

# Causal Factors and Consequences of Employees' Learning Agility<sup>1</sup>

Porntep Chantarakamol<sup>2</sup>, Manop Chunin<sup>3</sup>, and Nontirat Pathanapakdee<sup>4</sup>

*Received: April 23, 2024 Revised: May 20, 2024 Accepted: May 21, 2024*

## Abstract

Despite the widespread application of the learning agility construct globally, its casual effects remain unclear. Therefore, this study aims to examine the validity of causal relationship model of the employees' learning agility with empirical data. The samples in this research were 737 of entry-level, supervisory, and managerial employees from 10 banking sector organizations, analyzed using Structural Equation Modeling technique. The findings reveal that goal orientation and playfulness had a positively effect learning agility, while learning agility and mindfulness also have a positively effect on job performance. These results suggest that organizations within banking sector should refine their policies and approaches to developing employees' goal orientation, playfulness, learning agility, and mindfulness to enhance both individual's job performance and overall organizational performance. This study provides insights into the development of employees' goal orientation and playfulness contributes to learning agility by enhancing employees' motivation to learn and enjoyment in experimenting with novel approaches. Furthermore, learning agility and mindfulness are positively effect job performance by enabling employees to realistically perceive their current situations and understand evolving needs and changes in work environment.

**Keywords:** Learning agility, job performance, playfulness, goal orientation, mindfulness, structural equation modeling, employee

---

<sup>1</sup> This paper submitted in partial fulfillment of Doctoral Dissertation in Industrial and Organizational Psychology, Faculty of Applied Arts, Department of Humanities, King Mongkut's University of Technology North Bangkok

<sup>2</sup> Graduate Student, Doctoral Degree in Industrial and Organizational Psychology, Department of Humanities, Faculty of Applied Arts, King Mongkut's University of Technology North Bangkok  
Email: nutporntep@gmail.com

<sup>3</sup> Professor at Department of Humanities, Faculty of Applied Arts, King Mongkut's University of Technology North Bangkok

<sup>4</sup> Lecturer at Department of Humanities, Faculty of Applied Arts, King Mongkut's University of Technology North Bangkok

## ปัจจัยเชิงสาเหตุและผลของความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ของพนักงาน<sup>1</sup>

พรเทพ จันทรมล<sup>2</sup> มานพ ชูนิล<sup>3</sup> และนนทิรต์น์ พัฒนภักดี<sup>4</sup>

### บทคัดย่อ

แม้ความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ จะเป็นโครงสร้างที่นำไปใช้ในการทำงานมากมายทั่วโลก แต่ปัจจัยเชิงสาเหตุและผลของความคล่องแคล่วในการเรียนรู้กลับยังไม่มีคำตอบชัดเจน ดังนั้นการวิจัยในครั้งนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลเชิงสาเหตุและผลของความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ของพนักงานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ กลุ่มตัวอย่างคือพนักงานระดับต้น ระดับหัวหน้างาน และระดับผู้บริหารที่ปฏิบัติงานใน 10 ธนาคารจำนวน 737 คน ใช้การวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้าง ผลการวิจัยพบว่า การมุ่งเป้าหมายและความสนุกมีอิทธิพลทางบวกต่อความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ ในขณะที่ความคล่องแคล่วในการเรียนรู้และสติก็มีอิทธิพลทางบวกต่อผลการปฏิบัติงานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติเช่นกัน ผลการวิจัยนี้เสนอแนะว่า องค์กรในหมวดธุรกิจธนาคารควรผลักดันนโยบายที่จะพัฒนาการมุ่งเป้าหมาย ความสนุก ความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ และสติ เพื่อเสริมสร้างให้พนักงานมีผลการปฏิบัติงานของบุคคลและขององค์กรโดยรวม การวิจัยนี้ชี้ให้เห็นว่า การพัฒนาการมุ่งเป้าหมายและความสนุกของพนักงานเป็นสาเหตุของความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ เพราะทำให้พนักงานมีแรงจูงใจในการเรียนรู้และเพลิดเพลินกับการได้รับประสบการณ์จากการทดลองทำสิ่งใหม่ อีกทั้งยังเห็นได้ว่าความคล่องแคล่วในการเรียนรู้และสติมีอิทธิพลต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงาน เพราะพนักงานสามารถรับรู้ถึงสิ่งที่เกิดขึ้นตามความเป็นจริง และสามารถทำความเข้าใจให้เท่าทันกับความต้องการและการเปลี่ยนแปลงในการทำงาน

**คำสำคัญ:** ความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ ผลการปฏิบัติงาน ความสนุก การมุ่งเป้าหมาย สติ การวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้าง พนักงาน

<sup>1</sup> บทความวิจัยนี้เป็นส่วนหนึ่งของปริญญาโทระดับดุษฎีบัณฑิต สาขาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ ประยุกต์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

<sup>2</sup> นักศึกษาปริญญาเอก สาขาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ อีเมล: nutporntep@gmail.com

<sup>3</sup> ศาสตราจารย์ ประจำภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

<sup>4</sup> อาจารย์ ประจำภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

## ที่มาและความสำคัญของปัญหาวิจัย

องค์กรต่างต้องการพนักงานที่มีความสามารถในการเรียนรู้จากประสบการณ์ และความเต็มใจที่จะปรับตัว และนำประสบการณ์ที่เรียนรู้ไปใช้ในการปฏิบัติงานในอนาคตเพื่อรับมือกับการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ที่องค์กรกำลังเผชิญอย่างต่อเนื่อง (De Meuse & Harvey, 2022) เพราะพฤติกรรมดังกล่าวเป็นสาเหตุสำคัญประการหนึ่งที่ทำให้องค์กรประสบความสำเร็จได้อย่างยั่งยืนในระยะยาวได้ (Kok & Jordann, 2019) นับเป็นเวลา 2 ทศวรรษที่ Lombardo and Eichinger (2000) ได้สร้างแนวคิดความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ (Learning Agility) ซึ่งนิยามเอาไว้ว่า ความสามารถและความเต็มใจของบุคคลที่จะเรียนรู้ความสามารถใหม่และนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ใหม่ไปปฏิบัติงานภายใต้สถานการณ์ที่แตกต่าง ทำหาย หรือเพิ่งเคยพบเจอเป็นครั้งแรกในอนาคตได้อย่างประสบความสำเร็จ มีองค์การส่วนหนึ่งนำแนวคิดความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ไปใช้ในการจัดการทรัพยากรมนุษย์ (De Meuse, 2019) โดยมีงานวิจัยจำนวนหนึ่งพบว่า ความคล่องแคล่วในการเรียนรู้สัมพันธ์เชิงบวกกับปัจจัยอันพึงประสงค์ เช่น สามารถเรียนรู้จากประสบการณ์ได้ดี (Hezlett & Kuncel, 2012) สำเร็จในสายอาชีพ (Dai et al., 2013) มีภาวะผู้นำ (De Meuse et al., 2012; Yadav & Dixit, 2017) ความยืดหยุ่นผูกพันในงาน (Saputra et al., 2018) สามารถเป็นผู้นำได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Leader Potential) ตลอดจนมีผลการปฏิบัติงานที่สูงขึ้น (De Meuse, 2017)

อย่างไรก็ดี แม้จะมีการศึกษาความคล่องแคล่วในการเรียนรู้เป็นจำนวนหนึ่งในช่วง 2 ทศวรรษที่ผ่านมา แต่ความสัมพันธ์ระหว่างความคล่องแคล่วในการเรียนรู้กับปัจจัยที่มีอิทธิพลเชิงบวก และกับผลการปฏิบัติงานของพนักงานยังคงคลุมเครือ (De Meuse et al., 2012; DeRue et al., 2012; De Meuse & Harvey, 2022) ผนวกกับความสามารถในการแข่งขันขององค์กรธุรกิจทางการเงินในไทยถดถอยลงอย่างต่อเนื่องโดยมีสาเหตุหนึ่งจากพนักงานไม่อาจปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงได้ทัน ทั้งในการแข่งขันกับต่างประเทศ กล่าวคือ ธนาคารในไทยมีสัดส่วนของมูลค่าหลักทรัพย์ตามราคาตลาด (Market Capitalization) ในประเทศกลุ่มอาเซียนหดตัวลงจากใน พ.ศ.2552 ที่เคยมีมูลค่าคิดเป็นร้อยละ 16 ของตลาด เหลือเพียงร้อยละ 9 ใน พ.ศ.2564 โดยมีธนาคารจากอินโดนีเซีย ฟิลิปปินส์ และเวียดนามเข้าแทนที่ในอาเซียน ส่วนในการแข่งขันภายในประเทศ ธนาคารแปลงข้อมูลให้อยู่ในรูปแบบดิจิทัล (Digitalization) และนำเทคโนโลยีมาใช้เพื่อตอบสนองผู้บริโภคอย่างล้ำซ้ำ ส่งผลให้ธนาคารมีต้นทุนดำเนินงานที่สูงและไม่สามารถสร้างความสะดวกสบายให้กับผู้ใช้บริการ ธนาคารจึงสูญเสียผู้บริโภคส่วนหนึ่งไปให้กับองค์กรที่ไม่ใช่ธนาคาร (Nonbank) แต่ให้บริการทางการเงิน เช่น บริษัทโทรคมนาคมและบริษัทเทคโนโลยีที่ให้บริการกระเป๋าเงินอิเล็กทรอนิกส์ซึ่งผู้บริโภคสามารถนำไปใช้ชำระค่าสินค้าและบริการได้อย่างไร้รอยต่อ (Agrawal et al., 2022) รวมถึงแนวโน้มบริการทางการเงินแบบฝังตัว (Embedded Finance) ในไทยที่ทำให้ผู้บริโภคสามารถจำหน่ายหรือซื้อสินค้าและบริการโดยไม่ต้องอาศัยบริการจากธนาคารและองค์กรธุรกิจทางการเงินนั้นยังส่งผลกระทบให้ผลการดำเนินงานของธนาคารลดลงต่อเนื่อง (Kate, 2022) ฉะนั้นงานวิจัยในครั้งนี้จึงทำขึ้นโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลเชิงสาเหตุระหว่างความคล่องแคล่วในการเรียนรู้กับปัจจัยต่าง ๆ ได้แก่ การมุ่งเป้าหมาย (Goal Orientation) ความสนุก (Playfulness) สติ (Mindfulness) และผลการปฏิบัติงาน (Job Performance) ของพนักงานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยศึกษากับพนักงานที่ปฏิบัติงาน

ในกลุ่มธุรกิจธนาคารในระดับตำแหน่งงานทั้งพนักงานระดับต้น ระดับหัวหน้างาน และระดับผู้บริหาร ใช้การศึกษาเชิงปริมาณโดยใช้การวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้าง (Structural Equation Modeling) เพื่อพัฒนาโมเดลที่จะนำไปทำความเข้าใจความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ของพนักงานกับปัจจัยต่าง ๆ ได้แก่ การมุ่งเป้าหมาย ความสนุกสนาน และผลการปฏิบัติงาน ว่ามีอิทธิพลต่อกันมากน้อยเพียงใดและในทิศทางใด ซึ่งจะเป็นประโยชน์แก่ผู้สนใจศึกษา ค้นคว้าองค์ความรู้เกี่ยวกับความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ภายใต้บริบทของประเทศไทย ตลอดจนการเสริมสร้างและพัฒนาความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ของพนักงานได้ในอนาคต

## วัตถุประสงค์การวิจัย

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลเชิงสาเหตุและผลของความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ของพนักงานกับข้อมูลเชิงประจักษ์

## แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

### ความคล่องแคล่วในการเรียนรู้กับผลการปฏิบัติงาน

ความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ หมายถึง ความสามารถและความเต็มใจของบุคคลที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการทำความเข้าใจและเรียนรู้จากประสบการณ์อย่างรวดเร็ว และมีความยืดหยุ่นทางความคิดจนสามารถนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในอนาคต (Lombardo & Eichinger, 2000) มี 4 องค์ประกอบ (Hallenbeck, 2016) ได้แก่ 1) การแสวงหา (Seeking) คือ ความเต็มใจหาสถานการณ์ใหม่เพื่อขยายประสบการณ์ให้กว้าง ต้องการเอาชนะสิ่งแปลกใหม่ดังกล่าว และค้นหาประสบการณ์ใหม่เมื่อไม่มีความท้าทาย 2) การทำความเข้าใจ (Sensemaking) คือ การสงสัยใคร่รู้และเต็มใจทดลองสิ่งใหม่ รู้จักตั้งคำถามเพื่อสร้างความหมายจากประสบการณ์ และมองว่าความผิดพลาดเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้ 3) การไตร่ตรอง (Internalizing) คือ ความพยายามและความสามารถในการเก็บเกี่ยวความรู้จากสิ่งที่เกิดขึ้นอันจะนำไปสู่การเรียนรู้ด้วยตนเอง นำสิ่งที่ได้เรียนรู้มาเป็นส่วนหนึ่งของตน และเปิดใจเรียนรู้อยู่เสมอ และ 4) การปรับใช้ (Applying) คือ ความสามารถในการเข้าถึงและใช้หลักการเป็นแนวปฏิบัติในอนาคต รวมถึงสามารถปรับตัวเข้ากับเหตุการณ์ได้อย่างยืดหยุ่น สร้างสรรค์ และอยู่บนพื้นฐานของความเข้าใจว่าสิ่งใดที่นำไปใช้ได้หรือไม่ดีได้อย่างรวดเร็ว

อาจกล่าวได้ว่า ความคล่องแคล่วในการเรียนรู้เป็นกระบวนการเรียนรู้จากประสบการณ์ส่วนบุคคลที่รวดเร็ว ยืดหยุ่น และเต็มใจเรียนรู้ ซึ่งเป็นส่วนสำคัญที่ส่งผลให้บุคคลเปิดรับเรียนรู้จากประสบการณ์ และต่อยอดสิ่งที่ได้เรียนรู้มาประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานในอนาคตได้ จึงมีงานวิจัยและการศึกษาจำนวนหนึ่งที่ศึกษาในหลากหลายบริบท เช่น งานวิจัยที่ศึกษากับเจ้าหน้าที่ผู้บังคับใช้กฎหมาย (Connolly, 2001) พนักงานและผู้จัดการบริษัท ประกันและอุปกรณ์อิเล็กทรอนิกส์ (Eichinger & Lombardo, 2004) และผู้บริหารในบริษัทบริหารกิจการเงินร่วมลงทุนและกองทุนเฮดจ์ฟันด์ (Smith, 2015) และงานวิเคราะห์เชิงอภิมาน (Meta-Analysis) (De Meuse, 2017) พบว่า ความคล่องแคล่วในการเรียนรู้มีอิทธิพลเชิงบวกกับผลการปฏิบัติงาน

## การมุ่งเป้าหมายกับความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ และผลการปฏิบัติงาน

การมุ่งเป้าหมาย หมายถึง อุปนิสัย แนวโน้ม และความรู้สึกชื่นชอบพอใจของบุคคลต่อลักษณะของวัตถุประสงค์หรือเป้าหมายที่ยึดมั่นและทำตามวัตถุประสงค์หรือเป้าหมายดังกล่าว รวมถึงต่อสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการทำให้วัตถุประสงค์หรือเป้าหมายนั้นสัมฤทธิ์ผล Vandewalle (1997) ได้พัฒนาแนวคิดการมุ่งเป้าหมายสำหรับพนักงานในองค์กรเป็นการเฉพาะ โดยได้แบ่งเป็น 3 รูปแบบ ดังนี้ 1) การมุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ (Learning Goal Orientation) คือ ความปรารถนาที่จะพัฒนาตนเองโดยสร้างทักษะใหม่ ทำความเข้าใจในสถานการณ์ และเสริมสร้างความสามารถของตนที่มี 2) การมุ่งเป้าหมายเพื่อการพิสูจน์ (Prove Goal Orientation) คือ ความปรารถนาในการพิสูจน์ความสามารถของตน และการได้รับการตัดสินผลการปฏิบัติในทางที่เป็นคุณประโยชน์กับตน และ 3) การมุ่งเป้าหมายเพื่อการหลีกเลี่ยง (Avoid Goal Orientation) คือ ความปรารถนาที่จะหลีกเลี่ยงการพิสูจน์ว่าความสามารถของตนนั้นไม่ถูกต้องหรือผิดไปจากที่คาดไว้ และหลีกเลี่ยงที่จะถูกตัดสินในทางลบอันเป็นผลจากความสามารถที่ผิดไปจากที่คาดไว้

ผู้ที่มีการมุ่งเป้าหมายในรูปแบบการมุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้จะให้ความสำคัญกับการได้ทักษะใหม่ และการพัฒนาสิ่งที่ได้เรียนรู้ให้เกิดความเชี่ยวชาญ จึงสนใจกระบวนการในการทำงานมากกว่าผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นแต่เพียงอย่างเดียว (Gregory & Levy, 2015) ความต้องการดังกล่าวส่งผลให้การมุ่งเป้าหมายมีอิทธิพลทางบวกต่อความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ ดังจะเห็นได้จากงานวิจัยส่วนหนึ่ง เช่น Drinka (2018) ที่ศึกษาพบว่า การมุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้มีอิทธิพลต่อความคล่องแคล่วในการเรียนรู้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ อย่างไรก็ตามงานวิจัยยังคงมีค่อนข้างจำกัด ในขณะที่งานวิจัยการมุ่งเป้าหมายกับผลการปฏิบัติงานบ่งชี้ไปในทางเดียวกันว่า การมุ่งเป้าหมายมีอิทธิพลทางบวกต่อผลการปฏิบัติงาน เช่น การศึกษากับพนักงานระดับปฏิบัติการในบริษัทพลังงานแห่งหนึ่ง (Janssen & Van Yperen, 2004) พนักงานขายในบริษัทข้ามชาติที่ผลิตและให้บริการคอมพิวเตอร์แห่งหนึ่ง (Porath & Bateman, 2006) และการวิเคราะห์ห่อภิมาณ (Payne et al., 2007)

## ความสนุกกับความคล่องแคล่วในการเรียนรู้

ความสนุกเป็นทัศนคติ ความรู้สึก คุณลักษณะ และความโน้มเอียงของบุคคลในการพิจารณา ให้คุณค่าและความหมาย รวมถึงปรับเปลี่ยนมุมมองอย่างยืดหยุ่นต่อประสบการณ์และสิ่งเร้าที่ทำให้ตนและผู้อื่นเบิกบานใจ รื่นรมย์ และมีอารมณ์ขัน โดย Proyer (2017) พัฒนาแนวคิดความสนุกของผู้ใหญ่ขึ้น มี 4 องค์ประกอบดังนี้ 1) การมีอิทธิพลต่อผู้อื่น (Other-directed) คือ การใช้ความสนุกสร้างสัมพันธ์ ทำให้สถานการณ์ผ่อนคลาย หรือทำให้ผู้อื่นรู้สึกดี และรู้สึกสุขใจเมื่อได้เล่นสนุกหรือหยอกเย้าผู้อื่นด้วยเจตนาที่ดี 2) ความรู้สึกเบิกบานใจ (Lighthearted) คือ การได้ทำตามตัวตนของบุคคล ไม่กังวลหรือวิตกกังวลต่อสิ่งที่ทำในปัจจุบันว่าจะมีผลกระทบอย่างไรในอนาคตมากเกินไป และเพลิดเพลินกับการลงมือทำโดยไม่ได้เตรียมตัวมาก่อน 3) การใช้เชาวน์ปัญญา (Intellectual) คือ ความชอบในการทดลองเล่นกับมุมมองความคิด ทำความเข้าใจปัญหา รวมถึงพยายามแก้ปัญหาด้วยวิธีการที่ต่างไปจากเดิม และ 4) ความแปลก (Whimsical) คือ การรู้สึกรื่นรมย์กับสถานการณ์ที่ประหลาดและพิสดาร ชื่นชอบในสิ่งที่แตกต่างซึ่งผู้อื่นอาจมองว่าสุดโต่งหรือไม่สามารถใช้ได้จริง และเห็นว่าเป็นเรื่องง่ายที่จะมองหาสิ่งที่ทำให้ตนเองและผู้อื่นรู้สึกรื่นรมย์

ความสุขเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลทางบวกต่อความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ เพราะทำให้บุคคลสงสัยใคร่รู้และมีอารมณ์ขันต่องานหรือสถานการณ์ที่บุคคลเผชิญ ตลอดจนกระตุ้นให้พิจารณางานหรือสถานการณ์ดังกล่าวด้วยมุมมองที่ต่างออกไปจากเดิม จึงเรียนรู้กับงานหรือสถานการณ์ได้หลากหลายแง่มุมอันจะส่งผลให้บุคคลได้พัฒนาความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ได้ในที่สุด (Gelb, 2010) และในแง่ของการรู้คิด ความสุขทำให้มองหลุดออกจากกรอบทางความคิดที่มีอยู่ รวมถึงมีแนวโน้มว่าจะเปิดใจยอมรับในความผิดพลาดของตน จึงสามารถถอดบทเรียนจากความผิดพลาดและนำไปปรับใช้กับการปฏิบัติงานในอนาคตได้อย่างรวดเร็ว (DeRue et al., 2012) แต่ยังไม่ปรากฏว่ามีผลวิจัยที่พบว่าความสุขมีอิทธิพลกับความคล่องแคล่วในการเรียนรู้เชิงประจักษ์

### สติกับความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ และผลการปฏิบัติงาน

Kabat-Zinn (1994) ให้ความหมายสติไว้ว่า การให้ความสนใจอย่างมีเป้าหมายหรือตั้งใจกับปัจจุบันขณะ โดยไม่ได้ตอบหรือด่วนตัดสินไปก่อน มี 6 องค์ประกอบดังนี้ 1) การไม่กระทำ (Non-doing) คือ การปล่อยให้สิ่งต่าง ๆ เป็นไปตามที่เป็น สุขใจที่ได้เห็นว่ายังไม่มีสิ่งใดที่จำเป็นต้องเกิดขึ้นในปัจจุบัน ทำสิ่งต่าง ๆ อย่างเรียบง่าย รวมถึงไม่บังคับให้ผลลัพธ์เกิดขึ้น 2) ความอดทน (Patience) คือ การทำตามแรงจูงใจหรือเหตุผลภายในโดยไม่ทำตามที่ผู้อื่นหรือสถานการณ์บังคับ สนใจฟังและทำตามเสียงเพรียกที่อยู่ภายในจิตใจโดยสิ่งที่ทำนั้นสอดคล้องกับหลักจริยธรรมที่ยึดมั่น 3) การปล่อยวาง (Letting go) คือ การหยุดยึดติดและตัดสินใจโดยยอมรับให้สิ่งต่าง ๆ เป็นไปตามที่เกิดขึ้น และเลือกที่อยู่เหนือแรงผลักดันโดยไม่เลือกทำเพราะเป็นสิ่งที่ชอบและไม่ขัดชินหรือปฏิเสธต่อสิ่งที่ไม่ชอบ 4) การไม่ตัดสิน (Non-judging) คือ การรู้เห็นสิ่งที่เกิดขึ้นและไม่เปรียบเทียบ ประเมิน และตัดสินอันส่งผลให้เกิดอคติ รวมถึงสามารถตามความคิดและทัศนคติที่ตัดสินสิ่งต่าง ๆ ของตนเองได้ทัน 5) ความเชื่อใจ (Trust) คือ ความรู้สึกมั่นใจว่าสิ่งต่าง ๆ จะคลี่คลายแม้ไม่เข้าใจว่าเกิดอะไรขึ้น เชื่อในตนเอง ผู้อื่น กระบวนการหรืออุดมคติซึ่งทำให้บุคคลรู้สึกมั่นคงปลอดภัย ส่งผลให้เกิดแนวทางแก้ไขจากสติปัญญา และ 6) ความเอื้อเฟื้อกรุณา (Generosity) คือ การตรวจสอบตนเองและฝึกให้สิ่งที่เมื่อตนเองและผู้อื่นได้รับแล้วรู้สึกดีใจหรือให้โดยไม่หวังผลตอบแทน และรู้สึกว่าคุณสมควรได้รับโดยไม่รู้สึกว่าคุณต้องเป็นหนี้บุญคุณ แต่เป็นเพียงการได้รับเพราะบุคคลสมควรได้ตามตัวตนของตนเอง

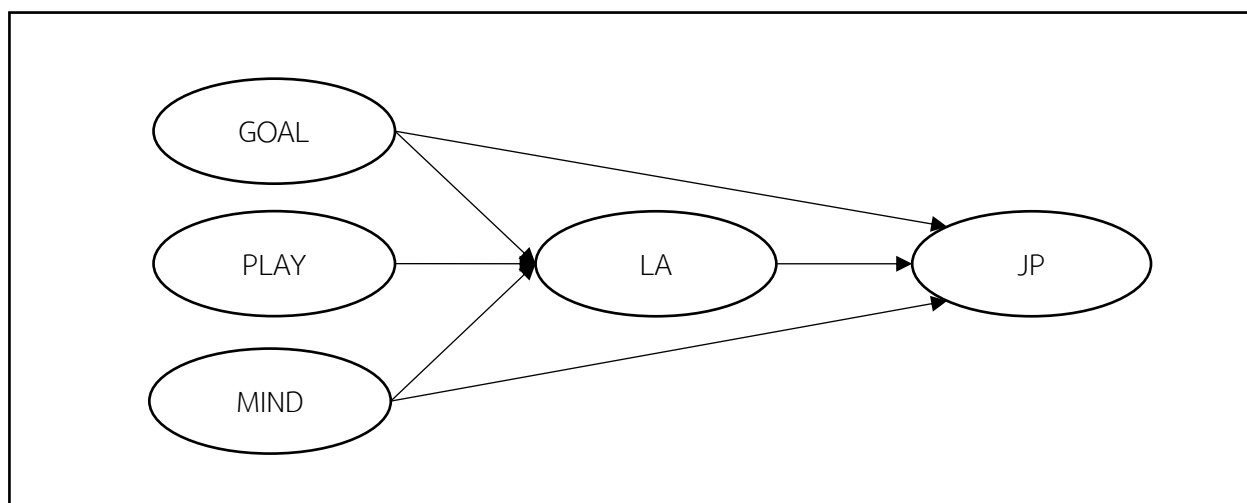
การมีสติส่งผลให้บุคคลรับรู้สิ่งที่เกิดขึ้นภายในตนเองและในสิ่งแวดล้อมอยู่เสมอ สามารถจดจ่อกับการกระทำและมีอารมณ์กับความคิดที่มั่นคงกับปัจจุบันซึ่งครอบคลุมไปถึงในบริบทของการทำงานด้วย (Dane, 2011) ดังจะเห็นได้จากงานวิจัยจำนวนหนึ่ง เช่น Reb et al. (2015) และ Catalisakal (2016) ที่ยืนยันได้ว่า สติมีอิทธิพลทางบวกต่อผลการปฏิบัติงาน ส่วนความสัมพันธ์ระหว่างสติกับความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ขึ้นอยู่กับพื้นฐานทางแนวคิดทฤษฎี โดยมีบทความส่วนหนึ่งเห็นว่าสติเป็นหนึ่งในปัจจัยสนับสนุนความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ เช่น Rego et al. (2014) ได้สรุปว่า สติส่งผลทางบวกต่อความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ของบุคคล เพราะทำให้บุคคลครุ่นคิดด้วยตนเอง ตั้งคำถามเพื่อรวบรวมข้อมูลและสร้างมุมมองใหม่ได้ดียิ่งขึ้น การคิดและพิจารณานี้ส่งผลให้บุคคลเพิ่มพูนความสามารถในการเรียนรู้ในสิ่งรอบตัวได้ในที่สุด และที่ Brendel and Bennett (2016) ระบุว่า สติทำให้บุคคลพร้อมที่จะเรียนรู้ เพราะมักตระหนักรู้ สำรวจจิตใจ และสะท้อนคิดตามความเป็นจริงอยู่เสมอ ความพร้อมซึ่งเกิดขึ้นจากการมีสตินี้เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อความคล่องแคล่วในการ

เรียนรู้ อย่างไรก็ตามก็ดีจากการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องยังไม่พบว่ามีการวิจัยยืนยันความสัมพันธ์ระหว่างสติกับความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ที่กล่าวมาข้างต้นด้วยข้อมูลเชิงประจักษ์

จากการประมวลเอกสาร งานวิจัยนี้จึงกำหนดกรอบแนวคิดการวิจัยดังที่ปรากฏในภาพประกอบ 1

## ภาพประกอบ 1

กรอบแนวคิดการวิจัย



## สมมติฐานการวิจัย

1. ความคล่องแคล่วในการเรียนรู้มีอิทธิพลทางตรงต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงาน
2. การมุ่งเป้าหมายมีอิทธิพลทางตรงต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงาน
3. การมุ่งเป้าหมายมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงานโดยผ่านความคล่องแคล่วในการเรียนรู้
4. ความสนุกมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงานโดยผ่านความคล่องแคล่วในการเรียนรู้
5. สติมีอิทธิพลทางตรงต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงาน
6. สติมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงานโดยผ่านความคล่องแคล่วในการเรียนรู้

## วิธีดำเนินการวิจัย

### ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร การวิจัยในครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงปริมาณ ประชากรคือพนักงานธนาคารซึ่งปฏิบัติงานในองค์การหมวดธุรกิจธนาคารต่าง ๆ ในไตรมาสที่ 1 พ.ศ.2563 จำนวน 42,715 คน

กลุ่มตัวอย่าง พนักงานธนาคารซึ่งปฏิบัติงานในองค์การหมวดธุรกิจธนาคาร 8 แห่ง 550 คน กำหนดขนาดตามเกณฑ์ของ Hair et al. (2019) ที่ระบุว่า ควรมีขนาดกลุ่มตัวอย่างอย่างน้อย 10 เท่าของจำนวนพารามิเตอร์ที่ประมาณค่า และมีขนาดกลุ่มตัวอย่างไม่น้อยกว่า 500 ตัวอย่างในโมเดลสมการโครงสร้างที่บางโมเดลการวัดมี

จำนวนตัวแปรสังเกตได้น้อยกว่า 3 ตัว โมเดลสมการโครงสร้างในการวิจัยนี้มีโมเดลการวัด 1 ตัวแปรที่มีตัวแปรสังเกตได้น้อยกว่า 3 ตัว และมีจำนวนพารามิเตอร์ที่ประมาณค่าทั้งหมด 47 พารามิเตอร์ ในเบื้องต้นจึงมีจำนวนกลุ่มตัวอย่างเท่ากับ 470 คน แต่เพื่อให้การวิเคราะห์มีผลกระทบจากการละเมิดข้อตกลงเบื้องต้นในเรื่องการแจกแจงปกติแบบหลายตัวแปร (Multivariate Normality) ลดน้อยลง การวิจัยนี้จึงกำหนดกลุ่มตัวอย่างไว้จำนวน 500 คน นอกจากนี้เพื่อป้องกันความเสี่ยงจากการสูญหายระหว่างการเก็บข้อมูล (Attrition Rate) ควรเพิ่มขนาดกลุ่มตัวอย่างอีกร้อยละ 10 (Burns & Grove, 1997) การวิจัยครั้งนี้จึงเพิ่มจำนวนไปอีกร้อยละ 10 ซึ่งเท่ากับ 50 คน ฉะนั้นจึงเก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างเป็นจำนวนทั้งหมด 550 คน ใช้การสุ่มตัวอย่างแบบชั้นภูมิ (Stratified Random Sampling) โดยแยกกลุ่มตัวอย่างของแต่ละธนาคารซึ่งมีหน่วยประชากรที่มีลักษณะเหมือนกัน และสุ่มตามสัดส่วนของจำนวนพนักงานในแต่ละธนาคาร

### วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

เก็บรวบรวมข้อมูลใช้แบบประเมินตนเอง (Self-report Survey) หลังจากทีบุคคลสำคัญของธนาคารต่าง ๆ ที่กลุ่มตัวอย่างปฏิบัติงานอนุญาตให้เก็บข้อมูลแล้ว จึงนำแบบสอบถามส่งให้กับผู้ประสานงานเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างจากธนาคารจำนวน 2 แห่งจำนวน 550 ฉบับ ได้กลับคืนมา 520 ฉบับ โดยมีแบบสอบถามที่สมบูรณ์สำหรับการวิเคราะห์จำนวน 518 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 94.18 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด กลุ่มตัวอย่างร้อยละ 73.75 เป็นเพศชาย มีอายุเฉลี่ย 35.26 ปี ( $SD = 8.19$ ) ส่วนใหญ่มีระดับการศึกษาสูงสุดในระดับปริญญาตรี (ร้อยละ 73.36) มีตำแหน่งงานเป็นพนักงานระดับต้น (ร้อยละ 63.90) ปฏิบัติงานในสายอาชีพการเงินและการธนาคาร (ร้อยละ 42.09) และมีอายุการทำงานกับธนาคารที่สังกัดเฉลี่ย 9.69 ปี ( $SD = 7.89$ )

### เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยและการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ

เครื่องมือการวิจัยเป็นแบบสอบถามจำนวนรวมทั้งรวมทั้งหมด 79 ข้อ แบ่งออกเป็น 7 ตอน ตอนที่ 1 เป็นแบบสอบถามคุณสมบัติของผู้ตอบแบบสอบถาม 7 ข้อ แบ่งเป็นแบบตรวจสอบรายการ (Checklist) และแบบคำตอบสั้น (Short Answer) และตอนที่ 7 เป็นแบบสอบถามปลายเปิด (Open-ended) 2 ข้อ เพื่อสอบถามความเห็นและนำข้อมูลมาประกอบการอภิปราย ส่วนตอนที่ 2 ถึงตอนที่ 6 เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับตัวแปรในการวิจัยครั้งนี้ ใช้มาตรวัดแบบลิเคิร์ต (Likert Scale) 5 ระดับ โดย 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง และ 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

แบบสอบถามทั้ง 5 ตอนผ่านการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ด้วยการใช้ดัชนีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity Index: CVI) กับผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน ผลการตรวจสอบเที่ยงตรงพบว่าข้อคำถามมีค่าดัชนีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาข้อ (Content Validity of Individual Items: I-CVI) อยู่ระหว่าง .80 ถึง 1.00 และมีค่าดัชนีความเที่ยงตรงตามเนื้อหาทั้งฉบับ (Content Validity of the Overall Scale: S-CVI/Ave) .94 ถึง 1.00 มากกว่าเกณฑ์ที่ระบุว่าข้อคำถามต้องมีค่า I-CVI ไม่น้อยกว่า .78 และแบบสอบถามต้องมีค่า S-CVI/Ave ไม่น้อยกว่า .90 (Polit et al., 2007) จากนั้นทดลองเก็บข้อมูลเบื้องต้น (Pilot Test) กับพนักงานธนาคารจำนวน 56 ชุดเพื่อตรวจสอบความเชื่อมั่นโดยใช้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคพบว่า ทั้ง 5 แบบสอบถามมีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคอยู่ระหว่าง .773 ถึง .927 ซึ่งเป็นไปตามเกณฑ์ที่



กำหนดไว้ว่าควรมีค่าไม่น้อยกว่า .70 (Cortina, 1993) รวมถึงตรวจสอบค่าอำนาจจำแนกด้วยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อ (Corrected Item-total Correlation) พบว่า ข้อคำถามมีค่าประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง .286 ถึง .710 ซึ่งมากกว่า .20 ตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ (Nunnally & Bernstein, 1994) จากนั้นจึงเก็บข้อมูลกับพนักงานธนาคารจาก 8 ธนาคารซึ่งไม่ใช่ธนาคารเดียวกับประชากรและกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้เป็นจำนวนอีก 163 ชุด เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลการวัดของตัวแปรกับข้อมูลเชิงประจักษ์ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ใช้ดัชนีทดสอบความกลมกลืนและเกณฑ์พิจารณาตามเกณฑ์ของ Brown (2015), Schumacker and Lomax (2015), Kline (2016), Hair et al. (2019) ประกอบกัน กล่าวคือ โมเดลการวัดควรมี 1) ค่า  $\chi^2$  ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ( $p > .05$ ) 2) ค่า  $\chi^2$ /ค่าองศาอิสระน้อยกว่า 5 3) ค่าดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนเหลือมาตรฐาน (Standardized Root Mean Square Residual: SRMR) น้อยกว่า .08 4) ค่าความคลาดเคลื่อนการประมาณค่าโมเดล (Root Mean Square Error of Approximation: RMSEA) น้อยกว่า .08 5) ค่าดัชนีวัดความสอดคล้องกลมกลืนเชิงสัมพันธ์ (Comparative Fit Index: CFI) มากกว่า .95 6) ค่าดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีไม่อิงเกณฑ์ (Non-normed Fit Index: NNFI) มากกว่า .95 และ 7) ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness-of-Fit Index: GFI) มากกว่า .90

ทั้งนี้การตรวจสอบโมเดลการวัดของทั้ง 5 เครื่องมือมีรายละเอียดดังนี้

1) แบบสอบถามผลการปฏิบัติงาน สร้างขึ้นจากแนวคิดของ Pradhan and Jena (2017) มีข้อคำถาม 14 ข้อ แบ่งเป็น 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ผลการปฏิบัติงานตามบทบาท ผลการปฏิบัติงานตามการเปลี่ยนแปลง และผลการปฏิบัติงานตามสถานการณ์ เมื่อตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลการวัดของตัวแปรกับข้อมูลเชิงประจักษ์ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับ 2 พบว่า โมเดลการวัดผลการปฏิบัติงานหลังการปรับโมเดลมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานอยู่ระหว่าง .904 ถึง .997 และข้อคำถามทั้ง 14 ข้อมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ( $\chi^2 p > .05$ ;  $\chi^2/df = .947$ ; SRMR = .055; RMSEA = .001; CFI = .981; NNFI = .969 GFI = .930)

2) แบบสอบถามความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ สร้างขึ้นจากแนวคิดของ Hallenbeck (2016) มีข้อคำถาม 22 ข้อ แบ่งเป็น 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การแสวงหา การทำความเข้าใจ การไตร่ตรอง และการปรับใช้ เมื่อตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลการวัดของตัวแปรกับข้อมูลเชิงประจักษ์ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับ 2 พบว่า โมเดลการวัดความคล่องแคล่วในการเรียนรู้หลังการปรับโมเดลมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานอยู่ระหว่าง .939 ถึง .998 และข้อคำถามทั้ง 22 ข้อมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ( $p > .05$ ;  $\chi^2/df = .803$ ; SRMR = .055; RMSEA = .001; CFI = .993; NNFI = .990; GFI = .902)

3) แบบสอบถามการมุ่งเป้าหมาย สร้างขึ้นจากแนวคิดของ Vandewalle (1997) ประกอบไปด้วยข้อคำถามจำนวน 5 ข้อ มี 1 องค์ประกอบ ได้แก่ การมุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ เมื่อตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลการวัดของตัวแปรกับข้อมูลเชิงประจักษ์ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับ 1 พบว่า โมเดลการวัดการมุ่งเป้าหมายหลังการปรับโมเดลมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานอยู่ระหว่าง .364 ถึง .466 และข้อคำถามทั้ง 5

ข้อมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ( $p > .05$ ;  $\chi^2/df = .330$ ; RMSEA = .001; SRMR = .022 CFI = .995; NNFI = .983; GFI = .986)

4) แบบสอบถามความสนุก สร้างขึ้นจากแนวคิดของ Proyer (2017) มีข้อคำถาม 14 ข้อ แบ่งเป็น 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การมีอิทธิพลต่อผู้อื่น ความรู้สึกเบิกบานใจ การใช้เขาวนปัญญา และความแปลก เมื่อตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลการวัดของตัวแปรกับข้อมูลเชิงประจักษ์ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับ 2 พบว่า โมเดลการวัดความสนุกหลังการปรับโมเดลมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานอยู่ระหว่าง .271 ถึง .499 และข้อคำถามทั้ง 14 ข้อมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ( $p > .05$ ;  $\chi^2/df = 1.180$ ; SRMR = .061; RMSEA = .033; CFI = .969; NNFI = .952; GFI = .927)

5) แบบสอบถามสติ สร้างขึ้นจากแนวคิดของ Kabat-Zinn (1994) มีข้อคำถาม 15 ข้อ แบ่งเป็น 6 องค์ประกอบ ได้แก่ การไม่กระทำ ความอดทน การปล่อยวาง การไม่ตัดสิน ความเชื่อใจ และความเอื้อเฟื้อกรุณา เมื่อตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลการวัดของตัวแปรกับข้อมูลเชิงประจักษ์ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับ 2 พบว่า โมเดลการวัดสติหลังการปรับโมเดลมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานอยู่ระหว่าง .635 ถึง .997 และข้อคำถามทั้ง 15 ข้อมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ( $p > .05$ ;  $\chi^2/df = 1.203$ ; SRMR = .073; RMSEA = .035; CFI = .968; NNFI = .956; GFI = .913;)

#### การวิเคราะห์ข้อมูล

สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลมี 3 ประเภท ได้แก่ 1) สถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ ความถี่และร้อยละเพื่อวิเคราะห์ข้อมูลปัจจัยส่วนบุคคลของพนักงาน ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ความเบ้ และความโด่งเพื่อวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้าง 2) ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพื่อตรวจสอบว่าตัวแปรมีความสัมพันธ์กันไม่มากเกินไป (Multicollinearity) และ 3) การวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างเพื่อตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดัชนีการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างใช้ตามเกณฑ์ของ Brown (2015), Schumacker and Lomax (2015), Kline (2016), Hair et al. (2019) ประกอบกันโดยโมเดลการวัดควรมี 1) ค่า  $p$  ของ  $\chi^2$  ที่ไม่มีนัยสำคัญ 2) ค่า  $\chi^2/df$  ค่าองศาอิสระน้อยกว่า 5 3) ค่า SRMR น้อยกว่า .08 4) ค่า RMSEA น้อยกว่า .08 5) ค่า CFI มากกว่า .95 6) ค่า NFI มากกว่า .90 7) ค่า NNFI มากกว่า .95 8) ค่า GFI มากกว่า .90 และ 9) ค่าดัชนีวัดระดับความสัมพันธ์ (Relative Fit Index: RFI) มากกว่า .94 ซึ่งเหมาะกับโมเดลที่มี 12 ถึง 30 ตัวแปรสังเกตได้ และมีกลุ่มตัวอย่างมากกว่า 250 คน

อย่างไรก็ดี Hair et al. (2019) ยังคงระบุถึงข้อควรระวังเกี่ยวกับการใช้ค่า  $\chi^2$  เป็นดัชนีความสอดคล้องของโมเดลว่า ค่า  $\chi^2$  คาดว่าอาจมีนัยสำคัญได้หาก 1) กลุ่มตัวอย่างที่นำมาใช้ในการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างมีจำนวน 400 คนขึ้นไป และ 2) โมเดลสมการโครงสร้างมีมากกว่า 12 ตัวแปรสังเกตได้ การวิจัยนี้มีกลุ่มตัวอย่าง 518 คน และมีตัวแปรสังเกตได้ 18 ตัวแปร จึงเข้ากับทั้ง 2 เงื่อนไข Hair et al. ได้แนะนำว่า สามารถพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืนด้วยค่าดัชนีความสอดคล้องแบบสัมบูรณ์ (Absolute Fit Indices) อื่นด้วย ซึ่งในการวิจัยนี้มีค่า SRMR ค่า RMSEA และค่า GFI ฉะนั้นในกรณีที่ปรับโมเดลแล้วค่า  $\chi^2$  ยังมีนัยสำคัญ ผู้วิจัยจะพิจารณาว่าโมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์หากดัชนีทั้ง 3 เป็นไปตามเกณฑ์ในการตรวจสอบ

## ผลการศึกษา

การวิเคราะห์ข้อมูลได้ใช้สถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าความเบ้ และค่าความโด่ง เพื่อแสดงให้เห็นถึงระดับของปัจจัยจากการเก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ และตรวจสอบข้อมูลว่าตัวแปรสังเกตได้มีการกระจายตัวที่เหมาะสมควรมีค่าความเบ้อยู่ระหว่าง -3 ถึง 3 ค่าความโด่งอยู่ระหว่าง -10 ถึง 10 และค่าสหสัมพันธ์ตัวแปรสังเกตได้ที่อยู่ในองค์ประกอบอื่นไม่มากกว่า .85 (Brown, 2015) จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า มีค่าเฉลี่ยอยู่ระหว่าง 3.663 ถึง 4.354 ค่าความเบ้อยู่ระหว่าง -.719 ถึง .039 ค่าความโด่งอยู่ระหว่าง -.410 ถึง 1.894 และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ 18 ตัว 153 คู่ มีค่าอยู่ระหว่าง .117 ถึง .804 ดังที่ได้แสดงผลการวิเคราะห์ไว้ในตาราง 1 ซึ่งไม่เกินไปกว่าเกณฑ์ที่กำหนด จึงสรุปได้ว่าข้อมูลเป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้าง

ผลการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อทดสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ของพนักงานโดยใช้การวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างด้วยวิธีการประมาณค่าพารามิเตอร์แบบ ML เบื้องต้นพบว่าโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุและผลของความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ของพนักงานไม่สอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ จึงทำการปรับโมเดล หลังการปรับโมเดลพบว่าโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุและผลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ( $\chi^2 = 319.771$ ,  $p < .01$ );  $\chi^2/df = 4.257$ ; SRMR = .050; RMSEA = .064; GFI = .922; CFI = .980; NFI = .973; NNFI = .970; RFI = .960) ยกเว้นค่า  $\chi^2$  ที่ยังมีนัยสำคัญทางสถิติซึ่งไม่สอดคล้องกับเกณฑ์พิจารณา ผู้วิจัยจึงใช้คำแนะนำของ Hair et al. (2019) โดยพิจารณาค่า  $\chi^2$  ร่วมกับดัชนีความสอดคล้องแบบสมบูรณ์ซึ่งประกอบไปด้วยค่า SRMR ค่า RMSEA และค่า GFI ทั้ง 3 ดัชนีผ่านเกณฑ์ทั้งหมด จึงสรุปได้ว่า ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ของพนักงานมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

## ตาราง 1

ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สันระหว่างตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิเคราะห์โมเดลเชิงสาเหตุและผลของความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ของพนักงาน ( $n = 518$ )

| ตัวแปร | 1      | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8      | 9      | 10     | 11     | 12     | 13     | 14     | 15     | 16     | 17     |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| TAS    |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |
| ADA    | .652** |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |
| CON    | .526** | .611** |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |
| SEE    | .560** | .597** | .474** |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |
| SEN    | .565** | .578** | .657** | .711** |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |
| INZ    | .515** | .540** | .636** | .630** | .804** |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |
| APP    | .561** | .531** | .629** | .600** | .767** | .773** |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |
| NDO    | .506** | .486** | .388** | .437** | .453** | .429** | .411** |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |
| PAT    | .416** | .339** | .117** | .326** | .241** | .236** | .240** | .421** |        |        |        |        |        |        |        |        |        |
| LET    | .245** | .259** | .250** | .251** | .251** | .250** | .266** | .317** | .334** |        |        |        |        |        |        |        |        |
| NJU    | .358** | .411** | .317** | .313** | .332** | .337** | .311** | .466** | .524** | .371** |        |        |        |        |        |        |        |
| TRU    | .415** | .390** | .400** | .343** | .390** | .458** | .451** | .333** | .363** | .334** | .364** |        |        |        |        |        |        |
| GEN    | .312** | .424** | .407** | .338** | .423** | .419** | .361** | .348** | .201** | .289** | .329** | .321** |        |        |        |        |        |
| GOAL   | .447** | .511** | .608** | .580** | .721** | .692** | .686** | .313** | .137** | .187** | .224** | .351** | .333** |        |        |        |        |
| OTD    | .448** | .470** | .421** | .425** | .405** | .413** | .423** | .321** | .283** | .136** | .246** | .239** | .154** | .325** |        |        |        |
| LIH    | .419** | .446** | .237** | .485** | .378** | .359** | .327** | .347** | .399** | .338** | .401** | .267** | .204** | .255** | .491** |        |        |
| INT    | .599** | .575** | .382** | .668** | .576** | .487** | .485** | .503** | .396** | .285** | .374** | .357** | .260** | .411** | .510** | .618** |        |
| WHI    | .430** | .350** | .173** | .487** | .364** | .299** | .293** | .292** | .392** | .273** | .368** | .208** | .166** | .226** | .369** | .560** | .587** |

จากผลการวิเคราะห์สามารถอธิบายตามสมมติฐานในการวิจัยได้ดังนี้ 1) ความคล่องแคล่วในการเรียนรู้มีอิทธิพลทางตรงต่อผลการปฏิบัติงานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .647 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานของการวิจัยที่ตั้งไว้ 2) สติมีอิทธิพลทางตรงต่อผลการปฏิบัติงานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .305 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานของการวิจัยที่ตั้งไว้ 3) ไม่พบว่าสติมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการปฏิบัติงานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งไม่เป็นไปตามสมมติฐานของการวิจัยที่ตั้งไว้ 4) ไม่พบว่าความมุ่งมั่นเป้าหมายมีอิทธิพลทางตรงต่อผลการปฏิบัติงาน ซึ่งไม่เป็นไปตามสมมติฐานของการวิจัยที่ตั้งไว้ 5) ความมุ่งมั่นเป้าหมายมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการปฏิบัติงานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .647 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานของการวิจัยที่ตั้งไว้ และ 6) ความสนุกมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการปฏิบัติงานโดยผ่านความคล่องแคล่วในการเรียนรู้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .153 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานของการวิจัยที่ตั้งไว้

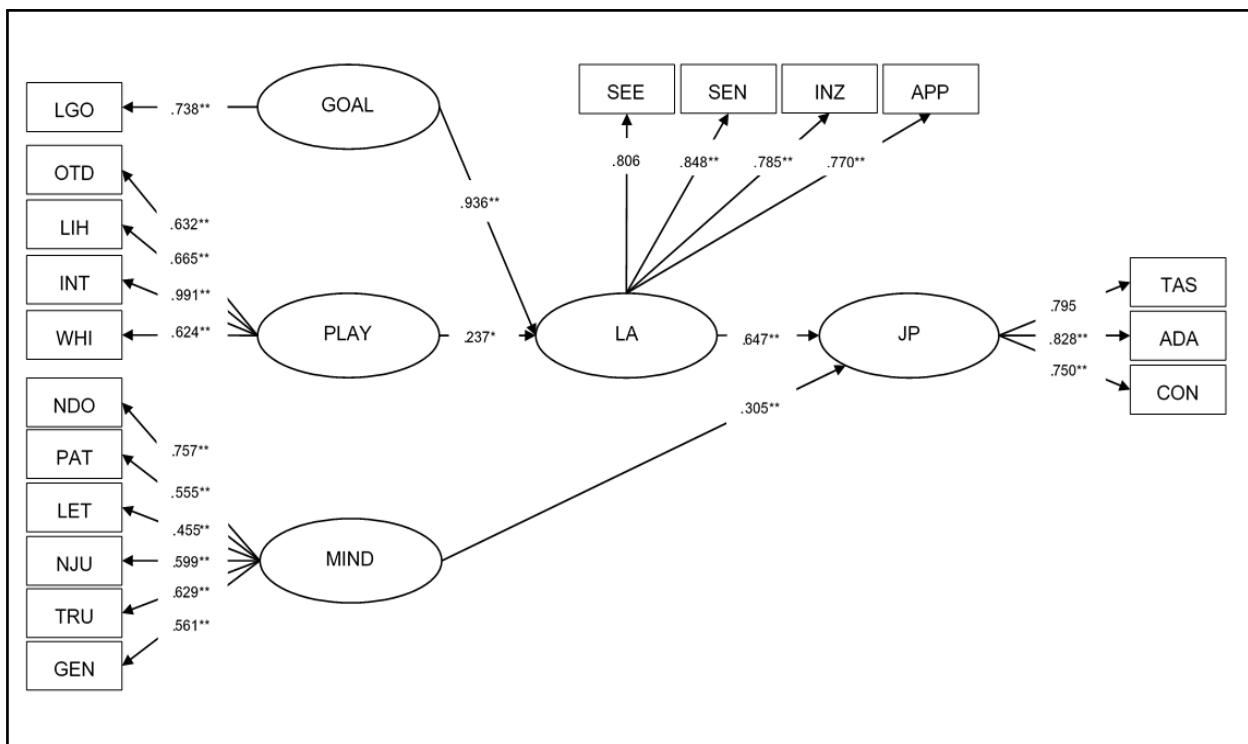
ทั้งนี้ความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ สติ การมุ่งมั่นเป้าหมาย และความสนุกสามารถอธิบายความแปรปรวนในปัจจัยผลการปฏิบัติงานได้ร้อยละ 88.60 ในขณะที่ความมุ่งมั่นเป้าหมาย และความสนุกสามารถอธิบายความแปรปรวนในปัจจัยความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ได้ร้อยละ 98.40 ดังที่แสดงไว้ในภาพประกอบ 2 และตาราง 2

## อภิปรายผลการวิจัย

จากวัตถุประสงค์ในการวิจัยครั้งนี้ซึ่งเป็นการตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลเชิงสาเหตุและผลของความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ของพนักงานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เมื่อพิจารณาจากผลการศึกษาที่รายงานในข้างต้นสามารถสรุปได้ว่า เป็นไปตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ กล่าวคือ ได้โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุและผลของความคล่องแคล่วในการเรียนรู้กับผลการปฏิบัติงาน การมุ่งเป้าหมาย ความสนุก และสติ

## ภาพประกอบ 2

โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุและผลของความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ของพนักงานหลังการปรับ



อิทธิพลของปัจจัยที่ส่งผลต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงานประกอบไปด้วยความคล่องแคล่วในการเรียนรู้มีอิทธิพลทางตรงต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงาน เป็นไปตามสมมติฐานที่ 1 อาจเพราะ ผู้ที่มีความคล่องแคล่วในการเรียนรู้สูงจะเต็มใจสามารถเรียนรู้จากประสบการณ์ โดยค้นหาสถานการณ์ใหม่และท้าทายเพื่อเพิ่มพูนประสบการณ์ให้หลากหลาย ทำความเข้าใจประสบการณ์โดยไม่ย่อท้อต่อความซับซ้อนของปัญหาที่เผชิญอยู่ ไตร่ตรองเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเพื่อถอดบทเรียนจากประสบการณ์เพิ่มเติม ตลอดจนนำหลักที่ได้ปรับใช้กับสิ่งเผชิญในอนาคต ด้วยขั้นตอนในข้างต้นจึงส่งผลให้บุคคลตระหนักว่าตนบกพร่องในส่วนใดและเพิ่มความเข้าใจในส่วนดังกล่าว ทำให้สามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพที่สูงขึ้นได้ เมื่อพิจารณาถึงแนวคิดที่เกี่ยวข้อง กระบวนการเรียนรู้ของบุคคลที่มีความคล่องแคล่วในการเรียนรู้สนับสนุนให้บุคคลสามารถพัฒนาความรู้ความเข้าใจและทักษะให้เท่าทันกับความต้องการและการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ในการทำงาน (DeRue et al., 2012) นอกจากนี้ผู้ที่มีความคล่องแคล่วในการเรียนรู้จะเปิดกว้าง มีความยืดหยุ่น และเต็มใจเรียนรู้สิ่งใหม่ จึงมีแนวโน้มว่าจะมีศักยภาพที่จะเพิ่มผลการปฏิบัติในปัจจุบันและผล

การปฏิบัติงานในระยะยาวได้ (Gravett & Caldwell, 2016) สอดคล้องกับผลการศึกษาของ Ghosh and Muduli (2021) ที่พบว่า ความคล่องแคล่วในการเรียนรู้มีอิทธิพลทางตรงต่อผลการปฏิบัติงานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยได้ให้เหตุผลว่า พนักงานที่กระตือรือร้นจะสามารถเรียนรู้ได้เร็วและสามารถสร้างผลการปฏิบัติงานได้สำเร็จเพราะเข้าใจสถานการณ์และปรับตัวต่อสถานการณ์ดังกล่าวได้อย่างรวดเร็ว

การมุ่งเป้าหมายไม่พบว่ามีอิทธิพลทางตรงต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงาน แต่มีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงานโดยผ่านความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ ไม่เป็นไปตามสมมติฐานที่ 2 แต่เป็นไปตามสมมติฐานที่ 3 อาจเพราะ การวัดผลการปฏิบัติงานในการวิจัยนี้มีหลากหลายรูปแบบจึงอาจเป็นไปได้ว่า การมุ่งเป้าหมายอาจมีอิทธิพลที่ไม่มากพอต่อรูปแบบผลการปฏิบัติงานที่ไม่เกี่ยวกับการเรียนรู้และพัฒนาตนเองโดยตรง เช่น ผลการปฏิบัติงานตามสถานการณ์ซึ่งเกี่ยวกับพฤติกรรมเอื้อสังคม อย่างไรก็ตามการมุ่งเป้าหมายเกี่ยวกับแรงจูงใจภายในที่จะเรียนรู้และพัฒนาตนเอง จึงมีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมการเรียนรู้ เช่น แสวงหาข้อมูลป้อนกลับ เต็มใจยอมรับความผิดพลาด และปรับปรุงการปฏิบัติงานให้มีประสิทธิผลมากกว่าเดิม เป็นต้น พฤติกรรมการเรียนรู้จากความชอบในข้างต้นอาจเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องยาวนานจนบุคคลสามารถพัฒนาผลการปฏิบัติงานให้เป็นไปตามมาตรฐานการปฏิบัติงานในปัจจุบัน และมีศักยภาพในการปรับตัวต่อมาตรฐานการปฏิบัติงานของที่เปลี่ยนไปในอนาคต สอดคล้องกับแนวคิดที่ว่า ผู้มีการมุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้จะแสวงหาทักษะใหม่และพยายามเอาชนะสถานการณ์ที่ท้าทาย จึงไตร่ตรองและเรียนรู้จากประสบการณ์มากกว่าบุคคลทั่วไป (Wong et al., 2012) และ สอดคล้องกับผลในงานวิจัยของ Drinka (2018) ที่พบว่า การมุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้มีอิทธิพลทางตรงต่อความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ และงานวิจัยของ Putri and Suharti (2021) ที่พบว่า การมุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้มีอิทธิพลทางตรงต่อความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ รวมถึงมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมกรปฏิบัติงานผ่านความคล่องแคล่วในการเรียนรู้

## ตาราง 2

ผลการวิเคราะห์อิทธิพลของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุและผลของความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ของพนักงาน

| ตัวแปรผล                           | LA                                                                                                                                                      |      |                  | JP               |                  |                  |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------------------|------------------|------------------|------------------|
|                                    | TE                                                                                                                                                      | IE   | DE               | TE               | IE               | DE               |
| LA                                 | -                                                                                                                                                       | -    | -                | .647**<br>(.064) | -                | .647**<br>(.064) |
| MIND                               | -                                                                                                                                                       | -    | -                | .305**<br>(.059) | -                | .305**<br>(.059) |
| GOAL                               | .936**<br>(.111)                                                                                                                                        | -    | .936**<br>(.111) | .605**<br>(.094) | .605**<br>(.094) | -                |
| PLAY                               | .237*<br>(.105)                                                                                                                                         | -    | .237*<br>(.105)  | .153*<br>(.068)  | .153*<br>(.068)  | -                |
| ค่าสถิติ                           | $\chi^2 = 319.771$ ; df = 102; p = .000; $\chi^2$ /df = 3.135; RMSEA = .064<br>SRMR = .050; GFI = .922; CFI = .980; NFI = .973; NNFI = .970; RFI = .960 |      |                  |                  |                  |                  |
| สมการโครงสร้าง                     | LA                                                                                                                                                      | JP   |                  |                  |                  |                  |
| R <sup>2</sup>                     | .984                                                                                                                                                    | .886 |                  |                  |                  |                  |
| เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝง |                                                                                                                                                         |      |                  |                  |                  |                  |
|                                    | LA                                                                                                                                                      | JP   | MIND             |                  | PLAY             |                  |
| LA                                 |                                                                                                                                                         |      |                  |                  |                  |                  |
| JP                                 | .870                                                                                                                                                    |      |                  |                  |                  |                  |
| MIND                               | .731                                                                                                                                                    | .778 |                  |                  |                  |                  |
| PLAY                               | .813                                                                                                                                                    | .724 | .649             |                  |                  |                  |
| GOAL                               | .982                                                                                                                                                    | .888 | .617             |                  | .616             |                  |

หมายเหตุ: \* หมายถึง  $p < .05$ ; \*\* หมายถึง  $p < .01$ ; TE หมายถึง ผลรวมอิทธิพลในรูปคะแนนมาตรฐาน (Standardized Total Effect); IE หมายถึง อิทธิพลทางอ้อมในรูปคะแนนมาตรฐาน (Standardized Indirect Effect); DE หมายถึง อิทธิพลทางตรงในรูปคะแนนมาตรฐาน (Standardized Direct Effect) และ; ตัวเลขในวงเล็บ หมายถึง ค่า Unstandardized Estimated Parameter/Standard Error

ผลการวิจัยครั้งนี้ยังพบอีกว่า ความสนุกมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงานโดยผ่านความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ เป็นไปตามสมมติฐานที่ 4 อาจเพราะ ความสนุกมีส่วนทำให้มีความคิดที่ยืดหยุ่นต่อการกำหนดและปรับเปลี่ยนคุณค่าและความหมายของสิ่งที่เกี่ยวข้องกับการทำงาน ส่งผลให้บุคคลได้ทดลองพลิกมุมมองต่อสิ่งที่เกี่ยวข้องกับการทำงานควบคู่กับที่รู้สึกสนุก รวมถึงอาจทำให้ต้องการพัฒนาทักษะใหม่เพื่อทดลองแนวทางที่คิดขึ้นมาจากการเปลี่ยนมุมมองซึ่งอาจถูกรับรู้ว่าแปลกประหลาดในการปฏิบัติงานของตนว่าจะมีประสิทธิผลมากน้อยเพียงใด แม้อาจไม่เป็นไปตามที่คิดไว้ ความสนุกยังคงทำให้บุคคลต้องการทดลองด้วยความสงสัยใคร่รู้และรับรู้

ความซับซ้อนคือความท้าทายต่อไป ทำให้เต็มใจและสามารถเรียนรู้จากประสบการณ์ต่าง ๆ ได้มากขึ้นและนำมาสู่ผลการปฏิบัติงานที่มีประสิทธิผลได้ในที่สุด สอดคล้องกับแนวคิดความสนุกที่ว่า ความสนุกทำให้บุคคลสงสัยใคร่รู้ มีอารมณ์ขันสิ่งที่เผชิญ และกระตุ้นให้ได้พิจารณาสิ่งดังกล่าวด้วยมุมมองที่ต่างออกไปจากปกติ จึงได้เรียนรู้จากประสบการณ์หลากหลายแง่มุมมากขึ้นและส่งผลให้บุคคลมีความคล่องแคล่วในการเรียนรู้สูงขึ้น (Gelb, 2010) และสอดคล้องกับแนวคิดความสนุกกับโมเดลความต้องการของงานและปัจจัยที่เอื้อต่อการทำงาน (Job Demand and Resources Model) ที่ว่า ความสนุกกระตุ้นให้ริเริ่มทำสิ่งใหม่และทำงานเชิงรุกมากขึ้น เนื่องจากบุคคลมีเป้าหมายที่ท้าทายและรู้สึกเพลิดเพลินในงานนอกเหนือจากภาระงานที่กำหนดไว้ ทำให้ผลการปฏิบัติงานเพิ่มขึ้นในที่สุด (Bakker et al., 2020)

ข้อค้นพบสุดท้าย คือ สติมีอิทธิพลทางตรงต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงาน แต่ไม่พบว่ามีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงานโดยผ่านความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ เป็นไปตามสมมติฐานที่ 5 แต่ไม่เป็นไปตามสมมติฐานที่ 6 อาจเพราะ สติทำให้บุคคลรับรู้ตามความเป็นจริงโดยไม่ประเมิณไปก่อนว่าสิ่งที่รับรู้ส่งผลดีหรือผลเสียกับการปฏิบัติงานอย่างไร ส่งผลให้บุคคลเข้าใจผลการปฏิบัติงานได้อย่างเที่ยงตรงด้วยจิตใจที่มั่นคง สามารถปล่อยวางกับความผิดพลาด อดทนกับการเปลี่ยนแปลงของสภาพแวดล้อมในการปฏิบัติงาน ยินดีที่จะเชื่อใจในตัวบุคคลและช่วยเหลือเกื้อกูลเพื่อนร่วมงานของตนโดยไม่ใช้ประสบการณ์ในอดีตมาด่วนตัดสิน การเข้าใจและยอมรับสิ่งที่เกี่ยวข้องกับงานตามความเป็นจริงจึงมีส่วนให้ผลการปฏิบัติงานเพิ่มสูงขึ้น อย่างไรก็ตามพฤติกรรมในข้างต้นอาจไม่สัมพันธ์กับความสามารถในการเรียนรู้จากประสบการณ์และการปรับตัว กล่าวคือ บุคคลอาจพิจารณาผลการปฏิบัติงานด้วยใจที่เป็นกลาง ปล่อยวาง และยินยอมให้สิ่งเกิดขึ้นโดยไม่ต้องการหรือไม่สามารถถอดบทเรียนจากประสบการณ์และปรับตัวก็เป็นได้ สอดคล้องกับแนวคิดของสติที่ว่า สติทำให้ตระหนักรู้ถึงสิ่งเร้าทั้งภายในบุคคลและที่เกิดขึ้นในสภาพแวดล้อม ทำให้เข้าใจงานและสภาพแวดล้อมในงานตรงกับความเป็นจริง นำไปสู่การปรับพฤติกรรมให้สอดคล้องกับงานที่ได้รับมอบหมาย เป้าหมายองค์การ และสภาพแวดล้อมในการปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Dane, 2011) ไม่ตัดสินจากประสบการณ์ที่เคยเกิดขึ้นหรือการรับรู้ในอดีต ฉะนั้นจึงพร้อมที่จะปฏิบัติงานร่วมกับผู้อื่นด้วยความเอื้ออาทรต่อกัน ทำให้ผลการปฏิบัติงานเพิ่มสูงขึ้นด้วยอีกทางหนึ่ง (Hafenbrack, 2017) และสอดคล้องกับงานวิจัยของ Tiwari and Garg (2019) และ Aydogmus (2022) ที่พบว่า สติมีอิทธิพลทางตรงต่อผลการปฏิบัติงาน

### ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

เมื่อพิจารณาจากโมเดลเชิงสาเหตุระหว่างปัจจัยต่าง ๆ ได้แก่ ความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ การมุ่งเป้าหมาย ความสนุก สติ และผลการปฏิบัติงานของพนักงานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ จะเห็นว่า ความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ การมุ่งเป้าหมาย ความสนุก และสติสามารถอธิบายความแปรปรวนในผลการปฏิบัติงานของพนักงานได้ร้อยละ 88.60 ซึ่งเป็นสัดส่วนที่สูง ดังนั้นองค์การในหมวดธุรกิจการบริการด้านการเงินควรให้ความสำคัญกับปัจจัยที่มีอิทธิพลให้พนักงานมีผลการปฏิบัติงานด้วยการผลักดันนโยบายที่จะพัฒนาทั้ง 4 ปัจจัย โดยเฉพาะอย่างยิ่งความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ เป็นต้นว่า การประยุกต์ใช้การสนทนากลุ่มอย่างมีคุณภาพ (QDQs) แผนการพัฒนาระดับ



บุคคล (IDP) และการสอนแนะ (Coaching) เพื่อให้พนักงานสนใจและมีสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมกับการเพิ่มประสิทธิภาพการทำงานให้กว้าง มีข้อมูลป้อนกลับเพื่อทำความเข้าใจและทบทวนประสบการณ์ และสามารถนำความเข้าใจไปปรับใช้ในการทำงานได้ ซึ่งเป็นลักษณะสำคัญของความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ รวมถึงส่งเสริมให้มีการมุ่งเป้าหมาย เป็นต้นว่า การสร้างแนวทางให้ข้อมูลป้อนกลับต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงาน การมอบหมายงานที่ท้าทาย การเสนอตัวแบบทางพฤติกรรมที่มีมุมมองและพฤติกรรมที่สอดคล้องกับการมุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมให้พนักงานต้องการทำความเข้าใจสถานการณ์ในการทำงานและเรียนรู้เพื่อพัฒนาตนเองอยู่เสมอ เนื่องจากเป็น 2 ปัจจัยที่มีอิทธิพลทั้งทางตรงและทางอ้อมต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงานสูง

แม้กระนั้นก็ยังคงมีปัจจัยเชิงสาเหตุอื่นที่มีอิทธิพลต่อความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ของพนักงานได้ ทั้งปัจจัยในระดับบุคคลที่มีแนวโน้มว่าจะส่งผลต่อเส้นอิทธิพลระหว่างปัจจัยที่ทำการศึกษาในการวิจัยครั้งนี้ เช่น บุคลิกภาพ ความพึงพอใจในงาน และภาวะผู้นำ เป็นต้น ปัจจัยในระดับกลุ่มและระดับองค์การ เช่น ความสัมพันธ์ระหว่างผู้นำและผู้ตาม วัฒนธรรมองค์การ และการสนับสนุนขององค์การ เป็นต้น ซึ่งหากศึกษาแล้วอาจอธิบายและทำนายความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ได้ครอบคลุมและรอบด้านมากขึ้น นอกจากนี้อาจศึกษากับประชากรที่กว้างขึ้นเพื่อพัฒนาแนวคิดเกี่ยวกับความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ให้สามารถนำไปในการอ้างอิงปรากฏการณ์ที่เกี่ยวกับความคล่องแคล่วในการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

## เอกสารอ้างอิง

- Agrawal, A., Ahmed, W., Namasondhi, K., & Thomas, R. (2022). *Shaping the Future of Thai Banking: Reinventing Purpose to Ignite Growth*. <https://www.mckinsey.com/industries/financial-services/our-insights/shaping-the-future-of-thai-banking-reinventing-purpose-to-ignite-growth>
- Aydogmus, C. (2022). The mediating role of self-efficacy on the relationship between mindfulness, job performance, and career satisfaction. *Journal of Human and Work*, 9(2), 87-100. <https://doi.org/10.18394/iid.1098426>
- Bakker, A. B., Hetland, J., Olsen, O. K., Espevik, R., & De Vries, J. D. (2020). Job crafting and playful work design: Links with performance during busy and quiet days. *Journal of Vocational Behavior*, 122, 103478. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103478>
- Brendel, W., & Bennett, C. (2016). Learning to embody leadership through mindfulness and somatics practice. *Advances in Developing Human Resources*, 18(3), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1523422316646068>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (2nd ed.). The Guilford Press.

- Burns, N., & Grove, S. (1997). *The Practice of Nursing Research: Conduct, critique, & utilization* (3rd ed.). W.B. Saunders.
- Catalasakal, S. (2016). *How Trait Mindfulness is Related to Job Performance and Job Satisfaction: Self-regulation as a Potential Mediator*. Middle East Technical University.
- Connolly, J. (2001). *Assessing the Construct Validity of a Measure of Learning Agility*. Florida International University.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Dai, G., De Meuse, K. P., & Tang, K. Y. (2013). The role of learning agility in executive career success: The results of two field studies. *Journal of Managerial Issues*, 25(2), 108-131.
- Dane, E. (2011). Paying attention to mindfulness and its effects on task performance in the workplace. *Journal of Management*, 37(4), 997-1018.  
<https://doi.org/10.1177/0149206310367948>
- De Meuse, K. P. (2017). Learning agility: Its evolution as a psychological construct and its empirical relationship to leader success. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69(4), 267-295. <https://doi.org/10.1037/cpb0000100>
- De Meuse, K. P., & Harvey, V. S. (2022). The science and application of learning agility: Introduction to the special issue. *Consulting Psychology Journal*, 74(3), 207-214.  
<https://doi.org/10.1037/cpb0000233>
- De Meuse, K. P., Dai, G., & Swisher, V. V. (2012). Leadership development: Exploring, clarifying, and expanding our understanding of learning agility. *Industrial and Organizational Psychology*, 5, 280-315. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2012.01445.x>
- De Meuse, K., P. (2019). A Meta-Analysis of the Relationship between Learning Agility and Leader Success. *Journal of Organizational Psychology*. <https://doi.org/10.33423/jop.v19i1.1088>
- DeRue, D. S., Ashford, S. J., & Myers, C. G. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(3), 258-279.  
<https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2012.01444.x>
- Drinka, G. A. O. (2018). *Coaching for Learning Agility: The Importance of Leader Behavior, Learning Goal Orientation, and Psychological Safety*. Columbia University.
- Eichinger, R. W., & Lombardo, M. M. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential. *Human Resource Planning*, 27, 12-15.
- Gelb, M. J. (2010). *Five Keys to High Performance: Juggle Your Way to Success*. Hachette.

- Ghosh, S., & Muduli, A. (2021). Learning agility, culture and outcome: An empirical study. *International Journal of Indian Culture and Business Management*, 23(1), 95-110.  
<https://doi.org/10.1504/IJICBM.2021.115413>
- Gravett, L. S., & Caldwell, S. A. (2016). *Learning Agility: The Impact on Recruitment and Retention*. Palgrave Macmillan.
- Gregory, J. B., & Levy, P. E. (2015). *Using Feedback in Organization Consulting*. American Psychological Association.
- Hafenbrack, A. C. (2017). Mindfulness meditation as an on-the-spot workplace intervention. *Journal of Business Research*, 75, 118-129. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.01.017>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Hallenbeck, G. (2016). *Learning Agility: Unlock the Lessons of Experience*. Center for Creative Leadership.
- Hezlett, S. A., & Kuncel, N. R. (2012). Prioritizing the learning agility research agenda. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(3), 296-301. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2012.01449.x>
- Janssen, O., & Van Yperen, N. W. (2004). Employees' goal orientations, the quality of leader-member exchange, and the outcomes of job performance and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47(3), 368-384. <https://doi.org/10.5465/20159587>
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life*. Hyperion.
- Kate, P. T. (2022). *Embedded Finance is Changing Thailand's Financial Services and Banking Ecosystem*. <https://www.pwc.com/th/en/press-room/press-release/2022/press-release-09-12-22-en.html>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Kok, J., Kobus., & Jordann, B. (2019). The metanarraphors we lead and mediate by: Insights from cognitive metaphor theory in the context of mediation in a VUCA world. In J. K. Kok & S. V. D. Heuvel (Eds.), *Leading in a VUCA World: Integrating Leadership, Discernment, and Spirituality* (pp. 1-26). Springer Open.

- Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management Review*, 39(4), 321–329. [https://doi.org/10.1002/1099-050X\(200024\)39:4<321::AID-HRM4>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1099-050X(200024)39:4<321::AID-HRM4>3.0.CO;2-1)
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 128-150. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.128>
- Polit, D. F., Beck, C. T., & Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 30(4), 459-467. <https://doi.org/10.1002/nur.20199>
- Porath, C. L., & Bateman, T. S. (2006). Self-regulation: From goal orientation to job performance. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 185-192. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.1.185>
- Pradhan, R. K., & Jena, L. K. (2017). Employee performance at workplace: Conceptual model and empirical validation. *Business Perspectives and Research*, 5(1), 69-85. <https://doi.org/10.1177/22785337166671>
- Proyer, R. T. (2017). A new structural model for the study of adult playfulness: Assessment and exploration of an understudied individual differences variable. *Personality and Individual Differences*, 108, 113-122. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.011>
- Putri, Y., & Suharti, L. (2021). Learning agility and innovative behavior: The roles of learning goal orientation and learning organization. *International Journal of Economics, Business and Accounting Research*, 5(3), 711-722.
- Reb, J., Narayanan, J., & Ho, Z. W. (2015). Mindfulness at work: Antecedents and consequences of employee awareness and absent-mindedness. *Mindfulness*, 6, 111-122. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0236-4>
- Rego, L., Viswanathan, V., & Ross, P. (2014). Cultivating learning agility: Lessons from the microfinance sector. In C. D. McCauley, D. S. DeRue, P. R. Yost, & S. Taylor (Eds.), *Experience-Driven Leader Development* (pp. 381-387). John Wiley & Sons.
- Saputra, N., Abidinagoro, S. B., & Kuncoro, E. A. (2018). The mediating role of learning agility on the relationship between work engagement and learning culture. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 26, 117-130.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2015). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (4th ed.). Routledge.

- Smith, B. C. (2015). *How Does Learning Agile Business Leadership Differ? Exploring a Revised Model of the Construct of Learning Agility in Relation to Executive Performance*. Columbia University.
- Tiwari, S., & Garg, P. (2019). Promoting Basic Need Satisfaction at Workplace: The Relevance of Mindfulness in Support of Job Performance of Employees. *Jindal Journal of Business Research*, 8(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2278682118785812>
- Vandewalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995-1015. <https://doi.org/10.1177/0013164497057006009>
- Wong, E. M., Haselhuhn, M. P., & Kray, L. J. (2012). Improving the future by considering the past: The impact of upward counterfactual reflection and implicit beliefs on negotiation performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(1), 403-406. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.07.014>
- Yadav, N., & Dixit, S. (2017). A conceptual model of learning agility and authentic leadership development: Moderating effects of learning goal orientation and organizational culture. *Journal of Human Values*, 23(1), 40-51. <https://doi.org/10.1177/0971685816673487>