โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู

พิเชษฐ พุ่มแจ้ง

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาวิชาการวิจัยและสถิติทางวิทยาการปัญญา
วิทยาลัยการวิจัยและวิทยาการปัญญา มหาวิทยาลัยบูรพา
ตุลาคม 2555
ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยบูรพา

คณะกรรมการควบคุมวิทยานิพนธ์และคณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ได้พิจารณาวิทยานิพนธ์ของ พิเชษฐ พุ่มแจ้ง ฉบับนี้แล้ว เห็นสมควรรับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและสถิติทางวิทยาการปัญญา วิทยาลัยวิทยาการวิจัยและวิทยาการปัญญา ของมหาวิทยาลัยบูรพาได้

คณะกรรมการควบคุมวิทยานิพนธ์

.....อาจารย์ที่ปรึกษาหลัก
(รองศาสตราจารย์ ดร.สุพิมพ์ ศรีพันธ์วรสกุล)

.....อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม
(ดร.พูลพงศ์ สุขสว่าง)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

.....ประธาน
(ภราดา ดร.ศิริชัย ฟอนซีกา)

.....กรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร.สุพิมพ์ ศรีพันธ์วรสกุล)

.....กรรมการ
(ดร.พูลพงศ์ สุขสว่าง)

.....กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุชาดา กรเพชรปาณี)

วิทยาลัยวิทยาการวิจัยและวิทยาการปัญญาอนุมัติให้รับวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและสถิติทางวิทยาการปัญญา ของมหาวิทยาลัยบูรพา

.....คณบดีวิทยาลัยวิทยาการวิจัย
และวิทยาการปัญญา
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุชาดา กรเพชรปาณี)
วันที่.....เดือน.....พ.ศ. 2555

งานวิจัยนี้ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยประเภทบัณฑิตศึกษา
จากสำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ
ประจำปี 2556

ประกาศคุณูปการ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยดี เนื่องจากได้รับความกรุณาจาก รองศาสตราจารย์ ดร.สุพิมพ์ ศรีพันธ์วรสกุล อาจารย์ที่ปรึกษาหลัก ดร.พูลพงศ์ สุขสว่าง อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม และคณาจารย์วิทยาลัยวิทยาการวิจัยและวิทยาการปัญญา ที่กรุณาให้คำปรึกษาแนะนำแนวทางที่ถูกต้อง ตลอดจนแก้ไขข้อบกพร่องต่าง ๆ ด้วยความละเอียดถี่ถ้วน และเอาใจใส่ด้วยดีเสมอมา ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งในความเมตตากรุณาเป็นอย่างยิ่ง และขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูงไว้ ณ โอกาสนี้

ขอขอบพระคุณ ภราดา ดร.ศิริชัย ฟอนซีกา ประธานคณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ รองศาสตราจารย์ ดร.สุพิมพ์ ศรีพันธ์วรสกุล ดร.พูลพงศ์ สุขสว่าง และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุชาดา กรเพชรปาณี คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ที่ได้ให้แนวคิด คำปรึกษา ตลอดจนตรวจแก้ไขข้อบกพร่องในการทำวิทยานิพนธ์ฉบับนี้

ขอขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุชาดา กรเพชรปาณี ภราดา ดร.ศิริชัย ฟอนซีกา และ ดร.ภัทราวดี มากมี ที่ให้ความอนุเคราะห์ในการตรวจสอบความตรงของแบบสอบถาม ตลอดจนให้คำแนะนำแก้ไข ทำให้แบบสอบถามมีคุณภาพตรงตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย

ขอขอบพระคุณ ผู้บริหาร คณะครูโรงเรียนในสังกัดของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาชลบุรี และสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 18 ทั้ง 16 โรงเรียน ที่ให้ความอนุเคราะห์ และสละเวลาอันมีค่าในการตอบแบบสอบถาม เพื่อใช้เป็นข้อมูลในการทำวิจัย ทำให้วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยดี

ขอขอบพระคุณ ภราดาศักดา กิจเจริญ ที่ได้พิจารณาให้ผู้วิจัยได้รับทุนในการศึกษาต่อในระดับมหาบัณฑิต และขอขอบพระคุณ ภราดา ดร.ศิริชัย ฟอนซีกา ที่ให้การสนับสนุน ติดตามความก้าวหน้า และให้กำลังใจในการทำวิทยานิพนธ์ฉบับนี้

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้ ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยประเภทบัณฑิตศึกษา จากสำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ ประจำปี 2556 ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งและขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอขอบคุณเพื่อน ๆ ทั้งรุ่นพี่และรุ่นน้อง ที่เป็นกำลังใจด้วยดีเสมอมา

เหนือสิ่งอื่นใด ข้าพเจ้าขอกราบขอบพระคุณบิดา มารดา และ คุณคนึงนุช พุ่มแจ้ง ที่คอยอยู่เคียงข้างและเป็นกำลังใจในการทำวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ด้วยดีเสมอมา

คุณค่าและประโยชน์ของวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยขอมอบเป็นเครื่องบูชาพระคุณบิดา มารดา ครูอาจารย์ บุพการีและผู้มีพระคุณทุกท่าน ที่มีส่วนช่วยให้ผู้วิจัยประสบความสำเร็จมาจนตราบเท่าทุกวันนี้

พิเชษฐ พุ่มแจ้ง

52910279: สาขาวิชา: การวิจัยและสถิติทางวิทยาการปัญญา; วท.ม. (การวิจัยและสถิติทางวิทยาการปัญญา)
คำสำคัญ: ความเครียดจากภาระงาน/ ความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน/ การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน/ การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน/ ความพึงพอใจในงานของครู/ โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ

พิเชษฐ พุ่มแจ้ง: โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู (A CAUSAL RELATIONSHIP MODEL OF TEACHER STRESS ON WORK AND TEACHER COLLECTIVE EFFICACY AFFECTING TEACHER JOB SATISFACTION). คณะกรรมการควบคุมวิทยานิพนธ์: สุพิมพ์ ศรีพันธ์วรสกุล, ค.ด., พูลพงศ์ สุขสว่าง, ค.ด. 135 หน้า. ปี พ.ศ. 2555.

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู และตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ตัวแปรแฝงในโมเดลประกอบด้วย ความเครียดจากภาระงาน ความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน และความพึงพอใจในงานของครู กลุ่มตัวอย่าง คือ ครูผู้สอนระดับชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษาในจังหวัดชลบุรี ปีการศึกษา 2555 จำนวน 450 คน เลือกกลุ่มตัวอย่างด้วยวิธีการสุ่มแบบหลายขั้นตอน วิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานโดยใช้โปรแกรม SPSS และวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุโดยใช้โปรแกรม LISREL

ผลการวิจัยปรากฏว่า โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครูตามสมมติฐานมีความสอดคล้องของกับข้อมูลเชิงประจักษ์อยู่ในเกณฑ์ดี พิจารณาได้จากผลการตรวจสอบ ค่าสถิติไค-สแควร์ เท่ากับ 7.93 ค่า *df* เท่ากับ 23 ค่า *p* เท่ากับ 1.00 ดัชนี GFI เท่ากับ 1.00 ดัชนี AGFI เท่ากับ 1.00 ดัชนี CFI เท่ากับ 1.00 ค่า SRMR เท่ากับ .00 ค่า RMSEA เท่ากับ .00 ตัวแปรทั้งหมดในโมเดลสามารถอธิบายความแปรปรวนของความพึงพอใจในงานของครูได้ร้อยละ 51 ตัวแปรความพึงพอใจในงานของครูได้รับอิทธิพลทางตรงเชิงลบจากตัวแปรความเครียดจากภาระงานและตัวแปรความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน และได้รับอิทธิพลทางตรงเชิงบวกจากตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน และตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน ผลการวิจัยพบว่าตัวแปรการรับรูความสามารถของกลุ่มครูสามารถลดผลกระทบด้านลบของความเครียดในการปฏิบัติงานของครู และช่วยทำให้ความพึงพอใจในงานของครูสูงขึ้น

52910279: MAJOR: RESEARCH AND STATISTICS IN COGNITIVE SCIENCE;
M.Sc. (RESEARCH AND STATISTICS IN COGNITIVE SCIENCE)
KEYWORDS: TEACHER STRESS FROM WORKLOAD/TEACHER STRESS FROM STUDENT BEHAVIOR/ TEACHER COLLECTIVE EFFICACY FOR INSTRUCTION/ TEACHER COLLECTIVE EFFICACY FOR STUDENTDISCIPLINE/ TEACHER JOB SATISFACTION/ THE CAUSALRELATIONSHIP MODEL

PICHETPOOMJANG: A CAUSAL RELATIONSHIP MODEL OF TEACHERSTRESS ON WORK AND TEACHER COLLECTIVE EFFICACY AFFECTING TEACHER JOB SATISFACTION. ADVISORY COMMITTEE: SUPIM SRIPUNVORASKUL, Ph.D., POONPONGSUKSAWANG, Ph.D. 135P. 2012.

The purpose of this research was to develop and validate a causal relationship model of teacher stress on work and teacher collective efficacy as they affected job satisfaction. Five latent variables were involved: teacher stress from workload, teacher stress from student behavior, teacher collective efficacy for instruction, teacher collective efficacy for student discipline, and teacher job satisfaction. Samples were derived multistage sampling, with 450 teachers selected from primary and secondary schools in Chonburi province.SPSS and RISREL were used to process and analyze the data.

Results indicated that the hypothetical model was consistent with empirical data. Goodness of fit statistics were: chi-square test=7.93, *df*=23, *p*=1.00, GFI=1.00, AGFI=1.00, CFI=1.00, SRMR=.00 and RMSEA=.00. The variables in the model accounted for 51% of the total variance of teacher job satisfaction. The variables having a statistically significant negative direct effect on teacher job satisfaction were: teacher stress from workload, and teacher stress from student behavior. The variables having a statistically significant positive direct effect on teacher job satisfaction were: teacher collective efficacy for instruction, and teacher collective efficacy for student discipline. It was found that teacher collective efficacy can reduce the negative effect of teacher stress on work, and improve teacher job satisfaction.

สารบัญ

หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย ..... ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ ..... จ
สารบัญ ..... ฉ
สารบัญตาราง ..... ซ
สารบัญภาพ ..... ฌ
บทที่
1 บทนำ 1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา 1
วัตถุประสงค์ของการวิจัย 4
กรอบแนวคิดในการวิจัย 5
สมมติฐานในการวิจัย 6
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ 7
ขอบเขตการวิจัย 7
นิยามศัพท์เฉพาะ 7
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 11
ตอนที่ 1 การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู 11
ตอนที่ 2 ความเครียดในการปฏิบัติงานของครู 24
ตอนที่ 3 ความพึงพอใจในงานของครู 30
ตอนที่ 4 การวิเคราะห์โมเดลลิสเรล 42
3 วิธีดำเนินการวิจัย 51
การพัฒนาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ 51
การตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลตามสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ 52
ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง 52
ตัวแปรในการวิจัย 54
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย 54
การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ 58
การเก็บรวบรวมข้อมูล 59
การวิเคราะห์ข้อมูล 59
4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล 61
ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน 63
ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ 67
ตอนที่ 3 ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัด 70

สารบัญ (ต่อ)

บทที่ หน้า

ตอนที่ 4 ผลการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครูตามสมมติฐาน 78

5 สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ 84

สรุปผลการวิจัย 85

อภิปรายผลการวิจัย 87

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ 89

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป 90

บรรณานุกรม 92

ภาคผนวก 101

ภาคผนวก ก เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย 102

ภาคผนวก ข หนังสือขอความอนุเคราะห์เก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการวิจัย 111

ภาคผนวก ค ผลการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครูตามสมมติฐาน 113

ประวัติย่อของผู้วิจัย 135

สารบัญตาราง

ตารางที่		หน้า
1	ตัวอย่างการนำทฤษฎีของมาสโลว์มาปรับใช้ในองค์กร	35
2	เปรียบเทียบลักษณะของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุแบบดั้งเดิมและโมเดลลิสเรล	45
3	รายชื่อโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย	53
4	เกณฑ์การให้คะแนนความเครียดในการปฏิบัติงานของครู	55
5	เกณฑ์การแปลความหมายของระดับคะแนนความเครียดในการปฏิบัติงานของครู	55
6	เกณฑ์การให้คะแนนการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู	56
7	เกณฑ์การแปลความหมายของระดับคะแนนการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู	56
8	เกณฑ์การให้คะแนนความพึงพอใจในงานของครู	57
9	เกณฑ์การแปลความหมายของระดับคะแนนความพึงพอใจในงานของครู	57
10	ค่าความเที่ยงของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	59
11	ดัชนีตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลตามสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์	60
12	อักษรย่อที่ใช้แทนชื่อตัวแปรที่ศึกษา	62
13	จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามลักษณะของตัวแปร	64
14	ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้	65
15	สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู	68
16	ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงความเครียดจากภาระงาน	71
17	ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน	72
18	ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงความพึงพอใจในงานของครู	74
19	ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน	75
20	ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน	77
21	ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลตามสมมติฐาน	78
22	แสดงค่าน้ำหนักองค์ประกอบตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงในโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครูตามสมมติฐาน	80
23	ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลของตัวแปรแฝงในโมเดลตามสมมติฐาน	81

สารบัญภาพ

ภาพที่ หน้า

1 โมเดลตามสมมติฐานความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู 6
2 ความแตกต่างระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองและความคาดหวังในผลลัพธ์ 13
3 โมเดลการรับรู้ความสามารถของครู 17
4 โมเดลการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู 18
5 ทฤษฎีความต้องการตามลำดับขั้นของมาสโลว์ 34
6 เปรียบเทียบทฤษฎีความต้องการของมาสโลว์กับทฤษฎีการจูงใจของเฮอร์ซเบิร์ก 37
7 โมเดลใหญ่ในโปรแกรมลิสเรล 42
8 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงความเครียดจากภาระงาน 70
9 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน 72
10 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงความพึงพอใจในงานของครู 73
11 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน 75
12 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน 76
13 โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครูตามสมมติฐาน 79

บทที่ 1
บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ครูนอกจากเป็นอาชีพที่มีบทบาทและหน้าที่ในการอบรมสั่งสอนลูกศิษย์ ให้เป็นผู้มีความรู้ มีระเบียบวินัย และเป็นคนดีของสังคม ครูยังได้รับการคาดหวังจากสังคม เช่น ต้องสอนเก่ง มีความรู้ความสามารถ สามารถดูแลนักเรียนที่มีความแตกต่างกันทั้งในด้านสติปัญญา พื้นฐานความรู้ และพฤติกรรม ต้องประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่เหมาะสมกับอาชีพครู มีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับนักเรียนและบุคคลอื่นในชุมชน จากความคาดหวังของสังคม และจรรยาบรรณที่เกี่ยวข้องกับครู ซึ่งเป็นสิ่งที่สังคมอยากเห็นบทบาทของครูตามที่คาดหวังไว้ จึงทำให้ครูต้องปรับตนเองตามความคาดหวังของสังคมและกฎเกณฑ์ที่มีอยู่ อีกทั้งการเปลี่ยนหลักสูตรใหม่ทำให้ครูต้องทำงานเพิ่มมากขึ้นในการเตรียมทำหลักสูตรของโรงเรียน การจัดทำแผนการสอน และเปลี่ยนแปลงการวัดและประเมินผลของนักเรียน นอกจากนี้การประกันคุณภาพการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ทำให้ครูต้องปรับเปลี่ยนตนเองให้เข้ากับการทำงานในรูปแบบใหม่ เพื่อให้ผ่านการตรวจประเมินมาตรฐานของสถานศึกษาจากหน่วยงานภายนอก ด้วยเหตุที่กล่าวมาข้างต้นครูจึงต้องพัฒนาตนให้มีความรับผิดชอบต่องานสูงขึ้น และได้รับความคาดหวังในผลงานมากยิ่งขึ้นกว่าเดิม (ทศพล บุญธรรม, 2547, หน้า 1) นอกจากภาระงานที่เพิ่มมากขึ้นและความคาดหวังของสังคมต่อบทบาทของครูแล้ว ครูยังต้องเผชิญกับความไม่แน่นอนของนโยบายด้านการศึกษา ปัญหาด้านเศรษฐกิจ การต้องเร่งพัฒนาตนเอง และต้องปฏิบัติตนตามความต้องการของผู้ปกครองนักเรียน ปัจจัยต่าง ๆ ดังที่กล่าวมานี้ ได้สร้างแรงกดดันในการปฏิบัติงานให้กับครู ส่งผลให้ครูมีความเสี่ยงต่อภาวะความเครียดมากยิ่งขึ้น จึงไม่ใช่เรื่องแปลกที่ครูเป็นหนึ่งในอาชีพที่มีความเครียดมากที่สุด (Johnson et al., 2005 cited in Brackett, Palomera, Amojsa-Kaja, Reyes, & Salovey, 2010, p. 406)

ความเครียดในการปฏิบัติงานเป็นประสบการณ์ทางอารมณ์เชิงลบ เช่น ความคับข้องใจ (Frustration) ความวิตกกังวล (Anxiety) และความรู้สึกซึมเศร้า (Depression) โดยมีสาเหตุมาจากปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงาน ส่งผลให้สภาวะร่างกาย จิตใจ และพฤติกรรมเปลี่ยนแปลงไปจากปกติ (Kyriacou, 2001) ความเครียดจากการปฏิบัติงานในระดับสูง นอกจากมีผลกระทบต่อสุขภาพกายและสุขภาพจิตแล้ว ยังส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานของครู โดยแสดงออกเป็นพฤติกรรมต่าง ๆ เช่น เฉื่อยชา ขาดงานบ่อย การทำงานขาดประสิทธิภาพ การตัดสินใจไม่ดี ขาดสมาธิในการทำงาน ควบคุมตนเองไม่ได้ ไม่สามารถทำงานให้เสร็จสิ้น ความสนใจในงานลดลงและคุณภาพในการทำงานต่ำ (Schultz, 1998 อ้างถึงใน เลิศลักษณ์ นันทวิสิทธิ์, 2546) ผลการศึกษาของซัตเตอร์แลนด์ และคูเปอร์ (Suterland & Cooper, 1991 cited in Travers & Cooper, 1996) พบว่า ความเครียดในการปฏิบัติงานของครูในระดับสูงส่งผลเสียต่อร่างกาย จิตใจ และพฤติกรรมการทำงาน สอดคล้องกับ เจปสัน และฟอเรสท์ (Jepson & Forrest, 2006) ที่กล่าวว่า ความเครียดในการปฏิบัติงานของครูในระดับสูง ส่งผลกระทบเชิงลบอย่างมากต่อความสามารถในการปฏิบัติงานของครู การตัดสินใจ สุขภาพกาย สุขภาพจิต และความพึงพอใจในงานของครูโดยรวม

ความพึงพอใจในงาน (Job Satisfaction) มีความสำคัญต่อการดำเนินชีวิตประจำวันและการปฏิบัติงานในทุกอาชีพ หลายสาขาวิชาทางด้านสังคมศาสตร์ เช่น จิตวิทยาทางการศึกษา สังคมศึกษา และสาขาวิชาทางด้านการจัดการองค์กร ต่างให้ความสนใจศึกษาเรื่องความพึงพอใจในงาน ผลของการศึกษามีความสอดคล้องกันว่า ความพึงพอใจในงานเป็นปัจจัยที่สามารถทำนายสุขภาพและความสุขของบุคคลได้อย่างชัดเจน (Diaz-Serrano & Cabral Vieira, 2005) แคพพราราบาร์บาราเนลไล บอร์กอกนี และสเตคา (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003) ให้ความหมายความพึงพอใจในงานของครูว่า เป็นความรู้สึกหรือทัศนคติในทางบวกของครู ซึ่งมีความสัมพันธ์กับการปฏิบัติงานและสภาพแวดล้อมในการปฏิบัติงาน ทำให้ครูเกิดความสุขและมีความพอใจในงานที่ทำ ผลการศึกษาของแคพพราราและคณะ (Caprara et al., 2003) พบว่าความพึงพอใจในงานของครูเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อทัศนคติ และประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานของครูอย่างชัดเจน และระบุด้วยว่าทั้งการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) และการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู (Teacher Collective Efficacy: TCE) ส่งผลกระทบต่อความพึงพอใจในงานของครูในด้านบวก

แม้ครูจำนวนมากมีความพึงพอใจในงานของตน แต่พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน ความคาดหวังของสังคมต่อผลการสอนของครูในระดับสูง ภาระงานที่ขาดการพัฒนาไม่ตรงกับความสามารถของตนเอง และไม่ได้รับการประเมินผลงาน ส่งผลให้ครูต้องเผชิญกับความเครียดอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ ความเครียดในการปฏิบัติงานของครู นอกจากจะส่งผลให้ครูมีการรับรู้ความสามารถของตนเองลดลง (Betoret, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2007) ยังส่งผลกระทบเชิงลบต่อประสิทธิผลของครู และความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน (Abel & Sewell, 1999; Kokkinos, 2007) ผลกระทบจากความเครียดในการปฏิบัติงานของครูเป็นปัญหาที่ร้ายแรง สามารถก่อให้เกิดความเหนื่อยหน่าย ความรู้สึกซึมเศร้า ประสิทธิภาพในการทำงานลดลง การขาดงาน และความพึงพอใจในงานลดลง จนในที่สุดนำไปสู่การตัดสินใจลาออกจากอาชีพครู (Betoret, 2006; Jepson & Forrest, 2006) ไคเรียคู (Kyriacou, 2001) กล่าวว่า ความเครียดในการปฏิบัติงานของครูเป็นสิ่งที่หลีกเลี่ยงได้ยากในสถานการณ์ปัจจุบัน แต่ครูในโรงเรียนที่มีการสื่อสารที่ดีระหว่างคณะครูมีความรู้สึกที่ดีต่อการทำงานเป็นกลุ่ม จะสามารถช่วยผ่อนคลายความเครียดในการปฏิบัติงานของครูให้ลดลงได้ ครูมีความพยายาม ความมุ่งมั่น และความพึงพอใจในงานสูงขึ้น อีกทั้งยังระบุด้วยว่าภาระงาน พฤติกรรมของนักเรียน และความกดดันด้านเวลา เป็นปัจจัยที่มีความเกี่ยวข้องกับความเครียดในการปฏิบัติงานของครูโดยรวม สอดคล้องกับผลการวิจัยของ กรีนกลาส และเบิร์ค (Greenglass & Burke, 2003) และชาแพลน (Chaplain, 2008) ที่พบว่า ภาระงานและพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน เป็นสองปัจจัยหลักที่ทำให้ครูเกิดความเครียดในการปฏิบัติงาน

แม้ว่าครูจำนวนมากต้องเผชิญกับความเครียดในการปฏิบัติงานอันมีสาเหตุมาจากพฤติกรรมของนักเรียน และความกดดันจากการปฏิบัติงานที่มีปริมาณมาก (Manthei, Gilmore, Tuck, & Adair, 1996 cited in Goker, 2012) แต่อย่างไรก็ตามความเครียดในการปฏิบัติงานของครูอาจลดลงได้ด้วยการได้รับการสนับสนุนจากเพื่อนร่วมงาน ผู้บริหารโรงเรียน และจากการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู นั่นคือการรับรู้ของครูในฐานะการเป็นสมาชิกของกลุ่มและได้ตัดสินความสามารถของกลุ่มหรือคณะครูในโรงเรียนว่า สามารถทำงานร่วมกันเพื่อปรับปรุงการเรียน

การสอนและพฤติกรรมของนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ การรับรู้ความสามารถของกลุ่มเป็นความเชื่อในความสามารถของกลุ่ม เพื่อจัดระบบและดำเนินการตามแนวทางที่วางไว้ร่วมกันเพื่อสร้างผลลัพธ์ที่ประสบผลสำเร็จในระดับที่ต้องการ (Bandura, 1997) การรับรู้ความสามารถของกลุ่มเกิดจากการได้รับข้อมูล 4 แหล่ง คือ ประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จ (Mastery Experience) การได้สังเกตตัวแบบ (Vicarious Experience) การชักนำทางสังคม (Social Persuation) และการกระตุ้นทางอารมณ์ (Emotional Arousal) ครูได้รับข้อมูลเหล่านี้ผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างคณะครูภายในกลุ่ม (Goddard & Goddard, 2001) โดยเฉพาะโรงเรียนซึ่งเป็นองค์กรที่ครูทำงานร่วมกันเป็นระบบสังคมที่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างคณะครู ผู้บริหาร และนักเรียน ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาของแบนดูรา (Social Cognitive Theory) กล่าวว่า ทั้งการรับรู้ความสามารถของตนเองและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มมีอิทธิพลต่อความรู้สึก ความคิด ทัศนคติ แรงจูงใจ การตัดสินใจ การกระทำ การดำเนินชีวิต และความเชื่อในผลลัพธ์ร่วมกันขององค์กร ซึ่งสามารถก่อให้เกิดบรรยากาศหรือวัฒนธรรมองค์กรที่มีลักษณะกระตือรือร้น ท้อแท้ หรือหมดหวัง (Bandura, 1993, 1997; Tschannen-Moran & Barr, 2004)

ผลการศึกษาที่ผ่านมาแสดงให้เห็นว่า การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนและบรรยากาศทางด้านวิชาการ (Bandura, 1993; Klassen et al., 2008) โรงเรียนที่ครูมีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในระดับสูง แสดงให้เห็นถึงความอดทน และความยืดหยุ่นของครู เมื่อต้องเผชิญกับพฤติกรรมของนักเรียนที่ยากต่อการสอน พยายามที่จะปรับปรุงผลการเรียนของนักเรียน มีการสอนพิเศษสำหรับนักเรียนที่มีผลการเรียนต่ำ ออกแบบการสอนเพื่อเร่งแก้ไขข้อบกพร่องที่เกิดขึ้น มีการจัดการกับพฤติกรรมของนักเรียนอย่างเอาใจใส่ เพื่อส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ทำให้ครูใช้เวลาน้อยลงในประเด็นปัญหาพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน และใช้เวลามากขึ้นเพื่อจัดการสอนให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ ครูในโรงเรียนที่มีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในระดับสูง จะส่งเสริมให้เกิดความรู้สึกของความรับผิดชอบร่วมกันการดำเนินงานของโรงเรียนตั้งอยู่บนพื้นฐานด้านวิชาการ ครูผู้สอนจะกำหนดมาตรฐานที่ท้าทายสำหรับนักเรียน ทำการสอนนักเรียนอย่างเต็มความสามารถ ครูมีความเชื่อว่านักเรียนสามารถบรรลุเป้าหมายของการศึกษาในระดับสูงได้ มีความรับผิดชอบต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน และไม่กล่าวโทษผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนในระดับต่ำว่า มีสาเหตุมาจากสภาพทางเศรษฐกิจที่ตกต่ำ การขาดความสามารถของนักเรียน หรือภูมิหลังของครอบครัว โดยครูจะพยายามหาวิธีการเพื่อทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ที่สูงขึ้นอยู่เสมอ (Bandura, 1997 cited in Tschannen-Moran & Barr, 2004)

จะเห็นได้ว่าครูที่มีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในระดับสูง มีคุณลักษณะที่สำคัญหลายอย่างที่สามารถเป็นปัจจัยเกื้อหนุนให้การปฏิบัติงานของครูสำเร็จลุล่วงตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ ซึ่งจะเป็นการสร้างประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จให้กับครู ประสบการณ์ของความสำเร็จในการปฏิบัติงานจะเพิ่มความเชื่อมั่นในการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู และลดความล้มเหลวในการปฏิบัติงาน ประสบการณ์จากความสำเร็จนี้ หากได้รับบ่อยครั้งก็ยิ่งทำให้ครูรับรู้ว่าตนมีความสามารถเพิ่มมากขึ้น ครูจะไม่ท้อถอยถึงแม้จะไม่ประสบความสำเร็จในบางครั้ง โดยเฉพาะถ้า

การไม่ประสบความสำเร็จนั้น สามารถแก้ไขได้ด้วยความพยายาม ครูก็จะเพิ่มความพยายามมากขึ้น (Bandura, 1997) ประสบการณ์ของการประสบความสำเร็จในการปฏิบัติงาน จะส่งผลให้ครูเกิดความรู้สึกพึงพอใจ ภาคภูมิใจ รู้สึกมีคุณค่าในตนเอง และในที่สุดจะส่งผลให้ความเครียดในการปฏิบัติงานของครูลดลง ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของ โกเคอร์ (Goker, 2012) ที่พบว่า ประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จจะเพิ่มการรับรู้ความสามารถความสามารถของกลุ่มครูให้สูงขึ้น และส่งผลให้ความเครียดในการปฏบัติงานของครูลดลง

จากที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นได้ว่า ความเครียดในการปฏิบัติงานของครูมีความสัมพันธ์เชิงลบกับความพึงพอใจในงานของครู แต่การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูอาจช่วยทำให้ความพึงพอใจในงานของครูสูงขึ้น และลดผลกระทบด้านลบของความเครียดในการปฏิบัติงานของครู และแม้จะเป็นที่ยอมรับกันอย่างกว้างขวางว่า ความพึงพอใจในงานของครูมีอิทธิพลต่อความสำเร็จในการปฏิบัติงานของครูและโรงเรียน แต่อย่างไรก็ตามการศึกษาด้านจิตวิทยาทางการศึกษาที่ผ่านมาส่วนใหญ่ มุ่งศึกษาเพียงปัจจัยด้านความเชื่อส่วนบุคคลที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของครูและนักเรียนเป็นด้านหลัก เช่น การรับรู้ความสามารถของตนเอง การตระหนักในคุณค่าของตนเอง และความภูมิใจในตนเอง ส่วนการศึกษาอิทธิพลของความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู มีการศึกษาเพียงจำนวนน้อยเท่านั้น (Klassen, 2010) อีกทั้งการศึกษาเกี่ยวกับความเครียดในการปฏิบัติงานของครูที่ผ่านมาจำนวนมากใช้มาตรวัดเพียงรายการเดียว วัดระดับความเครียดในการปฏิบัติงานของครูโดยรวม (Manthei et al., 1996; Jepson & Forrest, 2006) แต่เนื่องจากความเครียดในการปฏิบัติงานของครูมีหลายแง่มุม การใช้มาตรวัดเพียงรายการเดียว หรือมิติเดียววัดความเครียดในการปฏิบัติงานของครูโดยรวม อาจสร้างความความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนต่อความเครียดในการปฏิบัติงานของครูได้ (Kyriacou, 2001)

ในฐานะครูผู้สอน การศึกษาความสัมพันธ์ของความเครียดในการปฏิบัติงานของครู การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู และความพึงพอใจในงานของครู จะเป็นฐานข้อมูลที่สร้างความเข้าใจในบทบาทและความสำคัญของการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู ที่อาจช่วยลดผลกระทบด้านลบของความเครียดในการปฏิบัติงานของครูที่มีต่อความพึงพอใจในงานของครู ซึ่งการศึกษานี้ผู้วิจัยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู โดยใช้เทคนิคโมเดลลิสเรลวิเคราะห์อิทธิพลแบบมีตัวแปรแฝง ผู้วิจัยคาดว่าผลการศึกษานี้จะช่วยให้คณะครูและผู้บริหารโรงเรียนได้ตระหนักถึงบทบาท และความสำคัญของการสร้างการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในโรงเรียน ซึ่งจะเป็นปัจจัยสำคัญที่อาจช่วยป้องกัน หรือลดผลกระทบด้านลบจากความเครียดในการปฏิบัติงานของครูที่มีต่อสุขภาพกาย สุขภาพจิต และประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานของครู อันจะเป็นผลดีต่อการพัฒนากระบวนการเรียนการสอนของโรงเรียนต่อไป

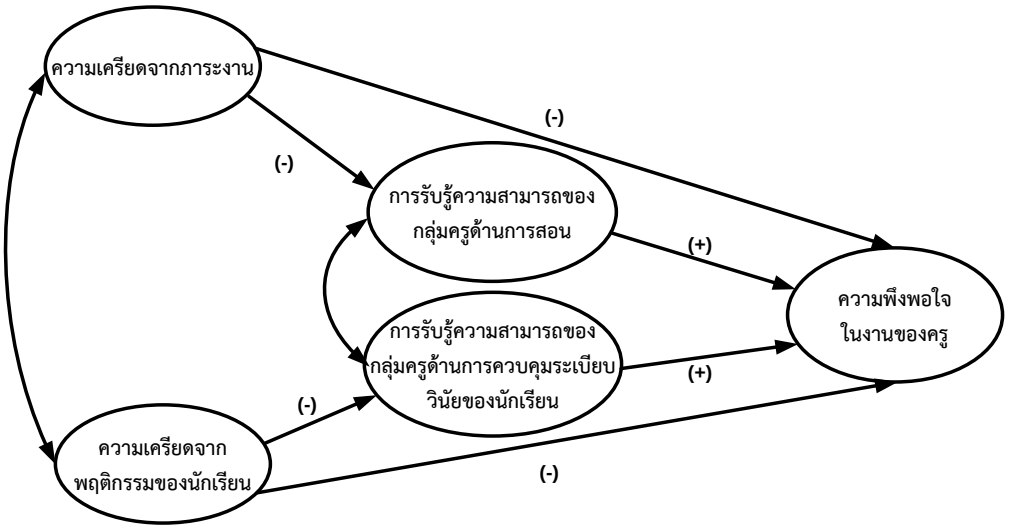
วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู

2. เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครูที่พัฒนาขึ้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์

กรอบแนวคิดในการวิจัย

การศึกษาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาของแบนดูรา (Bandura, 1997) ที่กล่าวว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองและกลุ่มมีอิทธิพลต่อความรู้สึก ความคิด การสร้างแรงจูงใจในตนเอง การกระทำ การดำรงชีวิต การปฏิบัติงาน และระบบความเชื่อในผลลัพธ์ของกลุ่มส่งผลให้เกิดวัฒนธรรมที่มีลักษณะกระตือรือร้นหรือท้อแท้ต่อระบบสังคมของโรงเรียน รวมกับทฤษฎีความต้องการตามลำดับขั้นของมาสโลว์ ซึ่งเป็นทฤษฎีที่มุ่งเน้นการบำบัดความต้องการของมนุษย์ตามลำดับขั้น ได้แก่ ความต้องการทางร่างกาย (Physiological Needs) ความต้องการความมั่นคงและความปลอดภัย (Safety Needs) ความต้องการทางสังคม (Social Needs) ความต้องการได้รับการนับถือและยกย่อง (Esteem Needs) ความต้องการความสำเร็จขั้นสูง (Self-Actualization) ทฤษฎีของมาสโลว์มีหลักการว่า เมื่อมนุษย์ได้รับการตอบสนองความต้องการตามลำดับขั้นแล้วก็จะเกิดความพึงพอใจขึ้น และใช้แนวคิดที่ได้จากการประมวลเอกสาร แนวคิด และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเครียดในการปฏิบัติงานของครู เป็นแนวคิดพื้นฐานในการทำวิจัยฉบับนี้ ทำการคัดเลือกตัวแปรและกำหนดความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของตัวแปรแฝงในโมเดลตามแนวคิดของ คลาเซน (Klassen, 2010) และโกเคอร์ (Goker, 2012) ที่กล่าวว่า ความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู มีอิทธิพลต่อความพึงพอใจในงานของครู เป็นกรอบแนวคิดในการพัฒนาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู ดังแสดงในภาพที่ 1



ภาพที่ 1 โมเดลตามสมมติฐานความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครู และการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู

สมมติฐานในการวิจัย

1. โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

2. ตัวแปรความเครียดจากภาระงานมีอิทธิพลทางตรงเชิงลบต่อความพึงพอใจในงานของครู และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความพึงพอใจในงานของครู ส่งผ่านตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน

3. ตัวแปรความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียนมีอิทธิพลทางตรงเชิงลบต่อความพึงพอใจในงานของครู และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความพึงพอใจในงานของครู ส่งผ่านตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน

4. ตัวแปรความเครียดจากภาระงานมีอิทธิพลทางตรงเชิงลบต่อการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน

5. ตัวแปรความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียนมีอิทธิพลทางตรงเชิงลบต่อการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน

6. ตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอนมีอิทธิพลทางตรงเชิงบวกต่อความพึงพอใจในงานของครู

7. ตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียนมีอิทธิพลทางตรงเชิงบวกต่อความพึงพอใจในงานของครู

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. ได้รูปแบบความสัมพันธ์และอิทธิพลของความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู

2. คณะครูและผู้บริหารโรงเรียนได้ตระหนักถึงบทบาทและความสำคัญของการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูให้กับครูในโรงเรียน ซึ่งโรงเรียนที่ครูมีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในระดับสูง จะทำให้คณะครูและผู้บริหารพยายามร่วมกันปฏิบัติงานให้เกิดผลลัพธ์ในด้านบวกกับนักเรียน ก่อให้เกิดบรรยากาศหรือวัฒนธรรมองค์กรที่มีลักษณะกระตือรือร้นที่จะพยายามปรับปรุงผลการเรียนของนักเรียน มีการจัดการกับพฤติกรรมของนักเรียนอย่างเอาใจใส่ อันจะเป็นปัจจัยช่วยส่งเสริมให้ภารกิจในการพัฒนาการเรียนการสอนของโรงเรียน บรรลุผลตามเป้าหมายที่กำหนดไว้

ขอบเขตการวิจัย

1. ประชากร

ประชากรในการศึกษา คือ ครูผู้สอนระดับชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ในจังหวัดชลบุรี ปีการศึกษา 2555 ปฏิบัติการสอนในโรงเรียนที่มีขนาดตั้งแต่ขนาดกลางขึ้นไป รวมทั้งสิ้นจำนวน 103 โรงเรียน มีครูจำนวน 5,627 คน (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาชลบุรี, 2555 และสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 18, 2555)

2. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่าง คือ ครูผู้สอนระดับชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ในจังหวัดชลบุรี ปีการศึกษา 2555 ปฏิบัติการสอนในโรงเรียนที่มีขนาดตั้งแต่ขนาดกลางขึ้นไป จำนวน 16 โรงเรียน มีครูจำนวน 450 คน ได้มาโดยวิธีการสุ่มแบบหลายขั้นตอน

3. ตัวแปรในการวิจัย

ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย

3.1 ตัวแปรแฝงภายนอก เป็นตัวแปรเกี่ยวกับความเครียดในการปฏิบัติงานของครู จำนวน 2 ตัวแปร ได้แก่ ความเครียดจากภาระงาน และความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน

3.2 ตัวแปรแฝงภายใน เป็นตัวแปรเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูและความพึงพอใจในงานของครู จำนวน 3 ตัวแปร ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน และความพึงพอใจในงานของครู

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. ความเครียดในการปฏิบัติงานของครู (Teacher Stress on Work) หมายถึง ประสบการณ์ทางอารมณ์เชิงลบ เช่น ความกดดัน ความคับข้องใจ ความวิตกกังวล ความเหนื่อยหน่าย ความท้อแท้ และความรู้สึกซึมเศร้า โดยมีสาเหตุมาจากการปฏิบัติงานของครู ส่งผลให้สภาวะร่างกาย จิตใจ และพฤติกรรมของครูเปลี่ยนแปลงไปจากปกติ

2. ความเครียดจากภาระงาน (Teacher Stress from Workload) หมายถึง ประสบการณ์ทางอารมณ์เชิงลบ เช่น ความกดดัน ความคับข้องใจ ความวิตกกังวล

ความเหนื่อยหน่าย ความท้อแท้ และความรู้สึกซึมเศร้า โดยมีสาเหตุมาจากภาระงานของครู ส่งผลให้สภาวะร่างกาย จิตใจ และพฤติกรรมของครูเปลี่ยนแปลงไปจากปกติ

3. สถานการณ์ที่ทำให้ครูเกิดความเครียดจากภาระงาน ได้แก่

3.1 ด้านปริมาณงาน หมายถึง ภาระงานที่ครูต้องปฏิบัติในแต่ละวัน

3.2 ด้านความกดดันจากการปฏิบัติงานที่มีเวลาจำกัด หมายถึง การปฏิบัติงานที่ต้องเสร็จให้ทันเวลาที่มีอยู่จำกัด

3.3 ด้านการรับผิดชอบงานเพิ่ม หมายถึง การได้รับมอบหมายให้ปฏิบัติงานอื่นเพิ่มเติมจากงานที่ทำอยู่เป็นประจำในแต่ละวัน

3.4 ด้านความรับผิดชอบต่อผลการเรียนรู้ของนักเรียน หมายถึง พันธะผูกพันในหน้าที่ของครูต่อเป้าหมายของการสอน โดยมีระบบที่ผู้มอบหมายสามารถตรวจสอบและประเมินผลงานในการสอน เพื่อให้รางวัลหรือลงโทษ

4. ความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน (Teacher Stress from Student Behavior) หมายถึง ประสบการณ์ทางอารมณ์เชิงลบ เช่น ความกดดัน ความคับข้องใจ ความวิตกกังวล ความเหนื่อยหน่าย ความท้อแท้ และความรู้สึกซึมเศร้า โดยมีสาเหตุมาจากพฤติกรรมของนักเรียน ส่งผลให้สภาวะร่างกาย จิตใจ และพฤติกรรมของครูเปลี่ยนแปลงไปจากปกติ

5. สถานการณ์ที่ทำให้ครูเกิดความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน ได้แก่

5.1 ห้องเรียนที่ขาดความพร้อมในการเรียน หมายถึง การสอนในห้องเรียนที่นักเรียนส่วนใหญ่ขาดความรับผิดชอบ ไม่ตั้งใจเรียน และมีพื้นฐานความรู้ในเรื่องที่เรียนแตกต่างกัน

5.2 พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน หมายถึง พฤติกรรมที่ละเมิดสิทธิผู้อื่น เป็นการกระทำที่ทำให้เกิดความเสียหายไม่ว่าจะเป็นทางร่างกาย ทรัพย์สิน หรือการกระทำให้ผู้อื่นได้รับความกระทบกระเทือนทางจิตใจ เช่น การพูดจาหยาบคาย การพูดล้อเลียน การแสดงพฤติกรรมไม่เชื่อฟัง และการไม่เคารพผู้อื่น

5.3 การควบคุมระเบียบวินัยในของนักเรียน หมายถึง การควบคุมความประพฤติของนักเรียนให้อยู่ในระเบียบแบบแผนตามที่โรงเรียนกำหนด

6. คณะครูในโรงเรียน หมายถึง ครูส่วนใหญ่ที่ปฏิบัติการสอนอยู่ในโรงเรียน

7. การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู (Teacher Collective Efficacy) หมายถึง การที่ครูแต่ละคนมีความเชื่อมั่นในความสามารถของคณะครูโรงเรียนว่า สามารถทำงานร่วมกันได้อย่างมีประสิทธิภาพ ก่อให้เกิดผลลัพธ์ด้านบวกต่อนักเรียนได้ในระดับที่ต้องการ

8. การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน (Teacher Collective Efficacy for Instruction) หมายถึง การที่ครูแต่ละคนมีความเชื่อมั่นในความสามารถของคณะครูในโรงเรียนว่าสามารถสอนนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ส่งผลให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ด้านการเรียนในระดับที่ต้องการ ได้แก่

8.1 ความรู้และทักษะในการสอนของคณะครูในโรงเรียน หมายถึง การที่คณะครูในโรงเรียนมีความรู้ในเนื้อหาวิชาที่สอนและใช้เทคนิควิธีการสอนเพื่อให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

8.2 ความคาดหวังของคณะครูในโรงเรียน หมายถึง การที่คณะครูในโรงเรียนมีความคาดหวังต่อผลการเรียนที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับนักเรียน

8.3 ความมุ่งมั่นในการสอนของคณะครูในโรงเรียน หมายถึง การที่คณะครูในโรงเรียนมีความพยามยามในการสอนนักเรียนให้มีผลการเรียนในระดับที่ต้องการ

9. การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน (Teacher Collective Efficacy for Student Discipline) หมายถึง การที่ครูแต่ละคนมีความเชื่อมั่นในความสามารถของคณะครูในโรงเรียนว่า สามารถควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ส่งผลให้นักเรียนมีพฤติกรรมที่เหมาะสมตามระเบียบของโรงเรียน ได้แก่

9.1 ความเข้าใจเรื่องระเบียบวินัยของคณะครูในโรงเรียน หมายถึง การที่คณะครูในโรงเรียนมีความรู้ ความเข้าใจ ในกฎระเบียบของโรงเรียนที่เกี่ยวข้องกับการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน

9.2 ทักษะการจัดการพฤติกรรมนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน หมายถึง การที่คณะครูในโรงเรียนสามารถใช้เทคนิควิธีการจัดการกับพฤติกรรมของนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

9.3 ความตั้งใจควบคุมระเบียบวินัยนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน หมายถึง การที่คณะครูในโรงเรียนมีความตั้งใจในการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียนเพื่อให้นักเรียนมีพฤติกรรมที่เหมาะสมตามตามระเบียบของโรงเรียน

10. ความพึงพอใจในงานของครู (Teacher Job Satisfaction) หมายถึง ความรู้สึกหรือเจตคติในทางบวกของครูที่มีต่องานและปัจจัยต่าง ๆ ในการทำงาน ทำให้ครูเกิดความรู้สึกเป็นสุขเมื่อได้ทำงาน พอใจกับงาน มีความกระตือรือร้น มุ่งมั่น ทุ่มเท อุทิศแรงกายแรงใจให้กับงานเพื่อให้งานที่ทำเกิดประสิทธิภาพและบรรลุเป้าหมาย แบ่งเป็น

10.1 ความต้องการทางร่างกาย หมายถึง ความต้องการขั้นพื้นฐานของร่างกายที่มนุษย์ต้องได้รับการตอบสนองก่อนความต้องการอื่น ๆ ซึ่งจำเป็นที่สุดสำหรับการดำรงชีวิตของมนุษย์ เช่น อาหาร เครื่องนุ่งห่ม ที่อยู่อาศัย ยารักษาโรค อากาศ น้ำดื่ม การพักผ่อน และความต้องการทางเพศ เป็นต้น

10.2 ความต้องการความมั่นคงและความปลอดภัย หมายถึง ความต้องการที่จะมีชีวิตอยู่อย่างมั่งคงปลอดภัยทั้งทางร่างกายและจิตใจ เช่น ความต้องการความปลอดภัยในชีวิตและทรัพย์สิน ความต้องการความมั่นคงในชีวิตและหน้าที่การงาน เป็นอิสระจากความกลัว ขู่เข็ญ บังคับจากผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม

10.3 ความต้องการทางสังคม หมายถึง ความต้องการมีมิตรสัมพันธ์กับบุคคลทั่วไป ต้องการให้สังคมยอมรับตนเข้าเป็นสมาชิกได้มีส่วนร่วมในสังคม เช่น ความต้องการให้และได้รับซึ่งความรัก ความต้องการเป็นส่วนหนึ่งของหมู่คณะ ความต้องการได้รับการยอมรับ และการต้องการได้รับความชื่นชมจากผู้อื่น เป็นต้น

10.4 ความต้องการได้รับการนับถือและยกย่อง หมายถึง ความต้องการที่จะประสบความสำเร็จ มีความสามารถ ต้องการที่จะให้ผู้อื่นเห็นว่าตนมีความสามารถ มีคุณค่าและมีเกียรติ

10.5 ความต้องการความสำเร็จขั้นสูง หมายถึง ความต้องการที่จะรู้จักตนเองตามสภาพที่แท้จริงของตนเองและพัฒนาตนเองเต็มที่ตามศักยภาพของตน กล้าที่จะตัดสินใจเลือกทางเดินชีวิต

รู้จักค่านิยมของตนเอง มีความจริงใจต่อตนเอง ยอมรับตนเองทั้งส่วนดีและส่วนเสียของตน ปรารถนาที่จะเป็นคนดีที่สุดเท่าที่จะมีความสามารถทำได้ ทั้งทางด้านสติปัญญา ทักษะ และอารมณ์ความรู้สึก

10.6 ความรู้สึกของครูที่มีต่องาน หมายถึง ความรู้สึกชอบหรือไม่ชอบในการปฏิบัติงานของครู ซึ่งเป็นผลมาจากความสนใจ และทัศนคติที่มีต่อปัจจัยต่าง ๆ ในการปฏิบัติงาน และคุณภาพของงานนั้น ๆ

บทที่ 2
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยนี้เป็นการศึกษาอิทธิพลของความเครียดในการปฏิบัติงานของครู และการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู ซึ่งผู้วิจัยได้ประมวลและสังเคราะห์แนวคิดที่สำคัญของนักวิชาการต่าง ๆ รวมทั้งผลงานวิจัยมานำเสนอเพื่อเป็นการสร้างความเข้าใจในประเด็นต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง โดยได้แบ่งเนื้อหาสาระในการนำเสนอเป็น 4 ตอน ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู ความเครียดในการปฏิบัติงานของครู ความพึงพอใจในงานของครู และการวิเคราะห์โมเดลลิสเรล

ตอนที่ 1 การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู

แนวทางการศึกษาการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู

ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา (Social Cognitive Theory) เป็นทฤษฎีของแบนดูรา แห่งมหาวิทยาลัยสแตนฟอร์ด (Stanford) ประเทศสหรัฐอเมริกา แบนดูรามีความเชื่อว่าการเรียนรู้ของมนุษย์ส่วนมากเป็นการเรียนรู้โดยการสังเกตหรือการเลียนแบบ จึงเรียกการเรียนรู้จากการสังเกตว่า “การเรียนรู้โดยการสังเกต” หรือ “การเลียนแบบ” และเนื่องจากมนุษย์มีปฏิสัมพันธ์ (Interact) กับสิ่งแวดล้อมที่อยู่รอบ ๆ ตัวอยู่เสมอ แบนดูราอธิบายว่า การเรียนรู้เกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและสิ่งแวดล้อมในสังคม ซึ่งทั้งผู้เรียนและสิ่งแวดล้อมมีอิทธิพลต่อกันและกัน แบนดูรา จึงเปลี่ยนชื่อทฤษฎีการเรียนรู้ของท่านว่า ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory) แต่ต่อมาได้ปลี่ยนเป็นทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาอีกครั้งหนึ่ง ทั้งนี้เนื่องจากแบนดูราพบจากการทดลองว่า สาเหตุที่สำคัญอย่างหนึ่งในการเรียนรู้โดยการสังเกต คือ ผู้เรียนจะต้องเลือกสังเกตสิ่งที่ต้องการเรียนรู้โดยเฉพาะ และผู้เรียนจะต้องมีการเข้ารหัส (Encoding) ในความทรงจำระยะยาวได้อย่างถูกต้อง นอกจากนี้ผู้เรียนต้องสามารถที่จะประเมินได้ว่าตนเลียนแบบได้ดีหรือไม่ดีอย่างไร และจะต้องควบคุมพฤติกรรมของตนเองได้ด้วย (Metacognitive) แบนดูราจึงสรุปว่า การเรียนรู้โดยการสังเกตเป็นกระบวนการทางการรู้คิดหรือพุทธิปัญญา (Cognitive Processes)

ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา กล่าวถึงการให้ความหมายของความเชื่อในความสามารถทั้งหมด เช่น ความเชื่อในความสามารถของตนเอง และความเชื่อในความสามารถของกลุ่ม ว่าเป็นการตัดสินเกี่ยวกับความสามารถที่จะจัดการและดำเนินการกระทำให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ในบริบทหรือสภาพการณ์ต่าง ๆ การตัดสินในความสามารถเป็นความเชื่อเกี่ยวกับความสามารถของตนเองหรือกลุ่ม ซึ่งไม่จำเป็นว่าการตัดสินนั้นจะต้องถูกต้อง ประเด็นนี้เป็นสิ่งสำคัญเพราะโดยปกติแล้วคนเราจะประเมินความสามารถไว้สูงหรือต่ำกว่าความเป็นจริง ซึ่งผลของการประเมินความสามารถจะมีผลต่อพฤติกรรมที่แสดงออกหรือความพยายามที่จะมุ่งไปสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้ อีกทั้งการประเมินความสามารถไว้สูงหรือต่ำ อาจจะมีอิทธิพลต่อการใช้ทักษะความสามารถของแต่ละคน

อีกด้วย (Bandura, 1997) สอดคล้องกับ บูฟาร์ด-บูชาร์ด พาเรนท์ และลาริวี (Bouffard-Bouchard, Parent, & Larivee, 1991) ที่ได้ศึกษาเรื่องการรับรู้ความสามารถของตนเองด้านคณิตศาสตร์ของเด็ก พบว่า เด็กที่มีทักษะความสามารถทางด้านคณิตศาสตร์ในระดับเดียวกัน แต่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองด้านคณิตศาสตร์ในระดับที่แตกต่างกัน จะประสบความสำเร็จในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ที่ต่างกัน โดยเด็กที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับสูงจะประยุกต์และใช้ความรู้ที่มีในการแก้ปัญหาด้วยความอดทนและพยายามแก้ปัญหาจนกว่าจะสำเร็จ และจะไม่ยอมแพ้หรือเลิกล้มโดยง่าย ผลการศึกษานี้แสดงให้เห็นว่า การตัดสินหรือประเมินความสามารถของตนเองไว้สูงส่งผลกระทบด้านบวกต่อการแสดงพฤติกรรม

ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาได้ขยายจากระดับบุคคลสู่ระดับองค์กร โดยใช้ชื่อว่าการรับรู้ความสามารถของกลุ่ม ด้วยเหตุนี้แหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถของกลุ่มจึงมีโครงสร้างพื้นฐานอยู่บนการรับรู้ความสามารถของตนเอง แบนดูรา (Bandura, 1997) กล่าวว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองมาจากแหล่งข้อมูล 4 แหล่ง คือ ประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จ (Mastery Experience) ประสบการณ์จากการสังเกตผู้อื่น (Vicarious Experience) การชักนำทางสังคม (Social Persuasion) และการกระตุ้นทางอารมณ์ (Emotional Arousal) ซึ่งแหล่ง ข้อมูลทั้ง 4 แหล่งนี้ นอกจากจะมีความสำคัญต่อการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเองแล้ว ยังเป็นพื้นฐานในการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของกลุ่มอีกด้วย (Bandura, 1993; Goddard, Hoy, & Hoy, 2000; Goddard & Goddard, 2001 cited in Fives & Looney, 2009) ซึ่งแนวคิดของแบนดูรา ได้รับการยืนยันโดย ไฟเวอร์ และลูนี่ (Fivers & Looney, 2009, p.183) ที่ได้ทำการศึกษาเพื่อตรวจสอบแนวคิดของการรับรู้ความสามารถของกลุ่มภายในโรงเรียน และพบว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองและของกลุ่มสามารถส่งผลกระทบต่อการตั้งเป้าหมาย (Goal Setting) แรงจูงใจ (Motivation) ความพยายาม (Effort) ความอดทน (Persistence) ต่อสถานการณ์หรืองานที่ทำ โดยแหล่งข้อมูลพื้นฐานของการเกิดการรับรู้ความสามารถของกลุ่มมีพื้นฐานและศูนย์กลางอยู่ที่ตัวบุคคลเช่นเดียวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง

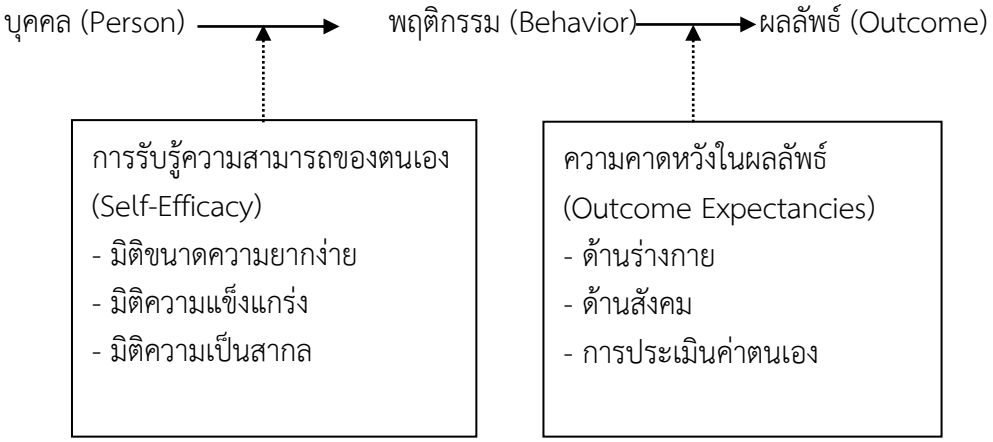
ดังที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่าทั้งการรับรู้ความสามารถของตนเองและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มมีแหล่งที่มาอย่างเดียวกัน ดังนั้นการศึกษาโครงสร้างและบทบาทของการรับรู้ความสามารถของกลุ่ม จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องทำความเข้าใจหลักการพื้นฐานของการรับรู้ความสามารถในระดับบุคคลก่อน จึงสามารถที่จะเชื่อมโยงสู่ความเข้าใจในหลักการของการรับรู้ความสามารถของกลุ่มต่อไป ดังนั้นในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยจึงได้ประมวลแนวคิดพื้นฐานของการรับรู้ความสามารถของตนเองและขยายเชื่อมโยงสู่แนวคิดและหลักการของการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูเป็นลำดับต่อไป

การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy)

การรับรู้ความสามารถของตนเองเป็นแนวคิดของแบนดูรา (Bandura, 1997) ที่พัฒนามาจากทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา แบนดูรา ให้ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเองว่า เป็นการที่บุคคลตัดสินเกี่ยวกับความสามารถของตนเองที่จะจัดการและดำเนินการกระทำพฤติกรรมให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้

แชนแนน-โมแรน ฮอย และฮอย (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998, p. 235) กล่าวว่า การรับรู้ความสามารถของครูเป็นความเชื่อของครูเกี่ยวกับความสามารถของตนเองในการจัดการกระทำและการบรรลุความสำเร็จในการปฏิบัติในบริบทหนึ่ง ซึ่งเป็นการคาดคะเนการกระทำในอนาคต

แบนดูรา (Bandura, 1997) เชื่อว่าความเชื่อในความสามารถของตนเองเป็นปัจจัยที่มีความสำคัญมากที่จะทำให้บุคคลปฏิบัติพฤติกรรมจริงเพื่อให้เกิดผลลัพธ์ที่คาดหวังไว้ ดังแสดงในภาพที่ 2



ภาพที่ 2 ความแตกต่างระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองและความคาดหวังในผลลัพธ์ (Bandura, 1997)

การรับรู้ความสามารถของตนเองมีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม เพราะเป็นตัวกำหนดการตัดสินใจที่จะกระทำพฤติกรรม บุคคลที่มีความเชื่อว่าตนมีความสามารถก็จะลงมือทำกิจกรรมนั้น ๆ แต่ถ้าเชื่อว่าตนไม่มีความสามารถก็จะหลีกเลี่ยงการทำกิจกรรมดังกล่าว ซึ่งการกระทำพฤติกรรมของบุคคลเกิดจากปัจจัย 2 ประการ ได้แก่ (Bandura, 1997)

1. การรับรู้ความสามารถของตนเอง เป็นความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับความสามารถของตนเองที่จะกระทำพฤติกรรมที่กำหนดได้ รวมถึงการตัดสินความสามารถของตนว่าจะสามารถทำงานนั้นได้หรือไม่ ในระดับใด ซึ่งการรับรู้ความสามารถของตนเองจะเปลี่ยนแปลงไปตามมิติ ประกอบด้วย 3 มิติ คือ

1.1 มิติขนาดหรือความยากง่ายของกิจกรรมที่ทำ (Level) เป็นระดับความเชื่อในความสามารถของบุคคลต่อการทำกิจกรรม บุคคลที่มีความเชื่อในความสามารถของตนต่อการทำงานที่ไม่ยาก แต่เมื่อต้องทำงานที่ยากขึ้นจะทำให้บุคคลนั้นมีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองลดลง

1.2 มิติความแข็งแกร่งหรือความเชื่อมั่นในการกระทำ (Strength) เป็นความเชื่อของบุคคลในพลังความสามารถต่อกิจกรรมที่กระทำ บุคคลที่มีความเชื่อมั่นสูงว่าตนสามารถทำได้ถึงแม้จะมีความยากลำบากก็จะไม่เลิกล้มความตั้งใจในการกระทำ ส่วนบุคคลที่มีความเชื่อในพลังความสามารถของตนเองอยู่ในระดับต่ำเมื่อมีอุปสรรคขัดขวางจะทำให้ขาดความพยายามและ

เลิกล้มความตั้งใจได้ง่าย

1.3 มิติความเป็นสากล (Generality) เป็นการอ้างอิงความสามารถของตนเองที่เคยประสบความสำเร็จจากการกระทำกิจกรรมในอดีต ไปสู่การทำกิจกรรมอื่น ๆ ที่คล้ายคลึงกันภายใต้สถานการณ์ที่ต่างกัน

2. ความคาดหวังในผลลัพธ์ (Outcome Expectancies) เป็นการคาดหวังถึงผลที่จะเกิดขึ้นจากการกระทำพฤติกรรมนั้น ๆ ผลลัพธ์ที่คาดหวังสามารถเกิดได้ 3 รูปแบบ คือ

2.1 ผลลัพธ์ทางด้านร่างกาย (Physical Effects) ทั้งในเชิงบวกและเชิงลบ เช่น ความสุขสบาย ความไม่สุขสบาย และความเจ็บปวด

2.2 ผลลัพธ์ทางด้านสังคม (Social Effects) ทั้งในเชิงบวกและเชิงลบ เช่น การเป็นที่ยอมรับหรือไม่เป็นที่ยอมรับของสังคม

2.3 ผลลัพธ์ที่เกิดจากการประเมินตนเองต่อพฤติกรรมที่ปฏิบัติ (Self-Evaluative Reaction to One's Own Behavior) ทั้งในเชิงบวกและเชิงลบ เช่น ความรู้สึกพึงพอใจ ภาคภูมิใจ และรู้สึกมีคุณค่าในตนเอง หรือ รู้สึกไม่พึงพอใจ รู้สึกไม่มีคุณค่า เป็นต้น

การรับรู้ความสามารถของตนเองแตกต่างจากแนวคิดส่วนบุคคลอื่น ๆ เช่น อัตมโนทัศน์ (Self-Concept) การตระหนักในคุณค่าของตนเอง (Self-Worth) และความภูมิใจในตนเอง (Self-Esteem) ซึ่งแนวคิดเหล่านี้จะเจาะจงไปยังงานที่ทำ โดยความภูมิใจในตนเองเป็นการสะท้อนคุณลักษณะส่วนบุคคลที่ส่งผลต่อการประเมินตนเอง กล่าวคือ เป็นความรู้สึกและทัศนคติที่บุคคลมีต่อตนเองทั้งในทางบวกและทางลบ ซึ่งเกิดจากการที่บุคคลมองและประเมินตนเองว่าตนเป็นคนมีคุณค่า มีความหมาย และมีประสิทธิภาพ ส่วนการรับรู้ความสามารถของตนเองเป็นการตัดสินเกี่ยวกับความสามารถของตนเองโดยไม่ได้ทำการประเมินความสามารถของตนเอง (Gist & Mitchell, 1992, p. 185) นั่นคือบุคคลอาจมีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำในกิจกรรมบางอย่าง เช่น การวาดภาพ การเล่นสกี แต่ไม่รู้สึกว่าคุณค่าหรือความภูมิใจในตนเองลดลง เพราะไม่ได้ประเมินคุณค่าของตนเองจากการทำกิจกรรมเหล่านั้น ในทางกลับกันคนที่มีทักษะมากและประสบความสำเร็จในระดับสูงแต่ยังคงประเมินตนเองในทางลบเพราะตั้งมาตรฐานของเป้าหมายไว้สูงจนยากเกินกว่าที่จะประสบความสำเร็จ ในบางครั้งบุคคลอาจจะเกิดความสงสัยในคุณค่าของตนเอง แม้ว่าจะเป็นคนที่มีความสามารถมาก เพราะเห็นว่าบุคคลที่เป็นคนสำคัญและมีอิทธิพลต่อตนไม่เห็นคุณค่าในความสำเร็จของตนเอง หรือถ้าบุคคลเป็นสมาชิกของกลุ่มที่สังคมไม่เห็นคุณค่า ดังนั้นการรับรู้ความสามารถของตนเองในการจัดการหรือดำเนินการการกระทำพฤติกรรมจึงเป็นปัจจัยที่ใช้ทำนายพฤติกรรมของบุคคลได้ดีกว่าความภูมิใจในตนเอง และการตระหนักในคุณค่าของตนเอง (Pajares & Miller, 1994) ในความเป็นจริงแล้ว แบนดูรา ได้เสนอแนะว่าแนวคิดเกี่ยวกับตนเองอื่น ๆ เช่น ความภูมิใจในตนเองมีความเกี่ยวข้องอย่างมากกับอิทธิพลของการรับรู้ความสามารถของตนเอง นั่นคือ การรับรู้ความสามารถของตนเองมีบทบาทในการปรับอัตมโนทัศน์ของตนเองในความสำเร็จของงานแบนดูรา (Bandura, 1997) ผู้คิดค้นทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญามีความเชื่อว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองนั้น มีผลต่อการกระทำของบุคคล บุคคลที่มีความสามารถไม่แตกต่างกัน อาจแสดงออกในคุณภาพของงานหรือกิจกรรมที่แตกต่างกันได้ ถ้าหากมีการรับรู้ความสามารถ

ของตนเองแตกต่างกัน นอกจากนี้คนที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในแต่ละงานหรือกิจกรรมต่างกัน ก็อาจจะแสดงพฤติกรรมในงาน หรือกิจรรมนั้นได้แตกต่างกันเช่นกัน

แบนดูรามีแนวคิดว่า ความสามารถของคนเรานั้นไม่ตายตัว หากแต่ยืดหยุ่นตามสภาพการณ์ ดังนั้นสิ่งที่จะกำหนดประสิทธิภาพของการแสดงออกจึงขึ้นอยู่กับการรับรู้ความสามารถของตนเองในสภาพการณ์นั้น ๆ นั่นคือ ถ้ามีความเชื่อว่าตนมีความสามารถ ก็จะแสดงออกถึงความสามารถนั้นออกมา คนที่เชื่อว่าตนเองมีความสามารถจะมีความอดทน อุตสาหะ ไม่ท้อถอยง่าย และจะมีโอกาสประสบความสำเร็จในที่สุด

การรับรู้ความสามารถของครู (Teacher Efficacy)

การรับรู้ความสามารถของครูเป็นความเชื่อในความสามารถของตนเองและได้ตัดสินว่าตนมีความสามารถที่จะสอนนักเรียนให้เกิดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งเป็นที่ยอมรับกันว่าการรับรู้ความสามารถของครูเป็นตัวทำนายที่มีนัยสำคัญต่อกิจกรรมการสอนของครู เมื่อเปรียบเทียบครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ ครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงมีแนวโน้มที่จะใช้กลยุทธ์ในการจัดการชั้นเรียนและการวางแผนการสอนได้ดีกว่าครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ มีแนวโน้มที่จะใช้วิธีการสอนแบบผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (Czerniak & Schriver, 1994; Enochs, Scharmann, & Riggs, 1995) การตัดสินความสามารถของครู (Teacher Efficacy Judgments) มีความสัมพันธ์อย่างมากกับความไว้ใจ (Da Costa & Riordan, 1996) ความใจกว้าง (DeForest & Hughes, 1992) และความพึงพอใจในงานของครู (Lee, Dedrick, & Smith, 1991)

แบนดูรา (Bandura, 1997, pp. 79-115) ได้ขยายแนวคิดเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเองมาใช้กับครู โดยกล่าวว่า การรับรู้ความสามารถของครูมีพื้นฐานมาจากข้อมูล 4 แหล่ง ดังนี้

1. ประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จ (Mastery Experience)

ประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จจากการกระทำของครู เป็นแหล่งข้อมูลที่มีอิทธิพลต่อการรับรู้ความสามารถของครู ที่มีประสิทธิภาพและเที่ยงตรงมากที่สุดในการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของครู เนื่องจากมีพื้นฐานอยู่บนประสบการณ์ของความสำเร็จที่ครูได้รับโดยตรง ประสบการณ์ความสำเร็จจากการสอนของครู นอกจากจะเพิ่มการรับรู้ความสามารถของครูได้ดีแล้ว ยังแผ่ขยายไปยังสภาพการณ์อื่น ๆ ได้มากกว่าแหล่งข้อมูลอื่นด้วย ประสบการณ์ความสำเร็จนี้หากได้รับบ่อยครั้งก็ยิ่งทำให้ครูรับรู้ว่าตนมีความสามารถในการสอนเพิ่มมากขึ้น ไม่ท้อถอย ถึงแม้จะไม่ประสบความสำเร็จในบางครั้ง โดยเฉพาะถ้าการไม่ประสบความสำเร็จนั้นสามารถแก้ไขได้ด้วยความพยายาม ครูก็จะเพิ่มความพยายามมากขึ้น ในทางตรงกันข้ามประสบการณ์ที่ล้มเหลวจะทำให้ครูรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ โดยเฉพาะความล้มเหลวที่เกิดขึ้นในระยะแรก ๆ และไม่ได้เกิดจากการขาดความพยามยามหรือได้รับการขัดขวางจากสภาพการณ์ภายนอก การทำให้ครูฟื้นกลับมารับรู้ว่าตนเองมีความสามารถในการสอน จำเป็นต้องให้ครูได้มีประสบการณ์ในการเอาชนะอุปสรรคโดยผ่านการใช้ความพยายามเสียก่อน

2. ประสบการณ์จากการสังเกตผู้อื่น หรือการที่ได้สังเกตตัวแบบ (Vicarious Experience)

การรับรู้ความสามารถของครูส่วนหนึ่ง ได้รับอิทธิพลจากการได้สังเกตเห็นตัวอย่างจากบุคคลอื่นมีพฤติกรรมการสอนที่มีลักษณะคล้ายคลึงกันแล้วประสบความสำเร็จ จึงทำให้ครูคิดว่าตนเองก็มีความสามารถและทักษะเช่นเดียวกับบุคคลอื่น ดังนั้นตนเองก็น่าจะประสบความสำเร็จ

ได้เช่นกัน ครูเหล่านี้จะโน้มน้าวตนเองให้เชื่อว่าตนเองมีความสามารถที่จะทำงานให้ประสบความสำเร็จได้ แต่ถ้าได้สังเกตบุคคลที่มีความสามารถคล้ายคลึงกันกับตนประสบความล้มเหลวทั้ง ๆ ที่ได้พยายามอย่างเต็มที่ ก็อาจทำให้การรับรู้ความสามารถของครูต่ำลง การรับรู้ความสามารถของครูที่ไม่ได้เกิดจากประสบการณ์ตรงเช่นนี้ จะทำให้การรับรู้ความสามารถไม่มีความแน่นอนและเปลี่ยนแปลงง่าย คือ พร้อมที่จะเปลี่ยนแปลงไปตามตัวแบบที่สังเกต ข้อมูลที่ได้จากการสังเกตตัวแบบจะมีผลต่อการรับรู้ความสามารถของครูอย่างไรนั้น ขึ้นอยู่กับเกณฑ์ที่ครูใช้ประเมินความสามารถและการเปรียบเทียบผลการประเมินความสามารถของครูกับตัวแบบ หากกิจกรรมใดให้ข้อมูลที่ชัดเจนจะทำให้ครูประเมินความสามารถของตนเองได้ตรงกับความเป็นจริง

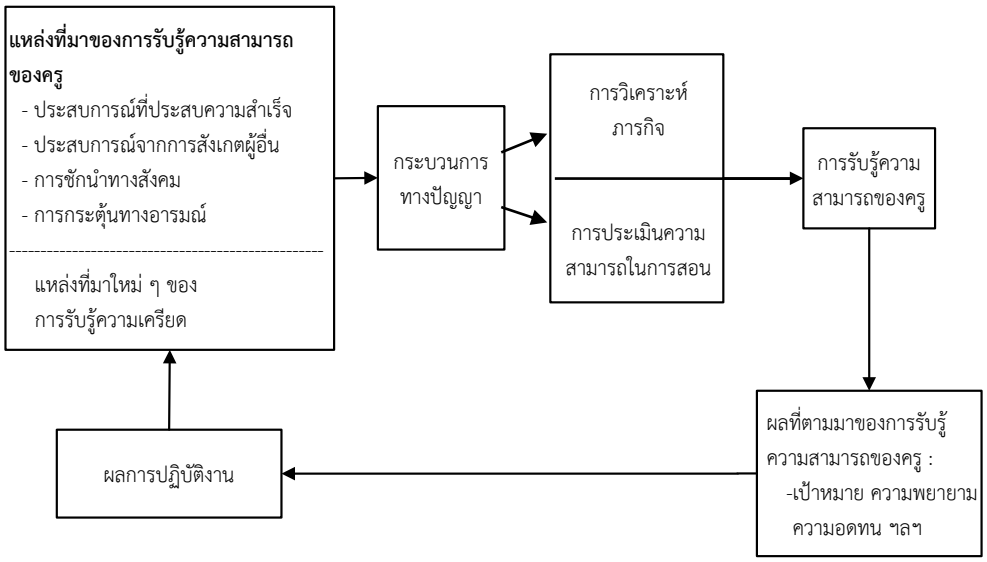
3. การชักนำทางสังคม (Social Persuation)

การชักนำทางสังคมของครูนั้นไม่อาจขึ้นอยู่กับตนเองเพียงอย่างเดียว เนื่องจากแหล่งข้อมูลจากครูยังไม่เพียงพอ ดังนั้นจึงต้องการข่าวสารจากบุคคลอื่นที่มีอิทธิพลต่อตนเอง การชักนำทางสังคมนี้มีความสัมพันธ์กับการทำให้เกิดความมั่นใจในความสามารถของครู ครูที่ไม่ได้รับการโน้มน้าวหรือชักจูงทางวาจา อาจยังคงสงสัยในความสามารถของตน อย่างไรก็ตามการชักนำทางสังคมนี้มีข้อจำกัดอย่างมากในการเพิ่มการรับรู้ความสามารถของครู แต่จะสามารถเพิ่มได้หากการชักจูงนั้นอยู่ในกรอบของความจริง แต่หากความเชื่อในความสามารถที่เกิดจากการชักจูงนั้นไม่สอดคล้องกับความเป็นจริงอาจก่อให้เกิดความล้มเหลว ซึ่งจะทำให้ผู้ชักจูงนั้นไม่ได้รับความเชื่อถือ การได้รับข้อมูลป้อนกลับ (Feedback) เป็นปัจจัยหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อการชักนำทางสังคม ข้อมูลที่โน้มน้าวความสามารถมักมาจากการประเมินผลย้อนกลับของการกระทำ โดยจะนำไปสู่การลดหรือเพิ่มความรู้สึกว่าตนมีความสามารถ ซึ่งจากการศึกษาของ สชังค์ (Schunnk, 1983 cited in Bandura, 1997, p. 102) พบว่า การบอกให้ครูทราบว่าเขามีความสามารถ และความสามารถนั้นได้มาจากการใช้ความพยายามอย่างหนัก จะทำให้ครูรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับต่ำกว่าการบอกให้เห็นถึงความก้าวหน้าของความสามารถที่ครูมีอยู่โดยไม่อ้างถึงความพยายามที่ใช้ไป นอกจากนี้ความรู้และความน่าเชื่อถือของผู้ชักจูงก็มีส่วนด้วยเช่นกัน โดยผู้ชักจูงที่มีความรู้ ความน่าเชื่อถือในเรื่องนั้น ๆ จึงจะมีอิทธิพลต่อการรับรู้ความสามารถของครู

4. การกระตุ้นทางอารมณ์ (Emotional Arousal)

ครูมักใช้ข้อมูลด้านสภาวะทางกายและอารมณ์ในการตัดสินความสามารถของตน เช่น การตื่นเต้นมากไปจะเป็นเหตุให้ทำการสอนได้ไม่ดี ครูจะคาดว่าตนสามารถทำงานได้สำเร็จเมื่อภาวะทางกายไม่ปั่นป่วนหรือเครียด การฝึกให้ครูลดภาวะกระตุ้นทางอารมณ์ลงได้จะช่วยให้เพิ่มการรับรู้ความสามารถของครูและเพิ่มผลการปฏิบัติงาน ภาวะทางกายที่กล่าวนี้รวมถึงความอ่อนล้า ความเหนื่อย และความเจ็บปวด โดยสภาพร่างกายและอารมณ์ในทางบวกจะช่วยเพิ่มการรับรู้ความสามารถของครู ในทางตรงกันข้าม สภาพร่างกายและอารมณ์ทางลบ เช่น เจ็บป่วย ปวดเมื่อย เครียด วิตกกังวล จะลดการรับรู้ความสามารถของครูลง

นอกจากทฤษฎีการรับรู้ความสามารถของตนเองจะอธิบายแหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถของครูแล้ว ในการศึกษาแหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถของครู แชนเนน-โมแรน และคณะ (Tschannen-Moran et al., 1998, pp. 202-248) ได้เสนอแนวคิดในการพิจารณาแหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถของครูเพิ่มเติมจากที่แบนดูราได้เสนอไว้เป็นโมเดล ดังภาพที่ 3



ภาพที่ 3 โมเดลการรับรู้ความสามารถของครู (Tschannen-Moran et al., 1998, p. 228)

จากภาพที่ 3 สิ่งที่ทำให้การรับรู้ความสามารถของครูมีอำนาจมากขึ้น คือ ธรรมชาติที่เป็นวงจร กล่าวคือ การรับรู้ความสามารถของครูมีอิทธิพลต่อเป้าหมาย ความพยายามและความอดทนซึ่งนำไปสู่ความสำเร็จในการสอน ประสบการณ์เหล่านี้ได้กลายเป็นอดีตและเป็นข้อมูลสำหรับการรับรู้ความสามารถของครูในอนาคต และเมื่อเวลาผ่านไปกระบวนการดังกล่าวจะมีความสำคัญยิ่งต่อการรับรู้ความสามารถของครู

ความหมายของการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู

แบนดูรา (Bandura, 1997, 2000) ให้ความหมายว่า การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูเป็นความเชื่อของสมาชิกภายในกลุ่มว่าสามารถร่วมกันจัดการและดำเนินการกระทำ เพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูเป็นความสามารถของกลุ่มซึ่งเกี่ยวข้องกับผลการดำเนินงานของระบบสังคมทั้งระบบ และยังระบุด้วยว่าความเชื่อในพลังความสามารถของกลุ่มต่อการสร้างผลลัพธ์ที่ต้องการ เป็นกุญแจสำคัญของการทำงานร่วมกัน ดังนั้นการรับรู้ความสามารถของกลุ่มไม่ได้หมายถึงการนำความเชื่อในความสามารถของสมาชิกแต่ละคนมารวมกัน แต่เป็นคุณสมบัติที่เกิดขึ้นมาใหม่จากการรวมตัวกันเป็นระบบ

กอร์ดดาร์ด (Goddard, 2003) กล่าวว่า การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู เป็นความเข้าใจของครูที่มีต่อโรงเรียนซึ่งคณะครูสามารถดำเนินการเพื่อให้เกิดผลลัพธ์ด้านบวกต่อนักเรียน โดยคณะครูในโรงเรียนสามารถร่วมกันดำเนินการเพื่อให้เกิดผลลัพธ์ด้านบวกต่อความสำเร็จของนักเรียนตามที่ต้องการ

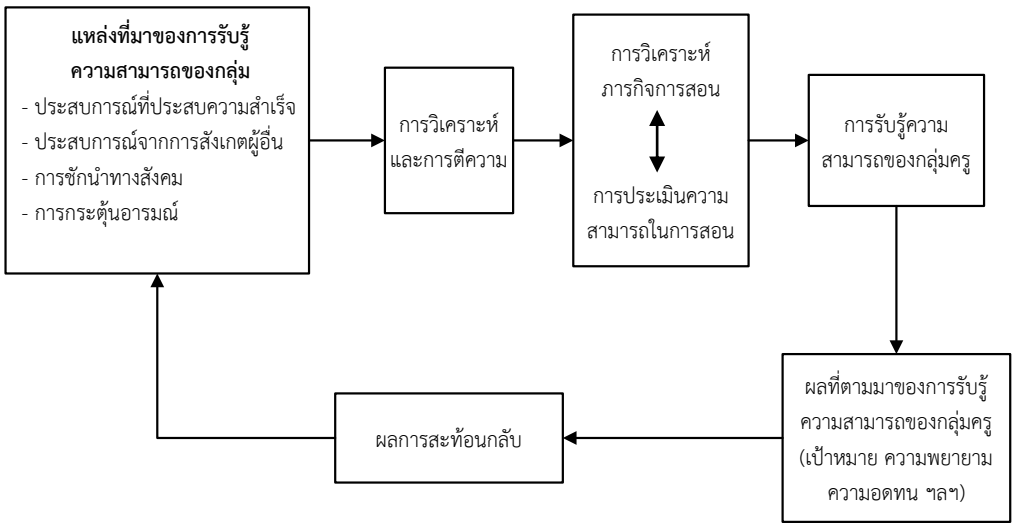
รอสส์ โฮกาบอม-เกรย์ และเกรย์ (Ross, Hogaboam-Gray, & Gray, 2003, p. 1) ให้ความหมายการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูว่า เป็นความเข้าใจของกลุ่มครูว่าพวกเขาสามารถสร้างทีมการสอนที่มีประสิทธิภาพ และสามารถสร้างการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นกับนักเรียนได้

กอร์ดดาร์ด ฮอย และฮอย (Goddard, Hoy, & Hoy, 2004, p. 4) กล่าวว่า การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู เป็นความเชื่อร่วมกันของคณะครูในโรงเรียนในการใช้ความสามารถร่วมกันเพื่อจัดการและดำเนินการให้เกิดผลลัพธ์ด้านบวกต่อความสำเร็จของนักเรียนในระดับที่ต้องการ

โดยสรุป การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู หมายถึง การที่ครูมีความเชื่อในความสามารถของคณะครูในโรงเรียนและได้ตัดสินความสามารถของคณะครูว่าสามารถทำงานร่วมกันได้อย่างมีประสิทธิภาพ ก่อให้เกิดผลลัพธ์ด้านบวกต่อนักเรียนได้ในระดับที่ต้องการ

แนวคิดการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู

แหล่งข้อมูลที่มีอิทธิพลต่อการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูมาจากแนวคิดการรับรู้ความสามารถของตนเองของแบนดูรา และโมเดลที่ใช้อธิบายการรับรู้ความสามารถของครูได้รับการพัฒนาโดย แชนแนน-โมแรน และคณะ (Tschannen-Moran et al., 1998 cited in Goddord, et al., 2000, p. 482) การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูเป็นการพิจารณาในระดับกลุ่ม ผลที่ได้จากสมาชิกภายในกลุ่ม ต่อมากอดดาร์ด (Goddard et al., 2000, p. 486) ได้ใช้โมเดลในการอธิบายการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู โดยพัฒนามาจากโมเดลของแชนแนน-โมแรน และคณะ ดังภาพที่ 4



ภาพที่ 4 โมเดลการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู (Goddard et al., 2000, p. 486)

จากภาพที่ 4 แสดงให้เห็นว่าสิ่งที่มีอิทธิพลต่อการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู (Sources of Collcetive Efficacy Information) มี 4 ปัจจัย คือ ประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จ การได้สังเกตตัวแบบ การชักนำทางสังคม และการกระตุ้นทางอารมณ์

1. ประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จ (Mastery Experience)

ประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จเป็นสิ่งสำคัญสำหรับองค์กร เปรียบได้กับกลุ่มครูที่มีประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จ ความสำเร็จจะเพิ่มความเชื่อมั่นในการรับรู้ถึงความสามารถของกลุ่มครูและลดความล้มเหลวในการทำงาน ถ้าความสำเร็จนั้นสามารถเกิดขึ้นได้บ่อยและง่าย

การไม่ประสบความสำเร็จก็อาจดูเหมือนเป็นสิ่งที่ทำให้เกิดความท้อแท้ได้ การยืดหยุ่นของการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูจะบ่งบอกถึงประสบการณ์ที่ผ่านมา แท้จริงแล้วองค์กรเรียนรู้โดยประสบการณ์ที่สมาชิกได้ทำในสิ่งที่ต้องการสำเร็จ (Huber, 1996, pp. 124–162; Levitt & March, 1996, pp. 516-540 cited in Goddard, et al., 2000, pp. 479-507)

2. การได้สังเกตตัวแบบ (Vicarious Experience)

การได้สังเกตตัวแบบหรือประสบการณ์ของผู้อื่น ครูจะไม่ค่อยเชื่อในประสบการณ์ที่ได้รับโดยตรง เหมือน ๆ กับการรับรู้ความสามารถของกลุ่มของพวกเขา ครูฟังเรื่องราวที่ประสบความสำเร็จของพวกเขาจากเพื่อนร่วมงาน พอ ๆ กับเรื่องประสบความสำเร็จของโรงเรียนอื่น ๆ เหมือนกับว่าวิจัยผลที่ได้จากโรงเรียนที่เป็นตัวอย่างอย่างเดียวกับที่การได้สังเกตประสบการณ์ของผู้อื่น และการใช้ตัวแบบจะทำให้ได้รับหนทางที่พัฒนาการรับรู้ความสามารถของครูเป็นรายบุคคล ซึ่งมากพอที่จะส่งผลต่อการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู ทำให้องค์กรได้เรียนรู้โดยใช้การสังเกตองค์กรอื่น (Huber, 1996, pp. 124-162 cited in Goddard et al., 2000, pp. 479-507)

3. การชักนำทางสังคม (Social Persuasion)

การชักนำทางสังคม เป็นการกล่าวถึง ความเชื่อมั่นต่อความสามารถของครูที่มีอยู่สูง ไม่ว่าจะเป็นการพูด การแสดงท่าที โอกาสในการพัฒนาอาชีพ หรือผลของความสามารถที่สะท้อนกลับถึงตัวผู้สอน ยิ่งไปกว่านั้นการที่กลุ่มครูประสานกันก็จะทำใหกลุ่มสามารถปรับเปลี่ยนปรึกษากัน ถ้าครูทำคนเดียวก็อาจจะทำให้มีความคิดที่ผิดแปลกไป ดังนั้นต้องทำทั้ง 2 อย่าง การทำให้ครูมีประสบการณ์โดยตรงนั้นซึ่งถ้าทำงานเป็นกลุ่มก็จะดีกว่า ในการที่ครูเข้ากลุ่มกับคนอื่นจะทำให้ครูมีโอกาสได้รับสิ่งดี ๆ เข้ามา ซึ่งจะทำให้มีประสบการณ์มากขึ้น และสามารถทำงานต่อไปได้ (Goddard et al., 2000, pp. 479-507)

4. การกระตุ้นทางอารมณ์ (Emotional Arousal)

การกระตุ้นทางอารมณ์ โดยจะอยู่ในรูปแบบของความเครียด ซึ่งองค์กรจะเกิดแรงกดดันส่งผลให้ทำงานต่อไปได้ การที่จะปรับเปลี่ยนหรือจะทำอะไรเมื่อต้องเผชิญกับความแตกแยกขององค์กร ประสิทธิภาพการทำงานจะลดลง เป็นผลให้การทำงานไม่ปกติเหมือนที่เคยทำ ส่งผลให้การวางแผนหรือการจัดการล้มเหลว ทำให้เกิดความเข้าใจผิด บางครั้งการตอบสนอง หรือความเข้าใจในการตอบสนองมากเกินไปก็จะผิดเพี้ยนไป หรือไม่ก็ไม่ตอบสนองเลย องค์กรต้องมีการกระตุ้นอารมณ์ขององค์กรนั้นเพื่อให้มีการปรับเปลี่ยนไปในทางที่ดี (Goddard et al., 2000, pp. 479-507)

การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู กล่าวถึงการรับรู้ของครูที่มีต่อคณะครูว่า คณะครูในโรงเรียนสามารถก่อให้เกิดผลลัพธ์ในด้านบวกต่อนักเรียนได้ดีเพียงใด กล่าวคือ เป็นความเชื่อในความสามารถของกลุ่มครูเพื่อจัดระบบและดำเนินการตามแนวทางเพื่อสร้างผลลัพธ์ที่ประสบผลสำเร็จตามระดับที่ต้องการ (Bandura, 1997) การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูแตกต่างจากการรับรู้ความสามารถของตนเอง ตรงที่การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูเป็นคุณลักษณะในระดับกลุ่มแทนที่จะเป็นผลรวมของความเชื่อในความสามารถของตนเองของแต่ละคน (Bandura, 1997) การรับรู้ความสามารถของตนเองขึ้นอยู่กับการรับรู้ผลการดำเนินงานของครูแต่ละคน ในขณะที่การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูขึ้นอยู่กับการประเมินความสามารถของคณะครูในโรงเรียนทั้งหมด (Goddard et al., 2000)

แม้ว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มมีโครงสร้างพื้นฐานมาจากข้อมูลแหล่งเดียวกันและมีอิทธิพลต่อกัน (Goddard & Goddard, 2001) แต่ครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับต่ำ อาจจะแสดงพฤติกรรมที่แตกต่างกันในสภาพแวดล้อมที่มีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในระดับต่ำ และปฏิบัติต่างออกไปในสภาพแวดล้อมที่มีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในระดับสูง การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูสามารถส่งเสริมให้ผลสัมฤทธิ์ด้านวิชาการของโรงเรียนอยู่ในระดับสูงอย่างมีนัยสำคัญ (Bandura, 1993) บุคคลที่มีระดับการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในระดับสูง มีความเชื่ออย่างหนักแน่นว่านักเรียนสามารถที่จะได้รับการสอนและสามารถจูงใจให้ประสบความสำเร็จในระดับสูงได้ (Bandura, 1993) การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูมีอิทธิพลอย่างมากต่อบรรทัดฐานทางสังคมของโรงเรียน (Goddard et al., 2000) และมีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน เพราะการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในระดับสูงส่งผลให้ครูใช้ความอดทน และความพยายามมากขึ้น ก่อให้เกิดประสิทธิภาพในการสอนสูงขึ้น (Allinder, 1994) แต่ในทางกลับกันนักเรียนที่มีความสามารถในการเรียนอยู่ในระดับต่ำ ก็สามารถมีอิทธิพลต่อการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูให้อยู่ในระดับต่ำลงไปด้วย และเมื่อการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูถูกสร้างขึ้น

ปัจจุบันวงการศึกษามีข้อกำหนดต่าง ๆ เพื่อวางมาตรฐานทางการศึกษา ครูจึงไม่สามารถทำการสอนได้อย่างอิสระหรือปราศจากการควบคุมโดยหลักสูตร ครูจำเป็นต้องทำงานร่วมกันภายในองค์กรไม่สามารถทำงานได้โดยอิสระ ความสำเร็จของโรงเรียนจึงบ่งชี้ได้จากระดับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน และความเชื่อของครูที่มีต่อกลุ่มครูว่าสามารถทำงานร่วมกันเพื่อปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนได้ ด้วยเหตุนี้ผู้บริหารโรงเรียนจึงถูกท้าท้ายเพื่อให้จัดการหรือดำเนินการให้บุคลากรมีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในโรงเรียนเพื่อร่วมกันพัฒนาผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน

ลักษณะของโรงเรียนที่มีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในระดับสูง

เช่นเดียวกับสังคมอื่น ๆ ที่มีความแตกต่างและหลากหลาย โรงเรียนก็มีวิธีการดำเนินงานในการขับเคลื่อนภาระกิจที่แตกต่างกัน โรงเรียนที่มีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในระดับสูงจะส่งเสริมให้เกิดความรู้สึกของความรับผิดชอบร่วมกัน การดำเนินงานของโรงเรียนตั้งอยู่บนพื้นฐานด้านวิชาการและวัฒนธรรมขององค์กร ครูผู้สอนจะกำหนดมาตรฐานที่ท้าทายสำหรับนักเรียน ทำการสอนนักเรียนอย่างเต็มความสามารถ มีความเชื่อว่านักเรียนสามารถบรรลุเป้าหมายของการศึกษาในระดับสูงได้ มีความรับผิดชอบต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน และไม่ยอมรับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนในระดับต่ำว่ามีสาเหตุมาจากสภาพทางเศรษฐกิจที่ตกต่ำ การขาดความสามารถของนักเรียนหรือภูมิหลังของครอบครัว โดยครูจะพยายามหาวิธีการเพื่อให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ที่สูงขึ้นอยู่เสมอ (Bandura, 1997)

แนวปฏิบัติร่วมกันของโรงเรียน (School Practices) มีความสัมพันธ์กับการรับรู้ความสามารถของตนเองและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู การรับรู้ความสามารถของตนเองช่วยสร้างบรรยากาศของโรงเรียนในด้านบวก ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ส่วนในระดับโรงเรียนการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่สูงขึ้นมีความสัมพันธ์กับบรรยากาศของโรงเรียน (Hoy & Woolfolk, 1993) โดยมีการค้นพบว่าบรรยากาศของโรงเรียนมีความสัมพันธ์กับการรับรู้ความสามารถของตนเอง ความมุ่งมั่นในการสอน และความคาดหวังต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนใน

ระดับสูง (Moore & Esselman, 1992) การทำงานร่วมกันของกลุ่มครูมีความสัมพันธ์อย่างมากกับความรู้สึกในความสามารถของตนเอง (Chester & Beaudin, 1996) ซึ่งจะก่อให้เกิดบรรยากาศของการร่วมกันแก้ปัญหา และการปรับปรุงการเรียนการสอนของโรงเรียนให้ดีขึ้น (Ross, Hogaboam-Gray, & Gray, 2004)

การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูได้รับผลกระทบจากการทำงานร่วมกันอย่างมีนัยสำคัญ โรงเรียนส่วนมากต้องการความร่วมมือในระดับสูง เพื่อสร้างบรรยากาศที่ดีและผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนในระดับสูง ไม่ได้เพียงแค่ต้องการให้ครูทำงานอย่างพึ่งพาอาศัยกันอย่างเดียว แต่ยังต้องการผลจากการสอน แรงจูงใจ และการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างกันของคณะครูในโรงเรียนอีกด้วย การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูมีอิทธิพลต่อการทำงานของบุคลากร ซึ่งเชื่อมโยงไปสู่การส่งเสริมความรู้สึกของการเป็นเจ้าของโรงเรียนร่วมกันของครูในการตัดสินใจในระดับโรงเรียน เช่น เป้าหมายของโรงเรียนร่วมกัน การทำการตัดสินใจร่วมกัน การรับรู้การเปลี่ยนแปลงประวัติศาสตร์ของโรงเรียนในด้านบวก และการเสริมสร้างศักยภาพการเป็นผู้นำ (Ross et al., 2004) การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูมีอิทธิพลต่อระดับการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในด้านการศึกษาของบุตร ครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในระดับสูงจะให้การสนับสนุนผู้ปกครองในฐานะเป็นหุ้นส่วนด้านการศึกษาของนักเรียน (Bandura, 1997, p. 246)

พฤติกรรมของครู (Teacher Behaviors)

ครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับที่แตกต่างกันจะสร้างผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนได้ในระดับที่แตกต่างกัน (Wright, Horn, & Sander, 1997) โดยครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับสูงจะสร้างกลยุทธ์การสอนเพื่อเสริมสร้างพัฒนาการด้านสติปัญญาของนักเรียน ในขณะครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับต่ำจะสร้างสภาพแวดล้อมที่ทำให้นักเรียนเกิดการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำลงไปด้วย (Bandura, 1993) ครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับสูงจะตั้งเป้าหมายที่มีความท้าท้ายสูง และได้แสดงให้เห็นถึงการวางแผนและการจัดการในระดับสูง อุทิศเวลาในชั้นเรียนมากขึ้นเพื่อการเรียนรู้ ทางวิชาการ ให้การช่วยเหลือนักเรียนที่มีปัญหาและให้รางวัลสำหรับความสำเร็จของนักเรียน วิพากษ์วิจารณ์นักเรียนที่ทำผิดเพียงเล็กน้อย และทำงานได้นานกับนักเรียนที่มีความสามารถในการเรียนรู้ต่ำ ครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับต่ำ จะใช้เวลาเพียงเล็กน้อยในด้านวิชาการ เลิกล้มความพยายามได้ง่ายกับนักเรียนที่เรียนรู้ได้ช้า และติเตียนความผิดพลาดของนักเรียน (Allinder, 1994) ครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับสูงจะคาดหวังต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนสูง มีความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในเชิงบวก ใช้วิธีการสอนที่มีประสิทธิภาพชัดเจน สัดส่วนของเวลาในการทำงานสูง และให้การตอบรับด้านบวกสำหรับคำถามเกี่ยวกับพฤติกรรมของครูที่จะช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน (Wang, Haertel, & Walberg, 1993) มีแนวโน้มที่จะใช้วิธีการสอนที่มีผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (Student-Centered Learning) (Czerniak & Schriver, 1994) และใช้แนวทางการสอนอย่างมีเมตตา (Woolfolk & Hoy, 1990) ส่วนครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับต่ำ จะอาศัยรางวัลภายนอกและการลงโทษเชิงลบเพื่อกระตุ้นนักเรียน

การรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลกระทบต่อทัศนคติของครูที่มีต่อการศึกษาและการสอน ครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับสูงมีความขยัน กระตือรือร้นสำหรับการสอน

(Allinder, 1994) มีความพึงพอใจในงานอย่างมาก (Lee et al., 1991) เปิดโอกาสรับแนวคิดใหม่ ๆ ทำการทดสอบวิธีสอนใหม่ ๆ เพื่อค้นหาวิธีการเรียนรู้ที่จำเป็นสำหรับนักเรียน (DeMesquita & Drake, 1994; Berman, McLanughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1997) ใช้เวลาส่วนใหญ่กับกิจกรรมด้านวิชาการและมีความคาดหวังที่สูงต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน (Bandura, 1997)

การรับรู้ความสามารถของตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความไว้วางใจ (Dacosta & Riordan, 1996) และการเปิดกว้างให้คำปรึกษา (DeForest & Hughes, 1992) ระดับของการรับรู้ความสามารถของตนเองที่สูงเชื่อมโยงกับความมุ่งมั่นในการสอน และมีความเป็นไปได้ที่ครูจะยังคงอยู่ในอาชีพการสอนต่อไป (Burley, Hall, Villeme, & Brockmeier, 1991) ผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนจะสูงเมื่อเรียนกับครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองและของกลุ่มครูในระดับสูง (Bandura, 1997)

ครูที่มีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในระดับสูง แสดงให้เห็นถึงความอดทนและความยืดหยุ่น เมื่อทำงานกับนักเรียนที่มีพฤติกรรมที่ยากต่อการสอน เพื่อปรับปรุงระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีการจัดการสอนพิเศษสำหรับนักเรียนที่มีระดับผลการเรียนต่ำ ออกแบบการสอนเพื่อเร่งแก้ไขข้อบกพร่องต่าง ๆ รวมถึงจัดกิจกรรมการสอนที่ทำให้นักเรียนมีความเชื่อมั่นในตนเองสูงขึ้น ใช้รูปแบบการสอนที่เน้นการมีปฏิสัมพันธ์โดยให้โอกาสนักเรียนจัดการเรียนรู้ของตนเอง มีการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนอย่างเอาใจใส่ เพื่อส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ทำให้ครูใช้เวลาน้อยลงในประเด็นพฤติกรรมและใช้เวลามากขึ้นในเรื่องการสอนให้มีประสิทธิภาพ (Bandura, 1997)

การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูและผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน

ในขณะที่มีความเชื่อมโยงระหว่างการรับรู้ความสามารถของครูและผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน และได้มีการนำเสนอผลการศึกษาออกมา (Ross et al., 2003) แต่มีงานวิจัยจำนวนน้อยมากที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของกลุ่มกับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน

แบนดูรา (Bandura, 1993) พบว่าความเชื่อของครูเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในโรงเรียนสามารถทำนายผลสัมฤทธิ์ของโรงเรียนได้เท่ากับความเชื่อในการรับรู้ความสามารถของตนเอง โรงเรียนที่มีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มในระดับสูงแสดงให้เห็นถึงการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับสูงด้วย

แบนดูรา (Bandura, 1997) กล่าวว่า การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูมีอิทธิพลต่อสภาพแวดล้อมทางสังคมของโรงเรียน และสามารถส่งเสริมความก้าวหน้าด้านวิชาการและผลสัมฤทธิ์ด้านวิชาการของโรงเรียน ในฐานะที่เป็นคุณลักษณะของกลุ่มการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูอาจมีอิทธิพลมากกว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองของครู

กอร์ดดาร์ด และคณะ (Goddard et al., 2004, p. 3) เสนอว่าความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูและผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ขึ้นอยู่กับความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู และการปฏิบัติงานของครู มากกว่าที่จะขึ้นอยู่กับการตัดสินใจของโรงเรียนที่เกี่ยวกับการสอน ฮอย และมิสเคล (Hoy & Miskel, 2005) กล่าวว่า ความสำคัญของการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู คือ การมีความเชื่อร่วมกันของคณะครูและผู้บริหารที่พยายามร่วมกันปฏิบัติงานให้เกิดผลลัพธ์ในด้านบวกกับนักเรียน

การวัดการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู

กอดดาร์ด และคณะ (Goddard et al., 2000, pp. 479-507) ได้พัฒนาเครื่องมือ

วัดการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู โดยใช้แนวทางจากการพัฒนาโมเดลข้างต้น การวัดการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูเป็นการวัดความเชื่อของครูทั้งหมด (ไม่ได้วัดเป็นรายบุคคล) เป็นความสามารถที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน เป็นการบอกถึงความเข้าใจของครูว่า ความพยายามของคณะครู 1 โรงเรียน จะส่งผลทางบวกต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน อย่างไรก็ตามการประเมินการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูจะถามถึงความเข้าใจของครูแต่ละคน หรือไม่ก็ถามเกี่ยวกับความเข้าใจของคณะครูทั้งหมด ความแตกต่างระหว่าง 2 แนวทางนี้ มีตัวอย่างข้อคำถาม คือ

- ระดับบุคคล : ฉันสามารถรับมือกับเด็กที่สอนยากได้
- ระดับกลุ่ม : ครูในโรงเรียนสามารถรับมือกับเด็กที่สอนยากได้

การตัดสินใจของกอดดาร์ด ที่เลือกคำถามกลุ่ม สำหรับข้อคำถามการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู ได้รับอิทธิพลจากมุมมองในลักษณะของกลุ่มถึงประสบการณ์ความสามารถสำหรับสมาชิกภายในกลุ่มได้ดีกว่าคำถามเฉพาะรายบุคคล ที่จริง พอร์เตอร์ (Potter, 1992 cited in Goddard et al., 2000, pp. 479-507) กล่าวว่า ในระดับองค์กร คือ ความเข้าใจที่ออกมาจากระดับบุคคล ผลที่ได้จากระดับกลุ่มไม่เป็นอิสระ แต่จะได้รับอิทธิพลจากเพื่อนร่วมงาน ดังนั้นพอร์เตอร์ได้ชี้แนะว่า ถ้าคำถามที่ได้รับเป็นระดับกลุ่ม อิทธิพลของระดับกลุ่มจะให้ผลที่ถูกต้องแม่นยำในเจตนาของกลุ่ม (Group Mean) ซึ่งเป็นยุทธวิธีที่สอดคล้องกับ ซิรอตนิก (Sirotnik, 1980, p. 259 cited in Goddard et al., 2000, pp. 479-507) ที่กล่าวว่า คำถามพิจารณาอยู่ที่ระดับใดจะให้ผลระดับนั้น ดังนั้นการวิจัยนี้ผู้วิจัยจึงมุ่งวิเคราะห์ในระดับกลุ่ม

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู

แวร์ และคิทแซนทาส (Ware & Kitsantas, 2007) ได้ศึกษาบทบาทของตัวแปรการรับรู้ความสามารถของตนเอง และตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู ในการทำนายความมุ่งมั่นในอาชีพครู กลุ่มตัวอย่างเป็นครู จำนวน 26,257 คน ผู้บริหารโรงเรียน จำนวน 6,711 คน ใช้แบบสอบถามที่พัฒนาขึ้นวัดการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู และความมุ่งมั่นในอาชีพครู ผลการศึกษาพบว่าเครื่องมือที่ใช้มีความตรงเชิงโครงสร้าง และมีความเชื่อมั่นเพียงเพียงพอในการวัด การค้นพบนี้ได้สนับสนุนสมมติฐานที่ว่ามาตรวัดนี้สามารถทำนายความมุ่งมั่นในอาชีพครูได้อย่างมีนัยสำคัญ การค้นพบนี้มีความสำคัญต่อการนำมาใช้แก้ปัญหาครูลาออกจากงานและช่วยรักษาครูให้อยู่ในอาชีพต่อไป

สแกลวิค และสแกลวิค (Skaalvik & Skaalvik, 2007) ได้พัฒนามาตรวัดและวิเคราะห์ปัจจัยของการรับรู้ความสามารถของตนเองของครูชาวนอร์เวย์ โดยตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเอง การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู การควบคุมจากภายนอก (ความเชื่อทั่วไปอื่น ๆ ของครูที่มีผลต่อความสำเร็จของครูในการสอน) ปัจจัยด้านความเครียด (Strain Factors) และความเหนื่อยหน่ายของครู กลุ่มตัวอย่างเป็นครูระดับชั้นประถมศึกษา จำนวน 244 คน จากโรงเรียนขนาดกลาง ผลการศึกษาที่ได้สนับสนุนแนวคิดโครงสร้างของการเกิดการรับรู้ความสามารถของตนเองว่ามีหลายปัจจัย โดยพบว่าปัจจัยย่อยอื่น ๆ ที่ส่งเสริมให้เกิดการรับรู้ความสามารถของตนเองของครูได้แก่ การสอน การปรับปรุงการศึกษาให้สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียน แรงจูงใจของนักเรียน การควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน การสบับสนุนจากเพื่อนร่วมงานและครอบครัว การจัดการกับการเปลี่ยนแปลงและความท้าทาย และกล่าวว่า การรับรู้

ความสามารถของตนเองเป็นแนวคิดที่สำคัญของการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูและมีความสัมพันธ์อย่างมากกับการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูและความเหนื่อยหน่ายของครู

คลาเซน (Klassen, 2010) ได้ศึกษาบทบาทของการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่มีต่อความเครียดและความพึงพอใจในงานของครู กลุ่มตัวอย่างเป็นครูชาวแคนาดาที่สอนในระดับชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษาจำนวน 951 คน ผลการศึกษาพบว่า ครูเพศหญิงมีระดับของความเครียดจากภาระงานและพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน อยู่ในระดับสูงมากกว่าครูเพศชาย การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยช่วยทำให้ระดับความเครียดของครูลดลง และระดับความพึงพอใจในงานเพิ่มสูงขึ้น ผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่าการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูช่วยทำให้ระดับความเครียดในการปฏิบัติงานของครูที่มีสาเหตุมาจากพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียนลดลง

โกเคอร์ (Goker, 2012) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ของการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู ความเครียดในการปฏิบัตงานของครู และความพึงพอใจในงานของครู ทำการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบสอบถามความพึงพอใจในงานของครู ความเครียดในการปฏิบัติงานของครู และการรับรู้ความสามารของกลุ่มครู จากครูผู้สอนในโรงเรียนที่มีการสอนภาษาอังกฤษสำหรับชาวต่างชาติของประเทศสหรัฐอเมริกา จำนวน 25 คน ผลการศึกษาพบว่าการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูส่งผลกระทบเชิงบวกต่อความพึงพอใจในงานของครู และความเครียดในการปฏิบัติงานของครูส่งผลกระทบเชิงลบต่อความพึงพอใจในงานของครู ผลการศึกษานี้เป็นเครื่องยืนยันความสำคัญของการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่มีต่อการสร้างความพึงพอใจในงานของครู

ตอนที่ 2 ความเครียดในการปฏิบัติงานของครู

ความหมายของความเครียดในการปฏิบัติงานของครู

นักวิชาการหลายท่านได้ศึกษาเรื่องความเครียด และให้ความหมายไว้ ดังนี้

ทราเวอร์ และคูเปอร์ (Travers & Cooper, 1996, pp. 12-13) กล่าวว่า การให้ความหมายของความเครียดค่อนข้างกระทำยาก แม้ความเครียดเป็นเรื่องธรรมดาสามัญก็ตาม แต่ความหมายที่ยอมรับกันโดยทั่วไปมักจะเกี่ยวข้องกับคำสำคัญ 2 คำ คือ ตัวก่อความเครียด (Stressor) และอาการตึงเครียด (Strain) หรืออาการที่บ่งชี้ถึงสุขภาพที่ดีและไม่ดีของบุคคล โดยตัวก่อความเครียดคือ อะไรบางอย่างในสภาพแวดล้อมที่เป็นสิ่งเร้า (Stimulus) ซึ่งอาจเป็นได้ทั้งสิ่งเร้าเชิงกายภาพ (Physical Stimulus) สิ่งเร้าเชิงจิตวิทยา (Psychological Stimulus) หรือสิ่งเร้าเชิงพฤติกรรม (Behavioral Stimulus)

ไคเรียคู (Kyriacou, 2001) ให้ความหมายว่า ความเครียดในการปฏิบัติงานเป็นประสบการณ์ทางอารมณ์เชิงลบ เช่น ความคับข้องใจ ความวิตกกังวล และความรู้สึกซึมเศร้า ซึ่งมีสาเหตุมาจากปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงาน

กรมสุขภาพจิต (2542, หน้า 1) กล่าวว่า ความเครียดเป็นเรื่องของร่างกายและจิตใจที่เกิดการตื่นตัวเตรียมรับกับเหตุการณ์ใดเหตุการณ์หนึ่ง ซึ่งเราคิดว่าไม่น่าพอใจ เป็นเรื่องที่หนักหนาสาหัสเกินกำลังทรัพยากรที่เรามีอยู่ หรือเกินความสามารถที่เราจะแก้ไขได้ ทำให้รู้สึกหนักใจและเป็นทุกข์กระวนกระวายใจ และพลอยทำให้เกิดอาการผิดปกติทางร่างกายและพฤติกรรมตามไปด้วย

ซึ่งเกิดขึ้นพร้อมกับความรู้สึกว่าตนเองจะได้รับอันตรายในอนาคตได้

สุญารินทร์ ลิทธิวงศ์ (2544, หน้า 13) กล่าวว่า ความเครียดคือ ความรู้สึกเป็นทุกข์ในตัวบุคคล เกิดทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ และจิตใจ เกิดความไม่สมดุลของบุคคล ซึ่งจะมีผลต่อการทำงาน พฤติกรรมการปรับตัว และบุคลิกภาพของบุคคลผิดปกติไป

รัติยา วิจิตรวงษ์ (2546, หน้า 8) กล่าวว่า ความเครียด หมายถึง ภาวะที่ร่างกายและจิตใจเกิดการตอบสนองต่อสิ่งที่มากระตุ้นทั้งภายในและภายนอกร่างกาย จนทำให้ร่างกายและจิตใจขาดสมดุล โดยแสดงออกทางร่างกาย จิตใจ และพฤติกรรม

อดิษฐสัย ศิริไปล์ (2546, หน้า 10) กล่าวว่า ความเครียดเป็นอาการตอบสนองทางด้านร่างกายและจิตใจของมนุษย์ต่อสิ่งกระตุ้นทั้งทางร่างกายและจิตใจ โดยแสดงออกในลักษณะความรู้สึกไม่สบายใจ คับข้องใจ ขัดแย้งในใจ อึดอัดใจ หงุดหงิด วิตกกังวล ซึมเศร้า นอนไม่หลับ ตัวสั่น ใจสั่น ปวดศีรษะ หรืออาการของโรคต่าง ๆ เช่น ความดันโลหิตสูง และโรคหัวใจ

ทศพล บุญธรรม (2547, หน้า 16) ให้ความหมายความเครียดจากการทำงานว่า เป็นภาวะความกดดันที่ทำให้บุคคลตอบสนองต่อสิ่งที่มาคุกคามในชีวิต ซึ่งปรากฏการณ์ดังกล่าวส่งผลกระทบต่อร่างกาย และจิตใจของบุคคลนั้น ๆ สาเหตุของความเครียดอาจมีที่มาจากหลายสาเหตุ ทั้งจากความกดดันภายในร่างกาย และความกดดันจากภายนอกร่างกาย เช่น ทัศนคติ หรือมุมมองของแต่ละบุคคล จากอาชีพการงาน ความรับผิดชอบในงานความสัมพันธ์กับผู้ร่วมงาน สังคม การเงิน และสาเหตุอื่น ๆ ผลกระทบต่อบุคคลที่เกิดขึ้นจะแสดงออกมาในรูปแบบที่แตกต่างกัน ทางร่างกาย เช่น อาจมีอาการกล้ามเนื้อเกร็ง ปวดศีรษะ เบื่ออาหาร อัตราการเต้นของหัวใจสูงขึ้น ทางจิตใจ มีอาการหงุดหงิด เบื่อหน่าย หดหู่ใจ โกรธ หรือทางพฤติกรรม เช่น การหนีงาน การขาดงาน เป็นต้น นอกจากนี้ยังได้กล่าวถึงอาชีพครูว่า ครูเป็นอาชีพหนึ่งที่มีความเสี่ยงในการเกิดภาวะความเครียด เพราะระบบการศึกษาในปัจจุบันมีการเปลี่ยนแปลง ทำให้ครูต้องปรับเปลี่ยนบทบาทตามระบบใหม่ ประกอบกับความไม่ชัดเจนของระบบการศึกษา และความเสื่อมถอยในภาพลักษณ์ของครูในปัจจุบัน ตลอดจนการเปลี่ยนแปลงเจตคติของคนในสังคมที่มีต่อครู สิ่งต่าง ๆ เหล่านี้อาจเป็นสาเหตุทำให้ครูเกิดภาวะความเครียดจากการทำงานในวิชาชีพครูได้

พรรณวิภา บรรณเกียรติ (2548, หน้า 3) กล่าวว่า ความเครียด เป็นภาวะที่คนเราถูกกดดันจากสิ่งต่าง ๆ ที่มากระทบต่อร่างกายหรือจิตใจ ส่งผลให้ทั้งด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์ สังคม จิตวิญญาณของบุคคลเสียสมดุล ทำให้บุคคลต้องพยายามปรับตัวเพื่อรักษาสมดุลไว้

สุพานี สฤษฎ์วานิช (2552, หน้า 378) กล่าวว่า ความเครียดคือ สภาวะความกดดันอันเนื่องมาจากการที่คนเรามีปัญหา มีความกังวล ไม่สบายใจ ไม่พึงพอใจ หรือมีความต้องการแต่มีข้อจำกัด ข้อขัดข้อง และหรืออยู่ภายใต้สภาวะแห่งความไม่แน่นอน สภาวะที่ไม่ชัดเจนจึงเกิดความเครียดขึ้น

วิมลรัตน์ จันทวงษ์. (2553, หน้า 7) ให้ความหมาย ความเครียดในการทำงานว่า สถานการณ์ในการทำงานที่ทำให้ความเครียดเพิ่มขึ้นหรือการตอบสนองของบุคคลต่อแรงกดดันที่เกิดจากปัจจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับงาน เช่น สัมพันธภาพระหว่างบุคคล ความขัดแย้งในหน้าที่และการตัดสินใจ ส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทั้งทางร่างกายและจิตใจ รวมทั้งประสิทธิภาพในการทำงาน

โดยสรุป ความเครียดในการปฏิบัติงานของครู หมายถึง ประสบการณ์ทางอารมณ์เชิงลบ เช่น ความกดดัน ความคับข้องใจ ความวิตกกังวล ความเหนื่อยหน่าย ความท้อแท้ และความรู้สึกซึมเศร้า โดยมีสาเหตุมาจากการปฏิบัติงานของครู ส่งผลให้สภาวะร่างกาย จิตใจ และพฤติกรรมของครูเปลี่ยนแปลงไปจากปกติ

สาเหตุของความเครียด

ทราเวอร์ และคูเปอร์ (Travers & Cooper, 1996, p. 7) ได้สรุปแนวคิดของ อีสเทฟ (Esteve, 1989) เกี่ยวกับสาเหตุที่ทำให้ครูเกิดความเครียดว่า ครูมีความเครียดไม่ใช่สาเหตุจากความรับผิดชอบงานที่ต่างระดับกัน สิ่งสำคัญคือ การเกิดความเปลี่ยนแปลงที่สร้างความกดดันให้แก่ครูต่างหาก ซึ่งมีสาเหตุมาจาก 2 ปัจจัยด้วยกัน คือ ปัจจัยปฐมภูมิหรือปัจจัยเบื้องต้น (Primary Factor) ได้แก่ ปัจจัยที่มีผลโดยตรงต่อการสอนของครูในห้องเรียน เช่น พฤติกรรมของนักเรียน และปัจจัยชั้นรอง หรือปัจจัยทุติยภูมิ (Secondary Factor) ซึ่งเป็นปัจจัยสภาพแวดล้อมที่ส่งผลต่อสถานการณ์การสอนของครู โดยเฉพาะการเปลี่ยนแปลงทางสังคมที่สำคัญ 5 ประการ ที่สร้างความกดดันให้เกิดขึ้นกับครู ได้แก่ การเปลี่ยนแปลงบทบาทของครูและบทบาทของบุคคลแบบเก่าในกระบวนการบูรณาการของสังคม ความขัดแย้งในบทบาทของครูที่มีเพิ่มมากขึ้น ความเปลี่ยนแปลงด้านเจตคติของสังคมที่มีต่อครู ความเสื่อมถอยด้านภาพลักษณ์ของครู และความไม่ชัดเจนเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ของระบบการศึกษาและการแสวงหาความรู้เพิ่มเติม

วอลเลช (Wallace, 1979, pp. 457-458 อ้างถึงใน ประพันธ์ แฟ้มคลองขอม, 2540, หน้า 28-29) ได้จำแนกสาเหตุของความเครียดออกเป็น 2 สาเหตุ คือ สาเหตุภายใน (Endogenous Stressor) เป็นความเครียดที่เกิดจากตัวบุคคล ได้แก่ โครงสร้างทางร่างกายและสรีระวิทยา ระดับพัฒนาการและการรับรู้ของบุคคล และสาเหตุภายนอก (Exogenous Stressor) ส่วนใหญ่เป็นความเครียดที่เกิดจากสิ่งแวดล้อมทางสังคม สัมพันธภาพระหว่างบุคคล แบ่งออกเป็นสาเหตุในครอบครัว เช่น การตั้งครรภ์ การคลอดบุตร การไม่ปรองดองกันของบุคคลในครอบครัว การทะเลาะเบาะแว้ง การอิจฉา การเสียชีวิตของบุคคลในครอบครัว หรือสภาพเศรษฐกิจ และสาเหตุที่เกิดจากสังคมภายนอก เช่น การไม่ประสบความสำเร็จในหน้าที่การงาน การเลื่อนตำแหน่ง การศึกษาต่อ การเข้าทำงานใหม่ การเปลี่ยนนิสัยการนอน เพราะต้องทำงานกลางคืน การเปลี่ยนกิจกรรมทางสังคม การเปลี่ยนที่อยู่ ความสัมพันธ์กับผู้บังคับบัญชาและผู้ใต้บังคับบัญชา ความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนร่วมงาน ขวัญและกำลังใจในการทำงาน เป็นต้น

มอนต์ และซาคอฟสกา (Clements & Zarkorwska, 1994 อ้างถึงใน นุชรัตน์ สิริประภาวรรณ, 2542) กล่าวว่า ผู้ที่มีความเครียดมักจะมีสาเหตุเกี่ยวข้องกับปัจจัยโอกาสในการพัฒนา คือ ขาดโอกาสเรียนรู้และความก้าวหน้าในอาชีพ แผนการพัฒนาในด้านสายงานอาชีพไม่ชัดเจน องค์กรมีความมั่นคงในงานน้อย มีการเปลี่ยนแปลงนโยบายหรือขั้นตอนการทำงาน และเฮลท์ทรีเจล สโลคัม และวู้ดแมน (Hellriegel, Sloocum, & Woodman, 1998 อ้างถึงใน สิริพร เลียวกิตติกุล, 2545, หน้า 32) กล่าวถึง สาเหตุหลักของความเครียดในการทำงานว่า เกี่ยวข้องกับการวางแผนและการพัฒนาทางอาชีพนั้น ได้แก่ ความก้าวหน้า การสับเปลี่ยนโยกย้าย การมีโอกาสในการพัฒนาตนเอง และความมั่นคงในอาชีพ เช่น การได้รับการสนับสนุนให้เกิดความก้าวหน้าใน

ตำแหน่งอย่างมากหรือการไม่ได้รับการสนับสนุนให้เกิดความก้าวหน้าในตำแหน่ง สามารถทำให้พนักงานมีความเครียดมากขึ้น

สมหวัง มาเพชร (2543) กล่าวว่า เนื่องจากมนุษย์ทุกคนต้องทำงานเพื่อให้ได้มาซึ่งสิ่งที่ต้องการไม่ว่าจะเป็นปัจจัย 4 การมีเกียรติยศชื่อเสียง การได้รับการยกย่องจากสังคมหรือผลตอบแทนที่ได้จากการทำงาน ซึ่งอาจก่อให้เกิดความเครียดที่อาจสรุปเป็นปัจจัยที่ทำให้เกิดความเครียดในการทำงานได้แก่ (1) สภาพแวดล้อมที่ไม่เหมาะสม เช่น สถานที่คับแคบ การระบายอากาศไม่ดี แสงสว่างน้อยเกินไป หรือมีเสียงรบกวนเป็นต้น ซึ่งจะทำให้ผู้ปฏิบัติงานเกิดความไม่สบายทั้งร่างกายและจิตใจ (2) ความคุ้นเคย ได้แก่ ความคุ้นเคยกับสถานที่หรือบุคคล (3) ปริมาณงานมากเกินไป หรือคุณภาพงานสูง เช่น ได้รับมอบหมายงานจากผู้บังคับบัญชาในงานที่ไม่สามารถทำได้ แต่จำเป็นต้องรับทำจึงเกิดความรู้สึกวิตกกังวล (4) ความรับผิดชอบ ถ้าความรับผิดชอบต่องานสูง ยิ่งมีความเครียดมาก เช่น ผู้บริหารและโดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้ที่ต้องบริหารงานที่เกี่ยวข้องกับชีวิตคนยิ่งมีความเครียดมาก เช่น นักบินมีความเครียดมากกว่าผู้ช่วย เป็นต้น (5) มนุษย์สัมพันธ์ระหว่างบุคคลในหน่วยงาน เช่น สัมพันธภาพที่ไม่ดีต่อผู้บังคับบัญชาหรือผู้ร่วมงาน โดยเฉพาะสัมพันธภาพกับผู้บังคับบัญชา (6) บทบาทหน้าที่ความรับผิดชอบ เช่น ความไม่ชัดเจนของหน้าที่ทำให้เกิดการทำงานซ้ำซ้อนการเกี่ยงงาน และเกิดความขัดแย้งในการทำงาน (7) ขาดโอกาสก้าวหน้าในหน้าที่การงาน เช่น การเลื่อนขั้นที่ไม่เหมาะสม (8) การถ่ายถอนสิ่งที่เคยเป็นประโยชน์ ได้แก่ สวัสดิการต่าง ๆ ของหน่วยงาน และ (9) การมีกฎเกณฑ์มากไปในหน่วยงาน ทำให้ผู้ปฏิบัติงานเกิดความไม่สบายใจ

สมยศ นาวีการ (2546) ได้เสนอว่าบุคคลจะเผชิญกับความเครียดเมื่ออยู่ภายใต้สภาพแวดล้อมในการทำงานที่ไม่เหมาะสม โดยได้กล่าวถึงปัจจัยที่เกี่ยวกับสภาพแวดล้อมในการทำงานของบุคคลที่ทำให้เกิดความเครียด คือ (1) ตัวงาน ได้แก่ รูปแบบการทำงาน วิถีทางที่งานถูกออกแบบ แรงกดดันของเวลาชั่วโมงการทำงานหรือตารางเวลาการทำงานที่ยืดหยุ่นได้ โดยความยากง่ายของงานที่บุคคลได้เผชิญอยู่นั้นเป็นสิ่งที่ทำให้บุคคลเกิดความเครียดได้ (2) ความคาดหวังของบุคคลอื่นที่มีต่อบุคคลหนึ่งที่นำไปสู่ความเครียด บ่อยครั้งที่ความคาดหวังของบุคคลอื่นต่อบุคคลหนึ่งไม่ชัดเจน เกิดการขัดแย้งกัน หรือมีความคาดหวังสูงเกินไปต่อบุคคลที่จะทำได้ภายในเวลาที่จัดสรร ก็เป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้บุคคลต้องเผชิญกับความเครียด และ (3) ปัจจัยส่วนบุคคล ปัญหาชีวิตของบุคคลนั้นสามารถที่จะเพิ่มความกดดัน เมื่อรวมเข้ากับสถานการณ์ของงานที่บุคคลกำลังเผชิญอยู่และก่อให้เกิดความเครียดได้ นอกจากนี้ สมยศ นาวีการ (2546) ยังได้กล่าวถึง สภาพแวดล้อมในการทำงานกับความเครียดว่า สภาพแวดล้อมในการทำงานที่ไม่สบาย จะเป็นแหล่งที่มาของความเครียด เช่น การจัดวางหรือออกแบบอุปกรณ์ต่าง ๆ ที่ไม่เหมาะสม ก็สามารถที่จะส่งผลต่อความเครียดได้เมื่อพนักงานจะต้องเผชิญกับสภาพการณ์ดังกล่าวอยู่เป็นประจำ

จากที่ประมวลมาข้างต้น จะเห็นได้ว่า ความเครียดเกิดจากสาเหตุหลายประการทั้งที่เกิดขึ้นจากภายในตัวบุคคล เช่น ทางกายภาพ จิตใจ และเกิดจากสิ่งแวดล้อมภายนอก เช่น บรรยากาศในการทำงานร่วมกับบุคคลอื่น ความสัมพันธ์กับผู้ร่วมงาน เป็นต้น ส่วนสาเหตุที่ทำให้ครูมีความเครียด นอกจากปัจจัยสภาพแวดล้อมที่ส่งผลโดยตรงต่อการสอนของครู เช่น พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน ภาระงานที่เพิ่มมากขึ้นแล้ว ยังมีสาเหตุที่สำคัญ ได้แก่ การเปลี่ยนแปลง

บทบาทของครูในปัจจุบัน ทำให้เกิดความขัดแย้งในบทบาทของครูเพิ่มมากขึ้น ประกอบกับความไม่ชัดเจนเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ของระบบการศึกษา ความเสื่อมถอยด้านภาพลักษณ์ของครู ตลอดจนเจตคติของสังคมที่มีต่อครู ทำให้ครูเกิดภาวะความเครียด

ผลกระทบของความเครียด

คูเปอร์ และคณะ (Cooper et al., 1993 อ้างถึงใน เพ็ญนภา อนุชิตวงศ์ 2540, หน้า 32) กล่าวว่า ความเครียดในการทำงานเป็นสิ่งที่หลีกเลี่ยงได้ยากในชีวิตการทำงาน เครื่องบ่งชี้ความเครียดในการทำงาน คือ การลาออก การขาดงาน อัตราการเจ็บป่วยและอุบัติเหตุ หากมองในแง่ของผลของความเครียดในด้านพฤติกรรมก็จะพบปรากฏการณ์ต่อไปนี้ เช่น การทำงานไม่ทันตามกำหนดและผิดนัด การทำงานสายมากขึ้น การทำงานเลินเล่อจนผิดพลาดบ่อย ลังเลใจไม่กล้าตัดสินใจ และมีปัญหาในการเข้ากับบุคคลอื่น ในขณะที่สมิท (Smith, 1997 อ้างถึงใน เพ็ญนภา อนุชิตวงศ์ 2540, หน้า 33) ได้กล่าวถึงผลกระทบจากความเครียดไว้ว่า ทำให้เกิดอาการความเครียดทางร่างกาย อารมณ์ผิดปกติ เกิดความคิดวิตกกังวล พฤติกรรมการปรับตัวผิดปกติ และทำงานผิดพลาดไม่เป็นไปตามเป้าหมายที่กำหนดไว้

อย่างไรก็ตามความเครียดไม่ใช่สิ่งที่เลวร้ายไปทั้งหมดดังที่ (พรรณราย ทรัพยะประภา, 2539 อ้างถึงใน ดารณี เส็งเมือง, 2540 หน้า 45) ได้กล่าวไว้ว่า ความเครียดมิใช่สิ่งที่เลวร้ายเสมอไป ความเครียดในการทำงานนั้นไม่จำเป็นเสมอไปว่าจะเป็นสิ่งที่ไม่พึงปรารถนา ความเครียดเพียงเล็กน้อยหรือพอประมาณจะเป็นสิ่งกระตุ้นให้คนมีมานะที่จะทำงานมากขึ้น แต่ความเครียดสูงมากเกินไปจะนำไปสู่สภาพผิดปกติทางกาย เช่น ความผิดปกติของหัวใจ เช่น เป็นโรคหัวใจวาย หลอดเลือดอุดตัน ความดันโลหิตสูง นอกจากความผิดปกติทางกายแล้ว ยังนำไปสู่ปัญหาทางอารมณ์ เช่น หงุดหงิด อารมณ์เสียง่าย ก้าวร้าว ดุเดือด ซึ่งก่อให้เกิดการทะเลาะวิวาทกับผู้อื่น ก่อปัญหาทางด้านสัมพันธภาพกับผู้อื่น ทั้งในบ้านและที่ทำงานโดยไม่สมควรและผลของความผิดปกติทั้งทางร่างกายและจิตใจดังกล่าว ย่อมกระทบกระเทือนโดยตรงและอย่างร้ายแรงต่อประสิทธิภาพของการทำงาน ทำให้เกิดความเบื่อหน่าย คิดอะไรไม่ออก ทำงานไม่เสร็จ หาโอกาสเลี่ยงงาน หรือทำงานผิดพลาด ก่อให้เกิดวามเสียหายแก่องค์กรได้

เบอร์นสไตน์ และคณะ (Bernstein et al., 1988, pp. 419-487 อ้างถึงใน กรมสุขภาพจิต, 2542, หน้า 78) ได้กล่าวถึงการตอบสนองของมนุษย์ต่อความเครียดไว้อย่างน่าสนใจโดยได้แบ่งการตอบสนองของมนุษย์ต่อความเครียดเป็น 3 มิติ คือ (1) การตอบสนองต่อความเครียดด้านร่างกาย (Physical Stress Response) จากการค้นพบของเซลเย (Selye, 1965 อ้างถึงใน สุรีย์ กาญจนวงศ์ และจริยาวัตร คมพยัคฆ์, 2545, หน้า 39) พบว่าในภาวะที่เกิดความเครียดคนเราจะมีการปรับตัวใน 2 ลักษณะ คือ สู้ (Fight) หรือหนี (Flight) ซึ่งการปรับตัวในขั้นแรกนี้เรียกว่าขั้นกระตุ้นเตือน (Alarm Reaction) ต่อจากนั้นการกระตุ้นเตือนทางร่างกายจะลดลง แต่ยังคงสูงกว่าระดับปกติ ต่อมอดรีนอลจะปล่อยฮอร์โมนออกมาเสริมกำลัง ซึ่งแม้จะช่วยเผชิญกับภาวะความเครียด แต่ก็จะทำให้ร่างกายอ่อนแอ ในขั้นนี้เรียกว่าขั้นต้านทาน (State of Resistance) เมื่อมีการเร้าทางด้านร่างกายนาน ๆ จะทำให้พลังงานในร่างกายสูญเสีย ความต้านทานโรคของร่างกายต่ำลงร่างกายอ่อนแอ และอาจทำให้เกิดโรคที่ถึงขึ้นเสียชีวิตได้ ซึ่งเป็นขั้นที่เรียกว่าขั้นหมดแรง (State of Exhaustion) สภาวะทั้ง 3 ขั้นนี้ เซลเยเรียกว่าเป็นการปรับตัวทั่วไป หรือ General AdaptationSyndrome (GAS) ซึ่งจะเกิด

ขึ้นกับบุคคลทุกคนเมื่อต้องเผชิญกับสิ่งที่ทำให้รู้สึกตื่นเต้น ตกใจ กลัวหรือเสียใจ (2) การตอบสนองความเครียดด้านจิตใจ (Psychological Stress Response) เป็นการเปลี่ยนแปลงด้านอารมณ์และความนึกคิด ซึ่งแบ่งเป็น 2 ข้อใหญ่ ๆ ได้แก่ การตอบสนองความเครียดด้านอารมณ์ โดยทั่วไปจะเป็นปฏิกิริยาในด้านความวิตกกังวล ความโกรธ ความรู้สึกซึมเศร้า ซึ่ง 2 ประการหลังนี้จะเกิดขึ้นในระหว่างหรือหลังจากที่มีความขัดแย้ง ความล้มเหลว การพลาดโอกาสหรือความสูญเสีย และการตอบสนองความเครียดด้านความนึกคิด การตอบสนองด้านนี้เป็นสาเหตุให้ความสามารถด้านสมาธิ การคิด หรือความจำลดลง นอกจากนี้แล้วยังมีการตอบสนองที่เรียกว่า“กลไกป้องกันตัว” (Defense Mechanism) ตามทฤษฎีของฟรอยด์ ซึ่งเป็นการตอบสนองด้านจิตใจเพื่อปกป้องบุคคลให้พ้นจากความวิตกกังวลและความเครียดทางอารมณ์ เช่น การเก็บกด (Repression) ซึ่งเป็นการปิดบังอาการไว้ ทำให้บุคคลไม่สามารถพัฒนากลวิธีการเผชิญความเครียดได้ และ (3) การตอบสนองความเครียดด้านพฤติกรรม (Behavioral Stress Response) เงื่อนไขที่บุคคลจะตอบสนองต่อความเครียดด้านร่างกายและอารมณ์ได้เพียงใดนั้น เราสามารถดูได้จากการตอบสนองทางด้านพฤติกรรม กล่าวคือ การตอบสนองด้านพฤติกรรมจะทำให้มองเห็นว่าบุคคลมีการเปลี่ยนแปลงไป เช่น ไรจากการกระทำ การพูด ทั้งนี้ ขึ้นอยู่กับระดับความเครียด บุคลิกภาพ และสิ่งแวดล้อมในขณะนั้น เช่น สีหน้าที่แสดงออกและเสียงที่สั่น เป็นต้น

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเครียดในการปฏิบัติงานของครู

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่ามีผู้ศึกษาเกี่ยวกับความเครียดในการปฏิบัติงานของครูดังนี้

ทศพล บุญธรรม (2547) ศึกษาเรื่อง ภาวะความเครียดจากการทำงานของครูระดับมัธยมศึกษา ในเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต 1 ผลการวิจัย พบว่า (1) ภาวะความเครียดจากการทำงานของครูอยู่ในระดับน้อย ความคาดหวังในบทบาทครูอยู่ในระดับมาก ภาระความรับผิดชอบงานอยู่ในระดับปานกลาง และความสัมพันธ์กับผู้บังคับบัญชาและเพื่อนร่วมงานอยู่ในระดับมาก (2) ภาวะความเครียดจากการทำงานของครู จำแนกตาม เพศ ระดับชั้นการสอน สถานภาพสมรส ระยะเวลาการปฏิบัติงาน และรายได้ของครอบครัว พบว่า ไม่แตกต่างกัน และ (3) ความสัมพันธ์กับผู้บังคับบัญชา และเพื่อนร่วมงาน และภาระความรับผิดชอบงานสามารถร่วมกันทำนายภาวะความเครียดจากการทำงานของครูได้ร้อยละ 30.60 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

หลิว ชิง และยูกุย (Liu, Qing, & Yugui, 2010) ได้ทำการศึกษาเพื่อตรวจสอบแหล่งที่มาความเครียดของครูผู้สอนวิชาเคมีของโรงเรียนระดับมัธยมศึกษา ในมณฑลส่านซี ประเทศจีน โดยเก็บรวบรวมข้อมูลจากครูจำนวน 101 คน จากจำนวน 15 โรงเรียน ผลการศึกษาพบแหล่งที่มาของความเครียดจำนวน 19 รายการ ซึ่งสามารถแบ่งได้เป็น 5 กลุ่ม คือ ภาระงานในการสอน ระบบการบริหารงานของโรงเรียน ความต้องการของผู้ปกครองและสังคม ความต้องการพัฒนาตนเอง และสิ่งอำนวยความสะดวกในการสอน และระบุว่ามาตรการ เช่น การเพิ่มค่าจ้าง การปรับปรุงสภาพแวดล้อมและสิ่งอำนวยความสะดวกอย่างเอาใจใส่ และการสร้างโอกาสในการพัฒนาครูผู้สอนให้มากขึ้น ควรได้รับการพิจารณาให้นำมาใช้เพื่อลดระดับความเครียดของครู

อลัน เชน และเอเลน (Alan, Chen, & Elaine, 2010) ได้ทำการศึกษาเพื่อตรวจสอบปัญหาสุขภาพในการประกอบอาชีพของครูโรงเรียนประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ในฮ่องกง

เก็บรวบรวมข้อมูลจากครูจำนวน 6,000 คน โดยใช้แบบสอบถามที่ส่งไปทางไปรษณีย์ ผลการศึกษาพบว่า เมื่อเปรียบเทียบระดับความเครียดของครูในช่วง 5 ปีที่ผ่านมา ครูมีความเครียดเพิ่มขึ้น โดยตัวการที่ทำให้ครูเกิดความเครียดมากที่สุด คือ ภาระงานหนัก ความกดดันด้านเวลา การปฏิรูปการศึกษา ความกดดันจากภายนอกโรงเรียน การให้ความสำคัญกับการศึกษาต่อ การจัดการกับพฤติกรรมและการเรียนของนักเรียน และระบุว่าผลการศึกษานี้จะเป็นประโยชน์ต่อรัฐบาลและองค์กรที่เกี่ยวข้องในการกำหนดนโยบายและวางกลยุทธ์เพื่อช่วยบรรเทาและรับมือกับการทำงานที่เกี่ยวข้องกับปัญหาสุขภาพของครูต่อไป

เฟอร์กูสัน ฟรอสท์ และฮอลล์ (Ferguson, Frost, & Hall, 2012) ได้ศึกษาปัจจัยที่ใช้ทำนายความวิตกังวล ความรู้สึกซึมเศร้า และความพึงพอใจในงานของครู โดยเก็บรวบรวมข้อมูลจากแบบสอบถาม ทำการวิเคราะห์ปัจจัยและการถดถอยเชิงเส้น ผลการศึกษาพบว่า (1) ภาระงานและพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียนเป็นตัวทำนายความรู้สึกซึมเศร้าของครูได้อย่างมีนัยสำคัญ (2) ภาระงาน พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน และเงื่อนไขในการทำงานเป็นตัวทำนายความวิตกกังวัลของครูได้อย่างมีนัยสำคัญ (3) ประสบการณ์ในการสอนเป็นตัวทำนายความพึงพอใจในงานของครูได้อย่างมีนัยสำคัญ และ (4) ความวิตกกังวล เพศ ระดับชั้นที่สอน และตำแหน่งงานไม่ได้เป็นตัวทำนายความพึงพอใจในงานของครูอย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้ยังได้ให้ข้อเสนอแนะว่าความพยายามเพื่อปรับปรุงภาระงาน พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน และเงื่อนไขในการทำงานอาจช่วยลดระดับความเครียด ความรู้สึกซึมเศร้า และความวิกตกังวล และระบุว่าผลการศึกษานี้อาจใช้เป็นแนวทางให้ครูและผู้บริหารใช้ความพยายามเพื่อลดปัญหาการลาออกจากอาชีพของครู และปรับปรุงความพึงพอใจในงานของครู

ตอนที่ 3 ความพึงพอใจในงานของครู

ความหมายของความพึงพอใจในงาน

นักวิชาการหลายท่านได้ศึกษาเรื่องความพึงพอใจในงาน และให้ความหมายไว้ ดังนี้

สุภาลักษณ์ ชัยอนันต์ (2540) ให้ความหมายของความพึงพอใจไว้ว่า เป็นความรู้สึกส่วนตัวที่รู้สึกเป็นสุขหรือยินดีที่ได้รับการตอบสนองความต้องการในสิ่งที่ขาดหายไป หรือสิ่งที่ทำให้เกิดความไม่สมดุล ความพึงพอใจเป็นสิ่งกำหนดพฤติกรรมที่จะแสดงออกของบุคคล ซึ่งมีผลต่อการเลือกที่จะปฏิบัติในกิจกรรมนั้น ๆ

สุระ หีบโอสถ (2540, หน้า 38) กล่าวว่า ความพึงพอใจในงานเป็นความรู้สึกหรือทัศนคติที่มีต่อการปฏิบัติงาน เกิดความสุขสบายที่ได้จากการทำงาน ความสุขที่ได้ทำงานกับเพื่อนร่วมงาน และมีความพึงพอใจเกี่ยวกับลักษณะงาน ค่าตอบแทน การบังคับบัญชา กลุ่มงาน และความก้าวหน้าในอาชีพ

นเรศ ภูโคกสูง (2541, หน้า 7) ให้ความหมายความพึงพอใจในงานว่า เป็นความรู้สึกที่มีความสุขหรือเจตคติของบุคคลที่มีต่อการปฏิบัติงาน ซึ่งเกิดจากการได้รับการตอบสนองความต้องการในปัจจัยต่าง ๆ ในการปฏิบัติงาน ถ้าบุคคลมีความรู้สึกหรือเจตคติที่ดีต่อการปฏิบัติงานในทางบวกจะมีผลทำให้เกิดความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน มีการเสียสละ อุทิศกาย แรงใจ และสติปัญญา

ให้แก่งานมาก ตรงกันข้ามถ้าบุคคลมีความรู้สึกหรือเจตคติที่มีต่อการปฏิบัติงานในทางลบ จะทำให้เกิดความไม่พึงพอใจในงาน ทำให้ไม่มีความกระตือรือร้นในการปฏิบัติงาน ขาดความรับผิดชอบในการปฏิบัติงาน ทั้งนี้เนื่องจากความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของบุคคลไม่คงที่แน่นอน อาจเปลี่ยนแปลงได้เสมอตามกาลเวลาและสภาพแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงไป ฉะนั้น ผู้บริหารจึงควรทำการตรวจสอบความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของบุคลากรในหน่วยงาน เพื่อที่จะได้ทำการแก้ไขปรับปรุงบทบาทหน้าที่ในการปฏิบัติงาน ให้เอื้อหรือสนองตอบต่อความต้องการของบุคลากร เพื่อเป็นการสร้างแรงจูงใจและกระตุ้นให้ผู้ปฏิบัติงานเกิดความเต็มใจที่จะใช้พลังความสามารถปฏิบัติงาน ทำให้องค์กรเกิดความเจริญและประสบความสำเร็จตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

ปรียาพร วงศ์อนุตรโรจน์ (2544, หน้า 122) ให้ความหมายของความพึงพอใจในงานว่า เป็นความรู้สึกรวมของบุคคลที่มีต่อการทำงานในทางบวก เป็นความสุขของบุคคลที่เกิดจากการปฏิบัติงาน และได้รับผลตอบแทน คือ ผลที่เป็นความพึงพอใจที่ทำให้บุคคลเกิดความรู้สึกกระตือรือร้น มีความมุ่งมั่นที่จะทำงาน มีขวัญและกำลังใจ

เดอ โนไบล์ (De Nobile, 2003) ให้ความหมายความพึงพอใจในงานว่า เป็นความรู้สึกที่ดีหรือเป็นบวกเกี่ยวกับการทำงานหรือสภาพแวดล้อมในการทำงาน

ฟิลด์แมน และอาร์โนลด์ (Feldman & Arnold, 1983, p. 192 อ้างถึงใน ณัทฐา กรีหิรัญ, 2550, หน้า 9) ให้ความหมายความพึงพอใจในงานว่า เป็นสิ่งที่แสดงออกหรือความรู้สึกในทางบวกที่มีอยู่ทั้งหมดที่บุคคลมีต่องานที่ปฏิบัติ

โดยสรุป ความพึงพอใจในงานหมายถึง ความรู้สึกหรือเจตคติในทางบวกของบุคลากรที่มีต่องานและปัจจัยต่าง ๆ ในการทำงาน ทำให้เกิดความรู้สึกเป็นสุขเมื่อได้ทำงาน พอใจกับงาน มีความกระตือรือร้น มุ่งมั่น ทุ่มเท อุทิศแรงกายแรงใจให้กับงาน เพื่อให้งานที่ทำเกิดประสิทธิภาพและบรรลุเป้าหมาย

ความสำคัญของความพึงพอใจในงาน

ความพึงพอใจในงานเป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่งที่สนองความต้องการของผู้ปฏิบัติงานทางด้านสังคมและการได้รับการยกย่องในสังคม ซึ่งสามารถใช้แทนเงิน จึงเป็นสิ่งที่ควรจัดให้มีในงานทุกประเภท ผู้นำหรือผู้บริหารจำนวนมากมักละเลยไม่เห็นความสำคัญของความพึงพอใจในงานของผู้ปฏิบัติงาน โดยคิดแต่เพียงการจะเลือกสรรบุคคลให้เหมาะสม กับงานที่จะต้องทำเท่านั้น แต่ไม่ได้ทำให้ผู้ปฏิบัติงานมีความรู้สึกมีความพึงพอใจในงานที่ทำ จึงเป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้ผู้ปฏิบัติงานเปลี่ยนงานบ่อย ลาออกหรือทำงานด้วยความเฉื่อยชา ซึ่งเซย์เลส และสเตราส์ กล่าวว่า ความพึงพอใจในงานเป็นเรื่องละเอียดอ่อนที่เกี่ยวข้องกับความต้องการและจิตใจของแต่ละบุคคลและเป็นสิ่งที่มีความสำคัญต่อผู้ปฏิบัติงานมาก เพราะผู้ปฏิบัติงานต้องการได้รับความสำเร็จตามความนึกคิดของตน กล่าวคือ ผู้ปฏิบัติงานจะมีความรู้สึกสมปรารถนาที่ได้แสดงบทบาทให้เต็มขีดความสามารถขณะที่ยังมีชีวิตอยู่ แต่การที่เขาจะทำเช่นนั้นได้ เขาต้องมีความพึงพอใจในงานของเขาก่อนและบุคคลที่ไม่พึงพอใจในงานของตนถือว่ายังไม่มีวุฒิภาวะทางจิตอย่างเต็มที่ เพราะคนโดยทั่วไปจะใช้เวลาแต่ละวันอยู่กับงานเป็นส่วนใหญ่ แต่ถ้าหากเขาพบว่างานนั้นเป็นงานที่น่าเบื่อ ไม่ท้าทาย และไม่ให้อิสระเขาก็จะเกิดความเบื่อหน่าย หงุดหงิด รำคาญใจ ซึ่งจะส่งผลร้ายแก่ตัวเขาเองและเพื่อนร่วมงานโดยตรงและอาจจะก่อให้เกิดปัญหาสังคมได้ในที่สุด นอกจากนี้คนที่พอใจในงานจะพบว่า งานเป็น

สิ่งที่สนองตอบต่อความต้องการขั้นพื้นฐานของเขา แต่คนที่ไม่เคยมีความพึงพอใจในงานจะเกิดความท้อแท้ หรือมีข้อขัดแย้งในการทำงานจะทำให้ขวัญและกำลังใจในการทำงานต่ำลงและมีผลทำให้ประสิทธิภาพของงานลดต่ำตามลงไปด้วย สอดคล้องกับเวอร์เทอร์ และเดวิด ที่กล่าวว่า ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานจะมีผลต่อการลาออก การขาดงาน ความประทับใจ และประเด็นที่มีความสำคัญต่อการดำรงชีวิตอื่น ๆ (Sayless & Strauss, 1966, pp. 22-27; Werther & David, 1981, p. 268 อ้างถึงใน ดาลัด กุศลผลบุญ, 2547, หน้า 46-47)

ปรียาพร วงศ์อนุตรโรจน์ (2544, หน้า 121) กล่าวว่า ความพึงพอใจในงานของบุคคลในองค์กร มีผลต่อความสำเร็จของงานและองค์กร รวมทั้งความสุขของผู้ทำงานด้วย องค์กรใดก็ตามหากบุคคลในองค์กรไม่มีความพึงพอใจในงาน ก็จะเป็นมูลเหตุหนึ่งที่ทำให้ผลงานและการปฏิบัติงานต่ำกว่ามาตรฐาน คุณภาพของงานลดลง มีการขาดงาน ลาออกจากงาน หรืออาจก่อให้เกิดปัญหาอาชญากรรมและปัญหาทางวินัยได้อีกด้วย

ความพึงพอใจในงานมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อวิชาชีพครู เพราะเป็นเครื่องเสริมขวัญและกำลังใจในการจัดกิจกรรมการสอนให้มีประสิทธิภาพ บรรลุเป้าหมายขององค์กร ถ้าหากครูเกิดความไม่พึงพอใจในวิชาชีพของตนแล้ว จะส่งผลถึงประสิทธิภาพการปฏิบัติงานและคุณภาพการศึกษาของเยาวชน ทัศนคติที่ดีต่ออาชีพจะแสดงให้เห็นถึงความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน โบแชมป์ และเบาวี่ (Beauchamp & Bowie, 2004)) กล่าวว่า การมีทัศนคติที่ดีต่ออาชีพครู หรือมีความรัก ศรัทธาในอาชีพครู ถือเป็นสิ่งพื้นฐานของความสำเร็จในการสอนหรือการนำหลักสูตรไปใช้ทำให้ครูเกิดขวัญและกำลังใจในการปฏิบัติหน้าที่การสอนให้มีประสิทธิภาพ ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ อันส่งผลให้คุณภาพการศึกษาบรรลุตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ จึงควรส่งเสริมในการสร้างขวัญและกำลังใจให้ครูเกิดความพึงพอใจในงานและเกิดแรงจูงใจในการทำงานให้มากขึ้น

สรุปได้ว่า ความพึงพอใจในงานจะทำให้บุคคลเอาใจใส่ต่องาน ยอมเสียสละเวลาและความสุขส่วนตนเพื่องาน มีขวัญกำลังใจและความคิดสร้างสรรค์ในการปฏิบัติงานตลอดจนไม่ขาดหรือหยุดงานโดยไม่จำเป็นซึ่ง ส่งผลต่อประสิทธิภาพในการทำงานและเกิดประสิทธิผลตามเป้าหมายขององค์กร

แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับความพึงพอใจในงาน

จากการศึกษาพบว่าความพึงพอใจในงานมีองค์ประกอบหลายอย่าง ไม่มีทฤษฎีใดมีรายละเอียดและเนื้อหาครบถ้วน การศึกษาจึงใช้การผสมผสานหลายทฤษฎีที่กล่าวว่า ถ้าบุคคลได้รับการตอบสนองความต้องการมากเขาจะมีความพึงพอใจในงานมากเป็นผลให้เขามีความกระตือรือร้นทำงานด้วยความเต็มใจและอุตสาหะพยายาม แต่ในทางตรงกันข้ามหากบุคคลไม่ได้รับการตอบสนองความต้องการ ความไม่พึงพอใจในการทำงานก็ย่อมจะเกิดขึ้นตามความคิดเห็นของนักวิชาการหลายท่านกล่าวว่า ความพึงพอใจในงานขึ้นอยู่กับองค์ประกอบที่เป็นปัจจัยหรือสิ่งจูงใจต่าง ๆ ที่มีอยู่ในหน่วยงาน ถ้าบุคคลได้รับการตอบสนองในปัจจัยเหล่านี้ได้อย่างเพียงพอ บุคคลนั้นก็จะเกิดความพึงพอใจในงาน ซึ่งจะนำไปสู่ผลการปฏิบัติงานที่ดี ได้มีผู้ทำการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับความพึงพอใจในงานไว้หลายทฤษฎีโดยกล่าวว่า ความพึงพอใจในงานมีความเกี่ยวข้องกับความต้องการของมนุษย์ (Human Needs) และการจูงใจ (Motivation) ซึ่งเน้นถึงความเข้าใจที่อยู่ภายในบุคคลที่เป็นสาเหตุทำให้บุคคลปฏิบัติในแนวทางบางอย่าง สำหรับทฤษฎีที่จะกล่าวต่อไปนี้จะ

เป็นทฤษฎีที่สำคัญเกี่ยวข้องกับการทำงานของ มนุษย์ การบริหารและการจัดการของผู้บริหารและบุคลากรในสถานศึกษามากที่สุด โดยนำเสนอตามลำดับ ดังนี้

ทฤษฎีความต้องการตามลำดับขั้นของมาสโลว์ (Maslow's Hierarchy of Needs)

มาสโลว์ (Maslow, 1970, pp. 35-45 อ้างถึงใน ดาลัด กุศลผลบุญ, 2547, หน้า 51-52) ได้เสนอทฤษฎีความต้องการตามลำดับขั้น (Hierarchy of Need) ซึ่งเป็นทฤษฎีแรงจูงใจที่ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวาง ทฤษฎีของมาสโลว์ตั้งอยู่บนสมมติฐานที่ว่า มนุษย์มีความต้องการอยู่เสมอและไม่สิ้นสุด และความต้องการจะเรียงลำดับขั้นตอนตามความสำคัญเมื่อความต้องการลำดับต่ำได้รับการตอบสนองแล้ว บุคคลจะให้ความสนใจกับความต้องการในลำดับสูงขึ้นต่อไป ซึ่งลำดับขั้นของความต้องการมีดังนี้

1. ความต้องการทางร่างกาย (Physiological Needs) เป็นความต้องการพื้นฐานของร่างกายและจำเป็นที่สุดสำหรับการดำรงชีวิตของมนุษย์ เป็นความต้องการที่มนุษย์ต้องได้รับการตอบสนองก่อนความต้องการอื่น ๆ เช่น ความต้องการอากาศ ความหิว ความกระหาย ความต้องการทางเพศ และการพักผ่อน เป็นต้น

2. ความต้องการความมั่นคงและความปลอดภัย (Safety Needs) เป็นความต้องการความมั่งคงปลอดภัยทั้งทางร่างกายและจิตใจ เป็นอิสระจากความกลัว ขู่เข็ญ บังคับ จากผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม เป็นความต้องการที่จะได้รับการปกป้องคุ้มกัน ความต้องการประเภทนี้เริ่มตั้งแต่วัยทารกจนกระทั่งวัยชรา ความต้องการที่จะมีงานทำเป็นหลักแหล่งก็เป็นความต้องการเพื่อสวัสดิภาพของผู้ใหญ่อย่างหนึ่ง

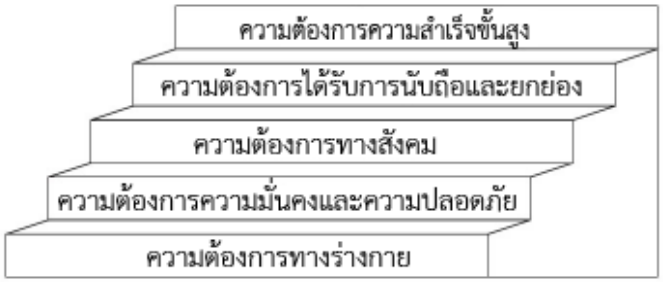
3. ความต้องการทางสังคม (Social Needs) เป็นความต้องการมีมิตรสัมพันธ์กับบุคคลทั่ว ๆ ไป ต้องการให้สังคมยอมรับตนเข้าเป็นสมาชิกได้มีส่วนร่วมในสังคม มนุษย์ทุกคนมีความปรารถนาจะให้เป็นที่รักของผู้อื่น และต้องการมีความสัมพันธ์ผู้อื่นและเป็นส่วนหนึ่งของหมู่ ทราบว่าทุกคนยอมรับตนเป็นสมาชิก คนที่รู้สึกเหงาไม่มีเพื่อน มีชีวิตไม่สมบูรณ์ เป็นผู้ที่จะต้องซ่อมความต้องการประเภทนี้ คนที่รู้สึกว่าตนเป็นที่รักและยอมรับของหมู่จะเป็นผู้ที่สมปรารถนาในความต้องการความรักและเป็นส่วนหนึ่งของหมู่

4. ความต้องการได้รับการนับถือและยกย่อง (Esteem Needs) ความต้องการประเภทนี้ประกอบด้วยความต้องการที่จะประสบความสำเร็จ มีความสามารถ ความเป็นอิสระและเสรีภาพ ต้องการที่จะให้ผู้อื่นเห็นว่าตนมีความสามารถ มีคุณค่าและมีเกียรติ ต้องการได้รับการยกย่องนับถือจากผู้อื่น ผู้ที่สมปรารถนาในความต้องการนี้จะเป็นผู้มีความมั่นคงในตนเอง เป็นคนมีประโยชน์และมีค่า ตรงข้ามกับผู้ที่ขาดความต้องการประเภทนี้ จะรู้สึกว่าตนไม่มีความสามารถและมีปมด้อย มองโลกในแง่ร้าย

5. ความต้องการความสำเร็จขั้นสูง (Self-Actualization) เป็นความต้องการที่จะรู้จักตนเองตามสภาพที่แท้จริงของตนเอง จะกล้าที่จะตัดสินใจเลือกทางเดินชีวิต รู้จักค่านิยมของตนเอง มีความจริงใจต่อตนเอง ปรารถนาที่จะเป็นคนดีที่สุดเท่าที่จะมีความสามารถทำได้ ทั้งทางด้านสติปัญญา ทักษะ และอารมณ์ความรู้สึกยอมรับตนเองทั้งส่วนดีและส่วนเสียของตน ที่สำคัญที่สุดก็คือการมีสติที่จะยอมรับว่าตนใช้กลไกในการป้องกันตนในการปรับตัวและพยายามที่จะเลิกใช้ เปิดโอกาสให้ตนเองเผชิญกับความจริงของชีวิต เผชิญกับสิ่งแวดล้อมใหม่ ๆ โดยคิดว่าเป็นสิ่งที่ “ท้าทาย”

“น่าตื่นเต้น” และมีความหมาย กระบวนการที่จะพัฒนาตนเองเต็มที่เป็นกระบวนการที่ไม่มีจุดจบ ตลอดเวลาที่จะมีชีวิตอยู่ มนุษย์ทุกคนมีความต้องการที่จะพัฒนาตนเองเต็มที่ตามศักยภาพของตน เพราะมีน้อยคนที่จะได้ถึงขั้นอย่าง “Self-Actualization” สมบูรณ์

ทฤษฎีของมาสโลว์มุ่งเน้นการบำบัดความต้องการของมนุษย์ เมื่อมนุษย์ได้รับการตอบสนองความต้องการแล้วก็จะเกิดความพึงพอใจ



ภาพที่ 5 ทฤษฎีความต้องการตามลำดับขั้นของมาสโลว์ (มัลลิกา ตันสอน, 2545, หน้า 197 อ้างถึงใน พิสมัย สงจันทร์, 2549, หน้า 27)

ทฤษฎีของมาสโลว์ ได้ถูกนำมาปรับใช้ในองค์กรต่าง ๆ อย่างกว้างขวางและแตกต่างไปตามลักษณะหรือองค์กร เพื่อสร้างความพึงพอใจ หรือตอบสนองความต้องการของคนในองค์กร อันนำไปสู่ประสิทธิภาพในการทำงาน ดังแสดงในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ตัวอย่างการนำทฤษฎีของมาสโลว์มาปรับใช้ในองค์กร (Steers & Portor, 1991, p.160 อ้างถึงใน พิสมัย สงจันทร์, 2549, หน้า 28)

ระดับความต้องการ	รางวัลทั่ว ๆ ไป	ปัจจัยตอบสนองในองค์กร
1. ความต้องการทางร่างกาย	อาหาร น้ำ อากาศ การพักผ่อน เพศ ฯลฯ	การจ่ายเงิน ที่รับประทานอาหาร เงื่อนไขการทำงานที่พึงพอใจ
2. ความต้องการความมั่นคง และความปลอดภัย	การคุ้มครองป้องกัน การดูแลรักษา	สภาพงานที่ปลอดภัย งานที่มั่นคง ผลประโยชน์จากบริษัท
3. ความต้องการทางสังคม	ความรัก การมีส่วนร่วม	การรวมกลุ่มทำงาน สมาคมอาชีพ การนิเทศอย่างเป็นกันเอง
4. ความต้องการการยอมรับนับถือ	เกียรติยศ ชื่อเสียง สถานภาพ	การยอมรับจากสังคม ชนิดของงาน สถานภาพในงาน
5. ความต้องการความสำเร็จในงาน	ความก้าวหน้า การสร้างสรรค์ การพัฒนา	งานที่ท้าทาย ผลสัมฤทธิ์ในงาน โอกาสในการสร้างสรรค์ ความก้าวหน้าในองค์กร

ทฤษฎีสององค์ประกอบของเฮอร์ซเบิร์ก (Herzberg's Two Factors Theory)

ทฤษฎีการจูงใจ-ค้ำจุนของเฮอร์ซเบิร์ก (Herzberg's Motivative-Maintenance Theory) หรือมีชื่อเรียกอีกหลายชื่อ เช่น Two Factor Theory, Dual Factor Theory หรือ Motivative-Hygience Theory เป็นทฤษฎีที่กล่าวถึงความพึงพอใจและความไม่พึงพอใจในการปฏิบัติงาน จากการศึกษาของเฮอร์เบิร์กและคณะเพื่อนร่วมงาน ได้ทำการทดลองในปี ค.ศ. 1951 ที่เมือง Pittburg มลรัฐ Pennsylvania ประเทศสหรัฐอเมริกา ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วย วิศวกรและนักบัญชีของบริษัทต่าง ๆ จำนวน 200 คน โดยการสัมภาษณ์เพื่อหาคำตอบว่าสถานการณ์อย่างไร ที่ทำให้วิศวกรและนักบัญชีมีความพึงพอใจในงานมากขึ้นหรือน้อยลง และถามความคิดเห็นของตัวอย่างเกี่ยวกับสภาพการณ์ที่ทำให้เขามีความรู้สึกที่ดีต่องานของเขา และผู้สัมภาษณ์ยังให้วิศวกรและนักบัญชีตอบว่า ความรู้สึกพึงพอใจและไม่พึงพอใจในงานนั้นมีผลถึงการปฏิบัติงาน ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และความเป็นอยู่ของตนหรือไม่ ผลจากการศึกษาของเฮอร์ซเบิร์ก สามารถแยกองค์ประกอบที่มีผลต่อความพึงพอใจในงานได้เป็น 2 ประเภท คือ

1. องค์ประกอบจูงใจ (Motivator Factors) เป็นองค์ประกอบที่ทำให้เกิดความพึงพอใจ มีอยู่ 5 ประการ คือ

1.1 ความสำเร็จของงาน (Achievement) หมายถึง การที่คนทำงานได้เสร็จสิ้นและประสบผลสำเร็จอย่างดี สามารถแก้ปัญญาต่าง ๆ และรู้จักป้องกันปัญหาที่จะเกิดขึ้น เมื่องาน

ประสบผลสำเร็จจึงเกิดความรู้สึกพอใจและปลาบปลื้มในผลสำเร็จของงานนั้น

1.2 การได้รับการนับถือและยกย่อง (Recognition) หมายถึง การได้รับการยอมรับนับถือไม่ว่าจากผู้บังคับบัญชา จากเพื่อน จากผู้มาขอรับคำปรึกษาหรือจากบุคคลในหน่วยงาน การยอมรับนี้จะอยู่ในรูปของการยกย่อง ชมเชย การแสดงความยินดีหรือการยอมรับในความรู้ความสามารถ เมื่อได้ทำงานอย่างใดอย่างหนึ่งบรรลุผลสำเร็จ

1.3 ลักษณะของงาน (Work Itself) หมายถึง งานที่น่าสนใจ งานที่ต้องอาศัยความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ ท้าทาย หรือเป็นงานที่สามารถทำตั้งแต่ต้นจนจบได้โดยลำพัง

1.4 ความรับผิดชอบ (Responsibility) หมายถึง ความพึงพอใจที่เกิดขึ้นจากการได้รับมอบหมายให้รับผิดชอบและมีอำนาจในงานที่รับผิดชอบอย่างเต็มที่ ไม่มีการตรวจสอบหรือควบคุมอย่างใกล้ชิด

1.5 ความก้าวหน้าในตำแหน่งการงาน (Advancement) หมายถึง ได้รับเลื่อนขั้นเลื่อนตำแหน่งให้สูงขึ้น การมีโอกาสได้ศึกษาเพื่อหาความรู้เพิ่มเติม หรือการได้รับการฝึกอบรม

2. องค์ประกอบค้ำจุน (Hygiene Factors) เป็นองค์ประกอบที่เกี่ยวกับสิ่งแวดล้อมในการปฏิบัติงานมีอยู่ 11 ประการ คือ

2.1 เงินเดือน (Salary) หมายถึง เงินเดือนและการเลื่อนขั้นเงินเดือนนั้น เป็นที่พอใจของบุคคลในหน่วยงาน

2.2 โอกาสที่จะได้รับความก้าวหน้าในอนาคต (Possibility of Growth) หมายถึง โอกาสที่จะได้รับการแต่งตั้งเลื่อนตำแหน่งภายในหน่วยงานและได้รับความก้าวหน้าในทักษะวิชาชีพ

2.3 ความสัมพันธ์กับผู้ใต้บังคับบัญชา (Interpersonal Relation with Subordinates) หมายถึง การที่บุคคลสามารถทำงานร่วมกัน มีความเข้าใจอันดีและความสัมพันธ์อันดีกับผู้ใต้บังคับบัญชา

2.4 สถานะของอาชีพ (Status) หมายถึง อาชีพนั้นเป็นที่ยอมรับของสังคม มีเกียรติและศักดิ์ศรี

2.5 ความสัมพันธ์กับผู้บังคับบัญชา (Interpersonal Relation with Superiors) หมายถึง การติดต่อระหว่างบุคคลกับผู้บังคับบัญชาที่แสดงความสัมพันธ์อันดีต่อกัน ความสามารถทำงานร่วมกันและเข้าใจซึ่งกันและกัน

2.6 ความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน (Interpersonal Relation with Peers) หมายถึง การติดต่อระหว่างบุคคลกับเพื่อนร่วมงานที่แสดงความสัมพันธ์อันดีต่อกัน ความสามารถทำงานร่วมกันและเข้าใจซึ่งกันและกัน

2.7 นโยบายและการบริหารงานองค์กร (Company Policy and Administration) หมายถึง การจัดการ (Management) การบริหารงานขององค์กรและการติดต่อสื่อสารในหน่วยงาน

2.8 สภาพการทำงาน (Working Condition) ได้แก่ สภาพทางกายภาพของงาน เช่น แสง เสียง อากาศ ชั่วโมงทำงาน และสิ่งแวดล้อมอื่น ๆ เช่น อุปกรณ์หรือเครื่องมือต่าง ๆ

2.9 ความเป็นอยู่ส่วนตัว (Personal Life) หมายถึง ความรู้สึกดีหรือไม่ดี อันเป็น

ผลที่ได้รับจากงานของเขา เช่น การที่บุคคลถูกย้ายไปทำงานในที่แห่งใหม่ ซึ่งห่างไกลจากครอบครัว ทำให้เขาไม่มีความสุขและไม่พอใจกับงานในที่แห่งใหม่

2.10 ความมั่นคงในงาน (Job Security) หมายถึง ความรู้สึกของบุคคลที่มีต่อความมั่นคงในงาน ความยั่งยืนของอาชีพหรือความมั่นคงของหน่วยงาน

2.11 วิธีการปกครองบังคับบัญชา (Supervision Techniques) หมายถึง ความรู้ความสามารถของผู้บังคับบัญชาในการดำเนินงาน ให้คำแนะนำหรือความยุติธรรมในการบริหาร

องค์ประกอบทั้งสองเป็นสิ่งที่คนงานต้องการเพราะเป็นแรงจูงใจในการปฏิบัติงาน องค์ประกอบจูงใจเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้เกิดความสุขในการปฏิบัติงานและเมื่อคนได้รับการตอบสนองด้วยปัจจัยชนิดนี้แล้ว คนจะเกิดความพึงพอใจในงาน ส่วนองค์ประกอบค้ำจุนทำหน้าที่เป็นตัวป้องกันมิให้คนเกิดความทุกข์ หรือความไม่พึงพอใจในงาน เมื่อใดที่คนงานได้รับการตอบสนององค์ประกอบชนิดนี้อย่างเพียงพอแล้ว จะมีความพึงพอใจในงาน แต่มิได้หมายความว่าความพึงพอใจจะเกิดขึ้นเพราะองค์ประกอบค้ำจุนแต่เป็นเพียงตัวป้องกันมิให้ความไม่พึงพอใจเกิดขึ้น (Herzberg, Ferderick, Mausner Barnard, & Syndermen, 1959, pp. 113-115 อ้างถึงใน ดาลัด กุศลผลบุญ, 2547, หน้า 52-54)

จากทฤษฎีมาสโลว์ (Maslow) และเฮอร์ซเบิร์ก (Herzberg) ดังได้กล่าวมา ถึงแม้ทฤษฎีทั้งสองจะมีจุดเน้นและแนวการพิจารณาที่แตกต่างกัน แต่ก็มีความคล้ายคลึงกันมาก ดังแสดงในภาพที่ 6

ทฤษฎีความต้องการของมาสโลว์		ทฤษฎีการจูงใจของเฮอร์ซเบิร์ก
ความต้องการความสำเร็จขั้นสูง		ตัวงานที่ทำ ความสำเร็จ โอกาสเติบโต
ความต้องการได้รับการนับถือและยกย่อง		ความก้าวหน้า การยอมรับ ฐานะ
ความต้องการทางสังคม		ความสัมพันธ์หว่างบุคคลกับนาย ความสัมพันธ์หว่างบุคคลกับเพื่อน ความสัมพันธ์หว่างบุคคลกับลูกน้อง การบังคับบัญชา
ความต้องการความมั่นคง และความปลอดภัย		นโยบายและการบริหารของบริษัท ความมั่นคงในงาน สภาพของงาน
ความต้องการทางร่างกาย		เงินเดือนและชีวิตส่วนตัว

ภาพที่ 6 เปรียบเทียบทฤษฎีความต้องการตามลำดับขั้นของมาสโลว์กับทฤษฎีการจูงใจของเฮอร์ซเบิร์ก (Vroom, 1966, p. 212 อ้างถึงใน พิสมัย สงจันทร์, 2549, หน้า 38)

ทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของแมคเคลแลนด์ (Mcclelland's Achievement Motivation Theory)

แมคเคลแลนด์ นักจิตวิทยาแห่งมหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ด ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับสิ่งจูงใจของมนุษย์ในการทำงานให้เกิดผลสำเร็จ ทั้งในระดับบุคคลและระดับสังคม ผลของการศึกษาสรุปได้ว่ามนุษย์มีความต้องการอยู่ 3 ประการ คือ (McClelland, 1962, pp. 99-122 อ้างถึงใน ดาลัด กุศลผลบุญ, 2547, หน้า 56)

1. ความต้องการสัมฤทธิ์ผล (Need for Achievement) เป็นความปรารถนาจะทำสิ่งหนึ่งสิ่งใดให้สำเร็จล่วงหน้าไปด้วยดี พยายามเอาชนะอุปสรรคต่าง ๆ มีความสบายใจเมื่อประสบความสำเร็จ มีความวิตกกังวลเมื่อประสบความไม่สำเร็จ
2. ความต้องการความผูกพัน (Need for Affilliation) เป็นความต้องการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคม ต้องการความเป็นมิตรและสัมพันธภาพที่อบอุ่น
3. ความต้องการมีอำนาจบารมี (Need for Power) ได้แก่ ความต้องการรับผิดชอบของบุคคลอื่น ต้องการควบคุมและให้คุณให้โทษแก่ผู้อื่นได้

จากการศึกษาของแมคเคลแลนด์ พบว่าผู้ที่มีแรงจูงใจทางด้านความสำเร็จ โดยตัวของเขาเองจะมีคุณลักษณะที่สำคัญ 3 ประการ คือ (1) พวกเขาต้องการกำหนดเป้าหมายของพวกเขาเอง ไม่ต้องการความเลื่อนลอยไร้เป้าหมาย (2) พวกเขาจะไม่กำหนดเป้าหมายที่ยากหรือง่ายต่อความสำเร็จมากจนเกินไป และ (3) พวกเขาต้องการสิ่งย้อนกลับเกี่ยวกับผลการปฏิบัติงานของพวกเขาต้องการรู้ว่าเขาทำงานได้ดีแค่ไหน สำหรับผู้บริหารแล้ว ความต้องการอำนาจบารมีเป็นความต้องการที่สูงกว่าความต้องการความสัมฤทธิ์ผลและความต้องการผูกพัน

ทฤษฎี อี อาร์ จี ของอัลเดอร์เฟอร์ (Alderfer's Existence-Relatedness-Growth Theory)

อัลเดอร์เฟอร์ ได้แบ่งระดับความต้องการของมนุษย์ออกเป็น 3 ขั้น คือ (Alderfer, 1969, p. 33 อ้างถึงใน ดาลัด กุศลผลบุญ, 2547, หน้า 56-57)

1. ความต้องการดำรงอยู่ (Existence Needs) เป็นความต้องการที่จะดำรงชีวิต อันได้แก่ ความต้องการทางด้านร่างกายและความปลอดภัย
2. ความต้องการด้านความสัมพันธ์ (Relatedness Needs) เป็นความต้องการที่จะมีความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ๆ ในสังคม
3. ความต้องการด้านความก้าวหน้า (Growth Needs) เป็นความต้องการขั้นสูงสุด เป็นความต้องการที่จะได้รับการยกย่องในสังคมและได้รับความสำเร็จในชีวิต

ความต้องการตามทฤษฎีนี้ตั้งอยู่บนสมมติฐานที่เชื่อว่า เมื่อความต้องการในระดับใดได้รับการตอบสนองน้อย ความต้องการในระดับนั้นจะยิ่งเพิ่มมากขึ้นและความต้องการในระดับต่ำกว่าจะมีมากขึ้นด้วย เมื่อความต้องการในระดับต่ำกว่าได้รับการตอบสนองมาก ความต้องการในระดับสูงกว่าจะมากตามไปด้วยและเมื่อความต้องการสูงสุดได้รับการตอบสนองแล้ว มนุษย์จะแสวงหาความต้องการอื่น ๆ อีก

ความพึงพอใจในงานของครูกับคุณภาพการศึกษา

ความพึงพอใจในงานมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อวิชาชีพครู เพราะเป็นเครื่องเสริมขวัญและกำลังใจในการจัดกิจกรรมการสอนให้มีประสิทธิภาพ บรรลุเป้าหมายขององค์กร ถ้าหากครูเกิดความไม่พึงพอใจในวิชาชีพของตนแล้ว จะส่งผลถึงประสิทธิภาพการปฏิบัติงานและคุณภาพการศึกษาของเยาวชน ทัศนคติที่ดีต่ออาชีพจะแสดงให้เห็นถึงความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของโบแชมป์ และเบาวี่ (Beauchamp & Bowie, 2004) ที่กล่าวว่า การมีทัศนคติที่ดีต่ออาชีพครูหรือมีความรัก ศรัทธาในอาชีพครู ถือเป็นสิ่งพื้นฐานของความสำเร็จในการสอนหรือการนำหลักสูตรไปใช้ ซึ่งสอดคล้องกับเซอร์จิโอวานนีและสตาร์เรท (Sergiovanni & Starratt, 1988 อ้างถึงใน ดาลัด กุศลผลบุญ, 2547, หน้า 58) ที่กล่าวว่า ในบรรดาแรงจูงใจในการปฏิบัติงานของครูในด้านต่าง ๆ พบว่า มีความสัมพันธ์กับคุณภาพการจัดการศึกษาของโรงเรียนเป็นอย่างมาก เมื่อเปรียบเทียบในระดับความสัมพันธ์ทั้ง 5 ด้าน เรียงตามลำดับ คือ การได้รับการนับถือและยกย่อง ความก้าวหน้าในตำแหน่งการงาน ลักษณะงานที่ปฏิบัติ ความสำเร็จของงาน และความรับผิดชอบ เพราะเมื่อครูรู้สึกว่ามีประสิทธิภาพย่อมเกิดแรงจูงใจที่จะร่วมงานในโรงเรียน ซึ่งส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนสูงขึ้นกว่าเดิม แรงจูงใจในการปฏิบัติงานก็จะสูงขึ้น การยอมรับนับถือเป็นผลเกิดจากความสำเร็จ การได้รับการชมเชยทั้งคำพูดหรือการเขียน ครูมีโอกาสได้รับการพัฒนาให้เกิดทักษะใหม่ ๆ ทำให้ครูมีความสามารถเพิ่มขึ้น เกิดความเต็มใจที่จะเพิ่มเติมความรู้ให้กับตนเอง ซึ่งจะส่งผลต่อประสิทธิผลของงานที่ได้รับมอบหมายจากโรงเรียน และสอดคล้องกับสเตียร์และพอร์เตอร์ (Steers & Porter, 1977; Richard, 1977, p. 211 อ้างถึงใน ดาลัด กุศลผลบุญ, 2547, หน้า 59) ที่กล่าวว่า ผลการปฏิบัติงานของแต่ละบุคคลจะขึ้นอยู่กับแรงจูงใจความรู้ ความสามารถหรือลักษณะเฉพาะตัวและความเข้าใจในบทบาทหน้าที่ของตน แรงจูงใจในการปฏิบัติงาน คือ พลังกระตุ้นพฤติกรรมให้แต่ละบุคคลใช้ความสามารถในการทำงานไปสู่เป้าหมาย ซึ่งคุณภาพการสอนที่มีประสิทธิภาพจะส่งผลถึงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

สรุปว่า ความพึงพอใจในงานของครูทำให้ครูเกิดขวัญและกำลังใจในการปฏิบัติหน้าที่การสอนให้มีประสิทธิภาพ ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ อันส่งผลให้คุณภาพการศึกษาบรรลุตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ จึงควรส่งเสริมการสร้างขวัญและกำลังใจให้ครูเกิดความพึงพอใจในงานและเกิดแรงจูงใจในการทำงานให้มากขึ้น

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

การจัดการศึกษาจะมีคุณภาพเพียงใดขึ้นอยู่กับตัวชี้วัดหลายประการ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนเป็นตัวชี้วัดคุณภาพที่สำคัญอย่างหนึ่งซึ่งจะแสดงให้เห็นถึงประสิทธิภาพและคุณภาพของการจัดการศึกษา สถานศึกษาที่นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง แสดงให้เห็นถึงการจัดการศึกษาของสถานศึกษาแห่งนั้นมีคุณภาพสูง ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนอาจได้มาจากกระบวนการที่อาศัยการทดสอบหรือไม่อาศัยการทดสอบก็ได้ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนนอกจากจะเป็นตัวชี้วัดถึงความสามารถทางสติปัญญาของนักเรียนแล้ว ยังแสดงคุณค่าของหลักสูตร ผู้บริหาร และครูผู้สอนอีกด้วย (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2537 อ้างถึงใน พนิดา ลิปิการกุล, 2542, หน้า 62)

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความพึงพอใจในงาน

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า มีผู้ศึกษาเกี่ยวกับความพึงพอใจในงานดังนี้

อัลริคเซน (Ulriksen, 1997) ได้ศึกษาวิจัยเรื่อง การรับรู้ของผู้บริหารและครูในโรงเรียนมัธยมศึกษาที่สัมพันธ์กับปัจจัยความพึงพอใจและความไม่พึงพอใจในงาน ผลการวิจัยพบว่า

1. ครูได้รับความพึงพอใจมากที่สุดจากปัจจัยการตระหนักถึงความสำคัญภายในความสำเร็จ และงานในหน้าที่การงานของตน

2. ครูไม่พึงพอใจต่อปัจจัยที่ส่งผลกระทบจากภายนอก ได้แก่ นโยบายและการบริหารจัดการองค์กร และความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลของคนที่อยู่ใต้บังคับบัญชา นอกจากนี้งานที่ไม่ถนัด กฎเกณฑ์ที่เข้มงวดเกินไป ขัดต่อความรู้สึก และกฎเกณฑ์ที่ไม่ละเอียด ไม่แน่นอน ซึ่งจะส่งผลต่อความสัมพันธ์ระหว่างผู้บังคับบัญชากับผู้ใต้บังคับบัญชาหรือความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนร่วมงาน ตลอดจนการที่ผู้บังคับบัญชาปฏิบัติตนเหมือนเจ้านาย ส่งผลให้เกิดความไม่พึงพอใจในการทำงาน

ราธแมนน์ (Rathmann, 1999) ได้ศึกษาวิจัยเรื่อง ปัจจัยที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครูในโรงเรียนลูเธอะเริน ผลการวิจัยพบว่า ความพึงพอใจในงานของครูอยู่ในระดับสูงเกือบ 87% มีความพึงพอใจกับตำแหน่งหน้าที่และบทบาทของตนเอง ซึ่งความพึงพอใจในงานของครูมาจากยุทธศาสตร์ในด้านวิชาชีพ สิ่งแวดล้อมในการทำงาน และการสนับสนุนจากผู้บังคับบัญชา นอกจากนี้การมีปฏิสัมพันธ์ในการทำงานและการสนับสนุนจากครอบครัวก็มีส่วนช่วยให้เกิดความพึงพอใจเช่นกัน

ศิริกาญจนา อิศรางกูร ณ อยุธยา (2545) ได้ศึกษาวิจัยเรื่อง เหตุปัจจัยที่สัมพันธ์กับความพึงพอใจในงานของครูในโรงเรียนพระปริยัติธรรม แผนกสามัญศึกษา เขตการศึกษา 1 ผลการวิจัยพบว่า ความพึงพอใจในงานของครูในโรงเรียนพระปริยัติธรรม แผนกสามัญศึกษา เขตการศึกษา 1 อยู่ในระดับมาก ส่วนเหตุปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงานในระดับมาก ได้แก่ เพื่อนร่วมงาน และผู้บังคับบัญชา ส่วนปัจจัยด้านสวัสดิการและค่าตอบแทน และความรู้ความเข้าใจในงานอยู่ในระดับปานกลาง

อำนาจ ศรีศิลา (2545) ได้ศึกษาวิจัยเรื่อง ความพึงพอใจในงานของครู อาจารย์โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์ ผลการวิจัยพบว่า ระดับความพึงพอใจในงานของครู อาจารย์โดยส่วนรวมอยู่ในระดับปานกลาง เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า ด้านลักษณะของงานมีคะแนนเฉลี่ยสูงสุด เมื่อจำแนกความพึงพอใจตามเพศโดยส่วนรวมอยู่ในระดับปานกลาง ทั้งเพศชายและเพศหญิง เมื่อจำแนกความพึงพอใจตามประสบการณ์ในการปฏิบัติงาน โดยส่วนรวมอยู่ในระดับปานกลาง เมื่อจำแนกความพึงพอใจตามขนาดของโรงเรียนพบว่า โรงเรียนที่มีระดับความพึงพอใจสูงสุด คือ โรงเรียนขนาดกลาง

เดเมอร์ทาส (Demirtas, 2010) ได้ศึกษาเรื่อง ระดับความพึงพอใจในงานของครู ทำการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบวัดความพึงพอใจในการสอน จากครูที่สอนในระดับชั้นประถมศึกษา ผลการศึกษาพบว่าระดับความพึงพอใจในงานของครูอยู่ในระดับสูง โดยครูที่มีอายุอยู่ในช่วง 35-40 ปี มีระดับความพึงพอใจในงานสูงที่สุด ส่วนครูที่มีอายุตั้งแต่ 41 ปีขึ้นไป มีระดับความพึงพอใจในงานต่ำที่สุด และไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างตัวแปรประสบการณ์ในการสอนกับตัวแปรด้านการสอนอื่น ๆ และได้ระบุว่า ระดับของความพึงพอใจในงานของครูใน

ระดับสูงส่งผลกระทบด้านบวกต่อจุดมุ่งหมายทางการศึกษา ซึ่งครูที่มีความพึงพอใจในงานในระดับสูงส่งผลต่อคุณภาพของการศึกษา และส่งผลต่อความสำเร็จในการเรียนของนักเรียน

สคาลวิค และสคาลวิค (Skaalvik & Skaalvik, 2011, pp. 1209-1308) ได้ศึกษาเรื่องความพึงพอใจในงานของครูและแรงจูงใจในการลาออกจากอาชีพครู โดยตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรความรู้สึกของครู ได้แก่ ความรู้สึกของการเป็นเจ้าของ ความรู้สึกท้อแท้ ความพึงพอใจในงาน แรงจูงใจในการลาออกจากอาชีพครู และตัวแปรในระดับโรงเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นครูชาวนอร์เวย์ในโรงเรียนประถมศึกษาและมัธยมศึกษา จำนวน 2,569 คน วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้วิธีการวิเคราะห์ SEM ผลการศึกษาพบว่าตัวแปรในระดับโรงเรียนทั้ง 6 ด้าน ได้แก่ ความรักในอาชีพ การให้การสนับสนุนการปฏิบัติงาน ความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน ความสัมพันธ์กับครอบครัว ความกดดันด้านเวลา และปัญหาด้านระเบียบ มีความสัมพันธ์ทางอ้อมกับความพึงพอใจในงานและแรงจูงใจในการลาออกจากอาชีพครู โดยมีความสัมพันธ์ทางอ้อมผ่านตัวแปรความรู้สึกของการเป็นเจ้าของและรู้สึกความท้อแท้

เบนจามิน ชาง และคิม (Benjamin, Mido, & Kim, 2011, pp. 342-349) ได้ศึกษาเรื่อง ผลกระทบของการให้การสนับสนุนด้านการบริหารงานที่มีต่อครูโรงเรียนรัฐบาล โดย เก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบสอบถามจากครูผู้สอนที่สอนในโรงเรียนรัฐบาลประเทศสหรัฐอเมริกา ผลการศึกษาพบว่าการให้การสนับสนุนด้านการบริหารงาน เป็นตัวทำนายที่สำคัญที่สุดต่อความพึงพอใจในงานของครู และในขณะเดียวกันความพึงพอใจในงานเป็นตัวทำนายที่สำคัญที่สุดต่อความตั้งใจของครูที่จะอยู่ในอาชีพครูต่อไป ซึ่งเป็นข้อสนับสนุนว่าการให้การสนับสนุนด้านการบริหารงานส่งผลกระทบในเชิงบวกต่อประสบการณ์ในการสอน การควบคุมพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน และความพึงพอใจกับเงินเดือนที่ได้รับส่งผลต่อความพึงพอใจในงานและความตั้งใจที่จะอยู่ในอาชีพครู

จากการศึกษา แนวคิด ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง สรุปได้ว่า องค์ประกอบในการปฏิบัติงานโดยทั่วไปนั้น ถ้าผู้ปฏิบัติงานมีความพึงพอใจในงาน ย่อมปฏิบัติงานนั้นให้สำเร็จตามความมุ่งหมายด้วยความเต็มใจและความพึงพอใจในงานจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อผู้ปฏิบัติงานได้รับผลประโยชน์ตอบแทน ทั้งทางด้านวัตถุและทางด้านจิตใจ ซึ่งเป็นสิ่งจูงใจให้ผู้ปฏิบัติงานเกิดความพึงพอใจและมีความกระตือรือร้นในการปฏิบัติงานตามหน้าที่ ที่ได้รับมอบหมาย ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดตามทฤษฎีความต้องการตามลำดับขั้นของมาสโลว์ ที่กล่าวว่า มนุษย์มีความต้องการอยู่เสมอและไม่สิ้นสุด และความต้องการจะเรียงลำดับขั้นตอนตามความสำคัญเมื่อความต้องการลำดับต่ำได้รับการตอบสนองแล้ว บุคคลจะให้ความสนใจกับความต้องการในลำดับสูงขึ้นต่อไป ทฤษฎีของมาสโลว์มุ่งเน้นการบำบัดความต้องการของมนุษย์ เมื่อมนุษย์ได้รับการตอบสนองความต้องการแล้วก็จะเกิดความพึงพอใจ แนวคิดตามทฤษฎีของมาสโลว์สามารถนำมาปรับใช้ในการสร้างความพึงพอใจในงานของครูได้เป็นอย่างดี ส่วนผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนเป็นคุณภาพการศึกษาซึ่งจะสำเร็จหรือไม่ขึ้นอยู่กับความพึงพอใจในงานของครูและบุคลากรในโรงเรียน ฉะนั้นการที่ครูมีความพึงพอใจและมีทัศนคติที่ดีในการทำงานจะเกิดความพยายามและความมุ่งมั่นในการพัฒนางาน โดยจัดการสอนให้มีประสิทธิภาพซึ่งจะส่งผลดีต่อคุณภาพการศึกษาของนักเรียนและบรรลุตามเป้าหมายของการจัดการศึกษาขององค์กรต่อไป

ตอนที่ 4 การวิเคราะห์โมเดลลิสเรล

ลักษณะของโมเดลลิสเรล (LISREL Model)

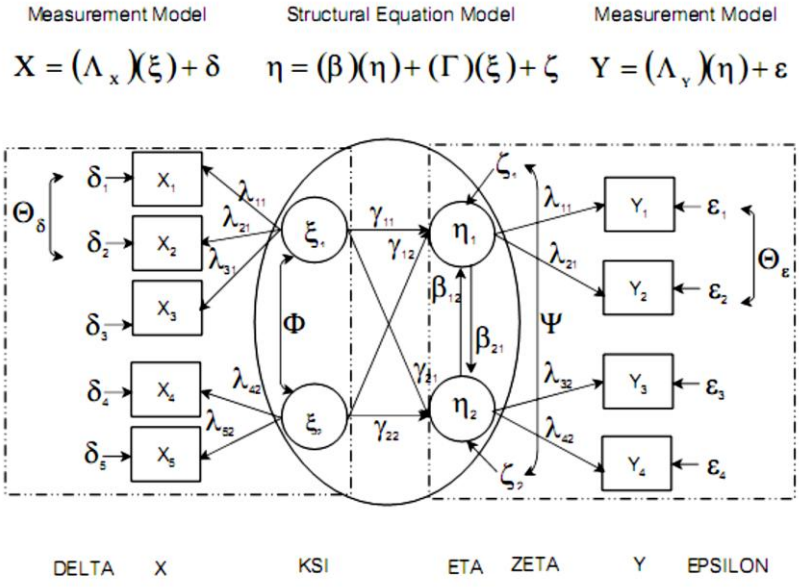
การตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุหรือโมเดลลิสเรล ประกอบด้วยโมเดลสำคัญ 2 โมเดล คือ

1. โมเดลการวัด (Measurement Model) แบ่งออกเป็นโมเดลสำหรับวัดตัวแปรแฝงภายนอกและโมเดลสำหรับวัดตัวแปรแฝงภายใน โมเดลการวัดทั้งสองเป็นโมเดลแสดงความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นระหว่างตัวแปรแฝงและตัวแปรสังเกตได้ ในโมเดลนี้มีวิธีวิเคราะห์ข้อมูลที่สำคัญ 2 วิธี คือ

1.1 การวิเคราะห์องค์ประกอบ (Factor Analysis) เป็นการวิเคราะห์องค์ประกอบของตัวแปรแฝงที่ไม่สามารถสังเกตได้ด้วยการวัดจากองค์ประกอบของตัวแปรแฝงที่ได้

1.2 การวิเคราะห์การถดถอย (Regression Analysis) เพื่อให้ได้ค่าสถิติที่ช่วยให้ทราบค่าพารามิเตอร์ที่แท้จริง และค่าตัวแปรที่วัดได้จะบอกค่าความคลาดเคลื่อนของการวัดในแต่ละตัวแปร

2. โมเดลสมการโครงสร้าง (Structural Equation Model) มีวิธีวิเคราะห์ข้อมูลที่สำคัญ คือ การวิเคราะห์อิทธิพล (Path Analysis) เป็นการวิเคราะห์หาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างตัวแปรแฝงภายนอกและตัวแปรแฝงภายใน (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542) โมเดลใหญ่ในโปรแกรมลิสเรล สามารถเขียนเป็นสมการ และแผนภาพ ได้ดังภาพที่ 7



ภาพที่ 7 โมเดลใหญ่ในโปรแกรมลิสเรล (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542, หน้า 26)

ในที่นี้

NX= จำนวนตัวแปรสังเกตได้ภายนอก

NY= จำนวนตัวแปรสังเกตได้ภายใน

NK= จำนวนตัวแปรแฝงภายนอก

NE= จำนวนตัวแปรแฝงภายใน

เวคเตอร์ของตัวแปรในโมเดล มีสัญลักษณ์อักษรกรีก คำอ่าน และความหมายดังนี้

X= Eks = เวคเตอร์ตัวแปรสังเกตได้ภายนอก X ขนาด (NX x 1)

Y= Wi = เวคเตอร์ตัวแปรสังเกตได้ภายใน Y ขนาด (NY x 1)

ξ= Xi = เวคเตอร์ตัวแปรแฝงภายนอก K ขนาด (NK x 1)

η= Eta = เวคเตอร์ตัวแปรแฝงภายใน E ขนาด (NE x 1)

δ= Delta = เวคเตอร์ความคลาดเคลื่อน d ในการวัดตัวแปร X ขนาด (NX x 1)

ε= Epsilon = เวคเตอร์ความคลาดเคลื่อน e ในการวัดตัวแปร Y ขนาด (NY x 1)

ζ= Zeta = เวคเตอร์ความคลาดเคลื่อน z ในการวัดตัวแปร E ขนาด (NE x 1)

เมทริกซ์พารามิเตอร์อิทธิพลเชิงสาเหตุหรือสัมประสิทธิ์การถดถอย (Causal Effects Or Regression Coefficients) รวม 4 เมทริกซ์ และเมทริกซ์พารามิเตอร์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วม (Variance-Covariance) รวม 4 เมทริกซ์ สัญลักษณ์คำอ่านตัวย่อภาษาอังกฤษและความหมายมีดังนี้

Λ_x= Lambda X = LX = เมทริกซ์สัมประสิทธิ์การถดถอยของ X บน K ขนาด (NX x NK)

Λ_y= Lambda Y = LY = เมทริกซ์สัมประสิทธิ์การถดถอยของ Y บน E ขนาด (NY x NE)

Γ= Gamma = GA = เมทริกซ์อิทธิพลเชิงสาเหตุจาก K ไป E ขนาด (NE x NK)

β= Beta = BE = เมทริกซ์อิทธิพลเชิงสาเหตุระหว่าง E ขนาด (NE x NE)

Φ= Phi = PH = เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วม ระหว่างตัวแปรแฝงภายนอกK ขนาด (NK x NK)

Ψ= Psi = PS = เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วม ระหว่างความคลาดเคลื่อน z ขนาด (NE x NE)

Θ_δ= Theta-delta = TD = เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วม ระหว่างความคลาดเคลื่อน d ขนาด (NX x NX)

Θ_ε= Theta-epsilon= TE = เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วม ระหว่างความคลาดเคลื่อน e ขนาด (NY x NY)

ตามกระบวนการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นตรงหรือโมเดลลิสเรลนั้น ต้องสร้างโมเดลที่เป็นโมเดลตามสมมติฐานก่อนแล้วจึงดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างโมเดลที่สร้างขึ้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งในการวิเคราะห์จะแตกต่างไปจากสถิติทั่วไปที่การวิเคราะห์ด้วยโมเดลลิสเรลจะเน้นความสำคัญของเมทริกซ์

ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วม (Variance-Covariance Matrix) ระหว่างตัวแปร การประมาณค่าพารามิเตอร์ต่าง ๆ ในโมเดล โดยอาศัยหลักการที่ว่าพยายามทำให้ค่าเมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมของตัวแปรที่สังเกตได้ ซึ่งคำนวณได้จากโมเดลและข้อมูลเชิงประจักษ์มีค่าใกล้เคียงกันมากที่สุด และรายงานดัชนีความสอดคล้อง

หลักการวิเคราะห์โมเดลริสเรล

ในการวิเคราะห์โมเดลลิสเรลมีข้อตกลงเบื้องต้น 4 ประการดังนี้ (Joreskog & Sorborn, 1989, p. 2; Mueller, 1988, p. 18 อ้างถึงใน นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542) คือ

1. ลักษณะความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้งหมดภายในโมเดล เป็นความสัมพันธ์เชิงเส้น (Linear) แบบบวก (Additive) และเป็นความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ (Causal Relationships)

2. ลักษณะการแจกแจงของตัวแปรทั้งตัวแปรภายนอกและภายใน รวมทั้งความคลาดเคลื่อนต้องเป็นการแจกแจงแบบปกติ และความคลาดเคลื่อนต่าง ๆ ต้องมีค่าเฉลี่ยเป็นศูนย์

3. ลักษณะความเป็นอิสระต้องกันระหว่างตัวแปรกับความคลาดเคลื่อนแบ่งออกเป็นความเป็นอิสระระหว่างความคลาดเคลื่อนกับตัวแปรแฝง และความเป็นอิสระระหว่างความคลาดเคลื่อนด้วยกันเอง

4. กรณีการวิเคราะห์ข้อมูลอนุกรม เวลาที่มีการวัดมากกว่า 2 ครั้ง การวัดตัวแปรต้องไม่ได้รับอิทธิพลจากช่วงเวลาเหลื่อมระหว่างการวัด

จากข้อตกลงเบื้องต้นจะเห็นได้ว่าในโมเดลลิสเรลนั้น มีการผ่อนคลายข้อตกลงของการวิเคราะห์การถดถอยและการวิเคราะห์อิทธิพลมากกว่าในโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุแบบดั้งเดิมเป็นอย่างมาก ดังจะเห็นได้จากการเปรียบเทียบลักษณะของโมเดลเชิงสาเหตุแบบดั้งเดิม (Classical Causal Model) และโมเดลลิสเรล (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542) ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 เปรียบเทียบลักษณะของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุแบบดั้งเดิมและโมเดลลิสเรล

โมเดลเชิงสาเหตุแบบดั้งเดิม (Classical Causal Model)	โมเดลลิสเรล (LISREL Model)
1. ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุทางเดียวแบบเส้น และแบบบวก	1. ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุทางเดียว และสองทาง แบบเส้น และแบบบวก
2. ความคลาดเคลื่อนมีค่าเฉลี่ยเป็นศูนย์และมีความแปรปรวนคงที่	2. ความคลาดเคลื่อนมีค่าเฉลี่ยเป็นศูนย์และมีความแปรปรวนคงที่
3. ความแปรปรวนร่วมของเทอมความคลาดเคลื่อนมีค่าเท่ากับศูนย์ (เป็นอิสระจากความคลาดเคลื่อนตัวอื่น)	3. ความแปรปรวนร่วมของเทอมความคลาดเคลื่อนมีค่าไม่เท่ากับศูนย์ได้ (ความคลาดเคลื่อนมีความสัมพันธ์กันได้)
4. ความแปรปรวนร่วมของเทอมความคลาดเคลื่อนกับตัวแปรสังเกตได้มีค่าเท่ากับศูนย์ (ตัวแปรสังเกตได้และความคลาดเคลื่อนไม่มีความสัมพันธ์กัน)	4. ความแปรปรวนร่วมของเทอมความคลาดเคลื่อนกับตัวแปรสังเกตได้มีค่าเท่ากับศูนย์
5. ตัวแปรไม่มีความคลาดเคลื่อนในการวัด	5. ตัวแปรทุกตัวในโมเดลมีความคลาดเคลื่อนในการวัดได้
6. ตัวแปรมีระดับการวัดแบบอันตรภาคเท่านั้น	6. ตัวแปรมีระดับการวัดตั้งแต่ระดับนามบัญญัติขึ้นไป
7. โมเดลมีเฉพาะตัวแปรสังเกตได้	7. โมเดลมีทั้งตัวแปรสังเกตได้และตัวแปรแฝง
8. วิเคราะห์ตามหลักการวิเคราะห์อิทธิพล	8. วิเคราะห์ตามหลักการวิเคราะห์อิทธิพล (Path Analysis) ร่วมกับการวิเคราะห์องค์ประกอบ (Factor Analysis) พร้อมกัน
9. ต้องแยกคำนวณดัชนีวัดความกลมกลืน	9. คำนวณดัชนีวัดความกลมกลืนในกระบวนการวิเคราะห์
10. ใช้การประมาณค่าพารามิเตอร์แบบกำลังสองน้อยที่สุด	10. มีวิธีการประมาณค่าพารามิเตอร์หลายแบบรวมทั้งวิธีกำลัง สองน้อยที่สุดและวิธีไลค์ลิฮูดสูงสุด

จากตารางที่ 2 จะเห็นได้ว่าโมเดลลิสเรลมีลักษณะเด่นที่ทำให้ผลการวิจัยมีความถูกต้องและมีความน่าเชื่อถือ 4 ประการดังนี้

1. หลักการในการวิเคราะห์โมเดล เป็นหลักการที่ตรงตามวิธีวิทยาการวิจัย คือ นักวิจัยได้มีการสร้างสมมติฐานในการวิจัย ในรูปแบบของความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นระหว่างตัวแปรโดยมีพื้นฐานมาจากทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง แล้วจึงนำมาวิเคราะห์โมเดลลิสเรลโดยการตรวจสอบว่าข้อมูลเชิงประจักษ์กลมกลืนกับโมเดลลิสเรลที่พัฒนาขึ้นหรือไม่

2. ลิสเรลเป็นวิธีการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติที่ใช้ศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุได้ โดยผลการวิเคราะห์ข้อมูลจะมีความถูกต้องมากกว่าการวิเคราะห์แบบดั้งเดิม เนื่องจากโมเดลมีการรวมตัวแปรแฝงและมีการรวมข้อตกลงเบื้องต้นหลายประการ ซึ่งทำให้ข้อมูลสอดคล้องกับข้อตกลงทางสถิติได้ดีขึ้น เช่น โมเดลลิสเรลยอมให้ตัวแปรมีความคลาดเคลื่อนในการวัดและความคลาดเคลื่อนการวิเคราะห์แบบสหสัมพันธ์พหุคูณซึ่งเป็นการวิเคราะห์แบบดั้งเดิมนั้น กำหนดความคลาดเคลื่อนจะต้องมีการแจกแจงแบบปกติสำหรับทุกค่าของชุดตัวแปรอิสระมีค่าเฉลี่ยเท่ากับศูนย์ ความแปรปรวนคงที่เป็นอิสระจากความคลาดเคลื่อนอื่น ๆ และเป็นอิสระจากชุดของตัวแปรอิสระ และจะต้องไม่มีความคลาดเคลื่อนเกิดขึ้นในการวัดค่าของชุดตัวแปรอิสระ

3. เทคนิคการวิเคราะห์ข้อมูลโดยโมเดลลิสเรลนั้นครอบคลุม เนื่องจากเป็นเทคนิคการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติขั้นสูงเกือบทุกประเภท ไม่ว่าจะเป็นการวิเคราะห์ความแปรปรวน การวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม การวิเคราะห์ยืนยันองค์ประกอบ การวิเคราะห์สหสัมพันธ์คาโนนิคอล การวิเคราะห์อิทธิพล รวมทั้งการวิเคราะห์โมเดลการวัดแบบต่าง ๆ

4. การวิเคราะห์โมเดลลิสเรลสามารถใช้เป็นเครื่องมือในการตรวจสอบ ทฤษฎีที่ผู้วิจัยต้องการศึกษาทั้งในด้านการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างและการตรวจสอบ ความตรงของโมเดลโดยสามารถพิจารณาได้จากดัชนีที่โปรแกรมเสนอไว้ในผลการวิเคราะห์ เช่น ค่าสถิติไค-สแควร์ ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนเปรียบเทียบ (CFI) และค่ารากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนเหลือมาตรฐาน (SRMR) ค่าสถิติและดัชนีเหล่านี้จะบอกว่าโมเดลที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ ถ้ายังไม่สอดคล้องผู้วิจัยสามารถปรับโมเดลโดยพิจารณา จากดัชนีการปรับโมเดล (MI) และดัชนีการเปลี่ยนแปลงที่คาดหวัง

การตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลตามสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์

การตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครูกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยได้ดำเนินการตรวจสอบโมเดลตามสมมติฐานที่สร้างขึ้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เพื่อพิจารณาว่าโมเดลที่สร้างขึ้นนั้นสอดคล้องกับข้อมูลในสภาพการณ์จริงหรือไม่ โดยมีขั้นตอนดำเนินการ 6 ขั้นตอน (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542) ดังนี้

1. กำหนดข้อมูลจำเพาะของโมเดล (Specification of the Model) ในการวิเคราะห์ข้อมูลโปรแกรมลิสเรลสิ่งที่สำคัญคือ การกำหนดค่าเมทริกซ์ทั้ง 8 เมทริกซ์ให้สอดคล้องกับโมเดลการวิจัยเพื่อความสะดวกในการเขียนคำสั่งให้โปรแกรมลิสเรลประมาณค่าพารามิเตอร์ ในโมเดลลิสเรลสามารถกำหนดค่าเมทริกซ์ได้ 3 แบบ (Joreskog & Sorborn, 1989 อ้างถึงใน นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542) คือ

1.1 พารามิเตอร์กำหนด (Fixed Parameters) เมื่อโมเดลการวิจัยไม่มี เส้นแสดงอิทธิพลระหว่างตัวแปร พารามิเตอร์ขนาดอิทธิพลตัวนั้นจะกำหนดให้มีค่าเป็นศูนย์ ใช้สัญลักษณ์ “0”

1.2 พารามิเตอร์บังคับ (Constrained Parameters) เมื่อโมเดลการวิจัยมีเส้นแสดงอิทธิพลระหว่างตัวแปร และพารามิเตอร์ขนาดอิทธิพลตัวนั้นเป็นค่าที่ต้องประมาณ แต่ผู้วิจัยได้

มีเงื่อนไขที่ต้องกำหนดให้พารามิเตอร์บางตัวมีค่าเฉพาะคงที่ เช่น มีค่าเท่ากับหนึ่งหรือมีค่าอื่น ๆ กรณีเช่นนี้จะกำหนดค่าสมาชิกในเมทริกซ์ที่แทนค่าพารามิเตอร์นั้นเป็นพารามิเตอร์บังคับ

1.3 พารามิเตอร์อิสระ (Free Parameters) เป็นพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่าและไม่ได้บังคับให้มีค่าเป็นอย่างใดอย่างหนึ่งใช้สัญลักษณ์ “*”

2. ระบุความเป็นไปได้ค่าเดียวของโมเดล (Identification Of The Model) โดยก่อนที่ผู้วิจัยจะประมาณค่าพารามิเตอร์นั้น ได้ระบุความเป็นไปได้ค่าเดียวของพารามิเตอร์ก่อน เนื่องจากการระบุความเป็นไปได้ค่าเดียวและประมาณค่าพารามิเตอร์มีความเกี่ยวข้อง และการระบุความเป็นไปได้ค่าเดียวจะทำให้ผู้วิจัยทราบว่าโมเดลนั้นสามารถจะประมาณค่าพารามิเตอร์ได้หรือไม่ โดยไม่ต้องวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรมลิสเรล ซึ่งใช้เวลาในการวิเคราะห์มากกว่าโปรแกรมทั่วไป ทั้งนี้ผู้วิจัยได้พิจารณาเงื่อนไข 3 ประเภท (Bollen, 1989, p. 103, 332; Long, 1983, p. 44 อ้างถึงใน นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542) ในการกำหนดความเป็นไปได้ค่าเดียว กล่าวคือ

2.1 เงื่อนไขจำเป็น (Necessary Condition) โมเดลจะเป็นโมเดลระบุได้พอดี ต้องมีเงื่อนไขจำเป็น คือ จำนวนพารามิเตอร์ที่ไม่ทราบค่าจะต้องน้อยกว่าหรือเท่ากับจำนวนสมาชิกในเมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมของกลุ่มตัวอย่าง เงื่อนไขนี้เรียกว่า กฎที (T-Rule) ซึ่งสามารถตรวจสอบได้จาก t< (1/2) (NI) (NI+1) เมื่อ NI เป็นจำนวนตัวแปรสังเกตได้ เมื่อตรวจสอบได้ว่า t มีค่าน้อยกว่าจำนวน สมาชิกในเมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรวนร่วม สามารถที่จะบอกได้ว่าโมเดลมีโอกาสที่จะระบุได้พอดี แต่ยังสรุปไม่ได้ ต้องมีการตรวจสอบเงื่อนไขพอเพียงต่อไป

2.2 เงื่อนไขพอเพียง (Sufficient Condition) เงื่อนไขพอเพียงสำหรับการระบุความเป็นไปได้ค่าเดียวของโมเดลมีหลาย กฎ (Bollen, 1989, pp. 104, 247, 332 อ้างถึงใน นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542) เช่น กฎแรก เป็นกฎสำหรับโมเดลลิสเรลที่ไม่มีความคลาดเคลื่อนในการวัดเงื่อนไขพอเพียง ได้แก่ กฎความสัมพันธ์ทางเดียว (Recursive Rule) กล่าวว่า เมทริกซ์ BE ต้องเป็นเมทริกซ์ใต้แนวทแยง และเมทริกซ์ PS ต้องเป็น เมทริกซ์แนวทแยง กฎที่สอง เป็นกฎสำหรับโมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเงื่อนไขพอเพียง ได้แก่ กฎสามตัวบ่งชี้ (Three-Indicator Rule) กล่าวว่า สมาชิกในเมทริกซ์ LX จะต้องมีค่าไม่เท่ากับศูนย์อย่างน้อยหนึ่งตัวในแต่ละแถว ในแต่ละองค์ประกอบต้องมีตัวบ่งชี้หรือ ตัวแปรสังเกตได้อย่างน้อย 3 ตัว และเมทริกซ์ TD ต้องเป็นเมทริกซ์แนวทแยง และกฎที่สาม เป็นกฎสำหรับโมเดลลิสเรลที่มีความคลาดเคลื่อนในการวัด เงื่อนไขพอเพียง ได้แก่ กฎสองขั้นตอน (Two-Step Rule) กล่าวว่า ขั้นตอนแรกปรับโมเดลลิสเรลให้เป็นโมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันโดยการรวม ตัวแปรภายใน และตัวแปรภายนอกให้เป็นชุดเดียวกันเสมือนหนึ่งเป็นตัวแปรภายนอกเพียงอย่างเดียว หลังจากนั้นจึงตรวจสอบโดยใช้กฎสามตัวบ่งชี้ หากพบว่าโมเดลระบุได้พอดี ให้ตรวจสอบขั้นที่สองโดยปรับโมเดลให้เป็นโมเดลลิสเรลที่ไม่มีความคลาดเคลื่อนในการวัด กล่าวคือ นำตัวแปรเฉพาะตัวแปรภายในมารวมเป็นชุดเดียวกันเสมือนหนึ่งว่าเป็นตัวแปรสังเกตได้ แล้วตรวจสอบด้วยกฎความสัมพันธ์ทางเดียว

2.3 เงื่อนไขจำเป็นและพอเพียง (Necessary and Sufficient Condition) เป็นเงื่อนไขที่มีประสิทธิภาพสูงสุด เมื่อเปรียบเทียบกับเงื่อนไขสองประเภทแรก ซึ่งโมเดลจะเป็นโมเดลระบุได้พอดีก็ต่อเมื่อสามารถแสดงได้โดยการแก้สมการโครงสร้างว่าพารามิเตอร์แต่ละค่าจะได้จากการแก้สมการที่เกี่ยวข้องกับความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมของประชากร

3. การประมาณค่าพารามิเตอร์จากโมเดล (Parameter Estimation from the Model) จุดมุ่งหมายของการประมาณค่าพารามิเตอร์ คือ การหาค่าพารามิเตอร์ที่จะทำให้เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมที่คำนวณได้จากกลุ่มตัวอย่าง (S) และเมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมที่ถูกสร้างขึ้นจากพารามิเตอร์ที่ประมาณค่าได้จากโมเดลตามสมมติฐาน (Σ หรือ Sigma) มีค่าใกล้เคียงกันมากที่สุด ถ้าหากเมทริกซ์ทั้งสองมีค่าใกล้เคียงกัน แสดงว่าโมเดลที่เป็นสมมติฐานมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ในการกำหนดเงื่อนไขให้เมทริกซ์ทั้งสองมีค่าใกล้เคียงกันใช้วิธีการสร้างฟังก์ชั่นความกลมกลืน (Fit or Fitting Function) รูปแบบของฟังก์ชั่นทุกฟังก์ชั่นที่สร้างขึ้นต้องมีคุณสมบัติรวม 4 ประการ คือ

3.1 ฟังก์ชั่นความ กลมกลืนต้องเป็นสเกลาร์หรือเป็นตัวเลขจำนวน

3.2 ฟังก์ชั่นความกลมกลืนต้องมีค่ามากกว่าหรือเท่ากับศูนย์

3.3 ฟังก์ชั่นความกลมกลืน มีค่าเท่ากับศูนย์ เมื่อเมทริกซ์ S และ Σ มีค่าเท่ากันเท่านั้น

3.4 ฟังก์ชั่นความกลมกลืนเป็นฟังก์ชั่นต่อเนื่อง (Continuous Function) วิธีการประมาณ ค่าพารามิเตอร์ในการประมาณค่าที่ใช้ความกลมกลืน มี 5 แบบ คือ

3.4.1 วิธีกำลังสองน้อยที่สุดไม่ถ่วงน้ำหนัก (Unweighted Least Squares = ULS) การประมาณค่าด้วยวิธีนี้จะมีความคงเส้นคงวาและเหมาะกับข้อมูลที่มีลักษณะการแจกแจงแตกต่างไปจากการแจกแจงแบบพหุนาม แต่ไม่มีประสิทธิภาพและไม่เป็นอิสระจากมาตรวัด

3.4.2 วิธีกำลังสองน้อยที่สุดวางนัยทั่วไป (Generalized Least Squares = GLS) การประมาณค่าด้วยวิธีนี้มีความคงเส้นคงวา มีประสิทธิภาพ และเป็นอิสระจากมาตรวัด กรณีที่ข้อมูลไม่เป็นไปตามข้อตกลง ที่ว่าด้วยการแจกแจงแบบพหุนามจะทำให้การประมาณค่าพารามิเตอร์ไม่ถูกต้อง นอกจากนี้ ถ้ากลุ่มตัวอย่างมีขนาดเล็กค่าประมาณ พารามิเตอร์ที่ได้จะมีความลำเอียงเข้าหาศูนย์

3.4.3 วิธีไลค์ลิฮูดสูงสุด (Maximum Likelihood = Ml) การประมาณค่าด้วยวิธีนี้เป็นวิธีที่ใช้ในการวิเคราะห์โมเดลลิสเรลที่แพร่หลายมากที่สุด เป็นวิธีประมาณค่าที่มีความคงเส้นคงวา มีประสิทธิภาพ และเป็นอิสระจากมาตรวัด

3.4.4 วิธีกำลังสองน้อยที่สุดถ่วงน้ำหนักทั่วไป (Generally Weighted Least Squares = WLS) การประมาณค่าโดยวิธีนี้มีความคงเส้นคงวา มีประสิทธิภาพ และเป็นอิสระจากมาตรวัด แต่ถ้าเมทริกซ์มีขนาดใหญ่มากจะทำให้การประมาณค่า ต้องใช้เวลาคอมพิวเตอร์มาก นอกจากนี้ยังไม่เหมาะกับเมทริกซ์ที่มีการตัดข้อมูลสูญหายแบบตัดเฉพาะคู่ที่ขาด

3.4.5 วิธีกำลังสองน้อยที่สุดถ่วงน้ำหนักแนวทแยง (Diagonally Weighted Least Squares = DWLS) เป็นวิธีที่พยายามลดเวลาคอมพิวเตอร์ในการคำนวณโดยคำนวณเฉพาะเมทริกซ์ในแนวทแยง ผลที่ได้ทำให้การประมาณค่าพารามิเตอร์ไม่มีประสิทธิภาพ แต่ยังคงมีความคงเส้นคงวาและไม่เป็นอิสระจากมาตรวัดการประมาณ ค่าพารามิเตอร์ ในแต่ละวิธีข้างต้นขึ้นอยู่กับจำนวนพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่าและความถูกต้องของค่าตั้งต้นเท่านั้น ไม่ได้ขึ้นอยู่กับขนาดกลุ่มตัวอย่าง เพราะในการประมาณค่าใช้ข้อมูลจากเมทริกซ์ ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมหรือเมทริกซ์สหสัมพันธ์ และในฟังก์ชั่นความกลมกลืนทุกฟังก์ชั่นไม่มีขนาดของกลุ่มตัวอย่างมาเกี่ยวข้อง

4. การตรวจสอบความตรงของโมเดล (Validation of the Model)

ในขั้นตอนนี้เป็นการตรวจสอบความตรงของโมเดลที่เป็นสมมติฐานการวิจัย หรือการประเมินผลความถูกต้องของโมเดล หรือการตรวจสอบความกลมกลืนระหว่างข้อมูลเชิงประจักษ์กับโมเดล ค่าสถิติที่ช่วยในการตรวจสอบความตรงของโมเดลมี 5 วิธี (Joreskog & Sorborn, 1989, pp. 23-28; Long, 1983, pp. 61-64; Bollen, 1989, pp. 256-281, 335-338 อ้างถึงใน นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542, หน้า 55-57) คือ

4.1 ความคลาดเคลื่อนมาตรฐานและสหสัมพันธ์ของค่าประมาณพารามิเตอร์ (Standard Errors Correlations of Estimates) ถ้าค่าประมาณที่ได้ไม่มีนัยสำคัญ แสดงว่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานมีขนาดใหญ่ และโมเดลการวิจัยอาจจะยังไม่ดีพอ ถ้าสหสัมพันธ์ระหว่างค่าประมาณมีค่าสูงมากแสดงว่าโมเดลการวิจัยใกล้จะไม่เป็นบวกแน่นอน (Non-Positive Definite) และเป็นโมเดลที่ไม่ดีพอ

4.2 สหสัมพันธ์พหุคูณและสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (Multiple Correlations and Coefficients of Determination) ค่าสถิติเหล่านี้จะต้องมีค่าสูงไม่เกินหนึ่ง และค่าที่สูงแสดงว่าโมเดลมีความตรง

4.3 ค่าสถิติวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of Fit Measures) ค่าสถิติกลุ่มนี้จะใช้ตรวจสอบความตรงของโมเดล เป็นภาพรวมทั้งโมเดล ค่าสถิติในกลุ่มนี้ มีดังนี้

4.3.1 ค่าสถิติไค-สแควร์ (χ^2) เป็นค่าสถิติที่ใช้ทดสอบ สมมติฐานทางสถิติว่าฟังก์ชั่นความกลมกลืนมีค่าเป็นศูนย์ ค่าสถิติไค-สแควร์มีค่าต่ำมาก ยิ่งเข้าใกล้ศูนย์มากเท่าไร แสดงว่าโมเดลลิสเรลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่ง ซาริส และสตรอนขอร์ท (Saris & Stronkhorst, 1984 p. 200 อ้างถึงใน นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542, หน้า 53) เสนอว่าโมเดลลิสเรลที่มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ค่าสถิติไค-สแควร์ควรมีค่าเท่ากับองศาอิสระ ค่าสถิติไค-สแควร์ขึ้นอยู่กับขนาดกลุ่มตัวอย่างและการฝ่าฝืนข้อตกลงเบื้องต้นเรื่องการแจกแจงปกติพหุนาม ในกรณีใช้กลุ่มตัวอย่างขนาดใหญ่ (มากกว่า 500 หน่วยตัวอย่างขึ้นไป) สถิติไค-สแควร์อาจเสนอแนะว่าให้ปฏิเสธโมเดลองค์ประกอบที่มีความเป็นไปได้ทางทฤษฎี (Plausible Model) เนื่องจากเมื่อกลุ่มตัวอย่างขนาดใหญ่ความแตกต่างระหว่างโมเดลองค์ประกอบกับข้อมูลเชิงประจักษ์มีเพียงเล็กน้อย ทำให้ค่าสถิติไค-สแควร์มีมีนัยสำคัญทางสถิติ (Wang, Fan, & Willson, 1996 อ้างถึงใน เสรี ชัดแช้ม, 2548) จึงไม่ควรใช้ค่าสถิติไค-สแควร์ เพียงค่าเดียวในการสรุปความสอดคล้องระหว่างโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Bollen & Long, 1993 อ้างถึงใน เสรี ชัดแช้ม, 2548) ดังนั้นจึงมีการพิจารณาร่วมกับ ค่าสถิติไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Relative Chi-Square) ซึ่งเป็นอัตราส่วนระหว่างค่าสถิติไค-สแควร์กับองศาอิสระ (χ^2/df) โดยหลักทั่วไปคือ ค่าสถิติไค-สแควร์สัมพัทธ์ที่น้อยกว่า 2.00 แสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Mueller, 1986 อ้างถึงใน เสรี ชัดแช้ม, 2548)

4.3.2 ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of Fit Index: GFI) ค่าดัชนี GFI เป็นอัตราส่วนของผลต่างระหว่างฟังก์ชั่นความกลมกลืน จากโมเดลก่อนปรับและหลังปรับโมเดลกับฟังก์ชั่นความกลมกลืน ก่อนปรับโมเดลค่าดัชนี GFI จะมีค่าอยู่ระหว่าง 0 และ1 และเป็นค่าที่ไม่ขึ้นอยู่กับขนาดของตัวอย่าง ค่าดัชนี GFI ที่เข้าใกล้ 1.00 แสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ค่าดัชนี GFI ที่มีค่ามากกว่า .90 แสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดี

4.3.3 ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted oodness of Fit Index: AGFI) เป็นการนำค่าดัชนี GFI มาปรับค่า โดยคำนึงถึงขนาดขององศาความเป็นอิสระ จำนวนตัวแปร และขนาดกลุ่มตัวอย่าง ทำให้ได้ค่า AGFI ซึ่งค่า AGFI นี้มีคุณสมบัติเหมือน GFI ค่าดัชนี AGFI ที่มีค่ามากกว่า .90 แสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดี

4.3.4 ค่ารากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนหลือ (Root Mean Square Residual = RMR) เป็นค่าที่ใช้เปรียบเทียบระดับความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ของโมเดลสองโมเดล เฉพาะกรณีที่เป็นการเปรียบเทียบโดยใช้ข้อมูลชุดเดียวกัน ค่า RMR ยิ่งมีค่าเข้าใกล้ศูนย์แสดงว่าโมเดลมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และค่ารากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนเหลือมาตรฐาน (Standardize Root Mean Square Residual: SRMR) อยู่ระหว่าง 0 ถึง 1 ถ้ามีค่าต่ำกว่า .08 แสดงว่าโมเดลสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดี (Hu & Benlier, 1999 อ้างถึงในเสรี ชัดแช้ม, 2548)

4.3.5 ค่าความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่าพารามิเตอร์ (Root Mean Square Error of Approximation: RMSEA) เป็นค่าที่บ่งบอกถึงความไม่กลมกลืนของโมเดลที่สร้างขึ้นกับเมทริกซ์ความแปรปรวนร่วมของประชากร ดังนั้นโมเดลมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดี ควรมีค่า RMSEA เข้าใกล้ศูนย์ โดยถ้ามีค่าต่ำกว่า .06 แสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดี (Hu & Benlier, 1999 อ้างถึงใน เสรี ชัดแช้ม, 2548)

4.4 การวิเคราะห์เศษเหลือหรือความคลาดเคลื่อน (Analysis of Residuals) ในการตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลลิสเรลกับข้อมูลเชิงประจักษ์จะดูจากเมทริกซ์เศษเหลือหรือความคลาดเคลื่อน ในการเทียบความกลมกลืน (Fitted Residuals Matrix) ถ้าค่าความเคลื่อนมาตรฐานสูงสุด (Largest Standardized Residual) ไม่เกิน 2.00 และกราฟแสดงความสัมพันธ์ระหว่างความคลาดเคลื่อนกับค่าควอนไทล์ปกติ (Q-Plot) มีความชันมากกว่าเส้นทแยงมุมซึ่งใช้เป็นเกณฑ์ในการเปรียบเทียบ แสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2548)

4.5 ดัชนีดัดแปรโมเดล (Model Modification Indices) เป็นค่าสถิติเฉพาะสำหรับพารามิเตอร์แต่ละตัว หากปรับให้ค่าพารามิเตอร์นั้นเป็นอิสระหรือมีการผ่อนคลายข้อกำหนดจะทำให้ค่าไค-สแควร์มีค่าลดลง

โดยหลักการทั่วไป การตรวจสอบความตรงของโมเดลทางทฤษฎีที่เป็นสมมติฐานการวิจัยหรือประเมินผลความถูกต้องของโมเดลทางทฤษฎี หรือการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างข้อมูลเชิงประจักษ์กับโมเดลทางทฤษฎีพิจารณาจาก ค่าสถิติไค-สแควร์ ค่าอัตราส่วนไค-สแควร์สัมพัทธ์ และดัชนี GFI, AGFI, CFI, SRMR, RMSEA (เสรี ชัดแช้ม และสุชาดา กรเพชรปาณี, 2546 อ้างถึงใน เสรี ชัดแช้ม, 2548) ดังนี้

ถ้าค่าสถิติไค-สแควร์ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($p > .05$) ดัชนี GFI, AGFI มีค่ามากกว่า .90 ดัชนี CFI มีค่ามากกว่า .95 ค่า SRMR มีค่าต่ำกว่า .08 และค่า RMSEA มีค่าต่ำกว่า .06 แสดงว่าโมเดลทางทฤษฎีสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ถ้าค่าสถิติไค-สแควร์มีนัยสำคัญทางสถิติ ($p \leq .05$) แต่ค่าอัตราส่วนไค-สแควร์สัมพัทธ์น้อยกว่า 2.00 ดัชนี GFI, AGFI มีค่ามากกว่า .90 ดัชนี CFI มีค่ามากกว่า .95 ค่า SRMR มีค่าต่ำกว่า .08 และค่า RMSEA มีค่าต่ำกว่า .06 แสดงว่าโมเดลทางทฤษฎีสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

บทที่ 3
วิธีดำเนินการวิจัย

การศึกษาเรื่องโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครูนี้ เป็นเป็นการวิจัยเชิงปริมาณใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงอธิบาย (Explanatory Research) มีขั้นตอนดำเนินการวิจัยดังนี้

การพัฒนาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ

โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู พัฒนาตามขั้นตอนดังนี้

1. ศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และผลการวิจัยต่าง ๆ เพื่อสำรวจแนวคิด และตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเครียดในการปฏิบัติงานของครู การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู และความพึงพอใจในงานของครู ได้แก่

1.1 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา กล่าวถึงการให้ความหมายของความเชื่อในความสามารถทั้งหมด เช่น ความเชื่อในความสามารถของตนเอง และความเชื่อในความสามารถของกลุ่ม ว่าเป็นการตัดสินเกี่ยวกับความสามารถที่จะจัดการและดำเนินการกระทำให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ในบริบทหรือสภาพการณ์ต่าง ๆ ผลของการประเมินความสามารถจะมีผลต่อพฤติกรรมที่แสดงออกหรือความพยายามที่จะมุ่งไปสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้ อีกทั้งการประเมินความสามารถไว้สูงหรือต่ำอาจจะมีอิทธิพลต่อการใช้ทักษะความสามารถของแต่ละคนอีกด้วย (Bandura, 1997) การรับรู้ความสามารถของกลุ่มมาจากแหล่งข้อมูล 4 แหล่ง คือ ประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จ (Mastery Experience) ประสบการณ์จากการสังเกตผู้อื่น (Vicarious Experience) การชักนำทางสังคม (Social Persuasion) และการกระตุ้นทางอารมณ์ (Emotional Arousal) (Bandura, 1993; Goddard et al., 2000; Goddard & Goddard, 2001 cited in Fives & Looney, 2009)

1.2 ทฤษฎีความต้องการตามลำดับขั้นของมาสโลว์ (Hierarchy of Need) เป็นทฤษฎีแรงจูงใจที่ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวาง ตั้งอยู่บนสมมติฐานที่ว่า มนุษย์มีความต้องการอยู่เสมอและไม่สิ้นสุด และความต้องการจะเรียงลำดับขั้นตอนตามความสำคัญเมื่อความต้องการลำดับต่ำได้รับการตอบสนองแล้ว มนุษย์จะให้ความสนใจกับความต้องการในลำดับสูงขึ้นต่อไปตามลำดับ ซึ่งเมื่อมนุษย์ได้รับการตอบสนองความต้องการตามลำดับขั้นแล้วก็จะเกิดความพึงพอใจขึ้น โดยลำดับขั้นความต้องการตามทฤษฎีของมาสโลว์ ประกอบด้วย ความต้องการทางร่างกาย (Physiological Needs) ความต้องการความมั่นคงและความปลอดภัย (Safety Needs) ความต้องการทางสังคม (Social Needs) ความต้องการได้รับการนับถือและยกย่อง (Esteem Needs) และความต้องการความสำเร็จขั้นสูง (Self-Actualization)

1.3 แนวคิดที่ได้จากการประมวลเอกสาร แนวคิด และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเครียดในการปฏิบัติงานของครู ที่สรุปได้ว่าความเครียดในการปฏิบัติงานเป็นประสบการณ์ทางอารมณ์เชิงลบ เช่น ความคับข้องใจ ความวิตกกังวล และความรู้สึกซึมเศร้า ซึ่งมีสาเหตุมาจากปัจจัยที่

เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงาน ส่งผลให้สภาวะร่างกาย จิตใจ และพฤติกรรมเปลี่ยนแปลงไปจากปกติ ความเครียดในการปฏิบัติงานของครูในระดับสูง นอกจากมีผลกระทบต่อสุขภาพกายและสุขภาพจิตแล้ว ยังส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานของครู โดยแสดงออกเป็นพฤติกรรมต่าง ๆ เช่น เฉื่อยชา ขาดงานบ่อย การทำงานขาดประสิทธิภาพ การตัดสินใจไม่ดี ขาดสมาธิในการทำงาน ควบคุมตนเองไม่ได้ ไม่สามารถทำงานให้เสร็จสิ้น ความสนใจในงานลดลง และคุณภาพในการทำงานต่ำ

2. คัดเลือกตัวแปรที่มีอิทธิพลทั้งทางตรงและทางอ้อมต่อความพึงพอใจในงานของครู ได้แก่ ความเครียดจากภาระงาน ความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน และกำหนดนิยามเชิงปฏิบัติการที่สามารถวัดค่าได้

3. พิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่ได้จากข้อ 1.2 และจัดระบบความสัมพันธ์ของตัวแปรเป็นกรอบแนวคิดการวิจัย โดยใช้วิธีการเริ่มต้นจากตัวแปรตาม (Backward Formulation) คือ ความพึงพอใจในงานของครู ย้อนกลับไปยังตัวแปรที่เป็นสาเหตุตามลำดับการเกิด (Antecedent Variables) ทีละตัวแปร พร้อมทั้งเขียนแผนภาพแสดงการเชื่อมโยงตัวแปรในโมเดลและตั้งสมมติฐานการวิจัย

4. เสนอโมเดลตามสมมติฐานความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่สร้างขึ้นเป็นโมเดลสมมติฐานของการวิจัย (Hypothetical Model)

การตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลตามสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์

วิธีการตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลตามสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดำเนินการดังนี้

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร

ประชากรในการศึกษา คือ ครูผู้สอนระดับชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ในจังหวัดชลบุรี ปีการศึกษา 2555 ปฏิบัติการสอนในโรงเรียนที่มีขนาดตั้งแต่ขนาดกลางขึ้นไป จำนวน 103 โรงเรียน มีครูจำนวน 5,627 คน (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาชลบุรี, 2555 และ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 18, 2555)

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่าง คือ ครูผู้สอนระดับชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ในจังหวัดชลบุรี ปีการศึกษา 2555 ปฏิบัติการสอนในโรงเรียนที่มีขนาดตั้งแต่ขนาดกลางขึ้นไป จำนวน 16 โรงเรียน มีครูจำนวน 450 คน ได้มาโดยวิธีการสุ่มแบบหลายขั้นตอน ดังนี้

1.1 กำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างขั้นต่ำตามคำแนะนำ ชูแมคเกอร์ และโลแม็ก (Schumacker & Lomax, 2010, p. 42) ที่กล่าวว่า หลักทั่วไปของอัตราส่วนระหว่างจำนวนหน่วยตัวอย่างกับตัวแปรสังเกตได้ในการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างควรเป็น 20:1 ซึ่งในการวิจัยนี้มีตัวแปรสังเกตได้ จำนวน 19 ตัวแปร เมื่อคำนวณจะได้กลุ่มตัวอย่างขั้นต่ำ จำนวน 380 คน แต่เพื่อลดความคลาดเคลื่อนจากการสุ่มตัวอย่างและความคลาดเคลื่อนในการวิเคราะห์ ผู้วิจัยจึงกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างเป็น 450 คน

1.2 ตามเกณฑ์การแบ่งขนาดโรงเรียนของสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (องค์การมหาชน) หรือ สมศ. ได้แบ่งขนาดโรงเรียนตามจำนวนนักเรียน คือ

1.2.1 กลุ่มโรงเรียนขนาดเล็กมีนักเรียนตั้งแต่ 1 - 499 คน

1.2.2 กลุ่มโรงเรียนขนาดกลางมีนักเรียนตั้งแต่ 500 - 1,499 คน

1.2.3 กลุ่มโรงเรียนขนาดใหญ่มีนักเรียนตั้งแต่ 1,500 - 2,499 คน

1.2.4 กลุ่มโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษมีนักเรียนตั้งแต่ 2,500 คน ขึ้นไป

เนื่องจากการวิจัยนี้เป็นการศึกษาเกี่ยวกับคุณลักษณะของกลุ่มครู กลุ่มตัวอย่างภายในโรงเรียนจำเป็นต้องมีขนาดใหญ่พอสมควร ดังนั้นผู้วิจัยจึงกำหนดขอบเขตประชากรที่ศึกษาเฉพาะโรงเรียนขนาดกลางขึ้นไป ซึ่งมีจำนวนรวมทั้งสิ้น 103 โรงเรียน

1.3 ใช้วิธีการสุ่มอย่างง่ายสุ่มรายชื่อโรงเรียนตั้งแต่ขนาดกลางขึ้นไป ที่สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาชลบุรี จำนวน 8 โรงเรียน และโรงเรียนที่สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 18 จำนวน 8 โรงเรียน รวมเป็นทั้งหมด 16 โรงเรียน

1.4 ใช้วิธีการสุ่มอย่างง่ายสุ่มครูภายในโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง โรงเรียนละ 35 คน จาก 16 โรงเรียน รวมเป็น 560 คน ซึ่งเป็นจำนวนที่เกินจากกลุ่มตัวอย่างที่กำหนดไว้ คือ 450 คน ทั้งนี้เพื่อลดความเสี่ยงอัตราการตอบกลับของแบบสอบถามที่ไม่ครบ 100 เปอร์เซ็น และความไม่สมบูรณ์ของการตอบแบบสอบถาม รายชื่อโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง ดังแสดงในตารางที่ 3

ตารางที่ 3 รายชื่อโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย

หน่วยตัวอย่าง	จำนวนครู (คน)	จำนวนกลุ่มตัวอย่าง (คน)
1. สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาชลบุรี	**1,012**	**280**
1.1 โรงเรียนอนุบาลชลบุรี	124	35
1.2 โรงเรียนอนุบาลวัดกลางดอนเมืองชลบุรี	43	35
1.3 โรงเรียนอนุบาลพนัสศึกษาลัย	75	35
1.4 โรงเรียนวัฒนานุศาสน์	72	35
1.5 โรงเรียนดาราสมุทร	252	35
1.6 โรงเรียนวัดมโนรม	43	35
1.7 โรงเรียนเซ็นต์ปอลคอนแวนต์	117	35
1.8 โรงเรียนอัสสัมชัญศรีราชา	286	35
2. สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 18	**748**	**280**
2.1 โรงเรียนชลราษฎรอำรุง	151	35
2.2 โรงเรียนชลกันยานุกูล	148	35
2.3 โรงเรียนบ้านสวน (จั่นอนุสรณ์)	74	35
2.4 โรงเรียนบางละมุง	69	35
2.5 โรงเรียนศรีราชา	88	35
2.6 โรงเรียนสุรศักดิ์วิทยาคม	42	35

ตารางที่ 3 (ต่อ)

หน่วยตัวอย่าง	จำนวนครู (คน)	จำนวนกลุ่มตัวอย่าง (คน)
2.7 โรงเรียนชลกันยานุกูล แสนสุข	52	35
2.8 โรงเรียนพนัสพิทยาคาร	124	35
รวม	**1,760**	**560**

2. ตัวแปรในการวิจัย

ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย

2.1 ตัวแปรแฝงภายนอก เป็นตัวแปรเกี่ยวกับความเครียดในการปฏิบัติงานของครู มี 2 ตัวแปร คือ

2.1.1 ความเครียดจากภาระงาน วัดจากตัวแปรสังเกตได้ตามการรับรู้ของครูแต่ละคน 4 ตัวแปร ประกอบด้วย ด้านปริมาณงาน ด้านความกดดันจากการปฏิบัติงานที่มีเวลาจำกัด ด้านการรับผิดชอบงานเพิ่ม และด้านความรับผิดชอบต่อผลการเรียนรู้ของนักเรียน

2.1.2 ความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน วัดจากตัวแปรสังเกตได้ตามการรับรู้ของครูแต่ละคน 3 ตัวแปร ประกอบด้วย ด้านห้องเรียนที่ขาดความพร้อมในการเรียน ด้านพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน และด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน

2.2 ตัวแปรแฝงภายใน เป็นตัวแปรเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู มี 2 ตัวแปร และตัวแปรเกี่ยวกับความพึงพอใจในงานของครู มี 1 ตัวแปร คือ

2.2.1 การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน วัดจากตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัวแปร ประกอบด้วย ความรู้และทักษะในการสอนของคณะครูในโรงเรียน ความคาดหวังของคณะครูในโรงเรียน และความมุ่งมั่นในการสอนของคณะครูในโรงเรียน

2.2.2 การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน วัดจากตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัวแปร ประกอบด้วย ความเข้าใจเรื่องระเบียบวินัยของคณะครูในโรงเรียน ทักษะการจัดการพฤติกรรมนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน และความตั้งใจควบคุมระเบียบวินัยนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน

2.2.3 ความพึงพอใจในงานของครู วัดจากตัวแปรสังเกตได้ตามการรับรู้ของครูแต่ละคน 6 ตัวแปร ประกอบด้วย ด้านความต้องการทางร่างกาย ด้านความต้องการความมั่นคงและความปลอดภัย ด้านความต้องการทางสังคม ด้านความต้องการได้รับการนับถือและยกย่อง ด้านความต้องการความสำเร็จขั้นสูง และด้านความรู้สึกของครูที่มีต่องาน

3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

3.1 ลักษณะของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถาม แบ่งเป็น 4 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของครูผู้สอน เป็นการสอบถาม ชื่อโรงเรียน เพศ อายุ ประสบการณ์ในการสอน ระดับการศึกษา และระดับชั้นที่สอน

ตอนที่ 2 ความเครียดในการปฏิบัติงานของครู ผู้วิจัยดัดแปลงจากแบบวัดความเครียดในการปฏิบัติงานของครูที่พัฒนาขึ้นโดย บอยเล บอร์ก ฟอลซัน และแบกลิโอนิ (Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995) ผสมผสานกับแนวคิดที่ได้จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเครียด จำนวน 23 ข้อ มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ตามมาตรวัดของลิเคิร์ท (Likert Scale) แบ่งออกเป็น 2 ด้าน คือ ด้านความเครียดจากภาระงาน ได้แก่ คำถามข้อที่ 1-14 และด้านความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน ได้แก่ คำถามข้อที่ 15-23

คำถามแต่ละข้อเป็นการบรรยายถึงสถานการณ์ที่ทำให้ครูเกิดความเครียดในการปฏิบัติงานโดยมีสาเหตุมาจากภาระงานและพฤติกรรมของนักเรียน แล้วให้ครูพิจารณาเลือกตอบตามระดับความเครียดจากน้อยที่สุดไปจนถึงมากที่สุด โดยแบ่งออกเป็น 5 ระดับ ดังนี้

มากที่สุด หมายถึง สถานการณ์นั้นทำให้ครูเกิดความเครียดทุกครั้ง
มาก หมายถึง สถานการณ์นั้นทำให้ครูเกิดความเครียดเกือบทุกครั้ง
ปานกลาง หมายถึง สถานการณ์นั้นทำให้ครูเกิดความเครียดบางครั้ง
น้อย หมายถึง สถานการณ์นั้นทำให้ครูเกิดความเครียดนาน ๆ ครั้ง
น้อยที่สุด หมายถึง สถานการณ์นั้นทำให้ครูมีความเครียดเกิดขึ้นน้อยมาก หรือไม่เคยเลย

ตารางที่ 4 เกณฑ์การให้คะแนนความเครียดในการปฏิบัติงานของครู

ระดับความเครียด	ค่าน้ำหนักคะแนน
มากที่สุด	5
มาก	4
ปานกลาง	3
น้อย	2
น้อยที่สุด	1

ตารางที่ 5 เกณฑ์การแปลความหมายของระดับคะแนนความเครียดในการปฏิบัติงานของครู

ระดับคะแนน	ความหมาย
4.50 - 5.00	มีความเครียดในการปฏิบัติงานสูงที่สุด
3.50 - 4.49	มีความเครียดในการปฏิบัติงานสูง
2.50 - 3.49	มีความเครียดในการปฏิบัติงานปานกลาง
1.50 - 2.49	มีความเครียดในการปฏิบัติงานต่ำ
1.00 - 1.49	มีความเครียดในการปฏิบัติงานต่ำที่สุด

ตอนที่ 3 การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู ผู้วิจัยดัดแปลงจากแบบวัดการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู ที่พัฒนาขึ้นโดยกอร์ดดาร์ด และฮอย (Goddard & Hoy, 2003) ร่วมกับแบบวัดการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่พัฒนาขึ้นโดยแชนแนน-โมแรน และบาร์ (Tschannen-Moran & Barr, 2004) จำนวน 22 ข้อ มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ตามมาตรวัดของลิเคิร์ท (Likert Scale) แบ่งออกเป็น 2 ด้าน คือ ด้านการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน ได้แก่ คำถามข้อที่ 1 - 12 และด้านการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน ได้แก่ คำถามข้อที่ 13 - 22

คำถามแต่ละข้อเป็นการบรรยายถึงคุณลักษณะของคณะครูในโรงเรียนด้านการสอนและด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน แล้วให้ครูพิจารณาเลือกตอบว่าคุณลักษณะดังกล่าวตรงกับสภาพความเป็นจริงตามความคิดเห็นของครู ในระดับที่เห็นด้วยน้อยที่สุดไปจนถึงเห็นด้วยมากที่สุด โดยแบ่งออกเป็น 5 ระดับ ดังนี้

มากที่สุด หมายถึง ข้อความตรงกับสภาพความเป็นจริงหรือความคิดเห็นตั้งแต่ 80% ขึ้นไป
น้อยที่สุด หมายถึง ข้อความตรงกับสภาพความเป็นจริงหรือความคิดเห็น 60-79%
ปานลาง หมายถึง ข้อความตรงกับสภาพความเป็นจริงหรือความคิดเห็น 40-59%
น้อย หมายถึง ข้อความตรงกับสภาพความเป็นจริงหรือความคิดเห็น 20-39%
น้อยที่สุด หมายถึง ข้อความตรงกับสภาพความเป็นจริงหรือความคิดเห็น ต่ำกว่า 20%

ตารางที่ 6 เกณฑ์การให้คะแนนการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู

ระดับการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู	ค่าน้ำหนักคะแนน
มากที่สุด	5
มาก	4
ปานกลาง	3
น้อย	2
น้อยที่สุด	1

ตารางที่ 7 เกณฑ์การแปลความหมายของระดับคะแนนการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู

ระดับคะแนน	ความหมาย
4.50 - 5.00	มีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูสูงที่สุด
3.50 - 4.49	มีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูสูง
2.50 - 3.49	มีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูปานกลาง
1.50 - 2.49	มีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูต่ำ
1.00 - 1.49	มีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูต่ำที่สุด

ตอนที่ 4 ความพึงพอใจในงานของครู พัฒนาขึ้นตามทฤษฎีความต้องการตามลำดับขั้นของมาสโลว์ (Maslow's Hierarchy of Needs) ผสมผสานกับแนวคิดที่ได้จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความพึงพอใจในงาน จำนวน 20 ข้อ มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ตามมาตรวัดของลิเคิร์ท (Likert Scale) คำถามแต่ละข้อเป็นการบรรยายถึงระดับความรู้สึกพึงพอใจของครูที่มีต่องานที่ทำ แล้วให้ครูพิจารณาเลือกตอบข้อที่ตรงกับความรู้สึกจากน้อยที่สุดไปจนถึงมากที่สุด ดังนี้

มากที่สุด หมายถึง ข้อความตรงกับความพึงพอใจในงานตั้งแต่ 80% ขึ้นไป
มาก หมายถึง ข้อความตรงกับความพึงพอใจในงาน 60-79%
ปานกลาง หมายถึง ข้อความตรงกับความพึงพอใจในงาน 40-59%
น้อย หมายถึง ข้อความตรงกับความพึงพอใจในงาน 20-39%
น้อยที่สุด หมายถึง ข้อความตรงกับความพึงพอใจในงานต่ำกว่า 20% ลงมา

ตารางที่ 8 เกณฑ์การให้คะแนนความพึงพอใจในงานของครู

ระดับความพึงพอใจ	ค่าน้ำหนักของคะแนน
มากที่สุด	5
มาก	4
ปานกลาง	3
น้อย	2
น้อยที่สุด	1

ตารางที่ 9 เกณฑ์การแปลความหมายของระดับคะแนนความพึงพอใจในงานของครู

ระดับคะแนน	ความหมาย
4.50 - 5.00	มีความพึงพอใจในงานสูงที่สุด
3.50 - 4.49	มีความพึงพอใจในงานสูง
2.50 - 3.49	มีความพึงพอใจในงานปานกลาง
1.50 - 2.49	มีความพึงพอใจในงานต่ำ
1.00 - 1.49	มีความพึงพอใจในงานต่ำที่สุด

3.2 การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การดำเนินการสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ผู้วิจัยดำเนินการ ดังนี้

3.2.1 ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเครียดจากภาระงาน ความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน

และการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน และความพึงพอใจในงานของครู

3.2.2 กำหนดนิยามเชิงปฏิบัติการของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย โดยอาศัยแนวคิดที่ได้จากการะประมวลเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

3.2.3 ดำเนินการสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

4. การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ

การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ ดำเนินการดังนี้

4.1 ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) โดยนำแบบสอบถามที่สร้างขึ้นเสนออาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องของข้อคำถามกับนิยามศัพท์เฉพาะ ความชัดเจนของการใช้ภาษา ความครอบคลุมของเนื้อหาที่ต้องการวัด และให้ข้อแนะนำ เพื่อนำไปปรับปรุงแก้ไข จากนั้นนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน พิจารณาความตรงเชิงเนื้อหา ได้แก่ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุชาดา กรเพชรปาณี ภราดา ดร.ศิริชัย ฟอนซีกา และ ดร.ภัทราวดี มากมี จากนั้นคำนวณหาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ (Item-Objective Congruence Index: IOC) แล้วคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่า IOC ระหว่าง .50-1.00 ซึ่งแสดงว่ามีความตรงด้านเนื้อหา สำหรับข้อคำถามที่มีค่า IOC ต่ำกว่า .50 ผู้วิจัยปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญต่อไป (บุญธรรม กิจปรีดาบริสุทธิ์, 2549) ซึ่งจากผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของแบบสอบถามพบว่า คำถามทุกข้อมีค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ตั้งแต่ .50 ขึ้นไป แสดงว่าข้อคำถามมีความตรงเชิงเนื้อหาทุกข้อคำถาม

4.2 นำแบบสอบถามที่มีความตรงเชิงเนื้อหาแล้วไปทดลองใช้กับครูในโรงเรียนชลบุรี “สุขบท” อำเภอเมือง จังหวัดชลบุรี จำนวน 40 ชุด จากนั้นนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์หาค่าอำนาจจำแนกรายข้อด้วยโปรแกรม SPSS และคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าสถิติ Corrected Item Total Correlation หรือค่าดัชนีอำนาจจำแนกรายข้อที่เป็นบวกตั้งแต่ .20 ขึ้นไป (บุญธรรม กิจปรีดาบริสุทธิ์ , 2549) ซึ่งจากผลการวิเคราะห์พบว่า แบบสอบถาม ตอนที่ 2 ความเครียดในการปฏิบัติงานของครู มีค่าดัชนีอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ในช่วง .61 ถึง .88 ตอนที่ 3 ความเครียดในการปฏิบัติงานของครู มีค่าดัชนีอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ในช่วง .42 ถึง .78 และตอนที่ 4 ความพึงพอใจในงานของครู มีค่าดัชนีอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ในช่วง .59 ถึง .84 แสดงว่าแบบสอบถามแต่ละตอนมีค่าอำนาจจำแนกรายข้อผ่านเกณฑ์ทุกข้อคำถาม

4.3 วิเคราะห์หาค่าความเที่ยงแบบสอดคล้องภายใน (Internal Consistency) โดยการวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach’ s Alpha Coefficient) ด้วยโปรแกรม SPSS ใช้เกณฑ์ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (Coefficient-α) ตั้งแต่ .70 ขึ้นไป ผลการวิเคราะห์พบว่า แบบสอบถามแต่ละตอนมีค่าความเที่ยงผ่านเกณฑ์ที่กำหนด ดังแสดงในตารางที่ 10

ตารางที่ 10 ค่าความเที่ยงของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

แบบสอบถาม	จำนวนข้อ	ค่าความเที่ยง
ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของครูผู้สอน	6	-
ตอนที่ 2 ความเครียดจากภาระงานและพฤติกรรมของนักเรียน	23	.97
ตอนที่ 3 การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอนและด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน	22	.95
ตอนที่ 4 ความพึงพอใจในงานของครู	20	.97
รวมทั้งฉบับ	65	.91

5. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูล ดำเนินการดังนี้

5.1 ทำหนังสือขอความอนุเคราะห์เก็บรวบรวมข้อมูลจากวิทยาลัยวิทยาการวิจัยและวิทยาการปัญญา มหาวิทยาลัยบูรพา ส่งไปยังผู้อำนวยการโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง เพื่อขออนุญาตทางโรงเรียนแจ้งให้ครูกลุ่มตัวอย่างให้ความร่วมมือในการตอบแบบสอบถาม

5.2 ชี้แจงแนวทางในการดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลกับผู้บริหารหรือเจ้าหน้าที่ผู้ประสานงานที่ได้รับมอบหมายจากทางโรงเรียนแต่ละโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทราบ

5.3 เตรียมเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลให้เพียงพอและอยู่ในสภาพที่สมบูรณ์

5.4 ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยนำแบบสอบถามไปให้โรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างด้วยตนเอง พร้อมนัดวัน เวลา และสถานที่ ที่ผู้วิจัยจะเดินทางไปขอรับแบบสอบถามกับผู้ประสานงานของโรงเรียน

5.5 นำแบบสอบถามที่ได้รับมาตรวจสอบความถูกต้องสมบูรณ์ของข้อมูล และคัดเลือกแบบสอบถามที่มีความครบถ้วนในการตอบมากกว่าร้อยละ 50 มาบันทึกให้คะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้

5.6 นำคะแนนที่ได้ไปวิเคราะห์ค่าทางสถิติ เพื่อทดสอบสมมติฐาน สรุปผล และรายงานผลการวิจัยต่อไป

6. การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูล ดำเนินการดังนี้

6.1 วิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง เพื่อให้ทราบลักษณะของกลุ่มตัวอย่างและลักษณะการแจกแจงของตัวแปร โดยนำเสนอเป็นค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน สัมประสิทธิ์การกระจาย ความเบ้ และความโด่ง โดยใช้โปรแกรม SPSS

6.2 วิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในโมเดล โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์หสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลด้วยโปรแกรม SPSS ทำให้ได้เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร

สังเกตได้ เพื่อนำไปใช้เป็นข้อมูลในการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุต่อไป

6.3 ตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัด (Measurement Model) โดยใช้โปรแกรม LISREL 8.80 วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) เพื่อยืนยันว่าเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยมีโครงสร้างตามองค์ประกอบที่ได้กำหนดไว้ และเชื่อมั่นได้ว่าตัวแปรสังเกตได้แต่ละกลุ่มเป็นตัวบ่งชี้ที่เหมาะสมสำหรับตัวแปรแฝงที่กำหนด

6.4 วิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครูตามสมมติฐาน โดยใช้โปรแกรม LISREL 8.80 วิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้าง (Structural Equation Model) และเลือกใช้วิธีประมาณค่าแบบไลค์ลิฮู้ด (Maximum Likelihood: ML) ซึ่งเป็นวิธีที่แพร่หลายที่สุด เนื่องจากมีความคงเส้นคงวา มีประสิทธิภาพ และเป็นอิสระจากมาตรวัด

6.5 ตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลตามสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาจากค่าสถิติวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of Fit Measure) ดังแสดงในตารางที่ 11 ร่วมกับการวิเคราะห์เศษเหลือหรือความคลาดเคลื่อนในการเทียบความกลมกลืน (Fitted Residuals Matrix) ถ้าค่าสถิติวัดระดับความกลมกลืนผ่านเกณฑ์ ค่าความเคลื่อนในรูปคะแนนมาตรฐานมีค่าไม่เกิน 2.00 และกราฟแสดงความสัมพันธ์ระหว่างความคลาดเคลื่อนกับค่าควอนไทล์ปกติ (Q-Plot) มีความชันมากกว่าเส้นทแยงมุม แสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542, หน้า 55-57)

ตารางที่ 11 ดัชนีตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลตามสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน	เกณฑ์ที่ใช้ตัดสินความกลมกลืนของโมเดล
1. ค่าไค-สแควร์ χ^2	$p > .05$
หรือค่าสถิติไค-สแควร์สัมพัทธ์ (χ^2/df)	< 2.00
2. ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI)	> .90
3. ดัชนีวัดความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI)	> .90
4. ดัชนีความสอดคล้องเชิงเปรียบเทียบ (CFI)	> .95
5. ดัชนีค่ารากของค่าเฉลี่ยกำลังสองเศษเหลือในรูปแบบมาตรฐาน (SRMR)	< .08
6. ดัชนีค่ารากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของความคลาดเคลื่อน (RMSEA)	< .06

(เสรี ชัดแช้ม และสุชาดา กรเพชรปาณี, 2546 อ้างถึงใน เสรี ชัดแช้ม, 2548)

บทที่ 4
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล แบ่งเป็น 4 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่

1.1 อัตราการตอบกลับของแบบสอบถามและความสมบูรณ์ของข้อมูลในแบบสอบถาม

1.2 จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่าง

1.3 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้

ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้

ตอนที่ 3 ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัด ได้แก่

3.1 ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงความเครียดจากภาระงาน

3.2 ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน

3.3 ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงความพึงพอใจในงานของครู

3.4 ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน

3.5 ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน

ตอนที่ 4 ผลการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู

เพื่อให้การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลมีประสิทธิภาพ ผู้วิจัยจึงกำหนดสัญลักษณ์ทางสถิติและตัวแปรที่ศึกษา ดังนี้

สัญลักษณ์ที่ใช้แทนค่าสถิติ

n	หมายถึง	จำนวนกลุ่มตัวอย่าง
M	หมายถึง	ค่าเฉลี่ย (Mean)
SD	หมายถึง	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)
r	หมายถึง	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation Coefficient)
R^2	หมายถึง	ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (Squared Multiple Correlation : R-square)
CV	หมายถึง	สัมประสิทธิ์การกระจาย (Coefficient of Variation)

SK	หมายถึง	ความเบ้ (Skewness)
KU	หมายถึง	ความโด่ง (Kurtosis)
b	หมายถึง	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading)
SE	หมายถึง	ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (Standard Error)
t	หมายถึง	ค่าสถิติที (t-value)
TE	หมายถึง	อิทธิพลรวม (Total Effect)
DE	หมายถึง	อิทธิพลทางตรง (Direct Effect)
IE	หมายถึง	อิทธิพลทางอ้อม (Indirect Effect)
p	หมายถึง	ความน่าจะเป็นทางสถิติ (p-value)
χ^2	หมายถึง	ค่าสถิติไค-สแควร์ (Chi-Square)
df	หมายถึง	องศาอิสระ (Degree of Freedom)
GFI	หมายถึง	ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of Fit Index)
AGFI	หมายถึง	ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted Goodness of Fit Index)
CFI	หมายถึง	ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนเปรียบเทียบ (Comparative Fit Index)
SRMR	หมายถึง	ค่ารากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนเหลือมาตรฐาน (Standardized Root Mean Squared Residual)
RMSEA	หมายถึง	ค่าความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่าพารามิเตอร์ (Root Mean Squared Error of Approximation)

อักษรย่อที่ใช้แทนชื่อตัวแปรที่ศึกษา

อักษรย่อที่ใช้แทนชื่อตัวแปรที่ศึกษา ดังแสดงในตารางที่ 12

ตารางที่ 12 อักษรย่อที่ใช้แทนชื่อตัวแปรที่ศึกษา

ชื่อตัวแปร	อักษรย่อที่ใช้
1. ตัวแปรแฝงความเครียดจากภาระงาน	**SW**
ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ 4 ตัวแปร คือ	
1.1 ด้านปริมาณงาน	sw1
1.2 ด้านความกดดันจากการปฏิบัติงานที่มีเวลาจำกัด	sw2
1.3 ด้านการรับผิดชอบงานเพิ่ม	sw3
1.4 ด้านความรับผิดชอบต่อผลการเรียนรู้ของนักเรียน	sw4

ตารางที่ 12 (ต่อ)

ชื่อตัวแปร	อักษรย่อที่ใช้
2. ตัวแปรแฝงความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน	**SB**
ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัวแปร คือ	
2.1 ด้านห้องเรียนที่ขาดความพร้อมในการเรียน	sb5
2.2 ด้านพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน	sb6
2.3 ด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน	sb7
3. ตัวแปรแฝงความพึงพอใจในงานของครู	**SAT**
ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ 6 ตัวแปร คือ	
3.1 ด้านความต้องการทางร่างกาย	sat1
3.2 ด้านความต้องการความมั่นคงและความปลอดภัย	sat2
3.3 ด้านความต้องการทางสังคม	sat3
3.4 ด้านความต้องการได้รับการนับถือและยกย่อง	sat4
3.5 ด้านความต้องการความสำเร็จขั้นสูง	sat5
3.6 ด้านความรู้สึกของครูที่มีต่องาน	sat6
4. ตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน	**TCEI**
ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัวแปร คือ	
4.1 ความรู้และทักษะในการสอนของคณะครูในโรงเรียน	tcei7
4.2 ความคาดหวังของคณะครูในโรงเรียน	tcei8
4.3 ความมุ่งมั่นในการสอนของคณะครูในโรงเรียน	tcei9
5. ตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน	**TCED**
ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัวแปร คือ	
5.1 ความเข้าใจเรื่องระเบียบวินัยของคณะครูในโรงเรียน	tced10
5.2 ทักษะการจัดการพฤติกรรมนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน	tced11
5.3 ความตั้งใจควบคุมระเบียบวินัยนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน	tced12

ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน

ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ประกอบด้วย ผลการวิเคราะห์อัตราการตอบกลับของแบบสอบถามและความสมบูรณ์ของข้อมูลในแบบสอบถาม จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่าง และค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้

1. อัตราการตอบกลับของแบบสอบถามและความสมบูรณ์ของข้อมูลในแบบสอบถาม

ผลการตรวจสอบอัตราการตอบกลับของแบบสอบถามปรากฏว่า จากการแจกแบบสอบถาม จำนวน 560 ฉบับ ให้โรงเรียนจำนวน 16 โรงเรียน ได้แบบสอบถามกลับคืนมา 480 ฉบับ คิดเป็นอัตราการตอบกลับร้อยละ 85.71 เมื่อตรวจสอบความสมบูรณ์ของข้อมูลในแบบสอบถามโดยพิจารณาจากความครบถ้วนของการตอบพบว่า มีแบบสอบถามจำนวน 30 ฉบับที่ตอบคำถามไม่ครบถ้วนและขาดความสมบูรณ์ในการตอบมากกว่าร้อยละ 50 ผู้วิจัยจึงตัดข้อมูลของแบบสอบถามฉบับนั้น ดังนั้นจึงได้แบบสอบถามสำหรับการวิเคราะห์ข้อมูลจำนวน 450 ฉบับ ซึ่งเพียงพอกับกลุ่มตัวอย่างขั้นต่ำ

2. จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่าง

จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตาม เพศ อายุ ประสบการณ์การสอน ระดับการศึกษา และระดับชั้นที่สอน ดังแสดงในตารางที่ 13

ตารางที่ 13 จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามลักษณะของตัวแปร

ลักษณะของตัวแปร	จำนวน (n=450)	ร้อยละ
1. เพศ		
ชาย	88	19.60
หญิง	362	80.40
2. อายุ		
น้อยกว่า 31 ปี	86	19.10
31-40 ปี	110	24.40
41-50 ปี	121	26.90
มากกว่า 50 ปี	133	29.60
3. ประสบการณ์ในการสอน		
น้อยกว่า 11 ปี	130	28.90
11-20 ปี	120	26.70
21-30 ปี	116	25.70
มากกว่า 30 ปี	84	18.70
4. ระดับการศึกษา		
ปริญญาตรี	363	80.70
สูงกว่าปริญญาตรี	87	19.30
5. ระดับชั้นที่สอน		
ประถมศึกษา	171	38.00
มัธยมศึกษา	279	62.00

จากตารางที่ 13 ปรากฏว่า กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดจำนวน 450 คน เป็นครูเพศหญิง จำนวน 362 คน คิดเป็นร้อยละ 80.40 เป็นครูเพศชาย จำนวน 88 คน คิดเป็นร้อยละ 19.60 ส่วนใหญ่มีอายุมากกว่า 50 ปี จำนวน 133 คน คิดเป็นร้อยละ 29.60 รองลงมามีอายุ 41-50 ปี จำนวน 121 คิดเป็นร้อยละ 26.90 อายุ 31-40 ปี จำนวน 110 คน คิดเป็นร้อยละ 24.40 และอายุน้อยกว่า 31 ปี มีจำนวนน้อยที่สุด จำนวน 86 คน คิดเป็นร้อยละ 19.10 เมื่อพิจารณาในด้านประสบการณ์ในการสอนพบว่า ส่วนใหญ่มีประสบการณ์ในการสอนน้อยกว่า 11 ปี จำนวน 130 คน คิดเป็นร้อยละ 28.90 รองลงมามีประสบการณ์ในการสอน 11-20 ปี จำนวน 120 คิดเป็นร้อยละ 26.70 มีประสบการณ์ในการสอน 21-30 ปี จำนวน 116 คน คิดเป็นร้อยละ 25.80 และผู้ตอบแบบสอบถามที่มีจำนวนน้อยที่สุดมีประสบการณ์ในการสอนมากกว่า 30 ปี จำนวน 84 คน คิดเป็นร้อยละ 18.70 ในด้านระดับการศึกษาพบว่า ส่วนใหญ่จบการศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 363 คน คิดเป็นร้อยละ 80.70 รองลงมาจบการศึกษาสูงกว่าระดับปริญญาตรี จำนวน 87 คน คิดเป็นร้อยละ 19.30 เมื่อพิจารณาระดับชั้นที่สอนพบว่า ส่วนใหญ่สอนในระดับชั้นมัธยมศึกษา จำนวน 279 คน คิดเป็นร้อยละ 62 รองลงมาสอนในระดับชั้นประถมศึกษา จำนวน 171 คน คิดเป็นร้อยละ 38

3. ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้

ผลการตรวจสอบค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ ดังแสดงในตารางที่ 14

ตารางที่ 14 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้

ตัวแปรสังเกตได้	จำนวนข้อคำถาม	M	SD	CV	SK	KU
ความเครียดจากภาระงาน						
ด้านปริมาณงาน	3	3.15	.89	28.25	-.26	-.45
ด้านความกดดันจากการปฏิบัติงานที่มีเวลาจำกัด	4	3.22	.88	27.33	-.36	-.31
ด้านการรับผิดชอบงานเพิ่ม	3	2.63	.85	32.32	.06	-.46
ด้านความรับผิดชอบต่อผลการเรียนรู้ของนักเรียน	4	2.92	.83	28.42	-.21	-.52
ความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน						
ด้านห้องเรียนที่ขาดความพร้อมในการเรียน	3	2.94	.86	29.25	-.29	-.41
ด้านพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน	3	2.71	.88	32.47	.10	-.55
ด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน	3	2.67	.86	32.21	-.03	-.43
ความพึงพอใจในงานของครู						
ด้านความต้องการทางร่างกาย	3	3.53	.82	23.23	-.13	-.12
ด้านความต้องการความมั่นคงและความปลอดภัย	4	3.67	.74	20.16	-.16	-.04
ด้านความต้องการทางสังคม	3	3.95	.75	18.99	-.56	.43
ด้านความต้องการได้รับการนับถือและยกย่อง	3	4.05	.65	16.05	-.48	.61
ด้านความต้องการความสำเร็จขั้นสูง	3	4.07	.61	14.99	-.49	.88
ด้านความรู้สึกของครูที่มีต่องาน	4	3.98	.77	19.35	-.80	1.04

ตารางที่ 14 (ต่อ)

ตัวแปรสังเกตได้	จำนวนข้อคำถาม	M	SD	CV	SK	KU
การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน						
ความรู้และทักษะในการสอนของคณะครูในโรงเรียน	4	4.23	.58	13.71	-.70	1.56
ความคาดหวังของคณะครูในโรงเรียน	4	4.11	.60	14.60	-.53	1.07
ความมุ่งมั่นในการสอนของคณะครูในโรงเรียน	4	4.13	.58	14.04	-.67	1.59
การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน						
ความเข้าใจเรื่องระเบียบวินัยของคณะครูในโรงเรียน	3	4.29	.63	14.69	-.81	1.23
ทักษะการจัดการพฤติกรรมนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน	4	4.15	.64	15.42	-.87	1.89
ความตั้งใจควบคุมระเบียบวินัยนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน	3	4.11	.70	17.03	-.65	.53

จากตารางที่ 14 แสดงค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (M) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) สัมประสิทธิ์การกระจาย (CV) ความเบ้ (SK) และความโด่ง (KU) พบว่า กลุ่มตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงความเครียดจากภาระงานมีระดับคะแนนเฉลี่ยอยู่ในช่วง 2.63 ถึง 3.22 หมายความว่ากลุ่มตัวอย่างมีความเครียดจากภาระงานในระดับปานกลาง (2.50≤M≤3.49) กลุ่มตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียนมีระดับคะแนนเฉลี่ยอยู่ในช่วง 2.67 ถึง 2.94 หมายความว่ากลุ่มตัวอย่างมีความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียนในระดับปานกลาง (2.50≤M≤3.49) กลุ่มตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงความพึงพอใจในงานของครูมีระดับคะแนนเฉลี่ยอยู่ในช่วง 3.53 ถึง 4.07 หมายความว่ากลุ่มตัวอย่างมีความพึงพอใจในงานของในระดับสูง (3.50≤M≤4.49) กลุ่มตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอนมีระดับคะแนนเฉลี่ยอยู่ในช่วง 4.11 ถึง 4.23 หมายความว่ากลุ่มตัวอย่างมีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอนในระดับสูง (3.50≤M≤4.49) และกลุ่มตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียนมีระดับคะแนนเฉลี่ยอยู่ในช่วง 4.11 ถึง 4.29 หมายความว่ากลุ่มตัวอย่างมีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียนในระดับสูง (3.50≤M≤4.49)

สัมประสิทธิ์การกระจายของตัวแปรสังเกตได้ทั้งหมดมีค่าอยู่ในช่วง 13.71 ถึง 32.47 โดยตัวแปรที่มีค่าสัมประสิทธิ์การกระจายมากที่สุดคือ ความเครียดด้านพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน ส่วนตัวแปรที่มีค่าสัมประสิทธิ์การกระจายน้อยที่สุดคือ ความรู้และทักษะในการสอนของคณะครูในโรงเรียน

ความเบ้มีค่าอยู่ในช่วง -.87 ถึง .10 และส่วนใหญ่มีค่าเป็นลบ (เบ้ซ้าย) หมายความว่าข้อมูลส่วนใหญ่มีค่าสูงกว่าค่าเฉลี่ย ยกเว้นตัวแปรความเครียดจากภาระงานด้านการรับผิดชอบงานเพิ่ม และความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียนด้านพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียนที่มีค่าความเบ้เป็นบวก (เบ้ขวา) หมายความว่าข้อมูลส่วนใหญ่มีค่าต่ำกว่าค่าเฉลี่ย ส่วนความโด่งพบว่าความโด่งมีค่าอยู่ในช่วง -.55 ถึง 1.89 โดยข้อมูลมีการแจกแจงโด่งกว่าปกติ (ค่าความโด่งเป็นบวก) จำนวน 10 ตัวแปร และแจกแจงแบนราบกว่าปกติ (ค่าความโด่งเป็นค่าลบ) จำนวน 9 ตัวแปร

ตอนที่ 3 ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้

การวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ เป็นการตรวจสอบเพื่อยืนยันว่าตัวแปรที่ศึกษามีองค์ประกอบร่วมกัน ผลการวิเคราะห์ดังแสดงในตารางที่ 15

ตารางที่ 15 สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู

ตัวแปร	sat1	sat2	sat3	sat4	sat5	sat6	tcei7	tcei8	tcei9	tced10	tced11	tced12	sw1	sw2	sw3	sw4	sb5	sb6	sb7
sat1	1.00																		
sat2	.73**	1.00																	
sat3	.59**	.70**	1.00																
sat4	.50**	.63**	.68**	1.00															
sat5	.47**	.65**	.64**	.75**	1.00														
sat6	.52**	.65**	.63**	.68**	.75**	1.00													
tcei7	.33**	.43**	.48**	.52**	.52**	.47**	1.00												
tcei8	.33**	.47**	.48**	.53**	.54**	.47**	.75**	1.00											
tcei9	.33**	.45**	.51**	.53**	.55**	.48**	.75**	.81**	1.00										
tced10	.26**	.38**	.48**	.50**	.51**	.44**	.65**	.60**	.73**	1.00									
tced11	.30**	.44**	.52**	.51**	.55**	.47**	.68**	.66**	.74**	.79**	1.00								
tced12	.25**	.37**	.49**	.51**	.47**	.39**	.62**	.60**	.71**	.74**	.76**	1.00							
sw1	-.35**	-.40**	-.36**	-.28**	-.29**	-.32**	-.16**	-.22**	-.22**	-.18**	-.20**	-.17**	1.00						
sw2	-.37**	-.38**	-.33**	-.19**	-.20**	-.25**	-.07ns	**-.11***	-.13**	-.13**	-.16**	**-.12***	.75**	1.00					
sw3	-.30**	-.40**	-.35**	-.31**	-.29**	-.36**	-.23**	-.26**	-.27**	-.23**	-.26**	-.23**	.62**	.61**	1.00				
sw4	-.32**	-.36**	-.29**	-.30**	-.26**	-.28**	-.18**	-.19**	-.15**	-.17**	-.21**	-.18**	.61**	.61**	.64**	1.00			
sb5	-.36**	-.33**	-.30**	-.32**	-.28**	-.25**	-.17**	-.21**	-.19**	-.14**	-.19**	-.18**	.48**	.52**	.43**	.61**	1.00		
sb6	-.20**	-.21**	-.21**	-.19**	-.18**	-.15**	-.08ns	**-.09***	-.13**	-.07ns	**-.12***	**-.10***	.30**	.39**	.33**	.42**	.65**	1.00	
sb7	-.27**	-.27**	-.25**	-.26**	-.24**	-.23**	-.17**	-.19**	-.19**	-.15**	-.17**	-.16**	.31**	.40**	.39**	.50**	.64**	.67**	1.00

r = .00 ไม่มีความสัมพันธ์กัน
.00 < r < .30 มีความสัมพันธ์กันต่ำ
.30≤ r < .70 มีความสัมพันธ์ปานกลาง
.70≤ r <.90 มีความสัมพันธ์กันสูง
r > .90 มีความสัมพันธ์กันสูงมาก
(ชูศรี วงศ์รัตนะ, 2550 หน้า 314)

* หมายถึง ข้อมูลมีระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05

** หมายถึง ข้อมูลมีระดับนัยสำคัญทางสถิติ .01

ns หมายถึง ข้อมูลไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

จากตารางที่ 15 เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 19 ตัวแปร พบว่า ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทั้งหมดจำนวน 171 คู่ มีค่าอยู่ในช่วง -.40 ถึง .81 ซึ่งเป็นความสัมพันธ์กันขนาดพอเหมาะไม่สูงเกินไปคือ มีค่าไม่เกิน .90 (Aroian & Norris, 2001) แสดงว่าตัวแปรทั้งหมดมีความเหมาะสมสำหรับการวิเคราะห์อิทธิพล โดยแบ่งเป็นค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทางบวกจำนวน 87 คู่ มีค่าอยู่ในช่วง .25 ถึง .81 และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทางลบจำนวน 84 คู่ มีค่าอยู่ในช่วง -.07 ถึง -.40 ส่วนใหญ่มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 จำนวน 163 คู่ รองลงมามีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จำนวน 5 คู่ ยกเว้นความสัมพันธ์ของตัวแปรจำนวน 3 คู่ ที่ไม่พบว่ามีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ได้แก่ ความเครียดจากภาระงานด้านความกดดันจากการปฏิบัติงานที่มีเวลาจำกัด (sw2) กับความรู้และทักษะในการสอนของคณะครูในโรงเรียน (tcei7) ความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียนด้านพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน (sb6) กับความเข้าใจเรื่องระเบียบวินัยของคณะครูในโรงเรียน (tced10) และความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียนด้านพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน (sb6) กับความรู้และทักษะในการสอนของคณะครูในโรงเรียน (tcei7)

เมื่อพิจารณาสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ที่อยู่ภายในตัวแปรแฝงเดียวกัน พบว่า มีค่าอยู่ในช่วง .48 ถึง .81 โดยแยกพิจารณาได้ ดังนี้

1. ตัวแปรสังเกตได้ในตัวแปรแฝงความเครียดจากภาระงาน (SW) มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ด้านปริมาณงาน (sw1) กับด้านความกดดันจากการปฏิบัติงานที่มีเวลาจำกัด (sw2) มีค่าเท่ากับ .75
2. ตัวแปรสังเกตได้ในตัวแปรแฝงความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน (SB) มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ด้านพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน (sb6) กับด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน (sb7) มีค่าเท่ากับ .67
3. ตัวแปรสังเกตได้ในตัวแปรแฝงความพึงพอใจในงานของครู (SAT) มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ด้านความต้องการได้รับการนับถือและยกย่อง (sat4) กับด้านความต้องการความสำเร็จขั้นสูง (sat5) และด้านความต้องการความสำเร็จขั้นสูง (sat5) กับด้านความรู้สึกของครูที่มีต่องาน (sat6) มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากันคือ .75
4. ตัวแปรสังเกตได้ในตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน (TCEI) มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ความคาดหวังของคณะครูในโรงเรียน (tcei8) กับความมุ่งมั่นในการสอนของคณะครูในโรงเรียน (tcei9) มีค่าเท่ากับ .81
5. ตัวแปรสังเกตได้ในตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน (TCEI) มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ความเข้าใจเรื่องระเบียบวินัยของคณะครูในโรงเรียน (tced10) กับทักษะการจัดการพฤติกรรมนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน (tced11) มีค่าเท่ากับ .79

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงความพึงพอใจในงานของครูกับตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงอื่น พบว่า มีค่าอยู่ในช่วง -.40 ถึง .55 โดยที่ ทักษะการจัดการพฤติกรรมนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน (tced11) กับความต้องการความสำเร็จขั้นสูง (sat5) มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดเท่ากับ .55 สำหรับตัวแปรที่มีค่า

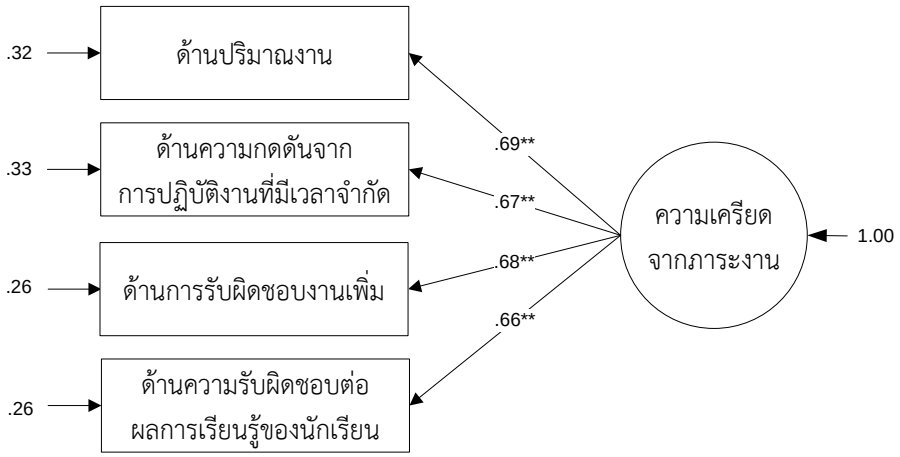
สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุดคือ ด้านพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน (sb6) กับด้านความรู้สึกของครูที่มีต่องาน (sat6) มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ -.15

ตอนที่ 3 ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัด

การตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัด ผู้วิจัยได้วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) ของโมเดลการวัด เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) ขององค์ประกอบในแต่ละตัวแปรที่อยู่ในโมเดลว่าเป็นองค์ประกอบที่แท้จริงตามทฤษฎีและแนวคิดที่ได้ตรวจสอบมา โดยทำการวิเคราะห์โมเดลการวัดด้วยโปรแกรม LISREL 8.80 ได้แก่ โมเดลการวัดของตัวแปรแฝงความเครียดจากภาระงาน ความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน และความพึงพอใจในงานของครู ผู้วิจัยนำเสนอผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัด ดังนี้

1. ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงความเครียดจากภาระงาน

การตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงความเครียดจากภาระงาน ได้ผลการตรวจสอบดังแสดงในภาพที่ 8 และตารางที่ 16



**$p < .01$, $\chi^2 = .27$, $df = 1$, P-value = .60, RMSEA = .00

ภาพที่ 8 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงความเครียดจากภาระงาน

ตารางที่ 16 ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงความเครียดจากภาระงาน

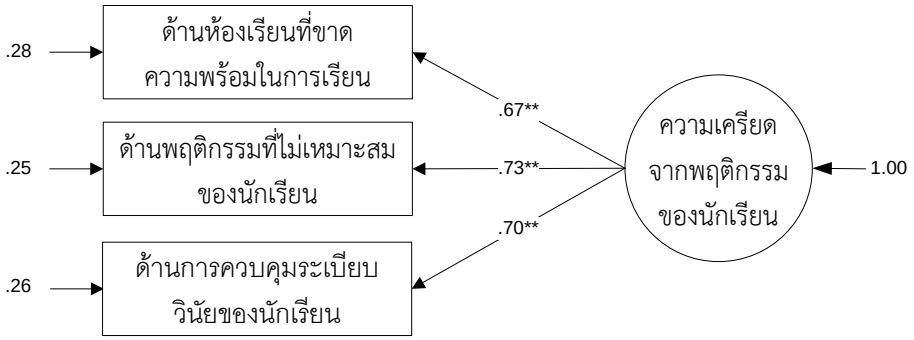
ตัวแปรสังเกตได้	อักษรย่อ	คุณภาพของตัวแปรสังเกตได้		
		Factor Loading	SE	t-value
ด้านปริมาณงาน	sw1	.69**	.04	17.53
ด้านความกดดันจากการปฏิบัติงานที่มีเวลาจำกัด	sw2	.67**	.04	17.25
ด้านการรับผิดชอบงานเพิ่ม	sw3	.68**	.04	18.47
ด้านความรับผิดชอบต่อผลการเรียนรู้ของนักเรียน	sw4	.66**	.04	18.53

การตรวจสอบค่าดัชนีความกลมกลืนของโมเดลการวัด			
ดัชนีตรวจสอบความกลมกลืน	เกณฑ์	ค่าที่ได้	ผลการตรวจสอบ
χ^2	$p > .05$	.60	ผ่าน
χ^2/df	< 2.00	.27	ผ่าน
GFI	> .90	1.00	ผ่าน
AGFI	> .90	1.00	ผ่าน
CFI	> .95	1.00	ผ่าน
SRMR	< .08	.00	ผ่าน
RMSEA	< .06	.00	ผ่าน
Degrees of freedom: df=1			

จากภาพที่ 8 และตารางที่ 16 พบว่า ตัวแปรแฝงความเครียดจากภาระงาน (SW) ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ 4 ตัวแปร โมเดลการวัดมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาได้จากค่าดัชนีตรวจสอบความกลมกลืนผ่านเกณฑ์ที่กำหนดทุกค่า ผลการวิเคราะห์ค่าน้ำหนักองค์ประกอบพบว่า ทุกองค์ประกอบมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกในระดับที่ยอมรับได้ (มากกว่า .30) โดยมีค่าอยู่ในช่วง .66 ถึง .69 ทุกตัวแปรมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานอยู่ในระดับต่ำเท่ากับ .04 ตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุดคือ ด้านปริมาณ (sw1) รองลงมาคือ ด้านการรับผิดชอบงานเพิ่ม (sw3) และด้านความกดดันจากการปฏิบัติงานที่มีเวลาจำกัด (sw2) สำหรับตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยที่สุดคือ ตัวแปรด้านความรับผิดชอบต่อผลการเรียนรู้ของนักเรียน (sw4) โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .69, .68, .67 และ .66 ตามลำดับ

2. ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน

การตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน ได้ผลการตรวจสอบดังแสดงในภาพที่ 9 และตารางที่ 17



**$p < .01$, $\chi^2 = .01$, $df = 1$, P-value = .94, RMSEA = .00

ภาพที่ 9 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน

ตารางที่ 17 ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน

ตัวแปรสังเกตได้	อักษรย่อ	คุณภาพของตัวแปรสังเกตได้		
		Factor Loading	SE	t-value
ด้านห้องเรียนที่ขาดความพร้อมในการเรียน	sb5	.67**	.04	19.22
ด้านพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน	sb6	.73**	.04	19.61
ด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน	sb7	.70**	.04	19.03

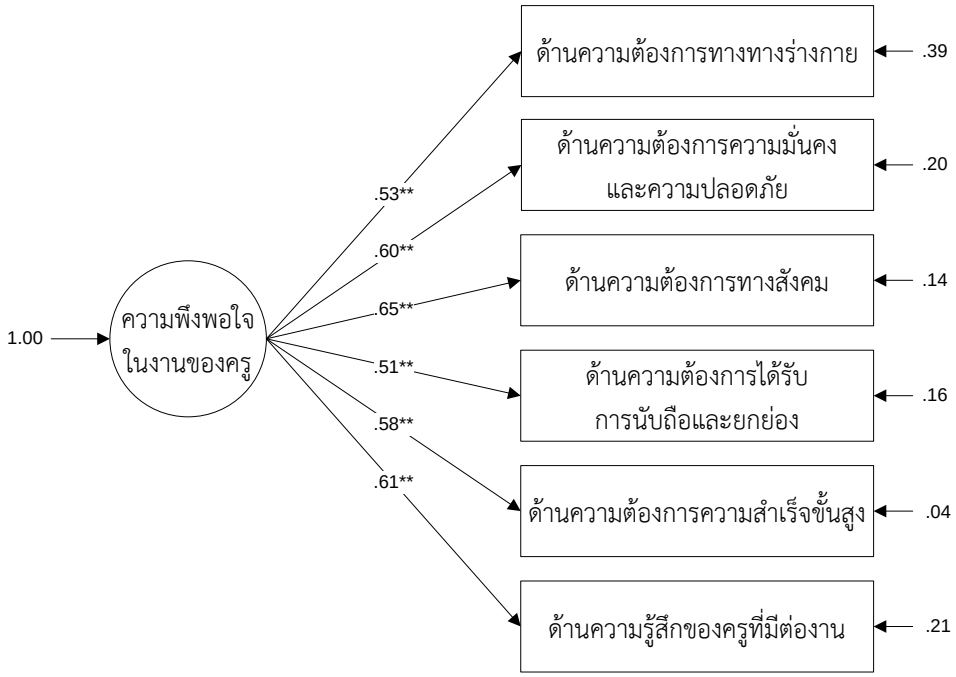
การตรวจสอบค่าดัชนีความกลมกลืนของโมเดลการวัด			
ดัชนีตรวจสอบความกลมกลืน	เกณฑ์	ค่าที่ได้	ผลการตรวจสอบ
χ^2	$p > .05$	.94	ผ่าน
χ^2/df	< 2.00	.01	ผ่าน
GFI	> .90	1.00	ผ่าน
AGFI	> .90	1.00	ผ่าน
CFI	> .95	1.00	ผ่าน
SRMR	< .08	.00	ผ่าน
RMSEA	< .06	.00	ผ่าน

Degrees of freedom: df=1

จากภาพที่ 9 และตารางที่ 17 พบว่า ตัวแปรแฝงความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน (SB) ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัวแปร โมเดลการวัดมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาได้จากค่าดัชนีตรวจสอบความกลมกลืนผ่านเกณฑ์ที่กำหนดทุกค่า ผลการวิเคราะห์ค่าน้ำหนักองค์ประกอบพบว่า ทุกองค์ประกอบมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกในระดับที่ยอมรับได้ (มากกว่า .30) โดยมีค่าอยู่ในช่วง .67 ถึง .73 ทุกตัวแปรมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานอยู่ในระดับต่ำเท่ากับ .04 ตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุดคือ ด้านพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน (sb6) รองลงมาคือ ด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน (sb7) และตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยที่สุดคือ ด้านห้องเรียนที่ขาดความพร้อมในการเรียน (sb5) โดยมีน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .73, .70 และ .67 ตามลำดับ

3. ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงความพึงพอใจในงานของครู

การตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดความพึงพอใจในงานของครู ได้ผลการตรวจสอบดังแสดงในภาพที่ 10 และตารางที่ 18



$^{**}p < .01$, $\chi^2 = .47$, $df = 2$, P-value = .79, RMSEA = .00

ภาพที่ 10 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงความพึงพอใจในงานของครู

ตารางที่ 18 ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงความพึงพอใจในงานของครู

ตัวแปรสังเกตได้	อักษรย่อ	คุณภาพของตัวแปรสังเกตได้		
		Factor Loading	SE	t-value
ด้านความต้องการทางร่างกาย	sat1	.53**	-	-
ด้านความต้องการความมั่นคงและความปลอดภัย	sat2	.60**	.03	17.11
ด้านความต้องการทางสังคม	sat3	.65**	.05	13.88
ด้านความต้องการได้รับการนับถือและยกย่อง	sat4	.51**	.04	12.79
ด้านความต้องการความสำเร็จขั้นสูง	sat5	.58**	.04	13.12
ด้านความรู้สึกของครูที่มีต่องาน	sat6	.61**	.05	12.42

การตรวจสอบค่าดัชนีความกลมกลืนของโมเดลการวัด

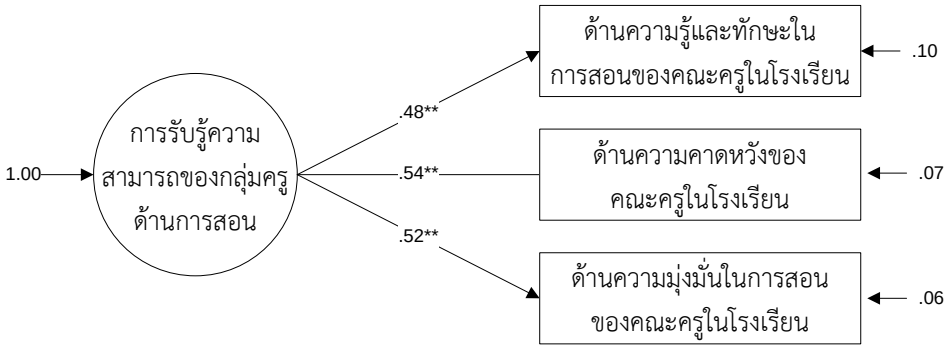
ดัชนีตรวจสอบความกลมกลืน	เกณฑ์	ค่าที่ได้	ผลการตรวจสอบ
χ^2	$p > .05$	.79	ผ่าน
χ^2/df	< 2.00	.24	ผ่าน
GFI	> .90	1.00	ผ่าน
AGFI	> .90	1.00	ผ่าน
CFI	> .95	1.00	ผ่าน
SRMR	< .08	.00	ผ่าน
RMSEA	< .06	.00	ผ่าน

Degrees of freedom: $df=2$

จากภาพที่ 10 และตารางที่ 18 พบว่า ตัวแปรแฝงความพึงพอใจในงานของครู (SAT) ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ 6 ตัวแปร โมเดลการวัดมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาได้จากค่าดัชนีตรวจสอบความกลมกลืนผ่านเกณฑ์ที่กำหนดทุกค่า ผลการวิเคราะห์ค่าน้ำหนักองค์ประกอบพบว่า ทุกองค์ประกอบมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกในระดับที่ยอมรับได้ (มากกว่า .30) โดยมีค่าอยู่ในช่วง .53 ถึง .65 ตัวแปรมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในระดับต่ำอยู่ในช่วง .03 ถึง .05 ตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุดคือ ด้านความต้องการทางสังคม (sat3) รองลงมาคือ ด้านความรู้สึกของครูที่มีต่องาน (sat6) ด้านความต้องการความมั่นคงและความปลอดภัย (sat2) ด้านความต้องการความสำเร็จขั้นสูง (sat5) และด้านความต้องการทางร่างกาย (sat1) สำหรับตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยที่สุดคือ ด้านความต้องการได้รับการนับถือและยกย่อง (sat4) โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .65, .61, .60, .58, .53 และ .51 ตามลำดับ

3.4 ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน

การตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน ได้ผลการตรวจสอบดังแสดงในภาพที่ 11 และตารางที่ 19



**$p < .01$, $\chi^2 = .09$, $df = 1$, P-value = .76, RMSEA = .00

ภาพที่ 11 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน

ตารางที่ 19 ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน

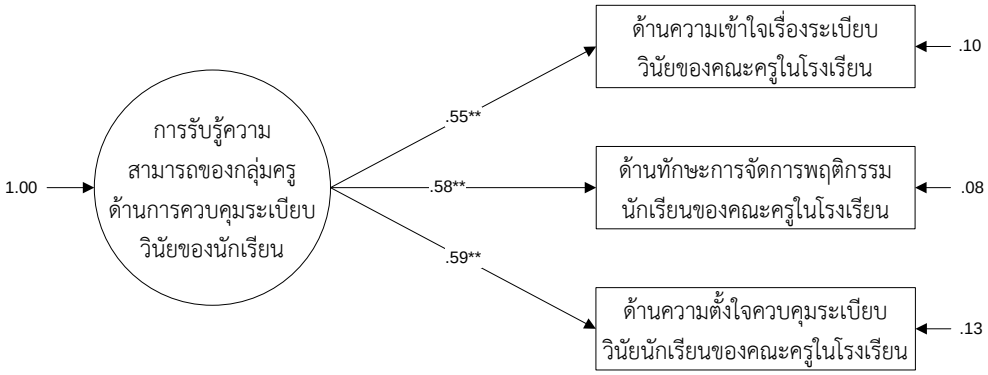
ตัวแปรสังเกตได้	อักษรย่อ	คุณภาพของตัวแปรสังเกตได้		
		Factor Loading	SE	t-value
ความรู้และทักษะในการสอนของคณะครูในโรงเรียน	tcei7	.48**	-	-
ความคาดหวังของคณะครูในโรงเรียน	tcei8	.54**	.02	23.91
ความมุ่งมั่นในการสอนของคณะครูในโรงเรียน	tcei9	.52**	.02	24.18

การตรวจสอบค่าดัชนีความกลมกลืนของโมเดลการวัด			
ดัชนีตรวจสอบความกลมกลืน	เกณฑ์	ค่าที่ได้	ผลการตรวจสอบ
χ^2	$p > .05$	.76	ผ่าน
χ^2/df	< 2.00	.09	ผ่าน
GFI	> .90	1.00	ผ่าน
AGFI	> .90	1.00	ผ่าน
CFI	> .95	1.00	ผ่าน
SRMR	< .08	.00	ผ่าน
RMSEA	< .06	.00	ผ่าน
Degrees of freedom: df=1			

จากภาพที่ 11 และตารางที่ 19 พบว่า ตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน (TCEI) ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัวแปร โมเดลการวัดมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาได้จากค่าดัชนีตรวจสอบความกลมกลืนผ่านเกณฑ์ที่กำหนดทุกค่า ผลการวิเคราะห์ค่าน้ำหนักองค์ประกอบพบว่า ทุกองค์ประกอบมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกในระดับที่ยอมรับได้ (มากกว่า .30) โดยมีค่าอยู่ในช่วง .48 ถึง .54 ตัวแปรมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานอยู่ในระดับต่ำเท่ากับ .02 ตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุดคือ ความคาดหวังของคณะครูในโรงเรียน (tcei8) รองลงมาคือ ความมุ่งมั่นในการสอนของคณะครูในโรงเรียน (tcei9) และตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยที่สุดคือ ความรู้และทักษะในการสอนของคณะครูในโรงเรียน (tcei7) โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .54, .52 และ .48 ตามลำดับ

3.5 ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน

การตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน ได้ผลการตรวจสอบดังแสดงในภาพที่ 12 และตารางที่ 20



**$p < .01$, $\chi^2 = .23$, $df = 1$, P-value = .63, RMSEA = .00

ภาพที่ 12 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน

ตารางที่ 20 ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน

ตัวแปรสังเกตได้	อักษรย่อ	คุณภาพของตัวแปรสังเกตได้		
		Factor Loading	SE	t-value
ความเข้าใจเรื่องระเบียบวินัยของคณะครูในโรงเรียน	tced10	.55**	-	-
ทักษะการจัดการพฤติกรรมนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน	tced11	.58**	.02	25.53
ความตั้งใจควบคุมระเบียบวินัยนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน	tced12	.59**	.03	23.21
การตรวจสอบค่าดัชนีความกลมกลืนของโมเดลการวัด				
ดัชนีตรวจสอบความกลมกลืน	เกณฑ์	ค่าที่ได้	ผลการตรวจสอบ	
χ^2	$p > .05$	.63	ผ่าน	
χ^2/df	< 2.00	.23	ผ่าน	
GFI	> .90	1.00	ผ่าน	
AGFI	> .90	1.00	ผ่าน	
CFI	> .95	1.00	ผ่าน	
SRMR	< .08	.00	ผ่าน	
RMSEA	< .06	.00	ผ่าน	
Degrees of freedom: df=1				

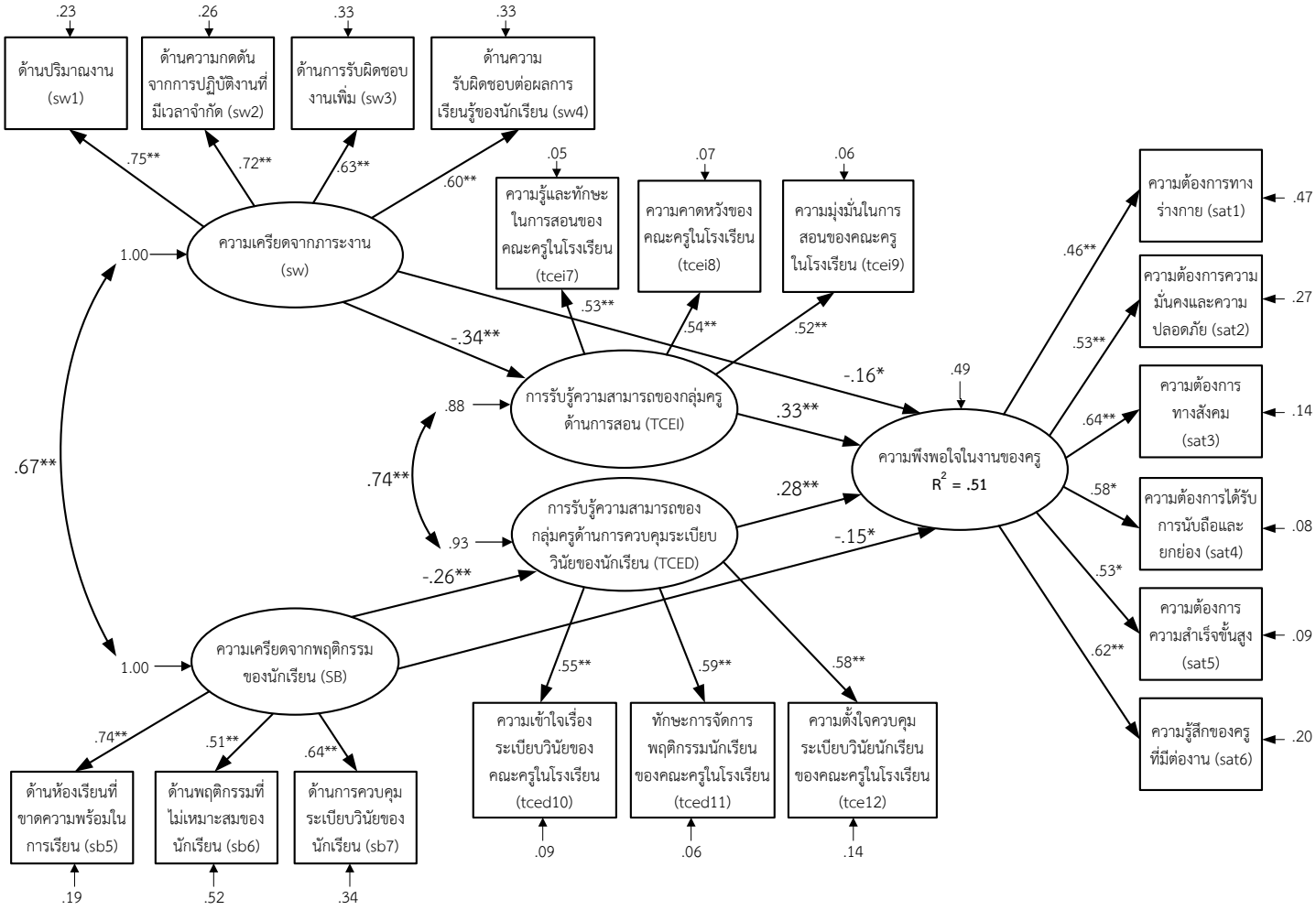
จากภาพที่ 12 และตารางที่ 20 พบว่า ตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน (TCED) ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัวแปร โมเดลการวัดมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาได้จากค่าดัชนีตรวจสอบความกลมกลืนผ่านเกณฑ์ที่กำหนดทุกค่า ผลการวิเคราะห์ค่าน้ำหนักองค์ประกอบพบว่า ทุกองค์ประกอบมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกในระดับที่ยอมรับได้ (มากกว่า .30) โดยมีค่าอยู่ในช่วง .55 ถึง .59 ตัวแปรมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในระดับต่ำอยู่ในช่วง .02 ถึง .03 ตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุดคือ ความตั้งใจควบคุมระเบียบวินัยนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน (tced12) รองลงมาคือ ทักษะการจัดการพฤติกรรมนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน (tced11) และตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยที่สุดคือ ความเข้าใจเรื่องระเบียบวินัยของคณะครูในโรงเรียน (tced10) โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .59, .58 และ .54 ตามลำดับ

ตอนที่ 4 ผลการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครูตามสมมติฐาน

ผลการวิเคราะห์ในส่วนนี้ เป็นการตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์ วิเคราะห์อิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวมของตัวแปรแฝงในโมเดล ตรวจสอบผลการประมาณค่าพารามิเตอร์ ว่ามีความสมเหตุสมผลหรือไม่ และพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณ (Squared Multiple Correlation) ให้มีความเหมาะสม รวมทั้งพิจารณาค่าสอดคล้องรวม (Overall Fit) ของโมเดลว่า โดยภาพรวมแล้วโมเดลสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ ซึ่งผลผลการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครูตามสมมติฐาน ดังแสดงในตารางที่ 21 ภาพที่ 13 ตารางที่ 22 และตารางที่ 23

ตารางที่ 21 ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลตามสมมติฐาน

ดัชนีตรวจสอบความกลมกลืน	เกณฑ์	ค่าที่ได้	ผลการตรวจสอบ
χ^2	$p > .05$	1.00	ผ่าน
χ^2/df	< 2.00	.35	ผ่าน
GFI	> .90	1.00	ผ่าน
AGFI	> .90	.98	ผ่าน
CFI	> .95	1.00	ผ่าน
SRMR	< .08	.02	ผ่าน
RMSEA	< .06	.00	ผ่าน
Largest Standardized Residual	< 2.00	1.47	ผ่าน
Degrees of freedom: df=23			



*p < .05 **p < .01 χ^2 = 7.93, *df*= 23, P-value= 1.00, GFI= 1.00, AGFI= .98, CFI= 1.00, RMSEA = .00, SRMR= .02

ภาพที่ 13 โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครูตามสมมติฐาน

ตารางที่ 22 แสดงค่าน้ำหนักองค์ประกอบตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงในโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครูตามสมมติฐาน

ตัวแปรแฝง	SW			SB			SAT			TCEI			TCED		
ตัวแปรสังเกตได้	b	SE	t	b	SE	t	b	SE	t	b	SE	t	b	SE	t
sw1	.75	.04	17.34												
sw2	.72	.04	16.14												
sw3	.63	.04	15.79												
sw4	.60	.04	14.85												
sb5				.74	.04	17.43									
sb6				.51	.08	6.66									
sb7				.64	.04	14.31									
sat1							.46								
sat2							.53	.05	10.48						
sat3							.64	.07	8.91						
sat4							.58	.07	8.60						
sat5							.53	.06	8.50						
sat6							.62	.07	8.64						
tcei7										.53					
tcei8										.54	.03	20.90			
tcei9										.52	.03	17.29			
tced10													.55		
tced11													.59	.03	21.69
tced12													.58	.03	19.02

หมายเหตุ b หมายถึง ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading)
SE หมายถึง ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (Standard Error)
t หมายถึง ค่าสถิติที (t-value)

ตารางที่ 23 ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิอิทธิพลของตัวแปรแฝงในโมเดลตามสมมติฐาน

ตัวแปรผล	TCEI			TCED			SAT		
ตัวแปรสาเหตุ	TE	IE	DE	TE	IE	DE	TE	IE	DE
SW	-.34**	-	-.34**	-	-	-	-.28**	-.12*	-.16*
	(.06)	-	(.06)	-	-	-	(.07)	(.04)	(.08)
SB	-	-	-	-.26**	-	-.26**	-.22**	-.07*	-.15*
	-	-	-	(.05)	-	(.05)	(.07)	(.03)	(.07)
TCEI	-	-	-	-	-	-	.33**	-	.33**
	-	-	-	-	-	-	(.10)	-	(.10)
TCED	-	-	-	-	-	-	.28**	-	.28**
	-	-	-	-	-	-	(.09)	-	(.09)

*$p < .05$ **$p < .01$

ค่าสถิติ χ^2=7.93, *df*=23, P-value=1.00, GFI=1.00, AGFI=.98, CFI=1.00, RMSEA=.00, SRMR= .02

ความเที่ยงของตัวแปร

ตัวแปร	sw1	sw2	sw3	sw4	sb5	sb6	sb7	sat1	sat2
ความเที่ยง	.84	.82	.74	.72	.86	.57	.73	.56	.71
ตัวแปร	sat3	sat4	sat5	sat6	tcei7	tcei8	tcei9	tced10	tced11
ความเที่ยง	.87	.90	.87	.81	.92	.90	.91	.88	.92
ตัวแปร	tced12								
ความเที่ยง	.84								

สมการโครงสร้างตัวแปร	SAT	TCEI	TCED
R-square	.51	.12	.07

เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝง

ตัวแปร	SAT	TCEI	TCED	SW	SB
SAT	1.00				
TCEI	.64	1.00			
TCED	.61	.80	1.00		
SW	-.42	-.34	-.18	1.00	
SB	-.41	-.23	-.26	.67	1.00

จากตารางที่ 21 ภาพที่ 13 ตารางที่ 22 และตารางที่ 23 แสดงผลการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครูตามสมมติฐาน ปรากฏว่า โมเดลตามสมมติฐานมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์อยู่ในเกณฑ์ดี พิจารณาได้จากค่าสถิติและดัชนีตรวจสอบความกลมกลืนที่ผ่านเกณฑ์ที่กำหนดทุกค่า ได้แก่ ค่าสถิติไค-สแควร์ (χ^2) ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (χ^2 = 7.93, *df* = 23,

p = 1.00) ส่วนดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) เท่ากับ 1.00 ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) เท่ากับ .98 ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนเปรียบเทียบ (CFI) เท่ากับ 1.00 ค่ารากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนเหลือมาตรฐาน (SRMR) เท่ากับ .02 ค่าความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่าพารามิเตอร์ (RMSEA) เท่ากับ .00 ค่าความคลาดเคลื่อนในรูปคะแนนมาตรฐานสูงสุด (Largest Standardized Residual) เท่ากับ 1.47 และกราฟคิวพล็อต (Q-Plot) มีความชันมากกว่าเส้นทแยงมุม

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบพบว่า ตัวแปรสังเกตได้ในแต่ละตัวแปรแฝงมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกในระดับที่ยอมรับได้ (มากกว่า .30) โดยมีค่าอยู่ในช่วง .46 ถึง .75 มีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานอยู่ในช่วง .03 ถึง .08 ตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุดคือ ความเครียดจากภาระงานด้านปริมาณงาน (sw1) รองลงมาคือ ความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียนด้านห้องเรียนที่ขาดความพร้อมในการเรียน (sb5) และตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยที่สุดคือ ความพึงพอใจในงานของครูด้านความต้องการทางร่างกาย (sat1) โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .75, .74 และ .46 ตามลำดับ ความเที่ยงของตัวแปรสังเกตได้แต่ละตัวมีค่าค่อนข้างสูง โดยตัวแปรสังเกตได้ที่มีค่าความเที่ยงสูงที่สุดคือ ทักษะการจัดการพฤติกรรมนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน (tced11) มีค่าเท่ากับ .92 รองลงมาคือ ความมุ่งมั่นในการสอนของคณะครูในโรงเรียน (tcei9) และความตั้งใจควบคุมระเบียบวินัยนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน ซึ่งมีค่าความเที่ยงเท่ากันคือ .91 และตัวแปรที่มีค่าความเที่ยงน้อยที่สุดคือ ความพึงพอใจในงานของครูด้านความต้องการทางร่างกาย (sat1) มีค่าเท่ากับ .56 ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ของตัวแปรตามคือ ความพึงพอใจในงานของครู มีค่าเท่ากับ .51 แสดงว่าตัวแปรทั้งหมดในโมเดลสามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของความพึงพอใจในงานของครูได้ร้อยละ 51

เมื่อพิจารณาอิทธิพลของตัวแปรแฝงในโมเดลที่พัฒนาขึ้นพบว่า ตัวแปรแฝงที่มีอิทธิพลรวมต่อความพึงพอใจในงานของครูมากที่สุดคือ การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน (TCEI) รองลงมาคือ การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน (TCED) และความเครียดจากภาระงาน (SW) ส่วนตัวแปรที่มีอิทธิพลรวมต่อตัวแปรความพึงพอใจในงานของครูน้อยที่สุดคือ ความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน (SB) โดยมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .33, .28, -.28 และ -.22 ตามลำดับ สำหรับการพิจารณาเส้นทางอิทธิพลของตัวแปรแฝงที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู ผู้วิจัยพิจารณาตามลำดับของสมมติฐานในการวิจัย ดังนี้

1. ตัวแปรความพึงพอใจในงานของครู (SAT) ได้รับอิทธิพลรวมจากตัวแปรความเครียดจากภาระงาน (SW) เท่ากับ -.28 โดยเป็นอิทธิพลทางตรงเชิงลบเท่ากับ -.16 และเป็นอิทธิพลทางอ้อมส่งผ่านตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน (TCEI) เท่ากับ -.12 แสดงว่าความเครียดจากภาระงานเป็นสาเหตุที่ทำให้ความพึงพอใจในงานของครูลดลง โดยเป็นสาเหตุทั้งทางตรงและทางอ้อมส่งผ่านการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2. ตัวแปรความพึงพอใจในงานของครู (SAT) ได้รับอิทธิพลรวมจากตัวแปรความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน (SB) เท่ากับ -.22 โดยเป็นอิทธิพลทางตรงเชิงลบเท่ากับ -.15 และเป็น

อิทธิพลทางอ้อมส่งผ่านตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน (TCED) เท่ากับ -.07 แสดงว่า ความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียนเป็นสาเหตุที่ทำให้ความพึงพอใจในงานของครูลดลง โดยเป็นสาเหตุทั้งทางตรงและทางอ้อมส่งผ่านการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3. ตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน (TCEI) ได้รับอิทธิพลทางตรงเชิงลบจากตัวแปรความเครียดจากภาระงาน (SW) เท่ากับ -.34 แสดงว่าความเครียดจากภาระงานเป็นสาเหตุโดยตรงที่ทำให้การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอนลดลง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

4. ตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน (TCED) ได้รับอิทธิพลทางตรงเชิงลบจากตัวแปรความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน (SB) เท่ากับ -.26 แสดงว่าความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียนเป็นสาเหตุโดยตรงที่ทำให้การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียนลดลง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

5. ตัวแปรความพึงพอใจในงานของครู (SAT) ได้รับอิทธิพลทางตรงเชิงบวกจากตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน (TCEI) เท่ากับ .33 แสดงว่า การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอนเป็นสาเหตุโดยตรงที่ทำให้ความพึงพอใจในงานของครูเพิ่มขึ้น อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

6. ตัวแปรความพึงพอใจในงานของครู (SAT) ได้รับอิทธิพลทางตรงเชิงบวกจากตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน (TCED) เท่ากับ .28 แสดงว่า การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียนเป็นสาเหตุโดยตรงที่ทำให้ความพึงพอใจในงานของครูเพิ่มขึ้น อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เมื่อพิจารณาสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝงในโมเดลที่พัฒนาขึ้น ปรากฏว่า สัมประสิทธ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝงมีทั้งค่าบวกและลบ โดยสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝงที่มีค่าสูงสุดคือ สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน (TCEI) กับตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน (TCED) มีค่าเท่ากับ .80 แสดงว่า การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียนในระดับสูง ส่วนสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝงที่มีค่าต่ำสุดคือ สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรความเครียดจากภาระงาน (SW) กับตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน (TCED) มีค่าเท่ากับ -.18 แสดงว่าความเครียดจากภาระงานมีความสัมพันธ์ทางลบกับการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียนในระดับต่ำ

บทที่ 5
สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู และตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลที่พัฒนาขึ้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัย คือ ครูผู้สอนระดับชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ในจังหวัดชลบุรี ปีการศึกษา 2555 ปฏิบัติการสอนในโรงเรียนที่มีขนาดตั้งแต่ขนาดกลางขึ้นไป จำนวน 16 โรงเรียน มีครูจำนวน 450 คน ได้มาโดยวิธีการสุ่มแบบหลายขั้นตอน

ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย คือ ตัวแปรแฝง จำนวน 5 ตัวแปร คือ (1) ตัวแปรแฝงความเครียดจากภาระงาน ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ จำนวน 4 ตัวแปร ได้แก่ ด้านปริมาณงาน ด้านความกดดันจากการปฏิบัติงานที่มีเวลาจำกัด ด้านการรับผิดชอบงานเพิ่ม และด้านความรับผิดชอบต่อผลการเรียนรู้ของนักเรียน (2) ตัวแปรแฝงความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ จำนวน 3 ตัวแปร ได้แก่ ด้านห้องเรียนที่ขาดความพร้อมในการเรียน ด้านพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน และด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน (3) ตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ จำนวน 3 ตัวแปร ได้แก่ ความรู้และทักษะในการสอนของคณะครูในโรงเรียน ความคาดหวังของคณะครูในโรงเรียน และความมุ่งมั่นในการสอนของคณะครูในโรงเรียน (4) ตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ จำนวน 3 ตัวแปร ได้แก่ ความเข้าใจเรื่องระเบียบวินัยของคณะครูในโรงเรียน ทักษะการจัดการพฤติกรรมนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน และความตั้งใจควบคุมระเบียบวินัยนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน และ (5) ตัวแปรแฝงความพึงพอใจในงานของครู ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ จำนวน 6 ตัวแปร ได้แก่ ด้านความต้องการทางร่างกาย ด้านความต้องการความมั่นคงและความปลอดภัย ด้านความต้องการทางสังคม ด้านความต้องการได้รับการนับถือและยกย่อง ด้านความต้องการความสำเร็จขั้นสูง และด้านความรู้สึกของครูที่มีต่องาน เครื่องมือที่ใช้การวิจัย คือ แบบสอบถาม จำนวน 1 ฉบับ แบ่งออกเป็น 4 ตอน ได้แก่

ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของครูผู้สอน จำนวน 6 ข้อ

ตอนที่ 2 ความเครียดในการปฏิบัติงานของครู มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 23 ข้อ แบ่งออกเป็น 2 ด้าน คือ ด้านความเครียดจากภาระงาน และด้านความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน มีค่าความเที่ยงท่ากับ .97

ตอนที่ 3 การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 22 ข้อ แบ่งออกเป็น 2 ด้าน คือ การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน และการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน มีค่าความเที่ยงเท่ากับ .95

ตอนที่ 4 ความพึงพอใจในงานของครู มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 20 ข้อ มีค่าความเที่ยงเท่ากับ .97

ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลโดยการแจกแบบสอบถามจำนวน 560 ฉบับ ให้กลุ่มตัวอย่าง และเดินทางไปเก็บคืนด้วยตนเอง ได้แบบสอบถามกลับคืนมา 480 ฉบับ คิดเป็นอัตราการตอบกลับร้อยละ 85.71 เมื่อตรวจสอบความสมบูรณ์ของข้อมูลในแบบสอบถาม โดยพิจารณาจากความครบถ้วนของการตอบพบว่า มีแบบสอบถามจำนวน 30 ฉบับที่ตอบคำถามไม่ครบถ้วนและขาดความสมบูรณ์ในการตอบมากกว่าร้อยละ 50 ผู้วิจัยจึงตัดข้อมูลของแบบสอบถามฉบับนั้น ดังนั้นจึงได้แบบสอบถามสำหรับการวิเคราะห์ข้อมูลจำนวน 450 ฉบับ ซึ่งเพียงพอกับกลุ่มตัวอย่างขั้นต่ำ จากนั้นตรวจให้คะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ แล้วนำคะแนนที่ได้ไปวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานโดยใช้โปรแกรม SPSS และวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่พัฒนาขึ้นโดยใช้โปรแกรม LISREL 8.80

สรุปผลการวิจัย

1. ผลการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 19 ตัวแปร พบว่า มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทั้งหมดจำนวน 171 คู่ มีค่าอยู่ในช่วง -.40 ถึง .81 ซึ่งเป็นความสัมพันธ์กันขนาดพอเหมาะไม่สูงเกินไปคือ มีค่าไม่เกิน .90 (Aroian & Norris, 2001) แสดงว่าตัวแปรทั้งหมดมีความเหมาะสมสำหรับการวิเคราะห์อิทธิพล โดยแบ่งเป็นค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทางบวกจำนวน 87 คู่ มีค่าอยู่ในช่วง .25 ถึง .81 และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทางลบจำนวน 84 คู่ มีค่าอยู่ในช่วง -.07 ถึง -.40 ส่วนใหญ่มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 จำนวน 163 คู่ รองลงมามีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จำนวน 5 คู่ ยกเว้นความสัมพันธ์ของตัวแปรความเครียดจากภาระงานด้านความกดดันจากการปฏิบัติงานที่มีเวลาจำกัด (sw2) กับความรู้และทักษะในการสอนของคณะครูในโรงเรียน (tcei7) และความสัมพันธ์ของตัวแปรความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียนด้านพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน (sb6) กับความเข้าใจเรื่องระเบียบวินัยของคณะครูในโรงเรียน (tced10) ที่ไม่พบว่ามีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ที่อยู่ภายในตัวแปรแฝงเดียวกันที่มีค่าสูงสุดคือ ความคาดหวังของคณะครูในโรงเรียน (tcei2) กับความมุ่งมั่นในการสอนของคณะครูในโรงเรียน (tcei3) มีค่าเท่ากับ .81 ส่วนค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ในตัวแปรแฝงความพึงพอใจในงานของครูกับตัวแปรสังเกตได้ในตัวแปรแฝงอื่นที่มีค่าสูงสุดคือ ทักษะการจัดการพฤติกรรมนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน (tced2) กับความต้องการความสำเร็จขั้นสูง (sat5) มีค่าเท่ากับ .55

2. ผลการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู ปรากฏว่า โมเดลตามสมมติฐานที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์อยู่ในเกณฑ์ดี พิจารณาได้จากค่าสถิติและดัชนีตรวจสอบความกลมกลืนที่ผ่านเกณฑ์ที่กำหนดทุกค่า ได้แก่ ค่าสถิติไค-สแควร์ (χ^2) ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (χ^2 = 7.93, *df* = 23, *p* = 1.00) ส่วนดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) เท่ากับ 1.00 ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) เท่ากับ .98 ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนเปรียบเทียบ (CFI) เท่ากับ 1.00 ค่ารากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนเหลือมาตรฐาน (SRMR) เท่ากับ .02 ความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่าพารามิเตอร์ (RMSEA) เท่ากับ .00

ค่าความคลาดเคลื่อนในรูปคะแนนมาตรฐานสูงสุด (Largest Standardized Residual) เท่ากับ 1.47 และกราฟคิวพล็อต (Q-Plot) มีความชันมากกว่าเส้นทแยงมุม

ตัวแปรสังเกตได้ในแต่ละตัวแปรแฝงมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกในระดับที่ยอมรับได้ (มากกว่า .30) โดยมีค่าอยู่ในช่วง .46 ถึง .75 มีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานอยู่ในช่วง .03 ถึง .08 ตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุดคือ ความเครียดจากภาระงานด้านปริมาณงาน (sw1) รองลงมาคือ ความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียนด้านห้องเรียนที่ขาดความพร้อมในการเรียน (sb5) และตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยที่สุดคือ ความพึงพอใจในงานของครูด้านความต้องการทางร่างกาย (sat1) โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .75, .74 และ .46 ตามลำดับ

ความเที่ยงของตัวแปรสังเกตได้แต่ละตัวมีค่าค่อนข้างสูง โดยตัวแปรสังเกตได้ที่มีค่าความเที่ยงสูงที่สุดคือ ทักษะการจัดการพฤติกรรมนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน (tced11) มีค่าเท่ากับ .92 รองลงมาคือ ความมุ่งมั่นในการสอนของคณะครูในโรงเรียน (tcei9) และความตั้งใจควบคุมระเบียบวินัยนักเรียนของคณะครูในโรงเรียน ซึ่งมีค่าความเที่ยงเท่ากันคือ .91 และตัวแปรที่มีค่าความเที่ยงน้อยที่สุดคือ ความพึงพอใจในงานของครูด้านความต้องการทางร่างกาย (sat1) มีค่าเท่ากับ .56 ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ของตัวแปรตามคือ ความพึงพอใจในงานของครู มีค่าเท่ากับ .51 แสดงว่าตัวแปรทั้งหมดในโมเดลสามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของความพึงพอใจในงานของครูได้ร้อยละ 51

3. การพิจารณาอิทธิพลของตัวแปรแฝงในโมเดลที่พัฒนาขึ้นพบว่า ตัวแปรแฝงที่มีอิทธิพลรวมต่อความพึงพอใจในงานของครูมากที่สุดคือ การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน (TCEI) รองลงมาคือ การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน (TCED) และความเครียดจากภาระงาน (SW) ส่วนตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อตัวความพึงพอใจในงานของครูน้อยที่สุดคือ ความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน (SB) โดยมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .33, .28, -.28 และ -.22 ตามลำดับ สำหรับเส้นทางอิทธิพลที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู พบว่าเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ดังนี้

3.1 ตัวแปรความพึงพอใจในงานของครู (SAT) ได้รับอิทธิพลรวมจากตัวแปรความเครียดจากภาระงาน (SW) เท่ากับ -.28 โดยเป็นอิทธิพลทางตรงเชิงลบเท่ากับ -.16 และเป็นอิทธิพลทางอ้อมส่งผ่านตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน (TCEI) เท่ากับ -.12 แสดงว่า ความเครียดจากภาระงานเป็นสาเหตุที่ทำให้ความพึงพอใจในงานของครูลดลง โดยเป็นสาเหตุทั้งทางตรงและทางอ้อมส่งผ่านการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3.2 ตัวแปรความพึงพอใจในงานของครู (SAT) ได้รับอิทธิพลรวมจากตัวแปรความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน (SB) เท่ากับ -.22 โดยเป็นอิทธิพลทางตรงเชิงลบเท่ากับ -.15 และเป็นอิทธิพลทางอ้อมส่งผ่านตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน (TCED) เท่ากับ -.07 แสดงว่า ความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียนเป็นสาเหตุที่ทำให้ความพึงพอใจในงานของครูลดลง โดยเป็นสาเหตุทั้งทางตรงและทางอ้อมส่งผ่านการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3.3 ตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน (TCEI) ได้รับอิทธิพลทางตรงเชิงลบจากตัวแปรความเครียดจากภาระงาน (SW) เท่ากับ -.34 แสดงว่าความเครียดจากภาระงานเป็นสาเหตุโดยตรงที่ทำให้การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอนลดลง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3.4 ตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน (TCED) ได้รับอิทธิพลทางตรงเชิงลบจากตัวแปรความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน (SB) เท่ากับ -.26 แสดงว่าความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียนเป็นสาเหตุโดยตรงที่ทำให้การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียนลดลง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3.5 ตัวแปรความพึงพอใจในงานของครู (SAT) ได้รับอิทธิพลทางตรงเชิงบวกจากตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน (TCEI) เท่ากับ .33 แสดงว่า การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอนเป็นสาเหตุโดยตรงที่ทำให้ความพึงพอใจในงานของครูเพิ่มขึ้น อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3.6 ตัวแปรความพึงพอใจในงานของครู (SAT) ได้รับอิทธิพลทางตรงเชิงบวกจากตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน (TCED) เท่ากับ .28 แสดงว่า การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียนเป็นสาเหตุโดยตรงที่ทำให้ความพึงพอใจในงานของครูเพิ่มขึ้น อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

สัมประสิทธ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝงมีทั้งค่าที่เป็นบวกและลบ โดยสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝงที่มีค่าสูงสุดคือ สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน (TCEI) กับตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน (TCED) มีค่าเท่ากับ .80 แสดงว่า การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียนในระดับสูง ส่วนสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝงที่มีค่าต่ำสุดคือ สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรความเครียดจากภาระงาน (SW) กับตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน (TCED) มีค่าเท่ากับ -.18 แสดงว่าความเครียดจากภาระงานมีความสัมพันธ์ทางลบกับการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียนในระดับต่ำ

อภิปรายผลการวิจัย

ผลการวิจัยพบว่า ตัวแปรที่มีอิทธิต่อความพึงพอใจในงานของครูมี 4 ตัวแปร คือ ตัวแปรที่มีอิทธิพลทางบวก จำนวน 2 ตัวแปร ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน และการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน ตัวแปรที่มีอิทธิพลทางลบจำนวน 2 ตัวแปร ได้แก่ ความเครียดจากภาระงาน และความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน โดยตัวแปรที่มีอิทธิพลรวมต่อความพึงพอใจในงานของครูมากที่สุดคือ การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน (.33) รองลงมาคือ การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน (.28) ความเครียดจากภาระงาน (-.28) และความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน (-.22)

ผลการศึกษาที่ผ่านมาพบว่า ภาระงานและพฤติกรรมของนักเรียนเป็น 2 ปัจจัยหลักที่ทำให้ครูเกิดความเหนื่อยหน่าย และเกิดความเครียดในการปฏิบัติงาน (Betoret, 2006; Jepson & Forrest, 2006) ซึ่งความเครียดในการปฏิบัติงานของครูในระดับสูง นอกจากมีผลกระทบต่อสุขภาพกาย และสุขภาพจิตแล้ว ยังส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานของครู โดยแสดงออกเป็นพฤติกรรมต่าง ๆ เช่น เฉื่อยชา ขาดงานบ่อย การทำงานขาดประสิทธิภาพ การตัดสินใจไม่ดี ขาดสมาธิในการทำงาน ควบคุมตนเองไม่ได้ ไม่สามารถทำงานให้เสร็จสิ้น ความสนใจในงานลดลง และคุณภาพในการทำงานต่ำ (Schultz, 1998 อ้างถึงใน เลิศลักษณ์ นันทวิสิทธิ์, 2546) ซัตเตอร์แลนด์ และคูเปอร์ (Suterland & Cooper, 1991 cited in Travers & Cooper, 1996) ได้ศึกษาเรื่องความเครียดในการปฏิบัติงานของครูพบว่า ความเครียดในการปฏิบัติงานของครูในระดับสูงส่งผลเสียต่อร่างกาย จิตใจ และพฤติกรรมในการทำงาน สอดคล้องกับ เจปสัน และฟอเรสท์ (Jepson & Forrest, 2006) ที่กล่าวว่า ความเครียดในการปฏิบัติงานของครูในระดับสูงส่งผลกระทบอย่างมากต่อความสามารถในการปฏิบัติงานของครู การตัดสินใจ สุขภาพกาย สุขภาพจิต และความพึงพอใจในงานของครูโดยรวม

ผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่า ความเครียดจากภาระงาน และความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียนส่งผลกระทบด้านลบต่อความพึงพอใจในงานของครู ในขณะที่การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน และการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียนส่งผลกระทบด้านบวกต่อความพึงพอใจในงานของครู กล่าวคือ ครูที่ได้รับความเครียดจากภาระงานและความเครียดจากพฤติกรรมของนักเรียน จะมีความพึงพอใจในงานลดลง แต่การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน และการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน สามารถช่วยให้ความพึงพอใจในงานของครูเพิ่มขึ้นได้ ผลการวิจัยนี้สนับสนุนข้อค้นพบของแบคเกอร์ แฮคเคเนน เดเมอร์รูที และแซนโทพูลู (Bakker, Hakanen, Demerouti, & Xanthopoulou, 2007) ที่พบว่าการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูนอกจากจะมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนแล้ว ยังช่วยลดผลกระทบด้านลบของความเครียดที่มีต่อความพึงพอใจในงานของครู

การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูเป็นการที่ครูแต่ละคนมีความเชื่อมั่นในความสามารถของคณะครูโรงเรียนว่า สามารถทำงานร่วมกันได้อย่างมีประสิทธิภาพก่อให้เกิดผลลัพธ์ด้านบวกต่อนักเรียน ครูที่มีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในระดับสูงแสดงให้เห็นถึงความอดทนและความยืดหยุ่น เมื่อทำงานกับนักเรียนที่มีพฤติกรรมที่ยากต่อการสอน เพื่อปรับปรุงระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีการจัดการสอนพิเศษสำหรับนักเรียนที่มีระดับผลการเรียนต่ำ ออกแบบการสอนเพื่อเร่งแก้ไขข้อบกพร่องต่าง ๆ รวมถึงจัดกิจกรรมการสอนที่ทำให้นักเรียนมีความเชื่อมั่นในตนเองสูงขึ้น ใช้รูปแบบการสอนที่เน้นการมีปฏิสัมพันธ์โดยให้โอกาสนักเรียนจัดการเรียนรู้ของตนเอง มีการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนอย่างเอาใจใส่เพื่อส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ทำให้ครูใช้เวลาน้อยลงในประเด็นพฤติกรรมและใช้เวลามากขึ้นในเรื่องการสอนให้มีประสิทธิภาพ (Bandura, 1997)

จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่าครูที่มีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในระดับสูงจะมีคุณลักษณะสำคัญที่ช่วยส่งเสริมให้การปฏิบัติงานของครู ทั้งในระดับบุคคลและระดับโรงเรียนประสบความสำเร็จตามที่ตั้งเป้าหมายไว้ ซึ่งการที่ครูประสบความสำเร็จในการทำงานย่อมทำให้ครู

เกิดความรู้สึกเป็นสุข พอใจกับงาน เกิดความมุ่งมั่น ทุ่มเท อุทิศแรงกายแรงใจให้กับงาน เพื่อให้งานที่ทำเกิดประสิทธิภาพและบรรลุเป้าหมายมากยิ่งขึ้น ในที่สุดจะส่งผลให้ความเครียดในการปฏิบัติงานของครูลดลง และมีความพึงพอใจในงานเพิ่มขึ้น

ดังนั้นการศึกษาเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่มีต่อความพึงพอใจในงานของครูจึงเป็นสิ่งสำคัญ เพราะความพึงพอใจในงานมีความสำคัญต่อการดำเนินชีวิตประจำวันและการปฏิบัติงานในทุกอาชีพ การที่ครูจะปฏิบัติงานได้ดีนั้น ครูจำเป็นต้องได้รับความพึงพอใจในงานในแต่ละวัน ผลการศึกษาที่ผ่านมาแสดงให้เห็นว่า ความพึงพอใจในงานมีอิทธิพลต่อประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานของครู ความมุ่งมั่นในการทำงาน การขาดงาน สุขภาพกาย สุขภาพจิต และการมีสุขภาพที่ดีโดยรวม (Judge et al., 2001; Caprara et al., 2003) ซึ่งการที่ครูมีความพึงพอใจในงานเพิ่มมากขึ้นจะช่วยสร้างแรงจูงใจในการปฏิบัติงานให้มีประสิทธิภาพและช่วยรักษาครูให้อยู่อาชีพต่อไป

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

ความเครียดในการปฏิบัติงานเป็นปัจจัยที่สามารถทำให้ครูเกิดความเหนื่อยหน่าย เกิดความท้อแท้ในการปฏิบัติงาน และส่งผลให้ประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานของครูลดลง (Greenglass & Burke, 2003) ทักษะการบริหารจัดการและทักษะการจัดการชั้นเรียนของครูแต่ละคน อาจสามารถช่วยบรรเทาความเครียดในการปฏิบัติงานของครูที่มีสาเหตุมาจากภาระงานและพฤติกรรมของนักเรียนให้ลดลงได้ และผลการวิจัยนี้พบว่าการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน และการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน สามารถช่วยลดผลกระทบด้านลบของความเครียดที่มีต่อความพึงพอใจในงานของครู อีกทั้งจากการประมวลเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า โรงเรียนที่ครูมีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในระดับสูงแสดงให้เห็นถึงความอดทน และความยืดหยุ่นของครู เมื่อต้องเผชิญกับพฤติกรรมของนักเรียนที่ยากต่อการสอน พยายามที่จะปรับปรุงผลการเรียนของนักเรียน มีการสอนพิเศษสำหรับนักเรียนที่มีผลการเรียนต่ำ ออกแบบการสอนเพื่อเร่งแก้ไขข้อบกพร่องที่เกิดขึ้น มีการจัดการกับพฤติกรรมของนักเรียนอย่างเอาใจใส่ เพื่อส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ทำให้ครูใช้เวลาน้อยลงในประเด็นปัญหาพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน และใช้เวลามากขึ้นเพื่อจัดการสอนให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Bandura, 1997) การที่ครูมีคุณลักษณะดังกล่าวถือเป็นสิ่งสำคัญที่จะช่วยส่งเสริมให้การปฏิบัติงานของครู ทั้งในระดับบุคคลและในระดับโรงเรียนประสบความสำเร็จตามที่ตั้งเป้าหมายไว้ ซึ่งการที่ครูประสบความสำเร็จในการทำงานย่อมทำให้ครูเกิดความรู้สึกเป็นสุข พอใจกับงาน เกิดความมุ่งมั่น ทุ่มเท อุทิศแรงกายแรงใจให้กับงาน เพื่อให้งานที่ทำเกิดประสิทธิภาพและบรรลุเป้าหมายมากยิ่งขึ้น ผู้บริหารโรงเรียนจึงควรตระหนักในความสำคัญ และทำความเข้าใจถึงแหล่งที่มาและกระบวนการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูให้เกิดขึ้นกับคณะครูในโรงเรียน ซึ่งตามทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาของแบนดูรา กล่าวว่า แหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูมีอยู่ 4 แหล่ง คือ

1. ประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จ ความสำเร็จในการทำงานร่วมกันจะเพิ่มความเชื่อมั่นในการรับรู้ถึงความสามารถของกลุ่มครูซึ่งเป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพมากที่สุด

2. การได้สังเกตตัวแบบหรือการเรียนรู้โดยใช้การสังเกตองค์กรอื่น ครูได้รับข้อมูลเหล่านี้ผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างคณะครูในโรงเรียนและจากโรงเรียนอื่น ครูจะฟังเรื่องราวที่ประสบความสำเร็จของตนจากเพื่อนร่วมงาน และจากการประสบความสำเร็จของโรงเรียนอื่น ๆ เหมือนกับว่าวิจัยผลที่ได้จากโรงเรียนที่เป็นตัวอย่าง อย่างเดียวกับที่การได้สังเกตประสบการณ์ของผู้อื่นและการใช้ตัวแบบจะทำให้ได้รับหนทางที่พัฒนาการรับรู้ความสามารถของครูเป็นรายบุคคล ซึ่งมากพอที่จะส่งผลต่อการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู (Goddard, 2000)

3. การชักนำทางสังคม เป็นการบอกว่ากลุ่มครูมีความสามารถที่จะประสบความสำเร็จได้ วิธีการนี้ค่อนข้างใช้ง่ายและใช้กันทั่วไป แบนดูรา (Bandura, 2000) แนะนำว่า การทำให้ครูมีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูอย่างได้ผลนั้น ควรใช้ร่วมกับการทำให้ครูมีประสบการณ์ของการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม ซึ่งต้องค่อย ๆ สร้างความสามารถให้กับครูอย่างค่อยเป็นค่อยไปและให้เกิดความสำเร็จตามลำดับขั้นตอนพร้อมทั้งการใช้คำพูดชักจูงร่วมด้วย

4. การกระตุ้นทางอารมณ์ โดยจะอยู่ในรูปแบบของความเครียด ซึ่งองค์กรจะเกิดแรงกดดันส่งผลให้ทำงานต่อไปได้ การที่จะปรับเปลี่ยนหรือจะทำอะไรเมื่อต้องเผชิญกับความแตกแยกขององค์กร ประสิทธิภาพการทำงานจะลดลงเป็นผลให้การทำงานไม่ปกติเหมือนที่เคยทำ ส่งผลให้การวางแผนหรือการจัดการล้มเหลว ทำให้เกิดความเข้าใจผิด บางครั้งการตอบสนอง หรือความเข้าใจในการตอบสนองมากเกินไปก็จะผิดเพี้ยนไป หรือไม่ก็ไม่ตอบสนองเลย องค์กรต้องมีการกระตุ้นทางอารมณ์ขององค์กรนั้นเพื่อให้มีการปรับเปลี่ยนไปในทางที่ดี (Goddard, 2000)

สำหรับการพัฒนาให้ครูมีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูนั้น รอสส์ และเกรย์ (Ross & Gray, 2006) ได้เสนอไว้ 4 ขั้นตอนดังนี้

1. สร้างความรู้และทักษะในการสอนอย่างมีประสิทธิภาพให้กับครู

2. สร้างโอกาสให้ครูได้ประสานความร่วมมือเพื่อแลกเปลี่ยนทักษะและประสบการณ์ในการทำงานร่วมกัน

3. ชี้แจงผลลัพธ์ที่ต้องการให้เกิดขึ้นให้ครูมีความเข้าใจอย่างชัดเจนและให้ข้อเสนอแนะในการดำเนินงาน และให้ผลสะท้อนจากการดำเนินงานของครู (Feedback)

4. ให้ครูมีส่วนร่วมในการเสนอความคิดเห็นและร่วมตัดสินในการดำเนินงานของโรงเรียน

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. ผลการวิจัยนี้ทำให้ทราบว่าตัวแปรการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู มีอิทธิพลทางตรงเชิงบวกต่อความพึงพอใจในงานของครู แต่การวิจัยนี้มีการศึกษาจำกัดอยู่ในกลุ่มตัวอย่างระดับครูเท่านั้น จึงควรมีการศึกษากลุ่มตัวอย่างในระดับผู้บริหารโรงเรียนเพิ่มเติม โดยการวิเคราะห์เชิงสาเหตุแบบพหุระดับ เพื่อให้เกิดความเข้าใจในปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่างระดับ คือ ระดับผู้บริหารโรงเรียน และระดับครูต่อไป

2. ควรมีการศึกษาต่อเกี่ยวกับผลของการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่มีต่อพฤติกรรมการสอนที่มีประสิทธิผลของครูในโรงเรียน โดยศึกษาเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มครูที่มีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในระดับสูงกับกลุ่มครูที่มีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในระดับต่ำ

เพื่อเป็นการเปรียบเทียบ แสดงให้เห็นความสำคัญของบทบาทการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูชัดเจนยิ่งขึ้น

3. งานวิจัยนี้ศึกษาความเครียดในการปฏิบัติงานของครูจำกัดอยู่เพียงสองด้าน คือ ด้านภาระงาน และด้านพฤติกรรมของนักเรียน และศึกษาการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูเพียงด้านการสอน และด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียนเท่านั้น ผู้วิจัยที่สนใจจึงควรศึกษาความเครียดในการปฏิบัติงานของครูที่มีสาเหตุมาจากผู้ปกครองนักเรียน และศึกษาการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู ด้านพฤติกรรมของผู้บริหารโรงเรียน และด้านการพัฒนาบุคลากรของโรงเรียนเพิ่มเติม และใช้ทฤษฎีที่เกี่ยวกับความพึงพอใจในงานอื่น ๆ มาเป็นกรอบในการศึกษาเรื่องความพึงพอใจในงานของครู เพื่อเปรียบเทียบกับทฤษฎีความต้องการตามลำดับขั้นของมาสโลว์

บรรณานุกรม

กิตติคุณ รัตนเดชกำจาย. (2542). *ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย เรื่อง มาตราตัวสะกดของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่สอนโดยใช้แบบฝึกเสริมทักษะกับสอนโดยปกติ*. วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาหลักสูตรและการนิเทศ, บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยศิลปากร.

กรมสุขภาพจิต. (2542). *ฝ่าวิกฤตชีวิตด้วยการปรึกษา*. กรุงเทพฯ: กระทรวงสาธารณะสุข.

ชูศรี วงศ์รัตนะ. (2550). *เทคนิคการใช้สถิติเพื่อการวิจัย* (พิมพ์ครั้งที่ 8). กรุงเทพฯ: โปรเกรสซิฟ.

ณัทฐา กรีหิรัญ. (2550). *การศึกษาความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของพนักงานมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ*. ปริญญานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต, สาขาวิชาการอุดมศึกษา, บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ดารณี เส็งเมือง. (2540). *ความเครียดของพนักงานโรงงานผลิตสายไฟฟ้าและสายเคเบิ้ล*. วิทยานิพนธ์ปริญญาสังคมศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาสังคมศาสตร์การแพทย์และสาธารณสุข, บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยมหิดล.

ดาลัด กุศลผลบุญ. (2547). *ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูในสถานศึกษาสังกัดรุงเทพมหานครที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนต่างกัน*. วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาการบริหารการศึกษา, ภาควิชาการบริหารการศึกษา, บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยศิลปากร.

ทศพล บุญธรรม. (2547). *ภาวะความเครียดจากการทำงานของครูระดับมัธยมศึกษา ในเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต 1*. วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาจิตวิทยาชุมชน, บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยศิลปากร.

นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2542). *โมเดลลิสเรล สถิติการวิเคราะห์สำหรับการวิจัย*. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

นุชรัตน์ สิริประภาวรรณ. (2542). *ปัจจัยที่มีผลต่อความเครียดในการทำงานของผู้พิพากษาในเขตกรุงเทพมหานคร*. วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ, บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

นเรศ ภูโคกสูง. (2541). *การศึกษาความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของพนักงานธนาคารกสิกรไทย จำกัด (มหาชน) สำนักพหลโยธิน กรุงเทพมหานคร*. สารนิพนธ์ศึกศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาการศึกษาผู้ใหญ่, บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

บุญธรรม กิจปรีดาบริสุทธิ์. (2549). *เทคนิคการสร้างเครื่องมือรวบรวมข้อมูลสำหรับการวิจัย* (พิมพ์ครั้งที่ 7 ฉบับปรับปรุง). กรุงเทพฯ: ศรีอนันต์การพิมพ์.

ประพันธ์ แฟ้มคลองขอม. (2540). *ความสัมพันธ์ระหว่างความเครียดกับความพึงพอใจในการทำงานของพยาบาล โรงพยาบาลสมเด็จพระปิ่นเกล้า กรมการแพทย์ทหารเรือ*. วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต, สาขาวิชาสุขศึกษา, บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ปรียาพร วงศ์อนุตรโรจน์. (2544). *จิตวิทยาการบริหารงานบุคคล* (ฉบับปรับปรุง). กรุงเทพฯ: บริษัท พิมพ์ดี จำกัด.

เพ็ญนภา อนุชิตวงศ์. (2540). *ความเครียดกับการปฏิบัติงานของพนักงานหญิงในโรงงานอุตสาหกรรมอิเล็กทรอนิกส์*. วิทยานิพนธ์ปริญญาวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาจิตวิทยา, อุตสาหกรรมบัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

พนิดา ลิปิการกุล. (2542). *พฤติกรรมผู้บริหารโรงเรียนประถมศึกษาที่นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ต่างกัน : กรณีศึกษาจังหวัดราชบุรี*. วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาการบริหารการศึกษา, บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยศิลปากร.

พรรณวิภา บรรณเกียรติ. (2548). ช่วยได้อย่างไรเมื่อจิตใจตื่นตระหนก. *มศว ชุมชน*, *2*(4), 3.

พิสมัย สงจันทร์. (2549). *ความพึงพอใจกับการปฏิบัติงานของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาชุมพร เขต 2*. วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาการบริหารการศึกษา, บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยศิลปากร.

ยุทธ ไกยวรรณ์. (2553). *หลักสถิติวิจัยและการใช้โปรแกรม SPSS*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

รัติยา วิจิตรวงษ์. (2546). *การศึกษาความเครียดของบุคลากรโรงเรียนพณิชยการตะวันออก จังหวัดชลบุรี*. งานนิพนธ์หลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต, สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน, บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยบูรพา.

เลิศลักษณ์ นันทวิสิทธิ์. (2545). *ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตน การรับรู้การใช้อำนาจของผู้บังคับบัญชา บุคลิกภาพ และความเครียดของเจ้าหน้าที่ตำรวจประจำสถานีตำรวจภูธร จังหวัดนนทบุรี*. วิทยานิพนธ์ปริญญาวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรม, บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

วิมลรัตน์ จันทวงษ์. (2553). *ความสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์ในงาน กับความเครียดในการทำงาน ของพนักงานธนาคารกรุงศรีอยุธยา จำกัด (มหาชน) ภาคนครหลวง 1*. งานนิพนธ์หลักสูตรบริหารธุรกิจมหาบัณฑิต, สาขาวิชาบริหารธุรกิจ, วิทยาลัยพาณิชยศาสตร์, มหาวิทยาลัยบูรพา.

วลัยลักษณ์ พิริยะสุรวงค์. (2545). ข่าวจากปก. *สารปฏิรูป 47, 2545*(4), 18-23.

วาสนา แก้วหล้า. (2541). การจัดการกับความเครียด: ในยุควิกฤตทางเศรษฐกิจ. *วารสารสมาคมพยาบาลสาขาภาคตะวันออกเฉียงเหนือ, 15*(2), 36-38.

ศิริกาญจนา อิศรางกูร ณ อยุธยา. (2545*). เหตุปัจจัยที่สัมพันธ์กับความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูในโรงเรียนพระปริยัติธรรม แผนกสามัญศึกษา เขตการศึกษา 1*. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาการบริหารการศึกษา, บัณฑิตวิทยาลัย, สถาบันราชภัฏสวนดุสิต.

สุญารินทร์ สิทธิวงศ์. (2544). *ความเครียดในบทบาทหน้าที่ครู และการให้คุณค่าในงานของครูกลุ่มโรงเรียนนางแดด สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาอำเภอหนองบัวแดง จังหวัดชัยภูมิ*. ปริญญานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาการแนะแนวและให้คำปรึกษา, บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยขอนแก่น.

สุพานี สฤษฎ์วานิช. (2552). *พฤติกรรมองค์การสมัยใหม่: แนวคิดและทฤษฎี* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: คณะพาณิชยศาสตร์และการบัญชี มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

สมยศ นาวีการ. (2546). *การบริหารและพฤติกรรมองค์การ (management and organizational behavior)* (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์อักษรไทย.

สมหวัง มาเพชร. (2543). *ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความเครียดและกลวิธีในการเผชิญปัญหาของพนักงานในโรงงานอุตสาหกรรมอิเลคทรอนิกส์*. วิทยานิพนธ์ปริญญาวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรม, บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

สุระ หีบโอสถ. (2540). ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของบุคลากร ฝ่ายบริหารโครงการองค์การโทรศัพท์แห่งประเทศไทย. ปริญญานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาอุตสาหกรรมศึกษา, บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

เสรี ชัดแช้ม. (2548). *เอกสารการสอน รายวิชา 435525 โมเดลสมการโครงสร้าง*. ชลบุรี: ภาควิชาวิจัยและวัดผลการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา.

สิริพร เลียวกิตติกุล. (2545). *ปัจจัยในการทำงาน การเผชิญปัญหา และความเครียดของบุคลากรระดับปฏิบัติการ: ศึกษาเฉพาะกรณีสำนักงานอธิการบดี มหาวิทยาลัยมหิดล*. ปริญญานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์กร, บัณฑิตวิทยาลัยมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

สุรีย์ กาญจนวงศ์ และจริยาวัตร คมพยัคฆ์. (2545). *รายงานการวิจัยเรื่อง ความเครียด สุขภาพและความเจ็บป่วย: แนวคิดและการศึกษาในประเทศไทย*. นครปฐม: ภาควิชาสังคมศาสตร์คณะสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล.

สุวิมล ติรกานันท์. (2543). *ระเบียบวิธีการวิจัยทางสังคมศาสตร์: แนวทางสู่การปฏิบัติ* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

_____. (2551). *การสร้างเครื่องมือวัดตัวแปรในการวิจัยทางสังคมศาสตร์: แนวทางสู่การปฏิบัติ* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อดิษฐสัย ศิริไปล์. (2546). *ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับความเครียดของข้าราชการครู อาจารย์ ในสถานศึกษา สังกัดกรุงเทพมหานคร เขตยานนาวา*. ปัญหาพิเศษหลักสูตรปริญญารัฐประศาสนศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาการบริหารทั่วไป, บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยบูรพา.

อำนาจ ศรีศิลา. (2545). *ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครู อาจารย์โรงเรียนมัธยมศึกษาสังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดบุรีรัมย์*. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาการบริหารการศึกษา, บัณฑิตวิทยาลัย, สถาบันราชภัฏบุรีรัมย์.

Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, *92*, 287–293.

Alan H. S. Chan, Chen, K., & Elaine Y. L. Chong. (2010). Work Stress of Teachers from Primary and Secondary Schools in Hong Kong. *Proceedings of the International MultiConference of Engineers and Computer Scientists 2010*, 3.

Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teacher s and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, 86-95.

Aroian, K. J., & Norris, A. E. (2001). *Statistical methods for healthcare research* (4 th. ed.). Philadelphia: Lippincott William & Wilkins.

Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulu, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, *99*, 274–284.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development andfunctioning. *Educational Psychologist, 28,* 117–148.

_____. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

_____. (2000). Exercise in human agency through collective efficacy. *American Psychological Society, 9*(3), 75-78.

Beauchamp, T. L., & Bowie, N. E. (2004). *Ethical theory and business*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Benjamin R., Mido, C., Kim, S. (2011). Administrative support and its mediating effect on US public school teachers. *Teaching and Teacher Education*, *27*, 342-349.

Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1997). *Federal Programs Supporting Educational Change: Vol. VII. Factors Affecting Implementation and Continuation* (Report No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: RAND.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, 26*, 519–539.

Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, *14*, 153-164.

Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J.Jr. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 49-56.

Brackett, A. M., Palomera, R., Amojsa-Kaja, J., Reyes, M.R. & Salovey, P. (2010). Emotion - regulationability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, *47*(4), 406-417.

Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M. G., & Brockmeier, L. L. (1991). A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and Efficacy and Teaching 20 plans. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*, 821-832.

Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among traineesecondary teachers in England. *Educational Psychology, 28*, 195-209.

Chester, M.D., & Beaudin, B.Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal, 33*(1), 233-257.

Czerniak, C. M., & Schriver, M. L. (1994). An examination of preservice science teachers' beliefs and behaviors as related to self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education, 5*(3), 77–86.

Da Costa, J. L., & Riordan, G. (1996). Teacher efficacy and the capacity totrust. In *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New York.

DeForest, P. A., & Hughes, J. N. (1992). Effect of teacher involvement and teacher self-efficacy on ratings of consultant effectiveness and interventionacceptability. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 3*, 301–316.

DeMesquita, P. B., & Drake, J. (1994). Educational reforms and the self-efficacy beliefs of teachers implementing nongraded primary school programs. *Teaching and Teacher Education, 10*(3), 291-302.

Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 9*, 1069-1073.

De Nobile, J. (2003). *Organisational Communication, Job Satisfaction and Occupational Stress in Catholic Primary Schools*. Unpublished doctoral thesis, University of New South Wales, Sydne.

Diaz-Serrano, L., & Cabral Vieira, J. A. (2005). *Low pay, higher pay and job satisfaction within the European Union: Empirical evidence from fourteen countries*, IZA Discussion Papers No. 1558, Institute for the Study of Labour (IZA), from http://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp1558.html.

Enochs, L. G., Scharmann, L. C, & Riggs, I. M. (1995). The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self-efficacy and outcome expectancy. *Science education, 79*(1), 63-75.

Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, *8*(1), 27-42.

Fives, M., & Looney, L. (2009). College instructors sense of teaching and collective efficacy. *International Journal of Teaching in Higher Education, 20*(2), 182-191.

Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysisof its determinants and malleability. *Academy of Management Review, 17*, 183–211.

Goddard, D. R., Hoy, K. W., & Hoy, W. A., (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and effect on student achievement. *American Education Research Journal, 37*(2), 479–507.

Goddard, D. R., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education, 17*, 807–818.

Goddard, D.R. (2003). The impact of schools on teacher beliefs, influence and Student achievement: The role of collective efficacy beliefs. In *J. Rath & A. C. McAninch (Eds.), Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (pp. 183-204). Greenwich, CT: Information Age.

Goddard, D. R., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher, 33*(3), 3-13.

Goker, D. S. (2012). Impact of EFL Teachers‘ Collective Efficacy and Job Stress on Job Satisfaction, *Theory and Practice in Language Studies, 2*(8), 1545-1551.

Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (2003). Teacher stress. In M. F. Dollard, A. H. Winefield, & H. R. Winefield (Eds.), *Occupational stress in the service professions*. New York: Taylor & Francis.

Guskey, T. R., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of constructdimensions. *American Educational Research Journal, 31*, 627–643.

Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal, 93*, 335-372.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

Huber, G. P. (1996). Organizational learning: The contributing process and literatures. In M.D. Cohen, & L.S. Sproull (Eds.), *Organizational Learning* (pp. 124-162). Thousand Oaks, CA: Stage.

Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 183–197.

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: Aqualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, *127*, 376–407.

Kline, R.B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.

Klassen, M. R. (2010). Teacher Stress: The Mediating Role of Collective Efficacy Beliefs. *The Journal of Educational Research, 103*, 342–350.

Klassen, R. M., Chong, W.H., Huan, V. S., Wong, I., Kates, A., & Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canadaand Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1919–1934.

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 229–243.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*, 27-35.

Lee, V. E., Dedrick, R., & Smith, J. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education, 64*, 190–208.

Levit, B. L., March, J. G. (1996). In M.D. Chhen, & L.S. Sproull (Eds.), *Organizational Learning* (pp.516-540). Thousand Oaks, C.A: Sage.

Liu, Y., Qing, Z., & Yugui, Z. (2010). An investigation into sources of stress among high School chemistry teachers in China. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 9* (2010), 1658-1665.

Manthei, R., Gilmore, A., Tuck, B., & Adair, V. (1996). Teacher stress inintermediate schools. *Educational Research, 38*, 3–19.

Rathmann, R.L. (1999). Factors related of Job Satisfaction among Teachers in Lutheran School [Abstract]. *Dissertation Abstracts International, 46*, 2354-A.

Ross, A. J., Hogaboam-Gray, & Gray. (2003). The Contribution of Prior Student Achievement and School Processes To Collective Teacher Efficacy in Elementary Schools. Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April, 2003. In *The Imperial Oil Foundation funded the research* (pp. 1-35). Chicago: Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto.

Ross, J. A, Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school process, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools, 3*(3), 163-188.

Ross, J. A., & Gray, P. (2006) Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 179–199.

Schumaker, E. R., & Lomax, G. R. (2010). *A Beginner' s Guide to Structural Equation Modelling* (3rd ed.). New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*, 611-625.

_____. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1059-1069.

_____. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relationswith school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27* (2011), 1029-1038.

Sveinsdottir, H., Gunarsdottir, H., & Fridriksdottir, H. (2007). Self-Assessed Occupational Health and Working Environmental of Female Nurses, Cabin Crew and Teachers. *ScandivianJournal of Caring Science*, *27*, 262-273.

Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teacher under Pressure Stress in Teaching Profession*. London: Routledge.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W, & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning And Measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.

Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools, 3,* 187–207.

Ulriksen, J. J. (1997). Perception of Secondary School Teachers and Principals Concerning Factors Related to Job Satisfaction and Job Dissatisfaction [Abstract]. *Dissertation Abstracts International*, 127-A.

Wang, M. C., Haertel, G. D., Walberg, H. J. (1993b). What helps students learn ? *Educational leadership (Alexandria, VA), 51*(4), 74–79.

Ware, H., Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research*, *100*, 303-310.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K., (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*, 81-91.

Wright, P., Horn, S., & Sanders, W. (1997). Teachers and classroom heterogeneity: Their effects on educational outcomes. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 11*(1), 57-67.

ภาคผนวก

ภาคผนวก ก

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

แบบสอบถามเพื่อการวิจัย
เรื่อง โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู

คำชี้แจง

ด้วยข้าพเจ้า นายพิเชษฐ พุ่มแจ้ง นิสิตระดับบัณฑิตศึกษา สาขาการวิจัยและสถิติทางวิทยาการปัญญา วิทยาลัยวิทยาการวิจัยและวิทยาการปัญญา มหาวิทยาลัยบูรพา กำลังอยู่ในระหว่างการทำวิทยานิพนธ์เรื่อง “โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครู” แบบสอบถามนี้ประกอบด้วย 4 ตอน คือ

ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของครูผู้สอน
ตอนที่ 2 ความเครียดจากภาระงานและพฤติกรรมของนักเรียน
ตอนที่ 3 การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน และด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน
ตอนที่ 4 ความพึงพอใจในงานของครู

จึงใคร่ขอความร่วมมือจากท่าน กรุณาตอบแบบสอบถามในแต่ละตอนให้ครบทุกข้อ ทั้งนี้เพราะแบบสอบถามที่สมบูรณ์เท่านั้นที่จะถูกนำไปวิเคราะห์เพื่อการวิจัย คำตอบของท่านจะถูกเก็บเป็นความลับและไม่มีผลต่อท่านแต่ประการใด ข้อมูลที่ได้รับจะนำเสนอเป็นภาพรวมและใช้เพื่อประโยชน์ทางวิชาการเท่านั้น ขอขอบคุณ คุณครูทุกท่านที่ให้ความร่วมมือ

พิเชษฐ พุ่มแจ้ง
ผู้วิจัย

ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของครูผู้สอน

คำชี้แจง ให้ท่านพิจารณาข้อความต่อไปนี้ แล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงใน ☐ หรือเติมข้อความที่ตรงกับความเป็นจริง

1. โรงเรียน.....

2. เพศ
   ☐ ชาย ☐ หญิง
3. อายุ
   ☐ น้อยกว่า 30 ปี ☐ 31-40 ปี ☐ 41-50 ปี ☐ มากกว่า 50 ปี
4. ประสบการณ์ในการสอน (ถ้าเกิน 6 เดือน นับเป็น 1 ปี)
   ☐ น้อยกว่า 10 ปี ☐ 11-20 ปี ☐ 21-30 ปี ☐ มากกว่า 30 ปี
5. ระดับการศึกษา
   ☐ ปริญญาตรี ☐ สูงกว่าปริญญาตรี
6. ระดับชั้นที่สอน (เลือกระดับชั้นที่มีชั่วโมงสอนต่อสัปดาห์สูงที่สุด)
   ☐ ประถมศึกษา ☐ มัธยมศึกษา

ตอนที่ 2 ความเครียดจากภาระงานและพฤติกรรมของนักเรียน

คำชี้แจง

ในฐานะที่ท่านเป็นครูผู้สอน ให้ท่านพิจารณาสถานการณ์ที่ทำให้ท่านเกิดความเครียดในการปฏิบัติงานตามความรู้สึกของท่าน แล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับระดับความเครียดของท่านมากที่สุดในแต่ละข้อ โดยแต่ละคำตอบมีความหมายดังนี้

มากที่สุด หมายถึง สถานการณ์นั้นทำให้ครูเกิดความเครียดทุกครั้ง
มาก หมายถึง สถานการณ์นั้นทำให้ครูเกิดความเครียดเกือบทุกครั้ง
ปานกลาง หมายถึง สถานการณ์นั้นทำให้ครูเกิดความเครียดบางครั้ง
น้อย หมายถึง สถานการณ์นั้นทำให้ครูเกิดความเครียดนาน ๆ ครั้ง
น้อยที่สุด หมายถึง สถานการณ์นั้นทำให้ครูมีความเครียดเกิดขึ้นน้อยมากหรือไม่เคยเลย

ข้อ	สถานการณ์ที่ทำให้เกิดความเครียด	มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
1	การทำงานด้านการสอนจำนวนมาก เช่น การทำแผนการสอน การตรวจการบ้าน การทำบันทึกหลังการสอน การบันทึกคะแนนผลการเรียน การเตรียมเนื้อหาการสอน และงานเอกสารอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการสอน เป็นต้น					
2	การทำงานด้านเอกสารที่เกี่ยวข้องกับงานบริหารต่าง ๆ ของโรงเรียน					
3	การรับผิดชอบงานในหลายหน้าที่					
4	การพยายามทำงานหลายอย่างในเวลาเดียวกัน					
5	การทำงานที่มีเวลาเพียงเล็กน้อย เพื่อให้เสร็จทันเวลาตามที่โรงเรียนกำหนด					
6	การยกเลิกหรือจัดลำดับงานส่วนตัวใหม่ เพื่อมาทำงานเร่งด่วนของโรงเรียน					
7	การเร่งสอนให้ทันและครบตามหลักสูตร เนื่องจากโรงเรียนจัดกิจกรรมต่าง ๆ ทำให้ไม่สามารถสอนได้ตามแผนการสอนที่วางไว้					
8	การปฏิบัติหน้าที่สอนแทนครูที่ขาดงาน					
9	การได้รับมอบหมายให้ทำงานเพิ่มขึ้น จากงานที่ทำอยู่เป็นประจำ					
10	การทำงานที่ผู้บริหารมอบหมายเฉพาะกิจ					
11	ระบบประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ที่ขึ้นอยู่กับคะแนนผลการสอบเป็นหลัก					
12	ความคาดหวังของผู้ปกครองและโรงเรียนต่อผลการสอบของนักเรียน					
13	ความพยายามในการสอนให้นักเรียนมีผลการเรียนตามเกณฑ์ที่โรงเรียนกำหนด					

ข้อ	สถานการณ์ที่ทำให้เกิดความเครียด	มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
14	การถูกเพื่อนร่วมงานและผู้บริหารโรงเรียนกล่าวหาว่าไม่มีประสิทธิภาพในการสอน ถ้านักเรียนส่วนใหญ่มีผลการเรียนไม่ผ่านเกณฑ์ตามที่โรงเรียนกำหนด					
15	การสอนในห้องเรียนที่มีนักเรียนไม่ตั้งใจเรียนเป็นจำนวนมาก					
16	การสอนในห้องเรียนที่มีนักเรียนขาดความรับผิดชอบเป็นจำนวนมาก					
17	การสอนในห้องเรียนที่นักเรียนมีระดับพื้นฐานความรู้ในเรื่องที่เรียนแตกต่างกัน					
18	การสอนในห้องเรียนที่นักเรียนมีพฤติกรรมก้าวร้าว					
19	การสอนในห้องเรียนที่มีนักเรียนพูดจาหยาบคาย ไม่มีสัมมาคารวะ					
20	การสอนในห้องเรียนที่มีนักเรียนส่งเสียงดังรบกวนขณะสอน					
21	การที่ต้องหยุดสอนบ่อย ๆ เพื่ออบรมตักเตือนนักเรียนที่แสดงพฤติกรรมไม่เหมาะสม					
22	การที่ต้องพยายามจัดการกับพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียนพร้อมกับการสอน					
23	การมีเวลาในการสอนลดน้อยลงเพราะต้องให้ความสำคัญกับการควบคุมระเบียบวินัยในห้องเรียน					

ตอนที่ 3 การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการสอน และด้านการควบคุมระเบียบวินัยของนักเรียน

คำชี้แจง

ในฐานะที่ท่านเป็นครูผู้สอนในโรงเรียนแห่งนี้ ให้ท่านพิจารณาข้อความต่อไปนี้ว่าตรงกับสภาพความเป็นจริงหรือความคิดเห็นของท่านที่มีต่อคณะครูในโรงเรียน ในปริมาณมากน้อยเพียงใด แล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความคิดเห็นของท่านมากที่สุดในแต่ละข้อ โดยแต่ละคำตอบมีความหมายดังนี้

มากที่สุด หมายถึง ข้อความตรงกับสภาพความเป็นจริงหรือความคิดเห็นตั้งแต่ 80% ขึ้นไป
มาก หมายถึง ข้อความตรงกับสภาพความเป็นจริงหรือความคิดเห็น 60-79%
ปานกลาง หมายถึง ข้อความตรงกับสภาพความเป็นจริงหรือความคิดเห็น 40-59%
น้อย หมายถึง ข้อความตรงกับสภาพความเป็นจริงหรือความคิดเห็น 20-39%
น้อยที่สุด หมายถึง ข้อความตรงกับสภาพความเป็นจริงหรือความคิดเห็นต่ำกว่า 20% ลงมา

ข้อ	ข้อความเพื่อแสดงความสามารถของคณะครูทั้งโรงเรียน	มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
1	คณะครูในโรงเรียนมีความรู้ความสามารถเพียงพอในการสอนให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้					
2	คณะครูในโรงเรียนสามารถช่วยให้นักเรียนเข้าใจในเนื้อหาวิชาที่มีความซับซ้อน					
3	คณะครูในโรงเรียนมีความเชี่ยวชาญในการใช้วิธีการสอนที่หลากหลาย					
4	คณะครูในโรงเรียนสอนนักเรียนให้เกิดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ					
5	คณะครูในโรงเรียนมีความเชื่ออย่างแท้จริงว่า นักเรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้					
6	คณะครูในโรงเรียนมีความเชื่อมั่นว่า สามารถสร้างแรงจูงใจในการเรียนให้กับนักเรียนได้					
7	คณะครูในโรงเรียนมีความเชื่อว่าสามารถทำให้นักเรียนมีผลการเรียนที่สูงขึ้นได้					
8	คณะครูในโรงเรียนมีความเชื่อว่าสามารถช่วยให้นักเรียนคิดวิเคราะห์อย่างมีเหตุผล					
9	คณะครูในโรงเรียนมีการเตรียมความพร้อมในการสอนวิชาที่ตนได้รับมอบหมาย					
10	คณะครูในโรงเรียนสามารถสร้างแรงจูงใจให้กับนักเรียนที่มีความสนใจในการเรียนต่ำ					

ข้อ	ข้อความเพื่อแสดงความสามารถของคณะครูทั้งโรงเรียน	มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
11	คณะครูในโรงเรียนไม่ท้อถอย ถ้านักเรียนไม่ต้องการเรียน					
12	คณะครูในโรงเรียนพยายามหาวิธีที่ทำให้นักเรียนเกิดความเข้าใจ ถ้านักเรียนไม่เข้าใจในเนื้อหาวิชาที่สอน					
13	คณะครูในโรงเรียนสร้างกฎระเบียบและกระบวนการที่เหมาะสม เพื่อควบคุมพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน					
14	คณะครูในโรงเรียนสร้างความเข้าใจเรื่องระเบียบวินัยให้กับ นักเรียนอย่างชัดเจน					
15	คณะครูในโรงเรียนใช้วิธีการที่สร้างสรรค์ส่งเสริมให้นักเรียน มีระเบียบวินัย					
16	คณะครูในโรงเรียนมีทักษะที่จำเป็นในการควบคุมพฤติกรรม ที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน					
17	คณะครูในโรงเรียนสามารถตอบสนองนักเรียนที่แสดงพฤติกรรม ก้าวร้าวได้อย่างเหมาะสม					
18	คณะครูในโรงเรียนสามารถควบคุมพฤติกรรมรบกวนการสอนของ นักเรียนได้					
19	คณะครูในโรงเรียนสามารถทำให้นักเรียนปฏิบัติตามกฎระเบียบ ของโรงเรียนได้					
20	คณะครูในโรงเรียนร่วมมือกันติดตามและแก้ปัญหาพฤติกรรม ที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน					
21	คณะครูในโรงเรียนกระตุ้นและส่งเสริมให้ชุมชนเข้ามา มีส่วนร่วมกับโรงเรียนในการควบคุมพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม ของนักเรียนอย่างเป็นระบบมีขั้นตอน					
22	คณะครูในโรงเรียนแสวงหาความรู้และวิธีการที่เหมาะสม เพื่อสร้างระเบียบวินัยในชั้นเรียนอย่างสม่ำเสมอ					

ตอนที่ 4 ความพึงพอใจในงานของครู

คำชี้แจง

ในฐานะที่ท่านเป็นครูผู้สอน ให้ท่านพิจารณาข้อความต่อไปนี้ว่าตรงกับระดับความพึงพอใจหรือระดับความคิดเห็นของท่านในปริมาณมากน้อยเพียงใด แล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับระดับความพึงพอใจของท่านมากที่สุดในแต่ละข้อ โดยแต่ละคำตอบมีความหมายดังนี้

มากที่สุด หมายถึง ข้อความตรงกับความพึงพอใจในงานตั้งแต่ 80% ขึ้นไป
มาก หมายถึง ข้อความตรงกับความพึงพอใจในงาน 60-79%
ปานกลาง หมายถึง ข้อความตรงกับความพึงพอใจในงาน 40-59%
น้อย หมายถึง ข้อความตรงกับความพึงพอใจในงาน 20-39%
น้อยที่สุด หมายถึง ข้อความตรงกับความพึงพอใจในงานต่ำกว่า 20% ลงมา

ข้อ	ข้อความ	มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
1	เงินเดือนที่ข้าพเจ้าได้รับเหมาะสมกับภาระงานที่ปฏิบัติ					
2	การพิจารณาเลื่อนขั้นเงินเดือนของโรงเรียนมีความยุติธรรม					
3	เงินเดือนที่ข้าพเจ้าได้รับเพียงพอกับการเลี้ยงดูครอบครัว					
4	ข้าพเจ้าได้รับมอบหมายอำนาจหน้าที่และความรับผิดชอบอย่างเหมาะสม					
5	ภาระงานในหน้าที่และงานอื่น ๆ ที่ข้าพเจ้าได้รับมอบหมายมีความเหมาะสม ไม่มากหรือน้อยเกินไป					
6	โรงเรียนมีสิ่งอำนวยความสะดวก วัสดุอุปกรณ์การเรียนการสอนเพียงพอต่อความจำเป็นของแต่ละคน					
7	ข้าพเจ้ามีโอกาสได้เลื่อนตำแหน่งตามความรู้ความสามารถที่ปรากฏจากผลงานในหน้าที่					
8	ผู้บริหารโรงเรียนแสดงความห่วงใยให้ความช่วยเหลือเมื่อประสบปัญหาหรือได้รับความเดือดร้อน					
9	โรงเรียนมีบรรยากาศที่เป็นมิตรและเอื้ออารีต่อกัน					
10	ข้าพเจ้ามีความสัมพันธ์อันดีกับเพื่อนร่วมงาน					
11	ข้าพเจ้ารู้สึกภูมิใจในตนเอง ที่ได้ใช้ความรู้และความสามารถที่มีจนทำให้ประสบความสำเร็จในด้านการสอน					
12	ผลการปฏิบัติงานของข้าพเจ้าได้รับการยอมรับและยกย่องจากผู้บริหารและเพื่อนร่วมงาน					
13	ข้าพเจ้าได้รับการเคารพยกย่องในผลงานและความไว้วางใจจากผู้ปกครอง					

ข้อ	ข้อความ	มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
14	การปฏิบัติงานของข้าพเจ้าประสบความสำเร็จตามเป้าหมายตามกำหนดเวลา และมีคุณภาพ					
15	ข้าพเจ้าปฏิบัติงานที่ตรงกับความรู้ ความสามารถ และความสนใจ					
16	ข้าพเจ้ามีโอกาสใช้ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ในการปฏิบัติงานตามหน้าที่					
17	งานของข้าพเจ้ามีความน่าสนใจและช่วยทำให้ไม่รู้สึกเบื่อหน่าย					
18	ข้าพเจ้ารู้สึกพอใจผลการปฏิบัติงานที่รับผิดชอบอยู่ในปัจจุบัน					
19	ข้าพเจ้ารู้สึกสนุกกับงานที่ทำอยู่					
20	ข้าพเจ้ามีความสุขที่ได้ปฏิบัติหน้าที่ในแต่ละวัน					

ภาคผนวก ข

หนังสือขอความอนุเคราะห์เก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการวิจัย

ภาคผนวก ค

ผลการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความเครียดในการปฏิบัติงานของครูและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของครูตามสมมติฐาน

DATE: 9/13/2012
TIME: 14:32
L I S R E L 8.80
BY

Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom

This program is published exclusively by
Scientific Software International, Inc.
7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100
Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.
Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140
Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2006
Use of this program is subject to the terms specified in the
Universal Copyright Convention.
Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file D:\pichet\TCE450_PATH.SPL:

```
! Path Analysis of  Teachers Stress and TCE Affecting Teachers' Job Satisfaction by Pichet Poomjang
DA NI=19 NO=450 MA=CM
LA
sat1 sat2 sat3 sat4 sat5 sat6 tcei7 tcei8 tcei9 tced10 tced11 tced12 sw1 sw2 sw3 sw4 sb5 sb6 sb7
KM
1.000
0.725 1.000
0.588 0.695 1.000
0.501 0.627 0.681 1.000
0.475 0.652 0.638 0.750 1.000
0.525 0.647 0.628 0.681 0.753 1.000
0.331 0.435 0.480 0.522 0.521 0.466 1.000
0.329 0.469 0.484 0.525 0.542 0.475 0.747 1.000
0.330 0.448 0.507 0.532 0.546 0.480 0.754 0.813 1.000
0.256 0.384 0.482 0.505 0.510 0.441 0.646 0.605 0.729 1.000
0.302 0.438 0.515 0.507 0.552 0.468 0.678 0.662 0.741 0.785 1.000
0.254 0.371 0.489 0.509 0.474 0.393 0.616 0.600 0.706 0.740 0.764 1.000
-0.349 -0.396 -0.363 -0.285 -0.286 -0.319 -0.163 -0.216 -0.219 -0.178 -0.197 -0.175 1.000
-0.374 -0.383 -0.325 -0.190 -0.203 -0.247 -0.073 -0.113 -0.135 -0.131 -0.155 -0.119 0.745 1.000
-0.301 -0.398 -0.352 -0.311 -0.292 -0.361 -0.230 -0.258 -0.270 -0.230 -0.262 -0.226 0.621 0.607 1.000
-0.316 -0.364 -0.287 -0.304 -0.259 -0.281 -0.177 -0.191 -0.150 -0.169 -0.213 -0.177 0.608 0.609 0.636
1.000
-0.364 -0.327 -0.302 -0.323 -0.281 -0.248 -0.170 -0.212 -0.186 -0.139 -0.193 -0.175 0.482 0.523 0.426
0.607 1.000
-0.197 -0.208 -0.205 -0.193 -0.182 -0.148 -0.078 -0.094 -0.130 -0.070 -0.116 -0.096 0.296 0.394 0.330
0.423 0.651 1.000
-0.267 -0.272 -0.250 -0.262 -0.242 -0.233 -0.167 -0.192 -0.186 -0.149 -0.166 -0.163 0.315 0.402 0.390
0.500 0.637 0.667 1.000

SD
0.824 0.745 0.747 0.650 0.611 0.767 0.578 0.600 0.579 0.630 0.638 0.695 0.891 0.881 0.854 0.831
0.857 0.885 0.864

MO  NX=7  NY=12  NK=2  NE=3  GA=FU,FI  BE=FU,FI  TD=SY  TE=SY  TH=FU,FI  PH=SY PS=SY

FR LY(1,1)  LY(2,1)  LY(3,1) LY(4,1) LY(5,1) LY(6,1)
FR LY(7,2)  LY(8,2)  LY(9,2)
```

```
FR LY(10,3) LY(11,3) LY(12,3)
FR LX(1,1)  LX(2,1)  LX(3,1) LX(4,1)
FR LX(5,2)  LX(6,2)  LX(7,2)
FR BE(1,2)  BE(1,3)
FR GA(1,1)  GA(2,1)
FR GA(1,2)  GA(3,2)
FR PS(2,3)
FR TD(7,6) TD(4,3) TD(5,4) TD(7,1) TD(7,4)  TD(6,3)  TD(6,1) TD(6,4) TD(7,3)  TD(6,5) TD(5,2) TD(6,2)
FR TD(2,1) TD(4,2)
FR TE(9,7) TE(5,1) TE(2,1) TE(5,3)  TE(6,5)  TE(5,4) TE(12,4) TE(10,8) TE(10,4) TE(12,3) TE(12,9)
FR TE(8,2) TE(6,3) TE(10,9) TE(10,9) TE(6,4) TE(3,1) TE(11,9) TE(8,7) TE(11,10) TE(5,2) TE(7,4)
FR TE(3,2) TE(10,3) TE(11,3) TE(3,7) TE(4,3) TE(4,2) TE(6,1) TE(11,5) TE(12,6) TE(11,2) TE(10,1)
FR TE(10,5) TE(8,3) TE(10,2) TE(8,5) TE(12,1) TE(9,5) TE(11,1) TE(11,6) TE(12,11) TE(6,2) TE(9,1)
FR TE(7,6) TE(9,2)

FR TH(4,9) TH(5,10) TH(6,9)  TH(2,4) TH(2,1) TH(2,2)   TH(5,2) TH(5,4)  TH(4,4) TH(2,7)  TH(5,8)
FR  TH(1,8) TH(3,1) TH(2,5)  TH(5,6) TH(3,5) TH(6,6) TH(2,6) TH(7,1) TH(3,6) TH(1,9)  TH(4,2) TH(5,3)
FR TH(4,11) TH(6,10)  TH(7,4) TH(2,8) TH(2,9) TH(1,7) TH(3,11) TH(2,12) TH(1,5) TH(3,2) TH(1,2)
FR TH(6,1) TH(7,8) TH(6,7) TH(1,4) TH(3,10) TH(3,12) TH(3,3) TH(4,7) TH(4,8) TH(5,1) TH(4,1)
FR TH(1,1) TH(7,2) TH(1,3)  TH(6,2) TH(4,6) TH(3,7) TH(7,9) TH(4,12) TH(7,7) TH(7,12) TH(2,10)
FR TH(1,11) TH(7,11) TH(7,12) TH(1,10) TH(5,9) TH(6,12) TH(5,12)

LE
SAT  TCEI   TCED
LK
SW  SB
PD
OU     EF RS AD=OFF


! Path Analysis of Teachers Stress and TCE Affecting Teachers' Job Satisfaction

                    Number of Input Variables 19
                    Number of Y - Variables   12
                    Number of X - Variables    7
                    Number of ETA - Variables  3
                    Number of KSI - Variables  2
                    Number of Observations   450
```

! Path Analysis of Teachers Stress and TCE Affecting Teachers' Job Satisfaction

Covariance Matrix

	sat1	sat2	sat3	sat4	sat5	sat6
sat1	0.68					
sat2	0.45	0.56				
sat3	0.36	0.39	0.56			
sat4	0.27	0.30	0.33	0.42		
sat5	0.24	0.30	0.29	0.30	0.37	
sat6	0.33	0.37	0.36	0.34	0.35	0.59
tcei7	0.16	0.19	0.21	0.20	0.18	0.21
tcei8	0.16	0.21	0.22	0.20	0.20	0.22
tcei9	0.16	0.19	0.22	0.20	0.19	0.21
tced10	0.13	0.18	0.23	0.21	0.20	0.21
tced11	0.16	0.21	0.25	0.21	0.22	0.23
tced12	0.15	0.19	0.25	0.23	0.20	0.21
sw1	-0.26	-0.26	-0.24	-0.17	-0.16	-0.22
sw2	-0.27	-0.25	-0.21	-0.11	-0.11	-0.17
sw3	-0.21	-0.25	-0.22	-0.17	-0.15	-0.24
sw4	-0.22	-0.23	-0.18	-0.16	-0.13	-0.18
sb5	-0.26	-0.21	-0.19	-0.18	-0.15	-0.16
sb6	-0.14	-0.14	-0.14	-0.11	-0.10	-0.10
sb7	-0.19	-0.18	-0.16	-0.15	-0.13	-0.15

Covariance Matrix

	tcei7	tcei8	tcei9	tced10	tced11	tced12
tcei7	0.33					
tcei8	0.26	0.36				
tcei9	0.25	0.28	0.34			
tced10	0.24	0.23	0.27	0.40		
tced11	0.25	0.25	0.27	0.32	0.41	
tced12	0.25	0.25	0.28	0.32	0.34	0.48
sw1	-0.08	-0.12	-0.11	-0.10	-0.11	-0.11
sw2	-0.04	-0.06	-0.07	-0.07	-0.09	-0.07
sw3	-0.11	-0.13	-0.13	-0.12	-0.14	-0.13
sw4	-0.09	-0.10	-0.07	-0.09	-0.11	-0.10
sb5	-0.08	-0.11	-0.09	-0.08	-0.11	-0.10
sb6	-0.04	-0.05	-0.07	-0.04	-0.07	-0.06
sb7	-0.08	-0.10	-0.09	-0.08	-0.09	-0.10

Covariance Matrix

	sw1	sw2	sw3	sw4	sb5	sb6	sb7
sw1	0.79						
sw2	0.58	0.78					
sw3	0.47	0.46	0.73				
sw4	0.45	0.45	0.45	0.69			
sb5	0.37	0.39	0.31	0.43	0.73		
sb6	0.23	0.31	0.25	0.31	0.49	0.78	
sb7	0.24	0.31	0.29	0.36	0.47	0.51	0.75

! Path Analysis of Teachers Stress and TCE Affecting Teachers' Job Satisfaction
Parameter Specifications

LAMBDA-Y

	SAT	TCEI	TCED
sat1	0	0	0
sat2	1	0	0
sat3	2	0	0
sat4	3	0	0
sat5	4	0	0
sat6	5	0	0
tcei7	0	0	0
tcei8	0	6	0
tcei9	0	7	0
tced10	0	0	0
tced11	0	0	8
tced12	0	0	9

LAMBDA-X

	SW	SB
sw1	10	0
sw2	11	0
sw3	12	0
sw4	13	0
sb5	0	14
sb6	0	15
sb7	0	16

BETA

	SAT	TCEI	TCED
SAT	0	17	18
TCEI	0	0	0
TCED	0	0	0

GAMMA

	SW	SB
SAT	19	20
TCEI	21	0
TCED	0	22

PHI

	SW	SB
SW	0	
SB	23	0

PSI

	SAT	TCEI	TCED
SAT	24		
TCEI	0	25	
TCED	0	26	27

THETA-EPS

	sat1	sat2	sat3	sat4	sat5	sat6
sat1	28					
sat2	29	30				
sat3	31	32	33			
sat4	0	34	35	36		
sat5	37	38	39	40	41	
sat6	42	43	44	45	46	47
tcei7	0	0	48	49	0	50
tcei8	0	52	53	0	54	0
tcei9	57	58	0	0	59	0
tced10	62	63	64	65	66	0
tced11	70	71	72	0	73	74
tced12	78	0	79	80	0	81

THETA-EPS

	tcei7	tcei8	tcei9	tced10	tced11	tced12
tcei7	51					
tcei8	55	56				
tcei9	60	0	61			
tced10	0	67	68	69		
tced11	0	0	75	76	77	
tced12	0	0	82	0	83	84

THETA-DELTA-EPS

	sat1	sat2	sat3	sat4	sat5	sat6
sw1	85	86	87	88	89	0
sw2	96	97	0	98	99	100
sw3	108	109	110	0	111	112
sw4	118	119	0	120	0	121
sb5	130	131	132	133	0	134
sb6	142	143	0	0	0	144
sb7	155	156	0	157	0	0

THETA-DELTA-EPS

	tcei7	tcei8	tcei9	tced10	tced11	tced12
sw1	90	91	92	93	94	0
sw2	101	102	103	104	0	105
sw3	113	0	0	114	115	116
sw4	122	123	124	0	125	126
sb5	0	135	136	137	0	138
sb6	145	0	146	147	0	148
sb7	158	159	160	0	161	162

THETA-DELTA

	sw1	sw2	sw3	sw4	sb5	sb6	sb7
sw1	95						
sw2	106	107					
sw3	0	0	117				
sw4	0	127	128	129			
sb5	0	139	0	140	141		
sb6	149	150	151	152	153	154	
sb7	163	0	164	165	0	166	167

! Path Analysis of Teachers Stress and TCE Affecting Teachers' Job Satisfaction

Number of Iterations = 55

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

LAMBDA-Y

	SAT	TCEI	TCED
sat1	0.46	- -	- -
sat2	0.53	- -	- -
	(0.05)		
	10.48		
sat3	0.64	- -	- -
	(0.07)		
	8.91		
sat4	0.58	- -	- -
	(0.07)		
	8.60		
sat5	0.53	- -	- -
	(0.06)		
	8.50		
sat6	0.62	- -	- -
	(0.07)		
	8.64		
tcei7	- -	0.53	- -
tcei8	- -	0.54	- -
		(0.03)	
		20.90	
tcei9	- -	0.52	- -
		(0.03)	
		17.29	
tced10	- -	- -	0.55
tced11	- -	- -	0.59
			(0.03)
			21.69
tced12	- -	- -	0.58
			(0.03)
			19.02

LAMBDA-X

	SW	SB
sw1	0.75	- -
	(0.04)	
	17.34	
sw2	0.72	- -
	(0.04)	
	16.14	
sw3	0.63	- -
	(0.04)	
	15.79	
sw4	0.60	- -
	(0.04)	
	14.85	
sb5	- -	0.74
		(0.04)
		17.43
sb6	- -	0.51
		(0.08)
		6.66
sb7	- -	0.64
		(0.04)
		14.31

BETA

	SAT	TCEI	TCED
SAT	- -	0.33	0.28
		(0.10)	(0.09)
		3.31	2.95
TCEI	- -	- -	- -
TCED	- -	- -	- -

GAMMA

	SW	SB
SAT	-0.16	-0.15
	(0.08)	(0.07)
	-2.00	-2.00
TCEI	-0.34	- -
	(0.06)	
	-6.16	
TCED	- -	-0.26
		(0.05)
		-5.29

Covariance Matrix of ETA and KSI

	SAT	TCEI	TCED	SW	SB
SAT	1.00				
TCEI	0.64	1.00			
TCED	0.61	0.80	1.00		
SW	-0.42	-0.34	-0.18	1.00	
SB	-0.41	-0.23	-0.26	0.67	1.00

PHI

	SW	SB
SW	1.00	
SB	0.67	1.00
	(0.04)	
	17.38	

PSI

	SAT	TCEI	TCED
SAT	0.49		
	(0.09)		
	5.63		
TCEI	- -	0.88	
		(0.09)	
		9.33	
TCED	- -	0.74	0.93
		(0.06)	(0.09)
		11.38	10.61

Squared Multiple Correlations for Structural Equations

SAT	TCEI	TCED
0.51	0.12	0.07

Squared Multiple Correlations for Reduced Form

SAT	TCEI	TCED
0.21	0.12	0.07

Reduced Form

	SW	SB
SAT	-0.28	-0.22
	(0.07)	(0.07)
	-4.01	-3.20
TCEI	-0.34	- -
	(0.06)	
	-6.16	
TCED	- -	-0.26
		(0.05)
		-5.29

THETA-EPS

- -

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

sat1	sat2	sat3	sat4	sat5	sat6
0.31	0.51	0.75	0.81	0.76	0.66

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

tcei7	tcei8	tcei9	tced10	tced11	tced12
0.84	0.81	0.82	0.77	0.85	0.71

THETA-DELTA-EPS

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 23

Minimum Fit Function Chi-Square = 8.02 (P = 1.00)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 7.93 (P = 1.00)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 0.0

90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 0.0)

Minimum Fit Function Value = 0.018

Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.0

90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.0)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.0

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.0)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 1.00

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.80

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.80 ; 0.80)

ECVI for Saturated Model = 0.85

ECVI for Independence Model = 32.32

Chi-Square for Independence Model with 171 Degrees of Freedom = 14473.25

Independence AIC = 14511.25

Model AIC = 341.93

Saturated AIC = 380.00

Independence CAIC = 14608.32

Model CAIC = 1195.17

Saturated CAIC = 1350.76

Normed Fit Index (NFI) = 1.00

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 1.00

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.13

Comparative Fit Index (CFI) = 1.00

Incremental Fit Index (IFI) = 1.00

Relative Fit Index (RFI) = 1.00

Critical N (CN) = 2332.45

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.0100

Standardized RMR = 0.018

Goodness of Fit Index (GFI) = 1.00

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.98

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.12

! Path Analysis of Teachers Stress and TCE Affecting Teachers' Job Satisfaction

Fitted Covariance Matrix

	sat1	sat2	sat3	sat4	sat5	sat6
sat1	0.68					
sat2	0.44	0.55				
sat3	0.36	0.38	0.55			
sat4	0.27	0.30	0.33	0.42		
sat5	0.24	0.29	0.29	0.30	0.37	
sat6	0.33	0.36	0.35	0.34	0.35	0.58
tcei7	0.16	0.18	0.20	0.19	0.18	0.20
tcei8	0.16	0.20	0.21	0.20	0.19	0.21
tcei9	0.15	0.19	0.22	0.20	0.19	0.21
tced10	0.13	0.17	0.22	0.20	0.19	0.21
tced11	0.16	0.20	0.24	0.21	0.21	0.22
tced12	0.14	0.19	0.25	0.22	0.19	0.20
sw1	-0.24	-0.25	-0.22	-0.15	-0.15	-0.20
sw2	-0.26	-0.24	-0.20	-0.10	-0.11	-0.15
sw3	-0.20	-0.24	-0.20	-0.16	-0.14	-0.22
sw4	-0.21	-0.22	-0.16	-0.16	-0.14	-0.17
sb5	-0.26	-0.21	-0.19	-0.19	-0.16	-0.17
sb6	-0.15	-0.14	-0.13	-0.12	-0.11	-0.11
sb7	-0.19	-0.18	-0.17	-0.16	-0.14	-0.16

Fitted Covariance Matrix

	tcei7	tcei8	tcei9	tced10	tced11	tced12
tcei7	0.33					
tcei8	0.26	0.36				
tcei9	0.25	0.28	0.33			
tced10	0.23	0.23	0.26	0.39		
tced11	0.25	0.25	0.27	0.31	0.40	
tced12	0.25	0.25	0.28	0.32	0.34	0.48
sw1	-0.06	-0.10	-0.09	-0.07	-0.09	-0.08
sw2	-0.02	-0.05	-0.05	-0.05	-0.07	-0.05
sw3	-0.10	-0.12	-0.11	-0.10	-0.12	-0.11
sw4	-0.07	-0.08	-0.05	-0.06	-0.10	-0.08
sb5	-0.09	-0.12	-0.10	-0.07	-0.11	-0.10
sb6	-0.05	-0.06	-0.08	-0.05	-0.08	-0.07
sb7	-0.09	-0.11	-0.10	-0.09	-0.11	-0.11

Fitted Covariance Matrix

	sw1	sw2	sw3	sw4	sb5	sb6	sb7
sw1	0.79						
sw2	0.58	0.78					
sw3	0.47	0.45	0.72				
sw4	0.45	0.45	0.45	0.69			
sb5	0.37	0.40	0.31	0.44	0.74		
sb6	0.24	0.31	0.25	0.31	0.50	0.78	
sb7	0.24	0.31	0.29	0.36	0.47	0.51	0.75

Fitted Residuals

	sat1	sat2	sat3	sat4	sat5	sat6
sat1	0.00					
sat2	0.00	0.01				
sat3	0.00	0.01	0.01			
sat4	0.00	0.00	0.00	0.00		
sat5	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
sat6	0.00	0.01	0.01	0.00	0.00	0.01
tcei7	0.00	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00
tcei8	0.01	0.01	0.00	0.00	0.00	0.01
tcei9	0.00	0.01	0.00	0.00	0.01	0.01
tced10	0.00	0.01	0.00	0.00	0.01	0.01
tced11	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01	0.00
tced12	0.00	0.00	0.00	0.01	0.01	0.01
sw1	-0.01	-0.02	-0.02	-0.02	-0.01	-0.02
sw2	-0.01	-0.01	-0.02	-0.01	0.00	-0.01
sw3	-0.01	-0.01	-0.02	-0.02	-0.01	-0.02
sw4	0.00	0.00	-0.01	-0.01	0.00	-0.01
sb5	0.00	0.01	0.00	0.01	0.01	0.01
sb6	0.00	0.01	0.00	0.01	0.01	0.01
sb7	0.00	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01

Fitted Residuals

	tcei7	tcei8	tcei9	tced10	tced11	tced12
tcei7	0.00					
tcei8	0.00	0.00				
tcei9	0.00	0.00	0.00			
tced10	0.00	0.00	0.00	0.00		
tced11	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
tced12	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
sw1	-0.02	-0.02	-0.02	-0.03	-0.02	-0.03
sw2	-0.01	-0.01	-0.01	-0.02	-0.01	-0.02
sw3	-0.02	-0.02	-0.02	-0.03	-0.02	-0.03
sw4	-0.01	-0.01	-0.02	-0.03	-0.02	-0.03
sb5	0.01	0.01	0.00	0.00	0.01	0.00
sb6	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01
sb7	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01

Fitted Residuals

	sw1	sw2	sw3	sw4	sb5	sb6	sb7
sw1	0.00						
sw2	0.00	0.00					
sw3	0.00	0.00	0.01				
sw4	0.00	0.00	0.00	0.00			
sb5	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
sb6	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
sb7	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Summary Statistics for Fitted Residuals
Smallest Fitted Residual = -0.03
Median Fitted Residual = 0.00
Largest Fitted Residual = 0.01

Stemleaf Plot
-32|0
-30|81
-28|
-26|90
-24|8
-22|7993
-20|7720
-18|85721
-16|664075
-14|250
-12|7651043
-10|604
- 8|8551
- 6|50
- 4|
- 2|9875206100
- 0|65108644210
 0|11224456790123355666889
 2|01122334444456778999000122223344447788 8
 4|00111124566662233346699
 6|000044445779000003558
 8|3464788
10|35580
12|059026

Standardized Residuals

	sat1	sat2	sat3	sat4	sat5	sat6
sat1	0.76					
sat2	1.01	1.27				
sat3	0.97	1.33	1.29			
sat4	0.41	0.83	0.80	0.46		
sat5	0.03	0.69	1.07	0.56	0.57	
sat6	0.92	1.39	1.35	0.82	0.80	1.20
tcei7	0.29	1.02	0.39	0.43	0.52	0.55
tcei8	0.54	1.10	0.51	0.63	1.07	0.67
tcei9	0.68	1.32	0.45	0.91	1.40	0.77
tced10	0.48	0.91	0.54	0.90	1.44	0.55
tced11	0.07	0.57	0.38	0.35	1.32	0.72
tced12	0.16	0.33	0.48	1.08	1.47	1.07
sw1	-1.67	-1.55	-1.74	-1.63	-0.85	-1.15
sw2	-0.91	-0.79	-0.92	-0.94	-0.26	-0.92
sw3	-1.79	-1.62	-1.79	-1.11	-0.83	-1.51
sw4	-0.41	-0.36	-0.74	-0.51	0.31	-0.44
sb5	0.41	0.76	-0.01	0.68	1.08	0.42
sb6	0.32	0.83	-0.10	0.83	0.98	0.51
sb7	0.45	0.73	0.31	0.68	0.70	0.30

Standardized Residuals

	tcei7	tcei8	tcei9	tced10	tced11	tced12
tcei7	0.56					
tcei8	0.68	0.77				
tcei9	0.60	0.61	0.41			
tced10	0.81	0.80	0.58	1.02		
tced11	0.80	0.72	0.87	1.36	1.30	
tced12	0.31	0.13	0.31	0.93	1.05	0.46
sw1	-1.51	-1.43	-1.67	-1.82	-1.36	-1.33
sw2	-0.88	-0.78	-1.03	-1.19	-0.62	-1.02
sw3	-1.82	-1.25	-1.65	-1.83	-1.55	-1.73
sw4	-1.09	-0.98	-1.40	-1.46	-1.15	-1.53
sb5	0.33	0.46	0.29	-0.03	0.58	0.01
sb6	0.71	0.66	0.67	0.56	0.71	0.50
sb7	0.73	0.76	0.79	0.63	1.09	0.71

Standardized Residuals

	sw1	sw2	sw3	sw4	sb5	sb6	sb7
sw1	0.58						
sw2	0.19	0.08					
sw3	0.46	0.33	1.38				
sw4	0.22	0.03	0.58	-0.56			
sb5	-0.11	-0.09	0.01	-0.65	-0.67		
sb6	-0.25	-0.06	-0.20	-0.76	-0.35	-0.04	
sb7	0.00	-0.16	0.05	0.07	0.16	-0.07	-0.27

Summary Statistics for Standardized Residuals

Smallest Standardized Residual = -1.83

Median Standardized Residual = 0.42

Largest Standardized Residual = 1.47

Stemleaf Plot

-18|322

-16|994377532

-14|55311630

-12|635

-10|9551932

- 8|84221853

- 6|9864752

- 4|6141

- 2|657650

- 0|6109764310

0|113357783669

2|299011112333589

4|11123556666880112445566677888 8

6|013367788889011122336667 79

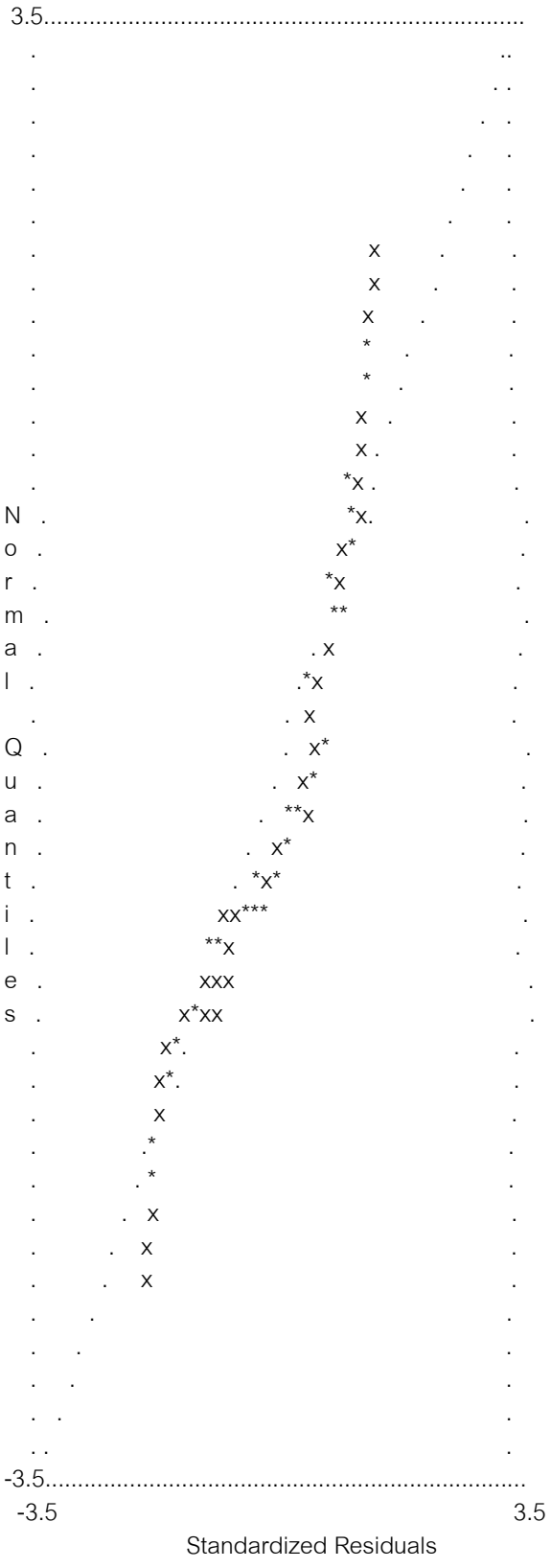
8|00001233370112378

10|12257778890

12|07902235689

14|047

! Path Analysis of Teachers Stress and TCE Affecting Teachers' Job Satisfaction



Correlation Matrix of ETA and KSI

	SAT	TECI	TCED	SW	SB
SAT	1.00				
TECI	0.64	1.00			
TCED	0.61	0.80	1.00		
SW	-0.42	-0.34	-0.18	1.00	
SB	-0.41	-0.23	-0.26	0.67	1.00

! Path Analysis of Teachers Stress and TCE Affecting Teachers' Job Satisfaction

Total and Indirect Effects

Total Effects of KSI on ETA

	SW	SB
SAT	-0.28	-0.22
	(0.07)	(0.07)
	-4.01	-3.20
TCEI	-0.34	- -
	(0.06)	
	-6.16	
TCED	- -	-0.26
		(0.05)
		-5.29

Indirect Effects of KSI on ETA

	SW	SB
SAT	-0.12	-0.07
	(0.04)	(0.03)
	-2.99	-2.62
TCEI	- -	- -
TCED	- -	- -

Total Effects of ETA on ETA

	SAT	TCEI	TCED
SAT	- -	0.33	0.28
		(0.10)	(0.09)
		3.31	2.95
TCEI	- -	- -	- -
TCED	- -	- -	- -

Largest Eigenvalue of B*B' (Stability Index) is 0.187

Total Effects of ETA on Y

	SAT	TCEI	TCED
sat1	0.46	0.15	0.13
	(0.05)	(0.04)	
	3.31	2.95	
sat2	0.53	0.18	0.15
	(0.05)	(0.05)	(0.05)
	10.48	3.43	3.03
sat3	0.64	0.21	0.18
	(0.07)	(0.06)	(0.06)
	8.91	3.53	3.05
sat4	0.58	0.19	0.16
	(0.07)	(0.05)	(0.05)
	8.60	3.53	3.07
sat5	0.53	0.18	0.15
	(0.06)	(0.05)	(0.05)
	8.50	3.51	3.07
sat6	0.62	0.21	0.17
	(0.07)	(0.06)	(0.06)
	8.64	3.48	3.07
tcei7	- -	0.53	- -
tcei8	- -	0.54	- -
		(0.03)	
		20.90	
tcei9	- -	0.52	- -
		(0.03)	
		17.29	
tced10	- -	- -	0.55
tced11	- -	- -	0.59
			(0.03)
			21.69
tced12	- -	- -	0.58
			(0.03)
			19.02

Indirect Effects of ETA on Y

	SAT	TCEI	TCED
sat1	- -	0.15	0.13
		(0.05)	(0.04)
		3.31	2.95
sat2	- -	0.18	0.15
		(0.05)	(0.05)
		3.43	3.03
sat3	- -	0.21	0.18
		(0.06)	(0.06)
		3.53	3.05
sat4	- -	0.19	0.16
		(0.05)	(0.05)
		3.53	3.07
sat5	- -	0.18	0.15
		(0.05)	(0.05)
		3.51	3.07
sat6	- -	0.21	0.17
		(0.06)	(0.06)
		3.48	3.07
tcei7	- -	- -	- -
tcei8	- -	- -	- -
tcei9	- -	- -	- -
tced10	- -	- -	- -
tced11	- -	- -	- -
tced12	- -	- -	- -

Total Effects of KSI on Y

	SW	SB
	--------	--------
sat1	-0.13	-0.10
	(0.03)	(0.03)
	-4.01	-3.20
sat2	-0.15	-0.12
	(0.03)	(0.04)
	-4.21	-3.36
sat3	-0.18	-0.14
	(0.04)	(0.04)
	-4.45	-3.40
sat4	-0.16	-0.13
	(0.04)	(0.04)
	-4.41	-3.44
sat5	-0.15	-0.12
	(0.03)	(0.03)
	-4.35	-3.48
sat6	-0.17	-0.14
	(0.04)	(0.04)
	-4.38	-3.41
tcei7	-0.18	- -
	(0.03)	
	-6.16	
tcei8	-0.18	- -
	(0.03)	
	-6.10	
tcei9	-0.18	- -
	(0.03)	
	-6.09	
tced10	- -	-0.14
		(0.03)
		-5.29
tced11	- -	-0.15
		(0.03)
		-5.29
tced12	- -	-0.15
		(0.03)
		-5.23

Time used: 0.109 Seconds

ประวัติย่อของผู้วิจัย

ชื่อ – สกุล	นายพิเชษฐ พุ่มแจ้ง
วัน เดือน ปีเกิด	13 เมษายน 2519
สถานที่เกิด	อำเภอบ่อไร่ จังหวัดตราด
สถานที่อยู่ปัจจุบัน	29 ม.10 ตำบลสุรศักดิ์ อำเภอศรีราชา จังหวัดชลบุรี
ตำแหน่งและประวัติการทำงาน	ครูผู้สอนวิชาคอมพิวเตอร์ ระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนอัสสัมชัญศรีราชา
ประวัติการศึกษา	
พ.ศ.2542	วิทยาศาสตรบัณฑิต (วท.บ.) สาขาวิชาวาริชศาสตร์ มหาวิทยาลับูรพา
พ.ศ.2555	วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต (วท.ม.) สาขาการวิจัยและสถิติทางวิทยาการปัญญา วิทยาลัยการวิจัยและวิทยาการปัญญา มหาวิทยาลัยบูรพา