

โมเดลเชิงสาเหตุสุขภาวะทางจิตของครูผู้ดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

โดยมีความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาเป็นตัวแปรส่งผ่าน

A Causal Model of Psychological Well-Being among Teachers Supporting
Students with Special Needs and
the Mediating Role of Basic Psychological Needs

สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล^{1*}

Sittipong Wattananonsakul^{1*}

¹คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

(Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University)

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของทุนทางจิตวิทยาที่มีต่อสุขภาวะทางจิตของครูผู้ดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยมีความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาเป็นตัวแปรส่งผ่าน ประชากรที่ศึกษาเป็นครูผู้สอนในโรงเรียนแบบเรียนรวมในเขตกรุงเทพมหานคร ผู้เข้าร่วมการวิจัยได้รับการคัดเลือกโดยวิธีการสุ่มแบบสะดวก ร่วมกับการเข้าร่วมโดยสมัครใจ และมีผู้ให้ข้อมูลครบถ้วนจำนวน 250 คน เก็บข้อมูลด้วยแบบสอบถามข้อมูลทั่วไปแบบวัดสุขภาวะทางจิต แบบวัดทุนทางจิตวิทยา และแบบวัดความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยา ผลการวิเคราะห์สมการโครงสร้างเชิงเส้นพบว่าโมเดลแบบจำลองมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในระดับที่เหมาะสม ผลการวิเคราะห์ค่าอิทธิพลพบว่าทุนทางจิตวิทยามีอิทธิพลทางตรงต่อความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยา และมีอิทธิพลทั้งทางตรงและทางอ้อมต่อสุขภาวะทางจิตผ่านบทบาทของความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยา สอดคล้องกับกรอบทฤษฎีทุนทางจิตวิทยา และทฤษฎีการกำหนดตนเอง โดยพบว่าครูที่มีทุนทางจิตวิทยาสูง ได้แก่ ความหวัง ความเชื่อมั่นในตนเอง ความยืดหยุ่นทางกระบวนการคิด และการมองโลกในแง่ดี มีแนวโน้มรับรู้ว่าการจัดการด้านความเป็นอิสระ การรับรู้ความสามารถ และสัมพันธภาพได้รับการตอบสนองในระดับที่สูงขึ้น ส่งผลให้เกิดความมั่นคงทางอารมณ์ พลังภายใน และสุขภาวะทางจิตที่ดีต่อการปฏิบัติงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผลการศึกษานี้เน้นความสำคัญของการส่งเสริมทุนทางจิตวิทยาและการตอบสนองความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาในฐานะกลไกสำคัญที่ช่วยยกระดับสุขภาวะทางจิตวิทยาของครูในบริบทโรงเรียนแบบเรียนรวม

คำสำคัญ: ทุนทางจิตวิทยา ความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยา สุขภาวะทางจิต ครูผู้ดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

ABSTRACT

This study examined the causal relationships between psychological capital and the psychological well-being of teachers supporting students with special needs, with basic psychological needs serving as a mediating variable. The target population comprised teachers working in inclusive schools in Bangkok. Participants were selected using convenience sampling combined with voluntary participation, yielding a final sample of 250 respondents. Data were collected using a general information questionnaire, a psychological well-being scale, a psychological capital scale, and a basic psychological needs scale. Structural equation modeling (SEM) was employed to test the hypothesized model. The results indicated that the model demonstrated an adequate fit to the empirical data. Psychological capital demonstrated significant direct effects on basic psychological needs, as well as both direct and indirect effects on psychological well-being through the mediating role of basic psychological needs. Consistent with psychological capital theory and self-determination theory, teachers with higher levels of hope, self-efficacy, resilience, and optimism reported greater satisfaction of their needs for autonomy, competence, and relatedness. This was associated with enhanced emotional stability, inner vitality, and overall psychological well-being in their professional roles. The findings highlight the importance of strengthening psychological capital and supporting basic psychological needs as key mechanisms for promoting teacher well-being in inclusive school contexts.

KEYWORDS: Psychological Capital, Basic Psychological Needs, Psychological Well-Being, Teachers Supporting Students with Special Needs

**Corresponding author, E-mail: sittipongw@g.swu.ac.th Tel. 085-1772201*

Received: 20 November 2025 /Revised: 22 January 2026 /Accepted: 18 February 2026 /Published online: 28 April 2026

บทนำ

การดูแลเด็กนักเรียน โดยเฉพาะเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เป็นภารกิจสำคัญที่ผู้ดูแลจำเป็นต้องดำเนินการอย่างเป็นระบบเพื่อส่งเสริมพัฒนาการในทุกมิติอย่างเหมาะสม ควบคู่กับการสนับสนุนพฤติกรรมที่พึงประสงค์ และการป้องกันหรือบรรเทาพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ เพื่อเอื้อต่อการเรียนรู้ การปรับตัว และคุณภาพชีวิตของเด็กในระยะยาว สอดคล้องกับยุทธศาสตร์ชาติและแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาทุนมนุษย์ตั้งแต่วัยเด็ก โดยเน้นว่าการให้ความสำคัญด้านพัฒนาการในวัยเด็กตอนต้น เป็นการจัดการที่คุ้มค่าในระยะยาว ในปัจจุบันการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมตามแนวคิดของ McCarty (2006) และตามพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 มุ่งเน้นให้เด็กทุกคนได้รับโอกาสทางการศึกษาอย่างเท่าเทียม ครูและบุคลากรทางการศึกษาจึงมีบทบาทสำคัญในการดูแล ส่งเสริม และกระตุ้นพัฒนาการของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยต้องสามารถรับมือกับความท้าทายด้านการดูแล ทั้งในด้านการเคลื่อนไหว การสื่อสาร การทำกิจวัตรประจำวัน และผลกระทบทางจิตใจ อย่างไรก็ตาม การดูแลเหล่านี้ส่งผลให้ครูเกิดความเครียดและเหนื่อยล้า หากขาดกลไกสนับสนุนที่เหมาะสม งานวิจัยพบว่าผู้ดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีแนวโน้มประสบปัญหาทางสุขภาพจิต เช่น ภาวะซึมเศร้า วิตกกังวล ความรู้สึกโดดเดี่ยว และหมดไฟ ซึ่งส่งผลต่อคุณภาพชีวิตและประสิทธิภาพในการดูแลเด็กโดยตรง (Kumar et al., 2015)

ในบริบทของโรงเรียนที่เปิดให้มีการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนรวม ครูในโรงเรียนจำเป็นต้องมีแรงจูงใจในการจัดการเรียนรู้และการดูแลนักเรียนในชั้นเรียนทั้งนักเรียนทั่วไปและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ครูมีหน้าที่ปรับวิธีการสอน สภาพแวดล้อมในชั้นเรียน และการประเมินผลให้สอดคล้องกับความแตกต่างระหว่างผู้เรียน รวมทั้งทำงานร่วมกับผู้ปกครอง และทีมสหวิชาชีพในการสนับสนุนพัฒนาการและการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละราย (Xie et al., 2024) ครูจึงอาจได้รับความเสี่ยงต่อภาวะเครียด ส่งผลต่อสุขภาวะทางจิต งานวิจัยจำนวนมากชี้ให้เห็นว่าครูที่ทำงานกับเด็กปฐมวัยและเด็กที่มีความต้องการพิเศษเผชิญความเสี่ยงสูงต่อ ความเครียดจากงาน ความเหนื่อยล้าทางอารมณ์ และอาการซึมเศร้า ส่งผลต่อคุณภาพการสอนและผลลัพธ์การพัฒนาศักยภาพเด็กอย่างมีนัยสำคัญ (Bertieaux et al., 2024) เอกสารหลักฐานก่อนหน้าแสดงให้เห็นว่าระดับสุขภาวะทางจิตของครูเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการตัดสินใจลาออกจากวิชาชีพ โดยภาระงานงานสอนมีลักษณะงานที่ซับซ้อนและก่อให้เกิดการสะสมความเครียดอย่างต่อเนื่อง (Bertieaux et al., 2024) ความเครียดดังกล่าวเพิ่มความเสี่ยงต่อสุขภาวะทางจิต ภาวะหมดไฟในการทำงาน และภาวะซึมเศร้า มีความเชื่อมโยงกับความตั้งใจที่จะละทิ้งวิชาชีพในระยะยาว (Madigan et al., 2023; Bertieaux et al., 2024) โดยเฉพาะครูในระยะเริ่มต้นของการทำงานมักได้รับผลกระทบในระดับที่รุนแรงกว่ากลุ่มอื่น เนื่องจากต้องเผชิญความยากลำบากในการปรับตัวต่อบทบาทและความคาดหวังในบริบทของสถานศึกษา (Mukamurera et al., 2019; Bertieaux et al., 2024)

งานวิจัยก่อนหน้าพบว่าสุขภาวะทางจิตของครูมีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญต่อคุณภาพการจัดการเรียนรู้และพัฒนาการของผู้เรียน โดย Kwon et al. (2021) รายงานว่าอาการซึมเศร้าของครูมีความสัมพันธ์โดยตรงกับคุณภาพชั้นเรียน และผลลัพธ์ด้านพัฒนาการของเด็กในโครงการที่ศึกษา สอดคล้องกับรายงานของ Carver-Thomas และ Darling-Hammond (2017) ระบุว่าผลการลาออกของครูเป็นผลสืบเนื่องสำคัญจากความเหนื่อยล้าและความเครียดเรื้อรัง อันส่งผลกระทบต่อคุณภาพของระบบการศึกษาโดยรวม นอกจากนี้ Johnson et al. (2012) อธิบายว่าความเครียดจากภาระงาน การจัดกิจกรรมรายบุคคล และการรองรับความต้องการเฉพาะของเด็ก เป็นปัจจัยกำหนดคุณภาพห้องเรียนอย่างเด่นชัด

ในบริบทของครูการศึกษาพิเศษ Bertieaux et al. (2024) รายงานว่าครูปฐมวัยในประเทศจีนมีระดับความเหนื่อยล้าสูงและมีความสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อมการทำงานที่กดดัน ขณะที่ Robinson et al. (2019) พบว่าครูการศึกษาพิเศษที่มีภาระงานด้านการจัดการพฤติกรรมเด็กในระดับสูง มีความพึงพอใจในงานลดลงและมีความเสี่ยงต่อภาวะหมดไฟเพิ่มขึ้น อีกทั้ง Linnan et al. (2019) เน้นย้ำว่าปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมการทำงาน สุขภาพ และโครงสร้างของโรงเรียน มีบทบาทสำคัญต่อการเกิดภาวะหมดไฟของครู หลักฐานเชิงประจักษ์เหล่านี้สะท้อนให้เห็นว่าครูที่ทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นกลุ่มที่มีความเปราะบางทางอารมณ์และจิตใจสูง จึงควรได้รับความสนใจด้านสุขภาวะทางจิตอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง เมื่อพิจารณาถึงภาระงานที่ซับซ้อนและความกดดันเฉพาะของครูที่ทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ไม่ว่าจะเป็นการรับมือปัญหาพฤติกรรม การดูแลแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) หรือการประสานงานกับผู้ปกครองและผู้เชี่ยวชาญหลากหลายสาขา งานวิจัยได้ชี้ชัดแล้วว่าปัจจัยเหล่านี้มีผลโดยตรงต่อระดับความเครียด ความเหนื่อยล้าจากงาน และอาการซึมเศร้าของครู (Jeon et al., 2022; Kwon et al., 2021; Kumar, Bhattacharjee & Shah, 2015) ความท้าทายเหล่านี้ไม่เพียงส่งผลกระทบต่อการสอนและผลลัพธ์ของเด็กเท่านั้น แต่ยังสะท้อนถึงสถานะสุขภาวะทางจิต (psychological well-being) ของครูเองด้วย ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญต่อความสามารถในการจัดการเรียนรู้คุณภาพสูงและการคงอยู่ในวิชาชีพอย่างยั่งยืน (Johnson et al., 2012) สุขภาวะทางจิตของครูจึงเป็นผลลัพธ์ทางจิตวิทยา และเป็นปัจจัยเชิงระบบที่กำหนดคุณภาพการศึกษาของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในระยะยาว การทำความเข้าใจปัจจัยที่ส่งผลต่อสุขภาวะทางจิตของครูกลุ่มนี้จึงมีความสำคัญต่อการออกแบบมาตรการสนับสนุนและโปรแกรมแทรกแซงที่เหมาะสมเพื่อลดความเหนื่อยล้าและเสริมสร้างความเข้มแข็งทางจิตใจ

สุขภาวะทางจิต (psychological well-being) เป็นแนวคิดสำคัญในจิตวิทยาเชิงบวกที่มุ่งอธิบายสภาวะการทำงานทางจิตของบุคคลในเชิงศักยภาพ การเติบโต และการดำรงชีวิตอย่างมีความหมาย สุขภาวะทางจิตสะท้อนความสามารถของ

บุคคลในการรับรู้คุณค่าในตนเอง การมีเป้าหมายและความหมายในชีวิต การสร้างความสัมพันธ์เชิงบวกกับผู้อื่น และการจัดการกับความท้าทายของบริบทการดำเนินชีวิตและการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพ ภายใต้กรอบแนวคิดนี้ สุขภาวะทางจิตจึงเป็นคุณลักษณะหรือทรัพยากรภายในที่เอื้อต่อการทำงานได้อย่างไหลลื่น การตัดสินใจอย่างมีคุณภาพ และการคงอยู่ของแรงจูงใจในการทำงานในระยะยาว (Ryff & Singer, 2006) ในบริบทของการทำงาน สุขภาวะทางจิตมีบทบาทสำคัญต่อความสำเร็จเชิงวิชาชีพและประสิทธิภาพในการปฏิบัติงาน โดยบุคคลที่มีระดับสุขภาวะทางจิตสูงมีแนวโน้มแสดงพฤติกรรมเชิงรุก ความมุ่งมั่น และความสามารถในการปรับตัวต่อความเปลี่ยนแปลงได้ดีกว่า ทั้งยังสามารถรับมือกับความเครียดและแรงกดดันจากงานได้อย่างสร้างสรรค์ แนวคิดนี้สอดคล้องกับหลักการของจิตวิทยาเชิงบวกที่เสนอว่าการเสริมสร้างจุดแข็งและทรัพยากรทางจิตใจของบุคคลจะนำไปสู่ผลลัพธ์เชิงบวกทั้งในระดับบุคคลและองค์การ (Ryff & Singer, 2006) โดยจากการศึกษาเอกสารงานวิจัยก่อนหน้าในประเทศส่วนใหญ่ศึกษาวิจัยกับเด็กผู้ที่มีความต้องการพิเศษโดยตรง แต่ขาดการศึกษาเฉพาะที่มุ่งสุขภาวะทางจิตของครูผู้ดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ในบริบทโรงเรียนเรียนรวม เป็นช่องว่างทางด้านการวิจัยที่อาจกล่าวได้ว่ามีความจำเป็นต้องริเริ่มและให้การส่งเสริมสุขภาวะทางจิตกับครู โดยการศึกษาตรวจสอบรูปแบบโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของสุขภาวะทางจิตฯ เพื่อนำไปสู่การนำปัจจัยที่ส่งผลกระทบมาประกอบการจัดทำโปรแกรมเพื่อเพิ่มผลลัพธ์เชิงบวกด้านจิตวิทยา และส่งเสริมให้มีเครื่องมือป้องกันการกระทบกระเทือนทางจิตวิทยาด้วย

ดังนั้น เพื่อเติมเต็มช่องว่างความรู้ (gap of knowledge) จึงทำการศึกษาวิจัยก่อนหน้าด้านจิตวิทยาเชิงบวกที่พบว่าการประยุกต์แนวคิดทางจิตวิทยาเชิงบวกสามารถเสริมสุขภาพจิตและสุขภาวะโดยรวมได้อย่างมีนัยสำคัญ (Jackman & Sisson, 2022) อาศัยพื้นฐานของหลักการทางจิตวิทยาเชิงบวก เพื่อตอบคำถามการวิจัยว่าตัวแปรในกลุ่มจิตวิทยาเชิงบวกใดที่สามารถอธิบายกลไก การเกิดสุขภาวะทางจิตในกลุ่มครูผู้ดูแลเด็กนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้ (Bertieaux et al., 2024; Kun & Gadanez, 2022)

เมื่อพิจารณาทฤษฎีที่เกี่ยวข้องพบว่าทฤษฎีการกำหนดตนเอง (Self-Determination Theory หรือ SDT) ที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจของมนุษย์และความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยามีกลไกเชิงทฤษฎีสามารถอธิบายระดับการเปลี่ยนแปลงของสุขภาวะทางจิตครูผู้ดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้ โดยทฤษฎีรองรับอยู่ในทฤษฎีหลักการกำหนดตนเอง ได้แก่ ทฤษฎีการบูรณาการแรงจูงใจภายในและภายนอก (Oranismic Integration Theory: OIT) มุ่งเน้นไปที่ระดับพฤติกรรมของแต่ละบุคคลโดยมีแรงจูงใจในตนเองและการตัดสินใจด้วยตนเอง แรงจูงใจอาจเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องหรือเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นเองโดยอัตโนมัติก็ได้ แรงจูงใจแบ่งออกเป็น การไม่มีแรงจูงใจ (amotivation) แรงจูงใจภายนอก (extrinsic motivation) และแรงจูงใจภายใน (intrinsic motivation) ตามลำดับ โดยการเพิ่มขึ้นของแรงจูงใจภายในและความหลากหลายของแรงจูงใจภายนอกมีบทบาทสำคัญในกระบวนการทางจิตวิทยาและมีผลต่อการมีพฤติกรรมของบุคคล บุคคลแต่ละคนอาจมีความแตกต่างกันในการแสดงพฤติกรรม เนื่องจากปัจจัยแวดล้อมทางสังคมหรือวัฒนธรรม และความรู้สึกที่มีต่อการกระทำพฤติกรรมนั้น อันทำให้เกิดพฤติกรรมที่ส่งผลทำให้บุคคลมีสุขภาวะที่ดี (Ryan & Deci, 2000)

จากกลไกของทฤษฎีในลำดับความต่อเนื่องของแรงจูงใจดังกล่าวสามารถอธิบายความแตกต่างของพฤติกรรมมนุษย์ในฐานะกระบวนการที่มีระดับของการกำกับตนเองแตกต่างกันตามการรับรู้แหล่งที่มาของการควบคุมพฤติกรรม (perceived locus of causality) โดยลำดับดังกล่าวเรียงจากสภาวะที่บุคคลไม่สามารถกำกับพฤติกรรมของตนเองได้ ไปสู่สภาวะที่พฤติกรรมได้รับการขับเคลื่อนจากความสนใจและคุณค่าภายในอย่างเต็มที่ (Ryan & Deci, 2000) พิจารณาจากโมเดลเชิงทฤษฎีการกำหนดตนเองและทฤษฎีการบูรณาการแรงจูงใจภายในและภายนอก ภาพที่ 1 เห็นได้ว่าในปลายด้านที่มีระดับการกำกับตนเองต่ำสุด บุคคลอยู่ในสภาวะของการขาดแรงจูงใจ (amotivation) แสดงให้เห็นว่าการไม่รับรู้คุณค่าและความหมายของพฤติกรรม รวมถึงการไม่เห็นความเชื่อมโยงระหว่างการทำกับผลลัพธ์ พฤติกรรมในระดับนี้ถูกกำกับด้วยรูปแบบขาดการกำกับ (non-regulation) และมีแหล่งที่มาของการควบคุมแบบไม่เป็นส่วนบุคคล (impersonal locus of causality) ส่งผลให้บุคคลมีแนวโน้มแสดงพฤติกรรมอย่างไม่ตั้งใจ ขาดความรู้สึกลงถึงสมรรถนะ และมีการมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่ำ ถัดมา

ในช่วงของแรงจูงใจจากภายนอก (extrinsic motivation) กระบวนการที่บุคคลค่อย ๆ เปลี่ยนจากการถูกควบคุมโดยแรงกดดันภายนอกไปสู่การกำกับพฤติกรรมจากคุณค่าและความหมายภายใน โดยเริ่มจากการได้รับการกำกับจากภายนอก (external regulation) พฤติกรรมขับเคลื่อนด้วยรางวัล การลงโทษ หรือข้อบังคับทางสังคม ต่อเนื่องไปสู่การกำกับแบบสอดแทรกภายใน (introjected regulation) แรงกดดันเริ่มแปรเปลี่ยนกระบวนการรู้คิดเป็นความรู้สึกผิด ความละอาย หรือการรักษาภาพลักษณ์ของตนเอง แม้ว่าการควบคุมจะย้ายเข้าสู่ภายในบุคคลในระดับหนึ่ง แต่ยังไม่ขาดความเป็นอิสระอย่างแท้จริง (Ryan & Deci, 2000) เมื่อบุคคลรับรู้คุณค่าและความสำคัญของพฤติกรรมในระดับส่วนบุคคล จะเข้าสู่การกำกับแบบระบุคุณค่า (identified regulation) แสดงให้เห็นว่าพฤติกรรมเริ่มสอดคล้องกับเป้าหมายและความหมายของตนเองมากขึ้น และในระดับสูงสุดของแรงจูงใจจากภายนอก คือการกำกับแบบบูรณาการ (integrated regulation) พฤติกรรมจะได้รับการผสานเข้ากับระบบคุณค่า อัตลักษณ์ และตัวตนของบุคคลอย่างกลมกลืน ส่งผลให้การกำกับตนเองอยู่ในระดับสูง แม้ว่าพฤติกรรมยังคงมีลักษณะของแรงจูงใจจากภายนอก ถัดมาในระดับการกำกับตนเองสูงสุด บุคคลอยู่ในสภาวะของแรงจูงใจจากภายใน (intrinsic motivation) พฤติกรรมเกิดจากความสนใจ ความเพลิดเพลิน และความพึงพอใจในกิจกรรมเอง แหล่งที่มาของการควบคุมเป็นแบบภายในอย่างสมบูรณ์ และสะท้อนการบรรลุความสอดคล้องระหว่างการกระทำกับตัวตนและคุณค่าภายในของบุคคล (Luthans & Youssef-Morgan, 2017)

จากโมเดลเชิงทฤษฎีแสดงกลไกต่อเนื่อง (continuum) เป็นหลักการสำคัญของทฤษฎีการบูรณาการแรงจูงใจภายในและภายนอก ว่าแรงจูงใจเป็นกระบวนการเชิงขับเคลื่อนตลอดเวลา ทำให้พฤติกรรมกลายเป็นส่วนหนึ่งของตนเอง (internalization) ยิ่งบุคคลเคลื่อนไปสู่ปลายด้านของแรงจูงใจจากภายในมากเท่าใด ระดับของการกำกับตนเอง ความเป็นอิสระ และความสอดคล้องกับตัวตนจะยิ่งสูงขึ้น เป็นเงื่อนไขสำคัญต่อการพัฒนาสุขภาวะทางจิตด้วย เมื่อนำแนวคิดตามทฤษฎีการกำหนดตนเองและลำดับต่อเนื่องของแรงจูงใจดังกล่าวมาอธิบายโมเดลกรอบแนวคิดในการวิจัยอธิบายสุขภาวะทางจิตของครูฯ เชื่อมโยงกับบริบทขององค์การ ภายใต้กรอบจิตวิทยาเชิงบวกในองค์กร (organizational positive psychology) โดยมุ่งส่งเสริมการพัฒนาทรัพยากรภายในของบุคคลในลักษณะเชิงป้องกันและเชิงเสริมสร้างศักยภาพ (Seligman, 2012) ตัวแปรสำคัญที่ได้รับการศึกษาอย่างมาก คือ ทุนทางจิตวิทยา (psychological capital)



Figure 1 ลำดับต่อเนื่องของประเภทแรงจูงใจและรูปแบบการกำกับพฤติกรรมตาม ทฤษฎีการบูรณาการแรงจูงใจภายในและภายนอก (Oranismic Integration Theory: OIT)

ทุนทางจิตวิทยาเป็นทรัพยากรภายในบุคคลที่ช่วยส่งเสริมสุขภาพทางจิตใจ โดยทุนทางจิตวิทยาเป็นเครื่องบ่งชี้สถานะปัจจุบันของบุคคล รวมถึงศักยภาพในการพัฒนาตนเองต่อไปในอนาคต ทุนทางจิตวิทยามีองค์ประกอบตัวแปร ได้แก่ ความหวัง ช่วยผลักดันให้บุคคลมุ่งบรรลุเป้าหมาย พร้อมเปิดรับการปรับเปลี่ยนวิธีการเพื่อให้สำเร็จตามเป้าหมายเมื่อจำเป็น (Snyder et al., 1991) ความยืดหยุ่นทางกระบวนการคิด สะท้อนความสามารถของบุคคลในการฟื้นกลับจากสถานการณ์ที่ท

ทนาย (Richardson, 2002) การมองโลกในแง่ดี เกี่ยวข้องกับความคาดหวังต่อผลลัพธ์เชิงบวกในชีวิต (Carver & Scheier, 2002) ความเชื่อมั่นในตนเอง หมายถึงความเชื่อว่าตนสามารถทำงานเฉพาะอย่างได้สำเร็จในบริบทที่กำหนด (Stajkovic & Luthans, 1998) องค์ประกอบทั้ง 4 ของทุนทางจิตวิทยาสามารถส่งผลในเชิงบวกต่อผลลัพธ์ทั้งในระดับบุคคล กลุ่ม และองค์กร อย่างไรก็ตาม การผสมองค์ประกอบทั้งสี่ร่วมกันมักให้ผลที่มีอิทธิพลมากกว่าการพิจารณาแบบแยกองค์ประกอบตัวแปร (Luthans et al., 2008) การทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องยังสนับสนุนบทบาทของทุนทางจิตวิทยาว่ามีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญกับตัวแปรด้านบุคคลและด้านองค์การหลากหลายประเภทด้วย (Roche, 2023) Luthans ผู้บุกเบิกงานด้านทุนทางจิตวิทยา ได้เสนอว่า ทุนทางจิตวิทยา มีลักษณะเป็น “agentive” ที่สามารถส่งผลต่อสุขภาพจิต (Maurya & Srivastava, 2022) งานวิจัยก่อนหน้ายังพบว่าทุนทางจิตวิทยา ส่งผลเชิงบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Salavou et al., 2023) และยังมีรายงานความสัมพันธ์ระหว่าง ทุนทางจิตวิทยา และสุขภาพจิตของบุคคล (Maurya & Srivastava, 2022) การศึกษาก่อนหน้ากับกลุ่มนักศึกษา พบว่า นักศึกษาที่มีทุนทางจิตวิทยา สูงมีโอกาสประสบความสำเร็จและความเครียดน้อยกว่าอย่างมีนัยสำคัญ ผลลัพธ์เหล่านี้ชี้ให้เห็นว่า การเสริมสร้างทุนทางจิตวิทยาสามารถเป็นแนวทางสำคัญในการพัฒนาสุขภาพจิตในกลุ่มบุคคลได้ (Luthans et al., 2008)

ทุนทางจิตวิทยาได้รับการยอมรับว่าเป็นทรัพยากรภายในบุคคลที่ช่วยส่งเสริมสุขภาวะทางจิต โดยประกอบด้วย ความหวัง ความเชื่อมั่นในตนเอง ความยืดหยุ่นทางกระบวนการคิด และการมองโลกในแง่ดี มีอิทธิพลเชิงบวกต่อการทำงาน การเผชิญความเครียด และสุขภาวะทางจิตในหลายประชากรกลุ่ม (Jackman & Sisson, 2022; Luthans & Avolio, 2014) อย่างไรก็ตาม กลไกทางจิตวิทยาที่เชื่อมโยงระหว่างทุนทางจิตวิทยา และสุขภาวะทางจิตยังอธิบายได้ไม่ชัดเจนในกลุ่มครูผู้ดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งต้องเผชิญความเครียดเชิงอารมณ์สูงและบริบทการทำงานที่ทำลายมากกว่าปกติ

งานวิจัยก่อนหน้าได้แสดงความสัมพันธ์ระหว่างทุนทางจิตวิทยากับผลการปฏิบัติงาน ทักษะคิดเชิงบวกต่อการทำงาน และสุขภาวะในการทำงาน (Luthans & Youssef-Morgan, 2017) การพัฒนาแนวคิดทุนทางจิตวิทยาในบริบทของจิตวิทยาเชิงบวกในองค์กรเสริมสร้างทรัพยากรทางจิตของบุคคล อันนำไปสู่การเพิ่มระดับสุขภาวะที่รับรู้ได้ รวมถึงการยกระดับประสิทธิภาพในการปฏิบัติงาน อย่างไรก็ตาม งานวิจัยที่มุ่งศึกษาความเชื่อมโยงระหว่างทุนทางจิตวิทยาและสุขภาวะ โดยเฉพาะในกลุ่มครูที่สอนในบริบทโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรู้อย่างมีจำนวนจำกัด ทั้งในบริบทการศึกษาและบริบทการทำงานโดยทั่วไป (Kun & Gadanez, 2022; Bertieaux et al., 2024) เมื่อพิจารณาตามลำดับต่อเนื่องของประเภทแรงจูงใจ และรูปแบบการกำกับพฤติกรรมตามทฤษฎีการบูรณาการแรงจูงใจภายในและภายนอก พบเช่นกันว่าทุนทางจิตวิทยาส่งผลให้แหล่งที่มาของการควบคุมพฤติกรรมเคลื่อนจากระดับภายนอกไปสู่ระดับภายในตามลำดับความต่อเนื่อง (continuum) ของแรงจูงใจตามทฤษฎีด้วย

ตามกรอบแนวคิดของทฤษฎีความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยา สุขภาวะทางจิตเกิดขึ้นได้เมื่อบุคคลมีความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาสามประการ ได้แก่ ความรู้สึกรู้สึกมีความสามารถ (competence) ความสัมพันธ์ที่ดี (relatedness) และความเป็นเจ้าของการกระทำของตน (autonomy) ได้รับการตอบสนองอย่างเพียงพอ การมีทุนทางจิตวิทยาในระดับสูงช่วยให้ครูสามารถรู้สึกรู้สึกมีความสามารถในการจัดการปัญหา รู้สึกเชื่อมโยงกับนักเรียนและเพื่อนร่วมงาน และมีความเป็นอิสระในการใช้วิจารณญาณทางวิชาชีพ ความต้องการเหล่านี้เป็นแรงจูงใจภายในที่ช่วยให้มนุษย์มีความเจริญงอกงามและมีความสุขในการทำสิ่งต่าง ๆ และการใช้ชีวิต โดยจะเป็นพลังที่กระตุ้นให้เกิดพฤติกรรม ความพึงพอใจต่อความต้องการพื้นฐานทางจิตทั้ง 3 องค์ประกอบร่วมกับบริบทแวดล้อมที่ให้การสนับสนุนช่วยเพิ่มสุขภาวะที่ดีและคุณภาพชีวิตโดยรวมของบุคคลได้ (Deci & Ryan, 2000) โดยมีการศึกษาพบว่าความต้องการพื้นฐานทางจิตที่เกี่ยวข้องกับความต้องการส่วนบุคคลเมื่อได้รับการตอบสนองเชิงบวกจะส่งผลให้เกิดสุขภาวะทางจิต หากความต้องการพื้นฐานทางจิตทั้ง 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การมีอิสระแห่งตน การมีความสามารถ และการมีสัมพันธ์ภาพกับผู้อื่น ได้รับการสนับสนุนในที่ทำงาน พนักงานจะมีระดับของสุขภาพจิตเพิ่มสูงขึ้น (Deci & Ryan, 2000; Munyod & Wattananonsakul, 2025) ด้วยเหตุนี้ ความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาจึงมี

บทบาทเป็นกลไกสื่อกลางสำคัญที่อธิบายว่าเหตุใด ทักษะทางจิตวิทยา จึงสามารถส่งผลเชิงบวกต่อสุขภาวะทางจิตได้ โดย ทักษะทางจิตวิทยา ทำหน้าที่เป็นทรัพยากรภายในที่ช่วยเพิ่มความสามารถในการตอบสนองความต้องการพื้นฐาน และเมื่อความต้องการเหล่านี้ได้รับการเติมเต็ม ก็จะนำไปสู่สุขภาวะทางจิตที่สูงขึ้น (Snyder et al., 1991; Richardson, 2002; Maurya & Srivastava, 2022)

การที่บุคคลมีทักษะทางจิตวิทยาในระดับสูงจะช่วยส่งเสริมการตอบสนองความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยา (Basic Psychological Needs) เนื่องด้วยบุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง (efficacy) และมีความยืดหยุ่นทางจิต (resilience) มักจะเผชิญกับความท้าทายในสถานศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ ส่งผลให้เกิดการรับรู้ถึงความสามารถ (competence) ของตนเองในการจัดการเรียนรวม และกล้าที่จะใช้อิสระ (autonomy) ในการตัดสินใจเชิงวิชาชีพ สอดคล้องกับแนวคิดของทฤษฎีความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยา Ryan และ Deci (2000) ที่ระบุว่า ปัจจัยสนับสนุนทางจิตวิทยาเป็นตัวแปรสำคัญที่นำไปสู่ความผาสุกและการเติบโตทางสังคมของบุคคล ภายใต้กรอบนี้ ความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยา ได้แก่ ความเป็นอิสระในการกำหนดตนเอง ความรู้สึกมีขีดความสามารถ และความสัมพันธ์กับผู้อื่น ทำหน้าที่เป็นกลไกเชิงจิตวิทยาที่เชื่อมระหว่างทักษะทางจิตวิทยากับผลลัพธ์ด้านสุขภาวะทางจิต กล่าวคือ เมื่อบุคคลมีระดับของทักษะทางจิตวิทยาสูง จะมีแนวโน้มรับรู้การควบคุมพฤติกรรมจากภายในมากขึ้น เอื้อต่อการตอบสนองความต้องการพื้นฐานทั้งสามประการ และส่งเสริมการเคลื่อนไหวของแรงจูงใจไปสู่ระดับการกำกับแบบบูรณาการและแรงจูงใจจากภายใน ผลลัพธ์ของกระบวนการดังกล่าวสะท้อนออกมาในรูปของสุขภาวะทางจิตที่สูงขึ้น ทั้งในมิติของความพึงพอใจในชีวิต ความรู้สึกมีคุณค่าในตนเอง และความหมายในชีวิต โดยโมเดลกรอบแนวคิดจึงตั้งอยู่บนสมมติฐานเชิงทฤษฎีว่า ทักษะทางจิตวิทยาส่งผลต่อสุขภาวะทางจิตทั้งโดยตรงและโดยอ้อมผ่านการตอบสนองความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยา สอดคล้องกับหลักการของทฤษฎีการกำหนดตนเองที่เน้นบทบาทของการกำกับตนเองและการทำให้พฤติกรรมสอดคล้องกับตัวตนในฐานะกลไกสำคัญของการพัฒนาสุขภาวะที่ยั่งยืน (Ryan & Deci, 2000)

ผลการวิจัยก่อนหน้านี้ชี้ให้เห็นถึงการเชื่อมโยงตัวแปรที่ศึกษา อย่างไรก็ตามในประเด็นด้านการศึกษา ตัวแปรในฐานะตัวแปรส่งผ่าน (mediating variable) เป็นเรื่องที่ต้องให้ความพยายามด้านทักษะการวิเคราะห์ทางสถิติที่ซับซ้อนขึ้น เป็นช่องว่างองค์ความรู้ที่สำคัญด้วยข้อจำกัดด้านการวิเคราะห์ทางสถิติ ส่วนใหญ่การศึกษาก่อนหน้าศึกษาความสัมพันธ์ หรือความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่มีตัวแปรต้น และตัวแปรตาม ใช้การวิเคราะห์ที่ดั้งเดิมทำให้ขาดสารสนเทศในตัวแปรส่งผ่าน หรือโครงสร้างความสัมพันธ์ของตัวแปรที่ซับซ้อนตามทฤษฎีทางมนุษยศาสตร์ และสังคมศาสตร์ ดังนั้นการออกแบบโครงสร้างความสัมพันธ์ตัวแปรที่ซับซ้อนจึงสามารถวิเคราะห์ด้วยสถิติชนิดหลายตัวแปร (multivariate data analysis) การศึกษาในต่างประเทศที่ระบุความต้องการพื้นฐานทางจิตเป็นตัวแปรส่งผ่านทำการศึกษาเฉพาะตัวแปรความต้องการทางจิตตัวหนึ่งเท่านั้น ดังนั้นเพื่อให้ตอบประเด็นคำถามวิจัยการใช้กลไกแรงจูงใจทั้ง 3 องค์ประกอบ จะช่วยอธิบายการเกิดสุขภาวะทางจิตของบุคคลได้ละเอียดมากขึ้น การศึกษานี้จึงทำการศึกษาก่อนหน้าจำนวน 3 ตัวแปร เป็นประเด็นที่สามารถตอบปัญหาได้ลึกซึ้งมากขึ้น เช่น กระบวนการกลไกทางการรู้คิด ที่จะส่งผลต่ออารมณ์ความรู้สึก นำไปสู่การเกิดสุขภาวะในมิติต่าง ๆ

การศึกษานี้ครั้งนี้ อาศัยแนวคิด ทฤษฎี และการศึกษาการวิจัยก่อนหน้าจึงออกแบบกรอบแนวคิดการวิจัย เชื่อมโยงความสัมพันธ์ตัวแปร รูปแบบโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของ ทักษะทางจิตวิทยา ประกอบไปด้วย 4 ตัวแปรย่อย ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตนเอง ความหวัง ความยืดหยุ่นทางจิตใจ และการมองโลกในแง่ดี ที่ส่งผลต่อสุขภาวะทางจิตของผู้ดูแลแบบไม่เป็นการวิพากษ์ใหญ่ที่เป็นครูหรือบุคลากรทางการศึกษาที่ทำหน้าที่สอน ดูแลนักเรียนผู้ที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนร่วมในชั้นเรียน พิจารณาจาก 3 องค์ประกอบย่อย ได้แก่ การยอมรับในตนเอง การมีสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่น ความสามารถในการจัดการบริบทแวดล้อม และศึกษาความต้องการทางจิตเป็นตัวแปรส่งผ่าน จากนั้นกำหนดสมมติฐานความสัมพันธ์เชิงสาเหตุทางตรงและทางอ้อมระหว่างทักษะทางจิตวิทยากับสุขภาวะทางจิตผ่านตัวแปรส่งผ่าน ได้แก่ ความต้องการทางจิตวิทยา

ผลจากการศึกษาครั้งนี้เป็นประโยชน์ต่อนักวิชาชีพทางด้านสุขภาพหรือผู้ที่เกี่ยวข้องในการประยุกต์และสร้างโปรแกรมหรือกรอบแนวคิดที่ช่วยส่งเสริมสุขภาพทางจิตให้แก่ผู้ดูแลแบบไม่เป็นทางการวัยผู้ใหญ่ที่เป็นครูและบุคลากรทางการศึกษาที่ทำหน้าที่สอน ดูแลนักเรียนผู้ที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนร่วมในชั้นเรียน ประยุกต์หลักการทางจิตวิทยาพัฒนาการ และจิตวิทยาการศึกษาพื้นฐานของกลุ่มมนุษยนิยม (humanistic approach) สนับสนุนการทำงาน อำนวยความสะดวกช่วยเหลือแก่ผู้รับบริการให้มีการทำหน้าที่ส่วนบุคคลและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ผู้ดูแล ตลอดจนผู้เกี่ยวข้อง มุ่งเน้นที่อารมณ์ สังคม สุขภาพ พัฒนาการ ผ่านการบูรณาการทฤษฎีจิตวิทยา งานวิจัยและการฝึกปฏิบัติ การช่วยเหลือบุคคลให้พัฒนาสุขภาพทางจิต (psychological well-being) สุขภาพทางกาย (physical well-being) แก้ปัญหาวิกฤตการณ์ เพิ่มความสามารถที่เติมเต็มในชีวิตกับประสบการณ์ที่ผ่านมา เมื่อนำมาพิจารณาเกี่ยวกับการศึกษาปรากฏการณ์ของกลุ่มผู้ดูแลแบบไม่เป็นทางการวัยผู้ใหญ่ที่เป็นครูและบุคลากรทางการศึกษาที่ทำหน้าที่สอน ดูแลนักเรียนผู้ที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนร่วมในชั้นเรียน จึงทำให้ถอดกลไกทางจิตที่สำคัญเพื่อเป็นข้อมูล ในการพัฒนาโปรแกรมการศึกษานักเรียน ด้วยการพัฒนากลไกของทุนทางจิตวิทยา ร่วมกับความต้องการทางจิตวิทยาพื้นฐาน ที่จะช่วยส่งเสริมฯ ผ่านการให้การศึกษาเชิงจิตวิทยา (psycho-education) ต่อไป

ในบริบทของกรุงเทพมหานคร แม้โรงเรียนจำนวนมากได้ดำเนินการจัดการเรียนรวมเพื่อรองรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษอย่างต่อเนื่อง แต่ยังไม่ปรากฏช่องว่างขององค์ความรู้ด้านสุขภาพทางจิตของครูผู้ดูแลเด็กกลุ่มนี้โดยตรง งานวิจัยที่มีอยู่ส่วนใหญ่มุ่งเน้นผลลัพธ์ด้านผู้เรียนหรือประสิทธิภาพของระบบการจัดการเรียนการสอน มากกว่าการสำรวจกลไกเชิงจิตวิทยาที่หล่อหลอมสุขภาพของครูในฐานะผู้ให้การดูแลหลัก ดังนั้น การศึกษานี้จึงมุ่งพัฒนาและทดสอบโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของสุขภาพทางจิตในกลุ่มครูผู้ดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อเป็นหลักฐานเชิงประจักษ์ในการออกแบบโปรแกรมสนับสนุนที่สามารถเสริมสร้างพลังทางจิต ปกป้องผลกระทบทางจิตวิทยาจากภาระงาน และยกระดับคุณภาพการดูแลและการจัดการเรียนรู้ในระยะยาว อีกทั้งยังได้แบบวัดในการทำการคัดกรองคุณลักษณะทุนทางจิตวิทยา แบบวัดสุขภาพทางจิต และแบบวัดกลไกความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยา เพื่อทำการคัดกรองนำไปสู่กระบวนการให้คำปรึกษาเชิงจิตวิทยา หรือการให้ความรู้เชิงจิตวิทยาศึกษาแก่ครูผู้ให้การดูแลแบบไม่เป็นทางการที่ดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ต้องให้ความช่วยเหลือ ดูแลอย่างต่อเนื่อง

วัตถุประสงค์

1. เพื่อตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของทุนทางจิตวิทยาที่ส่งผลต่อสุขภาพทางจิตของครูผู้ดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยมีความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาเป็นตัวแปรส่งผ่าน
2. เพื่อศึกษาอิทธิพลของทุนทางจิตวิทยาที่ส่งผลต่อสุขภาพทางจิตของครูผู้ดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ทั้งทางตรงและทางอ้อม โดยมีความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาเป็นตัวแปรส่งผ่าน

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ หมายถึงกรอบแนวคิดหรือแบบจำลองทางสถิติที่อธิบายความเชื่อมโยงและทิศทางความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต้น (independent variables) ตัวแปรส่งผ่าน (mediating variables) และตัวแปรตาม (dependent variables) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อทดสอบว่าเหตุปัจจัยหนึ่งสามารถส่งผลต่อผลลัพธ์อีกปัจจัยหนึ่งได้อย่างมีเหตุมีผลเพียงใด ทั้งทางตรง (direct effect) และทางอ้อม (indirect effect)

2. ทุนทางจิตวิทยา (psychological capital) หมายถึง สภาวะพลังเชิงบวกภายในบุคคลที่ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตนเอง (self-efficacy) ความเชื่อมั่นว่าตนสามารถปฏิบัติงานหรือจัดการสถานการณ์ได้สำเร็จ ความหวัง (hope) การตั้งเป้าหมายและมีเส้นทางในการไปสู่เป้าหมาย พร้อมความยืดหยุ่นในการปรับ

วิธีการเมื่อเผชิญอุปสรรค ความยืดหยุ่น (resilience) ความสามารถในการฟื้นตัวจากเหตุการณ์กดดันหรือปัญหาต่าง ๆ การมองโลกในแง่ดี (optimism) ทักษะคิดเชิงบวกต่อผลลัพธ์ในอนาคต ทักษะทางจิตวิทยาสะท้อนศักยภาพภายในที่ช่วยให้บุคคลเผชิญความเครียด ปรับตัว และคงการทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3. ความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยา (basic psychological needs) หมายถึง ความต้องการภายในที่จำเป็นต่อแรงจูงใจ การพัฒนานตนเอง และสุขภาวะทางจิต ตามกรอบทฤษฎีการกำหนดตนเอง (self-determination theory) ซึ่งประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ความต้องการมีอิสระแห่งตน (autonomy) การรู้สึกว่าการกระทำของตนเกิดจากการเลือกและการตัดสินใจด้วยตนเอง ความต้องการมีความสามารถ (competence) การรู้สึกว่าตนมีศักยภาพและสามารถจัดการงานหรือสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ ความต้องการมีสัมพันธภาพ (relatedness) การรู้สึกได้รับการยอมรับ การเชื่อมโยง และความสัมพันธ์ที่มีคุณภาพกับผู้อื่น การได้รับการตอบสนองของความต้องการทั้ง 3 ด้านจะนำไปสู่แรงจูงใจภายในและสุขภาวะที่ดีขึ้น

4. สุขภาวะทางจิต (psychological Well-being) หมายถึง สภาวะการดำรงชีวิตอย่างเต็มความสามารถ การเติบโตทางจิตใจ และความพึงพอใจต่อชีวิต โดยพิจารณาจากกรอบแนวคิดของ Ryff (2006) ในการศึกษาวิจัยนี้ผู้วิจัยเลือกใช้ 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การยอมรับตนเอง (self-acceptance) การมีทัศนคติที่ดีต่อคุณค่าของตนและการยอมรับทั้งด้านบวกและด้านที่ต้องพัฒนา ความสัมพันธ์เชิงบวกกับผู้อื่น (positive relations with others) การสร้างและรักษาความสัมพันธ์ที่มีความอบอุ่น ไว้วางใจ และเกื้อกูล การจัดการสิ่งแวดล้อม (environmental mastery) ความสามารถในการควบคุม ปรับตัว และใช้ประโยชน์จากสิ่งแวดล้อมเพื่อให้บรรลุเป้าหมายในชีวิต ระดับสุขภาวะทางจิตแสดงให้เห็นถึงการดำเนินชีวิตอย่างมีความหมายและศักยภาพในการจัดการความท้าทายในชีวิตประจำวัน

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงปริมาณที่ได้รับการรับรองจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์จากคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เลขที่ SWUEC- 682358 การวิจัยมุ่งศึกษาการพัฒนาและตรวจสอบความตรงของโมเดลเชิงสาเหตุของสุขภาวะทางจิตของครูผู้ดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โรงเรียนที่เปิดให้มีการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนรวม รวมถึงศึกษาบทบาทของความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาในฐานะตัวแปรส่งผ่านระหว่างทุนทางจิตวิทยาและสุขภาวะทางจิตของครูผู้ดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

การวิเคราะห์ข้อมูลดำเนินการด้วยเทคนิคการสร้างแบบจำลองสมการเชิงโครงสร้าง โดยใช้โปรแกรมสถิติ LISREL เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลที่พัฒนาขึ้น ขั้นตอนเริ่มจากการบรรณาธิกรข้อมูล ได้แก่ การตรวจสอบความครบถ้วนของข้อมูล การจัดการค่าขาดหาย การตรวจสอบค่าผิดปกติ และการประเมินการกระจายตัวของข้อมูลในเบื้องต้น จากนั้นตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์ ได้แก่ ความเป็นปกติพหุ (multivariate normality) ความเป็นอิสระของความคลาดเคลื่อน และปัญหาภาวะร่วมเส้นตรงพหุ (multicollinearity) เมื่อผ่านการตรวจสอบเบื้องต้นแล้ว ทำการคำนวณเมทริกซ์สหสัมพันธ์ และแปลงเป็นเมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วม (variance-covariance matrix) เพื่อนำเข้าสู่การประมาณค่าในโมเดลสมการเชิงโครงสร้าง การประมาณค่าพารามิเตอร์ดำเนินการด้วยวิธีแมกซ์ลิคไลฮูด พร้อมทั้งประเมินความสอดคล้องของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์โดยใช้ดัชนีความกลมกลืนของโมเดล ได้แก่ ค่าไคสแควร์ต่อองศาอิสระ (χ^2/df) ดัชนีความสอดคล้องเชิงเปรียบเทียบ (CFI) ค่าความคลาดเคลื่อนกำลังสองเฉลี่ยโดยประมาณ (RMSEA) และค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานเฉลี่ย (SRMR) ดำเนินการผ่อนคลายข้อตกลงของโมเดลและปรับแก้โมเดลกรณีที่โมเดลเบื้องต้นไม่สอดคล้องกับข้อมูลตามเกณฑ์ที่กำหนด อาศัยพิจารณาค่าดัชนีการปรับแก้ (modification indices) ภายใต้กรอบทฤษฎีเป็นหลัก จากนั้นประเมินค่าน้ำหนักองค์ประกอบและค่าสัมประสิทธิ์เส้นทางทั้งทางตรงและทางอ้อม พร้อมตรวจสอบนัยสำคัญทางสถิติและขนาดอิทธิพล เพื่อสรุปความสัมพันธ์เชิงสาเหตุและบทบาทของตัวแปรส่งผ่านในโมเดลที่พัฒนา

ประชากร และตัวอย่างวิจัย

1) ประชากรในการวิจัยนี้ ได้แก่ ครูผู้สอนประจำในโรงเรียนแบบเรียนรวมในเขตกรุงเทพมหานคร โรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนรวม โดยรับนักเรียนทั่วไปและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมกันในห้องเรียนเดียวกัน และมีการปรับการจัดการเรียนรู้และการสนับสนุนให้สอดคล้องกับความแตกต่างระหว่างผู้เรียน

2) กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยนี้ ได้แก่ ครูผู้สอนจากโรงเรียนแบบเรียนรวมในเขตกรุงเทพมหานครที่เข้าร่วมโครงการอบรมครูและแสดงความสมัครใจเข้าร่วมการวิจัย โดยได้รับการคัดเลือกด้วยการเลือกแบบสะดวก (convenience sampling) ร่วมกับการเข้าร่วมโดยสมัครใจ และคัดเลือกผู้ที่มีคุณสมบัติตามเกณฑ์คัดเลือกเข้า ทั้งนี้ มีผู้ให้ข้อมูลครบถ้วนจำนวน 250 คน

การวิจัยนี้คัดเลือกผู้เข้าร่วมวิจัยจากครูผู้สอนในโรงเรียนแบบเรียนรวมในเขตกรุงเทพมหานคร โดยใช้การคัดเลือกแบบไม่อาศัยความน่าจะเป็น ได้แก่ การเลือกแบบสะดวก (convenience sampling) ร่วมกับการเข้าร่วมโดยสมัครใจ กระบวนการรับสมัครดำเนินการผ่านโครงการอบรมครูซึ่งมีตัวแทนจากโรงเรียนแบบเรียนรวมในพื้นที่กรุงเทพมหานครเข้าร่วม ผู้วิจัยประสานงานกับผู้จัดการอบรมเพื่อประชาสัมพันธ์การเชิญชวนเข้าร่วมการวิจัย พร้อมชี้แจงวัตถุประสงค์ ขั้นตอน ระยะเวลา และสิทธิของผู้เข้าร่วมอย่างชัดเจน ผู้ที่แสดงความประสงค์เข้าร่วมได้รับเอกสารข้อมูลสำหรับผู้เข้าร่วมการวิจัย และผ่านการคัดกรองคุณสมบัติตามเกณฑ์คัดเลือกเข้า ได้แก่ เป็นครูผู้สอนประจำในโรงเรียนแบบเรียนรวมในเขตกรุงเทพมหานคร ปฏิบัติหน้าที่สอนในห้องเรียนที่มีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไป และมีประสบการณ์ในการจัดการเรียนรู้ในบริบทการศึกษาแบบเรียนรวมไม่น้อยกว่า 1 ปี ผู้ที่ผ่านเกณฑ์และให้ความยินยอมเข้าร่วมการวิจัยจึงตอบแบบสอบถามด้วยตนเอง โดยการเข้าร่วมเป็นไปโดยสมัครใจ ไม่มีผลต่อการประเมินผลการปฏิบัติงานหรือสิทธิประโยชน์ใด ๆ และสามารถถอนตัวได้ตลอดเวลา

ผู้วิจัยตรวจสอบความครบถ้วนของแบบสอบถามและคัดเฉพาะข้อมูลที่ตอบสมบูรณ์และเป็นไปตามเกณฑ์คุณภาพข้อมูลเพื่อใช้ในการวิเคราะห์ขั้นสุดท้าย ส่งผลให้ได้กลุ่มตัวอย่างที่สมบูรณ์จำนวน 250 คน นำไปใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติต่อไป ครูและบุคลากรทางการศึกษาที่มีหน้าที่สอนและดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนเรียนรวมในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยตัวอย่างได้มาจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (multistage sampling) โดยในขั้นแรกสุ่มโรงเรียนจากสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาในกรุงเทพมหานคร และในขั้นต่อมาทำการคัดเลือกครูที่ทำหน้าที่สอนชั้นเรียนรวมที่มีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ด้วยวิธีการเลือกแบบเจาะจง (purposive sampling) หลักการกำหนดขนาดตัวอย่างในการวิเคราะห์โมเดลเชิงสาเหตุของ Hair et al. (2006) เสนอว่าควรมีจำนวนตัวอย่างอย่างน้อย 10 คนต่อการประมาณค่าพารามิเตอร์ 1 ค่า สอดคล้องกับกฎแห่งความชัดเจน (rule of thumb) การวิเคราะห์ในครั้งนี้มีจำนวนพารามิเตอร์ที่ต้องประมาณค่าจำนวน 25 ค่า จึงกำหนดจำนวนตัวอย่างเท่ากับ 250 คน เพื่อให้เกิดความแม่นยำในการประมาณค่าพารามิเตอร์และลดความคลาดเคลื่อนเชิงสถิติ

สำหรับเกณฑ์การคัดเลือกผู้เข้าร่วมวิจัย (inclusion criteria) ประกอบด้วย (1) เป็นครูในโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวม (2) มีประสบการณ์ดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนอย่างน้อย 1 ภาคการศึกษา (3) มีอายุระหว่าง 25–60 ปี อยู่ในวัยผู้ใหญ่ตามเกณฑ์จิตวิทยาพัฒนาการ (4) สามารถตอบแบบสอบถามได้ด้วยตนเอง และ (5) สมัครใจเข้าร่วมและให้ความยินยอม (informed consent) ส่วนเกณฑ์การคัดออก (exclusion criteria) ได้แก่ ผู้ที่ไม่มีประสบการณ์ดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษโดยตรง ผู้ที่ลาพักงานหรือลาออก ผู้ที่มีประวัติความเจ็บป่วยทางจิตเวชรุนแรงหรืออยู่ระหว่างการรักษา ผู้ที่ไม่สามารถให้ข้อมูลได้ด้วยตนเอง เช่น มีภาวะสมองเสื่อมหรือบกพร่องการสื่อสาร และผู้ที่ไม่ยินยอมเข้าร่วมการวิจัย ผู้เข้าร่วมมีสิทธิถอนตนเองออกจากการวิจัยได้ตลอดเวลาโดยไม่ต้องแจ้งเหตุผล และไม่ส่งผลกระทบต่อสิทธิประโยชน์ใด ๆ ทั้งสิ้น ทั้งนี้ นักวิจัยพิจารณายุติการเข้าร่วมของผู้เข้าร่วมวิจัยรายใดรายหนึ่งในกรณีที่พบว่าผู้เข้าร่วมวิจัยไม่ต้องการตอบแบบวัดแสดงความไม่สบายใจ ไม่สามารถตอบแบบสอบถามจนเสร็จสิ้น ไม่มีคุณสมบัติตามเกณฑ์ หรือการเก็บข้อมูลต่อไปอาจส่งผล

กระทบต่อสุขภาวะทางจิตของผู้เข้าร่วม การยุติการเข้าร่วมดังกล่าวจะไม่ส่งผลใด ๆ ต่อผู้เข้าร่วม และข้อมูลทั้งหมดจะได้รับ
การจัดการตามหลักจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์

เครื่องมือวิจัย

ส่วนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป ประกอบด้วยข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบ ได้แก่ เพศ อายุ วุฒิการศึกษา ประสบการณ์ทำงาน
ในชั้นเรียนรวม ระยะเวลาที่ดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษและหน้าที่ในการดูแลนักเรียนกลุ่มนี้

ส่วนที่ 2 แบบวัดอิทธิพลของทุนทางจิตวิทยาต่อสุขภาวะทางจิต

2.1 มาตรการวัดทุนทางจิตวิทยา (psychological capital scale) พัฒนาตามแนวคิดของ Luthans และคณะ (Jackman & Sisson, 2022) พัฒนาเป็นภาษาไทยโดย Munyod และ Wattananonsakul (2025) จำนวน 20 ข้อ ประกอบด้วย
องค์ประกอบ 4 ด้าน ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตนเอง (self-efficacy) ความหวัง (hope) ความยืดหยุ่นทาง
กระบวนการคิด (resilience) การมองโลกในแง่ดี (optimism) เป็นพลังเชิงบวกภายในบุคคลที่สนับสนุนให้ครูสามารถปรับตัว
และเผชิญกับความท้าทายในงานดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้อย่างเหมาะสม มาตรการนี้มีจำนวน 20 ข้อ และผ่านการ
ตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (content validity) โดยผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่าน และคัดเลือกข้อวัด
โดยใช้ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อวัดและวัตถุประสงค์ (Index of Item-Objective Congruence: IOC) โดยมีค่าดัชนี
มากกว่า .50 ก่อนนำไปปรับแก้และทดลองเก็บข้อมูลกับครูผู้ดูแลเด็กที่มีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 30 คน
คำนวณค่าความเที่ยงของ Cronbach's alpha เท่ากับ .90 และค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง .41 ถึง .80

2.2 มาตรการวัดความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยา (psychological needs scale) มาตรการนี้ได้รับการออกแบบตาม
แนวคิด Self-Determination Theory ของ Ryan และ Deci (2000) พัฒนาเป็นภาษาไทยโดย Munyod และ
Wattananonsakul (2025) จำนวน 21 ข้อ โดยมีองค์ประกอบ 3 ด้านของความต้องการพื้นฐาน ได้แก่ ความต้องการมีอิสระ
แห่งตน (autonomy) ความต้องการมีความสามารถ (competence) และความต้องการมีสัมพันธภาพกับผู้อื่น (relatedness)
เป็นแรงผลักดันสำคัญที่มีอิทธิพลต่อแรงจูงใจ การเรียนรู้ และความเป็นอยู่ที่ดีของบุคคล มาตรการนี้มีจำนวน 21 ข้อ และ
ผ่านการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (content validity) โดยผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่าน และ
คัดเลือกข้อวัดโดยใช้ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อวัดและวัตถุประสงค์ (Index of Item-Objective Congruence: IOC)
โดยมีค่าดัชนีมากกว่า .50 ก่อนนำไปปรับแก้และทดลองเก็บข้อมูลกับครูผู้ดูแลเด็กที่มีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่าง จำนวน
30 คน มีค่าความเที่ยงเท่ากับ .88 และค่าความสัมพันธ์รายข้อกับข้อรวมทั้งหมด (Corrected Item-Total Correlation) ที่
บอกอำนาจจำแนกรายข้อ ค่าสัมประสิทธิ์อยู่ระหว่าง .42 ถึง .85

2.3 มาตรการวัดสุขภาวะทางจิต (psychological well-being scale) พัฒนาตามกรอบแนวคิดของ Ryff และ Singer
(2006) ต้นฉบับประกอบด้วยคำถามประเมินคุณภาพสุขภาวะทางจิตใน 6 องค์ประกอบ อย่างไรก็ตามในการศึกษานี้ ผู้วิจัยได้
คัดเลือกองค์ประกอบของสุขภาวะทางจิตจำนวน 3 ด้าน ได้แก่ การยอมรับตนเอง (self-acceptance) ความสัมพันธ์เชิงบวก
กับผู้อื่น (positive relations with others) และการจัดการสิ่งแวดล้อม (environmental mastery) เนื่องจากเป็น
องค์ประกอบที่มีความเสถียรสูงและแสดงคุณภาพการวัดที่ดีอย่างสม่ำเสมอตามหลักฐานเชิงประจักษ์จากงานวิจัยทั้งในและ
ต่างประเทศ Garcia, Kazemitabar, & Habibi Asgarabad (2023) พบว่ามีค่าสัมประสิทธิ์ความเที่ยง คำนวณหาค่าองค์ประกอบ
ของปัจจัย และความตรงเชิงสหสัมพันธ์ในระดับสูงกว่าปัจจัยอื่น องค์ประกอบทั้งสามครอบคลุมมิติพื้นฐานของสุขภาวะทางจิต
ได้แก่ มิติด้านอารมณ์ส่วนบุคคล มิติด้านสัมพันธภาพทางสังคม และมิติด้านการจัดการชีวิตประจำวัน จึงสามารถวัดสุขภาวะ
ทางจิตได้อย่างรอบด้านและเหมาะสมกับบริบทการประเมินครูและบุคลากรทางการศึกษา อีกทั้งยังลดปัญหาคุณภาพการวัด
และความซ้ำซ้อนเชิงโครงสร้างกับตัวแปรอื่น เช่น ความเป็นอิสระหรือเป้าหมายในชีวิต แบบวัดนี้ประกอบด้วย 12 ข้อ พัฒนา
โดย Munyod และ Wattananonsakul (2025) และผ่านการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา

(content validity) โดยผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่าน และคัดเลือกข้อวัดโดยใช้ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อวัดและวัตถุประสงค์ (Index of Item-Objective Congruence: IOC) โดยมีค่าดัชนีมากกว่า .50 ก่อนนำไปปรับแก้และทดลองเก็บข้อมูลกับครูผู้ดูแลเด็กที่มีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 30 คน ค่าความสัมพันธ์รายข้อกับข้อรวมทั้งหมด (Corrected Item-Total Correlation) ที่บอกอำนาจจำแนกรายข้อ ค่าสัมประสิทธิ์อยู่ระหว่าง .34 ถึง .76 โดยมีค่าความเที่ยง Cronbach's alpha เท่ากับ 95

ผลการวิจัย

ประกอบด้วยข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบ ได้แก่ เพศ อายุ วุฒิกการศึกษา ประสบการณ์ทำงานในชั้นเรียนรวม ระยะเวลาที่ดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ และหน้าที่ในการดูแลนักเรียนกลุ่มนี้ ส่วนใหญ่อยู่ระหว่าง 25-45 ปี เพศหญิง จำนวน 180 คน คิดเป็นร้อยละ 72 ประสบการณ์ทำงานในชั้นเรียนรวมระหว่าง 3-15 ปี ผลการวิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้งหมดพบว่า ตัวแปรทุกคู่มีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยภายในกลุ่มตัวแปรเดียวกันพบว่าองค์ประกอบของทุนทางจิตวิทยา มีความสัมพันธ์ในระดับปานกลางถึงสูง ($r = .441-.586$) เช่นเดียวกับตัวชี้วัดของความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาที่มีค่าสหสัมพันธ์ในระดับดี ($r = .461-.533$) และองค์ประกอบสุขภาวะทางจิต มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วงปานกลางถึงสูง ($r = .323-.618$)

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างชุดตัวแปร พบว่า ทุนทางจิตวิทยาเชิงบวกมีความสัมพันธ์ในระดับปานกลางกับความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาและสุขภาวะทางจิต โดยค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .273 – .455 แสดงให้เห็นว่าครูที่มีระดับความหวัง ความยืดหยุ่นทางกระบวนการคิด การมองโลกในแง่ดี และความเชื่อมั่นตนเองสูง นอกจากนี้ ความสัมพันธ์ระหว่างความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยากับสุขภาวะทางจิตพบว่ามีค่าสหสัมพันธ์สูงที่สุดในโมเดล ($r = .322-.618$) ไม่มีค่าใดเกินกว่า .80 ไม่ฝ่าฝืนข้อตกลงเบื้องต้นทางสถิติเรื่องภาวะร่วมเส้นตรงพหุ (multicollinearity) เมทริกซ์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แสดงดังตาราง 1

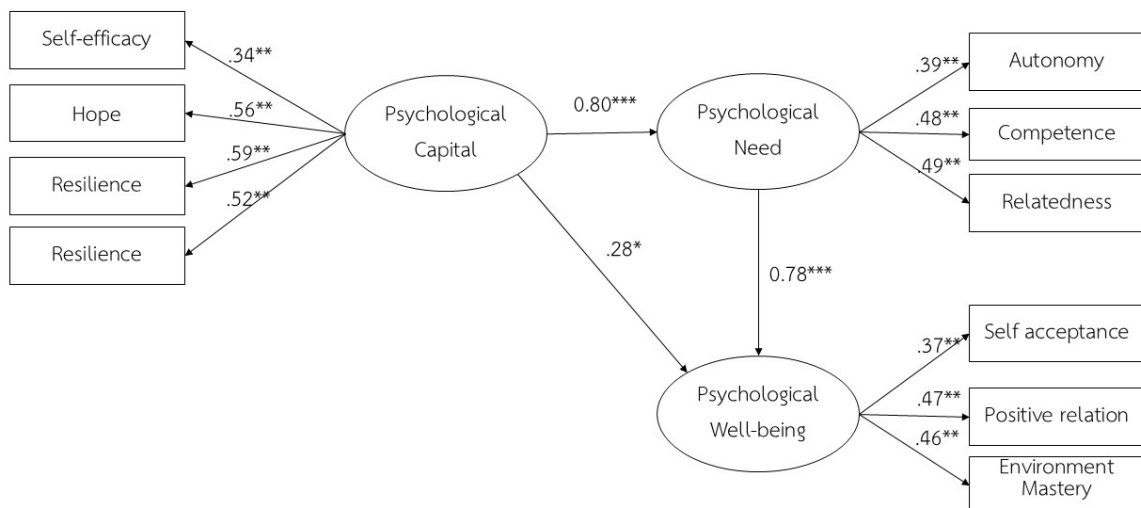
Table 1 เมทริกซ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้โมเดลการวิเคราะห์ จำนวน 10 ตัวแปร ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน กลุ่มครูผู้ดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

ตัวแปร	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Self-efficacy	1.00									
2. Hope	.441*	1.00								
3. Resilience	.485*	.748*	1.00							
4. Optimism	.475*	.570*	.586*	1.00						
5. Autonomy	.428*	.398*	.436*	.343*	1.00					
6. Competence	.307*	.434*	.505*	.453*	.390*	1.00				
7. Relatedness	.374*	.467*	.486*	.453*	.461*	.533*	1.00			
8. Self-acceptance	.273*	.431*	.427*	.333*	.322*	.480*	.469*	1.00		
9. Positive relation	.432*	.477*	.471*	.455*	.447*	.548*	.618*	.422*	1.00	
10. Environment Mastery	.363*	.507*	.466*	.641*	.336*	.395*	.436*	.323*	.406*	1.00
<i>M</i>	4.56	4.31	4.33	4.38	4.37	4.47	4.41	4.57	4.42	4.39
<i>SD</i>	0.559	0.737	0.754	0.708	0.653	0.677	0.660	0.618	0.685	0.775

หมายเหตุ การรับรู้ความสามารถของตนเอง (self-efficacy) ความหวัง (hope) ความยืดหยุ่นทางกระบวนการคิด (resilience) การมองโลกในแง่ดี (optimism) ความต้องการมีอิสระแห่งตน (autonomy) ความต้องการมีความสามารถ (competence) และความต้องการมีสัมพันธ์กับผู้อื่น (relatedness) การยอมรับตนเอง (self-acceptance) ความสัมพันธ์เชิงบวกกับผู้อื่น (positive relations with others) และการจัดการสิ่งแวดล้อม (environmental mastery)

ในขั้นตอนต่อไปได้ทำการวิเคราะห์โมเดลเชิงสาเหตุด้วยวิธีสมการโครงสร้าง (structural equation model) พบว่า โมเดลสมมติฐานการวิจัยมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในระดับดี โดยค่าดัชนีความสอดคล้อง ได้แก่ Chi-square = 0.338, $df = 25$, $p = .367$, RMSEA = .016, RMR = .012, GFI = .979 และ AGFI = .954 อยู่ในเกณฑ์เหมาะสมทั้งหมด แปลผลได้ว่าโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างทุนทางจิตวิทยาเชิงบวกที่มีต่อสุขภาวะทางจิต โดยมีความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาเป็นตัวแปรส่งผ่าน ตามสมมติฐานการวิจัยที่ตั้งไว้ มีความสอดคล้องกับผลการวิเคราะห์ที่ได้จากข้อมูลจริงจากกลุ่มตัวอย่าง

ผลการทดสอบเส้นทางเชิงสาเหตุพบว่า ทุนทางจิตวิทยาเชิงบวกมีอิทธิพลทางตรง (direct effect) ต่อความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($\beta = .805$, $SE = .102$, $p < .01$) และมีค่าอิทธิพลรวมเท่ากับ .805 นั่นคือระดับของทุนทางจิตวิทยาเชิงบวกสูงขึ้น เช่น ความหวัง ความยืดหยุ่นทางกระบวนการคิด ความมุ่งมั่น และการมองโลกในแง่ดี ส่งผลให้ความต้องการพื้นฐานของบุคคลทั้งสามด้าน ได้แก่ ความต้องการมีอิสระแห่งตน (autonomy) ความต้องการมีความสามารถ (competence) และ ความต้องการมีสัมพันธ์ภาพ (relatedness) ได้รับการตอบสนองในระดับที่สูงขึ้น โดยโมเดลสามารถอธิบายความแปรปรวนของความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาได้ร้อยละ 72 ($R^2 = .72$)



Chi-square=0.338, $df=25$, $p=.367$, RMSEA=.016, RMR=.012, GFI=.979, AGFI=.954

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Figure 2 โมเดลเชิงสาเหตุสุขภาวะทางจิตของครูผู้ดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยมีความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาเป็นตัวแปรส่งผ่าน

ในส่วนของ สุขภาวะทางจิต (well-being) พบว่าได้รับอิทธิพลจากทั้งทุนทางจิตวิทยา และความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยา โดยอิทธิพลจากทุนทางจิตวิทยาที่มีต่อสุขภาวะทางจิต มีอิทธิพลทางตรง ($\beta = .283$, $SE = .196$, $p < .05$) ขณะที่อิทธิพลทางตรงจากความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาที่มีต่อสุขภาวะทางจิตมีอิทธิพลทางตรง ($\beta = .782$, $SE = .220$, $p < .001$) แสดงให้เห็นว่าการที่บุคคลได้รับการตอบสนองของความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาทั้งสามด้านมีบทบาทสำคัญต่อสุขภาวะทางจิตของบุคคล ตัวแปรในโมเดลเชิงสาเหตุฯ อธิบายความแปรปรวนของสุขภาวะทางจิตได้คิดเป็นร้อยละ 80 ($R^2 = .80$) ผลการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์อิทธิพลรวม (total effect) อิทธิพลทางตรง (direct effect) และอิทธิพลทางอ้อม (indirect effect) โมเดลเชิงสาเหตุของสุขภาวะทางจิตของครูผู้ให้การดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษ แสดงดังตาราง 2

Table 2 ผลการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์อิทธิพลรวม (total effect) อิทธิพลทางตรง (direct effect) และอิทธิพลทางอ้อม (indirect effect) โมเดลเชิงสาเหตุของสุขภาวะทางจิตในครูผู้ให้การดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ตัวแปรสาเหตุ		ทุนทางจิตวิทยา เชิงบวก (PsyCap)	ความต้องการพื้นฐาน ทางจิตวิทยา (PsyNeed)	R^2
ตัวแปรผล				
ความต้องการพื้นฐาน ทางจิตวิทยา (PsyNeed)	อิทธิพลรวม (total effect)	.805*** (.102)	-	.72
	อิทธิพลทางอ้อม (indirect effect)	-	-	
	อิทธิพลทางตรง (direct effect)	.805*** (.102)	-	
สุขภาวะทางจิต (Psychological Well-being)	อิทธิพลรวม (total effect)		.782*** (.220)	.80
	อิทธิพลทางอ้อม (indirect effect)	-	-	
	อิทธิพลทางตรง (direct effect)	.283* (.196)	.782*** (.220)	
Chi-square = 0.338, $df = 25$, $p = .367$, RMSEA = .016, RMR = .012, GFI = .979, AGFI = .954				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; ในวงเล็บคือค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (SE)

อภิปราย และข้อเสนอแนะ

ผลการวิจัยพบว่าโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของทุนทางจิตวิทยาที่ส่งผลต่อสุขภาวะทางจิตของครูผู้ดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยมีความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาเป็นตัวแปรส่งผ่าน มีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ แสดงให้เห็นว่ากรอบแนวคิดโมเดลสมมติฐานในการวิจัยสอดคล้องกับข้อมูลจริงจากกลุ่มตัวอย่าง สามารถอธิบายโครงสร้างความสัมพันธ์ของตัวแปรได้อย่างเหมาะสม โดยพิจารณาจากสถิติไคสแควร์ และดัชนีต่าง ๆ ตามการศึกษาก่อนหน้า (Wattananonsakul & Tuicomepee, 2014; Wattananonsakul, Suttiwan, & Iamsupasit, 2010) ทั้งนี้ผลการวิเคราะห์ชี้ให้เห็นว่า ทุนทางจิตวิทยามีอิทธิพลทางตรง และอิทธิพลทางอ้อมต่อสุขภาวะทางจิต โดยมีความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยา

เป็นตัวแปรส่งผ่าน สอดคล้องกับแนวคิดเชิงทฤษฎีจิตวิทยาเชิงบวก ทั้งจากแนวคิดของทุนทางจิตวิทยา และทฤษฎีการกำหนดตนเอง ผลการศึกษาพบว่า ทุนทางจิตวิทยามีอิทธิพลทางตรงต่อสุขภาวะทางจิต ของครูผู้ดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษ สอดคล้องกับงานวิจัยก่อนหน้านี้ที่เน้นการอธิบายสุขภาวะผ่านกรอบจิตวิทยาเชิงบวก แสดงให้เห็นว่าการพัฒนาทรัพยากรภายในของบุคคลสามารถเสริมสร้างสุขภาพจิตและความเป็นอยู่ที่ดีได้อย่างมีนัยสำคัญสอดคล้องกับการศึกษาก่อนหน้านี้ (Jackman & Sisson, 2022) การอภิปรายผลนี้มีความสำคัญต่อการตอบคำถามวิจัยและเติมเต็มช่องว่างความรู้ เนื่องจากยังมีข้อจำกัดของงานวิจัยที่มุ่งศึกษาผลกระทบระหว่างทุนทางจิตวิทยาและสุขภาวะจิตในกลุ่มครูผู้ทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษโดยตรง ในกรอบของทฤษฎีทุนทางจิตวิทยา (psychological capital: PsyCap) พุนดังกล่าวถือเป็นทรัพยากรเชิงบวกภายในบุคคลที่เป็นตัวบ่งชี้สถานะสุขภาพจิตในปัจจุบัน และสะท้อนศักยภาพในการเติบโตและพัฒนาตนในอนาคตอีกด้วย ทุนทางจิตวิทยาประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญ 4 ด้าน ได้แก่ ความหวังเป็นตัวแปรที่ผลักดันให้บุคคลมุ่งสู่เป้าหมายและพร้อมแก้ไขเส้นทางเมื่อพบอุปสรรค (Snyder et al., 1991) ความยืดหยุ่นทางความคิดสะท้อนความสามารถของบุคคลในการฟื้นคืนจากสถานการณ์กดดัน (Richardson, 2002) การมองโลกในแง่ดีซึ่งเกี่ยวข้องกับความคิดหวังต่อผลลัพธ์บวกในอนาคต (Carver & Scheier, 2002) และความเชื่อมั่นในตนเองที่เป็นความมั่นใจว่าตนสามารถทำงานสำคัญให้สำเร็จในบริบทที่เผชิญ (Stajkovic & Luthans, 1998) งานวิจัยเชิงจิตวิทยาที่ผ่านมา พบว่าการผสมองค์ประกอบทั้งสี่เข้าด้วยกันเป็น ทุนทางจิตวิทยาในลักษณะองค์รวม ให้ผลทางจิตวิทยาที่เข้มแข็งและมีอิทธิพลมากกว่าการพิจารณาองค์ประกอบที่ละตัวแปร (Luthans et al., 2008) ทั้งยังพบความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญกับผลลัพธ์ด้านบุคคลและองค์กรในหลายกลุ่มประชากร (Roche, 2023) รวมทั้งงานวิจัยที่ศึกษาประเด็นดังกล่าวยังเน้นว่า ทุนทางจิตวิทยามีลักษณะเป็นพลังขับเคลื่อนภายใน (agentic) สามารถส่งผลโดยตรงต่อสุขภาพจิต (Maurya & Srivastava, 2022) งานวิจัยกับกลุ่มนักศึกษาในหลายประเทศยังพบว่าบุคคลที่มีทุนทางจิตวิทยาสูงมีแนวโน้มมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่า (Salavou et al., 2023) รายงานระดับความสุขที่สูงกว่า และมีภาวะเครียด ซึมเศร้าน้อยกว่าอย่างมีนัยสำคัญ (Wang et al., 2023) ผลการศึกษาดังกล่าวสอดคล้องกับผลการวิจัยในครั้งนี้ที่พบว่า บุคคลที่มีระดับทุนทางจิตวิทยาสูงจะสามารถรักษาสุขภาวะทางจิตได้ดีกว่า เนื่องจากมีแรงผลักดันภายใน ความสามารถในการฟื้นจากความยากลำบาก และการคาดหวังเหตุการณ์เชิงบวกล้วนส่งผลต่อเสถียรภาพทางอารมณ์ และคุณภาพชีวิตของครูผู้ดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษโดยตรง

ประเด็นถัดไปอิทธิพลทุนทางจิตวิทยาที่มีต่อสุขภาวะจิต โดยมีความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาเป็นตัวแปรส่งผ่าน พบว่า ทุนทางจิตวิทยามีอิทธิพลส่งผ่านความสัมพันธ์ไปยังความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการวิจัยสะท้อนให้เห็นถึงกลไกภายในที่ทำให้พลังเชิงบวกของ ทุนทางจิตวิทยา ส่งผลต่อสภาวะความเป็นอยู่ดีทางจิตได้ โดยเฉพาะในกลุ่มครูผู้ดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่ต้องเผชิญความเครียดเชิงอารมณ์สูงกว่าบุคคลทั่วไป กลไกนี้สอดคล้องกับกรอบแนวคิดของทฤษฎีการกำหนดตนเอง (Self-Determination Theory: SDT) ที่มุ่งอธิบายแรงจูงใจและพฤติกรรมมนุษย์ในระดับปัจเจก โดย SDT ชี้ว่าแรงจูงใจอาจเกิดขึ้นจากภายในหรือภายนอก และพฤติกรรมที่มีการกำหนดด้วยตนเองไม่ได้เป็นทักษะที่ติดตัวมาแต่กำเนิด แต่พัฒนาได้จากการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลและสิ่งแวดล้อม (Ryan & Deci, 2000) โดยสุขภาวะจิตที่ดีจะเกิดขึ้นเมื่อความต้องการทางจิตวิทยาพื้นฐานสามประการได้รับการตอบสนองอย่างเพียงพอ งานวิจัยจำนวนมากสนับสนุนว่าการตอบสนองความต้องการเหล่านี้สามารถส่งเสริมสุขภาวะและคุณภาพชีวิตได้อย่างมีนัยสำคัญ (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2020)

ผลการวิจัยครั้งนี้สามารถอธิบายได้ภายใต้กรอบของ ทฤษฎีการกำหนดตนเอง (Self-Determination Theory: SDT) และ ทฤษฎีความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยา (Basic Psychological Need Theory: BPNT) ซึ่งเสนอว่า สุขภาวะทางจิตของบุคคลขึ้นอยู่กับระดับการได้รับการตอบสนองของความต้องการพื้นฐาน 3 ประการ ได้แก่ ความเป็นอิสระในการกำหนดตนเอง (autonomy) ความรู้สึกรับรู้ความสามารถ (competence) และ ความสัมพันธ์กับผู้อื่น (relatedness) เมื่อบุคคลรับรู้ว่าการต้องการเหล่านี้ได้รับการสนับสนุนอย่างเพียงพอ จะส่งเสริมแรงจูงใจภายใน การบูรณาการของตัวตน และการปรับตัว

ทางจิตในเชิงบวก ส่งผลให้เกิดความพึงพอใจในชีวิต อารมณ์เชิงบวก และสุขภาวะทางจิตในระดับที่สูงขึ้น ในทางตรงกันข้าม หากความต้องการพื้นฐานถูกขัดขวางหรือเกิดภาวะความคับข้องใจ จะเพิ่มความเปราะบางต่อความเครียด ความหมดไฟ และภาวะทุกข์ทางจิต ผลการศึกษานี้จึงสนับสนุนข้อเสนอของทฤษฎีความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาที่มองว่าความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาทำหน้าที่เป็นกลไกสำคัญที่เชื่อมโยงปัจจัยด้านทรัพยากรทางจิตหรือบริบทแวดล้อมกับระดับสุขภาวะทางจิตของบุคคล (Vansteenkiste, Ryan & Soenens, 2020) การสนับสนุนความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาในสถานที่ทำงาน จึงมีส่วนสำคัญต่อการเพิ่มระดับสุขภาวะทางจิตของบุคลากรด้วย

อย่างไรก็ตาม แม้จะมีหลักฐานที่แสดงถึงความเชื่อมโยงระหว่าง ทุนทางจิตวิทยา และสุขภาวะทางจิต แต่ ช่องว่างองค์ความรู้ที่สำคัญ คือ การศึกษาที่มองความต้องการพื้นฐานทางจิตในฐานะ “ตัวแปรส่งผ่าน” (mediator) นั้นยังมีจำนวนจำกัด โดยเฉพาะในบริบทการศึกษา กลไกการส่งผ่านต้องอาศัยการวิเคราะห์สถิติที่มีความซับซ้อนมากกว่าการศึกษาความสัมพันธ์ทั่วไป งานวิจัยก่อนหน้าจำนวนมากมักใช้เฉพาะการวิเคราะห์แบบ 2 ตัวแปร คือ ตัวแปรต้นและตัวแปรตาม โดยขาดข้อมูลเกี่ยวกับกลไกเชิงสาเหตุภายในที่สอดคล้องกับกรอบทฤษฎีมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ นอกจากนี้ งานวิจัยในต่างประเทศที่ศึกษาตัวแปรส่งผ่านด้านความต้องการพื้นฐานทางจิต มักเลือกศึกษาความต้องการเพียงองค์ประกอบเดียว ทำให้ไม่สามารถอธิบายกลไกด้านแรงจูงใจได้ครบถ้วน การศึกษาค้นคว้าจึงออกแบบให้มีการวิเคราะห์ความต้องการพื้นฐานทางจิตทั้ง 3 องค์ประกอบ ในฐานะตัวแปรส่งผ่านเพื่อให้สามารถอธิบายกระบวนการทางความคิด อารมณ์ และแรงจูงใจ ที่นำไปสู่การเกิดสุขภาวะทางจิตได้อย่างละเอียดลึกซึ้งมากขึ้น

ดังนั้น งานวิจัยครั้งนี้จึงสร้างกรอบแนวคิดที่เชื่อมโยงความสัมพันธ์ของตัวแปรโดยอาศัยทฤษฎีและงานวิจัยก่อนหน้าเป็นฐาน โดยกำหนดให้ ทุนทางจิตวิทยาประกอบด้วยความหวัง ความเชื่อมั่นในตนเอง ความยืดหยุ่นทางจิตใจ และการมองโลกในแง่ดี เป็นตัวแปรต้นที่ส่งผลต่อ สุขภาวะทางจิตอธิบายผ่าน 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การยอมรับตนเอง ความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น และความสามารถในการจัดการสิ่งแวดล้อมโดยมีความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาทั้ง 3 องค์ประกอบ เป็นตัวแปรส่งผ่านในโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ การกำหนดสมมติฐานดังกล่าวทำให้สามารถทดสอบอิทธิพลทั้งทางตรงและทางอ้อมของทุนทางจิตวิทยาต่อสุขภาวะจิตได้อย่างเป็นระบบ ผลการวิเคราะห์เชิงโครงสร้างที่พบว่าเส้นทางส่งผ่านมีนัยสำคัญทางสถิติ จึงแสดงให้เห็นว่า SDT สามารถอธิบายกลไกของ ทุนทางจิตวิทยาได้อย่างมีประสิทธิภาพ และยืนยันว่าความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้ทุนทางจิตวิทยาส่งผลต่อสุขภาวะจิตของครูผู้ดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษในบริบทการเรียนร่วมได้

ในบริบทการทำงานของครูและผู้ดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ระดับทุนทางจิตวิทยาที่สูงสะท้อนถึงความเชื่อมั่นในตนเอง ความหวัง ความยืดหยุ่นทางจิต และการมองโลกในแง่ดี ซึ่งเอื้อต่อการรับรู้ถึงความสามารถในการกำหนดการตัดสินใจในการจัดการชั้นเรียนและการดูแลเด็ก การรับรู้ถึงความสามารถในการรับมือกับความท้าทายเชิงวิชาชีพ และการสร้างความสัมพันธ์เชิงสนับสนุนกับนักเรียน ผู้ปกครอง และเพื่อนร่วมงานอย่างมีประสิทธิภาพ

กลไกดังกล่าวส่งผลให้ความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาได้รับการตอบสนองในระดับที่สูงขึ้น และทำหน้าที่เป็นตัวแปรส่งผ่านระหว่างทุนทางจิตวิทยากับสุขภาวะทางจิตผ่านอารมณ์เชิงบวก ความพึงพอใจในชีวิต และการปรับตัวทางจิตในเชิงบูรณาการ ในทางตรงกันข้าม หากบริบทการทำงานหรือทรัพยากรส่วนบุคคลไม่เพียงพอจนก่อให้เกิดภาวะความคับข้องใจของความต้องการพื้นฐาน อาจเพิ่มความเสี่ยงต่อความเครียด ความหมดไฟ และภาวะทุกข์ทางจิต ผลการศึกษานี้จึงตอกย้ำบทบาทของความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยาในฐานะกลไกสำคัญที่เชื่อมโยงทรัพยากรทางจิตของครูกับระดับสุขภาวะทางจิต และชี้ให้เห็นถึงความจำเป็นของการออกแบบการพัฒนาเชิงองค์กรและการฝึกอบรมที่มุ่งเสริมทุนทางจิตวิทยาและการสนับสนุนความต้องการพื้นฐานอย่างเป็นระบบ

ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

1. การพัฒนาทุนทางจิตวิทยา (PsyCap Development Programs) ผลวิจัยบ่งชี้ว่า ทุนทางจิตวิทยาส่งผลต่อสุขภาวะจิตทั้งโดยตรงและผ่านความต้องการพื้นฐานทางจิต จึงควรพัฒนาโปรแกรมอบรมที่มุ่งเสริม ความหวัง (hope) ความเชื่อมั่นในตนเอง (self-efficacy) ความยืดหยุ่นทางกระบวนการคิด (resilience) การมองโลกในแง่ดี (optimism) โปรแกรมสามารถจัดในรูปแบบ workshop, coaching, หรือ group counseling เพื่อเสริมสมรรถนะและพลังทางจิตใจของครูผู้ดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

2. การสร้างสภาพแวดล้อมสนับสนุนความต้องการพื้นฐานทางจิต (supporting basic psychological needs) สภาพแวดล้อมในโรงเรียนควรเอื้อต่อ อิสระในวิธีสอน/ปรับแผนการจัดการในชั้นเรียน (autonomy) จัดอบรมทักษะการดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เสริมสมรรถนะของตนเอง (competence) ได้แก่ การปรับและส่งเสริมพฤติกรรมที่พึงประสงค์ ส่งเสริมความสัมพันธ์เชิงบวกในทีมงาน (relatedness) ได้แก่ peer supervision, mentoring

3. การติดตามประเมินภาวะสุขภาพจิตของครูเป็นประจำ (regular psychological screening) ระบบคัดกรองภาวะเครียด เหนื่อยล้าทางอารมณ์ และความพึงพอใจในงานอย่างสม่ำเสมอ โดยเฉพาะในโรงเรียนที่มีจำนวนเด็กที่ต้องการความช่วยเหลือเป็นพิเศษจำนวนมาก

4. การเสริมการทำงานแบบทีมสหวิชาชีพ (interdisciplinary teamwork) แนะนำให้โรงเรียนจัดให้มีทีมสหวิชาชีพ เช่น นักจิตวิทยา ครูการศึกษาพิเศษ นักกิจกรรมบำบัด เพื่อช่วยครูประจำชั้นในการออกแบบแผนการศึกษารายบุคคล (IEP) และจัดการพฤติกรรมเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ลดภาระงานและลดความเครียดของครู

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. ใช้วิธีวิจัยแบบผสม (mixed methods research) แนะนำให้ผสมผสานข้อมูลเชิงปริมาณกับข้อมูลเชิงคุณภาพ เช่น การสัมภาษณ์เชิงลึกหรือการสนทนากลุ่ม เพื่อทำความเข้าใจประสบการณ์จริงของครูที่ทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และอธิบายกลไกทางจิตวิทยาระหว่างทุนทางจิตวิทยา ความต้องการพื้นฐานทางจิต และสุขภาวะจิตได้อย่างลุ่มลึก

2. ใช้การออกแบบวิจัยเชิงทดลองหรือกึ่งทดลอง เพื่อยืนยันความเป็นเหตุเป็นผลของความสัมพันธ์ในโมเดลทดลองจัดโปรแกรมเสริมทุนทางจิตวิทยา หรือโปรแกรมสนับสนุนความต้องการพื้นฐานทางจิต แล้ววัดผลสุขภาวะจิตของครูก่อน-หลังการเข้าร่วม เพื่อทดสอบเส้นทางการส่งผ่านอย่างตรงไปตรงมามากขึ้น

3. พัฒนาและทดสอบโปรแกรมส่งเสริม (intervention program) ทดสอบโปรแกรมที่มุ่งเสริมองค์ประกอบของทุนทางจิตวิทยา เช่น โปรแกรมฝึกความยืดหยุ่น (resilience training) โปรแกรมส่งเสริมความหวัง (hope enhancement) หรือโปรแกรมเสริมแรงจิตใจภายในตามแนวคิดทฤษฎีการกำหนดตนเองเพื่อตรวจสอบว่าผลของการเพิ่มทุนทางจิตวิทยาสามารถยกระดับสุขภาวะจิตของครูผู้ดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้อย่างมีประสิทธิภาพเพียงใดต่อไปด้วย

กิตติกรรมประกาศ

งานวิจัยนี้เป็นส่วนหนึ่งของโครงการวิจัยที่ได้รับการสนับสนุนทุนอุดหนุนการวิจัยจากงบประมาณเงินรายได้ของคณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

References

- Bertieaux, D., Hesbois, M., Goyette, N., & Duroisin, N. (2024). Psychological capital and well-being: An opportunity for teachers' well-being? Scoping review of the scientific literature in psychology and educational sciences. *Acta Psychologica*, 248, Article 104370.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). The hopeful optimist. *Psychological Inquiry*, 13(4), 288–290.
- Carver-Thomas, D. & Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Garcia, D., Kazemitabar, M., & Asgarabad, M. H. (2023). The 18-item Swedish version of Ryff's psychological wellbeing scale: psychometric properties based on classical test theory and item response theory. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1208300.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Jackman, P. C., & Sisson, K. (2022). Promoting psychological well-being in doctoral students: A qualitative study adopting a positive psychology perspective. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 13(1), 19–35.
- Jeon, H. J., Diamond, L., McCartney, C., & Kwon, K. A. (2022). Early childhood special education teachers' job burnout and psychological stress. *Early Education and Development*, 33(8), 1364–1382.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39.
- Kumar, R., Bhattacharjee, D., & Shah, N. (2015). Psychological distress among parents and teachers of children with special needs. *Journal of Disability Studies*, 1(2), 33–39.
- Kun, Á., & Gadanez, P. (2022). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian teachers. *Current Psychology*, 41, 185–199.
- Kwon, K. A., Ford, T. G., Jeon, L., Malek-Lasater, A., Ellis, N., Randall, K., Kile, M., & Salvatore, A. L. (2021). Testing a holistic conceptual framework for early childhood teacher well-being. *Journal of School Psychology*, 86, 178–197.
- Linnan, L. A., Cluff, L., Lang, J. E., Penne, M., & Leff, M. S. (2019). Results of the workplace health in america survey. *American Journal of Health Promotion*, 33(5), 652–665.
- Luthans, F., Avey, J. B., Clapp-Smith, R., & Li, W. (2008). More evidence on the value of Chinese workers' psychological capital: A potentially unlimited competitive resource?. *International Journal of Human Resource Management*, 19(5), 818–827.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2014). Brief summary of psychological capital and introduction to the special issue. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(2), 125–129.
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339–366.

- Madigan, D. J., Kim, L. E., Glandorf, H. L., & Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 119(102173), 1-12.
- Maurya, V., & Srivastava, U. R. (2022). The mediating role of psychological capital in the relationship between positive emotions and mental health. *Mind & Society*, 11(3), 25-37.
- McCarty, K. (2006) Full Inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling. An Overview. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496074.pdf>
- Mukamurera, J., Lakhal, S., & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1), 1-32.
- Munyod, P., & Wattananonsakul, S. (2025). The Influence of Psychological Capital and Basic Psychological Needs on Psychological Well-Being among Caregivers of Stroke patients. *Academic Psychiatry and Psychology Journal*, 41(1), 1-15.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Robinson, O. P., Bridges, S. A., Rollins, L. H., & Schumacker, R. E. (2019). A study of the relation between special education burnout and job satisfaction. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(4), 295-303.
- Roche, M. (2023). Psychological capital. *Encyclopedia of Human Resource Management*, 2, 322-324.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35(4), 1103-1119.
- Salavou, H., Mamakou, X., & Douglas, E. J. (2023). Entrepreneurial intention in adolescents: The impact of psychological capital. *Journal of Business Research*, 164(5), Article 114017.
- Seligman, M. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York: Atria Books.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585.
- Snyder, C. R., Irving, L. M., & Anderson, J. R. (1991). Hope and health. In *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective*, 162, 285-305.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R.M. & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1-31.

- Wang, W., Wang, J., Zhang, X., Pei, Y., Tang, J., & Zhu, Y. (2023). Network connectivity between anxiety, depressive symptoms and psychological capital in Chinese university students during the COVID-19 campus closure. *Journal of Affective Disorders*, 329, 11–18.
- Wattananonsakul, S., Suttiwan, P., & Iamsupasit, S. (2010). Pathways to smoking and drinking: The role of family functioning, supportive parenting, self-control, risk and protective factors in Thai adolescents. *Journal of Health Research*, 24(3), 135-142.
- Wattananonsakul, S., & Tuicomepee, A. (2014). Protective Predictors of Smoking Intention among Lower Secondary School Students in Bangkok, Thailand. *Journal of Population and Social Studies*, 22(2), 158–173.
- Xie, Z., Zhu, X., Cao, F., Yuan, W., & Yao, Y. (2024). Work motivation profiles among inclusive school teachers of students with intellectual and developmental disabilities: A mixed-method study. *Teaching and Teacher Education*, 151, Article 104761.

