

การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการตำหนิตนเองด้านการเรียนกับภาวะหมดไฟ
ในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี
A Study of Relationship Between Self-blame for Academic Performance
and Academic Burnout of Graduate Students

ฉันทชนก เขียวศรี^{1*}, สุรเดช ประยูรศักดิ์², และ พงศ์ศิระ คงแถวทอง³
Thanchanock Khiewstri^{1*}, Suradate Prayoonsak² and Pongsira Kongthaewtong³

¹วท.บ (จิตวิทยา) คณะสังคมศาสตร์ สาขาจิตวิทยา มหาวิทยาลัยนเรศวร

Corresponding author E-mail: thanchanockk64@nu.ac.th

²ปร.ด (วิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์) คณะสังคมศาสตร์ สาขาจิตวิทยา มหาวิทยาลัยนเรศวร E-mail: Suradatep@nu.ac.th

³M.Sc (International Human Resource Management) คณะสังคมศาสตร์ สถาบันพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง มหาวิทยาลัยนเรศวร

E-mail: pongsirak@nu.ac.th

Received: March 4, 2025 / Revised: May 11, 2025 / Accepted: July 16, 2025

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ประเมินระดับการตำหนิตนเองด้านการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี 2) ประเมินภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี 3) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการตำหนิตนเองด้านการเรียนและภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี 4) ศึกษาความสามารถในการพยากรณ์ของการตำหนิตนเองด้านการเรียนที่มีต่อภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี โดยเป็นวิจัยเชิงสำรวจ ตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรีที่ลงทะเบียนเรียนในปีการศึกษา 2567 กำลังศึกษาในมหาวิทยาลัยในภาคเหนือ จำนวน 3 กลุ่มสาขาวิชา คือ กลุ่มสาขาวิชาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี กลุ่มสาขาวิชาวิทยาศาสตร์สุขภาพ และกลุ่มสาขาวิชามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ โดยใช้การสุ่มแบบโควต้า จำนวน 406 คน เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษา คือ แบบวัดการตำหนิตนเองด้านการเรียน มีลักษณะเป็นแบบมาตรประมาณค่า 5 ระดับ (ตั้งแต่ 1 = น้อยที่สุด ถึง 5 = มากที่สุด) จำนวน 12 ข้อ มีค่าความเที่ยงเท่ากับ .903 และแบบวัดภาวะหมดไฟในการเรียนในนักศึกษามหาวิทยาลัยซึ่งเป็นแบบประมาณค่า 5 ระดับ (ตั้งแต่ 0 = ไม่เคย ถึง 4 = ตลอดเวลา) จำนวน 26 ข้อ มีค่าความเที่ยงเท่ากับ .918 จากนั้นนำผลมาวิเคราะห์โดยใช้สถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ร้อยละ ความถี่ และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสถิติที่ใช้ในการทดสอบสมมติฐาน ได้แก่ การวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน และการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณ ผลการศึกษา พบว่า การตำหนิตนเองด้านการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .616 นอกจากนี้ พบว่า องค์ประกอบของการตำหนิตนเองด้านการเรียน ประกอบด้วย

การตำหนิพฤติกรรมตนเอง และการตำหนิคุณลักษณะเฉพาะของตนเอง สามารถร่วมกันพยากรณ์ภาวะหมดไฟในการเรียน ร้อยละ 42 โดยมีเพียงการตำหนิคุณลักษณะเฉพาะของตนเองเพียงองค์ประกอบเดียวที่สามารถพยากรณ์ภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ($\beta = .612$)

คำสำคัญ : การตำหนิตนเองด้านการเรียน, ภาวะหมดไฟในการเรียน, นักศึกษาระดับปริญญาตรี

Abstract

This study aims to 1) evaluate the level of self-blame for academic performance among graduate students, 2) assess the level of academic burnout among graduate students, 3) examine the relationship between self-blame for academic performance and academic burnout, and 4) explore the predictive power of self-blame for academic performance on academic burnout. This research employed a survey research design. The sample consisted of 406 graduate students enrolled in the 2024 academic year at a university in Northern Thailand. Participants were selected through quota sampling from three academic disciplines; Science and Technology, Health Sciences, and Humanities and Social Sciences. The research instruments included; 1) the Self-blame for Academic Performance Scale, which consists of 12-item rated on a 5-point Likert scale (1 = very low to 5 = very high), with a reliability coefficient of .903, and 2) the Burnout Syndrome Scale among graduate students (BOSS), which consists of 26 items rated on a 5-point scale (0 = never to 4 = always), with a reliability coefficient of .918. Data were analyzed using descriptive statistics, including mean, percentage, frequency, and standard deviation, and inferential statistics, including Pearson's correlation and multiple regression analysis. The results revealed that self-blame for academic performance was positively correlated with academic burnout at a statistically significant level of .01 ($r = .616$). Furthermore, the two components of self-blame for academic performance—behavioral self-blame and self-attribute blame—together predicted 42% of the variance in academic burnout. Characterological self-blame was the only significant predictor of academic burnout at the .001 level ($\beta = .612$).

Keywords: Academic Self-blame, Academic burnout syndrome, Graduate students

บทนำ

ความผิดพลาดเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นได้เป็นธรรมดาและเป็นสิ่งที่ยากจะหลีกเลี่ยง ดังนั้นมนุษย์ทุกคนจึงล้วนเผชิญหรือกระทำความผิดพลาดสักครั้งหนึ่งในชีวิตไม่ว่าจะเป็นด้านการเรียน การทำงานหรือการใช้ชีวิตประจำวัน เป็นความผิดพลาดตั้งแต่เรื่องเล็กน้อยไปจนถึงเหตุการณ์หรือเรื่องราวความผิดพลาดที่ส่งผลกระทบต่อการดำเนินชีวิต โดยความผิดพลาดที่เกิดขึ้นอาจจะมาจากการพลั้งเผลอ หลงลืม การละเมิดกฎระเบียบหรือไม่ปฏิบัติตามแนวทางที่กำหนดไว้ รวมถึงเกิดจากความตั้งใจ แต่ผลของการกระทำหรือการตัดสินใจไม่เป็นไปตามที่คาดหวังไว้ (ภทริรา ชีรสวัสดิ์, 2566) ซึ่งแต่ละบุคคลมีความสามารถในการปรับตัว หรือรับมือกับความผิดพลาดแตกต่างกัน หากสามารถรับมือหรือจัดการกับความผิดพลาดที่เกิดขึ้นได้ บุคคลก็จะสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข ปราศจากความรู้สึกคับข้องใจ แต่ถ้าไม่สามารถจัดการกับความรู้สึกดังกล่าว ยังคงรู้สึกผิดหวังหรือเสียใจกับการกระทำหรือการตัดสินใจที่ผิดพลาดไปของตน จนทำให้เกิดพฤติกรรมตำหนิและโทษตนเองด้วยถ้อยคำหรือความคิดกล่าวโทษตนเองว่าเป็นต้นเหตุของความผิดพลาดที่เกิดขึ้น (Janoff-Bulman, 1979) ซึ่งลักษณะการตอบสนองต่อความผิดพลาดของตนเองดังกล่าวเรียกว่า การตำหนิตนเอง หรือ Self-Blame โดยการตำหนิตนเองเป็นกระบวนการทางความคิดที่บุคคลกล่าวโทษตนเองว่าเป็นต้นเหตุของปัญหาหรือความล้มเหลว โดยอาจแสดงออกผ่านการคิดตำหนิโทษ หรือดูถูกตนเองซ้ำ ๆ ซึ่งแม้จะเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นได้ในภาวะความเครียดทั่วไป แต่ก็มีงานวิจัยหลายชิ้นที่ชี้ให้เห็นว่าการตำหนิตนเองในระดับสูงมีความเชื่อมโยงกับปัญหาสุขภาพจิต เช่น ความวิตกกังวล ภาวะซึมเศร้า หรือการมีพฤติกรรมเสี่ยงทางอาชญากรรม (Besharat et al., 2001; Garnefski, & Kraaij, 2007) และบุคคลในแต่ละช่วงวัยก็จะมีความสามารถในการจัดการและรับมือกับเหตุการณ์หรือเรื่องราวที่ก่อให้เกิดความเครียดแตกต่างกันออกไป (Chen et al., 2018) โดยช่วงวัยที่ต้องอาศัยความสามารถในปรับตัวสูงรวมถึงมีความเสี่ยงในการเกิดปัญหาทางสุขภาพจิตสูง คือ ช่วงวัยผู้ใหญ่ตอนต้น อายุตั้งแต่ 18 – 25 ปี ซึ่งเป็นช่วงวัยที่ต้องเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงในรูปแบบต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นรูปแบบการดำเนินชีวิตที่เปลี่ยนจากวัยรุ่นเข้าสู่ผู้ใหญ่ และการเรียนเพื่อเตรียมความพร้อมสำหรับการทำงานในอนาคต ซึ่งเป็นสถานการณ์ที่ต้องอาศัยความสามารถในการปรับตัวเป็นอย่างสูง โดยเฉพาะด้านการเรียนที่มีรูปแบบการเรียนเปลี่ยนจากระดับมัธยมศึกษาเป็นอุดมศึกษา

การเรียนในระดับอุดมศึกษานั้นมีความแตกต่างจากการศึกษาในโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาเป็นอย่างมาก ทั้งในเรื่องของสภาพแวดล้อมและรูปแบบการเรียนที่เปลี่ยนแปลงไป การใช้ชีวิตที่แตกต่างไปจากเดิม ไม่ว่าจะเป็นเรื่องของการที่ต้องอยู่ห่างไกลจากบ้าน ครอบครัวหรือเพื่อนสนิท การสร้างสัมพันธ์กับบุคคลใหม่ ๆ ปริมาณของงานที่ต้องรับผิดชอบสูงขึ้น (Hicks & Heastie, 2008) มีความเป็นอิสระและต้องพึ่งพาตนเองมากขึ้น สถานการณ์เหล่านี้ล้วนต้องอาศัยทักษะในการปรับตัวสูง ซึ่งหากนักศึกษาไม่สามารถรับมือกับความกดดันที่เกิดขึ้นได้ ก็อาจก่อให้เกิดผลกระทบทางจิตใจตามมา เนื่องจากช่วงวัยนี้ยังอยู่ในระยะพัฒนาการของการควบคุมตนเอง และมีความเปราะบางด้านอารมณ์มากกว่าผู้ใหญ่ตอนปลาย (Chen et al., 2018; Han et al., 2018; Mather, 2012) รวมถึงในบริบทด้านการเรียนการไม่สามารถบรรลุวัตถุประสงค์

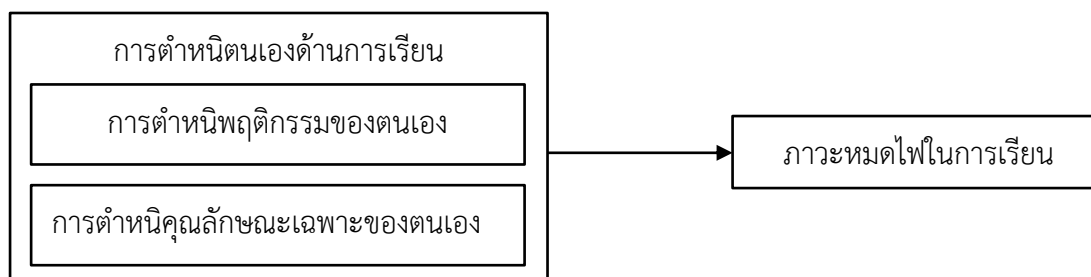
ทางการเรียนรู้ เกิดความผิดพลาดและไม่สามารถเรียนตามที่ตนเองคาดหวัง อาจเกิดการกล่าวโทษพฤติกรรมด้านการเรียนของตนเองว่าไม่มีความสนใจในการเรียนมากพอ รู้สึกไม่ดีต่อพฤติกรรมการเรียนในอดีตของตน หรือการกล่าวโทษคุณลักษณะเฉพาะของตนเองว่าเป็นคนที่เรียนไม่เก่ง ไม่มีความสามารถด้านการเรียน ดูถูกความสามารถของตนเอง มีทัศนคติหรือมุมมองต่อตนเองในทางลบ และเห็นข้อบกพร่องของตนเองอยู่เสมอ โดยลักษณะที่กล่าวมาโดยรวมเรียกว่า “การตำหนิตนเองด้านการเรียน” (Janoff-Bulman, 1979; Farrington et al., 2012 as cite in Snipes & Loan, 2017; Lamas, 2015; Smith, 2005) หากการตำหนิตนเองด้านการเรียนเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องและไม่ได้รับการจัดการอย่างเหมาะสม อาจนำไปสู่ภาวะปัญหาทางสุขภาพจิต เช่น ความรู้สึกหมดพลัง ความสิ้นหวัง และภาวะหมดไฟในการเรียน (academic burnout) ซึ่งเป็นสภาวะที่นักศึกษารู้สึกเหนื่อยล้าทางอารมณ์ (emotional exhaustion) ไม่สนใจการเรียน หรือมีทัศนคติลบต่อการเรียน cynicism) และรู้สึกว่าตนเองไม่มีความสามารถทางการเรียนอีกต่อไป (reduced academic efficacy) (เฉอริ่น ชีสา เกลี้ยงแก้ว, 2566) ภาวะนี้อาจส่งผลกระทบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระยะยาว สอดคล้องกับผลการวิจัยที่พบว่าการตำหนิตนเองเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลให้นักศึกษามีภาวะหมดไฟในการเรียน โดยอาจส่งผลให้เกิดความอ่อนล้าทางอารมณ์ และความรู้สึกไม่อยากเรียน รวมถึงทัศนคติด้านลบต่อการเรียนที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการเรียนรู้ของนักศึกษา เช่น เฉยเมย และแยกตนเอง (Spataro et al., 2016; Kusalaruk & Saravithi, 2023; Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2022)

จากข้อมูลข้างต้น ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการตำหนิตนเองด้านการเรียนกับภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจระดับของปัจจัยทั้งสองรวมถึงพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างกัน อันจะช่วยเพิ่มความเข้าใจเกี่ยวกับปัจจัยด้านจิตวิทยาที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ของนักศึกษา ซึ่งสามารถนำไปใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการออกแบบและวางแผนการส่งเสริมสุขภาพทางจิต การพัฒนาทักษะการปรับตัว เพื่อให้นักศึกษาสามารถใช้ศักยภาพด้านการเรียนรู้ของตนเองได้อย่างเต็มที่

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อประเมินระดับการตำหนิตนเองด้านการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี
2. เพื่อประเมินภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี
3. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการตำหนิตนเองด้านการเรียนและภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี
4. เพื่อศึกษาความสามารถในการพยากรณ์ของการตำหนิตนเองด้านการเรียนที่มีต่อภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี

กรอบแนวคิดการวิจัย



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ เป็นการวิจัยเชิงปริมาณ (quantitative research) โดยใช้วิธีวิจัยเชิงสำรวจ (survey research) โดยเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบสอบถาม (questionnaire)

ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ เป็นนักศึกษาในระดับปริญญาตรีที่ลงทะเบียนเรียนในปีการศึกษา 2567 ในกลุ่มสาขาวิชาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี จำนวน 7,460 คน กลุ่มสาขาวิชาวิทยาศาสตร์สุขภาพ จำนวน 6,695 คน และกลุ่มสาขาวิชามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ จำนวน 10,032 คน รวม 24,187 คน (ข้อมูล ณ วันที่ 28 สิงหาคม 2566)

ตัวอย่าง

ตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ใช้ระดับความเชื่อมั่นที่ 95% หรือยอมให้มีความคลาดเคลื่อนเท่ากับ .50 โดยใช้วิธีการกำหนดตัวอย่างจากประชากรตามวิธีการของ Krejcie and Morgan ได้ดังนี้

$$n = \frac{x^2 Np(1-p)}{e^2 (N-1) + x^2 p(1-p)}$$

โดย n = ขนาดตัวอย่างที่คำนวณได้

N = จำนวนประชากรที่ทราบค่าทั้งหมด

e = ค่าความคลาดเคลื่อนที่ยอมรับได้

$X^2 = \chi^2$ = ค่าไคสแควร์ที่ df เท่ากับ 1 และระดับความเชื่อมั่น 95% ($\chi^2 = 3.841$)

p = สัดส่วนของลักษณะที่สนใจในประชากร (กำหนด p = .50)

$$\text{แทนค่า } n = \frac{x^2 Np(1-p)}{e^2 (N-1) + x^2 p(1-p)}$$

$$= \frac{3.841(24,187)0.5(1-0.5)}{0.05(24,187-1) + (3.841)0.5(1-0.5)} = 378.11$$

ดังนั้น จึงได้กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้อย่างน้อย 378 คน

การสุ่มตัวอย่าง

การสุ่มตัวอย่างดำเนินการโดยใช้วิธีการสุ่มตัวอย่างแบบโควตา ดังนี้

1. จัดกลุ่มสาขาวิชาเป็น 3 กลุ่มสาขาวิชา ประกอบไปด้วย กลุ่มสาขาวิชาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี กลุ่มสาขาวิชาวิทยาศาสตร์สุขภาพ และกลุ่มสาขาวิชามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
2. คำนวณจำนวนตัวอย่างนักศึกษาแต่ละกลุ่มสาขาวิชาโดยการเทียบบัญญัติไตรยางศ์จากจำนวนนักศึกษาตามสัดส่วนกลุ่มสาขาวิชาทั้ง 3 กลุ่มสาขาวิชา โดยกลุ่มสาขาวิชาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี คิดเป็นร้อยละ 30.84 กลุ่มสาขาวิชาวิทยาศาสตร์สุขภาพ คิดเป็นร้อยละ 27.68 และกลุ่มสาขาวิชามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ คิดเป็นร้อยละ 41.48 ของตัวอย่างที่ต้องการ แล้วจึงประมาณการจำนวนตัวอย่างตามสัดส่วนของแต่ละกลุ่มสาขาวิชาทั้ง 3 ได้ จำนวนตัวอย่างที่ต้องเก็บในแต่ละกลุ่มสาขาวิชา เท่ากับ 117 คน 105 คน และ 157 คน ตามลำดับ รวมเป็น 378 คน

ในการเก็บรวบรวมข้อมูลผู้วิจัยได้วางแผนที่จะเก็บข้อมูลเพิ่มขึ้นอีก 5 เปอร์เซ็นต์ หรือประมาณ 20 คน เพื่อป้องกันความเสียหายของข้อมูลที่อาจเกิดขึ้นจากการเก็บรวบรวมข้อมูล คิดเป็นจำนวนทั้งสิ้น 398 คน แต่เมื่อทำการเก็บข้อมูลจริง พบว่า สามารถเก็บข้อมูลได้มากกว่าจำนวนที่ตั้งไว้ คือ 406 คน ผู้วิจัยจึงตัดสินใจนำข้อมูลที่ได้ทั้งหมดมาใช้ในการวิเคราะห์

เครื่องมือวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ มีลักษณะเป็นแบบสอบถาม แบ่งเป็น 3 ส่วน

ส่วนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลทั่วไปนักศึกษา ได้แก่ เพศ กลุ่มสาขาวิชา ระดับชั้นที่กำลังศึกษา

ส่วนที่ 2 แบบวัดภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษามหาวิทยาลัย (Burn out Syndrome Scale Among University Students -- BOSS) ซึ่งเป็นแบบวัดที่พัฒนาขึ้นโดย เฌอริน ชิสา เกลี้ยงแก้ว (2566) ซึ่งเป็นแบบประเมินค่า 5 ระดับ (ตั้งแต่ 0 = ไม่เคย ถึง 4 = ตลอดเวลา) มีข้อคำถาม จำนวน 26 ข้อคำถาม ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบที่ 1 ความอ่อนล้าทางอารมณ์ จำนวน 10 ข้อ องค์ประกอบที่ 2 การเมินเฉยต่อการเรียน จำนวน 8 ข้อ และองค์ประกอบที่ 3 ความสามารถในการลดทอน จำนวน 8 ข้อ ซึ่งผ่านการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา และการประเมินค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ (IOC) จากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน ร่วมกับการทดลองเก็บข้อมูล (try out) กับกลุ่มที่มีคุณลักษณะเหมือนกับกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 30 คน มีเกณฑ์การแปลความหมายคะแนนดังนี้

ตารางที่ 1 การแปลผลองค์ประกอบที่ 1 ความอ่อนล้าทางอารมณ์

องค์ประกอบที่ 1	ความหมายของจุดตัด	ช่วงคะแนน
1	ภาวะหมดไฟระดับต่ำ	10 – 23
2	ภาวะหมดไฟระดับปานกลาง	24 – 29
3	ภาวะหมดไฟระดับสูง	30 – 50

ตารางที่ 2 การแปลผลองค์ประกอบที่ 2 การมีเจตคติต่อการเรียน

องค์ประกอบที่ 2	ความหมายของจุดตัด	ช่วงคะแนน
1	ภาวะหมดไฟระดับต่ำ	8 – 13
2	ภาวะหมดไฟระดับปานกลาง	14 – 18
3	ภาวะหมดไฟระดับสูง	19 – 40

ตารางที่ 3 การแปลผลองค์ประกอบที่ 3 ความสามารถในการวิชาการลดลง

องค์ประกอบที่ 1	ความหมายของจุดตัด	ช่วงคะแนน
1	ภาวะหมดไฟระดับต่ำ	8 – 30
2	ภาวะหมดไฟระดับปานกลาง	31 – 34
3	ภาวะหมดไฟระดับสูง	35 – 40

ค่าความเที่ยงของแบบวัดภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาทั้งฉบับมีค่าเท่ากับ .918 โดยค่าแอลฟาครอนบาคของแบบวัดแยกรายองค์ประกอบ พบว่า 1) องค์ประกอบด้านความอ่อนล้าทางอารมณ์ มีค่าแอลฟาครอนบาคเท่ากับ .807 2) องค์ประกอบด้านการมีเจตคติ มีค่าแอลฟาครอนบาคเท่ากับ .777 และ 3) องค์ประกอบด้านความสามารถในการวิชาการลดลง มีค่าแอลฟาครอนบาคเท่ากับ .915 โดยในส่วนของการวิเคราะห์ความสัมพันธ์และการพยากรณ์ผู้วิจัยไม่ได้ทำการวิเคราะห์แยกในแต่ละองค์ประกอบ แต่ทำการวิเคราะห์ในภาพรวม โดยถือว่าผู้ที่ได้คะแนนรวมในแบบวัดภาวะหมดไฟในการเรียนสูงจะมีภาวะหมดไฟในการเรียนสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนรวมน้อยกว่า

ส่วนที่ 3 แบบวัดการกำหนดตนเองด้านการเรียนของนักศึกษามหาวิทยาลัย ซึ่งเป็นแบบประเมินที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นเอง โดยนำแนวคิดของ Janoff-Bulman (1979) มาเป็นกรอบในการพัฒนาเป็นแบบประเมินค่า 5 ระดับ (ตั้งแต่ 1 = น้อยที่สุด ถึง 5 = มากที่สุด) จำนวน 12 ข้อ โดยแบ่งออกเป็น 2 ด้าน คือ ด้านการกำหนดพฤติกรรมตนเอง จำนวน 5 ข้อ และด้านการกำหนดคุณลักษณะเฉพาะของตนเอง จำนวน 7 ข้อ ซึ่งผ่านการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา และการประเมินค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ (IOC) จากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน ร่วมกับการทดลองเก็บข้อมูล (try out) กับกลุ่มที่มีคุณลักษณะเหมือนกับกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 30 คน โดยมีเกณฑ์การแปลผล ดังต่อไปนี้ (เกณฑ์เดียวกันทั้ง 2 ด้าน)

คะแนนเฉลี่ยตั้งแต่ 4.21 – 5.00 หมายถึง มีการกำหนดตนเองในระดับมากที่สุด

คะแนนเฉลี่ยตั้งแต่ 3.41 – 4.20 หมายถึง มีการกำหนดตนเองในระดับมาก

คะแนนเฉลี่ยตั้งแต่ 2.61 – 3.40 หมายถึง มีการกำหนดตนเองในระดับปานกลาง

คะแนนเฉลี่ยตั้งแต่ 1.81 – 2.60 หมายถึง มีการกำหนดตนเองในระดับน้อย

คะแนนเฉลี่ยตั้งแต่ 1.00 – 1.80 หมายถึง มีการกำหนดตนเองในระดับน้อยที่สุด

ค่าความเที่ยงของแบบวัดทั้งฉบับมีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา เท่ากับ .903 โดยค่าแอลฟาครอนบาคของแบบวัดแยกรายองค์ประกอบ พบว่า 1) องค์ประกอบด้านการกำหนดพฤติกรรมตนเองมีค่าแอลฟาครอนบาค

เท่ากับ .835 และ 2) องค์ประกอบด้านการดำเนินคุณลักษณะเฉพาะของตนเองมีค่าแอลฟาครอนบาคเท่ากับ .842 ตามลำดับ

การวิเคราะห์ข้อมูล

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์ข้อมูลโดยนำแบบวัดมาตรวจสอบความสมบูรณ์และนำไปวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ โดยใช้โปรแกรมสำหรับวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ (SPSS) ซึ่งดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

1. สถิติพื้นฐานในการทดสอบโดยใช้สถิติเชิงพรรณนา (descriptive statistic) ได้แก่ ค่าร้อยละ (percentage) ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (standard deviation)
2. สถิติที่ใช้ในการทดสอบสมมติฐาน

2.1 การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการดำเนินตนเองด้านการเรียนและภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษามหาวิทยาลัยนเรศวร โดยใช้ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson's product moment correlation coefficient)

2.2 การวิเคราะห์ความสามารถในการพยากรณ์ของการดำเนินตนเองด้านการเรียนที่มีต่อภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษามหาวิทยาลัย โดยใช้การวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณ (multiple regression analysis) แบบ Enter Method

ผลการวิจัย

ในการเสนอผลการวิจัย ผู้วิจัยแบ่งออกเป็น 3 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของตัวอย่าง

1.1 จำนวนและร้อยละของตัวอย่างที่ตอบแบบวัดการดำเนินตนเองด้านการเรียนและภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษามหาวิทยาลัยแห่งหนึ่ง พบว่า ตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้เป็นนักศึกษาที่ตอบแบบสอบถาม จำแนกเป็นเพศหญิง จำนวน 289 คน คิดเป็นร้อยละ 71.18 รองลงมาเป็นเพศชาย จำนวน 117 คน คิดเป็นร้อยละ 28.82 กำลังศึกษาอยู่ในกลุ่มสาขาวิชาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี จำนวน 127 คน คิดเป็นร้อยละ 31.28 กลุ่มสาขาวิชาวิทยาศาสตร์สุขภาพ จำนวน 114 คน คิดเป็นร้อยละ 28.08 และกลุ่มสาขาวิชามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ จำนวน 165 คน คิดเป็นร้อยละ 40.64 และระดับชั้นที่กำลังศึกษาเรียงจากมากไปหาน้อย โดยกำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นปีที่ 1 จำนวน 158 คน คิดเป็นร้อยละ 38.92 ชั้นปีที่ 2 จำนวน 106 คน คิดเป็นร้อยละ 26.11 ชั้นปีที่ 3 จำนวน 70 คน คิดเป็นร้อยละ 17.24 ชั้นปีที่ 4 จำนวน 70 คน คิดเป็นร้อยละ 16.26 ชั้นปีอื่น ๆ จำนวน 4 คน คิดเป็นร้อยละ .98 และชั้นปีที่ 6 จำนวน 2 คน คิดเป็นร้อยละ .49 ตามลำดับ รายละเอียดดังตารางที่ 4

ตารางที่ 4 จำนวนร้อยละข้อมูลทั่วไปของตัวอย่าง (n = 406)

	ข้อมูลทั่วไป	จำนวน	ร้อยละ
1	เพศ		
	ชาย	117	28.82
	หญิง	289	71.18
	รวม	406	100.00
2	กลุ่มสาขาวิชา		
	สาขาวิชาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี	127	31.28
	สาขาวิชาวิทยาศาสตร์สุขภาพ	114	28.08
	สาขาวิชามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์	165	40.64
	รวม	406	100.00
3	ระดับชั้นที่กำลังศึกษา		
	ชั้นปีที่ 1	158	38.92
	ชั้นปีที่ 2	106	26.11
	ชั้นปีที่ 3	70	17.24
	ชั้นปีที่ 4	66	16.26
	ชั้นปีที่ 5	0	.00
	ชั้นปีที่ 6	2	.49
	อื่น ๆ	4	.98
	รวม	406	100.00

1.2 ค่าสถิติพื้นฐานของคะแนนแบบวัดการกำหนดตนเองด้านการเรียนและภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี พบว่า นักศึกษามีการกำหนดตนเองด้านการเรียนในภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{X}$ = 2.79) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านเรียงลำดับจากมากไปหาน้อย พบว่า มีการดำเนินพฤติกรรมตนเองมากที่สุดอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{X}$ = 3.29) รองลงมาคือการดำเนินคุณลักษณะเฉพาะของตนเองอยู่ในระดับน้อย ($\bar{X}$ = 2.44) และภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรีในแต่ละองค์ประกอบ ได้แก่ ความอ่อนล้าทางอารมณ์ ($\bar{X}$ = 16.65) การเมินเฉยต่อการเรียน ($\bar{X}$ = 10.01) ความสามารถในการลดลง ($\bar{X}$ = 11.29) อยู่ในระดับต่ำ รายละเอียดดังตารางที่ 5

ตารางที่ 5 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ระดับการกำหนดตนเองด้านการเรียนและภาวะหมดไฟในการเรียน ของนักศึกษาระดับปริญญาตรี

ตัวแปรที่ศึกษา	$\bar{X}$	SD	ระดับ
การกำหนดตนเองด้านการเรียน			
การดำเนินพฤติกรรมตนเอง	3.29	.78	ปานกลาง
การดำเนินคุณลักษณะเฉพาะของตนเอง	2.44	.83	น้อย
การกำหนดตนเองด้านการเรียน (ในภาพรวม)	2.79	.71	ปานกลาง
ภาวะหมดไฟในการเรียน			
ความอ่อนล้าทางอารมณ์	16.65	8.81	ต่ำ
การเมินเฉยต่อการเรียน	10.01	6.57	ต่ำ
ความสามารถในวิชาการลดลง	11.29	7.48	ต่ำ

ตอนที่ 2 การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการกำหนดตนเองด้านการเรียนและภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี

การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการกำหนดตนเองด้านการเรียนและภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี พบว่า การกำหนดตนเองด้านการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .616 และการดำเนินคุณลักษณะเฉพาะของตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับภาวะหมดไฟในการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .646 และการดำเนินพฤติกรรมตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับภาวะหมดไฟในการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .383 ตามลำดับ รายละเอียดดังตารางที่ 6

ตารางที่ 6 ความสัมพันธ์ระหว่างการกำหนดตนเองด้านการเรียนกับภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี

การกำหนดตนเอง	ภาวะหมดไฟในการเรียน
การกำหนดตนเองด้านการเรียน (ในภาพรวม)	.616**
การดำเนินพฤติกรรมตนเอง	.383**
การดำเนินคุณลักษณะเฉพาะของตนเอง	.646**

หมายเหตุ ** หมายถึง มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ตอนที่ 3 การวิเคราะห์ความสามารถในการพยากรณ์ของการดำเนินตนเองด้านการเรียนที่มีต่อภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี

ผลการวิเคราะห์การพยากรณ์ภาวะหมดไฟในการเรียนจากการดำเนินตนเองด้านการเรียนโดยใช้การถดถอยพหุคูณแบบ Enter พบว่า การดำเนินตนเองด้านการเรียนและการดำเนินคุณลักษณะเฉพาะของตนเองสามารถร่วมกันพยากรณ์ภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรีได้ร้อยละ 42 แต่มีเพียงการดำเนินคุณลักษณะเฉพาะของตนเองเท่านั้นที่สามารถพยากรณ์ภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรีได้อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .001 ($p = <.001$) รายละเอียดดังตารางที่ 7

ตารางที่ 7 ผลการวิเคราะห์การพยากรณ์ภาวะหมดไฟในการเรียนจากการดำเนินตนเองด้านการเรียนโดยใช้การถดถอยพหุคูณแบบ Enter

ตัวพยากรณ์	B	S_b	β	t	p-value
การดำเนินพฤติกรรมตนเอง	.359	.243	.066	1.478	.140
การดำเนินคุณลักษณะเฉพาะของตนเอง	2.243	.165	.612	13.794	<.001
$R^2 = .420$ $F = 146.03$					

สรุปและอภิปรายผล

สรุปผลการวิจัย

การศึกษาการดำเนินตนเองด้านการเรียนและภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรีในภาคเหนือตอนล่าง ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยได้ทำการเก็บข้อมูลกับนักศึกษาระดับปริญญาตรีที่ลงทะเบียนเรียนในปีการศึกษา 2567 จำนวน 406 คน จำแนกเป็นเพศหญิง จำนวน 289 คน และเพศชาย จำนวน 117 คน ผลการสำรวจ พบว่า นักศึกษามีการดำเนินตนเองด้านการเรียนในภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{X} = 2.79$) ประกอบด้วย มีการดำเนินพฤติกรรมตนเองอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{X} = 3.29$) และการดำเนินคุณลักษณะเฉพาะของตนเองอยู่ในระดับน้อย ($\bar{X} = 2.44$) ในส่วนของภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาในแต่ละองค์ประกอบ ได้แก่ ความอ่อนล้าทางอารมณ์ ($\bar{X} = 16.65$) การเมินเฉยต่อการเรียน ($\bar{X} = 10.01$) ความสามารถในการวิชาการลดลง ($\bar{X} = 2.29$) อยู่ในระดับต่ำ

2. ความสัมพันธ์ของการดำเนินตนเองด้านการเรียนที่มีต่อภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี พบว่า การดำเนินตนเองด้านการเรียนในภาพรวมมีความสัมพันธ์ทางบวกกับภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = .616$) ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐาน นอกจากนี้ พบว่า การดำเนินคุณลักษณะเฉพาะของตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับภาวะหมดไฟในการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = .646$) และการดำเนินพฤติกรรมตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับภาวะหมดไฟในการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = .383$)

3. การดำหนิตนเองด้านการเรียนและการดำหนิตนคุณลักษณะเฉพาะของตนเองสามารถร่วมกันพยากรณ์ภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรีได้ ร้อยละ 42 แต่มีเพียงการดำหนิตนคุณลักษณะเฉพาะของตนเองเท่านั้นที่สามารถพยากรณ์ภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรีได้อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .001 ($p = <.001$)

อภิปรายผล

การวิจัยเรื่อง การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการดำหนิตนเองด้านการเรียนและภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี สามารถอภิปรายผลการวิจัยใน 2 ประเด็น ดังนี้

1. การดำหนิตนเองด้านการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่า ยิ่งนักศึกษามีแนวโน้มกล่าวโทษตนเองเมื่อเผชิญความล้มเหลวทางการเรียนมากเท่าใด ยิ่งมีโอกาสรู้สึกหมดพลัง หมดแรงใจ และเกิดภาวะหมดไฟในการเรียนมากขึ้นเท่านั้น จากลักษณะดังกล่าวสะท้อนให้เห็นความเชื่อมโยงกันระหว่างกลไกทางความคิดกับผลลัพธ์และพฤติกรรมอย่างมีนัยสำคัญ โดยเฉพาะในกลุ่มวัยรุ่นตอนปลายถึงวัยผู้ใหญ่ตอนต้น ซึ่งอยู่ในช่วงพัฒนาตนเองด้านอัตลักษณ์ (identity vs. role confusion) (Erikson, 1968) ซึ่งเกี่ยวข้องกับการค้นหาว่าตนเองคือใคร และมีคุณค่าหรือความสามารถอะไรบ้าง การประสบความสำเร็จในช่วงวัยนี้จะนำไปสู่ความรู้สึกมั่นใจในอัตลักษณ์ของตน (identity achievement) ขณะที่ความล้มเหลว โดยเฉพาะล้มเหลวซ้ำซากโดยขาดการสนับสนุนที่เหมาะสม จะนำไปสู่ “ความสับสนในบทบาท” (role confusion) และการตั้งคำถามต่อตนเองในเชิงลบ เช่น “ฉันเก่งพอไหม” “ฉันมีค่าอะไร” เป็นต้น ในกรณีที่บุคคลมีการการดำหนิตนเองด้านการเรียนการกล่าวโทษตนเองเมื่อไม่สามารถบรรลุเป้าหมายทางการศึกษาซ้ำ ๆ เช่น สอบตกได้คะแนนน้อย หรือเรียนไม่เข้าใจ อาจส่งผลให้เกิดการประเมินตนเองว่าล้มเหลวด้านการเรียนที่อาจนำไปสู่การลดคุณค่าในตนเองด้านการเรียนลง ทำให้เกิดภาวะหมดไฟทางการเรียน รู้สึกท้อแท้ และต้องการถอนตัวออกจากกิจกรรมการเรียนในที่สุด ซึ่งเป็นลักษณะเด่นของผู้ที่ยังไม่สามารถพัฒนาอัตลักษณ์ที่มั่นคงได้ตามที่ Erikson อธิบายไว้ และสอดคล้องกับผลการวิจัยของ Tomaszek and Muchacka-Cymerman (2022) พบว่า นักเรียนที่มีแนวโน้มใช้การดำหนิตนเองเป็นกลยุทธ์หลักในการเผชิญความเครียด มักมีภาวะหมดไฟสูงกว่ากลุ่มที่มีความสามารถในการเผชิญปัญหาที่เหมาะสม โดยเฉพาะเมื่อต้องเผชิญกับความล้มเหลวซ้ำ ๆ และขาดแรงสนับสนุนทางจิตใจนอกจากนี้ ยังสอดคล้องกับ Doolittle and Windish (2015) พบว่าการดำหนิตนเองเป็นกลยุทธ์ในการจัดการความเครียดที่นำไปสู่ความอ่อนล้าทางอารมณ์ และส่งเสริมความรู้สึกแยกตัวหรือแปลกแยกจากผู้อื่น ซึ่งเป็นลักษณะหนึ่งของผู้มีภาวะหมดไฟอย่างชัดเจน

2. การวิเคราะห์เชิงพยากรณ์ พบว่า องค์ประกอบของการดำหนิตนเองด้านการเรียนทั้ง 2 แบบ ได้แก่ การดำหนิตนพฤติกรรมของตนเอง และการดำหนิตนคุณลักษณะเฉพาะของตนเอง สามารถร่วมกันพยากรณ์ภาวะหมดไฟในการเรียนได้ ร้อยละ 42 แต่มีเพียงการดำหนิตนคุณลักษณะเฉพาะของตนเองเท่านั้นที่สามารถนำมาพยากรณ์ภาวะหมดไฟในการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งชี้ให้เห็นว่า เมื่อบุคคลมีแนวโน้มที่จะอธิบาย

ความล้มเหลวด้านการเรียนว่าเป็นผลจากลักษณะบางอย่างของคนที่เปลี่ยนแปลงไม่ได้ เช่น ความไวขาดความสามารถ หรือความไร้ค่า ย่อมส่งผลต่อความรู้สึกสิ้นหวัง และความหมดกำลังใจในการเรียนอย่างยั่งยืนแนวนอนนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Janoff-Bulman (1979) อธิบายว่า การดำเนินคุณลักษณะของตนเองเป็นรูปแบบที่ส่งผลเชิงลบต่อภาวะทางอารมณ์มากกว่าการดำเนินพฤติกรรม เพราะเกี่ยวข้องกับอัตลักษณ์และความภาคภูมิใจในตนเองโดยตรง ทั้งนี้ผลกระทบจากการดำเนินคุณลักษณะของตนเองในระยะยาวอาจนำไปสู่ความรู้สึกไร้ความสามารถ (low self-efficacy) และขาดแรงจูงใจภายใน ส่งผลให้เกิดภาวะหมดไฟได้ง่ายขึ้นโดยเฉพาะในบริบทของนักศึกษาไทยที่ระบบการศึกษายังให้คุณค่ากับผลสัมฤทธิ์และการแข่งขันสูง นักศึกษาจึงอาจมีแนวโน้มมองความล้มเหลวเป็นการบ่งชี้ว่า “ตนไม่ดีพอ” มากกว่าจะมองเป็นโอกาสในการเรียนรู้ สอดคล้องกับ ทศนา พุทธประสาท (2565) อธิบายว่า ความรู้สึกไร้ค่าและหมดแรงใจในการเรียนเป็นผลมาจากการสะสมประสบการณ์ล้มเหลวโดยไม่มี การปรับมุมมองหรือได้รับการช่วยเหลือที่เหมาะสม แต่ในขณะที่การดำเนินพฤติกรรมตนเองจะมุ่งเน้นไปยังพฤติกรรมที่มีความเฉพาะเจาะจงของตนเองที่ผิดพลาดหรือไม่เหมาะสม ทำให้บุคคลยังรู้สึกว่าตนเองสามารถปรับเปลี่ยนพฤติกรรมให้เป็นไปในทางที่ดีขึ้นหรือมีความพยายามควบคุมพฤติกรรมของตนเองเพื่อป้องกันไม่ให้เกิดผลลัพธ์ที่ไม่พึงประสงค์ได้ในอนาคต Hassija and Gray (2013, as cited in Robinson, 2022) ซึ่งเห็นได้ชัดเจนมิได้ส่งผลเชิงลบต่ออารมณ์อย่างลึกซึ้งเหมือนกับการดำเนินคุณลักษณะของตนเอง หากบุคคลมีทักษะในการจัดการกับอารมณ์ความรู้สึกที่ดีและแรงจูงใจเชิงบวกในด้านการเรียนที่เพียงพอจากข้อค้นพบทั้งหมดนี้ แสดงให้เห็นว่ารูปแบบของการดำเนินตนเองมีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟในการเรียนที่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ และควรได้รับการพิจารณาอย่างรอบด้าน ทั้งในแง่การวิจัยและการพัฒนาแนวทางส่งเสริมสุขภาพจิตของนักศึกษาระดับอุดมศึกษา

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์

1. จากผลการศึกษารั้วนี้ พบว่า การดำเนินตนเองด้านการเรียนมีความสัมพันธ์กับภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรีในภาพรวม และการดำเนินคุณลักษณะเฉพาะของตนเองมีความสามารถในการพยากรณ์ภาวะหมดไฟในการเรียนได้อย่างมีนัยสำคัญ ดังนั้น มหาวิทยาลัยควรมีการจัดกิจกรรมที่ช่วยส่งเสริมการมองตนเองในแง่บวก ลดความคิดเชิงลบที่เป็นการดูถูกตนเอง เช่น โปรแกรมให้คำปรึกษา การฝึกสติ (mindfulness) เป็นต้น
2. มหาวิทยาลัยควรมีระบบคัดกรองนักศึกษาที่มีแนวโน้มหรือความเสี่ยงที่จะดำเนินตนเองสูงด้านคุณลักษณะ ผ่านทางการใช้แบบประเมินต่าง ๆ และจัดระบบการติดตามพฤติกรรม การเรียน และแจ้งอาจารย์ที่ปรึกษาไว้เพื่อการดูแลอย่างใกล้ชิด
3. การสร้างแหล่งสนับสนุนทางจิตใจภายในมหาวิทยาลัย โดยสนับสนุนให้นักศึกษามีพื้นที่ในการระบายความเครียด พูดคุยเรื่องความล้มเหลวโดยไม่ถูกตัดสิน เช่น ห้องให้คำปรึกษาออนไลน์ กลุ่ม peer support เป็นต้น

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการดำเนินตนเองด้านการเรียนกับองค์ประกอบในแต่ละด้านของภาวะหมดไฟในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี ให้ครอบคลุมการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้งสองมากขึ้น

2. ควรศึกษาตัวแปรอื่น ๆ ที่คาดว่าจะมีความสัมพันธ์กับการดำเนินตนเองด้านการเรียน หรือภาวะหมดไฟในการเรียน เช่น การรับรู้ความสามารถตนเอง (self-efficacy) กลยุทธ์การเผชิญปัญหา (coping strategies) หรือแรงจูงใจภายใน (intrinsic motivation) เป็นต้น เพื่อจะได้เข้าใจปัจจัยเชิงจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับภาวะดังกล่าวได้อย่างรอบด้าน อีกทั้งยังสามารถนำไปใช้ในการออกแบบแนวทางการป้องกันหรือการดูแลนักศึกษาที่ประสบกับภาวะหมดไฟได้อย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพต่อไป

รายการอ้างอิง

- ทัศนาศ พุทธประสาท. (2565). 'Academic burnout' เมื่อความร่ำรวันของการหมดไฟไม่ได้เกิดแค่ในวัยทำงาน. The MATTER. <https://thematter.co/social/academic-burnout-is-systematic/191502>
- ณอริน ชิสา เกลี้ยงแก้ว. (2566). คุณสมบัตินักศึกษาระดับปริญญาตรีของมหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ จังหวัดปทุมธานี [ปริญญาโท, มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ จังหวัดปทุมธานี]. บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ จังหวัดปทุมธานี. <https://cmudc.library.cmu.ac.th/frontend/Info/item/dc:173706>
- ภักทิรา ชีรสวัสดิ์. (2566). Human error หนึ่งองค์ความรู้พื้นฐานของนักสื่อสารเพื่อการจัดการนวัตกรรม. <http://cosci.swu.ac.th/news-event/cas/2023/human-error>
- Besharat, M. A., Eisler, I., & Dare, C. (2001). The Self- and Other-Blame Scale (SOBS): The background and presentation of a new instrument for measuring blame in families. *Journal of Family Therapy*, 23(2), 208–223. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00179>
- Chen, Y., Peng, Y., Xu, H., & O'Brien, W. H. (2018). Age differences in stress and coping: Strategies mediate the relationship between age and positive affect. *The International Journal of Aging and Human Development*, 86(4), 347–363. <https://doi.org/10.1177/0091415017720890>
- Doolittle, B. R., & Windish, D. M. (2015). Correlation of burnout syndrome with specific coping strategies, behaviors, and spiritual attitudes among interns at Yale University, New Haven, USA. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 12, 41. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2015.12.41>
- Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. Norton & Co.

- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141–149. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141>
- Han, B., Compton, W. M., Blanco, C., Colpe, L., Huang, L., & McKeon, R. (2018). National trends in the prevalence of suicidal ideation and behavior among young adults and receipt of mental health care among suicidal young adults. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 57(1), 20–27. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.10.013>
- Hicks, T., & Heastie, S. (2008). High school to college transition: A profile of the stressors, physical and psychological health issues that affect the first-year on-campus college student. *Journal of Cultural Diversity*, 15(3), 143–147. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19025202/>
- Janoff-Bulman, R. (1979). Characterological versus behavioral self-blame: Inquiries into depression and rape. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(10), 1798–1809. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.10.1798>
- Kusalaruk, P., & Saravithi, J. (2023). Coping strategies and relationship with burnout among residents in Thailand. *European Psychiatry*, 66(1), 321–322. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2023.711>
- Lamas, H. A. (2015). School performance. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313–386. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Mather, M. (2012). The emotion paradox in the aging brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1251(1), 33–49. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06471>
- Robinson, M. (2022). *The role of trauma coping self-efficacy and shame in the relationship between variants of self-blame and psychological outcomes* (Master's thesis). California State University, San Bernardino. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/1406>
- Smith, A. M. (2005). Responsibility for attitudes: Activity and passivity in mental life. *Ethics*, 115(2), 236–271. <https://doi.org/10.1086/426957>
- Snipes, J., & Loan, T. (2017). *Growth mindset, performance avoidance, and academic behaviors in Clark County School District* (REL 2017–226). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs>

- Spataro, B. M., Tilstra, S. A., Rubio, D. M., & McNeil, M. A. (2016). The toxicity of self-blame: Sex differences in burnout and coping in internal medicine trainees. *Journal of Women's Health, 25*(11), 1147–1152. <https://doi.org/10.1089/jwh.2015.5604>
- Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2022). How do high and low burnout students cope with stressful situations? Examining associations between coping mechanism and school burnout syndrome. *Educational Studies Review, 1* (3 6) , 1 9 9 – 2 1 5 . <https://doi.org/10.12775/PBE.2022.00>