

ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์

ดุษฎีนิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต
สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
ปีการศึกษา 2569

ลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์

ดุษฎีนิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาหลักสูตร

ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต

สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

ปีการศึกษา 2569

ลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ใบรับรองดุษฎีนิพนธ์

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

เรื่อง ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

โดย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์

ได้รับอนุมัติให้นับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ

..... รักษาการเทนคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

(ศาสตราจารย์ ดร.เสาวณิต สุขภารังษี)

คณะกรรมการสอบดุษฎีนิพนธ์

..... ประธาน

(รองศาสตราจารย์ ดร.มารุต พัฒผล)

..... อาจารย์ที่ปรึกษา

(รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว)

..... อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)

..... กรรมการ

(ดร.นนทิรัตน์ พัฒนภักดี)

..... กรรมการภายนอก

(รองศาสตราจารย์ ดร.พสชนัน นิรมิตรไชยนนท์)

ชื่อ : นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์
ชื่อดุษฎีนิพนธ์ : ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู
สาขาวิชา : จิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
อาจารย์ที่ปรึกษาดุษฎีนิพนธ์หลัก : รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว
อาจารย์ที่ปรึกษาดุษฎีนิพนธ์ร่วม : ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล
ปีการศึกษา : 2569

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ทดสอบโมเดลการวัดของการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การของข้าราชการครู 2) ทดสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครูกับข้อมูลเชิงประจักษ์ 3) ศึกษาเงื่อนไขเกี่ยวกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู และแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู และ 4) ศึกษาผลของโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู โดยใช้กระบวนการวิจัยแบบผสานวิธี และออกแบบการวิจัยเป็น 4 ระยะ ดังนี้

การวิจัยระยะที่ 1 ใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน กลุ่มตัวอย่างคือข้าราชการครูในโรงเรียนขนาดใหญ่และใหญ่พิเศษในเขตพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง จำนวน 150 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบสอบถามแบบประเมินค่า 5 ระดับ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ผลการวิจัยพบว่า โมเดลการวัดมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

การวิจัยระยะที่ 2 ใช้การวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้าง กลุ่มตัวอย่างคือข้าราชการครูในโรงเรียนขนาดใหญ่และใหญ่พิเศษในเขตพื้นที่ภาคเหนือตอนบน จำนวน 518 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบสอบถามแบบประเมินค่า 5 ระดับ และวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโมเดลสมการโครงสร้าง ผลการวิจัยพบว่า โมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยสามารถอธิบายความแปรปรวนของความเป็นเจ้าของทางจิตใจได้ร้อยละ 61.6 และความยึดมั่นในงานได้ร้อยละ 56.4 ทั้งนี้ การจัดแจงในงานและการระบุตัวตนต่อองค์การมีอิทธิพลเชิงบวกต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และตัวแปรดังกล่าวร่วมกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจมีอิทธิพลเชิงบวกต่อความยึดมั่นในงานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยความเป็นเจ้าของทางจิตใจทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลาง ในขณะที่การสร้างอำนาจทางจิตใจไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่มีอิทธิพลทางตรงเชิงบวกต่อการยึดมั่นในงานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

การวิจัยระยะที่ 3 ใช้การวิจัยเชิงคุณภาพ โดยการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ คือ ครูผู้บริหารโรงเรียน ครูผู้สอน นักวิชาการหรือผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา จำนวน 14 คน วิเคราะห์ข้อมูลเชิงเนื้อหา ผลการวิจัยพบว่า การจัดแจงในงานและการระบุตัวตนต่อองค์การเป็นปัจจัยสำคัญของ

ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ดังนั้นแนวทางการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูควรมุ่งเน้นการเสริมสร้างการจัดแจงในงานและการระบุตัวตนต่อองค์การ

การวิจัยระยะที่ 4 ใช้การวิจัยเชิงทดลอง กลุ่มตัวอย่างคือครูในโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษแห่งหนึ่งในเขตภาคเหนือตอนบน จำนวน 14 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบสอบถามและโปรแกรมการฝึกอบรม ผลการวิจัยพบว่า หลังการทดลองและระยะติดตามผล ครูมีคะแนนความเป็นเจ้าของทางจิตใจและความยึดมั่นในงานสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยคะแนนมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่อง และความเป็นเจ้าของทางจิตใจส่งผลต่อการยึดมั่นในงานในระยะหลังการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

(มีจำนวนทั้งสิ้น 420 หน้า)

คำสำคัญ : การจัดแจงในงาน การยึดมั่นในงาน การระบุตัวตนต่อองค์การ การสร้างอำนาจทางจิตใจ ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

_____ อาจารย์ที่ปรึกษาดุษฎีนิพนธ์หลัก

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

Name : Mr. Tewin Pimjaipong
Dissertation Title : Causal Factors and Consequence of Psychological Ownership of Teachers
Major Field : Industrial and Organizational Psychology
King Mongkut's University of Technology North Bangkok
Dissertation Advisor : Associate Professor Dr. Pinkanok Wongpinpech Pibooltaew
Co-Advisor : Professor Dr. Manop Chunin
Academic Year : 2026

ABSTRACT

This study aimed to: 1) test the measurement model of work engagement, psychological ownership, job crafting, psychological empowerment, and organizational identification among civil servant teachers; 2) examine the fit of the causal relationship model of civil servant teachers' psychological ownership with empirical data; 3) explore the conditions related to the psychological ownership of civil servant teachers and the guidelines for developing a training program to enhance teachers' psychological ownership; and 4) investigate the effects of the training program to enhance teachers' psychological ownership. This research employed a mixed-methods approach conducted in four phases.

Phase 1 involved confirmatory factor analysis with a sample of 150 civil servant teachers from schools in the Lower Northern region. Data were collected using a five-point rating scale questionnaire. The results indicated that the measurement models demonstrated a good fit with the empirical data.

Phase 2 employed structural equation modeling with a sample of 518 civil servant teachers from schools in the Upper Northern region. Data were collected using a five-point Likert-scale questionnaire. The findings revealed that the proposed causal relationship model was consistent with the empirical data, explaining 61.6% of the variance in psychological ownership and 56.4% of the variance in work engagement. Job crafting and organizational identification had significant positive direct effects on psychological ownership. In addition, job crafting, organizational identification, and psychological ownership had significant positive direct effects on work engagement at the .01 level. Psychological ownership also served as a mediating variable. Although psychological empowerment did not have a statistically significant direct effect on psychological

ownership, it had a statistically significant positive direct effect on work engagement.

Phase 3 employed qualitative research through in-depth interviews with 14 key informants, comprising school administrators, teachers, and academics or experts in psychology. Content analysis revealed that job crafting and organizational identification are significant factors influencing psychological ownership. Thus, the development of the training program to enhance teachers' psychological ownership should emphasize enhancing job crafting and organizational identification.

Phase 4 employed an experimental design with a sample of 14 teachers from a school in the Upper Northern region. The results showed that after the intervention and at the follow-up stage, teachers' psychological ownership and work engagement significantly increased at the .01 level, with a continuous upward trend. Furthermore, psychological ownership had a significant effect on work engagement in the post-test phase.

(Total 420 Pages)

Keywords: Job Crafting, Organizational Identification, Psychological Empowerment, Psychological Ownership, Work Engagement

_____ Advisor

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงได้อย่างสมบูรณ์ด้วยความกรุณาและเมตตาจาก รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ที่กรุณาสละเวลาให้คำปรึกษาทางวิชาการ ให้ความช่วยเหลือในการตรวจสอบแก้ไขข้อบกพร่องในทุกขั้นตอนของการทำวิทยานิพนธ์ ขอกราบขอบพระคุณกรรมการสอบป้องกันวิทยานิพนธ์ทุกท่าน รองศาสตราจารย์ ดร.มารุต พัฒผล รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล อาจารย์ ดร.นนทิรัตน์ พัฒนภักดี และรองศาสตราจารย์ ดร.พสชนัน นิรมิตไชยนนท์ ที่กรุณาเสียสละเวลาในการสอบวิทยานิพนธ์ ให้คำแนะนำและให้ข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์ จนกระทั่งวิทยานิพนธ์ฉบับนี้มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น ขอกราบขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิและผู้เชี่ยวชาญทุกท่าน ที่ให้ความกรุณาตรวจสอบเครื่องมือการวิจัย และให้คำแนะนำที่มีคุณค่าในการพัฒนาเครื่องมือการวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วย รองศาสตราจารย์ ดร.วัลภา สบายยิ่ง ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นงลักษณ์ เขียนงาม ผู้ช่วยศาสตราจารย์ อาจารย์ ดร.บงกช นักเสียง อาจารย์ ดร.ปุณณาสา โพธิพฤกษ์ อาจารย์ ดร.นนทิรัตน์ พัฒนภักดี อาจารย์ ดร.ญาณินท์ คุณา อาจารย์ ดร.เครือมาส ชวงไร่เงิน และอาจารย์ ดร.ชนัดดา เพ็ชรประยูร ขอกราบขอบพระคุณผู้ตอบแบบสอบถาม ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ และผู้เข้าร่วมกิจกรรม ทุกท่าน ที่ให้ความกรุณาและความร่วมมือเป็นอย่างดี ในการเก็บรวบรวมข้อมูลที่มีประโยชน์และ มีคุณค่าในการวิจัยเป็นอย่างยิ่ง ขอกราบขอบพระคุณอาจารย์และบุคลากรทุกท่านในสาขาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ ที่ให้ความช่วยเหลือและสนับสนุนการศึกษาในระดับปริญญาเอกเป็นอย่างดี ขอขอบคุณพี่ ๆ น้อง ๆ ชาวจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การทุกท่าน ที่ให้กำลังใจ ให้ความห่วงใยและมิตรภาพที่ดีแก่ผู้วิจัยมาโดยตลอด ขอกราบขอบพระคุณ หลวงพ่อเทอดศักดิ์ พิมพ์ใจพงศ์ และคุณแม่กมลรัตน์ แก้วธิดา สำหรับความรัก ความห่วงใย และกำลังใจที่สำคัญที่สุดให้แก่ผู้วิจัยเสมอมา สุดท้ายนี้ ผู้วิจัยขอขอบพระคุณทุกท่านด้วยความจริงใจ ที่ทำให้การดำเนินงานวิจัยในครั้งนี้สำเร็จได้ตามเป้าหมายและสำเร็จลุล่วงไปได้ด้วยดี

เทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์

สารบัญ

หน้า

บทคัดย่อภาษาไทย ..... ข
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ ..... ง
กิตติกรรมประกาศ ..... ฉ
สารบัญตาราง ..... ญ
สารบัญรูปภาพ ..... ฑ
บทที่ 1 บทนำ ..... ฑ
1.1 ความเป็นมาและความสำคัญ 1
1.2 คำถามของการวิจัย 3
1.3 วัตถุประสงค์ของการวิจัย 3
1.4 สมมติฐานของการวิจัย 3
1.5 ขอบเขตการวิจัย 4
1.6 นิยามศัพท์เฉพาะ 7
1.7 ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ 10
1.8 กรอบแนวคิดการวิจัย 11
บทที่ 2 การทบทวนวรรณกรรม 13
2.1 เอกสารเกี่ยวกับการยึดมั่นในงาน (Work Engagement) 13
2.2 เอกสารเกี่ยวกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) 16
2.3 เอกสารเกี่ยวกับการจัดแจงในงาน (Job Crafting) 20
2.4 เอกสารเกี่ยวกับการสร้างอำนาจทางจิตใจ (Psychological Empowerment) 25
2.5 เอกสารเกี่ยวกับการระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification) 28
2.6 แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการฝึกอบรม 31
2.7 เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 71
บทที่ 3 วิธีการดำเนินการวิจัย 91
3.1 การวิจัยในระยะที่ 1 การทดสอบโมเดลการวัดการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การของข้าราชการครูกับข้อมูลเชิงประจักษ์ 92
3.2 การวิจัยในระยะที่ 2 การทดสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครูกับข้อมูลเชิงประจักษ์ 106
3.3 การวิจัยระยะที่ 3 การศึกษาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครูและแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู โดยใช้การวิจัยเชิงคุณภาพด้วยการสัมภาษณ์ 110

สารบัญ (ต่อ)

หน้า

3.4 การวิจัยระยะที่ 4 การพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู ด้วยโปรแกรมการฝึกอบรม 113
บทที่ 4 ผลการวิจัย 126
4.1 การวิจัยระยะที่ 1 ผลการศึกษาการทดสอบโมเดลการวัดการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การของข้าราชการครู 131
4.2 การวิจัยระยะที่ 2 ผลการศึกษาการพัฒนาและทดสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครูกับข้อมูลเชิงประจักษ์ 177
4.3 การวิจัยระยะที่ 3 ผลการศึกษาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู และแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู 189
4.4 การวิจัยระยะที่ 4 ผลการศึกษาการใช้โปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูด้วยโปรแกรมการฝึกอบรม 208
บทที่ 5 สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ 232
5.1 สรุป 232
5.2 อภิปรายผล 241
5.3 ข้อเสนอแนะ 265
บรรณานุกรม 270
ภาคผนวก 291
ภาคผนวก ก 292
แบบสอบถามเพื่อการวิจัยระยะที่ 1 293
แบบสอบถามเพื่อการวิจัยระยะที่ 2 302
ภาคผนวก ข 311
รายนามผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบความเที่ยงตรงตามเนื้อหาของแบบสอบถาม (การวิจัยระยะที่ 1 และ 2) 312
หนังสือขอความอนุเคราะห์ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบความเที่ยงตรงตามเนื้อหาของแบบสอบถาม (การวิจัยระยะที่ 1 และ 2) 313
ภาคผนวก ค 318
ผลการประเมินความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (IOC) ของแบบสอบถาม (การวิจัยระยะที่ 1 และ 2) 319
ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถาม (การวิจัยระยะที่ 1 และ 2) 327

สารบัญ (ต่อ)

หน้า

ภาคผนวก ง 336
หนังสือรับรองโครงการวิจัยตามแนวทางหลักจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ 337
ภาคผนวก จ 338
แนวคำถามเกี่ยวกับการศึกษาแนวทางการพัฒนาความเป็นเจ้าของาทางจิตใจของครู (การวิจัยระยะที่ 3) 339
ภาคผนวก ฉ 340
รายละเอียดโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู (การวิจัยระยะที่ 4) 341
ภาคผนวก ช 367
รายนามผู้ทรงคุณวุฒิตรวจความสอดคล้องของโปรแกรมการฝึกอบรม (การวิจัยระยะที่ 4) . 368
หนังสือขอความอนุเคราะห์ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจความสอดคล้องของโปรแกรมการฝึกอบรม (การวิจัยระยะที่ 4) 369
ภาคผนวก ซ 374
ผลการประเมินความสอดคล้องของโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู (การวิจัยระยะที่ 4) 375
ภาคผนวก ฌ 380
หนังสือขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลการวิจัย (การวิจัยระยะ 1) 381
หนังสือขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลการวิจัย (การวิจัยระยะ 2) 385
หนังสือขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลการวิจัย (การวิจัยระยะ 4) 417
ภาคผนวก ฎ 418
หนังสือตอบรับการตีพิมพ์ลงวารสาร 419
ประวัติผู้เขียน 420

สารบัญตาราง

ตารางที่ หน้า

2-1 การสังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การ 84
2-2 การสังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจ 90
3-1 กระบวนการวิจัยแบบผสาน.....91
3-2 จำนวนกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์การวิจัยระยะที่ 1.....94
3-3 การจัดเรียงข้อคำถามแบ่งตามองค์ประกอบในแบบวัดการยึดมั่นในงาน.....95
3-4 ตัวอย่างข้อคำถามแบบวัดการยึดมั่นในงาน.....95
3-5 การจัดเรียงข้อคำถามแบ่งตามองค์ประกอบในแบบวัดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ 96
3-6 ตัวอย่างข้อคำถามแบบวัดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ 96
3-7 การจัดเรียงข้อคำถามแบ่งตามองค์ประกอบในแบบวัดการจัดแจงในงาน 97
3-8 ตัวอย่างข้อคำถามแบบวัดการจัดแจงในงาน 97
3-9 การจัดเรียงข้อคำถามแบ่งตามองค์ประกอบในแบบวัดการสร้างอำนาจทางจิตใจ 98
3-10 ตัวอย่างข้อคำถามแบบวัดการสร้างอำนาจทางจิตใจ.....98
3-11 การจัดเรียงข้อคำถามแบ่งตามองค์ประกอบในแบบวัดการระบุตัวตนต่อองค์การ.....99
3-12 ตัวอย่างข้อคำถามแบบวัดการระบุตัวตนต่อองค์การ.....99
3-13 ผลการคำนวณค่าดัชนีความสอดคล้องและการคัดเลือกข้อคำถามที่ผ่านเกณฑ์ IOC 101
3-14 ค่าอำนาจของแบบวัดทั้ง 5 ตัวแปร 101
3-15 ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach’s Alpha) ของแบบวัดทั้ง 5 ฉบับ 102
3-16 ค่า KMO และ Bartlett’s Test of Sphericity ของแบบวัดทั้ง 5 ฉบับ 103
3-17 ค่าสถิติและเกณฑ์ที่ใช้ในการตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดล.....104
3-18 จำนวนกลุ่มตัวอย่างการวิจัยระยะที่ 2.....107
3-19 จำนวนกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญในการวิจัยระยะที่ 3.....110
3-20 แบบแผนการทดลอง 114
3-21 การจัดเรียงข้อคำถามแบ่งตามองค์ประกอบในแบบวัดการยึดมั่นในงาน 115
3-22 ตัวอย่างข้อคำถามแบบวัดการยึดมั่นในงาน 115
3-23 การจัดเรียงข้อคำถามแบ่งตามองค์ประกอบในแบบวัดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ 116
3-24 ตัวอย่างข้อคำถามแบบวัดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ 116
3-25 แนวคิดทฤษฎีพื้นฐานของแต่ละกิจกรรมในโปรแกรมการฝึกอบรม 118
3-26 ผลการประเมินดัชนี IOC ของโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู.....123
3-27 ผลการประเมินดัชนี IOC ของกิจกรรมต่าง ๆ ในโปรแกรมการฝึกอบรม.....123

สารบัญตาราง (ต่อ)

ตารางที่ หน้า

4-1 สัญลักษณ์ที่ใช้แทนค่าสถิติ....127
4-2 จำนวนและร้อยละของเพศของผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 1....132
4-3 จำนวนและร้อยละของอายุของผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 1....132
4-4 จำนวนและร้อยละของระดับการศึกษาของผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 1....132
4-5 จำนวนและร้อยละของระดับชั้นการศึกษาที่ผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 1 สอนอยู่....133
4-6 จำนวนและร้อยละของประสบการณ์การทำงานของผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 1 133
4-7 ค่าสถิติพื้นฐานของแบบวัดการยึดมั่นในงาน....134
4-8 ค่า KMO และ Bartlett's Test of Sphericity ของแบบวัดการยึดมั่นในงาน....135
4-9 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สันระหว่างตัวแปรองค์ประกอบของการยึดมั่นในงาน....137
4-10 การพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืมของโมเดลการยึดมั่นในงานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ก่อนและหลังการปรับโมเดล....139
4-11 จำนวนข้อคำถามโมเดลการยึดมั่นในงานที่ตัดเพื่อปรับโมเดลให้มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์....140
4-12 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการยึดมั่นในงาน....140
4-13 ค่าสถิติพื้นฐานของแบบวัดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ....144
4-14 ค่า KMO และ Bartlett's Test of Sphericity ของแบบวัดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ....145
4-15 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สันระหว่างตัวแปรองค์ประกอบของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ....146
4-16 การพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืมของโมเดลความเป็นเจ้าของทางจิตใจกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ก่อนและหลังการปรับโมเดล....148
4-17 จำนวนข้อคำถามโมเดลความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่ตัดเพื่อปรับโมเดลให้มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์....149
4-18 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ....149
4-19 ค่าสถิติพื้นฐานของแบบวัดการจัดแจงในงาน....153
4-20 ค่า KMO และ Bartlett's Test of Sphericity ของแบบวัดการจัดแจงในงาน....154
4-21 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สันระหว่างตัวแปรองค์ประกอบของการจัดแจงใน....155
4-22 การพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืมของโมเดลการจัดแจงในงานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ก่อนและหลังการปรับโมเดล....156
4-23 จำนวนข้อคำถามโมเดลการจัดแจงในงานที่ตัดเพื่อปรับโมเดลให้มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์....157
4-24 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการจัดแจงในงาน....158

สารบัญตาราง (ต่อ)

ตารางที่ หน้า

4-25 ค่าสถิติพื้นฐานของแบบวัดการสร้างอำนาจทางจิตใจ....161
4-26 ค่า KMO และ Bartlett's Test of Sphericity ของแบบวัดการสร้างอำนาจทางจิตใจ....162
4-27 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สันระหว่างตัวแปรองค์ประกอบของการสร้างอำนาจทางจิตใจ....164
4-28 การพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืมของโมเดลการเสริมอำนาจทางจิตใจกับข้อมูลเชิงประจักษ์ก่อนและหลังการปรับโมเดล....165
4-29 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการเสริมอำนาจทางจิตใจ....166
4-30 ค่าสถิติพื้นฐานของแบบวัดการระบุตัวตนต่อองค์การ....170
4-31 ค่า KMO และ Bartlett's Test of Sphericity ของแบบวัดการระบุตัวตนต่อองค์การ....171
4-32 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สันระหว่างตัวแปรองค์ประกอบของการระบุตัวตนต่อองค์การ....172
4-33 การพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืมของโมเดลการระบุตัวตนต่อองค์การกับข้อมูลเชิงประจักษ์ก่อนและหลังการปรับโมเดล....173
4-34 จำนวนข้อคำถามโมเดลการระบุตัวตนต่อองค์การที่ตัดเพื่อปรับโมเดลให้มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์....174
4-35 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการระบุตัวตนต่อองค์การ....175
4-36 จำนวนและร้อยละของเพศของผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 2....177
4-37 จำนวนและร้อยละของอายุของผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 2....178
4-38 จำนวนและร้อยละของระดับการศึกษาของผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 2....178
4-39 จำนวนและร้อยละของระดับชั้นการศึกษาที่ผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 2 สอนอยู่....178
4-40 จำนวนและร้อยละของประสบการณ์การทำงานของผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 2....179
4-41 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการศึกษา....179
4-42 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการศึกษา....182
4-43 การพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืมของโมเดลความเป็นเจ้าของทางจิตใจกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ก่อนและหลังการปรับโมเดล....184
4-44 ผลการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู....185
4-45 ค่าประมาณพารามิเตอร์และค่าสถิติในโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู....187
4-46 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้ข้อมูลสำคัญในการวิจัยระยะที่ 3....190

สารบัญตาราง (ต่อ)

ตารางที่ หน้า

4-47 รายละเอียดของผู้ให้ข้อมูลสำคัญในการวิจัยระยะที่ 4 191
4-48 ผลการสังเคราะห์ประเด็นการสัมภาษณ์เกี่ยวกับแนวทางการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู 206
4-49 จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยระยะที่ 4 209
4-50 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) และการยึดมั่นในงาน (WE) 210
4-51 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลเป็นรายคู่ 211
4-52 ผลการวิเคราะห์ขนาดอิทธิพลของโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูที่มีต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และขนาดอิทธิพลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่มีต่อการยึดมั่นในงาน 212
4-53 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ระดับความพึงพอใจ และอันดับความพึงพอใจของกิจกรรมในโปรแกรมการฝึกอบรม 230

สารบัญรูปภาพ

ภาพที่ หน้า

1-1 กรอบแนวคิดการวิจัย 12
3-1 แผนผังประชากรและตัวอย่าง การวิจัยระยะที่ 1 94
3-2 ขั้นตอนการสร้างเครื่องมือในการวิจัยระยะที่ 1 100
3-3 ขั้นตอนการสร้างเครื่องมือในการวิจัยระยะที่ 2 107
3-4 ขั้นตอนการสร้างเครื่องมือในการวิจัยระยะที่ 3 112
3-5 สรุปแนวคิดจากผลการวิจัยระยะที่ 3 นำไปสู่การพัฒนาโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูในระยะที่ 4 117
3-6 ขั้นตอนการสร้างโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู 122
4-1 โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันการยึดมั่นในงาน 142
4-2 โมเดลองค์ประกอบเชิงยืนยันความเป็นเจ้าของทางจิตใจ 151
4-3 โมเดลองค์ประกอบเชิงยืนยันการจัดแจงในงาน 159
4-4 โมเดลองค์ประกอบเชิงยืนยันการสร้างอำนาจทางจิตใจ 168
4-5 โมเดลองค์ประกอบเชิงยืนยันการระบุตัวตนต่อองค์การ 175
4-6 โมเดลเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู (หลังปรับ) 188
4-7 การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของความเป็นไปได้ทางจิตใจ (PO) และการยึดมั่นในงาน (WE) ของครู 212
4-8 ขนาดอิทธิพลของโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูที่มีต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และขนาดอิทธิพลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่มีต่อการยึดมั่นในงาน 213
4-9 ขนาดอิทธิพลของโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูที่มีต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และขนาดอิทธิพลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่มีต่อการยึดมั่นในงาน 214
4-10 วิดีโอหัวข้อ Selective Attention Test 216
4-11 กระดาษรูปหัวใจครึ่งดวงที่เขียนคำพังเพยไทย 218
4-12 วิดีโอหัวข้อ Selective Attention Test 221
4-13 การ์ดทักทาย 223
4-14 ตารางวิเคราะห์ Swot 224
4-15 แผนพัฒนาพนักงานรายบุคคล/Individual Development Plan (IDP) 225
4-16 ใบความรู้เรื่องบุคลิกภาพเชิงรุก (Proactive Personality) 227
4-17 วิดีโอหัวข้อ “หวังเต๋อซุ่น สอนเรื่องความฝันที่ยังไม่สำเร็จ” 228

บทที่ 1
บทนำ

1.1 ความเป็นมาและความสำคัญ

วิชาชีพครูในประเทศไทยกำลังเผชิญกับความท้าทายจากภาระงานที่ซับซ้อนและการเปลี่ยนแปลงของระบบการศึกษา ซึ่งส่งผลกระทบโดยตรงต่อสุขภาวะทางจิตใจและประสิทธิภาพการปฏิบัติงานของครู งานวิจัยพบว่าครูไทยใช้เวลาปฏิบัติงานที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนเฉลี่ยประมาณ 40 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ แต่ใช้เวลาในการจัดการเรียนการสอนจริงเพียง 21.2 ชั่วโมง ขณะที่เวลาส่วนใหญ่ถูกใช้ไปกับงานธุรการ งานเอกสาร และภารกิจอื่นที่ไม่เกี่ยวข้องกับการสอนโดยตรง ภาระงานดังกล่าวเป็นปัจจัยสำคัญที่ก่อให้เกิดความเครียดและภาวะหมดไฟในการทำงาน (Hongsa, T. และ Polyong, C. P., 2024) สอดคล้องกับการศึกษาของ จิรัฐชญา ชัยชมคุณ (2564) ที่พบว่าภาระงานที่มากเกินไป ค่าตอบแทนที่ไม่สอดคล้องกับค่าครองชีพ และการรับรู้สิทธิด้านสวัสดิการที่ไม่เพียงพอ เป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้ครูจำนวนหนึ่งต้องการลาออกจากวิชาชีพ

ปัญหาดังกล่าวมิได้ส่งผลกระทบเฉพาะต่อครูเท่านั้น หากยังส่งผลต่อคุณภาพการศึกษาของประเทศโดยรวม รายงานสภาวะการศึกษาไทย ไตรมาสที่ 1 ปีงบประมาณ พ.ศ. 2568 ระบุว่าผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของผู้เรียนไทยมีแนวโน้มลดลงอย่างต่อเนื่อง โดยผลการทดสอบสมรรถนะนักเรียนมาตรฐานสากล (Programme for International Student Assessment: PISA) ปี 2565 พบว่านักเรียนไทยส่วนใหญ่มีสมรรถนะอยู่ในระดับ 1 ทั้งด้านการอ่าน คณิตศาสตร์ และวิทยาศาสตร์ โดยเฉพาะด้านการอ่านซึ่งมีผลการประเมินต่ำที่สุด ขณะที่ผลการทดสอบ O-NET แม้ว่าวิชาภาษาไทยจะมีแนวโน้มดีขึ้น แต่คะแนนเฉลี่ยของวิชาภาษาอังกฤษ คณิตศาสตร์ และวิทยาศาสตร์ยังอยู่ในระดับต่ำ โดยเฉพาะวิชาคณิตศาสตร์ที่มีคะแนนเฉลี่ยต่ำกว่า 30 คะแนน ในปีการศึกษา 2565–2566 (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2568) เพื่อตอบสนองต่อปัญหาดังกล่าว กระทรวงศึกษาธิการได้ประกาศนโยบายการศึกษาประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2567–2568 ภายใต้แนวคิด “เรียนดี มีความสุข” โดยกำหนดมาตรการลดภาระครู อาทิ การปรับปรุงหลักเกณฑ์การประเมินวิทยฐานะ การพัฒนาระบบการแต่งตั้งและการย้ายให้สอดคล้องกับภูมิลำเนา การแก้ไขปัญหาหนี้สินครู และการสนับสนุนสื่อ อุปกรณ์ และสวัสดิการที่เหมาะสม (กระทรวงศึกษาธิการ, 2566)

ปรากฏการณ์ที่น่าสนใจท่ามกลางความท้าทายของระบบการศึกษาไทย คือการขยายตัวอย่างต่อเนื่องของธุรกิจโรงเรียนนานาชาติ ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงความต้องการของผู้ปกครองที่มุ่งแสวงหาการศึกษาที่มีคุณภาพและสามารถตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงของสังคมได้ดียิ่งขึ้น (จิรันธนิน กมลเลิศ และ ถนัดกิจ จันกิเสน, 2568) ขณะเดียวกัน โรงเรียนภาครัฐกลับเผชิญข้อจำกัดด้านทรัพยากรบุคคล โดยจำนวนครูผู้สอนมีแนวโน้มลดลงอย่างต่อเนื่องระหว่างปี 2564–2566 (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2568) ส่งผลให้ครูต้องรับผิดชอบภาระงานที่เพิ่มขึ้นทั้งด้านการจัดการเรียนการสอนและงานธุรการ นอกจากนี้ ระบบการบริหารที่มีลักษณะรวมศูนย์และภาระงานเอกสารที่ซ้ำซ้อนยังทำให้ครูจำนวนมากรู้สึกว่าตนเองมีอำนาจในการตัดสินใจและกำหนดแนวทางการปฏิบัติงานได้อย่างจำกัด (จิรัฐชญา ชัยชมคุณ, 2564) สภาพแวดล้อมดังกล่าวอาจบั่นทอน

ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) ซึ่งเป็นภาวะที่บุคคลรับรู้ว่างาน องค์การ หรือผลลัพธ์ของการปฏิบัติงานเป็นของตนเองหรือเป็นส่วนหนึ่งของตน (Pierce, Kostova, & Dirks, 2001) ทั้งที่มีงานวิจัยที่ชี้ให้เห็นว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งเสริมการยึดมั่นในงาน (Work Engagement) ซึ่งสะท้อนผ่านความกระตือรือร้น ความทุ่มเท และการจดจ่อในงาน (Schaufeli et al., 2002; Muhammad Ali et al., 2021) ดังนั้น หากครูขาดความรู้สึกเป็นเจ้าของต่อบทบาท หน้าที่ หรือองค์การ ย่อมส่งผลให้แรงจูงใจภายในและความทุ่มเทในการพัฒนาผู้เรียนลดลงได้

พื้นที่ภาคเหนือมีความสำคัญต่อการศึกษาครั้งนี้ เนื่องจากเป็นพื้นที่ที่มีครูในโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่และขนาดใหญ่พิเศษจำนวนมาก โดยแบ่งเป็นภาคเหนือตอนบน 3,899 คน และภาคเหนือตอนล่าง 4,901 คน รวมทั้งสิ้น 8,800 คน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2568) นอกจากนี้ พื้นที่ดังกล่าวยังเป็นพื้นที่ที่มีการขับเคลื่อนการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่อง ทั้งในด้านการจัดการเรียนรู้แบบ Active Learning การพัฒนาการจัดการเรียนรู้สะเต็มศึกษา และการพัฒนาสมรรถนะครูเชิงรุก (สุพจน์ ทรายแก้ว, นารี คูหาเรืองรอง, & เลอลักษณ์ โอทกานนท์, 2564) ขณะเดียวกันมีการเคลื่อนไหวเชิงวิชาการเพื่อเรียกร้องการปฏิรูปการศึกษาอย่างเป็นรูปธรรม โดยสหพันธ์ครูภาคเหนือได้รวบรวมความคิดเห็นจากบุคลากรทางการศึกษากว่าสองพันคนเพื่อเสนอแนวทางการปฏิรูปกฎหมายการศึกษาให้ทันสมัย ข้อเรียกร้องเหล่านี้สะท้อนให้เห็นว่าครูในภาคเหนือเผชิญกับปัญหาจากกฎระเบียบที่ล้าสมัยและต้องการการปฏิรูปการเรียนรู้อย่างจริงจังในระดับห้องเรียนเพื่อให้เกิดประโยชน์ต่อผู้เรียนอย่างแท้จริง (เชียงใหม่นิวส์, 2568) อย่างไรก็ตาม แม้จะมีการดำเนินนโยบายอย่างต่อเนื่อง แต่ปัญหาภาระงานและความเหนื่อยล้าของครูยังคงได้รับการกล่าวถึงอย่างกว้างขวาง สะท้อนให้เห็นว่าการแก้ไขปัญหาเชิงโครงสร้าง รวมกับการพัฒนาความรู้และทักษะด้านการจัดการเรียนรู้ของครู อาจยังไม่เพียงพอ จึงจำเป็นต้องเสริมสร้างปัจจัยทางจิตวิทยาภายในของครูควบคู่กันไป เพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน

ดังนั้นการศึกษาปัจจัยที่จะช่วยส่งเสริมให้ครูไทยเกิดความรู้สึกว่าโรงเรียนและคุณภาพของศิษย์คือ สิ่งที่ตนเป็นเจ้าของ จึงเป็นแนวทางสำคัญในการยกระดับคุณภาพการศึกษาให้ทัดเทียมกับมาตรฐานสากล จากการทบทวนวรรณกรรมพบประเด็นที่น่าสนใจ สามารถส่งผลไปถึงผลลัพธ์ที่ดีในการทำงานของครูได้ เมื่อครูได้รับการพัฒนาสิ่งนั้น นั่นคือความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ซึ่งหมายถึงภาวะทางจิตใจที่บุคคลรู้สึกถึงการเป็นเจ้าของ หรือรู้สึกว่าสิ่งนั้นเป็นส่วนหนึ่งของพวกเขา (Pierce, Kostova และ Drinks, 2001) อย่างไรก็ตาม การศึกษาเกี่ยวกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูไทยยังมีอยู่อย่างจำกัด เมื่อเทียบกับการศึกษาในกลุ่มตัวอย่างอื่น เช่น ความรู้สึกเป็นเจ้าของของพนักงานในธุรกิจค้าปลีก กรณีศึกษาห้างสรรพสินค้าเสริมไทยคอมเพล็กซ์ จังหวัดมหาสารคาม เป็นงานวิจัยแบบผสมผสาน (ภณิตา ตันทักษิณานุกิจ, 2559) ผลกระทบการร่วมสร้างเนื้อหาการตลาดดิจิทัลด้วย Generative AI ต่อกระบวนการสร้างสรรค์ และการรับรู้ความเป็นเจ้าของ จากผู้สร้างเนื้อหาที่เป็นมนุษย์ในธุรกิจดิจิทัลเอเจนซี่ เป็นงานวิจัยงานวิจัยเชิงคุณภาพที่มีกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเขียนเนื้อหาดิจิทัลและบรรณาธิการเนื้อหา (อิสราภรณ์ บุนนาค, 2567) หรือโครงสร้างความสัมพันธ์ปัจจัยเชิงสาเหตุของความเป็นเจ้าของทางด้านจิตใจที่ส่งผลต่อตัวแปรด้านประสิทธิผลขององค์การของพนักงานองค์การในอุตสาหกรรมการผลิต เป็นงานวิจัยเชิงสำรวจที่ใช้โมเดลสมการโครงสร้าง

เพื่อศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของตัวแปรต่าง ๆ มีกลุ่มตัวอย่างคือพนักงานองค์การอุตสาหกรรมการผลิต ทั้งภาครัฐและภาคเอกชน (วิสุทธิ์ สีนวล และ นำชัย ศุภฤกษ์ชัยสกุล, 2559) เป็นต้น

ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู รวมถึงแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมความเป็นเจ้าของทางจิตใจในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครูในพื้นที่ภาคเหนือ เพื่อสร้างองค์ความรู้และพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมที่จะช่วยเสริมสร้างความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นในงานให้แก่ครูไทย เนื่องจากครูคือผู้ที่มีความใกล้ชิดกับนักเรียน และประสิทธิผลในการทำงานของครูย่อมส่งผลกระทบโดยตรงต่อนักเรียนทางใดทางหนึ่งอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ ผู้วิจัยจึงมีความคาดหวังว่าผลการศึกษาในครั้งนี้ จะมีส่วนช่วยพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูซึ่งจะเป็นรากฐานสำคัญในการพัฒนาคุณภาพการศึกษาและสร้างประโยชน์ต่อเยาวชนส่วนใหญ่ของประเทศอย่างยั่งยืน

1.2 คำถามของการวิจัย

1.2.1 การวิจัยระยะที่ 1 : โมเดลการวัดของการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การของข้าราชการครู มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่

1.2.2 การวิจัยระยะที่ 2 : โมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครูกับข้อมูลเชิงประจักษ์ มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่

1.2.3 การวิจัยระยะที่ 3 : เงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครูประกอบด้วยอะไรบ้าง และแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูมีลักษณะอย่างไร

1.2.4 การวิจัยระยะที่ 4 : การพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูด้วยโปรแกรมฝึกอบรมทำให้ครูมีการยึดมั่นในงานและความเป็นเจ้าของทางจิตใจแตกต่างกันอย่างไร

1.3 วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1.3.1 เพื่อทดสอบโมเดลการวัดของการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การของข้าราชการครู

1.3.2 เพื่อทดสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครูกับข้อมูลเชิงประจักษ์

1.3.3 เพื่อศึกษาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู และแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

1.3.4 เพื่อศึกษาผลของโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

1.4 สมมติฐานของการวิจัย

สมมติฐานของการวิจัยในการศึกษาครั้งนี้ แบ่งออกเป็นสมมติฐานการวิจัย 3 ระยะ ได้แก่

1.4.1 สมมติฐานของการวิจัยระยะที่ 1 ประกอบด้วย

H1.1 โมเดลการวัดของการยึดมั่นในงาน (WE) ของข้าราชการครูมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

H1.2 โมเดลการวัดของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) ของข้าราชการครูมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

H1.3 โมเดลการวัดของการจัดแจงในงาน (JC) ของข้าราชการครูมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

H1.4 โมเดลการวัดของการสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) ของข้าราชการครูมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

H1.5 โมเดลการวัดของการระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) ของข้าราชการครูมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

1.4.2 สมมติฐานของการวิจัยระยะที่ 2 ประกอบด้วย

H2.1 โมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) ของข้าราชการครู มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

H2.2 การจัดแจงในงาน (JC) มีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO)

H2.3 การสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) มีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO)

H2.4 การระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) มีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO)

H2.5 การจัดแจงในงาน (JC) มีอิทธิพลทางตรงต่อการยึดมั่นในงาน (WE)

H2.6 การสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) มีอิทธิพลทางตรงต่อการยึดมั่นในงาน (WE)

H2.7 การระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) มีอิทธิพลทางตรงต่อการยึดมั่นในงาน (WE)

H2.8 ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) มีอิทธิพลทางตรงต่อการยึดมั่นในงาน (WE)

H2.9 การจัดแจงในงาน (JC) มีอิทธิพลทางอ้อมต่อการยึดมั่นในงาน (WE) ผ่านความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO)

H2.10 การสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) มีอิทธิพลทางอ้อมต่อการยึดมั่นในงาน (WE) ผ่านความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO)

H2.11 การระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) มีอิทธิพลทางอ้อมต่อการยึดมั่นในงาน (WE) ผ่านความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO)

1.4.3 สมมติฐานของการวิจัยระยะที่ 4 ประกอบด้วย

H4.1 ครูที่เข้าร่วมโปรแกรมพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู มีคะแนนความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ

H4.2 ครูที่เข้าร่วมโปรแกรมพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู มีการยึดมั่นในงานก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ

1.5 ขอบเขตการวิจัย

1.5.1 ขอบเขตด้านประชากร

ข้าราชการครูในโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่และขนาดใหญ่พิเศษในเขตพื้นที่ภาคเหนือตอนบนและตอนล่าง ตามเกณฑ์ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) ดังนี้ โรงเรียน

ขนาดใหญ่ หมายถึง โรงเรียนที่มีจำนวนนักเรียนระหว่าง 1,500 – 2,499 คน และโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ หมายถึง โรงเรียนที่มีจำนวนนักเรียนตั้งแต่ 2,500 คนขึ้นไป โดยในเขตพื้นที่ภาคเหนือตอนบน ประกอบด้วย 8 จังหวัด ได้แก่ เชียงใหม่ เชียงราย ลำพูน ลำปาง แพร่ พะเยา น่าน และแม่ฮ่องสอน มีโรงเรียนขนาดใหญ่และขนาดใหญ่พิเศษรวมทั้งสิ้น 32 แห่ง และมีครูทั้งหมด 3,899 คน และในเขตพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง ประกอบด้วย 9 จังหวัด ได้แก่ ตาก พิษณุโลก สุโขทัย เพชรบูรณ์ อุตรดิตถ์ กำแพงเพชร พิจิตร นครสวรรค์ และอุทัยธานี มีโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่และขนาดใหญ่พิเศษรวมทั้งสิ้น 44 แห่ง และมีครูทั้งหมด 4,901 คน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2568)

1.5.2 ขอบเขตด้านกลุ่มตัวอย่าง

1.5.2.1 การวิจัยระยะที่ 1 : กลุ่มตัวอย่าง คือ ข้าราชการครูในโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่และขนาดใหญ่พิเศษ ตามเกณฑ์ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) ในเขตพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง 9 จังหวัด โดยจำนวนกลุ่มตัวอย่างกำหนดตามข้อเสนอของ Hair และคณะ (2010) ซึ่งแนะนำว่าการวิเคราะห์องค์ประกอบควรมีกลุ่มตัวอย่างอย่างน้อย 100 – 200 คน และสอดคล้องกับ Kline (2023) ที่เสนอว่าจำนวนที่เหมาะสมควรอยู่ระหว่าง 100 – 150 คน ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้ กำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างเท่ากับ 150 คน ผู้วิจัยกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างเพิ่มขึ้นร้อยละ 30 เพื่อป้องกันการสูญหายของข้อมูล ดังนั้นกลุ่มตัวอย่างรวมทั้งหมด 195 คน ผู้วิจัยใช้วิธีการสุ่มตัวอย่าง โดยมีลำดับขั้นตอนดังนี้

1) สุ่มเลือกจังหวัดด้วยวิธีการแบ่งกลุ่มประชากร (Cluster sampling) โดยกำหนดให้หนึ่งจังหวัดเป็นหนึ่งกลุ่ม ได้แก่ ตาก พิษณุโลก สุโขทัย เพชรบูรณ์ อุตรดิตถ์ กำแพงเพชร พิจิตร นครสวรรค์ และอุทัยธานี และทำการจับฉลาก (Simple Random Sampling) เลือก 2 จังหวัด จาก 9 จังหวัด ผู้วิจัยสุ่มได้จังหวัดตาก และจังหวัดกำแพงเพชร

2) สุ่มเลือกโรงเรียน ด้วยวิธีการแบ่งกลุ่มประชากร (Cluster sampling) โดยกำหนดให้หนึ่งโรงเรียนเป็นหนึ่งกลุ่ม และทำการจับฉลาก (Simple Random Sampling) เลือก 4 โรงเรียน จาก 10 โรงเรียน ผู้วิจัยสุ่มได้โรงเรียนผดุงปัญญา โรงเรียนตากพิทยาคม โรงเรียนสรรพวิทยา และโรงเรียนวัชรวิทยา

3) กำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างครูผู้เข้าร่วมวิจัยในแต่ละโรงเรียนตามสัดส่วนของจำนวนครูทั้งหมด เพื่อให้ได้กลุ่มตัวอย่างที่เหมาะสมและเป็นตัวแทนของประชากรจริง

4) สุ่มเลือกครูผู้เข้าร่วมด้วยวิธีการสุ่มตามสะดวก (Convenience Sampling) ตามเกณฑ์คัดเข้า-คัดออก คือ ปฏิบัติงานตำแหน่งครู ระยะเวลา 1 ปีขึ้นไป

5) รวบรวมกลุ่มตัวอย่างให้ครบจำนวน 195 คน ตามที่กำหนด

1.5.2.2 การวิจัยระยะที่ 2 : กลุ่มตัวอย่าง คือ ข้าราชการครูในโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่และขนาดใหญ่พิเศษตามเกณฑ์ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) ในเขตพื้นที่ภาคเหนือตอนบน 8 จังหวัด ใช้การคำนวณหากลุ่มตัวอย่างที่รองรับสำหรับการวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงโครงสร้าง (Structure Equation Model :SEM) โดยทั่วไปจะใช้ขนาดกลุ่มตัวอย่าง 10 – 20 คน ต่อพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่า 1 ตัว (Hair และคณะ, 2010) ซึ่งงานวิจัยในครั้งนี้มีพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่า 48 ตัว ใช้ขนาดตัวอย่าง 10 คนต่อพารามิเตอร์ ขนาด

กลุ่มตัวอย่างจึงเท่ากับ 480 คน ผู้วิจัยกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างเพิ่มขึ้นร้อยละ 20 เพื่อป้องกันการสูญหายของข้อมูล ดังนั้นกลุ่มตัวอย่างรวมทั้งหมด 576 คน ผู้วิจัยใช้วิธีการสุ่มตัวอย่าง โดยดำเนินการดังนี้

1) แบ่งประชากรตามพื้นที่ออกเป็น 8 จังหวัด ได้แก่ เชียงใหม่ เชียงราย ลำพูน ลำปาง แพร่ พะเยา น่าน และแม่ฮ่องสอน

2) กำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างครูผู้เข้าร่วมวิจัยในแต่ละโรงเรียนตามสัดส่วนของจำนวนครูทั้งหมด เพื่อให้ได้กลุ่มตัวอย่างที่เหมาะสมและเป็นตัวแทนของประชากรจริง

3) สุ่มเลือกครูผู้เข้าร่วมด้วยวิธีการสุ่มตามสะดวก (Convenience Sampling) ตามเกณฑ์คัดเข้า-คัดออก คือ ปฏิบัติงานตำแหน่งครู ระยะเวลา 1 ปีขึ้นไป

4) รวบรวมกลุ่มตัวอย่างให้ครบจำนวน 576 คน ตามที่กำหนด

1.5.2.3 การวิจัยระยะที่ 3 : ผู้ให้ข้อมูล คือ ครูผู้บริหารโรงเรียน ครูผู้สอน และนักวิชาการหรือผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา จำนวน 14 คน ซึ่งได้มาด้วยวิธีการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) และวิธีการเลือกแบบบอลหิมะ (Snowball Techniques)

1.5.2.4 การวิจัยระยะที่ 4 : กลุ่มตัวอย่าง คือ ครูที่สอนในโรงเรียนขนาดใหญ่หรือใหญ่พิเศษแห่งหนึ่งในเขตภาคเหนือตอนบน จำนวน 14 คน โดยการสุ่มกลุ่มตัวอย่างที่ไม่ใช้ความน่าจะเป็น (Non-probability Sampling) ด้วยวิธีการคัดเลือกแบบสมัครใจเข้าร่วมการวิจัย (Voluntary Sampling)

1.5.3 ขอบเขตด้านตัวแปร

1.5.3.1 การวิจัยระยะที่ 1 และ 2 ประกอบด้วยตัวแปร ดังนี้

1) จำแนกตามบทบาทของตัวแปรในโมเดล

1.1) ตัวแปรอิสระ (Independent Variables) ได้แก่

ก. การจัดแจงในงาน

ข. การสร้างอำนาจทางจิตใจ

ค. การระบุตัวตนต่อองค์การ

1.2) ตัวแปรคั่นกลาง (Mediator Variable) ได้แก่ ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

1.3) ตัวแปรตาม (Dependent Variable) ได้แก่ การยึดมั่นในงาน

2) จำแนกตามลักษณะของตัวแปรในการวัด (Measurement Model)

2.1) ตัวแปรแฝงภายนอก (Exogenous Latent Variables) ได้แก่

ก. การจัดแจงในงาน ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ 4 ด้านได้แก่ การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน การเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน และการเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย

ข. การสร้างอำนาจทางจิตใจ ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ 4 ด้านได้แก่ การให้ความหมาย ความสามารถ การกำหนดตนเอง และผลกระทบ

ค. การระบุตัวตนต่อองค์การ ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ 3 ด้านได้แก่ การจัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง การบูรณาการเป้าหมายและค่านิยม และความผูกพันทางอารมณ์ต่อองค์การ

2.2) ตัวแปรแฝงภายใน (Endogenous Latent Variables) ได้แก่

ก.ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ 4 ด้านได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) ความรับผิดชอบ (Accountability) ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Belongingness) และอัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity)

ข. การยึดมั่นในงาน ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ 3 ด้านได้แก่ ความกระตือรือร้น (Vigour) ความทุ่มเท (Dedication) และการจดจ่อในงาน (Absorption)

1.5.3.3 ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 3 ประกอบด้วย

โดยศึกษาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ประกอบด้วย ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน และการระบุตัวตนต่อองค์การ และเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรความเป็นเจ้าของทางจิตใจกับการยึดมั่นในงาน

1.5.3.4 ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 4 ประกอบด้วย

1) ตัวแปรจัดกระทำ ได้แก่ โปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

2) ตัวแปรคั่นกลาง ได้แก่ ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

3) ตัวแปรตาม ได้แก่ การยึดมั่นในงาน

1.5.4 ขอบเขตด้านพื้นที่

พื้นที่ที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ คือ โรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่และใหญ่พิเศษในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่มัธยมศึกษาในพื้นที่ภาคเหนือตอนบนและภาคเหนือตอนล่างของประเทศไทย ได้แก่ จังหวัดตาก พิษณุโลก สุโขทัย เพชรบูรณ์ อุตรดิตถ์ กำแพงเพชร พิจิตร นครสวรรค์ อุทัยธานี เชียงใหม่ เชียงราย พะเยา ลำปาง ลำพูน แพร่ น่าน และแม่ฮ่องสอน

1.5.5 ขอบเขตด้านระยะเวลา

การศึกษาครั้งนี้อยู่ระหว่างเดือน มิถุนายน 2568 ถึง พฤษภาคม 2569

1.6 นิยามศัพท์เฉพาะ

1.6.1 นิยามทั่วไป

1.6.1.1 ข้าราชการครู หมายถึง ครูที่มีสถานภาพเป็นเจ้าหน้าที่รัฐสังกัดประเภทข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา ตามพระราชบัญญัติระเบียบข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา โดยได้รับเงินเดือนจากงบประมาณแผ่นดินและมีสิทธิสวัสดิการตามกฎหมาย ที่ปฏิบัติหน้าที่ในด้านการสอนของโรงเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาขนาดใหญ่และใหญ่พิเศษที่มีประสบการณ์และเชี่ยวชาญในวิชาชีพ โดยเกณฑ์ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) กำหนดโรงเรียนขนาดใหญ่ หมายถึง โรงเรียนที่มีจำนวนนักเรียนระหว่าง 1,500 – 2,499 คน และโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ หมายถึง โรงเรียนที่มีจำนวนนักเรียนตั้งแต่ 2,500 คนขึ้นไป

1.6.2 นิยามศัพท์ปฏิบัติการ

1.6.2.1 การยึดมั่นในงาน (Work Engagement) หมายถึง พฤติกรรมเชิงบวกหรือสภาวะจิตใจเชิงบวกที่ครูมีต่อการทำงาน ซึ่งส่งผลให้งานที่ทำมีประสิทธิภาพสูง การยึดมั่นในงานประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ดังนี้

1. ความกระตือรือร้น (Vigor) หมายถึง ลักษณะที่แสดงถึงระดับพลังงานสูงและความยืดหยุ่นทางจิตใจในระหว่างทำงาน ความเต็มใจที่จะใช้ความพยายามในการทำงาน และมีความพากเพียรแม้จะเผชิญกับความยากลำบาก

2. ความทุ่มเท (Dedication) หมายถึง การมีส่วนร่วมกับงานอย่างลึกซึ้ง และสัมผัสกับความรู้สึกสำคัญ ความกระตือรือร้น แรงบันดาลใจ ความภาคภูมิใจ และความท้าทาย

3. การจดจ่อในงาน (Absorption) หมายถึง ลักษณะของการมีสมาธิอย่างเต็มที่และมีความสุขในการทำงานโดยที่เวลาผ่านไปอย่างรวดเร็ว และยากที่จะแยกตัวที่ออกจากงาน

ในการวัดการยึดมั่นในงาน ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดด้วยตนเองโดยใช้แนวคิดจากองค์ประกอบของ Schaufeli และคณะ (2002) เป็นมาตรส่วนประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ ตั้งแต่ไม่เคยเลย (1 คะแนน) จนถึง บ่อยครั้ง (5 คะแนน) ผู้ที่ได้คะแนนมากกว่าแสดงว่าเป็นผู้ที่มีการยึดมั่นในงานสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนน้อย

1.6.2.2 ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) หมายถึง ระดับการรับรู้ของครูที่รู้สึกต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งว่า “สิ่งนี้เป็นของฉัน” ไม่ว่าจะเป็นสิ่งของที่จับต้องได้หรือจับต้องไม่ได้ โดยครูจะรับรู้ผ่านทางปัญญาและอารมณ์ ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ดังนี้

1. การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) หมายถึง ความเชื่อของครูว่าตนเองมีความสามารถในการดำเนินงานและประสบความสำเร็จในงานหรือหน้าที่ได้ ซึ่งความเชื่อนี้นำไปสู่ความรู้สึกของความเป็นเจ้าของ โดยที่ไม่เพียงรู้สึกว่าทำได้เท่านั้น แต่ยังรู้สึกว่ามีหน้าที่รับผิดชอบต่อผลลัพธ์ของงานอีกด้วย

2. ความรับผิดชอบ (Accountability) หมายถึง ความคาดหวังของครูทั้งในลักษณะที่เป็นทางการหรือโดยนัย ว่าต้องรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ในสิ่งที่ตนเป็นเจ้าของ จำแนกได้เป็นการเรียกร้องให้ผู้อื่นรับผิดชอบในสิ่งที่ส่งผลกระทบต่อเป้าหมายของตน และการคาดหวังว่าตนเองจะต้องรับผิดชอบต่อการตัดสินใจและผลลัพธ์ที่เกี่ยวข้องกับสิ่งนั้น โดยครูรู้สึกว่าสิ่งนั้นเป็นส่วนหนึ่งของตนเอง จึงพร้อมรับภาระ ความรับผิดชอบ และบทบาทในการดูแลรักษาสิ่งนั้นให้ประสบความสำเร็จ

3. ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Belongingness) หมายถึง ระดับที่ครูรู้สึกว่าเป็นส่วนหนึ่งและได้รับการยอมรับ ซึ่งสะท้อนผ่านการรับรู้ว่าตนเองมีที่ยืนและมีความผูกพันกับสถานที่ วัตถุ หรือบทบาทในองค์กร ความรู้สึกนี้ช่วยส่งเสริมแรงจูงใจในการมีส่วนร่วม และธำรงรักษาความสัมพันธ์กับสมาชิกในองค์กร

4. อัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity) หมายถึง ระดับที่ครูรู้สึกว่างาน ทีม หรือองค์การ เป็นสิ่งที่สะท้อนความเป็นตัวตนของตนเอง โดยการนิยามตนเองผ่านความเป็นเจ้าของสิ่งเหล่านั้น และรู้สึกว่าสิ่งเหล่านั้นเป็นส่วนหนึ่งของตัวตนที่มีคุณค่าและมีความหมายในชีวิตการทำงาน

ในการวัดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ผู้วิจัยสร้างแบบสอบถามที่มาตรส่วนประมาณค่า (Rating scale) ของ Avey และคณะ (2009) เป็นมาตรส่วนประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ

ตั้งแต่ ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (1 คะแนน) จนถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง (5 คะแนน) ผู้ที่ได้คะแนนมากกว่าแสดงว่าเป็นผู้ที่มีความเป็นเจ้าของทางจิตใจสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนน้อย

1.6.2.3 การจัดแจงในงาน (Job Crafting) หมายถึง การเปลี่ยนแปลงระดับความต้องการงานและทรัพยากรงาน โดยปรับเปลี่ยนการกระทำ ลักษณะมุมมองและความสัมพันธ์กับผู้อื่น ซึ่งจะสะท้อนให้เห็นถึงตัวตนของครูและความหมายของงานได้ ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ดังนี้

1.การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing structural job resources) หมายถึง ครูได้รับทรัพยากรที่หลากหลาย มีโอกาสพัฒนา และมีความเป็นอิสระ ซึ่งส่งผลให้สามารถออกแบบการทำงานได้มากขึ้น

2. การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน (Decreasing hindering job demands) หมายถึง ครูบรรลุเป้าหมายการทำงานได้โดยลดระดับข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงานลง

3. การเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing social job resources) หมายถึง ครูได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากหัวหน้างานและเพื่อนร่วมงาน การโค้ชจากหัวหน้างาน และการได้รับข้อมูลป้อนกลับ การเพิ่มขึ้นของทรัพยากรทางสังคมเหล่านี้ส่งผลต่อสังคมการทำงานและสนับสนุนความสัมพันธ์กับครูอื่นๆ ในโรงเรียนให้ดียิ่งขึ้น

4. การเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย (Increasing challenging job demands) หมายถึง ครูมีความต้องการเพิ่มภาระงานเข้าไปในงานที่ตนรับผิดชอบ อาสาเข้าร่วมกลุ่มโครงการที่ตนสนใจ รับช่วงงานจากผู้บังคับบัญชา เมื่อรู้สึกว่าไม่ได้ใช้ทักษะของตนเองอย่างเต็มที่เพื่อให้บรรลุเป้าหมาย

ในการวัดการจัดแจงในงาน ผู้วิจัยสร้างแบบสอบถามที่มาตรส่วนประมาณค่า (Rating scale) ของ Tims, Bakker และ Derks (2012)เป็นมาตรส่วนประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ ตั้งแต่ ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (1 คะแนน) จนถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง (5 คะแนน) ผู้ที่ได้คะแนนมากกว่าแสดงว่าเป็นผู้ที่มีการจัดแจงในงานสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนน้อย

1.6.2.4 การสร้างอำนาจทางจิตใจ (Psychological Empowerment) หมายถึง กระบวนการทางความคิดและทัศนคติที่ช่วยให้ครูรู้สึกมีความสามารถเพิ่มขึ้น เป็นการแสดงออกถึงแรงจูงใจภายใน ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ดังนี้

1. การให้ความหมาย (Meaning) หมายถึง ความสอดคล้องกันระหว่างบทบาทการทำงานและความเชื่อ ค่านิยม และพฤติกรรมส่วนบุคคล

2. ความสามารถ (Competence) หมายถึง ความเชื่อของครูในความสามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3. การกำหนดตนเอง (Self-determination) หมายถึง ครูมีทางเลือกในการกำหนดรูปแบบงานของตนเอง สามารถควบคุมการกระทำและการตัดสินใจในการทำงาน

4. ผลกระทบ (Impact) หมายถึง ระดับที่ครูสามารถมีอิทธิพลต่อกลยุทธ์การจัดการ หรือการปฏิบัติงานในที่ทำงาน

ในการวัดการสร้างอำนาจทางจิตใจ ผู้วิจัยสร้างแบบสอบถามที่มาตรส่วนประมาณค่า (Rating scale) ของ Spreitzer (1995) เป็นมาตรส่วนประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ ตั้งแต่

ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (1 คะแนน) จนถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง (5 คะแนน) ผู้ที่ได้คะแนนมากกว่าแสดงว่าเป็นผู้ที่มีการสร้างอำนาจทางจิตใจสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนน้อย

1.6.2.5 การระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification) หมายถึง ระดับที่ครูรู้สึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน โดยมีการผสานตัวตนส่วนบุคคลเข้ากับตัวตนของโรงเรียนทั้งในด้านค่านิยม ความเชื่อ และเป้าหมายร่วม ซึ่งสะท้อนถึงความผูกพันทางอารมณ์ การยอมรับโรงเรียนเป็นส่วนหนึ่งของตนเอง และแสดงความมุ่งมั่นต่อโรงเรียนทั้งในระดับความคิดและอารมณ์ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ดังนี้

1. การจัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง (Self-categorization and labelling) หมายถึง กระบวนการที่ครูจัดวางตนเองในฐานะสมาชิกของโรงเรียน เมื่อผ่านกระบวนการนี้ ครูจะนิยามตนเองว่าเป็นสมาชิกของโรงเรียนอย่างชัดเจน

2. การบูรณาการเป้าหมายและค่านิยม (Sharing of organizational goals and values) หมายถึง ระดับที่ครูมีค่านิยมและเป้าหมายร่วมกับโรงเรียน และหลอมรวมสิ่งเหล่านั้นเข้าเป็นส่วนหนึ่งของระบบความเชื่อของตนเอง

3. ความผูกพันทางอารมณ์ของบุคคลต่อองค์กร (A sense of organizational belonging and membership) หมายถึง ระดับที่ครูรู้สึกผูกพัน รู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง และมีความเป็นเจ้าของร่วมกับโรงเรียน ยิ่งครูมีความรู้สึกผูกพันและเป็นส่วนหนึ่งขององค์กรที่ตนทำงานอยู่มากเท่าไร ก็ยิ่งสามารถกล่าวได้ว่าครูมีการระบุอัตลักษณ์ตนเองกับโรงเรียน

ในการวัดการระบุตัวตนต่อองค์การ ผู้วิจัยสร้างแบบสอบถามที่มาตรส่วนประมาณค่า (Rating scale) ของ Edwards (2005) เป็นมาตรส่วนประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ ตั้งแต่ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (1 คะแนน) จนถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง (5 คะแนน) ผู้ที่ได้คะแนนมากกว่าแสดงว่าเป็นผู้ที่มีการระบุตัวตนต่อองค์การสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนน้อย

1.7 ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1.7.1 ประโยชน์ทางวิชาการ

1.7.1.1 ผลการวิจัยครั้งนี้จะเป็นการสร้างองค์ความรู้ใหม่เกี่ยวกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจและยังเป็นการขยายขอบเขตองค์ความรู้ทางจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การในประเด็นความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

1.7.1.2 ศึกษาโมเดลเชิงโครงสร้างที่อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสำคัญ ได้แก่ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ การระบุตัวตนต่อองค์การ ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และการยึดมั่นในงาน ซึ่งสามารถนำไปใช้เป็นกรอบแนวคิดสำหรับงานวิจัยในอนาคต

1.7.1.3 การศึกษาในครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนาที่ใช้การผสานระเบียบวิธีการวิจัยที่หลากหลายทั้งการการวิจัยเชิงปริมาณ วิจัยเชิงคุณภาพ และการวิจัยกึ่งทดลอง ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อนักวิชาการ การทำวิจัยต่อยอดในอนาคต และผู้สนใจที่ศึกษาเกี่ยวกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูต่อไป

1.7.1.4 ได้เครื่องมือวิจัยและแนวทางการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมที่ผ่านกระบวนการตรวจสอบคุณภาพ ซึ่งสามารถนำไปใช้หรือปรับประยุกต์ในบริบทการศึกษาได้

1.7.2 ประโยชน์ต่อองค์การ

1.7.2.1 ผลการวิจัยนี้ทำให้ทราบถึงปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อโรงเรียนและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับครู ในการกำหนดแนวทางพัฒนาประสิทธิผลในการทำงานของบุคลากร

1.7.2.2 สามารถนำผลการวิจัยและโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ไปใช้เป็นส่วนหนึ่งของการกำหนดเชิงนโยบายและเชิงกลยุทธ์สำหรับผู้บริหาร ในการวางแผนพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในองค์กร

1.7.2.3 องค์การหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับครู เช่น กระทรวงศึกษาธิการ สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา หรือหน่วยงานพัฒนาครูโดยตรง เช่น สถาบันพัฒนาครูคณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา สามารถนำโปรแกรมพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจไปปรับใช้ให้เหมาะสมกับบริบทของแต่ละองค์การ เพื่อใช้เป็นเครื่องมือในการฝึกอบรมและพัฒนาบุคลากรอย่างเป็นระบบ

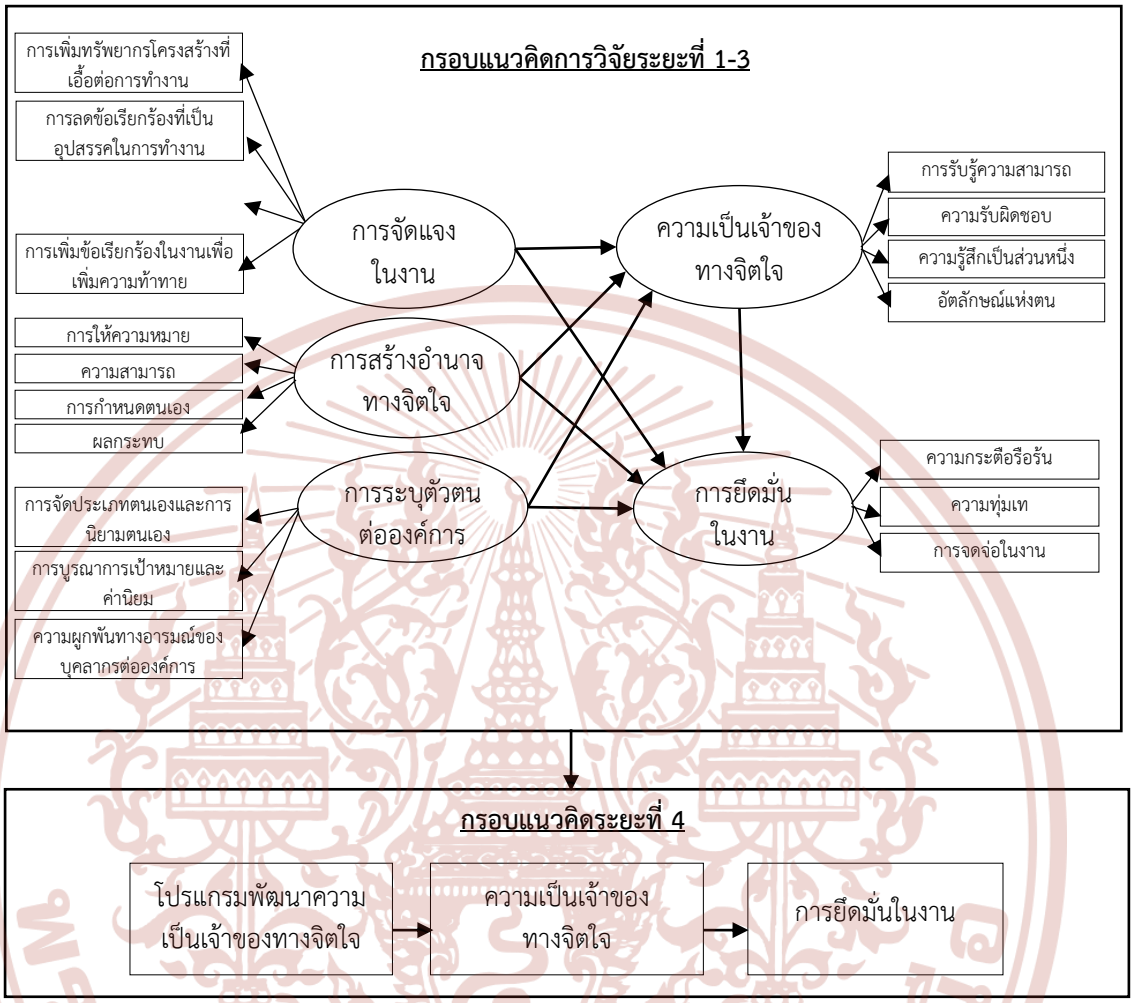
1.7.3 ประโยชน์ต่อครู

1.7.3.1 ครูสามารถนำความรู้และวิธีการต่าง ๆ ไปพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของตนเองให้ดียิ่งขึ้น

1.8 กรอบแนวคิดการวิจัย

การวิจัยระยะที่ 1 เป็นการทดสอบโมเดลการวัดของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ การระบุตัวตนต่อองค์การ และการยึดมั่นในงาน ของข้าราชการครู ตามแนวคิดทฤษฎีที่ใช้ในการวิจัย ข้อค้นพบที่เกี่ยวกับปัจจัยที่มีผลต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจจะไปใช้เป็นแนวทางในการกำหนดโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 2 นำไปสู่การวิจัยระยะที่ 3 เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ เพื่อศึกษาแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู

การวิจัยระยะที่ 4 เป็นการวิจัยเชิงทดลองนั้น ผู้วิจัยได้สร้างกรอบแนวคิดการวิจัยขึ้นโดยมีที่มาจากการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงประจักษ์ในการวิจัยระยะที่ 2 ก่อนหน้านี้



ภาพที่ 1- 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

บทที่ 2
แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยในครั้งนี้เป็นการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู เพื่อให้งานวิจัยความครบถ้วน สมบูรณ์ ผู้วิจัยจึงได้ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยมีสาระสำคัญดังนี้

2.1 เอกสารเกี่ยวกับการยึดมั่นในงาน (Work Engagement)
2.2 เอกสารเกี่ยวกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership)
2.3 เอกสารเกี่ยวกับเกี่ยวกับการจัดแจงในงาน (Job Crafting)
2.4 เอกสารเกี่ยวกับการสร้างอำนาจทางจิตใจ (Psychological Empowerment)
2.5 เอกสารเกี่ยวกับการระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification)
2.6 เอกสารเกี่ยวกับการฝึกอบรม
2.7 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

2.1 เอกสารเกี่ยวกับการยึดมั่นในงาน (Work Engagement)

2.1.1 ความหมายของการยึดมั่นในงาน

Kahn (1990) ให้ความหมายการยึดมั่นในงาน หมายถึง การที่สมาชิกในองค์การได้นำตัวตนของตนเองมาใช้กับบทบาทงานอย่างเต็มที่ โดยที่บุคคลจะใช้พลังทั้งทางร่างกาย (Physically) ความคิด (Cognitively) และอารมณ์ (Emotionally) ในระหว่างการปฏิบัติงานตามบทบาทของตน กล่าวอีกนัยหนึ่ง พนักงานที่มีการยึดมั่นในงานจะทุ่มเทอย่างมากในการทำงาน เพราะพวกเขารู้สึกเชื่อมโยงและเห็นคุณค่ากับงานนั้น

Rothbard (2001) ให้ความหมายการยึดมั่นในงาน หมายถึง ความใส่ใจ (Attention) และการจดจ่อในงาน (Absorption) ที่บุคคลมีให้แก่บทบาทนั้น ๆ โดยความใส่ใจ หมายถึง ระยะเวลาหรือปริมาณเวลาที่บุคคลใช้ไปกับการคิดถึงงาน หรือความหมกมุ่นทางจิตใจกับบทบาทหน้าที่นั้น ส่วนการจดจ่อในงาน หมายถึง ความเข้มข้นของการมุ่งความสนใจไปที่บทบาทหน้าที่ จนถึงขั้นที่บุคคลรู้สึกหมกมุ่นหรือจมดิ่ง (Engrossed) อยู่ในบทบาทนั้นอย่างเต็มที่ ซึ่งเชื่อมโยงกับระยะเวลาในการมุ่งความสนใจไปที่งาน

Schaufeli และคณะ (2002) ให้ความหมายการยึดมั่นในงาน หมายถึง สภาวะจิตใจเชิงบวกที่เกี่ยวข้องกับงาน ซึ่งเต็มไปด้วยความกระตือรือร้น (Vigor) ความทุ่มเท (Dedication) และการจดจ่อในงาน (Absorption) กล่าวคือ ในสภาวะของการยึดมั่นในงานนั้นจะมีความรู้สึกเติมเต็ม ซึ่งตรงกันข้ามกับความว่างเปล่าในชีวิตที่ทำให้ผู้คนรู้สึกหมดแรง เช่น ในภาวะหมดไฟ

Bledow และคณะ (2011) ให้ความหมายการยึดมั่นในงาน หมายถึง ตัวบ่งชี้หนึ่งของประสิทธิภาพการทำงาน ซึ่งมีความสำคัญต่อการพัฒนาและความมั่นคงขององค์การ โดยอาจส่งผลเชิงบวกหรือเชิงลบต่อผลการปฏิบัติงาน

Christian, Garza และ Slaughter (2011) ให้ความหมายการยึดมั่นในงาน หมายถึง การมีส่วนร่วมในการทำงานเป็นทรัพยากรหลักในการทำงาน ซึ่งรวมถึงลักษณะของงาน เช่น

ความหลากหลายของงาน ความสำคัญของงาน ความมีอิสระ และการได้รับข้อมูลป้อนกลับ ตลอดจนปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับภาวะผู้นำ ทั้งภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลง และความสัมพันธ์ระหว่างผู้นำกับสมาชิก

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยให้ความหมายของการยึดมั่นในงาน หมายถึง พฤติกรรมเชิงบวกหรือสภาวะจิตใจเชิงบวกที่มีต่อการทำงาน ซึ่งส่งผลให้งานที่ทำมีประสิทธิภาพสูง

2.1.2 องค์ประกอบของการยึดมั่นในงาน

Kahn (1990) กล่าวว่า บุคคลที่มีการยึดมั่นในงานจะสะท้อนผ่านการตัวตนซึ่งเอื้อต่อการสร้างความเชื่อมโยงกับงานและบุคคลอื่น รวมทั้งนำไปสู่การปฏิบัติบทบาทหน้าที่อย่างเต็มที่ผ่าน 3 มิติ ดังนี้

1) ด้านร่างกาย (Physical) หมายถึง การที่บุคคลใช้ความสนใจ สมาธิ และความสามารถทางสติปัญญาในการปฏิบัติงาน โดยมีการจดจ่อ ตระหนักในบทบาทหน้าที่ และมุ่งมั่นต่อการบรรลุเป้าหมายของงาน

2) ด้านความคิด (Cognitive) หมายถึง การที่บุคคลใช้ความสนใจ สมาธิ และความสามารถทางสติปัญญาในการปฏิบัติงาน โดยมีการจดจ่อ ตระหนักในบทบาทหน้าที่ และมุ่งมั่นต่อการบรรลุเป้าหมายของงาน

3) ด้านอารมณ์ (Emotional) หมายถึง การที่บุคคลมีความรู้สึกเชิงบวกต่อการปฏิบัติงานและผู้ที่เกี่ยวข้องกับการทำงาน เช่น ความภาคภูมิใจ ความผูกพัน ความกระตือรือร้น และความเต็มใจที่จะมีส่วนร่วมในการปฏิบัติงาน

Schaufeli และคณะ (2002) กล่าวว่า การยึดมั่นในงานประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 3 ประการ ดังนี้

1) ความกระตือรือร้น (Vigor) หมายถึง ลักษณะที่แสดงถึงระดับพลังงานสูงและความยืดหยุ่นทางจิตใจในระหว่างทำงาน ความเต็มใจที่จะใช้ความพยายามในการทำงาน และมีความพากเพียรแม้จะเผชิญกับความยากลำบาก

2) ความทุ่มเท (Dedication) หมายถึง การมีส่วนร่วมกับงานอย่างลึกซึ้ง และสัมผัสกับความรู้สึกสำคัญ ความกระตือรือร้น แรงบันดาลใจ ความภาคภูมิใจ และความท้าทาย

3) การจดจ่อในงาน (Absorption) หมายถึง ลักษณะของการมีสมาธิอย่างเต็มที่และมีความสุขในการทำงานโดยที่เวลาผ่านไปอย่างรวดเร็ว และยากที่จะแยกตัวที่ออกจากงาน

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยเลือกใช้แนวคิดการยึดมั่นในงานของ Schaufeli และคณะ (2002) ประกอบไปด้วย 3 องค์ประกอบ ดังนี้

1) ความกระตือรือร้น (Vigor) หมายถึง ลักษณะที่แสดงถึงระดับพลังงานสูงและความยืดหยุ่นทางจิตใจในระหว่างทำงาน ความเต็มใจที่จะใช้ความพยายามในการทำงาน และมีความพากเพียรแม้จะเผชิญกับความยากลำบาก

2) ความทุ่มเท (Dedication) หมายถึง การมีส่วนร่วมกับงานอย่างลึกซึ้ง และสัมผัสกับความรู้สึกสำคัญ ความกระตือรือร้น แรงบันดาลใจ ความภาคภูมิใจ และความท้าทาย

3) การจดจ่อในงาน (Absorption) หมายถึง ลักษณะของการมีสมาธิอย่างเต็มที่และมีความสุขในการทำงานโดยที่เวลาผ่านไปอย่างรวดเร็ว และยากที่จะแยกตัวที่ออกจากงาน

2.1.3 แนวทางการวัดการยึดมั่นในงาน

2.1.3.1 แบบวัดของ May, Gilson และ Harter (2004)

May, Gilson และ Harter (2004) พัฒนาแบบวัดความยึดมั่นในงาน (Engagement) ที่สร้างขึ้นบนพื้นฐานแนวคิด Personal Engagement ของ Kahn (1990) ประกอบด้วย 3 ด้าน ได้แก่ ด้านร่างกาย (Physical) ด้านความคิด (Cognitive) และด้านอารมณ์ (Emotional) แบบวัดฉบับสมบูรณ์ประกอบด้วย 13 ข้อคำถาม (ปรับลดมาจาก 24 ข้อเพื่อให้มีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง เกณฑ์การให้คะแนนใช้มาตรวัดแบบ Likert 5 ระดับ แบบวัดนี้แบ่งมิติการวัดออกเป็น 3 ด้านตามแนวคิดของ Kahn (1990) ได้แก่

1) ด้านร่างกาย (Physical) วัดการทุ่มเทแรงกายและพลังงานในการปฏิบัติหน้าที่ จำนวน 5 ข้อ ตัวอย่างเช่น “ฉันใช้พลังงานอย่างมากในการทำงาน” หรือ “ฉันมักจะอยู่ทำงานจนกว่างานจะเสร็จสิ้น”

2) ด้านความคิด (Cognitive) วัดระดับการจดจ่อและการมีสมาธิอยู่กับงาน จำนวน 4 ข้อ ตัวอย่างเช่น การทำงานของฉันมีความน่าดึงดูดใจมากจนฉันลืมเรื่องอื่น ๆ ไปหมด หรือฉันไม่ค่อยวอกแวกในขณะปฏิบัติงาน

3) ด้านอารมณ์ (Emotional) วัดความเชื่อมโยงทางใจและความรู้สึกที่มีต่องาน จำนวน 4 ข้อ ตัวอย่างเช่น ฉันทุ่มเทหัวใจให้กับงานที่ทำจริง ๆ หรือฉันรู้สึกตื่นเต้นเมื่อสามารถทำงานได้ดี

2.1.3.2 แบบวัดของ Schaufeli และ Bakker (2006)

Schaufeli และ Bakker (2006) พัฒนาแบบวัด Utrecht Work Engagement Scale (UWES) ซึ่งเป็นเครื่องมือรายงานตนเอง (Self-report questionnaire) ที่สร้างขึ้นบนพื้นฐานแนวคิดการยึดมั่นในงานของ Schaufeli และคณะ (2002) แบบวัดนี้มุ่งวัด 3 ด้านหลักตามองค์ประกอบของ Schaufeli และคณะ (2002) ได้แก่ ความกระตือรือร้น (Vigor) ความทุ่มเท (Dedication) และการจดจ่อ (Absorption) โดยแบบวัดฉบับดั้งเดิม (UWES-17) ประกอบด้วยข้อคำถามทั้งหมด 17 ข้อ แบ่งเป็นมิติความกระตือรือร้น (6 ข้อ) ความทุ่มเท (5 ข้อ) และการจดจ่อในงาน (6 ข้อ) และมีการพัฒนาฉบับย่อ (UWES-9) เพื่อความสะดวกในการใช้งาน โดยลดจำนวนข้อคำถามเหลือเพียง 9 ข้อ (มิติละ 3 ข้อ) ซึ่งผลการวิจัยยืนยันว่าแบบวัดมีคุณภาพทางจิตมิติที่ยอมรับได้และมีความสัมพันธ์กับฉบับยาวมากกว่า 80% แบบวัดมีเกณฑ์การให้คะแนนด้วยการใช้มาตรวัดความถี่ แบบ 7 ระดับ ตั้งแต่ 0 (ไม่เคยเลย/Never) ไปจนถึง 6 (ตลอดเวลา/Always) แบบวัดนี้แบ่งมิติการวัดออกเป็น 3 ด้านตามแนวคิดของ Schaufeli และคณะ (2002) ได้แก่

1) ความกระตือรือร้น (Vigor – VI) วัดระดับพลังงาน ความอดทน และความเต็มใจในการทุ่มเทแรงกายแรงใจ ตัวอย่างเช่น “ในขณะทำงาน ฉันรู้สึกเปี่ยมล้นด้วยพลังงาน” (VI1) หรือ “เมื่อฉันตื่นนอนในตอนเช้า ฉันรู้สึกอยากไปทำงาน” (VI3)

2) ความทุ่มเท (Dedication – DE) วัดการมีส่วนร่วมในงาน ความภาคภูมิใจ และความรู้สึกว่างานมีความหมาย ตัวอย่างเช่น “ฉันมีความกระตือรือร้นต่องานของฉัน” (DE2) หรือ “งานของฉันสร้างแรงบันดาลใจให้กับฉัน” (DE3)

3) การจดจ่อในงาน (Absorption – AB) วัดสมาธิและการจดจ่ออย่างลึกซึ้งจนลืมเวลา ตัวอย่างเช่น ฉันรู้สึกมีความสุขเมื่อได้ทำงานอย่างเต็มที่ (AB3) หรือฉันรู้สึกจมดิ่งอยู่กับงานของฉัน (AB4)

ทั้งนี้แบบวัด UWES ได้รับการตรวจสอบความตรงข้ามวัฒนธรรม (Cross-national study) ในกว่า 10 ประเทศ (รวมกลุ่มตัวอย่างกว่า 14,500 คน) และใช้ได้กับหลากหลายกลุ่มอาชีพ เช่น ครู ตำรวจ บุคลากรทางการแพทย์ และผู้บริหาร

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยเลือกใช้แนวคิดแบบวัดของ Schaufeli และ Bakker (2006) เนื่องจากสามารถวัดองค์ประกอบของการยึดมั่นในงานที่ผู้วิจัยนิยามไว้ในการวิจัยได้อย่างครอบคลุม ได้แก่ ความกระตือรือร้น (Vigor) ความทุ่มเท (Dedication) และการจดจ่อในงาน (Absorption) เป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ ตั้งแต่ ไม่เคยเลย (1 คะแนน) จนถึง บ่อยครั้ง (5 คะแนน)

2.2 เอกสารเกี่ยวกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership)

2.2.1 ความหมายของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

Parker, Wall และ Jackson (1997) ให้ความหมายความเป็นเจ้าของทางจิตใจ หมายถึง อารมณ์ที่บุคคลรู้สึกเป็นเจ้าของหรือรู้สึกว่าต้องรับผิดชอบ

Pierce, Kostova และ Dirks (2001) ให้ความหมายความเป็นเจ้าของทางจิตใจ หมายถึง สภาวะทางจิตวิทยาที่บุคคลรู้สึกว่าเป้าหมายบางสิ่งไม่ว่าจะเป็นสิ่งของที่จับต้องได้หรือไม่ได้เป็นของตนเอง แม้จะไม่ได้ถือกรรมสิทธิ์ตามกฎหมายก็ตาม โดยบุคคลเกิดความรู้สึกว่า “นี่คือของฉัน!” (It is MINE!)

Van Dyne และ Pierce (2004) ให้ความหมายความเป็นเจ้าของทางจิตใจ หมายถึง ปรากฏการณ์ทางจิตวิทยาที่พนักงานเกิด ความรู้สึกครอบครอง (Possessive feelings) ต่อเป้าหมายใดเป้าหมายหนึ่ง โดยมีหัวใจสำคัญคือความรู้สึกว่าสิ่งนั้น (ไม่ว่าจะเป็นวัตถุ นิติบุคคล หรือความคิด) เป็น “ของฉัน” (MINE) หรือ “ของพวกเรา” (OURS)

Avey และคณะ (2009) ให้ความหมายความเป็นเจ้าของทางจิตใจ หมายถึง โครงสร้างทางจิตวิทยาที่ประกอบด้วย ความคิดและอารมณ์ (Cognitive-affective construct) ที่พนักงานรู้สึกว่าองค์การหรือเป้าหมายบางอย่างเป็นของตน มีความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งหรือผูกพันต่อสิ่งนั้น ตระหนักว่าตนเองมีความรับผิดชอบต่อสิ่งนั้น และรับรู้ว่าสิ่งนั้นสามารถตอบสนองความต้องการของตนได้

Lee (2017) ให้ความหมายความเป็นเจ้าของทางจิตใจ หมายถึง ภาวะทางจิตวิทยาแบบบูรณาการในมิติเดียว (ทั้งด้านการรู้คิด ความมุ่งมั่นตั้งใจ และอารมณ์ความรู้สึก) ซึ่งบุคคลรับรู้ถึงความผูกพัน ความหวงแหน ความรู้สึกเป็นเจ้าของ และการเชื่อมโยงกับเป้าหมายที่สะท้อนตัวตนของตนเอง โดยในบริบทนี้หมายถึงงานของพนักงาน ซึ่งถูกมองว่าเป็นสิ่งที่สามารถตอบสนองความต้องการและเป็นการแสดงออกถึงตัวตนของบุคคล

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยให้ความหมายของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) หมายถึง ระดับการรับรู้ของครูที่รู้สึกต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งว่า “สิ่งนี้เป็นของฉัน” ไม่ว่าจะเป็นสิ่งของที่จับต้องได้หรือจับต้องไม่ได้ โดยครูจะรับรู้ผ่านทางปัญญาและอารมณ์

2.2.2 องค์ประกอบของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

Avey และคณะ (2009) ได้นำเสนอองค์ประกอบของความเป็นเจ้าของทางจิตใจในมุมมองที่ขยายกว้างขึ้น โดยแบ่งออกเป็น 2 รูปแบบหลักตามทฤษฎีการกำกับตนเอง (Regulatory focus theory) คือ มิติส่งเสริม (Promotion-focused Dimensions) และมิติป้องกัน (Prevention-focused Dimension)

1) มิติส่งเสริม (Promotion-focused Psychological Ownership) เป็นองค์ประกอบในเชิงบวกที่มุ่งเน้นความสำเร็จและการเติบโต ประกอบด้วย 4 มิติสำคัญคือ

1.1) การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy): คือความเชื่อมั่นของบุคคลว่าตนเองสามารถปฏิบัติงานให้สำเร็จ มีความสามารถในการควบคุม และสร้างความแตกต่างในเชิงบวกให้กับองค์การได้

1.2) ความรับผิดชอบ (Accountability): เกี่ยวข้องกับความคาดหวังทั้งในสิทธิที่จะตรวจสอบผู้อื่น และความรับผิดชอบที่ตนเองต้องถูกตรวจสอบในสิ่งที่ตนเป็นเจ้าของ ซึ่งรวมถึงการแสดงความรับผิดชอบต่อความล้มเหลวหรือความสำเร็จของเป้าหมายนั้นๆ

1.3) ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Sense of belongingness): เป็นการตอบสนองความต้องการพื้นฐานทางจิตใจในการมีที่ทาง หรือมีบ้านภายในองค์การ ทำให้พนักงานรู้สึกสบายใจและรู้สึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งขององค์การนั้นจริงๆ

1.4) อัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity): คือการที่บุคคลใช้องค์การหรือสิ่งที่ตนครอบครองเป็นสัญลักษณ์ในการนิยามตัวตน ช่วยให้เขารู้สึกถึงความโดดเด่นและมีคุณค่า โดยมองว่าความสำเร็จขององค์การคือความสำเร็จของตนเองด้วย

2) มิติป้องกัน (Prevention-focused Psychological Ownership) เป็นองค์ประกอบที่มุ่งเน้นความมั่นคงและการรักษาความปลอดภัย โดยมีมิติสำคัญคือ

2.1) ความเป็นเจ้าของในอาณาเขต (Territoriality): คือความรู้สึกหวงแหนและต้องการปกป้องพื้นที่ ความคิด บทบาท หรือความสัมพันธ์ที่ตนรู้สึกเป็นเจ้าของจากการรุกรานหรือการแทรกแซงของบุคคลภายนอก โดยพนักงานอาจแสดงพฤติกรรมปกป้องหรือปิดกั้นข้อมูลเพื่อรักษาความเสถียรในอาณาเขตของตน

Lee (2017) ได้อธิบายองค์ประกอบของความเป็นเจ้าของทางจิตใจโดยเน้นย้ำว่าเป็นสภาวะมิติเดียวที่รวมเป็นหนึ่งเดียว (Unidimensional integrated state) ซึ่งมีรายละเอียดขององค์ประกอบที่เกี่ยวข้องดังนี้

1) องค์ประกอบภายในสภาวะทางจิตวิทยา (Integrated Psychological State) ประกอบด้วย 3 ส่วนที่หลอมรวมกัน ได้แก่

1.1) ส่วนของความคิด (Cognitive): คือการรับรู้ ความเชื่อ หรือความตระหนักในสติปัญญาว่าวัตถุเป้าหมายนั้นเป็น “ของฉัน” (MINE!)

1.2) ส่วนของอารมณ์ความรู้สึก (Affective): คือความรู้สึกผูกพันทางใจ มีความเสน่หา และความต้องการที่จะปกป้องเป้าหมายนั้นเสมือนเป็นส่วนหนึ่งของตัวตน

1.3) ส่วนของความมุ่งมั่นตั้งใจ (Conative): คือความโน้มเอียงหรือความเต็มใจที่จะกระทำพฤติกรรมเพื่อประโยชน์สูงสุดของสิ่งที่ตนรู้สึกเป็นเจ้าของ

2) รากฐานความต้องการพื้นฐาน (Roots of Psychological Ownership) ความเป็นเจ้าของทางจิตใจเกิดขึ้นเพื่อตอบสนองความต้องการหรือแรงจูงใน 3 ประการหลัก ได้แก่

2.1) ความสามารถของตนเองและความมีประสิทธิผล (Self-efficacy and Effectance): ความต้องการที่จะควบคุมสิ่งแวดล้อมและเห็นผลลัพธ์จากการกระทำของตนเอง

2.2) อัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity): การใช้สิ่งของหรือหน้าที่การงานเป็นเครื่องมือในการสร้าง นิยาม และแสดงออกถึงตัวตนต่อผู้อื่น

2.3) ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งหรือการมีที่อยู่ (Sense of belonging/Having a place): ความต้องการทางจิตใจที่จะรู้สึกว่าตนเองมีที่ทาง หรือมีบ้านในที่ทำงาน

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยเลือกใช้แนวคิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจของ Avey และคณะ (2009) แม้ว่า Avey และคณะ (2009) จะเสนอว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจประกอบด้วยมิติส่งเสริม (Promotion-focused Psychological Ownership) และมิติป้องกัน (Prevention-focused Psychological Ownership) แต่ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยเลือกศึกษาเฉพาะมิติส่งเสริม เนื่องจากสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัยที่มุ่งศึกษาปัจจัยเชิงบวกและพัฒนาโปรแกรมเพื่อเสริมสร้างความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู โดยมิติส่งเสริมประกอบไปด้วย 4 องค์ประกอบ ดังนี้

1) การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) หมายถึง ความเชื่อของครูว่าตนเองมีความสามารถในการดำเนินงานและประสบความสำเร็จในงานหรือหน้าที่ได้ ซึ่งความเชื่อนี้นำไปสู่ความรู้สึกของความเป็นเจ้าของ โดยที่ไม่เพียงรู้สึกว่าทำได้เท่านั้น แต่ยังรู้สึกว่ามีหน้าที่รับผิดชอบต่อผลลัพธ์ของงานอีกด้วย

2) ความรับผิดชอบ (Accountability) หมายถึง ความคาดหวังของครูทั้งในลักษณะที่เป็นทางการหรือโดยนัย ว่าต้องรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ในสิ่งที่ตนเป็นเจ้าของ จำแนกได้เป็นการเรียกร้องให้ผู้อื่นรับผิดชอบในสิ่งที่ส่งผลกระทบต่อเป้าหมายของตน และการคาดหวังว่าตนเองจะต้องรับผิดชอบต่อการตัดสินใจและผลลัพธ์ที่เกี่ยวข้องกับสิ่งนั้น โดยครูรู้สึกว่าสิ่งนั้นเป็นส่วนหนึ่งของตนเอง จึงพร้อมรับภาระ ความรับผิดชอบ และบทบาทในการดูแลรักษาสิ่งนั้นให้ประสบความสำเร็จ

3) ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Belongingness) หมายถึง ระดับที่ครูรู้สึกว่าเป็นส่วนหนึ่งและได้รับการยอมรับ ซึ่งสะท้อนผ่านการรับรู้ว่าตนเองมีที่ยืนและมีความผูกพันกับสถานที่ วัตถุ หรือบทบาทในองค์การ ความรู้สึกนี้ช่วยส่งเสริมแรงจูงใจในการมีส่วนร่วม และธำรงรักษาความสัมพันธ์กับสมาชิกในองค์การ

4) อัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity) หมายถึง ระดับที่ครูรู้สึกว่างาน ทีม หรือองค์การ เป็นสิ่งที่สะท้อนความเป็นตัวตนของตนเอง โดยการนิยามตนเองผ่านความเป็นเจ้าของสิ่งเหล่านั้น และรู้สึกว่าสิ่งเหล่านั้นเป็นส่วนหนึ่งของตัวตนที่มีคุณค่าและมีความหมายในชีวิตการทำงาน

2.2.3 แบบวัดของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

2.2.3.1 แนวคิดแบบวัดของ Van Dyne และ Pierce (2004) เป็นการพัฒนาแบบวัดความเป็นเจ้าของทางจิตใจในระดับองค์การ โดยเน้นไปที่ความรู้สึกครอบครอง (Posscession) ซึ่งเป็นหัวใจของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ข้อคำถามของแบบวัดมีทั้งหมด 7 ข้อ ใช้มาตรวัดแบบ 5 ระดับ (Likert scale) ได้แก่ 1 = ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง, 2 = ไม่เห็นด้วย, 3 = ไม่แน่ใจ, 4 = เห็นด้วย และ 5 = เห็นด้วยอย่างยิ่ง ดังนี้

1. นี่คือองค์การของ ฉัน (This is MY organization)

2. ฉันรับรู้ว่าองค์การนี้เป็นบริษัทของ พวกเรา (I sense that this organization is OUR company)

3. ฉันรู้สึกถึงความเป็นเจ้าของส่วนบุคคลในระดับที่สูงมากต่อองค์การนี้ (I feel a very high degree of personal ownership for this organization)

4. ฉันรับรู้ว่านี่คือบริษัทของ ฉัน (I sense that this is MY company)

5. นี่คือบริษัทของ พวกเรา (This is OUR company)

6. คนส่วนใหญ่ที่ทำงานในองค์การนี้รู้สึกราวกับว่าพวกเขาเป็นเจ้าของบริษัท (Most of the people that work for this organization feel as though they own the company)

7. เป็นการยากสำหรับฉันที่จะคิดว่าองค์การนี้เป็นของ ฉัน (It is hard for me to think about this organization as MINE)

2.2.3.2 แบบวัดตามแนวคิดของ Avey และคณะ (2009) เป็นการพัฒนาแบบวัดความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่ครอบคลุมมิติที่กว้างขึ้น ข้อคำถามของแบบวัดมีทั้งหมด 16 ข้อ ใช้มาตรวัดแบบลิเคิร์ท (Likert scale) 6 ระดับ ได้แก่ 1 = ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง, 2 = ไม่เห็นด้วย, 3 = ค่อนข้างไม่เห็นด้วย, 4 = ค่อนข้างเห็นด้วย, 5 = เห็นด้วย และ 6 = เห็นด้วยอย่างยิ่ง โดยแบ่งออกเป็น 2 รูปแบบตามตามทฤษฎีการกำกับตนเอง (Regulatory focus theory) ดังนี้

1) มิติเชิงส่งเสริม (Promotion-oriented Psychological Ownership) มีทั้งหมด 12 ข้อ (3 ข้อต่อหนึ่งมิติย่อย) ครอบคลุม 4 ด้าน ได้แก่

1.1) การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy): ความเชื่อมั่นในความสามารถที่จะสร้างความสำเร็จให้องค์การ ตัวอย่างคำถามเช่น

1. ฉันมั่นใจในความสามารถของฉันที่จะมีส่วนร่วมในความสำเร็จขององค์การ

2. ฉันมั่นใจว่าฉันสามารถสร้างความแตกต่างในเชิงบวกให้กับองค์การนี้ได้

1.2) ความรับผิดชอบ (Accountability): สิทธิและความรับผิดชอบในการตรวจสอบความถูกต้องภายในองค์การ ตัวอย่างคำถามเช่น

1. ฉันจะท้าทายใครก็ตามในองค์การ หากฉันคิดว่ามีบางอย่างทำผิดพลาด

2. ฉันจะไม่ลังเลที่จะบอกองค์การ หากฉันเห็นว่ามีบางอย่างทำผิดพลาด

1.3) ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Sense of belongingness): ความรู้สึกว่าองค์การคือ “ที่ทางของตน” หรือ “บ้าน” ตัวอย่างคำถามเช่น

1. ฉันรู้สึกว่าฉันเป็นส่วนหนึ่งขององค์การนี้

2. ฉันรู้สึกสบายใจอย่างเต็มที่ที่ได้อยู่ในองค์การนี้

1.4) อัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity): การที่ความสำเร็จขององค์การคือความสำเร็จของตนเองและช่วยนิยามตัวตน ตัวอย่างคำถามเช่น

1. ฉันรู้สึกว่าความสำเร็จขององค์การนี้คือความสำเร็จของฉัน

2. ฉันรู้สึกว่าการเป็นสมาชิกขององค์การนี้ช่วยนิยามว่าฉันคือใคร

2) มิติเชิงป้องกัน (Prevention-focused Psychological Ownership)

2.1) ความเป็นเจ้าของในอาณาเขต (Territoriality): มีข้อคำถาม 4 ข้อ เพื่อวัดความรู้สึกหวงแหนและต้องการปกป้องพื้นที่หรือความคิดของตน ตัวอย่างคำถามเช่น

1. ฉันรู้สึกว่าจำเป็นต้องปกป้องความคิดของฉันจากการถูกนำไปใช้โดยคนอื่นในองค์การ
2. ฉันรู้สึกว่าคนที่ฉันทำงานด้วยในองค์การไม่ควรเข้ามารุกรานพื้นที่ทำงานของฉัน

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยเลือกใช้แนวคิดแบบวัดของ Avey และคณะ (2009) เนื่องจากสามารถวัดองค์ประกอบของความเป็นเจ้าของทางจิตในที่ผู้วิจัยนิยามไว้ในการวิจัยได้อย่างครอบคลุม ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) ความรับผิดชอบ (Accountability) ความรับผิดชอบ (Accountability) และอัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity) เป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ ตั้งแต่ ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (1 คะแนน) จนถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง (5 คะแนน)

2.3 เอกสารเกี่ยวกับการจัดแจงในงาน (Job Crafting)

2.3.1 ความหมายของการจัดแจงในงาน

Wrzesniewski และ Dutton (2001) ให้ความหมายการจัดแจงในงาน หมายถึง การเปลี่ยนแปลงทางกายภาพและทางความคิดที่พนักงานมีต่องานหรือขอบเขตความสัมพันธ์ของงานของตนเอง โดยถือเป็นกระบวนการที่พนักงานเข้าไป ปรับปรุง ปั้นแต่ง และนิยามงานของตนเองใหม่เพื่อสร้างและคงไว้ซึ่งนิยามของงานและตัวตนในการทำงานที่เหมาะสม

Tims และ Bakker (2010) ให้ความหมายการจัดแจงในงาน หมายถึง พฤติกรรมเชิงรุกเฉพาะที่พนักงานเริ่มปรับเปลี่ยนระดับของความต้องการในงาน (Job Demands) และทรัพยากรในงาน (Job Resources) ด้วยตนเอง โดยการจัดแจงในงานอาจได้รับอิทธิพลจากลักษณะของงานและลักษณะเฉพาะของบุคคล ทั้งยังช่วยให้พนักงานสามารถปรับงานให้สอดคล้องกับความรู้ ทักษะ และความสามารถของตนเอง ตลอดจนความชอบและความต้องการส่วนบุคคลได้มากยิ่งขึ้น

Slemp และ Vella-Brodrick (2013) ให้ความหมายการจัดแจงในงาน หมายถึง วิธีการที่พนักงานมีบทบาทเชิงรุก (Active role) ในการริเริ่มการเปลี่ยนแปลงต่อคุณลักษณะทางกายภาพ ความคิด หรือทางสังคมในงานของตน ถือเป็นกระบวนการที่ไม่เป็นทางการ ซึ่งพนักงานใช้เพื่อปรับแต่งแนวปฏิบัติในการทำงานให้สอดคล้องกับความสนใจและค่านิยมของตัวเอง

Demerouti (2014) ให้ความหมายการจัดแจงในงาน หมายถึง รูปแบบเฉพาะของพฤติกรรมเชิงรุก (Proactive behavior) ที่พนักงานเป็นผู้ริเริ่มการเปลี่ยนแปลงในระดับของความต้องการในงาน (Job demands) และทรัพยากรในงาน (Job resources) ด้วยตนเอง โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อทำให้งานของตนมีความหมาย (Meaningful) น่าดึงดูดใจ (Engaging) และสร้างความพึงพอใจ (Satisfying) มากยิ่งขึ้น

Mushtaq และ Mehmood (2023) ให้ความหมายการจัดแจงในงาน หมายถึง กระบวนการที่พนักงานเปลี่ยนแปลงบริบททางสังคมในที่ทำงานและความหมายของงานตนเอง

ผ่านการปรับเปลี่ยนแง่มุมต่าง ๆ ของงานและความสัมพันธ์ที่มีต่อผู้อื่น โดยมีหัวใจสำคัญคือเป็นพฤติกรรมที่พนักงานปรับเปลี่ยนงานเพื่อให้เข้ากับบุคลิกภาพของตนเอง เนื่องจากขอบเขตของงาน (ทั้งด้านภารกิจ ความคิด และความสัมพันธ์) ไม่ได้ถูกกำหนดไว้อย่างตายตัวเสมอไป

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยให้ความหมายของการจัดแจงในงาน หมายถึง การเปลี่ยนแปลงระดับความต้องการงานและทรัพยากรงาน โดยปรับเปลี่ยนการกระทำ ลักษณะมุมมองและความสัมพันธ์กับผู้อื่น ซึ่งจะสะท้อนให้เห็นถึงตัวตนของครูและความหมายของงานได้

2.3.2 องค์ประกอบของการจัดแจงในงาน

Wrzesniewski และ Dutton (2001) ได้อธิบายองค์ประกอบของการจัดแจงในงานไว้ 3 ด้าน ดังนี้

1) การปรับเปลี่ยนขอบเขตของงาน (Changing Task Boundaries) คือการที่พนักงานเปลี่ยนแปลงรูปแบบ จำนวน หรือขอบเขตของกิจกรรมที่ต้องทำในงาน พนักงานอาจเลือกทำภาระงานเพิ่มขึ้น ลดลง หรือปรับเปลี่ยนลักษณะของงานเพื่อให้สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายของตนเองมากขึ้น

2) การปรับเปลี่ยนขอบเขตความสัมพันธ์ (Changing Relational Boundaries) คือการใช้อำนาจการตัดสินใจเพื่อเปลี่ยนแปลงคุณภาพหรือปริมาณของการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นในขณะทำงาน เช่น การเลือกว่าจะติดต่อสื่อสารกับใคร บ่อยแค่ไหน หรือการปรับลักษณะความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงานเพื่อให้เกิดสภาพแวดล้อมทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงานมากขึ้น

3) การปรับเปลี่ยนขอบเขตทางความคิด (Changing Cognitive Task Boundaries) คือการเปลี่ยนแปลงมุมมองหรือวิธีการรับรู้งานของตนเอง พนักงานอาจปรับเปลี่ยนวิธีคิดจากการมองงานเป็นเพียงชุดของภาระงานที่แยกส่วนกัน (Discrete tasks) ให้เป็นการมองงานในภาพรวมที่มีความหมายหรือมีจุดมุ่งหมายที่สำคัญ เช่น พยาบาลที่มองว่างานของตนคือการเป็น กระบอกเสียงและผู้ดูแลสิทธิของผู้ป่วย แทนที่จะมองแค่การดูแลทางการแพทย์เพียงอย่างเดียว

Berg, Dutton และ Wrzesniewski (2008) ได้อธิบายองค์ประกอบของการจัดแจงในงานไว้ 3 ด้าน ดังนี้

1) การปรับเปลี่ยนขอบเขตของภารกิจ (Altering Task Boundaries) เป็นการปรับเปลี่ยนขอบเขตงานได้โดยการ เพิ่มหรือลดจำนวนภารกิจ การขยายหรือจำกัดขอบเขตของงาน หรือการเปลี่ยนวิธีการปฏิบัติงาน ตัวอย่างเช่น พนักงานบัญชีที่สร้างวิธีการยื่นภาษีแบบใหม่เพื่อลดความจำเจในเนื้องาน หรือการเน้นไปที่ภารกิจที่ตรงกับความชอบและความถนัดของตนเอง

2) การปรับเปลี่ยนความสัมพันธ์ในงาน (Changing Relationships at Work) เป็นการปรับเปลี่ยนลักษณะหรือขอบเขตของการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นในที่ทำงาน เพื่อสร้างความสัมพันธ์ที่มีความหมายหรือให้พลังงานบวก ตัวอย่างเช่น ช่างเทคนิคคอมพิวเตอร์ที่เสนอตัวช่วยเหลือเพื่อนร่วมงานเพื่อสร้างความเชื่อมโยงทางสังคมและเพื่อสอนงานพนักงานใหม่ หรือการสร้างความสัมพันธ์ที่มีความหมายและช่วยเติมพลังให้กับตนเอง

3) การปรับความคิด (Cognitively Changing Jobs) เป็นการปรับเปลี่ยนมุมมองที่พนักงานมีต่องานของตนเอง โดยมองเป็นภาพรวมที่เชื่อมโยงกันแทนที่จะมองเป็นชุดของงานที่แยกจากกัน เช่น พนักงานทำความสะอาดในโรงพยาบาลมองว่างานของเขาคือการช่วยรักษาผู้ป่วยให้

หายดี ไม่ใช่แค่การทำความสะอาด หรือพนักงานขายประกันมองว่างานของเขาคือการช่วยให้ผู้คนกลับมาตั้งหลักได้หลังอุบัติเหตุ แทนที่จะเป็นเพียงการเดินเรื่องเอกสาร

Tims, Bakker และ Derks (2012) ได้อธิบายองค์ประกอบของการจัดแจงในงานไว้ 4 มิติ ดังนี้

1) การเพิ่มทรัพยากรในงานด้านโครงสร้าง (Increasing structural job resources) เป็นมิติที่เกี่ยวข้องกับทรัพยากรในเนื้องาน เช่น ความหลากหลายของงาน โอกาสในการพัฒนา และอำนาจตัดสินใจในงาน ตัวอย่างเช่น การพยายามพัฒนาขีดความสามารถของตนเอง การเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ ในที่ทำงาน หรือการตัดสินใจด้วยตนเองว่าควรจะทำสิ่งต่างๆ อย่างไร มิตินี้ส่งผลต่อการออกแบบงานเนื่องจากเป็นการเพิ่มความรับผิดชอบและความรู้ในงาน

2) การเพิ่มทรัพยากรในงานด้านสังคม (Increasing social job resources) เป็นมิติที่เกี่ยวข้องกับแง่มุมทางสังคมในงาน เช่น การสนับสนุนทางสังคม การขอคำชี้แนะจากหัวหน้างานและการได้รับข้อมูลป้อนกลับ ตัวอย่างเช่น การขอให้หัวหน้างานช่วยสอนงาน (Coaching) การสอบถามความพึงพอใจของหัวหน้าต่อผลงาน หรือการขอคำแนะนำและข้อมูลป้อนกลับจากเพื่อนร่วมงาน

3) การเพิ่มอุปสงค์ในงานที่ท้าทาย (Increasing challenging job demands) เป็นมิติที่พนักงานสร้างความท้าทายใหม่ ๆ ให้ตนเองเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ พัฒนาทักษะ และบรรลุเป้าหมายที่ยากขึ้น ตัวอย่างเช่น การอาสาทำโครงการที่น่าสนใจ การเป็นคนแรกๆ ที่เรียนรู้สิ่งใหม่ การรับงานพิเศษเพิ่มแม้จะไม่ได้ค่าตอบแทน หรือการริเริ่มโครงการใหม่เมื่อมีเวลาว่าง

4) การลดอุปสงค์ในงานที่เป็นอุปสรรค (Decreasing hindering job demands) เป็นมิติที่พนักงานพยายามลดภาระงานที่ขัดขวางประสิทธิภาพหรือสิ่งที่ทำให้เกิดความเครียดเกินไป โดยเฉพาะงานที่ต้องใช้ความพยายามทางพุทธิปัญญาหรืออารมณ์สูง ตัวอย่างเช่น การจัดการงานเพื่อให้มีความเข้มข้นทางอารมณ์หรือจิตใจน้อยลง การพยายามลดการติดต่อกับบุคคลที่มีความคาดหวังไม่สมเหตุสมผล หรือการจัดการงานเพื่อไม่ให้ต้องใช้สมาธิติดต่อกันนานเกินไป

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยเลือกใช้แนวคิดการจัดแจงในงานของ Tims, Bakker และ Derks (2012) ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ดังนี้

1) การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing structural job resources) หมายถึง ครูได้รับทรัพยากรที่หลากหลาย มีโอกาสพัฒนา และมีความเป็นอิสระ ซึ่งส่งผลให้สามารถออกแบบการทำงานได้มากขึ้น

2) การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน (Decreasing hindering job demands) หมายถึง ครูบรรลุเป้าหมายการทำงานได้โดยลดระดับข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงานลง

3) การเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing social job resources) หมายถึง ครูได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากหัวหน้างานและเพื่อนร่วมงาน การโค้ชจากหัวหน้างานและการได้รับข้อมูลป้อนกลับ การเพิ่มขึ้นของทรัพยากรทางสังคมเหล่านี้ส่งผลต่อสังคมการทำงานและสนับสนุนความสัมพันธ์กับครูอื่นๆ ในโรงเรียนให้ดียิ่งขึ้น

4) การเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย (Increasing challenging job demands) หมายถึง ครูมีความต้องการเพิ่มภาระงานเข้าไปในงานที่ตนรับผิดชอบ อาสาเข้าร่วมกลุ่มโครงการที่ตนสนใจ รับช่วงงานจากผู้บังคับบัญชา เมื่อรู้สึกว่าไม่ได้ใช้ทักษะของตนเองอย่างเต็มที่ เพื่อให้บรรลุเป้าหมาย

2.3.3 แบบวัดของการจัดแจงในงาน

2.3.3.1 แนวคิดแบบวัดของ Tims, Bakker และ Derks (2012) เป็นแบบวัดที่พัฒนาภายใต้ทฤษฎี Job Demands-Resources (JD-R) ข้อคำถามทั้งหมด 21 ข้อ ใช้มาตรวัดแบบ 5 ระดับ ได้แก่ 1 = ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง, 2 = ไม่เห็นด้วย, 3 = ไม่แน่ใจ, 4 = เห็นด้วย และ 5 = เห็นด้วยอย่างยิ่ง ครอบคลุม 4 มิติ ดังนี้

1) การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing structural job resources) ตัวอย่างคำถาม เช่น

1. บุคลากรแสวงหาโอกาสในการพัฒนาความรู้หรือทักษะที่จำเป็นต่อการปฏิบัติงาน
2. บุคลากรพยายามเพิ่มความเป็นอิสระในการวางแผนและตัดสินใจเกี่ยวกับงานของตน

2) การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน (Decreasing hindering job demands) ตัวอย่างคำถาม เช่น

1. บุคลากรปรับวิธีการทำงานเพื่อลดขั้นตอนที่ไม่จำเป็นหรือสร้างความยุ่งยาก
2. บุคลากรจัดการงานเพื่อลดปัจจัยที่ก่อให้เกิดความเครียดหรือเป็นอุปสรรคต่อการทำงาน

3) การเพิ่มอุปสงค์ในงานที่ท้าทาย (Increasing challenging job demands) ตัวอย่างคำถาม เช่น

1. บุคลากรขอคำแนะนำหรือข้อเสนอแนะจากหัวหน้างานเพื่อพัฒนาการทำงาน
2. บุคลากรสร้างความร่วมมือกับเพื่อนร่วมงานเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงาน

4) การเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย (Increasing challenging job demands) ตัวอย่างคำถาม เช่น

1. บุคลากรอาสารับผิดชอบงานใหม่ที่ช่วยพัฒนาความสามารถของตนเอง
2. บุคลากรมองหาโอกาสในการทำงานที่มีความท้าทายมากขึ้นเพื่อพัฒนาศักยภาพ

2.3.3.2 แบบวัดตามแนวคิด Slemp และ Vella-Brodrick (2013) เป็นแบบวัดที่พัฒนาตามแนวคิดการจัดแจงในงานของ Wrzesniewski และ Dutton (2001) ข้อคำถามทั้งหมด 15 ข้อ ใช้มาตรวัดแบบลิเคิร์ท (Likert scale) 6 ระดับ ได้แก่ 1 = แทบไม่เคย, 2 = ไม่บ่อย, 3 = บางครั้ง, 4 = ค่อนข้างบ่อย, 5 = บ่อยมาก และ 6 = บ่อยเสมอ ครอบคลุม 3 มิติ ดังนี้

1) การปรับเปลี่ยนลักษณะหรือวิธีการทำงาน (Task Crafting) ตัวอย่างคำถาม เช่น

1. ปรับเปลี่ยนวิธีการทำงานให้เหมาะกับความสามารถของตนเอง
2. ริเริ่มวิธีการใหม่เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงาน

2) การปรับเปลี่ยนความสัมพันธ์ในการทำงาน (Relational Crafting) ตัวอย่างคำถาม เช่น

1. สร้างความร่วมมือกับเพื่อนร่วมงานเพื่อให้งานสำเร็จได้ดีขึ้น
2. แสวงหาโอกาสในการแลกเปลี่ยนความรู้กับบุคลากรคนอื่น

3) การปรับเปลี่ยนมุมมองที่มีต่องาน (Cognitive Crafting) ตัวอย่างคำถาม เช่น

1. มองว่างานของตนมีคุณค่าต่อผู้อื่นหรือสังคม
2. เชื่อมโยงงานที่ทำกับเป้าหมายหรือพันธกิจขององค์กรเพื่อให้เห็นความหมายของงานมากขึ้น

2.3.3.3 แบบวัดตามแนวคิด Petrou และคณะ (2012) เป็นแบบวัดที่พัฒนาพัฒนาภายใต้ทฤษฎี Job Demands–Resources (JD-R Theory) ใช้มาตรวัดแบบลิเคิร์ท (Likert scale) 5 ระดับ ประกอบด้วยข้อคำถามทั้งหมด 13 ข้อ ครอบคลุมองค์ประกอบ 3 มิติ ดังนี้

1) การแสวงหาความช่วยเหลือ ความรู้ หรือข้อมูลเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงาน (Seeking Resources) ตัวอย่างคำถาม เช่น

1. แสวงหาคำแนะนำหรือข้อเสนอแนะจากหัวหน้างานเพื่อพัฒนาการทำงาน
2. ขอความช่วยเหลือหรือแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อนร่วมงานเมื่อพบปัญหาในการทำงาน

2) การแสวงหางานที่มีความท้าทายเพื่อพัฒนาศักยภาพของตนเอง (Seeking Challenges) ตัวอย่างคำถาม เช่น

1. อาสารับผิดชอบงานหรือโครงการใหม่ที่ท้าทายความสามารถ
2. มองหาโอกาสในการเรียนรู้หรือพัฒนาทักษะผ่านงานที่มีความซับซ้อนมากขึ้น

3) การลดข้อเรียกร้องหรือปัจจัยที่ก่อให้เกิดความเครียดจากงาน (Reducing Demands) ตัวอย่างคำถาม เช่น

1. ปรับวิธีการทำงานเพื่อลดขั้นตอนที่ไม่จำเป็นหรือยุ่งยาก
2. หลีกเลี่ยงกิจกรรมที่เพิ่มภาระงานโดยไม่ก่อให้เกิดคุณค่าต่อผลลัพธ์ของงาน

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยเลือกใช้แนวคิดแบบวัดของ Tims, Bakker และ Derks (2012) เนื่องจากสามารถวัดองค์ประกอบของการจัดการแจงในงานที่ผู้วิจัยนิยามไว้ในการวิจัยได้อย่างครอบคลุม ได้แก่ การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing structural job resources) การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน (Decreasing hindering job demands) การเพิ่มอุปสงค์ในงานที่ท้าทาย (Increasing challenging job demands) และการเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย (Increasing challenging job demands) เป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ ตั้งแต่ ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (1 คะแนน) จนถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง (5 คะแนน)

2.4 เอกสารเกี่ยวกับการสร้างอำนาจทางจิตใจ (Psychological Empowerment)

2.4.1 ความหมายของการสร้างอำนาจทางจิตใจ

Conger และ Kanungo (1988) ให้ความหมายการสร้างอำนาจทางจิตใจ หมายถึง กระบวนการเสริมสร้างความรู้สึกในการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) ของสมาชิกในองค์การ ผ่านการระบุเงื่อนไขต่างๆ ที่ส่งเสริมให้เกิดความรู้สึกไร้อำนาจ (Powerlessness) และทำการกำจัดเงื่อนไขเหล่านั้นออกไป โดยอาศัยทั้งแนวปฏิบัติที่เป็นทางการขององค์การ และเทคนิคที่ไม่เป็นทางการในการให้ข้อมูลเพื่อเสริมสร้างสมรรถนะ

Thomas และ Velthouse (1990) ให้ความหมายการสร้างอำนาจทางจิตใจ หมายถึง แรงจูงใจในงานจากภายในที่เพิ่มขึ้น (Increased intrinsic task motivation) ซึ่งหมายถึง ประสบการณ์ที่มีคุณค่าในเชิงบวกที่บุคคลได้รับโดยตรงจากงานที่ทำ โดยมองว่าการสร้างอำนาจไม่ใช่เพียงแค่การมอบอำนาจหน้าที่ (Authorization) แต่เป็นการทำให้พนักงานมีพลังหรือการกระตุ้นพลัง (Energizing) ในการทำงาน

Zimmerman (1990) ให้ความหมายการสร้างอำนาจทางจิตใจ หมายถึง แนวคิดที่อธิบายถึงระดับการมีอำนาจในเชิงบุคคล โดยสะท้อนถึงความเชื่อของบุคคลต่อความสามารถของตนในการควบคุมและทำความเข้าใจสภาพแวดล้อมทางสังคมและการเมืองที่ตนเผชิญอยู่

Spreitzer (1995) ให้ความหมายการสร้างอำนาจทางจิตใจโครงสร้างเชิงแรงจูงใจที่สะท้อนถึงการวางตัวในการทำงานเชิงรุก (Active orientation) มากกว่าการตั้งรับ โดยการวางตัวเชิงรุกนี้หมายถึงการที่บุคคลมีความปรารถนาและรู้สึกว่าตนเองสามารถกำหนดรูปแบบของบทบาทและบริบทในการทำงานของตนเองได้

Judeh และคณะ (2022) ให้ความหมายการสร้างอำนาจทางจิตใจ หมายถึง สิ่งที่ซึ่งเกี่ยวข้องกับแรงจูงใจภายใน (Intrinsic motivation) และขึ้นอยู่กับการรับรู้ของพนักงานว่าตนเองมีอำนาจในการปฏิบัติงานนั้น ๆ

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยให้ความหมายของการสร้างอำนาจทางจิตใจ หมายถึง กระบวนการทางความคิดและทัศนคติที่ช่วยให้ครูรู้สึกมีความสามารถเพิ่มขึ้น เป็นการแสดงออกถึงแรงจูงใจภายใน

2.4.2 องค์ประกอบของการสร้างอำนาจทางจิตใจ

Thomas และ Velthouse (1990) ระบุว่า องค์ประกอบของการสร้างอำนาจทางจิตใจประกอบด้วย การรับรู้ในงาน (Task assessments) 4 ประการ ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญที่ทำให้พนักงานรู้สึกมีอำนาจในตนเอง ดังนี้

1) ความรู้สึกถึงผลกระทบ (Sense of Impact) หมายถึง ระดับที่บุคคลรับรู้ว่าพฤติกรรมหรือการทำงานของตนสามารถสร้างความแตกต่าง หรือส่งผลต่อการบรรลุวัตถุประสงค์ของงานได้จริง เป็นความเชื่อว่าการกระทำของตนสามารถผลิตผลลัพธ์ที่ตั้งใจไว้ในสภาพแวดล้อมการทำงานได้

2) ความสามารถ (Competence) หมายถึง ระดับที่บุคคลเชื่อมั่นว่าตนเองสามารถปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ ในงานได้อย่างมีทักษะและประสบความสำเร็จ เมื่อได้ใช้ความพยายาม ซึ่งองค์ประกอบนี้มีความหมายใกล้เคียงกับแนวคิดเรื่องการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy)

3) ความหมาย (Meaningfulness) หมายถึง คุณค่าของเป้าหมายหรืองาน ที่บุคคลนั้นทำ โดยพิจารณาเปรียบเทียบกับมาตรฐานหรืออุดมคติของตนเอง องค์ประกอบนี้สะท้อนถึงความใส่ใจและความผูกพันทางจิตใจที่บุคคลมีต่องานนั้น ๆ

4) ทางเลือก (Choice) หมายถึง ความรู้สึกว่าตนเองเป็นผู้กำหนด และมีความรับผิดชอบต่อการกระทำของตนเอง (Locus of causality) เป็นการรับรู้ว่าตนเองมีอิสระในการตัดสินใจเลือกวิธีปฏิบัติงานและควบคุมการกระทำของตนเองได้

Spreitzer (1995) ได้เสนอว่า การสร้างอำนาจทางจิตใจ (Psychological Empowerment) เป็นโครงสร้างเชิงแรงจูงใจที่แสดงออกผ่าน การรับรู้ (Cognitions) 4 ประการ ซึ่งสะท้อนถึงการวางตัวในการทำงานเชิงรุก (Active orientation) มากกว่าการตั้งรับ รายละเอียดดังนี้

1) การให้ความหมาย (Meaning) หมายถึง คุณค่าของเป้าหมายหรืองานที่ทำ โดยตัดสินจากมาตรฐานหรืออุดมคติของตัวบุคคลนั้นเอง องค์ประกอบนี้เกี่ยวข้องกับ ความสอดคล้อง (Fit) ระหว่างข้อกำหนดของบทบาทในงานกับความเชื่อ ค่านิยม และพฤติกรรมของบุคคลนั้น

2) ความสามารถ (Competence) หรือการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) หมายถึง ความเชื่อของบุคคลใน ขีดความสามารถของตนที่จะปฏิบัติกิจกรรมต่างๆ ในงานให้สำเร็จอย่างมีทักษะ โดยในมิตินี้ผู้เขียนเน้นย้ำความเชื่อมั่นที่เจาะจงเฉพาะภายในบทบาทหน้าที่ในงาน ไม่ใช่ความมั่นใจในระดับทั่วไป

3) การกำหนดตนเอง (Self-determination) หมายถึงความรู้สึกว่าตนเองมีทางเลือกในการริเริ่มและควบคุมการกระทำต่าง ๆ ของตนเอง สะท้อนถึงความเป็นอิสระ (Autonomy) ในการเริ่มต้นและดำเนินพฤติกรรมหรือกระบวนการทำงาน เช่น การตัดสินใจเกี่ยวกับวิธีการทำงาน ลำดับขั้นตอน หรือความเร็วในการทำงาน

4) ผลกระทบ (Impact) หมายถึง ระดับที่บุคคลรับรู้ว่าตนเองสามารถ ส่งอิทธิพลต่อผลลัพธ์ในเชิงกลยุทธ์ การบริหารจัดการ หรือผลลัพธ์จากการปฏิบัติงานในที่ทำงานได้ ซึ่งมิตินี้ถือเป็นส่วนที่ตรงกันข้ามกับสภาวะการเรียนรู้ที่จะไม่สู้หรือความรู้สึกไร้ที่พึ่ง (Learned helplessness)

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัย เลือกใช้แนวคิดการสร้างอำนาจทางจิตใจของ Spreitzer (1995) ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่

1) การให้ความหมาย (Meaning) หมายถึง ความสอดคล้องกันระหว่างบทบาทการทำงานและความเชื่อ ค่านิยม และพฤติกรรมส่วนบุคคล

2) ความสามารถ (Competence) หมายถึง ความเชื่อของครูในความสามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3) การกำหนดตนเอง (Self-determination) หมายถึง ครูมีทางเลือกในการกำหนดรูปแบบงานของตนเอง สามารถควบคุมการกระทำและการตัดสินใจในการทำงาน

4) ผลกระทบ (Impact) หมายถึง ระดับที่ครูสามารถมีอิทธิพลต่อกลยุทธ์ การจัดการหรือการปฏิบัติงานในที่ทำงาน

2.4.3 แบบวัดของการสร้างอำนาจทางจิตใจ

2.4.3.1 แนวคิดแบบวัดของ Spreitzer (1995) พัฒนาแบบวัดจากแนวคิดของ Thomas และ Velthouse (1990) ซึ่งอธิบายว่าการสร้างอำนาจทางจิตใจเป็นภาวะทางจิตวิทยาที่สะท้อนแรงจูงใจภายในในการทำงาน บุคคลจะรู้สึกมีพลังในการทำงานเมื่อรับรู้ว่างานมีคุณค่า มีความสามารถในการทำงาน มีอิสระในการตัดสินใจ และสามารถสร้างผลกระทบต่อองค์กรได้ ข้อคำถามของแบบวัดมีทั้งหมด 12 ข้อ ใช้มาตรวัดแบบ 7 ระดับ (Likert scale) ได้แก่ 1 = ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง, 2 = ไม่เห็นด้วย, 3 = ค่อนข้างไม่เห็นด้วย, 4 = ไม่เห็นด้วยหรือเห็นด้วยปานกลาง, 5 = ค่อนข้างเห็นด้วย, 6 = เห็นด้วย และ 7 = เห็นด้วยอย่างยิ่ง ครอบคลุม 4 มิติ ดังนี้

1) การให้ความหมาย (Meaning) ตัวอย่างคำถาม เช่น ฉันรับรู้ว่างานมีคุณค่าและสอดคล้องกับค่านิยมของตน

2) ความสามารถ (Competence) ตัวอย่างคำถาม เช่น ฉันเชื่อมั่นว่าตนสามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3) การกำหนดตนเอง (Self-determination) ตัวอย่างคำถาม เช่น ฉันมีอิสระในการกำหนดวิธีการทำงาน

4) ผลกระทบ (Impact) ตัวอย่างคำถาม เช่น ฉันมีอิทธิพลอย่างมากต่อสิ่งที่เกิดขึ้นในแผนกของฉัน

2.4.3.2 แนวคิดแบบวัดของ Menon (2001) ซึ่งมองว่าการสร้างอำนาจทางจิตใจเป็นภาวะทางจิตวิทยาที่เกิดจากการรับรู้ของบุคคลเกี่ยวกับการควบคุม ความสามารถ และการยอมรับเป้าหมายขององค์การ จึงเสนอแบบวัดที่ครอบคลุมทั้งมิติส่วนบุคคลและความสัมพันธ์กับองค์การ ข้อคำถามของแบบวัดมีทั้งหมด 15 ข้อ ใช้มาตรวัดแบบ 5 ระดับ (Likert scale) ได้แก่ 1 = ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง, 2 = ไม่เห็นด้วย, 3 = ไม่แน่ใจ, 4 = เห็นด้วย และ 5 = เห็นด้วยอย่างยิ่ง ครอบคลุม 3 มิติ ดังนี้

1) การรับรู้การควบคุมงาน (Perceived Control) ตัวอย่างคำถาม เช่น ฉันรับรู้ว่าสามารถควบคุมหรือกำหนดวิธีการทำงานของตนได้

2) การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Perceived Competence) ตัวอย่างคำถาม เช่น ฉันเชื่อมั่นในศักยภาพและความสามารถของตนในการทำงาน

3) การยอมรับเป้าหมายขององค์กร หรือ การยึดมั่นในเป้าหมายขององค์กร (Goal Internalization) ตัวอย่างคำถาม เช่น ฉันยอมรับและเห็นคุณค่าของเป้าหมายหรือพันธกิจขององค์การ

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยเลือกใช้แนวคิดแบบวัดของ Spreitzer (1995) เนื่องจากสามารถวัดองค์ประกอบของการสร้างอำนาจทางจิตใจที่ผู้วิจัยนิยามไว้ในการวิจัย ได้อย่างครอบคลุม ได้แก่ การให้ความหมาย (Meaning) ความสามารถ (Competence) การกำหนดตนเอง (Self-determination) และผลกระทบ (Impact) เป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ ตั้งแต่ ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (1 คะแนน) จนถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง (5 คะแนน)

2.5 เอกสารเกี่ยวกับการระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification)

2.5.1 ความหมายของการระบุตัวตนต่อองค์การ

Simon (1957) ให้ความหมายการระบุตัวตนต่อองค์การ หมายถึง บุคคลจะระบุตัวตนเข้ากับกลุ่ม (หรือองค์การ) เมื่อเขา ประเมินทางเลือกต่างๆ ในการตัดสินใจ โดยพิจารณาจากผลกระทบหรือผลที่ตามมาที่จะเกิดขึ้นต่อกลุ่มนั้นๆ เป็นสำคัญ

Ashforth และ Mael (1989) ให้ความหมายการระบุตัวตนต่อองค์การ หมายถึง การรับรู้ถึงความเป็นหนึ่งเดียวหรือความเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม ซึ่งเกี่ยวข้องกับประสบการณ์โดยตรงหรือโดยอ้อมเกี่ยวกับความสำเร็จและความล้มเหลวของกลุ่มนั้น

Dutton, Dukerich และ Harquail (1994) ให้ความหมายการระบุตัวตนต่อองค์การ หมายถึง ความเชื่อมโยงทางความคิดของการนิยามตนเองกับนิยามขององค์การ โดยจะเกิดขึ้นเมื่อมโนทัศน์แห่งตน (Self-concept) ของบุคคลนั้นมีคุณลักษณะ (Attributes) เดียวกับที่เขารับรู้ได้ในอัตลักษณ์ขององค์การ (Perceived organizational identity)

Yilmaz (2025) ให้ความหมายการระบุตัวตนต่อองค์การ หมายถึง รูปแบบเฉพาะของการระบุตัวตนทางสังคม ซึ่งบุคคลนิยามตัวเองภายในกรอบของการเป็นสมาชิกในองค์การใดองค์การหนึ่งโดยเฉพาะ

Edwards (2005) ให้ความหมายการระบุตัวตนต่อองค์การ หมายถึง การรับรู้ว่าตนเองเป็นสมาชิกขององค์การ โดยที่บุคคลจะแบ่งปันค่านิยมและเป้าหมายขององค์การด้วย นอกจากนี้ยังรวมถึงความรู้สึกเป็นสมาชิกและความรู้สึกเป็นเจ้าของด้วยความผูกพันทางอารมณ์กับองค์การ

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยให้ความหมายของการระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification) หมายถึง ระดับที่ครูรู้สึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน โดยมีการผสานตัวตนส่วนบุคคลเข้ากับตัวตนของโรงเรียน ทั้งในด้านค่านิยม ความเชื่อ และเป้าหมายร่วม ซึ่งสะท้อนถึงความผูกพันทางอารมณ์ การยอมรับโรงเรียนเป็นส่วนหนึ่งของตนเอง และแสดงความมุ่งมั่นต่อโรงเรียนทั้งในระดับความคิดและอารมณ์

2.5.2 องค์ประกอบของการระบุตัวตนต่อองค์การ

Simon (1957) ได้ระบุองค์ประกอบของการระบุตัวตนต่อองค์การไว้ 3 ประการ ดังนี้

1) ผลประโยชน์ส่วนบุคคลในความสำเร็จขององค์การ (Personal Interest in Organizational Success) คือ บุคคลจะระบุตัวตนกับองค์การเมื่อเขามองเห็นว่าความสำเร็จหรือการเติบโตขององค์การส่งผลโดยตรงต่อรางวัลที่เขาจะได้รับ เช่น เงินเดือนที่เพิ่มขึ้น เกียรติยศชื่อเสียง หรือโอกาสในการก้าวหน้าในหน้าที่การงาน

2) การถ่ายโอนจิตวิทยาการบริหารงานเอกชน (Transfer of Private-Management Psychology) คือ การยอมรับทัศนคติแบบ “ธุรกิจของฉัน” มาใช้ในบริบทของหน่วยงานรัฐหรือองค์การที่ตนสังกัด ทำให้บุคคลตัดสินใจโดยยึดถือประโยชน์ของหน่วยงานเป็นหลักเสมือนเป็นเจ้าของกิจการ

3) จุดรวมความสนใจ (Focus of Attention) คือ เนื่องจากขีดความสามารถของมนุษย์มีจำกัดที่ไม่สามารถพิจารณาค่านิยมทุกอย่างได้ในคราวเดียว องค์การจึงออกแบบโครงสร้างให้

บุคคลมุ่งความสนใจไปที่เป้าหมายเฉพาะส่วนงานของตน ทำให้เกิดการระบุตัวตนกับวัตถุประสงค์นั้นๆ โดยอัตโนมัติ

Tajfel และ Turner (1979) ได้ระบุองค์ประกอบของการระบุตัวตนต่อองค์การไว้ 3 ประการ ดังนี้

1) การรับรู้เชิงพุทธิปัญญา (Cognitive Component) หมายถึง บุคคลต้องนิยามตนเอง (Define themselves) และรับรู้ว่าตนเองเป็นสมาชิกของหมวดหมู่ทางสังคมหรือกลุ่มนั้น ๆ และในทางกลับกันก็ต้องถูกผู้อื่นนิยามว่าเป็นสมาชิกด้วย

2) ความผูกพันทางอารมณ์ (Emotional Involvement) หมายถึง สมาชิกต้องมีความรู้สึกร่วมหรือมีความผูกพันทางอารมณ์ต่อการนิยามความเป็นสมาชิกกลุ่มนั้น

3) การประเมินค่าร่วมกัน (Evaluative Consensus) หมายถึง สมาชิกมีความเห็นพ้องต้องกันทางสังคมในระดับหนึ่งเกี่ยวกับคุณค่าและการประเมินสถานะของกลุ่ม รวมถึงความหมายของการเป็นสมาชิกในกลุ่มนั้น

Ashforth และ Mael (1989) ได้ระบุองค์ประกอบของการระบุตัวตนต่อองค์การไว้ 4 ประการ ดังนี้

1) ความโดดเด่นของกลุ่ม (Distinctiveness) หมายถึง องค์การมีความโดดเด่นในด้านค่านิยมและแนวทางปฏิบัติเมื่อเทียบกับกลุ่มอื่นที่เปรียบเทียบกันได้ ความแตกต่างนี้ช่วยสร้างอัตลักษณ์ที่เฉพาะตัวและทำให้กลุ่มแยกออกจากสภาพแวดล้อมทั่วไปอย่างชัดเจน

2) เกียรติภูมิหรือชื่อเสียงของกลุ่ม (Prestige of the Group) หมายถึง บุคคลมักระบุตัวตนกับกลุ่มที่มีชื่อเสียงหรือประสบความสำเร็จ เพื่อช่วยยกระดับความภาคภูมิใจในตนเอง (Self-esteem) ผ่านการเปรียบเทียบกับกลุ่มอื่น สมาชิกมักจะหลอมรวมตนเองเข้ากับ “ผู้ชนะ” เพื่อให้ตนเองได้รับความรู้สึกเชิงบวกจากสถานะของกลุ่มนั้น

3) การตระหนักถึงกลุ่มภายนอก (Salience of Out-groups) หมายถึง การรับรู้ถึงการมีอยู่ของกลุ่มอื่นจะช่วยตอกย้ำความตระหนักถึงกลุ่มของตนเอง เมื่อมีการแข่งขันหรือการเปรียบเทียบ เส้นแบ่งระหว่างกลุ่มจะชัดเจนขึ้น ส่งผลให้สมาชิกเกิดการระบุตัวตนกับกลุ่มภายใน (In-group) แรงกล้ายิ่งขึ้น

4) ปัจจัยการก่อตัวของกลุ่มแบบดั้งเดิม (Factors associated with Group Formation) หมายถึง ปัจจัยอื่น ๆ เช่น การปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ความคล้ายคลึงกัน ความชื่นชอบกัน ความใกล้ชิด หรือการมีเป้าหมายและประวัติศาสตร์ร่วมกัน ที่เป็นองค์ประกอบสำคัญที่ส่งผลต่อระดับของการระบุตัวตนในองค์การ

Edwards and Peccei (2007) ได้ระบุองค์ประกอบของการระบุตัวตนต่อองค์การไว้ 3 ประการ ดังนี้

1) การจัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง (Self-categorization and labelling) หมายถึง กระบวนการที่บุคคลจัดประเภทตนเองเข้าเป็นสมาชิกขององค์การในฐานะที่เป็นหมวดหมู่ทางสังคมหนึ่ง และระบุตัวตนว่าตนเองเป็นสมาชิกของกลุ่มนั้น

2) การบูรณาการเป้าหมายและค่านิยม (Sharing of organizational goals and values) หมายถึง ระดับที่พนักงานยอมรับและแบ่งปันค่านิยมรวมถึงเป้าหมายขององค์การ และหลอมรวมสิ่งเหล่านั้นเข้าเป็นส่วนหนึ่งของระบบความเชื่อ (Belief system) ของตนเอง

3) ความผูกพันทางอารมณ์ของบุคคลต่อองค์การ (Sense of organizational belonging and membership) หมายถึง ระดับที่พนักงานมีความผูกพันทางอารมณ์ (Affective attachment) โดยรู้สึกถึงความใกล้ชิด ความเป็นส่วนหนึ่ง และความสำคัญของการเป็นสมาชิกในองค์การนั้น

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงเลือกใช้แนวคิดของ Edwards (2007) ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่

1) การจัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง (Self-categorization and labelling) หมายถึง กระบวนการที่ครูจัดวางตนเองในฐานะสมาชิกของโรงเรียน เมื่อผ่านกระบวนการนี้ ครูจะนิยามตนเองว่าเป็นสมาชิกของโรงเรียนอย่างชัดเจน

2) การบูรณาการเป้าหมายและค่านิยม (Sharing of organizational goals and values) หมายถึง ระดับที่ครูมีค่านิยมและเป้าหมายร่วมกับโรงเรียน และหลอมรวมสิ่งเหล่านั้นเข้าเป็นส่วนหนึ่งของระบบความเชื่อของตนเอง

3) ความผูกพันทางอารมณ์ของบุคคลต่อองค์การ (A sense of organizational belonging and membership) หมายถึง ระดับที่ครูรู้สึกผูกพัน รู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง และมีความเป็นเจ้าของร่วมกับโรงเรียน ยิ่งครูมีความรู้สึกผูกพันและเป็นส่วนหนึ่งขององค์การที่ตนทำงานอยู่มากเท่าไร ก็ยิ่งสามารถกล่าวได้ว่าครูมีการระบุอัตลักษณ์ตนเองกับโรงเรียน

2.5.3 แบบวัดของการระบุตัวตนต่อองค์การ

2.5.3.1 แนวคิดแบบวัดของ Mael และ Ashforth (1992) แบบวัดนี้พัฒนาจาก Social Identity Theory ของ Tajfel และ Turner (1979, 1986) และแนวคิดของ Ashforth และ Mael (1989) ข้อคำถามของแบบวัดมีทั้งหมด 6 ข้อ ใช้มาตรวัดแบบ 5 ระดับ (Likert scale) ได้แก่ 1 = ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง, 2 = ไม่เห็นด้วย, 3 = ไม่แน่ใจ, 4 = เห็นด้วย และ 5 = เห็นด้วยอย่างยิ่ง เป็นการวัด 1 มิติ (Unidimensional) คือ การระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification) เนื่องจากเป็นตัวแปรมิติเดียว จึงคร”บคลุ’ประเด็น เช่น ความภาคภูมิใจเมื่อองค์การได้รับการยอมรับ การรู้สึกว่าความสำเร็จขององค์การเป็นความสำเร็จของตนเอง ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งขององค์การ การผูกโยงอัตลักษณ์ของตนกับองค์การ

2.5.3.2 แนวคิดแบบวัดของ Cheney (1983) ซึ่งศึกษาการระบุตัวตนผ่านมุมมองด้านการสื่อสารในองค์การ (Organizational Communication) มองว่า การระบุตัวตนต่อองค์การเกิดจากการที่บุคคลรับรู้ว่าตนมีความเป็นสมาชิก มีความภักดี และมีค่านิยมสอดคล้องกับ องค์การ ข้อคำถามของแบบวัดมีทั้งหมด 25 ข้อ ใช้มาตรวัดแบบ 5 ระดับ (Likert scale) ได้แก่ 1 = ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง, 2 = ไม่เห็นด้วย, 3 = ไม่แน่ใจ, 4 = เห็นด้วย และ 5 = เห็นด้วยอย่างยิ่ง ครอบคลุม 3 มิติ ดังนี้

1) ความรู้สึกเป็นสมาชิกขององค์การ (Membership) ตัวอย่างข้อคำถาม เช่น

1. ฉันรู้สึกว่าตนเป็นส่วนหนึ่งขององค์การ

2. ฉันมีความภาคภูมิใจในการเป็นสมาชิกขององค์การ

2) ความภักดีต่อองค์การ (Loyalty) ตัวอย่างข้อคำถาม เช่น

1. ฉันเต็มใจสนับสนุนองค์การ

2. ฉันพร้อมปกป้องชื่อเสียงขององค์การ

3) ความสอดคล้องกับองค์การ (Similarity) ตัวอย่างข้อคำถาม เช่น

1. ฉันรับรู้ว่าค่านิยมของตนสอดคล้องกับองค์การ

2. ฉันเห็นว่าเป้าหมายขององค์การสอดคล้องกับเป้าหมายของตน

2.5.3.3 แนวคิดแบบวัดของ Edwards และ Peccei (2007) ซึ่งเห็นว่าการระบุตัวตนต่อองค์การ ประกอบด้วยทั้ง ด้านการรับรู้ (Cognitive Identification) และ ด้านอารมณ์ (Affective Identification) จึงพัฒนาแบบวัดที่แยกสองมิตินี้ออกจากกัน ข้อคำถามของแบบวัดมีทั้งหมด 8-10 ข้อ ใช้มาตรวัดแบบ 5 ระดับ (Likert scale) ได้แก่ 1 = ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง, 2 = ไม่เห็นด้วย, 3 = ไม่แน่ใจ, 4 = เห็นด้วย และ 5 = เห็นด้วยอย่างยิ่ง ครอบคลุม 2 มิติ ดังนี้

1) การรับรู้ว่าตนเป็นสมาชิกขององค์การ (Self-categorization) ตัวอย่างข้อคำถาม เช่น

1. ฉันรับรู้ว่าตนเป็นส่วนหนึ่งขององค์การ

2. ฉันนิยามตนเองผ่านความเป็นสมาชิกขององค์การ

2) ความผูกพันทางอารมณ์ต่อองค์การ (Affective Organizational Identification) ตัวอย่างข้อคำถาม เช่น

1. ฉันภาคภูมิใจในองค์การ

2. ฉันรู้สึกผูกพันกับชื่อเสียงและภาพลักษณ์ขององค์การ

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยสังเคราะห์แนวคิดและแบบวัดการระบุตัวตนต่อองค์การของ Edwards และ Peccei (2007) และ Cheney (1983) เพื่อให้ครอบคลุมองค์ประกอบของการระบุตัวตนต่อองค์การตามนิยามที่ผู้วิจัยได้ระบุไว้ โดยเลือกใช้แนวคิดของ Edwards และ Peccei (2007) ใน 2 องค์ประกอบ ได้แก่ การจัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง (Self-categorization and Labelling) และความผูกพันทางอารมณ์และความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งขององค์การ (A Sense of Organizational Belonging and Membership) และเลือกใช้แนวคิดของ Cheney (1983) ในองค์ประกอบด้านการบูรณาการเป้าหมายและค่านิยม (Sharing of Organizational Goals and Values) เป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ ตั้งแต่ ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (1 คะแนน) จนถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง (5 คะแนน)

2.6 แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการฝึกอบรม

2.6.1 ความหมายของการฝึกอบรม

Swanson (1995) ให้ความหมายการฝึกอบรม หมายถึง กระบวนการพัฒนาความเชี่ยวชาญในตัวบุคคลอย่างเป็นระบบเพื่อจุดประสงค์ในการปรับปรุงประสิทธิภาพการทำงาน

Armstrong (2014) ให้ความหมายการฝึกอบรม หมายถึง การใช้กิจกรรมการสอนที่มีการวางแผนและดำเนินการอย่างเป็นระบบ เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้

Dessler (2015) ให้ความหมายการฝึกอบรม หมายถึง การส่งมอบทักษะให้กับพนักงานใหม่หรือพนักงานปัจจุบันเพื่อให้สามารถทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

HREX.asia (2018) ให้ความหมายการฝึกอบรม หมายถึง กระบวนการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอย่างมีระบบ เพื่อให้บุคคลได้เกิดความรู้ ความเข้าใจ ในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง กระทั่งเปลี่ยนพฤติกรรมไปตามวัตถุประสงค์ที่กำหนด ตลอดจนพัฒนาความสามารถจนเกิดทักษะและความชำนาญ

Pluxee (2026) กระบวนการที่มีโครงสร้างซึ่งออกแบบมาเพื่อเสริมสร้างความรู้หรือทักษะเฉพาะด้านที่จำเป็นต่อบทบาทปัจจุบันของพนักงาน วัตถุประสงค์หลักคือ เพื่อให้มั่นใจว่าสมาชิกในทีมสามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ แม่นยำ และมั่นใจในทันที

ผู้วิจัยสรุปได้ว่า การฝึกอบรมเป็นกระบวนการพัฒนาบุคลากรที่ดำเนินการอย่างเป็นระบบและมีการวางแผนอย่างเป็นขั้นตอน โดยมุ่งเสริมสร้างความรู้ ทักษะ ความสามารถ และทัศนคติที่จำเป็นต่อการปฏิบัติงาน รวมทั้งส่งเสริมให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในการทำงานไปในทิศทางที่พึงประสงค์ เพื่อให้บุคลากรสามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ ประสิทธิผล และสอดคล้องกับเป้าหมายขององค์การ ทั้งยังเป็นกลไกสำคัญในการพัฒนาศักยภาพของบุคลากรให้พร้อมต่อการเปลี่ยนแปลงและการพัฒนาองค์การอย่างยั่งยืน

2.6.2 วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม

Noe (2010) ได้เสนอวัตถุประสงค์หลักของการฝึกอบรมไว้อย่างชัดเจนว่า การฝึกอบรมเป็นกระบวนการที่มีเป้าหมายในการส่งเสริมให้พนักงานสามารถเรียนรู้และพัฒนาองค์ประกอบสำคัญในการทำงาน ทั้งในด้านความรู้ ทักษะ ทัศนคติ และสมรรถนะ เพื่อสนับสนุนเป้าหมายขององค์การในระยะสั้นและระยะยาว โดยสามารถแจกแจงวัตถุประสงค์ได้ดังนี้

1) เพื่อเพิ่มพูนความรู้ (Knowledge Enhancement): การฝึกอบรมมีเป้าหมายเพื่อเสริมสร้างความรู้เชิงวิชาชีพและเชิงเทคนิคให้กับพนักงาน ทั้งในด้านกฎระเบียบ กระบวนการทำงาน เทคโนโลยีใหม่ และองค์ความรู้ที่เกี่ยวข้องกับหน้าที่รับผิดชอบโดยตรง ซึ่งจะช่วยให้พนักงานสามารถเข้าใจบริบทของการทำงานได้อย่างครอบคลุม และสามารถปรับตัวให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงในสภาพแวดล้อมการทำงาน

2) เพื่อพัฒนาทักษะในการทำงาน (Skill Development): วัตถุประสงค์สำคัญอีกประการหนึ่งของการฝึกอบรม คือ การเสริมสร้างทักษะเฉพาะทางที่จำเป็นในการปฏิบัติงาน อาทิ ทักษะในการใช้เครื่องมือหรือเทคโนโลยีเฉพาะ ทักษะการติดต่อสื่อสาร การทำงานเป็นทีม การแก้ปัญหาเชิงระบบ หรือแม้แต่ทักษะทางสังคม ซึ่งทั้งหมดนี้ล้วนส่งเสริมให้พนักงานสามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ และเกิดความเชื่อมั่นในตนเอง

3) เพื่อปรับเปลี่ยนทัศนคติ (Attitude Change): นอกจากการเพิ่มพูนความรู้และทักษะแล้ว การฝึกอบรมยังช่วยปลูกฝังทัศนคติที่เหมาะสมต่อการทำงานและต่อองค์การ เช่น ความรับผิดชอบ ความยืดหยุ่น ความเคารพในความแตกต่าง ความมุ่งมั่นในการทำงาน และจริยธรรมวิชาชีพ โดยทัศนคติที่ดีจะส่งเสริมความร่วมมือภายในองค์การ และสร้างวัฒนธรรมการทำงานเชิงบวก

4) เพื่อพัฒนาประสิทธิภาพในการทำงาน (Performance Improvement): การฝึกอบรมเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยในการปรับปรุงผลการปฏิบัติงาน โดยเฉพาะในด้านประสิทธิภาพ (Efficiency) และประสิทธิผล (Effectiveness) ทั้งนี้รวมถึงการลดข้อผิดพลาดในการทำงาน การใช้

ทรัพยากรอย่างคุ้มค่า และการตอบสนองความต้องการของผู้รับบริการหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอย่างมีคุณภาพ

5) เพื่อเตรียมความพร้อมสำหรับตำแหน่งในอนาคต (Career and Succession Development): การฝึกอบรมมีบทบาทสำคัญในการพัฒนาและเตรียมความพร้อมให้กับพนักงานสำหรับการรับตำแหน่งที่สูงขึ้นหรือบทบาทใหม่ในอนาคต เช่น การอบรมภาวะผู้นำ ทักษะการบริหารจัดการ หรือการคิดเชิงกลยุทธ์ ซึ่งจะช่วยสร้างกลุ่มผู้สืบทอดตำแหน่ง (Succession Pool) และส่งเสริมความมั่นคงในการพัฒนาองค์การ

6) เพื่อสนับสนุนการเปลี่ยนแปลงขององค์การ (Organizational Change Support): ในโลกของการทำงานที่เปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา การฝึกอบรมเป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยให้พนักงานสามารถปรับตัวกับการเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยี โครงสร้างองค์การ หรือแนวนโยบายใหม่ ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ องค์การที่ให้ความสำคัญกับการฝึกอบรมย่อมมีศักยภาพในการจัดการกับการเปลี่ยนแปลงได้ดีกว่า

Garavan และคณะ (2020) กล่าวว่าการฝึกอบรมมีวัตถุประสงค์เพื่อสร้างความสอดคล้องกับเป้าหมายขององค์การ (Alignment with Organizational Goals) การฝึกอบรมที่ดีจะต้องมีจุดมุ่งหมายในการสร้างความเข้าใจร่วมกันในค่านิยม พันธกิจ และวิสัยทัศน์ขององค์การ เพื่อให้พนักงานสามารถขับเคลื่อนงานให้สอดรับกับทิศทางขององค์การในภาพรวม และสร้างวัฒนธรรมองค์การที่เข้มแข็ง

ผู้วิจัยได้สรุปวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมไว้ว่า การฝึกอบรมเป็นกระบวนการพัฒนาบุคลากรที่มุ่งเสริมสร้างความรู้ ทักษะ ทัศนคติ และสมรรถนะที่จำเป็นต่อการปฏิบัติงาน เพื่อให้บุคลากรสามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ มีความพร้อมต่อการเปลี่ยนแปลง และสามารถพัฒนาศักยภาพของตนเองให้สอดคล้องกับเป้าหมายขององค์การ นอกจากนี้ การฝึกอบรมยังเป็นกลไกสำคัญในการส่งเสริมการเรียนรู้ การปรับเปลี่ยนพฤติกรรมการทำงาน และการสร้างความผูกพันระหว่างบุคลากรกับองค์การ ซึ่งนำไปสู่การยกระดับผลการปฏิบัติงานทั้งในระดับบุคคลและระดับองค์การอย่างยั่งยืน

สำหรับการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยมุ่งใช้การฝึกอบรมเป็นเครื่องมือในการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู โดยออกแบบกิจกรรมที่ส่งเสริมการจัดแจงในงานและการระบุตัวตนต่อองค์การ เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเกิดการรับรู้คุณค่าและความสำคัญของบทบาทหน้าที่ของตน มีความรู้สึกเป็นเจ้าของงานและองค์การ ตลอดจนเกิดการเปลี่ยนแปลงด้านทัศนคติและพฤติกรรมการทำงาน ซึ่งคาดว่าจะนำไปสู่การยกระดับการยึดมั่นในงานและประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานในระยะยาว

2.6.3 ประเภทของการฝึกอบรม

Armstrong (2014) แบ่งประเภทของการฝึกอบรมออกเป็นหลายมิติสำคัญ ได้แก่

1) การฝึกอบรมตามช่วงเวลาการปฏิบัติงาน

1.1) การฝึกอบรมก่อนเข้าทำงาน (Pre-service Training) การอบรมที่จัดให้กับผู้ที่ยังไม่เริ่มงานจริง เช่น การฝึกอบรมสำหรับพนักงานใหม่ หรือการเตรียมความพร้อมสำหรับตำแหน่งงาน

1.2) การฝึกอบรมระหว่างปฏิบัติงาน (In-service Training) การอบรมที่จัดขึ้นขณะพนักงานกำลังทำงานอยู่แล้ว โดยมุ่งเน้นพัฒนาทักษะหรือความรู้เพิ่มเติมเพื่อปรับปรุงประสิทธิภาพ

2) การฝึกอบรมตามรูปแบบการเรียนรู้

2.1) การฝึกอบรมแบบเป็นทางการ (Formal Training) การอบรมที่มีโครงสร้าง มีการวางแผนและกำหนดหลักสูตร เช่น การอบรมในห้องเรียน การสัมมนา การอบรมออนไลน์

2.2) การฝึกอบรมแบบไม่เป็นทางการ (Informal Training) การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นแบบธรรมชาติในที่ทำงาน เช่น การเรียนรู้จากการทำงานร่วมกับเพื่อน การทดลองทำงาน การแก้ปัญหาในสถานการณ์จริง

3) การฝึกอบรมตามลักษณะผู้เรียน

3.1) การฝึกอบรมรายบุคคล (Individual Training) การโค้ช (Coaching) การให้คำปรึกษา (Mentoring) และการเรียนรู้ด้วยตนเอง

3.2) การฝึกอบรมแบบกลุ่ม (Group Training) การอบรมเชิงปฏิบัติการ การสัมมนา เวิร์กช็อป และการเรียนรู้แบบกลุ่ม

4) การฝึกอบรมตามวัตถุประสงค์

4.1) การฝึกอบรมปฐมนิเทศ (Induction Training) เพื่อให้พนักงานใหม่เข้าใจองค์การ วัฒนธรรมงาน นโยบาย และบทบาทหน้าที่

4.2) การฝึกอบรมทักษะ (Skills Training) เพื่อพัฒนาทักษะที่จำเป็นในการทำงาน เช่น ทักษะเทคนิค ทักษะการสื่อสาร

4.3) การฝึกอบรมพัฒนา (Development Training) เพื่อเตรียมความพร้อมสำหรับบทบาทหรือหน้าที่ในอนาคต เช่น การฝึกอบรมผู้นำ

เมื่อพิจารณาโปรแกรมการฝึกอบรมที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นตามแนวคิดการจำแนกประเภทการฝึกอบรมของ Armstrong (2014) พบว่าสามารถจัดประเภทได้ในหลายมิติ ดังนี้

1) การฝึกอบรมตามช่วงเวลาการปฏิบัติงาน: โปรแกรมการฝึกอบรมนี้จัดเป็น การฝึกอบรมระหว่างปฏิบัติงาน (In-service Training) เนื่องจากผู้เข้ารับการฝึกอบรมเป็นครูที่ปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาแล้ว โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาความรู้ ความเข้าใจ ทัศนคติ และพฤติกรรมการทำงานให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น รวมทั้งส่งเสริมความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นในงานผ่านการประยุกต์ใช้กับการปฏิบัติงานจริง

2) การฝึกอบรมตามรูปแบบการเรียนรู้: โปรแกรมการฝึกอบรมนี้จัดเป็น การฝึกอบรมแบบเป็นทางการ (Formal Training) เนื่องจากมีการออกแบบหลักสูตร กำหนดวัตถุประสงค์ เนื้อหา กระบวนการเรียนรู้ กิจกรรมการฝึกอบรม ระยะเวลา และการประเมินผลไว้อย่างเป็นระบบตามหลักการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรม

3) การฝึกอบรมตามลักษณะผู้เรียน: โปรแกรมการฝึกอบรมนี้จัดเป็น การฝึกอบรมแบบกลุ่ม (Group Training) เนื่องจากผู้เข้ารับการฝึกอบรมเรียนรู้ร่วมกันผ่านกิจกรรมกลุ่ม การอภิปราย การแลกเปลี่ยนประสบการณ์ การสะท้อนคิด และการทำกิจกรรมเชิงปฏิบัติการ ซึ่งเอื้อต่อการเรียนรู้จากประสบการณ์และการสร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เข้ารับการฝึกอบรม

4) การฝึกอบรมตามวัตถุประสงค์: โปรแกรมการฝึกอบรมนี้จัดเป็น การฝึกอบรมเพื่อการพัฒนา (Development Training) เนื่องจากมุ่งพัฒนาศักยภาพของครูในด้านจิตวิทยาการทำงาน โดยส่งเสริมการจัดแจงในงาน การระบุตัวตนต่อองค์การ และความเป็นเจ้าของทางจิตใจ อันจะนำไปสู่การยกระดับการยึดมั่นในงานและการพัฒนาการปฏิบัติงานอย่างยั่งยืน มากกว่าการมุ่งพัฒนาทักษะเฉพาะด้านเพื่อการปฏิบัติงานในระยะสั้น

2.6.4 กระบวนการของการฝึกอบรม

Noe (2010) ได้นำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการฝึกอบรมไว้อย่างเป็นระบบ โดยแบ่งออกเป็นลำดับขั้นตอนหลัก ๆ ดังนี้

1) การประเมินความจำเป็นในการฝึกอบรม (Needs Assessment): กระบวนการเริ่มต้นด้วยการประเมินความจำเป็นในการฝึกอบรม ซึ่งประกอบด้วยการวิเคราะห์ในสามระดับ ได้แก่ การวิเคราะห์ระดับองค์การ (Organizational Analysis) เพื่อพิจารณาว่าวิสัยทัศน์ เป้าหมาย และกลยุทธ์ขององค์การสอดคล้องกับความต้องการฝึกอบรมหรือไม่ การวิเคราะห์ระดับงาน (Task Analysis) เพื่อระบุว่าหน้าที่ใดต้องการพัฒนาทักษะ และการวิเคราะห์ระดับบุคคล (Person Analysis) เพื่อพิจารณาว่าบุคลากรใดต้องได้รับการฝึกอบรม รวมถึงตรวจสอบทักษะ ความรู้ และความสามารถของพนักงานปัจจุบัน

2) การเตรียมความพร้อมของผู้เรียน (Ensuring Employee Readiness for Training): เมื่อทราบความจำเป็นแล้ว ขั้นตอนต่อมาคือการเตรียมความพร้อมของผู้เข้ารับการฝึกอบรม ทั้งในด้านแรงจูงใจ (Motivation to Learn) ความสามารถในการเรียนรู้ (Basic Skills) และความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทของตนเองในกระบวนการเรียนรู้ องค์การควรสร้างบรรยากาศที่ส่งเสริมความมั่นใจและความตั้งใจในการเรียนรู้ เพื่อให้เกิดผลลัพธ์สูงสุดจากการฝึกอบรม

3) การออกแบบสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ (Creating a Learning Environment): ในการออกแบบการฝึกอบรม ต้องคำนึงถึงองค์ประกอบต่าง ๆ ที่ช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ เช่น การกำหนดวัตถุประสงค์ที่ชัดเจน เนื้อหาที่มีความเหมาะสม เทคนิคการฝึกอบรมที่หลากหลาย และการมีปฏิสัมพันธ์อย่างต่อเนื่อง นอกจากนี้ ควรจัดเตรียมทรัพยากรและสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการฝึกอบรม เช่น เทคโนโลยี หรือสิ่งสนับสนุนอื่น ๆ

4) การสนับสนุนการถ่ายโอนการเรียนรู้ไปสู่การปฏิบัติงาน (Ensuring Transfer of Training): การฝึกอบรมที่มีประสิทธิภาพไม่เพียงแต่สร้างความรู้ในห้องเรียนเท่านั้น แต่ยังต้องสามารถถ่ายโอนความรู้ ทักษะ และพฤติกรรมที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในสถานการณ์จริง การสนับสนุนของหัวหน้างาน เพื่อนร่วมงาน และบรรยากาศองค์การที่เอื้อต่อการนำสิ่งที่เรียนไปใช้ มีบทบาทสำคัญในขั้นตอนนี้

4.1) การเลือกวิธีการฝึกอบรม (Selecting Training Methods)

การเลือกวิธีการฝึกอบรมควรคำนึงถึงลักษณะของผู้เรียน ประเภทของเนื้อหา และเป้าหมายของการเรียนรู้ วิธีการอาจเป็นแบบในห้องเรียน แบบออนไลน์ แบบจำลองสถานการณ์ หรือแบบผสมผสาน (Blended Learning) ขึ้นอยู่กับความเหมาะสมและบริบทขององค์การ

4.2) การประเมินผลการฝึกอบรม (Evaluating Training Programs)

ขั้นตอนสุดท้ายคือการประเมินผลลัพธ์ของการฝึกอบรม เพื่อวัดว่าการฝึกอบรมนั้นสามารถตอบสนองวัตถุประสงค์ที่วางไว้หรือไม่ โดยอาจประเมินในหลายระดับ เช่น ระดับความพึงพอใจของผู้เข้าร่วม ระดับความรู้หรือทักษะที่เปลี่ยนแปลง ระดับพฤติกรรมในที่ทำงาน และผลกระทบต่อผลลัพธ์ขององค์การ

จากแนวคิดกระบวนการฝึกอบรมของ Noe (2010) ผู้วิจัยได้นำมาเป็นแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู โดยกระบวนการฝึกอบรมประกอบด้วยขั้นตอนสำคัญ ดังนี้

1) การประเมินความจำเป็นในการฝึกอบรม (Needs Assessment)

ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ความจำเป็นในการฝึกอบรมจากการศึกษาวรรณกรรม การสังเคราะห์ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง การพัฒนาและทดสอบโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ รวมทั้งการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิและผู้ให้ข้อมูลสำคัญ เพื่อระบุปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู ผลการศึกษาพบว่า การจัดแจงในงาน (JC) และการระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) เป็นปัจจัยสำคัญที่สามารถนำมาใช้เป็นแนวทางในการออกแบบโปรแกรมฝึกอบรม

2) การเตรียมความพร้อมของผู้เข้ารับการฝึกอบรม (Ensuring Employee Readiness for Training)

ก่อนดำเนินกิจกรรม ผู้วิจัยชี้แจงวัตถุประสงค์ ขั้นตอน และประโยชน์ของการฝึกอบรม เพื่อสร้างความเข้าใจและแรงจูงใจในการเรียนรู้ พร้อมทั้งส่งเสริมให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมตระหนักถึงความสำคัญของบทบาทหน้าที่ ความรับผิดชอบ และการพัฒนาตนเอง อันเป็นพื้นฐานสำคัญของการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

3) การออกแบบสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ (Creating a Learning Environment)

ผู้วิจัยออกแบบโปรแกรมฝึกอบรมโดยกำหนดวัตถุประสงค์ เนื้อหา กิจกรรมการเรียนรู้ สื่อการฝึกอบรม และวิธีการประเมินผลอย่างเป็นระบบ กิจกรรมเน้นการมีส่วนร่วมของผู้เข้ารับการฝึกอบรมผ่านการบรรยาย การอภิปราย การแลกเปลี่ยนประสบการณ์ การสะท้อนคิด การทำกิจกรรมกลุ่ม และการประยุกต์ใช้กับสถานการณ์การทำงานจริง เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เชิงลึกและการเปลี่ยนแปลงด้านความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรม

4) การสนับสนุนการถ่ายโอนการเรียนรู้สู่การปฏิบัติงาน (Ensuring Transfer of Training)

ผู้วิจัยออกแบบกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมนำองค์ความรู้และประสบการณ์ที่ได้รับไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานจริง โดยเน้นการกำหนดแนวทางการพัฒนางานของตนเอง การสะท้อนผลการเรียนรู้ และการติดตามผลหลังการฝึกอบรม เพื่อส่งเสริมให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการทำงานอย่างต่อเนื่อง

5) การเลือกวิธีการฝึกอบรม (Selecting Training Methods)

ผู้วิจัยเลือกใช้การฝึกอบรมแบบกลุ่มในรูปแบบการอบรมเชิงปฏิบัติการ (Workshop) โดยประยุกต์ใช้วิธีการเรียนรู้ที่หลากหลาย ได้แก่ การบรรยาย การอภิปราย การระดม

สมอง การเรียนรู้จากกรณีศึกษา การทำกิจกรรมกลุ่ม การสะท้อนคิด และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน เพื่อให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

6) การประเมินผลการฝึกอบรม (Evaluating Training Programs)

ผู้วิจัยประเมินผลการฝึกอบรมทั้งก่อนการฝึกอบรม หลังการฝึกอบรม และระยะติดตามผล โดยประเมินการเปลี่ยนแปลงของความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นในงาน รวมทั้งประเมินความเหมาะสมของโปรแกรมในด้านเนื้อหา กิจกรรม และประโยชน์ที่ได้รับ เพื่อนำผลการประเมินมาใช้ในการพัฒนาและปรับปรุงโปรแกรมฝึกอบรมให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

2.6.5 แนวคิดและทฤษฎีที่ใช้ในการฝึกอบรม

2.6.5.1 ทฤษฎีการเชื่อมโยงของธอร์นไดค์ (Thorndike's Connectionism Theory) ของ Thorndike (1911)

หัวใจสำคัญของทฤษฎีการเชื่อมโยงของธอร์นไดค์คือการมองว่าพฤติกรรมทั้งของสัตว์และมนุษย์เป็นชุดของความเชื่อมโยง (Connections หรือ Bonds) ระหว่างสิ่งเร้า (Stimulus) และการตอบสนอง (Response) ผ่านกระบวนการลองผิดลองถูก (Trial and error) ซึ่งธอร์นไดค์สรุปเป็นกฎการเรียนรู้จากการทดลองในสัตว์ได้ 3 ข้อหลัก ดังนี้

1) กฎแห่งความพร้อม (Law of Readiness) การเรียนรู้เกิดขึ้นเมื่อบุคคลนั้นมีความพร้อมทั้งทางกายและใจ หากมีความพร้อมในการเรียนรู้ เมื่อได้ทำหรือเรียนรู้สิ่งนั้นก็จะทำให้มีความพึงพอใจขึ้นมา

2) กฎแห่งการฝึกหัด (Law of Exercise) การเรียนรู้ที่ได้ทำซ้ำไปเรื่อย ๆ จะทำให้แข็งแกร่งในความเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้ากับผลการ

3) กฎแห่งผล (Law of Effect) เป็นกฎที่สำคัญที่สุด ระบุว่าการตอบสนองใดที่ตามมาด้วยความพึงพอใจ (Satisfaction) ต่อสัตว์ จะทำให้ความเชื่อมโยงกับสถานการณ์นั้นแข็งแกร่งขึ้น และมีแนวโน้มจะเกิดขึ้นซ้ำ ในทางกลับกันหากตามมาด้วยความไม่พึงพอใจหรือความรำคาญ (Discomfort/annoyance) ความเชื่อมโยงนั้นจะอ่อนกำลังลง

ธอร์นไดค์เสนอว่าสติปัญญาของมนุษย์ไม่ได้มีความแตกต่างจากสัตว์ แต่เป็นการพัฒนาในเชิงปริมาณ มนุษย์มีความสามารถในการสร้างความเชื่อมโยงได้จำนวนมหาศาล มีความละเอียดสูงและซับซ้อนกว่าสัตว์มาก ความสามารถในการมีความคิดที่เป็นอิสระ (Free ideas) และการใช้เหตุผลของมนุษย์ จึงเป็นผลพวงมาจากการเพิ่มขึ้นอย่างมหาศาลของความเชื่อมโยงเหล่านี้ในสมอง ซึ่งช่วยให้มนุษย์สามารถแยกแยะองค์ประกอบย่อย ๆ ของสถานการณ์ออกมาได้

โดยสรุป ทฤษฎีการเชื่อมโยงของธอร์นไดค์ (Thorndike's Connectionism Theory) ของ Thorndike (1911) มองว่าการเรียนรู้เป็นกระบวนการสะสมความเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้ากับผลการตอบสนองอย่างค่อยเป็นค่อยไป และสติปัญญาของมนุษย์เป็นผลจากการมีความเชื่อมโยงที่ซับซ้อนและหลากหลายมากกว่าสัตว์ ซึ่งแนวคิดดังกล่าวมีอิทธิพลต่อการออกแบบการเรียนรู้และการฝึกอบรมที่เน้นการฝึกปฏิบัติ การเสริมแรง และการทำซ้ำอย่างเป็นระบบ ทั้งนี้ผู้วิจัยนำทฤษฎีการเชื่องโยงของธอร์นไดค์ มาประยุกต์ใช้ในโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู ตั้งอยู่บนพื้นฐานของการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้าและการตอบสนองผ่านกระบวนการเรียนรู้เชิงระบบ

โดยทฤษฎีนี้ทำหน้าที่เป็นรากฐานสำคัญในการออกแบบกิจกรรมที่เน้นการฝึกปฏิบัติและการเสริมแรงเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอย่างถาวร

2.6.5.2 ทฤษฎีการเรียนรู้อย่างมีความหมายของออซูเบล (Ausubel's Meaningful Learning Theory)

ทฤษฎีการเรียนรู้อย่างมีความหมายของออซูเบล (Ausubel's Theory of Meaningful Learning) (อ้างถึงใน นิลุบล เกตุแก้ว และ ทรงธรรม แก้วประถม, 2566) อธิบายว่าการเรียนรู้เป็นกระบวนการทางปัญญา (Cognitive process) ที่เกิดจากการรับรู้อย่างมีความหมาย (Meaningful reception learning) กล่าวคือ ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงความรู้ใหม่เข้ากับโครงสร้างความรู้เดิมที่มีอยู่ในระบบความคิดของตน ทำให้เกิดการขยายหรือปรับโครงสร้างทางปัญญาให้สอดคล้องกับข้อมูลใหม่ที่ได้รับ ทั้งนี้การเรียนรู้อย่างมีความหมายเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนได้รับข้อมูลหรือความรู้จากผู้สอน ซึ่งอาจอยู่ในรูปของเนื้อหา ข้อเท็จจริง หรือมโนทัศน์ต่าง ๆ และผู้เรียนมีความตั้งใจรับฟังและทำความเข้าใจจนสามารถจัดเก็บข้อมูลดังกล่าวเป็นหมวดหมู่ และเชื่อมโยงเข้ากับความรู้เดิมในโครงสร้างทางปัญญาได้อย่างเป็นระบบ ส่งผลให้เกิดความรู้ที่มีความหมายและสามารถคงอยู่ในระยะยาว สามารถระลึกและนำกลับมาใช้ได้แม้เวลาจะผ่านไป อย่างไรก็ตาม การเรียนรู้ตามแนวคิดนี้ยังไม่ถึงขั้นการสร้างองค์ความรู้ใหม่ด้วยตนเอง แต่เป็นการเสริมสร้างและจัดระบบความรู้เดิมให้มีความชัดเจนและสัมพันธ์กันมากยิ่งขึ้น เพื่อให้การเรียนรู้ดังกล่าวเกิดขึ้นได้อย่างมีประสิทธิภาพ ออซูเบลได้เสนอหลักการจัดการเรียนการสอนที่สำคัญ 2 ประการ ได้แก่

1. การจัดลำดับมโนทัศน์จากกว้างไปสู่เฉพาะ (Progressive differentiation) ควรนำเสนอมโนทัศน์หรือหลักการที่มีลักษณะกว้างและเป็นภาพรวมก่อน แล้วจึงค่อยขยายรายละเอียดเป็นลำดับขั้น เพื่อช่วยให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงความรู้ในลักษณะเป็นลำดับชั้น และมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดต่าง ๆ ได้อย่างชัดเจน

2. การผสมผสานความรู้ใหม่กับความรู้เดิม (Integrative reconciliation) เนื้อหาหรือมโนทัศน์ใหม่ควรมีความเชื่อมโยงกับความรู้เดิมของผู้เรียน โดยผู้เรียนสามารถจำแนกและจัดกลุ่มข้อมูลใหม่เป็นมโนทัศน์ แล้วเชื่อมโยงเป็นกฎหรือหลักการผ่านกระบวนการอุปนัย และนำไปประยุกต์ใช้ผ่านกระบวนการนิรนัย ซึ่งก่อให้เกิดความสัมพันธ์ใหม่ระหว่างองค์ความรู้

หลักการดังกล่าวมีบทบาทสำคัญในการออกแบบการเรียนการสอน โดยเฉพาะการจัดลำดับเนื้อหาในรายวิชาหรือหัวข้อการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถนำความรู้ใหม่ไปบูรณาการเข้ากับโครงสร้างทางปัญญาได้อย่างเป็นระบบและสัมพันธ์กัน

โดยสรุป ทฤษฎีการเรียนรู้อย่างมีความหมายของออซูเบล (Ausubel's Meaningful Learning Theory) ให้ความสำคัญกับบทบาทของโครงสร้างความรู้เดิมในการกำหนดคุณภาพของการเรียนรู้ และชี้ให้เห็นว่าการจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพควรส่งเสริมการเชื่อมโยงอย่างเป็นระบบระหว่างความรู้ใหม่กับความรู้เดิม ซึ่งจะนำไปสู่การเรียนรู้ที่ลึกซึ้งและยั่งยืนในระยะยาว ทั้งนี้ผู้วิจัยนำทฤษฎีการเรียนรู้อย่างมีความหมายของออซูเบล มาประยุกต์ใช้ในโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู มุ่งเน้นการจัดกระบวนการทางปัญญาเพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสามารถเชื่อมโยงความรู้ใหม่เข้ากับโครงสร้างความรู้เดิมที่มีอยู่แล้วในระบบความคิดของตน โดยทฤษฎีนี้เสนอว่าการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพสูงสุดจะเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนได้รับข้อมูลและสามารถจัดเก็บข้อมูลนั้น

เป็นหมวดหมู่ได้อย่างเป็นระบบ ซึ่งการจัดการเรียนรู้ในลักษณะการรับรู้อย่างมีความหมาย (Meaningful reception learning) ไม่เพียงแต่ช่วยให้ครูเข้าใจถึงความสำคัญของความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่เชื่อมโยงไปถึงการยึดมั่นในงานเท่านั้น แต่ยังส่งผลให้ความรู้นั้นคงอยู่ในหน่วยความจำระยะยาว และครูสามารถนำกลับมาใช้เป็นแนวทางในการปฏิบัติหน้าที่วิชาชีพได้แม้เวลาจะผ่านไป

2.6.5.3 ทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์ (Maslow's Hierarchy of Needs) ของ Maslow (1943)

ทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์ของ Maslow (1943) เป็นทฤษฎีแบบพลวัตทั่วไป" (General-dynamic theory) ที่มองว่ามนุษย์เป็นสิ่งมีชีวิตที่มีความต้องการอยู่ตลอดเวลา โดยความต้องการของมนุษย์จะเรียงตัวกันเป็นลำดับขั้นตามความสำคัญที่เหนือกว่า (Hierarchy of pre-potency) ซึ่งหมายความว่าความต้องการที่สำคัญกว่าในลำดับล่างจะต้องได้รับการตอบสนองก่อน ความต้องการในลำดับที่สูงขึ้นไปจึงจะปรากฏออกมา ลำดับขั้นความต้องการพื้นฐาน 5 ประการตามทฤษฎีของ Maslow มีรายละเอียดดังนี้

1) ความต้องการทางด้านร่างกาย (Physiological Needs) เป็นความต้องการที่สำคัญที่สุดและมีอำนาจเหนือกว่าความต้องการทั้งหมด เช่น ความหิว การรักษาภาวะสมดุลของร่างกาย (Homeostasis) และความต้องการทางเพศ หากร่างกายขาดแคลนทุกสิ่ง ความต้องการด้านนี้จะครอบงำจิตสำนึกและพฤติกรรมทั้งหมดของมนุษย์จนกว่าจะได้รับการตอบสนอง

2) ความต้องการความมั่นคงปลอดภัย (Safety Needs) เมื่อความต้องการทางร่างกายได้รับการตอบสนองพอสมควรแล้ว ความต้องการด้านความมั่นคง ความเป็นระเบียบเรียบร้อย และการคาดเดาได้ของโลกจะเกิดขึ้น ในเด็กจะเห็นความต้องการนี้ชัดเจนผ่านความต้องการกิจวัตรที่สม่ำเสมอและการปกป้องจากพ่อแม่ ส่วนในผู้ใหญ่จะแสดงออกผ่านความต้องการงานที่มั่นคง การออมเงิน และการทำประกันภัย

3) ความต้องการความรักและความเป็นเจ้าของ (Love Needs) หากสองระดับแรกได้รับการตอบสนอง บุคคลจะเริ่มรู้สึกถึงความต้องการมิตรภาพ ความรักจากคู่ครอง หรือความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม การไม่ได้รับการตอบสนองในขั้นนี้มักเป็นสาเหตุหลักของปัญหาการปรับตัวทางจิตวิทยา

4) ความต้องการความภาคภูมิใจในตนเอง (Esteem Needs) มนุษย์มีความต้องการประเมินตนเองในเชิงบวกอย่างมั่นคง ทั้งในด้าน การเคารพตนเอง (ความสำเร็จ ความสามารถ ความเป็นอิสระ) และการได้รับการยอมรับจากผู้อื่น (ชื่อเสียง เกียรติยศ ความสำคัญ) การตอบสนองในขั้นนี้จะทำให้เกิดความมั่นใจในตนเองและความรู้สึกว่าตนมีคุณค่าต่อโลก

5) ความต้องการความเข้าใจถึงความสำเร็จของตนเอง (Self-actualization Needs) เป็นขั้นสูงสุดที่มนุษย์ต้องการจะเป็นในสิ่งที่ตนเองสามารถเป็นได้ตามศักยภาพสูงสุด เช่น นักดนตรีต้องสร้างสรรค์ดนตรี หรือจิตรกรต้องวาดภาพเพื่อให้มีความสุขในขั้นสุดท้าย

โดยสรุป ทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์ (Maslow's Hierarchy of Needs) ของ Maslow (1943) ชี้ให้เห็นว่ามนุษย์มีแรงขับพื้นฐานในการแสวงหาการตอบสนองความต้องการทั้งในด้านความมั่นคง ความมีคุณค่าในตนเอง และความเป็นส่วนหนึ่งของสังคม ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญที่นำไปสู่การพัฒนาความรู้สึกเป็นเจ้าของต่อสิ่งต่าง ๆ ทั้งนี้ผู้วิจัยนำทฤษฎีลำดับขั้น

ความต้องการของมาสโลว์มาประยุกต์ใช้ในโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู เป็นการวางรากฐานเพื่อตอบสนองแรงขับพื้นฐานของมนุษย์ที่แสวงหาความมั่นคง ความมีคุณค่า และความเป็นส่วนหนึ่งของสังคม ช่วยให้ครูเปลี่ยนผ่านจากการทำงานตามหน้าที่ไปสู่การปฏิบัติหน้าที่ด้วยความรู้สึกรัก ผูกพัน และภาคภูมิใจในฐานะเจ้าของงานอย่างแท้จริง ซึ่งปัจจัยเหล่านี้คือองค์ประกอบสำคัญที่นำไปสู่การพัฒนาความรู้สึกเป็นเจ้าของต่อวิชาชีพและองค์การ

2.6.5.4 ทฤษฎีการรับรู้ตนเอง (Self-Perception Theory) ของ Daryl J. Bem (1972)

Bem (1972) อธิบายว่าบุคคลสามารถทำความเข้าใจทัศนคติ อารมณ์ และสภาวะภายในของตนเองได้ผ่านการสังเกตพฤติกรรมของตนเองและบริบทที่พฤติกรรมนั้นเกิดขึ้น กล่าวคือ แทนที่บุคคลจะรับรู้ความรู้สึกจากภายในโดยตรง บุคคลจะใช้พฤติกรรมที่แสดงออกเป็นหลักฐานเพื่อตีความว่าตนเองคิดหรือรู้สึกอย่างไร แนวคิดสำคัญของทฤษฎีนี้คือ เมื่อสัญญาณภายใน เช่น อารมณ์หรือทัศนคติ มีความไม่ชัดเจน บุคคลจะอยู่ในสถานะคล้ายกับผู้สังเกตภายนอก ที่ต้องอาศัยข้อมูลจากพฤติกรรมและสถานการณ์แวดล้อมในการอนุมานสภาวะภายในของตนเอง โดยกระบวนการนี้ทำให้บุคคลสามารถสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับตนเองได้ในลักษณะเดียวกับการตีความพฤติกรรมของผู้อื่น

นอกจากนี้ ทฤษฎีการรับรู้ตนเองยังเสนอว่า ทัศนคติของบุคคลอาจไม่ได้เป็นตัวกำหนดพฤติกรรมเสมอไป แต่ในบางกรณี พฤติกรรมกลับเป็นตัวกำหนดทัศนคติ กล่าวคือ บุคคลสามารถพัฒนาทัศนคติของตนเองจากการสังเกตการณ์กระทำของตนเองภายหลัง โดยเฉพาะในสถานการณ์ที่ไม่มีทัศนคติเดิมที่ชัดเจน อีกประเด็นหนึ่งที่สำคัญคือ กระบวนการอนุมานจากตนเอง (Self-inference) ซึ่งบุคคลใช้พฤติกรรมของตนเองเป็นข้อมูลในการสรุปความเชื่อและค่านิยม เช่น หากบุคคลสังเกตว่าตนเองมีพฤติกรรมบางอย่างซ้ำ ๆ ก็อาจสรุปว่าตนเองมีความชอบหรือทัศนคติที่สอดคล้องกับพฤติกรรมนั้น

โดยสรุป ทฤษฎีการรับรู้ตนเอง (Self-Perception Theory) ของ Bem (1972) ชี้ให้เห็นว่าการเข้าใจตนเองไม่ได้เกิดจากการสำรวจภายในเพียงอย่างเดียว แต่ยังเกิดจากการตีความพฤติกรรมของตนเองในบริบทต่าง ๆ ซึ่งมีบทบาทสำคัญต่อการก่อตัวของทัศนคติ การรับรู้ตนเอง และการเปลี่ยนแปลงทางจิตวิทยาในระยะยาว ทั้งนี้ผู้วิจัยนำทฤษฎีการรับรู้ตนเอง มาประยุกต์ใช้ในโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู ตั้งอยู่บนพื้นฐานแนวคิดที่ว่าบุคคลสามารถทำความเข้าใจทัศนคติและสภาวะภายในของตนเองได้ผ่านการสังเกตพฤติกรรมที่ตนเองแสดงออกในบริบทต่าง ๆ โดยทฤษฎีนี้เสนอว่าในบางสถานการณ์ที่ความรู้สึกภายในยังไม่ชัดเจน พฤติกรรมจะเป็นตัวกำหนดทัศนคติผ่านกระบวนการอนุมานจากตนเอง (Self-inference) ซึ่งผู้วิจัยได้นำฐานคิดนี้มาออกแบบกิจกรรมเพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงทางจิตวิทยาในระยะยาว เมื่อครูได้รับรู้ถึงความสามารถและผลลัพธ์เชิงบวกที่เกิดจากการกระทำของตนเองผ่านการบอกเล่าและการบันทึก จะส่งผลให้เกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์เกี่ยวกับตนเองจากผู้ปฏิบัติงานตามหน้าที่ไปสู่การเป็นผู้สร้างสรรค์ที่มีความผูกพันและเห็นคุณค่าในงานที่ทำอย่างแท้จริง

2.6.5.5 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory) ของ Albert Bandura (1971)

Bandura (1971) กล่าวว่าพฤติกรรมของมนุษย์ไม่ได้เกิดจากแรงขับภายในหรือการถูกควบคุมโดยสิ่งแวดล้อมเพียงด้านเดียว แต่เป็นผลมาจากปฏิสัมพันธ์ที่ส่งผลซึ่งกันและกันอย่างต่อเนื่อง (Continuous reciprocal interaction) ระหว่างปัจจัยด้านพฤติกรรมและเงื่อนไขที่ควบคุมพฤติกรรมนั้น โดยมีประเด็นสำคัญดังนี้

1. การเรียนรู้ไม่ได้มีแค่การลองผิดลองถูก การเรียนรู้ส่วนใหญ่ของมนุษย์เกิดขึ้นผ่าน การสังเกต (Observation) พฤติกรรมของตัวแบบและผลลัพธ์ที่ตามมา กระบวนการนี้ช่วยให้มนุษย์สามารถสร้างพฤติกรรมที่ซับซ้อนได้โดยไม่ต้องเสียเวลาหรือเสี่ยงอันตรายจากการลองผิดลองถูกด้วยตัวเอง (Trial and Error) ซึ่งอาจก่อให้เกิดความผิดพลาดที่รุนแรงได้

2. การเสริมแรงไม่ได้ทำหน้าที่ประทับตราพฤติกรรมโดยอัตโนมัติ แต่ทำหน้าที่ผ่านกระบวนการทางปัญญาใน 2 ลักษณะ ดังนี้

2.1 หน้าที่เชิงข้อมูล (Informative function) ผลลัพธ์ของการกระทำช่วยให้ผู้เรียนสร้างสมมติฐานเกี่ยวกับสิ่งที่ต้องทำเพื่อให้ได้ผลลัพธ์ที่ต้องการ

2.2 หน้าที่เชิงจูงใจ (Motivational function) การคาดการณ์ถึงผลลัพธ์ในอนาคต (Anticipatory capacity) จะกลายเป็นแรงจูงใจในปัจจุบันที่กำหนดว่าบุคคลจะแสดงพฤติกรรมนั้นออกมาหรือไม่

3. การเรียนรู้จากการสังเกตตัวแบบ (Modeling processes) ประกอบด้วย 4 กระบวนการที่ทำงานร่วมกัน ดังนี้

3.1 กระบวนการความใส่ใจ (Attentional processes) บุคคลต้องเลือกสังเกตแง่ที่สำคัญของพฤติกรรมตัวแบบ ซึ่งขึ้นอยู่กับความน่าสนใจหรือสถานะของตัวแบบนั้น

3.2 กระบวนการจดจำ (Retention processes) การเก็บข้อมูลไว้ในรูปแบบของสัญลักษณ์ (Symbolic forms) ทั้งในเชิงภาพลักษณ์และทางภาษา เพื่อให้นำกลับมาใช้ได้เมื่อไม่มีตัวแบบอยู่แล้ว

3.3 กระบวนการแสดงพฤติกรรม (Motoric reproduction processes) การเปลี่ยนสัญลักษณ์ที่จดจำไว้ให้กลายเป็นการกระทำจริง ซึ่งต้องอาศัยทักษะและการปรับปรุงพฤติกรรมตามข้อมูลป้อนกลับ

3.4 กระบวนการจูงใจ (Motivational processes) แม้จะเรียนรู้พฤติกรรมมาแล้ว แต่บุคคลจะเลือกแสดงพฤติกรรมนั้นต่อเมื่อเห็นว่ามันจะนำไปสู่ผลลัพธ์ที่เป็นบวก

4. มนุษย์สามารถเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ของผู้อื่นได้การเห็นตัวแบบได้รับรางวัลจะเพิ่มแนวโน้มที่ผู้สังเกตจะทำตาม (Vicarious reinforcement) ในขณะที่การเห็นตัวแบบถูกลงโทษจะช่วยยับยั้งพฤติกรรมนั้นๆ (Vicarious punishment) โดยที่ผู้สังเกตไม่จำเป็นต้องได้รับผลลัพธ์นั้นด้วยตัวเอง

5. มนุษย์สามารถกำกับตนเอง (Self-Regulation) ผ่านกระบวนการให้รางวัลและลงโทษตนเอง (Self-produced consequences) มนุษย์จะสร้างมาตรฐานภายในขึ้นมาเพื่อ

ประเมินการกระทำของตนเอง หากทำได้ตามมาตรฐานจะเกิดความพึงพอใจ แต่หากทำไม่ได้จะเกิดการตำหนิตนเอง ซึ่งกลไกนี้ทำให้พฤติกรรมมีความยั่งยืนแม้ไม่มีการควบคุมจากภายนอก

โดยสรุป ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory) ของ Bandura (1971) มองว่าความสามารถทางปัญญา (Cognitive capacity) ของมนุษย์เป็นตัวกลางสำคัญที่ทำให้เราสามารถเรียนรู้ แก้ปัญหา และจัดการกับสิ่งแวดล้อมได้อย่างมีประสิทธิภาพผ่านการใช้สัญลักษณ์และการสังเกต ทั้งนี้ผู้วิจัยนำทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม มาประยุกต์ใช้ในโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู มีหัวใจสำคัญอยู่ที่การเชื่อว่ามนุษย์สามารถสร้างพฤติกรรมที่ซับซ้อนได้ผ่านการสังเกต และการเรียนรู้จากตัวแบบ ซึ่งช่วยประหยัดเวลาและลดความเสี่ยงจากการลองผิดลองถูกด้วยตนเองเพียงลำพัง โดยผู้วิจัยได้บูรณาการทฤษฎีนี้เข้ากับกิจกรรมการฝึกอบรมเพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรมและทัศนคติของครูอย่างเป็นระบบ เมื่อครูเห็นผลลัพธ์เชิงบวกจากพฤติกรรมของตัวแบบและเพื่อนร่วมกลุ่ม จะนำไปสู่การปรับปรุงพฤติกรรมและการตัดสินใจในงานวิชาชีพด้วยความรู้สึกเป็นเจ้าของอย่างแท้จริง

2.6.5.6 ทฤษฎีอัตลักษณ์เชิงเรื่องเล่า (Narrative Identity Theory) ของ Dan P. McAdams (2001)

ทฤษฎีอัตลักษณ์เชิงเรื่องเล่าของ McAdams (2001) เป็นแนวคิดเชิงพัฒนาการและจิตวิทยาบุคลิกภาพที่อธิบายว่าอัตลักษณ์ของบุคคลไม่ได้เป็นเพียงชุดของลักษณะนิสัยหรือบทบาททางสังคมเท่านั้น แต่คือเรื่องเล่าของชีวิต (Life story) ที่บุคคลสร้างขึ้นภายในใจและมีการวิวัฒนาการอยู่เสมอ เรื่องเล่านี้ทำหน้าที่หลอมรวมอดีตที่จดจำได้ ปัจจุบันที่เป็นอยู่ และอนาคตที่คาดหวังเข้าด้วยกัน เพื่อสร้างให้เกิด ความรู้สึกเป็นเอกภาพ (Unity) และการมีเป้าหมาย (Purpose) ในชีวิต

McAdams วางตำแหน่งของเรื่องเล่าชีวิตไว้เป็นระดับที่สูงสุดในโครงสร้างบุคลิกภาพ 3 ระดับ ได้แก่

1. คุณลักษณะพื้นฐาน (Dispositional Traits) เช่น บุคลิกภาพ 5 องค์ประกอบ (Big Five) ซึ่งเป็นลักษณะที่ค่อนข้างคงที่

2. การปรับตัวตามคุณลักษณะ (Characteristic Adaptations) เช่น แรงจูงใจ เป้าหมาย และกลไกการปรับตัวที่ขึ้นอยู่กับบริบทและกาลเวลา

3. เรื่องเล่าชีวิตที่บูรณาการ (Integrative Life Stories) คือระดับของอัตลักษณ์ที่แท้จริง ซึ่งทำหน้าที่เชื่อมโยงองค์ประกอบต่างๆ ของชีวิตเข้าด้วยกันผ่านกระบวนการเล่าเรื่อง

McAdams เน้นย้ำว่าเรื่องเล่าชีวิตไม่ได้เกิดขึ้นจากบุคคลเพียงฝ่ายเดียว แต่เป็น “โครงสร้างทางจิตสังคม” (Psychosocial Construction) ซึ่งได้รับอิทธิพลจากวัฒนธรรม บรรทัดฐาน และค่านิยมของสังคมที่บุคคลนั้นอาศัยอยู่ วัฒนธรรมจะเป็นตัวกำหนดแบบร่างของเรื่องเล่าว่าชีวิตที่ดีหรือเรื่องที่ควรเล่าควรเป็นอย่างไร

โดยสรุป ทฤษฎีอัตลักษณ์เชิงเรื่องเล่า (Narrative Identity Theory) ของ McAdams (2001) ชี้ให้เห็นว่าการจะรู้จักบุคคลอย่างถ่องแท้ ไม่สามารถดูเพียงแค่พฤติกรรมหรือนิสัยภายนอกได้ แต่ต้องเข้าใจถึงความหมายที่เขาให้กับประสบการณ์ชีวิตผ่านเรื่องเล่า การศึกษาอัตลักษณ์เชิงเรื่องเล่าจึงเป็นเครื่องมือสำคัญในการทำความเข้าใจการพัฒนาตนเอง การปรับตัว และการสร้างความหมายในชีวิตของมนุษย์ในโลกสมัยใหม่ ทั้งนี้ผู้วิจัยนำทฤษฎีอัตลักษณ์เชิงเรื่องเล่ามาประยุกต์ใช้ในโปรแกรม

การพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู มุ่งเน้นการสร้างความหมายและการบูรณาการตัวตนผ่านกระบวนการสร้างโครงเรื่องให้กับชีวิต โดยทฤษฎีนี้เสนอว่าอัตลักษณ์ของบุคคลไม่ใช่เพียงแค่ชุดของลักษณะนิสัยหรือบทบาททางสังคม แต่คือเรื่องเล่าของชีวิตที่บุคคลสร้างขึ้นภายในใจเพื่อหลอมรวมอดีตที่จดจำได้ ปัจจุบันที่เป็นอยู่ และอนาคตที่คาดหวังเข้าด้วยกัน เพื่อให้เกิดความรู้สึกเป็นเอกภาพและมีเป้าหมายในชีวิต ให้ครูได้ถอดหน้ากากทางวิชาชีพออก และหันมาสำรวจความรัก ความผูกพัน และความเป็นเจ้าของที่มีต่องานวิชาชีพของตนเองอย่างแท้จริง อันจะนำไปสู่ความยืดหยุ่นทางอารมณ์และการสร้างความหมายใหม่ในชีวิตการทำงานอย่างยั่งยืน

2.6.5.7 ทฤษฎีเน้นผู้รับบริการเป็นศูนย์กลาง (Client-Centered Therapy) ของ Carl R. Rogers (1986)

ทฤษฎีเน้นผู้รับบริการเป็นศูนย์กลาง (Client-Centered Therapy) ของ Rogers (1986) เป็นกรอบแนวคิดทางจิตบำบัดในกลุ่มมนุษยนิยม (humanistic psychology) ที่มุ่งเน้นศักยภาพภายในของมนุษย์ในการพัฒนาและแก้ไขปัญหาด้วยตนเอง โดยมีสมมติฐานพื้นฐานว่ามนุษย์มีแนวโน้มตามธรรมชาติไปสู่การเติบโต (Actualizing tendency) หากอยู่ในสภาพแวดล้อมทางจิตวิทยาที่เอื้อต่อการพัฒนา ซึ่งบุคคลแต่ละคนมีทรัพยากรภายในตนเองอย่างมหาศาลในการทำความเข้าใจตนเอง การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์เกี่ยวกับตนเอง (Self-concept) ทัศนคติ และพฤติกรรมที่ตนกำหนดเอง และทรัพยากรเหล่านี้สามารถถูกนำมาใช้ได้ หากมีการจัดสภาพแวดล้อมทางจิตวิทยาที่เอื้อต่อการพัฒนาอย่างเหมาะสม เงื่อนไขสำคัญ 3 ประการที่ก่อให้เกิดบรรยากาศที่ส่งเสริมการเติบโต ไม่ว่าจะเป็นความสัมพันธ์ระหว่างนักบำบัดกับผู้รับการบำบัด พ่อแม่กับลูก ผู้นำกับกลุ่ม ครูกับนักเรียน หรือผู้บริหารกับบุคลากร ซึ่งเงื่อนไขเหล่านี้สามารถประยุกต์ใช้ได้ในทุกสถานการณ์ที่มุ่งเน้นการพัฒนาบุคคล ประกอบด้วย

1. ความจริงแท้ (Genuineness) หรือความสอดคล้องภายในตนเอง (Congruence) กล่าวคือ ยิ่งมีความเป็นตัวของตัวเองในความสัมพันธ์มากเท่าใด โดยไม่สร้างภาพลักษณ์ทางวิชาชีพหรือหน้ากากส่วนตัวมากเท่านั้น ก็ยิ่งเพิ่มโอกาสให้อีกฝ่ายเกิดการเปลี่ยนแปลงและเติบโตในทางสร้างสรรค์มากขึ้น

2. การยอมรับหรือความใส่ใจ (Acceptance หรือ Caring) หรือที่เรียกว่าการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditional positive regard) ซึ่งหมายถึง การที่บุคคลมีทัศนคติเชิงบวก ยอมรับ และไม่ตัดสินต่อฝ่ายตรงข้ามในสิ่งที่เขาเป็นในขณะนั้น จะช่วยเอื้อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงหรือความก้าวหน้าในผลลัพธ์ได้มากขึ้น

3. ความเข้าใจอย่างลึกซึ้งเชิงเอาใจเขามาใส่ใจเรา (Empathic understanding) หมายถึง การที่บุคคลสามารถรับรู้และเข้าใจความรู้สึก ที่อีกฝ่ายกำลังประสบอยู่ได้อย่างถูกต้อง และสามารถสื่อสารความเข้าใจที่ยอมรับนี้กลับไปยังบุคคลนั้นได้อย่างเหมาะสม

โดยสรุป ทฤษฎีเน้นผู้รับบริการเป็นศูนย์กลาง (Client-Centered Therapy) ของ Carl R. Rogers (1986) ให้ความสำคัญกับศักยภาพภายในของมนุษย์และบทบาทของความสัมพันธ์ที่มีคุณภาพ มากกว่าการใช้เทคนิคเฉพาะทาง เน้นว่าการเปลี่ยนแปลงที่แท้จริงเกิดจากการที่บุคคลได้รับการยอมรับ เข้าใจ และมีพื้นที่ปลอดภัยในการสำรวจตนเองอย่างแท้จริง ทั้งนี้ผู้วิจัยนำทฤษฎีเน้นผู้รับบริการเป็นศูนย์กลาง มาประยุกต์ใช้ในโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

มีหัวใจสำคัญอยู่ที่การสร้างสภาพแวดล้อมทางจิตวิทยาที่เอื้อต่อการเติบโตตามธรรมชาติของมนุษย์ (Actualizing tendency) โดยเชื่อมั่นในศักยภาพภายในของครูว่ามีความสามารถในการทำความเข้าใจตนเองและปรับเปลี่ยนพฤติกรรมได้ หากได้รับโอกาสในบรรยากาศที่ปลอดภัย ทฤษฎีนี้ไม่ได้มุ่งเน้นที่การใช้เทคนิคเชิงเทคนิคเพียงอย่างเดียว แต่ให้ความสำคัญกับคุณภาพของความสัมพันธ์ระหว่างผู้วิจัยและผู้เข้ารับการอบรม ซึ่งเป็นฐานรากที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่แท้จริง ช่วยให้ครูให้ครูได้ถอดหน้ากากทางวิชาชีพออก และหันมาสำรวจความรัก ความผูกพัน และความเป็นเจ้าของที่มีต่องานวิชาชีพของตนเองอย่างแท้จริง อันจะนำไปสู่ความยืดหยุ่นทางอารมณ์และการสร้างความหมายใหม่ในชีวิตการทำงานอย่างยั่งยืน

2.6.5.8 ทฤษฎีหน้าต่างโจฮารี่ (Johari Window) ของ Joseph Luft และ Harry Ingham (1955)

ทฤษฎีหน้าต่างโจฮารี่ (Johari Window) ของ Luft และ Ingham (1955) เป็นแนวคิดที่ใช้อธิบายกระบวนการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเองและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล โดยมุ่งเน้นการทำความเข้าใจว่าข้อมูลเกี่ยวกับตัวบุคคลถูก “รับรู้” และ “ไม่ถูกรับรู้” อย่างไร ทั้งจากมุมมองของตนเองและผู้อื่น โดยแบ่งพื้นที่ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับตนเองออกเป็น 4 ส่วน (Quadrants) ดังนี้

1. พื้นที่เปิดเผย (Area of Free Activity หรือ Open Area): คือส่วนที่ทั้งตนเองและผู้อื่นต่างรับรู้ร่วมกัน ทั้งในด้านพฤติกรรมและความรู้สึกนึกคิด
2. พื้นที่จุดบอด (Blind Area): คือสิ่งที่ผู้อื่นมองเห็นในตัวเรา แต่เรากลับไม่รู้ตัว
3. พื้นที่ซ่อนเร้น (Avoided or Hidden Area): คือสิ่งที่เรารู้เกี่ยวกับตนเองแต่ไม่เปิดเผยให้ผู้อื่นทราบ เช่น ความรู้สึกที่เปราะบาง หรือจุดประสงค์แอบแฝง
4. พื้นที่ที่ไม่รู้จัก (Area of Unknown Activity หรือ Mystery Area): คือส่วนที่ทั้งตนเองและผู้อื่นต่างไม่รับรู้ถึงพฤติกรรมหรือแรงจูงใจนั้นๆ จนกว่าจะถูกค้นพบในภายหลัง

หัวใจสำคัญของทฤษฎีนี้คือการขยายพื้นที่เปิดเผย (Quadrant I) ให้กว้างขึ้น ซึ่งจะช่วยให้การสื่อสารมีประสิทธิภาพมากขึ้น โดยผ่านกระบวนการหลักดังนี้

1. การเปิดเผยตนเอง (Exposure): เมื่อเราแชร์ความรู้สึกหรือตัวตนให้ผู้อื่นรับรู้ พื้นที่ซ่อนเร้นจะลดลง และพื้นที่เปิดเผยจะเพิ่มขึ้น
2. การรับข้อมูลป้อนกลับ (Feedback): เมื่อเราสอบถามและรับฟังสิ่งที่ผู้อื่นสะท้อนกลับมา พื้นที่จุดบอดจะลดลง ทำให้เราเข้าใจความจริงเกี่ยวกับตนเองมากขึ้นและพื้นที่เปิดเผยขยายขึ้น
3. การสำรวจส่วนลึกลับ (Exploring the Mystery): การเปิดรับประสบการณ์ใหม่ๆ การใช้ทักษะที่ไม่เคยใช้ หรือการใส่ใจต่อสิ่งเร้าที่มากระทบ จะช่วยลดพื้นที่ที่ไม่รู้จักลงได้

ในด้านการพัฒนาตนเอง แนวคิดนี้ช่วยส่งเสริมการเพิ่มพูนการตระหนักรู้ในตนเอง โดยเฉพาะในบริบทของพลวัตกลุ่ม (Group dynamics) และความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล นอกจากนี้พื้นที่ของตัวตนที่ซ่อนเร้น (Hidden area) ยังถือเป็นโอกาสสำคัญในการพัฒนาตนเอง โดยการก้าวออกจากพื้นที่ปลอดภัย (Comfort zone) เพื่อทดลองพฤติกรรมใหม่ ๆ และค้นพบศักยภาพหรือความสำเร็จใหม่ของตนเอง ทั้งนี้วัฒนธรรมของหน่วยงานหรือองค์การ รวมถึงรูปแบบการบริหารของผู้จัดการ มีอิทธิพลต่อลักษณะของหน้าต่างโจฮารีของแต่ละบุคคล กล่าวคือ หากความสัมพันธ์ภายใน

องค์การมีลักษณะเป็นกันเองและเป็นมิตร บุคคลมักจะเปิดเผยตนเองมากขึ้น ในทางตรงกันข้าม หากวัฒนธรรมการทำงานมีความกดดัน หรือเป็นวัฒนธรรมที่เน้นการตำหนิ (blame culture) บุคคลจะมีแนวโน้มปิดกั้นตนเองมากขึ้น เกิดความรู้สึกเปราะบาง และไม่เต็มใจที่จะแสดงหรือเปิดเผยตนเองต่อผู้อื่น

โดยสรุป ทฤษฎีหน้าต่างโจฮารี่ (Johari Window) ของ Joseph Luft และ Harry Ingham (1955) เป็นเครื่องมือเชิงแนวคิดที่ช่วยอธิบายพลวัตของการรับรู้ตนเองและผู้อื่นในบริบทสังคม เน้นว่าการพัฒนาความสัมพันธ์ที่มีคุณภาพต้องอาศัยความสมดุลระหว่างการเปิดเผยตนเองและการรับฟังข้อมูลย้อนกลับ ซึ่งจะนำไปสู่การเติบโตทั้งในระดับบุคคลและกลุ่มอย่างยั่งยืน ทั้งนี้ผู้วิจัยนำทฤษฎีหน้าต่างโจฮารี่ มาประยุกต์ใช้ในโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู มุ่งเน้นไปที่การเสริมสร้างการตระหนักรู้ในตนเอง และการพัฒนาสัมพันธภาพระหว่างบุคคล ผ่านกระบวนการทำความเข้าใจข้อมูลที่ตนเองและผู้อื่นรับรู้เกี่ยวกับตัวเรา โดยทฤษฎีนี้ทำหน้าที่เป็นเครื่องมือเชิงแนวคิดที่ช่วยอธิบายพลวัตของการรับรู้ในบริบทสังคม ช่วยให้ครูเปลี่ยนผ่านจากสภาวะการปิดกั้นตนเองเนื่องจากความกดดันในวิชาชีพ ไปสู่สภาวะที่มีการเปิดเผยและรับฟังกันอย่างจริงใจ กระบวนการปรับสมดุลระหว่างการเปิดเผยตนเองและการรับข้อมูลย้อนกลับนี้เอง ที่เป็นรากฐานสำคัญในการสร้างความรู้สึกเป็นหนึ่งเดียวและการมีส่วนร่วม ซึ่งจะช่วยยกระดับความเป็นเจ้าของทางจิตใจและความรับผิดชอบในการปฏิบัติหน้าที่ครูให้มั่นคงและยั่งยืน

2.6.5.9 ทฤษฎีสัมพันธภาพระหว่างบุคคล (Transactional Analysis) ของ Eric Lennard Berne (1964)

ทฤษฎีสัมพันธภาพระหว่างบุคคล (Transactional Analysis: TA) ของ Berne (1964) เป็นกรอบแนวคิดทางจิตวิทยาที่ใช้อธิบายโครงสร้างบุคลิกภาพและรูปแบบการสื่อสารระหว่างบุคคล โดยมุ่งเน้นการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Transactions) ซึ่งเกิดจากการแลกเปลี่ยนสิ่งเร้าและการตอบสนองระหว่างบุคคล ทฤษฎีนี้ตั้งอยู่บนสมมติฐานว่าพฤติกรรมและการสื่อสารของมนุษย์สามารถทำความเข้าใจได้ผ่านโครงสร้างภายในจิตใจและรูปแบบความสัมพันธ์ที่เรียนรู้มา องค์ประกอบหลักของทฤษฎีคือแนวคิดเรื่องสภาวะอีโก้ (Ego states) ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 ประเภท ได้แก่ พ่อแม่ (Parent) ผู้ใหญ่ (Adult) และเด็ก (Child) สภาวะพ่อแม่สะท้อนถึงค่านิยม กฎเกณฑ์ และแบบแผนพฤติกรรมที่บุคคลได้รับการถ่ายทอดจากผู้มีอำนาจในวัยเด็ก สภาวะผู้ใหญ่เป็นส่วนที่มีเหตุผล ใช้ข้อมูลและการวิเคราะห์ในการตัดสินใจ ส่วนสภาวะเด็กสะท้อนอารมณ์ ความรู้สึก และประสบการณ์ในวัยเด็ก การสื่อสารระหว่างบุคคลจึงสามารถอธิบายได้จากการโต้ตอบระหว่างสภาวะอีโก้เหล่านี้

Berne อธิบายว่าปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลสามารถแบ่งออกเป็น 3 ลักษณะ ได้แก่ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลแบบสอดคล้อง (Complementary Transactions) ซึ่งเกิดขึ้นเมื่อการตอบสนองเป็นไปตามความคาดหวังของสิ่งเร้า ทำให้การสื่อสารดำเนินไปอย่างราบรื่น ปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลแบบไขว้ (Crossed transactions) ซึ่งเกิดขึ้นเมื่อการตอบสนองไม่สอดคล้องกับสิ่งเร้า ส่งผลให้เกิดความขัดแย้งหรือการสื่อสารหยุดชะงัก และปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลแบบแฝง (Covert or ulterior transactions) ซึ่งมีความหมายซ่อนเร้นอยู่เบื้องหลังการสื่อสารในระดับจิตวิทยา แนวคิดสำคัญอีกประการหนึ่งคือเกมทางจิตวิทยา (Psychological games) หมายถึงรูปแบบพฤติกรรมซ้ำ ๆ

ในความสัมพันธ์ที่มีลักษณะเป็นแบบแผนและมักนำไปสู่ผลลัพธ์เชิงลบ โดยบุคคลอาจไม่ตระหนักถึงบทบาทของตนในเกมดังกล่าว เกมเหล่านี้สะท้อนความต้องการทางจิตใจที่ไม่ได้รับการตอบสนองและเชื่อมโยงกับบทชีวิต (Life script) ซึ่งเป็นแผนชีวิตที่บุคคลพัฒนาขึ้นตั้งแต่วัยเด็กจากประสบการณ์และการเลี้ยงดู นอกจากนี้ทฤษฎียังเสนอแนวคิดเรื่องการยอมรับหรือการให้คุณค่า (Strokes) ซึ่งเป็นหน่วยพื้นฐานของการตอบสนองทางสังคมที่มนุษย์ต้องการ ไม่ว่าจะเป็นในรูปแบบเชิงบวกหรือเชิงลบ การขาดแคลนการยอมรับอาจนำไปสู่การแสวงหาความสนใจในรูปแบบที่ไม่เหมาะสม เช่น การเล่นเกมทางจิตวิทยา

โดยสรุป ทฤษฎีสัมพันธภาพระหว่างบุคคล (Transactional Analysis) ของ Eric Berne (1992) ให้กรอบแนวคิดที่เป็นระบบในการทำความเข้าใจพฤติกรรมและการสื่อสารระหว่างบุคคลผ่านการวิเคราะห์สภาวะอีโก้ รูปแบบปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และแบบแผนความสัมพันธ์ที่ซ่อนอยู่ แนวคิดนี้มีประโยชน์อย่างยิ่งในการพัฒนาความตระหนักรู้ในตนเอง การปรับปรุงการสื่อสาร และการสร้างความสัมพันธ์ที่มีประสิทธิภาพและสร้างสรรค์ในบริบทต่าง ๆ ทั้งในชีวิตส่วนตัวและในองค์การ ทั้งนี้ผู้วิจัยนำทฤษฎีสัมพันธภาพระหว่างบุคคล มาประยุกต์ใช้ในโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู มุ่งเน้นไปที่การสร้างความเข้าใจในโครงสร้างบุคลิกภาพและรูปแบบการสื่อสาร เพื่อให้ครูสามารถวิเคราะห์และปรับปรุงปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นในที่ทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยทฤษฎีนี้เสนอว่าพฤติกรรมและการสื่อสารของมนุษย์สามารถอธิบายได้ผ่าน สภาวะอีโก้ (Ego states) 3 รูปแบบ คือ พ่อแม่ (Parent) ผู้ใหญ่ (Adult) และเด็ก (Child) ซึ่งผู้วิจัยได้นำมาบูรณาการในกิจกรรมการฝึกอบรมเพื่อยกระดับความรับผิดชอบและการสร้างเครือข่ายทางสังคม ช่วยให้ครูมีความตระหนักรู้ในตนเองเกี่ยวกับแบบแผนการสื่อสารของตน และสามารถปรับเปลี่ยนจากการปฏิสัมพันธ์ที่อาจแฝงด้วยเกมทางจิตวิทยา (Psychological games) ไปสู่การสื่อสารที่จริงใจและสร้างสรรค์ ซึ่งกระบวนการเหล่านี้ไม่เพียงแต่ช่วยลดความขัดแย้งในโรงเรียน แต่ยังช่วยสร้างความสัมพันธ์ที่มีคุณภาพอันเป็นรากฐานสำคัญในการเสริมสร้างความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นในงานของครูอย่างยั่งยืน

2.6.5.10 ทฤษฎีการกำหนดตนเอง (Self-Determination Theory: SDT) ของ Richard M. Ryan และ Edward L. Deci (2000)

Ryan และ Deci (2000) กล่าวว่า ทฤษฎีการกำหนดตนเอง (Self-Determination Theory: SDT) เป็นแนวทางการศึกษาเกี่ยวกับแรงจูงใจและบุคลิกภาพของมนุษย์ โดยใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงประจักษ์ควบคู่ไปกับทฤษฎีพื้นฐานเชิงองค์รวม (Organismic metatheory) ที่ให้ความสำคัญกับทรัพยากรภายในของมนุษย์ในการพัฒนาบุคลิกภาพและการกำกับตนเองของพฤติกรรม โดย SDT มุ่งเน้นไปที่การสำรวจแนวโน้มการเติบโตตามธรรมชาติของมนุษย์ และความต้องการทางจิตวิทยาที่เป็นพื้นฐานของแรงจูงใจและการหลอมรวมทางบุคลิกภาพ ทฤษฎีนี้เชื่อว่ามนุษย์มีแนวโน้มตามธรรมชาติที่จะเป็นผู้กระทำ (Agentic) มีความใฝ่รู้ มีพลัง และมีแรงจูงใจในตนเองเพื่อการเรียนรู้และพัฒนาทักษะใหม่ๆ

หัวใจสำคัญของ SDT คือการระบุว่ามนุษย์มีความต้องการทางจิตวิทยาพื้นฐาน (Basic psychological needs) เปรียบเสมือนสารอาหารทางจิตใจที่จำเป็นต่อการเจริญเติบโต การปรับตัว

และสุขภาวะที่ดีของมนุษย์ แต่หากถูกขัดขวางหรือเพิกเฉยจะนำไปสู่ความเสื่อมถอยทางจิตใจโดย ความต้องการทั้ง 3 ประการ ประกอบด้วยดังนี้

1. ความต้องการมีอิสระ (Need for Autonomy) คือความต้องการที่จะรู้สึกเป็นอิสระและมีความสมัครใจ (Volition) ในการจัดระเบียบประสบการณ์และพฤติกรรมของตนเอง เพื่อให้การกระทำนั้นสอดคล้องกับตัวตนที่แท้จริง

2. ความต้องการความสามารถ (Need for Competence) คือความต้องการที่จะรู้สึกว่าตนเองมีประสิทธิภาพ (Effectance) ในการโต้ตอบกับสภาพแวดล้อม และสามารถแสดงออกถึงความสามารถของตนได้

3. ความต้องการมีความสัมพันธ์ (Need for Relatedness) คือความต้องการที่จะรู้สึกเชื่อมโยงกับผู้อื่น ทั้งในแง่ของการรักและดูแลผู้อื่น รวมถึงการได้รับการรักและดูแลจากผู้อื่นด้วย

โดยสรุป ทฤษฎีการกำหนดตนเอง (Self-Determination Theory: SDT) ของ Ryan และ Deci (2000) มีความเกี่ยวข้องโดยตรงกับการสร้างและส่งเสริมการยึดมั่นในงาน (Work Engagement) โดยมองว่าพนักงานจะมีความกระตือรือร้นและทุ่มเทให้กับงานได้นั้น ขึ้นอยู่กับการได้รับสารอาหารทางจิตใจที่จำเป็น หากสภาพแวดล้อมในที่ทำงานสนับสนุนความต้องการทางจิตวิทยาพื้นฐาน 3 ประการ ได้แก่ ความต้องการมีอิสระ (Autonomy) ความต้องการความสามารถ (Competence) และความต้องการมีความสัมพันธ์ (Relatedness) จะทำให้พนักงานเกิดแรงจูงใจในตนเองและมีความยึดมั่นในงานสูงขึ้น ทั้งนี้ผู้วิจัยนำทฤษฎีการกำหนดตนเอง มาประยุกต์ใช้ในโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู มุ่งเน้นการตอบสนองความต้องการทางจิตวิทยาพื้นฐาน 3 ประการ ซึ่งเปรียบเสมือนสารอาหารทางจิตใจ ที่จำเป็นต่อการเจริญเติบโตและการมีสุขภาวะที่ดี โดยผู้วิจัยได้บูรณาการแนวคิดนี้เพื่อสร้างแรงจูงใจจากภายในและการยึดมั่นในงานผ่านกิจกรรมต่าง ๆ อย่างเป็นระบบ ช่วยให้ครูได้รับสารอาหารทางจิตใจที่ครบถ้วน ทั้งความรู้สึกอิสระ ความเก่งกาจ และความผูกพันกับกลุ่ม ซึ่งปัจจัยเหล่านี้จะเปลี่ยนผ่านแรงจูงใจจากภายนอกสู่แรงจูงใจจากภายใน ทำให้ครูมีความกระตือรือร้น ทุ่มเท และเกิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจต่อวิชาชีพและองค์กรอย่างยั่งยืน

2.6.5.11 ทฤษฎีการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy Theory) ของ Albert Bandura (1997)

ทฤษฎีการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy Theory) ของ Bandura (1997) เป็นองค์ประกอบสำคัญภายใต้กรอบทฤษฎีสังคมเชิงปัญญา (Social Cognitive Theory) ที่มุ่งอธิบายบทบาทของความเชื่อของบุคคลต่อความสามารถของตนในการจัดการและดำเนินพฤติกรรมให้บรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนด โดย Bandura ให้ความสำคัญกับความเชื่อในสมรรถนะแห่งตน (Self-efficacy beliefs) ว่าเป็นตัวกำหนดสำคัญของการคิด การตัดสินใจ การกระทำ และการควบคุมตนเอง มากกว่าความสามารถที่แท้จริงเพียงอย่างเดียว สาระสำคัญของทฤษฎีนี้อยู่ที่การอธิบายว่า บุคคลที่มีระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงจะมีแนวโน้มเลือกทำกิจกรรมที่ท้าทาย ตั้งเป้าหมายที่สูง มีความพยายามอย่างต่อเนื่อง และสามารถเผชิญกับอุปสรรคหรือความล้มเหลวได้อย่างมีประสิทธิภาพ ในทางตรงกันข้าม บุคคลที่มีความเชื่อในสมรรถนะแห่งตนต่ำ

มักหลีกเลี่ยงงานที่ยาก ขาดความมั่นใจ ลดความพยายาม และมีแนวโน้มยอมแพ้ได้ง่ายเมื่อเผชิญปัญหา

ความเชื่อในสมรรถนะแห่งตนมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของบุคคลผ่าน 4 กระบวนการหลัก ได้แก่ กระบวนการทางปัญญา (Cognitive processes) ซึ่งเกี่ยวข้องกับการตั้งเป้าหมายและการวางแผน กระบวนการทางแรงจูงใจ (Motivational processes) ซึ่งมีผลต่อระดับความพยายามและความคงทน กระบวนการทางอารมณ์ (Affective processes) ซึ่งเกี่ยวข้องกับการจัดการความเครียดและความวิตกกังวล และกระบวนการคัดเลือก (Selection processes) ซึ่งมีผลต่อการเลือกสภาพแวดล้อมและกิจกรรมที่บุคคลเข้าไปมีส่วนร่วม ซึ่งความเชื่อในสมรรถนะแห่งตนพัฒนาขึ้นจากแหล่งประสบการณ์สำคัญ 4 ประการ ได้แก่ ประสบการณ์ความสำเร็จโดยตรง (Mastery experiences) ซึ่งเป็นแหล่งที่มีอิทธิพลมากที่สุด การเรียนรู้ผ่านการสังเกตผู้อื่น (Vicarious experiences) การได้รับการชักจูงหรือสนับสนุนทางวาจา (Verbal persuasion) และสภาวะทางสรีรวิทยาและอารมณ์ (Physiological and affective states) ซึ่งล้วนมีบทบาทในการเสริมสร้างหรือบั่นทอนความเชื่อของบุคคลต่อความสามารถของตน

โดยสรุป ทฤษฎีการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy Theory) ของ Albert Bandura (1997) ชี้ให้เห็นว่าความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับความสามารถของตนเป็นปัจจัยกำหนดสำคัญที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรม การปรับตัว และความสำเร็จในชีวิต การส่งเสริมให้บุคคลมีประสบการณ์ความสำเร็จ ได้รับแบบอย่างที่เหมาะสม และได้รับการสนับสนุนอย่างต่อเนื่อง จะช่วยเสริมสร้างความเชื่อในสมรรถนะแห่งตน และนำไปสู่การพัฒนาศักยภาพอย่างยั่งยืนในบริบทต่าง ๆ ทั้งนี้ผู้วิจัยนำทฤษฎีการรับรู้ความสามารถของตนเอง มาประยุกต์ใช้ในโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู มุ่งเน้นการเสริมสร้างความเชื่อมั่นอย่างแรงกล้าให้แก่ครูว่าพวกเขามีขีดความสามารถที่จะจัดการและปฏิบัติหน้าที่ให้บรรลุความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนด โดยทฤษฎีนี้ทำหน้าที่เป็นกลไกหลักในการขับเคลื่อนความพยายาม ความพากเพียร และการเผชิญกับอุปสรรคในการทำงาน ซึ่งผู้วิจัยได้บูรณาการแหล่งพัฒนาความเชื่อในสมรรถนะแห่งตนเข้ากับกิจกรรมการฝึกอบรมอย่างเป็นระบบ ช่วยเปลี่ยนผ่านจากเพียงความเชี่ยวชาญในทักษะ ไปสู่ความเชื่อในความสามารถ ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญที่ทำให้ครูรู้สึกว่าตนเองมีอำนาจในการควบคุมผลลัพธ์ของงานและมีความพร้อมที่จะรับภาระหน้าที่ด้วยหัวใจของความเป็นเจ้าของอย่างแท้จริง เมื่อครูมีความเชื่อในสมรรถนะแห่งตนสูง จะส่งผลให้เกิดความยึดมั่นในงาน มีความพยายามอย่างต่อเนื่อง และสามารถนำพาองค์กรไปสู่ความสำเร็จได้อย่างยั่งยืน

2.6.5.12 ทฤษฎีการแลกเปลี่ยนทางสังคม (Social Exchange Theory) ของ Peter M. Blau (1967)

Blau (1967) ได้นิยามการแลกเปลี่ยนทางสังคมว่าเป็นพฤติกรรมโดยสมัครใจของบุคคลที่ได้รับแรงจูงใจจากผลตอบแทนที่คาดหวังว่าจะได้รับ และโดยปกติจะได้รับผลตอบแทนนั้นจากผู้อื่นจริง ๆ โดยถือเป็นหลักการสำคัญที่ควบคุมการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์ พฤติกรรมนี้จะเกิดขึ้นได้ภายใต้เงื่อนไข 2 ประการ คือ (1) ต้องเป็นพฤติกรรมที่มุ่งไปสู่เป้าหมายที่บรรลุได้ผ่านการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นเท่านั้น และ (2) ต้องมีการเลือกใช้วิธีการเพื่อช่วยให้บรรลุเป้าหมายนั้น

ความแตกต่างระหว่างการแลกเปลี่ยนทางสังคมและทางเศรษฐกิจ (Social vs Economic Exchange) ความแตกต่างที่สำคัญที่สุดคือ พันธะผูกพันที่ไม่ระบุชัดเจน (Unspecified Obligations) ในขณะที่การแลกเปลี่ยนทางเศรษฐกิจมีสัญญาที่ระบุจำนวนและเวลาที่แน่นอน แต่การแลกเปลี่ยนทางสังคมเป็นการทำประโยชน์ให้แก่กันโดยมีความคาดหวังว่าจะได้รับผลตอบแทนในอนาคต โดยไม่ได้ระบุลักษณะของสิ่งที่จะได้รับคืนไว้อย่างชัดเจน นอกจากนี้ การแลกเปลี่ยนทางสังคมยังไม่มีการกำหนดราคาที่แน่นอนในเชิงปริมาณเหมือนเงิน แต่จะให้คุณค่าทางจิตใจ เช่น ความกตัญญู และพันธะผาสุกส่วนบุคคล ซึ่งหาไม่ได้จากการแลกเปลี่ยนทางเศรษฐกิจแท้ ๆ การแลกเปลี่ยนที่ไม่เท่าเทียมและการเกิดอำนาจ (Power and Superordination) การแลกเปลี่ยนที่ไม่สมดุลนำไปสู่ความแตกต่างของอำนาจและสถานภาพ (Differentiation of Power) หากบุคคลหนึ่งได้รับบริการที่จำเป็นจากผู้อื่นแต่ไม่มีทรัพยากรหรือบริการใดมาแลกเปลี่ยนคืนได้อย่างทัดเทียม เขาจะมีทางเลือกเพียงไม่กี่ทาง เช่น การไปหาแหล่งอื่น หรือการบังคับ หากทำไม่ได้ เขาจำต้องตอบแทนด้วยการยอมตามและการเคารพ

โดยสรุป ทฤษฎีการแลกเปลี่ยนทางสังคม (Social Exchange Theory) ของ Peter M. Blau (1967) มีความสอดคล้องและเชื่อมโยงกับการระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification: OID) ผ่านกระบวนการสร้างความผูกพันและผลประโยชน์ตอบแทน ตามทัศนะคติของ Blau เมื่อบุคคลได้รับผลประโยชน์จากการเป็นสมาชิกองค์การที่คุ้มกว่าสิ่งที่เขาลงทุนไป จะก่อให้เกิดความรู้สึกร่วมของความผูกพันและความจงรักภักดีต่อผู้บริหารหรือองค์การ ซึ่งความจงรักภักดีนี้คือการตอบแทนต่อผลประโยชน์ที่ได้รับจากองค์การ ทั้งนี้ผู้วิจัยนำทฤษฎีการแลกเปลี่ยนทางสังคม มาประยุกต์ใช้ในโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู มุ่งเน้นไปที่กระบวนการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่มีพื้นฐานมาจากพฤติกรรมโดยสมัครใจ ซึ่งได้รับแรงจูงใจจากผลตอบแทนที่คาดหวังว่าจะได้รับ โดยเฉพาะผลตอบแทนในมิติทางจิตใจ เช่น ความกตัญญู ความไว้วางใจ และความจงรักภักดี ทฤษฎีนี้ทำหน้าที่เป็นกลไกสำคัญในการขับเคลื่อนพฤติกรรมการทำงานเชิงรุกและการสร้างเครือข่ายทางสังคมในโรงเรียน

2.6.5.13 แบบจำลองความต้องการ-ทรัพยากรงาน (Job Demands–Resources Model: JD-R Model) ของ Evangelia Demerouti, Arnold B. Bakker, Friedrich Nachreiner และ Wilmar B. Schaufeli (2001)

กรอบแนวคิดนี้ชี้ให้เห็นว่า ทุกอาชีพต่างมีลักษณะงานที่สามารถจำแนกออกเป็นสองกลุ่ม คือ ความต้องการของงาน (Job Demands) และทรัพยากรของงาน (Job Resources) (Demerouti และคณะ, 2001; Bakker และ Demerouti, 2007)

1. ความต้องการในงาน (Job Demands) หมายถึง ปัจจัยทางร่างกาย จิตใจ หรือสังคมในงาน ที่ต้องใช้ความพยายามหรือพลังงานอย่างต่อเนื่อง (ทั้งทางสติปัญญาและอารมณ์) และมีความเกี่ยวข้องกับ ต้นทุนทางสรีรวิทยาและจิตใจ เช่น ความกดดันในงาน (Work pressure) สภาพแวดล้อมที่ไม่เหมาะสม หรือการต้องมีปฏิสัมพันธ์ที่กดดันทางอารมณ์กับลูกค้า โดยปัจจัยเหล่านี้หากมีมากเกินไปอาจนำไปสู่ความเครียด ความเหนื่อยล้า และภาวะหมดไฟในการทำงาน

2. ทรัพยากรในงาน (Job Resources) หมายถึง ปัจจัยทางกายภาพ จิตใจ องค์การ หรือสังคมที่ช่วยให้บุคลากรสามารถบรรลุเป้าหมายในการทำงาน ช่วยลดภาระงานและ

ต้นทุนทางร่างกายและจิตใจที่เกี่ยวข้อง กระตุ้นการเรียนรู้ การเติบโต และการพัฒนาตนเอง เช่น อิสระในการทำงาน (Autonomy) ข้อมูลป้อนกลับ (Feedback) ความสำคัญของงาน (Task significance) ผลตอบแทน (Rewards) ความมั่นคงในงาน (Job security) และการสนับสนุนจากหัวหน้างาน (Supervisor support)

โดยสรุป ภายใต้แบบจำลองความต้องการ-ทรัพยากรงาน (Job Demands–Resources Model: JD-R Model) ของ Evangelia Demerouti, Arnold B. Bakker, Friedrich Nachreiner และ Wilmar B. Schaufeli (2001) การยึดมั่นในงานเป็นผลลัพธ์จากกระบวนการสร้างแรงจูงใจ ซึ่งเกิดจากการที่พนักงานได้รับทรัพยากรในการทำงานอย่างเพียงพอ ส่งผลให้เกิดความกระตือรือร้น ความพึงพอใจ และความทุ่มเทในการทำงาน แต่หากพนักงานขาดทรัพกรในงานจะนำไปสู่สภาวะลดการยึดมั่นในงาน หรือลดความผูกพัน (Disengagement) ซึ่งเป็นหนึ่งในองค์ประกอบของความเหนื่อยล้า จะทำให้พนักงานเริ่มแยกตัวออกจากงาน มีทัศนคติเชิงลบต่องาน และพยายามลดการทำงานลง ทั้งนี้ผู้วิจัยการนำแบบจำลองความต้องการ-ทรัพยากรงาน มาประยุกต์ใช้ในโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู เป็นการใช้กรอบแนวคิดที่ชี้ให้เห็นว่าทุกอาชีพล้วนมีลักษณะงานที่จำแนกได้เป็นสองกลุ่ม คือ ความต้องการในงาน (Job Demands) ซึ่งหากมีมากเกินไปจะนำไปสู่ความเครียดและภาวะหมดไฟ และ ทรัพยากรในงาน (Job Resources) ซึ่งเป็นปัจจัยเชิงบวกที่ช่วยให้บรรลุเป้าหมายและกระตุ้นแรงจูงใจ โดยผู้วิจัยได้บูรณาการแบบจำลองนี้เข้ากับกิจกรรมการฝึกอบรมเพื่อฝึกให้ครูรู้จักบริหารจัดการทั้งสองส่วนผ่านพฤติกรรมการจัดแจงในงาน (Job Crafting) อย่างเป็นรูปธรรม

2.6.5.14 การวิเคราะห์ SWOT ของ Emet Gürel และ Merba Tat (2017)

Gürel และ Tat (2017) กล่าวว่า การวิเคราะห์ SWOT เป็นกรอบการวิเคราะห์เชิงกลยุทธ์ที่ใช้ในการประเมินสถานการณ์ขององค์การหรือโครงการ โดยพิจารณาปัจจัยทั้งภายในและภายนอกที่มีผลต่อความสำเร็จหรือความล้มเหลว แนวคิดนี้แบ่งองค์ประกอบออกเป็น 4 ด้าน ได้แก่ จุดแข็ง (Strengths) จุดอ่อน (Weaknesses) โอกาส (Opportunities) และอุปสรรค (Threats) ซึ่งช่วยให้เกิดความเข้าใจอย่างเป็นระบบต่อสภาพแวดล้อมและศักยภาพขององค์การ โดยจุดแข็งหมายถึงทรัพยากร ความสามารถ หรือความได้เปรียบที่ช่วยให้องค์การสามารถดำเนินงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ เช่น ความเชี่ยวชาญของบุคลากร เทคโนโลยี หรือชื่อเสียงองค์การ ในขณะที่จุดอ่อนหมายถึงข้อจำกัดหรือปัจจัยที่เป็นอุปสรรคต่อการดำเนินงาน เช่น การขาดทรัพยากร ทักษะไม่เพียงพอ หรือโครงสร้างองค์การที่ไม่มีประสิทธิภาพ ในส่วนของโอกาสและอุปสรรคเป็นปัจจัยภายนอกที่องค์การไม่สามารถควบคุมได้โดยตรง โอกาสหมายถึงสภาพแวดล้อมภายนอกที่เอื้อต่อการเติบโตหรือการพัฒนา เช่น แนวโน้มตลาด เทคโนโลยีใหม่ หรือการสนับสนุนจากนโยบายภาครัฐ ขณะที่อุปสรรคหมายถึงปัจจัยภายนอกที่อาจส่งผลกระทบเชิงลบ เช่น การแข่งขันที่รุนแรง การเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจ หรือข้อจำกัดด้านกฎหมาย

สาระสำคัญของการวิเคราะห์ SWOT ไม่ได้อยู่เพียงการจำแนกปัจจัยทั้งสี่เท่านั้น แต่ยังรวมถึงการนำผลการวิเคราะห์ไปใช้ในการกำหนดกลยุทธ์ โดยชี้ให้เห็นว่าการเชื่อมโยงระหว่างปัจจัยภายในและภายนอกเป็นหัวใจสำคัญ เช่น การใช้จุดแข็งเพื่อคว้าโอกาส (SO strategies) การใช้จุดแข็งเพื่อลดผลกระทบจากอุปสรรค (ST strategies) การปรับปรุงจุดอ่อนเพื่อใช้ประโยชน์จาก

โอกาส (WO strategies) และการลดจุดอ่อนเพื่อลดความเสี่ยงจากอุปสรรค (WT strategies) แม้ว่าการวิเคราะห์ SWOT จะเป็นเครื่องมือที่ใช้งานง่ายและแพร่หลาย แต่ก็มีข้อวิจารณ์ในด้านความเป็นอัตวิสัย (Subjectivity) การขาดลำดับความสำคัญของปัจจัย และการที่ไม่สามารถสะท้อนความสัมพันธ์เชิงสาเหตุได้อย่างชัดเจน ดังนั้นการใช้ SWOT อย่างมีประสิทธิภาพจึงควรผสมผสานกับเครื่องมือวิเคราะห์อื่น และอาศัยข้อมูลเชิงประจักษ์เพื่อเพิ่มความแม่นยำในการตัดสินใจ

โดยสรุป การวิเคราะห์ SWOT ของ Gürel และ Tat (2017) เป็นเครื่องมือเชิงแนวคิดที่ช่วยให้เกิดความเข้าใจเชิงระบบเกี่ยวกับสถานการณ์ขององค์การ ผ่านการประเมินปัจจัยภายในและภายนอก และการเชื่อมโยงข้อมูลเหล่านี้ไปสู่การกำหนดกลยุทธ์ที่เหมาะสม แม้ว่าจะมีข้อจำกัดบางประการ แต่ยังคงเป็นเครื่องมือพื้นฐานที่มีความสำคัญในกระบวนการวางแผนเชิงกลยุทธ์และการตัดสินใจในองค์การอย่างกว้างขวางในบริบทของการพัฒนาบุคลากร การวิเคราะห์ SWOT สามารถใช้เป็นเครื่องมือในการประเมินศักยภาพของบุคลากรและความต้องการในการพัฒนา (Training needs assessment) โดยช่วยให้ระบุช่องว่างของสมรรถนะ (Competency gaps) และกำหนดแผนพัฒนาที่เหมาะสม ทั้งนี้ผู้วิจัยการนำการวิเคราะห์ SWOT มาประยุกต์ใช้ในโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู เป็นการใช้เครื่องมือเชิงกลยุทธ์ที่มีประสิทธิภาพในการประเมินสภาวการณ์อย่างเป็นระบบ เพื่อช่วยให้ครูเกิดความเข้าใจอย่างถ่องแท้ต่อศักยภาพของตนเองและบริบทของสถานศึกษา โดยทฤษฎีนี้ทำหน้าที่เป็นเข็มทิศในการระบุช่องว่างของสมรรถนะและโอกาสในการพัฒนาทรัพยากรที่จำเป็นต่อการปฏิบัติหน้าที่

2.6.5.15 การจัดทำแผนพัฒนาบุคลากร (Individual Development Plan: IDP) ของ อภิธีร์ ทรงบัณฑิตย์ (2555)

การจัดทำแผนพัฒนาบุคลากรรายบุคคล (Individual Development Plan: IDP) ตามแนวคิดของ อภิธีร์ ทรงบัณฑิตย์ (2555) หมายถึง แผนพัฒนาสมรรถนะตนเองที่เป็นเครื่องมือช่วยให้บุคลากรสามารถบรรลุเป้าหมายอาชีพของตนภายใต้บริบทวัตถุประสงค์ขององค์การ โดยที่ผู้ปฏิบัติงานร่วมกับผู้บังคับบัญชาร่วมกันกำหนดความจำเป็นในการพัฒนาจุดอ่อน (Weakness) และเสริมจุดแข็ง (Strength) แล้วจัดทำเป็นแผนพัฒนาบุคลากรรายบุคคลโดยมีรายละเอียดที่เชื่อมโยงหรือตอบสนองต่อความต้องการหรือเป้าหมายขององค์การและของหน่วยงานและนามาใช้เป็นกรอบหรือแนวทางที่จะช่วยให้บุคลากรในองค์การสามารถปฏิบัติงานได้บรรลุตามเป้าหมายของตำแหน่งงานนั้น ๆ ในสายอาชีพของตนเอง กระบวนการจัดทำแผนพัฒนาบุคลากรเริ่มต้นจากการกำหนดสมรรถนะที่คาดหวังของตำแหน่งงาน จากนั้นจึงประเมินสมรรถนะที่แท้จริงของบุคลากร เพื่อนำไปวิเคราะห์หาช่องว่าง (Gap Analysis) ระหว่างสมรรถนะที่มีอยู่กับสมรรถนะที่องค์การต้องการ ซึ่งผลการวิเคราะห์ดังกล่าวจะถูกนำมาใช้ในการกำหนดแนวทางและกิจกรรมการพัฒนาให้เหมาะสมกับแต่ละบุคคล

ลักษณะสำคัญของการจัดทำ IDP คือ การเป็นกระบวนการที่เน้นการสื่อสารแบบสองทางระหว่างผู้บังคับบัญชากับผู้ปฏิบัติงาน โดยทั้งสองฝ่ายต้องร่วมกันกำหนดเป้าหมายการพัฒนา วางแผนกิจกรรม และติดตามผลอย่างต่อเนื่อง นอกจากนี้ยังเป็นเครื่องมือที่เชื่อมโยงความต้องการของบุคลากรกับความต้องการขององค์การ ทำให้การพัฒนาบุคลากรมีทิศทางที่ชัดเจนและตอบสนองต่อเป้าหมายเชิงยุทธศาสตร์ ในด้านขั้นตอนการดำเนินการ อภิธีร์ ทรงบัณฑิตย์ (2555) เสนอว่า

การจัดทำแผนพัฒนาบุคลากรสามารถดำเนินการเป็นลำดับขั้น ได้แก่ (1) การกำหนดมาตรฐานความสามารถที่ต้องการตามตำแหน่งงาน (2) การประเมินความสามารถของบุคลากรตามตำแหน่งงาน (3) กำหนดเครื่องมือในการพัฒนาบุคลากร (4) การจัดทำแผนพัฒนาบุคลากรรายบุคคล (5) การพูดคุยแผนการพัฒนากับพนักงาน และ (6) การติดตามประเมินผลการพัฒนาพนักงาน ซึ่งทุกขั้นตอนต้องดำเนินการอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง เพื่อให้เกิดการพัฒนาอย่างแท้จริง นอกจากนี้ แนวคิดดังกล่าวยังเน้นว่าการพัฒนาบุคลากรไม่ได้จำกัดเพียงการเพิ่มพูนความรู้และทักษะเท่านั้น แต่ยังรวมถึงการพัฒนาในระดับลึก เช่น เจตคติ แรงจูงใจ และลักษณะนิสัย ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพการทำงานในระยะยาว

โดยสรุป การจัดทำแผนพัฒนาบุคลากร (Individual Development Plan: IDP) ของ อภิธีร์ ทรงบัณฑิตย์ (2555) เป็นกระบวนการพัฒนาที่มีระบบเน้นการมีส่วนร่วมระหว่างผู้บังคับบัญชาและผู้ปฏิบัติงาน ใช้การวิเคราะห์สมรรถนะเป็นฐาน และมีการติดตามประเมินผลอย่างต่อเนื่อง เพื่อพัฒนาศักยภาพของบุคลากรให้สอดคล้องกับเป้าหมายขององค์การและความก้าวหน้าในสายอาชีพ ทั้งนี้ผู้วิจัยนำแนวคิดการจัดทำแผนพัฒนาบุคลากรรายบุคคล มาประยุกต์ใช้ในโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู มุ่งเน้นการใช้ IDP เป็นเครื่องมือเชิงกลยุทธ์เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสามารถวางแผนพัฒนาสมรรถนะของตนเองให้สอดคล้องกับเป้าหมายในอาชีพและวัตถุประสงค์ของโรงเรียน

2.6.5.16 ทฤษฎีบุคลิกภาพเชิงรุก (Proactive Personality Theory) ของ Thomas S. Bateman และ J. Michael Crant (1993)

Bateman และ Crant (1993) อธิบายถึงลักษณะบุคคลที่มีแนวโน้มในการริเริ่มการเปลี่ยนแปลงและมีบทบาทเชิงรุกต่อสภาพแวดล้อมการทำงาน มากกว่าการรอให้สถานการณ์มากำหนดพฤติกรรม บุคคลที่มีบุคลิกภาพเชิงรุกจะไม่ยอมจำกัดตนเองอยู่กับข้อจำกัดของบริบท แต่จะพยายามแสวงหาโอกาส ปรับปรุง และสร้างการเปลี่ยนแปลงเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ต้องการ ชี้ให้เห็นว่าบุคลิกภาพเชิงรุกเป็นลักษณะเชิงเสถียรของบุคคลที่สะท้อนถึงความสามารถในการระบุโอกาส การลงมือกระทำอย่างมีเป้าหมาย และความพยายามอย่างต่อเนื่องจนกว่าจะเกิดการเปลี่ยนแปลงที่เป็นรูปธรรม บุคคลลักษณะนี้มักแสดงพฤติกรรมที่เกินกว่าหน้าที่ที่กำหนด เช่น การเสนอแนวคิดใหม่ การแก้ไขปัญหาเชิงสร้างสรรค์ และการพัฒนาวิธีการทำงานให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

ทฤษฎีนี้วางอยู่บนรากฐานของ มุมมองปฏิสัมพันธ์นิยม (Interactionism) ซึ่งเชื่อว่าพฤติกรรมไม่ได้ถูกควบคุมโดยปัจจัยภายนอกเพียงอย่างเดียว แต่เกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและสภาพแวดล้อม Bateman และ Crant เสนอว่ามนุษย์ไม่ใช่เพียงผู้รับผลกระทบจากสภาพแวดล้อมอย่างเฉื่อยชา (Passive recipients) แต่มีความสามารถในการปรับเปลี่ยนสภาพแวดล้อมได้โดยเจตนา โดยลักษณะสำคัญของบุคคลที่มีบุคลิกภาพเชิงรุก (Characteristics of Proactive Individuals) จะมีพฤติกรรมโดดเด่น ดังนี้

1. มองหาโอกาส (Scan for opportunities) มีความไวในการระบุโอกาสในการปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลง
2. มีความคิดริเริ่ม (Show initiative) เริ่มต้นทำสิ่งใหม่ๆ โดยไม่ต้องรอคำสั่ง
3. ลงมือปฏิบัติ (Take action) มีความมุ่งมั่นที่จะนำความคิดไปสู่การปฏิบัติจริง

4. ความพยายามอย่างต่อเนื่อง (Persevere until closure) อดทนและไม่ย่อท้อต่ออุปสรรคจนกว่าจะเกิดการเปลี่ยนแปลงที่ตั้งใจไว้

5. มุ่งเน้นการเปลี่ยนแปลงเชิงสร้างสรรค์ (Constructive change) พยายามปรับเปลี่ยนสถานการณ์หรือสภาพแวดล้อมเพื่อให้เกิดผลลัพธ์ที่ดีขึ้น

ในทางตรงกันข้ามบุคคลที่มีลักษณะตั้งรับ (Passive personalities) มักจะปรับตัวตามสภาพแวดล้อม ขาดความคิดริเริ่ม และรอคอยให้ปัจจัยภายนอกเป็นตัวกำหนดทิศทางหรือการเปลี่ยนแปลง

โดยสรุป ทฤษฎีบุคลิกภาพเชิงรุก (Proactive Personality Theory) ของ Thomas S. Bateman และ J. Michael Crant (1993) เป็นแนวคิดพื้นฐานในการเข้าใจถึงลักษณะส่วนบุคคลซึ่งเป็นรากฐานสำคัญในการคาดการณ์และสร้างรูปแบบการปฏิสัมพันธ์ที่มีประสิทธิภาพ ดังนั้นการศึกษาบุคลิกภาพเชิงรุกทำให้เราเข้าใจว่ามนุษย์ไม่ใช่เพียงผู้รับผลกระทบจากสภาพแวดล้อมอย่างเฉื่อยชา แต่เป็นผู้สร้างสรรค์ (Sculptors) ที่สามารถกำหนดทิศทางของปฏิสัมพันธ์ได้ ทั้งนี้ผู้วิจัยนำทฤษฎีบุคลิกภาพเชิงรุก มาประยุกต์ใช้ในโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู ตั้งอยู่บนฐานคิดที่ต้องการเปลี่ยนบทบาทของครูจากการเป็นเพียงผู้รับผลกระทบจากสภาพแวดล้อมอย่างเฉื่อยชา (Passive recipients) ให้กลายเป็นผู้สร้างสรรค์ (Sculptors) ที่มีความสามารถในการกำหนดทิศทาง ปรับเปลี่ยนสภาพแวดล้อม และสร้างการเปลี่ยนแปลงในที่ทำงานได้ด้วยเจตนาของตนเอง โดยผู้วิจัยได้บูรณาการลักษณะเด่นของบุคคลเชิงรุกเข้ากับกิจกรรมการฝึกอบรมที่เน้นการริเริ่มและการลงมือปฏิบัติจริงเพื่อให้เกิดผลลัพธ์ที่เป็นรูปธรรม

2.6.5.17 ทฤษฎีจิตลื่นไหล (Flow Theory) ของ Mihaly Csikszentmihalyi (1990)

Csikszentmihalyi (1990) เรียกทฤษฎีจิตลื่นไหล ว่าเป็นประสบการณ์ที่เหมาะสม (Optimal experience) คือสภาวะที่บุคคลรู้สึกมีความสุขและเบิกบานใจอย่างลึกซึ้ง โดยความสุขนี้มิใช่สิ่งที่เกิดขึ้นโดยบังเอิญ หรือเป็นสิ่งที่สามารถได้มาด้วยอำนาจหรือทรัพย์สินเงินทอง หากแต่เป็นสภาวะที่บุคคลต้องเตรียมพร้อม สั่งสม และปกป้องไว้ด้วยตนเอง ความสุขจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อบุคคลสามารถควบคุมประสบการณ์ภายในของตนเองได้เท่านั้น หัวใจสำคัญของสภาวะลื่นไหล

1. ระเบียบในจิตสำนึก (Order in Consciousness): สภาวะลื่นไหลจะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลจดจ่ออยู่กับเป้าหมายที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานของความเป็นจริง โดยที่ทักษะของตนสอดคล้องกับโอกาสในการลงมือทำ (ความท้าทาย) ซึ่งเป้าหมายนี้จะช่วยให้บุคคลรวบรวมสมาธิไปที่งานตรงหน้าและลืมเรื่องอื่น ๆ ไปชั่วคราว

2. ประสบการณ์แบบ Autotelic: คำว่า “Autotelic” (Auto แปลว่าตนเอง และ Teleos แปลว่าเป้าหมาย) หมายถึงกิจกรรมที่เป็นจุดมุ่งหมายในตัวเอง แม้ในตอนแรกบุคคลอาจทำกิจกรรมนั้นด้วยเหตุผลอื่น แต่ในไม่ช้ากิจกรรมนั้นจะสร้างรางวัลในตัวเอง (Intrinsically rewarding) จนอยากทำต่อไปเรื่อย ๆ

องค์ประกอบของความลื่นไหล (Components of Flow)

1. งานนั้นมีความเป็นไปได้ที่จะทำสำเร็จ อยู่ในระดับที่ท้าทายแต่ไม่เกินความสามารถ

2. มีเป้าหมายที่ชัดเจน ทำให้สามารถจดจ่อกับสิ่งที่อยู่ตรงหน้าได้โดยไม่วอกแวก

3. มีข้อมูลป้อนกลับทันที รับรู้ได้ทันทีว่าสิ่งที่ทำอยู่นั้นดำเนินไปได้ดีเพียงใด

4. มีความจดจ่ออย่างลึกซึ้ง เป็นความพยายามที่ดูเหมือนไม่ต้องใช้ความพยายาม (Effortless involvement) จนลืมความกังวลในชีวิตประจำวัน

5. ความรู้สึกควบคุมได้ รู้สึกว่าตนเองมีอำนาจเหนือการกระทำของตน

6. ความกังวลเกี่ยวกับตนเองหายไป ไม่มีความกังวลเกี่ยวกับภาพลักษณ์หรือตัวตนในขณะทำ

7. มิติด้านเวลาเปลี่ยนไป เวลาอาจผ่านไปอย่างรวดเร็ว (หลายชั่วโมงเหมือนผ่านไปไม่กี่นาที) หรือในบางครั้งอาจดูเหมือนเวลาช้าลง

ผลลัพธ์ต่อการพัฒนาตัวตน (Growth of the Self) หลังจากการเกิดสภาวะลื่นไหล ตัวตนของบุคคลจะมีความซับซ้อนขึ้นผ่าน 2 กระบวนการ

1. การสร้างความต่าง (Differentiation) บุคคลรู้สึกว่าตนเองมีความสามารถและมีทักษะเฉพาะตัวมากขึ้นหลังผ่านประสบการณ์ที่ท้าทาย

2. การบูรณาการ (Integration) ความคิด ความตั้งใจ ความรู้สึก และประสาทสัมผัสถูกหลอมรวมเข้าหาเป้าหมายเดียวกัน ทำให้เกิดความรู้สึกเป็นอันหนึ่งอันเดียวกับตนเองและโลกภายนอก

โดยสรุป ทฤษฎีจิตลื่นไหล (Flow Theory) ของ Mihaly Csikszentmihalyi (1990) เป็นพื้นฐานทางแนวคิดที่สำคัญของการยึดมั่นในงาน (Work engagement) โดยเฉพาะในมิติของการทำงานอย่างมีความสุขและจดจ่อสูงสุด จนทำให้งานนั้นมีคุณค่าในตัวเอง (Autotelic experience) และนำไปสู่การพัฒนาศักยภาพของบุคคลในระยะยาว โดย Schaufeli และคณะ (2002) อธิบายว่าการที่บุคคลมีสมาธิจดจ่ออย่างเต็มที่และจมดิ่งลงไปในงาน จนกระทั่งเวลาผ่านไปอย่างรวดเร็วและแยกตัวออกจากงานได้ยากนั้น เป็นลักษณะที่ถอดแบบมาจากสภาวะประสบการณ์สูงสุด (Optimal experience) ของภาวะลื่นไหล ทั้งนี้ผู้วิจัยนำทฤษฎีจิตลื่นไหล (Flow Theory) มาประยุกต์ใช้ในโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู มุ่งเน้นการสร้างสภาวะที่บุคคลรู้สึกมีความสุขและเบิกบานใจอย่างลึกซึ้งผ่านการทำงาน ซึ่งเป็นสภาวะที่จิตสำนึกมีความเป็นระเบียบและจดจ่ออยู่กับเป้าหมายอย่างเต็มกำลัง ทฤษฎีนี้ถือเป็นพื้นฐานสำคัญขององค์ประกอบด้านการจดจ่อ (Absorption) ในการยึดมั่นในงาน ซึ่งช่วยให้ครูทำงานอย่างมีความสุขจนเวลาผ่านไปอย่างรวดเร็วและแยกตัวออกจากงานได้ยาก

2.6.5.18 แนวคิดปัจฉิมนิเทศ (Termination and Follow-up) ของ Gerald Corey (2014)

แนวคิดการปัจฉิมนิเทศ (Termination and follow-up) ของ Corey (2014) เป็นขั้นตอนสุดท้ายของกระบวนการให้คำปรึกษาและจิตบำบัด ซึ่งมีความสำคัญไม่ยิ่งหย่อนไปกว่าขั้นตอนอื่น เนื่องจากเป็นช่วงเวลาที่ผู้รับบริการและผู้ให้คำปรึกษาร่วมกันสรุปผลการเปลี่ยนแปลง ประเมินความก้าวหน้า และเตรียมความพร้อมสำหรับการดำเนินชีวิตอย่างอิสระภายหลังการยุติการช่วยเหลือ การยุติการให้คำปรึกษาควรเป็นกระบวนการที่มีการวางแผนล่วงหน้า ไม่ใช่การสิ้นสุดอย่างฉับพลัน โดยผู้ให้คำปรึกษาควรช่วยให้ผู้รับบริการตระหนักถึงความสำเร็จที่เกิดขึ้น เป้าหมายที่บรรลุแล้ว และทักษะที่ได้รับการพัฒนา ทั้งนี้ การทบทวนกระบวนการทั้งหมดจะช่วยเสริมสร้างความเชื่อมั่นใน

ตนเองของผู้รับบริการ และทำให้เห็นถึงความสามารถในการจัดการปัญหาด้วยตนเองในอนาคต นอกจากนี้ยังเน้นว่าการยุติการให้คำปรึกษามักก่อให้เกิดปฏิกิริยาทางอารมณ์ทั้งในด้านบวกและด้านลบ เช่น ความภาคภูมิใจ ความกังวล หรือความรู้สึกสูญเสีย ดังนั้น ผู้ให้คำปรึกษาควรเปิดโอกาสให้ผู้รับบริการได้สำรวจและแสดงความรู้สึกเหล่านี้อย่างเหมาะสม เพื่อให้การยุติความสัมพันธ์เป็นไปอย่างราบรื่นและมีความหมาย

ในส่วนของการติดตามผล (follow-up) ระบุว่าเป็นกระบวนการที่ช่วยประเมินความต่อเนื่องของการเปลี่ยนแปลงหลังจากยุติการให้คำปรึกษา โดยอาจดำเนินการในรูปแบบของการติดต่อเป็นระยะ เช่น การนัดหมายเพื่อติดตามผล หรือการสื่อสารผ่านช่องทางต่าง ๆ เพื่อประเมินว่าผู้รับบริการสามารถนำทักษะและแนวทางที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในชีวิตจริงได้มากน้อยเพียงใด รวมทั้งเพื่อให้การสนับสนุนเพิ่มเติมหากจำเป็น

โดยสรุป แนวคิดการปัจฉิมนิเทศ (Termination and Follow-up) ของ Gerald Corey (2014) มองว่าการปัจฉิมนิเทศและการติดตามผลเป็นกระบวนการที่ช่วยเสริมความยั่งยืนของผลลัพธ์จากการให้คำปรึกษา ผ่านการสรุปบทเรียน การเสริมสร้างความเข้มแข็งภายใน และการประเมินผลอย่างต่อเนื่อง ซึ่งมีบทบาทสำคัญในการทำให้ผู้รับบริการสามารถพึ่งพาตนเองและดำรงชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพในระยะยาว ทั้งนี้ผู้วิจัยการนำแนวคิดการปัจฉิมนิเทศและการติดตามผล มาประยุกต์ใช้ในโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู มีวัตถุประสงค์หลักเพื่อสร้างความยั่งยืนให้กับผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจากการฝึกอบรม ช่วยให้ผู้เข้ารับการอบรมสรุปบทเรียนและเตรียมความพร้อมสู่การปฏิบัติจริง

2.6.6 เทคนิคทางการฝึกอบรมและเทคนิคจิตวิทยา

2.6.6.1 การละลายพฤติกรรม (Ice breaking)

Silberman (2006) อธิบายว่า การละลายพฤติกรรม (Ice breaking) คือกิจกรรมสั้น ๆ ที่ออกแบบมาเพื่อช่วยให้ผู้เข้ารับการอบรมเอาชนะความวิตกกังวลในตอนเริ่มต้น และเพื่อให้ผู้เข้าร่วมได้ทำความรู้จักคุ้นเคยกัน กิจกรรมเหล่านี้เปรียบเสมือนอาหารเรียกน้ำย่อย (Appetizers) ที่ทำให้ผู้เรียนได้ลิ้มรสสิ่งที่จะตามมาในการอบรมจริง มีเป้าหมายแค่ทางสังคมเพียงอย่างเดียว แต่ต้องบรรลุเป้าหมายสำคัญสามประการ ดังนี้

1. การสร้างทีม (Team building): ช่วยให้ผู้เข้าร่วมอบรมทำความรู้จักกัน และสร้างจิตวิญญาณแห่งความร่วมมือและการพึ่งพาอาศัยกัน

2. การประเมินหน้างาน (On-the-spot assessment): เพื่อเรียนรู้เกี่ยวกับทัศนคติ ความรู้ และประสบการณ์ของผู้เข้าร่วมอบรมก่อนเริ่มการอบรมจริง

3 การดึงความสนใจสู่บทเรียนทันที (Immediate learning involvement): สร้างความสนใจเริ่มต้นในหัวข้อการอบรมและกระตุ้นให้ผู้เรียนพร้อมมีส่วนร่วม

กิจกรรมละลายพฤติกรรมช่วยสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่จูงใจผู้เข้าร่วมอบรม ส่งเสริมความเต็มใจที่จะเรียนรู้แบบลงมือทำ (Active learning) และสร้างบรรทัดฐานเชิงบวกในการฝึกอบรม หากไม่มีการละลายพฤติกรรมหรือสร้างความสัมพันธ์ในตอนเริ่มต้น ผู้เรียนอาจเกิดความรู้สึกประหม่าหรือวางตัวเป็นปฏิปักษ์ระหว่าง “ผู้เรียน” กับ “วิทยากร” กิจกรรมนี้ยังช่วยให้วิทยากรสามารถประเมินระดับความเชี่ยวชาญของกลุ่มได้ ในขณะที่ผู้เรียนรู้สึกว่าตนเองได้มีส่วนร่วมทันที การละลาย

พฤติกรรมที่มีประสิทธิภาพจึงไม่ใช่แค่การเล่นสนุก แต่เป็นการปูพื้นฐานเพื่อให้ผู้เรียนเปลี่ยนบทบาทจากผู้ฟังที่เฉื่อยชามาเป็นผู้เรียนที่ตื่นตัวและพร้อมทำงานร่วมกับผู้อื่น

โดยสรุป การละลายพฤติกรรม เป็นกิจกรรมสั้น ๆ ที่ใช้ในช่วงเริ่มต้นของการฝึกอบรม เพื่อช่วยลดความวิตกกังวล สร้างความคุ้นเคยระหว่างผู้เข้ารับการอบรม และกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความพร้อมในการมีส่วนร่วม นอกจากนี้ การละลายพฤติกรรมยังช่วยสร้างบรรยากาศการเรียนรู้เชิงบวก ส่งเสริมการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม และช่วยให้ผู้เรียนเปลี่ยนบทบาทจากผู้ฟังแบบเฉื่อยชาไปสู่การเป็นผู้เรียนที่ตื่นตัวและพร้อมทำงานร่วมกับผู้อื่นอย่างมีประสิทธิภาพ

2.6.6.2 การเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure)

คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (2567) อธิบายว่า การเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure) หมายถึง กระบวนการที่บุคคลเปิดเผยข้อมูลเกี่ยวกับตนเองให้ผู้อื่นรับรู้ ไม่ว่าจะเป็นความคิด ความรู้สึก ประสบการณ์ หรือมุมมองส่วนตัว ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญของการสร้างและพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล โดยเฉพาะในบริบทของความสัมพันธ์ที่ต้องอาศัยความไว้วางใจและความเข้าใจซึ่งกันและกัน การเปิดเผยตนเองช่วยให้เกิดความใกล้ชิดทางจิตใจ และเอื้อต่อการสื่อสารที่มีความหมายมากยิ่งขึ้น ซึ่งเป็นเทคนิคที่ผู้ให้การปรึกษาจะช่วยให้ ผู้รับบริการได้เปิดเผยประสบการณ์ ความคิด ปัญหาอุปสรรคของเขา (วัชรี ทรัพย์มี, 2562, น. 12-18)

การเปิดเผยตนเองมีลักษณะเป็นกระบวนการที่ค่อยเป็นค่อยไป โดยเริ่มจากข้อมูลพื้นฐานทั่วไป และพัฒนาไปสู่ข้อมูลที่มีความลึกซึ้งมากขึ้น เช่น ความรู้สึกส่วนตัว ค่านิยม หรือประสบการณ์ที่มีความหมาย การเปิดเผยในระดับที่เหมาะสมจะช่วยสร้างความไว้วางใจและความเข้าใจระหว่างกัน ขณะที่การเปิดเผยที่ไม่เหมาะสมอาจส่งผลกระทบต่อความสัมพันธ์ได้ นอกจากนี้ การเปิดเผยตนเองยังเป็นกระบวนการแบบแลกเปลี่ยน ซึ่งอีกฝ่ายมีแนวโน้มจะเปิดเผยข้อมูลตอบกลับในระดับที่ใกล้เคียงกัน อันช่วยสร้างความสมดุลในความสัมพันธ์ และส่งเสริมความไว้วางใจ ความเข้าใจ และความผูกพันระหว่างบุคคล (คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2567)

โดยสรุป การเปิดเผยตนเองเป็นกระบวนการสำคัญในการพัฒนาความสัมพันธ์และการสื่อสาร ซึ่งต้องอาศัยความเหมาะสมและสมดุลในการเปิดเผยข้อมูล เพื่อเสริมสร้างความไว้วางใจและความเข้าใจระหว่างบุคคลอย่างมีประสิทธิภาพ

2.6.6.3 การยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard)

McLeod (2023) อธิบายว่า การยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard: UPR) เป็นแนวคิดสำคัญในทฤษฎีการบำบัดแบบยึดผู้รับบริการเป็นศูนย์กลางของ Carl Rogers ซึ่งหมายถึงท่าทีของผู้ให้คำปรึกษาที่แสดงการยอมรับ เห็นคุณค่า และให้การสนับสนุนต่อบุคคลอย่างไม่มีเงื่อนไข โดยปราศจากการตัดสิน ไม่ว่าบุคคลนั้นจะมีความคิด ความรู้สึก หรือพฤติกรรมในลักษณะใดก็ตาม การยอมรับดังกล่าวมุ่งเน้นที่ “ตัวบุคคล” มากกว่าการประเมินพฤติกรรม จึงช่วยให้ผู้รับบริการรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่าในฐานะมนุษย์

ในเชิงกระบวนการ UPR ถือเป็นองค์ประกอบพื้นฐานของความสัมพันธ์เชิงบำบัดที่มีประสิทธิภาพ โดยผู้ให้คำปรึกษาจะต้องรักษาท่าทีที่ไม่ตัดสิน (non-judgmental) และเปิดรับประสบการณ์ของผู้รับบริการอย่างแท้จริง แม้ผู้รับบริการจะเปิดเผยความคิดหรือพฤติกรรมที่ขัดต่อบรรทัดฐานทางสังคม ผู้ให้คำปรึกษายังคงต้องแสดงความเข้าใจและการยอมรับ โดยไม่จำเป็นต้อง

เห็นด้วยกับพฤติกรรมนั้น หากแต่ให้ความสำคัญกับการเข้าใจความหมายและแรงจูงใจเบื้องหลัง แนวคิดนี้มีบทบาทสำคัญต่อการส่งเสริมการเปลี่ยนแปลงเชิงบวกของบุคคล เนื่องจากการได้รับการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไขช่วยลด “เงื่อนไขแห่งคุณค่า” (conditions of worth) ซึ่งเป็นปัจจัยที่ทำให้บุคคลประเมินคุณค่าของตนเองตามความคาดหวังของผู้อื่น เมื่อบุคคลได้รับ UPR จะเกิดการยอมรับตนเอง (self-acceptance) มีความภาคภูมิใจในตนเองเพิ่มขึ้น และสามารถสำรวจตนเองได้อย่างเปิดเผยมากขึ้น อันนำไปสู่การพัฒนาศักยภาพได้อย่างเต็มที่ นอกจากนี้ UPR ยังช่วยสร้างบรรยากาศทางจิตวิทยาที่ปลอดภัย (psychological safety) ซึ่งเอื้อต่อการเปิดเผยตนเองและการสื่อสารอย่างจริงใจของผู้รับบริการ ทำให้กระบวนการบำบัดหรือการเรียนรู้เกิดประสิทธิผลสูงขึ้น อย่างไรก็ตาม แม้ UPR จะเป็นอุดมคติที่สำคัญ แต่ในทางปฏิบัติอาจไม่สามารถเกิดขึ้นได้อย่างสมบูรณ์ในทุกสถานการณ์ ผู้ให้คำปรึกษาจึงควรมุ่งพัฒนาและรักษาท่าทีดังกล่าวให้มากที่สุด (McLeod, 2023)

สุขอรุณ วงษ์ทิม (2562) ได้สรุปหลักการสร้างการยอมรับในทางบวกอย่างไม่มีเงื่อนไข ซึ่งสามารถประยุกต์ใช้ในบริบทของการฝึกอบรมได้ โดยผู้ฝึกอบรมควรมีคุณลักษณะและแนวปฏิบัติ ดังนี้

1. ผู้ฝึกอบรมควรมีการยอมรับและเคารพในตนเอง (Self-respect) รวมทั้งตระหนักถึงคุณค่าในตนเอง (Self-worth) เพื่อเป็นพื้นฐานในการยอมรับและให้เกียรติผู้เข้ารับการฝึกอบรม

2. ผู้ฝึกอบรมควรให้การยอมรับในศักดิ์ศรีและความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เข้ารับการฝึกอบรม พร้อมทั้งให้คุณค่าในความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมของผู้เรียน โดยไม่กำหนดเงื่อนไขในการยอมรับ

3. ผู้ฝึกอบรมควรหลีกเลี่ยงการตัดสินความคิด อารมณ์ หรือพฤติกรรมของผู้เข้ารับการฝึกอบรมว่า “ถูก–ผิด” หรือ “ดี–ไม่ดี” ตามค่านิยมส่วนบุคคลหรือบรรทัดฐานทางสังคม

4. ผู้ฝึกอบรมไม่ควรกำหนดความคาดหวังต่อผู้เข้ารับการฝึกอบรมให้เป็นไปตามความต้องการของตนเอง แต่ควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนพัฒนาไปตามศักยภาพของตน

5. ผู้ฝึกอบรมควรแสดงการยอมรับและชื่นชมต่อความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ รวมถึงพฤติกรรมที่เหมาะสมของผู้เข้ารับการฝึกอบรม เพื่อส่งเสริมแรงจูงใจในการเรียนรู้

6. ผู้ฝึกอบรมควรให้ข้อมูลย้อนกลับ (feedback) อย่างจริงใจ ชัดเจน และสร้างสรรค์ โดยใช้ทั้งการสื่อสารทางวัจนภาษาและอวัจนภาษา เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจและพัฒนาได้อย่างเหมาะสม

7. ในกรณีที่ผู้ฝึกอบรมประสบความยากลำบากในการยอมรับผู้เข้ารับการฝึกอบรม ควรมีการสะท้อนและทบทวนตนเองเพื่อค้นหาสาเหตุของความรู้สึกดังกล่าว และจัดการอย่างเหมาะสม หากไม่สามารถดำเนินกระบวนการฝึกอบรมได้อย่างมีประสิทธิภาพ อาจพิจารณาปรับเปลี่ยนผู้ฝึกอบรมหรือรูปแบบการพัฒนาให้เหมาะสม

โดยสรุป การยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไขเป็นเทคนิคสำคัญที่มุ่งเน้นการยอมรับและเห็นคุณค่าในตัวบุคคลโดยปราศจากเงื่อนไข ซึ่งมีบทบาทในการสร้างความสัมพันธ์ที่มีคุณภาพ ส่งเสริมการยอมรับตนเอง และสนับสนุนการพัฒนาศักยภาพของบุคคลได้อย่างยั่งยืน

2.6.6.4 ความสอดคล้องกัน (Congruence)

Rogers (1957) กล่าวว่า ความสอดคล้องกัน (Congruence) เป็นหนึ่งในเงื่อนไขหลักที่จำเป็นต่อการเปลี่ยนแปลงบุคลิกภาพในทางสร้างสรรค์ ซึ่งหมายถึงการที่บุคคล (ในที่นี้คือวิทยากร) เป็นคนที่ “จริงใจ” (Genuine) และมี “บูรณภาพ” (Integrated) ภายในความสัมพันธ์นั้น เขาสามารถเป็นตัวของตัวเองได้อย่างอิสระและลึกซึ้ง โดยที่ประสบการณ์ที่เกิดขึ้นจริง (Actual experience) ตรงกันกับความตระหนักรู้ในตนเอง (Awareness of himself) เทคนิคนี้รวมถึงการที่บุคคลกล้าที่จะยอมรับความรู้สึกของตนเองแม้ในแง่มุมที่ดูไม่เหมาะสม เช่น หากรู้สึกกลัวผู้เรียนหรือรู้สึกว่าตนเองกำลังวอกแวก ก็ต้องไม่ปฏิเสธความรู้สึกนั้นไปจากการตระหนักรู้ (Awareness) ของตนเอง ในทางกลับกัน Rogers (1957) ยังกล่าวถึง ความไม่สอดคล้องกัน (Incongruence) ซึ่งเป็นสภาวะของ “ผู้เรียนหรือผู้รับบริการ” โดยหมายถึงความแตกต่างระหว่างประสบการณ์ที่เกิดขึ้นจริงกับภาพลักษณ์ของตนเอง (Self-picture) ซึ่งมักนำไปสู่สภาวะที่เปราะบางหรือวิตกกังวล ดังนั้น ความสอดคล้องกันของตัววิทยากร จึงเป็นเครื่องมือสำคัญในการช่วยให้ผู้ที่มีความไม่สอดคล้องในตนเองเกิดการพัฒนาและบูรณาการตนเองได้ดีขึ้น

สุขอรุณ วงษ์ทิม (2562) ได้เสนอหลักการสร้างความสอดคล้องกัน ซึ่งสามารถประยุกต์ใช้ในบริบทของการฝึกอบรม โดยผู้ฝึกอบรมควรมีคุณลักษณะและแนวปฏิบัติ ดังนี้

1. ผู้ฝึกอบรมควรมีการสำรวจและตระหนักรู้ในตนเอง (Self-awareness) รวมถึงเข้าใจคุณค่าและแรงจูงใจของตนเอง เพื่อให้สามารถแสดงบทบาทได้อย่างเหมาะสม
2. ผู้ฝึกอบรมควรมีการยอมรับตนเอง (Self-acceptance) ทั้งในด้านจุดแข็งและข้อจำกัดของตน ซึ่งจะช่วยให้สามารถแสดงออกได้อย่างเป็นธรรมชาติและมั่นคง
3. ผู้ฝึกอบรมควรมีความเข้าใจในบุคลิกภาพของตนเอง และสามารถแสดงออกได้อย่างเหมาะสมกับบริบทของการเรียนรู้
4. ผู้ฝึกอบรมควรมีความไว้วางใจในตนเอง (Self-trust) ซึ่งจะช่วยเสริมความมั่นใจในการถ่ายทอดความรู้และการดำเนินกิจกรรมการฝึกอบรม
5. ผู้ฝึกอบรมควรแสดงออกถึงความซื่อสัตย์ จริงใจ และโปร่งใส โดยไม่เสแสร้งหรือแสดงพฤติกรรมที่ไม่สอดคล้องกับความรู้สึกที่แท้จริง เช่น การแสร้งแสดงความสนใจหรือความเข้าใจโดยที่ไม่ได้รู้สึกเช่นนั้นจริง
6. ผู้ฝึกอบรมควรมีความสามารถในการเปิดเผยตนเองอย่างเหมาะสม โดยสามารถถ่ายทอดความคิดและความรู้สึกที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ เพื่อเสริมสร้างบรรยากาศที่เป็นกันเองและน่าเชื่อถือ
7. ผู้ฝึกอบรมควรมีความเข้าใจในความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เข้ารับการฝึกอบรม และสามารถปรับวิธีการสื่อสารหรือการจัดกิจกรรมให้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละกลุ่ม
8. ผู้ฝึกอบรมควรมีความรับผิดชอบต่อบทบาทหน้าที่ของตนในการแสดงความสอดคล้องกันระหว่างความคิด ความรู้สึก และการกระทำ เพื่อให้การฝึกอบรมมีประสิทธิภาพ
9. มีเจตนารมณ์ในการสนับสนุนและพัฒนาผู้เข้ารับการฝึกอบรมอย่างสร้างสรรค์ เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้และการพัฒนาศักยภาพอย่างเต็มที่ (น. 9-54)

โดยสรุป ความสอดคล้องกัน (Congruence) คือการที่บุคคลมีความจริงใจและสามารถแสดงออกอย่างสอดคล้องระหว่างความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมของตนเอง ซึ่งเป็นเงื่อนไขสำคัญที่ช่วยส่งเสริมการพัฒนาและการเปลี่ยนแปลงเชิงบวกของผู้เรียน ขณะที่ สุขอรุณ วงษ์ทิม (2562) เสนอว่า ผู้ฝึกอบรมควรมีการตระหนักรู้และยอมรับตนเอง มีความจริงใจ เปิดเผย เข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคล และปฏิบัติต่อผู้เข้ารับการฝึกอบรมอย่างสร้างสรรค์ เพื่อสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่ไว้วางใจและเอื้อต่อการพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

2.6.6.5 การฟังอย่างตั้งใจ (Active listening)

คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (2567) อธิบายว่า การฟังอย่างตั้งใจ (Active listening) เป็นเทคนิคการสื่อสารที่สำคัญซึ่งมุ่งเน้นการรับฟังอย่างมีจุดมุ่งหมาย โดยผู้ฟังไม่ได้เพียงแค่ได้ยินสิ่งที่ผู้พูดกล่าวเท่านั้น แต่ต้องตั้งใจทำความเข้าใจทั้งเนื้อหา ความหมาย และอารมณ์ที่แฝงอยู่ในสารนั้นอย่างลึกซึ้ง การฟังลักษณะนี้จึงเป็นกระบวนการเชิงรุก (Active process) ที่ต้องอาศัยสมาธิ ความใส่ใจ และการมีส่วนร่วมของผู้ฟังอย่างต่อเนื่อง นอกจากนี้ พัชราภรณ์ ศรีสวัสดิ์ (2562) ได้อธิบายว่า การฟังอย่างตั้งใจเป็นกระบวนการแสดงความใส่ใจต่อทั้งเนื้อหาสาระและความรู้สึกของผู้พูด ซึ่งถ่ายทอดผ่านทั้งถ้อยคำ น้ำเสียง ท่าทาง และพฤติกรรมต่าง ๆ ของผู้พูด ผู้ฟังที่มีการฟังอย่างตั้งใจจะให้ความสำคัญกับผู้พูดอย่างเต็มที่ โดยแสดงออกผ่านพฤติกรรม เช่น การหันหน้าเข้าหา การโน้มตัวเล็กน้อย การมีท่าทีเป็นมิตร อบอุ่น และผ่อนคลาย รวมถึงการสบตาอย่างเหมาะสม พฤติกรรมดังกล่าวช่วยให้ผู้ฟังสามารถติดตามและเข้าใจสารที่ผู้พูดต้องการสื่อได้อย่างครบถ้วน ทั้งในมิติของเนื้อหา ความรู้สึก และอารมณ์ ตลอดจนสามารถรับรู้ความหมายเชิงลึกหรือสิ่งที่ไม่ได้ถูกถ่ายทอดออกมาโดยตรงได้อย่างมีประสิทธิภาพ (น. 14–32)

ลักษณะสำคัญของการฟังอย่างตั้งใจ คือ การให้ความสนใจกับผู้พูดอย่างเต็มที่ ทั้งในด้านวัจนภาษาและอวัจนภาษา เช่น การสบตา การพยักหน้า หรือการแสดงท่าทีที่สื่อถึงความสนใจ พร้อมทั้งหลีกเลี่ยงพฤติกรรมที่รบกวนการฟัง เช่น การขัดจังหวะ หรือการคิดคำตอบล่วงหน้าในขณะที่อีกฝ่ายกำลังพูด ซึ่งพฤติกรรมเหล่านี้ช่วยให้ผู้พูดรู้สึกว่าตนเองได้รับการรับฟังและมีคุณค่า นอกจากนี้ การฟังอย่างตั้งใจยังเกี่ยวข้องกับการสะท้อนความเข้าใจ (reflection) เช่น การทวนความ (paraphrasing) การตั้งคำถามเพิ่มเติมเพื่อความชัดเจน และการสรุปสาระสำคัญของสิ่งที่ได้ยิน เพื่อยืนยันว่าผู้ฟังเข้าใจสารที่ผู้พูดต้องการสื่ออย่างถูกต้อง กระบวนการดังกล่าวไม่เพียงช่วยลดความคลาดเคลื่อนในการสื่อสาร แต่ยังช่วยเสริมสร้างความสัมพันธ์และความไว้วางใจระหว่างบุคคล ในเชิงจิตวิทยา การฟังอย่างตั้งใจมีบทบาทสำคัญในการสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัยทางอารมณ์ (Psychological safety) ทำให้ผู้พูดสามารถเปิดเผยความคิดและความรู้สึกได้อย่างอิสระมากขึ้น อีกทั้งยังช่วยส่งเสริมความเข้าใจระหว่างบุคคล ลดความขัดแย้ง และเพิ่มประสิทธิภาพของการสื่อสารทั้งในบริบทส่วนบุคคลและวิชาชีพ (คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2567)

โดยสรุป การฟังอย่างตั้งใจเป็นทักษะที่ต้องอาศัยการมีส่วนร่วมอย่างแท้จริงของผู้ฟัง ทั้งในด้านการรับรู้ การตีความ และการตอบสนอง ซึ่งมีบทบาทสำคัญในการเสริมสร้างความเข้าใจ ความไว้วางใจ และความสัมพันธ์ที่มีคุณภาพระหว่างบุคคล

2.6.6.6 การให้แรงเสริม (Reinforcement)

ฆอซานะห์ อาแว และ ไหมไทย ไชยพันธุ์ (2567) อธิบายว่า เทคนิคการให้แรงเสริม (Reinforcement) เป็นกลไกสำคัญในกรอบทฤษฎีพฤติกรรมนิยม ซึ่งอธิบายว่าพฤติกรรมของมนุษย์มีแนวโน้มจะเกิดซ้ำหรือคงอยู่เมื่อได้รับผลลัพธ์ที่พึงพอใจภายหลังการแสดงพฤติกรรมนั้น โดยแรงเสริมทำหน้าที่เป็นตัวกำหนดความถี่และความคงทนของพฤติกรรมผ่านกระบวนการวางเงื่อนไขแบบการกระทำ (Operant conditioning) ที่เน้นความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมและผลลัพธ์ที่ตามมา

การให้แรงเสริมสามารถจำแนกออกเป็นสองลักษณะหลัก ได้แก่ การให้แรงเสริมทางบวก ซึ่งเป็นการนำเสนอสิ่งเร้าที่พึงประสงค์ภายหลังการแสดงพฤติกรรม เช่น คำชมเชย รางวัล หรือการยอมรับทางสังคม อันส่งผลให้ความน่าจะเป็นของพฤติกรรมนั้นเพิ่มสูงขึ้น และการให้แรงเสริมทางลบ ซึ่งเป็นการขจัดสิ่งเร้าที่ไม่พึงประสงค์ออกไปเมื่อบุคคลแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม เช่น การลดภาระงานหรือยุติสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความไม่สบายใจ ทั้งสองรูปแบบต่างมีบทบาทในการเสริมสร้างและคงไว้ซึ่งพฤติกรรมเป้าหมายภายใต้เงื่อนไขที่แตกต่างกัน (ฆอซานะห์ อาแว และ ไหมไทย ไชยพันธุ์, 2567) โดยเป็นการสนับสนุนการปฏิบัติที่ดีของผู้รับการปรึกษา อาจด้วยการกล่าวชมหรือแสดงสีหน้าบ่งบอกความพอใจเพื่อมุ่งให้ผู้รับบริการปรึกษาปฏิบัติได้ดีต่อไป (ปราณี รามสูต, 2562, น. 4-31)

นอกเหนือจากการให้แรงเสริมแล้ว กระบวนการควบคุมพฤติกรรมยังครอบคลุมถึงการลดหรือยุติพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ผ่านกลไก เช่น การงดให้แรงเสริม (Extinction) ซึ่งเป็นการยุติการให้ผลลัพธ์ที่เคยเสริมแรงพฤติกรรม ส่งผลให้พฤติกรรมค่อย ๆ ลดลง รวมถึงการลงโทษ (Punishment) ที่มุ่งลดความถี่ของพฤติกรรมโดยการนำเสนอผลลัพธ์ที่ไม่พึงประสงค์หรือการเพิกถอนสิ่งที่พึงประสงค์ อย่างไรก็ตาม แนวทางร่วมสมัยมักให้ความสำคัญกับการใช้แรงเสริมเชิงบวกมากกว่าการลงโทษ เนื่องจากมีประสิทธิภาพในการส่งเสริมการเรียนรู้ระยะยาวและลดผลกระทบทางลบด้านอารมณ์ (ฆอซานะห์ อาแว และ ไหมไทย ไชยพันธุ์, 2567)

ในเชิงประยุกต์ เทคนิคการให้แรงเสริมมีบทบาทอย่างกว้างขวางในบริบททางการศึกษา การฝึกอบรม และการปรับพฤติกรรม โดยการออกแบบเงื่อนไขของแรงเสริมอย่างเป็นระบบสามารถช่วยพัฒนาแรงจูงใจภายใน เสริมสร้างพฤติกรรมที่พึงประสงค์ และยกระดับประสิทธิภาพการเรียนรู้ได้อย่างยั่งยืน ทั้งนี้ การเลือกใช้รูปแบบและจังหวะของแรงเสริมจำเป็นต้องสอดคล้องกับลักษณะของบุคคลและบริบทแวดล้อมเพื่อให้เกิดผลลัพธ์สูงสุด (ฆอซานะห์ อาแว และ ไหมไทย ไชยพันธุ์, 2567)

โดยสรุป การให้แรงเสริม (Reinforcement) เป็นกระบวนการที่ช่วยส่งเสริมให้บุคคลแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ซ้ำมากขึ้น ผ่านการให้ผลลัพธ์ที่น่าพึงพอใจหลังการแสดงพฤติกรรม โดยแบ่งเป็นการให้แรงเสริมทางบวกและการให้แรงเสริมทางลบ ซึ่งสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการศึกษา การฝึกอบรม และการปรับพฤติกรรม เพื่อเสริมสร้างแรงจูงใจและพัฒนาการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ

2.6.6.7 การสรุปความ (Summarizing)

Egan (2014) กล่าวว่า การสรุปความ (Summarizing) การสรุปความคือทักษะที่นำมาใช้เพื่อสร้างจุดโฟกัสและทิศทาง (Focus and Direction) ให้กับการสนทนา โดยเป็นการรวบรวมองค์ประกอบต่าง ๆ ของการพูดคุยที่อาจกระจัดกระจายให้นำมาเรียบเรียงใหม่เพื่อให้เกิดความชัดเจน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) อุ่นเครื่อง (Warming up) เตรียมความพร้อมให้ผู้ฟัง (2) รวมรวมความคิด

และสะท้อนความรู้สึก (3) จบการสนทนาในประเด็นหนึ่ง ๆ อย่างสมบูรณ์ และ (4) ผลักดันให้ผู้รับฟังสำรวจประเด็นนั้น ๆ ให้ลึกซึ้งยิ่งขึ้น

รัญจวน คำวชิรพิทักษ์ (2562) อธิบายว่า ในกระบวนการพัฒนาและเรียนรู้ ผู้ฝึกอบรมสามารถใช้การสรุปเพื่อช่วยจัดระเบียบความคิดที่กระจัดกระจายของผู้เข้ารับการฝึกอบรมให้มีความชัดเจนมากยิ่งขึ้น ในมุมของผู้ฝึกอบรม การสรุปเนื้อหาช่วยให้สามารถตรวจสอบความเข้าใจของตนเองที่มีต่อผู้เรียนได้อย่างถูกต้อง ขณะเดียวกันยังช่วยเชื่อมโยงเนื้อหาหรือประเด็นสำคัญจากการฝึกอบรมครั้งก่อนกับการเรียนรู้ในครั้งถัดไป ทำให้กระบวนการเรียนรู้มีความต่อเนื่อง สำหรับผู้เข้ารับการฝึกอบรม การสรุปเนื้อหาช่วยสร้างความมั่นใจและความรู้สึกว่าได้รับความใส่ใจจากผู้ฝึกอบรม เนื่องจากสะท้อนให้เห็นว่าประเด็นที่ตนแสดงความคิดเห็นหรือแลกเปลี่ยนได้รับการรับฟังและให้ความสำคัญอย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้ การสรุปอาจอยู่ในรูปแบบที่หลากหลาย ไม่ว่าจะเป็นการรวบรวมสาระสำคัญของเนื้อหา ประเด็นเด่นของการอภิปราย หรือการสะท้อนความรู้สึกที่เกิดขึ้นระหว่างการเรียนรู้ นอกจากนี้ยังอาจเป็นการทบทวนความก้าวหน้าของกระบวนการฝึกอบรมว่าได้ดำเนินไปถึงขั้นใดแล้ว เพื่อให้ผู้เรียนเห็นภาพรวมของการพัฒนาได้ชัดเจนยิ่งขึ้น (น. 8–28)

โดยสรุป การสรุปความเป็นเครื่องมือสื่อสารที่สำคัญในการช่วยให้ผู้รับฟังมีส่วนร่วมในกระบวนการช่วยเหลือได้อย่างเต็มที่มากขึ้น โดยช่วยเปลี่ยนความสับสนให้เป็นความชัดเจนและนำไปสู่การวางแผนปฏิบัติที่จับต้องได้

2.6.6.8 การใช้กรณีศึกษา (Case Study)

Herreid (1994) อธิบายว่า การใช้กรณีศึกษา (Case Study) เป็นเทคนิคการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ผ่านการใช้เรื่องราวหรือเหตุการณ์จำลองเพื่อสร้างพื้นที่ให้ผู้เรียนได้ “ซ้อมเพื่อใช้ในชีวิตจริง” (A rehearsal for life) กระบวนการนี้จะเปลี่ยนบทบาทของผู้เรียนจากผู้ฟังที่เฉื่อยชามาเป็นผู้ที่มีส่วนร่วมอย่างกระตือรือร้นผ่านกระบวนการเรียนรู้แบบ อุปนัย (Inductive process) ซึ่งมุ่งเน้นการให้ผู้เรียนสร้างความเข้าใจและค้นหาคำตอบผ่านความพยายามร่วมกันแทนการรอรับการถ่ายทอดมุมมองจากผู้สอนเพียงฝ่ายเดียว จุดมุ่งหมายสำคัญของการสอนด้วยกรณีศึกษาคือการมุ่งเน้นไปที่ ทักษะการคิดระดับสูง (Higher-order thinking skills) ไม่ว่าจะเป็นการวิเคราะห์ การสังเคราะห์ และการประเมินค่า มากกว่าที่จะเน้นเพียงการจดจำ “ความรู้” หรือข้อเท็จจริงพื้นฐานผ่านกิจกรรมที่มีความยืดหยุ่นสูงและหลากหลาย อาทิ การอภิปรายกลุ่ม (Discussion) ที่เน้นทักษะการสื่อสาร การโต้วาที (Debate) ที่ช่วยในการโต้แย้งด้วยเหตุผล หรือแม้แต่การจำลองการพิจารณาคดี (Trial format) ที่ช่วยเพิ่มความตื่นเต้นและสมจริงให้กับบทเรียน (Herreid, 1994)

โดยสรุป การใช้กรณีศึกษา (Case Study) เป็นเทคนิคการเรียนรู้เชิงรุกที่ใช้สถานการณ์จำลองเพื่อส่งเสริมการคิดวิเคราะห์ การอภิปราย และการประยุกต์ใช้ความรู้ในสถานการณ์จริง

2.6.6.9 การอำนวยความสะดวก (Facilitation)

SessionLab (2024) อธิบายว่า เทคนิคการอำนวยความสะดวก (Facilitation) เป็นกระบวนการหรือชุดทักษะที่มุ่งเน้นการ “เอื้อให้เกิด” การทำงานร่วมกันของกลุ่ม โดยผู้ทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวก (facilitator) จะทำหน้าที่ออกแบบกระบวนการและชี้นำการมีส่วนร่วมเพื่อช่วยให้กลุ่มสามารถบรรลุเป้าหมายร่วมกันได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยไม่ได้ทำหน้าที่เป็นผู้ให้

คำตอบ แต่เป็นผู้สนับสนุนให้สมาชิกในกลุ่มร่วมกันสร้างองค์ความรู้และแนวทางแก้ปัญหาด้วยตนเอง ลักษณะสำคัญของการอำนวยความสะดวกคือการสร้างพื้นที่ที่เปิดโอกาสให้สมาชิกทุกคนมีส่วนร่วมอย่างเท่าเทียม โดยเน้นการมีปฏิสัมพันธ์ การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และการสร้างความเป็นเจ้าของร่วมกันในผลลัพธ์ของกลุ่ม ซึ่งแตกต่างจากการสอนแบบถ่ายทอดความรู้โดยตรง เนื่องจาก facilitation มุ่งเน้น “กระบวนการ” มากกว่า “เนื้อหา” กล่าวคือ ผู้ดำเนินการจะออกแบบกิจกรรมหรือโครงสร้างการทำงานเพื่อช่วยให้กลุ่มคิด วิเคราะห์ และตัดสินใจร่วมกัน

ในเชิงหลักการ เทคนิคการอำนวยความสะดวกประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญหลายประการ ได้แก่ การวางแผนกระบวนการอย่างมีเป้าหมายที่ชัดเจน การคงความเป็นกลางและไม่ชี้นำคำตอบ การให้ความสำคัญกับความต้องการของกลุ่มเป็นหลัก ตลอดจนการส่งเสริมการมีส่วนร่วมและความครอบคลุมของความคิดเห็นจากสมาชิกทุกคน นอกจากนี้ ผู้ดำเนินการยังต้องมีความยืดหยุ่นในการปรับเปลี่ยนกระบวนการให้สอดคล้องกับสถานการณ์จริง และสามารถบริหารจัดการพลวัตของกลุ่ม รวมถึงความขัดแย้งหรือความเห็นที่แตกต่าง เพื่อให้เกิดการเรียนรู้และนวัตกรรม อีกทั้งการอำนวยความสะดวกยังช่วยเสริมสร้างบรรยากาศทางจิตวิทยาที่ปลอดภัย (Psychological safety) ซึ่งเอื้อต่อการแสดงความคิดเห็นอย่างเปิดเผย ส่งผลให้เกิดการคิดเชิงสร้างสรรค์ การทำงานร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพ และการพัฒนาความสัมพันธ์ภายในกลุ่มในระยะยาว โดยผลลัพธ์ของกระบวนการดังกล่าวไม่เพียงทำให้การประชุมหรือกิจกรรมมีประสิทธิผลมากขึ้น แต่ยังช่วยให้กลุ่มเกิดความรับผิดชอบร่วมและสามารถนำผลลัพธ์ไปปฏิบัติได้จริง (SessionLab, 2024)

โดยสรุป การอำนวยความสะดวกเป็นเทคนิคที่ช่วยยกระดับคุณภาพของกระบวนการฝึกอบรม โดยเน้นการมีส่วนร่วม การแลกเปลี่ยน และการสร้างองค์ความรู้ร่วมกัน ซึ่งนำไปสู่การเรียนรู้ที่มีความหมายและยั่งยืน

2.6.6.10 การถาม (Questioning)

จุฑาทิพย์ หาญกุดตุ้ม และคณะ (2567) กล่าวว่า การถาม (Questioning) เป็นกลไกสำคัญในการกระตุ้นกระบวนการเรียนรู้และการพัฒนาทางปัญญา โดยมุ่งเน้นให้ผู้เรียนหรือผู้รับการสื่อสารมีส่วนร่วมในการคิด วิเคราะห์ และสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง การตั้งคำถามอย่างเป็นระบบช่วยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงความเข้าใจ ทบทวนแนวคิด และเชื่อมโยงประสบการณ์เดิมกับความรู้ใหม่ ซึ่งเป็นพื้นฐานของการเรียนรู้อย่างมีความหมาย

การถามสามารถจำแนกตามระดับการคิดได้หลากหลายระดับ ตั้งแต่คำถามที่มุ่งเน้นความรู้และความเข้าใจ ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนสามารถจดจำและอธิบายเนื้อหา ไปจนถึงคำถามที่เน้นการนำไปใช้และการวิเคราะห์ ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถประยุกต์ใช้ความรู้และแยกแยะองค์ประกอบของข้อมูล นอกจากนี้ยังมีคำถามระดับสูง เช่น การสังเคราะห์และการประเมินค่า ซึ่งมีบทบาทสำคัญในการพัฒนาการคิดเชิงวิพากษ์และการสร้างองค์ความรู้ใหม่ การใช้เทคนิคการถามอย่างมีประสิทธิภาพจำเป็นต้องคำนึงถึงลำดับขั้นของคำถาม โดยเริ่มจากคำถามที่ไม่ซับซ้อนเพื่อสร้างความมั่นใจแก่ผู้เรียนก่อนพัฒนาไปสู่คำถามที่มีความซับซ้อนมากขึ้น อีกทั้งการใช้คำถามปลายเปิดจะช่วยส่งเสริมการแสดงความคิดเห็นอย่างอิสระ ขณะที่คำถามเชิงกระตุ้นหรือคำถามเจาะลึกช่วยขยายความคิดและเพิ่มความเข้าใจในประเด็นสำคัญอย่างรอบด้าน ในมิติทางจิตวิทยา เทคนิคการถามยังมีบทบาทสำคัญในการสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่ปลอดภัยและเอื้อต่อการมีส่วนร่วม โดยคำถามที่ไม่ตัดสินและ

เปิดกว้างจะช่วยลดความวิตกกังวล ส่งเสริมความกล้าแสดงออก และกระตุ้นให้เกิดปฏิสัมพันธ์เชิงบวกในชั้นเรียนหรือบริบทการเรียนรู้ ส่งผลให้เกิดการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและการเรียนรู้ร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้การตั้งคำถามที่มีประสิทธิภาพจะช่วยให้ผู้ให้การปรึกษาเกิดความเข้าใจในตัวผู้รับการปรึกษามากขึ้น (จุฑาทิพย์ หาญกุดตุ้ม และคณะ, 2567)

นอกจากนี้ การใช้คำถามถือเป็นเทคนิคสำคัญในกระบวนการฝึกอบรมที่ช่วยกระตุ้นให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเกิดความเข้าใจตนเองและตระหนักรู้ในประสบการณ์ของตนได้ชัดเจนยิ่งขึ้น การตั้งคำถามอย่างมีประสิทธิภาพควรมุ่งเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ถ่ายทอดความคิด ความรู้สึก และมุมมองของตนอย่างเต็มที่ รวมทั้งช่วยให้สามารถสำรวจและทำความเข้าใจปัญหาหรือสถานการณ์ที่เผชิญอยู่ได้ลึกซึ้งยิ่งขึ้น ในบางกรณี ผู้ฝึกอบรมอาจใช้คำถามร่วมกับการสะท้อนความรู้สึก เพื่อช่วยให้ผู้เรียนตระหนักและยอมรับอารมณ์หรือความคิดที่อาจยังไม่ถูกแสดงออกอย่างชัดเจน ซึ่งจะนำไปสู่การวิเคราะห์ ตีความ และปรับตัวได้อย่างเหมาะสม (รัญจวน คำวชิรพิทักษ์, 2562, น. 8–25–26) โดยลักษณะของคำถามที่ใช้ในการฝึกอบรมสามารถแบ่งออกได้เป็น 2 ประเภทหลัก ได้แก่

1) คำถามปลายเปิด (Open-ended questions)

เป็นคำถามที่เปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมตอบได้อย่างอิสระ โดยสามารถแสดงความคิดเห็น อธิบายเหตุการณ์ หรือสะท้อนความรู้สึกของตนเองได้อย่างกว้างขวาง มักใช้คำขึ้นต้น เช่น “อะไร” หรือ “อย่างไร” คำถามลักษณะนี้ช่วยส่งเสริมการคิดวิเคราะห์ การสำรวจตนเอง และลดความรู้สึกกดดันในการตอบ เนื่องจากไม่มีคำตอบที่ถูกหรือผิดอย่างตายตัว (มณฑิรา จารุเพ็ง, 2562, น. 3–22–23)

2) คำถามปลายปิด (Close-ended questions)

เป็นคำถามที่กำหนดขอบเขตของคำตอบไว้ค่อนข้างชัดเจน มักใช้เพื่อรวบรวมข้อมูลเฉพาะหรือยืนยันข้อเท็จจริง เช่น คำถามที่ลงท้ายว่า “ใช่หรือไม่” หรือคำถามที่ให้เลือกคำตอบจากตัวเลือกที่กำหนดไว้ คำถามประเภทนี้ช่วยให้ได้ข้อมูลที่ตรงประเด็น รวดเร็ว และเหมาะสำหรับการตรวจสอบความเข้าใจในประเด็นเฉพาะ (มณฑิรา จารุเพ็ง, 2562, น. 3–22)

โดยสรุป การใช้คำถามอย่างเหมาะสมในกระบวนการฝึกอบรมไม่เพียงช่วยกระตุ้นการมีส่วนร่วมของผู้เรียน แต่ยังส่งเสริมการเรียนรู้เชิงลึก การตระหนักรู้ในตนเอง และการพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ อันนำไปสู่การเรียนรู้ที่มีความหมายและยั่งยืน

2.6.6.11 ประสบการณ์ทางอ้อม (Vicarious Experience)

Bandura (1997) อธิบายว่า ประสบการณ์ทางอ้อม (Vicarious Experience) เป็นแนวคิดที่มีพื้นฐานมาจากทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Cognitive Theory) ของ Bandura ซึ่งอธิบายว่าบุคคลสามารถเรียนรู้พฤติกรรม ทักษะ หรือแนวทางการแก้ไขปัญหาจากการสังเกตพฤติกรรมของผู้อื่นได้ โดยไม่จำเป็นต้องมีประสบการณ์โดยตรงกับเหตุการณ์นั้น การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ทางอ้อมเกิดขึ้นเมื่อบุคคลสังเกตเห็นแบบอย่าง (Model) ที่ประสบความสำเร็จในการปฏิบัติงานหรือการจัดการกับสถานการณ์ต่าง ๆ ซึ่งจะช่วยเพิ่มความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองในการกระทำพฤติกรรมลักษณะเดียวกัน

ในบริบทของการพัฒนาศักยภาพบุคคล แนวคิดเรื่องประสบการณ์ทางอ้อมมีความเกี่ยวข้องอย่างใกล้ชิดกับแนวคิดเรื่องการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) โดย Bandura อธิบาย

ว่าการเห็นบุคคลอื่นที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับตนเองสามารถประสบความสำเร็จในการกระทำบางอย่าง จะช่วยเพิ่มความเชื่อมั่นว่าตนเองก็สามารถทำสิ่งนั้นได้เช่นกัน ในทางตรงกันข้าม หากบุคคลสังเกตเห็นแบบอย่างที่ล้มเหลว ก็อาจส่งผลให้ระดับความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองลดลง ดังนั้น การเลือกแบบอย่างที่เหมาะสมจึงมีความสำคัญต่อประสิทธิภาพของการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ทางอ้อม

การประยุกต์ใช้เทคนิคประสบการณ์ทางอ้อมสามารถทำได้หลายรูปแบบ เช่น การนำเสนอกรณีตัวอย่าง การเล่าประสบการณ์ความสำเร็จของบุคคลอื่น การใช้สื่อวิดีโอหรือเรื่องเล่าที่แสดงให้เห็นถึงกระบวนการแก้ไขปัญหาอย่างมีประสิทธิภาพ หรือการจัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนประสบการณ์ระหว่างบุคคลที่มีประสบการณ์แตกต่างกัน การนำเสนอแบบอย่างที่เหมาะสมจะช่วยให้ผู้เรียนหรือผู้รับบริการสามารถมองเห็นแนวทางในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของตนเอง และเกิดแรงจูงใจในการพัฒนาศักยภาพของตนมากขึ้น ประสบการณ์ทางอ้อมจึงมีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมการเรียนรู้และการพัฒนาพฤติกรรมของบุคคล โดยเฉพาะในกระบวนการฝึกอบรม การพัฒนาทักษะ และการส่งเสริมพฤติกรรมสุขภาพ เนื่องจากการเรียนรู้จากประสบการณ์ของผู้อื่นช่วยลดความกลัวหรือความไม่มั่นใจในการเริ่มต้นพฤติกรรมใหม่ อีกทั้งยังช่วยให้บุคคลสามารถมองเห็นผลลัพธ์ของการกระทำในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างชัดเจน ดังนั้น เทคนิคประสบการณ์ทางอ้อมจึงเป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยเสริมสร้างความเชื่อมั่นในตนเองและกระตุ้นให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในทางที่พึงประสงค์

โดยสรุป ประสบการณ์ทางอ้อม เป็นการเรียนรู้ผ่านการสังเกตพฤติกรรมและความสำเร็จของผู้อื่น ซึ่งช่วยเสริมสร้างความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) และกระตุ้นให้บุคคลเกิดแรงจูงใจในการพัฒนาพฤติกรรมหรือทักษะใหม่ โดยสามารถประยุกต์ใช้ผ่านกรณีตัวอย่าง เรื่องเล่า หรือการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ในการฝึกอบรมและพัฒนาศักยภาพบุคคลได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2.6.6.12 การเขียนเพื่อไตร่ตรอง (Reflective Writing)

พนม เกตุมาน (2561) กล่าวว่า การเขียนเพื่อไตร่ตรอง (Reflective writing) เป็นกระบวนการเขียนที่มุ่งเน้นการทบทวนประสบการณ์ของตนเองอย่างมีความหมาย โดยผู้เขียนต้องย้อนกลับไปพิจารณาสิ่งที่เกิดขึ้น วิเคราะห์ความคิดและความรู้สึกของตนเอง และสังเคราะห์เป็นบทเรียนเพื่อนำไปสู่การพัฒนาตนเองในอนาคต การเขียนลักษณะนี้จึงไม่ใช่เพียงการเล่าเหตุการณ์ แต่ต้องแสดงให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงทางความคิดหรือมุมมองของผู้เขียนอย่างชัดเจน

หลักการสำคัญประการหนึ่งคือ การเขียนตามกระบวนการไตร่ตรอง ซึ่งเริ่มจากการอธิบายเหตุการณ์หรือประสบการณ์ที่เกิดขึ้น จากนั้นจึงสะท้อนความรู้สึกและวิเคราะห์ความคิดของตนเอง โดยต้องพิจารณาอย่างมีเหตุผลว่าเหตุใดจึงเกิดเหตุการณ์นั้น และตนเองมีบทบาทอย่างไรในสถานการณ์ดังกล่าว การวิเคราะห์ในขั้นตอนนี้ควรมีความลึกซึ้ง และอาจพิจารณาหลายมุมมองเพื่อให้เกิดความเข้าใจที่รอบด้าน อีกเทคนิคหนึ่งที่สำคัญคือ การตั้งคำถามกับตนเองอย่างเป็นระบบ เช่น เกิดอะไรขึ้น เหตุใดจึงเกิดขึ้น สิ่งนั้นส่งผลต่อความคิดหรือความรู้สึกอย่างไร และจะนำสิ่งที่เรียนรู้ไปปรับใช้ในอนาคตได้อย่างไร ซึ่งคำถามเหล่านี้ช่วยกระตุ้นให้เกิดการคิดเชิงวิเคราะห์และการเรียนรู้เชิงลึก ทั้งนี้ การตั้งคำถามยังช่วยให้ผู้เขียนสามารถตรวจสอบความเชื่อเดิมและเปิดรับมุมมองใหม่ ๆ

ได้ นอกจากนี้การเขียนเพื่อไตร่ตรองควรเชื่อมโยงประสบการณ์ระหว่างอดีต ปัจจุบัน และอนาคต กล่าวคือ ผู้เขียนต้องนำประสบการณ์ที่ผ่านมาเปรียบเทียบกับสถานการณ์ปัจจุบัน วิเคราะห์ความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น และสรุปเป็นแนวทางในการพัฒนาตนเองในอนาคต กระบวนการเชื่อมโยงนี้ช่วยให้การเรียนรู้มีความต่อเนื่องและเกิดการพัฒนาอย่างเป็นระบบ (พนม เกตุมาน, 2561)

อีกประเด็นสำคัญคือ การเลือกเหตุการณ์ที่มีความหมายต่อผู้เขียน ไม่จำเป็นต้องเล่าทุกเหตุการณ์ แต่ควรเลือกเหตุการณ์ที่ส่งผลกระทบต่อความคิดหรือความรู้สึก เพื่อให้สามารถวิเคราะห์ได้อย่างลึกซึ้งและเกิดประโยชน์ต่อการเรียนรู้ พร้อมกันนี้ผู้เขียนควรมีความซื่อสัตย์ต่อตนเอง กล้าที่จะสะท้อนทั้งจุดแข็งและข้อบกพร่อง เพราะการยอมรับความจริงเป็นพื้นฐานของการพัฒนาตนเอง ในด้านกระบวนการคิด การเขียนเพื่อไตร่ตรองที่มีประสิทธิภาพควรนำไปสู่การวิเคราะห์และการสังเคราะห์ความรู้ใหม่ ซึ่งอาจส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในระดับความเชื่อ ทัศนคติ หรือพฤติกรรมของผู้เขียน กระบวนการดังกล่าวสะท้อนถึงการเรียนรู้เชิงลึกที่ไม่เพียงแต่เพิ่มพูนความรู้ แต่ยังช่วยพัฒนาความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณ (พนม เกตุมาน, 2561)

โดยสรุป การเขียนเพื่อไตร่ตรองเป็นกระบวนการสำคัญที่ช่วยให้ผู้เขียนพัฒนาการเรียนรู้ผ่านการทบทวน วิเคราะห์ และสังเคราะห์ประสบการณ์ของตนเองอย่างมีระบบ ซึ่งนำไปสู่การสร้างความเข้าใจใหม่และการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง

2.6.6.13 การอยู่กับความรู้สึก (Staying with a feeling)

Greenberg (2004) ระบุปรัชญาพื้นฐานของการอยู่กับความรู้สึกของตนเอง (Staying with a feeling) ว่าบุคคลไม่สามารถไปจากที่แห่งหนึ่งได้ จนกว่าเขาจะมาถึงที่นั่นเสียก่อน (One cannot leave a place until one has arrived at it) ดังนั้นการอยู่กับความรู้สึกคือการอนุญาตให้ตนเองมาถึง (Arriving) หรือสัมผัสกับอารมณ์นั้นอย่างแท้จริง เพื่อให้สามารถทำความเข้าใจและก้าวข้าม (Leaving) หรือเปลี่ยนแปลงมันได้ในลำดับถัดไป ซึ่งเป็นการตระหนักรู้ทางอารมณ์ไม่ใช่การคิดเกี่ยวกับความรู้สึก (Thinking about feeling) แต่คือการรู้สึกถึงความรู้สึกนั้นในการรับรู้ (Feeling the feeling in awareness) เมื่อความรู้สึกถูกสัมผัสได้จริงแล้ว การใช้ภาษามาอธิบาย (Symbolizing in words) จึงจะช่วยให้การตระหนักรู้นั้นสมบูรณ์และนำไปสู่การแก้ปัญหาได้

แนวทางนี้จึงส่งเสริมให้บุคคลอนุญาตให้ตนเองรู้สึกและอยู่กับอารมณ์ที่เกิดขึ้นอย่างมีสติ โดยไม่ตัดสินหรือรีบเปลี่ยนแปลงความรู้สึกนั้นในทันที แม้ว่าอารมณ์บางอย่างจะสร้างความไม่สบายใจ แต่การเปิดรับและสังเกตอารมณ์อย่างต่อเนื่องจะช่วยให้บุคคลเข้าใจตนเองได้ลึกซึ้งยิ่งขึ้น นอกจากนี้การอยู่กับความรู้สึกยังเกี่ยวข้องกับการมีสติอยู่กับปัจจุบัน (present moment awareness) โดยให้ความสนใจกับประสบการณ์ทางอารมณ์ที่เกิดขึ้นในขณะนั้น แทนการหลีกเลี่ยงด้วยการคิดวิเคราะห์หรือเบี่ยงเบนความสนใจ เมื่อบุคคลสามารถอยู่กับอารมณ์ได้ จะตระหนักว่าอารมณ์เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นและผ่านไปตามธรรมชาติ ซึ่งช่วยลดความทุกข์และเพิ่มความยืดหยุ่นทางอารมณ์ (Psychology Today, 2023)

โดยสรุป การอยู่กับความรู้สึกคือการสร้างพื้นที่ปลอดภัยเพื่อให้บุคคลได้เข้าถึงและเผชิญหน้ากับประสบการณ์ทางอารมณ์ที่เกิดขึ้นจริงในร่างกาย เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในระดับโครงสร้างของอารมณ์ (Emotion schemes) และสร้างความหมายใหม่ให้กับตนเอง

2.6.6.14 การบรรยาย (Lecture)

Bligh (2000) อธิบายว่า การบรรยาย (Lecture) เป็นวิธีการจัดการเรียนการสอนที่ผู้สอนถ่ายทอดเนื้อหาความรู้ไปยังผู้เรียนในลักษณะการสื่อสารทางเดียวเป็นหลัก โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ผู้เรียนได้รับข้อมูล ความรู้ หรือแนวคิดจำนวนมากภายในระยะเวลาที่จำกัด วิธีการนี้เหมาะสำหรับการนำเสนอเนื้อหาที่มีโครงสร้างชัดเจน เช่น ข้อเท็จจริง แนวคิดเชิงทฤษฎี หรือกรอบความคิดพื้นฐานที่จำเป็นต่อการเรียนรู้ในระดับต่อไป อย่างไรก็ตาม การบรรยายมีข้อจำกัดในด้านการส่งเสริมการมีส่วนร่วมของผู้เรียน โดยเฉพาะในมิติของการพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูง เช่น การคิดวิเคราะห์ การแก้ปัญหา หรือการเปลี่ยนแปลงทัศนคติ เนื่องจากผู้เรียนมักอยู่ในบทบาทของผู้รับสารมากกว่าผู้มีส่วนร่วมในการสร้างองค์ความรู้ ดังนั้น แม้ว่าการบรรยายจะมีประสิทธิภาพในการถ่ายทอดข้อมูล แต่กลับมีประสิทธิผลจำกัดในการพัฒนาทักษะเชิงลึกหรือการเรียนรู้ที่ยั่งยืน นอกจากนี้ ประสิทธิภาพของการบรรยายสามารถเพิ่มขึ้นได้ หากผู้สอนมีการออกแบบการบรรยายอย่างเหมาะสม เช่น การจัดลำดับเนื้อหาให้เป็นระบบ การใช้ตัวอย่างประกอบเพื่อเชื่อมโยงทฤษฎีกับสถานการณ์จริง การกระตุ้นความสนใจของผู้เรียนเป็นระยะ รวมถึงการผสมผสานเทคนิคอื่น ๆ เช่น การตั้งคำถาม การอภิปรายสั้น ๆ หรือกิจกรรมโต้ตอบ เพื่อส่งเสริมการมีส่วนร่วมและช่วยให้ผู้เรียนประมวลผลข้อมูลได้ดียิ่งขึ้น

โดยสรุป การบรรยายเป็นเทคนิคการสอนที่มีคุณค่าในด้านการถ่ายทอดความรู้จำนวนมากอย่างเป็นระบบและรวดเร็ว แต่ควรใช้ร่วมกับวิธีการสอนแบบมีส่วนร่วมอื่น ๆ เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนรู้ โดยเฉพาะในด้านการพัฒนาทักษะการคิดและการมีส่วนร่วมของผู้เรียน

2.6.6.15 การระดมสมอง (Brainstorming)

DisruptIgnite (2026) อธิบายว่า การระดมสมอง (Brainstorming) เป็นเทคนิคการสร้างสรรค์ความคิดที่มุ่งเน้นให้สมาชิกในกลุ่มร่วมกันเสนอแนวคิดอย่างอิสระ เพื่อให้ได้จำนวนแนวคิดที่หลากหลายและครอบคลุมมากที่สุด โดยหัวใจสำคัญของกระบวนการนี้คือการเปิดโอกาสให้ทุกคนสามารถแสดงความคิดเห็นได้โดยไม่ถูกวิพากษ์วิจารณ์ในทันที ซึ่งช่วยลดความกังวลและกระตุ้นให้เกิดความคิดใหม่ ๆ ที่อาจไม่เกิดขึ้นภายใต้สภาพแวดล้อมที่มีการตัดสินหรือประเมินผล

ในเชิงหลักการ การระดมสมองให้มีประสิทธิภาพจำเป็นต้องเน้น “ปริมาณมาก่อนคุณภาพ” กล่าวคือ ยิ่งมีจำนวนไอเดียมากเท่าใด โอกาสที่จะได้แนวคิดที่มีคุณภาพก็ยิ่งเพิ่มขึ้น กระบวนการนี้จึงมุ่งกระตุ้นความคิดแบบกระจาย (Divergent thinking) ก่อนจะนำไปสู่การคัดเลือกและพัฒนาแนวคิดในภายหลัง นอกจากนี้ ยังส่งเสริมให้ผู้เข้าร่วมต่อยอดแนวคิดของผู้อื่น เพื่อสร้างนวัตกรรมหรือแนวทางใหม่ที่มีความซับซ้อนและสร้างสรรค์มากขึ้น ในด้านกระบวนการดำเนินการ การระดมสมองมักเริ่มจากการกำหนดปัญหาหรือประเด็นที่ชัดเจน จากนั้นผู้เข้าร่วมจะร่วมกันเสนอแนวคิดอย่างอิสระ โดยอาจใช้เครื่องมือช่วย เช่น การเขียนบนกระดานหรือโพสต์อิท เพื่อให้เห็นภาพรวมของแนวคิดทั้งหมดอย่างเป็นระบบ หลังจากนั้นจึงเข้าสู่ขั้นตอนของการจัดกลุ่ม วิเคราะห์ และคัดเลือกแนวคิดที่เหมาะสมที่สุดเพื่อนำไปพัฒนาและปฏิบัติจริง นอกจากนี้ การระดมสมองยังมีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมการทำงานเป็นทีม เนื่องจากช่วยสร้างบรรยากาศที่เปิดกว้างและเป็นกันเอง ทำให้สมาชิกกล้าแสดงความคิดเห็น และรู้สึกมีส่วนร่วมในกระบวนการตัดสินใจของกลุ่ม ส่งผลให้เกิดความเป็นเจ้าของร่วม (shared ownership) และเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงานร่วมกันในระยะยาว

โดยสรุป การระดมสมองเป็นเทคนิคที่มีความสำคัญในการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์และการแก้ปัญหาเชิงกลุ่ม โดยเน้นการเปิดโอกาสให้เกิดแนวคิดที่หลากหลาย การไม่ตัดสินในระยะแรก และการต่อยอดความคิดร่วมกัน ซึ่งนำไปสู่การได้แนวทางที่มีคุณภาพและสามารถนำไปใช้ได้จริงในบริบทต่าง ๆ

2.6.6.16 การคาดการณ์ (Anticipation of demands)

การคาดการณ์ (Anticipation of demands) เป็นแนวทางการฝึกอบรมที่มุ่งพัฒนาความสามารถของผู้เรียนในการคาดการณ์สถานการณ์ ความต้องการ หรือความท้าทายที่อาจเกิดขึ้นในอนาคต โดยเน้นการเตรียมความพร้อมเชิงรุก (Proactive preparedness) เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการตัดสินใจและการบริหารจัดการในบริบทที่มีความไม่แน่นอน เทคนิคนี้มีความสำคัญอย่างยิ่งในงานที่เกี่ยวข้องกับการวางแผนเชิงกลยุทธ์ การบริหารความเสี่ยง และการปฏิบัติงานในสถานการณ์วิกฤต เช่น งานด้านสาธารณสุขหรือการจัดการภาวะฉุกเฉิน

ในเชิงทฤษฎี การคาดการณ์มีความเชื่อมโยงกับแนวคิดการคิดเชิงอนาคต (Futures thinking) และการวางแผนสถานการณ์ (Scenario planning) ซึ่งเน้นการวิเคราะห์แนวโน้ม (Trend analysis) และการสร้างภาพสถานการณ์ที่เป็นไปได้ในอนาคต เพื่อใช้เป็นฐานในการวางแผนและกำหนดกลยุทธ์ (Schoemaker, 1995) นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้เชิงคาดการณ์ (Anticipatory learning) ที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาความสามารถในการปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงและความไม่แน่นอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ กระบวนการของการคาดการณ์โดยทั่วไปประกอบด้วยหลายขั้นตอน ได้แก่ (1) การระบุประเด็นหรือปัญหาที่ต้องการวิเคราะห์ (2) การรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลแนวโน้มที่เกี่ยวข้อง (3) การระบุปัจจัยขับเคลื่อน (Driving forces) และความไม่แน่นอน (uncertainties) (4) การพัฒนาสถานการณ์จำลอง (Scenario development) และ (5) การวางแผนเชิงกลยุทธ์เพื่อตอบสนองต่อสถานการณ์ต่าง ๆ กระบวนการดังกล่าวช่วยส่งเสริมการคิดเชิงระบบ (Systems thinking) และการมองภาพรวมอย่างรอบด้าน ข้อดีคือช่วยพัฒนาทักษะการคิดเชิงกลยุทธ์ (Strategic thinking) การตัดสินใจภายใต้ความไม่แน่นอนและการบริหารความเสี่ยง อีกทั้งยังช่วยให้ผู้เรียนสามารถคาดการณ์และเตรียมรับมือกับการเปลี่ยนแปลงได้อย่างมีประสิทธิภาพ อย่างไรก็ตามข้อจำกัดของทักษะนี้อยู่ที่ความซับซ้อนของกระบวนการ และความจำเป็นในการใช้ข้อมูลที่มีคุณภาพ รวมถึงความสามารถของผู้เรียนในการวิเคราะห์และตีความข้อมูล

โดยสรุป การคาดการณ์เป็นเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนให้สามารถคิดเชิงอนาคต วางแผนเชิงกลยุทธ์ และรับมือกับความเปลี่ยนแปลงได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2.6.6.17 การสะท้อนความรู้สึก (Reflection feelings)

Nelson-Jones (2016) อธิบายว่า การสะท้อนคความรู้สึก (Reflection feelings) ถูกจัดเป็นหนึ่งในทักษะการให้คำปรึกษาเฉพาะทาง (Specific counselling skills) ที่สำคัญ ซึ่งอยู่ในหมวดหมู่ทักษะการสื่อสารและการลงมือทำ (Communication and action skills) ที่มุ่งเน้นการแสดงพฤติกรรมภายนอกให้ผู้รับบริการรับรู้ได้ ทักษะนี้ถูกออกแบบมาเพื่อให้ผู้ให้ความช่วยเหลือ (Helpers) ซึ่งครอบคลุมถึงพยาบาล ครู อาสาสมัคร หรือผู้ช่วยเหลือเพื่อนกันเอง สามารถแสดงความเข้าใจต่อสิ่งที่ผู้รับความช่วยเหลือ (Helpees) กำลังเผชิญอยู่ได้อย่างชัดเจน โดยวัตถุประสงค์หลักไม่ใช่

เพียงแค่การเข้าใจ แต่เป็นการแสดงให้เห็นว่าเราเข้าใจ (Showing understanding) เพื่อสร้างสัมพันธภาพที่ดี โดยเทคนิคนี้มักถูกนำมาใช้ร่วมกับการถอดความ (Paraphrasing) เพื่อให้ครอบคลุมการตอบสนองต่อผู้รับความช่วยเหลือทั้งในส่วนของข้อเท็จจริงและอารมณ์ความรู้สึก การสื่อสารความรู้สึกต้องอาศัยการส่งสารผ่านถ้อยคำ (Verbal messages) และน้ำเสียง (Vocal messages) เช่น ระดับเสียงและจังหวะการพูด เพื่อให้สอดคล้องกับอารมณ์ที่สะท้อนออกมา

รัญจวน คำวชิรพิทักษ์ (2562) อธิบายว่า การสะท้อนความรู้สึก เป็นเทคนิคหนึ่งของการสะท้อน (Reflecting) ที่สามารถนำมาประยุกต์ใช้ในกระบวนการฝึกอบรม เพื่อแสดงให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมรับรู้ว่าผู้ฝึกอบรมมีความเข้าใจต่อประสบการณ์ภายในของผู้เรียน เทคนิคนี้มุ่งเน้นการถ่ายทอดความเข้าใจต่อความรู้สึกของผู้เรียน โดยเฉพาะความรู้สึกที่ยังไม่ชัดเจนหรือซ่อนอยู่ให้ปรากฏเด่นชัดยิ่งขึ้น ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการตระหนักรู้ในอารมณ์และความรู้สึกที่แท้จริงของตนเอง ไม่ว่าจะเป็นความพึงพอใจ ความไม่พอใจ ความกังวล หรือความสับสน ในทางปฏิบัติ หากผู้เรียนสามารถแสดงออกถึงความรู้สึกของตนได้อย่างชัดเจนอยู่แล้ว อาจไม่จำเป็นต้องใช้การสะท้อนความรู้สึกเพิ่มเติม อย่างไรก็ตาม ในหลายสถานการณ์ ความรู้สึกที่แท้จริงมักแฝงอยู่ภายใต้ถ้อยคำหรือพฤติกรรมที่แสดงออก ผู้ฝึกอบรมจึงมีบทบาทในการสังเกตและช่วยถ่ายทอดความรู้สึกออกมาอย่างเหมาะสม เพื่อให้ผู้เรียนสามารถมองเห็นและทำความเข้าใจตนเองได้ชัดเจนยิ่งขึ้น (น. 8-27)

มณฑิรา จารุเพ็ง (2562) อธิบายเพิ่มเติมว่า การสะท้อนความรู้สึกเป็นกระบวนการที่ผู้ฝึกอบรมรับรู้ความคิดและอารมณ์ของผู้เรียน แล้วถ่ายทอดกลับไปเพื่อยืนยันความเข้าใจร่วมกัน และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ทบทวนตนเอง อันจะนำไปสู่ความเข้าใจในประสบการณ์ของตนอย่างลึกซึ้งยิ่งขึ้น โดยสามารถแบ่งลักษณะของการสะท้อนความรู้สึกออกเป็น 2 รูปแบบ ได้แก่

1) การสะท้อนเฉพาะความรู้สึก

เป็นการสะท้อนอารมณ์ที่ผู้ฝึกอบรมรับรู้จากผู้เรียนโดยตรง เช่น การกล่าวว่า “คุณกำลังรู้สึกสับสน” หรือการตั้งคำถามเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนสำรวจความรู้สึกของตน เช่น “ในขณะนี้คุณรู้สึกอย่างไร”

2) การสะท้อนความรู้สึกควบคู่กับเนื้อหา

เป็นการสะท้อนทั้งอารมณ์และเหตุการณ์หรือสาเหตุที่เกี่ยวข้อง เพื่อช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความเชื่อมโยงระหว่างประสบการณ์และความรู้สึกของตน เช่น “คุณรู้สึกสับสนและไม่แน่ใจว่าจะทำอย่างไรเมื่อพบว่าตนเองถูกหลอก” (น. 3–22–23)

โดยสรุป การสะท้อนความรู้สึกเป็นเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาความเข้าใจตนเองของผู้รับคำปรึกษา ผ่านการสะท้อนอารมณ์อย่างถูกต้องและเหมาะสม ซึ่งไม่เพียงช่วยให้เกิดความชัดเจนทางอารมณ์ แต่ยังส่งเสริมความสัมพันธ์เชิงบำบัดและกระบวนการเปลี่ยนแปลงภายในอย่างมีประสิทธิภาพ

2.6.6.18 การรับมือเชิงรุก (proactive coping)

เกียรติพงษ์ อุดมธนะธีระ (2567) นำเสนอการรับมือเชิงรุก (Proactive Coping) ว่าเป็นแนวทางในการจัดการปัญหาที่มุ่งเน้นการคิดล่วงหน้า และเตรียมความพร้อมก่อนที่ปัญหาจะเกิดขึ้น โดยเป็นการเปลี่ยนมุมมองจากการแก้ปัญหาแบบตั้งรับ ไปสู่การป้องกันและวางแผนอย่างเป็นระบบล่วงหน้า ซึ่งช่วยลดความเสี่ยงและเพิ่มประสิทธิภาพในการดำเนินงาน

แนวคิดสำคัญของการรับมือเชิงรุก คือ การคาดการณ์ปัญหาที่อาจเกิดขึ้นในอนาคต โดยอาศัยการวิเคราะห์สถานการณ์และปัจจัยแวดล้อม เพื่อให้สามารถเตรียมแนวทางรับมือได้อย่างเหมาะสม การคาดการณ์ดังกล่าวช่วยให้บุคคลหรือองค์การสามารถลดความไม่แน่นอน และเพิ่มความสามารถในการควบคุมสถานการณ์ได้ดียิ่งขึ้น นอกจากนี้การวางแผนล่วงหน้าเป็นอีกองค์ประกอบที่สำคัญ โดยครอบคลุมถึงการกำหนดเป้าหมาย การเตรียมทรัพยากร และการออกแบบวิธีการแก้ไขปัญหาอย่างเป็นขั้นตอน ซึ่งช่วยให้สามารถตอบสนองต่อสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างรวดเร็วและมีประสิทธิภาพมากขึ้น อีกประเด็นหนึ่งคือ การป้องกันและลดความเสี่ยง โดยการปรับปรุงกระบวนการทำงานหรือพฤติกรรมเพื่อลดโอกาสการเกิดปัญหา เช่น การพัฒนาระบบงาน การเพิ่มทักษะ หรือการสร้างมาตรการควบคุม ซึ่งถือเป็นการลงทุนเพื่อป้องกันปัญหาในระยะยาว นอกจากนี้ยังรวมถึงการเตรียมแผนสำรองหรือแผนฉุกเฉิน เพื่อรองรับสถานการณ์ที่ไม่สามารถหลีกเลี่ยงได้ โดยมีการกำหนดขั้นตอนการปฏิบัติและบทบาทหน้าที่อย่างชัดเจน เพื่อให้สามารถรับมือกับเหตุการณ์ได้อย่างมีประสิทธิภาพเมื่อเกิดขึ้นจริง (เกียรติพงษ์ อุดมธนะธีระ, 2567)

โดยสรุป การรับมือเชิงรุกเป็นกระบวนการที่ครอบคลุมตั้งแต่การคาดการณ์ การวางแผน การป้องกัน และการเตรียมความพร้อม ซึ่งช่วยให้สามารถจัดการกับปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ ลดความสูญเสีย และเพิ่มโอกาสในการประสบความสำเร็จในระยะยาว

2.6.6.19 ความสมดุลระหว่างทักษะและความท้าทาย (Balance between Skills and Challenges)

Larche และ Dixon (2020) กล่าวว่า แนวคิดความสมดุลระหว่างทักษะและความท้าทาย (Balance between Skills and Challenges) เป็นองค์ประกอบสำคัญของทฤษฎีภาวะลื่นไหล (Flow) ซึ่งอธิบายว่าบุคคลจะเกิดประสบการณ์ที่มีสมาธิสูง มีความเพลิดเพลิน และมีแรงจูงใจภายในเมื่อระดับความสามารถของตนสอดคล้องกับระดับความยากของกิจกรรมที่กำลังทำ

เมื่อบุคคลทำกิจกรรมที่ง่ายเกินไป เมื่อเทียบกับทักษะจะเกิดความรู้สึกเบื่อหน่าย (Boredom) แต่หากกิจกรรมยากเกินไปจะก่อให้เกิดความวิตกกังวล (Anxiety) ในทางตรงกันข้าม หากระดับทักษะและความท้าทายมีความสมดุลกัน จะนำไปสู่ภาวะลื่นไหล ซึ่งเป็นช่วงที่บุคคลมีสมาธิสูงและมีความพึงพอใจในการทำกิจกรรมมากที่สุด นอกจากนี้ งานวิจัยยังชี้ให้เห็นว่า ระดับความสมดุลที่เหมาะสมมักเกิดขึ้นเมื่อบุคคลทำกิจกรรมที่สอดคล้องกับระดับความสามารถของตน เช่น ผู้เล่นเกมจะรู้สึกมีส่วนร่วมและเกิดภาวะลื่นไหลมากที่สุด เมื่อความยากของเกมอยู่ในระดับใกล้เคียงกับทักษะของตน ไม่ง่ายหรือยากจนเกินไป (Larche และ Dixon, 2020)

ในอีกมุมหนึ่ง ความสมดุลนี้สามารถอธิบายในฐานะเครื่องมือสร้างแรงจูงใจ โดยเสนอให้บุคคลประเมินทั้งระดับทักษะที่ตนมี และระดับความท้าทายของเป้าหมาย จากนั้นนำมาวิเคราะห์ตำแหน่งของตนในกรอบความสัมพันธ์ระหว่างสองปัจจัยนี้ หากพบว่าความท้าทายต่ำเกินไป บุคคลอาจอยู่ในพื้นที่ปลอดภัย (Comfort zone) ซึ่งทำให้ขาดแรงจูงใจและรู้สึกเบื่อ ดังนั้นควรเพิ่มความท้าทายให้มากขึ้น ในทางกลับกัน หากความท้าทายสูงเกินไปเมื่อเทียบกับทักษะ จะทำให้เกิดความเครียดและความรู้สึกไม่สามารถรับมือได้ จึงควรลดระดับความยากหรือพัฒนาทักษะเพิ่มเติม ดังนั้นสิ่งสำคัญของการสร้างสมดุลระหว่างทักษะและความท้าทาย คือ การปรับให้พอดีอย่างต่อเนื่อง โดยอาจเพิ่มความยากเมื่อทักษะสูงขึ้น หรือพัฒนาทักษะเมื่อเผชิญกับความท้าทายใหม่ ๆ

กระบวนการนี้ช่วยให้บุคคลคงอยู่ในภาวะที่มีแรงจูงใจสูง มีสมาธิ และเกิดการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง (Poulet, 2018)

โดยสรุป ความสมดุลระหว่างทักษะและความท้าทายเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยสร้างแรงจูงใจภายในและประสบการณ์เชิงบวก หากสามารถปรับสมดุลนี้ได้อย่างเหมาะสม บุคคลจะเข้าสู่ภาวะลื่นไหล ซึ่งส่งผลต่อทั้งประสิทธิภาพ ความสุข และความต่อเนื่องในการทำ

2.6.6.20 การอภิปรายกลุ่ม (Group discussion)

Great Learning Team (2024) อธิบายว่า การอภิปรายกลุ่ม (Group Discussion) เป็นเทคนิคการฝึกอบรมที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้การอภิปรายแบบกลุ่ม ซึ่งเป็นกระบวนการสื่อสารเชิงโต้ตอบที่เปิดโอกาสให้บุคคลตั้งแต่สองคนขึ้นไปได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็น ความรู้ และประสบการณ์เกี่ยวกับประเด็นหรือปัญหาที่กำหนดร่วมกัน โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อพัฒนาความเข้าใจเชิงลึก สร้างข้อสรุปร่วม หรือหาแนวทางแก้ไขปัญหาอย่างมีเหตุผล กระบวนการนี้มีลักษณะสำคัญคือการมีส่วนร่วมอย่างเท่าเทียม การเปิดรับความคิดเห็นที่หลากหลาย และการใช้เหตุผลสนับสนุนข้อคิดเห็นของตนเอง ซึ่งส่งผลให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพ (Great Learning Team, 2024)

ในเชิงกระบวนการ การอภิปรายแบบกลุ่มมักเริ่มจากการกำหนดหัวข้อหรือประเด็นที่ชัดเจน จากนั้นสมาชิกในกลุ่มจะร่วมกันนำเสนอความคิดเห็น โต้แย้ง แลกเปลี่ยนมุมมอง และวิเคราะห์ข้อมูลที่เกี่ยวข้อง โดยผู้เข้าร่วมจำเป็นต้องอาศัยทักษะการสื่อสารที่เหมาะสม เช่น การพูดอย่างมีโครงสร้าง การฟังอย่างตั้งใจ และการตอบสนองต่อความคิดเห็นของผู้อื่นอย่างสร้างสรรค์ กระบวนการดังกล่าวช่วยให้เกิดการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ การคิดเชิงวิพากษ์ และการสังเคราะห์ข้อมูลจากหลายแหล่ง เพื่อสร้างข้อสรุปที่มีคุณภาพมากยิ่งขึ้น นอกจากนี้ การอภิปรายแบบกลุ่มยังมีบทบาทสำคัญในการเสริมสร้างทักษะทางสังคมและการทำงานเป็นทีม เนื่องจากผู้เข้าร่วมต้องเรียนรู้การเคารพความคิดเห็นที่แตกต่าง การบริหารจัดการความขัดแย้ง และการสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการมีส่วนร่วมของทุกคนในกลุ่ม การแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในลักษณะนี้ยังช่วยส่งเสริมความสามารถในการโน้มน้าวใจ การเจรจาต่อรอง และการสร้างฉันทามติ (Consensus) ซึ่งเป็นทักษะที่มีความสำคัญอย่างยิ่งในบริบทของการทำงานในองค์การและสังคมปัจจุบัน

ในบริบทของการประเมินศักยภาพบุคคล โดยเฉพาะในการคัดเลือกบุคลากร การอภิปรายแบบกลุ่มถูกนำมาใช้เป็นเครื่องมือในการประเมินพฤติกรรมและสมรรถนะที่สำคัญ เช่น ความเป็นผู้นำ ความสามารถในการสื่อสาร การคิดอย่างเป็นระบบ และความสามารถในการทำงานร่วมกับผู้อื่น ผู้ประเมินสามารถสังเกตบทบาทของผู้เข้าร่วมแต่ละคนได้อย่างชัดเจน ไม่ว่าจะเป็นผู้ริเริ่มแนวคิด ผู้สนับสนุน ผู้ประสานงาน หรือผู้สรุป ซึ่งสะท้อนถึงศักยภาพในการทำงานจริงในสถานการณ์ที่ต้องอาศัยการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น (Great Learning Team, 2024)

โดยสรุป การอภิปรายแบบกลุ่มเป็นกระบวนการเรียนรู้และการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาทั้งด้านความรู้ ทักษะการคิด และทักษะทางสังคมของผู้เข้าร่วม ผ่านการมีส่วนร่วมและการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นอย่างมีเหตุผล ซึ่งไม่เพียงช่วยให้เกิดความเข้าใจที่ลึกซึ้งในเนื้อหา แต่ยังเตรียมความพร้อมให้บุคคลสามารถเผชิญกับสถานการณ์จริงในบริบทของการทำงานและสังคมได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2.6.6.21 การรอบวง (Round Robin)

Mural (2023) สรุปไว้ว่า การรอบวง (Round Robin) เป็นวิธีการระดมความคิดแบบมีโครงสร้างที่มุ่งเน้นการมีส่วนร่วมของสมาชิกทุกคนในกลุ่มอย่างเท่าเทียม โดยให้ผู้เข้าร่วมผลัดกันเสนอแนวคิดทีละคน ซึ่งช่วยลดปัญหาการครอบงำการสนทนาโดยบุคคลบางคน และเปิดโอกาสให้ทุกเสียงได้รับการรับฟัง ลักษณะสำคัญของแนวคิดนี้คือ การสร้างบรรยากาศที่ปราศจากการตัดสิน (Judgment-free) และลดการขัดจังหวะระหว่างการแสดงความคิดเห็น ทำให้ผู้เข้าร่วมสามารถนำเสนอแนวคิดได้อย่างอิสระ ส่งผลให้เกิดความคิดสร้างสรรค์และความหลากหลายของแนวคิดมากขึ้น

ในด้านกระบวนการดำเนินงาน เทคนิครอบวงมักเริ่มจากการกำหนดปัญหาหรือประเด็นที่ต้องการระดมความคิดอย่างชัดเจน จากนั้นกำหนดเวลาในแต่ละรอบ และให้สมาชิกแต่ละคนเสนอแนวคิดตามลำดับ เมื่อครบทุกคนแล้วอาจดำเนินการหลายรอบเพื่อเพิ่มจำนวนแนวคิด ก่อนเข้าสู่ขั้นตอนการประเมิน คัดเลือก และพัฒนาแนวคิดที่เหมาะสม นอกจากนี้ เทคนิครอบวงยังมีลักษณะเด่นในด้านการต่อยอดแนวคิดร่วมกัน โดยผู้เข้าร่วมสามารถนำแนวคิดของผู้อื่นไปพัฒนาเพิ่มเติมได้ ทำให้แนวคิดมีความสมบูรณ์และหลากหลายมากยิ่งขึ้น อีกทั้งยังช่วยส่งเสริมการทำงานเป็นทีมและความร่วมมือภายในกลุ่ม ในเชิงประโยชน์ เทคนิครอบวงช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการแก้ปัญหา เนื่องจากทุกคนถูกกระตุ้นให้คิดและมีส่วนร่วมอย่างเต็มที่ อีกทั้งยังช่วยลดปัญหา Groupthink และเพิ่มความผูกพันในทีม เนื่องจากสมาชิกแต่ละคนรู้สึกว่าความคิดเห็นของตนมีคุณค่า (Mural, 2023)

โดยสรุป เทคนิครอบวงเป็นเครื่องมือสำคัญในการระดมความคิดที่มีโครงสร้าง ช่วยให้เกิดการมีส่วนร่วมอย่างทั่วถึง ส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ และพัฒนาการทำงานร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพในกลุ่ม

2.7 เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยเรื่อง “ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู” มีข้อจำกัดในการสืบค้นงานวิจัยและเอกสารที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่าง ๆ ที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้จากกลุ่มตัวอย่างคือครู ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้สืบค้นงานวิจัยและเอกสารที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่าง ๆ จากตัวแปรคั่นกลางเป็นอันดับแรก จากนั้นจึงได้สืบค้นงานวิจัยและเอกสารที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่าง ๆ ที่ใช้ในการวิจัยจากกลุ่มตัวอย่างที่มีลักษณะการปฏิบัติงานที่ใกล้เคียงกับครูหรือการปฏิบัติงานในโรงเรียนหรือหน่วยงานด้านการศึกษาและพิจารณากลุ่มตัวอย่างที่มีลักษณะใกล้เคียงกัน จากนั้นจึงสืบค้นจากงานวิจัยและเอกสารที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่าง ๆ ที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้ตามลำดับ

2.7.1 เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดแจงในงาน (Job Crafting) กับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership)

2.7.1.1 การศึกษาของ Wang และคณะ (2018) ที่ศึกษาการจัดแจงในงานเป็นกลยุทธ์สำคัญที่ช่วยเสริมความผูกพันในองค์การ โดยเฉพาะในช่วงเวลาที่ยากลำบาก ซึ่งประกอบด้วยความเป็นเจ้าของทางจิตใจและความผูกพันต่อองค์การด้านจิตใจ นอกจากนี้ยังมุ่งทดสอบว่าความสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างการจัดแจงในงานและการยึดมั่นในงานจะมีความเข้มแข็งมากขึ้นหรือไม่

เมื่อพนักงานต้องเผชิญกับช่วงเวลาที่ยากลำบาก เช่น การได้รับผลการประเมินการปฏิบัติงานต่ำ หรือการรับรู้ถึงความไม่มั่นคงในงาน รวมทั้งศึกษาว่าการจัดแจงในงานในฐานะพฤติกรรมเชิงรุกของพนักงาน มีส่วนช่วยสร้างการยึดมั่นในงานแตกต่างจากการออกแบบงานโดยองค์การในลักษณะบนลงล่าง (Top-down approach) อย่างไร การศึกษาครั้งนี้แบ่งออกเป็น 2 การศึกษา โดยการศึกษาที่ 1 ใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นพนักงานจำนวน 295 คน จากบริษัทร่วมทุนในประเทศจีนที่ดำเนินธุรกิจด้านการออกแบบและผลิตระบบปรับอากาศสำหรับรถยนต์ ส่วนการศึกษาที่ 2 ใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นพนักงานจำนวน 194 คน และหัวหน้างานจากบริษัทด้านเทคโนโลยีสารสนเทศในประเทศจีน ผลการวิจัยพบว่า การจัดแจงในงานมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการยึดมั่นในงาน ทั้งในด้านความรู้สึกเป็นเจ้าของในงานและความผูกพันต่อองค์การ นอกจากนี้ ผลการปฏิบัติงานยังทำหน้าที่เป็นตัวแปรกำกับ (Moderator) ที่สำคัญ โดยความสัมพันธ์ระหว่างการจัดแจงในงานและการยึดมั่นในงานจะมีความเข้มแข็งมากในกลุ่มพนักงานที่มีผลการปฏิบัติงานต่ำ ขณะที่ในกลุ่มพนักงานที่มีผลการปฏิบัติงานสูง ความสัมพันธ์ดังกล่าวจะลดลง อีกทั้งยังพบว่า ความไม่มั่นคงในงานส่งผลต่อความผูกพันต่อองค์การ กล่าวคือ สำหรับพนักงานที่รับรู้ถึงความไม่มั่นคงในงาน การจัดแจงในงานจะช่วยเพิ่มความผูกพันต่อองค์การได้มากกว่าพนักงานที่รู้สึกมั่นคงในงาน ทั้งนี้ การจัดแจงในงานยังช่วยให้พนักงานสามารถแสวงหาทรัพยากรในการทำงาน และเผชิญกับความท้าทายใหม่ ๆ ได้มากขึ้น ซึ่งมีความสำคัญอย่างยิ่งในสถานการณ์ที่พนักงานอยู่ภายใต้ภาวะขาดแคลนทรัพยากรหรือมีความเสี่ยงต่อการสูญเสียทรัพยากรจากการทำงาน

2.7.1.2 การศึกษาของ Li, Zhou และ Huang (2021) ที่ศึกษาผลของความยุติธรรมในองค์การต่อการจัดแจงในงานของพนักงานความรู้: โมเดลการเป็นตัวแปรคั่นกลางแบบโซ่ของความเป็นเจ้าของทางจิตใจและความไว้วางใจในองค์การ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของความยุติธรรมในองค์การต่อการจัดแจงในงานของพนักงานความรู้ รวมทั้งศึกษาบทบาทของความเป็นเจ้าของทางจิตใจและความไว้วางใจในองค์การในฐานะตัวแปรคั่นกลาง โดยศึกษาจากพนักงานความรู้จำนวน 316 คน จากบริษัทเกือบ 100 แห่งในประเทศจีน ผลการวิจัยพบว่า ความยุติธรรมในองค์การส่งผลเชิงบวกต่อการจัดแจงในงาน และความเป็นเจ้าของทางจิตใจร่วมกับความไว้วางใจในองค์การทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางแบบโซ่ในความสัมพันธ์ดังกล่าว ทั้งนี้ ความเป็นเจ้าของทางจิตใจมีอิทธิพลมากกว่าความไว้วางใจในองค์การ นอกจากนี้ เมื่อพนักงานรับรู้ถึงความยุติธรรมในองค์การ จะช่วยเพิ่มความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจและความไว้วางใจต่อองค์การ ส่งผลให้เกิดพฤติกรรมการจัดแจงในงานมากขึ้น

2.7.1.3 การศึกษาของ Tsai (2021) ที่ศึกษาบทบาทของความเป็นเจ้าของทางจิตใจในการจัดแจงในงาน การยึดมั่นในงาน และพฤติกรรมที่ส่งผลเสียต่อองค์การ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการจัดแจงในงานต่อการยึดมั่นในงานและพฤติกรรมที่ส่งผลเสียต่อองค์การ รวมทั้งทดสอบบทบาทของความเป็นเจ้าของทางจิตใจในฐานะตัวแปรคั่นกลาง โดยศึกษาจากพนักงานประจำในไต้หวันจำนวน 286 คน และ 202 คน ใน 2 การศึกษาการจัดการในงานมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ผลการวิจัยพบว่า การจัดแจงในงานมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และความเป็นเจ้าของทางจิตใจมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการยึดมั่นในงาน แต่มีความสัมพันธ์เชิงลบกับพฤติกรรมที่ส่งผลเสียต่อองค์การ นอกจากนี้ ความเป็นเจ้าของทางจิตใจยังทำ

หน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างการจัดแจงในงานกับผลลัพธ์ของพนักงาน ทั้งด้านการยึดมั่นในงานและพฤติกรรมที่ส่งผลเสียต่อองค์การ

2.7.1.4 การศึกษาของ Gong และคณะ (2025) ที่ศึกษาความยุติธรรมเชิงกระบวนการกับการจัดแจงในงาน: บทบาทของความเป็นเจ้าของทางจิตใจต่อองค์การและระบบการทำงานที่มีผลการปฏิบัติงานสูง มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของความยุติธรรมเชิงกระบวนการต่อการจัดแจงในงาน รวมทั้งศึกษาบทบาทของความเป็นเจ้าของทางจิตใจต่อองค์การในฐานะตัวแปรคั่นกลาง และระบบการทำงานที่มีผลการปฏิบัติงานสูง (HPWS) ในฐานะตัวแปรกำกับ โดยใช้ข้อมูลจากบริษัทด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีจำนวน 76 แห่ง และพนักงาน 1,049 คน ในประเทศจีน ผลการวิจัยพบว่า ความยุติธรรมเชิงกระบวนการส่งผลเชิงบวกต่อการจัดแจงในงาน และความเป็นเจ้าของทางจิตใจต่อองค์การทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างความยุติธรรมเชิงกระบวนการกับการจัดแจงในงาน นอกจากนี้ ระบบการทำงานที่มีผลการปฏิบัติงานสูงยังช่วยเสริมความสัมพันธ์ระหว่างความเป็นเจ้าของทางจิตใจต่อองค์การและการจัดแจงในงานให้แข็งแกร่งขึ้น อย่างไรก็ตาม HPWS ไม่ได้ส่งผลต่อความสัมพันธ์โดยตรงระหว่างความยุติธรรมเชิงกระบวนการกับการจัดแจงในงาน หรือระหว่างความยุติธรรมเชิงกระบวนการกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจอย่างมีนัยสำคัญ

2.7.1.5 การศึกษาของ Liu และคณะ (2025) ที่ศึกษาการตรวจสอบผลการปฏิบัติงานด้วยระบบอิเล็กทรอนิกส์และการจัดแจงในงาน: มุมมองด้านความเป็นเจ้าของทางจิตใจมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการตรวจสอบผลการปฏิบัติงานด้วยระบบอิเล็กทรอนิกส์ (EPM) ต่อการจัดแจงในงาน รวมทั้งทดสอบบทบาทของความเป็นเจ้าของทางจิตใจในฐานะตัวแปรคั่นกลาง และศึกษาว่าการรับรู้ EPM ในเชิงพัฒนาจะช่วยลดผลกระทบเชิงลบได้หรือไม่ โดยศึกษาจากพนักงานบริษัทท่องเที่ยวในประเทศจีนจำนวน 210 คน ผลการวิจัยพบว่า EPM ส่งผลเชิงลบทางอ้อมต่อการจัดแจงในงานผ่านการลดทอนความเป็นเจ้าของทางจิตใจ โดย EPM ทำให้พนักงานลดความรู้สึกเป็นเจ้าของความมีอิสระ และความไว้วางใจ ส่งผลให้พฤติกรรมการจัดแจงในงานลดลง นอกจากนี้ การรับรู้ EPM ในเชิงพัฒนาไม่สามารถลดผลกระทบเชิงลบดังกล่าวได้อย่างมีนัยสำคัญ อีกทั้งการตรวจสอบที่เข้มงวดและต่อเนื่องยังอาจทำให้สภาพแวดล้อมการทำงานมีลักษณะคล้าย “คุกแบบพาโนรามา” (Panoramic Prisons) ซึ่งบั่นทอนความคิดริเริ่มสร้างสรรค์และการจัดแจงในงานของพนักงาน

2.7.2 เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสร้างอำนาจทางจิตใจ (Psychological Empowerment) กับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership)

2.7.2.1 การศึกษาของ Akram, Ishaq และ Arshad (2015) ที่ศึกษาอิทธิพลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่มีต่อความสัมพันธ์ระหว่างการสร้างอำนาจทางจิตใจและความพึงพอใจในงาน มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาบทบาทของความเป็นเจ้าของทางจิตใจในฐานะตัวแปรคั่นกลางระหว่างการสร้างอำนาจทางจิตใจและความพึงพอใจในงาน รวมทั้งชี้ให้เห็นความสำคัญของความเป็นเจ้าของทางจิตใจต่อการสร้างสภาพแวดล้อมการทำงานที่ส่งเสริมการมอบอำนาจแก่พนักงาน โดยศึกษาจากพนักงานภาครัฐจำนวน 151 คน ในประเทศปากีสถาน ผลการวิจัยพบว่า ความเป็นเจ้าของทางจิตใจทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางบางส่วน (Partial Mediator) ระหว่างการสร้างอำนาจทางจิตใจกับความพึงพอใจในงาน และการสร้างอำนาจทางจิตใจมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความพึงพอใจในงาน นอกจากนี้ การมอบอำนาจแก่พนักงาน เช่น การให้อิสระในการทำงาน การเข้าถึงข้อมูล และอำนาจ

ในการตัดสินใจ ยังช่วยเสริมสร้างความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจ ซึ่งนำไปสู่ความพึงพอใจในงานและผลลัพธ์เชิงบวกต่อองค์การมากยิ่งขึ้น

2.7.2.2 การศึกษาของ Mehmood และ Nazir (2021) ที่ศึกษาผลของการสร้างอำนาจทางจิตใจที่มีต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงาน: บทบาทตัวแปรคั่นกลางของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการสร้างอำนาจทางจิตใจ ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และผลการปฏิบัติงานของพนักงาน รวมทั้งทดสอบบทบาทของความเป็นเจ้าของทางจิตใจในฐานะตัวแปรคั่นกลาง โดยศึกษาจากพนักงานภาคธนาคารในประเทศปากีสถานจำนวน 151 คน ผลการวิจัยพบว่า การสร้างอำนาจทางจิตใจมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และส่งผลเชิงบวกโดยตรงต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงาน นอกจากนี้ ความเป็นเจ้าของทางจิตใจยังทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างการสร้างอำนาจทางจิตใจกับผลการปฏิบัติงาน โดยทั้งการสร้างอำนาจทางจิตใจและความเป็นเจ้าของทางจิตใจต่างมีส่วนช่วยเพิ่มประสิทธิภาพการทำงานของพนักงานในองค์การ

2.7.2.3 การศึกษาของ Judeh และคณะ (2022) ที่ศึกษาวามเชื่อมโยงระหว่างภาวะผู้นำที่ทรงพลัง ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และความผูกพันต่อองค์การ: บทบาทตัวแปรคั่นกลางของการเสริมสร้างพลังอำนาจแก่พนักงานมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำที่ทรงพลัง ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และความผูกพันต่อองค์การ รวมทั้งตรวจสอบบทบาทของการเสริมสร้างพลังอำนาจแก่พนักงานในฐานะตัวแปรคั่นกลาง โดยศึกษาจากพนักงานบริษัทด้านการดูแลสุขภาพในประเทศจอร์แดนจำนวน 232 คน ผลการวิจัยพบว่า ภาวะผู้นำที่ทรงพลังมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจและความผูกพันต่อองค์การ โดยการเสริมสร้างพลังอำนาจแก่พนักงานทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางที่สำคัญในความสัมพันธ์ดังกล่าว นอกจากนี้ พนักงานที่ได้รับการเสริมสร้างพลังอำนาจจากผู้นำที่ทรงพลังจะมีระดับความเป็นเจ้าของทางจิตใจและความผูกพันต่อองค์การสูงขึ้น อีกทั้งภาวะผู้นำที่ทรงพลังยังช่วยให้พนักงานเข้าถึงข้อมูลและความรู้ที่จำเป็นต่อการทำงาน ซึ่งส่งเสริมพฤติกรรมเชิงบวกและการปฏิบัติงานที่มีประสิทธิภาพมากขึ้นในองค์การ

2.7.2.4 การศึกษาของ Tanyildizi และ Dogan (2023) ที่ศึกษาผลของการสร้างอำนาจทางจิตใจที่มีต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงาน: บทบาทตัวแปรคั่นกลางของความเป็นเจ้าของทางจิตใจมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาบทบาทของความเป็นเจ้าของทางจิตใจในฐานะตัวแปรคั่นกลางระหว่างการสร้างอำนาจทางจิตใจกับผลการปฏิบัติงานของพนักงาน รวมทั้งวิเคราะห์อิทธิพลของการสร้างอำนาจทางจิตใจต่อผลการปฏิบัติงานและความเป็นเจ้าของทางจิตใจ โดยศึกษาจากผู้เชี่ยวชาญด้านวิจัยและพัฒนาและวิศวกรในสายการบินแห่งหนึ่งของประเทศตุรกีจำนวน 492 คน ผลการวิจัยพบว่า การสร้างอำนาจทางจิตใจส่งผลเชิงบวกต่อผลการปฏิบัติงานและความเป็นเจ้าของทางจิตใจของพนักงาน อีกทั้งความเป็นเจ้าของทางจิตใจยังทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางบางส่วน (Partial Mediator) ระหว่างการสร้างอำนาจทางจิตใจกับผลการปฏิบัติงาน นอกจากนี้ มิติด้านความหมายและความสามารถของการสร้างอำนาจทางจิตใจยังส่งผลต่อผลการปฏิบัติงานผ่านความเป็นเจ้าของทางจิตใจได้อย่างชัดเจน ขณะที่มิติด้านการกำหนดตนเองและผลกระทบไม่พบบทบาทการเป็นตัวแปรคั่นกลางของความเป็นเจ้าของทางจิตใจในการศึกษานี้

2.7.3 เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification) กับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership)

2.7.3.1 การศึกษาของ Knapp, Smith และ Sprinkle (2014) ที่ศึกษาการทำความเข้าใจความสัมพันธ์ของการรับรู้ว่าตนเองเป็นสมาชิกภายในองค์การ: บทบาทของการรับรู้สถานะสมาชิกภายในองค์การ ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความแตกต่างระหว่างการรับรู้ว่าตนเองเป็นสมาชิกภายในองค์การ ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การ รวมทั้งทดสอบบทบาทของตัวแปรเหล่านี้ต่อความพึงพอใจในงานและความตั้งใจลาออก โดยศึกษาจากพนักงานจำนวน 347 คน ในประเทศสหรัฐอเมริกา ผลการวิจัยพบว่าแนวคิดทั้ง 3 (การรับรู้สถานะวงใน, ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การ) มีความแตกต่างกันอย่างชัดเจนและต่างเป็นตัวพยากรณ์เชิงบวกต่อความพึงพอใจในงาน นอกจากนี้การรับรู้สถานะคนวงในและความเป็นเจ้าของทางจิตใจยังสามารถพยากรณ์ความตั้งใจลาออกได้อย่างมีนัยสำคัญ ขณะที่การระบุตัวตนต่อองค์การส่งผลทางอ้อมต่อความตั้งใจลาออกผ่านการรับรู้สถานะคนวงในและความเป็นเจ้าของทางจิตใจ โดยการรับรู้สถานะคนวงในเป็นตัวแปรที่อธิบายความพึงพอใจในงานและความตั้งใจลาออกได้ดีที่สุดเมื่อเทียบกับอีก 2 ตัวแปร

2.7.3.2 การศึกษาของ Chang, Chen และ Lin (2022) ที่ศึกษาความเชื่อเกี่ยวกับกระบวนการเปลี่ยนแปลงองค์การ: การศึกษาการระบุตัวตนต่อองค์การ การส่งเสริมผลการปฏิบัติงานขององค์การ และพฤติกรรมของสมาชิก (The Myth of Organizational Change Process: A Study of Uniting Organizational Identity, Promoting Organizational Performance, and Member Behavior) มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการระบุตัวตนต่อองค์การ ผลการปฏิบัติงานขององค์การ และพฤติกรรมของสมาชิก โดยใช้แนวคิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ รวมทั้งทดสอบอิทธิพลข้ามระดับของการระบุตัวตนต่อองค์การที่มีต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ โดยศึกษาจากทหารอาสาสมัครของกองทัพบกไต้หวัน จำนวน 152 ทีม และสมาชิก 570 คน ผลการวิจัยพบว่า การระบุตัวตนต่อองค์การส่งผลเชิงบวกต่อผลการปฏิบัติงานขององค์การในระดับทีม และส่งผลต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจในระดับบุคคล นอกจากนี้ ความเป็นเจ้าของทางจิตใจยังทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างค่านิยมในการทำงานกับผลลัพธ์ของสมาชิก โดยส่งผลเชิงบวกต่อการยึดมั่นในงาน พฤติกรรมการแสดงออก และความสุขในที่ทำงาน อีกทั้งผลการวิเคราะห์ข้ามระดับยังพบว่าการระบุตัวตนต่อองค์การในระดับทีมมีอิทธิพลเชิงบวกต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจในระดับบุคคลอย่างมีนัยสำคัญ

2.7.3.3 การศึกษาของ He, Olah และ Hasan (2022) ที่ศึกษาอิทธิพลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการสนับสนุนทางสังคมต่อความยืดหยุ่นขององค์การ: บทบาทตัวแปรคั่นกลางของการระบุตัวตนต่อองค์การ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การสนับสนุนทางสังคม และความยืดหยุ่นขององค์การ รวมทั้งศึกษาบทบาทของการระบุตัวตนต่อองค์การในฐานะตัวแปรคั่นกลาง โดยศึกษาจากพนักงานบริษัทเทคโนโลยีขั้นสูงในประเทศจีน จำนวน 332 คน ผลการวิจัยพบว่า ความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการสนับสนุนทางสังคมส่งผลเชิงบวกต่อความยืดหยุ่นขององค์การ และช่วยเพิ่มการระบุตัวตนต่อองค์การของพนักงาน นอกจากนี้การระบุตัวตนต่อองค์การยังทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางบางส่วน (Partial Mediator) ระหว่าง

ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ/การสนับสนุนทางสังคมกับความยืดหยุ่นขององค์การ อีกทั้งความเป็นเจ้าของทางจิตใจยังช่วยให้พนักงานให้ความสำคัญกับผลประโยชน์ขององค์การและพร้อมร่วมมือในการเผชิญวิกฤต ขณะที่การสนับสนุนทางสังคมช่วยลดความกดดันและเสริมสร้างความสามารถในการปรับตัวขององค์การได้ดียิ่งขึ้น

2.7.3.4 การศึกษาของ Ye และคณะ (2022) ที่ศึกษาผลกระทบของการเป็นแบบอย่างของผู้นำต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจต่อองค์การและงานของพนักงาน: การศึกษาความสัมพันธ์แบบตัวแปรคั่นกลางที่ถูกกำกับ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการเป็นแบบอย่างของผู้นำต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจต่อองค์การและต่องาน รวมทั้งศึกษาบทบาทของการระบุตัวตนต่อองค์การในฐานะตัวแปรคั่นกลาง และคุณภาพความสัมพันธ์ระหว่างผู้นำกับสมาชิก (LMX) ในฐานะตัวแปรกำกับ โดยศึกษาจากบุคลากรจำนวน 312 คน ในบริษัทบริหารจัดการอสังหาริมทรัพย์ของประเทศจีน ผลการวิจัยพบว่า การเป็นแบบอย่างของผู้นำส่งผลเชิงบวกต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจทั้งต่อองค์การและต่องาน โดยการระบุตัวตนต่อองค์การทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางสำคัญ ทั้งในลักษณะตัวแปรคั่นกลางแบบสมบูรณ์สำหรับความเป็นเจ้าของทางจิตใจต่อองค์การ และแบบบางส่วนสำหรับความเป็นเจ้าของทางจิตใจต่องาน นอกจากนี้ คุณภาพความสัมพันธ์ระหว่างผู้นำและสมาชิกยังช่วยเสริมความแข็งแกร่งของความสัมพันธ์ดังกล่าว โดยเมื่อพนักงานมีระดับ LMX สูง ผลเชิงบวกของการเป็นแบบอย่างของผู้นำต่อการระบุตัวตนต่อองค์การและความเป็นเจ้าของทางจิตใจจะยิ่งเด่นชัดมากขึ้น อีกทั้งผู้นำที่เป็นแบบอย่างที่ดีและทุ่มเทในการทำงานยังช่วยสร้างความรู้สึกเป็นเจ้าของความผูกพัน และความกระตือรือร้นในการทำงานของพนักงานได้อย่างมีนัยสำคัญ

2.7.4 เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดแจงในงาน (Job Crafting) กับการยึดมั่นในงาน (Work Engagement)

2.7.4.1 การศึกษาของ Siddiqi (2015) ที่ศึกษาการยึดมั่นในงานและการจัดแจงในงานของพนักงานบริการที่ส่งผลต่อผลลัพธ์ของลูกค้า (มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการยึดมั่นในงาน การจัดแจงในงาน และผลลัพธ์ของลูกค้า รวมทั้งทดสอบบทบาทของการยึดมั่นในงานในฐานะตัวแปรคั่นกลางระหว่างการจัดแจงในงานกับผลลัพธ์ของลูกค้า โดยศึกษาจากพนักงานบริการ 203 คน และลูกค้า 540 คน จากธนาคารในประเทศอินเดีย ผลการวิจัยพบว่า ความพึงพอใจและความจงรักภักดีของลูกค้าได้รับอิทธิพลเชิงบวกจากการยึดมั่นในงานและการจัดแจงในงานของพนักงานบริการ โดยการยึดมั่นในงานทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางที่ช่วยเชื่อมโยงการจัดแจงในงานไปสู่ผลลัพธ์ของลูกค้า นอกจากนี้ การจัดแจงในงานด้านการเพิ่มทรัพยากรทางสังคมในงานเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อความพึงพอใจและความจงรักภักดีของลูกค้ามากที่สุด ขณะที่มิติอื่นของการจัดแจงในงานก็ส่งผลเชิงบวกต่อผลลัพธ์ขององค์การเช่นกัน

2.7.4.2 การศึกษาของ Ghadi (2024) ที่ศึกษาการเชื่อมโยงการจัดแจงในงานกับการยึดมั่นในงาน: บทบาทตัวแปรคั่นกลางของความสุขในองค์การ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการจัดแจงในงานกับการยึดมั่นในงาน รวมทั้งศึกษาบทบาทของความสุขในองค์การในฐานะตัวแปรคั่นกลาง โดยศึกษาจากพนักงานประจำจำนวน 256 คน จากหลากหลายอุตสาหกรรมในสหรัฐอาหรับเอมิเรตส์ ผลการวิจัยพบว่า การจัดแจงในงานส่งผลเชิงบวกโดยตรงต่อทั้งความสุขในองค์การและการยึดมั่นในงาน อีกทั้งความสุขในองค์การยังทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางบางส่วน (Partial

Mediator) ระหว่างการจัดแจงในงานกับการยึดมั่นในงาน กล่าวคือ การจัดแจงในงานสามารถส่งเสริมการยึดมั่นในงานได้ทั้งโดยตรงจากการที่พนักงานสามารถปรับเปลี่ยนลักษณะงานให้สอดคล้องกับความต้องการ ความสามารถ และเป้าหมายของตนเอง และโดยอ้อมผ่านการเพิ่มขึ้นของความสุขในองค์การ ซึ่งทำให้พนักงานเกิดประสบการณ์เชิงบวก มีความรู้สึกพึงพอใจและมีความสุขจากการทำงานมากขึ้น ส่งผลต่อการเพิ่มระดับการยึดมั่นในงาน อย่างไรก็ตาม เนื่องจากอิทธิพลโดยตรงของการจัดแจงในงานที่มีต่อการยึดมั่นในงานยังคงมีนัยสำคัญเมื่อพิจารณาร่วมกับบทบาทของความสุขในองค์การ จึงสะท้อนว่าความสุขในองค์การเป็นเพียงกลไกหนึ่งที่ช่วยอธิบายความสัมพันธ์ดังกล่าว ไม่ได้เป็นกลไกทั้งหมด นอกจากนี้ การจัดแจงในงานยังช่วยเพิ่มความกระตือรือร้น ความทุ่มเท และการจดจ่อในงานของพนักงาน และสามารถอธิบายความแปรปรวนของความสุขในองค์การและการยึดมั่นในงานได้ในระดับสูง

2.7.4.3 การศึกษาของ Nergiz และ Unsal-Akbiyik (2024) ที่ศึกษาการจัดแจงในงาน ผลการปฏิบัติงานตามบทบาท และความสามารถในการจ้างงาน: บทบาทของการยึดมั่นในงาน มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาบทบาทของการยึดมั่นในงานในฐานะตัวแปรคั่นกลางระหว่างการจัดแจงในงาน ผลการปฏิบัติงานตามบทบาท และความสามารถในการจ้างงาน โดยศึกษาจากพนักงานโรงแรมจำนวน 209 คน ในประเทศตุรกี ผลการวิจัยพบว่า การจัดแจงในงานมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับทั้งผลการปฏิบัติงานตามบทบาทและความสามารถในการจ้างงาน อีกทั้งการยึดมั่นในงานยังทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางที่สำคัญในการส่งผ่านอิทธิพลของการจัดแจงในงานไปยังผลลัพธ์ดังกล่าว นอกจากนี้ การจัดแจงในงานยังเป็นตัวพยากรณ์เชิงบวกต่อการยึดมั่นในงาน ซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีทรัพยากรและภาระงาน (JD-R Theory) ที่อธิบายว่าการปรับสภาพงานผ่านการจัดแจงในงานช่วยส่งเสริมแรงจูงใจและผลลัพธ์เชิงบวกในการทำงาน

2.7.4.4 การศึกษาของ Harahap, Handayani และ Bastian (2025) ที่ศึกษาความสุขในองค์การ: การจัดแจงในงานและการยึดมั่นในงาน มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาบทบาทของความสุขในองค์การในฐานะตัวแปรคั่นกลางระหว่างการจัดแจงในงานกับการยึดมั่นในงาน รวมทั้งศึกษาความสัมพันธ์โดยตรงระหว่างตัวแปรดังกล่าว โดยศึกษาจากพนักงานสำนักงานตรวจเงินแผ่นดินประจำจังหวัดเรียว ประเทศอินโดนีเซีย จำนวน 108 คน ผลการวิจัยพบว่า การจัดแจงในงานส่งผลเชิงบวกต่อทั้งความสุขในองค์การและการยึดมั่นในงาน อีกทั้งความสุขในองค์การยังส่งผลเชิงบวกต่อการยึดมั่นในงาน และทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางในการส่งผ่านอิทธิพลของการจัดแจงในงานไปยังการยึดมั่นในงานอย่างมีนัยสำคัญ แสดงให้เห็นว่าการเปิดโอกาสให้พนักงานสามารถปรับรูปแบบการทำงานให้เหมาะสมกับตนเอง ช่วยเพิ่มความสุขและความทุ่มเทในการทำงานได้มากขึ้น

2.7.5 เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสร้างอำนาจทางจิตใจ (Psychological Empowerment) กับการยึดมั่นในงาน (Work Engagement)

2.7.5.1 การศึกษาของ Quinones, Van den Broeck และ De Witte (2013) ที่ศึกษาทรัพยากรในงานส่งผลต่อการยึดมั่นในงานผ่านการสร้างอำนาจทางจิตใจหรือไม่: การวิเคราะห์ตัวแปรคั่นกลาง มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาบทบาทของการสร้างอำนาจทางจิตใจในฐานะตัวแปรคั่นกลางระหว่างทรัพยากรในงานกับการยึดมั่นในงาน รวมทั้งศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างทรัพยากรในงานกับความรู้สึกมีอำนาจทางจิตใจ โดยศึกษาจากบุคลากรโรงพยาบาลภาครัฐในประเทศชิลีจำนวน

1,313 คน ผลการวิจัยพบว่า การสร้างอำนาจทางจิตใจเป็นตัวแปรคั่นกลางสำคัญที่ส่งผ่านผลของความมีอิสระในการทำงาน การใช้ทักษะ และการสนับสนุนจากหัวหน้าไปยังการยึดมั่นในงาน โดยทรัพยากรในงานช่วยให้พนักงานรู้สึกมีอำนาจในการทำงานมากขึ้น ซึ่งนำไปสู่การยึดมั่นในงานที่สูงขึ้น นอกจากนี้ ความมีอิสระในการทำงานยังส่งผลต่อการยึดมั่นในงานผ่านการสร้างอำนาจทางจิตใจแบบสมบูรณ์ ในขณะที่การใช้ทักษะและการสนับสนุนจากหัวหน้าส่งผลต่อการยึดมั่นในงานผ่านการสร้างอำนาจทางจิตใจแบบบางส่วน กล่าวคือ แม้ว่าการสร้างอำนาจทางจิตใจจะเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยอธิบายความสัมพันธ์ดังกล่าว แต่ทรัพยากรทั้งสองด้านยังคงมีอิทธิพลโดยตรงต่อการยึดมั่นในงานด้วย โดยการใช้ทักษะช่วยให้พนักงานเกิดความรู้สึกเชี่ยวชาญและมีคุณค่าในงาน ขณะที่การสนับสนุนจากหัวหน้าช่วยเสริมสร้างความมั่นใจและการรับรู้ว่าตนเองได้รับการสนับสนุนจากองค์การ จึงส่งผลต่อการยึดมั่นในงานทั้งโดยตรงและผ่านความรู้สึกมีอำนาจทางจิตใจ อย่างไรก็ตาม ไม่พบบทบาทการเป็นตัวแปรคั่นกลางของการสร้างอำนาจทางจิตใจในความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนจากเพื่อนร่วมงานกับการยึดมั่นในงาน

2.7.5.2 การศึกษาของ Meng และ Sun (2019) ที่ศึกษาอิทธิพลของการสร้างอำนาจทางจิตใจที่มีต่อการยึดมั่นในงานของอาจารย์มหาวิทยาลัยในประเทศจีน มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาบทบาทของการสร้างอำนาจทางจิตใจที่มีต่อการยึดมั่นในงานของอาจารย์มหาวิทยาลัยในประเทศจีน รวมทั้งศึกษาระดับและความสัมพันธ์ของตัวแปรดังกล่าว โดยศึกษาจากอาจารย์มหาวิทยาลัยของรัฐแห่งหนึ่งในประเทศจีนจำนวน 162 คน ผลการวิจัยพบว่า อาจารย์มีระดับการสร้างอำนาจทางจิตใจและการยึดมั่นในงานอยู่ในระดับค่อนข้างสูง โดยมิติความหมายมีคะแนนสูงสุด ขณะที่มิติผลกระทบมีคะแนนต่ำสุด นอกจากนี้ ปัจจัยด้านเพศ อายุ ระดับการศึกษา และตำแหน่งทางวิชาการส่งผลให้ระดับการสร้างอำนาจทางจิตใจและการยึดมั่นในงานแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ อีกทั้งการสร้างอำนาจทางจิตใจยังมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการยึดมั่นในงาน โดยเฉพาะมิติความหมายและความสามารถที่ส่งผลต่อการยึดมั่นในงานอย่างเด่นชัด ขณะที่มิติการกำหนดตนเองและผลกระทบไม่พบผลอย่างมีนัยสำคัญในการศึกษานี้

2.7.5.3 การศึกษาของ Gong และคณะ (2020) ที่ศึกษาการสร้างอำนาจทางจิตใจและการยึดมั่นในงานในฐานะตัวแปรคั่นกลางระหว่างความฉลาดทางอารมณ์และความพึงพอใจในงาน มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาบทบาทของการสร้างอำนาจทางจิตใจและการยึดมั่นในงานในความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์กับความพึงพอใจในงาน โดยมุ่งเน้นศึกษาบทบาทของตัวแปรคั่นกลาง ได้แก่ การสร้างอำนาจทางจิตวิทยา และการยึดมั่นในงาน ผ่านมุมมองทางอารมณ์ตามกรอบทฤษฎีเหตุการณ์ทางอารมณ์ ศึกษาจากพยาบาลวิชาชีพเพศหญิงจำนวน 370 คน ในประเทศจีน ผลการวิจัยพบว่า การยึดมั่นในงานทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางบางส่วน (Partial Mediator) ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์กับความพึงพอใจในงาน ขณะที่การสร้างอำนาจทางจิตใจเพียงอย่างเดียวไม่พบบทบาทการเป็นตัวแปรคั่นกลาง อย่างไรก็ตาม ผลการวิจัยที่สำคัญพบหลักฐานยืนยันแบบจำลองตัวแปรคั่นกลางแบบต่อเนื่อง (Serial Mediation Model) โดยความฉลาดทางอารมณ์สามารถส่งอิทธิพลต่อความพึงพอใจในงานผ่านการส่งผ่านต่อเนื่องของการสร้างอำนาจทางจิตใจและการยึดมั่นในงานตามลำดับ สรุปได้ว่าพยาบาลที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูงจะมีการรับรู้ถึงการสร้างอำนาจทาง

จิตใจในตนเองที่มากขึ้น ซึ่งส่งผลให้เกิดการยึดมั่นในงานสูงขึ้น และนำไปสู่ระดับความพึงพอใจในงานที่เพิ่มขึ้นในที่สุด

2.7.5.4 การศึกษาของ Dhanpat และ Mkhwanazi (2023) ที่ศึกษาการสร้างอำนาจทางจิตใจและการยึดมั่นในงาน: ความสัมพันธ์แบบสองทาง มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์แบบพึ่งพาซึ่งกันและกันระหว่างการสร้างอำนาจทางจิตใจกับการยึดมั่นในงาน รวมทั้งศึกษามิติต่าง ๆ ที่สามารถพยากรณ์กันและกันได้ โดยศึกษาจากพนักงานจำนวน 213 คน ในองค์การประกันภัยลักษณะคอลเซ็นเตอร์ ประเทศแอฟริกาใต้ ผลการวิจัยพบว่า ทุกมิติของการสร้างอำนาจทางจิตใจมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการยึดมั่นในงาน โดยมิติความหมายมีความสัมพันธ์สูงที่สุด นอกจากนี้ มิติความหมาย ผลกระทบ และความสามารถ สามารถพยากรณ์การยึดมั่นในงานได้อย่างมีนัยสำคัญ ขณะที่ความกระตือรือร้นและความทุ่มเทสามารถพยากรณ์การสร้างอำนาจทางจิตใจได้เช่นกัน ผลการวิจัยจึงสนับสนุนแนวคิดความสัมพันธ์แบบสองทาง โดยการสร้างอำนาจทางจิตใจและ การยึดมั่นในงานต่างช่วยส่งเสริมซึ่งกันและกันและก่อให้เกิดวงจรเชิงบวกในการทำงาน ทั้งนี้ ไม่พบว่ามิติการกำหนดตนเองและการจดจ่อในงานเป็นตัวพยากรณ์อย่างมีนัยสำคัญในการศึกษานี้

2.7.5.5 การศึกษาของ Bakare และ Igharo (2024) ที่ศึกษาการสร้างอำนาจทางจิตใจในฐานะตัวแปรกำกับระหว่างการยึดมั่นในงานและความตั้งใจที่จะลาออกของนักเทคโนโลยีระบบไฟฟ้า-เครื่องกลในมหาวิทยาลัยแถบตะวันออกเฉียงใต้ของประเทศไนจีเรีย มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาบทบาทของการสร้างอำนาจทางจิตใจในฐานะตัวแปรกำกับระหว่างการยึดมั่นในงานและความตั้งใจที่จะลาออก รวมทั้งศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรดังกล่าว โดยศึกษาจากนักเทคโนโลยีระบบไฟฟ้า-เครื่องกลจำนวน 85 คน ในมหาวิทยาลัยแถบตะวันออกเฉียงใต้ของประเทศไนจีเรีย ผลการวิจัยพบว่า การสร้างอำนาจทางจิตใจมีความสัมพันธ์เชิงบวกในระดับปานกลางกับการยึดมั่นในงาน และทำหน้าที่เป็นตัวแปรกำกับที่สำคัญในความสัมพันธ์ระหว่างการยึดมั่นในงานกับความตั้งใจที่จะลาออก อย่างไรก็ตาม ความสัมพันธ์ระหว่างการยึดมั่นในงานกับความตั้งใจที่จะลาออก รวมถึงความสัมพันธ์ระหว่างการสร้างอำนาจทางจิตใจกับความตั้งใจที่จะลาออก พบว่าอยู่ในระดับต่ำและไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

2.7.6 เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification) กับการยึดมั่นในงาน (Work Engagement)

2.7.6.1 การศึกษาของ Karanika-Murray และคณะ (2015) ที่ศึกษาการระบุตัวตนต่อองค์การ การยึดมั่นในงาน และความพึงพอใจในงาน มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการระบุตัวตนต่อองค์การกับความพึงพอใจในงาน รวมทั้งทดสอบบทบาทของการยึดมั่นในงานและมิติต่าง ๆ ของการยึดมั่นในงานในฐานะตัวแปรคั่นกลาง รวมถึงองค์ประกอบย่อย 3 มิติ ได้แก่ ความกระตือรือร้น (Vigor) ความทุ่มเท (Dedication) และการจดจ่อในงาน (Absorption) โดยศึกษาจากพนักงาน 177 คน ในองค์การ 3 แห่งของสหราชอาณาจักร โดยผลการวิเคราะห์ตัวแปรคั่นกลางระบุว่า การยึดมั่นในงานทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางแบบสมบูรณ์ การระบุตัวตนต่อองค์การและความพึงพอใจในงาน เมื่อพิจารณารายมิติพบว่า มิติความกระตือรือร้นและความทุ่มเทเป็นกลไกสำคัญที่ส่งเสริมความพึงพอใจในงานสำหรับพนักงานที่มีความรู้สึกเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันกับองค์กร อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาพบประเด็นที่น่าสนใจว่า การจดจ่อในงาน (Absorption) แม้จะมีบทบาทเป็นตัวแปรคั่นกลางที่มีนัยสำคัญ แต่กลับส่งอิทธิพลในเชิงลบต่อความ พึงพอใจในงานภายในแบบจำลอง

ซึ่งผู้วิจัยได้อภิปรายว่าความหลงใหลในงานที่มากเกินไปอาจส่งผลให้พนักงานแยกแยะตนเองออกจากงานได้ยากและอาจนำไปสู่ภาวการณ์เสพติดงานหรือความเครียดได้ในบางกรณี

2.7.6.2 การศึกษาของ Arshad, Dost และ Qasim (2022) ที่ศึกษาศึกษาอิทธิพลของการระบุตัวตนต่อองค์การที่มีต่อการยึดมั่นในงานของพนักงาน โดยพิจารณาบทบาทของเพศและการมุ่งเน้นความเด่นทางสังคมของผู้นำ (Leader SDO) ในฐานะตัวแปรกำกับ กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยหัวหน้า 101 คน และผู้ใต้บังคับบัญชา 478 คน จากองค์การด้านบริการในประเทศปากีสถาน ผลการวิจัยพบว่า การระบุตัวตนต่อองค์การส่งผลเชิงบวกต่อการยึดมั่นในงานอย่างมีนัยสำคัญ โดยความสัมพันธ์ดังกล่าวมีความแข็งแกร่งมากกว่าในพนักงานเพศหญิง นอกจากนี้ ผู้นำที่มีระดับ SDO สูงจะลดทอนอิทธิพลเชิงบวกของการระบุตัวตนต่อองค์การที่มีต่อการยึดมั่นในงาน ในขณะที่ผู้นำที่มีระดับ SDO ต่ำจะช่วยเสริมความสัมพันธ์ดังกล่าวให้ชัดเจนยิ่งขึ้น โดยเฉพาะในพนักงานเพศหญิงที่ทำงานกับผู้นำซึ่งให้ความสำคัญกับความเท่าเทียม จะมีระดับการยึดมั่นในงานสูงที่สุด

2.7.6.3 การศึกษาของ Bonaiuto และคณะ (2022) ที่ศึกษาบทบาทของการสนับสนุนจากองค์การ ความไว้วางใจในองค์การ และการระบุตัวตนต่อองค์การที่มีต่อความเครียดและการยึดมั่นในงาน ภายใต้บริบทของการเปลี่ยนแปลงอัตลักษณ์องค์การ โดยเก็บข้อมูลจากพนักงานบริษัทด้านการฝึกอบรมในประเทศอิตาลีจำนวน 118 คน ผลการวิจัยพบว่า ความไว้วางใจในองค์การทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางแบบสมบูรณ์ระหว่างการสนับสนุนทางสังคมกับการลดความเครียดในการทำงาน ขณะที่การสนับสนุนจากหัวหน้าส่งผลเชิงบวกต่อการยึดมั่นในงานอย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้ การระบุตัวตนต่อองค์การยังทำหน้าที่เป็นตัวแปรกำกับความสัมพันธ์ดังกล่าว โดยอิทธิพลของการสนับสนุนจากหัวหน้าจะชัดเจนในพนักงานที่มีระดับการระบุตัวตนต่อองค์การต่ำถึงปานกลาง ส่วนพนักงานที่มีการระบุตัวตนต่อองค์การสูงอยู่แล้วจะมีการยึดมั่นในงานสูงจากแรงขับภายในของตนเอง แม้ไม่ได้รับการสนับสนุนจากหัวหน้าเพิ่มเติมก็ตาม

2.7.6.4 การศึกษาของ Chen และ Fan (2023) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพ การระบุตัวตนต่อองค์การ และการยึดมั่นในงานของอาจารย์มหาวิทยาลัยในประเทศจีน โดยเก็บข้อมูลจากอาจารย์จำนวน 492 คน จากมหาวิทยาลัย 18 แห่ง ผลการวิจัยพบว่า อัตลักษณ์ทางวิชาชีพและการระบุตัวตนต่อองค์การต่างส่งผลเชิงบวกต่อการยึดมั่นในงานอย่างมีนัยสำคัญ อีกทั้งอัตลักษณ์ทางวิชาชีพยังส่งผลเชิงบวกต่อการระบุตัวตนต่อองค์การ ซึ่งทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางในความสัมพันธ์ดังกล่าว นอกจากนี้ มิติการรับรู้ในวิชาชีพมีอิทธิพลสูงต่อความกระตือรือร้นและการจดจ่อในงาน ขณะที่มิติความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของวิชาชีพส่งผลเด่นชัดต่อความทุ่มเทในการทำงานของอาจารย์

2.7.6.5 การศึกษาของ Aditjipto และ Widyarini (2024) ที่ศึกษาผลกระทบของการยึดมั่นในงานและการระบุตัวตนต่อองค์การที่มีต่อความคิดสร้างสรรค์ของพนักงานกลุ่มมิลเลนเนียล ในอินโดนีเซีย โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบว่าการระบุตัวตนต่อองค์การส่งผลต่อการยึดมั่นในงานและความคิดสร้างสรรค์ของพนักงานอย่างไร กลุ่มตัวอย่างคือพนักงานมิลเลนเนียลในบริษัทผลิตสีแห่งหนึ่งในอินโดนีเซีย จำนวน 103 คน ผลการวิจัยพบว่าการระบุตัวตนต่อองค์การส่งผลเชิงบวกต่อทั้งการยึดมั่นในงานและความคิดสร้างสรรค์ของพนักงาน ขณะที่การยึดมั่นในงานก็ส่งผลเชิงบวกต่อความคิดสร้างสรรค์ และทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างการระบุตัวตนต่อองค์การกับ

ความคิดสร้างสรรค์ โดยรวม การระบุตัวตนต่อองค์การมีอิทธิพลต่อความคิดสร้างสรรค์มากกว่าการยึดมั่นในงาน และทั้งสองตัวแปรสามารถอธิบายความแปรปรวนของความคิดสร้างสรรค์ได้ร้อยละ 31

2.7.7 เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) กับการยึดมั่นในงาน (Work Engagement)

2.7.7.1 การศึกษาของ Khan และ Gul (2021) ที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเป็นเจ้าของทางจิตใจและความสุขเชิงอัตวิสัยของพนักงาน: บทบาทตัวแปรคั่นกลางของการยึดมั่นในงาน มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเป็นเจ้าของทางจิตใจกับความสุขเชิงอัตวิสัยของพนักงาน รวมทั้งศึกษาบทบาทของการยึดมั่นในงานในฐานะตัวแปรคั่นกลาง โดยกลุ่มตัวอย่างคือพนักงานจำนวน 271 คน ผลการวิจัยพบว่า ความเป็นเจ้าของทางจิตใจมีความสัมพันธ์เชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญทั้งต่อความสุขเชิงอัตวิสัยและการยึดมั่นในงานของพนักงาน นอกจากนี้ การยึดมั่นในงานยังทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางที่ส่งผลเชิงบวกในความสัมพันธ์ระหว่างความเป็นเจ้าของทางจิตใจกับความสุขเชิงอัตวิสัย อีกทั้งความเป็นเจ้าของทางจิตใจยังเป็นตัวพยากรณ์สำคัญของทั้งความสุขและการยึดมั่นในงานของพนักงานอีกด้วย

2.7.7.2 การศึกษาของ Muhammad Ali และคณะ (2021) ที่ศึกษาความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การและการยึดมั่นในงาน: บทบาทตัวแปรคั่นกลางของความเมตตาและความเป็นเจ้าของทางจิตใจ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การ (CSR) และการยึดมั่นในงาน รวมถึงศึกษาบทบาทของความเมตตาในที่ทำงานและความเป็นเจ้าของทางจิตใจในฐานะตัวแปรคั่นกลาง โดยใช้ทฤษฎีอัตลักษณ์ทางสังคมเป็นกรอบแนวคิดในการอธิบาย กลุ่มตัวอย่างคือพนักงานจำนวน 251 คน ผลการวิจัยพบว่า CSR ส่งผลเชิงบวกต่อการยึดมั่นในงานของพนักงานอย่างมีนัยสำคัญ ผลการวิเคราะห์ตัวแปรส่งผ่านระบุว่า ความเมตตาในที่ทำงานและความเป็นเจ้าของทางจิตใจก็ทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางบางส่วน (Partial Mediator) ที่ช่วยส่งผ่านอิทธิพลของ CSR ไปสู่การยึดมั่นในงาน นอกจากนี้ CSR ยังเป็นตัวพยากรณ์สำคัญของทั้งความเมตตาและความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ซึ่งส่งผลให้พนักงานทำงานด้วยความกระตือรือร้นและทุ่มเทมากขึ้น

2.7.7.3 การศึกษาของ Nurtjahjani และคณะ (2021) ที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงและการยึดมั่นในงาน: บทบาทตัวแปรคั่นกลางที่ถูกกำกับของความเป็นเจ้าของทางจิตใจและความเชื่อในโลกที่ยุติธรรม มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาบทบาทของความเป็นเจ้าของทางจิตใจในฐานะตัวแปรคั่นกลาง และความเชื่อในโลกที่ยุติธรรมในฐานะตัวแปรกำกับในความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงและการยึดมั่นในงาน กลุ่มตัวอย่างคืออาจารย์มหาวิทยาลัยในประเทศ Indonesia จำนวน 183 คน ผลการวิจัยพบว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงส่งผลเชิงบวกต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และความเป็นเจ้าของทางจิตใจทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงกับการยึดมั่นในงาน ขณะที่ความเชื่อในโลกที่ยุติธรรมทำหน้าที่เป็นตัวแปรกำกับความสัมพันธ์ดังกล่าว โดยพบว่าอิทธิพลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจต่อการยึดมั่นในงานจะชัดเจนเมื่อพนักงานมีความเชื่อในความยุติธรรมระดับสูง นอกจากนี้ ไม่พบอิทธิพลโดยตรงของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงต่อการยึดมั่นในงานอย่างมีนัยสำคัญ แสดงให้เห็นว่าภาวะผู้นำต้องส่งผ่านอิทธิพลผ่านปัจจัยทางจิตวิทยาอื่น ๆ

2.7.7.4 การศึกษาของ Su, Wong, Kwan และ Mok (2021) ที่ศึกษาผลกระทบของความเป็นเจ้าของทางจิตใจร่วมที่มีต่อการยึดมั่นในงานของนักสังคมสงเคราะห์ในแบบจำลองความต้องการและทรัพยากรในงาน มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาบทบาทของความเป็นเจ้าของทางจิตใจร่วม (CPO) ภายใต้กรอบแนวคิด JD-R model และตรวจสอบว่า CPO ทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างทรัพยากรในงาน ภาระงาน และการยึดมั่นในงานหรือไม่ กลุ่มตัวอย่างคือ นักสังคมสงเคราะห์จำนวน 276 คน ผลการวิจัยพบว่า ความเป็นเจ้าของทางจิตใจร่วมทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางบางส่วน (Partial Mediator) ในความสัมพันธ์ระหว่างทรัพยากรในงานและการยึดมั่นในงาน โดยทรัพยากรในงาน เช่น การสนับสนุนจากหัวหน้าและเพื่อนร่วมงาน ช่วยเพิ่มความรู้สึกเป็นเจ้าของร่วมและนำไปสู่การยึดมั่นในงานที่สูงขึ้น อย่างไรก็ตาม CPO ไม่ได้ทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างภาระงานและการยึดมั่นในงาน นอกจากนี้ ทรัพยากรในงานและ CPO ยังช่วยลดผลกระทบทางลบของภาระงานต่อการยึดมั่นในงาน โดยรวมพบว่าทรัพยากรในงานมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการยึดมั่นในงาน ขณะที่ภาระงานมีความสัมพันธ์เชิงลบต่อการยึดมั่นในงาน

2.7.7.5 การศึกษาของ Baykal และ Bayraktar (2022) ที่ศึกษาการจัดการทรัพยากรมนุษย์สีเขียว: เครื่องมือใหม่เพื่อเพิ่มการยึดมั่นในงาน มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาบทบาทของความเป็นเจ้าของทางจิตใจในฐานะตัวแปรคั่นกลางระหว่างการจัดการทรัพยากรมนุษย์สีเขียว (GHRM) และการยึดมั่นในงาน รวมทั้งศึกษาผลของแนวปฏิบัติ GHRM ต่อทัศนคติและความทุ่มเทในการทำงานของพนักงาน กลุ่มตัวอย่างคือพนักงานออฟฟิศจำนวน 255 คน ผลการวิจัยพบว่า GHRM ส่งผลเชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญต่อการยึดมั่นในงาน และความเป็นเจ้าของทางจิตใจทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางที่ส่งผ่านอิทธิพลจาก GHRM ไปยังการยึดมั่นในงานได้อย่างสมบูรณ์ โดยมิติของ GHRM ที่ส่งผลต่อการยึดมั่นในงานมากที่สุดคือการออกแบบงานสีเขียว ขณะที่การจัดการค่าจ้างสีเขียวส่งผลน้อยที่สุด นอกจากนี้ ทุกมิติของความเป็นเจ้าของทางจิตใจล้วนมีบทบาทสำคัญต่อการเพิ่มการยึดมั่นในงาน อีกทั้งการนำ GHRM มาใช้ยังช่วยสร้างภาพลักษณ์องค์การเชิงบวก ทำให้พนักงานรู้สึกภาคภูมิใจสอดคล้องกับค่านิยมองค์การ และเกิดความทุ่มเทต่อการทำงานมากขึ้น4) ทุกมิติของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (อัตลักษณ์แห่งตน, การเน้นการปกป้อง และความรับผิดชอบภายใน) ล้วนมีบทบาทสำคัญในการเพิ่มการยึดมั่นในงาน

2.7.7.6 การศึกษาของ Delle และคณะ (2023) ที่ศึกษาการยึดมั่นในงาน: บทบาทของความเป็นเจ้าของทางจิตใจและพฤติกรรมการกำกับตนเอง มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเป็นเจ้าของทางจิตใจกับการยึดมั่นในงาน รวมถึงทดสอบบทบาทของพฤติกรรมการกำกับตนเองแบบป้องกันในฐานะตัวแปรคั่นกลาง และพฤติกรรมการกำกับตนเองแบบส่งเสริมในฐานะตัวแปรกำกับ กลุ่มตัวอย่างคือพนักงานภาครัฐจำนวน 313 คน ผลการวิจัยพบว่า ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ พฤติกรรมการกำกับตนเองแบบป้องกัน และพฤติกรรมการกำกับตนเองแบบส่งเสริมล้วนส่งผลเชิงบวกต่อการยึดมั่นในงาน นอกจากนี้ พฤติกรรมการกำกับตนเองแบบป้องกันยังทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างความเป็นเจ้าของทางจิตใจกับการยึดมั่นในงาน ขณะที่พฤติกรรมการกำกับตนเองแบบส่งเสริมทำหน้าที่เป็นตัวแปรกำกับความสัมพันธ์ดังกล่าว โดยพบว่าความสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างความเป็นเจ้าของทางจิตใจกับการยึดมั่นในงานจะชัดเจนมากขึ้นในกลุ่มพนักงานที่มี

พฤติกรรมการกำกับตนเองแบบส่งเสริมน้อย ซึ่งสอดคล้องกับบริบทของหน่วยงานภาครัฐที่เน้นกฎระเบียบและความมั่นคงมากกว่าการริเริ่มสิ่งใหม่ ๆ

2.7.8 เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

2.7.8.1 การศึกษาของ Thomas, Du Plessis และ Thomas (2020) ที่ศึกษาการประเมินการฝึกอบรมการจัดแจงในงานเพื่อปรับปรุงการยึดมั่นในงานของพนักงาน มีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินว่าการฝึกอบรมการจัดแจงในงานสามารถช่วยเพิ่มการยึดมั่นในงานของพนักงานในอุตสาหกรรมก่อสร้างได้หรือไม่ รวมทั้งศึกษาผลของโปรแกรมความต้องการงานและทรัพยากรในงาน โดยศึกษาจากพนักงานบริษัทก่อสร้างในประเทศแอฟริกาใต้จำนวน 55 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ผลการวิจัยพบว่า พนักงานในกลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรมมีระดับการยึดมั่นในงานสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญ และมีพฤติกรรมการจัดแจงในงานเพิ่มขึ้น โดยเฉพาะด้านการเพิ่มทรัพยากรทางสังคมและทรัพยากรเชิงโครงสร้างในงาน นอกจากนี้ พนักงานยังรับรู้ถึงทรัพยากรในงานที่เพิ่มขึ้น เช่น โอกาสในการเติบโตและการสนับสนุนจากองค์การ อีกทั้งการเปลี่ยนแปลงของการยึดมั่นในงานยังมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมการจัดแจงในงานอีกด้วย

2.7.8.2 การศึกษาของ Arianna Costantini และคณะ (2022) ที่ศึกษาผลของโปรแกรมการจัดแจงในงาน มีวัตถุประสงค์หลักเพื่อส่งเสริมพฤติกรรมการจัดแจงในงานเชิงขยาย (Expansion-oriented job crafting) ผ่านโปรแกรมฝึกอบรมที่บูรณาการทั้งระยะสร้างแรงจูงใจและระยะลงมือทำเข้าด้วยกัน เพื่อทำความเข้าใจว่าความเชื่อเกี่ยวกับผลของพฤติกรรม บรรทัดฐานทางสังคม และการรับรู้ความสามารถในการควบคุม ส่งผลต่อการสร้างความตั้งใจและพฤติกรรมจริงอย่างไร รวมถึงศึกษาผลของโปรแกรมที่มีต่อสภาวะจิตลื่นไหลในการทำงาน โดยศึกษาจากพนักงานจำนวน 108 คน ในประเทศอิตาลี จากหลากหลายองค์การ เช่น ภาคการผลิต การดูแลสุขภาพ และบริการสังคม โดยแบ่งออกเป็นกลุ่มทดลอง 53 คน และกลุ่มควบคุม 55 คน ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า โปรแกรมฝึกอบรมการจัดแจงในงานสามารถเพิ่มระดับการรับรู้ความสามารถในการควบคุมพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการจัดแจงในงาน และสร้างความตระหนักรู้เกี่ยวกับบรรทัดฐานหรือการรับรู้ว่าผู้อื่นก็มีการปฏิบัติพฤติกรรมดังกล่าว การเข้าร่วมโปรแกรมช่วยให้พนักงานสามารถกำหนดและปรับเปลี่ยนความตั้งใจในการจัดแจงในงานได้ในแต่ละสัปดาห์ ซึ่งความตั้งใจเหล่านี้ได้แปรเปลี่ยนไปเป็นพฤติกรรมการจัดแจงในงานจริงที่เพิ่มสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญในช่วงท้ายของการศึกษา นอกจากนี้ โปรแกรมยังเป็นตัวกระตุ้นให้เกิดประสบการณ์จิตลื่นไหลในการทำงาน โดยเฉพาะในด้านการจดจ่อในงาน หรือการมีสมาธิดื่มด่ำกับงานอย่างเต็มศักยภาพ

2.7.8.3 การศึกษาของ Mushtaq และ Mehmood (2023) ที่ศึกษาผลกระทบของโปรแกรมฝึกอบรมการจัดแจงในงานต่อการสร้างอำนาจทางจิตใจ การยึดมั่นในงาน และสุขภาวะทางอารมณ์ในครู มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของโปรแกรมฝึกอบรมการจัดแจงในงานที่มีต่อการสร้างอำนาจทางจิตใจ การยึดมั่นในงาน และสุขภาวะทางอารมณ์ รวมทั้งศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการจัดแจงในงานกับตัวแปรดังกล่าว โดยศึกษาจากครูจำนวน 42 คน ในประเทศปากีสถาน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ผลการวิจัยพบว่า การฝึกอบรมการจัดแจงในงานช่วยเพิ่มพฤติกรรมการจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ การยึดมั่นในงาน และสุขภาวะทางอารมณ์ของครูใน

กลุ่มทดลองอย่างมีนัยสำคัญ ขณะที่กลุ่มควบคุมไม่พบการเปลี่ยนแปลงอย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้ยังพบความสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างพฤติกรรมการจัดแจงในงานกับการสร้างอำนาจทางจิตใจ การยึดมั่นในงาน และสุขภาวะทางอารมณ์อีกด้วย

จากการทบทวนวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยพบว่ามีการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การอย่างต่อเนื่อง โดยงานวิจัยส่วนใหญ่มุ่งศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างตัวแปร รวมทั้งบทบาทของความเป็นเจ้าของทางจิตใจในฐานะตัวแปรคั่นกลางที่เชื่อมโยงปัจจัยด้านบุคคลและด้านองค์การกับผลลัพธ์ด้านพฤติกรรมและทัศนคติในการทำงาน ในขณะที่การศึกษาเกี่ยวกับโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ยังมีอยู่จำกัด เพื่อให้เห็นภาพรวมขององค์ความรู้และช่องว่างของงานวิจัยที่ผ่านมา ผู้วิจัยจึงได้สังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ดังแสดงในตารางที่ 2-1 และตารางที่ 2-2

ตารางที่ 2-1 การสังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การ

ลำดับ	ผู้วิจัย (ปี)	วัตถุประสงค์	Model	ผลการวิจัย
1	Wang และคณะ (2018)	เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการจัดแจงในงานกับการยึดมั่นในงาน (ผ่านความเป็นเจ้าของทางจิตใจและความผูกพันต่อองค์การ) รวมทั้งทดสอบบทบาทของสถานการณ์ยากลำบาก และเปรียบเทียบกับการออกแบบงานโดยองค์การ	JC ⟶ PO ⟶ Organizational Commitment ⟶ WE (Moderator)	พบว่า JC มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับ WE โดย PO และ Organizational Commitment มีบทบาทเป็นตัวแปรคั่นกลางในการอธิบายความสัมพันธ์ระหว่าง JC และ WE
2	Li, Zhou และ Huang (2021)	เพื่อศึกษาผลของความยุติธรรมในองค์การต่อการจัดแจงในงาน โดยมีความเป็นเจ้าของทางจิตใจและความไว้วางใจในองค์การเป็นตัวแปรคั่นกลาง	Organizational Justice ⟶ PO ⟶ Organizational Trust ⟶ JC	พบว่า Organizational Justice ส่งผลต่อ JC ผ่าน PO และ Organizational Trust โดย PO มีบทบาทสำคัญในการเชื่อมโยงปัจจัยด้านองค์การกับ JC
3	Tsai (2021)	เพื่อศึกษาผลของการจัดแจงในงานต่อผลลัพธ์ของพนักงาน โดยมีความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นตัวแปรคั่นกลาง	JC ⟶ PO ⟶ Employee Outcomes	พบว่า JC ส่งผลเชิงบวกต่อผลลัพธ์ของบุคลากร โดย PO เป็นตัวแปรคั่นกลางที่อธิบายกลไกความสัมพันธ์ดังกล่าว

ตารางที่ 2-1 (ต่อ)

ลำดับ	ผู้วิจัย (ปี)	วัตถุประสงค์	Model	ผลการวิจัย
4	Gong และคณะ (2025)	เพื่อศึกษาผลของความยุติธรรมเชิงกระบวนการต่อการจัดแจงในงาน โดยมีความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นตัวแปรคั่นกลาง และบทบาทของระบบการทำงานที่มีผลการปฏิบัติงานสูง (High-Performance Work Systems – HPWS) เป็นตัวแปรกำกับ	Procedural Justice ⟶ PO ⟶ JC (Moderator: HPWS)	พบว่า Procedural Justice มีอิทธิพลต่อ JC ผ่าน PO และ HPWS มีบทบาทกำกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในโมเดล
5	Liu และคณะ (2025)	เพื่อศึกษาผลของการปฏิบัติงานด้วยระบบอิเล็กทรอนิกส์ (Electronic Performance Monitoring – EPM) ต่อการจัดแจงในงาน โดยมีความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นตัวแปรคั่นกลาง และการรับรู้เชิงพัฒนาเป็นตัวแปรกำกับ	EPM ⟶ PO ⟶ JC (Moderator: Developmental Perception)	พบว่า EPM มีอิทธิพลต่อ JC ผ่าน PO โดย Developmental Perception มีบทบาทในการกำกับความสัมพันธ์ดังกล่าว
6	Akram, Ishaq และ Arshad (2015)	เพื่อศึกษาบทบาทของความเป็นเจ้าของทางจิตใจในฐานะตัวแปรคั่นกลางระหว่างการสร้างอำนาจทางจิตใจกับความพึงพอใจในงาน	PE ⟶ PO ⟶ Job Satisfaction	พบว่า PE ส่งผลเชิงบวกต่อความพึงพอใจในงานผ่าน PO ซึ่งทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลาง
7	Mehmood และ Nazir (2021)	เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการสร้างอำนาจทางจิตใจกับผลการปฏิบัติงาน โดยมีความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นตัวแปรคั่นกลาง	PE ⟶ PO ⟶ Job Performance	พบว่า PE ส่งผลเชิงบวกต่อผลการปฏิบัติงาน โดย PO เป็นกลไกสำคัญในการส่งผ่านอิทธิพลของ PE

ตารางที่ 2-1 (ต่อ)

ลำดับ	ผู้วิจัย (ปี)	วัตถุประสงค์	Model	ผลการวิจัย
8	Judeh และคณะ (2022)	เพื่อศึกษาปัจจัยนำของความเป็นเจ้าของทางจิตใจและความผูกพันต่อองค์การ โดยเน้นบทบาทของภาวะผู้นำและการเสริมอำนาจพนักงาน	Leadership, PE ⟶ PO ⟶ Organizational Commitment	พบว่า Leadership และ PE เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งเสริม PO และนำไปสู่ Organizational Commitment ที่สูงขึ้น
9	Tanyildizi และ Dogan (2023)	เพื่อศึกษาบทบาทของความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างการสร้างอำนาจทางจิตใจกับผลการปฏิบัติงาน	PE ⟶ PO ⟶ Job Performance	พบว่า PE ส่งผลต่อ Job Performance ผ่าน PO โดย PO มีบทบาทเป็นตัวแปรคั่นกลาง
10	Knapp, Smith และ Sprinkle (2014)	เพื่อเปรียบเทียบและทดสอบความแตกต่างของแนวคิดด้านการเป็นส่วนหนึ่งขององค์การ และบทบาทในการพยากรณ์ผลลัพธ์ด้านงาน	OID ⟶ PO ⟶ Work Outcomes	พบว่า OID มีความสัมพันธ์กับ PO และสามารถอธิบายความแตกต่างของผลลัพธ์ด้านงานได้
11	Chang, Chen และ Lin (2022)	เพื่อศึกษาผลของการระบุตัวตนต่อองค์การต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจและผลลัพธ์ขององค์การในบริบทข้ามระดับ	OID ⟶ PO ⟶ Organizational Outcomes	พบว่า OID มีอิทธิพลเชิงบวกต่อ PO และ PO มีบทบาทสำคัญในการส่งผ่านความสัมพันธ์ระหว่าง OID กับ Organizational Outcomes
12	He, Olah และ Hasan (2022)	เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ความยืดหยุ่นขององค์การ และการสนับสนุนทางสังคม โดยมีการระบุตัวตนต่อองค์การเป็นตัวแปรคั่นกลาง	PO ⟶ OID ⟶ Organizational Resilience (Social Support ร่วมในโมเดล)	พบว่า PO มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับ OID และ OID มีบทบาทเป็นตัวแปรคั่นกลางที่เชื่อมโยง PO กับ Organizational Resilience โดย Social Support มีส่วนสนับสนุนความสัมพันธ์ในโมเดล

ตารางที่ 2-1 (ต่อ)

ลำดับ	ผู้วิจัย (ปี)	วัตถุประสงค์	Model	ผลการวิจัย
13	Ye และคณะ (2022)	เพื่อศึกษาผลของการเป็นแบบอย่างของผู้นำต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ โดยมีการระบุตัวตนต่อองค์การเป็นตัวแปรคั่นกลาง และการแลกเปลี่ยนระหว่างผู้นำกับสมาชิก (Leader–member Exchange หรือ LMX) เป็นตัวแปรกำกับ	Leader Role Modeling ⟶ OID ⟶ PO (Moderator: LMX)	พบว่า Leader Role Modeling ส่งเสริม OID ซึ่งส่งผลต่อ PO และ LMX มีบทบาทกำกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในโมเดล
14	Siddiqi (2015)	เพื่อศึกษาผลของการจัดแจงในงานต่อผลลัพธ์ของลูกค้า โดยมีการยึดมั่นในงานเป็นตัวแปรคั่นกลาง	JC ⟶ WE ⟶ Customer Outcomes	พบว่า JC ส่งผลเชิงบวกต่อ Customer Outcomes ผ่าน WE ซึ่งทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางในความสัมพันธ์ดังกล่าว
15	Ghadi (2024)	เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการจัดแจงในงานกับการยึดมั่นในงาน โดยมีความสุขในองค์การเป็นตัวแปรคั่นกลาง	JC ⟶ Organizational Happiness ⟶ WE	พบว่า JC มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับ WE โดย Organizational Happiness มีบทบาทเป็นตัวแปรคั่นกลางในการอธิบายความสัมพันธ์ดังกล่าว
16	Nergiz และ Unsal-Akbiyik (2024)	เพื่อศึกษาบทบาทของการยึดมั่นในงานเป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างการจัดแจงในงานกับผลการปฏิบัติงานและความสามารถในการจ้างงาน	JC ⟶ WE ⟶ Job Performance / Employability	พบว่า JC ส่งผลเชิงบวกต่อ Job Performance และ Employability ผ่าน WE ซึ่งทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลาง
17	Harahap, Handayani และ Bastian (2025)	เพื่อศึกษาบทบาทของความสุขในองค์การเป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างการจัดแจงในงานกับการยึดมั่นในงาน	JC ⟶ Organizational Happiness ⟶ WE	พบว่า JC ส่งเสริม WE โดยมี Organizational Happiness เป็นกลไกสำคัญในการส่งผ่านอิทธิพลระหว่างตัวแปร
18	Quinones, Van den Broeck	เพื่อศึกษาบทบาทของการสร้างอำนาจทางจิตใจเป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่าง	Job Resources ⟶ PE ⟶ WE	พบว่า Job Resources ส่งผลต่อ WE ผ่าน PE โดย PE ทำหน้าที่เป็นตัว

ตารางที่ 2-1 (ต่อ)

ลำดับ	ผู้วิจัย (ปี)	วัตถุประสงค์	Model	ผลการวิจัย
	และ De Witte (2013)	ทรัพยากรในงานกับการยึดมั่นในงาน		แปรคั่นกลางที่อธิบายกลไกความสัมพันธ์ดังกล่าว
19	Meng และ Sun (2019)	เพื่อศึกษาผลของการสร้างอำนาจทางจิตใจต่อการยึดมั่นในงานของอาจารย์ในมหาวิทยาลัย	PE ⟶ WE	พบว่า PE มีอิทธิพลเชิงบวกต่อ WE โดยบุคลากรที่มีระดับ PE สูงมีแนวโน้มเกิด WE ในระดับสูงขึ้น
20	Gong และคณะ (2020)	เพื่อศึกษาบทบาทของการสร้างอำนาจทางจิตใจและการยึดมั่นในงานในฐานะตัวแปรคั่นกลางระหว่างความฉลาดทางอารมณ์และความพึงพอใจในงาน	Emotional Intelligence ⟶ PE ⟶ WE ⟶ Job Satisfaction	พบว่า Emotional Intelligence ส่งผลต่อ Job Satisfaction ผ่าน PE และ WE โดย PE และ WE มีบทบาทเป็นตัวแปรคั่นกลางในความสัมพันธ์ดังกล่าว
21	Dhanpat และ Mkhwanazi (2023)	เพื่อศึกษาความสัมพันธ์แบบพึ่งพาซึ่งกันและกันระหว่างการสร้างอำนาจทางจิตใจกับการยึดมั่นในงาน	PE ⟷ WE	พบว่า PE และ WE มีความสัมพันธ์เชิงบวกซึ่งกันและกัน โดยการเพิ่มขึ้นของ PE มีความเกี่ยวข้องกับระดับ WE ที่สูงขึ้น
22	Bakare และ Igharo (2024)	เพื่อศึกษาบทบาทของการสร้างอำนาจทางจิตใจในฐานะตัวแปรกำกับระหว่างการยึดมั่นในงานและความตั้งใจลาออก	WE ⟶ Turnover Intention (Moderator: PE)	พบว่า WE มีความสัมพันธ์กับ Turnover Intention และ PE มีบทบาทกำกับความสัมพันธ์ระหว่าง WE กับความตั้งใจลาออก
23	Karanika-Murray และคณะ (2015)	เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการระบุตัวตนต่อองค์การกับความพึงพอใจในงาน โดยมีการยึดมั่นในงานเป็นตัวแปรคั่นกลาง	OID ⟶ WE ⟶ Job Satisfaction	พบว่า OID ส่งผลเชิงบวกต่อ Job Satisfaction ผ่าน WE ซึ่งทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลาง
24	Arshad และ Dost (2022)	เพื่อศึกษาผลของการระบุตัวตนต่อองค์การต่อการยึดมั่นในงาน และบทบาทกำกับของเพศและการมุ่งเน้นความเด่นทางสังคมของผู้นำ	OID ⟶ WE (Moderator: Gender, Leader SDO)	พบว่า OID ส่งผลเชิงบวกต่อ WE โดยความสัมพันธ์ดังกล่าวแตกต่างกันตามบทบาทของ Gender และ Leader SDO

ตารางที่ 2-1 (ต่อ)

ลำดับ	ผู้วิจัย (ปี)	วัตถุประสงค์	Model	ผลการวิจัย
25	Bonaiuto และคณะ (2022)	เพื่อศึกษาบทบาทของการสนับสนุนในงาน ความไว้วางใจในองค์การ และการระบุตัวตนต่อองค์การต่อความเครียดและการยึดมั่นในงานภายใต้การเปลี่ยนแปลงขององค์การ	Job Support, Organizational Trust, OID ⟶ WE / Stress	พบว่า Job Support, Organizational Trust และ OID มีบทบาทสำคัญต่อ WE และช่วยลด Stress ภายใต้บริบทการเปลี่ยนแปลงขององค์การ
26	Chen และ Fan (2023)	เพื่อศึกษาผลของอัตลักษณ์ทางวิชาชีพต่อการยึดมั่นในงาน โดยมีการระบุตัวตนต่อองค์การเป็นตัวแปรคั่นกลาง	Professional Identity ⟶ OID ⟶ WE	พบว่า Professional Identity ส่งผลต่อ WE ผ่าน OID ซึ่งทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางในการเชื่อมโยงระหว่างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพกับการยึดมั่นในงาน
27	Aditjipto และ Widyarini (2024)	เพื่อตรวจสอบว่าการระบุตัวตนต่อองค์การส่งผลต่อการยึดมั่นในงานและความคิดสร้างสรรค์ของพนักงานอย่างไร	OID ⟶ WE ⟶ Employee Creativity	พบว่า OID ส่งผลเชิงบวกต่อ WE และ WE มีบทบาทส่งผ่านไปสู่ Employee Creativity
28	Khan และ Gul (2021)	เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเป็นเจ้าของทางจิตใจกับความสุขเชิงอัตวิสัย โดยมีการยึดมั่นในงานเป็นตัวแปรคั่นกลาง	PO ⟶ WE ⟶ Subjective Well-being	พบว่า PO มีอิทธิพลเชิงบวกต่อ Subjective Well-being โดย WE เป็นตัวแปรคั่นกลางที่อธิบายกลไกความสัมพันธ์ดังกล่าว
29	Muhammad Ali และคณะ (2021)	เพื่อศึกษากลไกที่เชื่อมโยง CSR กับการยึดมั่นในงาน โดยมีความเมตตาในที่ทำงานและความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นตัวแปรคั่นกลาง	CSR ⟶ Workplace Compassion ⟶ PO ⟶ WE	พบว่า CSR ส่งเสริม Workplace Compassion และ PO ซึ่งส่งผลต่อ WE โดย PO เป็นกลไกสำคัญในการเชื่อมโยงปัจจัยดังกล่าว
30	Nurtjahjani และคณะ (2021)	เพื่อศึกษาบทบาทของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (ตัวแปรคั่นกลาง) และความเชื่อในความยุติธรรม (ตัวแปรกำกับ) ในความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงและการยึดมั่นในงาน	Transformational Leadership ⟶ PO ⟶ WE (Moderator: Justice Belief)	พบว่า Transformational Leadership ส่งผลต่อ WE ผ่าน PO และ Justice Belief มีบทบาทกำกับความสัมพันธ์ในโมเดล

ตารางที่ 2-1 (ต่อ)

ลำดับ	ผู้วิจัย (ปี)	วัตถุประสงค์	Model	ผลการวิจัย
31	Su, Wong, Kwan และ Mok (2021)	เพื่อศึกษาบทบาทของความเป็นเจ้าของทางจิตใจร่วม (CPO) ในฐานะตัวแปรคั่นกลางระหว่างทรัพยากร/ภาระงานกับการยึดมั่นในงานตามกรอบ JD-R model	Job Resources / Job Demands ⟶ Collective PO ⟶ WE	พบว่า Job Resources และ Job Demands มีความสัมพันธ์กับ WE ผ่าน Collective PO ซึ่งทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางตามกรอบ JD-R Model
32	Baykal และ Bayraktar (2022)	เพื่อศึกษาบทบาทของความเป็นเจ้าของทางจิตใจในฐานะตัวแปรคั่นกลางระหว่างการจัดการทรัพยากรมนุษย์สีเขียว (GHRM) และการยึดมั่นในงาน	GHRM ⟶ PO ⟶ WE	พบว่า GHRM ส่งผลเชิงบวกต่อ WE ผ่าน PO โดย PO มีบทบาทเป็นตัวแปรคั่นกลางในการอธิบายความสัมพันธ์ดังกล่าว
33	Delle, Alfa Alfa และ Hossain (2023)	เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเป็นเจ้าของทางจิตใจกับการยึดมั่นในงาน โดยมีพฤติกรรมกำกับตนเองแบบป้องกันเป็นตัวแปรคั่นกลาง และแบบส่งเสริมเป็นตัวแปรกำกับ	PO ⟶ Preventive Self-regulation ⟶ WE (Moderator: Promotion Self-regulation)	พบว่า PO ส่งผลต่อ WE ผ่าน Preventive Self-regulation และ Promotion Self-regulation มีบทบาทกำกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร

หมายเหตุ WE หมายถึง การยึดมั่นในงาน, PO หมายถึง ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ, JC หมายถึง การจัดแจงในงาน, PE หมายถึง การสร้างอำนาจทางจิตใจ, OID หมายถึง การระบุตัวตนต่อองค์การ

ตารางที่ 2-2 การสังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

ลำดับ	ผู้วิจัย (ปี)	วัตถุประสงค์	ผลการวิจัย
1	Arianna Costantini และคณะ (2022)	เพื่อประเมินผลของโปรแกรมฝึกอบรม JC ต่อพฤติกรรมเชิงรุกและสภาวะจิตลื่นไหล	โปรแกรมฝึกอบรมช่วยเพิ่มการรับรู้ความสามารถในการควบคุมพฤติกรรม (PBC) และการรับรู้บรรทัดฐาน ส่งผลให้ความตั้งใจแปรเปลี่ยนเป็นพฤติกรรมการจัดแจงในงานจริง และกระตุ้นการจดจ่อในการทำงาน
2	Thomas, Du Plessis และ Thomas (2020)	เพื่อประเมินผลของการฝึกอบรม JC ต่อ WE	กลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรมมีระดับการยึดมั่นในงานและพฤติกรรมการจัดแจงในงานสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญ
3	Mushtaq และ Mehmood (2023)	เพื่อศึกษาผลของการฝึกอบรม JC ที่มีต่อการ PE, WE และสุขภาวะทางอารมณ์	การฝึกอบรมช่วยเพิ่มพฤติกรรมการจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ การยึดมั่นในงาน และสุขภาวะทางอารมณ์ของครูอย่างมีนัยสำคัญ

หมายเหตุ WE หมายถึง การยึดมั่นในงาน, JC หมายถึง การจัดแจงในงาน, PE หมายถึง การสร้างอำนาจทางจิตใจ

บทที่ 3
วิธีการดำเนินการวิจัย

การวิจัยเรื่อง “ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู” เป็นการวิจัยและการพัฒนาโดยใช้กระบวนการวิจัยแบบบผสานวิธี (Mixed-Methodology Design) และใช้การวิจัยผสมผสานแบบแผนหลายระยะหรือหลายช่วง (Multi-phase Design) เนื่องจากการวิจัยในครั้งนี้มุ่งนำเอาความรู้จากการวิจัยที่อาศัยวิธีการอันหลากหลาย เพื่อเชื่อมโยงสู่การพัฒนาเป็นแนวคิด แนวทางวิธีปฏิบัติ เทคนิค หรือวิธีการที่สามารถนำไปใช้แก้ปัญหาและทดลองในการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น ซึ่งการวิจัยครั้งนี้สามารถเชื่อมโยงการศึกษาวิจัยแต่ละระยะ ดังนี้

การวิจัยระยะที่ 1 การทดสอบโมเดลการวัดการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การของข้าราชการครู โดยใช้การวิจัยเชิงปริมาณด้วยแบบสอบถาม

การวิจัยระยะที่ 2 การพัฒนาและทดสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจข้าราชการครู กับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยใช้การวิจัยเชิงปริมาณด้วยแบบสอบถาม

การวิจัยระยะที่ 3 การศึกษาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู และแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู โดยใช้การวิจัยเชิงคุณภาพด้วยการสัมภาษณ์

การวิจัยระยะที่ 4 การพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู โดยใช้การวิจัยเชิงทดลองด้วยโปรแกรมการฝึกอบรม

ซึ่งสามารถอธิบายภาพรวมของการวิจัยและการพัฒนาเรื่อง ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู ด้วยกระบวนการวิจัยแบบผสานวิธีดังตารางที่ 3-1

ตารางที่ 3-1 กระบวนการวิจัยแบบผสาน

ระยะการวิจัย	วิธีการวิจัย	ผลที่ได้
ระยะที่ 1 : การทดสอบโมเดลการวัดการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การของข้าราชการครู	**วิธีการวิจัยเชิงปริมาณ** การวิเคราะห์องค์ประกอบเป็นแบบเชิงยืนยัน (CFA) ของแบบวัด การยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การ	- แบบวัดการยึดมั่นในงาน - แบบวัดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ - แบบวัดการจัดแจงในงาน - แบบวัดการสร้างอำนาจทางจิตใจ - แบบวัดการระบุตัวตนต่อองค์การ

ตารางที่ 3-1 (ต่อ)

ระยะการวิจัย	วิธีการวิจัย	ผลที่ได้
ระยะที่ 2 การพัฒนาและทดสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครูกับข้อมูลเชิงประจักษ์	**วิธีการวิจัยเชิงปริมาณ** ด้วยการวิเคราะห์ด้วยสมการโครงสร้าง (SEM)	โมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู
ระยะที่ 3 การศึกษาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู และแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู	**วิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ** โดยการสัมภาษณ์เชิงลึก (In-Dept Interview) ซึ่งมีแนวคำถามไว้ ล่วงหน้า (Guideline)	1) เงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู 2) แนวทางในการพัฒนาโปรแกรมความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู
ระยะที่ 4 การพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู ด้วยโปรแกรมการฝึกอบรม	**วิธีการวิจัยเชิงทดลอง** ประกอบด้วยวิธีการวิจัยดังนี้ 4.1 สร้างโปรแกรมการฝึกอบรมและรูปแบบการประเมินผล 4.2 พัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู และประเมินผลหลังการทดลองของโปรแกรมการฝึกอบรมแบบ One group pretest-posttest	1) โปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู 2) ผลประเมินความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ก่อน หลัง และระยะติดตามผลการทดลอง 3) ค่าอิทธิพลของโปรแกรมการฝึกอบรม

3.1 การวิจัยในระยะที่ 1 การทดสอบโมเดลการวัดการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การของข้าราชการครูกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3.1.1 วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อทดสอบโมเดลการวัดการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การ

3.1.2 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร คือ ข้าราชการครูในโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่และขนาดใหญ่พิเศษในเขตพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง โดยเกณฑ์ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) กำหนดโรงเรียนขนาดใหญ่ หมายถึง โรงเรียนที่มีจำนวนนักเรียนระหว่าง 1,500 – 2,499 คน และโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ หมายถึง โรงเรียนที่มีจำนวนนักเรียนตั้งแต่ 2,500 คนขึ้นไป เขตพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง ประกอบด้วย 9 จังหวัด ได้แก่ ตาก พิษณุโลก สุโขทัย เพชรบูรณ์ อุตรดิตถ์ กำแพงเพชร พิจิตร นครสวรรค์ และอุทัยธานี ซึ่งมีโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่และขนาดใหญ่พิเศษรวมทั้งสิ้น 44 แห่ง และมีครูทั้งหมด 4,901 คน

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ คือ ข้าราชการครูในโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่และขนาดใหญ่พิเศษ ตามเกณฑ์ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) ในเขตพื้นที่

ภาคเหนือตอนล่าง 9 จังหวัด โดยจำนวนกลุ่มตัวอย่างกำหนดตามข้อเสนอของ Hair และคณะ (2010) ซึ่งแนะนำว่าการวิเคราะห์องค์ประกอบควรมีกลุ่มตัวอย่างอย่างน้อย 100–200 คน และสอดคล้องกับ Kline (2023) ที่เสนอว่าจำนวนที่เหมาะสมควรอยู่ระหว่าง 100–150 คน ดังนั้น ในการวิจัยครั้งนี้กำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างเท่ากับ 150 คน ผู้วิจัยกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างเพิ่มขึ้นร้อยละ 30 เพื่อป้องกันการสูญหายของข้อมูล ดังนั้นกลุ่มตัวอย่างรวมทั้งหมด 195 คน โดยขั้นตอนการสุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน (Multi-stage Sampling) รายละเอียดดังต่อไปนี้

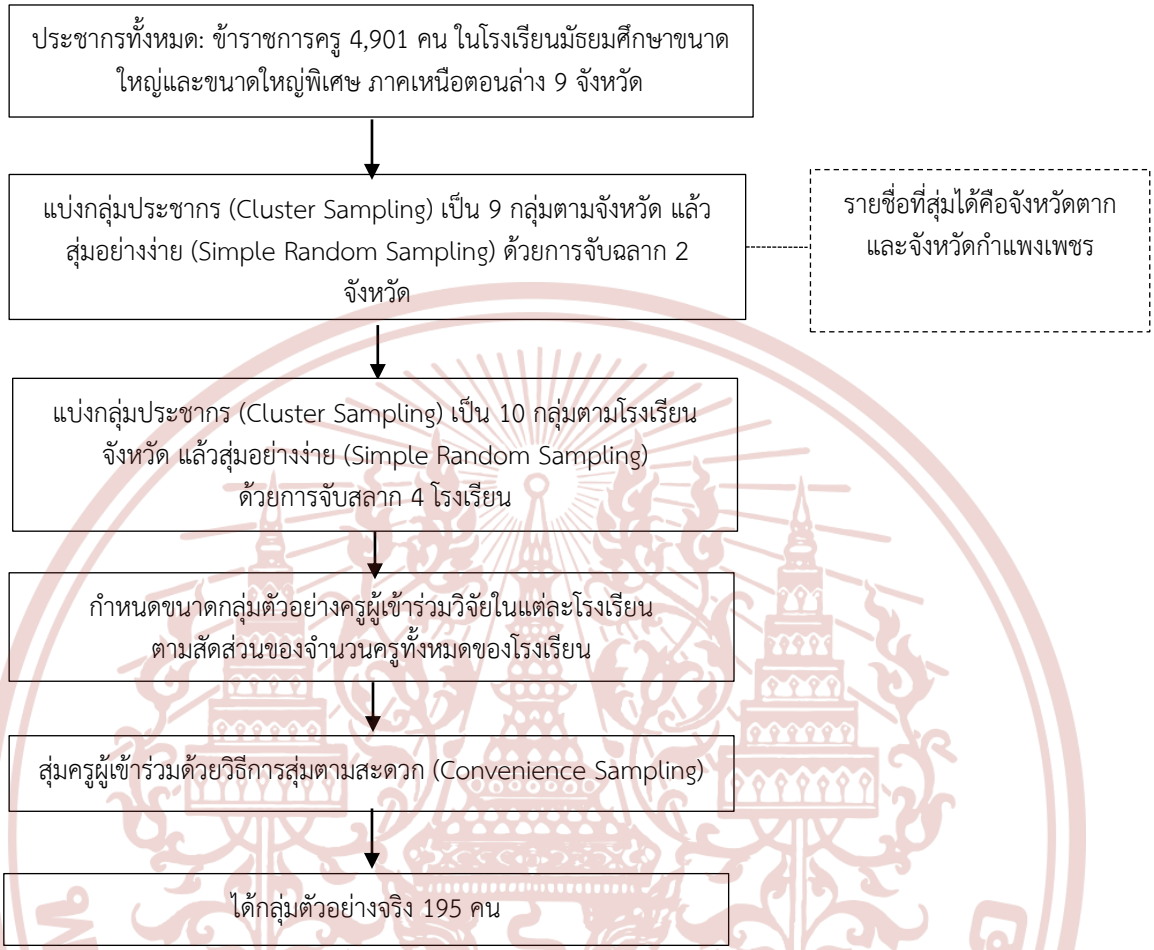
1. สุ่มเลือกจังหวัดด้วยวิธีการแบ่งกลุ่มประชากร (Cluster sampling) โดยกำหนดให้หนึ่งจังหวัดเป็นหนึ่งกลุ่ม ได้แก่ ตาก พิษณุโลก สุโขทัย เพชรบูรณ์ อุตรดิตถ์ กำแพงเพชร พิจิตร นครสวรรค์ และอุทัยธานี และสุ่มตัวอย่างอย่างง่าย (Simple Random Sampling) ด้วยการจับสลาก 2 จังหวัด จาก 9 จังหวัด ผู้วิจัยสุ่มได้จังหวัดตาก และจังหวัดกำแพงเพชร

3. สุ่มเลือกโรงเรียน ด้วยวิธีการแบ่งกลุ่มประชากร (Cluster sampling) โดยกำหนดให้หนึ่งโรงเรียนเป็นหนึ่งกลุ่ม และสุ่มตัวอย่างอย่างง่าย (Simple Random Sampling) ด้วยการจับสลาก 4 โรงเรียน จาก 10 โรงเรียน

4. กำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างครูผู้เข้าร่วมวิจัยในแต่ละโรงเรียนตามสัดส่วนของจำนวนครูทั้งหมด เพื่อให้ได้กลุ่มตัวอย่างที่เหมาะสมและเป็นตัวแทนของประชากรจริง

5. สุ่มเลือกครูผู้เข้าร่วมด้วยวิธีการสุ่มตามสะดวก (Convenience Sampling) ตามเกณฑ์คัดเข้า-คัดออก คือ ปฏิบัติงานตำแหน่งครู ระยะเวลา 1 ปีขึ้นไป

6. รวบรวมกลุ่มตัวอย่างให้ครบจำนวน 195 คน ตามที่กำหนด



ภาพที่ 3-1 แผนผังประชากรและตัวอย่าง การวิจัยระยะที่ 1

ตารางที่ 3-2 จำนวนกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์การวิจัยระยะที่ 1

แบ่งกลุ่มประชากร	**Simple Random Sampling**	**โรงเรียน**	**จำนวนครู**	**ขนาดตัวอย่าง**	**วิธีการสุ่มตัวอย่าง**
9 จังหวัดภาคเหนือตอนล่าง	ตาก	1. โรงเรียนแห่งที่ 1	88	88 / 451 x 195 = 38	Convenience Sampling
		2. โรงเรียนแห่งที่ 2	135	135 / 451 x 195 = 58	
		3. โรงเรียนแห่งที่ 3	135	135 / 451 x 195 = 58	
	กำแพงเพชร	4. โรงเรียนแห่งที่ 4	93	76 / 451 x 195 = 41	
		รวม	**451**	**195**	

3.1.3 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 1 คือ แบบสอบถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นจากการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง เพื่อให้ครอบคลุมข้อมูลที่ต้องการในการประมวลผลการวิจัย มีการแบ่งออกเป็น 7 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 เกณฑ์ผู้เข้าร่วมวิจัยของผู้ตอบแบบสอบถาม จำนวน 3 ข้อ เป็นลักษณะแบบสำรวจรายการ (Check List) มีตัวเลือกให้เลือกตอบตามความเป็นจริง

ตอนที่ 2 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม จำนวน 6 ข้อ เป็นลักษณะแบบสำรวจรายการ (Check List) มีตัวเลือกให้เลือกตอบตามความเป็นจริง ประกอบด้วย เพศ อายุ ระดับการศึกษา ระดับชั้นการศึกษาที่สอน ประสบการณ์ทำงาน และจังหวัดที่ปฏิบัติงาน

ตอนที่ 3 แบบสอบถามเกี่ยวกับการยึดมั่นในงาน แบบสอบถามมีจำนวน 30 ข้อ ลักษณะเป็นข้อความให้ผู้ตอบพิจารณาว่าตรงกับประสบการณ์หรือความรู้สึกของผู้ตอบโดยมีระดับความถี่เท่าใด มาตรวัดเป็นมาตราวัดประเมินค่า (Rating Scale) 5 ระดับ คำตอบเป็นแบบเลือกตอบเพียงคำตอบเดียว กำหนดน้ำหนักของแต่ละคำถาม ดังนี้

คะแนน 1 หมายถึง ไม่เคยเลย
คะแนน 2 หมายถึง ไม่บ่อย/นาน ๆ ครั้ง
คะแนน 3 หมายถึง บางครั้ง (เดือนละ 1-2 ครั้ง)
คะแนน 4 หมายถึง บ่อยครั้ง (เกือบทุกวันหรือหลายครั้งต่อสัปดาห์)
คะแนน 5 หมายถึง เป็นประจำ/เสมอ

ตารางที่ 3-3 การจัดเรียงข้อคำถามแบ่งตามองค์ประกอบในแบบวัดการยึดมั่นในงาน

ลำดับ	องค์ประกอบ	จำนวนข้อก่อนวิเคราะห์องค์ประกอบ	ข้อที่
1	ความกระตือรือร้น (Vigour)	9	1 – 9
2	ความทุ่มเท (Dedication)	14	10 – 23
3	การจดจ่อในงาน (Absorption)	7	24 – 30
		30	

ตารางที่ 3-4 ตัวอย่างข้อคำถามแบบวัดการยึดมั่นในงาน

ข้อ	ข้อความ - การยึดมั่นในงาน	ระดับความถี่				
		1	2	3	4	5
1	ฉันมีพลังงานมากพอที่จะทำงานอย่างต่อเนื่อง					
2	ฉันมีแรงขับภายในที่เป็นพลังผลักดันให้สามารถทำงานได้อย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง จนบรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้					

ตอนที่ 4 แบบสอบถามเกี่ยวกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ แบบสอบถามมีจำนวน 26 ข้อ ลักษณะเป็นข้อความให้ผู้ตอบพิจารณาว่าตรงกับความคิดเห็นของผู้ตอบมากน้อยเพียงใด มาตรวัดเป็นมาตราวัดประเมินค่า (Rating Scale) 5 ระดับ คำตอบเป็นแบบเลือกตอบเพียงคำตอบเดียว กำหนดน้ำหนักของแต่ละคำถาม ดังนี้

คะแนน 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
คะแนน 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย
คะแนน 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ / ปานกลาง
คะแนน 4 หมายถึง เห็นด้วย
คะแนน 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

ตารางที่ 3-5 การจัดเรียงข้อคำถามแบ่งตามองค์ประกอบในแบบวัดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

ลำดับ	องค์ประกอบ	จำนวนข้อก่อนวิเคราะห์องค์ประกอบ	ข้อที่
1	การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy)	6	1 – 6
2	ความรับผิดชอบ (Accountability)	6	7 – 12
3	ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Belongingness)	5	13 – 17
4	อัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity)	9	18 – 26
		26	

ตารางที่ 3-6 ตัวอย่างข้อคำถามแบบวัดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

ข้อ	ข้อความ - ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ	ระดับความคิดเห็น				
		1	2	3	4	5
1	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถจัดการภาระงานที่ได้รับได้อย่างมีประสิทธิภาพ แม้งานนั้นจะมีความท้าทาย					
2	ฉันเชื่อว่าความสามารถของฉันเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้ผลลัพธ์ภาพรวมของโรงเรียนประสบความสำเร็จ					

ตอนที่ 5 แบบสอบถามเกี่ยวกับการจัดแจงในงาน แบบสอบถามมีจำนวน 23ข้อ ลักษณะเป็นข้อความให้ผู้ตอบพิจารณาว่าตรงกับความคิดเห็นของผู้ตอบมากน้อยเพียงใด มาตรวัดเป็นมาตราวัดประเมินค่า (Rating Scale) 5 ระดับ คำตอบเป็นแบบเลือกตอบเพียงคำตอบเดียว กำหนดน้ำหนักของแต่ละคำถาม ดังนี้

คะแนน 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
คะแนน 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย
คะแนน 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ / ปานกลาง
คะแนน 4 หมายถึง เห็นด้วย

คะแนน 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

ตารางที่ 3-7 การจัดเรียงข้อคำถามแบ่งตามองค์ประกอบในแบบวัดการจัดแจงในงาน

ลำดับ	องค์ประกอบ	จำนวนข้อก่อนวิเคราะห์องค์ประกอบ	ข้อที่
1	การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing structural job resources)	6	1 – 6
2	การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน (Decreasing hindering job demands)	5	7 – 11
3	การเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing social job resources)	6	12 – 17
4	การเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย (Increasing challenging job demands)	6	18 – 23
		23	

ตารางที่ 3-8 ตัวอย่างข้อคำถามแบบวัดการจัดแจงในงาน

ข้อ	ข้อความ - การจัดแจงในงาน	ระดับความคิดเห็น				
		1	2	3	4	5
1	ฉันได้รับสื่อการสอนที่หลากหลายเพียงพอ จนสามารถออกแบบการจัดการเรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพมาก					
2	ฉันเข้าถึงแหล่งข้อมูลที่หลากหลาย ทำให้ฉันมีข้อมูลมากพอที่นำมาประยุกต์ใช้ในการวางแผนการสอนให้ดีขึ้น					

ตอนที่ 6 แบบสอบถามเกี่ยวกับการสร้างอำนาจทางจิตใจ แบบสอบถามมีจำนวน 23 ข้อ ลักษณะเป็นข้อความให้ผู้ตอบพิจารณาว่าตรงกับความคิดเห็นของผู้ตอบมากน้อยเพียงใด มาตรวัดเป็นมาตราวัดประเมินค่า (Rating Scale) 5 ระดับ คำตอบเป็นแบบเลือกตอบเพียงคำตอบเดียว กำหนดน้ำหนักของแต่ละคำถาม ดังนี้

คะแนน 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
คะแนน 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย
คะแนน 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ / ปานกลาง
คะแนน 4 หมายถึง เห็นด้วย
คะแนน 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

ตารางที่ 3-9 การจัดเรียงข้อคำถามแบ่งตามองค์ประกอบในแบบวัดการสร้างอำนาจทางจิตใจ

ลำดับ	องค์ประกอบ	จำนวนข้อก่อนวิเคราะห์องค์ประกอบ	ข้อที่
1	การให้ความหมาย (Meaning)	6	1 – 6
2	ความสามารถ (Competence)	5	7 – 11
3	การกำหนดตนเอง (Self-determination)	6	12 – 17
4	ผลกระทบ (Impact)	6	18 – 23
		23	

ตารางที่ 3-10 ตัวอย่างข้อคำถามแบบวัดการสร้างอำนาจทางจิตใจ

ข้อ	ข้อความ - การสร้างอำนาจทางจิตใจ	ระดับความคิดเห็น				
		1	2	3	4	5
1	บทบาทในสถานที่ทำงานสอดคล้องกับความเชื่อในการทำงานที่ฉันยึดถือ					
2	ความเชื่อส่วนตัวของฉันสอดคล้องกับบทบาทหน้าที่ในการทำงานของฉัน					

ตอนที่ 7 แบบสอบถามเกี่ยวกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ แบบสอบถามมีจำนวน 14 ข้อ ลักษณะเป็นข้อความให้ผู้ตอบพิจารณาว่าตรงกับความคิดเห็นของผู้ตอบมากน้อยเพียงใด มาตรวัดเป็นมาตราวัดประเมินค่า (Rating Scale) 5 ระดับ คำตอบเป็นแบบเลือกตอบเพียงคำตอบเดียว กำหนดน้ำหนักของแต่ละคำถาม ดังนี้

คะแนน 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
คะแนน 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย
คะแนน 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ / ปานกลาง
คะแนน 4 หมายถึง เห็นด้วย
คะแนน 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

ตารางที่ 3-11 การจัดเรียงข้อคำถามแบ่งตามองค์ประกอบในแบบวัดการระบุตัวตนต่อองค์การ

ลำดับ	องค์ประกอบ	จำนวนข้อก่อนวิเคราะห์องค์ประกอบ	ข้อที่
1	การจัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง (Self-categorization and labelling)	5	1 – 5
2	บูรณาการเป้าหมายและค่านิยม (Sharing of organizational goals and values)	4	6 – 9
3	ความผูกพันทางอารมณ์ของบุคคลต่อองค์กร (A sense of organizational belonging and membership)	5	10 – 14
		14	

ตารางที่ 3-12 ตัวอย่างข้อคำถามแบบวัดการระบุตัวตนต่อองค์การ

ข้อ	ข้อความ - การระบุตัวตนต่อองค์การ	ระดับความคิดเห็น				
		1	2	3	4	5
1	ฉันมองตนเองว่าเป็นสมาชิกของโรงเรียน ผ่านการมีส่วนร่วมในการทำงานร่วมกับผู้อื่น					
2	บทบาทหน้าที่ในโรงเรียนที่ฉันได้รับทำให้ฉันยอมรับว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียนแห่งนี้					

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

3.1.4 การสร้างและการพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1) การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 1 นี้ คือการสร้างแบบสอบถาม โดยมีขั้นตอนดังแสดงในภาพที่ 3-2



ภาพที่ 3-2 ขั้นตอนการสร้างเครื่องมือในการวิจัยระยะที่ 1

2) การพัฒนาคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย การพัฒนาคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 1 นี้ คือการตรวจสอบคุณภาพของแบบสอบถาม โดยมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

2.1) ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) โดยผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งได้มาด้วยการเลือกแบบเจาะจง ประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน ซึ่งเป็นนักวิชาการที่มีความเชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา และด้านการศึกษา ที่มีผลการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับครู พิจารณาความสอดคล้องของข้อคำถามและนิยามที่กำหนดไว้ โดยพิจารณาดัชนีความสอดคล้อง (Item-Objective Congruence : IOC) ต้องมีค่าตั้งแต่ 0.50 ขึ้นไป ส่วนข้อคำถามที่มีค่าต่ำกว่า 0.50 ต้องนำมาปรับปรุงแก้ไขให้เหมาะสม (Rovinelli และ Hambleton, 1977) โดยพิจารณาจากค่าดัชนีความสอดคล้องกับ นิยามโดยผู้เชี่ยวชาญจะให้คะแนน +1 เมื่อแน่ใจว่าข้อความนี้สามารถวัดได้ตามนิยามของแบบสอบถาม ให้คะแนน 0 เมื่อไม่แน่ใจว่าข้อความนี้สามารถวัดได้ตามนิยามของแบบสอบถาม และให้คะแนน -1 เมื่อแน่ใจว่าข้อความนี้ไม่สามารถวัดได้ตามนิยามของแบบสอบถาม จากนั้นสรุปค่าความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาจากผู้เชี่ยวชาญ

ตารางที่ 3-13 ผลการคำนวณค่าดัชนีความสอดคล้องและการคัดเลือกข้อคำถามที่ผ่านเกณฑ์ IOC

แบบสอบถาม	จำนวนคำถามที่ผ่านเกณฑ์	สรุปค่า IOC
การยึดมั่นในงาน	30	0.6 – 1
ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ	26	0.6 – 1
การจัดแจงในงาน	23	0.6 – 1
การสร้างอำนาจทางจิตใจ	23	0.6 – 1
การระบุตัวตนต่อองค์การ	14	0.6 – 1
รวม	116	0.6 – 1

พิจารณาปรับปรุงและคัดเลือกเฉพาะข้อคำถามที่มีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาและครอบคลุมตามสิ่งที่ต้องการวัด จำนวน 116 ข้อ จากนั้นนำแบบวัดไปทดลองใช้ (Try out) กับกลุ่มตัวอย่างโดยใช้แบบวัดการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การ กลุ่มตัวอย่างคือครู จำนวน 50 คน ซึ่งเป็นกลุ่มตัวอย่างที่แตกต่างจากกลุ่มตัวอย่างในระยะที่ 1 และ 2 เพื่อหลีกเลี่ยงการเก็บข้อมูลซ้ำ และนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์หาค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัด

2.2) ค่าอำนาจจำแนก (Discrimination Power) เป็นรายข้อคำถาม โดยนำคำถามไปใช้ทดลอง (Try out) กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครู จำนวน 50 คนและทำการหาค่าความสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวม (Item Total Correlation) ด้วยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน โดยใช้สูตร Pearson Product - Moment Correlation Coefficient โดยค่าความสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวมมีค่าตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไป (สมนึก ภัททิยธนี, 2549 อ้างถึงใน นครชัย ชาญอุไร, 2559) ซึ่งผลการวิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนกของข้อคำถามทั้ง 5 ตัวแปร โดยแสดงรายละเอียดในตารางที่ 3-14

ตารางที่ 3-14 ค่าอำนาจของแบบวัดทั้ง 5 ตัวแปร

แบบสอบาม	จำนวนคำถามทั้งหมด	ค่าอำนาจจำแนก Item Total Correlation	จำนวนคำถามที่ผ่านเกณฑ์
การยึดมั่นในงาน	30	.302 - .804	30
ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ	26	.224 - 833	26
การจัดแจงในงาน	23	.232 - .704	23
การสร้างอำนาจทางจิตใจ	23	.264 - .884	23
การระบุตัวตนต่อองค์การ	14	.537 - .856	14
รวม	116		116

จากผลการวิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนก พบว่าไม่มีข้อคำถามที่มีค่าอำนาจจำแนกต่ำกว่า .20 จึงไม่มีการตัดข้อคำถามที่ไม่ผ่านเกณฑ์ออก

2.3) ค่าความเชื่อมั่น (Reliability) ตรวจสอบโดยการใช้ค่าสัมประสิทธิ์ แอลฟาของครอนบาค (Cronbach’s Alpha Coefficient) ซึ่งตามเกณฑ์ของ Hair และคณะ (2010) กล่าวว่าค่า

ความเชื่อมั่นที่ใช้ได้อย่างน้อยไม่ควรต่ำกว่า .70 ผลจากการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่าค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดทั้ง 5 ตัวแปร มีค่าระหว่าง .921 – .944 ซึ่งมีค่าเข้าใกล้ 1.00 แสดงว่าแบบวัดมีความเหมาะสมและสามารถนำไปใช้ศึกษาต่อได้ รายละเอียดตามตารางที่ 3-15

ตารางที่ 3-15 ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha) ของแบบวัดทั้ง 5 ฉบับ

ลำดับ	แบบวัด	จำนวนข้อ	ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha)
1	**การยึดมั่นในงาน**	**30**	**.921**
	ความกระตือรือร้น	9	.817
	ความทุ่มเท	14	.888
	การจดจ่อในงาน	7	.883
2	**ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ**	**26**	**.937**
	การรับรู้ความสามารถของตนเอง	6	.846
	ความรับผิดชอบ	6	.759
	ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง	5	.852
	อัตลักษณ์แห่งตน	9	.929
3	**การจัดแจงในงาน**	**23**	**.906**
	การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน	6	.800
	การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน	5	.844
	การเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน	6	.899
	การเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย	6	.938
4	**การสร้างอำนาจทางจิตใจ**	**23**	**.939**
	การให้ความหมาย	6	.858
	ความสามารถ	5	.898
	การกำหนดตนเอง	6	.884
	ผลกระทบ	6	.845
5	**การระบุตัวตนต่อองค์การ**	**14**	**.944**
	การจัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง	5	.892
	บูรณาการเป้าหมายและค่านิยม	4	.921
	ความผูกพันทางอารมณ์ของบุคคลต่อองค์กร	5	.899

จากผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค จากตารางที่ 3-15 พบว่าทุกองค์ประกอบใน 5 ตัวแปร มีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคมากกว่า .70 ทุกองค์ประกอบ จึงไม่จำเป็นต้องตัดข้อคำถามใด ๆ

2.4) การตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) ของแบบสอบถามการเชื่อมโยงระหว่างบุคคล แบบสอบถามการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจการจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่องค์การ โดยการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) ค่า KMO (Kaiser Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) และ Bartlett's Test of Sphericity เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของข้อมูลหรือกลุ่มตัวอย่างที่จะใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบ โดยค่าของ KMO ควรมากกว่า 0.5 และหากค่าเข้าใกล้ 1.00 หมายถึง ข้อมูลหรือกลุ่มตัวอย่างมีความเหมาะสมที่ จะนำไปใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบ และเกณฑ์การพิจารณาค่า Bartlett's Test of Sphericity ที่เหมาะสมนั้น พิจารณาจากค่า Chi-square ควรมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยเกณฑ์ที่ใช้ในการพิจารณาค่า KMO (Kaiser, 1974) ดังต่อไปนี้

KMO มีค่าตั้งแต่ .90 ขึ้นไป ข้อมูลมีความเหมาะสมระดับดีมากที่สุด
KMO มีค่า .80-.89 ข้อมูลมีความเหมาะสมระดับดีมาก
KMO มีค่า .70-.79 ข้อมูลมีความเหมาะสมระดับดี
KMO มีค่า .60-.69 ข้อมูลมีความเหมาะสมระดับปานกลาง
KMO มีค่า .50-.59 ข้อมูลมีความเหมาะสมระดับน้อย
KMO มีค่าน้อยกว่า .50 ข้อมูลมีความเหมาะสมระดับยอมรับได้

การวิเคราะห์ค่า KMO และการวิเคราะห์ Bartlett's Test of Sphericity ของแบบวัดทั้ง 5 ตัวแปร ดังแสดงในตารางที่ 3-16

ตารางที่ 3-16 ค่า KMO และ Bartlett's Test of Sphericity ของแบบวัดทั้ง 5 ฉบับ

แบบวัด	n	KMO	Bartlett's Test of Sphericity	df	p
การยึดมั่นในงาน	150	.929	4,152.557**	435	.000
ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ	150	.936	3,987.655**	351	.000
การจัดแจงในงาน	150	.911	3,077.783**	253	.000
การสร้างอำนาจทางจิตใจ	150	.930	3,031.666**	253	.000
การระบุตัวตนต่อองค์การ	150	.926	2,397.171**	91	.000

หมายเหตุ: **มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 3-16 พบว่าค่า KMO ของแบบวัดทั้ง 5 ฉบับ ที่ได้จากการวิเคราะห์มีค่าอยู่ระหว่าง .911 ถึง .936 แสดงว่าข้อมูลมีความเหมาะสมมากที่สุดที่จะนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบ และค่า Bartlett's Test of Sphericity ของแบบสอบถามทั้ง 5 ฉบับมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

แสดงว่าข้อมูลที่ใช้ในการวิเคราะห์นั้นมีความสัมพันธ์กันมีความเหมาะสมที่จะนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบต่อไป

2.5) วิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson's Correlation) ของตัวแปรสังเกตได้ และนำเมทริกซ์สหสัมพันธ์ไปวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) เพื่อตรวจสอบความตรงตามทฤษฎีของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การยึดมั่นใจงานการจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การ พิจารณาจากความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ จากค่าสถิติวัดระดับความกลมกลืนตามเกณฑ์ของ Hu and Bentler (1999) ดังตารางที่ 3-17

ตารางที่ 3-17 ค่าสถิติและเกณฑ์ที่ใช้ในการตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดล

สถิติที่ใช้ในการตรวจสอบ	เกณฑ์พิจารณา
Chi-square test (χ^2/ df)	< 3
Comparative Fit Index (CFI)	≥ .95
Tucker-Lewis Index (TLI)	≥ .95
Root Mean Square Residual (SRMR)	< .06

3.1.5 การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในการสร้างและพัฒนาแบบวัดการจัดแจงในงาน แบบวัดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ แบบวัดการจัดแจงในการ แบบวัดความมีอำนาจทางจิตใจ และแบบวัดการระบุตัวตนต่อองค์การ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

1) ก่อนดำเนินการเก็บข้อมูล ผู้วิจัยได้ยื่นขอรับรองจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ต่อคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในคน มหาวิทยาลัยรังสิต และได้รับอนุมัติให้ดำเนินการวิจัยตามข้อกำหนด เอกสารรับรองเลขที่ COA. No. RSUERB2025-228

2) จัดทำหนังสือขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลจากคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ เพื่อขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

3) จัดเตรียมแบบวัดจำนวน 195 ฉบับ จัดทำรายชื่อโรงเรียน และจำนวนครู โดยแยกตามโรงเรียนและจังหวัด เพื่อความสะดวกในการตรวจสอบและง่ายต่อการส่งหนังสือขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูล

4) ติดต่อประสานงานกับผู้อำนวยการสถานศึกษาในแต่ละโรงเรียน และผู้ประสานงานที่รับผิดชอบในแต่ละโรงเรียน เพื่อชี้แจงวัตถุประสงค์และขอความร่วมมือในการเก็บข้อมูล

5) ดำเนินการส่งหนังสือขอความอนุเคราะห์ไปยังผู้อำนวยการสถานศึกษา และดำเนินการส่งแบบสอบถามให้กับครู

6) ผู้ประสานงานที่รับผิดชอบในแต่ละโรงเรียนรวบรวมและจัดส่งแบบสอบถามที่ครูตอบเรียบร้อยแล้วไปยังผู้วิจัย

3.1.6 สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

1) สถิติเชิงพรรณนา (Descriptive Statistics) ได้แก่

1.1) จำนวน (n) ใช้วัดจำนวนหน่วยตัวอย่างหรือจำนวนผู้ตอบแบบสอบถาม

1.2) ร้อยละ (Percentage) ใช้นำเสนอข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม เช่น เพศ อายุ ระดับการศึกษา เพื่อให้เห็นสัดส่วนที่ชัดเจน

1.3) ค่าเฉลี่ย (Mean) ใช้วัดระดับคะแนนเฉลี่ยของตัวแปรสังเกตได้และตัวแปรแฝง เพื่อให้ทราบว่ากลุ่มตัวอย่างมีการรับรู้หรือมีคุณลักษณะในเรื่องนั้น ๆ อยู่ในระดับใด (เช่น ระดับสูง หรือระดับปานกลาง)

1.4) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ใช้วัดการกระจายตัวของคะแนน ซึ่งสะท้อนถึงความสม่ำเสมอหรือความแตกต่างของการรับรู้ภายในกลุ่มตัวอย่าง

1.5) ค่าความเบ้ (Skewness) ใช้วัดลักษณะการแจกแจงของข้อมูลว่ามีการกระจุกตัวไปทางคะแนนสูงหรือคะแนนต่ำ หากค่าเป็นลบแสดงว่าข้อมูลกระจุกตัวไปทางคะแนนสูง

1.6) ค่าความโด่ง (Kurtosis) ใช้วัดความโด่งของการแจกแจงข้อมูล เพื่อตรวจสอบว่าข้อมูลมีลักษณะใกล้เคียงกับการแจกแจงแบบปกติ (Normal Distribution) หรือไม่ ซึ่งเป็นข้อตกลงเบื้องต้นก่อนการวิเคราะห์สถิติขั้นสูง

1.7) ค่าต่ำสุด (Minimum) และ ค่าสูงสุด (Maximum) ใช้วัดขอบเขตของคะแนนที่กลุ่มตัวอย่างตอบจริงในแต่ละข้อคำถามหรือตัวแปร

1.8) ค่าความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ย (Mean Difference) ใช้วัดระดับความต่างของคะแนนเฉลี่ยระหว่างสองช่วงเวลา เช่น คะแนนก่อนและหลังการทดลอง

2) สถิติอ้างอิง (Inferential Statistics)

2.1) สถิติสำหรับทดสอบความสอดคล้องของโมเดล (Model Fit Testing)

- ค่าสถิติไคสแควร์ (χ^2) เป็นสถิติอ้างอิงหลักที่ใช้เป็นดัชนีตรวจสอบความกลมกลืน (Goodness of Fit Index) เพื่อพิจารณาว่าโมเดลการวิจัยกับข้อมูลเชิงประจักษ์ไม่มีความแตกต่างกัน

- ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p-value) ใช้ในการตัดสินใจยอมรับหรือปฏิเสธโมเดล โดยในงานวิจัยนี้กำหนดเกณฑ์ว่าค่า p ควรมากกว่า .05 เพื่อแสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

- ค่าสถิติไค-สแควร์สัมพัทธ์ (χ^2/df หรือ Relative Chi-Square) ใช้พิจารณาความเหมาะสมของโมเดลโดยคำนึงถึงองศาอิสระ ซึ่งเกณฑ์ที่ผู้วิจัยใช้คือต้องมีค่าน้อยกว่า 3

2.2) การวิเคราะห์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson’s Correlation Coefficient) เป็นวิธีหนึ่งในการตรวจสอบ Multicollinearity เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมสำหรับนำไปเป็นข้อมูลในการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างต่อไป

2.3) ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเป็นแบบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) เพื่อตรวจสอบความตรงตามทฤษฎีของแบบสอบถามการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การ

3.2 การวิจัยในระยะที่ 2 การทดสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครูกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3.2.1 วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อการตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3.2.2 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรในการศึกษาระยะที่ 2 คือ ข้าราชการครูที่ปฏิบัติงานในโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่และขนาดใหญ่พิเศษ ตามเกณฑ์ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) โดยโรงเรียนขนาดใหญ่ หมายถึง โรงเรียนที่มีจำนวนนักเรียนระหว่าง 1,500 – 2,499 คน และโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ หมายถึง โรงเรียนที่มีจำนวนนักเรียนตั้งแต่ 2,500 คนขึ้นไป ประชากรทั้งหมดอยู่ในเขตพื้นที่ภาคเหนือตอนบน ซึ่งประกอบด้วย 8 จังหวัด ได้แก่ ชียงใหม่ เชียงราย ลำพูน ลำปาง แพร่ พะเยา น่าน และแม่ฮ่องสอน โดยในพื้นที่ดังกล่าวมีโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่และขนาดใหญ่พิเศษรวมทั้งสิ้น 32 แห่ง คิดเป็นจำนวนครูทั้งหมด 3,899 คน

กลุ่มตัวอย่างในการศึกษาระยะที่ 2 คือ ข้าราชการครูในโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่และขนาดใหญ่พิเศษตามเกณฑ์ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) ในเขตพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง ใช้การคำนวณหากลุ่มตัวอย่างที่รองรับสำหรับการวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงโครงสร้าง (Structure Equation Model :SEM) โดยทั่วไปจะใช้ขนาดกลุ่มตัวอย่าง 10 - 20 คนต่อพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่า 1 ตัว (Hair และคณะ, 2010) ซึ่งงานวิจัยในครั้งนี้มีพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่า 48 ตัว ใช้ขนาดตัวอย่าง 10 คนต่อพารามิเตอร์ ขนาดกลุ่มตัวอย่างจึงเท่ากับ 480 คน ผู้วิจัยกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างเพิ่มขึ้นร้อยละ 20 เพื่อป้องกันการสูญหายของข้อมูล ดังนั้นกลุ่มตัวอย่างรวมทั้งหมด 576 คน รายละเอียดดังต่อไปนี้

1) แบ่งประชากรตามพื้นที่ออกเป็น 8 จังหวัด ได้แก่ เชียงใหม่ เชียงราย ลำพูน ลำปาง แพร่ พะเยา น่าน และแม่ฮ่องสอน

2) กำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างครูผู้เข้าร่วมวิจัยในแต่ละโรงเรียนตามสัดส่วนของจำนวนครูทั้งหมด เพื่อให้ได้กลุ่มตัวอย่างที่เหมาะสมและเป็นตัวแทนของประชากรจริง

3) สุ่มเลือกครูผู้เข้าร่วมด้วยวิธีการสุ่มตามสะดวก (Convenience Sampling) ตามเกณฑ์คัดเข้า-คัดออก คือ ปฏิบัติงานตำแหน่งครู ระยะเวลา 1 ปีขึ้นไป

4) รวบรวมกลุ่มตัวอย่างให้ครบจำนวน 576 คน ตามที่กำหนด



ภาพที่ 3-3 แผนผังประชากรและตัวอย่าง การวิจัยระยะที่ 2

ตารางที่ 3-18 จำนวนกลุ่มตัวอย่างการวิจัยระยะที่ 2

จังหวัด	โรงเรียน	จำนวนครู	ขนาดตัวอย่าง
เชียงราย	1. โรงเรียนแห่งที่ 1	158	158 / 3,899 x 576 = 23
เชียงราย	2. โรงเรียนแห่งที่ 2	133	133 / 3,899 x 576 = 20
เชียงราย	3. โรงเรียนแห่งที่ 3	126	126 / 3,899 x 576 = 19
เชียงราย	4. โรงเรียนแห่งที่ 4	95	95 / 3,899 x 576 = 14
เชียงราย	5. โรงเรียนแห่งที่ 5	114	114 / 3,899 x 576 = 17
เชียงราย	6. โรงเรียนแห่งที่ 6	67	67 / 3,899 x 576 = 10
เชียงราย	7. โรงเรียนแห่งที่ 7	147	147 / 3,899 x 576 = 22
เชียงใหม่	8. โรงเรียนแห่งที่ 8	76	76 / 3,899 x 576 = 11
เชียงใหม่	9. โรงเรียนแห่งที่ 9	107	107 / 3,899 x 576 = 16
เชียงใหม่	10. โรงเรียนแห่งที่ 10	92	92 / 3,899 x 576 = 14
เชียงใหม่	11. โรงเรียนแห่งที่ 11	94	94 / 3,899 x 576 = 14
เชียงใหม่	12. โรงเรียนแห่งที่ 12	106	106 / 3,899 x 576 = 16
เชียงใหม่	13. โรงเรียนแห่งที่ 13	87	87 / 3,899 x 576 = 13
เชียงใหม่	14 โรงเรียนแห่งที่ 14	68	68 / 3,899 x 576 = 10
เชียงใหม่	15. โรงเรียนแห่งที่ 15	170	170 / 3,899 x 576 = 25

ตารางที่ 3-18 (ต่อ)

จังหวัด	โรงเรียน	จำนวนครู	ขนาดตัวอย่าง
เชียงใหม่	16. โรงเรียนแห่งที่ 16	138	138 / 3,899 x 576 = 20
เชียงใหม่	17. โรงเรียนแห่งที่ 17	113	113 / 3,899 x 576 = 17
เชียงใหม่	18. โรงเรียนแห่งที่ 18	136	136 / 3,899 x 576 = 20
น่าน	19. โรงเรียนแห่งที่ 19	97	97 / 3,899 x 576 = 14
น่าน	20. โรงเรียนแห่งที่ 20	109	109 / 3,899 x 576 = 16
น่าน	21. โรงเรียนแห่งที่ 21	126	126 / 3,899 x 576 = 19
พะเยา	22. โรงเรียนแห่งที่ 22	169	169 / 3,899 x 576 = 25
พะเยา	23. โรงเรียนแห่งที่ 23	129	129 / 3,899 x 576 = 19
แพร่	24. โรงเรียนแห่งที่ 24	141	141 / 3,899 x 576 = 21
แพร่	25. โรงเรียนแห่งที่ 25	151	151 / 3,899 x 576 = 22
แม่ฮ่องสอน	26. โรงเรียนแห่งที่ 26	89	89 / 3,899 x 576 = 13
แม่ฮ่องสอน	27. โรงเรียนแห่งที่ 27	97	97 / 3,899 x 576 = 14
ลำปาง	28. โรงเรียนแห่งที่ 28	187	187 / 3,899 x 576 = 28
ลำปาง	29. โรงเรียนแห่งที่ 29	165	165 / 3,899 x 576 = 24
ลำพูน	30. โรงเรียนแห่งที่ 30	167	167 / 3,899 x 576 = 25
ลำพูน	31. โรงเรียนแห่งที่ 31	159	159 / 3,899 x 576 = 23
ลำพูน	32. โรงเรียนแห่งที่ 32	86	86 / 3,899 x 576 = 13
	รวม	**3,899**	**576**

3.2.3 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 2 คือ แบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 1 ซึ่งได้ผ่านการตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดและการวิเคราะห์องค์ประกอบเรียบร้อยแล้ว แบบสอบถามแบ่งออกเป็น 7 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 เกณฑ์ผู้เข้าร่วมวิจัยของผู้ตอบแบบสอบถาม จำนวน 3 ข้อ เป็นลักษณะแบบสำรวจรายการ (Check List) มีตัวเลือกให้เลือกตอบตามความเป็นจริง

ตอนที่ 2 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม จำนวน 6 ข้อ เป็นลักษณะแบบสำรวจรายการ (Check List) มีตัวเลือกให้เลือกตอบตามความเป็นจริง ประกอบด้วย เพศ อายุ ระดับการศึกษา ระดับชั้นการศึกษาที่สอน ประสบการณ์ทำงาน และจังหวัดที่ปฏิบัติงาน

ตอนที่ 3 แบบสอบถามเกี่ยวกับการยึดมั่นในงาน แบบสอบถามมีจำนวน 28 ข้อ ลักษณะเป็นข้อความให้ผู้ตอบพิจารณาว่าตรงกับประสบการณ์หรือความรู้สึกของผู้ตอบโดยมีระดับความถี่เท่าใด มาตรวัดเป็นมาตราวัดประเมินค่า (Rating Scale) 5 ระดับ

ตอนที่ 4 แบบสอบถามเกี่ยวกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ แบบสอบถามมีจำนวน 24 ข้อ ลักษณะเป็นข้อความให้ผู้ตอบพิจารณาว่าตรงกับประสบการณ์หรือความรู้สึกของผู้ตอบโดยมีระดับความคิดเห็นเท่าใด มาตรวัดเป็นมาตราวัดประเมินค่า (Rating Scale) 5 ระดับ

ตอนที่ 5 แบบสอบถามเกี่ยวกับการจัดแจงในงาน แบบสอบถามมีจำนวน 22 ข้อ ลักษณะเป็นข้อความให้ผู้ตอบพิจารณาว่าตรงกับประสบการณ์หรือความรู้สึกของผู้ตอบโดยมีระดับความคิดเห็นเท่าใด มาตรวัดเป็นมาตราวัดประเมินค่า (Rating Scale) 5 ระดับ

ตอนที่ 6 แบบสอบถามเกี่ยวกับการสร้างอำนาจทางจิตใจ แบบสอบถามมีจำนวน 23 ข้อ ลักษณะเป็นข้อความให้ผู้ตอบพิจารณาว่าตรงกับประสบการณ์หรือความรู้สึกของผู้ตอบโดยมีระดับความคิดเห็นเท่าใด มาตรวัดเป็นมาตราวัดประเมินค่า (Rating Scale) 5 ระดับ

ตอนที่ 7 แบบสอบถามเกี่ยวกับการระบุตัวตนต่อองค์การ แบบสอบถามมีจำนวน 9 ข้อ ลักษณะเป็นข้อความให้ผู้ตอบพิจารณาว่าตรงกับประสบการณ์หรือความรู้สึกของผู้ตอบโดยมีระดับความคิดเห็นเท่าใด มาตรวัดเป็นมาตราวัดประเมินค่า (Rating Scale) 5 ระดับ

3.2.4 วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

1) ก่อนดำเนินการเก็บข้อมูล ผู้วิจัยได้ยื่นขอรับรองจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ต่อคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในคน มหาวิทยาลัยรังสิต และได้รับอนุมัติให้ดำเนินการวิจัยตามข้อกำหนด เอกสารรับรองเลขที่ COA. No. RSUERB2025-228

2) จัดทำหนังสือขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลจากคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ เพื่อขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

3) ผู้วิจัยจัดเตรียมแบบวัด จำนวน 576 ฉบับ จัดทำรายชื่อโรงเรียน และจำนวนครูโดยแยกตามโรงเรียนและจังหวัด เพื่อความสะดวกในการตรวจสอบและง่ายต่อการส่งหนังสือขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูล

4) ผู้วิจัยติดต่อประสานงานกับผู้อำนวยการสถานศึกษาในแต่ละโรงเรียน และผู้ประสานงานที่รับผิดชอบในแต่ละโรงเรียน เพื่อชี้แจงวัตถุประสงค์และขอความร่วมมือในการเก็บข้อมูล

5) ดำเนินการส่งหนังสือขอความอนุเคราะห์ไปยังผู้อำนวยการสถานศึกษา และดำเนินการส่งแบบสอบถามให้กับครูและบุคลากรทางการศึกษา

6) ผู้ประสานงานที่รับผิดชอบในแต่ละโรงเรียนรวบรวมและจัดส่งแบบสอบถามที่ครูตอบเรียบร้อยแล้วไปยังผู้วิจัย

3.2.5 การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้การวิเคราะห์ข้อมูล

ในการวิจัยระยะที่ 2 เป็นการประเมินความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลในการวิจัยครั้งนี้ ใช้เกณฑ์การพิจารณาตามแนวทางของ Kline (2023) โดยพิจารณาดัชนีความสอดคล้องของโมเดลหลายตัวร่วมกัน เพื่อให้การประเมินมีความครอบคลุมและลดข้อจำกัดของการใช้ดัชนีเพียงตัวเดียว รายละเอียดของดัชนีและเกณฑ์การพิจารณามีดังนี้

1) อัตราส่วนค่าไคสแควร์ต่อองศาอิสระ (χ^2/df) เป็นตัวชี้วัดความสอดคล้องโดยพิจารณาความแตกต่างระหว่างโมเดลที่เสนอและข้อมูลเชิงประจักษ์เมื่อควบคุมด้วยองศาอิสระ ค่า χ^2/df ที่น้อยกว่าหรือเท่ากับ 3 แสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลในระดับที่ยอมรับได้

2) ดัชนีความสอดคล้องเชิงเปรียบเทียบ (Comparative Fit Index: CFI) เป็นดัชนีที่เปรียบเทียบความสอดคล้องของโมเดลที่เสนอขึ้นกับโมเดลพื้นฐานที่ไม่มีความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ค่า CFI ที่มากกว่าหรือเท่ากับ .90 บ่งชี้ว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลในระดับดี

3) ดัชนี Tucker–Lewis (Tucker–Lewis Index: TLI) เป็นดัชนีที่ประเมินความสอดคล้องของโมเดลโดยคำนึงถึงความซับซ้อนของโมเดล ค่า TLI ที่มากกว่าหรือเท่ากับ .90 แสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลในระดับที่ยอมรับได้

4) ค่าความคลาดเคลื่อนกำลังสองเฉลี่ยของการประมาณค่า (Root Mean Square Error of Approximation: RMSEA) เป็นดัชนีที่ประเมินความคลาดเคลื่อนของโมเดลเมื่อเทียบกับประชากร ค่า RMSEA ที่น้อยกว่าหรือเท่ากับ .08 แสดงถึงความสอดคล้องของโมเดลในระดับที่ยอมรับได้ โดยค่าที่ต่ำกว่าบ่งชี้ถึงความสอดคล้องที่ดียิ่งขึ้น

5) ค่ารากที่สองของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนเหลือมาตรฐาน (Standardized Root Mean Square Residual: SRMR) เป็นดัชนีที่วัดความแตกต่างเฉลี่ยระหว่างค่าสหสัมพันธ์ที่สังเกตได้กับค่าที่ประมาณจากโมเดล ค่า SRMR ที่น้อยกว่าหรือเท่ากับ .10 แสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลในระดับที่ยอมรับได้

3.3 การวิจัยระยะที่ 3 การศึกษาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู และแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู โดยใช้การวิจัยเชิงคุณภาพด้วยการสัมภาษณ์

3.3.1 วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อศึกษาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู และแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู โดยวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพด้วยการสัมภาษณ์

3.3.2 ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ

กลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญ คือ ครูผู้บริหารโรงเรียน ครูผู้สอน และนักวิชาการหรือผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา จำนวน 14 คน ซึ่งได้มาด้วยวิธีการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) และวิธีการเลือกแบบบอลหิมะ (Snowball Techniques)

ตารางที่ 3-19 จำนวนกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญในการวิจัยระยะที่ 3

กลุ่ม	ผู้ให้ข้อมูล	จำนวน (คน)
1	ครูผู้บริหารโรงเรียน	4
2	ครูผู้สอน	4
3	นักวิชาการหรือผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา	6
	รวม	**14**

เกณฑ์การคัดเลือกผู้ให้ข้อมูลสำคัญ ในการเลือกผู้ให้ข้อมูลสำคัญในแต่ละกลุ่ม ดังนี้

1) กลุ่มครูผู้บริหารโรงเรียน ใช้เกณฑ์การคัดเลือกจากครูที่ดำรงตำแหน่งผู้อำนวยการโรงเรียนหรือรองผู้อำนวยการโรงเรียน เป็นระยะเวลา 3 ปีขึ้นไป

2) กลุ่มครูผู้สอน ใช้เกณฑ์การคัดเลือกจากครูที่ดำรงตำแหน่งครูผู้สอน เป็นระยะเวลา 3 ปีขึ้นไป และมีวุฒิการศึกษาระดับปริญญาตรีขึ้นไป

3) กลุ่มนักวิชาการหรือผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา ใช้เกณฑ์การคัดเลือกจากผู้ที่มีประสบการณ์หรือเชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา และมีวุฒิการศึกษาระดับปริญญาเอก

3.3.3 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 3 คือ แนวคำถามสำหรับการสัมภาษณ์เงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู และแนวทางพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครูซึ่งเป็นการสัมภาษณ์เชิงลึก (In depth Interview) แบบกึ่งมีโครงสร้าง (Semi-structured interview questionnaire) จำนวนคำถามทั้งหมด 3 ชุด แต่ละชุดมีคำถาม 6 ข้อ แบ่งเป็น 2 ส่วน ดังนี้

ส่วนที่ 1 สัมภาษณ์ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้ข้อมูลสำคัญ ได้แก่ ชื่อ-นามสกุล เพศ อายุ ระดับการศึกษาประสบการณ์ในการทำงาน ตำแหน่งในปัจจุบัน สถานที่ทำงาน วันเดือนปีในการสัมภาษณ์

ส่วนที่ 2 คำถามเพื่อค้นหาแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู

การสร้างและพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ผู้วิจัยดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

1) การกำหนดจุดมุ่งหมายในการสัมภาษณ์

2) ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เอกสารและงานวิจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู เพื่อนำมาเป็นแนวทางในการสร้างเป็นคำถามในการสัมภาษณ์ โดยแยกคำถามตามกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญทั้ง 3 กลุ่ม

3) การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสัมภาษณ์ ที่พัฒนาให้สอดคล้องกับการวิจัยระยะที่ 2 เพื่อเสริมเติมเต็มข้อมูลซึ่งกันและกัน

4) การพัฒนาคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย นำไปปรึกษากับอาจารย์ ผู้ควบคุมวิทยานิพนธ์ และปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำ โดยแสดงขั้นตอนตามภาพที่ 3-4



ภาพที่ 3-4 ขั้นตอนการสร้างเครื่องมือในการวิจัยระยะที่ 3

3.3.4 วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บข้อมูลในงานวิจัยระยะที่ 3 นี้ใช้การสัมภาษณ์เป็นการเก็บรวบรวมข้อมูลเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู และแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

1) ติดต่อกับกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญ ได้แก่ ครูผู้บริหารโรงเรียน ครูผู้สอน และนักวิชาการหรือผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา เพื่อขออนุญาตสัมภาษณ์เกี่ยวกับเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู และแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

2) ผู้วิจัยทำการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญทั้ง 3 กลุ่ม ได้แก่ โดยดำเนินการสัมภาษณ์ตามคำถามและแนวทางการสัมภาษณ์ โดยมีการบันทึกข้อมูลด้วยวิธีการจดบันทึก และการบันทึกเสียงจากการสัมภาษณ์ขึ้นอยู่กับสถานการณ์และความเหมาะสม โดยต้องได้รับอนุญาตจากผู้ให้ข้อมูลสำคัญก่อน

3) หลังจากนั้นผู้วิจัยทำการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากผู้ให้ข้อมูลสำคัญทั้ง 3 กลุ่ม โดยทำการถอดเทปในการสัมภาษณ์อย่างละเอียด นำข้อมูลที่ได้มาจัดหมวดหมู่ ใส่รหัสข้อมูล และวิเคราะห์เนื้อหานำข้อสรุปย่อย ๆ มาเชื่อมโยงกัน เพื่อหาข้อสรุปซึ่งจะตอบคำถามของการวิจัย และประมวลสรุปข้อเท็จจริง

4) ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ มาวิเคราะห์ แล้วนำมาสังเคราะห์ เงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู และแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมพัฒนาการฟังที่มีประสิทธิผลของครู

3.3.5 การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยวิเคราะห์โดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) โดยมีขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

1) ผู้วิจัยดำเนินการจัดระเบียบข้อมูล (Data Organization) โดยนำข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์เชิงลึกมาถอดความอย่างละเอียด และตรวจสอบความถูกต้องครบถ้วนของข้อมูล

2) ผู้วิจัยทำการสร้างรหัสข้อมูล (Coding) โดยการจำแนกและจัดหมวดหมู่ข้อมูลตามประเด็นที่ปรากฏจากการสัมภาษณ์ เพื่อค้นหารูปแบบ ความหมาย และประเด็นสำคัญของข้อมูล

3) ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) โดยจัดกลุ่มข้อมูลที่มีลักษณะหรือเนื้อหาคล้ายคลึงกัน และสังเคราะห์ประเด็นสำคัญตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย ได้แก่ ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้ข้อมูลสำคัญ เงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู และแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

4) ผู้วิจัยนำเสนอข้อมูลในรูปแบบการบรรยายเชิงพรรณนา (Descriptive Analysis) ร่วมกับการจัดแสดงข้อมูล (Data Display) เพื่อให้เห็นความสัมพันธ์และความเชื่อมโยงของข้อมูลอย่างชัดเจน

5) เพื่อให้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลมีความถูกต้องและน่าเชื่อถือ ผู้วิจัยได้ดำเนินการตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูล โดยใช้วิธีการตรวจสอบข้อมูลย้อนกลับกับผู้ให้ข้อมูล (Member Checking) โดยนำข้อมูลหรือข้อสรุปที่ได้จากการวิเคราะห์กลับไปให้ผู้ให้ข้อมูลสำคัญตรวจสอบความถูกต้องและความสอดคล้องกับข้อเท็จจริง

6) ผู้วิจัยสังเคราะห์ข้อค้นพบที่ได้จากการวิเคราะห์ข้อมูล เพื่อใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูในขั้นตอนการวิจัยระยะต่อไป

3.4 การวิจัยระยะที่ 4 การพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู ด้วยโปรแกรมการฝึกอบรม

3.4.1 วัตถุประสงค์การวิจัย

1) เพื่อพัฒนาโปรแกรมการฝึกอบรมในการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

2) เพื่อเปรียบเทียบผลของการฝึกอบรมก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล

3.4.2 แบบแผนการทดลอง

การวิจัยระยะนี้เป็นการวิจัยเชิงกึ่งทดลอง (Quasi - Experimental Design) โดยใช้แผนการทดลอง แบบศึกษากลุ่มเดียววัดแบบอนุกรมเวลา (One-Group Time Series Design) ในรูปแบบของการวัดซ้ำ (Repeated Measures Design) เพื่อการศึกษาเปรียบเทียบผลการฝึกอบรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู ในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล รายละเอียดในตารางที่ 3-20

ตารางที่ 3-20 แบบแผนการทดลอง

ก่อนการทดลอง	ตัวแปรจัดกระทำ	หลังการทดลอง	การติดตามผล
O_1	X	O_2	O_2

หมายเหตุ : X หมายถึง การจัดกระทำ (Treatment), O_1 หมายถึง การวัดก่อนการทดลอง (pretest), O_2 หมายถึง การวัดผลหลังการทดลอง (Posttest) และ O_3 หมายถึง การติดตามผล (Follow up)

3.4.3 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร คือ ครูผู้ปฏิบัติงานในโรงเรียนสันป่าตองวิทยาคม จำนวน 106 คน โดยในการวิจัยระยะที่ 4 ผู้วิจัยกำหนดกลุ่มเป้าหมายเป็นครูผู้ปฏิบัติงานทุกประเภท ไม่จำกัดเฉพาะข้าราชการครู เนื่องจากครูทุกประเภทในโรงเรียนปฏิบัติงานภายใต้บริบทเดียวกัน ทั้งด้านนโยบายของโรงเรียน เป้าหมายการจัดการศึกษา ระบบการบริหารจัดการ และการจัดการเรียนการสอนให้กับนักเรียนกลุ่มเดียวกัน จึงมีลักษณะการปฏิบัติงานและประสบการณ์ในการทำงานที่ใกล้เคียงกัน ส่งผลให้สามารถเข้าร่วมโปรแกรมฝึกอบรมและสะท้อนผลลัพธ์ของการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจได้อย่างเหมาะสม

กลุ่มตัวอย่าง คือ ครู จำนวน 14 คน ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Knowles, Holton และSwanson (2015) ระบุไว้ว่า ขนาดกลุ่มสมาชิกที่เหมาะสมในการฝึกอบรมควรมีจำนวนสมาชิกระหว่าง 9 – 15 คน โดยผู้วิจัยได้สุ่มรายชื่อโรงเรียน 1 แห่ง รายละเอียดดังต่อไปนี้

1) แบ่งประชากรตามโรงเรียนออกเป็น 11 โรงเรียนในจังหวัดเชียงใหม่

2) คัดเลือกโรงเรียนด้วยวิธีการสมัครใจเข้าร่วมการวิจัย (Voluntary Sampling) โดยผู้วิจัยประชาสัมพันธ์โครงการวิจัยและเชิญชวนโรงเรียนที่มีคุณสมบัติตามเกณฑ์เข้าร่วมการวิจัย จากโรงเรียนที่มีคุณสมบัติตามเกณฑ์ จำนวน 10 โรงเรียน ผลปรากฏว่า โรงเรียนสันป่าตองวิทยาคม สมัครใจเข้าร่วมการวิจัย จึงได้รับการคัดเลือกเป็นโรงเรียนที่ใช้ในการดำเนินการวิจัย

3) คัดเลือกครูผู้เข้าร่วมด้วยวิธีการสมัครใจเข้าร่วมการวิจัย (Voluntary Sampling)

4) รวบรวมกลุ่มตัวอย่างให้ครบจำนวน 14 คน ตามที่กำหนด

3.4.4 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะนี้ประกอบด้วย 3 เครื่องมือ ดังต่อไปนี้

1) แบบสอบถาม (Questionnaire) วัดระดับการยึดมั่นในงานและความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ผู้วิจัยใช้แบบสอบถามจากการวิจัยระยะที่ 1 – 2 โดยคัดเลือกข้อคำถามเพื่อให้เหมาะสมกับรูปแบบการวิจัยเชิงทดลองที่มีการวัดผล 3 ระยะ ได้แก่ ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล การคัดเลือกข้อคำถามมุ่งลดภาระในการตอบแบบสอบถามซ้ำหลายครั้ง และหลีกเลี่ยงผลกระทบจากความเหนื่อยล้าของผู้ตอบ ซึ่งอาจส่งผลต่อคุณภาพของข้อมูล นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้ตัดข้อคำถามบางข้อที่มีลักษณะเป็นการประเมินผลลัพธ์ซึ่งจำเป็นต้องอาศัยระยะเวลาการปฏิบัติงานหรือการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในระยะยาว จึงอาจยังไม่เหมาะสมสำหรับการประเมินภายในระยะติดตามผล 2 สัปดาห์ อย่างไรก็ตาม ข้อคำถามที่คัดเลือกไว้ยังคงครอบคลุมองค์ประกอบทุกมิติของตัวแปรที่ศึกษา และสามารถสะท้อนการเปลี่ยนแปลงที่คาดว่าจะเกิดขึ้นจากการเข้าร่วมโปรแกรมฝึกอบรมได้อย่างเหมาะสม แบ่งออกเป็น 4 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 เกณฑ์ผู้เข้าร่วมวิจัยของผู้ตอบแบบสอบถาม จำนวน 3 ข้อ เป็นลักษณะแบบสำรวจรายการ (Check List) มีตัวเลือกให้เลือกตอบตามความเป็นจริง

ตอนที่ 2 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม จำนวน 6 ข้อ เป็นลักษณะแบบสำรวจรายการ (Check List) มีตัวเลือกให้เลือกตอบตามความเป็นจริง ประกอบด้วย เพศ ระดับตำแหน่งครู อายุ ระดับการศึกษา ระดับชั้นการศึกษาที่สอน และประสบการณ์ทำงาน

ตอนที่ 3 แบบสอบถามเกี่ยวกับการยึดมั่นในงาน แบบสอบถามมีจำนวน 23 ข้อ ลักษณะเป็นข้อความให้ผู้ตอบพิจารณาว่าตรงกับประสบการณ์หรือความรู้สึกของผู้ตอบโดยมีระดับความถี่เท่าใด มาตรวัดเป็นมาตราวัดประเมินค่า (Rating Scale) 5 ระดับ คำตอบเป็นแบบเลือกตอบเพียงคำตอบเดียว กำหนดน้ำหนักของแต่ละคำถาม ดังนี้

คะแนน 1 หมายถึง ไม่เคยเลย
คะแนน 2 หมายถึง ไม่บ่อย/นาน ๆ ครั้ง
คะแนน 3 หมายถึง บางครั้ง (เดือนละ 1-2 ครั้ง)
คะแนน 4 หมายถึง บ่อยครั้ง (เกือบทุกวันหรือหลายครั้งต่อสัปดาห์)
คะแนน 5 หมายถึง เป็นประจำ/เสมอ

ตารางที่ 3-21 การจัดเรียงข้อคำถามแบ่งตามองค์ประกอบในแบบวัดการยึดมั่นในงาน

ลำดับ	องค์ประกอบ	จำนวนข้อ	ข้อที่
1	ความกระตือรือร้น (Vigour)	7	1 – 7
2	ความทุ่มเท (Dedication)	11	8 – 18
3	การจดจ่อในงาน (Absorption)	5	19 – 23
		23	

ตารางที่ 3-22 ตัวอย่างข้อคำถามแบบวัดการยึดมั่นในงาน

ข้อ	ข้อความ - การยึดมั่นในงาน	ระดับความถี่				
		1	2	3	4	5
1	ฉันมีพลังงานมากพอที่จะทำงานอย่างต่อเนื่อง					
2	ฉันมีแรงขับภายในที่เป็นพลังผลักดันให้สามารถทำงานได้อย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง จนบรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้					

ตอนที่ 4 แบบสอบถามเกี่ยวกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ แบบสอบถามมีจำนวน 15 ข้อ ลักษณะเป็นข้อความให้ผู้ตอบพิจารณาว่าตรงกับความคิดเห็นของผู้ตอบมากน้อยเพียงใด มาตรวัดเป็นมาตราวัดประเมินค่า (Rating Scale) 5 ระดับ คำตอบเป็นแบบเลือกตอบเพียงคำตอบเดียว กำหนดน้ำหนักของแต่ละคำถาม ดังนี้

คะแนน 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
คะแนน 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย
คะแนน 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ / ปานกลาง

คะแนน 4 หมายถึง เห็นด้วย
คะแนน 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

ตารางที่ 3-23 การจัดเรียงข้อคำถามแบ่งตามองค์ประกอบในแบบวัดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

ลำดับ	องค์ประกอบ	จำนวนข้อ	ข้อที่
1	การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy)	3	1 – 3
2	ความรับผิดชอบ (Accountability)	4	4 – 7
3	ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Belongingness)	4	8 – 11
4	อัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity)	4	12 – 15
		15	

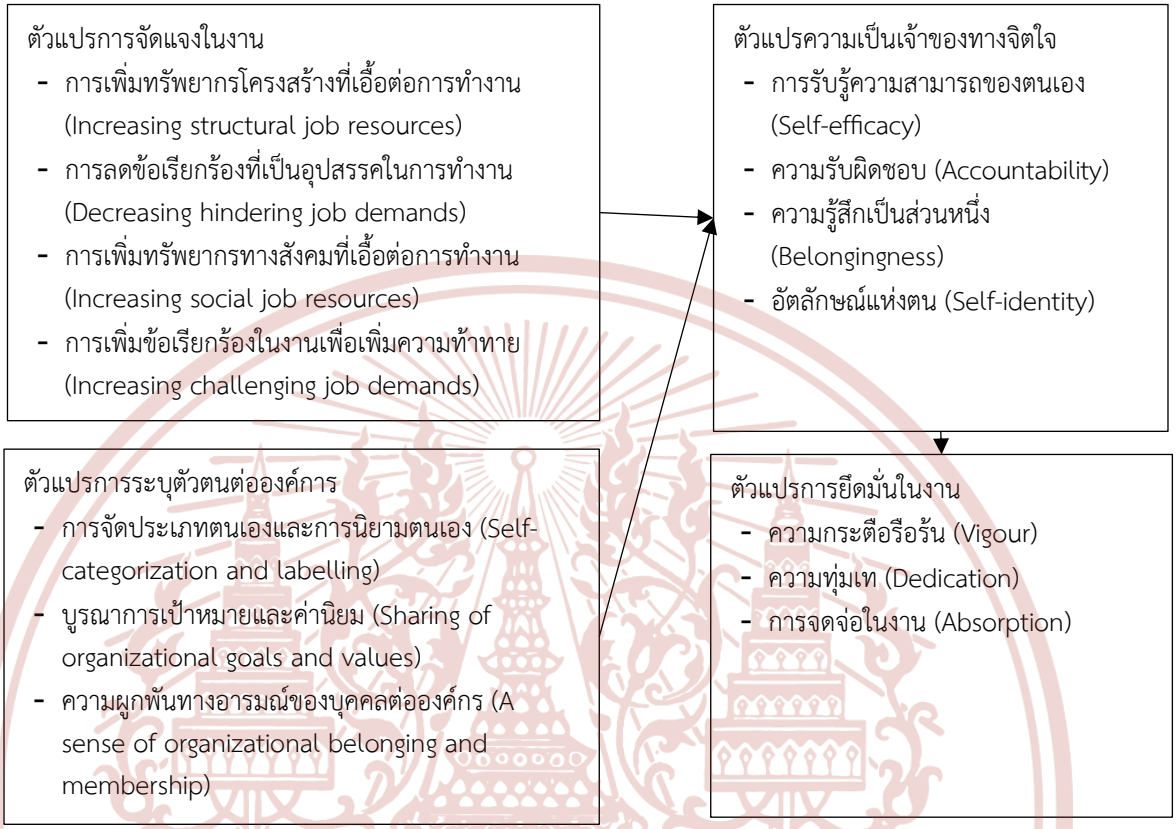
ตารางที่ 3-24 ตัวอย่างข้อคำถามแบบวัดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

ข้อ	ข้อความ - ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ	ระดับความคิดเห็น				
		1	2	3	4	5
1	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถจัดการภาระงานที่ได้รับได้อย่างมีประสิทธิภาพ แม้งานนั้นจะมีความท้าทาย					
2	ฉันเชื่อมั่นว่าตนเองสามารถจัดการงานในหน้าที่ครูได้อย่างมีประสิทธิภาพ					

2) แบบสอบถาม (Questionnaire) วัดระดับความพึงพอใจโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู แบบสอบถามมีจำนวน 10 ข้อ จำแนกตามจำนวนกิจกรรม

3) โปรแกรมการฝึกอบรม (Training program) คือโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู (รายละเอียดตามภาคผนวก ฉ) มีลักษณะดังนี้

3.1) เป็นโปรแกรมที่นำไปใช้ในการเพิ่มความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู โดยพัฒนาจาก 3 ตัวแปรที่ได้จากการวิจัยในระยะที่ 3 ได้แก่ ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน และการระบุตัวตนต่อองค์การ จากนั้นเชื่อมโยงไปสู่การยึดมั่นในงาน ดังรายละเอียดในภาพที่ 3-5



ภาพที่ 3-5 สรุปแนวคิดจากผลการวิจัยระยะที่ 3 นำไปสู่การพัฒนาโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูในระยะที่ 4

3.2) เป็นโปรแกรมที่มีระยะการฝึกอบรมที่มีระยะเวลาการฝึกอบรมตลอดหลักสูตร 10 ชั่วโมง 45 นาที ดำเนินการภายใน 2 วัน มีกิจกรรมทั้งหมด 10 กิจกรรม โดยแต่ละกิจกรรมของการฝึกอบรมมีทฤษฎีหรือแนวคิดพื้นฐานมาประยุกต์ใช้ ดังรายละเอียดในตารางที่ 3-25

ตารางที่ 3-25 แนวคิดทฤษฎีพื้นฐานของแต่ละกิจกรรมในโปรแกรมการฝึกอบรม

กิจกรรม	ระยะเวลา	แนวคิด/ทฤษฎี	เทคนิคที่ใช้	การประเมินผล
1. ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership)	45 นาที	1. ทฤษฎีการเชื่อมโยงของธอร์นไดค์ (Thorndike, 1911) 2. ทฤษฎีการเรียนรู้อย่างมีความหมาย (Ausubel, 1968) 3. ทฤษฎีการสร้างอำนาจทางจิตใจ (Spreitzer, 1995)	1.การละลายพฤติกรรม (Ice breaking) 2. เทคนิคการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure) 3. เทคนิคคิดการยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard) 4. เทคนิคความสอดคล้องกัน (Congruence) 5. เทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ (Active listening) 6. เทคนิคการให้แรงเสริม (Reinforcement) 7. เทคนิคการสรุปความ (Summarizing	สังเกตจากความตั้งใจ ความกระตือรือร้น ความพร้อมและความร่วมมือในการร่วมกิจกรรม ตั้งแต่เริ่มกิจกรรมจนจบกิจกรรม
2. ผลลัพธ์ของฉัน (My outcomes)	30 นาที	1. ทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์ (Maslow's Hierarchy of Needs, 1970) 2. ทฤษฎีการรับรู้ตนเอง (Bem, 1972) 3. ทฤษฎีเรียนรู้ทางสังคม (Bandura, 1977) 4. ทฤษฎีอัตลักษณ์เชิงเรื่องเล่า (McAdams, 2001)	1. การใช้กรณีศึกษา (Case Study) 2. การอำนวยความสะดวก (Facilitation) 3. เทคนิคคิดการยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard) 4. เทคนิคการถาม (Questioning) 5. เทคนิคประสบการณ์ทางอ้อม (Vicarious Experience) 6. เทคนิคการเขียนเพื่อไตร่ตรอง (Reflective Writing) 7. เทคนิคการอยู่กับความรู้สึก (Staying with a feeling)	1. สังเกตจากความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือในการร่วมกิจกรรม 2. สังเกตความร่วมมือในการแสดงความคิดเห็นของผู้เข้าอบรม 3. สังเกตการนำเสนอของผู้เข้ารับการฝึกอบรมในกิจกรรมกิจกรรม
3.เราคือพวกเดียวกัน (We are on the same side)	45 นาที	1. ทฤษฎีเน้นผู้รับบริการเป็นศูนย์กลาง (Rogers, 1986)	1.เราคือพวกเดียวกัน (We are on the same side)	45 นาที

ตารางที่ 3-25 (ต่อ)

กิจกรรม	ระยะเวลา	แนวคิด/ทฤษฎี	เทคนิคที่ใช้	การประเมินผล
4.ความรับผิดชอบของฉัน (My responsibility)	45 นาที	1. ทฤษฎีความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Pierce, Kostova และ Dirks, 2001) 2. ทฤษฎีหน้าต่างโจฮารี่ (Luft และ Ingham, 1955) 3. ทฤษฎีสัมพันธภาพระหว่างบุคคล (Bern, 1992)	1. การละลายพฤติกรรม (Ice breaking) 2. การบรรยาย (Lecture) 3. การระดมสมอง (Brainstorming) 4. เทคนิคการยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard) 5. การสรุปความ (Summarizing)	1. สังเกตจากความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือในการร่วมกิจกรรม 2. สังเกตความร่วมมือในการแสดงความคิดเห็นของผู้เข้าอบรม 3. สังเกตการนำเสนอของผู้เข้ารับการฝึกอบรมในกิจกรรมกิจกรรม
5.ถ้าไม่ใช่ฉันแล้วถ้าไม่ใช่ตอนนี้แล้วเมื่อไหร่ (If not me, who? If not now, when?)	30 นาที	1. ทฤษฎีความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Pierce, Kostova และ Dirks, 2001) 2. ทฤษฎีการสร้างอำนาจทางจิตใจ (Spreitzer, 1995) 3. ทฤษฎีกำหนดตนเอง (Ryan และ Deci, 2000) 4. ทฤษฎีการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Bandura, 1997)	1. การระดมสมอง (Brainstorming) 2. การใช้กรณีศึกษา (Case Study) 3. เทคนิคการยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard) 4. เทคนิคการสะท้อนความรู้สึก (Reflecting feelings) 5. เทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ (Active listening) 6. เทคนิคการให้แรงเสริม (Reinforcement)	1. สังเกตจากความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือในการร่วมกิจกรรม 2. สังเกตความร่วมมือในการแสดงความคิดเห็นของผู้เข้าอบรม
6.เครือข่ายของฉันจะโตขึ้น (My network will grow)	45 นาที	1. ทฤษฎีการแลกเปลี่ยนทางสังคมของ (Blau, 1964) 2. ทฤษฎีการสร้างอำนาจทางจิตใจ (Spreitzer, 1995) 3. ทฤษฎีสัมพันธภาพระหว่างบุคคล (Bern, 1992)	1. การบรรยาย (Lecture) 2. การละลายพฤติกรรม (Ice breaking) 3. เทคนิคการยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard) 4. เทคนิคการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure)	1. สังเกตจากความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือในการร่วมกิจกรรม 2. สังเกตความร่วมมือในการแสดงความคิดเห็นของผู้เข้าอบรม

ตารางที่ 3-25 (ต่อ)

กิจกรรม	ระยะเวลา	แนวคิด/ทฤษฎี	เทคนิคที่ใช้	การประเมินผล
7.รู้แล้วว่าต้องทำอย่างไร (Know how)	45 นาที	1. แบบจำลองความต้องการ-ทรัพยากรงาน (Bakker, Demerouti และ Verbeke, 2008) 2. การวิเคราะห์ SWOT (Gurel, 2017) 3. การจัดทำแผนพัฒนาบุคลากร (อภิธีร์ ทรงบัณฑิตย์, 2014)	1. เทคนิคการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure) 2. การอำนวยความสะดวก (Facilitation) 3. เทคนิคการยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard) 4. เทคนิคการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure)	1. สังเกตจากความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือในการร่วมกิจกรรม 2. สังเกตความร่วมมือในการแสดงความคิดเห็นของผู้เข้าอบรม 3. สังเกตการนำเสนอของผู้เข้ารับการฝึกอบรมในกิจกรรมกิจกรรม
8.ฉันเอาอยู่ (I've got this)	60 นาที	1. แบบจำลองความต้องการ-ทรัพยากรงาน (Demerouti และคณะ, 2001) 2. ทฤษฎีบุคลิกภาพเชิงรุก (Bateman และ Crant, 1993)	1. การบรรยาย (Lecture) 2. เทคนิคการคาดการณ์ (anticipation of demands) 3. เทคนิคการยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard) 4. เทคนิคการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure) 5. เทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ (Active listening) 6. เทคนิคการสะท้อนความรู้สึก (Reflecting feelings) 7. เทคนิคการรับมือเชิงรุก (proactive coping)	1. สังเกตจากความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือในการร่วมกิจกรรม 2. สังเกตความร่วมมือในการแสดงความคิดเห็นของผู้เข้าอบรม 3. สังเกตการนำเสนอของผู้เข้ารับการฝึกอบรมในกิจกรรมกิจกรรม
9.ขอเพิ่มอีกได้ไหม (Can I get one more?)	60 นาที	1. ทฤษฎีจิตลื่นไหล (Csikszentmihalyi, 1990) 2. ทฤษฎีกำหนดตนเอง (Ryan และ Deci, 2000)	1. การบรรยาย (Lecture) 2. การอำนวยความสะดวก (Facilitation) 3. เทคนิคการยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard) 4. เทคนิคการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure) 5. เทคนิคความสมดุลระหว่างทักษะและความท้าทาย	1. สังเกตจากความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือในการร่วมกิจกรรม 2. สังเกตความร่วมมือในการแสดงความคิดเห็นของผู้เข้าอบรม 3. สังเกตการนำเสนอของผู้เข้ารับการฝึกอบรมในกิจกรรมกิจกรรม

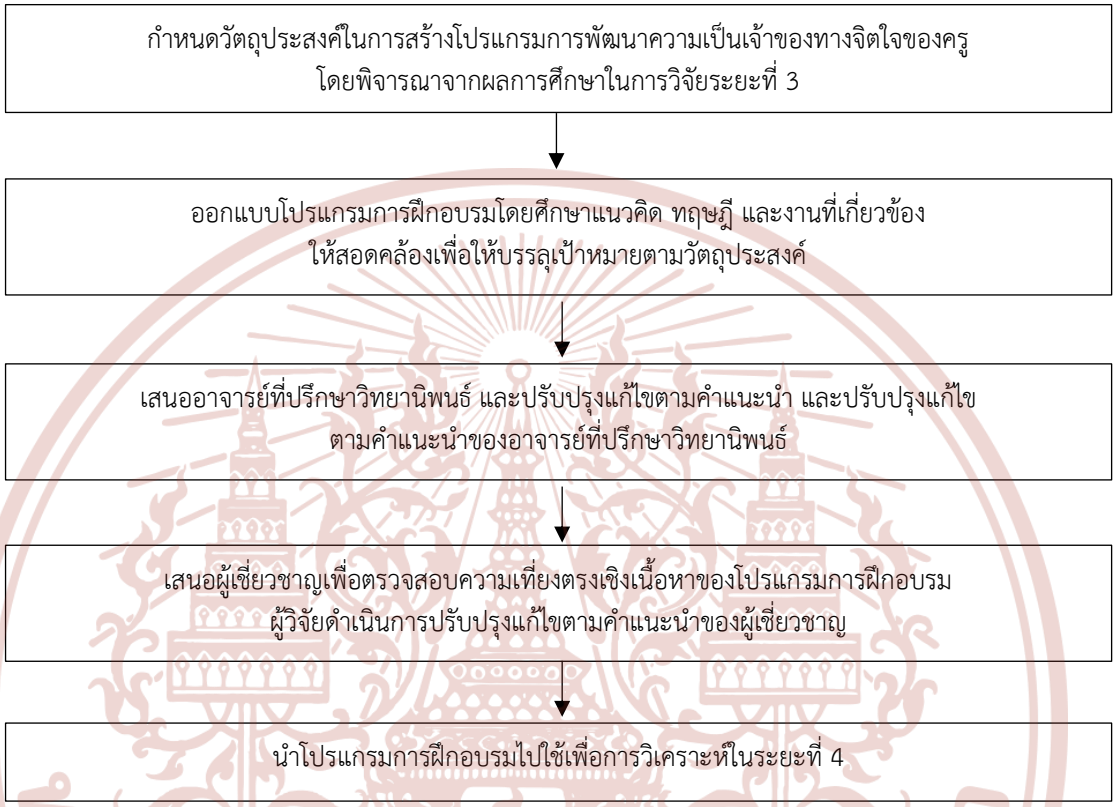
ตารางที่ 3-25 (ต่อ)

กิจกรรม	ระยะเวลา	แนวคิด/ทฤษฎี	เทคนิคที่ใช้	การประเมินผล
10.นักเรียนของฉัน (My students)	30 นาที	1. แนวคิดการปัจฉิมนิเทศของ (Corey, 2014)	1. การอภิปรายกลุ่ม (Group discussion) 2. เทคนิครอบวง (Round Robin) 3. เทคนิคการยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard) 4. เทคนิคการสะท้อนความรู้สึก (Reflecting feelings) 5. เทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ (Active listening) 6. เทคนิคการสรุปความ (Summarizing)	1. สังเกตจากความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือในการร่วมกิจกรรม 2. สังเกตความร่วมมือในการแสดงความคิดเห็นของผู้เข้าอบรม

พระจอมเกล้าพระนครเหนือ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยี

3.4.5 การสร้างและการพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1) ขั้นตอนการพัฒนาโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู



ภาพที่ 3-6 ขั้นตอนการสร้างโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

2) การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวิจัยที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะนี้ประกอบด้วย 2 ส่วน ได้แก่ แบบสอบถาม (Questionnaire) เพื่อวัดการยึดมั่นในงานและความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู และโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู รายละเอียดดังต่อไปนี้

2.1) แบบสอบถาม (Questionnaire) เพื่อวัดการยึดมั่นในงานและความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู ซึ่งได้ผ่านการตรวจสอบคุณภาพจากการวิจัยระยะที่ 1 และ 2 แล้ว ด้วยการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) และการตรวจสอบค่าความเชื่อมั่น (Reliability) โดยผู้วิจัยได้คัดเลือกข้อคำถามที่สอดคล้องกลมกลืนของโมเดลการวัดความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นในงาน

2.2) โปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู ได้ดำเนินการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) โดยใช้ดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-objective Congruence: IOC) จากการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน ซึ่งเป็นผู้เชี่ยวชาญและผู้สอนทางด้านด้านจิตวิทยา (ตามรายนามในภาคผนวก ช) ที่เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยาและการจัดฝึกอบรม โดยพิจารณาจากดัชนี IOC ตั้งแต่ 0.5 ขึ้นไป จึงถือว่ามีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาสามารถนำไปใช้ได้ แต่หากรายการใดไม่ผ่านเกณฑ์การพิจารณา ผู้วิจัยจะดำเนินการปรับปรุงแก้ไข

ตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญก่อนนำโปรแกรมไปใช้กับกลุ่มเป้าหมาย ผลการประเมินดัชนี IOC จากผู้เชี่ยวชาญทั้ง 5 ท่านถือว่าผ่านเกณฑ์ ตามที่ปรากฏในตารางที่ 3-26 และ 3-27

ตารางที่ 3-26 ผลการประเมินดัชนี IOC ของโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

ข้อ	รายการประเมิน	ดัชนี IOC	การแปรผล
1	ความเหมาะสมของชื่อโปรแกรม	1.0	ผ่านเกณฑ์
2	ความเหมาะสมของการเรียงลำดับกิจกรรม	1.0	ผ่านเกณฑ์
3	ความเหมาะสมของวัตถุประสงค์	0.6	ผ่านเกณฑ์
4	ความเหมาะสมของระยะเวลาในการฝึกอบรม	0.8	ผ่านเกณฑ์
5	ความเหมาะสมของอุปกรณ์ที่ใช้ในการฝึกอบรม	0.8	ผ่านเกณฑ์
6	ความสอดคล้องระหว่างกิจกรรมกับโปรแกรมฝึกอบรม	0.8	ผ่านเกณฑ์

ตารางที่ 3-27 ผลการประเมินดัชนี IOC ของกิจกรรมต่าง ๆ ในโปรแกรมการฝึกอบรม

ข้อ	รายการประเมิน	กิจกรรมที่									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	ความเหมาะสมของชื่อกิจกรรม	0.8	1.0	1.0	1.0	0.8	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
2	ความเหมาะสมของวัตถุประสงค์	0.6	1.0	1.0	1.0	0.8	1.0	0.8	0.8	0.8	1.0
3	ความเหมาะสมของระยะเวลาในการดำเนินกิจกรรม	0.8	0.8	0.8	1.0	0.8	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
4	ความเหมาะสมของทฤษฎี/เทคนิคที่ใช้ในกิจกรรม	0.8	0.6	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8
5	ความเหมาะสมของอุปกรณ์ที่ใช้ในกิจกรรม	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8
6	ความเหมาะสมของวิธีดำเนินการ	1.0	1.0	0.8	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0

หมายเหตุ :

กิจกรรมที่ 1 ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ
กิจกรรมที่ 2 ผลลัพธ์ของฉัน
กิจกรรมที่ 3 เราคือพวกเดียวกัน
กิจกรรมที่ 4 ความรับผิดชอบของฉัน
กิจกรรมที่ 5 ถ้าไม่ใช่ฉันแล้วใครถ้าไม่ใช่ตอนนี้แล้วเมื่อไหร่
กิจกรรมที่ 6 เครือข่ายของฉันจะโตขึ้น
กิจกรรมที่ 7 รู้แล้วว่าต้องทำอย่างไร
กิจกรรมที่ 8 ฉันเอาอยู่
กิจกรรมที่ 9 ขออีกได้ไหม
กิจกรรมที่ 10 นักเรียนของฉัน

3.4.6 วิธีดำเนินการทดลอง

การดำเนินการทดลองสามารถแบ่งออกเป็น 4 ขั้นตอนดังต่อไปนี้

1) ขั้นก่อนการทดลอง

1.1) การเตรียมผู้ช่วยวิจัย โดยผู้วิจัยชี้แจงผู้ช่วยเกี่ยวกับรายละเอียดการฝึกอบรม บทบาทหน้าที่ของผู้ช่วยในการเตรียมการต่าง ๆ เริ่มตั้งแต่การติดต่อประสานงานกับผู้เข้าร่วมการ

ฝึกอบรม กระบวนการต่าง ๆ ที่จะต้องใช้ในแต่ละขั้นตอนของกิจกรรม รวมทั้งการจัดเก็บรวบรวมเอกสาร และการบันทึกข้อมูลที่เกี่ยวข้องเพื่อใช้ในการสรุปข้อมูลผลการทดลองต่อไป

1.2) การเตรียมกลุ่มเป้าหมาย โดยผู้วิจัยประสานและจัดส่งหนังสือถึงผู้อำนวยการโรงเรียนเพื่อขออนุญาตจัดกิจกรรม จากนั้นประสานรองผู้อำนวยการฝ่ายบุคคลเพื่อประชาสัมพันธ์เชิญชวนครูเข้าร่วมกิจกรรม จำนวน 14 คน เป็น โดยใช้ความสมัครใจเพื่อเข้าร่วมโปรแกรมการฝึกอบรม รวมถึงวันเวลาและสถานที่ในการจัดกิจกรรม

1.3) การเตรียมอุปกรณ์สำหรับการจัดกิจกรรม เช่น เอกสารประกอบการนำเสนอ วิดีโอ เพลง กระดาษ สมุด ปากกา คอมพิวเตอร์ ของรางวัล เป็นต้น

1.4) การเตรียมแบบสอบถาม สำหรับการวัดความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นในงานของครูผู้เข้าร่วมการฝึกอบรม ซึ่งจะดำเนินการวัด 3 ครั้ง ได้แก่ ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล

2) ขั้นดำเนินการทดลอง

2.1) ผู้เข้าร่วมการฝึกอบรมทำแบบสอบถามวัดผลก่อนการทดลอง (Pretest)

2.2) ดำเนินการฝึกอบรมกับกลุ่มตัวอย่างโดยใช้โปรแกรมการฝึกอบรมพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู ในวันที่ 14 – 15 กุมภาพันธ์ 2569

3) ขั้นหลังการทดลอง

3.1) ทำการวัดผลหลังการทดลอง (Posttest) ด้วยการให้กลุ่มตัวอย่างทำแบบทดสอบความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นใจงาน ที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 4 หลังจากดำเนินการฝึกอบรมแล้วเสร็จในวันที่ 15 กุมภาพันธ์ 2569

4) ขั้นติดตามผล

4.1) ทำการติดตามผลด้วยการให้กลุ่มตัวอย่างทำแบบทดสอบความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นใจงาน ที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 4 หลังจากดำเนินการฝึกอบรมแล้วเสร็จเป็นเวลา 2 สัปดาห์ ตั้งแต่วันที่ 1 – 5 มีนาคม 2569

3.4.7 การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้

1) การวิเคราะห์ข้อมูล

1.1) การเปรียบเทียบคะแนนความเป็นเจ้าของทางจิตใจกับการยึดมั่นในงานทั้ง 3 ระยะ คือก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล

1.2) การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างเป็นรายคู่ของคะแนนระหว่างก่อนการทดลองกับหลังการทดลอง ก่อนการทดลองกับการติดตามผล และหลังการทดลองกับการติดตามผลของคะแนนความเป็นเจ้าของทางจิตใจกับการยึดมั่นในงาน

2) สถิติที่ใช้

2.1) สถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ ความถี่ (Frequency) ร้อยละ (Percentage) และค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) เพื่อวิเคราะห์ข้อมูลส่วนบุคคลของครูประกอบด้วย เพศ ระดับตำแหน่งครู อายุ ระดับการศึกษา ระดับชั้นการศึกษาที่สอน และประสบการณ์ทำงาน และเพื่ออธิบายลักษณะของข้อมูลในเชิงพรรณนา โดยแสดงให้เห็นระดับของตัวแปรที่ศึกษาและการกระจายตัวของข้อมูลในแต่ละช่วงเวลา ได้แก่ ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง

และระยะติดตามผล การนำเสนอค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานช่วยให้เห็นแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงของคะแนนในภาพรวมของกลุ่มตัวอย่าง และใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานก่อนการวิเคราะห์เชิงอนุมาน

2.2) การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำ (Repeated Measures ANOVA) เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล

2.3) การเปรียบเทียบรายคู่ด้วยวิธี Bonferroni (Bonferroni Pairwise Comparison) เพื่อระบุว่าช่วงเวลาใดแตกต่างจากช่วงเวลาใด โดยใช้วิธี Bonferroni ซึ่งเป็นวิธีปรับค่าความคลาดเคลื่อน (Type I error) จากการเปรียบเทียบหลายคู่ ทำให้ผลการวิเคราะห์มีความน่าเชื่อถือมากยิ่งขึ้น

2.4) การทดสอบค่าทีแบบกลุ่มตัวอย่างที่สัมพันธ์กัน (Paired t-test) และการวิเคราะห์ขนาดอิทธิพล (Effect Size) เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างสองช่วงเวลาโดยตรง เช่น ก่อนการทดลองและหลังการทดลอง เพื่อยืนยันผลการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นจากการทดลอง และทดสอบอิทธิพล (Effect Size) ของโปรแกรมพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นในงานของครู

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

บทที่ 4
ผลการวิจัย

การวิจัยเรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" เป็นการวิจัยและการพัฒนาโดยใช้กระบวนการวิจัยแบบบผสานวิธี (Mixed-methodology design) และใช้การวิจัยผสมผสานแบบแผนหลายระยะหรือหลายช่วง (Multi-phase design) โดยมีการใช้วิธีการวิจัยทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ ดังนั้นผลการวิจัยในครั้งนี้แบ่งการนำเสนอออกเป็น 4 ส่วนตามขั้นตอนของการศึกษาทั้ง 4 ระยะ ดังต่อไปนี้

การวิจัยระยะที่ 1 ผลการศึกษาการทดสอบโมเดลการวัดการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การของข้าราชการครู

การวิจัยระยะที่ 2 ผลการศึกษาการพัฒนาและทดสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครูกับข้อมูลเชิงประจักษ์

การวิจัยระยะที่ 3 ผลการศึกษาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู และแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

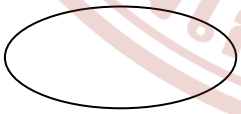
การวิจัยระยะที่ 4 ผลการศึกษาการใช้โปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อให้การอ่านผลการวิจัยเกิดความเข้าใจตรงกัน ผู้วิจัยได้กำหนดสัญลักษณ์และอักษรย่อแทนค่าสถิติและตัวแปร ดังนี้

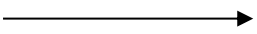
สัญลักษณ์ที่ใช้แทนตัวแปร



แทน ตัวแปรสังเกตได้



แทน ตัวแปรแฝงหรือองค์ประกอบ



แทน ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างตัวแปร

ตารางที่ 4-1 สัญลักษณ์ที่ใช้แทนค่าสถิติ

สัญลักษณ์	ความหมาย
n	ขนาดตัวอย่าง
Mean	ค่าเฉลี่ย
Mean Difference	ค่าความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยของสองช่วงเวลา
SD	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
Skewness	ค่าความเบ้
Kurtosis	ค่าความโด่ง
Min	ค่าต่ำสุด
Max	ค่าสูงสุด
SE (Standard error)	ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน
KMO (Kaiser–Meyer–Olkin Measure of Sampling Adequacy)	ค่าที่ใช้วัด ความเหมาะสมของข้อมูลสำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบ
Bartlett's Test of Sphericity	เป็นการทดสอบว่าตัวแปรมีความสัมพันธ์กันหรือไม่
p	ค่านัยสำคัญทางสถิติ
t	ค่าที่ใช้ในการทดสอบความแตกต่างหรือทดสอบอิทธิพลระหว่างตัวแปร
r	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน
Cohen's d	ค่าที่ใช้แสดงขนาดอิทธิพลของความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ย
F (F–ratio)	ค่าสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA)
df (Degree of Freedom)	ค่าองศาอิสระ
Effect Size (η^2p : Partial Eta Squared)	ค่าที่ใช้แสดงขนาดอิทธิพลของตัวแปรอิสระที่มีต่อตัวแปรตาม
Beta	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน
b	ค่าน้ำหนักสัมประสิทธิ์การถดถอย
R^2	ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์
TE (Total Effect)	ผลรวมอิทธิพลในรูปคะแนนมาตรฐาน (standardized total effect)
IE (Indirect Effect)	อิทธิพลทางอ้อมในรูปคะแนนมาตรฐาน (standardized indirect effect)

ตารางที่ 4-1 (ต่อ)

สัญลักษณ์	ความหมาย
DE (Direct Effect)	อิทธิพลทางตรงในรูปคะแนนมาตรฐาน (standardized direct effect)
χ^2 (Chi-square test)	ดัชนีตรวจสอบความกลมกลืนประเภทค่าสถิติไค-สแควร์
χ^2/df หรือ Relative Chi-Square	ค่าสถิติไค-สแควร์สัมพัทธ์
GFI (Goodness of Fit Index)	ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน
AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)	ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว
NFI (Normed Fit Index)	ดัชนีที่ใช้เปรียบเทียบความสอดคล้องของโมเดลที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นกับโมเดลพื้นฐาน
TLI (Tucker–Lewis Index)	ดัชนีที่ใช้ประเมิน ความเหมาะสมของโมเดลโดยคำนึงถึงความซับซ้อนของโมเดล
RMSEA (Root M Square Error of Approximation)	ดัชนีรากที่สองของค่าเฉลี่ยความคลาดเคลื่อนกำลังสองของ การประมาณค่า
SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)	ดัชนีที่ใช้วัด ความแตกต่างระหว่างค่าความสัมพันธ์ที่สังเกตได้กับค่าที่โมเดลประมาณค่า
RFI (Relative Fit Index)	ดัชนีที่ใช้เปรียบเทียบ โมเดลที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นกับโมเดลพื้นฐาน (Null Model)
IFI (Incremental Fit Index)	ดัชนีที่ใช้ประเมิน ความสอดคล้องของโมเดลโดยเปรียบเทียบกับโมเดลพื้นฐาน
PNFI (Parsimony Normed Fit Index)	ดัชนีที่ใช้ประเมิน ความเหมาะสมของโมเดลโดยคำนึงถึงความประหยัดของโมเดล (Parsimony)
NFI (Normed fit index)	ค่าดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีอิงเกณฑ์
CFI (Comparative Fit Index)	ดัชนีวัดความสอดคล้องกลมกลืนเชิงสัมพัทธ์
WE	การยึดมั่นในงาน (Work Engagement)
VIG	องค์ประกอบของ WE ด้านความกระตือรือร้น (Vigor)
VIG1-9	ตัวแปรสังเกตได้หรือข้อคำถามในแบบสอบถามของ VIG
DID	องค์ประกอบของ WE ด้านความทุ่มเท (Dedication)
DID2 - DID14	ตัวแปรสังเกตได้หรือข้อคำถามในแบบสอบถามของ DID

ตารางที่ 4-1 (ต่อ)

สัญลักษณ์	ความหมาย
ABS	องค์ประกอบของ WE ด้านการจดจ่อในงาน (Absorption)
ABS1 - ABS7	ตัวแปรสังเกตได้หรือข้อคำถามในแบบสอบถามของ ABS
PO	ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership)
SEEF	องค์ประกอบของ PO ด้านการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy)
SEEF1 - SEEF5	ตัวแปรสังเกตได้หรือข้อคำถามในแบบสอบถามของ SEEF
ACC	องค์ประกอบของ PO ด้านความรับผิดชอบ (Accountability)
ACC1 - ACC6	ตัวแปรสังเกตได้หรือข้อคำถามในแบบสอบถามของ ACC
BEL	องค์ประกอบของ PO ด้านความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Belongingness)
BEL1 - BEL5	ตัวแปรสังเกตได้หรือข้อคำถามในแบบสอบถามของ BEL
SELF	องค์ประกอบของ PO ด้านอัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity)
SELF1 - SELF9	ตัวแปรสังเกตได้หรือข้อคำถามในแบบสอบถามของ SELF
JC	การจัดแจงในงาน (Job Crafting)
INS	องค์ประกอบของ JC ด้านการเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing structural job resources)
INS1-6	ตัวแปรสังเกตได้หรือข้อคำถามในแบบสอบถามของ INS
DEJD	องค์ประกอบของ JC ด้านการลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน (Decreasing hindering job demands)
DEJD1-5	ตัวแปรสังเกตได้หรือข้อคำถามในแบบสอบถามของ DEJD

ตารางที่ 4-1 (ต่อ)

สัญลักษณ์	ความหมาย
INJR	องค์ประกอบของ JC ด้านการเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing social job resources)
INJR1-6	ตัวแปรสังเกตได้หรือข้อคำถามในแบบสอบถามของ INJR
INJD	องค์ประกอบของ JC ด้านการเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย (Increasing challenging job demands)
INJD1-6	ตัวแปรสังเกตได้หรือข้อคำถามในแบบสอบถามของ INJD
PE	การสร้างอำนาจทางจิตใจ (Psychological Empowerment)
MEA	องค์ประกอบของ PE ด้านการให้ความหมาย (Meaning)
MEA1-6	ตัวแปรสังเกตได้หรือข้อคำถามในแบบสอบถามของ MEA
COM	องค์ประกอบของ PE ความสามารถ (Competence)
COM1-5	ตัวแปรสังเกตได้หรือข้อคำถามในแบบสอบถามของ COM
SELD	องค์ประกอบของ PE การกำหนดตนเอง (Self-determination)
SELD1-6	ตัวแปรสังเกตได้หรือข้อคำถามในแบบสอบถามของ SELD
IMP	องค์ประกอบของ PE ผลกระทบ (Impact)
IMP1-6	ตัวแปรสังเกตได้หรือข้อคำถามในแบบสอบถามของ IMP
OID	การระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification)
SCL	องค์ประกอบของ OID ด้านการจัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง (Self-categorization and labelling)
SCL2-4	ตัวแปรสังเกตได้หรือข้อคำถามในแบบสอบถามของ SCL

ตารางที่ 4-1 (ต่อ)

สัญลักษณ์	ความหมาย
SGV	องค์ประกอบของ OID ด้านบูรณาการเป้าหมายและค่านิยม (Sharing of organizational goals and values)
SGV1-3	ตัวแปรสังเกตได้หรือข้อคำถามในแบบสอบถามของ SGV
ASM	องค์ประกอบของ OID ด้านความผูกพันทางอารมณ์ของบุคคลต่อองค์การ (A sense of organizational belonging and membership)
ASM1-3	ตัวแปรสังเกตได้หรือข้อคำถามในแบบสอบถามของ ASM

4.1 การวิจัยระยะที่ 1 ผลการศึกษาการทดสอบโมเดลการวัดการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การของข้าราชการครู

การวิจัยระยะที่ 1 ใช้วิธีการศึกษาเชิงปริมาณ (Quantitative Research) มีวัตถุประสงค์เพื่อทดสอบโมเดลการวัดการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การของข้าราชการครู

วิธีการศึกษาในระยะที่ 1 เป็นการวิเคราะห์องค์ประกอบของตัวแปรของการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การระหว่างครูโดยใช้วิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA)

การวิเคราะห์องค์ประกอบของตัวแปรของการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การ ระหว่างครู เนื่องจากตัวแปรมีความชัดเจนตามกรอบทฤษฎี ดังนั้นจากความชัดเจนของทฤษฎีและงานวิจัยจึงเหมาะสมที่จะทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเพื่อยืนยันความชัดเจนขององค์ประกอบตามทฤษฎีที่ได้นำเสนอไว้

4.1.1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

ผลการศึกษาข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม กลุ่มตัวอย่างคือ ข้าราชการครูในโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่และขนาดใหญ่พิเศษ ตามเกณฑ์ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) ในเขตพื้นที่ภาคเหนือตอนล่าง จากการเก็บรวบรวมข้อมูล พบว่า มีผู้ตอบแบบสอบถามที่ผ่านเกณฑ์การคัดเข้าและคัดออก และมีข้อมูลครบถ้วนสมบูรณ์ตามเกณฑ์ที่กำหนด สามารถนำไปใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลได้ จำนวนทั้งสิ้น 150 คน โดยมีการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานรวมทั้งหมด 6 ข้อ ประกอบด้วย เพศ อายุ ระดับการศึกษา ระดับชั้นการศึกษาที่สอน ประสบการณ์การทำงาน และจังหวัดที่ปฏิบัติงาน โดยแสดงผลการวิเคราะห์ข้อมูลในรูปแบบของจำนวน และร้อยละ ดังในตารางที่ 4-2 ถึง 4-7

ตารางที่ 4-2 จำนวนและร้อยละของเพศของผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 1

เพศ	จำนวนคน	ร้อยละ
ชาย	57	38.00
หญิง	93	62.00
รวม	150	100.00

จากตารางที่ 4-2 พบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง จำนวน 93 คน คิดเป็นร้อยละ 62.00 และเป็นเพศชาย จำนวน 57 คน คิดเป็นร้อยละ 38.00

ตารางที่ 4-3 จำนวนและร้อยละของอายุของผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 1

ช่วงอายุ	จำนวนคน	ร้อยละ
22 - 24 ปี	4	2.67
25 – 34 ปี	36	24.00
35 – 44 ปี	54	36.00
45 - 54 ปี	34	22.67
55 – 59 ปี	22	14.66
รวม	**150**	**100.00**

จากตารางที่ 4-3 พบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่อยู่ในช่วงอายุ 35 – 44 ปี จำนวน 54 คน คิดเป็นร้อยละ 36.00 รองลงมาคือ ช่วงอายุ 25 – 34 ปี จำนวน 36 คน คิดเป็นร้อยละ 24.00 ช่วงอายุ 45 – 54 ปี จำนวน 34 คน คิดเป็นร้อยละ 22.67 ช่วงอายุ 55 – 59 ปี จำนวน 22 คน คิดเป็นร้อยละ 14.66 และช่วงอายุ 22 – 24 ปี จำนวน 4 คน คิดเป็นร้อยละ 2.67 ตามลำดับ

ตารางที่ 4-4 จำนวนและร้อยละของระดับการศึกษาของผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 1

ระดับการศึกษา	จำนวนคน	ร้อยละ
ปริญญาตรี	69	46.00
ปริญญาโท	81	54.00
ปริญญาเอก	0	0.00
รวม	**150**	**100.00**

จากตารางที่ 4-4 พบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่จบการศึกษาสูงสุดระดับปริญญาโท จำนวน 81 คน คิดเป็นร้อยละ 54.00 รองลงมาคือ ระดับปริญญาตรี จำนวน 69 คน คิดเป็นร้อยละ 46.00 โดยที่ไม่มีผู้ที่ตอบการศึกษาระดับชั้นปริญญาเอก

ตารางที่ 4-5 จำนวนและร้อยละของระดับชั้นการศึกษาที่ผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 1 สอนอยู่

ระดับการศึกษาที่สอน	จำนวนคน	ร้อยละ
มัธยมศึกษาตอนต้น	51	34.00
มัธยมศึกษาตอนปลาย	70	46.67
มัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย	29	19.33
รวม	**150**	**100.00**

จากตารางที่ 4-5 พบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่สอนนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 70 คน คิดเป็นร้อยละ 46.67 รองลงมา คือ สอนนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 51 คน คิดเป็นร้อยละ 34.00 และสอนนักเรียนทั้งระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย จำนวน 29 คน คิดเป็นร้อยละ 19.33 ตามลำดับ

ตารางที่ 4-6 จำนวนและร้อยละของประสบการณ์การทำงานของผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 1

ประสบการณ์การทำงาน	จำนวนคน	ร้อยละ
1 – 6 ปี	23	15.33
7 – 11 ปี	45	30.00
12 ปีขึ้นไป	82	54.67
รวม	**150**	**100.00**

จากตารางที่ 4-6 พบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่มีประสบการณ์การทำงานในตำแหน่งครูอยู่ เป็นระยะเวลา 12 ปีขึ้นไป จำนวน 82 คน คิดเป็นร้อยละ 54.67 รองลงมา คือ ระยะเวลา 7 – 11 ปี จำนวน 45 คน คิดเป็นร้อยละ 30.00 และระยะเวลา 1 – 6 ปี จำนวน 23 คน คิดเป็นร้อยละ 15.300 ตามลำดับ

4.1.2 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การ จากกลุ่มตัวอย่างจำนวน 150 คน โดยใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์ในการหาค่าต่ำสุด ค่าสูงสุด ค่าเฉลี่ย ค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน ความเบ้ ความโด่ง ค่า KMO (Kaiser-Meter-Okan Measure of Sampling Adequacy) และค่า Bartlett’s Test of Sphericity ของตัวแปรสังเกตได้ในการวิเคราะห์และนำ เมทริกซ์สหสัมพันธ์ไปวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน เพื่อตรวจสอบว่าองค์ประกอบของแบบวัดที่สร้างขึ้นตามทฤษฎีนั้นสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ พบว่า

4.1.2.1 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการยึดมั่นในงาน

4.1.2.1.1 ผลการตรวจสอบการแจกแจงแบบปกติ โดยตรวจสอบการแจกแจงแบบปกติของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการยึดมั่นในงาน ซึ่งใช้การ วิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ความเบ้ (Skewness) ความโด่ง (Kurtosis) ค่าต่ำสุด (Min) และค่าสูงสุด (Max) ด้วย โปรแกรมสำเร็จรูปทางคอมพิวเตอร์ สามารถแสดงผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้ดังตารางที่ 4-7

ตารางที่ 4-7 ค่าสถิติพื้นฐานของแบบวัดการยึดมั่นในงาน

ตัวแปรสังเกตได้	Min	Max	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
WE1	1	5	4.13	.692	-.799	2.154
WE2	1	5	4.20	.714	-.986	2.357
WE3	1	5	3.98	.815	-1.019	2.204
WE4	1	5	4.19	.692	-.892	2.368
WE5	1	5	4.45	.641	-1.375	4.344
WE6	2	5	4.31	.636	-.536	.161
WE7	1	5	4.31	.667	-1.007	2.856
WE8	1	5	4.27	.652	-.921	3.058
WE9	1	5	4.31	.636	-1.012	3.686
WE10	1	5	4.39	.673	-1.182	3.057
WE11	1	5	4.34	.674	-1.065	2.808
WE12	1	5	4.20	.769	-1.259	3.105
WE13	1	5	4.13	.748	-.711	1.057
WE14	2	5	4.00	.733	-.311	-.250
WE15	1	5	4.00	.811	-.765	1.235
WE16	1	5	4.07	.852	-1.197	2.258
WE17	1	5	3.97	.874	-.925	1.337
WE18	1	5	4.45	.719	-1.785	5.484
WE19	1	5	4.25	.768	-1.356	3.396
WE20	1	5	4.06	.813	-.719	.627
WE21	1	5	4.03	.785	-.637	.694
WE22	1	5	4.05	.801	-.494	.103
WE23	1	5	4.16	.733	-.777	1.391
WE24	1	5	4.06	.753	-.578	.763
WE25	1	5	3.96	.741	-.438	.675

ตารางที่ 4-7 (ต่อ)

ตัวแปรสังเกตได้	Min	Max	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
WE26	1	5	3.93	.761	-.433	.530
WE27	2	5	3.99	.803	-.371	-.461
WE28	1	5	3.89	.778	-.331	.212
WE29	1	5	3.88	.843	-.587	.290
WE30	1	5	3.70	.981	-.661	.314

การยึดมั่นในงาน (Work Engagement) ซึ่งประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 30 ข้อ (WE1–WE30) พบว่า คะแนนของผู้ตอบแบบสอบถามมีค่าต่ำสุดอยู่ระหว่าง 1–2 คะแนน และมีค่าสูงสุดเท่ากับ 5 คะแนนทุกข้อ

ค่าเฉลี่ย (Mean) ของตัวแปรสังเกตได้อยู่ในช่วงตั้งแต่ 3.70 ถึง 4.45 โดยตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยสูงที่สุด ได้แก่ WE5 และ WE18 (Mean = 4.45) ขณะที่ตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด คือ WE30 (Mean = 3.70) ซึ่งโดยภาพรวมสะท้อนให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างมีระดับการยึดมั่นในงานอยู่ในระดับสูง

ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation: SD) อยู่ในช่วง .636 ถึง .981 แสดงให้เห็นว่าคะแนนของกลุ่มตัวอย่างมีการกระจายตัวในระดับต่ำถึงปานกลาง สะท้อนถึงความสม่ำเสมอของการรับรู้การยึดมั่นในงานของผู้ตอบแบบสอบถาม

ค่าความเบ้ (Skewness) เป็นลบ อยู่ในช่วงตั้งแต่ –.311 ถึง –1.785 แสดงให้เห็นว่าการแจกแจงข้อมูลมีการกระจุกตัวไปทางคะแนนสูง ซึ่งสอดคล้องกับระดับค่าเฉลี่ยที่อยู่ในระดับสูง

ค่าความโด่ง (Kurtosis) พบว่ามีค่าอยู่ในช่วงตั้งแต่ –.461 ถึง 5.484 โดยค่าความโด่งของตัวแปรส่วนใหญ่อยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ตามหลักการแจกแจงปกติ (ค่าความเบ้ไม่เกิน ±2 และค่าความโด่งไม่เกิน ±7) จึงสรุปได้ว่าข้อมูลมีลักษณะใกล้เคียงการแจกแจงแบบปกติ และมีความเหมาะสมสำหรับการนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันในขั้นตอนต่อไป

4.1.2.1.2 ผลการตรวจสอบโดยการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) โดยพิจารณาค่า KMO และ Bartlett's Test of Sphericity เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของข้อมูลที่จะทำการวิเคราะห์องค์ประกอบ ผลการตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นดังตารางที่ 4-8

ตารางที่ 4-8 ค่า KMO และ Bartlett's Test of Sphericity ของแบบวัดการยึดมั่นในงาน

เครื่องมือวิจัย	n	KMO	Bartlett's Test of Sphericity	df	p
การยึดมั่นในงาน	150	.930	3,866.823	432	.000*

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 4-8 พบว่า ผลการตรวจสอบความเหมาะสมของข้อมูลก่อนการวิเคราะห์องค์ประกอบพบว่า ค่า KMO เท่ากับ 0.930 หมายความว่าข้อมูลมีความเหมาะสมระดับดีมากที่สุด สะท้อนว่าข้อมูลมีความเพียงพอสำหรับการวิเคราะห์โครงสร้างแฝง ขณะที่ผลการทดสอบ Bartlett’s

Test of Sphericity มีค่าไค-สแควร์ (χ^2) 3,866.823 ที่องศาอิสระ (df) เท่ากับ 432 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงให้เห็นว่าเมทริกซ์สหสัมพันธ์ไม่ใช่เมทริกซ์เอกฐาน และมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญเพียงพอสำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบ

4.1.2.1.3 ผลการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกต โดยใช้การวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson Product-Moment Correlation) ทั้งนี้ตัวแปรสังเกตได้จะต้องไม่มากกว่า .90 (Hair และคณะ, 2010) ดังตารางที่ 4-9

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

ตารางที่ 4-9 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สันระหว่างตัวแปรองค์ประกอบของการยึดมั่นในงาน

ตัวแปร	WE1	WE2	WE3	WE4	WE5	WE6	WE7	WE8	WE9	WE10	WE11	WE12	WE13	WE14	WE15	WE16	WE17	WE18	WE19	WE20	WE21	WE22	WE23	WE24	WE25	WE26	WE27	WE28	WE29	WE30
WE1	1																													
WE2	.720**	1																												
WE3	.386**	.411**	1																											
WE4	.422**	.396**	.519**	1																										
WE5	.423**	.475**	.287**	.467**	1																									
WE6	.453**	.511**	.310**	.532**	.703**	1																								
WE7	.389**	.488**	.345**	.377**	.639**	.606**	1																							
WE8	.367**	.389**	.427**	.465**	.657**	.655**	.609**	1																						
WE9	.347**	.393**	.349**	.349**	.555**	.486**	.653**	.784**	1																					
WE10	.479**	.396**	.430**	.530**	.509**	.467**	.401**	.574**	.514**	1																				
WE11	.507**	.541**	.514**	.477**	.604**	.580**	.598**	.602**	.533**	.684**	1																			
WE12	.404**	.465**	.424**	.570**	.469**	.530**	.427**	.509**	.448**	.667**	.632**	1																		
WE13	.536**	.591**	.401**	.533**	.475**	.547**	.521**	.518**	.561**	.510**	.495**	.631**	1																	
WE14	.543**	.564**	.393**	.503**	.429**	.590**	.439**	.478**	.475**	.476**	.544**	.596**	.821**	1																
WE15	.538**	.498**	.335**	.502**	.400**	.520**	.409**	.406**	.390**	.516**	.504**	.668**	.697**	.768**	1															
WE16	.450**	.549**	.418**	.567**	.443**	.527**	.396**	.363**	.267**	.523**	.517**	.685**	.616**	.645**	.757**	1														
WE17	.516**	.546**	.480**	.552**	.345**	.425**	.348**	.295**	.257**	.508**	.517**	.657**	.621**	.639**	.776**	.804**	1													
WE18	.419**	.439**	.267**	.486**	.519**	.602**	.476**	.489**	.411**	.500**	.557**	.554**	.525**	.573**	.564**	.625**	.553**	1												
WE19	.279**	.374**	.415**	.591**	.494**	.555**	.398**	.458**	.363**	.515**	.511**	.610**	.480**	.501**	.528**	.588**	.620**	.686**	1											
WE20	.427**	.499**	.417**	.540**	.398**	.444**	.386**	.388**	.366**	.460**	.514**	.550**	.550**	.552**	.631**	.604**	.673**	.643**	.610**	1										
WE21	.352**	.505**	.473**	.521**	.403**	.480**	.420**	.419**	.440**	.412**	.477**	.569**	.600**	.583**	.580**	.579**	.666**	.549**	.701**	.733**	1									

ตารางที่ 4-9 (ต่อ)

ตัวแปร	WE1	WE2	WE3	WE4	WE5	WE6	WE7	WE8	WE9	WE10	WE11	WE12	WE13	WE14	WE15	WE16	WE17	WE18	WE19	WE20	WE21	WE22	WE23	WE24	WE25	WE26	WE27	WE28	WE29	WE30
WE22	.375**	.486**	.392**	.478**	.450**	.520**	.408**	.422**	.402**	.385**	.464**	.517**	.548**	.549**	.424**	.466**	.472**	.448**	.513**	.521**	.595**	1								
WE23	.447**	.515**	.365**	.481**	.530**	.539**	.446**	.443**	.424**	.499**	.527**	.586**	.560**	.549**	.530**	.539**	.530**	.449**	.489**	.547**	.575**	.728**	1							
WE24	.448**	.602**	.341**	.454**	.430**	.465**	.470**	.364**	.409**	.364**	.502**	.536**	.653**	.645**	.627**	.589**	.573**	.545**	.543**	.575**	.644**	.607**	.590**	1						
WE25	.443**	.497**	.410**	.486**	.406**	.426**	.460**	.411**	.426**	.502**	.538**	.486**	.567**	.544**	.592**	.547**	.516**	.412**	.419**	.450**	.498**	.524**	.518**	.714**	1					
WE26	.414**	.447**	.409**	.473**	.441**	.464**	.469**	.432**	.464**	.462**	.481**	.439**	.525**	.530**	.533**	.464**	.481**	.367**	.387**	.387**	.486**	.469**	.466**	.664**	.841**	1				
WE27	.402**	.426**	.390**	.391**	.338**	.429**	.371**	.417**	.363**	.531**	.455**	.538**	.517**	.628**	.650**	.580**	.535**	.475**	.430**	.474**	.512**	.450**	.539**	.623**	.654**	.658**	1			
WE28	.375**	.449**	.515**	.425**	.340**	.393**	.414**	.374**	.353**	.502**	.466**	.586**	.543**	.529**	.585**	.498**	.578**	.433**	.460**	.562**	.587**	.494**	.583**	.606**	.563**	.610**	.750**	1		
WE29	.304**	.352**	.456**	.282**	.325**	.396**	.426**	.401**	.396**	.378**	.486**	.431**	.483**	.478**	.403**	.330**	.360**	.344**	.336**	.383**	.492**	.507**	.455**	.551**	.508**	.520**	.533**	.604**	1	
WE30	.247**	.316**	.454**	.432**	.239**	.324**	.319**	.294**	.334**	.420**	.348**	.534**	.530**	.485**	.523**	.460**	.507**	.372**	.437**	.519**	.568**	.465**	.431**	.551**	.500**	.492**	.634**	.705**	.686**	1

หมายเหตุ ** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01, * มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 4-9 พบว่า ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson's correlation coefficient) ระหว่างตัวแปรข้อคำถามด้านการยึดมั่นในงาน (Work Engagement: WE1–WE30) พบว่า ตัวแปรทั้งหมดมีความสัมพันธ์กันในทิศทางบวก โดยมีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วงตั้งแต่ .239 ถึง .841 และความสัมพันธ์ส่วนใหญ่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เมื่อพิจารณาตามเกณฑ์ของ Cohen (1988) พบว่า ค่าสหสัมพันธ์ส่วนใหญ่อยู่ในระดับปานกลางถึงสูง แสดงให้เห็นว่าข้อคำถามแต่ละข้อมีความสัมพันธ์กันในทิศทางเดียวกันอย่างเหมาะสม และสะท้อนถึงการวัดโครงสร้างเดียวกันได้เป็นอย่างดี โดยเฉพาะความสัมพันธ์ระหว่าง WE25 และ WE26 (r = .841) รวมถึง WE13 และ WE14 (r = .821) ซึ่งอยู่ในระดับความสัมพันธ์สูง อย่างไรก็ตาม ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้งหมดไม่พบค่าที่สูงเกิน .90 จึงไม่เข้าข่ายปัญหาความซ้ำซ้อนของตัวแปร (Multicollinearity)

ดังนั้น ผลการวิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์ในครั้งนี้จึงบ่งชี้ว่า ข้อมูลมีความเหมาะสมสำหรับการนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันในขั้นตอนต่อไป

4.1.2.1.4 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการยึดมั่นในงาน ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สอง (Second-Order Confirmatory Factor Analysis) เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการยึดมั่นในงานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาค่าสถิติดังต่อไปนี้ Comparative Fit Index (CFI) ≥ .95, Tucker-Lewis Index (TLI) ≥ .95, Standardized Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) < .06, Root Mean Square Residual (SRMR) < .08 (Hu และ Bentler, 1999) ผลการพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลการยึดมั่นในงานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ก่อนและหลังการปรับโมเดล ดังตารางที่ 4-10

ตารางที่ 4-10 การพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืมของโมเดลการยึดมั่นในงานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ก่อนและหลังการปรับโมเดล

ดัชนีตรวจสอบความสอดคล้อง	เกณฑ์พิจารณา	ก่อนปรับโมเดล		หลังปรับโมเดล	
		ค่าสถิติ	ผลพิจารณา	ค่าสถิติ	ผลพิจารณา
χ^2/df	< 3	1.641	ผ่าน	1.095	ผ่าน
p	> .05	.000	ไม่ผ่าน	.113	ผ่าน
CFI	≥ .95	.729	ไม่ผ่าน	.963	ผ่าน
TLI	≥ .95	.709	ไม่ผ่าน	.957	ผ่าน
RMSEA	< .06	.066	ไม่ผ่าน	.025	ผ่าน

ตารางที่ 4-11 จำนวนข้อคำถามโมเดลการยึดมั่นในงานที่ตัดเพื่อปรับโมเดลให้มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

องค์ประกอบหลัก	จำนวนข้อก่อนตัด	ข้อที่	จำนวนข้อหลังตัด	ข้อที่ตัด
ความกระตือรือร้น (Vigor)	9	1 – 9	9	-
ความทุ่มเท (Dedication)	14	10 – 23	13	10
การจดจ่อในงาน (Absorption)	7	24 – 30	6	27
รวม	**30**		**28**	

จากตางรางที่ 4-10 และ 4-11 พบว่า โมเดลการยึดมั่นในงานก่อนปรับโมเดล มีค่า χ^2/df เท่ากับ 1.641, p = .000, CFI = .729, TLI = .709 และ RMSEA = .066 โดยมีค่าที่ไม่ผ่านเกณฑ์ที่กำหนด แสดงว่าโมเดลไม่สอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยได้ทำการตัดคำถามบางข้อที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบต่ำ แต่ยังมีความครอบคลุมนิยามเชิงปฏิบัติการของตัวแปรการยึดมั่นในงาน เพื่อช่วยปรับให้โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งโมเดลการยึดมั่นในงานหลังปรับโมเดล มีค่า χ^2/df เท่ากับ 1.095, p = .113, CFI = .963, TLI = .957 และ RMSEA = .025 โดยทุกค่าผ่านเกณฑ์ที่กำหนด แสดงว่าโมเดลการวัดมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

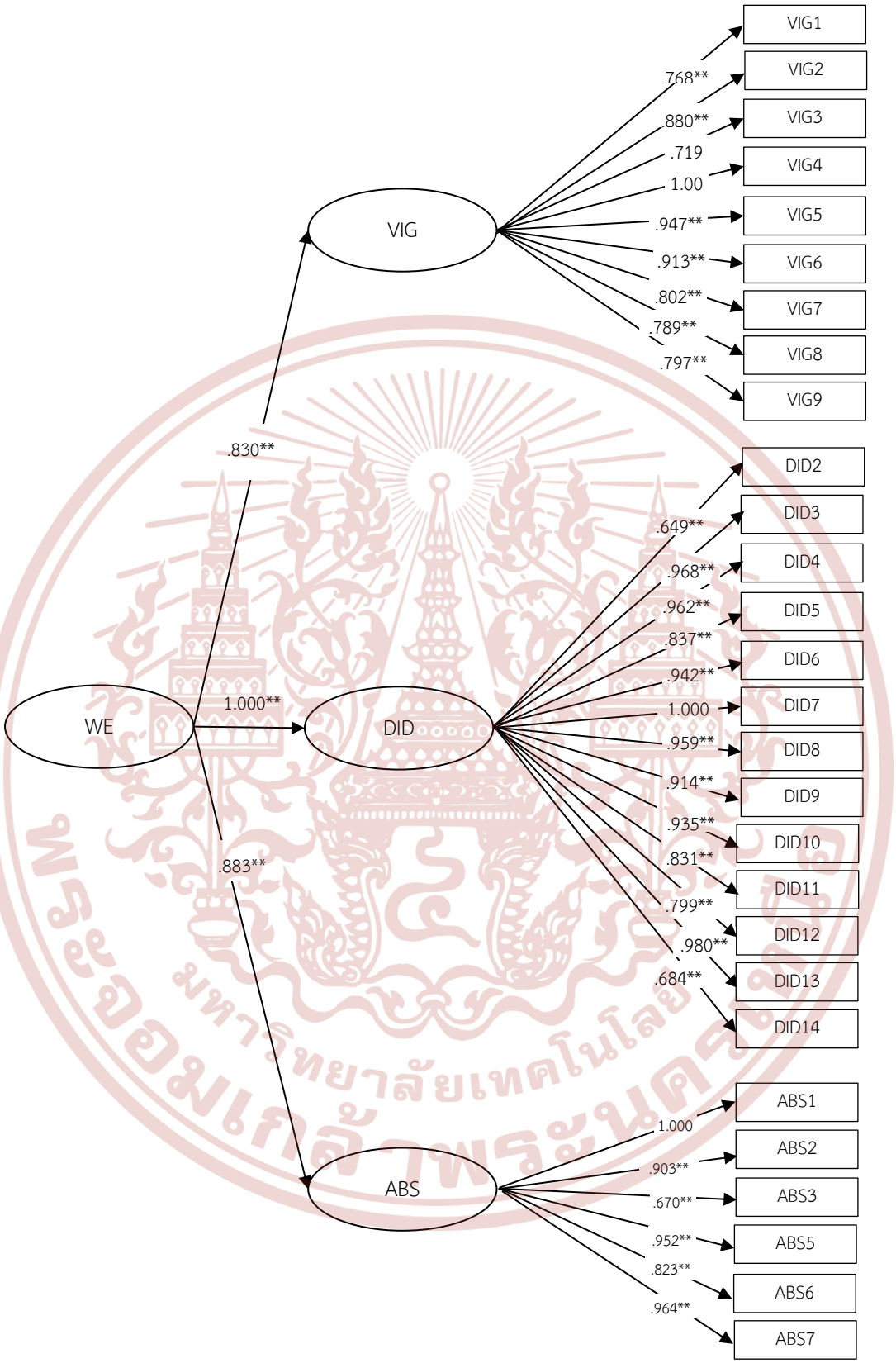
ตารางที่ 4-12 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการยึดมั่นในงาน

ตัวแปรแฝง/ตัวแปรสังเกตได้	น้ำหนักองค์ประกอบ	SE	t	R^2
ความกระตือรือร้น (Vigor)	**.830**	**.196**	**4.227****	
VIG1	.768	.184	4.171**	.235
VIG2	.880	.219	4.008**	.203
VIG3	.719	.219	3.286	.113
VIG4	1.000			.198
VIG5	.947	.237	3.988**	.210
VIG6	.913	.258	3.545**	.140
VIG7	.802	.227	3.526**	.138
VIG8	.789	.230	3.434**	.128
VIG9	.797	.236	3.385**	.124
ความทุ่มเท (Dedication)	**1.000**			
DID2	.649	.186	3.492**	.124
DID3	.968	.195	4.965**	.331

ตารางที่ 4-12 (ต่อ)

ตัวแปรแฝง/ตัวแปรสังเกตได้	น้ำหนักองค์ประกอบ	SE	t	R^2
DID4	.962	.201	4.785**	.303
DID5	.837	.208	4.019**	.180
DID6	.942	.212	4.44**	.234
DID7	1.000			.236
DID8	.959	.214	4.483**	.239
DID9	.914	.207	4.416**	.223
DID10	.935	.208	4.501**	.242
DID11	.831	.207	4.022**	.175
DID12	.799	.197	4.045**	.190
DID13	.980	.214	4.574**	.258
DID14	.684	.176	3.890**	.162
การจดจ่อในงาน (Absorption)	**.883**	**.168**	**5.266****	
ABS1	1.000			.228
ABS2	.903	.221	4.082**	.187
ABS3	.670	.178	3.758**	.118
ABS5	.952	.222	4.284**	.227
ABS6	.823	.207	3.966**	.177
ABS7	.964	.228	4.232**	.211

หมายเหตุ: **มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (ค่า t มากกว่า 3.30)



Chi-Square = 360.409 ; df = 329, Relative Chi-Square = 1.095 ; p-value = .113 ;
GFI = .861 ; AGF I = .828 ; NFI = .704 ; TLI = .957 ; CFI = .963 ; RMSEA = .025

ภาพที่ 4-1 โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันการยึดมั่นในงาน

จากภาพที่ 4-1 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สองขั้นที่หนึ่ง พบว่า ตัวแปรสังเกตได้จำนวน 28 ข้อ มีความสัมพันธ์กับองค์ประกอบหลักของการยึดมั่นในงาน (Work Engagement) จำนวน 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ความกระตือรือร้น (Vigor) ความทุ่มเท (Dedication) และการจดจ่อในงาน (Absorption) โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกทั้งหมด มีค่าอยู่ในช่วง .649 – .980 และส่วนใหญ่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงให้เห็นว่าตัวชี้วัดแต่ละข้อมีความสัมพันธ์กับองค์ประกอบแฝงในระดับปานกลางถึงสูง และสามารถอธิบายโครงสร้างของการยึดมั่นในงานได้ ทั้งนี้สามารถจำแนกผลการวิเคราะห์เป็นรายองค์ประกอบได้ดังนี้

1. องค์ประกอบความกระตือรือร้น (Vigor)

องค์ประกอบความกระตือรือร้นประกอบด้วยตัวชี้วัดจำนวน 9 ข้อ (VIG1–VIG9) โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง .719 – .947 ตัวชี้วัดส่วนใหญ่มีค่าน้ำหนักสูงกว่า .70 เช่น VIG2 (.880), VIG5 (.947), VIG6 (.913) และ VIG4 ซึ่งกำหนดเป็นตัวชี้วัดอ้างอิง (1.000: fixed loading) สะท้อนว่าตัวชี้วัดสามารถอธิบายโครงสร้างความกระตือรือร้นได้อย่างมีประสิทธิภาพ แม้ VIG3 (.719) จะเป็นตัวชี้วัดที่มีค่าน้ำหนักต่ำที่สุดในองค์ประกอบนี้ แต่ยังอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ตามเกณฑ์งานวิจัยเชิงพฤติกรรมศาสตร์ โดยค่า R^2 ของตัวชี้วัดอยู่ในช่วง .113 – .235 แสดงถึงความสามารถในการอธิบายความแปรปรวนของโครงสร้างแฝงได้ในระดับที่เหมาะสม

2. องค์ประกอบความทุ่มเท (Dedication)

องค์ประกอบความทุ่มเทประกอบด้วยตัวชี้วัดจำนวน 13 ข้อ (DID2–DID14) โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง .649 – .980 ซึ่งส่วนใหญ่อยู่ในระดับสูงกว่า .70 แสดงถึงคุณภาพของตัวชี้วัดที่ดีมาก ตัวชี้วัดที่มีค่าน้ำหนักสูง ได้แก่ DID13 (.980), DID3 (.968), DID4 (.962), DID8 (.959) และ DID7 ซึ่งกำหนดเป็นตัวชี้วัดอ้างอิง (1.000: fixed loading) สำหรับ DID2 (.649) และ DID14 (.684) แม้จะมีค่าน้ำหนักต่ำกว่า .70 เล็กน้อย แต่ยังถือว่าอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ และสามารถคงไว้ในการอธิบายโครงสร้างแฝงเมื่อพิจารณาร่วมกับตัวชี้วัดอื่น ทั้งนี้ ค่า R^2 ของตัวชี้วัดอยู่ในช่วง .124 – .331

3. องค์ประกอบการจดจ่อในงาน (Absorption)

องค์ประกอบการจดจ่อในงานประกอบด้วยตัวชี้วัดจำนวน 6 ข้อ (ABS1–ABS7) โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง .670 – .964 ตัวชี้วัดส่วนใหญ่มีค่าน้ำหนักสูงกว่า .80 เช่น ABS2 (.903), ABS5 (.952), ABS7 (.964) และ ABS1 ซึ่งกำหนดเป็นตัวชี้วัดอ้างอิง (1.000: fixed loading) แม้ ABS3 (.670) จะมีค่าน้ำหนักต่ำกว่า .70 เล็กน้อย แต่ยังอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ตามเกณฑ์งานวิจัยเชิงพฤติกรรมศาสตร์ โดยค่า R^2 ของตัวชี้วัดอยู่ในช่วง .118 – .228

โดยภาพรวม ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สองขั้นที่หนึ่ง แสดงให้เห็นว่าตัวชี้วัดของการยึดมั่นในงานทั้งสามองค์ประกอบ รวมจำนวน 28 ตัวชี้วัด มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในเกณฑ์ยอมรับได้ถึงดีมาก และมีความเหมาะสม

4.1.2.2 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

4.1.2.2.1 ผลการตรวจสอบการแจกแจงแบบปกติ โดยตรวจสอบการแจกแจงแบบปกติของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ซึ่งใช้การวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD)

ความเบ้ (Skewness) ความโด่ง (Kurtosis) ค่าต่ำสุด (Min) และค่าสูงสุด (Max) ด้วย โปรแกรมสำเร็จรูปทางคอมพิวเตอร์ ผลดังแสดงในตารางที่ 4-13

ตารางที่ 4-13 ค่าสถิติพื้นฐานของแบบวัดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

ตัวแปรสังเกตได้	Min	Max	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
PO1	2	5	4.06	0.637	-0.208	0.062
PO2	1	5	3.98	0.764	-0.607	0.871
PO3	1	5	3.99	0.909	-1.238	2.223
PO4	1	5	3.90	1.048	-1.253	1.317
PO5	1	5	3.99	1.090	-1.153	0.698
PO6	1	5	3.97	0.951	-1.023	1.110
PO7	1	5	3.67	1.020	-0.499	-0.244
PO8	1	5	3.54	0.981	-0.351	-0.213
PO9	1	5	3.49	1.079	-0.470	-0.284
PO10	1	5	4.30	0.849	-1.818	4.594
PO11	1	5	4.19	0.900	-1.273	1.645
PO12	1	5	4.07	1.037	-1.173	0.833
PO13	1	5	4.02	0.966	-1.083	1.327
PO14	1	5	4.00	0.955	-1.123	1.501
PO15	1	5	3.97	0.951	-0.976	1.014
PO16	1	5	3.75	1.086	-0.862	0.288
PO17	1	5	3.88	0.983	-0.789	0.243
PO18	1	5	3.93	0.977	-0.990	1.010
PO19	1	5	3.93	0.960	-0.880	0.753
PO20	1	5	3.92	0.993	-0.795	0.366
PO21	1	5	3.96	0.975	-0.843	0.383
PO22	1	5	3.80	1.147	-0.871	0.089
PO23	1	5	3.84	1.087	-0.978	0.411
PO24	1	5	3.97	0.955	-1.165	1.571
PO25	1	5	3.98	0.839	-1.067	2.028
PO26	1	5	3.98	0.945	-1.219	1.789

จากตารางที่ 4-13 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ในองค์ประกอบความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) ซึ่งประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 26 ข้อ (PO1–PO26) พบว่า คะแนนของผู้ตอบแบบสอบถามมีค่าต่ำสุดอยู่ระหว่าง 1–2 คะแนน และมีค่าสูงสุดเท่ากับ 5 คะแนนทุกข้อ

ค่าเฉลี่ย (Mean) ของตัวแปรสังเกตได้อยู่ในช่วงตั้งแต่ 3.49 ถึง 4.30 โดยตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยสูงที่สุด ได้แก่ PO10 (Mean = 4.30) รองลงมา คือ PO11 (Mean = 4.19) ขณะที่ตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด คือ PO9 (Mean = 3.49) ซึ่งโดยภาพรวมสะท้อนให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างมีระดับความเป็นเจ้าของทางจิตใจอยู่ในระดับ ปานกลางถึงค่อนข้างสูง

ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation: SD) ของตัวแปรสังเกตได้อยู่ในช่วง 0.637 ถึง 1.147 แสดงให้เห็นว่าคะแนนของกลุ่มตัวอย่างมีการกระจายตัวในระดับ ต่ำถึงปานกลาง สะท้อนถึงความสม่ำเสมอของการรับรู้ความเป็นเจ้าของทางจิตใจของผู้ตอบแบบสอบถาม

เมื่อพิจารณาลักษณะการแจกแจงข้อมูล พบว่า ตัวแปรสังเกตได้ทุกข้อมีค่า ความเบ้ (Skewness) เป็นลบ อยู่ในช่วงตั้งแต่ –0.208 ถึง –1.818 แสดงให้เห็นว่าการแจกแจงข้อมูลมีการกระจุกตัวไปทางคะแนนสูง ซึ่งสอดคล้องกับระดับค่าเฉลี่ยของตัวแปรที่อยู่ในระดับปานกลางถึงค่อนข้างสูง

สำหรับค่า ความโด่ง (Kurtosis) พบว่ามีค่าอยู่ในช่วงตั้งแต่ –0.284 ถึง 4.594 โดยค่าความโด่งของตัวแปรส่วนใหญ่อยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ตามหลักการแจกแจงปกติ (ค่าความเบ้ไม่เกิน ±2 และค่าความโด่งไม่เกิน ±7) จึงสรุปได้ว่าข้อมูลมีลักษณะใกล้เคียงการแจกแจงแบบปกติ และมีความเหมาะสมสำหรับการนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันในขั้นตอนต่อไป

4.1.2.1.2 ผลการตรวจสอบโดยการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) โดยพิจารณาค่า KMO และ Bartlett's Test of Sphericity เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของข้อมูลที่จะทำการวิเคราะห์องค์ประกอบ ผลการตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้น ดังตารางที่ 4-14

ตารางที่ 4-14 ค่า KMO และ Bartlett's Test of Sphericity ของแบบวัดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

เครื่องมือวิจัย	n	KMO	Bartlett's Test of Sphericity	df	p
การยึดมั่นในงาน	150	.779	1,177.643	325	.000*

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 4-14 พบว่า ผลการตรวจสอบความเหมาะสมของข้อมูลก่อนการวิเคราะห์องค์ประกอบพบว่า ค่า KMO เท่ากับ .779 หมายความว่าข้อมูลมีความเหมาะสมระดับดีมากที่สุด สะท้อนว่าข้อมูลมีความเพียงพอสำหรับการวิเคราะห์โครงสร้างแฝง ขณะที่ผลการทดสอบ Bartlett’s Test of Sphericity มีค่าไค-สแควร์ (χ^2) 1,177.643 ที่องศาอิสระ (df) เท่ากับ 325 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงให้เห็นว่าเมทริกซ์สหสัมพันธ์ไม่ใช่เมทริกซ์เอกฐาน และมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญเพียงพอสำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบ

4.1.2.1.3 ผลการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกต โดยใช้การวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson Product-Moment Correlation) ทั้งนี้ตัวแปรสังเกตได้จะต้องไม่มากกว่า .90 (Hair และคณะ, 2010) ดังตารางที่ 4-15

ตารางที่ 4-15 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สันระหว่างตัวแปรองค์ประกอบของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

ตัวแปร	PO1	PO2	PO3	PO4	PO5	PO6	PO7	PO8	PO9	PO10	PO11	PO12	PO13	PO14	PO15	PO16	PO17	PO18	PO19	PO20	PO21	PO22	PO23	PO24	PO25	PO26
PO1	1																									
PO2	.540**	1																								
PO3	.302**	.300**	1																							
PO4	0.150	0.031	.331**	1																						
PO5	0.059	0.016	.197*	.246**	1																					
PO6	.247**	.184*	0.132	.327**	.285**	1																				
PO7	0.123	.224**	.186*	-0.037	0.143	.252**	1																			
PO8	0.098	.167*	.290**	-0.025	0.054	-0.045	0.137	1																		
PO9	0.142	.191*	.229**	0.074	0.088	0.082	.282**	.552**	1																	
PO10	0.153	0.113	.177*	.170*	0.082	.170*	0.060	.175*	.211**	1																
PO11	0.109	.201*	0.010	-0.037	0.022	0.039	.176*	.220**	.278**	.225**	1															
PO12	0.146	.171*	.200*	0.137	-0.011	.247**	0.055	0.053	.189*	.188*	.294**	1														
PO13	.304**	.328**	.237**	0.055	0.147	.213**	0.102	0.074	.177*	.222**	.189*	0.119	1													
PO14	.199*	.303**	.441**	.181*	.219**	.177*	.207*	.193*	.215**	0.157	0.117	.230**	.393**	1												
PO15	.336**	.341**	.178*	0.091	.181*	.221**	.189*	.207*	.284**	.187*	.250**	0.105	.351**	.340**	1											
PO16	.167*	.229**	.236**	0.114	0.135	.336**	.199*	0.088	.225**	0.132	0.116	0.153	.254**	.278**	.479**	1										
PO17	0.140	.202*	.195*	0.138	0.100	.197*	.255**	0.130	.195*	.204*	0.154	0.088	.243**	0.122	.340**	.532**	1									

ตารางที่ 4-15 (ต่อ)

ตัวแปร	PO1	PO2	PO3	PO4	PO5	PO6	PO7	PO8	PO9	PO10	PO11	PO12	PO13	PO14	PO15	PO16	PO17	PO18	PO19	PO20	PO21	PO22	PO23	PO24	PO25	PO26
PO18	.180*	.250**	.257**	-0.027	0.037	0.142	.212**	.217**	.232**	0.043	0.039	0.125	.265**	.180*	.272**	.413**	.396**	1								
PO19	.226**	.254**	.238**	0.113	0.006	0.159	.170*	.174*	0.025	0.148	0.053	0.153	.190*	.424**	.299**	.364**	.297**	.403**	1							
PO20	.315**	.378**	.222**	-0.111	0.154	.217**	.318**	0.127	0.106	0.116	0.122	0.143	.379**	.311**	.317**	.305**	.320**	.333**	.374**	1						
PO21	.296**	.305**	.257**	0.154	0.151	0.035	0.108	.177*	0.146	.217**	.169*	.229**	.314**	.310**	.295**	.168*	0.156	.314**	.241**	.343**	1					
PO22	.265**	.202*	.166*	.229**	0.069	.185*	0.041	0.097	0.113	0.062	.192*	.165*	.246**	.190*	.301**	.246**	.247**	.286**	.238**	.174*	.269**	1				
PO23	0.159	0.150	.298**	.186*	-0.024	0.066	0.031	.233**	0.113	0.154	0.113	0.016	.272**	.213**	0.144	.177*	0.101	.254**	.260**	.336**	.380**	.329**	1			
PO24	.190*	.192*	.185*	0.024	.226**	.176*	.184*	.273**	.195*	.217**	.170*	0.077	.270**	.302**	.295**	.304**	.261**	.214**	.320**	.479**	.208*	.173*	.358**	1		
PO25	.278**	.324**	.273**	0.066	.227**	.260**	0.149	.299**	.315**	.187*	.209*	0.117	.315**	.293**	.352**	.444**	.388**	.301**	.348**	.312**	.442**	.219**	.202*	.443**	1	
PO26	.225**	.260**	0.133	0.059	0.078	.223**	.293**	.251**	.346**	.200*	.273**	0.056	.339**	.283**	.305**	.329**	.330**	.311**	.346**	.299**	.247**	0.139	.219**	.468**	.516**	1

หมายเหตุ ** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01, * มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 4-15 พบว่า ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson's correlation coefficient) ระหว่างตัวแปรข้อคำถามด้านความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership: PO1–PO26) พบว่า ตัวแปรส่วนใหญ่มีความสัมพันธ์กันในทิศทางบวก โดยมีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วงตั้งแต่ –.111 ถึง .552 และความสัมพันธ์หลายคู่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ .01

เมื่อพิจารณาตามเกณฑ์ของ Cohen (1988) พบว่า ค่าสหสัมพันธ์ส่วนใหญ่อยู่ในระดับ ต่ำถึงปานกลาง และบางคู่มีความสัมพันธ์ในระดับ ปานกลางค่อนข้างสูง เช่น ความสัมพันธ์ระหว่าง PO8 และ PO9 (r = .552) รวมถึง PO17 และ PO16 (r = .532) ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าข้อคำถามแต่ละข้อมีความสัมพันธ์กันในทิศทางเดียวกันอย่างเหมาะสม และสามารถอธิบายโครงสร้างของความเป็นเจ้าของทางจิตใจในภาพรวมได้ ทั้งนี้ ไม่พบค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรใดที่มีค่าสูงเกิน .90 จึงไม่เข้าข่ายปัญหาความซ้ำซ้อนของตัวแปร (Multicollinearity)

ดังนั้น ผลการวิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์ในครั้งนี้จึงบ่งชี้ว่า ข้อมูลมีความเหมาะสมสำหรับการนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของความเป็นเจ้าของทางจิตใจในขั้นตอนต่อไป

4.1.2.1.4 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของความเป็นเจ้าของทางจิตใจด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สอง (Second-Order Confirmatory Factor Analysis) ซึ่งพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลความเป็นเจ้าของทางจิตใจกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เมื่อทำการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรมสำเร็จรูปทางคอมพิวเตอร์ โดยพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ตามเกณฑ์เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างโมเดลการวิจัยกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาค่าสถิติดังต่อไปนี้ Comparative Fit Index (CFI) ≥ .95, Tucker-Lewis Index (TLI) ≥ .95, Standardized Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) < .06, Root Mean Square Residual (SRMR) < .08 (Hu และ Bentler, 1999) ผลการพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลความเป็นเจ้าของทางจิตใจกับข้อมูลเชิงประจักษ์ก่อนและหลังการปรับโมเดล ดังตารางที่ 4-16

ตารางที่ 4- 16 การพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืมของโมเดลความเป็นเจ้าของทางจิตใจกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ก่อนและหลังการปรับโมเดล

ดัชนีตรวจสอบความสอดคล้อง	เกณฑ์พิจารณา	ก่อนปรับโมเดล		หลังปรับโมเดล	
		ค่าสถิติ	ผลพิจารณา	ค่าสถิติ	ผลพิจารณา
χ^2/df	< 3	1.929	ผ่าน	1.150	ผ่าน
p	> .05	.000	ไม่ผ่าน	.059	ผ่าน
CFI	≥ .95	.702	ไม่ผ่าน	.958	ผ่าน
TLI	≥ .95	.676	ไม่ผ่าน	.950	ผ่าน
RMSEA	< .06	.079	ไม่ผ่าน	.032	ผ่าน

ตารางที่ 4-17 จำนวนข้อคำถามโมเดลความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่ตัดเพื่อปรับโมเดลให้มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

องค์ประกอบหลัก	จำนวนข้อก่อนตัด	ข้อที่	จำนวนข้อหลังตัด	ข้อที่ตัด
การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy)	6	1 – 6	4	2, 6
ความรับผิดชอบ (Accountability)	6	7 – 12	6	-
ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Belongingness)	5	13 – 17	5	-
อัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity)	9	18 – 26	9	-
รวม	26		**24**	

จากตางรางที่ 4-16 และ 4-17 พบว่า โมเดลความเป็นเจ้าของทางจิตใจก่อนปรับโมเดล มีค่า χ^2/df เท่ากับ 1.929, p = .000, CFI = .702, TLI = .676 และ RMSEA = .079 โดยมีค่าที่ไม่ผ่านเกณฑ์ที่กำหนด แสดงว่าโมเดลไม่สอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยได้ทำการตัดคำถามบางข้อที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบต่ำ แต่ยังมีความครอบคลุมนิยามเชิงปฏิบัติการของตัวแปรความเป็นเจ้าของทางจิตใจเพื่อช่วยปรับให้โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งโมเดลความเป็นเจ้าของทางจิตใจหลังปรับโมเดล มีค่า χ^2/df เท่ากับ 1.150, p = .059, CFI = .958, TLI = .950 และ RMSEA = .032 โดยทุกค่าผ่านเกณฑ์ที่กำหนด แสดงว่าโมเดลการวัดมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

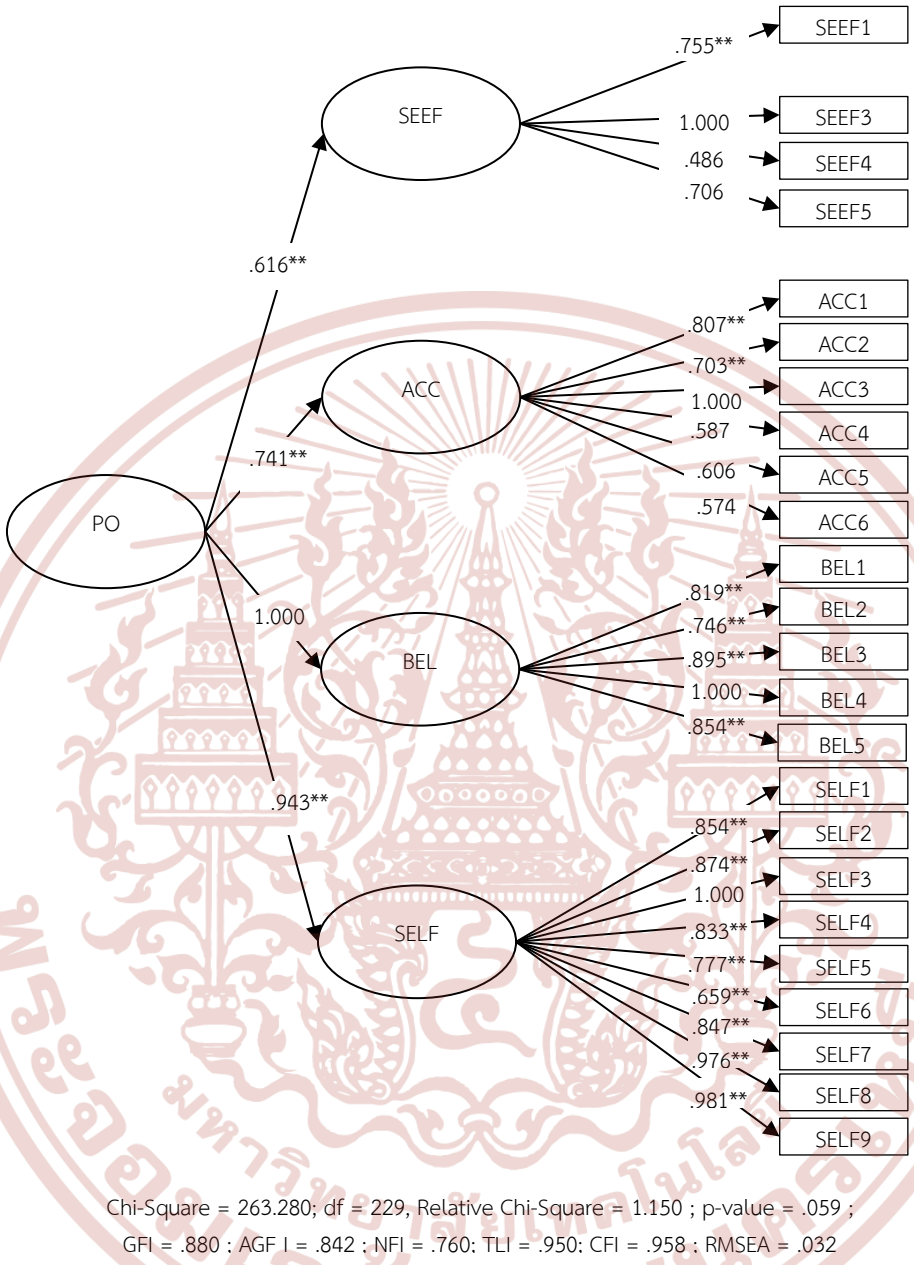
ตารางที่ 4-18 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

ตัวแปรแฝง/ตัวแปรสังเกตได้	น้ำหนักองค์ประกอบ	SE	t	R^2
การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy)	**.616**	**.144**	**4.283**	
SEEF1	.755	.195	3.873**	.204
SEEF3	1.000	-	-	.177
SEEF4	.486	.237	2.051	.032
SEEF5	.706	.281	2.511	.060
ความรับผิดชอบ (Accountability)	**.741**	**.172**	**4.306****	
ACC1	.807	.237	3.397**	.131

ตารางที่ 4-18 (ต่อ)

ตัวแปรแฝง/ตัวแปรสังเกตได้	น้ำหนักองค์ประกอบ	SE	t	R^2
ACC2	.703	.166	4.225**	.109
ACC3	1.000	-	-	.181
ACC4	.587	.191	3.073	.100
ACC5	.606	.200	3.036	.095
ACC6	.574	.223	2.579	.064
ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Belongingness)	**1.000**	**-**	**-**	
BEL1	.819	.162	5.057**	.275
BEL2	.746	.157	4.753**	.232
BEL3	.895	.144	6.197**	.338
BEL4	1.000	-	-	.325
BEL5	.854	.135	6.330**	.288
อัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity)	**.943**	**.174**	**5.432****	
SELF1	.854	.170	5.029**	.259
SELF2	.874	.167	5.221**	.280
SELF3	1.000	-	-	.339
SELF4	.833	.168	4.979**	.249
SELF5	.777	.191	4.064**	.156
SELF6	.659	.164	4.006**	.125
SELE7	.847	.144	5.879**	.264
SELF8	.976	.172	5.689**	.456
SELF9	.981	.173	5.659**	.366

หมายเหตุ: ** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (ค่า t มากกว่า 3.30)



ภาพที่ 4-2 โมเดลองค์ประกอบเชิงยืนยันความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

จากภาพที่ 4-2 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สองขั้นที่หนึ่ง พบว่า ตัวแปรสังเกตได้ 24 ข้อ มีความสัมพันธ์กับองค์ประกอบหลักของความเป็นเจ้าของทางจิตใจทั้ง 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) ความรับผิดชอบ (Accountability) ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Belongingness) และอัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity) โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกทั้งหมด มีค่าอยู่ระหว่าง .486 – .981 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกทั้งหมด และส่วนใหญ่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงถึงความสัมพันธ์ที่เข้มแข็งระหว่างตัวชี้วัดกับองค์ประกอบ สามารถสรุปจำแนกเป็นรายองค์ประกอบได้ดังนี้

1. องค์ประกอบการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy)

ตัวชี้วัดทั้ง 4 ข้อ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบตั้งแต่ .486 – .755 โดยมี 3 ตัวชี้วัดที่มีค่าน้ำหนักมากกว่า .70 ได้แก่ SEEF1 (.755), SEEF3 (1.000: fixed loading), SEEF5 (.706) และส่วนใหญ่สะท้อนความสามารถในการอธิบายโครงสร้างแฝงได้ดี ส่วน SEEF4 ที่มีค่าน้ำหนัก .486 แม้อยู่ต่ำกว่า .50 เล็กน้อย แต่ยังถือว่าอยู่ในระดับใกล้เคียงเกณฑ์ยอมรับได้ในงานวิจัยเชิงพฤติกรรมศาสตร์ และสามารถนำมาใช้ในการอธิบายโครงสร้างแฝงได้อย่างเหมาะสมเมื่อพิจารณาร่วมกับตัวชี้วัดอื่นที่มีความแข็งแรง

2. องค์ประกอบความรับผิดชอบ (Accountability)

ตัวชี้วัดทั้ง 6 ข้อ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง .574 – .807 โดยตัวชี้วัด ACC1 (.807), ACC2 (.703) และ ACC3 (1.000: fixed loading) มีค่าน้ำหนักสูงกว่า .70 ซึ่งถือว่าอยู่ในระดับที่ดีมากในการอธิบายโครงสร้าง ส่วน ACC4 (.587), ACC5 (.606) และ ACC6 (.574) อยู่ในระดับที่ยอมรับได้ตามเกณฑ์ขั้นต่ำ

3. องค์ประกอบความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Belongingness)

ตัวชี้วัด 5 ข้อ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง .746 – .895 ซึ่งทุกค่ามากกว่า .70 โดยเฉพาะ BEL3 (.895), BEL4 (1.000: fixed loading) และ BEL5 (.854) ซึ่งถือว่ามีความเที่ยงตรงเชิงสัญลักษณ์สูง สะท้อนว่าตัวชี้วัดแต่ละข้อสามารถอธิบายโครงสร้างความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งได้อย่างมีประสิทธิภาพและน่าเชื่อถือ

4. องค์ประกอบอัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity)

ตัวชี้วัด 9 ข้อมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง .659 – .981 โดยตัวชี้วัดส่วนใหญ่มีค่าสูงกว่า .70 ซึ่งแสดงถึงคุณภาพตัวชี้วัดที่ดีมาก ตัวชี้วัดที่มีค่าน้ำหนักต่ำที่สุดคือ SELF6 (.659) ซึ่งยังคงอยู่ในระดับที่ดีสำหรับงานวิจัยเชิงพฤติกรรมศาสตร์

โดยภาพรวม ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สอง ขั้นที่หนึ่ง แสดงให้เห็นว่าตัวชี้วัดของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบย่อย 4 ด้าน ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) ความรับผิดชอบ (Accountability) ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Belongingness) และอัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity) รวมจำนวน 24 ตัวชี้วัด มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกทั้งหมด และส่วนใหญ่อยู่ในเกณฑ์ยอมรับได้ถึงดีมาก ตามหลักการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

ผลการวิเคราะห์ดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่าตัวชี้วัดแต่ละข้อสามารถอธิบายโครงสร้างแฝงขององค์ประกอบย่อยได้อย่างเหมาะสม และองค์ประกอบย่อยทั้งสี่สามารถสะท้อนโครงสร้างของความเป็นเจ้าของทางจิตใจได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จึงสรุปได้ว่า โมเดลการวัดของความเป็นเจ้าของทางจิตใจในขั้นที่หนึ่งมีความเหมาะสม

4.1.2.3 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการจัดแจงในงาน

4.1.2.3.1 ผลการตรวจสอบการแจกแจงแบบปกติ โดยตรวจสอบการแจกแจงแบบปกติของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการจัดแจงในงาน ซึ่งใช้การวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ความเบ้

(Skewness) ความโด่ง (Kurtosis) ค่าต่ำสุด (Min) และค่าสูงสุด (Max) ด้วย โปรแกรมสำเร็จรูปทางคอมพิวเตอร์ สามารถแสดงผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ดังตารางที่ 4-19

ตารางที่ 4-19 ค่าสถิติพื้นฐานของแบบวัดการจัดแจงในงาน

ตัวแปรสังเกตได้	Min	Max	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
JC1	2	5	4.04	0.750	-0.453	-0.061
JC2	1	5	4.21	0.726	-0.871	1.688
JC3	3	5	4.17	0.699	-0.241	-0.932
JC4	2	5	4.22	0.713	-0.574	-0.044
JC5	1	5	4.36	0.797	-1.872	5.236
JC6	1	5	4.35	0.705	-1.190	2.759
JC7	1	5	4.08	0.764	-0.685	0.932
JC8	1	5	3.97	0.831	-0.934	1.806
JC9	1	5	3.94	0.837	-0.929	1.708
JC10	1	5	4.06	0.744	-0.890	2.372
JC11	2	5	4.25	0.697	-0.511	-0.358
JC12	1	5	4.11	0.743	-0.771	1.387
JC13	1	5	4.18	0.733	-0.917	1.855
JC14	1	5	4.14	0.742	-0.830	1.528
JC15	1	5	4.14	0.760	-0.892	1.527
JC16	2	5	4.17	0.746	-0.675	0.296
JC17	1	5	4.19	0.772	-0.868	1.172
JC18	1	5	3.82	0.751	-0.460	0.704
JC19	1	5	3.69	0.811	-0.302	0.087
JC20	1	5	3.71	0.885	-0.286	-0.314
JC21	1	5	3.64	0.877	-0.194	-0.335
JC22	1	5	3.48	0.967	-0.010	-0.573
JC23	2	5	3.87	0.816	-0.199	-0.627

จากตารางที่ 4-19 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ในองค์ประกอบการจัดแจงในงาน (Job Crafting: JC) ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 23 ข้อ (JC1–JC23) พบว่าคะแนนของผู้ตอบแบบสอบถามมีค่าต่ำสุดอยู่ในช่วง 1–3 คะแนน และมีค่าสูงสุดเท่ากับ 5 คะแนนทุกข้อ

ค่าเฉลี่ย (Mean) ของตัวแปรสังเกตได้อยู่ในช่วงตั้งแต่ 3.48 ถึง 4.36 โดยตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยสูงที่สุด ได้แก่ JC5 (Mean = 4.36) รองลงมา คือ JC6 (Mean = 4.35) ขณะที่ตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยต่ำ

ที่สุด คือ JC22 (Mean = 3.48) ซึ่งโดยภาพรวมสะท้อนให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างมีระดับการจัดแจงในงานอยู่ในระดับปานกลางถึงค่อนข้างสูง

ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation: SD) ของตัวแปรสังเกตได้อยู่ในช่วง 0.697 ถึง 0.967 แสดงให้เห็นว่าคะแนนของกลุ่มตัวอย่างมีการกระจายตัวในระดับต่ำถึงปานกลาง สะท้อนถึงความสม่ำเสมอของการรับรู้การจัดแจงในงานของผู้ตอบแบบสอบถาม

เป็นลบ อยู่ในช่วงตั้งแต่ –0.010 ถึง –1.872 แสดงให้เห็นว่าการแจกแจงข้อมูลมีการกระจุกตัวไปทางคะแนนสูง ซึ่งสอดคล้องกับระดับค่าเฉลี่ยของตัวแปรที่อยู่ในระดับปานกลางถึงค่อนข้างสูง

สำหรับค่าความโด่ง (Kurtosis) พบว่ามีค่าอยู่ในช่วงตั้งแต่ –0.932 ถึง 5.236 โดยค่าความโด่งของตัวแปรส่วนใหญ่อยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ตามหลักการแจกแจงปกติ (ค่าความเบ้ไม่เกิน ±2 และค่าความโด่งไม่เกิน ±7) จึงสามารถสรุปได้ว่าข้อมูลมีลักษณะใกล้เคียงการแจกแจงแบบปกติและมีความเหมาะสมสำหรับการนำไปใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันในขั้นตอนต่อไป

4.1.2.3.2 ผลการตรวจสอบโดยการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) โดยพิจารณาค่า KMO และ Bartlett's Test of Sphericity เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของข้อมูลที่จะทำการวิเคราะห์องค์ประกอบ ผลการตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้น ดังตารางที่ 4-20

ตารางที่ 4-20 ค่า KMO และ Bartlett's Test of Sphericity ของแบบวัดการจัดแจงในงาน

เครื่องมือวิจัย	n	KMO	Bartlett's Test of Sphericity	df	p
การยึดมั่นในงาน	150	.911	2,804.143	253	.000**

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 4-20 พบว่า ผลการตรวจสอบความเหมาะสมของข้อมูลก่อนการวิเคราะห์องค์ประกอบพบว่า ค่า KMO เท่ากับ .911 หมายความว่าข้อมูลมีความเหมาะสมระดับดีมากที่สุด สะท้อนว่าข้อมูลมีความเพียงพอสำหรับการวิเคราะห์โครงสร้างแฝง ขณะที่ผลการทดสอบ Bartlett’s Test of Sphericity มีค่าไค-สแควร์ (χ^2) 2,804.143 ที่องศาอิสระ (df) เท่ากับ 253 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงให้เห็นว่าเมทริกซ์สหสัมพันธ์ไม่ใช่เมทริกซ์เอกฐาน และมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญเพียงพอสำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบ

4.1.2.3.3 ผลการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกต โดยใช้การวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson Product-Moment Correlation) ทั้งนี้ตัวแปรสังเกตได้จะต้องไม่มากกว่า .90 (Hair และคณะ, 2010) ดังตารางที่ 4-21

ตารางที่ 4-21 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สันระหว่างตัวแปรองค์ประกอบของการจัดแจงในงาน

ตัวแปร	JC1	JC2	JC3	JC4	JC5	JC6	JC7	JC8	JC9	JC10	JC11	JC12	JC13	JC14	JC15	JC16	JC17	JC18	JC19	JC20	JC21	JC22	JC23
JC1	1																						
JC2	.749**	1																					
JC3	.487**	.553**	1																				
JC4	.511**	.521**	.518**	1																			
JC5	.403**	.451**	.361**	.616**	1																		
JC6	.520**	.567**	.427**	.488**	.697**	1																	
JC7	.557**	.526**	.553**	.497**	.426**	.559**	1																
JC8	.422**	.434**	.495**	.534**	.495**	.421**	.670**	1															
JC9	.538**	.528**	.407**	.371**	.425**	.468**	.595**	.711**	1														
JC10	.561**	.486**	.445**	.367**	.303**	.485**	.617**	.644**	.695**	1													
JC11	.507**	.506**	.519**	.414**	.427**	.558**	.503**	.502**	.578**	.605**	1												
JC12	.522**	.581**	.469**	.538**	.536**	.557**	.564**	.593**	.506**	.571**	.569**	1											
JC13	.438**	.547**	.425**	.424**	.497**	.606**	.441**	.373**	.444**	.472**	.632**	.691**	1										
JC14	.424**	.469**	.382**	.385**	.470**	.523**	.406**	.432**	.456**	.495**	.515**	.715**	.804**	1									
JC15	.449**	.507**	.411**	.426**	.437**	.485**	.443**	.411**	.414**	.460**	.579**	.710**	.737**	.762**	1								
JC16	.432**	.444**	.384**	.360**	.350**	.464**	.424**	.367**	.403**	.502**	.603**	.634**	.693**	.734**	.823**	1							
JC17	.416**	.457**	.402**	.461**	.490**	.522**	.441**	.418**	.381**	.448**	.548**	.690**	.723**	.704**	.790**	.797**	1						
JC18	.418**	.327**	.377**	.312**	.187*	.233**	.376**	.377**	.473**	.440**	.331**	.287**	.205*	0.142	.315**	.341**	.301**	1					
JC19	.352**	.348**	.375**	.350**	.162*	.187*	.257**	.353**	.418**	.398**	.305**	.300**	.240**	.161*	.277**	.263**	.274**	.757**	1				
JC20	.311**	.312**	.371**	.335**	.185*	.182*	.292**	.379**	.402**	.404**	.336**	.312**	.183*	0.123	.250**	.225**	.275**	.628**	.737**	1			
JC21	.410**	.360**	.405**	.374**	.235**	.236**	.364**	.426**	.501**	.445**	.392**	.379**	.268**	.243**	.328**	.349**	.318**	.665**	.693**	.766**	1		
JC22	.380**	.269**	.357**	.352**	.175*	0.109	.365**	.463**	.417**	.426**	.306**	.311**	0.152	0.074	.237**	.195*	.203*	.627**	.711**	.711**	.751**	1	
JC23	.360**	.296**	.333**	.224**	0.105	0.151	.372**	.369**	.381**	.477**	.402**	.322**	.253**	.208*	.355**	.367**	.349**	.584**	.577**	.523**	.598**	.710**	1

หมายเหตุ ** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01, * มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 4-21 พบว่า ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson's correlation coefficient) ระหว่างตัวแปรข้อคำถามด้านการจัดแจงในงาน (Job Crafting: JC1–JC23) พบว่าตัวแปรส่วนใหญ่มีความสัมพันธ์กันในทิศทางบวก โดยมีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วงตั้งแต่ .105 ถึง .823 และความสัมพันธ์ส่วนใหญ่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และบางคู่มีนัยสำคัญที่ระดับ .05

เมื่อพิจารณาตามเกณฑ์ของ Cohen (1988) พบว่า ค่าสหสัมพันธ์ส่วนใหญ่อยู่ในระดับ ต่ำถึงปานกลาง และหลายคู่มีความสัมพันธ์ในระดับ ปานกลางค่อนข้างสูง เช่น ความสัมพันธ์ระหว่าง JC15 และ JC16 (r = .823), JC13 และ JC14 (r = .804), JC16 และ JC17 (r = .797) รวมถึง JC20 และ JC21 (r = .766) ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าข้อคำถามด้านการจัดแจงในงานมีความเชื่อมโยงกันในทิศทางเดียวกันอย่างเหมาะสม และสามารถอธิบายโครงสร้างของการจัดแจงในงานในภาพรวมได้ ทั้งนี้ไม่พบค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรใดที่มีค่าสูงเกิน .90 จึงไม่เข้าข่ายปัญหาความซ้ำซ้อนของตัวแปร

ดังนั้น ผลการวิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์ในครั้งนี้จึงบ่งชี้ว่า ข้อมูลมีความเหมาะสมสำหรับการนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการจัดแจงในงานในขั้นตอนต่อไป

4.1.2.3.4 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการจัดแจงในงาน ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สอง (Second-Order Confirmatory Factor Analysis) ซึ่งพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการจัดแจงในงานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เมื่อทำการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรมสำเร็จรูปทางคอมพิวเตอร์ โดยพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ตามเกณฑ์เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างโมเดลการวิจัยกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาค่าสถิติดังต่อไปนี้ Comparative Fit Index (CFI) ≥ .95, Tucker-Lewis Index (TLI) ≥ .95, Standardized Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) < .06, Root Mean Square Residual (SRMR) < .08 (Hu และ Bentler, 1999) ผลการพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลการจัดแจงในงานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ก่อนและหลังการปรับโมเดล ดังตารางที่ 4-22

ตารางที่ 4-22 การพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืมของโมเดลการจัดแจงในงานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ก่อนและหลังการปรับโมเดล

ดัชนีตรวจสอบความสอดคล้อง	เกณฑ์พิจารณา	ก่อนปรับโมเดล		หลังปรับโมเดล	
		ค่าสถิติ	ผลพิจารณา	ค่าสถิติ	ผลพิจารณา
χ^2/df	< 3	2.851	ผ่าน	1.143	ผ่าน
p	> .05	.000	ไม่ผ่าน	.098	ผ่าน
CFI	≥ .95	.700	ไม่ผ่าน	.977	ผ่าน
TLI	≥ .95	.587	ไม่ผ่าน	.969	ผ่าน
RMSEA	< .06	.111	ไม่ผ่าน	.031	ผ่าน

ตารางที่ 4-23 จำนวนข้อคำถามโมเดลการจัดแจงในงานที่ตัดเพื่อปรับโมเดลให้มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

องค์ประกอบหลัก	จำนวนข้อก่อนตัด	ข้อที่	จำนวนข้อหลังตัด	ข้อที่ตัด
การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing structural job resources)	6	1 – 6	5	2
การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน (Decreasing hindering job demands)	5	7 – 11	5	-
การเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing social job resources)	6	12 – 17	6	-
การเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย (Increasing challenging job demands)	6	18 – 23	6	-
รวม	23		**22**	

จากตางรางที่ 4-22 และ 4-23 พบว่า โมเดลการจัดแจงในงานก่อนปรับโมเดล มีค่า χ^2/df เท่ากับ 2.851, p = .000, CFI = .625, TLI = .587 และ RMSEA = .111 โดยมีค่าที่ไม่ผ่านเกณฑ์ที่กำหนด แสดงว่าโมเดลไม่สอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยได้ทำการตัดคำถามบางข้อที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบต่ำ แต่ยังมีความครอบคลุมนิยามเชิงปฏิบัติการของตัวแปรการจัดแจงในงาน เพื่อช่วยปรับให้โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งโมเดลการจัดแจงในงานหลังปรับโมเดล มีค่า χ^2/df เท่ากับ 1.143, p = .098, CFI = .977, TLI = .969 และ RMSEA = .031 โดยทุกค่าผ่านเกณฑ์ที่กำหนด แสดงว่าโมเดลการวัดมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

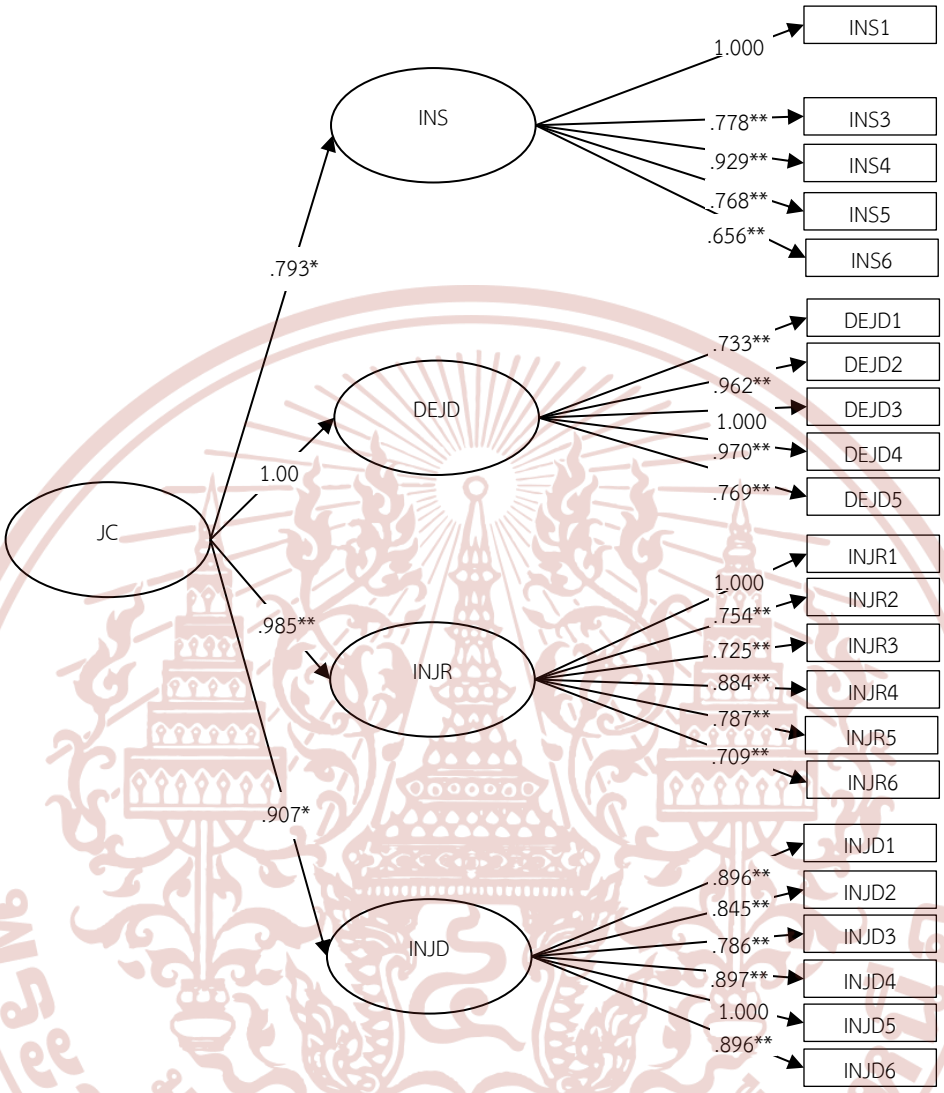
ตารางที่ 4-24 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการจัดแจงในงาน

ตัวแปรแฝง/ตัวแปรสังเกตได้	น้ำหนักองค์ประกอบ	SE	t	R^2
การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing structural job resources)	**.985**	**.159**	**6.211****	
INJR1	1.000			.394
INJR2	.751	.131	5.764**	.224

ตารางที่ 4-24 (ต่อ)

ตัวแปรแฝง/ตัวแปรสังเกตได้	น้ำหนักองค์ประกอบ	SE	t	R^2
INJR3	.725	.144	5.032**	.238
INJR4	.884	.152	5.832**	.322
INJR5	.787	.143	5.487**	.275
INJR6	.709	.156	4.547**	.187
การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน (Decreasing hindering job demands)	**1.000**			
DEJD1	.733	.156	4.706**	.204
DEJD2	.962	.146	6.567**	.278
DEJD3	1.000			.383
DEJD4	.970	.169	5.750**	.319
DEJD5	.769	.162	4.744**	.207
การเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing social job resources)	**.793**	**.132**	**6.008****	
INS1	1.000			.283
INS3	.778	.197	3.955**	.155
INS4	.929	.187	4.965**	.229
INS5	.768	.218	3.531**	.123
INS6	.656	.194	3.378**	.099
การเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย (Increasing challenging job demands)	**.907**	**.169**	**5.379****	
INJD1	.896	.171	5.253**	.251
INJD2	.845	.185	4.572**	.230
INJD3	.786	.175	4.497**	.167
INJD4	.897	.165	5.443**	.222
INJD5	1.000			.288
INJD6	.896	.132	6.772**	.271

หมายเหตุ: ** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (ค่า t มากกว่า 3.30)



Chi-Square = 194.277; df = 170, Relative Chi-Square = 1.143 ; p-value = .098 ;
GFI = .895 ; AGF I = .844 ; NFI = .851 ; TLI = .969 ; CFI = .977 ; RMSEA = .031

ภาพที่ 4-3 โมเดลองค์ประกอบเชิงยืนยันการจัดแจงในงาน

จากตารางที่ 4-24 และภาพที่ 4-3 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สองขั้นที่หนึ่งของการจัดแจงในงาน (Job Crafting) พบว่า ตัวแปรสังเกตได้จำนวน 22 ข้อ มีความสัมพันธ์กับองค์ประกอบย่อยของการจัดแจงในงานทั้ง 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing structural job resources) การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน (Decreasing hindering job demands) การเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing social job resources) และการเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย (Increasing challenging job demands) โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกทั้งหมด และมีค่าอยู่ในช่วง .656 – .970 ซึ่งส่วนใหญ่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงถึงความสัมพันธ์ที่เข้มแข็งระหว่างตัวชี้วัดกับองค์ประกอบแฝง สามารถสรุปผลการวิเคราะห์จำแนกเป็นรายองค์ประกอบได้ดังนี้

1. องค์ประกอบการเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing structural job resources)

ตัวชี้วัดจำนวน 6 ข้อ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง .709 – .884 โดยตัวชี้วัด INJR1 กำหนดค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็น 1.000 (fixed loading) ขณะที่ INJR4 (.884), INJR5 (.787), INJR2 (.751) และ INJR3 (.725) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในระดับสูง สะท้อนให้เห็นว่าตัวชี้วัดในองค์ประกอบนี้สามารถอธิบายโครงสร้างแฝงของการเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2. องค์ประกอบการลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน (Decreasing hindering job demands)

ตัวชี้วัดจำนวน 5 ข้อ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง .733 – .970 โดยตัวชี้วัด DEJD3 ถูกกำหนดค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็น 1.000 (fixed loading) และตัวชี้วัด DEJD4 (.970) และ DEJD2 (.962) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในระดับสูงมาก แสดงให้เห็นถึงความสามารถในการอธิบายโครงสร้างแฝงได้อย่างชัดเจน ขณะที่ DEJD1 (.733) และ DEJD5 (.769) ยังคงอยู่ในระดับที่ดีตามเกณฑ์การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

3. องค์ประกอบการเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing social job resources)

ตัวชี้วัดจำนวน 5 ข้อ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง .656 – .929 โดย INS1 ถูกกำหนดเป็นตัวชี้วัดอ้างอิง (fixed loading = 1.000) และ INS4 (.929) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงที่สุด ขณะที่ INS3 (.778) และ INS5 (.768) อยู่ในระดับที่ดี ส่วน INS6 (.656) แม้จะมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบต่ำกว่าตัวชี้วัดอื่นเล็กน้อย แต่ยังอยู่ในเกณฑ์ยอมรับได้สำหรับงานวิจัยเชิงพฤติกรรมศาสตร์

4. องค์ประกอบการเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย (Increasing challenging job demands)

ตัวชี้วัดจำนวน 6 ข้อ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง .786 – .897 โดย INJD5 ถูกกำหนดเป็นตัวชี้วัดอ้างอิง (fixed loading = 1.000) และตัวชี้วัด INJD1 (.896), INJD4 (.897) และ INJD6 (.896) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในระดับสูงมาก สะท้อนถึงคุณภาพของตัวชี้วัดในการอธิบายโครงสร้างแฝงของการเพิ่มความท้าทายในงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

โดยภาพรวม ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สอง ขั้นที่หนึ่ง แสดงให้เห็นว่าตัวชี้วัดของการจัดแจงในงาน (Job Crafting) ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบย่อย 4 ด้าน ได้แก่ การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน การเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน และการเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย รวมจำนวน 23 ตัวชี้วัด มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกทั้งหมด และส่วนใหญ่อยู่ในเกณฑ์ ดีถึงดีมากตามหลักการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

ผลการวิเคราะห์ดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่าตัวชี้วัดแต่ละข้อสามารถอธิบายโครงสร้างแฝงขององค์ประกอบย่อยได้อย่างเหมาะสม และองค์ประกอบย่อยทั้งสี่สามารถสะท้อนโครงสร้างของการ

จัดแจงในงานได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จึงสรุปได้ว่าโมเดลการวัดของการจัดแจงในงานมีความเหมาะสม

4.1.2.4 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการสร้างอำนาจทางจิตใจ

4.1.2.4.1 ผลการตรวจสอบการแจกแจงแบบปกติ โดยตรวจสอบการแจกแจงแบบปกติของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการสร้างอำนาจทางจิตใจ ซึ่งใช้การวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ความเบ้ (Skewness) ความโด่ง (Kurtosis) ค่าต่ำสุด (Min) และค่าสูงสุด (Max) ด้วย โปรแกรมสำเร็จรูปทางคอมพิวเตอร์ สามารถแสดงผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ดังตารางที่ 4-25

ตารางที่ 4-25 ค่าสถิติพื้นฐานของแบบวัดการสร้างอำนาจทางจิตใจ

ตัวแปรสังเกตได้	Min	Max	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
PE1	3	5	4.05	0.722	-0.080	-1.060
PE2	2	5	4.08	0.690	-0.230	-0.454
PE3	2	5	4.11	0.681	-0.274	-0.349
PE4	2	5	4.10	0.702	-0.259	-0.539
PE5	3	5	4.11	0.671	-0.136	-0.767
PE6	3	5	4.24	0.642	-0.264	-0.666
PE7	3	5	4.19	0.610	-0.126	-0.451
PE8	3	5	4.17	0.584	-0.038	-0.231
PE9	3	5	4.32	0.583	-0.190	-0.618
PE10	3	5	4.35	0.615	-0.389	-0.648
PE11	3	5	4.21	0.651	-0.244	-0.695
PE12	2	5	4.20	0.705	-0.420	-0.476
PE13	3	5	4.29	0.619	-0.288	-0.626
PE14	3	5	4.24	0.598	-0.143	-0.480
PE15	3	5	4.27	0.620	-0.248	-0.604
PE16	2	5	4.17	0.699	-0.480	0.004
PE17	1	5	3.85	0.822	-0.381	0.064
PE18	1	5	3.73	0.843	-0.059	-0.358

ตารางที่ 4-25 (ต่อ)

ตัวแปรสังเกตได้	ค่าต่ำสุด	ค่าสูงสุด	Mean	SD	ความเบ้	ความโด่ง
PE19	1	5	3.67	0.887	-0.108	-0.457
PE20	2	5	4.22	0.722	-0.576	-0.131
PE21	2	5	4.32	0.679	-0.757	0.521
PE22	1	5	3.53	0.910	0.164	-0.556
PE23	1	5	3.75	0.882	-0.208	-0.411

จากตารางที่ 4-25 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ในแบบวัดการสร้างอำนาจทางจิตใจ (Psychological Empowerment) ซึ่งประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 23 ข้อ (PE1–PE23) พบว่า คะแนนของผู้ตอบแบบสอบถามมีค่าต่ำสุดอยู่ในช่วง 1–3 คะแนน และมีค่าสูงสุดเท่ากับ 5 คะแนนทุกข้อ

ค่าเฉลี่ย (Mean) ของตัวแปรสังเกตได้อยู่ในช่วงตั้งแต่ 3.53 ถึง 4.35 โดยตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยสูงที่สุด ได้แก่ PE10 (Mean = 4.35) รองลงมา คือ PE9 และ PE21 (Mean = 4.32) ขณะที่ตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด คือ PE22 (Mean = 3.53) ซึ่งโดยภาพรวมสะท้อนให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างมีระดับการรับรู้การสร้างอำนาจทางจิตใจอยู่ในระดับ ปานกลางถึงค่อนข้างสูง

ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation: SD) ของตัวแปรสังเกตได้อยู่ในช่วง 0.583 ถึง 0.910 แสดงให้เห็นว่าคะแนนของกลุ่มตัวอย่างมีการกระจายตัวในระดับ ต่ำถึงปานกลาง สะท้อนถึงความสม่ำเสมอของการรับรู้การสร้างอำนาจทางจิตใจของผู้ตอบแบบสอบถาม

เมื่อพิจารณาลักษณะการแจกแจงข้อมูล พบว่า ตัวแปรสังเกตได้ส่วนใหญ่มีค่าความเบ้ (Skewness) เป็นลบ อยู่ในช่วงตั้งแต่ –0.757 ถึง 0.164 แสดงให้เห็นว่าการแจกแจงข้อมูลมีแนวโน้มกระจุกตัวไปทางคะแนนสูง ซึ่งสอดคล้องกับระดับค่าเฉลี่ยของตัวแปรที่อยู่ในระดับปานกลางถึงค่อนข้างสูง

สำหรับค่าความโด่ง (Kurtosis) พบว่ามีค่าอยู่ในช่วงตั้งแต่ –1.060 ถึง 0.521 โดยค่าความโด่งของตัวแปรทั้งหมดอยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ตามหลักการแจกแจงปกติ (ค่าความเบ้ไม่เกิน ±2 และค่าความโด่งไม่เกิน ±7) จึงสามารถสรุปได้ว่าข้อมูลมีลักษณะใกล้เคียงการแจกแจงแบบปกติ และมีความเหมาะสมสำหรับการนำไปใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันในขั้นตอนต่อไป

4.1.2.4.2 ผลการตรวจสอบโดยการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) โดยพิจารณาค่า KMO และ Bartlett's Test of Sphericity เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของข้อมูลที่จะทำการวิเคราะห์องค์ประกอบ ผลการตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นดังตารางที่ 4-26

ตารางที่ 4-26 ค่า KMO และ Bartlett's Test of Sphericity ของแบบวัดการสร้างอำนาจทางจิตใจ

เครื่องมือวิจัย	n	KMO	Bartlett's Test of Sphericity	df	p
กาสร้างอำนาจทางจิตใจ	150	.920	2,796.532	253	.000*

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 4-26 พบว่า ผลการตรวจสอบความเหมาะสมของข้อมูลก่อนการวิเคราะห์องค์ประกอบพบว่า ค่า KMO เท่ากับ .920 หมายความว่าข้อมูลมีความเหมาะสมระดับดีมากที่สุด สะท้อนว่าข้อมูลมีความเพียงพอสำหรับการวิเคราะห์โครงสร้างแฝง ขณะที่ผลการทดสอบ Bartlett's Test of Sphericity มีค่าไค-สแควร์ (χ^2) 2,796.532 ที่องศาอิสระ (df) เท่ากับ 253 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงให้เห็นว่าเมทริกซ์สหสัมพันธ์ไม่ใช่เมทริกซ์เอกฐาน และมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญเพียงพอสำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบ

4.1.2.4.3 ผลการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกต โดยใช้การวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson Product-Moment Correlation) ทั้งนี้ตัวแปรสังเกตได้จะต้องไม่มากกว่า .90 (Hair และคณะ, 2010) ดังตารางที่ 4-27

พระจอมเกล้าพระนครเหนือ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยี

ตารางที่ 4-27 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สันระหว่างตัวแปรองค์ประกอบของการสร้างอำนาจทางจิตใจ

ตัวแปร	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5	PE6	PE7	PE8	PE9	PE10	PE11	PE12	PE13	PE14	PE15	PE16	PE17	PE18	PE19	PE20	PE21	PE22	PE23
PE1	1																						
PE2	.759**	1																					
PE3	.657**	.766**	1																				
PE4	.532**	.578**	.720**	1																			
PE5	.500**	.574**	.633**	.716**	1																		
PE6	.494**	.471**	.552**	.602**	.653**	1																	
PE7	.465**	.457**	.464**	.487**	.537**	.704**	1																
PE8	.393**	.399**	.543**	.483**	.517**	.698**	.738**	1															
PE9	.422**	.469**	.551**	.495**	.524**	.690**	.693**	.788**	1														
PE10	.336**	.360**	.465**	.369**	.423**	.583**	.658**	.695**	.750**	1													
PE11	.504**	.574**	.611**	.555**	.528**	.535**	.555**	.576**	.562**	.599**	1												
PE12	.560**	.546**	.596**	.542**	.548**	.561**	.472**	.538**	.464**	.456**	.711**	1											
PE13	.521**	.510**	.573**	.534**	.582**	.666**	.560**	.625**	.575**	.643**	.626**	.649**	1										
PE14	.545**	.489**	.526**	.453**	.534**	.635**	.497**	.595**	.548**	.553**	.591**	.617**	.769**	1									
PE15	.448**	.451**	.468**	.401**	.491**	.496**	.555**	.617**	.523**	.543**	.523**	.537**	.686**	.694**	1								
PE16	.528**	.459**	.482**	.472**	.489**	.494**	.443**	.474**	.478**	.471**	.614**	.654**	.615**	.626**	.671**	1							
PE17	.477**	.434**	.437**	.444**	.407**	.347**	.311**	.261**	.267**	.276**	.497**	.514**	.441**	.440**	.472**	.615**	1						
PE18	.399**	.418**	.370**	.387**	.447**	.383**	.443**	.339**	.316**	.343**	.388**	.409**	.464**	.450**	.436**	.511**	.600**	1					
PE19	.405**	.449**	.374**	.398**	.458**	.365**	.430**	.315**	.337**	.377**	.496**	.483**	.497**	.493**	.492**	.609**	.613**	.838**	1				
PE20	.492**	.462**	.495**	.433**	.502**	.450**	.436**	.485**	.485**	.519**	.570**	.533**	.575**	.591**	.542**	.498**	.461**	.496**	.576**	1			
PE21	.527**	.518**	.444**	.355**	.362**	.377**	.336**	.339**	.435**	.403**	.497**	.455**	.510**	.421**	.370**	.424**	.361**	.318**	.323**	.581**	1		
PE22	.488**	.434**	.412**	.463**	.407**	.345**	.372**	.263**	.199*	.277**	.466**	.463**	.379**	.346**	.344**	.410**	.516**	.539**	.609**	.405**	.377**	1	
PE23	.390**	.363**	.405**	.506**	.433**	.449**	.451**	.380**	.350**	.360**	.490**	.415**	.441**	.380**	.317**	.426**	.385**	.514**	.563**	.455**	.379**	.740**	1

หมายเหตุ ** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01, * มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 4-27 พบว่า ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson's correlation coefficient) ระหว่างตัวแปรข้อคำถามด้านการสร้างอำนาจทางจิตใจ (Psychological Empowerment: PE1–PE23) โดยรวมพบว่า ตัวแปรส่วนใหญ่มีความสัมพันธ์กันในทิศทางบวก โดยมีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วงตั้งแต่ .199 ถึง .838 และความสัมพันธ์ส่วนใหญ่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และบางคู่มีนัยสำคัญที่ระดับ .05

เมื่อพิจารณาตามเกณฑ์ของ Cohen (1988) พบว่า ค่าสหสัมพันธ์ส่วนใหญ่อยู่ในระดับปานกลางถึงค่อนข้างสูง โดยมีหลายคู่ที่แสดงความสัมพันธ์ในระดับสูงอย่างชัดเจน ได้แก่ ความสัมพันธ์ระหว่าง PE18 และ PE19 (r = .838) ซึ่งเป็นค่าสูงสุดในชุดข้อมูล รองลงมาคือ PE13 และ PE14 (r = .769), PE2 และ PE3 (r = .766), PE22 และ PE23 (r = .740) รวมถึง PE8 และ PE9 (r = .788) ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าข้อคำถามด้านการสร้างอำนาจทางจิตใจมีความเชื่อมโยงกันในทิศทางเดียวกันอย่างเหมาะสม และสามารถอธิบายโครงสร้างของการสร้างอำนาจทางจิตใจในภาพรวมได้เป็นอย่างดี ทั้งนี้ไม่พบค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรใดที่มีค่าสูงเกิน .90 จึงไม่เข้าข่ายปัญหาความซ้ำซ้อนของตัวแปร (multicollinearity) และไม่ส่งผลกระทบต่อความถูกต้องของการวิเคราะห์ในขั้นตอนต่อไป ดังนั้น ผลการวิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์ในครั้งนี้จึงบ่งชี้ว่า ข้อมูลมีความเหมาะสมเพียงพอสำหรับการนำไปใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการสร้างอำนาจทางจิตใจในขั้นตอนถัดไป

4.1.2.4.4 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการสร้างอำนาจทางจิตใจด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สอง (Second-Order Confirmatory Factor Analysis) ซึ่งพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการสร้างอำนาจทางจิตใจกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เมื่อทำการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรมสำเร็จรูปทางคอมพิวเตอร์ พิจารณาความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ตามเกณฑ์ ดังต่อไปนี้ Comparative Fit Index (CFI) ≥ .95, Tucker-Lewis Index (TLI) ≥ .95, Standardized Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) < .06, Root Mean Square Residual (SRMR) < .08 (Hu และ Bentler, 1999) ผลการพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลการจัดแจงในงานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ก่อนและหลังการปรับโมเดล ดังตารางที่ 4-28

ตารางที่ 4-28 การพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืมของโมเดลการสร้างอำนาจทางจิตใจกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ก่อนและหลังการปรับโมเดล

ดัชนีตรวจสอบความสอดคล้อง	เกณฑ์พิจารณา	ก่อนปรับโมเดล		หลังปรับโมเดล	
		ค่าสถิติ	ผลพิจารณา	ค่าสถิติ	ผลพิจารณา
χ^2/df	< 3	1.804	ผ่าน	1.134	ผ่าน
p	> .05	.000	ไม่ผ่าน	.085	ผ่าน
CFI	≥ .95	.728	ไม่ผ่าน	.957	ผ่าน
TLI	≥ .95	.701	ไม่ผ่าน	.950	ผ่าน
RMSEA	< .06	.073	ไม่ผ่าน	.030	ผ่าน

จากตางรางที่ 4-28 พบว่า โมเดลการสร้างอำนาจทางจิตใจก่อนปรับโมเดล มีค่า χ^2/df เท่ากับ 1.804, p = .000, CFI = .728, TLI = .701 และ RMSEA = .073 โดยมีค่าที่ไม่ผ่านเกณฑ์ที่กำหนด แสดงว่าโมเดลไม่สอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยได้ทำการปรับโมเดลให้มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งโมเดลการสร้างอำนาจทางจิตใจหลังปรับโมเดล มีค่า χ^2/df เท่ากับ 1.134, p = .085, CFI = .957, TLI = .950 และ RMSEA = .030

ตารางที่ 4-29 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการสร้างอำนาจทางจิตใจ

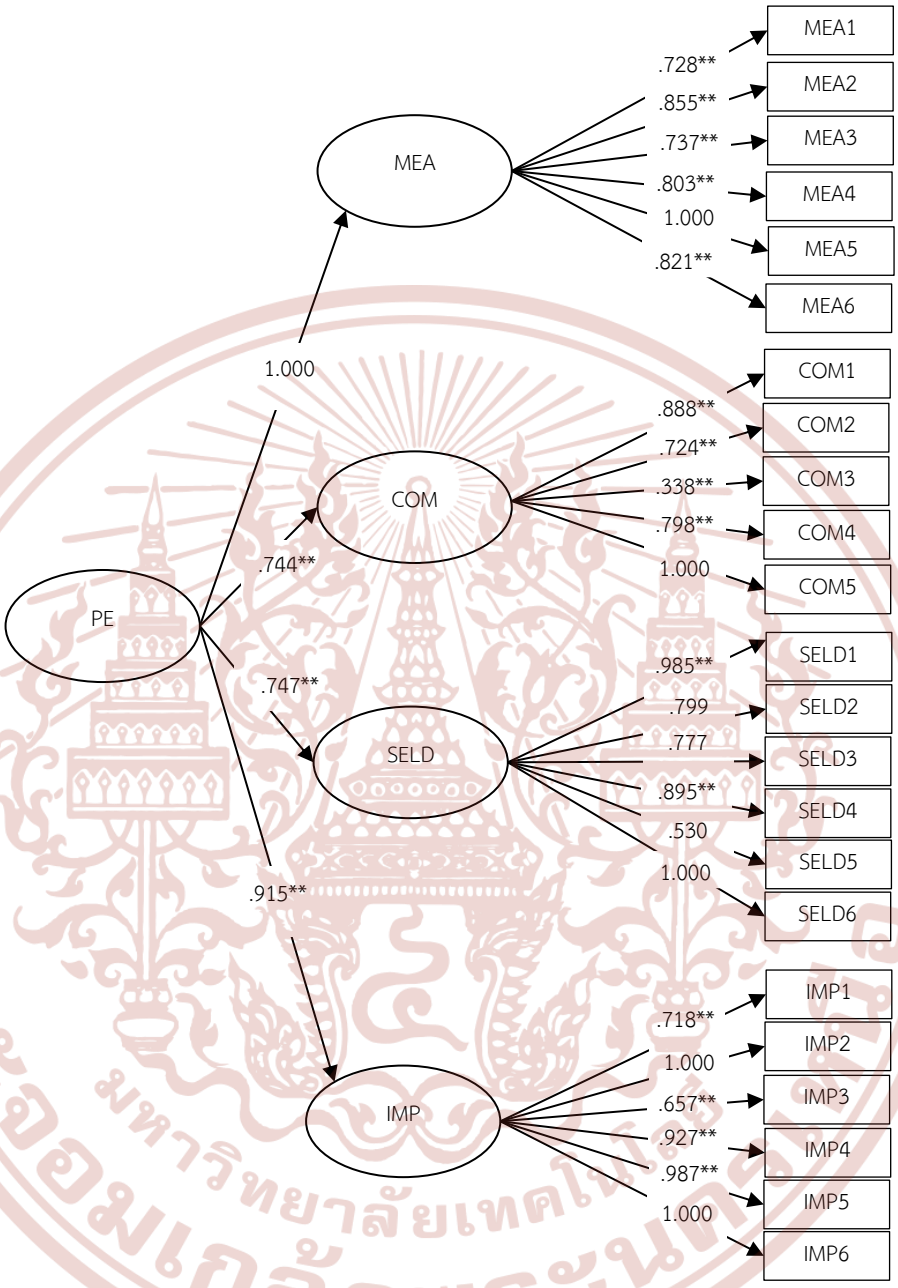
ตัวแปรแฝง/ตัวแปรสังเกตได้	น้ำหนักองค์ประกอบ	SE	t	R^2
การให้ความหมาย (Meaning)	**1.000**			
MEA1	.728	.138	5.277**	.322
MEA2	.855	.161	5.318**	.318
MEA3	.737	.176	4.411**	.190
MEA4	.803	.189	4.239**	.173
MEA5	1.000			.338
MEA6	.821	.158	5.207**	.289
ความสามารถ (Competence)	**.744**	**.161**	**4.633****	
COM1	.888	.240	3.702**	.152
COM2	.724	.231	3.136**	1.07
COM3	.338	.241	1.401**	.017
COM4	.798	.219	3.634**	.155
COM5	1.000			.225
การกำหนดตนเอง (Self-determination)	**.747**	**.160**	**4.656****	
SELD1	.985	.254	3.881**	.175
SELD2	.799	.248	3.217	.111
SELD3	.777	.246	3.161	.100
SELD4	.895	.228	3.929**	.184
SELD5	.530	.191	2.782	.059
SELD6	1.000			.231

ตารางที่ 4-29 (ต่อ)

ตัวแปรแฝง/ตัวแปรสังเกตได้	น้ำหนักองค์ประกอบ	SE	t	R^2
ผลกระทบ (Impact)	**.915**	**.184**	**4.968****	
IMP1	.718	.193	3.713**	.148
IMP2	1.000			.178
IMP3	.657	.137	4.805**	.258
IMP4	.927	.210	4.414**	.200
IMP5	.987	.206	4.785**	.263
IMP6	1.000			.311

หมายเหตุ: ** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (ค่า t มากกว่า 3.30)

พระจอมเกล้าพระนครเหนือ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยี



Chi-Square = 247.245 ; df = 218, Relative Chi-Square = 1.134 ; p-value = .085 ;
GFI = .882 ; AGF I = .850 ; NFI = .735 ; TLI = .950 ; CFI = .957 ; RMSEA = .030

ภาพที่ 4-4 โมเดลองค์ประกอบเชิงยืนยันการสร้างอำนาจทางจิตใจ

จากตารางที่ 4-29 และภาพที่ 4-4 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สองขั้นที่หนึ่งของการสร้างอำนาจทางจิตใจ (Psychological Empowerment) พบว่า ตัวแปรสังเกตได้จำนวนทั้งสิ้น 23 ข้อ มีความสัมพันธ์กับองค์ประกอบย่อยของการสร้างอำนาจทางจิตใจจำนวน 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การให้ความหมาย (Meaning) ความสามารถ (Competence) การกำหนดตนเอง (Self-determination) และผลกระทบ (Impact) โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวชี้วัดเป็น

บวกทั้งหมด และส่วนใหญ่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ที่เหมาะสมระหว่างตัวชี้วัดกับองค์ประกอบแฝง สามารถสรุปผลการวิเคราะห์จำแนกเป็นรายองค์ประกอบได้ดังนี้

1. องค์ประกอบการให้ความหมาย (Meaning)

องค์ประกอบการให้ความหมายประกอบด้วยตัวชี้วัดจำนวน 6 ข้อ โดยกำหนด MEA5 เป็นตัวชี้วัดอ้างอิง (fixed loading = 1.000) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวชี้วัดอยู่ในช่วง .728 – .855 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัว สะท้อนให้เห็นว่าตัวชี้วัดในองค์ประกอบนี้สามารถอธิบายโครงสร้างแฝงด้านการให้ความหมายของงานได้อย่างเหมาะสม โดยเฉพาะ MEA2 (.855) และ MEA6 (.821) ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในระดับค่อนข้างสูง

2. องค์ประกอบความสามารถ (Competence)

องค์ประกอบความสามารถประกอบด้วยตัวชี้วัดจำนวน 5 ข้อ โดยกำหนด COM5 เป็นตัวชี้วัดอ้างอิง (fixed loading = 1.000) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวชี้วัดอยู่ในช่วง .338 – .888 โดยตัวชี้วัด COM1 (.888) และ COM4 (.798) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในระดับค่อนข้างสูง ขณะที่ COM3 (.338) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบต่ำกว่าตัวชี้วัดอื่น อย่างไรก็ตาม ค่าน้ำหนักองค์ประกอบดังกล่าวยังสามารถสะท้อนโครงสร้างแฝงของความสามารถได้ในระดับที่ยอมรับได้สำหรับงานวิจัยเชิงพฤติกรรมศาสตร์

3. องค์ประกอบการกำหนดตนเอง (Self-determination)

องค์ประกอบการกำหนดตนเองประกอบด้วยตัวชี้วัดจำนวน 6 ข้อ โดยกำหนด SELD6 เป็นตัวชี้วัดอ้างอิง (fixed loading = 1.000) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวชี้วัดอยู่ในช่วง .530 – .985 โดย SELD1 (.985) และ SELD4 (.895) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในระดับสูง แสดงให้เห็นถึงความสามารถของตัวชี้วัดในการอธิบายโครงสร้างแฝงของการกำหนดตนเองได้อย่างชัดเจน

4. องค์ประกอบผลกระทบ (Impact)

องค์ประกอบผลกระทบประกอบด้วยตัวชี้วัดจำนวน 6 ข้อ โดยกำหนด IMP2 และ IMP6 เป็นตัวชี้วัดอ้างอิง (fixed loading = 1.000) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวชี้วัดอยู่ในช่วง .657 – .987 โดยตัวชี้วัด IMP4 (.927) และ IMP5 (.987) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในระดับสูงมาก สะท้อนให้เห็นถึงคุณภาพของตัวชี้วัดในการอธิบายโครงสร้างแฝงของผลกระทบจากการทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

โดยภาพรวม ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สอง ขั้นที่หนึ่ง แสดงให้เห็นว่าตัวชี้วัดของการสร้างอำนาจทางจิตใจ ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบย่อย 4 ด้าน ได้แก่ การให้ความหมาย ความสามารถ การกำหนดตนเอง และผลกระทบ รวมจำนวน 23 ตัวชี้วัด มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกทั้งหมด และส่วนใหญ่อยู่ในเกณฑ์ดีถึงดีมากตามหลักการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

ผลการวิเคราะห์ดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่าตัวชี้วัดแต่ละข้อสามารถอธิบายโครงสร้างแฝงขององค์ประกอบย่อยได้อย่างเหมาะสม และองค์ประกอบย่อยทั้งสี่สามารถสะท้อนโครงสร้างของการสร้างอำนาจทางจิตใจในภาพรวมได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จึงสรุปได้ว่า โมเดลการวัดของการสร้างอำนาจทางจิตใจในขั้นที่หนึ่งมีความเหมาะสม

4.1.2.5 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการระบุตัวตนต่อองค์การ

4.1.2.5.1 ผลการตรวจสอบการแจกแจงแบบปกติ โดยตรวจสอบการแจกแจงแบบปกติของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการระบุตัวตนต่อองค์การ ซึ่งใช้การวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ความเบ้ (Skewness) ความโด่ง (Kurtosis) ค่าต่ำสุด (Min) และค่าสูงสุด (Max) ด้วย โปรแกรมสำเร็จรูปทางคอมพิวเตอร์ สามารถแสดงผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ดังตารางที่ 4-30

ตารางที่ 4-30 ค่าสถิติพื้นฐานของแบบวัดการระบุตัวตนต่อองค์การ

ตัวแปรสังเกตได้	Min	Max	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
OID1	2	5	4.29	0.736	-0.613	-0.549
OID2	2	5	4.27	0.750	-0.593	-0.657
OID3	2	5	4.26	0.728	-0.550	-0.549
OID4	3	5	4.32	0.689	-0.515	-0.802
OID5	3	5	4.29	0.719	-0.505	-0.934
OID6	2	5	4.17	0.746	-0.379	-0.790
OID7	3	5	4.17	0.737	-0.274	-1.111
OID8	2	5	4.13	0.748	-0.320	-0.837
OID9	2	5	3.99	0.751	-0.075	-0.957
OID10	2	5	4.14	0.751	-0.429	-0.514
OID11	2	5	4.12	0.750	-0.394	-0.535
OID12	2	5	4.11	0.734	-0.376	-0.419
OID13	1	5	3.91	0.889	-0.524	0.141
OID14	1	5	3.94	0.861	-0.459	-0.134

จากตารางที่ 4-30 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ในแบบวัดการระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification: OID) ซึ่งประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 14 ข้อ (OID1–OID14) พบว่า คะแนนของผู้ตอบแบบสอบถามมีค่าต่ำสุดอยู่ในช่วง 1–3 คะแนน และมีค่าสูงสุดเท่ากับ 5 คะแนนทุกข้อ

ค่าเฉลี่ย (Mean) ของตัวแปรสังเกตได้อยู่ในช่วงตั้งแต่ 3.91 ถึง 4.32 โดยตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยสูงที่สุด ได้แก่ OID5 (Mean = 4.32) รองลงมา คือ OID1 และ OID5 (Mean = 4.29) ขณะที่ตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด คือ OID13 (Mean = 3.91) ซึ่งโดยภาพรวมสะท้อนให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างมีระดับการรับรู้การระบุตัวตนต่อองค์การอยู่ในระดับค่อนข้างสูง

ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation: SD) ของตัวแปรสังเกตได้อยู่ในช่วง 0.689 ถึง 0.889 แสดงให้เห็นว่าคะแนนของกลุ่มตัวอย่างมีการกระจายตัวในระดับต่ำถึงปานกลาง สะท้อนถึงความสม่ำเสมอของการรับรู้การสร้างอำนาจทางจิตใจของผู้ตอบแบบสอบถาม

เมื่อพิจารณาลักษณะการแจกแจงข้อมูล พบว่า ตัวแปรสังเกตได้ส่วนใหญ่มีค่าความเบ้ (Skewness) เป็นลบ อยู่ในช่วงตั้งแต่ –0.075 ถึง –0.613 แสดงให้เห็นว่าการแจกแจงข้อมูลมีแนวโน้มกระจุกตัวไปทางคะแนนสูง ซึ่งสอดคล้องกับระดับค่าเฉลี่ยของตัวแปรที่อยู่ในระดับค่อนข้างสูง

สำหรับค่าความโด่ง (Kurtosis) พบว่ามีค่าอยู่ในช่วงตั้งแต่ –1.111 ถึง 0.141 โดยค่าความโด่งของตัวแปรทั้งหมดอยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ตามหลักการแจกแจงปกติ (ค่าความเบ้ไม่เกิน ±2 และค่าความโด่งไม่เกิน ±7) จึงสามารถสรุปได้ว่าข้อมูลมีลักษณะใกล้เคียงการแจกแจงแบบปกติ และมีความเหมาะสมสำหรับการนำไปใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันในขั้นตอนต่อไป

4.1.2.5.2 ผลการตรวจสอบโดยการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) โดยพิจารณาค่า KMO และ Bartlett's Test of Sphericity เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของข้อมูลที่จะทำการวิเคราะห์องค์ประกอบ ผลการตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นดังตารางที่ 4-31

ตารางที่ 4-31 ค่า KMO และ Bartlett's Test of Sphericity ของแบบวัดการระบุตัวตนต่อองค์การ

เครื่องมือวิจัย	n	KMO	Bartlett's Test of Sphericity	df	p
การยึดมั่นในงาน	150	.931	2,271.214	91	.000*

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 4-31 พบว่า ผลการตรวจสอบความเหมาะสมของข้อมูลก่อนการวิเคราะห์องค์ประกอบพบว่า ค่า KMO เท่ากับ .931 หมายความว่าข้อมูลมีความเหมาะสมระดับดีมากที่สุด สะท้อนว่าข้อมูลมีความเพียงพอสำหรับการวิเคราะห์โครงสร้างแฝง ขณะที่ผลการทดสอบ Bartlett’s Test of Sphericity มีค่าไค-สแควร์ (χ^2) 2,271.214 ที่องศาอิสระ (df) เท่ากับ 91 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงให้เห็นว่าเมทริกซ์สหสัมพันธ์ไม่ใช่เมทริกซ์เอกฐาน และมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญเพียงพอสำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบ

4.1.2.5.3 ผลการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกต โดยใช้การวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson Product-Moment Correlation) ทั้งนี้ตัวแปรสังเกตได้จะต้องไม่มากกว่า .90 (Hair และคณะ, 2010) ดังตารางที่ 4-32

ตารางที่ 4-32 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สันระหว่างตัวแปรองค์ประกอบของการระบุตัวตนต่อองค์การ

ตัวแปร	OID1	OID2	OID3	OID4	OID5	OID6	OID7	OID8	OID9	OID10	OID11	OID12	OID13	OID14
OID1	1													
OID2	.842**	1												
OID3	.825**	.853**	1											
OID4	.811**	.817**	.878**	1										
OID5	.804**	.808**	.828**	.907**	1									
OID6	.524**	.518**	.526**	.549**	.521**	1								
OID7	.617**	.646**	.620**	.635**	.642**	.743**	1							
OID8	.650**	.665**	.614**	.620**	.625**	.742**	.861**	1						
OID9	.602**	.603**	.559**	.606**	.629**	.627**	.744**	.804**	1					
OID10	.595**	.575**	.559**	.562**	.607**	.617**	.625**	.660**	.634**	1				
OID11	.570**	.538**	.545**	.549**	.594**	.648**	.668**	.701**	.670**	.792**	1			
OID12	.577**	.568**	.526**	.530**	.538**	.642**	.612**	.634**	.624**	.776**	.818**	1		
OID13	.336**	.388**	.367**	.352**	.386**	.579**	.627**	.663**	.591**	.611**	.639**	.672**	1	
OID14	.377**	.452**	.400**	.384**	.440**	.591**	.587**	.638**	.559**	.605**	.635**	.658**	.808**	1

หมายเหตุ ** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01, * มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 4-32 พบว่า ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson's correlation coefficient) ระหว่างตัวแปรข้อคำถามด้านการระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification: OID1–OID14) โดยรวมพบว่า ตัวแปรทั้งหมดมีความสัมพันธ์กันในทิศทางบวก โดยมีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วงตั้งแต่ .336 ถึง .907 และทุกคู่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เมื่อพิจารณาตามเกณฑ์ของ Cohen (1988) พบว่า ค่าสหสัมพันธ์ส่วนใหญ่อยู่ในระดับปานกลางถึงค่อนข้างสูง โดยมีหลายคู่ที่แสดงความสัมพันธ์ในระดับสูงอย่างชัดเจน ได้แก่ ความสัมพันธ์ระหว่าง OID4 และ OID5 (r = .907) ซึ่งเป็นค่าสูงสุดในชุดข้อมูล รองลงมา คือ OID3 และ OID4 (r = .878), OID7 และ OID8 (r = .861), OID2 และ OID3 (r = .853) และ OID1 และ OID2 (r = .842) ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าข้อคำถามด้านการระบุตัวตนต่อองค์การมีความเชื่อมโยงกันในทิศทางเดียวกันอย่างเหมาะสม และสามารถอธิบายโครงสร้างของการระบุตัวตนต่อองค์การในภาพรวมได้เป็นอย่างดี ทั้งนี้ แม้จะพบค่าสหสัมพันธ์หนึ่งคู่ที่มีค่าสูงกว่า .90 (OID4 และ OID5) แต่ไม่อยู่ในระดับที่ก่อให้เกิดปัญหาความซ้ำซ้อนของตัวแปรโดยรวม (multicollinearity) จึงไม่ส่งผลกระทบต่อความเหมาะสมของข้อมูลสำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันในขั้นตอนถัดไป

ดังนั้น ผลการวิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์ในครั้งนี้จึงบ่งชี้ว่า ข้อมูลมีความเหมาะสมเพียงพอสำหรับการนำไปใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการระบุตัวตนต่อองค์การต่อไป

4.1.2.5.4 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการระบุตัวตนต่อองค์การด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สอง (Second-Order Confirmatory Factor Analysis) ซึ่งพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการระบุตัวตนต่อองค์การกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เมื่อทำการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรมสำเร็จรูปทางคอมพิวเตอร์ โดยพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ตามเกณฑ์ดังต่อไปนี้ Comparative Fit Index (CFI) ≥ .95, Tucker-Lewis Index (TLI) ≥ .95, Standardized Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) < .06, Root Mean Square Residual (SRMR) < .08 (Hu และ Bentler, 1999) ผลการพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลการจัดแจงในงานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ก่อนและหลังการปรับโมเดล ดังตารางที่ 4-33

ตารางที่ 4-33 การพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืมของโมเดลการระบุตัวตนต่อองค์การกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ก่อนและหลังการปรับโมเดล

ดัชนีตรวจสอบความสอดคล้อง	เกณฑ์พิจารณา	ก่อนปรับโมเดล		หลังปรับโมเดล	
		ค่าสถิติ	ผลพิจารณา	ค่าสถิติ	ผลพิจารณา
χ^2/df	< 3	9.078	ไม่ผ่าน	.864	ผ่าน
p	> .05	.000	ไม่ผ่าน	.599	ผ่าน
CFI	≥ .95	.700	ไม่ผ่าน	1.000	ผ่าน
TLI	≥ .95	.645	ไม่ผ่าน	1.004	ผ่าน
RMSEA	< .06	.233	ผ่าน	.000	ผ่าน

ตารางที่ 4-34 จำนวนข้อคำถามโมเดลการระบุตัวตนต่อองค์การที่ตัดเพื่อปรับโมเดลให้มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

องค์ประกอบหลัก	จำนวนข้อก่อนตัด	ข้อที่	จำนวนข้อหลังตัด	ข้อที่ตัด
การจัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง (Self-categorization and labelling)	5	1 – 5	3	1, 5
บูรณาการเป้าหมายและค่านิยม (Sharing of organizational goals and values)	4	6 – 9	3	8, 9
ความผูกพันทางอารมณ์ของบุคคลต่อองค์การ (A sense of organizational belonging and membership)	5	10 – 14	3	13, 14
รวม	14		**9**	

จากตางรางที่ 4-33 และ 4-34 พบว่า โมเดลการระบุตัวตนต่อองค์การก่อนปรับโมเดล มีค่า χ^2/df เท่ากับ 9.078, p = .000, CFI = .700, TLI = .645 และ RMSEA = .233 โดยมีค่าบางตัวที่ไม่ผ่านเกณฑ์ที่กำหนด แสดงว่าโมเดลไม่สอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยได้ทำการตัดคำถามบางข้อที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบต่ำ แต่ยังมีความครอบคลุมนิยามเชิงปฏิบัติการของตัวแปรการระบุตัวตนต่อองค์การเพื่อช่วยปรับให้โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งโมเดลการจัดแจงในงานหลังปรับโมเดล มีค่า χ^2/df เท่ากับ .864, p = .599, CFI = 1.000, TLI = 1.004 และ RMSEA = .031 โดยทุกค่าผ่านเกณฑ์ที่กำหนด แสดงว่าโมเดลการวัดมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

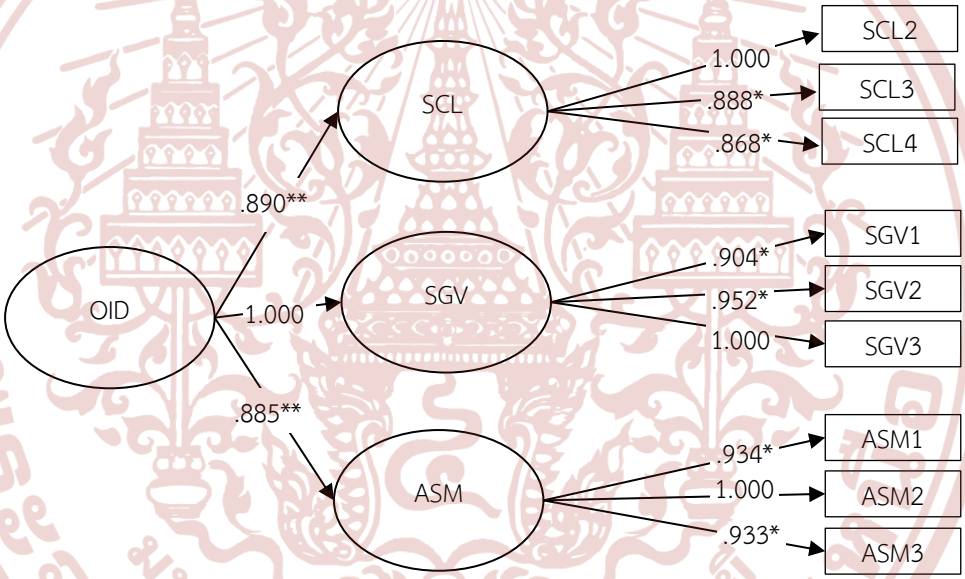
ตารางที่ 4-35 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการระบุตัวตนต่อองค์การ

ตัวแปรแฝง/ตัวแปรสังเกตได้	น้ำหนักองค์ประกอบ	SE	t	R^2
การจัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง (Self-categorization and labelling)	**.890**	**.100**	**8.885**	
SCL2	1.000			.563
SCL3	.888	.067	13.180**	.473
SCL4	.868	.072	12.063**	.496
บูรณาการเป้าหมายและค่านิยม (Sharing of organizational goals and values)	**1.000**			
SGV1	.904	.082	10.995**	.598
SGV2	.952	.063	15.132**	.662
SGV3	1.000			.751

ตารางที่ 4-35 (ต่อ)

ตัวแปรแฝง/ตัวแปรสังเกตได้	น้ำหนักองค์ประกอบ	SE	t	R^2
ความผูกพันทางอารมณ์ของบุคคลต่อองค์การ (A sense of organizational belonging and membership)	**.885**	**.103**	**8.599****	
ASM1	.934	.080	11.632**	.446
ASM2	1.000			.525
ASM3	.933	.072	12.978**	.514

หมายเหตุ: ** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (ค่า t มากกว่า 3.30)



Chi-Square = 12.096 ; df = 14, Relative Chi-Square = 0.864 ; p-value = .599 ;
GFI = .983 ; AGF I = .945 ; NFI = .990 ; TLI = 1.004 ; CFI = 1.000 ; RMSEA = .000

ภาพที่ 4-5 โมเดลองค์ประกอบเชิงยืนยันการระบุตัวตนต่อองค์การ

จากตารางที่ 4-35 และภาพที่ 4-5 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สอง ขั้นที่หนึ่งของการระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification: OID) พบว่า ตัวแปรสังเกตได้จำนวน 9 ข้อ มีความสัมพันธ์กับองค์ประกอบย่อยของการระบุตัวตนต่อองค์การจำนวน 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การจัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง (Self-categorization and labelling) การบูรณาการเป้าหมายและค่านิยมขององค์การ (Sharing of organizational goals and values) และความผูกพันทางอารมณ์ของบุคคลต่อองค์การ (A sense of organizational belonging and membership) โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกทั้งหมด และมีค่าอยู่ในช่วง

.868 – .952 ซึ่งทุกตัวชี้วัดมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงถึงความสัมพันธ์ที่เข้มแข็งระหว่างตัวชี้วัดกับองค์ประกอบแฝง สามารถสรุปผลการวิเคราะห์จำแนกเป็นรายองค์ประกอบได้ดังนี้

1. องค์ประกอบการจัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง (Self-categorization and labelling)

ตัวชี้วัดจำนวน 3 ข้อ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง .868 – .888 โดยตัวชี้วัด SCL2 ถูกกำหนดค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็น 1.000 (fixed loading) ขณะที่ SCL3 (.888) และ SCL4 (.868) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในระดับสูง สะท้อนให้เห็นว่าตัวชี้วัดในองค์ประกอบนี้สามารถอธิบายโครงสร้างแฝงของการจัดประเภทตนเองและการนิยามตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2. องค์ประกอบการบูรณาการเป้าหมายและค่านิยมขององค์การ (Sharing of organizational goals and values)

ตัวชี้วัดจำนวน 3 ข้อ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง .904 – .952 โดยตัวชี้วัด SGV3 ถูกกำหนดเป็นตัวชี้วัดอ้างอิง (fixed loading = 1.000) และตัวชี้วัด SGV2 (.952) และ SGV1 (.904) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในระดับสูงมาก แสดงให้เห็นถึงความสามารถในการอธิบายโครงสร้างแฝงของการบูรณาการเป้าหมายและค่านิยมขององค์การได้อย่างชัดเจน

3. องค์ประกอบความผูกพันทางอารมณ์ของบุคคลต่อองค์การ (A sense of organizational belonging and membership)

ตัวชี้วัดจำนวน 3 ข้อ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง .933 – .934 โดยตัวชี้วัด ASM2 ถูกกำหนดเป็นตัวชี้วัดอ้างอิง (fixed loading = 1.000) ขณะที่ ASM1 (.934) และ ASM3 (.933) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในระดับสูงมาก สะท้อนถึงคุณภาพของตัวชี้วัดในการอธิบายโครงสร้างแฝงของความผูกพันทางอารมณ์ต่อองค์การได้อย่างมีประสิทธิภาพ

โดยภาพรวม ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สอง ขั้นที่หนึ่ง แสดงให้เห็นว่าตัวชี้วัดของการระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification) ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบย่อย 3 ด้าน ได้แก่ การจัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง การบูรณาการเป้าหมายและค่านิยมขององค์การ และความผูกพันทางอารมณ์ของบุคคลต่อองค์การ รวมจำนวน 9 ตัวชี้วัด มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกทั้งหมด และอยู่ในเกณฑ์ดีถึงดีมาก ตามหลักการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

ผลการวิเคราะห์ดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่าตัวชี้วัดแต่ละข้อสามารถอธิบายโครงสร้างแฝงขององค์ประกอบย่อยได้อย่างเหมาะสม และองค์ประกอบย่อยทั้งสามสามารถสะท้อนโครงสร้างของการระบุตัวตนต่อองค์การได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จึงสรุปได้ว่าโมเดลการวัดของการระบุตัวตนต่อองค์การมีความเหมาะสม

4.2 การวิจัยระยะที่ 2 ผลการศึกษาการพัฒนาและทดสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครูกับข้อมูลเชิงประจักษ์

สำหรับการวิจัยในระยะที่ 2 นี้ ใช้วิธีการวิจัยเชิงปริมาณ (Quantitative Research) มีวัตถุประสงค์เพื่อการตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผล (Structural Equation Modeling: SEM) ของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ด้วยเครื่องมือที่ได้รับการพัฒนาจากงานวิจัยในระยะที่ 1 โดยตัวแปรที่ใช้ใช้ในการวิเคราะห์ คือ (1) ตัวแปรแฝงจำนวน 5 ตัวแปร การยึดมั่นในงาน (WE) ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) การจัดแจงในงาน (JC) การสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) และการระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) และ (2) ตัวแปรสังเกตได้ ได้แก่ ความกระตือรือร้น (VIG) ความทุ่มเท (DID) การจดจ่อในงาน (ABS) การรับรู้ความสามารถของตนเอง (SEEF) ความรับผิดชอบ (ACC) ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (BEL) อัตลักษณ์แห่งตน (SELF) การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน (INJR) การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน (DEJD) การเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน (INS) การเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย (INJD) การให้ความหมาย (MEA) ความสามารถ (COM) การกำหนดตนเอง (SELD) ผลกระทบ (IMP) การจัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง (SCL) บูรณาการเป้าหมายและค่านิยม (SGV) และความผูกพันทางอารมณ์ของบุคคลต่อองค์การ (ASM)

ทั้งนี้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัยระยะที่ 2 ได้นำเสนอเป็นลำดับขั้นดังนี้

4.2.1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลส่วนบุคคล

4.2.2 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้

4.2.3 ผลการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

4.2.1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลส่วนบุคคล

ผลการศึกษาข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม กลุ่มตัวอย่างคือข้าราชการครู จากการเก็บรวบรวมข้อมูล พบว่า มีผู้ตอบแบบสอบถามที่ผ่านเกณฑ์การคัดเข้าและคัดออก และมีข้อมูลครบถ้วนสมบูรณ์ตามเกณฑ์ที่กำหนด สามารถนำไปใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลได้ จำนวน 518 คน โดยมีข้อมูลพื้นฐาน ประกอบด้วย เพศ อายุ ระดับการศึกษา ระดับชั้นการศึกษาที่สอน ประสบการณ์การทำงาน และจังหวัดที่ปฏิบัติงาน โดยแสดงผลการวิเคราะห์ข้อมูลในรูปแบบของจำนวน และร้อยละ ดังนี้

ตารางที่ 4-36 จำนวนและร้อยละของเพศของผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 2

เพศ	จำนวนคน	ร้อยละ
ชาย	182	35.14
หญิง	336	64.86
รวม	518	100.00

จากตารางที่ 4-36 พบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง จำนวน 336 คน คิดเป็นร้อยละ 35.14 และเป็นเพศชาย จำนวน 182 คน คิดเป็นร้อยละ 64.86

ตารางที่ 4-37 จำนวนและร้อยละของอายุของผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 2

ช่วงอายุ	จำนวนคน	ร้อยละ
22 - 24 ปี	44	8.49
25 – 34 ปี	143	27.61
35 – 44 ปี	172	33.20
45 - 54 ปี	108	20.85
55 – 59 ปี	51	9.85
รวม	**518**	**100.00**

จากตารางที่ 4-37 พบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่อยู่ในช่วงอายุ 35 – 44 ปี จำนวน 172 คน คิดเป็นร้อยละ 33.20 รองลงมาคือ ช่วงอายุ 25 – 34 ปี จำนวน 143 คน คิดเป็นร้อยละ 27.61 ช่วงอายุ 45 – 54 ปี จำนวน 108 คน คิดเป็นร้อยละ 20.85 ช่วงอายุ 55 – 59 ปี จำนวน 51 คน คิดเป็นร้อยละ 9.85 และช่วงอายุ 22 – 24 ปี จำนวน 44 คน คิดเป็นร้อยละ 8.49 ตามลำดับ

ตารางที่ 4-38 จำนวนและร้อยละของระดับการศึกษาของผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 2

ระดับการศึกษา	จำนวนคน	ร้อยละ
ปริญญาตรี	274	52.89
ปริญญาโท	235	45.37
ปริญญาเอก	9	1.74
รวม	**518**	**100.00**

จากตารางที่ 4-38 พบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่จบการศึกษาสูงสุดระดับปริญญาตรี จำนวน 274 คน คิดเป็นร้อยละ 52.89 รองลงมาคือ ระดับปริญญาโท จำนวน 235 คน คิดเป็นร้อยละ 45.37 และระดับปริญญาเอก จำนวน 9 คน คิดเป็นร้อยละ 1.74

ตารางที่ 4-39 จำนวนและร้อยละของระดับชั้นการศึกษาที่ผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 2

ระดับการศึกษาที่สอน	จำนวนคน	ร้อยละ
มัธยมศึกษาตอนต้น	191	36.87
มัธยมศึกษาตอนปลาย	223	43.05
มัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย	104	20.08
รวม	**518**	**100.00**

จากตารางที่ 4-39 พบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่สอนนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 223 คน คิดเป็นร้อยละ 43.05 รองลงมา คือ สอนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 191 คน คิดเป็นร้อยละ 36.87 และสอนทั้งสองระดับ จำนวน 104 คน คิดเป็นร้อยละ 20.08

ตารางที่ 4-40 จำนวนและร้อยละของประสบการณ์การทำงานของผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยระยะที่ 2

ประสบการณ์การทำงาน	จำนวนคน	ร้อยละ
1 – 6 ปี	142	27.41
7 – 11 ปี	129	24.90
12 ปีขึ้นไป	247	47.69
รวม	**518**	**100.00**

จากตารางที่ 4-40 พบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่มีประสบการณ์การทำงานในตำแหน่งครูอยู่ เป็นระยะเวลา 12 ปีขึ้นไป จำนวน 247 คน คิดเป็นร้อยละ 47.69 รองลงมา คือ ระยะเวลา 1 – 6 ปี จำนวน 142 คน คิดเป็นร้อยละ 27.40 และระยะเวลา 7 – 11 ปี จำนวน 129 คน คิดเป็นร้อยละ 24.90 ตามลำดับ

4.2.2 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานและค่าสัมประสิทธิ์สัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้

4.2.2.1 การตรวจลักษณะการแจกแจงของตัวแปรสังเกตได้

การวิเคราะห์ข้อมูลลักษณะการกระจาย และการแจกแจงของตัวแปรสังเกตได้แต่ละตัวตามข้อตงลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์สมการโครงสร้างเชิงเส้น (SEM) ได้กำหนดให้ดำเนินการตรวจสอบการกระจายของตัวแปรสังเกตได้ (Manifest Variable) ด้วยค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ค่าความเบ้ (Skewness) ค่าความโด่ง (Kurtosis) ค่าต่ำสุด (Min) และค่าสูงสุด (Max) ด้วยโปรแกรมสำเร็จรูปทางคอมพิวเตอร์ โดยได้นำเสนอผลการวิเคราะห์สถิติได้ดังตารางที่ 4-41

ตารางที่ 4-41 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการศึกษา

ตัวแปร	Mean	SD	Skewness	Kurtosis	Min	Max
1. การยึดมั่นในงาน	**4.17**	**0.486**	**-0.771**	**1.763**	**1**	**5**
1.1 ความกระตือรือร้น	4.30	0.471	-1.036	4.031	1	5
1.2 ความทุ่มเท	4.20	0.564	-0.979	1.547	2	5
1.3 การจดจ่อในงาน	3.92	0.612	-0.407	-0.050	2	5
2. ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ	**4.19**	**0.605**	**-0.624**	**0.277**	**2**	**5**
2.1 การรับรู้ความสามารถของตนเอง	4.08	0.444	-0.447	0.230	2	5
2.2 ความรับผิดชอบ	4.06	0.501	-0.397	-0.153	2	5
2.3 ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง	4.01	0.599	-0.581	0.661	1	5
2.4 อัตลักษณ์แห่งตน	4.08	0.579	-0.629	0.788	2	5
3. การจัดแจงในงาน	**4.04**	**0.391**	**-0.114**	**-0.538**	**3**	**5**

ตารางที่ 4-41 (ต่อ)

ตัวแปร	Mean	SD	Skewness	Kurtosis	Min	Max
3.1 การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน	4.20	0.512	-0.389	-0.324	2	5
3.2 การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน	4.10	0.564	-0.408	0.208	2	5
3.3 การเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน	4.05	0.521	-0.239	-0.234	2	5
3.4 การเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย	3.83	0.612	-0.222	-0.341	2	5
4. การสร้างอำนาจทางจิตใจ	**3.86**	**0.534**	**-0.310**	**-0.288**	**2**	**5**
4.1 การให้ความหมาย	3.81	0.673	-0.188	-0.494	2	5
4.2 ความสามารถ	3.81	0.688	-0.149	-0.466	2	5
4.3 การกำหนดตนเอง	4.12	0.621	-0.729	0.793	2	5
4.4 ผลกระทบ	3.69	0.680	-0.001	-0.496	1	5
5. การระบุตัวตนต่อองค์การ	**4.12**	**0.647**	**-0.745**	**0.591**	**1**	**5**
5.1 การจัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง	4.20	0.695	-0.766	0.642	1	5
5.2 บูรณาการเป้าหมายและค่านิยม	4.10	0.697	-0.641	0.415	1	5
5.3 ความผูกพันทางอารมณ์ของบุคคลต่อองค์การ	4.05	0.804	-0.825	0.658	1	5

จากตารางที่ 4-41 ผลการวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย พบว่า ตัวแปรทั้งหมดมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับ มาก โดยค่าเฉลี่ยของตัวแปรแฝงและองค์ประกอบย่อยมีค่าอยู่ในช่วงประมาณ 3.69 ถึง 4.30 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรส่วนใหญ่อยู่ในช่วงประมาณ 0.391 ถึง 0.804 ซึ่งแสดงให้เห็นว่าคะแนนของกลุ่มตัวอย่างมีการกระจายตัวอยู่ในระดับ ต่ำถึงปานกลาง และมีความสม่ำเสมอของข้อมูลค่อนข้างสูง

เมื่อพิจารณาตัวแปรด้านการยึดมั่นในงาน (WE) พบว่ามีค่าเฉลี่ยรวมเท่ากับ 4.17 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.486 โดยมีค่าความเบ้เท่ากับ -0.771 และค่าความโด่งเท่ากับ 1.763 ค่าคะแนนต่ำสุดอยู่ที่ 1 และค่าสูงสุดเท่ากับ 5

สำหรับตัวแปรความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) พบว่ามีค่าเฉลี่ยรวมเท่ากับ 4.08 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.444 โดยมีค่าความเบ้เท่ากับ -0.447 และค่าความโด่งเท่ากับ 0.230 ค่าคะแนนต่ำสุดอยู่ที่ 2 และค่าสูงสุดเท่ากับ 5

ในส่วนของการจัดแจงในงาน (JC) พบว่ามีค่าเฉลี่ยรวมเท่ากับ 4.04 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.391 โดยมีค่าความเบ้เท่ากับ -0.114 และค่าความโด่งเท่ากับ -0.538 ค่าคะแนนต่ำสุดอยู่ที่ 3 และค่าสูงสุดเท่ากับ 5

สำหรับตัวแปรการสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) พบว่ามีค่าเฉลี่ยรวมเท่ากับ 3.86 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.534 โดยมีค่าความเบ้เท่ากับ -0.310 และค่าความโด่งเท่ากับ -0.288 ค่าคะแนนต่ำสุดอยู่ที่ 2 และค่าสูงสุดเท่ากับ 5

ในด้านการระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) พบว่ามีค่าเฉลี่ยรวมเท่ากับ 4.12 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.647 โดยมีค่าความเบ้เท่ากับ -0.745 และค่าความโด่งเท่ากับ 0.591 ค่าคะแนนต่ำสุดอยู่ที่ 1 และค่าสูงสุดเท่ากับ 5

4.2.2.2 การตรวจสอบลักษณะความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ โดยใช้การวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson Product-Moment Correlation Coefficient) ทั้งนี้ตัวแปรสังเกตได้จะต้องมีความสัมพันธ์กันไม่มากเกินไป (มากกว่า 0.90) (Hair และคณะ, 2010) ดังตารางที่ 4-42

ตารางที่ 4-42 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการศึกษา

	VIG	DID	ABS	SEEF	ACC	BEL	SELF	INS	DEJD	INJR	INJD	MEA	COM	SELD	IMP	SCL	SGV	ASM
VIG	1																	
DID	.688**	1																
ABS	.577**	.687**	1															
SEEF	.397**	.419**	.405**	1														
ACC	.347**	.380**	.443**	.510**	1													
BEL	.329**	.403**	.409**	.365**	.515**	1												
SELF	.382**	.553**	.455**	.329**	.419**	.639**	1											
INS	.330**	.396**	.365**	.328**	.282**	.324**	.410**	1										
DEJD	.310**	.364**	.411**	.325**	.371**	.298**	.373**	.472**	1									
INJR	.225**	.250**	.271**	.214**	.243**	.262**	.305**	.354**	.369**	1								
INJD	.153**	.224**	.257**	.189**	.243**	.214**	.289**	.226**	.351**	.246**	1							
MEA	.302**	.409**	.394**	.269**	.269**	.330**	.369**	.259**	.272**	.292**	.233**	1						
COM	.326**	.356**	.313**	.384**	.287**	.250**	.277**	.277**	.270**	.307**	.237**	.478**	1					
SELD	.401**	.476**	.486**	.391**	.336**	.371**	.405**	.394**	.395**	.363**	.318**	.577**	.586**	1				
IMP	.359**	.454**	.472**	.350**	.400**	.432**	.463**	.361**	.398**	.311**	.355**	.466**	.436**	.614**	1			
SCL	.326**	.425**	.362**	.317**	.305**	.482**	.480**	.354**	.231**	.322**	.251**	.436**	.460**	.549**	.575**	1		
SGV	.359**	.502**	.486**	.304**	.324**	.422**	.458**	.353**	.320**	.346**	.261**	.432**	.387**	.578**	.622**	.650**	1	
ASM	.297**	.466**	.436**	.234**	.301**	.505**	.498**	.335**	.246**	.291**	.243**	.447**	.367**	.522**	.566**	.629**	.728**	1

หมายเหตุ : **มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01, * มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 4-42 พบว่า ตัวแปรสังเกตได้ทุกตัวมีความสัมพันธ์กันในทิศทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($p < .01$) โดยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) มีค่าอยู่ในช่วงประมาณ .153 ถึง .728 แสดงให้เห็นว่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอยู่ในระดับต่ำถึงค่อนข้างสูง

เมื่อพิจารณากลุ่มตัวแปรตามองค์ประกอบ พบว่า ตัวแปรด้านการยึดมั่นในงาน (VIG, DID, ABS) มีความสัมพันธ์กันในระดับปานกลางถึงค่อนข้างสูง ($r = .577 – .688$) ขณะที่องค์ประกอบของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (ACC, BEL, SELF) มีความสัมพันธ์กันในระดับปานกลางถึงสูง โดยเฉพาะ BEL กับ SELF ($r = .639$)

ในส่วนของการจัดแจงในงาน (INS, DEJD, INJR, INJD) พบว่ามีความสัมพันธ์กันในระดับต่ำถึงปานกลาง ($r = .226 – .472$) ส่วนองค์ประกอบของการสร้างอำนาจทางจิตใจ (MEA, COM, SELD, IMP) มีความสัมพันธ์กันในระดับปานกลางถึงค่อนข้างสูง โดยเฉพาะ SELD กับ IMP ($r = .614$)

สำหรับการระบุตัวตนต่อองค์การ (SGV, SCL, ASM) พบว่ามีความสัมพันธ์กันในระดับค่อนข้างสูง โดยคู่ที่มีความสัมพันธ์สูงสุดคือ SCL กับ ASM ($r = .728$)

โดยรวมไม่พบค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ที่มีค่าสูงเกิน .80 ซึ่งอาจก่อให้เกิดปัญหา multicollinearity แสดงให้เห็นว่าตัวแปรมีความสัมพันธ์กันในระดับที่เหมาะสม และสามารถนำไปวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างในขั้นตอนถัดไปได้

4.2.3 ผลการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู

การวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู โดยใช้การวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้าง (SEM) มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ซึ่งได้ตั้งสมมติฐานการวิจัยไว้ดังนี้

H2.1 โมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) ของข้าราชการครู มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

H2.2 การจัดแจงในงาน (JC) มีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO)

H2.3 การสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) มีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO)

H2.4 การระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) มีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO)

H2.5 การจัดแจงในงาน (JC) มีอิทธิพลทางตรงต่อการยึดมั่นในงาน (WE)

H2.6 การสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) มีอิทธิพลทางตรงต่อการยึดมั่นในงาน (WE)

H2.7 การระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) มีอิทธิพลทางตรงต่อการยึดมั่นในงาน (WE)

H2.8 ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) มีอิทธิพลทางตรงต่อการยึดมั่นในงาน (WE)

H2.9 การจัดแจงในงาน (JC) มีอิทธิพลทางอ้อมต่อการยึดมั่นในงาน (WE) ผ่านความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO)

H2.10 การสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) มีอิทธิพลทางอ้อมต่อการยึดมั่นในงาน (WE) ผ่านความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO)

H2.11 การระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) มีอิทธิพลทางอ้อมต่อการยึดมั่นในงาน (WE) ผ่านความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO)

เมื่อทำการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรมสำเร็จรูปทางคอมพิวเตอร์ โดยพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ตามเกณฑ์ที่นำเสนอซึ่งจากการพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลเชิงทฤษฎี (Model Conceptualization) ตามดัชนีตรวจสอบความความสอดคล้อง พบว่าโมเดลความเป็นเจ้าของทางจิตใจไม่สอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ จึงดำเนินการปรับโมเดล โดยพิจารณาตามดัชนีตัดแปลงโมเดล (Model Modification Indices : MI) ที่มีค่าสูงที่สุดก่อน พร้อมกับประเมินค่า Standardized Expected Change ของพารามิเตอร์ทั้งหมดประกอบกับมีเหตุผลทางทฤษฎีรองรับ ทั้งนี้จะดำเนินการปรับทีละพารามิเตอร์พร้อมกับพิจารณาดัชนีตรวจสอบความสอดดคล้องจนได้ค่าที่มีความเหมาะสมที่สุด สามารถแสดงผลการพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลความเป็นเจ้าของทางจิตใจกับข้อมูลเชิงประจักษ์ก่อนและหลังการปรับโมเดล ดังตารางที่ 4-43

ตารางที่ 4-43 การพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืมของโมเดลความเป็นเจ้าของทางจิตใจกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ก่อนและหลังการปรับโมเดล

ดัชนีตรวจสอบความสอดคล้อง	เกณฑ์พิจารณา	ก่อนปรับโมเดล		หลังปรับโมเดล	
		ค่าสถิติ	ผลพิจารณา	ค่าสถิติ	ผลพิจารณา
χ^2/df	≤ 3	3.50	ไม่ผ่านเกณฑ์	3.00	ผ่านเกณฑ์
CFI	≥ .90	0.929	ผ่านเกณฑ์	0.947	ผ่านเกณฑ์
TLI	≥ .90	0.913	ผ่านเกณฑ์	0.934	ผ่านเกณฑ์
RMSEA	≤ .08	0.069	ผ่านเกณฑ์	0.062	ผ่านเกณฑ์
SRMR	≤ .10	0.044	ผ่านเกณฑ์	0.040	ผ่านเกณฑ์

จากตารางที่ 4-43 แสดงผลการพิจารณาความสอดคล้องของโมเดลก่อนและหลังการปรับโมเดล โดยอ้างอิงเกณฑ์ของ Kline (2023) พบว่า โมเดลก่อนการปรับมีค่า χ^2/df เท่ากับ 3.50 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนด (≤ 3) แม้ว่าดัชนีอื่น ได้แก่ CFI (0.929), TLI (0.913), RMSEA (0.069) และ SRMR (0.044) จะอยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ ภายหลังการปรับโมเดล พบว่าค่า χ^2/df ลดลงเป็น 3.00 และดัชนีความสอดคล้องอื่นมีค่าดีขึ้น ได้แก่ CFI = 0.947, TLI = 0.934, RMSEA = 0.062 และ SRMR = 0.040 ซึ่งอยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ทั้งหมด

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า โมเดลที่ปรับปรุงแล้วมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในระดับที่เหมาะสม และสามารถนำไปใช้ทดสอบสมมติฐานในขั้นตอนถัดไปได้

ตารางที่ 4-44 ผลการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู

ตัวแปรผล/ตัวแปรเหตุ	PO			WE		
	TE	IE	DE	TE	IE	DE
JC	0.468** (< .001)	-	0.468** (< .001)	0.305** (< .001)	0.183* (< .001)	0.122 (.197)
PE	-0.168 (.206)	-	-0.168 (.206)	0.253** (.009)	-0.066 (.232)	0.319** (.009)
OID	0.570** (< .001)	-	0.570** (< .001)	0.232** (< .001)	0.223* (< .001)	0.009 (.937)
PO	-	-	-	0.392** (< .001)	-	0.392** (< .001)
χ^2 = 327 df = 109 χ^2/df = 3.00 p = < .001 CFI = .947 TLI = .934 SRMR = .040 RMSEA = .62 RNI = .947 NFI = .924 RFI = .905 IFI = .948 PNFI = .740						
สมการโครงสร้าง PO WE						
R^2 0.616 .564						
เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝง						
	WE	PO	JC	PE	OID	
WE	1.000					
PO	.609**	1.000				
JC	.462**	.535**	1.000			
PE	.553**	.569**	.553**	1.000		
OID	.522**	.594**	.468**	.700**	1.000	

หมายเหตุ : **มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01
*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
TE = ผลรวมอิทธิพลในรูปคะแนนมาตรฐาน (standardized total effect)
IE = อิทธิพลทางอ้อมในรูปคะแนนมาตรฐาน (standardized indirect effect)
DE = อิทธิพลทางตรงในรูปคะแนนมาตรฐาน (standardized direct effect)
ตัวเลขในวงเล็บ = ค่า unstandardized estimated parameter/standard error
Total Effect (TE) = DE + IE

จากตารางที่ 4-44 สามารถอธิบายผลการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครูได้ดังนี้ ผลการตรวจความตรงของโมเดลผ่านเกณฑ์ทั้งหมด ซึ่งแสดงได้ว่าโมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยตัวแปรการจัดแจงในงาน (JC) การสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) การระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) สามารถอธิบายความแปรปรวนในตัวแปรความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) ได้ร้อยละ 61.60 ส่วนตัวแปรการจัดแจงในงาน (JC) การสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) การระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) และความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) สามารถอธิบายความแปรปรวนในตัวแปรการยึดมั่นใจงาน (WE) ได้ร้อยละ 56.40 สะท้อนให้เห็นว่าโมเดลมีอำนาจในการอธิบายตัวแปรตามได้ในระดับค่อนข้างสูง

จากการวิเคราะห์ค่ามาตรฐานของผลรวมอิทธิพลของตัวแปรแฝงแต่ละตัว พบว่า ผลรวมอิทธิพลของตัวแปรแฝงแต่ละตัวแบ่งออกเป็นอิทธิพลทางตรง (standardized direct effect =DE) กับอิทธิพลทางอ้อม (standardized indirect effect = IE) สามารถอธิบายได้ดังนี้

1) อิทธิพลของตัวแปรการออกแบบงาน (Job Crafting: JC)

1.1 อิทธิพลจากตัวแปรการออกแบบงาน (JC) ไปยังความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) มีค่าอิทธิพลทางตรง (DE) เท่ากับ 0.468 ดังนั้นจึงมีค่าอิทธิพลรวม (TE) เท่ากับ 0.468 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

1.2 อิทธิพลจากตัวแปรการออกแบบงาน (JC) ไปยังการยึดมั่นในงาน (WE) มีค่าอิทธิพลทางตรง (DE) เท่ากับ 0.122 อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ และมีอิทธิพลทางอ้อม (IE) ผ่านความเป็นเจ้าของทางจิตใจเท่ากับ 0.183 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่งผลให้มีค่าอิทธิพลรวม (TE) เท่ากับ 0.305 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2) อิทธิพลของตัวแปรการเสริมพลังในการทำงาน (Psychological Empowerment)

2.1 อิทธิพลจากตัวแปรการเสริมพลังในการทำงาน (PE) ไปยังความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) มีค่าอิทธิพลทางตรง (DE) เท่ากับ -0.168 อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ดังนั้นจึงมีค่าอิทธิพลรวม (TE) เท่ากับ -0.168

2.2 อิทธิพลจากตัวแปรการเสริมพลังในการทำงาน (PE) ไปยังการยึดมั่นในงาน (WE) มีค่าอิทธิพลทางตรง (DE) เท่ากับ 0.319 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และมีอิทธิพลทางอ้อม (IE) ผ่านความเป็นเจ้าของทางจิตใจเท่ากับ -0.066 อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ส่งผลให้มีค่าอิทธิพลรวม (TE) เท่ากับ 0.253 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3) อิทธิพลของตัวแปรการระบุตัวตนกับองค์การ (Organizational Identification: OID)

3.1 อิทธิพลจากตัวแปรการระบุตัวตนกับองค์การ (OID) ไปยังความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) มีค่าอิทธิพลทางตรง (DE) เท่ากับ 0.570 ดังนั้นจึงมีค่าอิทธิพลรวม (TE) เท่ากับ 0.570 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3.2 อิทธิพลจากตัวแปรการระบุตัวตนกับองค์การ (OID) ไปยังการยึดมั่นในงาน (WE) มีค่าอิทธิพลทางตรง (DE) เท่ากับ 0.009 อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ และมีอิทธิพลทางอ้อม (IE) ผ่านความเป็นเจ้าของทางจิตใจเท่ากับ 0.223 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่งผลให้มีค่าอิทธิพลรวม (TE) เท่ากับ 0.232 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

4) อิทธิพลของตัวแปรความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership)

4.1 อิทธิพลจากตัวแปรความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) ไปยังการยึดมั่นในงาน (WE) มีค่าอิทธิพลทางตรง (DE) เท่ากับ 0.392 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ดังนั้นจึงมีค่าอิทธิพลรวม (TE) เท่ากับ 0.392

จากผลการวิเคราะห์พบว่า ความเป็นเจ้าของทางจิตใจทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลาง (Mediator) อย่างสมบูรณ์ (Full mediation) ระหว่างการจัดแจงในงาน (JC) กับการยึดมั่นในงาน (WE) และการระบุตัวตนกับองค์การ (OID) กับการยึดมั่นในงาน (WE) เนื่องจากอิทธิพลทางตรงไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แต่อิทธิพลทางอ้อมมีนัยสำคัญทางสถิติ

ตารางที่ 4-45 ค่าประมาณพารามิเตอร์และค่าสถิติในโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

ตัวแปรสาเหตุ → ตัวแปรผล	ค่าประมาณพารามิเตอร์		SE	t
	Beta	b		
Matrix LAMBDA – Y				
WE → VIG	0.749	1.000	0.0000	
WE → DID	0.891	1.426	0.0745	19.14
WE → ABS	0.784	1.360	0.0781	17.41
PO → ACC	0.597	1.000	0.000	
PO → BEL	0.780	1.570	0.1225	12.82
PO → SELF	0.809	1.571	0.1206	13.03
Matrix LAMBDA – X				
JC → INS	0.649	1.000	0.000	
JC → DEJD	0.693	1.180	0.1002	11.77
JC → INJR	0.545	0.858	0.0866	9.91
JC → INJD	0.463	0.857	0.0990	8.65
PE → MEA	0.661	1.000	0.0000	
PE → COM	0.636	0.990	0.0783	12.65
PE → SELD	0.833	1.168	0.0744	15.71
PE → IMP	0.765	1.175	0.0797	14.74
OID → SCL	0.853	1.000	0.0000	
OID → SGV	0.780	0.907	0.0451	20.11
OID → ASM	0.829	1.118	0.0510	21.92

หมายเหตุ : ** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 4-45 แสดงค่าประมาณพารามิเตอร์ของโมเดลการวัด พบว่า ตัวชี้วัดทุกตัวมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน (Beta) เป็นบวก และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($p < .001$) โดยมีค่า t อยู่ระหว่าง 8.65 ถึง 21.92 แสดงให้เห็นว่าตัวชี้วัดแต่ละตัวสามารถสะท้อนตัวแปรแฝงของตนได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เมื่อพิจารณารายตัวแปร ดังนี้

1) ตัวแปรการยึดมั่นในงาน (WE) พบว่า ตัวชี้วัด DID มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงที่สุด (Beta = 0.891) รองลงมาคือ ABS (Beta = 0.784) และ VIG (Beta = 0.749)

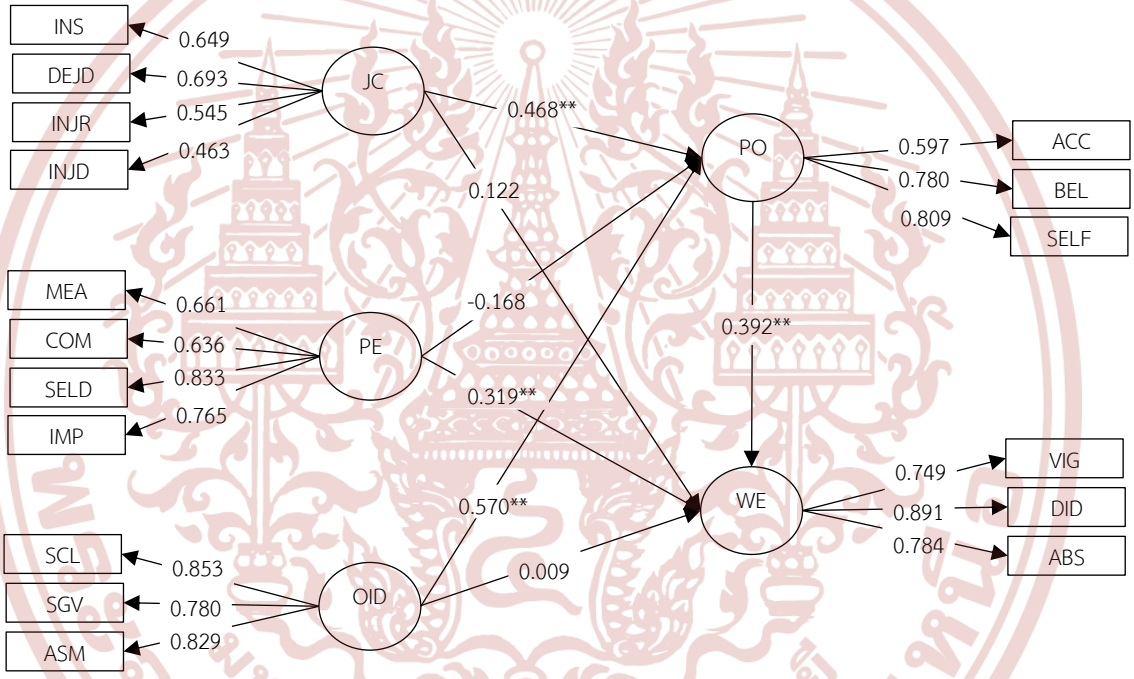
2) ตัวแปรความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) พบว่า SELF มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงที่สุด (Beta = 0.809) รองลงมาคือ BEL (Beta = 0.780) และ ACC (Beta = 0.597)

3) ตัวแปรการจัดแจงในงาน (JC) พบว่า DEJD มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงที่สุด (Beta = 0.693) ขณะที่ INJD มีค่าต่ำที่สุด (Beta = 0.463) แต่ยังคงมีนัยสำคัญทางสถิติ

4) ตัวแปรการสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) พบว่า SELD มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงที่สุด (Beta = 0.833) รองลงมาคือ IMP (Beta = 0.765), MEA (Beta = 0.661) และ COM (Beta = 0.636)

5) ตัวแปรการระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) พบว่า SCL มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงที่สุด (Beta = 0.853) รองลงมาคือ ASM (Beta = 0.829) และ SGV (Beta = 0.780)

โดยภาพรวม ตัวชี้วัดทั้งหมดมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานมากกว่า .40 และมีนัยสำคัญทางสถิติ สะท้อนว่าโมเดลการวัดมีความเหมาะสมและสามารถนำไปใช้ในการวิเคราะห์โมเดลโครงสร้างในขั้นตอนถัดไปได้



ภาพที่ 4-6 โมเดลเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู (หลังปรับ)

จากตารางที่ 4-44 4-45 และภาพที่ 4-6 สามารถอธิบายผลการวิเคราะห์โมเดลเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู และสรุปผลการวิเคราะห์ตามสมมติฐานการวิจัยในระยะที่ 2 ได้ดังนี้

H2.1 โมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของการจัดแจงในงาน (JC) การสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) และการระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) ที่ส่งผลต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) และการยึดมั่นในงาน (WE) มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์อยู่ในเกณฑ์ดี โดยมีค่า χ^2 = 327, df = 109, χ^2/df = 3.00, p < .001, CFI = .947, TLI = .934, RMSEA = .062 และ SRMR = .040 ซึ่งผ่านเกณฑ์การพิจารณา แสดงว่าโมเดลมี

ความเหมาะสม สามารถอธิบายความแปรปรวนของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) ได้ร้อยละ 61.6 (R^2 = .616) และอธิบายความแปรปรวนของการยึดมั่นในงาน (WE) ได้ร้อยละ 56.4 (R^2 = .564)

H2.2 การจัดแจงในงาน (JC) มีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) พบว่า JC มีอิทธิพลทางตรงเชิงบวกต่อ PO อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Beta = 0.468, p .001)

H2.3 การสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) มีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) พบว่า PE ไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อ PO อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Beta = -0.168, p = .206

H2.4 การระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) มีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) พบว่า OID มีอิทธิพลทางตรงเชิงบวกต่อ PO อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Beta = 0.570, p <.001)

H2.5 การจัดแจงในงาน (JC) มีอิทธิพลทางตรงต่อการยึดมั่นในงาน (WE) พบว่าพบว่า JC ไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อ WE อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Beta = 0.122, p = .197)

H2.6 การสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) มีอิทธิพลทางตรงต่อการยึดมั่นในงาน (WE) พบว่า PE มีอิทธิพลทางตรงเชิงบวกต่อ WE อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Beta = 0.319, p = .009)

H2.7 การระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) มีอิทธิพลทางตรงต่อการยึดมั่นในงาน (WE) พบว่า OID ไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อ WE อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Beta = 0.009, p = .937)

H2.8 ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) มีอิทธิพลทางตรงต่อการยึดมั่นในงาน (WE) พบว่า PO มีอิทธิพลทางตรงเชิงบวกต่อ WE อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Beta = 0.392, p < .001)

H2.9 การจัดแจงในงาน (JC) มีอิทธิพลทางอ้อมต่อการยึดมั่นในงาน (WE) ผ่านความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) พบว่า JC มีอิทธิพลทางอ้อมเชิงบวกต่อ WE ผ่าน PO อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Beta = 0.183, p < .001) แสดงให้เห็นว่า PO ทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางแบบสมบูรณ์

H2.10 การสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) มีอิทธิพลทางอ้อมต่อการยึดมั่นในงาน (WE) ผ่านความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) พบว่า PE ไม่มีอิทธิพลทางอ้อมต่อ WE ผ่าน PO อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Beta = -0.066, p = .232)

H2.11 การระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) มีอิทธิพลทางอ้อมต่อการยึดมั่นในงาน (WE) ผ่านความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) พบว่า OID มีอิทธิพลทางอ้อมเชิงบวกต่อ WE ผ่าน PO อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Beta = 0.223, p < .001) โดย PO ทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางแบบสมบูรณ์

4.3 การวิจัยระยะที่ 3 ผลการศึกษาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู และแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

การวิจัยระยะที่ 3 ใช้วิธีการวิจัยเชิงคุณภาพด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึก (In depth Interview) แบบกึ่งมีโครงสร้าง (Semi-structured interview questionnaire) มีวัตถุประสงค์เพื่อ เพื่อศึกษาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู และแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู เพื่อจะนำมาเป็นแนวทางในการสร้างและพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมที่จะใช้ในการวิจัย ระยะที่ 4 ต่อไป โดยได้ทำการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญจำนวน 14 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มผู้ที่เกี่ยวข้อง 3 กลุ่ม ได้แก่ ครูผู้บริหารโรงเรียน ครูผู้สอน และนักวิชาการหรือผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัยระยะที่ 3 จะนำเสนอเป็น 2 เรื่อง ดังนี้ 1) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้ข้อมูลสำคัญ 2) ผลการศึกษาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู รายละเอียดดังนี้

4.3.1 ผลการศึกษาข้อมูลทั่วไปของผู้ให้ข้อมูลสำคัญ

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญจำนวน 14 คน โดยมีข้อมูลพื้นที่ 5 ข้อ ได้แก่ เพศ อายุ ระดับการศึกษา และประสบการณ์ในตำแหน่งงานปัจจุบัน โดยได้แสดงผลการวิเคราะห์ข้อมูลในรูปแบบของจำนวนและร้อยละ ดังแสดงในตาราง 4-46

ตารางที่ 4-46 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้ข้อมูลสำคัญในการวิจัยระยะที่ 3

ข้อมูลทั่วไป	รายละเอียด	จำนวน	ร้อยละ
1. กลุ่มผู้ให้ข้อมูล	ครูผู้บริหารโรงเรียน	4	28.57
	ครูผู้สอน	4	28.57
	นักวิชาการหรือผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา	6	42.86
	รวม	**14**	**100.00**
2. เพศ	ชาย	6	42.86
	หญิง	8	57.14
	รวม	**14**	100.00
3. ช่วงอายุ	22 - 24 ปี	0	0.00
	25 – 34 ปี	2	14.29
	35 – 44 ปี	3	21.43
	45 – 54 ปี	6	42.86
	55 – 60 ปี	2	14.29
	61 ปีขึ้นไป	1	7.143
	รวม	**14**	100.00
4. ระดับการศึกษา	ปริญญาตรี	2	14.28
	ปริญญาโท	6	42.86
	ปริญญาเอก	6	42.86
	รวม	**14**	100.00
5. ประสบการณ์ทำงาน	1 – 6 ปี	1	7.13
	7 – 11 ปี	5	35.72
	ตั้งแต่ 12 ปีขึ้นไป	8	57.15
	รวม	**14**	**100.00**

จากตาราง 4-46 สามารถวิเคราะห์ด้วยการใช้จำนวนและร้อยละ พบว่า ผู้ให้ข้อมูลสำคัญส่วนใหญ่เป็นกลุ่มนักวิชาการหรือผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา จำนวน 6 คน คิดเป็นร้อยละ 42.86 รองลงมาคือ กลุ่มครูผู้บริหารโรงเรียนและกลุ่มครูผู้สอนจำนวนเท่ากันคือกลุ่มละ 6 คน คิดเป็นร้อยละ 28.57 ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 57.14 ส่วนใหญ่อายุอยู่ในช่วง 45-54 ปี จำนวน 6 คน คิดเป็นร้อยละ 42.86 รองลงมา คือ ช่วงอายุ 35-44 ปี 25-34 ปี 5-60 ปี และ 61 ปีขึ้นไป ตามลำดับ ระดับการศึกษาสูงสุดส่วนใหญ่คือระดับปริญญาเอกและปริญญาโท จำนวนเท่ากัน คือ 6 คน คิดเป็นร้อยละ 42.86 น้อยที่สุดคือระดับปริญญาตรี ส่วนใหญ่มีประสบการณ์ทำงานตั้งแต่ 12 ปีขึ้นไป จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 57.14 รองลงมา คือ 7-11 ปี และ 1-6 ปี ตามลำดับ

ในการสรุปผลการวิจัยใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) เป็นการวิเคราะห์เนื้อหาเชิงคุณภาพที่ใช้ในการแยกแยะ จัดหมวดหมู่ และสรุปข้อมูลจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ และการวิเคราะห์ด้วยความคล้ายคลังของข้อมูล (Pattern similarity analysis) เป้นการวิเคราะห์ความคล้ายคลึงของข้อมูลเป็นกระบวนการที่ใช้ตรวจสอบว่าข้อมูลจากแหล่งต่าง ๆ มีรูปแบบหรือแนวโน้มที่เหมือนกันหรือไม่ โดยรายละเอียดของผู้ให้ข้อมูลสำคัญ ดังแสดงในตารางที่ 4-47

ตารางที่ 4-47 รายละเอียดของผู้ให้ข้อมูลสำคัญในการวิจัยระยะที่ 3

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ	กลุ่ม	เพศ	อายุ	วุฒิการศึกษา	ประสบการณ์ทำงาน (ปี)
คนที่ 1	นักวิชาการหรือผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา	หญิง	52	ปริญญาเอก	11
คนที่ 2	นักวิชาการหรือผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา	ชาย	62	ปริญญาเอก	14
คนที่ 3	นักวิชาการหรือผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา	หญิง	36	ปริญญาเอก	8
คนที่ 4	นักวิชาการหรือผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา	หญิง	43	ปริญญาเอก	19
คนที่ 5	นักวิชาการหรือผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา	ชาย	54	ปริญญาเอก	7
คนที่ 6	นักวิชาการหรือผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา	ชาย	52	ปริญญาเอก	8
คนที่ 7	ครูผู้สอน	หญิง	31	ปริญญาตรี	9
คนที่ 8	ครูผู้สอน	หญิง	43	ปริญญาโท	21
คนที่ 9	ครูผู้สอน	หญิง	51	ปริญญาโท	29
คนที่ 10	ครูผู้สอน	หญิง	31	ปริญญาตรี	6
คนที่ 11	ครูผู้บริหารโรงเรียน	หญิง	57	ปริญญาโท	35
คนที่ 12	ครูผู้บริหารโรงเรียน	ชาย	50	ปริญญาโท	20

ตารางที่ 4-47 (ต่อ)

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ	กลุ่ม	เพศ	อายุ	วุฒิการศึกษา	ประสบการณ์ทำงาน (ปี)
คนที่ 13	ครูผู้บริหารโรงเรียน	ชาย	58	ปริญญาโท	18
คนที่ 14	ครูผู้บริหารโรงเรียน	ชาย	51	ปริญญาโท	20

4.3.2 ผลการศึกษาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู

สามารถสรุปได้ตามรายละเอียดของคำสัมภาษณ์โดยสรุป ดังนี้

4.3.2.1 ผลการศึกษาการจัดแจงในงานของข้าราชการครู

จากการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดแจงในงาน (Job Crafting) เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการเกิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) ของครู โดยครูที่สามารถออกแบบและบริหารจัดการงานของตนเองได้ มีอิสระในการคิดสร้างสรรค์ และปรับวิธีการทำงานให้เหมาะสมกับบริบทของนักเรียนและโรงเรียน จะเกิดความภาคภูมิใจในผลงานและรู้สึกว่างานนั้นเป็นของตนเอง ซึ่งนำไปสู่ความผูกพันและความรับผิดชอบต่อองค์การอย่างแท้จริง โดยผู้ให้ข้อมูลสำคัญได้กล่าวไว้ว่า

“ในมุมมองของพี่มีความรู้สึกว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจอาจเกิดจากความรู้สึกมีส่วนร่วม หรือเป็นสื่อกลาง เป็นบุคคลหนึ่งที่มีบทบาทในการทำให้สิ่งต่าง ๆ เกิดขึ้น เช่น การรวบรวมทรัพยากรหรือการจัดสภาพแวดล้อม เพื่อให้การทำงานดำเนินไปได้อย่างราบรื่น เพราะคนที่เป็นผู้ริเริ่มหรือสร้างสรรค์สิ่งต่าง ๆ ให้เกิดขึ้นจริงก็คือตัวบุคคลเอง แม้จะมีทรัพยากรอยู่แล้วก็ตาม แต่คนคือปัจจัยสำคัญในการขับเคลื่อนให้สิ่งต่าง ๆ เกิดขึ้นได้ การที่เราได้เข้ามามีส่วนร่วมในการขับเคลื่อนหรือจัดการสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ จึงทำให้เกิดความรู้สึกภาคภูมิใจในผลงานของตน ว่าการกระทำนั้นเกิดประโยชน์และส่งต่อคุณค่าต่อผู้อื่น โดยเฉพาะต่อเด็กนักเรียน เมื่อเห็นว่าสิ่งที่ทำส่งผลดีต่อผู้อื่น ก็จะเกิดความรู้สึกดีและภาคภูมิใจในตนเองมากขึ้น”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 1)

“คำตอบเรื่องการจัดแจงในงาน เราต้องมองก่อนว่าหมายถึงอะไร โดยส่วนตัวมองว่าการจัดแจงในงานคือการที่บุคคลเริ่มต้นออกแบบและรับผิดชอบในหน้าที่ของตนเองให้สอดคล้องกับความถนัดและความสามารถของตน เช่น ครูที่เก่งภาษาไทย ภาษาอังกฤษ หรือคณิตศาสตร์ ก็จะต้องจัดสรรบทบาท และสถานะของตนให้เหมาะสม เพื่อให้เกิดความรู้สึกว่าตนเองเป็นเจ้าของงานที่ทำ การจัดแจงบทบาทหน้าที่เช่นนี้สัมพันธ์โดยตรงกับความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจ เพราะเมื่อบุคคลรู้สึกว่าตนมีขอบเขตหน้าที่ที่ชัดเจน เช่น ครูแนะแนว ครูประจำวิชา หรือครูผู้รับผิดชอบกิจกรรมพิเศษ เช่น การเงิน การปกครอง หรือกิจกรรมลูกเสือ และสามารถจัดแจงภาระงานเหล่านั้นได้อย่างมีระบบ มีการสอนตามตาราง สร้างแผนการสอน ลงมือปฏิบัติจริง และไม่ทอดทิ้งการเรียนรู้ของผู้เรียน บุคคลนั้นก็จะเกิดความรู้สึกผูกพันทางจิตใจและมีความรู้สึกเป็นเจ้าของโรงเรียนในเชิงบวกมากขึ้น การจัดแจงในงานยังรวมถึงการจัดแจงความสัมพันธ์กับผู้อื่น เช่น การอยู่ร่วมกับผู้บริหารและเพื่อน

ร่วมงานอย่างมีความสุข การร่วมมือกับนักเรียน รวมทั้งการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง รวมถึงการจัดแจงด้านการรับรู้ ซึ่งหมายถึงการมีมุมมองที่เปิดกว้างและคิดเชิงบวก ไม่ยึดติดอยู่กับกรอบเดิม หากบุคคลสามารถจัดแจงงานของตนเองได้ดีเหมือนดูแลบ้านของตนเอง ก็จะสะท้อนให้เห็นถึงความเป็นเจ้าของที่แท้จริง”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 2)

“การจัดแจงในงานส่งผลต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจมากเลยค่ะ เพราะการที่เราจะรู้สึกเป็นเจ้าของงานได้จริง ๆ มันต้องมาจากการที่เราสามารถออกแบบและบริหารงานของตัวเองได้ เช่น ในงานสอน ฉันสามารถออกแบบสื่อการเรียนรู้ เขียนคำอธิบายรายวิชา หรือนำงานวิจัยของตัวเองมาบูรณาการกับการสอนได้ สิ่งเหล่านี้ทำให้ฉันรู้สึกว่า งานนี้เป็นของเรา ตั้งแต่ต้นจนจบ เพราะเราได้ลงมือคิดและทำด้วยตัวเองทั้งหมดค่ะ ในโรงเรียนมัธยมการจัดแจงในงานของครูจำนวนมากมักถูกจำกัดด้วยนโยบายและระเบียบที่ต้องยึดตาม ผู้อำนวยการมีบทบาทมากในการกำหนดทิศทาง เพราะฉะนั้นต่อให้ครูอยากปรับเปลี่ยนหรือนำแนวทางใหม่มาใช้ ก็ต้องผ่านกระบวนการอนุมัติก่อน ทำให้ความรู้สึกเป็นเจ้าของในงานลดลงไปบ้างค่ะ”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 3)

“ในมุมมองของฉันนะคะ การจัดแจงในงานหรือที่เราเรียกว่า job crafting มีผลต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจอย่างมาก เพราะถ้าเรามองในเชิงแนวคิด มันคือการที่เรานำงานมาปรับแต่งหรือออกแบบให้เหมาะกับตัวเราเอง เหมือนกับงานฝีมือที่เราสร้างขึ้นด้วยมือของเราเอง ซึ่งเมื่อเราเป็นคนคิด เป็นคนทำ เป็นคนดีไซน์งานนั้นด้วยตนเอง ความรู้สึกเป็นเจ้าของมันก็ต้องเกิดขึ้นอยู่แล้วค่ะ เมื่อครูได้เห็นผลของการจัดแจงในงานของตนเอง เช่น เห็นนักเรียนเข้าใจสิ่งที่สอน ทำแบบฝึกหัดได้ หรือมีพฤติกรรมการเรียนรู้ที่ดีขึ้น ครูก็จะรู้สึกใจฟู และเกิดความภาคภูมิใจว่านี่คือผลงานของเราความรู้สึกเป็นเจ้าของมันจึงเกิดขึ้นโดยธรรมชาติค่ะ”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 4)

“เรื่องของการจัดแจงในงานมันสัมพันธ์กับความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจอย่างแน่นอน เพราะมันเชื่อมโยงกันหมด มันไม่ได้แยกเป็นขั้น ๆ ว่าหนึ่งไปสองหรือสองไปสาม แต่มันต่อเนื่องกันเป็นวงจรครับ ผมมองว่าความรู้สึกเป็นเจ้าของจะเกิดขึ้นมากหรือน้อย ขึ้นอยู่กับว่าครูคนนั้นได้รับมอบหมายให้เกี่ยวข้องกับงานนั้นมากน้อยเพียงใด ถ้าได้รับมอบหมายให้รับผิดชอบโดยตรงในลักษณะที่ว่างานนี้ต้องเป็นเขาเท่านั้นที่ทำได้ ความรู้สึกเป็นเจ้าของก็จะยิ่งชัดเจนมากขึ้น เพราะเขาจะรู้รายละเอียดของงานทั้งหมด เห็นผลของงานที่ทำ และรู้ว่าตัวเองมีความสำคัญในกระบวนการนั้น”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 5)

“ในมุมมองของผมนะครับ เรื่องของการจัดแจงในงานมันเริ่มต้นจากผู้บริหารที่เป็นผู้มอบหมายงานให้กับคุณครูแต่ละคน ซึ่งตรงนี้สำคัญมาก เพราะผู้บริหารควรเข้าใจธรรมชาติของครูในแต่ละคนว่าเขามีความถนัดหรือความชอบในด้านใด การจัดแจงในงานหรือการมอบหมายงานจึงมีทั้ง

ผลทางบวกและทางลบครับ ถ้าครูได้รับงานที่ไม่ตรงกับความถนัดหรือไม่ได้ชอบจริง ๆ ความรู้สึกเป็นเจ้าของก็จะไม่เกิดขึ้น แต่ถ้าได้รับมอบหมายในสิ่งที่ถนัดและรักที่จะทำ ครูก็จะเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของในงานนั้นทันที ดังนั้นการจัดแจงในงานให้เหมาะสมกับความถนัด และการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในโรงเรียน จึงเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้ครูเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจครับ”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 6)

“ฉันคิดว่าการจัดแจงในงานมีผลต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ เพราะเมื่อได้ทำงานด้วยตนเองก็จะรู้สึกภูมิใจว่าเป็นผลงานของเราเอง ในมุมมองของฉันการจัดแจงในงานหมายถึงงานพิเศษนอกเหนือจากงานสอน เช่น งานฝ่ายวิชาการ งานกิจการนักเรียน หรืองานฝ่ายบุคคล ซึ่งโรงเรียนจะมอบหมายให้ครูแต่ละคนรับผิดชอบหน้าที่เฉพาะของตนเอง สำหรับฉันได้รับหน้าที่อยู่ในกลุ่มประชาสัมพันธ์ ทำหน้าที่เป็นตากล้องของโรงเรียน โดยโรงเรียนจะมีกล้องให้ครูแต่ละคนใช้เป็นของตนเอง ซึ่งกล้องประจำตัวนี้ก็ทำให้รู้สึกเหมือนเป็นสิ่งที่เรารับผิดชอบ เป็นงานของเราอย่างแท้จริงค่ะ”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 7)

“ฉันมองว่าการจัดแจงในงานมีผลต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู เพราะเราน่าจะภาคภูมิใจตรงที่ว่าเราได้รับการยอมรับจากคนรอบข้าง นอกจากทั้งครูด้วยกัน หรือว่านักเรียนด้วยกันอะไรอย่างนี้ หรือทีมงานที่ทำงานอื่น ๆ ด้วยกัน แล้วเราก็น่าจะมีแนวทางของเราโดยเฉพาะในการดำเนินงานของโรงเรียน ภาคภูมิใจ ถ้าเราทำแล้วก็ประสบความสำเร็จ แล้วก็จะมีความภาคภูมิใจกับทีมงานของเรา อยู่กับผลงานของเรา แล้วถ้ายิ่งเป็นงานที่เราคิดขึ้นมาเอง คิดเป็นคนแรก เป็นแนวทางของเราจริง ๆ ก็น่าจะภาคภูมิใจที่งานที่เราคิด แล้วเราก็รู้สึกว่าเนี่ยเป็นงานของเรา”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 8)

“มีความสัมพันธ์กัน เพราะการจัดแจงในงานคือการจัดลำดับความสำคัญ เพราะว่าเราได้รับมอบหมายหน้าที่รับผิดชอบแล้ว ขั้นตอนต่อมาก็คือการจัดลำดับความสำคัญของงาน เช่น งานใดเร่งด่วน งานใดสำคัญมากหรือน้อยกว่ากัน”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 9)

“โดยส่วนตัวมองว่าความรู้สึกเป็นเจ้าของจะเกิดขึ้นเมื่อเรามีส่วนร่วมในทุกขั้นตอนของการสร้างสรรค์งาน ตั้งแต่การคิด ออกแบบ และลงมือทำ และเมื่อผลงานนั้นเกิดประโยชน์กับผู้เรียน เราก็จะรู้สึกภูมิใจและมีคุณค่าในสิ่งที่ได้ทำค่ะ แต่ถ้ามีการนำไปใช้ในทางที่ไม่ถูกต้อง หรือเพื่อประโยชน์ส่วนตัวโดยไม่ให้เกียรติผู้สร้างสรรค์ ก็จะรู้สึกว่าเป็นการละเมิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจของเราเช่นกันค่ะ”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 10)

“มีผลค่ะ เมื่อเรารู้สึกว่าเราเป็นเจ้าของ เราก็จะเกิดความรับผิดชอบต่อสิ่งที่ทำ เหมือนกับการเป็นเจ้าของบริษัท สมมติว่าเราเป็นเจ้าของบริษัทหนึ่ง เมื่อเป็นเจ้าของก็จะมีมีอำนาจ หน้าที่ และความรับผิดชอบในการตัดสินใจในการทำงานต่าง ๆ หากเราเป็นเจ้าของแต่ไม่มีอำนาจจัดแจงงาน

ให้กับลูกน้อง บริษัทก็ไปไม่รอด ไม่ได้มีแค่เงิน แต่หมายถึงอำนาจหน้าที่ในการจัดการด้วย กล่าวคือ ความรู้สึกเป็นเจ้าของก็จะลดลง และผลลัพธ์ของงานก็อาจไม่สำเร็จตามที่ตั้งใจไว้ได้ค่ะ”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 11)

“พูดถึงเรื่องของความเป็นเจ้าของทางจิตใจนะครับ ผมมองว่ามันเกี่ยวข้องกับตัวตนและการยอมรับ ซึ่งสองสิ่งนี้มักมาคู่กัน ตัวอย่างเช่น ครูที่อยู่ในโรงเรียนนาน ๆ หรือมีอาวุโสสูง มักจะมีบทบาทในการดูแล ชี้แนะ และถ่ายทอดแนวทางการทำงานให้กับครูรุ่นใหม่ที่ย้ายเข้ามา สิ่งนี้สะท้อนถึงความรู้สึกเป็นเจ้าของในโรงเรียน เพราะเขารับรู้ว่าโรงเรียนคือพื้นที่ของตนเอง และรู้สึกว่าตัวเองมีหน้าที่ดูแลให้ทุกอย่างดำเนินไปในทิศทางที่ดี ครูที่อยู่มานานจะเข้าใจระบบของโรงเรียน เช่น การรู้ว่าโรงเรียนมีมาตรฐานการสอนอย่างไร และคอยแนะนำครูใหม่ว่า ที่นี่เราสอนแบบนี้นะ ต้องสอนเกินมาตรฐาน เพราะเด็กเราต้องพร้อมแข่งขันกับโรงเรียนอื่น สะท้อนให้เห็นว่าความเป็นเจ้าของไม่ได้จำกัดแค่การสอนในห้องเรียน แต่รวมถึงการรักษามาตรฐานและวัฒนธรรมของโรงเรียนด้วย สำหรับผมความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูจึงเชื่อมโยงกับการสืบทอดค่านิยม ความรับผิดชอบ และการยืนหยัดในตัวตนของครูผู้มีประสบการณ์ ซึ่งส่งผลให้เกิดความผูกพันและความภาคภูมิใจในองค์การครับ”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 12)

“แน่นอนครับว่า การจัดแจงในงานมีผลโดยตรงต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู สำหรับผมแล้ว สิ่งสำคัญคือการจัดคนให้เหมาะกับงาน หรือที่เรียกว่า put the right man on the right job เพราะเมื่อครูได้ทำงานที่สอดคล้องกับความรู้ ความสามารถ และความถนัดของตนเอง เขาจะรู้สึกมีคุณค่าในบทบาทหน้าที่และเกิดความผูกพันกับงานที่ได้รับมอบหมายมากขึ้น ในการบริหารบุคลากร ผมจะเริ่มจากการทบทวนข้อมูลพื้นฐานของครู เช่น ชื่อ สาขาวิชาเอก และประสบการณ์จากโรงเรียนเดิม เพื่อจะได้ทราบว่าเขาเคยทำหน้าที่อะไรและมีความเชี่ยวชาญด้านใด จากนั้นจึงพิจารณามอบหมายงานที่เหมาะสม เช่น ถ้าครูเคยทำงานด้านวิชาการมาก่อน แต่ตำแหน่งด้านนั้นในโรงเรียนเรามีคนเต็มแล้ว ก็จะสอบถามต่อว่าครูสนใจงานด้านใดเป็นอันดับสอง เช่น งานพัสดุ งานอำนวยการ หรือฝ่ายกิจกรรม เพื่อให้เขาได้เลือกในสิ่งที่ใกล้เคียงกับความถนัดของตนเอง”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 13)

“ถูกต้องครับ เพราะว่าทุกงานมันขึ้นอยู่กับความถนัดและความชอบของแต่ละคน ซึ่งสองสิ่งนี้สัมพันธ์กับความเป็นเจ้าของทางจิตใจโดยตรง ไม่ว่าจะเป็นงานประเภทใด ถ้าครูได้มีโอกาส คิด วางแผน และลงมือทำด้วยตนเอง ตั้งแต่กระบวนการวางแผนงานแบบ PDCA (Plan–Do–Check–Act) อย่างครบถ้วน ก็จะเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของในงานนั้นอย่างแท้จริง”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 14)

4.3.2.2 ผลการศึกษาการระบุตัวตนต่อองค์การของข้าราชการครู

จากการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification) เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการเกิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) ของครู โดยสะท้อนว่าการระบุตัวตนต่อองค์การเกิดขึ้นเมื่อครูรับรู้ว่า

ตนเองมี ค่านิยม ความเชื่อ และเป้าหมายร่วมกับองค์การ ได้รับการยอมรับจากผู้บริหารและเพื่อนร่วมงาน และเห็นว่าความสำเร็จของโรงเรียนคือความสำเร็จของตนเอง เมื่อครูรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่าและมีบทบาทสำคัญในองค์การ ก็จะเกิดความผูกพันทางอารมณ์ ความภาคภูมิใจในโรงเรียน และรู้สึกเป็นเจ้าของทั้งในผลงานและองค์การโดยรวม โดยผู้ให้ข้อมูลสำคัญได้กล่าวไว้ว่า

“ในมุมมองของฉันนะคะ การที่เรารู้สึกว่าเราเป็นส่วนหนึ่งขององค์การมันมีผลต่อความรู้สึก เป็นเจ้าของทางจิตใจค่ะ เพราะเมื่อเราเห็นว่าตัวเองมีส่วนร่วมอยู่ในองค์การ เราก็จะพยายามทำให้สิ่งที่เราทำมันสอดคล้องกับเป้าหมายและทิศทางของโรงเรียน ไม่ว่าจะเป็นเรื่องการดูแลเด็กหรือการขับเคลื่อนนโยบายของโรงเรียน เราจะรู้สึกว่าหน้าที่ของเรามีความหมายและมีส่วนช่วยให้องค์การเดินไปข้างหน้าได้ เมื่อเรารับรู้และยอมรับอัตลักษณ์ขององค์การเข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของตัวเรา เราก็จะมีความร่วมมือกับเพื่อนร่วมงานมากขึ้น ทำงานด้วยความยินดี และรู้สึกผูกพันกับโรงเรียนมากขึ้นด้วยค่ะ แล้วพอผลของงานออกมาดี เราก็จะภูมิใจและรู้สึกว่าเราเป็นส่วนหนึ่งของความสำเร็จนั้นจริง ๆ รู้สึกเหมือนเราเป็นเจ้าของผลงาน เป็นเจ้าของโรงเรียนไปด้วยในทางใจ ฉันมองว่าอัตลักษณ์ขององค์การเป็นสิ่งสำคัญมาก เพราะมันช่วยให้เรารู้สึกเป็นหนึ่งเดียวกับคนอื่น ๆ ในโรงเรียน มีเป้าหมายเดียวกัน เมื่อทุกคนมีค่านิยมร่วมกัน เราก็จะทำงานได้เป็นทีมมากขึ้น และสิ่งที่เกิดขึ้นตามมาคือผลงานที่ยิ่งใหญ่กว่าเดิม พร้อมกับความรู้สึกเป็นเจ้าของร่วมกันในองค์การค่ะ”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 1)

“ในมุมมองของผมนะครับ การระบุตัวตนกับองค์การมันสำคัญมาก เพราะมันสะท้อนถึงระดับที่บุคคลมองว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งขององค์ก และมองว่าคุณลักษณะขององค์การเป็นส่วนหนึ่งของตัวเอง ถ้าในที่ทำงานเราเป็นเพียงแค่คนเล็ก ๆ ไม่มีใครเห็นคุณค่า ไม่มีใครพูดถึงผลงานของเรา ทุกความดีความสำเร็จถูกยกให้หัวหน้า เราก็จะไม่มีวันรู้สึกว่าเราเป็นเจ้าขององค์การนี้ได้เลยครับ แต่ในทางกลับกัน ถ้าองค์การให้เกียรติเรา ทำให้เรารู้สึกว่ามีคุณค่า มีความหมาย รู้สึกว่าเมื่อองค์การประสบความสำเร็จ เราเองก็ประสบความสำเร็จไปด้วย หรือถ้าองค์การล้มเหลว เราก็รู้สึกเจ็บปวดไปพร้อมกัน ความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจมันจะเกิดขึ้นทันทีครับ เพราะเรารู้สึกว่าองค์การกับเราคือสิ่งเดียวกัน สิ่งที่สำคัญที่สุดคือการรับรู้ความเป็นหนึ่งเดียว หรือ perceived oneness ถ้าเรารับรู้ได้ว่าเรากับองค์การเป็นหนึ่งเดียวกัน เราจะรู้สึกภาคภูมิใจในองค์การ เห็นคุณค่าของตัวเองในนั้น และรู้สึกว่าเราได้รับการสนับสนุนจากองค์การ ในขณะเดียวกันเราก็พร้อมจะให้กลับคืนด้วยเต็มใจ พร้อมจะเสียสละเพื่อองค์การ และนั่นแหละครับคือสิ่งที่จะนำไปสู่ความเป็นเจ้าของทางจิตใจอย่างแท้จริง”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 2)

“ถ้ามองในมุมของครู โดยเฉพาะครูในโรงเรียน มันมีผลชัดมากเลยนะ เพราะถ้าครูไม่รู้สึกว่าเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน มันจะคล้ายกับคนที่ไม่ได้รับการยอมรับจากสังคม คือเหมือนเราอยู่ในที่ที่ไม่รู้สึกเป็นของเราเอง พอความเชื่อหรือแนวคิดของตัวเองไม่สอดคล้องกับแนวทางของโรงเรียน ก็จะรู้สึกไม่กล้าแสดงออก ทำงานยาก และขาดความผูกพันกับองค์การ ถ้าอยากให้ครูรู้สึกระบุตัวตนกับโรงเรียนได้จริง โรงเรียนต้องสร้างวัฒนธรรมองค์การที่เปิดโอกาสให้ครูมีสิทธิ์ในการแสดงความคิดเห็น

และที่สำคัญคือเมื่อพูดแล้วต้องได้รับการรับฟังจริง ๆ พอครูรู้สึกว่าความคิดของตัวเองมีค่า มีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางของโรงเรียน เค้าก็จะเริ่มรู้สึกว่าที่นี่คือบ้านของเรา”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 3)

“การระบุตัวตนกับองค์การมันมีผลโดยตรงเลยกับความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจ คือคอนเซ็ปต์เดียวกันเลย สมมติบอกว่าเราเป็นเจ้าของ เป็นแฟน แล้วไม่มีใครรู้ว่าเราเป็นแฟนเค้า ตัวตนเรามันก็หายไป ถึงจะมีคำพูดว่าคบกัน แต่ถ้ามันไม่ปรากฏในพฤติกรรมหรือในสายตาคนอื่น เราก็จะรู้สึกว่าเราไม่มีตัวตน มันมีแต่คำพูดแต่มันไม่เห็นในการกระทำ เช่นเดียวกับการเป็นครู ถ้าเราอยู่ในโรงเรียน แต่ไม่มีใครอยากพูดคุย ไม่มีเพื่อนร่วมงานให้ความร่วมมือ หรือเวลาเราต้องการความช่วยเหลือแล้วไม่มีใครอยู่ตรงนั้น มันก็รู้สึกเหมือนเราไม่ได้เป็นส่วนหนึ่งของที่นี่จริง ๆ คือถ้าเราไปอยู่ที่ไหนถ้าค่านิยม เหมือนการให้คุณค่าในสิ่งนั้นเราไม่เหมือนกัน ความเชื่อไม่เหมือนกัน เป้าหมายเราต่างกัน เราไม่สามารถมีตัวตนที่ตรงนั้นได้ ดังนั้นมันก็สะท้อนว่าการระบุตัวตนขององค์การค่ะ มันมีผลต่อความรู้สึกเป็นเจ้าขององค์การ ความเป็นตัวตนมันไม่มี ความเป็นเจ้าของมันก็ไม่เกิด ดังนั้นครูที่อยู่ด้วยกันต้องมีวิธีคิด ค่านิยม ความเชื่อ เหมือนกัน เชื่อว่าเราเป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้เด็กประสบความสำเร็จ เราเป็นส่วนสำคัญที่จะส่งต่อเด็กรุ่นนี้เพื่อไปพัฒนาสังคมหรือประเทศชาติต่อไป”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 4)

“ในมุมของผมนะครับ เรื่องของการระบุตัวตนกับองค์การมันสัมพันธ์โดยตรงกับความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจ คือเมื่อบุคคลรับรู้ว่าตนเองมีความสามารถ และความสามารถนั้นได้รับการมองเห็นจากผู้อื่น ไม่ว่าจะเป็นผู้บริหาร เพื่อนร่วมงาน นักเรียน หรือคนรอบข้าง เขาจะรู้สึกว่าตัวเองมีตัวตนในองค์การ เมื่อเขารับรู้ว่าความสามารถของเขามีส่วนช่วยให้องค์การหรือโรงเรียนบรรลุเป้าหมายได้จริง เช่น ทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ดีขึ้น ทำให้ทีมทำงานมีประสิทธิภาพมากขึ้น หรือช่วยขับเคลื่อนงานของโรงเรียนไปข้างหน้าได้ สิ่งนี้จะมีคุณค่ามากสำหรับตัวเขา เพราะมันทำให้เขารู้ว่าตัวเขามีความหมาย มีคุณค่า และมีส่วนสำคัญต่อความสำเร็จของส่วนรวม เพราะฉะนั้น ความรู้สึกว่าขาดเขาไม่ได้นะ เขามีส่วนช่วยเลยทำให้องค์การประสบผลสำเร็จในเรื่องนั้นเรื่องนี้ ทำให้เด็กประสบผลสำเร็จในเรื่องนั้นเรื่องนี้ ก็จะส่งผลให้ความผูกพันกับองค์การและงานเพิ่มพูนขึ้น คือรู้สึกว่าตัวเองเป็นส่วนหนึ่งขององค์การ และรู้สึกว่าองค์การนี้ก็เป็นของฉันด้วย”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 5)

“ในมุมของผมนะครับ เรื่องการระบุตัวตนกับองค์การ มันไม่จำเป็นเสมอไปว่าจะต้องมีผลโดยตรงกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูทุกคน เพราะในบางกรณีครูจำนวนมากเขาไม่ได้ยึดติดกับชื่อโรงเรียนหรือองค์การที่สังกัดอยู่ แต่เขายึดมั่นกับจิตวิญญาณของความเป็นครูมากกว่า คือไม่ว่าจะอยู่โรงเรียนไหน เด็กที่อยู่ตรงหน้าก็คือ ศิษย์ของเขาทั้งหมด สำหรับครูกลุ่มนี้ ความรู้สึกเป็นเจ้าของมันจะไม่ได้ผูกอยู่กับชื่อองค์การหรือโลโก้โรงเรียน แต่จะผูกอยู่กับพันธกิจของความเป็นครู คือความมุ่งมั่นที่จะสร้างการเรียนรู้และพัฒนาเด็กให้เติบโต ซึ่งบางครั้งสิ่งนี้มันมีพลังมากกว่าการระบุตัวตนต่อองค์การด้วยซ้ำ ครูคนหนึ่งไม่ได้อยู่ลำพัง แต่เป็นส่วนหนึ่งของเครือข่าย stakeholders ทั้งหมด ทั้งผู้บริหาร โรงเรียน ชุมชน และนักเรียนเอง ซึ่งทุกองค์ประกอบนี้ต่างก็มีผลต่อความรู้สึกของครู เป็น

ภาพรวมทั้งหมดในการขับเคลื่อน มันเกี่ยวเนื่องกันหมดเลย ซึ่งสิ่งเหล่านี้ต่างหากที่หล่อหลอมให้ครูรู้สึกว่าตนเองมีบทบาทสำคัญ และมีความเป็นเจ้าของในสิ่งที่ทำ แม้จะไม่ได้ผูกพันกับชื่อองค์การใดองค์การหนึ่งโดยตรงก็ตามครับ”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 6)

“การระบุตัวตนกับองค์การมีผลโดยตรงกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู เราก็คิดว่าเราก็สำคัญ เราก็เป็นครูคนหนึ่งที่อยู่ในโรงเรียนที่พัฒนาเด็กนักเรียนของเรา รายวิชาที่เราสอนนักเรียนอย่างสอนวิทยาศาสตร์ก็ได้ สอนเด็ก ม.1 คือเราให้ความสำคัญกับเด็กนักเรียนของเราในความรับผิดชอบของเราที่เราสอน”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 7)

“ฉันมองว่าการระบุตัวตนต่อองค์การน่าจะมีผลต่อความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจค่ะ เพราะว่าเราได้รับการยอมรับจากเพื่อนร่วมงานแล้ว และทุกคนก็ไว้วางใจเรา มีการดำเนินการทุกอย่างภายใต้แนวทางที่เราได้ทำไว้ตั้งแต่แรก”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 8)

“ถ้าเรามีหน้าที่ความรับผิดชอบในโรงเรียน ก็เหมือนเรามีตัวตนในโรงเรียน ทำให้รู้สึกครูมีความเป็นเจ้าของมากขึ้น ค่าของคนอยู่ที่ผลของงาน”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 9)

“ฉันมองว่าการระบุตัวตนต่อองค์การอาจมีผลแตกต่างกันไปในแต่ละคนนะคะ สำหรับบางคน ถ้าเขาได้ทำในสิ่งที่ตนเองชอบ หรือได้รับมอบหมายให้รับผิดชอบงานที่สำคัญ เช่น ได้เป็นหัวหน้างาน ได้แสดงความสามารถในบทบาทนั้น เขาก็อาจจะรู้สึกว่าตัวเองมีตัวตนในโรงเรียน และอยากอยู่ที่เดิม ไม่อยากย้ายไปไหน เพราะรู้สึกผูกพันกับงานและองค์การค่ะ แต่สำหรับฉันเอง อาจจะต่างออกไป ฉันรู้สึกว่าหน้าที่ของเราคือการทำงานในส่วนที่ได้รับผิดชอบให้ดีที่สุดมากกว่า ไม่ได้รู้สึกจำเป็นว่าต้องมีตัวตนหรือเป็นที่ยอมรับในสายตาใคร เพียงแค่ได้ทำงานของตัวเองให้ดี ดูแลเด็ก ๆ ให้เต็มที่ ก็รู้สึกมีความสุขและภาคภูมิใจในสิ่งที่ทำแล้ว”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 10)

“ฉันคิดว่าการระบุตัวตนต่อองค์การมีผลโดยตรงต่อความรู้สึกเป็นเจ้าของค่ะ เพราะถ้าเราอยู่ในองค์การหนึ่ง ไม่ว่าจะเป็นโรงเรียนหรือบริษัท แล้วไม่มีใครรู้จักเราเลย เหมือนเราเป็นอากาศธาตุที่ไม่มีตัวตน มันก็คงยากที่เราจะรู้สึกผูกพันหรือมีความรู้สึกว่าเราเป็นส่วนหนึ่งขององค์การนั้นได้ แต่ถ้าเราทำงานด้วยความรับผิดชอบ มีความรักในสิ่งที่ทำ และพยายามพัฒนาตัวเองให้ดีขึ้นอยู่เสมอ สุดท้ายเราก็จะเกิดความภาคภูมิใจในงานของเรา รู้สึกมีคุณค่า มีตัวตนในองค์การ เพราะฉะนั้นในโรงเรียนที่มีครูมากมาย ทุกคนมีบทบาทของตัวเอง ทั้งในฐานะ ผู้นำ และผู้ตาม บางครั้งเรานำ

บางครั้งเราผู้สนับสนุน การประสานงานและเข้าใจกันแบบนี้แหละค่ะ ที่ทำให้เกิดความรู้สึกว่าเราคือส่วนหนึ่งขององค์การ เป้าหมายของเราก็เพื่อชื่อเสียงของโรงเรียนและความสำเร็จของนักเรียนทุกคน”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 11)

“ผมคิดว่าการระบุตัวตนต่อองค์การมันมีผลเลยครับ โดยเฉพาะในจังหวัดเชียงใหม่ โรงเรียนแต่ละแห่งมันมีชื่อเสียงและการแข่งขันกันสูงมาก อย่างโรงเรียนท็อป ๆ ก็มีอยู่หลายแห่ง พอมีแบบนี้นะครับ ครูเขาก็รักองค์การ เรายอมไม่ได้ เพราะฉะนั้นเราจะให้เด็กเราด้อยกว่าไม่ได้ เพราะฉะนั้นมันก็เหมือนกับว่านี่เป็นครอบครัว เป็นเหมือนกับคนในครอบครัว เป็นลูกของเรา รู้สึกว่าลูกศิษย์คือลูกที่จะสอนแล้วก็ส่งผลให้เขาต่อสู้กับกับโรงเรียนรอบข้างได้ครับ”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 12)

“ผมมองว่าการระบุตัวตนต่อองค์การมีผลแน่นอนครับ เพราะในแต่ละปีเราจะวางโครงสร้างการทำงานให้คุณครูทุกคนมีงานหลักอย่างน้อยสองงานที่ต้องรับผิดชอบอย่างเต็มที่ และนอกจากนั้นก็จะมีงานเสริมหรืองานพิเศษที่สามารถเข้าไปร่วมได้เพิ่มเติมอีกอย่างน้อยสิ่งาน เพื่อให้เกิดการมีส่วนร่วมในหลายมิติของโรงเรียน ซึ่งสิ่งเหล่านี้มันช่วยให้ครูรู้สึกว่าตัวเองเป็นส่วนหนึ่งขององค์การจริง ๆ เมื่อครูได้รับมอบหมายงานหลักและงานพิเศษแบบนี้ เขาจะรู้สึกว่าตัวเองมีบทบาท มีความสำคัญต่อการขับเคลื่อนงานของโรงเรียน แล้วพอมีการประเมินผลงานหรือพิจารณาความดีความชอบ เราก็จะใช้สิ่งที่เขาทำตรงนี้เป็นเกณฑ์ ซึ่งมันทำให้ครูรู้สึกภาคภูมิใจในผลงานของตัวเองและรู้ว่าความทุ่มเทของเขาได้รับการมองเห็นจากผู้บริหาร เขาก็จะยึดงานหลักของเขาไว้อย่างน้อยก็สองงานเต็มที่เลย”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 13)

“ผมคิดว่าการระบุตัวตนต่อองค์การมันมีผลมากครับ เพราะความผูกพันมันเป็นเหมือนสายใยที่เชื่อมรุ่นพี่ รุ่นน้อง รุ่นหลาน ให้ทำงานร่วมกันอย่างมีความสุข มีการแบ่งปันทั้งประสบการณ์ ความสุข และผลประโยชน์ซึ่งกันและกัน สิ่งเหล่านี้แหละที่ทำให้องค์การมันอบอุ่นและมีชีวิต ผมให้ความสำคัญกับเรื่องความผูกพันมาก โดยเฉพาะกับครูอาวุโสหรือผู้ที่เกษียณไปแล้ว เราจะเชิญท่านกลับมามีส่วนร่วม เช่น มาเป็นกรรมการผู้ทรงคุณวุฒิ มาร่วมงานวันสำคัญอย่างวันสถาปนาโรงเรียน หรือมอบทุนการศึกษาให้กับเด็ก ๆ สิ่งเหล่านี้มันทำให้ท่านรู้สึกว่ายังเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียนเสมอ และในขณะเดียวกันก็ส่งต่อแรงบันดาลใจและคุณค่ากลับมายังคนรุ่นใหม่ด้วย ผมเชื่อว่าความผูกพันแบบนี้คือหัวใจของการระบุตัวตนต่อองค์การ เพราะเมื่อคนรู้สึกว่าตัวเองยังมีคุณค่า ยังเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียนอยู่เสมอ ไม่ว่าจะอยู่ในสถานะไหน เขาก็จะอยากกลับมามอบแรงกายแรงใจ สนับสนุนโรงเรียนในด้านต่าง ๆ ทั้งความคิด งบประมาณ หรือกำลังใจ”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 14)

4.3.2.3 ผลการศึกษาปัจจัยเชิงผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่ส่งผลต่อการยึดมั่นในงานของข้าราชการครู

จากการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการเกิดการยึดมั่นในงาน (Work Engagement) ของครู โดยสะท้อนว่า เมื่อครูเกิดความรู้สึกว่างานเป็นของตนเองหรือเป็นส่วนหนึ่งขององค์การ จะส่งผลให้เกิดความผูกพันทางอารมณ์ ความภาคภูมิใจ และแรงจูงใจภายในที่จะทุ่มเทให้กับงานมากขึ้น ครูจะทำงานด้วยความตั้งใจ มุ่งมั่น และรู้สึกมีคุณค่ากับบทบาทหน้าที่ของตนเอง ไม่ได้ทำงานเพียงเพราะหน้าที่หรือค่าตอบแทน แต่ทำด้วยใจรักและความรับผิดชอบที่เกิดจากการรับรู้ว่าตนเป็นเจ้าของในสิ่งที่ทำ โดยผู้ให้ข้อมูลสำคัญได้กล่าวไว้ว่า

“เห็นด้วยค่ะ เพราะว่ามันส่งผลแน่นอน คือพอเราเริ่มรู้สึกถึงความเป็นเจ้าของ มันก็จะเกิดความผูกพัน แล้วก็อยากจะทำสิ่งต่าง ๆ ให้มันสำเร็จหรือดีขึ้น อยากรักษาชื่อเสียง เอกลักษณ์ต่าง ๆ ของโรงเรียนไว้ด้วยค่ะ เราก็จะรู้สึกอยากมีส่วนร่วมมากขึ้น เพราะฉะนั้นความรู้สึกเป็นเจ้าของมันมีผลค่ะ มันทำให้เราอยากทำให้งานของโรงเรียนประสบความสำเร็จมากขึ้น อยากช่วยเหลือ อยากอุทิศตนให้เวลาเต็มที่เพราะว่ายังรับรู้ถึงการเป็นเจ้าของผลงานต่าง ๆ”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 1)

“เมื่อคนเรารู้สึกว่าเป็นส่วนหนึ่งเป็นเจ้าข้าวเจ้าของของงานแล้วเนี่ยนะครับมันจะต้องมีความยึดมั่นในงานเกิดขึ้นอยู่แล้ว ว่างานนี้เป็นของเรา เราจะต้องรับผิดชอบมันให้สำเร็จ”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 2)

“ความเป็นเจ้าของทางจิตใจกับการยึดมั่นในงานเป็นสิ่งที่เชื่อมโยงกัน ถึงแม้คำทั้งสองจะมีความหมายต่างกัน แต่เมื่อเกิดขึ้นในทิศทางเดียวกัน ก็จะทำให้ครูรู้สึกอยากอยู่กับองค์การไปนาน ๆ มีความผูกพันและทุ่มเทให้กับองค์การอย่างต่อเนื่อง รู้สึกเป็นส่วนหนึ่งขององค์การ และอาจเกิดความพึงพอใจในการทำงานจากการที่ตนรู้สึกว่าเป็นเจ้าของและมีคุณค่าในองค์การ มากกว่าการทำงานเพียงเพราะเป็นข้าราชการ”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 3)

“มีค่ะ มีแน่นอน เพราะว่าคือเมื่อเรารู้สึกว่าสิ่งนั้นน่ะ เปรียบเหมือนเด็กคือบ้านหลังที่สองของเรา เด็กที่เปรียบเสมือนเป็นลูกของเรา มันก็ยิ่งทำให้เราอยากจะทำอะไรเพื่อเด็ก เพื่อครู มันก็จะเกิดความรู้สึกผูกพัน ยึดมั่น หรือเกิด engagement ขึ้นมาค่ะ คือถ้ายังไม่ได้รู้สึกเป็นเจ้าของก่อน ก็ยังไม่สามารถ engage ได้ มันเหมือนข้ามขั้นไปหน่อย เพราะจริง ๆ แล้วความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นพื้นฐานของการเกิด engagement เลยนะคะ ความเป็นเจ้าของจะเกิดขึ้นได้ก็ต้องอาศัยปัจจัยอื่น ๆ ร่วมด้วย เช่น job crafting, psychological empowerment หรือแม้แต่ organizational identification เพราะสิ่งเหล่านี้จะช่วยให้เรารู้สึกเป็นเจ้าของจริง ๆ เมื่อเรามีความรู้สึกเป็นเจ้าของสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ไม่ว่าจะเป็นงาน โรงเรียน หรือแม้แต่ตัวเด็กเอง ความผูกพันก็จะเกิดขึ้นค่ะ ผูกพันกับเด็ก ผูกพันกับเพื่อนร่วมงาน ผูกพันกับโรงเรียน ถ้ามีความรู้สึกแบบนี้เมื่อไร engagement จะเกิดขึ้นมาก

เลยค่ะ เพราะมันมีความรู้สึกของการมีส่วนร่วม ซึ่งความรู้สึกเป็นเจ้าของกับอะไร เราก็จะรู้สึกผูกพันกับสิ่งนั้น”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 4)

“มีผลแน่นอนเลยค่ะ การที่คนเราจะยึดมั่น (engage) ในงานได้ร้อยเปอร์เซ็นต์เนี่ย ต้องมี sense of ownership หรือ sense of belonging ก่อน ซึ่งมันเกิดจากหลายขั้นตอนตามที่ได้พูดมาก่อนหน้านี้เลย เพราะฉะนั้นความรู้สึกเป็นเจ้าของมันก็คือเหมือนกับคำว่ายึดมั่น มันคือ engage ถ้าให้เปรียบเทียบง่าย ๆ ก็เหมือนกับงานหมั้นค่ะ สมมุติว่ามีการหมั้นหมายเกิดขึ้น ถามว่าคนสองคนที่หมั้นกันนั้น ต้องรู้สึกเป็นเจ้าของซึ่งกันและกันไหม แน่นอนว่าต้องมีความรู้สึกแบบนั้นอยู่แล้ว นี่แหละคือฐานของความผูกพัน ความเป็นเจ้าของที่นำไปสู่การยึดมั่นในความสัมพันธ์ เช่นเดียวกับการทำงาน ถ้าไม่รู้สึกว่าอยากเป็นเจ้าของงาน อยากมีส่วนร่วมในสิ่งที่ทำ engagement ก็เกิดไม่ได้ ในงานที่เรารักที่เราชอบ เราจะรู้สึกอยากไปต่อ อยากพัฒนา เพราะเรารู้ว่ามีคนเห็นคุณค่าในความสามารถของเรา และเราก็เชื่อมั่นว่าความสามารถที่เรามีได้รับการยอมรับ มีส่วนช่วยให้งานสำเร็จ ช่วยให้องค์การเดินหน้าได้ ความรู้สึกแบบนี้เองแหละค่ะ ที่มันจะต่อยอดและนำไปสู่ work engagement ได้อย่างแน่นอน”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 5)

“อันนี้มีมีแน่นอนครับ ถ้าเรารู้สึกว่าเป็นเจ้าของเราก็อยากจะทำสิ่งนั้นให้เต็มที่กับมัน ยึดมั่นในงานของครูใช่ไหม มีความกระตือรือร้น อยากจะทำ เช่น วันนี้เราทำงานนี้สำเร็จแล้ว พรุ่งนี้เราจะทำอะไรต่อดี จะทำอะไรเพื่อเด็ก ๆ ของเราบ้าง แล้วก็จะมีแรงขับเคลื่อนตลอดเวลา อันนี้เห็นด้วยเป็นอย่างยิ่งครับ”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 6)

“ถ้าเป็นครู หน้าที่หลักของเราก็คือการสอนนักเรียนให้มีความรู้และประสิทธิภาพค่ะ พอเราเห็นว่านักเรียนที่เราสอนเขาเรียนรู้ได้ดี หรือเราพาเด็กไปแข่งขันแล้วได้รางวัล มันก็ทำให้เรารู้สึกภูมิใจในอาชีพของเรา เหมือนกับว่าเราปั้นเด็กคนนั้นมากับมือ เราเทรนเขาเอง เราทุ่มเทจนเขาประสบความสำเร็จ ความรู้สึกตรงนี้มันคือความภาคภูมิใจ เป็นสภาวะทางจิตใจเชิงบวกที่สะท้อนถึงการยึดมั่นในงาน ซึ่งเชื่อมโยงกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจโดยตรงเลยค่ะ เช่น นักเรียนของเราที่ได้รางวัลจากการแข่งขันโครงงานวิทยาศาสตร์หรือ science show นั้น เราก็รู้สึกว่ารางวัลนี้เป็นของเราด้วย เพราะเรามีส่วนร่วมตั้งแต่ต้นจนสำเร็จ”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 7)

“น่าจะเป็นแรงกระตุ้นในการทำงานซึ่งส่งผลต่อความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู พอเราทำงานสำเร็จ เราก็จะรู้สึกภาคภูมิใจในสิ่งที่เราทำ แล้วความภาคภูมิใจตรงนี้มันก็กลายเป็นแรงขับเคลื่อน ทำให้เรามีความกระตือรือร้น อยากทำงานต่อ อยากพัฒนางานให้ดียิ่งขึ้น”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 8)

“ในหน้าที่ที่เราได้รับมอบหมาย ถ้าเราทำมันอย่างต่อเนื่อง มันก็จะเกิดความผูกพันในงานอยู่แล้วค่ะ แล้วจากความผูกพันตรงนี้มันก็จะนำไปสู่การพัฒนางาน เราจะเริ่มมองเห็นถึงความก้าวหน้าทั้งในตัวเราเอง งานที่เรารับผิดชอบ รวมถึงผลลัพธ์ที่เกิดกับนักเรียนด้วย ซึ่งเมื่อเห็นผลสำเร็จเหล่านี้มันก็ส่งผลต่อความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจแน่นอนค่ะ ถ้าให้ประเมินระดับความสัมพันธ์ ก็น่าจะอยู่ในระดับสูงเลย ประมาณระดับ 4-5 จาก 5 ค่ะ”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 9)

“ฉันมองว่ามันก็มีผลนะคะ ถ้าคนเราทำผลงานแล้วรู้สึกภูมิใจ หวงในสิ่งที่ตัวเองทำ หรือมีบทบาทที่ตัวเองได้รับ ก็จะเกิดแรงจูงใจให้ทำต่อไปเรื่อย ๆ ค่ะ มันเป็นเหมือนพลังใจที่ทำให้มีความสุขกับสิ่งที่ทำ และอยากทำให้ดีขึ้นอีก แต่ถ้าถามในระยะยาว ฉันคิดว่ามันอาจจะไม่ยั่งยืนมากนัก เพราะคนเรามันไม่ได้มีแค่งานนะคะ ยังมีครอบครัว ญาติพี่น้อง หรือสิ่งอื่น ๆ ที่ต้องดูแลด้วย ถ้าทุ่มเทกับงานมากเกินไป จนรู้สึกว่าทุกอย่างต้องเป็นของเราหมด มันก็อาจจะเหนื่อยและอยู่ได้ไม่นาน แต่ถ้ารู้จักปรับมุมมอง ให้มีความสุขกับสิ่งที่ทำโดยไม่ต้องยึดติดมากไป ทุกอย่างก็จะอยู่ได้อย่างยั่งยืนค่ะ เพราะฉะนั้น ฉันมองว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจมันมีผลต่อการยึดมั่นในงานแน่นอน เพียงแต่ระยะเวลาหรือความต่อเนื่องนั้นอาจขึ้นอยู่กับปัจจัยอื่นในชีวิตด้วยค่ะ”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 10)

“ดังที่ครูบอกเมื่อกี้คล้าย ๆ กันค่ะ ว่าองค์การไหนก็ตาม ถ้าผู้ที่อยู่ในองค์การนั้นมีความรู้สึกเป็นเจ้าของ เขาจะทำงานเต็มที่ เขาไม่ได้ทำงานเพื่อแลกกับเงิน แต่ทำงานเพราะรักองค์การนี้ เพราะฉะนั้นเขาจะทำได้อย่างเต็มที่และก็มีความสุข โดยไม่หวังผลกำไรอะไรต่าง ๆ นะคะ เพราะฉะนั้นเมื่อเรามีความผูกพัน หรือว่ามีความรักในองค์การ สิ่งที่ตามมาก็คือความทุ่มเท ความมุ่งมั่น ความกระตือรือร้นที่จะทำงาน และก็มีความสุขกับการทำงานค่ะ เพราะฉะนั้นถ้าคนเรามีความสุขกับการทำงาน ผลที่ตามมาก็คือประสิทธิภาพและประสิทธิผลอย่างแน่นอน แต่ถ้าเช้ามาวันจันทร์ยังไม่ถึงสี่โมงเย็นก็อยากกลับบ้านแล้ว อย่างนี้มันก็จะต่างกันนะคะ แต่ถ้าอยู่ที่โรงเรียนนี้ วันเสาร์อาทิตย์มากันเต็มโรงเรียนเลยค่ะ คุณครูก็มากันเอง เพราะเด็ก ๆ มีห้องเรียนพิเศษ ก็คิดว่าการยึดมั่นในการทำงานมันเป็นสิ่งที่อยู่ในจิตใจ ถ้าเราไม่รัก เราก็เหมือนกับที่พูดกันอยู่เสมอว่าเช้าชามเย็นชาม แต่ถ้าเรารัก เราจะทุ่มเท บางทีมืดค่ำก็ยังทำงานอยู่ เสาร์อาทิตย์ไม่ต้องมีใครร้องขอ ถ้ามันยังมีงานเขาก็มาทำ เพราะเขามีความสุขที่จะทำงานในงานนั้นค่ะ ซึ่งความสุขที่เกิดขึ้นก็ตรงข้ามกับความเบื่อหน่ายที่ไม่อยากมาทำงาน ถ้าเรามีความสุข ไม่ว่าจะเป็นครูหรือนักเรียนก็อยากมาโรงเรียนค่ะ”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 11)

“ครูผู้บริหารเติมพลังบวกให้ครูในโรงเรียน พอเติมพลังบวกให้เขา เขาก็มีกำลังใจที่จะทำงานต่อ เกิดความยึดมั่น ความทุ่มเทมากขึ้น เหมือนเราบอกว่า เราคือองค์การเดียวกัน เราร่วมใจกันนะครับ ทุกกลุ่มสาระเขาก็จะไปแพลน ไปคุยกัน ทำงานกันเป็นทีม ซึ่งครูก็ไม่อยากให้ผลผลิตของเราออกมาไม่ดีอยู่แล้ว”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 12)

“แน่นอนเลยครับ ถ้าอย่างที่บอกนะครับ ถ้าเราวางตัวคนให้ถูกกับงาน หรือที่เรียกว่า put the right man on the right job แล้วเขาได้ทำงานตรงกับสาขา หรือสิ่งที่เขาชอบ เขาถนัด มันก็จะส่งผลให้งานที่เขาทำนั้นสำเร็จได้ง่ายขึ้น เพราะเขามีความมุ่งมั่นในสิ่งที่ทำ ยกตัวอย่างเช่น เราได้ครูมาใหม่ท่านหนึ่ง เป็นครูที่ย้ายมาจากโรงเรียนขยายโอกาสนะครับ แต่เขาเก่งมาก จบฟิสิกส์ ปริญญาโทฟิสิกส์ด้วย ก่อนที่จะมานี่เราก็ไปดูภูมิหลังของเขา พบว่าเขาเคยส่งเสริมเด็กนักเรียนระดับประถมไปแข่งขันระดับโลกด้านดาราศาสตร์และฟิสิกส์ด้วย พอเขาได้เข้ามาอยู่ที่นี่ เราก็มอบหมายงานด้านฟิสิกส์ให้ตรงกับความสามารถของเขา เขาก็เริ่มทำงานทันทีเลยครับ ทำด้วยใจจริงจังมาก จนตอนนี้สามารถเทรนเด็กไปแข่งขันระดับประเทศได้แล้ว ทั้งที่เพิ่งมาไม่กี่เดือนเอง ผมว่าถ้าเขามีใจจริง ๆ มันก็จะมุ่งมั่นลงไปกับงานโดยอัตโนมัติ อีกอย่างหนึ่งโรงเรียนเราก็โชคดีด้วยครับที่มีผลผลิตดี เด็กของเราเก่ง ผ่านการคัดเลือกถึงสามรอบ ไม่ว่าจะเป็นรอบโครงการเรียนดี รอบโครงการพิเศษ หรือรอบทั่วไป เด็กเราส่วนใหญ่ 80-90% เป็นหัวกะทิทั้งนั้น ผลการเรียนอยู่ในระดับสูง พอเด็กมีความมุ่งมั่นและเชื่อมั่นในโรงเรียน พอประกอบกับครูที่มีความสามารถ ถ่ายทอดความรู้ให้เต็มที่ เด็กก็มีความสุขครับ ครูก็มีความสุขด้วย”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 13)

“อันนี้เห็นด้วยครับนะฮะ ในส่วนของครูมันจะมีเรื่องของความเป็นเจ้าของนะครับ ทั้งในด้านหลักการและเหตุผลที่ว่ามา ซึ่งสิ่งนี้มันจะส่งผลต่อประสิทธิภาพของงาน ทั้งงานในหน้าที่หลัก หน้าที่พิเศษ หรือแม้แต่งานที่เกี่ยวข้องกับชุมชน ครูก็พร้อมที่จะช่วยเหลือและสนับสนุนครับ เพราะฉะนั้นเรื่องนี้มันมีผลต่อเนื่องซึ่งกันและกันแน่นอนครับ”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 14)

4.3.2.3 ผลการศึกษาแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู

จากการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของจิตใจของข้าราชการครู พบว่าความคิดเห็นของผู้ให้ข้อมูลสำคัญครอบคลุมประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการจัดแจงในงาน การระบุตัวตนต่อองค์การ และความเป็นเจ้าของทางจิตใจ โดยมีข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการพัฒนาครูทั้งในด้านการจัดการและออกแบบงานของตนเอง การสร้างความผูกพันและความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งขององค์การ ตลอดจนการส่งเสริมความรู้สึกเป็นเจ้าของ ความรับผิดชอบ และความภาคภูมิใจในการปฏิบัติงาน โดยผู้ให้ข้อมูลสำคัญได้กล่าวไว้ว่า

“ต้องพัฒนาการรับรู้ถึงความเป็นเจ้าของในผลงานของตนเอง โดยบุคคลควรได้รับโอกาสในการตระหนักว่าสิ่งที่ตนได้สร้างสรรค์หรือดำเนินการนั้นก่อให้เกิดผลลัพธ์ ไม่ว่าจะอยู่ในรูปของแนวคิด หรือผลงาน นอกจากนี้ควรส่งเสริมให้บุคลากรรับรู้ถึงความสำเร็จจากการทำงาน โดยเปิดโอกาสให้ทุกคนมีส่วนร่วมในการดำเนินงาน ได้มีเวทีในการนำเสนอหรือถ่ายทอดผลงานของ อีกประเด็นสำคัญคือ การแสดงให้เห็นถึงความเป็นเจ้าของผลงานอย่างชัดเจน เช่น การระบุชื่อเจ้าของผลงาน ตลอดจนการทำให้บุคลากรเห็นคุณค่าและความสำคัญของงานที่ตนได้ทำ รวมทั้งการประกาศ

หรือเผยแพร่ผลงานเพื่อให้เกิดการรับรู้ในวงกว้าง สิ่งเหล่านี้จะช่วยตอกย้ำความรู้สึกภาคภูมิใจและความเป็นเจ้าของในผลงานของตนเอง”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 1)

“ต้องให้เขารู้จักจัดแจงในบทบาทหน้าที่ของเขาให้ชัดเจน จัดห้องเรียน จัดสถานที่ ถ้าครูสามารถจัดแจงงานได้ชัดเจน และมี Work-Life Balance ให้ดีด้วย เขาก็จะเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของกับสิ่งนี้ บางจังหวะมีภาวะเหนื่อยล้า อาจจะรู้สึกหมดไฟ ต้องการฝึกให้ปรับกระบวนการคิด ปรับกระบวนการทำงาน นอกจากการการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนร่วมงาน ก็จะทำให้ความรู้สึกเป็นเจ้าขอมากขึ้นด้วย”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 2)

“เปิดให้โอกาสให้ครูมีส่วนในการออกแบบกิจกรรมให้สอดคล้องกับนโยบายของโรงเรียน รวมถึงการให้การยอมรับ โดยการสร้างบรรยากาศให้ครูรู้สึกว่าได้รับการยอมรับจากองค์การ เช่น เมื่อครูดำเนินงานหรือสร้างผลงานสำเร็จ ควรมีการให้รางวัล อีกหนึ่งสิ่งสำคัญคือการพัฒนาทักษะการคิดแยกแยะ (Critical thinking) เพื่อส่งเสริมด้านสติปัญญาในการทำงาน และการพัฒนาด้านอารมณ์ในการควบคุมอารมณ์ตนเอง”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 3)

“ควรเริ่มจากการเสริมสร้างองค์ความรู้และทักษะที่ช่วยให้ครูสามารถจัดแจงในงาน ได้อย่างเหมาะสม เพราะว่าครูในปัจจุบันไม่ได้จำกัดอยู่เพียงการสอนเท่านั้น แต่ยังรวมถึงภาระงานด้านอื่น ๆ หากครูสามารถออกแบบหรือจัดการลักษณะงานของตนเองได้จะช่วยลดความเครียดและทำให้เกิดความรู้สึกดีขึ้น นอกจากนี้ควรพัฒนาผ่านการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนร่วมงาน ครู และบุคลากรในโรงเรียน โดยเฉพาะการได้รับการยอมรับจากผู้บริหาร หากมีการพัฒนาเป็นโปรแกรมหรือกิจกรรม อาจจะใช้เป็นกิจกรรมกลุ่มที่ช่วยสร้างช่วยเสริมสร้างความสัมพันธ์ในกลุ่ม ให้มีการชื่นชมกันและกัน เพราะบางทีเพื่อนอาจจะรู้สึกชมเราอยู่ ว่าเราทำงานดีตรงไหนบ้าง แต่อาจไม่เคยพูดออกมา ซึ่งเป็นกิจกรรมที่ทำให้เขารู้สึกว่าได้รับการยอมรับการมีตัวตนในองค์การ หรือแบบอยู่ด้วยกันมาแบบรู้มั้ยว่าแบบเพื่อนชอบทำอะไร ทำกิจกรรมอะไร”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 4)

“ควรเริ่มต้นจากการส่งเสริมกรอบความคิด (Mindset) ของความเป็นครู ให้ตระหนักถึงพันธกิจหลัก (Mission) ของครู นั่นคือ การสร้างการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงให้แก่ผู้เรียน.... พอเอางานที่ไปส่งเสริมเด็กเป็นที่ตั้งก็จะสะท้อนเรื่องจิตวิญญาณและอุดมการณ์ความเป็นครู ก็จะทำให้เกิดความผูกพันกับงาน แต่หากงานอื่นเป็นตัวตั้งที่ไม่ได้สัมพันธ์กับเด็ก ครูก็จะรู้สึกวุ่นวาย อ่อนล้า ครู เหนื่อยหน่าย อีกประเด็นที่สำคัญคือ การพัฒนาจิตวิทยาเชิงบวก โดยยึดมั่นที่ตัวผู้เรียนเป็นตัวตั้งเปลี่ยนแปลงตัวเองเพื่อผู้เรียน ไม่ใช่ให้ผู้เรียนมาเปลี่ยนตามที่ครูอยากให้เป็น”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 5)

“ครูต้องเข้าใจตัวเอง เรียกว่ามีสติรู้ตัว รู้ตัวว่าตอนนี้ฉันเป็นใคร ฉันทำอะไรอยู่ แล้วฉันทำเพื่ออะไร อีกเรื่องคือเรื่องความสัมพันธ์ ต้องเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างครูด้วยกัน ระหว่างครูกับเด็ก ระหว่างครูกับผู้บริหาร ระหว่างครูกับชุมชน ความสัมพันธ์กับผู้เกี่ยวข้อง ถ้ามีความสัมพันธ์ดีเมื่อไหร่ เขาจะรู้สึกถึงความปลอดภัย นี่แหระเป็นของเขา ต้องมีการพัฒนาเรื่องความรับผิดชอบร่วมกันไม่ว่าเรื่องนั้นจะถูกหรือผิด การสร้างพื้นที่ การให้โอกาส และสุดท้ายคือการพัฒนาจิตวิญญาณความเป็นมนุษย์ เพราะเราสร้างคนไม่ได้สร้างเอไอ ครูต้องมีความรู้สึกที่ดี ซึ่งขึ้นกับการสร้างเป้าหมายที่ชัดเจนด้วย อาจจะมีอุปสรรคบ้าง แต่ก็ยังเดินตามไปยังเป้าหมาย นอกจากนี้การพัฒนาทักษะการสื่อสารเชิงบวก การรับรู้และยอมรับคุณค่าในตัวเอง การเห็นคุณค่าของคนอื่น เปิดโอกาสให้พลังใจกัน การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ สิ่งเหล่านี้ก็ทำให้เกิดความเป็นเจ้าของได้”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 6)

“ควรพัฒนาทักษะการทำงาน การจัดสรรงาน การแบ่งเวลา โดยเมื่อครูสามารถคิดแนวทางในการดำเนินงาน วางแผนการทำงาน และนำวิธีการของตนไปใช้จนประสบความสำเร็จ จะทำให้เกิดความภาคภูมิใจและความรู้สึกเป็นเจ้าของในผลงานนั้น”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 8)

“ความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นเชิงพฤติกรรม เชิงจิตวิทยา เป็นนามธรรมที่ไม่สามารถจับต้องได้โดยตรง ดังนั้นการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจผู้นำและบุคลคลในองค์การต่างมีส่วนสำคัญ ควรมีการส่งเสริมเพิ่มพลังบวก การสร้างสัมพันธ์ที่ดกับเพื่อนร่วมงาน การมีทัศคติเชิงบวกและตระหนักในเป้าหมายของงาน ไม่ใช่หวังแต่เงินเดือน สิ่งตอบแทนของครูไม่ใช่วัตถุ แต่เป็นความสุขทางจิตใจที่เกิดขึ้นร่วมกัน”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 11)

“การพัฒนาเรื่องของการรับผิดชอบต่อองค์การ โดยเฉพาะในครูรุ่นใหม่ ให้ตระหนักว่าพฤติกรรมและการทำงานของแต่ละคนส่งผลต่อชื่อเสียงและภาพลักษณ์ขององค์การโดยรวม ไม่ว่าจะเป็นครู นักเรียน หรือผู้บริหาร ทุกคนจึงควรมีส่วนร่วมในการดูแลและรักษาองค์การร่วมกัน ซึ่งการสร้างความเป็นเจ้าของทางจิตใจควรเชื่อมโยงกับการทำงานเพื่อส่วนรวม ไม่ใช่เพียงการทำงานให้เสร็จแต่ต้องมุ่งให้เกิดผลลัพธ์ที่ดีต่อองค์การ รวมทั้งส่งเสริมให้บุคลากรพัฒนางานอย่างต่อเนื่อง และกล้าที่จะสะท้อนความคิดเห็นหรือเสนอแนะแนวทางปรับปรุงงานเพื่อให้องค์การพัฒนายิ่งขึ้น”

(ผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนที่ 12)

ผู้วิจัยสังเคราะห์แนวทางการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู ได้ 3 ด้าน ได้แก่ การจัดแจงในงาน (Job Crafting: JC) การระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification: OID) และความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) ซึ่งจะนำมาใช้เป็นกรอบในการออกแบบโปรแกรมฝึกอบรมในการวิจัยระยะที่ 4 ดังแสดงในตารางที่ 4-48

ตารางที่ 4-48 ผลการสังเคราะห์ประเด็นการสัมภาษณ์เกี่ยวกับแนวทางการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู

ประเด็นจากการสัมภาษณ์	ตัวแปร	องค์ประกอบ	ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ
การส่งเสริมให้ครูสามารถจัดการบทบาทหน้าที่ วางแผนงาน จัดสรรเวลา และออกแบบวิธีการทำงานของตนเอง	JC	Increasing Structural Job Resources	คนที่ 2, 4, 8
การพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ (Critical Thinking) การมีสติ การรู้จักตนเอง และการควบคุมอารมณ์	JC	Increasing Structural Job Resources	คนที่ 3, 6
การปรับมุมมองและจัดการสภาวะทางจิตใจเพื่อลดความเหนื่อยล้า ความเครียด และความรู้สึกว่างานเป็นภาระ และให้มี Work-Life Balance	JC	Decreasing Hindering Job Demands	คนที่ 2, 5
การสร้างความสัมพันธ์ที่ดีและการได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากผู้บริหารและเพื่อนร่วมงานผ่านการยอมรับ การชื่นชม ให้กำลังใจ และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน	JC	Increasing Social Job Resources	คนที่ 2, 3, 4, 6, 11
การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจและดำเนินงานของโรงเรียน	JC	Increasing Social Job Resources	คนที่ 6
การส่งเสริมการตระหนักรู้ในอัตลักษณ์ บทบาทหน้าที่ พันธกิจ และอุดมการณ์ความเป็นครู เพื่อให้ครูเข้าใจตนเองและคุณค่าของวิชาชีพ	OID	Self-categorization and Labelling	คนที่ 5, 6
การส่งเสริมให้ครูยอมรับและยึดถือเป้าหมาย ค่านิยม และความสำเร็จของโรงเรียนเป็นส่วนหนึ่งของตนเอง โดยยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลางของการทำงาน พร้อมร่วมพัฒนาองค์การเพื่อประโยชน์ส่วนรวม	OID	Sharing of Organizational Goals and Values	คนที่ 5, 12
การสร้างความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน	OID	A Sense of Organizational Belonging and Membership	คนที่ 4, 6
การส่งเสริมการยอมรับและเห็นคุณค่าซึ่งกันและกันระหว่างเพื่อนร่วมงานและผู้บริหาร	OID	A Sense of Organizational Belonging and Membership	คนที่ 3, 4

ตารางที่ 4-48 (ต่อ)

ประเด็นจากการสัมภาษณ์	ตัวแปร	องค์ประกอบ	ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ
การสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างครู ผู้บริหาร นักเรียน และชุมชน เพื่อการสร้างความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน	OID	A Sense of Organizational Belonging and Membership	คนที่ 6
การส่งเสริมความรู้สึกปลอดภัยและผูกพันกับองค์การ	OID	A Sense of Organizational Belonging and Membership	คนที่ 6
การส่งเสริมความเชื่อมั่นในศักยภาพของตนในการปฏิบัติงานและสร้างผลลัพธ์ที่ดี	PO	Self-efficacy	คนที่ 1, 8
การส่งเสริมให้ตระหนักและรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ของงานและองค์การ	PO	Accountability	คนที่ 6, 12
การส่งเสริมให้กล้าเสนอความคิดเห็นและแนวทางพัฒนาองค์การ	PO	Accountability	คนที่ 12
การส่งเสริมให้ครูเกิดความผูกพัน รู้สึกเป็นส่วนหนึ่งขององค์การ และรับรู้ว่าโรงเรียนเป็นของเราร่วมกัน	PO	Belongingness	คนที่ 4, 6, 11
การส่งเสริมการรับรู้และแสดงออกถึงความเป็นเจ้าของผลงานและความภาคภูมิใจในความสำเร็จของตนเอง	PO	Self-identity	คนที่ 1, 8

จากตารางที่ 4-48 การออกแบบโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู ควรมีรูปแบบดังนี้

1) ด้านการจัดแจงในงาน (JC) โปรแกรมควรมุ่งส่งเสริมให้ครูสามารถจัดการและออกแบบการทำงานของตนเองได้อย่างเหมาะสม พัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ การรู้จักตนเองและการควบคุมอารมณ์ ปรับมุมมองต่อการทำงานเพื่อลดความเครียดและภาวะเหนื่อยล้า ตลอดจนเสริมสร้างความสัมพันธ์และการได้รับการสนับสนุนจากผู้บริหารและเพื่อนร่วมงาน รวมทั้งส่งเสริมการมีส่วนร่วมในการดำเนินงานของโรงเรียน

2) ด้านการระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) โปรแกรมควรมุ่งส่งเสริมให้ครูตระหนักรู้ในบทบาท พันธกิจ และอุดมการณ์ความเป็นครู ยอมรับและยึดถือเป้าหมายและค่านิยมของโรงเรียนเป็นส่วนหนึ่งของตนเอง รวมทั้งเสริมสร้างความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งขององค์การผ่านการได้รับการยอมรับ การสร้างความสัมพันธ์ที่ดี และความผูกพันต่อโรงเรียน

3) ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) โปรแกรมควรมุ่งพัฒนาความเชื่อมั่นในศักยภาพของตนในการปฏิบัติงานและสร้างผลลัพธ์ที่ดี ความรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ของงานและองค์การ ความรู้สึกผูกพันและเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน ตลอดจนการรับรู้และแสดงออกถึงความเป็นเจ้าของผลงานและความภาคภูมิใจในความสำเร็จของตนเอง

ผลการวิจัยระยะที่ 1 พบว่า โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างการจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ การระบุตัวตนต่อองค์การ ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และการยึดมั่นในงาน มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนผลการวิจัยระยะที่ 2 พบว่า การจัดแจงในงาน และการระบุตัวตนต่อองค์การ มีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และส่งผลทางอ้อมต่อการยึดมั่นในงาน ผ่านความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ขณะที่ความเป็นเจ้าของทางจิตใจมีอิทธิพลทางตรงต่อการยึดมั่นในงานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

จากผลการวิจัยดังกล่าว จึงนำไปสู่การศึกษาในระยะที่ 3 เพื่อค้นหาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจและแนวทางการออกแบบโปรแกรมฝึกอบรม โดยผู้ให้ข้อมูลสำคัญเสนอว่า โปรแกรมควรมุ่งพัฒนา 3 ด้าน ได้แก่ การจัดแจงในงาน การระบุตัวตนต่อองค์การ และความเป็นเจ้าของทางจิตใจ เพื่อส่งเสริมให้ครูสามารถจัดการงานของตนเองได้อย่างเหมาะสม มีความผูกพันและความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งขององค์การ รวมทั้งเกิดความเชื่อมั่น ความรับผิดชอบ และความภาคภูมิใจในงานและองค์การ อันเป็นพื้นฐานสำคัญในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมที่นำไปใช้ในระยะที่ 4 ต่อไป

4.4 การวิจัยระยะที่ 4 ผลการศึกษาการใช้โปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูด้วยโปรแกรมการฝึกอบรม

การวิจัยระยะที่ 4 ใช้การวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research) ซึ่งเป็นการวิจัยเชิงปริมาณ มีวัตถุประสงค์เปรียบเทียบผลของการฝึกอบรมก่อนและหลังการเข้าร่วมโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู โดยโปรแกรมนี้เป็นการนำข้อค้นพบที่ได้จากการวิจัยระยะที่ 3 มาเป็นข้อมูลในการสร้างและพัฒนาโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู ด้วยการวิเคราะห์ข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่าง 14 คน ซึ่งเป็นครูสอนในโรงเรียนแห่งหนึ่งเขตพื้นที่ภาคเหนือตอนบน และวัดผลการศึกษาด้วยแบบสอบถามความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นทางจิตใจ ซึ่งพัฒนาขึ้นจากการวิจัยระยะที่ 2

โปรแกรมที่นำไปใช้ในการเพิ่มความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูโดยการพัฒนาจากการวิจัยระยะที่ 3 คือ การจัดแจงในงาน จากนั้นเชื่อมโยงไปสู่การยึดมั่นในงาน ทั้งนี้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลของการวิจัยระยะที่ 4 สามารถนำเสนอเป็นลำดับขั้นตอนได้ดังนี้

4.4.1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง

4.4.2 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นในงาน

4.4.3 ผลการวิเคราะห์ขนาดอิทธิพลของโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูที่มีต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และขนาดอิทธิพลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่มีต่อการยึดมั่นในงาน

4.4.4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามสมมติฐานการวิจัยระยะที่ 4

4.4.5 ผลการประเมินการฝึกอบรมตามวัตถุประสงค์ในแต่ละกิจกรรมของการฝึกอบรม โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

4.4.1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง

ผลการศึกษาข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 14 คน ดังแสดงในตารางที่ 4-49

ตารางที่ 4-49 จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยระยะที่ 4

ข้อมูลทั่วไป	รายละเอียด	จำนวน	ร้อยละ
เพศ	ชาย	4	28.57
	หญิง	10	71.43
	รวม	**14**	**100.00**
ระดับตำแหน่งครู	ครูอัตราจ้าง	4	28.57
	ครูผู้ช่วย	6	42.86
	ครู คศ.1	4	28.57
	รวม	**14**	**100.00**
อายุ	22 - 24 ปี	1	7.14
	25 - 34 ปี	9	64.29
	35 - 44 ปี	2	14.29
	45 - 54 ปี	1	7.14
	55 - 59 ปี	1	7.14
	รวม	**14**	**100.00**
ระดับการศึกษา	ปริญญาตรี	14	100
	ปริญญาโท	-	-
	ปริญญาเอก	-	-
	รวม	**14**	**100.00**
ระดับชั้นการศึกษาที่สอน	มัธยมศึกษาตอนต้น	7	50.00
	มัธยมศึกษาตอนปลาย	1	7.14
	ทั้งสองระดับชั้น	6	42.86
	รวม	**14**	**100.00**
ประสบการณ์ทำงาน	1 - 6 ปี	8	57.14
	7 - 11 ปี	3	37.50
	ตั้งแต่ 12 ปีขึ้นไป	3	21.43
	รวม	**14**	**100.00**

จากตารางที่ 4-49 พบว่า กลุ่มตัวอย่างจำนวน 14 คน ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง จำนวน 10 คน คิดเป็นร้อยละ 71.43 และเพศชาย จำนวน 4 คน คิดเป็นร้อยละ 28.57

ด้านระดับตำแหน่งครู พบว่า ส่วนใหญ่เป็นครูผู้ช่วย จำนวน 6 คน คิดเป็นร้อยละ 42.86 รองลงมาเป็นครู คศ.1 และครูอัตราจ้าง อย่างละ 4 คน คิดเป็นร้อยละ 28.57 เท่ากัน

ด้านอายุ พบว่า ส่วนใหญ่อยู่ในช่วงอายุ 25–34 ปี จำนวน 9 คน คิดเป็นร้อยละ 64.29 รองลงมาคือช่วงอายุ 35–44 ปี จำนวน 2 คน คิดเป็นร้อยละ 14.29 และช่วงอายุ 22–24 ปี, 45–54 ปี และ 55–59 ปี อย่างละ 1 คน คิดเป็นร้อยละ 7.14 เท่ากัน

ด้านระดับการศึกษา พบว่า กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดสำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 14 คน คิดเป็นร้อยละ 100

ด้านระดับชั้นการศึกษาที่สอน พบว่า ครึ่งหนึ่งสอนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 7 คน คิดเป็นร้อยละ 50.00 รองลงมาคือสอนทั้งสองระดับชั้น จำนวน 6 คน คิดเป็นร้อยละ 42.86 และสอนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 1 คน คิดเป็นร้อยละ 7.14

ด้านประสบการณ์ทำงาน พบว่า ส่วนใหญ่มีประสบการณ์ทำงาน 1–6 ปี จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 57.14 รองลงมาคือ 7–11 ปี จำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 21.43 และตั้งแต่ 12 ปีขึ้นไป จำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 21.43

4.4.2 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นในงาน

ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นในงาน ผู้วิจัยใช้การทดสอบ Friedman Test เนื่องจากระดับข้อมูลเป็นคะแนนแบบ 1-5 (Likert scale) จัดเป็นมาตราเรียงลำดับ (Ordinal scale) ดังแสดงในตาราง 4-51 และผลการเปรียบเทียบคะแนนแต่ละช่วงการทดลอง โดยการทดสอบ Wilcoxon Signed-Ranks Test ดังแสดงในตารางที่ 4-50

ตารางที่ 4-50 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) และการยึดมั่นในงาน (WE)

ตัวแปร	ระยะ	Mean	SD	คะแนนดิบรายบุคคล	Mean Rank	χ^2	df	p
PO	ก่อนทดลอง	4.06	.516	60, 57, 54, 61, 54, 70, 55, 53, 69, 60, 45, 57, 45, 56	1.21	18.778**	2	.001
	หลังทดลอง	4.47	.417	69, 66, 65, 57, 59, 73, 52, 56, 70, 60, 60, 65, 64, 62	1.96			
	ติดตามผล	4.99	.139	72, 72, 69, 70, 71, 72, 65, 70, 96, 68, 70, 72, 69, 69	2.82			

ตารางที่ 4-50 (ต่อ)

ตัวแปร	ระยะ	Mean	SD	คะแนนดิบรายบุคคล	Mean Rank	χ^2	df	p
WE	ก่อนทดลอง	3.84	.470	105, 94, 79, 74, 101, 91, 89, 84, 108, 84, 74, 89, 78, 86	1.18	18.037**	2	.001
	หลังทดลอง	4.23	.357	107, 99, 89, 92, 106, 105, 81, 91, 108, 95, 88, 100, 101, 101	2.07			
	ติดตามผล	4.56	.176	107, 99, 89, 92, 106, 105, 81, 91, 108, 95, 88, 100, 101, 101, 105, 100, 107, 105	2.75			

หมายเหตุ : **มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01; Mean Rank หมายถึง ค่าเฉลี่ยของอันดับในแต่ละระยะการทดลอง

จากผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และการยึดมั่นในงานข้างต้น ผู้วิจัยได้นำคะแนนของตัวแปรที่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ มาเปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ในแต่ละระยะ โดยใช้การทดสอบ Wilcoxon Signed-Ranks Test ดังแสดงในตารางที่ 4-51

ตารางที่ 4-51 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลเป็นรายคู่

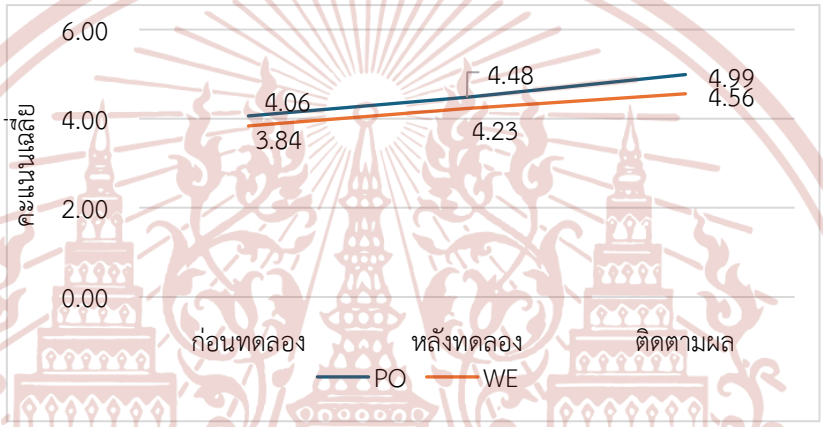
ตัวแปร	ระยะการทดลอง		T	Z	p
PO	หลังการทดลอง	ก่อนการทดลอง	8.00	-2.626**	.009
	การติดตามผล	ก่อนการทดลอง	.00	-3.185**	.001
	การติดตามผล	หลังการทดลอง	3.00	-3.110**	.002
WE	หลังการทดลอง	ก่อนการทดลอง	5.00	-2.833**	.005
	การติดตามผล	ก่อนการทดลอง	2.00	-3.175**	.001
	การติดตามผล	หลังการทดลอง	11.00	-2.418*	.016

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01; *มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 4-50 และ 4-51 สามารถอธิบายผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลเป็นรายคู่ ดังนี้ ตัวแปรความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) พบว่า มีคะแนนหลังการทดลองมากกว่าก่อนการทดลอง (Mean = 4.47 และ 4.06) มีคะแนนการติดตามผลมากกว่าก่อนการทดลอง (Mean = 4.99 และ 4.06) และมีคะแนนการติดตามผลมากกว่าหลังการทดลอง (Mean = 4.99 และ 4.47) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ในส่วนของตัวแปรการยึดมั่นในการทำงาน (WE) พบว่า มีคะแนนหลังการทดลองมากกว่าก่อนการทดลอง (Mean = 4.23 และ 3.84) มีคะแนนการติดตามผลมากกว่าก่อนการทดลอง (Mean = 4.56 และ 3.84) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และมีคะแนนการติดตามผลมากกว่าหลังการทดลอง (Mean = 4.56 และ 3.84) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ทั้งนี้เพื่อให้เห็นภาพที่ชัดเจน ผู้วิจัยจำเสนอภาพกราฟเส้นในการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ของความเป็นไปได้ทางจิตใจและการยึดมั่นในงานของครู ดังแสดงในภาพที่ 4-7



ภาพที่ 4-7 การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของความเป็นไปได้ทางจิตใจ (PO) และการยึดมั่นในงาน (WE) ของครู

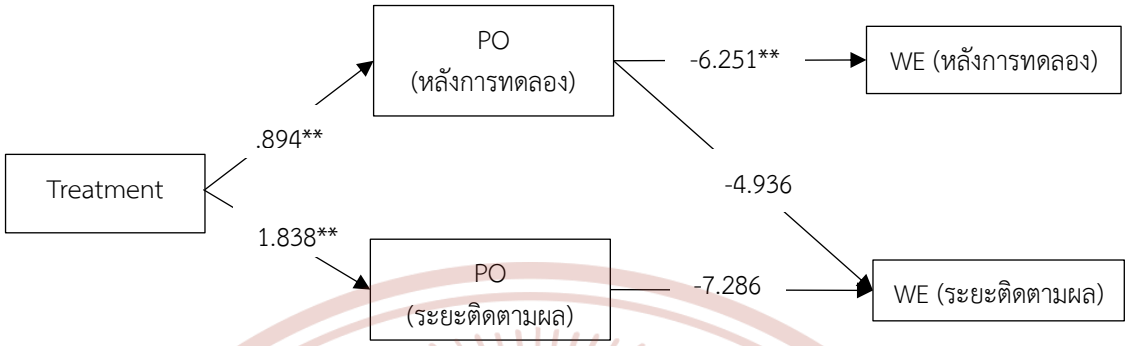
4.4.3 ผลการวิเคราะห์ขนาดอิทธิพลของโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูที่มีต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และขนาดอิทธิพลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่มีต่อการยึดมั่นในงาน

ผลการวิเคราะห์ขนาดอิทธิพลของโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูที่มีต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และขนาดอิทธิพลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่มีต่อการยึดมั่นในงาน ด้วยสถิติ Paired t-test ดังแสดงไว้ในตารางที่ 4-52 และภาพที่ 4-8 ดังนี้

ตารางที่ 4-52 ผลการวิเคราะห์ขนาดอิทธิพลของโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูที่มีต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และขนาดอิทธิพลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่มีต่อการยึดมั่นในงาน

ตัวแปรเหตุ-ตัวแปรผล	t	p	r	p	d
Treatment – PO (หลังการทดลอง)	-3.346**	.005	.680	.007	.894
Treatment – PO (การติดตามผล)	-6.879**	.001	.886	.001	1.838
PO (หลังการทดลอง) – WE (หลังการทดลอง)	-	-	.738**	.003	-6.251
PO (หลังการทดลอง) – WE (การติดตามผล)	-	-	-.479	.083	-4.936
PO (การติดตามผล) – WE (การติดตามผล)	-	-	-.188	.520	-7.286

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01



ภาพที่ 4-8 ขนาดอิทธิพลของโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูที่มีต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และขนาดอิทธิพลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่มีต่อการยึดมั่นในงาน

จากตารางที่ 4-52 ผลการวิเคราะห์ขนาดอิทธิพลของโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู พบว่า โปรแกรมมีอิทธิพลต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) ของครูหลังการทดลอง มีขนาดอิทธิพลสูง r = .680 (t = -3.346, p = .005) และขนาดอิทธิพลของโปรแกรมการฝึกอบรมต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูระยะติดตามผลระดับสูง r = .886 (t = -6.879, p = <.001) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

นอกจากนี้ เมื่อพิจารณาอิทธิพลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) ที่มีต่อการยึดมั่นในการทำงาน (WE) พบว่า ความเป็นเจ้าของทางจิตใจหลังการทดลองมีความสัมพันธ์กับการยึดมั่นในการทำงานหลังการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ -6.251 (r = .738, p = .003) ขณะที่ความเป็นเจ้าของทางจิตใจหลังการทดลองกับการยึดมั่นในการทำงานในระยะติดตามผลไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ –4.936 (r = .-4.79, p = .083) เช่นเดียวกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจระยะติดตามผลกับการยึดมั่นในการทำงานในระยะติดตามผลไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ -7.286 (r = -.188, p = .520)

เพื่อให้สอดคล้องกับกรอบแนวคิดการวิจัยระยะที่ 4 ผู้วิจัยจึงนำเสนอภาพขนาดอิทธิพลของขนาดอิทธิพลของโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูที่มีต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และขนาดอิทธิพลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่มีต่อการยึดมั่นในงาน โดยขนาดอิทธิพลของโปรแกรมความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่มีต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจนั้นใช้ขนาดอิทธิพลของโปรแกรมการฝึกอบรมไปยังความเป็นเจ้าของทางจิตใจระยะหลังการทดลอง ซึ่งได้มาจากการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนความเป็นเจ้าของทางจิตใจหลังการทดลองกับก่อนการทดลอง แล้วทำการประมาณค่าขนาดอิทธิพล สำหรับขนาดอิทธิทธิพลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่มีต่อการยึดมั่นในงานใช้ขนาดอิทธิพลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจระยะหลังการทดลอง ไปยังผลการยึดมั่นในงานระยะหลังการทดลอง ซึ่งได้มาจากการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างความเป็นเจ้าของทางจิตใจระยะหลังการทดลองกับการยึดมั่นในงานระยะหลังการทดลอง แล้วทำการประมาณค่าขนาดอิทธิพล ดังภาพที่ 4-9



ภาพที่ 4-9 ขนาดอิทธิพลของโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูที่มีต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และขนาดอิทธิพลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่มีต่อการยึดมั่นในงาน

4.4.4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามสมมติฐานการวิจัยระยะที่ 4

H4.1 ครูที่เข้าร่วมโปรแกรมพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู มีคะแนนความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ครูที่เข้าร่วมโปรแกรมพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูมีคะแนนความเป็นเจ้าของทางจิตใจระหว่างก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ในแต่ละระยะ โดยใช้การทดสอบ Wilcoxon Signed-Ranks Test พบว่า ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลเป็นรายคู่ โดยมีคะแนนหลังการทดลองมากกว่าก่อนการทดลอง (Mean = 4.47 และ 4.06) มีคะแนนการติดตามผลมากกว่าก่อนการทดลอง (Mean = 4.99 และ 4.06) และมีคะแนนการติดตามผลมากกว่าหลังการทดลอง (Mean = 4.99 และ 4.47) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ดังนั้น ยอมรับสมมติฐาน H4.1

H4.2 ครูที่เข้าร่วมโปรแกรมพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู มีการยึดมั่นในงาน ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า ครูที่เข้าร่วมโปรแกรมพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู มีคะแนนการยึดมั่นในงานระหว่างก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ในแต่ละระยะ โดยใช้การทดสอบ Wilcoxon Signed-Ranks Test พบว่ามีคะแนนหลังการทดลองมากกว่าก่อนการทดลอง (Mean = 4.23 และ 3.84) มีคะแนนการติดตามผลมากกว่าก่อนการทดลอง (Mean = 4.56 และ 3.84) และมีคะแนนการติดตามผลมากกว่าหลังการทดลอง (Mean = 4.56 และ 3.84) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ดังนั้น ยอมรับสมมติฐาน H4.2

4.4.5 ผลการประเมินการฝึกอบรมตามวัตถุประสงค์ในแต่ละกิจกรรมของการฝึกอบรม

เมื่อพิจารณาผลการประเมินการฝึกอบรมตามวัตถุประสงค์ในแต่ละกิจกรรมของการฝึกอบรม พบว่าผลการประเมินในแต่ละกิจกรรมของการฝึกอบรมเป็นไปตามวัตถุประสงค์ตั้งไว้ ซึ่งมีรายละเอียดทั้ง 10 กิจกรรม ดังนี้

กิจกรรมที่ 1 “ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership)”

ผู้วิจัยได้ออกแบบกิจกรรมที่ 1 เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้ทราบถึงรายละเอียดของโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู และสร้างสัมพันธ์อันดีกับผู้เข้ารับการฝึกอบรมคนอื่น ๆ นำไปสู่บรรยากาศที่มีความผ่อนคลายและเปิดเผยตัวเองออกมาให้สมาชิกแต่ละคนในกลุ่มได้รู้จักกันมากขึ้น เอื้อประโยชน์ต่อกระบวนการฝึกอบรมให้มีโอกาสเกิดผลประโยชน์สูงสุดแก่ตัวผู้เข้ารับการฝึกอบรมเอง ถือเป็นการเตรียมความพร้อมของผู้เข้ารับการอบรมก่อนที่จะเข้าสู่กระบวนการเรียนรู้

ดำเนินการโดยมุ่งสร้างความพร้อมและบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้ ควบคู่กับการปูพื้นฐานความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ เพื่อเตรียมผู้เข้ารับการฝึกอบรมเข้าสู่กระบวนการพัฒนาในระยะต่อไป

ในขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม ผู้วิจัยกล่าวต้อนรับผู้เข้ารับการฝึกอบรมอย่างเป็นกันเอง พร้อมทั้งแนะนำตนเองและบทบาทหน้าที่ในการดำเนินโปรแกรม จากนั้นชักชวนผู้เข้าร่วมสนทนาในประเด็นทั่ว ๆ ไปที่เกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวันหรือการทำงาน เพื่อสร้างบรรยากาศที่ผ่อนคลายและเป็นมิตรก่อนเข้าสู่เนื้อหาหลักของการฝึกอบรม ต่อมาผู้วิจัยได้ชี้แจงวัตถุประสงค์ของกิจกรรม ภาพรวมของโปรแกรมพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ระยะเวลา และแนวทางการดำเนินกิจกรรม เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมรับทราบทิศทางและความคาดหวังร่วมกันอย่างชัดเจน

ในขั้นดำเนินกิจกรรม ผู้วิจัยเริ่มต้นด้วยการเล่าเรื่องเกี่ยวกับสิ่งของหรือสิ่งใดสิ่งหนึ่งภายในบ้านที่ตนเองรู้สึกรักและผูกพันมากที่สุด พร้อมอธิบายถึงวิธีการดูแลเอาใจใส่สิ่งนั้นอย่างสม่ำเสมอ เพื่อเป็นตัวอย่างในการสะท้อนความรู้สึกเป็นเจ้าของ จากนั้นเชิญชวนผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละท่านเล่าถึงสิ่งที่ตนเองรักหรือรู้สึกผูกพันมากที่สุดภายในบ้าน พร้อมอธิบายวิธีการดูแลเอาใจใส่สิ่งนั้น โดยกำหนดเวลาในการเล่าเรื่องท่านละประมาณ 3 นาที ภายหลังการเล่าเรื่องของแต่ละท่านผู้วิจัยเชิญชวนสมาชิกในกลุ่มปรบมือเพื่อแสดงความขอบคุณและให้กำลังใจแก่ผู้ที่แบ่งปันเรื่องราว ทั้งนี้ดำเนินกิจกรรมในลักษณะหมุนเวียนจนครบทุกคน เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมทุกท่านได้มีส่วนร่วมอย่างเท่าเทียม

เมื่อการแลกเปลี่ยนประสบการณ์เสร็จสิ้น ผู้วิจัยชวนผู้เข้ารับการฝึกอบรมสะท้อนคิดเกี่ยวกับสิ่งที่ตนรู้สึกเป็นเจ้าของ และพิจารณาความเชื่อมโยงระหว่างความรู้สึกเป็นเจ้าของกับพฤติกรรมการดูแลเอาใจใส่ที่เกิดขึ้น จากนั้นผู้วิจัยได้อธิบายความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับแนวคิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ เพื่อให้ผู้เข้าร่วมค่อย ๆ ทำความคุ้นเคยกับสาระสำคัญของเนื้อหา ต่อมาเปิดวิดีโอหัวข้อ Selective Attention Test(https://www.youtube.com/watch?v=_bnnmWYI0lM) ให้ผู้เข้าร่วมรับชมและร่วมทำกิจกรรมไปพร้อมกัน เพื่อกระตุ้นการตระหนักรู้เกี่ยวกับการรับรู้ การให้ความสนใจ และสิ่งที่อาจถูกมองข้ามโดยไม่รู้ตัว อันเป็นการเชื่อมโยงเข้าสู่ประเด็นความสำคัญของความเป็นเจ้าของทางจิตใจในบริบทการทำงาน



ภาพที่ 4-10 วิดีโอหัวข้อ Selective Attention Test

ภายหลังการรับชมวิดีโอ ผู้วิจัยเชิญชวนผู้เข้ารับการฝึกอบรมร่วมกันอภิปรายและสรุปสาระสำคัญเกี่ยวกับความหมายและความสำคัญของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ รวมถึงแนวทางในการลดโอกาสการละเลยหรือมองข้ามความรับผิดชอบที่เกิดขึ้นโดยไม่รู้ตัว จากนั้นผู้วิจัยได้บรรยายเพิ่มเติมเกี่ยวกับความหมาย ความสำคัญ และผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจในเชิงจิตวิทยา พร้อมเชื่อมโยงให้เห็นความสัมพันธ์กับการยึดมั่นในงาน เพื่อสร้างความเข้าใจเชิงลึกและวางรากฐานแนวคิดสำหรับกิจกรรมในลำดับถัดไป สุดท้าย ผู้วิจัยเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมแสดงความคิดเห็นว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจสามารถส่งเสริมการยึดมั่นในงานได้อย่างไร เพื่อกระตุ้นการคิดวิเคราะห์และการมีส่วนร่วมเชิงสะท้อนคิด

ในขั้นสรุปกิจกรรม ผู้วิจัยสรุปภาพรวมของกิจกรรม “ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ” โดยเน้นถึงการทำความรู้จักกันระหว่างผู้วิจัยกับผู้เข้าร่วม และระหว่างผู้เข้าร่วมด้วยกันเอง ตลอดจนทบทวนรายละเอียดสำคัญของโปรแกรมพัฒนา พร้อมทั้งสรุปสาระสำคัญของแนวคิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจอีกครั้ง เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเกิดความเข้าใจตรงกัน ก่อนเปิดโอกาสให้ซักถามข้อสงสัยจากประเด็นการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในกิจกรรม

การประเมินผลกิจกรรมดำเนินการโดยการสังเกตพฤติกรรมของผู้เข้ารับการฝึกอบรมตลอดช่วงเวลา ตั้งแต่เริ่มต้นจนสิ้นสุดกิจกรรม โดยพิจารณาจากความตั้งใจ ความกระตือรือร้น ความพร้อม และความร่วมมือในการมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ ซึ่งสะท้อนถึงระดับการมีส่วนร่วมและความสนใจต่อกระบวนการเรียนรู้ในครั้งนี้

จากที่กล่าวมาข้างต้นสามารถสรุปได้ว่า ผลการประเมินของกิจกรรมที่ 1 “ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership)” เป็นไปตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

กิจกรรมที่ 2 “ผลลัพธ์ของฉัน (My outcomes)”

ผู้วิจัยได้ออกแบบกิจกรรมที่ 2 เพื่อมุ่งส่งเสริมให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมตระหนักถึงความสำคัญของอัตลักษณ์แห่งตน (self-identity) และเกิดความรู้สึกว่างานหรือองค์การเป็นส่วนหนึ่งของตัวตนที่มีคุณค่าและมีความหมายในชีวิตการทำงาน อันนำไปสู่ความภาคภูมิใจและแรงจูงใจในการปฏิบัติหน้าที่ครู โดยกิจกรรมนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เข้าอบรมเข้าใจและตระหนักถึงความสำคัญของอัตลักษณ์แห่งตน รวมทั้งสามารถประยุกต์อัตลักษณ์ดังกล่าวเข้ากับบริบทการทำงานได้อย่างเหมาะสม

ในขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม ผู้วิจัยจัดให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมนั่งล้อมวงเป็นรูปแบบวงกลม เพื่อสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างเปิดกว้างและเท่าเทียม จากนั้นผู้วิจัยได้เล่าถึงความประทับใจที่เกิดขึ้นจากการเก็บข้อมูลวิจัยเชิงคุณภาพ โดยเฉพาะประสบการณ์จากการสัมภาษณ์ครูในโรงเรียนต่าง ๆ ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าครูหลายท่านรู้สึกว่างานหรือองค์การเป็นส่วนหนึ่งของตัวตนที่มีคุณค่าและมีความหมายในชีวิตการทำงาน ความรู้สึกดังกล่าวแสดงออกผ่านความภาคภูมิใจ ความทุ่มเท และความผูกพันต่อวิชาชีพ อันเป็นภาพสะท้อนของอัตลักษณ์แห่งตนอย่างชัดเจน เรื่องเล่านี้ถูกนำมาใช้เป็นจุดตั้งต้นเพื่อกระตุ้นให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเริ่มสำรวจอัตลักษณ์ของตนเอง

ในขั้นดำเนินกิจกรรม ผู้วิจัยเชิญชวนให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละคนเล่าประสบการณ์ของตนเองเกี่ยวกับอัตลักษณ์แห่งตนในฐานะครูในบริบทการทำงานจริง โดยเน้นให้สะท้อนความรู้สึกที่เกิดขึ้นเมื่อคิดถึงสถานการณ์ที่บ่งบอกความเป็นตัวตน เช่น เหตุการณ์นั้นสะท้อนว่าตนเป็นครูแบบใด และคุณค่าของตนปรากฏอย่างไรผ่านการกระทำหรือการตัดสินใจ ทั้งนี้ผู้วิจัยทำหน้าที่ตั้งคำถามกระตุ้นการคิดและรับฟังอย่างตั้งใจ เพื่อเสริมสร้างบรรยากาศแห่งความไว้วางใจและการยอมรับซึ่งกันและกัน

ต่อมาผู้วิจัยได้แจกสมุดจดบันทึกและปากกาให้แก่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละคน พร้อมขอให้จดบันทึกสิ่งดี ๆ หรือคุณค่าที่ค้นพบจากสถานการณ์ที่สะท้อนอัตลักษณ์แห่งตนลงในสมุด จากนั้นผู้วิจัยเชิญชวนให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมโอบกอดสมุดบันทึกไว้แนบอก และจดจ่ออยู่กับความรู้สึกภาคภูมิใจที่เกิดขึ้นในขณะนั้น เพื่อเสริมแรงทางบวกและสร้างแรงจูงใจภายในในการพัฒนาและธำรงรักษาอัตลักษณ์แห่งตนให้มั่นคงยิ่งขึ้น

ภายหลังจากกิจกรรมสะท้อนตนเอง ผู้วิจัยได้บรรยายให้ความรู้เกี่ยวกับแนวคิดอัตลักษณ์แห่งตนในเชิงจิตวิทยา พร้อมทั้งอธิบายความเชื่อมโยงระหว่างอัตลักษณ์กับพฤติกรรมการทำงาน จากนั้นได้แนะนำเทคนิคที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์จริง โดยเฉพาะในกรณีที่ผู้ปฏิบัติงานต้องเผชิญอุปสรรคหรือสถานการณ์ที่ไม่สอดคล้องกับคุณค่าของตนเอง เทคนิคดังกล่าวคือการนึกถึงบุคคลต้นแบบที่ตนประทับใจหรือยกย่องเสมือนเป็นฮีโร่ในใจ แล้วจินตนาการว่าหากบุคคลนั้นอยู่ในสถานการณ์เดียวกัน เขาจะตัดสินใจหรือจัดการอย่างไร วิธีการนี้มีเป้าหมายเพื่อช่วยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเชื่อมโยงคุณค่าภายในกับแนวทางการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์

จากนั้น ผู้วิจัยเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละคนแบ่งปันความคิดเห็นเกี่ยวกับการต่อยอดอัตลักษณ์แห่งตนไปสู่การปฏิบัติหน้าที่ครูในอนาคต รวมถึงการนำเทคนิคที่ได้ฝึกฝนไปปรับใช้กับสถานการณ์จริง เพื่อเสริมสร้างความชัดเจนในการนำไปใช้ และปิดท้ายกิจกรรมด้วยการเชิญชวนให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมปรบมือให้กับตนเองพร้อมกันอย่างเต็มที่ เพื่อเป็นการขอบคุณและให้กำลังใจแก่ตนเองที่ได้เปิดใจเรียนรู้และพัฒนาตนเองในกิจกรรมครั้งนี้

ในขั้นสรุปกิจกรรม ผู้วิจัยได้สรุปสาระสำคัญของกิจกรรม “ผลลัพธ์ของฉัน” โดยเน้นย้ำประเด็นอัตลักษณ์แห่งตน ความภาคภูมิใจในบทบาทครู และความสำคัญของการเชื่อมโยงคุณค่าภายในกับการปฏิบัติงาน พร้อมทั้งเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมซักถามข้อสงสัยหรือแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเพิ่มเติมจากประเด็นการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น

การประเมินผลกิจกรรมดำเนินการโดยการสังเกตพฤติกรรมของผู้เข้ารับการฝึกอบรมตลอดกระบวนการ ทั้งในด้านความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือในการทำกิจกรรม การ

มีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็น ตลอดจนการนำเสนอและสะท้อนประสบการณ์ของตนเอง ซึ่งสะท้อนถึงระดับการตระหนักรู้และการมีส่วนร่วมในการพัฒนาอัตลักษณ์แห่งตนอย่างแท้จริง

กิจกรรมที่ 3 “เราคือพวกเดียวกัน (We are on the same side)”

ผู้วิจัยได้ออกแบบกิจกรรมที่ 3 โดยมีเป้าหมายเพื่อส่งเสริมให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเข้าใจความหมายและความสำคัญของความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Belonginess) ตลอดจนตระหนักถึงความสำคัญของความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง ซึ่งสะท้อนผ่านการรับรู้ว่าตนเองมีที่ยืน มีบทบาท และมีความผูกพันกับองค์การอย่างแท้จริง กิจกรรมนี้มุ่งให้ผู้เข้าอบรมเข้าใจความหมายของความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง และเห็นความสำคัญของความรู้สึกดังกล่าวต่อการทำงานและความสัมพันธ์ในองค์การ

ในขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม ผู้วิจัยจัดให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมนั่งเป็นรูปครึ่งวงกลมเพื่อเอื้อต่อการมองเห็นและมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกัน จากนั้นเชิญชวนให้ผู้เข้าอบรมทุกท่านออกมาสุ่มหยิบกระดาษรูปหัวใจครึ่งดวงที่จัดเตรียมไว้บริเวณหน้าห้อง โดยในกระดาษแต่ละชิ้นจะมีคำพังเพยไทยเขียนไว้เพียงครึ่งประโยค เพื่อใช้เป็นสื่อกลางในการจับคู่และสร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างกัน



ภาพที่ 4-11 กระดาษรูปหัวใจครึ่งดวงที่เขียนคำพังเพยไทย

ในขั้นดำเนินกิจกรรม ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้าร่วมฝึกอบรมออกตามหากระดาษรูปหัวใจอีกครึ่งหนึ่งที่มีข้อความสอดคล้องกับของตนเองจากผู้เข้าร่วมท่านอื่น เมื่อจับคู่ได้แล้ว ผู้วิจัยมอบหมายให้แต่ละคู่สนทนาแลกเปลี่ยนเรื่องราวเกี่ยวกับ “พฤติกรรมสุดแปลกในที่ทำงาน” ของตนเอง ใช้เวลาประมาณ 10 นาที เพื่อสร้างบรรยากาศที่ผ่อนคลายและเปิดโอกาสให้เรียนรู้กันในมุมที่ไม่เป็นทางการ หลังจากนั้น ผู้วิจัยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมกลับไปนั่งยังที่นั่ง โดยให้นั่งคู่กับผู้ที่ตนจับคู่ได้

ต่อมา ผู้วิจัยเชิญชวนให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมลุกขึ้นยืนทีละคน เพื่อแนะนำและบอกเล่าความน่าสนใจจากพฤติกรรมของคู่ตนเองให้สมาชิกในกลุ่มรับ ภายหลังการนำเสนอของแต่ละคน ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมกล่าวคำว่า “ขอบคุณ ฉันรักเธอนะ” แก่เจ้าของเรื่องราว เพื่อเป็นการ

แสดงความขอบคุณและยอมรับในตัวบุคคลนั้น กิจกรรมดำเนินไปในลักษณะหมุนเวียนจนครบทุกคน เพื่อให้ทุกคนได้รับทั้งบทบาทของผู้เล่าและผู้ได้รับการกล่าวถึง

ภายหลังเสร็จสิ้นการนำเสนอ ผู้วิจัยชวนผู้เข้ารับการฝึกอบรมสะท้อนความรู้สึกที่เกิดขึ้นจากการได้รับการยอมรับและการได้รับคำชื่นชม พร้อมทั้งเชื่อมโยงไปสู่ประสบการณ์ในอดีตที่ตนเคยได้รับการยอมรับในที่ทำงาน เพื่อกระตุ้นให้เห็นคุณค่าทางอารมณ์และความหมายของการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม จากนั้นผู้วิจัยได้บรรยายให้ความรู้เกี่ยวกับแนวคิดความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง ตั้งแต่หลักการพื้นฐาน ความสำคัญ ประโยชน์ของการได้รับการยอมรับ ตลอดจนผลลัพธ์เชิงบวกของการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มในบริบทองค์การ เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเกิดความเข้าใจทั้งในเชิงประสบการณ์และเชิงแนวคิด

ในช่วงท้ายของขั้นดำเนินกิจกรรม ผู้วิจัยเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมฝึกอบรมร่วมกันเสนอแนวทางในการนำหลักการของความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงาน ทั้งในด้านการให้การยอมรับผู้อื่น การสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการมีส่วนร่วม และการเสริมสร้างความรู้สึกว่าตนเองมีที่ยืนในองค์การด้วยความสมัครใจ ทุกครั้งที่มีผู้แบ่งปันแนวคิด ผู้วิจัยเชิญชวนสมาชิกในกลุ่มร่วมกันปรบมือเพื่อแสดงความขอบคุณและการยอมรับ อันเป็นการตอกย้ำพฤติกรรมเชิงบวกภายในกลุ่ม

ในขั้นสรุปกิจกรรม ผู้วิจัยได้สรุปสาระสำคัญของกิจกรรมภายใต้ชื่อ “เราคือพวกเดียวกัน” โดยเน้นย้ำถึงความสำคัญของการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม การยอมรับซึ่งกันและกัน และผลกระทบเชิงบวกต่อความผูกพันในองค์การ พร้อมทั้งเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมซักถามข้อสงสัยหรือแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเพิ่มเติมจากประเด็นการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น

การประเมินผลกิจกรรมดำเนินการโดยการสังเกตพฤติกรรมของผู้เข้ารับการฝึกอบรมตลอดกระบวนการ ทั้งในด้านความตั้งใจ ความกระตือรือร้น ความร่วมมือในการเข้าร่วมกิจกรรม และการมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็น ซึ่งสะท้อนถึงระดับการตระหนักรู้และความเข้าใจเกี่ยวกับความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งในบริบทการทำงานอย่างเหมาะสมและลึกซึ้งยิ่งขึ้น

กิจกรรมที่ 4 “ความรับผิดชอบของฉัน” (My responsibility)

ผู้วิจัยได้ออกแบบกิจกรรมที่ 4 โดยมีเป้าหมายเพื่อส่งเสริมให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเข้าใจและตระหนักถึงความรับผิดชอบ ตลอดจนการรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ในสิ่งที่ตนเป็นเจ้าของ พร้อมทั้งพัฒนาทักษะการสื่อสารที่จำเป็นสำหรับการปฏิบัติงานจริง เพื่อให้ความรับผิดชอบดังกล่าวสามารถแปรเปลี่ยนเป็นความรับผิดชอบที่ก่อให้เกิดผลสัมฤทธิ์ในการทำงาน

ในขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม ผู้วิจัยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมจับฉลากเพื่อแบ่งออกเป็น 5 กลุ่ม จากนั้นให้สมาชิกแต่ละกลุ่มไปรวมตัวกันอยู่ฝั่งเดียวกันของห้อง เพื่อเตรียมความพร้อมสำหรับการทำกิจกรรมร่วมกัน การจัดกลุ่มลักษณะนี้มีเป้าหมายเพื่อสร้างการมีส่วนร่วม การทำงานเป็นทีม และความรู้สึกรับผิดชอบร่วมกันต่อเป้าหมายของกลุ่ม

ในขั้นดำเนินกิจกรรม ผู้วิจัยมอบผ้าผืนใหญ่ขนาดประมาณ 1.5 ตารางเมตรให้กลุ่มละ 1 ผืน และขอให้สมาชิกทุกคนในแต่ละกลุ่มขึ้นไปยืนอยู่บนผ้าของกลุ่มตนเอง จากนั้นกำหนดภารกิจให้แต่ละกลุ่มเคลื่อนที่ไปยังอีกฝั่งหนึ่งของห้อง โดยมีกติกาสำคัญคือห้ามมิให้ส่วนใดส่วนหนึ่งของร่างกายสัมผัสพื้นห้อง สมาชิกทุกคนต้องร่วมมือกันวางแผน แบ่งบทบาท และช่วยเหลือกัน

อย่างใกล้ชิด ทั้งในด้านการรับผิดชอบต่อตนเองและการช่วยเตือนหรือสนับสนุนให้เพื่อนร่วมกลุ่มปฏิบัติหน้าที่ของตนอย่างเหมาะสม เนื่องจากความผิดพลาดของบุคคลหนึ่งอาจส่งผลกระทบต่อเป้าหมายของทั้งกลุ่ม กลุ่มใดสามารถเคลื่อนที่ไปถึงอีกฝั่งหนึ่งได้ก่อนโดยไม่ผิดกติกาจะถือเป็นผู้ชนะ กิจกรรมนี้มุ่งเน้นให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้เรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงเกี่ยวกับความเชื่อมโยงระหว่างความรับผิดชอบส่วนบุคคลและผลลัพธ์ส่วนรวม

ภายหลังเสร็จสิ้นภารกิจ ผู้วิจัยให้ผู้เข้าร่วมฝึกอบรมนั่งรวมกลุ่มตามเดิม และร่วมกันระดมสมองอภิปรายถึงประเด็นความรับผิดชอบ ทั้งในมิติของการรับผิดชอบต่อหน้าที่ของตนเอง การกล้าที่จะเรียกร้องหรือสะท้อนให้ผู้อื่นรับผิดชอบในสิ่งที่ส่งผลต่อเป้าหมายร่วมกัน ตลอดจนความคาดหวังว่าตนเองต้องรับผิดชอบต่อการตัดสินใจและผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นในการทำหน้าที่ครู พร้อมทั้งเชื่อมโยงว่าความรับผิดชอบดังกล่าวส่งผลต่อการยึดมั่นในงานอย่างไร จากนั้นผู้วิจัยเชิญตัวแทนแต่ละกลุ่มนำเสนอผลการระดมสมองต่อที่ประชุม

ต่อมา ผู้วิจัยได้บรรยายเนื้อหาเกี่ยวกับหลักการสื่อสารตามแนวคิดทฤษฎีวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล เพื่อเสริมสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับรูปแบบการสื่อสารที่เหมาะสมในการเรียกร้องความรับผิดชอบจากผู้อื่นโดยไม่ก่อให้เกิดความขัดแย้ง พร้อมทั้งแนะนำเทคนิคการสื่อสารตามแนวคิดสภาวะอัตตา (Ego states) สำหรับการพูดคุยบอกกล่าวผู้อื่นอย่างสร้างสรรค์ รวมถึงแนวคิดตำแหน่งชีวิต (Life positions) เพื่อใช้เป็นกรอบในการพูดคุยกับตนเอง เสริมสร้างกำลังใจและยอมรับผลลัพธ์จากการตัดสินใจของตนอย่างมีวุฒิภาวะ

ในช่วงท้ายของขั้นดำเนินกิจกรรม ผู้วิจัยเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมฝึกอบรมร่วมกันแลกเปลี่ยนแนวทางการนำหลักการและเทคนิคที่ได้รับไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานจริง สมาชิกแต่ละท่านสามารถเพิ่มเติมข้อเสนอแนะหรือขยายความแนวคิดของเพื่อนร่วมกลุ่ม โดยประยุกต์ใช้เทคนิคการสื่อสารที่ได้เรียนรู้ เพื่อให้การอภิปรายมีความสร้างสรรค์และเกิดประสิทธิผลยิ่งขึ้น ภายหลังการแบ่งปันของแต่ละท่าน ผู้วิจัยเชิญชวนสมาชิกในกลุ่มร่วมกันปรบมือเพื่อแสดงความขอบคุณและยอมรับในความตั้งใจของผู้ที่นำเสนอ

ในขั้นสรุปกิจกรรม ผู้วิจัยได้สรุปสาระสำคัญภายใต้ชื่อกิจกรรม “ความรับผิดชอบของฉัน” โดยเน้นย้ำถึงความหมายของความรับผิดชอบ ความเชื่อมโยงระหว่างความรับผิดชอบส่วนบุคคลกับผลลัพธ์ของงาน และความสำคัญของการสื่อสารอย่างเหมาะสมในการเสริมสร้างความรับผิดชอบร่วมกันในองค์การ พร้อมทั้งเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมซักถามข้อสงสัยหรือสะท้อนความคิดเห็นเพิ่มเติมจากการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น

การประเมินผลกิจกรรมดำเนินการโดยการสังเกตพฤติกรรมของผู้เข้ารับการฝึกอบรมตลอดกระบวนการ ทั้งในด้านความตั้งใจ ความกระตือรือร้น ความร่วมมือในการทำกิจกรรม การมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็น และการนำเสนอของแต่ละกลุ่ม ซึ่งสะท้อนถึงระดับความเข้าใจและการตระหนักรู้เกี่ยวกับความรับผิดชอบและการประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานจริงอย่างเหมาะสมและมีประสิทธิผล

กิจกรรมที่ 5 “ถ้าไม่ใช่ฉันแล้วใคร ถ้าไม่ใช่ตอนนี้แล้วเมื่อไหร่” (If not me, who? If not now, when?)

ผู้วิจัยได้ออกแบบกิจกรรมที่ 5 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เข้าอบรมเข้าใจความหมายของการรับรู้ความสามารถของตน และตระหนักถึงความสำคัญของปัจจัยดังกล่าวต่อการปฏิบัติงาน อันเป็นความเชื่อว่าตนมีศักยภาพในการดำเนินงานและประสบความสำเร็จในหน้าที่ได้ ความเชื่อนี้ไม่เพียงส่งผลให้เกิดความมั่นใจในตนเองเท่านั้น แต่ยังเชื่อมโยงไปสู่ความรู้สึกของความเป็นเจ้าของงาน กล่าวคือ เมื่อบุคคลเชื่อว่าตนทำได้ ย่อมเกิดความรู้สึกรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ของงานที่ตนลงมือกระทำ

ในขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม ผู้วิจัยจัดให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมนั่งเป็นรูปครึ่งวงกลม เพื่อเอื้อต่อการมองเห็นและการมีส่วนร่วมอย่างทั่วถึง บรรยากาศถูกสร้างให้เปิดกว้างและปลอดภัยต่อการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ส่วนบุคคล

ในขั้นดำเนินกิจกรรม ผู้วิจัยเปิดวิดีโอหัวข้อ Selective Attention Test จาก YouTube เว็บไซต์ https://www.youtube.com/watch?v=1bumPyvzCyo ให้ผู้เข้าร่วมรับชม เพื่อกระตุ้นให้เกิดการตระหนักรู้เกี่ยวกับการรับรู้ การจดจ่อ และข้อจำกัดของการมองเห็นหรือความเข้าใจของตนเอง วิดีโอนี้ถูกนำมาใช้เป็นสื่อสะท้อนให้เห็นว่า บางครั้งบุคคลอาจมองข้ามศักยภาพหรือความสามารถของตนเอง เช่นเดียวกับการมองข้ามสิ่งที่ปรากฏอยู่ตรงหน้า



ภาพที่ 4-12 วิดีโอหัวข้อ Selective Attention Test

ภายหลังการรับชม ผู้วิจัยให้ผู้เข้าอบรมแบ่งกลุ่มย่อยเพื่อร่วมกันแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและถอดบทเรียนจากเหตุการณ์ในคลิป โดยเชื่อมโยงไปสู่ประสบการณ์จริงเกี่ยวกับการใช้ความสามารถของตนในบทบาทครู เช่น เหตุการณ์ที่เคยคิดว่าเป็นเรื่องยาก แต่สามารถใช้ทักษะความรู้ หรือประสบการณ์แก้ไขปัญหาได้สำเร็จ การสนทนาในกลุ่มช่วยให้ผู้เข้าร่วมได้สะท้อนคิดและตระหนักถึงศักยภาพของตนผ่านมุมมองของผู้อื่น

จากนั้น ผู้วิจัยได้บรรยายให้ความรู้เกี่ยวกับแนวคิดการรับรู้ความสามารถของตนเอง ทั้งในด้านความหมาย ความสำคัญ และประโยชน์ต่อแรงจูงใจ ความพากเพียร และความสำเร็จในการทำงาน พร้อมทั้งอธิบายความเชื่อมโยงระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนกับความรู้สึกเป็นเจ้าของงานและความรับผิดชอบต่อผลลัพธ์

ต่อมา ผู้วิจัยเชิญชวนให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละคนคิดถึงเหตุการณ์ที่ท้าทายที่สุดในการทำหน้าที่ครู แต่สามารถใช้ความสามารถของตนฟันฝ่าอุปสรรคจนผ่านพ้นหรือประสบความสำเร็จได้ เมื่อแต่ละคนได้ทบทวนเหตุการณ์ดังกล่าวแล้ว ผู้วิจัยเปิดโอกาสให้เล่าเรื่องราวนั้นแก่สมาชิกในกลุ่มรับฟัง ภายหลังการเล่าเรื่องของแต่ละคน สมาชิกคนอื่น ๆ จะร่วมกันปรบมือและกล่าวคำว่า “เยี่ยมจริง เยี่ยมจริง เยี่ยมจริง” เพื่อแสดงการยอมรับและชื่นชมในศักยภาพของผู้เล่า กิจกรรมดำเนินไปในลักษณะหมุนเวียนจนครบทุกคน เพื่อให้ทุกคนได้รับประสบการณ์ของการได้รับการยอมรับในความสามารถของตน

ในขั้นสรุปกิจกรรม ผู้วิจัยและผู้เข้ารับการฝึกอบรมร่วมกันสรุปบทเรียนภายใต้แนวคิด “ถ้าไม่ใช่ฉันแล้วใคร ถ้าไม่ใช่ตอนนี้แล้วเมื่อไหร่” โดยเน้นย้ำถึงการเชื่อมั่นในความสามารถของตน การกล้าลงมือทำ และการยอมรับความรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ของงานที่ตนทำ พร้อมทั้งเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมซักถามข้อสงสัยหรือแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเพิ่มเติมจากประเด็นการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น

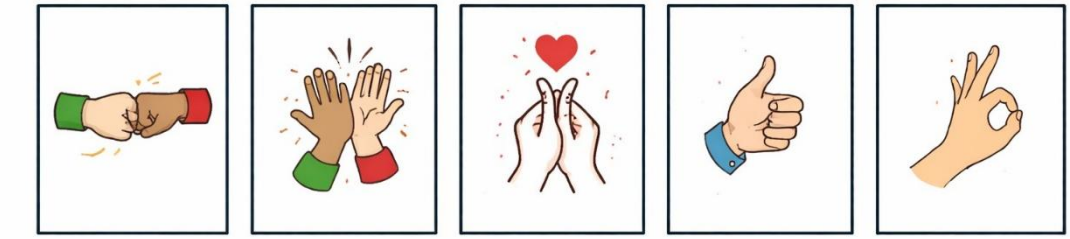
การประเมินผลกิจกรรมดำเนินการโดยการสังเกตพฤติกรรมของผู้เข้ารับการฝึกอบรมในด้านความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือในการเข้าร่วมกิจกรรม รวมถึงการมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็น ซึ่งสะท้อนถึงระดับการตระหนักรู้และความเข้าใจเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเองอย่างเหมาะสมและลึกซึ้งยิ่งขึ้น

กิจกรรมที่ 6 “เครือข่ายของฉันจะโตขึ้น” (My network will grow)

ผู้วิจัยได้ออกแบบกิจกรรมที่ 6 โดยมีเป้าหมายเพื่อส่งเสริมให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมตระหนักถึงความสำคัญของการเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน และสามารถประยุกต์แนวทางการสร้างและใช้ประโยชน์จากทรัพยากรทางสังคมดังกล่าวในบริบทการทำงานจริงได้อย่างเหมาะสม กิจกรรมนี้มุ่งเน้นให้ผู้เข้าอบรมเห็นคุณค่าของการได้รับการสนับสนุนจากหัวหน้างานและเพื่อนร่วมงาน การโค้ช การได้รับข้อมูลป้อนกลับ ตลอดจนการสร้างเครือข่ายความสัมพันธ์ที่เกื้อหนุนต่อความสำเร็จในการปฏิบัติงาน

ในขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม ผู้วิจัยแจกการ์ด “ทักทาย” คละรูปแบบให้แก่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมคนละ 2 ใบ เพื่อใช้เป็นสื่อในการสร้างปฏิสัมพันธ์เชิงบวกและเตรียมความพร้อมด้านอารมณ์ก่อนเข้าสู่เนื้อหาหลัก

ในขั้นดำเนินกิจกรรม ผู้วิจัยเชิญชวนให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมลุกขึ้นเดินหาสมาชิกที่มีการ์ดรูปแบบเดียวกับตนเอง เมื่อพบคู่แล้วให้แสดงท่าทางตามภาพในการ์ด พร้อมกล่าวคำว่า “สวัสดีค่ะ/ครับ ยินดีที่ได้พบคุณในวันนี้” และกล่าวชื่นชมข้อดีของอีกฝ่ายจำนวน 3 ข้อสลับกัน หลังจากเสร็จกิจกรรมในการ์ดใบแรก ผู้เข้าอบรมจะออกตามหาคู่ใหม่ตามการ์ดอีกใบ และดำเนินกิจกรรมในลักษณะเดียวกัน กิจกรรมนี้ช่วยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมค่อย ๆ ซึมซับการเข้าสังคมด้วยทัศนคติเชิงบวก ลดความเกร็ง และเปิดใจต่อการสร้างความสัมพันธ์



ภาพที่ 4-13 การ์ดทักทาย

จากนั้น ผู้วิจัยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมนั่งเป็นวงกลมและร่วมกันแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับประสบการณ์การได้รับการสนับสนุนทางสังคมในที่ทำงาน ไม่ว่าจะเป็นการสนับสนุนจากหัวหน้างาน เพื่อนร่วมงาน การโค้ช หรือการได้รับข้อมูลป้อนกลับ โดยชวนสะท้อนว่าสิ่งใดเป็นจุดแข็งที่ดีอยู่แล้ว และสิ่งใดยังเป็นอุปสรรคที่ควรพัฒนา การแลกเปลี่ยนดังกล่าวช่วยให้ผู้เข้าร่วมตระหนักถึงบทบาทของทรัพยากรทางสังคมที่มีต่อประสิทธิภาพการทำงาน

ต่อมา ผู้วิจัยบรรยายเกี่ยวกับแนวคิดการเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน เพื่อให้ผู้เข้าอบรมเข้าใจความหมาย ความสำคัญ และประโยชน์ของการมีเครือข่ายสนับสนุนที่เข้มแข็ง จากนั้นได้อธิบายหลักจิตวิทยาการสร้างเครือข่ายทางสังคม เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเข้าใจธรรมชาติของการสร้างความสัมพันธ์ การให้และการรับอย่างสมดุล และการสื่อสารอย่างสร้างสรรค์

ในช่วงถัดมา ผู้วิจัยแบ่งผู้เข้ารับการฝึกอบรมออกเป็น 5 กลุ่มด้วยการจับฉลาก และให้แต่ละกลุ่มนั่งรวมกัน จากนั้นแจกใบงานเกี่ยวกับสภาวะอัตตาให้สมาชิกทุกคน พร้อมทั้งทบทวนเนื้อหาการสื่อสารตามหลักทฤษฎีวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลจากกิจกรรมครั้งก่อน โดยเน้นเทคนิคการใช้สภาวะอัตตาอย่างเหมาะสมในการสื่อสารเชิงสร้างสรรค์

ภายหลังการทบทวนทฤษฎี ผู้วิจัยมอบหมายให้สมาชิกในแต่ละกลุ่มฝึกบทบาทสมมติ โดยกำหนดสถานการณ์ว่าตนกำลังสื่อสารกับหัวหน้างานและเพื่อนร่วมงาน เพื่อขอรับการสนับสนุนและข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับโครงการพิเศษที่กำลังวางแผนอยู่ ใช้เวลาฝึกสนทนาคนละประมาณ 5 นาที ขณะที่สมาชิกที่เหลือรับบทบาทเป็นหัวหน้างานและเพื่อนร่วมงาน เมื่อครบเวลาให้สลับบทบาทหมุนเวียนจนครบทุกคน เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้ฝึกทักษะการสื่อสารในการสร้างเครือข่ายและเพิ่มทรัพยากรทางสังคมอย่างทั่วถึง

เมื่อเสร็จสิ้นการฝึกปฏิบัติ ผู้วิจัยเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมฝึกอบรมร่วมกันสะท้อนและแบ่งปันแนวทางการนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ในการทำงานจริง ทั้งในด้านการขอรับการสนับสนุน การให้ข้อมูลป้อนกลับอย่างสร้างสรรค์ และการสร้างเครือข่ายความร่วมมือในองค์การ ภายหลังการแบ่งปันของแต่ละท่าน ผู้วิจัยเชิญชวนสมาชิกในกลุ่มร่วมกันปรบมือเพื่อแสดงความขอบคุณและยอมรับในความตั้งใจของผู้ที่แลกเปลี่ยนเรียนรู้

ในขั้นสรุปกิจกรรม ผู้วิจัยและผู้เข้ารับการฝึกอบรมร่วมกันสรุปสาระสำคัญภายใต้หัวข้อ “เครือข่ายของฉันจะโตขึ้น” โดยเน้นย้ำถึงความสำคัญของการเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน และการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพในการสร้างและธำรงเครือข่ายความร่วมมือ พร้อมทั้งเปิดโอกาสให้ซักถามข้อสงสัยจากประเด็นการเรียนรู้ในกิจกรรม

การประเมินผลกิจกรรมดำเนินการโดยการสังเกตพฤติกรรมของผู้เข้ารับการฝึกอบรม ทั้งในด้านความตั้งใจ ความกระตือรือร้น ความร่วมมือในการทำกิจกรรม และการมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็น ซึ่งสะท้อนถึงระดับความเข้าใจและความพร้อมในการนำแนวคิดการเพิ่มทรัพยากรทางสังคมไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานจริงอย่างเหมาะสมต่อไป

กิจกรรมที่ 7 “รู้แล้วว่าต้องทำอย่างไร” (Know how)

มุ่งเน้นให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมตระหนักถึงความสำคัญของการเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน และสามารถนำแนวคิดดังกล่าวไปประยุกต์ใช้กับการปฏิบัติงานของตนเองได้อย่างเป็นรูปธรรม กิจกรรมนี้จึงถูกออกแบบให้เชื่อมโยงระหว่างการสำรวจตนเองกับบริบทขององค์การ เพื่อให้เกิดความเข้าใจทั้งในระดับบุคคลและระดับโครงสร้างควบคู่กันไป

ในขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม ผู้วิจัยได้แจกใบงานการวิเคราะห์ SWOT จำนวน 2 ชุดให้แก่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมทุกคน โดยชุดแรกเป็นการวิเคราะห์ SWOT ส่วนบุคคล และอีกชุดหนึ่งเป็นการวิเคราะห์ SWOT ขององค์การ เพื่อใช้เป็นเครื่องมือในการสำรวจทรัพยากร จุดแข็ง จุดอ่อน โอกาส และอุปสรรค ทั้งจากมุมมองตนเองและมุมมองเชิงโครงสร้างของหน่วยงาน



ภาพที่ 4-14 ตารางวิเคราะห์ SWOT

ในขั้นดำเนินกิจกรรม ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละคนสำรวจและวิเคราะห์ตนเองลงในตาราง SWOT ซึ่งประกอบด้วย 4 ด้าน ได้แก่ จุดแข็ง จุดอ่อน โอกาส และอุปสรรค เมื่อดำเนินการเสร็จแล้วจึงให้วิเคราะห์องค์การในลักษณะเดียวกัน โดยใช้เวลาในการทำกิจกรรมประมาณ 15 นาที จากนั้นผู้วิจัยได้แนะนำแนวทางการนำผลการวิเคราะห์ SWOT มาจัดทำเป็นแผนพัฒนารายบุคคล เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเห็นภาพทรัพยากรที่ตนเองมีอยู่ โอกาสในการพัฒนา และ

ระดับความเป็นอิสระในการทำงาน ซึ่งจะช่วยให้สามารถออกแบบแนวทางการทำงานของตนเองได้สอดคล้องกับศักยภาพและข้อจำกัดอย่างเหมาะสม

ต่อมา ผู้วิจัยเชิญผู้เข้ารับการฝึกอบรมยืนขึ้นทีละคนเพื่อแบ่งปันผลการวิเคราะห์ SWOT และแผนพัฒนารายบุคคลของตนเองแก่เพื่อนร่วมกลุ่ม การแลกเปลี่ยนดังกล่าวช่วยให้สมาชิกได้เรียนรู้แนวทางการประเมินตนเองอย่างเป็นระบบและเป็นรูปธรรม พร้อมทั้งเปิดโอกาสให้เกิดการสะท้อนคิดร่วมกัน นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังอำนวยความสะดวกให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมร่วมกันวิเคราะห์ทรัพยากร โอกาสในการพัฒนา และระดับความเป็นอิสระที่เกิดจากปัจจัยเชิงโครงสร้างขององค์การ โดยเน้นการพิจารณาว่า แม้ทรัพยากรบางอย่างอาจมีอยู่อย่างจำกัด แต่สามารถบริหารจัดการและใช้ประโยชน์ได้อย่างมีประสิทธิผลเพียงใด



ภาพที่ 4-15 แผนพัฒนาพนักงานรายบุคคล/Individual Development Plan (IDP)

ในช่วงท้ายของการดำเนินกิจกรรม ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมช่วยกันแลกเปลี่ยนแนวทางในการนำสิ่งที่ได้เรียนรู้และฝึกฝนจากกิจกรรมไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานจริง โดยเปิดโอกาสให้แต่ละคนได้แสดงความคิดเห็นอย่างเต็มที่ และเมื่อสมาชิกแต่ละท่านแบ่งปันแนวทางของตนเองแล้ว ผู้วิจัยเชิญชวนให้เพื่อนร่วมกลุ่มร่วมกันปรบมือเพื่อแสดงความขอบคุณและเสริมแรงทางบวกแก่ผู้ที่กล้าแสดงความคิดเห็น

ในขั้นสรุปกิจกรรม ผู้วิจัยขอให้สมาชิกช่วยกันสรุปบทเรียนสำคัญภายใต้แนวคิด “รู้แล้วว่าต้องทำอย่างไร” โดยเน้นย้ำเรื่องการเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน ทั้งในระดับบุคคลและระดับองค์การ พร้อมทั้งเปิดโอกาสให้ซักถามข้อสงสัยจากประเด็นการเรียนรู้ เพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ชัดเจนและสามารถนำไปปฏิบัติได้จริง

การประเมินผลกิจกรรมครั้งนี้ดำเนินการโดยการสังเกตความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือของผู้เข้ารับการฝึกอบรมตลอดกระบวนการ รวมทั้งสังเกตการมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นและการนำเสนอผลงานของแต่ละบุคคล ซึ่งสะท้อนถึงระดับความเข้าใจและการประยุกต์ใช้แนวคิดที่ได้รับจากกิจกรรมอย่างเป็นรูปธรรม

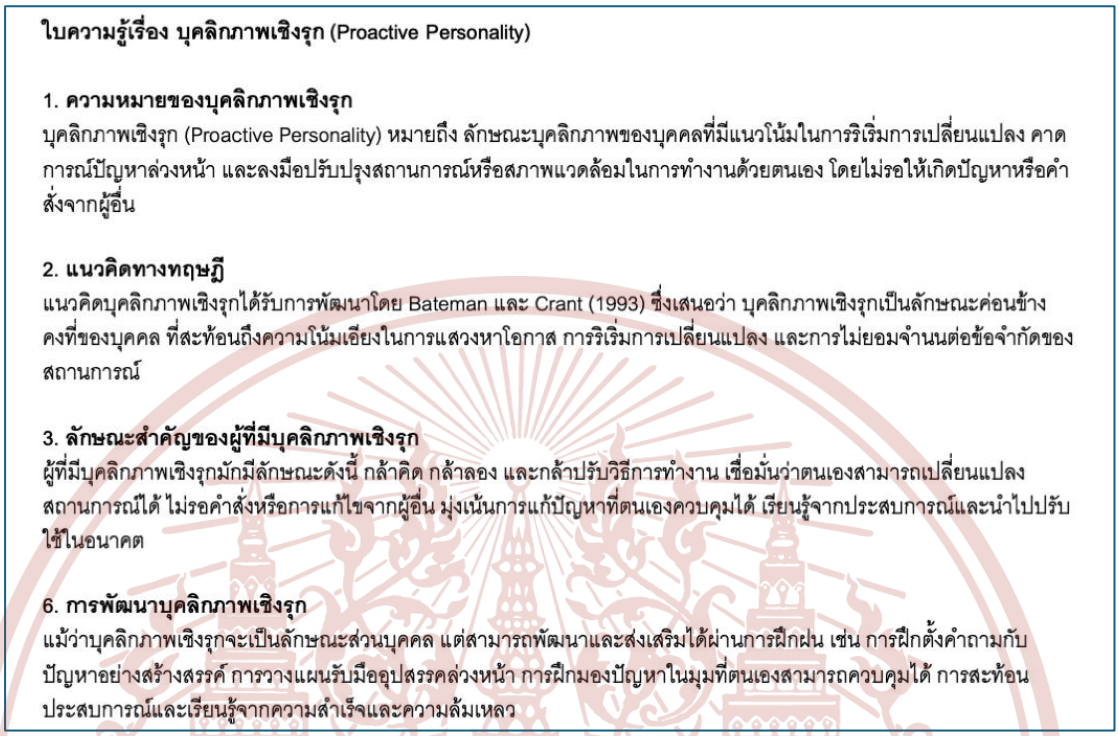
กิจกรรมที่ 8 “ฉันเอาอยู่” (I’ve got this)

ผู้วิจัยได้ออกแบบกิจกรรมที่ 8 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเข้าใจความหมายของการลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน และสามารถประยุกต์แนวคิดดังกล่าวไปใช้ในการปฏิบัติงานจริงได้อย่างเหมาะสม กิจกรรมนี้มุ่งเน้นให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมตระหนักถึงภาระงานของตนเอง วิเคราะห์สิ่งที่ควบคุมได้ และพัฒนาวิธีคิดเชิงรุกในการจัดการอุปสรรคอย่างสร้างสรรค์

ในขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม ผู้วิจัยแบ่งผู้เข้ารับการฝึกอบรมออกเป็น 2 กลุ่มด้วยวิธีการจับฉลาก เพื่อสร้างบรรยากาศที่เป็นกลางและส่งเสริมการมีส่วนร่วมอย่างทั่วถึง จากนั้นจึงเข้าสู่กระบวนการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น โดยผู้วิจัยชวนให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมทบทวนปริมาณภาระหน้าที่ในการทำงานที่ผ่านมา และร่วมกันแบ่งปันว่าภาระงานของแต่ละฝ่ายมีลักษณะอย่างไร สิ่งใดที่สามารถจัดการได้ดี และสิ่งใดที่ยังคงเป็นอุปสรรคในการทำงาน การแลกเปลี่ยนดังกล่าวช่วยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเห็นภาพรวมของข้อเรียกร้องในการทำงานอย่างชัดเจนมากขึ้น

ต่อมา ผู้วิจัยแจกกระดาษ A4 และปากกาให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมทุกคน พร้อมทั้งขอให้เขียนภาระหน้าที่ของตนเองที่เกี่ยวข้องกับการทำงานจำนวน 20 ข้อ ภายในเวลา 5 นาที เพื่อกระตุ้นให้เกิดการตระหนักรู้ถึงปริมาณงานที่แท้จริงของตนเอง หลังจากนั้น ผู้วิจัยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมคัดเลือกภารกิจที่จำเป็นที่สุดจำนวน 5 ลำดับ และจัดลำดับความสำคัญจากมากไปน้อย พร้อมทั้งอธิบายเทคนิคการจัดลำดับความสำคัญเพื่อให้สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการทำงานจริงได้อย่างมีประสิทธิภาพ กระบวนการนี้ช่วยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเรียนรู้การลดข้อเรียกร้องที่ไม่จำเป็น และมุ่งเน้นพลังงานไปยังงานที่มีคุณค่ามากที่สุด

จากนั้น ผู้วิจัยได้บรรยายและแจกใบความรู้เกี่ยวกับบุคลิกภาพเชิงรุก เพื่อเสริมสร้างความเข้าใจและความมั่นใจในความสามารถของตนเอง โดยเน้นว่าการลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคบางประการสามารถเริ่มต้นได้จากปัจจัยที่บุคคลควบคุมได้ เช่น การปรับวิธีคิด การบริหารเวลา และการสื่อสารอย่างเหมาะสม



ใบความรู้เรื่อง บุคลิกภาพเชิงรุก (Proactive Personality)

1. ความหมายของบุคลิกภาพเชิงรุก

บุคลิกภาพเชิงรุก (Proactive Personality) หมายถึง ลักษณะบุคลิกภาพของบุคคลที่มีแนวโน้มในการริเริ่มการเปลี่ยนแปลง คาดการณ์ปัญหาล่วงหน้า และลงมือปรับปรุงสถานการณ์หรือสภาพแวดล้อมในการทำงานด้วยตนเอง โดยไม่รอให้เกิดปัญหาหรือคำสั่งจากผู้อื่น

2. แนวคิดทางทฤษฎี

แนวคิดบุคลิกภาพเชิงรุกได้รับการพัฒนาโดย Bateman และ Crant (1993) ซึ่งเสนอว่า บุคลิกภาพเชิงรุกเป็นลักษณะค่อนข้างคงที่ของบุคคล ที่สะท้อนถึงความโน้มเอียงในการแสวงหาโอกาส การริเริ่มการเปลี่ยนแปลง และการไม่ยอมจำนนต่อข้อจำกัดของสถานการณ์

3. ลักษณะสำคัญของผู้ที่มีบุคลิกภาพเชิงรุก

ผู้ที่มีบุคลิกภาพเชิงรุกมักมีลักษณะดังนี้ กล้าคิด กล้าลอง และกล้าปรับวิธีการทำงาน เชื่อมั่นว่าตนเองสามารถเปลี่ยนแปลงสถานการณ์ได้ ไม่รอคำสั่งหรือการแก้ไขจากผู้อื่น มุ่งเน้นการแก้ปัญหาที่ตนเองควบคุมได้ เรียนรู้จากประสบการณ์และนำไปปรับใช้ในอนาคต

6. การพัฒนาบุคลิกภาพเชิงรุก

แม้ว่าบุคลิกภาพเชิงรุกจะเป็นลักษณะส่วนบุคคล แต่สามารถพัฒนาและส่งเสริมได้ผ่านการฝึกฝน เช่น การฝึกตั้งคำถามกับปัญหาอย่างสร้างสรรค์ การวางแผนรับมืออุปสรรคล่วงหน้า การฝึกมองปัญหาในมุมที่ตนเองสามารถควบคุมได้ การสะท้อนประสบการณ์และเรียนรู้จากความสำเร็จและความล้มเหลว

ภาพที่ 4-16 ใบความรู้เรื่อง บุคลิกภาพเชิงรุก (Proactive Personality)

ในช่วงกิจกรรมเชิงประสบการณ์ ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมจัดเก้าอี้นั่งเป็นแถวเดียวทางฝั่งซ้ายของห้อง และจินตนาการถึงอุปสรรคด้านภาระงานที่เคยเกิดขึ้นหรืออาจเกิดขึ้นในอนาคต เพื่อฝึกการรับรู้อุปสรรคเชิงคาดการณ์ จากนั้นให้แต่ละคนเล่าอุปสรรคของตนเองคนละ 1 นาที จนครบทุกคน ต่อมา ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมย้ายเก้าอี้ไปยังฝั่งตรงข้ามของห้อง เพื่อเปลี่ยนมุมมองเชิงสัญลักษณ์ และเสนอแนวทางจัดการอุปสรรคดังกล่าวในบทบาทของตนเองอย่างเชิงรุก โดยเน้นการปรับเปลี่ยนวิธีทำงาน การลดข้อเรียกร้องที่สามารถควบคุมได้ และการริเริ่มแนวทางใหม่ในการบริหารภาระงาน กิจกรรมนี้ช่วยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้ฝึกคิดและลงมือออกแบบวิธีจัดการอุปสรรคอย่างเป็นรูปธรรม

ภายหลังจากนั้น ผู้วิจัยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมกลับไปนั่งตามกลุ่มเดิม และระดมสมองร่วมกันเกี่ยวกับการนำหลักการที่ได้เรียนรู้จากกิจกรรมไปประยุกต์ใช้ในการทำงาน พร้อมทั้งบันทึกแนวคิดลงในกระดาษบรู๊ฟ โดยใช้เวลา 10 นาที เมื่อครบกำหนด ตัวแทนแต่ละกลุ่มได้นำเสนอแนวทางการประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงาน และผู้วิจัยเชิญชวนให้สมาชิกทุกคนร่วมกันปรบมือเพื่อแสดงความขอบคุณและเสริมแรงทางบวกแก่ผู้ที่นำเสนอความคิดเห็น

ในขั้นสรุปกิจกรรม ผู้วิจัยขอให้สมาชิกช่วยกันสะท้อนบทเรียนภายใต้แนวคิด “ฉันเอาอยู่” โดยเน้นย้ำการลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงานผ่านการจัดลำดับความสำคัญ การคิดเชิงรุก และการบริหารจัดการสิ่งที่ควบคุมได้ พร้อมทั้งเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมซักถามข้อสงสัย เพื่อให้เกิดความเข้าใจอย่างชัดเจนและสามารถนำไปปรับใช้ได้จริง

การประเมินผลกิจกรรมดำเนินการโดยการสังเกตความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือของผู้เข้ารับการฝึกอบรมตลอดกระบวนการ รวมถึงการมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นและการนำเสนอแนวทางของแต่ละกลุ่ม ซึ่งสะท้อนถึงระดับความเข้าใจและความสามารถในการประยุกต์ใช้แนวคิดการลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงานอย่างเป็นรูปธรรม

กิจกรรมที่ 9 “ขออีกได้ไหม” (Can I get one more?)

ผู้วิจัยได้ออกแบบกิจกรรมที่ 9 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมตระหนักถึงความสำคัญของการเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย และสามารถประยุกต์แนวคิดดังกล่าวไปใช้ในการปฏิบัติงานจริงได้อย่างเหมาะสม กิจกรรมนี้มุ่งเน้นการปรับกรอบความคิดจากการหลีกเลี่ยงภาระงาน ไปสู่การมองเห็นความท้าทายเป็นโอกาสในการเติบโตและพัฒนาศักยภาพของตนเอง

ในขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม ผู้วิจัยจัดให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมนั่งเป็นครึ่งวงกลม เพื่อสร้างบรรยากาศที่เปิดกว้างและเอื้อต่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน จากนั้นได้เปิดวิดีโอหัวข้อ “หวังเต๋อซุ่น สอนเรื่องความฝันที่ยังไม่สำเร็จ” จาก Facebook เว็บไซต์ https://www.facebook.com/watch/?v=1748397878781678 ซึ่งนำเสนอเรื่องราวของบุคคลที่ไม่ยอมจำกัดตนเองด้วยอายุหรือข้อจำกัดภายนอก แต่เลือกพัฒนาศักยภาพและสร้างความท้าทายใหม่ ๆ ให้กับชีวิต วิดีโอดังกล่าวช่วยกระตุ้นให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมตระหนักถึงความสำคัญของชุดความคิดแบบเติบโต และเห็นว่าการเพิ่มข้อเรียกร้องในงานอย่างเหมาะสมสามารถนำไปสู่ผลลัพธ์ใหม่และการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง



ภาพที่ 4-17 วิดีโอหัวข้อ “หวังเต๋อซุ่น สอนเรื่องความฝันที่ยังไม่สำเร็จ”

ภายหลังการรับชมวิดีโอ ผู้วิจัยเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเพื่อถอดบทเรียน โดยเชื่อมโยงเหตุการณ์ในคลิปกับบริบทการทำงานของตนเองในช่วง 1 ปีที่ผ่านมา เช่น การอาสารับผิดชอบภารกิจเพิ่มเติม การเข้าร่วมโครงการที่สนใจ หรือการรับช่วงงานจากผู้บังคับบัญชาเมื่อรู้สึกว่ายังไม่ได้ใช้ศักยภาพของตนเองอย่างเต็มที่ การสะท้อนคิดดังกล่าวช่วยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมมองเห็นโอกาสในการเพิ่มความท้าทายให้กับงานของตนอย่างเป็นรูปธรรม

ต่อมา ผู้วิจัยได้บรรยายเรื่องสภาวะจิตลื่นไหล เพื่ออธิบายแนวคิดเกี่ยวกับความสมดุลระหว่างระดับทักษะของบุคคลกับระดับความยากของงาน โดยชี้ให้เห็นว่าการเพิ่มข้อเรียกร้องในงานในระดับที่เหมาะสมจะช่วยกระตุ้นแรงจูงใจ ความมุ่งมั่น และความสุขในการทำงาน จากนั้นผู้วิจัยแจกใบงาน “ความท้าทายที่เหมาะสม” ให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมกรอกรายละเอียดเกี่ยวกับงานที่ตนรับผิดชอบ พร้อมทั้งให้คะแนนระดับทักษะของตนเองและระดับความยากของงานแต่ละด้าน เพื่อประเมินความสมดุลว่าอยู่ในระดับที่เอื้อต่อการเกิดสภาวะจิตลื่นไหลหรือไม่ หากพบว่างานใดมีความท้าทายต่ำกว่าศักยภาพ ผู้วิจัยให้วิเคราะห์ต่อว่าสามารถเพิ่มข้อเรียกร้องหรือปรับเปลี่ยนบทบาทอย่างไร เพื่อให้ได้ใช้ทักษะของตนเองอย่างเต็มที่

หลังจากนั้น ผู้วิจัยเชิญผู้เข้ารับการฝึกอบรมแบ่งปันแนวทางที่ตนเองเห็นว่าน่าสนใจที่สุดคนละ 2 นาที เวียนไปจนครบทุกคน เพื่อสร้างแรงบันดาลใจและเปิดมุมมองใหม่ ๆ ให้แก่สมาชิกในกลุ่ม ต่อเนื่องด้วยการแลกเปลี่ยนแนวทางการนำสิ่งที่ได้เรียนรู้จากกิจกรรมไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานจริง โดยผู้วิจัยเชิญชวนให้สมาชิกทุกคนร่วมกันปรบมือเพื่อแสดงความขอบคุณและเสริมแรงทางบวกแก่ผู้ที่แบ่งปันความคิดเห็น

ในขั้นสรุปกิจกรรม ผู้วิจัยขอให้สมาชิกช่วยกันสะท้อนบทเรียนภายใต้แนวคิด “ขออีกได้ไหม” เพื่อย้ำให้เห็นว่าการเพิ่มข้อเรียกร้องในงานอย่างเหมาะสมไม่ใช่ภาระที่ต้องหลีกเลี่ยง แต่เป็นโอกาสในการพัฒนาตนเองและสร้างคุณค่าใหม่ให้กับงาน พร้อมทั้งเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสอบถามข้อสงสัยในประเด็นการเรียนรู้ เพื่อให้เกิดความเข้าใจอย่างชัดเจนและสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้จริง

การประเมินผลกิจกรรมดำเนินการโดยการสังเกตความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือของผู้เข้ารับการฝึกอบรมตลอดกระบวนการ รวมถึงการมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นและการนำเสนอแนวทางของแต่ละบุคคล ซึ่งสะท้อนถึงระดับความเข้าใจและความสามารถในการประยุกต์ใช้แนวคิดการเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทายอย่างเป็นรูปธรรม

กิจกรรมที่ 10 “นักเรียนของฉัน” (My students)

ผู้วิจัยได้ออกแบบกิจกรรมที่ 10 ซึ่งเป็นกิจกรรมปิดท้ายของโปรแกรม โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อสรุปสาระสำคัญของเนื้อหาทั้งหมดจากกิจกรรมในโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจ เปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้แลกเปลี่ยนความคิด ความรู้สึก ประสบการณ์ และการเรียนรู้ที่ได้รับตลอดระยะเวลา 2 วัน รวมทั้งส่งเสริมให้สามารถนำความรู้ความเข้าใจที่ได้ไปประยุกต์ใช้ในการสร้างความเป็นเจ้าของทางจิตใจของตนเองในการปฏิบัติงานได้อย่างต่อเนื่อง

ในขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม ผู้วิจัยเชิญชวนให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมนั่งล้อมเป็นวงกลม เพื่อสร้างบรรยากาศแห่งความเป็นกันเองและเอื้อต่อการสะท้อนคิดร่วมกัน จากนั้นผู้วิจัยได้บรรยายสรุปสาระสำคัญของกิจกรรมตั้งแต่กิจกรรมแรกจนถึงกิจกรรมสุดท้ายของโปรแกรม โดยเชื่อมโยงให้เห็นพัฒนาการของแนวคิดตั้งแต่การตระหนักรู้ตนเอง การจัดการทรัพยากรในงาน การลดและเพิ่มข้อเรียกร้องในงานอย่างเหมาะสม ตลอดจนการออกแบบแนวทางการทำงานที่ส่งเสริมความรู้สึกเป็นเจ้าของในบทบาทหน้าที่ของตน

ในขั้นดำเนินกิจกรรม ผู้วิจัยเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับการวางแผนพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของตนเองในระยะต่อไป รวมถึงแนวทางการนำความรู้และประสบการณ์จากการอบรมไปประยุกต์ใช้ในการทำงานจริง ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้สะท้อนให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงทางความคิด มุมมอง และความตั้งใจในการพัฒนาตนเองอย่างชัดเจน

ต่อมา ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสรุปประเด็นสั้น ๆ ว่า ตลอดระยะเวลา 2 วันที่ผ่านมา ตนเองได้เรียนรู้อะไรบ้างจากการเข้าร่วมโปรแกรม เพื่อให้เกิดการทบทวนและตกผลึกทางความคิดอย่างกระชับและเป็นรูปธรรม หลังจากนั้น ผู้วิจัยเชิญชวนให้สมาชิกกล่าวชื่นชมกันและกันจากสิ่งที่ได้เรียนรู้ร่วมกันในช่วงที่ผ่านมา การกล่าวชื่นชมดังกล่าวช่วยเสริมสร้างบรรยากาศแห่งความไว้วางใจ ความผูกพัน และการเห็นคุณค่าในกันและกัน

ในช่วงท้ายของกิจกรรม ผู้วิจัยขออาสาสมัครผู้เข้ารับการฝึกอบรม 1 คน เป็นตัวแทนกล่าวสะท้อนความรู้สึกและประโยชน์ที่ได้รับจากการฝึกอบรมตลอด 2 วันที่ผ่านมา เพื่อเป็นเสียงสะท้อนแทนกลุ่ม และสร้างความประทับใจร่วมกันก่อนสิ้นสุดโปรแกรม

ในขั้นสรุปกิจกรรม ผู้วิจัยกล่าวสรุปภาพรวมของเนื้อหาทั้ง 2 วันที่ผ่านมาอีกครั้ง โดยเน้นย้ำสาระสำคัญเกี่ยวกับการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจว่าเป็นกระบวนการที่เริ่มต้นจากการตระหนักรู้ตนเอง การบริหารจัดการงานอย่างมีสติ และการเลือกออกแบบวิธีทำงานด้วยความรับผิดชอบและความมุ่งมั่น พร้อมทั้งกล่าวปิดกิจกรรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจอย่างเป็นทางการ

การประเมินผลกิจกรรมครั้งนี้ดำเนินการโดยการสังเกตความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือของผู้เข้ารับการฝึกอบรมตลอดกระบวนการ รวมถึงการมีส่วนร่วมในการแสดงความภาพที่คิดเห็นและการสะท้อนประสบการณ์ ซึ่งสะท้อนถึงระดับการเรียนรู้ ความเข้าใจ และความพร้อมในการนำแนวคิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานต่อไปอย่างยั่งยืน

โดยผลการประเมินความพึงพอใจของผู้เข้ารับการฝึกอบรมในการเข้าร่วมโปรแกรมพัฒนาความเป็นเจ้าของใจของครู สามารถแสดงในรูปแบบค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ระดับความพึงพอใจ และอันดับความพึงพอใจของกิจกรรมในโปรแกรมการฝึกอบรม ได้ดังตารางที่ 4-53

ตารางที่ 4-53 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ระดับความพึงพอใจ และอันดับความพึงพอใจของกิจกรรมในโปรแกรมการฝึกอบรม

กิจกรรม	Mean	SD	ระดับ	อันดับ
กิจกรรมที่ 1 “ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ”	4.47	0.64	มากที่สุด	6
กิจกรรมที่ 2 “ผลลัพธ์ของฉัน”	4.60	0.51	มากที่สุด	5
กิจกรรมที่ 3 “เราคือพวกเดียวกัน”	4.80	0.41	มากที่สุด	2
กิจกรรมที่ 4 “ความรับผิดชอบของฉัน”	4.73	0.46	มากที่สุด	3
กิจกรรมที่ 5 “ถ้าไม่ใช่ฉันแล้วใคร ถ้าไม่ใช่ตอนนี้แล้วเมื่อไหร่”	4.73	0.46	มากที่สุด	3
กิจกรรมที่ 6 “เครือข่ายของฉันจะโตขึ้น”	4.73	0.46	มากที่สุด	3

ตารางที่ 4-53 (ต่อ)

กิจกรรม	Mean	SD	ระดับ	อันดับ
กิจกรรมที่ 7 “รู้แล้วว่าต้องทำอย่างไร”	4.87	0.35	มากที่สุด	1
กิจกรรมที่ 8 “ฉันเอาอยู่”	4.73	0.46	มากที่สุด	3
กิจกรรมที่ 9 “ขออีกได้ไหม”	4.73	0.46	มากที่สุด	3
กิจกรรมที่ 10 “นักเรียนของฉัน”	4.67	0.49	มากที่สุด	4
ภาพรวม	**4.71**	**0.47**	**มากที่สุด**	

หมายเหตุ : ช่วง 4.21 – 5.00: พึงพอใจมากที่สุด, 3.41 – 4.20: พึงพอใจมาก, 2.61 – 3.40: พึงพอใจปานกลาง, 1.81 – 2.60: พึงพอใจน้อย, 1.00 – 1.80: พึงพอใจน้อยที่สุด

จากที่กล่าวมาข้างต้นสามารถสรุปได้ว่า ครูมีความพึงพอใจต่อภาพรวมของโปรแกรมพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูอยู่ในระดับมากที่สุด โดยมีค่าเฉลี่ยความพึงพอใจของแต่ละกิจกรรมจัดอยู่ในระดับมากที่สุด ระหว่าง 4.47 – 4.87 (SD = 0.35 – 0.64) โดยกิจกรรมที่ 7 “รู้แล้วว่าต้องทำอย่างไร” มีค่าเฉลี่ยความพึงพอใจสูงที่สุด ส่วนกิจกรรมที่มีคะแนนความพึงพอใจต่ำที่สุด คือ กิจกรรมที่ 1 “ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ”

บทที่ 5
สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

5.1 สรุป

การวิจัยเรื่อง “ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู” ใช้กระบวนการวิจัยแบบผสานวิธี (Mixed-methodology Research Design) ซึ่งใช้ทั้งการวิจัยเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ โดยการวิจัยในครั้งนี้มีรูปแบบการศึกษาเป็นหลายระยะหรือหลายช่วง (Multi-phase-design) จึงดำเนินการนำเสนอบทสรุป การอภิปรายผล และข้อเสนอแนะจากการวิจัยดังนี้

5.1.1 วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1) เพื่อทดสอบโมเดลการวัดของการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การของข้าราชการครู

2) เพื่อทดสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครูกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3) เพื่อศึกษาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู และแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

4) เพื่อศึกษาผลของโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

5.1.2 วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยมีขั้นตอนการศึกษาทั้งหมด 4 ระยะตามวัตถุประสงค์การวิจัย รายละเอียดดังนี้

5.1.2.1 การวิจัยระยะที่ 1 การทดสอบโมเดลการวัดการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การของข้าราชการครู ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเป็นแบบเชิงยืนยัน (CFA) ของแบบวัดการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การ โดยเป็นการวิจัยเชิงปริมาณ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยระยะนี้ คือ ครูในพื้นที่ภาคเหนือตอนล่างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถาม สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล คือ (1) สถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ ความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ความเบ้ ความโด่ง ค่าต่ำสุด ค่าสูงสุด (2) ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) โดยพิจารณาค่า KMO และ Bartlett's Test of Sphericity (3) ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของ Cronbach (Cronbach’s Alpha Coefficient) เพื่อตรวจสอบความเชื่อมั่น (Reliability) (4) วิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson’s correlation coefficient) และ (5) วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยันยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA)

5.1.2.2 การวิจัยระยะที่ 2 การพัฒนาและทดสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครูกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยใช้การวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้าง (Structural Equation Modeling: SEM) โดยเป็นการวิจัยเชิงปริมาณ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยระยะนี้ คือ ครูในพื้นที่ภาคเหนือตอนบน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถาม แบบสอบถาม สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล คือ (1) สถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ ความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ความเบ้ ความโด่ง ค่าต่ำสุด ค่าสูงสุด

(2) ตรวจสอบลักษณะความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ โดยใช้การวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สั้น และ (3) วิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผล โดยใช้การวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้าง (SEM)

5.1.2.3 การวิจัยระยะที่ 3 ศึกษาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู และแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู โดยเป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยระยะนี้ คือ ครูผู้บริหารโรงเรียน ครูผู้สอน และนักวิชาการหรือผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา เก็บข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึกแบบกึ่งมีโครงสร้าง วิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis)

5.1.2.4 การวิจัยระยะที่ 4 การพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู ด้วยโปรแกรมฝึกอบรม โดยเป็นการวิจัยเชิงกึ่งทดลอง มีแบบแผนการทดลองแบบกลุ่มเดียววัดแบบอนุกรมเวลา (One-group Time Series Design) กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ ครูโรงเรียนแห่งหนึ่ง จำนวน 14 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบไปด้วยแบบสอบถาม และโปรแกรมการฝึกอบรม สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ คือ (1) สถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ ความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (2) การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำ (Repeated Measures ANOVA) (3) การเปรียบเทียบรายคู่ด้วยวิธี Bonferroni (Bonferroni Pairwise Comparison) และ (4) การทดสอบค่าทีแบบกลุ่มตัวอย่างที่สัมพันธ์กัน (Paired t-test) และการวิเคราะห์ขนาดอิทธิพล (Effect Size)

5.1.3 สรุปผลการวิจัย

ผลการวิจัยในการศึกษานี้แบ่งออกเป็น 4 ระยะตามวัตถุประสงค์การวิจัย ดังนี้

5.1.3.1 สรุปผลการวิจัยระยะที่ 1

การทดสอบโมเดลการวัดของการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การของข้าราชการครู สามารถสรุปผลการวิจัยได้ดังนี้

1) การวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

การวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม จำนวน 150 คน พบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง จำนวน 93 คน คิดเป็นร้อยละ 62.00 และเป็นเพศชาย จำนวน 57 คน คิดเป็นร้อยละ 38.00 ส่วนใหญ่มีอายุอยู่ในช่วงอายุ 35 – 44 ปี จำนวน 54 คน คิดเป็นร้อยละ 26.00 รองลงมาคือ ช่วงอายุ 25 – 34 ปี จำนวน 36 คน คิดเป็นร้อยละ 24.00 ช่วงอายุ 45 – 54 ปี จำนวน 34 คน คิดเป็นร้อยละ 22.67 ช่วงอายุ 55 – 59 ปี จำนวน 22 คน คิดเป็นร้อยละ 14.66 และช่วงอายุ 22 – 24 ปี จำนวน 4 คน คิดเป็นร้อยละ 2.67 ตามลำดับ โดยที่ส่วนใหญ่จบการศึกษาสูงสุดระดับปริญญาโทจำนวน 81 คน คิดเป็นร้อยละ 54.00 รองลงมาคือ ระดับปริญญาตรี จำนวน 69 คน คิดเป็นร้อยละ 46.00 โดยที่ไม่มีผู้ที่ตอบการศึกษาระดับชั้นปริญญาเอก ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่สอนนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 70 คน คิดเป็น ร้อยละ 46.67 รองลงมา คือ สอนนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 51 คน คิดเป็นร้อยละ 34.00 และสอนนักเรียนทั้งระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย จำนวน 29 คน คิดเป็นร้อยละ 19.33 ตามลำดับ ซึ่งส่วนใหญ่มีประสบการณ์การทำงานในตำแหน่งครู ระยะเวลา

12 ปีขึ้นไป จำนวน 82 คน คิดเป็นร้อยละ 54.67 รองลงมา คือ ระยะเวลา 7 – 11 ปี จำนวน 45 คน คิดเป็น ร้อยละ 30.00 และระยะเวลา 1 – 6 ปี จำนวน 23 คน คิดเป็นร้อยละ 15.33 ตามลำดับ

2) การตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการยึดมั่นในงาน

การตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการยึดมั่นในงานที่มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่ามีค่า χ^2/df เท่ากับ 1.095, p = .113, CFI = .963, TLI = .957 และ RMSEA = .025 โดยทุกค่าผ่านเกณฑ์ที่กำหนด แสดงว่าโมเดลการวัดมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ทั้งนี้องค์ประกอบของการยึดมั่นในงาน ประกอบด้วย ความกระตือรือร้น (Vigor) ความทุ่มเท (Dedication) และการจดจ่อในงาน (Absorption) โดยตัวแปรที่มีน้ำหนักความสำคัญมากที่สุด คือ ความทุ่มเท (Dedication) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ 1.00 นอกจากนี้ ตัวแปรแฝงทั้งหมดมีตัวแปรสังเกตได้รวมจำนวน 28 ข้อ โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกทั้งหมด มีค่าอยู่ในช่วง .649 – .980 ซึ่งส่วนใหญ่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3) การตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

การตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในเกณฑ์ที่ดี โดยมีค่า χ^2/df เท่ากับ 1.095, p = .113, CFI = .963, TLI = .957 และ RMSEA = .025 ซึ่งค่าดัชนีความสอดคล้องของโมเดลทั้งหมดผ่านเกณฑ์ที่กำหนด แสดงว่าโมเดลการวัดมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ทั้งนี้องค์ประกอบของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) ความสำคัญรับผิดชอบ (Accountability) ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Belongingness) และอัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity) โดยตัวแปรที่มีน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุด คือ ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Belongingness) ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 1.000 นอกจากนี้ ตัวแปรแฝงทั้งหมดมีตัวแปรสังเกตได้รวมจำนวน 24 ข้อ โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกทั้งหมด มีค่าอยู่ในช่วง .486 – .981 และส่วนใหญ่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งแสดงให้เห็นว่าตัวแปรสังเกตได้สามารถอธิบายองค์ประกอบของความเป็นเจ้าของทางจิตใจได้อย่างเหมาะสม

4) การตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการจัดแจงในงาน

การตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการจัดแจงในงานที่มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์อยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ โดยค่าดัชนีความสอดคล้องของโมเดลผ่านเกณฑ์ที่กำหนด แสดงว่าโมเดลการวัดมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ทั้งนี้องค์ประกอบของการจัดแจงในงาน ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing structural job resources) การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน (Decreasing hindering job demands) การเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing social job resources) และการเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย (Increasing challenging job demands) โดยตัวแปรที่มีน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุด

คือ การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 1.000 นอกจากนี้ ตัวแปรแฝงทั้งหมดมีตัวแปรสังเกตได้รวมจำนวน 21 ข้อ โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกทั้งหมด มีค่าอยู่ในช่วง .656 – .970 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งแสดงให้เห็นว่าตัวแปรสังเกตได้สามารถอธิบายองค์ประกอบของการจัดแจงในงานได้อย่างเหมาะสม

5) การตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการเสริมอำนาจทางจิตใจ

การตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการเสริมอำนาจทางจิตใจที่มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์อยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ โดยค่าดัชนีความสอดคล้องของโมเดลผ่านเกณฑ์ที่กำหนด แสดงว่าโมเดลการวัดมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ทั้งนี้ องค์ประกอบของการเสริมอำนาจทางจิตใจ ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การให้ความหมาย (Meaning) ความสามารถ (Competence) การกำหนดตนเอง (Self-determination) และผลกระทบ (Impact) โดยตัวแปรที่มีน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุด คือ การให้ความหมาย (Meaning) ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 1.000 นอกจากนี้ ตัวแปรแฝงทั้งหมดมีตัวแปรสังเกตได้รวมจำนวน 23 ข้อ โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกทั้งหมด มีค่าอยู่ในช่วง .338 – .987 และส่วนใหญ่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งแสดงให้เห็นว่าตัวแปรสังเกตได้สามารถอธิบายองค์ประกอบของการเสริมอำนาจทางจิตใจได้อย่างเหมาะสม

6) การตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการระบุตัวตนต่อองค์การ

การตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการระบุตัวตนต่อองค์การที่มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์อยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ โดยค่าดัชนีความสอดคล้องของโมเดลผ่านเกณฑ์ที่กำหนด แสดงว่าโมเดลการวัดมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ทั้งนี้องค์ประกอบของการระบุตัวตนต่อองค์การ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การจัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง (Self-categorization and labelling) การบูรณาการเป้าหมายและค่านิยมขององค์การ (Sharing of organizational goals and values) และความผูกพันทางอารมณ์ของบุคคลต่อองค์การ (A sense of organizational belonging and membership) โดยตัวแปรที่มีน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุด คือ การบูรณาการเป้าหมายและค่านิยมขององค์การ ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 1.000 นอกจากนี้ ตัวแปรแฝงทั้งหมดมีตัวแปรสังเกตได้รวมจำนวน 9 ข้อ โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกทั้งหมด มีค่าอยู่ในช่วง .868 – .952 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งแสดงให้เห็นว่าตัวแปรสังเกตได้สามารถอธิบายองค์ประกอบของการระบุตัวตนต่อองค์การได้อย่างเหมาะสม

โดยสรุป ผลการวิจัยระยะที่ 1 พบว่า โมเดลการวัดของการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การ มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ แสดงให้เห็นว่าเครื่องมือวิจัยมีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างและสามารถใช้วัดตัวแปรที่ศึกษาได้อย่างเหมาะสม

5.1.3.2 สรุปผลการวิจัยระยะที่ 2

การทดสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครูกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยใช้การวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้าง (Structural Equation Modeling: SEM) สามารถสรุปผลการวิจัยได้ดังต่อไปนี้

1) ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

ผู้ตอบแบบสอบถาม จำนวน 518 คน ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง จำนวน 336 คน คิดเป็นร้อยละ 35.14 และเป็นเพศชาย จำนวน 182 คน คิดเป็นร้อยละ 64.86 ส่วนใหญ่อยู่ในช่วงอายุ 35 – 44 ปี จำนวน 172 คน คิดเป็นร้อยละ 33.20 รองลงมาคือ ช่วงอายุ 25 – 34 ปี จำนวน 143 คน คิดเป็นร้อยละ 27.61 ช่วงอายุ 45 – 54 ปี จำนวน 108 คน คิดเป็นร้อยละ 20.85 ช่วงอายุ 55 – 59 ปี จำนวน 51 คน คิดเป็นร้อยละ 9.85 และช่วงอายุ 22 – 25 ปี จำนวน 44 คน คิดเป็นร้อยละ 8.49 ตามลำดับ ส่วนใหญ่จบการศึกษาสูงสุดระดับปริญญาตรีจำนวน 274 คน คิดเป็นร้อยละ 52.90 รองลงมาคือ ระดับปริญญาโท จำนวน 235 คน คิดเป็นร้อยละ 45.37 และระดับปริญญาเอก จำนวน 9 คน คิดเป็นร้อยละ 1.74 โดยที่สอนนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 223 คน คิดเป็นร้อยละ 43.05 รองลงมา คือ สอนนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 191 คน คิดเป็นร้อยละ 36.87 และสอนนักเรียนทั้งระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย จำนวน 104 คน คิดเป็นร้อยละ 20.08 ตามลำดับ และมีส่วนใหญ่มีประสบการณ์การทำงานในตำแหน่งครูอยู่ เป็นระยะเวลา 12 ปีขึ้นไป จำนวน 247 คน คิดเป็นร้อยละ 47.68 รองลงมา คือ ระยะเวลา 1 – 6 ปี จำนวน 142 คน คิดเป็นร้อยละ 27.40 และระยะเวลา 7 – 11 ปี จำนวน 129 คน คิดเป็นร้อยละ 24.90 ตามลำดับ ทั้งนี้ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่ปฏิบัติงานอยู่ในจังหวัดเชียงใหม่ จำนวน 166 คน คิดเป็นร้อยละ 32.05 รองลงมา คือ เชียงราย ร้อยละ 22.97, ลำพูน ร้อยละ 9.85, น่าน ร้อยละ 9.46, ลำปาง ร้อยละ 7.34, พะเยาและน่าน ร้อยละ 6.18 และแม่ฮ่องสอน ร้อยละ 5.98 ตามลำดับ

2) การวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างของโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู

ผลการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างของความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู จำนวน 518 คน พบว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์อยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ โดยมีค่า χ^2 = 327, df = 109, χ^2/df = 3.00, $p < .001$, CFI = .947, TLI = .934, RNI = .947, NFI = .924, IFI = .948, RFI = .905, SRMR = .040 และ PNFI = .740 ทั้งนี้ตัวแปรในโมเดลสามารถอธิบายความแปรปรวนของความเป็นเจ้าของทางจิตใจได้ร้อยละ 61.60 (R^2 = .616) และสามารถอธิบายความแปรปรวนของการยึดมั่นในงานได้ร้อยละ 56.40 (R^2 = .564) ซึ่งอยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ทั้งหมด แสดงว่าโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยตัวแปรเชิงสาเหตุ ได้แก่ การจัดแจงในงาน (JC) การเสริมอำนาจทางจิตใจ (PE) และการระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) มีอิทธิพลต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) และการยึดมั่นในงาน (WE) ทั้งทางตรงและทางอ้อม สามารถสรุปได้ดังนี้

2.1) การจัดแจงในงาน (Job Crafting: JC)

การจัดแจงในงานมีอิทธิพลทางตรงเชิงบวกต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (Beta = 0.468, p < .001) และมีอิทธิพลรวมต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจเท่ากับ 0.468 นอกจากนี้ การจัดแจงในงานยังมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการยึดมั่นในงานผ่านความเป็นเจ้าของทางจิตใจอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (Beta = 0.183, p < .001) ส่งผลให้อิทธิพลรวมต่อการยึดมั่นในงานเท่ากับ 0.305 อย่างไรก็ตาม ไม่พบอิทธิพลทางตรงของการจัดแจงในงานต่อการยึดมั่นในงานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Beta = 0.122, p = .197)

2.2) การเสริมอำนาจทางจิตใจ (Psychological Empowerment)

การเสริมอำนาจทางจิตใจไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Beta = -0.168, p = .206) และไม่มีอิทธิพลทางอ้อมต่อการยึดมั่นในงานผ่านความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Beta = -0.066, p = .232) อย่างไรก็ตาม การเสริมอำนาจทางจิตใจมีอิทธิพลทางตรงเชิงบวกต่อการยึดมั่นในงานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (Beta = 0.319, p = .009) โดยมีอิทธิพลรวมต่อการยึดมั่นในงานเท่ากับ 0.253

2.3) การระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification: OID)

การระบุตัวตนต่อองค์การมีอิทธิพลทางตรงเชิงบวกต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (Beta = 0.570, p < .001) และมีอิทธิพลรวมต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจเท่ากับ 0.570 นอกจากนี้ยังพบว่าการระบุตัวตนต่อองค์การมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการยึดมั่นในงานผ่านความเป็นเจ้าของทางจิตใจอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (Beta = 0.223, p < .001) ส่งผลให้อิทธิพลรวมต่อการยึดมั่นในงานเท่ากับ 0.232 ขณะที่ไม่พบอิทธิพลทางตรงต่อการยึดมั่นในงานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Beta = 0.009, p = .937)

2.4) ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership)

ความเป็นเจ้าของทางจิตใจมีอิทธิพลทางตรงเชิงบวกต่อการยึดมั่นในงานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (Beta = 0.392, p < .001) ซึ่งแสดงให้เห็นว่าการที่บุคลากรมีความรู้สึกเป็นเจ้าของต่อองค์การจะส่งผลให้เกิดการยึดมั่นในการทำงานเพิ่มขึ้น

โดยสรุป ผลการวิจัยระยะที่ 1 แสดงให้เห็นว่า การจัดแจงในงานและการระบุตัวตนต่อองค์การมีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ซึ่งความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นกลไกสำคัญที่ส่งผลต่อการยึดมั่นในงานของครู โดยเฉพาะในฐานะตัวแปรคั่นกลางระหว่างตัวแปรเชิงสาเหตุและการยึดมั่นในงาน ขณะที่การเสริมอำนาจทางจิตใจส่งผลโดยตรงต่อการยึดมั่นในงาน แต่ไม่ส่งผลต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

5.1.3.3 สรุปผลการวิจัยระยะที่ 3

การศึกษาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครูและแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู สามารถสรุปผลการวิจัยได้ดังต่อไปนี้

1) ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้ข้อมูลสำคัญ

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญจำนวน 14 คน ส่วนใหญ่เป็นกลุ่มนักวิชาการหรือผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา จำนวน 6 คน คิดเป็นร้อยละ 42.86 รองลงมา คือ กลุ่มครูผู้บริหารโรงเรียน

และกลุ่มครูผู้สอนจำนวนเท่ากันคือกลุ่มละ 6 คน คิดเป็นร้อยละ 28.57 ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 57.14 ส่วนใหญ่อายุอยู่ในช่วง 45-54 ปี จำนวน 6 คน คิดเป็นร้อยละ 42.86 รองลงมา คือ ช่วงอายุ 35-44 ปี 25-34 ปี 55-60 ปี และ 61 ปีขึ้นไป ตามลำดับ ระดับการศึกษาสูงสุดส่วนใหญ่คือระดับปริญญาเอกและปริญญาโท จำนวนเท่ากัน คือ 6 คน คิดเป็นร้อยละ 42.86 น้อยที่สุดคือระดับปริญญาตรี ส่วนใหญ่มีประสบการณ์ทำงานตั้งแต่ 12 ปีขึ้นไป จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 57.14 รองลงมา คือ 7-11 ปี และ 1-6 ปี ตามลำดับ

2) ผลการศึกษาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู

โดยผู้วิจัยศึกษาตัวแปรที่ส่งผลทางอ้อมต่อการยึดมั่นในงานผ่านตัวแปรความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ได้แก่ การจัดแจงในงาน และการระบุตัวตนต่อองค์การ พบว่าผู้ให้ข้อมูลสำคัญได้ให้ความคิดเห็นไว้ในหลายประเด็น สรุปได้ดังนี้

2.1) การจัดแจงในงาน (Job crafting) เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งเสริมให้เกิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) ของครู โดยเกิดขึ้นเมื่อครูมีโอกาสปรับเปลี่ยนออกแบบ และบริหารจัดการงานของตนให้สอดคล้องกับความถนัด ความสนใจ และบริบทของผู้เรียน ประเด็นสำคัญที่พบ ได้แก่

1. การมีส่วนร่วมในการออกแบบและดำเนินงาน ทำให้ครูรู้สึกว่างานเป็นผลงานของตนเองและเกิดความภาคภูมิใจ

2. การได้รับมอบหมายงานที่สอดคล้องกับความถนัดและความสามารถช่วยให้ครูเกิดความผูกพันและความรับผิดชอบต่อหน้าที่

3. การมีอิสระในการคิดและสร้างสรรค์วิธีการทำงาน เช่น การออกแบบการสอนหรือกิจกรรมต่าง ๆ ทำให้ครูรู้สึกเป็นเจ้าของงานมากขึ้น

4. การมีบทบาทและความรับผิดชอบที่ชัดเจนในองค์การ ทำให้ครูตระหนักถึงคุณค่าและความสำคัญของตนต่อการขับเคลื่อนงานของโรงเรียน

โดยสรุป การจัดแจงในงานมีบทบาทสำคัญในการสร้างความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู เนื่องจากกระบวนการดังกล่าวเปิดโอกาสให้ครูได้มีส่วนร่วมในการคิดวางแผน และดำเนินงานด้วยตนเอง เมื่อครูรับรู้ว่างานที่ทำเป็นผลจากความคิดและความพยายามของตนเอง จะนำไปสู่ความภาคภูมิใจ ความรับผิดชอบ และความผูกพันต่อองค์การในระดับที่สูงขึ้น

2.2) การระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification) เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งเสริมให้เกิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู โดยความรู้สึกดังกล่าวเกิดขึ้นเมื่อครูรับรู้ว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งขององค์การ มีค่านิยม เป้าหมาย และความเชื่อร่วมกับโรงเรียน รวมทั้งได้รับการยอมรับและเห็นคุณค่าจากผู้บริหารและเพื่อนร่วมงาน ประเด็นสำคัญที่พบ ได้แก่

1. การรับรู้ว่าตนเป็นส่วนหนึ่งขององค์การ ทำให้ครูรู้สึกผูกพันกับโรงเรียนและมีความภาคภูมิใจในความสำเร็จขององค์การ

2. การมีค่านิยมและเป้าหมายร่วมกับองค์การ ส่งเสริมการทำงานเป็นทีมและการขับเคลื่อนงานไปในทิศทางเดียวกัน

3. การได้รับการยอมรับและมีบทบาทในองค์การ เช่น การได้รับมอบหมายหน้าที่หรือความรับผิดชอบที่สำคัญ ทำให้ครูรู้สึกว่าตนมีคุณค่าและมีตัวตนในองค์การ

4. การมีส่วนร่วมในการทำงานและการตัดสินใจขององค์การ ช่วยให้ครูเกิดความผูกพันและความรู้สึกเป็นเจ้าของต่อโรงเรียน

โดยสรุป การระบุตัวตนต่อองค์การช่วยให้ครูเกิดความผูกพันทางอารมณ์ ความภาคภูมิใจ และการรับรู้ว่าตนมีบทบาทสำคัญต่อความสำเร็จของโรงเรียน ซึ่งนำไปสู่ความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจต่อทั้งงานและองค์การ

3) ผลการศึกษาปัจจัยเชิงผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่ส่งผลต่อการยึดมั่นในงานของครู

สรุปได้ดังนี้ ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลให้เกิด การยึดมั่นในงาน (Work Engagement) ของครู โดยเมื่อครูรับรู้ว่างานโรงเรียน หรือความสำเร็จของนักเรียนเป็นสิ่งที่ตนมีส่วนร่วมและเป็นเจ้าของ จะก่อให้เกิดความผูกพันทางอารมณ์ ความภาคภูมิใจ และแรงจูงใจภายในในการทำงาน ส่งผลให้ครูมีความกระตือรือร้น ทุ่มเทและมุ่งมั่นในการปฏิบัติงานอย่างเต็มที่ นอกจากนี้ ความรู้สึกเป็นเจ้าของยังทำให้ครูมีความรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ของงาน ต้องการพัฒนางานให้ดียิ่งขึ้น และมีความพร้อมที่จะอุทิศเวลาและพลังในการทำงานเพื่อความสำเร็จของนักเรียนและองค์การ ขณะเดียวกัน ความภาคภูมิใจจากความสำเร็จของงานหรือความก้าวหน้าของผู้เรียนยังช่วยเสริมแรงจูงใจเชิงบวก ทำให้ครูเกิดความสุขในการทำงานและต้องการมีส่วนร่วมกับองค์การอย่างต่อเนื่อง

โดยสรุป ความเป็นเจ้าของทางจิตใจถือเป็นพื้นฐานสำคัญที่นำไปสู่การยึดมั่นในงาน เนื่องจากเมื่อบุคลากรรับรู้ว่างานและองค์การเป็นส่วนหนึ่งของตนเอง จะส่งผลให้เกิดความผูกพัน ความมุ่งมั่น และความทุ่มเทในการปฏิบัติงาน ซึ่งนำไปสู่การมีส่วนร่วมในการทำงานและการพัฒนาองค์การอย่างยั่งยืน

5.1.3.4 สรุปผลการวิจัยระยะที่ 4

การพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูด้วยโปรแกรมฝึกอบรม มีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินผลของโปรแกรมพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูที่มีต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นในงาน โดยใช้การวัดซ้ำใน 3 ระยะ ได้แก่ ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล สามารถอภิปรายได้ดังต่อไปนี้

1) ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้ข้อมูลสำคัญ กลุ่มตัวอย่างคือครูโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่แห่งหนึ่งในเขตภาคเหนือตอนบน ส่วนใหญ่เป็นครูผู้ช่วย ร้อยละ 64.29 เป็นเพศหญิง ร้อยละ 71.43 อายุระหว่าง 26–34 ปี ร้อยละ 64.29 สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรีทุกคน และมีประสบการณ์ทำงานไม่เกิน 6 ปี ร้อยละ 57.14 โดยส่วนใหญ่สอนนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ร้อยละ 50

2) ผลการเปลี่ยนแปลงของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (H4.1) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ครูที่เข้าร่วมโปรแกรมมีคะแนนความเป็นเจ้าของทางจิตใจแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ระหว่างช่วงก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล โดยคะแนนมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่องในทุกช่วงเวลา กล่าวคือ หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง และ

ระยะติดตามผลสูงกว่าทั้งก่อนและหลังการทดลอง สรุปได้ว่า โปรแกรมสามารถพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูได้อย่างมีประสิทธิภาพ และผลลัพธ์มีแนวโน้มเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่อง จึงยอมรับสมมติฐาน H4.1

3) ผลการเปลี่ยนแปลงของการยึดมั่นในงาน (H4.2) ผลการวิเคราะห์พบว่า ครูที่เข้าร่วมโปรแกรมมีคะแนนการยึดมั่นในงานแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ระหว่างช่วงก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล โดยมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่องในลักษณะเดียวกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ กล่าวคือ คะแนนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง และคะแนนระยะติดตามผลสูงที่สุด สรุปได้ว่า โปรแกรมสามารถส่งเสริมการยึดมั่นในงานของครูได้อย่างมีนัยสำคัญ และมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นในระยะยาว จึงยอมรับสมมติฐาน H4.2

4) อิทธิพลของโปรแกรมต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (H4.3) ผลการวิเคราะห์ขนาดอิทธิพลของโปรแกรมพบว่า โปรแกรมพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูมีอิทธิพลต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูทั้งในระยะหลังการทดลองและระยะติดตามผลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีขนาดอิทธิพลอยู่ในระดับสูง (r = .681 และ .885 ตามลำดับ) และค่า Cohen’s d อยู่ในระดับสูงถึงสูงมาก (d = .894 และ 1.838 ตามลำดับ) แสดงให้เห็นถึงประสิทธิผลของโปรแกรมในเชิงปฏิบัติที่ชัดเจนและมีความคงทนของผลลัพธ์ สรุปได้ว่า โปรแกรมมีประสิทธิผลสูงในการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู และผลลัพธ์ยังคงอยู่ในระยะติดตามผล จึงยอมรับสมมติฐาน H4.3

5) อิทธิพลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจต่อการยึดมั่นในงาน (H4.4) ผลการวิเคราะห์พบว่า ความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูในระยะหลังการทดลองมีอิทธิพลต่อการยึดมั่นในงานในระยะเดียวกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และมีขนาดอิทธิพลอยู่ในระดับสูง (r = .738) อย่างไรก็ตาม ไม่พบอิทธิพลอย่างมีนัยสำคัญในความสัมพันธ์ระหว่างความเป็นเจ้าของทางจิตใจในระยะหลังการทดลองกับการยึดมั่นในงานในระยะติดตามผล รวมถึงความเป็นเจ้าของทางจิตใจในระยะติดตามผลกับการยึดมั่นในงานในระยะติดตามผล แสดงให้เห็นว่าอิทธิพลดังกล่าวอาจเกิดขึ้นเฉพาะในช่วงเวลาใกล้เคียงกับการได้รับโปรแกรม สรุปได้ว่า ความเป็นเจ้าของทางจิตใจมีบทบาทสำคัญต่อการยึดมั่นในงานในระยะสั้น แต่ผลกระทบในระยะยาวยังไม่ชัดเจน จึงยอมรับสมมติฐานบางส่วน

โดยสรุป ผลการวิจัยระยะที่ 4 แสดงให้เห็นว่า โปรแกรมพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูมีประสิทธิผลในการส่งเสริมทั้งความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นในงานอย่างมีนัยสำคัญ โดยเฉพาะในด้านการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจซึ่งมีขนาดอิทธิพลอยู่ในระดับสูงและมีความต่อเนื่องในระยะติดตามผล นอกจากนี้ ความเป็นเจ้าของทางจิตใจยังมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการ ยึดมั่นในงานในระยะหลังการทดลอง อย่างไรก็ตาม อิทธิพลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่มีต่อการยึดมั่นในงานอาจมีข้อจำกัดด้านความคงทนในระยะยาว ซึ่งเป็นประเด็นที่ควรนำไปพิจารณาในการพัฒนาโปรแกรมในอนาคตเพื่อเสริมสร้างผลลัพธ์ให้ยั่งยืนยิ่งขึ้น

5.2 อภิปรายผล

จากผลการวิจัยทั้งหมด 4 ระยะ ตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย สามารถอภิปรายได้ดังต่อไปนี้

5.2.1 การวิจัยระยะที่ 1

การทดสอบโมเดลการวัดการยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การของข้าราชการครู ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเป็นแบบเชิงยืนยัน (CFA) สามารถอภิปรายผลได้ดังต่อไปนี้

5.2.1.1 การตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลการยึดมั่นในงานกับข้อมูลเชิงประจักษ์

จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สอง (Second-order Confirmatory Factor Analysis) พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์อยู่ในเกณฑ์ที่ดี โดยการยึดมั่นในงานประกอบด้วย 3 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ ความกระตือรือร้น (Vigor) ความทุ่มเท (Dedication) และการจดจ่อในงาน (Absorption)

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรแฝงระดับที่สอง พบว่า ทุกองค์ประกอบมีค่าน้ำหนักเป็นบวก และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าอยู่ในช่วง .830 – .883 แสดงให้เห็นว่าองค์ประกอบทั้ง 3 ด้านสามารถอธิบายโครงสร้างของการยึดมั่นในงานได้ในระดับสูง สำหรับตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 28 ตัว พบว่า มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานเป็นบวกทั้งหมด โดยมีค่าอยู่ในช่วง .649 – .980 และส่วนใหญ่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงให้เห็นว่าตัวชี้วัดแต่ละข้อมีความสัมพันธ์กับองค์ประกอบแฝงในระดับปานกลางถึงสูง ซึ่งสะท้อนถึงความตรงเชิงโครงสร้าง (Construct validity) ของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เมื่อพิจารณาลำดับความสำคัญขององค์ประกอบหลักของการยึดมั่นในงานจากค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน สามารถเรียงลำดับจากมากไปน้อยได้ดังนี้ ความทุ่มเท (Dedication) (1.000) ตามด้วย การจดจ่อในงาน (Absorption) (.883) และความกระตือรือร้น (Vigor) (.830) ผลการวิเคราะห์ดังกล่าวชี้ให้เห็นว่าความทุ่มเทในการทำงานเป็นองค์ประกอบที่มีอิทธิพลสูงสุดต่อการยึดมั่นในงานของกลุ่มตัวอย่าง รองลงมาคือ การจดจ่อในงาน และความกระตือรือร้น ตามลำดับ

ผลการศึกษาในครั้งนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Schaufeli และคณะ (2002) ที่อธิบายว่า การยึดมั่นในงาน (Work Engagement) เป็นสภาวะทางจิตใจเชิงบวกที่เกี่ยวข้องกับการทำงาน และมีลักษณะเป็นโครงสร้างแบบพหุมิติ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ความกระตือรือร้น (Vigor) ความทุ่มเท (Dedication) และการจดจ่อในงาน (Absorption)

เมื่อพิจารณาผลการวิเคราะห์เชิงโครงสร้างของงานวิจัยนี้ พบว่าองค์ประกอบทั้ง 3 ด้านมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกและมีนัยสำคัญทางสถิติ สะท้อนให้เห็นว่าแต่ละมิติสามารถอธิบายการยึดมั่นในงานของกลุ่มตัวอย่างได้อย่างมีนัยสำคัญ และสอดคล้องกับกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีอย่างชัดเจน ในเชิงลำดับความสำคัญ พบว่า ความทุ่มเท (Dedication) เป็นองค์ประกอบที่มีอิทธิพลสูงสุดต่อการยึดมั่นในงานของกลุ่มตัวอย่าง แสดงให้เห็นว่าครูมีความรู้สึกผูกพันทางอารมณ์ต่อการทำงาน มีความภาคภูมิใจ และเห็นคุณค่าในบทบาทหน้าที่ของตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับลักษณะงานวิชาชีพครูที่เน้นความหมายของงานและการอุทิศตนเพื่อผู้เรียน รองลงมาคือ การจดจ่อในงาน (Absorption) ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าครูมีความตั้งใจและมีสมาธิกับการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง

สามารถมีส่วนร่วมกับงานได้อย่างลึกซึ้งจนเกิดภาวะการจดจ่อ ซึ่งเป็นลักษณะสำคัญของการมีส่วนร่วมทางความคิด (Cognitive engagement) ขณะที่ ความกระตือรือร้น (Vigor) แม้จะมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยที่สุดเมื่อเปรียบเทียบกับองค์ประกอบอื่น แต่ยังคงมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงให้เห็นว่าครูยังคงมีพลัง ความพยายาม และความอดทนในการทำงาน ซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญของการยึดมั่นในงานในระยะยาว (Schaufeli และคณะ, 2002)

โดยสรุป ผลการวิจัยนี้ยืนยันว่าโครงสร้างของการยึดมั่นในงานในบริบทของกลุ่มตัวอย่างมีความสอดคล้องกับแนวคิดของ Schaufeli และคณะ (2002) ทั้งในด้านองค์ประกอบและลำดับความสำคัญของแต่ละมิติ อีกทั้งยังสะท้อนให้เห็นว่าการยึดมั่นในงานเป็นโครงสร้างเชิงพหุมิติที่สามารถอธิบายพฤติกรรมและสภาวะทางจิตใจในการทำงานได้อย่างครอบคลุม ซึ่งมีนัยสำคัญทั้งในเชิงทฤษฎีและเชิงประจักษ์สำหรับการศึกษาในบริบททางการศึกษา

5.2.1.2 การตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลความเป็นเจ้าของทางจิตใจกับข้อมูลเชิงประจักษ์

จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สอง (Second-order Confirmatory Factor Analysis) พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์อยู่ในเกณฑ์ที่ดี โดยความเป็นเจ้าของทางจิตใจประกอบด้วย 4 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) ความรับผิดชอบ (Accountability) ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Belongingness) และอัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity)

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรแฝงระดับที่สอง พบว่าทุกองค์ประกอบมีค่าน้ำหนักเป็นบวกและมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าอยู่ในช่วง .616 – 1.000 แสดงให้เห็นว่าองค์ประกอบทั้ง 4 ด้านมีความสามารถในการอธิบายโครงสร้างของความเป็นเจ้าของทางจิตใจได้ในระดับปานกลางถึงสูง สำหรับตัวแปรสังเกตได้ พบว่า ตัวชี้วัดทั้งหมดมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวก โดยส่วนใหญ่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และมีค่าอยู่ในช่วง .486 – .981 แสดงให้เห็นว่าตัวชี้วัดแต่ละข้อมีความสัมพันธ์กับองค์ประกอบแฝงในระดับที่ยอมรับได้ถึงสูง ซึ่งสะท้อนถึงความตรงเชิงโครงสร้าง (Construct validity) ของเครื่องมือวิจัย เมื่อพิจารณาลำดับความสำคัญขององค์ประกอบหลักของความเป็นเจ้าของทางจิตใจจากค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน สามารถเรียงลำดับจากมากไปน้อยได้ดังนี้ ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Belongingness) (1.000) ตามด้วย อัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity) (.943) ความรับผิดชอบ (Accountability) (.741) และการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) (.616)

ผลการศึกษาในครั้งนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Avey, Avolio และ Crossley (2009) ที่เสนอว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นโครงสร้างแบบพหุมิติที่สะท้อนความรู้สึกความเป็นเจ้าของต่อองค์การและงานในหลายมิติ เมื่อพิจารณาเชิงลึกในแต่ละองค์ประกอบ พบว่า ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Belongingness) เป็นองค์ประกอบที่มีอิทธิพลสูงสุดต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจของกลุ่มตัวอย่าง สะท้อนให้เห็นว่าครูมีความรู้สึกผูกพันและเป็นส่วนหนึ่งขององค์การอย่างเด่นชัด ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดที่ว่า การรับรู้ว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งขององค์การเป็นกลไกสำคัญที่ก่อให้เกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของ รองลงมาคือ อัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity) ซึ่งแสดงให้เห็นว่า ครูมีการเชื่อมโยงบทบาทหน้าที่และองค์การเข้ากับตัวตนของตนเอง กล่าวคือ งานหรือองค์การไม่ได้เป็น

เพียงหน้าที่ แต่เป็นส่วนหนึ่งของตัวตน ซึ่งสนับสนุนแนวคิดของ Avey, Avolio และ Crossley (2009) ที่อธิบายว่า ความเป็นเจ้าของทางจิตใจมีรากฐานมาจากการที่บุคคลนำสิ่งใดสิ่งหนึ่งมาเป็นส่วนหนึ่งของอัตลักษณ์ของตน ในขณะที่ความรับผิดชอบ (Accountability) พบว่ามีอิทธิพลในระดับปานกลาง แสดงให้เห็นว่าครูมีความรู้สึกรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ของงานและบทบาทหน้าที่ ซึ่งเป็นองค์ประกอบที่สะท้อนถึงความเป็นเจ้าของในเชิงพฤติกรรม กล่าวคือ เมื่อบุคคลรู้สึกว่าเป็นของตนจะเกิดความรับผิดชอบโดยธรรมชาติ ส่วนการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) แม้จะมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยที่สุดเมื่อเปรียบเทียบกับองค์ประกอบอื่น แต่ยังคงมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงให้เห็นว่าความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองยังคงเป็นพื้นฐานสำคัญที่สนับสนุนให้เกิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ โดยเฉพาะในบริบทของวิชาชีพครูที่ต้องอาศัยความเชี่ยวชาญและความมั่นใจในการปฏิบัติงาน (Avey, Avolio และ Crossley, 2009)

โดยสรุป ผลการวิจัยนี้ยืนยันว่าโครงสร้างของความเป็นเจ้าของทางจิตใจในบริบทของกลุ่มตัวอย่างมีความสอดคล้องกับกรอบแนวคิดของ Avey, Avolio และ Crossley (2009) ทั้งในเชิงองค์ประกอบและลำดับความสำคัญของแต่ละมิติ

5.2.1.3 การตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลการจัดแจงในงานกับข้อมูลเชิงประจักษ์

จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สอง (Second-order Confirmatory Factor Analysis) พบว่า โมเดลการจัดแจงในงานมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์อยู่ในเกณฑ์ที่ดี โดยการจัดแจงในงานประกอบด้วย 4 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing structural job resources) การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน (Decreasing hindering job demands) การเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing social job resources) และการเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย (Increasing challenging job demands)

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรแฝงระดับที่สอง พบว่าทุกองค์ประกอบมีค่าน้ำหนักเป็นบวกและมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าอยู่ในช่วง .793 – 1.000 แสดงให้เห็นว่าองค์ประกอบทั้ง 4 ด้านมีความสามารถในการอธิบายโครงสร้างของการจัดแจงในงานได้ในระดับสูง สำหรับตัวแปรสังเกตได้ พบว่า ตัวชี้วัดทั้งหมดมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกและมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าอยู่ในช่วง .656 – 1.000 แสดงให้เห็นว่าตัวชี้วัดแต่ละข้อมีความสัมพันธ์กับองค์ประกอบแฝงในระดับปานกลางถึงสูง ซึ่งสะท้อนถึงความตรงเชิงโครงสร้าง (Construct validity) ของเครื่องมือวิจัย เมื่อพิจารณาลำดับความสำคัญขององค์ประกอบหลักของการจัดแจงในงานจากค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน สามารถเรียงลำดับจากมากไปน้อยได้ดังนี้ การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน (Decreasing hindering job demands) (1.000) ตามด้วย การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing structural job resources) (.985) การเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย (Increasing challenging job demands) (.907) และการเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing social job resources) (.793)

ผลการศึกษาในครั้งนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Tims และ Bakker (2010) ที่เสนอโมเดลการจัดแจงในงานในฐานะกระบวนการที่บุคคลปรับเปลี่ยนลักษณะงานของตนเองให้สอดคล้องกับความต้องการ ความสามารถ และแรงจูงใจ และสอดคล้องกับการพัฒนาและตรวจสอบเครื่องมือวัดของ Evangelia Tims, Bakker และ Derks (2012) ที่ยืนยันว่าการจัดแจงในงานเป็นโครงสร้างแบบพหุมิติ 4 ด้าน ได้แก่ การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing structural job resources) การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน (Decreasing hindering job demands) การเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing social job resources) และการเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย (Increasing challenging job demands) ซึ่งสามารถอธิบายพฤติกรรมเชิงรุกของบุคคลในการปรับงานของตนเองได้อย่างครอบคลุม (Tims, Bakker และ Derks, 2012) เมื่อพิจารณาเชิงลึกในแต่ละองค์ประกอบ พบว่า การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน (Decreasing hindering job demands) เป็นองค์ประกอบที่มีอิทธิพลสูงสุด สะท้อนให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างให้ความสำคัญกับการจัดการหรือหลีกเลี่ยงภาระงานที่ก่อให้เกิดความเครียดหรือเป็นอุปสรรคต่อประสิทธิภาพในการทำงาน ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดในกรอบ Job Demands–Resources (JD-R model) ที่มองว่าการลดภาระงานเชิงลบเป็นกลไกสำคัญในการรักษาสมดุลทางจิตใจและเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงาน (Demerouti และคณะ, 2001)

โดยสรุป ผลการวิจัยครั้งนี้ยืนยันว่า การจัดแจงในงานเป็นโครงสร้างเชิงพหุมิติที่ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบหลัก ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Tims และ Bakker (2010) และการพัฒนาเครื่องมือของ Tims, Bakker และ Derks (2012) ทั้งในด้านองค์ประกอบและลักษณะของพฤติกรรมการปรับงานของบุคคล อีกทั้งยังสะท้อนให้เห็นว่าบุคคลมีบทบาทเชิงรุกในการออกแบบและปรับเปลี่ยนงานของตนเองเพื่อให้สอดคล้องกับทรัพยากรและข้อเรียกร้องของงาน ซึ่งมีนัยสำคัญทั้งในเชิงทฤษฎีและเชิงปฏิบัติในบริบทของการบริหารทรัพยากรมนุษย์และการพัฒนาองค์การ

5.2.1.4 การตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลการเสริมอำนาจทางจิตใจกับข้อมูลเชิงประจักษ์

จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สอง (Second-order Confirmatory Factor Analysis) พบว่า โมเดลการเสริมอำนาจทางจิตใจมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์อยู่ในเกณฑ์ที่ดี โดยการเสริมอำนาจทางจิตใจ (Psychological Empowerment) ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ การให้ความหมายในงาน (Meaning) ความสามารถในตนเอง (Competence) การกำหนดตนเอง (Self-determination) และผลกระทบ (Impact)

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรแฝงระดับที่สอง พบว่าทุกองค์ประกอบมีค่าน้ำหนักเป็นบวกและมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าอยู่ในช่วง .744 – 1.000 แสดงให้เห็นว่าองค์ประกอบทั้ง 4 ด้านมีความสามารถในการอธิบายโครงสร้างของการเสริมอำนาจทางจิตใจได้ในระดับสูง สำหรับตัวแปรสังเกตได้ พบว่า ตัวชี้วัดทั้งหมดมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวก และส่วนใหญ่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าอยู่ในช่วง .338 – 1.000 แสดงให้เห็นว่าตัวชี้วัดแต่ละข้อมีความสัมพันธ์กับองค์ประกอบแฝงในระดับปานกลางถึงสูง ซึ่งสะท้อนถึงความตรงเชิงโครงสร้าง (Construct validity) ของเครื่องมือวิจัย เมื่อพิจารณาลำดับความสำคัญ

ขององค์ประกอบหลักของการเสริมอำนาจทางจิตใจจากค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน สามารถเรียงลำดับจากมากไปน้อยได้ดังนี้ การให้ความหมายในงาน (Meaning) (1.000) ตามด้วย ผลกระทบ (Impact) (.915) การกำหนดตนเอง (Self-determination) (.747) และความสามารถในตนเอง (Competence) (.744)

ผลการวิจัยครั้งนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Spreitzer (1995) ที่เสนอว่าการเสริมอำนาจทางจิตใจเป็นสภาวะทางจิตวิทยาที่สะท้อนการรับรู้ของบุคคลต่อบทบาทของตนในงาน โดยประกอบด้วย 4 มิติหลัก ได้แก่ การให้ความหมาย (Meaning) ความสามารถ (Competence) การกำหนดตนเอง (Self-determination) และผลกระทบ (Impact) การให้ความหมายในงาน (Meaning) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงที่สุด แสดงให้เห็นว่าการรับรู้คุณค่า ความสำคัญ และความสอดคล้องของงานกับค่านิยมส่วนบุคคลเป็นหัวใจสำคัญของการเสริมอำนาจทางจิตใจของครู ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากวิชาชีพครูเป็นวิชาชีพที่ขับเคลื่อนด้วยอุดมการณ์ในการพัฒนาผู้เรียนและสังคม ดังนั้นเมื่อครูเห็นว่างานที่ตนปฏิบัติมีความหมายและสร้างคุณค่าแก่ผู้เรียน จะส่งผลให้เกิดแรงจูงใจภายในและความมุ่งมั่นในการปฏิบัติงานมากยิ่งขึ้น รองลงมาคือ ผลกระทบ (Impact) ซึ่งสะท้อนว่าครูรับรู้ว่าตนสามารถสร้างผลลัพธ์หรือก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงต่อผู้เรียน สถานศึกษา และองค์การได้ การรับรู้ว่าการปฏิบัติงานของตนมีอิทธิพลต่อความสำเร็จขององค์การ จะช่วยส่งเสริมความรู้สึกมีคุณค่าและเพิ่มความรับผิดชอบต่อบทบาทหน้าที่ของตน สำหรับการกำหนดตนเอง (Self-determination) พบว่ามีความสำคัญในระดับสูงเช่นกัน แสดงให้เห็นว่าครูให้ความสำคัญกับโอกาสในการตัดสินใจ วางแผน และเลือกวิธีการดำเนินงานด้วยตนเอง การมีอิสระในการปฏิบัติงานช่วยให้ครูสามารถปรับรูปแบบการสอนและการทำงานให้เหมาะสมกับบริบทของผู้เรียนและสถานศึกษา ส่งผลให้เกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของและความรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ของงานมากขึ้น ส่วนความสามารถในตนเอง (Competence) แม้จะมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยที่สุดเมื่อเปรียบเทียบกับองค์ประกอบอื่น แต่ยังคงมีความสำคัญต่อการเสริมอำนาจทางจิตใจอย่างมีนัยสำคัญ

โดยสรุป ผลการวิจัยนี้ยืนยันว่า การเสริมอำนาจทางจิตใจเป็นโครงสร้างเชิงพหุมิติที่ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบหลัก ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Spreitzer (1995) ทั้งในด้านองค์ประกอบและลำดับความสำคัญของแต่ละมิติ อีกทั้งยังสะท้อนให้เห็นว่าการเสริมอำนาจทางจิตใจมีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมการรับรู้คุณค่า ความสามารถ และอิทธิพลของบุคคลในบริบทของการทำงาน ซึ่งมีนัยสำคัญทั้งในเชิงทฤษฎีและเชิงปฏิบัติในการพัฒนาองค์การและทรัพยากรมนุษย์

5.2.1.5 การตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลการระบุตัวตนต่อองค์การกับข้อมูลเชิงประจักษ์

จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) พบว่า โมเดลการระบุตัวตนต่อองค์การมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์อยู่ในเกณฑ์ที่ดี โดยการระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification) ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบหลัก ได้แก่การจัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง (Self-categorization and labelling) การบูรณาการเป้าหมายและค่านิยมขององค์การ (Sharing of organizational goals and values) และความผูกพันทางอารมณ์ของบุคคลต่อองค์การ (A sense of organizational belonging and membership)

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรแฝง พบว่า ทุกองค์ประกอบมีค่าน้ำหนักเป็นบวกและมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าอยู่ในช่วง .885 – 1.000 แสดงให้เห็นว่าองค์ประกอบทั้ง 3 ด้านมีความสามารถในการอธิบายโครงสร้างของการระบุตัวตนต่อองค์การได้ในระดับสูง สำหรับตัวแปรสังเกตได้ พบว่า ตัวชี้วัดทั้งหมดมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวก และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าอยู่ในช่วง .868 – 1.000 แสดงให้เห็นว่าตัวชี้วัดแต่ละข้อมีความสัมพันธ์กับองค์ประกอบแฝงในระดับสูง ซึ่งสะท้อนถึงความตรงเชิงโครงสร้าง (Construct validity) ของเครื่องมือวิจัย เมื่อพิจารณาลำดับความสำคัญขององค์ประกอบหลักของการระบุตัวตนต่อองค์การจากค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน สามารถเรียงลำดับจากมากไปน้อยได้ดังนี้ การบูรณาการเป้าหมายและค่านิยมขององค์การ (Sharing of organizational goals and values) (1.000) ตามด้วย การจัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง (Self-categorization and labelling) (.890) และความผูกพันทางอารมณ์ของบุคคลต่อองค์การ (A sense of organizational belonging and membership) (.885)

ผลการวิจัยครั้งนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Edwards (2005) ที่อธิบายว่า การระบุตัวตนต่อองค์การเป็นกระบวนการทางจิตวิทยาที่บุคคลนิยามตนเองโดยเชื่อมโยงกับองค์การ และรับเอาค่านิยม เป้าหมาย และความเป็นสมาชิกขององค์การมาเป็นส่วนหนึ่งของอัตลักษณ์ของตน เมื่อพิจารณาเชิงลึกในแต่ละองค์ประกอบ พบว่า การบูรณาการเป้าหมายและค่านิยมขององค์การ (Sharing of organizational goals and values) เป็นองค์ประกอบที่มีอิทธิพลสูงสุด สะท้อนให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างมีการยอมรับและยึดถือเป้าหมายและค่านิยมขององค์การเป็นของตนเอง ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของการเกิดการระบุตัวตนต่อองค์การตามแนวคิดของ Edwards (2005) ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากวิชาชีพครูเป็นวิชาชีพที่มีพันธกิจชัดเจนในการพัฒนาผู้เรียนและสังคม ดังนั้นเมื่อครูรับรู้ว่าเป้าหมายของสถานศึกษาสอดคล้องกับอุดมการณ์และค่านิยมของตนเอง จะทำให้เกิดความรู้สึกเป็นหนึ่งเดียวกับองค์การและพร้อมที่จะร่วมขับเคลื่อนความสำเร็จของสถานศึกษา รองลงมาคือ การจัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง (Self-categorization and labelling) ซึ่งสะท้อนว่าครูมีการรับรู้และนิยามตนเองในฐานะสมาชิกขององค์การ โดยมองว่าความสำเร็จหรือภาพลักษณ์ของสถานศึกษามีความเกี่ยวข้องกับตนเอง การรับรู้เช่นนี้ทำให้บุคคลเกิดความภาคภูมิใจในความเป็นสมาชิกขององค์การ และมีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมที่สนับสนุนเป้าหมายและชื่อเสียงของสถานศึกษา ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดอัตลักษณ์ทางสังคมที่อธิบายว่าบุคคลมักนิยามตนเองผ่านการเป็นสมาชิกของกลุ่มหรือองค์การที่ตนสังกัด ส่วนความผูกพันทางอารมณ์ของบุคคลต่อองค์การ (A Sense of Organizational Belonging and Membership) แม้จะมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยที่สุดเมื่อเปรียบเทียบกับองค์ประกอบอื่น แต่ยังคงมีความสำคัญในระดับสูง สะท้อนว่าครูมีความรู้สึกผูกพัน รู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง และมีความสัมพันธ์ทางอารมณ์ที่ดีกับสถานศึกษา ความรู้สึกดังกล่าวช่วยเสริมสร้างความมั่นคงทางจิตใจ ความไว้วางใจ และความเต็มใจในการอุทิศตนเพื่อองค์การ ซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญของการคงอยู่และการปฏิบัติงานอย่างมีประสิทธิภาพในระยะยาว

โดยสรุป ผลการวิจัยนี้ยืนยันว่า การระบุตัวตนต่อองค์การเป็นโครงสร้างเชิงพหุมิติที่ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบหลัก ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Edwards (2005) ทั้งในด้านองค์ประกอบและลักษณะของกระบวนการทางจิตวิทยา อีกทั้งยังสะท้อนให้เห็นว่าการที่บุคคล

รับเอาเป้าหมาย ค่านิยม และความเป็นสมาชิกขององค์การมาเป็นส่วนหนึ่งของตนเอง มีบทบาทสำคัญในการกำหนดพฤติกรรมและทัศนคติในการทำงาน ซึ่งมีนัยสำคัญทั้งในเชิงทฤษฎีและเชิงปฏิบัติในบริบทของการบริหารองค์การและทรัพยากรมนุษย์

5.2.2 การวิจัยระยะที่ 2

การพัฒนาและทดสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครูกับข้อมูลเชิงประจักษ์ มีวัตถุประสงค์เพื่อทดสอบโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของการจัดแจงในงาน (Job Crafting: JC) การสร้างอำนาจทางจิตใจ (Psychological Empowerment) และการระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification: OID) ที่ส่งผลต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) และการยึดมั่นในงาน (Work Engagement) โดยใช้การวิเคราะห์สมการโครงสร้าง (Structural Equation Modeling: SEM) ซึ่งสามารถอภิปรายผลได้ดังนี้

5.2.2.1 ความสอดคล้องของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ผลการวิเคราะห์พบว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในระดับดี โดยค่าดัชนีความสอดคล้อง เช่น CFI, TLI และ IFI มีค่ามากกว่า .90 และค่า RMSEA และ SRMR อยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ ซึ่งสอดคล้องกับเกณฑ์ของ Hair และคณะ (2010) และ Kline (2023) ที่เสนอว่าโมเดลที่ดีควรมีค่าดัชนีดังกล่าวอยู่ในระดับที่เหมาะสม ในเชิงทฤษฎี ผลดังกล่าวสนับสนุนการบูรณาการระหว่าง 3 กรอบแนวคิดหลัก ได้แก่ (1) Psychological Ownership Theory (Pierce, Kostova และ Dirks, 2001; 2003) ซึ่งอธิบายกลไกการเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจ (2) Job Demands–Resources Model (Demerouti และคณะ, 2001) ที่อธิบายบทบาทของทรัพยากรในงานต่อแรงจูงใจ และ (3) Organizational Identification Theory (Edwards, 2005; Ashforth และ Mael, 1989) ที่อธิบายการผสานตัวตนระหว่างบุคคลกับองค์การ รายละเอียดดังนี้

1) Psychological Ownership Theory เป็นกรอบแนวคิดหลักที่ใช้อธิบายกลไกการเกิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) ซึ่งเกิดขึ้นเมื่อบุคคลรู้สึกว่างาน องค์การ หรือสิ่งใดสิ่งหนึ่งเป็น “ของตนเอง” ผ่านความต้องการพื้นฐานด้านประสิทธิผลในการควบคุมตนเอง การสร้างอัตลักษณ์ และการมีพื้นที่ทางจิตวิทยาของตน ผลการวิจัยที่พบว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจมีอิทธิพลโดยตรงต่อการยึดมั่นในงาน และทำหน้าที่เป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างการจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การกับการยึดมั่นในงาน จึงสะท้อนให้เห็นว่า ความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นกลไกสำคัญที่เชื่อมโยงปัจจัยด้านงานและองค์การไปสู่ผลลัพธ์ด้านพฤติกรรมของครู

2) Job Demands–Resources Model อธิบายบทบาทของการจัดแจงในงาน (Job Crafting: JC) และการสร้างอำนาจทางจิตใจ (Psychological Empowerment) ในฐานะทรัพยากรส่วนบุคคลและทรัพยากรในงานที่ช่วยกระตุ้นแรงจูงใจในการทำงาน โดยครูที่สามารถปรับรูปแบบงานให้สอดคล้องกับความสามารถและความต้องการของตนเอง รวมทั้งรับรู้ว่าตนมีความสามารถ มีอิสระในการตัดสินใจ และมีผลกระทบต่อการดำเนินงานของโรงเรียน จะเกิดความรู้สึกมีคุณค่าและมีบทบาทสำคัญต่อองค์การ นำไปสู่การพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นในงานที่สูงขึ้น

3) Organizational Identification Theory อธิบายบทบาทของการระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification: OID) ซึ่งเกิดจากการที่บุคคลหลอมรวมอัตลักษณ์ของตนเข้ากับองค์การ ยอมรับเป้าหมาย ค่านิยม และความเป็นสมาชิกขององค์การเป็นส่วนหนึ่งของตนเอง ผลการวิจัยที่พบว่าการระบุตัวตนต่อองค์การส่งผลต่อทั้งความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการ ยึดมั่นในงาน สะท้อนให้เห็นว่า เมื่อครูรู้สึกว่าโรงเรียนเป็นส่วนหนึ่งของตัวตน จะเกิดความภาคภูมิใจ ความรับผิดชอบ และความผูกพันต่อองค์การมากขึ้น จนนำไปสู่ความรู้สึกเป็นเจ้าของและความทุ่มเทในการปฏิบัติงาน

ดังนั้น โมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลที่พัฒนาขึ้นในการวิจัยครั้งนี้ จึงแสดงให้เห็นถึงกระบวนการเชื่อมโยงจากปัจจัยด้านงาน (Job Crafting) ปัจจัยด้านจิตวิทยา (Psychological Empowerment) และปัจจัยด้านอัตลักษณ์องค์การ (Organizational Identification) ไปสู่ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) และการยึดมั่นในงาน (Work Engagement)

5.2.2.2 อิทธิพลของตัวแปรเชิงสาเหตุต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO)

ผลการวิจัยพบว่า การจัดแจงในงาน (JC) และการระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) มีอิทธิพลเชิงบวกต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ขณะที่การสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) ไม่พบอิทธิพลโดยตรงต่อ PO สามารถอภิปรายอิทธิพลแต่ละตัวแปรได้ดังนี้

1) อิทธิพลของการจัดแจงในงาน (JC) ต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO)

ผลการวิจัยยืนยันว่า การจัดแจงในงาน (JC) มีอิทธิพลเชิงบวกต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) อย่างมีนัยสำคัญ (TE = 0.468, $p < .001$) แสดงให้เห็นว่าเมื่อครูสามารถปรับเปลี่ยนหรือออกแบบงานของตนเองได้ ไม่ว่าจะเป็นการเพิ่มทรัพยากรในการทำงาน การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม การลดอุปสรรคในการปฏิบัติงาน หรือการแสวงหาความท้าทายใหม่ในการทำงาน จะส่งผลให้เกิดความรู้สึกว่าตนเป็นเจ้าของงานและเป็นส่วนหนึ่งของสถานศึกษามากยิ่งขึ้น

เมื่อเชื่อมโยงกับทฤษฎีความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Pierce, Kostova และ Dirks, 2001; 2003) จะเห็นได้ว่า การจัดแจงในงานก่อให้เกิดกลไกสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ การรับรู้การควบคุม การลงทุนในตนเอง และความรู้ความเข้าใจเชิงลึก กล่าวคือ เมื่อบุคคลสามารถออกแบบและกำหนดวิธีการทำงานของตนเอง จะเกิดความรู้สึกว่าตนมีอำนาจควบคุมงาน ส่งผลให้เกิดการรับรู้การควบคุมซึ่งเป็นพื้นฐานของความเป็นเจ้าของ ต่อมา เมื่อบุคคลทุ่มเทแรงกาย แรงใจ และทรัพยากรทางปัญญาลงไปในงาน จะเกิดการลงทุนในตนเองที่ทำให้งานมีความหมายและเชื่อมโยงกับตัวตนมากขึ้น นอกจากนี้ การทดลองและเรียนรู้จากประสบการณ์การทำงานอย่างต่อเนื่อง จะนำไปสู่ความเข้าใจงานอย่างลึกซึ้ง ทำให้เกิดความคุ้นเคยและความผูกพัน และพัฒนาเป็นความรู้สึกเป็นเจ้าของในที่สุด สำหรับบริบทของครู การจัดแจงในงานอาจเป็นกลไกสำคัญในการสร้างความเป็นเจ้าของทางจิตใจ เนื่องจากการจัดการศึกษาในปัจจุบันต้องอาศัยความยืดหยุ่น การแก้ปัญหาเฉพาะหน้า และการออกแบบการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับบริบทของผู้เรียน การเปิดโอกาสให้ครูสามารถริเริ่มปรับเปลี่ยน และพัฒนางานของตนเองได้ จึงไม่เพียงช่วยเพิ่มประสิทธิภาพการทำงาน แต่ยังช่วยให้ครูเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของต่อโรงเรียน ต่อภารกิจทางการศึกษา และต่อผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียน อันจะนำไปสู่ความผูกพัน ความรับผิดชอบ และการทุ่มเทเพื่อความสำเร็จของสถานศึกษาในระยะยาว

ผลการวิจัยครั้งนี้สอดคล้องกับการศึกษาของ Wang และคณะ (2018) ที่พบว่า การจัดแจงในงานเป็นพฤติกรรมเชิงรุกที่ช่วยเสริมสร้างความรู้สึกเป็นเจ้าของในงานและความผูกพันต่อองค์การ โดยเฉพาะในสถานการณ์ที่บุคลากรต้องเผชิญข้อจำกัดหรือความท้าทายในการทำงาน เช่นเดียวกับการศึกษาของ Tsai (2021) ที่พบว่าการจัดแจงในงานมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และความเป็นเจ้าของทางจิตใจยังเป็นกลไกสำคัญที่นำไปสู่ผลลัพธ์เชิงบวกด้านการยึดมั่นในงาน

นอกจากนี้ แม้งานวิจัยบางส่วนจะศึกษาความสัมพันธ์ในทิศทางตรงกันข้าม คือ ความเป็นเจ้าของทางจิตใจส่งผลต่อการจัดแจงในงาน แต่ผลการศึกษาดังกล่าวก็สะท้อนให้เห็นถึงความเชื่อมโยงอย่างใกล้ชิดระหว่างตัวแปรทั้งสอง ตัวอย่างเช่น Li, Zhou และ Huang (2021) พบว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นกลไกสำคัญที่เชื่อมโยงความยุติธรรมในองค์การไปสู่การจัดแจงในงาน ขณะที่ Gong และคณะ (2025) พบว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจต่อองค์การเป็นตัวแปรคั่นกลางที่ส่งเสริมให้พนักงานเกิดพฤติกรรมการจัดแจงในงานมากขึ้น ส่วน Liu และคณะ (2025) พบว่าเมื่อความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจลดลงจากการถูกติดตามการปฏิบัติงานอย่างเข้มงวด พฤติกรรมการจัดแจงในงานก็ลดลงตามไปด้วย ผลการศึกษาเหล่านี้สะท้อนว่าการจัดแจงในงานและความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นกระบวนการที่เกื้อหนุนซึ่งกันและกัน กล่าวคือ เมื่อบุคลากรมีโอกาสจัดแจงงานของตนเองมากขึ้นจะเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจ และเมื่อเกิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจแล้วก็จะยิ่งแสดงพฤติกรรมการจัดแจงในงานมากขึ้นด้วย

2) อิทธิพลของการสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) ต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO)

ผลการวิจัยไม่พบว่า การสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) มีอิทธิพลต่อ ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (TE = -0.168, p = .206) แสดงให้เห็นว่าแม้ครูจะรับรู้ว่างานของตนมีความหมาย มีความสามารถในการปฏิบัติงาน สามารถกำหนดวิธีการทำงานด้วยตนเอง และรับรู้ว่าตนมีผลกระทบต่อผลลัพธ์ของงาน แต่การรับรู้ดังกล่าวยังไม่เพียงพอที่จะทำให้เกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจต่อโรงเรียนหรืองานที่ปฏิบัติได้โดยตรง

เมื่อพิจารณาภายใต้กรอบแนวคิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Pierce, Kostova และ Dirks, 2001; 2003) จะพบว่า การเกิดความเป็นเจ้าของจำเป็นต้องอาศัยกลไกหลัก 3 ประการ ได้แก่ การรับรู้การควบคุม การลงทุนในตนเอง และความรู้ความเข้าใจเชิงลึกในเป้าหมายหรือวัตถุแห่งการเป็นเจ้าของ ซึ่งกลไกเหล่านี้มีลักษณะเป็นกระบวนการเชิงพฤติกรรมและประสบการณ์มากกว่าการรับรู้เชิงจิตวิทยาเพียงอย่างเดียว กล่าวคือ แม้ครูจะรู้สึกว่าตนมีความสามารถหรือมีอิทธิพลในงาน (ซึ่งเป็นแกนของ PE) แต่หากไม่ได้มีโอกาสลงมือปรับเปลี่ยนงาน ลงทุนทรัพยากรของตนเอง หรือมีปฏิสัมพันธ์อย่างลึกซึ้งกับงาน ก็อาจไม่ก่อให้เกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของ ในบริบทของสถานศึกษา อาจเป็นไปได้ว่าครูส่วนใหญ่มีระดับการสร้างอำนาจทางจิตใจอยู่ในระดับสูงตามธรรมชาติของวิชาชีพอยู่แล้ว โดยเฉพาะด้านความหมายของงานและการรับรู้ความสามารถในการปฏิบัติงาน เนื่องจากวิชาชีพครูเป็นวิชาชีพที่มุ่งพัฒนาผู้เรียนและสร้างคุณค่าแก่สังคม อย่างไรก็ตาม การรับรู้ดังกล่าวอาจสะท้อนเพียงความรู้สึกที่มีต่อตนเองมากกว่าความรู้สึกผูกพันหรือความเป็นเจ้าของต่อองค์การ จึงอาจยังไม่เพียงพอที่จะก่อให้เกิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจต่อสถานศึกษาได้โดยตรง

ผลการวิจัยครั้งนี้แตกต่างจากการศึกษาของ Akram, Ishaq และ Arshad (2015) ที่พบว่าการสร้างอำนาจทางจิตใจช่วยเสริมสร้างความเป็นเจ้าของทางจิตใจผ่านการให้อิสระในการทำงาน การเข้าถึงข้อมูล และการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ รวมทั้งแตกต่างจากการศึกษาของ Mehmood และ Nazir (2021) ที่พบว่าการสร้างอำนาจทางจิตใจมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และส่งผลต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงานผ่านความเป็นเจ้าของทางจิตใจ นอกจากนี้ยังไม่สอดคล้องกับการศึกษาของ Judeh และคณะ (2022) ซึ่งพบว่าการเสริมสร้างพลังอำนาจแก่พนักงานเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยเพิ่มความเป็นเจ้าของทางจิตใจและความผูกพันต่อองค์การ ตลอดจนการศึกษาของ Tanyildizi และ Dogan (2023) ที่พบว่าการสร้างอำนาจทางจิตใจส่งผลเชิงบวกต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจและผลการปฏิบัติงานของพนักงาน อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณารายละเอียดของการศึกษาของ Tanyildizi และ Dogan (2023) พบว่าอิทธิพลดังกล่าวเกิดขึ้นเด่นชัดในมิติด้านความหมายของงานและความสามารถในการปฏิบัติงาน ขณะที่มิติด้านการกำหนดตนเองและการรับรู้ผลกระทบไม่พบบทบาทที่ชัดเจนของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ สะท้อนให้เห็นว่าการสร้างอำนาจทางจิตใจแต่ละมิติอาจมีความสำคัญต่อการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจแตกต่างกัน และเมื่อพิจารณาในภาพรวมของตัวแปร อิทธิพลดังกล่าวอาจลดลงจนไม่ปรากฏนัยสำคัญทางสถิติในบริบทของครูไทย

3) อิทธิพลของการระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) ต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO)

ผลการวิจัยยืนยันว่า การระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) มีอิทธิพลเชิงบวกต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) อย่างมีนัยสำคัญ (TE = 0.570, $p < .001$) แสดงให้เห็นว่า เมื่อครูรับรู้ว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของสถานศึกษา มีความภาคภูมิใจในความเป็นสมาชิกขององค์การ และหลอมรวมอัตลักษณ์ส่วนบุคคลเข้ากับอัตลักษณ์ขององค์การมากขึ้น ย่อมส่งผลให้เกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของต่อสถานศึกษาในระดับที่สูงขึ้น โดยครูจะมองความสำเร็จหรือความล้มเหลวของโรงเรียนเสมือนเป็นความสำเร็จหรือความล้มเหลวของตนเอง และเกิดความรู้สึกรับผิดชอบต่อการพัฒนาองค์การมากยิ่งขึ้น

ผลการวิจัยดังกล่าวสามารถอธิบายได้ตามทฤษฎีอัตลักษณ์ทางสังคม (Social Identity Theory) ซึ่งเสนอว่า บุคคลมีแนวโน้มที่จะนิยามตนเองผ่านการเป็นสมาชิกของกลุ่มหรือองค์การที่ตนสังกัด เมื่อบุคคลรับรู้องค์การเป็นส่วนหนึ่งของอัตลักษณ์ตนเอง จะเกิดความรู้สึกผูกพันทางจิตใจและให้คุณค่ากับองค์การมากขึ้น (Tajfel และ Turner, 1987) ความสัมพันธ์ดังกล่าวเป็นพื้นฐานสำคัญที่นำไปสู่ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ เนื่องจากเมื่อบุคคลมองว่าองค์การเป็นส่วนหนึ่งของตัวตนแล้ว บุคคลย่อมมีแนวโน้มที่จะรับรู้ว่าองค์การนั้นเป็น “ของเรา” และพัฒนาไปสู่ความรู้สึกว่าเป็น “ของฉัน” ในที่สุด เมื่อเชื่อมโยงกับแนวคิดของ Pierce, Kostova และ Dirks (2001; 2003) จะพบว่า การระบุตัวตนต่อองค์การสามารถเสริมสร้างกลไกของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ โดยเฉพาะมิติของความรู้ความเข้าใจเชิงลึก และการลงทุนในตนเอง กล่าวคือ เมื่อบุคคลนิยามองค์การเป็นส่วนหนึ่งของตน จะเกิดแรงจูงใจภายในในการเรียนรู้ เข้าใจ และมีส่วนร่วมกับองค์การมากขึ้น ซึ่งนำไปสู่การลงทุนทั้งทางความคิด อารมณ์ และพฤติกรรม และพัฒนาเป็นความรู้สึกว่าองค์การนี้เป็นของฉันในที่สุด นอกจากนี้ แนวคิดเกี่ยวกับตัวตนและการขยายตัวตน (Self and extended Self

Perspective) ของ James (1890) ยังอธิบายว่า อัตลักษณ์ของบุคคลสามารถขยายไปครอบคลุมองค์การ ทำให้เป้าหมายขององค์การกลายเป็นเป้าหมายของตนเอง สำหรับบริบทของสถานศึกษา เมื่อครูมีความภาคภูมิใจในโรงเรียน รับรู้ว่าค่านิยม เป้าหมาย และวิสัยทัศน์ของโรงเรียนสอดคล้องกับคุณค่าที่ตนยึดถือ ครูจะเกิดความรู้สึกเป็นสมาชิกที่มีความสำคัญต่อองค์การ และพร้อมทุ่มเททรัพยากร ความรู้ ความสามารถ และความพยายามเพื่อความสำเร็จของโรงเรียน ความรู้สึกดังกล่าวจึงพัฒนาไปสู่ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ซึ่งสะท้อนผ่านความหวงแหน ความรับผิดชอบ และความต้องการมีส่วนร่วมในการพัฒนาสถานศึกษาอย่างต่อเนื่อง

ผลการวิจัยครั้งนี้สอดคล้องกับการศึกษาของ Chang, Chen และ Lin (2022) ที่พบว่าการระบุตัวตนต่อองค์การส่งผลเชิงบวกต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจในระดับบุคคล และยังส่งผลต่อผลลัพธ์เชิงบวกต่าง ๆ ของสมาชิกองค์การ ทั้งด้านการยึดมั่นในงาน ความสุขในการทำงาน และพฤติกรรมการแสดงออกในเชิงสร้างสรรค์ นอกจากนี้ ยังสอดคล้องกับการศึกษาของ Ye และคณะ (2022) ที่พบว่าการระบุตัวตนต่อองค์การเป็นกลไกสำคัญที่เชื่อมโยงการเป็นแบบอย่างของผู้นำไปสู่ความเป็นเจ้าของทางจิตใจต่อองค์การ โดยพนักงานที่มีระดับการระบุตัวตนต่อองค์การสูงจะเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของต่อองค์การมากขึ้น ในขณะที่การศึกษาของ He, Olah และ Hasan (2022) พบว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจสามารถส่งเสริมการระบุตัวตนต่อองค์การ และการศึกษาของ Knapp, Smith และ Sprinkle (2014) ที่แสดงให้เห็นว่าการระบุตัวตนต่อองค์การและความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นแนวคิดที่มีความแตกต่างกัน แต่มีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกันอย่างใกล้ชิด ผลการศึกษาดังกล่าวสะท้อนว่า การระบุตัวตนต่อองค์การและความเป็นเจ้าของทางจิตใจอาจเป็นกระบวนการทางจิตวิทยาที่เกื้อหนุนซึ่งกันและกัน กล่าวคือ เมื่อบุคลากรระบุตัวตนกับองค์การมากขึ้น จะเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าขององค์การมากขึ้น และเมื่อเกิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจแล้ว ก็จะยิ่งเสริมสร้างการระบุตัวตนต่อองค์การให้เข้มแข็งยิ่งขึ้น

5.2.2.3 อิทธิพลของตัวแปรเชิงสาเหตุต่อการยึดมั่นในงาน (WE)

ผลการวิจัยพบว่า การจัดแจงในงาน (JC) การสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) และการระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) มีอิทธิพลเชิงบวกต่อการยึดมั่นในงาน (WE) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ สามารถอภิปรายอิทธิพลแต่ละตัวแปรได้ดังนี้

1) อิทธิพลของการจัดแจงในงาน (JC) ต่อการยึดมั่นในงาน (WE)

ผลการวิจัยพบว่า การจัดแจงในงาน (JC) มีอิทธิพลเชิงบวกต่อการยึดมั่นในงาน (WE) อย่างมีนัยสำคัญ (TE = 0.305, $p < .001$) แสดงให้เห็นว่า เมื่อครูมีพฤติกรรมเชิงรุกในการปรับเปลี่ยนลักษณะงาน ความสัมพันธ์ในการทำงาน และมุมมองที่มีต่องานของตนเอง ไม่ว่าจะเป็นการเพิ่มทรัพยากรเชิงโครงสร้าง การแสวงหาทรัพยากรทางสังคม การลดอุปสรรคในการทำงาน หรือการแสวงหาความท้าทายใหม่ ๆ จะช่วยส่งเสริมให้ครูเกิดความกระตือรือร้น ความทุ่มเท และการจดจ่อในการทำงานมากขึ้น อันเป็นลักษณะสำคัญของการยึดมั่นในงาน ผลการวิจัยดังกล่าวสามารถอธิบายได้ด้วยทฤษฎีทรัพยากรและภาระงาน (Job Demands–Resources Theory: JD-R Theory) ซึ่งอธิบายว่า บุคลากรจะเกิดการยึดมั่นในงานเมื่อได้รับทรัพยากรที่เพียงพอต่อการปฏิบัติงาน ทั้งทรัพยากรด้านโครงสร้าง ทรัพยากรทางสังคม และโอกาสในการพัฒนาตนเอง โดยการจัดแจงในงานถือเป็นพฤติกรรมเชิงรุกที่ช่วยให้บุคคลสามารถเพิ่มทรัพยากรในการทำงาน ลดอุปสรรค

ที่ขัดขวางการปฏิบัติงาน และสร้างความสอดคล้องระหว่างงานกับความสามารถหรือความต้องการของตนเองได้ดียิ่งขึ้น ส่งผลให้เกิดแรงจูงใจภายในและพลังทางจิตใจในการทำงาน ซึ่งนำไปสู่การยึดมั่นในงานในที่สุด (Demerouti และคณะ, 2001) ในบริบทของวิชาชีพครู การจัดแจงในงานอาจสะท้อนผ่านการปรับวิธีการจัดการเรียนรู้ การออกแบบกิจกรรมที่เหมาะสมกับผู้เรียน การแสวงหาความร่วมมือจากเพื่อนครูหรือผู้บริหาร ตลอดจนการพัฒนาวิธีการทำงานใหม่ ๆ เพื่อรับมือกับความเปลี่ยนแปลงทางการศึกษา เมื่อครูสามารถปรับงานให้สอดคล้องกับความถนัด ความสนใจ และบริบทของผู้เรียนได้มากขึ้น จะทำให้เกิดความรู้สึกว่าการทำงานมีคุณค่า มีความท้าทายที่เหมาะสม และสามารถสร้างผลลัพธ์ที่มีความหมายได้ ส่งผลให้เกิดความกระตือรือร้นและความทุ่มเทในการทำงานเพิ่มขึ้น

ผลการวิจัยครั้งนี้สอดคล้องกับงานวิจัยจำนวนมากที่ยืนยันว่าการจัดแจงในงานเป็นปัจจัยสำคัญของการยึดมั่นในงาน ทั้งในกลุ่มพนักงานภาคบริการ อุตสาหกรรมก่อสร้าง โรงแรม หน่วยงานภาครัฐ และวิชาชีพครู (Siddiqi, 2015; Thomas และคณะ, 2020; Mushtaq และ Mehmood, 2023; Ghadi, 2024; Nergiz และ Unsal-Akbiyik, 2024; Harahap และคณะ, 2025) โดยผลการศึกษาส่วนใหญ่พบตรงกันว่า บุคลากรที่มีพฤติกรรมการจัดแจงในงานสูงจะมีระดับการยึดมั่นในงานสูงกว่า เนื่องจากสามารถสร้างทรัพยากรในการทำงาน เพิ่มความท้าทายเชิงบวก และทำให้งานสอดคล้องกับความต้องการของตนเองมากขึ้น

2) อิทธิพลของการสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) ต่อการยึดมั่นในงาน (WE)

ผลการวิจัยพบว่า การสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) มีอิทธิพลเชิงบวกต่อการยึดมั่นในงาน (WE) อย่างมีนัยสำคัญ (TE = 0.253, p = .009) แสดงให้เห็นว่า เมื่อครูรับรู้ว่างานของตนมีความหมาย มีความสามารถในการปฏิบัติงาน สามารถกำหนดวิธีการทำงานได้ด้วยตนเอง และรับรู้ว่าตนมีอิทธิพลต่อผลลัพธ์ของงาน จะส่งผลให้เกิดความกระตือรือร้น ความทุ่มเท และการจดจ่อในการทำงานเพิ่มขึ้น ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญของการยึดมั่นในงาน ผลการวิจัยดังกล่าวสามารถอธิบายได้จากแนวคิดการสร้างอำนาจทางจิตใจของ Spreitzer ซึ่งมองว่าการสร้างอำนาจทางจิตใจเป็นสภาวะทางจิตวิทยาที่สะท้อนความรู้สึกมีความหมายในงาน ความเชื่อมั่นในความสามารถของตน การมีอิสระในการตัดสินใจ และการรับรู้ว่าตนสามารถสร้างผลกระทบต่อการทำงานได้ เมื่อบุคคลรับรู้ว่าตนมีอำนาจและศักยภาพในการควบคุมงานของตนเอง จะเกิดแรงจูงใจภายใน (Intrinsic motivation) และมีพลังในการทำงานมากขึ้น ส่งผลให้เกิดการยึดมั่นในงานในระดับสูง (Spreitzer, 1995) นอกจากนี้ ผลการวิจัยยังสอดคล้องกับทฤษฎีทรัพยากรและภาระงาน (Job Demands–Resources Theory: JD-R Theory) ที่อธิบายว่าการสร้างอำนาจทางจิตใจเป็นทรัพยากรส่วนบุคคลที่สำคัญ ซึ่งช่วยให้บุคลากรสามารถรับมือกับความท้าทายในการทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ บุคลากรที่รับรู้ว่าตนมีศักยภาพและสามารถควบคุมผลลัพธ์ของงานได้ จะมีแนวโน้มเกิดความกระตือรือร้นและความทุ่มเทในการทำงานมากกว่าบุคลากรที่รู้สึกว่าตนไม่มีอำนาจหรือไม่มีอิทธิพลต่อการปฏิบัติงาน (Demerouti และคณะ, 2001) สำหรับบริบทของสถานศึกษา การสร้างอำนาจทางจิตใจอาจสะท้อนผ่านการที่ครูรับรู้ว่าตนสามารถออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ ตัดสินใจเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน และมีบทบาทสำคัญต่อความสำเร็จของผู้เรียนและโรงเรียน เมื่อครูเชื่อมั่นในความสามารถ

ของตนเองและมองเห็นคุณค่าของงานที่ปฏิบัติ จะเกิดความรู้สึกอยากมีส่วนร่วม ทุ่มเทความพยายามและมุ่งมั่นต่อการปฏิบัติงานมากขึ้น ส่งผลให้ระดับการยึดมั่นในงานสูงขึ้นตามไปด้วย

ผลการวิจัยครั้งนี้ยังสอดคล้องกับการศึกษาของ Quinones, Van den Broeck และ De Witte (2013) ที่พบว่าการสร้างอำนาจทางจิตใจเป็นกลไกสำคัญที่เชื่อมโยงทรัพยากรในงานไปสู่การยึดมั่นในงาน โดยบุคลากรที่ได้รับความเป็นอิสระ การสนับสนุนจากหัวหน้า และโอกาสในการใช้ศักยภาพของตน จะเกิดความรู้สึกมีอำนาจในการทำงานและนำไปสู่การยึดมั่นในงานที่สูงขึ้น นอกจากนี้ ยังสอดคล้องกับการศึกษาของ Meng และ Sun (2019) ที่พบว่าการสร้างอำนาจทางจิตใจมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการยึดมั่นในงานของอาจารย์มหาวิทยาลัย โดยเฉพาะมิติด้านความหมายและความสามารถ ซึ่งเป็นองค์ประกอบที่ส่งผลต่อการยึดมั่นในงานอย่างเด่นชัด และยังสอดคล้องกับการศึกษาของ Gong และคณะ (2020) ที่พบว่าการสร้างอำนาจทางจิตใจมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการยึดมั่นในงาน และเป็นส่วนหนึ่งของกลไกที่เชื่อมโยงความฉลาดทางอารมณ์ไปสู่ความพึงพอใจในงาน รวมทั้งสอดคล้องกับการศึกษาของ Dhanpat และ Mkhwanazi (2023) ที่พบว่าการสร้างอำนาจทางจิตใจและการยึดมั่นในงานมีความสัมพันธ์แบบเกื้อหนุนซึ่งกันและกัน โดยเฉพาะมิติด้านความหมาย ความสามารถ และผลกระทบ ซึ่งสามารถพยากรณ์การยึดมั่นในงานได้อย่างมีนัยสำคัญนอกจากนี้ การศึกษาของ Bakare และ Igharo (2024) ยังสนับสนุนว่าการสร้างอำนาจทางจิตใจมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการยึดมั่นในงาน แม้ว่าจะศึกษาในบทบาทของตัวแปรกำกับก็ตาม ผลการศึกษาดังกล่าวสะท้อนให้เห็นอย่างสอดคล้องกันว่า การรับรู้ถึงศักยภาพและอำนาจในการทำงานเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยเสริมสร้างพลังทางจิตใจและแรงจูงใจในการปฏิบัติงาน

3) อิทธิพลของการระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) ต่อการยึดมั่นในงาน (WE)

ผลการวิจัยพบว่า การระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) มีอิทธิพลเชิงบวกต่อการยึดมั่นในงาน (WE) อย่างมีนัยสำคัญ (TE = 0.232, $p < .001$) แสดงให้เห็นว่า เมื่อครูรับรู้ว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งขององค์การ มีความภาคภูมิใจในความเป็นสมาชิกของโรงเรียน และหลอมรวมอัตลักษณ์ของตนเข้ากับอัตลักษณ์ขององค์การ จะส่งผลให้เกิดความกระตือรือร้น ความทุ่มเท และการจดจ่อในการปฏิบัติงานมากขึ้น ทั้งนี้เนื่องจากครูมองความสำเร็จขององค์การเป็นความสำเร็จของตนเอง และพร้อมทุ่มเทความพยายามเพื่อสนับสนุนเป้าหมายขององค์การให้บรรลุผลสำเร็จ ผลการวิจัยดังกล่าวสามารถอธิบายได้ด้วยทฤษฎีอัตลักษณ์ทางสังคม (Social Identity Theory) ของ Tajfel และ Turner ซึ่งอธิบายว่า บุคคลมีแนวโน้มกำหนดอัตลักษณ์ของตนผ่านการเป็นสมาชิกของกลุ่มหรือองค์การ เมื่อบุคคลรับรู้ว่าตนเป็นส่วนหนึ่งขององค์การและเกิดความภาคภูมิใจในความเป็นสมาชิก จะเกิดความผูกพันทางจิตใจและมีแรงจูงใจที่จะสนับสนุนเป้าหมายขององค์การมากขึ้น ส่งผลให้เกิดพฤติกรรมเชิงบวกในการทำงาน รวมถึงการยึดมั่นในงานที่สูงขึ้น (Tajfel และ Turner, 1979) ในบริบทของสถานศึกษา การระบุตัวตนต่อองค์การสะท้อนผ่านการที่ครูรับรู้ว่าโรงเรียนเป็นส่วนหนึ่งของตัวตน มีความภาคภูมิใจในชื่อเสียง ค่านิยม และเป้าหมายของโรงเรียน ตลอดจนรู้สึกว่าความสำเร็จหรือความล้มเหลวของโรงเรียนมีความเกี่ยวข้องกับตนเองโดยตรง ความรู้สึกดังกล่าวทำให้ครูมีความพร้อมที่จะทุ่มเทแรงกาย แรงใจ และความสามารถในการปฏิบัติงานเพื่อพัฒนาผู้เรียนและสถานศึกษา ส่งผลให้เกิดการยึดมั่นในงานในระดับสูง

ผลการวิจัยครั้งนี้สอดคล้องกับการศึกษาของ Karanika-Murray และคณะ (2015) ที่พบว่าการระบุตัวตนต่อองค์การมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการยึดมั่นในงาน และเป็นกลไกสำคัญที่นำไปสู่ผลลัพธ์เชิงบวกในการทำงาน นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับการศึกษาของ Arshad, Dost และ Qasim (2022) ที่พบว่าการระบุตัวตนต่อองค์การส่งผลเชิงบวกต่อการยึดมั่นในงานของพนักงาน รวมทั้งการศึกษาของ Chen และ Fan (2023) และ Aditjipto และ Widyarini (2024) ที่ยืนยันว่าบุคลากรที่มีระดับการระบุตัวตนต่อองค์การสูง จะมีระดับการยึดมั่นในงานสูงตามไปด้วย รวมทั้งการศึกษาของ Bonaiuto และคณะ (2022) ยังสนับสนุนผลการวิจัยดังกล่าว โดยพบว่าพนักงานที่มีระดับการระบุตัวตนต่อองค์การสูงจะมีระดับการยึดมั่นในงานสูงจากแรงขับภายในของตนเอง แม้จะไม่ได้รับการสนับสนุนจากหัวหน้ามากนัก สะท้อนให้เห็นว่าการระบุตัวตนต่อองค์การสามารถเป็นแหล่งพลังทางจิตวิทยาที่สำคัญในการส่งเสริมการยึดมั่นในงานได้

5.2.2.4 อิทธิพลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) ต่อการยึดมั่นในงาน (WE)

ผลการวิจัยยืนยันว่า ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) มีอิทธิพลเชิงบวกต่อการยึดมั่นในงาน (WE) อย่างมีนัยสำคัญ (TE = 0.392, $p < .001$) แสดงให้เห็นว่า เมื่อครูเกิดความรู้สึกว่างาน โรงเรียน หรือความสำเร็จขององค์การเป็นส่วนหนึ่งของตนเอง จะส่งผลให้เกิดความกระตือรือร้น ความทุ่มเท และการจดจ่อในการปฏิบัติงานมากขึ้น ทั้งนี้อาจเป็นเพราะบุคคลที่มีความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจมักให้ความสำคัญกับงานและองค์การในลักษณะเดียวกับทรัพย์สินหรือสิ่งที่มีคุณค่าของตนเอง จึงเกิดความรับผิดชอบ ความหวงแหน และความเต็มใจที่จะทุ่มเทเพื่อให้งานประสบความสำเร็จ ในบริบทของสถานศึกษาที่มีข้อจำกัดด้านทรัพยากรและต้องเผชิญกับความคาดหวังจากหลายฝ่าย ความเป็นเจ้าของทางจิตใจยังเป็นแรงผลักดันภายในที่ช่วยให้ครูพร้อมริเริ่มพัฒนางาน แก้ไขปัญหา และร่วมขับเคลื่อนการพัฒนาคุณภาพการศึกษาอย่างต่อเนื่อง โดยไม่รอการสั่งการจากผู้บริหารเพียงอย่างเดียว จึงอาจกล่าวได้ว่าการส่งเสริมให้ครูเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของต่อสถานศึกษานับเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยเสริมสร้างการยึดมั่นในงานและนำไปสู่ประสิทธิผลของสถานศึกษาในระยะยาว ผลการวิจัยดังกล่าวสามารถอธิบายได้ตามแนวคิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจของ Pierce, Kostova และ Dirks (2001; 2003) อธิบายว่า เมื่อบุคคลพัฒนาความรู้สึกว่า “สิ่งนี้เป็นของฉัน” จะนำไปสู่ความผูกพันทางอารมณ์ ความรับผิดชอบ และแรงจูงใจภายในที่สูงขึ้น ส่งผลให้บุคคลมีพฤติกรรมเชิงบวกต่อสิ่งที่ตนรู้สึกเป็นเจ้าของ สำหรับบริบทของครู เมื่อครูรู้สึกว่าโรงเรียนและภารกิจทางการศึกษาเป็นส่วนหนึ่งของตนเอง ย่อมพร้อมที่จะอุทิศเวลา ความรู้ และความสามารถในการปฏิบัติงานอย่างเต็มที่ ส่งผลให้เกิดการยึดมั่นในงานเพิ่มขึ้น

ผลการวิจัยครั้งนี้สอดคล้องกับการศึกษาของ Khan และ Gul (2021) ที่พบว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการยึดมั่นในงาน รวมถึงการศึกษาของ Nurtjahjani และคณะ (2021), Su และคณะ (2021), Baykal และ Bayraktar (2022) และ Delle และคณะ (2023) ที่ต่างยืนยันว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยส่งเสริมการยึดมั่นในงาน ทั้งในฐานะตัวแปรต้นและตัวแปรคั่นกลางของผลลัพธ์ทางการทำงาน นอกจากนี้ การศึกษาของ Muhammad Ali และคณะ (2021) ยังพบว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยส่งผ่านอิทธิพลของปัจจัยด้านองค์การไปสู่การยึดมั่นในงานของพนักงาน

5.2.2.5 บทบาทการเป็นตัวแปรคั่นกลางของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

ผลการวิเคราะห์เชิงโครงสร้างในครั้งนี้แสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่า ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) มีบทบาทสำคัญในฐานะตัวแปรคั่นกลางที่เชื่อมโยงระหว่างตัวแปรเชิงสาเหตุ ได้แก่ การจัดแจงในงาน (JC) การสร้างอำนาจทางจิตใจ (PE) และการระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) ไปสู่การยึดมั่นในงาน (WE) โดยลักษณะของบทบาทการเป็นตัวแปรคั่นกลางมีความแตกต่างกันในแต่ละเส้นทางความสัมพันธ์ ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงความซับซ้อนของกลไกเชิงจิตวิทยาที่เกิดขึ้นในบริบทการทำงานของครู ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดของความเป็นเจ้าของทางจิตใจที่อธิบายว่า เมื่อบุคคลเกิดความรู้สึกว่างาน องค์การ หรือสิ่งที่เกี่ยวข้องกับการทำงานเป็น “ของตนเอง” จะนำไปสู่ความรับผิดชอบ ความหวงแหน ความผูกพัน และความเต็มใจที่จะทุ่มเททรัพยากรทั้งด้านความคิด อารมณ์ และพฤติกรรมให้กับงานมากขึ้น ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของการยึดมั่นในงาน

ผลการวิจัยครั้งนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ Khan และ Gul (2021) ที่พบว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการยึดมั่นในงาน และเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งเสริมความสุขในการทำงานของพนักงาน รวมถึงงานของ Delle และคณะ (2023) ที่ยืนยันว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นตัวพยากรณ์สำคัญของการยึดมั่นในงาน และช่วยส่งเสริมให้บุคลากรมีความกระตือรือร้นและทุ่มเทต่อการทำงานมากขึ้น นอกจากนี้ ผลการวิจัยยังสอดคล้องกับงานศึกษาหลายเรื่องที่พบว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจทำหน้าที่เป็นกลไกเชิงจิตวิทยาที่ส่งผ่านอิทธิพลของปัจจัยด้านองค์การและการบริหารไปสู่การยึดมั่นในงาน เช่น Muhammad Ali และคณะ (2021) ที่พบว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การกับการยึดมั่นในงาน Nurtjahjani และคณะ (2021) ที่พบว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงกับการยึดมั่นในงาน รวมทั้ง Su และคณะ (2021) และ Baykal และ Bayraktar (2022) ที่พบว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นกลไกสำคัญที่เชื่อมโยงทรัพยากรในงานและแนวปฏิบัติด้านการบริหารทรัพยากรมนุษย์ไปสู่การยึดมั่นในงานของพนักงาน

โดยสรุป ผลการวิจัยระยะที่ 2 สะท้อนให้เห็นว่า ความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นกลไกทางจิตวิทยาที่สำคัญในการเชื่อมโยงปัจจัยด้านงาน ปัจจัยด้านบุคคล และปัจจัยด้านองค์การเข้ากับผลลัพธ์ด้านการยึดมั่นในงาน โดยการจัดแจงในงานและการระบุตัวตนต่อองค์การเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งเสริมให้ครูเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของต่อองค์การและงานที่ปฏิบัติ ขณะที่การสร้างอำนาจทางจิตใจมีบทบาทโดยตรงต่อการยึดมั่นในงานมากกว่าการส่งผลต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ทั้งนี้ความเป็นเจ้าของทางจิตใจยังส่งผลเชิงบวกต่อการยึดมั่นในงานอย่างมีนัยสำคัญ แสดงให้เห็นว่าเมื่อครูเกิดความรู้สึกว่าสถานศึกษาและภารกิจทางการศึกษาเป็นสิ่งที่ตนมีส่วนร่วม เป็นเจ้าของ และมีความรับผิดชอบร่วม จะนำไปสู่ความกระตือรือร้น ความทุ่มเท และการจดจ่อในการปฏิบัติงานมากยิ่งขึ้น

5.2.3 การวิจัยระยะที่ 3

การศึกษาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู และแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู โดยเป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ สามารถอภิปรายตามวัตถุประสงค์ของการวิจัยระยะที่ 3 ได้ดังต่อไปนี้

5.2.3.1 การจัดแจงในงาน (JC) กับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO)

ผลการศึกษาพบว่า การจัดแจงในงาน (JC)เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งเสริมการเกิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) ของครูอย่างมีนัยสำคัญในเชิงคุณภาพ โดยสาระสำคัญสะท้อนให้เห็นว่า เมื่อครูมีโอกาสในการออกแบบ ปรับเปลี่ยน และบริหารจัดการงานของตนเอง ทั้งในมิติของเนื้อหางาน วิธีการทำงาน และความสัมพันธ์ในการทำงาน จะก่อให้เกิดความรู้สึกงานนั้นเป็นของตนเอง ซึ่งนำไปสู่ความภาคภูมิใจ ความผูกพัน และความรับผิดชอบต่อองค์การในระดับที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้น

ข้อค้นพบดังกล่าวสอดคล้องกับกรอบแนวคิดของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ซึ่งอธิบายว่าความรู้สึกเป็นเจ้าของเกิดจากกลไกสำคัญ ได้แก่ การมีอำนาจควบคุม การลงทุนตนเอง (และการรู้จักอย่างลึกซึ้ง (Pierce, Kostova และ Dirks, 2001; 2003) โดยการจัดแจงในงานเปิดโอกาสให้ครูได้ใช้อำนาจในการตัดสินใจเกี่ยวกับงานของตนเอง เช่น การออกแบบการสอน การเลือกใช้สื่อ หรือการกำหนดแนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ซึ่งสะท้อนถึงการเพิ่มระดับการรับรู้ถึงการควบคุมงานอย่างชัดเจน และเป็นจุดตั้งต้นของการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) นอกจากนี้ ผลการสัมภาษณ์ยังชี้ให้เห็นว่า การที่ครูได้มีส่วนร่วมในทุกขั้นตอนของการทำงาน ตั้งแต่การคิด ออกแบบ ไปจนถึงการลงมือปฏิบัติและเห็นผลลัพธ์ของงาน โดยเฉพาะผลลัพธ์ที่เกิดกับผู้เรียน เป็นกระบวนการสำคัญที่ทำให้ครูเกิดการลงทุนตนเองลงในงานอย่างต่อเนื่อง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Wrzesniewski และ Dutton (2001) ที่ระบุว่าการจัดแจงในงานเป็นกระบวนการที่บุคคลปรับเปลี่ยนขอบเขตของงานให้สอดคล้องกับอัตลักษณ์ ความสนใจ และคุณค่าของตน ส่งผลให้เกิดความหมายในงาน และนำไปสู่ความผูกพันในเชิงจิตวิทยาในระดับสูง ในขณะเดียวกัน การที่ครูได้ปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง มีประสบการณ์ตรงกับภาระงาน และเข้าใจบริบทของโรงเรียน นักเรียน และระบบงานอย่างลึกซึ้ง ยังสะท้อนถึงมิติของการรู้จักอย่างลึกซึ้ง ซึ่งเป็นอีกองค์ประกอบหนึ่งที่สนับสนุนการเกิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Pierce, Kostova และ Dirks, 2003) โดยเฉพาะในกรณีของครูที่มีประสบการณ์สูง ซึ่งมีบทบาทในการถ่ายทอดองค์ความรู้ วัฒนธรรมองค์การ และมาตรฐานการทำงานให้แก่ครูรุ่นใหม่ แสดงให้เห็นว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจไม่ได้จำกัดอยู่เพียงระดับบุคคล แต่ยังขยายไปสู่การรักษาอัตลักษณ์และความต่อเนื่องขององค์การ

อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษายังสะท้อนเงื่อนไขเชิงโครงสร้างที่มีผลต่อการจัดแจงในงาน โดยเฉพาะบทบาทของผู้บริหารและนโยบายของโรงเรียน ซึ่งอาจเป็นทั้งปัจจัยส่งเสริมหรือข้อจำกัดต่อการเกิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ กล่าวคือ ในบริบทที่ครูมีอิสระในการออกแบบงานและได้รับมอบหมายงานที่สอดคล้องกับความถนัด (Person–job fit) จะส่งเสริมให้เกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของได้อย่างชัดเจน ขณะที่ข้อจำกัดด้านระเบียบ นโยบาย หรือการควบคุมจากส่วนกลางอาจลดทอนโอกาสในการจัดแจงในงาน และส่งผลให้ระดับความเป็นเจ้าของทางจิตใจลดลง ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ Tims, Bakker และ Derks (2012) ที่ชี้ให้เห็นว่าปัจจัยเชิงบริบทขององค์การมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการจัดแจงในงานและผลลัพธ์ทางจิตวิทยา นอกจากนี้ ประเด็นการจัดคนให้เหมาะกับงาน (Right person–right job) ที่ปรากฏในข้อมูล ยังเป็นกลไกสำคัญที่เชื่อมโยงการจัดแจงในงานกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ เนื่องจากการมอบหมายงานที่สอดคล้องกับความรู้ความสามารถ และความสนใจของครู จะช่วยเสริมสร้างความรู้สึกมีคุณค่าในตนเอง และนำไปสู่การยอมรับบทบาทหน้าที่ของตนในองค์การ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Hackman และ Oldham

(1976) ที่ระบุว่าคุณลักษณะของงานที่เหมาะสมจะส่งผลต่อแรงจูงใจภายในและความผูกพันต่อองค์การ อีกทั้ง ผลการศึกษายังสะท้อนว่า การจัดแจงในงานไม่ได้จำกัดเฉพาะการปรับเปลี่ยนภาระงานเชิงเทคนิคเท่านั้น แต่ยังครอบคลุมถึงการจัดแจงความสัมพันธ์ (Relational crafting) และการจัดแจงด้านการรับรู้ (Cognitive crafting) ซึ่งช่วยให้ครูสามารถสร้างความหมายใหม่ให้กับงานและพัฒนาทัศนคติเชิงบวกต่อบทบาทของตนเอง อันเป็นปัจจัยสำคัญที่นำไปสู่การเกิด PO อย่างยั่งยืน (Wrzesniewski และ Dutton, 2001)

5.2.3.2 การระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) กับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO)

ผลการศึกษาพบว่า การระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการเกิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) ของครู โดยเฉพาะในมิติของการรับรู้ความเป็นหนึ่งเดียวระหว่างตนเองกับองค์การ การมีค่านิยม เป้าหมาย และความเชื่อร่วมกับโรงเรียน ตลอดจนการได้รับการยอมรับและเห็นคุณค่าในบทบาทของตน ซึ่งล้วนเป็นกลไกที่นำไปสู่ความผูกพันทางอารมณ์ ความภาคภูมิใจ และการรับรู้ว่าองค์การเป็นของตนเอง

ข้อค้นพบดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดการระบุตัวตนต่อองค์การของ Edwards (2005) ที่อธิบายว่าการระบุตัวตนต่อองค์การ เป็นกระบวนการที่บุคคลนิยามตนเองผ่านการเป็นสมาชิกขององค์การ และรับเอาอัตลักษณ์ขององค์การมาเป็นส่วนหนึ่งของอัตลักษณ์ตนเอง เมื่อบุคคลเกิดการระบุตัวตนในระดับสูง จะทำให้เกิดการเชื่อมโยงทางจิตวิทยาระหว่าง “ตัวตน” และ “องค์การ” อย่างแนบแน่น ซึ่งผลการศึกษานี้สะท้อนอย่างชัดเจนผ่านการที่ครูมองว่าความสำเร็จของโรงเรียนคือความสำเร็จของตนเอง และในทางกลับกัน ความล้มเหลวขององค์การก็ส่งผลกระทบต่อความรู้สึกของตนเองเช่นเดียวกัน ในเชิงกลไกการระบุตัวตนต่อองค์การสามารถอธิบายการเกิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจได้ผ่านองค์ประกอบสำคัญของทฤษฎีความเป็นเจ้าของทางจิตใจ โดยเฉพาะมิติของการลงทุนตนเอง และการรู้จักอย่างลึกซึ้ง (Pierce, Kostova และ Dirks, 2001; 2003) กล่าวคือ เมื่อครูรับรู้ว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งขององค์การอย่างแท้จริง จะเกิดแรงจูงใจภายในในการทุ่มเทแรงกาย แรงใจ และความสามารถเพื่อให้องค์การบรรลุเป้าหมาย ขณะเดียวกัน การมีส่วนร่วมในกิจกรรมและบทบาทต่าง ๆ ของโรงเรียนอย่างต่อเนื่อง ยังทำให้ครูเกิดความเข้าใจในบริบท วัฒนธรรม และระบบขององค์การอย่างลึกซึ้ง ซึ่งยิ่งเสริมสร้างความรู้สึกเป็นเจ้าของให้ชัดเจนยิ่งขึ้น นอกจากนี้ผลการศึกษายังสะท้อนให้เห็นว่าการยอมรับจากองค์การเป็นเงื่อนไขสำคัญของการเกิดการระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) และความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) โดยครูที่รับรู้ว่าตนเองมีคุณค่า ได้รับการยอมรับจากผู้บริหาร เพื่อนร่วมงาน และผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง จะเกิดความรู้สึกว่าตนเองมีตัวตนในองค์การ ซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญของการพัฒนาการระบุตัวตนต่อองค์การและนำไปสู่ความเป็นเจ้าของทางจิตใจในที่สุด ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับ Ashforth และ Mael (1989) ที่ชี้ให้เห็นว่าการระบุตัวตนต่อองค์การเกิดจากกระบวนการจัดประเภททางสังคม และการรับรู้ความเป็นสมาชิกของกลุ่ม ซึ่งจะเข้มแข็งขึ้นเมื่อบุคคลได้รับการยอมรับและมีปฏิสัมพันธ์เชิงบวกภายในกลุ่ม

ในมิติของบริบทองค์การ ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่าการสร้างวัฒนธรรมองค์การที่เปิดกว้าง การให้ครูมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็น และการเปิดพื้นที่ให้มีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางของโรงเรียน เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งเสริมพัฒนาการระบุตัวตนต่อองค์การ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Pratt (1998) ที่ระบุว่าการระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) จะเกิดขึ้นได้ดีในบริบทที่องค์การ

เอื้อต่อการมีส่วนร่วมและการสร้างความหมายร่วมกันระหว่างบุคคลกับองค์การ อย่างไรก็ตามผลการศึกษายังพบความแตกต่างเชิงปัจเจก โดยครูบางส่วนไม่ได้ยึดโยงความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) กับการระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) โดยตรง แต่ยึดโยงกับบทบาทวิชาชีพครู หรือพันธกิจในการพัฒนาผู้เรียนมากกว่า ซึ่งสะท้อนว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจอาจเกิดได้จากหลายแหล่ง ไม่จำกัดเฉพาะระดับองค์การเท่านั้น แต่รวมถึงระดับงาน และระดับวิชาชีพด้วย ซึ่งสอดคล้องกับข้อเสนอของ Pierce, Kostova และ Dirks (2003) ที่ระบุว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจสามารถเกิดขึ้นกับเป้าหมายที่หลากหลาย ขึ้นอยู่กับบริบทและความหมายที่บุคคลให้ความสำคัญ อีกประเด็นสำคัญที่ค้นพบคือ บทบาทของโครงสร้างการบริหารงาน เช่น การมอบหมายงานหลักและงานเสริม การเปิดโอกาสให้ครูมีส่วนร่วมในหลายบทบาท และการประเมินผลงานอย่างเป็นธรรม ล้วนเป็นกลไกที่ช่วยเสริมสร้างการระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) โดยทำให้ครูรับรู้ว่าตนเองมีบทบาท มีความสำคัญ และมีส่วนในการขับเคลื่อนองค์การ ซึ่งนำไปสู่ความรู้สึกผูกพันและความเป็นเจ้าของในระดับที่สูงขึ้น

5.2.3.3 ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) กับการยึดมั่นในงาน (WE)

ผลการศึกษาพบว่า ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) เป็นปัจจัยเชิงผลที่มีบทบาทสำคัญต่อการยึดมั่นในงาน (WE) ของครู โดยสะท้อนให้เห็นว่า เมื่อครูรับรู้ว่างานหรือองค์การเป็น “ของตนเอง” จะก่อให้เกิดความผูกพันทางอารมณ์ ความภาคภูมิใจ และแรงจูงใจภายในส่งผลให้ครูทุ่มเทแรงกายแรงใจในการปฏิบัติงานอย่างเต็มศักยภาพ ทำงานด้วยความตั้งใจกระตือรือร้น และมีความหมายต่อบทบาทหน้าที่ของตน ซึ่งเป็นลักษณะสำคัญของการยึดมั่นในงาน (WE)

ข้อค้นพบดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของ Pierce, Kostova และ Dirks (2001; 2003) ที่อธิบายว่า เมื่อบุคคลพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) ต่อเป้าหมายใดเป้าหมายหนึ่ง ไม่ว่าจะเป็นงานหรือองค์การ จะเกิดความรู้สึกหวงแหน และความรับผิดชอบต่อสิ่งนั้น ซึ่งนำไปสู่พฤติกรรมการทุ่มเทและการปกป้องผลประโยชน์ของเป้าหมายดังกล่าว โดยในบริบทของครู ความรู้สึกว่า “งานเป็นของเรา” หรือ “นักเรียนเป็นผลผลิตจากความพยายามของเรา” ทำให้เกิดแรงขับภายในในการพัฒนางานอย่างต่อเนื่อง เป็นกลไกสำคัญของการเกิดการยึดมั่นในงาน (WE) ในเชิงทฤษฎีความสัมพันธ์ระหว่างความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) กับการยึดมั่นในงาน (WE) สามารถอธิบายผ่านกรอบแนวคิดของ Schaufeli และคณะ (2002) ซึ่งระบุว่า WE ประกอบด้วย 3 มิติ ได้แก่ ความกระตือรือร้น ความทุ่มเท และการจดจ่อ โดยผลการศึกษานี้สะท้อนให้เห็นว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) ทำหน้าที่เป็นแรงผลักดันเชิงจิตวิทยาที่ส่งเสริมทั้งสามมิติดังกล่าว กล่าวคือ ครูที่มีความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) จะมีพลังในการทำงาน มีความภาคภูมิใจและความหมายในงาน และมีการจดจ่อกับงานอย่างต่อเนื่อง นอกจากนี้ผลการศึกษายังชี้ให้เห็นว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) ทำหน้าที่เป็นกลไกฐานของการเกิดการยึดมั่นในงาน (WE) โดยผู้ให้ข้อมูลสะท้อนอย่างชัดเจนว่า หากยังไม่เกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของ จะไม่สามารถพัฒนาไปสู่การยึดมั่นในงานได้อย่างแท้จริง ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับงานศึกษาของ Van Dyne และ Pierce (2004) ที่ระบุว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) เป็นปัจจัยเชิงจิตวิทยาที่มีอิทธิพลต่อทัศนคติและพฤติกรรมการทำงาน รวมถึงความผูกพันและความตั้งใจในการปฏิบัติงาน

ในมิติของแรงจูงใจภายใน ผลการศึกษาสะท้อนว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) ทำให้ครูทำงานเกินกว่าหน้าที่ ไม่ได้จำกัดอยู่เพียงการปฏิบัติตามภาระงานหรือข้อกำหนดของตำแหน่ง แต่ขยายไปสู่การอุทิศตน การพัฒนางาน และการแสวงหาความสำเร็จของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Deci และ Ryan (2000) ที่อธิบายว่าแรงจูงใจภายในจะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลรู้สึกถึงความเป็นเจ้าของ และความมีอำนาจในการกำกับตนเองในงานที่ทำ อย่างไรก็ตามผลการศึกษายังสะท้อนมิติที่สำคัญเกี่ยวกับความยั่งยืนของการยึดมั่นในงาน (WE) โดยพบว่า ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) จะส่งเสริมการยึดมั่นในงาน (WE) ได้อย่างมีนัยสำคัญ แต่ระดับความยึดมั่นในงานในระยะยาวอาจขึ้นอยู่กับปัจจัยอื่นร่วมด้วย เช่น สมดุลระหว่างชีวิตและการทำงาน ภาระงาน และบริบทชีวิตส่วนบุคคล ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Bakker และ Demerouti (2007) ในกรอบ Job Demands–Resources (JD-R) model ที่ระบุว่าการยึดมั่นในงาน (WE) เป็นผลลัพธ์ของความสมดุลระหว่างทรัพยากรในการทำงาน (Job resources) และความต้องการของงาน (Job demands) อีกประเด็นสำคัญที่ค้นพบคือ บทบาทของผลลัพธ์ความสำเร็จในการเสริมสร้างวงจรเชิงบวกของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) และการยึดมั่นในงาน (WE) กล่าวคือ เมื่อครูเห็นผลลัพธ์ของการทำงาน เช่น ความสำเร็จของนักเรียน หรือความก้าวหน้าของงาน จะเกิดความภาคภูมิใจและเสริมสร้างความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) ให้เข้มแข็งยิ่งขึ้น และในขณะเดียวกันก็เพิ่มระดับการยึดมั่นในงาน (WE) อย่างต่อเนื่อง สะท้อนถึงลักษณะของวงจรเสริมแรงเชิงบวก (Positive reinforcement cycle) ระหว่างความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) และการยึดมั่นในงาน (WE)

5.2.3.4 แนวทางการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

ผลการศึกษาแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู สอดคล้องกับผลการวิจัยเชิงปริมาณที่พบว่า การจัดแจงในงาน การระบุตัวตนต่อองค์การ และความเป็นเจ้าของทางจิตใจ เป็นปัจจัยสำคัญที่เชื่อมโยงไปสู่การยึดมั่นในงานของครู โดยผู้ให้ข้อมูลสำคัญสะท้อนให้เห็นว่า การเปิดโอกาสให้ครูมีส่วนร่วมในการออกแบบงาน วางแผนและตัดสินใจในการปฏิบัติงาน การได้รับการยอมรับและชื่นชมในผลงาน ตลอดจนการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างครู ผู้บริหาร และบุคลากรในโรงเรียน ล้วนเป็นปัจจัยที่ช่วยส่งเสริมให้ครูเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของงานและองค์การมากขึ้น นอกจากนี้ผู้ให้ข้อมูลยังให้ความสำคัญกับการตระหนักในพันธกิจและคุณค่าของความเป็นครู การพัฒนากรอบความคิดเชิงบวก การรับรู้คุณค่าในตนเอง และการทำงานเพื่อประโยชน์ของผู้เรียนและส่วนรวม ซึ่งสะท้อนองค์ประกอบสำคัญของการระบุตัวตนต่อองค์การและความเป็นเจ้าของทางจิตใจ เมื่อครูรับรู้ว่างานและความสำเร็จของโรงเรียนเป็นส่วนหนึ่งของตนเอง จะเกิดความภาคภูมิใจ ความรับผิดชอบ และความทุ่มเทในการปฏิบัติงานมากขึ้น อันนำไปสู่การยึดมั่นในงานและการปฏิบัติงานอย่างมีประสิทธิภาพในที่สุด

โดยสรุป ผลการวิจัยระยะที่ 3 แสดงให้เห็นว่า ความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูเป็นผลลัพธ์ที่เกิดจากกระบวนการทางจิตวิทยาและบริบทการทำงานที่เชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบ โดยการจัดแจงในงาน (JC) ช่วยให้ครูมีโอกาสในการออกแบบและบริหารจัดการงานของตนเอง ส่งผลให้เกิดความรู้สึกควบคุมงาน การลงทุนตนเอง และการรับรู้คุณค่าของงาน ขณะที่การระบุตัวตนต่อองค์การ (OID) ช่วยให้ครูรับรู้ความเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน มีเป้าหมายและค่านิยมร่วมกับองค์การ

จนนำไปสู่ความผูกพันและความรู้สึกเป็นเจ้าขององค์การมากขึ้น นอกจากนี้ ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (PO) ยังเป็นกลไกสำคัญที่ส่งเสริมการยึดมั่นในงาน (WE) โดยเมื่อครูรับรู้ว่างาน องค์การ และความสำเร็จของผู้เรียนเป็นส่วนหนึ่งของตนเอง จะเกิดความภาคภูมิใจ ความรับผิดชอบ และแรงจูงใจภายใน ส่งผลให้เกิดความกระตือรือร้น ความทุ่มเท และการจดจ่อในการปฏิบัติงานมากขึ้น ผลการศึกษายังสะท้อนว่า แนวทางการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู ควรมุ่งเน้นการส่งเสริมทักษะการจัดแจงในงาน การสร้างการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ การพัฒนาความสัมพันธ์เชิงบวกในองค์การ การได้รับการยอมรับและเห็นคุณค่าในผลงาน ตลอดจนการสร้างความตระหนักในพันธกิจและคุณค่าของวิชาชีพครู เพื่อให้ครูเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของงานและองค์การ อันจะนำไปสู่การยึดมั่นในงานและการปฏิบัติงานอย่างมีประสิทธิภาพและยั่งยืนต่อไป

5.2.4 การวิจัยระยะที่ 4

การศึกษาระยะที่ 4 เป็นการทดลองใช้โปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู ซึ่งพัฒนาขึ้นจากผลการวิจัยในระยะที่ 1–3 โดยอาศัยทั้งหลักฐานเชิงประจักษ์และกรอบแนวคิดทางทฤษฎีเป็นฐานในการออกแบบกิจกรรม ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าโปรแกรมสามารถส่งเสริมความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) และการยึดมั่นในงาน (Work Engagement) ของครูได้อย่างมีนัยสำคัญ ทั้งในระยะหลังการทดลองและระยะติดตามผล สะท้อนให้เห็นว่าโปรแกรมไม่ได้ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเพียงในระดับคะแนนการประเมิน แต่ยังส่งผลต่อกระบวนการคิด ทัศนคติ และพฤติกรรมการทำงานของครูอย่างเป็นรูปธรรม

ผลดังกล่าวชี้ให้เห็นว่า โปรแกรมมีนัยสำคัญทั้งในเชิงสถิติ (Statistical significance) และเชิงปฏิบัติ (Practical significance) กล่าวคือ นอกจากความแตกต่างของคะแนนจะมีนัยสำคัญทางสถิติแล้ว ครูที่เข้าร่วมโปรแกรมยังสามารถนำสิ่งที่เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ในการทำงานจริง เกิดการเปลี่ยนแปลงในด้านการรับรู้คุณค่าของบทบาทตนเอง ความรับผิดชอบต่อหน้าที่ การมีส่วนร่วมในการพัฒนางาน และการแสดงพฤติกรรมเชิงรุกในการปฏิบัติงาน ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าการออกแบบโปรแกรมที่เชื่อมโยงระหว่างการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ การสะท้อนคิด และการประยุกต์ใช้ในบริบทจริงของโรงเรียน สามารถสร้างการเปลี่ยนแปลงเชิงจิตวิทยาที่มีความหมายต่อการปฏิบัติงานของครูได้จริง มิใช่เพียงการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นเฉพาะในช่วงการฝึกอบรม

ลักษณะสำคัญของโปรแกรม คือ การจัดกิจกรรมอย่างต่อเนื่องและเป็นลำดับขั้น โดยเริ่มจากการสร้างการตระหนักรู้ในตนเอง การเชื่อมโยงอัตลักษณ์ของครูกับบทบาทวิชาชีพ การสร้างความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งขององค์การ การพัฒนาความรับผิดชอบและการรับรู้ว่าตนสามารถกำหนดผลลัพธ์ของงานได้ ตลอดจนการส่งเสริมให้ครูออกแบบแนวทางพัฒนางานของตนเองและนำไปประยุกต์ใช้ในการทำงานจริง กระบวนการดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดของ Pierce, Kostova และ Dirks (2001; 2003) ที่เสนอว่า ความเป็นเจ้าของทางจิตใจเกิดขึ้นจากการสะสมประสบการณ์ผ่านกลไกสำคัญ ได้แก่ การลงทุนลงแรงของตน การรับรู้การควบคุม และการรู้จักอย่างลึกซึ้ง ซึ่งโปรแกรมนี้ได้ออกแบบกิจกรรมให้สนับสนุนกลไกทั้งสามประการอย่างเป็นระบบ จึงอาจเป็นเหตุผลสำคัญที่อธิบายการเปลี่ยนแปลงของผู้เข้าร่วมได้อย่างชัดเจน

5.2.4.1 ผลการเปรียบเทียบคะแนนความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) และการยึดมั่นในงาน (Work Engagement)

ผลการวิจัยพบว่า คะแนนความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นในงานของครูเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่องตั้งแต่ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล โดยคะแนนในระยะติดตามผลสูงกว่าทั้งก่อนและหลังการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ สะท้อนให้เห็นว่าโปรแกรมมิได้ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเพียงชั่วคราว แต่สามารถสร้างผลลัพธ์ที่คงอยู่และพัฒนาต่อเนื่องภายหลังสิ้นสุดการฝึกอบรม ซึ่งเป็นคุณลักษณะสำคัญของโปรแกรมพัฒนาทางจิตวิทยาที่มุ่งเปลี่ยนแปลงกระบวนการคิดและพฤติกรรมของบุคคลในระยะยาว ผลลัพธ์ดังกล่าวสามารถอธิบายได้ตามแนวคิดของ Pierce, Kostova และ Dirks (2001; 2003) ที่เสนอว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นกระบวนการที่ค่อย ๆ พัฒนาขึ้นผ่านการลงทุนลงแรงของตนเอง การรับรู้ว่าสามารถควบคุมหรือมีอิทธิพลต่อผลลัพธ์ของงาน และการรู้จักงานหรือองค์การอย่างลึกซึ้ง ซึ่งองค์ประกอบทั้งสามประการนี้ได้รับการออกแบบและบูรณาการไว้ในกิจกรรมต่าง ๆ ของโปรแกรมอย่างต่อเนื่อง

ในระยะเริ่มต้นของการฝึกอบรม กิจกรรม "ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ" และ "ผลลัพธ์ของฉัน" มุ่งให้ผู้เข้าร่วมสำรวจประสบการณ์ของตนเองผ่านการเล่าเรื่อง การสะท้อนคิด และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ทำให้ครูเชื่อมโยงคุณค่า ความภาคภูมิใจ และอัตลักษณ์ของตนกับบทบาทวิชาชีพมากขึ้น การเรียนรู้ลักษณะนี้มิใช่การรับฟังเนื้อหาเพียงอย่างเดียว แต่เป็นการสร้างความหมายจากประสบการณ์ของตนเอง ส่งผลให้ครูเริ่มรับรู้ว่างานมิใช่เพียงหน้าที่ที่ต้องปฏิบัติ หากแต่เป็นส่วนหนึ่งของตัวตนและคุณค่าของตนเอง อันเป็นจุดเริ่มต้นสำคัญของการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ในช่วงถัดมา โปรแกรมเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมได้เรียนรู้ผ่านการปฏิบัติจริงและการทำงานร่วมกับผู้อื่น เช่น กิจกรรม "เราคือพวกเดียวกัน" และ "ความรับผิดชอบของฉัน" ซึ่งใช้สถานการณ์จำลอง การทำงานเป็นทีม และการสะท้อนบทเรียนภายหลังการปฏิบัติ เพื่อให้ครูตระหนักว่าการตัดสินใจ การสื่อสาร และความรับผิดชอบของตนเองส่งผลต่อความสำเร็จของกลุ่มและของงานโดยตรง ประสบการณ์ดังกล่าวช่วยเสริมสร้างการรับรู้ว่าตนเองสามารถมีอิทธิพลต่อผลลัพธ์ของงาน และทำให้เกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของต่อบทบาทและหน้าที่ของตนมากยิ่งขึ้น นอกจากนั้น โปรแกรมยังเปิดโอกาสให้ครูนำสิ่งที่เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้กับบริบทการทำงานของตนผ่านกิจกรรมที่เน้นการวิเคราะห์ตนเอง การออกแบบแนวทางพัฒนางาน และการจัดทำแผนพัฒนารายบุคคล ซึ่งช่วยให้ผู้เข้าร่วมเปลี่ยนจากการตระหนักรู้ในระดับความคิดไปสู่การลงมือปฏิบัติจริง เมื่อครูเริ่มเห็นผลลัพธ์จากการปรับเปลี่ยนวิธีคิดและวิธีทำงานของตนเอง ความเป็นเจ้าของทางจิตใจจึงค่อย ๆ แข็งแรงขึ้นและยังคงพัฒนาอย่างต่อเนื่องแม้สิ้นสุดโปรแกรมแล้ว

ลักษณะของผลการวิจัยที่คะแนนในระยะติดตามผลสูงกว่าระยะหลังการทดลอง ยังสะท้อนให้เห็นว่าการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นมิได้หยุดอยู่ในห้องฝึกอบรม แต่เกิดการถ่ายโอนการเรียนรู้ไปสู่การปฏิบัติงานจริง ครูมีโอกาสทดลองใช้แนวคิดและเครื่องมือต่าง ๆ ในการจัดการงานของตนเอง เมื่อเกิดประสบการณ์แห่งความสำเร็จ จึงยิ่งเสริมสร้างความเชื่อมั่น ความรับผิดชอบ และความรู้สึกเป็นเจ้าของในงานมากขึ้น ผลลัพธ์ดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ Kolb (1984) ที่อธิบายว่าการเรียนรู้ที่ยั่งยืนเกิดจากวงจรของการลงมือปฏิบัติ การสะท้อนคิด การสังเคราะห์ความรู้ และการนำกลับไปทดลองใช้ซ้ำในสถานการณ์จริง

5.2.4.2 การยอมรับสมมติฐาน H4.1 และ H4.2

ผลการวิจัยที่ยอมรับสมมติฐาน H4.1 และ H4.2 ซึ่งพบว่าคะแนนความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นในงานของครูแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญระหว่างก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล สะท้อนให้เห็นว่าโปรแกรมฝึกอบรมสามารถส่งผลต่อทั้งกระบวนการทางจิตวิทยาและผลลัพธ์ด้านพฤติกรรมการทำงานได้พร้อมกัน โดยความเป็นเจ้าของทางจิตใจมิได้เป็นเพียงผลลัพธ์ของโปรแกรมเท่านั้น แต่ยังทำหน้าที่เป็นกลไกสำคัญที่นำไปสู่การยึดมั่นในงานของครู

ผลการศึกษาดังกล่าวสอดคล้องกับกรอบแนวคิด Job Demands–Resources Model (JD-R Model) ที่อธิบายว่าทรัพยากรเชิงจิตวิทยาเป็นปัจจัยสำคัญที่กระตุ้นแรงจูงใจภายในและนำไปสู่การยึดมั่นในงาน ในการวิจัยครั้งนี้ โปรแกรมมิได้เพิ่มทรัพยากรเชิงโครงสร้างของโรงเรียนโดยตรง แต่ช่วยพัฒนาทรัพยากรภายในของครู ผ่านการเสริมสร้างความเชื่อมั่น ความรับผิดชอบ ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งขององค์การ และความสามารถในการออกแบบงานของตนเอง เมื่อครูรับรู้งานว่าเป็น "งานของฉัน" มากขึ้น จึงเกิดความเต็มใจที่จะทุ่มเทเวลา ความคิด และความพยายามในการปฏิบัติงาน ส่งผลให้ระดับการยึดมั่นในงานเพิ่มขึ้นตามมา การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวเห็นได้อย่างชัดเจนจากกิจกรรมที่เน้นการประยุกต์ใช้กับการทำงานจริง เช่น กิจกรรม "รู้แล้วว่าต้องทำอย่างไร" ที่ให้ผู้เข้าร่วมวิเคราะห์ SWOT ของตนเองและขององค์การ ก่อนจัดทำแผนพัฒนารายบุคคล (Individual Development Plan: IDP) กระบวนการดังกล่าวช่วยให้ครูมองเห็นทั้งศักยภาพของตนเองและโอกาสในการพัฒนางานอย่างเป็นระบบ ทำให้ความเป็นเจ้าของงานไม่ได้หยุดอยู่ที่ความรู้สึก แต่พัฒนาไปสู่การกำหนดเป้าหมาย การวางแผน และการลงมือปฏิบัติอย่างเป็นรูปธรรม ในทำนองเดียวกัน กิจกรรม "ฉันเอาอยู่" และ "ขออีกได้ไหม" ได้ส่งเสริมให้ครูวิเคราะห์ภาระงาน จัดลำดับความสำคัญ และออกแบบวิธีการทำงานใหม่ให้สอดคล้องกับศักยภาพของตนเอง กระบวนการดังกล่าวช่วยให้ครูเกิดความเชื่อมั่นว่าสามารถควบคุมและจัดการงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ ขณะเดียวกันยังกล้ารับความท้าทายใหม่ ๆ และมองเห็นโอกาสในการพัฒนางานมากกว่าการหลีกเลี่ยงปัญหา ส่งผลให้การยึดมั่นในงานเพิ่มขึ้นทั้งในด้านความกระตือรือร้น ความทุ่มเท และการจดจ่อกับการทำงาน ผลดังกล่าวยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ May, Gilson และ Harter (2004) ที่พบว่าการรับรู้ความหมายของงานและความเป็นเจ้าของในบทบาท มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการยึดมั่นในงาน รวมถึงงานของ Van Dyne และ Pierce (2004) ที่ยืนยันว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจมีผลต่อพฤติกรรมเชิงบวกในการทำงาน เช่น ความผูกพันและความรับผิดชอบต่อองค์การ

ประเด็นสำคัญที่สะท้อนจากผลการวิจัยครั้งนี้ คือ โปรแกรมไม่ได้ทำให้ครูมีคะแนนแบบประเมินสูงขึ้นเพียงอย่างเดียว แต่สามารถเปลี่ยนแปลงวิธีคิดและพฤติกรรมการทำงานในบริบทจริงได้อย่างมีความหมาย กล่าวคือ ครูเริ่มมองเห็นคุณค่าของบทบาทตนเอง รู้สึกว่าสามารถสร้างความแตกต่างให้กับผู้เรียนและโรงเรียน มีความรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ของงาน และพร้อมที่จะริเริ่มหรือพัฒนางานด้วยตนเอง การเปลี่ยนแปลงในลักษณะดังกล่าวจึงสะท้อนนัยสำคัญเชิงปฏิบัติของโปรแกรม และอธิบายได้ว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจสามารถพัฒนาได้ผ่านกระบวนการเรียนรู้ที่ออกแบบอย่างเป็นระบบ และเมื่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจเพิ่มขึ้น ก็จะนำไปสู่การยึดมั่นในงานที่เพิ่มขึ้นตามลำดับ

5.2.4.3 ผลการวิเคราะห์ขนาดอิทธิพล (Effect size) ของโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

ผลการวิเคราะห์ขนาดอิทธิพล (Effect size) ของโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู พบว่าโปรแกรมมีขนาดอิทธิพลอยู่ในระดับสูง ทั้งในระยะหลังการทดลอง (r = .680) และระยะติดตามผล (r = .886) ซึ่งสอดคล้องกับเกณฑ์การแปลผลของ Cohen (1988) ที่ระบุว่าค่าดังกล่าวสะท้อนอิทธิพลของโปรแกรมในระดับสูง ผลการศึกษานี้จึงแสดงให้เห็นว่า โปรแกรมมิได้มีเพียงนัยสำคัญทางสถิติเท่านั้น แต่ยังมีนัยสำคัญเชิงปฏิบัติ (Practical significance) อย่างเด่นชัด กล่าวคือ โปรแกรมสามารถก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่มีความหมายต่อการปฏิบัติงานของครูในบริบทจริง ไม่ใช่เพียงการเปลี่ยนแปลงที่ปรากฏในคะแนนแบบประเมิน

นัยสำคัญเชิงปฏิบัติดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า ภายหลังการเข้าร่วมโปรแกรม ครูมิได้เพียงรับรู้หรือเข้าใจแนวคิดเกี่ยวกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจมากขึ้น แต่สามารถนำแนวคิดดังกล่าวไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานจริง โดยเริ่มมองเห็นบทบาทของตนเองในฐานะผู้มีส่วนสำคัญต่อความสำเร็จของผู้เรียนและโรงเรียน มีความกล้าริเริ่มพัฒนางาน รับผิดชอบต่อผลลัพธ์ของงาน และมีความพร้อมที่จะพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง การเปลี่ยนแปลงในระดับพฤติกรรมดังกล่าวสะท้อนว่าโปรแกรมสามารถสร้างการเปลี่ยนแปลงที่ลึกถึงระดับความคิด ความเชื่อ และแรงจูงใจภายใน ซึ่งเป็นรากฐานของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ผลลัพธ์ดังกล่าวสามารถอธิบายได้จากลักษณะการออกแบบโปรแกรมที่เน้นการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ มากกว่าการบรรยายความรู้เพียงอย่างเดียว โดยแต่ละกิจกรรมเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมได้ลงมือปฏิบัติ สะท้อนคิด แลกเปลี่ยนประสบการณ์ และเชื่อมโยงสิ่งที่เรียนรู้กับบริบทการทำงานของตนเอง ตัวอย่างเช่น กิจกรรม "รู้แล้วว่าต้องทำอย่างไร" ที่ให้ผู้เข้าร่วมวิเคราะห์ SWOT ของตนเองและองค์การ ก่อนจัดทำแผนพัฒนารายบุคคล (Individual Development Plan: IDP) ทำให้ครูสามารถเชื่อมโยงจุดแข็ง โอกาส และข้อจำกัดของตนกับแนวทางการพัฒนางานอย่างเป็นรูปธรรม ส่งผลให้ความเป็นเจ้าของทางจิตใจไม่ได้หยุดอยู่ที่การรับรู้ แต่พัฒนาไปสู่การกำหนดเป้าหมายและการลงมือปฏิบัติจริง ในทำนองเดียวกัน กิจกรรม "ฉันเอาอยู่" และ "ขออีกได้ไหม" ช่วยให้ผู้เข้าร่วมฝึกวิเคราะห์ภาระงาน จัดลำดับความสำคัญของงาน และออกแบบวิธีการทำงานที่เหมาะสมกับศักยภาพของตนเอง ตลอดจนกล้ารับความท้าทายใหม่ในการทำงาน กระบวนการดังกล่าวช่วยเสริมสร้างความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง การรับรู้ว่าสามารถควบคุมผลลัพธ์ของงานได้ และการริเริ่มพัฒนางานด้วยตนเอง ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ส่งผลให้การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นมีความหมายในทางปฏิบัติและสามารถนำไปใช้ได้จริงภายหลังการฝึกอบรม

นอกจากนี้การที่ค่าขนาดอิทธิพลเพิ่มขึ้นจากระยะหลังการทดลองไปสู่ระยะติดตามผล ยังสะท้อนให้เห็นว่าผลของโปรแกรมมิได้เกิดขึ้นเพียงทันทีหลังการเข้าร่วมกิจกรรม แต่ยังคงพัฒนาอย่างต่อเนื่องเมื่อครูมีโอกาสนำความรู้และประสบการณ์จากการฝึกอบรมไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์จริง การได้รับประสบการณ์แห่งความสำเร็จจากการปฏิบัติงาน การได้รับการยอมรับจากเพื่อนร่วมงาน หรือการเห็นผลลัพธ์ของการปรับเปลี่ยนวิธีการทำงาน ล้วนเป็นปัจจัยที่ช่วยเสริมสร้างความเป็นเจ้าของทางจิตใจให้มั่นคงยิ่งขึ้น จึงอาจอธิบายได้ว่าทำไมค่าขนาดอิทธิพลของโปรแกรมจึงเพิ่มสูงขึ้นในระยะติดตามผล

5.2.4.4 รูปแบบการเปลี่ยนแปลงในลักษณะอนุกรมเวลา (Time series)

ผลการวิเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงในลักษณะอนุกรมเวลา (Time series) พบว่า ทั้งความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) และการยึดมั่นในงาน (Work Engagement) มีแนวโน้มเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่องจากช่วงก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล โดยไม่พบลักษณะของการเพิ่มขึ้นเพียงชั่วคราวแล้วลดลงภายหลังสิ้นสุดโปรแกรม ผลลัพธ์ดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่าโปรแกรมมีลักษณะเป็นกระบวนการพัฒนาเชิงพลวัต (Dynamic developmental process) ซึ่งส่งเสริมการเปลี่ยนแปลงทางจิตวิทยาอย่างค่อยเป็นค่อยไป มากกว่าการแทรกแซงที่ก่อให้เกิดผลเฉพาะในระยะสั้น รูปแบบการเปลี่ยนแปลงดังกล่าวอาจอธิบายได้จากการออกแบบโปรแกรมที่วางลำดับกิจกรรมให้สอดคล้องกับกระบวนการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจ กล่าวคือ ในระยะแรกของโปรแกรม กิจกรรมมุ่งสร้างการตระหนักรู้ในตนเองและความหมายของบทบาทวิชาชีพ ผ่านกิจกรรม "ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ" และ "ผลลัพธ์ของฉัน" เพื่อให้ครูได้สำรวจคุณค่า อัตลักษณ์ และความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับงาน เมื่อผู้เข้าร่วมเกิดความเข้าใจและยอมรับบทบาทของตนเอง จึงเป็นพื้นฐานสำคัญของการเปลี่ยนแปลงในกิจกรรมระยะต่อมา จากนั้นโปรแกรมจึงพัฒนาความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งขององค์การ ความรับผิดชอบ และการทำงานร่วมกับผู้อื่นผ่านกิจกรรม "เราคือพวกเดียวกัน" "ความรับผิดชอบของฉัน" และ "เครือข่ายของฉันจะโตขึ้น" ซึ่งเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมได้เรียนรู้ผ่านการทำงานเป็นทีม การแลกเปลี่ยนประสบการณ์ และการสะท้อนบทเรียนร่วมกัน ส่งผลให้ครูเกิดความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม ตระหนักว่าความสำเร็จของงานเกิดจากความร่วมมือ และรับรู้ว่าตนเองมีบทบาทสำคัญต่อผลลัพธ์ขององค์การ การเปลี่ยนแปลงในช่วงนี้จึงช่วยเสริมสร้างทั้งความเป็นเจ้าของทางจิตใจและแรงจูงใจในการทำงานอย่างต่อเนื่อง ในระยะท้ายของโปรแกรม กิจกรรมต่าง ๆ มุ่งเน้นการนำสิ่งที่เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้กับการทำงานจริง เช่น การวิเคราะห์ตนเอง การจัดทำแผนพัฒนารายบุคคล การบริหารจัดการภาระงาน และการออกแบบแนวทางพัฒนางานของตนเอง ตลอดจนกิจกรรม "นักเรียนของฉัน" ที่เปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมสรุปบทเรียน วางแผนการนำไปใช้ และแลกเปลี่ยนประสบการณ์กับเพื่อนร่วมกลุ่ม กระบวนการดังกล่าวช่วยให้ผู้เข้าร่วมเชื่อมโยงความรู้ ทักษะ และประสบการณ์ทั้งหมดเข้ากับบริบทการทำงานจริง ส่งผลให้การเรียนรู้เกิดการถ่ายโอนไปสู่การปฏิบัติงาน และนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงที่คงอยู่แม้สิ้นสุดการฝึกอบรมแล้ว

ผลการศึกษาครั้งนี้ยังสอดคล้องกับทฤษฎีการกำหนดตนเอง (Self-Determination Theory) ของ Ryan และ Deci (2000) ที่อธิบายว่าแรงจูงใจภายในจะพัฒนาอย่างค่อยเป็นค่อยไป เมื่อบุคคลได้รับการตอบสนองต่อความต้องการพื้นฐาน ได้แก่ ความเป็นอิสระ (Autonomy) ความสามารถ (Competence) และความสัมพันธ์กับผู้อื่น (Relatedness) โปรแกรมฝึกอบรมนี้ได้ออกแบบกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้ครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ วิเคราะห์ปัญหา ออกแบบแนวทางพัฒนางาน และแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกับเพื่อนร่วมวิชาชีพ จึงช่วยตอบสนองความต้องการพื้นฐานทั้งสามด้าน ส่งผลให้แรงจูงใจภายในและความเป็นเจ้าของทางจิตใจเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่อง และสะท้อนออกมาในรูปของการยึดมั่นในงานที่คงอยู่แม้ภายหลังสิ้นสุดโปรแกรม เมื่อพิจารณาร่วมกับผลการวิเคราะห์ขนาดอิทธิพล จึงอาจกล่าวได้ว่า โปรแกรมฝึกอบรมมิได้ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเพียงในช่วงเวลาของการทดลอง แต่ได้สร้างกระบวนการเรียนรู้ที่ผู้เข้าร่วมสามารถนำไปพัฒนาตนเอง

อย่างต่อเนื่องในบริบทการทำงานจริง จึงอธิบายได้ว่าทั้งความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นในงานมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่องในลักษณะอนุกรมเวลา และสะท้อนถึงประสิทธิผลของโปรแกรมในการสร้างการเปลี่ยนแปลงที่ยั่งยืนในวิชาชีพครู

โดยสรุป ผลการวิจัยระยะที่ 4 แสดงให้เห็นว่าโปรแกรมฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูที่พัฒนาขึ้นจากผลการวิจัยในระยะก่อนหน้า มีประสิทธิผลในการส่งเสริมทั้งความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) และการยึดมั่นในงาน (Work Engagement) ของครูอย่างมีนัยสำคัญ ทั้งในระยะหลังการทดลองและระยะติดตามผล นอกจากนี้ผลการวิเคราะห์ขนาดอิทธิพลของโปรแกรมอยู่ในระดับสูง และรูปแบบการเปลี่ยนแปลงในลักษณะอนุกรมเวลาสะท้อนให้เห็นว่าการเปลี่ยนแปลงดังกล่าวมิได้เกิดขึ้นเพียงชั่วคราว แต่มีแนวโน้มพัฒนาอย่างต่อเนื่องภายหลังสิ้นสุดการฝึกอบรม แสดงให้เห็นถึงความยั่งยืนของผลลัพธ์ที่เกิดจากโปรแกรม ความสำเร็จของโปรแกรมอาจอธิบายได้จากการออกแบบกิจกรรมที่มุ่งพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจผ่านกระบวนการเรียนรู้จากประสบการณ์ การสะท้อนคิด การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และการประยุกต์ใช้กับบริบทการทำงานจริง ทำให้ครูไม่ได้เพียงได้รับองค์ความรู้เกี่ยวกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ แต่สามารถเชื่อมโยงความรู้ดังกล่าวกับบทบาทวิชาชีพของตนเอง เกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของต่อหน้าที่ ความรับผิดชอบ และผลลัพธ์ของงาน พร้อมทั้งสามารถนำสิ่งที่เรียนรู้ไปปรับใช้ในการพัฒนาการปฏิบัติงานอย่างเป็นรูปธรรม ส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทั้งในระดับความคิด ทัศนคติ และพฤติกรรมการทำงาน

5.3 ข้อเสนอแนะ

5.3.1 ข้อเสนอแนะสำหรับการนำผลการวิจัยไปใช้

5.3.1.1 จากผลการวิจัยระยะที่ 1 การทดสอบโมเดลการวัดของตัวแปร

1) ใช้เป็นเครื่องมือประเมินครู หน่วยงานทางการศึกษาสามารถนำแบบวัดที่ผ่านการตรวจสอบแล้วไปใช้ประเมินระดับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ การระบุตัวตนต่อองค์การ การยึดมั่นในงานของครู เพื่อใช้เป็นข้อมูลประกอบการวางแผนพัฒนาบุคลากรได้อย่างมีหลักฐานเชิงประจักษ์

2) ใช้วิเคราะห์จุดแข็งและประเด็นที่ควรพัฒนาของครูและสถานศึกษา เพื่อออกแบบแนวทางการพัฒนาที่เหมาะสมกับบริบทของแต่ละโรงเรียน โดยใช้แบบวัดนี้สำรวจว่าโรงเรียนใดหรือครูแต่ละท่านมีระดับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ การระบุตัวตนต่อองค์การ การยึดมั่นในงานของครู เป็นอย่างไร แล้วจึงออกแบบการพัฒนาให้ตรงกับปัญหา และยังช่วยให้ใช้งบประมาณและทรัพยากรได้คุ้มค่ามากขึ้น

3) สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานสามารถใช้เป็นตัวชี้วัดด้านจิตวิทยาทั้ง 5 ด้านนี้ ไปใช้ในการติดตามคุณภาพการทำงานของครูนอกเหนือจากผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนเพียงอย่างเดียว

4) นักวิจัยสามารถใช้ผลการทดสอบโมเดลการวัดที่ผ่านการตรวจสอบแล้ว ไปศึกษาในบริบทที่ใกล้เคียงกัน เช่น ครูเอกชน ครูอาชีวศึกษา อาจารย์มหาวิทยาลัย บุคลากรทางการศึกษา โดยไม่จำเป็นต้องพัฒนาเครื่องมือใหม่ทั้งหมด

5.3.1.2 จากผลการวิจัยระยะที่ 2 การทดสอบโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ

1) ควรนำโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลที่ได้รับการยืนยันเชิงประจักษ์ไปใช้เป็นกรอบในการกำหนดนโยบายและวางแผนพัฒนาครู โดยมุ่งส่งเสริมความเป็นเจ้าของทางจิตใจในฐานะกลไกสำคัญที่นำไปสู่การยึดมั่นในงาน ผ่านการพัฒนาการจัดแจงในงานและการระบุตัวตนต่อองค์การ เช่น การเปิดโอกาสให้ครูมีส่วนร่วมในการออกแบบและตัดสินใจเกี่ยวกับงาน การมอบหมายงานที่สอดคล้องกับความรู้ความสามารถ การสร้างการมีส่วนร่วมในการกำหนดวิสัยทัศน์และแผนพัฒนาสถานศึกษา การยกย่องเชิดชูผลงาน และการสร้างวัฒนธรรมองค์การที่ส่งเสริมความร่วมมือและคุณค่าร่วม ทั้งนี้ เพื่อให้ครูเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของงานและองค์การ อันจะนำไปสู่การเพิ่มระดับการยึดมั่นในงานอย่างยั่งยืนตามกลไกความสัมพันธ์ที่ได้รับการยืนยันจากผลการวิจัย

2) แม้ว่าการสร้างอำนาจทางจิตใจ (Psychological Empowerment) ไม่ส่งผลโดยตรงต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ แต่มีอิทธิพลโดยตรงต่อการยึดมั่นในงาน ดังนั้น ผู้บริหารควรส่งเสริมการสร้างความหมายในงาน (Meaning) ความสามารถในการปฏิบัติงาน (Competence) การกำหนดตนเอง (Self-determination) และการรับรู้ผลกระทบของงาน (Impact) ควบคู่กับการพัฒนาปัจจัยด้านอื่น เพื่อเสริมสร้างแรงจูงใจภายในและเพิ่มการยึดมั่นในงานของครู

3) โรงเรียนหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการประเมินผลครู ควรนำผลการวิจัยไปใช้ในการพัฒนาระบบการประเมินผลครู โดยเพิ่มตัวชี้วัดด้านความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน และการยึดมั่นในงาน เพื่อสะท้อนคุณภาพการทำงานในมิติทางจิตวิทยาและพฤติกรรมการทำงานได้อย่างครอบคลุม

4) หน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เช่น สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา สามารถใช้ผลการวิจัยนี้เป็นข้อมูลประกอบการกำหนดนโยบายหรือแนวทางส่งเสริมสุขภาวะในการทำงานของครู (Teacher Well-being) โดยมุ่งเน้นการสร้างความรู้สึกเป็นเจ้าของงาน

5.3.1.3 จากผลการวิจัยระยะที่ 3 การพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรม

1) ควรนำโปรแกรมฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นไปประยุกต์ใช้ในสถานศึกษา โดยยังคงโครงสร้างกิจกรรมที่ครอบคลุมการพัฒนาทรัพยากรในงาน การจัดการข้อเรียกร้องของงาน การสะท้อนคิด และการเรียนรู้จากประสบการณ์ เพื่อเสริมสร้างความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูอย่างเป็นองค์รวม

2) ในการนำโปรแกรมไปใช้ ควรปรับเนื้อหา ตัวอย่าง และรูปแบบกิจกรรมให้สอดคล้องกับบริบทของแต่ละโรงเรียน เช่น ขนาดโรงเรียน ระดับชั้นที่สอน ภาระงาน และประสบการณ์ของครู เพื่อเพิ่มความเหมาะสมและประสิทธิผลของโปรแกรม

3) โรงเรียนสามารถนำกิจกรรมสำคัญของโปรแกรม เช่น การวิเคราะห์ตนเอง การจัดทำแผนพัฒนารายบุคคล (Individual Development Plan: IDP) การสะท้อนคิด และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ไปใช้ให้เข้ากับระบบการพัฒนาวิชาชีพครูของสถานศึกษา เพื่อให้เกิดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง

4) โรงเรียนและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมพัฒนาครู เช่น เกี่ยวข้อง เช่น สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา หรือหน่วยงานต้นสังกัดของสถานศึกษา ควรส่งเสริมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning

Community: PLC) เพื่อให้ครูได้แลกเปลี่ยนประสบการณ์ สะท้อนคิด และร่วมกันพัฒนาการจัดการเรียนรู้ ซึ่งจะช่วยส่งเสริมทั้งการจัดแจงในงานและความเป็นเจ้าของทางจิตใจในระดับบุคคลและระดับกลุ่ม

5) ควรสื่อสารและสร้างความเข้าใจแก่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย เช่น ผู้บริหาร ครู และบุคลากรทางการศึกษา เกี่ยวกับความสำคัญของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ เพื่อสร้างการมีส่วนร่วมและสนับสนุนการนำโปรแกรมไปใช้ในทางปฏิบัติอย่างมีประสิทธิภาพ

5.3.1.4 จากผลการวิจัยระยะที่ 4 การทดลองใช้โปรแกรมฝึกอบรม

1) ครูสามารถนำแนวคิดและกิจกรรมจากโปรแกรมไปประยุกต์ใช้ในการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง เพื่อเสริมสร้างความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นในงาน เช่น การวิเคราะห์ลักษณะงานของตนเอง การจัดแจงในงาน (Job Crafting) ให้สอดคล้องกับความรู้ ความสามารถ และความสนใจ การกำหนดเป้าหมายการพัฒนารายบุคคล (Individual Development Plan: IDP) การสะท้อนผลการปฏิบัติงาน และการสร้างความหมายของงานที่เชื่อมโยงกับผลลัพธ์ของผู้เรียน ซึ่งจะช่วยให้ครูเกิดความรับผิดชอบ ความภาคภูมิใจ และแรงจูงใจในการปฏิบัติงานอย่างยั่งยืน

2) โรงเรียนสามารถนำโปรแกรมฝึกอบรมไปใช้เป็นส่วนหนึ่งของระบบพัฒนาวิชาชีพครู ทั้งสำหรับครูใหม่และครูประจำการ โดยบูรณาการกิจกรรมสำคัญของโปรแกรม เช่น การวิเคราะห์ตนเอง การจัดทำแผนพัฒนารายบุคคล การสะท้อนคิด และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้เข้ากับการพัฒนาบุคลากรของโรงเรียน นอกจากนี้ ผู้บริหารควรส่งเสริมสภาพแวดล้อมการทำงานที่เอื้อต่อการเกิดความเป็นเจ้าของทางจิตใจ เช่น การเปิดโอกาสให้ครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ การมอบหมายงานที่ท้าทายและเหมาะสมกับศักยภาพ การสนับสนุนทรัพยากร และการยกย่องผลงาน เพื่อให้ครูสามารถนำสิ่งที่เรียนรู้จากโปรแกรมไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานได้อย่างต่อเนื่อง

3) หน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เช่น สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา หรือหน่วยงานต้นสังกัดของสถานศึกษา สามารถนำโปรแกรมฝึกอบรมไปใช้เป็นต้นแบบในการพัฒนาศักยภาพครูในระดับเขตพื้นที่หรือระดับประเทศ โดยบรรจุโปรแกรมเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรการพัฒนาวิชาชีพครู การปฐมนิเทศครูใหม่ หรือการพัฒนาครูระหว่างปฏิบัติงาน พร้อมทั้งสนับสนุนการติดตามผลและการเสริมแรงอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้ผลลัพธ์ของโปรแกรมคงอยู่ในระยะยาว นอกจากนี้ ยังสามารถใช้ผลการวิจัยเป็นข้อมูลประกอบการกำหนดนโยบายด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ที่มุ่งส่งเสริมความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การยึดมั่นในงาน และสุขภาวะในการทำงานของครู ซึ่งจะส่งผลต่อการยกระดับคุณภาพการจัดการศึกษาในภาพรวม

5.3.2 ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

5.3.2.1 จากผลการวิจัยระยะที่ 1 การทดสอบโมเดลการวัดของตัวแปร

1) ควรขยายขนาดและความหลากหลายของกลุ่มตัวอย่างให้ครอบคลุมครูในสังกัดหน่วยงานและพื้นที่ที่แตกต่างกัน เพื่อทดสอบความคงเส้นคงวาของโครงสร้างโมเดลการวัด ในกลุ่มตัวอย่างที่หลากหลาย ซึ่งจะช่วยเพิ่มความน่าเชื่อถือและความสามารถในการอ้างอิงผลการวิจัยให้กว้างขวางมากยิ่งขึ้น

2) ควรมีการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวัดเพิ่มเติม เช่น การตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงจำแนก และความเที่ยงตรงเชิงบรรจบ รวมทั้งการพิจารณาปรับปรุงหรือคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบต่ำ เพื่อให้เครื่องมือวัดมีความเหมาะสมและมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

3) อาจพัฒนาเครื่องมือวัดให้เหมาะสมกับบริบทของวิชาชีพครูมากยิ่งขึ้น โดยอาจปรับถ้อยคำหรือเพิ่มข้อคำถามที่สะท้อนลักษณะการปฏิบัติงานของครูในสถานศึกษา เพื่อให้สามารถวัดตัวแปรแฝงต่าง ๆ ได้อย่างครอบคลุมและสอดคล้องกับบริบทการทำงานจริง

4) ควรมีการศึกษาซ้ำ ของโมเดลการวัดในกลุ่มตัวอย่างที่แตกต่างกัน เพื่อยืนยันความเสถียรของโครงสร้างองค์ประกอบของตัวแปร เช่น การยึดมั่นในงาน ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ การจัดแจงในงาน การเสริมอำนาจทางจิตใจ และการระบุตัวตนต่อองค์การ

5.3.2.2 จากการวิจัยระยะที่ 2 การทดสอบโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ

1) ควรขยายขอบเขตกลุ่มตัวอย่างให้ครอบคลุมครูในสังกัดหน่วยงานหรือภูมิภาคอื่น ๆ ของประเทศ เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นในงานในบริบทขององค์การและพื้นที่ที่หลากหลาย ซึ่งจะช่วยเพิ่มความสามารถในการอธิบายและการสรุปอ้างอิงผลการวิจัยให้กว้างขวางมากยิ่งขึ้น

2) ควรมีการศึกษาตัวแปรอื่นเพิ่มเติมที่อาจมีบทบาทต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นในงาน เช่น ภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียน บรรยากาศองค์การ การสนับสนุนจากองค์การ หรือความพึงพอใจในการทำงาน เพื่อพัฒนาโมเดลเชิงสาเหตุให้ครอบคลุมปัจจัยที่เกี่ยวข้องมากยิ่งขึ้น

3) เนื่องจากผลการวิจัยพบว่าการเสริมอำนาจทางจิตใจไม่มีอิทธิพลต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ การวิจัยในอนาคตควรศึกษาเชิงลึกเกี่ยวกับบทบาทของการเสริมอำนาจทางจิตใจ อาจพิจารณาตัวแปรคั่นกลางหรือตัวแปรกำกับ (Mediator หรือ Moderator) เพื่ออธิบายความสัมพันธ์ดังกล่าวให้ชัดเจนยิ่งขึ้น

4) ควรมีการศึกษาวิจัยแบบภาคตัดขวางหลายช่วงเวลา หรือการวิจัยแบบตามติด (Longitudinal Study) เพื่อศึกษาการเปลี่ยนแปลงของความเป็นเจ้าของทางจิตใจและการยึดมั่นในงานของครูในระยะยาว รวมถึงตรวจสอบความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของตัวแปรในโมเดลให้มีความชัดเจนมากยิ่งขึ้น

5) อาจพัฒนาและทดสอบรูปแบบหรือโปรแกรมการส่งเสริมความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู เช่น การพัฒนาการจัดแจงในงานหรือการเสริมสร้างการระบุตัวตนต่อองค์การ แล้วศึกษาผลของโปรแกรมดังกล่าวต่อการยึดมั่นในงาน เพื่อให้ได้ข้อค้นพบที่สามารถนำไปใช้ประโยชน์เชิงปฏิบัติได้อย่างเป็นรูปธรรม

5.3.2.3 จากการวิจัยระยะที่ 3 การพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรม

1) ควรพัฒนาโปรแกรมหรือรูปแบบการฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู โดยนำประเด็นสำคัญที่พบจากการศึกษา ได้แก่ การจัดแจงในงานและ

การระบุตัวตนต่อองค์การ มาใช้เป็นแนวทางในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อให้โปรแกรมมีความสอดคล้องกับบริบทการปฏิบัติงานของครูในสถานศึกษา

2) อาจขยายกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญให้ครอบคลุมผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในระบบการศึกษาอื่น ๆ เช่น ผู้กำหนดนโยบายทางการศึกษา ผู้บริหารระดับเขตพื้นที่ หรือบุคลากรทางการศึกษาอื่น เพื่อให้ได้มุมมองที่หลากหลายและช่วยพัฒนาแนวทางการส่งเสริมความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูในระดับองค์การและนโยบาย

3) ควรมีการศึกษาเชิงเปรียบเทียบในบริบทของสถานศึกษาที่มีลักษณะแตกต่างกัน เช่น ขนาดโรงเรียน สังกัดหน่วยงาน หรือพื้นที่ทางภูมิศาสตร์ เพื่อพิจารณาว่าแนวทางการพัฒนาโปรแกรมฝึกอบรมสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้อย่างเหมาะสมในบริบทที่หลากหลาย

4) อาจใช้การวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) หรือการวิจัยเชิงพัฒนา (Research and Development: R&D) เพื่อพัฒนา ทดลองใช้ และปรับปรุงโปรแกรมฝึกอบรมอย่างต่อเนื่อง ซึ่งจะช่วยให้ได้แนวทางการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครูที่มีประสิทธิภาพและสามารถนำไปใช้ได้จริงในสถานศึกษา

5.4.2.4 จากการวิจัยระยะที่ 4 การทดลองใช้โปรแกรมฝึกอบรม

1) ควรขยายขนาดกลุ่มตัวอย่างและทดลองใช้โปรแกรมในสถานศึกษาที่มีบริบทแตกต่างกัน เช่น โรงเรียนขนาดเล็ก กลาง และใหญ่ หรือโรงเรียนในสังกัดหน่วยงานที่แตกต่างกัน เพื่อทดสอบความเหมาะสมและความสามารถในการประยุกต์ใช้โปรแกรมในบริบทที่หลากหลายมากยิ่งขึ้น

2) ควรออกแบบการวิจัยเชิงทดลองที่มีความเข้มแข็งมากขึ้น เช่น การใช้กลุ่มควบคุม (Control Group) หรือการทดลองแบบกึ่งทดลอง (Quasi-experimental Design) เพื่อเปรียบเทียบผลลัพธ์ระหว่างกลุ่มที่ได้รับโปรแกรมและกลุ่มที่ไม่ได้รับโปรแกรม ซึ่งจะช่วยยืนยันประสิทธิผลของโปรแกรมได้ชัดเจนมากยิ่งขึ้น

3) ควรพัฒนาแนวทางการติดตามและประเมินผลการนำโปรแกรมไปใช้ในระยะยาว เพื่อศึกษาความคงทนของผลลัพธ์ และนำข้อมูลที่ได้มาปรับปรุงโปรแกรมให้มีประสิทธิภาพและตอบสนองต่อบริบทการทำงานของครูมากยิ่งขึ้น

บรรณานุกรม

ภาษาไทย

กระทรวงศึกษาธิการ. (2566). *ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง นโยบายการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2567–2568*. กระทรวงศึกษาธิการ

เกียรติพงษ์ อุดมธนะธีระ, 2567. *การแก้ปัญหาในเชิงรุก (Proactive problem solving)*. สืบค้นเมื่อ 10 สิงหาคม 2568, จาก https://www.iok2u.com/article/innovation/problem-9-befor

คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. (2567). *Listening skill*. สืบค้นเมื่อ 3 สิงหาคม https://www.psy.chula.ac.th/th/feature-articles/listening-skill/

คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. (2567). *Self-disclosure*. สืบค้นเมื่อ 3 สิงหาคม 2568, จาก https://www.psy.chula.ac.th/th/feature-articles/self-disclosure/

ฆอซานะห์ อาแว และ ไหมไทย ไชยพันธุ์. (2567). การประยุกต์ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำของสกินเนอร์มาใช้ในการจัดการเรียนการสอนและปรับพฤติกรรมผู้เรียน. *วารสารครุทรรศน์, 4*(1), 92-106.

จุฑาทิพย์ หาญกุดตุ้ม, สมภารธัชธรณ์ ศิโลศรีไช และ สัญญา เคณาภูมิ. (2567). การจัดการเรียนรู้โดยใช้คำถามเป็นฐาน. *วารสารราชภัฏสุรินทร์วิชาการ*, 1(5), 67–82.

จิรัฐชญา ชัยชมคุณ. (2564). *ภาระงานล้น แต่เงินน้อย: สรุปปัญหา #ทำไมครูไทยอยากลาออก เมื่อครูถูกผลักให้เป็นผู้เสียสละ.* สืบค้นเมื่อ 6 มิถุนายน 2568, จาก https://thematter.co/social/education/why-thai-teachers-wanna-quit/160415

จิรันธนิน กมลเลิศ และ ถนัดกิจ จันกิเสน. (2568). *โรงเรียนไทย “ดับ” แต่นานาชาติ “บูมพันล้าน!” เปิด “ดีลลับ” ตระกูลดัง ไขรหัสฮิต พ่อแม่ยอมจ่ายหลักล้าน.* สืบค้นเมื่อ 6 มิถุนายน 2568, จาก https://thestandard.co/thai-vs-international-schools-trend/

บรรณานุกรม (ต่อ)

เชียงใหม่นิวส์. (2568). *ผู้นำ ส.ค.ท. และสหพันธ์ครูภาคเหนือ ร่วมเสวนาทิศทางการศึกษาไทย.* สืบค้นเมื่อ 22 กรกฎาคม 2568, จาก https://www.chiangmainews.co.th/news/prae/3579948/

นิลุบล เกตุแก้ว และ ทรงธรรม แก้วประถม. (2566). การจัดการเรียนรูอย่างมีความหมายของผู้สอนในหองเรียนแหงศตวรรษที่ 21. *วารสารการบริหารนิติบุคคลและนวัตกรรมท้องถิ่น,* 9(2), 435-448.

มณฑิรา จารุเพ็ง. (2562). *เทคนิคการปรึกษาเบื้องต้น. จิตวิทยา.* สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

ปราณี รามสูต. (2562). *แนวคิดทางการแนะแนวและทฤษฎีการปรึกษาเชิงจิตวิทยา.* สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

พนม เกตุมาน. (2561). *การเขียน Reflective Writing*. สืบค้นเมื่อ 10 สิงหาคม 2568, จาก https://drpanom.wordpress.com/2018/12/31/%E0%B8%81%E0%B8%B2%E0%B8%A3%E0%B9%80%E0%B8%82%E0%B8%B5%E0%B8%A2%E0%B8%99-reflective-writing/

ภณิตา ตันทักษิณานุกิจ. (2559). *ความรู้สึกเป็นเจ้าของของพนักงานในธุรกิจค้าปลีก กรณีศึกษาห้างสรรพสินค้าเสริมไทยคอมเพล็กซ์* [การค้นคว้าอิสระปริญญามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์].

ภูริวรรธน์ สายเพ็ชร์. (2562). *ความสัมพันธ์ระหว่างบุคลิกภาพเชิงรุกกับความคิดสร้างสรรค์ของพนักงานสำนักงานบริษัทเอกชนในจังหวัดเชียงใหม่: บทบาทการเป็นตัวแปรสื่อของแรงจูงใจภายใน*. วิทยานิพนธ์วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต. มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.

รัญจวน คำวชิรพิทักษ์. (2562). *แนวคิดทางการแนะแนวและทฤษฎีการปรึกษาเชิงจิตวิทยา.* สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

วัชรี ทรัพย์มี. (2562). *แนวคิดทางการแนะแนวและทฤษฎีการปรึกษาเชิงจิตวิทยา.* สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

บรรณานุกรม (ต่อ)

วิสุทธิ์ สีนวล และ นำชัย ศุภฤกษ์ชัยสกุล. (2559). โครงสร้างความสัมพันธ์ปัจจัยเชิงสาเหตุของความเป็นเจ้าของทางด้านจิตใจที่ส่งผลต่อตัวแปรด้านประสิทธิผลขององค์การของพนักงานองค์การในอุตสาหกรรมการผลิต. *วารสารพฤติกรรมศาสตร์, 22*(2), 65-84.

สุพจน์ ทรายแก้ว, นารี คูหาเรืองรอง, & เลอลักษณ์ โอทกานนท์. (2564). *รายงานวิจัยฉบับสมบูรณ์ การพัฒนานวัตกรรมเพื่อยกระดับการพัฒนาคุณภาพการศึกษาด้วยรูปแบบ Active Learning สำหรับครูและบุคลากรทางการศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (ภาคเหนือ)*. มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์.

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2568). *สภาวะการศึกษาไทย ไตรมาสที่ 1 ปีงบประมาณ พ.ศ. 2568: การศึกษาไทยในโลกที่เปลี่ยนแปลง (Thai Education in a Changing World)*. https://backoffice.onec.go.th/uploads/Book/2136-file.pdf

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2568). ระบบบริหารทรัพยากรบุคคล. สืบค้นเมื่อ 30 มิถุนายน 2568, จาก https://hrms.obec.go.th/info/majorStandard/major_01

สุขอรุณ วงษ์ทิม. (2562). *เทคนิคการปรึกษาเบื้องต้น*. สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

อภิธีร์ ทรงบัณฑิตย์. (2555). การจัดทำแผนพัฒนาบุคลากร (Individual Development Plan: IDP) เพื่อการบริหารโรงเรียนและสถาบันการศึกษาให้ประสบผลสำเร็จ. *วารสารบริหารการศึกษา มศว*, 16, 1–11.

อิสราภรณ์ บุนนาค. (2567). *ผลกระทบการร่วมสร้างเนื้อหาการตลาดดิจิทัลด้วย Generative AI ต่อกระบวนการสร้างสรรค์ และการรับรู้ความเป็นเจ้าของจากผู้สร้างเนื้อหาที่เป็นมนุษย์ในธุรกิจดิจิทัลเอเจนซี* [การค้นคว้าอิสระปริญญามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์].

DisruptIgnite. (2026). *Brainstorming คืออะไร? เทคนิคระดมสมองให้ได้ไอเดียดีจากทีม*. สืบค้นเมื่อ 25 สิงหาคม 2568, จาก https://www.disruptignite.com/blog/brainstorming

Hongsa, T., & Polyong, C. P. (2024). *Risk Factors Affecting Stress and Burnout Among Teachers: A Cross-Sectional Study From Chonburi, Thailand*.

บรรณานุกรม (ต่อ)

HREX.asia. (2561). *ทำไมการฝึกอบรม (Job training) จึงสำคัญกับองค์กร*. สืบค้นเมื่อ 6 กรกฎาคม 2569, จาก https://th.hrnote.asia/orgdevelopment/th-trainingofhr-181226/

Spring News. (2567). *ครูไทย ภาระงานแสนสาหัส จนสอนหนังสือได้ไม่เต็มที่.* สืบค้นเมื่อ 6 มิถุนายน 2568, จาก https://www.springnews.co.th/news/infographic/846950

ภาษาอังกฤษ

Aditjipto, R., and Widyarini, L. A. (2024). The impact of work engagement and organizational identification on the creativity of Indonesian millennial workers. *American International Journal of Business Management (AIJBM), 7*(5), 94–105.

Akram, M., Ishaq, H. M., and Arshad, S. (2015). The effect of psychological ownership on relationship of psychological empowerment and job satisfaction. *NUML International Journal of Business and Management, 10*(2), 68–82.

Armstrong, M. (2014). *Armstrong's handbook of human resource management practice* (13th ed.). Kogan Page.

Arshad, M., and Dost, M. (2022). Enhancing employee work engagement through organizational identification, gender and leader social dominance orientation. *Gender in Management: An International Journal, 38*(8), 1067–1084. https://doi.org/10.1108/GM-05-2021-0138

Ashforth, B. E., and Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review, 14*(1), 20–39. https://doi.org/10.5465/amr.1989.4278999

บรรณานุกรม (ต่อ)

Avey, J. B., Avolio, B. J., and Crossley, C. D. (2009). Psychological ownership: Theoretical extensions, measurement, and relation to work outcomes. *Journal of Organizational Behavior, 30*(2), 173–191. https://doi.org/10.1002/job.583

Bakare, J., and Igharo, P. E. (2024). Psychological empowerment moderates the relationship between work engagement and turnover intention of electro-mechanical technologists in universities in South East Nigeria. *Industrial Technology Education Research Journal (ITERJ), 7*(1), 149–161.

Bakker, A. B., and Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22*(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Bakker, A. B., and Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International, 13*(3), 209–223.

Bakker, A. B., Demerouti, E., and Verbeke, W. (2004). Using the job demands–resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management, 43*(1), 83–104.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bateman, T. S., and Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior, 14*(2), 103–118. https://doi.org/10.1002/job.4030140202

บรรณานุกรม (ต่อ)

Baykal, E., and Bayraktar, O. (2022). Green human resources management: A novel tool to boost work engagement. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 951963. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.951963

Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6, pp. 1–62). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60024-6

Berg, J. M., Dutton, J. E., and Wrzesniewski, A. (2008). *What is job crafting and why does it matter? Theory-to-practice briefing*. Center for Positive Organizational Scholarship, Ross School of Business, University of Michigan.

Berne, E. (1992). *Games people play: The psychology of human relationships*. Penguin Books.

Blau, P. M. (1967). *Exchange and power in social life* (2nd ed.). New Brunswick, NJ: Transaction Books.

Bligh, D. A. (2000). *What's the use of lectures?* Jossey-Bass.

Bonaiuto, F., Fantinelli, S., Milani, A., Cortini, M., Vitiello, M. C., and Bonaiuto, M. (2022). Perceived organizational support and work engagement: The role of psychosocial variables. *Journal of Workplace Learning, 34*(5), 418–436. https://doi.org/10.1108/JWL-11-2021-0140

Chang, T.-W., Chen, Y.-S., and Lin, C.-Y. (2022). The myth of organizational change process: A study of uniting organizational identity, promoting organizational performance, and member behavior. *SAGE Open, 12*(1), Article 21582440221079891. https://doi.org/10.1177/21582440221079891

บรรณานุกรม (ต่อ)

Chen, C., and Fan, M. (2023). Correlation between professional identification and work engagement among college teachers in the context of long-term professional development: Mediating role of organizational identification. *Journal of Roi Kaensarn Academi, 8*(7), 627–640.

Cheney, G. (1983). On the various and changing meanings of organizational membership: A field study of organizational identification. *Communication Monographs, 50*(4), 342–362. https://doi.org/10.1080/03637758309390174

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review, 13*(3), 471–482. https://doi.org/10.2307/258093

Corey, G. (2014). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (9th ed.). Brooks/Cole.

Counselling Tutor. (n.d.). *Reflecting and paraphrasing*. Retrieved August 10, 2025, from https://counsellingtutor.com/basic-counselling-skills/reflecting-and-paraphrasing/

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row.

Dawkins, S., Tian, A. W., Newman, A., and Martin, A. (2017). Psychological ownership: A review and research agenda. *Journal of Organizational Behavior, 38*(2), 163–183. https://doi.org/10.1002/job.2052

บรรณานุกรม (ต่อ)

Delle, E., Kumasey, A., Agyabeng, A. N., Alfa, A. A., and Hossain, F. (2023). Work engagement: The role of psychological ownership and self-regulatory focus behavior. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance, 10*(1), 77–93. https://doi.org/10.1108/JOEPP-12-2021-0344

Demerouti, E. (2014). Design your own job through job crafting. European Psychologist, 19(4), 237–247. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000188

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., and Schaufeli, W. B. (2001). The job demands–resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499

Dessler, G. (2015). *Human resource management* (14th ed.). Pearson Education.

Dhanpat, N., and Mkhwanazi, D. S. (2023). Psychological empowerment and work engagement: A two-way street. *Proceedings of the 16th International Business Conference*.

Diehl, M., and Stroebe, W. (1987). Productivity loss in brainstorming groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(3), 497–509.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly, 44*(2), 350–383.

Edwards, M. R. (2005). Organizational identification: A conceptual and operational review. *International Journal of Management Reviews, 7*(4), 207–230. https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2005.00114.x

Edwards, M. R., & Peccei, R. (2007). Organizational identification: Development and testing of a conceptually grounded measure. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *16*(1), 25–57. https://doi.org/10.1080/13594320601088195

บรรณานุกรม (ต่อ)

Egan, G. (2014). *The skilled helper: A problem-management and opportunity-development approach to helping* (10th ed.). Brooks/Cole.

Feldermann, S. K., and Hiebl, M. R. W. (2022). Psychological ownership and stewardship behavior: The moderating role of agency culture. *Journal of Business Research, 142*, 828–838. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.12.081

Garavan, T. N., McCarthy, A., Lai, Y., Murphy, K. R., Sheehan, M., and Carbery, R. (2020). Training and organisational performance: A meta-analysis of temporal, institutional and organisational context moderators. *Human Resource Management Journal, 31*(1), 93–119. https://doi.org/10.1111/1748-8583.12284

Ghadi, M. Y. (2024). Linking job crafting to work engagement: The mediating role of organizational happiness. *Management Research Review, 47*(6), 943–963. https://doi.org/10.1108/MRR-01-2023-0042

Gong, Y., Wu, Y., Huang, P., Yan, X., and Luo, Z. (2020). Psychological empowerment and work engagement as mediating roles between trait emotional intelligence and job satisfaction. *Frontiers in Psychology, 11*, Article 232. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00232

Gong, Z., Ren, M., Sun, Y., Zhang, Z., Zhou, W., and Chen, X. (2025). How does procedural justice affect job crafting? The role of organizational psychological ownership and high-performance work systems. *Behavioral Sciences, 15*(1), Article 4. https://doi.org/10.3390/bs15010004

Great Learning Team. (2024.). *Group discussion in interviews: Types, tips, and topics*. Retrieved August 6, 2025, from https://www.mygreatlearning.com/blog/group-discussion-in-interviews/

บรรณานุกรม (ต่อ)

Gürel, E., and Tat, M. (2017). SWOT analysis: A theoretical review. *Journal of International Social Research, 10*(51), 994–1006. https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1832

Hackman, J. R., and Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance, 16*(2), 250–279.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., and Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.

Harahap, A. H., Handayani, R., and Bastian, A. (2025). Organizational happiness: Job crafting dan work engagement. *Jurnal Ekonomika dan Bisnis (JEBS), 5*(1), 46–53. https://doi.org/10.47233/jebs.v5i1.2539

He, K., Olah, J., and Hasan, M. (2022). The influence of psychological ownership and social support on organizational resilience: The mediating role of organizational identity. *Journal of Business Economics and Management, 23*(3), 650–667. https://doi.org/10.3846/jbem.2022.16571

Herreid, C. F. (1994). Case studies in science: A novel method of science education. *Journal of College Science Teaching, 23*(4), 221–229.

Hsieh, M., and Chiu, S. (2024). *Innovative thinking in volunteer organizations and leaders: Addressing the impact of psychological ownership on volunteer commitment*. Retrieved June 6, 2025, from https://www.researchgate.net/publication/380470598_Innovative_Thinking_in_Volunteer_Organizations_and_Leaders_Addressing_the_Impact_of_Psychological_Ownership_on_Volunteer_Commitment

บรรณานุกรม (ต่อ)

Hu, L. T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Ibrahim, S. A. S. (n.d.). *Principles of personnel management* (M.Com III Semester, Course Code 31033). Directorate of Distance Education, Alagappa University.

Judeh, M., Al Ghasawneh, J., Al Zubi, H., and Ngah, A. H. (2022). Linking resonant leadership, psychological ownership, and organizational commitment: The mediating role of employee empowerment. *Problems and Perspectives in Management, 20*(1), 153–163. https://doi.org/10.21511/ppm.20(1).2022.14

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal, 33*(4), 692–724. https://doi.org/10.2307/256287

Karanika-Murray, M., Duncan, N., Pontes, H. M., and Griffiths, M. D. (2015). Organizational identification, work engagement, and job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology, 30*(8), 1019–1033. https://doi.org/10.1108/JMP-11-2013-0359

Khan, K., and Gul, M. (2021). The relationship between psychological ownership and subjective happiness of the employees: Mediating role of work engagement. *Journal of Professional and Applied Psychology, 2*(1), 10–20. https://doi.org/10.52053/jpap.v2i1.30

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). Guilford Press.

Knapp, J., and Smith, B. R. (2014). Clarifying the relational ties of organizational belonging. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 21*(3), 237–285. https://doi.org/10.1177/1548051814529826

บรรณานุกรม (ต่อ)

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Larche, C. J., and Dixon, M. J. (2020). The relationship between the skill-challenge balance, game expertise, flow, and the urge to keep playing complex mobile games. *Journal of Behavioral Addictions, 9*(3), 606–616. https://doi.org/10.1556/2006.2020.00070

Lectera. (n.d.). *Congruence in psychology – definition, meaning and examples*. Retrieved August 8, 2025, from https://lectera.com/info/articles/congruence

Lee, J. (2017). Psychological ownership: A review and future directions. *Journal of Organizational Behavior Science, 5*(1), 1–15.

Li, T., Zhou, T., and Huang, Z. (2021). The effect of organizational justice on knowledge workers' job crafting: A chain mediation model of psychological ownership and organizational trust. In *Proceedings of the 2021 12th International Conference on E-business, Management and Economics (ICEME '21)* (pp. 522–527). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3481127.3481202

Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. Archives of Psychology, 140, 1–55.

Lim, K. S., Choo, W. Y., Wu, C., Hills, M. D., and Tan, C. T. (2013). Chinese Public Attitudes Toward Epilepsy (PATE) scale: translation and psychometric evaluation. *Neurology Asia*, 18(3), 261–270.

Liu, W., Chang, W., Guo, J., Chen, S., and Wang, H.-J. (2025). Electronic performance monitoring and job crafting: A psychological ownership perspective. *Journal of Digital Management, 1*, Article 9. https://doi.org/10.1007/s44362-025-00010-9

บรรณานุกรม (ต่อ)

Locke, E. A., and Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist, 57*(9), 705–717. https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705

Luft, J., and Ingham, H. (1955). The Johari window: A graphic model of interpersonal awareness. In *Proceedings of the Western Training Laboratory in Group Development*. University of California, Los Angeles.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396.

May, D. R., Gilson, R. L., and Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety, and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*(1), 11–37. https://doi.org/10.1348/096317904322915892

Mayhew, M. G., Ashkanasy, N. M., Bramble, T., and Gardner, J. (2007). A study of the antecedents and consequences of psychological ownership in organizational settings. *The Journal of Social Psychology, 147*(5), 477–500.

McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology, 5*(2), 100–122. https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100

McLeod, S. (2023). *Unconditional positive regard in psychology*. Simply Psychology. Retrieved August 6, 2025, from https://www.simplypsychology.org/unconditional-positive-regard.html

_____. (2026). *Maslow's hierarchy of needs*. Simply Psychology. Retrieved August 6, 2025, from https://www.simplypsychology.org/maslow.html

บรรณานุกรม (ต่อ)

Mehmood, S., and Nazir, S. (2021). The effect of psychological empowerment on employee performance: Mediating role of psychological ownership. *Interdisciplinary Journal of Applied and Basic Subjects, 1*(9), 30–41.

Meng, Q., and Sun, F. (2019). The impact of psychological empowerment on work engagement among university faculty members in China. *Psychology Research and Behavior Management, 12*, 983–990. https://doi.org/10.2147/PRBM.S215912

Menon, S. T. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied Psychology: An International Review, 50*(1), 153–180. https://doi.org/10.1111/1464-0597.00052

Miller, R. (2007). Futures literacy: A hybrid strategic scenario method. *Futures, 39*(4), 341–362.

Muhammad, A., Talat, I., Fouzia, H. A., and Basharat, R. (2021). Corporate social responsibility and work engagement: Mediating roles of compassion and psychological ownership. *Asia-Pacific Social Science Review, 21*(3), 196–213. https://doi.org/10.59588/2350-8329.1395

Mural. (2023). *Round robin brainstorming 101: Guide, tips, and best practices*. Retrieved August 11, 2025 from https://www.mural.co/blog/round-robin

Mushtaq, A., and Mehmood, H. (2023). Impact of job crafting intervention on psychological empowerment, work engagement, and affective well-being in teachers. *Journal of Professional and Applied Psychology (JPAP), 4*(2), 98–116. https://doi.org/10.52053/jpap.v4i2.138

Nelson-Jones, R. (2016). *Basic counselling skills: A helper's manual* (4th ed.). SAGE Publications.

บรรณานุกรม (ต่อ)

Nergiz, H. G., and Unsal-Akbiyik, B. S. (2024). Job crafting, task performance, and employability: The role of work engagement. *SAGE Open, 14*(3), Article 21582440241271125. https://doi.org/10.1177/21582440241271125

Noe, R. A. (2010). *Employee Training and Development* (5th ed.). New York: McGraw-Hill/Irwin.

Noronha, P. A. (2019). *Human resource management*. Symbiosis Centre for Distance Learning.

Nurtjahjani, F., Batilmurik, R. W., Puspita, A. F., and Fanggidae, J. P. (2021). The relationship between transformational leadership and work engagement: Moderated mediation roles of psychological ownership and belief in just world. *Organization Management Journal, 19*(2), 47–59. https://doi.org/10.1108/OMJ-03-2021-1169

O'Driscoll, M. P., Pierce, J. L., and Coghlan, A. M. (2006). The psychology of ownership: Work environment structure, organizational commitment, and citizenship behaviors. *Journal of Organizational Behavior, 27*(3), 303–325. https://doi.org/10.1002/job.369

Parker, S. K., Wall, T. D., and Jackson, P. R. (1997). "That's not my job": Developing flexible employee work orientations. *Academy of Management Journal, 40*(4), 899–929. https://doi.org/10.5465/256952

Petrou, P., Demerouti, E., Peeters, M. C. W., Schaufeli, W. B., & Hetland, J. (2012). *Crafting a job on a daily basis: Contextual correlates and the link to work engagement*. Journal of Organizational Behavior, 33(8), 1120–1141. https://doi.org/10.1002/job.1783

บรรณานุกรม (ต่อ)

Pierce, J. L., Kostova, T., and Dirks, K. T. (2001). Toward a theory of psychological ownership in organizations. *Academy of Management Review, 26*(2), 298–310. https://doi.org/10.5465/amr.2001.4378028

Pluxee. (2026). *Difference between training and development in HRM: Definitive guide for HR professionals*. Retrieved July 6, 2026, from https://www.pluxee.in/blog/difference-between-training-and-development-in-hrm-definitive-guide-for-hr-professionals/

Pratt, M. G. (1998). To be or not to be: Central questions in organizational identification. In D. A. Whetten and P. C. Godfrey (Eds.), *Identity in organizations: Building theory through conversations* (pp. 171–207). Sage Publications.

Poulet, F. (2018). *Motivation key: Finding your balance between challenge and skills*. AP2V Conseils. Retrieved August 10, 2025, from https://ap2vconseils.com/index.php/en/voir-tous-les-articles-ap2v-en/52-motivation-key-finding-your-balance-between-challenge-and-skills

Psychology Today. (2023). *How to sit in your feelings*. Retrieved August 11, 2025. from https://www.psychologytoday.com/us/blog/on-the-inside-looking-out/202304/how-to-sit-in-your-feelings

Quinones, M., Van den Broeck, A., and De Witte, H. (2013). Do job resources affect work engagement via psychological empowerment? A mediation analysis. *Journal of Work and Organizational Psychology, 29*(3), 127–134. https://doi.org/10.5093/tr2013a18

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology, 21*(2), 95–103. https://doi.org/10.1037/h0045357

บรรณานุกรม (ต่อ)

_____. (1986). Client-centered therapy. In I. L. Kutash and A. Wolf (Eds.), *Psychotherapist's casebook* (pp. 197–208). Jossey-Bass.

Rogers, C. R., and Farson, R. E. (1987). *Active listening*. Industrial Relations Center, University of Chicago.

Rothbard, N. P. (2001). Enriching or depleting? The dynamics of engagement in work and family roles. *Administrative Science Quarterly*, *46*(4), 655–684. https://doi.org/10.2307/3094827

Rovinelli, R. J., and Hambleton, R. K. (1977). *On the Use of Content Specialists in the Assessment of Criterion-Referenced Test Item Validity*. Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 2(2), 49–60.

Rudolph, C. W., Katz, I. M., Lavigne, K. N., and Zacher, H. (2017). Job crafting: A meta-analysis of relationships with individual differences, job characteristics, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 102*, 112–138. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.05.008

Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology, 21*(7), 600–619. https://doi.org/10.1108/02683940610690169

Schaufeli, W. B. and Bakker, A. B. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire a cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716.

บรรณานุกรม (ต่อ)

Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., and Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*(1), 71–92.

Schoemaker, P. J. H. (1995). Scenario planning: A tool for strategic thinking. *Sloan Management Review, 36*(2), 25–40.

Seibert, S. E., Wang, G., and Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology, 96*(5), 981–1003. https://doi.org/10.1037/a0022676

SessionLab. (2024). *What is facilitation? Definition and principles*. Retrieved August 18, 2025, from https://www.sessionlab.com/blog/what-is-facilitation/

Siddiqi, M. A. (2015). Work engagement and job crafting of service employees influencing customer outcomes. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers, 40*(3), 277–292. https://doi.org/10.1177/0256090915598584

Silberman, M. (2006). *Active Training: A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips* (3rd ed.). Pfeiffer.

Simon, H. A. (1957). *Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organization* (2nd ed.). New York, NY: Macmillan.

Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A., (2013).The job crafting questionnaire: A new scale to measure the extent to which employees engage in job crafting. International Journal of Wellbeing, 3(2), 126-146. https://doi:10.5502/ijw.v3i2.1

บรรณานุกรม (ต่อ)

Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal, 38*(5), 1442–1465.

Stamper, C. L., and Masterson, S. S. (2002). Insider or outsider? How employee perceptions of insider status affect their work behavior. *Journal of Organizational Behavior, 23*(8), 875–894.

Su, X., Wong, V., Kwan, C. K., and Mok, L. (2021). The impact of collective psychological ownership on social workers' work engagement in the job demands-resources model. *Human Service Organizations: Management, Leadership and Governance, 46*(3), 224–237. https://doi.org/10.1080/23303131.2021.2007195

Swanson, R. A. (1995). Human resource development: Performance is the key. *Human Resource Development Quarterly,6*(2), 207-213.

Tajfel, H., and Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin and S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Brooks/Cole.

Tanyildizi, H., and Dogan, E. (2023). The effect of psychological empowerment on employee performance: The mediating role of psychological ownership. *Ekoist: Journal of Econometrics and Statistics, 38*, 289–305. https://doi.org/10.26650/ekoist.2023.38.1258687

Thomas, E. C., Du Plessis, M., and Thomas, K. G. F. (2020). An evaluation of job crafting as an intervention aimed at improving work engagement. *SA Journal of Industrial Psychology / SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde, 46*, Article a1703. https://doi.org/10.4102/sajip.v46i0.1703

Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence: Experimental studies*. Macmillan.

บรรณานุกรม (ต่อ)

Tims, M., and Bakker, A. B. (2010). Job crafting: Towards a new model of individual job redesign. *SA Journal of Industrial Psychology*, *36*(2), Article 841. https://doi.org/10.4102/sajip.v36i2.841

Tims, M., Bakker, A. B., and Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior, 80*(1), 173–186. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.009

Tsai, H.-Y. (2021). Role of psychological ownership in job crafting, work engagement, and counterproductive behavior. *Journal of Theoretical Social Psychology, 5*(4), 366–376. https://doi.org/10.1002/jts5.104

Van Dyne, L., and Pierce, J. L. (2004). Psychological ownership and feelings of possession: Three field studies predicting employee attitudes and organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior, 25*(4), 439–459. https://doi.org/10.1002/job.249

Wang, H.-J., Demerouti, E., Le Blanc, P. M., and Lu, C.-Q. (2018). Crafting a job in "tough times": When being proactive is positively related to work attachment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 91*(1), 155–184. https://doi.org/10.1111/joop.12218

Wang, W., Pierce, J. L., Li, D., Wang, G., Li, J., and Niu, X. (2021). Eliciting psychological ownership of object by marking organizational name: The role of belongingness. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 699738. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.699738

Wrzesniewski, A., and Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review, 26*(2), 179–201. https://doi.org/10.5465/amr.2001.4378011

บรรณานุกรม (ต่อ)

Ye, Z., Shang, X., Shafait, Z., and Xu, Y. (2022). Impact of leading by example on employees' organizational and job psychological ownership: A moderated mediation study. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 888653. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.888653

Zhang, F., and Parker, S. K. (2019). Reorienting job crafting research: A hierarchical structure of job crafting concepts and integrative review. *Journal of Organizational Behavior, 40*(2), 126–146. https://doi.org/10.1002/job.2332

Zimmerman, M. A. (1990). Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological conceptions. *American Journal of Community Psychology, 18*(1), 169–177. https://doi.org/10.1007/BF00922695

ภาคผนวก



ภาคผนวก ก

แบบสอบถามการวิจัยระยะที่ 1 และ 2

แบบสอบถามเพื่อการวิจัยระยะที่ 1

เรื่อง “เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู”

<u>ตอนที่ 1</u> เกณฑ์ผู้เข้าร่วมวิจัย

คำชี้แจง: กรุณาทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความเป็นจริง

1. ท่านปฏิบัติงานภายในโรงเรียนภาครัฐหรือไม่

   ☐ ใช่ ☐ ไม่ใช่

2. ท่านเป็นข้าราชการครู

   ☐ ใช่ ☐ ไม่ใช่

3. ท่านรับราชการครูเป็นเวลา 1 ปีขึ้นไป

   ☐ ใช่ ☐ ไม่ใช่

<u>ตอนที่ 2</u> ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

คำชี้แจง: กรุณาทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความเป็นจริงเกี่ยวกับตัวท่านมากที่สุด

1. เพศ

   ☐ ชาย ☐ หญิง

2. อายุ

   ☐ 22 - 25 ปี ☐ 25 – 34 ปี

   ☐ 35 – 44 ปี ☐ 45 – 54 ปี

   ☐ 55 – 60 ปี

3. ระดับการศึกษา

   ☐ ปริญญาตรี ☐ ปริญญาโท

   ☐ ปริญญาเอก

4. ระดับชั้นการศึกษาที่สอน

   ☐ มัธยมศึกษาตอนต้น ☐ มัธยมศึกษาตอนปลาย

5. ประสบการณ์ทำงาน

   ☐ 1 – 6 ปี ☐ 7 – 11 ปี

   ☐ ตั้งแต่ 12 ปี

6. จังหวัดที่ปฏิบัติงาน

   ☐ จังหวัดตาก ☐ จังหวัดกำแพงเพชร

<u>ตอนที่ 3</u> แบบสอบถามการยึดมั่นในงาน

คำชี้แจง: โปรดพิจารณาว่าในช่วงที่ผ่านมา ท่านมีประสบการณ์หรือความรู้สึกตามข้อความแต่ละข้อบ่อยเพียงใด ให้เลือกคำตอบที่ตรงกับความถี่ที่เกิดขึ้นกับท่าน

คะแนน 1 หมายถึง ไม่เคยเลย
คะแนน 2 หมายถึง ไม่บ่อย/นาน ๆ ครั้ง
คะแนน 3 หมายถึง บางครั้ง (เดือนละ 1-2 ครั้ง)
คะแนน 4 หมายถึง บ่อยครั้ง (เกือบทุกวันหรือหลายครั้งต่อสัปดาห์)
คะแนน 5 หมายถึง เป็นประจำ/เสมอ

ข้อ	ข้อความ – การยึดมั่นในงาน	ระดับความถี่				
		1	2	3	4	5
1	ฉันมีพลังงานมากพอที่จะทำงานอย่างต่อเนื่อง					
2	ฉันมีแรงขับภายในที่เป็นพลังผลักดันให้สามารถทำงานได้อย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง จนบรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้					
3	ฉันยอมรับอารมณ์ลบ เช่น ความเครียด ที่เกิดขึ้นเมื่อเผชิญกับความท้าทายในการทำงาน และเลือกที่จะดำเนินงานต่ออย่างมีสติ					
4	เมื่อเผชิญกับอุปสรรคระหว่างการทำงาน ฉันเปิดใจยอมรับสิ่งที่เกิดขึ้น					
5	ฉันพยายามอย่างสุดความสามารถเพื่อทำงานให้แล้วเสร็จ					
6	แม้ต้องเผชิญกับงานที่ยากและซับซ้อน ฉันยังคงตั้งใจและพยายามอย่างเต็มที่ เพื่อก้าวไปสู่เป้าหมายที่กำหนดไว้					
7	แม้งานจะเร่งด่วนและมีเวลาจำกัด ฉันเต็มใจที่จะใช้ความพยายามทุ่มเทอย่างเต็มที่เพื่อให้งานสำเร็จตามกำหนดเวลา					
8	เมื่อเผชิญกับปัญหาในการทำงาน ฉันพากเพียรหาทางแก้ไขแทนที่จะยอมแพ้					
9	ฉันมุ่งมั่นที่จะทำงานให้สำเร็จ แม้งานจะยากและท้าทาย					
10	ฉันรู้สึกว่างานที่ทำมีความหมายและคุณค่า					
11	ฉันมีส่วนร่วมกับงานอย่างเต็มที่และตั้งใจทำทุกขั้นตอนให้ออกมาดีที่สุด					
12	ฉันสัมผัสได้ว่างานที่ฉันทำมีความสำคัญต่อฉัน					
13	ฉันรู้สึกกระตือรือร้นและพร้อมที่จะลงมือทำงาน					
14	ฉันมีความตื่นตัวและกระฉับกระเฉงในระหว่างการทำงาน					
15	ฉันรู้สึกมีชีวิตชีวาในการทำงาน					
16	งานที่ฉันทำเป็นแรงบันดาลใจให้ฉันพัฒนาตนเอง					
17	ฉันได้รับแรงบันดาลใจจากงานที่ทำให้มุ่งมั่นในการทำงานมากขึ้น					
18	ฉันรู้สึกภาคภูมิใจในงานที่ฉันทำ					

ข้อ	ข้อความ – การยึดมั่นในงาน	ระดับความถี่				
		1	2	3	4	5
19	งานที่ฉันทำทำให้ฉันรู้สึกว่าตัวเองมีคุณค่าและน่ายกย่อง					
20	ฉันมีความสุขที่ได้บอกเล่าเกี่ยวกับงานที่ฉันทำให้ผู้อื่นฟัง					
21	งานที่ฉันทำมีความท้าทายและผลักดันให้ฉันก้าวข้ามขีดจำกัดของตัวเอง					
22	งานของฉันกระตุ้นให้ฉันเผชิญกับสิ่งใหม่ ๆ อยู่เสมอ					
23	งานที่ฉันทำผลักดันให้ฉันพัฒนาตนเองอยู่เสมอ					
24	ฉันมีสมาธิจดจ่อกับงานได้ต่อเนื่อง					
25	ฉันทำงานตรงหน้าได้อย่างเต็มที่โดยไม่วอกแวก					
26	ฉันมีใจจดจ่ออยู่กับงานที่ทำโดยไม่ถูกรบกวนจากสิ่งรอบตัวง่าย ๆ					
27	ฉันมีความสุขกับการทำงานจนรู้สึกว่าเวลาผ่านไปอย่างรวดเร็ว					
28	ฉันเพลิดเพลินกับงานจนไม่ทันสังเกตว่าเวลาผ่านไปนานเท่าไรเวลาทำงาน					
29	ฉันรู้สึกยากที่จะหยุดทำงานเมื่อกำลังจดจ่อกับงานอยู่					
30	แม้งานถึงช่วงจะเสร็จสิ้นบางส่วน ฉันยังอยากทำงานต่อโดยไม่อยากหยุดพัก					

<u>ตอนที่ 4</u> แบบสอบถามความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

คำชี้แจง: โปรดแสดงความเห็นของท่าน โดยพิจารณาว่าท่านมีความคิดเห็นตามข้อความดังกล่าวมากน้อยเพียงใด ให้เลือกคำตอบตามระดับความเห็นด้วยของท่าน

คะแนน 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
คะแนน 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย
คะแนน 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ / ปานกลาง
คะแนน 4 หมายถึง เห็นด้วย
คะแนน 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

ข้อ	ข้อความ – ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ	ระดับความคิดเห็น				
		1	2	3	4	5
1	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถจัดการภาระงานที่ได้รับได้อย่างมีประสิทธิภาพ แม้งานนั้นจะมีความท้าทาย					
2	ฉันเชื่อว่าความสามารถของฉันเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้ผลลัพธ์ภาพรวมของโรงเรียนประสบความสำเร็จ					
3	เมื่อได้รับมอบหมายงานที่ท้าทาย ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถทำงานนั้นให้สำเร็จได้					

ข้อ	ข้อความ – ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ	ระดับความคิดเห็น				
		1	2	3	4	5
4	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถรับมือกับปัญหาที่เกิดขึ้นระหว่างการทำงานในห้องเรียนได้ดี					
5	ฉันเชื่อมั่นว่าตนเองสามารถจัดการงานในหน้าที่ครูได้อย่างมีประสิทธิภาพ					
6	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถแก้ปัญหาในงานได้อย่างเหมาะสม					
7	ฉันจะเรียกร้องความร่วมมือจากเพื่อนครู เมื่องานที่รับผิดชอบได้รับผลกระทบจากการละเลยของผู้อื่น					
8	หากมีเพื่อนครูไม่ปฏิบัติตามแนวทางที่ตกลงร่วมกัน ฉันจะบอกกล่าวให้เขารับผิดชอบ เนื่องจากกระทบต่อความสำเร็จในงาน					
9	ฉันกล้าเรียกร้องให้ผู้อื่นรับผิดชอบเมื่อการกระทำของเขาส่งผลกระทบต่อเป้าหมายของฉัน					
10	ฉันต้องรับผิดชอบต่อการตัดสินใจของตนเอง					
11	เมื่อฉันตัดสินใจในเรื่องใด ฉันพร้อมจะรับผลตามมาทั้งด้านบวกและด้านลบ					
12	หน้าที่ของฉันไม่ใช่แค่การลงมือทำงาน แต่รวมถึงการรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นด้วย					
13	ฉันรู้สึกว่าตนเองมีที่ยืนในการทำงานในในโรงเรียนแห่งนี้					
14	ฉันรู้สึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียนจากการที่มีหน้าที่รับผิดชอบที่ได้รับการยอมรับ					
15	ฉันรู้สึกว่าตนเองมีบทบาทที่ชัดเจนในโรงเรียนแห่งนี้					
16	ฉันรู้สึกว่าโรงเรียนเป็นเหมือนบ้านหลังที่สอง ที่ฉันมีความผูกพันทางใจ					
17	ฉันรู้สึกผูกพันกับบทบาทของตนเองในฐานะครูที่มีส่วนร่วมในการพัฒนาโรงเรียน					
18	ฉันรู้สึกว่างานที่ทำอยู่ สะท้อนถึงตัวตนของฉัน					
19	ฉันรู้สึกว่างานที่ทำเป็นส่วนหนึ่งของฉัน ไม่ใช่แค่สิ่งที่ได้รับมอบหมาย					
20	ฉันรู้สึกว่าการทำงานร่วมกับทีม สะท้อนความเป็นตัวตนของฉันได้ดี					
21	ฉันรู้สึกว่างานที่ทำอยู่ สะท้อนคุณค่าในการทำงานที่ฉันยึดถือ					
22	ฉันมองว่างานที่ทำมีคุณค่า เพราะมันสะท้อนสิ่งที่ฉันให้ความสำคัญในชีวิต					
23	การทำงานร่วมกันกับเพื่อนร่วมงานช่วยย้ำเตือนความหมายในการทำงานในโรงเรียนแห่งนี้					
24	การทำงานร่วมกับทีมทำให้ฉันรู้สึกว่าชีวิตการทำงานมีความหมาย					

ข้อ	ข้อความ – ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ	ระดับความคิดเห็น				
		1	2	3	4	5
25	ฉันรู้สึกว่าคุณค่าในการทำงานของฉันเชื่อมโยงกับรูปแบบการทำงานในโรงเรียนแห่งนี้					
26	ฉันรู้สึกว่าการเป็นครูในโรงเรียนนี้ทำให้ชีวิตการทำงานมีความหมาย					

<u>อนที่ 5</u> แบบสอบถามการจัดแจงในงาน

คำชี้แจง: โปรดแสดงความเห็นของท่าน โดยพิจารณาว่าท่านมีความคิดเห็นตามข้อความดังกล่าวมากน้อยเพียงใด ให้เลือกคำตอบตามระดับความเห็นด้วยของท่าน

คะแนน 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
คะแนน 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย
คะแนน 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ / ปานกลาง
คะแนน 4 หมายถึง เห็นด้วย
คะแนน 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

ข้อ	ข้อความ – การจัดแจงในงาน	ระดับความคิดเห็น				
		1	2	3	4	5
1	ฉันได้รับสื่อการสอนที่หลากหลายเพียงพอ จนสามารถออกแบบการจัดการเรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพมาก					
2	ฉันเข้าถึงแหล่งข้อมูลที่หลากหลาย ทำให้ฉันมีข้อมูลมากพอที่นำมาประยุกต์ใช้ในการวางแผนการสอนให้ดีขึ้น					
3	ฉันมีโอกาสเข้าร่วมการอบรม ซึ่งช่วยให้สามารถออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับนโยบายของโรงเรียนมากขึ้น					
4	โรงเรียนเปิดโอกาสให้ฉันเลือกแนวทางการพัฒนาตนเองที่สอดคล้องกับความสนใจของตนเอง ซึ่งส่งผลให้สามารถนำไปต่อยอดในการออกแบบการจัดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น					
5	ฉันมีอิสระในการตัดสินใจเลือกวิธีการสอนให้เหมาะสมกับนักเรียน					
6	ฉันสามารถวางแผนกิจกรรมการสอนของตนเองได้โดยไม่ต้องรอคำสั่งเสมอไป					
7	ฉันจัดระเบียบการทำงานเพื่อลดการติดต่อกับผู้คนที่ไม่เกี่ยวข้องเพื่อลดภาระการทำงานที่ไม่จำเป็น					
8	ฉันลดภาระงานบางอย่างที่ไม่จำเป็น เพื่อจดจ่อกับงานสอนได้มากขึ้น					
9	ฉันหลีกเลี่ยงกิจกรรมที่ใช้เวลามากแต่ไม่ส่งผลต่อคุณภาพการเรียนรู้ของนักเรียน					
10	ฉันจัดหมวดหมู่ภารกิจเพื่อลดการทำงานซ้ำซ้อนลง					

ข้อ	ข้อความ – การจัดแจงในงาน	ระดับความคิดเห็น				
		1	2	3	4	5
11	ฉันเลือกใช้วิธีการสอนที่ช่วยลดภาระในการเตรียมการที่ซ้ำซ้อน โดยไม่ลดทอนคุณภาพของการเรียนรู้ของนักเรียน					
12	เมื่อต้องเผชิญปัญหาในการจัดกิจกรรมภายในโรงเรียน ฉันได้รับสนับสนุนจากหัวหน้างาน ซึ่งช่วยให้ฉันจัดการปัญหาในการทำงานได้ดีขึ้น และส่งเสริมความสัมพันธ์ที่ดีกับหัวหน้างาน					
13	ฉันได้รับความร่วมมือจากเพื่อนครู เมื่อต้องดำเนินการจัดการเรียนรู้ร่วมกันซึ่งช่วยสร้างบรรยากาศของการทำงานร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ภายในโรงเรียน					
14	ฉันได้รับการชี้แนะที่เป็นประโยชน์จากหัวหน้างานในระหว่างการปฏิบัติงาน ซึ่งส่งผลให้ฉันมีความสัมพันธ์ที่ดีและไว้วางใจกับหัวหน้างานมากยิ่งขึ้น					
15	หัวหน้างานกระตุ้นให้ฉันคิดถึงจุดที่ฉันควรพัฒนาในการทำงานร่วมกับครูคนอื่นๆ ทำให้บรรยากาศในการทำงานระหว่างฉันกับเพื่อนร่วมงานมีความเกื้อกูลกันมากขึ้น					
16	ฉันได้รับข้อมูลป้อนกลับจากเพื่อนร่วมงาน ซึ่งช่วยให้ฉันสามารถปรับปรุงการทำงานร่วมกันได้ดียิ่งขึ้น และส่งเสริมความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างกัน					
17	ฉันแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับผลการปฏิบัติงานที่เกิดขึ้นกับเพื่อนร่วมงานอย่างสม่ำเสมอ ทำให้เราทำงานร่วมกันได้มีประสิทธิภาพมากขึ้น					
18	ฉันมีความตั้งใจที่จะเพิ่มงานบางส่วนเข้าไปในหน้าที่ของตนเองเมื่อรู้สึกว่ายังไม่ได้ใช้ทักษะอย่างเต็มที่					
19	ฉันเพิ่มภาระงานที่ท้าทายให้กับตนเองเมื่อรู้สึกว่ายังใช้ศักยภาพไม่เต็มที่					
20	เมื่อรู้สึกว่ายังไม่ได้ใช้ทักษะอย่างเต็มที่ ฉันจะอาสาเข้าร่วมโครงการที่เกี่ยวข้องกับความถนัดของตนเอง					
21	ฉันจะขอเข้าร่วมกลุ่มโครงการบางอย่าง เพื่อให้ได้ใช้ทักษะที่ไม่ได้ใช้ในงานประจำ					
22	เมื่อรู้สึกว่างานยังไม่ท้าทาย ฉันจะขอรับช่วงงานจากผู้บังคับบัญชาเพื่อให้ได้ใช้ทักษะที่ตนเองถนัดอย่างเต็มที่					
23	ฉันยินดีรับงานเพิ่มเติมจากผู้บังคับบัญชา หากเห็นว่าเป็นโอกาสในการใช้ทักษะของฉันให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อเป้าหมายการทำงานของโรงเรียน					

<u>ตอนที่ 6</u> แบบสอบถามการสร้างอำนาจทางจิตใจ

คำชี้แจง: โปรดแสดงความเห็นของท่าน โดยพิจารณาว่าท่านมีความคิดเห็นตามข้อความดังกล่าวมากน้อยเพียงใด ให้เลือกคำตอบตามระดับความเห็นด้วยของท่าน

คะแนน 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
คะแนน 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย
คะแนน 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ / ปานกลาง
คะแนน 4 หมายถึง เห็นด้วย
คะแนน 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

ข้อ	ข้อความ – การสร้างอำนาจทางจิตใจ	ระดับความคิดเห็น				
		5	4	3	2	1
1	บทบาทในสถานที่ทำงานสอดคล้องกับความเชื่อในการทำงานที่ฉันยึดถือ					
2	ความเชื่อส่วนตัวของฉันสอดคล้องกับบทบาทหน้าที่ในการทำงานของฉัน					
3	ตำแหน่งงานที่ฉันรับผิดชอบตรงกับแนวทางส่วนตัวที่ฉันยึดถือ					
4	หน้าที่ที่ฉันได้รับมอบหมายตรงกับรูปแบบการทำงานที่ฉันถนัด					
5	ภาระงานของฉันเข้ากันได้กับแนวทางการปฏิบัติงานส่วนตัวของฉัน					
6	ฉันเชื่อว่าตนเองมีความสามารถเพียงพอที่จะปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ					
7	เมื่อเผชิญกับงานที่ท้าทาย ฉันเชื่อมั่นในความสามารถตนเองว่าจะแก้ไขปัญหานั้นได้					
8	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถทำผลงานได้ตามมาตรฐานขององค์กร					
9	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถพัฒนานักเรียนให้เกิดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ					
10	เมื่อพบปัญหาในชั้นเรียน ฉันเชื่อมั่นว่าสามารถรับมือกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นได้อย่างดี					
11	ฉันมีทางเลือกในการกำหนดรูปแบบงานที่เหมาะสมกับตนเอง					
12	ฉันมีอิสระในการเลือกกำหนดกระบวนการการทำงานของตนเอง					
13	ฉันสามารถควบคุมตนเองขณะทำงานให้งานเป็นไปตามเป้าหมายที่กำหนดได้					
14	ฉันสามารถควบคุมพฤติกรรมการทำงานของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ เช่น มีสมาธิในการทำงาน					
15	ฉันสามารถตัดสินใจในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับงานได้อย่างมีเหตุผลและสอดคล้องกับสถานการณ์					

ข้อ	ข้อความ – การสร้างอำนาจทางจิตใจ	ระดับความคิดเห็น				
		5	4	3	2	1
16	ฉันสามารถตัดสินใจในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับงานได้อย่างอิสระภายใต้เป้าหมายของงาน					
17	ความเห็นของฉันสามารถมีน้ำหนักในการกำหนดแนวทางหรือมาตรการของโรงเรียน					
18	บทบาทของฉันในโรงเรียนมีส่วนที่สามารถผลักดันการเปลี่ยนแปลงทิศทางของโรงเรียนได้					
19	ฉันสามารถเสนอแนวทางใหม่ ๆ ที่มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงการบริหารจัดการ ในโรงเรียนได้					
20	ฉันสามารถปรับเปลี่ยนกิจกรรมให้สอดคล้องกับบริบทในห้องเรียนที่ฉันสอนได้					
21	ฉันสามารถจัดสรรบรรยากาศในห้องเรียน ให้เอื้อต่อการเรียนรู้ของนักเรียนได้โดยตรง					
22	เมื่อรู้สึกว่างานยังไม่ท้าทาย ฉันจะขอรับช่วงงานจากผู้บังคับบัญชาเพื่อให้ได้ใช้ทักษะที่ตนเองถนัดอย่างเต็มที่					
23	ฉันยินดีรับงานเพิ่มเติมจากผู้บังคับบัญชา หากเห็นว่าเป็นโอกาสในการใช้ทักษะของฉันให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อเป้าหมายการทำงานของโรงเรียน					

พระจอมเกล้าพระนครเหนือ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยี

<u>ตอนที่ 7</u> แบบสอบถามการระบุตัวตนต่อองค์การ

คำชี้แจง: โปรดแสดงความเห็นของท่าน โดยพิจารณาว่าท่านมีความคิดเห็นตามข้อความดังกล่าวมากน้อยเพียงใด ให้เลือกคำตอบตามระดับความเห็นด้วยของท่าน

คะแนน 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
คะแนน 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย
คะแนน 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ / ปานกลาง
คะแนน 4 หมายถึง เห็นด้วย
คะแนน 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

ข้อ	ข้อความ – การระบุตัวตนต่อองค์การ	ระดับความคิดเห็น				
		5	4	3	2	1
1	ฉันมองตนเองว่าเป็นสมาชิกของโรงเรียน ผ่านการมีส่วนร่วมในการทำงานร่วมกับผู้อื่น					
2	บทบาทหน้าที่ในโรงเรียนที่ฉันได้รับทำให้ฉันยอมรับว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียนแห่งนี้					
3	การทำงานกับเพื่อนร่วมงานในโรงเรียนได้หล่อหลอมให้ฉันมองตนเองเป็นสมาชิกของโรงเรียน					
4	การมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนครู ทำให้ฉันยอมรับตนเองในฐานะสมาชิกของโรงเรียน					
5	การทำงานร่วมกันภายใต้เป้าหมายของโรงเรียน ทำให้ฉันมองตัวเองเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียนแห่งนี้					
6	ฉันไม่ได้เพียงแค่ปฏิบัติตามค่านิยมของโรงเรียน แต่เชื่อมั่นในสิ่งเหล่านั้นอย่างจริงใจ					
7	ฉันมีเป้าหมายในการทำงานสอดคล้องกับเป้าหมายของโรงเรียน					
8	เป้าหมายของโรงเรียนคือส่วนหนึ่งของเป้าหมายในการทำงานของฉัน					
9	*ค่านิยมของโรงเรียนกลายเป็นส่วนหนึ่งของความเชื่อในการทำงานของฉัน*					
10	ฉันรู้สึกผูกพันกับโรงเรียนนี้มากกว่าการเป็นเพียงสถานที่ทำงาน					
11	ฉันรู้สึกว่าการทำงานที่โรงเรียนแห่งนี้เป็นสิ่งที่ฉันต้องการในระยะยาว					
12	ฉันรู้สึกว่าโรงเรียนแห่งนี้มีความหมายและเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตฉัน					
13	ฉันรู้สึกเป็นเจ้าของโรงเรียนแห่งนี้ ราวกับเป็นบ้านหลังหนึ่งของฉันเอง					
14	เมื่อโรงเรียนมีปัญหา ฉันรู้สึกว่าตนเองมีส่วนรับผิดชอบในฐานะเจ้าของโรงเรียน					

แบบสอบถามเพื่อการวิจัยระยะที่ 2

เรื่อง “เชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู”

<u>ตอนที่ 1</u> เกณฑ์ผู้เข้าร่วมวิจัย

คำชี้แจง: กรุณาทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความเป็นจริง

1. ท่านปฏิบัติงานภายในโรงเรียนภาครัฐหรือไม่

☐ ใช่ ☐ ไม่ใช่

2. ท่านเป็นข้าราชการครู

☐ ใช่ ☐ ไม่ใช่

3. ท่านรับราชการครูเป็นเวลา 1 ปีขึ้นไป

☐ ใช่ ☐ ไม่ใช่

<u>ตอนที่ 2</u> ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

คำชี้แจง: กรุณาทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความเป็นจริงเกี่ยวกับตัวท่านมากที่สุด

1. เพศ

☐ ชาย ☐ หญิง

2. อายุ

☐ 22 - 25 ปี ☐ 25 – 34 ปี

☐ 35 – 44 ปี ☐ 45 – 54 ปี

☐ 55 – 60 ปี

3. ระดับการศึกษา

☐ ปริญญาตรี ☐ ปริญญาโท

☐ ปริญญาเอก

4. ระดับชั้นการศึกษาที่สอน

☐ มัธยมศึกษาตอนต้น ☐ มัธยมศึกษาตอนปลาย

5. ประสบการณ์ทำงาน

☐ 1 – 6 ปี ☐ 7 – 11 ปี

☐ ตั้งแต่ 12 ปี

6. จังหวัดที่ปฏิบัติงาน

☐ จังหวัดเชียงใหม่ ☐ จังหวัดแม่ฮ่องสอน

☐ จังหวัดลำปาง ☐ จังหวัดลำพูน

☐ จังหวัดเชียงราย ☐ จังหวัดพะเยา

☐ จังหวัดแพร่ ☐ จังหวัดน่าน

<u>ตอนที่ 3</u> แบบสอบถามการยึดมั่นในงาน

คำชี้แจง: โปรดพิจารณาว่าในช่วงที่ผ่านมา ท่านมีประสบการณ์หรือความรู้สึกตามข้อความแต่ละข้อบ่อยเพียงใด ให้เลือกคำตอบที่ตรงกับความถี่ที่เกิดขึ้นกับท่าน

คะแนน 1 หมายถึง ไม่เคยเลย
คะแนน 2 หมายถึง ไม่บ่อย/นาน ๆ ครั้ง
คะแนน 3 หมายถึง บางครั้ง (เดือนละ 1-2 ครั้ง)
คะแนน 4 หมายถึง บ่อยครั้ง (เกือบทุกวันหรือหลายครั้งต่อสัปดาห์)
คะแนน 5 หมายถึง เป็นประจำ/เสมอ

ข้อ	ข้อความ – การยึดมั่นในงาน	ระดับความถี่				
		1	2	3	4	5
1	ฉันมีพลังงานมากพอที่จะทำงานอย่างต่อเนื่อง					
2	ฉันมีแรงขับภายในที่เป็นพลังผลักดันให้สามารถทำงานได้อย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง จนบรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้					
3	ฉันยอมรับอารมณ์ลบ เช่น ความเครียด ที่เกิดขึ้นเมื่อเผชิญกับความท้าทายในการทำงาน และเลือกที่จะดำเนินงานต่ออย่างมีสติ					
4	เมื่อเผชิญกับอุปสรรคระหว่างการทำงาน ฉันเปิดใจยอมรับสิ่งที่เกิดขึ้น					
5	ฉันพยายามอย่างสุดความสามารถเพื่อทำงานให้แล้วเสร็จ					
6	แม้ต้องเผชิญกับงานที่ยากและซับซ้อน ฉันยังคงตั้งใจและพยายามอย่างเต็มที่ เพื่อก้าวไปสู่เป้าหมายที่กำหนดไว้					
7	แม้งานจะเร่งด่วนและมีเวลาจำกัด ฉันเต็มใจที่จะใช้ความพยายามทุ่มเทอย่างเต็มที่เพื่อให้งานสำเร็จตามกำหนดเวลา					
8	เมื่อเผชิญกับปัญหาในการทำงาน ฉันพากเพียรหาทางแก้ไขแทนที่จะยอมแพ้					
9	ฉันมุ่งมั่นที่จะทำงานให้สำเร็จ แม้งานจะยากและท้าทาย					
10	ฉันรู้สึกว่างานที่ทำมีความหมายและคุณค่า					
11	ฉันมีส่วนร่วมกับงานอย่างเต็มที่และตั้งใจทำทุกขั้นตอนให้ออกมาดีที่สุด					
12	ฉันสัมผัสได้ว่างานที่ฉันทำมีความสำคัญต่อฉัน					
13	ฉันรู้สึกกระตือรือร้นและพร้อมที่จะลงมือทำงาน					
14	ฉันมีความตื่นตัวและกระฉับกระเฉงในระหว่างการทำงาน					
15	ฉันรู้สึกมีชีวิตชีวาในการทำงาน					
16	งานที่ฉันทำเป็นแรงบันดาลใจให้ฉันพัฒนาตนเอง					
17	ฉันได้รับแรงบันดาลใจจากงานที่ทำให้มุ่งมั่นในการทำงานมากขึ้น					
18	ฉันรู้สึกภาคภูมิใจในงานที่ฉันทำ					

ข้อ	ข้อความ – การยึดมั่นในงาน	ระดับความถี่				
		1	2	3	4	5
19	งานที่ฉันทำทำให้ฉันรู้สึกว่าตัวเองมีคุณค่าและน่ายกย่อง					
20	ฉันมีความสุขที่ได้บอกเล่าเกี่ยวกับงานที่ฉันทำให้ผู้อื่นฟัง					
21	งานที่ฉันทำมีความท้าทายและผลักดันให้ฉันก้าวข้ามขีดจำกัดของตัวเอง					
22	งานของฉันกระตุ้นให้ฉันเผชิญกับสิ่งใหม่ ๆ อยู่เสมอ					
23	งานที่ฉันทำผลักดันให้ฉันพัฒนาตนเองอยู่เสมอ					
24	ฉันมีสมาธิจดจ่อกับงานได้ต่อเนื่อง					
25	ฉันทำงานตรงหน้าได้อย่างเต็มที่โดยไม่วอกแวก					
26	ฉันมีใจจดจ่ออยู่กับงานที่ทำโดยไม่ถูกรบกวนจากสิ่งรอบตัวง่าย ๆ					
27	ฉันมีความสุขกับการทำงานจนรู้สึกว่าเวลาผ่านไปอย่างรวดเร็ว					
28	ฉันเพลิดเพลินกับงานจนไม่ทันสังเกตว่าเวลาผ่านไปนานเท่าไรเวลาทำงาน					
29	ฉันรู้สึกยากที่จะหยุดทำงานเมื่อกำลังจดจ่อกับงานอยู่					
30	แม้งานถึงช่วงจะเสร็จสิ้นบางส่วน ฉันยังอยากทำงานต่อโดยไม่อยากหยุดพัก					

<u>ตอนที่ 4</u> แบบสอบถามความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

คำชี้แจง: โปรดแสดงความเห็นของท่าน โดยพิจารณาว่าท่านมีความคิดเห็นตามข้อความดังกล่าวมากน้อยเพียงใด ให้เลือกคำตอบตามระดับความเห็นด้วยของท่าน

คะแนน 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
คะแนน 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย
คะแนน 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ / ปานกลาง
คะแนน 4 หมายถึง เห็นด้วย
คะแนน 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

ข้อ	ข้อความ – ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ	ระดับความคิดเห็น				
		1	2	3	4	5
1	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถจัดการภาระงานที่ได้รับได้อย่างมีประสิทธิภาพ แม้งานนั้นจะมีความท้าทาย					
2	ฉันเชื่อว่าความสามารถของฉันเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้ผลลัพธ์ภาพรวมของโรงเรียนประสบความสำเร็จ					
3	เมื่อได้รับมอบหมายงานที่ท้าทาย ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถทำงานนั้นให้สำเร็จได้					

ข้อ	ข้อความ – ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ	ระดับความคิดเห็น				
		1	2	3	4	5
4	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถรับมือกับปัญหาที่เกิดขึ้นระหว่างการทำงานในห้องเรียนได้ดี					
5	ฉันเชื่อมั่นว่าตนเองสามารถจัดการงานในหน้าที่ครูได้อย่างมีประสิทธิภาพ					
6	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถแก้ปัญหาในงานได้อย่างเหมาะสม					
7	ฉันจะเรียกร้องความร่วมมือจากเพื่อนครู เมื่องานที่รับผิดชอบได้รับผลกระทบจากการละเลยของผู้อื่น					
8	หากมีเพื่อนครูไม่ปฏิบัติตามแนวทางที่ตกลงร่วมกัน ฉันจะบอกกล่าวให้เขารับผิดชอบ เนื่องจากกระทบต่อความสำเร็จในงาน					
9	ฉันกล้าเรียกร้องให้ผู้อื่นรับผิดชอบเมื่อการกระทำของเขาส่งผลกระทบต่อเป้าหมายของฉัน					
10	ฉันต้องรับผิดชอบต่อการตัดสินใจของตนเอง					
11	เมื่อฉันตัดสินใจในเรื่องใด ฉันพร้อมจะรับผลตามมาทั้งด้านบวกและด้านลบ					
12	หน้าที่ของฉันไม่ใช่แค่การลงมือทำงาน แต่รวมถึงการรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นด้วย					
13	ฉันรู้สึกว่าตนเองมีที่ยืนในการทำงานในในโรงเรียนแห่งนี้					
14	ฉันรู้สึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียนจากการที่มีหน้าที่รับผิดชอบที่ได้รับการยอมรับ					
15	ฉันรู้สึกว่าตนเองมีบทบาทที่ชัดเจนในโรงเรียนแห่งนี้					
16	ฉันรู้สึกว่าโรงเรียนเป็นเหมือนบ้านหลังที่สอง ที่ฉันมีความผูกพันทางใจ					
17	ฉันรู้สึกผูกพันกับบทบาทของตนเองในฐานะครูที่มีส่วนร่วมในการพัฒนาโรงเรียน					
18	ฉันรู้สึกว่างานที่ทำอยู่ สะท้อนถึงตัวตนของฉัน					
19	ฉันรู้สึกว่างานที่ทำเป็นส่วนหนึ่งของฉัน ไม่ใช่แค่สิ่งที่ได้รับมอบหมาย					
20	ฉันรู้สึกว่าการทำงานร่วมกับทีม สะท้อนความเป็นตัวตนของฉันได้ดี					
21	ฉันรู้สึกว่างานที่ทำอยู่ สะท้อนคุณค่าในการทำงานที่ฉันยึดถือ					
22	ฉันมองว่างานที่ทำมีคุณค่า เพราะมันสะท้อนสิ่งที่ฉันให้ความสำคัญในชีวิต					
23	การทำงานร่วมกันกับเพื่อนร่วมงานช่วยย้ำเตือนความหมายในการทำงานในโรงเรียนแห่งนี้					
24	การทำงานร่วมกับทีมทำให้ฉันรู้สึกว่าชีวิตการทำงานมีความหมาย					

ข้อ	ข้อความ – ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ	ระดับความคิดเห็น				
		1	2	3	4	5
25	ฉันรู้สึกว่าคุณค่าในการทำงานของฉันเชื่อมโยงกับรูปแบบการทำงานในโรงเรียนแห่งนี้					
26	ฉันรู้สึกว่าการเป็นครูในโรงเรียนนี้ทำให้ชีวิตการทำงานมีความหมาย					

ตอนที่ 5 แบบสอบถามการจัดแจงในงาน

คำชี้แจง: โปรดแสดงความเห็นของท่าน โดยพิจารณาว่าท่านมีความคิดเห็นตามข้อความดังกล่าวมากน้อยเพียงใด ให้เลือกคำตอบตามระดับความเห็นด้วยของท่าน

คะแนน 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
คะแนน 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย
คะแนน 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ / ปานกลาง
คะแนน 4 หมายถึง เห็นด้วย
คะแนน 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

ข้อ	ข้อความ – การจัดแจงในงาน	ระดับความคิดเห็น				
		1	2	3	4	5
1	ฉันได้รับสื่อการสอนที่หลากหลายเพียงพอ จนสามารถออกแบบการจัดการเรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพมาก					
2	ฉันเข้าถึงแหล่งข้อมูลที่หลากหลาย ทำให้ฉันมีข้อมูลมากพอที่นำมาประยุกต์ใช้ในการวางแผนการสอนให้ดีขึ้น					
3	ฉันมีโอกาสเข้าร่วมการอบรม ซึ่งช่วยให้สามารถออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับนโยบายของโรงเรียนมากขึ้น					
4	โรงเรียนเปิดโอกาสให้ฉันเลือกแนวทางการพัฒนาตนเองที่สอดคล้องกับความสนใจของตนเอง ซึ่งส่งผลให้สามารถนำไปต่อยอดในการออกแบบการจัดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น					
5	ฉันมีอิสระในการตัดสินใจเลือกวิธีการสอนให้เหมาะสมกับนักเรียน					
6	ฉันสามารถวางแผนกิจกรรมการสอนของตนเองได้โดยไม่ต้องรอคำสั่งเสมอไป					
7	ฉันจัดระเบียบการทำงานเพื่อลดการติดต่อกับผู้คนที่ไม่เกี่ยวข้องเพื่อลดภาระการทำงานที่ไม่จำเป็น					
8	ฉันลดภาระงานบางอย่างที่ไม่จำเป็น เพื่อจดจ่อกับงานสอนได้มากขึ้น					
9	ฉันหลีกเลี่ยงกิจกรรมที่ใช้เวลามากแต่ไม่ส่งผลต่อคุณภาพการเรียนรู้ของนักเรียน					
10	ฉันจัดหมวดหมู่ภารกิจเพื่อลดการทำงานซ้ำซ้อนลง					

ข้อ	ข้อความ – การจัดแจงในงาน	ระดับความคิดเห็น				
		1	2	3	4	5
11	ฉันเลือกใช้วิธีการสอนที่ช่วยลดภาระในการเตรียมการที่ซ้ำซ้อน โดยไม่ลดทอนคุณภาพของการเรียนรู้ของนักเรียน					
12	เมื่อต้องเผชิญปัญหาในการจัดกิจกรรมภายในโรงเรียน ฉันได้รับสนับสนุนจากหัวหน้างาน ซึ่งช่วยให้ฉันจัดการปัญหาในการทำงานได้ดีขึ้น และส่งเสริมความสัมพันธ์ที่ดีกับหัวหน้างาน					
13	ฉันได้รับความร่วมมือจากเพื่อนครู เมื่อต้องดำเนินการจัดการเรียนรู้ร่วมกันซึ่งช่วยสร้างบรรยากาศของการทำงานร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ภายในโรงเรียน					
14	ฉันได้รับการชี้แนะที่เป็นประโยชน์จากหัวหน้างานในระหว่างการปฏิบัติงาน ซึ่งส่งผลให้ฉันมีความสัมพันธ์ที่ดีและไว้วางใจกับหัวหน้างานมากยิ่งขึ้น					
15	หัวหน้างานกระตุ้นให้ฉันคิดถึงจุดที่ฉันควรพัฒนาในการทำงานร่วมกับครูคนอื่นๆ ทำให้บรรยากาศในการทำงานระหว่างฉันกับเพื่อนร่วมงานมีความเกื้อกูลกันมากขึ้น					
16	ฉันได้รับข้อมูลป้อนกลับจากเพื่อนร่วมงาน ซึ่งช่วยให้ฉันสามารถปรับปรุงการทำงานร่วมกันได้ดียิ่งขึ้น และส่งเสริมความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างกัน					
17	ฉันแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับผลการปฏิบัติงานที่เกิดขึ้นกับเพื่อนร่วมงานอย่างสม่ำเสมอ ทำให้เราทำงานร่วมกันได้มีประสิทธิภาพมากขึ้น					
18	ฉันมีความตั้งใจที่จะเพิ่มงานบางส่วนเข้าไปในหน้าที่ของตนเองเมื่อรู้สึกว่ายังไม่ได้ใช้ทักษะอย่างเต็มที่					
19	ฉันเพิ่มภาระงานที่ท้าทายให้กับตนเองเมื่อรู้สึกว่ายังใช้ศักยภาพไม่เต็มที่					
20	เมื่อรู้สึกว่ายังไม่ได้ใช้ทักษะอย่างเต็มที่ ฉันจะอาสาเข้าร่วมโครงการที่เกี่ยวข้องกับความถนัดของตนเอง					
21	ฉันจะขอเข้าร่วมกลุ่มโครงการบางอย่าง เพื่อให้ได้ใช้ทักษะที่ไม่ได้ใช้ในงานประจำ					
22	เมื่อรู้สึกว่างานยังไม่ท้าทาย ฉันจะขอรับช่วงงานจากผู้บังคับบัญชาเพื่อให้ได้ใช้ทักษะที่ตนเองถนัดอย่างเต็มที่					
23	ฉันยินดีรับงานเพิ่มเติมจากผู้บังคับบัญชา หากเห็นว่าเป็นโอกาสในการใช้ทักษะของฉันให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อเป้าหมายการทำงานของโรงเรียน					

<u>ตอนที่ 6</u> แบบสอบถามการสร้างอำนาจทางจิตใจ

คำชี้แจง: โปรดแสดงความเห็นของท่าน โดยพิจารณาว่าท่านมีความคิดเห็นตามข้อความดังกล่าวมากน้อยเพียงใด ให้เลือกคำตอบตามระดับความเห็นด้วยของท่าน

คะแนน 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
คะแนน 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย
คะแนน 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ / ปานกลาง
คะแนน 4 หมายถึง เห็นด้วย
คะแนน 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

ข้อ	ข้อความ – การสร้างอำนาจทางจิตใจ	ระดับความคิดเห็น				
		5	4	3	2	1
1	บทบาทในสถานที่ทำงานสอดคล้องกับความเชื่อในการทำงานที่ฉันยึดถือ					
2	ความเชื่อส่วนตัวของฉันสอดคล้องกับบทบาทหน้าที่ในการทำงานของฉัน					
3	ตำแหน่งงานที่ฉันรับผิดชอบตรงกับแนวทางส่วนตัวที่ฉันยึดถือ					
4	หน้าที่ที่ฉันได้รับมอบหมายตรงกับรูปแบบการทำงานที่ฉันถนัด					
5	ภาระงานของฉันเข้ากันได้กับแนวทางการปฏิบัติงานส่วนตัวของฉัน					
6	ฉันเชื่อว่าตนเองมีความสามารถเพียงพอที่จะปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ					
7	เมื่อเผชิญกับงานที่ท้าทาย ฉันเชื่อมั่นในความสามารถตนเองว่าจะแก้ไขปัญหานั้นได้					
8	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถทำผลงานได้ตามมาตรฐานขององค์กร					
9	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถพัฒนานักเรียนให้เกิดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ					
10	เมื่อพบปัญหาในชั้นเรียน ฉันเชื่อมั่นว่าสามารถรับมือกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นได้อย่างดี					
11	ฉันมีทางเลือกในการกำหนดรูปแบบงานที่เหมาะสมกับตนเอง					
12	ฉันมีอิสระในการเลือกกำหนดกระบวนการการทำงานของตนเอง					
13	ฉันสามารถควบคุมตนเองขณะทำงานให้งานเป็นไปตามเป้าหมายที่กำหนดได้					
14	ฉันสามารถควบคุมพฤติกรรมการทำงานของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ เช่น มีสมาธิในการทำงาน					
15	ฉันสามารถตัดสินใจในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับงานได้อย่างมีเหตุผลและสอดคล้องกับสถานการณ์					

ข้อ	ข้อความ – การสร้างอำนาจทางจิตใจ	ระดับความคิดเห็น				
		5	4	3	2	1
16	ฉันสามารถตัดสินใจในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับงานได้อย่างอิสระภายใต้เป้าหมายของงาน					
17	ความเห็นของฉันสามารถมีน้ำหนักในการกำหนดแนวทางหรือมาตรการของโรงเรียน					
18	บทบาทของฉันในโรงเรียนมีส่วนที่สามารถผลักดันการเปลี่ยนแปลงทิศทางของโรงเรียนได้					
19	ฉันสามารถเสนอแนวทางใหม่ ๆ ที่มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงการบริหารจัดการ ในโรงเรียนได้					
20	ฉันสามารถปรับเปลี่ยนกิจกรรมให้สอดคล้องกับบริบทในห้องเรียนที่ฉันสอนได้					
21	ฉันสามารถจัดสรรบรรยากาศในห้องเรียน ให้เอื้อต่อการเรียนรู้ของนักเรียนได้โดยตรง					
22	เมื่อรู้สึกว่างานยังไม่ท้าทาย ฉันจะขอรับช่วงงานจากผู้บังคับบัญชาเพื่อให้ได้ใช้ทักษะที่ตนเองถนัดอย่างเต็มที่					
23	ฉันยินดีรับงานเพิ่มเติมจากผู้บังคับบัญชา หากเห็นว่าเป็นโอกาสในการใช้ทักษะของฉันให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อเป้าหมายการทำงานของโรงเรียน					

พระจอมเกล้าพระนครเหนือ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยี

<u>ตอนที่ 7</u> แบบสอบถามการระบุตัวตนต่อองค์การ

คำชี้แจง: โปรดแสดงความเห็นของท่าน โดยพิจารณาว่าท่านมีความคิดเห็นตามข้อความดังกล่าวมากน้อยเพียงใด ให้เลือกคำตอบตามระดับความเห็นด้วยของท่าน

คะแนน 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
คะแนน 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย
คะแนน 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ / ปานกลาง
คะแนน 4 หมายถึง เห็นด้วย
คะแนน 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

ข้อ	ข้อความ – การระบุตัวตนต่อองค์การ	ระดับความคิดเห็น				
		5	4	3	2	1
1	ฉันมองตนเองว่าเป็นสมาชิกของโรงเรียน ผ่านการมีส่วนร่วมในการทำงานร่วมกับผู้อื่น					
2	บทบาทหน้าที่ในโรงเรียนที่ฉันได้รับทำให้ฉันยอมรับว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียนแห่งนี้					
3	การทำงานกับเพื่อนร่วมงานในโรงเรียนได้หล่อหลอมให้ฉันมองตนเองเป็นสมาชิกของโรงเรียน					
4	การมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนครู ทำให้ฉันยอมรับตนเองในฐานะสมาชิกของโรงเรียน					
5	การทำงานร่วมกันภายใต้เป้าหมายของโรงเรียน ทำให้ฉันมองตัวเองเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียนแห่งนี้					
6	ฉันไม่ได้เพียงแค่ปฏิบัติตามค่านิยมของโรงเรียน แต่เชื่อมั่นในสิ่งเหล่านั้นอย่างจริงใจ					
7	ฉันมีเป้าหมายในการทำงานสอดคล้องกับเป้าหมายของโรงเรียน					
8	เป้าหมายของโรงเรียนคือส่วนหนึ่งของเป้าหมายในการทำงานของฉัน					
9	*ค่านิยมของโรงเรียนกลายเป็นส่วนหนึ่งของความเชื่อในการทำงานของฉัน*					
10	ฉันรู้สึกผูกพันกับโรงเรียนนี้มากกว่าการเป็นเพียงสถานที่ทำงาน					
11	ฉันรู้สึกว่าการทำงานที่โรงเรียนแห่งนี้เป็นสิ่งที่ฉันต้องการในระยะยาว					
12	ฉันรู้สึกว่าโรงเรียนแห่งนี้มีความหมายและเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตฉัน					
13	ฉันรู้สึกเป็นเจ้าของโรงเรียนแห่งนี้ ราวกับเป็นบ้านหลังหนึ่งของฉันเอง					
14	เมื่อโรงเรียนมีปัญหา ฉันรู้สึกว่าตนเองมีส่วนรับผิดชอบในฐานะเจ้าของโรงเรียน					

ภาคผนวก ข

- รายนามผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบความเที่ยงตรงตามเนื้อหาของแบบสอบถาม (การวิจัยระยะที่ 1 และ 2)
- หนังสือขอความอนุเคราะห์ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบความเที่ยงตรงตามเนื้อหาของแบบสอบถาม (การวิจัยระยะที่ 1 และ 2)

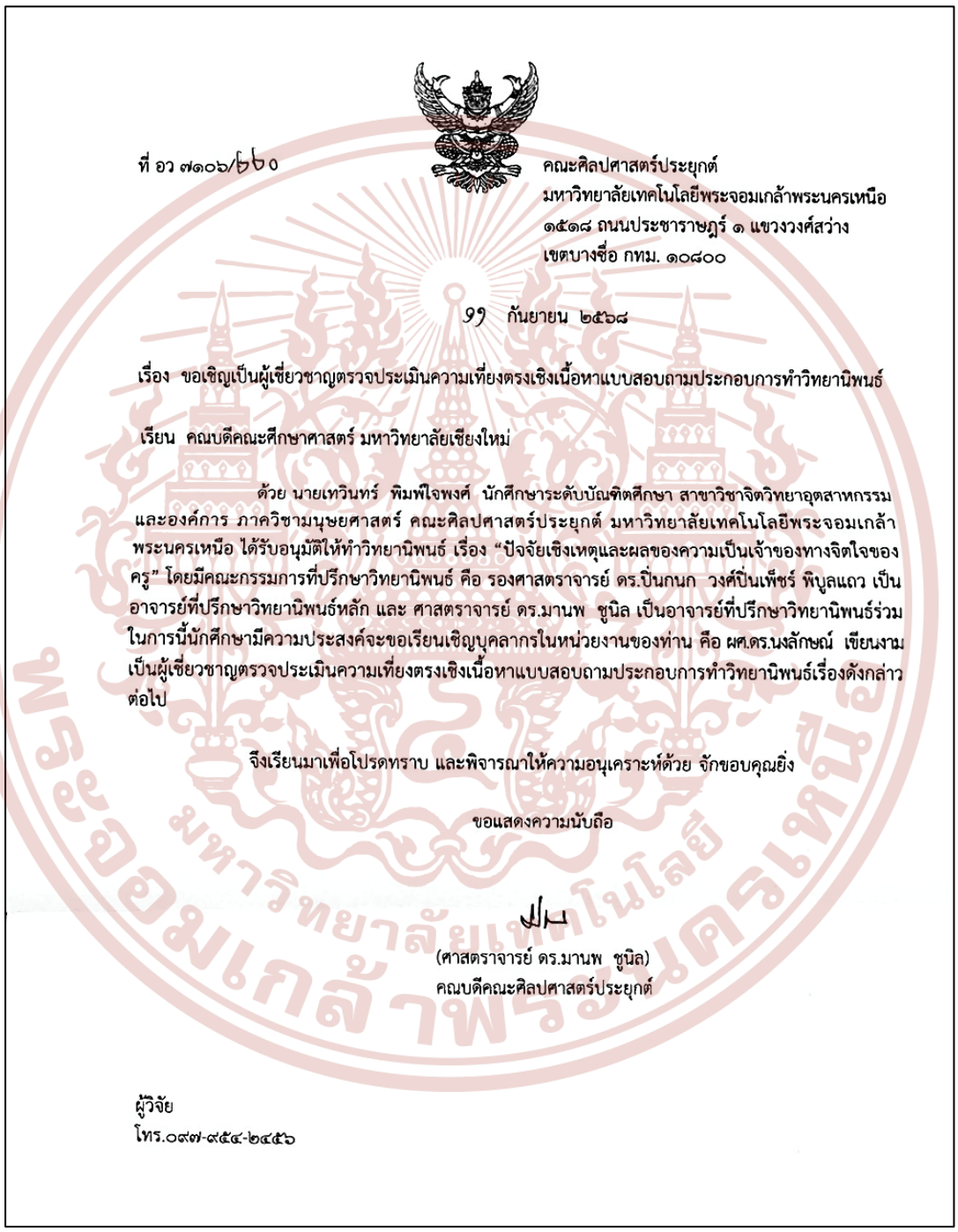
พระจอมเกล้าพระนครเหนือ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยี

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบความเที่ยงตรงตามเนื้อหาของแบบสอบถาม
(การวิจัยระยะที่ 1 และ 2)

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นงลักษณ์ เขียนงาม
   อาจารย์คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.บงกช นักเสียง
   อาจารย์คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา
3. ดร.ปุณณาสา โพธิพฤกษ์
   อาจารย์วิทยาลัยนานาชาติ มหาวิทยาลัยพายัพ
4. ดร.นนทิรัตน์ พัฒนภักดี
   อาจารย์คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
5. ดร.ญาณินท์ คุณา
   สาราณียกร สมาคมจิตวิทยาแนะแนวแห่งประเทศไทย

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

หนังสือขอความอนุเคราะห์ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบความเที่ยงตรงตามเนื้อหาของแบบสอบถาม (การวิจัยระยะที่ 1 และ 2)



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๖๐

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๑๑ กันยายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจประเมินความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาแบบสอบถามประกอบการทำวิทยานิพนธ์

เรียน คณบดีคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ ได้รับอนุมัติให้ทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ในการนี้นักศึกษามีความประสงค์จะขอเรียนเชิญบุคลากรในหน่วยงานของท่าน คือ ผศ.ดร.นงลักษณ์ เขียนงาม เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจประเมินความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาแบบสอบถามประกอบการทำวิทยานิพนธ์เรื่องดังกล่าวต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และพิจารณาให้ความอนุเคราะห์ด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๖๑๑

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๑๑ กันยายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจประเมินความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาแบบสอบถามประกอบการทำวิทยานิพนธ์

เรียน คณบดีคณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ ได้รับอนุมัติให้ทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ในการนี้นักศึกษามีความประสงค์จะขอเรียนเชิญบุคลากรในหน่วยงานของท่าน คือ ผศ.ดร.บงกช นักเสียง เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจประเมินความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาแบบสอบถามประกอบการทำวิทยานิพนธ์เรื่องดังกล่าวต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และพิจารณาให้ความอนุเคราะห์ด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/ว๑๙

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๑๑ กันยายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจประเมินความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาแบบสอบถามประกอบการทำวิทยานิพนธ์

เรียน คณบดีวิทยาลัยนานาชาติ มหาวิทยาพายัพ

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพโจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ ได้รับอนุมัติให้ทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ในการนี้นักศึกษามีความประสงค์จะขอเรียนเชิญบุคลากรในหน่วยงานของท่าน คือ อาจารย์ ดร.ปุณณาสา โพธิพฤกษ์ เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจประเมินความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาแบบสอบถามประกอบการทำวิทยานิพนธ์เรื่องดังกล่าวต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และพิจารณาให้ความอนุเคราะห์ด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

บันทึกข้อความ

ส่วนราชการ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ โทร. 3537

ที่ ศป 466 /2568 **วันที่** 11 กันยายน 2568

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจประเมินความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาแบบสอบถามประกอบการทำวิทยานิพนธ์

เรียน อาจารย์ ดร.นนทิรัตน์ พัฒนภักดี

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ ได้รับอนุมัติให้ทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ในการนี้นักศึกษาประสงค์จะขอความอนุเคราะห์ท่านเพื่อตรวจประเมินความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาแบบสอบถามประกอบการทำวิทยานิพนธ์ดังกล่าว

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และให้ความอนุเคราะห์ด้วย จักขอบคุณยิ่ง

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/ว ๑๘

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๑๑ กันยายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจประเมินความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาแบบสอบถามประกอบการทำวิทยานิพนธ์

เรียน อาจารย์ ดร.ญาณินท์ คุณา

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ ได้รับอนุมัติให้ทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ในการนี้นักศึกษามีความประสงค์จะขอความอนุเคราะห์ท่านเพื่อตรวจประเมินความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบสอบถามประกอบการทำวิทยานิพนธ์เรื่องดังกล่าวต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และพิจารณาให้ความอนุเคราะห์ด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

ภาคผนวก ค

- ผลการประเมินความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (IOC) ของแบบสอบถาม (การวิจัยระยะที่ 1 และ 2)
- ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถาม (การวิจัยระยะที่ 1 และ 2)

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

ผลการประเมินความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (IOC) ของแบบสอบถาม (การวิจัยระยะที่ 1 และ 2)

<u>คำชี้แจง</u>

ขอความกรุณาให้ผู้เชี่ยวชาญทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องคะแนน (1, 0, -1) พร้อมทั้งเขียนข้อเสนอแนะ (ถ้ามี)

<u>เกณฑ์การให้คะแนน</u>

1 หมายถึง ท่านแน่ใจว่าข้อความนี้ สามารถวัดได้ตามนิยามศัพท์ของตัวแปร
0 หมายถึง ท่านไม่แน่ใจว่าข้อความนี้ สามารถ ได้ตามนิยามศัพท์ของตัวแปร
-1 หมายถึง ท่านแน่ใจว่าข้อความนี้ ไม่สามารถวัดได้ตามนิยามศัพท์ของตัวแปร

แบบสอบถามการยึดมั่นในงาน (Work engagement)

ตารางที่ ค-1 ค่าความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (IOC) ของแบบสอบถามการยึดมั่นในงาน (Work engagement)

ข้อ	ข้อคำถาม	ค่า IOC
ความกระตือรือร้น (Vigour)		
1	ฉันมีพลังงานมากพอที่จะทำงานอย่างต่อเนื่อง	1
2	ฉันมีแรงขับภายในที่เป็นพลังผลักดันให้สามารถทำงานได้อย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง จนบรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้	1
3	ฉันยอมรับอารมณ์ลบ เช่น ความเครียด ที่เกิดขึ้นเมื่อเผชิญกับความท้าทายในการทำงาน และเลือกที่จะดำเนินงานต่ออย่างมีสติ	1
4	เมื่อเผชิญกับอุปสรรคระหว่างการทำงาน ฉันเปิดใจยอมรับสิ่งที่เกิดขึ้น	0.8
5	ฉันพยายามอย่างสุดความสามารถเพื่อทำงานให้แล้วเสร็จ	1
6	แม้ต้องเผชิญกับงานที่ยากและซับซ้อน ฉันยังคงตั้งใจและพยายามอย่างเต็มที่เพื่อก้าวไปสู่เป้าหมายที่กำหนดไว้	0.8
7	แม้งานจะเร่งด่วนและมีเวลาจำกัด ฉันเต็มใจที่จะใช้ความพยายามทุ่มเทอย่างเต็มที่เพื่อให้งานสำเร็จตามกำหนดเวลา	0.8
8	เมื่อเผชิญกับปัญหาในการทำงาน ฉันพากเพียรหาทางแก้ไขแทนที่จะยอมแพ้	0.8
9	ฉันมุ่งมั่นที่จะทำงานให้สำเร็จ แม้งานจะยากและท้าทาย	1
ความทุ่มเท (Dedication)		
10	ฉันรู้สึกว่างานที่ทำมีความหมายและคุณค่า	1
11	ฉันมีส่วนร่วมกับงานอย่างเต็มที่และตั้งใจทำทุกขั้นตอนให้ออกมาดีที่สุด	1
12	ฉันสัมผัสได้ว่างานที่ฉันทำมีความสำคัญต่อฉัน	1
13	ฉันรู้สึกกระตือรือร้นและพร้อมที่จะลงมือทำงาน	1
14	ฉันมีความตื่นตัวและกระฉับกระเฉงในระหว่างการทำงาน	1

ข้อ	ข้อคำถาม	ค่า IOC
15	ฉันรู้สึกมีชีวิตชีวาในการทำงาน	1
16	งานที่ฉันทำเป็นแรงบันดาลใจให้ฉันพัฒนาตนเอง	0.8
17	ฉันได้รับแรงบันดาลใจจากงานที่ทำให้มุ่งมั่นในการทำงานมากขึ้น	1
18	ฉันรู้สึกภาคภูมิใจในงานที่ฉันทำ	1
19	งานที่ฉันทำทำให้ฉันรู้สึกว่าตัวเองมีคุณค่าและน่ายกย่อง	0.8
20	ฉันมีความสุขที่ได้บอกเล่าเกี่ยวกับงานที่ฉันทำให้ผู้อื่นฟัง	0.8
21	งานที่ฉันทำมีความท้าทายและผลักดันให้ฉันก้าวข้ามขีดจำกัดของตัวเอง	0.6
22	งานของฉันกระตุ้นให้ฉันเผชิญกับสิ่งใหม่ ๆ อยู่เสมอ	0.8
23	งานที่ฉันทำผลักดันให้ฉันพัฒนาตนเองอยู่เสมอ	0.8
การจดจ่อในงาน (Absorption)		
24	ฉันมีสมาธิจดจ่อกับงานได้ต่อเนื่อง	1
25	ฉันทำงานตรงหน้าได้อย่างเต็มที่โดยไม่วอกแวก	1
26	ฉันมีใจจดจ่ออยู่กับงานที่ทำโดยไม่ถูกรบกวนจากสิ่งรอบตัวง่าย ๆ	0.6
27	ฉันมีความสุขกับการทำงานจนรู้สึกว่าเวลาผ่านไปอย่างรวดเร็ว	1
28	ฉันเพลิดเพลินกับงานจนไม่ทันสังเกตว่าเวลาผ่านไปนานเท่าไรเวลาทำงาน	0.8
29	ฉันรู้สึกยากที่จะหยุดทำงานเมื่อกำลังจดจ่อกับงานอยู่	0.8
30	แม้งานถึงช่วงจะเสร็จสิ้นบางส่วน ฉันยังอยากทำงานต่อโดยไม่อยากหยุดพัก	0.6

แบบสอบถามความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership)

ตารางที่ ค-2 ค่าความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (IOC) ของแบบสอบถามความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership)

ข้อ	ข้อคำถาม	ค่า IOC
การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy)		
1	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถจัดการภาระงานที่ได้รับได้อย่างมีประสิทธิภาพ แม้งานนั้นจะมีความท้าทาย	1
2	ฉันเชื่อว่าความสามารถของฉันเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้ผลลัพธ์ภาพรวมของโรงเรียนประสบความสำเร็จ	0.8
3	เมื่อได้รับมอบหมายงานที่ท้าทาย ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถทำงานนั้นให้สำเร็จได้	0.8
4	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถรับมือกับปัญหาที่เกิดขึ้นระหว่างการทำงานในห้องเรียนได้ดี	0.8
5	ฉันเชื่อมั่นว่าตนเองสามารถจัดการงานในหน้าที่ครูได้อย่างมีประสิทธิภาพ	1
6	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถแก้ปัญหาในงานได้อย่างเหมาะสม	0.8

ข้อ	ข้อคำถาม	ค่า IOC
ความรับผิดชอบ (Accountability)		
7	ฉันจะเรียกร้องความร่วมมือจากเพื่อนครู เมื่องานที่รับผิดชอบได้รับผลกระทบจากการละเลยของผู้อื่น	0.8
8	หากมีเพื่อนครูไม่ปฏิบัติตามแนวทางที่ตกลงร่วมกัน ฉันจะบอกกล่าวให้เขารับผิดชอบ เนื่องจากกระทบต่อความสำเร็จในงาน	0.8
9	ฉันกล้าเรียกร้องให้ผู้อื่นรับผิดชอบเมื่อการกระทำของเขาส่งผลกระทบต่อเป้าหมายของฉัน	1
10	ฉันต้องรับผิดชอบต่อการตัดสินใจของตนเอง	0.8
11	เมื่อฉันตัดสินใจในเรื่องใด ฉันพร้อมจะรับผลตามมาทั้งด้านบวกและด้านลบ	0.8
12	หน้าที่ของฉันไม่ใช่แค่การลงมือทำงาน แต่รวมถึงการรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นด้วย	1
ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Belongingness)		
13	ฉันรู้สึกว่าตนเองมีที่ยืนในการทำงานในในโรงเรียนแห่งนี้	0.6
14	ฉันรู้สึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียนจากการที่มีหน้าที่รับผิดชอบที่ได้รับการยอมรับ	1
15	ฉันรู้สึกว่าตนเองมีบทบาทที่ชัดเจนในโรงเรียนแห่งนี้	0.8
16	ฉันรู้สึกว่าโรงเรียนเป็นเหมือนบ้านหลังที่สอง ที่ฉันมีความผูกพันทางใจ	1
17	ฉันรู้สึกผูกพันกับบทบาทของตนเองในฐานะครูที่มีส่วนร่วมในการพัฒนาโรงเรียน	0.8
อัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity)		
18	ฉันรู้สึกว่างานที่ทำอยู่ สะท้อนถึงตัวตนของฉัน	0.6
19	ฉันรู้สึกว่างานที่ทำเป็นส่วนหนึ่งของฉัน ไม่ใช่แค่สิ่งที่ได้รับมอบหมาย	0.8
20	ฉันรู้สึกว่าการทำงานร่วมกับทีม สะท้อนความเป็นตัวตนของฉันได้ดี	0.6
21	ฉันรู้สึกว่างานที่ทำอยู่ สะท้อนคุณค่าในการทำงานที่ฉันยึดถือ	1
22	ฉันมองว่างานที่ทำมีคุณค่า เพราะมันสะท้อนสิ่งที่ฉันให้ความสำคัญในชีวิต	0.8
23	การทำงานร่วมกันกับเพื่อนร่วมงานช่วยย้ำเตือนความหมายในการทำงานในโรงเรียนแห่งนี้	0.8
24	การทำงานร่วมกับทีมทำให้ฉันรู้สึกว่าชีวิตการทำงานมีความหมาย	0.8
25	ฉันรู้สึกว่าคุณค่าในการทำงานของฉันเชื่อมโยงกับรูปแบบการทำงานในโรงเรียนแห่งนี้	0.6
26	ฉันรู้สึกว่าการเป็นครูในโรงเรียนนี้ทำให้ชีวิตการทำงานมีความหมาย	0.8

แบบสอบถามการจัดแจงในงาน (Job crafting)

ตารางที่ ค-3 ค่าความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (IOC) ของการจัดแจงในงาน (Job crafting)

ข้อ	ข้อคำถาม	ค่า IOC
การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing structural job resources)		
1	ฉันได้รับสื่อการสอนที่หลากหลายเพียงพอ จนสามารถออกแบบการจัดการเรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพมาก	1
2	ฉันเข้าถึงแหล่งข้อมูลที่หลากหลาย ทำให้ฉันมีข้อมูลมากพอที่นำมาประยุกต์ใช้ในการวางแผนการสอนให้ดีขึ้น	0.8
3	ฉันมีโอกาสเข้าร่วมการอบรม ซึ่งช่วยให้สามารถออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับนโยบายของโรงเรียนมากขึ้น	1
4	โรงเรียนเปิดโอกาสให้ฉันเลือกแนวทางการพัฒนาตนเองที่สอดคล้องกับความสนใจของตนเอง ซึ่งส่งผลให้สามารถนำไปต่อยอดในการออกแบบการจัดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น	1
5	ฉันมีอิสระในการตัดสินใจเลือกวิธีการสอนให้เหมาะสมกับนักเรียน	1
6	ฉันสามารถวางแผนกิจกรรมการสอนของตนเองได้โดยไม่ต้องรอคำสั่งเสมอไป	1
การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน (Decreasing hindering job demands)		
7	ฉันจัดระเบียบการทำงานเพื่อลดการติดต่อกับผู้คนที่ไม่เกี่ยวข้อง เพื่อลดภาระการทำงานที่ไม่จำเป็น	0.6
8	ฉันลดภาระงานบางอย่างที่ไม่จำเป็น เพื่อจดจ่อกับงานสอนได้มากขึ้น	1
9	ฉันหลีกเลี่ยงกิจกรรมที่ใช้เวลามากแต่ไม่ส่งผลต่อคุณภาพการเรียนรู้ของนักเรียน	0.6
10	ฉันจัดหมวดหมู่ภารกิจเพื่อลดการทำงานซ้ำซ้อนลง	1
11	ฉันเลือกใช้วิธีการสอนที่ช่วยลดภาระในการเตรียมการที่ซ้ำซ้อน โดยไม่ลดทอนคุณภาพของการเรียนรู้ของนักเรียน	1
การเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing social job resources)		
12	เมื่อต้องเผชิญปัญหาในการจัดกิจกรรมภายในโรงเรียน ฉันได้รับสนับสนุนจากหัวหน้างาน ซึ่งช่วยให้ฉันจัดการปัญหาในการทำงานได้ดีขึ้น และส่งเสริมความสัมพันธ์ที่ดีกับหัวหน้างาน	1
13	ฉันได้รับความร่วมมือจากเพื่อนครู เมื่อต้องดำเนินการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน ซึ่งช่วยสร้างบรรยากาศของการทำงานร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ภายในโรงเรียน	1
14	ฉันได้รับการชี้แนะที่เป็นประโยชน์จากหัวหน้างานในระหว่างการปฏิบัติงาน ซึ่งส่งผลให้ฉันมีความสัมพันธ์ที่ดีและไว้วางใจกับหัวหน้างานมากยิ่งขึ้น	1

ข้อ	ข้อคำถาม	ค่า IOC
15	หัวหน้างานกระตุ้นให้ฉันคิดถึงจุดที่ฉันควรพัฒนาในการทำงานร่วมกับครูคนอื่นๆ ทำให้บรรยากาศในการทำงานระหว่างฉันกับเพื่อนร่วมงานมีความเกื้อกูลกันมากขึ้น	0.8
16	ฉันได้รับข้อมูลป้อนกลับจากเพื่อนร่วมงาน ซึ่งช่วยให้ฉันสามารถปรับปรุงการทำงานร่วมกันได้ดียิ่งขึ้น และส่งเสริมความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างกัน	0.8
17	ฉันแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับผลการปฏิบัติงานที่เกิดขึ้นกับเพื่อนร่วมงานอย่างสม่ำเสมอ ทำให้เราทำงานร่วมกันได้มีประสิทธิภาพมากขึ้น	0.8
การเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย (Increasing challenging job demands)		
18	ฉันมีความตั้งใจที่จะเพิ่มงานบางส่วนเข้าไปในหน้าที่ของตนเอง เมื่อรู้สึกว่ายังไม่ได้ใช้ทักษะอย่างเต็มที่	0.8
19	ฉันเพิ่มภาระงานที่ท้าทายให้กับตนเองเมื่อรู้สึกว่ายังใช้ศักยภาพไม่เต็มที่	1
20	เมื่อรู้สึกว่ายังไม่ได้ใช้ทักษะอย่างเต็มที่ ฉันจะอาสาเข้าร่วมโครงการที่เกี่ยวข้องกับความถนัดของตนเอง	0.6
21	ฉันจะขอเข้าร่วมกลุ่มโครงการบางอย่าง เพื่อให้ได้ใช้ทักษะที่ไม่ได้ใช้ในงานประจำ	0.8
22	เมื่อรู้สึกว่างานยังไม่ท้าทาย ฉันจะขอรับช่วงงานจากผู้บังคับบัญชาเพื่อให้ได้ใช้ทักษะที่ตนเองถนัดอย่างเต็มที่	0.6
23	ฉันยินดีรับงานเพิ่มเติมจากผู้บังคับบัญชา หากเห็นว่าเป็นโอกาสในการใช้ทักษะของฉันให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อเป้าหมายการทำงานของโรงเรียน	1

แบบสอบถามการสร้างอำนาจทางจิตใจ (Psychological empowerment)

ตารางที่ ค-4 ค่าความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (IOC) ของการสร้างอำนาจทางจิตใจ (Psychological empowerment)

ข้อ	ข้อคำถาม	ค่า IOC
การให้ความหมาย (Meaning)		
1	บทบาทในสถานที่ทำงานสอดคล้องกับความเชื่อในการทำงานที่ฉันยึดถือ	0.6
2	ความเชื่อส่วนตัวของฉันสอดคล้องกับบทบาทหน้าที่ในการทำงานของฉัน	1
3	ตำแหน่งงานที่ฉันรับผิดชอบตรงกับแนวทางส่วนตัวที่ฉันยึดถือ	0.6
4	หน้าที่ที่ฉันได้รับมอบหมายตรงกับรูปแบบการทำงานที่ฉันถนัด	0.6
5	ภาระงานของฉันเข้ากันได้กับแนวทางการปฏิบัติงานส่วนตัวของฉัน	0.8
ความสามารถ (Competence)		
6	ฉันเชื่อว่าตนเองมีความสามารถเพียงพอที่จะปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ	1
	เมื่อเผชิญกับงานที่ท้าทาย ฉันเชื่อมั่นในความสามารถตนเองว่าจะแก้ไขปัญหานั้นได้	1
7	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถทำผลงานได้ตามมาตรฐานขององค์กร	1
8	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถพัฒนานักเรียนให้เกิดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ	0.8
9	เมื่อพบปัญหาในชั้นเรียน ฉันเชื่อมั่นว่าสามารถรับมือกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นได้อย่างดี	0.8
10	ฉันเชื่อว่าตนเองมีความสามารถเพียงพอที่จะปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ	1
การกำหนดตนเอง (Self-determination)		
11	ฉันมีทางเลือกในการกำหนดรูปแบบงานที่เหมาะสมกับตนเอง	1
12	ฉันมีอิสระในการเลือกกำหนดกระบวนการการทำงานของตนเอง	0.6
13	ฉันสามารถควบคุมตนเองขณะทำงานให้งานเป็นไปตามเป้าหมายที่กำหนดได้	1
14	ฉันสามารถควบคุมพฤติกรรมการทำงานของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ เช่น มีสมาธิในการทำงาน	1
15	ฉันสามารถตัดสินใจในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับงานได้อย่างมีเหตุผลและสอดคล้องกับสถานการณ์	0.8
16	ฉันสามารถตัดสินใจในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับงานได้อย่างอิสระภายใต้เป้าหมายของงาน	1
ผลกระทบ (Impact)		
17	ความเห็นของฉันสามารถมีน้ำหนักในการกำหนดแนวทางหรือมาตรการของโรงเรียน	0.6

ข้อ	ข้อคำถาม	ค่า IOC
18	บทบาทของฉันในโรงเรียนมีส่วนที่สามารถผลักดันการเปลี่ยนแปลงทิศทางของโรงเรียนได้	1
19	ฉันสามารถเสนอแนวทางใหม่ ๆ ที่มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงการบริหารจัดการในโรงเรียนได้	1
20	ฉันสามารถปรับเปลี่ยนกิจกรรมให้สอดคล้องกับบริบทในห้องเรียนที่ฉันสอนได้	1
21	ฉันสามารถจัดสรรบรรยากาศในห้องเรียน ให้เอื้อต่อการเรียนรู้ของนักเรียนได้โดยตรง	1

แบบสอบถามการระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification)

ตารางที่ ค-5 ค่าความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (IOC) ของการระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification)

ข้อ	ข้อคำถาม	ค่า IOC
จัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง (Self-categorization and labelling การ)		
1	ฉันมองตนเองว่าเป็นสมาชิกของโรงเรียน ผ่านการมีส่วนร่วมในการทำงานร่วมกับผู้อื่น	0.8
2	บทบาทหน้าที่ในโรงเรียนที่ฉันได้รับทำให้ฉันยอมรับว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียนแห่งนี้	0.8
3	การทำงานกับเพื่อนร่วมงานในโรงเรียนได้หล่อหลอมให้ฉันมองตนเองเป็นสมาชิกของโรงเรียน	0.8
4	การมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนครู ทำให้ฉันยอมรับตนเองในฐานะสมาชิกของโรงเรียน	1
5	การทำงานร่วมกันภายใต้เป้าหมายของโรงเรียน ทำให้ฉันมองตัวเองเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียนแห่งนี้	0.8
	การบูรณาการเป้าหมายและค่านิยม (Sharing of organizational goals and values)	
6	ฉันไม่ได้เพียงแค่ปฏิบัติตามค่านิยมของโรงเรียน แต่เชื่อมั่นในสิ่งเหล่านั้นอย่างจริงใจ	0.8
7	ฉันมีเป้าหมายในการทำงานสอดคล้องกับเป้าหมายของโรงเรียน	0.8
8	เป้าหมายของโรงเรียนคือส่วนหนึ่งของเป้าหมายในการทำงานของฉัน	0.8
9	ค่านิยมของโรงเรียนกลายเป็นส่วนหนึ่งของความเชื่อในการทำงานของฉัน	0.6

ข้อ	ข้อคำถาม	ค่า IOC
ความผูกพันทางอารมณ์ของบุคคลต่อองค์กร (A sense of organizational belonging and membership)		
10	ฉันรู้สึกผูกพันกับโรงเรียนนี้มากกว่าการเป็นเพียงสถานที่ทำงาน	1
11	ฉันรู้สึกว่าการทำงานที่โรงเรียนแห่งนี้เป็นสิ่งที่ฉันต้องการในระยะยาว	1
12	ฉันรู้สึกว่าโรงเรียนแห่งนี้มีความหมายและเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตฉัน	0.8
13	ฉันรู้สึกเป็นเจ้าของโรงเรียนแห่งนี้ ราวกับเป็นบ้านหลังหนึ่งของฉันเอง	1
14	เมื่อโรงเรียนมีปัญหา ฉันรู้สึกว่าตนเองมีส่วนรับผิดชอบในฐานะเจ้าของโรงเรียน	1

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถาม (การวิจัยระยะที่ 1 และ 2)

แบบสอบถามการยึดมั่นในงาน (Work engagement)

ตารางที่ ค-6 ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามการยึดมั่นในงาน (Work engagement)

ข้อ	ข้อคำถาม	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ความกระตือรือร้น (Vigour)			
1	ฉันมีพลังงานมากพอที่จะทำงานอย่างต่อเนื่อง	.705	.930
2	ฉันมีแรงขับภายในที่เป็นพลังผลักดันให้สามารถทำงานได้อย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง จนบรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้	.649	.931
3	ฉันยอมรับอารมณ์ลบ เช่น ความเครียด ที่เกิดขึ้นเมื่อเผชิญกับความท้าทายในการทำงาน และเลือกที่จะดำเนินงานต่ออย่างมีสติ	.534	.932
4	เมื่อเผชิญกับอุปสรรคระหว่างการทำงาน ฉันเปิดใจยอมรับสิ่งที่เกิดขึ้น	.361	.934
5	ฉันพยายามอย่างสุดความสามารถเพื่อทำงานให้แล้วเสร็จ	.458	.933
6	แม้ต้องเผชิญกับงานที่ยากและซับซ้อน ฉันยังคงตั้งใจและพยายามอย่างเต็มที่ เพื่อก้าวไปสู่เป้าหมายที่กำหนดไว้	.481	.933
7	แม้งานจะเร่งด่วนและมีเวลาจำกัด ฉันเต็มใจที่จะใช้ความพยายามทุ่มเทอย่างเต็มที่เพื่อให้งานสำเร็จตามกำหนดเวลา	.302	.934
8	เมื่อเผชิญกับปัญหาในการทำงาน ฉันพากเพียรหาทางแก้ไขแทนที่จะยอมแพ้	.574	.932
9	ฉันมุ่งมั่นที่จะทำงานให้สำเร็จ แม้งานจะยากและท้าทาย	.344	.934
ความทุ่มเท (Dedication)			
10	ฉันรู้สึกว่างานที่ทำมีความหมายและคุณค่า	.469	.933
11	ฉันมีส่วนร่วมกับงานอย่างเต็มที่และตั้งใจทำทุกขั้นตอนให้ออกมาดีที่สุด	.601	.931
12	ฉันสัมผัสได้ว่างานที่ฉันทำมีความสำคัญต่อฉัน	.463	.933
13	ฉันรู้สึกกระตือรือร้นและพร้อมที่จะลงมือทำงาน	.673	.930
14	ฉันมีความตื่นตัวและกระฉับกระเฉงในระหว่างการทำงาน	.804	.928
15	ฉันรู้สึกมีชีวิตชีวาในการทำงาน	.792	.929
16	งานที่ฉันทำเป็นแรงบันดาลใจให้ฉันพัฒนาตนเอง	.414	.933

ข้อ	ข้อคำถาม	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
17	ฉันได้รับแรงบันดาลใจจากงานที่ทำให้มุ่งมั่นในการทำงานมากขึ้น	.540	.932
18	ฉันรู้สึกภาคภูมิใจในงานที่ฉันทำ	.375	.934
19	งานที่ฉันทำทำให้ฉันรู้สึกว่าตัวเองมีคุณค่าและน่ายกย่อง	.604	.931
20	ฉันมีความสุขที่ได้บอกเล่าเกี่ยวกับงานที่ฉันทำให้ผู้อื่นฟัง	.426	.933
21	งานที่ฉันทำมีความท้าทายและผลักดันให้ฉันก้าวข้ามขีดจำกัดของตัวเอง	.706	.930
22	งานของฉันกระตุ้นให้ฉันเผชิญกับสิ่งใหม่ ๆ อยู่เสมอ	.440	.933
23	งานที่ฉันทำผลักดันให้ฉันพัฒนาตนเองอยู่เสมอ	.305	.934
การจดจ่อในงาน (Absorption)			
24	ฉันมีสมาธิจดจ่อกับงานได้ต่อเนื่อง	.569	.932
25	ฉันทำงานตรงหน้าได้อย่างเต็มที่โดยไม่วอกแวก	.643	.931
26	ฉันมีใจจดจ่ออยู่กับงานที่ทำโดยไม่ถูกรบกวนจากสิ่งรอบตัวง่าย ๆ	.611	.931
27	ฉันมีความสุขกับการทำงานจนรู้สึกว่าเวลาผ่านไปอย่างรวดเร็ว	.580	.932
28	ฉันเพลิดเพลินกับงานจนไม่ทันสังเกตว่าเวลาผ่านไปนานเท่าไรเวลาทำงาน	.549	.932
29	ฉันรู้สึกยากที่จะหยุดทำงานเมื่อกำลังจดจ่อกับงานอยู่	.561	.932
30	แม้งานถึงช่วงจะเสร็จสิ้นบางส่วน ฉันยังอยากทำงานต่อโดยไม่อยากหยุดพัก	.698	.930

แบบสอบถามความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership)

ตารางที่ ค-7 ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership)

ข้อ	ข้อคำถาม	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy)			
1	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถจัดการภาระงานที่ได้รับได้อย่างมีประสิทธิภาพ แม้งานนั้นจะมีความท้าทาย	.343	.939
2	ฉันเชื่อว่าความสามารถของฉันเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้ผลลัพธ์ภาพรวมของโรงเรียนประสบความสำเร็จ	.680	.936

ข้อ	ข้อคำถาม	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
3	เมื่อได้รับมอบหมายงานที่ท้าทาย ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถทำงานนั้นให้สำเร็จได้	.533	.938
4	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถรับมือกับปัญหาที่เกิดขึ้นระหว่างการทำงานในห้องเรียนได้ดี	.492	.938
5	ฉันเชื่อมั่นว่าตนเองสามารถจัดการงานในหน้าที่ครูได้อย่างมีประสิทธิภาพ	.725	.935
6	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถแก้ปัญหาในงานได้อย่างเหมาะสม	.591	.937
ความรับผิดชอบ (Accountability)			
7	ฉันจะเรียกร้องความร่วมมือจากเพื่อนครู เมื่องานที่รับผิดชอบได้รับผลกระทบจากการละเลยของผู้อื่น	.382	.940
8	หากมีเพื่อนครูไม่ปฏิบัติตามแนวทางที่ตกลงร่วมกัน ฉันจะบอกกล่าวให้เขารับผิดชอบ เนื่องจากกระทบต่อความสำเร็จในงาน	.463	.940
9	ฉันกล้าเรียกร้องให้ผู้อื่นรับผิดชอบเมื่อการกระทำของเขาส่งผลกระทบต่อเป้าหมายของฉัน	.518	.938
10	ฉันต้องรับผิดชอบต่อการตัดสินใจของตนเอง	.224	.941
11	เมื่อฉันตัดสินใจในเรื่องใด ฉันพร้อมจะรับผลตามมาทั้งด้านบวกและด้านลบ	.284	.940
12	หน้าที่ของฉันไม่ใช่แค่การลงมือทำงาน แต่รวมถึงการรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นด้วย	.342	.940
ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Belongingness)			
13	ฉันรู้สึกว่าตนเองมีที่ยืนในการทำงานในในโรงเรียนแห่งนี้	.468	.938
14	ฉันรู้สึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียนจากการที่มีหน้าที่รับผิดชอบที่ได้รับการยอมรับ	.669	.936
15	ฉันรู้สึกว่าตนเองมีบทบาทที่ชัดเจนในโรงเรียนแห่งนี้	.585	.937
16	ฉันรู้สึกว่าโรงเรียนเป็นเหมือนบ้านหลังที่สอง ที่ฉันมีความผูกพันทางใจ	.797	.934
17	ฉันรู้สึกผูกพันกับบทบาทของตนเองในฐานะครูที่มีส่วนร่วมในการพัฒนาโรงเรียน	.833	.933

ข้อ	ข้อคำถาม	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
อัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity)			
18	ฉันรู้สึกว่างานที่ทำอยู่ สะท้อนถึงตัวตนของฉัน	.787	.934
19	ฉันรู้สึกว่างานที่ทำเป็นส่วนหนึ่งของฉัน ไม่ใช่แค่สิ่งที่ได้รับมอบหมาย	.691	.935
20	ฉันรู้สึกว่าการทำงานร่วมกับทีม สะท้อนความเป็นตัวตนของฉันได้ดี	.549	.937
21	ฉันรู้สึกว่างานที่ทำอยู่ สะท้อนคุณค่าในการทำงานที่ฉันยึดถือ	.824	.934
22	ฉันมองว่างานที่ทำมีคุณค่า เพราะมันสะท้อนสิ่งที่ฉันให้ความสำคัญในชีวิต	.750	.935
23	การทำงานร่วมกันกับเพื่อนร่วมงานช่วยย้ำเตือนความหมายในการทำงานในโรงเรียนแห่งนี้	.566	.937
24	การทำงานร่วมกับทีมทำให้ฉันรู้สึกว่าชีวิตการทำงานมีความหมาย	.715	.935
25	ฉันรู้สึกว่าคุณค่าในการทำงานของฉันเชื่อมโยงกับรูปแบบการทำงานในโรงเรียนแห่งนี้	.712	.935
26	ฉันรู้สึกว่าการเป็นครูในโรงเรียนนี้ทำให้ชีวิตการทำงานมีความหมาย	.734	.935

แบบสอบถามการจัดแจงในงาน (Job crafting)

ตารางที่ ค-8 ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของการจัดแจงในงาน (Job crafting)

ข้อ	ข้อคำถาม	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing structural job resources)			
1	ฉันได้รับสื่อการสอนที่หลากหลายเพียงพอ จนสามารถออกแบบการจัดการเรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพมาก	.232	.911
2	ฉันเข้าถึงแหล่งข้อมูลที่หลากหลาย ทำให้ฉันมีข้อมูลมากพอที่นำมาประยุกต์ใช้ในการวางแผนการสอนให้ดีขึ้น	.387	.907
3	ฉันมีโอกาสเข้าร่วมการอบรม ซึ่งช่วยให้สามารถออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับนโยบายของโรงเรียนมากขึ้น	.419	.906

ข้อ	ข้อคำถาม	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
4	โรงเรียนเปิดโอกาสให้ฉันเลือกแนวทางการพัฒนาตนเองที่สอดคล้องกับความสนใจของตนเอง ซึ่งส่งผลให้สามารถนำไปต่อยอดในการออกแบบการจัดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น	.579	.903
5	ฉันมีอิสระในการตัดสินใจเลือกวิธีการสอนให้เหมาะสมกับนักเรียน	.231	.911
6	ฉันสามารถวางแผนกิจกรรมการสอนของตนเองได้โดยไม่ต้องรอคำสั่งเสมอไป	.376	.907
การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน (Decreasing hindering job demands)			
7	ฉันจัดระเบียบการทำงานเพื่อลดการติดต่อกับผู้คนที่ไม่เกี่ยวข้อง เพื่อลดภาระการทำงานที่ไม่จำเป็น	.644	.903
8	ฉันลดภาระงานบางอย่างที่ไม่จำเป็น เพื่อจดจ่อกับงานสอนได้มากขึ้น	.639	.902
9	ฉันหลีกเลี่ยงกิจกรรมที่ใช้เวลามากแต่ไม่ส่งผลต่อคุณภาพการเรียนรู้ของนักเรียน	.639	.902
10	ฉันจัดหมวดหมู่ภารกิจเพื่อลดการทำงานซ้ำซ้อนลง	.612	.903
11	ฉันเลือกใช้วิธีการสอนที่ช่วยลดภาระในการเตรียมการที่ซ้ำซ้อน โดยไม่ลดทอนคุณภาพของการเรียนรู้ของนักเรียน	.704	.901
การเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing social job resources)			
12	เมื่อต้องเผชิญปัญหาในการจัดกิจกรรมภายในโรงเรียน ฉันได้รับสนับสนุนจากหัวหน้างาน ซึ่งช่วยให้ฉันจัดการปัญหาในการทำงานได้ดีขึ้น และส่งเสริมความสัมพันธ์ที่ดีกับหัวหน้างาน	.575	.903
13	ฉันได้รับความร่วมมือจากเพื่อนครู เมื่อต้องดำเนินการจัดการเรียนรู้ร่วมกันซึ่งช่วยสร้างบรรยากาศของการทำงานร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ภายในโรงเรียน	.609	.903
14	ฉันได้รับการชี้แนะที่เป็นประโยชน์จากหัวหน้างานในระหว่างการปฏิบัติงาน ซึ่งส่งผลให้ฉันมีความสัมพันธ์ที่ดีและไว้วางใจกับหัวหน้างานมากยิ่งขึ้น	.631	.902
15	หัวหน้างานกระตุ้นให้ฉันคิดถึงจุดที่ฉันควรพัฒนาในการทำงานร่วมกับครูคนอื่นๆ ทำให้บรรยากาศในการทำงานระหว่างฉันกับเพื่อนร่วมงานมีความเกื้อกูลกันมากขึ้น	.683	.900

ข้อ	ข้อคำถาม	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
16	ฉันได้รับข้อมูลป้อนกลับจากเพื่อนร่วมงาน ซึ่งช่วยให้ฉันสามารถปรับปรุงการทำงานร่วมกันได้ดียิ่งขึ้น และส่งเสริมความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างกัน	.638	.901
17	ฉันแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับผลการปฏิบัติงานที่เกิดขึ้นกับเพื่อนร่วมงานอย่างสม่ำเสมอ ทำให้เราทำงานร่วมกันได้มีประสิทธิภาพมากขึ้น	.390	.908
การเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย (Increasing challenging job demands)			
18	ฉันมีความตั้งใจที่จะเพิ่มงานบางส่วนเข้าไปในหน้าที่ของตนเอง เมื่อรู้สึกว่ายังไม่ได้ใช้ทักษะอย่างเต็มที่	.589	.903
19	ฉันเพิ่มภาระงานที่ท้าทายให้กับตนเองเมื่อรู้สึกว่ายังใช้ศักยภาพไม่เต็มที่	.698	.900
20	เมื่อรู้สึกว่ายังไม่ได้ใช้ทักษะอย่างเต็มที่ ฉันจะอาสาเข้าร่วมโครงการที่เกี่ยวข้องกับความถนัดของตนเอง	.525	.904
21	ฉันจะขอเข้าร่วมกลุ่มโครงการบางอย่าง เพื่อให้ได้ใช้ทักษะที่ไม่ได้ใช้ในงานประจำ	.550	.904
22	เมื่อรู้สึกว่างานยังไม่ท้าทาย ฉันจะขอรับช่วงงานจากผู้บังคับบัญชาเพื่อให้ได้ใช้ทักษะที่ตนเองถนัดอย่างเต็มที่	.355	.908
23	ฉันยินดีรับงานเพิ่มเติมจากผู้บังคับบัญชา หากเห็นว่าเป็นโอกาสในการใช้ทักษะของฉันให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อเป้าหมายการทำงานของโรงเรียน	.539	.904

แบบสอบถามการสร้างอำนาจทางจิตใจ (Psychological empowerment)

ตารางที่ ค-9 ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของการสร้างอำนาจทางจิตใจ (Psychological empowerment)

ข้อ	ข้อคำถาม	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
การให้ความหมาย (Meaning)			
1	บทบาทในสถานที่ทำงานสอดคล้องกับความเชื่อในการทำงานที่ฉันยึดถือ	.479	.925
2	ความเชื่อส่วนตัวของฉันสอดคล้องกับบทบาทหน้าที่ในการทำงานของฉัน	.867	.918

ข้อ	ข้อคำถาม	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
3	ตำแหน่งงานที่ฉันรับผิดชอบตรงกับแนวทางส่วนตัวที่ฉันยึดถือ	.509	.924
4	หน้าที่ที่ฉันได้รับมอบหมายตรงกับรูปแบบการทำงานที่ฉันถนัด	.384	.926
5	ภาระงานของฉันเข้ากันได้กับแนวทางการปฏิบัติงานส่วนตัวของฉัน	.615	.923
ความสามารถ (competence)			
6	ฉันเชื่อว่าตนเองมีความสามารถเพียงพอที่จะปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ	.611	.923
	เมื่อเผชิญกับงานที่ท้าทาย ฉันเชื่อมั่นในความสามารถตนเองว่าจะแก้ไขปัญหานั้นได้	.265	.927
7	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถทำผลงานได้ตามมาตรฐานขององค์กร	.491	.925
8	ฉันเชื่อว่าตนเองสามารถพัฒนานักเรียนให้เกิดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ	.264	.927
9	เมื่อพบปัญหาในชั้นเรียน ฉันเชื่อมั่นว่าสามารถรับมือกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นได้อย่างดี	.626	.923
10	ฉันเชื่อว่าตนเองมีความสามารถเพียงพอที่จะปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภา	.611	.923
การกำหนดตนเอง (self-determination)			
11	ฉันมีทางเลือกในการกำหนดรูปแบบงานที่เหมาะสมกับตนเอง	.651	.922
12	ฉันมีอิสระในการเลือกกำหนดกระบวนการการทำงานของตนเอง	.660	.922
13	ฉันสามารถควบคุมตนเองขณะทำงานให้งานเป็นไปตามเป้าหมายที่กำหนดได้	.411	.926
14	ฉันสามารถควบคุมพฤติกรรมการทำงานของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ เช่น มีสมาธิในการทำงาน	.460	.925
15	ฉันสามารถตัดสินใจในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับงานได้อย่างมีเหตุผลและสอดคล้องกับสถานการณ์	.467	.925
16	ฉันสามารถตัดสินใจในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับงานได้อย่างอิสระภายใต้เป้าหมายของงาน	.684	.921

ข้อ	ข้อคำถาม	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ผลกระทบ (impact)			
17	ความเห็นของฉันสามารถมีน้ำหนักในการกำหนดแนวทางหรือมาตรการของโรงเรียน	.720	.921
18	บทบาทของฉันในโรงเรียนมีส่วนที่สามารถผลักดันการเปลี่ยนแปลงทิศทางของโรงเรียนได้	.825	.918
19	ฉันสามารถเสนอแนวทางใหม่ ๆ ที่มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงการบริหารจัดการ ในโรงเรียนได้	.884	.916
20	ฉันสามารถปรับเปลี่ยนกิจกรรมให้สอดคล้องกับบริบทในห้องเรียนที่ฉันสอนได้	.582	.923
21	ฉันสามารถจัดสรรบรรยากาศในห้องเรียน ให้เอื้อต่อการเรียนรู้ของนักเรียนได้โดยตรง	.730	.921

แบบสอบถามการระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification)

ตารางที่ ค-10 ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของการระบุตัวตนต่อองค์การ (Organizational Identification)

ข้อ	ข้อคำถาม	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
จัดประเภทตนเองและการนิยามตนเอง (Self-categorization and labelling การ)			
1	ฉันมองตนเองว่าเป็นสมาชิกของโรงเรียน ผ่านการมีส่วนร่วมในการทำงานร่วมกับผู้อื่น	.748	.955
2	บทบาทหน้าที่ในโรงเรียนที่ฉันได้รับทำให้ฉันยอมรับว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียนแห่งนี้	.836	.953
3	การทำงานกับเพื่อนร่วมงานในโรงเรียนได้หล่อหลอมให้ฉันมองตนเองเป็นสมาชิกของโรงเรียน	.545	.959
4	การมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนครู ทำให้ฉันยอมรับตนเองในฐานะสมาชิกของโรงเรียน	.537	.959
5	การทำงานร่วมกันภายใต้เป้าหมายของโรงเรียน ทำให้ฉันมองตัวเองเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียนแห่งนี้	.820	.954
การบูรณาการเป้าหมายและค่านิยม (Sharing of organizational goals and values)			
6	ฉันไม่ได้เพียงแค่ปฏิบัติตามค่านิยมของโรงเรียน แต่เชื่อมั่นในสิ่งเหล่านั้นอย่างจริงใจ	.856	.953

ข้อ	ข้อคำถาม	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
7	ฉันมีเป้าหมายในการทำงานสอดคล้องกับเป้าหมายของโรงเรียน	.825	.954
8	เป้าหมายของโรงเรียนคือส่วนหนึ่งของเป้าหมายในการทำงานของฉัน	.832	.953
9	ค่านิยมของโรงเรียนกลายเป็นส่วนหนึ่งของความเชื่อในการทำงานของฉัน	.840	.953
ความผูกพันทางอารมณ์ของบุคคลต่อองค์กร (A sense of organizational belonging and membership)			
10	ฉันรู้สึกผูกพันกับโรงเรียนนี้มากกว่าการเป็นเพียงสถานที่ทำงาน	.831	.953
11	ฉันรู้สึกว่าการทำงานที่โรงเรียนแห่งนี้เป็นสิ่งที่ฉันต้องการในระยะยาว	.829	.953
12	ฉันรู้สึกว่าโรงเรียนแห่งนี้มีความหมายและเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตฉัน	.832	.953
13	ฉันรู้สึกเป็นเจ้าของโรงเรียนแห่งนี้ ราวกับเป็นบ้านหลังหนึ่งของฉันเอง	.749	.955
14	เมื่อโรงเรียนมีปัญหา ฉันรู้สึกว่าตนเองมีส่วนรับผิดชอบในฐานะเจ้าของโรงเรียน	.680	.957

ภาคผนวก ง

- หนังสือรับรองโครงการวิจัยตามแนวทางหลักจริยธรรมการวิจัยใน

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

หนังสือรับรองโครงการวิจัยตามแนวทางหลักจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์

COA. No. RSUERB2025-228

RSU-ERB

เอกสารรับรองโครงการวิจัย (Certificate of Approval)

โดย คณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในคน มหาวิทยาลัยรังสิต

เอกสารรับรองเลขที่	:	COA. No. RSUERB2025-228
ชื่อโครงการวิจัย	:	ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู Causal Factors and Consequence of Psychological Ownership of Teachers
ชื่อหัวหน้าโครงการวิจัย	:	นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์
ชื่อหน่วยงานที่สังกัด	:	มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
วิธีทบทวน	:	พิจารณาจริยธรรมการวิจัยในคนแบบเร่งด่วน (Expedited Review)
เอกสารที่รับรอง	:	1. แบบเสนอโครงการวิจัย 2. เอกสารชี้แจงผู้เข้าร่วมการวิจัย 3. หนังสือแสดงเจตนายินยอมเข้าร่วมการวิจัย 4. แบบสอบถาม/แบบสัมภาษณ์
วันที่รับรอง	:	24 กันยายน 2568 วันที่หมดอายุ : 24 กันยายน 2569 วันที่ต่ออายุ : ไม่เกิน 24 สิงหาคม 2569

คณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในคน มหาวิทยาลัยรังสิต ได้พิจารณาและมีมติรับรองเอกสาร ดังที่ระบุไว้ข้างต้น โดยยึดหลักจริยธรรม Declaration of Helsinki, The Belmont Report, CIOMS Guideline และ International Conference on Harmonization in Good Clinical Practice หรือ ICH-GCP

RSU-ERB 24 SEP 2025

ลงนาม .....

(รองศาสตราจารย์ ดร. [illegible])

ประธานคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในคน มหาวิทยาลัยรังสิต

คณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในคน สำนักงานจริยธรรมการวิจัย ห้อง 504, ชั้น 5, อาคารอาทิตย์ อุไรรัตน์ (ตึก 1), มหาวิทยาลัยรังสิต
โทร. 0-2791-5728 Email: rsuethics@rsu.ac.th

ภาคผนวก จ

- แนวคำถามเกี่ยวกับการศึกษาแนวทางการพัฒนาความเป็นเจ้าของาทางจิตใจของครู (การวิจัยระยะที่ 3)

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

แนวคำถามเกี่ยวกับการศึกษาแนวทางการพัฒนาความเป็นเจ้าของาทางจิตใจของครู
(การวิจัยระยะที่ 3)

<u>ตอนที่ 1</u> ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้ข้อมูลสำคัญ

ชื่อ – นามสกุล.....เพศ.....อายุ.....
ระดับการศึกษา.....ประสบการณ์ในการทำงาน.....
ตำแหน่งในปัจจุบัน.....สถานที่ทำงาน.....
วัน / เดือน / ปีในการสัมภาษณ์.....

<u>ตอนที่ 2</u> คำถามในการสัมภาษณ์

2.1 ท่านคิดว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจเป็นอย่างไร
2.2 ท่านคิดว่า “การจัดแจงในงาน” มีผลต่อ “ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ” ของครูหรือไม่ อย่างไร
2.3 ท่านคิดว่า “การสร้างอำนาจทางจิตใจ” มีผลต่อ “ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ” ของครูหรือไม่ อย่างไร
2.4 ท่านคิดว่า “การระบุตัวตนต่อองค์การ” มีผลต่อ “ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ” ของครูหรือไม่ อย่างไร
2.5 ท่านคิดว่า “ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ” ของครูมีผลต่อ “การยึดมั่นในงาน” ของครูหรือไม่ อย่างไร
2.6 ท่านคิดว่าแนวทางพัฒนา “ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ” ในครูควรพัฒนาเรื่องใดบ้าง อย่างไร



ภาคผนวก ฉ

- รายละเอียดโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู (การวิจัยระยะที่ 4)

รายละเอียดโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู (การวิจัยระยะที่ 4)

1. หลักการและเหตุผล

ในบริบทของการเปลี่ยนแปลงทางสังคมและการศึกษาในปัจจุบัน ข้าราชการครูต้องเผชิญกับภาระงาน ความคาดหวัง และแรงกดดันจากหลายด้าน ทั้งด้านบทบาทหน้าที่ ความรับผิดชอบต่อผู้เรียน องค์กร และสังคม ส่งผลให้ครูจำนวนไม่น้อยประสบปัญหาความไม่สมดุลระหว่างสุขภาพกับการทำงาน ความเหนื่อยล้าเรื้อรัง และการลดลงของความผูกพันต่อวิชาชีพ ซึ่งอาจนำไปสู่ภาวะหมดไฟในการทำงาน และกระทบต่อประสิทธิผลในการจัดการเรียนการสอนในระยะยาว

สถานการณ์ในวงการการศึกษาทั่วโลกและในบริบทของครูไทยสะท้อนให้เห็นถึงความรุนแรงของปัญหานี้ ในข่าวรายงานว่า **แรงกดดันต่อครูไทยส่งผลกระทบต่อสุขภาพจิตและการทำงาน** โดยมีผู้เชี่ยวชาญด้านสุขภาพจิตชี้ว่าครูประสบปัญหาสุขภาพจิตที่ต้องได้รับการดูแลอย่างเร่งด่วน (แนวหน้า, 2025) นอกจากนี้ ผลสำรวจจากเครือข่ายครูขอสอนระบุว่า **กว่า 95% ของครูไทยทำงานเกินวันละ 8 ชั่วโมง และส่วนใหญ่ต้องทำงานอื่นนอกเหนือจากการสอนอย่างต่อเนื่อง** ซึ่งยิ่งทำให้เกิดความเครียดและหมดไฟมากขึ้น (วิภาภรณ์ สุภาพันธ์, 2025)

ประเด็นปัญหาความเครียดและภาวะหมดไฟ ของครูไม่ใช่เรื่องจำกัดเฉพาะในประเทศไทยเท่านั้น การศึกษาระหว่างประเทศพบว่าครูมีอัตราความเครียดและอาการ burnout สูงกว่ามาตรฐานแรงงานทั่วไป และครูจำนวนมากประสบอาการทางสุขภาพจิตที่สูงกว่าอัตราเฉลี่ยของประชากรทั่วไปอย่างมีนัยสำคัญ (Brian O'Donovan, 2025) ข่าวจากต่างประเทศยังชี้ให้เห็น**ว่า ครูจำนวนมากรายงานระดับความเหนื่อยล้าและความเครียดจากงานในระดับสูง** ซึ่งมีผลต่อการคิดจะลาออก (Samantha Dunn, 2025) แนวคิด**ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership)** เป็นแนวคิดทางจิตวิทยาองค์การที่อธิบายถึงสภาวะทางจิตใจที่บุคคลรู้สึกว่าสิ่งใดสิ่งหนึ่งเป็นของฉัน หรือเป็นส่วนหนึ่งของตัวตนของฉัน (Pierce, 2001) มีงานวิจัยชี้ให้เห็นว่าความเป็นเจ้าของทางจิตใจมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการยึดมั่นในงาน (Muhammad Ali, 2021)

จากการทดสอบโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู เชิงประจักษ์ในการวิจัยระยะที่ 2 พบว่า ตัวแปรที่มีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ได้แก่ การจัดแจงในงาน
การสร้างอำนาจทางจิตใจ และทางอ้อมต่อการยึดมั่นในงานผ่านความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ได้แก่ ตัวแปรการจัดแจงในงาน การสร้างอำนาจทางจิตใจ แสดงให้เห็นว่าปัจจัยดังกล่าวสามารถนำมาสร้างโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครูให้สูงขึ้นได้ ซึ่งจะเป็นประโยชน์ทั้งต่อครูและสถาบันการศึกษา จึงทำให้ผู้วิจัยสนใจที่จะจัดทำหลักสูตรการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู เพื่อให้ครูเห็นถึงความสำคัญและประโยชน์ของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ตลอดจนสามารถประยุกต์หลักการนี้ไปใช้ในการทำงานได้

2. วัตถุประสงค์

เพื่อศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

3. กลุ่มเป้าหมาย

ข้าราชการครูในเขตพื้นที่ภาคเหนือจำนวน 14 คน

4. ระยะเวลาตลอดการดำเนินการกิจกรรม

10 ชั่วโมง 45 นาที

5. รูปแบบการฝึกอบรม

การฝึกอบรม ณ สถานที่จัดงาน (Onsite) การฝึกอบรมนี้จะใช้การฝึกอบรมเชิงรุก (Active training) ซึ่งเป็นแนวทางการฝึกอบรมที่เน้นให้ผู้เรียนการลงมือทำกิจกรรมต่างๆ โดยอาศัยแนวคิด ทฤษฎีและเทคนิคทางจิตวิทยาหลากหลาย

6. ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย

ตัวแปรจัดกระทำ (Treatment Variable) ได้แก่ โปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู ซึ่งมีการพัฒนาโดยใช้ตัวแปรที่ได้จากการวิจัย ระยะที่ 2 ประกอบไปด้วย การจัดแจงในงาน (Job Crafting) การสร้างอำนาจทางจิตใจ (Psychological empowerment) และความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership)

ตัวแปรตาม (Dependent Variables) ได้แก่ ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Psychological Ownership) และการยึดมั่นในงาน (Work engagement)

7. นิยามปฏิบัติการ

7.1 การยึดมั่นในงาน (Work engagement) หมายถึง พฤติกรรมเชิงบวกหรือสภาวะจิตใจเชิงบวกที่ครูมีต่อการทำงาน ซึ่งส่งผลให้งานที่ทำมีประสิทธิภาพสูง การยึดมั่นในงานประกอบไปด้วย 3 องค์ประกอบ ดังนี้

7.1.1 ความกระตือรือร้น (Vigour) หมายถึง ลักษณะที่แสดงถึงระดับพลังงานสูงและความยืดหยุ่นทางจิตใจในระหว่างทำงาน ความเต็มใจที่จะใช้ความพยายามในการทำงาน และมีความพากเพียรแม้จะเผชิญกับความยากลำบาก

7.1.2 ความทุ่มเท (Dedication) หมายถึง การมีส่วนร่วมกับงานอย่างลึกซึ้ง และสัมผัสกับความรู้สึกสำคัญ ความกระตือรือร้น แรงบันดาลใจ ความภาคภูมิใจ และความท้าทาย

7.1.3 การจดจ่อในงาน (Absorption) หมายถึง ลักษณะของการมีสมาธิอย่างเต็มที่และมีความสุขในการทำงานโดยที่เวลาผ่านไปอย่างรวดเร็ว และยากที่จะแยกตัวที่ออกจากงาน

7.2 ความเป็นเจ้าของทางจิตวิทยา (Psychological Ownership) หมายถึง ระดับการรับรู้ของงครูที่รู้สึกต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งว่า “สิ่งนี้เป็นของฉัน” ไม่ว่าจะเป็นสิ่งของที่จับต้องได้หรือจับต้องไม่ได้ โดยครูจะรับรู้ผ่านทางปัญญาและอารมณ์ ประกอบไปด้วย 4 องค์ประกอบ ดังนี้

7.2.1 การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) หมายถึง ความเชื่อของครูว่าตนเองมีความสามารถในการดำเนินงานและประสบความสำเร็จในงานหรือหน้าที่ได้ ซึ่งความเชื่อนี้นำไปสู่ความรู้สึกของความเป็นเจ้าของ โดยที่ไม่เพียงรู้สึกว่าทำได้เท่านั้น แต่ยังรู้สึกว่ามีหน้าที่รับผิดชอบต่อผลลัพธ์ของงานอีกด้วย

7.2.2 ความรับผิดชอบ (Accountability) หมายถึง ความคาดหวังของครูทั้งในลักษณะที่เป็นทางการหรือโดยนัย ว่าต้องรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ในสิ่งที่ตนเป็นเจ้าของ จำแนกได้เป็นการเรียกร้องให้ผู้อื่นรับผิดชอบในสิ่งที่ส่งผลกระทบต่อเป้าหมายของตน และการคาดหวังว่าตนเองจะต้องรับผิดชอบต่อการตัดสินใจและผลลัพธ์ที่เกี่ยวข้องกับสิ่งนั้น โดยครูรู้สึกว่าสิ่งนั้นเป็นส่วนหนึ่ง

ของตนเอง จึงพร้อมรับภาระ ความรับผิดชอบ และบทบาทในการดูแลรักษาสิ่งนั้นให้ประสบความสำเร็จ

7.2.3 ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (Belongingness) หมายถึง ระดับที่ครูรู้สึกว่าเป็นส่วนหนึ่งและได้รับการยอมรับ ซึ่งสะท้อนผ่านการรับรู้ว่าตนเองมีที่ยืนและมีความผูกพันกับสถานที่ วัตถุ หรือบทบาทในองค์กร ความรู้สึกนี้ช่วยส่งเสริมแรงจูงใจในการมีส่วนร่วม และธำรงรักษาความสัมพันธ์กับสมาชิกในองค์กร

7.2.4 อัตลักษณ์แห่งตน (Self-identity) หมายถึง ระดับที่ครูรู้สึกว่างาน ทีม หรือองค์การ เป็นสิ่งที่สะท้อนความเป็นตัวตนของตนเอง โดยการนิยามตนเองผ่านความเป็นเจ้าของสิ่งเหล่านั้น และรู้สึกว่าสิ่งเหล่านั้นเป็นส่วนหนึ่งของตัวตนที่มีคุณค่าและมีความหมายในชีวิตการทำงาน

7.3 การจัดแจงในงาน (Job Crafting) หมายถึง การเปลี่ยนแปลงระดับความต้องการงานและทรัพยากรงาน โดยปรับเปลี่ยนการกระทำ ลักษณะมุมมองและความสัมพันธ์กับผู้อื่น ซึ่งจะสะท้อนให้เห็นถึงตัวตนของครูและความหมายของงานได้ ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ดังนี้

7.3.1 การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing structural job resources) หมายถึง ครูได้รับทรัพยากรที่หลากหลาย มีโอกาสพัฒนา และมีความเป็นอิสระ ซึ่งส่งผลให้สามารถออกแบบการทำงานได้มากขึ้น

7.3.2 การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน (Decreasing hindering job demands) หมายถึง ครูบรรลุเป้าหมายการทำงานได้โดยลดระดับข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงานลง

7.3.3 การเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน (Increasing social job resources) หมายถึง ครูได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากหัวหน้างานและเพื่อนร่วมงาน การโค้ชจากหัวหน้างาน และการได้รับข้อมูลป้อนกลับ การเพิ่มขึ้นของทรัพยากรทางสังคมเหล่านี้ส่งผลต่อสังคมการทำงานและสนับสนุนความสัมพันธ์กับครูอื่นๆ ในโรงเรียนให้ดียิ่งขึ้น

7.3.4 การเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย (Increasing challenging job demands) หมายถึง ครูมีความต้องการเพิ่มภาระงานเข้าไปในงานที่ตนรับผิดชอบ อาสาเข้าร่วมกลุ่มโครงการที่ตนสนใจ รับช่วงงานจากผู้บังคับบัญชา เมื่อรู้สึกว่าไม่ได้ใช้ทักษะของตนเองอย่างเต็มที่เพื่อให้บรรลุเป้าหมาย

7.4 การสร้างอำนาจทางจิตใจ (Psychological empowerment) หมายถึง กระบวนการทางความคิดและทัศนคติที่ช่วยให้ครูรู้สึกมีความสามารถเพิ่มขึ้น เป็นการแสดงออกถึงแรงจูงใจภายในประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ดังนี้

7.4.1 การให้ความหมาย (Meaning) หมายถึง ความสอดคล้องกันระหว่างบทบาทการทำงานและความเชื่อ ค่านิยม และพฤติกรรมส่วนบุคคล

7.4.2 ความสามารถ (Competence) หมายถึง ความเชื่อของครูในความสามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

7.4.3 การกำหนดตนเอง (Self-determination) หมายถึง ครูมีทางเลือกในการกำหนดรูปแบบงานของตนเอง สามารถควบคุมการกระทำและการตัดสินใจในการทำงาน

7.4.4 ผลกระทบ (Impact) หมายถึง ระดับที่ครูสามารถมีอิทธิพลต่อกลยุทธ์ การจัดการ หรือการปฏิบัติงานในที่ทำงาน

8. การประเมินผล

ประเมินผลจากการเก็บรวบรวมผลคะแนนจากการทำแบบสอบถามก่อนการเข้าร่วมโปรแกรม (Pretest) 1 ครั้ง และผลคะแนนจากการทำแบบสอบถามหลังการเข้าร่วมโปรแกรม (Posttest) 2 ครั้ง ได้แก่ คะแนนหลังจากการเข้าร่วมโปรแกรม และ คะแนนหลังจากการเข้าร่วมโปรแกรมผ่านไป 15 วัน

ตางราที่ ฉ-1 กำหนดการ

วันที่	เวลา	กิจกรรมที่	ชื่อกิจกรรม	ระยะเวลา
วันที่ 1	08.30 - 09.00 น.	ลงทะเบียน		30 นาที
	09.00 – 09.45 น.	1	“ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ”(Psychological ownership)	45 นาที
	09.45 – 10.15 น.	2	“ผลลัพธ์ของฉัน” (My outcomes)	30 นาที
	10.15 – 10.30 น.	พักรับประทานอาหารว่าง		15 นาที
	10.30 – 11.45 น.	3	“เราคือพวกเดียวกัน” (We are on the same side)	45 นาที
	11.45 – 12.45 น.	พักรับประทานอาหารกลางวัน		
	12.45 – 13.30 น.	4	“ความรับผิดชอบของฉัน” (My responsibility)	45 นาที
	13.30 – 14.00 น.	5	5 “ถ้าไม่ใช่ฉันแล้วใคร ถ้าไม่ใช่ตอนนี้แล้วเมื่อไหร่” (If not me, who? If not now, when?)	30 นาที
	14.00 – 14.15 น.	พักรับประทานอาหารว่าง		15 นาที
	14.15 – 15.00 น.	6	เครือข่ายของฉันจะโตขึ้น” (My network will grow)	45 นาที
	15.00 – 15.45 น.	7	“รู้แล้วว่าต้องทำอย่างไร” (Know how)	45 นาที
วันที่ 2	08.30 - 09.00 น.	ลงทะเบียน		30 นาที
	09.00 – 10.00 น.	8	“ฉันเอาอยู่” (I’ve got this)	60 นาที
	10.00 – 11.00 น.	9	“ขออีกได้ไหม” (Can I get one more?)	60 นาที
	11.00 – 11.15 น.	พักรับประทานอาหารว่าง		15 นาที
	10.45 – 11.45 น.	10	“นักเรียนของฉัน” (My students)	30 นาที

กิจกรรมที่ 1 “ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ” (Psychological Ownership)

ผู้วิจัยได้ออกแบบกิจกรรมในครั้งที่ 1 เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้ทราบถึงรายละเอียดของโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู และสร้างสัมพันธ์อันดีกับผู้เข้ารับการฝึกอบรมคนอื่น ๆ นำไปสู่บรรยากาศที่มีความผ่อนคลายและเปิดเผยตัวเองออกมาให้สมาชิกแต่ละคนในกลุ่มได้รู้จักกันมากขึ้น เอื้อประโยชน์ต่อกระบวนการฝึกอบรมให้มีโอกาสเกิดผลประโยชน์สูงสุดแก่ตัวผู้เข้ารับการฝึกอบรมเอง ถือเป็นการเตรียมความพร้อมของผู้เข้ารับการอบรมก่อนที่จะเข้าสู่กระบวนการเรียนรู้

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้รับทราบวัตถุประสงค์ กิจกรรมและระยะเวลาที่ใช้ในการฝึกอบรม
2. เพื่อสร้างบรรยากาศที่เหมาะสมแก่การจัดกิจกรรมและการเรียนรู้ของผู้เข้ารับการฝึกอบรม
3. เพื่อทำความรู้จักและสร้างความคุ้นเคยระหว่างผู้วิจัยกับผู้เข้าอบรม และระหว่างผู้เข้าอบรมด้วยกันเอง

แนวคิด/ทฤษฎี/เทคนิค

<u>แนวคิด/ทฤษฎี</u>

1. ทฤษฎีการเชื่อมโยงของ (Thorndike, 1911)
2. ทฤษฎีการเรียนรู้อย่างมีความหมาย (Ausubel, 1968)
3. ทฤษฎีการสร้างอำนาจทางจิตใจ (Spreitzer, 1995)

<u>เทคนิคทางการฝึกอบรม</u>

1. การละลายพฤติกรรม (Ice breaking)

<u>เทคนิคทางจิตวิทยา</u>

1. เทคนิคการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure)
2. เทคนคิดการยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard)
3. เทคนิคความสอดคล้องกัน (Congruence)
4. เทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ (Active listening)
5. เทคนิคการให้แรงเสริม (Reinforcement)
6. เทคนิคการสรุปความ (Summarizing)

จำนวนผู้เข้าอบรม 15 คน

ระยะเวลาที่ใช้ 45 นาที

อุปกรณ์/เอกสาร

1. คอมพิวเตอร์ (Laptop)

ขั้นตอนในการดำเนินกิจกรรม

<u>ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม</u>

1. ผู้วิจัยกล่าวต้อนรับผู้เข้ารับการฝึกอบรมและแนะนำตนเอง
2. ผู้วิจัยชักชวนผู้เข้ารับการฝึกอบรมสนทนาเรื่องทั่ว ๆ ไปเพื่อสร้างบรรยากาศผ่อนคลายก่อนการเริ่มต้นโปรแกรมการฝึกอบรม

3. ผู้วิจัยบอกเล่าวัตถุประสงค์ รายละเอียดโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

ขั้นดำเนินกิจกรรม

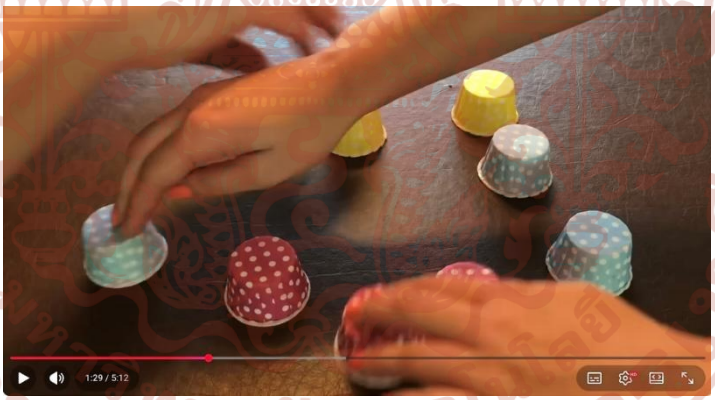
1. ผู้วิจัยเริ่มต้นด้วยการบอกเล่าสิ่งที่ตนเองรู้สึกรักมากลำดับต้นๆ ภายในบ้านของผู้วิจัย จากนั้นก็เล่าวิธีการใส่ใจดูแลสิ่งนั้นให้ผู้เข้ารับการอบรมฟัง

2. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมบอกเล่าถึงสิ่งที่รู้สึกรักมากลำดับต้นๆ ภายในบ้านของตน จากนั้นก็เล่าวิธีการใส่ใจดูแลสิ่งนั้นให้ผู้เข้ารับการอบรมฟังท่านอื่นฟัง โดยใช้เวลา 3 นาที เมื่อผู้เข้ารับการอบรมเล่าจบ ผู้วิจัยจะชวนผู้เข้าร่วมฝึกอบรมท่านอื่นปรบมือให้กำลังใจและถือเป็นการแสดงความขอบคุณที่แชร์เรื่องราวดีๆ ให้สมาชิกในการฝึกอบรมได้ทราบ

3. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมท่านต่อไปเล่าถึงสิ่งที่รู้สึกรักมากลำดับต้นๆ ภายในบ้านของตน จากนั้นก็เล่าวิธีการใส่ใจดูแลสิ่งนั้นให้ผู้เข้ารับการอบรมฟังท่านอื่นฟัง เวียนไปแบบนี้จนครบทุกคน

4. ผู้วิจัยแนะนำให้ผู้เข้าร่วมการฝึกอบรมสังเกตสิ่งที่ตนรู้สึกเป็นเจ้าของ และการใส่ใจดูแลที่ติดตามมา จากนั้นผู้วิจัยทำการบอกเล่าความรู้เกี่ยวกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจพอสังเขป เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมค่อยๆ คุ้นเคยกับเนื้อหาในการฝึกอบรม

5. ผู้วิจัยเปิดวิดีโอจาก YouTube หัวข้อ Selective Attention Test ให้ผู้เข้าร่วมการฝึกอบรมชม และร่วมทำกิจกรรมไปพร้อมกันขณะรับชมวิดีโอ
https://www.youtube.com/watch?v=_bnnmWYI0lM



6. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้าร่วมการฝึกอบรมร่วมกันสรุปเกี่ยวกับความสำคัญของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ และแนวทางที่ลดโอกาสพลั้งเผลอเรื่องนี้ไปโดยไม่รู้ตัวร่วมกัน

7. ผู้วิจัยบอกเล่าถึง ความหมาย ความสำคัญของความเป็นเจ้าของทางจิตใจในเชิงแนวคิดทางจิตวิทยาและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และเชื่อมโยงไปถึงการยึดมั่นในงาน

8. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้าอบรมแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ช่วยให้เกิดการการยึดมั่นในงานอย่างไร

ขั้นสรุปกิจกรรม

1. ผู้วิจัยสรุปกิจกรรม “ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ” โดยเน้นในเรื่องของการทำความรู้จักผู้เข้ารับการฝึกอบรม และรายละเอียดที่สำคัญของโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู

2. ผู้วิจัยสรุปสาระของความเป็นเจ้าของทางจิตใจให้ผู้เข้ารับการอบรมได้ทบทวนความสำคัญพร้อมกันอีกครั้งและเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสอบถามข้อสงสัยจากประเด็นการเรียนรู้ในกิจกรรม

การประเมินผล

1. สังเกตจากความตั้งใจ ความกระตือรือร้น ความพร้อมและความร่วมมือในการร่วมกิจกรรมตั้งแต่เริ่มกิจกรรมจนจบกิจกรรม

แนวทางการสรุปกิจกรรม

กิจกรรมที่ 1 “ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ” เป็นกิจกรรมที่ทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้รับทราบถึงวัตถุประสงค์ของโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู ดำเนินกิจกรรมส่งเสริมให้ผู้วิจัยกับผู้เข้ารับการฝึกอบรมและระหว่างผู้เข้ารับการฝึกอบรมด้วยกันเองได้ทำความรู้จักกัน สร้างความคุ้นเคยและเปิดเผยตัวตน และตระหนักถึงความสำคัญของความเป็นเจ้าของทางจิตใจ ถือเป็นการเตรียมความพร้อมสำหรับเข้าสู่กระบวนการฝึกอบรมลำดับถัดไป

กิจกรรมที่ 2 “ผลลัพธ์ของฉัน” (My outcomes)

ผู้วิจัยได้ออกแบบกิจกรรมในครั้งที่ 2 เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมตระหนักถึงความสำคัญของอัตลักษณ์แห่งตน รู้สึกว่างาน หรือองค์กรเป็นส่วนหนึ่งของตัวตนที่มีคุณค่าและมีความหมายในชีวิตการทำงานด้วยความภาคภูมิใจ โดยผู้วิจัยได้ดำเนินกิจกรรมตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมเข้าใจตระหนักถึงความสำคัญของอัตลักษณ์แห่งตน
2. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมสามารถประยุกต์อัตลักษณ์แห่งตนกับการทำงานได้

แนวคิด/ทฤษฎี/เทคนิค

<u>แนวคิด/ทฤษฎี</u>

1. ทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์ (Maslow's Hierarchy of Needs, 1970)
2. ทฤษฎีการรับรู้ตนเอง (Daryl J. Bem, 1972)
3. ทฤษฎีเรียนรู้ทางสังคม Bandura, A. (1977)
4. ทฤษฎีอัตลักษณ์เชิงเรื่องเล่า (McAdams, 2001)

<u>เทคนิคทางการฝึกอบรม</u>

1. การใช้กรณีศึกษา (Case Study)
2. การอำนวยความสะดวก (Facilitation)

<u>เทคนิคทางจิตวิทยา</u>

1. เทคนคิดการยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard)
2. เทคนิคการถาม (Questioning)
3. เทคนิคประสบการณ์ทางอ้อม (Vicarious Experience)
4. เทคนิคการเขียนเพื่อไตร่ตรอง (Reflective Writing)
5. เทคนิคการอยู่กับความรู้สึก (Staying with a feeling)

จำนวนผู้เข้าอบรม 15 คน
ระยะเวลาที่ใช้ 30 นาที
อุปกรณ์/เอกสาร

1. คอมพิวเตอร์ (Laptop)
2. สมุดจดบันทึก
3. ปากกา

ขั้นตอนในการดำเนินกิจกรรม

ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม

1. ผู้วิจัยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมนั่งเป็นวงกลม

2. ผู้วิจัยเล่าถึงความประทับใจของตนเอง จากการสัมภาษณ์ข้อมูลการทำวิจัยคุณภาพกับคุณครูโรงเรียนต่างๆ เกี่ยวกับการที่ครูผู้ให้สัมภาษณ์รู้สึกว่างาน หรือองค์กรเป็นส่วนหนึ่งของตัวตนที่มีคุณค่าและมีความหมายในชีวิตการทำงานด้วยความภาคภูมิใจ ซึ่งสะท้อนถึงอัตลักษณ์แห่งตน

ขั้นดำเนินกิจกรรม

1. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมช่วยเล่าประสบการณ์ของตนเอง เกี่ยวกับอัตลักษณ์แห่งตนในฐานะครูว่าเป็นอย่างไรในบริบทจริงทีละคน โดยผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเล่าเกี่ยวกับความรู้สึกที่เกิดขึ้นเมื่อคิดถึงสถานการณ์ที่สะท้อนถึงอัตลักษณ์แห่งตน เช่น เหตุการณ์นี้สะท้อนว่าฉันเป็นครูแบบไหน และคุณค่าของตนเองปรากฏตรงไหน

2. ผู้วิจัยแจกสมุดจดบันทึกและปากกาให้แก่ผู้เข้ารับการฝึกอบรม แล้วขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละคนจดบันทึกสิ่งดีๆ ที่เกิดขึ้นจากสถานการณ์อัตลักษณ์แห่งตนลงในการดาษ จากนั้นผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมโอบกอดสมุดจดบันทึกไว้แล้วจดจ่ออยู่กับความรู้สึกที่เกิดขึ้น เพื่อเสริมแรงให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมภาคภูมิใจและเกิดแรงจูงใจในการพัฒนาอัตลักษณ์แห่งตน

3. ผู้วิจัยบรรยายเกี่ยวกับอัตลักษณ์แห่งตน จากนั้นผู้วิจัยแนะนำเทคนิคเพิ่มเติมสำหรับนำไปประยุกต์ใช้ในบริบทการทำงานจริง กรณีที่ต้องเผชิญอุปสรรคที่ไม่สามารถปฏิบัติงานสอดคล้องกับคุณค่าของตนเองได้ ด้วยการที่ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมคิดถึงตัวแบบที่ตนรู้สึกประทับใจ หรือรู้สึกว่าตัวแบบคนนั้นเป็นฮีโร่ของตนเอง แล้วจินตนาการว่าตนได้ลองถามตัวแบบท่านดังกล่าวว่า “หากเขาอยู่ในสถานการณ์เดียวกันกับที่ฉันกำลังเผชิญ เขาจะจัดการอย่างไร”

4. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละคนช่วยแบ่งปันความคิดเห็นเกี่ยวกับการต่อยอดอัตลักษณ์แห่งตนไปประยุกต์ในการปฏิบัติหน้าที่ครูต่อไป รวมถึงการประยุกต์เทคนิคที่ได้ฝึกฝนไปใช้กับสถานการณ์จริง

5. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมปรบมือเพื่อเป็นการขอบคุณและให้กำลังใจแก่ตนเองดังๆ พร้อมกัน

ขั้นสรุปกิจกรรม

1. ผู้วิจัยสรุปกิจกรรม “ผลลัพธ์ของฉัน” โดยเน้นเรื่องอัตลักษณ์แห่งตน และเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสอบถามข้อสงสัยจากประเด็นการเรียนรู้ในกิจกรรม

การประเมินผล

1. สังเกตจากความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือในการร่วมกิจกรรม

2. สังเกตความร่วมมือในการแสดงความคิดเห็นของผู้เข้าอบรม

3. สังเกตการนำเสนอของผู้เข้ารับการฝึกอบรมในกิจกรรมกิจกรรม

แนวทางการสรุปกิจกรรม

กิจกรรมที่ 2 “ผลลัพธ์ของฉัน” เป็นกิจกรรมที่ทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้เข้าใจและเห็นถึงความสำคัญของอัตลักษณ์แห่งตน ตระหนักถึงพลังของความรู้สึกว่างานหรือองค์กรเป็นส่วนหนึ่งของตัวตนที่มีคุณค่าและมีความหมายในชีวิตการทำงานด้วยความภาคภูมิใจ ที่จะช่วยส่งเสริมประสิทธิผลการยึดมั่นในงานและความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

กิจกรรมที่ 3 “เราคือพวกเดียวกัน” (We are on the same side)

ผู้วิจัยได้ออกแบบกิจกรรมในครั้งที่ 3 เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้เข้าใจความหมายและความสำคัญของความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง การรู้สึกได้รับการยอมรับซึ่งสะท้อนผ่านการรับรู้ว่าตนเองมีที่ยืนและมีความผูกพันกับบทบาทในองค์กร โดยผู้วิจัยได้ดำเนินกิจกรรมตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมเข้าใจความหมายของความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง

2. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมตระหนักถึงความสำคัญของความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง

แนวคิด/ทฤษฎี/เทคนิค

<u>แนวคิด/ทฤษฎี</u>

1. ทฤษฎีเน้นผู้รับบริการเป็นศูนย์กลาง (Rogers, 1986)

2. ทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์ (Maslow's Hierarchy of Needs, 1970)

3. ทฤษฎีอัตลักษณ์ทางสังคมในจิตวิทยา (Tajfel & Turner, 1979)

4. ทฤษฎีกำหนดตนเอง (Deci & Ryan, 1985)

<u>เทคนิคทางการฝึกอบรม</u>

1. การละลายพฤติกรรม (Ice breaking)

2. การบรรยาย (Lecture)

<u>เทคนิคทางจิตวิทยา</u>

1. เทคนิคการยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard)

2. เทคนิคการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure)

3. เทคนิคการอยู่กับความรู้สึก (Staying with a feeling)

จำนวนผู้เข้าอบรม 15 คน

ระยะเวลาที่ใช้ 45 นาที

อุปกรณ์/เอกสาร

1. สไลด์นำเสนอ (Power Point)

2. กระดาษรูปหัวใจครึ่งดวงเขียนคำพังเพย 30 ชิ้น

3. กระดาษ A4

4. ปากกา



ขั้นตอนในการดำเนินกิจกรรม

<u>ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม</u>

1. ผู้วิจัยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมนั่งเป็นครึ่งวงกลม

2. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้าอบรมทุกท่านเดินออกมาสุ่มจับกระดาษรูปหัวใจครึ่งดวงข้างหน้าห้องฝึกอบรม โดยกระดาษรูปหัวใจครึ่งดวงแต่ละชิ้นจะเขียนคำพังเพยไทยเอาไว้ครึ่งหนึ่ง

<u>ขั้นดำเนินกิจกรรม</u>

1. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้าร่วมการฝึกอบรม ตามหากระดาษรูปหัวใจครึ่งดวงที่มีคำพังเพยไทยอีกครึ่งหนึ่งที่สอดคล้องกับที่ตนเองมีจากผู้เข้าร่วมการฝึกอบรมท่านอื่น เมื่อพบแล้วผู้วิจัยจะขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสอบถามเรื่องราวเกี่ยวกับพฤติกรรมสุดแปลกในที่ทำงานจากคู่ของตนเอง ใช้เวลา 10 นาที

2. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมกลับไปนั่งที่เก้าอี้โดยให้นั่งข้างๆ กับคู่ของตนเองในการจับคู่

3. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมลุกขึ้นยืนทีละคน แล้วแนะนำบอกเล่าความน่าสนใจจากพฤติกรรมสุดแปลกของคู่ตนเองให้ผู้เข้าร่วมการฝึกอบรมท่านอื่นทราบ โดยผู้วิจัยจะขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมทุกคนกล่าวคำว่า “ขอบคุณ ฉันรักเธอนะ” กับเจ้าของข้อมูลตัวจริง เวียนไปแบบนี้จนครบทุกคน

4. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเล่าความรู้สึกที่เกิดขึ้นเกี่ยวกับการได้รับการยอมรับเมื่อสักครู่ และเชื่อมโยงไปถึงเหตุการณ์ที่ตนเคยได้รับการยอมรับในที่ทำงาน

5. ผู้วิจัยบรรยายเกี่ยวกับความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง ตั้งแต่หลักการ ประโยชน์ การได้รับการยอมรับ การเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม เพื่อให้สมาชิกที่เข้ารับการฝึกอบรมเข้าใจความหมายและตระหนักถึงความสำคัญของความเป็นรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง

6. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้าร่วมฝึกอบรมช่วยกันแชร์แนวทางที่จะนำหลักการของความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงาน ทั้งการให้การยอมรับผู้อื่นรวมถึงการสร้างความรู้สึกว่าตนมีที่ยืนด้วยความสมัครใจ เมื่อผู้เข้ารับการฝึกอบรมท่านใดแชร์แนวคิดของตนเองเสร็จ ผู้วิจัยจะขอให้สมาชิกที่หรือร่วมกันปรบมือเพื่อเป็นการแสดงความขอบคุณและยอมรับ

ขั้นสรุปกิจกรรม

1. ผู้วิจัยสรุปกิจกรรม “เราคือพวกเดียวกัน” โดยเน้นเรื่องการเป็นส่วนหนึ่ง และเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสอบถามข้อสงสัยจากประเด็นการเรียนรู้ในกิจกรรม

การประเมินผล

1. สังเกตจากความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือในการร่วมกิจกรรม
2. สังเกตความร่วมมือในการแสดงความคิดเห็นของผู้เข้าอบรม

แนวทางการสรุปกิจกรรม

กิจกรรมที่ 3 “เราคือพวกเดียวกัน” เป็นกิจกรรมที่ทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้เข้าใจและเห็นถึงความสำคัญของการเป็นส่วนหนึ่ง รับรู้วิธีวิธีสร้างความรู้สึกว่าตนเองมีที่ยืนและมีความผูกพันกับบทบาทในองค์กร ด้วยความรู้สึกเป็นที่ยอมรับ เพื่อส่งเสริมความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

กิจกรรมที่ 4 “ความรับผิดชอบของฉัน” (My responsibility)

ผู้วิจัยได้ออกแบบกิจกรรมในครั้งที่ 4 เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเข้าใจและตระหนักถึงความรับผิดชอบ การรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ในสิ่งที่ตนเป็นเจ้าของ และพัฒนาทักษะการสื่อสารเพื่อนำไปประยุกต์ใช้ในการทำงานจริงเพื่อเสริมสร้างประสิทธิผลในการปฏิบัติหน้าที่เพื่อให้ความรับผิดชอบนั้นเกิดผลสัมฤทธิ์เป็นความรับผิดชอบจากการปฏิบัติงานจริง โดยผู้วิจัยได้ดำเนินกิจกรรมตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมเข้าใจความหมายของความรับผิดชอบ
2. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมสามารถประยุกต์ความรับผิดชอบกับการทำงานได้

แนวคิด/ทฤษฎี/เทคนิค

แนวคิด/ทฤษฎี

1. ทฤษฎีความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Pierce, 2001)
2. ทฤษฎีหน้าต่างโจฮารี่ (Luft, J.; Ingham, H., 1955)
3. ทฤษฎีสัมพันธภาพระหว่างบุคคล (Bern, 1992)

เทคนิคทางการฝึกอบรม

1. การละลายพฤติกรรม (Ice breaking)
2. การบรรยาย (Lecture)
3. การระดมสมอง (Brainstorming)

เทคนิคทางจิตวิทยา

1. เทคนคิดการยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard)
2. การสรุปความ (Summarizing)

จำนวนผู้เข้าอบรม 15 คน

ระยะเวลาที่ใช้ 45 นาที

อุปกรณ์/เอกสาร

1. สไลด์นำเสนอ (Power Point)

2. ผ้าขนาด 1.5 เมตร 1 ผืน

3. ใบงานสภาวะอัตตา



ขั้นตอนในการดำเนินกิจกรรม

ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม

1. ผู้วิจัยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมจับฉลากแบ่งกลุ่มออกเป็น 5 กลุ่ม

2. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมไปรวมอยู่ฝั่งเดียวกันของห้อง

ขั้นดำเนินกิจกรรม

1. ผู้วิจัยมอบผ้าผืนใหญ่ขนาด 1.5 ตารางเมตรให้กลุ่มละ 1 ผืน แล้วขอให้แต่ละกลุ่มขึ้นไปยืนอยู่บนผ้าของตนเอง

2. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้าอบรมแต่ละกลุ่มแข่งกันไปอีกฝั่งหนึ่งของห้อง กติกาคือห้ามไม่ให้ส่วนใดของร่างกายสัมผัสกับพื้น สมาชิกในกลุ่มจะต้องรับผิดชอบทั้งตนเอง รวมถึงการช่วยบอกกล่าวสมาชิกท่านอื่นให้รับผิดชอบหน้าที่ซึ่งส่งผลกระทบต่อเป้าหมาย กลุ่มใดถึงอีกฝั่งหนึ่งของห้องก่อนจะเป็นผู้ชนะ

3. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้าร่วมการฝึกอบรมนั่งตามกลุ่มของตนเอง แล้วช่วยกันระดับสมองว่า การรับผิดชอบหน้าที่ของตนเอง ทั้งในมิติของการเรียกร้องให้ผู้อื่นรับผิดชอบในสิ่งที่ส่งผลกระทบต่อเป้าหมายของตน และมิติของความคาดหวังว่าตนเองจะต้องรับผิดชอบต่อการตัดสินใจและผลลัพธ์ที่เกี่ยวข้องกับสิ่งนั้นในการทำหน้าที่ครู ส่งผลต่อการยึดมั่นในงานอย่างไร

4. ผู้วิจัยขอให้ตัวแทนแต่ละกลุ่มนำเสนอสิ่งที่ร่วมกันระดมสมองได้

5. ผู้วิจัยบรรยายเนื้อหาการสื่อสารด้วยหลักการของทฤษฎีวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล เพื่อเสริมสร้างความรู้ด้านการสื่อสารสำหรับเรียกร้องให้ผู้อื่นรับผิดชอบในสิ่งที่ส่งผลกระทบต่อเป้าหมายของตน และแนะนำเทคนิคการสื่อสารจากแนวคิดสภาวอัตตาสำหรับพูดคุยในการบอกกล่าวคนอื่น รวมถึงแนวคิดตำแหน่งชีวิตเพื่อพูดคุยกับตนเองให้มีกำลังใจในการตัดสินใจและผลลัพธ์

6. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้าร่วมฝึกอบรมช่วยกันแชร์แนวทางที่จะนำหลักการและเทคนิคในกิจกรรมนี้ไปใช้ในการปฏิบัติงานจริง โดยสมาชิกแต่ละท่านสามารถบอกกล่าวเพื่อเพิ่มเติมรายละเอียดด้วยเทคนิคที่ได้รับการฝึกฝนไป แก่สมาชิกที่เพิ่งแชร์เนื้อหาเสร็จ เพื่อให้การอภิปรายร่วมกันเกิด

ประสิทธิผลยิ่งขึ้น โดยผู้วิจัยจะขอให้สมาชิกที่หรือร่วมกันปรบมือเพื่อเป็นการแสดงความขอบคุณและยอมรับ

ขั้นสรุปกิจกรรม

1. ผู้วิจัยสรุปกิจกรรม “ความรับผิดชอบของฉัน” โดยเน้นเรื่องความรับผิดชอบและเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสอบถามข้อสงสัยจากประเด็นการเรียนรู้ในกิจกรรม

การประเมินผล

1. สังเกตจากความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือในการร่วมกิจกรรม
2. สังเกตความร่วมมือในการแสดงความคิดเห็นของผู้เข้าอบรม
3. สังเกตการนำเสนอของผู้เข้ารับการฝึกอบรมในกิจกรรมกิจกรรม

แนวทางการสรุปกิจกรรม

กิจกรรมที่ 4 “ความรับผิดชอบของฉัน” เป็นกิจกรรมที่ทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเข้าใจและตระหนักถึงความสำคัญของความรับผิดชอบ มองเห็นว่าความรับผิดชอบส่งผลต่อการยึดมั่นในงานอย่างไร

กิจกรรมที่ 5 “ถ้าไม่ใช่ฉันแล้วใคร ถ้าไม่ใช่ตอนนี้แล้วเมื่อไหร่” (If not me, who? If not now, when?)

ผู้วิจัยได้ออกแบบกิจกรรมในครั้งที่ 5 เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้ตระหนักถึงการรับรู้ความสามารถของตน รับรู้ว่าตนเองมีความสามารถในการดำเนินงานและประสบความสำเร็จในงานหรือหน้าที่ได้ ซึ่งความเชื่อนี้นำไปสู่ความรู้สึกของความเป็นเจ้าของ โดยที่ไม่เพียงรู้สึกว่าทำได้เท่านั้น แต่ยังรู้สึกว่ามีหน้าที่รับผิดชอบต่อผลลัพธ์ของงานอีกด้วย โดยผู้วิจัยได้ดำเนินกิจกรรมตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมเข้าใจความหมายการรับรู้ความสามารถของตน
2. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมตระหนักถึงความสำคัญของการรับรู้ความสามารถของตน

แนวคิด/ทฤษฎี/เทคนิค

แนวคิด/ทฤษฎี

1. ทฤษฎีความเป็นเจ้าของทางจิตใจ (Pierce, 2001)
2. ทฤษฎีการสร้างอำนาจทางจิตใจ (Spreitzer, 1995)
3. ทฤษฎีกำหนดตนเอง (Deci & Ryan, 1985)
4. ทฤษฎีการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Bandura, 1997)

เทคนิคทางการฝึกอบรม

1. การระดมสมอง (Brainstorming)
2. การใช้กรณีศึกษา (Case Study)

เทคนิคทางจิตวิทยา

1. เทคนคิดการยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard)
2. เทคนิคการสะท้อน (Reflection)

3. เทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ (Active listening)

4. เทคนิคการให้แรงเสริม (Reinforcement)

จำนวนผู้เข้าอบรม 15 คน

ระยะเวลาที่ใช้ 30 นาที

อุปกรณ์/เอกสาร

1. คอมพิวเตอร์ (Laptop)

ขั้นตอนในการดำเนินกิจกรรม

ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม

1. ผู้วิจัยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมนั่งเป็นครึ่งวงกลม

ขั้นดำเนินกิจกรรม

1. ผู้วิจัยเปิดวิดีโอจาก YouTube หัวข้อ Selective Attention Test ให้ผู้เข้าร่วมการฝึกอบรมชม เพื่อสร้างความตระหนักรู้ในเรื่องการรับรู้ความสามารถของตน
https://www.youtube.com/watch?v=1bumPyvzCyo



2. ผู้วิจัยให้ผู้เข้าอบรมแต่ละกลุ่มร่วมกันแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเพื่อถอดบทเรียนผ่านเหตุการณ์ในคลิปวิดีโอ เกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตน เชื่อมโยงกับเรื่องราวที่เคยเกิดขึ้นจริงจากการใช้ความสามารถของผู้เข้ารับการฝึกอบรมในฐานะครู

3. ผู้วิจัยบรรยายเกี่ยวกับเรื่องการรับรู้ความสามารถของตนเอง เพื่อให้สมาชิกที่เข้ารับการฝึกอบรมเข้าใจความหมาย ตระหนักถึงความสำคัญ รวมถึงประโยชน์จากเรื่องนี้

4. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมคิดถึงเหตุการณ์ท้าทายที่สุดของการเป็นครู แต่สามารถใช้ความสามารถฟันฝ่ากระทั่งผ่านพ้นมาหรือประสบความสำเร็จได้

5. ผู้วิจัยขอให้ผู้ขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเล่าเรื่องราวนั้นให้แก่สมาชิกท่านอื่นฟัง เมื่อเล่าจบผู้วิจัยจะขอให้สมาชิกในการเข้าอบรมท่านอื่นปรบมือแล้วกล่าวคำว่า “เยี่ยมจริง เยี่ยมจริง เยี่ยมจริง” เวียนแบบนี้ไปเรื่อย ๆ จนครบทุกคน

ขั้นสรุปกิจกรรม

1. ผู้วิจัยขอให้สมาชิกในการฝึกอบรมช่วยกันสรุปกิจกรรมนี้ “ถ้าไม่ใช่ฉันแล้วใคร ถ้าไม่ใช่ตอนนี้แล้วเมื่อไหร่” โดยเน้นในเรื่องของการรับรู้ความสามารถของตน และเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสอบถามข้อสงสัยจากประเด็นการเรียนรู้ในกิจกรรม

การประเมินผล

1. สังเกตจากความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือในการร่วมกิจกรรม
2. สังเกตความร่วมมือในการแสดงความคิดเห็นของผู้เข้าอบรม

แนวทางการสรุปกิจกรรม

กิจกรรมที่ 5 “ถ้าไม่ใช่ฉันแล้วใคร ถ้าไม่ใช่ตอนนี้แล้วเมื่อไหร่” เป็นกิจกรรมที่ทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้เห็นถึงความสำคัญและประโยชน์ของการรับรู้ความสามารถของตน ตระหนักถึงความสำคัญว่าความเชื่อของครูว่าตนเองมีความสามารถในการดำเนินงานและประสบความสำเร็จในงานหรือหน้าที่ได้ ซึ่งความเชื่อนี้นำไปสู่ความรู้สึกของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

กิจกรรมที่ 6 “เครือข่ายของฉันจะโตขึ้น” (My network will grow)

ผู้วิจัยได้ออกแบบกิจกรรมในครั้งที่ 8 เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้ตระหนักถึงการเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน ก่อเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจในสถานะครู โดยผู้วิจัยได้ดำเนินกิจกรรมตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมตระหนักถึงความสำคัญของการเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน
2. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมสามารถประยุกต์การเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงานกับการทำงานได้

แนวคิด/ทฤษฎี/เทคนิค

<u>แนวคิด/ทฤษฎี</u>

1. ทฤษฎีการแลกเปลี่ยนทางสังคมของ (Blau, 1964)
2. ทฤษฎีการสร้างอำนาจทางจิตใจ (Spreitzer, 1995)
3. ทฤษฎีสัมพันธภาพระหว่างบุคคล (Bern, 1992)

<u>เทคนิคทางการฝึกอบรม</u>

1. การบรรยาย (Lecture)
2. การละลายพฤติกรรม (Ice breaking)

<u>เทคนิคทางจิตวิทยา</u>

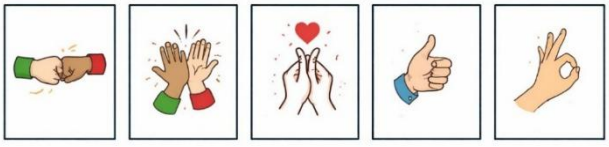
1. เทคนิคการยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard)
2. เทคนิคการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure)

จำนวนผู้เข้าอบรม 15 คน

ระยะเวลาที่ใช้ 45 นาที

อุปกรณ์/เอกสาร

1. สไลด์นำเสนอ (Power Point)
2. การ์ด “ทักทาย” จำนวน 30 ใบ



ขั้นตอนในการดำเนินกิจกรรม

ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม

1. ผู้วิจัยแจกการ์ด “ทักทาย” คละแบบให้แก่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมคนละ 2 ใบ

ขั้นดำเนินกิจกรรม

1. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมทุกคนเดินตามหาสมาชิกที่มีการ์ดเหมือนเรา เมื่อจับคู่เจอกันแล้วให้ทำท่าตามการ์ดนั้นแล้วพูดว่า “สวัสดีค่ะ/ครับ ยินดีที่ได้พบคุณในวันนี้” แล้วกล่าวชื่นชมข้อดีของอีกฝ่าย 3 ข้อสลับกัน หลังจากทำกิจกรรมในการ์ดใบแรกเสร็จ ผู้เข้าอบรมจะตามหาคนที่มีการ์ดเหมือนกันคนต่อไป ทำแบบเดียวกันกับข้อ 1 ทำจนครบการ์ดทั้ง 3 ใบ เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมค่อยๆ ซึมซับการเข้าสังคมด้วยทัศนคติเชิงบวก

2. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมนั่งเป็นวงกลม แล้วร่วมกันแชร์ความคิดเห็นเกี่ยวกับการสนับสนุนทางสังคมจากหัวหน้างานและเพื่อนร่วมงาน การโค้ชจากหัวหน้างาน และการได้รับข้อมูลป้อนกลับในบริบทการทำงานจริงว่าเป็นอย่างไร สิ่งใดที่ดีอยู่แล้ว และสิ่งใดที่ยังคิดว่าเป็นอุปสรรคบ้าง

3. ผู้วิจัยบรรยายเรื่องการเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน ให้ผู้เข้าอบรมตระหนักถึงความสำคัญของการเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน จากนั้นจึงบรรยายเรื่องจิตวิทยาการสร้างเครือข่ายทางสังคม เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีความรู้ความเข้าใจ เกี่ยวกับธรรมชาติของการสร้างเครือข่าย

4. ผู้วิจัยแบ่งผู้เข้ารับการฝึกอบรมเป็น 5 กลุ่มด้วยการจับฉลาก แล้วขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมนั่งตามกลุ่มของตนเอง จากนั้นผู้วิจัยแจกใบงานสภาวะอัตตาให้สมาชิกแต่ละกลุ่ม จากนั้นผู้วิจัยทบทวนเนื้อหาการสื่อสารด้วยหลักการของทฤษฎีวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลจากกิจกรรมที่ 4 เจาะจงเทคนิคการสื่อสารจากแนวคิดสภาวอัตตา

5. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเข้ารับการฝึกอบรมพูดกับสมาชิกในกลุ่มของตัวเอง โดยกำหนดสถานการณ์สมมุติว่าตนกำลังสื่อสารกับผู้หัวหน้างานและเพื่อนร่วมงาน เกี่ยวกับการขอรับการสนับสนุนและข้อมูลป้อนกลับจากโครงการพิเศษที่ตนกำลังวางแผนอยู่ เป็นเวลา 5 นาที

6. เมื่อครบกำหนดเวลาผู้วิจัยจะขอให้สมาชิกคนต่อไปเป็นผู้ทำการสนทนาโดยเพื่อนสมาชิกที่เหลือรับบทบาทสมมติเป็นเพื่อนและหัวหน้างาน เวียนจนครบทุกคนในกลุ่ม เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมฝึกการสื่อสารสำหรับการสร้างเครือข่ายเพื่อเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน เพื่อนำไปประยุกต์กับการสื่อสารในบริบทจริง

7. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้าร่วมฝึกอบรมช่วยกันแชร์แนวทางที่จะนำสิ่งที่ได้เรียนรู้และฝึกฝนจากกิจกรรมที่ 8 ไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานอย่างไร ผู้วิจัยจะขอให้สมาชิกที่หรือร่วมกันปรบมือเพื่อเป็นการแสดงความขอบคุณแก่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละท่านที่แชร์แนวทางของตนเอง

ขั้นสรุปกิจกรรม

1. ผู้วิจัยขอให้สมาชิกในการฝึกอบรมช่วยกันสรุปกิจกรรมนี้ “เครือข่ายของฉันจะโตขึ้น” โดยเน้นในเรื่องการเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน และเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสอบถามข้อสงสัยจากประเด็นการเรียนรู้ในกิจกรรม

การประเมินผล

1. สังเกตจากความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือในการร่วมกิจกรรม

2. สังเกตความร่วมมือในการแสดงความคิดเห็นของผู้เข้าอบรม

แนวทางการสรุปกิจกรรม

กิจกรรมที่ 8 “เครือข่ายของฉันจะโตขึ้น” เป็นกิจกรรมที่ทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมตระหนักถึงความสำคัญของการเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงาน สามารถประยุกต์หลักการและเทคนิคไปสร้างการเพิ่มทรัพยากรทางสังคมที่เอื้อต่อการทำงานในบริบทการทำงานของตนเอง

กิจกรรมที่ 7 “รู้แล้วว่าต้องทำอย่างไร” (Know how)

ผู้วิจัยได้ออกแบบกิจกรรมในครั้งที่ 9 เพื่อให้ผู้เข้ารับการเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน รวมทั้งสามารถประเมินตนเองได้ด้วยเครื่องมือวิเคราะห์ SWOT และ Individual Development Plan และนำผลการประเมินที่ได้ไปประยุกต์ใช้เพื่อปรับปรุงการเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน สามารถมองเห็นโอกาสการพัฒนา ช่องทางการสร้างความเป็นอิสระและออกแบบการทำงานได้มากขึ้น โดยผู้วิจัยได้ดำเนินกิจกรรมตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมตระหนักถึงการเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน
2. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมสามารถประยุกต์การเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงานกับการทำงานได้

แนวคิด/ทฤษฎี/เทคนิค

<u>แนวคิด/ทฤษฎี</u>

1. แบบจำลองความต้องการ-ทรัพยากรงาน (Bakker et al., 2008)
2. การวิเคราะห์ SWOT (Emet GÜREL, 2017)
3. การจัดทำแผนพัฒนาบุคลากร (อภิธีร์ ทรงบัณฑิตย์, 2014)

<u>เทคนิคทางการฝึกอบรม</u>

1. เทคนิคการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure)
2. การอำนวยความสะดวก (Facilitation)

<u>เทคนิคทางจิตวิทยา</u>

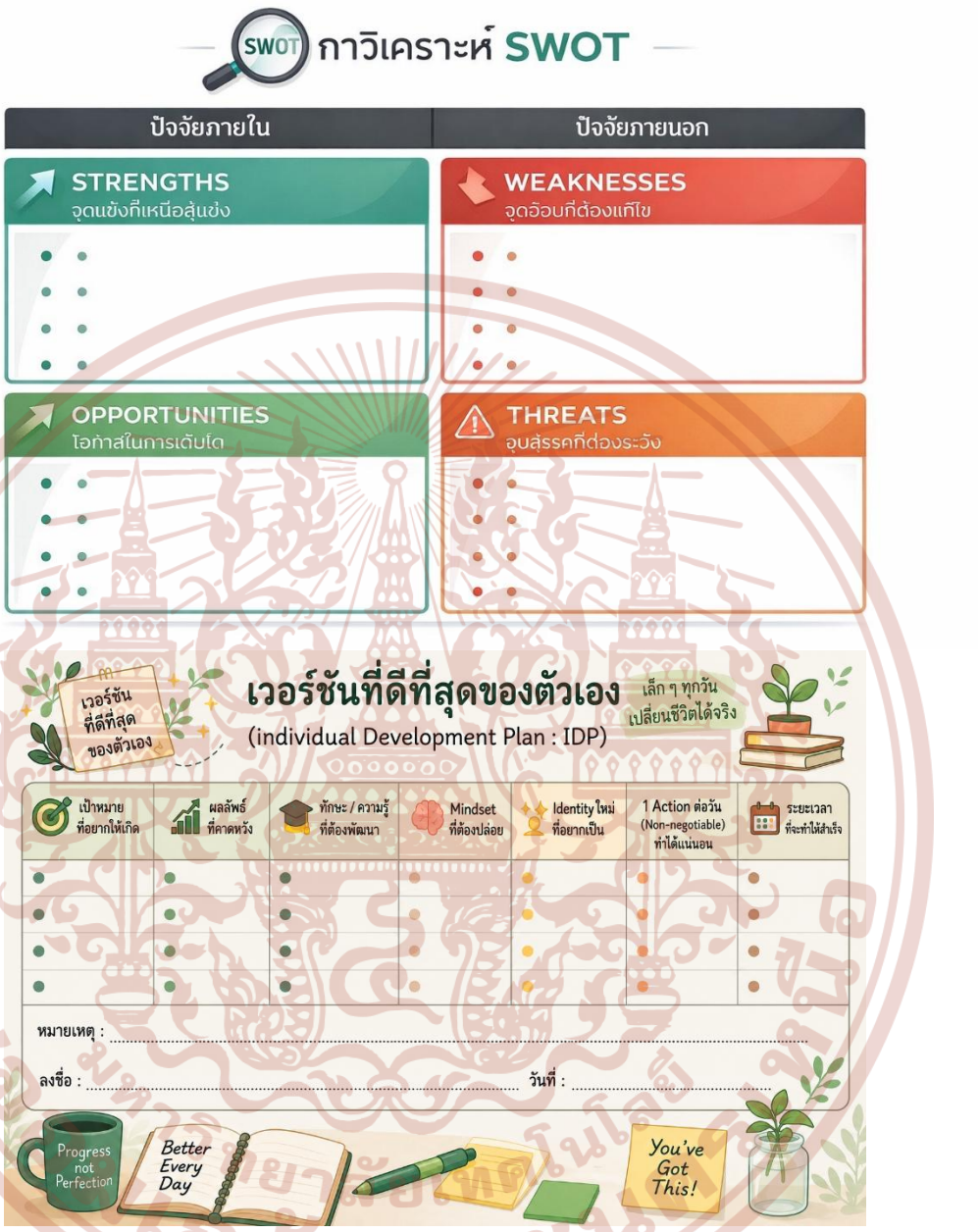
1. เทคนคิดการยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard)
2. เทคนิคการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure)

จำนวนผู้เข้าอบรม 15 คน

ระยะเวลาที่ใช้ 60 นาที

อุปกรณ์/เอกสาร

1. สไลด์นำเสนอ (Power Point)
2. ใบงานวิเคราะห์ SWOT
3. ใบงานวิเคราะห์ Individual Development Plan



ขั้นตอนในการดำเนินกิจกรรม

<u>ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม</u>

1. ผู้วิจัยแจกใบงานการวิเคราะห์ SWOT จำนวน 2 ชุดให้กับผู้เข้ารับการฝึกอบรมทุกคน โดยชุดแรกเป็นการวิเคราะห์ SWOT ส่วนบุคคล ส่วนอีกชุดเป็นการวิเคราะห์ SWOT องค์กร

<u>ขั้นดำเนินกิจกรรม</u>

1. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้าอบรมแต่ละคนสำรวจตนเองและเขียนวิเคราะห์ตนเองลงในตารางใบงาน ซึ่งมีอยู่ด้วยกัน 4 ช่อง ได้แก่ จุดแข็ง จุดอ่อน โอกาส อุปสรรค เมื่อเขียนเสร็จแล้วผู้วิจัยจะขอให้สมาชิกที่เข้ารับการฝึกอบรมเขียนวิเคราะห์องค์กรลงในตารางใบงานอีกใบ (ใช้เวลา 15 นาที)

2. ผู้วิจัยแนะนำวิธีให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมนำข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์ SWOT มาจัดทำเป็น Individual Development Plan เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้วิเคราะห์ทรัพยากรที่ตนเองมีโอกาสพัฒนา และความเป็นอิสระ ซึ่งส่งผลให้สามารถออกแบบการทำงานได้มากขึ้นจากปัจจัยส่วนบุคคล

3. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมยืนขึ้นทีละคน แล้วแบ่งปันผลการวิเคราะห์ SWOT และ Individual Development Plan ของตนเองให้สมาชิกท่านอื่นฟัง เพื่อเรียนรู้การวิเคราะห์และประเมินตนเองอย่างเป็นรูปธรรมไปพร้อมกัน

4. ผู้วิจัยอำนวยการให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมร่วมกันวิเคราะห์ทรัพยากร โอกาสพัฒนา และความเป็นอิสระ ซึ่งส่งผลให้สามารถออกแบบการทำงานได้มากขึ้นจากปัจจัยทางโครงสร้างขององค์กร ซึ่งบางอย่างอาจมีอยู่จำกัดอย่างมีประสิทธิผลได้อย่างไร

5. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้าร่วมฝึกอบรมช่วยกันแชร์แนวทางที่จะนำสิ่งที่ได้เรียนรู้และฝึกฝนจากกิจกรรมที่ 10 ไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานอย่างไร ผู้วิจัยจะขอให้สมาชิกที่หรือร่วมกันปรบมือเพื่อเป็นการแสดงความขอบคุณแก่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละท่านที่แชร์แนวทางของตนเอง

<u>ขั้นสรุปกิจกรรม</u>

1. ผู้วิจัยขอให้สมาชิกในการฝึกอบรมช่วยกันสรุปกิจกรรมนี้ “รู้แล้วว่าต้องทำอย่างไร” โดยเน้นในเรื่องการเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน และเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสอบถามข้อสงสัยจากประเด็นการเรียนรู้ในกิจกรรม

การประเมินผล

1. สังเกตจากความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือในการร่วมกิจกรรม
2. สังเกตความร่วมมือในการแสดงความคิดเห็นของผู้เข้าอบรม
3. สังเกตการนำเสนอของผู้เข้ารับการฝึกอบรมในกิจกรรมกิจกรรม

แนวทางการสรุปกิจกรรม

กิจกรรมที่ 7 “รู้แล้วว่าต้องทำอย่างไร” เป็นกิจกรรมที่ทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมตระหนักถึงความสำคัญของการเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน รวมถึงสามารถประเมินตนเองได้อย่างรอบด้าน เพื่อนำไปใช้เป็นแนวทางในการเพิ่มทรัพยากรโครงสร้างที่เอื้อต่อการทำงาน มองเห็นโอกาสการพัฒนา ช่องทางการสร้างความเป็นอิสระ และออกแบบการทำงานได้มากขึ้นโดยเริ่มจากปัจจัยภายในตนเองในบริบทครู

กิจกรรมที่ 8 “ฉันเอาอยู่” (I’ve got this)

ผู้วิจัยได้ออกแบบกิจกรรมในครั้งที่ 10 เพื่อให้ผู้เข้ารับการลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน เพื่อส่งเสริมทักษะให้แก่ผู้เข้ารับการอบรมในการจัดการตนเองไม่คล้อยตามแรงบีบบังคับจากสถานการณ์ภายนอกซึ่งหลายสิ่งอาจไม่สามารถควบคุมได้โดยตรง โดยผู้วิจัยได้ดำเนินกิจกรรมตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมเข้าใจความหมายของการลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน

2. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมสามารถประยุกต์การลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงานกับการทำงานได้

แนวคิด/ทฤษฎี/เทคนิค

<u>แนวคิด/ทฤษฎี</u>

1. แบบจำลองความต้องการ-ทรัพยากรงาน (Demerouti et al., 2001)
2. ทฤษฎีบุคลิกภาพเชิงรุก (Bateman & Crant, 1993)

<u>เทคนิคทางการฝึกอบรม</u>

1. การบรรยาย (Lecture)
2. เทคนิคการคาดการณ์ (anticipation of demands)

<u>เทคนิคทางจิตวิทยา</u>

1. เทคนคิดการยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard)
2. เทคนิคการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure)
4. เทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ (Active listening)
5. เทคนิคการสะท้อนความรู้สึก (Reflecting feelings)
6. เทคนิคการรับมือเชิงรุก (proactive coping)

จำนวนผู้เข้าอบรม 15 คน

ระยะเวลาที่ใช้ 60 นาที

อุปกรณ์/เอกสาร

1. สไลด์นำเสนอ (Power Point)
2. กระดาษ A4
3. ปากกา
4. ฟลิปชาร์ท (Flip chart)
5. ปากกาเคมี
6. ใบความรู้บุคลิกภาพเชิงรุก

ใบความรู้เรื่อง บุคลิกภาพเชิงรุก (Proactive Personality)

1. ความหมายของบุคลิกภาพเชิงรุก

บุคลิกภาพเชิงรุก (Proactive Personality) หมายถึง ลักษณะบุคลิกภาพของบุคคลที่มีแนวโน้มในการริเริ่มการเปลี่ยนแปลง คาดการณ์ปัญหาล่วงหน้า และลงมือปรับปรุงสถานการณ์หรือสภาพแวดล้อมในการทำงานด้วยตนเอง โดยไม่รอให้เกิดปัญหาหรือคำสั่งจากผู้อื่น

2. แนวคิดทางทฤษฎี

แนวคิดบุคลิกภาพเชิงรุกได้รับการพัฒนาโดย Bateman และ Crant (1993) ซึ่งเสนอว่า บุคลิกภาพเชิงรุกเป็นลักษณะค่อนข้างคงที่ของบุคคล ที่สะท้อนถึงความโน้มเอียงในการแสวงหาโอกาส การริเริ่มการเปลี่ยนแปลง และการไม่ยอมจำนนต่อข้อจำกัดของสถานการณ์

3. ลักษณะสำคัญของผู้ที่มีบุคลิกภาพเชิงรุก

ผู้ที่มีบุคลิกภาพเชิงรุกมักมีลักษณะดังนี้ กล้าคิด กล้าลอง และกล้าปรับวิธีการทำงาน เชื่อมั่นว่าตนเองสามารถเปลี่ยนแปลงสถานการณ์ได้ ไม่รอคำสั่งหรือการแก้ไขจากผู้อื่น มุ่งเน้นการแก้ปัญหาที่ตนเองควบคุมได้ เรียนรู้จากประสบการณ์และนำไปปรับใช้ในอนาคต

6. การพัฒนาบุคลิกภาพเชิงรุก

แม้ว่าบุคลิกภาพเชิงรุกจะเป็นลักษณะส่วนบุคคล แต่สามารถพัฒนาและส่งเสริมได้ผ่านการฝึกฝน เช่น การฝึกตั้งคำถามกับปัญหาอย่างสร้างสรรค์ การวางแผนรับมืออุปสรรคล่วงหน้า การฝึกมองปัญหาในมุมที่ตนเองสามารถควบคุมได้ การสะท้อนประสบการณ์และเรียนรู้จากความสำเร็จและความล้มเหลว

ขั้นตอนในการดำเนินกิจกรรม

ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม

1. ผู้วิจัยแบ่งผู้เข้ารับการฝึกอบรมเป็น 2 กลุ่ม ด้วยการจับฉลาด

ขั้นดำเนินกิจกรรม

1. ผู้วิจัยชวนให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมคิดถึงปริมาณภาระหน้าที่ในการทำงาน แล้วร่วมแชร์กันว่าในการทำงานแต่ละฝ่ายที่ผ่านมามีปริมาณภาระงานอย่างไร สิ่งใดที่เคยจัดการได้ดีบ้าง และสิ่งใดที่ยังคิดว่าเป็นอุปสรรคในการทำงานอยู่

2. ผู้วิจัยแจกกระดาษ A4 และปากกาให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรม จากนั้นผู้วิจัยขอให้สมาชิกในการฝึกอบรมทุกคนเขียนภาระหน้าที่ของตนเองทุกกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการทำงานลงในกระดาษ 20 ข้อ โดยให้เวลา 5 นาที

3. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเลือกเฉพาะภารกิจที่จำเป็นที่สุดออกมา 5 ลำดับ แล้วจัดลำดับความสำคัญของภาระหน้าที่ดั้งกล่าวจากสำคัญที่สุดไปหาน้อยที่สุด แล้วผู้วิจัยอธิบายเทคนิคจัดลำดับความสำคัญดังกล่าวเพื่อนำไปประยุกต์ใช้ในการทำงานจริง

4. ผู้วิจัยบรรยายแจกใบความรู้และบรรยายเกี่ยวกับบุคลิกภาพเชิงรุก เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีความเข้าใจ มั่นใจ ในความสามารถของตนเองเกี่ยวกับการลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงานจากปัจจัยที่ตนเองสามารถควบคุมได้

5. ผู้วิจัยขอผู้เข้ารับการฝึกอบรมจัดเก้าอี้นั่งเป็นหน้ากระดานแถวเดียวอยู่ฝั่งซ้ายของห้อง จากนั้นผู้วิจัยขอให้สมาชิกให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมจินตนาการถึงอุปสรรคด้านภาระงานที่เคยหรืออาจเกิดขึ้นในการทำงาน เพื่อฝึกการรับรู้อุปสรรคเชิงคาดการณ์ แล้วเล่าอุปสรรคดังกล่าวคนละ 1 นาที จนครบทุกคน

6. จากนั้นผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมย้ายเก้าอี้นั่งไปวางฝั่งตรงข้ามกับตำแหน่งเดิมที่ตนเองนั่ง จากนั้นผู้วิจัยจะขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเสนอแนวทางจัดการอุปสรรคดังกล่าวในบทบาท

ของตนเองในเชิงรุก โดยมุ่งเน้นการปรับเปลี่ยนวิธีทำงาน การลดข้อเรียกร้องที่ควบคุมได้ และการริเริ่มแนวทางใหม่ในการจัดการภาระงาน

7. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้าร่วมฝึกอบรมจัดเก้าอี้ตามกลุ่มเดิมของตนเองอีกครั้ง แล้วระดมสมองกันเกี่ยวกับการนำหลักการที่ได้เรียนรู้จากกิจกรรมที่ 10 ไปประยุกต์ใช้ในการทำงาน แล้วเขียนลงในฟลิปชาร์ท โดยให้เวลา 10 นาที

8. ผู้วิจัยขอให้ตัวแทนแต่ละกลุ่มนำเสนอแนวทางที่จะนำสิ่งที่ได้เรียนรู้และฝึกฝนจากกิจกรรมที่ 10 ไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานอย่างไร ผู้วิจัยจะขอให้สมาชิกที่หรือร่วมกันปรบมือเพื่อเป็นการแสดงความขอบคุณแก่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละท่านที่แชร์แนวทางของตนเอง

ขั้นสรุปกิจกรรม

1. ผู้วิจัยขอให้สมาชิกในการฝึกอบรมช่วยกันสรุปกิจกรรมนี้ “ฉันเอาอยู่” โดยเน้นในเรื่องการลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน และเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสอบถามข้อสงสัยจากประเด็นการเรียนรู้ในกิจกรรม

การประเมินผล

1. สังเกตจากความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือในการร่วมกิจกรรม
2. สังเกตความร่วมมือในการแสดงความคิดเห็นของผู้เข้าอบรม
3. สังเกตการนำเสนอของผู้เข้ารับการฝึกอบรมในกิจกรรมกิจกรรม

แนวทางการสรุปกิจกรรม

กิจกรรมที่ 8 “ฉันเอาอยู่” เป็นกิจกรรมที่ทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้ตระหนักถึงความสำคัญของการลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน และสามารถประยุกต์ทักษะที่ได้จากการอบรมเกี่ยวกับการลดข้อเรียกร้องที่เป็นอุปสรรคในการทำงาน ไปใช้ในบริบทการทำงานจริง

อุปกรณ์ที่ใช้ประกอบการจัดกิจกรรมที่ 8

กิจกรรมที่ 9 “ขออีกได้ไหม” (Can I get one more?)

ผู้วิจัยได้ออกแบบกิจกรรมในครั้งที่ 12 เพื่อให้ผู้เข้ารับการเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย ก่อเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของทางจิตใจในสถานะครู โดยผู้วิจัยได้ดำเนินกิจกรรมตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมตระหนักถึงความสำคัญของการเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย

2. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมสามารถประยุกต์การเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทายกับการทำงานได้

แนวคิด/ทฤษฎี/เทคนิค

แนวคิด/ทฤษฎี

1. ทฤษฎีจิตลื่นไหล (Csikszentmihalyi, M., 1990)
2. ทฤษฎีกำหนดตนเอง (Deci & Ryan, 1985)

เทคนิคทางการฝึกอบรม

1. การบรรยาย (Lecture)

2. การอำนวยความสะดวก (Facilitation)

เทคนิคทางจิตวิทยา

1. เทคนคิดการยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard)

2. เทคนิคการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure)

3. เทคนิคความสมดุลระหว่างทักษะและความท้าทาย

จำนวนผู้เข้าอบรม 15 คน

ระยะเวลาที่ใช้ 45 นาที

อุปกรณ์/เอกสาร

1. สไลด์นำเสนอ (Power Point)

2. ใบงานความท้าทายที่เหมาะสม

ขั้นตอนในการดำเนินกิจกรรม

ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม

1. ผู้วิจัยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมนั่งเป็นครึ่งวงกลม

ขั้นดำเนินกิจกรรม

1. ผู้วิจัยเปิดวิดีโอจาก Facebook “หวังเต๋อซุ่น สอนเรื่องความฝันที่ยังไม่สำเร็จ" ให้ผู้เข้าร่วมการฝึกอบรมชม เพื่อสร้างความตระหนักถึงการมีชุดความคิดแบบเติบโต สามารถพัฒนาหรือเพิ่มงานกระทั่งเกิดผลลัพธ์ใหม่ๆ โดยไม่ปล่อยให้ข้อจำกัดบางประการมาเป็นเงื่อนไขในการหยุดเติบโต

https://www.facebook.com/watch/?v=1748397878781678



2. ผู้วิจัยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเพื่อถอดบทเรียนผ่านเหตุการณ์ในคลิปวิดีโอ เกี่ยวกับการเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย โดยเชื่อมโยงกับบริบทจริงของตนเองในระยะ 1 ปีที่ผ่านมา เช่น ต้องการเพิ่มภาระงานเข้าไปในงานที่ตนรับผิดชอบ หรืออาสาเข้าร่วมกลุ่มโครงการที่ตนสนใจ และรับช่วงงานจากผู้บังคับบัญชา เมื่อรู้สึกว่าไม่ได้ใช้ทักษะของตนเองอย่างเต็มที่

3. ผู้วิจัยบรรยายเรื่องสภาวะจิตลื่นไหล เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมมองเห็นแนวทางและประโยชน์ของการเพิ่มภาระงานในระดับเหมาะสม

4. ผู้วิจัยแจกใบงานความท้าทายที่เหมาะสมให้ผู้เข้าร่วมการฝึกอบรม จากนั้นขอให้สมาชิกในการฝึกอบมรมทุกท่านกรอกรายละเอียดเกี่ยวกับการทำงานลงในใบงานพร้อมกับให้คะแนนระดับทักษะตนเอง และคะแนนความยากของงาน จากนั้นผู้วิจัยจะขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมพิจารณาความสมดุลระหว่างทักษะและความยากในงานที่ตนเองรับผิดชอบอยู่ว่าสมดุลในจะดที่ทำให้เกิดสภาวะจิตลื่นไหลหรือไม่ หากข้อไหนยังไม่สมดุลจะขอให้วิเคราะห์ต่อว่าจะสามารถเพิ่มภาระงานเพื่อให้ใช้ทักษะของตนอย่างเต็มที่อย่างไร

5. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมแชร์แนวทางที่คิดว่าน่าสนใจที่สุดของตนเองคนละ 2 นาที เวียนไปจนครบทุกคน

6. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้าร่วมฝึกอบรมช่วยกันแชร์แนวทางที่จะนำสิ่งที่ได้เรียนรู้และฝึกฝนจากกิจกรรมที่ 11 ไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานอย่างไร ผู้วิจัยจะขอให้สมาชิกที่หรือร่วมกันปรบมือเพื่อเป็นการแสดงความขอบคุณแก่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละท่านที่แชร์แนวทางของตนเอง

<u>ขั้นสรุปกิจกรรม</u>

1. ผู้วิจัยขอให้สมาชิกในการฝึกอบรมช่วยกันสรุปกิจกรรมนี้ “ขออีกได้ไหม” โดยเน้นในเรื่องการเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อเพิ่มความท้าทาย และเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสอบถามข้อสงสัยจากประเด็นการเรียนรู้ในกิจกรรม

การประเมินผล

1. สังเกตจากความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือในการร่วมกิจกรรม
2. สังเกตความร่วมมือในการแสดงความคิดเห็นของผู้เข้าอบรม
3. สังเกตการนำเสนอของผู้เข้ารับการฝึกอบรมในกิจกรรมกิจกรรม

แนวทางการสรุปกิจกรรม

กิจกรรมที่ 9 “ขอเพิ่มอีกได้ไหม” เป็นกิจกรรมที่ทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมตระหนักถึงความสำคัญของการเพิ่มข้อเรียกร้องในงานเพื่อให้ตนเองสามารถใช้ทักษะของตนเองอย่างเต็มที่เพื่อให้บรรลุเป้าหมายในบริบทการทำงานได้

กิจกรรมที่ 10 “นักเรียนของฉัน” (My students)

ผู้วิจัยได้ออกแบบกิจกรรมในครั้งที่ 12 เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้แลกเปลี่ยนความคิด ความรู้สึก ประสบการณ์ และสิ่งที่ได้เรียนรู้ที่เกิดจากการเข้าร่วมกิจกรรม ตลอดจนเพื่อกระตุ้นให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมนำสิ่งที่ได้จากการเข้าร่วมกิจกรรมไปประยุกต์ใช้กับการสร้างความเป็นเจ้าของทางจิตใจของตนเองในอนาคต โดยผู้วิจัยได้ดำเนินกิจกรรมตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

วัตถุประสงค์

1. เพื่อสรุปสาระสำคัญของเนื้อหาจากกิจกรรมในโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

2. เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้แลกเปลี่ยนความคิด ความรู้สึก ประสบการณ์และการเรียนรู้ที่ได้จากการเข้าร่วมโปรแกรมฝึกอบรมในครั้งนี้

3. เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้นำความรู้ความเข้าใจที่ได้จากการเข้าร่วมกิจกรรมไปประยุกต์ใช้กับการสร้างความเป็นเจ้าของทางจิตใจของตนเองได้

แนวคิด/ทฤษฎี/เทคนิค

แนวคิด/ทฤษฎี

1. แนวคิดการปัจฉิมนิเทศของ (Corey, 2014)

เทคนิคทางการฝึกอบรม

1. การอภิปรายกลุ่ม (Group discussion)

เทคนิคทางจิตวิทยา

1. เทคนิครอบวง (Round Robin)
2. เทคนคิดการยอมรับในทางบวกอย่างไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard)
3. เทคนิคการสะท้อน (Reflection)
4. เทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ (Active listening)
5. เทคนิคการสรุปความ (Summarizing)

จำนวนผู้เข้าอบรม 15 คน

ระยะเวลาที่ใช้ 30 นาที

อุปกรณ์/เอกสาร

1. สไลด์นำเสนอ (Power Point)

ขั้นตอนในการดำเนินกิจกรรม

ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม

1. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้าอบรมนั่งเป็นวงกลม
2. ผู้วิจัยบรรยายสรุปสาระสำคัญของกิจกรรมตั้งแต่กิจกรรมแรกจนถึงกิจกรรมที่ 13 ของโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู

ขั้นดำเนินกิจกรรม

1. ผู้วิจัยให้ผู้เข้าอบรมแลกเปลี่ยนความคิดเห็นประเด็นการวางแผนพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของตนเอง และการนำความรู้ไปใช้ในการทำงาน
2. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสรุปประเด็นสั้นๆว่าตลอดการอบรม 2 วันที่ผ่านมาได้อะไรบ้าง จากการอบรมครั้งนี้
3. ผู้วิจัยขอให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมกล่าวชื่นชมกันและกันจากสิ่งที่ได้เรียนรู้จากกันในช่วงที่ผ่านมา 2 วัน
4. ผู้วิจัยขออาสาสมัครผู้เข้ารับการฝึกอบรม 1 คนเป็นตัวแทนกล่าวความรู้สึก และประโยชน์ที่ได้รับจากการฝึกอบรมตลอด 2 วันที่ผ่านมา

ขั้นสรุปกิจกรรม

1. ผู้วิจัยกล่าวสรุปเนื้อหา 2 วันที่ผ่านมาและกล่าวปิดกิจกรรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจ

การประเมินผล

1. สังเกตจากความตั้งใจ ความกระตือรือร้น และความร่วมมือในการร่วมกิจกรรม

2. สังเกตความร่วมมือในการแสดงความคิดเห็นของผู้เข้าอบรม

แนวทางการสรุปกิจกรรม

กิจกรรมที่ 10 “นักเรียนของฉัน” เป็นกิจกรรมที่ให้ผู้เข้าอบรมได้ทบทวนกิจกรรมทั้งหมดที่ผ่านมาในโปรแกรมการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของข้าราชการครู โดยการเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้แลกเปลี่ยนความคิด ความรู้สึกและประสบการณ์ ตลอดจนแนวทางการนำความรู้ที่ได้ไปประยุกต์ใช้ในการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจกับการทำงานของตนเองกับการทำงานในฐานะคุณครูของนักเรียน

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

ภาคผนวก ช

- รายนามผู้ทรงคุณวุฒิตรวจความสอดคล้องของโปรแกรมการฝึกอบรม (การวิจัยระยะที่ 4)
- หนังสือขอความอนุเคราะห์ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจความสอดคล้องของโปรแกรมการฝึกอบรม (การวิจัยระยะที่ 4)

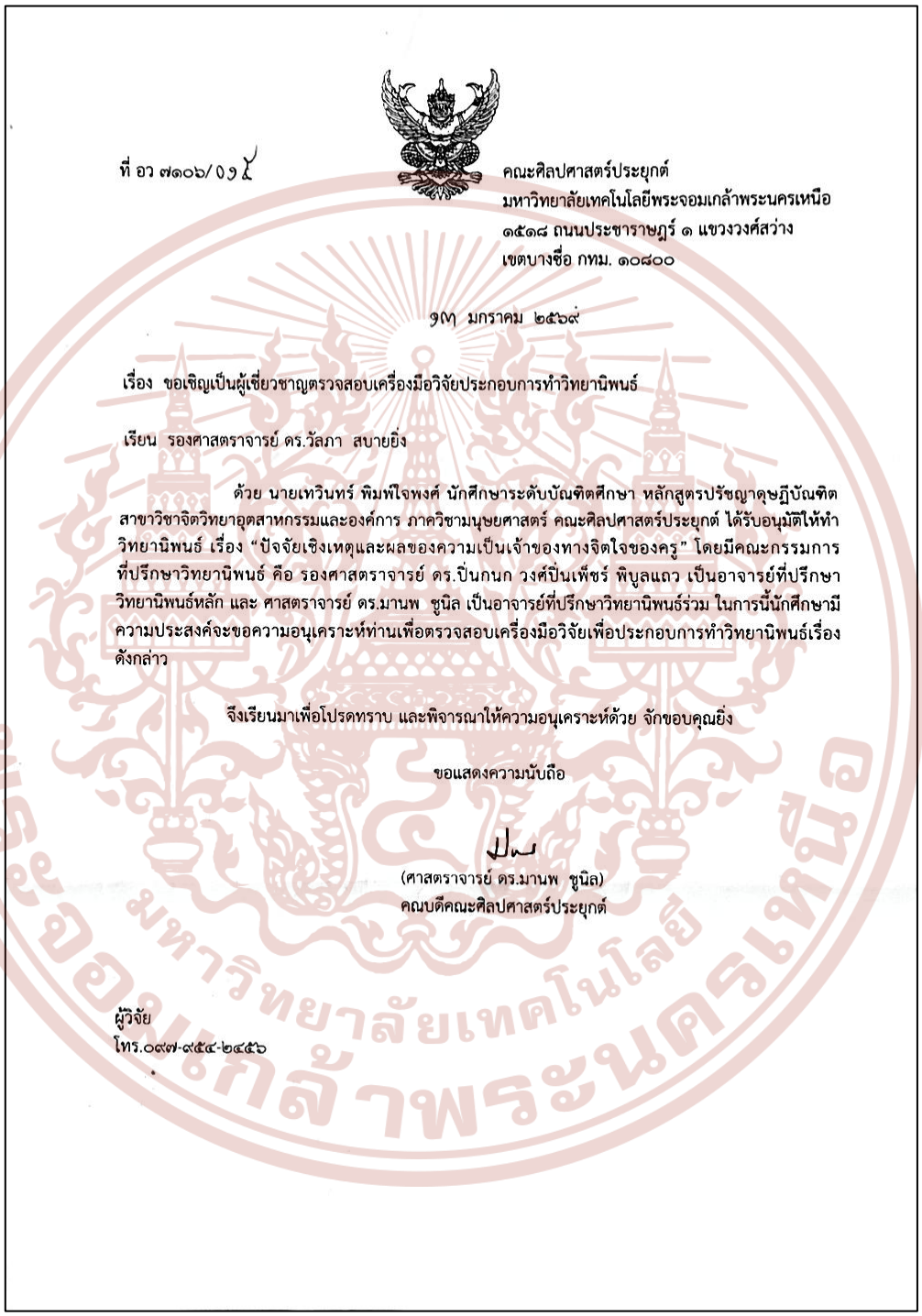
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิตรวจความสอดคล้องของโปรแกรมการฝึกอบรม (การวิจัยระยะที่ 4)

1. รองศาสตราจารย์ ดร.วัลภา สบายยิ่ง
   อาจารย์สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช
2. อาจารย์ ดร.ปุณณาสา โพธิพฤกษ์
   อาจารย์วิทยาลัยนานาชาติ มหาวิทยาลัยพายัพ
3. อาจารย์ ดร.เครือมาส ชวงไร่เงิน
   อาจารย์คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์
4. อาจารย์ ดร.ชนัดดา เพ็ชรประยูร
   อาจารย์คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
5. อาจารย์ ดร.นนทิรัตน์ พัฒนภักดี
   อาจารย์คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

หนังสือขอความอนุเคราะห์ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจความสอดคล้องของโปรแกรมการฝึกอบรม (การวิจัยระยะที่ 4)



ที่ อว ๗๑๐๖/๐๑๔

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๑๗ มกราคม ๒๕๖๙

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมือวิจัยประกอบการทำวิทยานิพนธ์

เรียน รองศาสตราจารย์ ดร.วัลภา สบายยิ่ง

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ ได้รับอนุมัติให้ทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ในการนี้นักศึกษามีความประสงค์จะขอความอนุเคราะห์ท่านเพื่อตรวจสอบเครื่องมือวิจัยเพื่อประกอบการทำวิทยานิพนธ์เรื่องดังกล่าว

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และพิจารณาให้ความอนุเคราะห์ด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖



ที่ อว ๗๑๐๖/๐๙๓

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๑๗ มกราคม ๒๕๖๙

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมือวิจัยประกอบการทำวิทยานิพนธ์

เรียน คณบดีวิทยาลัยนานาชาติ มหาวิทยาลัยพายัพ

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ ได้รับอนุมัติให้ทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ในการนี้นักศึกษามีความประสงค์จะขอเรียนเชิญบุคลากรในหน่วยงานของท่าน คือ อาจารย์ ดร.ปุณณาสา โพธิพฤกษ์ เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัยเพื่อประกอบการทำวิทยานิพนธ์เรื่องดังกล่าว

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และพิจารณาให้ความอนุเคราะห์ด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๐๑๔

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๑๗ มกราคม ๒๕๖๙

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมือวิจัยประกอบการทำวิทยานิพนธ์

เรียน คณบดีคณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ ได้รับอนุมัติให้ทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ในการนี้นักศึกษามีความประสงค์จะขอเรียนเชิญบุคลากรในหน่วยงานของท่าน คือ อาจารย์ ดร.เครือมาศ ชาวไร่เงิน เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัยเพื่อประกอบการทำวิทยานิพนธ์เรื่องดังกล่าว

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และพิจารณาให้ความอนุเคราะห์ด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



บันทึกข้อความ

ส่วนราชการ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ งานบริการการศึกษา โทร. 3537

ที่ ศป. 015 /2569 **วันที่** 13 มกราคม 2569

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมือวิจัยประกอบการทำวิทยานิพนธ์

เรียน อาจารย์ ดร.ชนัดดา เพ็ชรประยูร

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ ได้รับอนุมัติให้ทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง “ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู” โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ในการนี้นักศึกษามีความประสงค์จะขอความอนุเคราะห์ท่านเพื่อตรวจสอบเครื่องมือวิจัยเพื่อประกอบการทำวิทยานิพนธ์เรื่องดังกล่าว

จึงเรียนมาเพื่อโปรดให้ความอนุเคราะห์ด้วย จักขอบคุณยิ่ง

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



บันทึกข้อความ

ส่วนราชการ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ งานบริการการศึกษา โทร. 3537

ที่ ศป.016 /2569 **วันที่** 13 มกราคม 2569

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมือวิจัยประกอบการทำวิทยานิพนธ์

เรียน อาจารย์ ดร.นนทิรัตน์ พัฒนภักดี

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ ได้รับอนุมัติให้ทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ในการนี้นักศึกษามีความประสงค์จะขอความอนุเคราะห์ท่านเพื่อตรวจสอบเครื่องมือวิจัยเพื่อประกอบการทำวิทยานิพนธ์เรื่องดังกล่าว

จึงเรียนมาเพื่อโปรดให้ความอนุเคราะห์ด้วย จักขอบคุณยิ่ง

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

ภาคผนวก ซ

- ผลการประเมินความสอดคล้องของโปรแกรมการฝึกอบรม

ผลการประเมินความสอดคล้องของโปรแกรมการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู (การวิจัยระยะที่ 4)

ตาราง ซ-1 ผลการประเมินความสอดคล้องของโปรแกรมการฝึกอบรมในภาพรวม

ข้อ	ข้อความ	ความเห็นของผู้เชี่ยวชาญ					ค่า IOC	แปรผล
		1	2	3	4	5		
1	ความเหมาะสมของชื่อโปรแกรม	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
2	ความเหมาะสมของการเรียงลำดับกิจกรรม	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
3	ความเหมาะสมของวัตถุประสงค์	1	1	0	1	0	0.6	ใช้ได้
4	ความเหมาะสมของระยะเวลาในการฝึกอบรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
5	ความเหมาะสมของอุปกรณ์ที่ใช้ในการฝึกอบรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
6	ความสอดคล้องระหว่างกิจกรรมกับโปรแกรมฝึกอบรม	0	1	1	1	1	0.8	ใช้ได้

ตาราง ซ-2 ผลการประเมินความสอดคล้องของโปรแกรมการฝึกอบรมกับวัตถุประสงค์ของกิจกรรม

ข้อ	ข้อความ	ความเห็นของผู้เชี่ยวชาญ					ค่า IOC	แปรผล
		1	2	3	4	5		
1	โปรแกรมการฝึกอบรมมีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของกิจกรรมที่ 1	0	1	1	1	1	0.8	ใช้ได้
2	โปรแกรมการฝึกอบรมมีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของกิจกรรมที่ 2	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
3	โปรแกรมการฝึกอบรมมีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของกิจกรรมที่ 3	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
4	โปรแกรมการฝึกอบรมมีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของกิจกรรมที่ 4	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
5	โปรแกรมการฝึกอบรมมีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของกิจกรรมที่ 5	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
6	โปรแกรมการฝึกอบรมมีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของกิจกรรมที่ 6	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
7	โปรแกรมการฝึกอบรมมีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของกิจกรรมที่ 7	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
8	โปรแกรมการฝึกอบรมมีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของกิจกรรมที่ 8	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
9	โปรแกรมการฝึกอบรมมีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของกิจกรรมที่ 9	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
10	โปรแกรมการฝึกอบรมมีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของกิจกรรมที่ 10	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
11	โปรแกรมการฝึกอบรมมีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของกิจกรรมที่ 11	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
12	โปรแกรมการฝึกอบรมมีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของกิจกรรมที่ 12	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้

ตาราง ซ-3 ผลการประเมินความสอดคล้องของโปรแกรมการฝึกอบรมกับวัตถุประสงค์ของกิจกรรม

ข้อ	ข้อความ	ความเห็นของผู้เชี่ยวชาญ					ค่า IOC	แปรผล
		1	2	3	4	5		
กิจกรรมที่ 1 “ความเป็นเจ้าของทางจิตใจ” (Psychological ownership)								
1	ความเหมาะสมของชื่อกิจกรรม	1	0	1	1	1	0.8	ใช้ได้

ข้อ	ข้อความ	ความเห็นของผู้เชี่ยวชาญ					ค่า IOC	แปรผล
		1	2	3	4	5		
2	ความเหมาะสมของวัตถุประสงค์	0	1	0	1	1	0.6	ใช้ได้
3	ความเหมาะสมของระยะเวลาในการดำเนินกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
4	ความเหมาะสมของทฤษฎี/เทคนิคที่ใช้ในกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
5	ความเหมาะสมของอุปกรณ์ที่ใช้ในกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
6	ความเหมาะสมของวิธีดำเนินการ	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
กิจกรรมที่ 2 “ผลลัพธ์ของฉัน” (My outcomes)								
1	ความเหมาะสมของชื่อกิจกรรม	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
2	ความเหมาะสมของวัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
3	ความเหมาะสมของระยะเวลาในการดำเนินกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
4	ความเหมาะสมของทฤษฎี/เทคนิคที่ใช้ในกิจกรรม	0	1	0	1	1	0.6	ใช้ได้
5	ความเหมาะสมของอุปกรณ์ที่ใช้ในกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
6	ความเหมาะสมของวิธีดำเนินการ	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
กิจกรรมที่ 3 “เราคือพวกเดียวกัน” (We are on the same side)								
1	ความเหมาะสมของชื่อกิจกรรม	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
2	ความเหมาะสมของวัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
3	ความเหมาะสมของระยะเวลาในการดำเนินกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
4	ความเหมาะสมของทฤษฎี/เทคนิคที่ใช้ในกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
5	ความเหมาะสมของอุปกรณ์ที่ใช้ในกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
6	ความเหมาะสมของวิธีดำเนินการ	0	1	1	1	1	0.8	ใช้ได้
กิจกรรมที่ 4 “ความรับผิดชอบของฉัน” (My responsibility)								
1	ความเหมาะสมของชื่อกิจกรรม	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
2	ความเหมาะสมของวัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
3	ความเหมาะสมของระยะเวลาในการดำเนินกิจกรรม	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้

ข้อ	ข้อความ	ความเห็นของผู้เชี่ยวชาญ					ค่า IOC	แปรผล
		1	2	3	4	5		
4	ความเหมาะสมของทฤษฎี/เทคนิคที่ใช้ในกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
5	ความเหมาะสมของอุปกรณ์ที่ใช้ในกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
6	ความเหมาะสมของวิธีดำเนินการ	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
กิจกรรมที่ 5 “ถ้าไม่ใช่ฉันแล้วใคร ถ้าไม่ใช่ตอนนี้แล้วเมื่อไหร่” (If not me, who? If not now, when?)								
1	ความเหมาะสมของชื่อกิจกรรม	0	1	1	1	1	0.8	ใช้ได้
2	ความเหมาะสมของวัตถุประสงค์	1	1	1	1	0	0.8	ใช้ได้
3	ความเหมาะสมของระยะเวลาในการดำเนินกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
4	ความเหมาะสมของทฤษฎี/เทคนิคที่ใช้ในกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
5	ความเหมาะสมของอุปกรณ์ที่ใช้ในกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
6	ความเหมาะสมของวิธีดำเนินการ	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
กิจกรรมที่ 6 เครือข่ายของฉันจะโตขึ้น” (My network will grow)								
1	ความเหมาะสมของชื่อกิจกรรม	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
2	ความเหมาะสมของวัตถุประสงค์	1	1	0	1	0	0.6	ใช้ได้
3	ความเหมาะสมของระยะเวลาในการดำเนินกิจกรรม	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
4	ความเหมาะสมของทฤษฎี/เทคนิคที่ใช้ในกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
5	ความเหมาะสมของอุปกรณ์ที่ใช้ในกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
6	ความเหมาะสมของวิธีดำเนินการ	0	1	1	1	1	0.8	ใช้ได้
กิจกรรมที่ 7 “รู้แล้วว่าต้องทำอย่างไร” (Know how)								
1	ความเหมาะสมของชื่อกิจกรรม	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
2	ความเหมาะสมของวัตถุประสงค์	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
3	ความเหมาะสมของระยะเวลาในการดำเนินกิจกรรม	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
4	ความเหมาะสมของทฤษฎี/เทคนิคที่ใช้ในกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
5	ความเหมาะสมของอุปกรณ์ที่ใช้ในกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้

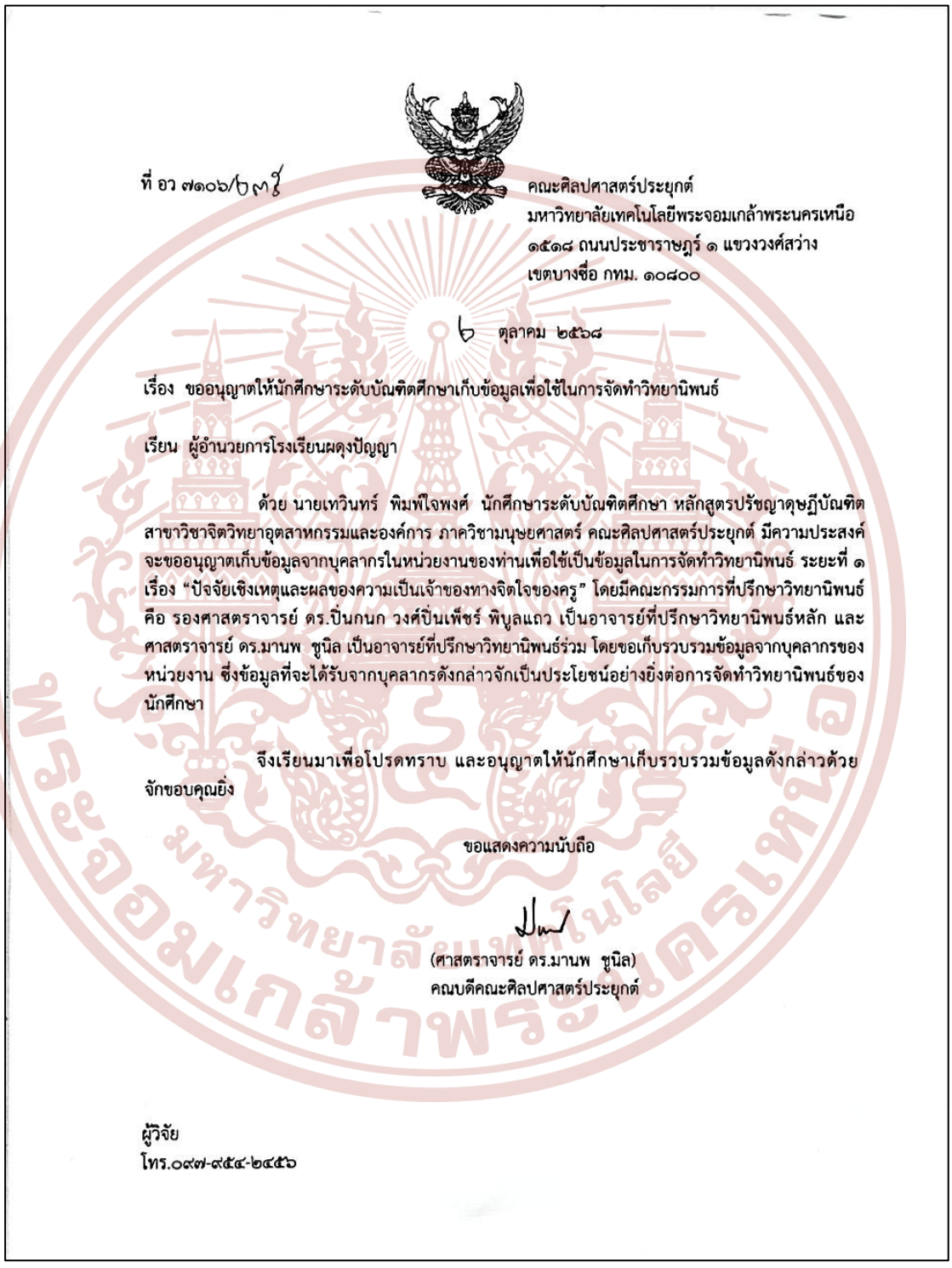
ข้อ	ข้อความ	ความเห็นของผู้เชี่ยวชาญ					ค่า IOC	แปรผล
		1	2	3	4	5		
6	ความเหมาะสมของวิธีดำเนินการ	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
กิจกรรมที่ 8 “ฉันเอาอยู่” (I’ve got this)								
1	ความเหมาะสมของชื่อกิจกรรม	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
2	ความเหมาะสมของวัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
3	ความเหมาะสมของระยะเวลาในการดำเนินกิจกรรม	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
4	ความเหมาะสมของทฤษฎี/เทคนิคที่ใช้ในกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
5	ความเหมาะสมของอุปกรณ์ที่ใช้ในกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
6	ความเหมาะสมของวิธีดำเนินการ	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
กิจกรรมที่ 9 “ขออีกได้ไหม” (Can I get one more?)								
1	ความเหมาะสมของชื่อกิจกรรม	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
2	ความเหมาะสมของวัตถุประสงค์	1	1	1	1	0	0.8	ใช้ได้
3	ความเหมาะสมของระยะเวลาในการดำเนินกิจกรรม	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
4	ความเหมาะสมของทฤษฎี/เทคนิคที่ใช้ในกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
5	ความเหมาะสมของอุปกรณ์ที่ใช้ในกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
6	ความเหมาะสมของวิธีดำเนินการ	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
กิจกรรมที่ 10 “นักเรียนของฉัน” (My students)								
1	ความเหมาะสมของชื่อกิจกรรม	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
2	ความเหมาะสมของวัตถุประสงค์	1	1	1	1	0	0.8	ใช้ได้
3	ความเหมาะสมของระยะเวลาในการดำเนินกิจกรรม	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้
4	ความเหมาะสมของทฤษฎี/เทคนิคที่ใช้ในกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
5	ความเหมาะสมของอุปกรณ์ที่ใช้ในกิจกรรม	1	1	0	1	1	0.8	ใช้ได้
6	ความเหมาะสมของวิธีดำเนินการ	1	1	1	1	1	1	ใช้ได้

ภาคผนวก ฌ

- หนังสือขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลการวิจัย (ระยะที่ 1, 2 และ 4)

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

หนังสือขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลการวิจัย (การวิจัยระยะ 1)



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๗๕

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๒ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนผดุงปัญญา

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๑ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๖๓๖

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๒ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนตากพิทยาคม

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๑ เรื่อง “ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู” โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

พระจอมเกล้าพระนครเหนือ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยี



ที่ อว ๗๑๐๖/๓๐๖

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๑๖ พฤศจิกายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนสรรพวิทยาคม

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๑ เรื่อง “ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู” โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๖๙

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๒๑ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนวัชรวิทยา

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๑ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

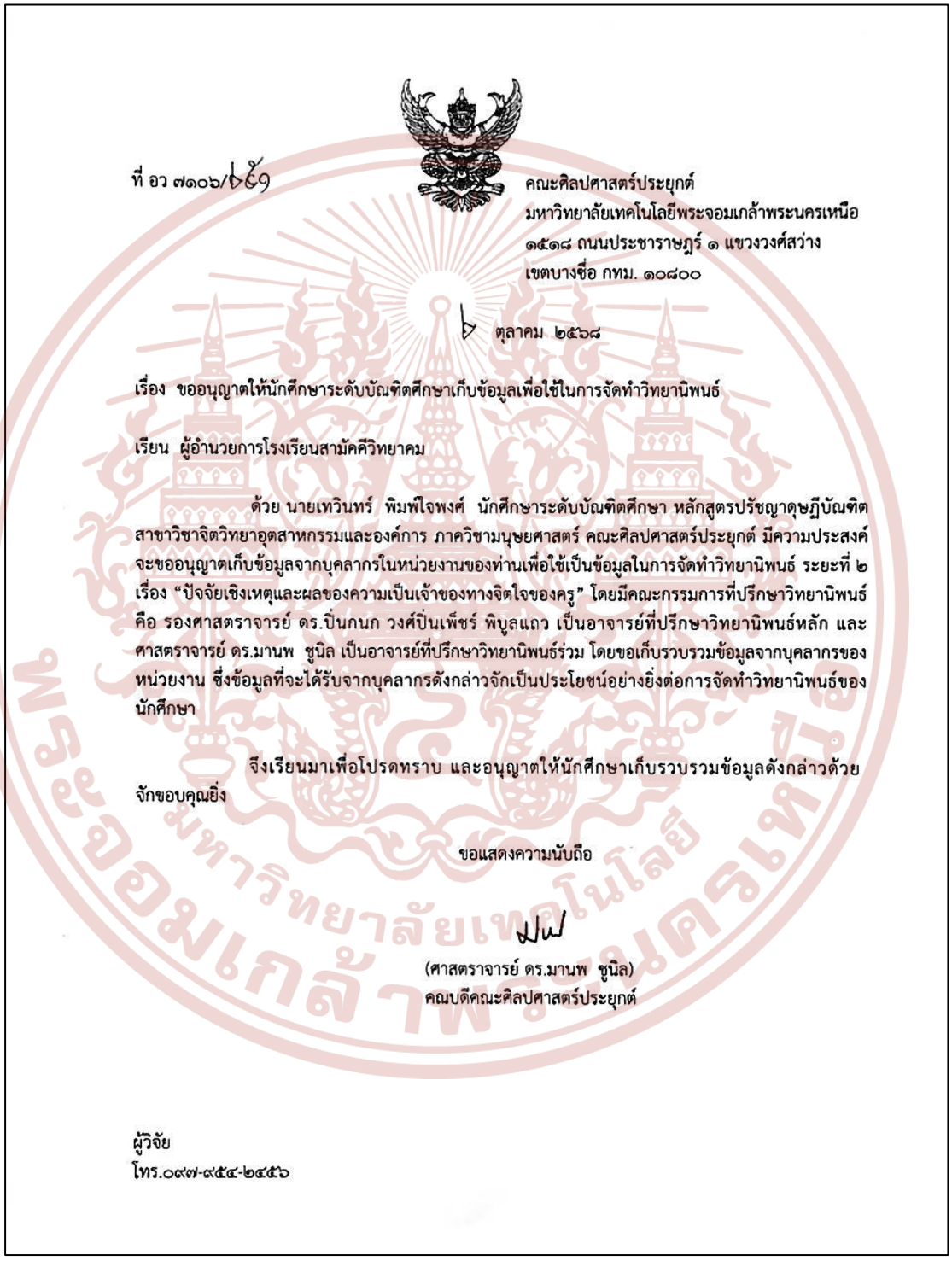
ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

หนังสือขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลการวิจัย (การวิจัยระยะ 2)



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๕๖๙

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๖ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนสามัคคีวิทยาคม

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๕๖

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๖ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนดำรงราษฎร์สงเคราะห์

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง “ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู” โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/ ๓๐๖

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๑๖ พฤศจิกายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนเทิงวิทยาคม

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๘๓

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๑๖ พฤศจิกายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนพานพิทยาคม

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง “ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู” โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๔๙

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๒ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนแม่จันวิทยาคม

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

พระจอมเกล้าพระนครเหนือ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยี



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๕๓

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๖ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนแม่สายประสิทธิ์ศาสตร์

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๘๐ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๖ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนเชียงแสนวิทยาคม

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง “ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู” โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/ว๓ ๗

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๒ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนกาวิละวิทยาลัย

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง “ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู” โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๓๐๐

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๑๖ พฤศจิกายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนจอมทอง

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง “ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู” โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/ว๓๘

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๖ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนแม่ริมวิทยาคม

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๙๐

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๑๖ พฤศจิกายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนฝางชนูปถัมภ์

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๖๔๐

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๒ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนสันป่าตองวิทยาคม

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

มพ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๔๖

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๖ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนสันทรายวิทยาคม

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง “ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู” โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

มพ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๘๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๔๓

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๒ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนหางดงรัฐราษฎร์อุปถัมภ์

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๔๖

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๖ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนยุพราชวิทยาลัย

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง “ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู” โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๖๑๗

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๒๙ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนวัฒโนทัยพายัพ

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง “ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู” โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๔๘

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๒ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนนวมินทราชูทิศพายัพ

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/ว๔๘

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๑๖ พฤศจิกายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนสันกำแพง

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๙๔

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๑๐ พฤศจิกายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนปัว

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๕๔

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๒ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนศรีสวัสดิ์วิทยาคารจังหวัดน่าน

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๗๖ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๒๑ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนสตรีศรีน่าน

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๔๑

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๒ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนพะเยาพิทยาคม

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๐๙๘

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๒๖ พฤศจิกายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนเชียงคำวิทยาคม

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

ที่ อว ๗๑๐๖/๒๔๓

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๖ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนนารีรัตน์จังหวัดแพร่

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๙๑

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๑๖ พฤศจิกายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนพิริยาลัยจังหวัดแพร่

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

พระจอมเกล้าพระนครเหนือ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยี



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๕๔

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๖ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนห้องสอนศึกษาในพระอุปถัมภ์ฯ

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๙๗

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๑๖ พฤศจิกายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนแม่สะเรียง "บริพัตรศึกษา"

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๔๗

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๖ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนบุญวาทย์วิทยาลัย

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง “ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู” โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

พระจอมเกล้าพระนครเหนือ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยี



ที่ อว ๗๑๐๖/๐๙๖

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๑๖ พฤศจิกายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนลำปางกัลยาณี

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๗๙

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๒ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนจักรคำคณาทรจังหวัดลำพูน

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง “ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู” โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

พระจอมเกล้าพระนครเหนือ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยี



ที่ อว ๗๑๐๖/๒๙๙

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๑๖ พฤศจิกายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนส่วนบุญโญปถัมภ์ ลำพูน

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ



ที่ อว ๗๑๐๖/๖๕๕

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๖ ตุลาคม ๒๕๖๘

เรื่อง ขออนุญาตให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการจัดทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนเวียงเจดีย์วิทยา

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลจากบุคลากรในหน่วยงานของท่านเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการจัดทำวิทยานิพนธ์ ระยะที่ ๒ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม โดยขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคลากรของหน่วยงาน ซึ่งข้อมูลที่จะได้รับจากบุคลากรดังกล่าวจักเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดทำวิทยานิพนธ์ของนักศึกษา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ และอนุญาตให้นักศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลดังกล่าวด้วย จักขอบคุณยิ่ง

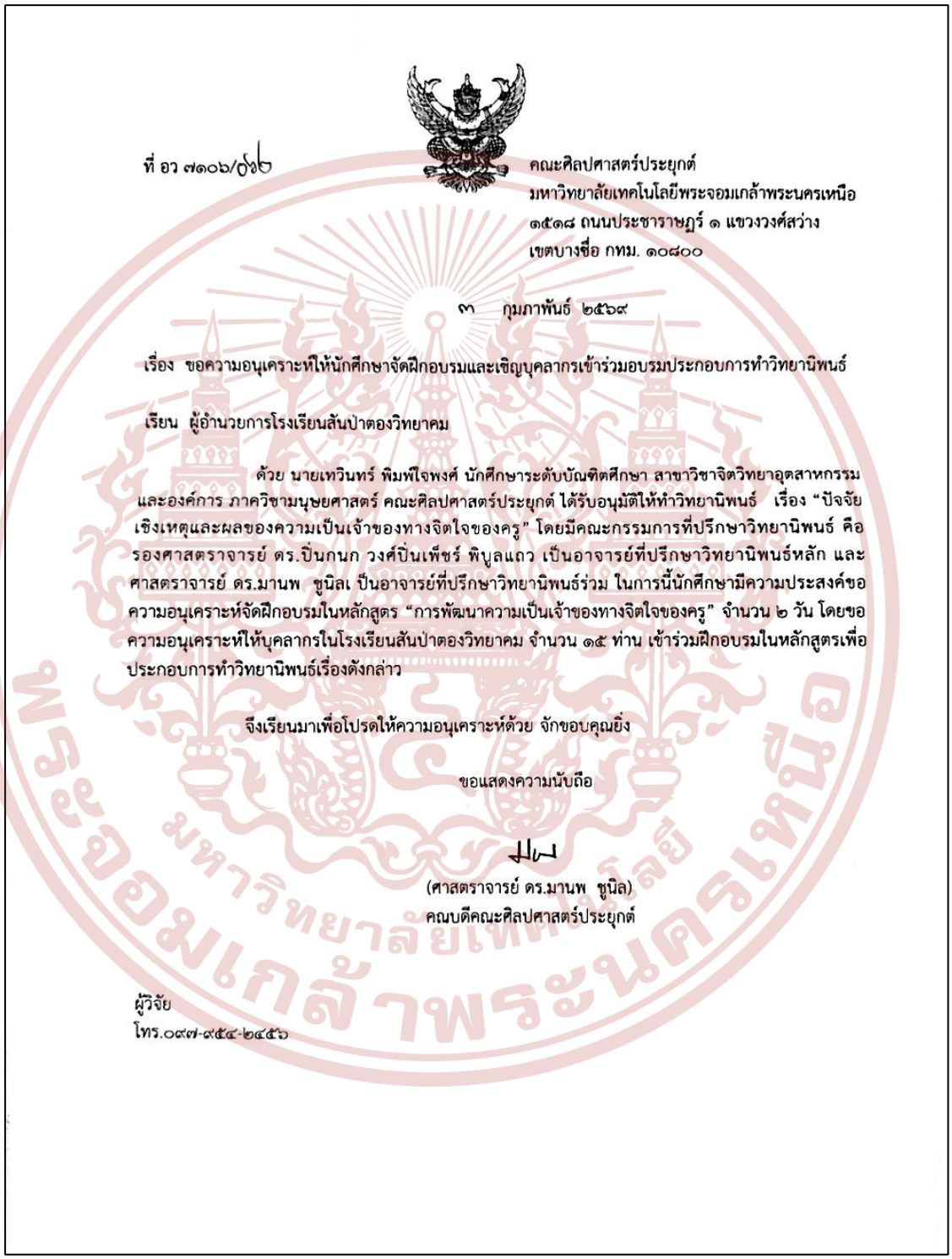
ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

พระจอมเกล้าพระนครเหนือ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยี

หนังสือขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลการวิจัย (การวิจัยระยะ 4)



ที่ อว ๗๑๐๖/๐๖๒

คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
๑๕๑๘ ถนนประชาราษฎร์ ๑ แขวงวงศ์สว่าง
เขตบางซื่อ กทม. ๑๐๘๐๐

๓ กุมภาพันธ์ ๒๕๖๙

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์ให้นักศึกษาจัดฝึกอบรมและเชิญบุคลากรเข้าร่วมอบรมประกอบการทำวิทยานิพนธ์

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนสันป่าตองวิทยาคม

ด้วย นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ ได้รับอนุมัติให้ทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง "ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" โดยมีคณะกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และ ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ในการนี้นักศึกษามีความประสงค์ขอความอนุเคราะห์จัดฝึกอบรมในหลักสูตร "การพัฒนาความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู" จำนวน ๒ วัน โดยขอความอนุเคราะห์ให้บุคลากรในโรงเรียนสันป่าตองวิทยาคม จำนวน ๑๕ ท่าน เข้าร่วมฝึกอบรมในหลักสูตรเพื่อประกอบการทำวิทยานิพนธ์เรื่องดังกล่าว

จึงเรียนมาเพื่อโปรดให้ความอนุเคราะห์ด้วย จักขอบคุณยิ่ง

ขอแสดงความนับถือ

(ศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล)
คณบดีคณะศิลปศาสตร์ประยุกต์

ผู้วิจัย
โทร.๐๙๗-๙๕๔-๒๔๕๖

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

ภาคผนวก ฎ

- หนังสือตอบรับการตีพิมพ์ลงวารสาร

หนังสือตอบรับการตีพิมพ์ลงวารสาร

JRAU4

ที่ อว ๘๐๖๔.๑(๔)/๑๒๙๔

หลักสูตรบัณฑิตศึกษา วิทยาเขตนครสวรรค์
มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย
เลขที่ ๙๙๙ หมู่ ๖ ตำบลนครสวรรค์ออก
อำเภอเมือง จังหวัดนครสวรรค์ ๖๐๐๐๐

๒๗ มิถุนายน ๒๕๖๙

เรื่อง แจ้งผลการพิจารณาบทความ

เรียน คุณเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์, คุณปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ พิบูลแถว และคุณมานพ ชูนิล

ตามที่ท่านได้ส่งบทความ เรื่อง "การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการสร้างอำนาจทางจิตใจของข้าราชการครู" เพื่อตีพิมพ์ในวารสารวิจัยวิชาการ วิทยาเขตนครสวรรค์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย นั้น

อนึ่ง วารสารวิจัยวิชาการ จัดอยู่ในวารสารกลุ่มที่ ๑ วารสารที่ผ่านการรับรองคุณภาพของศูนย์ดัชนีการอ้างอิงวารสารไทย (Thai Journal Citation Index Centre) โดยมีการประเมินคุณภาพโดยคณะกรรมการผู้ทรงคุณวุฒิกลั่นกรอง (Peer Review) ในรูปแบบที่ผู้พิจารณาบทความไม่ทราบชื่อหรือข้อมูลของผู้เขียนบทความ และผู้เขียนบทความไม่ทราบชื่อผู้พิจารณาบทความ (Double-blind Peer Review) ทั้งภายในและภายนอกมหาวิทยาลัย จำนวน ๓ รูป/ท่าน

บัดนี้กองบรรณาธิการผู้ทรงคุณวุฒิได้พิจารณาบทความดังกล่าวแล้ว เห็นควรตีพิมพ์ในวารสารวิจัยวิชาการ ปีที่ ๙ ฉบับที่ ๔ (กรกฎาคม-สิงหาคม ๒๕๖๙) กองบรรณาธิการขอขอบคุณที่ท่านได้ให้เกียรติส่งบทความมาเข้าสู่กระบวนการพิจารณา และหวังว่าจะได้รับการอนุเคราะห์เช่นนี้อีกในอนาคต

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.อัครเดช พรหมกัลป์)
บรรณาธิการวารสารวิจัยวิชาการ

ISSN ๒๙๘๕-๐๐๕๓ (Online)
โทร. ๐๖๒-๓๔๓๔๗๖๘
การเผยแพร่บทความ https://so06.tci-thaijo.org/index.php/jra
https://www.facebook.com/journal.jra/

ประวัติผู้เขียน

ชื่อ นายเทวินทร์ พิมพ์ใจพงศ์

ชื่อดุษฎีนิพนธ์ ปัจจัยเชิงเหตุและผลของความเป็นเจ้าของทางจิตใจของครู

สาขาวิชา จิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ

ประวัติ

ประวัติการศึกษา

พ.ศ. 2560 : รัฐประศาสนศาสตรบัณฑิต สาขาบริหารทรัพยากรมนุษย์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช

พ.ศ. 2564 : ศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยา มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช

พ.ศ. 2567 : ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยา มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช

ประวัติการทำงาน

พ.ศ. 2554 - 2562 : ผู้ช่วยนักวิจัยปฏิบัติหน้าที่ผู้จัดการโครงการวิจัย Parenting Across Cultures ผ่านคณะแพทยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

พ.ศ. 2562 - 2562 : ผู้จัดการแผนกบริหารทรัพยากรมนุษย์ บริษัท ฮิลล์คอฟฟ์ จำกัด

พ.ศ. 2562 – 2563 : หัวหน้าฝ่ายฝึกอบรม แผนกบริหาร งานบุคคล บริษัท สแตนดาร์ดทัวร์ จำกัด

พ.ศ. 2563 – ปัจจุบัน : กรรมการผู้จัดการ บริษัท ไพร์ม อินเตอร์เทรด แอนด์ คอนซัลติ้ง จำกัด