

การวิจัยและพัฒนาความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์

พฤษภาคม 2560

การวิจัยและพัฒนาความยั่งยืนผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย



ปริญญานิพนธ์
ของ
ธรรมโชติ เอี่ยมทัศนะ

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์

พฤษภาคม 2560

ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

การวิจัยและพัฒนาความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์
พฤษภาคม 2560

ธรรมโชติ เอี่ยมทัศนะ. (2560). *การวิจัยและพัฒนาความยืดหยุ่นของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย*. ปริญญาโท ปร.ด.(การวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญาโท : อาจารย์ ดร.นฤมล พระใหญ่, รองศาสตราจารย์ ดร.รัฐจวน คำวชิรพิทักษ์ และ รองศาสตราจารย์ ดร.วรรณช แหยมแสง

การวิจัยและพัฒนาความยืดหยุ่นของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย แบ่งการดำเนินการวิจัยออกเป็น 2 ระยะ ดังนี้

การวิจัยระยะที่ 1 มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยืดหยุ่นของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย และตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยืดหยุ่นของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายกับข้อมูลเชิงประจักษ์ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 จำนวน 554 คน ที่ศึกษาในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กรุงเทพมหานคร ซึ่งได้มาจากการสุ่มหลายขั้นตอน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบวัดมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ซึ่งมีค่าความเชื่อมั่นอยู่ระหว่าง 0.854-0.916 สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล คือ การวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้าง ผลการวิจัยพบว่า 1) โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยืดหยุ่นของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยมีค่า $\chi^2 = 112.91$ ($p = 0.16$), $df = 99$, $\chi^2/df = 1.140$, $GFI = 0.98$, $AGFI = 0.96$, $CFI = 1.00$, $RMSEA = 0.016$, $SRMR = 0.024$, $CN = 439.39$ ตัวแปรในโมเดลรวมกันอธิบายความแปรปรวนของความยืดหยุ่นของนักเรียนได้ร้อยละ 53 และ 2) ปัจจัยที่มีอิทธิพลรวมและอิทธิพลทางตรงสูงสุดต่อความยืดหยุ่นของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย คือ อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ

การวิจัยระยะที่ 2 มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาและศึกษาผลของโปรแกรมการเสริมสร้างความยืดหยุ่นของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนฤทธิยะวรรณาลัย 2 จำนวน 30 คน ซึ่งได้จากการเลือกแบบเจาะจง แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 15 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบวัดความยืดหยุ่นของนักเรียน และโปรแกรมการเสริมสร้างความยืดหยุ่นของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา และสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล คือ การทดสอบ t-test ผลการวิจัยพบว่า 1) โปรแกรมการเสริมสร้างความยืดหยุ่นของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญามีค่าดัชนีความสอดคล้องของกิจกรรมเท่ากับ 1.00 และ 2) นักเรียนกลุ่มทดลองมีระดับความยืดหยุ่นของนักเรียนทั้งโดยรวมและรายด้านสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

RESEARCH AND DEVELOPMENT OF STUDENT ENGAGEMENT
AMONG SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS



Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the
Doctor of Philosophy Degree in Research and Development on Human Potentials
at Srinakharinwirot University

November 2017

Thammachot Aeamtussana. (2017). *Research and Development of Student Engagement among Senior High School Students*. Dissertation, Ph.D. (Research and Development on Human Potentials). Bangkok: Graduate School, Srinakharinwirot University. Advisor Committee: Dr. Narulmon Prayai, Assoc. Prof. Dr. Ranchuan Kamwachirapitak, Assoc. Prof. Dr. Woranuch Yamsang.

This research was divided into two phases. The purpose of the first phase was to develop a causal model of personal and social factors on student engagement among senior high school students and to examine a causal model of personal and social factors on student engagement among senior high school students with empirical data. The samples, selected by multi-stage random sampling, included five hundred and fifty four students who studied in schools under the authority of the Office of the Basic Education Commission in Bangkok. The six rating scale was used to collect data. The scales had a reliability coefficient between 0.854 to 0.916. The data were analyzed by structural equation modeling. The findings revealed the following: 1) The causal model indicating the effects of personal and social factors on student engagement among senior high school students fit with the empirical data. The result were as follows; $\chi^2 = 112.91$ ($p = 0.16$), $df = 99$, $\chi^2/df = 1.140$, $GFI = 0.98$, $AGFI = 0.96$, $CFI = 1.00$, $RMSEA = 0.016$, $SRMR = 0.024$, $CN = 439.39$. and the model could describe the variance of student engagement at a percentage of 53. 2) the highest total effect and direct effect of the causal factors on student engagement among the senior high school students was academic self-concept.

The purpose of the second phase was to develop a cognitive-behavioral modification program and; to develop student engagement by using a cognitive-behavioral modification program. The samples, selected by purposive sampling, were thirty students of Rittiyawannalai II school. The samples were classified into an experimental and a control group; with each group consisted of fifteen students. The data was collected by a student engagement scale and cognitive-behavioral modification program. The data were analyzed with a t-test. The findings revealed that: 1) The index of item-objective congruence of cognitive-behavioral modification program was 1.00.; 2) With regard to the development of student engagement using cognitive-behavioral modification program, there were significant differences found in terms of scores between the experimental and control groups at a level of .05.

ปริญญานิพนธ์
เรื่อง
การวิจัยและพัฒนาความยั่งยืนผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย
ของ
ธรรมโชติ เอี่ยมทัศนะ

ได้รับการอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์
ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

.....คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)
วันที่.....เดือน.....พ.ศ 2560

อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์

คณะกรรมการสอบปากเปล่า

.....ที่ปรึกษาหลัก

.....ประธาน

(อาจารย์ ดร.นฤมล พระใหญ่)

(รองศาสตราจารย์ ดร.ประยุทธ์ ไทยธานี)

.....ที่ปรึกษาร่วม

.....กรรมการ

(รองศาสตราจารย์ ดร.รัฐจวน คำวชิรพิทักษ์)

(อาจารย์ ดร.นฤมล พระใหญ่)

.....ที่ปรึกษาร่วม

.....กรรมการ

(รองศาสตราจารย์ ดร.วรรณช Һะยมแสง)

(รองศาสตราจารย์ ดร.รัฐจวน คำวชิรพิทักษ์)

.....กรรมการ

(รองศาสตราจารย์ ดร.วรรณช Һะยมแสง)

.....กรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พาสนา จุลรัตน์)

ประกาศคุณูปการ

ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลงได้ด้วยความกรุณาอย่างสูงจากอาจารย์ ดร.นฤมล พระใหญ่ รองศาสตราจารย์ ดร.รัฐจวน คำวชิรพิทักษ์ และรองศาสตราจารย์ ดร.วรรณุช แหยมแสง อาจารย์ ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์ ที่ท่านได้เสียสละเวลาในการถ่ายทอดความรู้และให้คำแนะนำอันมีค่าอย่างยิ่ง ในการดำเนินการวิจัยให้มีความถูกต้องและมีคุณภาพ รวมถึงช่วยสร้างเสริมกำลังใจให้ผู้วิจัยมีความพากเพียรในการทำปริญญานิพนธ์จนสำเร็จลุล่วง

ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.ประยุทธ์ ไทยธานี และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พาสนา จุลรัตน์ ประธานสอบเค้าโครงปริญญานิพนธ์และกรรมการสอบปริญญานิพนธ์ที่ได้ให้คำแนะนำอันมีประโยชน์อย่างยิ่งในการแก้ไขปริญญานิพนธ์ให้มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พาสนา จุลรัตน์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สกล วรเจริญศรี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เต็มศักดิ์ คทวณิช อาจารย์ ดร.วิไลลักษณ์ ลังกา อาจารย์ ดร.ภิญญาพันธ์ เพี้ยชัย อาจารย์ ดร.สิริพร ดาววัน และอาจารย์ ดร.อุปรีย์ เกิดในมงคล ที่สละเวลาในการเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย พร้อมทั้งให้คำแนะนำที่เป็นประโยชน์อย่างยิ่งในการปรับปรุงแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยให้มีคุณภาพและประสิทธิภาพเพิ่มขึ้น

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้บริหาร คณาจารย์และนักเรียนโรงเรียนเตรียมอุดมศึกษาพัฒนาการ โรงเรียนสตรีวิทยา 2 โรงเรียนหอวัง โรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย และโรงเรียนฤทธิยะวรรณาลัย 2 ที่ได้ให้ความอนุเคราะห์ในการดำเนินการเก็บข้อมูลในการวิจัย รวมถึงขอขอบคุณกลุ่มตัวอย่างที่ได้สละเวลาในการตอบแบบวัดและเข้าร่วมโปรแกรมการวิจัยในครั้งนี้

ขอกราบขอบพระคุณคณาจารย์ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา และคณาจารย์ประจำหลักสูตรการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒทุกท่านที่ได้อบรมสั่งสอนและปลูกฝังคุณธรรมความดีตลอดจนประสิทธิ์ประสาทวิชาความรู้แก่ผู้วิจัยด้วยดีตลอดมา พร้อมทั้งให้การสนับสนุนและให้กำลังใจในการดำเนินการวิจัยมาโดยตลอด

สุดท้ายนี้ ขอกราบขอบพระคุณครอบครัวเอี่ยมทัศนะ ครอบครัวอภิวาหน์ ที่ได้ส่งเสริมการศึกษาเล่าเรียนและเป็นกำลังใจที่มีค่าอย่างยิ่งของผู้วิจัย และขอขอบคุณผู้ให้ความช่วยเหลือทุกท่านในการจัดทำปริญญานิพนธ์เล่มนี้ให้สำเร็จลุล่วงด้วยดี

ธรรมโชติ เอี่ยมทัศนะ

สารบัญ

บทที่	หน้า
1 บทนำ	1
ภูมิหลัง	1
คำถามการวิจัย	7
วัตถุประสงค์ของการวิจัย	7
ความสำคัญของการวิจัย	8
ขอบเขตของการวิจัย	8
ประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย	8
ตัวแปรที่ศึกษา	9
นิยามศัพท์เฉพาะ	10
กรอบแนวคิดในการวิจัย	14
สมมติฐานการวิจัย	17
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	21
ตอนที่ 1 : ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน	23
ความหมายของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน	23
องค์ประกอบของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน	24
การวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน	29
ตอนที่ 2 : ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน	32
ทฤษฎีการรู้คิดทางสังคม	32
อิทธิพลของปัจจัยส่วนบุคคลที่ส่งผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน	34
การรับรู้ความสามารถของตนเอง	34
อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ	40
แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง	47
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยส่วนบุคคลที่ส่งผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน	57
อิทธิพลของปัจจัยทางสังคมที่ส่งผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน	62
การสนับสนุนทางการเรียน	62
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยทางสังคมที่ส่งผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน	66

สารบัญ (ต่อ)

บทที่		หน้า
2	(ต่อ)	
	ตอนที่ 3 : แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมการเสริมสร้างความยั่งยืน	
	ผู้กพันธ์ของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา.....	70
	แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรม.....	70
	ความหมายของโปรแกรม.....	71
	ขั้นตอนการสร้างโปรแกรม.....	71
	ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้โดยใช้โปรแกรม.....	73
	แนวทางการพัฒนาความยั่งยืนผู้กพันธ์ของนักเรียน.....	75
	แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการปรับพฤติกรรมทางปัญญา.....	77
	ประวัติความเป็นมาของการปรับพฤติกรรมทางปัญญา.....	77
	ความหมายของพฤติกรรมทางปัญญา.....	79
	ความหมายของการปรับพฤติกรรมทางปัญญา.....	80
	แนวคิดพื้นฐานการปรับพฤติกรรมทางปัญญา.....	80
	องค์ประกอบของการปรับพฤติกรรมทางปัญญา.....	81
	การดำเนินการปรับพฤติกรรมทางปัญญา.....	83
	เทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญา.....	85
	เทคนิคที่ใช้ร่วมกับการปรับพฤติกรรมทางปัญญา.....	91
	งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการปรับพฤติกรรมทางปัญญา.....	98
3	วิธีดำเนินการวิจัย.....	104
	การวิจัยระยะที่ 1: การศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคล	
	และปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยั่งยืนผู้กพันธ์ของนักเรียน.....	104
	การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง.....	105
	การสร้างและการหาคุณภาพเครื่องมือ.....	107
	เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	108
	การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	116
	การจัดกระทำข้อมูล.....	117
	การวิเคราะห์ข้อมูล.....	117
	การวิจัยระยะที่ 2: การศึกษาผลของโปรแกรมการเสริมสร้างความยั่งยืนผู้กพันธ์	
	ของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา.....	120

สารบัญ (ต่อ)

บทที่		หน้า
3 (ต่อ)		
	การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง.....	120
	เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	121
	การสร้างและการหาคุณภาพเครื่องมือ.....	121
	การกำหนดแบบแผนและการดำเนินการทดลอง.....	123
	การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	124
	การวิเคราะห์ข้อมูล.....	125
4	ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	126
	การวิจัยระยะที่ 1 : การศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคล และปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน.....	129
	ลักษณะทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง.....	129
	การศึกษาระดับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน.....	130
	การวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและ ปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับ มัธยมศึกษาตอนปลาย.....	131
	การวิจัยระยะที่ 2 : การศึกษาผลของโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพัน ของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา.....	144
	การพัฒนาโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา.....	144
	ผลการศึกษาการใช้โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของ นักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา.....	147
5	สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	152
	สรุปผลการวิจัย.....	154
	การอภิปรายผลการวิจัย.....	157
	ข้อเสนอแนะ.....	165
	บรรณานุกรม.....	168

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
ภาคผนวก.....	178
ภาคผนวก ก.....	179
ภาคผนวก ข.....	182
ภาคผนวก ค.....	184
ภาคผนวก ง.....	198
ภาคผนวก จ.....	206
ประวัติย่อผู้วิจัย.....	229



บัญชีตาราง

ตาราง	หน้า
1 จำนวนกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยจำแนกตามเขตการปกครอง โรงเรียนและระดับชั้นที่ศึกษา.....	107
2 เกณฑ์การตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์.....	120
3 ระยะเวลาในการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวทางการปรับพฤติกรรมทางปัญญา.....	122
4 แบบแผนการทดลอง Pretest-posttest control group design.....	123
5 จำนวนและร้อยละของนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามเพศและระดับชั้น...	129
6 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของระดับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายโดยรวมรายด้าน.....	130
7 ค่าเฉลี่ย (M) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ค่าร้อยละของสัมประสิทธิ์การกระจาย (%CV) ค่าต่ำสุด (Min) ค่าสูงสุด (Max) ค่าความเบ้ (Skewness) ค่าความโด่ง (Kurtosis) และค่า P-value ของไค-สแควร์ (χ^2) ของตัวแปรที่ใช้ในการศึกษา..	132
8 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตที่ใช้ในการศึกษา.....	137
9 ค่าดัชนีกับเกณฑ์ความกลมกลืนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายกับข้อมูลเชิงประจักษ์.....	140
10 ผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวมของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลและค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เชิงพหุยกกำลังสองของตัวแปร.....	142
11 แนวทางการใช้เทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญา.....	146
12 ผลการเปรียบเทียบระดับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยรวมและรายด้านของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมในระยะก่อนทดลองด้วย t-test for independent sample.....	148
13 ผลการเปรียบเทียบระดับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยรวมและรายด้านของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมในระยะหลังทดลองด้วย t-test for independent sample.....	149
14 ผลการเปรียบเทียบค่าคะแนนเฉลี่ยของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยรวมและรายด้านของกลุ่มทดลองในระยะก่อนและหลังการทดลองด้วยการทดสอบที่แบบสองกลุ่มที่สัมพันธ์.....	150

บัญชีตาราง (ต่อ)

ตาราง		หน้า
14	ผลการเปรียบเทียบค่าคะแนนเฉลี่ยของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยรวม และรายด้านของกลุ่มควบคุมในระยะก่อนการทดลองและหลังการทดลองด้วย สถิติทดสอบทีแบบสองกลุ่มที่สัมพันธ์กัน.....	151
15	ค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน.....	185
16	ค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองทาง การเรียนรู้.....	186
17	ค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบวัดอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ.....	187
18	ค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบวัดแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง.....	188
19	ค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบวัดการสนับสนุนทางการเรียนรู้.....	189
20	ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน...	190
21	ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดการรับรู้ความสามารถ ของตนเองทางการเรียนรู้.....	191
22	ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ.....	192
23	ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดแรงจูงใจในการตัดสินใจ ด้วยตนเอง.....	193
24	ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดการสนับสนุนทางการเรียนรู้.....	194
25	ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพัน ของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา.....	195
26	สรุปโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับ พฤติกรรมทางปัญญา.....	206

บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ	หน้า
1 กรอบแนวคิดในการวิจัย.....	16
2 โมเดลสมมติฐานการวิจัยระยะที่ 1.....	18
3 ลักษณะการปฏิสัมพันธ์กันระหว่างปัจจัยด้านพฤติกรรม ปัจจัยส่วนบุคคลและ ปัจจัยด้านสภาพแวดล้อม.....	33
4 โครงสร้างอัตรโนทัศน์ของเซฟเวลดัน ฮับเนอร์ และสแตนต์.....	42
5 โครงสร้างอัตรโนทัศน์หลากหลายมิติของแบรคเคน.....	44
6 ลำดับความต่อเนื่องของการตัดสินใจด้วยตนเองที่แสดงประเทของแรงจูงใจกับ รูปแบบการกำกับพฤติกรรม การรับรู้สาเหตุ และกระบวนการกำกับ พฤติกรรมที่สอดคล้องกัน.....	54
7 ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย.....	105
8 ผลการประมาณค่าโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัย ทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอน ปลายที่มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์.....	141
9 แนวทางการพัฒนาโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตาม แนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา.....	145

บทที่ 1

บทนำ

ภูมิหลัง

ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนเริ่มมีการศึกษาและทำการวิจัยมาตั้งแต่ช่วงปี 1980 จนถึงยุคปัจจุบัน มีนักวิชาการนำไปศึกษาในหลากหลายบริบท รวมทั้งมีการให้นิยามความหมายของความยึดมั่นผูกพันในบริบทที่แตกต่างกัน การศึกษาเพื่อทำความเข้าใจและการประยุกต์ใช้ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนส่วนใหญ่เน้นพัฒนาความสามารถของนักเรียนในการเรียนรู้ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน รวมถึงการสร้างกลยุทธ์ในการจัดการปัญหาพฤติกรรมเชิงลบของนักเรียนเพื่อเสริมสร้างบรรยากาศในห้องเรียนเชิงบวก เช่น การช่วยเหลือนักเรียนที่มีปัญหาในการเรียนให้ประสบความสำเร็จทางการเรียน การบริหารจัดการชั้นเรียน และการสร้างการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ของนักเรียน (Parsons; & Taylor. 2011: 9)

ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนมีโครงสร้างที่มีลักษณะซับซ้อน ประกอบด้วย ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้คิด ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ และความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม ซึ่งความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้คิด (Cognitive engagement) เป็นการทุ่มเทเพื่อการเรียนรู้ซึ่งนักเรียนแสดงออกมาในแง่ของการพิจารณาไตร่ตรอง และความพร้อมที่จะทุ่มเทพยายามในการทำความเข้าใจแนวคิดที่สลับซับซ้อนและฝึกฝนทักษะที่ยากจนเกิดความชำนาญได้อย่างแท้จริง และความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ (Emotional engagement) เป็นการแสดงปฏิกิริยาตอบสนองของนักเรียนทั้งในเชิงบวกและลบที่มีต่อครู เพื่อน การเรียนการสอน และโรงเรียน ที่อาจจะก่อให้เกิดความผูกพันต่อสถานศึกษา และความพยายามทุ่มเทในการทำงาน ซึ่งการแสดงความรู้สึกของนักเรียนในชั้นเรียน เช่น ความสนใจ ความเบื่อหน่าย ความสุข ความเศร้าเสียใจ และความวิตกกังวลของนักเรียน ส่วนความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม (Behavioral engagement) เป็นการมีส่วนร่วมของนักเรียนในความสัมพันธ์ทางการเรียน การเข้าสังคม และการร่วมกิจกรรมนอกหลักสูตร เป็นต้น (Fredricks; Blumenfeld; & Paris. 2004: 60-65; Fredricks; et al. 2011: 2)

ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยส่งเสริมและพัฒนานักเรียนให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและผลทางสังคมในเชิงบวก (Griffiths; Sharkey; & Furlong. 2009: 197; citing O'Farrell; & Morrison. 2003) สามารถป้องกันการออกจากโรงเรียนกลางคันของนักเรียน (Appleton; & Christensen; & Furlong. 2008: 369) และแก้ไขปัญหาของนักเรียนในด้านต่างๆ เช่น

นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ มีภาวะความเบื่อหน่ายในการเรียน และการเอาใจออกห่างจากการเรียน เป็นต้น (Fredricks; et.al. 2011: 1; Fredricks; Blumenfeld, & Paris. 2004: 65) ความยึดมั่นผูกพันจึงเป็นปัจจัยสำคัญต่อการพัฒนาการเรียนเนื่องจากเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการสร้างความเข้มแข็งทางการเรียนของนักเรียน และเป็นตัวกระตุ้นให้นักเรียนเกิดความกระตือรือร้นจนสามารถปรับตัวและเผชิญปัญหาที่มีกับความท้าทาย ความเครียด และความล้มเหลวทางการเรียนได้ (Skinner; & Pitzer. 2012: 22) ซึ่งหากนักเรียนขาดความยึดมั่นผูกพันก็จะทำให้นักเรียนขาดความสนใจในการเรียน (Niemi. 2007: Online)

ในการประเมินผลนักเรียนระหว่างชาติ (Programme for International Student Assessment: PISA) ที่ดำเนินการโดยองค์การเพื่อความร่วมมือและพัฒนาทางเศรษฐกิจและการพัฒนา (OECD) ได้ศึกษาระดับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนในด้านการรับรู้การเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน (Sense of Belonging) และการมีส่วนร่วมในการเรียน (Participation) ซึ่งให้เห็นว่า นักเรียนไทยมีคะแนนเฉลี่ยของความยึดมั่นผูกพันทั้งในด้านการรับรู้การเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน และการมีส่วนร่วมในการเรียน ต่ำกว่าระดับคะแนนเฉลี่ยของผลการสำรวจที่มีค่าเท่ากับ 500 (Willms. 2003: 19-24, 68-69) นอกจากนี้ พดิน แดงจวง (2554: 19) ได้สรุปปัญหาคุณภาพการจัดการการศึกษาของไทยที่สะท้อนถึงสภาพปัญหาการจัดการศึกษาซึ่งเกิดจากปัจจัย 3 ด้าน ได้แก่ ปัจจัยด้านศักยภาพพื้นฐานของนักเรียน ปัจจัยด้านสมรรถนะของโรงเรียน และปัจจัยด้านอื่นๆ เช่น การเปลี่ยนแปลงนโยบายการศึกษา การเข้าร่วมกิจกรรมชุมชน เป็นต้น โดยเมื่อพิจารณาถึงปัจจัยพื้นฐานศักยภาพของนักเรียน สะท้อนให้เห็นว่า นักเรียนไทยนั้นมีสติปัญญต่ำ และขาดความสนใจเรียนหรือใฝ่หาความรู้ ซึ่งสอดคล้องกับ สมพงษ์ จิตระดับ ที่กล่าวว่า พฤติกรรมการเรียนของเด็กไทยในปัจจุบันนั้นเป็นเด็กที่สอนยาก เบื่อเรียน หนีเรียน และสมาธิในการเรียนสั้น (คมชัดลึก. 2553: ออนไลน์) เช่นเดียวกันกับ เจือจันทร์ จงสถิตอยู่ (2557: 3-4) กล่าวว่า เด็กและเยาวชนไทยส่วนหนึ่งยังมีพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ เช่น ขาดการใฝ่รู้ใฝ่เรียน ใช้ชีวิตแบบไร้เป้าหมาย เป็นต้น

นอกจากนี้ ในรายงานการวิจัยของเกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2547: 107-108) ได้ทำการศึกษาคุณลักษณะสำคัญของคนไทยที่พึงประสงค์ 10 ประการที่ควรได้รับการพัฒนา คุณลักษณะสำคัญประการหนึ่งที่กล่าวถึง คือ คุณลักษณะการรักการเรียนรู้ซึ่งเป็นลักษณะของบุคคลที่มีใจปรารถนา มีความตื่นตัว และมุ่งแสวงหาความรู้ใหม่ๆ อย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่องตลอดทุกช่วงของชีวิตโดยเรียนรู้จากสิ่งต่างๆ รอบตัว มีความสามารถในการนำสิ่งที่เรียนรู้มาใช้แก้ไขปัญหาหรือข้อบกพร่องต่างๆ ที่มีอยู่ และสามารถนำมาใช้ประโยชน์ต่อการดำเนินชีวิตประจำวันและพัฒนาการทำงานให้ดีขึ้นได้ด้วย ซึ่งการพัฒนาคนให้มีลักษณะการรักการเรียนรู้ได้ต้องให้

ความสำคัญต่อการพัฒนาด้านความรู้ เจตคติต่อการรักการเรียนรู้ และความสามารถในการแสวงหาความรู้ แต่ในทางกลับกัน คุณลักษณะรักการเรียนรู้ของคนไทยยังไม่ได้รับการพัฒนาเท่าที่ควรทำให้คนไทยไม่มีความกระตือรือร้นและความตื่นตัวในการพัฒนาตนเองจนกระทั่งไม่สามารถแข่งขันกับนานาประเทศได้อย่างเท่าทัน

จากสภาพการณ์ที่กล่าวมาข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่า นักเรียนไทยมีความยึดมั่นผูกพันในการเรียนน้อย ทำให้นักเรียนขาดความสนใจในการเรียน ขาดการใฝ่รู้ใฝ่เรียน มีความเบื่อหน่ายในการเรียน ขาดเป้าหมายที่ชัดเจน ดังนั้นจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่นักเรียนไทยควรได้รับการพัฒนาความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนให้เพิ่มมากขึ้น

ดังนั้น การวิจัยนี้ผู้วิจัยจึงศึกษาปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยใช้ทฤษฎีการรู้คิดทางสังคม (Social Cognitive Theory) ของแบนดูรามาเป็นทฤษฎีฐานคิด ซึ่งแบนดูรา เชื่อว่าพฤติกรรมของบุคคลนั้นเกิดจากการปฏิสัมพันธ์กันระหว่างปัจจัยส่วนบุคคล (การรู้คิด ความรู้สึก ลักษณะทางชีวภาพ) ปัจจัยด้านพฤติกรรม และปัจจัยด้านสภาพแวดล้อม (Bandura. 1999:21; สิริอร วิชชาวุธ. 2554: 97) โดยการวิจัยในระยะนี้มุ่งศึกษาโครงสร้างความสัมพันธ์สาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่า ปัจจัยส่วนบุคคลที่มีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ประกอบด้วย การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน (Pellas. 2014; Walker; Greene; & Mansell. 2006) อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ (Green; et al. 2012; Wang; & Eccles. 2013) และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง (Walker; Greene; & Mansell. 2006; Reeve. 2002) ซึ่งการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนมีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน กล่าวคือ นักเรียนที่มีความยึดมั่นผูกพันในการเรียนนั้นเกิดจากการที่นักเรียนรับรู้ความสามารถในการเรียนของตนเอง ซึ่งนักเรียนจะรักษาความคาดหวังผลทางการเรียนในเชิงบวก มีการให้คุณค่าในการเรียน รวมถึงมีการตั้งเป้าหมายและประเมินความก้าวหน้าในการเรียนของตนเอง และมีการตัดสินใจเลือกในสิ่งที่ตนเองเชื่อว่าจะเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพและนำมาซึ่งความสำเร็จทางการเรียน พร้อมทั้งจะให้ความสนใจต่องานที่ตนได้รับมอบหมายและพยายามที่จะหลีกเลี่ยงจากสิ่งรบกวนต่างๆ (Schunk; & Mullen. 2012: 225) ส่วนอัตมโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนเพราะการที่นักเรียนที่มีความรู้สึกเชิงบวกต่อความสามารถทางการเรียนและความสำเร็จของตนสูงและมีรับรู้ต่อธรรมชาติและคุณภาพของสภาพแวดล้อมทางการเรียนเป็นอย่างดีก็จะทำให้นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงตามไปด้วยเช่นกัน (Wang; & Eccles. 2013: 20) และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองมีอิทธิพลผลต่อความยึดมั่น

ผูกพันของนักเรียน กล่าวคือ นักเรียนที่มีระดับการตัดสินใจด้วยตนเองสูงหรือมีแรงจูงใจที่เกิดจากตนเองจะทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง และมีความพยายามที่จะเผชิญความท้าทายทางการเรียนเพื่อให้ตนประสบความสำเร็จ (Walker; Greene; & Mansell. 2006: 4; Ahmed; & Bruinsma. 2006: 567)

ด้านปัจจัยทางสังคมที่มีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนนั้นคือ การสนับสนุนทางการเรียนที่เกิดจากครอบครัว ครูและเพื่อน (บงกช วงศ์หล่อสายชล. 2555; ทิพอาภา กลิ่นคำหอม. 2556; Marks. 2000; Klem; & Connell. 2004; Lee. 2012) ซึ่งการสนับสนุนทางการเรียนจากครอบครัวเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน (Appleton.; et al. 2006) เพราะนักเรียนที่มีความสัมพันธ์ที่ดีกับครอบครัว อยู่ในครอบครัวที่อบอุ่น ได้รับการเลี้ยงดูและเอาใจใส่จากครอบครัวจะส่งผลให้ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนสูงขึ้น (Perdue.; et al. 2009) และการสนับสนุนทางการเรียนจากครูเป็นการให้การสนับสนุนและการมีความสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างครูและนักเรียน ซึ่งการสนับสนุนของครูมีความสัมพันธ์กับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนในด้านการมีส่วนร่วมทางการเรียน และพฤติกรรมเกี่ยวกับการทำงาน (Battistich.; et al. 1997) การดูแลเอาใจใส่ให้กำลังใจ สนับสนุนให้นักเรียนเกิดความมั่นใจในการเรียน เพราะครูที่เชื่อมั่นว่านักเรียนสามารถทำสิ่งต่างๆ ได้จะส่งผลให้นักเรียนมีพฤติกรรมการศึกษาที่พึงประสงค์ (Chun-hong. 2010: 21) และความทุ่มเทของครูก็เป็นปัจจัยสำคัญอีกประการหนึ่งที่ทำให้นักเรียนรู้สึกว่าได้รับการสนับสนุนจากครูซึ่งทำให้ระดับของพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของนักเรียนลดน้อยลง (Brewster; & Bowen. 2004: 61-62) ทำให้ความยึดมั่นผูกพันกับของนักเรียนเพิ่มขึ้น ส่วนการสนับสนุนทางการเรียนจากเพื่อนเป็นสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนที่ก่อให้เกิดผลทางบวกต่อการพัฒนาทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เพราะกลุ่มเพื่อนมีอิทธิพลต่อแรงจูงใจ พฤติกรรม และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (Skinner; & Pitzer. 2012: 28)

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังกล่าวจึงเป็นที่มาของกรอบแนวคิดของการวิจัยในระยะแรกซึ่งเป็นการศึกษาอิทธิพลของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่ส่งผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

ส่วนการพัฒนาความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาแนวคิดและวิธีการต่างๆ ที่ใช้ในการพัฒนาความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน เช่น การเสริมสร้างความเชื่อในความสามารถของตนเอง การจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับความเป็นจริงในชีวิตของผู้เรียน การเตรียมความพร้อมทางด้านเทคโนโลยี การบูรณาการความรู้และจิตสภาพแวดล้อมการเรียนรู้เชิงบวกที่มีความท้าทายและเปิดกว้าง ตระหนักถึงวัฒนธรรมการเรียนรู้ของนักเรียนที่แตกต่างกัน การ

สร้างการเรียนรู้แบบร่วมมือระหว่างนักเรียนกับนักเรียนและครูกับนักเรียน การส่งเสริมให้เกิดสัมพันธภาพทางการเรียน และการทำงานร่วมกับชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่มีความชำนาญ และมีการบวนการที่หลากหลายในการสนับสนุนนักเรียน และการปรับพฤติกรรมทางปัญญา (Parsons; & Taylor. 2011: 5; Zepke; & Leach. 2010: 169-174; Bresó; & Schaufeli; & Salanova. 2011: 350)

ดังนั้น ในการพัฒนาความยืดหยุ่นของนักเรียน ผู้วิจัยนำแนวความคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญาและผลการวิจัยในระยะแรกซึ่งเลือกตัวแปรที่มีอิทธิพลสูงสุดมาใช้ในการเสริมสร้างความยืดหยุ่นของนักเรียน ซึ่งการปรับพฤติกรรมทางปัญญาดึงเป็นกระบวนการที่ใช้ช่วยเหลือบุคคลเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่เกิดจากพฤติกรรมทางปัญญา หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งว่าเป็นกระบวนการเปลี่ยนแปลงความคิด การตีความ การตั้งข้อสันนิษฐาน หรือกลวิธีในการตอบสนองเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายนอก (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2556: 308; อ้างอิงจาก Kazdin. 1978; Miltenberger. 2012: 492) ซึ่งพฤติกรรมทางปัญญาเป็นพฤติกรรมภายในของบุคคลที่ตอบสนองต่อคำพูดหรือความคิด จินตนาการที่ไม่สามารถสังเกตเห็นได้ ได้แก่ ความคิด การพูดกับตนเอง การแก้ไขปัญหา การประเมินตนเอง การวางแผน การจินตนาการถึงพฤติกรรมหรือสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง พฤติกรรมทางปัญญามีอิทธิพลต่อการแสดงพฤติกรรมของบุคคลด้วยกัน 3 ประการ คือ 1) เป็นสิ่งเร้าที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมที่พึงประสงค์ 2) เป็นตัวกำหนดการกระทำที่มีอิทธิพลต่อผลกระทบที่ทำหน้าที่เป็นตัวเสริมแรงหรือการลงโทษ และ 3) เป็นผลกระทบที่เสริมแรงหรือลงโทษพฤติกรรมที่เกิดจากการทำตามบุคคลอื่น (Miltenberger. 2012: 494) การปรับพฤติกรรมทางปัญญามีเป้าหมายเพื่อพัฒนาให้ผู้เรียนมีทักษะในการเผชิญปัญหาเพื่อเอาชนะความคิดเชิงลบที่มีต่อตนเองซึ่งเกิดจากความกังวลที่เกี่ยวข้องกับการเรียน เช่น การสอบ การทำงานที่คลุมเครือ และการขาดความมั่นใจหรือความเชื่อในความสามารถในการทำงานหรือกิจกรรมต่าง ๆ ให้สำเร็จ ตลอดจนสามารถพัฒนาความสามารถทางการเรียนของตนได้ (Bresó; & Schaufeli; & Salanova. 2011: 343; Bentley. 2016: online) จากการทบทวนแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการปรับพฤติกรรมทางปัญญาพบว่า นักจิตวิทยาได้พัฒนาเทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญามากมายหลากหลายและความเชื่อพื้นฐานอยู่ภายใต้แนวคิดเดียวกัน คือ ตัวแปรทางปัญญามีผลต่อการเปลี่ยนแปลงทางพฤติกรรมของบุคคล ดังนั้นหากสามารถเปลี่ยนแปลงทางปัญญาได้ พฤติกรรมของบุคคลย่อมเปลี่ยนแปลงตามไปด้วย ในการวิจัยนี้ผู้วิจัยเลือกเทคนิคการบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavior Therapy: REBT)

การบำบัดทางปัญญา (Cognitive Therapy) และเทคนิคการบำบัดแบบการแก้ปัญหา (Problem-Solving Therapy) มาใช้ในการพัฒนาความยืดหยุ่นของนักเรียน

เทคนิคการบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavior Therapy) เป็นวิธีการกำจัดความคิดหรือความเชื่อที่ไม่มีเหตุผลให้เป็นความคิดหรือความเชื่อที่มีเหตุผลส่งผลให้บุคคลแสดงอารมณ์และพฤติกรรมที่เหมาะสม ซึ่งเทคนิค REBT เชื่อว่ากระบวนการคิดของผู้เรียนจะส่งผลให้ผู้เรียนมีสุขภาพจิตที่ดีหรือไม่ดีได้ หากผู้เรียนสามารถคิดได้อย่างถูกต้องตามสภาพความเป็นจริงก็จะทำให้ผู้เรียนไม่เกิดภาวะอารมณ์เชิงลบ ซึ่งอารมณ์เชิงลบเกิดจากความคิดที่บิดเบือนที่จะทำให้ความสามารถต่างๆ ของผู้เรียนทั้งด้านการเรียน การทำงานลดต่ำลง (Banks; & Zions. 2009: 308) ส่วนการบำบัดทางปัญญา (Cognitive Therapy) เป็นวิธีการที่ทำให้บุคคลสามารถเปลี่ยนแปลงความคิดที่บิดเบือนเป็นการคิดที่สอดคล้องกับความจริงได้ และเทคนิคการบำบัดแบบการแก้ปัญหา (Problem-Solving Therapy) ก็เป็นรูปแบบของการฝึกการควบคุมตนเองที่เน้นให้บุคคลสามารถแก้ปัญหาต่างๆ ได้ด้วยตนเองโดยให้บุคคลเรียนรู้ทักษะการแก้ปัญหาแบบใหม่ที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้ (Pierce. 2012: 676)

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการปรับพฤติกรรมทางปัญญาพบว่า เบรโซ, เซาเฟลี และซารานอวา (Bresó; & Schaufeli; & Salanova. 2011: 350) ได้ศึกษาผลของการใช้การปรับพฤติกรรมทางปัญญาเพื่อเพิ่มการรับรู้ความสามารถของตนเอง ความยืดหยุ่นของนักเรียนและความสามารถทางการเรียน ซึ่งกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาคือ นักศึกษามหาวิทยาลัย จำนวน 71 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 21 คน และกลุ่มควบคุม 2 กลุ่มๆ ละ 23 คนและ 27 คน ตามลำดับ ซึ่งผลการศึกษาพบว่า การปรับพฤติกรรมทางปัญญาสามารถเพิ่มการรับรู้ความสามารถของตนเอง ความยืดหยุ่นของนักเรียน และความสามารถทางการเรียนของนักศึกษา ซึ่งจากแนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่กล่าวมาข้างต้นทำให้ผู้วิจัยเชื่อว่าการปรับพฤติกรรมทางปัญญาจะสามารถพัฒนาความยืดหยุ่นของนักเรียนได้ เพราะการใช้การปรับพฤติกรรมทางปัญญาจะทำให้นักเรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงกระบวนการทางความคิด เมื่อนักเรียนมีความคิดที่ถูกต้องและพึงประสงค์แล้วย่อมที่จะส่งผลให้เกิดพฤติกรรมที่พึงประสงค์ด้วยเช่นกัน การนำเทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญามาปรับใช้กับนักเรียนก็จะทำให้นักเรียนมีทักษะทางปัญญา และสามารถควบคุมพฤติกรรมของตนเองได้ และนำไปใช้เมื่อต้องเผชิญกับเหตุการณ์ที่กระตุ้นให้เกิดความคิดที่ไม่ดีหรือการแสดงพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ได้

ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงทำการศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของส่วนปัจจัยบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยืดหยุ่นของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จากนั้น

ผู้วิจัยจะนำผลการศึกษาในระยะแรกและแนวทางการปรับปรุงพฤติกรรมทางปัญญามาเป็นฐานคิดในการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยผู้วิจัยมีความมุ่งหวังว่าผลที่ได้จากการวิจัยในครั้งนี้ก่อให้เกิดประโยชน์ในแง่ขององค์ความรู้ใหม่ที่เกี่ยวข้องกับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนและแนวทางในการพัฒนาและส่งเสริมให้นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนเพิ่มสูงขึ้น

คำถามการวิจัย

1. ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายอยู่ในระดับใด
2. โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่
3. โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวทางการปรับปรุงพฤติกรรมทางปัญญามีลักษณะอย่างไรและสามารถพัฒนาความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนได้มากน้อยเพียงใด

วัตถุประสงค์การวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ดังนี้

1. เพื่อศึกษาระดับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน
2. เพื่อพัฒนาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย
3. เพื่อตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย
4. เพื่อพัฒนาโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวทางการปรับปรุงพฤติกรรมทางปัญญา
5. เพื่อศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวทางการปรับปรุงพฤติกรรมทางปัญญา

ความสำคัญของการวิจัย

การวิจัยนี้เป็นการศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย และศึกษาผลของการใช้โปรแกรมเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา ซึ่งผลที่ได้จากการวิจัยนี้จะก่อให้เกิดคุณค่าในด้านวิชาการและการนำไปใช้ ดังนี้

1. ประโยชน์ด้านวิชาการ

1.1 ได้องค์ความรู้เกี่ยวกับลักษณะความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายทั้งทางตรงและทางอ้อม

1.2 ได้องค์ความรู้เกี่ยวกับแนวทางการพัฒนาความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนภายใต้แนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญาซึ่งถือเป็นองค์ความรู้ที่ยังไม่มีนักวิจัยนำมาใช้ในการพัฒนาความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

2. ประโยชน์ด้านการนำไปใช้

2.1 ใช้องค์ความรู้จากการวิจัยไปเป็นแนวทางในการกำหนดนโยบายและวางแผนการจัดการเรียนการสอนเพื่อสร้างเสริมความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนให้มีเพิ่มมากขึ้น

2.2 ใช้องค์ความรู้เกี่ยวกับปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนไปเป็นแนวทางในการกำหนดรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะภายในของนักเรียนและจัดสภาพแวดล้อมทางการเรียนเพื่อสร้างเสริมความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับต่างๆ ต่อไป

ขอบเขตการวิจัย

การวิจัยระยะที่ 1

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาชั้นปีที่ 4-6 ปีการศึกษา 2559 ที่ศึกษาอยู่ในโรงเรียนที่สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กรุงเทพมหานคร จำนวนทั้งสิ้น 109,446 คน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2560: ออนไลน์)

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 ที่ศึกษาในโรงเรียนที่สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กรุงเทพมหานคร จาก 5 โรงเรียน

จำแนกเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 183 คน นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 182 คน และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 189 คน รวมทั้งหมดเป็น 554 คน ซึ่งได้จากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi-Stage Random Sampling) โดยพิจารณาจากที่กฎความเพียงพอในการวิเคราะห์ข้อมูล (Rule of Thumbs) ที่กำหนดว่าขนาดกลุ่มตัวอย่างต่อตัวแปรในโมเดลที่เพียงพอต่อการวิเคราะห์ข้อมูลควรมีสัดส่วน 10-20: 1 (Kline, 2005: 111; นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542: 54; อ้างจาก Gold, 1980; Weiss, 1972) ซึ่งในการวิจัยนี้ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตจำนวน 20 ตัว และมีพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่า จำนวน 49 พารามิเตอร์ ดังนั้น กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยควรมีอย่างน้อย 490-980 คน

การวิจัยระยะที่ 2

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาชั้นปีที่ 4 ปีการศึกษา 2559 ที่ศึกษาอยู่ในโรงเรียนฤทธิยะวรรณาลัย 2 กรุงเทพมหานคร จำนวน 335 คน

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนฤทธิยะวรรณาลัย 2 ที่มีคะแนนความยืดหยุ่นพนักของนักเรียนต่ำกว่าเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25 จำนวน 30 คน ซึ่งได้จากการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จากนั้นจำแนกนักเรียนออกเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 15 คน โดยการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling)

ตัวแปรที่ศึกษา

การวิจัยระยะที่ 1

1. ตัวแปรแฝงภายนอก (Exogenous Variables) คือ ปัจจัยทางสังคม ได้แก่

การสนับสนุนทางการเรียน ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตภายนอก ได้แก่ การสนับสนุนของครอบครัว การสนับสนุนของครู และการสนับสนุนของเพื่อน

2. ตัวแปรแฝงภายใน (Endogenous Variables) ได้แก่

2.1 ปัจจัยส่วนบุคคล ประกอบด้วย

2.1.1 การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตภายใน ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน

2.1.2 อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตภายใน ได้แก่ ความพยายามที่จะทำให้ผลการเรียนดี การรับรู้นิสัยทางการเรียนของตนเอง การประเมินความสามารถทางการเรียนของตนกับผู้อื่น ความมั่นใจในการเรียน ความพึงพอใจต่อการเรียนการสอน ความสงสัยในความสามารถของตนเอง และการประเมินตนเองกับมาตรฐานภายนอก

2.1.3 แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตภายใน ได้แก่ แรงจูงใจภายในเพื่อเรียนรู้ แรงจูงใจภายในเพื่อการบรรลุเป้าหมาย แรงจูงใจภายในเพื่อการกระตุ้นความเชี่ยวชาญ การกำกับพฤติกรรมจากภายนอก การกำกับพฤติกรรมจากการรับมาเป็นของตน และการกำกับพฤติกรรมจากการวินิจฉัย

2.2 ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตภายใน ได้แก่ ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้คิด ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ และความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม

การวิจัยระยะที่ 2

1. ตัวแปรจัดกระทำ คือ โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา
2. ตัวแปรตาม คือ ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน หมายถึง การแสดงออกของนักเรียนด้านการคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียน โดยแบ่งออกเป็น 3 ด้าน คือ

1.1 ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้คิด (Cognitive engagement) หมายถึง การแสดงออกของนักเรียนที่สะท้อนให้เห็นถึงการทุ่มเทเพื่อการเรียนรู้ ประกอบด้วย มีความพร้อมในการเรียน มีความพยายามในการทำความเข้าใจแนวคิดที่สลับซับซ้อนและฝึกฝนทักษะที่ยากจนเกิดความชำนาญได้ มีการวางแผนการใช้กลยุทธ์ในการเรียน ต้องการความก้าวหน้า ชอบความท้าทาย มีความยืดหยุ่นในการแก้ปัญหา ชอบทำงานยาก และสามารถเผชิญปัญหาได้อย่างเหมาะสมเมื่อประสบความล้มเหลว

1.2 ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ (Emotional engagement) หมายถึง การแสดงความรู้สึกที่พึงประสงค์และไม่พึงประสงค์ของนักเรียนที่มีต่อครู เพื่อน การเรียนการสอน และโรงเรียน ประกอบด้วยความรู้สึกผูกพันกับการเรียนและการทำงานที่ได้รับมอบหมาย ความสนใจ ความสุข ความสนุก ความเบื่อหน่าย ความเศร้าเสียใจ และความวิตกกังวลของนักเรียน

1.3 ความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม (Behavioral engagement) หมายถึง การแสดงออกในการมีส่วนร่วมของนักเรียนกับการเรียน มีความพยายาม มีสมาธิในการเรียน มีความตั้งใจเรียน ตั้งคำถาม มีส่วนร่วมในการอภิปรายในชั้นเรียน เคารพต่อข้อปฏิบัติในห้องเรียน และไม่แสดงพฤติกรรมก่อกวนในการเรียน เข้าสังคมและร่วมกิจกรรมของโรงเรียน และประพฤติตนตามกฎเกณฑ์ของโรงเรียน

การวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนวัดจากแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองตามแนวคิดของเฟรดริกส์; บลูเมนเฟลด์ และปารีส (Fredricks; Blumenfeld; & Paris. 2004: 60-65; Fredricks; et al. 2011: 2) และจากการศึกษาแบบวัดความยึดมั่นผูกพันของ บงกช วงศ์หล่อสายชล (2555: 214) แบบวัดฉบับนี้มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 6 ระดับ

2. ปัจจัยส่วนบุคคล ประกอบด้วย การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง มีความหมายดังนี้

2.1 การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน หมายถึง ความเชื่อในความสามารถของนักเรียนที่จะจัดการหรือดำเนินการกระทำพฤติกรรมของตนเองให้บรรลุเป้าหมายทางการเรียนที่กำหนดไว้

การวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนวัดจากแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองตามแนวคิดของแบนดูรา แบบวัดฉบับนี้มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 6 ระดับ

2.2 อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ หมายถึง การรับรู้ หรือการประเมินตนเองด้านความคิด ความรู้สึกและพฤติกรรมของนักเรียนด้านการเรียน โดยแบ่งออกเป็น 7 ด้าน คือ

2.2.1 ความพยายามที่จะทำให้ผลการเรียนดี หมายถึง การแสดงออกของนักเรียนที่สะท้อนความมุ่งมั่นทุ่มเท การอุทิศเวลาในการเรียน และการใช้ความพยายามในการเรียนเพื่อให้เกิดผลการเรียนที่ดี

2.2.2 การรับรู้นิสัยทางการเรียนของตนเอง หมายถึง ความคิด ความรู้สึก และการกระทำของนักเรียนเกี่ยวกับความตั้งใจ ความรับผิดชอบ ความเอาใจใส่ในการเรียน การวางแผนการเรียน และจัดระบบการเรียน

2.2.3 การประเมินความสามารถทางการเรียนของตนกับผู้อื่น หมายถึง การเปรียบเทียบความสามารถในการเรียนของนักเรียนกับเพื่อน

2.2.4 ความมั่นใจในการเรียน หมายถึง หมายถึง การแสดงออกที่เชื่อมั่นในความสามารถทางการเรียนของนักเรียนว่าสามารถทำสิ่งต่างๆได้ประสบผลสำเร็จ เช่น การทำงานที่ได้รับมอบหมาย การสอบ เป็นต้น

2.2.5 ความพึงพอใจต่อการเรียนการสอน หมายถึง ความรู้สึกพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อวิธีการการสอน การมอบหมายงาน ประสบการณ์ต่างๆ ในห้องเรียน เป็นต้น

2.2.6 ความสงสัยในความสามารถของตนเอง หมายถึง ความไม่แน่ใจในความสามารถของนักเรียน เช่น ความท้อแท้ ความล้มเหลว

2.2.7 การประเมินตนเองกับมาตรฐานภายนอก หมายถึง การเปรียบเทียบความสามารถในการเรียนของนักเรียนกับมาตรฐานการเรียนของครู ความยากง่ายของบทเรียนและงานที่ได้รับมอบหมาย เป็นต้น

การวัดอัตมโนทัศน์ทางวิชาการของนักเรียนวัดจากแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเอง โดยศึกษาจากแบบวัดอัตมโนทัศน์ทางวิชาการตามแนวคิดของเรย์โนลด์ (Reynolds. 1988: 230-231) แบบวัดนี้มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 6 ระดับ

2.3 แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง หมายถึง แรงจูงใจที่กระตุ้นให้นักเรียนตัดสินใจแสดงพฤติกรรมหรือมีส่วนร่วมในกิจกรรมทางการเรียนด้วยตัวเองหรือจากการควบคุมจากปัจจัยภายนอก ซึ่งการตัดสินใจของบุคคลเกิดจากแรงจูงใจ 2 ประเภท ได้แก่ แรงจูงใจภายใน คือ แรงจูงใจที่กระตุ้นกระบวนการภายในของนักเรียนให้ตัดสินใจแสดงพฤติกรรมซึ่งเกิดจากความพึงพอใจที่นักเรียนมีต่อกิจกรรมนั้นๆ ส่วนแรงจูงใจภายนอก คือ แรงจูงใจที่กระตุ้นบุคคลผ่านเงื่อนไขหรือสิ่งแวดล้อมภายนอกจนนำไปสู่การตัดสินใจแสดงพฤติกรรม โดยแบ่งออกเป็น 6 ด้าน คือ

2.3.1 แรงจูงใจภายในเพื่อเรียนรู้ หมายถึง การแสดงพฤติกรรมของนักเรียนที่เกิดจากความพึงพอใจและความสนุกในกิจกรรมทางการเรียน การค้นคว้า และความพยายามในการทำ ความเข้าใจกับสิ่งที่เรียนรู้ใหม่ๆ

2.3.2 แรงจูงใจภายในเพื่อการบรรลุเป้าหมาย หมายถึง การแสดงพฤติกรรมของนักเรียนที่เกิดจากความพึงพอใจและความสนุกที่ใช้ความพยายามในการทำงานหรือกิจกรรมทางการเรียนต่างๆ ที่ได้รับมอบหมายสำเร็จ

2.3.3 แรงจูงใจภายในเพื่อการกระตุ้นความรู้จากประสบการณ์ หมายถึง การแสดงพฤติกรรมของนักเรียนในการมีส่วนร่วมในกิจกรรมทางการเรียนเพื่อกระตุ้นความรู้ที่ได้รับจากประสบการณ์ เช่น ความรู้สึกปีติยินดี ประสบการณ์ทางสุนทรียภาพ ความสนุกสนานและความตื่นเต้น

2.3.4 การกำกับพฤติกรรมจากภายนอก หมายถึง การแสดงพฤติกรรมของนักเรียนที่เกิดจากการตอบสนองความต้องการจากภายนอก เช่น การเสนอให้รางวัล การชมเชยด้วยการลงโทษ

2.3.5 การกำกับพฤติกรรมจากการรับมาเป็นของตน หมายถึง การแสดงพฤติกรรมของนักเรียนเพื่อหลีกเลี่ยงความกดดันต่างๆ เช่น ความรู้สึกผิด ความวิตกกังวล

2.3.6 การกำกับพฤติกรรมจากการวินิจฉัย หมายถึง การแสดงพฤติกรรมของนักเรียนที่เกิดจากการเห็นคุณค่าและให้ความสำคัญต่อกิจกรรมทางการเรียนต่างๆ

การวัดแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองของนักเรียนวัดจากแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเอง โดยใช้แนวคิดของแวลเลอแรนและคณะ (Vallerand; et al. 1992: 1004-1007) แบบวัดนี้มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 6 ระดับ

3. ปัจจัยทางสังคม ได้แก่ การสนับสนุนทางการเรียน มีความหมายดังนี้

3.1 การสนับสนุนทางการเรียน หมายถึง การกระทำและการแสดงออกของพ่อแม่ ครู และเพื่อนที่ปฏิบัติต่อนักเรียนในการดูแล ช่วยเหลือ และส่งเสริมการเรียนของนักเรียนในด้านต่างๆ 3 ด้าน คือ

3.1.1 การสนับสนุนทางอารมณ์ หมายถึง การปฏิบัติของพ่อแม่ ครู และเพื่อนต่อนักเรียนในการดูแลเอาใจใส่ แสดงความห่วงใย ให้การยอมรับและรับฟังนักเรียน

3.1.2 การสนับสนุนด้านความรู้ข้อมูลข่าวสาร หมายถึง การปฏิบัติของพ่อแม่ ครู และเพื่อนต่อผู้เรียนในการให้ความรู้ข้อมูลข่าวสาร คำแนะนำ ที่สามารถนำไปใช้แก้ปัญหา รวมทั้งการให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับพฤติกรรมของนักเรียน

3.1.3 การสนับสนุนด้านสิ่งของและบริการ หมายถึง การปฏิบัติของพ่อแม่ ครู และเพื่อนต่อผู้เรียนในการให้การสนับสนุนและช่วยเหลือตามความต้องการของนักเรียน เช่น ให้ความร่วมมือในการทำงาน จัดหาวัสดุอุปกรณ์ให้เพียงพอ มีเวลาให้นักเรียนสามารถพบและปรึกษาได้ และการสนับสนุนเงินที่ใช้ในการเรียน

การวัดการสนับสนุนทางการเรียนของนักเรียนวัดจากแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเอง โดยใช้แนวคิดของเซฟเฟอร์ (ไวลด์ลักษณะ ลังกา. 2554: 47; อ้างอิงจาก Schaefer; et al. 1981) แบบวัดนี้มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 6 ระดับ

4. โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญา หมายถึง วิธีการที่ผู้วิจัยใช้ในการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนด้านการรู้คิด อารมณ์ และพฤติกรรม โดยการเปลี่ยนแปลงความคิด การตีความ การตั้งข้อสันนิษฐาน หรือกลวิธีในการตอบสนองจนนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของนักเรียนด้วยการใช้เทคนิคการบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavior Therapy) เทคนิคการ

บำบัดทางปัญญา (Cognitive Therapy) และเทคนิคการบำบัดแบบการแก้ปัญหา (Problem-Solving Therapy) ซึ่งโปรแกรมที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ดังนี้

4.1 ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม

ขั้นตอนที่ผู้วิจัยอธิบายวัตถุประสงค์ของการเข้าร่วมโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา สร้างสัมพันธภาพ กำหนดเป้าหมาย การกระตุ้นความคิดของนักเรียนเพื่อนำเข้าสู่การปรับพฤติกรรมทางปัญญาในแต่ละเทคนิค ตลอดจนการทบทวนความรู้ความเข้าใจของนักเรียนในการเข้าร่วมโปรแกรมฯ แต่ละครั้ง

4.2 ขั้นดำเนินกิจกรรม

ขั้นตอนที่ผู้วิจัยดำเนินการใช้เทคนิคการบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม เทคนิคการบำบัดปัญญา และเทคนิคการบำบัดแบบการแก้ปัญหา เพื่อปรับเปลี่ยนความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมที่เป็นปัญหาที่ส่งผลให้ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนลดลง โดยให้นักเรียนฝึกวิเคราะห์ความคิดและอารมณ์ที่เป็นอุปสรรคต่อการเรียน ฝึกการเปลี่ยนแปลงความคิดและอารมณ์ให้เหมาะสม รวมทั้งให้นักเรียนฝึกแก้ไขปัญหาทางการเรียนอย่างเป็นขั้นตอน เพื่อให้ นักเรียนสามารถมีความคิด อารมณ์ และพฤติกรรมที่มีต่อการเรียนเหมาะสมยิ่งขึ้น

4.3 ขั้นสรุปกิจกรรม

ขั้นตอนที่ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันอภิปราย สรุปผล และแลกเปลี่ยนความรู้และข้อคิดเห็นและการให้ข้อมูลย้อนกลับจากการเข้าร่วมโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน รวมทั้งมอบหมายงานให้นักเรียนไปฝึกเพิ่มเติมที่บ้าน

กรอบแนวคิดในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยแบ่งการศึกษาออกเป็น 2 ระยะ โดยในระยะแรกทำการศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายซึ่งศึกษาภายใต้ฐานคิดทฤษฎีการรู้คิดทางสังคม (Social Cognitive Theory) ของแบนดูรา ที่มีความเชื่อพื้นฐานว่าพฤติกรรมของบุคคลมีผลจากการปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันระหว่างปัจจัย 3 ด้าน คือ ปัจจัยส่วนบุคคล (Personal Factor) ปัจจัยทางสภาพแวดล้อม (Environmental Factor) และปัจจัยทางพฤติกรรม (Behavioral Factor) ซึ่งจากการศึกษาเอกสารและการวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า ปัจจัยส่วนบุคคลที่มีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน (Pellas. 2014; Walker; Greene; & Mansell. 2006) อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ (Green; et al. 2012; Wang; & Eccles.

2013) และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง (Walker; Greene; & Mansell. 2006; Reeve. 2002) ส่วนปัจจัยทางสังคมที่มีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน คือ การสนับสนุนทางการเรียนจากครอบครัว ครู และเพื่อน (บงกช วงศ์หล่อสายชล. 2555; ทิพอาภา กลิ่นคำหอม. 2556; Marks. 2000; Klem; & Connell. 2004; Lee. 2012) ส่วนการสนับสนุนทางการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน (วิไลลักษณ์ ลังกา. 2554; วัชร ประทาน. 2556) อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ (มินตรา สิงหนาค. 2552; Wang; & Eccles. 2013) และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง (Bieg; & Backes; & Mittag. 2011; Bieg; et al. 2013; DeFreese; & Smith. 2013) นอกจากนี้ การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน (Komarraju; & Dial. 2014) อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ (Ahmed; & Bruinsma. 2006; Guay; et al. 2010; Khalaila. 2014) มีอิทธิพลทางตรงต่อแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง ส่วนการวิจัยระยะที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงทดลองที่ผู้วิจัยนำผลการศึกษาในระยะที่ 1 และแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญามาเป็นแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมเพื่อเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

ดังนั้น จากการศึกษาเอกสารและวิจัยที่เกี่ยวข้องสามารถนำมาเป็นฐานในการกำหนดกรอบแนวคิดการวิจัย ได้ดังภาพประกอบ 1



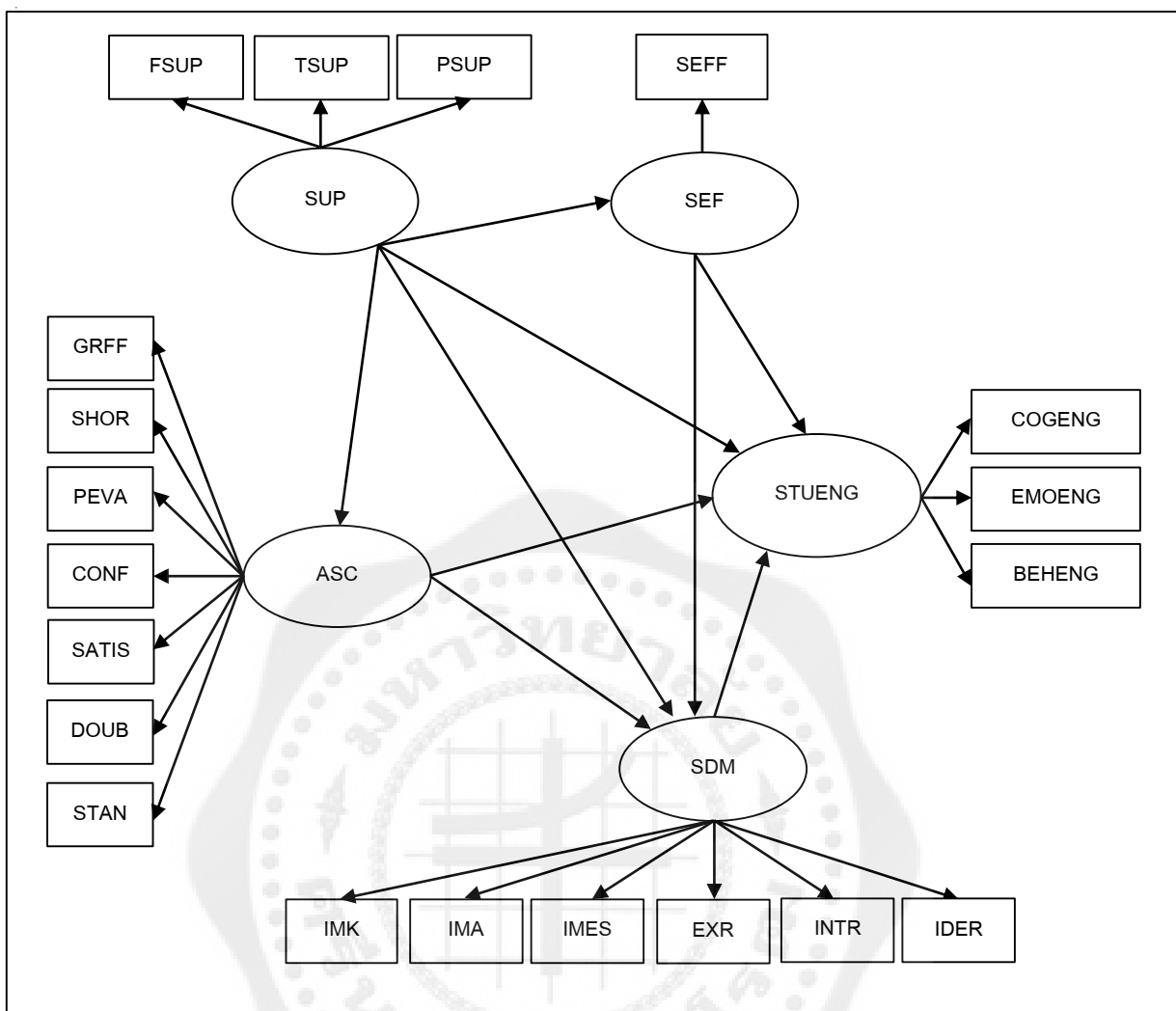
ภาพประกอบ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

สมมติฐานการวิจัย

จากกรอบแนวคิดการวิจัยข้างต้น ผู้วิจัยสามารถตั้งสมมติฐานงานวิจัยทั้ง 2 ระยะได้ ดังนี้
การวิจัยระยะที่ 1

1. โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์
2. การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยผ่านแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง
3. อัตมโนทัศน์เชิงวิชาการมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยผ่านแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง
4. แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน
5. การสนับสนุนทางการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยผ่านการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง

จากสมมติฐานการวิจัยในระยะที่ 1 ผู้วิจัยสามารถสรุปเป็นโมเดลสมมติฐานการวิจัยได้ดังภาพประกอบ 2



ภาพประกอบ 2 โมเดลสมมติฐานการวิจัยระยะที่ 1

สัญลักษณ์และคำย่อที่ใช้ในโมเดลสมมติฐานการวิจัย



แทน ตัวแปรแฝง



แทน ตัวแปรสังเกต



แทน ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างตัวแปรต้นกับตัวแปรตามโดยหัว

ลูกศรจะแสดงทิศทางของอิทธิพล

ตัวแปรแฝงภายนอกและตัวแปรสังเกตภายนอก

SUP	หมายถึง	การสนับสนุนทางการเรียน
FSUP	หมายถึง	การสนับสนุนทางการเรียนจากครอบครัว
TSUP	หมายถึง	การสนับสนุนทางการเรียนจากครู
PSUP	หมายถึง	การสนับสนุนทางการเรียนจากเพื่อน

ตัวแปรแฝงภายในและตัวแปรสังเกตภายใน

SEF	หมายถึง	การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน
SEFF	หมายถึง	การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน
ASC	หมายถึง	อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ
GREF	หมายถึง	ความพยายามที่จะทำให้ผลการเรียนดี
SHOR	หมายถึง	การรับรู้นิสัยทางการเรียนของตนเอง
PEVA	หมายถึง	การประเมินความสามารถทางการเรียนของตนกับผู้อื่น
CONF	หมายถึง	ความมั่นใจในการเรียน
SATIS	หมายถึง	ความพึงพอใจต่อโรงเรียน
DOUBT	หมายถึง	ความสงสัยในความสามารถของตนเอง
STAN	หมายถึง	การประเมินตนเองกับมาตรฐานภายนอก
SDM	หมายถึง	แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง
IMK	หมายถึง	แรงจูงใจภายในเพื่อเรียนรู้
IMA	หมายถึง	แรงจูงใจภายในเพื่อการบรรลุเป้าหมาย
IMES	หมายถึง	แรงจูงใจภายในเพื่อการกระตุ้นความรู้จากประสบการณ์
EXR	หมายถึง	การกำกับพฤติกรรมจากภายนอก
INTR	หมายถึง	การกำกับพฤติกรรมจากการรับมาเป็นของตน
IDER	หมายถึง	การกำกับพฤติกรรมจากการวินิจฉัย
STUENG	หมายถึง	ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน
COGENG	หมายถึง	ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก
EMOENG	หมายถึง	ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์
BEHENG	หมายถึง	ความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม

การวิจัยระยะที่ 2

1. นักเรียนที่เข้าร่วมโครงการเสริมสร้างความยืดหยุ่นของนักเรียนตามแนวคิดการปรับตัวพฤติกรรมทางปัญญา ในระยะหลังทดลองมีระดับความยืดหยุ่นของนักเรียนสูงกว่าระยะก่อนทดลอง
2. นักเรียนกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโครงการเสริมสร้างความยืดหยุ่นของนักเรียนตามแนวคิดการปรับตัวพฤติกรรมทางปัญญา มีระดับความยืดหยุ่นของนักเรียนสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุม



บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องและนำเสนอตามหัวข้อ โดยมีรายละเอียดดังนี้

ตอนที่ 1 : ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

- 1.1 ความหมายของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน
- 1.2 องค์ประกอบของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน
- 1.3 การวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

ตอนที่ 2 : แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของผู้เรียน

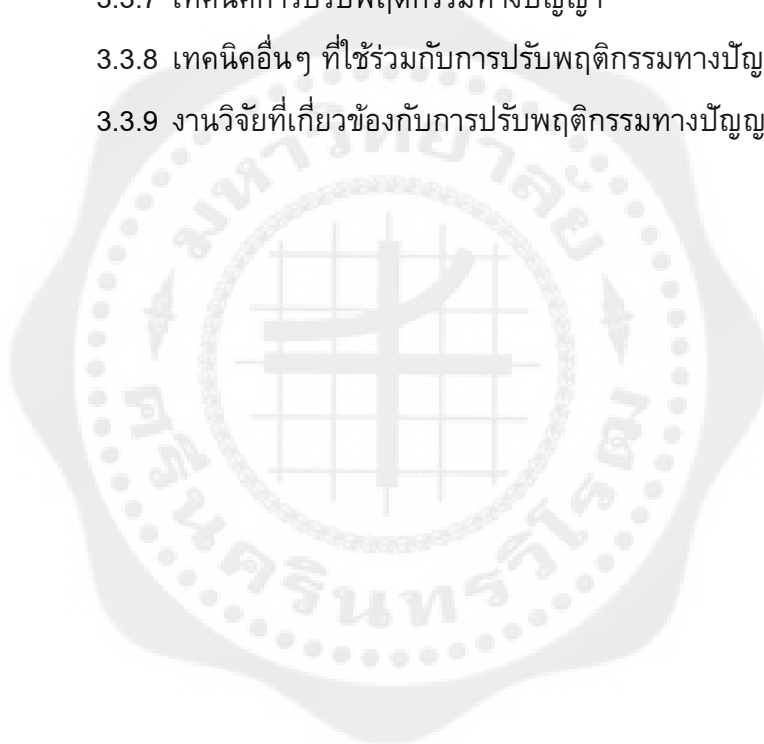
- 2.1 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Cognitive Theory)
- 2.2 อิทธิพลของปัจจัยส่วนบุคคลที่ส่งผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน
 - 2.2.1 การรับรู้ความสามารถของตนเอง
 - 2.2.2 อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ
 - 2.2.3 แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง
 - 2.2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยส่วนบุคคลที่ส่งผลต่อความยึดมั่นผูกพัน
- 2.3 อิทธิพลของปัจจัยทางสังคมที่ส่งผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน
 - 2.3.1 การสนับสนุนทางการเรียน
 - 2.3.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยทางสังคมที่ส่งผลต่อความยึดมั่นผูกพัน

ของนักเรียน

ตอนที่ 3 : แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

- 3.1 แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรม
 - 3.1.1 ความหมายของโปรแกรม
 - 3.1.2 ขั้นตอนการสร้างโปรแกรม
 - 3.1.3 ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้โดยใช้โปรแกรม

- 3.2 แนวทางการพัฒนาความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียน
- 3.3 แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการปรับพฤติกรรมทางปัญญา
 - 3.3.1 ประวัติความเป็นมาของการปรับพฤติกรรมทางปัญญา
 - 3.3.2 ความหมายของพฤติกรรมทางปัญญา
 - 3.3.3 ความหมายของการปรับพฤติกรรมทางปัญญา
 - 3.3.4 แนวคิดพื้นฐานการปรับพฤติกรรมทางปัญญา
 - 3.3.5 องค์ประกอบของการปรับพฤติกรรมทางปัญญา
 - 3.3.6 การดำเนินการปรับพฤติกรรมทางปัญญา
 - 3.3.7 เทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญา
 - 3.3.8 เทคนิคอื่นๆ ที่ใช้ร่วมกับการปรับพฤติกรรมทางปัญญา
 - 3.3.9 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการปรับพฤติกรรมทางปัญญา



ตอนที่ 1 : ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

1. ความหมายของความยึดมั่นผูกพันของผู้เรียน

ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนนั้นเริ่มมีการศึกษาและทำการวิจัยมาตั้งแต่ช่วงปี 1980 จนถึงยุคปัจจุบัน มีนักวิชาการนำไปศึกษาในหลากหลายบริบท รวมทั้งมีการให้นิยามความหมายของความยึดมั่นผูกพันในบริบทที่แตกต่างกัน การศึกษาเพื่อทำความเข้าใจและการประยุกต์ใช้ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนส่วนใหญ่เน้นพัฒนาความสามารถของนักเรียนในการเรียนรู้ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรวมถึงการสร้างกลยุทธ์ในการจัดการปัญหาพฤติกรรมเชิงลบของนักเรียนเพื่อเสริมสร้างบรรยากาศในห้องเรียนเชิงบวก ซึ่งทิศทางการศึกษาความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนมี 3 ประการ คือ 1) การช่วยเหลือนักเรียนที่มีปัญหาในการเรียนให้ประสบความสำเร็จทางการเรียน 2) การบริหารจัดการชั้นเรียน และ 3) เพื่อสร้างการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ของนักเรียน (Parsons; & Taylor. 2011:9) ซึ่งจากการศึกษาดังกล่าวได้มีการให้นิยามความหมายของความยึดมั่นผูกพันไว้ดังนี้

นิวแมน เวห์ลาจ และแลมบอร์น (Appleton; Christensen; & Furlong. 2008: 371; citing Newman; Wehlage; & Lamborn. 1992) กล่าวว่า ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนเป็นการทุ่มเททางจิตใจและความมุ่งมั่นพยายามในการเรียนเพื่อให้เกิดความรู้และความเข้าใจ และการพัฒนาทักษะทางวิชาการได้อย่างแท้จริง

มาร์ค (Marks. 2000: 154-155) ที่กล่าวว่า ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนเป็นกระบวนการทางจิตใจของนักเรียนที่เกี่ยวข้องกับความตั้งใจ ความสนใจ ความทุ่มเทในการเรียน และความพยายามที่นักเรียนใช้ในการเรียนรู้

แซปแมน (Zepke; & Leach. 2010: 168; citing Chapman. 2003) กล่าวเพิ่มเติมว่า ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน คือ การทุ่มเททางปัญญา การมีส่วนร่วมอย่างกระตือรือร้น และความผูกพันทางอารมณ์ของนักเรียนที่มีต่อกิจกรรมทางการเรียนรู้ของตนเอง

วิลลิมส์ (Parsons; & Taylor. 2011: 19; citing Willims. 2003: 8) ได้ทำการสังเคราะห์เอกสารและนิยามความหมายของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน คือ การประเมินที่นักเรียนพิจารณาและให้คุณค่าต่อผลลัพธ์ที่เกิดจากการเรียนการสอน รวมทั้งการเข้าไปมีส่วนร่วมกับกิจกรรมการเรียนรู้ทั้งในและนอกหลักสูตรของโรงเรียน

สกินเนอร์และพิตเซอร์ (Skinner; & Pitzer. 2012: 22) กล่าวว่า ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน คือ การมีส่วนร่วมของนักเรียนในกิจกรรมทางการเรียนรู้ที่เป็นไปในทางสร้างสรรค์ มีความกระตือรือร้น มีความเต็มใจในการร่วมกิจกรรม รวมทั้งมีการคิดและอารมณ์เชิงบวกต่อกิจกรรมนั้นๆ

นอกจากนี้ยังมีการนิยามความหมายของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยจำแนกออกเป็นองค์ประกอบย่อย เช่น เฟรดริกส์; บลูเมนเฟลด์ และปารีส (Fredricks; Blumenfeld; & Paris. 2004: 60) กล่าวว่า ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนมีลักษณะที่ซับซ้อน ประกอบด้วยความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก อารมณ์ และพฤติกรรม

ส่วนแอปเพิลตัน และคณะ (Appleton; et al. 2006: 429) ได้ขยายแนวคิดของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนว่า มีลักษณะเป็นโครงสร้างที่มีหลากหลายมิติ ซึ่งประกอบด้วย 4 มิติ คือ ความยึดมั่นผูกพันทางการเรียน พฤติกรรม การรู้จัก และจิตใจ

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความหมายของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน พบว่า ความหมายที่นักวิจัยหลายท่านให้ความหมายไว้ จะมีลักษณะที่สอดคล้องกันอยู่ 3 ด้านคือ การแสดงออกทางการคิด การแสดงออกทางความรู้สึก และการแสดงพฤติกรรมของนักเรียนที่เกี่ยวข้องกับบริบททางการเรียน จึงสรุปได้ว่า ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน หมายถึง การแสดงออกของนักเรียนด้านการคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียน

2. องค์ประกอบของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

การศึกษาความยึดมั่นผูกพันนั้นเกิดมาจากการศึกษาปัญหาการออกจากโรงเรียนกลางคัน ซึ่งในระยะแรก ฟินน์ (Finn. 1989: 118) ได้สร้างโมเดลที่ชื่อว่า Participation-Identification Model ขึ้น เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ใกล้ชิดกับโรงเรียนของผู้เรียน และได้จำแนกองค์ประกอบของความยึดมั่นผูกพันไว้ 2 องค์ประกอบ (Finn. 1989:123-129) คือ

1) ความผูกพันกับโรงเรียน (Identification) ซึ่งลักษณะของความผูกพันกับโรงเรียนมี 2 ประการ คือ ประการแรก นักเรียนมีความต้องการเข้าไปเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มหรือเข้าไปเป็นส่วนหนึ่ง (Belongingness) กับสภาพแวดล้อมทางการเรียนรู้ที่โรงเรียนจัดไว้เพื่อสร้างประสบการณ์ทางการเรียนรู้ของนักเรียน และประการที่สอง คือ นักเรียนเห็นคุณค่าของความสำเร็จต่อเป้าหมายทางการเรียน (Value)

2) การมีส่วนร่วม (Participation) คือ การเข้าไปมีส่วนร่วมอย่างกระตือรือร้นกับสภาพการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน ได้แก่ การมีส่วนร่วมกับครู กิจกรรมต่างๆ ในชั้นเรียน เช่น การอ่าน การเรียน การจดจำ การตอบคำถาม การทำงานที่ได้รับมอบหมาย เป็นต้น กระบวนการดังกล่าวเป็นไปตามความสามารถของผู้เรียนและกระบวนการจัดการเรียนการสอน ซึ่งการแสดงพฤติกรรมในชั้นเรียนจึงเป็นผลโดยตรงจากการมีส่วนร่วมของนักเรียน ทั้งนี้ ได้มีการจำแนกระดับการมีส่วนร่วมของนักเรียนไว้ 4 ระดับ ในระดับแรก นักเรียนจะมีการเตรียมตัวในการเรียน และสามารถ

ตอบสนองต่อคำสั่งหรือคำถามที่ครูกำหนดให้ ระดับที่สอง นักเรียนสามารถตั้งคำถามหรือสนทนากับครู แสดงความกระตือรือร้นในการเรียนโดยใช้ช่วงเวลาพิเศษทั้งก่อน ระหว่างและหลังเลิกเรียน สามารถทำงานหรือการบ้านได้มากกว่าที่กำหนดไว้ และมีความกระตือรือร้นในการมีส่วนร่วมกับการกิจกรรมชุมนุม เป็นต้น ส่วนในระดับที่สามนั้น คือการเข้าไปมีส่วนร่วมกับการกิจกรรมการเรียนรู้ต่างๆ ที่อยู่นอกเหนือวิชาเรียนตามโอกาสและความต้องการของนักเรียน ซึ่งการมีส่วนร่วมในระดับนี้จะ เป็นไปตามอายุของนักเรียนเอง และในระดับสุดท้ายเป็นการเข้าไปมีส่วนร่วมกับการกิจกรรมสภานักเรียนซึ่งถือเป็นการมีส่วนร่วมของนักเรียนรายบุคคล

โดยสรุปแล้ว องค์ประกอบของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดของฟินส์ สามารถจำแนกได้เป็นความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรมและเชิงอารมณ์

ส่วน เฟรดริกส์; บลูเมนเฟลด์ และปารีส (Fredricks; Blumenfeld; & Paris. 2004: 60-65; Fredricks; et al. 2011: 2) ได้จำแนกความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนไว้ 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้คิด ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ และความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม ซึ่งแต่ละองค์ประกอบมีรายละเอียดดังนี้

1) ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้คิด (Cognitive engagement) เป็นแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการทุ่มเทเพื่อการเรียนรู้ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกมาในแง่ของการพิจารณาไตร่ตรอง และความพร้อมที่จะให้การทุ่มเทพยายามในการทำความเข้าใจแนวคิดที่สลับซับซ้อนและฝึกฝนทักษะที่ยากจนเกิดความชำนาญอย่างแท้จริง ซึ่งความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้คิดนั้นเกี่ยวข้องกับการกำกับตนเอง การใช้กลยุทธ์ในการเรียน การต้องการความก้าวหน้า การชอบความท้าทาย ความยืดหยุ่นในการแก้ปัญหา การชอบทำงานยาก และมีการเผชิญปัญหาในเชิงบวกเมื่อประสบความล้มเหลว

2) ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ (Emotional engagement) เป็นการแสดงปฏิกิริยาตอบสนองของนักเรียนทั้งในเชิงบวกและลบที่มีต่อครู เพื่อน การเรียนการสอน และโรงเรียนที่อาจจะก่อให้เกิดความผูกพันต่อสถานศึกษา และความพยายามทุ่มเทในการทำงาน ซึ่งการแสดงความรู้สึกของนักเรียนในชั้นเรียน ประกอบด้วย ความสนใจ ความเบื่อหน่าย ความสุข ความเศร้าเสียใจ และความวิตกกังวลของนักเรียน

3) ความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม (Behavioral engagement) เป็นแนวคิดของการมีส่วนร่วมของนักเรียนในความเกี่ยวข้องสัมพันธ์ทางการเรียน การเข้าสังคม และการร่วมกิจกรรมนอกหลักสูตร ซึ่งแนวคิดดังกล่าว ถือเป็นปัจจัยสำคัญที่ก่อให้เกิดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในเชิงบวก รวมทั้งยังช่วยป้องกันปัญหาการออกจากโรงเรียนกลางคันด้วย ทั้งนี้ยังมีการนิยามความยึดมั่น

ผูกพันเชิงพฤติกรรมไว้เป็น 3 แนวทาง คือ 1) พฤติกรรมเชิงบวกของนักเรียน ได้แก่ การประพฤติตนตามกฎหมายของโรงเรียน มีความเคารพต่อข้อปฏิบัติในห้องเรียน และการไม่แสดงพฤติกรรมก่อกวน เช่น การโดดเรียน และการเข้าไปมีส่วนพัวพันกับปัญหา 2) ความเกี่ยวข้องสัมพันธ์ทางการเรียนและงานทางวิชาการ และพฤติกรรมทางการเรียนของนักเรียน เช่น ความพยายาม ความมุ่งมั่น การมีสมาธิในการเรียน การตั้งคำถาม และการมีส่วนร่วมในการอภิปรายในชั้นเรียน และ 3) พฤติกรรมการมีส่วนร่วมในกิจกรรมของโรงเรียน เช่น นักกีฬา สภานักเรียน เป็นต้น ต่อมา แอปเพิลตัน และคณะ (Appleton; et al. 2006: 429; Appleton; & Christensen; & Furlong. 2008: 370-372; Griffiths; & Sharkey; & Furlong. 2009: 198; Sharkey; & Quirk; & Mayworm. 2014: 177) ได้ขยายแนวคิดขององค์ประกอบของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ซึ่งเกิดจากการศึกษา ทบทวนแนวคิดของฟินน์ (Finn) คอนเนลและเวลบอร์น (Connell and Wellborn) และแมคพาร์ทแลนด์ (McPartland) และจากการศึกษาผลการใช้รูปแบบการช่วยเหลือ Check and Connect ที่เรชลีย์และคริสเตนสัน (Reschly and Christenson) ได้พัฒนาขึ้น ซึ่งจากการทบทวนเอกสารจึงเสนอองค์ประกอบของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนไว้ 4 องค์ประกอบ ดังนี้

1) ความยึดมั่นผูกพันเชิงวิชาการ (Academic engagement) ประกอบด้วย เวลาที่ใช้ทำกิจกรรมในห้องเรียน การทำการบ้านเสร็จ จำนวนหน่วยกิตที่เรียนได้

2) ความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม (Behavioral engagement) ประกอบด้วย การเข้าชั้นเรียน การพักการเรียน การมีส่วนร่วมในชั้นเรียน และการมีส่วนร่วมในกิจกรรมนอกหลักสูตร

3) ความยึดมั่นผูกพันทางจิตใจ (Psychological engagement) ประกอบด้วย สัมพันธภาพของครูและเพื่อน และความรู้สึกของการเป็นส่วนหนึ่งกับโรงเรียน

4) ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้คิด (Cognitive engagement) ประกอบด้วย การกำกับตนเอง ความเกี่ยวข้องกันของงานกับเป้าหมายในอนาคต การเห็นคุณค่าของการเรียนรู้ และเป้าหมายของผู้เรียน

จากองค์ประกอบดังกล่าวจะเห็นได้ว่าแนวคิดของแอปเพิลตัน และคณะ (Appleton; et al. 2006: 429) มีความสอดคล้องกับแนวคิดของเฟรดริกส์; บลูเมนเฟลด์ และปารีส (Fredricks; Blumenfeld; & Paris. 2004: 60-65) ซึ่งเสนอว่าความยึดมั่นผูกพันเชิงวิชาการเป็นองค์ประกอบใหม่ของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน แต่เมื่อพิจารณาตัวชี้วัดของความยึดมั่นผูกพันเชิงวิชาการที่เสนอไว้จะมีความคล้ายคลึงกับความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรมตามแนวคิดของเฟรดริกส์; บลูเมนเฟลด์ และปารีส (Fredricks; Blumenfeld; & Paris. 2004: 60-65) ส่วนความยึดมั่นผูกพันทางจิตใจก็เป็นแนวคิดที่สอดคล้องกับความยึดมั่นผูกพันทางอารมณ์ด้วยเช่นกัน

นอกจากนี้ยังมีนักวิชาการได้เสนอองค์ประกอบของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนที่แตกต่างกันไว้อีก ดังเช่น

รีฟ และ เจิ้ง (Reeve; & Tseng. 2011) ทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจและเชิงยืนยันของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน โดยเสนอว่าความยึดมั่นผูกพันตามหน้าที่ (Agentic engagement) เป็นหลักการใหม่ของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนที่เพิ่มเติมจาก 3 องค์ประกอบเดิมตามแนวคิดของของเฟรดดิกส์; บลูเมนเฟลด์ และปารีส ซึ่งความหมายของความยึดมั่นผูกพันตามหน้าที่ หมายถึง ผลงานของนักเรียนที่เกิดขึ้นในทางสร้างสรรค์ภายใต้การเรียนการสอนที่ราบรื่น กล่าวคือ ความยึดมั่นผูกพันตามหน้าที่เป็นกระบวนการที่นักเรียนแต่ละคนพยายามประยุกต์ใช้ความรู้และปรับปรุงให้ดีขึ้นตามเงื่อนไขและบริบทที่ตนเองเรียนรู้ด้วยความตั้งใจและมั่นใจ ทั้งนี้นักเรียนอาจแสดงพฤติกรรมเหล่านี้ในชั้นเรียน เช่น การเสนอข้อมูล การแสดงความชอบ การให้ข้อเสนอแนะ การถามคำถาม การสื่อสารให้บุคคลอื่นเข้าใจความคิดและความต้องการของตนเอง การกำหนดเป้าหมายที่ต้องการบรรลุผล การแสดงระดับความสนใจ การแสวงหาโอกาสในการเข้าถึงแหล่งการเรียนรู้

ส่วน ดันลิวี่ (Parsons; & Taylor. 2011: 19; citing Dunleavy. 2008: 23) ได้ทำการวิจัยและเสนอว่าองค์ประกอบของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบย่อย คือ

1) ความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม (Behavioral engagement) หมายถึง พฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกถึงการให้คุณค่าหรือความสำคัญต่อผลของการเรียนการสอน และการเข้าไปมีส่วนร่วมในกิจกรรมของโรงเรียนทั้งกิจกรรมในหลักสูตรพิเศษและกิจกรรมอื่นที่ไม่ใช่กิจกรรมทางวิชาการ

2) ความยึดมั่นผูกพันเชิงวิชาการและการรู้คิด (Academic-Cognitive engagement) หมายถึง การใช้เวลาในการทำงานของนักเรียน การทำงานที่ได้รับมอบหมายหรือการบ้านจนสำเร็จ การตอบสนองต่อความท้าทายทางการเรียน รวมถึงกลวิธีทางการรู้คิดและการเรียน

3) ความยึดมั่นผูกพันทางสังคมและจิตใจ (Social-Psychological engagement) หมายถึง ความรู้สึกของนักเรียนในแง่ของการได้รับความสำคัญและเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม มีสัมพันธภาพกับบุคคลรอบข้าง มีการรับรู้ความสามารถในการประสบความสำเร็จหรือรู้สึกว่าคุณค่าตนเองมีความสามารถ มีแรงจูงใจ มีความสนใจ และมีความต้องการทางเลือกและมีอิสระแห่งตน

อีก 1 ปีต่อมา ดันลิวี่ และมิลตัน (Parsons; & Taylor. 2011: 19; citing Dunleavy; & Milton. 2009: 5) ร่วมกันทำงานวิจัยและเสนอแนวคิดใหม่เกี่ยวกับองค์ประกอบของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน โดยทำการแยกองค์ประกอบเชิงวิชาการออกจากการรู้คิด และพัฒนา

องค์ประกอบทางการรู้คิดไปเป็นองค์ประกอบทางปัญญา (Intellectual engagement) และได้ตัดองค์ประกอบเชิงพฤติกรรมและจิตใจออกไป ซึ่งองค์ประกอบตามแนวคิดของตันเลวี และมีตันมีรายละเอียดดังนี้

1) ความยึดมั่นผูกพันทางสังคม (Social engagement) หมายถึง ความรู้สึกของนักเรียนในการเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียนและมีส่วนร่วมในการใช้ชีวิตในโรงเรียน

2) ความยึดมั่นผูกพันทางวิชาการ (Academic engagement) หมายถึง การมีส่วนร่วมในความต้องการพื้นฐานของโรงเรียนที่ได้กำหนดไว้

3) ความยึดมั่นผูกพันทางปัญญา (Intellectual engagement) หมายถึง ความทุ่มเททางการรู้คิดและอารมณ์ที่มีต่อการเรียนรู้ มีการใช้ทักษะการคิดระดับสูงเพื่อเพิ่มความเข้าใจในการเรียน เช่น การคิดวิเคราะห์และการประเมินค่า สามารถแก้ไขปัญหาที่ซับซ้อนได้ และสร้างความรู้ใหม่ได้

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนพบว่า องค์ประกอบของความยึดมั่นผูกพันของผู้เรียนมีนักวิชาการได้เสนอองค์ประกอบไว้หลากหลายซึ่งเกิดจากปรับเปลี่ยนให้สอดคล้องกับบริบทของการวิจัย และการทำให้เกิดความชัดเจนในการวัดองค์ประกอบของความยึดมั่นผูกพันของผู้เรียนมากยิ่งขึ้น ซึ่งจากการศึกษาองค์ประกอบจากนิยามความหมายที่นักวิชาการแต่ละท่านให้ความหมายไว้จะเห็นถึงลักษณะการแสดงออกทางการเรียน 3 ด้าน คือ การใช้ความคิด อารมณ์หรือความรู้สึก และพฤติกรรม ดังนั้น ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยจึงใช้แนวคิดองค์ประกอบความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนของเฟรดริกส์; บลูเมนเฟลด์ และ ปารีส (Fredricks; Blumenfeld; & Paris. 2004: 60-65; Fredricks; et al. 2011: 2) ประกอบด้วยความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้คิด ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ และความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม โดยมีความหมายดังนี้

1) ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้คิด (Cognitive engagement) หมายถึง การแสดงออกของนักเรียนที่สะท้อนให้เห็นถึงการทุ่มเทเพื่อการเรียนรู้ ประกอบด้วย มีความพร้อมที่ในการเรียน มีความพยายามทุ่มเทในการทำความเข้าใจแนวคิดที่สลับซับซ้อนและฝึกฝนทักษะที่ยากจนเกิดความชำนาญได้ มีการวางแผนการใช้กลยุทธ์ในการเรียน ต้องการความก้าวหน้า ชอบความท้าทาย มีความยืดหยุ่นในการแก้ปัญหา ชอบทำงานยาก และสามารถเผชิญปัญหาในเชิงบวกเมื่อประสบความล้มเหลว

2) ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ (Emotional engagement) หมายถึง การแสดงความรู้สึกของนักเรียนทั้งทางบวกและทางลบที่มีต่อครู เพื่อน การเรียนการสอน และโรงเรียน

ประกอบด้วยความรู้สึกผูกพันกับโรงเรียน ความทุ่มเทในการทำงาน ความสนใจ ความเบื่อหน่าย ความสุข ความเศร้าเสียใจ และความวิตกกังวลของนักเรียน

3) ความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม (Behavioral engagement) หมายถึง การมีส่วนร่วมของนักเรียนกับการเรียน การเข้าสังคม และการร่วมกิจกรรมนอกหลักสูตร ประกอบด้วย การประพฤติตนตามกฎเกณฑ์ของโรงเรียน การเคารพต่อข้อปฏิบัติในห้องเรียน และการไม่แสดงพฤติกรรมก่อกวนในการเรียน มีความพยายาม มีความมุ่งมั่น มีสมาธิในการเรียน การตั้งคำถาม และมีส่วนร่วมในการอภิปรายในชั้นเรียน

3. การวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

การวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนสามารถวัดได้หลายวิธีการ ซึ่งจากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยสามารถสรุปการวัดความยึดมั่นผูกพันได้ดังนี้

3.1 แบบสอบถาม (Questionnaire) แบบสอบถามที่สร้างขึ้นเพื่อวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนมีลักษณะการนำไปใช้ 2 ลักษณะ คือ 1) นักเรียนเป็นผู้ประเมินตนเอง และ 2) ครูเป็นผู้ประเมินนักเรียน ซึ่งแบบสอบถามส่วนใหญ่มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า (Rating scale) ซึ่งมีผู้พัฒนาเครื่องมือวัดต่าง ๆ ไว้ ดังเช่น

สุรวทย์ อัสสพันธุ์ (2556: 76) ได้สร้างแบบสอบถามความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรมตามแนวคิดของเฟรดริกส์ บลูเมนเฟลด์และปารีส (Fredricks; Blumenfeld; & Paris. 2004) โดยใช้ชื่อว่าแบบสอบถามความมุ่งมั่นในการเรียนเชิงพฤติกรรมของนักศึกษาระดับปริญญาตรี ประกอบด้วยตัวชี้วัด 3 องค์ประกอบ คือ พฤติกรรมทั่วไปใน ชั้นเรียน พฤติกรรมเพียรพยายาม และพฤติกรรมการมีส่วนร่วม ลักษณะของแบบสอบถามเป็นมาตรประมาณค่า 7 ระดับ ได้แก่ 1 หมายถึง ไม่จริงเลย 2 หมายถึง ไม่จริง 3 หมายถึง ค่อนข้างไม่จริง 4 หมายถึง ไม่แน่ใจ 5 หมายถึง ค่อนข้างจริง 6 หมายถึง จริง 7 หมายถึง จริงที่สุด ซึ่งข้อคำถามทางบวกให้คะแนน 1-7 ส่วนข้อคำถามทางลบให้คะแนน 7-1 ตามระดับความเป็นจริง แบบสอบถามฉบับนี้มีค่าความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ .858 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมกับคะแนนรายข้ออยู่ระหว่าง .305 - .573

ส่วน เฟรดดริกส์และคณะ (Fredricks; et al. 2011: 40-41; citing Fredricks; et al. 2005) ได้สร้างแบบสอบถามความยึดมั่นผูกพันกับโรงเรียนของนักเรียน (School Engagement Measure: SEM) ซึ่งมีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ประกอบด้วยข้อคำถามรวมทั้งฉบับจำนวน 19 ข้อ ซึ่งจำแนกตามองค์ประกอบการวัดความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรมมีข้อคำถาม 5

ข้อ ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ มีข้อคำถาม 6 ข้อ และความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก มีข้อคำถาม 8 ข้อ แบบสอบถามฉบับนี้มีค่าความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์แอลฟาทั้งฉบับมีค่าอยู่ระหว่าง .55-.86 จำแนกรายองค์ประกอบได้ดังนี้ ความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม มีค่าเท่ากับ .72-.77 ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ มีค่าเท่ากับ .83-.86 และความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก มีค่าเท่ากับ .55-.82

นอกจากนี้ แอปเพิลตันและคณะ (Appleton; et al. 2006) ได้สร้างแบบสอบถามความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน (Student Engagement Instrument: SEI) โดยใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจและการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน มีข้อคำถามรวมทั้งฉบับรวม 35 ข้อ มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 4 ระดับ ได้แก่ 1 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง 2 หมายถึง เห็นด้วย 3 หมายถึง ไม่เห็นด้วยและ 4 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ซึ่งแบบสอบถามที่สร้างขึ้นใช้วัดความยึดมั่นผูกพันทางจิตใจและความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จักของนักเรียน ซึ่งความยึดมั่นผูกพันทางจิตใจประกอบด้วยตัวชี้วัดสัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียน มีข้อคำถามจำนวน 9 ข้อ การสนับสนุนของเพื่อน มีข้อคำถามจำนวน 6 ข้อ และการสนับสนุนของครอบครัว มีข้อคำถามจำนวน 4 ข้อ ส่วนความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก ประกอบด้วยตัวชี้วัด การจัดการและการเกี่ยวพันกับงานที่ได้รับมอบหมาย มีข้อคำถามจำนวน 9 ข้อ เป้าหมายและความปรารถนาในอนาคต มีข้อคำถามจำนวน 5 ข้อ และแรงจูงใจภายใน มีข้อคำถามจำนวน 2 ข้อ แบบสอบถามฉบับนี้มีค่าความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์แอลฟาทั้งฉบับมีค่าอยู่ระหว่าง .72 - .92 (Fredricks; et al. 2011: 17)

บงกช วงศ์หล่อสายชล (2555: 56-66) ได้สร้างแบบสอบถามเพื่อวัดความยึดมั่นผูกพันกับโรงเรียนของนักเรียนระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา และครูผู้สอนทั้ง 2 ระดับ โดยจำแนกการวัดออกเป็น 3 องค์ประกอบ คือ 1) ความยึดมั่นผูกพันเชิงปัญญา ประกอบด้วยตัวชี้วัดความมุ่งมั่นในการจัดการกับปัญหา ความมุ่งมั่นทุ่มเทในการเรียน และความมุ่งมั่นในการวางแผนการเรียน 2) ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ ประกอบด้วยตัวชี้วัดการรู้สึกดีต่อผู้เกี่ยวข้อง การรู้สึกว่าเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน และ การเห็นคุณค่าของการเรียน และ 3) ความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม ประกอบด้วยตัวชี้วัดการเตรียมความพร้อมในการเรียน การตั้งใจเรียน และการติดตามและประเมินผลการเรียน โดยลักษณะการวัดเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ได้แก่ ระดับ 1 หมายถึง ไม่เคยทำหรือทำน้อยมาก ระดับ 2 หมายถึง ทำน้อย ระดับ 3 หมายถึง ทำเป็นบางครั้ง ระดับ 4 หมายถึง ทำบ่อยๆ และระดับ 5 หมายถึง ทำเป็นประจำ ประกอบด้วยข้อคำถามทั้งฉบับจำนวน 18 ข้อ จำแนกตามองค์ประกอบละ 6 ข้อ ซึ่งแบบสอบถามฉบับนักเรียนมีค่าความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์แอลฟาอยู่ระหว่าง 0.717-0.827 และแบบสอบถามฉบับครูมีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาอยู่ระหว่าง 0.776-0.845 และได้ทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดความยึดมั่น

ผูกพันกับโรงเรียน ซึ่งพบว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดีมาก พิจารณาจากค่าไค-สแควร์ ($\chi^2 = 14.10$, $df=8$, $p=0.079$) ซึ่งมีค่าความน่าจะเป็นมากกว่า .05 แสดงว่า โมเดลสมมติฐานทางทฤษฎีสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และดัชนีวัดระดับความสอดคล้องกลมกลืน ($GFI=0.998$) และดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้ ($AGFI=0.990$) มีค่าเข้าใกล้ 1 ดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษในรูปคะแนนมาตรฐาน ($RMR=0.006$) ค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษเหลือมาตรฐาน ($RMSEA=0.021$) มีค่าเข้าใกล้ 0 ค่าสถิติสะท้อนให้เห็นว่าโมเดลการวัดความยึดมั่นผูกพันกับโรงเรียนมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปร พบว่า ตัวแปรทุกตัวมีนัยสำคัญทางสถิติ ($P<.001$)

3.2 การสังเกต (Observational measures) เป็นการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนซึ่งสามารถจำแนกได้ 2 ระดับ คือ การสังเกตเป็นรายบุคคล และการสังเกตทั้งชั้นเรียน รูปแบบของการสังเกตจะเป็นการสังเกตอย่างเป็นระบบและมีการกำหนดรหัสอย่างมีระบบไว้เพื่อใช้บันทึกการสังเกต ทั้งนี้ผู้สังเกตต้องได้รับการฝึกอบรมจากผู้พัฒนาเครื่องมือเพื่อที่จะนำเครื่องมือไปใช้ได้อย่างถูกต้องแม่นยำ (Fredricks; et al. 2011: 5,8) ซึ่งการสังเกตมีผู้พัฒนาเครื่องมือต่างๆ ไว้ เช่น

ซาปิโร (Fredricks; et al. 2011: 52; citing Shapiro, E.S. 2004) ได้พัฒนาแบบสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนในโรงเรียน (Behavioral observation of student in schools: BOSS) เพื่อใช้ คัดกรองนักเรียนระดับก่อนอนุบาลจนถึงนักเรียนเกรด 12 ที่เสี่ยงต่อการเกิดล้มเหลวทางการเรียน ใช้วิธีการสังเกตแบบมีโครงสร้างกับนักเรียนเป็นรายบุคคล ซึ่งกระบวนการสังเกตพฤติกรรมจะทำการบันทึกพฤติกรรมอย่างน้อย 3 ครั้ง โดยใช้ช่วงเวลา 20-30 นาทีต่อครั้ง โดยบันทึกพฤติกรรมที่เกิดขึ้นในทุกๆ 15 วินาที และกำหนดพฤติกรรมของนักเรียนที่พึงสังเกตไว้ 2 ประเภท คือ 1) พฤติกรรมตั้งใจเรียน (On-task behavior) ได้แก่ การอ่านออกเสียงเมื่อได้รับงานที่มอบหมาย และความตั้งใจในการฟังบรรยายจากครูผู้สอน 2) พฤติกรรมที่ไม่ตั้งใจเรียน (Off-task behavior) ได้แก่ พฤติกรรมหลุดออกจากที่นั่ง การแสดงความเห็นโดยไม่รับอนุญาต และการมองเหม่อลอยนอกชั้นเรียน แบบสังเกตพฤติกรรมนี้มีค่าความเชื่อมั่นของแบบสังเกต เท่ากับ .90-1.00

จากการศึกษาการวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนสามารถวัดได้โดยการใช้ นักเรียนประเมินตนเองโดยตอบแบบรายงานตนเอง หรือให้ครูเป็นผู้ประเมินจากแบบรายงานของครู นอกจากนี้ยังสามารถวัดได้จากการสังเกตพฤติกรรมโดยต้องกำหนดพฤติกรรมที่จะสังเกตให้ชัดเจน สำหรับการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยพัฒนาเครื่องมือวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดของ เฟรดดริกส์และคณะ (Fredricks; et al. 2011: 40-41; citing Fredricks; et al. 2005) และนำแบบวัด

ความยึดมั่นผูกพันของ บงกช วงศ์หล่อสายชล (2555: 56-66) มาใช้เป็นแนวทางในการสร้างเครื่องมือให้สอดคล้องกับบริบทของการวิจัยครั้งนี้ ซึ่งแบบวัดมีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 6 ระดับ

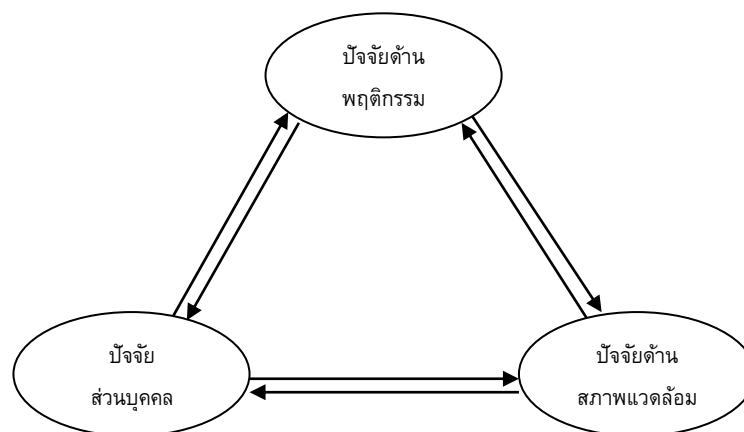
ตอนที่ 2 : แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของผู้เรียน

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียน ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตนเอง อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง และปัจจัยทางสังคมของนักเรียน ได้แก่ การสนับสนุนทางการเรียนรู้ ที่มีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน โดยใช้แนวคิดมาจากทฤษฎีการเรียนรู้คิดทางสังคม (Social Cognitive Theory) ของแบนดูราเป็นฐานคิดในการวิจัย ซึ่งทฤษฎีเชื่อว่าพฤติกรรมของบุคคลมีผลจากการปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันระหว่างปัจจัย 3 ด้าน คือ ปัจจัยส่วนบุคคล (Personal Factor) ปัจจัยทางสภาพแวดล้อม (Environmental Factor) และปัจจัยทางพฤติกรรม (Behavioral Factor) ซึ่งการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องของตัวแปรปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมของนักเรียนที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน มีรายละเอียดดังนี้

2.1 ทฤษฎีการเรียนรู้คิดทางสังคม (Social Cognitive Theory)

ทฤษฎีที่ใช้เป็นฐานคิดในการวิจัยครั้งนี้ คือ ทฤษฎีการเรียนรู้คิดทางสังคม (Social Cognitive Theory) ของแบนดูรา ซึ่งเสนอแนวคิดพื้นฐานไว้ว่า พฤติกรรมของบุคคลนั้นเกิดจากการปฏิสัมพันธ์กันระหว่างปัจจัยส่วนบุคคล (การรับรู้ ความรู้สึก ลักษณะทางชีวภาพ) ปัจจัยด้านพฤติกรรม และปัจจัยด้านสภาพแวดล้อม (Bandura, 1999:21; สิริอร วิชชาวุธ, 2554: 97)

แบนดูรา กล่าวว่า พฤติกรรมของบุคคลเกิดขึ้นเนื่องจากมีกลไกเกิดขึ้นระหว่าง 3 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อกัน คือปัจจัยด้านสภาพแวดล้อม ปัจจัยส่วนบุคคล และชนิดของพฤติกรรม ซึ่งปัจจัยทั้ง 3 ประการอาจมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมไม่เท่ากัน ปัจจัยบางตัวอาจมีอิทธิพลต่อการเกิดพฤติกรรมมากกว่าปัจจัยบางตัวในชั่วเวลาหนึ่ง แต่อาจมีอิทธิพลต่อการเกิดพฤติกรรมน้อยกว่าอีกปัจจัยหนึ่งในอีกช่วงเวลาหนึ่ง แต่ปัจจัยทั้งสามจะไม่มีอิทธิพลเท่ากันพร้อมกันในเวลาเดียวกัน ทั้งนี้ผลเกี่ยวข้องกันอย่างไรขึ้นอยู่กับปัจเจกบุคคล พฤติกรรมที่จะแสดงออก และสภาพแวดล้อมในขณะที่เกิดพฤติกรรมนั้น ซึ่งลักษณะอิทธิพลระหว่างปัจจัยทั้ง 3 ประการนั้น เรียกว่า การกำหนดซึ่งกันและกันของปัจจัย 3 ประการ (Triadic Reciprocal Determinism) สามารถอธิบายลักษณะอิทธิพลได้ดังภาพประกอบ 3



ภาพประกอบ 3 ลักษณะการปฏิสัมพันธ์กันระหว่างปัจจัยด้านพฤติกรรม ปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยด้านสภาพแวดล้อม (Pajares; & Usher. 2008: 392; citing Bandura. 1986)

จากภาพประกอบ 3 สามารถอธิบายลักษณะอิทธิพลระหว่างปัจจัยทั้ง 3 ประการได้ดังนี้ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2556: 49-50)

1) ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลกับพฤติกรรมมีอิทธิพลต่อกัน 2 ทิศทาง (Bidirectional Influences) แสดงถึงการปฏิสัมพันธ์ระหว่างความคิด ความรู้สึก และการกระทำ ความคาดหวัง ความเชื่อ การรับรู้เกี่ยวกับตนเอง เป้าหมายและความตั้งใจ ซึ่งปัจจัยดังกล่าวกำหนดลักษณะและทิศทางของพฤติกรรม สิ่งที่บุคคลคิด เชื่อ และรู้สึก จะกำหนดว่าบุคคลจะแสดงพฤติกรรมเช่นใด ในขณะที่เดียวกันการกระทำของบุคคลก็จะเป็นส่วนหนึ่งในการกำหนดลักษณะการคิดและการสนองตอบทางอารมณ์ของบุคคล ลักษณะของร่างกาย และระบบการรับรู้และระบบประสาทที่มีผลต่อพฤติกรรม และศักยภาพของบุคคล เช่นเดียวกับระบบการรับรู้และโครงสร้างของสมองก็ปรับเปลี่ยนได้โดยประสบการณ์ทางพฤติกรรมเช่นกัน

2) ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมกับปัจจัยส่วนบุคคลมีอิทธิพลต่อกัน 2 ทิศทาง (Bidirectional Influences) แสดงถึงการปฏิสัมพันธ์ระหว่างลักษณะของบุคคลและสภาพแวดล้อม ความคาดหวัง ความเชื่อ อารมณ์ และความสามารถทางปัญญาของบุคคลนั้นจะพัฒนาและเปลี่ยนแปลงโดยอิทธิพลทางสังคมที่ให้ข้อมูลและกระตุ้นการตอบสนองทางอารมณ์โดยผ่านตัวแบบการสอนและชักจูงทางสังคม ขณะเดียวกันบุคคลจะกระตุ้นปฏิกิริยาสนองตอบที่แตกต่างกันจากสภาพแวดล้อมทางสังคมที่บุคคลอาศัยอยู่ และจากลักษณะทางกายภาพของบุคคล เช่น อายุ ขนาดของร่างกาย เชื้อชาติ เพศ และความสนใจของร่างกาย ที่ค่อนข้างจะแยกออกจากสิ่งที่บุคคล

พูดและกระทำ นอกจากนี้การสนองตอบนั้นยังขึ้นอยู่กับบทบาทและสถานภาพทางสังคมของบุคคลอีกด้วย เช่น เด็กที่ถูกมองว่าเป็นเด็กก้าวร้าวจะกระตุ้นให้เพื่อนมีปฏิกิริยาตอบสนองที่แตกต่างไปจากเด็กที่ถูกมองว่าไม่กล้าแสดงออก เป็นต้น ดังนั้น อาจกล่าวได้ว่าสถานภาพทางสังคมของบุคคลและลักษณะที่ปรากฏนั้นสามารถมีผลต่อสภาพแวดล้อมทางสังคมก่อนที่จะพูดหรือกระทำสิ่งใดนั่นเอง

3) ความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมกับปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมมีอิทธิพลต่อกัน 2 ทิศทาง (Bidirectional Influences) แสดงถึงการปฏิสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมและสภาพแวดล้อมในชีวิตประจำวันของเรา พฤติกรรมเปลี่ยนเงื่อนไขของสภาพแวดล้อม ในขณะที่เดียวกันเงื่อนไขของสภาพแวดล้อมที่เปลี่ยนไปนั้นก็ทำให้พฤติกรรมถูกเปลี่ยนไปด้วยสภาพแวดล้อมจะไม่มีอิทธิพลใดๆ ต่อบุคคลจนกว่าจะมีพฤติกรรมบางอย่างเกิดขึ้น เช่น ครูผู้สอนจะไม่มีอิทธิพลต่อเด็กจนกว่าเด็กจะเข้าเรียน ผู้ปกครองจะไม่ชมเด็กถ้าเด็กยังไม่แสดงพฤติกรรมที่จะให้ชม เป็นต้น เนื่องจากทั้งพฤติกรรมและสภาพแวดล้อมมีอิทธิพลต่อกันและกัน ดังนั้นบุคคลจึงเป็นทั้งผู้ก่อให้เกิดและเป็นทั้งผลิตผลของสภาพแวดล้อม การมีผลซึ่งกันและกันนี้ทำให้เกิดการเปลี่ยนมุมมองของกระบวนการถ่ายทอดทางสังคม ซึ่งจากเดิมมองว่าผู้ปกครองมีอิทธิพลต่อเด็กกลายเป็นทั้งผู้ปกครองและเด็กมีอิทธิพลต่อกันและกันแทน

สรุปได้ว่า ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา เชื่อว่า พฤติกรรมของบุคคลนั้นเกิดจากการปฏิสัมพันธ์กันระหว่างปัจจัยส่วนบุคคล ปัจจัยด้านพฤติกรรม และปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมซึ่งปัจจัยทั้ง 3 ประการมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมไม่เท่ากันพร้อมกันในเวลาเดียวกันแต่ขึ้นอยู่กับแต่ละบุคคล พฤติกรรมที่จะแสดงออก และสภาพแวดล้อมในขณะที่เกิดพฤติกรรมนั้น

2.2 อิทธิพลของปัจจัยส่วนบุคคลที่ส่งผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

2.2.1 การรับรู้ความสามารถของตนเอง

การรับรู้ความสามารถของตนเองเป็นปัจจัยส่วนบุคคลตามแนวคิดตามทฤษฎีการรู้คิดทางสังคม (Social Cognitive Theory) ที่ตั้งข้อสันนิษฐานว่าผลสัมฤทธิ์ของบุคคลนั้นเกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันระหว่างพฤติกรรม ปัจจัยส่วนบุคคล และปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมหรือสังคม (Schunk; & Mullen. 2012: 222) ซึ่งการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Perceived self-efficacy หรือ Self-efficacy) หมายถึง ความเชื่อในความสามารถของบุคคลที่จะจัดการหรือดำเนินการกระทำพฤติกรรมของตนเองให้บรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้ (Bandura. 1999: 2; Zimmerman. 2000: 83; citing Bandura. 1977a, 1997) ซึ่งแบนดูราเชื่อว่าการรับรู้ความสามารถ

ของตนนั้นมีอิทธิพลต่อกระบวนการคิด ความรู้สึก การจูงใจ และการแสดงพฤติกรรมของบุคคล (Bandura. 1999: 3) กล่าวคือ การรับรู้ความสามารถของตนมีผลต่อการกระทำของบุคคล บุคคล 2 คนอาจมีความสามารถไม่ต่างกันแต่อาจจะแสดงออกในคุณภาพที่แตกต่างกันได้ หากพบว่าบุคคล ทั้ง 2 มีการรับรู้ความสามารถของตนเองแตกต่างกัน หรือในกรณีที่ตัวบุคคลเองมีการรับรู้ความสามารถของตนเองในแต่ละสภาพการณ์แตกต่างกันก็อาจแสดงพฤติกรรมออกมาต่างกันด้วย เช่นกัน เพราะความสามารถของบุคคลนั้นไม่ตายตัวแต่ยืดหยุ่นตามสภาพการณ์ ดังนั้น การรับรู้ความสามารถของตนเองจึงเป็นตัวกำหนดประสิทธิภาพของการแสดงพฤติกรรมในแต่ละสภาพการณ์ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2549: 57-58)

สรุปได้ว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง หมายถึง ความเชื่อในความสามารถของบุคคลที่จะจัดการหรือดำเนินการกระทำพฤติกรรมของตนเองให้บรรลุเป้าหมายที่ตนได้กำหนดไว้

ในการพัฒนาบุคคลให้เกิดการรับรู้ความสามารถนั้น สามารถพัฒนาได้จากปัจจัย 4 ประการ คือ (Bandura. 1999: 3-5)

1) ประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จ (Mastery Experiences) เป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพที่สุดในการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของบุคคล กล่าวคือ ความสำเร็จก่อให้เกิดความเชื่อในความสามารถสูง การพัฒนาการรับรู้ความสามารถผ่านประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จเกิดขึ้นจากการสร้างความพร้อมทางปัญญาและพฤติกรรมและการกำกับตนเองเพื่อให้บุคคลสามารถแสดงพฤติกรรมหรือรับมือต่อความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในชีวิตได้ หากบุคคลได้รับความสำเร็จมาง่าย ๆ ก็จะกลายเป็นคนที่คาดหวังต่อความสำเร็จที่ได้มาเร็วซึ่งเสี่ยงต่อการประสบความล้มเหลวได้ง่าย ทั้งนี้ความยืดหยุ่นของการรับรู้ความสามารถของตนเกิดจากประสบการณ์ในการเอาชนะอุปสรรคที่เกิดจากความพยายามของบุคคล ถ้าบุคคลมั่นใจว่าสิ่งใดที่จะนำไปสู่ความสำเร็จก็มีความพยายามในการฝ่าฟันอุปสรรคจนบรรลุเป้าหมายได้

2) ประสบการณ์จากการเลียนแบบ (Vicarious Experiences) การสังเกตบุคคลที่ประสบความสำเร็จจากความมุ่งมั่นและพยายาม ซึ่งมีลักษณะคล้ายกับตนเองจะทำให้บุคคลมีความเชื่อว่าตนเองก็สามารถที่จะประสบความสำเร็จเหมือนกับตัวแบบได้หากใช้ความพยายามอย่างจริงจัง ผลของตัวแบบจะมีอิทธิพลอย่างมากต่อการรับรู้ความสามารถ ถ้าบุคคลได้รับผลที่พอใจเช่นเดียวกันกับตัวแบบได้รับ

3) การชักจูงทางสังคม (Social Persuasion) หรือการใช้คำพูดในการชักจูงบุคคลให้เห็นว่าตนเองสามารถประสบความสำเร็จได้ ซึ่งการใช้คำพูดในการโน้มน้าวให้บุคคลเชื่อใน

ความสามารถของตนได้จะทำให้บุคคลนั้นใช้ความพยายามอย่างเต็มที่เพื่อบรรลุเป้าหมาย และเป็นการยืนยันความเชื่อของตนว่าสามารถพัฒนาทักษะและการรับรู้ความสามารถของตนเองได้ ทั้งนี้แบนดูรากล่าวเพิ่มเติมว่าการพัฒนาการรับรู้ความสามารถโดยใช้คำพูดโน้มน้าวเพียงอย่างเดียวเป็นสิ่งที่ปลูกฝังยาก หากต้องการให้ได้ผลดีควรใช้ร่วมกับการทำให้บุคคลมีประสบการณ์ของความสำเร็จ ซึ่งต้องค่อยๆ สร้างความสามารถของบุคคลอย่างค่อยเป็นค่อยไปและให้ประสบความสำเร็จตามลำดับขั้นตอนพร้อมทั้งใช้คำพูดในการชักจูงร่วมด้วยก็จะทำให้การพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเองได้ผลดี (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2549: 60)

4) สภาวะทางกายและอารมณ์ (Physiological and Emotional States) สภาวะทางกายและอารมณ์ เช่น ความวิตกกังวล ความเครียด เป็นปัจจัยนำเข้าของการรับรู้ความสามารถ เนื่องจากปฏิกิริยาทางอารมณ์ที่รุนแรงจะเป็นสัญญาณที่แสดงถึงความคาดหวังต่อความสำเร็จหรือความล้มเหลว หากบุคคลมีความคิดในเชิงลบและกังวลในความสามารถของตนเองมากก็จะทำให้การรับรู้ความสามารถของตนมีระดับต่ำ ในทางกลับกันหากบุคคลมีความกังวลน้อยก็จะทำให้มีระดับการรับรู้ความสามารถของตนสูง (Schunk; & Mullen. 2012: 223)

สรุปได้ว่า การรับรู้ความสามารถของบุคคลนั้นเกิดจากปัจจัย 2 ประการ คือ ปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่จะเป็นตัวกำหนดความเข้มแข็งของการรับรู้ความสามารถของบุคคล

การรับรู้ความสามารถของตนเองมีอิทธิพลต่อการแสดงพฤติกรรมของบุคคลโดยผ่านกระบวนการรู้คิด กระบวนการตั้งใจ กระบวนการทางความรู้สึก และกระบวนการเลือก ซึ่งทั้ง 4 กระบวนการจะร่วมกันกำกับการแสดงพฤติกรรมของบุคคลอย่างสอดคล้องกัน (Bandura. 1999: 5) ซึ่งแต่ละกระบวนการมีรายละเอียดดังนี้ (วิลาสลักษณ์ ชวัลลี. 2542: 31-32)

1) กระบวนการรู้คิด (Cognitive Process) การรับรู้ความสามารถของตนมีผลกระทบต่อบแผนการคิดที่สามารถส่งเสริมหรือบั่นทอนผลของการปฏิบัติงานได้ บุคคลจะตีความสถานการณ์ในอนาคตอย่างไรก็ขึ้นอยู่กับว่าตนมีความเชื่อในความสามารถของตนเองอย่างไร บุคคลที่เชื่อว่าตนมีความสามารถสูงจะมองสถานการณ์ที่พบว่าเป็นโอกาส และจะมองภาพความสำเร็จและให้เป็นสิ่งนำทางการกระทำของตน ส่วนคนที่ตัดสินตนเองว่าด้อยความสามารถจะตีความสถานการณ์ที่ไม่แน่นอนว่าเป็นความเสี่ยง และมีแนวโน้มจะมองเห็นภาพความล้มเหลวในอนาคต การคิดในทางลบของบุคคลที่มีความรู้สึกว่าตนด้อยความสามารถจะทำลายแรงจูงใจในตนเองและทำลายการปฏิบัติงานด้วย เพราะเป็นการยากที่บุคคลจะประสบความสำเร็จ ถ้ายังสงสัยความสามารถของตนอยู่

2) กระบวนการจูงใจ (Motivation Process) การรับรู้ความสามารถของตนเอง เป็นปัจจัยที่สำคัญต่อแรงจูงใจในการกำกับตนเองของบุคคล บุคคลจะเกิดแรงจูงใจและแสดงพฤติกรรมหรือการกระทำตามเป้าหมายที่ตนได้กำหนดไว้ด้วยการสร้างความเชื่อว่าสิ่งใดบ้างที่ตนสามารถทำได้และคาดหวังถึงผลที่จะได้รับการกระทำนั้น การตั้งเป้าหมายจะทำให้บุคคลเกิดแรงจูงใจ และวางแผนควบคุมการกระทำของตนเองเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ได้ (Bandura, 1999: 6-7) กล่าวคือ สิ่งที่คิดเอาไว้ล่วงหน้าจะถูกเปลี่ยนให้เป็นสิ่งจูงใจและการกระทำซึ่งจะถูกควบคุมด้วยกระบวนการกำกับตนเอง แรงจูงใจส่วนใหญ่ของมนุษย์เกิดจากการคิดและความเชื่อในความสามารถของตนซึ่งมีบทบาทสำคัญในการคิดที่เป็นพื้นฐานของแรงจูงใจ บุคคลที่รับรู้ความสามารถของตนเองและตั้งเป้าหมายไว้สูงจะมีแรงจูงใจในการกระทำและจะปฏิบัติงานได้ดีกว่าคนที่สงสัยในความสามารถของตนเอง

3) กระบวนการด้านความรู้สึก (Affective Process) การรับรู้ความสามารถของตนมีผลกระทบต่อประสบการณ์ทางอารมณ์โดยผ่านการควบคุมตนเองในด้านการคิด การกระทำ และความรู้สึก ในด้านการคิด ความเชื่อในความสามารถของตนมีอิทธิพลต่อความสนใจและการตีความเหตุการณ์ในชีวิตที่อาจให้ความรู้สึกในทางบวกหรือลบได้ และมีผลต่อการรับรู้ว่าคุณมีความสามารถที่จะควบคุมความคิดทางลบที่เกิดขึ้นได้หรือไม่ด้วย ด้านการกระทำ การรับรู้ความสามารถของตนจะจัดการกับภาวะทางอารมณ์โดยการส่งเสริมการกระทำที่มีประสิทธิผลเพื่อเปลี่ยนสิ่งแวดล้อมในลักษณะที่จะเกิดการเปลี่ยนแปลงทางอารมณ์ได้ ส่วนด้านความรู้สึกจะเกี่ยวข้องกับการรับรู้ว่าคุณสามารถทำให้สภาวะทางอารมณ์ของตนที่ไม่ดีให้ดีขึ้นได้หรือไม่

4) กระบวนการเลือก (Selection Process) บุคคลมีแนวโน้มจะหลีกเลี่ยงกิจกรรมและสภาพการณ์ที่ตนเชื่อว่ายากเกินความสามารถ และบุคคลจะกระทำกิจกรรมและเลือกสิ่งแวดล้อมที่แน่ใจว่าตนมีความสามารถที่จะจัดการได้ ผู้ที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงจะเลือกกิจกรรมที่ยังมีความท้าทาย

จากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง สรุปได้ว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง หมายถึง ความเชื่อในความสามารถของบุคคลที่จะจัดการหรือดำเนินการกระทำพฤติกรรมของตนเองให้บรรลุเป้าหมายที่ตนได้กำหนดไว้

การวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง

การรับรู้ความสามารถของตนเองนั้นไม่ใช่ลักษณะรวมๆ (Omnibus trait) แต่เป็นชุดของความเชื่อที่มีต่อตนเองที่แยกจากกันเป็นเรื่องๆ ซึ่งเป็นเรื่องเฉพาะอย่างชัดเจน ดังนั้นในการวัดการรับรู้ความสามารถของตนจะไม่ใช้การวัดที่คลุมเครือในเรื่องรวมๆ แต่เป็นการวัดในเรื่อง

ใดเรื่องหนึ่งอย่างมีบริบทและก็ไม่ใช้การวัดทักษะย่อยๆ ในเรื่องนั้นเช่นกัน เพราะบุคคลอาจมีการรับรู้ความสามารถของตนสูงในแต่ละทักษะย่อยแต่อาจรับรู้ว่ามี القدرةทำในทักษะที่บูรณาการแล้วก็ได้ ซึ่งการวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองนั้น สามารถวัดได้ 3 มิติ คือ 1) ระดับความยากของงานหรือกิจกรรมที่บุคคลเชื่อว่าตนสามารถปฏิบัติได้ (Level of job difficulty) 2) ความมั่นใจของบุคคลที่จะปฏิบัติกิจกรรมที่ระดับความยากหรือมีอุปสรรคต่างๆ (Strength of confidence) และ 3) การตัดสินใจว่าบุคคลมีความสามารถในกิจกรรมอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องหรือความสามารถเฉพาะตามขอบเขตของกิจกรรมนั้นๆ (วิลาสลักษ์ ชวัลลี. 2542: 33-34) ทั้งนี้ ในการวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง มีผู้พัฒนาเครื่องมือต่างๆ ไว้ ดังนี้

เชอเรอร์ และคณะ (Sherer; et al. 1982: 663-671) ได้พัฒนาแบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบ ซึ่งผลการวิเคราะห์พบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง สามารถจำแนกเป็น 2 ด้าน ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตนด้านทั่วไป ประกอบด้วยข้อคำถาม 17 ข้อ และการรับรู้ความสามารถด้านสังคม ประกอบด้วยข้อคำถาม 6 ข้อ รวมข้อคำถามทั้งหมดเป็น 23 ข้อ แบบวัดนี้มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ (1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง จนถึง 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง) แบบวัดด้านการรับรู้ความสามารถของตนด้านทั่วไป มีค่าความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ .86 และด้านด้านการรับรู้ความสามารถของตนด้านสังคม มีค่าความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ .71

แบนดูรา และคณะ (วิลาลักษณ์ ลังกา. 2554: 80; อ้างอิงจาก Bandura; et al. 2001: 187-206) ได้พัฒนาเครื่องมือวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองสำหรับเด็กก่อนวัยรุ่น โดยจำแนกการรับรู้ความสามารถของตนเองออกเป็น 7 ด้าน ได้แก่ ด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ด้านการกำกับตนเองทางการเรียน ด้านการทากิจกรรมพิเศษและการใช้เวลาว่าง ด้านการกำกับตนเองด้านการเข้าสังคม ด้านความมั่นใจของตน และด้านการอยู่ร่วมกับผู้อื่น โดยแบบวัดนี้ประกอบด้วยข้อคำถามรวมทั้งสิ้น 37 ข้อ มีลักษณะเป็นแบบวัดมาตรประมาณค่า 5 ระดับ และต่อมาแบนดูรา และคณะ (วิลาลักษณ์ ลังกา. 2554: 80; อ้างอิงจาก Bandura; et al. 2001: 187-206; Zimmerman; et al. 1992) ได้ทำการวิเคราะห์องค์ประกอบของการรับรู้ความสามารถของตน พบว่า การรับรู้ความสามารถของตนมี 3 องค์ประกอบซึ่งจากเดิมมี 7 องค์ประกอบ แบบวัดนี้มีข้อคำถามรวมทั้งสิ้น 37 ข้อ ได้แก่ ด้านการรับรู้ความสามารถของตนด้านวิชาการ ประกอบด้วยข้อคำถาม 19 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ 0.89 ด้านการรับรู้ความสามารถของตนในสังคม ประกอบด้วยข้อคำถาม 13 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์แอลฟา .76 และด้านการรับรู้

ความสามารถของตนในการกำกับตนเอง ประกอบด้วยข้อคำถาม 5 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ.86

ปณิดา นิรมล (2546: 94-96) ได้พัฒนาแบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 เป็นการวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน จำแนกออกเป็น 7 ด้าน คือ ด้านการอ่าน ด้านการฟัง ด้านการเขียน ด้านการคำนวณ ด้านการเรียนรู้ ด้านการคิด และด้านการทำข้อสอบ มีข้อคำถามรวมทั้งฉบับรวม 75 ข้อ ด้านการอ่าน ประกอบด้วยข้อคำถาม 7 ข้อ ด้านการฟัง ประกอบด้วยข้อคำถาม 7 ข้อ ด้านการเขียน ประกอบด้วยข้อคำถาม 9 ข้อ ด้านการคำนวณ ประกอบด้วยข้อคำถาม 7 ข้อ ด้านการเรียนรู้ ประกอบด้วยข้อคำถาม 12 ข้อ ด้านการคิด ประกอบด้วยข้อคำถาม 28 ข้อ และด้านการทำข้อสอบ ประกอบด้วยข้อคำถาม 5 ข้อ โดยลักษณะของแบบวัดเป็นมาตราประมาณค่า 10 ระดับ (0 หมายถึง ฉันทันไม่สามารถทำได้ จนถึง 9 หมายถึง ฉันทันมั่นใจมากที่สุด) แบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ .98

วิไลลักษณ์ ลังกา (2554: 117-118) ได้พัฒนาแบบสอบถามการวัดการรับรู้ความสามารถของในการเรียนรู้ เพื่อวัดความเชื่อของนักเรียนเกี่ยวกับระดับความสามารถของตนเองที่จะใช้ในการทำการเรียนรู้ โดยจำแนกออกเป็น 4 ด้าน คือ การรับรู้ความสามารถของนักเรียนด้านการแสวงหาและรับความรู้ การรับรู้ความสามารถของนักเรียนด้านจริยธรรมในการเรียนรู้ การรับรู้ความสามารถของนักเรียนด้านการจัดการข้อมูลความรู้ และการรับรู้ความสามารถของนักเรียนด้านการประยุกต์ใช้และพัฒนาความรู้ให้เกิดประโยชน์ ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 20 ข้อ ซึ่งเป็นข้อคำถามทางบวกทั้งหมดมีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 6 ระดับ ได้แก่ 1 หมายถึง ไม่สามารถทำได้ 2 หมายถึง ไม่มั่นใจ 3 หมายถึง ค่อนข้างไม่มั่นใจ 4 หมายถึง ค่อนข้างมั่นใจ 5 หมายถึง ทำได้และมั่นใจมาก และ 6 หมายถึง ทำได้และมั่นใจที่สุด แบบวัดฉบับนี้มีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง .322 - .595 มีค่าความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ .824

วัชร ประทาน (2556: 62-66) ได้พัฒนาแบบสอบถามการรับรู้ความสามารถของตนเองทางวิชาการสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 14 ข้อ มีลักษณะเป็นแบบวัดมาตราประมาณค่า 4 ระดับ ได้แก่ 1 หมายถึง ไม่มั่นใจ 2 หมายถึง ไม่ค่อยมั่นใจ 3 หมายถึง ค่อนข้างมั่นใจ และ 4 หมายถึง มั่นใจมาก แบบวัดนี้มีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง .253 - .608 และมีค่าความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์แอลฟา เท่ากับ .801

จากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองสรุปได้ว่า การวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองต้องวัดตามบริบทเฉพาะของการวิจัย ในการวิจัย

ครั้งนี้ ผู้วิจัยพัฒนาเครื่องมือการวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองในบริบททางการเรียน มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 6 ระดับ

2.2.2 อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ

นักจิตวิทยาเชื่อว่าอัตมโนทัศน์ถือเป็นศูนย์กลางของบุคลิกภาพของบุคคล ซึ่งนิยามความหมายของอัตมโนทัศน์ หมายถึง ภาพที่บุคคลมองหรือประเมินตนเอง หรือการรับรู้ตนเอง ซึ่งเป็นการรับรู้ความรู้สึก ทศนคติ และความรู้เกี่ยวกับตนเองในด้านต่างๆ ทั้งด้านสติปัญญา ความคิด ความสามารถ ทักษะต่างๆ และคุณค่าของตนเอง รวมทั้งรูปร่างลักษณะทางร่างกาย (March; & Shavelson. 1985: 107; พรรณี ช.เจนจิต. 2545: 341; ประสาท อิศรปรีดา. 2549: 88; สุรางค์ ไคว์ตระกูล. 2553: 458) ซึ่งการรับรู้ของบุคคลที่มีต่อตนเองพัฒนาจากการมีประสบการณ์และการตีความจากสภาพแวดล้อมของบุคคลนั้น (March; & Shavelson. 1985: 107) หรือเกิดจากประสบการณ์ทางสังคมและได้รับอิทธิพลจากการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลที่มีความสำคัญต่อตนเอง (Shavelson, Hubner; & Stanton. 1976: 412; ดุษฎี โยเหลา. 2541: 57; อ้างอิงจาก Smith. 1997) ส่วนอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ หมายถึง การประเมินการรับรู้ด้านความสามารถทางการเรียนของนักเรียนที่ก่อรูปผ่านประสบการณ์ของตนเองและการตีความจากสภาพแวดล้อมทางการเรียน (Guay; et al. 2010. 644; Green; et al. 2012. 1112; citing March. 2007) หรือเป็นความรู้สึกที่มีต่อตนเองของบุคคลที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนหรือสภาพการณ์ด้านการเรียน หรือความก้าวหน้าในการเรียนของผู้เรียน (Bracken. 2009: 92) ดังนั้น อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ จึงหมายถึง การรับรู้ หรือการประเมินของตนเองของนักเรียนด้านการเรียน เช่น สติปัญญา ความสามารถ ทักษะทางการเรียน

อัตมโนทัศน์มีพัฒนาการมาจากรับรู้เกี่ยวกับ “ตน (Self)” ว่าเป็นส่วนที่แยกต่างหากจากสิ่งอื่น ซึ่งพัฒนาการของ “ตน” จะเป็นฐานของความเข้าใจพัฒนาการของอัตมโนทัศน์ โดยแยกความแตกต่างของ “ตน” ออกเป็น 2 ลักษณะ คือ “I” กับ “Me” โดยทั้ง 2 คำ มีความแตกต่างกันคือ “I” คือ ตัวบุคคลในฐานะผู้กระทำ หรือผู้คิด ส่วน “Me” คือ ตัวบุคคลในฐานะผู้ถูกกระทำ หรือถูกคิดถึงหรือถูกสร้างภาพขึ้นมา ซึ่งพัฒนาการของอัตมโนทัศน์ในรูป “I” และ “Me” (ประสาท อิศรปรีดา. 2549: 90; อ้างอิงจาก Hart. 1988; Damon; & Hart. 1982) มีลักษณะดังนี้

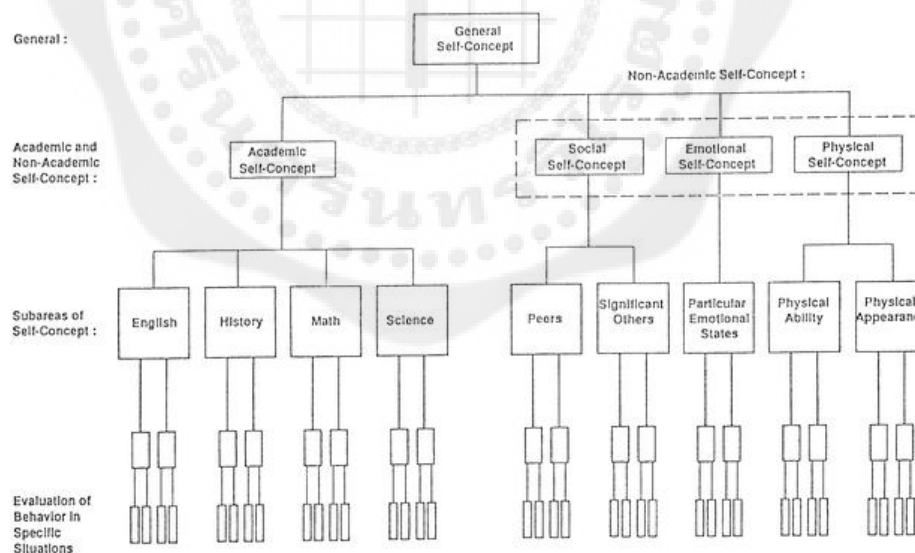
ฮาร์ท (ประสาท อิศรปรีดา. 2549: 90-92; อ้างอิงจาก Hart. 1988) กล่าวว่าพัฒนาการของ “Me” ประกอบด้วย 4 ลักษณะ คือ 1) ภาพตัวเองที่เป็นรูปร่างนาม (Physical Self) เช่น ลักษณะทางกาย ชื่อ หรือสิ่งที่บุคคลเป็นเจ้าของ 2) ภาพตัวเองที่เป็นการกระทำ (Active Self) เช่น

พฤติกรรมต่างๆ และความสามารถของบุคคล 3) ภาพตัวเองทางสังคม (Social self) เช่น บทบาทตนเองในการเป็นสมาชิกของกลุ่ม ความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับผู้อื่น 4) ภาพตัวเองทางด้านจิตใจ (Psychological Self) เช่น ความเชื่อ ความรู้สึก ความคิด หรือจิตลักษณะต่างๆ เช่น ความซื่อสัตย์ ความสุภาพ เป็นต้น ทั้งนี้พัฒนาการของ “Me” จะมีความเปลี่ยนแปลงไปตามช่วงวัยของบุคคล กล่าวคือ วัยเด็กจะมีความเข้าใจภาพของตนเองที่เป็นรูปนามอย่างเด่นชัด มักจะคิดภาพของตนเองในเรื่องของลักษณะทางกายและสิ่งที่ตนครอบครอง เช่น ฉันตัวเล็ก มีตาดำ ฯลฯ ส่วนการรับรู้ภาพของตนเองในด้านการกระทำ การปฏิสัมพันธ์กับสังคม หรือด้านจิตใจ เด็กก็จะอธิบายความคิดเกี่ยวกับตนเองในลักษณะทางกายภาพเช่นกัน ส่วนในเด็กโตก็จะพัฒนาความเข้าใจภาพของตนเองจากลักษณะที่เป็นรูปนามไปสู่การกระทำมากขึ้นโดยเฉพาะในด้านความสามารถ ส่วนในวัยรุ่นตอนต้น ความเข้าใจภาพของตนเองที่สร้างขึ้น ส่วนใหญ่จะเป็นภาพทางสังคมที่เกี่ยวข้องกับการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นๆ และบุคคลหลังวัยรุ่นตอนต้นขึ้นไป ความเข้าใจภาพของตนเองจะเป็นลักษณะทางจิตใจเป็นส่วนใหญ่ โดยอัตมโนทัศน์ของบุคคลกลุ่มนี้จะมีความเกี่ยวข้องกับปรัชญา ความเชื่อ และความคิด ซึ่งสะท้อนสิ่งที่อยู่ในส่วนลึกของจิตใจบุคคลทั้งสิ้น

ส่วนพัฒนาการของ “I” แบ่งออกเป็น 4 มิติด้วยเช่นกัน ประกอบด้วย 1) ความต่อเนื่อง (Continuity) คือ ความรู้สึกของบุคคลที่มีต่อตนเองว่าตนยังเป็นคนเดิม แม้เวลาจะผ่านไป 2) การแบ่งแยกแตกต่าง (Distinctiveness) เป็นความรู้สึกที่บุคคลแต่ละคนมีต่อตนเองว่าตนมีลักษณะเฉพาะพิเศษของตน 3) อำนาจในการทำสิ่งใด (Volition) เป็นความรู้สึกที่บุคคลแต่ละคนมีต่อตนเองว่าการกระทำใดๆ เกิดขึ้นจากตนเองเป็นผู้บังคับ 4) การคิดไตร่ตรองเกี่ยวกับตน (Self-Reflectivity) เป็นการคิดคำนึงถึงตนเองในเรื่องเกี่ยวกับความต่อเนื่อง การแบ่งแยกแตกต่างจากผู้อื่น และอำนาจในการทำสิ่งใดๆ ทั้งนี้พัฒนาการของ “I” ทั้ง 4 มิติจะเปลี่ยนแปลงไปตามวัยของบุคคลเช่นเดียวกันกับ “Me” กล่าวคือ เมื่อบุคคลยังอยู่ในวัยเด็กจะมีความคิดความรู้สึกที่เกี่ยวกับตนเองในลักษณะทางกายภาพ เช่น รูปร่าง ชื่อ เป็นต้น แต่เมื่อเจริญเติบโตขึ้นความคิดความรู้สึกที่เกี่ยวข้องกับตนจะเปลี่ยนจากลักษณะทางกายภาพมาเป็นลักษณะทางจิตใจมากขึ้น

นักทฤษฎีที่ศึกษาอัตมโนทัศน์ให้ความเห็นว่า อัตมโนทัศน์มีลักษณะมิติหลากหลาย ซึ่งจากการศึกษาพบว่าโครงสร้างของอัตมโนทัศน์ที่นิยมใช้กันอย่างแพร่หลาย ได้แก่ โครงสร้างอัตมโนทัศน์ของเซฟเวลสัน ฮับเนอร์และสแตนตัน (Shavelson, Hubner; & Stanton. 1976: 412) โดยอธิบายว่า อัตมโนทัศน์เป็นองค์ประกอบของพัฒนาการบุคลิกภาพของมนุษย์ซึ่งเป็นไปตามธรรมชาติและลักษณะเฉพาะของบุคคลนั้นๆ และได้สรุปลักษณะของโครงสร้างอัตมโนทัศน์ออกเป็น 7 ลักษณะ คือ 1) มีความหลากหลายมิติ (Multidimensional) 2) เป็นลำดับขั้น

(Hierarchical organization) 3) อัตมโนทัศน์มีลักษณะทั่วไปและเฉพาะด้าน (General and specific self-concept) 4) มีความมั่นคง (Stable) 5) มีลักษณะเฉพาะเจาะจง (Specific) และ 6) มีความอ่อนไหวต่อการเปลี่ยนแปลง (Susceptible to change) ซึ่งความแตกต่างของแต่ละด้านของอัตมโนทัศน์จะเกิดขึ้นจากการเปลี่ยนแปลงของบุคคลตามอายุและประสบการณ์ อัตมโนทัศน์เป็นทั้งการอธิบายและการประเมิน (Descriptive and evaluative) และยังสามารถแยกออกจากลักษณะอื่นๆ ได้ เช่น สมรรถนะอื่นๆ ทั้งนี้ เชฟเวลสัน ฮับเนอร์ และสแตนตัน (Shavelson, Hubner; & Stanton.1976: 413) ได้จำแนกโครงสร้างของอัตมโนทัศน์เป็น 2 องค์ประกอบ คือ อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ (Academic self-concept) และอัตมโนทัศน์ไม่ใช่ทางวิชาการ (Non-academic self-concept) ซึ่งอัตมโนทัศน์ทางวิชาการแบ่งออกเป็น 4 ด้าน คือ เช่น ภาษาอังกฤษประวัติศาสตร์ คณิตศาสตร์ และวิทยาศาสตร์ ส่วนอัตมโนทัศน์ที่ไม่เกี่ยวกับวิชาการ แบ่งออกเป็น 3 ด้าน ได้แก่ อัตมโนทัศน์ทางสังคม ประกอบด้วย กลุ่มเพื่อน (Peer) และบุคคลที่สำคัญ (Significant Others) อัตมโนทัศน์ทางอารมณ์ ประกอบด้วย สภาวะทางอารมณ์ที่เฉพาะเจาะจง (Particular emotional state) และอัตมโนทัศน์ทางร่างกาย ประกอบด้วย ความสามารถทางกาย (Physical ability) และรูปร่างลักษณะ (Physical Appearance) รายละเอียดดังภาพประกอบ 4



ภาพประกอบ 5 โครงสร้างอัตมโนทัศน์ของเชฟเวลสัน ฮับเนอร์ และสแตนตัน (Shavelson, Hubner; & Stanton.1976)

ส่วนมาร์ชและเชฟเวลสัน (March; & Shavelson. 1985) อธิบายว่าโครงสร้างของอัตมโนทัศน์ทั่วไป (General self-concept) ประกอบด้วย 3 ส่วน ได้แก่ 1) อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ จำแนกออกเป็น 2 ด้านย่อย คือ อัตมโนทัศน์ทางวิชาการด้านภาษาอังกฤษ (Academic English self- concept) ประกอบด้วยอัตมโนทัศน์ด้านการอ่าน และ 2) อัตมโนทัศน์ทางวิชาการด้านคณิตศาสตร์ (Mathematics self- concept) โดยมีองค์ประกอบร่วมที่สำคัญระหว่างอัตมโนทัศน์ทั้ง 2 ด้าน คือ สภาพทั่วไปของโรงเรียน (General school) ส่วนอัตมโนทัศน์ที่ไม่ใช่วิชาการ ประกอบด้วยความสามารถทางกาย (Physical ability) ความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน (Peer relation) และรูปร่างลักษณะ (Physical Appearance) นอกจากนี้ยังมีองค์ประกอบด้านความสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่ (Parent Relation) ที่เป็นองค์ประกอบร่วมระหว่างอัตมโนทัศน์ทางวิชาการด้านภาษาอังกฤษ อัตมโนทัศน์ทางวิชาการด้านคณิตศาสตร์ และส่วนอัตมโนทัศน์ที่ไม่ใช่วิชาการด้วย

นอกจากนี้ แบรคเคน (Bracken. 2009: 92-94; citing Bracken. 1992) เสนอโครงสร้างทฤษฎีอัตมโนทัศน์ที่มีหลายมิติ (Multidimensional Self-Concept) ในลักษณะแผนภาพเวนน์ (Venn diagram) และได้อธิบายว่าอัตมโนทัศน์ของบุคคลประกอบด้วย 6 ด้าน โดยแต่ละด้านมีลักษณะเป็นอิสระต่อกันแต่มีบางส่วนที่มีความสัมพันธ์สอดคล้องกันอยู่ (overlap) ซึ่งแต่ละด้านมีรายละเอียด ดังนี้

1) อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ (Academic Self-Concept) คือ ความรู้สึกที่มีต่อตนเองของบุคคลที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนหรือสภาพการณ์ด้านการเรียน หรือความก้าวหน้าในการเรียนของผู้เรียน

2) อัตมโนทัศน์จิตใจ (Affect Self-Concept) คือ ความตระหนักรู้ในการประเมินตนเองและการยอมรับสภาวะทางจิตใจของบุคคลและสภาพปัญหาหรือเงื่อนไขที่เป็นสาเหตุของการเปลี่ยนแปลงทางสภาพจิตใจที่เกิดขึ้นกับบุคคล

3) อัตมโนทัศน์ด้านความสามารถ (Competence Self-Concept) คือ การประเมินความสามารถของบุคคลที่สอดคล้องกับความต้องการพื้นฐานของตน ซึ่งบุคคลที่มีความสามารถทางสติปัญญา ด้านภาษา ด้านสังคม ด้านร่างกาย และด้านการเงินสอดคล้องกับความต้องการพื้นฐานของบุคคลได้โดยง่ายจะมีแนวโน้มในการพัฒนาการรับรู้ความสามารถเชิงบวกได้มากกว่าบุคคลที่ต้องดิ้นรนพยายามเพื่อให้ได้มาตามความต้องการพื้นฐานของตน

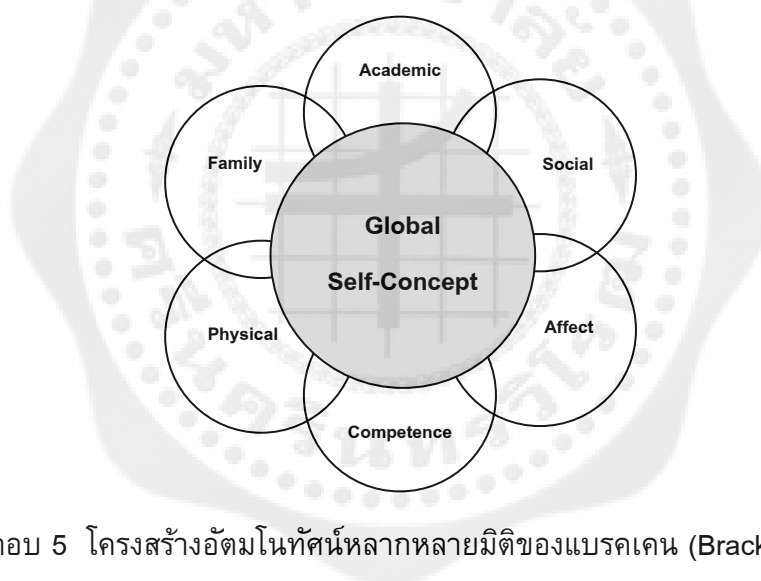
4) อัตมโนทัศน์ด้านครอบครัว (Family Self-Concept) คือ ความรู้สึกของบุคคลเกี่ยวกับตนเองในฐานะที่เป็นสมาชิกของครอบครัวภายใต้สภาพแวดล้อมของครอบครัว ซึ่งอัตมโนทัศน์ด้านครอบครัวขึ้นอยู่กับลักษณะปัจจัยภายนอกและภายในของบุคคล ซึ่งปัจจัยภายนอก ได้แก่

กลุ่มของครอบครัว ขนาด สุขภาพทางกาย สุขภาพจิต และการอบรมเลี้ยงดู ส่วนปัจจัยภายใน ได้แก่ สุขภาพทางกายและสุขภาพจิตของเด็ก ความสำเร็จและความล้มเหลวทางการเรียน ทางสังคม ร่างกายและศิลปะ รวมทั้งการแสดงออกทางอารมณ์ที่มีต่อพฤติกรรมของเด็ก

5) อัตมโนทัศน์ด้านร่างกาย (Physical Self-Concept) คือ ความรู้สึกของบุคคลเกี่ยวกับด้านร่างกาย ประกอบด้วย รูปร่างลักษณะ (ขนาด ความน่าดึงดูดใจ ผอมและอ้วน) ความบกพร่องทางร่างกายและสุขภาพ (ปัญหาสุขภาพเรื้อรัง ความพิการ สุขภาพแข็งแรง) และความกล้าหาญ (ความแข็งแกร่ง ความคล่องแคล่ว ความสามารถด้านกีฬา)

6) อัตมโนทัศน์ทางสังคม (Social Self-Concept) คือ ความรู้สึกของบุคคลเกี่ยวกับความสามารถในการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น การมีส่วนร่วมในสังคม และการได้รับการยอมรับในสังคม

จากข้อมูลข้างดังกล่าวข้างต้นสามารถอธิบายเป็นแผนภาพได้ดังภาพประกอบ 5



ภาพประกอบ 5 โครงสร้างอัตมโนทัศน์หลากหลายมิติของแบรคเคน (Bracken. 2009: 93)

การวัดอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ

ในการวัดอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ มีผู้พัฒนาเครื่องมือต่างๆ ไว้ดังนี้

มาร์ช (ดุซนีย์ โยเหลา. 2541: 58-64; อ้างอิงจาก March. 1990) ได้ทำการพัฒนาแบบวัดอัตมโนทัศน์ขึ้นมา จำนวน 3 ฉบับ ใช้ชื่อว่า Self Description Questionnaire I, II, III ซึ่งนำไปใช้กับนักเรียนระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษา และระดับวิทยาลัยหรือมหาวิทยาลัยตามลำดับ แบบวัดดังกล่าวมีรายละเอียด ดังนี้

SDQ I เป็นเครื่องวัดอัตมโนทัศน์ที่ใช้กับนักเรียนชั้นประถมศึกษาหรือกลุ่มอายุก่อนวัยรุ่น ในการวัดประกอบด้วยมาตรวัดย่อยจำนวน 8 ด้าน คือ การวัดอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ 3

ด้าน ได้แก่ ด้านการอ่าน ด้านคณิตศาสตร์ และด้านทั่วไปเกี่ยวกับโรงเรียน และการวัดอัตมโนทัศน์ที่ไม่ใช่วิชาการ 4 ด้าน ได้แก่ ด้านความสามารถทางร่างกาย ด้านรูปลักษณะ ด้านความสัมพันธ์กับเพื่อน และด้านความสัมพันธ์กับผู้ปกครอง และการวัดด้านสุดท้ายคือ ด้านอัตมโนทัศน์ทั่วไปเกี่ยวกับตนเอง ซึ่งแบบวัดฉบับนี้ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 76 ข้อ มีลักษณะการตอบโดยให้เลือกตอบจาก 5 คำตอบ คือ ไม่จริง เกือบไม่จริง บางครั้งจริงบางครั้งไม่จริง เกือบจริง และจริง

SDQ II เป็นเครื่องวัดอัตมโนทัศน์ที่ใช้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาหรือกลุ่มอายุวัยรุ่นตอนต้น ประกอบด้วยมาตรวัดย่อย 11 ด้าน คือ อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ 3 ด้าน ได้แก่ ด้านคณิตศาสตร์ ด้านภาษา และด้านโรงเรียนทั่วไป การวัดอัตมโนทัศน์ที่ไม่ใช่วิชาการ 7 ด้าน ได้แก่ ด้านความสามารถทางร่างกาย ด้านรูปลักษณะ ด้านความสัมพันธ์กับเพื่อนเพศตรงข้าม ด้านความสัมพันธ์กับผู้ปกครอง ด้านความซื่อสัตย์ และด้านความมั่นคงทางอารมณ์ และการวัดอัตมโนทัศน์ด้านทั่วไป 1 ด้าน ซึ่งแบบวัดฉบับนี้ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 102 ข้อ มีลักษณะการตอบโดยให้เลือกตอบจาก 6 คำตอบ คือ ไม่จริง เกือบไม่จริง ไม่จริงมากกว่าจริง จริงมากกว่าไม่จริง เกือบจริง และจริง

SDQ III เป็นเครื่องวัดอัตมโนทัศน์ที่ใช้กับนักเรียนระดับวิทยาลัยหรือมหาวิทยาลัยหรือกลุ่มอายุวัยรุ่นตอนปลาย ประกอบด้วยมาตรวัดย่อย 13 ด้าน คือ อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ 4 ด้าน ได้แก่ ด้านคณิตศาสตร์ ด้านการภาษา ด้านวิชาการทั่วไป และด้านความสามารถในการแก้ปัญหา การวัดอัตมโนทัศน์ที่ไม่ใช่วิชาการ 8 ด้าน ได้แก่ ด้านความสามารถทางร่างกาย ด้านรูปลักษณะ ด้านความสัมพันธ์กับเพื่อนเพศเดียวกัน ด้านความสัมพันธ์กับเพื่อนเพศตรงข้าม ด้านความสัมพันธ์กับผู้ปกครอง ด้านศาสนา ด้านความซื่อสัตย์ และด้านความมั่นคงทางอารมณ์ และการวัดอัตมโนทัศน์ด้านทั่วไป 1 ด้าน ซึ่งแบบวัดฉบับนี้ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 136 ข้อ มีลักษณะการตอบโดยให้เลือกตอบจาก 8 คำตอบ คือ ไม่จริงที่สุด ไม่จริง เกือบไม่จริง ไม่จริงมากกว่าจริง จริงมากกว่าไม่จริง เกือบจริง จริง และจริงที่สุด

เรย์โนลด์ (Reynolds, 1988: 230-231) ได้พัฒนาแบบวัดอัตมโนทัศน์ทางวิชาการด้วยวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ โดยใช้ชื่อว่า The Academic Self-Concept Scale แบบวัดนี้สร้างขึ้นมาเพื่อวัดมุมมองทางวิชาการของอัตมโนทัศน์ของนักศึกษามหาวิทยาลัย โดยจำแนกออกเป็น 7 ด้าน ได้แก่ 1) ความพยายามที่จะทำให้ผลการเรียนดี (Grade and effort dimension) 2) การรับรู้นิสัยทางการเรียนของตนเอง (Study habits/Organizational self-perceptions) 3) การประเมินความสามารถทางการเรียนของตนกับผู้อื่น (Peer evaluation of academic ability) 4) ความมั่นใจในการเรียน (Self-confidence in academics) 5) ความพึงพอใจ

ต่อการเรียนการสอน (Satisfaction with school) 6) ความสงสัยในความสามารถของตนเอง (Self-doubt regarding ability) และ 7) การประเมินตนเองกับมาตรฐานภายนอก (Self-evaluation with external standards dimension) ซึ่งแบบวัดฉบับนี้ประกอบด้วยข้อคำถาม 40 ข้อ มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 4 ระดับ ตั้งแต่ระดับ 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง จนถึงระดับ 4 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง แบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์แอลฟา เท่ากับ .92 ซึ่งแบบวัดฉบับนี้นักวิจัยนำไปใช้วัดอัตมโนทัศน์ทางวิชาการกับนักศึกษามหาวิทยาลัย เช่น เดอดอนโน และเฟแกน (DeDonno; & Fagan. 2013: 52-53) เฟลเวอร์; เรนอร์; และไวท์ (Flowers; & Raynor; & White. 2013: 3-4) ไอซิกซอล (Isiksal. 2010: 577-578) นอกจากนี้ เบคอน (Bacon. 2011: 37-39) นำแบบวัดมาปรับใช้กับนักเรียนอเมริกันผิวดำเกรด 6-8 โดยมีการปรับแก้คำในข้อคำถามบางข้อให้สอดคล้องกับบริบทของกลุ่มตัวอย่าง เช่น คำว่า “College” แก้เป็น “School” เป็นต้น

ส่วนในประเทศไทยนั้น มินตรา สิงหนาค (2552: 100) ได้พัฒนาแบบสอบถามวัดอัตมโนทัศน์ทางการเรียนสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาตอนปลาย โดยจำแนกออกเป็น 4 ด้าน คือ การรับรู้ระดับความสามารถของตนเอง การรับรู้จุดแข็ง ข้อเด่น ความถนัดของตนเอง การรับรู้จุดอ่อน ข้อด้อยของตนเอง และการรับรู้ความคิดของบุคคลรอบข้างต่อตนเอง แบบสอบถามประกอบด้วยข้อคำถาม 16 ข้อ มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ได้แก่ 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ 4 หมายถึง เห็นด้วย และ 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง แบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์แอลฟา เท่ากับ .71 และทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันโมเดลการวัดอัตมโนทัศน์ทางการเรียน ซึ่งพบว่าโมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาจากค่าไค-สแควร์มีค่าเท่ากับ 2.43 ซึ่งมีค่าความน่าจะเป็นเท่ากับ 0.296 ที่องศาอิสระเท่ากับ 2 ($df = 2$) นั่นคือ ค่าไค-สแควร์แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญ แสดงว่า โมเดลการวัดมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) เท่ากับ 1 และค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) เท่ากับ 0.99 และค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (RMR) เท่ากับ 0.007

นอกจากนี้ อมราพร สุรการ (2555: 95) ได้พัฒนาแบบวัดอัตมโนทัศน์ทั่วไปของนักเรียนโดยปรับจากแบบวัด Self Descriptive Questionnaire : SDQ II ของมาร์ช โดยเลือกใช้อัตมโนทัศน์ทั่วไป (General Self-Concept) แบบวัดนี้ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 11 ข้อ มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 6 ระดับ ได้แก่ 6 หมายถึง จริงที่สุด 5 หมายถึง จริง 4 หมายถึง ค่อนข้างจริง 3 หมายถึง ค่อนข้างไม่จริง 2 หมายถึง ไม่จริง และ 1 หมายถึง ไม่จริงเลย ส่วนข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน โดยแบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ .824

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจะพัฒนาเครื่องมือวัดอัตมโนทัศน์ทางวิชาการตามแนวคิดของเรย์โนลด์ (Reynolds. 1988: 230-231) ซึ่งจำแนกอัตมโนทัศน์ทางวิชาการออกเป็น 7 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) ความพยายามที่จะทำให้ผลการเรียนดี 2) การรับรู้นิสัยทางการเรียนของตนเอง 3) การประเมินความสามารถทางการเรียนของตนกับผู้อื่น 4) ความมั่นใจในการเรียน 5) ความพึงพอใจต่อการเรียนการสอน 6) ความสงสัยในความสามารถของตนเอง และ 7) การประเมินตนเองกับมาตรฐานภายนอก ซึ่งแบบวัดที่ผู้วิจัยจะพัฒนาขึ้นมีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 6 ระดับ

2.2.3 แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง

2.2.3.1 ความเป็นมาของแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง

เดซี และไรอัน (Deci; & Ryan. 2000: 68) กล่าวว่า ทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเอง (Self-determination Theory) เป็นทฤษฎีที่ศึกษาแรงจูงใจและบุคลิกภาพของมนุษย์ที่ใช้วิธีการวิจัยเชิงทดลองตามแนวคิดทฤษฎีเชิงระบบที่ให้ความสำคัญกับทรัพยากรภายในของบุคคล และการกำกับพฤติกรรมของตนเอง ซึ่งเป็นการศึกษาแนวโน้มการเจริญเติบโตโดยธรรมชาติของบุคคลและความต้องการพื้นฐานทางจิตใจ ซึ่งถือเป็นพื้นฐานของการจูงใจตนเองและการผสมผสานบุคลิกภาพของบุคคล รวมถึงสถานการณ์ที่ส่งเสริมกระบวนการเชิงบวกด้วย

ทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเองระบุว่าความต้องการพื้นฐานทางจิตใจ 3 ประการ อันได้แก่ ความต้องการมีความสามารถ (Need for competence) ความต้องการมีความสัมพันธ์ของบุคคล (Need for relatedness) และความต้องการการเป็นตัวของตัวเอง (Need for autonomy) เป็นปัจจัยพื้นฐานต่อการส่งเสริมการทำหน้าที่ที่เหมาะสมตามแนวโน้มโดยธรรมชาติที่มีต่อการเจริญเติบโตและการบูรณาการของมนุษย์ รวมไปถึงการพัฒนาสังคมเชิงโครงสร้างและความผาสุกส่วนบุคคล

ทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเองได้จำแนกประเภทของแรงจูงใจโดยยึดหลักเหตุผลหรือเป้าหมายที่แตกต่างกันอันเป็นผลให้เกิดการกระทำ ซึ่งการจำแนกแรงจูงใจโดยทั่วไปมักจำแนกเป็นแรงจูงใจภายใน หมายถึง การทำบางสิ่งบางอย่างเพราะสิ่งนั้นมีความน่าสนใจหรือมีความสุข และแรงจูงใจภายนอก ซึ่งหมายถึงการทำบางสิ่งบางอย่างแล้วทำให้ได้รับผลลัพธ์เกิดขึ้นตามมา ซึ่งจากผลการศึกษาวิจัยต่างๆ แสดงให้เห็นว่าคุณภาพของประสบการณ์และการแสดงพฤติกรรมของบุคคลมีความแตกต่างกันมากเมื่อพฤติกรรมที่แสดงออกมามีผลมาจากเหตุผลภายในและภายนอก

แรงจูงใจภายในเป็นปรากฏการณ์ที่สำคัญสำหรับนักการศึกษา เนื่องจากแรงจูงใจภายในเป็นแหล่งที่มาตามธรรมชาติของการเรียนรู้และผลสัมฤทธิ์ที่สามารถกระตุ้นให้เกิดขึ้นได้อย่างมีระบบและสามารถถูกทำลายจากการกระทำของครูและพ่อแม่ได้เช่นกัน ทั้งนี้แรงจูงใจภายในยังส่งผลให้เกิดทั้งการเรียนรู้ที่มีคุณภาพสูงและความคิดสร้างสรรค์ ส่วนแรงจูงใจภายนอกนั้นทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเองได้เสนอว่าเป็นแรงจูงใจที่มีหลายรูปแบบมีทั้งชนิดที่ลดและกระตุ้นบุคคลให้แสดงพฤติกรรม เช่น บุคคลสามารถแสดงพฤติกรรมที่ได้รับการกระตุ้นจากแรงจูงใจภายนอก บุคคลอาจแสดงพฤติกรรมด้วยความไม่พอใจ การต่อต้านและความไม่สนใจ หรือในทางกลับกันอาจแสดงพฤติกรรมด้วยความปรารถนาซึ่งสะท้อนให้ถึงการยอมรับคุณค่าจากภายในของบุคคลหรือเห็นประโยชน์ของงานนั้น

การทำความเข้าใจรูปแบบที่ต่างกันของแรงจูงใจภายนอก รวมทั้งปัจจัยที่กระตุ้นแรงจูงใจภายนอกแต่ละชนิดจึงเป็นประเด็นที่สำคัญสำหรับครูหรือนักการศึกษาที่ต้องทำความเข้าใจ เพราะกิจกรรมในชั้นเรียนต่างๆ ที่ครูต้องการให้นักเรียนทำนั้นไม่ได้เกิดจากความสนใจของนักเรียนเอง ดังนั้นแรงจูงใจภายนอกจึงเป็นกลวิธีที่สำคัญต่อการสอนที่ประสบผลสำเร็จ (Deci; & Ryan. 2000: 55)

2.2.3.2 ความหมายของแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง

ทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเองมีแนวคิดเกี่ยวกับแรงจูงใจ 2 ประเด็นที่จำเป็นต้องศึกษา คือ ระดับการตัดสินใจด้วยตนเองในการแสดงพฤติกรรมของบุคคล และขอบเขตของเป้าหมายที่บุคคลพยายามทำให้บรรลุเป้าหมายนั้นๆ (Chirkov; et al. 2007: 202, citing Deci; & Ryan. 2000; Sheldon; Ryan; Deci; & Kasser. 2004)

ทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเองกล่าวว่าพฤติกรรมใดๆ ก็ตามจะมีระดับความแตกต่างของการแสดงประสิทธิภาพในการตัดสินใจด้วยตนเอง ซึ่งหมายถึง บุคคลสามารถเข้าร่วมหรือเกี่ยวข้องกับกิจกรรมเพราะบุคคลนั้นนำตัวตนของตนเข้าไปร่วมในการทำกิจกรรมนั้นและมีความรู้สึกถึงความเป็นเจ้าของพฤติกรรมที่ตนกระทำ หรือในทางกลับกันอาจมีความรู้สึกกดดันที่ต้องเข้าร่วมกิจกรรมนั้น ซึ่งจากงานวิจัยภายใต้กรอบทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเองชี้ให้เห็นว่าหากพฤติกรรมของบุคคลมีแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองสูงจะทำให้เกิดข้อได้เปรียบหรือประโยชน์ในหลายด้าน ทั้งในเชิงของคุณภาพของการกระทำและความสุขของบุคคล (Chirkov; et al. 2007: 202, citing Deci; & Ryan. 1985; 2002) ซึ่งตามทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเองนั้น ระดับของการตัดสินใจด้วยตนเองถูกประเมินจากระดับพฤติกรรมของบุคคลที่แสดงออกด้วยความเป็นตัวของตัวเองและความตั้งใจ หรือจากได้รับการควบคุมและบังคับให้กระทำ (Chirkov; et al. 2007: 202)

สรุปได้ว่า แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง หมายถึง แรงจูงใจที่กระตุ้นให้บุคคลตัดสินใจแสดงพฤติกรรมหรือร่วมกิจกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งด้วยตัวตนของบุคคลเอง หรือเกิดจากการกระตุ้นและความคุมด้วยสิ่งแวดล้อมภายนอก ซึ่งการตัดสินใจของบุคคลเกิดจากแรงจูงใจ 2 ชนิด คือ แรงจูงใจภายใน และแรงจูงใจภายนอก ซึ่งแรงจูงใจภายในเป็นแรงจูงใจที่กระตุ้นกระบวนการภายในของบุคคลให้ตัดสินใจแสดงพฤติกรรม บุคคลที่แสดงพฤติกรรมผ่านแรงจูงใจภายในถือว่ามีระดับการตัดสินใจด้วยตนเองสูงที่สุด ส่วนแรงจูงใจภายนอกเป็นแรงจูงใจที่กระตุ้นบุคคลผ่านเงื่อนไขหรือสิ่งแวดล้อมภายนอกจนนำไปสู่การตัดสินใจแสดงพฤติกรรม บุคคลที่แสดงพฤติกรรมผ่านแรงจูงใจภายนอกจะมีระดับการตัดสินใจด้วยตนเองแตกต่างกันตามเงื่อนไขหรือสิ่งแวดล้อมภายนอกที่กระตุ้นให้เกิดพฤติกรรม

2.2.3.3 ทฤษฎีย่อยตามแนวคิดแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง

ทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเองนั้นประกอบด้วยทฤษฎีย่อย 5 ทฤษฎี ที่พัฒนาขึ้นเพื่ออธิบายชุดของปรากฏการณ์ที่มีรากฐานเกี่ยวกับแรงจูงใจซึ่งเกิดจากการวิจัยเชิงทดลองและการวิจัยภาคสนาม ประกอบด้วยทฤษฎีย่อยๆ ดังนี้

1) ทฤษฎีการประเมินผลการรู้คิด (Cognitive Evaluation Theory)

เดซี และไรอัน (Deci; & Ryan. 2000: 70-71; 2013: online) ได้เสนอทฤษฎีการประเมินผลการรู้คิด ซึ่งเป็นทฤษฎีย่อยภายใต้ทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเองมีเป้าหมายเพื่อระบุปัจจัยที่อธิบายความแปรปรวนต่อแรงจูงใจภายในซึ่งทฤษฎีระบุว่าในปัจจุบันทางสังคมและสิ่งแวดล้อมนั้นสามารถส่งเสริมหรือทำลายแรงจูงใจภายในได้

ทฤษฎีการประเมินผลการรู้คิดเน้นความต้องการพื้นฐาน 2 ด้าน คือ การมีความสามารถ (Competence) และการเป็นตัวของตัวเอง (Autonomy) ซึ่งเกิดจากผลการศึกษาทดลองของผลกระทบของการให้รางวัล การให้ข้อมูลป้อนกลับ และเหตุการณ์ภายนอกที่มีต่อแรงจูงใจภายในด้วยการทดสอบและศึกษาเพิ่มเติมด้วยการศึกษาภาคสนามโดยการจัดสถานการณ์ที่หลากหลายเพื่อวัดแรงจูงใจภายใน

ทฤษฎีการประเมินการรู้คิดกล่าวว่าบริบททางสังคม เช่น การให้ข้อมูลป้อนกลับการสื่อสาร และการให้รางวัลนั้น ทำให้บุคคลเกิดความรู้สึกมีความสามารถในการแสดงพฤติกรรมนั้น ซึ่งถือเป็นการเสริมสร้างแรงจูงใจภายในต่อการกระทำนั้นได้ เช่นเดียวกับความท้าทายที่เหมาะสม การให้ข้อมูลป้อนกลับที่มีประสิทธิภาพ และการมีอิสระจากการประเมินที่ลดคุณค่า ก็ทำให้เกิดแรงจูงใจภายในได้ด้วยเช่นกัน ซึ่งผลของปัจจัยเหล่านี้เกิดจากการรับรู้ความสามารถของบุคคล และทฤษฎียังระบุว่าความรู้สึกของการมีความสามารถจะไม่สามารถ

เสริมสร้างแรงจูงใจภายในได้หากบุคคลขาดความรู้สึกเป็นตัวของตัวเอง หรือการรับรู้สาเหตุภายในของตน (Internal perceived locus of causality)

2) ทฤษฎีบูรณาการระบบ (Organismic Integration Theory)

ทฤษฎีบูรณาการระบบ ชี้ให้เห็นว่า แรงจูงใจภายนอกมีหลากหลายประเภทและมีหลากหลายคุณสมบัติ ตัวบ่งชี้ และผลลัพธ์ที่เกิดตามมา แรงจูงใจภายนอกถือเป็นเครื่องมือที่เป็นผลลัพธ์จากภายนอกที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมได้ ทฤษฎีได้แยกประเภทของแรงจูงใจภายนอกออกเป็น 4 ชนิด ได้แก่ การกำกับพฤติกรรมจากภายนอก (External Regulation) การกำกับพฤติกรรมจากการรับเอามาเป็นของตน (Introjection) การกำกับพฤติกรรมจากการวิจิณัย (Identification) และการกำกับพฤติกรรมแบบบูรณาการ (Integration) ซึ่งการกำกับพฤติกรรมทั้ง 4 ชนิดนี้จะมีสอดคล้องกับความต่อเนื่องของกระบวนการปรับสภาวะภายในของบุคคล (Internalization) กล่าวคือ บุคคลที่ได้รับการกระตุ้นจากแรงจูงใจภายนอกจะมีกระบวนการปรับสภาวะภายในของตนเองเพื่อแสดงพฤติกรรมออกมา หากบุคคลมีการปรับสภาวะภายในสูงก็จะเป็นตัวของตัวเองในการแสดงพฤติกรรมมากขึ้น นอกจากนี้ทฤษฎีเชื่อว่าบริบททางสังคมเป็นสิ่งที่ช่วยเสริมสร้างและขัดขวางกระบวนการปรับสภาวะภายในของบุคคลได้ซึ่งเป็นผลให้บุคคลแสดงพฤติกรรมออกมาในรูปของการต่อต้าน การยอมรับเพียงบางส่วน หรือการเห็นคุณค่าที่สอดคล้องกับตนเอง เป้าหมาย หรือระบบความเชื่อ ทฤษฎีได้เน้นว่าการสนับสนุนความเป็นตัวของตัวเองและการมีความสัมพันธ์กับบุคคลถือเป็นปัจจัยที่สำคัญต่อกระบวนการปรับสภาวะภายในของบุคคล (Deci; & Ryan. 2000: 61; 2013: online)

3) ทฤษฎีแนวโน้มของสาเหตุ (Causality Orientations Theory)

ทฤษฎีแนวโน้มของสาเหตุได้อธิบายถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลภายใต้การโน้มน้าของบุคคลในการปรับตัวต่อสิ่งแวดล้อมและการกำกับพฤติกรรมตนเองด้วยวิธีการที่หลากหลาย นอกจากนี้ทฤษฎีได้อธิบายและประเมินว่าบุคคลมีแนวโน้มสาเหตุ 3 ประเภท ได้แก่ แนวโน้มแรก คือ แนวโน้มความเป็นอิสระ (Autonomy Orientation) เป็นแนวโน้มที่บุคคลแสดงออกซึ่งความสนใจและเห็นคุณค่าของสิ่งต่างๆหรือกิจกรรมที่เกิดขึ้น แนวโน้มที่สองคือ แนวโน้มการควบคุม (Control Orientation) เป็นแนวโน้มที่บุคคลให้ความสำคัญกับเรื่องของรางวัลผลประโยชน์ และการพิสูจน์ตนเอง ส่วนแนวโน้มด้านสุดท้าย คือ แนวโน้มของการบุคลิกลักษณะ (Impersonal Orientation) เป็นแนวโน้มที่บุคคลมีความกังวลในเรื่องของความสามารถของตนเอง (Deci; & Ryan. 2013: online)

4) ทฤษฎีพื้นฐานความต้องการทางจิตใจ (Basic Psychological

Needs Theory)

ทฤษฎีพื้นฐานความต้องการทางจิตใจได้ขยายแนวคิดความต้องการทางจิตใจที่ได้พัฒนาขึ้นและความสัมพันธ์ต่อสุขภาพจิตและการกินดีอยู่ดี โดยทฤษฎีอภิปรายว่าความผาสุกทางจิตและการมีหน้าที่ที่เหมาะสมนั้นตั้งอยู่บนพื้นฐานของการเป็นตัวของตัวเอง (Autonomy) การมีความสามารถ (Competence) และการมีความสัมพันธ์กับบุคคล (Relatedness) ความต้องการทั้ง 3 ด้านจึงมีความสำคัญและมีผลต่อต้นทุนทางพฤติกรรมของบุคคลอย่างชัดเจน (Deci; & Ryan. 2013: online)

5) ทฤษฎีบริบทของเป้าหมาย (Goal Contents Theory)

ทฤษฎีนี้พัฒนามาจากความแตกต่างของเป้าหมายภายในและภายนอก รวมถึงผลกระทบของเป้าหมายที่มีต่อแรงจูงใจและการมีชีวิตดี (Wellness) ซึ่งเป้าหมายเป็นความพึงพอใจต่อความต้องการพื้นฐานซึ่งบุคคลได้รับมาแตกต่างกัน และเป้าหมายมีบทบาทที่ต่างกันต่อการกินดีอยู่ดีของบุคคลด้วยเช่นกัน ซึ่งเป้าหมายภายนอก ประกอบด้วย การประสบความสำเร็จทางการเงิน การมีภาพลักษณ์ และการมีชื่อเสียง ส่วนเป้าหมายภายใน ประกอบด้วย การมีสังคม (Community) การมีความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิด และการเจริญเติบโตส่วนบุคคล เป็นต้น ซึ่งบุคคลที่มีเป้าหมายภายนอกจะมีชีวิตความเป็นอยู่และการมีชีวิตที่ดีในระดับที่แย่ง (Deci; & Ryan. 2013: online)

จากการศึกษา สรุปได้ว่า ทฤษฎีย่อยภายใต้กรอบคิดของแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง ประกอบด้วย 5 ทฤษฎีย่อยมีหน้าที่อธิบายปรากฏการณ์ของแรงจูงใจร่วมกัน ดังนี้ 1) ทฤษฎีการประเมินผลทางการรู้คิดอธิบายถึงอิทธิพลของปัจจัยภายนอกที่มีต่อแรงจูงใจภายในซึ่งปัจจัยภายนอก ถือเป็นสิ่งที่สนับสนุนและบางครั้งอาจขัดขวางความต้องการทางจิตใจ และการรับรู้ความเป็นตัวของตัวเองและการมีความสัมพันธ์กับบุคคลได้ 2) ทฤษฎีบูรณาการระบบให้ความสำคัญกับกระบวนการปรับสภาวะภายในของบุคคลและกำหนดประเภทของแรงจูงใจภายนอก 3) ทฤษฎีแนวโน้มของสาเหตุเน้นถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลที่นำไปสู่การจูงใจตนเองของบุคคล 4) ทฤษฎีพื้นฐานความต้องการทางจิตใจให้ความสำคัญต่อความต้องการทางจิตใจของบุคคลซึ่งถือเป็นแหล่งของแรงจูงใจภายในตามชาติของมนุษย์และระบุว่าการกินอยู่ดีมีความสัมพันธ์กับแรงจูงใจของบุคคล และ 5) ทฤษฎีบริบทของเป้าหมายให้ความสำคัญกับประเภทของเป้าหมายที่บุคคลต้องการให้บรรลุผลสำเร็จ และอธิบายถึงเป้าหมายภายในส่งเสริมความพึงพอใจต่อความต้องการพื้นฐานทางจิตใจ และส่งเสริมความผาสุกของบุคคลได้อย่างไร ในทางกลับกันก็อธิบายเป้าหมาย

ภายนอกที่มองข้ามความพึงพอใจต่อความต้องการพื้นฐานทางจิตใจและมีผลทำให้ความผาสุกของบุคคลลดลงด้วยเช่นกัน

2.2.3.4 องค์ประกอบของแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง

ไรอัน และ เดซี (Deci; & et al. 1991: 328-330, Ryan; & Deci. 2000: 61) ได้เสนอแนวคิดลำดับความต่อเนื่องของการตัดสินใจด้วยตนเองในการอธิบายขอบเขตของแรงจูงใจซึ่งสะท้อนถึงระดับการตัดสินใจด้วยตนเองได้ไปสู่การตัดสินใจด้วยตนเองที่เกิดจากการควบคุม ซึ่งความต่อเนื่องดังกล่าวประกอบด้วย การขาดแรงจูงใจ แรงจูงใจภายใน และแรงจูงใจภายใน ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1) การขาดแรงจูงใจ (Amotivation) เป็นสภาพของการขาดความตั้งใจในการแสดงพฤติกรรม ทำให้พฤติกรรมของบุคคลที่แสดงออกมาจึงขาดความตั้งใจและการรับรู้สาเหตุส่วนตัว บุคคลที่ขาดแรงจูงใจมีผลมาจากการไม่เห็นคุณค่าของกิจกรรม การรู้สึกว่าตนเองไม่มีความสามารถที่จะทำกิจกรรมนั้นๆ หรือการขาดความเชื่อว่าจะได้รับผลลัพธ์ตามที่ตนปรารถนา

2) แรงจูงใจภายนอก (Extrinsic Motivation) เป็นสภาพที่บุคคลเข้าร่วมกิจกรรมหรือแสดงพฤติกรรมเพื่อให้ได้รับผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นตามมาหลังจากแสดงพฤติกรรมแล้ว พฤติกรรมดังกล่าวมิได้เกิดจากความสนใจของตนเองแต่เป็นเพราะบุคคลเห็นประโยชน์ที่อาจเกิดขึ้นตามมา ซึ่งทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเองได้เสนอว่าแรงจูงใจภายนอกนั้นเปลี่ยนแปลงไปตามระดับการเป็นตัวของตัวเอง โดยจำแนกแรงจูงใจภายนอกตามรูปแบบการกำกับพฤติกรรมของบุคคลไว้ 4 รูปแบบ ซึ่งทั้ง 4 รูปแบบจะสะท้อนถึงพฤติกรรมที่เกิดจากการตัดสินใจด้วยตนเอง และพฤติกรรมที่ตอบสนองจากการได้รับการควบคุม ซึ่งมีรายละเอียด ดังนี้

2.1) การกำกับพฤติกรรมจากภายนอก (External Regulation)

เป็นการแสดงพฤติกรรมเพื่อตอบสนองความต้องการจากภายนอก เช่น การเสนอให้รางวัล การชมเชยด้วยการลงโทษ เป็นต้น บุคคลจึงแสดงพฤติกรรมจากเงื่อนไขภายนอก ซึ่งเงื่อนไขนี้เป็นตัวพิจารณาถึงการริเริ่มและการกำกับพฤติกรรมของบุคคล ทั้งนี้ การกำกับพฤติกรรมจากภายนอกถือเป็นแรงจูงใจภายนอกที่ก่อให้เกิดการตัดสินใจด้วยตนเองได้น้อยที่สุด

2.2) การกำกับพฤติกรรมจากการรับมาเป็นของตน (Introjected Regulation)

เป็นกระบวนการที่บุคคลรับเอาการกำกับตนมาเพื่อแสดงพฤติกรรมแต่ไม่ได้ยอมรับตามความเป็นตัวของตัวเอง ซึ่งการกำกับพฤติกรรมชนิดนี้เกี่ยวข้องกับกฎของการปรับเปลี่ยนสู่ภายใน (Internalization) หรือความต้องการที่กดดันให้บุคคลต้องแสดงพฤติกรรมและการกำกับพฤติกรรมชนิดนี้ขึ้นกับการยอมรับการบังคับชมเชย เช่น ความรู้สึกผิดของบุคคล ความวิตกกังวล

หรือสัญญาณรางวัล เป็นต้น บุคคลจึงแสดงพฤติกรรมหลีกเลี่ยงความรู้สึกผิด หรือเพื่อให้ได้รับการเสริมสร้างตัวตน (Ego-enhancement) หรือได้รับความภูมิใจ ซึ่งแรงจูงใจภายนอกชนิดนี้เป็นเงื่อนไขการกำกับพฤติกรรมที่เกิดจากการเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-esteem) หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งคือ บุคคลจะแสดงพฤติกรรมเพื่อพัฒนาหรือคงไว้ซึ่งคุณค่าในตนเองหรือการมีความรู้สึกมีคุณค่า ดังนั้น การกำกับพฤติกรรมจากการรับมาเป็นของตนจึงเป็นพฤติกรรมที่ไม่ได้เกิดจากความตัวตนของบุคคลถือว่าบุคคลนั้นไม่ได้ตัดสินใจแสดงพฤติกรรมด้วยตนเองแต่เกิดจากการบีบบังคับจากสิ่งแวดล้อมภายนอก แม้ว่าการกำกับพฤติกรรมจากการรับมาเป็นของตนจะเป็นกระบวนการภายในตัวตนของบุคคลแต่พฤติกรรมที่เกิดขึ้นมาจากการควบคุมจากภายนอกมากกว่าที่บุคคลจะตัดสินใจด้วยตนเอง

2.3) การกำกับพฤติกรรมจากการวินิจฉัยตนเอง (Identified Regulation) เกิดขึ้นเมื่อบุคคลพิจารณาเห็นคุณค่าของพฤติกรรมโดยพิจารณาแยกแยะและยอมรับการกำกับพฤติกรรมนั้นด้วยตนเอง ซึ่งกระบวนการกำกับพฤติกรรมนี้เป็นส่วนหนึ่งของความเป็นตัวตนของบุคคลที่เกือบสมบูรณ์ บุคคลจึงแสดงพฤติกรรมหรือทำกิจกรรมอย่างตั้งใจ ซึ่งถือว่าเป็นพฤติกรรมที่เกิดจากความเป็นตัวของตัวเองของบุคคลหรือการตัดสินใจด้วยตนเองมากยิ่งขึ้น เพราะการวินิจฉัยตนเองทำให้บุคคลมีความรู้สึกในการมีทางเลือก หรือความตั้งใจที่จะแสดงพฤติกรรม

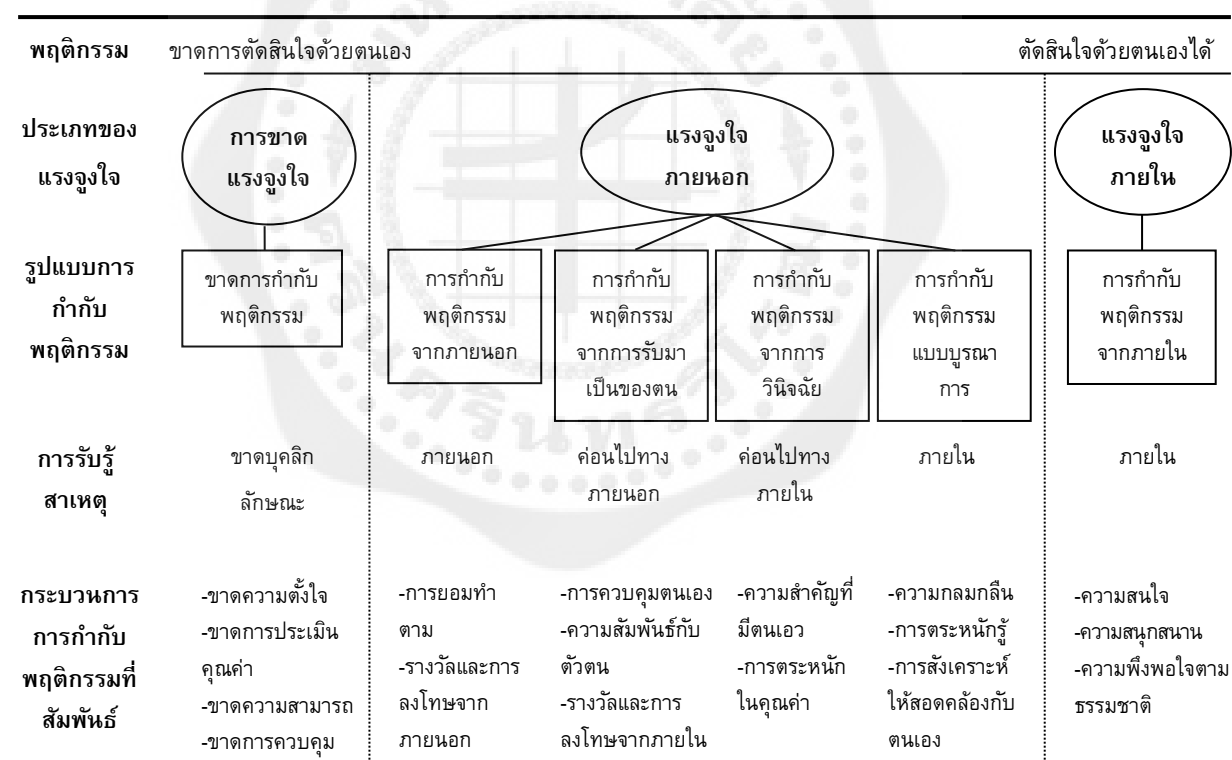
2.4) การกำกับพฤติกรรมแบบบูรณาการ (Integrated Regulation) ถือเป็นประเภทของแรงจูงใจภายนอกที่ดีที่สุด ซึ่งการกำกับพฤติกรรมชนิดนี้เป็นกระบวนการที่ผสมเข้ากับความรู้สึกที่สอดคล้องกับตัวตนของบุคคล กล่าวคือการพิจารณาแยกแยะของบุคคลมีความสัมพันธ์สอดคล้องกับค่านิยม ความต้องการและเอกลักษณ์ของบุคคล เมื่อการกำกับพฤติกรรมชนิดนี้ผสมกับตัวตนของบุคคล ทำให้การแสดงพฤติกรรมเกิดจากการเห็นคุณค่าและความสำคัญต่อตนเอง พฤติกรรมที่เกิดจากการกำกับแบบบูรณาการถือเป็นกระบวนการที่บุคคลตัดสินใจด้วยตนเองได้สมบูรณ์ที่สุด นอกจากนี้ การกำกับพฤติกรรมแบบบูรณาการมีความคล้ายคลึงกับแรงจูงใจภายในเพราะทั้งสองรูปแบบเป็นการกำกับตนเองที่มาจากความเป็นตัวของตัวเองของบุคคล จึงมีคุณลักษณะที่สอดคล้องกับพฤติกรรม ที่เกิดจากแรงจูงใจภายใน เช่น การแสดงพฤติกรรมด้วยความตั้งใจ การมีความคิดสร้างสรรค์ การแสดงแนวคิด เป็นต้น

ทั้งนี้ การกำกับพฤติกรรมที่เกิดจากแรงจูงใจภายนอกนั้นสามารถจำแนกได้ 2 ประเภทได้แก่ 1) แรงจูงใจจากความเป็นตัวเอง (Autonomous Motivation) ประกอบด้วย การกำกับพฤติกรรมจากการวินิจฉัย และการกำกับพฤติกรรมแบบบูรณาการ และ 2) แรงจูงใจที่เกิด

จากการควบคุม (Controlled Motivation) ประกอบด้วย การกำกับพฤติกรรมจากภายนอก และการกำกับพฤติกรรมจากการรับมาเป็นของตน

3) แรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation) เป็นสภาพของบุคคลที่เข้าร่วมกิจกรรมหรือแสดงพฤติกรรมเพื่อความพึงพอใจของตนเองมากกว่าการได้รับผลตอบแทน การกระทำหรือการแสดงพฤติกรรมนั้นเพื่อความสนุกสนานหรือความท้าทาย ดังนั้นบุคคลจึงเข้าร่วมกิจกรรมที่ตนเองสนใจและลงมือทำด้วยความอิสระและเต็มไปด้วยความความตั้งใจของบุคคลโดยไม่ต้องให้รางวัลหรือใช้การบังคับมากระตุ้น ดังนั้นพฤติกรรมที่เกิดจากแรงจูงใจภายในจึงเป็นต้นแบบของการตัดสินใจด้วยตนเองที่เกิดจากตัวบุคคลเอง

ซึ่งการจำแนกองค์ประกอบของแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง เดซีและไรอัน (Ryan; & Deci. 2000:72) ได้สรุป ความเชื่อมโยงของแรงจูงใจประเภทต่างๆ กับรูปแบบการกำกับพฤติกรรมไว้ ดังภาพประกอบ 6



ภาพประกอบ 7 ลำดับความต่อเนื่องของการตัดสินใจด้วยตนเองที่แสดงประเภทของแรงจูงใจกับรูปแบบการกำกับพฤติกรรม การรับรู้สาเหตุ และกระบวนการกำกับการกำกับพฤติกรรมที่สอดคล้องกัน (Ryan; & Deci. 2000: 72)

จากภาพประกอบ 7 แสดงความเชื่อมโยงระหว่างแรงจูงใจกับรูปแบบการกำกับพฤติกรรมของบุคคลที่สะท้อนระดับการตัดสินใจของบุคคล จากภาพด้านซ้ายสุดแสดงลักษณะของบุคคลที่ขาดแรงจูงใจซึ่งเป็นบุคคลที่ไม่มีการกำกับพฤติกรรมตนเองเพราะขาดความตั้งใจ ขาดการประเมินคุณค่า ขาดความสามารถ และขาดการควบคุมตนเอง บุคคลลักษณะนี้ถือเป็นบุคคลที่ไม่สามารถตัดสินใจด้วยตนเองได้

ต่อมาส่วนกลางของภาพ แสดงถึงแรงจูงใจภายนอกที่สะท้อนรูปแบบการกำกับพฤติกรรม 4 รูปแบบ ดังนี้ 1) การกำกับพฤติกรรมจากภายนอก บุคคลจะแสดงพฤติกรรมเพื่อได้รับรางวัลหรือเพื่อหลีกเลี่ยงการถูกลงโทษ 2) การกำกับพฤติกรรมจากการรับมาเป็นของตน บุคคลจะแสดงพฤติกรรมเพื่อหลีกเลี่ยงความรู้สึกผิด ความวิตกกังวล หรือเพื่อกองไว้ซึ่งการมีคุณค่าในตนเองของตน 3) การกำกับพฤติกรรมจากการวินิจฉัย บุคคลจะแสดงพฤติกรรมเพราะเห็นคุณค่าของพฤติกรรมนั้น และ 4) การกำกับพฤติกรรมแบบบูรณาการ บุคคลจะแสดงพฤติกรรมเพราะความสอดคล้องของความต้องการ ตัวตนของบุคคล ซึ่งระดับการตัดสินใจด้วยตนเองจะมีการเปลี่ยนแปลงที่สอดคล้องกับรูปแบบการกำกับพฤติกรรมจากน้อยไปหามากตามลำดับ

ภาพด้านขวาสุด แสดงถึงแรงจูงใจภายในที่สัมพันธ์กับการกำกับตนเองจากภายใน การแสดงพฤติกรรมของบุคคลจึงเกิดจากความสนใจ ความสนุกสนาน และความพึงพอใจ ทำให้ระดับการตัดสินใจด้วยตนเองของบุคคลมีสูง

2.2.3.5 การวัดแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง

ไรอัน และเดซี (Ryan; & Deci. 2000:57) ได้เสนอ การวัดแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง ซึ่งจำแนกเป็นแรงจูงใจภายใน และแรงจูงใจภายนอก ไว้ดังนี้

1) การวัดแรงจูงใจภายใน สามารถวัดได้ 2 วิธี ได้แก่

1.1) การเลือกแบบอิสระ (Free choice)

ลักษณะของการวัดนี้ ผู้เข้าร่วมจะได้รับการเสนองานที่มีเงื่อนไขที่แตกต่างกัน เช่น การได้รับหรือไม่ได้รับรางวัล ซึ่งในการทดลองผู้เข้าร่วมจะได้รับการร้องขอให้ทำงานเป้าหมายจากผู้ทดลอง แต่หลังจากนั้นผู้เข้าร่วมจะถูกปล่อยไว้ในห้องทดลองเพียงลำพังกับงานเป้าหมายและกิจกรรมที่ทำให้ผู้เข้าร่วมเกิดความไขว่ไขว่อย่างหลากหลายกิจกรรม ผู้เข้าร่วมจะมีช่วงเวลาในการเลือกอย่างอิสระในการพิจารณาว่าตนจะกลับไปทำกิจกรรมหรือไม่ ซึ่งไรอันและเดซีสันนิษฐานว่าถ้าหากผู้เข้าร่วมไม่มีเหตุผลภายนอกเพื่อการทำงาน (เช่น การไม่ได้รับรางวัล การไม่มีการพิสูจน์ตนเอง) แต่ใช้เวลานานกับการทำงานเป้าหมาย แสดงว่าผู้เข้าร่วมมีแรงจูงใจภายในต่อ

การทำงานเป้าหมายนั้น ซึ่งการวัดวิธีนี้ ถือเป็นวิธีหลักที่สำคัญต่อการศึกษาเชิงทดลองของแรงจูงใจภายใน

1.2) การรายงานตนเอง (Self-report)

การวัดนี้ใช้การรายงานความสนใจและความสนุกสนานของกิจกรรมด้วยตนเองของผู้เข้าร่วม โดยการวัดนี้ขึ้นกับความเฉพาะเจาะจงของชิ้นงาน

2) การวัดแรงจูงใจภายนอก

การวัดแรงจูงใจภายนอกตามหลักทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเอง เดซี และคณะ (Deci; & et al. 1991: 330) กล่าวว่า ได้มีการสร้างแบบสอบถามหลากหลายฉบับเพื่อใช้วัดรูปแบบการกำกับพฤติกรรม ซึ่งแบบสอบถามเหล่านั้นมีความแตกต่างกันในด้านของอายุของประชากรที่ต้องการนำมาปรับใช้ ซึ่งแบบสอบถามทั้งหลายประเมินภายใต้โครงสร้างของแรงจูงใจ 6 ด้าน ได้แก่ 1) การขาดแรงจูงใจ 2) การกำกับพฤติกรรมจากภายนอก 3) การกำกับพฤติกรรมจากการรับมาเป็นของตน 4) การกำกับพฤติกรรมจากการวินิจฉัย 5) การกำกับพฤติกรรมแบบบูรณาการ และ 6) แรงจูงใจภายใน ซึ่งแบบวัดที่สร้างขึ้นมามีฐานทฤษฎีสนับสนุนเดียวกันและให้ผลในการวัดที่สอดคล้องกัน ซึ่งมีแบบวัดที่สอดคล้องกับทฤษฎีมีดังนี้

2.1) แบบสอบถาม the Academic Self-Regulation Questionnaire (ASRQ)

แบบสอบถามการกำกับตนเองทางวิชาการ สร้างโดยไรอันและคอนแนล (Ryan & Connell) ในปี 1989 ซึ่งเริ่มแรกได้ออกแบบมาสำหรับใช้วัดนักเรียนประถมศึกษาตอนปลายจนถึงนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น แบบสอบถามนี้ประกอบด้วย 4 มาตรการวัดย่อยซึ่งวัดการกำกับพฤติกรรมจากภายนอก การกำกับพฤติกรรมจากการรับมาเป็นของตน การกำกับพฤติกรรมจากการวินิจฉัย และแรงจูงใจภายใน ซึ่งเน้นการวัดแรงจูงใจของนักเรียนที่มีต่อการปฏิบัติกิจกรรมในโรงเรียน โดยสอบถามนักเรียนเพื่อสนับสนุนระดับการให้เหตุผลที่หลากหลายที่เป็นจริง ทั้งนี้แบบวัดฉบับนี้ไม่ได้วัดการกำกับพฤติกรรมแบบบูรณาการกับนักเรียนเพราะเชื่อว่านักเรียนวัยนี้อาจยังไม่มีความรู้สึกในการบูรณาการตนเองให้สอดคล้องกับกิจกรรมได้ (Deci; & et al. 1991: 330-331)

2.2) แบบสอบถาม the Academic Motivation Scale (AMS)

แบบสอบถามแรงจูงใจทางวิชาการ สร้างโดยแวลเลอแรนและคณะ (Vallerand; et al. 1992) ออกแบบมาสำหรับใช้วัดนักศึกษามหาวิทยาลัย แบบสอบถามนี้ประกอบด้วย 7 มาตรการวัดย่อย ประกอบด้วย 1) การวัดแรงจูงใจภายใน 3 ด้าน ได้แก่ แรงจูงใจ

ภายในเพื่อเรียนรู้ (Intrinsic motivation to know) แรงจูงใจภายในเพื่อการบรรลุเป้าหมาย (Intrinsic motivation toward accomplishments) และแรงจูงใจภายในเพื่อการกระตุ้นความรู้จากประสบการณ์ (Intrinsic motivation to experience stimulation) วัดแรงจูงใจภายนอก 3 ด้าน ได้แก่ การทำกับพฤติกรรมจากภายนอก การทำกับพฤติกรรมจากการรับมาเป็นของตน การทำกับพฤติกรรมจากการวินิจฉัย และการขาดแรงจูงใจ แบบสอบถามฉบับนี้มีข้อคำถามทั้งหมด 28 ข้อ มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 7 ระดับ มีค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามโดยการวัดความสอดคล้องภายในมีค่าเท่ากับ .81 จากนั้นนำแบบสอบถามไปทำการวัดซ้ำหลังจากเก็บข้อมูลครั้งแรก 1 เดือนด้วยการวัดซ้ำได้ค่าสหสัมพันธ์ เท่ากับ .79

จากการศึกษางานวิจัยหลายฉบับพบว่า ผู้วิจัยหลาย ๆ ท่านนำแบบสอบถามทั้ง 2 ฉบับข้างต้นมาใช้วัดแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง และบางงานวิจัยก็นำมาเป็นตัวแบบในการพัฒนาเครื่องมือวัดแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองเพื่อให้สอดคล้องกับบริบทงานวิจัยของแต่ละท่าน โดยยังคงอ้างอิงตามองค์ประกอบเดิมของแบบวัดต้นฉบับ ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยสร้างเครื่องมือวัดแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองตามแนวคิดของแวลเลอแรนและคณะ (Vallerand; et al. 1992) ซึ่งจำแนกการวัดออกเป็น 7 องค์ประกอบ ได้แก่ แรงจูงใจภายในเพื่อเรียนรู้ แรงจูงใจภายในเพื่อการบรรลุเป้าหมาย และแรงจูงใจภายในเพื่อการกระตุ้นความรู้จากประสบการณ์ การทำกับพฤติกรรมจากภายนอก การทำกับพฤติกรรมจากการรับมาเป็นของตน การทำกับพฤติกรรมจากการวินิจฉัย และการขาดแรงจูงใจ ซึ่งแบบวัดที่ผู้วิจัยจะพัฒนาขึ้นมีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 6 ระดับ

2.2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยส่วนบุคคลที่ส่งผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนกับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

จากการศึกษางานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองกับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน พบว่ามีงานวิจัยที่ศึกษาการรับรู้ความสามารถของตนเองกับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนดังนี้

เพลลาส (Pellas. 2014: 165) ทำการศึกษาอิทธิพลของการรับรู้ความสามารถทางคอมพิวเตอร์ การทำกับตนเองทางการรู้คิด และความภาคภูมิใจในตนเองที่มีต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนที่เรียนผ่านระบบออนไลน์ โดยศึกษากับนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาจำนวน 305

คน ผลการศึกษาพบว่า การรับรู้ความสามารถของตน การกำกับตนเองทางการรู้คิด และความภาคภูมิใจในตนเองสามารถทำนายความยึดมั่นผูกพันของนักศึกษาได้ โดยการรับรู้ความสามารถของตน การกำกับตนเองทางการรู้คิด และความภาคภูมิใจในตนเองมีอิทธิพลทางบวกต่อความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้คิดและเชิงอารมณ์ และการรับรู้ความสามารถของตน การกำกับตนเองทางการรู้คิด และความภาคภูมิใจในตนเองมีอิทธิพลทางลบต่อความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม

วอล์คเกอร์ กรีน และแมนเซล (Walker; Greene; & Mansell. 2006: 8) ทำการศึกษาเอกลักษณ์ทางวิชาการ แรงจูงใจภายในและภายนอก และการรับรู้ความสามารถของตนในฐานะเป็นตัวทำนายความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้คิด โดยศึกษากับนักศึกษาจำนวน 191 คน ผลการศึกษาพบว่า ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้คิดแบบลุ่มลึกได้รับอิทธิพลเชิงบวกจากการรับรู้ความสามารถของตนเอง ($\beta = .32$, $t = 5.32$) แรงจูงใจภายใน ($\beta = .24$, $t = 3.62$) และเอกลักษณ์ทางวิชาการ ($\beta = .34$, $t = 5.20$) ส่วนความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้คิดแบบผิวเผินได้รับอิทธิพลจากแรงจูงใจภายนอก ($\beta = .39$, $t = 5.43$)

ดังนั้นในการวิจัยนี้จึงคาดว่า การรับรู้ความสามารถของตนทางการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

อัตรโนทัศน์ทางวิชาการกับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

จากการศึกษางานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอัตรโนทัศน์ทางวิชาการกับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน พบว่ามีงานวิจัยที่ศึกษาอัตรโนทัศน์ทางวิชาการกับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนดังนี้

กรีน และคณะ (Green; et al. 2012: 1117-1119) ทำการศึกษาแรงจูงใจทางการเรียน อัตรโนทัศน์ทางวิชาการ ความยึดมั่นผูกพัน และความสามารถทางการเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยศึกษากับนักเรียนจำนวน 1,866 คน ผลการศึกษาพบว่า แรงจูงใจทางการเรียนและอัตรโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ และอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรมโดยผ่านความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์

หวัง และเอคเคส (Wang; & Eccles. 2013: 17-19) ทำการศึกษาระยะยาวของความยึดมั่นผูกพันของโรงเรียนโดยศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างบริบทของโรงเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และความยึดมั่นผูกพันทางการเรียนของนักเรียนวัยรุ่น จำนวน 1,157 คน ซึ่งบริบทของโรงเรียน ประกอบด้วย การสนับสนุนเชิงโครงสร้าง การจัดหาทางเลือก การสอนสิ่งที่เกี่ยวข้อง การสนับสนุนทางอารมณ์ของครูและเพื่อน ส่วนแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ประกอบด้วย อัตรโนทัศน์ทาง

วิชาการ และการเห็นคุณค่าของงาน และความยึดมั่นผูกพันทางการเรียน ประกอบด้วย ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จักคิด เชิงอารมณ์ และเชิงพฤติกรรม ผลการศึกษาพบว่า การสนับสนุนเชิงโครงสร้างมีอิทธิพลทางตรงต่ออัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และการเห็นคุณค่าของงาน และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของโรงเรียนโดยผ่านอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และการเห็นคุณค่าของงาน การสอนสิ่งที่เกี่ยวข้อง การสนับสนุนทางอารมณ์ของครูและเพื่อนมีอิทธิพลทางตรงต่ออัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และการเห็นคุณค่าของงาน และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของโรงเรียนโดยผ่านอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และการเห็นคุณค่าของงาน

ดังนั้นในการวิจัยนี้จึงคาดว่า อัตมโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันของผู้เรียน

แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองกับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

จากการศึกษางานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองกับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน พบว่ามีงานวิจัยที่ศึกษาแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองกับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ดังนี้

วอล์คเกอร์ กรีน และแมนเซล (Walker; Greene; & Mansell. 2006: 8) ทำการศึกษาเอกลักษณ์ทางวิชาการ แรงจูงใจภายในและภายนอก และการรับรู้ความสามารถของตนเองในฐานะเป็นตัวทำนายความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จักคิด โดยศึกษากับนักศึกษาจำนวน 191 คน ผลการศึกษาพบว่า ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จักคิดแบบลุ่มลึกได้รับอิทธิพลเชิงบวกจากการรับรู้ความสามารถของตนเอง ($\beta = .32$, $t = 5.32$) แรงจูงใจภายใน ($\beta = .24$, $t = 3.62$) และเอกลักษณ์ทางวิชาการ ($\beta = .34$, $t = 5.20$) ส่วนความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จักคิดแบบผิวเผินได้รับอิทธิพลจากแรงจูงใจภายนอก ($\beta = .39$, $t = 5.43$)

และจากการศึกษางานวิจัยที่ศึกษาเรื่องแรงจูงใจในการกำหนดตนเองนั้น มีการนำไปศึกษาในบริบทที่เกี่ยวข้องกับการเรียน ดังเช่น อาเหม็ด และบรูอินสมา (Ahmed; & Bruinsma. 2006: 564-565) ทำการศึกษาโมเดลเชิงสาเหตุของอัตมโนทัศน์ แรงจูงใจภายในตามทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเอง และความสามารถทางวิชาการ เป็นลักษณะการศึกษาข้ามวัฒนธรรม โดยศึกษากับนักศึกษาระดับปริญญาโท จำนวน 181 คน จำแนกเป็นชาวยุโรป 87 คน และชาวเอเชีย 94 คน ซึ่งเป็นนักศึกษาในคณะนิติศาสตร์และคณะเศรษฐศาสตร์ ผลการศึกษาพบว่า โมเดลภาพรวมของนักศึกษาไม่มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ส่วนเส้นสัมพันธ์อิทธิพลในโมเดลทุกเส้นมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 คือ การเห็นคุณค่าในตนเองของศึกษามีอิทธิพล

ทางบวกต่ออัตมโนทัศน์ทางวิชาการ ($\beta = .49$, $t = 7.49$) และอัตมโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลต่อแรงจูงใจจากตนเอง ($\beta = .52$, $t = 8.24$) และความสามารถทางวิชาการ ($\beta = .29$, $t = 4.21$) และแรงจูงใจจากตนเองมีอิทธิพลทางบวกต่อความสามารถทางวิชาการ ($\beta = .40$, $t = 5.72$) ส่วนการเปรียบเทียบโมเดลระหว่างนักศึกษาชาวเอเชียและชาวยุโรป พบว่า โมเดลนักศึกษาชาวยุโรปมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในระดับดี คือ การเห็นคุณค่าในตนเองของศึกษามีอิทธิพลทางบวกต่ออัตมโนทัศน์ทางวิชาการ ($\beta = .37$, $t = 3.70$) และอัตมโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลต่อแรงจูงใจจากตนเอง ($\beta = .73$, $t = 9.85$) และความสามารถทางวิชาการ ($\beta = .36$, $t = 3.11$) และแรงจูงใจจากตนเองมีอิทธิพลทางบวกต่อความสามารถทางวิชาการ ($\beta = .39$, $t = 3.42$) ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ครบทุกเส้นอิทธิพล ส่วนในกลุ่มนักศึกษาชาวเอเชียโมเดลค่อนข้างมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ คือ การเห็นคุณค่าในตนเองของศึกษามีอิทธิพลทางบวกต่ออัตมโนทัศน์ทางวิชาการ ($\beta = .43$, $t = 4.58$) และอัตมโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลต่อแรงจูงใจจากตนเอง ($\beta = .52$, $t = 5.95$) และความสามารถทางวิชาการ ($\beta = .41$, $t = 4.27$) และแรงจูงใจจากตนเองมีอิทธิพลทางบวกต่อความสามารถทางวิชาการ ($\beta = .24$, $t = 1.72$) แต่ในโมเดลกลุ่มชาวเอเชียพบว่าค่าสัมประสิทธิ์เส้นทางของแรงจูงใจจากตนเองไปสู่ความสามารถทางวิชาการไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

ดังนั้นในการวิจัยนี้จึงคาดว่า แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันของผู้เรียน

การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนกับแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง

จากการศึกษางานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนกับแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง พบว่ามีงานวิจัยที่ศึกษาการรับรู้ความสามารถของตนเองกับแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองมีการศึกษาเดียว คือ

โกมาราฐ และไดอัล (Komarraju; & Dial. 2014: 4) ทำการศึกษาเอกลักษณ์ทางวิชาการ การรับรู้ความสามารถของตนเอง และความภาคภูมิใจในตนเองที่มีอิทธิพลต่อแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง และเป้าหมาย โดยศึกษากับนักศึกษาปริญญาตรี จำนวน 366 คน ผลการศึกษาพบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนมีอิทธิพลต่อแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง ($\beta = .37$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ดังนั้นในการวิจัยนี้จึงคาดว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองมีอิทธิพลทางตรงต่อแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของผู้เรียนโดยผ่านแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง

อัตรโนทัศน์ทางวิชาการกับแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง

จากการศึกษางานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอัตรโนทัศน์ทางวิชาการกับแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง พบว่ามีงานวิจัยที่ศึกษาอัตรโนทัศน์ทางวิชาการกับแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองดังนี้

อาเหม็ด และบรูอินสมา (Ahmed; & Bruinsma. 2006: 564-565) ทำการศึกษาโมเดลเชิงสาเหตุของอัตรโนทัศน์ แรงจูงใจภายในตามทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเอง และความสามารถทางวิชาการ เป็นลักษณะการศึกษาข้ามวัฒนธรรม โดยศึกษากับนักศึกษาระดับปริญญาโท จำนวน 181 คน จำแนกเป็นชาวยุโรป 87 คน และชาวเอเชีย 94 คน ซึ่งเป็นนักศึกษาในคณะนิติศาสตร์และคณะเศรษฐศาสตร์ ผลการศึกษาพบว่า โมเดลภาพรวมของนักศึกษาไม่มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ส่วนเส้นสัมพันธ์อิทธิพลในโมเดลทุกเส้นมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 คือ การเห็นคุณค่าในตนเองของศึกษามีอิทธิพลทางบวกต่ออัตรโนทัศน์ทางวิชาการ ($\beta = .49$, $t = 7.49$) และอัตรโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลต่อแรงจูงใจจากตนเอง ($\beta = .52$, $t = 8.24$) และความสามารถทางวิชาการ ($\beta = .29$, $t = 4.21$) และแรงจูงใจจากตนเองมีอิทธิพลทางบวกต่อความสามารถทางวิชาการ ($\beta = .40$, $t = 5.72$) ส่วนการเปรียบเทียบโมเดลระหว่างนักศึกษาชาวเอเชียและชาวยุโรป พบว่า โมเดลนักศึกษาชาวยุโรปมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในระดับดี คือ การเห็นคุณค่าในตนเองของศึกษามีอิทธิพลทางบวกต่ออัตรโนทัศน์ทางวิชาการ ($\beta = .37$, $t = 3.70$) และอัตรโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลต่อแรงจูงใจจากตนเอง ($\beta = .73$, $t = 9.85$) และความสามารถทางวิชาการ ($\beta = .36$, $t = 3.11$) และแรงจูงใจจากตนเองมีอิทธิพลทางบวกต่อความสามารถทางวิชาการ ($\beta = .39$, $t = 3.42$) ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ครบทุกเส้นอิทธิพล ส่วนในกลุ่มนักศึกษาชาวเอเชียโมเดลค่อนข้างมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ คือ การเห็นคุณค่าในตนเองของศึกษามีอิทธิพลทางบวกต่ออัตรโนทัศน์ทางวิชาการ ($\beta = .43$, $t = 4.58$) และอัตรโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลต่อแรงจูงใจจากตนเอง ($\beta = .52$, $t = 5.95$) และความสามารถทางวิชาการ ($\beta = .41$, $t = 4.27$) และแรงจูงใจจากตนเองมีอิทธิพลทางบวกต่อความสามารถทางวิชาการ ($\beta = .24$, $t = 1.72$) แต่ในโมเดลกลุ่ม

ชาวเอเชียพบว่าค่าสัมประสิทธิ์เส้นทางของแรงจูงใจจากตนเองไปสู่ความสามารถทางวิชาการไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

เกวยและคณะ (Guay; et al. 2010: 648-649) ทำการศึกษาอัตมโนทัศน์เชิงวิชาการ แรงจูงใจทางการเรียนจากตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นการศึกษาอิทธิพลส่งผ่านและอิทธิพลเชิงบวกของตัวแปร โดยทำการศึกษาให้นักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 925 คน ผลการศึกษาพบว่า อัตมโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลทางตรงต่อแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยผ่านแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง

คาไลลา (Khalaila. 2014) ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอัตมโนทัศน์เชิงวิชาการ แรงจูงใจภายใน ความวิตกกังวลในการสอบ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาพยาบาลเป็นการศึกษาโมเดลอิทธิพลตัวแปรส่งผ่านและตัวแปรกำกับ โดยทำการศึกษา นักศึกษาพยาบาล จำนวน 170 คน ผลการศึกษาพบว่า อัตมโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลทางตรงต่อแรงจูงใจภายในและความวิตกกังวลในการสอบ และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยผ่านแรงจูงใจภายในและความวิตกกังวลในการสอบ และแรงจูงใจภายในเป็นตัวแปรกำกับอิทธิพลทางลบของความวิตกกังวลในการสอบที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ดังนั้นในการวิจัยนี้จึงคาดว่า อัตมโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลทางตรงต่อแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของผู้เรียนโดยผ่านแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง

2.3 อิทธิพลของปัจจัยทางสังคมที่ส่งผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

2.3.1 การสนับสนุนทางการเรียน

ในการวิจัยนี้ผู้วิจัยศึกษาการสนับสนุนทางการเรียนภายใต้แนวคิดการสนับสนุนทางสังคมโดยจำแนกการสนับสนุนทางการเรียนออกเป็น การสนับสนุนครู การสนับสนุนของผู้ปกครอง และการสนับสนุนของเพื่อน ซึ่งจากการศึกษาเอกสารมีผู้ให้นิยามความหมายของการสนับสนุนทางสังคมว่า เป็นกระบวนการทางการปฏิสัมพันธ์ การสร้างความสัมพันธ์ และการรวมตัวกันเป็นกลุ่มทางสังคมเพื่อให้เกิดการช่วยเหลือกันในการเผชิญกับปัญหา สนับสนุนให้เกิดความภาคภูมิใจในตนเอง ความรู้สึกมั่นคง และศักยภาพของตนเองซึ่งอาจได้รับในรูปแบบของการสนับสนุนทางด้านวัตถุหรือทางด้านจิตใจ (วิลเลียมส์ ลังกา. 2554: 46; อ้างอิงจาก Gottlieb. 1994: 228) ส่วนเพนเดอร์ (พรทิพย์พา ธิมายอม. 2554: 21; อ้างอิงจาก Pender. 1996: 257) กล่าวว่า

การสนับสนุนทางสังคม คือ การที่บุคคลรู้สึกถึงความเป็นเจ้าของ ได้รับการยอมรับ ได้รับการรัก รู้สึกมีคุณค่าในตนเอง เป็นที่ต้องการของบุคคลอื่น โดยได้รับจากบุคคลในสังคมที่เป็นผู้ให้การสนับสนุนด้านจิตใจ ด้านวัตถุ ด้านข้อมูลข่าวสาร คำแนะนำ ซึ่งจะทำให้บุคคลนั้นอยู่ในสังคมได้อย่างเหมาะสม และเฮาส์ (Wei; & Wang. 2009: 5; citing House. 1981) กล่าวว่า การสนับสนุนทางสังคม คือ การรับรู้ของบุคคลที่มีต่อการสนับสนุนที่ได้รับจากบุคคลที่เกี่ยวข้องทั้งในด้านการสนับสนุนวัตถุประสงค์และด้านการแสดงออก นอกจากนี้ เวนท์เซล (Wentzel. 1998: 203) ศึกษาการสนับสนุนทางสังคมในบริบทของสัมพันธภาพระหว่างบุคคลโดยให้ความหมายว่าเป็นสัมพันธภาพของผู้เรียนที่รับรู้การสนับสนุนทางการเรียนและการดูแลเอาใจใส่จากพ่อแม่ ครู และเพื่อน

สรุปได้ว่า การสนับสนุนทางสังคม หมายถึง กระบวนการปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มทางสังคม เพื่อช่วยเหลือและสนับสนุนบุคคลให้เกิดความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง มีความภาคภูมิใจในตนเอง ได้รับการยอมรับจากกลุ่ม สามารถเผชิญปัญหาต่างๆ ได้เต็มตามศักยภาพของตน และสามารถดำรงอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

จากการศึกษาองค์ประกอบของการสนับสนุนทางสังคมนั้น พบว่า เฮาส์ (Wei; & Wang. 2009: 5; citing House. 1981) ได้จำแนกการสนับสนุนทางสังคม ออกเป็น 4 องค์ประกอบ คือ 1) การสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotion Support) ประกอบด้วย การยอมรับนับถือ การมีมิตรภาพ ความห่วงใย ความเชื่อใจ การรับฟัง เป็นต้น 2) การสนับสนุนด้านเครื่องมือ (Instrumental Support) ประกอบด้วย กิจกรรมต่างๆ ที่ตอบสนองตามความต้องการของบุคคล เช่น การช่วยทำงาน การบริการ ทุนหรือเงิน 3) การสนับสนุนด้านข้อมูล (Information Support) คือ การให้ข้อมูลที่ช่วยให้บุคคลสามารถจัดการแก้ปัญหาที่เกิดจากภายในหรือภายนอกได้ เช่น การให้คำแนะนำ การตักเตือน การให้คำปรึกษา และการให้ข่าวสาร และ 4) การสนับสนุนด้านการประเมิน (Appraisal Support) เป็นการให้ข้อมูลเพื่อนำไปใช้ในการประเมินตนเองและการเรียนรู้ตนเอง ซึ่งจะทำให้เกิดประโยชน์ในการยืนยันหรือปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของบุคคลให้เกิดความมั่นใจในการอยู่ร่วมสังคมกับบุคคลอื่นๆ ได้แก่ การแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการยอมรับ การชมเชยจากแหล่งให้การสนับสนุน ส่วน เชฟเฟอร์และคณะ (วีไลลักษณ์ ลังกา. 2554: 47; อ้างอิงจาก Schaefer; et al. 1981: 381-406) ได้จำแนกการสนับสนุนทางสังคมออกเป็น 3 องค์ประกอบ 1) การสนับสนุนด้านอารมณ์ (Emotional Support) เป็นความรู้สึกเห็นอกเห็นใจ การดูแลเอาใจใส่ ให้กำลังใจ การแสดงความรักความผูกพันต่อกัน การยอมรับนับถือกันและเห็นคุณค่า 2) การสนับสนุนด้านความรู้ข้อมูลข่าวสาร (cognitive support or information support) เป็นการให้ความรู้ข้อมูลข่าวสาร คำแนะนำ ที่

สามารถนำไปใช้แก้ปัญหา รวมทั้งการให้ข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับพฤติกรรมของบุคคล และ 3) การสนับสนุนด้านสิ่งของและบริการ (materials support or tangible support) เป็นพฤติกรรมการช่วยเหลือโดยตรง ในรูปวัตถุหรือสิ่งของ เวลา เงินหรือการบริการ

จะเห็นได้ว่าจากแนวคิดของเฮาส์ และเชฟเฟอร์และคณะ มีการกำหนดลักษณะของการสนับสนุนทางสังคมที่ใกล้เคียงกันซึ่งโดยสรุปแล้วการสนับสนุนทางสังคมจะเป็นการสนับสนุนทางอารมณ์ของบุคคล การสนับสนุนด้านวัตถุสิ่งของและบริการ และการสนับสนุนด้านข้อมูล ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้แนวคิดของเชฟเฟอร์และคณะที่จำแนกการสนับสนุนทางสังคมออกเป็น 3 ด้าน คือ 1) การสนับสนุนด้านอารมณ์ 2) การสนับสนุนด้านความรู้ข้อมูลข่าวสาร และ 3) การสนับสนุนด้านสิ่งของและบริการ

จากข้อมูลดังกล่าว สรุปได้ว่า การสนับสนุนทางสังคมเป็นการบวนการปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสังคมที่ให้การดูแลเอาใจใส่ ส่งเสริม สนับสนุนด้านอารมณ์ วัตถุสิ่งของ ข้อมูลต่างๆ และการให้ข้อมูลป้อนกลับจนทำให้บุคคลเกิดความภาคภูมิใจในตนเอง เห็นคุณค่าในตนเอง เป็นที่ยอมรับจากกลุ่ม และสามารถจัดการแก้ไขปัญหาต่างๆ ได้ ดังนั้นในการวิจัยนี้ การสนับสนุนทางการเรียน จึงหมายถึง การกระทำและการแสดงออกของพ่อแม่ ครู และเพื่อนที่ปฏิบัติต่อนักเรียนในการดูแล ช่วยเหลือ และส่งเสริมการเรียนของนักเรียนในด้านต่างๆ 3 ด้าน ได้แก่ 1) การสนับสนุนทางอารมณ์ หมายถึง การปฏิบัติของพ่อแม่ ครู และเพื่อนต่อผู้เรียนในการดูแลเอาใจใส่ แสดงความห่วงใย ให้การยอมรับและรับฟังผู้เรียน 2) การสนับสนุนด้านความรู้ข้อมูลข่าวสาร หมายถึง การปฏิบัติของพ่อแม่ ครู และเพื่อนต่อผู้เรียนในการให้ความรู้ข้อมูลข่าวสาร คำแนะนำ ที่สามารถนำไปใช้แก้ปัญหา รวมทั้งการให้ข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับพฤติกรรมของนักเรียน 3) การสนับสนุนด้านสิ่งของและบริการ หมายถึง การปฏิบัติของพ่อแม่ ครู และเพื่อนต่อผู้เรียนในการให้การสนับสนุนและช่วยเหลือตามความต้องการของนักเรียน เช่น ให้ความร่วมมือในการทำงาน จัดหาวัสดุอุปกรณ์ให้เพียงพอ มีเวลาให้นักเรียนสามารถพบและปรึกษาได้ และการสนับสนุนเงินที่ใช้ในการเรียน เป็นต้น

การวัดการสนับสนุนทางการเรียน

ในการวัดการสนับสนุนทางการเรียนมีผู้วิจัยพัฒนาเครื่องมือต่างๆ ไว้ดังนี้

มาร์ค (Marks. 2000: 163-164) ได้พัฒนาแบบสอบถามการสนับสนุนทางสังคมในการเรียนรู้ โดยจำแนกการวัด เป็น 3 องค์ประกอบ คือ 1) การสนับสนุนของโรงเรียน 2) การสนับสนุนในชั้นเรียน และ 3) การสนับสนุนของพ่อแม่ ซึ่งแบบวัดการสนับสนุนของโรงเรียน มีข้อคำถาม 5 ข้อ และการสนับสนุนในชั้นเรียน มีข้อคำถาม 3 ข้อ ทั้ง 2 ด้านมีลักษณะเป็นมาตร

ประมาณค่า 4 ระดับ และแบบวัดการสนับสนุนของพ่อแม่ มีข้อคำถาม 8 ข้อสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษา และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาเพิ่มจากเดิม 3 ข้อ รวมเป็น 11 ข้อ แบบวัดด้านนี้มีลักษณะเป็นแบบสอบถามวัดความถี่พฤติกรรม ซึ่งแบบสอบถามนี้มีค่าความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์แอลฟาอยู่ระหว่าง .40-.73 ตามลำดับ

บงกช วงศ์หล่อสายชล (2555: 58-70) ได้พัฒนาแบบสอบถามการสนับสนุนทางการเรียน โดยจำแนกการวัดออกเป็น 3 องค์ประกอบ คือ 1) การสนับสนุนของพ่อแม่ ประกอบด้วยตัวชี้วัดการดูแลเอาใจใส่ของพ่อแม่ และการส่งเสริมการเรียนรู้ของพ่อแม่ 2) การสนับสนุนของครู ประกอบด้วยตัวชี้วัด การดูแลเอาใจใส่ของครู และการสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ของครู 3) การสนับสนุนของเพื่อน ประกอบด้วยตัวชี้วัด การดูแลเอาใจใส่ของเพื่อน การส่งเสริมการเรียนรู้ของเพื่อน โดยลักษณะการวัดเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ได้แก่ ระดับ 1 หมายถึง น้อยที่สุด ระดับ 2 หมายถึง น้อย ระดับ 3 หมายถึง ปานกลาง ระดับ 4 หมายถึง มาก และระดับ 5 หมายถึง มากที่สุด ประกอบด้วยข้อคำถามทั้งฉบับจำนวน 18 ข้อ จำแนกตามองค์ประกอบละ 6 ข้อ ซึ่งแบบสอบถามฉบับนักเรียนมีค่าความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์แอลฟาอยู่ระหว่าง 0.768-0.917 และได้ทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดการสนับสนุนทางการเรียน ซึ่งพบว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดีมาก พิจารณาจากค่าไค-สแควร์ ($\chi^2 = 7.35$, $df=4$, $p=0.119$) ซึ่งมีค่าความน่าจะเป็นมากกว่า .05 แสดงว่า โมเดลสมมติฐานทางทฤษฎีสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และดัชนีวัดระดับความสอดคล้องกลมกลืน (GFI= 0.999) และดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้ (AGFI=0.993) มีค่าเข้าใกล้ 1 ดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษในรูปคะแนนมาตรฐาน (RMR=0.007) ค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษเหลือมาตรฐาน (RMSEA=0.022) มีค่าเข้าใกล้ 0

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจะพัฒนาเครื่องมือการวัดการสนับสนุนทางการเรียนตามแนวคิดของเซฟเฟอร์และคณะ (วิลโลห์สัน ลังกา. 2554: 47; อ้างอิงจาก Schaefer; et al. 1981: 381-406) โดยศึกษาการสนับสนุนทางการเรียนของพ่อแม่ ครู และเพื่อนที่มีต่อนักเรียนในด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ การสนับสนุนด้านความรู้ข้อมูลข่าวสาร การสนับสนุนด้านสิ่งของและบริการ โดยแบบสอบถามมีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 6 ระดับ

2.3.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอิทธิพลของปัจจัยทางสังคมที่มีต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

การสนับสนุนทางการเรียนกับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

จากการศึกษางานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนทางการเรียนกับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน พบว่าม้งงานวิจัยที่ศึกษาการสนับสนุนทางการเรียนกับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ดังนี้

บงกช วงศ์หล่อสายชล (2555: 104) ทำการศึกษาโมเดลเชิงสาเหตุของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนกับนักเรียนชั้นประถมศึกษาและชั้นมัธยมศึกษา จำนวน 1,780 คน และครูผู้สอนทั้ง 2 ระดับชั้น จำนวน 506 คน ผลการศึกษาพบว่า การสนับสนุนทางการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน มีขนาดอิทธิพลสูง มีค่าเท่ากับ .983 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ทิพอาภา กลิ่นคำหอม (2556: 66) ทำการศึกษาโมเดลเชิงสาเหตุของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนของนักเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่เกิดจากอิทธิพลของครู โดยศึกษากับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ในเขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 580 คน ผลการศึกษาพบว่า ความยึดมั่นผูกพันของครูและการปฏิบัติการสอนของครูมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ .30 และ .34 ตามลำดับ และร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนได้ร้อยละ 36

มาร์ค (Marks, 2000: 169-170) ทำการศึกษอิทธิพลของปัจจัยส่วนบุคคลและการสนับสนุนทางการเรียนที่มีผลความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน โดยจำแนกการสนับสนุนทางการเรียนออกเป็น 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การสนับสนุนของโรงเรียน การสนับสนุนในชั้นเรียน และการสนับสนุนของครอบครัว โดยทำการศึกษากับนักเรียนชั้นประถมศึกษา และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย ผลการศึกษาพบว่า การสนับสนุนทางการเรียนมีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนทุกระดับชั้นโดยการสนับสนุนของโรงเรียนมีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนชั้นประถมศึกษา มีค่าเท่ากับ .19 ($p \leq .001$) นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มีค่าเท่ากับ .19 ($p \leq .001$) และนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย มีค่าเท่ากับ .18 ($p \leq .001$) ส่วนการสนับสนุนในชั้นเรียนมีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนทุกระดับชั้น โดยการสนับสนุนในชั้นเรียนมีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนชั้นประถมศึกษา มีค่าเท่ากับ .18 ($p \leq .001$) นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มีค่าเท่ากับ .22 ($p \leq .001$) และนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย มีค่าเท่ากับ .25 ($p \leq .001$) และการสนับสนุนของพ่อแม่มีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนทุกระดับชั้นโดยการ

สนับสนุนของพ่อแม่มีอิทธิพลต่อความ ยึดมั่นผูกพันของนักเรียนชั้นประถมศึกษา มีค่าเท่ากับ .13 ($p \leq .001$) นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มีค่าเท่ากับ .11 ($p \leq .001$) และนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย มีค่าเท่ากับ .19 ($p \leq .001$) ทั้งนี้การสนับสนุนทางการเรียนสามารถอธิบายความแปรปรวนของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนชั้นประถมศึกษาได้ร้อยละ 18 นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นได้ร้อยละ 20 และนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายได้ร้อยละ 22

เคลม และคอนเนล (Klem; & Connell. 2004) ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนของที่ส่งผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยศึกษากับนักเรียนชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ผลการศึกษาพบว่า การสนับสนุนของครูส่งผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

ลี (Lee. 2012: 335) ทำการศึกษาผลกระทบของสัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียน และความกดดันทางการเรียนที่มีต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนและความสามารถทางวิชาการ โดยศึกษากับนักเรียนเกรด 9 และเกรด 10 ผลการศึกษาพบว่า สัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนมีอิทธิพลทางบวกต่อความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรมและความยึดมั่นเชิงอารมณ์ของนักเรียน

ดังนั้นในการวิจัยนี้จึงคาดว่า การสนับสนุนทางการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

การสนับสนุนทางการเรียนกับการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน

จากการศึกษางานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนทางการเรียนกับแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง พบว่าม้งงานวิจัยที่ศึกษาการสนับสนุนทางการเรียนกับแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง ดังนี้

วิลโลกซ์ ลังกา (2554: 170-171) ทำการศึกษาอิทธิพลทางสังคมและปัจจัยภายในต่อการเรียนรู้อย่างสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษทางวิทยาศาสตร์ในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยศึกษากับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษทางวิทยาศาสตร์ที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 จำนวน 832 คน ผลการศึกษาพบว่า การสนับสนุนทางการเรียนรู้จากผู้ปกครองมีอิทธิพลทางตรงต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .13 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และสัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับเพื่อนมีอิทธิพลทางตรงต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนรู้อยู่โดยมีค่า

สัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .24 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 และสัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับเพื่อนมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการกำกับตนเองทางการเรียนรู้ผ่านการเรียนรู้ความสามารถของตนๆ โดยมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .16 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

วัชระ ประทาน (2556: 85) ทำการศึกษาการพัฒนาโมเดลปัจจัยเชิงสาเหตุ และการวิเคราะห์อิทธิพลส่งผ่านการรับรู้ความสามารถของตนเองทางวิชาการต่อพฤติกรรมตั้งใจเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนในเครือสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ผลการศึกษาพบว่า การสนับสนุนจากผู้ปกครองมีอิทธิพลต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองทางวิชาการ ด้วยขนาดอิทธิพลเท่ากับ .28 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

ดังนั้นในการวิจัยนี้จึงคาดว่า การสนับสนุนทางการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการกำกับตนเองโดยผ่านการรับรู้ความสามารถของตนเอง และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยผ่านการรับรู้ความสามารถของตนเอง และการกำกับตนเอง

การสนับสนุนทางการเรียนกับอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ

จากการศึกษางานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนทางการเรียนกับอัตมโนทัศน์ทางวิชาการพบว่า มีงานวิจัยที่ศึกษาการสนับสนุนทางการเรียนกับอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ ดังนี้

หวัง และเอคคิส (Wang; & Eccles. 2013: 17-19) ทำการศึกษาระยะยาวของความยึดมั่นผูกพันของโรงเรียนโดยศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างบริบทของโรงเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และความยึดมั่นผูกพันทางการเรียนของนักเรียนวัยรุ่น จำนวน 1,157 คน ซึ่งบริบทของโรงเรียน ประกอบด้วย การสนับสนุนเชิงโครงสร้าง การจัดหาทางเลือก การสอนสิ่งที่เกี่ยวข้อง การสนับสนุนทางอารมณ์ของครูและเพื่อน ส่วนแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ประกอบด้วย อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และการเห็นคุณค่าของงาน และความยึดมั่นผูกพันทางการเรียน ประกอบด้วย ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้คิด เชิงอารมณ์ และเชิงพฤติกรรม ผลการศึกษาพบว่า การสนับสนุนเชิงโครงสร้างมีอิทธิพลทางตรงต่ออัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และการเห็นคุณค่าของงาน และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของโรงเรียนโดยผ่านอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และการเห็นคุณค่าของงาน การสอนสิ่งที่เกี่ยวข้อง การสนับสนุนทางอารมณ์ของครูและเพื่อนมีอิทธิพลทางตรงต่ออัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และการเห็นคุณค่าของงาน และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของโรงเรียนโดยผ่านอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และการเห็นคุณค่าของงาน

มินตรา สิงหนาค (2552: 124) ทำการศึกษาอิทธิพลของกระบวนการครอบครัวยุติธรรมและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนประถมศึกษาตอนปลายในเขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 480 คน โยยตัวแปรที่ศึกษาประกอบด้วย กระบวนการครอบครัวยุติธรรม อัตมโนทัศน์ทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน การเห็นคุณค่าในตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ผลการศึกษาพบว่า กระบวนการครอบครัวยุติธรรมมีอิทธิพลทางตรงต่ออัตมโนทัศน์ทางวิชาการ แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน การเห็นคุณค่าในตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .05$) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.63, 0.48, 0.57, 0.64 และ -0.11 ตามลำดับ และกระบวนการครอบครัวยุติธรรมส่งผลทางอ้อมไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .05$) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.39

ดังนั้นในการวิจัยนี้จึงคาดว่า การสนับสนุนทางการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่ออัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยผ่านอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ

การสนับสนุนทางการเรียนกับแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง

จากการศึกษางานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนทางการเรียนกับแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง พบว่ามีงานวิจัยที่ศึกษาการสนับสนุนทางการเรียนกับแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง ดังนี้

เบก และ แบคส์ และมิตทัก (Bieg; & Backes; & Mittag. 2011: 129-132) ทำการศึกษายุติธรรมของแรงจูงใจภายในสำหรับการสอน การดูแลเอาใจใส่ของครู และการสนับสนุนการมีอิสระแห่งตนที่มีต่อแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองของนักเรียน โดยศึกษากับนักเรียนเกรด 8 จำนวน 1,195 คน และครูผู้สอน 48 คน ผลการศึกษาพบว่า การรับรู้การสนับสนุนการมีอิสระแห่งตนจากครูของนักเรียน ($\beta = .17$) และการดูแลเอาใจใส่ของครู ($\beta = .39$) มีอิทธิพลต่อแรงจูงใจภายในของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เบกและคณะ (Bieg; et al. 2013: 33) ทำการศึกษายุติธรรมการดูแลเอาใจใส่ของครูและแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองในการทำงานของนักเรียนชาวเยอรมันและชาวอเมริกัน โดยทำการศึกษากับนักเรียน จำนวน 870 คน เป็นนักเรียนที่เรียนวิชาภาษาอังกฤษในสหรัฐอเมริกา จำนวน 425 คน และนักเรียนที่เรียนภาษาเยอรมันในประเทศเยอรมนี จำนวน 445 คน ผลการศึกษาพบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมของครูและแรงจูงใจจากตนเองของนักเรียนชาวอเมริกันและเยอรมัน พบว่า แรงจูงใจจากตนเอง (Autonomous Motivation) มีความสัมพันธ์สูงกับ

การรับรู้การสนับสนุนการมีอิสระแห่งตน การเอาใจใส่ของครู และการรับรู้ความสามารถแบบเฉพาะเจาะจง ส่วนแรงจูงใจจากการควบคุม (Controlled Motivation) ไม่มีความสัมพันธ์กับการรับรู้การสนับสนุนความเป็นตัวของตัวเองของครู การเอาใจใส่ของครู และการรับรู้ความสามารถแบบเฉพาะเจาะจง ส่วนแรงจูงใจจากภายนอกมีความสัมพันธ์ทางลบกับการรับรู้การเอาใจใส่ของครู และแรงจูงใจที่เกิดจากการวินิจฉัยมีความสัมพันธ์สูงกับการรับรู้ความสามารถแบบเฉพาะเจาะจงทั้งในนักเรียนชาวอเมริกันและเยอรมัน และยังพบว่าแรงจูงใจจากตนมีความสัมพันธ์กับความสนุกและความสนใจในการเรียน ส่วนแรงจูงใจจากภายนอกไม่มีความสัมพันธ์กับความสนุกและความสนใจทางการเรียนของนักเรียนอเมริกัน แต่ในนักเรียนชาวเยอรมันพบว่ามีความสัมพันธ์ทางลบ

นักเรียนชาวอเมริกันและชาวเยอรมันที่มีการรับรู้การเอาใจใส่ของครูในระดับสูงมีความสนใจและความสนุกสนานในการเรียนสูงกว่านักเรียนที่รับรู้การเอาใจใส่ของครูระดับต่ำ และเมื่อเปรียบเทียบระดับการรับรู้การเอาใจใส่ของครูกับความกังวลระหว่างนักเรียนอเมริกันและเยอรมัน พบว่านักเรียนชาวเยอรมันที่มีการรับรู้การเอาใจใส่ของครูสูงมีความกังวลน้อยกว่านักเรียนที่มีการรับรู้การเอาใจใส่ของครูต่ำ ส่วนนักเรียนอเมริกันไม่มีความแตกต่างกัน

เดอ ฟรีส และ สมิธ (DeFreese; & Smith. 2013: 261-262) ทำการศึกษาการสนับสนุนทางสังคมของเพื่อนร่วมทีม ความเหนื่อยล้า และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองของนักกีฬาระดับวิทยาลัย โดยศึกษากับนักกีฬาชาวอเมริกัน จำนวน 235 คน ผลการศึกษาพบว่า การสนับสนุนทางสังคมของเพื่อนร่วมทีมส่งผลทางบวกต่อแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง ($\Delta R^2 = .09$, $\beta = .31$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งนักกีฬาที่มีการรับรู้การสนับสนุนทางสังคมของเพื่อนร่วมทีมก็จะมีแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองด้วยเช่นกัน

ดังนั้นในการวิจัยนี้จึงคาดว่า การสนับสนุนทางการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อแรงจูงในการตัดสินใจด้วยตนเอง และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยผ่านแรงจูงในการตัดสินใจด้วยตนเอง

ตอนที่ 3 : แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

3.1 แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมการฝึก

ผู้วิจัยศึกษาแนวคิดในการพัฒนาโปรแกรมการสร้างเสริมความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญาภายใต้บริบทของการสร้างชุดการฝึก ซึ่งมีรายละเอียด ดังนี้

3.1.1 ความหมายของโปรแกรม

สுகนธ์ สินธพานนท์ (2553: 95) ให้ความหมายของโปรแกรมการฝึกว่าหมายถึง สื่อที่ช่วยให้ผู้เรียนมีความเข้าใจในบทเรียนหรือเรื่องที่กำลังเรียน ซึ่งผู้สอนได้ออกแบบชุดการฝึก เพื่อทางการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามศักยภาพตนเอง ทำให้ผู้เรียนมีความแม่นยำในเรื่องที่ต้องการฝึก และยังเป็น การเสริมสร้างคุณลักษณะของผู้เรียนให้คิดเป็น มีความรับผิดชอบและมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้

เกริก ท่วมกลาง และจินตนา ท่วมกลาง (2555: 176) ให้ความหมายของ โปรแกรมการฝึกว่าหมายถึง สื่อหรือนวัตกรรม การเรียนการสอนประเภทหนึ่งสำหรับให้ผู้เรียน ประกอบการเรียนรู้ ฝึกปฏิบัติต่อเนื่องจากการเรียนรู้ในเรื่องนั้นๆ มาแล้ว เพื่อให้เกิดความรู้ ความเข้าใจ และมีทักษะด้านใดด้านหนึ่งเพิ่มขึ้น

สรุปได้ว่า โปรแกรม หมายถึง บทเรียนที่พัฒนาขึ้นเพื่อพัฒนาความรู้ความเข้าใจ และทักษะของผู้เรียนในเรื่องใดเรื่องหนึ่งเพิ่มมากขึ้น

3.1.2 ขั้นตอนการสร้างโปรแกรม

การสร้างโปรแกรมมีขั้นตอนในการสร้าง ดังนี้ (สுகนธ์ สินธพานนท์. 2553: 100)

- 1) ศึกษาหลักสูตร หลักการ จุดมุ่งหมายของหลักสูตร
- 2) วิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ของกลุ่มสาระการเรียนรู้และสาระการเรียนรู้เพื่อวิเคราะห์เนื้อหา จุดประสงค์ในแต่ละชุดการฝึก
- 3) จัดทำโครงสร้างและชุดฝึกในแต่ละชุด
- 4) ออกแบบชุดการฝึกในแต่ละชุดให้มีรูปแบบที่หลากหลายและน่าสนใจ
- 5) ลงมือสร้างแบบฝึกในแต่ละชุด รวมทั้งออกข้อสอบก่อนและหลังเรียนให้สอดคล้องกับเนื้อหา กับจุดประสงค์การเรียนรู้
- 6) นำไปให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบ
- 7) นำชุดการฝึก/ชุดฝึกทักษะไปทดลองใช้ บันทึกผล แล้วปรับปรุงแก้ไขส่วนที่บกพร่อง
- 8) ปรับปรุงชุดการฝึกให้มีประสิทธิภาพ
- 9) นำไปใช้จริงและเผยแพร่ต่อไป

นอกจากนี้ เกริก ท่วมกลาง และจินตนา ท่วมกลาง (2555: 183-187) เสนอขั้นตอนการสร้างโปรแกรมไว้ ดังนี้

1) สำรวจเรื่องที่จะสร้างโปรแกรม

ศึกษาสภาพปัญหา อุปสรรคในการจัดการเรียนรู้ที่ผ่านมาว่าสาระการเรียนรู้เรื่องใดที่ผู้เรียนขาดความรู้ ความเข้าใจ หรือทักษะในการเรียนรู้ เนื้อหาสาระการเรียนรู้ที่ผู้เรียนรู้สึกเบื่อหน่ายต่อการเรียน เนื้อหาที่ยาก เนื้อหาการเรียนรู้ใหม่ สาระการเรียนรู้ที่ขาดเอกสารสำหรับให้ผู้เรียนได้ศึกษาค้นคว้าที่จะส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ

2) ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสร้างโปรแกรมการฝึกจะทำให้ผู้สร้างเข้าใจหลักการสร้างที่ถูกต้อง ทำให้แบบฝึกที่สร้างขึ้นเป็นไปตามหลักการและทฤษฎี ส่งผลให้มีโปรแกรมการฝึกมีคุณภาพเป็นที่สนใจแก่ผู้เรียน มีคุณค่าสำหรับการเรียนการสอน

3) กำหนดประเภทของโปรแกรม

การเลือกประเภทของบทเรียนโปรแกรมมีความสำคัญมาก เพราะผู้สร้างต้องคำนึงถึงเนื้อหาสาระการเรียนรู้ที่ฝึก ลักษณะแบบฝึก ผู้เรียนในแต่ละระดับชั้น ระยะเวลาที่ใช้ ดังนั้นการเลือกประเภทแบบฝึกจะทำให้ผู้สร้างสามารถเลือกและสร้างได้ตรงกับความต้องการของแบบฝึกแต่ละประเภทมากยิ่งขึ้น

4) กำหนดกรอบสาระการเรียนรู้ จุดประสงค์การเรียนรู้

เป็นการนำสาระการเรียนรู้หลักมาแตกเป็นสาระย่อยๆ เพื่อฝึกตามความต้องการโดยเรียงเนื้อหาสาระการฝึกตามลำดับความสำคัญ ตามความยากง่าย เพื่อให้เนื้อหาสาระการเรียนรู้มีความต่อเนื่องกันตั้งแต่ต้นจนจบ ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงการเรียนรู้ได้ดี จากนั้นนำสาระการเรียนรู้ย่อยมากำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ว่าต้องการให้ผู้เรียนฝึกทักษะใด มีความรู้ความเข้าใจแล้วแสดงพฤติกรรมออกมาได้อย่างไร

5) เขียนเนื้อหาสาระการฝึก

เมื่อกำหนดกรอบสาระการเรียนรู้ย่อยได้ครบถ้วนสมบูรณ์แล้ว ต่อไปเป็นกระบวนการศึกษาค้นคว้า เพื่อนำเนื้อหาสาระการเรียนรู้จากการค้นคว้าหนังสือ แหล่งความรู้ต่างๆ มาเรียบเรียงให้มีเนื้อหาสาระการฝึกที่มีความชัดเจน อ่านเข้าใจง่าย และมีความสมบูรณ์เหมาะสมกับระดับชั้นและวัยของผู้เรียน ผู้สร้างแบบฝึกไม่ควรที่จะนำเนื้อหาสาระการฝึกจากหนังสือเพียงเล่มเดียวเพราะจะทำให้ได้เนื้อหาสาระไม่ครอบคลุม การเรียบเรียงต้องใช้ภาษาที่อ่านเข้าใจง่ายสำหรับผู้เรียน

6) สร้างแบบฝึกและประเมินก่อนเรียนและหลังเรียน

การสร้างแบบฝึกตามสาระการเรียนรู้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้ที่กำหนดและสร้างแบบประเมินก่อนเรียนและหลังเรียน เป็นการนำเนื้อหาสาระการเรียนรู้แต่ละแบบฝึกมาสร้างแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียนให้มีความสอดคล้องสัมพันธ์กันระหว่างเนื้อหาสาระการฝึก จุดประสงค์การเรียนรู้ กับการวัดประเมินผล

7) กำหนดกิจกรรมการฝึก

เป็นการนำเนื้อหาสาระการเรียนรู้มากำหนดกิจกรรมการฝึกให้มีความชัดเจน เข้าใจง่าย สื่อเข้าใจตรงกัน กำหนดกิจกรรมเพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกทักษะความรู้ต่อจากเรื่องที่ศึกษา สร้างความเชื่อมโยงในการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง

8) จัดทำรูปเล่ม

การจัดทำรูปเล่มเพื่อใช้ในการจัดการเรียนรู้ โดยนำส่วนต่างๆ มาจัดเรียงให้มีความต่อเนื่องกันอย่างเป็นระบบขั้นตอนการใช้จริง เพื่อให้ผู้เรียนสะดวกต่อการใช้เรียนรู้ในเรื่องการฝึกทักษะนั้นต่อไป ซึ่งการจัดเรียงอาจตกแต่งให้สวยงามดึงดูดความสนใจ

9) ประเมินความเหมาะสม

โปรแกรมที่เป็นรูปเล่มแล้วก่อนนำไปใช้จริง เพื่อความมั่นใจว่าแบบฝึกที่สร้างขึ้นมีความเหมาะสมที่จะนำไปใช้พัฒนาทักษะแล้ว ควรนำแบบฝึกเสนอผู้เชี่ยวชาญที่มีความรู้ความเข้าใจเรื่องการจัดแบบฝึก ด้านหลักสูตร ด้านการวัดผลประเมินผล เพื่อประเมินความเหมาะสมของเนื้อหาสาระ ภาษา ภาพประกอบ กิจกรรมการฝึก การวัดประเมินผลอีกครั้งหนึ่ง โดยยึดเกณฑ์การประเมินค่าเฉลี่ยตั้งแต่ 3.50 ขึ้นไป จึงเป็นที่ยอมรับว่าแบบฝึกที่สร้างขึ้นมีความเหมาะสม

10) หาประสิทธิภาพ

โปรแกรมเมื่อประเมินความเหมาะสมโดยผู้เชี่ยวชาญแล้ว เพื่อให้เป็นสื่อหรือนวัตกรรมการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพที่แท้จริง ควรนำไปทดลองใช้จริงกับผู้เรียนเพื่อให้แน่ใจว่าแบบฝึกที่สร้างขึ้นจะต้องปรับปรุงให้สมบูรณ์ในส่วนใดบ้าง

3.1.3 ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้โดยใช้โปรแกรม

การจัดการเรียนรู้ด้วยโปรแกรมสามารถดำเนินการได้หลายแนวทาง เช่น ในชั่วโมงการเรียนปกติ การสอนซ่อมเสริม การสอนนอกเวลา การสอนเฉพาะบุคคล เป็นต้น โดยสามารถดำเนินการได้ดังนี้ (เกริก ท่วมกลาง และจินตนา ท่วมกลาง. 2555: 189-190)

1) ขั้นเตรียมการเรียนรู้

ในขั้นนี้ ครูผู้สอนควรนำเข้าสู่การเรียนรู้เพื่อให้ผู้เรียนทราบถึงวัตถุประสงค์ของการฝึก และเข้าใจแนวทางการเรียนรู้จากโปรแกรมการฝึกที่สร้างขึ้น

2) ขั้นการใช้โปรแกรม

ขั้นนี้ ผู้เรียนรับโปรแกรมการฝึกเป็นรายบุคคลหรือรายกลุ่ม ดำเนินการฝึกดังนี้

2.1) ทดสอบก่อนฝึก

2.2) ศึกษาส่วนประกอบของโปรแกรมการฝึก สำคัญ จุดประสงค์การเรียนรู้ ขั้นตอนของการใช้โปรแกรมการฝึก

2.3) ศึกษาเนื้อหาสาระการเรียนรู้

2.4) ฝึกทักษะจากโปรแกรมการฝึก

2.5) ทดสอบหลังฝึก

2.6) บันทึกผลการฝึก ผลการทำกิจกรรม

3) ขั้นการสรุปองค์ความรู้

ขั้นนี้เพื่อให้การเรียนรู้และการฝึกทักษะจากโปรแกรมการฝึกประสบความสำเร็จ ควรจัดกิจกรรมทบทวนความรู้โดยใช้กิจกรรมกลุ่มหรือรายบุคคล ให้นำผลการเรียนรู้จากการฝึกมาอภิปราย สรุป บันทึกผลการอภิปรายหรือสรุปผลการอภิปรายเพื่อให้ได้ข้อสรุปการฝึกตรงตามวัตถุประสงค์การเรียนรู้ซึ่งจะทำให้การเรียนรู้จากโปรแกรมการฝึกประสบผลสำเร็จมากยิ่งขึ้น

4) ขั้นขยายและแลกเปลี่ยนการเรียนรู้

เพื่อให้ได้ข้อสรุปที่เกิดจากการฝึกประสบผลสำเร็จและมีความรู้ ความจำ ความเข้าใจ มีทักษะที่คงทนแก่ผู้เรียนมากขึ้น ควรให้นำเสนอผลการฝึกมาสรุป แลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล ระหว่างกลุ่ม เพื่อให้องค์ความรู้ที่ได้รับเป็นไปในแนวทางเดียวกัน และเพื่อเสริมสร้างความสัมพันธ์ในการเรียนรู้ดียิ่งขึ้น

5) ขั้นนำความรู้ไปประยุกต์ใช้

ขั้นนี้ครูผู้สอนมอบหมายการฝึกเป็นรายบุคคลให้ผู้เรียนไปศึกษา ค้นคว้า ทำการฝึกเพิ่มเติม และสามารถมอบหมายให้ผู้เรียนฝึกทักษะนอกเวลาเพิ่มเพื่อเสริมทักษะความรู้และ

ประสบการณ์ในเรื่องนั้นๆ มากยิ่งขึ้น พร้อมทั้งสรุปปัญหาและอุปสรรคในการเรียนรู้เพื่อใช้เป็นข้อปรับปรุงในครั้งต่อไป

สรุปได้ว่า ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้โดยใช้โปรแกรมการฝึก มีขั้นตอนในการดำเนินการฝึก 5 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นตอนเตรียมการเรียนรู้ ขั้นตอนการใช้โปรแกรมการฝึก ขั้นตอนสรุปองค์ความรู้ ขยายและแลกเปลี่ยนการเรียนรู้ และขั้นนำความรู้ไปประยุกต์ใช้

3.2 แนวทางการพัฒนาความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

การพัฒนาความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนสามารถทำได้หลากหลายวิธีการ ซึ่งมีนักวิจัยและนักการศึกษาได้เสนอแนวทางพัฒนา ไว้ดังนี้

พาร์สันส์ และเทย์เลอร์ (Parsons; & Taylor. 2011:5) เสนอว่าการพัฒนาความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนให้ประสบความสำเร็จควรนำหลักการเหล่านี้มาผสมผสานในการจัดการชั้นเรียน ซึ่งหลักการดังกล่าว ประกอบด้วย

- 1) จัดการเรียนรู้ที่สัมพันธ์กับผู้เรียน เน้นความเป็นจริงในชีวิต และมีการบูรณาการความรู้ รวมถึงมีการจัดการเรียนรู้นอกห้องเรียน เช่น การเรียนรู้ในพื้นที่ชุมชน เป็นต้น
- 2) จัดสภาพแวดล้อมทางการเรียนด้านเทคโนโลยีให้พร้อม มิใช่มีแต่คอมพิวเตอร์เท่านั้น แต่หมายรวมถึงเทคโนโลยีทุกชนิด เช่น อุปกรณ์เชิงวิทยาศาสตร์ แหล่งข้อมูลมัลติมีเดีย เทคโนโลยีเชิงอุตสาหกรรม และเทคโนโลยีทางการสื่อสารประเภทต่างๆ ด้วย
- 3) จัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้เชิงบวก มีความท้าทาย และเปิดกว้างเพื่อกระตุ้นและแนะนำให้เด็กมีความกล้าได้กล้าเสีย รวมถึงการให้นักเรียนบรรลุเป้าหมายที่คาดหวังร่วมกัน และให้นักเรียนได้มีส่วนในการประเมินการเรียนรู้และวัดผลการการเรียนรู้
- 4) สร้างการเรียนรู้แบบร่วมมือระหว่างนักเรียนกับนักเรียน และครูกับนักเรียน และทำงานร่วมกับชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่มีความชำนาญเพื่อร่วมกันวางแผน วิจัย พัฒนา แบ่งปัน และดำเนินการสร้างองค์ความรู้ กลยุทธ์ และสื่อการเรียนรู้ใหม่ๆ
- 5) ตระหนักถึงวัฒนธรรมการเรียนรู้ กล่าวคือ ครูต้องเรียนรู้ร่วมกับนักเรียนในแง่ของภาษา กิจกรรมการเรียนรู้ แหล่งการเรียนรู้และการสร้างความยึดมั่นผูกพันก่อนเป็นอันดับแรก แล้วจึงค่อยพิจารณาผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน

ส่วน เซพก์ และลีช (Zepke; & Leach. 2010: 169-174) ได้เสนอแนวทางการพัฒนาความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนไว้ ดังนี้

- 1) เสริมสร้างความเชื่อในความสามารถของตนเอง

- 2) ทำให้นักเรียนทำงานได้อย่างอิสระ มีความสนุกกับสัมพันธภาพทางการเรียนรู้กับผู้อื่น และมีความรู้สึกว่าคุณมีความสามารถทำสิ่งต่างให้บรรลุตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ได้
- 3) ครูควรตระหนักว่าการสอนและครูมีบทบาทที่สำคัญต่อความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียน
- 4) สร้างการเรียนรู้แบบลงมือทำ เช่น การเรียนรู้แบบร่วมมือ และการส่งเสริมให้เกิดสัมพันธภาพทางการเรียน
- 5) สร้างประสบการณ์ทางการเรียนรู้ให้กับนักเรียนด้วยการสร้างความท้าทายทางการเรียน สร้างคุณค่าทางการเรียน และพัฒนาความสามารถทางวิชาการของนักเรียน
- 6) มั่นใจว่าวัฒนธรรมของโรงเรียนเปิดรับนักเรียนที่มีภูมิหลังที่แตกต่างกันได้
- 7) มีกระบวนการที่หลากหลายในการสนับสนุนนักเรียน
- 8) สามารถปรับความคาดหวังของนักเรียนให้มีความเหมาะสมได้
- 9) กระตุ้นนักเรียนให้เป็นพลเมืองที่ดีได้
- 10) กระตุ้นนักเรียนให้พัฒนาทุนทางสังคมและทางวัฒนธรรมได้

นอกจากนี้ เบรโซ, เซาเฟลี และซาราโนวา (Bresó; & Schaufeli; & Salanova. 2011: 350) ได้นำการปรับพฤติกรรมทางปัญญามาใช้ในการพัฒนาความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียน การรับรู้ความสามารถของตนเอง และความสามารถทางการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี ซึ่งการวิจัยดำเนินการใช้การปรับพฤติกรรมทางปัญญาเพื่อลดความกังวลต่อการสอบของนักศึกษา โดยการปรับเปลี่ยนอารมณ์ทางลบของนักศึกษาให้สามารถเผชิญหน้ากับการสอบได้โดยปราศจากความกังวล

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับแนวทางการพัฒนาความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียน สรุปได้ว่า การพัฒนาความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียน สามารถพัฒนาจาก 2 แนวทาง คือ

- 1) การส่งเสริมปัจจัยภายในของนักเรียน เช่น การรับรู้ความสามารถของนักเรียน การส่งเสริมให้นักเรียนมีอิสระแห่งตน และการปรับพฤติกรรมทางปัญญา
- 2) การส่งเสริมปัจจัยภายนอกของนักเรียน ได้แก่ การจัดสภาพแวดล้อมการเรียน การจัดประสบการณ์ทางการเรียนที่มีความสอดคล้องกับความเป็นจริง และกระตุ้นความท้าทายของนักเรียน กลวิธีการสอน กระบวนการสนับสนุนนักเรียนในรูปแบบต่างๆ

3.3 แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

3.3.1 ประวัติความเป็นมาของการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

การปรับพฤติกรรมทางปัญญาแยกออกมาจากการปรับพฤติกรรมที่มีฐานคิดจากทฤษฎีการเรียนรู้ซึ่งมีความแตกต่างกันที่การปรับพฤติกรรมทางปัญญาจะจัดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายในเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายนอก ส่วนการปรับพฤติกรรมเน้นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายนอกโดยตรงด้วยการจัดการที่สภาพแวดล้อม แนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญาเกิดขึ้นจาก 3 ปัจจัยหลักที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงกระบวนการปรับพฤติกรรม คือ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2556. 308-310)

3.3.1.1 ปัจจัยด้านจิตวิทยาการรู้คิด (Cognitive Psychology) ผลกระทบของงานด้านจิตวิทยาการรู้คิดที่มีต่อการเปลี่ยนแปลงกระบวนการปรับพฤติกรรมประกอบด้วยงาน 3 ด้าน คือ

1) การเสนอตัวแบบ (Modeling) กล่าวคือ บุคคลเรียนรู้จากการสังเกตพฤติกรรมของบุคคลอื่นโดยที่บุคคลไม่จำเป็นต้องแสดงออก หรือได้รับผลกระทบโดยตรงจากการแสดงพฤติกรรมนั้น ซึ่งแบนดูราอธิบายว่าผลของตัวแบบนั้นเกี่ยวข้องกับตัวแปรทางปัญญาเป็นส่วนใหญ่ และเสนอว่าปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อการเรียนรู้โดยการสังเกตนั้น ต้องประกอบด้วยกระบวนการตั้งใจ กระบวนการเก็บจำ กระบวนการกระทำตาม และกระบวนการจูงใจ ซึ่งจะเห็นได้ว่ากระบวนการตั้งใจ และกระบวนการเก็บจำเป็นกระบวนการทางปัญญา ซึ่งแบนดูราได้แนวคิดมาจากรูปแบบของกระบวนการสารสนเทศ (Information Processing Model) ของนักจิตวิทยากลุ่มวิทยาศาสตร์ทางปัญญา ซึ่งจากผลงานดังกล่าวของแบนดูรานับว่าเป็นปัจจัยสำคัญมากที่มีผลต่อพัฒนาการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

2) การฝึกการสอนตนเอง (Self-instruction training) เป็นเทคนิคที่พัฒนาขึ้นในช่วงต้นทศวรรษที่ 1970 โดยเมเชนบัม (Meichenbaum) ซึ่งขยายแนวคิดจากงานวิจัยเมเชนบัมเอง ในเรื่อง “การพูดเพื่อสุขภาพ” (Healthy Talk) มีฐานคิดตามทฤษฎีการเรียนรู้แบบการกระทำ งานวิจัยดังกล่าวศึกษากับกลุ่มคนไข้จิตเภทโดยฝึกให้คนไข้พูดตามที่เข้าพูด ซึ่งผลการศึกษพบว่าพฤติกรรมของคนไข้จิตเภทดีขึ้น จึงเกิดความคิดที่ว่า หากให้บุคคลทั่วไปพูดภายในใจของตนเองเหมือนกับที่เขาชี้้นำให้คนไข้จิตเภทพูดก็น่าจะได้ผลเช่นกัน ดังนั้น เมเชนบัมจึงพัฒนาเทคนิคใหม่นี้ เรียกว่า การสอนตนเอง (Self-instruction)

จากแนวคิดข้างต้น เมเชนบัมจึงหันมาให้ความสนใจศึกษาการพัฒนาทางภาษา เพื่อนำแนวคิดมาใช้เป็นฐานคิดในการพัฒนาเทคนิคการสอนตนเอง โดยการศึกษา

ผลงานของ รุยลาและไวก็อทสกี (Luira and Vygotsky) ที่เสนอว่า พฤติกรรมของเด็กที่แสดงออกในระยะแรกส่วนใหญ่จะถูกรับควบคุมด้วยภาษาที่ใช้ในสภาพแวดล้อมในสังคมโดยผู้ใหญ่ และจะค่อยๆ พัฒนาไปสู่การที่เด็กเรียนรู้ที่จะใช้ภาษาควบคุมพฤติกรรมของเขาได้เอง จากแนวคิดดังกล่าว เมเซนบันและกูดแมน ได้พัฒนาโปรแกรมการสอนตนเองขึ้นเพื่อสอนเด็กที่มีลักษณะหุนหันพลันแล่น (Impulsive) โดยให้เด็กดูตัวแบบพูดว่าเขาจะทำอะไร แล้วให้เด็กพูดตาม ครั้งแรกก็ให้พูดด้วยเสียงดัง จากนั้นก็พูดให้เบาลง ในที่สุดก็พูดกับตัวเองภายในใจ ซึ่งการศึกษาพบว่าเด็กมีพฤติกรรมที่เหมาะสมมากขึ้นและการตอบสนองช้าลง จากนั้นจึงได้มีการนำเอาเทคนิคการสอนตนเองไปใช้ในการลดพฤติกรรมก้าวร้าว ลดพฤติกรรมการอยู่ไม่สุข ลดความกลัว เพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและฝึกความสามารถในการเข้าสังคมให้กับเด็ก นอกจากนี้ยังได้มีการนำเอาไปใช้กับผู้ใหญ่ที่มีความวิตกกังวลสูง ก้าวร้าว ขาดทักษะทางสังคม และเป็นจิตเภทได้อย่างมีประสิทธิภาพอีกด้วย

3) เทคนิคการแก้ปัญหา (Problem-Solving) พัฒนาขึ้นโดย D'Zurilla & Goldfried ในปี 1971 เป็นเทคนิคที่สอนให้ผู้เข้ารับการบำบัดมีทักษะในการแก้ปัญหา โดยไปมุ่งเน้นที่กระบวนการคิดภายในให้เป็นกลไกในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

3.3.1.2 ปัจจัยด้านการควบคุมตนเอง (Self-Control) การควบคุมตนเองอยู่ในขอบเขตของการปรับพฤติกรรมมาแต่ต้น ซึ่งสกินเนอร์ได้ชี้ให้เห็นว่าบุคคลใช้วิธีการควบคุมตนเองเช่นเดียวกับวิธีการควบคุมผู้อื่น ซึ่งแนวคิดนี้ถูกนำไปใช้ในการปรับพฤติกรรมของบุคคลเพื่อให้ลดน้ำหนักและแก้ไขปัญหาคาการพูดติดอ่างได้อย่างมีประสิทธิภาพ และในช่วงปลายทศวรรษที่ 1960 มีการนำกระบวนการทางปัญญามาใช้อธิบายกระบวนการควบคุมตนเอง ซึ่ง ฮอมม์ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2549. 310; อ้างอิงจาก Homme. 1965) กล่าวว่าเป็นการกระทำของจิตมีกระบวนการเดียวกับกระบวนการเรียนรู้การวางเงื่อนไขแบบการกระทำแต่เป็นกระบวนการภายในเท่านั้น แนวคิดนี้จึงทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงการศึกษาด้านการควบคุมตนเองจากกระบวนการภายนอกมาสู่กระบวนการเปลี่ยนแปลงความคิดภายในแทน

3.3.1.3 ปัจจัยทางด้านการบำบัดทางปัญญา (Cognitive Therapy) เกิดจากนักจิตวิทยา และจิตแพทย์หลายท่านได้พัฒนาเทคนิคการบำบัดทางปัญญาขึ้นมา แต่มีข้อสรุปตรงกันประการหนึ่งคือ กระบวนการปรับตัวทางปัญญาที่ไม่เหมาะสมก่อให้เกิดความผิดปกติทางจิต ดังนั้นการแก้ปัญหาคาความผิดปกติทางจิตที่ดีที่สุดคือ การปรับกระบวนการทางปัญญาให้เหมาะสม

ผู้นำในการบำบัดทางปัญญาในขณะนั้น คือ เอลลิส (Albert Ellis) และเบค (Aeron Beck) บุคคลทั้งสองคนมีอิทธิพลอย่างมากต่อการพัฒนาการปรับพฤติกรรมทางปัญญา โดยที่ในปี 1962 เอลลิสได้พัฒนาเทคนิคที่เรียกว่าการบำบัดแบบพิจารณาเหตุผลและ

อารมณ์ (Rational Emotive Therapy หรือ RET) ซึ่งมีความเชื่อว่าพฤติกรรมที่ปรับตัวไม่ได้ของบุคคลนั้น เป็นเพราะว่าบุคคลคิดอย่างไม่มีเหตุผล ไม่ใช่เป็นเพราะว่ามีอะไรหรือใครทำอะไรกับตน หากแต่ขึ้นอยู่กับความคิดที่บุคคลคิดถึงสิ่งที่เกิดขึ้นกับตนเองมากกว่า ซึ่งเทคนิคดังกล่าวมีวิธีการบำบัดคือ เปลี่ยนแปลงความคิดของบุคคลจากไม่มีเหตุผลให้มีเหตุผลนั่นเอง ส่วนเบคก็ได้พัฒนาเทคนิคที่มีความคล้ายคลึงกันกับเอลลิส ซึ่งมีความเชื่อว่า ปัญหาที่เกิดขึ้นทางด้านจิตนั้น เป็นเพราะว่าบุคคลมีความคิดในลักษณะที่ปรับตัวไม่ได้ เช่นความคิดที่ไม่เหมาะสม ไม่มีเหตุผล หรือการพูดกับตนเองอย่างไม่มีเหตุผล เป็นต้น ซึ่งเป็นการสะท้อนให้เห็นถึงความเชื่อของบุคคลที่มีต่อตนเองและโลกที่ตนอยู่ ทั้งนี้วิธีการบำบัดของเบคจะเน้นที่ข้อมูลเชิงประจักษ์มากกว่าการใช้ความคิดเชิงเหตุและผลตามแนวคิดที่เอลลิสใช้

จากปัจจัยทั้ง 3 ประการดังกล่าวก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงแนวทางในการปรับพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและมีการพัฒนาเทคนิคใหม่ ๆ ขึ้นมาเพื่อใช้ในการปรับพฤติกรรมอีกมากมาย

3.3.2 ความหมายของพฤติกรรมทางปัญญา

การปรับพฤติกรรมทางปัญญาเป็นกระบวนการที่ใช้เพื่อช่วยเหลือบุคคลเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่เกิดจากพฤติกรรมทางปัญญา ดังนั้นจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องทำความเข้าใจความหมายของพฤติกรรมทางปัญญาเสียก่อน

พฤติกรรมทางปัญญา หมายถึง พฤติกรรมภายในของบุคคลที่ตอบสนองต่อคำพูดหรือความคิด จินตนาการ ที่ไม่สามารถสังเกตเห็นได้ ได้แก่ ความคิด การพูดกับตนเอง การแก้ไขปัญหา การประเมินตนเอง การวางแผน การจินตนาการถึงพฤติกรรมหรือสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง เป็นต้น (Miltenger. 2001: 474-475)

พฤติกรรมทางปัญญามีอิทธิพลต่อการแสดงพฤติกรรมของบุคคลด้วยกัน 3 ประการ (Miltenger. 2001: 476) คือ

- 1) พฤติกรรมทางปัญญาเป็นสิ่งที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมที่พึงประสงค์
- 2) พฤติกรรมทางปัญญาเป็นตัวกำหนดการกระทำที่มีอิทธิพลต่อผลกรรมที่ทำหน้าที่เป็นตัวเสริมแรงหรือการลงโทษ
- 3) พฤติกรรมทางปัญญาเป็นผลกรรมที่เสริมแรงหรือลงโทษพฤติกรรมที่เกิดจากการทำตามบุคคลอื่น

สรุปได้ว่า พฤติกรรมทางปัญญา หมายถึง พฤติกรรมภายในของบุคคลที่ตอบสนองต่อคำพูดหรือความคิด จินตนาการ ไม่สามารถสังเกตเห็นได้ เป็นพฤติกรรมภายในที่มีอิทธิพลต่อการแสดงออกของบุคคล

3.3.3 ความหมายของการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

การปรับพฤติกรรมทางปัญญา คือ กระบวนการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายนอกด้วยการเปลี่ยนแปลงความคิด การตีความ การตั้งข้อสันนิษฐาน หรือกลวิธีในการตอบสนอง กล่าวคือ การเปลี่ยนตัวแปรทางปัญญาเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนพฤติกรรม (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2556: 308; อ้างอิงจาก Kazdin. 1978; Miltenberger. 2012: 492) โดยที่นักปรับพฤติกรรมทางปัญญามีความเชื่อดังนี้

- 1) การทำงานของกระบวนการทางปัญญามีผลต่อพฤติกรรม
- 2) การทำงานของกระบวนการทางปัญญาสามารถปรับเปลี่ยนได้
- 3) การปรับเปลี่ยนพฤติกรรมสามารถกระทำได้

ดังนั้น จุดมุ่งหมายของนักปรับพฤติกรรมทางปัญญาจึงมุ่งไปที่การเปลี่ยนแปลงทางปัญญา เพื่อที่ว่าพฤติกรรมภายนอกจะได้เกิดการเปลี่ยนแปลง

3.3.4 แนวคิดพื้นฐานของการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

แนวคิดพื้นฐานของการปรับพฤติกรรมทางปัญญามีฐานคิดมาจากนักจิตวิทยา 3 กลุ่ม คือ 1) นักจิตวิทยาที่มีฐานความรู้ด้านจิตวิเคราะห์ (Psychoanalytic) ได้แก่ เอลลิส (Albert Ellis) และเบค (Aeron Beck) 2) นักจิตวิทยาที่มีฐานความรู้ด้านจิตวิทยาการรู้คิด (Cognitive Psychology) ได้แก่ มาโฮเนย์ (Michael J. Mahoney) และ 3) นักจิตวิทยาที่มีฐานความรู้ด้านการเรียนรู้ ได้แก่ แบนดูรา (Albert Bandura) และ เมเชนบัม (Donald Meichenbaum)

เทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญาได้รับการพัฒนาขึ้นจากนักจิตวิทยาที่มีฐานความรู้ที่ต่างกัน จึงทำให้เทคนิคต่างๆ มีแนวคิดและวิธีการดำเนินการค่อนข้างแตกต่างกันตามความรู้เดิมของแต่ละคน แต่มีสิ่งหนึ่งที่นักจิตวิทยาแต่ละคนเห็นตรงกันคือ “ตัวแปรทางปัญญานั้นมีผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคล” ดังนั้น หากสามารถเปลี่ยนแปลงตัวแปรทางปัญญาได้ พฤติกรรมของบุคคลนั้นย่อมเปลี่ยนแปลงตาม

3.3.5 องค์ประกอบของการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

การปรับพฤติกรรมทางปัญญามีองค์ประกอบต่างๆ ที่ผู้ทำการปรับพฤติกรรมต้องคำนึงถึงเพื่อให้การปรับพฤติกรรมทางปัญญาเกิดประสิทธิภาพมากขึ้น ดังนี้ (พัชนี มากเมือง. 2547: 30-32; อ้างอิงจาก Dryden; & Golden. 1987)

3.3.5.1 บทบาทของกลุ่ม

ผู้ฝึกควรมีความรู้เชิงทฤษฎีและการปฏิบัติที่เกี่ยวข้องกับกลุ่ม และผู้นำกลุ่มและสมาชิกควรแสดงบทบาทต่างๆ ดังนี้

1) บทบาททั่วไป

ผู้นำกลุ่มต้องสร้างสัมพันธภาพกับผู้เข้ารับการฝึกโดยปรับให้เหมาะสมกับแต่ละบุคคล และทำการชี้แจงเป้าหมายในการช่วยผู้เข้ารับการฝึกสามารถที่จะวิเคราะห์ปัญหาและแรงจูงใจของตนได้

2) บทบาทในการประเมิน

กระบวนการของการฝึกมีขั้นตอนที่สำคัญซึ่งเริ่มต้นจากการประเมินความเข้าใจปัญหา และการให้ข้อมูลย้อนกลับต่อการลงมือปฏิบัติของผู้เข้ารับการฝึก ซึ่งในการประเมินจะดำเนินการโดยใช้การสังเกตขณะที่ฝึกและการตรวจสอบตนเอง โดยขอบเขตของการประเมินประกอบด้วย สถานการณ์ก่อนหน้า กระบวนการทางความคิด สภาวะทางกายและอารมณ์ รวมทั้งสาเหตุของพฤติกรรมที่คงอยู่ทั้งในระยะสั้นและระยะยาว

3) บทบาทในการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

ผู้เข้ารับการฝึกจะต้องประเมินความคิด การรับรู้ของตน และการวิเคราะห์ตนเอง ด้วยการสนทนากับตนเองและปรับบทสนทนาหรือประโยคที่ใช้ในการพูดกับตนเองใหม่แทนประโยคเดิมที่อาจเป็นสาเหตุของปัญหาพฤติกรรมและอารมณ์ ซึ่งในการฝึกพูดคำพูดใหม่ คิดใหม่ และมีกรอบคิดใหม่อย่างเป็นประจำอาจจะทำให้มีพฤติกรรมที่พึงประสงค์มากขึ้น ทั้งการฝึกอบรมควรสอนทักษะการแก้ปัญหาที่อาจเกิดขึ้นในอนาคตด้วย

3.3.5.2 การกำหนดเป้าหมาย

ผู้ฝึกและผู้รับการฝึกควรมีเป้าหมายร่วมกัน โดยอาจกำหนดเป้าหมายย่อยเพื่อความชัดเจนในการดำเนินการฝึกและผลของการฝึกระหว่างผู้ฝึกและผู้รับการฝึก

3.3.5.3 การมอบหมายงานที่จำเป็น

การมอบหมายงานจะช่วยให้ผู้เข้ารับการฝึกมีความเข้าใจกระบวนการของปัญหาที่เกิดขึ้นและการกำหนดเป้าหมายด้วยเช่นกัน ซึ่งการมอบหมายงานมีลักษณะสำคัญดังนี้

1) การฝึกซ้อมพฤติกรรม (Rehearsal) เป็นการฝึกเพื่อพัฒนาทักษะในการเผชิญปัญหาโดยผ่านกระบวนการฝึกและการฝึกแสดงพฤติกรรมโดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อเปิดโอกาสให้ได้ทดลองใช้เทคนิคใหม่กับสถานการณ์ที่สมมติขึ้น ส่วนการฝึกในสถานการณ์จริงจะลงมือปฏิบัติเมื่อผู้เข้ารับการฝึกมีประสบการณ์และทักษะที่เพียงพอแล้ว

2) การให้การบ้าน (Homework) มุ่งเน้นที่การฝึกบทเรียนที่บ้านซึ่งเป็นวิธีการหนึ่งของการปรับพฤติกรรมซึ่งเป็นการช่วยให้ผู้เข้ารับการฝึกได้สังเกตความคิด พฤติกรรม อารมณ์ และปัญหาของตน ซึ่งถือเป็นการพัฒนาทักษะการตรวจสอบตนเองและพัฒนาความคิดที่เหมาะสมแทนความคิดที่เดิมที่เป็นสาเหตุของปัญหา

3) การตรวจสอบตนเอง (Self-monitoring) เป็นกลวิธีในค้นพบข้อมูลและปัญหาของผู้เข้ารับการฝึกโดยให้ผู้เข้ารับการฝึกตรวจสอบตนเองแล้วทำการบันทึกพฤติกรรม ความคิด อารมณ์และสถานการณ์ที่ดึงดูดเครียด โดยทำการบันทึกความถี่ที่เกิดขึ้น ความรุนแรง และผลที่เกิดขึ้น ซึ่งการรายงานผลที่ได้จะถูกนำมาพิจารณาวิธีการช่วยเหลือ ทั้งนี้ผู้เข้ารับการฝึกต้องให้ความสำคัญต่อการตรวจสอบตนเองและตระหนักถึงการให้ข้อมูลที่แท้จริง

3.3.5.4 ช่วงเวลาและความถี่ของการประชุมกลุ่ม

ช่วงเวลาในการประชุมกลุ่มนั้นควรเป็น 2 ครั้งต่อสัปดาห์ ครั้งละ 45-60 นาที โดยการประชุมกลุ่มควรจัดให้มี 8-10 ครั้ง

3.3.5.5 สมาชิกกลุ่ม

ในการเลือกสมาชิกกลุ่มนั้นมีวิธีการเลือก 2 ลักษณะ คือ

1) กลุ่มที่มีลักษณะคล้ายกัน คือ กลุ่มที่มีอายุ ความสนใจ หรือมีปัญหา ลักษณะเดียวกัน ซึ่งลักษณะกลุ่มนี้มีข้อดีคือ สมาชิกกลุ่มจะไม่รู้สึกโดดเดี่ยว มีความเข้าใจซึ่งกันและกันเป็นอย่างดี มีความพร้อมที่จะแลกเปลี่ยนประสบการณ์ต่อกัน และรู้ว่าควรใช้ทักษะใดในการแก้ไขปัญหา

2) กลุ่มที่มีลักษณะที่แตกต่างกัน คือ กลุ่มที่สมาชิกมีประสบการณ์แตกต่างกัน ซึ่งมีข้อดีในแลกเปลี่ยนประสบการณ์และความคิดได้หลากหลายที่จะนำไปสู่การพัฒนาพฤติกรรมใหม่

3.3.6 การดำเนินการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

การดำเนินการปรับพฤติกรรมทางปัญญา มีขั้นตอนต่างๆ ดังนี้ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2556: 311-328)

3.3.6.1 การประเมินปัญญา (Assessing Cognitions) มีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินกระบวนการและเนื้อหาของกระบวนการทางปัญญาว่าเป็นอย่างไรและมีผลทำให้พฤติกรรมที่เป็นปัญหาเกิดขึ้นหรือคงอยู่ได้อย่างไร และเพื่อประเมินการปรับพฤติกรรมทางปัญญามีผลต่อการเปลี่ยนแปลงกระบวนการและเนื้อหาของกระบวนการทางปัญญาหรือไม่ รวมทั้งประเมินการดำเนินการปรับพฤติกรรมทางปัญญามีความเหมาะสมหรือไม่ ซึ่งในการประเมินปัญญามีวิธีการที่นิยมใช้มาก 4 วิธีการ ดังนี้

การสัมภาษณ์ เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงลึก แต่ต้องระมัดระวังในเรื่องความน่าเชื่อถือของข้อมูลที่ได้มา เนื่องจากบุคคลอาจพูดไม่ตรงกับสิ่งที่ตนคิด

การบันทึกด้วยตนเอง โดยใช้แนวคิด ABC ของเอลเลียส ซึ่ง A หมายถึง สภาพการณ์หรือสิ่งเร้าที่เกิดขึ้น B หมายถึง ความคิดหรือความเชื่อต่อสภาพการณ์หรือสิ่งเร้าที่เกิดขึ้น และ C หมายถึง สภาวะอารมณ์ที่เป็นผลมาจากความคิดหรือความเชื่อต่อสภาพการณ์หรือสิ่งเร้าที่เกิดขึ้น ทั้งนี้ในการใช้การบันทึกด้วยตนเองจะทำให้สามารถวิเคราะห์ถึงระบบความคิดและเนื้อหาความคิดได้ และสามารถนำมาใช้ในการอธิบายกระบวนการทางปัญญาที่มีผลต่อพฤติกรรมของบุคคลได้ เป็นผลให้สามารถเลือกเทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญาได้อย่างเหมาะสม

การใช้แบบรายงานตนเองโดยตรง เป็นการใช้แบบรายงานตนเองที่สร้างขึ้นในรูปแบบของประโยคที่พูดกับตนเองในปัญหาด้านต่างๆ ข้อมูลที่ได้จากแบบรายงานตนเองจะทำให้เห็นถึงความคิดของผู้เข้ารับการบำบัดไม่ลึกนัก แต่ก็ยังเป็นข้อมูลที่ดีสามารถนำไปใช้ประกอบกับข้อมูลที่ได้จากแหล่งอื่นได้

การใช้กระบวนการคิดตั้ง ๆ เป็นวิธีที่ให้ผู้เข้ารับการบำบัดพูดสิ่งที่คิดออกมาดังๆ ดำเนินการโดยให้ผู้เข้ารับการบำบัดอยู่ในห้องคนเดียวพร้อมเทปบันทึกเสียง พร้อมกันนั้นผู้บำบัดก็จะสร้างสถานการณ์จำลองขึ้นเพื่อกระตุ้นให้ผู้เข้ารับการบำบัดคิดและพูดในสิ่งที่คิดออกมาพร้อมกับบันทึกสิ่งที่พูดไว้ในเทป จากนั้นผู้ดำเนินการปรับพฤติกรรมก็นำเอาข้อมูลที่บันทึกเสียงไว้มาวิเคราะห์กระบวนการและเนื้อหาการคิดของผู้เข้ารับการบำบัดเพื่อนำไปเป็นข้อมูลพื้นฐานในการวางแผนการปรับพฤติกรรม

3.3.6.2 การเลือกเทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญา เทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญานี้ เป็นเทคนิคที่มีลักษณะแตกต่างกันเหมาะที่จะนำไปใช้กับปัญหาที่ต่างกันไป

ออกไป ดังนั้นผู้ทำการปรับพฤติกรรมต้องทำความเข้าใจลักษณะเฉพาะของแต่ละเทคนิคเสียก่อน เทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญาจำแนกออกได้เป็น 2 กลุ่มหลักซึ่งพิจารณาตามลักษณะของ ปัญหาและแนวทางการแก้ไข คือ

กลุ่มที่เน้นการบำบัดโดยการเปลี่ยนโครงสร้างทางปัญญา (Cognitive Restructuring Therapy: CRT) กลุ่มนี้ให้ความสนใจในพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมซึ่งเป็น ผลมาจากการมีความคิดที่ไม่เหมาะสม เหมาะกับการนำไปใช้กับบุคคลที่มีพฤติกรรมไม่เหมาะสม หรือเป็นปัญหาที่เกิดจากการคิดซ้ำๆ ซากๆ อันเป็นความคิดที่ไม่เหมาะสมของบุคคล เทคนิคการ บำบัดโดยการเปลี่ยนโครงสร้างทางปัญญามี 3 เทคนิค ดังนี้

1) การบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavior Therapy)

2) การบำบัดทางปัญญา (Cognitive therapy)

3) การหยุดความคิด (Thought Stopping)

กลุ่มที่เน้นทักษะการจัดการกับปัญญาและพฤติกรรม (Cognitive-Behavioral Coping Skills Therapy) กลุ่มนี้เน้นการสอนให้ผู้เข้ารับการบำบัดปรับตัวในการ ตอบสนองทางปัญญาและพฤติกรรมที่แสดงออกเพื่อจัดการกับสภาพการณ์ที่เป็นปัญหาที่เผชิญอยู่ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ เหมาะจะใช้กับบุคคลที่ขาดความสามารถทางปัญญาและการแสดงออกใน การจัดการกับปัญหา เทคนิคการบำบัดทักษะการจัดการกับปัญญาและพฤติกรรม ประกอบด้วย เทคนิคต่างๆ ดังนี้

1) การฝึกการสอนตนเอง (Self-Instructional Training)

2) การฝึกการจัดการความวิตกกังวล (Anxiety-Management Training)

3) การบำบัดแบบการแก้ปัญหา (Problem-solving Therapy)

4) การแก้ปัญหาทางปัญญาระหว่างบุคคล (The Interpersonal Cognitive Problem-Solving)

5) การฝึกป้องกันความเครียด (Stress Inoculation Training)

6) การเปลี่ยนโครงสร้างการพิจารณาเหตุผลอย่างเป็นระบบ (Systematic Rational Restructuring)

7) วิทยาศาสตร์ส่วนบุคคล (Personal Science)

8) การบำบัดแบบพิจารณาเหตุผลพฤติกรรม (Rational behavior Therapy)

9) การบำบัดแบบการควบคุมตนเอง (Self-control Therapy)

10) จิตบำบัดแบบโครงสร้าง (Structural Psychotherapy)

3.3.7 เทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

เทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญามีได้รับการพัฒนาจากนักจิตวิทยาที่มีฐานความรู้แตกต่างกันจึงทำให้การปรับพฤติกรรมมีเทคนิคที่หลากหลายและมีวิธีดำเนินการแตกต่างกัน ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยสนใจจะใช้เทคนิคในการพัฒนาความยืดหยุ่นทุกด้าน ดังนี้ 1) การบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม 2) การบำบัดทางปัญญา และ 3) การบำบัดแบบการแก้ปัญหา ซึ่งแต่ละเทคนิคมีรายละเอียดและวิธีดำเนินการ ดังนี้

3.3.7.1 การบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavior Therapy: REBT)

เทคนิคการบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม หรือ REBT พัฒนาขึ้นโดยเอลลิส (Albert Ellis) ซึ่งเชื่อว่า บุคคลนั้นถูกครอบงำจากภายในและมีแนวโน้มที่จะคิดและมีอารมณ์ในการแสดงออกอย่างไม่เป็นเหตุผลการเปลี่ยนแปลงทางอารมณ์ของบุคคลจึงต้องจัดการเปลี่ยนแปลงที่ระบบความคิดหรือความเชื่อพื้นฐานของบุคคลนั้น ซึ่งหัวใจสำคัญของเทคนิค REBT คือ ความคิดและอารมณ์ของบุคคลมีความสัมพันธ์กันตามรูปแบบ ABC กล่าวคือ อารมณ์ของบุคคล (C) เป็นผลมาจากระบบความเชื่อ (B) ของบุคคลนั้น ไม่ว่าบุคคลนั้นจะถูกกระตุ้นจากประสบการณ์หรือสภาพการณ์ใดๆ ก็ตาม (A) ดังนั้น เป้าหมายของเทคนิค REBT ก็คือ การแยกแยะและท้าทายความเชื่อที่ไม่เป็นเหตุเป็นผลของบุคคลต่อประสบการณ์หรือเหตุการณ์นั้นๆ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2556: 314-316)

เอลลิส (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2556: 315; อ้างอิงจาก Ellis. 1970) จำแนกระบบความคิดหรือความเชื่อที่ไม่มีเหตุผลออกเป็น 12 ข้อ เป็นความคิดหรือความเชื่อที่อยู่ในรูปของความคาดหวังที่ไม่ตรงกับความเป็นจริง หรือเป็นไปได้อย่างแน่นอน ความคิดหรือความเชื่อที่ไม่มีเหตุผลทั้ง 12 ประการ ได้แก่

- 1) บุคคลต้องได้รับความรักและการยอมรับจากทุกคน
- 2) บุคคลที่เป็นคนเลว น่ารังเกียจและชั่วร้าย ควรจะถูกลงโทษอย่างรุนแรง
- 3) เป็นสิ่งเลวร้ายมากถ้าสิ่งต่างๆ ไม่เป็นไปตามที่บุคคลต้องการ

4) สิ่งเลวร้ายที่เกิดขึ้นกับมนุษย์นั้นเกิดขึ้นจากเหตุการณ์ภายนอกไม่สามารถที่จะควบคุมได้

5) บุคคลควรจะวิตกกังวลต่อสิ่งที่เป็นอันตรายหรือน่ากลัวอยู่เสมอ

6) การหลีกเลี่ยงจากความลำบากของชีวิตนั้นทำได้ง่ายกว่าที่จะเผชิญกับมัน

7) บุคคลควรจะพึ่งพาผู้อื่นและควรมีคนที่เข้มแข็งกว่าเป็นที่พึ่ง

8) บุคคลควรมีความสามารถ ฉลาด และสามารถทำให้ทุกอย่างบรรลุได้

9) สิ่งที่เกิดขึ้นในอดีตมีผลต่อชีวิตในปัจจุบันและไม่สามารถที่จะแก้ไขได้

10) บุคคลสามารถควบคุมทุกสิ่งทุกอย่างได้อย่างหมดจด

11) ความสุขของคนเรานั้นเกิดขึ้นได้จากการที่คนเราไม่ต้องทำอะไร

12) บุคคลไม่สามารถที่จะควบคุมอารมณ์ของตนเองได้ และช่วยไม่ได้
ถ้าจะเกิดอารมณ์นั้นขึ้น

ทั้งนี้ เอลลิส เชื่อว่า ถ้าบุคคลสามารถทดแทนความคิดหรือความเชื่อที่ไม่มีเหตุผลเหล่านั้นด้วยความคิดหรือความเชื่อที่มีเหตุผลได้ อารมณ์และพฤติกรรมของคนเราก็จะเกิดการเปลี่ยนแปลง

จากลักษณะความคิดหรือความเชื่อที่ไม่มีเหตุผล 12 ประการข้างต้นได้มีผู้นำแนวความคิดมาสรุปเป็นเกณฑ์ในการพิจารณาความคิดที่มีเหตุผลไว้ 5 ประการ กล่าวคือ ความคิดที่มีเหตุผลต้องมีลักษณะความคิดอย่างน้อย 3 ใน 5 ข้อ จากเกณฑ์ที่กำหนดไว้ดังนี้ (วัลลภา จันทรเพ็ญ. 2544: 69; อ้างอิงจาก Knipping; Maultsby; & Thompson; 1978: 278) คือ

1) เป็นความคิดที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานที่เป็นปรนัย

2) เป็นความคิดที่ช่วยป้องกันชีวิตของตนเอง

3) เป็นความคิดที่ช่วยให้บุคคลบรรลุเป้าหมายได้รวดเร็วยิ่งขึ้น

4) เป็นความคิดที่ช่วยป้องกันหรือกำจัดความขัดแย้งในตนเอง

5) เป็นความคิดที่ช่วยป้องกันหรือกำจัดความขัดแย้งกับบุคคลอื่น

นอกจากนี้ เอลลิสและกรีเกอร์ (วัลลภา จันทรเพ็ญ. 2544: 70; อ้างอิงจาก Ellis; & Grieger. 1979: 225-227) ได้เสนอกระบวนการในกำจัดความคิดที่ไม่มีเหตุผลไว้ 3 ประการ คือ

1) กระบวนการอภิปราย เพื่อให้ผู้รับการเปลี่ยนความคิด เข้าใจได้ชัดเจนว่าเหตุการณ์ใดเกิดขึ้น มีความคิดอย่างไรต่อเหตุการณ์นั้น แล้วความคิดนั้นก่อให้เกิดพฤติกรรมหรืออารมณ์อย่างไร ซึ่งกระบวนการอภิปรายนี้เป็นการค้นหาความคิดที่ไม่มีเหตุผล

2) กระบวนการจำแนกความคิด เป็นการจำแนกความคิดที่มีเหตุผลและความคิดที่ไม่มีเหตุผล คือ การจำแนกความแตกต่างระหว่างความต้องการกับความจำเป็น ความปรารถนา ความคิดว่าต้องได้ กระบวนการนี้มุ่งให้เห็นความสอดคล้องและความขัดแย้งระหว่างความคิดกับพฤติกรรม

3) กระบวนการของการกำหนดขอบเขตของความคิดให้ชัดเจน คือการให้ผู้รับการเปลี่ยนความคิด จำกัดความคิดที่มีต่อเหตุการณ์ให้ชัดเจนและเจาะจงเพื่อป้องกันการแผ่ขยายความคิดไปยังเรื่องอื่นๆ

ส่วนขั้นตอนการเปลี่ยนความคิดที่ไม่มีเหตุผลให้เป็นความคิดที่มีเหตุผล ตามวิธีการพิจารณาเหตุผล อารมณ์ พฤติกรรม มีขั้นตอนดังนี้ (วัลลภา จันทรเพ็ญ. 2544: 70; อ้างอิงจาก Patterson. 1966: 114)

ขั้นที่ 1 อธิบายให้ผู้รับการเปลี่ยนความคิด เห็นถึงความสัมพันธ์ ของ ABC เพื่อให้เข้าใจอย่างชัดเจนว่า ความคิดที่ไม่มีเหตุผลเกิดขึ้นได้อย่างไร และทำไมจึงมีความคิดเช่นนั้น และความคิดเช่นนั้นก่อให้เกิดอารมณ์ที่ไม่เป็นสุขและพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม

ขั้นที่ 2 จำแนกความคิดที่มีเหตุผล และไม่มีเหตุผล ของผู้รับการเปลี่ยนความคิดเพื่อให้เห็นว่าเหตุการณ์ใดเกิดขึ้น เขามีความคิดเห็นอย่างไรต่อเหตุการณ์นั้น และผลเป็นอย่างไร

ขั้นที่ 3 ช่วยให้ผู้รับการเปลี่ยนความคิด ขจัดความคิดที่ไม่มีเหตุผลให้หมดไป

ขั้นที่ 4 ช่วยให้ผู้รับการเปลี่ยนความคิด พัฒนาความคิดตนเองให้มีเหตุผลและมีปรัชญาชีวิตที่มีเหตุผลต่อไป

สรุปได้ว่า วิธีการบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม เชื่อว่า พฤติกรรมภายในมีอิทธิพลต่อความคิดและอารมณ์ของบุคคล ทำให้บุคคลมีแนวโน้มที่จะแสดงอารมณ์หรือพฤติกรรมอย่างไม่เหมาะสม กล่าวคือ ความคิดหรือความเชื่อที่ไม่มีเหตุผลส่งผลต่ออารมณ์และพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม ดังนั้น วิธีการพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรมจึงเน้นการเปลี่ยนแปลงระบบความคิดหรือความเชื่อของบุคคลเป็นสำคัญ วิธีการนี้จึงเป็นวิธีการกำจัด

ความคิดหรือความเชื่อที่ไม่มีเหตุผลให้เป็นความคิดหรือความเชื่อที่มีเหตุผล ส่งผลให้บุคคลแสดง อารมณ์และพฤติกรรมได้เหมาะสม

3.3.7.2 การบำบัดทางปัญญา (Cognitive Therapy)

การบำบัดทางปัญญา (Cognitive Therapy) พัฒนาขึ้นโดยเบค (Beck) ซึ่งเกิดจากการตรวจสอบวิธีการบำบัดจากเทคนิคของจิตวิเคราะห์ ซึ่งเบค พบว่า ปัญญา (Cognition) เป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่เกี่ยวข้องกับอาการซึมเศร้า เบคจึงทำการศึกษาโครงสร้าง เนื้อหาทางความคิดของคนไข้ ซึ่งพบว่า โครงสร้างของเนื้อหาทางความคิดของผู้ป่วยมีลักษณะที่ สม่่าเสมอ โดยมักจะบิดเบือนลักษณะความคิดของตนอย่างเป็นระบบ ซึ่งลักษณะการบิดเบือนนั้น อาจจะมีหลายลักษณะดังต่อไปนี้ คือ การอ้างอิงตามใจชอบ การเลือกสรุปข้อมูล การแผ่ขยาย ความคิดเกินกว่าที่ควรจะเป็น การขยายความเกินกว่าเหตุ และการสรุปความมากเกินกว่าความเป็น จริง โดยลักษณะความคิดที่บิดเบือนนี้เป็นลักษณะที่เกิดขึ้นโดยอัตโนมัติไม่สามารถควบคุมได้

เบคเชื่อว่าโครงสร้างทางปัญญาที่ส่งผลต่อความคิดของบุคคลนั้นได้มา จากขั้นตอนของพัฒนาการในชีวิตของบุคคล ถ้าเกิดความผิดพลาดในช่วงพัฒนาการนั้นก็ทำให้ บุคคลเกิดปัญหาทางอารมณ์ขึ้น ซึ่งส่งผลต่อโครงสร้างทางปัญญาและการปรับตัวในสังคมของบุคคล นั้น ทั้งนี้การบำบัดทางปัญญาสามารถนำไปใช้บำบัดบุคคลที่มีอาการซึมเศร้า ความวิตกกังวล ความ กลัว การย้ำคิดย้ำทำ หรือบุคลิกภาพแปรปรวน โดยรูปแบบการบำบัดทางปัญญาเชื่อว่าอารมณ์ที่ ผิดปกติของบุคคลเป็นมาจากการบิดเบือนความคิด หรือการประเมินเหตุการณ์ในชีวิตด้วยความคิดที่ ไม่ตรงกับความเป็นจริง และเบคยังเชื่ออีกว่าความรู้สึกและความคิดนั้นมีความสัมพันธ์กัน และมักจะ เสริมแรงซึ่งกันและกัน จึงเป็นผลทำให้เกิดความบกพร่องทางอารมณ์และความคิดมากยิ่งขึ้น ซึ่งการ บำบัดทางปัญญามีเป้าหมายเพื่อให้บุคคลเปลี่ยนแปลงความคิดที่บิดเบือนไปสู่การคิดที่ตรงกับความเป็นจริงได้ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2556: 316-317)

การบำบัดทางปัญญา ดำเนินการได้ดังนี้

- 1) ให้ผู้รับการบำบัดบันทึกความคิดที่เกิดขึ้นอย่างอัตโนมัติ
- 2) ผู้บำบัดสอนให้ผู้รับการบำบัดรู้ถึงความสัมพันธ์ระหว่างความคิด

ความรู้สึกและพฤติกรรม

- 3) ทำการทดสอบความตรงของความคิดที่เกิดขึ้นอย่างอัตโนมัติ
- 4) ใช้ความคิดที่ตรงกับความเป็นจริง แทนความคิดที่บิดเบือน
- 5) ให้ผู้รับการบำบัดเรียนรู้ที่จะแยกแยะและเปลี่ยนแปลงความเชื่อที่

ก่อให้เกิดความคิดที่บิดเบือนของตนเอง

สรุปได้ว่า การบำบัดทางปัญญา เป็นเทคนิคที่มีเป้าหมายให้บุคคลสามารถเปลี่ยนแปลงความคิดที่บิดเบือนไปสู่การคิดที่ตรงกับความเป็นจริงได้

3.3.7.3 การบำบัดแบบการแก้ปัญหา (Problem-Solving Therapy)

การบำบัดแบบการแก้ปัญหา เป็นรูปแบบของการฝึกการควบคุมตนเอง ที่เน้นให้บุคคลสามารถทำการบำบัดได้ด้วยตนเอง ซึ่งพัฒนาขึ้นโดย ดีเซอริลลาและโกลด์ไฟรด์ ในปี 1971 (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2556. 320-321; อ้างอิงจาก D'Zurilla; & Goldfried. 1971) สามารถนำมาใช้ในการบำบัดความเครียด ความซึมเศร้า ความกลัว ความโกรธ และพฤติกรรมก้าวร้าวได้ ซึ่งวิธีการฝึกบำบัดแบบการแก้ปัญหาประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ดังนี้ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2556: 321-323)

1) การสร้างให้เกิดความเข้าใจเกี่ยวกับปัญหาและการแก้ปัญหา

ผู้บำบัดต้องทำให้ผู้เข้ารับการบำบัดเข้าใจว่าเป็นความจำเป็นอย่างมากที่จะต้องแยกแยะประเด็นของปัญหาให้ได้ เนื่องจากปัญหาบางอย่างเกิดขึ้นแล้วสามารถแก้ไขได้ แต่บางปัญหาเป็นสิ่งที่แก้ไขไม่ได้แต่ยังคงหมกมุ่นกับปัญหานั้น การแยกแยะประเด็นปัญหาให้ได้ และทำให้ผู้เข้ารับการบำบัดยอมรับได้ว่าปัญหาที่แท้จริงนั้นอยู่ที่ไหนเป็นขั้นตอนที่มีความสำคัญอย่างมากต่อความสำเร็จในการบำบัดแบบการแก้ปัญหา ในขั้นต่อมาผู้บำบัดจะต้องทำให้ผู้เข้ารับการบำบัดมองเห็นและยอมรับว่าปัญหาเป็นส่วนหนึ่งของชีวิต และสามารถที่จะเรียนรู้ที่จะแก้ไขมันได้ นอกจากนี้ผู้บำบัดจะต้องชี้แนะให้ผู้เข้ารับการบำบัดเข้าใจว่าวิธีการแก้ปัญหามีประสิทธิภาพนั้น จำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องคิดและประเมินกระบวนการแก้ปัญหาหลายๆ ทางและเลือกกระบวนการแก้ปัญหาที่ประเมินแล้วว่าจะมีประสิทธิภาพมากที่สุดในการแก้ปัญหา

2) กำหนดปัญหาและตั้งเป้าหมาย

ขั้นตอนนี้ผู้บำบัดจะต้องช่วยให้ผู้เข้ารับการบำบัดกำหนดปัญหาและเป้าหมายให้ชัดเจน โดยพิจารณาปัญหาเป็น 2 มิติ คือ ปัญหาที่แก้ได้ กับปัญหาที่แก้ไม่ได้ เมื่อเข้าใจธรรมชาติของปัญหาแล้ว ขั้นต่อมาจึงกำหนดเป้าหมาย โดยที่สามารถกำหนดได้ 3 แนวทาง คือ มุ่งแก้ปัญหที่สภาพการณ์ของปัญหา (Situation-Focused) มุ่งแก้ที่อารมณ์หรือความคิดต่อสภาพการณ์ของปัญหานั้น (Reaction-Focused) หรือมุ่งแก้ทั้งสภาพการณ์ของปัญหาและอารมณ์หรือความคิดต่อสภาพการณ์ของปัญหานั้น (Situation and Reaction-Focused) โดยการกำหนดเป้าหมายในการแก้ไขสภาพการณ์ของปัญหานั้นจะต้องกำหนดให้ชัดเจนว่าสภาพการณ์ในลักษณะใดจึงจะยอมรับได้ การกำหนดให้ชัดเจนจะทำให้ผู้เข้ารับการบำบัดรู้ตนเองว่าเงื่อนไขในลักษณะใดยอมรับได้ และนำไปสู่การแก้ปัญหาที่เป็นรูปธรรมและปรับตัวได้ในอนาคต

3) เสนอทางเลือกในการแก้ปัญหาหลายๆ แนวทาง

ขั้นตอนนี้ผู้บังคับจะใช้เทคนิคการระดมสมอง (Brainstorming) โดยให้ผู้เข้ารับการบำบัดคิดวิธีการแก้ปัญหาหลายๆ วิธีให้มากที่สุดเท่าที่จะคิดได้ โดยที่ไม่ต้องคำนึงว่าวิธีการแก้ปัญหานั้นจะแก้ปัญหาได้หรือแก้ปัญหาไม่ได้ ผู้บังคับจะต้องไม่แสดงอาการใดๆ ว่าไม่เห็นด้วยหรือขัดความคิดของผู้เข้ารับการบำบัด ผู้บังคับทำได้อย่างเดียวคือสนับสนุนให้ผู้เข้ารับการบำบัดคิดวิธีการแก้ปัญหาให้มากที่สุดเท่าที่จะคิดได้เท่านั้น พร้อมทั้งให้การเสริมแรงกับวิธีการแก้ปัญหาที่ผู้เข้ารับการบำบัดคิดได้ และให้ผู้เข้ารับการบำบัดจดบันทึกวิธีการแก้ปัญหาคิดได้ลงในกระดาษ

4) ตัดสินใจเลือกวิธีการแก้ปัญหาที่ดีที่สุด

ขั้นตอนนี้ เป็นการเลือกวิธีการแก้ปัญหาที่ดีที่สุดที่คิดไว้จากขั้นตอนที่ 3 โดยการให้ผู้เข้ารับการบำบัดพิจารณาผลที่อาจจะเกิดขึ้นจากวิธีการแก้ปัญหาในแต่ละวิธี โดยให้พิจารณาทั้งในด้านลบและด้านบวก อาจทำได้โดยการกำหนดมาตรฐานทางด้านลบไว้เป็น 10 และทางด้านบวกไว้เป็น 10 เช่นกัน จากนั้นให้ผู้เข้ารับการบำบัดพิจารณาว่าผลทางลบที่คาดว่าจะเกิดขึ้นจากวิธีการแก้ปัญหาดังกล่าวมีอะไรบ้าง และผลทางบวกที่คาดว่าจะเกิดขึ้นจากวิธีการแก้ปัญหาดังกล่าวมีอะไรบ้าง เมื่อทำการรายการผลที่คาดว่าจะเกิดขึ้นได้แล้ว ลำดับต่อไปคือ การกำหนดค่าความรุนแรงของผลที่คาดว่าจะเกิดขึ้นตามมาตร 1 ถึง 10 ทั้งทางบวกและทางลบ จากนั้นให้นำผลที่ได้จากทั้งทางบวกและทางลบมาหักลบกัน ถ้าคะแนนออกมาทางบวกแสดงว่าวิธีการแก้ปัญหานั้นน่าจะส่งผลดี แต่ถ้าผลคะแนนเป็นลบก็ควรจะตัดวิธีการนั้นออกไป

5) ดำเนินการแก้ปัญหาตามวิธีการที่เลือกและประเมินผลที่เกิดขึ้น

ขั้นตอนนี้ ให้ผู้เข้ารับการบำบัดแก้ปัญหาตามวิธีการที่เลือกและประเมินผลที่เกิดขึ้นมีลักษณะอย่างไร หากการดำเนินการแก้ปัญหาประสบความสำเร็จถือว่ากระบวนการบำบัดแบบการแก้ปัญหาเสร็จสิ้น แต่ถ้าประเมินผลแล้วพบว่าปัญหายังไม่ได้รับการแก้ไขอาจจะต้องพิจารณาทบทวนในขั้นตอนที่ 4 อีกครั้ง แล้วเลือกวิธีการแก้ปัญหาลำดับถัดไป หรือบางทีอาจจะต้องย้อนกลับขึ้นไปพิจารณาในขั้นตอนที่ 3 หรือ 2 ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับแต่ละกรณีไป

สรุปได้ว่า การบำบัดแบบการแก้ปัญหาสามารถใช้ได้กับบุคคลที่กำลังเผชิญปัญหาอยู่สามารถทำการบำบัดด้วยตนเองได้ โดยดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้ 1) ทำความเข้าใจลักษณะของปัญหาและการแก้ปัญหา 2) กำหนดปัญหาและตั้งเป้าหมาย 3) เสนอทางเลือกในการแก้ปัญหา 4) ตัดสินใจเลือกวิธีการแก้ปัญหาที่ดีที่สุด และ 5) ดำเนินการแก้ปัญหาตามวิธีการที่เลือกและประเมินผล

3.3.8 เทคนิคที่ใช้ร่วมกับการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

การวิจัยครั้งนี้นอกจากเทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญาแล้ว ผู้วิจัยนำเทคนิคการปรับพฤติกรรมมาใช้ร่วมด้วยเพื่อให้การสร้างเสริมความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนเกิดประสิทธิภาพมากขึ้น ซึ่งเทคนิคที่นำมาใช้นั้นมีรายละเอียดดังนี้

3.3.8.1 การเสริมแรงทางบวก (positive reinforcement)

การเสริมแรงทางบวก คือ การที่บุคคลแสดงพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งเพิ่มขึ้น หรือมีความถี่สูงขึ้น ซึ่งเป็นผลจากการที่บุคคลได้รับผลกระทบที่พึงพอใจหลังจากแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์แล้ว (ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. 2536: 67) หรือกล่าวอีกนัยหนึ่ง คือ เป็นการเพิ่มความถี่ของการเกิดพฤติกรรม หรือเป็นการทำให้พฤติกรรมของบุคคลเกิดขึ้นอย่างสม่ำเสมอ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2556: 172) ซึ่งผลกระทบที่บุคคลได้รับแล้วเกิดความพึงพอใจและเป็นผลให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเพิ่มขึ้น เรียกว่า ตัวเสริมแรงทางบวก

ตัวเสริมแรงที่ใช้ในการเสริมแรงทางบวก มีดังนี้ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2556: 172-173)

1) ตัวเสริมแรงที่เป็นสิ่งของ (Material Reinforcers) เป็นตัวเสริมแรงที่มีประสิทธิภาพกับเด็กมาก ส่วนในวัยรุ่นและผู้ใหญ่ก็ใช้ได้บางกรณี ตัวเสริมแรงที่เป็นสิ่งของ ได้แก่ วัตถุสิ่งของ ของเล่น อาหาร เป็นต้น

2) ตัวเสริมแรงทางสังคม (Social Reinforcers) มี 2 ลักษณะ คือ ตัวเสริมแรงที่แสดงออกทางวาจาและท่าทาง ได้แก่ คำชมเชย การยกย่อง การยิ้ม การสัมผัสตัว เป็นต้น ตัวเสริมแรงทางสังคมเป็นสิ่งที่อยู่ในสภาพแวดล้อมตามธรรมชาติ และค่อนข้างมีประสิทธิภาพในการปรับพฤติกรรมของบุคคล

3) ตัวเสริมแรงที่เป็นกิจกรรม (Activity Reinforcers) หรือเรียกอีกชื่อหนึ่งว่า หลัก ฟรีแม็ค (Premack Principle) คือ การใช้กิจกรรมหรือสิ่งที่บุคคลชอบกระทำมากที่สุด หรือมีความถี่ของพฤติกรรมสูงสามารถนำมาเป็นตัวเสริมแรงพฤติกรรมของบุคคลที่มีความถี่ต่ำได้

4) ตัวเสริมแรงที่เป็นเบี้ยอรรถกร (Token Reinforcers) เป็นตัวเสริมแรงที่เป็นสัญลักษณ์ที่นำไปแลกเปลี่ยนตัวเสริมแรงอื่นๆ ที่บุคคลต้องการ เบี้ยอรรถกรมักอยู่ในรูปของเงิน เบี้ย แต้ม ดาว หรือคุปอง เป็นต้น เบี้ยอรรถกรเป็นตัวเสริมแรงที่มีประสิทธิภาพมากที่สุดในการปรับพฤติกรรมของบุคคล สามารถทำให้ระดับพฤติกรรมของบุคคลคงอยู่หรือเพิ่มขึ้นมากกว่าและนานกว่าตัวเสริมแรงอื่นๆ มีคุณสมบัติเป็นตัวเสริมแรงแผ่ขยาย (Generalized Reinforcers)

สามารถนำไปแลกเปลี่ยนตัวเสริมแรงอื่นได้จึงหมดสภาพของการเสริมแรงซ้ำกว่าตัวเสริมแรงประเภทอื่น (วัลลภา จันทรเพ็ญ. 2544: 84; อ้างอิงจาก Kazdin. 1980: 131-140)

5) ตัวเสริมแรงภายใน (Covert Reinforcers) เป็นตัวเสริมแรงที่ครอบคลุมถึงความคิด ความรู้สึกต่างๆ เช่น ความพึงพอใจ ความสุข หรือความภาคภูมิใจ เป็นต้น ตัวเสริมแรงภายในเป็นตัวอย่างถึงสาเหตุของการแสดงพฤติกรรมของบุคคลที่กระทำแล้วอาจได้รับผลตอบแทนที่เป็นรูปธรรม เช่น การทำบุญ การขับรถด้วยความเร็วสูง เป็นต้น พฤติกรรมดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่าบุคคลทำพฤติกรรมเหล่านั้นเพราะรู้สึกมีความสุข หรือมีความท้าทายหากทำได้สำเร็จก็จะเกิดความภาคภูมิใจ

ซึ่งตัวเสริมแรงทั้ง 5 ชนิดนี้มีประสิทธิภาพแตกต่างกันในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมจึงควรคำนึงถึงการนำตัวเสริมแรงแต่ละชนิดไปใช้เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุดด้วยเช่นกัน ซึ่ง สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (2556: 191-193) กล่าวถึง หลักการใช้ตัวเสริมแรงให้เกิดประสิทธิภาพไว้ ดังนี้

- 1) การเสริมแรงทางบวกต้องให้หลังจากการเกิดพฤติกรรมเป้าหมายเท่านั้น
- 2) การเสริมแรงต้องทำทันทีที่พฤติกรรมเป้าหมายเกิดขึ้น เพื่อให้ผู้บุคคลเรียนรู้ว่าควรแสดงพฤติกรรมอะไร
- 3) การเสริมแรงควรจะให้อย่างสม่ำเสมอ เพราะหากให้การเสริมแรงไม่สม่ำเสมอจะทำให้การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเกิดขึ้นได้น้อยมาก
- 4) ควรบอกเงื่อนไขของการให้การเสริมแรง เพื่อให้ผู้บุคคลรู้ว่าควรแสดงพฤติกรรมอะไรในสถานการณ์ใดและจะได้รับสิ่งใดเป็นการเสริมแรง และเงื่อนไขของการแสดงพฤติกรรมไม่ควรสูงเกินจนทำสำเร็จได้ยาก
- 5) ตัวเสริมแรงควรมีปริมาณพอเหมาะที่จะเสริมแรงพฤติกรรมโดยไม่ก่อให้เกิดการหมดสภาพการเป็นตัวเสริมแรง เพราะหากให้ตัวเสริมแรงมากเกินไปอาจจะทำให้ตัวเสริมแรงนั้นหมดสภาพการเป็นตัวเสริมแรงที่มีประสิทธิภาพได้
- 6) ตัวเสริมแรงที่จะใช้ต้องเลือกให้เหมาะกับแต่ละบุคคล
- 7) ถ้าเป็นไปได้ควรใช้ตัวเสริมแรงที่มีอยู่ในสภาพแวดล้อมนั้น
- 8) ควรมีการใช้ตัวแบบหรือการชี้แนะควบคู่ไปกับการเสริมแรงด้วย เพราะจะทำให้บุคคลเรียนรู้เร็วขึ้นว่าควรแสดงพฤติกรรมใดจึงจะได้รับการเสริมแรง

9) ควรมีวางแผนการใช้ตารางการเสริมแรงหรือการยืดเวลาการเสริมแรง เมื่อพฤติกรรมเกิดขึ้นสม่ำเสมอแล้วควรเปลี่ยนแปลงวิธีเสริมแรงใหม่โดยการใช้ตารางการเสริมแรงหรือใช้การยืดเวลาการเสริมแรง เพื่อให้พฤติกรรมคงอยู่ได้นานขึ้น

เช่นเดียวกันกับ แคชดิน (วัลลภา จันทรพิชญ. 2544: 84; อ้างอิงจาก Kazdin. 1980: 123) เสนอว่า การใช้ตัวเสริมแรงให้มีประสิทธิภาพควรพิจารณาองค์ประกอบต่างๆ ดังนี้

- 1) ระยะเวลาของการให้การเสริมแรง ควรให้การเสริมแรงทันทีที่บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมาย
- 2) ขนาดหรือจำนวนของการเสริมแรง หากให้ตัวเสริมแรงจำนวนเพิ่มขึ้นก็ยิ่งทำให้พฤติกรรมมีความถี่มากขึ้น
- 3) คุณภาพหรือชนิดของตัวเสริมแรง ถ้าบุคคลพึงพอใจในตัวเสริมแรงมากจะทำให้ตัวเสริมแรงมีคุณภาพสูงและก่อให้เกิดพฤติกรรมได้มาก
- 4) ตารางการเสริมแรง การใช้ตารางการเสริมแรงแบบทุกครั้งในระยะแรกจะทำให้อัตราการเกิดพฤติกรรมเป้าหมายสูงกว่าการเสริมแรงเป็นครั้งคราว และเมื่อเกิดพฤติกรรมเป้าหมายอย่างสม่ำเสมอแล้วควรเปลี่ยนเป็นการเสริมแรงเป็นครั้งคราวเพื่อทำให้พฤติกรรมนั้นคงอยู่

สรุปได้ว่า เทคนิคการเสริมแรงทางบวกนั้นมีประสิทธิภาพอย่างยิ่งในการปรับพฤติกรรม เพราะเป็นเทคนิคที่ทำให้บุคคลแสดงพฤติกรรมถี่มากขึ้นหลังจากที่ได้เรียนรู้แล้วว่าควรแสดงพฤติกรรมใดแล้วจะได้รับการเสริมแรง เป็นผลให้พฤติกรรมที่แสดงออกมานั้นมีความสม่ำเสมอและคงทนถาวร

3.3.8.2 การใช้ตัวแบบ (Modeling Procedure)

เทคนิคการใช้ตัวแบบเป็นเทคนิคที่มีประสิทธิภาพอย่างมากในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคลทั้งเด็กและผู้ใหญ่ เป็นเทคนิคที่มีลักษณะใกล้เคียงกับวิถีชีวิตของบุคคล เนื่องจากบุคคลมีแนวโน้มที่จะลอกเลียนแบบซึ่งกันและกันอยู่แล้ว (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2556: 253-261)

ตัวแบบมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของบุคคล 3 ด้าน คือ

- 1) ช่วยให้บุคคลเรียนรู้พฤติกรรมใหม่ๆ หรือทักษะใหม่ๆ
- 2) ทำให้เกิดการระงับ (Inhibition) หรือยุติการระงับ (Disinhibition) การแสดงพฤติกรรมของบุคคลที่สังเกตตัวแบบได้ กล่าวคือ เมื่อบุคคลแสดงพฤติกรรมตามตัวแบบแล้ว

ได้รับผลกระทบไม่พึงพอใจจะทำให้บุคคลมีแนวโน้มที่จะไม่แสดงพฤติกรรมนั้นอีก ลักษณะดังกล่าวคือการเกิดการระงับพฤติกรรม ส่วนการยุติการระงับพฤติกรรม คือ พฤติกรรมของบุคคลที่เคยถูกระงับแล้วได้เห็นตัวแบบกระทำพฤติกรรมดังกล่าวไม่ได้รับผลกระทบที่ไม่พอใจหรือได้รับผลเชิงบวกแตกต่างจากผลที่ตนเคยได้รับ บุคคลก็มีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมนั้นๆ ตามตัวแบบเพิ่มมากขึ้น ซึ่งถือว่าพฤติกรรมที่เคยโดนระงับได้ยุติการระงับแล้ว

3) ช่วยให้เกิดพฤติกรรมที่เคยเรียนรู้มาแล้วได้มีโอกาสแสดงออก หรือแสดงออกมากขึ้น กล่าวคือ ตัวแบบจะทำหน้าที่เป็นสัญญาณกระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมนั้นออกมา

ทั้งนี้ การเสนอตัวแบบนั้นมีปัจจัยบางประการที่ส่งผลประสิทธิภาพของการเสนอตัวแบบ ซึ่งผู้ทำการปรับพฤติกรรมต้องคำนึงถึง ประกอบด้วย 2 ปัจจัยหลัก คือ

1) ปัจจัยที่ส่งเสริมการเรียนรู้และการเก็บจำ กล่าวคือ บุคคลจะเรียนรู้ได้ดีหรือไม่ขึ้นอยู่กับความตั้งใจของบุคคลที่ทำการสังเกตตัวแบบ และความสามารถในการเก็บจำสิ่งที่สังเกตได้ ดังนั้นการวางแผนการใช้ตัวแบบควรจะแน่ใจว่าได้สร้างเงื่อนไขที่ทำให้เกิดความตั้งใจและการเก็บจำของผู้สังเกตได้ ซึ่งพิจารณาได้จากหลักการต่างๆ ดังนี้

ลักษณะของตัวแบบ ตัวแบบที่จะนำมาใช้ควรคำนึงถึงลักษณะพฤติกรรมที่ต้องการปรับ ลักษณะของผู้สังเกต และปฏิสัมพันธ์ระหว่างลักษณะพฤติกรรมและลักษณะของผู้สังเกตด้วย ซึ่งในการเลือกตัวแบบควรพิจารณาตามหลักการเหล่านี้ คือ ตัวแบบควรมีลักษณะที่คล้ายคลึงกับผู้สังเกตทั้งในด้านเพศ เชื้อชาติและทัศนคติ เพื่อให้ผู้สังเกตมั่นใจว่าพฤติกรรมที่ตัวแบบแสดงออกมานั้นเหมาะสมและตนสามารถทำได้ และตัวแบบควรเป็นผู้ที่มีความเชื่อถือในสายตาของผู้สังเกต มีระดับความสามารถมีระดับที่ใกล้เคียงกับผู้สังเกต มีความเป็นกันเองและอบอุ่น รวมทั้งการให้การเสริมแรงเมื่อตัวแบบแสดงพฤติกรรมก็จะทำให้ได้รับความสนใจจากผู้สังเกตมากขึ้น

ลักษณะของผู้สังเกต เป็นสิ่งสำคัญที่มีผลต่อการเสนอตัวแบบ ผู้ดำเนินการปรับพฤติกรรมต้องพิจารณาว่าผู้สังเกตมีความสามารถในการดำเนินการและเก็บจำข้อมูลเป็นอย่างไร เพราะความสามารถดังกล่าวจะสอดคล้องกับระดับสติปัญญาของผู้สังเกต ดังนั้นการเสนอตัวแบบก็ต้องสอดคล้องกับระดับสติปัญญาของผู้สังเกตด้วย ประเด็นต่อมาคือความไม่แน่ใจของผู้สังเกต กล่าวคือ ถ้าผู้สังเกตไม่แน่ใจในการแสดงพฤติกรรมของตนจะทำให้ผู้สังเกตมีความสนใจตัวแบบมากขึ้น นอกจากนี้ความวิตกกังวลของผู้สังเกตก็เป็นสิ่งที่ต้องคำนึงถึงเพราะ

ความวิตกกังวลจะรบกวนกระบวนการสังเกต และการเก็บจำพฤติกรรมของตัวแบบ นอกจากนี้ยังมีบุคลิกภาพด้านอื่นๆ ของบุคคลด้วย

ลักษณะของการเสนอตัวแบบ วิธีการเสนอตัวแบบให้เกิดประสิทธิภาพมีวิธีการต่างๆ ดังนี้

- 1) การเสนอตัวแบบที่มีชีวิตหรือตัวแบบสัญลักษณ์
- 2) การเสนอตัวแบบภายใน ให้บุคคลจินตนาการตัวแบบแสดงพฤติกรรม
- 3) การเสนอตัวแบบหลายๆ ตัว เพื่อให้มีประสิทธิภาพมากขึ้นเพราะผู้สังเกตจะพบว่าตัวแบบบางตัวมีลักษณะคล้ายกับตนซึ่งจะทำให้เรียนรู้การแสดงพฤติกรรมหลายๆ แบบ และมีความยืดหยุ่นมากขึ้นในการแสดงออก
- 4) การเสนอตัวแบบที่แสดงถึงความสามารถในการแก้ปัญหาได้เป็นอย่างดี กับตัวแบบที่ค่อยๆ แสดงความสามารถในการแก้ปัญหาที่เพิ่มมากขึ้น
- 5) การเสนอตัวแบบค่อยๆ แสดงออกทีละขั้นตอน เหมาะกับการแสดงพฤติกรรมที่มีความซับซ้อน
- 6) การใช้การสอน ซึ่งการใช้การสอนควรใช้ร่วมกับการเสนอตัวแบบ การเริ่มต้นการสอนควรเริ่มอธิบายผู้สังเกตก่อนว่าจะเห็นตัวแบบทำอะไร และบอกผู้สังเกตว่าคาดหวังที่จะเห็นเขาแสดงตามตัวแบบที่ได้ดู การบอกลักษณะนี้จะทำให้ผู้สังเกตสนใจตัวแบบมากขึ้น
- 7) การให้ผู้สังเกตสรุปลักษณะพฤติกรรมของตัวแบบที่ตนสังเกต ซึ่งการสรุปตัวแบบจะช่วยให้ความสามารถในการเรียนรู้และเก็บจำลักษณะของตัวแบบได้ดีขึ้น
- 8) การซักซ้อมพฤติกรรม เมื่อสังเกตตัวแบบได้แล้วควรให้ผู้สังเกตมีโอกาสรื้อฟื้นซึ่งจะทำให้การเรียนรู้ในการลอกเลียนแบบได้ผลมากขึ้น ซึ่งการซักซ้อมทำได้ 2 วิธี คือ การซักซ้อมในใจ คือ คิดทบทวนถึงลักษณะของพฤติกรรมที่ต้องแสดงออกในลักษณะต่างๆ และการซักซ้อมโดยการแสดงออกดู ทั้งนี้การซักซ้อมจะทำให้ผู้สังเกตจดจำได้ดีขึ้นและแสดงออกได้ง่ายขึ้น
- 9) สภาพการณ์ที่เสนอตัวแบบควรเป็นสภาพการณ์ที่สามารถลดการรบกวนจากสิ่งเร้าภายนอกได้เป็นอย่างดี
- 2) ปัจจัยที่ส่งเสริมการแสดงออก เมื่อบุคคลตั้งใจและเก็บจำลักษณะพฤติกรรมของตัวแบบได้เป็นอย่างดีแล้ว สิ่งที่ต้องคำนึงถึงต่อมาก็คือ การทำให้บุคคลสามารถ

แสดงออกได้และแสดงออกได้อย่างมีคุณภาพ และทำให้บุคคลนำสิ่งที่เรียนรู้จากตัวแบบไปใช้ในสภาพการณ์การอื่นๆ ได้ การสนับสนุนให้เกิดลักษณะดังกล่าวดำเนินการได้ดังนี้

การสร้างสิ่งล่อใจให้บุคคลแสดงออก ทำโดยให้ตัวแบบได้รับการเสริมแรงจากการแสดงพฤติกรรม ซึ่งจะทำให้บุคคลอยากแสดงพฤติกรรมตามตัวแบบ รวมทั้งการเสริมแรงกับบุคคลที่แสดงพฤติกรรมตามตัวแบบโดยตรงก็จะทำให้บุคคลแสดงพฤติกรรมตามตัวแบบมากขึ้น นอกจากนี้การให้ตัวแบบเสริมตนเอง เช่น การกล่าวชมเชยตนเองเมื่อทำสิ่งใดได้สำเร็จ การกระทำดังกล่าวจะช่วยให้ผู้สังเกตได้รู้จักการเสริมแรงตนเอง

การทำให้การแสดงออกมีประสิทธิภาพมากขึ้น ทำได้โดยการชักจูงพฤติกรรม และมีการให้ข้อมูลป้อนกลับ ซึ่งการให้ข้อมูลป้อนกลับจะทำให้บุคคลทราบว่าสิ่งใดทำได้ดีแล้วและสิ่งใดควรได้รับการแก้ไข นอกจากนี้อาจใช้การเสนอตัวแบบอบบมีส่วนร่วม คือการให้ตัวแบบและผู้สังเกตมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันหลังจากได้แสดงพฤติกรรมเป้าหมายให้เห็นแล้ว จากนั้นให้ตัวแบบแนะนำผู้สังเกตไปที่ละขั้นตอนและควรให้ตัวแบบให้ข้อมูลป้อนกลับเมื่อผู้สังเกตแสดงพฤติกรรมได้อย่างถูกต้อง

การให้บุคคลนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ในสภาพการณ์อื่น ทำได้โดยการจัดสภาพการณ์ให้คล้ายคลึงกับสภาพการณ์ในชีวิตประจำวันของบุคคลให้ได้มากที่สุด การแผ่ขยายก็มีโอกาสเกิดขึ้นได้มาก รวมทั้งการฝึกบ่อยๆ หรือจัดการฝึกในสภาพการณ์ต่างๆ กันก็ทำให้การแผ่ขยายหรือการนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ได้ดียิ่งขึ้น

3.3.8.3 การให้ข้อมูลป้อนกลับ (Informative Feedback)

การให้ข้อมูลป้อนกลับ คือ การให้การชื่นชมเมื่อบุคคลแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมหรือเป็นการให้คำชี้แนะหากบุคคลยังแสดงพฤติกรรมยังไม่ถูกต้อง (Miltnerberger. 2012: 223) ซึ่งการให้ข้อมูลป้อนกลับทำให้บุคคลรู้ว่าการแสดงพฤติกรรมของตนมีผลเป็นอย่างไรจะทำให้บุคคลเกิดแรงเสริมในแสดงพฤติกรรมต่อไป การให้ข้อมูลป้อนกลับอย่างมีประสิทธิภาพดำเนินการดังนี้ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2556: 202-203)

- 1) ให้ข้อมูลป้อนกลับที่เกี่ยวกับพฤติกรรมในเชิงบวก
- 2) ข้อมูลป้อนกลับต้องมีความชัดเจน เป็นข้อมูลที่แท้จริงของพฤติกรรมที่เกิดขึ้น
- 3) ควรให้ข้อมูลป้อนกลับที่เกี่ยวกับความก้าวหน้าในการแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์

4) การให้ข้อมูลป้อนกลับในระยะแรกต้องให้ข้อมูลป้อนกลับทันทีหลังจากแสดงพฤติกรรมแล้ว จากนั้นจึงให้ข้อมูลป้อนกลับแบบยืดยาว

5) ควรมีการบันทึกข้อมูลป้อนกลับไว้ให้ชัดเจนทุกครั้ง

6) ผู้ที่ให้ข้อมูลป้อนกลับจะต้องเป็นบุคคลที่ผู้ถูกปรับพฤติกรรมเชื่อถือและได้รับการยอมรับว่าเป็นผู้มีความตั้งใจและจริงใจในการให้ข้อมูล

7) อธิบายให้บุคคลเห็นความสำคัญของข้อมูลป้อนกลับเพื่อจะได้นำไปปรับปรุงพฤติกรรมของตนให้ดีขึ้น

8) ให้บุคคลกำหนดพฤติกรรมเป้าหมายที่ตนต้องการปรับปรุง

9) พฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงภายหลังจากให้ข้อมูลป้อนกลับควรเป็นพฤติกรรมที่สังเกตเห็นได้ชัดเจน

10) การให้ข้อมูลป้อนกลับควรใช้ควบคู่กับการเสริมแรงทางบวก

ทั้งนี้ การให้ข้อมูลป้อนกลับควรเป็นลักษณะของการใช้คำพูดในการชมเชยหรือแสดงท่าทางในการชื่นชมต่อการแสดงพฤติกรรมของบุคคลว่าบุคคลแสดงพฤติกรรมใดได้ถูกต้องและยังไม่ถูกต้อง หากยังแสดงไม่ถูกต้องก็ควรชมเชยในความพยายามในการแสดงพฤติกรรม ไม่ควรตำหนิว่าทำสิ่งใดไม่ดีหรือผิด จากนั้นจึงชี้แนะให้เห็นว่าบุคคลควรทำอย่างไรเพื่อพัฒนาพฤติกรรมให้ดีขึ้น (Miltenberger. 2012: 223)

3.3.8.4 การชี้แนะ (Prompting)

การชี้แนะ คือ การให้สิ่งเร้าที่เป็นคำพูดหรือท่าทางก่อนหรือขณะที่บุคคลแสดงพฤติกรรมเพื่อให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมาย และเมื่อบุคคลแสดงพฤติกรรมตามที่ได้รับการชี้แนะก็จะได้รับการเสริมแรงทางบวกทันที (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2556: 203; Miltenberger. 2012: 179) ซึ่งการใช้การชี้แนะให้เกิดประสิทธิภาพ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2556: 203-204) มีหลักการดังนี้

1) กำหนดพฤติกรรมเป้าหมายที่ต้องการให้บุคคลแสดงอย่างชัดเจน

2) พิจารณาว่าควรใช้การชี้แนะลักษณะใด เช่น การใช้คำพูด การใช้ท่าทาง หรือใช้ทั้ง 2 อย่างผสมผสานกัน

3) การชี้แนะต้องดำเนินการเป็นขั้นตอนไม่ควรรวบรัด

4) เมื่อบุคคลแสดงพฤติกรรมที่ต้องการได้แล้วก็ให้การเสริมแรงทันที

5) เมื่อบุคคลแสดงพฤติกรรมที่ต้องการได้สม่ำเสมอแล้วจึงค่อยๆ ดำเนินการถอดถอนตัวเสริมแรงออกโดยใช้การเสริมแรงแบบครั้งคราวแทน จากนั้นควรหยุดการเสริมแรงเมื่อแน่ใจว่าพฤติกรรมนั้นกลายเป็นนิสัยของบุคคลแล้ว

3.3.9 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

วัลลภา จันทรเพ็ญ (2544) ได้ทำการพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาจริยธรรมของนักศึกษาช่างอุตสาหกรรมตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาจริยธรรมของนักศึกษาช่างอุตสาหกรรมตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา และเพื่อนำรูปแบบการจัดกิจกรรมที่สร้างขึ้นไปใช้พัฒนาพฤติกรรมจริยธรรมของนักศึกษาช่างอุตสาหกรรมในกลุ่มทดลอง จำนวน 40 คน โดยเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุมที่ได้รับการพัฒนาจากการจัดกิจกรรมตามปกติ ผลการศึกษาพบว่า

1) รูปแบบการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาจริยธรรมตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญาของนักศึกษาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) การดำเนินกิจกรรมในระยะทดลองมีการให้ความรู้และฝึกปฏิบัติเกี่ยวกับเรื่องการจัดการความคิดความเข้าใจทักษะการคิดเพื่อควบคุมตนเองด้วยเทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญา การเขียนโครงการช่วยเพื่อน การชักชวนซ้ำ การให้ข้อมูลย้อนกลับและเสริมแรงทางบวก

2) ผลของการใช้รูปแบบการจัดกิจกรรมตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา พบว่านักศึกษากลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยของคะแนนพฤติกรรมจริยธรรมในระยะสั้นฐาน ระยะทดลอง และระยะติดตามผล แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และมีค่าเฉลี่ยของคะแนนพฤติกรรมจริยธรรม แตกต่างจากนักศึกษากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

พิมพา ม่วงศิริธรรม (2544: 113-114) ทำการศึกษาผลของการปรับพฤติกรรมทางปัญญา ที่มีต่อความมีระเบียบวินัยในตนเองของนักกีฬา มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการปรับพฤติกรรมทางปัญญาที่มีต่อความมีระเบียบวินัยในตนเองของนักกีฬา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักกีฬาฟุตบอลชายของโรงเรียนกีฬา กรุงเทพมหานคร ที่มีอายุระหว่าง 11-14 ปี จำนวน 8 คน กลุ่มตัวอย่างแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 4 คน กลุ่มทดลองได้รับการปรับพฤติกรรมทางปัญญาด้วยการฝึกทักษะทางจิต ส่วนกลุ่มควบคุมทำการฝึกซ้อมและแข่งขันกีฬาฟุตบอลตามปกติ ผลการศึกษาพบว่า การปรับพฤติกรรมทางปัญญามีผลต่อพฤติกรรมความมีระเบียบวินัยในตนเองของนักกีฬานักกีฬากลุ่มทดลองที่ได้รับการปรับพฤติกรรมทางปัญญามีพฤติกรรมความมีระเบียบวินัยในตนเองในระยะสิ้นสุดการทดลองและระยะติดตามผล แตกต่างจากระยะก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญ

ทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ในกลุ่มควบคุมไม่พบความแตกต่างกัน และผลของการปรับพฤติกรรมทางปัญญาที่มีต่อความมีระเบียบวินัยในตนเองของนักกีฬากลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมไม่แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

นิตยา วรรณรัตน์ (2546: 62-63) ทำการศึกษาผลของโปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญาเพื่อพัฒนาการควบคุมตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนบ้านแซ้ว จังหวัดแพร่ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 16 คน ผลการศึกษาพบว่า ความสามารถในการควบคุมตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 สูงขึ้นหลังจากเข้าร่วมโปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

พัชนี มากเมือง (2004: บทคัดย่อ) ทำการศึกษาผลของโปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญาต่อความเครียดในผู้ป่วยเบาหวานโดยศึกษากลุ่มตัวอย่างเป็นผู้ป่วยเบาหวานที่มารับบริการที่คลินิกเบาหวานของโรงพยาบาลไทรงาม จ.กำแพงเพชร ที่มีความเครียดจากการทำแบบวัดความเครียดสำหรับคนไทย ระดับ 3 และ 4 คือ มีความเครียดระดับปานกลางและเครียดมาก คัดเลือกกลุ่มตัวอย่างโดยจับฉลากกลุ่มตัวอย่างตามคุณสมบัติที่กำหนดจำนวน 22 คน แล้วจับฉลากแบ่งเข้ากลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มทดลองได้รับโปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญา ทุกอาทิตย์ ละ 2 ครั้งจำนวน 8 ครั้งๆ ละ 60 นาที เป็นระยะเวลา 4 สัปดาห์ และติดตามผลหลังการทดลอง 2 สัปดาห์ ส่วนกลุ่มควบคุมได้รับการพยาบาลตามปกติจากคลินิกเบาหวาน ผลการศึกษาพบว่า ในระยะหลังการทดลองทันที และระยะติดตามผล กลุ่มทดลองมีระดับความเครียดต่ำกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และกลุ่มทดลองมีระดับความเครียดต่ำกว่ากลุ่มควบคุมทั้งในระยะหลังการทดลอง และระยะติดตามผล อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และระดับความเครียดของกลุ่มทดลองในระยะหลังการทดลองทันที และระยะติดตามผล ไม่แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สรินญา ปุติ (2552: 125) ทำการศึกษาผลของกิจกรรมตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญาที่มีต่อการเห็นคุณค่าในตนเองและทักษะชีวิตของผู้ติดยาเสพติด การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาผลของกิจกรรมตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญาที่มีต่อการเห็นคุณค่าในตนเองและทักษะชีวิตของผู้ติดยาเสพติด 2) เปรียบเทียบการเห็นคุณค่าในตนเองและทักษะชีวิตของผู้ติดยาเสพติดที่เข้าร่วมกิจกรรมตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญากับกลุ่มที่เข้าร่วมกิจกรรมตามปกติ และ 3) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าในตนเองและทักษะชีวิตของผู้ติดยาเสพติดที่เข้าร่วมกิจกรรมตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาวิจัยเป็นผู้ติดยาเสพติดที่เข้ารับการรักษาในศูนย์บำบัดรักษายาเสพติดปัตตานี

ระยะฟื้นฟูสมรรถภาพในระยะ 7 วันแรกของเดือนมิถุนายน 2552 จำนวน 20 คน เลือกลุ่มตัวอย่างตามคุณสมบัติที่กำหนด และสุ่มเข้ากลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 10 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง มีความเชื่อมั่นเท่ากับ .82 แบบประเมินทักษะชีวิต มีความเชื่อมั่นเท่ากับ .83 และ แผนการจัดกิจกรรมตามแนวคิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญาโดยใช้เทคนิคการแก้ปัญหาตามแนวคิดของ D'Zurilla & Goldfried ดำเนินการทดลองระยะเวลา 3 สัปดาห์ จำนวน 14 ครั้งๆ ละ 1 ชั่วโมง 30 นาที ผลการศึกษาพบว่า ทักษะชีวิตของผู้ติดยาเสพติดหลังเข้าร่วมกิจกรรมตามแนวคิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญาสูงกว่าก่อนเข้าร่วมกิจกรรมตามแนวคิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ และทักษะชีวิตของผู้ติดยาเสพติดที่เข้าร่วมกิจกรรมการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญาสูงกว่าผู้ติดยาเสพติดที่เข้าร่วมกิจกรรมตามปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนการเห็นคุณค่าในตนเอง ของผู้ติดยาเสพติดที่เข้าร่วมกิจกรรมการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญาทั้งก่อนและหลังการทดลองไม่แตกต่างกัน และการเห็นคุณค่าในตนเองของกลุ่มที่เข้าร่วมกิจกรรมการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญาและกลุ่มที่เข้าร่วมกิจกรรมตามปกติไม่แตกต่างกันด้วยเช่นกัน

เคียงขวัญ มหาโชคเลิศวัฒนา (2012: 196) ทำการศึกษาผลของโปรแกรมการฝึกพูดกับตนเองทางบวกที่มีต่อการเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 4 โดยมีวัตถุประสงค์ทั่วไปเพื่อพัฒนาโปรแกรมการฝึกพูดกับตนเองทางบวกที่มีต่อการเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 4 และวัตถุประสงค์เฉพาะ คือ เพื่อเปรียบเทียบการเห็นคุณค่าในตนเองของกลุ่มทดลองก่อนและหลังได้รับการสอนด้วยโปรแกรมการฝึกพูดกับตนเองทางบวก และเพื่อเปรียบเทียบการเห็นคุณค่าในตนเองระหว่างกลุ่มทดลองที่ได้รับการสอนด้วยโปรแกรมการฝึกพูดกับตนเองทางบวกและกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการสอนด้วยโปรแกรมการฝึกพูดกับตนเองทางบวก กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนเฟื่องฟ้าวิทยา ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2554 จำนวน 74 คน ซึ่งถูกสุ่มอย่างง่ายแบ่งเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม จำนวนกลุ่มละ 37 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง และโปรแกรมการฝึกพูดกับตนเองทางบวกสำหรับนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 4 ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยโปรแกรมการฝึกพูดกับตนเองทางบวกหลังการทดลองมีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนักเรียนกลุ่มทดลองที่ได้รับการสอนด้วยโปรแกรมการฝึกพูดกับตนเองทางบวกที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการสอนด้วยโปรแกรมการฝึกพูดกับตนเองทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

วารุณี วรศักดิ์เสนีย์ (2554: 131-132) ทำการพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรมพลศึกษาตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญาเพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น โดยศึกษากับ นักเรียนที่กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2554 ที่มีอายุระหว่าง 13-15 ปี ของโรงเรียนเทศบาลบ้านศรีมหาธาตุ อำเภอศรีราชา จังหวัดชลบุรี ที่ได้รับการประเมินว่ามีพฤติกรรมก้าวร้าวสูง จำนวน 30 คน ได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง แบ่งเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 15 คน ซึ่งกำหนดให้กลุ่มทดลองเข้าร่วมกิจกรรมพลศึกษาโดยใช้เทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญา และกลุ่มควบคุมเข้าร่วมกิจกรรมพลศึกษาทั่วไปตามปกติ ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับรูปแบบการจัดกิจกรรมพลศึกษาตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา มีคะแนนพฤติกรรมก้าวร้าวในระยะสิ้นสุดการทดลองและระยะติดตามผลแตกต่างจากระยะก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนักเรียนที่ได้รับรูปแบบการจัดกิจกรรมพลศึกษาตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญามีคะแนนพฤติกรรมก้าวร้าวที่ได้จากการตอบแบบวัดพฤติกรรมก้าวร้าวแตกต่างจากนักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

พิเชษฐ์ ชัยเลิศ (2556: 86) ทำการศึกษาผลของการปรับพฤติกรรมทางปัญญาที่มีต่อแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของนักกีฬาเทนนิส โดยศึกษากับนักกีฬาเทนนิสของโรงเรียนกีฬากรุงเทพมหานครและโรงเรียนกีฬาจังหวัดสุพรรณบุรี ที่มีอายุระหว่าง 11-14 ปี จำนวน 34 คน แบ่งออกเป็นกลุ่มควบคุม 17 คน และกลุ่มทดลอง 17 คน ได้รับการปรับพฤติกรรมทางปัญญาด้วยเทคนิคทางด้านจิตวิทยาการกีฬา ได้แก่ 1) เทคนิคการตั้งเป้าหมาย 2) เทคนิคการฝึกการสอนตนเอง และ 3) เทคนิคการระบุสาเหตุควบคู่กับการฝึกซ้อมและแข่งขันกีฬาเทนนิส การเก็บรวบรวมข้อมูลดำเนินการโดยบันทึกความถี่ของพฤติกรรมเกี่ยวกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของนักกีฬาในแต่ละวันจากการสังเกตพฤติกรรมของนักกีฬากลุ่มทดลองโดยผู้สังเกตในระยะทดลอง และนักกีฬาตอบแบบทดสอบแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ก่อนการทดลองและหลังสิ้นสุดการทดลอง 12 สัปดาห์ นำผลที่ได้จากการสังเกตโดยผู้สังเกตและการตอบแบบทดสอบแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์โดยนักกีฬามาวิเคราะห์หาค่าร้อยละเฉลี่ยของพฤติกรรมที่วิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของกลุ่มสองกลุ่มที่ไม่เป็นอิสระต่อกัน และวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของกลุ่มสองกลุ่มที่เป็นอิสระต่อกัน ผลการศึกษาพบว่า การปรับพฤติกรรมทางปัญญามีผลต่อแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของนักกีฬาเทนนิส นักกีฬากลุ่มทดลองที่ได้รับการปรับพฤติกรรมทางปัญญามีพฤติกรรมเกี่ยวกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในระยะสิ้นสุดการทดลอง 12 สัปดาห์ แตกต่างจากระยะก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ในกลุ่มควบคุม

ไม่พบความแตกต่างกัน และระยะสิ้นสุดการทดลอง 12 สัปดาห์ นักก็พากลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

บล็อก (Block. 1978: 61-65) ทำการศึกษาผลของใช้วิธีพิจารณาเหตุผลและอารมณ์เพื่อเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และลดพฤติกรรมก่อกวนในชั้นเรียน และพฤติกรรมการหนีเรียน โดยศึกษากับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนเกรด 10 และเกรด 11 จำนวน 40 คน ซึ่งมีเกณฑ์ในการพิจารณา คือ นักเรียนที่มีผลการเรียนเท่ากับ 65 หรือต่ำกว่า ขาดเรียน 40 ครั้งหรือมากกว่า เข้าชั้นเรียนสาย 25 ครั้งหรือมากกว่า หนีเรียน 25 ครั้งหรือมากกว่า และถูกกำหนดจากรายงานจากครูผู้สอนว่า มีพฤติกรรมรบกวนในชั้นเรียน 5 ครั้ง หรือมากกว่า นอกจากนี้ยังเป็นผู้ที่มีระดับสติปัญญาและความสามารถเท่ากับนักเรียนเกรด 8 จากนั้นทำการแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่มๆ ละ 16 คน แบ่งเป็นนักเรียนชาย 8 คน และนักเรียนหญิง 8 คน โดยให้กลุ่มตัวอย่างที่ 1 ใช้วิธีพิจารณาเหตุผล อารมณ์ กลุ่มที่ 2 ได้รับการฝึกมนุษยสัมพันธ์ ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ได้รับวิธีการใดๆ กลุ่มทดลองทั้ง 2 กลุ่ม ได้รับการทดลองติดต่อกัน 12 สัปดาห์ๆ ละ 5 ครั้งๆ ละ 15 นาที ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนในกลุ่มทดลองที่ได้รับวิธีพิจารณาเหตุผล อารมณ์ มีคะแนนการเรียนเพิ่มขึ้น ส่วนพฤติกรรมก่อกวนในชั้นเรียน และพฤติกรรมการหนีเรียนมีความถี่ลดลงมากกว่ากลุ่มที่ได้รับการฝึกมนุษยสัมพันธ์และกลุ่มควบคุมทั้งในระยะทดลองและระยะติดตามผล

ไบรอันและบัดด์ (Bryant; & Budd. 1982: 266-269) ทำการศึกษาผลของการใช้การฝึกการสอนตนเองเพื่อเพิ่มความสามารถในการทำงานด้วยตนเองกับนักเรียนอนุบาลที่มีลักษณะหุนหันพลันแล่น จำนวน 3 คน ผลการศึกษาพบว่า การฝึกสอนตนเองนั้นสามารถเพิ่มระดับความถูกต้องของใบงานที่ได้รับมอบหมายในชั้นเรียน นอกจากนี้การฝึกสอนตนเองยังทำให้พฤติกรรมตั้งใจเรียนของนักเรียนเพิ่มสูงขึ้นได้

เบรโซ, เซาเฟลี และซาราโนวา (Bresó; & Schaufeli; & Salanova. 2011: 350) ทำการศึกษาผลของการปรับพฤติกรรมทางปัญญาเพื่อเพิ่มการรับรู้ความสามารถของตนเอง ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน และความสามารถทางการเรียน ซึ่งกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาคือนักศึกษามหาวิทยาลัยจำนวน 71 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 21 คน และกลุ่มควบคุม 2 กลุ่มละ 23 คนและ 27 คน ตามลำดับ ซึ่งผลการศึกษาพบว่า การปรับพฤติกรรมทางปัญญาสามารถเพิ่มการรับรู้ความสามารถของตนเอง ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน และความสามารถทางการเรียนของนักศึกษาได้

ฮัดดาเดียนและคณะ (Haddadian; et al. 2012: 5368-5369) ทำการศึกษาประสิทธิผลของเทคนิคการสอนตนเองที่มีต่อการพัฒนาความสามารถทางการอ่านและการลดความ

วิตกกังวลของนักเรียนชั้นประถมศึกษาที่มีความบกพร่องในการอ่าน โดยศึกษากับนักเรียน 32 คนที่มีความบกพร่องในการอ่านและอาการวิตกกังวล โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 16 คน กลุ่มทดลองจะได้รับการฝึกเทคนิคการสอนตนเอง 12 ครั้ง ครั้งละ 45 นาที โดยมีการทดสอบก่อนและหลังทดลอง และการติดตามผลหลังสิ้นสุดการทดลองเป็นเวลา 5 เดือน ควบคู่ไปกับกลุ่มควบคุม ผลการศึกษาพบว่า เทคนิคการสอนตนเองมีผลต่อการพัฒนาความสามารถทางการอ่านและสามารถลดความวิตกกังวลของนักเรียนได้ ซึ่งความสามารถทางการอ่านของนักเรียนสูงขึ้นหลังจากได้รับการฝึกสอนตนเอง และความวิตกกังวลของนักเรียนลดลงหลังจากได้รับการฝึกสอนตนเอง ส่วนในระยะติดตามผลความสามารถทางการอ่านของนักเรียนมีระดับลดลงกว่าระยะหลังทดลอง และความวิตกกังวลของนักเรียนมีระดับสูงกว่าระยะหลังทดลองแต่ยังคงแตกต่างจากจากกลุ่มทดลองอย่างมีนัยสำคัญ

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการปรับพฤติกรรมทางปัญญา สรุปได้ว่าการปรับพฤติกรรมทางปัญญาสามารถนำไปใช้เพิ่มคุณลักษณะที่พึงประสงค์ เช่น พฤติกรรมจริยธรรม แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ การรับรู้ความสามารถของตนเอง ความยืดหยุ่นพินทางการเรียนทักษะชีวิต ความมีวินัยในตนเอง ความสามารถทางการเรียน และความสามารถทางการอ่านของเด็กที่มีความบกพร่องในการอ่าน และสามารถนำไปใช้ลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหา เช่น ความเครียด ความวิตกกังวล การหนีเรียน การก่อวินในชั้นเรียน เป็นต้น ดังนั้นผู้วิจัยจึงนำเทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญามาใช้ในการพัฒนาโปรแกรมการสร้างเสริมความยืดหยุ่นพินของนักเรียน

บทที่ 3

วิธีการดำเนินการวิจัย

การวิจัยเรื่อง การวิจัยและพัฒนาความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ดำเนินการวิจัยในรูปแบบของการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) ซึ่งมีวัตถุประสงค์ ดังนี้

1. เพื่อศึกษาระดับความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียน
2. เพื่อพัฒนาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย
3. เพื่อตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย
4. เพื่อพัฒนาโปรแกรมการเสริมสร้างความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญา
5. เพื่อศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการเสริมสร้างความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญา

จากวัตถุประสงค์ของการวิจัยข้างต้น ผู้วิจัยจะดำเนินการวิจัยแบ่งออกเป็น 2 ระยะ ดังนี้

การวิจัยระยะที่ 1

ผู้วิจัยทำการศึกษาระดับความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียน และศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียน ดำเนินการโดยการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อพัฒนาโมเดลสมมติฐานแล้วดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยวิธีการเชิงปริมาณ

การวิจัยระยะที่ 2 การพัฒนาโปรแกรมการเสริมสร้างความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญา โดยให้นำข้อมูลที่ได้จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และผลการวิจัยในระยะที่ 1 มาเป็นแนวทางในการพัฒนาโปรแกรม หลังจากนั้นจึงดำเนินการศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการเสริมสร้างความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญาด้วยการวัดระดับความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียน ซึ่งการดำเนินการวิจัยสรุปได้ดังภาพประกอบ 7



ภาพประกอบ 7 ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย

การวิจัยระยะที่ 1 : การศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาชั้นปีที่ 4-6 ที่ศึกษาอยู่ในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กรุงเทพมหานคร จำนวนทั้งสิ้น 109,446 คน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2560: ออนไลน์)

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 ที่ศึกษาในโรงเรียนที่สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดกรุงเทพมหานคร จาก 5 โรงเรียน จำแนกเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 183 คน นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 182 คน และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 189 คน รวมทั้งหมดเป็น 554 คน ซึ่งได้

จากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi-Stage Random Sampling) โดยพิจารณาจากที่กฎความเพียงพอในการวิเคราะห์ข้อมูล (Rule of Thumbs) ที่กำหนดว่าขนาดกลุ่มตัวอย่างต่อตัวแปรในโมเดลที่เพียงพอต่อการวิเคราะห์ข้อมูลควรมีสัดส่วน 10-20: 1 (Kline, 2005: 111; นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542: 54; อ้างจาก Gold, 1980; Weiss, 1972) ซึ่งในการวิจัยนี้ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตจำนวน 20 ตัว และมีพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่า จำนวน 49 พารามิเตอร์ ดังนั้น กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยควรมีอย่างน้อย 490-980 คน ซึ่งผู้วิจัยมีขั้นตอนการสุ่มตัวอย่าง ดังนี้

1. จำแนกโรงเรียนมัธยมศึกษาในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานตามเขตพื้นที่การปกครองของกรุงเทพมหานคร จำนวน 50 เขตการปกครอง ได้แก่ เขตปทุมธานี เขตบางซื่อ เขตดุสิต เขตสัมพันธวงศ์ เขตปทุมวัน เขตราชเทวี เขตพระนคร เขตบางแค เขตบางบอน เขตป้อมปราบศัตรูพ่าย เขตบางขุนเทียน เขตทุ่งครุ เขตราชบุรีบูรณะ เขตจอมทอง เขตคลองสาน เขตธนบุรี เขตภาษีเจริญ เขตตลิ่งชัน เขตทวีวัฒนา เขตบางพลัด เขตบางกอกน้อย เขตบางกอกใหญ่ เขตหนองแขม เขตบางรัก เขตวัฒนา เขตสาทร เขต พระโขนง เขตบางนา เขตคลองเตย เขตบางคอแหลม เขตยานนาวา เขตดินแดง เขตห้วยขวาง เขตจตุจักร เขตลาดพร้าว เขตบางเขน เขตสายไหม เขตบึงกุ่ม เขตบางกะปิ เขตวังทองหลาง เขตดอนเมือง เขตหลักสี่ เขตลาดกระบัง เขตสะพานสูง เขตคันนายาว เขตมีนบุรี เขตคลองสามวา เขตหนองจอก เขตประเวศ และเขตสวนหลวง

2. สุ่มเขตการปกครองด้วยการสุ่มแบบแบ่งกลุ่ม (Cluster Random Sampling) สุ่มเขตการปกครอง 5 เขต ได้แก่ เขตราชเทวี เขตสวนหลวง เขตลาดพร้าว เขตจตุจักร และเขตสายไหม

3. สุ่มโรงเรียนในแต่ละเขตการปกครองด้วยการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) เขตการปกครองละ 1 โรงเรียน มีรายละเอียดดังนี้

- 3.1 เขตสวนหลวง ได้แก่ โรงเรียนเตรียมอุดมศึกษาพัฒนาการ
- 3.2 เขตลาดพร้าว ได้แก่ โรงเรียนสตรีวิทยา 2
- 3.3 เขตราชเทวี ได้แก่ โรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย
- 3.4 เขตจตุจักร ได้แก่ โรงเรียนหอวัง
- 3.5 เขตสายไหม ได้แก่ โรงเรียนฤทธิยะวรรณาลัย 2

4. สุ่มนักเรียนจากโรงเรียนในข้อ 3 ด้วยการสุ่มแบบแบ่งชั้น (Stratified Random Sampling) โดยกำหนดให้โรงเรียนเป็นชั้น (Strata) ในการสุ่ม และกำหนดระดับชั้นเป็นหน่วยในการสุ่ม (Sampling Unit) กล่าวคือ สุ่มนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 ในแต่ละโรงเรียน ชั้นละ 1 ห้องเรียน ดังแสดงในตาราง 1

ตาราง 1 จำนวนกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยจำแนกตามเขตการปกครอง โรงเรียนและระดับชั้นที่ศึกษา

เขตการปกครอง	โรงเรียน	จำนวนกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับชั้น					
		จำนวนที่ส่งไป			จำนวนที่ใช้ได้จริง		
		ม.4	ม.5	ม.6	ม.4	ม.5	ม.6
สวนหลวง	โรงเรียนเตรียมอุดมศึกษาพัฒนาการ	40	40	40	37	38	38
ลาดพร้าว	โรงเรียนสตรีวิทยา 2	40	40	40	39	37	40
ราชเทวี	โรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย	40	40	40	34	36	36
จตุจักร	โรงเรียนหอวัง	40	40	40	38	36	39
สายไหม	โรงเรียนฤทธิยะวรรณาลัย 2	40	40	40	35	35	36
	รวม	200	200	200	183	182	189
	รวมทั้งสิ้น	600			554		

การสร้างและการหาคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ผู้วิจัยดำเนินการสร้างและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยตามขั้นตอน ดังนี้

1. กำหนดจุดมุ่งหมายของการสร้างแบบวัดที่ใช้ในการวิจัย
2. ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียน และปัจจัยด้านทางสังคมที่ส่งผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน เพื่อกำหนดนิยามปฏิบัติการและโครงสร้างของตัวแปรที่ต้องการวัด
3. เขียนนิยามปฏิบัติการจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการวัด จากนั้นจึงสร้างข้อคำถามให้สอดคล้องกับนิยามเชิงปฏิบัติการ
4. นำแบบสอบถามที่สร้างขึ้นเสนอต่อคณะกรรมการควบคุมปริญญาโทเพื่อตรวจสอบความถูกต้องของข้อคำถามกับนิยามปฏิบัติการ และทำการปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของคณะกรรมการ
5. นำแบบวัดที่ปรับปรุงแก้ไขแล้วเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา จำนวน 3 ท่าน และผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดผลทางการศึกษา จำนวน 2 ท่าน (ภาคผนวก ก) ทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) โดยพิจารณาความครบถ้วนของเนื้อหาตามนิยามเชิงปฏิบัติการ และการใช้สำนวนภาษาของข้อคำถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Congruence: IOC) แล้วคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้อง

มากกว่าหรือเท่ากับ 0.5 ไว้ และทำการปรับปรุงแก้ไขแบบสอบถามให้สมบูรณ์ขึ้นและนำไปทดลองใช้

6. นำแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นไปทดลองใช้ (Try out) กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 โรงเรียนบางมดวิทยา “สีสุกหวาดอุปถัมภ์” จำนวน 100 คน เพื่อหาคุณภาพเครื่องมือ ดังนี้

6.1 การวิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) โดยการหาความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัด (Item-total correlation) เลือกเฉพาะข้อคำถามที่มีความสัมพันธ์กับคะแนนรวมสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีค่า .20 ขึ้นไป (วรณิ แกมเกตุ. 2551: 223-224) ไว้ใช้เป็นแบบวัด

6.2 การวิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่น (Reliability) โดยการหาค่าเชื่อมั่นแบบความสอดคล้องภายในของแบบวัดโดยวิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha Coefficient: α) (วรณิ แกมเกตุ. 2551: 233)

7. นำแบบวัดที่ได้รับการปรับปรุงแก้ไขจนสมบูรณ์แล้วไปเก็บข้อมูลจริงกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 โรงเรียนเตรียมอุดมศึกษาพัฒนาการ โรงเรียนสตรีวิทยา 2 โรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย โรงเรียนหอวัง และโรงเรียนฤทธิยะวรรณาลัย 2 จำนวน 600 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 1 คือ แบบวัด จำนวน 1 ฉบับ ประกอบด้วย 6 ตอน ได้แก่

ตอนที่ 1 คือ แบบวัดคุณลักษณะส่วนบุคคล

ตอนที่ 2 คือ แบบวัดที่ใช้วัดตัวแปรความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

ตอนที่ 3-5 คือ แบบวัดที่ใช้วัดตัวแปรปัจจัยส่วนบุคคล ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง

ตอนที่ 6 คือ แบบวัดที่ใช้วัดตัวแปรปัจจัยทางสังคม ได้แก่ การสนับสนุนทางการเรียน

แบบวัดตอนที่ 2 ถึงตอนที่ 6 มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 6 ระดับ ได้แก่ มากที่สุด มาก ค่อนข้างมาก ค่อนข้างน้อย น้อย น้อยที่สุด ซึ่งผู้วิจัยกำหนดความหมายของข้อความในแต่ละระดับรวมทั้งรายละเอียดของแบบวัดแต่ละตอน ไว้ดังนี้

มากที่สุด	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนมากที่สุด
มาก	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนมาก
ค่อนข้างมาก	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนค่อนข้างมาก
ค่อนข้างน้อย	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนค่อนข้างน้อย

น้อย หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนน้อย
 น้อยที่สุด หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนน้อยที่สุด

ตอนที่ 1 คุณลักษณะส่วนบุคคล

แบบวัดนี้ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อสอบถามคุณลักษณะส่วนบุคคลของนักเรียน ได้แก่ โรงเรียนที่ศึกษา เพศ และชั้น โดยแบบวัดเป็นแบบเลือกตอบและเติมคำตอบ ซึ่งมีตัวอย่างดังนี้

1. โรงเรียนที่ศึกษา _____ (โปรดระบุ)
2. เพศ
☐ ชาย ☐ หญิง
3. ชั้นที่ศึกษา
☐ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4
☐ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5
☐ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6

ตอนที่ 2 ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

แบบวัดนี้ ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยข้อคำถามเป็นข้อความเกี่ยวกับลักษณะของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ซึ่งจำแนกออกเป็น 3 ด้าน คือ ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ และความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม

แบบวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองโดยใช้แนวคิดของเฟรดริกส์; บลูเมนเฟลด์ และปารีส (Fredricks; Blumenfeld; & Paris. 2004: 60-65; Fredricks; et al. 2011: 2) และนำแบบวัดความยึดมั่นผูกพันของบงกช วงศ์หล่อสายชล (2555: 214) มาใช้เป็นแนวทางในการสร้างเครื่องมือ แบบวัดนี้มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 6 ระดับ มีข้อคำถามจำนวน 20 ข้อ ที่ให้ผู้ตอบเลือกตอบได้เพียงคำตอบเดียว ตั้งแต่มากที่สุด ถึง น้อยที่สุด ซึ่งแบบวัดมีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง .363-.703 และมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .906 โดยผู้วิจัยให้คะแนนจาก 6-1 สำหรับข้อความทางบวก และ 1-6 สำหรับข้อความทางลบ และมีเกณฑ์การแปลความหมายคะแนนดังนี้

เกณฑ์การแปลความหมาย

การแปลความหมายของคะแนนแบบวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนมีความหมายดังนี้
(บุญชม ศรีสะอาด. 2539: 68)

คะแนนเฉลี่ย

ความหมายของคะแนน

5.51 - 6.00	นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับสูงที่สุด
4.51 - 5.50	นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับสูง
3.51 - 4.50	นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับค่อนข้างสูง
2.51 - 3.50	นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับค่อนข้างต่ำ
1.51 - 2.50	นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับต่ำ
1.00 - 1.50	นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับต่ำที่สุด

ตัวอย่างแบบวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

คำชี้แจง: ให้นักเรียนอ่านข้อความแล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องหลังข้อความที่ตรงกับข้อเท็จจริง
ของนักเรียนมากที่สุด ดังนี้

ข้อ	ข้อความ	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด
ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก							
0	เมื่อนักเรียนมีปัญหาในการเรียนจะพยายามแก้ไข ปัญหาโดยไม่ย่อท้อ						
00	นักเรียนตั้งใจวางแผนการเรียนเพื่อให้บรรลุ เป้าหมายที่กำหนดไว้						
ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์							
0	นักเรียนเห็นคุณค่าของการเรียนหนังสือ						
00	นักเรียนสนใจสิ่งที่ครูสอน						
ความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม							
0	นักเรียนเตรียมทบทวนความรู้เพื่อเรียนเรื่องใหม่						
00	เมื่อไม่เข้าใจบทเรียน นักเรียนจะถามครูเพื่อให้ อธิบายเนื้อหาใหม่						

ตอนที่ 3 การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน

แบบวัดนี้ ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยข้อคำถามเป็นข้อความเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนของนักเรียน

แบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนของนักเรียน ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองโดยใช้แนวคิดของเบนดูรา แบบวัดนี้มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 6 ระดับ มีข้อคำถามจำนวน 9 ข้อ ที่ให้ผู้ตอบเลือกตอบได้เพียงคำตอบเดียว ตั้งแต่มากที่สุด ถึง น้อยที่สุด ซึ่งแบบวัดมีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง .279-.738 และมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .854 โดยผู้วิจัยให้คะแนนจาก 6-1 สำหรับข้อความทางบวก และ 1-6 สำหรับข้อความทางลบ และมีเกณฑ์การแปลความหมายคะแนนดังนี้

เกณฑ์การแปลความหมาย

การแปลความหมายของคะแนนแบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนมีความหมายดังนี้ (บุญชม ศรีสะอาด. 2539: 68)

คะแนนเฉลี่ย	ความหมายของคะแนน
5.51 - 6.00	นักเรียนมีการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนระดับสูงที่สุด
4.51 - 5.50	นักเรียนมีการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนระดับสูง
3.51 - 4.50	นักเรียนมีการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนระดับค่อนข้างสูง
2.51 - 3.50	นักเรียนมีการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนระดับค่อนข้างต่ำ
1.51 - 2.50	นักเรียนมีการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนระดับต่ำ
1.00 - 1.50	นักเรียนมีการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนระดับต่ำที่สุด

ตัวอย่างแบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน

คำชี้แจง: ให้นักเรียนอ่านข้อความแล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องหลังข้อความที่ตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนมากที่สุด ดังนี้

ข้อ	ข้อความ	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด
0	นักเรียนสามารถแก้ปัญหาที่เกิดจากการเรียนได้						
00	นักเรียนสามารถสรุปสาระสำคัญของเนื้อหาที่ครูสอนได้						

ตอนที่ 4 อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ

แบบวัดนี้ ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อวัดอัตมโนทัศน์ทางวิชาการของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยข้อคำถามเป็นข้อความเกี่ยวกับการประเมินการรับรู้ตนเองในด้านการเรียนของนักเรียน ซึ่งจำแนกอัตมโนทัศน์ทางวิชาการออกเป็น 7 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) ความพยายามที่จะทำให้ผลการเรียนดี 2) การรับรู้นิสัยทางการเรียนของตนเอง 3) การประเมินความสามารถทางการเรียนของตนกับผู้อื่น 4) ความมั่นใจในการเรียน 5) ความพึงพอใจต่อการเรียนการสอน 6) ความสงสัยในความสามารถของตนเอง และ 7) การประเมินตนเองกับมาตรฐานภายนอก

แบบวัดอัตมโนทัศน์ทางวิชาการของนักเรียน ผู้วิจัยสร้างขึ้นเอง โดยศึกษาจากแบบวัดอัตมโนทัศน์ทางวิชาการตามแนวคิดของเรย์โนลด์ (Reynolds. 1988: 230-231) แบบวัดนี้มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 6 ระดับ มีข้อคำถามจำนวน 32 ข้อ ที่ให้ผู้ตอบเลือกตอบได้เพียงคำตอบเดียว ตั้งแต่มากที่สุด ถึง น้อยที่สุด ซึ่งแบบวัดมีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง .207-.597 และมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .861 โดยผู้วิจัยให้คะแนนจาก 6-1 สำหรับข้อความทางบวก และ 1-6 สำหรับข้อความทางลบ และมีเกณฑ์การแปลความหมายคะแนนดังนี้

เกณฑ์การแปลความหมาย

การแปลความหมายของคะแนนแบบวัดอัตมโนทัศน์ทางวิชาการมีความหมายดังนี้ (บุญชม ศรีสะอาด. 2539: 68)

คะแนนเฉลี่ย	ความหมายของคะแนน
5.51 - 6.00	นักเรียนมีอัตมโนทัศน์ทางวิชาการระดับสูงที่สุด
4.51 - 5.50	นักเรียนมีอัตมโนทัศน์ทางวิชาการระดับสูง
3.51 - 4.50	นักเรียนมีอัตมโนทัศน์ทางวิชาการระดับค่อนข้างสูง
2.51 - 3.50	นักเรียนมีอัตมโนทัศน์ทางวิชาการระดับค่อนข้างต่ำ
1.51 - 2.50	นักเรียนมีอัตมโนทัศน์ทางวิชาการระดับต่ำ
1.00 - 1.50	นักเรียนมีอัตมโนทัศน์ทางวิชาการระดับต่ำที่สุด

ตัวอย่างแบบวัดอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ

คำชี้แจง: ให้นักเรียนอ่านข้อความแล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องหลังข้อความที่ตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนมากที่สุด ดังนี้

ข้อ	ข้อความ	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด
	ความพยายามที่จะทำให้ผลการเรียนดี						
0	ถ้านักเรียนใช้ความพยายามอย่างหนักจะทำให้ นักเรียนมีผลการเรียนดี						
	การรับรู้นิสัยทางการเรียนของตนเอง						
0	นักเรียนวางแผนจัดเวลาเรียนได้เป็นอย่างดี						
	การประเมินความสามารถทางการเรียนของตนกับ ผู้อื่น						
0	เพื่อนๆ มองว่านักเรียนเป็นคนเก่ง						
	ความมั่นใจในการเรียน						
0	เวลาทำข้อสอบ นักเรียนรู้สึกมั่นใจ						
	ความพึงพอใจต่อการเรียนการสอน						
0	นักเรียนรู้สึกสนุกกับการทำการบ้าน						
	ความสงสัยในความสามารถของตนเอง						
0	บางครั้งนักเรียนรู้สึกว่าตนเองล้มเหลว						
	การประเมินตนเองกับมาตรฐานภายนอก						
0	นักเรียนรู้สึกว่ามาตรฐานของครูสูงเกินไปสำหรับ ตัวเอง						

ตอนที่ 5 แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง

แบบวัดนี้ ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อวัดแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยข้อคำถามเป็นข้อความเกี่ยวกับแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองของนักเรียน ซึ่งจำแนกออกเป็น 6 ด้าน คือ แรงจูงใจภายในเพื่อเรียนรู้ (Intrinsic motivation to know) แรงจูงใจภายในเพื่อการบรรลุเป้าหมาย (Intrinsic motivation toward accomplishments) แรงจูงใจภายในเพื่อการกระตุ้นความรู้จากประสบการณ์ (Intrinsic motivation to experience stimulation) การกำกับพฤติกรรมจากภายนอก (External Regulation) การกำกับพฤติกรรมจากการรับมาเป็นของตน (Introjected Regulation) และการกำกับพฤติกรรมจากการวินิจฉัย (Identified Regulation)

แบบวัดแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองโดยใช้แนวคิดของแวลเลอร์และคณะ (Vallerand; et al. 1992: 1004-1007) แบบวัดนี้มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 6 ระดับมีข้อคำถามจำนวน 28 ข้อ ที่ให้ผู้ตอบเลือกตอบได้เพียงคำตอบเดียว ตั้งแต่มากที่สุด ถึง น้อยที่สุด ซึ่งแบบวัดมีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง .245-.582 มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .890 โดยผู้วิจัยให้

คะแนนจาก 6-1 สำหรับข้อความทางบวก และ 1-6 สำหรับข้อความทางลบ และมีเกณฑ์การแปลความหมายคะแนนดังนี้

เกณฑ์การแปลความหมาย

การแปลความหมายของคะแนนแบบวัดแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองมีความหมายดังนี้ (บุญชม ศรีสะอาด. 2539: 68)

คะแนนเฉลี่ย

ความหมายของคะแนน

5.51 - 6.00	นักเรียนมีแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองระดับสูงที่สุด
4.51 - 5.50	นักเรียนมีแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองระดับสูง
3.51 - 4.50	นักเรียนมีแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองระดับค่อนข้างสูง
2.51 - 3.50	นักเรียนมีแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองระดับค่อนข้างต่ำ
1.51 - 2.50	นักเรียนมีแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองระดับต่ำ
1.00 - 1.50	นักเรียนมีแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองระดับต่ำที่สุด

ตัวอย่างแบบวัดแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง

คำชี้แจง: ให้นักเรียนอ่านข้อความแล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องหลังข้อความที่ตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนมากที่สุด ดังนี้

ข้อ	ข้อความ	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด
	แรงจูงใจภายในเพื่อเรียนรู้						
0	เมื่อนักเรียนได้เรียนรู้สิ่งใหม่ นักเรียนรู้สึกสนุกและพึงพอใจ						
	แรงจูงใจภายในเพื่อการบรรลุเป้าหมาย						
0	นักเรียนรู้สึกพอใจที่ตนเองมีความโดดเด่นในการเรียน						
	แรงจูงใจภายในเพื่อการกระตุ้นความรู้จากประสบการณ์						
0	นักเรียนเชื่อว่าจะได้รับประสบการณ์จากการที่อ่านเนื้อหาวิชาที่หลากหลาย						
	การกำกับพฤติกรรมจากภายนอก						
0	นักเรียนไปเรียนเพื่อให้ได้ทำงานที่มีเกียรติในอนาคต						
	การกำกับพฤติกรรมจากการรับมาเป็นของตน						
0	นักเรียนไปเรียนเพราะต้องการพิสูจน์ตนเองว่าสามารถเรียนได้สูงกว่าระดับมัธยมศึกษา						

ข้อ	ข้อความ	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด
	การกำกับพฤติกรรมจากการวินิจัย						
0	นักเรียนไปเรียนเพราะจะทำให้นักเรียนสามารถไปทำงานในสาขาที่ตนชอบได้						

ตอนที่ 6 การสนับสนุนทางการเรียน

แบบวัดนี้ ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อวัดการสนับสนุนทางการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยข้อคำถามเป็นข้อความเกี่ยวกับการรับรู้การสนับสนุนทางการเรียนของนักเรียน ซึ่งจำแนกออกเป็น 3 ด้าน คือ การสนับสนุนจากครอบครัว การสนับสนุนจากครู และการสนับสนุนจากเพื่อน

แบบวัดการสนับสนุนทางการเรียน ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองโดยใช้แนวคิดของเซฟเฟอร์ (วิลเลียมส์ ลังกา. 2554: 47; อ้างอิงจาก Schaefer; et al. 1981:) แบบวัดนี้มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 6 ระดับ มีข้อคำถามจำนวน 25 ข้อ ที่ให้ผู้ตอบเลือกตอบได้เพียงคำตอบเดียว ตั้งแต่มากที่สุด ถึง น้อยที่สุด ซึ่งแบบวัดมีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง .328-.656 มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .916 โดยผู้วิจัยให้คะแนนจาก 6-1 สำหรับข้อความทางบวก และ 1-6 สำหรับข้อความทางลบ และมีเกณฑ์การแปลความหมายคะแนนดังนี้

เกณฑ์การแปลความหมาย

การแปลความหมายของคะแนนแบบวัดการสนับสนุนทางการเรียนมีความหมายดังนี้ (บุญชม ศรีสะอาด. 2539: 68)

คะแนนเฉลี่ย

ความหมายของคะแนน

5.51 - 6.00	นักเรียนมีการรับรู้การสนับสนุนทางการเรียนระดับสูงที่สุด
4.51 - 5.50	นักเรียนมีการรับรู้การสนับสนุนทางการเรียนระดับสูง
3.51 - 4.50	นักเรียนมีการรับรู้การสนับสนุนทางการเรียนระดับค่อนข้างสูง
2.51 - 3.50	นักเรียนมีการรับรู้การสนับสนุนทางการเรียนระดับค่อนข้างต่ำ
1.51 - 2.50	นักเรียนมีการรับรู้การสนับสนุนทางการเรียนระดับต่ำ
1.00 - 1.50	นักเรียนมีการรับรู้การสนับสนุนทางการเรียนระดับต่ำที่สุด

ตัวอย่างแบบวัดการสนับสนุนทางการเรียน

คำชี้แจง: ให้นักเรียนอ่านข้อความแล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องหลังข้อความที่ตรงกับข้อเท็จจริง
ของนักเรียนมากที่สุด ดังนี้

ข้อ	ข้อความ	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด
การสนับสนุนทางการเรียนของครอบครัว							
0	พ่อแม่ให้เวลาในการพูดคุยปรึกษาเกี่ยวกับการเรียนของนักเรียน						
00	พ่อแม่สนับสนุนให้นักเรียนเรียนพิเศษ						
การสนับสนุนทางการเรียนของครู							
0	ครูแสดงความมั่นใจและเชื่อมั่นในตัวนักเรียน						
00	ครูให้กำลังใจและแนะนำนักเรียนด้านการเรียนเมื่อมีปัญหา						
การสนับสนุนทางการเรียนของเพื่อน							
0	เพื่อน ๆ แบ่งปันข้อมูลที่เป็นประโยชน์กับการเรียนของนักเรียน						
00	เพื่อน ๆ ให้คำปรึกษาเวลาที่นักเรียนมีปัญหาต้องการความช่วยเหลือ						

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

1. ผู้วิจัยดำเนินการติดต่อทำหนังสือขอความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลจากคณบดี
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อขออนุญาตเก็บรวบรวมข้อมูลกับนักเรียนชั้น
มัธยมศึกษาปีที่ 4-6 ของโรงเรียนเตรียมอุดมศึกษาพัฒนาการ โรงเรียนสตรีวิทยา 2 โรงเรียนสันติ
ราษฎร์วิทยาลัย โรงเรียนหอวัง และโรงเรียนฤทธิยะวรรณาลัย 2

2. ผู้วิจัยนำหนังสือขออนุญาตในการเก็บรวบรวมข้อมูล ไปติดต่อขอความร่วมมือในการเก็บ
รวบรวมข้อมูลจากโรงเรียนเตรียมอุดมศึกษาพัฒนาการ โรงเรียนสตรีวิทยา 2 โรงเรียนสันติราษฎร์
วิทยาลัย โรงเรียนหอวัง และโรงเรียนฤทธิยะวรรณาลัย 2 เมื่อได้รับการอนุญาตให้เก็บข้อมูลจาก
ผู้บริหารโรงเรียนแล้ว ซึ่งผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเองในบางโรงเรียนและขอความ
อนุเคราะห์ให้ครูผู้ประสานงานช่วยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลให้ในบางโรงเรียน

การจัดกระทำข้อมูล

การจัดกระทำข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

1. ผู้วิจัยตรวจสอบความสมบูรณ์ของคำตอบของแบบสอบถามในแต่ละชุดข้อมูล และนำข้อมูลของกลุ่มตัวอย่างที่มีความสมบูรณ์มาใช้ในการวิเคราะห์
2. ผู้วิจัยตรวจให้คะแนนตามเกณฑ์การให้คะแนนสำหรับเครื่องมือการวิจัยแต่ละชุด
3. ผู้วิจัยนำคะแนนที่ได้ไปวิเคราะห์ทางสถิติ

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลสำหรับการวิจัย ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่างและตัวแปรที่ศึกษา
 - 1.1 การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่างด้วยสถิติบรรยาย ได้แก่ ค่าความถี่ ร้อยละ
 - 1.2 การวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรที่ศึกษา ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Mean) ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard deviation) ค่าความเบ้ (Skewness) ค่าความโด่ง (Kurtosis) และสัมประสิทธิ์การกระจาย (Coefficient of variation)
 - 1.3 การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่ศึกษาด้วยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson's product-moment correlation coefficient)
2. การวิเคราะห์ทางสถิติเพื่อการหาคุณภาพเครื่องมือ
 - 2.1 วิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ของข้อคำถามในแบบสอบถาม โดยการหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Congruence: IOC)
 - 2.2 วิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัดโดยใช้สูตรสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation)
 - 2.3 วิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่น (Reliability) โดยการหาค่าเชื่อมั่นแบบความสอดคล้องภายในของแบบวัดโดยวิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha Coefficient: α)
3. การวิเคราะห์โมเดลโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย เพื่อตรวจสอบความตรงของโมเดลสมมติฐานเชิงทฤษฎีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ มีขั้นตอนในการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

3.1 การกำหนดข้อมูลจำเพาะของโมเดล (Specification of the model) ผู้วิจัยสนใจศึกษาตัวแปรสาเหตุตัวใดบ้างที่ส่งผลโดยตรงและโดยอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยผู้วิจัยใช้รูปแบบการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้น ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตและตัวแปรแฝง โดยมีข้อตกลงเบื้องต้นของโมเดลว่า โมเดลเป็นความสัมพันธ์เชิงเส้นตรง (Linear) เป็นความสัมพันธ์เชิงบวก (Additive) และเป็นความสัมพันธ์ทางเดียว (Recursive model) ระหว่างตัวแปรแฝงภายนอก (Exogenous variables) และตัวแปรแฝงภายใน (Endogenous variables)

3.2 การระบุความเป็นไปได้ค่าเดียวของโมเดล (Identification of the model) ผู้วิจัยใช้เงื่อนไขกฎที่ (t-rule) คือ จำนวนพารามิเตอร์ที่ไม่ทราบค่าจะต้องน้อยกว่าหรือเท่ากับจำนวนสมาชิกในเมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมของกลุ่มตัวอย่าง โดยกฎ t กล่าวว่า โมเดลจะระบุค่าได้พอดีเมื่อ $t < (1/2)(NI)(NI+1)$ โดย NI หมายถึง จำนวนตัวแปรสังเกต (นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2542: 45-46) ซึ่งจากโมเดลนี้มีตัวแปรสังเกต 20 ตัว สมการที่ใช้ในการหาค่าพารามิเตอร์จึงเท่ากับ $20(20+1)/2 = 210$ และมีค่าพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่าเท่ากับ 49 พารามิเตอร์ ดังนั้นโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายสามารถประมาณค่าได้

3.3 การประมาณค่าพารามิเตอร์ของโมเดล (Parameter estimation from the model) ผู้วิจัยใช้การประมาณค่าด้วยวิธีไลค์ลิฮูดสูงสุด (Maximum Likelihood: ML) เนื่องจากเป็นวิธีการที่แพร่หลายมากที่สุด มีความคงเส้นคงวา มีประสิทธิภาพ และเป็นอิสระจากมาตรวัด (นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2542: 50)

3.4 การตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดล (Goodness-of-fit measures) เพื่อศึกษาภาพรวมของโมเดลว่ามีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์เพียงใด ซึ่งผู้วิจัยใช้ค่าสถิติในการตรวจสอบ ดังนี้ (นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2542: 53-55)

3.4.1 ค่าสถิติไค-สแควร์ (Chi-Square statistics: χ^2) เป็นค่าสถิติที่ใช้ทดสอบสมมติฐานทางสถิติว่าโมเดลที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ ถ้าค่าสถิติไค-สแควร์มีค่าต่ำมากหรือยิ่งเข้าใกล้ศูนย์มากเท่าใดแสดงว่าข้อมูลโมเดลลิשראלมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ทั้งนี้ค่าไค-สแควร์เป็นค่าที่มีอ่อนไหวต่อขนาดของกลุ่มตัวอย่าง กล่าวคือ เมื่อกลุ่มตัวอย่างมีขนาดใหญ่ ค่าไค-สแควร์ก็จะมีค่าสูงส่งผลให้ค่าไค-สแควร์มีนัยสำคัญทางสถิติได้ ดังนั้นในกรณีที่กลุ่มตัวอย่างมีขนาดใหญ่ควรพิจารณาค่าอัตราส่วนระหว่างค่าไค-สแควร์กับองศา

อิสระ (χ^2 / df) ควรมีค่าน้อยกว่าหรือเท่ากับ 3 ซึ่งถือว่าโมเดลมีความกลมกลืนดี (ยุทธ ไกยวรรณ. 2556: 224; อ้างอิงจาก Bollen. 1989: 269)

3.4.2 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of fit index: GFI) เป็นอัตราส่วนของผลต่างระหว่างฟังก์ชันความกลมกลืนจากโมเดลก่อนปรับและหลังปรับโมเดลกับฟังก์ชันความกลมกลืนก่อนปรับโมเดล ดัชนี GFI จะมีค่าอยู่ระหว่าง 0 ถึง 1 หากค่าดัชนีมีค่าเข้าใกล้ 1.00 หรือมีค่ามากกว่า 0.90 แสดงว่าโมเดลมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3.4.3 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted Goodness of fit index: AGFI) ซึ่งนำค่าดัชนี GFI มาปรับแก้และคำนึงถึงขนาดตัวแปรและกลุ่มตัวอย่าง ถ้าค่า AGFI มีค่าเข้าใกล้ 1.00 หรือมีค่ามากกว่า 0.90 แสดงว่าโมเดลมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3.4.4 ค่าดัชนีเชิงเปรียบเทียบ (Comparative fit index: CFI) เป็นดัชนีเชิงเปรียบเทียบที่คำนวณขึ้นจากสถิติไค-สแควร์ที่มีการแจกแจงแบบ non-central distribution มีค่าอยู่ระหว่าง 0 ถึง 1 ยิ่งค่าเข้าใกล้ 1.00 แสดงว่าโมเดลมีความกลมกลืนดี ทั้งนี้เกณฑ์ที่นิยมใช้ คือ ค่า CFI มีค่ามากกว่า 0.90 ก็ถือว่าโมเดลมีความกลมกลืนเช่นกัน

3.4.5 ค่ารากกำลังสองเฉลี่ยของเศษมาตรฐาน (Standardized root mean square residual: SRMR) เป็นค่าเฉลี่ยของเศษที่เหลือจากการเปรียบเทียบค่าความแปรปรวนและความแปรปรวนร่วมที่ได้จากกลุ่มตัวอย่างกับค่าที่ประมาณจากค่าพารามิเตอร์ ซึ่งโดยทั่วไปควรมีค่าไม่เกิน 0.05 จึงจะสรุปได้ว่าโมเดลมีความกลมกลืน

3.4.6 ค่ารากกำลังสองเฉลี่ยของค่าความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า (Root mean square error of approximation: RMSEA) เป็นค่าที่บอกถึงความไม่สอดคล้องของโมเดลที่สร้างขึ้นกับเมทริกซ์ความแปรปรวนร่วมของประชากร โดยค่า RMSEA ที่มีค่าน้อยกว่า 0.05 แสดงว่าโมเดลมีความกลมกลืนดีมาก แต่ถ้าค่าอยู่ระหว่าง 0.05-0.08 แสดงว่าเกิดความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่าประชากร แต่ยังถือว่าโมเดลค่อนข้างกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และถ้ามีค่าอยู่ระหว่าง 0.08-0.10 แสดงว่าโมเดลกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ไม่มากนัก และหากมีค่ามากกว่า 0.10 แสดงว่าโมเดลไม่มีความกลมกลืน (ยุทธ ไกยวรรณ. 2556: 226-227)

3.4.7 ค่าดัชนี Critical N (CN) เป็นดัชนีที่แสดงขนาดของหน่วยตัวอย่าง (Sample size) ที่ยอมรับได้ที่จะทำให้โมเดลมีความกลมกลืน ซึ่งเกณฑ์ในการพิจารณาค่าดัชนี CN คือ ควรมีค่ามากกว่า 200 ($CN > 200$) (ยุทธ ไกยวรรณ. 2556: 227)

ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงใช้เกณฑ์ในการตรวจสอบความกลมกลืนระหว่างโมเดลที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังในตาราง 2

ตาราง 2 เกณฑ์การตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ดัชนี	เกณฑ์การตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์
ค่าสถิติไค-สแควร์ (χ^2)	χ^2 ไม่มีนัยสำคัญ หรือ สัดส่วนของค่าไค-สแควร์กับค่าองศาอิสระ (χ^2 / df) มีค่าไม่เกิน 2.00
ค่า GFI	มีค่าตั้งแต่ 0.90 ขึ้นไป
ค่า AGFI	มีค่าตั้งแต่ 0.90 ขึ้นไป
ค่า CFI	มีค่าตั้งแต่ 0.90 ขึ้นไป
ค่า SRMR	มีค่าน้อยกว่า 0.05
ค่า RMSEA	มีค่าน้อยกว่า 0.05
ค่า CN	มีค่าสูงกว่า 200

3.5 การตีความและการปรับโมเดล (Interpreting and modifying the model) ผู้วิจัยทำการปรับโมเดลในกรณีที่พบว่าโมเดลไม่มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาจากรายงานดัชนีปรับแก้ (Modification Index) ซึ่งจะรายงานให้ผู้วิจัยทราบว่าควรเพิ่มการประมาณค่าพารามิเตอร์บางตัว หรือควรตัดพารามิเตอร์บางตัวออกไปเพื่อให้โมเดลมีความกลมกลืนมากขึ้น และพิจารณาถึงความเป็นไปได้ในเชิงทฤษฎีและจากเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องที่นำมาใช้ในการวิจัยควบคู่ไปด้วย

การวิจัยระยะที่ 2 : การศึกษาผลของโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาชั้นปีที่ 4 ที่ศึกษาอยู่ในโรงเรียนฤทธิยะวรรณาลัย 2 จำนวน 335 คน

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนฤทธิยะวรรณาลัย 2 ที่มีคะแนนความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนต่ำกว่าเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25 จำนวน 30 คน ซึ่งได้จากการ

เลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จากนั้นจำแนกนักเรียนออกเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 15 คน โดยการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling)

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาการพัฒนาความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนโดยการทดลองใช้โปรแกรมเสริมสร้างความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญา ประกอบด้วย

1. แบบวัดความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนที่ผู้วิจัยสร้างไว้ในการศึกษาระยะที่ 1
2. โปรแกรมการเสริมสร้างความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญา

การสร้างและการหาคุณภาพเครื่องมือของตัวแปรจัดกระทำ

ผู้วิจัยดำเนินการพัฒนาโปรแกรมการเสริมสร้างความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญา ดังนี้

1. ผู้วิจัยนำผลการวิจัยในระยะที่ 1 มาเป็นฐานในการพัฒนาโปรแกรมการเสริมสร้างความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนร่วมกับแนวคิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญา
2. ผู้วิจัยศึกษาตำรา เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญา
3. ผู้วิจัยสร้างโปรแกรมการเสริมสร้างความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญาให้สอดคล้องกับความมุ่งหมายของการวิจัยและนิยามศัพท์เฉพาะ
4. ผู้วิจัยนำโปรแกรมการเสริมสร้างความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญาที่สร้างขึ้น เสนอต่อคณะกรรมการควบคุมปริญานิพนธ์เพื่อตรวจสอบความถูกต้องของวัตถุประสงค์ เนื้อหา และขั้นตอนการดำเนินการของโปรแกรม กับนิยามปฏิบัติการและทำการปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของคณะกรรมการ
5. ผู้วิจัยนำโปรแกรมการเสริมสร้างความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญาที่สร้างขึ้น ไปหาความเที่ยงตรงเชิงประจักษ์ (Content Validity) โดยให้ผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา จำนวน 3 ท่าน (ภาคผนวก ก) ตรวจสอบความสอดคล้องของวัตถุประสงค์ เนื้อหา วิธีดำเนินการของโปรแกรมการเสริมสร้างความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญากับนิยามศัพท์เฉพาะ และหลังจากผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบโปรแกรมและให้

คะแนนครบ 3 คนแล้ว ผู้วิจัยนำคะแนนมาวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้อง (Item Objective Congruence: IOC) ซึ่งค่าดัชนีความสอดคล้องของโปรแกรมฯ มีค่าเท่ากับ 1.00 (ภาคผนวก ค) จากนั้นผู้วิจัยนำโปรแกรมมาปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญทั้งวัตถุประสงค์และขั้นตอนการดำเนินการของโปรแกรม

6. ผู้วิจัยนำโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญาที่สร้างขึ้นมาปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ แล้วนำไปทดลองใช้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนฤทธิยะวรรณาลัย 2 จำนวน 15 คน ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของวัตถุประสงค์ เนื้อหา วิธีดำเนินการ และเวลาที่ใช้ในการทดลอง

7. ผู้วิจัยนำโปรแกรมที่ทดลองใช้แล้วมาปรับปรุงแก้ไขก่อนนำไปใช้ในการวิจัยกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนฤทธิยะวรรณาลัย 2 จำนวน 15 คน ที่เป็นกลุ่มทดลอง

สำหรับโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา ผู้วิจัยดำเนินการทดลองเป็นระยะเวลา 5 สัปดาห์ๆ ละ 2 ครั้งๆ ละ 1 ชั่วโมง รวมทั้งหมด 10 ครั้ง (พัชนี มากเมือง, 2547: 30-32; อ้างอิงจาก Dryden; & Golden, 1987) ดังรายละเอียดในตาราง 3

ตาราง 3 ระยะเวลาในการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

ครั้งที่	วัน เดือนปี	หัวเรื่อง
1	30 พฤษภาคม 2560	การปฐมนิเทศ
2	2 มิถุนายน 2560	การวิเคราะห์พฤติกรรมตามเทคนิค ABC
3	6 มิถุนายน 2560	การตรวจสอบความคิดเชิงลบที่มีต่อการเรียน
4	9 มิถุนายน 2560	การพิจารณาความคิดที่ไร้เหตุผลและมีเหตุผลมีต่อการเรียน
5	13 มิถุนายน 2560	การจัดการความคิดที่ไม่มีเหตุผลมีต่อการเรียน
6	16 มิถุนายน 2560	รู้เท่าทันอารมณ์
7	20 มิถุนายน 2560	เปลี่ยนความคิด เปลี่ยนอารมณ์
8	23 มิถุนายน 2560	การแก้ปัญหาเพื่อพัฒนาตนเอง
9	27 มิถุนายน 2560	การจัดการปัญหาทางการเรียน
10	30 มิถุนายน 2560	ปัจฉิมนิเทศ

การกำหนดแบบแผนและการดำเนินการทดลอง

แบบแผนการทดลอง

ในการวิจัยระยะที่ 2 นี้ ผู้วิจัยใช้แบบแผนการทดลองแบบ Pretest-posttest control group design (องอาจ นัยพัฒน์. 2554: 132-133; Shaughnessy; & Zechmeister; & Zechmeister. 2012: 322-324) ดังในตาราง 4

ตาราง 4 แบบแผนการทดลอง Pretest-posttest control group design

การกำหนดตัวอย่าง	กลุ่ม	วัดก่อน	ทดลอง	วัดหลัง 1
R	E	O ₁	X	O ₂
R	C	O ₁	-X	O ₂

ความหมายของสัญลักษณ์ มีดังนี้

R	แทน	วิธีการสุ่ม (Random assignment)
E	แทน	กลุ่มทดลอง (Experimental group)
C	แทน	กลุ่มทดลอง (Control group)
O ₁	แทน	การวัดก่อนการทดลอง (Pretest)
O ₂	แทน	การวัดหลังการทดลอง (Posttest)
X	แทน	การจัดกระทำ (Treatment) โดยโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญา
-X	แทน	ไม่ได้รับการจัดกระทำ (Treatment) โดยโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญา

การดำเนินการทดลอง

ผู้วิจัยดำเนินการทดลอง โดยแบ่งออกเป็น 3 ระยะ ดังนี้

1. ระยะก่อนการทดลอง

ผู้วิจัยคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างที่มีคะแนนความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนต่ำกว่าเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25 และสอบถามความสมัครใจในการเข้าร่วมการทดลองจำนวน 30 คน จากนั้นแบ่งนักเรียนออกเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 15 คน โดยการสุ่มอย่างง่าย แล้วนัดหมายกลุ่ม

ตัวอย่างเพื่อชี้แจงรายละเอียดเกี่ยวกับการเข้าร่วมโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวทางการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

2. ระยะทดลอง

ผู้วิจัยดำเนินการใช้โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวทางการปรับพฤติกรรมทางปัญญากับกลุ่มทดลอง จำนวน 10 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมง เป็นเวลา 5 สัปดาห์ ส่วนกลุ่มควบคุมไม่มีการใช้โปรแกรมใดๆ

3. ระยะหลังการทดลอง

หลังจากการใช้โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวทางการปรับพฤติกรรมทางปัญญาในครั้งสุดท้าย ผู้วิจัยให้นักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ตอบแบบวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ซึ่งเป็นคะแนนสำหรับระยะหลังการทดลอง (Posttest)

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลสำหรับการวิจัย โดยมีขั้นตอนดังนี้

1. ผู้วิจัยคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างที่มีคะแนนความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนต่ำกว่าเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25 และสอบถามความสมัครใจในการเข้าร่วมการทดลองจำนวน 30 คน ซึ่งได้จากการทำแบบวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน จากนั้นแบ่งนักเรียนออกเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 15 คน โดยการสุ่มอย่างง่าย

2. ผู้วิจัยดำเนินการทดลอง โดยใช้โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวทางการปรับพฤติกรรมทางปัญญาที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น หลังจากยุติการทดลองผู้วิจัยให้นักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมตอบแบบวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนเพื่อนำมาใช้เป็นข้อมูลหลังการทดลอง

3. ผู้วิจัยเก็บข้อมูลเชิงประจักษ์ตลอดระยะเวลาช่วงการทดลองกับกลุ่มตัวอย่างโดยใช้การสัมภาษณ์เพื่อสอบถามเกี่ยวกับความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมหลังจากเข้าร่วมการใช้โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวทางการปรับพฤติกรรมทางปัญญาเพื่อที่จะนำผลการสัมภาษณ์ไปใช้ประกอบการสรุปและอภิปรายผลการวิจัย

5. ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลระยะก่อนการทดลอง และระยะหลังการทดลอง สรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูล และอภิปรายผล

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. วิเคราะห์ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนที่ได้จากการตอบแบบสอบถามความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยรวมและรายด้านที่วัดก่อนการทดลองและหลังการทดลอง โดยใช้ t-test for dependent sample
2. วิเคราะห์ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยคะแนนพฤติกรรมความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนที่ได้จากการตอบแบบสอบถามความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนของของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้ t-test for Independent sample



บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยเรื่อง “การวิจัยและพัฒนาความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย” เป็นการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) ซึ่งมีความมุ่งหมายเพื่อศึกษาระดับความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียน เพื่อพัฒนาและตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย รวมทั้งเพื่อพัฒนาและศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการเสริมสร้างความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา และเพื่อให้มีความเข้าใจตรงกัน ผู้วิจัยกำหนดสัญลักษณ์และอักษรย่อที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล และนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามลำดับ ดังนี้

สัญลักษณ์และอักษรย่อที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยได้กำหนดสัญลักษณ์และอักษรย่อที่ใช้ในการแปลผล ดังนี้

n	หมายถึง	จำนวนคนในกลุ่มตัวอย่าง
$M / (\bar{X})$	หมายถึง	ค่าเฉลี่ย
SD	หมายถึง	ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
$\%CV$	หมายถึง	ค่าร้อยละของสัมประสิทธิ์การกระจาย
Min	หมายถึง	ค่าต่ำสุด
Max	หมายถึง	ค่าสูงสุด
Sk	หมายถึง	ค่าความเบ้ (Skewness)
Ku	หมายถึง	ค่าความโด่ง (Kurtosis)
SE	หมายถึง	ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน
TE	หมายถึง	อิทธิพลรวม
IE	หมายถึง	อิทธิพลทางอ้อม
DE	หมายถึง	อิทธิพลทางตรง
χ^2	หมายถึง	ค่าสถิติไค-สแควร์
$\Delta\chi^2$	หมายถึง	ผลต่างของค่าสถิติไค-สแควร์
p	หมายถึง	ค่าความน่าจะเป็นทางสถิติ

df	หมายถึง	องศาอิสระ (Degree of freedom)
t	หมายถึง	ค่าสถิติการทดสอบ t
GFI	หมายถึง	ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน
AGFI	หมายถึง	ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนปรับแก้แล้ว
RMSEA	หมายถึง	ดัชนีวัดความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่าพารามิเตอร์
SRMR	หมายถึง	ดัชนีรากมาตรฐานค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ
CN	หมายถึง	ดัชนีวัดความพอเพียงของกลุ่มตัวอย่าง
CFI	หมายถึง	ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนเชิงเปรียบเทียบ
*	หมายถึง	มีนัยสำคัญที่ระดับ .05
**	หมายถึง	มีนัยสำคัญที่ระดับ .01
***	หมายถึง	มีนัยสำคัญที่ระดับ .001
SUP	หมายถึง	การสนับสนุนทางการเรียน
FSUP	หมายถึง	การสนับสนุนทางการเรียนจากครอบครัว
TSUP	หมายถึง	การสนับสนุนทางการเรียนจากครู
PSUP	หมายถึง	การสนับสนุนทางการเรียนจากเพื่อน
SEF	หมายถึง	การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน
SEFF	หมายถึง	การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน
ASC	หมายถึง	อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ
GREF	หมายถึง	ความพยายามที่จะทำให้ผลการเรียนดี
SHOR	หมายถึง	การรับรู้นิสัยทางการเรียนของตนเอง
PEVA	หมายถึง	การประเมินความสามารถทางการเรียนของตนกับผู้อื่น
CONF	หมายถึง	ความมั่นใจในการเรียน
SATIS	หมายถึง	ความพึงพอใจต่อโรงเรียน
DOUB	หมายถึง	ความสงสัยในความสามารถของตนเอง
STAN	หมายถึง	การประเมินตนเองกับมาตรฐานภายนอก
SDM	หมายถึง	แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง
IMK	หมายถึง	แรงจูงใจภายในเพื่อเรียนรู้
IMA	หมายถึง	แรงจูงใจภายในเพื่อการบรรลุเป้าหมาย
IMES	หมายถึง	แรงจูงใจภายในเพื่อการกระตุ้นความรู้จากประสบการณ์

EXR	หมายถึง	การกำกับพฤติกรรมจากภายนอก
INTR	หมายถึง	การกำกับพฤติกรรมจากการรับมาเป็นของตน
IDER	หมายถึง	การกำกับพฤติกรรมจากการวินิจฉัย
STUENG	หมายถึง	ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน
COGENG	หมายถึง	ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก
EMOENG	หมายถึง	ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์
BEHENG	หมายถึง	ความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามระยะของการวิจัย ดังนี้

ตอนที่ 1 การศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ผลการวิเคราะห์ข้อมูลประกอบด้วย

- 1) ลักษณะทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง
- 2) การศึกษาระดับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน
- 3) การวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

ตอนที่ 2 การศึกษาผลของโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา ผลการวิเคราะห์ข้อมูลประกอบด้วย

- 1) การพัฒนาโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา
- 2) ผลการศึกษาการใช้โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

ตอนที่ 1 การศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

1. ลักษณะทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 1 เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 จำนวน 554 คน ซึ่งมีคุณลักษณะต่างๆ ดังนี้

ตาราง 5 จำนวนและร้อยละของนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามเพศและระดับชั้น

ลักษณะทั่วไป	จำนวน (คน)	ร้อยละ
เพศ		
เพศชาย	256	46.21
เพศหญิง	298	53.79
รวม	554	100
ระดับชั้น		
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4	183	33.03
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5	182	32.85
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6	189	34.12
รวม	554	100

จากตาราง 5 พบว่า กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 554 คน เมื่อจำแนกตามเพศ พบว่า เป็นนักเรียนชาย จำนวน 256 คน คิดเป็นร้อยละ 46.21 และนักเรียนหญิง 296 คน คิดเป็นร้อยละ 53.79 เมื่อจำแนกตามระดับชั้นที่ศึกษา พบว่า เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 183 คน คิดเป็นร้อยละ 33.03 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 182 คน คิดเป็นร้อยละ 32.85 และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 189 คน คิดเป็นร้อยละ 34.12

2. ผลการศึกษาระดับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

ผลการศึกษาระดับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยรวมและจำแนกรายด้าน มีรายละเอียด ดังนี้

ตาราง 6 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของระดับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายโดยรวมรายด้าน

ตัวแปร	$\bar{X}$	S.D.	ความหมาย
ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก	4.356	0.633	ค่อนข้างสูง
ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์	4.294	0.863	ค่อนข้างสูง
ความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม	4.449	0.686	ค่อนข้างสูง
ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน	4.367	0.628	ค่อนข้างสูง

จากตาราง 6 พบว่า นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยรวมอยู่ในระดับค่อนข้างสูง เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก ความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม และความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ อยู่ในระดับค่อนข้างสูง

3. การวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

3.1 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรที่ใช้ในการศึกษา

ผลการศึกษาค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรที่ใช้ในการศึกษา โดยการคำนวณค่าเฉลี่ย (M) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ค่าร้อยละของสัมประสิทธิ์การกระจาย (%CV) ค่าต่ำสุด (Min) ค่าสูงสุด (Max) ค่าความเบ้ (Skewness) ค่าความโด่ง (Kurtosis) และค่า P-value ของไค-สแควร์ (χ^2) โดยผู้วิจัยได้แปลงค่าตัวแปรให้เป็นค่าคะแนนแบบปกติ (Normal Score) แล้วทดสอบว่าตัวแปรที่ศึกษา มีการแจกแจงเป็นโค้งปกติหรือไม่ โดยพิจารณาจากผลการทดสอบนัยสำคัญทางสถิติของทั้งค่าความเบ้และความโด่ง ถ้าไม่มีนัยสำคัญแสดงว่าตัวแปรมีการแจกแจงเป็นโค้งปกติ ซึ่งผลการวิเคราะห์ดังแสดงในตาราง 7 และการคำนวณค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตที่ใช้ในการศึกษา ผลการวิเคราะห์ ดังแสดงในตาราง 8

ตาราง 7 ค่าเฉลี่ย (M) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ค่าร้อยละของสัมประสิทธิ์การกระจาย(%CV) ค่าต่ำสุด (Min) ค่าสูงสุด (Max) ค่าความเบ้ (Skewness) ค่าความโด่ง (Kurtosis) และค่า P-value ของไค-สแควร์ (χ^2) ของตัวแปรที่ใช้ในการศึกษา

ตัวแปรสังเกต	M	SD	%CV	Min	Max	Sk	Ku	Normality					
								Skewness		Kurtosis		Skewness and Kurtosis	
								Z-Score	p	Z-Score	p	χ^2	p
ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้คิด	4.356	0.633	14.531	2.330	6.172	-0.004	-0.023	-0.035	0.972	-0.014	0.989	0.001	0.999
ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์	4.294	0.863	20.028	1.696	6.235	-0.027	-0.112	-0.262	0.793	-0.484	0.629	0.303	0.860
ความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม	4.449	0.686	15.419	2.246	6.266	-0.007	-0.048	-0.065	0.948	-0.143	0.886	0.025	0.988
การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน	4.223	0.744	17.618	1.838	6.029	-0.014	-0.075	-0.139	0.890	-0.282	0.778	0.099	0.952
ความพยายามที่จะทำให้ผลการเรียนดี	4.461	0.832	18.650	1.957	6.437	-0.027	-0.102	-0.262	0.793	-0.425	0.671	0.249	0.883
การรับรู้นิสัยทางการเรียนของตนเอง	4.288	0.873	20.359	1.473	6.238	-0.030	-0.109	-0.295	0.768	-0.465	0.642	0.303	0.859
การประเมินความสามารถทางการเรียนของตนกับผู้อื่น	4.186	0.842	20.115	1.474	6.337	-0.018	-0.050	-0.173	0.862	-0.155	0.877	0.054	0.973
ความมั่นใจในการเรียน	4.084	0.835	20.446	1.406	6.344	-0.007	-0.034	-0.072	0.942	-0.070	0.944	0.010	0.995
ความพึงพอใจต่อโรงเรียน	4.617	0.868	18.800	1.988	6.209	-0.083	-0.263	-0.802	0.423	-1.378	0.168	2.543	0.280
ความสงสัยในความสามารถของตนเอง	3.366	1.012	30.065	0.743	5.990	0.003	-0.092	0.031	0.975	-0.372	0.710	0.139	0.933
การประเมินตนเองกับมาตรฐานภายนอก	4.426	0.820	18.527	1.773	6.053	-0.054	-0.183	-0.524	0.600	-0.885	0.376	1.057	0.589
แรงจูงใจภายในเพื่อเรียนรู้	4.610	0.744	16.139	2.372	6.196	-0.037	-0.152	-0.361	0.718	-0.703	0.482	0.624	0.732
แรงจูงใจภายในเพื่อการบรรลุเป้าหมาย	4.083	0.956	23.414	1.325	6.235	-0.027	-0.113	-0.262	0.794	-0.488	0.625	0.307	0.858

ตาราง 7 (ต่อ)

ตัวแปรสังเกต	M	SD	%CV	Min	Max	Sk	Ku	Normality					
								Skewness		Kurtosis		Skewness and Kurtosis	
								Z-Score	p	Z-Score	p	χ^2	p
แรงจูงใจภายในเพื่อการกระตุ้นความรู้จากประสบการณ์	4.449	0.844	18.971	1.732	6.266	-0.040	-0.135	-0.390	0.696	-0.609	0.543	0.523	0.770
การกำกับพฤติกรรมจากภายนอก	3.907	1.119	28.641	1.136	6.263	-0.030	-0.215	-0.290	0.772	-1.076	0.282	1.242	0.537
การกำกับพฤติกรรมจากการรับมาเป็นของตน	4.391	0.954	21.726	1.521	6.351	-0.048	-0.181	-0.467	0.641	-0.874	0.382	0.982	0.612
การกำกับพฤติกรรมจากการวินิจัย	5.035	0.704	13.982	2.748	6.164	-0.147	-0.392	-1.424	0.154	-2.282	0.023	7.234	0.027
การสนับสนุนทางการเรียนจากครอบครัว	4.805	0.811	16.878	2.196	6.385	-0.064	-0.219	-0.625	0.532	-1.104	0.270	1.610	0.447
การสนับสนุนทางการเรียนจากครู	4.648	0.787	16.932	2.121	6.240	-0.052	-0.188	-0.500	0.617	-0.917	0.359	1.090	0.580
การสนับสนุนทางการเรียนจากเพื่อน	4.867	0.842	17.300	2.322	6.348	-0.102	-0.315	-0.987	0.324	-1.728	0.084	3.958	0.138

จากตาราง 7 เมื่อพิจารณาค่าสถิติในแต่ละตัวแปร พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีคุณลักษณะของแต่ละตัวแปร ดังนี้

ตัวแปรความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้คิดมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.356 หมายความว่า นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้คิดอยู่ในระดับค่อนข้างสูง

ตัวแปรความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.294 หมายความว่า นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์อยู่ในระดับค่อนข้างสูง

ตัวแปรความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.449 หมายความว่า นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรมอยู่ในระดับค่อนข้างสูง

ตัวแปรการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.223 หมายความว่า นักเรียนมีคะแนนการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนอยู่ในระดับค่อนข้างสูง

ตัวแปรความพยายามที่จะทำให้ผลการเรียนดี มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.461 หมายความว่า นักเรียนมีความพยายามที่จะทำให้ผลการเรียนดีอยู่ในระดับค่อนข้างสูง

ตัวแปรการรับรู้นิสัยทางการเรียนของตนเองมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.288 หมายความว่า นักเรียนมีการรับรู้นิสัยทางการเรียนของตนเองอยู่ในระดับค่อนข้างสูง

ตัวแปรการประเมินความสามารถทางการเรียนของตนกับผู้อื่นมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.186 หมายความว่า นักเรียนมีการประเมินความสามารถทางการเรียนของตนกับผู้อื่นอยู่ในระดับค่อนข้างสูง

ตัวแปรความมั่นใจในการเรียนมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.084 หมายความว่า นักเรียนมีความมั่นใจในการเรียนอยู่ในระดับค่อนข้างสูง

ตัวแปรความพึงพอใจต่อโรงเรียนมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.617 หมายความว่า นักเรียนมีความพึงพอใจต่อโรงเรียนอยู่ในระดับสูง

ตัวแปรความสงสัยในความสามารถของตนเองมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.366 หมายความว่า นักเรียนมีความสงสัยในความสามารถของตนเองอยู่ในระดับค่อนข้างต่ำ

ตัวแปรการประเมินตนเองกับมาตรฐานภายนอกมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.426 หมายความว่า นักเรียนมีการประเมินตนเองกับมาตรฐานภายนอกอยู่ในระดับค่อนข้างสูง

ตัวแปรแรงจูงใจภายในเพื่อเรียนรู้มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.610 หมายความว่า นักเรียนมีแรงจูงใจภายในเพื่อเรียนรู้ในระดับสูง

ตัวแปรแรงจูงใจภายในเพื่อการบรรลุเป้าหมายมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.083 หมายความว่า นักเรียนมีแรงจูงใจภายในเพื่อการบรรลุเป้าหมายอยู่ในระดับค่อนข้างสูง

ตัวแปรแรงจูงใจภายในเพื่อการกระตุ้นความรู้จากประสบการณ์มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.449 หมายความว่า นักเรียนมีแรงจูงใจภายในเพื่อการกระตุ้นความรู้จากประสบการณ์อยู่ในระดับค่อนข้างสูง

ตัวแปรการกำกับพฤติกรรมจากภายนอกมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.907 ซึ่งเมื่อเทียบกับเกณฑ์ที่ได้กำหนดไว้มีค่าอยู่ในระดับปานกลาง หมายความว่า นักเรียนมีการกำกับพฤติกรรมจากภายนอกอยู่ในระดับค่อนข้างสูง

ตัวแปรการกำกับพฤติกรรมจากการรับมาเป็นของตนเองมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.391 หมายความว่า นักเรียนมีการกำกับพฤติกรรมจากการรับมาเป็นของตนเองอยู่ในระดับค่อนข้างสูง

ตัวแปรการกำกับพฤติกรรมจากการวินิจฉัยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 5.035 นักเรียนมีการกำกับพฤติกรรมจากการวินิจฉัยอยู่ในระดับสูง

ตัวแปรการสนับสนุนทางการเรียนจากครอบครัวมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.805 หมายความว่า นักเรียนมีการสนับสนุนทางการเรียนจากครอบครัวอยู่ในระดับสูง

ตัวแปรการสนับสนุนทางการเรียนจากครูมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.648 หมายความว่า นักเรียนมีการสนับสนุนทางการเรียนจากครูอยู่ในระดับสูง

ตัวแปรการสนับสนุนทางการเรียนจากเพื่อนมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.867 นักเรียนมีการสนับสนุนทางการเรียนจากเพื่อนอยู่ในระดับสูง

เมื่อพิจารณาค่าความเบ้และความโด่ง พบว่า ตัวแปรมีค่าความเบ้สูงสุดเท่ากับ -0.147 และค่าความโด่งสูงสุดเท่ากับ -0.392 ซึ่งเป็นค่าที่อยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ ดังที่ ไคลน์ (Kline, 2005: 50) กล่าวว่าตัวแปรที่มีค่าความเบ้เกิน 3 ถือเป็นค่าความเบ้ที่สูงผิดปกติ และตัวแปรที่มีค่าความโด่งที่เกินกว่า 10 อาจจะทำให้เกิดปัญหาในการวิเคราะห์ข้อมูลได้ ดังนั้นผู้วิจัยจึงถือว่าข้อมูลดังกล่าวมีความเหมาะสมที่จะทำการวิเคราะห์ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงสาเหตุต่อไป

เมื่อพิจารณาผลการทดสอบนัยสำคัญทางสถิติของค่าความเบ้และความโด่ง พบว่า ตัวแปรความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก ตัวแปรความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ ตัวแปรความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม ตัวแปรการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน ตัวแปรความพยายามที่จะทำให้ผลการเรียนดี ตัวแปรการรับรู้นิสัยทางการเรียนของตนเอง ตัวแปรการประเมินความสามารถทางการเรียนของตนกับผู้อื่น ตัวแปรความมั่นใจในการเรียน ตัวแปรความพึงพอใจต่อโรงเรียน ตัวแปรความสงสัยในความสามารถของตนเอง ตัวแปรการประเมินตนเองกับมาตรฐานภายนอก ตัวแปรแรงจูงใจภายในเพื่อเรียนรู้ ตัวแปรแรงจูงใจภายในเพื่อการบรรลุเป้าหมาย ตัวแปรแรงจูงใจภายในเพื่อการกระตุ้นความรู้จากประสบการณ์ ตัวแปรการกำกับพฤติกรรมจากการรับมาเป็นของ

ตน ตัวแปรการกำกับพฤติกรรมจากภายนอก ตัวแปรการสนับสนุนทางการเรียนจากครอบครัว ตัวแปรการสนับสนุนทางการเรียนจากครู และตัวแปรการสนับสนุนทางการเรียนจากเพื่อนมีการแจกแจงเป็นโค้งปกติ ส่วนตัวแปรการกำกับพฤติกรรมจากการวินิจฉัย มีการแจกแจงไม่เป็นโค้งปกติ เพียงตัวแปรตัวเดียว ซึ่งผู้วิจัยไม่ได้แปลงคะแนนให้มีการแจกแจงแบบโค้งปกติ

เมื่อพิจารณาคำร้อยละของสัมประสิทธิ์การกระจาย พบว่า ตัวแปรการความสงสัยในความสามารถของตนเอง มีการกระจายของข้อมูลสูงสุด โดยมีค่าเท่ากับ 30.065 ซึ่งหมายความว่านักเรียนมีคะแนนการกำกับพฤติกรรมจากภายนอกแตกต่างกันมากที่สุด และตัวแปรการกำกับพฤติกรรมจากการวินิจฉัยมีการกระจายของข้อมูลต่ำสุด โดยมีค่าเท่ากับ 13.982 ซึ่งหมายความว่านักเรียนมีคะแนนการกำกับพฤติกรรมจากการวินิจฉัยแตกต่างกันน้อยที่สุด



ตาราง 8 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตที่ใช้ในการศึกษา

ตัวแปร	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
COGENG	1																			
EMOENG	.679**	1																		
BEHENG	.620**	.556**	1																	
SEFF	.612**	.512**	.561**	1																
GRES	.607**	.411**	.491**	.577**	1															
SHOR	.531**	.393**	.468**	.597**	.593**	1														
PEVA	.485**	.446**	.525**	.576**	.516**	.527**	1													
CONF	.571**	.450**	.494**	.681**	.444**	.499**	.533**	1												
SATIS	.297**	.340**	.394**	.392**	.284**	.350**	.345**	.430**	1											
DOUB	.242**	.124**	.263**	.271**	.251**	.227**	.235**	.335**	.178**	1										
STAN	.466**	.375**	.459**	.564**	.411**	.490**	.476**	.567**	.354**	.224**	1									
IMK	.521**	.573**	.556**	.578**	.477**	.444**	.424**	.519**	.527**	.203**	.478**	1								
IMA	.493**	.459**	.413**	.526**	.343**	.356**	.374**	.621**	.409**	.225**	.469**	.522**	1							
IMES	.482**	.494**	.545**	.543**	.384**	.403**	.404**	.530**	.542**	.217**	.495**	.677**	.565**	1						
EXR	.201**	.116**	.119**	.125**	.192**	.178**	.165**	.053	.106*	-.162**	.175**	.155**	.126**	.155**	1					
INTR	.254**	.169**	.211**	.183**	.312**	.276**	.236**	.151**	.208**	-.121**	.216**	.243**	.169**	.246**	.585**	1				
IDER	.419**	.426**	.416**	.343**	.409**	.369**	.375**	.326**	.355**	.170**	.448**	.515**	.292**	.472**	.130**	.291**	1			
FSUP	.319**	.263**	.268**	.291**	.292**	.293**	.224**	.255**	.265**	.122**	.341**	.327**	.249**	.352**	.169**	.170**	.351**	1		
TSUP	.295**	.281**	.265**	.264**	.273**	.278**	.292**	.228**	.304**	.062	.295**	.334**	.230**	.324**	.169**	.144**	.295**	.366**	1	
PSUP	.188**	.165**	.240**	.220**	.224**	.284**	.254**	.148**	.333**	.137**	.217**	.274**	.152**	.274**	.082	.125**	.215**	.344**	.273**	1

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 * มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 8 พบว่า ตัวแปรสังเกตที่ใช้ในการศึกษาส่วนใหญ่มีความสัมพันธ์กันทางบวกและมีความสัมพันธ์กันทางลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) อยู่ระหว่าง -.162 ถึง .679 แสดงให้เห็นว่าลักษณะความสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตที่ใช้ในการศึกษาเป็นความสัมพันธ์เชิงเส้นตรง ยกเว้นความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรความสงสัยในความสามารถของตนเองกับตัวแปรการสนับสนุนทางการเรียนจากครู และตัวแปรการสนับสนุนทางการเรียนจากเพื่อนกับตัวแปรการกำกับพฤติกรรมจากภายนอก

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรซึ่ง Kline (2005: 56) ได้กล่าวว่า ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตที่มีค่าสูงกว่า .85 จะเกิดปัญหาการร่วมเส้นตรงพหุ (Multicollinearity) แต่ตัวแปรสังเกตที่ใช้ในการศึกษารั้งนี้มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตไม่เกิน .85 กล่าวได้ว่าตัวแปรไม่มีปัญหาภาวะร่วมเส้นตรงพหุ



3.2 ผลการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

ผลการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นหรือการวิเคราะห์โมเดลลิสเรล (Linear Structural Relationship Model : LISREL) เป็นการวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของตัวแปรในโมเดล โดยการหาขนาดอิทธิพลที่ปรากฏในความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นและทดสอบว่าแบบจำลองที่พัฒนาขึ้นมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ สำหรับการวิจัยนี้ ในการวิเคราะห์แบบจำลองสมมติฐาน ถ้าพบว่าแบบจำลองไม่มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ผู้วิจัยจะดำเนินการปรับแบบจำลองให้มีความกลมกลืนมากยิ่งขึ้นโดยพิจารณาจากการรายงานค่าดัชนีการปรับแก้ (Modification Index) และการคำนึงถึงความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในเชิงแนวคิด ทฤษฎี ตลอดจนผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องและความเป็นไปได้ในการอธิบายผลการวิจัยจากการปรับแบบจำลองด้วย ผลการวิเคราะห์มีรายละเอียดดังนี้

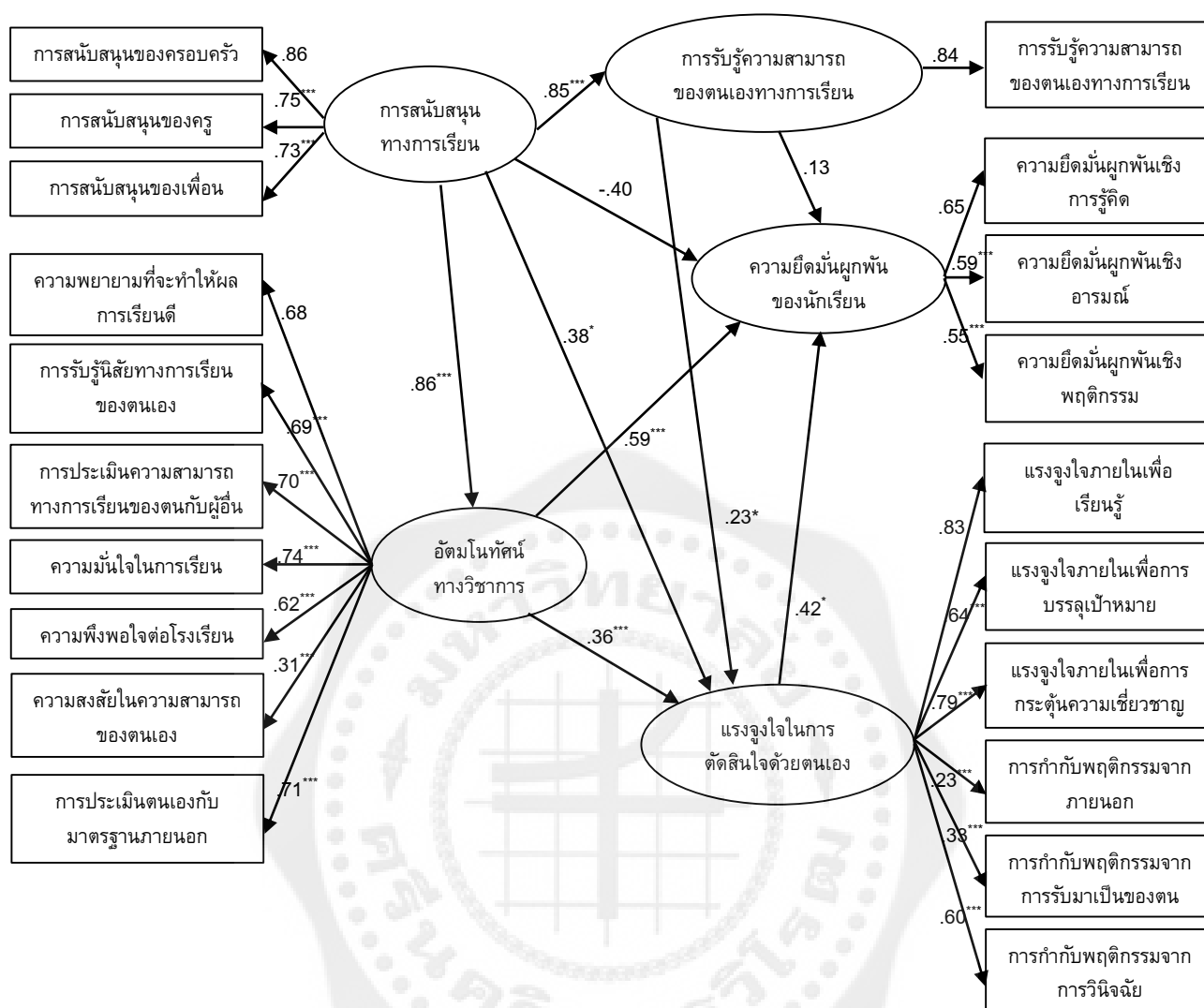
ผลการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ผลการตรวจสอบพบว่า ค่า $\chi^2 = 1003.55$ ($p = 0.00$), $df = 162$, $\chi^2/df = 6.195$, $GFI = 0.85$, $AGFI = 0.80$, $CFI = 0.95$, $RMSEA = 0.097$, $SRMR = 0.064$, $CN = 118.98$ เมื่อพิจารณาค่าดัชนีเหล่านี้กับเกณฑ์ความกลมกลืนของแบบจำลองกับข้อมูลเชิงประจักษ์ จะเห็นได้ว่า ค่าไค-สแควร์มีนัยสำคัญทางสถิติ อัตราส่วนระหว่างค่าไค-สแควร์กับองศาอิสระมีค่ามากกว่า 2.00 ค่าดัชนี GFI , $AGFI$, $RMSEA$ และ $SRMR$ ไม่ผ่านเกณฑ์ที่บ่งชี้ได้ว่าโมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ มีเพียงดัชนี CFI ที่ผ่านเกณฑ์

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงดำเนินการปรับโมเดลสมมติฐาน โดยผู้วิจัยยอมให้ความคลาดเคลื่อนในการวัดตัวแปรสังเกตมีความสัมพันธ์กันได้และไม่ได้อธิบายอิทธิพลในโมเดลสมมติฐานที่พัฒนาขึ้นจากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผลการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย หลังปรับโมเดลสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผลการตรวจสอบพบว่า ค่า $\chi^2 = 112.91$ ($p = 0.16$), $df = 99$, $\chi^2/df = 1.140$, $GFI = 0.98$, $AGFI = 0.96$, $CFI = 1.00$, $RMSEA = 0.016$, $SRMR = 0.024$, $CN = 439.39$ เมื่อพิจารณาค่าดัชนีเหล่านี้กับเกณฑ์ความกลมกลืนของแบบจำลองกับข้อมูลเชิงประจักษ์ จะเห็นได้ว่า ค่าไค-สแควร์ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ อัตราส่วนระหว่างค่าไค-สแควร์กับองศาอิสระมีค่าน้อยกว่า 2.00 ค่าดัชนี GFI , $AGFI$, $RMSEA$, $SRMR$ และ CFI ดัชนีทุกค่าผ่านเกณฑ์ที่บ่งบอกได้ว่าโมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังตาราง 9

ตาราง 9 ค่าดัชนีกับเกณฑ์ความกลมกลืนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคล และปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายกับ ข้อมูลเชิงประจักษ์

ดัชนี	เกณฑ์การตรวจสอบความ กลมกลืน	ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติใน โมเดล
ค่าสถิติไค-สแควร์ (χ^2)	χ^2 ไม่มีนัยสำคัญ หรือ χ^2 / df มีค่าไม่เกิน 2.00	$\chi^2 = 112.91$ ($p = .16$), $df = 99$ $112.91/99 = 1.140$
ค่า GFI	มีค่ามากกว่า 0.90	0.98
ค่า AGFI	มีค่ามากกว่า 0.90	0.96
ค่า CFI	มีค่ามากกว่า 0.90	1.00
ค่า SRMR	มีค่าน้อยกว่า 0.05	0.024
ค่า RMSEA	มีค่าน้อยกว่า 0.05	0.016
ค่า CN	มีค่าสูงกว่า 200	439.39

ผลจากการทดสอบและประมาณค่าโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย สามารถสรุปได้ว่าโมเดลสมมติฐานมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังภาพประกอบ 8



$\chi^2 = 112.91$ ($p = 0.16$), $df = 99$, $\chi^2/df = 1.625$, $GFI = 0.98$, $AGFI = 0.96$, $CFI = 1.00$,
 $RMSEA = 0.016$, $SRMR = 0.024$, $CN = 439.39$

ภาพประกอบ 8 ผลการประมาณค่าโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

จากการวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังภาพประกอบ 8 ผู้วิจัยจึงนำเสนอค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลและค่าสัมประสิทธิ์การทำนายของตัวแปรสาเหตุที่มีต่อตัวแปรผล ดังตาราง 10

ตาราง 10 ผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวมของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อ
ตัวแปรผลและค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เชิงพหุยกกำลังสองของตัวแปร

ตัวแปรสาเหตุ	ตัวแปรผล											
	การรับรู้ ความสามารถของ ตนเองทางการเรียน			อัตรโนทัศน์ทาง วิชาการ			แรงจูงใจในการ ตัดสินใจด้วยตนเอง			ความยึดมั่นผูกพัน ของนักเรียน		
	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE
การสนับสนุนทางการ เรียน	.85***	-	.85***	.86***	-	.86***	.38*	.51***	.89***	-.40	.99***	.59***
การรับรู้ความสามารถ ของตนเองทางการ เรียน	-	-	-	-	-	-	.23*	-	.23*	.13	.10	.23
อัตรโนทัศน์ทาง วิชาการ	-	-	-	-	-	-	.36***	-	.36***	.59***	.16*	.75***
แรงจูงใจในการ ตัดสินใจด้วยตนเอง	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.42*	-	.42*
R ²		.72			.73			.84			.53	

หมายเหตุ

1) * มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 *** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

2) DE = อิทธิพลทางตรง (Direct effects) IE = อิทธิพลทางอ้อม (Indirect effects) TE = อิทธิพลรวม (Total effects)

จากตาราง 10 อิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน มีดังนี้

1. การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนได้รับอิทธิพลจากการสนับสนุนทางการเรียน ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .85 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยการสนับสนุนทางการเรียนสามารถอธิบายความแปรปรวนของการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนได้ร้อยละ 72

2. อัตรโนทัศน์ทางวิชาการได้รับอิทธิพลจากการสนับสนุนทางการเรียน ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .86 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยการสนับสนุนทางการเรียนสามารถอธิบายความแปรปรวนของอัตรโนทัศน์ทางวิชาการได้ร้อยละ 73

3. แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองได้รับอิทธิพลจากการสนับสนุนทางการเรียน การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน และอัตรโนทัศน์ทางวิชาการ ซึ่งตัวแปรที่มีอิทธิพลเด่นชัดที่สุด คือ การสนับสนุนทางการเรียน ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .89 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยการสนับสนุนทางการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อแรงจูงใจในการตัดสินใจ

ด้วยตนเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .38 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน และอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .51 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 รองลงมาคือ อัตมโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลทางตรงต่อแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .36 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 และการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน มีอิทธิพลทางตรงต่อแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .23 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยการสนับสนุนทางการเรียน อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองได้ร้อยละ 84

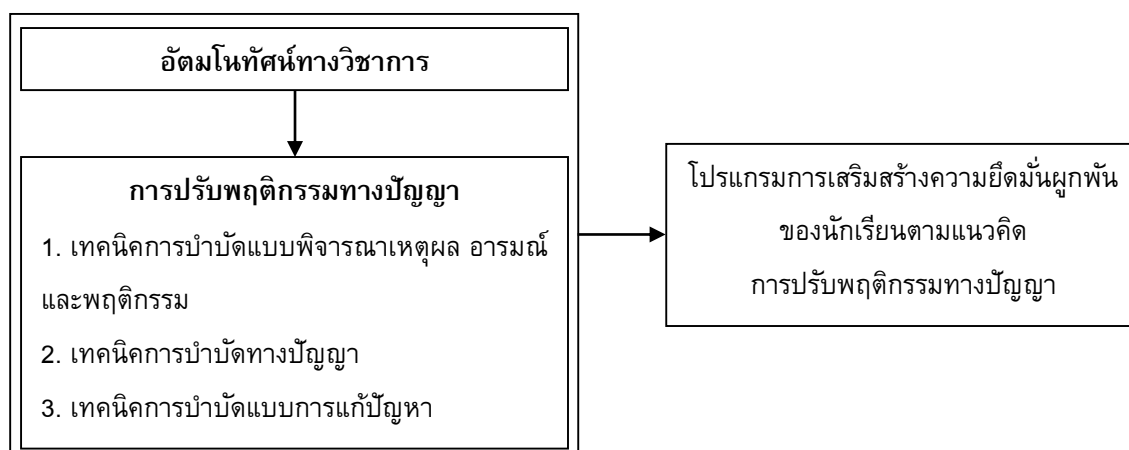
4. ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนได้รับอิทธิพลจากการสนับสนุนทางการเรียน แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง และอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ ซึ่งตัวแปรที่มีอิทธิพลเด่นชัดที่สุด คือ อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .75 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยอัตมโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .59 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 และมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .15 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 รองลงมาคือ การสนับสนุนทางการเรียน มีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .59 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านอัตมโนทัศน์ทางวิชาการและแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .99 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .42 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ การสนับสนุนทางการเรียน และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนได้ร้อยละ 53

ตอนที่ 2 การศึกษาผลของโปรแกรมการเสริมสร้างความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

2.1 การพัฒนาโปรแกรมการเสริมสร้างความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

โปรแกรมการเสริมสร้างความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา มีแนวทางในการพัฒนาโดยผู้วิจัยนำผลการศึกษาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมาบูรณาการร่วมกับการปรับพฤติกรรมทางปัญญาเพื่อเสริมสร้างความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียน ซึ่งผลการวิจัยในระยะที่ 1 ชี้ให้เห็นว่า ความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียนได้รับอิทธิพลจากการสนับสนุนทางการเรียน แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง และอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ โดยตัวแปรทั้ง 3 ตัว สามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียนได้ร้อยละ 53 ซึ่งตัวแปรที่มีอิทธิพลสูงสุด คือ อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลรวมเท่ากับ .75 โดยอัตมโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลทางตรงและอิทธิพลทางอ้อมต่อความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียน ที่ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .59 และ .15 ตามลำดับ ดังนั้น ผู้วิจัยจึงนำตัวแปรอัตมโนทัศน์ทางวิชาการมาเป็นส่วนหนึ่งในการพัฒนาตัวแปรความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียนร่วมกับแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

การพัฒนาโปรแกรมการเสริมสร้างความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา ผู้วิจัยมุ่งเสริมสร้างความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียนทั้ง 3 ด้านคือ ความเชื่อมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก ความเชื่อมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ และความเชื่อมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม โดยเสริมสร้างอัตมโนทัศน์ทางวิชาการควบคู่กับการใช้เทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญา 3 เทคนิค ประกอบด้วย เทคนิคการบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavior Therapy) เทคนิคการบำบัดทางปัญญา (Cognitive Therapy) และเทคนิคการบำบัดแบบการแก้ปัญหา (Problem-Solving Therapy) ซึ่งเทคนิคที่นำมาใช้ฝึกนั้นมีเป้าหมายให้นักเรียนสามารถเปลี่ยนแปลงความคิดเชิงลบที่นักเรียนคิดเกี่ยวกับศักยภาพหรือความสามารถในการเรียนของตน ให้เป็นความคิดที่มีเหตุผลหรือสอดคล้องกับสภาพความเป็นจริง จนนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงทางอารมณ์หรือความรู้สึกเชิงบวกที่มีต่อการเรียน ตลอดจนการเปลี่ยนแปลงทางพฤติกรรมการเรียนที่นักเรียนแสดงออกได้เหมาะสม ซึ่งแนวทางการพัฒนาโปรแกรมฯ สามารถอธิบายเป็นแผนภาพได้ดังภาพประกอบ 9



ภาพประกอบ 9 แนวทางการพัฒนาโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญาที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ประกอบด้วย กิจกรรมจำนวนทั้งสิ้น 10 ครั้ง โดยการจัดกิจกรรมแต่ละครั้ง ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ประกอบด้วย ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม ขั้นดำเนินกิจกรรม และขั้นสรุปกิจกรรม

1. ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม

ขั้นตอนที่ผู้วิจัยอธิบายวัตถุประสงค์ของการเข้าร่วมโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา สร้างสัมพันธภาพ กำหนดเป้าหมาย การกระตุ้นความคิดของนักเรียนเพื่อนำเข้าสู่การปรับพฤติกรรมทางปัญญาในแต่ละเทคนิค ตลอดจนการทบทวนความรู้ความเข้าใจของนักเรียนในการเข้าร่วมโปรแกรมฯ แต่ละครั้ง

2. ขั้นดำเนินกิจกรรม

ขั้นตอนที่ผู้วิจัยดำเนินการใช้เทคนิคการบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม เทคนิคการบำบัดปัญญา และเทคนิคการบำบัดแบบการแก้ปัญหา เพื่อปรับเปลี่ยนความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมที่เป็นปัญหาที่ส่งผลให้ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนลดลง โดยให้นักเรียนฝึกวิเคราะห์ความคิดและอารมณ์ที่เป็นอุปสรรคต่อการเรียน ฝึกการเปลี่ยนแปลงความคิดและอารมณ์ให้เหมาะสม รวมทั้งให้นักเรียนฝึกแก้ไขปัญหาทางการเรียนอย่างเป็นขั้นตอน เพื่อให้ นักเรียนสามารถมีความคิด อารมณ์ และพฤติกรรมที่มีต่อการเรียนเหมาะสมยิ่งขึ้น

3. ขั้นสรุปกิจกรรม

ขั้นตอนที่ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันอภิปราย สรุปผล และแลกเปลี่ยนความรู้และข้อคิดเห็นและการให้ข้อมูลย้อนกลับจากการเข้าร่วมโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน รวมทั้งมอบหมายงานให้นักเรียนไปฝึกเพิ่มเติมที่บ้าน

ทั้งนี้ ผลการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างวัตถุประสงค์กับการออกแบบกิจกรรมของโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา มีค่าเท่ากับ 1.00 ซึ่งผู้วิจัยสรุปแนวทางการใช้เทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญา ดังตาราง 11

ตาราง 11 แนวทางการใช้เทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

ครั้งที่	หัวเรื่อง	เทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญาที่ใช้
1	การปฐมนิเทศ	-
2	การวิเคราะห์พฤติกรรมตามเทคนิค ABC	เทคนิคการบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม
3	การตรวจสอบความคิดเชิงลบที่มีต่อการเรียน	เทคนิคการบำบัดทางปัญญา
4	การพิจารณาความคิดที่ไร้เหตุผลและมีเหตุผลมีต่อการเรียน	เทคนิคการบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม
5	การจัดการความคิดที่ไม่มีเหตุผลมีต่อการเรียน	เทคนิคการบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม
6	รู้เท่าทันอารมณ์	เทคนิคการบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม เทคนิคการบำบัดทางปัญญา
7	เปลี่ยนความคิด เปลี่ยนอารมณ์	เทคนิคการบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม เทคนิคการบำบัดทางปัญญา
8	การแก้ปัญหาเพื่อพัฒนาตนเอง	เทคนิคการบำบัดแบบการแก้ปัญหา

ตาราง 11 (ต่อ)

ครั้งที่	หัวเรื่อง	เทคนิคการปรับปรุงพฤติกรรมทางปัญญาที่ใช้
9	การจัดการปัญหาทางการเรียน	เทคนิคการบำบัดแบบการแก้ปัญหา
10	ปัจเจกนิเทศ	-

3.2 ผลการศึกษาการใช้โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับปรุงพฤติกรรมทางปัญญา

ผลการวิเคราะห์ในส่วนนี้ผู้วิจัยมุ่งศึกษาระดับคะแนนความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน โดยนำคะแนนความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนที่วัดก่อนและหลังการเข้าร่วมโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับปรุงพฤติกรรมทางปัญญา ทั้งกลุ่มทดลอง จำนวน 15 คน และกลุ่มควบคุม จำนวน 15 คน ซึ่งไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมฯ โดยนำค่าเฉลี่ยของคะแนนที่วัดได้มาเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยคะแนนความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้ t-test for Independent sample และทำการเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยคะแนนความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนในระยะก่อนการทดลองและหลังการทดลองของกลุ่มตัวอย่างและกลุ่มควบคุมโดยใช้ t-test for dependent sample ซึ่งผลการทดสอบสมมติฐาน มีรายละเอียดดังนี้

ตาราง 12 ผลการเปรียบเทียบระดับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยรวมและรายด้านของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมในระย่ก่อนทดลองด้วย t-test for independent sample (n = 15)

ตัวแปร	กลุ่ม ตัวอย่าง	$\bar{X}$	S.D.	t	df	p
ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก	ทดลอง	2.927	.918	.462	28	.648
	ควบคุม	3.060	.637			
ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์	ทดลอง	3.293	1.055	.043	21.183	.966
	ควบคุม	3.280	.554			
ความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม	ทดลอง	3.440	1.023	.041	28	.968
	ควบคุม	3.453	.735			
ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน	ทดลอง	3.147	.930	.232	28	.818
	ควบคุม	3.213	.608			

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 12 พบว่า ในระย่ก่อนการทดลองนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีระดับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยรวมและรายด้านไม่แตกต่างกัน

ตาราง 13 ผลการเปรียบเทียบระดับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยรวมและรายด้านของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมในระยะหลังทดลองด้วย t-test for independent sample (n = 15)

ตัวแปร	กลุ่ม ตัวอย่าง	$\bar{X}$	S.D.	t	df	p
ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก	ทดลอง	4.107	1.043	3.234*	19.338	.004
	ควบคุม	3.153	.464			
ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์	ทดลอง	3.893	1.005	2.096*	18.451	.050
	ควบคุม	3.307	.406			
ความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม	ทดลอง	3.947	.819	2.355*	19.492	.029
	ควบคุม	3.400	.370			
ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน	ทดลอง	4.013	.879	3.057*	19.410	.006
	ควบคุม	3.253	.393			

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 13 พบว่า ในระยะหลังการทดลองนักเรียนกลุ่มทดลองมีระดับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีระดับความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ และความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตาราง 14 ผลการเปรียบเทียบค่าคะแนนเฉลี่ยของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยรวมและรายด้านของกลุ่มทดลองในระยะก่อนและหลังการทดลองด้วย t-test for dependent sample (n = 15)

ตัวแปร	ระยะทดลอง	$\bar{X}$	S.D.	t	df	p
ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก	ก่อน	2.927	.918	6.747*	14	.000
	หลัง	4.107	1.043			
ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์	ก่อน	3.293	1.055	2.905*	14	.012
	หลัง	3.893	.819			
ความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม	ก่อน	3.440	1.023	3.505*	14	.004
	หลัง	3.946	.819			
ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน	ก่อน	3.147	.930	6.818*	14	.000
	หลัง	4.013	.879			

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 14 พบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญามีคะแนนความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนสูงกว่าระยะก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า หลังการทดลองนักเรียนมีระดับความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ และความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม สูงกว่าระยะก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยด้านที่พัฒนามากที่สุดคือความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก รองลงมา คือ ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ และความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม ตามลำดับ

ตาราง 14 ผลการเปรียบเทียบค่าคะแนนเฉลี่ยของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยรวมและราย
ด้านของกลุ่มควบคุมในระยะก่อนและหลังการทดลองด้วย t-test for dependent sample
(n = 15)

ตัวแปร	ระยะ ทดลอง	$\bar{X}$	S.D.	t	df	p
ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก	ก่อน	3.060	.637	1.606	14	.131
	หลัง	3.153	.464			
ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์	ก่อน	3.280	.554	.367	14	.719
	หลัง	3.307	.406			
ความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม	ก่อน	3.453	.735	.487	14	.634
	หลัง	3.060	.637			
ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน	ก่อน	3.213	.608	.619	14	.546
	หลัง	3.253	.394			

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 14 พบว่า นักเรียนกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญามีคะแนนความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยรวมและรายด้าน ทั้งก่อนและหลังการทดลองไม่แตกต่างกัน

บทที่ 5

สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่อง การวิจัยและพัฒนาความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย มีคำถามการวิจัย วัตถุประสงค์ สมมติฐานการวิจัย ดังนี้

การวิจัยนี้มีคำถามวิจัย 3 ประเด็น คือ 1) ความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายอยู่ในระดับใด 2) โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ 3) โปรแกรมการเสริมสร้างความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา มีลักษณะอย่างไรและสามารถพัฒนาความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนได้มากน้อยเพียงใด

จากคำถามวิจัยดังกล่าว ผู้วิจัยจึงแบ่งการวิจัยออกเป็น 2 ระยะ โดยการวิจัยระยะแรกมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เพื่อศึกษาระดับความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียน 2) เพื่อพัฒนาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย และ 3) เพื่อตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ส่วนการวิจัยในระยะที่ 2 มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เพื่อพัฒนาโปรแกรมการเสริมสร้างความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา และ 2) เพื่อศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการเสริมสร้างความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

โดยการวิจัยระยะที่ 1 มีสมมติฐานการวิจัย 5 ข้อ ได้แก่ 1) โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ 2) การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียน และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนโดยผ่านแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง 3) อัตมโนทัศน์เชิงวิชาการมีอิทธิพลทางตรงต่อความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียน และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนโดยผ่านแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง 4) แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองมีอิทธิพลทางตรงต่อความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียน และ 5) การสนับสนุนทางการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อความยืด

มันผูกพันของนักเรียน การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยผ่านการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง ส่วนการวิจัยระยะที่ 2 มีสมมติฐานการวิจัย 2 ข้อ ได้แก่ 1) นักเรียนที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา ในระยะหลังทดลองมีระดับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนสูงกว่าระยะก่อนทดลอง และ 2) นักเรียนกลุ่มทดลองที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา มีระดับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุม

ในการวิจัยระยะที่ 1 ผู้วิจัยทำการศึกษากับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 ที่ศึกษาอยู่ในโรงเรียนที่สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กรุงเทพมหานคร โดยกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 1 เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 ของโรงเรียนเตรียมอุดมศึกษาพัฒนาการ โรงเรียนสตรีวิทยา 2 โรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย โรงเรียนหอวัง และโรงเรียนฤทธิยะวรรณาลัย 2 จำนวน 554 คน ซึ่งได้จากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi-Stage Random Sampling) โดยจำแนกเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 183 คน นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 182 คน และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 189 คน ส่วนประชากรที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 2 คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนฤทธิยะวรรณาลัย 2 ซึ่งผู้วิจัยเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จากนักเรียนที่มีคะแนนความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนต่ำกว่าเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25 จำนวน 30 คน จากนั้นจึงแบ่งนักเรียนออกเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 15 คน ด้วยการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling)

ในการดำเนินการวิจัยระยะแรก ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเองในบางโรงเรียนและประสานงานขอความอนุเคราะห์ให้ครูช่วยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลให้ในบางโรงเรียน โดยเครื่องมือที่ใช้การวิจัยเป็นแบบวัดมาตรฐานประมาณค่า 6 ระดับ แบ่งออกเป็น 6 ตอน ได้แก่ แบบวัดคุณลักษณะส่วนบุคคล แบบวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน แบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน แบบวัดอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ แบบวัดแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง และแบบวัดการสนับสนุนทางการเรียน ซึ่งแบบวัดแต่ละตอนมีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง .207-.703 และมีค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นชนิดความสอดคล้องภายในแบบแอลฟาอยู่ระหว่าง .854-.916 ส่วนเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 2 ประกอบด้วย แบบวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนและโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตาม

แนวคิดการปรับปรุงพฤติกรรมทางปัญญา ซึ่งมีค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างวัตถุประสงค์กับการออกแบบกิจกรรม เท่ากับ 1.00

การวิเคราะห์ข้อมูลของการวิจัย ผู้วิจัยแบ่งการวิเคราะห์ออกเป็น 2 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 การศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ประกอบด้วย ลักษณะทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง การศึกษาระดับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน และการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย และตอนที่ 2 การพัฒนาโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับปรุงพฤติกรรมทางปัญญา ประกอบด้วย การพัฒนาโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับปรุงพฤติกรรมทางปัญญา และผลการศึกษาการใช้โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับปรุงพฤติกรรมทางปัญญา ซึ่งจากการวิเคราะห์ข้อมูลดังกล่าวสามารถสรุปผล อภิปรายผล และให้ข้อเสนอแนะ ได้ดังนี้

สรุปผลการวิจัย

1. ผลการศึกษาระดับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

การศึกษาระดับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยรวมและรายด้าน พบว่า นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยรวมอยู่ในระดับค่อนข้างสูง ($M = 4.367$; $S.D. = .628$) เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จักดีอยู่ในระดับค่อนข้างสูง ($M = 4.356$; $S.D. = .633$) ส่วนความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์อยู่ในระดับค่อนข้างสูง ($M = 4.294$; $S.D. = .863$) และความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรมอยู่ในระดับค่อนข้างสูง ($M = 4.449$; $S.D. = .686$)

2. ผลการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

ผลการศึกษาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย สามารถสรุปผลได้ดังนี้

2.1 ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย กับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า ค่า $\chi^2 = 112.91$ ($p = 0.16$), $df = 99$, $\chi^2/df = 1.140$, $GFI = 0.98$,

AGFI = 0.96, CFI = 1.00, RMSEA = 0.016, SRMR = 0.024, CN = 439.39 เมื่อพิจารณาค่าดัชนีเหล่านี้กับเกณฑ์ความกลมกลืนของแบบจำลองกับข้อมูลเชิงประจักษ์ จะเห็นได้ว่า ค่าไค-สแควร์ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ อัตราส่วนระหว่างค่าไค-สแควร์กับองศาอิสระมีค่าน้อยกว่า 2.00 ค่าดัชนี GFI, AGFI, RMSEA, SRMR และ CFI ดัชนีทุกค่าผ่านเกณฑ์ที่บ่งบอกว่าโมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

2.2 ผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อมและอิทธิพลรวมของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผล พบว่า โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยที่

2.2.1 การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนได้รับอิทธิพลจากการสนับสนุนทางการเรียน ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .85 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยการสนับสนุนทางการเรียนสามารถอธิบายความแปรปรวนของการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนได้ร้อยละ 72

2.2.2 อัตมโนทัศน์ทางวิชาการได้รับอิทธิพลจากการสนับสนุนทางการเรียน ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .86 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยการสนับสนุนทางการเรียนสามารถอธิบายความแปรปรวนของอัตมโนทัศน์ทางวิชาการได้ร้อยละ 73

2.2.3 แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองได้รับอิทธิพลจากการสนับสนุนทางการเรียน การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน และอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ ซึ่งตัวแปรที่มีอิทธิพลเด่นชัดที่สุด คือ การสนับสนุนทางการเรียน ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .89 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยการสนับสนุนทางการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .38 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน และอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .51 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 รองลงมาคือ อัตมโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลทางตรงต่อแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .36 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 และการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน มีอิทธิพลทางตรงต่อแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .23 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยการสนับสนุนทางการเรียน อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองได้ร้อยละ 84

2.2.4 ความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนได้รับอิทธิพลจากการสนับสนุนทางการเรียน แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง และอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ ซึ่งตัวแปรที่มีอิทธิพลเด่นชัดที่สุด คือ อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .75 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยอัตมโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .59 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 และมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .15 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 รองลงมาคือ การสนับสนุนทางการเรียน มีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .59 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านอัตมโนทัศน์ทางวิชาการและแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .99 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .42 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ การสนับสนุนทางการเรียน และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนได้ร้อยละ 53

3. การพัฒนาโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นโดยใช้อัตมโนทัศน์ทางวิชาการรวมกับการใช้เทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญา 3 เทคนิค ประกอบด้วย เทคนิคการบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavior Therapy) เทคนิคการบำบัดทางปัญญา (Cognitive Therapy) และเทคนิคการบำบัดแบบการแก้ปัญหา (Problem-Solving Therapy) ซึ่งเทคนิคที่นำมาใช้ฝึกนั้นมีเป้าหมายให้นักเรียนสามารถเปลี่ยนแปลงความคิดเชิงลบที่นักเรียนคิดเกี่ยวกับศักยภาพหรือความสามารถในการเรียนของตน ให้เป็นความคิดที่มีเหตุผลหรือสอดคล้องกับสภาพความเป็นจริง จนนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงทางอารมณ์หรือความรู้สึกเชิงบวกที่มีต่อการเรียน ตลอดจนการเปลี่ยนแปลงทางพฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกได้เหมาะสม

โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญาที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ประกอบด้วย กิจกรรมจำนวนทั้งสิ้น 10 ครั้ง โดยการจัดกิจกรรมแต่ละครั้ง ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ประกอบด้วย ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม ขั้นดำเนินกิจกรรม และขั้นสรุปกิจกรรม ซึ่งผลการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างวัตถุประสงค์กับการออกแบบกิจกรรม

ของโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวทางการปรับปรุงพฤติกรรมทางปัญญา มีค่าเท่ากับ 1.00

4. การศึกษาผลการใช้โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวทางการปรับปรุงพฤติกรรมทางปัญญา

ผลของการใช้โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวทางการปรับปรุงพฤติกรรมทางปัญญา สามารถสรุปผลได้ดังนี้

4.1 นักเรียนกลุ่มทดลองที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวทางการปรับปรุงพฤติกรรมทางปัญญามีคะแนนความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนสูงกว่าระยะก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า หลังการทดลอง นักเรียนมีระดับความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ และความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม สูงกว่าระยะก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยด้านที่พัฒนามากที่สุดคือความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก รองลงมา คือ ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ และความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม ตามลำดับ

4.2 หลังการทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองมีระดับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีระดับความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้จัก ความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์ และความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรม สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

การอภิปรายผล

จากสรุปผลการวิจัยข้างต้น สามารถอภิปรายผลได้ดังนี้

1. การวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย สามารถอภิปรายผลตามสมมติฐานการวิจัยที่กำหนดไว้ดังนี้

1.1 จากสมมติฐานการวิจัยระยะที่ 1 ข้อที่ 1 ที่ระบุว่า “โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์” ซึ่งผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่าโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่

กำหนดไว้ โดยตัวแปรแฝงภายนอก คือ การสนับสนุนทางการเรียน และตัวแปรแฝงภายใน ประกอบด้วย การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง และความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน โดยพบว่าตัวแปรในโมเดลสามารถอธิบายความแปรปรวนของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ได้ร้อยละ 53 โดยพบว่าเส้นอิทธิพลที่สามารถอธิบายความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนได้เด่นชัดที่สุด คือ อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ รองลงมาคือ การสนับสนุนทางการเรียน และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง มีขนาดอิทธิพลเท่ากับ .75, .59 และ .42 ตามลำดับ ซึ่งผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า นักเรียนจะมีความยึดมั่นผูกพันในการเรียนสูงได้ นักเรียนต้องมีอัตมโนทัศน์ทางวิชาการและแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง ตัวแปรทั้งสองเป็นปัจจัยภายในของตัวนักเรียนที่จะเป็นตัวกระตุ้นให้นักเรียนมีกระตือรือร้นอยากที่จะเรียนรู้อะไรใหม่ ทำงานหรือกิจกรรมต่างๆ ที่ได้รับมอบหมายด้วยความสนใจและสนุกตลอดจนมีความสุขในการเรียน ซึ่งการแสดงพฤติกรรมดังกล่าวจะสอดคล้องการรับรู้ตนเองของนักเรียนทั้งในแง่ความสามารถ ความถนัด ระดับสติปัญญาและศักยภาพในการเรียนของตนเอง นอกจากนี้การสนับสนุนทางการเรียนทั้งจากครอบครัว ครู และเพื่อนก็เป็นปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมให้นักเรียนแสดงพฤติกรรมการเรียนได้อย่างเหมาะสมซึ่งเป็นผลจากการที่นักเรียนได้รับการให้ข้อมูล คำแนะนำ การดูแลเอาใจใส่ การยอมรับในความสามารถ การได้รับการยอมรับจากกลุ่ม และการช่วยเหลือนักเรียนเมื่อเกิดปัญหาทางการเรียนเกิดขึ้น ดังที่ ทฤษฎีการรู้คิดทางสังคม อธิบายว่าพฤติกรรมของบุคคลนั้นเกิดจากการปฏิสัมพันธ์กันระหว่างปัจจัยส่วนบุคคล ปัจจัยด้านพฤติกรรม และปัจจัยด้านสภาพแวดล้อม โดยแบนดูรา กล่าวว่า พฤติกรรมของบุคคลเกิดขึ้นเนื่องจากกลไกระหว่าง 3 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อกัน คือ ปัจจัยด้านสภาพแวดล้อม ปัจจัยส่วนบุคคล และชนิดของพฤติกรรม ซึ่งอาจมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมไม่เท่ากัน ปัจจัยบางตัวอาจมีอิทธิพลต่อการเกิดพฤติกรรมมากกว่าปัจจัยบางประการในช่วงเวลาหนึ่ง แต่อาจมีอิทธิพลต่อการเกิดพฤติกรรมน้อยกว่าอีกปัจจัยหนึ่งในอีกช่วงเวลาหนึ่ง แต่ปัจจัยทั้งสามจะไม่มีอิทธิพลเท่ากันพร้อมกันในเวลาเดียวกัน ซึ่งภาวะดังกล่าวจะขึ้นอยู่กับบุคคลแต่ละคน พฤติกรรมที่จะแสดงออก และสภาพแวดล้อมในขณะที่แสดงพฤติกรรม (Bandura, 1999: 21; สิริอร วิชชาวุธ, 2554: 97)

1.2 ผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อมและอิทธิพลรวมของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย สามารถอภิปรายผลตามสมมติฐานที่กำหนดไว้ดังนี้

1.2.1 จากสมมติฐานข้อที่ 2 ของการวิจัยระยะที่ 1 ซึ่งระบุว่า “การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยผ่านแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียนไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน และไม่มีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยผ่านแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง ซึ่งไม่เป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยที่ตั้งไว้

ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า การรับรู้ความสามารถทางการเรียนของตนเองไม่มีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ทั้งนี้อาจเป็นไปได้เพราะนักเรียนอาจมีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงแต่ด้วยรูปแบบการจัดการเรียนการสอนในปัจจุบันไม่สามารถกระตุ้นความสนใจให้นักเรียนเห็นคุณค่าของความสำคัญของการเรียนได้ จึงรู้สึกไม่อยากเรียน หรือให้การส่วนร่วมในการเรียนได้ ขาดแรงจูงใจที่จะเรียน ทำให้นักเรียนไม่สนใจเรียนในห้องเรียน แต่หันไปสนใจที่หาความรู้จากการเรียนพิเศษตามสถาบันกวดวิชาต่างๆ แทน ดังที่ แบนดูรา (Bandura, 1999: 6-7) กล่าวว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองเป็นปัจจัยที่สำคัญต่อแรงจูงใจในการกำกับตนเองของบุคคล บุคคลจะเกิดแรงจูงใจและแสดงพฤติกรรมหรือการกระทำตามเป้าหมายที่ตนได้กำหนดไว้ด้วยการสร้างความเชื่อว่าสิ่งใดบ้างที่ตนสามารถทำได้และคาดหวังถึงผลที่จะได้รับการกระทำนั้น การตั้งเป้าหมายจะทำให้บุคคลเกิดแรงจูงใจ และวางแผนควบคุมการกระทำของตนเองเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ได้

1.2.2 อัตมโนทัศน์เชิงวิชาการมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยผ่านแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง เป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยที่ตั้งไว้

ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า อัตมโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ทั้งนี้อาจเป็นเพราะ นักเรียนสามารถรับรู้ถึงความสามารถ คุณค่าของตนเอง และทักษะต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนของตนเองได้ดี ตลอดจนสามารถรับรู้สภาพแวดล้อมทางการเรียนได้ดีอันเป็นผลให้นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันต่อการเรียน ดังที่ หวัง และเอคเคส (Wang and Eccles, 2013:20) ที่กล่าวว่า นักเรียนที่มีความรู้สึกเชิงบวกต่อความสามารถทางการเรียนและความสำเร็จของตนสูงและมีการรับรู้ต่อธรรมชาติและคุณภาพของสภาพแวดล้อมทางการเรียนได้เป็นอย่างดีก็จะทำให้นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ซึ่งผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ กรีน และคณะ (Green, et al, 2010: 1117-1119) ที่ศึกษา

แรงจูงใจทางการเรียน อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ ความยึดมั่นผูกพัน และความสามารถทางการเรียน ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยศึกษากับนักเรียนจำนวน 1,866 คน ผลการศึกษาพบว่า แรงจูงใจทางการเรียนและอัตมโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันเชิง อารมณ์ และอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรมโดยผ่านความยึดมั่นผูกพันเชิง อารมณ์ และสอดคล้องกับงานวิจัยของเกวยและคณะ (Guay; et al. 2010: 648-649) ที่ศึกษาอัตมโน ทัศน์เชิงวิชาการ แรงจูงใจทางการเรียนจากตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นการศึกษา อิทธิพลส่งผ่านและอิทธิพลเชิงบวกของตัวแปร โดยทำการศึกษานักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 925 คน ผลการศึกษาพบว่า อัตมโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลทางตรงต่อแรงจูงใจในการ ตัดสินใจด้วยตนเอง และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยผ่านแรงจูงใจในการ ตัดสินใจด้วยตนเอง

1.2.3 แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพัน ของนักเรียน เป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยที่ตั้งไว้

ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองมีอิทธิพลต่อความ ยึดมั่นผูกพันของนักเรียน อาจเป็นเพราะ นักเรียนที่มีแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองอันเกิดจาก แรงจูงใจภายในจะให้นักเรียนเห็นคุณค่า ประโยชน์และความสำคัญของการเรียน นักเรียนจึง สนใจที่จะเรียนรู้สิ่งต่างๆ ด้วยความตั้งใจและกระตือรือร้น และมีความสุขในการเรียน ดังนั้นเมื่อ นักเรียนมีแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองก็ย่อมส่งผลให้นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันต่อการเรียน สูงตามไปด้วย ดังที่ เดซีและไรอัน กล่าวว่า (Chirkov; et al. 2007: 202, citing Deci; & Ryan. 1985; 2002) บุคคลสามารถเข้าร่วมหรือเกี่ยวข้องกับกิจกรรมต่างๆ เพราะบุคคลนั้นนำตัวตนของ ตนเข้าไปร่วมในการทำกิจกรรมนั้นและมีความรู้สึกถึงความเป็นเจ้าของพฤติกรรมที่ตนกระทำ หรือ ในทางกลับกันอาจมีความรู้สึกกดดันที่ต้องเข้าร่วมกิจกรรมนั้น ซึ่งทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเอง ชี้ให้เห็นว่าหากพฤติกรรมของบุคคลมีแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองสูงจะทำให้เกิดข้อ ได้เปรียบหรือประโยชน์ในหลายด้าน ซึ่งผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของวอล์คเกอร์ กรีน และ แมนเชล (Walker, Greene and Mansell. 2006:8) ที่ศึกษาเอกลักษณ์ทางวิชาการ แรงจูงใจภายใน และภายนอก และการรับรู้ความสามารถของตนในฐานะเป็นตัวทำนายความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้ คิด โดยศึกษากับนักศึกษาจำนวน 191 คน ผลการศึกษาพบว่า ความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้คิดแบบ ลุ่มลึกได้รับอิทธิพลเชิงบวกจากการรับรู้ความสามารถของตนเอง แรงจูงใจภายใน และเอกลักษณ์ ทางวิชาการ ส่วนความยึดมั่นผูกพันเชิงการรู้คิดแบบผิวเผินได้รับอิทธิพลจากแรงจูงใจภายนอก

1.2.4 การสนับสนุนทางการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยผ่านอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยที่ตั้งไว้บางส่วน

ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า การสนับสนุนทางการเรียนมีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน อาจเป็นผลจากการที่นักเรียนได้รับการสนับสนุนทางการเรียนจากพ่อแม่ ครูและเพื่อน ในแง่ของการดูแลเอาใจใส่ การเห็นอกเห็นใจ การให้กำลังใจ แสดงความรักความผูกพันต่อกัน ยอมรับและเห็นคุณค่าในตัวนักเรียน และการให้ข้อมูลความรู้ คำแนะนำ คำปรึกษาที่นักเรียนสามารถนำไปใช้แก้ปัญหาต่างๆ ตลอดจนการให้การสนับสนุนอุปกรณ์การเรียนที่จำเป็น ซึ่งการสนับสนุนดังกล่าวอาจทำให้นักเรียนรู้สึกถึงการได้รับการยอมรับ ได้รับความรัก เกิดแรงจูงใจในการเรียน รู้สึกมีคุณค่าในตนเอง เป็นที่ต้องการของบุคคลรอบข้างส่งผลให้นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันต่อการเรียนสูงขึ้น ดังที่ ก๊อตเลียบ (วิลเลียมส์ ลังกา, 2554: 46; อ้างจาก Gottlieb, 1994) กล่าวว่า การสนับสนุนทางการเรียนเป็นกระบวนการทางการปฏิสัมพันธ์ การสร้างความสัมพันธ์ และการรวมตัวกันเป็นกลุ่มทางสังคมเพื่อให้เกิดการช่วยเหลือกันในการเผชิญกับปัญหา สนับสนุนให้เกิดความภาคภูมิใจในตนเอง ความรู้สึกมั่นคง และศักยภาพของตนเอง ซึ่งผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ บงกช วงศ์หล่อสายชล (2554:104) ที่ศึกษาโมเดลเชิงสาเหตุของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนกับนักเรียนชั้นประถมศึกษาและชั้นมัธยมศึกษา ผลการศึกษพบว่า การสนับสนุนทางการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนมีขนาดอิทธิพลสูง มีค่าเท่ากับ .983 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

2. การศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

2.1 การพัฒนาโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นโดยใช้อัตมโนทัศน์ทางวิชาการร่วมกับการใช้เทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญา 3 เทคนิค ประกอบด้วย เทคนิคการบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavior Therapy) เทคนิคการบำบัดทางปัญญา (Cognitive Therapy) และเทคนิคการบำบัดแบบการแก้ปัญหา (Problem-Solving Therapy)

โดยเทคนิคการบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavior Therapy) เป็นวิธีการกำจัดความคิดหรือความเชื่อที่ไม่มีเหตุผลให้เป็นความคิดหรือความเชื่อที่มีเหตุผลส่งผลให้บุคคลแสดงอารมณ์และพฤติกรรมได้เหมาะสม ซึ่งเทคนิค REBT เชื่อว่ากระบวนการคิดของผู้เรียนจะส่งผลให้ผู้เรียนมีสุขภาพจิตที่ดีหรือไม่ดีได้ หากผู้เรียนสามารถคิดได้อย่างถูกต้องตามสภาพความเป็นจริงก็จะทำให้ผู้เรียนไม่เกิดภาวะอารมณ์เชิงลบ ซึ่งอารมณ์เชิงลบเกิดจากความคิดที่บิดเบือนที่จะทำให้ความสามารถต่าง ๆ ของผู้เรียนทั้งด้านการเรียน การทำงานลดต่ำลง (Banks; & Zions. 2009: 308)

เทคนิคการบำบัดทางปัญญา (Cognitive Therapy) เป็นวิธีการที่ทำให้บุคคลสามารถเปลี่ยนแปลงความคิดที่บิดเบือนให้เป็นการคิดที่สอดคล้องกับความจริงได้ โดย เบค เชื่อว่าอารมณ์ที่ผิดปกติของบุคคลเป็นผลจากความคิดที่บิดเบือน กล่าวอีกนัยหนึ่ง คือ เป็นการประเมินเหตุการณ์ในชีวิตด้วยความคิดที่ไม่ตรงกับความเป็นจริง (สถาบันวิจัยวิจัย. 2548: 87)

เทคนิคการบำบัดแบบการแก้ปัญหา (Problem-Solving Therapy) เป็นรูปแบบของการฝึกการควบคุมตนเองที่เน้นให้บุคคลสามารถแก้ปัญหาต่าง ๆ ได้ด้วยตนเองโดยให้บุคคลเรียนรู้ทักษะการแก้ปัญหาแบบใหม่ๆ ที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้ (Pierce. 2012: 676)

ซึ่งเทคนิคทั้ง 3 ที่นำมาใช้มีเป้าหมายให้นักเรียนสามารถเปลี่ยนแปลงความคิดเชิงลบที่นักเรียนมีต่อศักยภาพหรือความสามารถในการเรียนของตนเอง ให้เป็นความคิดที่มีเหตุผลหรือสอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงจนนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงทางอารมณ์หรือความรู้สึกเชิงบวกที่มีต่อการเรียน รวมทั้งการฝึกให้นักเรียนมีแนวทางในการแก้ไขปัญหาต่าง ๆ ได้อย่างเป็นขั้นตอนเพื่อให้สามารถแสดงพฤติกรรมการเรียนรู้ได้เหมาะสม

2.2 ผลการศึกษาการใช้โปรแกรมการเสริมสร้างความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

ในการวิจัยระยะนี้ผู้วิจัยได้กำหนดสมมติฐานการวิจัยไว้ว่า 1) นักเรียนกลุ่มทดลองที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการเสริมสร้างความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา มีระดับความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียนสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุม ซึ่งผลการวิจัยสอดคล้องกับสมมติฐานที่กำหนดไว้ คือ นักเรียนกลุ่มทดลองมีระดับความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ 2) นักเรียนที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการเสริมสร้างความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญาในระยะหลังทดลองมีระดับความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียนสูงกว่าระยะก่อนทดลอง ซึ่งผลการวิจัยสอดคล้องกับ

สมมติฐานที่กำหนดไว้เช่นกัน กล่าวคือ นักเรียนกลุ่มทดลองหลังจากเข้าร่วมโปรแกรมการเสริมสร้างความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวทางการปรับพฤติกรรมทางปัญญามีคะแนนความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียนสูงกว่าระยะก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า โปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญาสามารถพัฒนาความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียนได้ เพราะนักเรียนที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมสามารถวิเคราะห์ความคิดเชิงลบที่เป็นอุปสรรคต่อการเรียนของตนเองได้จึงทำให้นักเรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงด้านอารมณ์ที่มีต่อการเรียนส่งผลให้นักเรียนแสดงพฤติกรรมทางการเรียนที่เหมาะสมมากขึ้น เช่น นักเรียนเกิดความกระตือรือร้น มีความรับผิดชอบ สนใจบทเรียนมากขึ้น มีความสุขในการเรียนและการทำงานต่างๆ มากขึ้น เป็นต้น ซึ่งสอดคล้องกับแนวทางการปรับพฤติกรรมทางปัญญาที่กล่าวว่า ตัวแปรทางปัญญามีผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคล ถ้าสามารถเปลี่ยนแปลงตัวแปรทางปัญญาได้พฤติกรรมของบุคคลนั้นย่อมเปลี่ยนแปลงตาม (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2556: 311) ซึ่งการปรับพฤติกรรมทางปัญญามุ่งปรับเปลี่ยนพฤติกรรมโดยการเปลี่ยนแปลงความคิด ความเชื่อ และเจตคติ ด้วยวิธีการสอน การวิเคราะห์หาเหตุผล การให้ข้อมูลเพื่อให้บุคคลตระหนักถึงความคิดที่เกิดขึ้น และจงใจให้บุคคลตระหนักว่าตนสามารถควบคุมความคิดของตนเองได้ เมื่อความคิดและความเชื่อเปลี่ยนแปลงก็จะส่งผลให้พฤติกรรมเปลี่ยนแปลงไปด้วยเช่นกัน (สถาบันธัญญารักษ์. 2548: 87) และผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับการวิจัยของ เบรโซ, เซาเฟลี และซาราโนวา (Bresó; & Schaufeli; & Salanova. 2011: 350) ที่ศึกษาผลของการปรับพฤติกรรมทางปัญญาเพื่อเพิ่มการรับรู้ความสามารถของตนเอง ความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียน และความสามารถทางการเรียน ซึ่งกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาคือนักศึกษามหาวิทยาลัยจำนวน 71 คน ซึ่งผลการวิจัยพบว่า การปรับพฤติกรรมทางปัญญาสามารถเพิ่มการรับรู้ความสามารถของตนเอง ความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียน และความสามารถทางการเรียนของนักศึกษาได้

อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยอภิปรายผลการเสริมสร้างความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียนออกเป็นรายด้าน ดังนี้

นักเรียนมีความเชื่อมั่นผูกพันเชิงการรู้คิดสูงขึ้น เนื่องจาก ผู้วิจัยใช้เทคนิคการบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม และเทคนิคการบำบัดทางปัญญามาให้ความรู้กับนักเรียนเพื่อให้นักเรียนเรียนรู้ถึงความสัมพันธ์ของความคิด อารมณ์และพฤติกรรมที่ส่งผลต่อการเรียนสามารถประเมินตนเองโดยใช้การวิเคราะห์และค้นหาความคิดด้านลบที่เป็นอุปสรรคต่อการเรียน เช่น นักเรียนคิดว่าตนเองโง่ ไม่มีความสามารถ ไม่สามารถทำงานที่ครูสั่งได้ดี ไม่เห็นคุณค่าใน

ตนเอง มองไม่เห็นข้อดีหรือจุดเด่นของตนเอง เป็นต้น เมื่อนักเรียนสามารถวิเคราะห์ความคิดได้แล้ว ผู้วิจัยจึงให้นักเรียนฝึกโต้แย้งความคิดทางลบของตนเองโดยให้เปลี่ยนมุมมองความคิดรูปแบบใหม่ๆ ที่สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริง ทำให้นักเรียนเกิดการตระหนักและรับรู้ตนเองในด้านความรู้ ความสามารถ ศักยภาพในการเรียนได้อย่างเหมาะสม ส่งผลให้นักเรียนมีภาวะอารมณ์ที่เหมาะสม เช่น มีความสนุกและความสุขในการเรียน เป็นต้น ซึ่งสอดคล้องกับเทคนิคการบำบัดแบบพิจารณา เหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม ที่กล่าวว่า กระบวนการคิดของผู้เรียนจะส่งผลให้ผู้เรียนมีสุขภาพจิตที่ดีหรือไม่ดีได้ หากผู้เรียนสามารถคิดได้อย่างถูกต้องตามสภาพความเป็นจริงก็จะทำให้ผู้เรียนไม่เกิด ภาวะอารมณ์เชิงลบ ซึ่งอารมณ์เชิงลบเกิดจากความคิดที่บิดเบือนที่จะทำให้ความสามารถต่างๆ ของ ผู้เรียนทั้งด้านการเรียน การทำงานลดต่ำลง และเมื่อนักเรียนเรียนรู้และฝึกวิเคราะห์ความคิดอย่าง เป็นขั้นตอนทำให้นักเรียนเกิดมุมมองความคิดที่ตรงกับความเป็นจริงและความคิดที่แสดงออกมาจะมี เหตุผลที่เหมาะสมมากขึ้น เพราะนักเรียนจะได้เรียนรู้ที่จะจัดการความคิดของตนเองที่มีต่อ สภาพการณ์ต่างๆ ที่เข้ามาบรรจบกันได้อย่างเหมาะสมจนนำไปสู่การเลือกวิธีการแก้ปัญหาหรือแสดง พฤติกรรมได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Banks; & Zions. 2009: 308-309) รวมทั้งยังสอดคล้องกับ เทคนิคการบำบัดทางปัญญาที่มีเป้าหมายให้บุคคลเปลี่ยนแปลงความคิดที่บิดเบือนให้เป็นความคิดที่ ตรงกับความเป็นจริงด้วยการบุคคลมองเห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างคิด ความรู้สึกและพฤติกรรม แล้วทดสอบความคิดอัตโนมัติที่เกิดขึ้นว่ามีสิ่งใดสนับสนุนความคิดนั้น เปลี่ยนความคิดที่บิดเบือน นั้นมาเป็นความคิดที่ตรงกับความเป็นจริง ตลอดจนสามารถที่จะแยกแยะและเปลี่ยนแปลงความเชื่อ ที่จะทำให้เกิดความคิดที่ผิดได้ (สถาบันธัญญารักษ์. 2548: 90-91)

นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันเชิงอารมณ์สูงขึ้น เนื่องจาก ผู้วิจัยใช้เทคนิคการบำบัดแบบ พิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม และเทคนิคการบำบัดทางปัญญา ทำให้นักเรียนได้รู้ ว่า อารมณ์เชิงลบที่มีต่อการเรียนของนักเรียน เช่น ความเบื่อหน่าย ความกังวล ความท้อแท้ เป็นผลมา จากความคิดเชิงลบของตนเอง ซึ่งผู้วิจัยให้นักเรียนฝึกวิเคราะห์ความคิดที่เป็นสาเหตุของอารมณ์นั้น ๆ โดยให้นักเรียนอธิบายความคิดที่อยู่เบื้องหลังของอารมณ์ที่เกิดขึ้น เช่น “เมื่อนักเรียนรู้สึกกังวลใน การเรียนคณิตศาสตร์ ความคิดใดทำให้เกิดความรู้สึกนั้น” ซึ่งนักเรียนก็สามารถสะท้อนความคิดของ ตนเองออกมา ซึ่งเป็นลักษณะความคิดที่นักเรียนมองว่าตนเองไม่มีศักยภาพในการเรียนวิชานั้นๆ ไม่สามารถที่จะทำความเข้าใจโจทย์ได้ ทำให้นักเรียนไม่มีความสุขต่อการเรียน เป็นต้น จากนั้นจึงให้ นักเรียนฝึกเปลี่ยนแปลงความคิดเชิงลบที่เป็นที่มาของอารมณ์นั้น ทำให้นักเรียนที่ได้รับการฝึก สามารถควบคุมความคิดเชิงลบที่เกิดขึ้นได้ ดังที่ สถาบันธัญญารักษ์ (2548: 88-89) กล่าวว่า การ

ช่วยเหลือให้บุคคลมีความสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุขต้องส่งเสริมให้บุคคลปรับเปลี่ยนความคิดเสียใหม่ทำให้บุคคลเกิดค่านิยมใหม่ ๆ ในการดำเนินชีวิต

นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันเชิงพฤติกรรมสูงขึ้น เนื่องจาก ผู้วิจัยใช้เทคนิคการบำบัดแบบการแก้ปัญหา ทำให้นักเรียนได้ฝึกทักษะในการเผชิญปัญหา โดยผู้วิจัยกำหนดสถานการณ์ปัญหาให้นักเรียนได้ฝึกแก้ไข แล้วอธิบายขั้นตอนการแก้ไขปัญหานักเรียนฟังแล้วลงมือปฏิบัติจริง จากนั้นให้นักเรียนเชื่อมโยงทักษะการแก้ไขปัญหามาประยุกต์ใช้กับปัญหาด้านการเรียน ซึ่งนักเรียนสามารถระบุปัญหาที่เกิดขึ้นได้ สามารถเสนอแนวทางในการแก้ไขปัญหาก็ได้หลากหลาย สามารถคิดและตัดสินใจเลือกแนวทางในการแก้ไขปัญหาก็เหมาะสมกับตนเองได้ ซึ่งการฝึกทักษะการแก้ปัญหาทำให้นักเรียนสามารถนำวิธีการไปใช้แก้ปัญหาได้อย่างเป็นขั้นตอน ดังที่ เพียซ (Pierce, 2012: 676) กล่าวว่า การสอนให้บุคคลสามารถแก้ปัญหาต่างๆ ได้ด้วยตนเองอย่างเป็นขั้นตอนโดยให้บุคคลเรียนรู้ทักษะการแก้ปัญหาแบบใหม่ ๆ ทำให้นักเรียนสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้ ซึ่งเทคนิคการบำบัดแบบแก้ปัญหาเน้นให้บุคคลใช้ความคิดของตนเองเป็นกลไกเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม (สถาบันวิจัยวิจัย. 2548: 90)

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะของการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 จากผลการวิจัยที่พบว่า อัตมโนทัศน์ทางวิชาการมีอิทธิพลสูงสุดต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ดังนั้นในการส่งเสริมให้นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันในการเรียนให้สูงขึ้นได้นั้น ผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียน อาทิ ภาครัฐ โรงเรียน ครู บิดามารดา ควรมีวิธีการที่จะกระตุ้นหรือส่งเสริมให้นักเรียนรับรู้เกี่ยวกับตนเอง ในด้านความรู้ความสามารถ ทักษะต่างๆ ความถนัด ตลอดจนคุณค่าในตนเองของนักเรียน ดังนั้น เมื่อนักเรียนสามารถรับรู้และประเมินความสามารถทางการเรียนของตนเองได้ชัดเจนก็จะทำให้นักเรียนสามารถกำหนดกลวิธีทางการเรียนที่เหมาะสมกับตนเองได้ อันจะทำให้ให้นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันต่อการเรียนสูงขึ้นด้วย

1.2 การสนับสนุนทางการเรียนมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนโดยผ่านอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง เพราะฉะนั้นพ่อแม่ ครู หรือเพื่อนควรให้การดูแลเอาใจใส่ ให้คำแนะนำและให้คำปรึกษาเมื่อนักเรียนประสบปัญหา ให้ข้อมูลข่าวสารและอุปกรณ์ที่จำเป็นต่อการเรียนกับนักเรียน โดยเน้นการสนับสนุนที่กระตุ้นให้นักเรียนเกิด

แรงจูงใจในการเรียนรู้ด้วยตนเอง ตลอดจนการสนับสนุนของบุคคลที่เกี่ยวข้องต้องสอดคล้องกับการรับรู้ศักยภาพ ความสามารถ สติปัญญาและทักษะของนักเรียนด้วย

1.3 ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่า แรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองมีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ดังนั้นผู้ที่เกี่ยวข้องควรมีวิธีการในสร้างแรงจูงใจให้เกิดขึ้น โดยแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยเอง ประกอบด้วยแรงจูงภายในและแรงจูงภายนอก แรงจูงทั้งสองประการจะมีบทบาทให้นักเรียนตัดสินใจเข้าร่วมกิจกรรมทางการเรียนด้วยเงื่อนไขที่แตกต่างกัน ฉะนั้น หากนักเรียนเข้าร่วมกิจกรรมทางเรียนด้วยความชอบ ความสนใจ หรือเห็นคุณค่าของการเรียนหรือกิจกรรมนั้นๆ ก็สะท้อนให้เห็นว่านักเรียนมีการตัดสินใจจากแรงจูงใจภายใน แต่หากนักเรียนเข้าร่วมกิจกรรมทางการเรียนเพราะกลัวครู หรือรู้สึกผิดต่อพ่อแม่ ก็แสดงว่านักเรียนตัดสินใจจากแรงจูงใจภายนอก ดังนั้นหากต้องการเสริมสร้างให้นักเรียนมีความยึดมั่นผูกพันต่อการเรียนสูงขึ้นควรมีวิธีการกระตุ้นให้นักเรียนเกิดแรงจูงใจภายในต่อการเรียน เช่น รูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่น่าสนใจ การทำให้บทเรียนต่างๆ มีความหมายจำเป็นต่อการนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน เป็นต้น

1.4 ในการทำวิจัยครั้งนี้มีข้อจำกัดด้านเวลา ทำให้การดำเนินการทดลองค่อนข้างถี่ซึ่งอาจทำให้กลุ่มตัวอย่างมีเวลาในการประเมินและสำรวจตัวเองเพื่อทำการบ้านแต่ละครั้งค่อนข้างน้อย ดังนั้น ควรดำเนินกลุ่มให้ห่างขึ้น เพื่อให้กลุ่มตัวอย่างได้มีเวลาในการทำการบ้าน สำรวจและปรับปรุงพฤติกรรมตนเองได้มากขึ้น

1.5 ผู้ที่จะนำโปรแกรมการปรับปรุงพฤติกรรมทางปัญญาไปใช้จำเป็นต้องมีความรู้และทักษะที่จำเป็นต่อการปรับปรุงพฤติกรรมเพื่อการใช้โปรแกรมเกิดประสิทธิภาพมากขึ้น

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ผลการวิจัยครั้งนี้ ตัวแปรโมเดลสามารถอธิบายความแปรปรวนของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ได้ร้อยละ 53 แสดงว่า ยังมีตัวแปรปัจจัยอื่นๆ ที่เป็นสาเหตุของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนที่ยังไม่ได้นำมาศึกษาวิจัยในครั้งนี้ ดังนั้นควรมีการศึกษาเอกสารและวิจัยที่เกี่ยวข้องกับตัวแปรปัจจัยอื่นๆ เพิ่มเติมว่าตัวแปรใดสามารถนำมาอธิบายความแปรปรวนของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนได้เพิ่มมากขึ้น

2.2 ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยนำตัวแปรที่มีอิทธิพลสูงสุดต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน คือ อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ มาบูรณาการร่วมกับแนวคิดการปรับปรุงพฤติกรรมทางปัญญา เพื่อเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ดังนั้นในการวิจัยครั้งต่อไปจึงควรนำตัวแปรที่มี

อิทธิพลต่อความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียนตัวอื่นๆ อันได้แก่ การสนับสนุนทางการเรียน และแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเองมาเป็นส่วนหนึ่งในการพัฒนารูปแบบหรือโปรแกรมเพื่อพัฒนาความเชื่อมั่นผูกพันของนักเรียน

2.3 ควรมีการศึกษาติดตามผลของโปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญาเพื่อประเมินความคงอยู่ของโปรแกรมในระยะเวลาที่นานขึ้น เช่น 3 เดือน 6 เดือน





บรรณานุกรม

- เกริก ท่วมกลาง; และจินตนา ท่วมกลาง. (2555). การพัฒนาสื่อ/นวัตกรรมทางการศึกษาเพื่อเลื่อน
วิทยฐานะ. กรุงเทพฯ: เอลโล่การพิมพ์
- เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์. (2547). คุณลักษณะสำคัญที่พึงประสงค์ของคนไทยตามแต่ละช่วงวัย :
รายงาน. กรุงเทพฯ: สำนักมาตรฐานการศึกษาและพัฒนาการเรียนรู้ สำนักงานเลขาธิการ
สภาการศึกษา.
- คมชัดลึก. (2553, 14 มกราคม). ศธ.นำร่องปั้นครูพันธุ์ใหม่2พันคนตลอดเกณฑ์คัตนศ.-สถาบัน เดือน
มี.ค.. สืบค้นเมื่อ 15 กุมภาพันธ์ 2558, จาก <http://www.komchadluek.net/detail/20100114/44716/ศธ.นำร่องปั้นครูพันธุ์ใหม่2พันคนตลอดเกณฑ์คัตนศ.-สถาบันเดือนมี.ค..html>.
- เคียงขวัญ มหาโชคเลิศวัฒนา. (2012). ผลของโปรแกรมการฝึกพูดกับตนเองทางบวกที่มีต่อการเห็น
คุณค่าในตนเองของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 4. วารสารอิเล็กทรอนิกส์ทางการศึกษา. 7(1):
189-203.
- เจือจันทร์ จงสถิตอยู่. (2557, สิงหาคม). การจัดการศึกษาเพื่อยกระดับคุณภาพการเรียนรู้ในพื้นที่ด้วย
พลังเครือข่าย. วารสารการศึกษาไทย. 11(116): 3-11.
- คุชฎี โยเหลา. (2541, สิงหาคม). เครื่องมือวัดมโนภาพแห่งตนข้ามวัฒนธรรม: Self-Description
Questionnaire. วารสารพฤติกรรมศาสตร์. 4(1): 57-66.
- ทิพอาภา กลิ่นคำหอม. (2556). โมเดลเชิงสาเหตุของความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนและผลสัมฤทธิ์
ทางการเรียนที่เกิดจากอิทธิพลของครู. วิทยานิพนธ์ ค.ม.(วิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา).
กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นิตยา วรรณรัตน์. (2546). ผลของโปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญาเพื่อพัฒนาการควบคุมตนเอง
ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนบ้านแซ้วฟ้า. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม.(จิตวิทยาการศึกษา
และการแนะแนว). เชียงใหม่: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2542). โมเดลลิสม์เรล : สถิติวิเคราะห์สำหรับการวิจัย. กรุงเทพฯ : ภาควิชาวิจัย
การศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- บงกช วงศ์หล่อสายชล. (2555). กลยุทธ์การสร้างควมยึดมั่นผูกพันกับโรงเรียนของนักเรียนจากผลการ
วิเคราะห์เอสอีเอ็ม: การพัฒนาและการนำไปปฏิบัติ. วิทยานิพนธ์ ค.ม.(วิธีวิทยาการวิจัย
การศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- บุญชม ศรีสะอาด. (2539, กรกฎาคม). การแปลผลเมื่อใช้เครื่องมือรวบรวมข้อมูลแบบมาตราส่วนประมาณค่า. วารสารการวัดผลการศึกษา. 2(1) :64-70.
- ประสาธ อิศรปรีดา. (2549). สารัตถะจิตวิทยาการศึกษา. พิมพ์ครั้งที่ 5. มหาสารคาม: คลังนาโนวิทยา.
- ปณิตา นิรมล. (2546). การพัฒนาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. วิทยานิพนธ์ วท.ม.(เทคโนโลยีวิจัยการศึกษา). ชลบุรี: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยบูรพา.
- ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. (2536). การปรับปรุงพฤติกรรมเบื้องต้น. กรุงเทพฯ: ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- พรรณี ช.เจนจิต. (2545). จิตวิทยาการเรียนการสอน. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: เสริมสิน พรี่เพรส ซิสเต็ม.
- พศิน แดงจาง. (2554). รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะบุคลากรทางการศึกษา. กรุงเทพฯ: ดวงกมลพลับพลึง.
- พัชนี มากเมือง. (2004). ผลของโปรแกรมการปรับปรุงพฤติกรรมทางปัญญาต่อความเครียดในผู้ป่วยเบาหวาน. วิทยานิพนธ์ พย.ม.(สุขภาพจิตและการพยาบาลจิตเวชศาสตร์). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- พิเชษฐ์ ชัยเลิศ. (2556). ผลของการปรับปรุงพฤติกรรมทางปัญญาที่มีต่อแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของนักกีฬาทennis. วิทยานิพนธ์ วท.ด.(วิทยาศาสตร์การกีฬา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พิมพ์ ม่วงศิริธรรม. (2544). ผลของการปรับปรุงพฤติกรรมทางปัญญาที่มีต่อความมีระเบียบวินัยในตนเองของนักกีฬา. วิทยานิพนธ์ ค.ด.(พลศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- มินตรา สิงหนาค. (2552). อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวยุคใหม่ที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนประถมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ ค.ม.(การวิจัยการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ยุทธ ไกยวรรณ. (2556). การวิเคราะห์สถิติหลายตัวแปรสำหรับงานวิจัย. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วรรณ แกมเกตุ. (2551). วิธีวิทยาการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- วัชร ประทาน. (2556). การพัฒนาโมเดลปัจจัยเชิงสาเหตุและการวิเคราะห์อิทธิพลส่งผ่านการรับรู้ความสามารถของตนเองทางวิชาการต่อพฤติกรรมตั้งใจเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนในเครือสาธิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. วิทยานิพนธ์ กศ.ม.(การวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- วัลลภา จันทรเพ็ญ. (2544). การพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาจริยธรรมของนักศึกษาช่วงอุตสาหกรรมตามแนวความคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา. วิทยานิพนธ์ ค.ด.(หลักสูตรและการสอน). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วรุณี วรศักดิ์เสนีย์. (2554). การพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรมพลศึกษาตามแนวความคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญาเพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น. วิทยานิพนธ์ ค.ด.(พลศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วิลาศลักษณ์ ชั่ววัลลี. (2542). รายงานการวิจัยฉบับที่ 81: ผลของรางวัลภายนอกและการรับรู้ความสามารถของตนเองที่มีต่อแรงจูงใจภายในของนักเรียน. กรุงเทพฯ: สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- วิไลลักษณ์ ลังกา. (2554). การศึกษาอิทธิพลทางสังคมและปัจจัยภายในต่อการเรียนรู้อย่างสร้างสรรค์ทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษทางวิทยาศาสตร์ในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย. วิทยานิพนธ์ วท.ด.(การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. (2556). ทฤษฎีและเทคนิคการปรับพฤติกรรม. พิมพ์ครั้งที่ 8. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สถาบันัญญารักษ์. (2548). เทคนิคจิตสังคมบำบัดแบบบูรณาการ. กรุงเทพฯ: กรมการแพทย์ กระทรวงสาธารณสุข.
- สรินญา ปุติ. (2552). ผลของกิจกรรมตามแนวความคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญาที่มีต่อการเห็นคุณค่าในตนเองและทักษะชีวิตของผู้ติดยาเสพติด. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม.(จิตวิทยาการศึกษา). สงขลา: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์.
- สิริอร วิชชาวุธ. (2554). จิตวิทยาการเรียนรู้. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สุคนธ์ สินธพานนท์. (2553). นวัตกรรมการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาคุณภาพของเยาวชน. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: เทคนิคพรินติ้ง.
- สุรางค์ ไคว์ตระกูล. (2553). จิตวิทยาการศึกษา. พิมพ์ครั้งที่ 9. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- สุรวิทย์ อัสสพันธ์. (2556). ผลของโครงสร้างเป้าหมาย ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด และความมั่นใจในความฉลาดของตนเองที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมของนิสิตนักศึกษาในระดับปริญญาตรีสาขาครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์. ปริญญาโท วท.ด.(การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2560). ระบบสารสนเทศเพื่อบริหารการศึกษา. สืบค้นเมื่อ 31 พฤษภาคม 2560, จาก http://data.bopp-obec.info/emis/student.php?Area_CODE=101701&Edu_year=2559.
- องอาจ นัยพัฒน์. (2554). การออกแบบการวิจัย: วิธีการเชิงปริมาณ เชิงคุณภาพ และผสมผสานวิธีการ. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อมราพร สุการ. (2555). การศึกษาองค์ประกอบและตัวแปรเชิงสาเหตุของการปรับตัวของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษทางวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์. ปริญญาโท วท.ด.(การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- Ahmed, W.; & Bruinsma, M. (2006). A Structural Model of Self-concept, Autonomous Motivation and Academic Performance in Cross-cultural Perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 10(4)3: 551-576.
- Appleton; et al. (2006). Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*. 44: 427-455.
- Appleton, J.J.; Christenson, S.L.; & Furlong, M.J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*. 45(5): 369-386.
- Bacon, La Shawn Catrice. (2011). Academic Self-Concept and Academic Achievement of African American Students Transitioning from Urban to Rural Schools. *Iowa Research Online*. Retrieved November 15, 2014, from <http://ir.uiowa.edu/etd/1198>.
- Bandura, Albert. (1999). *Self-Efficacy in Changing Societies*. 2nd edition. New York: Cambridge University Press.
- _____. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*. 2: 21-41.

- Banks, Tachelle; & Zions, Paul. (2009). Teaching a Cognitive Behavioral Strategy to Manage Emotions: Rational Emotive Behavior Therapy in an Educational Setting. *Intervention in School and Clinic*. 44(5): 307-313.
- Bentley, Judy K.C. (2016). *Improving Behavior and Self-efficacy Beliefs in the Classroom Through Cognitive-Behavior Modification*. Retrieved July 11, 2016, from <http://docplayer.net/12253658-Improving-behavior-and-self-efficacy-beliefs-in-the-classroom-through-cognitive-behavior-modification.html>
- Beig, Sonja.; & Backes, Sabine.; & Mittag, Waldemar. (2011). The Role of Intrinsic Motivation for Teaching, Teachers' care and Autonomy Support in Students' Self-Determined Motivation. *Journal for Educational Research Online*. 3(1): 122-140.
- Bieg, S.; et al. (2013). The Role of Teachers' Care and Self-Determined Motivation in Working with Students in Germany and the United States. *International Journal of Educational Research*. 60: 27-37
- Battistich, V.; et al. (1997). Caring School Communities. *Educational Psychologist*. 32(3): 137–151.
- Block, Joel. (1978). Effects of A Rational Emotive Mental Health Program on Poorly Achieving, Disrupting High School Students. *Journal of Counseling Psychology*. 25:61-65.
- Bracken. B.A. (2009). Positive Self-Concepts. In *Handbook of Positive Psychology in School*. pp. 86-106. New York: Routledge.
- Bresó, E.; & Schaufeli, W.B.; & Salanova, M. (2011). Can A Self-efficacy-based Intervention Decrease Burnout, Increase Engagement, and Enhance Performance? A Quasi-experimental Study. *The International Journal of Higher Education Research*. 61(4): 339-355.
- Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*. 21(1): 47-67.
- Bryant, L.E.; & Budd, K.S. (1982). Self-Instructional Training to Increase Independent Work Performance in Preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 15: 259-271.
- Chirkov, V.; et al. (2007). The Role of Self-Determination Motivations and Goals for Study Abroad in the Adaptation of International Students. *International Journal of Intercultural Relations*. 31: 199-222.

- Chun-hong, Zhou. (2010). A Review of Foreign Researcher on Influential Factors Affecting Students' Engagement in English Classroom. *Sino-US English Teaching*. 7(12): 18-22.
- Deci, E.L.; et al. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*. 26(3 & 4): 325-346.
- Deci, E.L.; & Ryan, R.M. (2013). *About the Theory*. Retrieved July 1, 2014, from <http://selfdeterminationtheory.org/theory>.
- Defreese, J.D.; & Smith, Alan L. (2013). Teammate Social Support, Burnout, and Self-Determined Motivation in Collegiate Athletes. *Psychology of Sport and Exercise*. 14: 258-265.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*. 59(2): 117-142.
- Flower, L.O.; & Raynor, J.E. & White, E.N. (2013). Investigation of Academic Self-concept of Undergraduates in STEM Courses. *Journal of Studies in Social Sciences*. 5(1): 1-11.
- Fredricks, J.A.; Blumenfeld, P.C.; & Paris A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*. 74(1): 59-109.
- Fredricks, J.A.; et.al. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Institute of Education Sciences.
- Green, J.; et al. (2012). Academic Motivation, Self-concept, Engagement, and Performance in High School: Key Processes from a Longitudinal Perspective. *Journal of Adolescence*. 35: 1111-1122.
- Griffiths, A.J.; Sharkey, J.D.; & Furlong, M.D. (2009). Student Engagement and Positive School Adaptation. In *Handbook of Positive Psychology in School*. pp.197-211. New York: Routledge.
- Guay, F.; et al. (2010). Academic Self-concept, Autonomous Academic Motivation, and Academic Achievement: Mediating and Additive Effects. *Learning and Individual Differences*. 20: 644-653.
- Haddadian, F.; et al. (2012). The Effectiveness of Self-Instruction Technique on Improvement of Reading Performance and Reduction of Anxiety in Primary School Students with Dyslexia. *Social and Behavioral Sciences*. 46: 5366-5370.
- Isiksal, Mine. (2010). A Comparative Study on Undergraduate Students' Academic Motivation and Academic Self-concept. *The Spanish Journal of Psychology*. 13(2): 572-585.

- Klem, A.M.; & Connell, J.P. (2004). Relationships Matter: Link Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*. 74: 262-273.
- Kline, Rex B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford.
- Khalaila, Rabia. (2014). The Relationship between Academic Self-concept, Intrinsic Motivation, Test Anxiety, and Academic Achievement among Nursing Students: Mediating and Moderating Effects. *Nurse Education Today*. Retrieved July 1, 2014, from <http://dx.doi/10.1016/j.nedt.2014.11.001>.
- Lee, Jung-Sook. (2012). The Effects of the Teacher-Student Relationship and Academic Press on Student Engagement and Academic Performance. *International Journal of Educational Research*. 53: 330-340.
- March, H.W.; & Shavelson, R. (1985). Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*. 20(3): 107-123.
- Marks, Helen M. (2000, Spring). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years. *American Educational Research Journal*. 37(1): 153-184.
- Miltenberger, Raymond G. (2012). *Behavior Modification: Principles and Procedures*. 5th edition. Belmont: Wadsworth.
- Niemi, A. M. (2007). *What are Effective Strategies to Support Student Engagement and Learning?*. Retrieved March 15, 2015, from <https://www.archives.evergreen.edu>.
- Pajares, Frank; & Usher, Ellen L. (2008). Self-efficacy, Motivation, and Achievement in School from the Perspective of Reciprocal Determinism. *Advanced in Motivation and Achievement*. 15: 391-423.
- Parsons, Jim; & Taylor, Leah. (2011). *Student Engagement: What do we know and what should we do?*. Retrieved November 15, 2014, from https://education.alberta.ca/media/6459431/student_engagement_literature_review_2011.pdf.
- Pellas, Nikaloas. (2014). The Influence of Computer Self-Efficacy, Metacognitive Self-Regulation and Self-Esteem on Student Engagement in Online Learning Program: Evidence from the Virtual World of Second Life. *Computers in Human Behavior*. 35: 157-170.

- Perdue, N.H.; Manzeske, D.P.; & Estell, D.B. (2009). Early Predictors of School Engagement: Exploring the Role of Peer Relationships. *Psychology in the Schools*. 46(10): 1084-1097.
- Pierce, David. (2012). Problem Solving Therapy: Use and Effectiveness in General Practice. *Australian Family Physician*. 40(9): 676-679.
- Reeve, Johnmarshall. (2004). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. In *Handbook of Self-Determination Research*. pp 183-203. New York: University of Rochester.
- Reeve, Johnmarshall; & Tseng, Ching-Mei. (2011). Agency as a Fourth Aspect of Students' Engagement during Learning Activities. *Contemporary Educational Psychology*. 36: 257-267.
- Reynolds, W.M. (1988). Measurement of Academic Self-Concept in college Student. *Journal of Personality Assessment*. 52(2): 223-240.
- 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.
- Ryan, R.M.; & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25: 54-67.
- Schunk, D.H.; & Mullen, C.A. (2012). Self-Efficacy as an Engaged Learner. In *Handbook of Research on Student Engagement*. pp. 219-235. New York: Springer.
- Sharkey, J.D.; Quirk, M.; & Mayworm, A.M. (2014). Student Engagement. In *Handbook of Positive Psychology in Schools*. 2nd Edition. pp 176-191. New York: Routledge.
- Shaughnessy, J.J.; & Zechmeister, E.B.; & Zechmeister, J.S. (2012). *Research Methods in Psychology*. 9th Edition (International Edition). New York: McGraw-Hill.
- Shavelson, R.J.; Hubner, J.J.; & Stanton, G.D. (1976). Self-concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*. 46: 407-441.
- Sherer, M.; et al. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*. 51: 663-671.
- Skinner, E.A.; & Pitzer, J.R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In *Handbook of Research on Student Engagement*. pp. 21-44. New York: Springer.
- Usher, Ellen L.; & Pajares, Frank. (2008). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning. *Educational and Psychological Measurement*. 68(3): 443-463.

- Vallerand, J. R.; et al. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation. *Educational and Psychological Measurement*. 52: 1003-1017.
- Walker, C.O.; & Greene, B.A.; & Mansell, R.A. (2006). Identification with Academics, Intrinsic/Extrinsic Motivation, and Self-Efficacy as Predictors of Cognitive Engagement. *Learning and Individual Differences*. 16: 1-12.
- Wang, Ming Te.; & Eccles J.S. (2013). School Context, Achievement Motivation, and Academic Engagement: A Longitudinal Study of School Engagement Using a Multidimensional Perspectives. *Learning and Instruction*. 28: 12-23.
- Willms, Jon Douglas. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation Result from Pisa 2000*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Yuan San, Jerry Chih; & Rueda, Robert. (2012). Situational Interest, Computer Self-Efficacy and Self-Regulation: Their Impact on Student Engagement in Distance Education. *British Journal of Educational Technology*. 43(2): 191-204.
- Zepke, Nick; & Leach, Linda. (2010). Improving Student Engagement: Ten Proposals for Action. *Active Learning in Higher Education*. 11(3): 167-177.



ภาคผนวก

ภาคผนวก ก

รายชื่อและประวัติของผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย



รายชื่อผู้เชี่ยวชาญในการตรวจคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. รายชื่อผู้เชี่ยวชาญในการตรวจคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยในระยะที่ 1

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พาสนา จุลรัตน์	ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เต็มศักดิ์ คทวณิช	ข้าราชการบำนาญ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลกรุงเทพ
อาจารย์ ดร.วิไลลักษณ์ ลังกา	ภาควิชาการวัดผลและวิจัยการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
อาจารย์ ดร.ภิญญาพันธ์ เพี้ยซ้าย	ภาควิชาจิตวิทยา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
อาจารย์ ดร.สิริพร ดาวัน	สาขาวิชาจิตวิทยาและการแนะแนว คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี

2. ผู้เชี่ยวชาญในการตรวจคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยในระยะที่ 2

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พาสนา จุลรัตน์	ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สกล วรเจริญศรี	ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
อาจารย์ ดร.อุปรีย์ เกิดในมงคล	ภาควิชาจิตวิทยาและการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร





ภาคผนวก ข
ใบรับรองจริยธรรมการวิจัย



MF4Version1:15/7/2556

ใบรับรองจริยธรรมการวิจัยของข้อเสนอการวิจัย
เอกสารข้อมูลคำอธิบายสำหรับผู้เข้าร่วมการวิจัยและยินยอม

หมายเลขข้อเสนอการวิจัย SWUEC- 371/59E

ข้อเสนอการวิจัยนี้และเอกสารประกอบของข้อเสนอการวิจัยตามรายการแสดงด้านล่าง ได้รับการพิจารณาจาก คณะกรรมการสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒแล้ว คณะกรรมการฯ มีความเห็นว่าข้อเสนอการวิจัยที่จะดำเนินการมีความสอดคล้องกับหลักจริยธรรมสากล ตลอดจนกฎหมาย ข้อบังคับและ ข้อกำหนดภายในประเทศ จึงเห็นสมควรให้ดำเนินการวิจัยตามข้อเสนอการวิจัยนี้ได้

ชื่อโครงการวิจัยเรื่อง: การวิจัยและพัฒนาความยืดหยุ่นของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา
ชื่อผู้วิจัยหลัก: นายธรรมโชติ เอี่ยมทัศนะ
สังกัด: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
เอกสารที่รับรอง: 1. แบบเสนอโครงการวิจัย
 2. โครงร่างการวิจัย
 3. เอกสารชี้แจงผู้เข้าร่วมการวิจัย
 4. หนังสือให้ความยินยอมเข้าร่วมโครงการวิจัย

เอกสารที่พิจารณาพบทวน

1. แบบเสนอโครงการวิจัย	ฉบับที่ 3 วัน/เดือน/ปี 17 ก.พ. 2560
2. โครงร่างการวิจัย	ฉบับที่ 3 วัน/เดือน/ปี 17 ก.พ. 2560
3. เอกสารชี้แจงผู้เข้าร่วมการวิจัย	ฉบับที่ 3 วัน/เดือน/ปี 17 ก.พ. 2560
4. หนังสือให้ความยินยอมเข้าร่วมโครงการวิจัย	ฉบับที่ 3 วัน/เดือน/ปี 17 ก.พ. 2560

(ลงชื่อ).....

(นายปิยชาติ บุญเพ็ญ)

รักษาราชการแทนเลขานุการคณะกรรมการจริยธรรมสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์

(ลงชื่อ).....

(แพทย์หญิงสุรพร ภัทรสุวรรณ)

ประธานคณะกรรมการจริยธรรมสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์

หมายเลขรับรอง : SWUEC/E-397/2559

วันที่ให้การรับรอง : 20/02/2560

วันหมดอายุใบรับรอง : 20/02/2561



ภาคผนวก ค
ผลการตรวจคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของแบบสอบถาม

ตาราง 15 ค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

ข้อ	ผู้เชี่ยวชาญ					ค่าดัชนี (IOC)	ผลการพิจารณา
	1	2	3	4	5		
1	1	1	1	0	1	0.80	นำไปใช้
2	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
3	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
4	1	1	0	1	1	0.80	นำไปใช้
5	1	1	0	0	1	0.60	นำไปใช้
6	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
7	1	1	0	1	1	0.80	นำไปใช้
8	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
9	1	0	1	1	1	1.00	นำไปใช้
10	1	1	0	0	1	0.60	นำไปใช้
11	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
12	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
13	1	1	0	1	1	0.80	นำไปใช้
14	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
15	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
16	1	0	1	1	1	0.80	นำไปใช้
17	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
18	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
19	1	1	0	1	1	0.80	นำไปใช้
20	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
21	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
22	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
23	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
24	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
25	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
26	1	0	1	1	1	0.80	นำไปใช้
27	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
28	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
29	1	1	0	1	1	0.80	นำไปใช้
30	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้

ตาราง 16 ค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน

ข้อ	ผู้เชี่ยวชาญ					ค่าดัชนี (IOC)	ผลการพิจารณา
	1	2	3	4	5		
1	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
2	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
3	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
4	1	1	0	1	1	0.80	นำไปใช้
5	1	1	0	0	1	0.60	นำไปใช้
6	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
7	1	1	0	-1	1	0.40	คัดออก
8	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
9	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
10	1	1	0	0	1	0.60	นำไปใช้

ตาราง 17 ค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบวัดอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ

ข้อ	ผู้เชี่ยวชาญ					ค่าดัชนี (IOC)	ผลการ พิจารณา
	1	2	3	4	5		
1	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
2	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
3	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
4	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
5	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
6	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
7	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
8	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
9	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
10	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
11	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
12	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
13	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
14	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
15	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
16	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
17	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
18	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
19	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
20	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
21	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
22	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
23	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
24	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
25	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
26	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
27	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
28	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
29	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
30	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
31	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
32	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
33	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
34	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้

ตาราง 18 ค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบวัดแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง

ข้อ	ผู้เชี่ยวชาญ					ค่าดัชนี (IOC)	ผลการ พิจารณา
	1	2	3	4	5		
1	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
2	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
3	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
4	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
5	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
6	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
7	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
8	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
9	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
10	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
11	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
12	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
13	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
14	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
15	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
16	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
17	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
18	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
19	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
20	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
21	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
22	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
23	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
24	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
25	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
26	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
27	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
28	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้

ตาราง 19 ค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบวัดการสนับสนุนทางการเรียน

ข้อ	ผู้เชี่ยวชาญ					ค่าดัชนี (IOC)	ผลการ พิจารณา
	1	2	3	4	5		
1	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
2	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
3	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
4	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
5	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
6	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
7	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
8	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
9	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
10	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
11	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
12	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
13	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
14	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
15	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
16	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
17	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
18	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
19	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
20	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
21	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
22	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
23	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
24	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
25	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
26	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้
27	1	1	1	1	1	1.00	นำไปใช้

ตาราง 20 ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

ข้อ	ค่าอำนาจจำแนก	ข้อ	ค่าอำนาจจำแนก
1	.608	11	.625
2	.587	12	.604
3	.440	13	.626
4	.517	14	.603
5	.412	15	.363
6	.537	16	.438
7	.596	17	.557
8	.680	18	.397
9	.703	19	.480
10	.558	20	.541
ค่าความเชื่อมั่น = .906			

ตาราง 21 ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง
ทางการเรียน

ข้อ	ค่าอำนาจจำแนก	ข้อ	ค่าอำนาจจำแนก
1	.491	6	.667
2	.738	7	.671
3	.476	8	.666
4	.665	9	.279
5	.546		
ค่าความเชื่อมั่น = .854			



ตาราง 22 ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดอัตถิภาวนิยมทางวิชาการ

ข้อ	ค่าอำนาจจำแนก	ข้อ	ค่าอำนาจจำแนก
1	.496	17	.440
2	.432	18	.358
3	.495	19	.411
4	.245	20	.512
5	.518	21	.536
6	.575	22	.367
7	.295	23	.338
8	.545	24	.220
9	.547	25	.221
10	.231	26	.207
11	.513	27	.261
12	.417	28	.212
13	.368	29	.262
14	.248	30	.597
15	.241	31	.406
16	.512	32	.460
ค่าความเชื่อมั่น = .861			

ตาราง 23 ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง

ข้อ	ค่าอำนาจจำแนก	ข้อ	ค่าอำนาจจำแนก
1	.346	15	.245
2	.467	16	.537
3	.542	17	.352
4	.502	18	.355
5	.434	19	.460
6	.525	20	.437
7	.529	21	.439
8	.450	22	.554
9	.445	23	.362
10	.536	24	.509
11	.564	25	.475
12	.582	26	.536
13	.427	27	.468
14	.346	28	.361
ค่าความเชื่อมั่น = .890			

ตาราง 24 ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดการสนับสนุนทางการเรียน

ข้อ	ค่าอำนาจจำแนก	ข้อ	ค่าอำนาจจำแนก
1	.556	14	.533
2	.493	15	.606
3	.411	16	.596
4	.619	17	.561
5	.478	18	.546
6	.609	19	.472
7	.465	20	.605
8	.467	21	.511
9	.656	22	.328
10	.655	23	.546
11	.554	24	.477
12	.511	25	.497
13	.495		
ค่าความเชื่อมั่น = .916			

ตาราง 25 ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของโปรแกรมการเสริมสร้างความยั่งยืนผูกพันของนักเรียนตามแนวทางการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

โปรแกรม ที่	เนื้อหา	ผู้เชี่ยวชาญ			ดัชนีความ สอดคล้อง
		1	2	3	
1	ปฐมนิเทศ 1) แนวคิดสำคัญ 2) วัตถุประสงค์ 3) เวลาที่ใช้ / สื่อและอุปกรณ์ 4) วิธีดำเนินการ 5) การประเมินผล	1	1	1	1.00
2	การวิเคราะห์พฤติกรรมตาม เทคนิค ABC 1) แนวคิดสำคัญ 2) วัตถุประสงค์ 3) เวลาที่ใช้ / สื่อและอุปกรณ์ 4) วิธีดำเนินการ 5) การประเมินผล	1	1	1	1.00
3	การตรวจสอบความคิดเชิงลบต่อ การเรียนรู้ 1) แนวคิดสำคัญ 2) วัตถุประสงค์ 3) เวลาที่ใช้ / สื่อและอุปกรณ์ 4) วิธีดำเนินการ 5) การประเมินผล	1	1	1	1.00
4	การพิจารณาความคิดที่ไร้เหตุผล และมีเหตุผล 1) แนวคิดสำคัญ 2) วัตถุประสงค์ 3) เวลาที่ใช้ / สื่อและอุปกรณ์ 4) วิธีดำเนินการ 5) การประเมินผล	1	1	1	1.00

ตาราง 23 (ต่อ)

โปรแกรม ที่	เนื้อหา	ผู้เชี่ยวชาญ			ดัชนีความ สอดคล้อง
		1	2	3	
5	การจัดการความคิดที่ไม่มีเหตุผล 1) แนวคิดสำคัญ 2) วัตถุประสงค์ 3) เวลาที่ใช้ / สื่อและอุปกรณ์ 4) วิธีดำเนินการ 5) การประเมินผล	1	1	1	1.00
6	รู้เท่าทันอารมณ์ 1) แนวคิดสำคัญ 2) วัตถุประสงค์ 3) เวลาที่ใช้ / สื่อและอุปกรณ์ 4) วิธีดำเนินการ 5) การประเมินผล	1	1	1	1.00
7	การจัดการอารมณ์ 1) แนวคิดสำคัญ 2) วัตถุประสงค์ 3) เวลาที่ใช้ / สื่อและอุปกรณ์ 4) วิธีดำเนินการ 5) การประเมินผล	1	1	1	1.00
8	การแก้ปัญหาเพื่อพัฒนาตนเอง 1) แนวคิดสำคัญ 2) วัตถุประสงค์ 3) เวลาที่ใช้ / สื่อและอุปกรณ์ 4) วิธีดำเนินการ 5) การประเมินผล	1	1	1	1.00
9	การจัดการปัญหาทางการเรียน 1) แนวคิดสำคัญ 2) วัตถุประสงค์ 3) เวลาที่ใช้ / สื่อและอุปกรณ์ 4) วิธีดำเนินการ 5) การประเมินผล	1	1	1	1.00

ตาราง 23 (ต่อ)

โปรแกรม ที่	เนื้อหา	ผู้เชี่ยวชาญ			ดัชนีความ สอดคล้อง
		1	2	3	
10	ปัจจัยนิเทศ 1) แนวคิดสำคัญ 2) วัตถุประสงค์ 3) เวลาที่ใช้ / สื่อและอุปกรณ์ 4) วิธีดำเนินการ 5) การประเมินผล	1	1	1	1.00



ภาคผนวก ง
แบบวัดสำหรับการวิจัย



แบบวัดสำหรับการวิจัย

แบบวัดฉบับนี้ใช้เป็นส่วนหนึ่งในการวิจัย เรื่อง “การวิจัยและพัฒนาความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย” โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีผลต่อความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ซึ่งแบบวัดประกอบด้วยแบบสอบถามย่อย จำนวน 6 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 แบบวัดคุณลักษณะส่วนบุคคล

ตอนที่ 2 แบบวัดความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียน

ตอนที่ 3 แบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง

ตอนที่ 4 แบบวัดอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ

ตอนที่ 5 แบบวัดแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง

ตอนที่ 6 แบบวัดการสนับสนุนทางการเรียน

ทั้งนี้ นักเรียนสามารถแสดงความคิดเห็นและความรู้สึกได้อย่างอิสระ คำตอบของนักเรียนไม่มีข้อถูกหรือผิด และไม่มีผลกระทบต่อการเรียนของนักเรียนแต่อย่างใด ดังนั้นขอให้นักเรียนตอบแบบวัดทุกข้อให้ตรงกับความคิดและความรู้สึกของนักเรียน เพื่อความสมบูรณ์ของแบบวัดฉบับนี้

ขอขอบคุณนักเรียนทุกคนที่ให้ความร่วมมือในการตอบแบบวัด

นายธรรมโชติ เอี่ยมทัศนะ

นิสิตปริญญาเอก สาขาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ตอนที่ 1 แบบวัดคุณลักษณะส่วนบุคคล

คำชี้แจง โปรดตอบคำถามและทำเครื่องหมาย ✓ ลงใน ☐ หน้าคำตอบที่ตรงกับความจริงของนักเรียน

1. โรงเรียนที่ศึกษา _____ (โปรดระบุ)
2. เพศ
☐ ชาย
☐ หญิง
3. ระดับชั้นที่ศึกษา
☐ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4
☐ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5
☐ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6

ตอนที่ 2 แบบวัดความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน

คำชี้แจง แบบวัดนี้เป็นการสอบถามความคิดเห็นของนักเรียนเกี่ยวกับความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ขอให้นักเรียนพิจารณาข้อความแต่ละข้อว่ามีความสอดคล้องกับความเป็นจริงของนักเรียนมากน้อยเพียงใด แล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความคิดเห็นของนักเรียน ดังนี้

6 5 4 3 2 1
 มากที่สุด มาก ก่อนข้างมาก ก่อนข้างน้อย น้อย น้อยที่สุด

ข้อ	ข้อความ	ระดับความคิดเห็น					
		6	5	4	3	2	1
1	เมื่อครูมอบหมายงานให้ ฉันจะกำหนดขั้นตอนการทำงานก่อนลงมือทำ						
2	ฉันเตรียมความพร้อมในการเรียนบทเรียนใหม่						
3	การเรียนช่วยให้ฉันมีความรู้เพิ่มมากขึ้น						
4	ฉันวางแผนการอ่านหนังสือก่อนการสอบ						
5	ฉันพยายามใช้วิธีการที่หลากหลายเพื่อแก้ปัญหาในการเรียน						
6	ฉันศึกษาเนื้อหาล่วงหน้าก่อนเริ่มเรียนบทเรียนใหม่						
7	การได้ทำงานยากๆ เป็นเรื่องที่ทำท้าทายความสามารถของฉัน						
8	ฉันทุ่มเทแรงกายแรงใจในการเรียนอย่างเต็มที่						
9	ฉันพยายามฝึกเชื่อมโยงความรู้เดิมกับความรู้ใหม่ในบทเรียนใหม่						
10	ฉันคิดว่าการเรียนที่หนักหน่วงเป็นโอกาสให้ฉันพัฒนาตัวเองให้ประสบความสำเร็จในการเรียน						
11	ฉันมีความสุขที่ได้เรียนหนังสือ						

ข้อ	ข้อความ	ระดับความคิดเห็น					
		6	5	4	3	2	1
12	ฉันสนใจบทเรียนใหม่ๆ						
13	ฉันรู้สึกท้อแท้เมื่อต้องแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเนื้อหาที่ได้เรียน						
14	ฉันสนุกที่ได้เรียนรู้บทเรียนใหม่ๆ ในห้องเรียน						
15	ฉันรู้สึกภูมิใจที่สามารถทำงานยากๆ ที่ครูมอบหมายได้สำเร็จ						
16	ฉันเข้าร่วมกิจกรรมของโรงเรียนด้วยความกระตือรือร้น						
17	เมื่อมีปัญหาในการเรียนฉันพยายามทุกวิถีทางเพื่อแก้ปัญหานั้นให้ผ่านไป						
18	ฉันมีส่วนร่วมในการอภิปรายและแสดงความคิดเห็นเวลาทำงานกลุ่ม						
19	ฉันมุ่งมั่นอ่านหนังสือเพื่อเตรียมความพร้อมก่อนสอบ						
20	ฉันซักถามครูเมื่อมีข้อสงสัยหรือไม่เข้าใจในบทเรียน						

ตอนที่ 3 แบบสอบถามการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน

คำชี้แจง แบบวัดนี้เป็นการสอบถามความเชื่อของนักเรียนเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน ขอให้นักเรียนพิจารณาข้อความแต่ละข้อว่ามีความสอดคล้องกับความเป็นจริงของนักเรียนมากน้อยเพียงใด แล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความเชื่อของนักเรียน ดังนี้

6 5 4 3 2 1
มากที่สุด มาก ค่อนข้างมาก ค่อนข้างน้อย น้อย น้อยที่สุด

ข้อ	ข้อความ	ระดับความเชื่อ					
		6	5	4	3	2	1
1	ฉันเชื่อว่าฉันสามารถทำความเข้าใจเนื้อหาบทเรียนต่างๆ ได้ด้วยตนเอง						
2	ฉันเชื่อว่าฉันสามารถถ่ายทอดความรู้ที่ครูสอนให้เพื่อนฟังได้						
3	ฉันเชื่อว่าฉันสามารถทำงานที่ครูมอบหมายให้เสร็จตามแผนที่วางไว้						
4	ฉันเชื่อว่าฉันสามารถทำคะแนนสอบได้ดี						
5	ฉันเชื่อว่าฉันสามารถตอบคำถามที่ครูถามในห้องเรียนได้						
6	ฉันเชื่อว่าฉันสามารถอภิปรายเนื้อหาที่เรียนหน้าชั้นเรียนได้						
7	ฉันเชื่อว่าฉันสามารถคิดแก้ปัญหาในเนื้อหาบทเรียนที่มีความซับซ้อนได้						
8	ฉันเชื่อว่าฉันสามารถจดจำเนื้อหาที่ครูสอนและในหนังสือเรียนได้						
9	ฉันเชื่อว่าฉันสามารถทำงานกลุ่มร่วมกับเพื่อนได้ดี						

ตอนที่ 4 แบบสอบถามอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ

คำชี้แจง แบบวัดนี้เป็นการสอบถามความคิดเห็นของนักเรียนเกี่ยวกับอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ ขอให้
นักเรียนพิจารณาข้อความแต่ละข้อว่ามีความสอดคล้องกับความเป็นจริงของนักเรียนมากน้อยเพียงใด แล้วทำ
เครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความคิดเห็นของนักเรียน ดังนี้

6 5 4 3 2 1
มากที่สุด มาก ค่อนข้างมาก ค่อนข้างน้อย น้อย น้อยที่สุด

ข้อ	ข้อความ	ระดับความคิดเห็น					
		6	5	4	3	2	1
1	ฉันขยันอ่านหนังสือเพื่อให้ได้ผลการเรียนที่ดี						
2	การทบทวนบทเรียนอย่างสม่ำเสมอช่วยให้ฉันเรียนดีขึ้น						
3	ฉันทุ่มเทความพยายามในการเรียนมาก ทำให้ฉันได้ผลการเรียนดี						
4	แม้ว่าฉันจะขยันเรียนมากเท่าใด แต่ผลการเรียนของฉันก็ยังไม่ดี						
5	ฉันตั้งใจทำงานที่ครูมอบหมายอย่างครบถ้วนและถูกต้อง						
6	ฉันคิดว่าตนเองวางแผนการเรียนได้อย่างเหมาะสมในทุกเทอม						
7	ฉันไม่ค่อยตั้งใจเรียนเท่าที่ควร						
8	ฉันสามารถควบคุมตนเองในเรื่องการเรียนได้ดี						
9	ฉันคิดว่าตนเองมีความรับผิดชอบในการเรียน						
10	ฉันไม่ค่อยเตรียมตัวในการสอบ						
11	ฉันมีความมุ่งมั่นในการเรียนพอๆ กับเพื่อนในห้อง						
12	เพื่อนมักเลือกฉันให้ทำงานด้วยเพราะฉันมีความสามารถในการเรียนที่โดดเด่น						
13	ฉันมีความสามารถในการเรียนไม่ด้อยกว่าเพื่อนในกลุ่มเดียวกัน						
14	ฉันคิดว่าตนเองมีความขยันในการอ่านหนังสือน้อยกว่าเพื่อน						
15	ฉันสามารถทำคะแนนสอบได้ดีในทุกรายวิชา						
16	แม้ครูจะมอบหมายงานยากให้ ฉันก็เชื่อว่าตนเองจะทำสำเร็จได้						
17	ฉันมั่นใจเมื่อต้องออกไปพูดอภิปรายหน้าชั้นเรียน						
18	ฉันมั่นใจว่าฉันสามารถหาความรู้ใหม่ๆ มาทำรายงานที่ครูมอบหมายได้						
19	ฉันพอใจที่ได้แก้โจทย์ปัญหาที่ยากในบทเรียน						
20	ฉันชอบที่ได้ฝึกทักษะต่างๆ ในชั้นเรียน						
21	ฉันชอบที่ได้มีส่วนร่วมในกิจกรรมที่ทำในชั้นเรียน						
22	ฉันสนุกที่ได้ทำงานกลุ่มร่วมกับเพื่อนๆ						
23	ฉันชอบที่ครูใช้เทคนิคการสอนที่หลากหลาย						
24	ฉันรู้สึกกังวลเมื่อประสบปัญหาในการเรียน						
25	ฉันไม่คาดหวังว่าจะทำคะแนนได้ดีในการสอบ						

ข้อ	ข้อความ	ระดับความคิดเห็น					
		6	5	4	3	2	1
26	บางครั้งฉันรู้สึกว่าการเรียน						
27	ฉันไม่สามารถทำความเข้าใจกับบทเรียนที่ยากๆ ได้						
28	ฉันประหม่าทุกครั้งที่ต้องแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน						
29	ฉันคิดว่าตนเองไม่สามารถทำผลการเรียนให้ได้ตามมาตรฐานที่ครูกำหนด						
30	ฉันมีความพยายามมากขึ้นเมื่อครูมอบหมายงานที่ยากๆ ให้ทำ						
31	ฉันมีความรู้อยู่ในเกณฑ์มาตรฐานที่ครูกำหนด						
32	ฉันสามารถพัฒนาความรู้และทักษะต่างๆ ได้ตามมาตรฐานที่โรงเรียนคาดหวัง						

ตอนที่ 5 แบบสอบถามแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง

คำชี้แจง แบบวัดนี้เป็นการสอบถามความคิดเห็นของนักเรียนเกี่ยวกับแรงจูงใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง ขอให้นักเรียนพิจารณาข้อความแต่ละข้อว่ามีความสอดคล้องกับความเป็นจริงของนักเรียนมากน้อยเพียงใดแล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความคิดเห็นของนักเรียน ดังนี้

6 5 4 3 2 1
มากที่สุด มาก ค่อนข้างมาก ค่อนข้างน้อย น้อย น้อยที่สุด

ข้อ	ข้อความ	ระดับความคิดเห็น					
		6	5	4	3	2	1
1	ฉันชอบที่ได้เรียนรู้บทเรียนใหม่ ๆ						
2	ฉันสนุกที่ได้ค้นคว้าข้อมูลจากแหล่งเรียนรู้ต่างๆ ด้วยตนเอง						
3	การอ่านหนังสือมากๆ ทำให้ฉันมีความรู้						
4	ฉันชอบที่ได้มีส่วนร่วมในการอภิปรายหน้าชั้นเรียน						
5	ฉันสนุกที่ได้ทำกิจกรรมในชั้นเรียนร่วมกับเพื่อนๆ						
6	ฉันชอบทำงานยากๆ เพราะฉันได้ฝึกแก้ปัญหา						
7	ฉันภูมิใจที่สามารถทำงานยากที่ครูมอบหมายได้สำเร็จ						
8	ฉันสนุกที่ได้ใช้ความคิดในการบ้านที่มีความยากและซับซ้อน						
9	การมีส่วนร่วมในการอภิปรายบทเรียนเป็นสิ่งที่ท้าทายความสามารถของฉัน						
10	การเรียนทำให้ฉันค้นพบความสามารถใหม่ๆ ของตัวเอง						
11	ฉันรู้สึกสนุกที่ได้ฝึกทักษะใหม่ๆ ในห้องเรียน						
12	ฉันรู้สึกสนุกที่ได้นำเสนอผลงานของฉันหน้าชั้นเรียน						

ข้อ	ข้อความ	ระดับความคิดเห็น					
		6	5	4	3	2	1
13	ฉันชอบทำงานกลุ่มเพราะทำให้ฉันได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อน						
14	พ่อแม่ให้รางวัลฉัน ถ้าฉันได้ผลการเรียนที่ดี						
15	ฉันทำการบ้านที่ครูมอบหมายให้เสร็จเพราะกลัวโดนครูหักคะแนน						
16	ฉันตั้งใจเรียนเพราะไม่อยากโดนพ่อแม่ดุ						
17	ฉันตั้งใจเรียนเพื่อให้ครูชมฉันว่าเป็นนักเรียนที่ดี						
18	ฉันเรียนหนังสือให้ดีเพราะกลัวพ่อแม่ผิดหวัง						
19	ฉันตั้งใจเรียนเพราะฉันอยากเรียนเก่งเหมือนเพื่อน						
20	ฉันพยายามเรียนให้ดีเพื่อลบคำครหาของคนรอบข้าง						
21	ฉันตั้งใจทำงานที่ครูมอบหมายให้สมกับที่ครูคาดหวังในตัวฉันไว้						
22	ฉันพยายามเรียนให้ดีเพราะอยากให้เพื่อนยอมรับในตัวฉัน						
23	ฉันเรียนหนังสือเพราะต้องการรู้และทำความเข้าใจกับบทเรียนนั้นๆ						
24	การเรียนทำให้ฉันได้เรียนรู้สิ่งต่างๆ ที่มีประโยชน์ในการใช้ชีวิตของฉัน						
25	ฉันเรียนหนังสือเพราะต้องการพัฒนาตนเองให้มีความรู้ความสามารถ						
26	การทำกิจกรรมต่างๆ ในชั้นเรียนทำให้ฉันได้ฝึกทักษะที่จำเป็นในการเรียนและการดำเนินชีวิต						
27	การเรียนทำให้ฉันมีอนาคตที่ดี						

ตอนที่ 6 แบบสอบถามการสนับสนุนทางการเรียน

คำชี้แจง แบบวัดนี้เป็นการสอบถามความคิดเห็นของนักเรียนเกี่ยวกับการสนับสนุนทางการเรียน ขอให้
นักเรียนพิจารณาข้อความแต่ละข้อว่ามีความสอดคล้องกับความเป็นจริงของนักเรียนมากน้อยเพียงใด แล้วทำ
เครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความคิดเห็นของนักเรียน ดังนี้

6 5 4 3 2 1
มากที่สุด มาก ค่อนข้างมาก ค่อนข้างน้อย น้อย น้อยที่สุด

ข้อ	ข้อความ	ระดับความคิดเห็น					
		6	5	4	3	2	1
1	พ่อแม่ดูแลเอาใจใส่ฉันเป็นอย่างดี						
2	พ่อแม่คอยซักถามเรื่องการเรียนของฉันอยู่เสมอ						
3	พ่อแม่เชื่อมั่นและยอมรับในตัวฉัน						
4	พ่อแม่ให้คำแนะนำเรื่องการเรียนกับฉัน						

ข้อ	ข้อความ	ระดับความคิดเห็น					
		6	5	4	3	2	1
5	พ่อแม่สอนให้ฉันกล้าคิด กล้าตัดสินใจด้วยตนเองในเรื่องการเรียน						
6	เมื่อมีปัญหาที่เกี่ยวข้องกับการเรียน ฉันสามารถปรึกษาพ่อแม่ได้ตลอดเวลา						
7	พ่อแม่ช่วยสอนการบ้านฉัน						
8	พ่อแม่สนับสนุนเงินให้ฉันเรียนพิเศษเพิ่มเติม						
9	ครูให้ความรักและความอบอุ่นกับฉัน						
10	ครูให้อิสระฉันในการเลือกทำกิจกรรมทางการเรียนต่าง ๆ						
11	ครูเชื่อมั่นในความสามารถของฉัน						
12	ครูให้คำแนะนำฉัน เมื่อมีฉันมีปัญหา						
13	ครูบอกข้อบกพร่องทางการเรียนของฉัน						
14	ครูช่วยตักเตือนฉัน เมื่อเห็นฉันแสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม						
15	เมื่อฉันต้องการปรึกษาครูเรื่องการเรียน ครูมีเวลาให้ฉัน						
16	ครูช่วยอธิบายเนื้อหาบทเรียนให้ฉันเข้าใจมากยิ่งขึ้นทั้งในและนอกห้องเรียน						
17	ครูแจ้งผลคะแนนของการทำงาน การสอบให้ฉันรู้เป็นระยะๆ						
18	เมื่อฉันรู้สึกท้อแท้ เพื่อนๆ จะให้กำลังใจฉัน						
19	เพื่อนๆ เต็มใจรับฟังปัญหาของฉัน						
20	เพื่อนๆ ยอมรับในความสามารถของฉัน						
21	เมื่อฉันจะทำอะไรที่ไม่ดี เพื่อนๆ จะคอยห้าม						
22	เพื่อนๆ ชมว่าฉันเป็นคนเก่ง						
23	เพื่อนๆ ให้ความช่วยเหลือฉันเมื่อฉันมีปัญหา						
24	เพื่อนๆ คอยให้คำปรึกษาเรื่องการเรียนของฉัน						
25	เพื่อนๆ ช่วยแบ่งปันข้อมูลที่มีประโยชน์กับการเรียนของฉัน						

ภาคผนวก จ
ตารางสรุปและตัวอย่างโปรแกรมการเสริมสร้างความยืดหยุ่นผูกพันของนักเรียน
ตามแนวคิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางปัญญา

โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

ตาราง 26 สรุปโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

ครั้งที่	วัตถุประสงค์	ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม
1 การปฐมนิเทศ	1. เพื่อสร้างสัมพันธภาพและความไว้วางใจซึ่งกันและกันระหว่างนักเรียน 2. เพื่อให้นักเรียนทราบวัตถุประสงค์ วิธีดำเนินการ บทบาทของนักเรียน ข้อตกลงเบื้องต้น และประโยชน์ที่จะได้รับการเข้าร่วมโปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญา	<u>ชั้นนำเข้าสู่กิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายนักเรียนและแนะนำตนเอง 2. ผู้วิจัยให้นักเรียนแนะนำตัวทีละคน <u>ขั้นดำเนินการกิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยชี้แจงวัตถุประสงค์ของการเข้าร่วมโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดปรับพฤติกรรมทางปัญญา 2. ผู้วิจัยชี้แจงข้อตกลงเบื้องต้น และบทบาทของนักเรียนขณะเข้าร่วมโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดปรับพฤติกรรมทางปัญญา 3. ผู้วิจัยอธิบายถึงประโยชน์ที่นักเรียนจะได้รับหลังจากเข้าร่วมโปรแกรมฯ 4. ผู้วิจัยแจกกระดาษ A4 และดินสอ 2B ให้นักเรียนคนละ 1 ชุด 5. ผู้วิจัยชี้แจง “ให้นักเรียนวาดภาพสถานที่ที่บ่งบอกความเป็นตัวเองที่ชัดเจนที่สุด และอธิบายเหตุผลที่วาดภาพนั้น” 6. ผู้วิจัยให้นักเรียนนำเสนอภาพที่วาดพร้อมอธิบายเหตุผลของภาพที่วาด จากนั้นผู้วิจัยและสมาชิกร่วมกันซักถามนักเรียนว่า “ภาพที่นักเรียนวาดสะท้อนความเป็นตัวเองอย่างไร” <u>ขั้นสรุปกิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยให้นักเรียนซักถามและแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการเข้าร่วมโปรแกรมฯ จากนั้นร่วมกันบอกถึงความรู้สึกและสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการเข้าร่วมกิจกรรมในครั้งนี้ 2. ผู้วิจัยสรุปกิจกรรมและนัดหมายการเข้าร่วมกิจกรรมครั้งต่อไป
2 การวิเคราะห์พฤติกรรมตามเทคนิค ABC	1. เพื่อให้นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการวิเคราะห์พฤติกรรมตามรูปแบบ ABC 2. เพื่อให้นักเรียนสามารถวิเคราะห์สาเหตุของการแสดงพฤติกรรมของตนเองได้	<u>ชั้นนำเข้าสู่กิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายนักเรียนพร้อมทบทวนข้อปฏิบัติจากครั้งที่ผ่านมา 2. ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันอภิปรายประเด็นต่าง ๆ ดังนี้ “นักเรียนคิดว่าตนเองเป็นนักเรียนแบบไหน” “อะไรที่เป็นสาเหตุที่ทำให้นักเรียนคิดแบบนี้” “นักเรียนคิดว่าพฤติกรรมต่างๆ ที่นักเรียนแสดงออกมา อะไรเป็นสาเหตุให้ทำพฤติกรรมนั้นๆ” 3. ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันสรุปประเด็นที่ได้จากการอภิปราย <u>ขั้นดำเนินการกิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยอธิบายให้นักเรียนฟังถึงกระบวนการ ABC โดยให้อ่านใบความรู้ที่ 1 ประกอบ โดยผู้วิจัยอธิบายให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่าง ความคิด ความเชื่อ อารมณ์ และพฤติกรรม พร้อมทั้งกระตุ้นให้นักเรียนพยายามยกตัวอย่าง

ตาราง 26 (ต่อ)

ครั้งที่	วัตถุประสงค์	ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม
2 (ต่อ)		ที่เกิดขึ้นจากประสบการณ์ของนักเรียนเอง จากนั้นจึงเปิดโอกาสให้นักเรียนซักถามข้อสงสัยได้ ตัวอย่างคำถามที่ใช้ “เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเป็นอย่างไร” “หลังจากเหตุการณ์นั้นเกิดขึ้น นักเรียนมีความคิดความเชื่อต่อเหตุการณ์นั้นอย่างไร” “นักเรียนมีความรู้สึกอะไรเกิดขึ้นบ้าง” “จากนั้นนักเรียนคิดว่าเราจะทำอะไรต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น” 2. ผู้วิจัยให้นักเรียนแบ่งกลุ่ม กลุ่มละ 3 คน แล้วให้ช่วยกันทำใบงานที่ 1 “การวิเคราะห์ความคิด อารมณ์และพฤติกรรม” โดยผู้วิจัยกำหนดให้นักเรียนวิเคราะห์พฤติกรรมของบุคคลในกรณีตัวอย่างที่ผู้วิจัยกำหนดขึ้น 3. ผู้วิจัยให้นักเรียนร่วมกันสรุปประเด็นที่ได้จากการวิเคราะห์พฤติกรรมจากกรณีตัวอย่าง ดังนี้ “เงื่อนไขหรือเหตุการณ์ที่เข้ามากระทบคืออะไร” “ความคิดความเชื่อต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเป็นอย่างไร” “มีอารมณ์หรือความรู้สึกอย่างไร” “แสดงพฤติกรรมใดออกมา” 4. ผู้วิจัยให้นักเรียนทำใบงานที่ 2 โดยผู้วิจัยกำหนดสถานการณ์ต่างๆ ที่เป็นเงื่อนไข แล้วให้นักเรียนนำกระบวนการ ABC มาวิเคราะห์ความคิด อารมณ์ และพฤติกรรมของตนเองที่เกิดขึ้น เมื่อต้องเผชิญสถานการณ์ที่ผู้วิจัยกำหนดขึ้น 5. ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันอภิปรายผลการวิเคราะห์ของนักเรียน พร้อมอธิบายให้นักเรียนความสัมพันธ์ระหว่างความคิด อารมณ์และพฤติกรรมที่เกิดขึ้นจากสถานการณ์ที่กำหนด 6. ผู้วิจัยให้นักเรียนซักถามประเด็นที่ยังมีข้อสงสัยเพื่อตรวจสอบความเข้าใจของนักเรียนหลังจากเรียนการวิเคราะห์ความคิด อารมณ์และพฤติกรรม ด้วยกระบวนการ ABC <u>ขั้นสรุปกิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยให้นักเรียนร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการทำกิจกรรม 2. ผู้วิจัยมอบหมายการบ้านให้นักเรียนไปฝึกใช้กระบวนการ ABC ในการวิเคราะห์ความคิด อารมณ์และพฤติกรรมของตนเอง 3. ผู้วิจัยนัดหมายการเข้าร่วมกิจกรรมครั้งต่อไป
3	1. เพื่อให้นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับความคิดอัตโนมัติ 2. เพื่อให้นักเรียนสามารถตรวจสอบความคิดอัตโนมัติของตนเองได้	<u>ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายนักเรียนพร้อมทบทวนความรู้จากครั้งที่ผ่านมา 2. ผู้วิจัยให้นักเรียนนำการบ้านครั้งที่มอบหมายมาอภิปรายร่วมกัน โดยให้สมาชิกอภิปรายคำตอบของตนที่ละคนว่าได้ผลการวิเคราะห์ความคิด อารมณ์ และพฤติกรรมด้วยกระบวนการ ABC อย่างไรบ้าง พร้อมทั้งซักถามถึงปัญหาอุปสรรคในการทำบ้านที่ได้รับมอบหมาย 3. ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันอภิปรายประเด็นต่าง ๆ ดังนี้

ตาราง 26 (ต่อ)

ครั้งที่	วัตถุประสงค์	ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม
3 (ต่อ)		“นักเรียน คิดว่า ความคิดมีผลต่อการใช้ชีวิตประจำวันของตนเองหรือไม่อย่างไร” “ความคิดที่เกิดขึ้นส่วนใหญ่เป็นความคิดลักษณะใด มีทิศทางแบบใด” 4. ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันสรุปประเด็นที่ได้จากการอภิปราย <u>ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยอธิบายความรู้เรื่อง “ความคิดอัตโนมัติ” ให้นักเรียนฟัง จากนั้นผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันอภิปรายถึงความคิดอัตโนมัติที่เกิดขึ้นของแต่ละคนว่าเป็นความคิดลักษณะใด มีเนื้อหาความคิดอย่างไรความคิดนั้นมักจะเกิดขึ้นเมื่อใด และส่งผลต่ออารมณ์และพฤติกรรมอย่างไร 2. ผู้วิจัยให้นักเรียนสำรวจความคิดของตนเองว่ามีความคิดหรือความรู้สึกเชิงลบใดบ้างที่เป็นอุปสรรคต่อการเรียนของนักเรียน จากนั้นให้นักเรียนในใบงานที่ 4 “การสำรวจความคิดที่เป็นอุปสรรค” จากนั้นผู้วิจัยให้นักเรียนเลือกความคิดที่เกิดขึ้นบ่อย 3 อันดับแรก มาวิเคราะห์ด้วยกระบวนการ ABC 3. จากนั้นผู้วิจัยให้นักเรียนนำความคิดที่เกิดขึ้นบ่อย 3 อันดับแรก มาตรวจสอบเพื่อประเมินว่าความคิดที่เป็นอุปสรรคนั้นมีหลักฐานหรือข้อมูลใดบ้างที่สนับสนุนหรือคัดค้านความคิดเหล่านั้น และความคิดดังกล่าวเป็นจริงมากน้อยเพียงใด จากนั้นผู้วิจัยกระตุ้นให้นักเรียนลองเปลี่ยนความคิดใหม่มาแทนที่ความคิดเดิมว่าสามารถคิดได้อย่างไรบ้าง 4. ผู้วิจัยสุ่มนักเรียน 2-3 คน ให้เสนอผลการตรวจสอบความคิดของตนเองให้เพื่อนสมาชิกได้ฟัง จากนั้นผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันอภิปรายถึงสิ่งที่ได้เรียนรู้จากกิจกรรม มีความคิดอะไรเกิดขึ้นในขณะที่ทำกิจกรรมบ้าง และนักเรียนได้ข้อสรุปเกี่ยวกับความคิดของตนเองอย่างไร 5. ผู้วิจัยสรุปกิจกรรมและสะท้อนให้นักเรียนเห็นว่า “ความคิดอัตโนมัติที่เกิดขึ้นอาจเป็นจริงหรือไม่เป็นจริงก็ได้ ดังนั้น นักเรียนควรมีการตรวจสอบโดยการหาหลักฐานใด ๆ มาพิสูจน์ความคิด เพื่อให้ได้ข้อสรุปที่ตรงกับความเป็นจริงมากขึ้น” จากนั้นให้นักเรียนซักถามข้อสงสัยหลังจากได้ทำกิจกรรม <u>ขั้นสรุปกิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยให้นักเรียนร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการทำกิจกรรม 2. ผู้วิจัยนัดหมายการเข้าร่วมกิจกรรมครั้งต่อไป
4 การพิจารณา ความคิดที่ไร้ เหตุผลและมี เหตุผล	1. เพื่อให้นักเรียนมีความเข้าใจเรื่องความคิดที่มีเหตุผลและไร้เหตุผล 2. เพื่อให้นักเรียนฝึกวิเคราะห์แยกแยะระหว่างความเชื่อที่มีเหตุผลและไม่มีเหตุผลที่ส่งผลกระทบต่ออารมณ์ และพฤติกรรม	<u>ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายนักเรียนพร้อมทบทวนความรู้จากครั้งที่ผ่านมา 2. ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันอภิปรายประเด็นต่าง ๆ ดังนี้ “นักเรียน คิดว่า ความคิดที่ไม่มีเหตุผล มีผลอย่างไรต่อการกระทำของเรา” “นักเรียน คิดว่า ความคิดแบบใดบ้างที่เป็นลักษณะของความคิดที่ไม่มีเหตุผล” 3. ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันสรุปประเด็นที่ได้จากการอภิปราย <u>ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยอธิบายความรู้เรื่อง “ความคิดที่ไม่มีเหตุผล” ให้นักเรียนฟังตามใบความรู้ที่ 2 “ความคิดที่มีเหตุผลและความคิดที่ไม่มีเหตุผล” จากนั้นผู้วิจัยให้นักเรียนร่วมกันอภิปรายและซักถามประเด็นที่สงสัย

ตาราง 26 (ต่อ)

ครั้งที่	วัตถุประสงค์	ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม
4 (ต่อ)		2. ผู้วิจัยหยิบบัตรคำ จำนวน 10 ใบ ขึ้นมาทีละ 1 ใบ แล้วให้นักเรียนฝึกวิเคราะห์แยกแยะว่าบัตรคำที่ได้เป็นความคิดที่ไม่มีเหตุผลหรือมีเหตุผล พร้อมอภิปรายร่วมกันในกลุ่มว่าความคิดดังกล่าวนั้นเป็นลักษณะความคิดที่ไม่มีเหตุผลอย่างไร มีผลต่ออารมณ์ และพฤติกรรมอย่างไร 3. ผู้วิจัยให้นักเรียนยกตัวอย่างความคิดที่ไม่มีเหตุผลของตนเองที่มีผลกระทบต่อการเรียน แล้วให้อธิบายว่า ความคิดดังกล่าวจะเกิดเมื่อใด และมีผลต่ออารมณ์ ความรู้สึก และพฤติกรรมอย่างไรบ้าง 4. ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันอภิปรายถึงสิ่งที่ได้เรียนรู้จากกิจกรรมว่า ความคิดที่ไม่มีเหตุผลของตนเองมีผลต่อการเรียนของตนเองอย่างไรบ้าง 5. ผู้วิจัยสรุปกิจกรรมและให้นักเรียนซักถามข้อสงสัยหลังจากทำกิจกรรม <u>ขั้นสรุปกิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยให้นักเรียนร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการทำกิจกรรม 2. ผู้วิจัยมอบหมายให้นักเรียนทำ ใบงานที่ 6 “ฉันเป็นอย่างไร” โดยให้นักเรียนสำรวจความคิดตนเองเกี่ยวกับความสามารถหรือศักยภาพทางการเรียนของตนเองว่าเป็นอย่างไร พร้อมทั้งให้พิจารณาด้วยว่าความคิดนั้นเป็นความคิดที่มีเหตุผลหรือไม่มีเหตุผล 3. ผู้วิจัยนัดหมายการเข้าร่วมกิจกรรมครั้งต่อไป
5	1. เพื่อให้นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการปรับความคิดจากไม่มีเหตุผลให้มีเหตุผล 2. เพื่อให้นักเรียนสามารถปรับความคิดจากไม่มีเหตุผลให้มีเหตุผลได้	<u>ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายนักเรียนพร้อมทบทวนความรู้จากครั้งที่ผ่านมา 2. ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันอภิปรายประเด็นต่าง ๆ ดังนี้ “นักเรียนคิดว่าจะจัดการความคิดที่ไม่มีเหตุผลของตนเองได้อย่างไรบ้าง” 3. ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันสรุปประเด็นที่ได้จากการอภิปราย <u>ขั้นดำเนินกิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยให้นักเรียนนำการบ้านที่มอบหมายในใบงานที่ 6 มาร่วมกันอภิปราย โดยให้นักเรียนแต่ละคนนำเสนอความคิดที่ไม่มีเหตุผลของตนเองที่เคยเกิดขึ้น พร้อมกระตุ้นให้นักเรียนแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและประสบการณ์ระหว่างกัน โดยผู้วิจัยใช้คำถามกระตุ้นความคิด เช่น “เพราะอะไรจึงทำให้เกิดความคิดแบบนั้น” “ความคิดนั้นเป็นความจริงหรือไม่ เพราะอะไร” “หากความคิดนั้นเกิดขึ้นจริง นักเรียนคิดว่าจะเกิดอะไรขึ้นกับนักเรียนทั้งทางบวกและทางลบ” “ความคิดนั้นจะส่งผลต่ออารมณ์ และพฤติกรรมของนักเรียนอย่างไรบ้าง” “ความคิดที่เป็นอยู่มีประโยชน์อะไรกับนักเรียนบ้าง” 2. ผู้วิจัยอธิบายถึงกรอบคิด ABCDE พร้อมแจกใบความรู้ที่ 3 เรื่อง “กรอบคิด ABCDE” เพื่อให้นักเรียนเข้าใจและมองเห็นภาพของกระบวนการโต้แย้งความคิดที่ไม่มีเหตุผล 3. ผู้วิจัยให้นักเรียนได้ฝึกโต้แย้งความคิดที่ไม่มีเหตุผล โดยให้นักเรียนทำใบงานที่ 7 โดยผู้วิจัยกำหนดให้นักเรียนเลือกความคิดที่ไม่มีเหตุผลที่บันทึกไว้ในใบงานที่ 6 มาวิเคราะห์ด้วยกระบวนการ ABC จากนั้นให้นักเรียนพยายามปรับเปลี่ยนแปลงความคิดเดิมของตนเอง แล้วให้สะท้อนว่าหากนักเรียน

ตาราง 26 (ต่อ)

ครั้งที่	วัตถุประสงค์	ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม
5 (ต่อ)		สามารถเปลี่ยนวิธีคิดให้มีเหตุผลได้แล้วจะเกิดความเปลี่ยนแปลงด้านความคิด อารมณ์และพฤติกรรมของตนเองอย่างไรบ้าง 4. ผู้วิจัยให้นักเรียนเสนอผลการโต้แย้งความคิด และร่วมกันอภิปรายถึงการเปลี่ยนแปลงความคิดดังกล่าว เพื่อสะท้อนให้นักเรียนเห็นความสำคัญของการโต้แย้งความคิด และการตรวจสอบความคิดของตนเองว่าความคิดใดเป็นความคิดที่มีเหตุผลและไม่มีเหตุผล ซึ่งเป็นสาเหตุของการแสดงอารมณ์ และพฤติกรรมต่าง ๆ ของนักเรียน 5. ผู้วิจัยให้นักเรียนร่วมกันแสดงความคิดเห็นถึงแนวทางการนำวิธีการโต้แย้งความคิดที่ไม่มีเหตุผลไปใช้เพื่อเปลี่ยนแปลงความคิดที่จะทำให้นักเรียนประสบความสำเร็จด้านการเรียน <u>ขั้นสรุปกิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยให้นักเรียนร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการทำกิจกรรม 2. ผู้วิจัยมอบหมายการบ้านให้นักเรียนทำใบงานที่ 8 “การโต้แย้งความคิดที่ไม่มีเหตุผล” เพื่อให้นักเรียนสามารถวิเคราะห์ความคิดและโต้แย้งความคิดได้ดียิ่งขึ้น 3. ผู้วิจัยนัดหมายการเข้าร่วมกิจกรรมครั้งต่อไป
6	เพื่อให้นักเรียนวิเคราะห์สาเหตุและผลของอารมณ์ทางบวกและอารมณ์ลบของตนเองที่มีต่อการเรียนได้	<u>ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายนักเรียนพร้อมทบทวนความรู้จากครั้งที่ผ่านมา 2. ผู้วิจัยให้นักเรียนนำการบ้านครั้งที่มอบหมายมาอภิปรายร่วมกัน พร้อมทั้งซักถามถึงปัญหาอุปสรรคในการทำบ้านที่ได้รับมอบหมาย <u>ขั้นดำเนินกิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยให้นักเรียนร่วมกันอภิปรายประเด็นต่าง ๆ ดังนี้ “นักเรียนคิดว่าอารมณ์หรือความรู้สึกมีผลต่อการเรียนของนักเรียนอย่างไรบ้าง” “จากประสบการณ์ อารมณ์หรือความรู้สึกแบบใดที่ทำให้นักเรียนเรียนหนังสือได้ดี” “และอารมณ์แบบใดที่เป็นตัวขัดขวางหรือเป็นอุปสรรคที่ทำให้เรียนไม่ได้ดี” 2. ผู้วิจัยสะท้อนให้นักเรียนเข้าใจว่าอารมณ์ก็ส่งผลต่อการแสดงพฤติกรรมเช่นเดียวกันกับความคิดของบุคคล 3. ผู้วิจัยให้นักเรียนพิจารณาตารางอารมณ์ที่ผู้วิจัยแจกให้ จากนั้นให้นักเรียนร่วมกันวิเคราะห์และอภิปรายว่าอารมณ์แต่ละประการ ด้วยคำถามต่อไปนี้ - อารมณ์นั้นมีผลเป็นลบหรือบวกต่อการเรียนของนักเรียน - อารมณ์ดังกล่าวทำให้นักเรียนแสดงพฤติกรรมอะไรออกมา - ผลของอารมณ์ที่เกิดขึ้นส่งผลกระทบต่อเรียนอย่างไรบ้าง - นักเรียนจัดการกับอารมณ์นั้นอย่างไร 4. ผู้วิจัยให้นักเรียนทบทวนตนเองว่า ขณะที่นักเรียนเรียนหนังสือนักเรียนเคยมีอารมณ์หรือความรู้สึกใดเกิดขึ้นบ้าง อย่างน้อยคนละ 1 อารมณ์ แล้วบันทึกลงในกระดาษที่แจกให้ จากนั้นผู้วิจัยให้นักเรียนตรวจสอบว่าความคิดใดบ้างของนักเรียนที่เป็นตัวทำให้เกิดอารมณ์นั้น

ตาราง 26 (ต่อ)

ครั้งที่	วัตถุประสงค์	ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม
6 (ต่อ)		5. ผู้วิจัยให้นักเรียนนำเสนอผลการวิเคราะห์อารมณ์ของตนเอง จากนั้นผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันอภิปรายถึงผลกระทบของอารมณ์ที่มีต่อการแสดงพฤติกรรม และผลกระทบของความคิดที่เป็นสาเหตุสำคัญที่ทำให้บุคคลเกิดอารมณ์ทางบวกหรือทางลบอันจะนำไปสู่การแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมหรือไม่เหมาะสม <u>ขั้นสรุปกิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยให้นักเรียนร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการทำกิจกรรม 2. ผู้วิจัยนัดหมายการเข้าร่วมกิจกรรมครั้งต่อไป
7	เพื่อให้นักเรียนฝึกจัดการอารมณ์ทางลบของตนเองที่มีต่อการเรียนได้	<u>ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายนักเรียนพร้อมทบทวนความรู้จากครั้งที่ผ่านมา 2. ผู้วิจัยถามนักเรียนว่า “เมื่อนักเรียนมีอารมณ์ทางลบเกิดขึ้นขณะที่เรียน นักเรียนมีวิธีการจัดการอารมณ์อย่างไรบ้าง” <u>ขั้นดำเนินกิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยสะท้อนให้นักเรียนเข้าใจว่าอารมณ์นั้นส่งผลต่อการแสดงพฤติกรรมของบุคคล ดังนั้นนักเรียนจำเป็นต้องมีแนวทางในการจัดการอารมณ์ทางลบของตนเองให้เหมาะสม 2. ผู้วิจัยให้นักเรียนร่วมกันนำเสนอถึงแนวทางในการจัดการอารมณ์ทางลบที่มีต่อการเรียนที่เคยปฏิบัติมาว่าทำอย่างไรบ้าง เมื่อทำแล้วประสบความสำเร็จหรือไม่ เกิดสิ่งใดตามมาเมื่อสามารถจัดการอารมณ์นั้นได้ 3. ผู้วิจัยให้นักเรียนทำใบงานที่ 10 “การจัดการอารมณ์” โดยยึดตามหลักการของแนวคิด ABCDE 4. ผู้วิจัยให้นักเรียนแต่ละคนนำเสนอใบงาน จากนั้นร่วมกันสรุปและอภิปรายถึงแนวทางการจัดการอารมณ์ที่มีต่อการเรียนของนักเรียนว่ามีความเหมาะสมหรือไม่ อย่างไร <u>ขั้นสรุปกิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยให้นักเรียนร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการทำกิจกรรม 2. ผู้วิจัยนัดหมายการเข้าร่วมกิจกรรมครั้งต่อไป
8	1. เพื่อให้นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับขั้นตอนในการแก้ไขปัญหา 2. เพื่อให้นักเรียนฝึกแก้ไขปัญหาอย่างเป็นขั้นตอน	<u>ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายนักเรียนพร้อมทบทวนความรู้จากครั้งที่ผ่านมา 2. ผู้วิจัยสุ่มถามนักเรียน “เมื่อนักเรียนมีปัญหาในการเรียน เช่น เรียนไม่เข้าใจ สอบได้คะแนนน้อย ฯลฯ นักเรียนจัดการปัญหาเหล่านั้นอย่างไร” 3. ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันอภิปรายและสรุปประเด็นที่ได้จากการสนทนากันระหว่างกลุ่ม <u>ขั้นดำเนินกิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยให้นักเรียนแบ่งกลุ่มย่อย กลุ่มละ 5 คน แล้วนั่งแยกกลุ่มเป็นวงกลม 2. ผู้วิจัยอธิบายกติกากิจกรรม “ยกย่ายถ่ายเท” ให้นักเรียนฟัง “ให้นักเรียนแต่ละกลุ่มลำเลียงน้ำจากขวดน้ำไปใส่ในแก้วให้ได้ระดับน้ำตามที่กำหนดไว้ ภายในเวลา 1 นาที ซึ่งนักเรียนสามารถเลือกอุปกรณ์ที่

ตาราง 26 (ต่อ)

ครั้งที่	วัตถุประสงค์	ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม
8 (ต่อ)		ผู้วิจัยเตรียมไว้ให้ ได้คนละ 1 ชิ้น แล้วทำการเรียงลำดับสมาชิกเพื่อการถ่าย นำ เมื่อนักเรียนพร้อมแล้ว ผู้วิจัยให้นักเรียนเตรียมพร้อมแล้วเริ่มจับเวลา” 3. เมื่อนักเรียนหมดเวลา ผู้วิจัยและนักเรียนช่วยกันดูผลงานที่นักเรียนทำได้ แล้วถามนักเรียนว่า “ปริมาณน้ำในแก้วเป็นไปตามเป้าหมายที่นักเรียนคิด หรือไม่” “เมื่อได้รับโจทย์ปัญหาแล้ว นักเรียนวางแผนทำกิจกรรมนี้กัน อย่างไร” ผู้วิจัยสรุปประเด็นที่นักเรียนช่วยกันตอบ 4. ผู้วิจัยอธิบายกระบวนการแก้ไขปัญหานักเรียนเข้าใจ จากนั้นให้นักเรียน ซักถามข้อสงสัย แล้วผู้วิจัยจึงให้นักเรียนทำกิจกรรม “ยกย้ายถ่ายเท” อีกครั้ง โดยก่อนเริ่มทำกิจกรรมผู้วิจัยให้นักเรียนแต่ละกลุ่มร่วมกันวางแผนการ แก้ปัญหาก่อนโดยให้พิจารณาว่าปัญหานั้นคืออะไร วิธีแก้ปัญหามีวิธีการ ใดบ้าง วิธีการที่นักเรียนเลือกคือวิธีการใด เมื่อได้ข้อสรุปแล้วผู้วิจัยจึงให้ นักเรียนเริ่มทำกิจกรรมอีกครั้งหนึ่ง 5. หลังเสร็จสิ้นกิจกรรม ผู้วิจัยถามนักเรียนแต่ละกลุ่มว่า “วิธีการที่เลือกมาใช้ แก้ปัญหานั้นได้ผลหรือไม่ อย่างไร” ให้นักเรียนแต่ละกลุ่มอธิบาย จากนั้น ผู้วิจัยสรุปและสะท้อนให้นักเรียนเห็นว่าเมื่อใดที่นักเรียนมีปัญหาทางการ เรียน แล้วพยายามแก้ไขปัญหานั้นอย่างเป็นขั้นตอนก็จะทำให้ปัญหาเหล่านั้น ของนักเรียนค่อยๆ หมดไปได้ <u>ขั้นสรุปกิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยให้นักเรียนร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการทำกิจกรรม 2. ผู้วิจัยนัดหมายการเข้าร่วมกิจกรรมครั้งต่อไป
9	1.เพื่อให้นักเรียนมีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับขั้นตอน ในการแก้ปัญหานักเรียน 2.เพื่อให้นักเรียนฝึกแก้ไข ปัญหาอย่างเป็นขั้นตอน	<u>ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม</u> ผู้วิจัยกล่าวทักทายนักเรียนพร้อมทบทวนความรู้จากครั้งที่ผ่านมา <u>ขั้นดำเนินกิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยให้นักเรียนแบ่งกลุ่มย่อย กลุ่มละ 3 คน 2. ผู้วิจัยเสนอสถานการณ์ปัญหาที่ต้องการจะแก้ไขให้นักเรียนอ่าน แล้วให้ นักเรียนสวมบทบาทเป็นตัวละครในสถานการณ์ที่กำหนดขึ้น แล้วช่วยกัน พิจารณาว่า หากนักเรียนเป็นตัวละครนั้นจะแก้ไขปัญหานั้นอย่างไร โดยให้ นักเรียนแต่ละกลุ่มช่วยกันทำใบงานเรื่อง “ฝึกแก้ปัญหาย่างเป็นระบบ” 3. ผู้วิจัยให้นักเรียนแต่ละกลุ่มนำเสนอผลของการแก้ไขปัญหานักเรียน 4. ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันอภิปรายถึงแนวทางการแก้ไขปัญหานักเรียน นักเรียนแต่ละกลุ่มว่ามีความเป็นไปได้มากน้อยเพียงใด ความเหมาะสมของ วิธีแก้ไข มีข้อดีข้อเสียอย่างไร จากนั้นสรุปและให้นักเรียนซักถามประเด็นที่ ยังมีข้อสงสัย 5. ผู้วิจัยให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับแนวทางการประยุกต์ขั้นตอน การแก้ปัญหามาใช้ในการแก้ปัญหานักเรียน <u>ขั้นสรุปกิจกรรม</u> 1.ผู้วิจัยให้นักเรียนร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการทำกิจกรรม 2. ผู้วิจัยนัดหมายการเข้าร่วมกิจกรรมครั้งต่อไป

ตาราง 26 (ต่อ)

ครั้งที่	วัตถุประสงค์	ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม
10 ปัจฉิมนิเทศ		<u>ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม</u> ผู้วิจัยกล่าวทักทายนักเรียนพร้อมทบทวนความรู้จากครั้งที่ผ่านมา <u>ขั้นดำเนินกิจกรรม</u> 1. ผู้วิจัยให้นักเรียนร่วมกันสรุปองค์ความรู้ที่ได้จากการเข้าร่วมโปรแกรมฯ 2. ผู้วิจัยให้นักเรียนร่วมกันอภิปรายว่า “เมื่อมีปัญหาทางการเรียนเกิดขึ้น นักเรียนนำเทคนิคต่างๆ ไปใช้อย่างไรบ้าง” “เมื่อนักเรียนเปลี่ยนแปลงความคิดทางลบที่มีต่อการเรียนได้ 3. ผู้วิจัยให้นักเรียนสรุปแผนผังความคิดของความรู้ที่ได้เรียนรู้และฝึกปฏิบัติจากการเข้าร่วมโปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญา พร้อมบอกแนวทางการนำเทคนิคต่างๆ ไปใช้ในการเปลี่ยนแปลงวิธีการเรียนหนังสือของตนเองให้ดีขึ้นได้อย่างไรบ้าง” 4. ผู้วิจัยสุ่มนักเรียนจำนวน 2 คน ให้นำเสนอแผนผังความคิด จากนั้นให้นักเรียนร่วมกันแสดงความคิดเห็นต่อแผนความคิดที่เพื่อนนำเสนอ จากนั้นนักเรียนพูดแสดงความรู้สึกที่มีต่อการเข้าร่วมโปรแกรม <u>ขั้นสรุปกิจกรรม</u> ผู้วิจัยสรุปกิจกรรมและกล่าวขอบคุณนักเรียนทุกคนที่ให้ความร่วมมือในเข้าร่วมโปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียนตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญาและขอให้นักเรียนนำความรู้และประสบการณ์ที่ได้รับไปใช้ในการพัฒนาตนเองต่อไป

ตัวอย่าง โปรแกรมการเสริมสร้างความยืดหยุ่นของนักเรียน ตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

ครั้งที่ 2 : การวิเคราะห์พฤติกรรมตามเทคนิค ABC

แนวคิด

การวิเคราะห์พฤติกรรมเป็นการทำความเข้าใจเกี่ยวกับสาเหตุของการเกิดพฤติกรรมโดยการวิเคราะห์ผ่านบทบาทของตัวแปรต่าง ๆ ทั้งที่เป็นตัวแปรภายนอกและตัวแปรภายในของบุคคลที่มีผลต่อพฤติกรรมของบุคคลนั้น ซึ่งทฤษฎีการพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavior Therapy) เชื่อว่า อารมณ์และพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ของบุคคล มีสาเหตุจากความคิดความเชื่อที่ไม่มีเหตุผล บุคคลจึงควรได้รับความช่วยเหลือโดยการสอนให้รู้จักปรับเปลี่ยนวิธีคิดอย่างมีเหตุผลและบริหารจัดการความเชื่อที่ไร้เหตุผลออกไป ซึ่งจะทำให้บุคคลมีอารมณ์และพฤติกรรมที่เหมาะสมขึ้น

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการวิเคราะห์พฤติกรรมตามรูปแบบ ABC
2. เพื่อให้นักเรียนสามารถวิเคราะห์สาเหตุของการแสดงพฤติกรรมของตนเองได้

ระยะเวลา

60 นาที

สื่อและอุปกรณ์

1. ใบความรู้ “กระบวนการ ABC”
2. ใบงานที่ 1 “การวิเคราะห์ความคิด อารมณ์และพฤติกรรม”
3. ใบงานที่ 2 “ความคิด อารมณ์และพฤติกรรมของฉัน”
4. ใบงานที่ 3 “สิ่งที่ฉันเป็น”

ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม

1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายนักเรียนพร้อมทบทวนความรู้จากครั้งที่ผ่านมา
2. ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันอภิปรายประเด็นต่าง ๆ ดังนี้
 “นักเรียนคิดว่าตนเองเป็นนักเรียนแบบไหน”
 “อะไรที่เป็นสาเหตุที่ทำให้นักเรียนคิดแบบนั้น”
 “นักเรียนคิดว่าพฤติกรรมต่าง ๆ ที่นักเรียนแสดงออกมา อะไรเป็นสาเหตุให้ทำพฤติกรรมนั้นๆ ”
3. ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันสรุปประเด็นที่ได้จากการอภิปราย

ขั้นดำเนินกิจกรรม

1. ผู้วิจัยอธิบายให้นักเรียนฟังถึงกระบวนการ ABC โดยให้อ่านใบความรู้ที่ 1 ประกอบ โดยผู้วิจัยอธิบายให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่าง ความคิด ความเชื่อ อารมณ์ และพฤติกรรม พร้อมทั้งกระตุ้นให้นักเรียนพยายามยกตัวอย่างที่เกิดขึ้นจากประสบการณ์ของนักเรียนเอง จากนั้นจึงเปิดโอกาสให้นักเรียนซักถามข้อสงสัยได้

ตัวอย่างคำถามที่ใช้

- “เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเป็นอย่างไร”
 “หลังจากเหตุการณ์นั้นเกิดขึ้น นักเรียนมีความคิดความเชื่อต่อเหตุการณ์นั้นอย่างไร”
 “นักเรียนมีความรู้สึกอะไรเกิดขึ้นบ้าง”
 “จากนั้นนักเรียนคิดว่าเราจะทำอย่างไรต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น”
2. ผู้วิจัยให้นักเรียนแบ่งกลุ่ม กลุ่มละ 3 คน แล้วให้ช่วยกันทำใบงานที่ 1 “การวิเคราะห์ความคิด อารมณ์และพฤติกรรม” โดยผู้วิจัยกำหนดให้นักเรียนวิเคราะห์พฤติกรรมของบุคคลในกรณีตัวอย่างที่ผู้วิจัยกำหนดขึ้น
3. ผู้วิจัยให้นักเรียนร่วมกันสรุปประเด็นที่ได้จากการวิเคราะห์พฤติกรรมจากกรณีตัวอย่างดังนี้
 “เงื่อนไขหรือเหตุการณ์ที่เข้ามากระทบคืออะไร”
 “ความคิดความเชื่อต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเป็นอย่างไร”
 “มีอารมณ์หรือความรู้สึกอย่างไร”

“แสดงพฤติกรรมได้ออกมา”

4. ผู้วิจัยให้นักเรียนทำใบงานที่ 2 โดยผู้วิจัยกำหนดสถานการณ์ต่างๆ ที่เป็นเงื่อนไขนำ แล้วให้นักเรียนนำกระบวนการ ABC มาวิเคราะห์ความคิด อารมณ์ และพฤติกรรมของตนเองที่เกิดขึ้น เมื่อต้องเผชิญสถานการณ์ที่ผู้วิจัยกำหนดขึ้น

5. ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันอภิปรายผลการวิเคราะห์ของนักเรียน พร้อมอธิบายให้นักเรียนความสัมพันธ์ระหว่างความคิด อารมณ์และพฤติกรรมที่เกิดขึ้นจากสถานการณ์ที่กำหนด

6. ผู้วิจัยให้นักเรียนซักถามประเด็นที่ยังมีข้อสงสัยเพื่อตรวจสอบความเข้าใจของนักเรียน หลังจากเรียนการวิเคราะห์ความคิด อารมณ์และพฤติกรรม ด้วยกระบวนการ ABC

ขั้นสรุปกิจกรรม

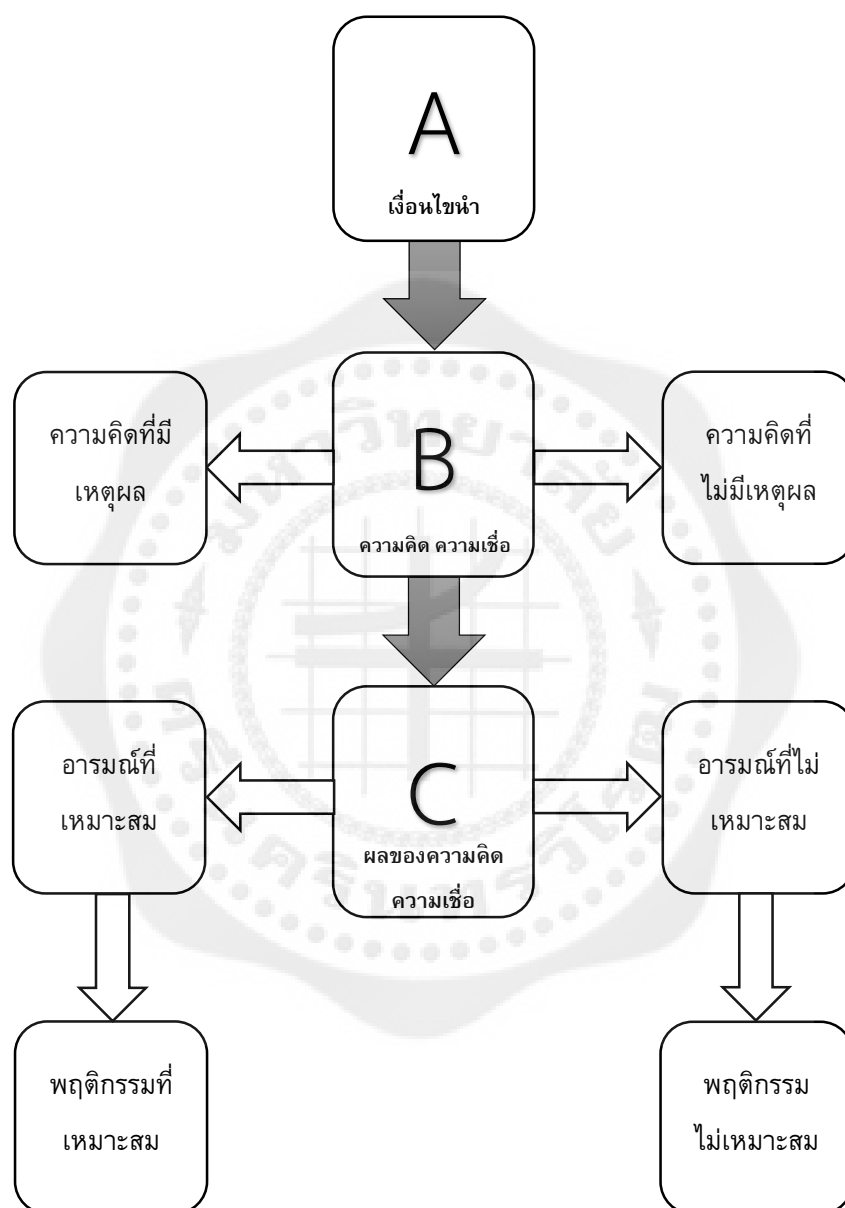
1. ผู้วิจัยให้นักเรียนร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการทำกิจกรรม
2. ผู้วิจัยมอบหมายการบ้านให้นักเรียนไปฝึกใช้กระบวนการ ABC ในการวิเคราะห์ความคิด อารมณ์และพฤติกรรมของตนเอง
3. ผู้วิจัยนัดหมายการเข้าร่วมกิจกรรมครั้งต่อไป

การประเมินผล

1. สังเกตการแสดงความคิดเห็นและพฤติกรรมการมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมของนักเรียน
2. การซักถามของนักเรียน
3. ผลงานของนักเรียน

ใบความรู้ที่ 1

กระบวนการ A-B-C



รูปแบบ ABC มีสาระสำคัญดังนี้

1. **A (Activating Event)** หมายถึง เหตุการณ์ ประสบการณ์ที่เกิดขึ้น ซึ่งไม่ใช่สาเหตุที่ทำให้เกิด C

2. **B (Belief)** หมายถึง ความคิดความเชื่อของบุคคลที่เกี่ยวกับ A ซึ่งถือเป็นสาเหตุที่ก่อให้เกิด C ความคิดความเชื่อของบุคคลสามารถจำแนกออกได้เป็น 2 ลักษณะ ได้แก่

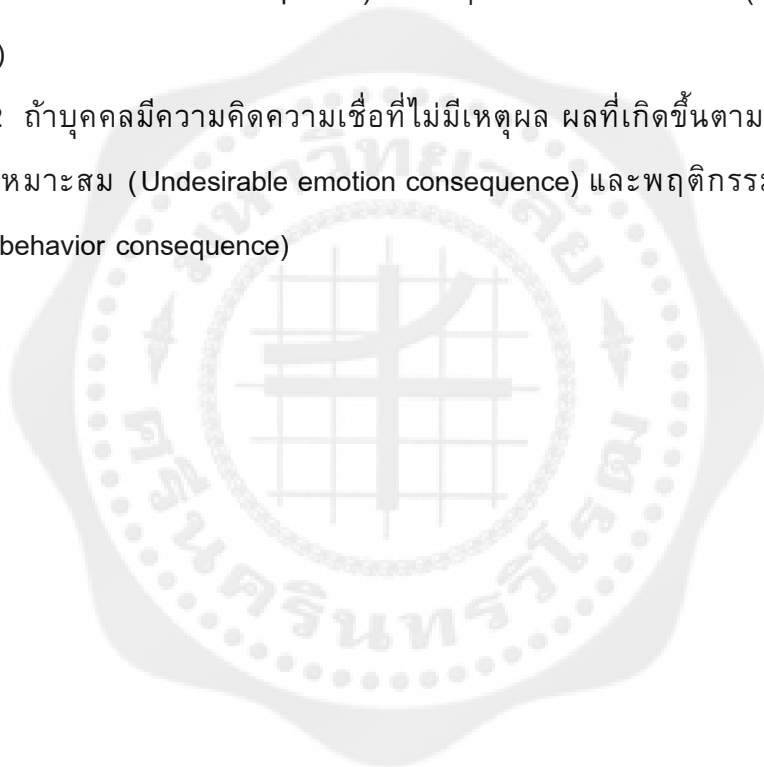
2.1 ความคิดความเชื่อที่มีเหตุผล (Rational Belief)

2.2 ความคิดความเชื่อที่ไม่มีเหตุผล (Irrational Belief)

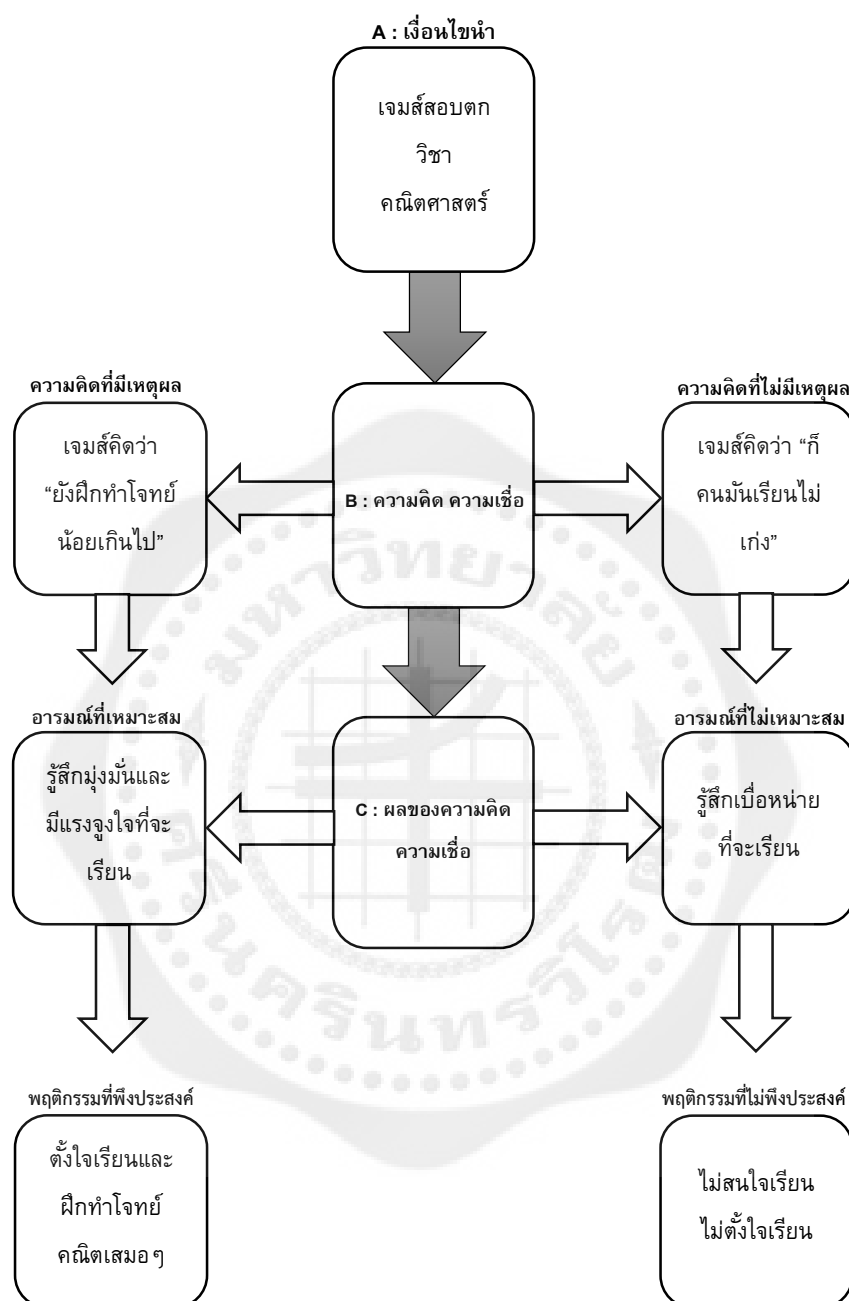
3. **C (Consequence)** หมายถึง ผลที่เกิดขึ้นทางอารมณ์และพฤติกรรมของบุคคลซึ่งเป็นผลที่เกิดจาก B และ C แบ่งออกได้เป็น 2 ลักษณะ ได้แก่

3.1 ถ้าบุคคลมีความคิดความเชื่อที่มีเหตุผล ผลที่เกิดขึ้นตามมา คือ บุคคลจะมีอารมณ์ที่เหมาะสม (Desirable emotion consequence) และพฤติกรรมที่พึงประสงค์ (Desirable behavior consequence)

3.2 ถ้าบุคคลมีความคิดความเชื่อที่ไม่มีเหตุผล ผลที่เกิดขึ้นตามมา คือ บุคคลจะมีอารมณ์ที่ไม่เหมาะสม (Undesirable emotion consequence) และพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ (Undesirable behavior consequence)



ตัวอย่าง การวิเคราะห์พฤติกรรมด้วยกระบวนการ ABC



ใบงานที่ 1

การวิเคราะห์ความคิด อารมณ์และพฤติกรรม

“ในคาบเรียนวิชาคณิตศาสตร์ บอมชอบชวนเพื่อนที่นั่งข้าง ๆ คุยอยู่ตลอดเวลาโดยไม่ได้สนใจสิ่งที่ครูกำลังสอน หรือในบางครั้งบอมก็จะนอนหลับในห้องเรียน ซึ่งบอมมักจะบอกกับเพื่อนว่าวิชาเลขเป็นวิชาที่ยาก เรียนยังไงก็ไม่เข้าใจ ทำให้เขารู้สึกเบื่อหน่าย ไม่อยากจะเรียน ทำให้เขาคุยหรือหลับในห้องเรียนอยู่เป็นประจำ

จากสถานการณ์ข้างต้น ให้นักเรียนใช้กระบวนการ ABC มาวิเคราะห์ความคิด อารมณ์ และพฤติกรรมที่เกิดขึ้นของบอม

A: Activating Event	B: Belief	C: Consequence	
เหตุการณ์ คือ.....	บอมคิดอะไร	บอมรู้สึกอย่างไร	บอมทำอะไร

ใบงานที่ 2

ความคิด อารมณ์และพฤติกรรมของฉัน

เมื่อนักเรียนต้องเผชิญสถานการณ์ต่างๆ นี้ นักเรียนจะปฏิบัติอย่างไร

A: Activating Event	B: Belief	C: Consequence	
เหตุการณ์	คิดอะไร	รู้สึกอย่างไร	ทำอะไร
เมื่อเรียนวิชาที่ยาก			
เหตุการณ์	คิดอะไร	รู้สึกอย่างไร	ทำอะไร
เมื่อเรียนวิชาชอบหรือสนใจ			
เหตุการณ์	คิดอะไร	รู้สึกอย่างไร	ทำอะไร
เมื่อต้องเรียนวิชาที่ไม่ถนัด			
เหตุการณ์	คิดอะไร	รู้สึกอย่างไร	ทำอะไร
เมื่อต้องเรียนวิชาที่ไม่ชอบ			
เหตุการณ์	คิดอะไร	รู้สึกอย่างไร	ทำอะไร

ใบงานที่ 3

ความคิด อารมณ์และพฤติกรรมของฉัน (การบ้าน)

เมื่อนักเรียนต้องเผชิญสถานการณ์ต่างๆ นี้ นักเรียนจะปฏิบัติอย่างไร

A: Activating Event	B: Belief	C: Consequence	
เหตุการณ์	คิดอะไร	รู้สึกอย่างไร	ทำอะไร
สอบได้คะแนน น้อย			
เหตุการณ์	คิดอะไร	รู้สึกอย่างไร	ทำอะไร
เรียนแล้วไม่เข้าใจ			
เหตุการณ์	คิดอะไร	รู้สึกอย่างไร	ทำอะไร
ทำงานส่งไม่ทัน ตามกำหนด			
เหตุการณ์	คิดอะไร	รู้สึกอย่างไร	ทำอะไร
เมื่อต้องเรียนวิชา ที่ไม่ชอบ			

โปรแกรมการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน ตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

ครั้งที่ 3 : การตรวจสอบความคิดเชิงลบที่มีต่อการเรียน

แนวคิด

ความคิดอัตโนมัติ คือ กระแสของความคิดที่เกิดขึ้นอย่างรวดเร็วต่อสถานการณ์ และส่งผลต่ออารมณ์ พฤติกรรมของบุคคล ความคิดอัตโนมัติเป็นความคิดปกติที่เกิดขึ้นกับคนทุกคน เป็นความคิดที่บุคคลมักจะไม่รู้ตัว ไม่ได้ตระหนักในการคิดอัตโนมัติของตนเอง ดังนั้น บุคคลจึงควรเรียนรู้ที่จะสำรวจและค้นหาความคิดอัตโนมัติของตนเอง เพื่อให้มีความเข้าใจกับกระบวนการเกิดความคิดที่ก่อให้เกิดความไม่สบายใจ ความทุกข์และปัญหาของบุคคล

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับความคิดอัตโนมัติ
2. เพื่อให้นักเรียนสามารถตรวจสอบความคิดอัตโนมัติของตนเองได้

ระยะเวลา 60 นาที

สื่อและอุปกรณ์

1. ใบงานที่ 4 “การสำรวจความคิดที่เป็นอุปสรรค”
2. ใบงานที่ 5 “การตรวจสอบความคิด”

ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

ชั้นนำเข้าสู่กิจกรรม

1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายนักเรียนพร้อมทบทวนความรู้จากครั้งที่ผ่านมา

2. ผู้วิจัยให้นักเรียนนำการบ้านครั้งที่มอบหมายมาอภิปรายร่วมกัน โดยให้สมาชิกอภิปรายคำตอบของตนที่ละคนว่าได้ผลการวิเคราะห์ความคิด อารมณ์และพฤติกรรมด้วยกระบวนการ ABC อย่างไรบ้าง พร้อมทั้งซักถามถึงปัญหาอุปสรรคในการทำการบ้านที่ได้รับมอบหมาย
3. ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันอภิปรายประเด็นต่าง ๆ ดังนี้
 - “นักเรียน คิดว่า ความคิดมีผลต่อการใช้ชีวิตประจำวันของตนเองหรือไม่ อย่างไร”
 - “ความคิดที่เกิดขึ้นส่วนใหญ่เป็นความคิดลักษณะใด มีทิศทางแบบใด”
4. ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันสรุปประเด็นที่ได้จากการอภิปราย

ขั้นตอนกิจกรรม

1. ผู้วิจัยอธิบายความรู้เรื่อง “ความคิดอัตโนมัติ” ให้นักเรียนฟัง จากนั้นผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันอภิปรายถึงความคิดอัตโนมัติที่เกิดขึ้นของแต่ละคนว่าเป็นความคิดลักษณะใด มีเนื้อหาความคิดอย่างไรความคิดนั้นมักจะเกิดขึ้นเมื่อใด และส่งผลต่ออารมณ์และพฤติกรรมอย่างไร
2. ผู้วิจัยให้นักเรียนสำรวจความคิดของตนเองว่ามีความคิดหรือความรู้สึกเชิงลบใดบ้างที่เป็นอุปสรรคต่อการเรียนของนักเรียน จากนั้นให้บันทึกลงในใบงานที่ 4 “การสำรวจความคิดที่เป็นอุปสรรค” จากนั้นผู้วิจัยให้นักเรียนเลือกความคิดที่เกิดขึ้นบ่อย 3 อันดับแรก มาวิเคราะห์ด้วยกระบวนการ ABC
3. จากนั้นผู้วิจัยให้นักเรียนนำความคิดที่เกิดขึ้นบ่อย 3 อันดับแรก มาตรวจสอบเพื่อประเมินว่าความคิดที่เป็นอุปสรรคนั้นมีหลักฐานหรือข้อมูลใดบ้างที่สนับสนุนหรือคัดค้านความคิดเหล่านั้น และความคิดดังกล่าวเป็นจริงมากน้อยเพียงใด จากนั้นผู้วิจัยกระตุ้นให้นักเรียนลองเปลี่ยนความคิดใหม่มาแทนที่ความคิดเดิมว่าสามารถคิดได้อย่างไรบ้าง
4. ผู้วิจัยสุ่มนักเรียน 2-3 คน ให้เสนอผลการตรวจสอบความคิดของตนเองให้เพื่อนสมาชิกได้ฟัง จากนั้นผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันอภิปรายถึงสิ่งที่ได้เรียนรู้จากกิจกรรม มีความคิดอะไรเกิดขึ้นในขณะที่ทำกิจกรรมบ้าง และนักเรียนได้ข้อสรุปเกี่ยวกับความคิดของตนเองอย่างไร
5. ผู้วิจัยสรุปกิจกรรมและสะท้อนให้นักเรียนเห็นว่า “ความคิดอัตโนมัติที่เกิดขึ้นอาจเป็นจริงหรือไม่เป็นจริงก็ได้ ดังนั้น นักเรียนควรมีการตรวจสอบโดยการหาหลักฐานใดๆ มาพิสูจน์ความคิดเพื่อให้ได้ข้อสรุปที่ตรงกับความเป็นจริงมากขึ้น” จากนั้นให้นักเรียนซักถามข้อสงสัยหลังจากได้ทำกิจกรรม

ขั้นสรุปกิจกรรม

1. ผู้วิจัยให้นักเรียนร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการทำกิจกรรม
2. ผู้วิจัยนัดหมายการเข้าร่วมกิจกรรมครั้งต่อไป

การประเมินผล

1. สังเกตการแสดงความคิดเห็นและพฤติกรรมการมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมของนักเรียน
2. การซักถามของนักเรียน
3. ผลงานของนักเรียน



ใบงานที่ 4

การสำรวจความคิดที่เป็นอุปสรรค

1. ให้นักเรียนสำรวจความคิดเชิงลบที่เป็นอุปสรรคต่อการเรียนของนักเรียน

- | | |
|---------|----------|
| 1. | 6. |
| 2. | 7. |
| 3. | 8. |
| 4. | 9. |
| 5. | 10. |

2. ให้นักเรียนพิจารณาว่าความคิดใดที่เกิดขึ้นบ่อยครั้ง เลือก 3 อันดับที่เกิดขึ้นบ่อยที่สุด แล้วนำมาวิเคราะห์ลงในตารางที่กำหนดให้ ดังนี้

เหตุการณ์ใดเกิดขึ้นหนึ่ง ทำให้มีความคิดนั้น	ความคิดที่เป็น อุปสรรค	ความรู้สึกที่เกิดตามมา เป็นอย่างไร	พฤติกรรมที่แสดง ออกเป็นอย่างไร
เหตุการณ์ใดเกิดขึ้นหนึ่ง ทำให้มีความคิดนั้น	ความคิดที่เป็น อุปสรรค	ความรู้สึกที่เกิดตามมา เป็นอย่างไร	พฤติกรรมที่แสดง ออกเป็นอย่างไร
เหตุการณ์ใดเกิดขึ้นหนึ่ง ทำให้มีความคิดนั้น	ความคิดที่เป็น อุปสรรค	ความรู้สึกที่เกิดตามมา เป็นอย่างไร	พฤติกรรมที่แสดง ออกเป็นอย่างไร

ใบงานที่ 5

การตรวจสอบความคิด

ให้นักเรียนนำความคิดที่เป็นอุปสรรคที่เกิดขึ้นบ่อย 3 อันดับ มาพิจารณาพร้อมตรวจสอบความคิดเหล่านั้นว่าหลักฐานหรือข้อมูลใดบ้างที่สนับสนุนหรือคัดค้านความคิดเหล่านั้น

ความคิดที่เป็นอุปสรรคที่ต้องการตรวจสอบ	หลักฐานหรือข้อมูลที่สนับสนุนความคิด	หลักฐานหรือข้อมูลที่คัดค้านความคิด
1 ความคิดนี้เป็นจริงมากน้อยเพียงใด		
2 ความคิดนี้เป็นจริงมากน้อยเพียงใด		
3 ความคิดนี้เป็นจริงมากน้อยเพียงใด		

จากความคิดด้านบน หากนักเรียนมองมุกกลับกัน นักเรียนสามารถคิดแบบใดได้อีกบ้าง

1.
2.
3.
4.
5.



ประวัติย่อผู้วิจัย

ชื่อ ชื่อสกุล	ธรรมโชติ เอี่ยมทัศนะ
วัน เดือน ปีเกิด	31 พฤษภาคม 2526
สถานที่เกิด	จังหวัดสมุทรปราการ
สถานที่อยู่ปัจจุบัน	86 หมู่ 9 ซอยแบริ่ง 20 ตำบลสำโรงเหนือ อำเภอเมือง จังหวัดสมุทรปราการ 10270
ตำแหน่งหน้าที่การงานปัจจุบัน	อาจารย์ประจำภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ประวัติการศึกษา	
พ.ศ. 2549	การศึกษาระดับบัณฑิต สาขาวิชาการแนะแนว จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
พ.ศ. 2551	การศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
พ.ศ. 2560	ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์ แขนงวิชาจิตวิทยาการศึกษา จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ