

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

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

ตอนที่ 1 การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู

แนวทางการศึกษาการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู

ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา (Social Cognitive Theory) เป็นทฤษฎีของเบนดรา แห่งมหาวิทยาลัยสแตนฟอร์ด (Stanford) ประเทศสหรัฐอเมริกา เบนดรามีความเชื่อว่าการเรียนรู้ของมนุษย์ส่วนมากเป็นการเรียนรู้โดยการสังเกตหรือการเลียนแบบ จึงเรียกการเรียนรู้จากการสังเกตว่า “การเรียนรู้โดยการสังเกต” หรือ “การเลียนแบบ” และเนื่องจากมนุษย์มีปฏิสัมพันธ์ (Interact) กับสิ่งแวดล้อมที่อยู่รอบ ๆ ตัวอยู่เสมอ เบนดราอธิบายว่า การเรียนรู้เกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและสิ่งแวดล้อมในสังคม ซึ่งทั้งผู้เรียนและสิ่งแวดล้อมมีอิทธิพลต่อกันและกัน เบนดรา จึงเปลี่ยนชื่อทฤษฎีการเรียนรู้ของท่านว่า ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory) แต่ต่อมาได้เปลี่ยนเป็นทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาอีกครั้งหนึ่ง ทั้งนี้เนื่องจากเบนดราพบจากการทดลองว่า สาเหตุที่สำคัญอย่างหนึ่งในการเรียนรู้โดยการสังเกต คือ ผู้เรียนจะต้องเลือกสิ่งกระตุ้นที่ต้องการเรียนรู้โดยเฉพาะ และผู้เรียนจะต้องมีการเข้ารหัส (Encoding) ในความทรงจำระยะยาวได้อย่างถูกต้อง นอกจากนี้ผู้เรียนต้องสามารถที่จะประเมินได้ว่าตนเลียนแบบได้ดีหรือไม่ดีอย่างไร และจะต้องควบคุมพฤติกรรมของตนเองได้ด้วย (Metacognitive) เบนดราจึงสรุปว่า การเรียนรู้โดยการสังเกตเป็นกระบวนการทางการรู้คิดหรือพุทธิปัญญา (Cognitive Processes)

ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา กล่าวถึงการให้ความหมายของความเชื่อในความสามารถทั้งหมด เช่น ความเชื่อในความสามารถของตนเอง และความเชื่อในความสามารถของกลุ่ม ว่าเป็นการตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถที่จะจัดการและดำเนินการกระทำให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ในบริบทหรือสภาพการณ์ต่าง ๆ การตัดสินใจในความสามารถเป็นความเชื่อเกี่ยวกับความสามารถของตนเองหรือกลุ่ม ซึ่งไม่จำเป็นว่าการตัดสินใจนั้นจะต้องถูกต้อง ประเด็นนี้เป็นสิ่งสำคัญเพราะโดยปกติแล้วคนเราจะประเมินความสามารถไว้สูงหรือต่ำกว่าความเป็นจริง ซึ่งผลของการประเมินความสามารถจะมีผลต่อพฤติกรรมที่แสดงออกหรือความพยายามที่จะมุ่งไปสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้ อีกทั้งการประเมินความสามารถไว้สูงหรือต่ำ อาจจะมีอิทธิพลต่อการใช้ทักษะความสามารถของแต่ละคน

อีกด้วย (Bandura, 1997) สอดคล้องกับ บูฟาร์ด-บูชาร์ด พาเรนท และลาริเว (Bouffard-Bouchard, Parent, & Larivee, 1991) ที่ได้ศึกษาเรื่องการรับรู้ความสามารถของตนเองด้านคณิตศาสตร์ของเด็ก พบว่า เด็กที่มีทักษะความสามารถทางด้านคณิตศาสตร์ในระดับเดียวกัน แต่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองด้านคณิตศาสตร์ในระดับที่ต่างกัน จะประสบความสำเร็จในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ที่ต่างกัน โดยเด็กที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับสูงจะประยุกต์และใช้ความรู้ที่มีในการแก้ปัญหาด้วยความอดทนและพยายามแก้ปัญหาจนกว่าจะสำเร็จ และจะไม่ยอมแพ้หรือเลิกง่ายโดยง่าย ผลการศึกษานี้แสดงให้เห็นว่า การตัดสินใจหรือประเมินความสามารถของตนเองไว้อย่างสูงส่งผลกระทบต่อพฤติกรรมการแสดงพฤติกรรม

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) ซึ่งแนวคิดของ แบนดูรา ได้รับการยืนยันโดย ไฟเวอร์ และลูนี (Fivers & Looney, 2009, p.183) ที่ได้ทำการศึกษาเพื่อตรวจสอบแนวคิดของการรับรู้ความสามารถของกลุ่มภายในโรงเรียน และพบว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองและของกลุ่มสามารถส่งผลกระทบต่อที่ตั้งเป้าหมาย (Goal Setting) แรงจูงใจ (Motivation) ความพยายาม (Effort) ความอดทน (Persistence) ต่อสถานการณ์หรืองานที่ทำ โดยแหล่งข้อมูลพื้นฐานของการเกิดการรับรู้ความสามารถของกลุ่มมีพื้นฐานและศูนย์กลางอยู่ที่ตัวบุคคลเช่นเดียวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง

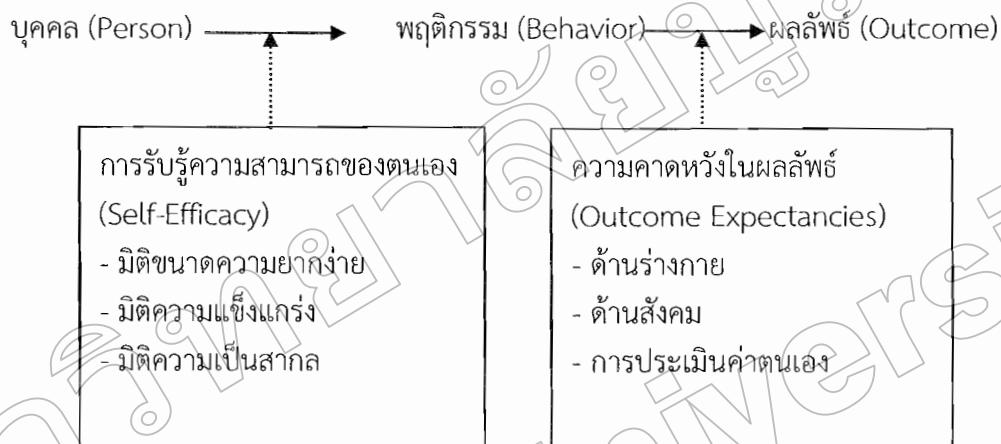
ดังที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มมีแหล่งที่มาอย่างเดียวกัน ดังนั้นการศึกษาโครงสร้างและบทบาทของการรับรู้ความสามารถของกลุ่ม จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องทำความเข้าใจหลักการพื้นฐานของการรับรู้ความสามารถในระดับบุคคลก่อน จึงสามารถที่จะเชื่อมโยงสู่ความเข้าใจในหลักการของการรับรู้ความสามารถของกลุ่มต่อไป ดังนั้นในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยจึงได้ประมวลแนวคิดพื้นฐานของการรับรู้ความสามารถของตนเองและขยายเชื่อมโยงสู่แนวคิดและหลักการของการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครุเป็นลำดับต่อไป

การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy)

การรับรู้ความสามารถของตนเองเป็นแนวคิดของแบนดูรา (Bandura, 1997) ที่พัฒนามาจากทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา แบนดูรา ให้ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเองว่า เป็นการที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเองที่จะจัดการและดำเนินการกระทำพฤติกรรมให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้

แซนแนน-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 รวมถึงการตัดสินใจความสามารถของตนว่าจะสามารถทำงานนั้นได้หรือไม่ ในระดับใด ซึ่งการรับรู้ความสามารถของตนเองจะเปลี่ยนแปลงไปตามมิติ ประกอบด้วย 3 มิติ คือ

1.1 มิติขนาดหรือความยากง่ายของกิจกรรมที่ทำ (Level) เป็นระดับความเชื่อในความสามารถของบุคคลต่อการทำกิจกรรม บุคคลที่มีความเชื่อในความสามารถของตนต่อการทำงานที่ไม่ยาก แต่เมื่อต้องทำงานที่ยากขึ้นจะทำให้บุคคลนั้นมีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองลดลง

1.2 มิติความแข็งแกร่งหรือความเชื่อมั่นในการกระทำ (Strength) เป็นความเชื่อของบุคคลในพลังความสามารถต่อกิจกรรมที่กระทำ บุคคลที่มีความเชื่อมั่นสูงกว่าตนสามารถทำได้ถึงแม้จะมีความยากลำบากก็จะเป็นไม่เลิกล้มความตั้งใจในการกระทำ ส่วนบุคคลที่มีความเชื่อในพลังความสามารถของตนเองอยู่ในระดับต่ำเมื่อมีอุปสรรคขัดขวางจะทำให้ขาดความพยายามและ

เลิกล้มความตั้งใจได้ง่าย

1.3 มิติความเป็นสากล (Generality) เป็นการอ้างอิงความสามารถของตนเองที่เคยประสบความสำเร็จจากการกระทำกิจกรรมในอดีต ไปสู่การทำการกิจกรรมอื่น ๆ ที่คล้ายคลึงกันภายใต้สถานการณ์ที่ต่างกัน

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

2.1 ผลลัพธ์ทางด้านร่างกาย (Physical Effects) ทั้งในเชิงบวกและเชิงลบ เช่น สุขสบาย 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 เพราะไม่ได้ประเมินคุณค่าของตนเองจากการทำการกิจกรรมเหล่านั้น ในทางกลับกันคนที่มีความมั่นใจและประสบความสำเร็จในระดับสูงแต่ยังคงประเมินตนเองในทางลบเพราะตั้งมาตรฐานของเป้าหมายไว้สูงจนยากเกินกว่าที่จะประสบความสำเร็จ ในบางครั้งบุคคลอาจจะเกิดความสงสัยในคุณค่าของตนเอง แม้ว่าจะเป็นคนที่มีความสามารถมาก เพราะเห็นว่าบุคคลที่เป็นคนสำคัญและมีอิทธิพลต่อตนไม่เห็นคุณค่าในความสำเร็จของตนเอง หรือถ้าบุคคลเป็นสมาชิกของกลุ่มที่สังคมไม่เห็นคุณค่า ดังนั้นการรับรู้ความสามารถของตนเองในการจัดการหรือดำเนินการการกระทำพฤติกรรมจึงเป็นปัจจัยที่ใช้ทำนายพฤติกรรมของบุคคลได้ดีกว่าความภูมิใจในตนเอง และการตระหนักในคุณค่าของตนเอง (Pajares & Miller, 1994) ในความเป็นจริงแล้ว แบนดูรา ได้เสนอแนะว่าแนวคิดเกี่ยวกับตนเองอื่น ๆ เช่น ความภูมิใจในตนเองมีความเกี่ยวข้องอย่างมากกับอิทธิพลของการรับรู้ความสามารถของตนเอง นั่นคือ การรับรู้ความสามารถของตนเองมีบทบาทในการปรับอัตมโนทัศน์ของตนเองในความสำเร็จของงานแบนดูรา (Bandura, 1997) ผู้คิดค้นทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาที่มีความเชื่อว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองนั้น มีผลต่อการกระทำของบุคคล บุคคลที่มีความสามารถไม่แตกต่างกัน อาจแสดงออกในคุณภาพของงานหรือกิจกรรมที่แตกต่างกันได้ ถ้าหากมีการรับรู้ความสามารถ

ของตนเองแตกต่างกัน นอกจากนั้นคนที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในแต่ละงานหรือกิจกรรมต่างกัน ก็อาจจะแสดงพฤติกรรมในงาน หรือกิจกรรมนั้นได้แตกต่างกันเช่นกัน

แบนดูรามีแนวคิดที่ว่า ความสามารถของคนเรานั้นไม่ตายตัว หากแต่ยืดหยุ่นตามสภาพการณ์ ดังนั้นสิ่งที่กำหนดประสิทธิภาพของการแสดงออกจึงขึ้นอยู่กับ การรับรู้ความสามารถของตนเองในสภาพการณ์นั้น ๆ นั่นคือ ถ้ามีความเชื่อว่าตนมีความสามารถ ก็จะแสดงออกถึงความสามารถนั้นออกมา คนที่เชื่อว่าตนเองมีความสามารถจะมีความอดทน อดสาเห ไม่ท้อถอยง่าย และจะมีโอกาสประสบความสำเร็จในที่สุด

การรับรู้ความสามารถของครู (Teacher Efficacy)

การรับรู้ความสามารถของครูเป็นความเชื่อในความสามารถของตนเองและได้ตัดสินใจว่าตนมีความสามารถที่จะสอนนักเรียนให้เกิดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งเป็นที่ยอมรับกันว่า การรับรู้ความสามารถของครูเป็นตัวทำนายที่มีนัยสำคัญต่อกิจกรรมการสอนของครู เมื่อเปรียบเทียบครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ ครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงมีแนวโน้มที่จะใช้กลยุทธ์ในการจัดการชั้นเรียนและการวางแผนการสอนได้ดีกว่าครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ มีแนวโน้มที่จะใช้วิธีการสอนแบบผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (Czerniak & Schriver, 1994; Enochs, Scharmann, & Riggs, 1995) การตัดสินใจความสามารถของครู (Teacher Efficacy Judgments) มีความสัมพันธ์อย่างมากกับความไวใจ (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 นอกจากจะเพิ่มการรับรู้ความสามารถของครูได้ดีแล้วยังแผ่ขยายไปยังสภาพการณ์อื่น ๆ ได้มากกว่าแหล่งข้อมูลอื่นด้วย ประสบการณ์ความสำเร็จนี้หากได้รับบ่อยครั้งก็ยิ่งทำให้ครูรับรู้ว่าคุณมีความสามารถในการสอนเพิ่มมากขึ้น ไม่ท้อถอย ถึงแม้จะไม่ประสบความสำเร็จในบางครั้ง โดยเฉพาะถ้าการไม่ประสบความสำเร็จนั้นสามารถแก้ไขได้ด้วย ความพยายาม ครูก็จะเพิ่มความพยายามมากขึ้น ในทางตรงกันข้ามประสบการณ์ที่ล้มเหลวจะทำให้ครูรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ โดยเฉพาะความล้มเหลวที่เกิดขึ้นในระยะแรก ๆ และไม่ได้เกิดจากการขาดความพยายามหรือได้รับการขัดขวางจากสภาพการณ์ภายนอก การทำให้ครูฟื้นกลับมารับรู้ว่าคุณมีความสามารถในการสอน จำเป็นต้องให้ครูได้มีประสบการณ์ในการเอาชนะอุปสรรคโดยผ่านการใช้ความพยายามเสียก่อน

2. ประสบการณ์จากการสังเกตผู้อื่น หรือการที่ได้สังเกตตัวแบบ (Vicarious Experience)

การรับรู้ความสามารถของครูส่วนหนึ่ง ได้รับอิทธิพลจากการได้สังเกตเห็นตัวอย่างจากบุคคลอื่นมีพฤติกรรมการสอนที่มีลักษณะคล้ายคลึงกันแล้วประสบความสำเร็จ จึงทำให้ครูคิดว่าตนเองก็มีความสามารถและทักษะเช่นเดียวกับบุคคลอื่น ดังนั้นตนเองก็อาจจะประสบความสำเร็จ

ได้เช่นกัน ครูเหล่านี้จะโน้มน้าวตนเองให้เชื่อว่าตนเองมีความสามารถที่จะทำงานให้ประสบความสำเร็จได้ แต่ถ้าได้สังเกตบุคคลที่มีความสามารถคล้ายคลึงกันกับตนประสบความสำเร็จแล้ว ทั้ง ๆ ที่ได้พยายามอย่างเต็มที่ ก็อาจทำให้การรับรู้ความสามารถของครูต่ำลง การรับรู้ความสามารถของครูที่ไม่ได้เกิดจากประสบการณ์ตรงเช่นนี้ จะทำให้การรับรู้ความสามารถไม่มีความแน่นอนและเปลี่ยนแปลงง่าย คือ พร้อมทั้งจะเปลี่ยนแปลงไปตามตัวแบบที่สังเกต ข้อมูลที่ได้จากการสังเกตตัวแบบจะมีผลต่อการรับรู้ความสามารถของครูอย่างไรนั้น ขึ้นอยู่กับเกณฑ์ที่ครูใช้ประเมินความสามารถและการเปรียบเทียบผลการประเมินความสามารถของครูกับตัวแบบ หากอิทธิพลให้ข้อมูลที่ชัดเจนจะทำให้ครูประเมินความสามารถของตนเองได้ตรงกับความเป็นจริง

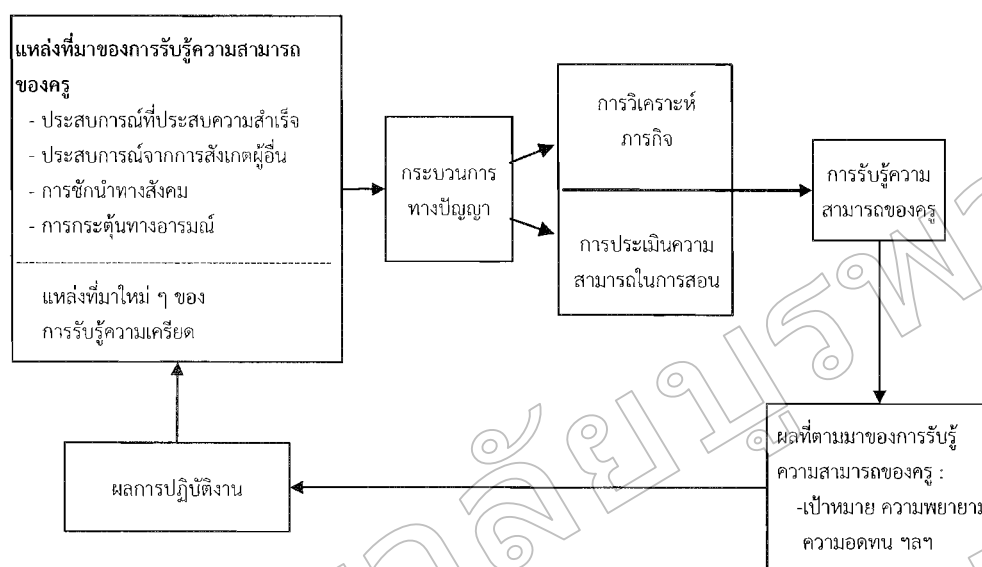
3. การชักนำทางสังคม (Social Persuasion)

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

4. การกระตุ้นทางอารมณ์ (Emotional Arousal)

ครูมักใช้ข้อมูลด้านสภาวะทางกายและอารมณ์ในการตัดสินความสามารถของตน เช่น การตื่นเต้นมากไปจะเป็นเหตุให้ทำการสอนได้ไม่ดี ครูจะคิดว่าตนสามารถทำงานได้สำเร็จเมื่อสภาวะทางกายไม่ปั่นป่วนหรือเครียด การฝึกให้ครูลดสภาวะกระตุ้นทางอารมณ์ลงได้จะช่วยให้เพิ่มการรับรู้ความสามารถของครูและเพิ่มผลการปฏิบัติงาน สภาวะทางกายที่กล่าวนี้รวมถึงความอ่อนล้า 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

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

ประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จเป็นสิ่งสำคัญสำหรับองค์กร เปรียบได้กับกลุ่มครุที่มีประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จ ความสำเร็จจะเพิ่มความเชื่อมั่นในการรับรู้ถึงความสามารถของกลุ่มครุและลดความล้มเหลวในการทำงาน ถ้าความสำเร็จนั้นสามารถเกิดขึ้นได้บ่อยและง่าย

การไม่ประสบความสำเร็จก็อาจดูเหมือนเป็นสิ่งที่ทำให้เกิดความท้อแท้ได้ การยึดหยุ่นของการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูจะบ่งบอกถึงประสบการณ์ที่ผ่านมา 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 พ่อ 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 ยิ่งไปกว่านั้นการที่กลุ่มครูประสานกันก็จะทำให้กลุ่มสามารถปรับเปลี่ยนปรึกษากัน 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) การรับรู้ความสามารถของตนเองขึ้นอยู่กับรับรู้ผลการดำเนินงานของครูแต่ละคน ในขณะที่การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูขึ้นอยู่กับประเมินความสามารถของคณะครูในโรงเรียนทั้งหมด (Goddard et al., 2000)

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

ปัจจุบันวงการศึกษามีข้อกำหนดต่าง ๆ เพื่อวางมาตรฐานทางการศึกษา ครูจึงไม่สามารถทำการสอนได้อย่างอิสระหรือปราศจากการควบคุมโดยหลักสูตร ครูจำเป็นต้องทำงานร่วมกันภายในองค์กรไม่สามารถทำงานได้โดยอิสระ ความสำเร็จของโรงเรียนจึงบ่งชี้ได้จากระดับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน และความเชื่อของครูที่มีต่อกลุ่มครูว่าสามารถทำงานร่วมกันเพื่อปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนได้ ด้วยเหตุนี้ผู้บริหารโรงเรียนจึงถูกท้าทายเพื่อให้จัดการหรือดำเนินการให้บุคลากรมีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในโรงเรียนเพื่อร่วมกันพัฒนาผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน

ลักษณะของโรงเรียนที่มีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในระดับสูง

เช่นเดียวกับสังคมอื่น ๆ ที่มีความแตกต่างและหลากหลาย โรงเรียนก็มีวิธีการดำเนินงานในการขับเคลื่อนภาระกิจที่แตกต่างกัน โรงเรียนที่มีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในระดับสูงจะส่งเสริมให้เกิดความรู้สึกร่วมกันของความรับผิดชอบร่วมกัน การดำเนินงานของโรงเรียนตั้งอยู่บนพื้นฐานด้านวิชาการและวัฒนธรรมขององค์กร ครูผู้สอนจะกำหนดมาตรฐานที่ท้าทายสำหรับนักเรียน ทำการสอนนักเรียนอย่างเต็มความสามารถ มีความเชื่อว่านักเรียนสามารถบรรลุเป้าหมายของการศึกษาในระดับสูงได้ มีความรับผิดชอบต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน และไม่ยอมรับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนในระดับต่ำว่ามีสาเหตุมาจากสภาพทางเศรษฐกิจที่ตกต่ำ การขาดความสามารถของนักเรียนหรือภูมิหลังของครอบครัว โดยครูจะพยายามหาวิธีการเพื่อให้ นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ที่สูงขึ้นอยู่เสมอ (Bandura, 1997)

แนวปฏิบัติร่วมกันของโรงเรียน (School Practices) มีความสัมพันธ์กับการรับรู้ความสามารถของตนเองและการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู การรับรู้ความสามารถของตนเองช่วยสร้างบรรยากาศของโรงเรียนในด้านบวก ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ส่วนในระดับโรงเรียน การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่สูงขึ้นมีความสัมพันธ์กับบรรยากาศของโรงเรียน (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 ในขณะที่ครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับต่ำจะสร้างสภาพแวดล้อมที่ทำให้ให้นักเรียนเกิดการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำลงไปด้วย (Bandura, 1993) ครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับสูงจะตั้งเป้าหมายที่มีความท้าทายสูง และได้แสดงให้เห็นถึงการวางแผนและการจัดการในระดับสูง อุทิศเวลาในชั้นเรียนมากขึ้นเพื่อการเรียนรู้ ทางวิชาการ ให้การช่วยเหลือนักเรียนที่มีปัญหาและให้รางวัลสำหรับความสำเร็จของนักเรียน วิพากษ์วิจารณ์นักเรียนที่ทำผิดเพียงเล็กน้อย และทำงานได้นานกับนักเรียนที่มีความสามารถในการเรียนรู้ต่ำ ครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับต่ำ จะใช้เวลาเพียงเล็กน้อยในด้านวิชาการ เลิกถามความพยายามได้ง่ายกับนักเรียนที่เรียนรู้ได้ช้า 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 ใช้รูปแบบการสอนที่เน้นการมีปฏิสัมพันธ์โดยให้ออกาสนักเรียนจัดการเรียนรู้ของตนเอง มีการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียนอย่างเอาใจใส่ เพื่อส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ทำให้ครูใช้เวลาอันน้อยลงในประเด็นพฤติกรรมและใช้เวลามากขึ้นในเรื่องการสอนให้มีประสิทธิภาพ (Bandura, 1997)

การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูและผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน

ในขณะที่มีความเชื่อมโยงระหว่างการเรียนรู้ความสามารถของครูและผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน และได้มีการนำเสนอผลการศึกษามากมาย (Ross et al., 2003) แต่มีงานวิจัยจำนวนน้อยมากที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของกลุ่มกับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน

แบนดูรา (Bandura, 1993) พบว่าความเชื่อของครูเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูในโรงเรียนสามารถทำนายผลสัมฤทธิ์ของโรงเรียนได้เท่ากับความเชื่อในการรับรู้ความสามารถของตนเอง โรงเรียนที่มีการรับรู้ความสามารถของกลุ่มในระดับสูงแสดงให้เห็นถึงการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับสูงด้วย

แบนดูรา (Bandura, 1997) กล่าวว่า การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูมีอิทธิพลต่อสภาพแวดล้อมทางสังคมของโรงเรียน และสามารถส่งเสริมความก้าวหน้าด้านวิชาการและผลสัมฤทธิ์ด้านวิชาการของโรงเรียน ในฐานะที่เป็นคุณลักษณะของกลุ่มการเรียนรู้ความสามารถของกลุ่มครูอาจมีอิทธิพลมากกว่าการเรียนรู้ความสามารถของตนเองของครู

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 ได้รับอิทธิพลจากมุมมองในลักษณะของกลุ่มถึงประสิทธิภาพความสามารถสำหรับสมาชิกภายในกลุ่มได้ดีกว่าคำถามเฉพาะรายบุคคล ที่จอร์จ พอร์เตอร์ (Potter, 1992 cited in Goddard et al., 2000, pp. 479-507) กล่าวว่า ในระดับองค์กร คือ ความเข้าใจที่ออกมาจากระดับบุคคล ผลที่ได้จากระดับกลุ่มไม่เป็นอิสระ แต่จะได้รับอิทธิพลจากเพื่อนร่วมงาน ดังนั้นพอร์เตอร์ได้ชี้แนะว่า ถ้าคำถามที่ได้รับเป็นระดับกลุ่ม อิทธิพลของระดับกลุ่มจะให้ผลที่ถูกต้องแม่นยำในเจตนาของกลุ่ม (Group Mean) ซึ่งเป็นยุทธวิธีที่สอดคล้องกับ ชิรอนนิค (Sirotnik, 1980, p. 259 cited in Goddard et al., 2000, pp. 479-507) ที่กล่าวว่า คำถามพิจารณาอยู่ระดับใดจะให้ผลระดับนั้น ดังนั้นการวิจัยนี้ผู้วิจัยจึงมุ่งวิเคราะห์ในระดับกลุ่ม

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครู

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

สเกลลวิก และสเกลลวิก (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 การสนับสนุนจากเพื่อนร่วมงานและครอบครัว การจัดการกับการเปลี่ยนแปลงและความท้าทาย และกล่าวว่า การรับรู้

ความสามารถของตนเองเป็นแนวคิดที่สำคัญของการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูและมีความสัมพันธ์อย่างมากกับการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูและความเหนื่อยหน่ายของครู

คลาเซน (Klassen, 2010) ได้ศึกษาบทบาทของการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูที่มีต่อความเครียดและความพึงพอใจในงานของครู กลุ่มตัวอย่างเป็นครูชาวแคนาดาที่สอนในระดับชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษาจำนวน 951 คน ผลการศึกษาพบว่า ครูเพศหญิงมีระดับของความเครียดจากการะงานและพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน อยู่ในระดับสูงมากกว่าครูเพศชาย การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูด้านการควบคุมระเบียบวินัยช่วยให้ระดับความเครียดของครูลดลง และระดับความพึงพอใจในงานเพิ่มสูงขึ้น ผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่าการรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูช่วยให้ระดับความเครียดในการปฏิบัติงานของครูที่มีสาเหตุมาจากพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียนลดลง

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

ตอนที่ 2 ความเครียดในการปฏิบัติงานของครู

ความหมายของความเครียดในการปฏิบัติงานของครู

นักวิชาการหลายท่านได้ศึกษาเรื่องความเครียด และให้ความหมายไว้ ดังนี้

ทราเวอร์ และคูเปอร์ (Travers & Cooper, 1996, pp. 12-13) กล่าวว่า การให้ความหมายของความเครียดค่อนข้างกระทำได้ยาก 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 ความเครียดเป็นเรื่องของร่างกายและจิตใจ ที่เกิดการตื่นตัวเตรียมรับกับเหตุการณ์ใดเหตุการณ์หนึ่ง ซึ่งเราคิดว่าไม่น่าพอใจ เป็นเรื่องที่หนักหนาสาหัสเกินกำลังทรัพยากรที่เรามีอยู่ หรือเกินความสามารถที่เราจะแก้ไขได้ ทำให้รู้สึกหนักใจและเป็นทุกข์กระวนกระวายใจ และพลอยทำให้เกิดอาการผิดปกติทางร่างกายและพฤติกรรมตามไปด้วย

ซึ่งเกิดขึ้นพร้อมกับความรู้สึกว่าตนเองจะได้รับอันตรายในอนาคตได้

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

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

อดิษฐ์ชัย ศิริโปล์ (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 และความกดดันจากภายนอกในร่างกาย 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 เป็นภาวะที่คนเรารู้สึกกดดันจากสิ่งต่าง ๆ ที่มากระทบต่อร่างกายหรือจิตใจ ส่งผลให้ทั้งด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์ สังคม จิตวิญญาณของบุคคลเสียสมดุล ทำให้บุคคลต้องพยายามปรับตัวเพื่อรักษาสมดุลไว้

สุพานี สุธงษ์วานิช (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 และความรู้สึก ซึมเศร้า โดยมีสาเหตุมาจากการปฏิบัติงานของครู ส่งผลให้สภาวะร่างกาย จิตใจ และพฤติกรรมของ ครูเปลี่ยนแปลงไปจากปกติ

สาเหตุของความเครียด

ทราเวอร์ และคูเปอร์ (Travers & Cooper, 1996, p. 7) ได้สรุปแนวคิดของ อีสเทฟ (Esteve, 1989) เกี่ยวกับสาเหตุที่ทำให้ครูเกิดความเครียดว่า ครูมีความเครียดไม่ใช่สาเหตุ จากความรับผิดชอบงานที่ต่างระดับกัน สิ่งสำคัญคือ การเกิดความเปลี่ยนแปลงที่สร้างความกดดัน ให้แก่ครูต่างหาก ซึ่งมีสาเหตุมาจาก 2 ปัจจัยด้วยกัน คือ ปัจจัยปฐมภูมิหรือปัจจัยเบื้องต้น (Primary Factor) ได้แก่ ปัจจัยที่มีผลโดยตรงต่อการสอนของครูในห้องเรียน เช่น พฤติกรรมของนักเรียน และปัจจัยขั้นรอง หรือปัจจัยทุติยภูมิ (Secondary Factor) ซึ่งเป็นปัจจัยสภาพแวดล้อมที่ส่งผลต่อ สถานการณ์การสอนของครู โดยเฉพาะการเปลี่ยนแปลงทางสังคมที่สำคัญ 5 ประการ ที่สร้างความกดดันให้เกิดขึ้นกับครู ได้แก่ การเปลี่ยนแปลงบทบาทของครูและบทบาทของบุคคลแบบเก่าใน กระบวนการบูรณาการของสังคม ความขัดแย้งในบทบาทของครูที่มีเพิ่มมากขึ้น ความเปลี่ยนแปลง ด้านเจตคติของสังคมที่มีต่อครู ความเสื่อมถอยด้านภาพลักษณ์ของครู และความไม่ชัดเจนเกี่ยวกับ วัตถุประสงค์ของระบบการศึกษาและการแสวงหาความรู้เพิ่มเติม

วอลล์ (Wallace, 1979, pp. 457-458 อ้างถึงใน ประพันธ์ แพ้มคลองหอม, 2540, หน้า 28-29) ได้จำแนกสาเหตุของความเครียดออกเป็น 2 สาเหตุ คือ สาเหตุภายใน (Endogenous Stressor) เป็นความเครียดที่เกิดจากตัวบุคคล ได้แก่ โครงสร้างทางร่างกายและสรีระวิทยา ระดับ พัฒนาการและการรับรู้ของบุคคล และสาเหตุภายนอก (Exogenous Stressor) ส่วนใหญ่ เป็นความเครียดที่เกิดจากสิ่งแวดล้อมทางสังคม สัมพันธภาพระหว่างบุคคล แบ่งออกเป็นสาเหตุ ในครอบครัว เช่น การตั้งครุฑ การคลอดบุตร การไม่ปรองดองกันของบุคคลในครอบครัว การทะเลาะเบาะแว้ง การอิจฉา การเสียชีวิตของบุคคลในครอบครัว หรือสภาพเศรษฐกิจ และสาเหตุ ที่เกิดจากสังคมภายนอก เช่น การไม่ประสบความสำเร็จในหน้าที่การงาน การเลื่อนตำแหน่ง การศึกษาต่อ การเข้าทำงานใหม่ การเปลี่ยนนิสัยการนอน เพราะต้องทำงานกลางคืน การเปลี่ยน กิจกรรมทางสังคม การเปลี่ยนที่อยู่ ความสัมพันธ์กับผู้บังคับบัญชาและผู้ใต้บังคับบัญชา ความสัมพันธ์ ระหว่างเพื่อนร่วมงาน ขวัญและกำลังใจในการทำงาน เป็นต้น

มอนต์ และซาคอฟสกา (Clements & Zarkowska, 1994 อ้างถึงใน นุชรินทร์ สิริประภาวรรณ, 2542) กล่าวว่า ผู้ที่มีความเครียดมักจะมีสาเหตุเกี่ยวข้องกับปัจจัยโอกาสในการ พัฒนา คือ ขาดโอกาสเรียนรู้และความก้าวหน้าในอาชีพ แผนการพัฒนาในด้านสายงานอาชีพ ไม่ชัดเจน องค์กรมีความมั่นคงในงานน้อย มีการเปลี่ยนแปลงนโยบายหรือขั้นตอนการทำงาน และ เฮลท์ทรีเจิล สโลคัม และวูดแมน (Hellriegel, Sloocum, & Woodman, 1998 อ้างถึงใน สิริพร เลี้ยวกิตติกุล, 2545, หน้า 32) กล่าวถึง สาเหตุหลักของความเครียดในการทำงานว่า เกี่ยวข้องกับ การวางแผนและการพัฒนาทางอาชีพนั้น ได้แก่ ความก้าวหน้า การสับเปลี่ยนโยกย้าย การมีโอกาสน ในการพัฒนาตนเอง และความมั่นคงในอาชีพ เช่น การได้รับการสนับสนุนให้เกิดความก้าวหน้าใน

ตำแหน่งอย่างมากหรือการไม่ได้รับการสนับสนุนให้เกิดความก้าวหน้าในตำแหน่ง สามารถทำให้พนักงานมีความเครียดมากขึ้น

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

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

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

บทบาทของครูในปัจจุบัน ทำให้เกิดความขัดแย้งในบทบาทของครูเพิ่มมากขึ้น ประกอบกับ ความไม่ชัดเจนเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ของระบบการศึกษา ความเสื่อมถอยด้านภาพลักษณ์ของครู ตลอดจนเจตคติของสังคมที่มีต่อครู ทำให้ครูเกิดภาวะความเครียด

ผลกระทบของความเครียด

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

อย่างไรก็ตามความเครียดไม่ใช่สิ่งที่เลวร้ายไปทั้งหมดดังที่ (พรรณราย ทรัพย์ะประภา, 2539 อ้างถึงใน ดารณี เสงี่ยมเมือง, 2540 หน้า 45) ได้กล่าวไว้ว่า ความเครียดมิใช่สิ่งที่เลวร้ายเสมอไป ความเครียดในการทำงานนั้นไม่จำเป็นเสมอไปว่าจะเป็นสิ่งที่ไม่พึงปรารถนา ความเครียดเพียงเล็กน้อยหรือพอประมาณจะเป็นสิ่งกระตุ้นให้คนมีมานะที่จะทำงานมากขึ้น แต่ความเครียดสูงมากเกินไปจะนำไปสู่สภาพผิดปกติทางกาย เช่น ความผิดปกติของหัวใจ เช่น เป็นโรคหัวใจวาย หลอดเลือดอุดตัน ความดันโลหิตสูง นอกจากความผิดปกติทางกายแล้ว ยังนำไปสู่ปัญหาทางอารมณ์ เช่น หงุดหงิด อารมณ์เสื่อง่าย ก้าวร้าว ดุเดือด ซึ่งก่อให้เกิดการทะเลาะวิวาทกับผู้อื่น ก่อปัญหาทางด้านสัมพันธภาพกับผู้อื่น ทั้งในบ้านและที่ทำงานโดยไม่สมควรและผลของความผิดปกติทั้งทางร่างกายและจิตใจดังกล่าว ย่อมกระทบกระเทือนโดยตรงและอย่างร้ายแรงต่อประสิทธิภาพของการทำงาน ทำให้เกิดความเบื่อหน่าย คิดอะไรไม่ออก ทำงานไม่เสร็จ หาโอกาสเสี่ยงงาน หรือทำงานผิดพลาด ก่อให้เกิดความเสียหายแก่องค์กรได้

เบอร์นสไตน์ และคณะ (Bernstein et al., 1988, pp. 419-487 อ้างถึงใน กรมสุขภาพจิต, 2542, หน้า 78) ได้กล่าวถึงการตอบสนองของมนุษย์ต่อความเครียดไว้อย่างน่าสนใจโดยได้แบ่ง การตอบสนองของมนุษย์ต่อความเครียดเป็น 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 ต่อมอดรีนอล จะปล่อยฮอร์โมนออกมาเสริมกำลัง ซึ่งแม้จะช่วยเผชิญกับภาวะความเครียด แต่ก็จะทำให้ร่างกายอ่อนแอ ในขั้นนี้เรียกว่าขั้นต้านทาน (State of Resistance) เมื่อมีการเร้าทางด้านร่างกายนาน ๆ จะทำให้พลังงานในร่างกายสูญเสีย ความต้านทานโรคของร่างกายต่ำลงร่างกายอ่อนแอ และอาจทำให้เกิดโรคที่ถึงขั้นเสียชีวิตได้ ซึ่งเป็นขั้นที่เรียกว่าขั้นหมดแรง (State of Exhaustion) สภาวะทั้ง 3 ขั้นนี้ เซลเยเรียกว่าเป็นการปรับตัวทั่วไป หรือ General Adaptation Syndrome (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 ทำให้บุคคลไม่สามารถพัฒนาวิธีการเผชิญความเครียดได้ และ (3) การตอบสนองความเครียดด้านพฤติกรรม (Behavioral Stress Response) เจื่อนไขที่บุคคลจะตอบสนองต่อความเครียดด้านร่างกายและอารมณ์ได้เพียงใดนั้น เราสามารถดูได้จากการตอบสนองทางด้านพฤติกรรม กล่าวคือ การตอบสนองด้านพฤติกรรมจะทำให้มองเห็นว่าบุคคลมีการเปลี่ยนแปลงไป เช่น ไรจากการกระทำ การพูด ทั้งนี้ ขึ้นอยู่กับระดับความเครียด บุคลิกภาพ และสิ่งแวดล้อมในขณะนั้น เช่น สีหน้าที่แสดงออกและเสียงที่สั่น เป็นต้น

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเครียดในการปฏิบัติงานของครู

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า มีผู้ศึกษาเกี่ยวกับความเครียดในการปฏิบัติงานของครูดังนี้

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

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

อลัน เซน และเอลเลน (Alan, Chen, & Elaine, 2010) ได้ทำการศึกษาเพื่อตรวจสอบปัญหาสุขภาพในการประกอบอาชีพของครูโรงเรียนประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ในฮ่องกง

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

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

ตอนที่ 3 ความพึงพอใจในงานของครู

ความหมายของความพึงพอใจในงาน

นักวิชาการหลายท่านได้ศึกษาเรื่องความพึงพอใจในงาน และให้ความหมายไว้ ดังนี้ สฎาลักษณ์ ชัยอนันต์ (2540) ให้ความหมายของความพึงพอใจไว้ว่า-เป็นความรู้สึกส่วนตัวที่รู้สึกเป็นสุขหรือยินดีที่ได้รับการตอบสนองความต้องการในสิ่งที่ขาดหายไป หรือสิ่งที่ทำให้เกิดความไม่สมดุล ความพึงพอใจเป็นสิ่งที่กำหนดพฤติกรรมที่จะแสดงออกของบุคคล ซึ่งมีผลต่อการเลือกที่จะปฏิบัติในกิจกรรมนั้น ๆ

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

นเรศ ภูโคกสูง (2541, หน้า 7) ให้ความหมายความพึงพอใจในงานว่า เป็นความรู้สึกที่มีความสุขหรือเจตคติของบุคคลที่มีต่อการปฏิบัติงาน ซึ่งเกิดจากการได้รับการตอบสนองความต้องการในปัจจุบันต่าง ๆ ในการปฏิบัติงาน ถ้าบุคคลมีความรู้สึกหรือเจตคติที่ดีต่อการปฏิบัติงานในทางบวก จะมีผลทำให้เกิดความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน มีการเสียสละ อุทิศกาย แรงใจ และสติปัญญา

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

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

เดอ โนบิล (De Nobile, 2003) ให้ความหมายความพึงพอใจในงานว่า เป็นความรู้สึกที่ดีหรือเป็นบวกเกี่ยวกับการทำงานหรือสภาพแวดล้อมในการทำงาน

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

โดยสรุป ความพึงพอใจในงานหมายถึง ความรู้สึกหรือเจตคติในทางบวกของบุคลากรที่มีต่องานและปัจจัยต่าง ๆ ในการทำงาน ทำให้เกิดความรู้สึกเป็นสุขเมื่อได้ทำงาน พอใจกับงาน มีความกระตือรือร้น มุ่งมั่น ทดมเท อุทิศแรงกายแรงใจให้กับงาน เพื่อให้งานที่ทำได้เกิดประสิทธิภาพและบรรลุเป้าหมาย

ความสำคัญของความพึงพอใจในงาน

ความพึงพอใจในงานเป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่งที่สนองความต้องการของผู้ปฏิบัติงานทางด้านสังคมและการได้รับการยกย่องในสังคม ซึ่งสามารถใช้แทนเงิน จึงเป็นสิ่งที่ควรจัดให้มีในงานทุกประเภท ผู้นำหรือผู้บริหารจำนวนมากมักกละเลยไม่เห็นความสำคัญของความพึงพอใจในงานของผู้ปฏิบัติงาน โดยคิดแต่เพียงการจะเลือกสรรบุคคลให้เหมาะสม กับงานที่จะต้องทำเท่านั้น แต่ไม่ได้ทำให้ผู้ปฏิบัติงานมีความรู้สึกมีความพึงพอใจในงานที่ทำ จึงเป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้ผู้ปฏิบัติงานเปลี่ยนงานบ่อย ลาออกหรือทำงานด้วยความเฉื่อยชา ซึ่งเชย์เลส และสเตราส์ กล่าวว่า ความพึงพอใจในงานเป็นเรื่องละเอียดอ่อนที่เกี่ยวข้องกับความต้องการและจิตใจของแต่ละบุคคลและเป็นสิ่งที่มีความสำคัญต่อผู้ปฏิบัติงานมาก เพราะผู้ปฏิบัติงานต้องการได้รับความสำเร็จตามความนึกคิดของตน กล่าวคือ ผู้ปฏิบัติงานจะมีความรู้สึกสมปรารถนาที่ได้แสดงบทบาทให้เต็มขีดความสามารถขณะที่ยังมีชีวิตอยู่ แต่การที่เขาจะทำเช่นนั้นได้ เขาต้องมีความพึงพอใจในงานของเขาก่อนและบุคคลที่ไม่พึงพอใจในงานของตนถือว่ายังไม่มีวุฒิภาวะทางจิตอย่างเต็มที่ เพราะคนโดยทั่วไปจะใช้เวลาแต่ละวันอยู่กับงานเป็นส่วนใหญ่ แต่ถ้าหากเขาพบว่างานนั้นเป็นงานที่น่าเบื่อ ไม่ท้าทาย และไม่ให้อิสระ เขาก็จะเกิดความเบื่อหน่าย หงุดหงิด รำคาญใจ ซึ่งจะส่งผลร้ายแก่ตัวเขาเองและเพื่อนร่วมงานโดยตรงและอาจจะก่อให้เกิดปัญหาสังคมได้ในที่สุด นอกจากนี้คนที่พอใจในงานจะพบว่า งานเป็น

สิ่งที่สนองต่อความต้องการขั้นพื้นฐานของเขา แต่คนที่ไม่เคยมีความพึงพอใจในงานจะเกิดความท้อแท้ หรือมีข้อขัดแย้งในการทำงานจะทำให้ขวัญและกำลังใจในการทำงานต่ำลงและมีผลทำให้ประสิทธิภาพของงานลดต่ำตามลงไปด้วย สอดคล้องกับเวอร์เทอร์ และเดวิด ที่กล่าวว่า ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานจะมีผลต่อการลาออก การขาดงาน ความประมาท 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 ทักษะที่ติดตัวมาซึ่งจะแสดงให้เห็นถึงความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน โบแชมป์ และ เบาวี (Beauchamp & Bowie, 2004) กล่าวว่า การมีทัศนคติที่ดีต่ออาชีพครู หรือมีความรัก ศรัทธาในอาชีพครู ถือเป็นสิ่งพื้นฐานของความสำเร็จในการสอนหรือการนำหลักสูตรไปใช้ทำให้ครูเกิดขวัญและกำลังใจในการปฏิบัติหน้าที่การสอนให้มีประสิทธิภาพ ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ อันส่งผลให้คุณภาพการศึกษาบรรลุตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ จึงควรส่งเสริมในการสร้างขวัญและกำลังใจให้ครูเกิดความพึงพอใจในงานและเกิดแรงจูงใจในการทำงานให้มากขึ้น

สรุปได้ว่า ความพึงพอใจในงานจะทำให้บุคคลเอาใจใส่ต่องาน ยอมเสียสละเวลาและความสุขส่วนตัวเพื่องาน มีขวัญกำลังใจและความคิดสร้างสรรค์ในการปฏิบัติงานตลอดจนไม่ขาดหรือหยุดงานโดยไม่จำเป็นซึ่ง ส่งผลต่อประสิทธิภาพในการทำงานและเกิดประสิทธิผลตามเป้าหมายขององค์กร

แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับความพึงพอใจในงาน

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

เป็นทฤษฎีที่สำคัญเกี่ยวข้องกับการทำงานของ มนุษย์ การบริหารและการจัดการของผู้บริหารและบุคลากรในสถานศึกษามากที่สุด โดยนำเสนอตามลำดับ ดังนี้

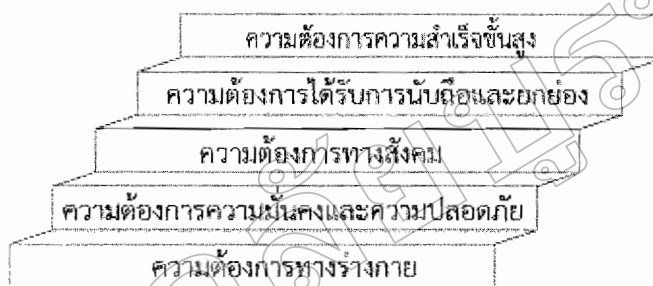
ทฤษฎีความต้องการตามลำดับขั้นของมาสโลว์ (Maslow's Hierarchy of Needs)

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) เป็นความต้องการความมั่นคงปลอดภัยทั้งทางร่างกายและจิตใจ เป็นอิสระจากความกลัว ขู่เข็ญ บังคับ จากผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม เป็นความต้องการที่จะได้รับการปกป้องคุ้มกัน ความต้องการประเภทนี้เริ่มตั้งแต่วัยทารกจนกระทั่งวัยชรา ความต้องการที่จะมีงานทำเป็นหลักแหล่งก็เป็นความต้องการเพื่อสวัสดิภาพของผู้ใหญ่อย่างหนึ่ง
3. ความต้องการทางสังคม (Social Needs) เป็นความต้องการมีมิตรสัมพันธ์กับบุคคลทั่ว ๆ ไป ต้องการให้สังคมยอมรับตนเข้าเป็นสมาชิกได้มีส่วนร่วมในสังคม มนุษย์ทุกคนมีความปรารถนาจะให้เป็นที่รักของผู้อื่น และต้องการมีความสัมพันธ์ผู้อื่นและเป็นส่วนหนึ่งของหมู่ ทราบว่าทุกคนยอมรับตนเป็นสมาชิก คนที่รู้สึกเหงาไม่มีเพื่อน มีชีวิตไม่สมบูรณ์ เป็นผู้ที่จะต้องซ่อมความต้องการประเภทนี้ คนที่รู้สึกว่าเป็นที่รักและยอมรับของหมู่จะเป็นผู้ที่สมปรารถนาในความต้องการความรักและเป็นส่วนหนึ่งของหมู่
4. ความต้องการได้รับการนับถือและยกย่อง (Esteem Needs) ความต้องการประเภทนี้ประกอบด้วยความต้องการที่จะประสบความสำเร็จ มีความสามารถ ความเป็นอิสระและเสรีภาพ ต้องการที่จะให้ผู้อื่นเห็นว่าตนมีความสามารถ มีคุณค่าและมีเกียรติ ต้องการได้รับการยกย่องนับถือจากผู้อื่น ผู้ที่สมปรารถนาในความต้องการนี้จะเป็นผู้มีความมั่นคงในตนเอง เป็นคนมีประโยชน์และมีค่า ตรงข้ามกับผู้ที่ขาดความต้องการประเภทนี้ จะรู้สึกว่างเปล่าไม่มีความสามารถและมีปมด้อย มองโลกในแง่ร้าย
5. ความต้องการความสำเร็จขั้นสูง (Self-Actualization) เป็นความต้องการที่จะรู้จักตนเองตามสภาพที่แท้จริงของตนเอง จะกล้าที่จะตัดสินใจเลือกทางเดินชีวิต รู้จักค่านิยมของตนเอง มีความจริงใจต่อตนเอง ปรารถนาที่จะเป็นคนที่ดีที่สุดเท่าที่จะมีความสามารถทำได้ ทั้งทางด้านสติปัญญา ทักษะ และอารมณ์ความรู้สึกยอมรับตนเองทั้งส่วนดีและส่วนเสียของตน ที่สำคัญที่สุดก็คือการมีสติที่จะยอมรับว่าตนใช้กลไกในการป้องกันตนในการปรับตัวและพยายามที่จะเลิกใช้ เปิดโอกาสให้ตนเองเผชิญกับความจริงของชีวิต เผชิญกับสิ่งแวดล้อมใหม่ ๆ โดยคิดว่าเป็นสิ่งที่ “ท้าทาย”

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

ทฤษฎีของมาสโลว์มุ่งเน้นการบำบัดความต้องการของมนุษย์ เมื่อมนุษย์ได้รับการตอบสนองความต้องการแล้วก็จะเกิดความพึงพอใจ



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

ทฤษฎีของมาสโลว์ ได้ถูกนำมาปรับใช้ในองค์กรต่าง ๆ อย่างกว้างขวางและแตกต่างกันไปตามลักษณะหรือองค์กร เพื่อสร้างความพึงพอใจ หรือตอบสนองความต้องการของคนในองค์กร อันนำไปสู่ประสิทธิภาพในการทำงาน ดังแสดงในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ตัวอย่างการนำทฤษฎีของมาสโลว์มาปรับใช้ในองค์กร (Steers & Portor, 1991, p.160 อ้างถึงใน พิศมัย 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. ความต้องการการยอมรับ นับถือ	เกียรติยศ ชื่อเสียง สถานภาพ	การยอมรับจากสังคม ชนิดของงาน สถานภาพในงาน
5. ความต้องการความสำเร็จ ในงาน	ความก้าวหน้า การสร้างสรรค์ การพัฒนา	งานที่ท้าทาย ผลสัมฤทธิ์ในงาน โอกาสในการสร้างสรรค์ ความก้าวหน้าในองค์กร

ทฤษฎีสององค์ประกอบของเฮิร์ซเบิร์ก (Herzberg's Two Factors Theory)

ทฤษฎีการจูงใจ-คำจูงใจของเฮิร์ซเบิร์ก (Herzberg's Motivative-Maintenance Theory) หรือมีชื่อเรียกอีกหลายชื่อ เช่น Two Factor Theory, Dual Factor Theory หรือ Motivative-Hygiene Theory เป็นทฤษฎีที่กล่าวถึงความพึงพอใจและความไม่พึงพอใจในการปฏิบัติงาน จากการศึกษาของเฮิร์ซเบิร์กและคณะเพื่อนร่วมงาน ได้ทำการทดลองในปี ค.ศ. 1951 ที่เมือง Pittsburg มลรัฐ Pennsylvania ประเทศสหรัฐอเมริกา ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วย วิศวกรและนักบัญชีของบริษัทต่าง ๆ จำนวน 200 คน โดยการสัมภาษณ์เพื่อหาคำตอบว่าสถานการณ์อย่างไร ที่ทำให้วิศวกรและนักบัญชีมีความพึงพอใจในงานมากขึ้นหรือน้อยลง และถามความคิดเห็นของตัวอย่างเกี่ยวกับสภาพการณ์ที่ทำให้เขามีความรู้สึที่ดีต่องานของเขา และผู้สัมภาษณ์ยังให้วิศวกรและนักบัญชีตอบว่า ความรู้สึกพึงพอใจและไม่พึงพอใจในงานนั้นมีผลถึงการปฏิบัติงาน ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และความเป็นอยู่ของตนหรือไม่ ผลจากการศึกษาของเฮิร์ซเบิร์ก สามารถแยกองค์ประกอบที่มีผลต่อความพึงพอใจในงานได้เป็น 2 ประเภท คือ

1. องค์ประกอบจูงใจ (Motivator Factors) เป็นองค์ประกอบที่ทำให้เกิดความพึงพอใจมีอยู่ 5 ประการ คือ

1.1 ความสำเร็จของงาน (Achievement) หมายถึง การที่คนทำงานได้เสร็จสิ้นและประสบผลสำเร็จอย่างดี สามารถแก้ปัญหาต่าง ๆ และรู้จักป้องกันปัญหาที่จะเกิดขึ้น เมื่องาน

ประสบผลสำเร็จจึงเกิดความรู้สึกพอใจและปลื้มในผลสำเร็จของงานนั้น

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

1.3 ลักษณะของงาน (Work Itself) หมายถึง งานที่น่าสนใจ งานที่ต้องอาศัยความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ ทำหาย 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 เงินเดือนและการเลื่อนขึ้นเงินเดือนนั้น 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 สามารถทำงานร่วมกันและเข้าใจซึ่งกันและกัน

2.6 ความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน (Interpersonal Relation with Peers) หมายถึง การติดต่อระหว่างบุคคลกับเพื่อนร่วมงานที่แสดงความสัมพันธ์อันดีต่อกัน สามารถทำงานร่วมกันและเข้าใจซึ่งกันและกัน

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

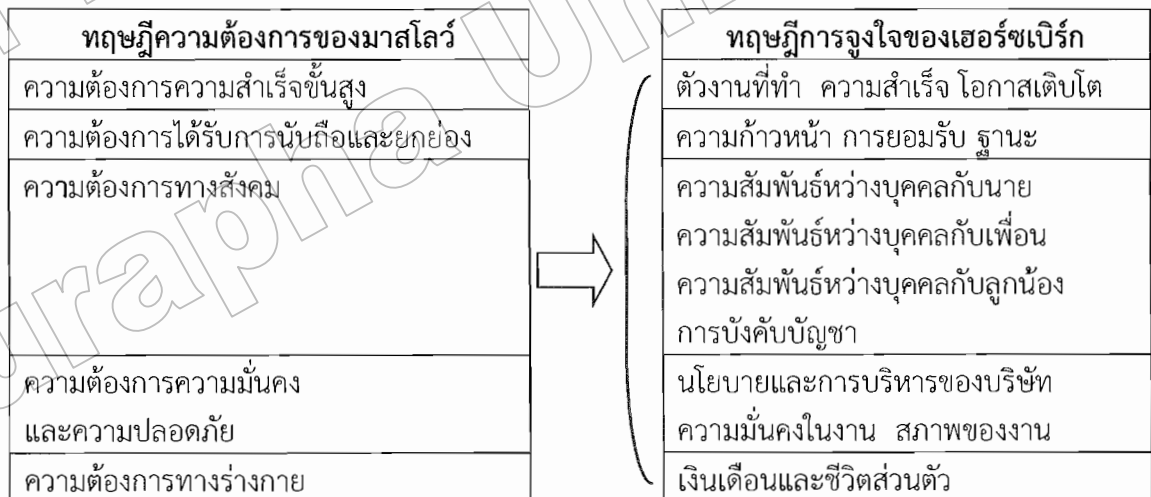
ผลที่ได้รับจากงานของเขา เช่น การที่บุคคลถูกย้ายไปทำงานในที่แห่งใหม่ ซึ่งห่างไกลจากครอบครัว ทำให้เขาไม่มีความสุขและไม่พอใจกับงานในที่แห่งใหม่

2.10 ความมั่นคงในงาน (Job Security) หมายถึง ความรู้สึกของบุคคลที่มีต่อความมั่นคงในงาน ความยั่งยืนของอาชีพหรือความมั่นคงของหน่วยงาน

2.11 วิธีการปกครองบังคับบัญชา (Supervision Techniques) หมายถึง ความรู้ความสามารถของผู้บังคับบัญชาในการดำเนินงาน ให้คำแนะนำหรือความยุติธรรมในการบริหาร

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

จากทฤษฎีมาสโลว์ (Maslow) และเฮิร์ซเบิร์ก (Herzberg) ดังได้กล่าวมา ถึงแม้ทฤษฎีทั้งสองจะมีจุดเน้นและแนวการพิจารณาที่แตกต่างกัน แต่ก็มีคล้ายคลึงกันมาก ดังแสดงในภาพที่ 6



ภาพที่ 6 เปรียบเทียบทฤษฎีความต้องการตามลำดับขั้นของมาสโลว์กับทฤษฎีการจูงใจของเฮิร์ซเบิร์ก (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) เป็นความปรารถนาจะทำสิ่งหนึ่งสิ่งใดให้สำเร็จลุล่วงไปด้วยดี พยายามเอาชนะอุปสรรคต่าง ๆ มีความสบายใจเมื่อประสบความสำเร็จ มีความวิตกกังวลเมื่อประสบความไม่สำเร็จ

2. ความต้องการความผูกพัน (Need for Affiliation) เป็นความต้องการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคม ต้องการความเป็นมิตรและสัมพันธ์ภาพที่อบอุ่น

3. ความต้องการมีอำนาจบารมี (Need for Power) ได้แก่ ความต้องการรับผิดชอบของบุคคลอื่น ต้องการควบคุมและให้ผู้อื่นให้โทษแก่ผู้อื่นได้

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

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

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

1. ความต้องการดำรงอยู่ (Existence Needs) เป็นความต้องการที่จะดำรงชีวิตอันได้แก่ ความต้องการทางด้านร่างกายและความปลอดภัย

2. ความต้องการด้านความสัมพันธ์ (Relatedness Needs) เป็นความต้องการที่จะมีความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ๆ ในสังคม

3. ความต้องการด้านความก้าวหน้า (Growth Needs) เป็นความต้องการขั้นสูงสุดเป็นความต้องการที่จะได้รับการยกย่องในสังคมและประสบความสำเร็จในชีวิต

ความต้องการตามทฤษฎีนี้ตั้งอยู่บนสมมติฐานที่เชื่อว่า เมื่อความต้องการในระดับใดได้รับการตอบสนองน้อย ความต้องการในระดับนั้นจะยิ่งเพิ่มมากขึ้นและความต้องการในระดับต่ำกว่าจะมีมากขึ้นด้วย เมื่อความต้องการในระดับต่ำกว่าได้รับการตอบสนองมาก ความต้องการในระดับสูงกว่าจะมากตามไปด้วยและเมื่อความต้องการสูงสุดได้รับการตอบสนองแล้ว มนุษย์จะแสวงหาความต้องการอื่น ๆ อีก

ความพึงพอใจในงานของครูกับคุณภาพการศึกษา

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

สรุปว่า ความพึงพอใจในงานของครูทำให้ครูเกิดขวัญและกำลังใจในการปฏิบัติหน้าที่การสอนให้มีประสิทธิภาพ ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ อันส่งผลให้คุณภาพการศึกษามุ่งบรรลุตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ จึงควรส่งเสริมการสร้างขวัญและกำลังใจให้ครูเกิดความพึงพอใจในงานและเกิดแรงจูงใจในการทำงานให้มากขึ้น

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

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

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความพึงพอใจในงาน

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า มีผู้ศึกษาเกี่ยวกับความพึงพอใจในงานดังนี้ อัลริกเซน (Ulriksen, 1997) ได้ศึกษาวิจัยเรื่อง การรับรู้ของผู้บริหารและครูในโรงเรียนมัธยมศึกษาที่สัมพันธ์กับปัจจัยความพึงพอใจและความไม่พึงพอใจในงาน ผลการวิจัยพบว่า

1. ครูได้รับความพึงพอใจมากที่สุดจากปัจจัยการตระหนักถึงความสำคัญภายในความสำเร็จ และงานในหน้าที่การงานของตน
2. ครูไม่พึงพอใจต่อปัจจัยที่ส่งผลกระทบจากภายนอก ได้แก่ นโยบายและการบริหารจัดการองค์กร และความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลของคนที่อยู่ใต้บังคับบัญชา นอกจากนี้งานที่ไม่มั่นคง กฎเกณฑ์ที่เข้มงวดเกินไป ขัดต่อความรู้สึก และกฎเกณฑ์ที่ไม่ละเอียด ไม่นั่นนอน ซึ่งจะส่งผลกระทบต่อความสัมพันธ์ระหว่างผู้บังคับบัญชากับผู้ใต้บังคับบัญชาหรือความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนร่วมงาน ตลอดจนการที่ผู้บังคับบัญชาปฏิบัติตนเหมือนเจ้านาย ส่งผลให้เกิดความไม่พึงพอใจในการทำงาน

ราธแมนน์ (Rathmann, 1999) ได้ศึกษาวิจัยเรื่อง ปัจจัยที่ส่งผลกระทบต่อความพึงพอใจในงานของครูในโรงเรียนลูเธอเริน 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 อาจารย์โดยรวมอยู่ในระดับปานกลาง เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า ด้านลักษณะของงานมีคะแนนเฉลี่ยสูงสุด เมื่อจำแนกความพึงพอใจตามเพศโดยส่วนรวมอยู่ในระดับปานกลาง ทั้งเพศชายและเพศหญิง เมื่อจำแนกความพึงพอใจตามประสบการณ์ในการปฏิบัติงาน โดยส่วนรวมอยู่ในระดับปานกลาง เมื่อจำแนกความพึงพอใจตามขนาดของโรงเรียนพบว่า โรงเรียนที่มีระดับความพึงพอใจสูงสุด คือ โรงเรียนขนาดกลาง

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

ระดับสูงส่งผลกระทบต่อด้านบวกต่อจุดมุ่งหมายทางการศึกษา ซึ่งครูที่มีความพึงพอใจในงานในระดับสูงส่งผลกระทบต่อคุณภาพของการศึกษา และส่งผลกระทบต่อความสำเร็จในการเรียนของนักเรียน

สคาลวิก และสคาลวิก (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 ผลการศึกษาพบว่า การให้การสนับสนุนด้านการบริหารงาน เป็นตัวทำนายที่สำคัญที่สุดต่อความพึงพอใจในงานของครู และในขณะเดียวกันความพึงพอใจในงานเป็นตัวทำนายที่สำคัญที่สุดต่อความตั้งใจของครูที่จะอยู่ในอาชีพครูต่อไป ซึ่งเป็นข้อสนับสนุนว่าการให้การสนับสนุนด้านการบริหารงานส่งผลกระทบในเชิงบวกต่อประสิทธิภาพในการสอน การควบคุมพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน และความพึงพอใจกับเงินเดือนที่ได้รับส่งผลกระทบต่อความพึงพอใจในงานและความตั้งใจที่จะอยู่ในอาชีพครู

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

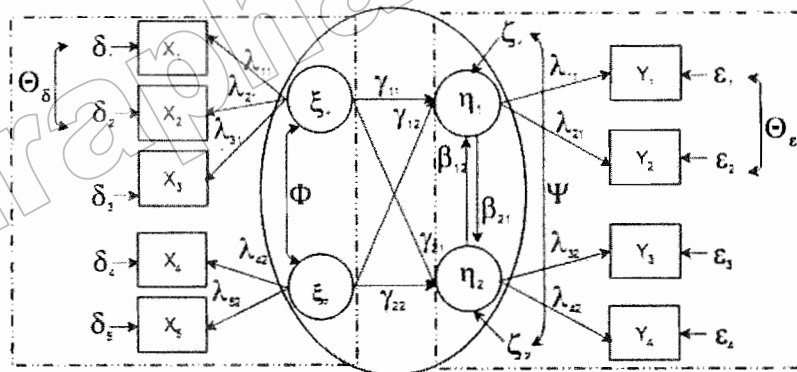
1. โมเดลการวัด (Measurement Model) แบ่งออกเป็นโมเดลสำหรับวัดตัวแปรแฝงภายนอกและโมเดลสำหรับวัดตัวแปรแฝงภายใน โมเดลการวัดทั้งสองเป็นโมเดลแสดงความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นระหว่างตัวแปรแฝงและตัวแปรสังเกตได้ ในโมเดลนี้มีวิธีวิเคราะห์ข้อมูลที่สำคัญ 2 วิธี คือ

1.1 การวิเคราะห์องค์ประกอบ (Factor Analysis) เป็นการวิเคราะห์องค์ประกอบของตัวแปรแฝงที่ไม่สามารถสังเกตได้ด้วยการวัดจากองค์ประกอบของตัวแปรแฝงที่ได้

1.2 การวิเคราะห์การถดถอย (Regression Analysis) เพื่อให้ได้ค่าสถิติที่ช่วยให้ทราบค่าพารามิเตอร์ที่แท้จริง และค่าตัวแปรที่วัดได้จะบอกค่าความคลาดเคลื่อนของการวัดในแต่ละตัวแปร

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

$$\begin{array}{ccc} \text{Measurement Model} & \text{Structural Equation Model} & \text{Measurement Model} \\ X = (\Lambda_x)(\xi) + \delta & \eta = (\beta)(\eta) + (\Gamma)(\xi) + \zeta & Y = (\Lambda_y)(\eta) + \epsilon \end{array}$$



DELTA X KSI ETA ZETA Y EPSILON

Exogenous (Independent) Variables

Endogenous (Dependent) Variables

หมายเหตุ



หมายถึงโมเดลการวัด



หมายถึงโมเดลสมการโครงสร้าง

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

ในที่นี้

NX = จำนวนตัวแปรสังเกตได้ภายนอก

NY = จำนวนตัวแปรสังเกตได้ภายใน

NK = จำนวนตัวแปรแฝงภายนอก

NE = จำนวนตัวแปรแฝงภายใน

เวกเตอร์ของตัวแปรในโมเดล มีสัญลักษณ์อักษรกรีก คำอ่าน และความหมายดังนี้

$X = E_{ks}$ = เวกเตอร์ตัวแปรสังเกตได้ภายนอก X ขนาด $(NX \times 1)$

$Y = W_i$ = เวกเตอร์ตัวแปรสังเกตได้ภายใน Y ขนาด $(NY \times 1)$

$\xi = X_i$ = เวกเตอร์ตัวแปรแฝงภายนอก K ขนาด $(NK \times 1)$

$\eta = E_{ta}$ = เวกเตอร์ตัวแปรแฝงภายใน E ขนาด $(NE \times 1)$

$\delta = \Delta$ = เวกเตอร์ความคลาดเคลื่อน d ในการวัดตัวแปร X ขนาด $(NX \times 1)$

$\epsilon = \text{Epsilon}$ = เวกเตอร์ความคลาดเคลื่อน e ในการวัดตัวแปร Y ขนาด $(NY \times 1)$

$\zeta = \text{Zeta}$ = เวกเตอร์ความคลาดเคลื่อน z ในการวัดตัวแปร E ขนาด $(NE \times 1)$

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

$\Lambda_x = \text{Lambda } X = LX$ = เมทริกซ์สัมประสิทธิ์การถดถอยของ X บน K
ขนาด $(NX \times NK)$

$\Lambda_y = \text{Lambda } Y = LY$ = เมทริกซ์สัมประสิทธิ์การถดถอยของ Y บน E
ขนาด $(NY \times NE)$

$\Gamma = \text{Gamma} = GA$ = เมทริกซ์อิทธิพลเชิงสาเหตุจาก K ไป E
ขนาด $(NE \times NK)$

$\beta = \text{Beta} = BE$ = เมทริกซ์อิทธิพลเชิงสาเหตุระหว่าง E ขนาด $(NE \times NE)$

$\Phi = \text{Phi} = PH$ = เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วม ระหว่าง
ตัวแปรแฝงภายนอก K ขนาด $(NK \times NK)$

$\Psi = \text{Psi} = PS$ = เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วม ระหว่าง
ความคลาดเคลื่อน z ขนาด $(NE \times NE)$

$\Theta_\delta = \text{Theta-delta} = TD$ = เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วม ระหว่าง
ความคลาดเคลื่อน d ขนาด $(NX \times NX)$

$\Theta_\epsilon = \text{Theta-epsilon} = TE$ = เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วม ระหว่าง
ความคลาดเคลื่อน e ขนาด $(NY \times NY)$

ตามกระบวนการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นตรงหรือโมเดล
ลิสเรลนั้น ต้องสร้างโมเดลที่เป็นโมเดลตามสมมติฐานก่อนแล้วจึงดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูล
เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างโมเดลที่สร้างขึ้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งในการวิเคราะห์
จะแตกต่างไปจากสถิติทั่วไปที่การวิเคราะห์ด้วยโมเดลลิสเรลจะเน้นความสำคัญของเมทริกซ์

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

หลักการวิเคราะห์โมเดลลิสเรล

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

1. ลักษณะความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้งหมดภายในโมเดล เป็นความสัมพันธ์เชิงเส้น (Linear) แบบบวก (Additive) และเป็นความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ (Causal Relationships)
2. ลักษณะการแจกแจงของตัวแปรทั้งตัวแปรภายนอกและภายใน รวมทั้ง ความคลาดเคลื่อนต้องเป็นการแจกแจงแบบปกติ และความคลาดเคลื่อนต่าง ๆ ต้องมีค่าเฉลี่ยเป็นศูนย์
3. ลักษณะความเป็นอิสระต่อกันระหว่างตัวแปรกับความคลาดเคลื่อนแบ่งออกเป็น ความเป็นอิสระระหว่างความคลาดเคลื่อนกับตัวแปรแฝง และความเป็นอิสระระหว่าง ความคลาดเคลื่อนด้วยกันเอง
4. กรณีการวิเคราะห์ข้อมูลอนุกรม เวลาที่มีการวัดมากกว่า 2 ครั้ง การวัดตัวแปรต้องไม่ได้รับอิทธิพลจากช่วงเวลาเหลือระหว่างการวัด

จากข้อตกลงเบื้องต้นจะเห็นได้ว่าในโมเดลลิสเรลนั้น มีการผ่อนคลายข้อตกลงของ การวิเคราะห์การถดถอยและการวิเคราะห์อิทธิพลมากกว่าในโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุแบบ ดั้งเดิมเป็นอย่างมาก ดังจะเห็นได้จากการเปรียบเทียบลักษณะของโมเดลเชิงสาเหตุแบบดั้งเดิม (Classical Causal Model) และโมเดลลิสเรล (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542) ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 เปรียบเทียบลักษณะของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุแบบดั้งเดิมและโมเดลลิสเรล

โมเดลเชิงสาเหตุแบบดั้งเดิม (Classical Causal Model)	โมเดลลิสเรล (LISREL Model)
1. ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุทางเดียวแบบ เส้น และแบบบวก	1. ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุทางเดียว และสอง ทาง แบบเส้น และแบบบวก
2. ความคลาดเคลื่อนมีค่าเฉลี่ยเป็นศูนย์และม ีความแปรปรวนคงที่	2. ความคลาดเคลื่อนมีค่าเฉลี่ยเป็นศูนย์และม ีความแปรปรวนคงที่
3. ความแปรปรวนร่วมของเทอมความ คลาดเคลื่อนมีค่าเท่ากับศูนย์ (เป็นอิสระจาก ความคลาดเคลื่อนตัวอื่น)	3. ความแปรปรวนร่วมของเทอม ความคลาดเคลื่อนมีค่าไม่เท่ากับศูนย์ได้ (ความคลาดเคลื่อนมีความสัมพันธ์กันได้)
4. ความแปรปรวนร่วมของเทอมความ คลาดเคลื่อนกับตัวแปรสังเกตได้มีค่าเท่ากับ ศูนย์ (ตัวแปรสังเกตได้และความ คลาดเคลื่อนไม่มีความสัมพันธ์กัน)	4. ความแปรปรวนร่วมของเทอมความ คลาดเคลื่อนกับตัวแปรสังเกตได้มีค่าเท่ากับ ศูนย์
5. ตัวแปรไม่มีความคลาดเคลื่อนในการวัด	5. ตัวแปรทุกตัวในโมเดลมีความคลาดเคลื่อน ในการวัดได้
6. ตัวแปรมีระดับการวัดแบบอันตรภาคเท่านั้น	6. ตัวแปรมีระดับการวัดตั้งแต่ระดับนาม บัญญัติขึ้นไป
7. โมเดลมีเฉพาะตัวแปรสังเกตได้	7. โมเดลมีทั้งตัวแปรสังเกตได้และ ตัวแปรแฝง
8. วิเคราะห์ตามหลักการวิเคราะห์หัตถิพล	8. วิเคราะห์ตามหลักการวิเคราะห์หัตถิพล (Path Analysis) ร่วมกับการวิเคราะห์ องค์ประกอบ (Factor Analysis) พร้อมกัน
9. ต้องแยกคำนวณดัชนีวัดความกลมกลืน	9. คำนวณดัชนีวัดความกลมกลืนใน กระบวนการวิเคราะห์
10. ใช้การประมาณค่าพารามิเตอร์แบบกำลัง สองน้อยที่สุด	10. มีวิธีการประมาณค่าพารามิเตอร์หลาย แบบรวมทั้งวิธีกำลัง สองน้อยที่สุดและ วิธีไล่ค่าสูงสุด

จากตารางที่ 2 จะเห็นได้ว่าโมเดลลิสเรลมีลักษณะเด่นที่ทำให้ผลการวิจัยมีความถูกต้อง
และมีความน่าเชื่อถือ 4 ประการดังนี้

1. หลักการในการวิเคราะห์โมเดล เป็นหลักการที่ตรงตามวิธีวิทยาการวิจัย คือ นักวิจัยได้
มีการสร้างสมมติฐานในการวิจัย ในรูปแบบของความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นระหว่างตัวแปรโดยมี
พื้นฐานมาจากทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง แล้วจึงนำมาวิเคราะห์โมเดลลิสเรลโดยการตรวจสอบว่า
ข้อมูลเชิงประจักษ์กลมกลืนกับโมเดลลิสเรลที่พัฒนาขึ้นหรือไม่

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

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

4. การวิเคราะห์โมเดลลิสเรลสามารถใช้เป็นเครื่องมือในการตรวจสอบ ทฤษฎีที่ผู้วิจัยต้องการศึกษาทั้งในด้านการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างและการตรวจสอบ ความตรงของโมเดล โดยสามารถพิจารณาได้จากดัชนีที่โปรแกรมเสนอไว้ในผลการวิเคราะห์ เช่น ค่าสถิติไค-สแควร์ ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนเปรียบเทียบ (CFI) และค่ารากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนเหลือมาตรฐาน (SRMR) ค่าสถิติและดัชนีเหล่านี้จะบอกว่าโมเดลที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ 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 เนื่องจาก การระบุความเป็นไปได้ค่าเดียวและประมาณค่าพารามิเตอร์มีความเกี่ยวข้อง 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 กฎที่ (T-Rule) ซึ่งสามารถตรวจสอบได้จาก $t < (1/2) (NI) (NI+1)$ เมื่อ NI เป็นจำนวนตัวแปรสังเกตได้ เมื่อตรวจสอบได้ว่า t มีค่าน้อยกว่าจำนวน สมาชิกในเมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วม 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 ต้องเป็นเมทริกซ์ไต้นแนวทแยง และเมทริกซ์ PS ต้องเป็น เมทริกซ์แนวทแยง กฎที่สอง เป็นกฎสำหรับโมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเงื่อนไขพอเพียง ได้แก่ กฎสามตัวบ่งชี้ (Three-Indicator Rule) กล่าวว่า สมาชิกในเมทริกซ์ LX จะต้องมีความไม่เท่ากับศูนย์อย่างน้อยหนึ่งตัวในแต่ละแถว 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 ซึ่งโมเดลจะเป็นโมเดลระบุได้พอดีก็ต่อเมื่อสามารถแสดงได้โดยการแก้สมการโครงสร้างว่าพารามิเตอร์แต่ละค่าจะไดจากการแก้สมการที่เกี่ยวข้องกับความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมของประชากร

3. การประมาณค่าพารามิเตอร์จากโมเดล (Parameter Estimation from the Model)

จุดมุ่งหมายของการประมาณค่าพารามิเตอร์ คือ การหาค่าพารามิเตอร์ที่จะทำให้เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมที่คำนวณได้จากกลุ่มตัวอย่าง (S) และเมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมที่ถูกสร้างขึ้นจากพารามิเตอร์ที่ประมาณค่าได้จากโมเดลตามสมมติฐาน (Σ หรือ Sigma) มีค่าใกล้เคียงกันมากที่สุด ถ้าหากเมทริกซ์ทั้งสองมีค่าใกล้เคียงกัน แสดงว่าโมเดลที่เป็นสมมติฐานมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ในการกำหนดเงื่อนไขให้เมทริกซ์ทั้งสองมีค่าใกล้เคียงกันใช้วิธีการสร้างฟังก์ชันความกลมกลืน (Fit or Fitting Function) รูปแบบของฟังก์ชันทุกฟังก์ชันที่สร้างขึ้นต้องมีคุณสมบัติรวม 4 ประการ คือ

3.1 ฟังก์ชันความ กลมกลืนต้องเป็นสเกลาร์หรือเป็นตัวเลขจำนวน

3.2 ฟังก์ชันความกลมกลืนต้องมีค่ามากกว่าหรือเท่ากับศูนย์

3.3 ฟังก์ชันความกลมกลืน มีค่าเท่ากับศูนย์ เมื่อเมทริกซ์ S และ Σ มีค่าเท่ากันเท่านั้น

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

3.4.1 วิธีการสองน้อยที่สุดไม่ถ่วงน้ำหนัก (Unweighted Least Squares = ULS) การประมาณค่าด้วยวิธีนี้มีความคงเส้นคงวาและเหมาะสมกับข้อมูลที่มีลักษณะการแจกแจงแตกต่างไปจากการแจกแจงแบบพหุนาม แต่ไม่มีประสิทธิภาพและไม่เป็นอิสระจากมาตรวัด

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

3.4.3 วิธีโลคัลไลต์สูงสุด (Maximum Likelihood = ML) การประมาณค่าด้วยวิธีนี้เป็นวิธีที่ใช้ในการวิเคราะห์โมเดลลิเนลที่แพร่หลายมากที่สุด เป็นวิธีประมาณค่าที่มีความคงเส้นคงวา มีประสิทธิภาพ และเป็นอิสระจากมาตรวัด

3.4.4 วิธีการสองน้อยที่สุดถ่วงน้ำหนักทั่วไป (Generally Weighted Least Squares = WLS) การประมาณค่าด้วยวิธีนี้มีความคงเส้นคงวา มีประสิทธิภาพ และเป็นอิสระจากมาตรวัด แต่ถ้าเมทริกซ์มีขนาดใหญ่จะทำให้การประมาณค่า ต้องใช้เวลาคอมพิวเตอร์มาก นอกจากนี้ยังไม่เหมาะสมกับเมทริกซ์ที่มีการตัดข้อมูลสูญหายแบบตัดเฉพาะคู่ที่ขาด

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

4. การตรวจสอบความตรงของโมเดล (Validation of the Model)

ในขั้นตอนนี้เป็นการตรวจสอบความตรงของโมเดลที่เป็นสมมติฐานการวิจัย หรือการประเมินผลความถูกต้องของโมเดล หรือการตรวจสอบความกลมกลืนระหว่างข้อมูลเชิงประจักษ์กับโมเดล ค่าสถิติที่ช่วยในการตรวจสอบความตรงของโมเดลมี 5 วิธี (Joreskog & Sorbom, 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 สมมติฐานทางสถิติว่าฟังก์ชันความกลมกลืนมีค่าเป็นศูนย์ ค่าสถิติไค-สแควร์มีค่าต่ำมาก ยิ่งเข้าใกล้ศูนย์มากเท่าไร แสดงว่าโมเดลลิสเรลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่ง ซาริส และสตรอนฮอร์ท (Saris & Stronkhorst, 1984 p. 200 อ้างถึงใน นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542, หน้า 53) เสนอว่าโมเดลลิสเรลที่มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ค่าสถิติไค-สแควร์ควรมีค่าเท่ากับองศาอิสระ ค่าสถิติไค-สแควร์ขึ้นอยู่กับขนาดกลุ่มตัวอย่างและการฝ่าฝืนข้อตกลงเบื้องต้นเรื่องการแจกแจงปกติพหุนาม ในกรณีใช้กลุ่มตัวอย่างขนาดใหญ่ (มากกว่า 500 หน่วยตัวอย่างขึ้นไป) สถิติไค-สแควร์อาจเสนอแนะว่าให้ปฏิเสธโมเดลองค์ประกอบที่มีความเป็นไปได้ทางทฤษฎี (Plausible Model) เนื่องจากเมื่อกลุ่มตัวอย่างขนาดใหญ่ ความแตกต่างระหว่างโมเดลองค์ประกอบกับข้อมูลเชิงประจักษ์มีเพียงเล็กน้อย ทำให้ค่าสถิติไค-สแควร์มีนัยสำคัญทางสถิติ (Wang, Fan, & Willson, 1996 อ้างถึงใน เสรี ชัดเข้ม, 2548) จึงไม่ควรใช้ค่าสถิติไค-สแควร์ เพียงค่าเดียวในการสรุปความสอดคล้องระหว่างโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Bollen & Long, 1993 อ้างถึงใน เสรี ชัดเข้ม, 2548) ดังนั้นจึงมีการพิจารณาร่วมกับ ค่าสถิติไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Relative Chi-Square) ซึ่งเป็นอัตราส่วนระหว่างค่าสถิติไค-สแควร์กับองศาอิสระ (χ^2/df) โดยหลักทั่วไปคือ ค่าสถิติไค-สแควร์สัมพัทธ์ที่น้อยกว่า 2.00 แสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Mueller, 1986 อ้างถึงใน เสรี ชัดเข้ม, 2548)

4.3.2 ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of Fit Index: GFI) ค่าดัชนี GFI เป็นอัตราส่วนของผลต่างระหว่างฟังก์ชันความกลมกลืน จากโมเดลก่อนปรับและหลังปรับโมเดลกับฟังก์ชันความกลมกลืน ก่อนปรับโมเดลค่าดัชนี GFI จะมีค่าอยู่ระหว่าง 0 และ 1 และเป็นค่าที่ไม่ขึ้นอยู่กับขนาดของตัวอย่าง ค่าดัชนี GFI ที่เข้าใกล้ 1.00 แสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ค่าดัชนี GFI ที่มีค่ามากกว่า .90 แสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดี

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

4.3.4 ค่ารากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนเหลือ (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 อ้างถึงใน เสรี ชัดแจ้ง, 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 ชัดแจ้ง, 2548)

4.4 การวิเคราะห์เศษเหลือหรือความคลาดเคลื่อน (Analysis of Residuals) ในการตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลลิสร่วมกับข้อมูลเชิงประจักษ์จะดูจากเมทริกซ์เศษเหลือหรือความคลาดเคลื่อน ในการเทียบความกลมกลืน (Fitted Residuals Matrix) ถ้าค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานสูงสุด (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 ชัดแจ้ง และสุชาติดา กรเพชรปณี, 2546 อ้างถึงใน เสรี ชัดแจ้ง, 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