รายงานการวิจัย ฉบับที่ 120

ปัจจัยเชิงสาเหตุด้านการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา สภาพแวดล้อมทางครอบครัวและโรงเรียน ที่มีต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย: การวิจัยช่วงยาวหลายระยะ

A study of causal relationship of family-school situational antecedents of subjective well-being and learning behaviors of high school students in Thai educational reform practices: A longitudinal-sequential study

รองศาสตราจารย์งามตา วนินทานนท์

นางสาวอุษา ศรีจันดารัตน์

สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ



พัฒนาความรู้ คู่คุณธรรม นำสู่คุณภาพชีวิต

สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ร่าง

รายงานการวิจัยฉบับที่ 120

ปัจจัยเชิงสาเหตุด้านการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา สภาพแวดล้อมทางครอบครัวและโรงเรียน ที่มีต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย: การวิจัยช่วงยาวหลายระยะ

A study of causal relationship of family-school situational antecedents of subjective well-being and learning behaviors of high school students in Thai educational reform practices: A longitudinal-sequential study

รองศาสตราจารย์งามตา วนินทานนท์

นางสาวอุษา ศรีจินดารัตน์

สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

2551

คำนำ

ผลงานวิจัยเรื่อง "ปัจจัยเชิงสาเหตุด้านการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา สภาพแวดล้อมทางครอบครัวและโรงเรียน ที่มีต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย : การวิจัยแบบช่วงยาวหลายระยะ ที่สำเร็จลุล่วงเป็นรายงานการวิจัยฉบับที่ 120 ของสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ นี้ เป็นโครงการวิจัยรองลำดับที่ 3 ในโครงการวิจัยแม่บทเรื่อง "การวิจัยและพัฒนาดัชนีความสุขใจของนักเรียนในโรงเรียนที่จัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา : การศึกษาต่อเนื่องหลายระยะ" ซึ่งได้รับทุนสนับสนุนการวิจัยประเภทงบประมาณแผ่นดิน ประจำปี 2547 – 2548 จากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ผลงานวิจัยเรื่องนี้ ได้ให้องค์ความรู้เกี่ยวกับปัจจัยเชิงสาเหตุสำคัญที่ทำให้นักเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ในเขตกรุงเทพมหานคร มีความสุขใจในชีวิตและมีพฤติกรรมการเรียนที่เหมาะสม ในช่วงเวลาที่มีการจัดการเรียนการสอนตามแนวปฏิรูปการศึกษาที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ผลงานวิจัยนี้เป็นประโยชน์ต่อการจัดการและพัฒนาการศึกษาในระดับมัธยมศึกษา

สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ จึงขอขอบคุณ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่ให้การสนับสนุนชุดโครงการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์ชุดนี้

สุดท้ายนี้ ขอขอบคุณ รองศาสตราจารย์งามตา วนินทานนท์ และ อาจารย์อุษา ศรีจินดารัตน์ ผู้รับผิดชอบในการดำเนินโครงการวิจัยนี้และผู้เกี่ยวข้องทุกท่าน ที่ได้ร่วมกันสร้างสรรค์ผลงานวิจัยที่มีคุณค่าแก่สังคม

(รองศาสตราจารย์ ดร.อรพินทร์ ชูชม)
ผู้อำนวยการสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์

ประกาศคุณูปการ

ผลงานวิจัยเรื่อง "ปัจจัยเชิงสาเหตุด้านการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา สภาพแวดล้อมทางครอบครัวและโรงเรียน ที่มีต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย: การวิจัยช่วงยาวหลายระยะ" นี้ เป็นโครงการวิจัยรองลำดับที่ 3 ในโครงการวิจัยแม่บทเรื่อง "การวิจัยและพัฒนาดัชนีความสุขใจของนักเรียนในโรงเรียนที่จัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา : การศึกษาต่อเนื่องหลายระยะ" สำเร็จลุล่วงได้ความร่วมมือจากหน่วยงานและบุคลากรหลายฝ่าย ผู้วิจัยขอขอบคุณมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่ให้ความอนุเคราะห์จัดสรรทุนสนับสนุนการวิจัย ขอขอบคุณผู้บริหารสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ ที่อนุญาตให้ทำโครงการวิจัย ให้เวลาและการสนับสนุนในหลายด้าน

ขอขอบคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ฉันทนา ภาคบงกช หัวหน้าโครงการวิจัยแม่บทฯ ที่เป็นผู้นำในการดำเนินโครงการด้วยความอุตสาหะและแสดงความเป็นกัลยาณมิตรต่อผู้ร่วมโครงการโดยตลอด

ในส่วนงานเก็บรวบรวมข้อมูล ขอขอบคุณผู้บริหาร คณาจารย์ และนักเรียนของโรงเรียนโพธิสารพิทยากร โรงเรียนสวนกุหลาบวิทยาลัย นนทบุรี โรงเรียนสุรศักดิ์มนตรี โรงเรียนสารวิทยา โรงเรียนสายปัญญารังสิต และโรงเรียนไตรมิตรวิทยาลัย ที่ให้ความร่วมมืออย่างดียิ่ง ในการเก็บรวบรวมข้อมูลต่อเนื่องจากปีการศึกษา 2546 ถึง 2547 รวม 4 ครั้ง ด้วยกัน โดยมีนางสาวอุษา ศรีจินดารัตน์ นักวิจัยประจำสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ ผู้ร่วมวิจัยในโครงการวิจัยนี้ เป็นผู้ติดต่อประสานงาน จนเสร็จสิ้น ด้วยวิริยะอุตสาหะอย่างยิ่ง

สำหรับงานด้านการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติขั้นสูงนั้น ได้รับการอนุเคราะห์อย่างดียิ่งจากรองศาสตราจารย์ ดร. ดุษฎี โยเหลา ที่ได้กรุณาให้คำแนะนำปรึกษา ช่วยตรวจสอบความถูกต้องของผลการวิเคราะห์ข้อมูล พร้อมกันนี้ ขอขอบคุณ ดร. วีรวรรณ สุกิน และนายอนุ เจริญวงศ์ระยับ ที่อุทิศเวลาช่วยดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติขั้นสูงด้วยความรับผิดชอบอย่างดี

ขอขอบคุณบุคลากรของสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ โดยเฉพาะเจ้าหน้าที่สายสนับสนุนที่ให้ความช่วยเหลือ อำนวยความสะดวกในการดำเนินโครงการวิจัยนี้

งามตา วนินทานนท์

ธันวาคม 2551

รายงานการวิจัยย่อ

ชื่องานวิจัย : ปัจจัยเชิงสาเหตุด้านการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา สภาพแวดล้อมทางครอบครัวและโรงเรียน ที่มีต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย: การวิจัยช่วงยาวหลายระยะ

คณะผู้วิจัย : รองศาสตราจารย์งามตา วนินทานนท์ และนางสาวอุษา ศรีจินดารัตน์

ปีที่พิมพ์เผยแพร่ : 2551

การจัดการศึกษาเพื่อให้เยาวชนไทยมีคุณลักษณะ “ดี เก่ง และมีความสุข” ตามแผนการศึกษาแห่งชาติฉบับปัจจุบัน จะประสบความสำเร็จตามเป้าหมายได้ ต้องอาศัยความร่วมมืออย่างเข้มแข็งระหว่างโรงเรียนและครอบครัว มีประจักษ์พยานจากผลงานวิจัยจำนวนมากแสดงว่า โรงเรียนสามารถปรับปรุงพฤติกรรมของนักเรียนขณะที่นักเรียนอยู่ในโรงเรียนได้ แต่การที่จะเกิดผลดีต่อเนื่องต่อจิตใจและพฤติกรรมของนักเรียนอย่างถาวร จำเป็นต้องได้รับการสนับสนุนจากครอบครัวด้วย กระบวนการจัดการเรียนการสอนตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ซึ่งกำลังดำเนินการอยู่ในโรงเรียนปัจจุบันนี้ นับเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่งที่ส่งเสริมนักเรียนให้มีคุณลักษณะตามเป้าหมาย แต่ไม่เพียงพอ ยังต้องพิจารณาปัจจัยด้านบรรยากาศทางสังคมในโรงเรียนและสัมพันธภาพในครอบครัว ตลอดจนความพร้อมทางจิตใจที่มีอยู่เป็นทุนเดิมในตัวนักเรียนเองด้วย ปัจจัยเหล่านี้ต้องรวมพลังกัน จึงจะผลักดันให้นักเรียนเป็นคนดี มีความสุข และเก่งในการเรียนได้มาก การวิจัยครั้งนี้ จึงมีจุดมุ่งหมายหลัก 3 ประการ คือ (1) ศึกษาอิทธิพลของสถานการณ์ทางสังคม (ครอบครัวและโรงเรียน) การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาและจิตลักษณะ ที่มีต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยการสร้างและตรวจสอบความเที่ยงตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนจากข้อมูลที่ศึกษาระยะเดียว (Cross Sectional Study) (งานวิจัย 1) (2) ศึกษาตัวบ่งชี้สำคัญของความสุขใจ และอธิบายลักษณะการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจในกลุ่มนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายว่า มีสาเหตุมาจากปัจจัยด้านใดเป็นสำคัญระหว่างปัจจัยด้านการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา หรือด้านบรรยากาศในโรงเรียน หรือด้านบรรยากาศในครอบครัว โดยการสร้างและตรวจสอบความเที่ยงตรงของโมเดลโครงสร้างเชิงเส้นจากข้อมูลที่เป็นการศึกษาช่วงยาวหลายระยะ (Longitudinal Sequential Study) (งานวิจัย 2) (3) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ของความสุขใจกับพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน

กลุ่มตัวอย่าง งานวิจัย 1 ศึกษากลุ่มตัวอย่างนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 และ 5 จำนวน 673 คน เป็นนักเรียนที่เก็บข้อมูลในเทอมต้น ปีการศึกษา 2546 และงานวิจัย 2 ศึกษากลุ่มตัวอย่างเดียวกันนี้ จากการเก็บข้อมูล 4 ครั้ง เริ่มจากเทอมต้น ปีการศึกษา 2546 ถึง เทอมปลาย ปีการศึกษา 2547

ตัวแปรในการวิจัยนี้ ประกอบด้วย ตัวแปรอิสระ 5 กลุ่ม ได้แก่ (1) กลุ่มตัวแปรสภาพแวดล้อมทางสังคม (ในครอบครัว 3 ตัวแปรและในโรงเรียน 3 ตัวแปร) (2) กลุ่มตัวแปรจิตลักษณะเดิม 5 ตัวแปร (3) กลุ่มตัวแปรจิตลักษณะตามสถานการณ์ 3 ตัวแปร (4) กลุ่มตัวแปรความสุขใจของนักเรียน 3 ตัวแปร และ (5) ลักษณะทางชีวสังคมและภูมิหลัง 5 ตัวแปร ส่วนตัวแปรตาม ได้แก่ พฤติกรรมการเรียนของนักเรียน ประกอบด้วย 2 ตัวแปร คือ พฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน และพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม ตัวแปรหลักในการวิจัยนี้ทั้งตัวแปรอิสระและตัวแปรตาม รวม 19 ตัวแปร ถูกวัดด้วยวิธีมาตรประเมินรวมค่า (Summated Rating Method) แต่ละแบบวัดมีค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่า ระหว่าง .728 ถึง .928

สมมติฐานในงานวิจัย 1 มีสมมติฐานหลัก 1 ข้อ และสมมติฐานย่อยรวม 7 ข้อ และสมมติฐานในงานวิจัย 2 ประกอบด้วยคำถาม 2 ชุด ชุดที่หนึ่ง มี 2 คำถาม และชุดที่สอง มี 3 คำถาม สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล คือ การวิเคราะห์อิทธิพล (Path Analysis) ด้วยโปรแกรม LISREL Version 8.72

ผลการวิจัยที่สำคัญ สรุปได้ดังต่อไปนี้

งานวิจัย 1 จากการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ด้วยข้อมูลระยะเดียวของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายจำนวน 673 คน พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดัชนี ไคสแคว์ (χ^2) เท่ากับ 394.98 (df = 128) ค่าไคสแคว์มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 บ่งชี้ว่าโมเดลสมมติฐานไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ แต่เมื่อพิจารณาค่าของดัชนีอื่นๆ พบว่า ดัชนี GFI มีค่าเท่ากับ .95 ดัชนี AGFI มีค่าเท่ากับ .90 และดัชนี RASEA มีค่า .055 ดัชนี SRMR มีค่า .046 ดัชนี CFI มีค่า .99 และดัชนี NNFI มีค่า .98 พิจารณาจากค่าดัชนีความกลมกลืนที่ได้ เปรียบเทียบกับเกณฑ์ขั้นต่ำที่ใช้ ทุกดัชนี (ยกเว้นไคสแคว์) มีค่าอยู่ในเกณฑ์ที่ชี้ว่า โมเดลนี้สามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรได้

จากการพิจารณาเส้นทางอิทธิพลระหว่างตัวแปรต่างๆ ในโมเดลของกลุ่มนักเรียนโดยรวม (ภาพ 7) พบผลว่า (1) ความสุขใจได้รับอิทธิพลทางตรงจากตัวแปรเชิงสาเหตุ 3 ด้าน เรียงตามลำดับความสำคัญ คือ เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา สัมพันธภาพในครอบครัว และบรรยากาศในโรงเรียน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .51, .30 และ .25 ตามลำดับ) โดยตัวแปรทั้ง 3 ด้าน ร่วมกันอธิบายความสุขใจได้ร้อยละ 88 (2) พฤติกรรมการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากจิตลักษณะตามสถานการณ์ และความสุขใจ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .55 และ .30 ตามลำดับ) โดยตัวแปรทั้งสองร่วมกันอธิบายพฤติกรรมการเรียนได้ร้อยละ 68 (3) ผลการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากพฤติกรรมการเรียน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .34) โดยอธิบายผลการเรียนได้ร้อยละ 12 และ (4) จิตลักษณะตามสถานการณ์และความสุขใจ ต่างมีบทบาทเป็นตัวแปรภายในคั่นกลางความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเชิงสาเหตุภายนอกต่างๆ กับพฤติกรรมการเรียน

งานวิจัย 2 เป็นการศึกษาข้อมูลช่วงยาวหลายระยะ (4 ภาคเทอม) ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 622 คน สรุปผลได้ดังต่อไปนี้ **(1) ความสุขใจเปลี่ยนแปลงไปในลักษณะใด** ผลการวิเคราะห์ข้อมูลชี้ว่า ค่าเฉลี่ยของตัวบ่งชี้ความสุขใจของนักเรียน (ประกอบด้วย ความพึงพอใจในชีวิต ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น) 4 ระยะ มีลักษณะคงที่ ไม่เปลี่ยนแปลงอย่างชัดเจน

พบแนวโน้มว่า ตัวบ่งชี้ด้านความพึงพอใจในชีวิตเปลี่ยนแปลงไปในทิศทางเพิ่มขึ้น แต่ตัวบ่งชี้ด้านความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่นเปลี่ยนแปลงไปในทิศทางลดลง เมื่อเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยกับช่วงคะแนนที่เป็นไปได้ของแต่ละตัวบ่งชี้ อาจกล่าวได้ว่า ตัวบ่งชี้ทั้ง 3 ด้าน มีค่าเฉลี่ยในระดับปานกลางค่อนไปทางสูง โดยเรียงลำดับจากมากไปน้อย คือ ความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และความพึงพอใจในชีวิต **(2) ตัวบ่งชี้ของความสุขใจมีความสัมพันธ์กันอย่างไรและความสัมพันธ์เปลี่ยนแปลงหรือไม่ข้ามช่วงเวลา** ผลการวิเคราะห์ข้อมูลแสดงว่า ตัวบ่งชี้ความสุขใจทั้ง 3 ตัวบ่งชี้ มีความสัมพันธ์กันทางบวกในระดับปานกลาง ค่อนข้างสูง โดยพบว่า ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองกับความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่นมีความสัมพันธ์กันสูงที่สุด รองลงมาคือ ความสัมพันธ์ระหว่างความพึงพอใจในชีวิตกับความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และที่มีความสัมพันธ์กันเองต่ำที่สุด คือ ความพึงพอใจในชีวิตกับความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น เกี่ยวกับโครงสร้างหรือแบบแผน (Pattern) ความสัมพันธ์ระหว่างตัวบ่งชี้ความสุขใจ พบเฉพาะความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองกับตัวแปรความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่นเท่านั้นที่มีขนาดความสัมพันธ์ (หรือความคงที่) เปลี่ยนแปลงไปในทิศทางที่เพิ่มขึ้นตลอดการวัด 4 ระยะ **(3) การเปลี่ยนแปลงความสุขใจของนักเรียนเกิดจากสาเหตุใด** ผลจากการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของการเปลี่ยนแปลงความสุขใจ พบว่า สัมพันธภาพในครอบครัวมีอิทธิพลอย่างสำคัญต่อความสุขใจมากกว่าตัวแปร 2 ด้าน คือ การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาและบรรยากาศในโรงเรียน ในการวัดระยะที่ 1 (เทอมแรกของการเรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย) และเมื่อวัดติดตามผลต่อเนื่องไปอีก 3 ระยะ (ระยะที่ 2 ถึง 4) พบว่า เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา บรรยากาศในโรงเรียนและการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษามีอิทธิพลอย่างสำคัญในการทำนายการเปลี่ยนแปลงความสุขใจมากกว่าสัมพันธภาพในครอบครัว โดยเฉพาะการเปลี่ยนแปลงความสุขใจด้านความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง

ผลที่พบในการวิจัยครั้งนี้ สามารถเป็นหลักฐานสำคัญเพื่อนำสู่การกำหนดนโยบายและมาตรการต่างๆ ในการสร้างเสริมความสุขใจ เพื่อส่งผลต่อพฤติกรรมรับผิดชอบต่อการเรียนและการคบเพื่อนอย่างเหมาะสมของนักเรียน และทำการพัฒนาความสุขใจเป็นดัชนีชี้วัดสภาวะความสุขใจในเยาวชนไทย เพื่อให้การช่วยเหลือเยาวชนที่มีความสุขใจน้อย ให้การป้องกันและส่งเสริมเยาวชนที่มีความสุขใจระดับปานกลางและมากอย่างเหมาะสมต่อไป

Research Summary

Research title: A study of causal relationship of family-school situational antecedents of subjective well-being and learning behaviors of high school students in Thai educational reform practices: a longitudinal-sequential study
Research team: Associate Professsor Ngamta Vanindananda and Ms. Usa Srijindarat
Year of publication: 2008 (B.E. 2551)

Educational practices to enable Thai youths to be "good, capable and happy" to successfully meet the objective set out in the current National Education Plan must rely on close cooperation between the school and family. Numerous evidences from researches have shown that schools can improve students' behaviors while they are at school. However, for the continued benefits to students' mind and behavior, there must also be support from the family. The educational process, which is in line with the education reform that focuses on students and which is being implemented in schools at present, is an important factor that promotes students to attain the targeted characteristics. However, this is not enough. Consideration must be given to the social atmosphere in the school, relationships in the family, and the students' own fundamental mental preparedness. These factors must come together to stimulate students to be good, happy and academically competent. Therefore, this research has 3 main objectives: (1) to study the impacts of social situations (family and school), perceived educational reform practices, and psychological factors on the subjective well-being and learning behaviors of high school students through the construction and testing of causal relationship models on subjective well-being and learning behavior of students in a cross sectional study (1st research), (2) to study major indicators of subjective well-being and to explain the characteristics of change of subjective well-being among high school students to see what are the major causal factors between factors on perceived educational reform practices, the atmosphere in the school, or the atmosphere in the family, through the construction and testing of linear models from data obtained from longitudinal - sequential study (2nd research), and (3) to study the relationships between various components of subjective well-being and learning behaviors of students.

Samples 1st research – a sample group of 673 students from grades 10 and 11 with data obtained from the first semester of the 2003 (B.E. 2546) academic year. 2nd research – same sample group, with data obtained from 4 periods, starting from the first semester of the 2003 (B.E. 2546) academic year to the last semester of the 2004 (B.E. 2547) academic year.

The variables in this research consisted of 5 groups of independent variables: (1) Situational Factors (with 3 family-related variables and 3 school-related variables), (2) Psychological Trait Factors with 5 variables, (3) Psychological States Factors with 3 variables, (4) Students' Subjective Well–Being with 3 variables, and (5) Bio–Social Background with 5 variables. The dependent variables were the students' Learning Behavior with 2 variables, namely, Learning Responsibility and Appropriate Friendship with Peers. The 19 main independent and dependent variables in this research were measured using the Summated Rating Method, with each of the questionnaire having an alpha coefficient reliability range between 0.728 and 0.928

In the first research, there was one main hypothesis and 7 sub-hypotheses. The second research consisted of 2 sets of research questions: the first set containing 2 questions and the second set containing 3 questions. The statistics tool used for data analysis in this research was Path Analysis via program LISREL Version 8.72

The major research results can be summarized as follows:

The 1st research: It has been found, from the test of goodness of fit between the hypothetical model and empirical data using cross sectional study data of 673 high school students from one period, that the model fits empirical data with Chi-square (χ^2) of 394.98 (df = 128) at .05 level of significance. This indicates that the hypothetical model is not consistent with empirical data. However, considering the values of the other indicators, it can be seen that the GFI value was .95, AGFI was .90, RASEA was .055, SRMR was .046, CFI was .99 and NNFI was .98, and that the values of these goodness of fit indicators, in comparison with their corresponding minimum values, were all (except chi-square) in the range that indicates that the model can explain the relationships among variables.

Considering the pathways among different variables in the model for students in general (Figure 7), it was found that (1) Subjective Well - Being got direct effect from 3 causal variables: Attitude towards Educational Reform Practices, Family Relationship and School's Atmosphere, in order of significance (with path coefficients of .55, .33 and .25 respectively), which together could explain the Subjective Well-Being at 88 percent, (2) Learning Behavior got direct effect from Psychological State and Subjective Well-Being (with path coefficients of .55 and .30 respectively) which together could explain Learning Behavior at 68 percent, (3) Grade Point Average got direct effect from Learning Behavior (with path coefficients of .34) which could explain Grade Point Average at 12 percent, and (4) Psychological State and Subjective Well–Being were endogenous variables mediating the relations between exogenous causal variables and Learning Behavior.

The 2nd research was a longitudinal - sequential study (4 semesters) on 622 high school students which can be summarized as follows: **(1) How did subjective well-being change?** The result of data analysis indicated that the average values of well-being indicators (comprised of life satisfaction, self-esteem and positive relationship with others) in the 4 periods were constant, without any noticeable changes. A trend was found that the value of life satisfaction indicator increased while the indicator on positive relationship with others decreased, when compared to the indicators' average values with their possible ranges. It may be said that the 3 indicators had medium to high average values, ranking in descending order as positive relationship with others, self-esteem, and life satisfaction. **(2) How were the correlations among the indicators of Subjective Well-Being and did the relationships change through time?** The result of data analysis showed that the three subjective well-being indicators had medium to high positive correlations. The self-esteem and positive relationship with others had the highest correlation, followed by the relationship between life satisfaction and self-esteem, and the relationship between life satisfaction and positive relationship with others which had the lowest correlation. A pattern of relationship among well-being indicators could be found only in the relationship between variables of self-esteem and positive relationship with others, in which the degree of relationship (or constancy) changed incrementally throughout the 4 study periods. **(3) What were the causes of change in students' subjective well-being?** The result of analysis on causal relationship model of the change in subjective well-being showed that relationship in the family had more significant effect to subjective well-being than the other 2 variables, namely perceived educational reform practices and school's atmosphere, did in the first study period (first high school's academic semester). In the following 3 periods of study (periods 2 to 4), it had been found that attitude towards educational reform practices, school's atmosphere, and perceived

educational reform practices had more significant effect in predicting changes of subjective well-being than relationship in the family did, especially in the changes in the self-esteem aspect of well-being.

The findings of this research can be important evidences that could lead to the setting of policies and measures in strengthening well-being in order to influence students' learning responsibility and appropriate friendship with peers, and in developing subjective well-being as an indicator of well-being in Thai youths so that we can appropriately assist youths with low levels of subjective well-being, and protect and promote youths with medium and high levels of well-being.



สารบัญ

	หน้า
คำนำ	
ประกาศคุณูปการ	(1)
รายงานการวิจัยย่อ	(2)
Research Summary	(5)
สารบัญ	(8)
สารบัญภาพ	(12)
สารบัญตาราง	(14)
บทที่ 1 บทนำ	1
ความสำคัญและที่มาของปัญหาการวิจัย	1
จุดมุ่งหมายในการวิจัย	3
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ	4
การประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้อง	4
เป้าหมายของการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา	5
ความสุขใจ: ตัวแปร ความหมาย และวิธีวัด	7
องค์ประกอบและวิธีวัด "ความสุขใจ"	10
พฤติกรรมการเรียน: ความหมายและวิธีวัด	16
แนวคิดเกี่ยวกับสาเหตุที่ก่อให้เกิดความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนที่เหมาะสมของนักเรียน	17
สภาพแวดล้อมทางสังคม กับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน	20
สภาพแวดล้อมในโรงเรียน กับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน	20
การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาที่มีผลต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน	21
ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู ที่เกี่ยวกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน	31
ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน ที่เกี่ยวกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน	36

สารบัญ (ต่อ)

หน้า

บทที่ 1 (ต่อ)

สัมพันธภาพในครอบครัวกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน 40
สัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับบิดามารดาที่เกี่ยวข้องกับความสุขใจ และพฤติกรรมการเรียน 40
การรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดากับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน 44
ความสัมพันธ์ระหว่างบิดาและมารดากับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน 46
จิตลักษณะเดิมกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน 49
ทฤษฎีต้นไม้จริยธรรม 51
ความสามารถทางการรู้การคิดกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน 53
สุขภาพจิตกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน 56
ลักษณะมุ่งอนาคตและควบคุมตนกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน 58
แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์กับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน 61
การบรรลุเอกลักษณ์แห่งตนกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน 63
จิตลักษณะตามสถานการณ์กับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน 68
เจตคติต่อครูผู้สอนกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน 70
เจตคติต่อการเรียนตามแนวการปฏิรูปการศึกษากับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน 72
การรับรู้ความสามารถของตนด้านการเรียนกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน 74
ความสุขใจกับพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน 79
สรุปความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่ศึกษา 82
นิยามปฏิบัติการของตัวแปรที่ศึกษา 84
สมมติฐานในการวิจัย 91

สารบัญ (ต่อ)

		หน้า
บทที่ 2	**วิธีวิจัย**	95
	ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง	95
	เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยและคุณภาพของเครื่องมือวัด	96
	การดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล	110
	สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล	110
บทที่ 3	**ผลการวิเคราะห์ข้อมูล**	111
	ลักษณะทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง	111
	งานวิจัย 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลระยะเดียว	115
	ลักษณะเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่าง	116
	ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน	116
	ผลการวิเคราะห์อิทธิพลในโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายโดยรวม	117
	ผลการวิเคราะห์อิทธิพลในโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน เมื่อใช้ข้อมูลของกลุ่มนักเรียนที่เรียนในแผนการเรียนต่างกัน	122
	ผลการวิเคราะห์อิทธิพลในโมเดลสมมติฐานเมื่อใช้ข้อมูลของกลุ่มนักเรียนที่มีผลการเรียนต่างกัน	130
	งานวิจัย 2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลช่วงยาวหลายระยะ	137
	ส่วนที่ 1 : ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับโมเดลการวัดความสุขใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 622 คน	137
	สรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูล ตามคำถามทางการวิจัยที่ตั้งไว้ในส่วนที่ 1 จำนวน 2 คำถาม	143
	ส่วนที่ 2 : ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับโมเดลการวัดความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจ และลักษณะการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจจากการวัด 4 ครั้ง ในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 622 คน	144
	ปริมาณความสุขใจของนักเรียน และการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจเกิดจากสาเหตุใด ระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัวและบรรยากาศในโรงเรียน	148

สารบัญ (ต่อ)

หน้า

บทที่ 3 (ต่อ)

ปริมาณความสุขใจของนักเรียน และการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ เกิดจากสาเหตุใด ระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัว และการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา 151

ปริมาณความสุขใจของนักเรียน และการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ เกิดจากสาเหตุใด ระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัว และเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา 153

การเปรียบเทียบผลระหว่างโมเดล 156

ส่วนที่ 3 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ของความสุขใจ และการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ กับตัวแปรเชิงผลด้านพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย 158

ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่างๆ ของความสุขใจกับพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน 158

ความสัมพันธ์ระหว่างการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจกับตัวแปรเชิงผลด้านพฤติกรรมการเรียน 159

บทที่ 4 สรุปและอภิปรายผล 161

สรุปและอภิปรายผลการวิเคราะห์ข้อมูลระยะเดียว (งานวิจัย 1) 162

สรุปและอภิปรายผลการวิเคราะห์ข้อมูลช่วงยาวหลายระยะ (งานวิจัย 2) 170

ข้อดีของการวิจัย 174

ข้อจำกัดของการวิจัย 175

ข้อเสนอแนะเพื่อการวิจัยต่อไป 176

ข้อเสนอแนะเพื่อการประยุกต์ใช้ผลการวิจัย 177

บรรณานุกรม 179

ภาคผนวก ก เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย 190

ภาคผนวก ข การวิเคราะห์ข้อมูลในรายละเอียด 249

สารบัญภาพ

ภาพ		หน้า
1	การวิเคราะห์สาเหตุของพฤติกรรมด้วยรูปแบบทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยม (Interactionism Model)	19
2	คุณลักษณะพึงประสงค์ของเยาวชนไทย	21
3	ทฤษฎีต้นไม้จริยธรรม แสดงจิตลักษณะพื้นฐาน และองค์ประกอบทางจิตใจของพฤติกรรมทางจริยธรรม	52
4	โมเดลโครงสร้างเชิงเส้นแสดงอิทธิพลของความเชื่อในความสามารถของตนในการแสดงอารมณ์ และความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ต่อการคิดทางบวกและความสมดุลของความสุขในกลุ่มบุคคลอายุ 20-30 ปี	76
5	กรอบแนวคิดและความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่างๆ ที่ศึกษา	83
6	โมเดลเริ่มต้นโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนในนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (N = 673)	92
7	โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในกลุ่มรวม จำนวน 673 คน (ข้อมูลระยะที่ 1)	118
8	โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในกลุ่มแผนการเรียนวิทย์-คณิต จำนวน 336 คน (ข้อมูลระยะที่ 1)	123
9	โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในกลุ่มแผนการเรียนศิลป์-ภาษา จำนวน 337 คน (ข้อมูลระยะที่ 1)	125
10	โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย กลุ่มผลการเรียนสูง จำนวน 291 คน (ข้อมูลระยะที่ 1)	130
11	โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย กลุ่มผลการเรียนต่ำ จำนวน 382 คน (ข้อมูลระยะที่ 1)	133

สารบัญภาพ (ต่อ)

ภาพ		หน้า
12	สัมประสิทธิ์มาตรฐานในโมเดลการวัดระยะยาวความสุขใจของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 622 คน	140
13	โมเดลการวัดการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 622 คน	142
14	โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของสัมพันธภาพในครอบครัว บรรยากาศในโรงเรียน และ (ก) ความสุขใจ (ข) การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ	149
15	โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของสัมพันธภาพในครอบครัว การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา และ (ก) ความสุขใจ (ข) การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ	151
16	โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของสัมพันธภาพในครอบครัว เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา และ (ก) ความสุขใจ (ข) การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ	154

สารบัญตาราง

ตาราง		หน้า
1	กลุ่มตัวอย่างนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จากโรงเรียน 6 แห่ง	96
2	เครื่องมือวัดตัวแปรในการเก็บรวบรวมข้อมูลแต่ละครั้งใน 4 ครั้ง	96
3	จำนวนกลุ่มตัวอย่างในการเก็บข้อมูลระยะที่ 1-4 จำแนกตามเพศและชั้นเรียน	112
4	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบและค่าสัมประสิทธิ์ความเที่ยงของตัวแปรแฝงจิตลักษณะเดิม	116
5	ค่าดัชนีความกลมกลืนของโมเดลสมมติฐาน (ภาพ 6) ที่ยังไม่ได้ปรับโมเดลเปรียบเทียบกับเกณฑ์	118
6	ค่าดัชนีความกลมกลืนของโมเดล (กลุ่มรวม)	119
7	ค่าอิทธิพลทางตรง ทางอ้อม รวม คะแนนมาตรฐาน (กลุ่มรวม)	121
8	ค่าดัชนีความกลมกลืนของโมเดล (กลุ่มนักเรียนแผนการเรียนวิทย์-คณิต)	123
9	ค่าอิทธิพลทางตรง ทางอ้อม รวม คะแนนมาตรฐาน (กลุ่มนักเรียนแผนการเรียนวิทย์-คณิต)	124
10	ค่าดัชนีความกลมกลืนของโมเดล (กลุ่มนักเรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษา)	126
11	ค่าอิทธิพลทางตรง ทางอ้อม รวม คะแนนมาตรฐาน (กลุ่มนักเรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษา)	127
12	ผลการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล และความไม่แปรเปลี่ยนของพารามิเตอร์โมเดลความสุขใจระหว่างกลุ่มนักเรียนแผนการเรียนวิทย์-คณิต และศิลป์-ภาษา	129
13	ค่าดัชนีความกลมกลืนของโมเดล (กลุ่มนักเรียนผลการเรียนสูง)	131
14	ค่าอิทธิพลทางตรง ทางอ้อม รวม คะแนนมาตรฐาน (กลุ่มนักเรียนผลการเรียนสูง)	132
15	ค่าดัชนีความกลมกลืนของโมเดล (กลุ่มนักเรียนผลการเรียนต่ำ)	134
16	ค่าอิทธิพลทางตรง ทางอ้อม รวม คะแนนมาตรฐาน (กลุ่มนักเรียนผลการเรียนต่ำ)	135

สารบัญตาราง (ต่อ)

ตาราง		หน้า
17	ผลการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล และความไม่แปรเปลี่ยนของพารามิเตอร์โมเดลความสุขใจระหว่างกลุ่มผลการเรียนสูงและกลุ่มผลการเรียนต่ำ	137
18	ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และช่วงคะแนนตัวแปรสังเกตความสุขใจของการวัด 4 ระยะ	138
19	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวบ่งชี้ความสุขใจข้ามช่วงเวลา	139
20	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวบ่งชี้ความสุขใจภายในช่วงเวลาเดียวกัน	139
21	ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรแฝงความสุขใจจากการวัด 4 ระยะ	141
22	ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรแฝงการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจจากการวัด 4 ระยะ	143
23	ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและสัมประสิทธิ์การแปรปรวนของตัวแปรสังเกตที่เป็นองค์ประกอบของตัวแปรแฝงความสุขใจ สัมพันธภาพในครอบครัว และบรรยากาศในโรงเรียน การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาของการวัด 4 ระยะ (N=622)	145
24	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตที่เป็นตัวบ่งชี้ของตัวแปรแฝงในโมเดล ตลอดการวัด 4 ระยะ	147
25	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของความสุขใจ (ความพึงพอใจ ความรู้สึกภาคภูมิใจและความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น) ในการวัด 4 ระยะ กับองค์ประกอบของพฤติกรรมการเรียน (พฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน และพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม) ในการวัด 4 ระยะ	159
26	ความสัมพันธ์ระหว่างการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจกับตัวแปรเชิงผลของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย	160
27	คุณภาพเครื่องมือวัดในการวิจัย	191
28	ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรที่ศึกษาในกลุ่มตัวอย่างนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย	250

บทที่ 1
บทนำ

ความสำคัญและที่มาของปัญหาการวิจัย

ภาวะวิกฤติเศรษฐกิจที่ประเทศไทยเผชิญ ในช่วงปี พ.ศ. 2540-2541 มีผลกระทบต่อสังคมไทยอย่างรุนแรง และสะท้อนให้เห็นถึงความอ่อนแอขององค์ประกอบต่างๆ ในสังคมไทย โดยเฉพาะปัญหาระบบการศึกษาของไทย ซึ่งมีความสำคัญในการพัฒนาคนให้มีคุณภาพ และประสิทธิภาพ ปัญหาด้านการศึกษาของไทยเป็นปัญหาที่สั่งสมมาอย่างต่อเนื่องเป็นระยะเวลายาวนาน ในการแก้ปัญหาต้องแก้ไขทั้งระบบและพยายามดำเนินการไปพร้อมๆ กันทุกด้าน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ 2543) รัฐบาลไทยได้จัดให้มีการปฏิรูปการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ ฉบับ พ.ศ. 2542 เพื่อพัฒนาการศึกษาให้มีคุณภาพ โดยการแก้ไขปัญหาการศึกษาทั้งระบบอย่างเร่งด่วนในภาวะวิกฤติที่มีหลายด้าน เช่น คุณภาพการเรียนการสอน คุณภาพของครูและสื่อการเรียนการสอนในระบบและนอกระบบโรงเรียน เป็นต้น ซึ่งพบว่า มีการศึกษาในลักษณะโครงการ และโครงการวิจัยและพัฒนาจำนวนมาก โครงการเหล่านี้ต่างเน้นการพัฒนาโดยให้เด็กเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ และเน้นการบูรณาการ ทั้งในด้านความรู้และพัฒนาการด้านต่างๆ ของผู้เรียน แบบองค์รวม เพื่อให้เด็กและเยาวชนเป็น ***"คนเก่ง คนดีและมีความสุข"*** ดังในมาตรา 6 ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ ฉบับ พ.ศ. 2542 ที่ว่า "การจัดการศึกษาต้องเป็นไปเพื่อพัฒนาคนไทยให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ทั้งร่างกาย จิตใจ สติปัญญา ความรู้ คุณธรรม มีจริยธรรมในการดำรงชีวิต สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข" (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ 2542) แนวทางการจัดการศึกษาแนวทางหนึ่ง ที่นักการศึกษาชั้นนำของไทย มีความเห็นพ้องกันว่า เป็นแนวทางการจัดการศึกษาที่เหมาะสมกับยุคสมัยใหม่นี้ คือ การจัดการศึกษาโดยเน้นให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง คิดเป็น ทำเป็น รักการอ่านและมีความใฝ่รู้อย่างต่อเนื่อง ซึ่งต้องอาศัยบรรยากาศและปฏิสัมพันธ์ที่ดีระหว่างครูและผู้เรียน ผู้เรียนจึงสามารถเรียนรู้ตามแนวดังกล่าวได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้น ครูจึงมีบทบาทสำคัญในการสร้างบรรยากาศแห่งความสุขใจแก่ผู้เรียน เพื่อช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง และเสริมสร้างประสบการณ์ด้านวิชาการและคุณธรรมแก่ผู้เรียนอย่างเต็มที่

ในการดำเนินการปฏิรูปการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 มีจุดอ่อนของระบบการศึกษาไทยในอดีตที่ควรคำนึง เพื่อหาทางปรับปรุงให้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้ประสบความสำเร็จตามเป้าหมาย ที่ผ่านมาจุดอ่อนของการศึกษาประการหนึ่งอยู่

ที่การให้ความสำคัญกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นลำดับแรกๆ ส่วนหนึ่งอาจเป็นเพราะค่านิยมในสังคม อีกทั้งสามารถวัดและประเมินได้อย่างเป็นรูปธรรม ทำให้สังคมให้ความสำคัญกับ "ความเก่ง" ที่เน้นเนื้อหาสาระด้านวิชาการกันมาโดยตลอด แม้ว่า ปัจจุบัน จุดเน้นของหลักสูตรจะอยู่ที่กระบวนการเรียนรู้เป็นสำคัญ และสังคมเริ่มให้ความสำคัญกับการพัฒนาด้านจิตใจและสังคมมากขึ้น เช่น ความสุขและความดี แต่ก็พบว่า ความเชื่อและความเคยชินดั้งเดิม รวมทั้งการประเมินผลที่ยังเน้นผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นอุปสรรคที่สำคัญยิ่งในการปฏิรูปการเรียนรู้อย่างมาก แนวการจัดการศึกษาโดยเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางจึงนำสู่การปฏิบัติให้บังเกิดผลอย่างเต็มที่ได้ไม่ง่ายนัก จุดอ่อนอีกประการหนึ่ง ที่ยังคงปรากฏในระบบการศึกษาไทยจากอดีตจนถึงปัจจุบัน คือ การจัดกระบวนการเรียนการสอนยังไม่เอื้อต่อการพัฒนาคนให้มีลักษณะ "มองกว้าง คิดไกล ใฝ่รู้" เนื่องจากการศึกษาในชั้นเรียนได้ล้อมกรอบตัวเองออกจากชุมชนและสังคม วิธีการเรียนการสอนยังมุ่งเน้นการถ่ายทอดเนื้อหาวิชามากกว่าการเรียนรู้จากสภาพที่เป็นจริง และไม่เน้นกระบวนการที่ให้ผู้เรียนได้พัฒนาในด้านการคิดวิเคราะห์ การแสดงความคิดเห็น และการแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง อีกทั้งยังขาดการเชื่อมโยงภูมิปัญญาท้องถิ่นกับเทคโนโลยีที่ทันสมัยต่างๆ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถปรับตัวและแก้ปัญหาในการดำเนินชีวิตได้เหมาะสมกับบริบททางสังคมและสภาพแวดล้อม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ 2541)

"ความสุข คืออะไร" "วัดอย่างไร" "จะส่งเสริมความสุขได้หรือไม่ อย่างไร" และ "ควรเสริมสร้างความสุขหรือไม่" เหล่านี้ เป็นคำถามที่นักจิตวิทยากลุ่มนักจิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychologists) ให้ความสำคัญและมุ่งค้นคว้าวิจัยเพื่อหาคำตอบที่ชัดเจนให้แก่ประชาคมโลก นักปรัชญาและนักวิชาการต่างเห็นพ้องกันว่า ความสุขเป็นสิ่งที่เรียนรู้ได้ (Happiness is Learned) ไดเนอร์ (Diener, 2000) นักจิตวิทยาคนสำคัญในสายวิชาการด้านนี้มากว่า 30 ปี ได้เสนอสังกัป "ความสุขใจ" (Subjective Well-Being, SWB) ในฐานะจิตลักษณะที่สะท้อนคุณภาพชีวิตของบุคคล ความสุขใจหมายถึง การรู้การคิดและความรู้สึกของบุคคลเกี่ยวกับชีวิตอันเกิดจากการประเมินตนเอง

จากหลักฐานเชิงประจักษ์ได้แสดงให้เห็นว่า ผู้ที่มีความสุขใจเป็นผู้ที่มีเกียรติ มีเอกลักษณ์แห่งตน (Identity Integrity) มีความแกร่งด้านอัตตา (Ego Strength) มีวุฒิภาวะทางจิตใจ (Mental Maturity) และมีความสามารถในการควบคุมตนจากภายใน (Inner Control) มีความสามารถทางสังคม (Social Ability) ลงมือกระทำด้วยตนเอง (Activity) และเป็นผู้ที่มีทัศนะที่เปิดกว้าง (Perceptual Openness) นอกจากนี้ยังพบว่า ลักษณะพื้นฐานของแต่ละคนมีผลต่อการพัฒนาตนให้มีความสุขได้แตกต่างกัน ผู้ที่มีเหตุผลและเต็มใจที่จะปรับและเปลี่ยนตนเอง ได้รับการพัฒนาบุคลิกภาพของผู้ที่ประสบความสำเร็จ ย่อมสามารถพัฒนาตนให้เป็นผู้ที่มีความสุขได้ คุณลักษณะเหล่านี้ล้วนเริ่มต้นตั้งแต่วัยเยาว์ จากครอบครัวและสถาบันการศึกษา ซึ่งมีการให้อิสระแก่เด็กอย่างถูกต้องและเหมาะสม (Veenhoven, 1991) ด้วยเหตุนี้ ควรมีการศึกษาความสุขใจในบริบทของบ้านและโรงเรียนเพื่อนำข้อมูลไปเป็นพื้นฐานในการจัดการศึกษาและพัฒนารูปแบบการสร้างเสริมความสุขใจแก่เด็กและ

เยาวชนไทยในอนาคต อนึ่ง จากการวิจัยความพึงพอใจ (องค์ประกอบสำคัญของความสุขใจ) ของบุคคลวัยต่างๆ (Cornell University, 2004) พบว่า กลุ่มบุคคลผู้ที่มีอายุระหว่าง 15 ถึง 24 ปี และกลุ่มผู้สูงอายุ 65 ปี ขึ้นไป เป็นกลุ่มบุคคลที่มีความสุขใจระดับสูงกว่าผู้ที่อยู่ในกลุ่มอายุอื่นๆ ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้ จะศึกษาความสุขใจของนักเรียน เป็นผลลัพธ์ด้านหนึ่งของการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา

ในการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง โดยมุ่งให้นักเรียนเกิดความกระตือรือร้น สนใจใฝ่รู้ มีความสุขที่จะเรียนรู้ และมีความพึงพอใจในชีวิตมากขึ้น จะประสบความสำเร็จตามเป้าหมายได้ ต้องอาศัยความร่วมมืออย่างเข้มแข็งระหว่างโรงเรียนกับครอบครัว แม้โรงเรียนจะสามารถปรับปรุงพฤติกรรมของนักเรียนในขณะที่นักเรียนอยู่ในโรงเรียนได้ และมีประจักษ์พยานจากการศึกษาวิจัยมากมายว่า สามารถทำได้ แต่การที่จะเกิดผลดีต่อเนื่องต่อจิตใจและพฤติกรรมของนักเรียนอย่างถาวร สิ่งที่โรงเรียนปลูกฝังอบรมแก่นักเรียน จะต้องได้รับการสนับสนุนจากทางบ้านของนักเรียนด้วย ด้วยเหตุนี้ ความร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับครอบครัว จะเป็นพลังทางสังคมที่สำคัญในการส่งเสริมสนับสนุนให้เยาวชนไทยเป็นทั้งคนดี เก่ง และมีความสุขได้อย่างแท้จริง (สวัสดิ์ ประทุมราช 2545; สุภาสิณี นุ่มเนียม 2546; สุมิตตรา เจิมพันธ์ 2545; กิตติรัตน์ ชัยรัตน์ 2547)

การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาที่กำลังดำเนินการอยู่ในโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาปัจจุบันนี้ เป็นปัจจัยสำคัญอีกประการหนึ่ง ที่จะส่งเสริมให้นักเรียนมีความสุขในการเรียนรู้ และมีพฤติกรรมคนดี คนเก่งในที่สุด อย่างไรก็ตาม การเปลี่ยนแปลงระบบการศึกษาเท่านั้นย่อมไม่เพียงพอ สภาพแวดล้อมในโรงเรียน โดยเฉพาะความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครูผู้สอน และเพื่อนร่วมชั้นเรียนก็เป็นปัจจัยสำคัญ ที่เกี่ยวข้องกับการมีสุขภาพจิตดี และการมีพฤติกรรมการเรียนที่เหมาะสมของนักเรียน (บุญกอบ วิสมิตะนันทน์ 2527; ชิรวัตร นิจเนตร 2526; สุมิตตรา เจิมพันธ์ 2545; กิตติรัตน์ ชัยรัตน์ 2547) ดังนั้น ในการวิจัยครั้งนี้ จึงมุ่งที่จะศึกษาว่า ในสถานการณ์ที่มีการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาที่กำลังดำเนินการอยู่ในโรงเรียน สภาพแวดล้อมในครอบครัวและในโรงเรียนที่เอื้ออำนวยมากถึงน้อยและลักษณะทางจิตใจบางประการของนักเรียนร่วมกัน ส่งผลต่อความสุขใจ (Subjective Well-Being) และพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนเพียงใดและอย่างไร ในการนี้ จะทำการเก็บรวบรวมข้อมูลจากนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย 4 ระยะต่อเนื่อง ในช่วงเวลาสองปี และทำการวิเคราะห์ข้อมูลแบบวัดระยะเดียว และแบบวัดติดตามผลการเปลี่ยนแปลงหลายระยะด้วย

จุดมุ่งหมายในการวิจัย

1. ศึกษาอิทธิพลของสภาพแวดล้อมทางสังคม (ครอบครัวและโรงเรียน) การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาและจิตลักษณะ ที่มีต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของ

นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยการสร้างและตรวจสอบโมเดลโครงสร้างเชิงเส้น จากข้อมูลที่ศึกษาระยะเดียว (Cross Sectional Study)

2. เพื่อศึกษาลักษณะตัวบ่งชี้สำคัญของความสุขใจ และอธิบายลักษณะการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจในกลุ่มนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย ว่ามีสาเหตุมาจากปัจจัยด้านการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา ปัจจัยด้านครอบครัว และด้านโรงเรียนอื่นๆ ในรูปแบบใด โดยการสร้างและตรวจสอบโมเดลโครงสร้างเชิงเส้น จากข้อมูลที่เป็นการศึกษาช่วงยาวหลายระยะ (Longitudinal Sequential Study)

3. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่างๆ ของความสุขใจและการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจกับพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

งานวิจัยช่วงยาวหลายระยะครั้งนี้ คาดว่าจะให้ผลที่มีประโยชน์ดังนี้

1. ให้ความรู้เกี่ยวกับลักษณะและการเปลี่ยนแปลงของลักษณะจิตใจด้านความสุขใจ (Subjective Well-Being) ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

2. ให้องค์ความรู้เกี่ยวกับปัจจัยเชิงสาเหตุภายนอก (การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา สภาพแวดล้อมในโรงเรียนและในครอบครัว) ปัจจัยเชิงสาเหตุภายในจิตใจของนักเรียน ที่เกี่ยวข้องกับปริมาณความสุขใจของนักเรียน และปัจจัยเชิงผลของความสุขใจที่มีต่อพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับชั้นเรียนดังกล่าว ทั้งที่เป็นข้อมูลจากการศึกษาระยะเดียว และหลายระยะ

3. ให้ความรู้ที่สามารถนำไปใช้เป็นแนวทางในการวิจัยขั้นสูงต่อไป เพื่อพัฒนาความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนที่เหมาะสมของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

4. เป็นแนวทางในการปรับปรุงแผนงานและนโยบายการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้ เพื่อเอื้ออำนวยให้นักเรียนผู้เป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ มีความสุขในการเรียนรู้ และสามารถเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิผล

การประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้อง

การประมวลเอกสารวิชาการที่เกี่ยวข้องได้กระทำไปส่วนหนึ่งเป็นเบื้องต้น เมื่อครั้งที่เขียนข้อเสนอโครงการวิจัย 4 ปี ที่แล้ว ในปัจจุบัน พบว่า มีงานศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับ “ความสุขใจ” (Subjective Well-Being) ในต่างประเทศ เพิ่มขึ้นจำนวนมาก และพัฒนาก้าวหน้ายิ่งขึ้น อีกทั้งคณะผู้วิจัยสามารถเข้าถึงข้อมูลที่เกี่ยวข้องได้มากขึ้นด้วย ส่วนการวิจัยเกี่ยวกับการจัดการศึกษาตาม

แนวปฏิรูปการเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 นั้น ก็มีเพิ่มขึ้นจำนวนหนึ่ง ทำให้สามารถมองเห็นความเชื่อมโยงระหว่างกลุ่มตัวแปรเชิงสาเหตุ (เช่น กลุ่มตัวแปรการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา กลุ่มตัวแปรด้านสถานการณ์ในครอบครัวและสถานการณ์ในโรงเรียน กลุ่มตัวแปรลักษณะส่วนบุคคลของนักเรียน) กับกลุ่มตัวแปรเชิงผล (ได้แก่ ความสุขใจของนักเรียนและพฤติกรรมการเรียน) ได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

ในส่วนนี้ คณะผู้วิจัยจึงได้รวบรวมเอกสารหลักฐานต่างๆ ที่ทันสมัยมากขึ้น เพื่อจุดมุ่งหมายในการ (1) กำหนดตัวแปร ความหมายและวิธีการวัดความสุขใจ และพฤติกรรมการเรียนที่เกี่ยวข้อง (2) เลือกกรอบแนวคิด (Conceptual Framework) ของการวิจัย เพื่อใช้เป็นพื้นฐานในการกำหนด (ก) ปัจจัยเชิงสาเหตุ (ทั้งส่วนบุคคลและสถานการณ์แวดล้อม) ของเยาวชนที่ส่งผลต่อความสุขใจ และพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียน และ (ข) ปัจจัยเชิงผลของความสุขใจที่มีต่อพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียนของเยาวชน

เป้าหมายของการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา

กลไกของกระบวนการเรียนรู้แนวใหม่ (การปฏิรูปการศึกษา ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542) ผู้สอนต้องมุ่งเน้นที่ตัวผู้เรียนเป็นหลัก เพื่อเสริมสร้างความสมดุลให้เกิดขึ้นกับผู้เรียน มุ่งหวังให้เป็นคนดี คนเก่ง และมีความสุข โดยคำนึงถึงความต้องการ ความสนใจ และความถนัด เป็นการเคารพสิทธิของผู้เรียน นักการศึกษาอาวุโสท่านหนึ่ง (วิชัย วงษ์ใหญ่ 2543) ได้กล่าวถึงลักษณะของเยาวชนที่เป็นคนดี คนเก่ง และมีความสุขไว้ดังนี้ ***คุณลักษณะของคนดี*** หมายถึง ลักษณะทางจิตใจและพฤติกรรมของบุคคลที่คิด พูด และกระทำตรงกัน ในทางสร้างสรรค์เป็นประโยชน์ต่อตนและสังคม เช่น ความมีวินัยในตนเอง (มีความสามารถในการควบคุมตน รับผิดชอบ ซื่อสัตย์ เป็นต้น) และค่านิยมประชาธิปไตย (การเห็นคุณค่าของตนเอง เห็นคุณค่าของผู้อื่น เคารพสิทธิของตนและผู้อื่น ฟังความคิดเห็นของผู้อื่น มีเหตุผล เคารพกติกาของสังคม ทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ เป็นต้น) ***คุณลักษณะของคนเก่ง*** หมายถึง ศักยภาพของผู้เรียนที่หลากหลาย ซึ่งมีอยู่ในตัวผู้เรียน โดยผู้เรียนต้องได้รับการกระตุ้น การส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้ให้ถูกทาง จึงทำให้ความเก่งของผู้เรียนปรากฏออกมามาก นักวิชาการสากลได้จำแนกความสามารถทางสติปัญญาของมนุษย์ออกเป็น 7 ด้าน เช่น ความสามารถด้านภาษา ด้านตรรกะและคณิตศาสตร์ ด้านดนตรี ด้านมนุษยสัมพันธ์ เป็นต้น และ***คุณลักษณะของความสุข*** หมายถึง การมีสุขภาพกายและจิตที่ดี ซึ่งเป็นผลมาจากการเรียนรู้ โดยผู้เรียนได้รับการตอบสนองจากการใฝ่รู้ และการสร้างสรรค์ของตนเอง ใช้ความสามารถในการคิด การที่ผู้เรียนได้ทำสิ่งที่ตนพอใจ สามารถเรียนให้รู้ความจริง บรรลุความดี ความงาม ความรัก อิสรภาพและประสบความสำเร็จ ก็จะมีความสุข เป็นต้น

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติร่วมกับคณะนักการศึกษาไทย (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ 2545) ได้ดำเนินการประเมินผลการดำเนินงานของโครงการนำร่องระดับชาติ เน้นเฉพาะการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ในโรงเรียนนำร่อง 4 ภาคภูมิศาสตร์ ประกอบด้วยโรงเรียนที่เป็นแหล่งข้อมูล 250 โรง การเก็บรวบรวมข้อมูลกระทำในช่วงปี พ.ศ. 2544 ข้อมูลส่วนนี้จึงเป็นข้อมูลที่ได้มาหลังการประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แล้วประมาณ 2 ปี ในส่วนของข้อมูลเชิงปริมาณ จากแบบสอบถามเชิงการวัดและการประเมินผลได้มีการวิเคราะห์ตัวบ่งชี้คุณลักษณะของนักเรียน (ผลการเรียนรู้) 7 ด้านด้วยกัน จำนวนนักเรียนที่ศึกษา 14,313 คน พบผลโดยสรุปดังนี้ เมื่อเปรียบเทียบค่าเฉลี่ย และการจัดลำดับของค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้คุณลักษณะของนักเรียนระหว่างก่อนและหลังโครงการนำร่อง ในช่วงก่อนเข้าร่วมโครงการค่าเฉลี่ยคุณลักษณะของนักเรียนสูงสุด 3 ลำดับแรกคือ ตัวบ่งชี้ที่ 5 (มีสุขนิสัย สุขภาพที่ดีทั้งด้านร่างกายและจิตใจ) รองลงมาคือ ตัวบ่งชี้ที่ 7 (มีความสามารถทำงานร่วมกับเพื่อนและครูได้เป็นอย่างดี) และลำดับสามคือ ตัวบ่งชี้ที่ 4 (มีคุณธรรม จริยธรรม และค่านิยมที่พึงประสงค์) สำหรับในช่วงหลังเข้าร่วมโครงการ ค่าเฉลี่ยสูงสุด 3 ลำดับแรกคือ ตัวบ่งชี้ที่ 7 (มีความสามารถทำงานร่วมกับเพื่อนและครูได้เป็นอย่างดี) รองลงมาคือ ตัวบ่งชี้ที่ 5 (มีสุขนิสัย สุขภาพที่ดีทั้งด้านร่างกายและจิตใจ) และลำดับสามคือ ตัวบ่งชี้ที่ 1 (รับฟังความคิดเห็นและการวิจารณ์จากผู้อื่น) พบด้วยว่าค่าเฉลี่ยของตัวบ่งชี้ทุกตัวที่ประเมินช่วงหลังเข้าโครงการสูงกว่าค่าเฉลี่ยประเมินก่อนเข้าโครงการอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .01

ต่อมา อวยพร เรืองตระกูล และสุวิมล ว่องวาณิช (2548) ทำการประเมินการปฏิรูปการเรียนรู้ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน: ผลลัพธ์ด้านผู้เรียน โดยทำการศึกษาคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้เรียน ทั้งระดับประถมศึกษาปีที่ 6 และมัธยมศึกษาปีที่ 3 จากโรงเรียน 80 แห่งในจังหวัดที่เป็นตัวแทนของภาค 4 ภาค คุณลักษณะที่พึงประสงค์ 4 ด้าน ได้แก่ (1) ความรู้ทางวิชาการ หมายถึง ความรู้ความสามารถของผู้เรียนในวิชาหลัก ภาษาไทย คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ภาษาอังกฤษและสังคมศาสตร์ (2) ทักษะการคิด หมายถึง ลักษณะการคิด วางแผน คาดการณ์ และตัดสินใจของผู้เรียน (3) ทักษะการแสวงหาความรู้และการทำงาน และทักษะความเป็นพลเมืองดี ซึ่งหมายถึงลักษณะของผู้เรียนในด้านการรักหมู่คณะ ภูมิใจในความเป็นไทย มีวินัย รับผิดชอบ ปฏิบัติตามระเบียบ ซื่อสัตย์ มีสุขภาพกายสุขภาพจิตดี เป็นต้น พบผลโดยสรุปว่า การปฏิรูปการเรียนรู้ในโรงเรียนด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้เรียน (ทั้งระดับประถมปีที่ 6 และมัธยมปีที่ 3) มีความสำเร็จอย่างชัดเจนในด้านทักษะความเป็นพลเมืองดี แต่ความสำเร็จของการปฏิรูปการเรียนรู้ด้านวิชาการมีน้อย ในระยะเวลาที่ใกล้เคียงกัน สุวิมล ว่องวาณิช และนงลักษณ์ วิรัชชัย (2548) ได้ทำการประเมินการปฏิรูปการเรียนรู้ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน แบบพหุกรณีศึกษา กล่าวคือ มีการศึกษาผลของการปฏิรูปการเรียนรู้ ทั้งในการวิจัยเชิงคุณภาพและปริมาณ ในส่วนของผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน ซึ่งทำการวัดคุณลักษณะของผู้เรียน 14 ประการ เมื่อทำการวิเคราะห์องค์ประกอบ

สามารถแยกออกได้เป็น 3 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบด้านคนเก่ง-คนดี (เช่น ทำงานเป็นระบบระเบียบ มีทักษะการปฏิบัติงานดี ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีทักษะการคิดวิเคราะห์/คิดสร้างสรรค์ เป็นต้น) องค์ประกอบด้านการเรียนรู้และทำงานเป็น (เช่น กล้าแสดงออก นำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน ใฝ่รู้ มีความกระตือรือร้น เป็นต้น) และองค์ประกอบด้านความสุขในการเรียน (เช่น ความสุขในการเรียน สุขภาพจิตดี รักและภูมิใจในโรงเรียน เป็นต้น) พบผลสอดคล้องกับผลการประเมินของนักวิจัยกลุ่มแรก คือ การปฏิรูปการเรียนรู้ก่อให้เกิดผลดีต่อคุณลักษณะของนักเรียนในด้านที่ไม่เกี่ยวข้องกับวิชาการโดยตรง เช่น การทำงานร่วมกับผู้อื่น การรู้จักค้นคว้าหาความรู้ด้วยตัวเอง การกล้าแสดงออก เป็นต้น

จากผลการประเมินครั้งหลังสุดเท่าที่มีรายงานตีพิมพ์เผยแพร่ กล่าวได้ว่า การปฏิรูปการศึกษาที่ดำเนินการอยู่ในโรงเรียนปัจจุบันนี้ สามารถช่วยเสริมสร้างศักยภาพแก่นักเรียนไทยด้านการเป็นคนดีและมีความสุข ได้ชัดเจนกว่าการส่งเสริมความเป็นคนเก่ง ดังนั้น ในการวิจัยครั้งนี้จึงมุ่งศึกษาผลทางด้านจิตใจและพฤติกรรมของนักเรียนที่จะเกิดขึ้นจากการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาของโรงเรียนและสภาพแวดล้อม ที่เอื้ออำนวยมากถึงน้อยในครอบครัวและในโรงเรียน ผลทางด้านจิตใจจะวัดในมิติของความสุขใจ (Subjective Well-Being) ของนักเรียน ส่วนพฤติกรรมนั้นวัดพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียนโดยตรงและพฤติกรรมด้านสังคม ได้แก่ การคบเพื่อนอย่างเหมาะสม

ความสุขใจ จัดเป็นจิตลักษณะประเภทหนึ่งของมนุษย์ที่มีความไว หรือแปรเปลี่ยนไปตามสถานการณ์ได้ นับเป็นตัวแปรใหม่สำหรับวงวิชาการด้านจิตวิทยาและพฤติกรรมศาสตร์ที่ยังมีการวิจัยน้อยในคนไทย จึงถือเป็นโอกาสดีที่จะนำตัวแปรนี้มาใช้วัดความรู้สึกเป็นสุขของเยาวชนไทย ในการนี้ คณะผู้วิจัยจะได้กล่าวถึงความหมายและความสำคัญ ตลอดจนวิธีการวัดที่เลือกใช้ให้เหมาะสมกับคนไทยในสังคมและวัฒนธรรมไทยโดยละเอียดในส่วนต่อไป สำหรับพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียนและการคบเพื่อนอย่างเหมาะสมของนักเรียนเป็นตัวแปรที่มีการศึกษามากพอสมควรแล้ว จึงจะกล่าวถึงความหมายและวิธีการวัดโดยสังเขป

ความสุขใจ: ตัวแปร ความหมาย และวิธีวัด

การศึกษาเกี่ยวกับความสุขใจเป็นการศึกษาคุณภาพชีวิต อะไรคือชีวิตที่ดี และอะไรบ้างที่ช่วยให้คนเราครองชีวิตที่ดีงามได้ เหล่านี้เป็นคำถามที่นักคิดนับล้านทั่วโลกให้ความสนใจและพยายามหาคำตอบที่ชัดเจนให้แก่ประชาคมโลกมาเป็นเวลานานแล้ว ในระยะหลัง (ประมาณ 30 ปี)

นักจิตวิทยาสาขาจิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychology)[1] กลุ่มหนึ่งทำการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับการดำรงชีวิตที่มีความสุขของประชาชนทั่วไปในระดับชาติและนานาชาติ และเสนอสังกัปเกี่ยวกับ "ความสุขใจ" (Subjective Well-Being) เพื่อใช้ศึกษาการประเมินตนเองด้านชีวิตความเป็นอยู่ของบุคคล ทั้งในรูปของการรู้การคิด (Cognition) เช่น ความพึงพอใจในชีวิต และอารมณ์ความรู้สึก (Emotional Feelings) ซึ่งมีทั้งอารมณ์ด้านบวก (เช่น ความรู้สึกสนุกรื่นรมย์) และอารมณ์ด้านลบ (เช่น ความรู้สึกเศร้าหมอง) ทั้งนี้เพื่อสามารถเข้าใจความหมาย องค์ประกอบ การให้ความสำคัญเกี่ยวกับเรื่องนี้ในกลุ่มสังคมและวัฒนธรรมที่ต่างกัน ตลอดจนศึกษาถึงสาเหตุสำคัญที่ทำให้บุคคลหรือกลุ่มเกิดความสุขใจ

ปัจจุบัน ประชาชนทั่วโลกให้ความสำคัญกับความสุขใจมากขึ้น นักจิตวิทยาท่านหนึ่งได้เสนอเหตุผลว่า เมื่อประชาชนได้รับการตอบสนองความต้องการด้านวัตถุขั้นพื้นฐานเพียงพอแล้ว คนเหล่านี้ก็จะเลื่อนความต้องการของตนสู่ลำดับที่สูงขึ้นต่อไป คือ การสนองตอบต่อความมุ่งหวังของตน จากการสำรวจทรรศนะเกี่ยวกับ "ความสุข" (Happiness) ของนักศึกษานานาชาติ จาก 42 ประเทศ (Suh et al., 1998) ด้วยคำถามเกี่ยวกับความสำคัญหรือคุณค่าของ "ความสุข" จาก 1= เห็นความสำคัญหรือมีคุณค่าน้อยที่สุด จนถึง 7= เห็นความสำคัญหรือมีคุณค่ามากที่สุด พบผลในกลุ่มนักศึกษาชาวเอเชีย เช่น อินเดีย ว่ากลุ่มนักศึกษาอินเดียให้ความสำคัญกับความพึงพอใจในชีวิตด้วยค่าเฉลี่ย 5.75 และให้ความสำคัญกับความสุขด้วยค่าเฉลี่ย 5.97 ในขณะที่ประเมินความสำคัญของเงินรายได้เพียง 4.81 ผลวิจัยนี้แสดงว่า นักศึกษาอินเดียให้ความสำคัญกับความสุขและความพึงพอใจมากกว่าเงินรายได้ มีแนวโน้มว่า นักศึกษาจากประเทศแถบตะวันตก ให้ความสำคัญกับความสุขมากกว่าและคิดถึงความสุขของตนเองบ่อยครั้งกว่า ค่าเฉลี่ยความสุขจากกลุ่มนักศึกษาของทุกประเทศอยู่ในระดับสูง มีเพียงร้อยละ 6 จากผู้ตอบทั้งหมดที่ให้ความสำคัญกับเงินสูงกว่าความสุข มีร้อยละ 69 ที่ประเมินค่าความสำคัญของความสุขที่จุดสูงสุดของมาตรวัด มีเพียงร้อยละ 1 ยังให้คุณค่าแก่ "ความสุข" สูงกว่า และเป็นเป้าหมายที่มีคุณค่า แม้ว่า "ความสุขใจ" จะเป็นสิ่งที่ไม่เพียงพอต่อการมีชีวิตที่ดีงามก็ตาม (Diener, Sapyta, & Suh, 1998)

ความสุขใจ นับวันจะทวีความสำคัญเพิ่มมากขึ้น โดยเฉพาะในประชาชนของประเทศที่มีการปกครองในระบอบประชาธิปไตย ซึ่งให้สิทธิแก่บุคคลแต่ละคนในการเลือกว่าจะดำเนินชีวิตของตนอย่างไร จึงจะเกิดคุณค่าอย่างกว้างขวางที่สุด การประเมินความสุขใจลักษณะนี้ มุ่งให้ประชาชนประเมินตัวของตัวเองเป็นสำคัญ ไม่ได้เป็นเรื่องที่มาจากการพิจารณาตัดสินโดยนักวางนโยบาย หรือชนชั้นผู้นำ หรือผู้ชำนาญการต่างๆ

---

[1] จิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychology) เป็นแนวคิดของนักจิตวิทยาสาขาหนึ่งที่ต้องการช่วยเหลือประชาชนให้มีความสุขมากขึ้น ประสบความสำเร็จตามที่มุ่งหวัง และมีความเอื้ออาทรต่อกันมากขึ้น เป็นต้น ดังนั้น ทิศทางใหม่ของกลุ่มนักจิตวิทยาเชิงบวก ก็คือ การขยายกิจกรรมทางวิชาการ (ทั้งการวิจัย-การปฏิบัติ) ไปสู่การช่วยเหลือให้ประชาชนได้รับรางวัลชีวิตในช่วงที่เขาดำรงชีวิตการงาน การสันทนาการและการคบหาสมาคมกับผู้อื่น โดยไม่มุ่งแต่ด้านการแก้ไขปัญหาชีวิตเท่านั้น (Diener & Biswas-Diener, 2000)

ความสุขใจ เป็นเรื่องที่สำคัญ เพราะเป็นสิ่งที่เกิดจากการที่ประชาชนประเมินความเป็นอยู่ของตนเอง คงเป็นเรื่องยากที่จะจินตนาการได้ว่า สังคมที่ดี ที่เราคิดว่า ประชาชนผู้อยู่อาศัยมีวิถีดำเนินชีวิตที่น่าปรารถนา จะไม่มีความสุขและไม่พึงพอใจในชีวิต "ความสุขใจ" จึงเป็นเรื่องจำเป็นสำหรับ "สังคมที่ดี" (Good Society) แม้ความสุขใจเพียงลำพัง ไม่เพียงพอที่จะสร้างชีวิตที่ดีให้แก่ประชาชนทั่วไปได้ เนื่องจากยังต้องมีปัจจัยด้านอื่น ๆ อีกหลายด้านประกอบกันสำหรับการมีชีวิตที่ดีของคนทั่วไปก็ตาม ความสุขใจยังเป็นสิ่งที่น่าปรารถนาด้วยเหตุผลอื่นๆ อีก ตัวอย่างเช่น บุคคลที่มีลักษณะดังกล่าวมาก มักจะเป็นผู้ที่มีความสุข (เป็นคนที่มีอารมณ์ความรู้สึกด้านบวกมากและยั่งยืน) ผลลัพธ์ก็คือ เป็นผู้ที่เข้าสังคมได้ดี มีความคิดสร้างสรรค์สูง มีอายุยืนยาว มีรายได้สูง และเป็นสมาชิกที่ดีขององค์กรที่ตนทำงาน และผลลัพธ์ที่มักจะเกิดขึ้นควบคู่กัน คือ ความพึงพอใจในชีวิตสมรส และชีวิตครอบครัว ดังนั้น ความสุขใจ จึงนับเป็นคุณลักษณะที่น่าปรารถนาและควรส่งเสริมให้เกิดขึ้นในบุคคล (Diener, 2002; 2005)

เมื่อไม่นานมานี้ ก็มีคำยืนยันจากนักจิตวิทยาในสาขาจิตวิทยาเชิงบวก (Park, 2005) อีกครั้งหนึ่งว่าความสุขใจไม่ใช่สิ่งที่จะนำมาแทนที่เมื่อเกิดความสูญเสีย (Zero Sum) และไม่ใช่ลักษณะทางจิตใจที่มีภาวะคงที่ (Fixed Traits) แต่ความสุขใจผันแปรไปตามสถานการณ์อยู่เสมอ (Entirely Relative) และคนเราสามารถวางแผนให้มีความสุขในการอยู่ร่วมกัน การเสริมสร้างความสุขไม่มีผลเสียใด ๆ และยังไม่ปรากฏหลักฐานใดที่ยืนยันว่าความสุขทำให้คนเราไม่รู้จักเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Apathy) แต่ในทางตรงกันข้าม ความสุขที่เพิ่มขึ้นจะทำให้บุคคลมีความกระฉับกระเฉง เข้าร่วมในสังคมได้ดี และมีความเข้มแข็ง ความสุขใจเป็นสิ่งจำเป็นและเพียงพอสำหรับสุขภาพจิตที่ดีหรือไม่ ความสุขใจไม่ได้มีความหมายเท่ากับสุขภาพจิต (Mental Health) หรือสุขภาวะทางจิต (Psychological Health) บุคคลที่มีความสุขและพึงพอใจในชีวิต ไม่ได้หมายความว่า เขาจะมีสุขภาวะทางจิตที่ดีเสมอไป ผู้หญิงที่ขาดสติอาจจะรายงานว่าตนมีความสุขได้ แต่ไม่สามารถกล่าวได้ว่าเธอเป็นผู้ที่มีสุขภาวะทางจิตที่ดี อาจกล่าวได้ว่า ความสุขใจเป็นลักษณะหนึ่งของสุขภาวะทางจิตที่ดี เนื่องจากเกณฑ์การวัด "ความสุขใจ" จุดเน้นอยู่ที่ทรรศนะภายในตัวบุคคล หรือแง่มุมมองที่เป็นของตัวบุคคลนั้น ๆ เอง ที่แสดงถึงการยอมรับนับถือในความคิดเห็นของเขา ขณะที่เกณฑ์การวัดสุขภาพจิตอยู่บนพื้นฐานของหลักปรัชญา และประสบการณ์ทางวิชาชีพของผู้ให้การบำบัดรักษา ซึ่งอาจไม่ครอบคลุมทรรศนะหรือมุมมองของปัจเจกชนผู้ที่มี "ความสุขใจ" สูง ก็เป็นไปได้ แม้เราไม่สามารถพูดได้ว่า การมีความสุขใจระดับสูงจำเป็นต่อการมีสุขภาพจิตที่ดี แต่อาจพูดได้ว่า การมีความสุขใจเป็นลักษณะที่น่าปรารถนาสำหรับการมีสุขภาวะทางจิตที่ดีของประชาชน

สรุปได้ว่า ความสุขใจเป็นเรื่องสำคัญที่นักจิตวิทยาเชิงบวกให้ความสนใจศึกษาอย่างต่อเนื่อง เพราะเป็นสิ่งที่เกิดจากการที่ประชาชนในสังคมประชาธิปไตยประเมินสถานภาพความเป็นอยู่ของตนเองอย่างอิสระ แม้ปริมาณ "ความสุขใจ" ของประชาชนในสังคมหนึ่ง ๆ อาจไม่เพียงพอที่จะสร้างชีวิตที่ดีให้แก่คนโดยทั่วไปได้ คงยังต้องอาศัยปัจจัยอื่นอีกหลายด้านประกอบกัน

แต่กระนั้น "ความสุขใจ" ของบุคคลและกลุ่มชนต่าง ๆ ในสังคมหนึ่ง ๆ ก็เป็นสิ่งที่พึงปรารถนา และเป็นจุดที่สามารถสะท้อนคุณภาพชีวิตของประชาชนในสังคมนั้น ๆ ได้ในระดับหนึ่ง

องค์ประกอบและวิธีวัด "ความสุขใจ"

คุณภาพชีวิต (Quality of Life) หมายถึงอะไร ความหมายของคุณภาพชีวิตความหมายหนึ่งที่สอดคล้องกับความหมายที่องค์การอนามัยโลกแห่งสหประชาชาติ (World Health Organization, WHO) ใช้คือ การรับรู้ของบุคคลว่าตนมีวิถีการดำเนินชีวิตภายใต้ระบบค่านิยมและวัฒนธรรมหนึ่ง ๆ ดีเพียงใด เมื่อเทียบเคียงกับเป้าหมาย ความคาดหวัง และมาตรฐานที่ตนปรารถนา การรับรู้ดังกล่าวจัดเป็นการประเมินเชิงอัตวิสัย (Subjective Evaluation) ซึ่งครอบคลุมมิติทั้งด้านบวกและด้านลบ ในช่วงปี ค.ศ. 1993 องค์การอนามัยโลกแห่งสหประชาชาติ ได้พัฒนาขอบเขต (Domain) เกี่ยวกับสุขภาพและการสาธารณสุขขึ้น เพื่อใช้ในการวัดคุณภาพชีวิตของประชากรโลก (The WHOQOL Group, 1993) โดยจะทำการวัดคุณภาพชีวิตของประชากรโลกบนพื้นฐานของระบบค่านิยมและวัฒนธรรมที่กลุ่มชนนั้นอาศัยอยู่ ใน 6 ขอบเขต หรือสาขา ได้แก่ (1) ขอบเขตกายภาพ (Physical Domain) (2) ขอบเขตจิตใจ (Psychological Domain) (3) ระดับของอิสรภาพ หรือความเป็นอิสระ (Level of Independence Domain) (4) ขอบเขตความสัมพันธ์ทางสังคม (Social Relationships Domain) (5) สภาวะแวดล้อม (Environment Domain) และ (6) จิตวิญญาณ ศาสนา หรือความเชื่อส่วนบุคคล (Spirituality Religion/Personal Belief Domain) สำหรับขอบเขตในการวัดจิตใจ นั้นประกอบด้วยประเด็นหลักที่ใช้วัด 5 ประเด็น คือ (ก) ความรู้สึกเชิงบวก (Positive Feelings) (ข) การคิด เรียนรู้ จดจำ และการจดจ่อหรือมีสมาธิกับเรื่องหนึ่ง ๆ (Thinking, Learning, Memory and Concentration) (ค) การเห็นคุณค่าของตน (Self-Esteem) (ง) ภาพพจน์เกี่ยวกับรูปร่างและการปรากฏตัวต่อผู้อื่น (Body Image and Appearance) และ (จ) ความรู้สึกเชิงลบ (Negative Feelings) ด้านต่าง ๆ เหล่านี้ที่ The WHOQOL Group กำหนดขึ้นเพื่อใช้ในการวัดสุขภาพทางจิตใจของประชากรโลก อาจนำมาใช้เป็นเกณฑ์ในการกำหนดขอบเขตของสาระสำคัญสำหรับการประเมินคุณภาพด้านจิตใจของบุคคลทั่วไป เช่น ความสุขใจ (Subjective Well-Being) ได้เช่นกัน

ในส่วนขององค์ประกอบและวิธีการวัด "ความสุขใจ" ย้อนเวลาไปในช่วงก่อนปี 1980 การวัดความสุขใจจะใช้ข้อความเดียว ได้แก่ เครื่องมือวัดที่มีคำถามเพียงคำถามเดียว เช่น ถามว่าความรู้สึกของท่านเป็นอย่างไร แล้วให้เลือกคำตอบว่า มีความสุขมาก มีความสุขบ้าง และไม่มีความสุข ในปี 1975 เริ่มมีการสร้างมาตรวัดที่มีจำนวนข้อคำถามมากขึ้น และเริ่มมีการกำหนดโครงสร้างในการวัดความสุขใจ มาตรวัดบางตัวเน้นวัดเฉพาะความรู้สึกทางบวกและความรู้สึกทางลบ เช่น มาตรวัด Affect Balance Scale ของ แบรดเบิร์น (Bradburn, 1969 as citing in Ryff &

Keyes, 1995) หรือมาตรวัดที่เน้นวัดความพึงพอใจในชีวิตโดยทั่วไป ได้แก่ Satisfaction with Life Scale ของ ไดเนอร์ และคณะ (Diener et al., 1983 as citing in Ryff & Keyes, 1995)

ความสุขใจ คือ ผลจากการที่บุคคลประเมินตนเองเกี่ยวกับการดำรงชีวิต การประเมินนี้อาจอยู่ในแวดวงที่แคบเฉพาะ (เช่น ความพึงพอใจในชีวิตสมรส หรือความพึงพอใจในรถยนต์ของตน) หรือแวดวงที่กว้าง (เช่น ความพึงพอใจในชีวิต หรือความพึงพอใจในตัวเอง) นอกจากนั้นการประเมินอาจอยู่ในรูปแบบของการรู้การคิด (Cognitions) เช่น การพิจารณาตัดสินเกี่ยวกับความพึงพอใจ หรือการใช้อารมณ์ (Emotions) ซึ่งเป็นการตอบสนองต่อเหตุการณ์ ทั้งที่น่าชื่นชม และไม่น่าชื่นชม ที่เกิดขึ้นในช่วงชีวิตของบุคคล ความสุขใจมีความหมายครอบคลุมทั้งด้านการรู้การคิดและด้านอารมณ์ และทั้งสองส่วนนี้มีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน จากผลการวิจัยอย่างต่อเนื่องเป็นระยะเวลาหลายปี ไดเนอร์ (Diener, 1997) ได้ให้ข้อสรุปว่า "ความสุขใจ" มีองค์ประกอบขั้นพื้นฐานอย่างน้อยสามด้าน คือ ความพึงพอใจ (Satisfaction) ความรู้สึกรื่นรมย์ (Pleasant Affect) และความรู้สึกที่ตรงข้าม คือ ไม่รื่นรมย์ (Unpleasant Affect) แต่ละองค์ประกอบหลัก สามารถแยกออกเป็นองค์ประกอบย่อย *ความพึงพอใจโดยทั่วไป (Global Satisfaction)* แยกออกไปได้หลายขอบเขต เช่น ด้านการพักผ่อนหย่อนใจ ความรัก การแต่งงาน มิตรภาพ เป็นต้น และขอบเขตเหล่านี้ก็อาจแยกออกเป็นส่วนย่อย ๆ ลงไปอีก *ความรู้สึกรื่นรมย์* สามารถแยกออกเป็นความรู้สึกเฉพาะด้าน เช่น ความร่าเริง ยินดี ความรู้สึกรักใคร่ และความรู้สึกภาคภูมิใจ และ *ความรู้สึกไม่รื่นรมย์* แยกออกเป็นความรู้สึก หรืออารมณ์เฉพาะด้าน เช่น ความรู้สึกละอาย ความรู้สึกผิด เศร้า โกรธ และวิตกกังวล เป็นต้น เราสามารถวัดความสุขใจในระดับที่กว้างโดยทั่วไป หรือในระดับที่ถูกแยกย่อยลงสู่ขอบเขตที่แคบเฉพาะ ทั้งนี้ ขึ้นกับจุดมุ่งหมายของการวิจัย นักวิจัยอาจพิจารณาตัดสินใจเลือกศึกษา "ความสุขใจ" ของบุคคลในขอบเขตที่กว้างหรือแคบเฉพาะ ด้วยเหตุผลที่ต่างกัน ตัวอย่างเช่น การเลือกศึกษาความพึงพอใจในชีวิตทั่วไป มากกว่าที่จะศึกษาเฉพาะความพึงพอใจในชีวิตสมรส เนื่องจากผู้วิจัยต้องการศึกษาประสบการณ์ของประชาชน (ที่มีระดับความเป็นอยู่ใกล้เคียงกัน) ข้ามขอบเขตหรือมิติของชีวิตหลากหลายด้าน การศึกษาระดับกว้างช่วยให้ผู้วิจัยเข้าใจปัจจัยที่มีอิทธิพลโดยทั่วไปต่อความสุขใจของประชาชน อย่างไรก็ตาม การพิจารณาตัดสินใจที่จะศึกษาความสุขใจในความหมายที่แคบเฉพาะ ก็ช่วยให้นักวิจัยเข้าใจถึงปัจจัยที่มีอิทธิพลเฉพาะเจาะจงลงที่ขอบเขตหนึ่ง และการวัดในความหมายที่แคบเฉพาะ มักมีความไวต่อการค้นพบความสัมพันธ์กับปัจจัยเชิงสาเหตุต่าง ๆ

สรุปว่า ความสุขใจ คือ ความสุขลักษณะหนึ่ง เกิดจากการให้ประชาชนทั่วไปประเมินวิถีชีวิตของตนเองด้วยการตอบสนองในรูปแบบของการรู้การคิด (Cognition) เช่น มีความพึงพอใจในชีวิตเพียงใด และอารมณ์ความรู้สึก (Emotional Feelings) ได้แก่ มีความสุข มีความรู้สึกรื่นรมย์ หรือความทุกข์ บุคคลจะเกิดความสุขใจได้มาก ถ้าสามารถสร้างความสมดุลระหว่างความรู้สึกรื่นรมย์หรือเป็นสุข กับความรู้สึกเศร้าหมองหรือเป็นทุกข์

นักวิจัยในกลุ่มของ ไดเนอร์ (Diener) วัด "ความสุขใจ" ด้วยเครื่องมือวัดประเภทที่ให้ผู้ตอบเป็นผู้รายงานเกี่ยวกับตนเอง งานวิจัยในกลุ่มของ ปาโว และไดเนอร์ (Pavot & Diener, 1993) ใช้เครื่องมือวัดที่เรียกว่า มาตรวัดความพึงพอใจในชีวิต (Satisfaction with Life Scale) เครื่องมือวัดนี้ประกอบด้วย ข้อคำถาม 5 ข้อ แต่ละข้อมีมาตรวัด 7 หน่วยประกอบ เรียงลำดับจาก 7 = "เห็นด้วยอย่างยิ่ง" 6 = "เห็นด้วย" 5 = "ค่อนข้างเห็นด้วย" 4 = "ไม่ทั้งสองด้าน" 3 = "ค่อนข้างไม่เห็นด้วย" 2 = "ไม่เห็นด้วย" และ 1= "ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง" สำหรับข้อคำถาม 5 ข้อ ได้แก่

- วิถีชีวิตส่วนใหญ่ของฉัน ใกล้เคียงกับชีวิตในอุดมคติของฉัน
- สถานการณ์ต่าง ๆ ในชีวิตของฉันช่วงนี้ นับว่าดีมาก
- ฉันพึงพอใจกับชีวิตของฉัน
- เท่าที่ผ่านมา ฉันได้รับสิ่งสำคัญที่ต้องการในชีวิตแล้ว
- ถ้าฉันสามารถย้อนเวลาสู่อดีตได้ ฉันก็จะไม่เปลี่ยนแปลงสิ่งใดในชีวิตของฉัน

ข้อตกลงเบื้องต้นในการวัด "ความสุขใจ" ด้วยแบบวัดประเภทรายงานโดยตนเอง (Self-Report) คือ การเปิดโอกาสให้ผู้ตอบอยู่ในตำแหน่งที่มีสิทธิอย่างเต็มที่ในการรายงานเกี่ยวกับประสบการณ์ในชีวิตความเป็นอยู่ของตน ทั้งในด้านรื่นรมย์ เจ็บปวด และพิจารณาตัดสินเกี่ยวกับลักษณะการดำรงชีวิตของตน และประสบการณ์ภายในตน การรายงานเกี่ยวกับตนเอง จึงนับเป็นวิธีการวัดที่เหมาะสมกับการศึกษาในสาขาวิชานี้

เครื่องมือวัด "ความสุขใจ" ลักษณะนี้ ให้ค่าความเชื่อมั่นได้ในระดับปานกลาง (ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟ่า .58) จากการวิจัยหลายเรื่องในรอบ 4 ปี (Magnus et al., 1993; Headey & Wearing, 1992; Costa & McCrae, 1988 as citing in Diener, Suh, & Oishi, 1997)

ต่อมา นักวิจัยกลุ่มหนึ่ง (Ryff & Keyes, 1995) สร้างเครื่องมือวัดความสุขใจ โดยพัฒนาจากแนวคิดรวบยอดที่เป็นพื้นฐานของความเป็นสุขแนวแรก คือ การหน้าที่ด้านบวก (Positive Functioning) ได้รับการอธิบายให้เกิดความชัดเจนมากขึ้นด้วยทฤษฎีในแขนงวิชาทางจิตวิทยา ตัวอย่าง จิตวิทยาพัฒนาการมีทฤษฎี เช่น พัฒนาการทางจิตสังคม ของอีริคสัน (Erikson) และการเปลี่ยนบุคลิกภาพ ของเนนกาเต้น (Nengarten) อธิบายวิธีทางของความเป็นสุขที่ต่อเนื่องควบคู่ไปกับการเติบโตในวงจรชีวิตของบุคคล นักจิตวิทยาคลินิกพรรณนาถึงความเป็นสุขของบุคคลด้วยสังกัปด้านการบรรลุความเป็นจริงแห่งตน ตามทฤษฎีของ มาสโลว์ (Maslow) การก่อกำเนิดของวุฒิภาวะของมนุษย์โดย Allport ความเป็นปัจเจกชนโดย Jung และแม้แต่แนวทางด้านสุขภาพจิตที่อธิบายการหน้าที่ด้านลบของจิตวิทยา ซึ่งยังคงรวมเรื่องเกี่ยวกับสุขภาพด้านบวกไว้ด้วย กรอบแนวคิดเชิงซ้อนของการหน้าที่ด้านบวกดังกล่าวข้างต้น สามารถใช้พื้นฐานในการกำหนดมิติเชิงซ้อนของความเป็นสุข (Ryff, 1989b; 1995 as citing in Ryff & Keyes, 1995) ซึ่งประกอบด้วยการหน้าที่ทางจิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychological Functioning) 6 องค์ประกอบ ดังนี้ (1) การยอมรับตน (Self-Acceptance) หมายถึง การประเมินตนในปัจจุบันและในอดีตทางด้านบวก (2) การ

พัฒนาตนเอง (Personal Growth) หมายถึง การเป็นบุคคลที่มีการเติบโตและพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง (3) การมีเป้าหมายในชีวิต (Purpose in Life) หมายถึง การที่บุคคลมองเห็นว่าตนมีการดำเนินชีวิตอย่างมีจุดหมาย และมีความหมาย (4) การมีความสัมพันธ์ที่ดีกับบุคคลอื่น (Positive Relations with Others) หมายถึง เป็นผู้ที่มีความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับบุคคลอื่น (5) ความสามารถในการจัดการสภาพแวดล้อม (Environmental Mastery) หมายถึง การเป็นผู้มีความสามารถใน การจัดการกับชีวิตและสิ่งแวดล้อมรอบตัวได้อย่างมีประสิทธิภาพ และ (6) ความเป็นอิสระ (Autonomy) หมายถึง การเป็นผู้ที่มีความสามารถในการกำหนดทิศทางการกระทำของตนเอง กลุ่มนักวิจัย (Ryff & Keyes, 1995) ได้ทำการตรวจสอบโครงสร้างของความสุขใจในขอบเขตความหมาย 6 มิติ ดังกล่าวข้างต้น กับบุคคลตัวอย่างที่เป็นผู้ใหญ่ตัวแทนระดับชาติ จำนวน 1,108 คน ร้อยละ 59 เป็นผู้หญิง กลุ่มตัวอย่างมีอายุเฉลี่ย 45.6 ปี แบ่งได้เป็น 3 กลุ่มอายุ คือ กลุ่มอายุน้อย (25-29 ปี) มีจำนวน 133 คน อายุปานกลาง (29-62 ปี) มีจำนวน 80 คน และอายุมาก (62 ปีขึ้นไป) จำนวน 160 คน ประมาณร้อยละ 70 ของกลุ่มตัวอย่างเป็นผู้ที่แต่งงานแล้ว หนึ่งในสามของจำนวนตัวอย่างเป็นผู้ที่มีการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ร้อยละ 26 มีการศึกษาระดับอุดมศึกษา และร้อยละ 16 จบการศึกษาระดับปริญญาตรี

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างมิติต่างๆ ใน 6 มิติ พบว่า แต่ละมิติมีความสัมพันธ์กับมิติอื่น ๆ แต่ละมิติในระดับปานกลาง (ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ประมาณ .50) ยกเว้นมิติการยอมรับตน มีความสัมพันธ์กับมิติความสามารถในการจัดการสภาพแวดล้อมในระดับสูง (ค่าสัมประสิทธิ์ สหสัมพันธ์ .85) เมื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างความสุขใจในความหมาย 6 มิติ กับความสุขใจในความหมาย 3 มิติ ของงานวิจัยในอดีต [ความสุข (Happiness) ความพึงพอใจในชีวิต (Life Satisfaction) และความทุกข์ใจ (Depression)] พบว่า การยอมรับตนเอง และความสามารถในการจัดการกับสภาพแวดล้อม เป็นเพียง 2 มิติ ที่มีความสัมพันธ์กับมิติความสุขในระดับปานกลาง (ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ .60 และ .40 ตามลำดับ) และความเป็นสุข 2 มิติ ดังกล่าวก็ยังมีความสัมพันธ์ระดับปานกลางกับมิติความพึงพอใจด้วย (ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ .42 และ .39) ส่วนความเป็นสุขอีก 4 มิติ มีความสัมพันธ์กับมิติความสุขและความพึงพอใจในระดับต่ำถึงปานกลาง สำหรับมิติความทุกข์ใจ พบว่า มีความสัมพันธ์ทางลบกับมิติความสุขใจทั้ง 6 มิติ

สรุปว่า การยอมรับตนและความสามารถในการจัดการกับสภาพแวดล้อมเป็นมิติ 2 มิติ ในโครงสร้างความสุขใจของนักวิจัยกลุ่มนี้ (Ryff & Keyes, 1995) ที่มีความสัมพันธ์อย่างเด่นชัดกับองค์ประกอบพื้นฐานของความสุขใจ ตามแนวคิดของไดเนอร์ (Diener et al., 1984)

จากการศึกษาแนวทางในการพัฒนามิติเพื่อการวัดคุณภาพชีวิตด้านจิตใจ (The WHOQOL Group, 1993) การกำหนดองค์ประกอบและวิธีวัด "ความสุขใจ" ตามแนวของ ไดเนอร์ (Pavot & Diener, 1993) และแนวของ ริฟฟ์และคีเยส (Ryff & Keyes, 1995) ตลอดจนผลการวิจัยความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ที่ใช้ในการวัดความสุขใจจากสองแหล่งดังกล่าว สามารถ

นำมาใช้เป็นแนวทางในการกำหนดองค์ประกอบเพื่อการวัด "ความสุขใจ" ของการวิจัยครั้งนี้ได้เป็น 3 องค์ประกอบ คือ (1) ความพึงพอใจในชีวิต (2) ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และ (3) ความสัมพันธ์ด้านบวกกับผู้อื่น โดยมีเหตุผลทางวิชาการที่เกิดจากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้องและความคิดเห็นของนักวิชาการ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

ความพึงพอใจในชีวิตจัดเป็นองค์ประกอบหลักในการประเมินคุณภาพชีวิตของบุคคลวัยต่าง ๆ ดังปรากฏในงานวิจัยหลายเรื่องของนักวิจัยในคณะของ ไดเนอร์ (Pavot & Diener, 1993; Diener & Diener, 1995; Diener & Diener, 1997) ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง จัดเป็นบุคลิกภาพด้านสำคัญที่นักจิตวิทยานำมาศึกษาหาความสัมพันธ์กับตัวแปรความสุขใจ (SWB) ในการวิจัยแบบข้ามวัฒนธรรม ตัวอย่างเช่น ไดเนอร์ และไดเนอร์ (Diener & Diener, 1995) ศึกษาความเกี่ยวข้องระหว่างลักษณะ 2 ลักษณะดังกล่าวแบบข้ามวัฒนธรรมกับนักศึกษามหาวิทยาลัย จำนวน 1,318 คน 31 ประเทศ จาก 5 ทวีป การวิจัยครั้งนี้มีข้อมูลนักศึกษาจากประเทศไทยร่วมอยู่ด้วย ปรากฏผลว่าเมื่อวิเคราะห์ในระดับบุคคล ตัวแปรความพึงพอใจในชีวิต มีความสัมพันธ์กับความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง ความสัมพันธ์โดยรวมของทุกประเทศอยู่ในระดับค่อนข้างสูง (ค่าอาร์ .47) และค่าความสัมพันธ์ระหว่าง 2 ตัวแปรนี้ปรากฏค่าสูงในเกือบทุกประเทศที่มีข้อมูล 28 จาก 31 ประเทศ สำหรับข้อมูลจากกลุ่มนักศึกษาไทย ทั้งชายและหญิง รวม 571 คน พบว่า ความพึงพอใจในชีวิตในกลุ่มนักศึกษาหญิง มีค่าความสัมพันธ์ (ค่าอาร์) .37 ส่วนในกลุ่มนักศึกษาชายมีค่าความสัมพันธ์ (ค่าอาร์) .41 กล่าวได้ว่า ตัวแปรความพึงพอใจในชีวิตและความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองของนักศึกษาจากหลากหลายวัฒนธรรม มีความสัมพันธ์ต่อกันค่อนข้างสูง และอาจรวมอยู่ในโครงสร้างเดียวกันได้ ในปีต่อมา มีนักวิจัยอีกกลุ่มหนึ่ง (Grob et al., 1996) ได้วิจัยความสัมพันธ์ระหว่างความสุขใจ (Well-Being) กับความรู้ความสามารถในการควบคุมผลลัพธ์ที่จะเกิดขึ้นกับตน (Perceived Control) ของกลุ่มวัยรุ่น 3,844 คน จากประเทศต่างๆ ในยุโรปตะวันออก ยุโรปตะวันตก และประเทศสหรัฐอเมริกา รวม 14 ประเทศ มีอายุเฉลี่ย 14 ปี 10 เดือน คณะนักวิจัยทำการวัดความสุขใจของวัยรุ่นจากหลายประเทศครั้งนี้ ใช้ความภาคภูมิใจในตน (Self-Esteem) เป็นตัวแทนขององค์ประกอบหลักความสุขใจด้านการรู้การคิด (Cognitive Orientated Approach) และใช้เจตคติด้านบวก (Positive Attitudes) เป็นตัวแทนขององค์ประกอบด้านความรู้สึก (Affective Oriented Approach) ในส่วนของความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของความสุขใจ 2 ด้าน พบว่า องค์ประกอบด้านความภาคภูมิใจในตน มีความสัมพันธ์กับองค์ประกอบด้านเจตคติด้านบวกในระดับสูง ปรากฏใน 11 จาก 14 ประเทศ (ค่าอาร์เฉลี่ย .82) ผลการวิจัยส่วนนี้สนับสนุนแนวคิดในการประเมินคุณภาพชีวิตด้านจิตใจของประชากรโลกที่พัฒนาโดย WHOQOL Group (1993) ซึ่งใช้สังกัปความภาคภูมิใจในตนเอง และความรู้สึกทางบวกและทางลบ เป็น 3 ใน 5 ด้าน เป็นหลักในการประเมิน นอกจากนี้ยังมีข้อเขียนในระยะหลังของ ไดเนอร์ (Diener, 2002) ได้ระบุว่า ความสุขใจเป็นสิ่งที่มีความหมายกว้าง (เปรียบได้

กับร่ม) ที่สามารถครอบคลุมตัวแปรประเภทการประเมินค่าคุณภาพชีวิตของบุคคลได้หลายประเภท เช่น ความภาคภูมิใจในตนเอง ความรู้สึกสนุกสนาน และความรู้สึกสมปรารถนา เป็นต้น

ในการวิจัยครั้งนี้ กำหนดความหมายของตัวแปร "ความสุขใจ" ของนักเรียนกลุ่มที่ศึกษาในขอบเขตของการประเมินคุณภาพวิถีชีวิตของตนเองใน 3 ด้าน คือความพึงพอใจในชีวิต ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และความสัมพันธ์ด้านบวกกับผู้อื่น ***ความพึงพอใจในชีวิต*** หมายถึง การตัดสินเชิงประเมินค่าคุณภาพชีวิตของตนเองด้านต่างๆ ว่า มีความน่าพอใจเพียงใด อาจเป็นการประเมินค่าโดยรวม และ/หรือเฉพาะด้าน เช่น ครอบครัว การศึกษาเล่าเรียน และเพื่อน เป็นต้น ***ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง หรือการเห็นคุณค่าของตน*** หมายถึง การตัดสินคุณค่าของตน (Self) และการแสดงออกในรูปเจตคติที่บุคคลนั้นมีต่อตนเอง (Mussen, Conge, & Kagan, 1969) ซึ่งเป็นผลจากการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับเชิงประเมินจากผู้อื่น โครงสร้างของภาพเกี่ยวกับตนเองจึงค่อยพัฒนาจากความคิด ความเชื่อ และประสบการณ์ (Roger, 1951) ทำให้เกิดมโนภาพของตนหรือความคิดต่อตนเองแล้วประเมินมโนภาพเหล่านั้น โดยอาศัยกระบวนการตัดสินคุณค่าของตนเองจากผลงาน ความสามารถ คุณลักษณะต่าง ๆ ตามมาตรฐานของค่านิยมส่วนตน แล้วพัฒนาเป็นการเห็นคุณค่าในตนเองหรือความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง (Self-Esteem) (Coopersmith, 1984) และ ***ความสัมพันธ์ด้านบวกกับผู้อื่น*** (Positive Relations with Others) หมายถึง การเป็นผู้ที่มีความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์ที่มีคุณภาพกับผู้อื่น ริฟฟ์ และคีเยส (Ryff & Keyes, 1995) พบว่า บุคคลที่ได้คะแนนสูงด้านนี้ เป็นผู้ที่สามารถสร้างสัมพันธภาพแบบอบอุ่น น่าพึงพอใจ น่าไว้วางใจ บุคคลที่มีลักษณะนี้สูง มักเป็นผู้ที่ห่วงใยในสวัสดิภาพของผู้อื่น เป็นคนที่มีความสามารถและมั่นคงในการร่วมรู้สึกเข้าใจผู้อื่น เป็นผู้ที่สามารถให้ความรัก ความใกล้ชิดสนิทสนม และความเข้าใจแก่เพื่อนมนุษย์ได้มาก องค์ประกอบด้านนี้ถูกจัดเป็นมิติหนึ่งของ 6 มิติในโครงสร้างความสุขใจที่ค้นพบโดยริฟฟ์ และคีเยส (Ryff & Keyes, 1995)

ดังนั้น ความสุขใจ ในการวิจัยครั้งนี้จึงหมายถึง จิตลักษณะตามสถานการณ์ที่เกิดจากการประเมินตนเอง เกี่ยวกับชีวิตความเป็นอยู่ของเยาวชนวัยเรียน ใน 3 ด้าน คือ (1) ด้านความพึงพอใจในชีวิตโดยทั่วไป และเฉพาะด้านที่เกี่ยวกับครอบครัว โรงเรียนและเพื่อน (2) ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และ (3) ความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น วัดด้วยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่า ที่สร้างขึ้นสำหรับการวิจัยครั้งนี้ (ดูรายละเอียดในหัวข้อนิยามปฏิบัติการของตัวแปรและเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย)

พฤติกรรมการเรียน: ความหมายและวิธีวัด

พฤติกรรมการเรียนในการวิจัยนี้ ประกอบด้วยพฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน และพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม

พฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน โดยทั่วไป หมายถึง การกระทำใด ๆ เพื่อศึกษาหาความรู้ รวมทั้ง การแบ่งเวลา การศึกษาเพิ่มเติม ความรับผิดชอบ ตลอดจนการปฏิบัติทั้งในและนอกชั้นเรียนให้เหมาะสมกับสภาพการรับรู้ของผู้เรียน ในงานวิจัยของ เสาวลักษณ์ ยงวานิชจิต (2539) ที่ศึกษาถึงลักษณะที่ดีของพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่ประสบความสำเร็จในการเรียนตามโครงการลงทะเบียนตามเวลาและความสามารถ ของโรงเรียนนวมินทราชินูทิศ เตรียมอุดมศึกษาน้อมเกล้า ที่เรียนไปแล้ว 1 ปีการศึกษา คือ ปีการศึกษา 2537 จำนวน 150 คน ปรากฏผลว่า การสำรวจพฤติกรรมการเตรียมตัวด้านวิชาการที่นักเรียนปฏิบัติมาก คือ การที่บุคคลในครอบครัวให้การสนับสนุนการเตรียมตัวก่อนเรียน ได้แก่ การเรียนพิเศษ รองลงมาคือ การตั้งใจที่จะค้นคว้าหาความรู้และการมีสมาธิ ความพยายามในการศึกษาหาความรู้ พฤติกรรมขณะเรียนในชั้นเรียนที่นักเรียนปฏิบัติกันมาก คือ นักเรียนเข้าชั้นเรียนทุกวิชาตามตารางสอน เพราะจะทำให้นักเรียนมีเวลาในการเรียนอย่างเต็มที่ และสามารถรับรู้เนื้อหาได้ถูกต้องอย่างต่อเนื่อง ส่วนพฤติกรรมก่อนสอบและขณะสอบที่นักเรียนปฏิบัติมากเป็นลำดับ คือ ข้อใดที่นักเรียนทำไม่ได้จะเดาคำตอบตามเหตุผลที่ควรจะเป็น การมาถึงห้องสอบก่อนเวลา และการอ่านข้อสอบอย่างละเอียดถี่ถ้วนและรอบคอบ พยายามมีสมาธิในการสอบ ทำข้อสอบด้วยความมั่นใจ และในช่วงก่อนสอบจะรักษาสุขภาพอย่างเพียงพอ ซึ่งทำให้ประสบผลสำเร็จในการเรียนตามที่คาดไว้ จะเห็นได้ว่า การประเมินพฤติกรรมการเรียนในชั้นเรียนของนักเรียนที่ครอบคลุมควรทำการประเมินพฤติกรรมในกระบวนการเรียนการสอนครบทั้งการเตรียมตัวก่อนเข้าเรียน ระหว่างการเรียนและหลังการเรียนแล้ว ดังตัวอย่างการประเมินการเรียนการสอนตามตัวบ่งชี้การเรียนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ที่ทางศูนย์พัฒนาคุณภาพการเรียนการสอน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2541) จัดทำขึ้น ซึ่งแบ่งประเมินพฤติกรรมที่เกิดขึ้นในกระบวนการเรียนการสอนเป็นพฤติกรรมก่อนการเรียนการสอน (เช่น นักเรียนได้เลือกเรียนตามความถนัดและความสนใจ) พฤติกรรมระหว่างเรียน (เช่น นักเรียนร่วมกิจกรรมและเรียนรู้จากกลุ่ม นักเรียนได้ฝึกความรับผิดชอบในการทำงานที่ได้รับมอบหมาย) และพฤติกรรมหลังการเรียน (เช่น นักเรียนบันทึกและรายงานเหตุการณ์ที่เป็นผลของการปฏิบัติดีและไม่ดี) รวมข้อคำถามทั้งหมด 59 ข้อ ดังนั้น การวัดพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในการวิจัยนี้ จึงจะวัดพฤติกรรมการเรียนทั้งก่อน ขณะ และหลังการเรียนในโรงเรียนด้วยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่า

พฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม วัยรุ่นเป็นวัยที่ต้องการการยอมรับจากกลุ่มเพื่อนร่วมวัย เพื่อนจึงเป็นบุคคลสำคัญของบุคคลวัยรุ่นเป็นอย่างมาก และมีแนวโน้มที่จะชักจูงวัยรุ่นให้กระทำพฤติกรรมที่ดีหรือไม่ดีได้มาก การคบเพื่อนที่เหมาะสมในงานวิจัยนี้ หมายถึง การเลือกคบเพื่อนที่มีคุณสมบัติเหมาะสม เช่น มีความประพฤติดี และร่วมกิจกรรมกับเพื่อนเฉพาะที่เป็นประโยชน์ หลีกเลี่ยงกิจกรรมที่เป็นโทษ เช่น เล่นการพนัน เสพสิ่งเสพติด และหนีเรียน เป็นต้น วรรณี วรรณชาติ (2542) ได้สร้างแบบวัดการรับอิทธิพลจากเพื่อน ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมของนักศึกษาที่ได้มีการเลียนแบบพฤติกรรมจากเพื่อน การคล้อยตามการชักจูงของเพื่อน และการคล้อยตามการบีบคั้นของเพื่อน และแบบวัดพฤติกรรมคบเพื่อนแบบเสี่ยงเอดส์ เกี่ยวข้องกับการร่วมกิจกรรมที่มีความเสี่ยงต่อการได้รับเชื้อเอดส์กับเพื่อนของนักศึกษา ทั้งสองแบบวัด มีลักษณะเป็นแบบวัดชนิดมาตรประเมินรวมค่า งานวิจัยของ เกษม จันทศร (2541) ได้วัดพฤติกรรมการหลีกเลี่ยงเพื่อนที่เกี่ยวข้องกับยาบ้า โดยวัดลักษณะการรวมกลุ่ม การคล้อยตามอิทธิพลของกลุ่มเพื่อน หลีกเลี่ยงไม่คบกับเพื่อนที่มีการซื้อ ขาย มียาบ้าไว้ในครอบครอง มีลักษณะเป็นแบบวัดชนิดมาตรประเมินรวมค่าเช่นกัน ส่วนงานวิจัยของ หรรษา เลาหเสรีกุล (2537) ใช้แบบวัดที่ถามเกี่ยวกับการทำกิจกรรมที่มีประโยชน์มาก และปฏิเสธที่จะทำกิจกรรมที่ไร้ประโยชน์หรือมีโทษมากกับเพื่อน ๆ ไม่คล้อยตามการชักจูงของเพื่อนไปในทางเสื่อมเสีย เช่น เล่นการพนัน เสพสิ่งเสพติด หนีเรียน เป็นต้น แบบวัดนี้นำมาจากงานวิจัยเรื่องลักษณะทางจิตและพฤติกรรมของนักเรียนวัยรุ่นที่อยู่ในสภาวะเสี่ยงในครอบครัวและแนวทางป้องกัน (ดวงเดือน พันธุมนาวิน งามตา วนินทานนท์ และคณะ 2536) สำหรับการวัดพฤติกรรมคบเพื่อนที่เหมาะสมในงานวิจัยนี้ ใช้แบบวัดของ ดวงเดือน พันธุมนาวิน งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2536) ซึ่งมีลักษณะเป็นแบบวัดชนิดมาตรประเมินรวมค่า

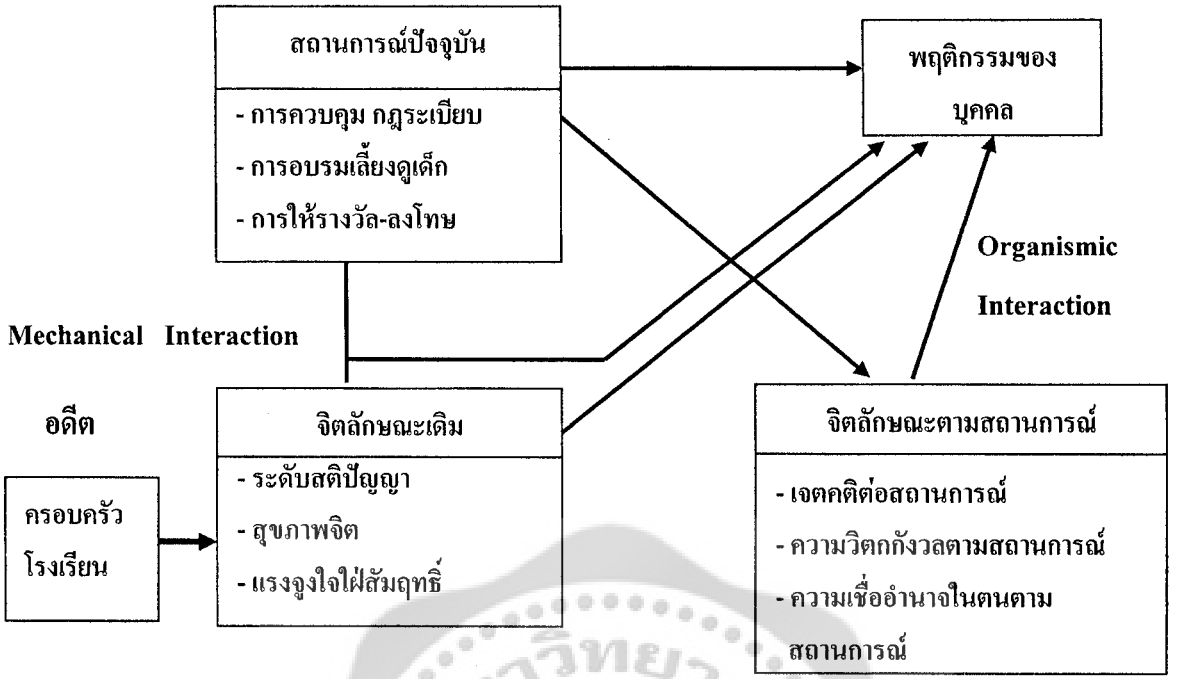
แนวคิดเกี่ยวกับสาเหตุที่ก่อให้เกิดความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนที่เหมาะสมของนักเรียน

เนื่องจาก จุดมุ่งหมายประการแรกของการวิจัยครั้งนี้ คือ การศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อความสุขใจ และพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนอย่างครอบคลุมตามแนวพฤติกรรมศาสตร์ ซึ่งเป็นศาสตร์ที่มุ่งอธิบายและทำนายพฤติกรรมของมนุษย์ในแนวสหวิทยาการ (Interdisciplinary Approach) หลักการวิเคราะห์สาเหตุของพฤติกรรมมนุษย์ในรูปแบบทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยม (Interactionism Model) (Magnusson & Endler, 1977) จึงเป็นหลักการหนึ่งที่เหมาะสมสำหรับการใช้เป็นพื้นฐานในการประมวลเอกสารการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบการวิเคราะห์สาเหตุของพฤติกรรมมนุษย์ดังกล่าว ซึ่งเน้นว่าพฤติกรรมมนุษย์เกิดจากสาเหตุหลัก 4 ประเภท ได้แก่ (1) ลักษณะของสถานการณ์ หมายถึง สถานการณ์หรือสภาพแวดล้อมทางสังคมที่บุคคลประสบ

อยู่ในปัจจุบัน ซึ่งเป็นลักษณะที่เอื้อหรือขัดขวางพฤติกรรมปัจจุบันหนึ่ง ๆ เช่น กฎระเบียบการอบรมเลี้ยงดูเด็ก เป็นต้น (2) จิตลักษณะเดิมของผู้กระทำ หมายถึง ลักษณะทางจิตที่ส่งผลผลักดันให้เกิดพฤติกรรมหนึ่ง ๆ เป็นลักษณะที่เกิดสะสมในตัวบุคคลจากอดีตถึงปัจจุบัน มีลักษณะค่อนข้างคงที่ ไม่ตกอยู่ภายใต้อิทธิพลของสถานการณ์ปัจจุบัน เช่น ระดับสติปัญญา แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ เป็นต้น (3) จิตลักษณะเดิมร่วมกับสถานการณ์ ที่เรียกว่า ปฏิสัมพันธ์แบบกลไก (Mechanical Interaction) อาจวิเคราะห์ได้โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทาง โดยมีตัวแปรทางจิตและสถานการณ์เป็นตัวแปรอิสระ 2 ตัว และพฤติกรรมเป็นตัวแปรตาม และ (4) จิตลักษณะตามสถานการณ์ หรือเรียกว่า ปฏิสัมพันธ์ในตน (Organismic Interaction) เป็นลักษณะทางจิตของบุคคลผู้กระทำ ลักษณะทางจิตนี้เป็นผลของปฏิสัมพันธ์ระหว่างสถานการณ์ปัจจุบันของบุคคลกับลักษณะทางจิตเดิมของเขา ทำให้เกิดจิตลักษณะตามสถานการณ์ในบุคคลนั้น อีกนัยหนึ่ง ก็คือ เป็นลักษณะทางจิตใจของผู้ที่ตกอยู่ภายใต้อิทธิพลของสถานการณ์ปัจจุบัน เช่น เจตคติต่อสถานการณ์และความวิตกกังวลตามสถานการณ์ เป็นต้น

การเลือกรูปแบบทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยมมาศึกษาปัจจัยเชิงเหตุที่เกี่ยวข้องกับความสุขใจในครั้งนี้ สอดคล้องกับแนวคิดที่ได้จากการประมวลผลการวิจัย ตัวอย่างเช่น ผลวิจัยของ ไดเนอร์ และคณะ (Diener et al., 1984) ในการวิจัยกับนักศึกษากลุ่มหนึ่ง โดยการให้บันทึกการใช้อารมณ์และกิจกรรมต่าง ๆ (Moods and Activities) 3,512 อย่าง ปรากฏว่า การเลือกใช้อารมณ์ และกิจกรรมขึ้นอยู่กับทั้งรูปแบบของสถานการณ์และบุคลิกภาพของบุคคล และสรุปว่า รูปแบบทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยม เป็นรูปแบบการเลือก (Choice Model) ที่สำคัญรูปแบบหนึ่งที่อธิบายการเลือกใช้อารมณ์และเลือกทำกิจกรรมต่าง ๆ ในชีวิตประจำวัน และจากการประมวลผลงานวิจัยเกี่ยวกับความสุขใจในรอบสามทศวรรษ คณะนักวิจัย (Diener et al., 1999) ได้เสนอแนะว่า ในการวิจัยปัจจัยเชิงสาเหตุของความสุขใจในอนาคต ควรมุ่งให้ความสนใจการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มปัจจัยภายใน (Internal Factors) (เช่น จิตลักษณะทางบุคลิกภาพ) และสถานการณ์ภายนอก (External Circumstances) หรือใช้รูปแบบบุคคลร่วมกับสถานการณ์ (Person x Situation Interactions) เพื่อหาปัจจัยเชิงสาเหตุที่สามารถทำนายความสุขใจได้มากขึ้นกว่านี้

เมื่อไม่นานมานี้ นักวิจัยกลุ่มหนึ่ง (Heller, Watson, & Ilies, 2004) ได้ทำการประมวลผลงานวิจัย จำนวน 117 เรื่อง ที่ศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยเชิงสาเหตุของความพึงพอใจในชีวิต (Life Satisfaction) หลายด้าน เช่น ด้านการทำงาน ด้านชีวิตสมรส สุขภาพและสังคม เพื่อหาข้อสรุปถึงสาเหตุของการที่บุคคลมีความพึงพอใจในชีวิตแตกต่างกัน คณะผู้วิจัยให้ข้อสรุปว่า แม้ปัจจัยด้านบุคลิกภาพ โดยเฉพาะบุคลิกภาพห้าด้านหลัก (Personality or Five-Factors Model) มีบทบาทสำคัญในการอธิบายความพึงพอใจของบุคคลอย่างชัดเจน แต่ปัจจัยด้านสถานการณ์ (Situational Factor) ก็มีความสำคัญเช่นกัน



ภาพ 1 การวิเคราะห์สาเหตุของพฤติกรรมด้วยรูปแบบทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยม (Interactionism Model)

ประสบการณ์ชีวิตของคนเราที่เปลี่ยนแปลงอันเนื่องมาจากสภาพแวดล้อมที่เขาเผชิญอยู่ การรับรู้ ความรู้สึกและพฤติกรรมร่วมกัน ทำให้เขามีระดับความพึงพอใจในชีวิตที่เพิ่มขึ้นหรือลดลงได้

จากหลักฐานการวิจัยดังกล่าวข้างต้น เป็นที่ชัดเจนว่า การวิจัยปัจจัยเชิงสาเหตุของความสุขใจ และพฤติกรรมการเรียน จำเป็นต้องพิจารณาทั้งปัจจัยภายในและภายนอกตัวนักเรียน และการใช้รูปแบบทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยม เป็นกรอบแนวคิดในการกำหนดปัจจัยเชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน มีความเหมาะสมอย่างยิ่ง

โดยอาศัยกรอบแนวคิดรูปแบบทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยมเป็นหลักในการประมวลเอกสาร คณะผู้วิจัยได้กำหนดกลุ่มปัจจัยเชิงสาเหตุสำคัญของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนไว้ 4 กลุ่มตัวแปร ได้แก่ (1) กลุ่มตัวแปรสภาพแวดล้อมทางสังคม (ประกอบด้วยปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมในโรงเรียน เช่น การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา และสภาพแวดล้อมในครอบครัวด้านต่าง ๆ) (2) กลุ่มตัวแปรจิตลักษณะเดิม (3) กลุ่มตัวแปรจิตลักษณะตามสถานการณ์ และ (4) กลุ่มตัวแปรลักษณะทางชีวสังคมและภูมิหลังของนักเรียน

จึงสรุปได้ว่า ตัวแปรความพึงพอใจในชีวิตและความรู้สึกภาคภูมิใจในตนสามารถรวมอยู่ในโครงสร้างของการประเมินความสุขใจเชิงการรู้การคิด (Cognitive Evaluation) ได้ ขณะที่เจตคติด้านบวกของบุคคลต่อตนเองและผู้อื่นสามารถใช้เป็นองค์ประกอบในโครงสร้างของความสุขใจด้านอารมณ์ หรือความรู้สึก (Affective or Emotional Reaction)

สภาพแวดล้อมทางสังคม กับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน

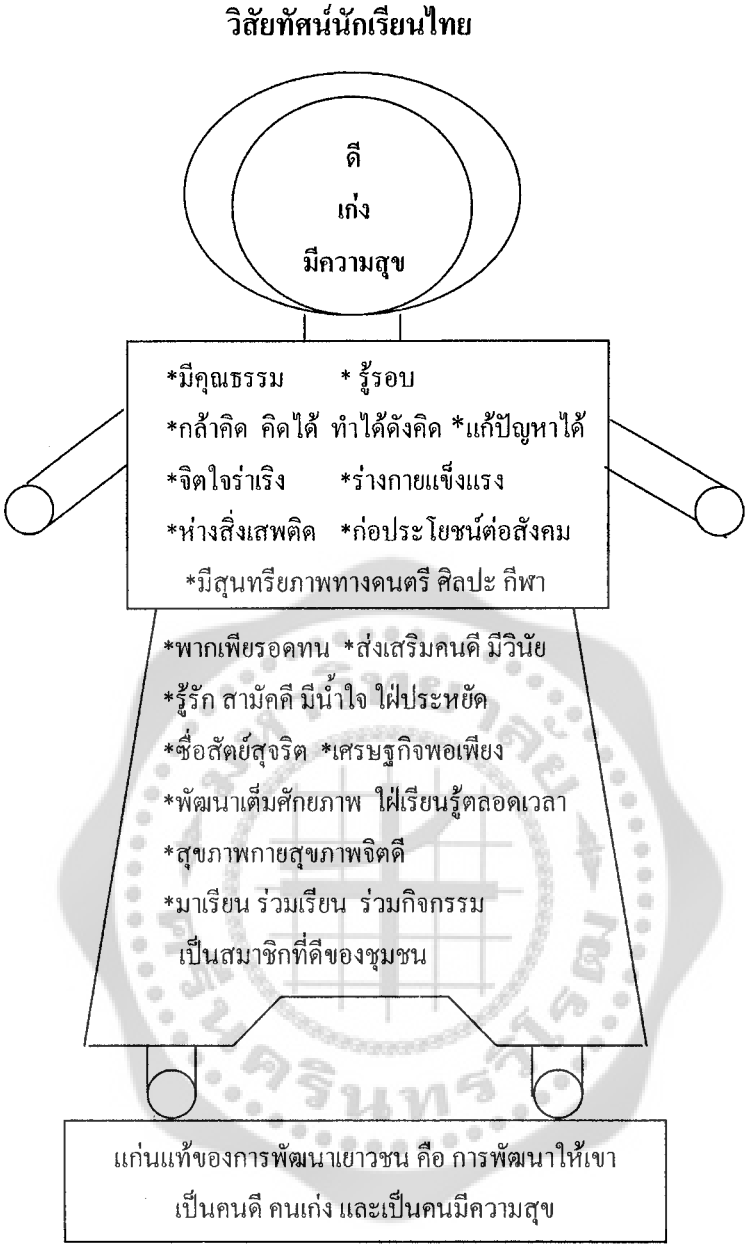
สภาพแวดล้อมทางสังคมของนักเรียนวัยรุ่น หมายถึง สถานการณ์ที่บุคคลวัยรุ่นประสบอยู่ในวิถีชีวิตประจำวัน ซึ่งอาจเอื้ออำนวย หรือขัดขวางต่อการเกิดความรู้สึก และ/หรือพฤติกรรมการเรียนของเขา สภาพแวดล้อมทางสังคมในช่วงวัยเด็กและวัยรุ่นที่สำคัญยิ่ง คือ ครอบครัว และโรงเรียน ซึ่งเป็นสองแหล่งที่ให้การปลูกฝังถ่ายทอดในขั้นปฐมภูมิ และทรงอิทธิพลยิ่งต่อลักษณะจิตใจ และพฤติกรรมของเด็กวัยรุ่น (งามตา วนินทานนท์ 2536; งามตา วนินทานนท์ และคณะ 2545) ในการวิจัยครั้งนี้ มุ่งศึกษาสภาพแวดล้อมในโรงเรียน และครอบครัว ที่ส่งผลต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษา

สภาพแวดล้อมในโรงเรียน กับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน

สภาพแวดล้อมในโรงเรียน ในที่นี้ หมายรวมถึง การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาและบรรยากาศในโรงเรียน ซึ่งประกอบด้วย การปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู และระหว่างนักเรียนกับเพื่อน ต่อไปนี้เป็นการรวบรวมหลักฐานที่แสดงว่า คุณภาพและปริมาณของสภาพแวดล้อมทางสังคมในโรงเรียนดังกล่าว มีผลต่อผู้เรียนทั้งด้านจิตใจและพฤติกรรม

แผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 8 (พ.ศ. 2540-2544) นับเป็นแผนที่มุ่งพัฒนาการศึกษาของชาติ เพื่อสร้างรากฐานในการพัฒนาคุณภาพชีวิตที่ดีแก่คนไทย ในช่วงระยะเวลาดังกล่าวได้มีกิจกรรมความเคลื่อนไหวเกิดขึ้นมากมาย โดยเฉพาะจากภาครัฐ เพื่อผลักดันการปฏิรูประบบการศึกษาไทย แผนงานหลัก 1 ใน 9 แผน คือ การพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอน ซึ่งถือเป็นหัวใจสำคัญของการพัฒนาคุณภาพการศึกษา ทั้งนี้ มีจุดมุ่งหมายเพื่อเตรียมเยาวชนไทยให้สามารถเผชิญกับสถานการณ์ที่เกิดขึ้นและเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วในปัจจุบัน เพื่อให้เยาวชนในวัยเรียนเรียนได้อย่างมีความสุข เกิดคุณลักษณะที่พึงประสงค์ตามหลักสูตรการศึกษา และเอื้อประโยชน์แก่สังคมได้มากยิ่งขึ้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ 2541)

วิสัยทัศน์เกี่ยวกับนักเรียนไทย นักการศึกษาไทยที่มีบทบาทสำคัญในการวางแผนและผลักดันนโยบายการปฏิรูปการศึกษา มีความเห็นตรงกันว่า ภายใต้ความซับซ้อนผันแปรของสภาพแวดล้อมและทรัพยากรธรรมชาติ ความเจริญก้าวหน้าทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีสารสนเทศ เศรษฐกิจและปัญหาสังคมมากมาย เยาวชนไทยผู้ซึ่งจะเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่สามารถดำรงชีวิตได้ดี และทำให้สังคมสงบสุข จะต้องได้รับการพัฒนาให้เป็นทั้งคนดี เก่งและมีความสุข ดังนั้น ผู้เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาทุกฝ่าย ทุกระดับ ทั้งบุคลากรในสถานศึกษา ผู้ปกครอง ชุมชน องค์การภาครัฐและเอกชน ต้องร่วมมือกันจัดการศึกษา เพื่อสร้างเยาวชนให้มีลักษณะดังภาพ 2



ภาพ 2 คุณลักษณะพึงประสงค์ของเยาวชนไทย (ดิเรก พรสีมา 2543)

การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาที่มีผลต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน

หัวใจของการปฏิรูปการศึกษา คือ การปฏิรูปการเรียนการสอน หรือ ที่ใช้คำใหม่ว่า การปฏิรูปการเรียนรู้ การปฏิรูปการเรียนรู้ที่ยึดหลักตามเจตนารมณ์ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 โดยเฉพาะในหมวด 4 มาตรา 22-30 ได้ระบุถึงแนวทางในการจัดการศึกษา ซึ่งเป็นเป้าหมายของการปฏิรูปการเรียนรู้ไว้ 3 ประเด็น คือ (1) การจัดการศึกษาต้องยึดหลักว่า ผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้ และพัฒนาตนเองได้ (2) ถือว่าผู้เรียนสำคัญที่สุด และ (3) กระบวนการจัดการศึกษาต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตามธรรมชาติ และเต็มศักยภาพ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ 2545; วิชัย วงษ์ใหญ่ 2543)

การจัดการศึกษาต้องยึดหลักว่า ผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้และพัฒนาตนเองได้ หมายความว่า ในการจัดการศึกษา ต้องยึดถือหลักการตามรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย มาตรา 4 ซึ่งระบุถึงศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ สิทธิเสรีภาพของบุคคล ย่อมได้รับความคุ้มครอง ศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ อาจแฝงอยู่ในหลายบริบท เช่น มนุษย์เป็นผู้มีสิทธิในชีวิตของตน มนุษย์มีฐานะเป็นผู้ที่พร้อมที่จะพัฒนาได้ พร้อม ๆ กับมีศักยภาพที่จะร่วมกับมนุษย์อื่น ๆ พัฒนาสังคมได้ และตามรัฐธรรมนูญได้บัญญัติไว้ในมาตรา 43 วรรคแรกว่า บุคคลย่อมมีสิทธิได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานไม่น้อยกว่า 12 ปี ที่รัฐจะต้องจัดให้อย่างทั่วถึงและมีคุณภาพ โดยไม่เก็บค่าใช้จ่าย ความสำคัญมิได้อยู่ที่จำนวน 12 ปี ที่บุคคลจะได้รับการศึกษา แต่อยู่ที่คุณภาพและกระบวนการจัดการศึกษาที่สามารถพัฒนาผู้เรียนในด้านความรู้และคุณธรรมจริยธรรม ผู้เรียนเจริญเติบโตเต็มตามศักยภาพ และสร้างความเชื่อมั่นแก่ชุมชนท้องถิ่นได้อย่างเพียงพอว่า การจัดการศึกษาเป็นวิธีการพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนให้เป็นบุคคลที่คิดเป็น พึ่งตนเองได้ เอื้อต่อการดำรงชีวิตและทำประโยชน์แก่สังคมด้วย (วิชัย วงษ์ใหญ่ 2543)

ถือว่าผู้เรียนสำคัญที่สุด หมายถึง การจัดการเรียนรู้โดยให้โอกาสผู้เรียนได้ค้นพบความรู้เอง โดยมีส่วนร่วมในการสร้างผลิตผลที่มีความหมายแก่ตนเอง การเรียนรู้ที่มีพลังมากที่สุดเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนมีส่วนร่วมในการสร้างสิ่งที่มีความหมายต่อตนเอง สิ่งที่ตนเองชอบและสนใจ ดังนั้น ในกระบวนการเรียนรู้ ผู้จัดการศึกษาต้องคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลและเคารพในศักดิ์ศรีของความเป็นมนุษย์ สิทธิและหน้าที่ของผู้เรียน มีการวางแผน การออกแบบกิจกรรม และจัดประสบการณ์การเรียนรู้อย่างมีความหมาย เป็นระบบ และที่สำคัญที่สุด ต้องเน้นประโยชน์สูงสุดที่จะเกิดกับผู้เรียนเป็นสำคัญ (วิชัย วงษ์ใหญ่ 2543)

กระบวนการจัดการศึกษาต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตามธรรมชาติและเต็มศักยภาพ จุดสำคัญในส่วนนี้อยู่ที่เรื่องการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้จะต้องใกล้เคียงกับสภาพจริงในวิถีชีวิตของผู้เรียนในชุมชนและสังคม มุ่งสร้างบรรยากาศที่สอดคล้องกับการดำรงชีวิต โดยใช้สื่อที่หลากหลายในลักษณะองค์รวมที่เหมาะสมกับความสามารถในการเรียนและความสนใจของผู้เรียน คำนึงถึงการใช้สมองทุกส่วน โดยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมเสนอกิจกรรมและลงมือปฏิบัติทุกขั้นตอน จึงจะส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาได้ตามธรรมชาติ และเต็มศักยภาพ เนื่องจากบุคคลมีความสามารถหรือความเก่งที่แตกต่างกัน มีรูปแบบการพัฒนาหรือการเรียนที่แตกต่างกัน จึงส่งผลต่อการเสริมสร้างหรือพัฒนาความสามารถหรือศักยภาพของแต่ละบุคคลได้แตกต่างกัน การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลายเหมาะสมกับความสนใจและวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละคน จะส่งผลต่อการเสริมสร้างศักยภาพ ความเก่ง หรือความสามารถของผู้เรียนแต่ละบุคคลตามธรรมชาติ และเต็มตามศักยภาพ (วิชัย วงษ์ใหญ่ 2543)

สรุปว่า การจัดการศึกษาปัจจุบันต้องดำเนินการเพื่อตอบสนองเป้าหมายของการปฏิรูปการเรียนรู้ 3 ประการ คือ (1) การจัดการศึกษาต้องยึดหลักว่า ผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้ และ

พัฒนาตนเองได้ (2) ถือว่า ผู้เรียนสำคัญที่สุด และ (3) กระบวนการจัดการศึกษาต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตนเองได้ตามธรรมชาติ และเต็มศักยภาพ จุดสำคัญอยู่ที่กระบวนการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพสูง ซึ่งสามารถพัฒนาผู้เรียนตามธรรมชาติ และเต็มศักยภาพ

แนวคิดทฤษฎีที่ใช้เป็นหลักในการพัฒนากระบวนการเรียนรู้ของบุคคลเพื่อตอบสนองเป้าหมายในการปฏิรูปการศึกษา เป้าหมายในการปฏิรูปการศึกษา คือ การพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอน โดยมุ่งสร้างกระบวนการเรียนการสอนให้เป็นการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีการที่หลากหลายและเกิดขึ้นได้ทุกเวลา ทุกสถานที่ เพื่อเตรียมบุคคลให้สามารถเผชิญกับสถานการณ์ที่เกิดขึ้นและเปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็วในปัจจุบัน เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนอย่างมีความสุข เกิดคุณลักษณะอันพึงประสงค์ตามหลักสูตรการศึกษาและเอื้อประโยชน์แก่สังคมได้ดี สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2541) ได้สร้างและพัฒนากระบวนการเรียนการสอนหรืออีกนัยหนึ่ง คือ กระบวนการเรียนรู้แก่เยาวชนไทย โดยอาศัยแนวคิดทฤษฎี ที่คณะผู้เชี่ยวชาญชาวไทยได้พัฒนาขึ้น มี 5 ทฤษฎีด้วยกัน

ทฤษฎีแต่ละทฤษฎีได้ให้หลักในการจัดการเรียนการสอนและการออกแบบกิจกรรมเพื่อการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ โดยมีสาระสำคัญโดยสังเขป ดังต่อไปนี้

ทฤษฎีการเรียนรู้อย่างมีความสุข ได้วางหลักการสอนให้ผู้เรียนเรียนรู้อย่างมีความสุข ว่า "...องค์ประกอบของการเรียนรู้อย่างมีความสุข คือ (ก) เด็กแต่ละคนได้รับการยอมรับว่าเป็นมนุษย์คนหนึ่งที่มีหัวใจและสมอง (ข) ครูให้ความเมตตา จริงใจ และอ่อนโยนต่อเด็กทุกคนโดยทั่วถึง (ค) เด็กเกิดความรักและภูมิใจในตนเอง รู้จักปรับตัวได้ทุกที่ทุกเวลา (ง) เด็กแต่ละคนได้มีโอกาสเลือกเรียนตามความถนัด และความสนใจของตนเอง (จ) บทเรียนสนุก แปลกใหม่ จูงใจให้ติดตามและเร้าใจให้อยากค้นหาความรู้เพิ่มเติมด้วยตนเอง (ฉ) สิ่งที่เรียนรู้สามารถนำไปใช้ได้ในชีวิตประจำวัน กิจกรรมที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้อย่างมีความสุข ได้แก่ (1) บทเรียนเริ่มจากง่ายไปหายาก และมีความต่อเนื่อง (2) วิธีการเรียนสนุก จูงใจ และไม่กดดัน (3) พัฒนาและส่งเสริมการคิด (4) สัมพันธ์กับธรรมชาติ (5) กิจกรรมหลากหลายสำหรับทุกคน (6) สื่อการสอนเร้าใจและตรงตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ชัดเจน (7) ประเมินพัฒนาการของเด็กโดยรวม ไม่เน้นแต่ด้านวิชาการ..."

ทฤษฎีการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม ได้เสนอยุทธวิธีการสอนเพื่อการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม 4 ยุทธวิธี แต่ละยุทธวิธีมี 5 องค์ประกอบ ดังนี้

"...ยุทธวิธีที่ 1 วิธีสอนแบบดาว 5 แฉก ประกอบด้วยการตั้งคำถาม การจัดกิจกรรม การสร้างจินตนาการ การทำงานเป็นกลุ่ม และการเชื่อมโยงกับชีวิตจริง ยุทธวิธีที่ 2 การจัดสิ่งแวดล้อมเพื่อฝึกการเรียนรู้ด้วยตนเอง ประกอบด้วย สิ่งแวดล้อมนอกบ้าน-นอกโรงเรียน สิ่งแวดล้อมในบ้าน ศูนย์วิทยาการบริเวณโรงเรียนและการจัดสภาพห้องเรียน ยุทธวิธีที่ 3 การแนะแนว และจิตวิทยา "ศูนย์เพื่อนเด็ก" เป็นกระบวนการทำงานร่วมกันของกัลยาณมิตร 5 กลุ่ม คือ ครู ผู้บริหาร ผู้ปกครอง ครูแนะแนว และนักจิตวิทยา ยุทธวิธีที่ 4 การประเมินผล เป็นการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน การประเมินจากแฟ้มสะสมงาน การประเมินจากการติดตามกระบวนการทำงานของ

เด็ก และการประเมินจากข้อสอบมาตรฐานเพื่อวัดความสามารถพิเศษด้านต่าง ๆ ของเด็ก วิธีสอนดังกล่าวข้างต้นนี้ เรียกว่า ยุทธวิธี 4 ดาว..."

ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อพัฒนากระบวนการคิด เรียกอีกชื่อหนึ่งว่า กลยุทธ์หมุนวงล้อทางปัญญา

"...กลยุทธ์หมุนวงล้อทางปัญญา คือ การปลุกกระตุ้นสมองของผู้เรียนให้มีการเคลื่อนไหว มีการใช้ความคิดในลักษณะต่าง ๆ ที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตอย่างมีคุณภาพ ซึ่งได้แก่ การคิดถูกทาง การคิดกว้าง การคิดลึกซึ้ง การคิดไกล การคิดอย่างมีเหตุผล และการคิดอย่างมีวิจารณญาณ โดยการใช้วิธีการและกลวิธีต่าง ๆ อาทิ การฝึกความสามารถทางการคิด โดยเฉพาะการฝึกสำเร็จรูป การสอนเนื้อหาวิชาโดยการใช้รูปแบบการสอน วิธีการสอน และกระบวนการสอนที่เน้น/ส่งเสริมกระบวนการคิด การสอนเนื้อหาวิชาโดยมีการฝึกทักษะการคิด ลักษณะการคิดและกระบวนการคิดต่าง ๆ บูรณาการเข้าไปในกิจกรรมการเรียนการสอนตามความเหมาะสม รวมทั้งการใช้เทคนิคต่าง ๆ ที่มีอยู่อย่างหลากหลาย เข้าไปช่วยกระตุ้นและหมุนวงล้อทางปัญญา หรือสมองของผู้เรียนให้สามารถทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ กลยุทธ์หมุนวงล้อทางปัญญาของผู้เรียน จะสามารถช่วยให้เยาวชนของประเทศเป็นคนที่มองกว้าง คิดไกล และใฝ่สูง รวมทั้งเป็นผู้ที่มีเหตุผล มีความคิดวิจารณญาณในการดำเนินชีวิต และแก้ปัญหาต่าง ๆ ในชีวิตได้เป็นอย่างดี..."

ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อพัฒนาสุนทรียภาพและลักษณะนิสัย: ศิลปะ ดนตรี กีฬา ได้เสนอหลักการไว้ 3 หลักการ คือ (1) หลักความเหมือน (2) หลักความแตกต่าง และ (3) หลักความเป็นฉัน

"...*หลักความเหมือน* นำไปสู่วิธีสอนลำดับที่ 1 คือ การเลียนแบบ ผู้เรียนได้เห็นและเลียนแบบอย่างที่ดี เกิดความประทับใจแล้วนำแบบอย่างนั้นมาฝึกฝนด้วยตนเอง... ลำดับที่ 2 คือ การทำซ้ำ ผู้เรียนฝึกฝนด้วยการทำซ้ำ ๆ จนจำขึ้นใจ กลายเป็นทักษะที่ชำนาญ ไม่ผิดพลาด *หลักความแตกต่าง* เมื่อผู้เรียนมีทักษะและแรงบันดาลใจดีพอแล้ว ผู้เรียนจะเริ่มแสวงหาแนวทางใหม่ ไม่ว่าจะเป็นการเรียนศิลปะ ดนตรี หรือกีฬา ซึ่งเรียกขั้นตอนลำดับที่ 3 นี้ว่า เป็นการแหกคอก กล่าวคือ ผู้เรียนเริ่มดัดแปลงวิธีการต่างๆ แปลกไปจากต้นแบบเดิม แสวงหาแนวทางของตนเอง เริ่มมีลีลา รูปแบบเทคนิคของตนต่อเติมจากต้นแบบ นำไปสู่ลำดับที่ 4 คือ ทางเทวดา คือ สามารถใช้ความสามารถพิเศษ-พรสวรรค์ของตนคิดเทคนิควิธีการได้อย่างแตกฉาน *หลักความเป็นฉัน* ขั้นตอนลำดับที่ 5 นี้ เป็นสุนทรียภาพและความเชี่ยวชาญที่ตั้งอยู่บนรากเหง้าของวัฒนธรรม ความสามารถทางกีฬาก็ดี ศิลปะก็ดี หรือดนตรีก็ดี เมื่อได้รับการบ่มเพาะจนลึกซึ้งถึงจิตวิญญาณแล้ว ความสามารถนั้นจะฉายแววออกมาภายนอก เกิดเป็นผลงานที่แสดงความเป็นนักกีฬา ศิลปิน หรือนักดนตรีของคนนั้น..."

ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อพัฒนาสุนทรียภาพ และลักษณะนิสัย: การฝึกฝนกาย วาจา ใจ ได้เสนอหลักการไว้ว่า

"...*การฝึกกาย* เน้นการสร้างเสริมคุณธรรมของมนุษย์ ได้แก่ การฝึกสติตามหลักสติปัฏฐาน 4 การพัฒนาบุคลิกภาพตามทฤษฎีสากล เป็นการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม ลดความเบี่ยงเบนทางเพศ ละความก้าวร้าว และเลิกสิ่งเสพติด ควบคู่กับหลักทฤษฎีไทย คือ การฝึกมารยาทไทย และ

มารยาทชาวพุทธ เพื่อให้ผู้เรียนเป็นคนดี มีความสุข อยู่ในครอบครัวอบอุ่น ชุมชนเข้มแข็ง สังคมสันติ สิ่งแวดล้อมยั่งยืน *การฝึกวาจา* ใช้หลักการฝึกสัจจวาจา มธุรสวาที วจีมีประโยชน์ ฝึกศิลปะการพูด เทคนิคการประชุม และการมีสัมมาวาจา *การฝึกใจ* เน้นการพัฒนาจิตและพัฒนาปัญญา สมบัติผู้ดี และความมีสติสัมปชัญญะ..."

แนวคิดทฤษฎีทั้ง 5 ทฤษฎีดังกล่าวได้รับการประเมินโดยผู้ทรงคุณวุฒิด้านการศึกษาจากหลายหน่วยงานว่า เป็นแนวคิดที่ให้ยุทธศาสตร์ในการสร้างกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ และมีตัวอย่างการจัดกิจกรรมที่เป็นรูปธรรมชัดเจนในระดับน่าพอใจมาก ถึงมากที่สุด ควรนำไปเผยแพร่แก่หน่วยงานการศึกษาที่มีสถานศึกษาในสังกัด เพื่อนำสู่การปฏิบัติในกระบวนการเรียนการสอนนักเรียนต่อไป (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ 2541) เพื่อวางหลักการปฏิรูปการเรียนรู้ตามแนวคิดทั้ง 5 ทฤษฎี ได้มีการฝึกอบรมและพัฒนากระบวนการเรียนการสอนของครูอย่างแพร่หลายในช่วงเวลา 3 ปีที่ผ่านมา บุคลากรในโรงเรียนทั้งผู้บริหารและครูมีความเข้าใจในการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญมากขึ้น เมื่อจะมีการประกาศใช้หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานที่ระบุเรื่องหลักสูตรระดับสถานศึกษา หลักสูตรบูรณาการ และหน่วยการเรียนรู้ ก็มีความพร้อมที่จะนำลงสู่การปฏิบัติได้มากขึ้น ระยะต่อมา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2545) ได้พัฒนาตัวบ่งชี้ที่แสดงว่า กระบวนการเรียนการสอนได้เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง เอกสารนี้ได้อธิบายพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนไว้ 9 พฤติกรรมหลัก และพฤติกรรมการสอนของครู 10 พฤติกรรมหลัก เพื่อใช้เป็นเกณฑ์ในการประเมินคุณภาพของกระบวนการเรียนการสอน ตัวบ่งชี้ดังกล่าวนี้เป็นพฤติกรรมที่วิเคราะห์จากสาระทฤษฎีการเรียนรู้ทั้ง 5 ทฤษฎี ผ่านการกลั่นกรองและวิจารณ์จากผู้ทรงคุณวุฒิและผู้เชี่ยวชาญด้านการเรียนการสอน จนมั่นใจได้ว่าสามารถใช้เป็นเกณฑ์กลางเพื่อการนำสู่การปฏิบัติได้จริง ดังจะได้กล่าวในรายละเอียดต่อไป

การวัดการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา ดังกล่าวไปแล้วข้างต้นว่าหัวใจของการปฏิรูปการศึกษา คือ การปฏิรูปการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญหรือเป็นศูนย์กลาง สิ่งหนึ่งที่จำเป็นจะต้องสร้างขึ้นควบคู่ไปกับการจัดการศึกษาตามหลักและกระบวนการเรียนรู้ 3 ประเด็นดังกล่าวข้างต้น (วิชัย วงษ์ใหญ่ 2543) คือการพัฒนาตัวบ่งชี้การเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2545)ได้ทำการพัฒนาตัวบ่งชี้การเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยได้วิเคราะห์และบูรณาการตัวบ่งชี้จากทฤษฎีการเรียนรู้ทั้ง 5 ทฤษฎีดังกล่าวแล้ว ได้ตัวบ่งชี้กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน 58 ข้อ จากนั้นได้นำตัวบ่งชี้ดังกล่าวไปให้ผู้เชี่ยวชาญ 5 ทฤษฎี ผู้บริหารหน่วยงานและสถานศึกษาที่เกี่ยวข้อง ครูดีเด่น ศึกษานิเทศก์ นักวิชาการศึกษา ให้ค่าน้ำหนักแต่ละข้อ (ตัวบ่งชี้ที่ต้องทำ = 3 คะแนน ควรทำ = 2 คะแนน และน่าจะทำ = 1 คะแนน) และได้พิจารณาการจัดกลุ่มบทบาทของนักเรียน บทบาทของครูตามหลักและกระบวนการเรียนการสอนของโครงการประกันคุณภาพการศึกษา กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ และการจัดกลุ่มด้านการสอนของสมาคมการนิเทศก์และพัฒนาหลักสูตร มลรัฐเวอร์จิเนีย สหรัฐอเมริกา จากนั้น

ได้นำมาวิเคราะห์ สังเคราะห์ และจัดกลุ่มให้กระชับมากขึ้น ได้ตัวบ่งชี้กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน 9 กลุ่มพฤติกรรม เพื่อใช้ในการพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญต่อไป รายละเอียดเกี่ยวกับตัวบ่งชี้กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน จำนวน 9 กลุ่มพฤติกรรม มีดังต่อไปนี้ (1) นักเรียนมีประสบการณ์ตรง สัมพันธ์กับธรรมชาติ สิ่งแวดล้อม และเทคโนโลยี (2) นักเรียนฝึกปฏิบัติและทำกิจกรรมหลากหลาย จนค้นพบความถนัด และวิธีการของตนเอง (3) นักเรียนเห็นแบบอย่างที่ดี และฝึกเผชิญสถานการณ์ จนเกิดจิตสำนึกและคุณธรรม (4) นักเรียนฝึกคิดหลายวิธี สร้างสรรค์จินตนาการ และแสดงออกได้อย่างชัดเจน มีเหตุผล (5) นักเรียนได้รับการเสริมแรงให้ทดลองวิธีการแก้ปัญหาด้วยตนเอง และแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกลุ่ม (6) นักเรียนได้ฝึกค้นคว้า รวบรวมข้อมูล และสร้างสรรค์ความรู้จากแหล่งวิทยาการในโรงเรียนและชุมชน (7) นักเรียนสนใจใฝ่รู้ มีส่วนร่วมในการเรียนอย่างมีความสุข (8) นักเรียนฝึกระเบียบวินัยและรับผิดชอบในการทำงานจนสำเร็จ (9) นักเรียนฝึกประเมินผลงาน ฝึกประเมินและปรับปรุงตนเอง และยอมรับผู้อื่น

ในการวิจัยครั้งนี้ คณะผู้วิจัยใช้ขอบเขตความหมายของตัวบ่งชี้กระบวนการเรียนรู้ทั้ง 9 กลุ่มพฤติกรรม ดังกล่าวข้างต้น เป็นกรอบในการสร้างประโยคคำถามเกี่ยวกับการรับรู้ถึงการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้ ที่นักเรียนได้รับจากกระบวนการเรียนการสอนในห้องเรียนและจากกิจกรรมที่จัดขึ้นในโรงเรียนปัจจุบัน ได้มีการสร้างประโยคคำถาม 5-7 ข้อ ในแต่ละตัวบ่งชี้ จากนั้นนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญด้านการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาก่อนนำไปทดลองใช้กับกลุ่มนักเรียนที่มีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างที่จะศึกษาครั้งนี้

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2545) ได้จัดให้มีการประเมินผลการศึกษาตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้โดยนำตัวบ่งชี้กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน 9 กลุ่มพฤติกรรม ไปใช้เป็นส่วนหนึ่งของเครื่องมือสำรวจข้อมูลเพื่อประเมินผลกระบวนการเรียนรู้ ของนักเรียน จำนวน 14,313 คน ในโรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการปฏิรูปนำร่อง จำนวน 250 แห่ง โดยทำการเปรียบเทียบ (1) การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน 9 พฤติกรรมในช่วงก่อนและหลังโรงเรียนเข้าโครงการฯ และ (2) คุณลักษณะที่เกิดขึ้นในตัวนักเรียนอันเป็นผลจากการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้

ผลในส่วนแรก การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมตาม*ตัวบ่งชี้กระบวนการเรียนรู้* 9 พฤติกรรม จากการเปรียบเทียบคะแนนพฤติกรรมของนักเรียนที่รายงานเกี่ยวกับการได้รับโอกาสออกไปเรียนรู้ ได้ฝึกปฏิบัติ หรือปรับปรุงวิธีการเรียนของตนในขอบข่ายพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ 9 ข้อ ก่อนและหลังจากโรงเรียนเข้าโครงการนำร่องปฏิรูปการเรียนรู้ พบว่า นักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยพฤติกรรมการเรียนรู้ ตามตัวบ่งชี้กระบวนการเรียนรู้แต่ละข้อในช่วงหลังโรงเรียนเข้าโครงการฯ (ปัจจุบัน) สูงกว่าช่วงก่อนโรงเรียนเข้าโครงการฯ ทุกตัวบ่งชี้ และมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นอกจากนั้น ยังพบว่า มีการเปลี่ยนแปลงลำดับคะแนนเฉลี่ยของตัวบ่งชี้กระบวนการเรียนรู้ในกลุ่มนักเรียนด้วย โดยในช่วงก่อนเข้าโครงการฯ ตัวบ่งชี้ที่มีคะแนนเฉลี่ยสูงสุด 3 ลำดับ

แรก ได้แก่ *ลำดับที่ 1* ตัวบ่งชี้ที่ 7 (สนใจใฝ่รู้ มีส่วนร่วมในการเรียนอย่างมีความสุข คะแนนเฉลี่ย 3.129) *ลำดับที่ 2* ตัวบ่งชี้ที่ 8 (ฝึกระเบียบวินัยและรับผิดชอบในการทำงานจนสำเร็จ คะแนนเฉลี่ย 3.126) และ*ลำดับที่ 3* ตัวบ่งชี้ที่ 3 (เห็นแบบอย่างที่ดี และฝึกเผชิญสถานการณ์จนเกิดจิตสำนึกและคุณธรรม คะแนนเฉลี่ย 3.086) ในช่วงหลังเข้าร่วมโครงการฯ ลำดับคะแนนเฉลี่ยของตัวบ่งชี้เปลี่ยนแปลงไปใน 3 ลำดับแรก ได้แก่ *ลำดับที่ 1* คือ ตัวบ่งชี้ที่ 8 (คะแนนเฉลี่ย 3.447) *ลำดับที่ 2* คือ ตัวบ่งชี้ที่ 7 (คะแนนเฉลี่ย 3.441) และ*ลำดับที่ 3* คือ ตัวบ่งชี้ที่ 6 (ได้ฝึกค้นคว้า รวบรวมข้อมูล และสร้างสรรค์ความรู้จากแหล่งวิทยาการในโรงเรียนและชุมชน คะแนนเฉลี่ยช่วงก่อน 3.072 แต่ช่วงหลัง 3.431) กล่าวได้ว่า นักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยตามตัวบ่งชี้กระบวนการเรียนรู้ก่อนเข้าโครงการฯ ต่ำกว่าช่วงหลังเข้าโครงการฯ อย่างเด่นชัด โดยเฉพาะพบผลว่า ในตัวบ่งชี้ที่ 7 (สนใจใฝ่รู้ มีส่วนร่วมในการเรียนอย่างมีความสุข) ช่วงก่อนเข้าโครงการฯ มีคะแนนเฉลี่ย 3.129 หลังเข้าโครงการฯ มีคะแนนเฉลี่ย 3.441 และช่วงก่อนเข้าโครงการฯ ตัวบ่งชี้ที่ 7 มีคะแนนเฉลี่ยสูงเป็นลำดับแรก หลังเข้าโครงการฯ มีคะแนนเฉลี่ยสูงเป็นลำดับที่สอง โดยมีคะแนนเฉลี่ยต่ำกว่าคะแนนเฉลี่ยของตัวบ่งชี้ที่ 8 ซึ่งสูงเป็นลำดับแรกเพียงเล็กน้อยเท่านั้น คือ 0.006 คะแนน

ในส่วนที่สอง เป็นผลจากการวิเคราะห์เปรียบเทียบ*คุณลักษณะของนักเรียน* ซึ่งเป็นผลจากการเรียนรู้ คุณลักษณะของนักเรียนที่ศึกษา มี 7 ลักษณะ คือ (1) รับฟังความคิดเห็นและการวิจารณ์จากผู้อื่น (2) มีความรู้และทักษะพื้นฐานครบตามหลักสูตร (3) มีความสามารถในการแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง (4) มีคุณธรรม จริยธรรม และค่านิยมที่พึงประสงค์ (5) มีสุขนิสัยสุขภาพที่ดีทั้งด้านร่างกายและจิตใจ (6) มีทักษะในการจัดการและการทำงาน (7) มีความสามารถทำงานร่วมกับเพื่อนนักเรียนและครูได้เป็นอย่างดี เมื่อเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของตัวบ่งชี้คุณลักษณะของนักเรียนระหว่างช่วงก่อนเข้าโครงการฯ กับช่วงหลังเข้าโครงการฯ (ปัจจุบัน) พบว่าช่วงหลังเข้าโครงการฯ มีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าช่วงก่อนเข้าโครงการฯ ทุกตัวบ่งชี้ และมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นอกจากนี้ยังพบการเปลี่ยนแปลงลำดับคะแนนของตัวบ่งชี้คุณลักษณะของนักเรียนในช่วงก่อนเข้าโครงการฯ และหลังจากเข้าโครงการฯ อีกด้วย กล่าวคือ ในช่วงก่อนเข้าโครงการฯ คะแนนเฉลี่ยสูงสุด 3 ลำดับแรกคือ ตัวบ่งชี้ที่ 5 (มีสุขนิสัยสุขภาพที่ดีทั้งด้านร่างกายและจิตใจ) รองลงมาคือ ตัวบ่งชี้ที่ 7 (มีความสามารถทำงานร่วมกับเพื่อนนักเรียนและครูได้เป็นอย่างดี) และลำดับ 3 คือ ตัวบ่งชี้ที่ 4 (มีคุณธรรม จริยธรรม และค่านิยมที่พึงประสงค์) และในช่วงหลังเข้าโครงการฯ คะแนนเฉลี่ยสูงสุด 3 ลำดับแรกคือ ตัวบ่งชี้ที่ 7 (มีความสามารถทำงานร่วมกับเพื่อนนักเรียนและครูได้เป็นอย่างดี) รองลงมาคือ ตัวบ่งชี้ที่ 5 (มีสุขนิสัย สุขภาพที่ดีทั้งด้านร่างกายและจิตใจ) และลำดับ 3 คือ ตัวบ่งชี้ที่ 1 (รับฟังความคิดเห็นและการวิจารณ์จากผู้อื่น) สรุปได้ว่า ช่วงหลังโรงเรียนเข้าโครงการปฏิรูปการเรียนรู้ นักเรียนมีคุณลักษณะทั้ง 7 ประการสูงกว่าช่วงก่อนเข้าโครงการอย่างชัดเจน และมีการเปลี่ยนแปลงลำดับความสำคัญของคะแนนเฉลี่ยตัวบ่งชี้ กล่าวคือ ในช่วงก่อนเข้าโครงการ ตัวบ่งชี้ที่มีคะแนนสูงเป็น

ลำดับแรก คือ ตัวบ่งชี้ที่ 5 (มีสุขนิสัย สุขภาพที่ดีทั้งด้านร่างกายและจิตใจ) แต่ในช่วงหลังเข้าโครงการ ตัวบ่งชี้ที่มีคะแนนเฉลี่ยสูงสุด คือ ตัวบ่งชี้ที่ 7 (มีความสามารถทำงานร่วมกับเพื่อนนักเรียนและครูได้เป็นอย่างดี)

สรุปว่า ผลการประเมินพฤติกรรมและคุณลักษณะของนักเรียนก่อนกับหลังการเข้าร่วมโครงการฯ พบว่า นักเรียนมีพฤติกรรมการเรียน 9 ด้าน และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ 7 ด้าน ในทิศทางที่เพิ่มขึ้น และมีการเปลี่ยนแปลงลำดับความสำคัญของพฤติกรรมและคุณลักษณะ โดยพบว่าหลังการเข้าร่วมโครงการฯ นักเรียนให้ความสำคัญกับพฤติกรรมรักษาระเบียบวินัย และการรับผิดชอบในการทำงานจนสำเร็จมากที่สุด และให้ความสำคัญกับคุณลักษณะด้านการมีความสามารถทำงานร่วมกับเพื่อนและครูได้เป็นอย่างดี เป็นลำดับแรก

เมื่อไม่นานมานี้ มีรายงานการประเมินผลสำเร็จของการปฏิรูปการเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แบบพหุกรณีศึกษา (สุวิมล ว่องวาณิช และนงลักษณ์ วิรัชชัย 2548) ผลงานนี้ เป็นส่วนหนึ่งของโครงการใหญ่ มีวัตถุประสงค์เฉพาะ เพื่อวิเคราะห์ผลที่เกิดขึ้นจากการปฏิรูปการเรียนรู้ต่อผู้เรียนและโรงเรียน การศึกษาพหุกรณี หมายถึง การวิจัยที่ลงลึกในรายละเอียด เพื่อได้ทราบถึงปัจจัยหลายด้าน (เช่น สภาพแวดล้อมในโรงเรียนและห้องเรียน หลักสูตร เนื้อหาที่เรียนรู้ ผลการเรียนรู้ การใช้ประโยชน์จากสิ่งที่เรียนรู้ การบริหารจัดการของโรงเรียน และผลกระทบที่เกิดขึ้น) กลุ่มตัวอย่างเป็นโรงเรียนใน 5 ภาคภูมิศาสตร์ ภาคละ 1 จังหวัดๆ ละ 16 โรงเรียน รวมทั้งหมด 80 โรงเรียน วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล มีทั้งการรวบรวมข้อมูลโดยนักวิจัยในพื้นที่ การตรวจเยี่ยมสถานศึกษา และการจัดกลุ่มสนทนา (Focus Group) วิธีการวิเคราะห์ข้อมูลใช้ทั้งวิธีเชิงคุณภาพและเชิงปริมาณ การวิจัยประเมินผลครั้งนี้ ให้ข้อมูลที่สำคัญหลายด้าน ในที่นี้ เป็นการสรุปรายงานเฉพาะส่วนการเปรียบเทียบผลที่เกิดกับผู้เรียน (จากการเข้าสู่กระบวนการศึกษาตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้) พิจารณาตามลักษณะภูมิหลังของโรงเรียน ได้แก่ สังกัดและขนาด คุณลักษณะที่พึงประสงค์ที่ต้องการให้เกิดกับนักเรียน 14 ประการ ถูกวัดด้วยมาตรประเมินค่า 4 ระดับ พบผลการวิจัยว่า คุณลักษณะหลายประการ มีความสัมพันธ์กันค่อนข้างสูง และมีค่าเป็นบวกส่วนใหญ่ จากการตรวจสอบทางสถิติ แสดงว่า ตัวแปรคุณลักษณะต่างๆ เหล่านี้สามารถนำไปใช้วิเคราะห์องค์ประกอบได้ และผลการวิเคราะห์องค์ประกอบด้วยวิธี Principle Component Analysis ทำให้สามารถกำหนดคุณลักษณะแฝงของผู้เรียนได้เป็น 3 องค์ประกอบย่อย และเมื่อทำการวิเคราะห์ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ จากการหมุนแกนโดยวิธีการ Varimax พบว่าค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีการเกาะกลุ่มกันดังนี้ ***องค์ประกอบที่ 1*** ผู้วิจัยกำหนดชื่อว่า *"ความเป็นคนเก่ง-คนดี"* อธิบายคุณลักษณะของนักเรียนได้ร้อยละ 21.71 ประกอบด้วยตัวแปรย่อยที่เกี่ยวข้องกับทักษะการปฏิบัติงาน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ทักษะการคิดวิเคราะห์ ความรับผิดชอบ การเรียนรู้ด้วยตนเอง มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบระหว่าง .48 ถึง .72 ***องค์ประกอบที่ 2*** ให้ชื่อว่า *"การเรียนรู้และการทำงาน"* ซึ่งเป็นองค์ประกอบที่ทำให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้ตลอด

ชีวิต และสามารถทำงานกับผู้อื่นได้ ประกอบด้วยตัวแปรย่อย 6 ตัว ความกล้าแสดงออก ความสามารถในการนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้ ความใฝ่รู้ กระตือรือร้น การทำงานเป็นทีม การค้นคว้าหาความรู้ อธิบายความแปรปรวนได้ร้อยละ 19.91 มีน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .60 ถึง .78 ส่วน***องค์ประกอบที่ 3*** ให้ชื่อว่า *"ความสุขในการเรียน"* ประกอบด้วยตัวแปร 3 ตัว การมีความสุขในการเรียน การมีสุขภาพจิตที่ดี และการมีความรักในโรงเรียนของตน อธิบายความแปรปรวนได้ร้อยละ 15.80 มีน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .62 ถึง .87 หลังจากวิเคราะห์องค์ประกอบคุณลักษณะของนักเรียน 3 องค์ประกอบแล้ว จึงแปลงคะแนนของแต่ละองค์ประกอบเป็นคะแนนมาตรฐาน (T-Scores) แล้วนำไปทำการวิเคราะห์เปรียบเทียบโดยใช้สังกัดของโรงเรียนและขนาดของโรงเรียนเป็นตัวแปรอิสระ พบผลโดยสรุปว่า ไม่ว่าจะเรียนในโรงเรียนสังกัดใด หรือขนาดใด คุณลักษณะของนักเรียนไม่แตกต่างกัน ยกเว้นนักเรียนในโรงเรียนขนาดกลาง มีความสุขในการเรียนมากกว่านักเรียนในโรงเรียนขนาดใหญ่

คณะผู้วิจัยได้สรุปในประเด็นความสำเร็จของการปฏิรูปว่า ผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนเป็นคุณลักษณะที่ไม่เกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการโดยตรง เช่น การทำงานร่วมกับผู้อื่น การรู้จักค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเอง ความกล้าแสดงออก ความใฝ่รู้ และการเรียนรู้เกี่ยวกับชุมชน โดยโรงเรียนที่ประสบความสำเร็จในด้านเหล่านี้มีประมาณร้อยละ 89-91 และได้สรุปว่า การวิจัยประเมินผลการดำเนินงานด้านการปฏิรูปการศึกษาครั้งนี้ ให้ผลที่สอดคล้องกับรายงานการประเมินฉบับอื่น เช่น รายงานการประเมินผลลัพธ์ด้านผู้เรียน (อวยพร เรืองตระกูล และสุวิมล ว่องวาณิช 2548) ซึ่งให้ข้อสรุปจากผลการประเมินผู้เรียนว่า ผลการปฏิรูปการเรียนรู้ที่มีต่อผู้เรียน ยังไม่สามารถเห็นได้เด่นชัด ลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้เรียนด้านความรู้ทางวิชาการ ในวิชาหลัก (ภาษาไทย คณิตศาสตร์ ภาษาอังกฤษ) และทักษะการคิด ยังอยู่ในระดับต่ำ ต้องปรับปรุง ทั้งนักเรียนในชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ซึ่งเป็นกลุ่มตัวอย่างกลุ่มเดียวกันกับกลุ่มที่สุวิมล ว่องวาณิช และนงลักษณ์ วิรัชชัย (2548) ใช้ศึกษา ส่วนลักษณะความเป็นพลเมืองดี (ความรักในหมู่คณะ ภูมิใจในความเป็นไทย อนุรักษ์สิ่งแวดล้อม การมีสุขภาพกายสุขภาพจิตที่ดี เป็นต้น) อยู่ในระดับค่อนข้างสูง

กล่าวโดยรวมได้ว่า ปัจจุบันการปฏิรูปการเรียนรู้มีการดำเนินงานก้าวหน้าไปพอสมควร ผลที่เกิดกับผู้เรียน ซึ่งวัดตามการรับรู้ของผู้เกี่ยวข้อง อยู่ในระดับที่ยอมรับได้ และให้ผลที่สอดคล้องกันเป็นส่วนใหญ่ว่า สัมฤทธิผลเชิงวิชาการในตัวผู้เรียนยังเห็นไม่ชัดเจน

อย่างไรก็ตาม ก่อนหน้านี้ได้มีงานวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์ระดับปริญญานิพนธ์เรื่องหนึ่ง (กิตติรัตน์ ชัยรัตน์ 2547) ศึกษาการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับเจตคติต่อการเรียนสาระวิทยาศาสตร์ และพฤติกรรมการเรียนสาระวิทยาศาสตร์ของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 3 จากโรงเรียนในเขตกรุงเทพฯ และปริมณฑล จำนวน 604 คน ผู้วิจัยได้ใช้แบบวัดการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้ ที่สร้างขึ้นโดยคณะผู้วิจัยชุดโครงการ "การวิจัย

และพัฒนาดัชนีความสุขใจ ของนักเรียนในโรงเรียนที่จัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา : การศึกษาต่อเนื่องหลายระยะ" (ฉันทนา ภาคบงกช และคณะ อยู่ระหว่างการเขียนรายงาน) ซึ่งเป็นแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่า จำนวน 30 ข้อ ที่สร้างขึ้นภายใต้ขอบเขตเนื้อหาของตัวบ่งชี้กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน 9 พฤติกรรม พบผลว่า การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้ เป็น 1 ใน 4 ตัวแปรกลุ่มสถานการณ์ทางสังคม ที่สามารถร่วมทำนาย*เจตคติที่ดีต่อการเรียนสาระวิทยาศาสตร์*ได้ร้อยละ 29.7 ในกลุ่มนักเรียนโดยรวม และทำนายได้สูงสุด ร้อยละ 38.2 ในกลุ่มนักเรียนที่อยู่ในครอบครัวระดับเศรษฐกิจสูงกว่าค่าเฉลี่ย โดยตัวแปรการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้ เป็นตัวทำนายลำดับแรก ทั้งในกลุ่มรวมและในกลุ่มนักเรียนที่แยกย่อยตามลักษณะชีวสังคมและภูมิหลังทุกกลุ่ม (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .35 ถึง .59) ขณะที่ตัวแปรการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้ร่วมกับตัวแปรในกลุ่มสถานการณ์อีก 3 ตัวแปร สามารถทำนาย*พฤติกรรมการเรียนสาระวิทยาศาสตร์* ในนักเรียน 3 กลุ่ม โดยตัวแปรการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้ เข้าทำนายได้เป็นลำดับที่ 3 (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .14 ถึง .23) ผลเช่นนี้แสดงว่า นักเรียนที่รับรู้กระบวนการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้มากเท่าใดก็มีเจตคติที่ดีต่อการเรียนสาระวิทยาศาสตร์มากเท่านั้น และพบผลทำนองเดียวกันนี้ ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการเรียนสาระวิทยาศาสตร์ด้วย

สรุป แม้จะมีหลักฐานอยู่บ้างว่าการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้ของนักเรียนเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน แต่รายงานการประเมินผลที่เกิดกับตัวผู้เรียนจากการเข้าสู่กระบวนการจัดการเรียนการสอนตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้จากอดีตถึงปัจจุบัน ก็ให้ผลที่สอดคล้องกันว่า กระบวนการปฏิรูปการเรียนรู้ที่ดำเนินการอยู่ปัจจุบันนี้ ก่อให้เกิดคุณลักษณะที่พึงประสงค์ด้านความเป็นพลเมืองดี และทักษะการแสวงหาความรู้ที่อาจช่วยเสริมสร้างศักยภาพในการเรียนรู้ชัดเจน มากกว่าคุณลักษณะที่เกี่ยวข้องกับสัมฤทธิผลด้านวิชาการโดยตรง และคาดการณ์ได้ว่าคุณลักษณะดังกล่าวจะส่งผลดีต่อการเรียนรู้ทางวิชาการของนักเรียนในที่สุด (แม้จะยังไม่ให้ผลที่ชัดเจนในปัจจุบันก็ตาม) จึงทำให้คณะผู้วิจัยคาดหมายสำหรับการวิจัยครั้งนี้ว่า ตัวแปรการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวการปฏิรูปการศึกษาจะส่งผลต่อความสุขใจของนักเรียนอย่างชัดเจน และส่งผลไปถึงพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนในกลุ่มตัวอย่าง

นอกจากการได้เข้าร่วมกิจกรรมการเรียนการสอนตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้ และรับรู้ประโยชน์จากกิจกรรมเหล่านั้นแล้ว ส่วนประกอบภายนอกอื่นๆ ที่ช่วยส่งเสริมให้การปฏิรูปการเรียนรู้ ดำเนินการได้อย่างมีประสิทธิผลสูง คือ (1) ผู้บริหารสถานศึกษาที่มีวิสัยทัศน์ ตระหนักในความสำคัญ ติดตามกระตุ้นการปฏิบัติงานของครูผู้สอน (2) ครูผู้สอนต้องปรับเปลี่ยนวิธีการเรียนการสอนใหม่ และ (3) ความร่วมมือและการเข้ามีส่วนร่วมในการส่งเสริมการเรียนของผู้ปกครองนักเรียน (วิชัย วงษ์ใหญ่ 2543) เกี่ยวกับผลที่จะเกิดกับผู้เรียนเองนั้น พบหลักฐานจากงานวิจัยของกองวิจัยทางการศึกษา (กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ 2535) เรื่องหนึ่งว่า นักเรียนรายงานว่า มา

โรงเรียนและมีความสุข เกิดจากปัจจัย 3 ประการ (1) รักโรงเรียน มาโรงเรียนแล้วรู้สึกอบอุ่นสบายใจ ได้เรียนรู้และมีความรู้ (2) รักครู เพราะครูใจดี มีความรู้และสอนดี ได้รับความรู้ และ (3) รักเพื่อน เพราะเพื่อนเอื้อเฟื้อ มีน้ำใจ ไม่รังแก และเป็นเพื่อนเล่น ดังนั้น บรรยากาศทางสังคมในโรงเรียน เช่น ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู และระหว่างนักเรียนกับเพื่อน จึงน่าจะเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนอย่างสำคัญด้วย

ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู ที่เกี่ยวกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน

นอกจากการจัดกระบวนการเรียนการสอนตามแนวการปฏิรูปการเรียนรู้ที่เอื้ออำนวยต่อผู้เรียนมากถึงน้อยแล้ว ยังมีหลักฐานจากงานวิจัยจำนวนหนึ่งชี้ว่า บรรยากาศทางสังคมในโรงเรียนที่นักเรียนรับรู้ได้ ที่สำคัญคือ บรรยากาศในห้องเรียน ได้แก่ ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู และระหว่างนักเรียนกับเพื่อน มีความเกี่ยวข้องกับปริมาณความสุขใจ (ที่ประกอบด้วยลักษณะทางจิต 3 ด้าน คือ ความพึงพอใจในชีวิต ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น) ตัวอย่างงานวิจัย เช่น ชิรวัตร นิจเนตร (2526) หรรษา เลาหเสรีกุล (2537) สุมิตตรา เจิมพันธ์ (2545) จิรวัฒนา มั่นยืน และรุ่งทิพย์ สมานรักษ์ (2546) เป็นต้น

ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครูที่เกี่ยวกับความสุขใจของนักเรียน ครูมีบทบาทอย่างสำคัญในการหล่อหลอม กล่อมเกลา อุปนิสัยของเด็กนักเรียนได้มาก การปฏิบัติตนของครูต่อศิษย์ที่เป็นการสร้างเสริมให้ศิษย์มีลักษณะจิตใจและพฤติกรรมที่น่าปรารถนานั้น สามารถกระทำได้อย่างน้อย 3 ทาง (Lickona, 1991 แปลโดย สวัสดิ์ ประทุมราช 2545) คือ (1) กระทำหน้าที่ผู้ให้การอบรมดูแลด้วยการให้ความรักใกล้ชิด ให้การยอมรับนับถือศิษย์ ช่วยให้ศิษย์ประสบความสำเร็จในการเรียน สร้างความเชื่อมั่นในตนเอง และช่วยให้ศิษย์มีประสบการณ์ เข้าใจว่าศีลธรรมคืออะไร ด้วยการปฏิบัติทางจริยธรรมต่อเขา (2) ทำตัวเป็นแบบอย่างที่ดี ครูต้องการให้ศิษย์ปฏิบัติตนอย่างเหมาะสมเช่นใด ครูต้องปฏิบัติตนเช่นนั้นให้ศิษย์เห็น ทั้งสังคมภายในโรงเรียน และสังคมภายนอกด้วย และ (3) ครูสามารถเป็นที่ปรึกษา แนะแนว อธิบาย และเปิดโอกาสให้มีการพูดคุย อภิปรายในห้องเรียน ในประเด็นปัญหาด้านคุณธรรม จริยธรรม รวมถึงการแสดงความชื่นชม และให้กำลังใจเมื่อศิษย์ปฏิบัติตัวเหมาะสมด้วย

"ครูที่ดี" ในความคิดและความรู้สึกของนักเรียนไทย เป็นผู้ที่มีลักษณะอย่างไร จากการประมวลผลการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับความต้องการของผู้เรียน และข้อคิดเห็นของนักวิชาการ สรุปได้ว่า นอกจากจะต้องปรับเปลี่ยนเรื่องการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่ถือว่าผู้เรียนสำคัญที่สุดแล้ว สิ่งที่ "ครูยุคใหม่" ต้องตระหนักและคำนึงถึง คือ การดูแลและช่วยเหลือผู้เรียน เสียงสะท้อนของผู้เรียนและจากรายงานการสำรวจหลายเล่ม พบว่า ผู้เรียนอยากเห็นครูของเขาเป็น (1) ครูที่ใจดี คือ ครูที่รัก เมตตา และกรุณา ยอมรับในศักดิ์ศรี และเห็นคุณค่า เชื่อว่าเด็กทุกคนพัฒนาได้ ไวต่อความรู้สึก สื่อสารเชิงสร้างสรรค์ รับฟังปัญหา เข้าใจและให้อภัย สามารถให้คำแนะนำปรึกษาเพื่อแก้ไขและ

พัฒนา (2) *สอนเก่ง* เอาใจใส่ กระตือรือร้น ทันโลก ทันเหตุการณ์ ชวนให้ค้นคิดและติดตาม ไม่ใช้อำนาจความเป็นผู้ใหญ่หรือความเป็นครู (3) *ยุติธรรม* มีหลักการและหลักคุณธรรม รับฟังเหตุผล ข้อชี้แจง ไม่ด่วนลงโทษ หรือตำหนิ ไม่มีอคติ ไม่หูเบา และ (4) *รับผิดชอบ* คือ ตรงต่อเวลา เป็นที่พึ่ง ไม่นิ่งดูดาย ให้การสอดส่องดูแล ถามไถ่ หาทางช่วยเหลือ และรับผิดชอบเมื่อตัดสินใจผิด (กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ 2544)

อาจกล่าวได้ว่า ไม่ว่าจะอยู่ในสังคมใด บุคคลที่รับบทบาทหน้าที่เป็นครูอาจารย์ ย่อมถูกคาดหวังจากสังคมให้แสดงออกและปฏิบัติต่อผู้เป็นศิษย์ด้วยความรักและปรารถนาดี สนใจเอาใจใส่อย่างเสมอภาค เป็นคนมีเหตุผล กระตือรือร้นที่จะถ่ายทอดวิชาความรู้แก่ศิษย์ ปรับเปลี่ยนตนเองให้ทันโลกทันเหตุการณ์ เป็นแบบอย่างที่ดีทั้งทางวิชาการและการยึดมั่นในหลักคุณธรรม จริยธรรม เป็นที่พึ่งได้ เมื่อศิษย์มีปัญหา ก็ให้คำปรึกษา หาทางช่วยเหลือ ครูอาจารย์ที่ปฏิบัติต่อศิษย์ในลักษณะดังกล่าวได้มากเท่าใด ย่อมประสบความสำเร็จในการปลูกฝังอบรมศิษย์ให้เป็นคนดี เก่งและมีความสุขมากเท่านั้น ทั้งนี้มีหลักฐานจากการวิจัยไทย ทั้งฝ่ายครูและฝ่ายศิษย์ยืนยันได้ว่า ครูที่ปลูกฝังอบรมศิษย์อย่างได้ผลดี เป็นผู้ที่รักเอาใจใส่ศิษย์ของตนเป็นอย่างดี ขณะเดียวกัน ครูก็เป็นที่รักและเคารพของศิษย์ด้วย (บุญกอบ วิสมิตะนันทน์ 2527)

ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครูที่เกี่ยวข้องกับจิตลักษณะของนักเรียน เป็นที่ชัดเจนจากผลการวิจัยในอดีตจนถึงปัจจุบัน ที่ว่า ครูเป็นผู้ที่มีอิทธิพลต่อภาวะสุขภาพจิตของนักเรียนเป็นอันมาก ทางโรงเรียนจะประสบความสำเร็จในการส่งเสริมสุขภาพจิตของนักเรียนเพียงใด ขึ้นอยู่กับการปฏิบัติของครูต่อนักเรียนในแต่ละวัน ซึ่งส่วนใหญ่เป็นวิถีชีวิตในห้องเรียน (Kaplan, 1959 อ้างอิงใน ชิรวัตร นิจเนตร 2526) ในประเทศไทย ชิรวัตร นิจเนตร (2526) ได้ทำการศึกษาบรรยากาศในห้องเรียนแบบประชาธิปไตยว่า เกี่ยวข้องกับสุขภาพจิตของนักเรียนเพียงใด สุขภาพจิตของนักเรียน ในการวิจัยนี้วัดใน 5 ด้าน ได้แก่ อาการทางกาย มโนภาพแห่งตน ความซึมเศร้า ความวิตกกังวล ความก้าวร้าว และวัดสุขภาพจิตรวมด้วย ส่วนบรรยากาศในห้องเรียนแบบประชาธิปไตย หมายถึง ปริมาณการรายงานของนักเรียนว่า ครูมีปฏิสัมพันธ์กับนักเรียนใน 4 ด้าน มากน้อยเพียงใด ได้แก่ การแสดงความรักและการสนับสนุนมาก การใช้เหตุผลมากกว่าอารมณ์ ใช้วิธีการลงโทษทางจิตใจมากกว่าทางกาย และมีการควบคุมให้นักเรียนปฏิบัติตามครูในลักษณะที่เหมาะสม กล่าวคือ เข้มงวดในสิ่งที่นักเรียนควรจะประพฤติปฏิบัติ และปล่อยให้นักเรียนมีอิสระพอสมควรในเรื่องที่ควรจะปล่อยได้ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 หรือเทียบเท่า จากโรงเรียนในกรุงเทพฯ จำนวน 1,122 คน พบผลวิจัยที่สำคัญว่า ปัจจัยเชิงสาเหตุด้านบรรยากาศในห้องเรียนแบบประชาธิปไตย ร่วมกับปัจจัยอื่นๆ รวมเป็น 5 ด้าน สามารถทำนายสุขภาพจิตโดยรวมได้ร้อยละ 12.5 โดยมีตัวแปรการรับรู้บรรยากาศในห้องเรียนแบบประชาธิปไตยเป็นตัวทำนายลำดับแรก รองลงมาคือ ความรู้สึกแร้นแค้นทางจิตและความรู้สึกแออัดในสถานศึกษา และพบด้วยว่า นักเรียนวัยรุ่นหญิง มีภาวะสุขภาพจิตทุกด้านเสื่อมมากกว่านักเรียนวัยรุ่นชาย

นักเรียนจากครอบครัวแตกแยกและจากครอบครัวที่มีฐานะทางเศรษฐกิจต่ำ มีสุขภาพจิต 3 ด้าน (ได้แก่ มโนภาพแห่งตน ความซึมเศร้า ความวิตกกังวล) และสุขภาพจิตโดยรวม เสื่อมมากกว่านักเรียนวัยรุ่นจากครอบครัวปกติและจากครอบครัวฐานะทางเศรษฐกิจสูง

ในระยะต่อมา หรรษา เลาหเสรีกุล (2537) ได้ทำการศึกษาความเกี่ยวข้องระหว่างการได้เข้าร่วมกิจกรรมทางพุทธศาสนาในโรงเรียน กับความผาสุกทางจิตใจ (Psychological Well-Being) *ความผาสุกทางจิตใจของนักเรียน* ในการวิจัยเรื่องนี้ หมายถึง ปริมาณการรายงานเกี่ยวกับความพึงพอใจในชีวิต พึงพอใจในการเรียนหรือการทำงาน ยอมรับตนเอง รับรู้ว่าตนสามารถควบคุมและจัดกระทำกับสิ่งแวดล้อมรอบตัวได้ เป็นผู้ที่มีใจเปิดกว้างรับสถานการณ์ใหม่ ๆ มองโลกในแง่ดี มีความสัมพันธ์ที่ดีกับบุคคลรอบข้าง จึงทำให้สามารถปรับตัวและมีความสุขในสังคมได้ ลักษณะจิตใจด้านนี้ วัดด้วยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่า จำนวน 12 ข้อ ที่มีค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่า เท่ากับ .83 *ส่วนการได้เข้าร่วมกิจกรรมทางพุทธศาสนาในโรงเรียน* วัดด้วยข้อคำถามแบบมาตรประเมินรวมค่า ที่แบ่งประเมินเป็น 2 ตอน และนำค่าที่ตอบมาคูณกัน ตอนแรก ถามเกี่ยวกับจำนวนกิจกรรมที่เข้าร่วม และตอนที่สอง ประเมินประโยชน์ที่ผู้ตอบได้รับจากการเข้าร่วมกิจกรรม พบผลว่า ตัวแปรการเข้าร่วมและรับรู้ประโยชน์จากการเข้าร่วมกิจกรรมทางพุทธศาสนาในโรงเรียน เป็นตัวทำนาย 1 ใน 4 ตัวทำนาย ที่ร่วมทำนายความผาสุกทางจิตใจได้ร้อยละ 39 ในกลุ่มนักเรียนโดยรวม และทำนายได้ร้อยละ 51 ในกลุ่มนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และกลุ่มที่บิดามีการศึกษาระดับสูง โดยตัวแปรการเข้าร่วมและรับรู้ประโยชน์จากการเข้าร่วมเป็นตัวทำนายลำดับที่ 2 (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .33 ถึง .42) แสดงว่า การที่นักเรียนได้ปฏิบัติกิจกรรมทางศาสนาร่วมกับครูและเพื่อนในโรงเรียน เป็นปัจจัยเชิงสาเหตุสำคัญประการหนึ่งของการเกิดความผาสุกทางจิตใจอย่างชัดเจน

ต่อมา มีงานวิจัยที่ศึกษาการปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู เป็นตัวแปร 1 ใน 4 ตัวแปรกลุ่มประสบการณ์ในการเรียนของนักเรียน ที่เกี่ยวข้องกับเจตคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์และความเครียดในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย 524 คน (สุมิตตรา เจิมพันธ์ 2545) พบผลว่า การรับรู้ของนักเรียนเกี่ยวกับการปฏิบัติของครูวิชาคณิตศาสตร์ (เช่น ให้ความสนใจ ให้เวลา ให้คำแนะนำ ใช้เหตุผลในการลงโทษและให้รางวัล และการแสดงอารมณ์ต่าง ๆ ต่อนักเรียน) เป็นตัวทำนายเจตคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ (วัดการรู้การคิดเชิงประเมินค่า และความรู้สึกต่อวิชาคณิตศาสตร์) ได้เป็นลำดับแรก ในกลุ่มนักเรียนโดยรวม และกลุ่มนักเรียนหญิง นักเรียนผลการเรียนสูง บิดาและมารดามีการศึกษาระดับสูง (ค่าเบต้าอยู่ระหว่าง .32 ถึง .37) และยังเข้าทำนายเจตคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ได้เป็นลำดับที่สองในนักเรียนกลุ่มรวม และนักเรียนประเภทต่าง ๆ อีก 10 ประเภท นอกจากนั้นยังพบว่า ตัวแปรการรับรู้การปฏิบัติของครูวิชาคณิตศาสตร์ เข้าทำนายความเครียดในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ (วัดความวิตกกังวล ไม่สบายใจในการเรียนวิชานี้) ได้เป็นลำดับแรก ในนักเรียนโดยรวม และนักเรียนประเภท

ต่าง ๆ 9 จาก 14 ประเภท (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง -.22 ถึง -.32) ผลนี้แสดงว่า ยิ่งนักเรียนรับรู้การปฏิบัติอย่างเหมาะสมของครูวิชาคณิตศาสตร์มากเท่าใด ก็มีเจตคติที่ดีต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์มากเท่านั้น และมีความเครียดในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์น้อยลง นอกจากนั้น ยังมีการวิจัยในระยะต่อมา (ดุจเดือน พันธุมนาวิน และอัมพร ม้าคนอง 2547) พบผลที่สนับสนุนในเชิงลึกอีกว่า การรับรู้ว่าตนได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากครู (ด้านอารมณ์ ข้อมูลข่าวสาร และวัตถุสิ่งของที่ต้องการ) ส่งผลทางอ้อมต่อเจตคติที่ดีต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ผ่านทางแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางอ้อม .22)

สรุปได้ว่า การรับรู้บรรยากาศในห้องเรียนแบบประชาธิปไตย (เช่น นักเรียนและครูมีความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิด ครูมีเหตุผล เป็นที่ปรึกษาที่ดีของนักเรียน เอาใจใส่ช่วยเหลืออย่างเต็มใจเมื่อนักเรียนมีปัญหาการเรียน เป็นต้น) มีความสำคัญต่อสุขภาพจิตและความผาสุกทางจิตใจของนักเรียนวัยรุ่นในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลายอย่างชัดเจน และโดยเฉพาะในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ พบว่า การรับรู้การปฏิบัติอย่างเหมาะสมของครู ส่งผลทางตรงและทางอ้อมต่อเจตคติที่ดีต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียน

ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู ที่เกี่ยวกับพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน มีงานวิจัยไทยที่ศึกษาการปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมที่น่าปรารถนาของนักเรียนวัยรุ่นหลายด้าน (ตัวอย่างเช่น พฤติกรรมพัฒนาตนเอง การใฝ่เรียนรู้ การรับผิดชอบต่อหน้าที่ในโรงเรียน การควบคุมตนจากสิ่งยั่วยุ และการคบเพื่อนอย่างเหมาะสม เป็นต้น) ในส่วนต่อไปนี้เป็นการประมวลผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องจากพฤติกรรมจากกว้างสู่แคบ จากการพัฒนาตนเองของบุคคลวัยรุ่น สู่พฤติกรรมรับผิดชอบการเรียนของนักเรียน

แสงอรุณ ธรรมเจริญ และลินดา สุวรรณดี (2547) ศึกษาตัวบ่งชี้ทางสังคม (บ้าน โรงเรียน เพื่อนและชุมชน) ของพฤติกรรมจริยธรรม (เช่น พฤติกรรมพัฒนาตนเอง และพฤติกรรมการคบเพื่อนอย่างเหมาะสม) ในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ถึง 6 จำนวน 1,200 คน อาศัยอยู่ในชุมชนที่มีแหล่งยั่วยุภายในและภายนอกชุมชนมากน้อยแตกต่างกัน ส่วนของตัวบ่งชี้ด้านสถานการณ์ทางสังคมในโรงเรียน ทำการศึกษา (1) ปริมาณการรับรู้ของนักเรียนเกี่ยวกับกิจกรรมที่ดีที่โรงเรียนจัดขึ้นและการได้เข้าร่วมในกิจกรรมเหล่านั้นของนักเรียน และ (2) ปริมาณการเห็นแบบอย่างที่ดีจากครู พบผลว่า นักเรียนที่รายงานว่า เข้าร่วมกิจกรรมที่ดีในโรงเรียนมาก มีพฤติกรรมพัฒนาตนมาก และคบเพื่อนอย่างเหมาะสมมากกว่า นักเรียนที่รายงานว่าเข้าร่วมกิจกรรมที่ดีในโรงเรียนน้อย ขณะเดียวกัน ก็พบว่า นักเรียนที่เห็นแบบอย่างที่ดีจากครูมาก มีพฤติกรรมพัฒนาตนเองมาก และมีพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสมมากกว่านักเรียนที่เห็นแบบอย่างที่ดีจากครูน้อย ผลเช่นนี้ พบทั้งในกลุ่มนักเรียนโดยรวม และในกลุ่มนักเรียนที่วิเคราะห์แยกย่อยตามลักษณะทางชีวสังคมหลายประเภท ในส่วนของบทบาทในการทำนายพฤติกรรม พบว่า การเข้าร่วมกิจกรรมที่ดีในโรงเรียน เป็นตัวทำนาย (1 ใน 5 ตัว ของกลุ่มตัวบ่งชี้สถานการณ์ทางสังคม) ที่

เข้าร่วมทำนายพฤติกรรมพัฒนาตนเองของนักเรียนได้เป็นลำดับแรก สำหรับนักเรียนกลุ่มตัวอย่างรวมและในกลุ่มนักเรียนประเภทต่าง ๆ 11 จาก 14 กลุ่ม (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .23 ถึง .35) ขณะที่ตัวบ่งชี้ดังกล่าวก็เข้าทำนายพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสมของนักเรียนได้เป็นลำดับแรก สำหรับนักเรียนในกลุ่มรวมและในกลุ่มย่อย 7 จาก 14 กลุ่ม (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .25 ถึง .35) ส่วนตัวบ่งชี้ด้านการเห็นแบบอย่างที่ดีจากครูนั้น พบว่า เป็นตัวทำนายสำคัญในลำดับที่ 5 ของพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม ในกลุ่มนักเรียนชั้นมัธยม 2 และนักเรียนอายุน้อย (ค่าเบต้าเท่ากับ .12 และ .10 ตามลำดับ) กล่าวได้ว่า การเข้าร่วมกิจกรรมที่ดีที่ทางโรงเรียนจัดขึ้นเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมพัฒนาตนเองและการคบเพื่อนอย่างเหมาะสมอย่างเด่นชัด

สุภาสิณี นุ่มเนียม (2546) ทำการศึกษาการปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครูแบบประชาธิปไตย (เป็น 1 ใน 4 ปัจจัยของสภาพแวดล้อมทางสังคม) ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรับผิดชอบต่อหน้าที่ในโรงเรียน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ในกรุงเทพฯ และต่างจังหวัด รวม 576 คน พบว่า การรายงานถึงการปฏิสัมพันธ์แบบประชาธิปไตยในโรงเรียน เป็นตัวทำนายพฤติกรรมรับผิดชอบต่อหน้าที่ในโรงเรียน (ด้านที่เกี่ยวกับการเรียนของตน การช่วยเหลือครูและร่วมกิจกรรมกับเพื่อน และการปฏิบัติตามกฎระเบียบต่าง ๆ ของโรงเรียน) เป็นลำดับที่สองในกลุ่มนักเรียนโดยรวมและในกลุ่มนักเรียนที่มีภูมิหลังต่าง ๆ กัน หลายประเภท (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .17 ถึง.33) ส่วน จิรวัฒนา มั่นยืน และรุ่งทิพย์ สมานรักษ์ (2546) ได้ทำการศึกษาความเป็นประชาธิปไตยในโรงเรียน ซึ่งหมายถึง การรับรู้การปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู ในลักษณะที่ครูทำตัวใกล้ชิดกับนักเรียน เมื่อมีปัญหาก็ให้คำแนะนำช่วยเหลืออย่างเต็มใจ ใช้เหตุผลมากกว่าอารมณ์ เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ทำกิจกรรมและตัดสินใจด้วยตนเอง ครูทำตัวเป็นผู้ที่ให้คำปรึกษาที่ดี เป็นต้น (เป็นปัจจัย 1 ใน 4 ด้าน ของสภาพแวดล้อมในโรงเรียน) ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการหลบหนีเรียน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และ 5 จากโรงเรียนในเขตปริมณฑล (จังหวัดนนทบุรี และสมุทรปราการ) และในต่างจังหวัด (จังหวัดสุรินทร์ และนครราชสีมา) 16 โรงเรียน รวมเป็นนักเรียนทั้งชายและหญิง 1,176 คน พบว่า การรับรู้ความเป็นประชาธิปไตยในโรงเรียนของนักเรียน เป็นตัวทำนายพฤติกรรมไม่เข้าชั้นเรียนในวิชาต่าง ๆ เป็นลำดับที่สองในกลุ่มนักเรียนชาย นักเรียนอายุน้อย อาศัยอยู่ในแหล่งยั่วยุมาก อยู่ในครอบครัวปกติ และครอบครัวมีระดับทางเศรษฐกิจสูง (ค่าอาร์ อยู่ระหว่าง -.41 ถึง -.50) และพบอีกว่า ตัวทำนายดังกล่าว เป็นตัวทำนายพฤติกรรมทำและส่งการบ้านอย่างสม่ำเสมอของนักเรียน เป็นลำดับที่สองในกลุ่มนักเรียนหญิง และเรียนอยู่ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ผู้ซึ่งอยู่ในครอบครัวปกติและครอบครัวเครียด และครอบครัวมีระดับเศรษฐกิจสูง เช่นกัน (ค่าอาร์ อยู่ระหว่าง .43 ถึง .50)

มีงานวิจัยอีกสองเรื่อง ที่ศึกษาการรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครูต่อการเรียนวิชาเฉพาะ คือ คณิตศาสตร์ สุมิตตรา เจิมพันธ์ (2545) ศึกษาการรับรู้การปฏิบัติจากครูคณิตศาสตร์ (เป็น 1 ใน 4 ตัวแปรกลุ่มประสบการณ์ทางสังคม) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ซึ่งพบว่า ตัวแปร

ดังกล่าว เป็นตัวทำนายสำคัญของพฤติกรรมขณะเรียนในชั้นเรียน ในลำดับแรก ในนักเรียนกลุ่มรวม นักเรียนชาย กลุ่มผลการเรียนสูง กลุ่มบิดามีการศึกษาระดับสูง และกลุ่มมารดามีการศึกษาระดับต่ำ และเป็นตัวทำนายลำดับที่ 2 ในนักเรียนหลายประเภท (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .26 ถึง .35) และเข้าทำนายพฤติกรรมหลังเรียนได้ในลำดับแรก ในกลุ่มนักเรียนที่มีผลการเรียนสูง ครอบครัวมีฐานะสูง และบิดามีการศึกษาระดับสูงอีกด้วย (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .25 ถึง .31) สำหรับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ก็พบว่า การรับรู้การปฏิบัติของครู ทำนายผลสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ได้เป็นลำดับที่ 3 ในนักเรียนชาย (ค่าเบต้าเท่ากับ .13) ระยะต่อมา ดุจเดือน พันธุมนาวิน และอัมพร ม้าคนอง (2547) ศึกษาปัจจัยเชิงเหตุและผลของพฤติกรรมพัฒนานักเรียนของครูผู้สอนวิชาคณิตศาสตร์ จำนวน 595 คน และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ในความรับผิดชอบของครูเหล่านี้ จำนวน 739 คน ในส่วนของปัจจัยเชิงเหตุที่ส่งผลต่อพฤติกรรมรับผิดชอบการเรียนคณิตศาสตร์ พฤติกรรมใฝ่รู้ในการเรียนคณิตศาสตร์และผลสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียน พบผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีวิเคราะห์อิทธิพลว่า การรับรู้การสนับสนุนทางสังคมจากครู (ด้านอารมณ์ ข้อมูลข่าวสาร และวัตถุสิ่งของที่ต้องการ) ส่งผลทางตรงต่อพฤติกรรมรับผิดชอบการเรียนคณิตศาสตร์และพฤติกรรมใฝ่รู้ในการเรียนคณิตศาสตร์ และยังส่งผลทางอ้อมผ่านทางแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ และเจตคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ไปยังพฤติกรรมทั้งสองด้านดังกล่าวด้วย (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลรวม .30 และ .31) และการรับรู้การสนับสนุนทางสังคมจากครู ยังส่งผลทางอ้อมต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ด้วย (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางอ้อม .08)

จากผลการวิจัยหลายเรื่องที่ศึกษานักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น และตอนปลาย ทั้งในกรุงเทพฯ และต่างจังหวัด สรุปได้ว่าความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างนักเรียนกับครูที่นักเรียนรับรู้ได้ (เช่น การเข้าร่วมกิจกรรมที่ครูจัดในโรงเรียน การเห็นแบบอย่างที่ดีจากครู การปฏิสัมพันธ์กับครูแบบประชาธิปไตย การรับรู้การสนับสนุนทางสังคมจากครู) เกี่ยวข้องทางบวกต่อพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน (เช่น พฤติกรรมพัฒนาตนเอง พฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม พฤติกรรมรับผิดชอบต่อหน้าที่ในโรงเรียน พฤติกรรมรับผิดชอบต่อการเรียนในวิชาต่าง ๆ เช่น วิชาคณิตศาสตร์) แต่เกี่ยวข้องทางลบกับพฤติกรรมหลบหนีการเรียน (เช่น การขาดเรียนในวิชาต่าง ๆ) ทำให้คาดได้ว่า ความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างนักเรียนกับครูในชั้นเรียน จะส่งผลทางบวกต่อพฤติกรรมการเรียน และการคบเพื่อนอย่างเหมาะสม ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาครั้งนี้เช่นกัน

ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน ที่เกี่ยวกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน

ตามแนวคิดทฤษฎีด้านการถ่ายทอดทางสังคม (Socialization Approach) กลุ่มเพื่อนร่วมวัยมีอิทธิพลสูงต่อลักษณะจิตใจและพฤติกรรมของบุคคลวัยรุ่น เนื่องจากธรรมชาติของวัยรุ่นมักเอาอย่าง

เพื่อนที่คบหาใกล้ชิด เป็นวัยที่มีความรู้สึกไวต่อการวิพากษ์วิจารณ์ หรือการประเมินจากบุคคลรอบข้าง และมีความต้องการผูกสัมพันธไมตรีกับผู้อื่นมาก

นักจิตวิทยากลุ่มหนึ่ง (Voydanoff & Donnelly, 1999) พยายามระบุปัจจัยเสี่ยงและปัจจัยปกป้องที่ส่งผลต่อการปรับตัวทางจิตและผลการเรียนของนักเรียนวัยรุ่นชาวอเมริกัน ข้อมูลที่ใช้ศึกษา เป็นส่วนหนึ่งของข้อมูลที่ได้จากการสำรวจในระดับชาติ นักเรียนวัยรุ่นกลุ่มที่ศึกษามีอายุระหว่าง 10 ถึง 17 ปี ในส่วนตัวแปรเกี่ยวกับอิทธิพลจากเพื่อน คณะผู้วิจัยได้ศึกษาอิทธิพลจากเพื่อนใน 2 ด้านหลัก คือ (1) ปริมาณการทำกิจกรรมที่ไม่เหมาะสมของเพื่อนที่คบ (เช่น ทดลองสูบบุหรี่หรือสูบกัญชา โกงในการสอบ หนีเรียน แอบขโมยสิ่งของจากร้านค้า เป็นต้น) และการได้รับความกดดันจากเพื่อน (ถามความรู้สึกถูกกดดันจากกลุ่มเพื่อน ให้กระทำพฤติกรรมต่อไปนี้มากเพียงใด เช่น สูบบุหรี่หรือสูบกัญชา การชักชวนให้หนีเรียน เป็นต้น) สองตัวแปรนี้ได้รับการศึกษาในฐานะเป็นปัจจัยเสี่ยง (Risk Factors) (2) การมีเพื่อนเป็นแหล่งข้อมูลในการร่วมคิดวางแผนการเข้าเรียนต่อในมหาวิทยาลัย ถูกศึกษาในฐานะเป็นปัจจัยปกป้อง (Protective Factor) สำหรับการปรับตัวทางจิตนั้น วัดความถี่ที่นักเรียนเกิดความรู้สึกเสียใจ สับสน ตึงเครียด โกรธ เหนื่อยหน่าย และเหงา เป็นต้น และผลการเรียนประเมินจากเกรดที่ได้รับจากการเรียนเมื่อปีที่ผ่านมา พบผลวิจัยเป็นไปตามความคาดหมาย ในส่วนของปัจจัยเสี่ยง 2 ด้าน พบว่า การมีเพื่อนที่ทำกิจกรรมไม่เหมาะสมและปริมาณการได้รับแรงกดดันให้กระทำกิจกรรมที่ไม่เหมาะสมจากเพื่อน มีความสัมพันธ์ทางลบกับคะแนนการปรับตัวทางจิตของนักเรียน โดยตัวแปร 2 ตัวดังกล่าวมีน้ำหนักในการทำนายการปรับตัวทางจิตของวัยรุ่นอย่างชัดเจน (ค่าเบต้า -.21 และ -.13 ตามลำดับ) ขณะที่การมีเพื่อนกระทำกิจกรรมไม่เหมาะสมสามารถทำนายผลการเรียนได้ชัดเจนด้วย (ค่าเบต้า -.14) ในส่วนของปัจจัยปกป้อง พบว่า ความถี่ในการร่วมคิดวางแผนกับเพื่อนในเรื่องการเข้าเรียนต่อในมหาวิทยาลัย มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลการเรียนอย่างชัดเจน (ค่าเบต้า .14) ผลวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่า การคบเพื่อนที่มีพฤติกรรมไม่เหมาะสมและการได้รับแรงกดดันจากเพื่อนมาก ทำให้นักเรียนวัยรุ่นปรับจิตใจและความรู้สึกทางด้านดีได้ยาก และยังส่งผลเสียต่อการเรียนด้วย จึงจัดเป็นปัจจัยเสี่ยง ส่วนการมีเพื่อนเป็นแหล่งข้อมูลความรู้ ร่วมคิดร่วมปรึกษาในเรื่องการเรียนต่อในระดับมหาวิทยาลัย ส่งผลดีต่อการเรียน จัดเป็นปัจจัยปกป้องที่สำคัญปัจจัยหนึ่ง

มีนักวิจัยอีกกลุ่มหนึ่ง (Nickerson & Nagle, 2004) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันกับเพื่อนในอดีตจนถึงปัจจุบัน (Peer Attachment) กับความพึงพอใจในชีวิตหลายด้าน (ด้านครอบครัว ด้านเพื่อน ด้านการเรียน ด้านตนเอง เป็นต้น) กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนที่กำลังเรียนอยู่ในเกรดสี่ เกรดหก และเกรดแปด รวม 303 คน มีอายุอยู่ระหว่าง 8 ถึง 15 ปี ในกลุ่มตัวอย่างจำนวนนี้มีร้อยละ 63 เป็นชาวอเมริกันเชื้อชาติคอเคเซียน ร้อยละ 32 มีเชื้อชาติแอฟริกา ร้อยละ 21 มีเชื้อชาติเอเชีย ที่เหลือเป็นเชื้อชาติอื่น ๆ ความผูกพันกับเพื่อน วัดด้วยแบบวัดความใกล้ชิดผูกพันกับบิดามารดาและเพื่อน (Inventory of Parents and Peer Attachment) ในส่วนที่ถามเกี่ยวกับเพื่อน แบ่งการ

รายงานเกี่ยวกับเพื่อนของผู้ตอบใน 3 ด้าน คือ ความไว้วางใจเพื่อน การสื่อสารกับเพื่อน และความแปลกแยกจากเพื่อน ส่วนความพึงพอใจในชีวิต วัดด้วยแบบวัดความพึงพอใจในชีวิตของนักเรียนแบบหลายมิติ (Multidimentional Students Life Satisfaction Scale, MSLSS) จากการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีถดถอยพหุคูณ (เฉพาะผลวิจัยในส่วนที่เกี่ยวกับเพื่อน) พบว่า ความผูกพันกับเพื่อนร่วมกับความผูกพันกับบิดามารดา ทำนายความพึงพอใจในชีวิตโดยรวมได้ร้อยละ 47 โดยความใกล้ชิดผูกพันกับเพื่อนมีน้ำหนักในการทำนาย (ค่าเบต้า .36) น้อยกว่าความผูกพันกับบิดามารดา ความผูกพันกับเพื่อนมีน้ำหนักในการทำนายความพึงพอใจด้านเพื่อนและด้านที่เกี่ยวกับตน (ค่าเบต้า .66 และ .33 ตามลำดับ) มากกว่าความผูกพันกับบิดามารดา แสดงว่า ความใกล้ชิดผูกพันกับเพื่อน เป็นปัจจัยสำคัญในการอธิบายความพึงพอใจในชีวิตด้านต่าง ๆ ของนักเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งความพึงพอใจด้านเพื่อนและด้านเกี่ยวกับตน

สรุปได้ว่า การมีความใกล้ชิดผูกพันกับเพื่อนมาก ส่งผลดีต่อความพึงพอใจในชีวิตโดยรวมของนักเรียน และโดยเฉพาะความพึงพอใจด้านเพื่อนและด้านที่เกี่ยวกับตน การคบเพื่อนในทางสร้างสรรค์ (เช่น ร่วมปรึกษาหารือเรื่องการเรียนในระดับที่สูงขึ้น) เกี่ยวข้องกับผลการเรียนดีของนักเรียนวัยรุ่น แต่การคบเพื่อนที่มีพฤติกรรมไม่เหมาะสม และการตกอยู่ใต้อิทธิพลการกดดันของเพื่อนมาก ส่งผลเสียต่อความรู้สึกเป็นสุขใจ ผลการวิจัยในต่างประเทศเหล่านี้สอดคล้องกับข้อเสนอของนักวิชาการอีกกลุ่มหนึ่ง (Biglan et al., 2003) ที่แนะนำให้นักวิทยาศาสตร์สังคม ร่วมกันค้นคว้าวิจัยเพื่อหาทางลดอิทธิพลด้านลบของเพื่อนร่วมวัย ที่มีต่อพฤติกรรมเบี่ยงเบนของวัยรุ่น ควบคู่ไปกับการพัฒนาบิดามารดาให้อบรมเลี้ยงดูบุตรอย่างเหมาะสม และการจัดการศึกษาในโรงเรียนที่มีประสิทธิผล เพื่อป้องกันไม่ให้วัยรุ่นถูกชักจูงไปในทางเสื่อมเสียและมีพฤติกรรมที่เป็นปัญหา

มีผลงานวิจัยกับนักเรียนวัยรุ่นไทยปัจจุบันอย่างน้อย 4 เรื่องที่แสดงให้เห็นความเกี่ยวข้องกันระหว่างความสัมพันธ์กับกลุ่มเพื่อนร่วมวัยที่มีต่อลักษณะทางจิตใจและพฤติกรรมด้านการเรียนของนักเรียน เรื่องแรก แสงอรุณ ธรรมเจริญ และลินดา สุวรรณดี (2547) ศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุสำคัญของพฤติกรรมพัฒนาตน (การปฏิบัติ เพื่อส่งเสริมตนให้มีคุณลักษณะที่ดีขึ้น ทางร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา) และพฤติกรรมการควบคุมตนจากสิ่งยั่วยุ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2, 4 และ 6 ในกรุงเทพฯ และต่างจังหวัด จำนวน 1,210 คน พบผลว่า ในบรรดาตัวแปรในกลุ่มสถานการณ์ที่ศึกษา 7 ตัวแปร พบว่า ลักษณะเพื่อนดีที่คบ (ลักษณะของเพื่อนที่มีความประพฤติดี สนใจเรียน ไม่ใช้ยาเสพติด ไม่เที่ยวเตร่ในสถานที่ที่ไม่เหมาะสม และไม่มีพฤติกรรมเสี่ยงใด ๆ) เป็นตัวทำนายพฤติกรรมการควบคุมตนจากสิ่งยั่วยุได้เป็นลำดับแรกในกลุ่มนักเรียนโดยรวมและในกลุ่มนักเรียนประเภทต่าง ๆ 11 จาก 14 ประเภท (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .21 ถึง .35) และตัวแปรลักษณะเพื่อนดี ก็สามารถเข้าร่วมทำนายพฤติกรรมพัฒนาตนเองได้เป็นลำดับแรกในกลุ่มนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 6 และกลุ่มนักเรียนจากครอบครัวแตกแยก และยังเข้าทำนายพฤติกรรมเดียวกันนี้

ได้เป็นลำดับที่ 2 ในกลุ่มนักเรียนโดยรวม และในกลุ่มนักเรียนประเภทต่าง ๆ หลายประเภท (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .17 ถึง .28)

การทำตามแบบอย่างเพื่อนหรือเลียนแบบด้านการเรียนจากเพื่อน เป็นอีกแนวหนึ่งของการศึกษาอิทธิพลจากเพื่อนร่วมวัย สุมิตตรา เจิมพันธ์ (2545) ศึกษาตัวแปรการเห็นแบบอย่างในการเรียนคณิตศาสตร์จากเพื่อน เป็นตัวแปร 1 ใน 4 ตัวแปรของกลุ่มประสบการณ์ในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย พบว่า การเห็นแบบอย่างจากเพื่อนเป็นตัวทำนายที่มีบทบาทสำคัญ ในการเข้าทำนายเจตคติที่ดีต่อพฤติกรรมการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เป็นลำดับแรกในกลุ่มนักเรียนโดยรวมและในกลุ่มย่อย 8 จาก 14 กลุ่ม และยังมีบทบาทสำคัญในการทำนายพฤติกรรมการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ โดยเข้าทำนายพฤติกรรมเตรียมตัวก่อนเข้าเรียนได้เป็นลำดับแรกในนักเรียน 4 จาก 14 ประเภท เข้าทำนายพฤติกรรมขณะเรียนได้เป็นลำดับแรกในนักเรียน 6 จาก 14 ประเภท และเข้าทำนายพฤติกรรมหลังการเรียนได้เป็นลำดับแรกทั้งในกลุ่มนักเรียนโดยรวมและในกลุ่มย่อย 11 จาก 14 กลุ่ม ผลวิจัยลักษณะนี้ ได้รับการสนับสนุนจากผลงานวิจัย ของ กิตติรัตน์ ชัยรัตน์ (2547) ที่ศึกษาการมีแบบอย่างที่ดีในการเรียนเป็น 1 ใน 3 ตัวแปรในกลุ่มสถานการณ์ในโรงเรียน ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการเรียนวิทยาศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นในกรุงเทพฯ ซึ่งพบว่า การมีเพื่อนเป็นแบบอย่างที่ดีในการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์เป็นตัวทำนายสำคัญในลำดับแรก และลำดับที่ 2 ของพฤติกรรมการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์แต่ละด้าน (ได้แก่ พฤติกรรมเตรียมตัวก่อนเรียน พฤติกรรมขณะเรียน พฤติกรรมหลังการเรียน และพฤติกรรมการเรียนด้านรวม) ก่อนหน้านี้ จิรวัฒนา มั่นยืน และรุ่งทิพย์ สมานรักษ์ (2546) ศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมหลบหนีการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และ 5 ในต่างจังหวัด จำนวน 1,176 คน ตัวแปรการคบเพื่อนอย่างเหมาะสม (ปริมาณการยอมรับอิทธิพลของเพื่อนในทางที่เหมาะสมหรือไม่เหมาะสม) ถูกศึกษาเป็นตัวทำนาย 1 ใน 4 ตัวทำนาย ด้านสภาพแวดล้อมในโรงเรียน พบผลว่า การคบเพื่อนอย่างเหมาะสมเป็นตัวทำนายที่มีบทบาทสำคัญในลำดับแรกในการทำนายพฤติกรรมแต่ละด้านทั้ง 4 ด้านในกลุ่มพฤติกรรมหลบหนีเรียน (ได้แก่ พฤติกรรมขาดเรียน พฤติกรรมไม่เข้าชั้นเรียนในวิชาต่าง ๆ พฤติกรรมการทำและส่งการบ้านครูอย่างสม่ำเสมอ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในภาคเรียนที่ผ่านมา) ทั้งในกลุ่มนักเรียนโดยรวม และในกลุ่มนักเรียนประเภทต่าง ๆ หลายประเภท จึงกล่าวได้ว่า ยิ่งนักเรียนคบเพื่อนอย่างเหมาะสมมากเท่าใด ก็ยิ่งมีพฤติกรรมขาดเรียนน้อย พฤติกรรมไม่เข้าชั้นเรียนในวิชาต่าง ๆ น้อย แต่มีพฤติกรรมทำและส่งการบ้านแก่ครูอย่างสม่ำเสมอมาก และมีผลการเรียนดีมากเท่านั้น

หลักฐานจากงานวิจัยทั้งในต่างประเทศและในประเทศไทย ให้ผลที่สอดคล้องกันว่า การคบเพื่อนที่เป็นคนดี ร่วมกิจกรรมสร้างสรรค์กับเพื่อนมาก และการยอมรับอิทธิพลของเพื่อนในทางที่เหมาะสม เหล่านี้เป็นปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลดีต่อพฤติกรรมด้านการเรียนของนักเรียนวัยรุ่น เช่น พฤติกรรมทำและส่งการบ้านครูอย่างสม่ำเสมอ พฤติกรรมร่วมปรึกษาหารือเรื่องการเรียนต่อใน

ระดับที่สูงขึ้น พฤติกรรมเตรียมตัวก่อนเข้าเรียน ขณะเรียน และมีพฤติกรรมหลบหนีการเรียน เช่น ขาดเรียนในวิชาต่าง ๆ น้อยลงด้วย ทำให้คาดได้ว่า นักเรียนที่รับรู้ว่าตนมีความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อน (ที่มีพฤติกรรมเหมาะสม) มากเท่าใด ก็มีความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนเหมาะสมมากเท่านั้น

สัมพันธภาพในครอบครัวกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน

สัมพันธภาพในครอบครัว หมายถึง สภาวะของการปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในครอบครัว โดยทั่วไปอาจแบ่งได้เป็น 3 ลักษณะ คือ ความสัมพันธ์ระหว่างสามีกับภรรยา (บิดากับมารดา) ความสัมพันธ์ระหว่างบุตรกับบิดามารดา และความสัมพันธ์ระหว่างพี่น้องร่วมบิดามารดา

ในส่วนต่อไปนี้ เป็นการประมวลเอกสารที่แสดงถึงความเกี่ยวข้องระหว่างคุณภาพและปริมาณ ของความสัมพันธ์ในครอบครัวสองด้าน คือ ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา และการรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดาของนักเรียนที่ส่งผลต่อลักษณะทางจิตใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน ที่เป็นผลงานวิจัยทั้งในต่างประเทศและในประเทศไทย

สัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา ที่เกี่ยวข้องกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน

ความผูกพันกับบิดามารดา ได้รับการยืนยันจากทฤษฎีทางจิตวิทยา เช่น ทฤษฎีความใกล้ชิดผูกพันของ บาวล์บี้ (Bowlby's Attachment Theory) (Bowlby, 1973; Steinberg, 1990 as citing in Larose & Boivin, 1998) ว่าเป็นแหล่งขุมทรัพย์สำคัญของเด็ก ในการที่จะเจริญเติบโตเป็นวัยรุ่นที่มีความมั่นคงทางจิตใจ พร้อมที่จะเป็นอิสระจากครอบครัว ก้าวไปสู่สภาพแวดล้อมทางสังคมใหม่ ๆ ต่อไป มีงานวิจัยประเภทศึกษาความสัมพันธ์เปรียบเทียบหลายเรื่องแสดงผลว่า วัยรุ่นที่รายงานว่ามีความรู้สึกใกล้ชิดผูกพันกับบิดามารดาของตนมาก เป็นผู้ที่มีคะแนนสูงกว่าเพื่อนรุ่นราวคราวเดียวกัน ในเรื่องความเชื่อมั่นในตนเอง ความเป็นตัวของตัวเอง ความสุขทางจิตใจ และสมรรถนะ (เชิงพฤติกรรม) ด้านการเรียน เป็นต้น

พบหลักฐานจากงานวิจัยในต่างประเทศจำนวนหนึ่งแสดงว่า การได้รับการอบรมเลี้ยงดูอย่างอบอุ่นจากบิดามารดามาก เป็นปัจจัยที่ช่วยบรรเทาปัญหาการมีอารมณ์ซึมเศร้า (Depressed Mood) ของวัยรุ่นได้ (Ge et al., 1994; Petersen et al., 1991 as citing in Greenberger & Chen, 1996) ขณะเดียวกัน ก็มีงานวิจัยอีกจำนวนหนึ่งแสดงผลว่า ความขัดแย้งระหว่างวัยรุ่นกับบิดามารดา เป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้วัยรุ่นมีอารมณ์ซึมเศร้า (Steinberg, 1989 as citing in Greenberger & Chen, 1996) ดังนั้น นักจิตวิทยาสองท่าน (Greenberger & Chen, 1996) จึงทำการศึกษาคุณภาพของความสัมพันธ์ในครอบครัว และลักษณะทางชีวสังคมและภูมิหลัง ของนักเรียนวัยรุ่นชาวอเมริกันเชื้อสายจีน (เรียนอยู่เกรด 7-8) จำนวน 171 คน อายุเฉลี่ย 13.1 ปี พบผลว่า การรับรู้คุณภาพความสัมพันธ์ในครอบครัวของวัยรุ่นกลุ่มนี้ (การรับรู้การอบรมเลี้ยงดูที่อบอุ่นจากบิดามารดา และรับรู้ความขัดแย้งระหว่างวัยรุ่นกับบิดามารดา) ร่วมกับตัวแปรลักษณะทางชีวสังคมและภูมิหลัง

(เช่น เพศของวัยรุ่นและระดับการศึกษาของบิดามารดา) ทำนายปริมาณความซึมเศร้า ที่วัดด้วยมาตรวัดความซึมเศร้าได้ร้อยละ 51 โดยการรับรู้ความอบอุ่นจากบิดามารดา มีน้ำหนักในการทำนายตัวแปรตาม (ค่าเบต้า -.39) ขณะที่การรับรู้ความขัดแย้งระหว่างวัยรุ่นกับบิดามารดา มีน้ำหนักในการทำนายสูงกว่าเล็กน้อย (ค่าเบต้า .41) ผลวิจัยเช่นนี้สอดคล้องกับผลวิจัยอีกเรื่องหนึ่ง ที่ศึกษาแบบติดตามผล 2 ช่วงเวลา ห่างกัน 1 ปี กับครอบครัวของวัยรุ่นชาวจีนฮ่องกง อายุ 12-18 ปี จาก 378 ครอบครัว (Shek, 1998) พบว่า วัยรุ่นที่รายงานว่า มีความขัดแย้งกับบิดามารดามากเท่าใด (วัดครั้งที่ 1) เมื่อเวลาผ่านไป 1 ปี ก็รายงาน (วัดครั้งที่ 2) ว่า มีความรู้สึกเป็นสุข [(Psychological Well-Being) ซึ่งวัดทั้งด้านบวกและด้านลบ ได้แก่ ความพึงพอใจในชีวิต ความภาคภูมิใจในตนเอง จุดมุ่งหมายในชีวิต ความรู้สึกสิ้นหวังและสุขภาพกายและจิตใจทั่วไป] ลดน้อยลงเท่านั้น ผู้วิจัยสรุปว่า การรับรู้ความขัดแย้งระหว่างวัยรุ่นกับบิดามารดาของตน โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับฝ่ายบิดา บั่นทอนความรู้สึกเป็นสุขของวัยรุ่นอย่างชัดเจน

ในประเทศไทย ดวงเดือน พันธุมนาวิน งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2536) ศึกษาลักษณะทางจิตและพฤติกรรมของนักเรียนวัยรุ่นชายและหญิง ที่อยู่ในสภาวะเสี่ยงทางครอบครัว (ศึกษาเปรียบเทียบครอบครัวประเภทปกติ แตกแยกและเครียด) จากโรงเรียนประถมและมัธยมศึกษา 25 แห่ง (ชั้นประถมปีที่ 5 มัธยมศึกษาปีที่ 1 และ 3) รวมเป็นนักเรียนทั้งสิ้น 4,590 คน พบผลว่า ตัวแปรความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา (วัดปริมาณการรับรู้การติดต่อสื่อสารระหว่างเยาวชนผู้ตอบกับบิดามารดา ความเข้าใจกัน ด้วยแบบวัดมาตรประเมินรวมค่า) เป็น 1 จาก 10 ตัวแปร (ได้แก่ ตัวแปรในกลุ่มคุณภาพของความสัมพันธ์ในครอบครัว 5 ด้าน และลักษณะทางชีวสังคมและภูมิหลังทางครอบครัวของนักเรียน 5 ด้าน) ที่สามารถเข้าทำนายการมีสุขภาพจิตดี (มีความวิตกกังวลอย่างสมเหตุสมผล) ของนักเรียนได้เป็นลำดับแรก ทั้งในกลุ่มนักเรียนรวม (ค่าเบต้า .24) และในกลุ่มนักเรียนประเภทต่าง ๆ อีก 22 กลุ่มย่อย (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .13 ถึง .40) ต่อมา งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2545) ศึกษานักเรียนวัยรุ่นชายและหญิง เรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 5 และ 6 และมัธยมศึกษาปีที่ 3 และ 4 รวม 1,089 คน จากผลการวิเคราะห์ข้อมูล ด้วยวิธีวิเคราะห์อิทธิพล (Path Analysis) พบว่า การรายงานความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา เป็นตัวแปรที่ส่งผลโดยตรงต่อสุขภาพจิตของนักเรียน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .40) จึงกล่าวได้ว่า ยิ่งนักเรียนวัยรุ่นรายงานว่ามีความสัมพันธ์ที่ดีกับบิดามารดามากเท่าใด ก็ยิ่งมีสุขภาพจิตดีมากเท่านั้น

นอกจากจะพบว่า การรับรู้ว่าตนมีสัมพันธภาพที่ดีกับบิดามารดาส่งผลให้วัยรุ่นไทยมีสุขภาพจิตดี (วิตกกังวลอย่างสมเหตุสมผล) แล้ว ยังมีงานวิจัยอีกสองเรื่องซึ่งศึกษาสัมพันธภาพระหว่างวัยรุ่นกับบิดามารดาที่เกี่ยวข้องกับความรู้สึกสุขใจในนักเรียนวัยรุ่นอีกด้วย ประชิต สุขอนันต์ (2545) ศึกษาความสุขในชีวิตและการฆ่าตัวตายของนักเรียนวัยรุ่นที่เรียนอยู่ในชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2, 4 และ 6 ในต่างจังหวัด จำนวนทั้งสิ้น 1,160 คน พบว่า ปริมาณการรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดาทั้งด้านบวกและด้านลบ เป็น 1 จาก 13 ตัวแปร (ได้แก่

ตัวแปรด้านสถานการณ์ในครอบครัว 7 ตัวแปร และลักษณะจิตใจ 6 ตัวแปร) ที่เข้าทำนายความสุขในชีวิต (วัดความรู้สึกด้านบวกเกี่ยวกับตนเอง เช่น ความพึงพอใจในชีวิต ความภาคภูมิใจในตนเอง ความรื่นเริง สมหวัง และมองโลกในแง่ดี เป็นต้น) ได้เป็นลำดับแรก ในกลุ่มรวม (ค่าเบต้า .55) และในกลุ่มนักเรียนประเภทต่าง ๆ อีก 21 กลุ่ม (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .52 ถึง .76) ผลวิจัยเช่นนี้สอดคล้องกับผลวิจัยที่พบก่อนหน้านี้ของ หรรษา เลาหเสรีกุล (2537) ที่ศึกษากับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นทั้งชายและหญิงในกรุงเทพฯ พบว่า การรับรู้ว่าตนได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบรักสนับสนุนมาก (ซึ่งหมายถึง ปริมาณการรายงานของวัยรุ่นว่า บิดามารดาให้ความรัก ใกล้ชิด เอาใจใส่ไต่ถามทุกข์สุขของตนมาก เป็นที่ปรึกษาที่ดี ไม่วางอำนาจ) เป็นตัวแปร 1 ใน 4 จากกลุ่มตัวแปรสภาพแวดล้อมในครอบครัวและในโรงเรียน ที่เข้าทำนายความผาสุกทางจิตใจ เป็นลำดับแรก ในกลุ่มรวม (ค่าอาร์ .60, $p < .001$) และในกลุ่มนักเรียนประเภทต่าง ๆ 15 กลุ่ม (ค่าอาร์ อยู่ระหว่าง .48 ถึง .68, $p < .001$)

สรุปจากผลการวิจัยทั้งในประเทศ และต่างประเทศได้ว่า วัยรุ่นที่รับรู้ว่าตนมีความสัมพันธ์ที่ดีกับบิดามารดา ได้รับความรัก ความอบอุ่น การสนับสนุนจากบิดามารดามาก มีความขัดแย้งกับบิดามารดาน้อย เป็นผู้ที่มีสุขภาพจิตดี มีความรู้สึกสุขใจมาก มักไม่เกิดอาการซึมเศร้า

มีงานวิจัยจำนวนหนึ่งที่ศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการเรียนและพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียน (เช่น พฤติกรรมพัฒนาตน) ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษา พบผลสอดคล้องกันว่า นักเรียนวัยรุ่นที่รับรู้ว่าตนได้รับการอบรมเลี้ยงดูจากบิดามารดาแบบรักสนับสนุนมาก และใช้เหตุผลมากกว่าอารมณ์ ในปริมาณมากเท่าใด ก็มีพฤติกรรมพัฒนาตนมาก (แสงอรุณ ธรรมเจริญ และลินดา สุวรรณดี 2547) มีพฤติกรรมรับผิดชอบต่อหน้าที่ในโรงเรียน (สุภาสิณี นุ่มเนียม 2546) มากเท่านั้น และมีพฤติกรรมขาดเรียนน้อยในวิชาต่าง ๆ (จิรวัฒนา มั่นยืน และรุ่งทิพย์ สมานรักษ์ 2546) นอกจากนี้ยังพบอีกว่า นักเรียนวัยรุ่นที่รายงานว่ามีสัมพันธภาพที่ดีกับบิดามารดาของตนมาก แต่มีความขัดแย้งไม่เข้าใจกันในปริมาณน้อย เป็นผู้ที่มีผลการเรียนดีกว่านักเรียนวัยรุ่นที่รายงานว่ามีความสัมพันธ์ที่ดีกับบิดามารดาของตนในปริมาณน้อย (ดวงเดือน พันธุมนาวิน งามตา วนินทานนท์ และคณะ 2536)

มีงานวิจัยในต่างประเทศอีกเรื่องหนึ่งที่ศึกษาเจาะลึกปัจจัยเชิงสาเหตุด้านครอบครัว (ได้แก่ รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูบุตร ซึ่งสามารถจัดอยู่บนพื้นฐานของ 2 มิติ คือ การอบรมกับการปฏิเสธ และการให้อิสระกับการควบคุมบังคับ ของ บรูมรินด์ (Brumrind's Parenting Prototypes) และการให้ความสนใจส่งเสริมการเรียนของบุตร) ที่เกี่ยวข้องกับความสำเร็จด้านการเรียนของบุตรวัยรุ่น (Kim & Rohner, 2002) โดยทำการศึกษากับวัยรุ่นอเมริกันเชื้อสายเกาหลี ทั้งชายและหญิง ที่กำลังเรียนอยู่ในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย มีอายุเฉลี่ย 13.9 ปี โดยภาพรวม นักเรียนกลุ่มนี้ รับรู้ว่ามารดาของตนให้ความอบอุ่นมากกว่าบิดา อย่างไรก็ตาม พบผลว่า นักเรียนวัยรุ่นที่รายงานว่าบิดาของตนให้การอบรมเลี้ยงดูตนแบบรัก อบอุ่นและควบคุมใกล้ชิด และแบบให้อิสระ รักและยอมรับ

เป็นนักเรียนที่มีผลการเรียน (เกรดเฉลี่ย) สูงกว่านักเรียนที่รายงานว่า บิดาอบรมเลี้ยงดูตนแบบใช้อำนาจบีบบังคับ ความแตกต่างเช่นนี้ ไม่พบในการอบรมเลี้ยงดูของฝ่ายมารดา และพบอีกว่า การรับรู้ของวัยรุ่นว่า บิดาให้ความสนใจในการส่งเสริมการเรียนของตน (ดูแล ช่วยเหลือ และเข้าร่วมกิจกรรมกับทางโรงเรียนมาก) เป็นปัจจัยคั่นกลางอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างการอบรมเลี้ยงดูที่อบอุ่นจากบิดา กับผลการเรียนของนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มนี้ ได้อย่างชัดเจนมากกว่าการรับรู้การอบรมเลี้ยงดูที่อบอุ่นจากฝ่ายมารดา

จากผลการวิจัยดังกล่าว ชี้ให้เห็นว่า ควรศึกษาตัวแปรการรับรู้สัมพันธภาพที่ดีระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา (เช่น การได้รับความรัก ความอบอุ่น ความเข้าใจ ได้รับการช่วยเหลือสนับสนุน และควบคุมอย่างมีเหตุผล) ร่วมกับการรับรู้การส่งเสริมสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา เนื่องจากสองตัวแปรนี้อาจร่วมกันอธิบายพฤติกรรมการเรียน และการประสบความสำเร็จด้านการเรียน (เช่น มีผลการเรียนโดยรวมอยู่ในเกณฑ์ดี) ของนักเรียนวัยรุ่นได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

สำหรับปัจจัยเชิงสาเหตุของการคบเพื่อนอย่างเหมาะสมนั้น ก็มีงานวิจัยหลายเรื่อง พบว่า การรับรู้การอบรมเลี้ยงดูจากบิดาแบบรักสนับสนุนมาก และใช้เหตุผลมากกว่าอารมณ์ เป็นปัจจัยเชิงสาเหตุสำคัญของพฤติกรรมการคบเพื่อนอย่างเหมาะสม ไม่ตกอยู่ภายใต้อิทธิพลของเพื่อนในทางที่ผิด (หรรษา เลาหเสรีกุล 2537; แสงอรุณ ธรรมเจริญ และลินดา สุวรรณดี 2547) ก่อนหน้านี้ ดวงเดือน พันธุมนาวิน งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2536) พบว่า นักเรียนวัยรุ่นที่รายงานว่าตนมีความสัมพันธ์ที่ดีกับบิดามารดา หรือรายงานว่า ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบรักสนับสนุน และใช้เหตุผลมากกว่าอารมณ์ในปริมาณมาก มีพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสมมากกว่านักเรียนที่รายงานในทางตรงข้าม ซึ่งต่อมา งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2545) ได้ทำการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีวิเคราะห์อิทธิพล ทำให้พบผลวิจัยที่สอดคล้องกับผลที่พบในงานวิจัยข้างต้นและให้รายละเอียดมากยิ่งขึ้น นั่นคือ ปัจจัยเชิงสาเหตุด้านความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดาส่งผลทางอ้อมต่อพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางอ้อม .44)

สุดท้าย งานวิจัยทั้งในและต่างประเทศ ให้ผลที่สอดคล้องกันว่า วัยรุ่นที่รับรู้ว่า ตนมีความสัมพันธ์ที่ดีกับบิดามารดาหรือมีความขัดแย้งน้อยกับบิดามารดา และรับรู้ว่าบิดามารดารักเข้าใจ ใส่ใจในความสุข-ทุกข์ เป็นวัยรุ่นที่มีสุขภาพจิตดี มีความเป็นสุขมาก มีอาการซึมเศร้าน้อยกว่าวัยรุ่นที่มีความสัมพันธ์ไม่ดีกับบิดามารดา และพบด้วยว่า ความสัมพันธ์ที่ดีกับบิดามารดา ส่งผลให้วัยรุ่นมีพฤติกรรมพัฒนาตนเอง รับผิดชอบต่อหน้าที่ในโรงเรียน คบเพื่อนอย่างเหมาะสมและไม่หลบหนีการเรียน ทำให้คาดได้ว่า ความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างนักเรียนกับบิดามารดามีความเกี่ยวข้องทางบวกกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนในกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาครั้งนี้

การรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดากับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน

นอกจากลักษณะความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับผู้ปกครองเกี่ยวข้องกับความสุขใจในชีวิตและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนแล้ว การรับรู้ว่าตนได้รับการสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดามากน้อยเพียงใด ก็เป็นสถานการณ์ในครอบครัวอีกด้านหนึ่งที่อาจมีผลต่อความรู้สึกสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนได้มาก

การสนับสนุนทางสังคม (Social Support) ถูกกำหนดความหมายขึ้นภายใต้ข้อตกลงเบื้องต้นว่า คนเราโดยทั่วไปต้องพึ่งพาอาศัยกัน เพื่อให้ได้มาซึ่งสิ่งที่ต้องการ การได้รับการสนับสนุนทางสังคม จึงเป็นสิ่งที่ทุกคนปรารถนา มีความหมายรวมถึง การสนับสนุนทางอารมณ์ (เช่น การแสดงความรัก ความสนใจ เอาใจใส่ ให้กำลังใจ เป็นต้น) การสนับสนุนด้านข้อมูลข่าวสารที่สำคัญ (เช่น การให้คำปรึกษา การประเมินสถานการณ์ให้ทราบ เป็นต้น) และการให้ความช่วยเหลือด้านวัตถุสิ่งของ (เช่น ช่วยเหลือด้านการเงิน วัสดุอุปกรณ์ที่ต้องการ และที่พักอาศัยที่สะดวกและปลอดภัย เป็นต้น) (Cutrona, 1996)

ในครอบครัว วิธีการที่บิดามารดาปฏิบัติในการอบรมเลี้ยงดูบุตรตั้งแต่แรกเกิดจนเติบโตเป็นวัยรุ่น ซึ่งบุตรรับรู้การปฏิบัตินั้น ๆ ได้ มีความสำคัญต่อลักษณะทางจิตใจและพฤติกรรมของบุตรอย่างยิ่ง การอบรมเลี้ยงดูแบบรักสนับสนุน จัดเป็นวิธีการอบรมเลี้ยงดูเด็กแบบหนึ่งที่มีหลักฐานจากการวิจัยกับครอบครัวไทยว่า ให้ผลดีต่อจิตใจและพฤติกรรมที่น่าปรารถนาหลายด้านในเด็ก การอบรมเลี้ยงดูแบบรักสนับสนุน หมายถึง การที่บิดามารดาทำตัวใกล้ชิดบุตร เอาใจใส่ทุกข์สุข พยายามเข้าใจจิตใจของบุตร ให้เวลากับบุตรในการพูดคุย ไถ่ถาม เป็นที่ปรึกษาที่ดี ให้การสนับสนุนช่วยเหลือในสิ่งที่บุตรต้องการ เมื่อบุตรทำผิดพลาด ก็ตักเตือน และแสดงให้บุตรทราบว่าบิดามารดารักและปรารถนาดีกับบุตรมากที่สุด การให้การสนับสนุนการเรียน 3 ด้าน (ด้านอารมณ์ ข้อมูลข่าวสาร และด้านวัตถุสิ่งของที่ต้องการ) แก่บุตร ถือเป็นหน้าที่ที่บิดามารดาพึงปฏิบัติต่อบุตร และยิ่งปฏิบัติประกอบกับหลักการอบรมเลี้ยงดูแบบรักสนับสนุนมากเท่าใด ก็ยิ่งจะสร้างเจตคติที่ดีต่อบิดามารดาและความพึงพอใจแก่บุตรมากเท่านั้น (ตัวอย่างเช่น งานวิจัยของ ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจนปัจจนึก 2524; งามตา วนินทานนท์ และคณะ 2545)

ในต่างประเทศ มีสถิติแสดงไว้ว่า การที่วัยรุ่นประสบปัญหาชีวิต เช่น มีอาการเจ็บป่วยทางจิต มีผลการเรียนไม่ดี ต้องลาออกจากโรงเรียนกลางคัน กลายเป็นวัยรุ่นที่กระทำผิดกฎหมาย ปัญหาต่าง ๆ เหล่านี้ถูกระบุว่ามีสาเหตุมาจากการอยู่อาศัยในชุมชนที่เสี่ยง ได้รับอิทธิพลด้านลบจากเพื่อนร่วมวัย และขาดการสนับสนุนอย่างเพียงพอจากบิดามารดา จึงมีความจำเป็นต้องทำการวิจัยเพื่อทำความเข้าใจในเรื่องปัจจัยปกป้อง (Protective Factors) เพื่อช่วยลดผลกระทบจากปัจจัยเสี่ยงต่าง ๆ ที่ห้อมล้อมวัยรุ่นอยู่มาก นักจิตวิทยากลุ่มหนึ่ง (Voydanoff & Donnelly, 1999) ทำการศึกษาบิดามารดาและบุตรวัยรุ่นชาวอเมริกัน จำนวน 929 ครอบครัว บุตรมีอายุระหว่าง 10 ถึง 17 ปี คณะผู้วิจัยได้ศึกษาพฤติกรรมของบิดามารดาในการสนับสนุนบุตรวัยรุ่น 2 ด้านได้แก่ (1) การเอา

ใจใส่การเรียนของบุตร (โดยถามบิดามารดาในเรื่องการพูดคุยกับครูเกี่ยวกับความก้าวหน้าด้านการเรียนของบุตร การเข้าร่วมประชุมสมาคมครูผู้ปกครอง ให้ความร่วมมือและช่วยเหลือในโครงการพิเศษที่โรงเรียนจัดเพื่อเสริมกิจกรรมการเรียนรู้ของวัยรุ่นในโรงเรียน เป็นต้น ในรอบ 1 ปี ที่ผ่านมา) และ (2) การติดตามทราบความเคลื่อนไหวของวัยรุ่น (โดยถามการรับรู้ของวัยรุ่นว่า บิดามารดาของตนทราบหรือไม่ว่าบุตรผู้ตอบคำถามอยู่ที่ไหน ทำอะไร กับใคร ขณะที่อยู่นอกบ้าน) พบผลว่า พฤติกรรมของบิดามารดา ในการสนับสนุนบุตร 2 ด้านดังกล่าว เป็นปัจจัยปกป้องที่มีความสำคัญต่อความรู้สึกเป็นสุข (Psychological Well-Being) ของบุตรอย่างชัดเจน โดยเฉพาะด้านการติดตามทราบความเคลื่อนไหวของบุตรเมื่ออยู่นอกบ้าน ซึ่งสามารถทำนายความรู้สึกเป็นสุขได้ (ค่าเบต้า .15) และพบว่า ตัวแปรปกป้องทั้ง 2 ด้านดังกล่าว เป็นตัวแปรที่เข้าร่วมทำนายผลการเรียน (Grades) ของวัยรุ่นด้วย แต่อำนาจในการทำนายผลการเรียนอยู่ในระดับต่ำ

มีงานวิจัยอีกเรื่องหนึ่งที่แสดงผลสนับสนุนความเกี่ยวข้องระหว่างการรับรู้การเอาใจใส่ด้านการเรียนของพ่อแม่ กับผลสำเร็จในการเรียน (Grades) ของบุตร (Kim & Rohner, 2002) เป็นการวิจัยนักเรียนวัยรุ่นอเมริกันเชื้อสายเกาหลี ที่มีอายุเฉลี่ย 14 ปี กำลังเรียนอยู่ในระดับมัธยมศึกษาตอนกลางและตอนปลาย ในสหรัฐอเมริกา โดยวัดการรับรู้ของวัยรุ่นเกี่ยวกับการเอาใจใส่ดูแลของบิดามารดาด้านการเรียน 3 ด้าน คือ (1) การจัดการที่เกี่ยวกับการเรียนโดยตรง (เช่น ช่วยเหลือเรื่องการบ้าน เข้าร่วมในกิจกรรมของโรงเรียน) (2) ด้านการส่งเสริมสนับสนุน (เช่น ส่งเสริมให้ขยันขันแข็งในการเรียน) และ (3) การช่วยเหลือทางอ้อม (เช่น การจัดบริเวณในบ้านให้เหมาะสมสำหรับการทำการบ้านและอ่านหนังสือของบุตร การจำกัดเวลาในการดูโทรทัศน์ เป็นต้น) เมื่อทำการวิเคราะห์ความสัมพันธ์แบบแยกส่วน (Partial Correlation) ระหว่างการรับรู้การปฏิบัติของมารดาและบิดาจากกัน ก็พบผลว่า การรับรู้ปริมาณการดูแลเอาใจใส่ด้านการเรียนของมารดา (ค่าเบต้า .16, $p < .05$) และการรับรู้การดูแลเอาใจใส่ของบิดา (ค่าเบต้า .25, $p < .001$) มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลการเรียน แสดงว่า นักเรียนวัยรุ่นที่รับรู้ว่าบิดาและมารดาของตนให้การดูแลเอาใจใส่ตนด้านการเรียน ทั้งทางตรงและทางอ้อมมากเท่าใด ก็เป็นผู้ที่มีผลการเรียนดีมากเท่านั้น

ในประเทศไทยมีการศึกษาประสบการณ์การเรียนที่วัยรุ่นได้รับจากครอบครัว ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการเรียนคณิตศาสตร์ (เตรียมตัวก่อนเรียน ขณะเรียนในชั้นเรียน และหลังการเรียน) ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย สุมิตตรา เจิมพันธ์ (2545) พบว่า การรับรู้ว่าได้รับการสนับสนุนในการเรียนคณิตศาสตร์จากผู้ปกครอง เป็นประสบการณ์การเรียน 1 จาก 3 ด้าน ที่ศึกษาครั้งนี้ ซึ่งมีบทบาทสำคัญเป็นลำดับแรกในการทำนายพฤติกรรมเตรียมตัวก่อนเรียน ในกลุ่มนักเรียนโดยรวม (ค่าเบต้า .34) และในกลุ่มย่อย 10 จาก 14 กลุ่ม กลุ่มนักเรียนที่มารดามีการศึกษาระดับต่ำ เป็นกลุ่มย่อยที่มีค่าเบต้าสูงสุดคือ .44 และกลุ่มนักเรียนที่ใช้เวลาว่างดูโทรทัศน์ เป็นกลุ่มย่อยที่มีค่าเบต้าต่ำสุด คือ .32 สำหรับบทบาทในการทำนายพฤติกรรมการเรียนในชั้นเรียนและพฤติกรรมหลังเรียนนั้น พบว่า ประสบการณ์ที่ได้รับการสนับสนุนการเรียนคณิตศาสตร์จาก

ผู้ปกครอง สามารถทำนายพฤติกรรมการเรียนในชั้นเรียนได้เป็นลำดับแรก 4 จาก 14 กลุ่มย่อย และยังเข้าทำนายพฤติกรรมหลังเรียนได้เป็นลำดับที่สอง 5 จาก 14 กลุ่มย่อย ยิ่งกว่านั้น เมื่อนำตัวแปรหลายด้านรวม 11 ตัวแปร (ลักษณะจิตเดิม 3 ด้าน ประสบการณ์ 4 ด้าน และลักษณะจิตตามสถานการณ์ 4 ด้าน) ร่วมกันเพื่อทำนายพฤติกรรมการเตรียมตัวก่อนเรียน ของนักเรียนในกลุ่มตัวอย่างนี้ ก็พบอีกว่า ตัวแปรการได้รับการสนับสนุนการเรียนคณิตศาสตร์จากผู้ปกครอง มีบทบาทในการทำนายเป็นลำดับที่สอง ในกลุ่มรวมและกลุ่มย่อย 10 จาก 14 กลุ่ม จึงสรุปได้ว่า การได้รับการสนับสนุนการเรียนคณิตศาสตร์จากผู้ปกครอง มีความสำคัญต่อพฤติกรรมเตรียมตัวก่อนเรียนวิชาคณิตศาสตร์อย่างเด่นชัด ในกลุ่มนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายโดยรวม และยังมีความสำคัญต่อพฤติกรรมการเรียนในชั้นเรียน และพฤติกรรมหลังเรียน ในนักเรียนบางประเภทด้วย มีผลการวิจัยที่สนับสนุนผลงานข้างต้นอีกเรื่องหนึ่ง (กิตติรัตน์ ชัยรัตน์ 2547) ซึ่งศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุด้านสถานการณ์ในครอบครัวและโรงเรียน ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการเรียนสาระวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 พบว่า การได้รับการสนับสนุนด้านการเรียนสาระวิทยาศาสตร์จากบิดามารดา เป็นตัวแปร 1 จาก 4 ตัว ในกลุ่มสถานการณ์ทางสังคมที่เข้าทำนายตัวแปรตามด้านเจตคติต่อการเรียนสาระวิทยาศาสตร์ได้เป็นลำดับที่สอง ในกลุ่มนักเรียนประเภทต่าง ๆ 7 จาก 12 ประเภท และตัวแปรดังกล่าว สามารถเข้าทำนายพฤติกรรมการเรียนสาระวิทยาศาสตร์ด้านรวมพฤติกรรมเตรียมตัวก่อนเรียน และพฤติกรรมหลังการเรียน ได้เป็นลำดับแรกในกลุ่มนักเรียนโดยรวมและในกลุ่มนักเรียนประเภทต่าง ๆ อีกหลายประเภท

ผลงานวิจัยดังกล่าวข้างต้น แสดงให้เห็นว่า การที่นักเรียนวัยรุ่นรับรู้ว่าตนได้รับการสนับสนุนด้านการเรียนจากผู้ปกครองทั้งทางตรงและทางอ้อมมากเท่าใด ย่อมส่งผลให้นักเรียนรู้สึกเป็นสุข มีเจตคติที่ดีต่อการเรียนมากและยังมีพฤติกรรมรับผิดชอบการเรียนดีมากเท่านั้น จึงคาดว่านักเรียนที่รับรู้ว่าได้รับการสนับสนุนด้านการเรียนจากผู้ปกครองมากเท่าใด ก็มีความสุขใจมากและมีพฤติกรรมการเรียนที่เหมาะสมมากเท่านั้น

ความสัมพันธ์ระหว่างบิดาและมารดากับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน

คำถามที่ว่า สัมพันธภาพในครอบครัว โดยเฉพาะด้านความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา หรือคุณภาพชีวิตสมรสของบิดามารดา มีผลต่อจิตลักษณะและพฤติกรรมของบุตรเพียงใด และอย่างไรนั้น มีนักวิจัยด้านครอบครัวในต่างประเทศจำนวนมากให้ความสนใจศึกษาหาคำตอบมาเป็นเวลานาน และยืนยันว่าคุณภาพชีวิตสมรสของบิดามารดาเกี่ยวข้องทั้งทางตรงและทางอ้อมกับจิตลักษณะและพฤติกรรมของบุตร ซึ่งจะได้แสดงหลักฐานทางวิชาการต่อไป คุณภาพชีวิตสมรสของบิดามารดา คือ ลักษณะทั้งคุณภาพและปริมาณของการปฏิสัมพันธ์และการทำหน้าที่ของคู่สามีภรรยาในหลายด้าน ในที่นี้ หมายถึง ความสัมพันธ์ระหว่างสามีกับภรรยา ทั้งทางด้านดี ได้แก่ การแสดงความเห็นอกเห็นใจกัน การช่วยเหลือกัน สนับสนุนกันและกันทั้งด้านอารมณ์และวัตถุ

สิ่งของ ทางด้านไม่ดี เช่น การขัดแย้งกัน ห่างเหิน ไม่เข้าใจกัน แหล่งข้อมูลเกี่ยวกับคุณภาพชีวิตสมรส สามารถเก็บรวบรวมได้จาก 2 แหล่งสำคัญคือ จากการรายงานของผู้เป็นสามีภรรยา หรือบิดามารดาเอง และจากการรายงานของผู้เป็นบุตร ในการวิจัยนี้ ประเมินจากการรายงานของนักเรียนวัยรุ่นผู้เป็นบุตร

มีงานวิจัยในต่างประเทศจำนวนมากที่ให้ความสนใจศึกษาคุณภาพชีวิตสมรสของบิดามารดาจากการรายงานของผู้เป็นบุตร ที่ส่งผลต่อลักษณะทางจิตใจและพฤติกรรมของบุตร ตัวอย่างเช่น ในการศึกษากับวัยรุ่นอเมริกันเชื้อสายแอฟริกัน พบว่า การเติบโตในครอบครัวที่ให้การเลี้ยงดูโดยบิดาหรือมารดาเพียงฝ่ายเดียว (Single Parent Family) ซึ่งมีความกลมเกลียวกันดี ให้ผลดีต่อวัยรุ่นมากกว่าการอยู่ในครอบครัวซึ่งมีบิดาและมารดาทั้งสองฝ่าย แต่มีความขัดแย้งกันมาก (Long, 1986 as citing in Mandara & Murray, 2000) นักวิจัยกลุ่มหนึ่ง (Dancy & Handal, 1984 as citing in Mandara & Murray, 2000) พบว่า คุณภาพของบรรยากาศในครอบครัวเกี่ยวข้องกับการรับรู้บรรยากาศครอบครัวของวัยรุ่น ซึ่งมีผลต่อการปรับตัวด้านจิตใจ (Psychological Adjustment) และผลการเรียนของวัยรุ่น ต่อมามีผู้ศึกษา (Heiss, 1996 as citing in Mandara & Murray, 2000) พบผลที่มีรายละเอียดลึกขึ้นอีกว่า โครงสร้างของครอบครัวส่งผลในระดับต่ำต่อตัวแปรด้านการเรียนของวัยรุ่นอเมริกันเชื้อสายแอฟริกัน แต่การที่บิดามารดาเข้าไปเกี่ยวข้องและส่งเสริมการเรียนของบุตร มีผลในระดับที่สูงต่อตัวแปรด้านการเรียนประเภทเดียวกันนั้น ต่อมานักวิจัยอีกกลุ่มหนึ่ง (Mandara & Murray, 2000) ศึกษากับนักเรียนอเมริกันเชื้อสายแอฟริกัน ที่เรียนอยู่ในระดับมัธยมศึกษา อายุเฉลี่ย 15 ปี พบว่า สถานภาพสมรสของบิดามารดา ส่งผลต่อระดับความภาคภูมิใจในตนของนักเรียนวัยรุ่น โดยเฉพาะในกลุ่มนักเรียนชายชัดเจนกว่าในกลุ่มนักเรียนหญิง ส่วนการปฏิบัติต่อกันตามบทบาทหน้าที่ในครอบครัว มีผลต่อระดับความภาคภูมิใจในตนของนักเรียนวัยรุ่นทั้งหญิงและชาย

ในการศึกษากับครอบครัวชาวจีนฮ่องกง นักวิจัยท่านหนึ่ง (Shek, 1997) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้การปฏิบัติบทบาทหน้าที่ของสมาชิกในครอบครัวกับความรู้สึกเป็นสุข (Psychological Well-Being) ความสามารถในการปรับตัวในโรงเรียน และพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของวัยรุ่นผู้เป็นบุตร ซึ่งข้อมูลวิจัยที่แสดงถึงความเกี่ยวข้องระหว่างการปฏิบัติบทบาทหน้าที่ของสมาชิกในครอบครัวกับการปรับตัวของวัยรุ่นในบริบทของชาวจีนยังมีน้อย กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยนี้เป็นครอบครัวชาวจีนฮ่องกง 429 ครอบครัว ประกอบด้วย บิดามารดาและบุตรวัยรุ่นอายุ 12 ถึง 16 ปี เป็นชาย 217 คน หญิง 212 คน วัยรุ่นเหล่านี้เป็นนักเรียนจากโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น การรับรู้ความสามารถและการปฏิบัติบทบาทหน้าที่ในครอบครัว (Family Functioning and Competence) เป็นการรับรู้เกี่ยวกับการปฏิสัมพันธ์และความสามารถในการปรับตัวของสมาชิกแต่ละบุคคลในครอบครัว วัดด้วยแบบวัดมาตรฐาน (Self - Report Family Inventory, SFI) ซึ่งพัฒนาโดยนักวิชาการชาวตะวันตกและมีการแปลแบบวัดนี้เป็นภาษาจีน เมื่อนำไปใช้ในการวิจัยกับ

ชาวจีนฮ่องกง กลุ่มบิดามารดาและบุตรในงานวิจัยนี้ พบว่า แบบวัดดังกล่าวมีค่าความเชื่อมั่นได้ในระดับสูง (ค่าแอลฟ่า .92, .92 และ .91 ตามลำดับ) สำหรับความรู้สึกเป็นสุขในวัยรุ่นนั้น ประเมินจากข้อมูลที่ได้จากหลายแบบวัดคือ แบบวัดสุขภาพทั่วไป แบบวัดความพึงพอใจในชีวิต แบบวัดความรู้สึกสิ้นหวัง แบบวัดจุดมุ่งหมายของชีวิต และแบบวัดความภาคภูมิใจในตนเอง ส่วนความสามารถในการปรับตัวในโรงเรียน ผู้วิจัยวัดการรับรู้ความสามารถในการเรียนเมื่อเปรียบเทียบกับเพื่อนร่วมชั้น ความพึงพอใจในผลการเรียนของตนเองและการรับรู้เกี่ยวกับความประพฤติของตนในโรงเรียน สำหรับพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของวัยรุ่น วัดประสบการณ์ในการสูบบุหรี่และใช้ยาเสพติด แบบวัดทั้งหมดที่นำมาใช้เป็นแบบวัดมาตรฐานที่สร้างโดยนักวิชาการชาวตะวันตก ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรการรับรู้การปฏิบัติบทบาทหน้าที่ของสมาชิกในครอบครัวจากการรายงานของบิดามารดาและบุตรวัยรุ่น (3 ตัวแปร) กับตัวแปรความรู้สึกสุขใจ 5 ด้าน ความสามารถในการปรับตัวในโรงเรียน 3 ด้าน และพฤติกรรมที่เป็นปัญหา 2 ด้าน (รวม 10 ด้าน) ด้วยวิธีวิเคราะห์ความสัมพันธ์แคนอนิเคิล พบว่า ตัวแปรชุดตัวแปรอิสระสามารถทำนายตัวแปรชุดตัวแปรตามได้ร้อยละ 71 โดยตัวแปรในชุดตัวแปรอิสระที่มีน้ำหนักในการอธิบายตัวแปรอิสระแคนอนิเคิลได้มากที่สุดคือ การรับรู้การปฏิบัติบทบาทหน้าที่ของสมาชิกในครอบครัวจากการรายงานของบุตร (ค่าสัมประสิทธิ์เชิงโครงสร้าง .99) ในชุดตัวแปรตาม พบว่า ตัวแปรตามในกลุ่มความรู้สึกสุขใจแต่ละด้านทั้ง 5 ด้าน มีน้ำหนักในการอธิบายตัวแปรตามแคนอนิเคิลได้มากกว่าตัวแปรในกลุ่มอื่นอีก 2 กลุ่ม (ค่าสัมประสิทธิ์เชิงโครงสร้าง .86, -.81, -.79, -.60 และ .59 ตามลำดับ) สรุปว่า การรับรู้การปฏิบัติบทบาทหน้าที่ของสมาชิกในครอบครัวจากการรายงานของบุตร เป็นตัวแปรที่มีบทบาทสำคัญที่สุดในการทำนายลักษณะทางจิตใจและพฤติกรรมของบุตรที่ศึกษาในครั้งนี้ เมื่อเปรียบเทียบกับการรับรู้ดังกล่าวจากการรายงานของบิดาและมารดา

ในประเทศไทย ดวงเดือน พันธุมนาวิน งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2536) ทำการศึกษาลักษณะทางจิตและพฤติกรรมของนักเรียนวัยรุ่นที่อยู่ในสภาวะเสี่ยงในครอบครัว กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาตอนปลาย (ป.5 - ป.6) และมัธยมศึกษาตอนต้น (ม.1 ถึง ม.3) จากครอบครัวฐานะทางเศรษฐกิจปานกลางและต่ำ อาศัยอยู่ในกรุงเทพฯ จำนวน 4,590 คน พบผลเบื้องต้นว่า มีนักเรียนจำนวน 1,509 คน (ร้อยละ 33 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด) มาจากครอบครัวประเภทแตกแยก คือ เป็นผู้ที่ขาดบิดาหรือมารดาฝ่ายหนึ่งฝ่ายใด หรือขาดทั้งสองฝ่าย และมีนักเรียน 401 คน (ร้อยละ 13 ของนักเรียนจากครอบครัวปกติ 3,080 คน) เป็นผู้ที่อยู่ในบรรยากาศเครียดมากในครอบครัว โดยรายงานว่าบิดาและมารดาของตนมีความสัมพันธ์ไม่ดีต่อกันในปริมาณมาก ทะเลาะวิวาทกันอยู่เสมอ พบผลวิจัยว่า นักเรียนที่อยู่ในครอบครัวปกติแต่มีบรรยากาศเครียดมาก เนื่องจากรับรู้ว่าบิดากับมารดาของตนมีความสัมพันธ์ไม่ดีต่อกัน เป็นนักเรียนที่ตกอยู่ในสภาวะเสี่ยงมากที่สุด โดยพบว่า นักเรียนกลุ่มนี้มีจิตลักษณะและพฤติกรรมทั้ง 7 ด้านที่ศึกษาต่ำสุด

เมื่อเปรียบเทียบกับนักเรียนจากครอบครัวแตกแยกและนักเรียนจากครอบครัวปกติซึ่งรายงานว่าบิดากับมารดาของตนมีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน กล่าวคือ เป็นนักเรียนที่มีสุขภาพจิตไม่ดี มีความเชื่ออำนาจภายในตนต่ำ มีลักษณะมุ่งอนาคตต่ำ มีการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมระดับต่ำ มีพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสมน้อย มีพฤติกรรมก้าวร้าวมาก และผลการเรียนต่ำ ผลเสียดังกล่าวรุนแรงมากกว่าที่เกิดกับนักเรียนในครอบครัวแตกแยกและในครอบครัวปกติที่บิดามารดามีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน ผลงานวิจัยดังกล่าว ต่อมาได้รับการสนับสนุนจากผลงานวิจัยของ งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2545) ที่ศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของจิตลักษณะและพฤติกรรมของนักเรียนวัยรุ่น 1,089 คน (อายุเฉลี่ย 13 ปี) ด้วยวิธีวิเคราะห์อิทธิพล พบผลว่า นักเรียนที่รับรู้ว่าบิดามารดามีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกันมากเท่าใด ก็มีสุขภาพจิตดีมากเท่านั้น (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรง .23) และยังพบว่านักเรียนที่รับรู้ว่าบิดามารดามีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกันมากเท่าใด ก็รับรู้ว่าตนได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบรักสนับสนุนและใช้เหตุผลมากเท่านั้น (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรง .14) และยังส่งผลผ่านการรับรู้การอบรมเลี้ยงดูฯ ไปยังพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสมด้วย (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางอ้อม .04) ในระยะเวลาใกล้เคียงกัน ประชิต สุขอนันต์ (2545) ได้ศึกษาปัจจัยด้านสถานการณ์แวดล้อมในครอบครัว 1 ใน 7 ด้าน คือ การรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา ที่เกี่ยวข้องกับความสุข-ทุกข์ในชีวิต (การตอบรับต่อความรู้สึกที่ดี หรือด้านบวกต่อตนเอง ซึ่งได้แก่ ความรู้สึกพึงพอใจในชีวิต ความรู้สึกภาคภูมิใจ เห็นคุณค่าในตนเอง มองโลกในแง่ดี มีความหวังในอนาคต หรือการปฏิเสธต่อความสุข) โดยศึกษากับกลุ่มตัวอย่างนักเรียนมัธยมปีที่ 2, 4 และ 6 จำนวน 1,160 คน พบผลว่า การรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดาของนักเรียน เมื่อร่วมกับตัวแปรด้านสถานการณ์ในครอบครัวอีก 6 ด้าน สามารถทำนายความสุขในชีวิตได้ โดยทำนายได้เป็นลำดับที่ 2 ในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 (ค่าเบต้า .23)

จากหลักฐานการวิจัยทั้งในประเทศและต่างประเทศ พบผลที่สอดคล้องกันว่า การรับรู้บรรยากาศในครอบครัว โดยเฉพาะความสัมพันธ์ที่ดีหรือไม่ดีระหว่างบิดากับมารดา มีผลต่อการปรับตัวด้านจิตใจ เช่น ความภาคภูมิใจในตน ความรู้สึกเป็นสุข สุขภาพจิต (ด้านความวิตกกังวล) อย่างชัดเจน โดยเฉพาะกับนักเรียนวัยรุ่นตอนกลาง และยังส่งผลต่อพฤติกรรมในโรงเรียนและผลการเรียนของนักเรียนวัยรุ่นด้วย ทำให้คาดได้ว่า นักเรียนที่รับรู้ว่าบิดาและมารดามีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกันมากเท่าใด ก็ยิ่งมีความสุขใจและมีพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียนและการคบเพื่อนอย่างเหมาะสมมากเท่านั้น

จิตลักษณะเดิมกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน

จิตลักษณะเดิม (Psychological Traits) หมายถึง ลักษณะภายในของบุคคลที่พัฒนาขึ้นจากการเรียนรู้ประสบการณ์ชีวิต ตั้งแต่วัยเด็กในครอบครัว และในโรงเรียน สะสมกันขึ้นมาภายในจน

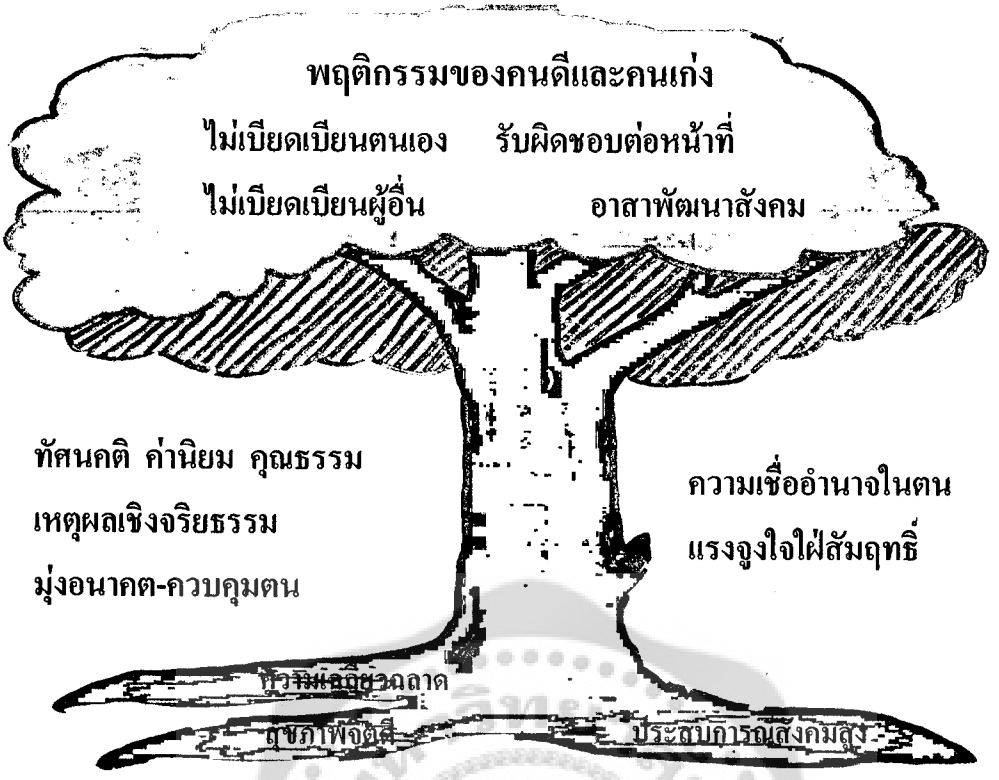
กลายเป็นส่วนหนึ่งในบุคลิกภาพของบุคคล เป็นลักษณะที่ค่อนข้างคงที่ ไม่แปรเปลี่ยนไปตามสถานการณ์โดยง่าย นักจิตวิทยาต่างให้ความสำคัญกับบุคลิกภาพของบุคคลในฐานะที่เป็นกลุ่มตัวบ่งชี้หลักของลักษณะและพฤติกรรมต่าง ๆ ที่บุคคลแสดงออก

มีงานวิจัยจำนวนมากที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างบุคลิกภาพ (Personality Traits) กับความสุขใจ (Subjective Well-Being) จนทำให้ได้ข้อสรุปโดยรวมว่า บุคลิกภาพ คือ ตัวบ่งชี้ที่สำคัญอย่างยิ่งต่อความสุขใจ อย่างไรก็ตาม ยังคงมีคำถามต่าง ๆ ตามมาอีก ทำให้นักจิตวิทยากลุ่มหนึ่ง (DeNeve & Cooper, 1998) ต้องทำการประมวลผลการวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างบุคลิกภาพกับความสุขใจด้วยวิธีวิเคราะห์เมตต้า เพื่อมุ่งหาคำตอบ ใน 2 ประเด็นคำถาม คือ (1) บุคลิกภาพของบุคคลด้านใดบ้างที่มีความสำคัญเกี่ยวข้องกับความสุขใจอย่างใกล้ชิด และ (2) การที่ลักษณะบุคลิกภาพมีความสัมพันธ์กับความสุขใจในปริมาณที่ต่างกันไปนั้น ขึ้นกับองค์ประกอบที่ใช้ในการวัดความสุขใจหรือไม่ นักวิจัยกลุ่มนี้ได้รวบรวมงานวิจัยที่ใช้เป็นตัวอย่างในการวิเคราะห์เมตต้า จำนวน 148 เรื่อง เป็นงานวิจัยที่พิมพ์เผยแพร่ในช่วงปี ค.ศ. 1970 ถึง 1995 บุคลิกภาพที่คัดเลือกมาศึกษาจำนวน 137 ด้าน ได้รับการจำแนกเข้ากลุ่มบุคลิกภาพหลัก 5 แบบ (Five Factor Personality Traits) ได้แก่ แบบแสดงตัว (Extraversion) แบบอ่อนโยน (Agreeableness) แบบมีสติ (Conscientiousness) แบบหวั่นไหว (Neuroticism) แบบเปิดกว้าง (Openness to Experience) เพื่อสร้างความน่าเชื่อถือในค่าความสัมพันธ์ (ค่าอาร์) ค่าเฉลี่ยน้ำหนักของความสัมพันธ์ (Weighted Mean) ที่นำเสนอเป็นค่าเฉลี่ยที่ได้จากการประมวลน้ำหนักของความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรบุคลิกภาพกับความสุขใจจากงานวิจัยที่เป็นตัวอย่างตั้งแต่ 3 เรื่อง ขึ้นไป ซึ่งเป็นเรื่องที่มีความเป็นอิสระจากกัน ในที่นี้จะนำเสนอเฉพาะผลที่เกี่ยวกับบุคลิกภาพบางด้านในกลุ่มบุคลิกภาพ 5 แบบหลักที่มีค่าความสัมพันธ์สูง และคาดว่าจะเป็นบุคลิกภาพด้านสำคัญในนักเรียนไทย ดังนี้ (1) ในกลุ่มบุคลิกภาพแบบมีสติ (Conscientiousness) พบว่า การมุ่งสัมฤทธิผล (Achievement) ความปรารถนาที่จะควบคุม (Desire Control) การรับรู้ว่าตนสามารถควบคุมผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจากการกระทำของตน (Perceived Control) การรับรู้ความสามารถ (Efficacy) มีความสัมพันธ์ใกล้ชิดกับความสุขใจ (ค่าอาร์ .15, .34, .29 และ .23 ตามลำดับ) (2) ในกลุ่มบุคลิกภาพแบบหวั่นไหว (Neuroticism) พบว่า ความวิตกกังวล (Anxiety) ความตึงเครียด (Tension) และความหวั่นไหว (Neuroticism) มีความสัมพันธ์กับความอยู่ดีมีสุขในระดับต่ำและปานกลาง (ค่าอาร์ -.16, -.31 และ -.27 ตามลำดับ) ขณะที่ความมั่นคงทางอารมณ์ (Emotional Stability) มีความสัมพันธ์ในระดับปานกลาง กับความสุขใจ (ค่าอาร์ .36) (3) ในกลุ่มบุคลิกภาพแบบเปิดกว้างรับประสบการณ์ (Openness to Experience) พบว่า บุคลิกภาพต่าง ๆ ในกลุ่มนี้มีค่าความสัมพันธ์ระดับต่ำ เป็นส่วนใหญ่ เช่น ความเฉลียวฉลาด (Intelligence) มีค่าความสัมพันธ์ระดับต่ำกับความสุขใจ (ค่าอาร์ .05) เป็นต้น ในประเด็นคำถามที่ว่า บุคลิกภาพมีความสัมพันธ์กับความอยู่ดีมีสุขแตกต่างกันไป ขึ้นกับองค์ประกอบที่นำมากำหนดความหมายของความสุขใจหรือไม่ จากการวิเคราะห์ข้อมูล ปรากฏว่า

จากการคำนวณหาค่าเฉลี่ยความสัมพันธ์ระหว่างบุคลิกภาพด้านต่าง ๆ กับองค์ประกอบแต่ละด้านของความสุขใจ (ซึ่งโดยทั่วไป วัดใน 4 มิติ คือ ความพึงพอใจในชีวิต ความสุข ความรู้สึกด้านบวก และความรู้สึกด้านลบ) (Life Satisfaction, Happiness, Positive Affect, and Negative Affect) พบความสัมพันธ์ระหว่างความสุขใจกับความรู้สึกด้านบวก (ค่าอาร์ .18) กับความรู้สึกด้านลบ (ค่าอาร์ -.13) ความพึงพอใจในชีวิต (ค่าอาร์ .20) และความสุข (ค่าอาร์.19) แสดงว่า บุคลิกภาพด้านต่าง ๆ ของบุคคลมีความสัมพันธ์ทางบวกกับองค์ประกอบด้านบวกของความสุขใจแต่ละด้านทั้ง 3 ด้าน คือ ความพึงพอใจในชีวิต ความสุขและความรู้สึกด้านบวก ในระดับที่ใกล้เคียงกัน แต่มีความสัมพันธ์กับองค์ประกอบด้านความรู้สึกด้านลบในปริมาณที่น้อยกว่า

ทฤษฎีต้นไม้จริยธรรม

ทฤษฎีต้นไม้จริยธรรมสำหรับคนไทย นับเป็นทฤษฎีทางจิตวิทยาทฤษฎีแรก ๆ ของนักวิชาการไทย ที่สร้างขึ้นจากการประมวลผลการวิจัยในประเทศไทย เกี่ยวกับสาเหตุของพฤติกรรมประเภทต่าง ๆ ของกลุ่มคนไทย อายุตั้งแต่ 6 ปี ถึง 60 ปี (ดวงเดือน พันธุมนาวิน 2543) ผลงานวิจัยเหล่านี้ ประมวลมาจากหลากหลายสาขาวิชา โดยเฉพาะ นักจิตวิทยา นักสังคมศาสตร์ และนักวิจัยทางการศึกษา เนื้อหาของทฤษฎีกล่าวถึงลักษณะที่เป็นองค์ประกอบสำคัญของต้นไม้ 3 ส่วน คือ ส่วนดอกและผลของต้นไม้ ส่วนลำต้น และส่วนราก ในส่วนดอกและผล หมายถึง พฤติกรรมประเภทต่าง ๆ ที่รวมเข้าเป็นพฤติกรรมของคนดี คนเก่ง พฤติกรรมที่น่าปรารถนาเหล่านี้มีสาเหตุมาจากจิตลักษณะ 2 กลุ่ม ได้แก่ จิตลักษณะ 5 ประการที่ลำต้นของต้นไม้ คือ (1) เหตุผลเชิงจริยธรรม (2) ลักษณะมุ่งอนาคตควบคุมตน (3) ความเชื่ออำนาจภายในตน (4) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และ (5) กลุ่มจิตลักษณะด้านเจตคติ คุณธรรม ค่านิยมที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมนั้น ๆ ถ้าต้องการที่จะเข้าใจ อธิบาย ทำนาย หรือพัฒนาพฤติกรรมที่น่าปรารถนาด้านใด จะต้องใช้จิตลักษณะบางด้านหรือทั้ง 5 ด้าน ประกอบกันจึงจะให้ผลดีที่สุด ส่วนที่รากของทฤษฎีต้นไม้จริยธรรม ประกอบด้วยจิตลักษณะ 3 ด้าน คือ (1) ความเฉลียวฉลาด เช่น ความสามารถในการรู้การคิด (2) ประสบการณ์ทางสังคม และ (3) สุขภาพจิต จิตลักษณะ 3 ด้านนี้ใช้เป็นสาเหตุของการพัฒนาจิตลักษณะ 5 ด้าน ที่ลำต้นของต้นไม้ได้



ภาพ 3 ทฤษฎีต้นไม้จริยธรรม แสดงจิตลักษณะพื้นฐาน และองค์ประกอบทางจิตใจของพฤติกรรมทางจริยธรรม (ดวงเดือน พันธุมนาวิน 2543)

โดยสรุป ทฤษฎีต้นไม้จริยธรรมสำหรับคนไทย คือ ทฤษฎีที่แสดงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุและผล ระหว่างจิตลักษณะ 8 ด้าน กับพฤติกรรมคนดี คนเก่งประเภทต่าง ๆ จากอดีตถึงปัจจุบัน ทฤษฎีต้นไม้จริยธรรมได้ถูกประยุกต์เป็นกรอบในการกำหนดตัวแปรด้านจิตใจที่จะนำไปวิจัยเพื่อค้นหาสาเหตุของพฤติกรรมและแนวทางในการพัฒนาคนไทยหลายวัยและหลายกลุ่มอาชีพ ในการวิจัยครั้งนี้ก็เช่นกัน มุ่งใช้ทฤษฎีต้นไม้จริยธรรมเพื่อกำหนดตัวแปรกลุ่มจิตลักษณะของนักเรียนไทยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการเรียน จากการประมวลเอกสารผลวิจัยไทยในช่วงเวลา 5 ปี (ดวงเดือน พันธุมนาวิน อยู่ระหว่างจัดพิมพ์เผยแพร่) สรุปไว้ว่า มีจิตลักษณะหลายด้านที่สำคัญต่อพฤติกรรมการรับผิดชอบต่อครอบครัว โรงเรียน และสังคมโดยรวมของเยาวชนไทย ได้แก่ (1) ลักษณะมุ่งอนาคตและควบคุมตน (2) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (3) ความเฉลียวฉลาดด้านการรู้การคิด (4) สุขภาพจิต (5) ความเชื่ออำนาจภายในตน และ (6) เจตคติต่อพฤติกรรมนั้น ๆ

ในการวิจัยครั้งนี้ จึงนำจิตลักษณะด้านความสามารถในการรู้การคิด และสุขภาพจิต ซึ่งเป็นจิตลักษณะส่วนรากของทฤษฎีต้นไม้จริยธรรม ศึกษาร่วมกับจิตลักษณะส่วนที่ลำต้น คือ ลักษณะมุ่งอนาคตและควบคุมตน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ รวมถึงเอกลักษณ์แห่งตน [ซึ่งเหมาะสมที่จะศึกษาในวัยรุ่นไทยระดับมัธยมศึกษาตอนปลายเป็นต้นไป (งามตา วนินทานนท์ และคณะ 2545)] เพื่อทำนายความสุขใจและพฤติกรรมที่เกี่ยวกับการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของการวิจัยครั้งนี้

จากหลักฐานในต่างประเทศ (DeNeve & Cooper, 1998) และในประเทศไทย (ดวงเดือน พันธุมนาวิน อยู่ระหว่างจัดพิมพ์เผยแพร่) ข้างต้น การวิจัยครั้งนี้ จึงเลือกที่จะนำตัวแปรกลุ่มจิตลักษณะเดิม 5 ด้าน ได้แก่ ลักษณะมุ่งอนาคตและการควบคุมตน (Future Orientation and Self Control) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Needs for Achievement) เอกลักษณ์แห่งตน (Ego Identity) สุขภาพจิตด้านความวิตกกังวล (Anxiety) และความสามารถด้านการรู้การคิด (Cognitive Ability) มาศึกษาเป็นปัจจัยเชิงสาเหตุของกลุ่มจิตลักษณะเดิมที่มีบทบาทสำคัญต่อความแปรเปลี่ยนของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนวัยรุ่นในกลุ่มตัวอย่าง ต่อไปนี้เป็นการทบทวนเอกสารทั้งในและต่างประเทศ ที่เกี่ยวข้อง เพื่อเป็นพื้นฐานในการกำหนดรูปแบบจำลอง (Model) ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรจิตลักษณะเดิมแต่ละด้านที่ส่งผลต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

ความสามารถทางการรู้การคิดกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน

มีปัจจัยด้านใดบ้างที่ทำให้เด็กเรียนรู้ได้อย่างมีความสุข จากการประมวลผลงานทางวิชาการ (ศันสนีย์ ฉัตรคุปต์ 2544) พบว่า ปัจจัยที่สำคัญประการหนึ่ง คือ สภาวะทางจิต ความรู้สึกนึกคิดและอารมณ์ เช่น ไม่รู้สึกว่าถูกบังคับให้เรียน หรือถูกบังคับให้ท่องจำ ถ้าเด็กมีความรู้สึกว่าไม่ได้ถูกบังคับให้เรียน แต่เด็กอยากเรียนรู้เอง เด็กก็จะกระตือรือร้น ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงของสารเคมีในสมอง ทำให้เกิดความสนใจใฝ่ว่าอยากจะเรียนรู้ ผู้เขียนได้ยกตัวอย่าง นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายคนหนึ่งเกิดสนใจเรียนการเล่นกีตาร์มาก ผู้ปกครองและครูไม่จำเป็นต้องหาข้อมูลให้เขาเลย เพียงแต่ให้อุปกรณ์แก่เขาหนึ่งชิ้น คือ กีตาร์ หลังจากนั้นเขาก็ไปสืบค้นวิธีการเรียนด้วยตนเอง จนในที่สุดสามารถแต่งเพลงได้เอง 1-2 ชั่วโมงต่อวันในการเล่นกีตาร์ โดยผู้ปกครองไม่ต้องคอยตอกย้ำว่า ฝึกหรือยัง เล่นหรือยัง ตัวอย่างดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า ถ้าเด็กสนใจอะไรจะค้นคว้าเอง หน้าที่สำคัญของผู้ปกครองและครู คือ ต้องพยายามทำให้เด็กเกิดความสนใจ เมื่อทราบว่าเด็กสนใจอะไร ก็ส่งเสริม ทำให้สิ่งที่เขาสนใจมีคุณค่าและเกิดเป็นประโยชน์ทางการศึกษาด้วย เด็กจะมีความสุขเมื่อได้คิดและทำในสิ่งที่เป็นความสนใจของตนเอง แนวคิดดังกล่าวข้างต้น สอดคล้องกับผลการประเมินการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้ ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (คณะอนุกรรมการปฏิรูปการเรียนรู้ 2543) จากการสัมภาษณ์นักเรียนในระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลายจำนวนหนึ่ง นักเรียนต่างแสดงความคิดเห็นตรงกันว่า "การจัดการเรียนการสอนแบบนักเรียนมีความสำคัญที่สุด ทำให้นักเรียนมีความสุขมากขึ้นในการเรียน กล้าคิด กล้าแสดงออกมากขึ้น"

ข้อมูลข้างต้นนี้ สอดคล้องกับข้อค้นพบจากการประมวลผลการวิจัยด้วยวิธีเมตต้าเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างบุคลิกภาพด้านต่าง ๆ 137 ด้าน กับความสุขใจ (Subjective Will-Being) ในส่วนของระดับสติปัญญา (Intelligence) พบว่า เป็นบุคลิกภาพด้านหนึ่งที่มีความสัมพันธ์กับ

ความสุขใจ (จากการประมวลผลการวิจัย 19 เรื่อง) แต่ค่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้งสองอยู่ในระดับต่ำ (DeNeve & Cooper, 1998)

จึงกล่าวได้ว่า การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนใช้ความสามารถของตนอย่างอิสระในการคิด เลือกเรียนรู้ตามความสนใจ หรือที่เรียกว่า การเรียนรู้แบบนักเรียนเป็นศูนย์กลาง หรือเป็นส่วนสำคัญในการเรียนรู้ นับเป็นแนวทางที่ช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้อย่างมีความสุข

ความสามารถทางการรู้การคิดหรือสติปัญญาตามทฤษฎีของ เพียเจท์ มีความสำคัญต่อการมีพฤติกรรมคนดี คนเก่งของเยาวชนหรือไม่ เพียงใด จากการวิจัยทางจิตวิทยาและพฤติกรรมศาสตร์กับคนไทยจำนวนมาก พบว่า ความสามารถในการรู้การคิด (Cognitive Ability) เป็นจิตลักษณะ 1 ใน 3 ด้านที่ส่วนรากของทฤษฎีต้นไม้จริยธรรม บุคคลต้องมีพัฒนาการด้านการรู้การคิดเป็นปกติไม่ล่าช้า เพราะเป็นลักษณะพื้นฐานในการเรียนรู้เรื่องเหตุผล พัฒนาการทางจริยธรรม และพฤติกรรมที่ดีงามของเยาวชน ถ้าเยาวชนมีความสามารถในการรู้การคิดต่ำ จะไม่สามารถมีพัฒนาการทางจริยธรรมในขั้นสูงได้ (ดวงเดือน พันธุมนาวิน 2543)

ความสามารถทางการรู้การคิดในการวิจัยนี้ หมายถึง ความสามารถด้านสติปัญญา ตามทฤษฎีของ เพียเจท์ ในส่วนที่เกี่ยวกับการบรรลุวุฒิภาวะทางการตัดสินเชิงจริยธรรม (Piaget's Moral Judgement) พัฒนาการด้านการตัดสินเชิงจริยธรรมเจริญขึ้นตามพัฒนาการด้านการรู้การคิด แบ่งออกเป็น 4 ขั้น คือ (1) ขั้นก่อนจริยธรรม (Premoral) อายุ 0-2 ปี เป็นขั้นที่เด็กไม่สนใจใครนอกจากตนเอง (Egocentric) (2) ขั้นความหลากหลาย (Heteronymous) อายุ 2-8 ปี เด็กเชื่อฟังการบังคับควบคุมของผู้ใหญ่ (3) ขั้นแปรเปลี่ยน (Transition) อายุ 8-11 ปี เด็กเข้าใจกฎเกณฑ์ และเห็นประโยชน์ของกฎเกณฑ์ และ (4) ขั้นเป็นตัวของตัวเอง (Autonomous) อายุ 13-17 ปี เยาวชนมีความคิดเห็นเป็นตัวของตัวเอง หรือมีการบรรลุวุฒิภาวะทางจิต ซึ่งสามารถสังเกตเห็นได้ใน 3 ด้าน (ก) การเน้นที่จุดมุ่งหมาย (เจตนา) ในการกระทำ มากกว่าเน้นที่ผลเสียหายจากการกระทำในการตัดสินการกระทำนั้น แต่ถ้าใช้ทั้ง 2 ลักษณะจะเป็นการตัดสินที่ดีที่สุด (ข) การคิดแบบยึดตนเองเป็นศูนย์กลางลดน้อยลง เกิดความร่วมรู้สึก (Empathy) มากขึ้น คือ การคิดโดยนำเอาแง่มุมมองของผู้อื่นมาร่วมพิจารณาด้วย และ (ค) เห็นกฎเกณฑ์นั้นปรับปรุงเปลี่ยนแปลงให้เหมาะสมได้เสมอเมื่อสถานการณ์เปลี่ยนไป เพื่อประโยชน์ของส่วนรวม กฎเกณฑ์มิใช่สิ่งศักดิ์สิทธิ์ แต่เป็นข้อตกลงของมนุษย์เป็นคราว ๆ ไป

การวัดความสามารถด้านการรู้การคิดในการวิจัยครั้งนี้ ใช้แบบวัดประเภทมาตรประเมินค่าที่สร้างขึ้นโดย ทวีวัฒน์ บุญชิต (2546) และสุดใจ บุญอารีย์ (2546) เพื่อวัดพัฒนาการของลักษณะทางจิตของเยาวชนที่เจริญขึ้นใน 3 ด้าน ต่อเนื่องกัน คือ (1) พัฒนาจากการตัดสินที่ดูผลเสียหายของการกระทำเป็นหลัก ไปสู่การดูที่เจตนาของการกระทำ (2) พัฒนาการจากการยึดความคิดของตนเองเป็นศูนย์กลาง ไปสู่การยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น และ (3) พัฒนาจากความเชื่อว่ากฎระเบียบคือสิ่งศักดิ์สิทธ์ เปลี่ยนแปลงหรือยกเลิกไม่ได้ ไปสู่ความเชื่อว่ากฎเกณฑ์ปรับเปลี่ยนได้

แบบวัดมีลักษณะเป็นเรื่องสั้นที่เกิดขึ้นแล้ว และให้ผู้ตอบตัดสินว่าเห็นด้วยกับเรื่องราวที่เกิดขึ้นในระดับใด โดยสร้าง 5 เรื่องสำหรับวัดพัฒนาการแต่ละด้าน รวมทั้งหมด 15 เรื่อง แต่ละเรื่องมีมาตรประเมิน 6 หน่วย จาก "มากที่สุด" ถึง "น้อยที่สุด" แบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่า .77

ทวีวัฒน์ บุญชิต (2546) ทำการศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุทั้งด้านครอบครัว โรงเรียนและจิตลักษณะหลายด้านที่เกี่ยวข้องกับจิตประชาธิปไตย (เหตุผลเชิงจริยธรรม) และพฤติกรรมประชาธิปไตยของนักเรียนระดับมัธยมศึกษา ในกรุงเทพฯ และต่างจังหวัด จำนวน 2,403 คน จิตประชาธิปไตย หมายถึง ความสามารถในการใช้เหตุผลเพื่ออ้างอิงถึงสิ่งจูงใจในการกระทำหรือไม่กระทำพฤติกรรมอย่างหนึ่งอย่างใด โดยจัดแบ่งเหตุจูงใจออกเป็น 6 ขั้น ตามทฤษฎีของโคลเบอร์ก ในการวัดครั้งนี้ มุ่งวัดพัฒนาการเหตุผลเชิงจริยธรรมขั้นที่ 5 และ 6 ส่วนพฤติกรรมประชาธิปไตย หมายถึง พฤติกรรมประจำวันของนักเรียนในครอบครัว และโรงเรียน ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่บ่งบอกถึงวิถีประชาธิปไตย เช่น การเคารพต่อสิทธิของผู้อื่น รับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น ให้ความร่วมมือและรู้จักใช้ปัญญาในการแก้ปัญหา เป็นต้น พบผลว่า นักเรียนที่มีความสามารถในการรู้การคิดสูงกว่า เป็นผู้มีจิตประชาธิปไตยและพฤติกรรมประชาธิปไตยสูงกว่าผู้ที่มีความสามารถในการรู้การคิดต่ำกว่า ผลเช่นนี้ พบในกลุ่มนักเรียนโดยรวม และในกลุ่มนักเรียนประเภทต่าง ๆ 15 จาก 16 ประเภทที่ศึกษา นอกจากนี้ ยังพบในกลุ่มนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่มีผลการเรียนสูงด้วยว่า ในหมู่นักเรียนที่มีสุขภาพจิตดีมาก ถ้ามีความสามารถด้านการรู้การคิดสูง ก็มีจิตประชาธิปไตยสูงกว่าผู้ที่มีความสามารถด้านการรู้การคิดต่ำ พบอีกว่า ในบรรดาตัวทำนายด้านประสบการณ์ประชาธิปไตยและจิตลักษณะ รวม 8 ตัวแปร ที่เข้าร่วมทำนายจิตประชาธิปไตย ความสามารถด้านการรู้การคิดสามารถเข้าทำนายได้เป็นลำดับแรก แต่เข้าทำนายตัวแปรพฤติกรรมประชาธิปไตยได้เป็นลำดับที่ 4

กิจกรรมการเรียนการสอนที่ส่งเสริมการใช้สติปัญญาก่อให้เกิดผลดีต่อการเรียนของนักเรียนตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้หรือไม่ เพียงใด ก่อนหน้าการประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาฉบับ พ.ศ. 2542 เพียงเล็กน้อย มีนักการศึกษาไทยกลุ่มหนึ่ง (สุชิน เพ็ชรรักษ์ 2544) นำองค์ความรู้ทางทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อสร้างสรรค์ด้วยปัญญา (Constructionism) รวมทั้งประสบการณ์การใช้ทฤษฎีนี้ในต่างประเทศ เข้ามาทดลองใช้ในระบบการศึกษาไทย เพื่อเสนอเป็นทางเลือกในการวางนโยบาย ส่งเสริม พัฒนาและเผยแพร่การจัดกระบวนการเรียนรู้ตามทฤษฎีนี้ ที่สอดคล้องกับการจัดการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ 2542 ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อสร้างสรรค์ด้วยปัญญานี้มีพื้นฐานมาจากทฤษฎี Contructivism ของ Jean Piaget นักจิตวิทยาพัฒนาการผู้มีชื่อเสียงระดับโลก สาระสำคัญของทฤษฎี คือ ผู้เรียน (เด็ก) เป็นฝ่ายสร้างความรู้ขึ้นด้วยตนเอง มิใช่ได้มาจากครู และในการสร้างความรู้นั้น ผู้เรียนจะต้องลงมือสร้างสิ่งใดสิ่งหนึ่งขึ้นมา เช่น ก่อกองทรายเป็นรูปทรงต่าง ๆ ประดิษฐ์เครื่องยนต์กลไกต่าง ๆ เขียนคำสั่งควบคุมการทำงานของเครื่องคอมพิวเตอร์ เป็นต้น การสร้างสิ่งที่จับต้องสัมผัสได้ มีผลทำให้ผู้เรียนต้องใช้ความคิด มีความ

กระตือรือร้น มีความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเองอย่างจริงจัง และประจักษ์ชัดว่าตนเอง "รู้" อย่างเพียงพอแล้วหรือยัง รวมทั้งสามารถใช้สิ่งที่สร้างขึ้นมานั้น เป็นเป้าซ้อม สำหรับการสร้างสรรค์ความคิดใหม่ ๆ ต่อไป อาจกล่าวได้ว่า เป็นการต่อวงจรความรู้ภายในตนเอง เข้ากับสิ่งที่สัมผัสจับต้องได้ภายนอก ให้เอื้อประโยชน์ต่อกันตลอดเวลา ความคิดและประสบการณ์จากกระบวนการนี้ นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงระดับลึกในวิถีชีวิต ยิ่งได้พูด อธิบายถึงกระบวนการเรียนรู้ของตนเองอยู่เสมอ ก็จะทำให้ผู้เรียนได้รับการฝึกฝนให้เป็นผู้เชี่ยวชาญในเรื่องที่เรียนรู้นั้นมากขึ้นตามลำดับ

ประเทศไทยได้นำทฤษฎีนี้เข้ามาประยุกต์ใช้ในการจัดการศึกษาในโครงการประภาคาร (Lighthouse) ได้มีการพัฒนาโครงการนำร่องขึ้นในสถานศึกษาตั้งแต่ระดับประถมศึกษา ถึงอุดมศึกษา ทั้งการจัดการศึกษาแบบในและนอกระบบโรงเรียน กรณีตัวอย่างการดำเนินงานในระบบโรงเรียน ทั้งในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้น สรุปผลโดยรวมได้ว่า การใช้ Microword Program ในการเรียนการสอนวิชาหลักต่าง ๆ และในการสร้างโครงการอิสระ ปรากฏว่า นักเรียนมีความสนุกสนาน เพลิดเพลินในการเรียนรู้ และมีชีวิตชีวา มีความภาคภูมิใจในผลงานเนื่องจากสร้างขึ้นมาด้วยตนเอง และปรับปรุงแก้ไขให้พัฒนาขึ้นเป็นลำดับ บรรยากาศในการเรียนไม่เคร่งเครียด สามารถคิดและแลกเปลี่ยนความคิดกันได้อย่างอิสระ รู้จักวางแผนการทำงาน การค้นหาข้อมูล และแก้ปัญหาของตนด้วยตนเอง จัดระบบการคิดให้เป็นขั้นตอนได้ดีขึ้น ทำงานร่วมกับเพื่อนได้ดีขึ้น มีน้ำใจเอื้อเฟื้อต่อคนอื่น มีความมั่นใจในตนเองและกล้าแสดงออกมากขึ้น มีทักษะการค้นหาข้อมูลมากขึ้น สามารถเรียนรู้สาระสำคัญของหลายวิชาไปพร้อมกันได้ในขณะทำโครงการ (สุชิน เพ็ชรรักษ์ 2544)

สรุปได้ว่า ความสามารถด้านการรู้การคิด เป็นด้านหนึ่งของสติปัญญา มีความสำคัญต่อการเรียนรู้ทั่วไปในชีวิตประจำวันและการเรียนทางวิชาการต่าง ๆ การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ใช้ความสามารถในการรู้การคิดของตนอย่างอิสระ หรือตามความสนใจ ทำให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้ดีและมีความสุข และการส่งเสริมการใช้สติปัญญาสร้างสรรค์ผลงานอย่างต่อเนื่อง มีผลดีต่อนักเรียนไทยในระบบการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้ ช่วยให้นักเรียนรู้จักค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเองมากขึ้น และมีความสนุกเพลิดเพลินในการเรียนรู้ด้วย จึงคาดได้ว่า ยิ่งนักเรียนได้ใช้ความสามารถด้านการรู้การคิดหรือสติปัญญาสร้างสรรค์ (ภายใต้บรรยากาศการเรียนการสอนที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้) มากเท่าใด ก็ยิ่งมีความสุขใจมากและมีพฤติกรรมการเรียนที่ดีมากเท่านั้น

สุขภาพจิตกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน

บุคคลที่มีสุขภาพจิตดี คือ คนที่วิตกกังวลในระดับที่สมเหตุสมผล รู้จักปรับตัว รับรู้เหตุการณ์โดยไม่บิดเบือนจากความจริง ในที่นี้หมายถึง ผู้ที่มีการตอบสนองทางกายและทางอารมณ์ในด้านต่อไปนี้ เบี่ยงเบนจากสภาวะปกติในปริมาณน้อย ได้แก่ มีความวิตกกังวลเกินสมควร มีอารมณ์รุนแรงเกินกว่าเหตุ ขาดความอดทน อดกลั้น ตื่นตกใจง่าย นอนไม่หลับ เป็นต้น การวัด

สภาวะสุขภาพจิตของนักเรียนในการวิจัยนี้ ใช้แบบวัดสุขภาพจิตของ ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจนปัจจนึก (2524) ที่สร้างขึ้นเพื่อใช้วัดสุขภาพจิตของนักเรียนวัยรุ่น แบบวัดดั้งเดิมประกอบด้วยข้อคำถาม 20 ข้อ แต่ละข้อมีมาตรวัด 6 หน่วย ประกอบจาก "จริงที่สุด" ถึง "ไม่จริงเลย" จากการทดลองใช้แบบวัดนี้ ได้ค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่า .78 แบบวัดสุขภาพจิตฉบับนี้ ได้ถูกนำไปใช้วัดสุขภาพจิตของนักเรียนวัยรุ่นในฐานะที่เป็นตัวแปรเชิงสาเหตุของจิตลักษณะอื่นและพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียนในงานวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ระยะต่อมาอย่างต่อเนื่อง และพบว่า สามารถวัดนักเรียนวัยรุ่นอย่างได้ผลดี (ดวงเดือน พันธุมนาวิน งามตาวนินทานนท์ และคณะ 2536; ประชิต สุขอนันต์ 2545; สุภาสิณี นุ่มเนียม 2546; แสงอรุณ ธรรมเจริญ และลินดา สุวรรณดี 2547; พระมหาใจ สวนไผ่ 2547 เป็นต้น) แบบวัดมีค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่า อยู่ระหว่าง .76 ถึง .87

จากผลการประมวลงานวิจัยที่ศึกษาความเกี่ยวข้องกันระหว่างลักษณะบุคลิกภาพด้านต่าง ๆ ของบุคคลกับความสุขใจด้วยวิธีวิเคราะห์เมตต้า นักจิตวิทยากลุ่มหนึ่ง (DeNeve & Cooper, 1998) พบว่าในกลุ่มบุคลิกภาพแบบหวั่นไหว (Neuroticism) เช่น การแสดงอารมณ์โกรธ (ประมวลงานวิจัย จำนวน 4 เรื่อง) แสดงความวิตกกังวล (ประมวลงานวิจัย 12 เรื่อง) การมีอารมณ์หวั่นไหวง่าย (ประมวลงานวิจัย 41 เรื่อง) และแสดงความเครียด (ประมวลงานวิจัย 4 เรื่อง) มีค่าความสัมพันธ์เชิงน้ำหนักโดยเฉลี่ย (Average Weighted Correlations) เท่ากับ -.14, -.16, -.30 และ -.34 ตามลำดับ แสดงว่า ยิ่งบุคคลแสดงอาการหวั่นไหวง่าย เช่น วิตกกังวลมาก โกรธง่าย เครียดเท่าใด ก็ยิ่งมีความสุขใจน้อยลงเท่านั้น

สำหรับคนไทย ก็พบผลที่สอดคล้องกัน ประชิต สุขอนันต์ (2545) ศึกษานักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ถึง 6 จำนวนกว่าหนึ่งพันคน พบว่า สุขภาพจิตที่ดีของนักเรียน (วัดด้วยแบบวัดของ ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจนปัจจนึก 2524) เป็นตัวแปรที่เข้าทำนายความสุขในชีวิตของนักเรียนได้เป็นลำดับแรก ในกลุ่มตัวอย่างโดยรวม และในนักเรียนประเภทต่าง ๆ 19 จาก 21 กลุ่ม ที่ศึกษา (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .28 ถึง .49) แสดงว่า ยิ่งนักเรียนมีสุขภาพจิตดีมากเท่าใด ก็ยิ่งมีความสุขใจในชีวิต (มีความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง มีความพึงพอใจในชีวิต มีความภาคภูมิใจ เห็นคุณค่าในตัวเอง เป็นต้น) มากเท่านั้น ทำให้คาดได้ว่า การมีสุขภาพจิตที่ดีจะส่งผลทางบวกต่อปริมาณความสุขใจของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในการวิจัยครั้งนี้

ตามทฤษฎีต้นไม้จริยธรรม สุขภาพจิตเป็นจิตลักษณะหนึ่งในสามด้านที่ส่วนรากของต้นไม้ซึ่งเป็นสาเหตุสำคัญของการเกิดจิตลักษณะ 5 ด้าน ที่ส่วนลำต้น และพฤติกรรมคนดีและคนเก่งในส่วนดอกและผลของต้นไม้จริยธรรม (ดูภาพ 3) มีงานวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์จำนวนหนึ่งศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างสุขภาพจิตของนักเรียนกับพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียน ตัวอย่างเช่น แสงอรุณ ธรรมเจริญ และลินดา สุวรรณดี (2547) ศึกษานักเรียนวัยรุ่น (เรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2, 4 และ 6) ในโรงเรียนซึ่งตั้งอยู่ในชุมชนที่มีแหล่งยั่วยุต่างกัน (แหล่งยั่วยุ หมายถึง สถานเริงรมณ์ สถาน

บันเทิงต่าง ๆ เช่น โรงภาพยนตร์ อินเตอร์เน็ตคาเฟ่ เป็นต้น) เมื่อใช้ความมีสุขภาพจิตดีของนักเรียนวัยรุ่น เป็นตัวทำนายของกลุ่มจิตลักษณะ 1 ใน 7 ด้าน พบว่า ความมีสุขภาพจิตดี เข้าทำนายพฤติกรรมการคบเพื่อนอย่างเหมาะสมได้เป็นลำดับที่ 3 ในกลุ่มนักเรียนอายุน้อย และนักเรียนจากครอบครัวแตกแยก (ค่าเบต้า .21 และ .25 ตามลำดับ) เข้าทำนายพฤติกรรมควบคุมตนจากสิ่งยั่วยุได้เป็นลำดับที่ 3 ในกลุ่มนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และ 6 (ค่าเบต้า .18 และ .16 ตามลำดับ) และยังเข้าทำนายพฤติกรรมพัฒนาตนได้เป็นลำดับที่ 3 ในกลุ่มนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 (ค่าเบต้า .16) นักเรียนทุกกลุ่มล้วนอยู่อาศัยในชุมชนที่มีแหล่งยั่วยุมาก อีกงานวิจัยหนึ่ง สุภาสิณี นุ่มเนียม (2546) ศึกษากับกลุ่มนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 2 สุขภาพจิตที่ดีเป็นตัวทำนาย 1 ใน 4 ตัวทำนายทางด้านจิตลักษณะ พบว่า ความมีสุขภาพจิตดี สามารถเข้าทำนายความตั้งใจที่จะรับผิดชอบต่อหน้าที่ของตนในครอบครัวและโรงเรียนของนักเรียนได้เป็นลำดับที่ 2 ในกลุ่มนักเรียนชายและกลุ่มนักเรียนที่มีผลการเรียนไม่ดี (ค่าเบต้า .24 และ .20 ตามลำดับ) ยิ่งกว่านั้น พระมหาใจ สวนไผ่ (2547) ได้ทำการวิจัยปัจจัยเชิงสาเหตุด้านครอบครัว โรงเรียน และวัด ที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติตามหลักสิกขาบท 10 ประการ หรือศีล 10 ข้อ ของสามเณร 372 รูป อายุเฉลี่ย 15.19 ปี ที่บวชและศึกษา ณ สำนักเรียนพระปริยัติธรรมตามวัดต่าง ๆ ในกรุงเทพฯ และต่างจังหวัด ซึ่งสุขภาพจิตที่ดีเป็นจิตลักษณะเดิม 1 ใน 3 ด้าน ที่ศึกษาครั้งนี้ พบว่า ความมีสุขภาพจิตที่ดี เป็นตัวทำนายสำคัญของการปฏิบัติตนสมณสารูป โดยเข้าทำนายได้เป็นลำดับที่ 1 ในกลุ่มสามเณรที่ทำสมาธิน้อย (ค่าเบต้า .25) และเข้าทำนายเป็นลำดับที่ 2 ในกลุ่มสามเณรโดยรวมและในกลุ่มสามเณรกลุ่มย่อยต่าง ๆ คือ กลุ่มอายุมาก บวชนาน เรียนบาลี และปฏิบัติกิจวัตรมาก (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .16 ถึง .24) แสดงว่า สามเณรมีสุขภาพจิตดีเท่าใด ก็ปฏิบัติตนสมณสารูป (ถือศีล 10 ข้อ) ได้มากเท่านั้น ผลเช่นนี้เด่นชัดในกลุ่มสามเณรอายุมาก บวชนาน และเรียนบาลีและปฏิบัติกิจวัตรมาก

จากหลักฐานดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า เยาวชนที่มีสุขภาพจิตดี เช่น มีอาการวิตกกังวลสมเหตุสมผล ไม่โกรธง่าย เครียดน้อย เป็นผู้ที่มีพฤติกรรมเชิงจริยธรรม (พัฒนาตน ควบคุมตนจากสิ่งยั่วยุ และคบเพื่อนอย่างเหมาะสม) มีความตั้งใจรับผิดชอบในหน้าที่ และเมื่อบวชเรียนในสมณเพศก็พบว่า สามเณรที่มีสุขภาพจิตดี ปฏิบัติตนตามพระปริยัติธรรมได้อย่างเหมาะสม ดังนั้นจึงยืนยันได้ว่า นักเรียนวัยรุ่นที่มีสุขภาพจิตดี เป็นผู้ที่มีความสุขใจมากเท่าใด ก็มีพฤติกรรมการเรียนเหมาะสมมากเท่านั้น

ลักษณะมุ่งอนาคตและควบคุมตนกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน

ลักษณะมุ่งอนาคต คือ ลักษณะทางจิต (บุคลิกภาพ) ประเภทหนึ่งของบุคคลในอันที่จะคาดการณ์ไกล และเห็นความสำคัญของสิ่งที่จะเกิดขึ้นในอนาคต ลักษณะมุ่งอนาคตนี้ มี 3 องค์ประกอบ คือ (1) ความสามารถคาดการณ์ไกล ว่าอะไรจะเกิดในอนาคตทั้งใกล้และไกล (2) ความเชื่อว่าสิ่งที่จะเกิดในอนาคตนั้น อาจจะเกิดกับตนได้ เช่นเดียวกับที่จะเกิดกับผู้อื่น และ (3) สิ่งที่จะเกิดใน

อนาคตมีคุณค่าหรือความสำคัญที่ไม่ลดลง (De Volder & Lens, 1982 อ้างอิงใน ดวงเดือน พันธุมนาวิน 2547) ส่วนการควบคุมตน หรือที่เรียกทั่วไปว่า "วินัยในตนเอง" นั้นหมายถึง การบังคับตนเอง การปรับปรุงตนเอง หรือการจัดระเบียบพฤติกรรมบางชนิดของตนเอง เพื่อเป้าหมายของการจัดสร้างพฤติกรรมใหม่ที่น่าปรารถนา เพิ่มปริมาณพฤติกรรมนั้น และอนุรักษ์พฤติกรรมที่ดี มีประโยชน์ตลอดจนการลด หรือขจัดพฤติกรรมเดิมที่ไม่น่าปรารถนาให้หมดไปจากตน โดยการจัดการของตนเอง และไม่ต้องพึ่งการควบคุมบังคับจากผู้อื่น จิตลักษณะมุ่งอนาคตและควบคุมตนนี้เกิดขึ้นได้อย่างต่อเนื่องในปรากฏการณ์เดียวกัน กล่าวคือ เมื่อบุคคลมีความต้องการผลในอนาคตมากกว่าผลในปัจจุบันโดยทันที บุคคลจึงดำเนินการปรับปรุงตนเองหรือจัดการจัดระเบียบพฤติกรรมบางด้านของตนเองให้สามารถปฏิบัติไปสู่เป้าหมายในอนาคตได้

การควบคุมตนหรือวินัยในตนเองนี้ มีผู้สนใจศึกษาค้นคว้ามากกว่าลักษณะมุ่งอนาคต แต่อย่างไรก็ตาม การที่บุคคลจะควบคุมตนเองได้ เขาจะต้องมีจุดประสงค์บางอย่างเกิดขึ้นก่อน ซึ่งก็คือการมุ่งอนาคตในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ดังนั้น การควบคุมตนที่เกิดโดยปราศจากการมุ่งอนาคตเป็นเบื้องต้นนั้นแทบไม่ปรากฏ แต่การมุ่งอนาคตที่ไม่มีการควบคุมตามมานั้นมีปรากฏอยู่บ่อย ๆ ซึ่งมักจะก่อให้เกิดความล้มเหลวในความตั้งใจดำเนินแผนการในอนาคตของบุคคลนั่นเอง ดังนั้น ในการศึกษาจิตลักษณะด้าน***มุ่งอนาคต*** ที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน จึงควรศึกษาควบคู่ไปกับ***การควบคุมตน***

ลักษณะมุ่งอนาคตและควบคุมตนเกี่ยวข้องกับความสุขในชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นหรือไม่ ประชิต สุขอนันต์ (2545) พบจากการวิจัยกับนักเรียนวัยรุ่นในต่างจังหวัดกว่าหนึ่งพันคนว่า จิตลักษณะด้านการมุ่งอนาคตและควบคุมตนเข้าร่วมทำนายปริมาณความสุขในชีวิตของนักเรียนได้เป็นลำดับที่ 3 และ 4 ในกลุ่มนักเรียนโดยรวมและในกลุ่มนักเรียนหลายประเภท เช่น ในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ในกลุ่มที่มีผลการเรียนสูงและกลุ่มที่มาจากครอบครัวที่มีฐานะเศรษฐกิจดี (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .12 ถึง .17) เป็นต้น

ในการวิจัยตัวบ่งชี้ทางจิตสังคมของพฤติกรรมจริยธรรมด้านการพัฒนาตนและการควบคุมตนจากสิ่งยั่วยุของนักเรียนวัยรุ่นชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2, 4 และ 6 จำนวน 1,200 คน ในเขตที่มีแหล่งยั่วยุมากและน้อยต่างกัน (แสงอรุณ ธรรมเจริญ และลินดา สุวรรณดี 2547) พบว่า ลักษณะมุ่งอนาคตและควบคุมตน เป็นตัวแปรในกลุ่มจิตลักษณะที่มีบทบาทในการทำนายพฤติกรรมการพัฒนาตนและพฤติกรรมควบคุมตนจากสิ่งยั่วยุของนักเรียนได้เป็นลำดับที่ 2 และ 3 ในกลุ่มนักเรียนโดยรวมและในนักเรียนประเภทต่าง ๆ หลายกลุ่ม

พระมหาใจ สวนไผ่ (2547) ทำการวิจัยเพื่อค้นหาปัจจัยเชิงสาเหตุที่สำคัญของการมีลักษณะทางพุทธศาสนาสูง (ความเชื่อทางพุทธ การปฏิบัติทางพุทธ และการปฏิบัติตนของสามเณรตามพระธรรมวินัย) ในหมู่สามเณร 372 รูป อายุเฉลี่ย 15.19 ปี สามเณรเหล่านี้ มีทั้งรูปที่เรียนบาลีและรูปที่เรียนสายสามัญ พบผลว่า ลักษณะมุ่งอนาคตและควบคุมตน เป็น 1 ใน 3 ด้าน ของตัวแปร

กลุ่มจิตลักษณะเดิม ที่เข้าร่วมกับปัจจัยด้านสถานการณ์ (บ้าน วัด โรงเรียน) และปัจจัยด้านจิตลักษณะตามสถานการณ์ รวม 10 ตัวแปร สามารถทำนายการปฏิบัติตนของสามเณรในกลุ่มที่เรียนสายสามัญ (มัธยม 2 และ 3) ได้ร้อยละ 15.1 โดยลักษณะมุ่งอนาคตและควบคุมตนเป็นตัวทำนายลำดับแรก (ค่าเบต้า .26) และลักษณะมุ่งอนาคต เข้าร่วมกับตัวแปรกลุ่มสถานการณ์และจิตลักษณะตามสถานการณ์ สามารถทำนายการปฏิบัติตนของสามเณร ได้เป็นลำดับแรกในกลุ่มสามเณรโดยรวม บวชนานและกลุ่มทำสมาธิน้อย (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .23 ถึง .25) แสดงว่า ลักษณะมุ่งอนาคตและควบคุมตนเป็นปัจจัยเชิงสาเหตุสำคัญที่อธิบายพฤติกรรมการปฏิบัติตนตามหลักธรรมคำสอนของพุทธศาสนาได้ดี ในกลุ่มสามเณรตัวอย่างโดยรวมและในสามเณรบางกลุ่ม เช่น สามเณรบวชนาน (ค่าเบต้า .25 และ .24 ตามลำดับ)

สุภาสิณี นุ่มเนียม (2546) ทำการศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมรับผิดชอบต่อหน้าที่ในโรงเรียน ซึ่งมีความหมายครอบคลุมใน 3 ด้าน (1) ด้านที่เกี่ยวกับตนเอง เช่น การเข้าชั้นเรียน การส่งการบ้านตรงเวลา การไม่ทุจริตในการสอบ เป็นต้น (2) ด้านที่เกี่ยวกับครูและเพื่อน และ (3) ด้านที่เกี่ยวกับการปฏิบัติตามกฎระเบียบของโรงเรียน ลักษณะมุ่งอนาคตและควบคุมตนถูกศึกษา เป็น 1 ใน 4 ตัวแปรกลุ่มจิตลักษณะเดิม ที่คาดว่าเมื่อเข้าร่วมกับตัวแปรกลุ่มสถานการณ์ในครอบครัวและโรงเรียน จะสามารถทำนายพฤติกรรมรับผิดชอบ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นได้มาก ปรากฏผลเป็นไปตามความคาดหมาย นั่นคือ ลักษณะมุ่งอนาคตและควบคุมตน เป็นจิตลักษณะที่เข้าร่วมทำนายเจตคติที่ดีต่อพฤติกรรมรับผิดชอบของนักเรียนได้เป็นลำดับแรกในกลุ่มนักเรียนโดยรวมและใน 10 จาก 16 กลุ่มย่อย (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .25 ถึง .34) และจิตลักษณะด้านเดียวกันนี้ ก็สามารถทำนายพฤติกรรมรับผิดชอบต่อหน้าที่ในโรงเรียนได้เป็นลำดับแรกในกลุ่มรวมและใน 14 จาก 16 กลุ่มย่อย (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .33 ถึง .48) แสดงว่า ยิ่งนักเรียนมีลักษณะมุ่งอนาคตและควบคุมตนมากเท่าใด ก็ยิ่งมีเจตคติที่ดีต่อพฤติกรรมรับผิดชอบ (เห็นประโยชน์ และรู้สึกพอใจที่จะรับผิดชอบต่อหน้าที่ของตน) และมีพฤติกรรมรับผิดชอบต่อหน้าที่ของตนในโรงเรียนมากเท่านั้น

ในส่วนของพฤติกรรมการเรียนในวิชาหลักต่าง ๆ ก็มีผู้ทำการวิจัยกับนักเรียนวัยรุ่นไทยไว้เช่นกัน สุมิตตรา เจิมพันธ์ (2545) ศึกษาลักษณะมุ่งอนาคตและควบคุมตน เป็น 1 ใน 3 ตัวแปรด้านจิตลักษณะเดิมที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ (พฤติกรรมเตรียมตัวก่อนเรียน ขณะเรียนและหลังการเรียน) ปรากฏผลว่า ลักษณะมุ่งอนาคตและควบคุมตนเข้าร่วมทำนายเจตคติที่ดีต่อพฤติกรรมการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ได้เป็นลำดับแรก ในกลุ่มนักเรียนโดยรวมและในกลุ่มย่อย 12 จาก 14 กลุ่ม เข้าร่วมทำนายพฤติกรรมเตรียมตัวก่อนเรียน พฤติกรรมขณะเรียน และพฤติกรรมหลังการเรียนได้ในกลุ่มนักเรียนโดยรวมและในกลุ่มย่อย 9 จาก 14 กลุ่ม และเข้าทำนายพฤติกรรมขณะเรียนและหลังการเรียนได้เป็นลำดับแรก ทั้งในกลุ่มรวมและกลุ่มย่อยทุกกลุ่ม ผลการวิจัยของ สุมิตตรา เจิมพันธ์ ได้รับการสนับสนุนจากผลงานวิจัยของ กิตติรัตน์ ชัยรัตน์

(2547) ซึ่งศึกษาลักษณะมุ่งอนาคตและควบคุมตน เป็น 1 ใน 5 ตัวแปรด้านจิตลักษณะ พบผลในลักษณะที่คล้ายคลึงกับผลวิจัยของ สุมิตตรา ว่า ลักษณะมุ่งอนาคตและควบคุมตนเป็นตัวแปรที่เข้าทำนายเจตคติต่อการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ พฤติกรรมเตรียมตัวก่อนการเรียน พฤติกรรมขณะเรียน และพฤติกรรมหลังการเรียน ได้เป็นลำดับแรกในกลุ่มนักเรียนโดยรวมและในนักเรียนประเภทต่าง ๆ ที่แยกย่อยเกือบทุกกลุ่ม

จากการประมวลผลวิจัยเรื่องที่ศึกษากับนักเรียนวัยรุ่นไทยเกือบห้าพันคน ที่นำจิตลักษณะด้านมุ่งอนาคตและควบคุมตนเข้าร่วมเป็นตัวทำนายเจตคติและพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียน พบผลสอดคล้องกันว่า ลักษณะมุ่งอนาคตและควบคุมตน เป็นตัวแปรที่มีบทบาทสำคัญเป็นลำดับแรกในการทำนายเจตคติที่ดีต่อพฤติกรรมการเรียน และพฤติกรรมการเรียน (เตรียมตัวก่อนเรียน ขณะเรียน และหลังการเรียน) และยังมีบทบาทในการทำนายความสุขในชีวิตของนักเรียนในต่างจังหวัดอีกด้วย

แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์กับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน

นักวิชาการที่ให้คำอธิบายเกี่ยวกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในฐานะที่เป็นแรงจูงใจซึ่งเกิดขึ้นจากประสบการณ์การเรียนรู้ของบุคคล คือ แอทคินสัน และแมคแคลแลนด์ (Atkinson, 1957, 1964; McClelland, 1961 as citing in Covington, 2000) นักวิชาการทั้งสองท่านได้เสนอแนวคิดทฤษฎีไว้ว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เป็นผลจากความพยายามดิ้นรนของบุคคลที่จะประสบความสำเร็จและหลีกเลี่ยงความล้มเหลวในงานที่ทำ และความพยายามที่จะสร้างความสมดุลระหว่างความสำเร็จกับความล้มเหลว หรืออาจเป็นความไม่สมดุลระหว่างความต้องการสองด้านดังกล่าว ก่อให้เกิดทิศทาง ปริมาณความรุนแรง และคุณภาพของพฤติกรรมสัมฤทธิผล ทั้งความสมดุลและไม่สมดุลระหว่างความต้องการสองด้าน ยังแปรผันไปได้ ขึ้นกับรางวัล (Incentives) ซึ่งเป็นสิ่งจูงใจที่มาจากภายนอกตัวบุคคลด้วย จากการวิจัยในห้องปฏิบัติการ แอทคินสัน สรุปว่า บุคคลจะมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงสุด (ใช้ความพยายามของตนเพื่อทำงานอย่างหนึ่งให้ประสบความสำเร็จอย่างมีคุณภาพสูง) เมื่อบุคคลรับรู้ว่างานที่จะทำมีลักษณะยากง่ายพอประมาณที่ตนจะทำให้สำเร็จได้ เป็นงานที่ท้าทายความสามารถเพียงพอ และยังมีรางวัลที่มีคุณค่าสูงเพียงพอที่จะกระตุ้นให้บุคคลอยากทำงานนั้นด้วย ด้วยแนวคิดทฤษฎีนี้สามารถนำมาอธิบายพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนได้ถึงเหตุผลที่มีนักเรียนบางคนกระตือรือร้นที่จะเรียนรู้ในโรงเรียน ขณะที่บางคนแสดงอาการเพิกเฉย นอกจากนี้ คอว์วิงตัน (Covingtion, 2000) ยังพยายามอธิบายถึงสาเหตุของความสำเร็จในโรงเรียนของนักเรียนด้วยทฤษฎีการตั้งเป้าหมายความสำเร็จ (Achievement Goal Theory) โดยกล่าวว่า นักเรียนที่มีเป้าหมายการเรียนในชั้นเรียนเพื่อการเรียนรู้ (Learning-Goal Orientation) มุ่งเน้นการแสวงหาข้อมูลความรู้ในระดับที่ลึกซึ้ง มีแนวโน้มจะได้รับความสำเร็จในการเรียนในโรงเรียนเพิ่มขึ้นมากกว่านักเรียนที่มีเป้าหมายในการเรียนเพื่อผลการเรียน/เกรด (Performance-Goal Orientation) คอว์วิงตัน

(Covington, 2000) ได้แสดงหลักฐานผลงานวิจัยหลายเรื่องที่ให้ข้อมูลสอดคล้องกันว่า นักเรียนที่ตั้งเป้าหมายการศึกษาในโรงเรียนเพื่อให้เกิดการเรียนรู้มาก เป็นผู้ที่มีความสามารถในการกำกับตนให้ปฏิบัติตามกฎระเบียบได้มากกว่านักเรียนที่ตั้งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้น้อยกว่า เนื่องจากมักเป็นผู้ที่ติดตามแสวงหาความรู้ที่จำเป็นต่อการเรียน ทำให้เกิดความเข้าใจในบทเรียนมากกว่า มีเจตคติที่ดีต่อการเรียน แม้จะล้มเหลวบ้างในบางครั้ง ก็มีความเข้าใจถึงสาเหตุของความล้มเหลวนั้น เป็นผู้ที่มีความภาคภูมิใจในตน มีความพึงพอใจในความสำเร็จ และมีความวิตกกังวลในเรื่องความล้มเหลวน้อย (Covington, 2000) ในที่สุดผู้เขียนสรุปว่า การประสบความสำเร็จในโรงเรียนของนักเรียนระยะยาว ขึ้นกับปัจจัยเชิงสาเหตุหลายกลุ่ม ทั้งแรงจูงใจในมิติความต้องการ (Motives as Drives) แรงจูงใจในมิติการตั้งเป้าหมาย (Motives as Goals) ความรู้สึกว่าตนมีคุณค่า เป็นที่ยอมรับของสังคมรอบข้าง (Self-Worth) ของนักเรียน และปัจจัยเชิงสาเหตุที่เกี่ยวข้องกับการสร้างเสริมแรงจูงใจในครอบครัวผ่านการอบรมเลี้ยงดูที่เหมาะสมและการจัดระบบการให้สิ่งจูงใจในชั้นเรียนของครู (Classroom Incentive System) ซึ่งสะท้อนความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครูผู้สอน เป็นต้น

ข้อสรุปดังกล่าวได้รับการสนับสนุนจากผลการวิจัยของนักจิตวิทยาชาวฟินแลนด์ (Tuominen et al., 2002) จากการวิจัยกับนักเรียนเกรดเก้า 561 คน พบว่า กลุ่มนักเรียนที่มีเป้าหมายในการเล่าเรียนเพื่อการเรียนรู้ (Learning Oriented) มาก เป็นผู้ที่มีความสุขใจมาก (มีความภาคภูมิใจในตน (Self-Esteem) สูง แต่มีอาการใจสลาย (Burnout) น้อยกว่ากลุ่มนักเรียนที่มีเป้าหมายในการเล่าเรียนเพื่อการเรียนรู้น้อย

สุมิตตรา เจิมพันธ์ (2545) ได้ศึกษาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ เป็น 1 ใน 3 ตัวทำนายด้านจิตลักษณะเดิมที่คาดว่าจะเข้าทำนายเจตคติที่ดีต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ พฤติกรรมการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ (เตรียมตัวก่อนเรียน ขณะเรียน และหลังการเรียน) รวมทั้งผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ในกรุงเทพฯ พบว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เข้าทำนายเจตคติที่ดีต่อการเรียนคณิตศาสตร์ได้เป็นลำดับแรกในนักเรียน 3 จาก 14 ประเภทที่ศึกษา (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .29 ถึง .31) และเข้าทำนายได้เป็นลำดับที่ 2 ในนักเรียน 10 จาก 14 ประเภทด้วย เป็นตัวทำนายสำคัญลำดับที่ 2 ในการเข้าทำนายพฤติกรรมเตรียมตัวก่อนเรียน ขณะเรียน และหลังการเรียน รวมทั้งผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนในกลุ่มตัวอย่างโดยรวม และยังสามารถเข้าทำนายพฤติกรรมเตรียมตัวก่อนเรียนในลำดับแรกในกลุ่มนักเรียนประเภทต่าง ๆ 6 จาก 14 ประเภทที่ศึกษาอีกด้วย (ค่าเบต้าอยู่ระหว่าง .29 ถึง .39) ต่อมา กิตติรัตน์ ชัยรัตน์ (2547) ทำการศึกษาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในฐานะตัวทำนายเจตคติต่อการเรียนวิทยาศาสตร์ พฤติกรรมการเรียนวิทยาศาสตร์ พบผลในทำนองเดียวกันกับที่ สุมิตตรา เจิมพันธ์ ได้พบ

จากหลักฐานผลงานวิจัยทั้งในและต่างประเทศข้างต้น จึงคาดว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์จะเป็นตัวแปรหนึ่งในกลุ่มจิตลักษณะเดิมที่เข้าร่วมทำนายความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนได้อย่างชัดเจน

การบรรลุเอกลักษณ์แห่งตนกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน

เอกลักษณ์แห่งตน (Ego Identity) เป็นจิตลักษณะสำคัญในโครงสร้างบุคลิกภาพของบุคคล เมื่อบุคคลบรรลุเอกลักษณ์แห่งตนมากในช่วงวัยที่เหมาะสม ก็สามารถจะนำความเข้มแข็งทางจิตด้านนี้ไปใช้ให้เป็นประโยชน์กับตนเอง ครอบครัว และสังคมที่เกี่ยวข้องได้มากด้วย (Erikson, 1968 อ้างอิงใน ดวงเดือน พันธุมนาวิน 2541) อีริคสัน ได้สร้างทฤษฎีสำคัญ เรียกว่า ทฤษฎีพัฒนาการทางจิตสังคม (Psychological Development Theory) ที่อธิบายถึงการเกิดและการเปลี่ยนแปลงของพัฒนาการทางบุคลิกภาพของบุคคล ซึ่งเป็นผลมาจากการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นและสังคมแวดล้อม อีริคสันได้แบ่งช่วงชีวิตของมนุษย์จากแรกเกิด ถึงอายุ 80 ปี เป็น 8 ช่วง และได้เสนอจิตลักษณะที่สำคัญในมนุษย์ คือ เอกลักษณ์แห่งตน (Ego Identity) ซึ่งอยู่ในขั้นที่ 5 ตามทฤษฎีนี้ เอกลักษณ์แห่งตน (ซึ่งเทียบเคียงได้กับแนวคิดรวบยอดเกี่ยวกับตน) เป็นจิตลักษณะของบุคคลแต่ละคนซึ่งใช้เวลาในการพัฒนาตั้งแต่ช่วงวัยเด็กไปถึงวัยผู้ใหญ่ตอนต้น (ขั้นที่ 1 ถึงขั้นที่ 5) ในเวลาประมาณ 15-20 ปีแรกของชีวิต บุคคลจะบรรลุเอกลักษณ์แห่งตนในด้านต่าง ๆ เช่น ด้านบทบาทประจำเพศ ด้านศาสนา ด้านการงาน ในปริมาณที่แตกต่างกัน ส่วนอีก 50 ปีหลังของชีวิต แต่ละบุคคลจะเข้าสู่พัฒนาการขั้นที่ 6 ถึงขั้นที่ 8 ซึ่งเป็นช่วงของการนำเอกลักษณ์แห่งตนมาใช้ในการนำพาชีวิตไปในวิถีทางที่บุคคลจะทำตนให้เป็นประโยชน์หรือเป็นโทษแก่สังคมในปริมาณต่าง ๆ กัน

ขั้นที่ 5 ความมีเอกลักษณ์ หรือความสับสนในเอกลักษณ์ (Identity Achievement vs. Identity Diffusion) อายุ 13-19 ปี การสร้างเอกลักษณ์แห่งตนในบุคคลแต่ละคนนั้นเริ่มมาตั้งแต่เด็กและเป็นกระบวนการที่เกิดติดต่อกันไปตลอดชีวิต โดยการที่เด็กสามารถทำสิ่งต่าง ๆ ได้ และพัฒนาทักษะเฉพาะตนขึ้นตั้งแต่อายุ 6 ขวบเป็นต้นมา เอกลักษณ์ของบุคคลมีจุดกำเนิดจากสองแหล่ง แหล่งแรก คือ ความสามารถของบุคคล วัยรุ่นจะคิดว่าตนแตกต่างจากคนอื่น เพราะตนสามารถจะทำบางสิ่งได้ ในขณะที่คนส่วนใหญ่ทำไม่ได้ในช่วงหนึ่ง ๆ ของชีวิต เช่น เย็บปักถักร้อยได้ เล่นเครื่องดนตรีหรือเล่นกีฬาบางชนิดได้ เป็นต้น ความสามารถของวัยรุ่นอาจเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ อีกแหล่งหนึ่งที่ได้เอกลักษณ์มา คือ จากการเทียบเคียงและเลียนแบบจากผู้ที่เด็กเลื่อมใสศรัทธา อาจจะเป็นบุคคลหลาย ๆ คนก็ได้ การสร้างเอกลักษณ์นี้เป็นกระบวนการใต้สำนึก แต่ก็อาจจะมีผลทำให้บุคคลเกิดความวิตกกังวลได้ ในช่วงนี้ วัยรุ่นจะมีพัฒนาการทางเพศอย่างเด่นชัดและพร้อมที่จะกระทำตนเป็นผู้ใหญ่ แต่ในบางคราวก็กลับเป็นเด็กอีก ในช่วงวัยรุ่นนี้ บุคคลจะมีความต้องการภายในด้านความต้องการทางเพศ ความต้องการที่จะทดลองของแปลกใหม่ จึงเกิดความขัดแย้งระหว่างบรรทัดฐานของสังคมภายนอกกับความต้องการที่แปลกใหม่ของตน ถ้าวัยรุ่นสามารถทำให้เกิดความสมดุลระหว่างความต้องการภายในและภายนอก ก็ปรับตัวได้ พวกที่ปรับตัวไม่ได้จะเกิดความสับสนในความต้องการ 2 ประเภทนี้ที่ขัดแย้งกัน ถ้าความต้องการภายในชนะกฎเกณฑ์

ของสังคม วัยรุ่นก็จะเป็นเด็กอันธพาล ติดยาเสพติด ก้าวร้าว ทำผิดกฎหรือเก็บตัว ดังนั้น บิดามารดา ครู และพี่ ๆ ควรจะต้องให้เวลา สถานที่ และโอกาสแก่วัยรุ่นในการทดลองบทบาทใหม่ ๆ ของตนในขอบเขตที่ยอมรับได้ แต่ก็ยังจะต้องคอยดูแลอยู่ห่าง ๆ และให้คำแนะนำปรึกษาหารือแก่วัยรุ่นเป็นระยะ ๆ ต่อไป บุคคลวัยรุ่นเป็นวัยที่ยังต้องการความเห็นอกเห็นใจ ความรัก และความเอาใจใส่มากที่สุดจากครอบครัว เพราะเป็นช่วงการปรับตัวที่ยากลำบาก บิดามารดาควรชี้ทางให้บ้าง วัยรุ่นจึงจะเกิดความอบอุ่น ช่วงวัยนี้เพื่อนมีอิทธิพลมาก บทบาทของบิดามารดาในขณะนี้ควรเปลี่ยนมาเป็นผู้ให้คำแนะนำและเป็นหุ้นส่วนของลูกมากกว่าการเป็นผู้นำและผู้มีอำนาจเด็ดขาดแต่เพียงผู้เดียว ความสนใจทางศาสนาและอุดมคติทางสังคมกำลังเกิดขึ้น ถ้าครอบครัวสามารถช่วยปูทางให้วัยรุ่น วัยรุ่นก็จะสามารถเดินต่อไปได้ไกลในทางที่ถูกต้องเมื่อเป็นผู้ใหญ่

อาจสรุปได้ว่า การบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน หมายถึง ปริมาณที่บุคคลรู้จักและเข้าใจตนเอง ว่าตนเองเป็นใคร มีความเหมือนและความแตกต่างจากบุคคลอื่นในลักษณะใดบ้าง มีความคิดเห็นเป็นของตนเองอย่างสมเหตุสมผล รู้ว่ามีบทบาทหน้าที่อะไร โดยการเปรียบเทียบความรู้ความสามารถของตนกับความต้องการที่สังคมและวัฒนธรรมกำหนดไว้ ทำให้บุคคลมั่นใจว่า ตนสามารถทำได้ดีตามมาตรฐานของตนและสังคมไปพร้อม ๆ กัน

การวัดการบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน นับตั้งแต่นักจิตวิทยากลุ่มหนึ่ง (Ochse & Plug, 1986) ได้พัฒนาเครื่องมือวัดพัฒนาการทางจิตสังคมตามทฤษฎีของ อีริคสัน ตั้งแต่ขั้นที่ 1 ถึงขั้นที่ 7 ที่มีลักษณะเป็นปรนัยประเภทมาตรประเมินรวมค่าที่มีคุณภาพเป็นที่ยอมรับ ทำให้สามารถศึกษาพัฒนาการทางจิตสังคมขั้นต่าง ๆ ได้สะดวกขึ้นมาก แบบวัดประกอบด้วยประโยคบอกเล่าที่แสดงถึงผลทางจิตใจของการที่บุคคลปรับตัวได้หรือไม่ได้ในแต่ละขั้น ขั้นละ 10-12 ประโยค มีมาตร 4 หน่วยประกอบทุกประโยค แบบวัดนี้มีเนื้อหาครอบคลุมตั้งแต่ขั้นที่ 1 ถึงขั้นที่ 7 แต่คนอายุน้อยต้องใช้แบบวัดขั้นที่ 1 ถึงขั้นที่อยู่ในช่วงอายุของเขาเท่านั้น เพราะเป็นการวัดอิทธิพลของเหตุการณ์ในอดีตและปัจจุบันที่ส่งผลต่อจิตใจของบุคคลสะสมกันมาตามอายุที่มากขึ้น ตัวอย่างประโยคที่ใช้ในการวัดพัฒนาการทางจิตสังคมขั้นที่ 5 เช่น (0) “ผู้อื่นเล็งเห็นคุณค่าในตัวฉัน” (00) “ฉันอยากรู้ว่า ฉันเป็นคนประเภทใดกันแน่” แต่ละประโยคในแบบวัดพัฒนาการทางจิตสังคมขั้นต่าง ๆ ของ ออสซ์ และพลัก มีมาตร 4 หน่วย จาก “บ่อยมาก” ถึง “ไม่เคยเลย” ประโยคที่มีความหมายบวก (+) ตอบบ่อยมากได้ 4 คะแนน ไม่เคยเลยได้ 0 คะแนน ประโยคที่มีความหมายลบ (-) ตอบบ่อยมากได้ 0 คะแนน ไม่เคยเลยได้ 4 คะแนน

ในงานวิจัยพัฒนาการทางจิตสังคมของนักเรียนไทยวัยรุ่นตอนปลายทั้งสายสามัญและสายอาชีวศึกษาของ อุษา ศรีจินดารัตน์ (2533) ได้มีการแปลแบบวัดขั้นที่ 5 ของ ออสซ์ และพลัก (Ochse & Plug, 1986) และแบบวัดของ ฮามาเช็ค (Hamachek, 1988) ซึ่งเป็นแบบวัดลักษณะพฤติกรรมของบุคคลที่แสดงถึงการมีพัฒนาการในขั้นที่ 5 ตามทฤษฎีของ อีริคสัน ประกอบกัน

ด้วย เพื่อวัดการยอมรับของผู้ตอบว่าตนมีความรู้สึกหรือต้องการเปิดเผยถึงความรู้สึกด้วยการแสดงออกที่เกี่ยวข้องกับการบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน หรือความสับสนในเอกลักษณ์เพียงใด มีข้อคำถามทั้งหมด 20 ข้อ แต่ละข้อมีมาตรประเมิน 6 หน่วย จาก "จริงที่สุด" ถึง "ไม่จริงเลย" แบบวัดการบรรลุเอกลักษณ์แห่งตนมีค่าความเชื่อมั่นได้อยู่ในระดับสูง (ค่าแอลฟ่า .83) ต่อมา งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2545) ได้นำแบบวัดเอกลักษณ์แห่งตน (ขั้นที่ 5) มาปรับปรุงและหาคุณภาพของแบบวัดอีกครั้ง เลือกข้อที่มีคุณภาพดีไว้ จำนวน 15 ข้อ ใช้วัดกับนักเรียนวัยรุ่นตอนกลางถึงตอนปลาย จำนวน 368 คน ได้ค่าอำนาจจำแนกรายข้อ (ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์) อยู่ระหว่าง .13 ถึง .46 และได้ค่าความเชื่อมั่นในระดับสูง (ค่าแอลฟ่า .79) สำหรับการวิจัยครั้งนี้ ใช้แบบวัดเอกลักษณ์แห่งตนที่ งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2545) เคยใช้เพื่อวิจัยกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายในกลุ่มตัวอย่าง

การบรรลุเอกลักษณ์แห่งตนกับการมีสุขภาพจิตดีและความสุขของเยาวชน การวิจัยเอกลักษณ์แห่งตนในประเทศไทย ให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ที่มีต่อสุขภาพจิต ซึ่งวัดเป็นปริมาณความวิตกกังวล หรือความกลัวโดยไม่ทราบสาเหตุ ที่แสดงออกมาเป็นอาการทางกาย และทางจิตด้านต่าง ๆ ของบุคคล ในต่างประเทศ การวิจัยเกี่ยวกับแบบแผนของพัฒนาการด้านเอกลักษณ์ (Identity Development) ของวัยรุ่น ได้มีการดำเนินการกันอย่างต่อเนื่อง ตัวอย่างเช่น นักจิตวิทยากลุ่มหนึ่ง (Meeus et al., 1999) ได้ทำการประมวลเอกสารอย่างกว้างขวางและทำการวิจัยระยะยาวเพื่อศึกษาแบบแผนของการเปลี่ยนแปลงหรือการพัฒนาของเอกลักษณ์ในหมู่เยาวชนดัช (Dutch) อายุตั้งแต่ 12 ถึง 24 ปี โดยเก็บข้อมูลต่อเนื่อง 2 ครั้ง ในปี ค.ศ. 1991 จำนวน 2,906 คน และครั้งที่ 2 จำนวน 1,538 คน มีการแบ่งเยาวชนออกเป็น 4 กลุ่มอายุ กลุ่ม 12-14 ปี 15-17 ปี 18-20 ปี และ 21-24 ปี ตามลำดับ ในการวิจัยครั้งนี้ ได้ทำการศึกษาความเกี่ยวข้องระหว่างกระบวนการพัฒนาเอกลักษณ์ของบุคคลจากสภาพ "สับสนในเอกลักษณ์" ไปสู่สภาพ "การบรรลุเอกลักษณ์" กับความรู้สึกเป็นสุข (Psychological Well-Being) ซึ่งพบผลว่า ในทุกกลุ่มอายุของผู้ถูกศึกษาการเปลี่ยนแปลงสถานภาพทางเอกลักษณ์ นำมาซึ่งการเปลี่ยนแปลงของความรู้สึกเป็นสุขในปริมาณเท่า ๆ กัน ยกเว้นในกลุ่มเยาวชนที่มีอายุมากที่สุด (21-24 ปี) และในกรณีการเปลี่ยนแปลงเอกลักษณ์ด้านความสัมพันธ์ (Relational Identity) ที่พบว่าส่งผลทางบวกต่อความรู้สึกเป็นสุขของเยาวชนกลุ่มนี้เด่นชัดกว่าในกลุ่มเยาวชนอื่นอีก 3 กลุ่ม ในประเทศไทย อุษา ศรีจินดารัตน์ (2533) ทำการวิจัยนักเรียนมัธยมและนักเรียนอาชีวะทางภาคใต้ จำนวน 480 คน ในการวิเคราะห์แบบถดถอยพหุคูณ พบว่า สุขภาพจิตเป็นตัวทำนายที่สำคัญลำดับสองของเอกลักษณ์แห่งตนของนักเรียนโดยรวม และนักเรียนในกลุ่มย่อยแทบทุกกลุ่มที่ศึกษา การวิจัยนี้จึงแสดงความสำคัญของภาวะสุขภาพจิตดีว่า มีความเกี่ยวข้องใกล้ชิดกับเอกลักษณ์แห่งตนของนักเรียน

วัยรุ่นไทยอย่างชัดเจน ต่อมา งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2545) ได้ศึกษาดัชนีเชิงผลของการรับรู้คุณภาพความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในครอบครัวในกลุ่มนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 3 และ 4 จำนวน 368 คน ดัชนีเชิงผลด้านจิตใจ 3 ด้าน จาก 5 ด้านที่ศึกษา คือ สุขภาพจิต พัฒนาการทางจิตสังคม (ขั้นที่ 1 - 4) และเอกลักษณ์แห่งตน (ขั้นที่ 5) ตามทฤษฎีของ อีริคสัน ซึ่งแยกวัดเป็น 2 ด้าน ใช้การวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีวิเคราะห์อิทธิพล (Path Analysis) พบผลว่า สุขภาพจิตของนักเรียนส่งผลทางตรงต่อพัฒนาการทางจิตสังคม (ขั้นที่ 1 - 4) (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .76) ขณะเดียวกันก็ส่งผลทางอ้อมต่อการบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน (ขั้นที่ 5) ผ่านทางพัฒนาการทางจิตสังคม (ขั้นที่ 1 - 4) (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .31) งานวิจัย 2 เรื่องดังกล่าว จึงเป็นหลักฐานที่ยืนยันได้ว่า สุขภาพจิตของนักเรียนวัยรุ่นระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีความเกี่ยวข้องอย่างเด่นชัดกับปริมาณการบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน

นอกจากนี้ ในการวิจัยปัจจัยเชิงสาเหตุของความสุขในชีวิตของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 2, 4 และ 6 จำนวน 1,160 คน จากโรงเรียนในจังหวัดเพชรบุรี ประชิต สุขอนันต์ (2545) พบว่า การมีสุขภาพจิตดี (มีความวิตกกังวลอย่างสมเหตุสมผล) ของนักเรียน เมื่อร่วมกับตัวแปรด้านจิตลักษณะและจิตลักษณะตามสถานการณ์ อีก 5 ตัวแปร สามารถทำนายปริมาณความสุขในชีวิตของนักเรียนได้ร้อยละ 39.8 ในกลุ่มรวม และทำนายได้สูงสุดร้อยละ 61.2 ในกลุ่มนักเรียนที่มีผลการเรียนต่ำ โดยตัวแปรสุขภาพจิตมีบทบาทในการทำนายได้เป็นลำดับแรก

จากการประมวลผลการวิจัย 3 เรื่องดังกล่าว ทำให้สรุปได้ว่า การบรรลุเอกลักษณ์แห่งตนมีความเกี่ยวข้องกับความมีสุขภาพจิตดีของนักเรียนวัยรุ่น และความมีสุขภาพจิตดีเกี่ยวข้องกับความสุขในชีวิตของนักเรียนด้วย ทำให้คาดหมายได้ว่า ปริมาณการบรรลุเอกลักษณ์แห่งตนของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย จะเกี่ยวข้องกับความสุขใจของนักเรียนเหล่านั้นด้วย

การบรรลุเอกลักษณ์แห่งตนกับพฤติกรรมการเรียน ตามที่ได้กล่าวไปแล้วว่า เอกลักษณ์แห่งตน เป็นลักษณะจิตใจที่มีคุณภาพสูง ผู้ที่บรรลุเอกลักษณ์แห่งตนในระดับสูง ย่อมมีความต้องการที่จะกระทำดีตามความคาดหวังและมาตรฐานของสังคมโดยทั่วไป มีผลงานวิจัยในประเทศไทยจำนวนหนึ่ง แสดงให้เห็นว่า เยาวชนไทยที่บรรลุเอกลักษณ์แห่งตนสูง เป็นผู้ที่มีพฤติกรรมดีงามในหลายด้าน ตัวอย่างเช่น อุษา ศรีจินดารัตน์ (2533) ศึกษากับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายและนักเรียนอาชีวศึกษา (อายุ 15-21 ปี) พบว่า นักเรียนที่มีประสบการณ์ในการทำงานมาก (การที่นักเรียนได้รับการฝึกฝนจากทางโรงเรียน และ/หรือทางครอบครัวให้ทำงานประเภทที่จะเป็นอาชีพต่อไป) เป็นผู้ที่มีปริมาณการบรรลุเอกลักษณ์แห่งตนสูงด้วย ระยะต่อมา สุภะรัฐ ยอดระบำ (2548) ทำการศึกษาความตั้งใจที่จะรับผิดชอบครอบครัวในอนาคตของนักศึกษาชายในระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 2 และ 4 จากมหาวิทยาลัยของรัฐ จำนวน 420 คน พบว่า ตัวแปรเอกลักษณ์แห่งตน เมื่อ

ร่วมกับตัวแปรจิตลักษณะเดิมอีก 4 ด้าน สามารถทำนายความตั้งใจที่จะรับผิดชอบครอบครัวของนักศึกษาชายได้สูงสุดร้อยละ 31.4 ในกลุ่มนักศึกษาที่มีพี่น้องชายมาก โดยเอกลักษณ์แห่งตนเข้าทำนายได้เป็นลำดับแรก ส่วนงานวิจัยของ ดวงกมล ทรัพย์พิทยากร (2547) ทำการศึกษาปัจจัยทางจิตและทางสังคมที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการใช้อินเตอร์เน็ต ของนักศึกษาระดับปริญญาตรีจากมหาวิทยาลัยของรัฐ จำนวน 403 คน พบว่า นักศึกษาที่บรรลุเอกลักษณ์แห่งตนมาก เป็นผู้มีความตระหนักในการใช้อินเตอร์เน็ตอย่างเหมาะสมมากกว่านักศึกษาที่บรรลุเอกลักษณ์แห่งตนน้อย เป็นต้น

จากหลักฐานผลการวิจัยข้างต้น สรุปได้ว่า บุคคลที่บรรลุเอกลักษณ์แห่งตนมาก เป็นผู้ที่มีคุณภาพทางจิตสูง จึงทำให้เป็นผู้มีพฤติกรรมดี มีประโยชน์แก่ตนและพร้อมที่จะรับผิดชอบต่อครอบครัวหรือสังคมในอนาคต ดังนั้น จึงคาดได้ว่านักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่บรรลุเอกลักษณ์แห่งตนได้มากเท่าใด ก็จะยิ่งมีพฤติกรรมรับผิดชอบต่อการเรียนของตนและจะสามารถเลือกคบเพื่อนได้อย่างเหมาะสมมากเท่านั้น

การบรรลุเอกลักษณ์แห่งตนกับการคบเพื่อน การคบเพื่อนอย่างเหมาะสมในที่นี้ หมายถึงการเลือกคบเพื่อนที่มีคุณสมบัติเหมาะสม เช่น มีความประพฤติดี ร่วมกิจกรรมกับเพื่อนเฉพาะที่มีประโยชน์ หลีกเลี่ยงกิจกรรมที่เป็นโทษ เช่น เล่นการพนัน เสพยาเสพติด หนีเรียน เป็นต้น ในทฤษฎีพัฒนาการทางจิตสังคม อีริคสันกล่าวไว้ว่า เอกลักษณ์แห่งตนเป็นคุณภาพทางจิตที่นำไปสู่การเป็นพลเมืองดี ถ้าไม่พัฒนา บุคคลก็จะกลายเป็นอาชญากรในวัยผู้ใหญ่ได้ ด้วยเหตุที่บุคคลซึ่งไม่บรรลุเอกลักษณ์แห่งตนมักมีความสับสนในบทบาทของตน จึงอาจคบเพื่อนอย่างไม่เหมาะสมเป็นเบื้องต้น และก่อให้เกิดโทษแก่ตนเองในลำดับต่อไปได้ (Erikson, 1968 อ้างอิงในดวงเดือน พันธุมนาวิน 2541) อุษา ศรีจินดารัตน์ (2533) ได้ศึกษานักเรียนมัธยมสายสามัญและสายอาชีวศึกษาในภาคใต้ จำนวน 480 คน เป็นทั้งไทยพุทธและไทยมุสลิม จำนวนเท่า ๆ กัน พบว่า ผู้ที่มีเอกลักษณ์แห่งตนสูง เป็นผู้คบเพื่อนที่มีจิตใจ วัฒนธรรม และความประพฤติที่น่าปรารถนา และร่วมกิจกรรมที่มีประโยชน์กับเพื่อนมากกว่านักเรียนที่มีเอกลักษณ์แห่งตนต่ำ ผลเช่นนี้พบในนักเรียนที่ศึกษาโดยรวม และพบผลเด่นชัดยิ่งขึ้นในนักเรียนอาชีวศึกษาและในนักเรียนที่ทำงานทั้งที่ทำงานประจำและทำงานเป็นครั้งคราว ส่วนในการวิจัยนิสิตชั้นปีที่ 1 จำนวน 296 คนนั้น (ดูจเดือน พันธุมนาวิน และคณะ 2537) ได้ศึกษาการคบเพื่อนอย่างเหมาะสมในฐานะที่อาจจะเป็นผลของพัฒนาการของเอกลักษณ์แห่งตน ที่ทำให้ผู้ที่มีจิตใจเจริญมากทางด้านนี้สามารถคิดและตัดสินใจได้อย่างเหมาะสมในหลายด้าน ทั้งทางด้านเพื่อนและการเลือกเรียนต่อด้วยตนเอง นอกจากนั้น ตามทฤษฎีของ อีริคสัน ยังกล่าวว่า บุคคลที่เอกลักษณ์แห่งตนพัฒนาไปมาก จะเป็นผู้ที่สามารถต้านทานอิทธิพลจากผู้อื่นและไม่คล้อยตามโดยง่าย ในการวิจัยนี้ พบว่า นิสิตปีที่ 1 ที่มีเอกลักษณ์แห่งตนสูง คบเพื่อนอย่างเหมาะสมมากกว่านิสิตที่มี

เอกลักษณ์แห่งตนต่ำ ผลเช่นนี้พบในกลุ่มนิสิตปีที่ 1 โดยรวม และเด่นชัดยิ่งขึ้นในกลุ่มนิสิตหญิง กลุ่มนิสิตที่เรียนดี สำหรับนิสิตที่อยู่ในชั้นปีที่ 3 และ 4 ก็พบผลที่คล้ายกับนักเรียนมัธยมและนิสิตปีที่ 1 ที่กล่าวไปแล้ว โดย สุรพงษ์ ชูเดช (2534) ได้ศึกษานิสิตใน 2 มหาวิทยาลัย ในกรุงเทพฯ จำนวน 273 คน พบผลว่า นิสิตที่ทำกิจกรรมที่มีประโยชน์ร่วมกับเพื่อน ๆ มากทั้งในและนอกสถานศึกษา เป็นผู้ที่มีเอกลักษณ์แห่งตนสูงกว่านิสิตที่ทำกิจกรรมที่มีประโยชน์กับเพื่อนน้อย ผลเช่นนี้พบทั้งในกลุ่มนิสิตโดยรวม และยิ่งเด่นชัดมากขึ้นในนิสิตหญิง นิสิตที่มาจากครอบครัวฐานะปานกลางและสูง และนิสิตที่เรียนวิชาเกี่ยวกับมนุษย์และสังคมมาก และงานวิจัยในระยะหลังก็พบผลที่สอดคล้องกัน เช่น ส่วนหนึ่งของผลวิจัยดัชนีเชิงผลของคุณภาพความสัมพันธ์ในครอบครัวไทย งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2545) พบว่า ดัชนีเชิงผลทางจิตใจด้านเอกลักษณ์แห่งตนของนักเรียนในชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และ 4 มีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมการคบเพื่อนอย่างเหมาะสม และการก้าวร้าวน้อย (ค่าอาร์ .49 และ .45 ตามลำดับ, $p < .01$) จึงอาจกล่าวได้ว่า นักเรียนมัธยมที่บรรลุเอกลักษณ์แห่งตนสูง นอกจากจะเลือกคบเพื่อนอย่างเหมาะสมแล้ว ยังทำตัวเป็นบุคคลที่น่าคบด้วย เนื่องจากเป็นผู้มีพฤติกรรมไม่ก้าวร้าว ในต่างประเทศมีการวิจัยที่จำแนกผู้ถูกศึกษาเป็น 4 ประเภทตามสถานภาพของการบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน ก็พบผลในทำนองเดียวกันกับที่พบในประเทศไทย กล่าวคือ ได้มีการวิจัยนักศึกษาในมหาวิทยาลัยอย่างน้อย 2 เรื่องที่พบว่า ผู้ที่มีความสับสนในเอกลักษณ์มักจะคล้อยตามการชักจูงและการกดดันของเพื่อนไปในทางที่ไม่น่าปรารถนามากกว่าผู้ที่มีเอกลักษณ์แห่งตนอยู่ในอีก 3 สถานภาพ (Toder & Marcia, 1973; Adams et al., 1984 อ้างอิงใน ดวงเดือน พันธุมนาวิน 2541)

จึงสรุปได้ว่า ความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์แห่งตนกับการคบเพื่อนอย่างเหมาะสมนี้พบอย่างเด่นชัดสอดคล้องกันในการวิจัยทั้ง 4 เรื่องในประเทศไทย โดยพบผลนี้ตั้งแต่ในนักเรียนมัธยมปีที่ 3 จนถึงนิสิตปีที่ 4 ผลวิจัยนี้แสดงว่า การร่วมกับเพื่อนในการทำกิจกรรมบำเพ็ญประโยชน์แก่สังคม อาจช่วยให้เยาวชนไทยพัฒนาเอกลักษณ์แห่งตนได้มากด้วย จึงคาดว่าการบรรลุเอกลักษณ์แห่งตนสูงจะส่งผลให้นักเรียนวัยรุ่นกลุ่มที่ศึกษาครั้งนี้มีพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม

จิตลักษณะตามสถานการณ์กับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน

จิตลักษณะตามสถานการณ์ คือ ลักษณะทางจิตใจของบุคคลที่อยู่ภายใต้อิทธิพลของสถานการณ์ปัจจุบัน มีความไวต่อการแปรเปลี่ยนไปตามสถานการณ์ กลุ่มตัวแปรประเภทจิตลักษณะตามสถานการณ์ในการวิจัยนี้ ประกอบด้วยเจตคติต่อครูผู้สอน เจตคติต่อการเรียนตาม

แนวปฏิรูปการศึกษา และการรับรู้ความสามารถของตนด้านการเรียนของนักเรียน โดยมีรายละเอียดดังนี้

เจตคติ: ความหมายและองค์ประกอบ นักจิตวิทยาสังคมสนใจศึกษาเจตคติของบุคคล เพราะเชื่อกันว่าเป็นลักษณะจิตใจที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมของบุคคลมากกว่าลักษณะทางจิตประเภทอื่น ๆ และได้มีผู้พยายามสรุปจากความหมายที่นักจิตวิทยาสังคมให้ไว้อย่างหลากหลาย จัดความหมายเหล่านี้เข้าด้วยกันเป็น 3 ประเภทคือ ความหมายด้านการรู้การคิด ความหมายด้านความรู้สึก และความหมายด้านความพร้อมกระทำ อาจกล่าวได้ว่า เจตคติมีองค์ประกอบ 3 ประการ (McGuire, 1969) จากการอ่านตำราและรายงานการวิจัยทางจิตวิทยาสังคมอย่างกว้างขวาง ดวงเดือน พันธุมนาวิน (2530) ได้สรุปความหมายที่เหมาะสมที่สุดในแต่ละองค์ประกอบของเจตคติไว้ดังต่อไปนี้ ***(1) องค์ประกอบทางการรู้การคิด*** (Cognitive Component) เจตคติของบุคคลที่มีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งนั้น ต้องประกอบด้วยความรู้หรือความเชื่อที่บุคคลมี เกี่ยวกับเป้าหมายของเจตคติ (Attitudinal Object) ที่อาจเป็นวัตถุ บุคคลหรือเหตุการณ์เป็นลำดับแรก และเป็นความรู้ที่มีทิศทางประกอบด้วย คือ ทางที่ว่าสิ่งนั้นดีหรือเลว มีคุณหรือมีโทษ มากน้อยเพียงใด เป็นความรู้หรือความเชื่อถือที่ใช้ประเมินสิ่งนั้นได้ ไม่ได้เป็นเพียงข้อเท็จจริงโดยทั่วไปเท่านั้น ***(2) องค์ประกอบทางความรู้สึก*** (Affective Component) เจตคติมีลักษณะที่สำคัญคือ อารมณ์ของบุคคลเกี่ยวกับวัตถุทางเจตคตินั้น เช่นเดียวกับองค์ประกอบแรก ความรู้สึกของบุคคลก็จะต้องมีทิศทางด้วย ซึ่งหมายถึงความชอบความไม่ชอบ หรือความพอใจไม่พอใจสิ่งหนึ่งสิ่งใด องค์ประกอบนี้ของเจตคติต่อสิ่งหนึ่งของบุคคลจะสอดคล้องกับทิศทางขององค์ประกอบแรกของเขาด้วย กล่าวคือ ถ้าบุคคลเชื่อว่าสิ่งใดดีมีประโยชน์ ก็จะชอบและพอใจสิ่งนั้น ในทางตรงกันข้าม ถ้าบุคคลเชื่อว่าสิ่งนั้นเลวหรือมีโทษ ก็จะไม่ชอบไม่พอใจสิ่งนั้น องค์ประกอบนี้เป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้เจตคติมีความแตกต่างไปจากค่านิยมอย่างชัดเจน ***(3) องค์ประกอบทางความพร้อมกระทำ*** (Action Tendency Component) เมื่อบุคคลมีความรู้เชิงประเมินค่า และมีความรู้สึกชอบหรือไม่ชอบสิ่งนั้นแล้ว สิ่งที่สอดคล้องกันซึ่งติดตามมาคือ ความพร้อมที่จะกระทำการให้สอดคล้องกับความรู้สึกของตนต่อสิ่งนั้นด้วย องค์ประกอบนี้จัดเป็นองค์ประกอบที่มีความใกล้ชิดกับพฤติกรรมมากกว่าองค์ประกอบอีกสองด้านที่กล่าวไปแล้ว

จะเห็นว่า การแบ่งเจตคติต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งของบุคคลออกเป็น 3 ส่วน ทำให้นักจิตวิทยาสังคมมีความแน่ใจในประเภทของเนื้อหาที่จะใช้ในการวัดเจตคตินั้น และสามารถใช้เป็นกฎตายตัวไม่ว่าจะวัดเจตคติเกี่ยวกับสิ่งใด จากความหมายที่ชัดเจนในองค์ประกอบแต่ละด้านของเจตคตินี้เอง ทำให้นักจิตวิทยาสังคมสามารถกำหนดวิธีการวัดเจตคติที่เป็นระบบได้ ในการวิจัยครั้งนี้มุ่งศึกษาเจตคติต่อครูผู้สอน และเจตคติต่อพฤติกรรมการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา เป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ 2 ด้าน ของพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย *เจตคติต่อครูผู้สอน* จึงหมายถึง การรายงานความคิดเห็นของนักเรียนเกี่ยวกับคุณประโยชน์หรือโทษของครูผู้สอนใน

โรงเรียน ความรู้สึกพอใจหรือไม่พอใจครูผู้นั้น และความพร้อมที่จะให้ความร่วมมือ ช่วยเหลือและสนับสนุนการปฏิบัติงานของครู หรือไม่พร้อมที่จะกระทำดังกล่าวเกี่ยวข้องกับครูผู้นั้น วัดโดยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่า คณะผู้วิจัยปรับปรุงแบบวัดนี้จากแบบวัดเจตคติของศิษย์ที่มีต่อครู ซึ่งเป็นแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่า จำนวน 20 ข้อ แบบวัดมีค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่า .80 (บุญกอบ วิสมิตะนันทน์ 2527) และแบบวัดเจตคติต่อครูคณิตศาสตร์ ซึ่งเป็นแบบวัดจำนวน 15 ข้อ ที่มีค่าความเชื่อมั่น .89 ส่วน *เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา* หมายถึง ปริมาณความคิดเห็นของนักเรียนเกี่ยวกับคุณประโยชน์หรือโทษของกระบวนการเรียนการสอนตามแนวการปฏิรูปการศึกษาที่นักเรียนได้รับการปฏิบัติอยู่ในระบบโรงเรียนปัจจุบัน ความรู้สึกพอใจหรือไม่พอใจต่อกระบวนการเรียนรู้ดังกล่าว และความพร้อมหรือความตั้งใจที่จะเรียนในกระบวนการเรียนรู้นี้ วัดด้วยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่าที่คณะผู้วิจัยสร้างขึ้นใหม่ตามลักษณะสำคัญของดัชนีชี้วัดกระบวนการเรียนรู้ในแนวปฏิรูปการศึกษาที่ดำเนินการอยู่ในระบบโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาปัจจุบันนี้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ 2545)

เจตคติต่อครูผู้สอนกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน

เจตคติของเยาวชนที่มีต่อผู้ใหญ่ที่ใกล้ชิดและผู้ที่มีความสำคัญต่อเยาวชนมาก (เช่น บิดามารดาและครู) ย่อมส่งผลต่อลักษณะจิตใจและพฤติกรรมของเยาวชน ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจนปัจจนึก (2524) ทำการศึกษาความสัมพันธ์ในครอบครัวกับสุขภาพจิตและจริยธรรมของนักเรียนวัยรุ่นชายหญิงที่เรียนอยู่ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และ 3 ในกรุงเทพฯ และต่างจังหวัด จำนวน 917 คน คณะผู้วิจัยวัดตัวแปรเจตคติต่อบิดาและต่อมารดาเป็น 2 ตัวแปร ที่สะท้อนถึงสัมพันธภาพในครอบครัวของนักเรียน พบผลวิจัยในส่วนที่เกี่ยวข้องกับสุขภาพจิตของนักเรียนว่ายิ่งนักเรียนมีเจตคติที่ดีต่อบิดาและต่อมารดามากเท่าใด ก็ยิ่งมีสุขภาพจิต (อาการทางกายและจิตที่เบี่ยงเบนไปจากปกติมากถึงน้อย เช่น วิตกกังวลสูง ตื่นเต้นง่าย โกรธง่าย เป็นต้น) ดีมากเท่านั้น พบค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร 2 ตัวนี้กับสุขภาพจิตในกลุ่มเยาวชนโดยรวมในระดับปานกลาง (ค่าอาร์ .37 และ .39 ตามลำดับ) และยังพบอีกว่า เจตคติที่ดีต่อมารดามีความสัมพันธ์กับสุขภาพจิตในเยาวชนหญิงสูงกว่าในเยาวชนชาย (ค่าอาร์ในกลุ่มหญิง .45 ในกลุ่มชาย .30) แสดงว่าเจตคติต่อมารดาส่งผลกระทบต่ออารมณ์ ความรู้สึกกังวลใจของเยาวชน โดยเฉพาะฝ่ายหญิงมากกว่าฝ่ายชาย และเมื่อไม่นานมานี้ พรมนต์ โอบอ้อม (2548) ได้ทำการศึกษาเจตคติต่อบิดามารดาเป็นตัวแปรด้านจิตลักษณะตามสถานการณ์ด้านหนึ่งที่เข้าร่วมกับตัวแปรด้านสถานการณ์และจิตลักษณะเดิม รวม 9 ตัว ในการทำนายการรับรู้การอบรมเลี้ยงดูจากบิดามารดาแบบรักสนับสนุนมาก แบบใช้เหตุผลมากกว่าอารมณ์ และการรับรู้การปลูกฝังอบรมเรื่องการคบเพื่อนอย่างเหมาะสม ในกลุ่มนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จากโรงเรียนในกรุงเทพฯ จำนวน 494 คน พบผลว่า

เจตคติต่อบิดามารดาเป็นตัวทำนายการรับรู้การอบรมเลี้ยงดูแบบรักสนับสนุนมากอย่างมีนัยสำคัญทั้งในกลุ่มรวม และในกลุ่มนักเรียนทุกประเภทที่ศึกษา (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .40 ถึง .74) และเข้าทำนายการรับรู้การอบรมเลี้ยงดูแบบใช้เหตุผลมากกว่าอารมณ์ได้เป็นลำดับแรกเช่นกัน ในกลุ่มรวมและในทุกกลุ่มย่อย (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .46 ถึง .68) ตลอดจนเข้าทำนายการรับรู้การปลูกฝังอบรมเรื่องการคบเพื่อนอย่างเหมาะสมเป็นลำดับแรกในกลุ่มรวม และในกลุ่มนักเรียนประเภทต่าง ๆ 8 จาก 16 ประเภทด้วย (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .27 ถึง .43)

จากผลการวิจัย 2 เรื่องดังกล่าว สรุปได้ว่า เยาวชนที่มีเจตคติที่ดีต่อบิดาและมารดามาก (นั่นคือมีความรักความพอใจและพร้อมให้ความสนับสนุนช่วยเหลือหรือร่วมมือกับบิดามารดา) ย่อมมีความสุข มีสุขภาพจิตดี และรับรู้ว่าตนได้รับการปลูกฝังอบรมอย่างถูกต้องเหมาะสมจากบิดามารดา ปรากฏการณ์เช่นนี้ก็เกิดขึ้นได้เช่นกัน ระหว่างนักเรียนกับครู

ที่โรงเรียน ครูมีบทบาทอย่างมากต่อการสร้างความสุขในการเรียนให้แก่นักเรียน นักเรียนที่รับรู้ว่า ตนมีครูที่รักและเข้าใจ นักเรียนก็จะรักครูและสนใจที่จะเรียนรู้ (กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ 2535) ศันสนีย์ ฉัตรคุปต์ และคณะ (2544) ทำการประมวลผลการวิจัยเกี่ยวกับการทำงานของสมองและการเรียนรู้อย่างมีความสุขของเยาวชนในต่างประเทศอย่างกว้างขวางและให้ข้อสรุปว่า การเรียนรู้ที่มีความสุข (เช่น การจัดการเรียนรู้ที่ผู้เรียนสำคัญที่สุด) ส่งผลให้สมองหลั่งสารเคมีที่เกี่ยวข้องกับความสุข และสารเคมีที่เกี่ยวข้องกับสติปัญญาและการเรียนรู้ ซึ่งมีผลต่ออารมณ์ (เกิดความสุขในการเรียนรู้) และมีผลต่อสติปัญญา สมองตื่นตัวที่จะเรียนรู้ มีผลต่อพฤติกรรมและประสิทธิภาพในการเรียนรู้เพิ่มขึ้น

นักเรียนผู้ซึ่งมีเจตคติที่ดีต่อครู เป็นผู้ที่มีความสุขมากกว่าความทุกข์ในการดำเนินชีวิตประจำวันหรือไม่ และเจตคติที่ดีต่อครูเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างไร ประชิต สุขอนันต์ (2545) ศึกษาจิตลักษณะของนักเรียนวัยรุ่น 6 ด้าน ที่เกี่ยวข้องกับความสุข-ทุกข์ในชีวิต พบผลว่า ***เจตคติที่ดีต่อครู*** (ความรู้สึกรัก เคารพ ยกย่อง เชื่อถือ เห็นคุณค่า พร้อมที่จะกระทำการใด ๆ ที่เป็นผลดีแก่ครู) เป็นตัวแปรที่มีบทบาทสำคัญในการเข้าทำนาย***ความสุขในชีวิต*** (อารมณ์ความรู้สึกทางบวกต่อตนเอง พึงพอใจในชีวิต เห็นคุณค่าในตัวเอง มองโลกในแง่ดี เป็นต้น) ได้เป็นลำดับที่สอง ในกลุ่มนักเรียนที่เรียนอยู่ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 และนักเรียนที่ครอบครัวมีฐานะต่ำ (ค่าเบต้า .24 และ .19 ตามลำดับ) และเจตคติที่ดีต่อครูยังเข้าทำนายได้เป็นลำดับที่สาม ในนักเรียนกลุ่มรวมและในนักเรียน 11 จาก 21 ประเภท (ค่าเบต้า อยู่ระหว่าง .10 ถึง .16) แสดงว่า นักเรียนที่มีเจตคติที่ดีต่อครูผู้สอนมากเท่าใด ย่อมมีความสุขในชีวิตมากเท่านั้น และก่อนหน้านี้หลายปี บุญกอบ วิสมิตะนันทน์ (2527) ได้ทำการศึกษา ปัจจัยเชิงสาเหตุด้านตัวครู นักเรียนและโรงเรียนที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้และระดับธรรมจริยาของนักเรียนระดับประถมศึกษา กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยครูผู้สอนวิชาจริยศึกษา ในระดับประถมศึกษาปีที่ 4, 5 และ 6 จากโรงเรียนในกรุงเทพฯ และในจังหวัดภาคกลาง จำนวน 593 คน และนักเรียนของครูเหล่านี้ จำนวน 2,654 คน ผู้วิจัยทำการศึกษาเจตคติทั้ง

ของครูที่มีต่อศิษย์และเจตคติของศิษย์ที่มีต่อครูพร้อม ๆ กัน พบผลในส่วนนี้ว่า นักเรียนที่มีธรรมจริยาสูง (ตระหนักในศีล 5 มาก มีสติสัมปชัญญะสูง) เป็นศิษย์ของครูที่มีธรรมจริยาสูงเช่นกัน ครูและนักเรียนต่างมีเจตคติที่ดีต่อกันมาก และศิษย์รับรู้ว่าครูให้การปลูกฝังอบรมอย่างถูกหลักการมากด้วย อาจกล่าวได้ว่า นักเรียนที่มีเจตคติที่ดีต่อครูมาก จะรักและยอมรับการอบรมสั่งสอนของครูมาก และยึดถือครูเป็นแบบอย่างมากกว่านักเรียนที่มีเจตคติที่ดีต่อครูน้อย

จิรวัฒนา มั่นยืน และรุ่งทิพย์ สมานรักษ์ (2546) ศึกษาพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการหลบหนีการเรียนหลายด้านของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลายในต่างจังหวัด พบว่า เจตคติที่ดีต่อครูที่สอนในวิชาที่ชอบน้อยที่สุด เป็นตัวแปร 1 ใน 4 ตัวแปรของกลุ่มจิตลักษณะตามสถานการณ์ ที่สามารถเข้าทำนายพฤติกรรมทำและส่งการบ้านครูอย่างสม่ำเสมอได้เป็นลำดับที่ 2 ในกลุ่มนักเรียนโดยรวมและกลุ่มนักเรียนประเภทต่าง ๆ 16 จาก 19 ประเภทที่ศึกษา (ค่าอาร์ อยู่ระหว่าง .23 ถึง .52) และเจตคติที่ดีต่อครูที่สอนในวิชาที่ชอบน้อยที่สุดยังสามารถเข้าทำนายพฤติกรรมขาดโรงเรียนได้เป็นลำดับที่ 2 ในกลุ่มนักเรียนโดยรวม และกลุ่มนักเรียนประเภทต่าง ๆ 7 จาก 19 ประเภทอีกด้วย (ค่าอาร์ อยู่ระหว่าง -.36 ถึง -.45) ผลวิจัยดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า แม้ในวิชาที่นักเรียนไม่ชอบเรียนที่สุด แต่ถ้านักเรียนรักและพอใจในตัวครูผู้สอน ก็สามารถส่งเสริมให้นักเรียนทำและส่งการบ้านสม่ำเสมอ และขาดเรียนน้อยลงได้

จากหลักฐานงานวิจัยกับนักเรียนวัยรุ่นไทยทั้งชายและหญิงข้างต้น สรุปได้ว่า เจตคติต่อครูผู้สอนมีความสำคัญต่อจิตใจ (ความสุขและสุขภาพจิต) และต่อพฤติกรรมการเรียน (ด้านจริยศึกษาและวิชาการต่าง ๆ) ของนักเรียนอย่างชัดเจน และการมีเจตคติที่ดีต่อครูผู้สอนในวิชาที่นักเรียนไม่ชอบ ก็ยังช่วยเพิ่มพฤติกรรมทำและส่งการบ้าน และลดพฤติกรรมขาดโรงเรียนลงได้ ทำให้คาดได้ว่า ในการวิจัยครั้งนี้ เจตคติที่ดีต่อครูผู้สอนจะส่งผลอย่างสำคัญต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย

เจตคติต่อการเรียนตามแนวการปฏิรูปการศึกษากับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน

เป็นที่ยอมรับในหมู่นักจิตวิทยาว่า เจตคติมีความสอดคล้องกับพฤติกรรมและเจตคติจะสามารถทำนายพฤติกรรมหนึ่ง ๆ ได้แม่นยำเพียงใด ขึ้นอยู่กับการวัดลักษณะเฉพาะเจาะจงของพฤติกรรมนั้น ๆ และยังขึ้นกับการนำตัวแปรบุคลิกภาพสำคัญบางประการของบุคคลที่มีเจตคตินั้นมาร่วมทำนายด้วย

ในงานวิจัยที่ศึกษาบทบาทของโรงเรียนในการถ่ายทอดหลักธรรมทางพุทธศาสนาแก่เยาวชนไทย พบว่า นักเรียนวัยรุ่นที่มีเจตคติที่ดีต่อประสบการณ์ทางพุทธศาสนาในโรงเรียนมากเป็นผู้ที่มีความเชื่อและการปฏิบัติทางพุทธศาสนามากกว่านักเรียนที่มีเจตคติที่ดีต่อประสบการณ์ทางพุทธศาสนาในโรงเรียนน้อย พบผลชัดเจนในกลุ่มนักเรียนทุกประเภทที่ศึกษา (สุริยะ พันธ์ดี 2536) และในการวิจัยกับกลุ่มสามเณรที่มีอายุเฉลี่ย 15.19 ปี มีระยะเวลาในการบวชเฉลี่ย 2.6 ปี

พระมหาใจ สวนไผ่ (2547) พบว่าสามเณรที่มีเจตคติที่ดีต่อการปฏิบัติทางพุทธศาสนามากเท่าใด ก็มีการปฏิบัติทางพุทธศาสนาและการปฏิบัติตน (ถือศีล 10 ข้อ) ของสามเณรอย่างเคร่งครัดมากเท่านั้น โดยเจตคติที่ดีต่อการปฏิบัติทางพุทธศาสนา มีบทบาทในการเข้าทำนายพฤติกรรม 2 ด้าน (การปฏิบัติทางพุทธ และการปฏิบัติตนของสามเณร) ได้เป็นลำดับแรกในกลุ่มสามเณรโดยรวมและในกลุ่มสามเณรที่มีภูมิหลังต่างกันหลายกลุ่ม

ในการวิจัยพฤติกรรมจริยธรรม (พฤติกรรมพัฒนาตนและพฤติกรรมควบคุมตนจากสิ่งยั่วยุ) ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลายจำนวนกว่าพันคน พบว่า เจตคติที่ดีต่อการครองตน (การรับรู้อย่างถูกต้องถึงสิ่งที่มีประโยชน์ต่อตน มีความพอใจและมุ่งกระทำสิ่งนั้น เช่น หลีกเลี่ยงยาเสพติด ตั้งใจศึกษาเล่าเรียน ปฏิบัติตามหลักศาสนา เป็นต้น) เป็นตัวแปร 1 ใน 12 ตัวแปรในกลุ่มตัวแปรจิตลักษณะเดิม จิตลักษณะตามสถานการณ์ และสถานการณ์ ที่เข้าทำนายพฤติกรรมพัฒนาตนได้เป็นลำดับแรก พบผลในกลุ่มนักเรียนชาย กลุ่มอายุมากและกลุ่มฐานะเศรษฐกิจครอบครัวต่ำ และเจตคติที่ดีต่อการครองตนของนักเรียนก็เป็นตัวทำนายพฤติกรรมควบคุมตนจากสิ่งยั่วยุได้เป็นลำดับแรก เช่นเดียวกับที่พบในพฤติกรรมพัฒนาตน โดยพบผลเด่นชัดในกลุ่มนักเรียนชาย เรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 อายุมาก ฐานะต่ำและมาจากครอบครัวแตกแยก นักเรียนเหล่านี้ล้วนอยู่ในชุมชนที่มีแหล่งยั่วยุมาก (แสงอรุณ ธรรมเจริญ และลินดา สุวรรณดี 2547) ผลวิจัยข้างต้นสอดคล้องกับผลวิจัยของ สุภาสิณี นุ่มเนียม (2546) ที่ศึกษากับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น พบว่า เจตคติที่ดีต่อพฤติกรรมรับผิดชอบต่อหน้าที่เป็นตัวทำนายสำคัญลำดับแรกในบรรดาตัวทำนาย 10 ตัวแปร ที่เข้าร่วมทำนายพฤติกรรมรับผิดชอบต่อหน้าที่ในโรงเรียน ในกลุ่มนักเรียนโดยรวมและในกลุ่มนักเรียนประเภทต่าง ๆ 9 จาก 16 กลุ่มที่ศึกษา นอกจากนี้ในการวิจัยเพื่อสร้างตัวบ่งชี้การจัดการศึกษาเพื่อการเรียนรู้ตลอดชีวิต เพื่อตอบสนองตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2545 นิตยา สำเร็จผล (2547) พบว่า เจตคติที่ดีของผู้เรียนต่อการเรียนรู้เดิม และเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ตลอดชีวิต เป็นองค์ประกอบสำคัญในส่วนภูมิหลังของผู้เรียน

ในส่วนของพฤติกรรมการเรียนรู้ด้านวิชาการ ก็มีการวิจัยอย่างน้อย 3 เรื่องที่ชี้ว่า เจตคติที่ดีต่อการเรียนมีบทบาทสำคัญในการทำนายพฤติกรรมการเรียน สุมิตตรา เจิมพันธ์ (2545) ศึกษานักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย พบว่า เจตคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เป็นตัวแปรหนึ่งที่เข้าร่วมกับตัวแปรด้านจิตลักษณะอื่น ๆ และสถานการณ์ รวม 11 ตัวแปร ในการทำนายพฤติกรรมเตรียมตัวก่อนการเรียนและพฤติกรรมระยะหลังการเรียน ได้เป็นลำดับแรกในกลุ่มนักเรียนโดยรวมและในกลุ่มนักเรียนประเภทต่าง ๆ ที่ศึกษาเกือบทุกประเภท ผลการวิจัยเช่นนี้ ได้รับการสนับสนุนโดยผลการวิจัยของ กิตติรัตน์ ชัยรัตน์ (2547) ที่ศึกษาเจตคติต่อการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์เป็นตัวแปรด้านจิตลักษณะหนึ่งในบรรดาตัวทำนาย 10 ตัว ที่เข้าทำนายพฤติกรรมการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ด้านรวม (วัดระยะเตรียมตัวก่อนเรียน ขณะเรียนและหลังการเรียน) และโดยเฉพาะ

พฤติกรรมการเรียนวิทยาศาสตร์ระยะหลังการเรียน ได้เป็นลำดับแรก ในกลุ่มนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยรวม และในกลุ่มนักเรียนประเภทต่าง ๆ เกือบทุกประเภท และสุดท้าย จิรวัฒนา มั่นยืน และรุ่งทิพย์ สมานรักษ์ (2546) ศึกษาพฤติกรรมหลบหนีการเรียนหลายด้านของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลายในต่างจังหวัด พบว่า เจตคติที่ดีต่อพฤติกรรมหลบหนีการเรียนเป็นตัวแปรหนึ่งในบรรดาจิตลักษณะ 7 ด้าน ที่สามารถเข้าร่วมทำนายพฤติกรรมหลบหนีการเรียนด้านขาดโรงเรียน ไม่เข้าเรียนในวิชาต่าง ๆ การทำและส่งการบ้านครูอย่างสม่ำเสมอ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเมื่อภาคเรียนที่ผ่านมา ได้เป็นลำดับแรก พบในนักเรียนกลุ่มรวม และในนักเรียนที่มีภูมิหลังต่าง ๆ กันเกือบทุกประเภท กล่าวได้ว่า ยิ่งนักเรียนมีเจตคติที่ดีต่อการหลบหนีการเรียนน้อยเท่าใด ก็ยิ่งมีพฤติกรรมหลบหนีการเรียนด้านขาดโรงเรียน ขาดเรียนในวิชาต่าง ๆ น้อยลงเท่านั้น ขณะที่นักเรียนที่มีเจตคติที่ดีต่อพฤติกรรมหลบหนีการเรียนน้อยเท่าใด ก็มีพฤติกรรมทำและส่งการบ้านครูสม่ำเสมอและมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในภาคเรียนที่ผ่านมาดีเท่านั้น

จากหลักฐานงานวิจัยที่ศึกษากับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาหลายเรื่อง ดังกล่าวข้างต้น ชี้ให้เห็นได้อย่างชัดเจนว่า เจตคติต่อการเรียนในวิชาต่าง ๆ (เช่น คณิตศาสตร์ และวิทยาศาสตร์) เจตคติที่ดีต่อพฤติกรรมรับผิดชอบต่อหน้าที่ในโรงเรียน เจตคติที่ดีต่อการครองตน และเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ตลอดชีวิตของเยาวชนไทย ล้วนเป็นปัจจัยที่มีบทบาทสำคัญในลำดับแรก ๆ ในการทำนายพฤติกรรมการเรียนรู้ด้านวิชาการ การพัฒนาตน การควบคุมตนจากสิ่งยั่วยุ การรับผิดชอบต่อหน้าที่ในโรงเรียน หรือพฤติกรรมเฉพาะด้านที่สอดคล้องกับเจตคตินั้น ๆ อย่างเด่นชัด อย่างไรก็ตามมีความจำเป็นต้องศึกษาตัวแปรเจตคติต่อพฤติกรรมร่วมกับตัวแปรเชิงสาเหตุอื่น ๆ อีกหลายด้าน เพื่อเพิ่มความสามารถในการทำนายพฤติกรรมนั้น ๆ ได้ในระดับที่น่าพอใจ ในการวิจัยครั้งนี้จึงคาดว่า เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาเมื่อร่วมกับปัจจัยทางจิตลักษณะและสถานการณ์อื่น ๆ ที่สำคัญ จะส่งผลต่อพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายอย่างเด่นชัด และคาดการณ์ว่าตัวแปรเจตคติต่อการเรียน จะเป็นตัวแปรที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการเรียนในปริมาณมาก

การรับรู้ความสามารถของตนด้านการเรียนกับความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน

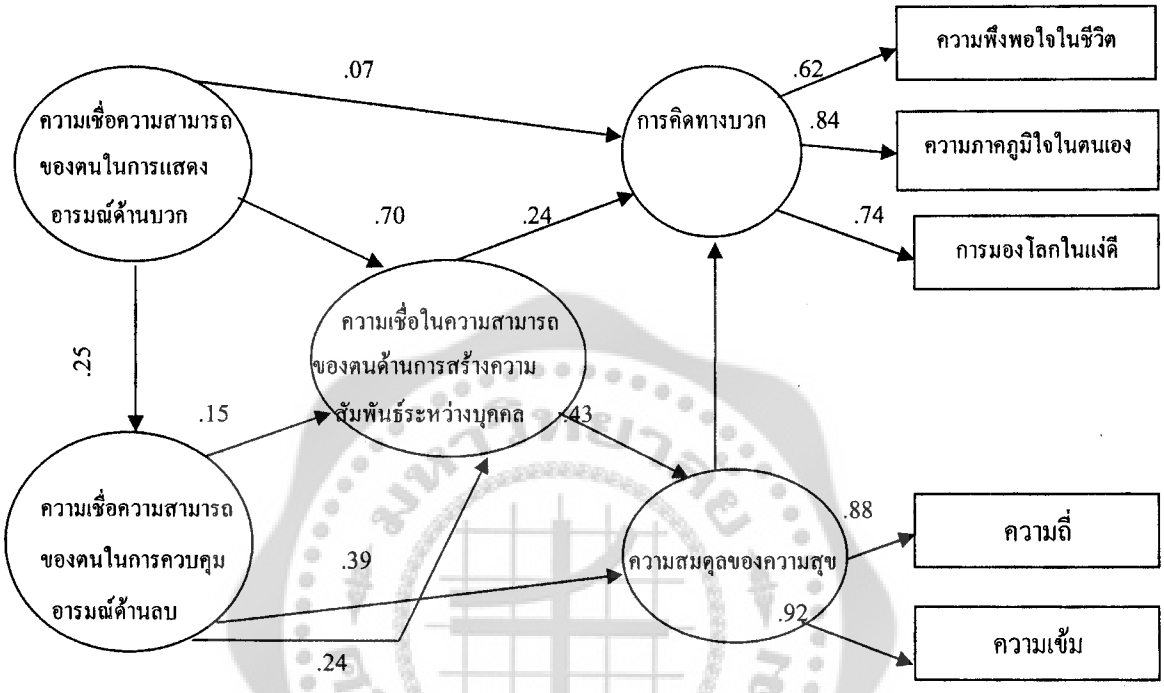
ตามแนวคิดพื้นฐานของทฤษฎีการรับรู้ความสามารถของตน (Self-Efficacy Theory) ให้ความสำคัญกับบทบาทของปัจจัยส่วนบุคคลด้านการรู้การคิด ที่เกี่ยวข้องกับความรู้สึกและพฤติกรรมในเชิงสาเหตุและผลซึ่งกันและกันแบบสามเส้า นั่นคือ การรู้การคิดส่งผลต่อความรู้สึกและพฤติกรรม ในขณะเดียวกัน พฤติกรรม ความรู้สึกและสภาพแวดล้อม ก็ส่งผลต่อความสามารถในการรู้การคิดของบุคคลเช่นกัน ทฤษฎีนี้ยืนยันความคิดที่ว่า กระบวนการเปลี่ยนแปลงของจิตลักษณะและพฤติกรรม ดำเนินการโดยผ่านทางความรู้สึกถึงอำนาจในการควบคุมกำกับตนหรือการ

รับรู้ถึงความสามารถของตนนั่นเอง การรับรู้ความสามารถของตน (Perceived Self-Efficacy) ถูกกำหนดให้หมายถึง ความเชื่อของบุคคลว่า ตนมีความสามารถที่จะจัดระบบและกระทำการควบคุมเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น ซึ่งมีผลกระทบต่อวิถีชีวิตของตน (Bandura,1989 as citing in Maddux, 1995) การรับรู้ความสามารถของตนเป็นลักษณะทางจิตของบุคคลประเภทที่ไวต่อการแปรเปลี่ยนของสถานการณ์แวดล้อมทางสังคม

ในต่างประเทศ Maddux (1995) ทำการประมวลผลงานวิจัยจำนวนหนึ่งที่ศึกษาความเกี่ยวข้องระหว่างการคาดการณ์ถึงความสามารถของตนกับอาการซึมเศร้าของบุคคล พบผลที่สนับสนุนผลวิจัยในอดีตว่า การรับรู้ว่าตนมีความสามารถระดับต่ำในการควบคุมเหตุการณ์ที่จะส่งผลกระทบต่อชีวิตของตน จัดเป็นลักษณะที่พบได้มากในบุคคลที่มีความวิตกกังวลสูง และมีอาการจิตซึมเศร้า หรือผู้ที่มีความทุกข์ใจมากนั่นเอง

มีนักจิตวิทยาชาวอิตาเลียนกลุ่มหนึ่ง (Caprara & Steca, 2005) ทำการตรวจสอบโมเดลโครงสร้างเชิงเส้นของความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อในความสามารถของตนด้านอารมณ์ (Affective Self-Efficacy Beliefs) และความเชื่อในความสามารถของตนด้านการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล/ด้านสังคม (Interpersonal/Social Self-Efficacy Beliefs) กับความสุขใจ (Subjective Well-Being) ผู้วิจัยศึกษาความสุขใจโดยแบ่งเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนการรู้การคิด ซึ่งผู้วิจัยให้ชื่อใหม่ว่า การคิดแบบบวก (Positive Thinking) และส่วนอารมณ์ความรู้สึก ให้ชื่อว่า ความสมดุลของความสุข (Hedonic Balance) และในส่วนการรู้การคิดนั้น ผู้วิจัยวัดใน 3 องค์ประกอบ คือ ความพึงพอใจในชีวิต (Life Satisfaction) ความภาคภูมิใจในตนเอง (Self-Esteem) และการมองโลกในแง่ดี (Optimism) โดยให้เหตุผลว่า ได้พบหลักฐานจากงานวิจัยของคณะผู้ร่วมงานหลายเรื่อง (เช่น Caprara et al., 2002; Caprara & Steca, 2004a; 2004b as citing in Caprara & Steca, 2005) ต่างให้ผลวิจัยที่สอดคล้องกันว่า องค์ประกอบของความสุขใจด้านการรู้การคิด ควรจะได้รับการขยายขอบเขตความหมายจากความพึงพอใจในชีวิตให้ครอบคลุมไปถึงความภาคภูมิใจในตนเองและการมองโลกในแง่ดีด้วย เนื่องจากผลวิจัยชี้ว่าทั้ง 3 ตัวแปรดังกล่าวมีความสัมพันธ์กันสูง จนสามารถร่วมกันเป็นมิติหนึ่งของตัวแปรแฝงความสุขใจได้ สำหรับความเชื่อในความสามารถของตนด้านอารมณ์ความรู้สึก (Affective Self-Efficacy) นั้น ผู้วิจัยแยกศึกษาเป็น 2 องค์ประกอบ คือ ความเชื่อความสามารถของตนในการแสดงความรู้สึกด้านบวก (Self-Efficacy Positive Emotion) และความเชื่อความสามารถของตนในการควบคุมความรู้สึกด้านลบ (Self-Efficacy Negative Emotion) กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาเป็นชาวอิตาเลียนชายและหญิง 683 คน มีอายุระหว่าง 20 ถึง 90 ปี กลุ่มตัวอย่างถูกแบ่งออกเป็น 6 กลุ่มอายุ กลุ่มอายุแรกอยู่ระหว่าง 20 ถึง 30 ปี พบผลการวิจัยสนับสนุนโมเดลโครงสร้างเชิงเส้นที่สร้างขึ้นทุกกลุ่มอายุ (ดูภาพ 4) ในที่นี้ขอเสนอผลเฉพาะในกลุ่มบุคคลอายุ 20 ถึง 30 ปี ดังนี้ ความเชื่อความสามารถของตนในการแสดงความรู้สึกด้านบวก และในการควบคุมความรู้สึกด้านลบ มีอิทธิพลต่อการคิดแบบบวก (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .07 และ .24 ตามลำดับ)

ขณะที่ความเชื่อความสามารถของตนในการควบคุมความรู้สึกด้านลบมีอิทธิพลทางตรงต่อองค์ประกอบความสุขใจด้านความสมดุลของความสุข (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .39) สำหรับความเชื่อความสามารถของตนด้านการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล/ด้านสังคมนั้น มีอิทธิพลทางตรงต่อองค์ประกอบทั้งสองส่วนของความสุขใจ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .24 และ .43 ตามลำดับ)



ภาพ 4 โมเดลโครงสร้างเชิงเส้นแสดงอิทธิพลของความเชื่อในความสามารถของตนในการแสดงอารมณ์และความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ต่อการคิดทางบวกและความสมดุลของความสุขในกลุ่มบุคคลอายุ 20-30 ปี (Caprara & Steca, 2005)

โดยภาพรวม พบผลที่แตกต่างระหว่างกลุ่มตัวอย่างฝ่ายหญิงเมื่อเปรียบเทียบกับฝ่ายชาย กล่าวคือ ฝ่ายหญิงรับรู้ความสามารถของตนในการแสดงความรู้สึกด้านบวกมากกว่าฝ่ายชาย ขณะที่ฝ่ายชายรับรู้ว่าตนมีความสามารถในการควบคุมความรู้สึกด้านลบมากกว่าฝ่ายหญิง นอกจากนี้ ยังพบผลที่สอดคล้องกับผลวิจัยในอดีตในส่วนขององค์ประกอบความสุขใจ กล่าวคือ ฝ่ายชายมีระดับการคิดแบบบวก และมีความสมดุลของความสุขมากกว่าฝ่ายหญิง เนื่องจากฝ่ายชายมีการยอมรับตนและเห็นคุณค่าของตนมากกว่าฝ่ายหญิง ขณะที่ฝ่ายหญิงมีความวิตกกังวลและมีอาการเศร้าซึมมากกว่า พบสิ่งที่เหมือนกันในหญิงและชาย คือ ทั้งสองเพศมีระดับของความสุขลดลงเมื่ออายุมากขึ้น โดยเฉพาะในช่วงวัยสูงอายุ

สรุป จากผลการวิจัยหลายเรื่องในต่างประเทศชี้ว่า การรับรู้ความสามารถของตนที่จะควบคุมเหตุการณ์ที่อาจส่งผลกระทบต่อชีวิตของตนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับปริมาณความสุขใจ

(วัดในความหมายของการคิดแบบบวกและความสมดุลระหว่างความรู้สึกด้านบวกกับความรู้สึกด้านลบ) แต่การรับรู้ความสามารถของตนมีความสัมพันธ์ทางลบกับปริมาณความวิตกกังวลและความซึมเศร้า

มีผลจากงานวิจัยในต่างประเทศแสดงว่า การรับรู้ความสามารถของตนเป็นจิตลักษณะที่ส่งผลต่อพฤติกรรมหลายด้าน เช่น การเรียนรู้ การทำงาน การเล่นกีฬา และสุขภาพ เป็นต้น (Caprara & Steca, 2005) นักจิตวิทยาจำนวนหนึ่งให้ความสนใจติดตามศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีกับความสำเร็จในการเรียนและความคงทนในการเรียนอยู่ในสาขาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ของนักศึกษามหาวิทยาลัย (Lent et al., 1984 as citing in Maddux, 1995) พบผลว่า การรับรู้ความสามารถของตนด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีในระดับสูง เกี่ยวข้องกับผลการเรียนที่ดีและการคงอยู่ยาวนานในสาขาวิชาที่นักศึกษาระบุ ต่อมามีการทำวิจัยเพื่อขยายผลของงานวิจัยด้านนี้ (Hackett, 1992 as citing in Maddux, 1995) โดยได้วิจัยตัวแปรเชิงสาเหตุหลายด้านที่เกี่ยวข้องกับความสำเร็จในการเรียนสาขาวิศวกรรมศาสตร์ของนักศึกษา พบว่า การรับรู้ความสามารถของนักศึกษาด้านวิชาการและผลการเรียนในอดีต เป็นตัวแปรสองด้านที่มีบทบาทสำคัญที่สุดในการทำนายความสำเร็จในการเรียนสาขาวิศวกรรมศาสตร์ นอกจากนี้ ยังมีตัวทำนายอื่น ๆ ที่สำคัญในลำดับรองลงมา ได้แก่ การรับรู้การสนับสนุนจากคณาจารย์ผู้สอน การไม่ส่งเสริมของคณาจารย์ ความสนใจในอาชีพ การสนับสนุนในความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และการรับรู้ถึงความเครียด

นอกจากนี้ยังมีการประมวลผลงานวิจัยความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนกับผลลัพธ์ด้านการเรียน ด้วยวิธีวิเคราะห์เมตต้า (Muton, Brown, & Lent, 1991 as citing in Maddux, 1995) พบผลที่ยืนยันได้ว่า การรับรู้ความสามารถของตนเป็นตัวทำนายสำคัญของผลการเรียนและความคงทนในการเรียนอยู่ในสาขาวิชาที่เรียน ผลเช่นนี้ปรากฏในงานวิจัยที่ศึกษากับตัวแปรสถานการณ์ที่แตกต่างกัน และมีการใช้เครื่องมือวัดที่หลากหลายแบบ

ในวงวิชาการทางพฤติกรรมศาสตร์ไทย นักวิจัยได้ให้ความสนใจศึกษาตัวแปรการรับรู้ความสามารถของตน เป็นปัจจัยเชิงสาเหตุของจิตลักษณะและพฤติกรรมของเยาวชนไทยหลายด้าน ตัวอย่างเช่น วิลาสลักษณ์ ชัววัลลี (2542) ทำการวิจัยเชิงทดลองให้รางวัลในการเล่นเกมวิศวกรน้อยแก่เด็กระดับประถมศึกษาด้วยรางวัลประเภทที่ต่างกัน (เงิน ข้อมูลย้อนกลับทางบวก หรือควบคุม/ไม่มีรางวัล) เพื่อกระตุ้นแรงจูงใจภายในการเล่นเกม ในการวิจัยนี้ได้วัดการรับรู้ความสามารถของตนในการเล่นเกม (วัดความสนใจในการเล่นเกมในระดับความยากต่าง ๆ) ตามทฤษฎีของแบนดูรา (Bandura) กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 96 คน ในการศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างวิธีการให้รางวัลกับปริมาณการรับรู้ความสามารถในการเล่มเกม ที่ส่งผลต่อปริมาณแรงจูงใจภายในในการเล่นเกมแต่ละมิติใน 5 มิติ คือ (1) ความรู้สึกสนใจและสนุกในการเล่นเกม (2) การเห็นว่าตนมีความสามารถในการเล่นเกม (3) การมีความพยายามในการเล่นเกม (4) การ

เล่นเกมโดยปราศจากความกดดันและความเครียด และ (5) การรับรู้ว่าตนมีสิทธิเลือกและไม่ถูกบังคับ ไม่พบปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระทั้งสองที่ส่งผลต่อตัวแปรตาม แต่พบในส่วนของผลหลัก (Main Effect) ของการรับรู้ความสามารถของตนในมิติด้านความรู้สึกสนใจและสนุกในการเล่นเกม กล่าวคือ นักเรียนที่รับรู้ว่าตนมีความสามารถในการเล่นเกมระดับสูง มีแรงจูงใจภายในด้านความรู้สึกสนใจและสนุกในการเล่นเกมมากกว่านักเรียนที่รับรู้ความสามารถของตนในการเล่นเกมระดับต่ำอย่างเชื่อมั่นได้ และจากการใช้วิธีการสังเกตพฤติกรรมของเด็ก เป็นอีกวิธีหนึ่งที่ใช้วัดแรงจูงใจภายในในการเล่นเกมของเด็กในกลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยสรุปว่า ผลวิจัยนี้สนับสนุนทฤษฎีการรับรู้ความสามารถของตนของ แบนดูรา (Bandura 1997 อ้างอิงใน วิลาสลักษณ์ ชัววัลลี 2542) ที่ว่าการรับรู้ความสามารถของตนจะทำนายความสนใจจากภายในได้ โดยพบจากการวิจัยนี้ว่าในช่วงเวลาอิสระหลังการเข้าร่วมกิจกรรมทดลองแล้ว นักเรียนที่มีการรับรู้ความสามารถของตนสูงรายงานว่าตนมีความสนใจและความสนุกในการเล่นเกมมากกว่านักเรียนที่มีการรับรู้ความสามารถของตนต่ำ ความสนใจเป็นปัจจัยสำคัญก่อให้เกิดการไขว่คว้าหาความรู้และเรียนรู้อย่างมีความสุข ศันสนีย์ ฉัตรคุปต์ (2543) ได้สรุปจากการประมวลผลวิจัยเกี่ยวกับการศึกษาที่ทำให้เด็กเกิดความสุขใจ ไว้ตอนหนึ่งว่า การที่เด็กจะเรียนรู้ได้อย่างมีความสุขนั้น เด็กจะต้องเกิดความสนใจที่จะเรียนรู้สิ่งหนึ่ง ๆ ไม่รู้สึกเบื่อหน่าย หรือรู้สึกเหมือนถูกบังคับ ถ้าเด็กเกิดความสนใจอยากเรียนรู้สิ่งหนึ่งสิ่งใดด้วยตัวของเขาเองแล้ว เขาก็จะไปค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเอง ดังนั้น หน้าที่สำคัญของครูและผู้ปกครอง คือ พยายามกระตุ้นให้เด็กเกิดความสนใจด้วยตนเองในสิ่งที่ควรจะศึกษาหาความรู้

พฤติกรรมการเข้าร่วมรับการฝึกอบรมทางพุทธศาสนาในโรงเรียน เป็นพฤติกรรมหนึ่งที่พบว่า มีเหตุปัจจัยมาจากการรับรู้ความสามารถของตน นพรัตน์ ศรีแปดริ้ว (2546) ได้ทำการวิจัยแบบย้อนประสบการณ์ (Ex Post Facto Approach) ลักษณะทางจิต ลักษณะทางพุทธศาสนาและลักษณะทางสังคมที่จำแนกการเข้าร่วมรับการฝึกอบรมทางพุทธศาสนาของเยาวชนไทย ที่เลือกแบบเจาะจงมาจำนวน 200 คน ร้อยคนแรกเป็นผู้ที่เข้าร่วมรับการอบรมทางพุทธศาสนาด้วยความสมัครใจ และอีกร้อยคนหลังเป็นผู้ที่ไม่ได้เข้าร่วมรับการฝึกอบรม ในส่วนของการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธี Stepwise Discriminant Analysis ปรากฏผลว่า การรับรู้ความสามารถของตนต่อการปฏิบัติตนในโครงการฝึกอบรมทางพุทธศาสนา เข้าร่วมจำแนกการเข้าหรือไม่เข้าร่วมฝึกอบรมทางพุทธศาสนาของเยาวชนได้เป็นลำดับที่ 4 รองจากตัวแปรความเชื่อทางพุทธ ความรู้เกี่ยวกับโครงการฯ และการปฏิบัติทางพุทธ โดยมีค่าสัมประสิทธิ์จำแนก (Discriminant Function Coefficient) เท่ากับ .27 ร้อยละของการคาดประมาณการจำแนกกลุ่มเยาวชนที่เข้า และไม่เข้ารับการฝึกอบรมทางพุทธศาสนาเท่ากับ 81.6 แสดงว่า การรับรู้ความสามารถของตนในการเข้าร่วมโครงการฝึกอบรมทางศาสนา มีส่วนเกี่ยวข้องอย่างสำคัญกับพฤติกรรมการเข้าร่วมโครงการดังกล่าว และก่อนหน้านี้ ฐิติพัฒน์ สงบกาย (2533) ทำการวิจัยเชิงทดลองใช้การกำกับตนเอง (ซึ่งประกอบด้วย กิจกรรมการตั้งเป้าหมายด้วยตนเอง สังเกตพฤติกรรมตนเอง ให้ข้อมูลย้อนกลับ และประเมินพฤติกรรมตนเอง

เพื่อเพิ่มการรับรู้ความสามารถของตน) ในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 พบว่า นักเรียนในกลุ่มทดลอง (ได้รับกิจกรรมส่งเสริมการรับรู้ความสามารถของตนในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์) มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์สูงอย่างชัดเจนกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับการส่งเสริมด้วยกิจกรรมดังกล่าว

จากหลักฐานการวิจัยทั้งในและต่างประเทศข้างต้น แสดงว่า การรับรู้ความสามารถของตนเป็นลักษณะทางจิต (ที่แปรเปลี่ยนไปตามสถานการณ์) ด้านหนึ่งที่มีบทบาทสำคัญในการกำหนดแรงจูงใจภายใน ความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนรู้ด้านศาสนาและวิชาการของเยาวชน จึงคาดว่าการรับรู้ความสามารถของตนด้านการเรียนในโรงเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาปัจจุบันจะส่งผลอย่างเด่นชัดต่อพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน

ความสุขใจกับพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน

การประมวลเอกสารวิจัยที่เกี่ยวข้องในหัวข้อต่าง ๆ ที่ผ่านมา เป็นความพยายามที่จะรวบรวมหลักฐานเพื่อแสดงถึงความเกี่ยวข้องระหว่างปัจจัยเชิงสาเหตุหลายด้าน ทั้งสภาพแวดล้อมทางสังคมภายนอกตัวนักเรียน (เช่น ครอบครัว โรงเรียน ครู เพื่อน) และลักษณะทางจิตใจของนักเรียนเอง ที่ส่งผลต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนวัยรุ่น โดยศึกษาทั้งงานวิจัยในต่างประเทศและในประเทศไทยที่ให้ผลสอดคล้องหรือแตกต่างกัน ทำให้ได้ข้อสรุปเกี่ยวกับตัวแปรเชิงสาเหตุ (ตัวแปรอิสระ) สำคัญของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน ที่สามารถนำไปเป็นพื้นฐานในการกำหนดโมเดลความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของความสุขใจ และพฤติกรรมการเรียน ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ในส่วนนี้เป็นการประมวลเอกสารเพื่อแสดงหลักฐานความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเชิงผล (ตัวแปรตาม) สองด้านคือ ความสุขใจ กับพฤติกรรมการเรียน

ความสุขใจเป็นลักษณะทางจิตของบุคคลที่มีขอบเขตความหมายกว้าง (เปรียบได้กับร่มคันใหญ่) ครอบคลุมการประเมินตนเองเกี่ยวกับชีวิตของบุคคลหนึ่งในหลายด้าน ว่าตนอยู่ดี มีสุข เพียงใดตามความคาดหวังหรือมาตรฐานที่บุคคลนั้นเป็นผู้กำหนดขึ้นเอง องค์ประกอบที่นักจิตวิทยาสังคม เช่น ไดเนอร์ (Diener, 2002) ระบุว่าเป็นองค์ประกอบสำคัญของความสุขใจ คือ การตัดสินใจโดยทั่วไปซึ่งเป็นการประเมินในเชิงการรู้การคิด (Cognitive Component) เช่น ความพึงพอใจในชีวิต ความรู้สึกสมปรารถนา หรืออารมณ์ความรู้สึกปัจจุบันเกี่ยวกับสิ่งที่เกิดขึ้นกับตน ซึ่งเป็นการประเมินในเชิงความรู้สึก (Affective Component) เช่น ความรู้สึกรื่นรมย์ อันเกิดขึ้นจากการประเมินประสบการณ์ในชีวิตทางด้านบวก หรือความรู้สึกผิดหวัง หมองเศร้า อันเกิดจากการประเมินประสบการณ์ชีวิตไปทางด้านลบ นอกจากนี้ ยังหมายรวมถึง ความภาคภูมิใจในตนเอง ความรู้สึกสนุกรื่นเริง ความรู้สึกสมประสงค์ เป็นต้น

ไดเนอร์ (Diener, 2002) กล่าวว่า ความสุขใจมีความสำคัญในตัวของมันเอง เพราะเป็นลักษณะสำคัญของการมีชีวิตที่ดี (Good Life) แม้จะไม่เพียงพอที่จะก่อให้เกิดชีวิตที่ดีแก่บุคคลโดยลำพังเพียงปัจจัยเดียวก็ตาม ความสุขใจเป็นลักษณะที่คนในโลก หลายชาติ หลายภาษา ปรารถนาที่จะมีหรือเกิดขึ้นกับตน (Diener, 2000) ยิ่งกว่านั้น การที่บุคคลเกิดความสุขใจยังนำไปสู่ผลลัพธ์ที่ดีงามทั้งทางจิตใจและทางพฤติกรรมหลายด้าน ไดเนอร์ (Diener, 2002) ได้สรุปผลดีที่เกิดขึ้นกับบุคคล (ซึ่งส่วนใหญ่ เป็นผลงานจากการวิจัยกับชาวตะวันตก) ไว้หลายประการ ตัวอย่างเช่น

(1) บุคคลที่มีความสุขใจโดยเฉลี่ยเป็นผู้ที่มีภูมิต้านทานโรคสูง และมีหลักฐานอยู่บ้างที่แสดงว่า จะเป็นผู้ที่มีอายุยืนยาวกว่าคนโดยทั่วไป และยังพบหลักฐานเพิ่มเติมจากงานวิจัย ของกลุ่มนักจิตวิทยา และนักวิจัยด้านสาธารณสุข ชาวนอร์เวย์ (Roysamb et al., 2003) ที่ศึกษากับกลุ่มตัวอย่างชาวนอร์เวย์ อายุ 18 ถึง 30 ปี ทั้งชายและหญิง พบว่า ความสุขใจ (วัดด้านความพึงพอใจในชีวิตความเป็นอยู่) มีความสัมพันธ์กับการเรียนรู้เกี่ยวกับสภาวะสุขภาพกาย (ประเมินตนเองว่า มีสุขภาพกายดีเพียงใด) ด้วยค่าความสัมพันธ์ระดับปานกลาง (ค่าอาร์ .50, $p < .01$) แสดงว่ากลุ่มบุคคล (โดยเฉพาะกลุ่มที่มีอายุน้อยกว่า) ที่รับรู้ว่าตนมีสุขภาพกายดี เป็นผู้มีความสุขใจมากกว่า และพบด้วยว่าทั้งด้านพันธุกรรมและด้านสภาพแวดล้อมมีบทบาทสำคัญในการอธิบายความเกี่ยวข้องกันระหว่างความสุขใจกับการรับรู้สภาวะสุขภาพกายของบุคคล

(2) คนที่มีความสุขใจมาก เป็นผู้ที่มีความคิดสร้างสรรค์สูง (ทราบผลเช่นนี้จากการวิจัยเชิงทดลองในห้องปฏิบัติการ)

(3) ผู้ที่มีความสุขใจมากเป็นผู้ที่มีลักษณะของพลเมืองที่ดีสูง ในการทำงาน ในการให้ความช่วยเหลือผู้อื่น มีพฤติกรรมขาดงานน้อย และพบหลักฐานเพิ่มเติมในประเด็นนี้จากงานวิจัยของนักจิตวิทยาชาวอเมริกัน (Wright & Cropanzano, 2000) กับกลุ่มเจ้าหน้าที่ฝ่ายงานบริการประชาชน (Human Services Workers) และเจ้าหน้าที่ฝ่ายงานคุมประพฤติเยาวชนที่กระทำผิด (Juvenile Probation Officers) พบผลในการวิจัยชิ้นที่ 1 ที่ศึกษาเจ้าหน้าที่บริการประชาชนว่า ความรู้สึกเป็นสุข [(Psychological Well-Being) ซึ่งวัดโดยการถามปริมาณความถี่ที่บุคคลเกิดความรู้สึกทั้งด้านบวกและด้านลบ เช่น ความรู้สึกรื่นรมย์ หรือความรู้สึกเหงา โดดเดี่ยว เพียงใด] มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลการปฏิบัติงาน [(Job Performance) วัดโดยให้หัวหน้างานเป็นผู้ประเมิน] ด้วยค่าอาร์ .32 ในงานชิ้นที่ 2 ที่ศึกษากับเจ้าหน้าที่คุมประพฤติเยาวชนกระทำผิดก็พบผลวิจัยในทำนองเดียวกันว่า ความรู้สึกสุขใจของเจ้าหน้าที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลการปฏิบัติงานที่ประเมินโดยหัวหน้าด้วยค่าอาร์ .34 และในการพิสูจน์การมีบทบาทสำคัญของตัวแปรความสุขใจต่อผลการปฏิบัติงาน ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีถดถอยพหุคูณแบบมีระดับ (Hierarchical Multiple Regression) พบผลที่คล้ายคลึงกันในกลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่ม นั่นคือ ความสุขใจเป็นตัวทำนายที่ช่วยเพิ่มอำนาจในการทำนายของตัวทำนายกลุ่มแรกที่มีผลต่อการปฏิบัติงาน ได้อย่างเด่นชัด (ค่า R^2 เปลี่ยนจากร้อยละ 6

เป็นร้อยละ 21 ในงานวิจัยชิ้นแรก และ ค่า R^2 เปลี่ยนจากร้อยละ 1 เป็นร้อยละ 13 ในงานวิจัยชิ้นที่ 2)

(4) ผู้ที่มีความสุขใจมาก เป็นผู้ที่มีความสามารถสร้างมิตรภาพกับผู้อื่นได้มาก มักเป็นผู้ที่เข้าสังคมได้ดี มีคนรักชอบมาก และดูเป็นคนประสบความสำเร็จ

(5) ผู้ที่มีความสุขใจมากเป็นผู้ที่มีความสามารถในการจัดการกับสถานการณ์ที่เป็นปัญหายุ่งยากได้ดี กล่าวคือ มักเป็นผู้ที่มีความสามารถมองเห็นลู่ทางในการทำภารกิจต่าง ๆ มีความพยายามที่จะแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น หรือแสวงหาความช่วยเหลือจากผู้อื่น ในทางตรงข้าม บุคคลที่มีความสุขใจน้อย มักหมกมุ่นอยู่กับจินตนาการของตน ชอบตำหนิตนเองหรือผู้อื่นเมื่อเกิดปัญหา มักหลีกเลี่ยงที่จะดำเนินการเพื่อแก้ไขปัญหา อาจกล่าวได้ว่า บุคคลที่มีความสุขใจมาก มักรับรู้ว่าตนมีสุขภาพกายแข็งแรง มีระบบภูมิต้านทานโรคดี และมีแนวโน้มเป็นคนอายุยืน เป็นคนที่มีความคิดสร้างสรรค์ ปฏิบัติงานได้ดี มีสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น และมีความสามารถในการจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันได้ดี ไม่หนีปัญหา ยังไม่มีหลักฐานจากการวิจัยชัดเจนว่า นักเรียนที่มีความสุขใจมากกว่าจะมีพฤติกรรมการเรียนและที่เกี่ยวข้องกับการเรียนดีกว่านักเรียนที่มีความสุขใจน้อยกว่าหรือไม่ แต่ผลงานวิจัยในต่างประเทศเกี่ยวกับผลลัพธ์ด้านดีของความสุขใจที่กล่าวถึงไปแล้วข้างต้น ก็สามารถยืนยันได้ในระดับหนึ่ง และพบหลักฐานจากการวิจัยเพื่อประเมินกระบวนการปฏิรูปการเรียนรู้ ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในแนวพหุกรณีศึกษา (สุวิมล ว่องวาณิช และนงลักษณ์ วิรัชชัย 2548) ซึ่งศึกษาบุคลากรผู้เกี่ยวข้องทั้งหมด (เช่น ผู้บริหาร ครู และนักเรียน เป็นต้น) ใน 80 โรงเรียน จาก 5 จังหวัดใน 4 ภาพภูมิศาสตร์ ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียน คณะผู้วิจัยได้พบคุณลักษณะที่พึงประสงค์ ซึ่งเป็นผลที่เกิดจากประสบการณ์การเรียนรู้ในกระบวนการปฏิรูปการศึกษา ประกอบด้วยคุณลักษณะด้านการแสวงหาความรู้และทักษะการทำงาน และลักษณะความเป็นพลเมืองดี รวม 14 ประการ เมื่อทำการวิเคราะห์องค์ประกอบ สามารถแบ่งออกเป็น 3 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบด้านความเป็นคนดี คนเก่ง องค์ประกอบด้านการเรียนรู้และการทำงาน และองค์ประกอบด้านความสุขใจในการเรียน (ซึ่งประกอบด้วย การมีความรับผิดชอบในการเรียน การมีสุขภาพจิตที่ดี และการมีความรัก ภูมิใจในโรงเรียนของตน) คณะผู้วิจัยสรุปผลการประเมินว่า ประสบการณ์การเรียนรู้ในกระบวนการปฏิรูปการศึกษาที่ก้าวหน้าไปพอสมควร ส่งผลดีต่อองค์ประกอบด้านความสุขในการเรียนของนักเรียนอย่างชัดเจน แต่ยังประเมินได้ไม่ชัดเจนในส่วนของผลการเรียนรู้ทางวิชาการในวิชาหลักต่าง ๆ และทักษะการคิด เมื่อพิจารณาองค์ประกอบที่เป็นคุณลักษณะของนักเรียนที่มีความสุขในการเรียนมาก พบว่า เป็นผู้ที่มีสุขภาพจิตดีมาก (ค่าอาร์ .65) รักและภูมิใจในโรงเรียนของตน (ค่าอาร์ .39) และมีความรับผิดชอบสูง (ค่าอาร์ .37)

ต่อมา ดุจเดือน พันธุมนาวิน (2550) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของเจตคติที่ดีต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ (หมายถึง การเห็นประโยชน์ ความรู้สึกพอใจ และความพร้อมที่จะแสดงพฤติกรรมการเรียนคณิตศาสตร์ตามความรู้สึกของบุคคล) ที่มีต่อพฤติกรรมใฝ่รู้ในการเรียน

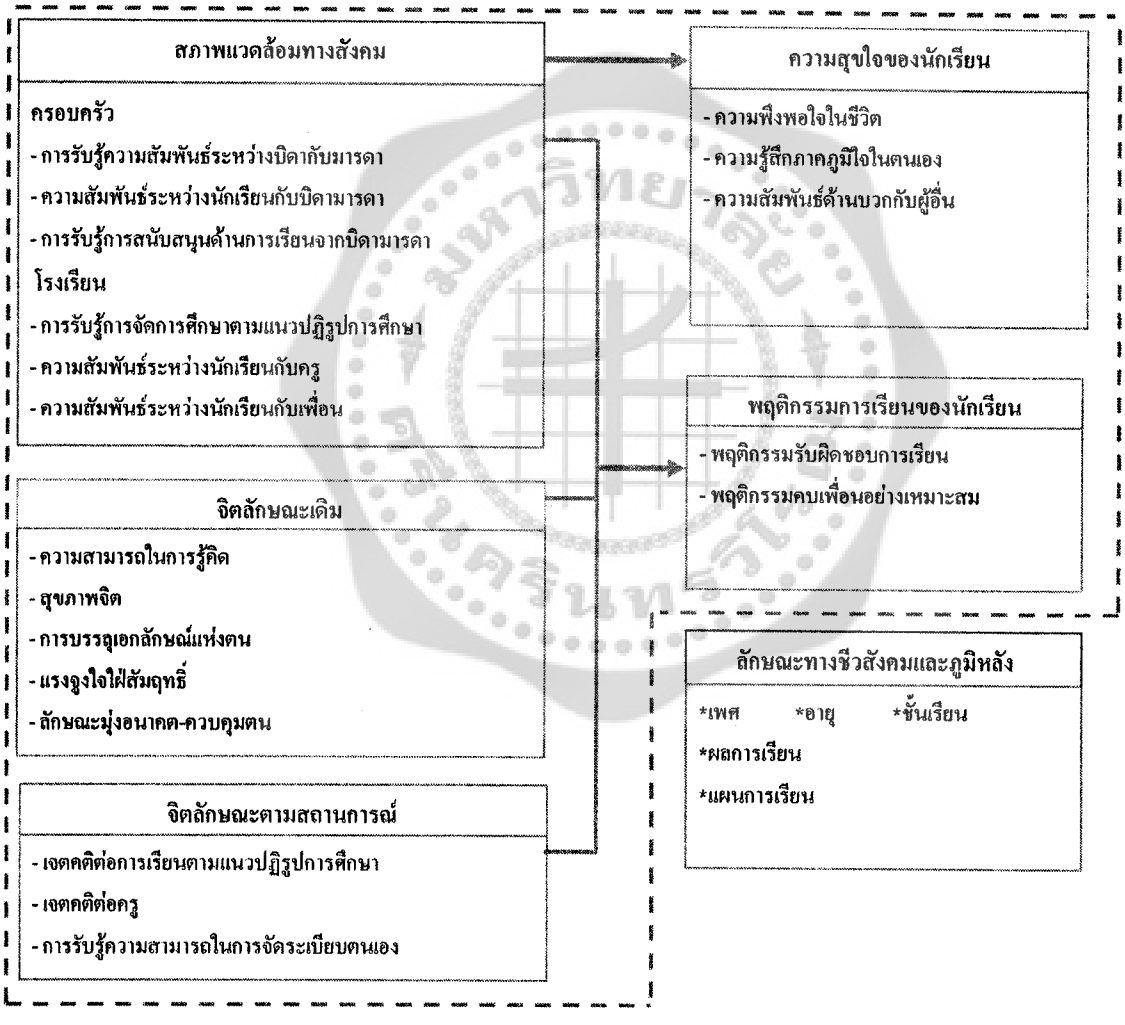
พฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ด้วยวิธีวิเคราะห์อิทธิพล (Path Analysis) กลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 730 คน พบผลว่า เจตคติที่ดีต่อการเรียน ส่งผลทางตรงต่อพฤติกรรมใฝ่รู้ในการเรียน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .44) และยังส่งผลทางตรงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ด้วย (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .16) ไม่พบว่าเจตคติที่ดีต่อการเรียนส่งผลต่อพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม แต่พบว่าพฤติกรรมใฝ่รู้ทางการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม (ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ .34)

อาจสรุปได้จากผลวิจัยกับนักเรียนมัธยมศึกษาไทยว่า ความสุขใจในการเรียนของนักเรียนเป็นผลดีที่เกิดจากการได้รับประสบการณ์จากกระบวนการปฏิรูปการศึกษา และนักเรียนที่มีเจตคติที่ดีต่อการเรียนมาก เป็นนักเรียนที่มีพฤติกรรมใฝ่รู้ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์มาก และยังส่งผลให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์สูงตามไปด้วย จากข้อค้นพบดังกล่าว ทำให้คาดได้ว่านักเรียนที่มีความสุขใจในการเรียนมาก หรือมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนมาก จะมีพฤติกรรมการเรียนและที่เกี่ยวข้องกับการเรียนมากด้วย

สรุปความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่ศึกษา

การจัดกระบวนการเรียนการสอนในระบบโรงเรียนปัจจุบัน มุ่งให้ความสำคัญกับผู้เรียน หรือที่เรียกว่าการจัดการเรียนรู้แบบผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง เพื่อให้ผู้เรียนมีความสุขที่จะเรียนรู้สิ่งนั้น เป็นหัวใจสำคัญที่ทำให้ผู้เรียนเกิดคุณลักษณะที่พึงประสงค์ คือ มีความรู้ทางวิชาการ ทักษะการคิด ทักษะการแสวงหาความรู้ ทักษะการทำงานและมีลักษณะความเป็นพลเมืองดี ดังนั้น ความสุขในการเรียนรู้ และพฤติกรรมการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิผล จึงเป็นปัจจัยเชิงผลที่สะท้อนความสำเร็จของนโยบายการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา อะไรคือปัจจัยเชิงสาเหตุสำคัญที่ส่งเสริมความสุขของผู้เรียนและพฤติกรรมการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิผล การวิจัยครั้งนี้อาศัยแนวคิดการวิเคราะห์สาเหตุของพฤติกรรมมนุษย์ ที่เรียกว่า รูปแบบทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยม เป็นพื้นฐานในการกำหนดขอบเขตการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้อง ทำให้ได้กลุ่มตัวแปรเชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนที่สำคัญ 5 กลุ่ม ด้วยกัน (ดูภาพ 5) *(1) กลุ่มสภาพแวดล้อมทางสังคม* ประกอบด้วย กลุ่มตัวแปรด้านครอบครัว 3 ตัวแปร (ได้แก่ การรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา และการรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา) และกลุ่มตัวแปรด้านโรงเรียน 3 ตัวแปร (ได้แก่ การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู และความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน) *(2) กลุ่มจิตลักษณะเดิม* ประกอบด้วยตัวแปร 5 ตัวแปร (ได้แก่ ความสามารถในการรู้คิด สุขภาพจิต

การบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตน) *(3) กลุ่มจิตลักษณะตามสถานการณ์* ประกอบด้วยตัวแปร 3 ตัวแปร (ได้แก่ เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา เจตคติต่อครู และการรับรู้ความสามารถในการจัดระเบียบตนเอง) *(4) ลักษณะทางชีวสังคมและภูมิหลังของนักเรียน* ที่สำคัญ ได้แก่ ผลการเรียน และแผนการเรียน (สายวิทย์-คณิต หรือศิลป์-ภาษา) ส่วนปัจจัยเชิงผลในการวิจัยนี้มี 2 กลุ่ม คือ *(1) กลุ่มความสุขใจของนักเรียน* (ประกอบด้วย ตัวแปรความพึงพอใจในชีวิต ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และความสัมพันธ์ด้านบวกกับผู้อื่น) และ *(2) กลุ่มพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน* (ประกอบด้วยพฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน และพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม) รวมตัวแปรหลักที่วิจัย 21 ตัวแปร ตัวแปรเหล่านี้จัดเป็นประเภทตัวแปรสังเกต (Observed Variables)



ภาพ 5 กรอบแนวคิดและความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่าง ๆ ที่ศึกษา

นิยามปฏิบัติการของตัวแปรที่ศึกษา

ตัวแปรที่ใช้ในงานวิจัยนี้มี 6 กลุ่ม ได้แก่ (1) กลุ่มตัวแปรความสุขใจของนักเรียน (2) กลุ่มตัวแปรพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน (3) กลุ่มตัวแปรสภาพแวดล้อมทางสังคม (4) กลุ่มตัวแปรจิตลักษณะเดิมของนักเรียน (5) กลุ่มตัวแปรจิตลักษณะตามสถานการณ์ของนักเรียน และ (6) กลุ่มตัวแปรลักษณะทางชีวสังคมและภูมิหลัง ตัวแปรในกลุ่มต่าง ๆ ดังกล่าวได้รับการกำหนดความหมายของตัวแปร และวิธีวัดตามความหมายนั้น ๆ ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

1. กลุ่มตัวแปรความสุขใจของนักเรียน ประกอบด้วย 3 ตัวแปร คือ ความพึงพอใจในชีวิตด้านต่าง ๆ ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และความสัมพันธ์ด้านบวกกับผู้อื่น

ความสุขใจ (Subjective Well-Being) หมายถึง ความสุขที่เกิดจากการประเมินชีวิตความเป็นอยู่ของตนเอง ในลักษณะที่เป็นการตัดสินใจทั่ว ๆ ไป ในด้านชีวิตส่วนตัว ชีวิตครอบครัว ชีวิตการเรียน และชีวิตสังคม ว่าความเป็นอยู่ด้านต่าง ๆ ดังกล่าวของบุคคลดำเนินไปอย่างใกล้เคียงกับความคาดหวังหรือมาตรฐานที่บุคคลตั้งไว้มากเพียงใด ในการวิจัยนี้ได้กำหนดให้นักเรียนวัยรุ่นตอนต้นถึงตอนปลายประเมินชีวิตความเป็นอยู่ของตนเองใน 3 ด้าน คือ

1.1 ความพึงพอใจในชีวิต หมายถึง การที่บุคคลตัดสินเชิงประเมินค่าคุณภาพชีวิตของตนเองใน 4 ด้าน คือ ชีวิตส่วนตัว ครอบครัว การเรียน และสังคม ว่ามีความพึงพอใจในชีวิตด้านดังกล่าวมากเพียงใด เป็นการประเมินค่าทั้งโดยรวมและเฉพาะด้าน เช่น ครอบครัว การศึกษาเล่าเรียน และเพื่อน เป็นต้น วัดโดยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่า ที่คณะผู้วิจัยสร้างขึ้น มีประโยคคำถามในด้านที่ 1, 2, 3 และ 4 ด้านละ 5 ข้อ มีจำนวนข้อคำถามทั้งหมด 20 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วยประกอบ จาก "เห็นด้วยอย่างยิ่ง" ถึง "ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง" พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 20 ถึง 120 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่า เป็นผู้มีความพึงพอใจในชีวิต 4 ด้าน มากกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

1.2 ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง หมายถึง การตัดสินคุณค่าของตน (Self) และการแสดงออกในรูปเจตคติที่บุคคลนั้นมีต่อตนเอง ซึ่งเป็นผลจากการมีปฏิสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อมทางสังคม โดยเฉพาะในเชิงการประเมินจากผู้อื่น โครงสร้างของภาพเกี่ยวกับตนเอง จึงค่อยพัฒนาจากความคิด ความเชื่อ และประสบการณ์ ทำให้เกิดมโนภาพของตนเองจากผลงาน ความสามารถ คุณลักษณะต่าง ๆ ตามมาตรฐานของค่านิยมส่วนตน แล้วพัฒนาเป็นการเห็นคุณค่าในตนเอง หรือความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง วัดโดยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่า ที่คณะผู้วิจัยสร้างขึ้น มีข้อคำถามทั้งหมด 20 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 5 หน่วยประกอบ จาก "เสมอ" ถึง "ไม่เคย" พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 20 ถึง 100 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่า เป็นผู้มีความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองมากกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

1.3 ความสัมพันธ์ด้านบวกกับผู้อื่น หมายถึง การที่นักเรียนเป็นผู้รายงานเกี่ยวกับปริมาณความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับครอบครัว โรงเรียน และเพื่อน เช่น ห่วงใยในสวัสดิภาพของผู้อื่น ร่วมรู้สึกเข้าใจผู้อื่น เป็นผู้ที่สามารถให้ความรัก ความใกล้ชิดสนิทสนม และความเข้าใจผู้อื่น สร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่น เปิดเผยหรือแสดงความห่วงใยผู้อื่น วัดโดยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่าที่คณะผู้วิจัยสร้างขึ้นใหม่ มีจำนวนข้อคำถามทั้งหมด 10 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วยประกอบ จาก "เห็นด้วยอย่างยิ่ง" ถึง "ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง" พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 10 ถึง 60 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่า เป็นผู้มีความสัมพันธ์ด้านบวกกับผู้อื่นมากกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

2. กลุ่มตัวแปรพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน ประกอบด้วย 3 ตัวแปร คือ พฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน พฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม และผลการเรียน

2.1 พฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน หมายถึง การปฏิบัติตัวของนักเรียนเองที่ทำให้เกิดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีอย่างสม่ำเสมอ ซึ่งมี 3 องค์ประกอบ คือ (1) พฤติกรรมรับผิดชอบก่อนเรียน หมายถึง การแสดงพฤติกรรมของนักเรียนที่ได้สร้างความพร้อมให้แก่ตนเองก่อนที่จะเข้าเรียน เช่น การเรียนพิเศษล่วงหน้า การอ่านบทเรียนมาล่วงหน้า การเตรียมอุปกรณ์ จัดตารางเรียน การเข้าห้องสมุดเพื่อศึกษาเนื้อหาล่วงหน้า เป็นต้น (2) พฤติกรรมรับผิดชอบขณะเรียน หมายถึง การแสดงพฤติกรรมของนักเรียนขณะอยู่ในชั้นเรียน เช่น การตั้งใจเรียน การมีส่วนร่วมกิจกรรมกลุ่ม การแสดงความคิดเห็น อภิปรายในเนื้อหาที่กำลังเรียน การทำงานที่ครูมอบหมายทันที ไม่นั่งหลับขณะเรียน ไม่รับประทานขนมหรือพูดคุยกับเพื่อนขณะเรียน และการเข้าเรียนให้ตรงเวลา เป็นต้น (3) พฤติกรรมรับผิดชอบหลังเรียน หมายถึง การแสดงพฤติกรรมของนักเรียนในการทำแบบฝึกหัดหรืองานภายหลังจากเรียนในชั้นเรียนมาแล้ว เช่น การทำการบ้านด้วยตนเอง การเรียนพิเศษเพิ่มเติม การตามงานเมื่อขาดเรียน การค้นคว้าในห้องสมุด และการเตรียมตัวในการสอบ เป็นต้น เป็นแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่า ที่คณะผู้วิจัยดัดแปลงมาจากแบบวัดของ สุมิตตรา เจิมพันธ์ (2545) มีจำนวนทั้งหมด 10 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วยประกอบ จาก "จริงที่สุด" ถึง "ไม่จริงเลย" พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 10 ถึง 60 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่า เป็นผู้มีพฤติกรรมรับผิดชอบการเรียนในระดับสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

2.2 พฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม หมายถึง การเลือกคบเพื่อนที่มีคุณสมบัติเหมาะสม เช่น มีความประพฤติดี และร่วมกิจกรรมกับเพื่อนเฉพาะที่มีประโยชน์ หลีกเลี่ยงกิจกรรมที่เป็นโทษ เช่น เล่นการพนัน เสพสิ่งเสพติด และหนีเรียน เป็นต้น วัดโดยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่า ซึ่งคณะผู้วิจัยปรับปรุงเพิ่มเติมจากแบบวัดของ ดวงเดือน พันธุมนาวิน งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2536) มีจำนวน 17 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วยประกอบ จาก "จริงที่สุด" ถึง "ไม่จริงเลย" พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 17 ถึง 102 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่า เป็นผู้มีพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสมมากกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

2.3 ผลการเรียน หมายถึง เกรดเฉลี่ยของวิชาเรียนทั้งหมดของนักเรียนในชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย (ม. 4 - ม. 6) โดยให้นักเรียนรายงานเป็นคะแนนตั้งแต่ 0.0 - 4.0

3. กลุ่มตัวแปรสภาพแวดล้อมทางสังคม แบ่งเป็นสถานการณ์ในครอบครัวและโรงเรียน สถานการณ์ในครอบครัวมี 3 ตัวแปร ประกอบด้วย การรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา และการรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา ส่วนสถานการณ์ในโรงเรียนมี 3 ตัวแปร ประกอบด้วย การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู และความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน

ตัวแปรสถานการณ์ในครอบครัว

3.1 การรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา หมายถึง การที่นักเรียนเป็นผู้รายงานเกี่ยวกับปริมาณความสัมพันธ์ทางด้านบวกและด้านลบระหว่างบิดากับมารดาหรือผู้ปกครอง เช่น ปริมาณการแสดงความเห็นอกเห็นใจกัน การช่วยเหลือพึ่งพากันได้ การสนับสนุนกันทางด้านอารมณ์และด้านวัตถุสิ่งของ และการขัดแย้งกัน ความห่างเหิน ตลอดจนความไม่เข้าใจกันระหว่างบิดากับมารดา วัดโดยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่าของ ดวงเดือน พันธุมนาวิน งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2536) มีจำนวนข้อคำถามทั้งหมด 10 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วยประกอบจาก “จริงที่สุด” ถึง “ไม่จริงเลย” พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 10 ถึง 60 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่า เป็นผู้มีการรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดามารดาหรือผู้ปกครองมากกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

3.2 ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา หมายถึง การที่นักเรียนเป็นผู้รายงานเกี่ยวกับปริมาณความสัมพันธ์ระหว่างตนกับบิดามารดาหรือผู้ปกครอง ทั้งทางด้านบวกและด้านลบ เช่น ด้านการพบปะสนทนา ปริมาณการแสดงความเข้าใจกันหรือความไม่เข้าใจกัน ความขัดแย้ง ห่างเหิน วัดโดยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่าของ ดวงเดือน พันธุมนาวิน งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2536) มีจำนวนข้อคำถามทั้งหมด 10 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วยประกอบ จาก “จริงที่สุด” ถึง “ไม่จริงเลย” พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 10 ถึง 60 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่า เป็นผู้มีความสัมพันธ์ระหว่างตนกับบิดามารดาหรือผู้ปกครองมากกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

3.3 การรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา หมายถึง การที่นักเรียนทราบว่าบิดามารดาหรือผู้ปกครองให้การสนับสนุนตน เช่น การพูดให้กำลังใจ การแสดงความดีใจเมื่อนักเรียนสามารถทำคะแนนได้ดี การพูดปลอบโยน ความห่วงใยเมื่อนักเรียนสอบตกหรือทำคะแนนได้ไม่ดีเท่าที่ควร การสอบถามในเรื่องการเรียนของนักเรียนด้วยความเข้าใจ มีเหตุผล และไม่เกรี้ยวกราด การช่วยแนะนำความสำคัญของการเรียนวิชาต่าง ๆ ช่วยตักเตือนในการทบทวนตำรา การสอบถามเกี่ยวกับวันเวลาที่จะมีการสอบ การพบครูเพื่อปรึกษาหรือแก้ปัญหาร่วมกับครู ให้เวลาใน

การดูแลเรื่องการเรียนของนักเรียน การช่วยจัดหาอุปกรณ์การเรียนหรือค่าใช้จ่ายในการเรียนพิเศษเพื่อทบทวนหรือเรียนล่วงหน้าในวิชาหลักต่าง ๆ และการสนับสนุนแนะนำเกี่ยวกับสื่อการเรียนการสอนเพิ่มเติมให้แก่นักเรียนเพื่อเป็นการฝึกฝนทักษะ หรือเพื่อให้เกิดพฤติกรรมการเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดี เป็นต้น เป็นแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่า คณะผู้วิจัยดัดแปลงมาจากแบบวัดของ สุมิตตรา เจิมพันธ์ (2545) มีจำนวน 10 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วยประกอบจาก "จริงที่สุด" ถึง "ไม่จริงเลย" พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 10 ถึง 60 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่า เป็นผู้รับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดามากกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

ตัวแปรสถานการณ์ในโรงเรียน

3.4 การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา หมายถึง ปริมาณการรายงานของนักเรียนว่าได้รับรู้ถึงการจัดกิจกรรมต่าง ๆ จากทางโรงเรียนและจากครูผู้สอน ในกระบวนการเรียนการสอนตามแนวปฏิรูปที่เน้นนักเรียนเป็นสำคัญมากน้อยเพียงใด ซึ่งประเมินได้โดยใช้ตัวบ่งชี้กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน 9 ประการ เป็นเกณฑ์ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ 2545) ได้แก่ (1) นักเรียนมีประสบการณ์ตรงสัมพันธ์กับธรรมชาติ สิ่งแวดล้อมและเทคโนโลยี (2) นักเรียนฝึกปฏิบัติและทำกิจกรรมหลากหลายจนค้นพบความถนัดและวิธีการของตนเอง (3) นักเรียนเห็นแบบอย่างที่ดี และฝึกเผชิญสถานการณ์จนเกิดจิตสำนึกและคุณธรรม (4) นักเรียนฝึกคิดหลายวิธี สร้างสรรค์จินตนาการและแสดงออกได้อย่างชัดเจน มีเหตุผล (5) นักเรียนได้รับการเสริมแรงให้ทดลองวิธีการแก้ปัญหาด้วยตนเองและแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกลุ่ม (6) นักเรียนได้ฝึกค้นคว้า รวบรวมข้อมูล และสร้างสรรค์ความรู้ จากแหล่งวิทยาการในโรงเรียน และชุมชน (7) นักเรียนสนใจใฝ่รู้ มีส่วนร่วมในการเรียนอย่างมีความสุข (8) นักเรียนฝึกระเบียบวินัยและรับผิดชอบในการทำงานจนสำเร็จ (9) นักเรียนฝึกประเมินผลงาน ฝึกประเมินและปรับปรุงตนเองและยอมรับผู้อื่น วัดด้วยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่าที่สร้างขึ้นโดย ฉันทนา ภาคบงกช และคณะ (งานวิจัยอยู่ระหว่างการพิมพ์เผยแพร่) มีจำนวนข้อคำถามทั้งหมด 30 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วยประกอบ จาก "มากที่สุด" ถึง "น้อยที่สุด" พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 30 ถึง 180 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่า เป็นผู้มีการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษามากกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

3.5 ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู ในที่นี้ ศึกษาในแง่ของบรรยากาศแบบประชาธิปไตยในห้องเรียน ซึ่งหมายถึง การที่นักเรียนรายงานถึงการปฏิสัมพันธ์กับนักเรียนที่ครูแสดงออกในด้านต่าง ๆ 4 ด้าน คือ การให้ความรักและการสนับสนุน การใช้เหตุผลมากกว่าอารมณ์ การใช้วิธีลงโทษทางจิตมากกว่าการลงโทษทางกาย (ครูใช้การลงโทษทางจิตด้วยการดุว่า แสดงอาการไม่พอใจ ทำเป็นเฉยเมย แสดงอาการไม่สนใจ ตัดสิทธิบางอย่าง มากกว่า การเฆี่ยนทุบตีให้เจ็บกาย) และการควบคุมบังคับให้นักเรียนปฏิบัติตามครูในลักษณะที่เหมาะสม เข้มงวดใน

สิ่งที่นักเรียนควรประพฤติปฏิบัติ และปล่อยให้นักเรียนมีอิสระตามสมควรในเรื่องที่ควรจะปล่อย วัดโดยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่าของ ชิรวัตร นิจเนตร (2526) ซึ่งพัฒนามาจากแบบวัดการอบรมเลี้ยงดูเด็กของ ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจนปัจจนึก (2520) มีจำนวนคำถามที่ใช้ในการวิจัยนี้ 10 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วยประกอบ จาก "จริงที่สุด" ถึง "ไม่จริงเลย" พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 10 ถึง 60 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่า เป็นผู้ที่มีความสัมพันธ์ระหว่างตนกับครูมากกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

3.6 ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน หมายถึง ปริมาณที่นักเรียนรายงานเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างตนกับเพื่อน ทั้งทางด้านบวกและด้านลบ เช่น ความห่วงใย ความสนิทสนมกลมเกลียว ความไว้วางใจจากเพื่อน การเตือนสติ ปลอบใจเมื่อยามมีปัญหา หรือการทะเลาะเบาะแว้ง ความไม่เข้าใจกัน รวมทั้งการช่วยเหลือเมื่อยามมีปัญหาทางด้านวัตถุสิ่งของ เช่น การแบ่งปันสิ่งของ เป็นต้น วัดโดยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่าของ ประชิต สุขอนันต์ (2545) มีจำนวนคำถามที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ 10 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วยประกอบ จาก "จริงที่สุด" ถึง "ไม่จริงเลย" พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 10 ถึง 60 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่า เป็นผู้มีความสัมพันธ์ระหว่างตนกับเพื่อนมากกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

4. กลุ่มตัวแปรจิตลักษณะเดิมของนักเรียน มี 5 ตัวแปร คือ ความสามารถในการรู้คิด สุขภาพจิต แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ การบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน และลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตน

4.1 ความสามารถในการรู้คิด หมายถึง ความสามารถด้านสติปัญญาของนักเรียน ตามทฤษฎีของ เพียเจท์ ในส่วนที่เน้นด้านการตัดสินใจทางจริยธรรม ทั้งนี้ เพียเจท์เชื่อว่าเมื่อคนเรามีพัฒนาการด้านสติปัญญาสูงขึ้น ย่อมสามารถคิดได้หลายแง่มุมและเข้าใจสิ่งที่เป็นนามธรรมมากขึ้น โดยมีการเปลี่ยนแปลงการตัดสินเชิงจริยธรรม 3 ด้าน คือ (1) พัฒนาจากการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางไปสู่การยอมรับความคิดเห็นของผู้อื่น (2) พัฒนาจากการตัดสินความผิดโดยดูจากผลเสียหายไปสู่การตัดสินความผิดโดยดูจากเจตนา และ (3) พัฒนาจากความเชื่อว่ากฎเกณฑ์ศักดิ์สิทธิ์ละเมิดไม่ได้ไปสู่ความเชื่อว่ากฎเกณฑ์สามารถเปลี่ยนแปลงได้ วัดโดยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่าของ สุดใจ บุญอารีย์ (2546) และทวีวัฒน์ บุญชิต (2546) ซึ่งมีจำนวน 15 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วยประกอบ จาก "มากที่สุด" ถึง "น้อยที่สุด" พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 15 ถึง 90 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่า เป็นผู้มีความสามารถในการรู้คิดมากกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

4.2 สุขภาพจิต ในที่นี้ นักเรียนที่มีสุขภาพจิตดี หมายถึง ผู้ที่รายงานว่าตนมีอาการทางกายและทางอารมณ์บางประการในปริมาณน้อยหรือไม่มีเลย ได้แก่ ไม่รู้สึกว่าวิตกกังวลจนเกินเหตุ ไม่โกรธง่าย ไม่ตื่นเต้นง่าย มีสมาธิดี และมีความกล้าในสิ่งที่สมควรทำ วัดด้วยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่าของ ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจนปัจจนึก (2524) จำนวนข้อคำถามทั้งหมด 20 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วยประกอบ จาก "จริงที่สุด" ถึง "ไม่จริงเลย" พิสัยของ

คะแนนอยู่ระหว่าง 20 ถึง 120 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่า เป็นผู้ที่มีสุขภาพจิตดีกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

4.3 การบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน หมายถึง ลักษณะของบุคคลที่เกิดจากการรู้จักและยอมรับตนเอง มีความเข้าใจในบทบาทหน้าที่ของตน ตามที่สังคมและวัฒนธรรมของตนกำหนดไว้ และเข้าใจว่าความรู้ความสามารถของตนสอดคล้องกับความต้องการของสังคมรอบข้าง ซึ่งจะทำให้บุคคลมีความมั่นใจในการกระทำของตนว่าสามารถทำได้ดี วัดด้วยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่าของ งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2545) มีจำนวนข้อคำถาม 15 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วยประกอบ จาก "จริงที่สุด" ถึง "ไม่จริงเลย" พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 15 ถึง 90 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่า เป็นผู้ที่บรรลุเอกลักษณ์แห่งตนมากกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

4.4 แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ หมายถึง การที่นักเรียนแต่ละคนมีปริมาณความมุ่งหวังสูง มีความพยายามเพื่อให้ผลการเรียนสูงขึ้น มีความอดทนในการเรียนได้เป็นเวลานาน ในขณะเรียนแม้จะถูกขัดจังหวะก็พยายามทำต่อไปจนสำเร็จ มีความรู้สึกว่าเวลาเป็นสิ่งที่ผ่านไปอย่างรวดเร็ว เป็นคนมุ่งอนาคตสูง เลือกคบเพื่อนที่มีความสามารถ มีความต้องการเป็นที่ยอมรับของผู้อื่นจึงพยายามเรียนให้ได้ดี มีความพยายามทำสิ่งต่าง ๆ ให้ได้ดี เช่น เมื่อเริ่มต้นทำงานสิ่งใดแล้วก็จะพยายามทำจนกระทั่งงานนั้นเสร็จ มีความมุ่งมั่นในการเรียนเพื่ออนาคตที่ดี เป็นต้น วัดโดยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่าของ บุญรับ ศักดิ์มณี (2532) มีจำนวนข้อคำถาม 10 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วยประกอบ จาก "จริงที่สุด" ถึง "ไม่จริงเลย" พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 10 ถึง 60 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่า เป็นผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในการเรียนสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

4.5 ลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตน หมายถึง ลักษณะจิตใจของบุคคลที่ประเมินได้จากปริมาณความสามารถในการคาดการณ์ไกล การเห็นความสำคัญของสิ่งที่จะก่อประโยชน์กับตนเองในอนาคต รวมทั้งความสามารถในการควบคุมบังคับตนเองให้รู้จักการอดได้รอได้ เพื่อรอรับผลประโยชน์ที่ยิ่งใหญ่กว่าหรือสำคัญกว่าที่จะมีมาในอนาคต เช่น การเรียนหนังสือเพื่อต้องการทำงานที่ดีในอนาคต การขยันดูหนังสือเพราะไม่ต้องการสอบตก เป็นต้น วัดด้วยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่าของ ดวงเดือน พันธุมนาวิน (2536) มีจำนวนข้อคำถาม 20 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วยประกอบ จาก "จริงที่สุด" ถึง "ไม่จริงเลย" พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 20 ถึง 120 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่า เป็นผู้มีลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตนสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

5. กลุ่มตัวแปรจิตลักษณะตามสถานการณ์ของนักเรียน มี 3 ตัวแปร คือ เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา เจตคติต่อครู และการรับรู้ความสามารถในการจัดระเบียบตนเอง

5.1 เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา หมายถึง การที่นักเรียนเกิดการรู้คิดเชิงประเมินค่า ความรู้สึก และความพร้อมกระทำ เพื่อตอบสนองต่อการได้รับประสบการณ์จากกระบวนการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา 9 ด้าน ได้แก่ (1) นักเรียนมีประสบการณ์ตรงสัมพันธ์กับธรรมชาติ สิ่งแวดล้อม และเทคโนโลยี (2) นักเรียนฝึกปฏิบัติและทำกิจกรรมหลากหลายจนค้นพบความถนัด (3) นักเรียนเห็นแบบอย่างที่ดีและฝึกเผชิญสถานการณ์จนเกิดจิตสำนึกและคุณธรรม (4) นักเรียนฝึกคิดหลายวิธี สร้างสรรค์จินตนาการ และแสดงออกได้อย่างชัดเจนมีเหตุผล (5) นักเรียนได้รับการเสริมแรงให้ทดลองวิธีการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (6) นักเรียนได้ฝึกค้นคว้า รวบรวมข้อมูลและสร้างสรรค์ความรู้ (7) นักเรียนสนใจใฝ่รู้ มีส่วนร่วมในการเรียนอย่างมีความสุข (8) นักเรียนฝึกวินัยและรับผิดชอบในการทำงานจนสำเร็จ (9) นักเรียนฝึกประเมินผลงานฝึกประเมิน ปรับปรุงตนเองและยอมรับผู้อื่น วัดด้วยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่าที่คณะผู้วิจัยสร้างขึ้น มีจำนวนข้อคำถาม 26 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วยประกอบ จาก “จริงที่สุด” ถึง “ไม่จริงเลย” พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 26 ถึง 156 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่า เป็นผู้ที่มีเจตคติต่อพฤติกรรมการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาในระดับสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

5.2 เจตคติต่อครู หมายถึง การที่นักเรียนมีการรู้คิดเชิงประเมินค่าเกี่ยวกับประโยชน์หรือโทษของครูผู้สอน มีความรู้สึกพอใจ-ไม่พอใจครูผู้สอน มีความพร้อมที่จะให้ความร่วมมือสนับสนุนช่วยเหลือหรือความพร้อมที่จะกระทำในทิศทางตรงข้ามต่อครูผู้สอนเพียงใด วัดด้วยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่าที่คณะผู้วิจัยดัดแปลงมาจากแบบวัดของ บุญกอบ วิสมิตะนันทน์ (2527) ประชิต สุขอนันต์ (2545) และสุมิตตรา เจิมพันธ์ (2545) มีจำนวนข้อคำถาม 10 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วยประกอบ จาก “จริงที่สุด” ถึง “ไม่จริงเลย” พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 10 ถึง 60 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงกว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่า เป็นผู้ที่มีเจตคติที่ดีต่อครูในระดับสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

5.3 การรับรู้ความสามารถในการจัดระเบียบตนเอง หมายถึง ระดับความสามารถในการควบคุมตนเองใน 2 มิติ คือ ความเชื่อว่าจะปฏิบัติได้ และความมั่นใจว่าจะปฏิบัติได้ ปริมาณต่าง ๆ ใน 4 ประเด็น ต่อไปนี้ ความสามารถในการควบคุมตนเอง ความสัมพันธ์กับสมาชิกในครอบครัว การคบเพื่อน และความสามารถในการเรียน วัดด้วยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่าที่คณะผู้วิจัยสร้างขึ้น มีจำนวนข้อคำถาม 15 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วยประกอบ จาก “มากที่สุด” ถึง “น้อยที่สุด” พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 15 ถึง 90 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูง

กว่าค่าเฉลี่ยแสดงว่า เป็นผู้ที่มีการรับรู้ความสามารถในการจัดระเบียบตนเองมากกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

6. กลุ่มตัวแปรลักษณะทางชีวสังคมและภูมิหลัง ได้แก่ เพศ อายุ ชั้นเรียน และแผนการเรียน เป็นต้น

สมมติฐานในการวิจัย

สมมติฐานในการวิจัยครั้งนี้ แบ่งออกเป็น 2 ส่วน ***ส่วนแรก*** สมมติฐานของงานวิจัย 1 เป็นสมมติฐานในรูปของโมเดลโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย ซึ่งจะทำการพิสูจน์ความสอดคล้องของโมเดลสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ที่เก็บรวบรวมในระยะที่ 1 เพียงครั้งเดียว (ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2546) ***ส่วนที่สอง*** สมมติฐานของงานวิจัย 2 เป็นสมมติฐานในรูปของชุดคำถามอย่างเป็นขั้นตอน 2 ชุด เกี่ยวข้องกับลักษณะการเปลี่ยนแปลงของตัวแปรความสุขใจ และตัวแปรเชิงสาเหตุสำคัญที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในตัวแปรความสุขใจ ตลอดจนความสัมพันธ์ที่เปลี่ยนแปลงไประหว่างตัวแปรความสุขใจกับพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ในส่วนนี้ จะใช้ข้อมูลจากการเก็บรวบรวม 4 ระยะ ในการวิเคราะห์หาคำตอบ

สมมติฐานงานวิจัย 1

จากภาพ 5 แสดงตัวแปรและความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่าง ๆ ที่ศึกษาครั้งนี้ ซึ่งได้มาจากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้องภายใต้กรอบแนวคิดรูปแบบทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยม คณะผู้วิจัยได้นำตัวแปรต่าง ๆ เหล่านั้นมาสร้างเป็นโมเดลสมมติฐาน (Hypothetical Model) ในลักษณะโมเดลเริ่มต้นโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ดังแสดงในภาพ 6

ตัวแปรแฝงสัมพันธภาพในครอบครัว ประกอบด้วย 3 ตัวแปรสังเกต ได้แก่ (1) การรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา (2) ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา และ (3) การรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา

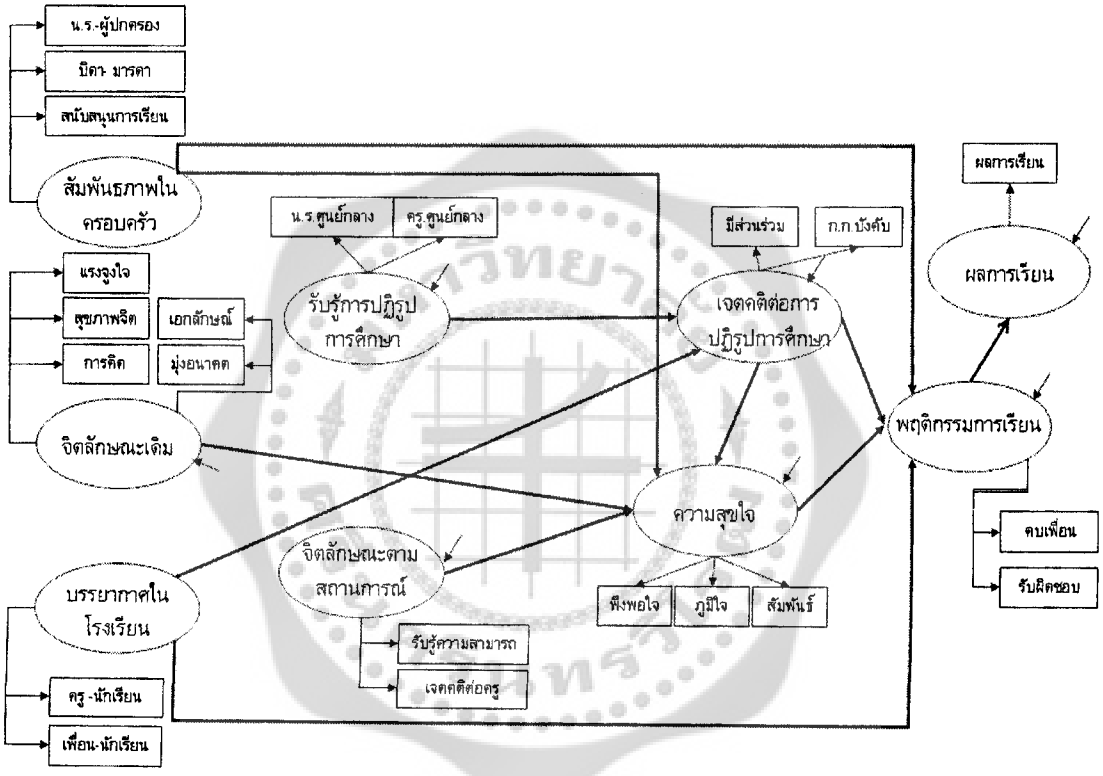
ตัวแปรแฝงบรรยากาศในโรงเรียน ประกอบด้วย 2 ตัวแปรสังเกต ได้แก่ (1) ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู และ (2) ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน

ตัวแปรแฝงการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา ประกอบด้วย 2 ตัวแปรสังเกต ได้แก่ (1) ตัวแปรนักเรียนเป็นศูนย์กลางในการเรียนรู้ ประกอบด้วยข้อคำถามในแบบวัดการ

รับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาที่มีความหมายด้านบวก (2) ตัวแปรครูเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ ประกอบด้วยข้อคำถามที่มีความหมายด้านลบ

ตัวแปรแฝงจิตลักษณะเดิม ประกอบด้วย 5 ตัวแปรสังเกต ได้แก่ (1) ความสามารถในการรู้คิด (2) สุขภาพจิต (3) การบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน (4) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และ (5) ลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตน

ตัวแปรแฝงจิตลักษณะตามสถานการณ์ ประกอบด้วย 2 ตัวแปรสังเกต ได้แก่ (1) การรับรู้ความสามารถในการจัดระเบียบตนเอง และ (2) เจตคติต่อครู



ภาพ 6 โมเดลเริ่มต้นโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนในนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (N = 673)

<u>สัญลักษณ์และคำย่อที่ใช้ในโมเดลสมมติฐานการวิจัย</u>


แทน ตัวแปรแฝง


แทน ตัวแปรสังเกต


แทน ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างตัวแปรอิสระกับตัวแปรตาม โดยหัวลูกศรจะแสดงทิศทางของอิทธิพล

ตัวแปรแฝงเจตคติต่อพฤติกรรมการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา ประกอบด้วย 2 ตัวแปรสังเกต ได้แก่ (1) ตัวแปรการมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนของนักเรียน ประกอบด้วยคำถามความหมายด้านบวก และ (2) ตัวแปรกิจกรรมบังคับ ประกอบด้วยข้อคำถามความหมายด้านลบ

ตัวแปรแฝงความสุขใจของนักเรียน ประกอบด้วย 3 ตัวแปรสังเกต ได้แก่ (1) ความพึงพอใจในชีวิต (2) ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และ (3) ความสัมพันธ์ด้านบวกกับผู้อื่น

ตัวแปรแฝงพฤติกรรมการเรียน ประกอบด้วย 2 ตัวแปรสังเกต ได้แก่ (1) พฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน และ (2) พฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม

ตัวแปรแฝงผลการเรียน ประกอบด้วยตัวแปรผลการเรียนในปีการศึกษาที่ผ่านมา

จากภาพ 6 กำหนดสมมติฐานการวิจัยว่า โมเดลสมมติฐานที่คณะผู้วิจัยพัฒนาขึ้น จะมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยมีสมมติฐานย่อยตามเส้นทางอิทธิพลของตัวแปรต่าง ๆ ดังนี้

1. การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษามีอิทธิพลทางตรงต่อเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาและมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความสุขใจผ่านเจตคติต่อพฤติกรรมการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา
2. บรรยากาศในโรงเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาและมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความสุขใจผ่านเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา
3. เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษามีอิทธิพลทางตรงต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน
4. สัมพันธภาพในครอบครัวมีอิทธิพลทางตรงต่อความสุขใจและต่อพฤติกรรมการเรียน
5. จิตลักษณะเดิมมีอิทธิพลทางตรงต่อความสุขใจและมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการเรียนผ่านความสุขใจ
6. จิตลักษณะตามสถานการณ์มีอิทธิพลทางตรงต่อความสุขใจและมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการเรียนผ่านความสุขใจ
7. ความสุขใจมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการเรียนและมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการเรียนผ่านพฤติกรรมการเรียน

สมมติฐานงานวิจัย 2

ประกอบด้วยคำถาม 2 ชุด **ชุดที่หนึ่ง** มีคำถาม 2 ข้อ เกี่ยวกับลักษณะการเปลี่ยนแปลงของตัวแปรความสุขใจ ได้แก่ (1) ความสุขใจของนักเรียน มีตัวบ่งชี้ที่สำคัญอย่างไร และในการวัดทั้ง 4 ครั้ง มีระดับความสุขใจเช่นใด และ (2) การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจมีลักษณะอย่างไร **ชุดที่สอง** เป็นคำถาม 3 ข้อ เกี่ยวกับปัจจัยเชิงสาเหตุสำคัญที่มีอิทธิพลต่อปริมาณความสุขใจและการ

เปลี่ยนแปลงของความสุขใจ ได้แก่ (1) โมเดลที่กำหนดขึ้นสามารถใช้อธิบายอิทธิพลที่มีต่อความสุขใจได้หรือไม่ ปริมาณความสุขใจและการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจเกิดจากสาเหตุใด ระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัวกับบรรยากาศในโรงเรียน (2) โมเดลที่กำหนดขึ้นสามารถใช้อธิบายอิทธิพลที่มีต่อความสุขใจ และการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจได้หรือไม่ ปริมาณความสุขใจและการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจเกิดจากสาเหตุใด ระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัวกับการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา (3) โมเดลที่กำหนดขึ้นสามารถใช้อธิบายอิทธิพลที่มีต่อความสุขใจ และการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจได้หรือไม่ ปริมาณความสุขใจและการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจเกิดจากสาเหตุใด ระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัว กับเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา



บทที่ 2
วิธีวิจัย

งานวิจัยนี้เป็นโครงการวิจัยรองลำดับที่ 3 ในชุดโครงการวิจัยและพัฒนาดัชนีความสุขใจของนักเรียนในโรงเรียนที่จัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา : การศึกษาต่อเนื่องหลายระยะ ในงานวิจัยนี้ มุ่งทำการศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยเชิงสาเหตุด้านการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา สภาพแวดล้อมทางครอบครัวและโรงเรียน รวมทั้งลักษณะจิตใจของนักเรียน ที่มีต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย (มัธยม 4 และ 5) โดยแบ่งการศึกษาเป็น 2 งานวิจัย งานวิจัย 1 ทำการศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุของความสุขใจ และพฤติกรรมการเรียนแบบระยะเดียว (Cross Sectional Design) และงานวิจัย 2 ทำการศึกษาแบบช่วงยาวเป็นระยะ ๆ (Longitudinal Sequential Design) อย่างต่อเนื่องเป็นเวลา 2 ปี เริ่มจากเทอมต้น ปีการศึกษา 2546 ถึงเทอมปลาย ปีการศึกษา 2547

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

นักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 4 และ 5 ในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร และปริมณฑล (จังหวัดปทุมธานี และนนทบุรี) ในเทอมต้น ปีการศึกษา 2546

ในงานวิจัย 1 ศึกษากลุ่มตัวอย่างนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 และ 5 ในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ จำนวน 6 แห่ง ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล โรงเรียนกลุ่มเป้าหมายเป็นโรงเรียนต้นแบบจัดการเรียนการสอนตามแนวปฏิรูปการศึกษา คือ เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ เก็บข้อมูลในเทอมต้น ปีการศึกษา 2546 ได้จำนวน 836 คน แต่สามารถนำข้อมูลไปทำการวิเคราะห์ได้ 673 คน และในงานวิจัย 2 ศึกษากลุ่มนักเรียนกลุ่มเดียวกันนี้ ในการเก็บข้อมูล 4 ครั้ง เริ่มตั้งแต่เทอมต้น ปีการศึกษา 2546 ถึงเทอมปลาย ปีการศึกษา 2547 (ดูตาราง 1) จำนวนนักเรียนที่สามารถนำข้อมูลไปวิเคราะห์ได้ 622 คน

ตาราง 1 กลุ่มตัวอย่างนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จากโรงเรียน 6 แห่ง

โรงเรียน	ครั้งที่ 1 เทอมต้น ปี 2546	ครั้งที่ 2 เทอมปลาย ปี 2546	ครั้งที่ 3 เทอมต้น ปี 2547	ครั้งที่ 4 เทอมปลาย ปี 2547
สายปัญญารังสิต	151	131	118	109
โพธิสารพิทยากร	126	103	100	97
สวนกุหลาบวิทยาลัย นนทบุรี	249	232	223	196

ตาราง 1 (ต่อ)

โรงเรียน	ครั้งที่ 1 เทอมต้น ปี 2546	ครั้งที่ 2 เทอมปลาย ปี 2546	ครั้งที่ 3 เทอมต้น ปี 2547	ครั้งที่ 4 เทอมปลาย ปี 2547
สุรศักดิ์มนตรี	81	78	72	68
สารวิทยา	74	68	65	53
ไตรมิตรวิทยาลัย	155	151	145	144
รวม	**836**	**763**	**723**	**667**

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยและคุณภาพของเครื่องมือวัด

ในการวิจัยครั้งนี้ คณะผู้วิจัยได้มีการเก็บรวบรวมข้อมูลติดตามผลในกลุ่มตัวอย่างเดิม จำนวน 4 ครั้งด้วยกัน ซึ่งในแต่ละครั้งใช้เครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล ดังแสดงในตาราง 2

แบบวัดที่ใช้วัดตัวแปรต่าง ๆ ตามความหมายที่กล่าวไปแล้ว ในส่วนของนิยามปฏิบัติการข้างต้น เป็นแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่า (Summated Rating Scale) ในที่นี้จะกล่าวถึงลักษณะของแบบวัดตัวแปรสำคัญ ๆ ในแต่ละกลุ่ม พร้อมให้รายละเอียดเกี่ยวกับที่มาของแบบวัด ความหมายของคะแนนและคุณภาพของแบบวัด ดังต่อไปนี้ (ดูรายละเอียดของแบบวัดแต่ละแบบในภาคผนวก ก)

ตาราง 2 เครื่องมือวัดตัวแปรในการเก็บรวบรวมข้อมูลแต่ละครั้งใน 4 ครั้ง

ชุดที่	ฉบับที่	ชื่อมาตรวัด	ตัวแปร	การเก็บรวบรวมข้อมูล ครั้งที่ 1	ครั้งที่ 2	ครั้งที่ 3	ครั้งที่ 4
1	1	ผู้ปกครองของฉัน	การรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา	✓	-	-	✓
	2	ฉันกับผู้ปกครอง	ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา	✓	-	-	✓
	3	ผู้ปกครองกับการเรียนของฉัน	การรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา	✓	✓	✓	✓
2	1	กระบวนการเรียน	การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา	✓	✓	✓	✓
	2	บรรยากาศในโรงเรียน	ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู	✓	✓	✓	✓

ตาราง 2 (ต่อ)

ชุดที่	ฉบับที่	ชื่อมาตรวัด	ตัวแปร	การเก็บรวบรวมข้อมูล			
				ครั้งที่ 1	ครั้งที่ 2	ครั้งที่ 3	ครั้งที่ 4
	3	ฉันกับเพื่อน ๆ	ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน	✓	✓	✓	✓
3	1	การตัดสินใจของฉัน	ความสามารถในการรู้คิด	✓	-	-	-
	2	ความรู้สึกเกี่ยวกับตนเอง	สุขภาพจิต	✓	-	-	✓
	3	การเข้าใจตนเอง	การบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน	✓	-	-	✓
	4	ความมุ่งมั่นของฉัน	แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์	✓	-	-	✓
	5	ฉันในปัจจุบันและอนาคต	ลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตน	✓	-	-	✓
4	1	ความคิดเห็นด้านการเรียน	เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา	✓	✓	✓	✓
	2	ครูของฉัน	เจตคติต่อครู	✓	✓	✓	✓
	3	ความสามารถของฉัน	การรับรู้ความสามารถในการจัดระเบียบตนเอง	✓	✓	✓	✓
5	1	ชีวิตของฉัน	ความพึงพอใจในชีวิต	✓	✓	✓	✓
	2	ความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเอง	ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง	✓	✓	✓	✓
	3	ฉันกับคนรอบข้าง	ความสัมพันธ์ด้านบวกกับผู้อื่น	✓	✓	✓	✓
6	1	การเรียนของฉัน	พฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน	✓	✓	✓	✓
	2	การคบเพื่อน	พฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม	✓	✓	✓	✓

1. ชุดแบบวัดสภาพแวดล้อมทางสังคมด้านครอบครัว มี 3 แบบวัด ประกอบด้วย แบบวัดการรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา แบบวัดความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา และแบบวัดการรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา

1.1 แบบวัดการรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา ประกอบด้วยประโยคบอกเล่าที่นักเรียนเป็นผู้รายงานเกี่ยวกับปริมาณความสัมพันธ์ทางด้านบวกและด้านลบระหว่างบิดากับมารดาหรือผู้ปกครอง เช่น ปริมาณการแสดงความเห็นอกเห็นใจกัน การช่วยเหลือพึ่งพากันได้ การสนับสนุนกันด้านอารมณ์และด้านวัตถุสิ่งของ และการขัดแย้งกัน ความห่างเหิน ตลอดจนความไม่เข้าใจกันระหว่างบิดากับมารดา แบบวัดนี้นำมาจากงานวิจัยเรื่อง "ลักษณะทางจิตและพฤติกรรมของนักเรียนวัยรุ่นที่อยู่ในสภาวะเสี่ยงในครอบครัวและแนวทางป้องกัน" ของ ดวงเดือน พันธุมนาวิน งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2536) ซึ่งเป็นแบบวัด 1 ใน 3 ด้าน ของความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิก

ในครอบครัว ประกอบด้วยข้อคำถาม 10 ประโยค แต่ละประโยคมีมาตร 6 หน่วย ประกอบจาก "จริงที่สุด" ถึง "ไม่จริงเลย" พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 10 ถึง 60 คะแนน เมื่อนำไปใช้ในงานวิจัยครั้งนั้น มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .89 เมื่อนำมาใช้กับกลุ่มตัวอย่างปัจจุบัน ซึ่งเป็นนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในกรุงเทพมหานคร และปริมณฑล คณะผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลเฉพาะในครั้งที่ 1 และ 4 พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 10 ถึง 60 คะแนน แบบวัดฉบับนี้มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .898 ในการวัดครั้งที่ 1 และ .904 ในการวัดครั้งที่ 4

ตัวอย่าง แบบวัดการรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา

(0) แม่ของฉันมักเกิดความวิตกกังวลเพราะพ่อ (พ่อเลี้ยง คนอื่นในครอบครัวที่ไม่ใช่ฉัน) เป็นสาเหตุ

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 6 ลำดับ โดยข้อความทางบวกให้คะแนน "จริงที่สุด" 6 คะแนน และลดลงตามลำดับจนถึง "ไม่จริงเลย" ให้ 1 คะแนน ข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน

1.2 แบบวัดความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา ประกอบด้วยประโยคบอกเล่าเกี่ยวกับการที่นักเรียนเป็นผู้รายงานปริมาณความสัมพันธ์ของตนกับบิดามารดาหรือผู้ปกครองในด้านการพบปะสนทนากัน ปริมาณการแสดงความเข้าใจกันหรือไม่เข้าใจกัน เรื่องความขัดแย้ง ห่างเหิน เป็นต้น แบบวัดนี้นำมาจากแบบวัดของ ดวงเดือน พันธุมนาวิน งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2536) มี 10 ข้อ คำถามแต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วยประกอบ จาก "จริงที่สุด" ถึง "ไม่จริงเลย" พิสัยของคะแนน อยู่ระหว่าง 10 ถึง 60 คะแนน แบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .85 เมื่อนำมาใช้กับกลุ่มตัวอย่างปัจจุบัน ซึ่งเป็นนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในกรุงเทพมหานคร และปริมณฑล คณะผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลเฉพาะในครั้งที่ 1 และ 4 พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 10 ถึง 60 คะแนน แบบวัดฉบับนี้มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าทั้งฉบับเท่ากับ .907 ในการวัดครั้งที่ 1 และ .928 ในการวัดครั้งที่ 4

ตัวอย่าง แบบวัดความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา

(0) ฉันรู้สึกว่าขาดพ่อแม่ที่เข้าใจฉัน

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 6 ลำดับ โดยข้อความทางบวกให้คะแนน "จริงที่สุด" 6 คะแนน และลดลงตามลำดับจนถึง "ไม่จริงเลย" ให้ 1 คะแนน ข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน

1.3 แบบวัดการรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา ประกอบด้วยประโยคบอกเล่าเกี่ยวกับการที่นักเรียนเป็นผู้รายงานว่าบิดามารดาหรือผู้ปกครองให้การสนับสนุนตน เช่น การให้กำลังใจเมื่อนักเรียนสามารถทำคะแนนได้ดี การพูดปลอบโยนเมื่อนักเรียนทำคะแนนได้ไม่ดีเท่าที่ควร ช่วยแนะนำเรื่องการเรียน การเตรียมอุปกรณ์การเรียน การสนับสนุน แนะนำการเรียนเพิ่มเติม เป็นต้น แบบวัดนี้ปรับปรุงมาจากแบบวัดของ สุมิตตรา เจิมพันธ์ (2545) มีจำนวน 10 ข้อ พิสัยของค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อ อยู่ระหว่าง .35 ถึง .56 และมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .77 เมื่อใช้ในงานวิจัยครั้งนี้ พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 10 ถึง 60 คะแนน แบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าทั้งฉบับเท่ากับ .793, .789, .784 และ .837 ในการวัดครั้งที่ 1 ถึงครั้งที่ 4 ตามลำดับ

ตัวอย่าง แบบวัดการรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา

(0) ผู้ปกครองของฉันแนะนำให้เห็นความสำคัญของการเรียน

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 6 ลำดับ โดยข้อความทางบวกให้คะแนน "จริงที่สุด" 6 คะแนน และลดลงตามลำดับจนถึง "ไม่จริงเลย" ให้ 1 คะแนน ข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน

2. ชุดแบบวัดสภาพแวดล้อมทางสังคมด้านโรงเรียน ประกอบด้วย 3 แบบวัด คือ แบบวัดการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา แบบวัดความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู และแบบวัดความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน

2.1 แบบวัดการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา ประกอบด้วยประโยคบอกเล่าที่สร้างขึ้นตามกรอบเนื้อหาของตัวบ่งชี้กระบวนการเรียนรู้ 9 ด้าน ตามแนวปฏิรูปการศึกษา (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ 2545) เป็นแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่าที่คณะผู้วิจัยในโครงการวิจัย เรื่อง "การวิจัยและพัฒนาดัชนีความสุขใจของนักเรียนในโรงเรียนที่จัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา : การศึกษาต่อเนื่องหลายระยะ (ฉันทนา ภาคบงกช และคณะ อยู่ระหว่างการพิมพ์เผยแพร่) มีจำนวนข้อคำถาม 52 ข้อ เมื่อนำไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 200 คน และนำมาวิเคราะห์ด้วยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (Exploratory Factor Analysis) คณะผู้วิจัยคัดเลือกข้อคำถามที่มีน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ไว้ใช้จำนวน 30 ข้อ พิสัยคะแนนอยู่ระหว่าง 30 ถึง 180 คะแนน เมื่อนำไปใช้กับกลุ่ม

ตัวอย่างปัจจุบัน ในการเก็บข้อมูลครั้งที่ 1 แบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .90 ในช่วงเวลาใกล้เคียงกัน กิตติรัตน์ ชัยรัตน์ (2547) ได้นำแบบวัดฉบับนี้ไปใช้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 604 คน พบว่า มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อ ระหว่าง .21 ถึง .78 และแบบวัดทั้งฉบับมีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .97

ตัวอย่าง แบบวัดการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา

(0) ครูนำเสนอเหตุการณ์ ภาพ หรือสื่ออื่นๆ เพื่อกระตุ้นให้นักเรียนฝึกคิดหลายวิธี

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 6 ลำดับ โดยข้อความทางบวกให้คะแนน "จริงที่สุด" 6 คะแนน และลดลงตามลำดับจนถึง "ไม่จริงเลย" ให้ 1 คะแนน ข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน

ในกรณีศึกษาตัวแปรนี้เป็นตัวแปรแฝง จะประกอบด้วยตัวแปรสังเกต 2 ด้าน คือ (1) การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาแบบเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (ข้อความด้านบวก) จำนวน 23 ข้อ ในการวัดครั้งที่ 1 ถึง ครั้งที่ 4 แบบวัดส่วนนี้มีค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .915, .916, .926 และ .936 ตามลำดับ และ (2) การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวเดิมหรือแบบครูเป็นศูนย์กลาง (ข้อความด้านลบ) จำนวน 7 ข้อ ในการวัดครั้งที่ 1 ถึงครั้งที่ 4 แบบวัดส่วนนี้ มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .724, .763, .603 และ .759 ตามลำดับ

2.2 แบบวัดความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู เป็นแบบวัดที่ปรับมาจากแบบวัดของ ชิรวัตร นิจเนตร (2526) ซึ่งมีลักษณะเป็นประโยคบอกเล่าเกี่ยวกับนักเรียนเป็นผู้รายงานการมีปฏิสัมพันธ์ที่ครูแสดงออกกับนักเรียนในด้านต่าง ๆ 4 ด้าน คือ การให้ความรักและการสนับสนุน การใช้เหตุผลมากกว่าใช้อารมณ์ การใช้วิธีลงโทษทางจิตมากกว่าการลงโทษทางกาย และการควบคุมบังคับนักเรียนในลักษณะที่เหมาะสม เดิมมีประโยคคำถามทั้งหมด 26 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วย ประกอบจาก "จริงที่สุด" ถึง "ไม่จริงเลย" พิสัยของคะแนนในกลุ่มตัวอย่างนี้อยู่ระหว่าง 26 ถึง 156 คะแนน (N = 124 คน) ได้ค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .65 เมื่อนำแบบวัดดังกล่าวมาทดลองใช้ในงานวิจัยครั้งนี้ พิสัยของค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้ออยู่ระหว่าง .15 ถึง .66 พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 26 ถึง 156 คะแนน และมีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าทั้งฉบับเท่ากับ .90 คณะผู้วิจัยได้คัดเลือกประโยคไว้ใช้ 10 ประโยค มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้ออยู่ระหว่าง .36 ถึง .65 เมื่อนำมาใช้กับกลุ่มตัวอย่างปัจจุบัน ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในครั้งที่ 1 ถึงครั้งที่ 4 มีพิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 10 ถึง 60 คะแนน แบบวัดฉบับนี้มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าทั้งฉบับเท่ากับ .864, .832, .784 และ .854 ในการวัดครั้งที่ 1 ถึงครั้งที่ 4 ตามลำดับ

ตัวอย่าง แบบวัดความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู

(0) ครูแสดงให้รู้ว่ารักและหวังดีต่อฉันมาก

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 6 ลำดับ โดยข้อความทางบวกให้คะแนน "จริงที่สุด" 6 คะแนน และลดลงตามลำดับจนถึง "ไม่จริงเลย" ให้ 1 คะแนน ข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน

2.3 แบบวัดความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน นำมาจากแบบวัดของ ประชิต สุขอนันต์ (2545) ประกอบด้วยประโยคคำถามเกี่ยวกับปริมาณความสัมพันธ์ระหว่างตนกับเพื่อน ทั้งทางด้านบวกและด้านลบ เช่น ความห่วงใย ความสนิทสนมกลมเกลียว ความไว้วางใจจากเพื่อน การเตือนสติ ปลอบใจเมื่อยามมีปัญหาทางด้านวัตถุสิ่งของ เช่น การแบ่งปันสิ่งของให้เพื่อน เป็นต้น เป็นแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่า จำนวน 15 ข้อ เมื่อนำแบบวัดฉบับเดียวกันนี้มาทดลองใช้ในงานวิจัยครั้งนี้ พิสัยของค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้ออยู่ระหว่าง .19 ถึง .59 พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 15 ถึง 90 คะแนน และมีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .79 คณะผู้วิจัยได้คัดเลือกไว้ จำนวน 10 ข้อ ซึ่งมีพิสัยของค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อ ระหว่าง .20 ถึง .56 เพื่อใช้กับกลุ่มตัวอย่างปัจจุบัน คณะผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลใน 4 ครั้ง พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 10 ถึง 60 คะแนน แบบวัดฉบับนี้มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าทั้งฉบับเท่ากับ .812, .810, .802 และ .866 ในการวัดครั้งที่ 1 ถึง 4 ตามลำดับ

ตัวอย่าง แบบวัดความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน

(0) เพื่อนมักปลอบใจฉัน เวลาฉันไม่สบายใจ

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 6 ลำดับ โดยข้อความทางบวกให้คะแนน "จริงที่สุด" 6 คะแนน และลดลงตามลำดับจนถึง "ไม่จริงเลย" ให้ 1 คะแนน ข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน

3. ชุดแบบวัดจิตลักษณะเดิมของนักเรียน ประกอบด้วยแบบวัดความสามารถในการรู้คิด แบบวัดสุขภาพจิต แบบวัดการบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน แบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และแบบวัดลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตน

3.1 แบบวัดความสามารถในการรู้คิด เป็นแบบวัดความสามารถทางสติปัญญา ตามทฤษฎีของเพียเจท์ โดยเน้นด้านการตัดสินใจทางจริยธรรม 3 ด้าน คือ พัฒนาจากการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางไปสู่การยอมรับความคิดเห็นของผู้อื่น พัฒนาจากการตัดสินความผิดโดยดูจากผลเสียหาย

ไปสู่การตัดสินความผิดโดยดูจากเจตนา และพัฒนาจากความเชื่อว่ากฎเกณฑ์ศักดิ์สิทธิ์ละเมิดไม่ได้ ไปสู่ความเชื่อว่ากฎเกณฑ์สามารถเปลี่ยนแปลงได้ เป็นแบบวัดที่สร้างโดย ทวีวัฒน์ บุญชิต (2546) ร่วมกับ สุดใจ บุญอารีย์ (2546) โดยอาศัยกรอบทฤษฎีดังกล่าว มีจำนวนประโยคคำถาม 15 ข้อ (ด้านละ 5 ข้อ) แต่ละข้อประกอบด้วยเรื่องราวที่สมมติขึ้นแล้วให้ตัดสินใจว่าเห็นด้วยกับเรื่องราวในระดับใด โดยมีมาตร 6 หน่วยประกอบ จาก "มากที่สุด" ถึง "น้อยที่สุด" พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 15 ถึง 90 คะแนน แบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .77 และถูกนำมาใช้วัดกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายที่เป็นกลุ่มตัวอย่างครั้งที่ 1 เพียงครั้งเดียว

ตัวอย่าง แบบวัดความสามารถในการรู้คิด

(0) ครูดาราสอนอยู่ในโรงเรียนที่มีชื่อเสียงที่ทุกคนใฝ่ฝันอยากเข้าเรียนและผู้อำนวยการโรงเรียนไม่รับเด็กฝากเรียนเด็ดขาด แต่ในปีนี้บุตรของญาติครูดารา ซึ่งมีพระคุณต่อเธอมากจะสอบเข้าโรงเรียนแห่งนี้ เธออยากตอบแทนบุญคุณญาติคนนี้ จึงเอาข้อสอบที่ตนเองมีส่วนในการออกข้อสอบ มาให้เด็กคนนี้ทำก่อนสอบจริง การกระทำของครูดาราเป็นความลับไม่มีคนอื่นรู้

จากเหตุการณ์นี้ ท่านเห็นว่า "ครูดาราผิดเพราะเจตนาทุจริต" ในระดับใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 6 ลำดับ โดยผู้ที่เลือกตอบ "มากที่สุด" ได้ 6 คะแนน และผู้ที่เลือกตอบ "น้อยที่สุด" ได้ 1 คะแนน

3.2 แบบวัดสุขภาพจิต ประกอบด้วยประโยคบอกเล่า 20 ประโยค เกี่ยวกับปริมาณความวิตกกังวล อารมณ์แปรปรวน ไม่ตื่นเต้นง่าย ไม่โกรธง่าย มีสมาธิ เป็นต้น พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 20 ถึง 120 คะแนน แบบวัดนี้ถูกนำไปใช้ในงานวิจัยหลายเรื่อง เช่น ในการวิจัย "ลักษณะทางจิตและพฤติกรรมของนักเรียนวัยรุ่นที่อยู่ในสภาวะเสี่ยงในครอบครัวและแนวทางป้องกัน" (ดวงเดือน พันธุมนาวิน งามตา วนินทานนท์ และคณะ 2536) ได้ค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .78 และเมื่อใช้กับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลายของ งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2536) ได้ค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .81 เมื่อนำแบบวัดเดียวกันนี้มาใช้กับกลุ่มตัวอย่างปัจจุบัน คณะผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลเฉพาะในครั้งที่ 1 และ 4 พบว่ามีข้อคำถามอยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ 18 ข้อ จาก 20 ข้อ พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 18 ถึง 108 คะแนน แบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าทั้งฉบับเท่ากับ .861 และ .892 ในการวัดครั้งที่ 1 และครั้งที่ 4 ตามลำดับ

ตัวอย่าง แบบวัดสุขภาพจิต

(0) ฉันรู้สึกว่าตนเองเป็นคนตื่นเต้นง่าย

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 6 ลำดับ แบบวัดนี้มีข้อความทางลบทั้งหมด ให้คะแนน "จริงที่สุด" 1 คะแนน และลดลงตามลำดับจนถึง "ไม่จริงเลย" ให้ 6 คะแนน

3.3 แบบวัดการบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน เป็นแบบวัดที่สร้างโดย งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2545) ซึ่งพัฒนามาจากแบบวัด "พัฒนาการทางจิตสังคมตามทฤษฎีของอีริคสัน ช่วงที่ 5 : ความรู้สึกมีเอกลักษณ์หรือความสับสนในเอกลักษณ์" ซึ่งสร้างโดยออสและพลัก (Oches & Plug, 1986) ประกอบด้วยประโยคบอกเล่าจำนวน 15 ข้อ พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 15 ถึง 90 คะแนน และได้ค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .76 เมื่อนำแบบวัดเดียวกันนี้มาใช้กับกลุ่มตัวอย่างปัจจุบัน คณะผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลเฉพาะในครั้งที่ 1 และครั้งที่ 4 พบว่า พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 15 ถึง 90 คะแนน แบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าทั้งฉบับเท่ากับ .823 และ .837 ในการวัดครั้งที่ 1 และครั้งที่ 4

ตัวอย่าง แบบวัดการบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน

(0) ฉันสงสัยว่าฉันเป็นคนแบบใดกันแน่

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 6 ลำดับ โดยข้อความทางบวกให้คะแนน "จริงที่สุด" 6 คะแนน และลดลงตามลำดับจนถึง "ไม่จริงเลย" ให้ 1 คะแนน ข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน

3.4 แบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ประกอบด้วยประโยคบอกเล่าเกี่ยวกับลักษณะของผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในการเรียนสูง เช่น มีความพยายามเพื่อให้การเรียนมีคะแนนสูงขึ้น มีความอดทนในการเรียนที่มีความยากระดับปานกลางได้เป็นเวลานาน เป็นต้น แบบวัดเป็นของ สุมิตตรา เจิมพันธ์ (2545) ที่ปรับปรุงมาจากแบบวัดของ บุญรับ ศักดิ์มณี (2532) มีจำนวนข้อคำถาม 10 ข้อ พิสัยของค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อ อยู่ระหว่าง .41 ถึง.56 มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .80 เมื่อนำแบบวัดเดียวกันนี้มาใช้กับกลุ่มตัวอย่างปัจจุบัน คณะผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลเฉพาะในครั้งที่ 1 และ 4 พบว่ามีข้อคำถามอยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ 9 ข้อ จาก 10 ข้อ ช่วงคะแนนที่เป็นไปได้อยู่ระหว่าง 9 ถึง 54 คะแนน แบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าทั้งฉบับเท่ากับ .817 และ .849 ในการวัดครั้งที่ 1 และ 4 ตามลำดับ

ตัวอย่าง แบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

(0) เมื่อฉันพบว่างานที่กำลังทำอยู่นั้นยาก ฉันจะเลิกทำโดยเร็ว

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 6 ลำดับ โดยข้อความทางบวกให้คะแนน "จริงที่สุด" 6 คะแนน และลดลงตามลำดับจนถึง "ไม่จริงเลย" ให้ 1 คะแนน ข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน

3.5 แบบวัดลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตน ประกอบด้วยประโยคบอกเล่าเกี่ยวกับความสามารถคาดการณ์ไกล เห็นความสำคัญของสิ่งที่จะก่อประโยชน์ให้กับตนเองในอนาคต รวมทั้งความสามารถในการควบคุมบังคับตนเองให้รู้จักการอดได้รอได้ เช่น การเรียนหนังสือ เพื่อต้องการทำงานที่ดีในอนาคต เป็นต้น มีข้อคำถาม 20 ประโยค แบบวัดนี้ใช้ในงานวิจัยของ ดวงเดือน พันธุมนาวิน งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2536) ได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .64 และงานวิจัยของ งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2545) ได้ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้ออยู่ระหว่าง .20 ถึง.53 และมีค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .77 และเมื่อนำแบบวัดฉบับเดียวกันนี้มาใช้กับกลุ่มตัวอย่างปัจจุบัน คณะผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลเฉพาะในครั้งที่ 1 และ 4 พบว่า มีข้อคำถามอยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ 17 ข้อ จาก 20 ข้อ ช่วงคะแนนที่เป็นไปได้อยู่ระหว่าง 17 ถึง 102 คะแนน แบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .728 และ .754 ในการวัดครั้งที่ 1 และ 4 ตามลำดับ

ตัวอย่าง แบบวัดลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตน

(0) ฉันรีบทำการบ้านให้เสร็จก่อนไปเที่ยวเล่นเสมอ

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 6 ลำดับ โดยข้อความทางบวกให้คะแนน "จริงที่สุด" 6 คะแนน และลดลงตามลำดับจนถึง "ไม่จริงเลย" ให้ 1 คะแนน ข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน

4. ชุดแบบวัดจิตลักษณะตามสถานการณ์ของนักเรียน มี 3 ตัวแปร คือ เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา เจตคติต่อครู และการรับรู้ความสามารถในการจัดระเบียบตนเอง

4.1 แบบวัดเจตคติต่อพฤติกรรมการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา ประกอบด้วยประโยคบอกเล่าสะท้อนการรู้คิดเชิงประเมินค่า ความรู้สึก ความพร้อมกระทำของนักเรียน เกี่ยวกับการได้รับประสบการณ์จากกระบวนการเรียน 9 ด้าน ตามตัวบ่งชี้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูป

การศึกษา (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ 2545) เป็นแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่า ที่คณะผู้วิจัยสร้างขึ้น มีจำนวนข้อคำถาม 47 ข้อ เมื่อนำไปทดลองใช้ มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .88 คณะผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจแล้วคัดเลือกไว้จำนวน 26 ข้อ ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading) อยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ เมื่อใช้กับกลุ่มตัวอย่างปัจจุบัน พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 26 ถึง 156 คะแนน แบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าทั้งฉบับเท่ากับ .82

ตัวอย่าง แบบวัดเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา

(0) การค้นคว้าจากหลายแหล่งนอกห้องเรียนเป็นเรื่องยุ่งยาก

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 6 ลำดับ โดยข้อความทางบวกให้คะแนน "จริงที่สุด" 6 คะแนน และลดลงตามลำดับจนถึง "ไม่จริงเลย" ให้ 1 คะแนน ข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน

ในกรณีที่ศึกษาตัวแปรเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา เป็นตัวแปรแฝง ตัวแปรนี้ประกอบด้วยตัวแปรสังเกต 2 ตัวแปร (1) เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาด้านบวก (นักเรียนมีส่วนร่วม) ซึ่งประกอบด้วยประโยคที่มีความหมายบวกทั้งหมด 19 ประโยค และ (2) เจตคติต่อการเรียนด้านลบ (กิจกรรมบังคับ) ซึ่งประกอบด้วยประโยคที่มีความหมายลบทั้งหมด 7 ประโยค แบบวัดส่วนนี้มีค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .754, .772, .674 และ .790 ในการวัดครั้งที่ 1 ถึง 4 ตามลำดับ

4.2 แบบวัดเจตคติต่อครู ประกอบด้วยประโยคบอกเล่าเกี่ยวกับการที่นักเรียนมีความคิดเชิงประเมินค่าเกี่ยวกับประโยชน์หรือโทษของครูผู้สอน มีความรู้สึกพอใจ-ไม่พอใจครูผู้สอน มีความพร้อมที่จะให้ความร่วมมือ สนับสนุน ช่วยเหลือ หรือความพร้อมที่จะกระทำในทิศทางตรงข้ามต่อครูผู้สอนเพียงใด วัดด้วยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่า ที่ดัดแปลงมาจากหลายแบบวัด (บุญกอบ วิสมิตะนันทน์ 2537; ประชิต สุขอนันต์ 2545 และสุมิตตรา เจิมพันธ์ 2545) มีจำนวนข้อคำถาม 26 ข้อ เมื่อนำไปทดลองใช้ ได้พิสัยของค่าสหสัมพันธ์จำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง .30 ถึง .64 พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 26 ถึง 156 คะแนน มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .91 และเมื่อนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างปัจจุบัน พบว่ามีข้อคำถามอยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ 10 ข้อจาก 26 ข้อ พิสัยของค่าสหสัมพันธ์จำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง .41 ถึง .68 พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 10 ถึง 60 คะแนน คณะผู้วิจัยใช้แบบวัดนี้เก็บรวบรวมข้อมูลครั้งที่ 1, 2, 3 และ 4 แบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .874, .883, .813 และ .876 ในการวัดครั้งที่ 1 ถึงครั้งที่ 4 ตามลำดับ

ตัวอย่าง แบบวัดเจตคติต่อครู

(0) ครูไม่ค่อยสนใจฉันมากนัก

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 6 ลำดับ โดยข้อความทางบวกให้คะแนน "จริงที่สุด" 6 คะแนน และลดลงตามลำดับจนถึง "ไม่จริงเลย" ให้ 1 คะแนน ข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน

4.3 แบบวัดการรับรู้ความสามารถในการจัดระเบียบตนเอง ประกอบด้วยประโยคบอกเล่าเกี่ยวกับระดับความสามารถในการควบคุมตนเองใน 2 มิติ คือ ความเชื่อว่าจะปฏิบัติได้ และความมั่นใจว่าจะปฏิบัติได้ ในปริมาณต่าง ๆ ใน 4 ประเด็นคือ ความสามารถในการควบคุมตนเอง ความสัมพันธ์กับสมาชิกในครอบครัว การคบเพื่อน และความสามารถในการเรียน วัดด้วยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่าที่คณะผู้วิจัยสร้างขึ้น มีจำนวนข้อคำถาม 39 ข้อ แต่ละข้อมีมาตร 6 หน่วยประกอบ จาก "มากที่สุด" ถึง "น้อยที่สุด" เมื่อนำไปทดลองใช้ ได้พิสัยของค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์จำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง .23 ถึง .73 พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 39 ถึง 234 คะแนน มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .94 และเมื่อนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างปัจจุบัน คณะผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลในครั้งที่ 1, 2, 3 และ 4 พบว่ามีข้อคำถามอยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ 15 ข้อ จาก 39 ข้อ พิสัยของค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้ออยู่ระหว่าง .39 ถึง .69 พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 15 ถึง 90 คะแนน แบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .860, .876, .891 และ .876 ในการวัดครั้งที่ 1 ถึงครั้งที่ 4 ตามลำดับ

ตัวอย่าง แบบวัดการรับรู้ความสามารถในการจัดระเบียบตนเอง

(0) นักเรียนมั่นใจว่าจะควบคุมตนเองไม่ให้ลอกการบ้านจากเพื่อนได้เพียงใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 6 ลำดับ โดยข้อความทางบวกให้คะแนน "มากที่สุด" 6 คะแนน และลดลงตามลำดับจนถึง "น้อยที่สุด" ให้ 1 คะแนน ข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน

5. ชุดแบบวัดความสุขใจของนักเรียน ประกอบด้วย 3 แบบวัด คือ แบบวัดความพึงพอใจในชีวิต แบบวัดความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และแบบวัดความสัมพันธ์ด้านบวกกับผู้อื่น

5.1 แบบวัดความพึงพอใจในชีวิต ประกอบด้วยประโยคบอกเล่าเกี่ยวกับการประเมินชีวิตความเป็นอยู่ของนักเรียนในด้านความพึงพอใจในชีวิตส่วนตัว ครอบครัว การเรียน และสังคม ว่า

ใกล้เคียงกับความคาดหวังหรือมีมาตรฐานตั้งไว้มากเพียงใด แบบวัดนี้คณะผู้วิจัยสร้างขึ้น เป็นแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่า มีจำนวน 20 ข้อ เมื่อนำไปทดลองใช้ พิสัยของค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อ อยู่ระหว่าง .44 ถึง .63 มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .89 และเมื่อนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างปัจจุบัน โดยทำการเก็บรวบรวมข้อมูล 4 ครั้ง พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 20 ถึง 120 คะแนน แบบวัดฉบับนี้มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .901, .910, .923 และ .919 ในการวัดครั้งที่ 1 ถึง 4 ตามลำดับ

ตัวอย่าง แบบวัดความพึงพอใจในชีวิต

(0) ปัจจุบันชีวิตส่วนใหญ่ของฉันมีความใกล้เคียงกับชีวิตในอุดมคติ/ในฝันของฉัน

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่จริงด้วยอย่างยิ่ง

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 6 ลำดับ โดยข้อความทางบวกให้คะแนน "เห็นด้วยอย่างยิ่ง" 6 คะแนน และลดลงตามลำดับจนถึง "ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง" ให้ 1 คะแนน ข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน

5.2 แบบวัดความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง ประกอบด้วยประโยคบอกเล่าเกี่ยวกับการประเมินตนเองของนักเรียน ด้านส่วนตัว ครอบครัว การเรียน และสังคม โดยตัดสินคุณค่าของตนตามลักษณะมาตรฐานของค่านิยมส่วนตน แบบวัดนี้คณะผู้วิจัยสร้างขึ้น เป็นแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่า จำนวน 40 ข้อ เมื่อนำไปทดลองใช้ พิสัยของค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้ออยู่ระหว่าง .02 ถึง .63 มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .82 คณะผู้วิจัยคัดเลือกข้อคำถามไว้ใช้ 20 ข้อ เมื่อนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างปัจจุบัน โดยเก็บข้อมูล 4 ครั้ง พิสัยของค่า*สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อ อยู่ระหว่าง .25 ถึง .60 พิสัยของคะแนน* อยู่ระหว่าง 20 ถึง 100 คะแนน แบบวัดฉบับนี้มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .882, .892, .889 และ .886 ในการวัดครั้งที่ 1 ถึง 4 ตามลำดับ

ตัวอย่าง แบบวัดความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง

(0) คนอื่นเห็นว่าฉันเป็นคนสำคัญ

.....	.....	.....	.....	.....
เสมอ	บ่อยครั้ง	เป็นครั้งคราว	เกือบไม่เคย	ไม่เคย

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 5 ลำดับ โดยข้อความทางบวกให้คะแนน "เสมอ" 5 คะแนน และลดลงตามลำดับจนถึง "ไม่เคย" ให้ 1 คะแนน *ข้อความทางลบให้คะแนน*กลับกัน

5.3 แบบวัดความสัมพันธ์ด้านบวกกับผู้อื่น ประกอบด้วยประโยคบอกเล่าเกี่ยวกับลักษณะและปริมาณความสัมพันธ์ของนักเรียนกับครอบครัว โรงเรียน และเพื่อน แบบวัดนี้คณะผู้วิจัยสร้างขึ้น เป็นแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่าจำนวน 21 ข้อ เมื่อนำไปทดลองใช้ ได้พิสัยของค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้ออยู่ระหว่าง .09 ถึง .55 มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .81 คณะผู้วิจัยคัดเลือกข้อคำถามไว้ใช้ 10 ข้อ เมื่อนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างปัจจุบัน โดยเก็บรวบรวมข้อมูล 4 ครั้ง พิสัยของค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้ออยู่ระหว่าง .32 ถึง .52 พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 10 ถึง 60 คะแนน แบบวัดฉบับนี้มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .781, .840, .813 และ .857 ในการวัดครั้งที่ 1 ถึง 4 ตามลำดับ

ตัวอย่าง แบบวัดความสัมพันธ์ด้านบวกกับผู้อื่น

(0) ฉันรู้สึกไม่ค่อยอยากเป็นมิตรกับบุคคลรอบข้าง

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วย อย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้าง เห็นด้วย	ค่อนข้าง ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่จริงด้วย อย่างยิ่ง

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 6 ลำดับ โดยข้อความทางบวกให้คะแนน “เห็นด้วยอย่างยิ่ง” 6 คะแนน และลดลงตามลำดับจนถึง “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ให้ 1 คะแนน ข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน

6. ชุดแบบวัดพฤติกรรมการเรียน ประกอบด้วย แบบวัดพฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน และแบบวัดพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม

6.1 แบบวัดพฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน ประกอบด้วยประโยคบอกเล่าเกี่ยวกับปริมาณการปฏิบัติตัวของนักเรียนเองที่ทำให้เกิดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีอย่างสม่ำเสมอ เป็นแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่า คณะผู้วิจัยปรับปรุงมาจากแบบวัดของ สุมิตตรา เจิมพันธ์ (2545) ซึ่งใช้วัดนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย มีจำนวน 23 ข้อ พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 23 ถึง 138 คะแนน เมื่อนำไปทดลองใช้ พิสัยของค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้ออยู่ระหว่าง .35 ถึง .63 คณะผู้วิจัยคัดเลือกข้อคำถามที่อยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ 10 ข้อ จาก 23 ข้อ พิสัยของค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้ออยู่ระหว่าง .43 ถึง .62 พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 10 ถึง 60 คะแนน ในการวัด 4 ครั้ง แบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .829, .832, .823 และ .806 ตามลำดับ

ตัวอย่าง แบบวัดพฤติกรรมรับผิดชอบก่อนเรียน

(0) ฉันจัดเตรียมหนังสือ สมุด และอุปกรณ์ที่ครูสั่งเตรียมไว้พร้อมก่อนครูเข้าห้องสอน

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 6 ลำดับ โดยข้อความทางบวกให้คะแนน “จริงที่สุด” 6 คะแนน และลดลงตามลำดับจนถึง “ไม่จริงเลย” ให้ 1 คะแนน ข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน

ตัวอย่าง แบบวัดพฤติกรรมรับผิดชอบขณะเรียน

(0) ฉันตั้งใจฟังครูในระหว่างเรียน

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 6 ลำดับ โดยข้อความทางบวกให้คะแนน “จริงที่สุด” 6 คะแนน และลดลงตามลำดับจนถึง “ไม่จริงเลย” ให้ 1 คะแนน ข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน

ตัวอย่าง แบบวัดพฤติกรรมรับผิดชอบหลังเรียน

(0) เมื่อครูมอบหมายให้ทำรายงาน ฉันกระตือรือร้นที่จะค้นคว้าจากที่ต่าง ๆ

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 6 ลำดับ โดยข้อความทางบวกให้คะแนน “จริงที่สุด” 6 คะแนน และลดลงตามลำดับจนถึง “ไม่จริงเลย” ให้ 1 คะแนน ข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน

6.2 แบบวัดพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม ประกอบด้วยประโยคบอกเล่าเกี่ยวกับปริมาณการเลือกคบเพื่อนที่มีคุณสมบัติเหมาะสม ร่วมกิจกรรมกับเพื่อนเฉพาะที่มีประโยชน์ และหลีกเลี่ยงกิจกรรมที่เป็นโทษ เป็นแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่า นำมาจาก ดวงเดือน พันธุมนาวิน งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2536) ประกอบด้วยประโยคบอกเล่า 15 ประโยค พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 15 ถึง 90 คะแนน ในการวิจัยกับนักเรียนวัยรุ่นในกรุงเทพฯ (ดวงเดือน พันธุมนาวิน งามตา วนินทานนท์ และคณะ 2536) มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .83 และต่อมานำไปใช้ในงานวิจัยของ งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2545) ได้ค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ .81 เมื่อนำมาใช้กับกลุ่มตัวอย่างปัจจุบัน คณะผู้วิจัยได้เพิ่มเติมข้อคำถามทำให้มีจำนวนประโยคข้อคำถามทั้งหมด 17 ข้อ พิสัยของคะแนนอยู่ระหว่าง 17 ถึง 102 คะแนน แบบวัดฉบับนี้มีค่าความเชื่อมั่นได้แบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าทั้งฉบับเท่ากับ .811, .815, .814 และ .802 ในการวัดครั้งที่ 1 ถึงครั้งที่ 4 ตามลำดับ

ตัวอย่าง แบบวัดพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม

(0) ฉันมักเลือกคบเพื่อนที่มีความประพฤติดี

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

เกณฑ์การให้คะแนน ในแต่ละข้อมีคะแนน 6 ลำดับ โดยข้อความทางบวกให้คะแนน "จริงที่สุด" 6 คะแนน และลดลงตามลำดับจนถึง "ไม่จริงเลย" ให้ 1 คะแนน ข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน

การดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล

หลังจากสุ่มเลือกโรงเรียนมัธยมศึกษากลุ่มเป้าหมายได้แล้ว คณะผู้วิจัยได้นำหนังสือราชการจากสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ไปติดต่อขอความร่วมมือจากผู้บริหารโรงเรียนกลุ่มเป้าหมายทั้ง 6 แห่ง (ดูตาราง 1) โดยมีการชี้แจงถึงช่วงเวลาที่จะทำการเก็บรวบรวมข้อมูลจากนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย 2 ชั้นเรียน คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 และ 5 เป็นระยะเวลา 2 ปีการศึกษา เริ่มเก็บครั้งที่ 1 ในเทอมต้น ปีการศึกษา 2546 ครั้งที่ 2 เก็บเทอมปลาย ปีการศึกษา 2546 ครั้งที่ 3 เก็บข้อมูลนักเรียนกลุ่มเดียวกันนี้ เมื่อเลื่อนชั้นไปอยู่มัธยมศึกษาปีที่ 5 และ 6 ในปีการศึกษา 2547 โดยทำการเก็บข้อมูลอีก 2 ครั้ง ครั้งที่ 3 ในเทอมต้น และครั้งที่ 4 ในเทอมปลาย

ในการเก็บข้อมูลครั้งที่ 1 และครั้งที่ 4 ใช้แบบวัดจำนวน 19 ฉบับ นักเรียนในกลุ่มตัวอย่างใช้เวลาตอบประมาณ 2 คาบเรียน สำหรับการเก็บข้อมูลครั้งที่ 2 และ 3 ใช้แบบวัดจำนวน 14 ฉบับ นักเรียนใช้เวลาตอบประมาณ 1-2 คาบเรียน คณะผู้วิจัยเป็นผู้อำนวยการเก็บรวบรวมข้อมูลจากนักเรียนในกลุ่มตัวอย่างด้วยตัวเองทั้งหมด

สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

ใช้สถิติพื้นฐาน เช่น ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ในการวิเคราะห์ลักษณะทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง และใช้วิธีวิเคราะห์อิทธิพล (Path Analysis) โปรแกรมความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้น (LISREL) Version 8.72 ในการวิเคราะห์ข้อมูลตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ ทั้งในงานวิจัย 1 และ 2

บทที่ 3

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

งานวิจัยเรื่องนี้ เป็นการวิจัยประเภทศึกษาความสัมพันธ์เปรียบเทียบ และเป็นส่วนหนึ่งภายใต้ชุดโครงการวิจัยและพัฒนาดัชนีความสุขใจของนักเรียนในโรงเรียนที่จัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา : การศึกษาต่อเนื่องหลายระยะ การเก็บรวบรวมข้อมูลกระทำเป็น 4 ระยะต่อเนื่อง เริ่มจากภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2546 ถึงภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2547 รวมระยะเวลา 20 เดือน

การวิเคราะห์ข้อมูลแบ่งดำเนินการเป็น 2 ส่วน **งานวิจัย 1** ทำการวิเคราะห์ข้อมูลแบบระยะเดียว (Cross Sectional Design) เพื่อตอบสนองต่อจุดมุ่งหมายในการวิจัยข้อที่ 1 (ดูหน้า 3-4) ที่ต้องการศึกษาอิทธิพลของสภาพแวดล้อมทางสังคม (ครอบครัว และโรงเรียน) การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาและจิตลักษณะของนักเรียน ที่มีต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนในกลุ่มตัวอย่าง โดยวิธีวิเคราะห์อิทธิพลด้วยโปรแกรม LISREL Version 8.72 และโปรแกรม DOS PRELIS Version 2.72 ข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ใช้ในการตรวจสอบโมเดลสมมติฐาน เป็นข้อมูลที่เก็บรวบรวมในระยะที่ 1 **งานวิจัย 2** ทำการวิเคราะห์ข้อมูลแบบช่วงยาวหลายระยะ (Longitudinal Sequential Design) เพื่อตอบสนองต่อจุดมุ่งหมายในการวิจัยข้อที่ 2 และ 3 (ดูหน้า 4) ที่ต้องการศึกษาลักษณะการเปลี่ยนแปลงของตัวแปรความสุขใจ ปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงความสุขใจและผลของการเปลี่ยนแปลงความสุขใจที่มีต่อพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน ข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ใช้ในส่วนนี้เป็นข้อมูลที่เก็บรวบรวมมาทั้ง 4 ระยะ ใช้วิธีวิเคราะห์ด้วยโปรแกรม SPSS และวิเคราะห์อิทธิพลด้วยโปรแกรม LISREL Version 8.72 เพื่อตอบคำถามในการวิจัยและตรวจสอบโมเดลสมมติฐาน

ก่อนนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามสมมติฐานในการวิจัย ขอเสนอผลการวิเคราะห์เบื้องต้นเกี่ยวกับลักษณะเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่าง ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสำคัญที่ใช้เป็นหลักในการวิเคราะห์ข้อมูล และจำนวนครั้งที่วัดตัวแปรเหล่านี้ เพื่อให้เข้าใจภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่างและลักษณะของคะแนนในตัวแปรสำคัญต่าง ๆ ที่ศึกษา

ลักษณะทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง

ลักษณะทางชีวสังคมและภูมิหลังของนักเรียน มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. มีการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นระยะ ๆ อย่างต่อเนื่องในนักเรียนกลุ่มเดียวกัน จำนวน 4 ครั้ง เริ่มจากกลุ่มนักเรียนที่เรียนอยู่ในชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 และ 5 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2546

จำนวน 763 คน และภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2546 จำนวน 763 คน เป็นนักเรียนกลุ่มเดียวกันนี้เมื่อเลื่อนขึ้นชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 และ 6 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2547 จำนวน 723 คน และภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2547 จำนวน 667 คน เป็นนักเรียนชาย 425 คน (คิดเป็นร้อยละ 55.70) และนักเรียนหญิง 338 คน (คิดเป็นร้อยละ 44.30) ในการเก็บข้อมูลระยะที่ 1 เมื่อเก็บข้อมูลระยะที่ 4 เหลือนักเรียนชาย 362 คน (คิดเป็นร้อยละ 54.44) และนักเรียนหญิง 303 คน (คิดเป็นร้อยละ 45.56) (ตาราง 3 และตาราง 28 ภาคผนวก ข)

ตาราง 3 จำนวนกลุ่มตัวอย่างในการเก็บข้อมูลระยะที่ 1-4 จำแนกตามเพศและชั้นเรียน

ตัวแปร	ระยะที่			
	1	**2**	**3**	**4**
เพศ				
- ชาย	425	425	394	362
- หญิง	338	338	328	303
รวม	**763**	**763**	**722**	**665**
ชั้นเรียน				
- ม. 4	374	374	-	-
- ม. 5	389	389	352	325
- ม. 6	-	-	371	342
รวม	**763**	**763**	**723**	**667**

ลักษณะทางชีวสังคมและภูมิหลังของนักเรียนจากข้อมูลที่วัดระยะที่ 1

2. อายุเฉลี่ยของนักเรียนในกลุ่มตัวอย่าง 17 ปี 5 เดือน

3. จำนวนนักเรียนในกลุ่มตัวอย่างที่เรียนแผนการเรียนวิทย์-คณิต 339 คน (คิดเป็นร้อยละ 50.80) และแผนการเรียนศิลป์-ภาษา 328 คน (คิดเป็นร้อยละ 49.20)

4. นักเรียนมีผลการเรียนเฉลี่ย 2.84 จัดเป็นนักเรียนที่มีผลการเรียนสูง 3.5 ถึง 4.0 จำนวน 291 คน (คิดเป็นร้อยละ 43.23) และกลุ่มที่มีผลการเรียนต่ำ คือ 2.0 ถึง 3.4 จำนวน 382 คน (คิดเป็นร้อยละ 56.77)

5. นักเรียนมีจำนวนพี่น้องเฉลี่ย 1 คน เป็นบุตรคนเดียวไม่มีพี่น้อง 129 คน (คิดเป็นร้อยละ 16.9)

6. ปัจจุบันนักเรียนอยู่กับบิดามารดาแท้ ๆ จำนวน 448 คน (คิดเป็นร้อยละ 73.3) อยู่กับมารดาหรือบิดาฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งเพียงฝ่ายเดียว 91 คน (คิดเป็นร้อยละ 13.7) อยู่กับมารดาและบิดา

เลี้ยง 14 คน (คิดเป็นร้อยละ 2.1) อยู่กับบิดาและมารดาเลี้ยง 7 คน (คิดเป็นร้อยละ 1.1) และอยู่กับบุคคลอื่น 66 คน (คิดเป็นร้อยละ 9.9)

7. ระดับเศรษฐกิจของครอบครัว มีรายได้มากกว่า 30,000 บาท 261 คน (คิดเป็นร้อยละ 34) มีรายได้ระหว่าง 20,001 ถึง 30,000 บาท 125 คน (คิดเป็นร้อยละ 16.38) มีรายได้ระหว่าง 10,001 ถึง 20,000 บาท 267 คน (คิดเป็นร้อยละ 34.99) มีรายได้น้อยกว่า 10,000 บาท 110 คน (คิดเป็นร้อยละ 14.42)

8. บิดามีอายุเฉลี่ย 46.90 ปี มีอายุระหว่าง 31 ปี ถึง 71 ปี

บิดาอยู่กับครอบครัว 616 คน (คิดเป็นร้อยละ 80.90) บิดาไม่ได้อยู่กับครอบครัว 145 คน (คิดเป็นร้อยละ 19.1)

9. จำนวนปีที่บิดาได้รับการศึกษาอยู่ระหว่าง 0 ปี ถึง 21 ปี โดยเฉลี่ย 12 ปี

10. บิดาทำงานอาชีพ 675 คน (คิดเป็นร้อยละ 96.30) ไม่ได้ทำงานอาชีพ 26 คน (คิดเป็นร้อยละ 3.70) ส่งเสียนักเรียน 654 คน (คิดเป็นร้อยละ 93.30) ไม่ได้ส่งเสียนักเรียน 47 คน (คิดเป็นร้อยละ 6.70) มีชีวิตอยู่ 697 คน (คิดเป็นร้อยละ 91.35) เสียชีวิตแล้ว 42 คน (คิดเป็นร้อยละ 5.50) ไม่ทราบความเป็นไป 24 คน (คิดเป็นร้อยละ 3.15)

11. มารดามีอายุเฉลี่ย 43.68 ปี มีอายุระหว่าง 31 ปี ถึง 62 ปี

มารดาอยู่กับครอบครัว 698 คน (คิดเป็นร้อยละ 91.70) มารดาไม่ได้อยู่กับครอบครัว 63 คน (คิดเป็นร้อยละ 8.3)

12. จำนวนปีที่มารดาได้รับการศึกษาอยู่ระหว่าง 0 ปี ถึง 18 ปี โดยเฉลี่ย 11 ปี

13. มารดาทำงานอาชีพ 611 คน (คิดเป็นร้อยละ 82.80) ไม่ได้ทำงานอาชีพ 127 คน (คิดเป็นร้อยละ 17.20) ส่งเสียนักเรียน 636 คน (คิดเป็นร้อยละ 86.90) ไม่ได้ส่งเสียนักเรียน 96 คน (คิดเป็นร้อยละ 13.10) มีชีวิตอยู่ 742 คน (คิดเป็นร้อยละ 97.25) เสียชีวิตแล้ว 13 คน (คิดเป็นร้อยละ 1.70) ไม่ทราบความเป็นไป 8 คน (คิดเป็นร้อยละ 1.05)

14. ผู้ปกครองมีอายุเฉลี่ย 42 ปี 2 เดือน มีอายุระหว่าง 20 ปี ถึง 73 ปี

จำนวนปีที่ผู้ปกครองได้รับการศึกษาอยู่ระหว่าง 4 ปี ถึง 21 ปี โดยเฉลี่ย 13 ปี

นักเรียนอาศัยอยู่กับผู้ปกครองปัจจุบัน โดยเฉลี่ยนาน 8 ปี

ลักษณะข้อมูลพื้นฐานของตัวแปรหลักต่าง ๆ ที่ศึกษาจากการวัดระยะที่ 1-4 มีรายละเอียดดังต่อไปนี้ (ดูตาราง 28 ภาคผนวก ข ประกอบ)

1. ในกลุ่มตัวแปรที่เป็นองค์ประกอบของความสุขใจ 3 ตัวแปร พบแนวโน้มเพิ่มขึ้นทุกระยะของคะแนนเฉลี่ยความพึงพอใจในชีวิตจากการวัดระยะที่ 1 คะแนนเฉลี่ย 78.7685 และ 81.9980 ในการวัดระยะที่ 4 แต่พบแนวโน้มการลดลงทุกระยะของคะแนนเฉลี่ยความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น ครั้งที่ 1 คะแนนเฉลี่ย 45.9355 และ 45.6787 เมื่อวัดระยะที่ 4 ส่วนคะแนนเฉลี่ย

ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง พบแนวโน้มการเพิ่มขึ้นในระยะที่ 3 และ 4 เมื่อเปรียบเทียบกับคะแนนในระยะที่ 1 (ตาราง 28 ในภาคผนวก ข)

2. ในกลุ่มตัวแปรที่เป็นองค์ประกอบของพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน 2 ตัวแปร พบแนวโน้มของคะแนนเฉลี่ยพฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน และพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม มีลักษณะเพิ่มขึ้นและลดลงสลับกันไปในแต่ละระยะที่วัด แต่คะแนนเฉลี่ยผลการเรียนมีแนวโน้มเพิ่มขึ้น ในการเก็บข้อมูลระยะที่ 3 และ 4 (ตาราง 28 ในภาคผนวก ข)

3. ในกลุ่มตัวแปรสภาพแวดล้อมทางสังคม แบ่งศึกษาเป็น 2 ด้าน คือ ด้านสัมพันธภาพในครอบครัว และด้านบรรยากาศในโรงเรียน

3.1 สัมพันธภาพในครอบครัว ศึกษาใน 3 ตัวแปร ตัวแปรการรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา และความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา วัดกับกลุ่มตัวอย่างเฉพาะระยะที่ 1 และ 4 ส่วนการรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา เป็นตัวแปรที่วัดทุกระยะ 4 ครั้ง ซึ่งพบแนวโน้มว่า นักเรียนรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดาเพิ่มมากขึ้นจากการวัดระยะที่ 2 ถึงระยะที่ 4

3.2 บรรยากาศในโรงเรียน ศึกษาใน 3 ตัวแปร ได้แก่ (1) การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา [ภายหลังถูกแยกออกเป็น 2 ด้าน ด้วยวิธีการวิเคราะห์แฟกเตอร์ คือ การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวดั้งเดิม (ครูเป็นศูนย์กลาง) และการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา (นักเรียนเป็นศูนย์กลาง)] (2) ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู และ (3) ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน ตัวแปรทั้งหมดในกลุ่มนี้ ทำการวัดทั้ง 4 ระยะ พบแนวโน้มที่น่าสนใจในคะแนนเฉลี่ยของตัวแปรการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวดั้งเดิม (ครูเป็นศูนย์กลาง) กล่าวคือ คะแนนเฉลี่ยมีแนวโน้มลดลงในการวัดระยะที่ 2, 3 และ 4 เมื่อเปรียบเทียบกับคะแนนเฉลี่ยที่วัดในระยะที่ 1 สำหรับคะแนนเฉลี่ยของตัวแปรการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา (นักเรียนเป็นศูนย์กลาง) ก็พบแนวโน้มการลดลงของคะแนนเฉลี่ยจากระยะที่ 2 ถึงระยะที่ 4 เมื่อเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของระยะที่ 1

4. ในกลุ่มตัวแปรจิตลักษณะเดิม ศึกษา 5 ตัวแปร ได้แก่ ความสามารถในการรู้คิด สุขภาพจิต การบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตน ตัวแปรทั้ง 5 ด้านดังกล่าว ถูกวัดในระยะที่ 1 และระยะที่ 4 ยกเว้นความสามารถในการรู้คิดที่ถูกวัดเพียงระยะที่ 1 ระยะเดียวเท่านั้น

5. ในกลุ่มตัวแปรจิตลักษณะตามสถานการณ์ ประกอบด้วย ตัวแปร 3 ตัว คือ เจตคติต่อครู การรับรู้ความสามารถในการจัดระเบียบตนเอง และเจตคติต่อพฤติกรรมการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา (ซึ่งมีการแบ่งตัวแปรนี้ออกเป็น 2 ตัวแปร ด้วยวิธีวิเคราะห์แฟกเตอร์ คือ เจตคติต่อการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปด้านกิจกรรมบังคับ และเจตคติต่อการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปด้านการมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนของนักเรียน) ตัวแปรทั้งหมดถูกวัดใน 4 ระยะ จุดที่น่าสนใจคือ

คะแนนเฉลี่ยของเจตคติต่อการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปด้านกิจกรรมบังคับ มีแนวโน้มเพิ่มขึ้นในการวัดระยะที่ 2 และ 3 และมีแนวโน้มลดลงในการวัดระยะที่ 4 ส่วนคะแนนเฉลี่ยเจตคติต่อการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา ด้านการมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนของนักเรียน มีแนวโน้มลดต่ำลงตลอดทุกช่วงการวัด

อาจกล่าวโดยสรุปได้ว่า ตัวแปรที่เป็นองค์ประกอบ 1 ใน 3 ของความสุขใจ ซึ่งได้แก่ ความพึงพอใจในชีวิต คะแนนเฉลี่ยมีแนวโน้มเพิ่มสูงขึ้น ตัวแปรที่เป็นองค์ประกอบของพฤติกรรมการเรียน อันได้แก่ ผลการเรียน คะแนนเฉลี่ยมีแนวโน้มเพิ่มขึ้น สำหรับตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา 2 ด้าน พบคะแนนเฉลี่ยมีแนวโน้มลดลงในด้านการจัดการศึกษาแบบครูเป็นศูนย์กลาง แต่คะแนนเฉลี่ยการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปแบบนักเรียนเป็นศูนย์กลาง ก็มีแนวโน้มลดลงเช่นกัน ส่วนตัวแปรเจตคติต่อการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปแบบนักเรียนมีส่วนร่วมในการเรียนการสอน มีคะแนนเฉลี่ยลดลงจากการวัดระยะที่ 2 ถึงระยะที่ 4 เมื่อเปรียบเทียบกับคะแนนเฉลี่ยจากการวัดในระยะที่ 1 สุดท้ายพบแนวโน้มการเพิ่มขึ้นของคะแนนเฉลี่ยการรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดาในการวัดระยะที่ 2 ถึงระยะที่ 4

ตามที่ได้กล่าวไว้แล้วข้างต้นว่า การวิเคราะห์ข้อมูลถูกแบ่งออกเป็น 2 ส่วน **งานวิจัย 1** เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลในรูปแบบ Cross Sectional Design เพื่อตรวจสอบอิทธิพลของปัจจัยเชิงสาเหตุด้านสภาพแวดล้อมทางครอบครัวและทางโรงเรียน ตลอดจนลักษณะทางจิตใจหลายด้านของนักเรียนที่มีต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน โดยใช้ข้อมูลจากการวัดระยะที่ 1 ในนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายจากโรงเรียนในกรุงเทพฯ และปริมณฑล และ**งานวิจัย 2** เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลแบบ Longitudinal Sequential Design เพื่อเข้าใจลักษณะการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ และค้นหาตัวแปรที่สามารถอธิบายการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจได้มากตลอดจนศึกษาว่า การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจส่งผลต่อพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนอย่างไร ใช้ข้อมูลจากการวัด 4 ระยะ

ต่อไปนี้ เป็นรายละเอียดของผลการวิเคราะห์ข้อมูลในแต่ละตอน

งานวิจัย 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลระยะเดียว

ข้อมูลที่นำมาวิเคราะห์ในส่วนนี้ เป็นข้อมูลที่ได้จากการเก็บรวบรวมจากกลุ่มตัวอย่างนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 และ 5 จำนวน 763 คน ระยะที่ 1 ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2546

ลักษณะเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่าง

เป็นกลุ่มนักเรียนที่เรียนอยู่ในชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 และ 5 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2546 จำนวน 763 คน เป็นนักเรียนชาย 425 คน (คิดเป็นร้อยละ 55.70) และนักเรียนหญิง 338 คน (คิดเป็นร้อยละ 44.30)

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของเครื่องมือวัดตัวแปรแฝงที่มีตัวแปรสังเกตมากกว่า 3 ตัวแปร (Bollen, 1989) โดยในการวิจัยครั้งนี้มีตัวแปรแฝงหนึ่งตัวแปร คือ จิตลักษณะเดิม มีตัวแปรสังเกต 5 ตัวแปร ได้แก่ ความสามารถในการรู้คิด สุขภาพจิต การบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตน จำนวนกลุ่มนักเรียนที่ใช้ในการวิเคราะห์จำนวน 673 คน (ดูผลการวิเคราะห์ข้อมูลในรายละเอียดในภาคผนวก ข)

ตาราง 4 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบและค่าสัมประสิทธิ์ความเที่ยงของตัวแปรแฝงจิตลักษณะเดิม

องค์ประกอบของตัวแปรแฝงจิตลักษณะเดิม	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ	ค่าความเชื่อมั่น (R^2)
1. ความสามารถในการรู้คิด	.33*	.11
2. สุขภาพจิต	.46*	.22
3. การบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน	.60*	.36
4. ลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตน	.85*	.72
5. แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์	.71*	.51

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลตัวแปรแฝงจิตลักษณะเดิม (ตาราง 4) ปรากฏว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยค่าไคสแคว์ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดัชนี RMSEA มีค่าน้อยกว่า .06 คือ .037 ดัชนี GFI มีค่ามากกว่า .90 คือ 1.00 ดัชนี AGFI มีค่ามากกว่า .90 คือ .98 ดัชนี SRMR มีค่าน้อยกว่า .8 คือ .017 ดัชนี CFI มีค่ามากกว่า .95 คือ 1.00 และดัชนี NNFI มีค่ามากกว่า .95 คือ .99 แสดงว่า โมเดลที่สร้างขึ้นมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรสังเกตอยู่ระหว่าง .33 ถึง .85 ทุกค่ามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยตัวแปรลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตน มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุด

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์ความเที่ยงหรือค่าความเชื่อมั่น (R^2) ระหว่างตัวแปรจิตลักษณะเดิมด้านต่าง ๆ กับองค์ประกอบร่วม พบว่า องค์ประกอบร่วมจิตลักษณะเดิม สามารถอธิบายความ

แปรปรวนของตัวแปรสังเกตด้านลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตน ได้สูงสุด ร้อยละ 72 รองลงมาคือ จิตลักษณะเดิมด้านแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ด้านการบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน ด้านสุขภาพจิต และด้านความสามารถในการรู้คิด ซึ่งพบว่าองค์ประกอบร่วมจิตลักษณะเดิมสามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรสังเกตต่าง ๆ ดังกล่าวได้ร้อยละ 51, 36, 22 และ 11 ตามลำดับ จึงสรุปได้ว่าจิตลักษณะเดิมทั้ง 5 ด้าน มีองค์ประกอบร่วมกัน

ผลการวิเคราะห์อิทธิพลในโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายโดยรวม

ในส่วนนี้ เป็นการทดสอบความสอดคล้องของโมเดลสมมติฐานโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนตามสมมติฐานส่วนที่ 1 (หน้า 91 - 93)

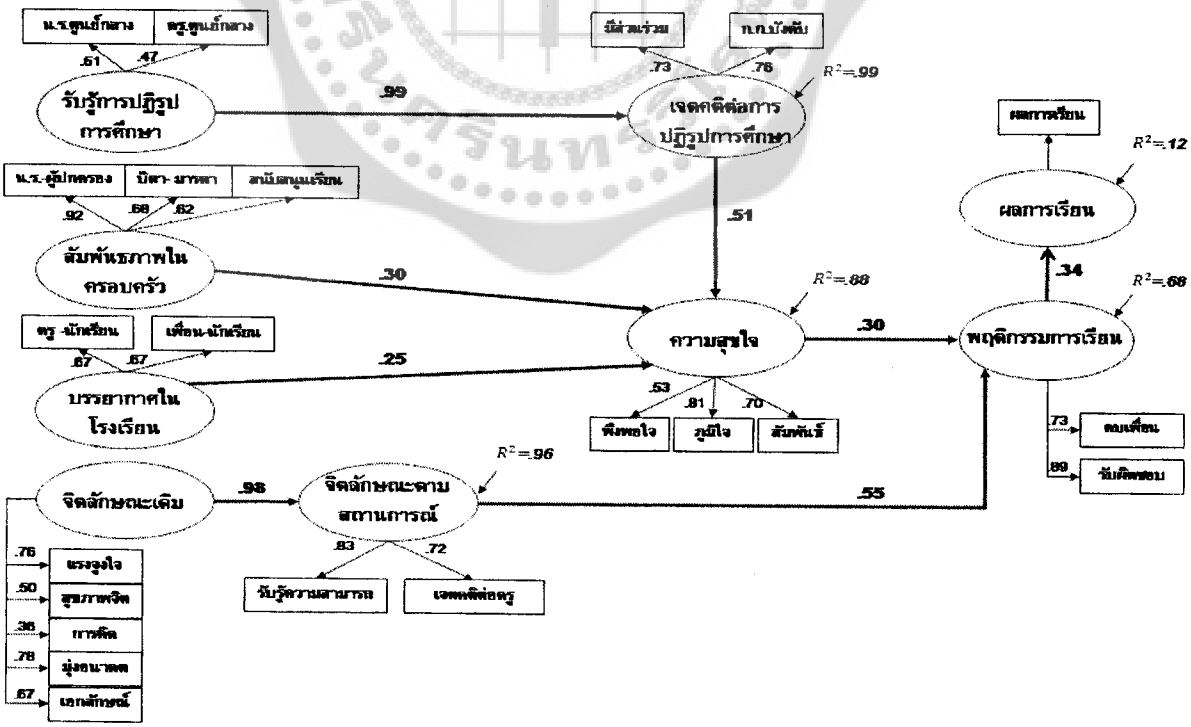
การวิเคราะห์ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงสาเหตุหรือการวิเคราะห์โมเดลลิสเรล (Linear Structural Relationship Model, LISREL) เป็นการวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของตัวแปรในโมเดล โดยการหาขนาดอิทธิพลที่ปรากฏในความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงสาเหตุและทดสอบว่าโมเดลที่สร้างขึ้นสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่

โมเดลสมมติฐานความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายโดยรวม ดังแสดงในภาพ 6 (ดูบทที่ 1 หน้า 92) นี้ ประกอบด้วยตัวแปรแฝงภายนอก 5 ตัวแปร (ได้แก่ สัมพันธภาพในครอบครัว บรรยากาศในโรงเรียน การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา จิตลักษณะเดิม เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา) ตัวแปรแฝงภายใน 2 ตัวแปร (ได้แก่ พฤติกรรมการเรียน และผลการเรียน) และตัวแปรคั่นกลาง 1 ตัวแปร คือ ความสุขใจของนักเรียน การวิเคราะห์ใช้เมทริกซ์ความแปรปรวนร่วมเป็นข้อมูลเริ่มต้น การประมาณค่าใช้วิธี Maximum Likelihood ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า โมเดลกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ได้จากนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จากการเก็บรวบรวมระยะที่ 1 ในกลุ่มนักเรียนที่เรียนอยู่ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 และ 5 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2546 จากข้อมูลของนักเรียนจำนวน 763 คน ในเบื้องต้นปรากฏว่า มีนักเรียนที่ให้ข้อมูลสมบูรณ์สามารถนำมาวิเคราะห์ในโมเดลสมมติฐานนี้ได้ 673 คน

ตาราง 5 ค่าดัชนีความกลมกลืนของโมเดลสมมติฐาน (ภาพ 6) ที่ยังไม่ได้ปรับโมเดล เปรียบเทียบกับเกณฑ์

ดัชนี	เกณฑ์	ผลการประมาณค่า
ไคสแคว์	ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ	1755.49 (df=189) p=.00
GFI	มากกว่า .90	.81
AGFI	มากกว่า .90	.74
RMSEA	น้อยกว่า .06	.11 ช่วงความเชื่อมั่น .11 ถึง .12
SRMR	น้อยกว่า .08	.078
CFI	มากกว่า .95	.94
NNFI	มากกว่า .95	.93

โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนนี้ เมื่อทำการปรับโมเดลให้สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ลักษณะความสัมพันธ์เป็นไปตามโมเดล ดังแสดงในภาพ 7



ภาพ 7 โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในกลุ่มรวม จำนวน 673 คน (ข้อมูลระยะที่ 1)

ในครั้งนี้ คณะผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์ข้อมูลตามกรอบแนวคิดและสมมติฐานในการวิจัย (หน้า 92 - 94) เป็นลำดับแรก ซึ่งโมเดลนี้ ยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังรายละเอียดในตาราง 5 ซึ่งผลการประมาณค่าดัชนีความกลมกลืนของโมเดลสมมติฐาน เช่น ค่าไคสแคว์ ค่า GFI ค่า AGFI ค่า RMSEA ยังไม่อยู่ในเกณฑ์ที่จะยอมรับได้ บ่งชี้ว่าโมเดลสมมติฐานนี้ไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยดัชนีความกลมกลืนของโมเดลตามภาพ 7 มีค่าดัชนีดังแสดงในตาราง 6

ตาราง 6 ค่าดัชนีความกลมกลืนของโมเดล (กลุ่มรวม)

ดัชนี	เกณฑ์	ผลการประมาณค่า
ไคสแคว์	ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ	394.98 (df=128) p=.00
GFI	มากกว่า .90	.95
AGFI	มากกว่า .90	.90
RMSEA	น้อยกว่า .06	.055 ช่วงความเชื่อมั่น .050 ถึง .062
SRMR	น้อยกว่า .08	.046
CFI	มากกว่า .95	.99
NNFI	มากกว่า .95	.98

จากตาราง 6 ดัชนีไคสแคว์ (χ^2) เท่ากับ 394.98 (df = 128) ค่าไคสแคว์มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 บ่งชี้ว่า โมเดลสมมติฐานไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ แต่เมื่อพิจารณาค่าของดัชนีอื่น ๆ พบว่า ดัชนี GFI มีค่าเท่ากับ .95 ดัชนี AGFI มีค่าเท่ากับ .90 และดัชนี RASEA มีค่า .055 ดัชนี SRMR มีค่า .046 ดัชนี CFI มีค่า .99 และดัชนี NNFI มีค่า .98 พิจารณาจากค่าดัชนีความกลมกลืนที่ได้ เปรียบเทียบกับเกณฑ์ขั้นต่ำที่ใช้ ทุกดัชนี (ยกเว้นไคสแคว์) มีค่าอยู่ในเกณฑ์ที่ชี้ว่าโมเดลนี้สามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรได้

เมื่อพิจารณาเส้นทางอิทธิพลระหว่างตัวแปรต่าง ๆ ในโมเดล (ภาพ 7) และค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงและทางอ้อม (ตาราง 7) พบผลดังต่อไปนี้

1. ตัวแปรเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อความสุขใจ พบว่า ตัวแปรความสุขใจได้รับอิทธิพลทางตรงจากตัวแปรเชิงสาเหตุ 3 ตัวแปร คือ เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา สัมพันธภาพในครอบครัว และบรรยากาศในโรงเรียน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .51, .30 และ .25 ตามลำดับ) นอกจากนี้ ความสุขใจยังได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาผ่านทางเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาด้วย (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .51)

2. ตัวแปรเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการเรียน พบว่า พฤติกรรมการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากตัวแปรเชิงเหตุ 2 ตัวแปร คือ จิตลักษณะตามสถานการณ์ และความสุขใจ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .55 และ.30 ตามลำดับ) นอกจากนี้ ยังพบว่าพฤติกรรมการเรียนได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากตัวแปรเชิงเหตุ 5 ตัวแปร ดังนี้ (1) ได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากจิตลักษณะเดิมผ่านทางจิตลักษณะตามสถานการณ์ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .54) (2) ได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา สัมพันธภาพในครอบครัว และบรรยากาศในโรงเรียน ผ่านทางความสุขใจ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .15, .15, .09 และ .08 ตามลำดับ) จากผลดังกล่าวแสดงว่า พฤติกรรมการเรียนได้รับอิทธิพลจากตัวแปรเชิงสาเหตุภายนอกต่าง ๆ ผ่านทางตัวแปรคั่นกลาง 2 ตัวแปร ที่มีความสำคัญในลำดับแรกคือ จิตลักษณะตามสถานการณ์ และลำดับรองลงมาคือ ความสุขใจ โดยจิตลักษณะตามสถานการณ์เป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างปัจจัยเชิงสาเหตุด้านจิตลักษณะเดิมกับพฤติกรรมการเรียน ขณะที่ความสุขใจเป็นตัวแปรแฝงคั่นกลางระหว่างปัจจัยเชิงสาเหตุด้านเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา สัมพันธภาพในครอบครัวและบรรยากาศในโรงเรียน (เรียงลำดับความสำคัญจากมากไปน้อย) กับพฤติกรรมการเรียน

3. ตัวแปรเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อผลการเรียน พบว่า ผลการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากพฤติกรรมการเรียน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .34) ผลการเรียนได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากจิตลักษณะเดิม และจิตลักษณะตามสถานการณ์ ผ่านทางพฤติกรรมการเรียน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .19 และ .19 ตามลำดับ) ผลการเรียนได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากความสุขใจผ่านทางพฤติกรรมการเรียน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .10) และผลการเรียนได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา ผ่านทางความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .05) ด้วย

สรุปได้ว่า (1) ความสุขใจได้รับอิทธิพลทางตรงจากตัวแปรเชิงสาเหตุ 3 ด้าน เรียงตามลำดับความสำคัญ คือ เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา สัมพันธภาพในครอบครัว และบรรยากาศในโรงเรียน โดยตัวแปรทั้ง 3 ด้าน ร่วมกันอธิบายความสุขใจได้ร้อยละ 88 (2) พฤติกรรมการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากจิตลักษณะตามสถานการณ์ และความสุขใจ โดยตัวแปรทั้งสองร่วมกันอธิบายพฤติกรรมการเรียนได้ร้อยละ 68 (3) ผลการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากพฤติกรรมการเรียน โดยอธิบายผลการเรียนได้ร้อยละ 12 และ (4) จิตลักษณะตามสถานการณ์และความสุขใจ ต่างมีบทบาทเป็นตัวแปรคั่นกลางที่อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเชิงสาเหตุภายนอกต่าง ๆ กับพฤติกรรมการเรียน

ตาราง 7 ค่าอิทธิพลทางตรง ทางอ้อม รวม คะแนนมาตรฐาน (กลุ่มรวม)

ตัวแปรที่เป็นสาเหตุ	ตัวแปรที่เป็นผล																				
	จิตเดิม			จิตตามสถานการณ์			รับรู้ปฏิรูป			เจตคติปฏิรูป			ความสุขใจ			พฤติกรรมการเรียน			ผลการเรียน		
	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE
สัมพันธภาพในครอบครัว	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.30	-	.30	-	.09	.09	-	.03	.03
บรรยากาศในโรงเรียน	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.25	-	.25	-	.08	.08	-	.03	.03
จิตลักษณะเดิม	-	-	-	.98	-	.98	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.54	.54	-	.19	.19
จิตลักษณะตามสถานการณ์	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.55	-	.55	-	.19	.19
รับรู้ปฏิรูป	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.99	-	.99	-	.51	.51	-	.15	.15	-	.05	.05
เจตคติปฏิรูป	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.51	-	.51	-	.15	.15	-	.05	.05
ความสุขใจ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.30	-	.30	-	.10	.10
พฤติกรรมการเรียน	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.34	-	.34

หมายเหตุ สัมประสิทธิ์อิทธิพลปรากฏในตารางมีค่านัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ผลการวิเคราะห์อิทธิพลในโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน เมื่อใช้ข้อมูลของกลุ่มนักเรียนที่เรียนในแผนการเรียนต่างกัน

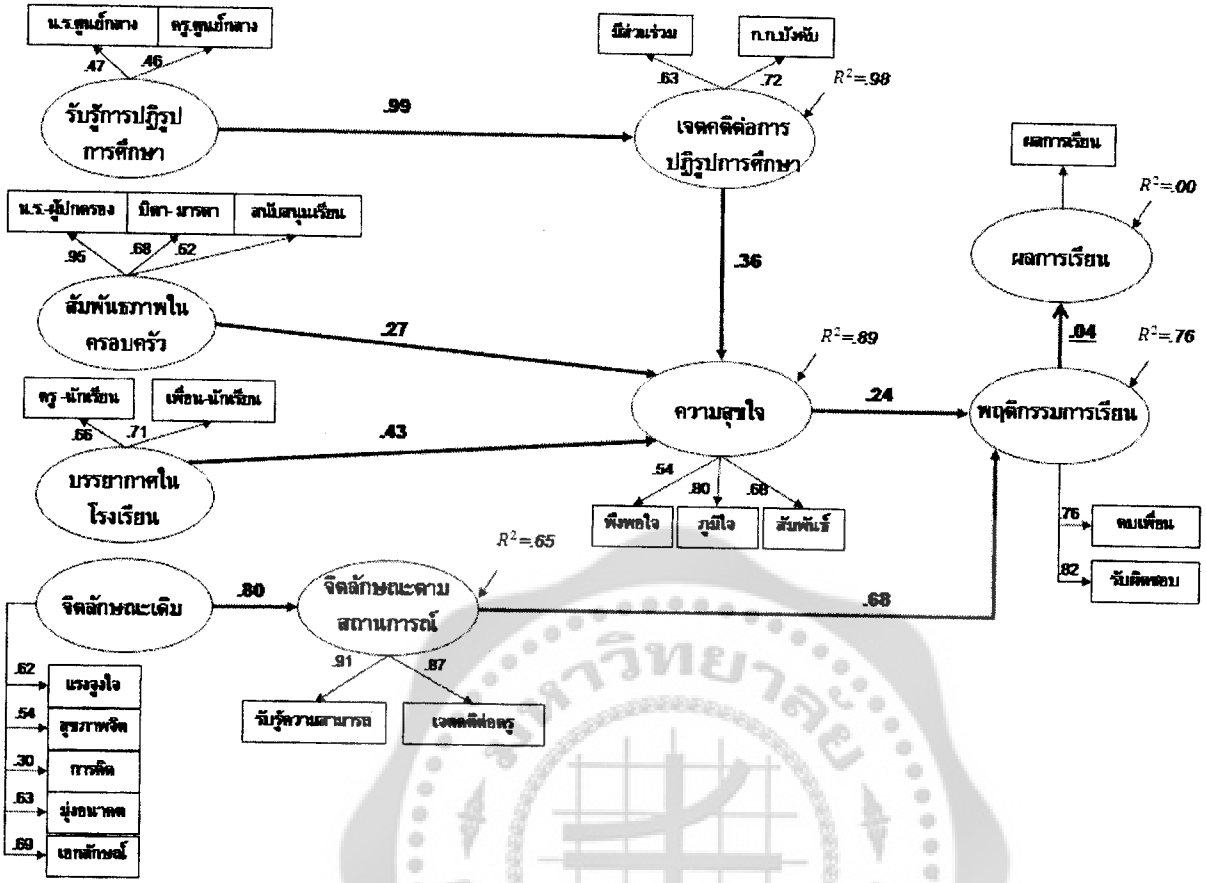
โมเดลสมมติฐานความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนตามภาพ 6 และค่าดัชนีความกลมกลืนในตาราง 5 บ่งชี้ว่า โมเดลไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เมื่อทำการปรับโมเดลให้สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ของกลุ่มนักเรียนแผนการเรียนวิทย์-คณิต จำนวน 336 คน ลักษณะของความสัมพันธ์เป็นไปตามโมเดลดังแสดงในภาพ 8 และดัชนีความกลมกลืนของโมเดลนี้มีค่าดังปรากฏในตาราง 8

จากตาราง 8 ดัชนีไคสแคว์ (χ^2) เท่ากับ 340.42 (df = 138) ค่าไคสแคว์มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 บ่งชี้ว่า โมเดลสมมติฐานไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ แต่เมื่อพิจารณาค่าของดัชนีอื่น ๆ พบว่า ดัชนี GFI มีค่าเท่ากับ .92 (สูงกว่าเกณฑ์ขั้นต่ำ .90) ดัชนี AGFI มีค่าเท่ากับ .84 (น้อยกว่าเกณฑ์) ดัชนี RMSEA มีค่า .066 ใกล้เคียงกับเกณฑ์ .06 ดัชนี CFI มีค่า .98 และดัชนี NNFI มีค่า .96 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ขั้นต่ำที่ควรจะสูงกว่า .95 บ่งชี้ว่าโมเดลที่พัฒนาขึ้นสามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรได้

เมื่อพิจารณาเส้นทางอิทธิพลระหว่างตัวแปรในโมเดล (ภาพ 8) และค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงและทางอ้อม (ตาราง 9) พบผลดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. ตัวแปรเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อความสุขใจ พบว่า ความสุขใจได้รับอิทธิพลทางตรงจากตัวแปรเชิงเหตุ 3 ตัวแปร คือ บรรยากาศในโรงเรียน เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา และสัมพันธภาพในครอบครัว (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .43, .36 และ .27 ตามลำดับ) นอกจากนี้ ความสุขใจยังได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากการรับรู้การจัดการศึกษาตามปฏิรูปการศึกษาผ่านทางเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาด้วย (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .36)

2. ตัวแปรเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการเรียน พบว่า ตัวแปรพฤติกรรมการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากตัวแปรเชิงสาเหตุ 2 ตัวแปร คือ จิตลักษณะตามสถานการณ์ และความสุขใจ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .68 และ .24 ตามลำดับ) นอกจากนี้ ตัวแปรพฤติกรรมการเรียนยังได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากจิตลักษณะเดิมผ่านจิตลักษณะตามสถานการณ์ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .54) และได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากบรรยากาศในโรงเรียนและสัมพันธภาพในครอบครัวผ่านทางความสุขใจ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .11 และ .07 ตามลำดับ) แสดงว่า จิตลักษณะตามสถานการณ์เป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างปัจจัยเชิงสาเหตุด้านจิตลักษณะเดิมกับพฤติกรรมการเรียน ขณะที่ความสุขใจเป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างปัจจัยเชิงสาเหตุด้านบรรยากาศในโรงเรียน เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา และสัมพันธภาพในครอบครัว (เรียงตามลำดับ ความสำคัญจากมากไปน้อย) กับพฤติกรรมการเรียน โดยจิตลักษณะตามสถานการณ์เป็นตัวแปรคั่นกลางที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการเรียนมากกว่าตัวแปรคั่นกลางความสุขใจ



ภาพ 8 โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในกลุ่มแผนการเรียนวิทย์-คณิต จำนวน 336 คน (ข้อมูลระยะที่ 1)

ตาราง 8 ค่าดัชนีความกลมกลืนของโมเดล (กลุ่มนักเรียนแผนการเรียนวิทย์-คณิต)

ดัชนี	เกณฑ์	ผลการประมาณค่า
ไคสแคว์	ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ	340.42 (df=138) p=.00
GFI	มากกว่า .90	.92
AGFI	มากกว่า .90	.84
RMSEA	น้อยกว่า .06	.066 ช่วงความเชื่อมั่น .057 ถึง .075
SRMR	น้อยกว่า .08	.06
CFI	มากกว่า .95	.98
NNFI	มากกว่า .95	.96

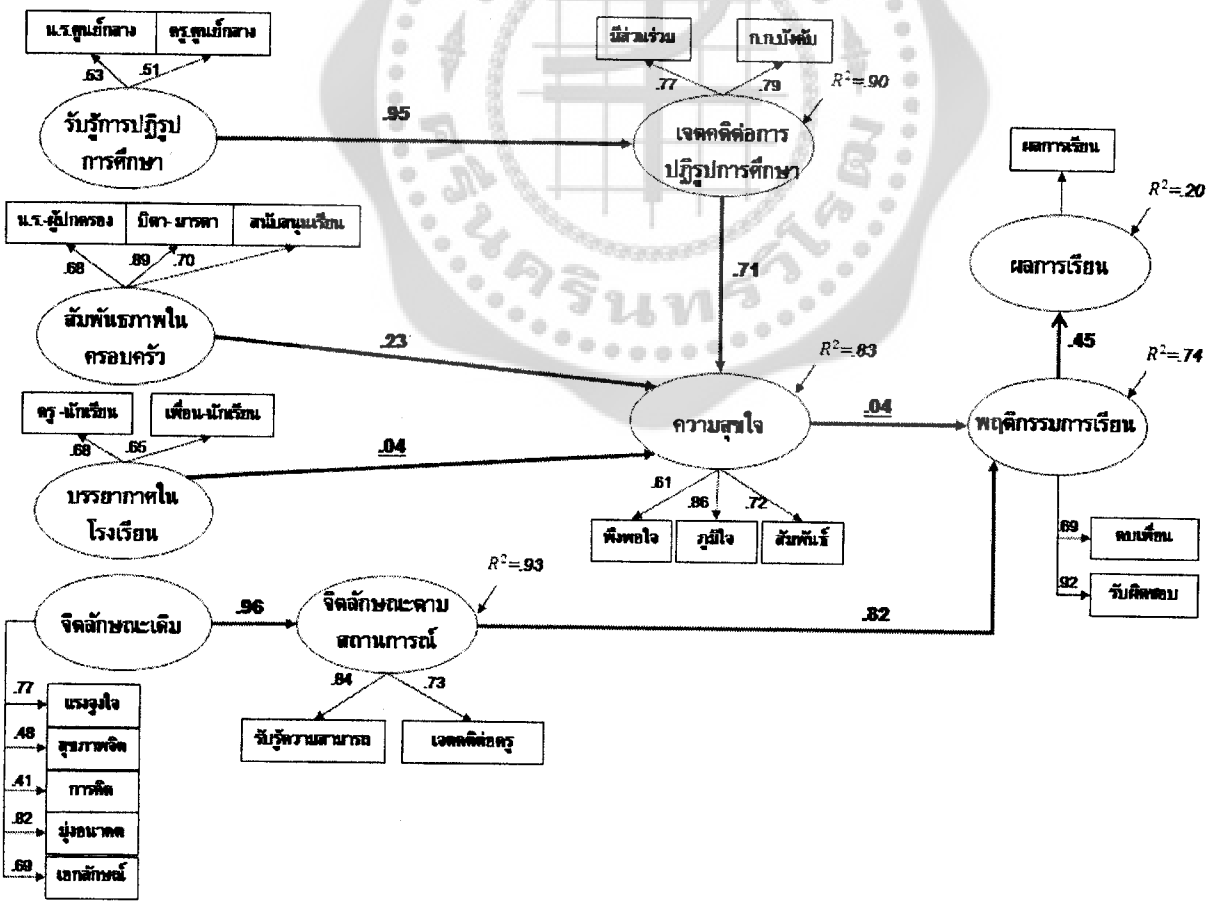
ตาราง 9 ค่าอิทธิพลทางตรง ทางอ้อม รวม คะแนนมาตรฐาน (กลุ่มนักเรียนแผนการเรียนวิทย์-คณิต)

ตัวแปรที่เป็นสาเหตุ	ตัวแปรที่เป็นผล																				
	จิตเดิม			จิตตามสถานการณ์			รับรู้ปฏิรูป			เจตคติปฏิรูป			ความสุขใจ			พฤติกรรมการเรียน			ผลการเรียน		
	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE
สัมพันธภาพในครอบครัว	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.27	-	.27	-	.07	.07	-	.00	.00
บรรยากาศในโรงเรียน	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.43	-	.43	-	.11	.11	-	.00	.00
จิตเดิม	-	-	-	.80	-	.80	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.54	.54	-	.02	.02
จิตสถานการณ์	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.68	-	.68	-	.03	.03
รับรู้ปฏิรูป	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.99	-	.99	-	.36	.36	-	.09	.09	-	.00	.00
เจตคติปฏิรูป	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.36	-	.36	-	.09	.09	-	.00	.00
ความสุขใจ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.24	-	.24	-	.01	.01
พฤติกรรมการเรียน	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.04	-	.04

หมายเหตุ สัมประสิทธิ์ที่ขีดเส้นใต้ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สรุปได้ว่า (1) ตัวแปรความสุขใจได้รับอิทธิพลทางตรงจากตัวแปรเชิงสาเหตุต่อไปนี้ (เรียงลำดับจากมากไปน้อย) บรรยากาศในโรงเรียน เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา และสัมพันธภาพในครอบครัว โดยตัวแปรทั้ง 3 ด้านร่วมกันอธิบายความสุขใจได้ร้อยละ 89 (2) พฤติกรรมการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากจิตลักษณะตามสถานการณ์และความสุขใจ โดยตัวแปร 2 ด้าน ร่วมกันอธิบายพฤติกรรมการเรียนได้ร้อยละ 76 และ (3) จิตลักษณะตามสถานการณ์และความสุขใจ ต่างเป็นตัวแปรคั่นกลางที่อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยเชิงสาเหตุด้านต่าง ๆ กับพฤติกรรมการเรียน

โมเดลสมมติฐานความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนตามภาพ 6 และค่าดัชนีความกลมกลืนดังแสดงในตาราง 5 ซึ่งบ่งชี้ว่า โมเดลไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ได้ถูกทำนำมาปรับให้สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ของกลุ่มนักเรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษา จำนวน 337 คน ลักษณะของความสัมพันธ์เป็นไปตามโมเดล ดังแสดงในภาพ 9 พร้อมค่าดัชนีความกลมกลืนของโมเดลดังแสดงในตาราง 10



ภาพ 9 โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในกลุ่มแผนการเรียนศิลป์-ภาษา จำนวน 337 คน (ข้อมูลระยะที่ 1)

ตาราง 10 ค่าดัชนีความกลมกลืนของโมเดล (กลุ่มนักเรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษา)

ดัชนี	เกณฑ์	ผลการประมาณค่า
ไคสแคว์	ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ	306.73 (df=135) p=.00
GFI	มากกว่า .90	.92
AGFI	มากกว่า .90	.86
RMSEA	น้อยกว่า .06	.062 ช่วงความเชื่อมั่น .052 ถึง .071
SRMR	น้อยกว่า .08	.049
CFI	มากกว่า .95	.99
NNFI	มากกว่า .95	.98

จากตาราง 10 ดัชนีไคสแคว์ (χ^2) เท่ากับ 306.73 (df=135) มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งบ่งชี้ว่า โมเดลสมมติฐานนี้ไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ของกลุ่มนักเรียนสายศิลป์-ภาษา อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาค่าของดัชนีอื่น ๆ พบว่า ดัชนี GFI มีค่าเท่ากับ .92 (สูงกว่าเกณฑ์ขั้นต่ำที่ควรสูงกว่า .90) ดัชนี AGFI มีค่าเท่ากับ .86 (ต่ำกว่าเกณฑ์ขั้นต่ำ .90 เล็กน้อย) ดัชนี RMSEA มีค่า .062 ใกล้เคียงกับเกณฑ์ .06 ดัชนี CFI มีค่า .98 และดัชนี NNFI มีค่า .99 และ .98 ตามลำดับ ซึ่งเป็นค่าที่สูงกว่าเกณฑ์ บ่งชี้ว่าโมเดลที่พัฒนาขึ้นสามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรได้

เมื่อพิจารณาเส้นทางอิทธิพลระหว่างตัวแปรในโมเดล (ภาพ 9) และค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงและทางอ้อม (ตาราง 11) พบผลดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. ตัวแปรเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อความสุขใจ พบว่า ความสุขใจได้รับอิทธิพลทางตรงจากตัวแปรเชิงสาเหตุ 2 ด้าน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 คือ เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา และสัมพันธภาพในครอบครัว (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .71 และ .23 ตามลำดับ) นอกจากนี้ ความสุขใจยังได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา ผ่านทางเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาด้วย (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .68)

2. ตัวแปรเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการเรียน พบว่า พฤติกรรมการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากตัวแปรเชิงสาเหตุด้านจิตลักษณะตามสถานการณ์ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .82) และยังได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากจิตลักษณะเดิม ผ่านทางจิตลักษณะตามสถานการณ์ด้วย (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .79) แสดงว่า จิตลักษณะตามสถานการณ์เป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างจิตลักษณะเดิมและพฤติกรรมการเรียน

ตาราง 11 ค่าอิทธิพลทางตรง ทางอ้อม รวม คะแนนมาตรฐาน (กลุ่มนักเรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษา)

ตัวแปรที่เป็นสาเหตุ	ตัวแปรที่เป็นผล																				
	จิตเดิม			จิตตามสถานการณ์			รับรู้ปฏิรูป			เจตคติปฏิรูป			ความสุขใจ			พฤติกรรมการเรียน			ผลการเรียน		
	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE
สัมพันธภาพในครอบครัว	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.23	-	.23	-	.01	.01	-	.00	.00
บรรยากาศในโรงเรียน	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.04	-	.04	-	.00	.00	-	.00	.00
จิตเดิม	-	-	-	.96	-	.96	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.79	.79	-	.35	.35
จิตสถานการณ์	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.82	-	.82	-	.37	.37
รับรู้ปฏิรูป	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.95	-	.95	-	.68	.68	-	.03	.03	-	.01	.01
เจตคติปฏิรูป	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.71	-	.71	-	.03	.03	-	.01	.01
ความสุขใจ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.04	-	.04	-	.02	.02
พฤติกรรมการเรียน	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.45	-	.45

หมายเหตุ สัมประสิทธิ์ที่ขีดเส้นใต้ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. ตัวแปรเชิงสาเหตุของผลการเรียน พบว่า ตัวแปรผลการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากพฤติกรรมการเรียน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .45) และผลการเรียนยังได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากจิตลักษณะตามสถานการณ์ผ่านทางพฤติกรรมการเรียนด้วย (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .37)

สรุปได้ว่า (1) ความสุขใจได้รับอิทธิพลทางตรงจากเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา และสัมพันธภาพในครอบครัว โดยตัวแปร 2 ด้านดังกล่าว ร่วมกันอธิบายความสุขใจได้ร้อยละ 83 (2) พฤติกรรมการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากจิตลักษณะตามสถานการณ์ โดยอธิบายพฤติกรรมการเรียนได้ร้อยละ 74 (3) ผลการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากพฤติกรรมการเรียน โดยอธิบายผลการเรียนได้ร้อยละ 20 (4) จิตลักษณะตามสถานการณ์ เป็นตัวแปรคั่นกลางที่อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างจิตลักษณะเดิมกับพฤติกรรมการเรียน และพฤติกรรมการเรียนเป็นตัวแปรคั่นกลางอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างจิตลักษณะตามสถานการณ์กับผลการเรียน

ผลการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างปัจจัยเชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน ระหว่างนักเรียนแผนการเรียนวิทย์-คณิต และนักเรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษา (ตาราง 12) พบว่า ค่าไคสแควร์เท่ากับ 681.84 (df=293) มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งบ่งชี้ว่าโมเดลไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาดัชนีอื่นๆ พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ระดับดี โดยพบว่าค่า CFI เท่ากับ .98 สูงกว่าเกณฑ์ขั้นต่ำที่ควรสูงกว่า .95 ที่บ่งบอกว่าโมเดลมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และค่า RMSEA เท่ากับ .063 ใกล้เคียงกับเกณฑ์ที่ควรต่ำกว่า .06 แสดงว่าโมเดลที่พัฒนาขึ้นสามารถใช้อธิบายความสุขใจของนักเรียนทั้งในกลุ่มนักเรียนแผนการเรียนวิทย์-คณิต และนักเรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษาได้ดีใกล้เคียงกัน โดยพบว่า โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุนี้สามารถใช้อธิบายความสุขใจในนักเรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษาได้ดีกว่านักเรียนแผนการเรียนวิทย์-คณิตเล็กน้อย (นักเรียนกลุ่มสายสังคมศาสตร์ค่า GFI เท่ากับ .92 กลุ่มสายวิทยาศาสตร์ค่า GFI เท่ากับ .91)

ผลการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของพารามิเตอร์สัมประสิทธิ์อิทธิพลจำนวน 6 เส้นทาง ได้แก่ อิทธิพลจากบรรยากาศในโรงเรียนถึงความสุขใจ สัมพันธภาพในครอบครัวถึงความสุขใจ เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาถึงความสุขใจ ความสุขใจถึงพฤติกรรมการเรียน จิตลักษณะตามสถานการณ์ถึงพฤติกรรมการเรียน และการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาถึงเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา พบว่า เส้นทางค่าอิทธิพลจากบรรยากาศในโรงเรียนที่ส่งผลถึงความสุขใจในนักเรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษา มีความแตกต่างกับนักเรียนแผนการเรียนวิทย์-คณิต อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (สัมประสิทธิ์อิทธิพลคะแนนมาตรฐานนักเรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษา เท่ากับ .04 และนักเรียนแผนการเรียนวิทย์-คณิต เท่ากับ .43) แสดงให้เห็นว่า นักเรียนแผนการเรียนวิทย์-คณิตที่มีความสัมพันธ์อันดีกับครู และมีความสัมพันธ์อันดีกับเพื่อนนักเรียนด้วยกัน (บรรยากาศในโรงเรียนดี) จะช่วยส่งเสริมให้

ตาราง 12 ผลการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล และความไม่แปรเปลี่ยนของพารามิเตอร์โมเดลความสุขใจระหว่างกลุ่มนักเรียนแผนการเรียนวิทย์-คณิต และศิลป์-ภาษา

สมมติฐาน	χ^2	df	p	CFI	RMSEA	GFI	
						วิทย์	ศิลป์
H_{form}	681.84	293	.00	.98	.063	.91	.92
Gsch → happy (1)	685.74	294	.00	.98	.063	.91	.92
Gfam → happy (2)	681.98	294	.00	.98	.063	.91	.92
Batt → happy (3)	683.31	294	.00	.98	.063	.91	.92
Bhappy → beh (4)	683.49	294	.00	.98	.063	.91	.92
Bdis2 → beh (5)	683.19	294	.00	.98	.063	.91	.92
Bperc → att (6)	682.24	294	.00	.98	.063	.91	.92
	$\Delta\chi^2$	Δ df	P				
Gsch → happy (1)	3.90	1	< .05				
Gfam → happy (2)	0.14	1	> .05				
Batt → happy (3)	1.47	1	> .05				
Bhappy → beh (4)	1.65	1	> .05				
Bdis2 → beh (5)	1.35	1	> .05				
Bperc → att (6)	0.40	1	> .05				

หมายเหตุ ค่าตาราง χ^2 ที่เปอร์เซ็นไทล์ที่ 95 df=1 เท่ากับ 3.80

1 = บรรยากาศในโรงเรียนถึงความสุขใจ

2 = สัมพันธภาพในครอบครัวถึงความสุขใจ

3 = เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาถึงความสุขใจ

4 = ความสุขใจถึงพฤติกรรมการเรียน

5 = จิตลักษณะตามสถานการณ์ถึงพฤติกรรมการเรียน

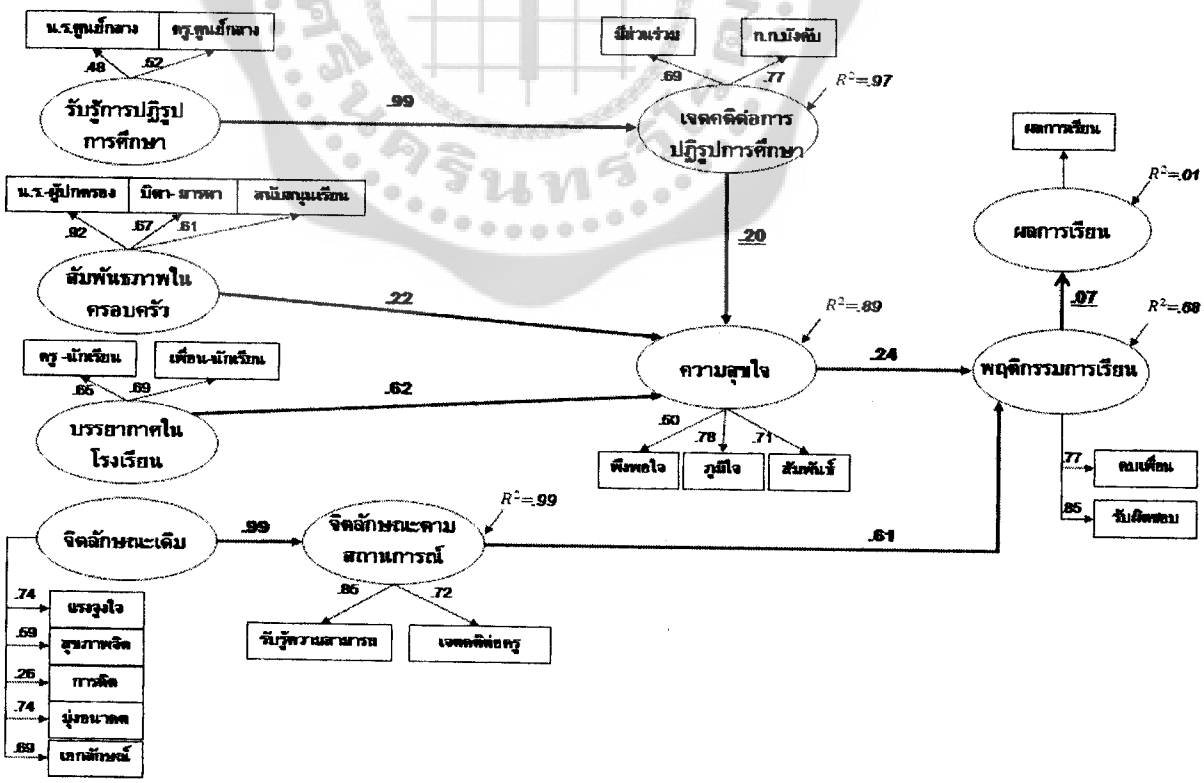
6 = การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาถึงเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา

นักเรียนนั้นมีความสุขใจ (ประกอบด้วย ความพึงพอใจในตนเอง ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองสูง และมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น) มากขึ้นด้วย แต่ในนักเรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษา จะไม่ปรากฏลักษณะความสัมพันธ์ระหว่างบรรยากาศในโรงเรียนกับความสุขใจดังกล่าว

สำหรับความสัมพันธ์คู่อื่น ๆ พบว่า ทั้งในนักเรียนแผนการเรียนวิทย์-คณิต และแผนการเรียนศิลป์-ภาษา ขนาดความสัมพันธ์ระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัวถึงความสุขใจ เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาถึงความสุขใจ ความสุขใจถึงพฤติกรรมการเรียนจิตลักษณะตามสถานการณ์ถึงพฤติกรรมการเรียน และการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาของนักเรียนถึงเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา ไม่แตกต่างกัน

ผลการวิเคราะห์อิทธิพลในโมเดลสมมติฐาน เมื่อใช้ข้อมูลของกลุ่มนักเรียนที่มีผลการเรียนต่างกัน

โมเดลสมมติฐานความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนตามภาพ 6 และค่าดัชนีความกลมกลืนในตาราง 5 ซึ่งบ่งชี้ว่า โมเดลไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เมื่อทำการปรับโมเดลให้สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ของกลุ่มนักเรียนที่มีผลการเรียนระดับสูง จำนวน 291 คน ลักษณะของความสัมพันธ์เป็นไปตามโมเดลดังแสดงในภาพ 10 และดัชนีความกลมกลืนของโมเดลนี้มีค่าดังปรากฏในตาราง 13



ภาพ 10 โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย กลุ่มผลการเรียนสูง จำนวน 291 คน (ข้อมูลระยะที่ 1)

ตาราง 13 ค่าดัชนีความกลมกลืนของโมเดล (กลุ่มนักเรียนผลการเรียนสูง)

ดัชนี	เกณฑ์	ผลการประมาณค่า
ไคสแคว์	ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ	280.13 (df=138) p=.00
GFI	มากกว่า .90	.92
AGFI	มากกว่า .90	.85
RMSEA	น้อยกว่า .06	.060 ช่วงความเชื่อมั่น .050 ถึง .070
SRMR	น้อยกว่า .08	.059
CFI	มากกว่า .95	.98
NNFI	มากกว่า .95	.97

จากตาราง 13 ดัชนีไคสแคว์ (χ^2) เท่ากับ 280.13 (df=138) ค่าไคสแคว์มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 บ่งชี้ว่า โมเดลสมมติฐานไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาค่าของดัชนีอื่น ๆ พบว่า ดัชนี GFI มีค่าเท่ากับ .92 (สูงกว่าเกณฑ์ขั้นต่ำ .90) ดัชนี AGFI มีค่าเท่ากับ .85 (ต่ำกว่าเกณฑ์ .90) ดัชนี RMSEA มีค่า .060 เท่ากับเกณฑ์ .06 ดัชนี SRMR มีค่า .059 (เป็นไปตามเกณฑ์ คือ ค่าน้อยกว่า .08) ดัชนี CFI มีค่า .98 (มากกว่าเกณฑ์ที่ .95) และดัชนี NNFI มีค่า .97 (มากกว่าเกณฑ์ที่ .95) บ่งชี้ว่า โมเดลที่พัฒนาขึ้นสามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรได้

เมื่อพิจารณาเส้นทางอิทธิพลระหว่างตัวแปรในโมเดล (ภาพ 10) และค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงและทางอ้อม (ตาราง 14) พบผลดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. ตัวแปรเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อความสุขใจ พบว่า ความสุขใจได้รับอิทธิพลทางตรงจากตัวแปร 2 ด้าน คือ บรรยากาศในโรงเรียน และสัมพันธภาพในครอบครัว (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .62 และ .22 ตามลำดับ) นอกจากนี้ ความสุขใจยังได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาผ่านทางเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาด้วย (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .36)

2. ตัวแปรเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการเรียน พบว่า พฤติกรรมการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากตัวแปรเชิงสาเหตุ 2 ด้าน คือ จิตลักษณะตามสถานการณ์ และความสุขใจ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .61 และ .24 ตามลำดับ) และยังได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากจิตลักษณะเดิมผ่านทางจิตลักษณะตามสถานการณ์ด้วย (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .60) แสดงว่า จิตลักษณะตามสถานการณ์เป็นตัวแปรคั่นกลางที่อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างจิตลักษณะเดิมกับพฤติกรรมการเรียน

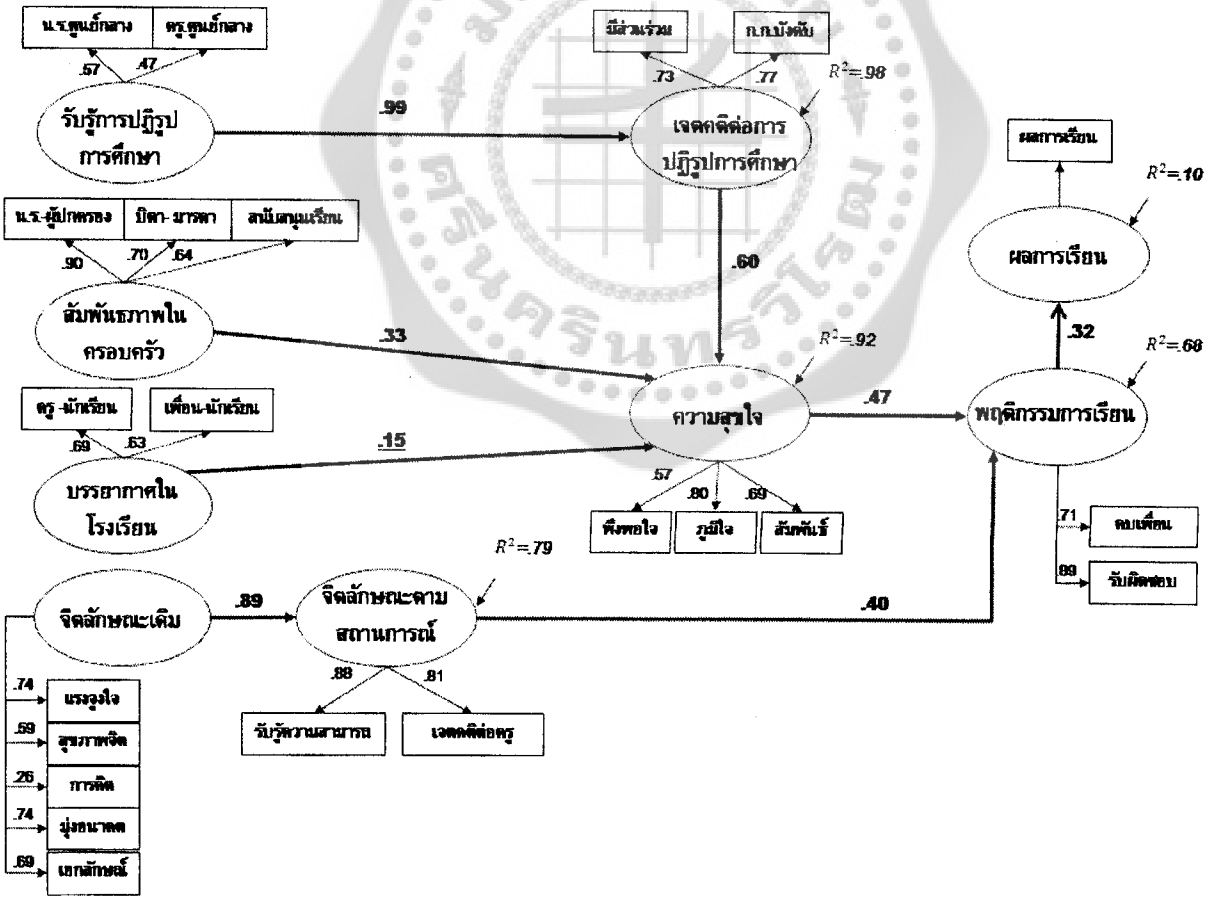
ตาราง 14 ค่าอิทธิพลทางตรง ทางอ้อม รวม คะแนนมาตรฐาน (กลุ่มนักเรียนผลการเรียนสูง)

ตัวแปรที่เป็นสาเหตุ	ตัวแปรที่เป็นผล																				
	จิตเดิม			จิตตามสถานการณ์			รับรู้ปฏิรูป			เจตคติปฏิรูป			ความสุขใจ			พฤติกรรมการเรียน			ผลการเรียน		
	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE
สัมพันธภาพในครอบครัว	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.22	-	.22	-	.05	.05	-	.00	.00
บรรยากาศในโรงเรียน	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.62	-	.62	-	.15	.15	-	.01	.01
จิตเดิม	-	-	-	.99	-	.99	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.60	.60	-	.04	.04
จิตสถานการณ์	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.61	-	.61	-	.04	.04
รับรู้ปฏิรูป	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.99	-	.99		.20	.20	-	.05	.05	-	.00	.00
เจตคติปฏิรูป	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.20	-	.20	-	.05	.05	-	.00	.00
ความสุขใจ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.24	-	.24	-	.02	.02
พฤติกรรมการเรียน	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.07	-	.07

หมายเหตุ สัมประสิทธิ์ที่ขีดเส้นใต้ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สรุปได้ว่า (1) ความสุขใจได้รับอิทธิพลทางตรงจากปัจจัยเชิงสาเหตุ 2 ด้าน คือ บรรยากาศในโรงเรียน และสัมพันธภาพในครอบครัว โดยร่วมกันอธิบายความสุขใจได้ร้อยละ 89 (2) พฤติกรรมการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากปัจจัยเชิงเหตุ 2 ด้าน เช่นกัน คือ จิตลักษณะตามสถานการณ์และความสุขใจ โดยตัวแปรสองด้านดังกล่าวร่วมกันอธิบายพฤติกรรมการเรียนได้ร้อยละ 68 และ (3) จิตลักษณะตามสถานการณ์เป็นตัวแปรคั่นกลางอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างจิตลักษณะเดิมกับพฤติกรรมการเรียน

โมเดลสมมติฐานความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนตามภาพ 6 และดัชนีความกลมกลืนในตาราง 5 ซึ่งบ่งชี้ว่า โมเดลไม่มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เมื่อทำการปรับโมเดลให้สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ของกลุ่มนักเรียนที่มีผลการเรียนต่ำ จำนวน 382 คน ลักษณะของความสัมพันธ์เป็นไปตามโมเดล ดังแสดงในภาพ 11 และดัชนีความกลมกลืนของโมเดลนี้มีค่าดังปรากฏในตาราง 15



ภาพ 11 โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย กลุ่มผลการเรียนต่ำ จำนวน 382 คน (ข้อมูลระยะที่ 1)

ตาราง 15 ค่าดัชนีความกลมกลืนของโมเดล (กลุ่มนักเรียนผลการเรียนต่ำ)

ดัชนี	เกณฑ์	ผลการประมาณค่า
ไคสแคว์	ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ	287.03 (df=138) p=.00
GFI	มากกว่า .90	.94
AGFI	มากกว่า .90	.88
RMSEA	น้อยกว่า .06	.053 ช่วงความเชื่อมั่น .045 ถึง .062
SRMR	น้อยกว่า .08	.047
CFI	มากกว่า .95	.99
NNFI	มากกว่า .95	.98

จากตาราง 15 ดัชนีไคสแคว์ (χ^2) เท่ากับ 287.03 (df=138) ค่าไคสแคว์มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 บ่งชี้ว่า โมเดลสมมติฐานไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาค่าของดัชนีอื่น ๆ พบว่า ดัชนี GFI มีค่าเท่ากับ .94 (สูงกว่าเกณฑ์ขั้นต่ำที่ .90) ดัชนี AGFI มีค่าเท่ากับ .88 (ต่ำกว่าเกณฑ์ .90 เล็กน้อย) ดัชนี RMSEA มีค่า .053 (เป็นไปตามเกณฑ์คือ น้อยกว่า .06) ดัชนี SRMR มีค่า .047 (เป็นไปตามเกณฑ์คือ น้อยกว่า .08) ดัชนี CFI และดัชนี NNFI มีค่า .99 และ .98 ซึ่งเป็นค่ามากกว่าเกณฑ์ขั้นต่ำที่กำหนดไว้ บ่งชี้ว่าโมเดลที่พัฒนาขึ้นสามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรได้

เมื่อพิจารณาเส้นทางอิทธิพลระหว่างตัวแปรในโมเดล (ภาพ 11) และค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงและทางอ้อม (ตาราง 16) พบผลดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. ตัวแปรเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อความสุขใจ พบว่า ความสุขใจได้รับอิทธิพลทางตรงจากตัวแปรเชิงสาเหตุ 2 ด้าน คือ เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา และสัมพันธภาพในครอบครัว (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .60 และ .33 ตามลำดับ) นอกจากนี้ ความสุขใจยังได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาผ่านทางเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .59)

2. ตัวแปรเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการเรียน พบว่า พฤติกรรมการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากตัวแปรเชิงสาเหตุ 2 ด้าน คือ ความสุขใจ และจิตลักษณะตามสถานการณ์ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .47 และ .40 ตามลำดับ) นอกจากนี้ พฤติกรรมการเรียนยังได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากตัวแปรเชิงสาเหตุ 2 ด้าน ผ่านทางความสุขใจ ได้แก่ เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา และสัมพันธภาพในครอบครัว (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .28 และ .15 ตามลำดับ)

ตาราง 16 ค่าอิทธิพลทางตรง ทางอ้อม รวม คะแนนมาตรฐาน (กลุ่มนักเรียนผลการเรียนต่ำ)

ตัวแปรที่เป็นสาเหตุ	ตัวแปรที่เป็นผล																				
	จิตเดิม			จิตสถานการณ์			รับรู้ปฏิรูป			เจตคติปฏิรูป			ความสุขใจ			พฤติกรรมการเรียน			ผลการเรียน		
	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE
สัมพันธภาพในครอบครัว	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.33	-	.33	-	.15	.15	-	.05	.05
บรรยากาศในโรงเรียน	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.15	-	.15	-	.07	.07	-	.02	.02
จิตเดิม	-	-	-	.89	-	.89	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.35	.35	-	.11	.11
จิตสถานการณ์	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.40	-	.40	-	.13	.13
รับรู้ปฏิรูป	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.99	-	.99	-	.59	.59	-	.28	.28	-	.09	.09
เจตคติปฏิรูป	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.60	-	.60	-	.28	.28	-	.09	.09
ความสุขใจ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.47	-	.47	-	.15	.15
พฤติกรรมการเรียน	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	.32	-	.32

หมายเหตุ สัมประสิทธิ์ที่ขีดเส้นใต้ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

และได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากจิตลักษณะเดิมผ่านทางจิตลักษณะตามสถานการณ์ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .35) แสดงว่า ความสุขใจเป็นตัวแปรคั่นกลางอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษากับพฤติกรรมการเรียน และระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัวกับพฤติกรรมการเรียน และจิตลักษณะตามสถานการณ์เป็นตัวแปรคั่นกลางอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างจิตลักษณะเดิมกับพฤติกรรมการเรียน

3. ตัวแปรเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อผลการเรียน พบว่า ผลการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากพฤติกรรมการเรียน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .32) นอกจากนี้ ผลการเรียนยังได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากความสุขใจ ผ่านทางพฤติกรรมการเรียน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .15) และได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากจิตลักษณะตามสถานการณ์ผ่านทางพฤติกรรมการเรียนด้วย (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .13) แสดงว่า พฤติกรรมการเรียนเป็นตัวแปรคั่นกลางอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างความสุขใจกับผลการเรียน และระหว่างจิตลักษณะตามสถานการณ์กับผลการเรียน

สรุปได้ว่า (1) ความสุขใจได้รับอิทธิพลทางตรงจากเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา และสัมพันธภาพในครอบครัว โดยตัวแปร 2 ด้านดังกล่าว ร่วมกันอธิบายความสุขใจได้ร้อยละ 92 (2) พฤติกรรมการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากความสุขใจและจิตลักษณะตามสถานการณ์ โดยร่วมกันอธิบายพฤติกรรมการเรียนได้ร้อยละ 68 (3) ผลการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากพฤติกรรมการเรียน โดยอธิบายผลการเรียนได้ร้อยละ 10 (4) จิตลักษณะตามสถานการณ์ และความสุขใจ ต่างเป็นตัวแปรคั่นกลางอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยเชิงสาเหตุต่าง ๆ กับพฤติกรรมการเรียน และ (5) พฤติกรรมการเรียนเป็นตัวแปรคั่นกลางอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยเชิงสาเหตุต่าง ๆ กับผลการเรียน

ผลการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างปัจจัยเชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนระหว่างนักเรียนที่มีผลการเรียนสูงและนักเรียนที่มีผลการเรียนต่ำ (ตาราง 17) พบว่าค่าไคสแคว์เท่ากับ 580.65 (df=296) มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งบ่งชี้ว่าโมเดลไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาดัชนีอื่นๆ พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ระดับดี โดยพบว่าค่า CFI เท่ากับ .99 สูงกว่าเกณฑ์ขั้นต่ำที่ควรสูงกว่า .95 ที่บ่งบอกว่าโมเดลมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และค่า RMSEA เท่ากับ .054 ต่ำกว่าเกณฑ์ที่ควรต่ำกว่า .06 แสดงว่าโมเดลที่พัฒนาขึ้นสามารถใช้อธิบายความสุขใจของนักเรียนได้ไม่แตกต่างกันในกลุ่มนักเรียนที่มีผลการเรียนสูงและนักเรียนที่มีผลการเรียนต่ำ เมื่อพิจารณานักเรียนแต่ละกลุ่มพบว่า โมเดลมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในระดับดีทั้งสองกลุ่ม (นักเรียนกลุ่มผลการเรียนสูง ค่า GFI เท่ากับ .91 กลุ่มผลการเรียนต่ำ ค่า GFI เท่ากับ .94 สูงกว่าเกณฑ์ขั้นต่ำที่ควรสูงกว่า .90 ทั้งสองกลุ่ม)

ตาราง 17 ผลการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล และความไม่แปรเปลี่ยนของพารามิเตอร์โมเดลความสุขใจระหว่างกลุ่มผลการเรียนสูง และกลุ่มผลการเรียนต่ำ

สมมติฐาน	χ^2	df	p	CFI	RMSEA	GFI	
						สูง	ต่ำ
H_{form}	580.65	296	.00	.99	.054	.91	.94

งานวิจัย 2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลช่วงยาวหลายระยะ

ต่อไปนี้ เป็นผลการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับระดับของความสุขใจ ปัจจัยเชิงสาเหตุที่สำคัญของความสุขใจ และลักษณะการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจในการวัด 4 ระยะ ซึ่งจะแบ่งรายงานเป็น 3 ส่วน ***ส่วนที่ 1*** รายงานผลการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับโมเดลการวัดความสุขใจ ***ส่วนที่ 2*** รายงานผลเกี่ยวกับโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจ และลักษณะของความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเชิงสาเหตุ กับความสุขใจที่เปลี่ยนแปลงไป ในการวัด 4 ระยะ และ***ส่วนที่ 3*** รายงานผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ของความสุขใจ และการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจกับพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน รายละเอียดของผลการวิเคราะห์ข้อมูลจะเสนอตามลำดับของคำถามทางการวิจัยที่ตั้งไว้ในแต่ละส่วน

ส่วนที่ 1 : ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับโมเดลการวัดความสุขใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 622 คน

การวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้ ดำเนินการเพื่อตอบคำถามทางการวิจัยต่อไปนี้

1.1 ความสุขใจของนักเรียนมีตัวบ่งชี้ที่สำคัญอย่างไร และในการวัดทั้ง 4 ครั้ง มีระดับความสุขใจเช่นใด

1.2 การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ มีลักษณะอย่างไร

ความสุขใจของนักเรียนมีตัวบ่งชี้ที่สำคัญอย่างไร และในการวัดทั้ง 4 ครั้ง มีระดับความสุขใจเช่นใด

เนื่องจากความสุขใจประกอบด้วย ตัวบ่งชี้ 3 ตัวแปร คือ ความพึงพอใจในชีวิต ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น ผลการวิจัยพบว่า ค่าเฉลี่ย และ

ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนความพึงพอใจในชีวิต ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ดังแสดงในตาราง 18

ตาราง 18 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และช่วงคะแนนตัวแปรสังเกตความสุขใจของการวัด 4 ระยะ

ตัวบ่งชี้ความสุขใจ	ระยะที่ 1		ระยะที่ 2		ระยะที่ 3		ระยะที่ 4		พิสัยคะแนน
	$\overline{X}$	S.D.	$\overline{X}$	S.D.	$\overline{X}$	S.D.	$\overline{X}$	S.D.	
ความพึงพอใจในชีวิต	3.934	.731	3.938	.722	3.993	.738	4.103	.713	1-6
ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง	3.482	.498	3.474	.495	3.513	.476	3.499	.469	1-5
ความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น	4.623	.545	4.598	.581	4.588	.568	4.572	.629	1-6

ในตาราง 18 จากการติดตามวัดตัวแปรสังเกตทั้ง 3 ตัว ของตัวแปรแฝงความสุขใจในช่วงเวลาที่วัดแตกต่างกัน 4 ระยะ ค่าเฉลี่ยความพึงพอใจในชีวิตของนักเรียน มีแนวโน้มเพิ่มขึ้นจากการวัดระยะที่ 1 ถึงระยะที่ 4 ในทางตรงข้าม ค่าเฉลี่ยด้านความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่นมีแนวโน้มลดลงจากการวัดระยะที่ 1 ถึงระยะที่ 4 สำหรับค่าเฉลี่ยความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองมีลักษณะลดลงในการวัดระยะที่ 2 แต่กลับเพิ่มขึ้นในการวัดระยะที่ 3 และระยะที่ 4 เมื่อเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยกับช่วงของคะแนนที่เป็นไปได้ของแต่ละตัวแปร อาจกล่าวได้ว่า ตัวแปรความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น มีค่าเฉลี่ยค่อนข้างสูง อัตราส่วนอยู่ในช่วงร้อยละ 76.20 ถึง 77.05 ส่วนตัวแปรความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และตัวแปรความพึงพอใจในชีวิต มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับปานกลาง ถึงค่อนข้างสูง อัตราส่วนอยู่ในช่วงร้อยละ 65.57 ถึง 70.26

เมื่อพิจารณาสัมประสิทธิ์ความคงที่ระยะยาว (Longitudinal Stability Coefficient) ของความสุขใจ ซึ่งหมายถึง รูปแบบของความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรบ่งชี้ความสุขใจทั้ง 3 ด้าน ตลอดช่วงเวลา ผลปรากฏดังตาราง 19

ตาราง 19 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวบ่งชี้ความสุขใจข้ามช่วงเวลา

ตัวบ่งชี้ความสุขใจ	ปีการศึกษา 2546 เทอมต้น/ปลาย (1)	ปีการศึกษา 2546-2547 เทอมปลาย/ต้น (1)	ปีการศึกษา 2546-2547 เทอมต้น/ต้น (2)	ปีการศึกษา 2547 เทอมต้น/ปลาย (1)	ปีการศึกษา 2546-2547 เทอมปลาย/ปลาย (2)
ความพึงพอใจในชีวิต	.650	.706	.640	.691	.584
ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง	.726	.774	.690	.713	.698
ความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น	.582	.621	.545	.563	.552

หมายเหตุ: (1) ความคงที่ 1 เทอม; (2) ความคงที่ 1 ปี

ผลจากตาราง 19 แสดงว่า ความสัมพันธ์ของตัวบ่งชี้ความสุขใจ มีความคงที่ระหว่างภาคการศึกษาที่ต่อเนื่องกัน มีค่าสูงสุดในช่วงที่นักเรียนอยู่ในชั้น ม.4 -4 เทอมปลาย และ ม.5-6 เทอมต้น (ค่าอาร์ .621 ถึง .774) และความสัมพันธ์ของตัวบ่งชี้ความสุขใจระหว่างปีการศึกษา มีค่าเฉลี่ยของความสัมพันธ์สูงในช่วง ม.4-5 เทอมต้นกับ ม.5-6 เทอมต้น เมื่อเปรียบเทียบความคงที่ช่วง 1 เทอม กับความคงที่ช่วง 1 ปี พบว่า ค่าเฉลี่ยความคงที่ของตัวบ่งชี้ความสุขใจในระยะ 1 เทอม สูงกว่าค่าเฉลี่ยความคงที่ของตัวบ่งชี้ความสุขใจในระยะ 1 ปี

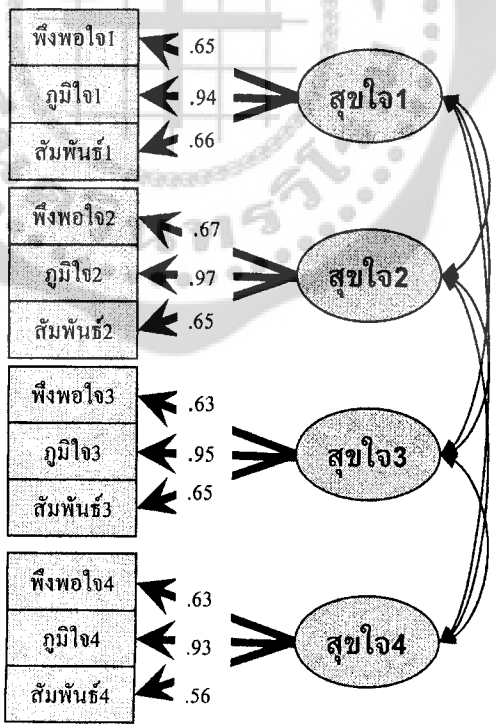
ตาราง 20 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวบ่งชี้ความสุขใจภายในช่วงเวลาเดียวกัน

ตัวบ่งชี้ความสุขใจ	ม.4-5 เทอมต้น	ม.4-5 เทอมปลาย	ม.5-6 เทอมต้น	ม.5-6 เทอมปลาย
ความพึงพอใจในชีวิต/ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง	.622	.630	.581	.592
ความพึงพอใจในชีวิต/ความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น	.453	.455	.481	.397
ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง/ความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น	.577	.610	.621	.641

จากตาราง 20 แสดงว่า ในกลุ่มตัวบ่งชี้ความสุขใจ พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรมีค่าเป็นบวกทั้งหมด เมื่อเปรียบเทียบขนาดความสัมพันธ์ของตัวบ่งชี้แต่ละคู่ในช่วงการวัดเดียวกัน

พบว่า ขนาดความสัมพันธ์ระหว่างความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองกับความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น และขนาดความสัมพันธ์ระหว่างความพึงพอใจในชีวิตกับความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง ต่างมีค่าสูงกว่าขนาดความสัมพันธ์ระหว่างความพึงพอใจในชีวิตกับความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น ซึ่งพบผลเช่นนี้ในทุกช่วงการวัดทั้ง 4 ระยะ เมื่อเปรียบเทียบขนาดความสัมพันธ์ระหว่างตัวบ่งชี้ 2 คู่แรก พบว่า ขนาดความสัมพันธ์ระหว่างความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองกับความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่นในช่วงการวัดระยะที่ 4 (ค่าอาร์ .641) มีค่าสูงกว่าขนาดความสัมพันธ์ระหว่างความพึงพอใจในชีวิตกับความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง ในช่วงการวัดเดียวกัน และนับเป็นขนาดความสัมพันธ์ที่มีค่าสูงกว่าค่าอื่นๆ ในตาราง

เพื่อตรวจสอบเบื้องต้นว่า ความสุขใจของนักเรียนในทั้ง 4 ช่วงเวลาเป็นตัวแปรแฝงที่มีดัชนีบ่งชี้ 3 ตัว และมีพารามิเตอร์คงที่หรือไม่ คณะผู้วิจัยจึงกำหนดให้โมเดลการวัดของความสุขใจแต่ละช่วงเวลา มีตัวบ่งชี้ประกอบด้วย ความพึงพอใจในชีวิต ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น โดยกำหนดให้ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยของดัชนีบ่งชี้ความสุขใจคงที่ตลอด 4 ช่วงเวลา และให้ความคลาดเคลื่อนของการวัดตัวบ่งชี้ความสุขใจ มีความสัมพันธ์กันได้ ผลการตรวจสอบโมเดลในภาพ 12 โดยใช้โปรแกรม LISREL 8.72 มีดังนี้



ภาพ 12 สัมประสิทธิ์มาตรฐานในโมเดลการวัดระยะยาวความสุขใจของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 622 คน

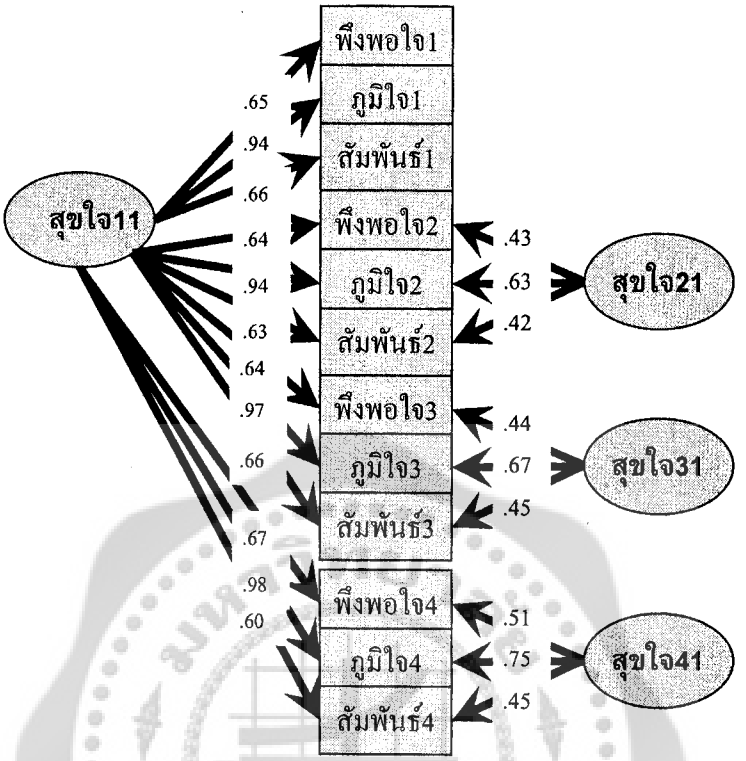
จากภาพ 12 โมเดลการวัดระยะยาวความสุขใจของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ผลการประเมินความกลมกลืนของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า χ^2 = 57.77, df = 39 (p=.057), GFI = .98, AGFI = .97, RMSEA = .028 (CI: .01 - .042), SRMR = .031, CFI = 1.0 ผลที่พบกล่าวได้ว่า โมเดลมีความกลมกลืนระดับดีถึงดีมาก (χ^2 / df = 1.6; AGFI > .90; RMSEA < .05; SRMR < .05; CFI > .90) แสดงว่า ความสุขใจของนักเรียนเป็นตัวแปรแฝงที่มีตัวบ่งชี้ 3 ตัวแปร คือ ความพึงพอใจในชีวิต ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น โดยตัวบ่งชี้ที่ดีกว่า คือ ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง (ค่าเบต้า .94, .97, .95, .93 ตามลำดับการวัด 4 ครั้ง) และเมื่อโมเดลมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ แสดงว่า คะแนนของความสุขใจที่ประมาณค่าได้จากสมการโครงสร้าง เป็นคะแนนจริง (True Score) ของความสุขใจ ของนักเรียนในกลุ่มตัวอย่าง สำหรับค่าเฉลี่ยของตัวแปรแฝงความสุขใจ และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ปรากฏในตาราง 21

ตาราง 21 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรแฝงความสุขใจ จากการวัด 4 ระยะ

ตัวแปร	ระยะของการวัด (N=622)			
	1	2	3	4
$\bar{X}$	3.45	3.50	3.47	3.32
S.D.	.45	.47	.44	.41
ความสุขใจ1	1.00			
ความสุขใจ2	.78	1.00		
ความสุขใจ3	.76	.83	1.00	
ความสุขใจ4	.69	.77	.82	1.00

จากตาราง 21 ค่าเฉลี่ยของคะแนนความสุขใจของนักเรียนสูงขึ้นจากการวัดระยะที่ 1 ถึงระยะที่ 2 (ค่าเฉลี่ย 3.45 และ 3.50 ตามลำดับ) แต่ค่าต่ำลงในการวัดระยะที่ 3 และระยะที่ 4 (ค่าเฉลี่ย 3.47 และ 3.32 ตามลำดับ) อย่างไรก็ตาม พบว่า นักเรียนแต่ละคนมีการเปลี่ยนแปลงของคะแนนความสุขใจที่แตกต่างกัน โดยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์วัดซ้ำมีค่า .69 ถึง .83 ซึ่งแตกต่างจากค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของค่าความเชื่อมั่นของตัวแปรความสุขใจ ที่มีค่าอยู่ระหว่าง .31 ถึง .94 ดังนั้น การตั้งคำถามว่า ทำไมนักเรียนแต่ละคนจึงมีการเปลี่ยนแปลงความสุขใจแตกต่างกัน นับเป็นคำถามที่สมเหตุสมผล

การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ มีลักษณะอย่างไร



ภาพ 13 โมเดลการวัดการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 622 คน

ภาพ 13 แสดงค่าน้ำหนักองค์ประกอบของโมเดลที่กำหนดให้พารามิเตอร์คงที่ (Model within Variant Parameter) ของความสุขใจที่เปลี่ยนแปลงไปจากการวัดระยะแรก ซึ่งจากผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดล เมื่อมีความสัมพันธ์ระหว่างความคลาดเคลื่อนจากการวัดของตัวแปรที่เป็นตัวบ่งชี้ของความสุขใจ พบว่า χ^2 = 57.77, df = 39 (p=.027), GFI = .98, AGFI = .97, RMSEA = .028 (CI: .01 - .042), SRMR = .031, CFI = 1.0 ผลที่พบกล่าวได้ว่า โมเดลมีความกลมกลืนระดับดีถึงดีมาก (χ^2 / df = 1.6; AGFI > .90; RMSEA < .05; SRMR < .05; CFI > .90) เมื่อโมเดลมีความกลมกลืน และจากค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้ความสุขใจ แสดงว่า การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจที่เกิดขึ้น เกี่ยวข้องกับตัวบ่งชี้ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง (ค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .63, .67 และ .75 ตามลำดับ) มากกว่าตัวบ่งชี้ความสุขใจอีก 2 ตัว คือ ความพึงพอใจในชีวิต และความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น ค่าเฉลี่ยการเปลี่ยนแปลงความสุขใจ และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ปรากฏในตาราง 22

ตาราง 22 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรแฝงการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจจากการวัด 4 ระยะ

ตัวแปร	ระยะของการวัด (N=622)			
	1	2-1	3-1	4-1
$\overline{X}$	3.45	.05	.03	-.13
S.D.	.45	.27	.27	.30
ความสุขใจ 1	1.00			
ความสุขใจ 2-1	-.28	1.00		
ความสุขใจ 3-1	-.37	.63	1.00	
ความสุขใจ 4-1	-.46	.56	.69	1.00

ตาราง 22 แสดงค่าเฉลี่ยความสุขใจที่เปลี่ยนแปลงไปจากการวัดระยะแรก พบว่า นักเรียนมีความสุขใจโดยเฉลี่ยทั้งเพิ่มขึ้นและลดลง โดยมีค่าเฉลี่ยความสุขใจเปลี่ยนแปลงลดลงมากที่สุดในช่วงระหว่างการวัดระยะที่ 1 กับการวัดระยะที่ 4 ($\overline{X}_{4-1}$ = -.13) และพบว่า ค่าเฉลี่ยความสุขใจที่เปลี่ยนไปในแต่ละช่วงการวัด มีความสัมพันธ์กันทางบวกทั้งหมด (ค่าอาร์ อยู่ระหว่าง .56 ถึง .69) แสดงว่า นักเรียนที่มีความสุขใจลดลงในช่วงการวัดระยะที่ 2 กับระยะที่ 3 มีแนวโน้มจะเกิดความสุขใจลดลงในช่วงการวัดระยะที่ 4 ตามไปด้วยปริมาณที่เพิ่มขึ้น

สรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูล ตามคำถามทางการวิจัยที่ตั้งไว้ในส่วนที่ 1 จำนวน 2 คำถาม

จากคำถามทางการวิจัยข้อ 1.1 *"ความสุขใจของนักเรียนมีตัวบ่งชี้ที่สำคัญอย่างไร และในการวัดทั้ง 4 ครั้ง มีระดับของความสุขใจเช่นใด"* สรุปผลจากภาพ 12 และตาราง 21 ได้ว่า โมเดลการวัดของความสุขใจ กลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย แสดงว่า ความสุขใจเป็นตัวแปรแฝงที่มีตัวแปรบ่งชี้ 3 ตัว คือ ความพึงพอใจในชีวิต ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น โดยความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง เป็นตัวบ่งชี้ที่มีน้ำหนักองค์ประกอบสูงกว่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้อีก 2 ตัว ค่าเฉลี่ยของตัวแปรความสุขใจในการวัดแต่ละระยะ จากระยะที่ 1 ถึงระยะที่ 2 มีแนวโน้มสูงขึ้น แต่กลับลดต่ำลงในการวัดระยะที่ 3 และระยะที่ 4

จากคำถามทางการวิจัยข้อ 1.2 *"การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ มีลักษณะอย่างไร"* สรุปผลจากภาพ 13 และตาราง 22 ได้ว่า การเปลี่ยนแปลงของคะแนนความสุขใจจากการวัดระยะที่ 1 กับอีก 3 ระยะต่อมา โดยเฉลี่ยมีทั้งเพิ่มขึ้นและลดลง และเปลี่ยนแปลงลดลงมากที่สุดในช่วงการวัดระยะที่ 1 กับระยะที่ 4 ($\overline{X}_{4-1}$ = -.13) อย่างไรก็ตาม การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจในช่วงการวัดระยะที่ 2 ถึงระยะที่ 4 ไม่ว่าจะเพิ่มขึ้น หรือลดลง จะเป็นไปในทิศทางเดียวกัน เนื่องจากความสัมพันธ์ระหว่างค่าเฉลี่ยความสุขใจ มีค่าเป็นบวกทั้งหมด

ส่วนที่ 2 : ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับโมเดลการวัดความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจ และลักษณะการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจจากการวัด 4 ครั้ง ในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 622 คน

การวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้ ดำเนินการตามคำถามทางการวิจัยต่อไปนี้

2.1 โมเดลที่กำหนดขึ้น สามารถใช้ศึกษาอิทธิพลที่มีต่อความสุขใจ และการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจได้หรือไม่ ปริมาณความสุขใจและการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจเกิดจากสาเหตุใด ระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัว และบรรยากาศในโรงเรียน

2.2 โมเดลที่กำหนดขึ้น สามารถใช้ศึกษาอิทธิพลที่มีต่อความสุขใจ และการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจได้หรือไม่ ปริมาณความสุขใจ และการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ เกิดจากสาเหตุใด ระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัว และการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา

2.3 โมเดลที่กำหนดขึ้น สามารถใช้อธิบายอิทธิพลที่มีต่อความสุขใจและการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจได้หรือไม่ ปริมาณความสุขใจ และการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ เกิดจากสาเหตุใด ระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัว และเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา

ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตที่จะใช้ในการสร้างโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจ และการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ ปรากฏในตาราง 23

ข้อมูลจากตาราง 23 ในกลุ่มตัวแปรสังเกตที่เป็นตัวบ่งชี้ของความสุขใจ (ได้แก่ ความพึงพอใจในชีวิต ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น) พบว่า นักเรียนมีค่าเฉลี่ยความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่นสูงสุดเมื่อเปรียบเทียบกับค่าเฉลี่ยของตัวบ่งชี้ความสุขใจอีก 2 ตัวแปร ในช่วงการวัดเดียวกันทั้ง 4 ระยะ และพบว่า ค่าเฉลี่ยของตัวบ่งชี้ความพึงพอใจในชีวิตมีค่าเพิ่มขึ้นตามลำดับจากการวัดระยะที่ 1 ถึงระยะที่ 4 แต่ค่าเฉลี่ยของความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่นมีค่าลดลงตามลำดับจากการวัดระยะที่ 1 ถึงระยะที่ 4 ตัวแปรที่มีความแปรปรวนสูงสุด คือ ความพึงพอใจในชีวิตในการวัดระยะที่ 1 และระยะที่ 3 มีค่าความแปรปรวนคิดเป็นร้อยละ 19 ของค่าเฉลี่ย

ตาราง 23 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและสัมประสิทธิ์การแปรปรวนของตัวแปรสังเกตที่เป็นองค์ประกอบของตัวแปรแฝงความสุขใจ สัมพันธภาพในครอบครัว และบรรยากาศในโรงเรียน การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา เจตคติต่อพฤติกรรมการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา ของการวัด 4 ระยะ (N=622)

ตัวแปร	พิสัย	ระยะที่ 1			ระยะที่ 2			ระยะที่ 3			ระยะที่ 4		
	คะแนน	$\bar{X}$	S.D.	CV	$\bar{X}$	S.D.	CV	$\bar{X}$	S.D.	CV	$\bar{X}$	S.D.	CV
ความสุขใจ													
-ความพึงพอใจในชีวิต	1 - 6	3.93	.73	.19	3.94	.72	.18	3.99	.74	.19	4.10	.71	.17
-ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง	1 - 5	3.48	.50	.14	3.47	.50	.14	3.51	.48	.14	3.50	.47	.13
-ความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น	1 - 6	4.62	.55	.12	4.60	.58	.13	4.59	.57	.12	4.57	.63	.14
สัมพันธภาพในครอบครัว													
-การรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา	1 - 6	4.71	.94	.20									
-ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา	1 - 6	4.79	.92	.19									
-การรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา	1 - 6	4.51	.72	.16									
บรรยากาศในโรงเรียน													
-ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู	1 - 6	4.17	.74	.18	4.25	.66	.16	4.27	.60	.14	4.24	.67	.16
-ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน	1 - 6	4.44	.64	.14	4.45	.63	.14	4.59	.60	.13	4.50	.70	.16
-เจตคติต่อครู	1 - 6	4.40	.73	.17	4.40	.73	.17	4.43	.63	.14	4.39	.69	.16
การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา													
-การรับรู้การจัดการศึกษาเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง	1 - 6	3.98	.63	.16	3.93	.61	.16	3.92	.63	.16	3.90	.66	.17
-การรับรู้การจัดการศึกษาเน้นครูเป็นศูนย์กลาง	1 - 6	4.27	.63	.15	4.18	.65	.16	4.22	.54	.13	4.10	.65	.16

ตาราง 23 (ต่อ)

ตัวแปร	พิสัย คะแนน	ระยะที่ 1			ระยะที่ 2			ระยะที่ 3			ระยะที่ 4		
		$\overline{X}$	S.D.	CV	$\overline{X}$	S.D.	CV	$\overline{X}$	S.D.	CV	$\overline{X}$	S.D.	CV
เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา													
-เจตคติต่อการมีส่วนร่วม	1 - 6	4.78	.49	.10	4.76	.51	.11	4.74	.56	.12	4.64	.58	.13
-เจตคติต่อกิจกรรมบังคับ	1 - 6	3.96	.67	.17	4.02	.67	.17	4.22	.54	.13	4.03	.69	.17

$\overline{X}$ = ค่าเฉลี่ย S.D. = ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน CV = Coefficient of Variant

กลุ่มตัวแปรสังเกตที่เป็นตัวบ่งชี้ของตัวแปรแฝงสัมพันธภาพในครอบครัว มีการวัดระยะแรกเพียงระยะเดียว ข้อมูลแสดงว่า การรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา มีค่าเฉลี่ยสูงสุด เมื่อเปรียบเทียบกับค่าเฉลี่ยของตัวแปรสังเกตอีก 2 ตัว (คือ ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา และการรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา)

กลุ่มตัวแปรสังเกตที่เป็นตัวบ่งชี้ของตัวแปรแฝงบรรยากาศในโรงเรียน ได้แก่ ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน และเจตคติต่อครู พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อนมีค่าเฉลี่ยสูงสุด เมื่อเปรียบเทียบกับค่าเฉลี่ยของตัวแปรสังเกตอีก 2 ตัว ในช่วงการวัดเดียวกันทั้ง 4 ระยะ พบด้วยว่า ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู และความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน มีค่าเฉลี่ยเพิ่มขึ้นในการวัดระยะที่ 1 ถึงระยะที่ 3 แต่กลับลดลงในการวัดระยะที่ 4 ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู เป็นตัวแปรที่มีความแปรปรวนสูงสุดในการวัดระยะที่ 1 มีความแปรปรวนคิดเป็นร้อยละ 18 ของค่าเฉลี่ย

กลุ่มตัวแปรสังเกตที่เป็นตัวบ่งชี้ของตัวแปรแฝงการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา 2 ด้าน ได้แก่ การรับรู้การจัดการศึกษาเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และการรับรู้การจัดการศึกษาเน้นครูเป็นศูนย์กลาง ข้อมูลแสดงว่า การรับรู้การจัดการศึกษาเน้นครูเป็นศูนย์กลาง มีค่าเฉลี่ยของตัวแปรสูงกว่าค่าเฉลี่ยของอีกตัวแปรหนึ่งในช่วงการวัดเดียวกัน ตลอดการวัด 4 ระยะ และพบอีกว่า ค่าเฉลี่ยของตัวแปรการรับรู้การจัดการศึกษาเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง มีค่าลดลงตลอดการวัดระยะที่ 1 ถึงระยะที่ 4 ตัวแปรที่มีความแปรปรวนสูงสุดคือ การรับรู้การจัดการศึกษาเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง มีค่าความแปรปรวนคิดเป็นร้อยละ 17 ของค่าเฉลี่ย

กลุ่มตัวแปรสังเกตที่เป็นตัวบ่งชี้ของตัวแปรแฝงเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา 2 ด้าน ได้แก่ เจตคติต่อการมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนของนักเรียน และเจตคติต่อกิจกรรมบังคับ พบว่า ค่าเฉลี่ยของเจตคติต่อการมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนของนักเรียนสูงกว่าค่าเฉลี่ยของเจตคติต่อกิจกรรมบังคับ ช่วงการวัดเดียวกันตลอด 4 ระยะ และพบด้วยว่า ค่าเฉลี่ยของเจตคติต่อการมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนของนักเรียนมีค่าลดลงตลอดการวัดระยะที่

1 ถึงระยะที่ 4 เจตคติต่อกิจกรรมบังคับเป็นตัวแปรที่มีค่าความแปรปรวนสูงสุดในการวัดระยะที่ 1, 2 และ 4 มีค่าความแปรปรวนคิดเป็นร้อยละ 17 ของค่าเฉลี่ย

ตาราง 24 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตที่เป็นตัวบ่งชี้ของตัวแปรแฝงในโมเดล ตลอดการวัด 4 ระยะ

ตัวแปร	วัดระยะที่ 1		วัดระยะที่ 2		วัดระยะที่ 3		วัดระยะที่ 4	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
(1) ความพึงพอใจในชีวิต								
(2) ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง	.622		.630		.581		.592	
(3) ความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น	.453	.577	.4552	.610	.481	.621	.397	.641
	(4)	(5)						
(4) การรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดามารดา								
(5) ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา	.633							
(6) การรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนฯ	.440	.544						
	(7)	(8)	(7)	(8)	(7)	(8)	(7)	(8)
(7) ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู								
(8) ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน	.452		.571		.513		.564	
(9) เจตคติต่อครู	.744	.451	.758	.487	.692	.523	.730	.533
	(10)		(10)		(10)		(10)	
(10) การรับรู้การจัดการศึกษาเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง								
(11) การรับรู้การจัดการศึกษาเน้นครูเป็นศูนย์กลาง	.521		.462		.390		.485	
	(12)		(12)		(12)		(12)	
(12) เจตคติต่อการมีส่วนร่วมฯ								
(13) เจตคติต่อกิจกรรมบังคับ	.522		.569		.580		.616	

ตาราง 23 (ต่อ)

ตัวแปร	พิสัยคะแนน	ระยะที่ 1			ระยะที่ 2			ระยะที่ 3			ระยะที่ 4		
		$\overline{X}$	S.D.	CV	$\overline{X}$	S.D.	CV	$\overline{X}$	S.D.	CV	$\overline{X}$	S.D.	CV
เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา													
-เจตคติต่อการมีส่วนร่วม	1 - 6	4.78	.49	.10	4.76	.51	.11	4.74	.56	.12	4.64	.58	.13
-เจตคติต่อกิจกรรมบังคับ	1 - 6	3.96	.67	.17	4.02	.67	.17	4.22	.54	.13	4.03	.69	.17

$\overline{X}$ = ค่าเฉลี่ย S.D. = ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน CV = Coefficient of Variant

กลุ่มตัวแปรสังเกตที่เป็นตัวบ่งชี้ของตัวแปรแฝงสัมพันธภาพในครอบครัว มีการวัดระยะแรกเพียงระยะเดียว ข้อมูลแสดงว่า การรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา มีค่าเฉลี่ยสูงสุด เมื่อเปรียบเทียบกับค่าเฉลี่ยของตัวแปรสังเกตอีก 2 ตัว (คือ ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา และการรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา)

กลุ่มตัวแปรสังเกตที่เป็นตัวบ่งชี้ของตัวแปรแฝงบรรยากาศในโรงเรียน ได้แก่ ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน และเจตคติต่อครู พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อนมีค่าเฉลี่ยสูงสุด เมื่อเปรียบเทียบกับค่าเฉลี่ยของตัวแปรสังเกตอีก 2 ตัว ในช่วงการวัดเดียวกันทั้ง 4 ระยะ พบด้วยว่า ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู และความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน มีค่าเฉลี่ยเพิ่มขึ้นในการวัดระยะที่ 1 ถึงระยะที่ 3 แต่กลับลดลงในการวัดระยะที่ 4 ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู เป็นตัวแปรที่มีความแปรปรวนสูงสุดในการวัดระยะที่ 1 มีความแปรปรวนคิดเป็นร้อยละ 18 ของค่าเฉลี่ย

กลุ่มตัวแปรสังเกตที่เป็นตัวบ่งชี้ของตัวแปรแฝงการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา 2 ด้าน ได้แก่ การรับรู้การจัดการศึกษาเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และการรับรู้การจัดการศึกษาเน้นครูเป็นศูนย์กลาง ข้อมูลแสดงว่า การรับรู้การจัดการศึกษาเน้นครูเป็นศูนย์กลาง มีค่าเฉลี่ยของตัวแปรสูงกว่าค่าเฉลี่ยของอีกตัวแปรหนึ่งในช่วงการวัดเดียวกัน ตลอดการวัด 4 ระยะ และพบอีกว่า ค่าเฉลี่ยของตัวแปรการรับรู้การจัดการศึกษาเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง มีค่าลดลงตลอดการวัดระยะที่ 1 ถึงระยะที่ 4 ตัวแปรที่มีความแปรปรวนสูงสุดคือ การรับรู้การจัดการศึกษาเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง มีค่าความแปรปรวนคิดเป็นร้อยละ 17 ของค่าเฉลี่ย

กลุ่มตัวแปรสังเกตที่เป็นตัวบ่งชี้ของตัวแปรแฝงเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา 2 ด้าน ได้แก่ เจตคติต่อการมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนของนักเรียน และเจตคติต่อกิจกรรมบังคับ พบว่า ค่าเฉลี่ยของเจตคติต่อการมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนของนักเรียนสูงกว่าค่าเฉลี่ยของเจตคติต่อกิจกรรมบังคับ ช่วงการวัดเดียวกันตลอด 4 ระยะ และพบด้วยว่า ค่าเฉลี่ยของเจตคติต่อการมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนของนักเรียนมีค่าลดลงตลอดการวัดระยะที่

1 ถึงระยะที่ 4 เจตคติต่อกิจกรรมบังคับเป็นตัวแปรที่มีค่าความแปรปรวนสูงสุดในการวัดระยะที่ 1, 2 และ 4 มีค่าความแปรปรวนคิดเป็นร้อยละ 17 ของค่าเฉลี่ย

ตาราง 24 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตที่เป็นตัวบ่งชี้ของตัวแปรแฝงในโมเดล ตลอดการวัด 4 ระยะ

ตัวแปร	วัดระยะที่ 1		วัดระยะที่ 2		วัดระยะที่ 3		วัดระยะที่ 4	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
(1) ความพึงพอใจในชีวิต								
(2) ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง	.622		.630		.581		.592	
(3) ความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น	.453	.577	.4552	.610	.481	.621	.397	.641
	(4)	(5)						
(4) การรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดามารดา								
(5) ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา	.633							
(6) การรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนฯ	.440	.544						
	(7)	(8)	(7)	(8)	(7)	(8)	(7)	(8)
(7) ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู								
(8) ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน	.452		.571		.513		.564	
(9) เจตคติต่อครู	.744	.451	.758	.487	.692	.523	.730	.533
	(10)		(10)		(10)		(10)	
(10) การรับรู้การจัดการศึกษาเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง								
(11) การรับรู้การจัดการศึกษาเน้นครูเป็นศูนย์กลาง	.521		.462		.390		.485	
	(12)		(12)		(12)		(12)	
(12) เจตคติต่อการมีส่วนร่วมฯ								
(13) เจตคติต่อกิจกรรมบังคับ	.522		.569		.580		.616	

จากตาราง 24 แสดงค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทุกตัวในโมเดลเชิงสาเหตุ และทุกช่วงของการวัด ในกลุ่มตัวแปรสังเกต 3 ตัว ที่เป็นองค์ประกอบของความสุขใจ พบว่า ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เป็นบวกทุกค่า และมีค่าต่ำสุดเท่ากับ .397 และสูงสุด .641 พบว่า ทั้ง 4 ช่วงเวลา ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองกับความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่นมีค่าสูงสุด ในขณะที่ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างความพึงพอใจในชีวิตกับความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่นมีค่าต่ำสุด และปริมาณความสัมพันธ์ระหว่างความภาคภูมิใจในตนเองกับความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น มีขนาดเพิ่มขึ้น จากการวัดระยะที่ 2, 3 และ 4 เมื่อเปรียบเทียบกับการวัดในระยะที่ 1

ในกลุ่มตัวแปร 3 ตัวแปรที่เป็นตัวบ่งชี้ของสัมพันธภาพในครอบครัว พบว่า การรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา กับความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา มีค่าสูงสุด (ค่าอาร์ .653)

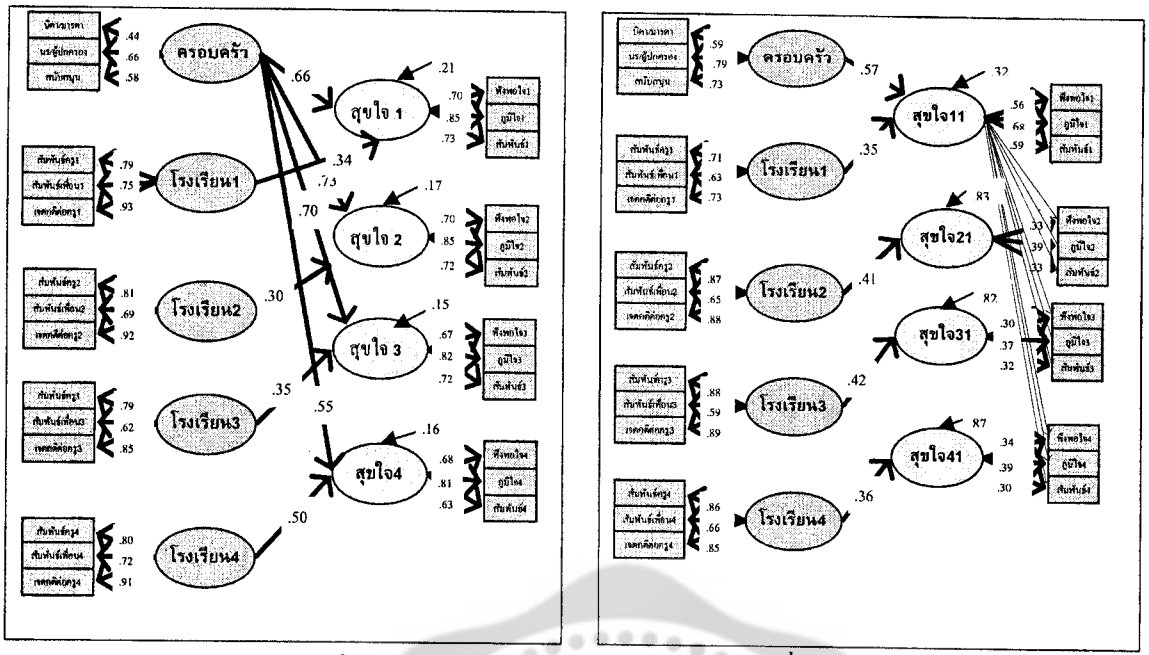
ในกลุ่มตัวแปร 3 ตัวแปรที่เป็นตัวบ่งชี้ของบรรยากาศในโรงเรียน พบว่า ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เป็นบวกทุกค่า และมีค่าต่ำสุดเท่ากับ .451 และสูงสุด .758 ลักษณะของความสัมพันธ์มีความคล้ายคลึงกันในรูปแบบ นั่นคือ พบว่า ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู กับเจตคติต่อครู มีค่าสูงสุดในช่วงการวัดทั้ง 4 ช่วง ขณะที่ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน กับเจตคติต่อครู มีค่าต่ำสุด นอกจากนั้นยังพบว่า รูปแบบของขนาดความสัมพันธ์มีลักษณะคล้ายคลึงกันทั้ง 4 ช่วงของการวัด

ในกลุ่มตัวแปร 2 ตัว ที่เป็นตัวบ่งชี้ของการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา พบว่า การรับรู้การจัดการศึกษาเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง มีความสัมพันธ์กับการรับรู้การจัดการศึกษาเน้นครูเป็นศูนย์กลาง มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุด (ค่าอาร์ .390) ในการวัดระยะที่ 3 และมีค่าสูงสุด (ค่าอาร์ .521) ในการวัดระยะที่ 1

ในกลุ่มตัวแปร 2 ตัว ที่เป็นองค์ประกอบของเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา พบว่า เจตคติต่อการมีส่วนร่วมในการเรียนการสอน มีความสัมพันธ์กับเจตคติต่อกิจกรรมบังคับ ในปริมาณต่ำสุด (ค่าอาร์ .522) ในการวัดระยะที่ 1 และสูงสุด (ค่าอาร์ .616) ในการวัดระยะที่ 4

ปริมาณความสุขใจของนักเรียน และการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจเกิดจากสาเหตุใด ระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัว และบรรยากาศในโรงเรียน

การวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้ เป็นการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ มีผลการวิเคราะห์ ในภาพ 14



(ก) ความสุขใจ (ข) การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ

ภาพ 14 โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของสัมพันธภาพในครอบครัว บรรยากาศในโรงเรียน และ (ก) ความสุขใจ (ข) การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ

ภาพ 14 (ก) แสดงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัว บรรยากาศในโรงเรียน กับความสุขใจของนักเรียนในการวัด 4 ระยะ การทดสอบความกลมกลืนของโมเดล พบว่า มีค่า χ^2 = 651.59, df = 265 (p=.000), GFI = .93, AGFI = .90, RMSEA = .048 (CI: .044 - .053), SRMR = .058, CFI = .99 พบว่า สัมพันธภาพในครอบครัวและบรรยากาศในโรงเรียนมีผลทางบวกต่อความสุขใจ น้ำหนักองค์ประกอบของกลุ่มตัวบ่งชี้สัมพันธภาพในครอบครัวมีค่าอยู่ระหว่าง .44 ถึง .66 น้ำหนักองค์ประกอบของกลุ่มตัวบ่งชี้บรรยากาศในโรงเรียนมีค่าอยู่ระหว่าง .62 ถึง .93 และน้ำหนักองค์ประกอบของกลุ่มตัวบ่งชี้ความสุขใจมีค่าอยู่ระหว่าง .63 ถึง .85 น้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้ทุกตัว มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 สัมประสิทธิ์อิทธิพลระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัวต่อความสุขใจทั้ง 4 ระยะ มีค่าอยู่ระหว่าง .30 ถึง .50 โดยสัมประสิทธิ์ทุกค่ามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีอำนาจในการทำนายสูงสุดร้อยละ 85 และต่ำสุดร้อยละ 79 (R^2= .85 และ .79 ที่ความสุขใจในการวัดระยะที่ 3 และในการวัดระยะที่ 1)

จากข้อมูลในภาพ 14 (ก) แสดงว่า ในทุกระยะของการวัด สัมพันธภาพในครอบครัวมีอิทธิพลต่อความสุขใจมากกว่าบรรยากาศในโรงเรียนค่อนข้างมาก (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .66 เทียบกับ .34) โดยขนาดความแตกต่างของอิทธิพลลดลงเรื่อย ๆ ตามการวัดจากระยะที่ 2 ถึงระยะที่ 4 เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้แต่ละตัว อาจกล่าวได้ว่า ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา การรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา และการรับรู้

ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา เป็นตัวบ่งชี้ของสัมพันธภาพในครอบครัวที่มีความสำคัญต่อความสุขใจจากมากถึงน้อยเรียงตามลำดับ ขณะที่เจตคติต่อครู ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู และความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน เป็นตัวบ่งชี้บรรยากาศในโรงเรียน ที่มีความสำคัญต่อความสุขใจมากถึงน้อยเรียงตามลำดับ

ภาพ 14 (ข) แสดงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัว บรรยากาศในโรงเรียน กับการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจภายในนักเรียนแต่ละคนที่มีการเปลี่ยนแปลงแตกต่างกัน การทดสอบความกลมกลืนของโมเดลพบว่า มีค่า χ^2 = 666.57, df = 252 (p=.000), GFI = .93, AGFI = .89, RMSEA = .051 (CI: .047 - .056), SRMR = .069, CFI = .99 แสดงว่าโมเดลมีความกลมกลืนในระดับดีถึงดีมาก โมเดลที่กำหนดขึ้นสามารถใช้อธิบายอิทธิพลที่มีต่อการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจได้

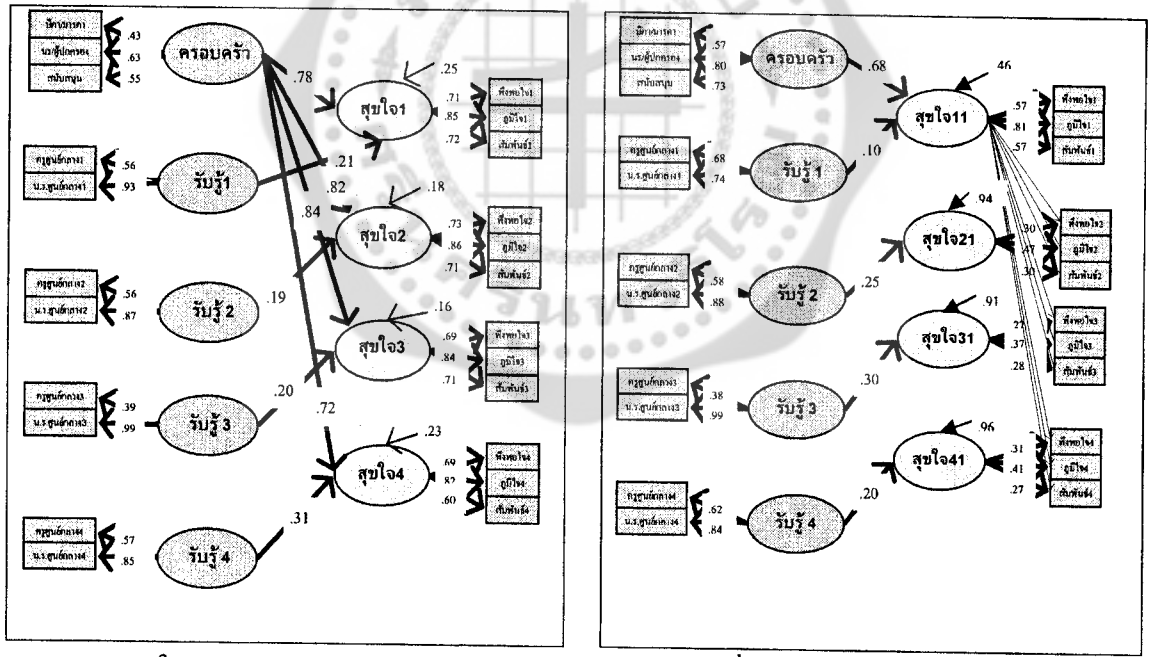
น้ำหนักองค์ประกอบของกลุ่มตัวบ่งชี้สัมพันธภาพในครอบครัว กลุ่มตัวบ่งชี้บรรยากาศในโรงเรียน และกลุ่มตัวบ่งชี้ความสุขใจ ทุกตัวบ่งชี้มีค่าเป็นบวกและมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลของสัมพันธภาพในครอบครัวกับการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจในการวัดระยะที่ 1 กับระยะที่ 2, 3 และ 4 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในขณะที่ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลระหว่างบรรยากาศในโรงเรียนกับการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจทั้ง 3 ระยะ มีค่า .41, .42 และ .36 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 หมายความว่า การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจในนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย อาจมีสาเหตุมาจากบรรยากาศในโรงเรียน อำนาจในการทำนายมีค่าสูงสุด ร้อยละ 18 และต่ำสุด ร้อยละ 13 [R^2 (1.00-.82) และR^2 (1.00-.87)] ในการทำนายความสุขใจที่เปลี่ยนแปลงจากการวัดระยะที่ 1 กับการวัดระยะที่ 3 และการวัดระยะที่ 1 กับการวัดระยะที่ 4

จากคำถามทางการวิจัย ข้อ 2.1 *"โมเดลที่กำหนดขึ้น สามารถใช้อธิบายอิทธิพลที่มีต่อความสุขใจ และการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจได้หรือไม่ ปริมาณความสุขใจและการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจเกิดจากสาเหตุใด ระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัว และบรรยากาศในโรงเรียน"* สรุปได้ว่า โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจ และการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ [ภาพ 14 (ก) และ 14 (ข)] สามารถใช้อธิบายอิทธิพลที่มีต่อการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจได้ นักเรียนแต่ละคนมีความสุขใจเปลี่ยนแปลงไป ซึ่งพบว่าปัจจัยเชิงสาเหตุสำคัญของความสุขใจ มาจากสัมพันธภาพในครอบครัวและบรรยากาศในโรงเรียน โดยปัจจัยเชิงสาเหตุด้านสัมพันธภาพในครอบครัวมีอิทธิพลต่อความสุขใจมากกว่าบรรยากาศในโรงเรียนในการวัดระยะที่ 1 เมื่อวัดต่อเนื่องไปอีก 3 ระยะ (ระยะที่ 2 ถึง 4) พบว่า การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจเกิดจากปัจจัยบรรยากาศในโรงเรียนมากกว่าสัมพันธภาพในครอบครัว (โดยบรรยากาศในโรงเรียนส่งอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจในการวัดระที่ 1 ถึง 2 มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .41

จากการวัดระยะที่ 1 ถึง 3 มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .42 และจากการวัดระยะที่ 1 ถึง 4 มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .36) เมื่อพิจารณาน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้ทุกตัว อาจกล่าวได้ว่า กลุ่มตัวบ่งชี้บรรยากาศในโรงเรียน 3 ด้าน ได้แก่ เจตคติต่อครู ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู และความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน เป็นตัวแปรเชิงสาเหตุที่มีความสำคัญเรียงลำดับจากมากถึงน้อยในการทำนายการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเปลี่ยนแปลงของความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง

ปริมาณความสุขใจของนักเรียน และการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ เกิดจากสาเหตุใด ระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัว และการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา

การวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้ เป็นการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดล 4: ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ มีผลการวิเคราะห์ในภาพ 15



(ก) ความสุขใจ (ข) การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ

ภาพ 15 โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของสัมพันธภาพในครอบครัว การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา และ (ก) ความสุขใจ (ข) การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ

ภาพ 15 (ก) แสดงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัว การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา กับความสุขใจของนักเรียนในการวัด 4 ระยะ การทดสอบความกลมกลืนของโมเดลพบว่า มีค่า χ^2 = 400.96, df = 180 (p=.000), GFI = .95, AGFI = .92,

RMSEA = .044 (CI: .039 - .050), SRMR = .058, CFI = .99 แสดงว่าโมเดลกลมกลืนในระดับดีถึงดีมาก พบว่า สัมพันธภาพในครอบครัวและการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา มีผลทางบวกต่อความสุขใจ น้ำหนักองค์ประกอบของกลุ่มตัวบ่งชี้สัมพันธภาพในครอบครัว อยู่ระหว่าง .43 ถึง .63 น้ำหนักองค์ประกอบของกลุ่มตัวบ่งชี้การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาอยู่ระหว่าง .39 ถึง .99 และน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้ความสุขใจอยู่ระหว่าง .60 ถึง .86 น้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้ทุกตัวมีค่าเป็นบวก และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 สัมประสิทธิ์อิทธิพลระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัวกับความสุขใจในการวัด 4 ระยะ มีค่าอยู่ระหว่าง .73 ถึง .84 และสัมประสิทธิ์อิทธิพลระหว่างการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษากับความสุขใจ มีค่าอยู่ระหว่าง .19 ถึง .31 โดยสัมประสิทธิ์ทุกค่ามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีอำนาจในการทำนายสูงสุด ร้อยละ 84 และต่ำสุด ร้อยละ 75 (R^2=.84 และ .75 ที่ความสุขใจในการวัดระยะที่ 3 และระยะที่ 1)

จากภาพ 15 (ก) แสดงว่าในทุกระยะของการวัด สัมพันธภาพในครอบครัวมีอิทธิพลต่อความสุขใจมากกว่าการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาอย่างมาก (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .78 เทียบกับ .21) โดยขนาดความแตกต่างของอิทธิพลลดลงตามการวัดจากระยะที่ 2 ถึงระยะที่ 4 และจากน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้แต่ละตัว อาจกล่าวได้ว่า ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา การรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา และการรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา เป็นตัวบ่งชี้ของสัมพันธภาพในครอบครัวที่มีความสำคัญต่อความสุขใจ จากมากถึงน้อยเรียงตามลำดับ ในขณะที่ การรับรู้การจัดการศึกษาเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และการรับรู้การจัดการศึกษาเน้นครูเป็นศูนย์กลางเป็นตัวบ่งชี้ของการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาที่มีความสำคัญต่อความสุขใจ จากมากถึงน้อยเรียงตามลำดับ

ภาพ 15 (ข) แสดงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัว การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา กับการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจภายในนักเรียนแต่ละคนที่มีการเปลี่ยนแปลงแตกต่างกัน การทดสอบความกลมกลืนของโมเดลพบว่า มีค่า χ^2 = 531.60, df = 187 (p=.000), GFI = .93, AGFI = .90, RMSEA = .054 (CI: .049 - .060), SRMR = .066, CFI = .98 แสดงว่าโมเดลมีความกลมกลืนในระดับดีถึงดีมาก สามารถอธิบายอิทธิพลที่มีต่อการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจได้

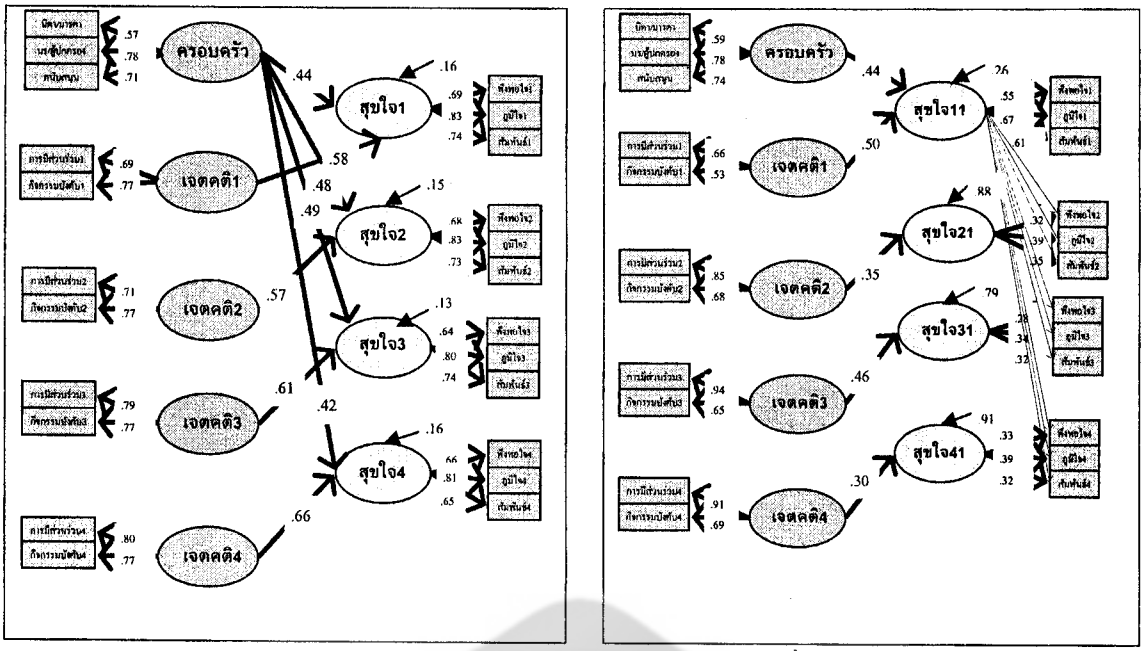
น้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้สัมพันธภาพในครอบครัว ของตัวบ่งชี้การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา และของตัวบ่งชี้ความสุขใจ ทุกค่ามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัวกับการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ ระหว่างการวัดระยะที่ 1 กับการวัดระยะที่ 2, 3 และ 4 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในขณะที่ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลระหว่างการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษากับการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจทั้ง 3 ระยะ มีค่า .25, .30 และ .20 ตามลำดับ และมี

นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จากผลดังกล่าว หมายความว่า การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจในนักเรียน อาจมีสาเหตุมาจากการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา ซึ่งอำนาจในการทำนาย มีค่าสูงสุด ร้อยละ 10 และต่ำสุด ร้อยละ 5 (R^2= .09 และ .04 ในการทำนายความสุขใจที่เปลี่ยนแปลงไปจากการวัดระยะที่ 1 กับการวัดระยะที่ 3 และการวัดระยะที่ 1 กับการวัดระยะที่ 4)

จากคำถามทางการวิจัย ข้อ 2.2 *"โมเดลที่กำหนดขึ้น สามารถใช้อธิบายอิทธิพลที่มีต่อความสุขใจ และการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจได้หรือไม่ ปริมาณความสุขใจและการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจเกิดจากสาเหตุใด ระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัวและการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา"* สรุปได้ว่า โมเดล 4: ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ [ภาพ 15 (ก) และ 15 (ข)] สามารถใช้อธิบายอิทธิพลที่มีต่อความสุขใจได้ นักเรียนแต่ละคนมีความสุขใจเปลี่ยนแปลงไป ซึ่งพบว่าปัจจัยเชิงสาเหตุด้านสัมพันธภาพในครอบครัวมีอิทธิพลต่อความสุขใจมากกว่าการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาในการวัดระยะที่ 1 เมื่อวัดต่อเนื่องไปอีก 3 ระยะ (ระยะที่ 2 ถึง 4) พบว่า ความสุขใจเปลี่ยนแปลงไปตามอิทธิพลของการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษามากกว่าสัมพันธภาพในครอบครัว (โดยพบว่า การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาส่งอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ ในการวัดระยะที่ 1 ถึงระยะที่ 2 มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .25 จากการวัดระยะที่ 1 ถึงระยะที่ 3 มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .30 และจากการวัดระยะที่ 1 ถึง 4 มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .20) เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์ของตัวบ่งชี้ทุกตัว อาจกล่าวได้ว่า กลุ่มตัวบ่งชี้การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา 2 ด้าน ด้านการจัดการศึกษาเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง มีความสำคัญต่อการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจมากกว่าด้านการจัดการศึกษาเน้นครูเป็นศูนย์กลาง โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเปลี่ยนแปลงด้านความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง

ปริมาณความสุขใจของนักเรียน และการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ เกิดจากสาเหตุใด ระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัว และเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา

การวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้ เป็นการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดล 5: ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและการเปลี่ยนแปลงความสุขใจ มีผลการวิเคราะห์ในภาพ 16



(ก) ความสุขใจ (ข) การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ

ภาพ 16 โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของสัมพันธภาพในครอบครัว เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา และ (ก) ความสุขใจ (ข) การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ

ภาพ 16 (ก) แสดงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัว เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา กับความสุขใจของนักเรียน ในการวัด 4 ระยะ การทดสอบความกลมกลืนของโมเดล พบว่า มีค่า χ^2 = 421.87, df = 183 (p=.000), GFI = .94, AGFI = .92, RMSEA = .046 (CI: .040 - .052), SRMR = .051, CFI = .99 แสดงว่าโมเดลกลมกลืนในระดับดีถึงดีมาก พบว่า สัมพันธภาพในครอบครัวและเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา มีผลทางบวกต่อความสุขใจ น้ำหนักองค์ประกอบของกลุ่มตัวบ่งชี้สัมพันธภาพในครอบครัวอยู่ระหว่าง .57 ถึง .78 น้ำหนักองค์ประกอบของกลุ่มตัวบ่งชี้เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาอยู่ระหว่าง .69 ถึง .80 และน้ำหนักองค์ประกอบของกลุ่มตัวบ่งชี้ความสุขใจอยู่ระหว่าง .64 ถึง .83 ทุกค่ามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 สัมประสิทธิ์อิทธิพลระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัว ต่อความสุขใจทั้ง 4 ระยะ มีค่าระหว่าง .42 ถึง .49 และสัมประสิทธิ์อิทธิพลระหว่างเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา ต่อความสุขใจทั้ง 4 ระยะ มีค่าระหว่าง .57 ถึง .66 โดยสัมประสิทธิ์ทุกค่ามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีอำนาจในการทำนายความสุขใจสูงสุด ร้อยละ 87 (R^2=.87 ที่ความสุขใจในการวัดระยะที่ 3 และที่ความสุขใจในการวัดระยะที่ 1 และระยะที่ 4 ซึ่งมีอำนาจในการทำนายเท่ากัน)

จากภาพ 16 (ก) แสดงว่า ในการวัดทั้ง 4 ระยะ เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษามีอิทธิพลต่อความสุขใจมากกว่าสัมพันธภาพในครอบครัวค่อนข้างมาก

(ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .58 เทียบกับ .44) โดยขนาดความแตกต่างของอิทธิพลมีค่าเพิ่มขึ้นจากการวัดระยะที่ 2 ถึงระยะที่ 4 และจากค่าสัมประสิทธิ์ของตัวบ่งชี้แต่ละตัว อาจกล่าวได้ว่า เจตคติต่อการมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนของนักเรียนและเจตคติต่อกิจกรรมบังคับ เป็นตัวบ่งชี้ของเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาที่มีความสำคัญต่อความสุขใจ มากถึงน้อยเรียงตามลำดับ ขณะที่ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา การรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา และการรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา เป็นตัวบ่งชี้ของสัมพันธภาพในครอบครัวที่มีความสำคัญต่อความสุขใจจากมากถึงน้อยเรียงตามลำดับ

ภาพ 16 (ข) แสดงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัว เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา กับการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ ภายในนักเรียน แต่ละคนที่มีการเปลี่ยนแปลงแตกต่างกัน การทดสอบความกลมกลืนของโมเดล พบว่า มีค่า $\chi^2 = 483.84$, df= 172 (p=.000), GFI= .94, AGFI = .90, RMSEA= .054 (CI: .048 - .060), SRMR= .062, CFI = .99 แสดงว่า โมเดลมีความกลมกลืนในระดับดีถึงดีมาก สามารถใช้อธิบายอิทธิพลที่มีต่อการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจได้

ค่าสัมประสิทธิ์ของตัวบ่งชี้สัมพันธภาพในครอบครัว ตัวบ่งชี้เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา และตัวบ่งชี้ความสุขใจ ทุกค่ามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัวกับการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ ระหว่างการวัดระยะที่ 1 กับ การวัดระยะที่ 2, 3 และ 4 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในขณะที่ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลระหว่างเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษากับการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ ทั้ง 3 ระยะ มีค่า .35, .46 และ .30 ตามลำดับ และมีค่านัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จากผลข้างต้นหมายความว่า การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจในนักเรียน อาจเกิดจากการมีเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา ซึ่งมีอำนาจในการทำนายสูงสุด ร้อยละ 21 และต่ำสุด ร้อยละ 9 (R^2=. 21 และ .09 ในการทำนายความสุขใจที่เปลี่ยนแปลงไปจากการวัดระยะที่ 1 กับระยะที่ 3 และการวัดระยะที่ 1 กับระยะที่ 4)

จากคำถามทางการวิจัย ข้อ 2.3 *"โมเดลที่กำหนดขึ้น สามารถใช้อธิบายอิทธิพลที่มีต่อความสุขใจและการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจได้หรือไม่ ปริมาณความสุขใจ และการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ เกิดจากสาเหตุใด ระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัวและเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา"* สรุปได้ว่า โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ [ภาพ 16 (ก) และ 16 (ข)] สามารถใช้ศึกษาอิทธิพลที่มีต่อความสุขใจได้ นักเรียนแต่ละคนมีความสุขใจเปลี่ยนแปลงไป ซึ่งพบว่า ปัจจัยเชิงสาเหตุสำคัญของความสุขใจมาจากสัมพันธภาพในครอบครัวและเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา โดยปัจจัยเชิงสาเหตุด้านเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษามีอิทธิพลต่อความสุขใจมากกว่า

สัมพันธภาพในครอบครัว ตั้งแต่การวัดในระยะที่ 1 เมื่อวัดต่อเนื่องไปอีก 3 ระยะ (ระยะที่ 2 ถึง 4) พบว่า ความสุขใจเปลี่ยนแปลงไปตามอิทธิพลของเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษามากกว่าสัมพันธภาพในครอบครัว (โดยเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาส่งอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงความสุขใจจากการวัดระยะที่ 1 ถึงระยะที่ 2 มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .35 จากการวัดระยะที่ 1 ถึง 3 มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .46 และจากการวัดระยะที่ 1 ถึง 4 มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .30) เมื่อพิจารณาน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้ทุกตัว อาจกล่าวได้ว่า ตัวบ่งชี้ของเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา 2 ด้าน เจตคติต่อการมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนของนักเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุสำคัญของการเปลี่ยนแปลงความสุขใจมากกว่าเจตคติต่อกิจกรรมบังคับ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเปลี่ยนแปลงด้านความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง

การเปรียบเทียบผลระหว่างโมเดล

เมื่อนำผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจในกลุ่ม*นักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายทั้ง 3 โมเดล [ภาพ 14 (ก), 15 (ก) และ 16 (ก)] มาเปรียบเทียบกัน* ปรากฏผลว่า ตัวแปรแฝงสัมพันธภาพในครอบครัว ซึ่งมีการวัดเพียงระยะเดียว ส่งผลต่อปริมาณความสุขใจในการวัดทั้ง 4 ระยะอย่างชัดเจน และมากกว่าตัวแปรแฝงบรรยากาศในโรงเรียน [ภาพ (14 ก)] และการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา [ภาพ15 (ก)] แต่กลับส่งผลต่อปริมาณความสุขใจในการวัด 4 ระยะ น้อยกว่าตัวแปรแฝงเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา [ภาพ 16 (ก)] พบด้วยว่า ขนาดของอิทธิพลของตัวแปรสัมพันธภาพในครอบครัวที่มีต่อความสุขใจ มีแนวโน้มเพิ่มขึ้นในการวัดระยะที่ 2 แต่กลับลดลงในการวัดความสุขใจระยะที่ 3 และ 4 [ภาพ (14 ก)] และขนาดอิทธิพลของสัมพันธภาพในครอบครัวที่มีต่อความสุขใจมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นในการวัดระยะที่ 2 และระยะที่ 3 แต่กลับลดลงในการวัดความสุขใจระยะที่ 4 [ภาพ 15 (ก) และ 16 (ก)] ในขณะที่ขนาดอิทธิพลของตัวแปรบรรยากาศในโรงเรียน การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา และเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาที่มีต่อความสุขใจมีแนวโน้มลดลงในการวัดความสุขใจระยะที่ 2 แต่กลับเพิ่มขึ้นจากการวัดความสุขใจระยะที่ 3 และระยะที่ 4

ตัวแปรแฝงสัมพันธภาพในครอบครัว ร่วมกับตัวแปรแฝงบรรยากาศในโรงเรียน [ภาพ 14 (ก)] สามารถทำนายปริมาณความสุขใจได้สูงสุด ร้อยละ 85 ในการวัดความสุขใจในระยะที่ 3 ตัวแปรแฝงสัมพันธภาพในครอบครัวร่วมกับการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา [ภาพ 15 (ก)] และตัวแปรแฝงสัมพันธภาพในครอบครัวร่วมกับเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา [ภาพ 16 (ก)] สามารถทำนายปริมาณความสุขใจได้สูงสุด ร้อยละ 84 และร้อยละ 87

ตามลำดับ ในการวัดความสุขใจระยะที่ 3 เช่นกัน พบผลสอดคล้องกันทั้ง 3 โมเดลว่า ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดาเป็นตัวบ่งชี้ของสัมพันธภาพในครอบครัวที่ส่งผลต่อปริมาณความสุขใจมากที่สุด รองลงมาคือ การรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา และการรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา เจตคติต่อครูเป็นตัวบ่งชี้บรรยากาศในโรงเรียนที่ส่งผลต่อปริมาณความสุขใจมากที่สุด รองลงมาคือ ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู และความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน การรับรู้การจัดการศึกษาเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางเป็นตัวบ่งชี้ของการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาที่ส่งผลต่อความสุขใจมากกว่าอีกด้านหนึ่ง คือ การรับรู้การจัดการศึกษาเน้นครูเป็นศูนย์กลาง

เมื่อเปรียบเทียบผลจากโมเดลทั้ง 3 โมเดล [ภาพ 14 (ข), 15 (ข) และ 16 (ข)] พบผลคล้ายคลึงกันว่า บรรยากาศในโรงเรียน [ภาพ 14 (ข)] การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา [ภาพ 15 (ข)] และเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา [ภาพ 16 (ข)] ต่างเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจอย่างมีนัยสำคัญ สัมประสิทธิ์อิทธิพลระหว่างตัวแปรเชิงสาเหตุดังกล่าวกับความสุขใจมีค่าสูงสุดในการวัดระยะที่ 3 แต่มีแนวโน้มลดลงในการวัดระยะที่ 4 ลักษณะการเปลี่ยนแปลงเช่นนี้ คล้ายคลึงกันทั้ง 3 โมเดล โดยเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา มีอำนาจในการทำนายการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจมากที่สุด ร้อยละ 21 ในการวัดระยะที่ 1 และระยะที่ 3 รองลงมาคือ บรรยากาศในโรงเรียน ซึ่งมีอำนาจในการทำนายการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ ร้อยละ 18 ในการวัดระยะที่ 1 และระยะที่ 3 เช่นกัน ตัวบ่งชี้ของเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา ที่มีบทบาทสำคัญเป็นลำดับแรก ต่อการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจโดยเฉพาะอย่างยิ่งด้านความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง คือ เจตคติต่อการมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนของนักเรียน รองลงมาคือ เจตคติต่อกิจกรรมบังคับ ส่วนตัวบ่งชี้ของบรรยากาศในโรงเรียน ที่มีบทบาทสำคัญลำดับแรกคือ เจตคติของนักเรียนต่อครู รองลงมาคือ ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู และความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน ตามลำดับ

ส่วนที่ 3 : ผลการวิเคราะห์ข้อมูลความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ของความสุขใจ และการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจกับตัวแปรเชิงผลด้านพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ของความสุขใจกับพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน

จากตาราง 25 องค์ประกอบ 3 ด้านของความสุขใจ (ความพึงพอใจในชีวิต ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น) มีความสัมพันธ์ทางบวกกับองค์ประกอบของพฤติกรรมการเรียน 2 ด้าน (พฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน และพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกค่า โดยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบความสุขใจ วัดระยะที่ 1 กับองค์ประกอบของพฤติกรรมการเรียนวัดระยะที่ 1 มีค่าสูงสุด ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ลำดับรองลงมา คือ ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบความสุขใจ 3 ด้าน ในการวัดระยะที่ 1 กับพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน 2 ด้าน (ในการวัดระยะที่ 2, 3 และ 4) มีค่าลดลงตามลำดับ

องค์ประกอบของความสุขใจ 3 ด้าน (วัดครั้งที่ 2) มีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมการเรียน (วัดครั้งที่ 2) มากที่สุด และองค์ประกอบความสุขใจ 3 ด้าน (วัดครั้งที่ 2) มีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมการเรียน (วัดครั้งที่ 1, 3 และ 4) มีค่าลดลงตามลำดับ

องค์ประกอบของความสุขใจ 3 ด้าน (วัดระยะที่ 3) มีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมการเรียนด้านการคบเพื่อน (วัดครั้งที่ 3) มากที่สุด แต่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมการเรียนด้านรับผิดชอบการเรียน (วัดครั้งที่ 2) มากที่สุด และองค์ประกอบความสุขใจ 3 ด้าน (วัดครั้งที่ 3) มีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมการเรียน (วัดครั้งที่ 1 และ 4) มีค่าลดลงตามลำดับ

องค์ประกอบความสุขใจ 3 ด้าน (วัดครั้งที่ 4) มีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมการเรียน 2 ด้าน (วัดครั้งที่ 4) มากที่สุด และองค์ประกอบความสุขใจ 3 ด้าน (วัดครั้งที่ 4) มีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมการเรียน (วัดครั้งที่ 1, 2 และ 3) มีค่าลดลงตามลำดับ

สรุปได้ว่า องค์ประกอบความสุขใจ 3 ด้าน มีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมการเรียน 2 ด้าน ที่วัดในครั้งเดียวกันมากที่สุด และพบว่า องค์ประกอบความสุขใจ 3 ด้าน มีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมการเรียน 2 ด้าน ที่วัดในครั้งที่ 2 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุด และโดยเฉพาะค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างความสุขใจด้านความรู้สึกภาคภูมิใจใน

ตนเอง (วัดครั้งที่ 2) กับพฤติกรรมการเรียนด้านความรับผิดชอบการเรียน (วัดครั้งที่ 2) (ค่าอาร์ .592, $p < .01$) และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างความสุขใจด้านความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น (วัดครั้งที่ 4) กับพฤติกรรมการเรียนด้านการคบเพื่อนอย่างเหมาะสม (วัดครั้งที่ 4) (ค่าอาร์ .501, $p < .01$) เป็นค่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรคู่นั้น ๆ ที่สูงสุด

ตาราง 25 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของความสุขใจ (ความพึงพอใจ ความรู้สึกภาคภูมิใจ และความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น) ในการวัด 4 ระยะ กับองค์ประกอบของพฤติกรรมการเรียน (พฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน และพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม) ในการวัด 4 ระยะ

	การเรียน ครั้งที่ 1	คบเพื่อน ครั้งที่ 1	การเรียน ครั้งที่ 2	คบเพื่อน ครั้งที่ 2	การเรียน ครั้งที่ 3	คบเพื่อน ครั้งที่ 3	การเรียน ครั้งที่ 4	คบเพื่อน ครั้งที่ 4
ความพึงพอใจ (1)	.291**	.210**	.229**	.225**	.187**	.140**	.144**	.137**
ความภาคภูมิใจ (1)	.548**	.432**	.464**	.372**	.381**	.339**	.375**	.301**
ความสัมพันธ์ทางบวก (1)	.454**	.314**	.400**	.307**	.342**	.286**	.295**	.276**
ความพึงพอใจ (2)	.261**	.190**	.351**	.276**	.268**	.188**	.224**	.160**
ความภาคภูมิใจ (2)	.492**	.375**	.592**	.473**	.435**	.375**	.406**	.355**
ความสัมพันธ์ทางบวก (2)	.431**	.295**	.496**	.428**	.362**	.287**	.361**	.321**
ความพึงพอใจ (3)	.279**	.212**	.315**	.220**	.309**	.191**	.202**	.160**
ความภาคภูมิใจ (3)	.482**	.361**	.513**	.408**	.492**	.457**	.420**	.371**
ความสัมพันธ์ทางบวก (3)	.445**	.349**	.441**	.402**	.460**	.423**	.372**	.376**
ความพึงพอใจ (4)	.331**	.249**	.316**	.253**	.273**	.245**	.343**	.228**
ความภาคภูมิใจ (4)	.479**	.343**	.459**	.371**	.399**	.388**	.540**	.486**
ความสัมพันธ์ทางบวก (4)	.372**	.288**	.322**	.334**	.320**	.368**	.477**	.501**

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ .01 ตามลำดับ

ความสัมพันธ์ระหว่างการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจกับตัวแปรเชิงผลด้านพฤติกรรมการเรียน

จากตาราง 26 การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจจากการวัดระยะแรกกับตัวแปรเชิงผลของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย มีความสัมพันธ์ทางบวก โดยพบว่า ตัวแปรเชิงผลที่มีความสัมพันธ์กับการเปลี่ยนแปลงความสุขใจสูงสุดในทุกระยะของการวัดคือ ความรับผิดชอบ

ทางการเรียน (ค่าอาร์ .153 - .209) ส่วนตัวแปรเชิงผลที่มีความสัมพันธ์กับการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจต่ำสุดคือ ผลการเรียนเฉลี่ย (ค่าอาร์ .088 - .115) สำหรับทิศทางของความสัมพันธ์พบว่าการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจจะมีความสัมพันธ์สูงสุดในการเปลี่ยนแปลงของระยะที่ 2 ลดลงในระยะที่ 3 และเพิ่มขึ้นในการวัดระยะที่ 4

ตาราง 26 ความสัมพันธ์ระหว่างการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจกับตัวแปรเชิงผลของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

	ระยะที่ 2 - ระยะที่ 1	ระยะที่ 3 - ระยะที่ 1	ระยะที่ 4 - ระยะที่ 1
ความรับผิดชอบทางการเรียน	.209	.153	.191
การคบเพื่อนอย่างเหมาะสม	.154	.137	.177
ผลการเรียนเฉลี่ย	.115	.088	.089

บทที่ 4
สรุปและอภิปรายผล

งานวิจัยเรื่อง "ปัจจัยเชิงสาเหตุด้านการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา สภาพแวดล้อมทางครอบครัวและโรงเรียน ที่มีต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย" เป็นส่วนหนึ่งในชุดโครงการวิจัยและพัฒนาดัชนีความสุขใจของนักเรียนในโรงเรียนที่จัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา : การศึกษาต่อเนื่องหลายระยะ การเก็บรวบรวมข้อมูลกระทำเป็น 4 ระยะต่อเนื่อง เริ่มจากภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2546 ถึงภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2547 รวมระยะเวลา 20 เดือน โดยมีวัตถุประสงค์ในการวิจัย 3 ประการ ดังนี้ (1) ศึกษาอิทธิพลของสภาพแวดล้อมทางสังคม (ครอบครัวและโรงเรียน) การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาและจิตลักษณะ ที่มีต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยการสร้างและตรวจสอบโมเดลโครงสร้างเชิงเส้น จากข้อมูลที่ศึกษาระยะเดียว (Cross Sectional Study) (2) เพื่ออธิบายลักษณะการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจในกลุ่มนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายว่า มีสาเหตุมาจากปัจจัยด้านการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา ปัจจัยด้านครอบครัว และด้านโรงเรียนอื่น ๆ ในรูปแบบใด โดยการสร้างและตรวจสอบโมเดลโครงสร้างเชิงเส้น จากข้อมูลที่เป็นการศึกษาช่วงยาวหลายระยะ (Longitudinal Sequential Study) (3) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ของความสุขใจและการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจกับพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

การวิเคราะห์ข้อมูลแบ่งดำเนินการเป็น 2 ตอน **ตอนแรก** ทำการวิเคราะห์ข้อมูลแบบระยะเดียว (Cross Sectional Design) เพื่อตอบสนองต่อจุดมุ่งหมายในการวิจัยข้อที่ 1 ที่ต้องการศึกษาอิทธิพลของสภาพแวดล้อมทางสังคม (ครอบครัว และโรงเรียน) การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาและจิตลักษณะของนักเรียน ที่มีต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนในกลุ่มตัวอย่าง โดยวิธีวิเคราะห์อิทธิพลด้วยโปรแกรม LISREL Version 8.72 และโปรแกรม DOS PRELIS Version 2.72 ข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ใช้ในการตรวจสอบโมเดลสมมติฐาน เป็นข้อมูลที่เก็บรวบรวมในภาคเรียนต้น ปีการศึกษา 2546 จำนวน 627 คน **ตอนที่สอง** ทำการวิเคราะห์ข้อมูลแบบช่วงยาวหลายระยะ (Longitudinal Sequential Design) เพื่อตอบสนองต่อจุดมุ่งหมายในการวิจัยข้อที่ 2 และ 3 ที่ต้องการศึกษาลักษณะการเปลี่ยนแปลงของตัวแปรความสุขใจ ปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงความสุขใจและผลของการเปลี่ยนแปลงความสุขใจที่มีต่อพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน ข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ใช้ในส่วนนี้เป็นข้อมูลที่เก็บรวบรวมมาทั้ง 4 ระยะ (4 ภาคการศึกษา) เป็นนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 622 คน ใช้วิธีวิเคราะห์ด้วยโปรแกรม SPSS และ

วิเคราะห์อิทธิพลด้วยโปรแกรม LISREL Version 8.72 เพื่อตอบคำถามในการวิจัยและตรวจสอบโมเดลสมมติฐาน

สรุปและอภิปรายผลการวิเคราะห์ข้อมูลระยะเดียว (งานวิจัย 1)

ในการทำวิจัยเพื่อพัฒนาโมเดลโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายครั้งนี้ คณะผู้วิจัยอาศัยรูปแบบทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยมมาเป็นกรอบแนวคิดในการกำหนดตัวแปรสำคัญ (ที่พบจากการประมวลเอกสาร) ว่าส่งผลต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จากแนวคิดทฤษฎีต่างๆ ได้โมเดลเริ่มต้น ดังปรากฏในภาพ 6 เมื่อทำการปรับโมเดลโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน ปรากฏผลดังนี้

1. โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (ภาพ 7 และตาราง 6 และ 7) ดัชนีไคสแคว์ (χ^2) เท่ากับ 394.98 (df = 128) ค่าไคสแคว์มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 บ่งชี้ว่า โมเดลสมมติฐานไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ แต่เมื่อพิจารณาค่าของดัชนีอื่น ๆ พบว่า ดัชนี GFI มีค่าเท่ากับ .95 ดัชนี AGFI มีค่าเท่ากับ.90 ดัชนี RMSEA มีค่า .055 ดัชนี SRMR มีค่า .046 ดัชนี CFI มีค่า .99 และดัชนี NNFI มีค่า .98 พิจารณาจากค่าดัชนีความกลมกลืนที่ได้ เปรียบเทียบกับเกณฑ์ขั้นต่ำที่ใช้ ทุกดัชนี (ยกเว้นไคสแคว์) มีค่าอยู่ในเกณฑ์ที่ชี้ว่า โมเดลนี้สามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรได้ดี

2. การพิจารณาอิทธิพลร่วม (Total Effects) พบว่า (2.1) ตัวแปรที่ส่งผลทางตรงต่อความสุขใจมากที่สุดอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ คือ เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา ส่วนการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา ส่งผลทางอ้อมต่อความสุขใจผ่านเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .51 เท่ากันทั้งสองตัวแปร) ตัวแปรที่ส่งผลทางตรงลำดับรองลงมาคือ ตัวแปรสัมพันธภาพในครอบครัว และบรรยากาศในโรงเรียน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .30 และ .25 ตามลำดับ) ตัวแปรทั้ง 4 ด้านร่วมกันสามารถอธิบายความสุขใจได้ร้อยละ 88 (2.2) ตัวแปรที่ส่งผลทางตรงต่อพฤติกรรมการเรียนมากที่สุดอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ คือ จิตลักษณะตามสถานการณ์ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .55) รองลงมาคือ ความสุขใจ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .30) ส่วนจิตลักษณะเดิม เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา และการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา ส่งผลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการเรียนผ่านทางจิตลักษณะตามสถานการณ์และความสุขใจ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .54, .15 และ.15 ตามลำดับ) ตัวแปรทั้ง 5 ด้านดังกล่าวร่วมกันอธิบายพฤติกรรมการเรียนได้

ร้อยละ 68 (2.3) ตัวแปรที่ส่งผลทางตรงต่อการเรียนมากที่สุดอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ คือ พฤติกรรมการเรียน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .34) ส่วนจิตลักษณะตามสถานการณ์ จิตลักษณะเดิม และความสุขใจส่งผลต่อผลการเรียนผ่านทางพฤติกรรมการเรียน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .19, .19, และ .10 ตามลำดับ) ตัวแปรทั้ง 4 ด้าน ดังกล่าวร่วมกันอธิบายผลการเรียนได้ร้อยละ 12

3. การพิจารณาขนาดและทิศทางของเส้นทางอิทธิพลของตัวแปรเชิงสาเหตุด้านต่าง ๆ ที่มีต่อตัวแปรเชิงผล ตามสมมติฐานย่อยจำนวน 7 ข้อ ที่ตั้งไว้

3.1 สมมติฐานย่อยที่ 1 กล่าวว่า *"การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษามีอิทธิพลทางตรงต่อเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความสุขใจผ่านเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา"* พบผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลว่า การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา มีอิทธิพลต่อเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .99) ตัวแปรเชิงสาเหตุดังกล่าวก็มีอิทธิพลทางอ้อมต่อความสุขใจผ่านทางเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .51) อาจกล่าวได้ว่า เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษามีอิทธิพลคั่นกลางระหว่างการรับรู้การจัดการศึกษาตามปฏิรูปการศึกษากับความสุขใจ ผลในส่วนนี้เป็นไปตามสมมติฐาน นอกจากนี้ยังพบว่า การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาส่งผลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการเรียนผ่านทางเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาและความสุขใจอีกด้วย (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .15)

3.2 สมมติฐานย่อยที่ 2 กล่าวว่า *"บรรยากาศในโรงเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความสุขใจผ่านเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา"* พบผลการวิเคราะห์ข้อมูลว่า บรรยากาศในโรงเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อความสุขใจ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .25) และยังมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการเรียนผ่านทางความสุขใจอีกด้วย (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .08) อาจกล่าวได้ว่า ความสุขใจมีอิทธิพลคั่นกลางระหว่างบรรยากาศในโรงเรียนกับพฤติกรรมการเรียน ผลในส่วนนี้จึงไม่เป็นไปตามสมมติฐาน อีกประการหนึ่ง จากการวิเคราะห์อิทธิพลในโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนเมื่อใช้ข้อมูลของกลุ่มนักเรียนที่เรียนในแผนการเรียนต่างกัน พบผลจากการตรวจสอบความไม่แปรเปลี่ยนของพารามิเตอร์สัมประสิทธิ์อิทธิพลจำนวน 6 เส้นทาง (ดูภาพ 8 ตาราง 8 และ 9; ภาพ 9 ตาราง 10, 11 และ 12) ว่าเส้นทางค่าอิทธิพลบรรยากาศในโรงเรียนที่ส่งผลต่อความสุขใจในนักเรียนแผนวิทย์-คณิต มีความแตกต่างกับเส้นทางค่าอิทธิพลของความสัมพันธ์ของตัวแปรคู่ดังกล่าวในนักเรียนแผนศิลป์-ภาษา แสดงว่า ถ้านักเรียนแผนวิทย์-คณิตที่มีความสัมพันธ์กับครูและกับเพื่อนดี ช่วยส่งเสริมให้นักเรียนกลุ่มนั้น ๆ มีความสุขใจมากขึ้นตามไปด้วย

3.3 สมมติฐานย่อยที่ 3 กล่าวว่า *"เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษามีอิทธิพลทางตรงต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียน"* ผลการวิเคราะห์ข้อมูลส่วนนี้ พบว่า เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษามีอิทธิพลทางตรงต่อความสุขใจ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .51) และพบว่า ตัวแปรคั่นกลางมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการเรียนผ่านทางความสุขใจ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .15) กล่าวได้ว่า ความสุขใจมีอิทธิพลคั่นกลางระหว่างเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา กับพฤติกรรมการเรียน ผลวิจัยดังกล่าวสนับสนุนสมมติฐานเพียงเฉพาะส่วนแรก

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลครั้งนี้ ให้การสนับสนุนสมมติฐานย่อยที่ 1 ทั้งหมด ให้การสนับสนุนสมตติฐานย่อยที่ 3 ประมาณ 1 ใน 2 ส่วน แต่ไม่สนับสนุนสมมติฐานย่อยที่ 2 ในส่วนนี้ จึงทำการอภิปรายผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสมมติฐานย่อยทั้ง 3 ข้อ ดังต่อไปนี้

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่พบว่า การรับรู้การจัดการศึกษาตามปฏิรูปการศึกษาของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย ส่งผลทางตรงต่อเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาอย่างชัดเจน ผลนี้สอดคล้องกับผลการวิจัยของ กิตติรัตน์ ชัยรัตน์ (2547) ซึ่งศึกษาปัจจัยด้านสถานการณ์ในโรงเรียน 4 ด้าน ซึ่งรวมถึงการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาด้วย กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ทั้งชายและหญิง จำนวน 604 คน พบว่า การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา ร่วมกับลักษณะสถานการณ์ในโรงเรียนอีก 3 ด้าน สามารถทำนายเจตคติที่ดีต่อการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียนในกลุ่มรวมและนักเรียนประเภทต่าง ๆ ที่ศึกษา ได้ระหว่างร้อยละ 18 ถึงร้อยละ 38.2 โดยการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาเป็นตัวทำนายลำดับแรกในนักเรียนทุกประเภทที่ศึกษา (ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยมาตรฐานอยู่ระหว่าง .18 ถึง .59)

ผลอีกส่วนหนึ่ง พบว่า ทั้งบรรยากาศในโรงเรียน (ประกอบด้วย ตัวแปรสังเกตด้านความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู และตัวแปรความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน) และเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา ต่างส่งผลทางตรงต่อความสุขใจอย่างชัดเจน ผลส่วนนี้ได้รับการสนับสนุนจากข้อสรุปของงานวิจัยเพื่อประเมินผลการปฏิรูปการเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542: พหุกรณีศึกษา (สุวิมล ว่องวานิช และนงลักษณ์ วิรัชชัย 2546) พบว่า ผลการปฏิรูปการศึกษาที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน (นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3) ด้านคุณลักษณะของนักเรียนนั้น อยู่ในระดับที่น่าพอใจ กล่าวคือ การปฏิรูปการศึกษาทำให้ผู้เรียนมีความสุขในการเรียน รู้จักการทำงานเป็นกลุ่ม มีความกล้าแสดงออกและกล้าแสดงความคิดเห็นมากขึ้น แต่สัมฤทธิผลทางวิชาการยังไม่เห็นผลชัดเจนเท่าที่ควร

นอกจากนี้ ผลครั้งนี้ยังได้รับการสนับสนุนจากผลงานวิจัยของ แพรวพรรณ์ พิเศษ (2548) ซึ่งทำการศึกษาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเรียนรู้อย่างมีความสุขของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 840 คน ในจังหวัดแถบภาคตะวันออก ผู้วิจัยวัดการเรียนรู้อย่างมีความสุขของนักเรียน ด้วยแบบวัดประเภทมาตรประเมินรวมค่า 5 ระดับ จำนวน 23 ข้อ ซึ่งมี

เนื้อหาครอบคลุม 3 ด้าน (คือ ความรู้สึกต่อตนเองในการเรียนรู้ ความรู้สึกต่อวิชาที่เรียน และสัมพันธภาพกับผู้อื่น) พบผลที่สำคัญว่า ลักษณะการเรียนการสอน (วัดในเนื้อหา เช่น บรรยากาศในการเรียน กิจกรรมในการเรียนการสอน สื่อการเรียนการสอน เป็นต้น) ลักษณะของครู (วัดในเนื้อหา เช่น เข้าใจธรรมชาติของผู้เรียน มีทักษะในการสื่อสาร รักและเอาใจใส่ผู้เรียน) และลักษณะของเพื่อนในกลุ่ม ลักษณะสังคมแวดล้อม 3 ด้านดังกล่าวต่างส่งผลต่อการเรียนอย่างมีความสุขของนักเรียนอย่างชัดเจน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเรียงตามลำดับจากมากไปน้อย คือ .42, .28 และ .23) แสดงว่า ลักษณะการเรียนการสอนในห้องเรียน ลักษณะของครู และเพื่อนในกลุ่ม มีอิทธิพลอย่างสำคัญต่อความสุขใจที่จะเรียนรู้ของนักเรียนในกลุ่มที่ถูกศึกษา

3.4 สมมติฐานย่อยที่ 4 กล่าวว่า *"สัมพันธภาพในครอบครัวมีอิทธิพลทางตรงต่อความสุขใจและต่อพฤติกรรมการเรียน"* ผลการวิเคราะห์ครั้งนี้ พบว่า สัมพันธภาพในครอบครัวมีอิทธิพลทางตรงต่อความสุขใจ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .30) และสัมพันธภาพในครอบครัวยังมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการเรียนผ่านทางความสุขใจ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .09) ด้วย อาจกล่าวได้ว่า ความสุขใจมีอิทธิพลคั่นกลางระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัวกับพฤติกรรมการเรียน ผลวิจัยนี้สนับสนุนสมมติฐานเพียงส่วนแรก

ผลการวิจัยส่วนนี้ ได้รับการสนับสนุนจากผลงานวิจัยของ แพรวพรรณ์ พิเศษ (2548) ซึ่งศึกษาความสุขในการเรียนรู้ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ในต่างจังหวัด พบว่า ความสุขในการเรียนรู้ของนักเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากตัวแปรแฝง ลักษณะของผู้ปกครอง (วัดในเนื้อหาการเข้าใจศักยภาพของนักเรียน ส่งเสริมความสามารถของนักเรียน เอาใจใส่นักเรียน และมีสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน) ด้วยค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .09 มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แม้งานวิจัยของแพรวพรรณ์ พิเศษ (2548) จะให้ผลวิจัยที่มีน้ำหนักไม่มากนัก อย่างไรก็ตาม ในต่างประเทศมีผลวิจัยของกลุ่มนักวิจัยชาวจีนกลุ่มหนึ่ง (Leung & Zhang, 2000) ศึกษาโมเดลโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความพึงพอใจในชีวิต ของนักเรียน ความพึงพอใจในชีวิต (Life Satisfaction) จัดเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของความสุขใจ (Subjective Well-Being) ในการวิจัยนี้ วัดด้วยแบบวัด The Life Satisfaction Scale ของ ไดเนอร์ และคณะ (Diener et al., 1985 as citing in Leung & Zhang, 2000) พบผลว่า ตัวแปรแฝงสัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับผู้ปกครอง (ประกอบด้วย ตัวแปรสังเกต 2 ด้าน คือ ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา และความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู) ส่งอิทธิพลทางตรงต่อความพึงพอใจในชีวิตของนักเรียนอย่างชัดเจน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .50) โดยตัวแปรสังเกตด้านความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา มีน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .96 มากกว่าตัวแปรสังเกตความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู ซึ่งมีน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .24 ต่อมามีผลงานวิจัยอีกเรื่องหนึ่ง (Shek, 2005) ทำการศึกษาความเกี่ยวข้องกันระหว่างคุณภาพความสัมพันธ์ระหว่างบิดามารดาและบุตร กับความผาสุกทางจิตใจ (Psychological Well-Being) ผู้วิจัยทำการวัดคุณภาพความสัมพันธ์ระหว่างบิดา

มารดาและบุตรในเนื้อหา 4 ด้าน (ได้แก่ ความพึงพอใจในความสัมพันธ์ระหว่างบิดามารดากับบุตร ความพร้อมที่จะสื่อสารกับบิดามารดา การรับรู้ของบุตรว่าบิดามารดาไว้วางใจตน และความไว้วางใจที่บุตรมีต่อบิดามารดา) ส่วนความผาสุกทางจิตใจนั้นวัดในเนื้อหา 4 ด้าน เช่นกัน (ได้แก่ ความรู้สึกว่ามีความหวัง ความรู้สึกว่าตนสามารถควบคุมผลที่จะเกิดกับตนได้ ความพึงพอใจในชีวิต และความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง) กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ทั้งชายและหญิง ในฮ่องกง จำนวน 3,017 คน พบผลว่า นักเรียนที่มีความสัมพันธ์ที่ดีกับบิดามารดามาก มีความผาสุกทางจิตใจ 4 ด้าน สูงกว่านักเรียนที่มีความสัมพันธ์ที่ดีกับบิดามารดาน้อย ผลเช่นนี้พบชัดเจนในกลุ่มนักเรียนจากครอบครัวไม่มีปัญหาด้านเศรษฐกิจกว่าในครอบครัวที่มีปัญหาด้านเศรษฐกิจ

อีกประการหนึ่ง พบจากผลการวิจัยครั้งนี้ว่า ตัวแปรแฝงสัมพันธภาพในครอบครัว (ประกอบด้วย ตัวแปรสังเกต 3 ด้าน คือ การรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา และการรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา) ส่งอิทธิพลต่อตัวแปรแฝงพฤติกรรมการเรียน (ประกอบด้วย ตัวแปรสังเกต พฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน และพฤติกรรมคบเพื่อน) ผ่านทางตัวแปรความสุขใจ ซึ่งเป็นผลวิจัยที่ไม่สอดคล้องกับผลวิจัยที่ศึกษากับนักเรียนไทยหลายเรื่อง ซึ่งพบว่า สัมพันธภาพในครอบครัว (ที่วัดในเนื้อหา เช่น การได้รับการสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา การเป็นแบบอย่างในการเรียนรู้ การสร้างบรรยากาศในครอบครัวที่เอื้อต่อการเรียนรู้ และการให้ความรักและกำลังใจแก่นักเรียน) มีความสัมพันธ์ทางตรงกับพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน ซึ่งวัดในเนื้อหาของพฤติกรรมรับผิดชอบการเรียนคณิตศาสตร์ (สุมิตตรา เจิมพันธ์ 2545) พฤติกรรมการเรียนสาระวิทยาศาสตร์ (กิตติรัตน์ ชัยรัตน์ 2547) และการใฝ่รู้ทางวิทยาศาสตร์ (อนุ เจริญวงศ์ระยับ และคณะ 2549)

ดังนั้น จึงอาจสรุปได้ว่า สัมพันธภาพอันดีระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา โดยเฉพาะการได้รับการสนับสนุนเกื้อกูลด้านการเรียน และการเป็นแบบอย่างที่ดีในการเรียนรู้อาจเป็นสาเหตุสำคัญที่ก่อให้เกิดความผาสุกทางจิตใจ หรือความสุขใจในการเรียนของนักเรียนได้ พร้อม ๆ กับก่อให้เกิดพฤติกรรมใฝ่เรียนรู้ และรับผิดชอบต่อการเรียนของนักเรียน ดังนั้น ในกรณีที่มีการศึกษาความสุขทางจิตใจของบุคคล (ที่มีองค์ประกอบ เช่น ความพึงพอใจในชีวิต ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง) ไปพร้อม ๆ กับตัวแปรพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนวัยรุ่น อาจพบได้ว่าตัวแปรความสุขใจดังกล่าว เป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างนักเรียนกับบิดามารดาและพฤติกรรมการเรียนได้

3.5 สมมติฐานย่อยที่ 5 กล่าวว่า *"จิตลักษณะเดิมมีอิทธิพลทางตรงต่อความสุขใจและมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการเรียนผ่านความสุขใจ"*

ผลการวิเคราะห์ครั้งนี้ พบว่า จิตลักษณะเดิมมีอิทธิพลทางตรงต่อจิตลักษณะตามสถานการณ์ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .98) และจิตลักษณะเดิมมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการเรียนผ่านทางจิตลักษณะตามสถานการณ์ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .54) กล่าวได้ว่า จิตลักษณะตามสถานการณ์มีอิทธิพลคั่นกลางระหว่างจิตลักษณะเดิมกับพฤติกรรมการเรียน ผลวิจัยส่วนนี้ไม่เป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้

จากผลการวิจัยที่พบว่า ตัวแปรแฝงจิตลักษณะเดิม (ประกอบด้วย ความสามารถในการรู้คิด สุขภาพจิต การบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตน) ไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อตัวแปรแฝงความสุขใจของนักเรียน แต่กลับส่งอิทธิพลไปยังตัวแปรแฝงจิตลักษณะตามสถานการณ์ (ประกอบด้วย เจตคติต่อครู และการรับรู้ความสามารถในการจัดระเบียบตนเอง) มีหลักฐานจากผลงานวิจัยกับนักเรียนมัธยมศึกษาจำนวนหนึ่ง ที่ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรกลุ่มจิตลักษณะเดิม (เช่น สุขภาพจิต แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ความเชื่ออำนาจภายในตน ลักษณะมุ่งอนาคตและการควบคุมตน เป็นต้น) กับตัวแปรกลุ่มจิตลักษณะตามสถานการณ์ (เช่น เจตคติที่ดีต่อพฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน หรือเจตคติที่ดีต่อการเรียน เป็นต้น) และศึกษาตัวแปรในกลุ่มจิตลักษณะตามสถานการณ์ที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมด้านการเรียนด้วย (สุมิตตรา เจิมพันธ์ 2545; กิตติรัตน์ ชัยรัตน์ 2547; ดุจเดือน พันธุมนาวิน 2550) ซึ่งพบผลเป็นไปตามความคาดหมาย ตัวอย่างเช่น ในงานวิจัยความสัมพันธ์เชิงเหตุของพฤติกรรมใฝ่รู้ในการเรียน (ดุจเดือน พันธุมนาวิน 2550) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น พบว่า สุขภาพจิต และลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตน มีอิทธิพลทางตรงต่อเจตคติที่ดีต่อการเรียน และเจตคติที่ดีต่อการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมใฝ่รู้ในการเรียน ผลในส่วนนี้ กล่าวได้ว่า เจตคติต่อการเรียนเป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างจิตลักษณะเดิม 2 ด้าน (สุขภาพจิต และลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตน) กับพฤติกรรมใฝ่รู้ในการเรียน นอกจากนั้นยังมีการวิจัยแบบบูรณาการระหว่างการฝึกอบรมครอบครัวและจิตลักษณะที่เกี่ยวข้องกับความพร้อมที่จะปรับตัวเป็นคนดีของเยาวชนกระทำผิด (ทองพูล บัวศรี 2550) ที่ให้ผลวิจัยสนับสนุนผลการวิจัยครั้งนี้บางส่วน โดยพบว่า ตัวแปรจิตลักษณะเดิม 2 ด้าน (ลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตน และประสบการณ์ทางสังคม) ร่วมกันสามารถทำนายเจตคติที่ดีต่อตนเองได้ร้อยละ 29.5 ในกลุ่มเยาวชนโดยรวม และเจตคติที่ดีต่อตนเองก็สามารถทำนายความพร้อมที่จะไม่เบียดเบียนตนเอง และความพร้อมที่จะไม่เบียดเบียนผู้อื่น ได้ร้อยละ 24 และ 34 ตามลำดับ ในเยาวชนกลุ่มรวมเช่นกัน

จึงสรุปได้ว่า ตัวแปรกลุ่มจิตลักษณะเดิมมีความเกี่ยวข้องกับตัวแปรกลุ่มจิตลักษณะตามสถานการณ์ (เช่น เจตคติที่ดีต่อพฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน เจตคติที่ดีต่อตนเอง หรือความพร้อมที่จะปรับตัวเป็นคนดี เป็นต้น)

3.6 สมมติฐานย่อยที่ 6 กล่าวว่า *"จิตลักษณะตามสถานการณ์มีอิทธิพลทางตรงต่อความสุขใจและมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการเรียนผ่านความสุขใจ"*

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลครั้งนี้ พบว่า จิตลักษณะตามสถานการณ์มีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการเรียน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .55) และยังมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการเรียนผ่านทางพฤติกรรมการเรียนด้วย (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .19) กล่าวได้ว่า พฤติกรรมการเรียนมีอิทธิพลคั่นกลางระหว่างจิตลักษณะตามสถานการณ์กับผลการเรียน ผลการวิจัยส่วนนี้ไม่สนับสนุนสมมติฐานที่ตั้งไว้

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลส่วนนี้ ที่พบว่า ตัวแปรแฝงจิตลักษณะตามสถานการณ์ (ประกอบด้วย ตัวแปรสังเกต 2 ด้าน คือ เจตคติต่อครูและการรับรู้ความสามารถในการจัดระเบียบตนเอง) ส่งอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการเรียน และส่งอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการเรียน ผ่านทางพฤติกรรมการเรียน มีความสอดคล้องกับผลงานวิจัยในต่างประเทศเรื่องหนึ่ง (Little & Lopez, 1997) ซึ่งทำการศึกษาสาเหตุด้านความเชื่อเกี่ยวกับผลการเรียนของนักเรียนระดับประถมศึกษา (เกรด 2 ถึง 6) จากครอบครัวที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรม 6 กลุ่ม จำนวน 3,600 คน (นักเรียนจากนครลอสเองเจลิส 657 คน กรุงโตเกียว 817 คน เยอรมันตะวันออก 313 คน เยอรมันตะวันตก 517 คน นักเรียนจากกรุงมอสโคว์ 551 คน และนักเรียนจากกรุงปราก 768 คน) พบว่า ความเชื่อในเรื่องความสำคัญของความพยายาม ความสามารถ ความโชคดี ครูผู้สอน เป็นสาเหตุสำคัญที่ส่งผลต่อผลการเรียนของนักเรียนในกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษา นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยกับนักเรียนไทยอีก 2 เรื่องที่ให้ผลสนับสนุนผลการวิจัยครั้งนี้ (ดุจเดือน พันธุมนาวิน และอัมพร ม้าคนอง 2547; ดุจเดือน พันธุมนาวิน 2550) ในผลการวิจัยเรื่องแรก (ดุจเดือน พันธุมนาวิน และอัมพร ม้าคนอง 2547) คณะผู้วิจัยทำการตรวจสอบโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 739 คน พบผลว่า ตัวแปรแฝงจิตลักษณะตามสถานการณ์ (ประกอบด้วย เจตคติที่ดีต่อการเรียนคณิตศาสตร์ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในการเรียนคณิตศาสตร์ และการรับรู้การสนับสนุนทางสังคมจากครู) ส่งผลทางตรงต่อพฤติกรรมใฝ่รู้ในการเรียนคณิตศาสตร์ โดยร่วมกันทำนายพฤติกรรมดังกล่าวได้ร้อยละ 55 และส่งผลต่อพฤติกรรมรับผิดชอบในการเรียนคณิตศาสตร์ โดยร่วมกันทำนายได้ร้อยละ 50 และพฤติกรรมสองด้านดังกล่าวมีอิทธิพลคั่นกลางระหว่างจิตลักษณะตามสถานการณ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนกลุ่มที่ศึกษานี้ ต่อมา ดุจเดือน พันธุมนาวิน (2550) ได้ทำการตรวจสอบโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของจิตลักษณะสถานการณ์ พฤติกรรมใฝ่รู้ใฝ่ดีที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 2 (จำนวน 730 คน) พบผลในทำนองเดียวกันกับที่ ดุจเดือน พันธุมนาวิน และอัมพร ม้าคนอง (2547) พบก่อนหน้านี้ สรุปได้ว่าความคิดและความเชื่อเกี่ยวกับความสามารถของตนเองในการเรียนและความพึงพอใจในครูผู้สอนอาจเป็น

ปัจจัยเชิงสาเหตุสำคัญที่ทำให้นักเรียนระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้นมีพฤติกรรมรับผิดชอบการเรียนและผลการเรียนดี

3.7 สมมติฐานย่อยที่ 7 กล่าวว่า *"ความสุขใจมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการเรียนและมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการเรียนผ่านพฤติกรรมการเรียน"*

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลครั้งนี้ พบว่า ความสุขใจมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการเรียน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .30) และความสุขใจมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการเรียนผ่านทางพฤติกรรมการเรียน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .10) กล่าวได้ว่า พฤติกรรมการเรียนมีอิทธิพลคั่นกลางระหว่างความสุขใจกับผลการเรียน ผลการวิจัยส่วนนี้สนับสนุนสมมติฐานทั้งหมด

จากการประมวลผลงานวิจัยไทยที่เกี่ยวข้อง ซึ่งศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมรับผิดชอบการเรียนและผลการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย พบว่ามีการศึกษาตัวแปรเชิงสาเหตุที่มีความหมายเกี่ยวข้องอยู่ในขอบข่ายของความสุขและความพึงพอใจอยู่บ้าง เช่น มีงานวิจัยจำนวนหนึ่ง ศึกษาสุขภาพจิตของนักเรียนเป็นปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมรับผิดชอบการเรียนคณิตศาสตร์ (สุมิตตรา เจิมพันธ์ 2546) ของพฤติกรรมใฝ่รู้ในการเรียนและพฤติกรรมรับผิดชอบในการเรียนคณิตศาสตร์ (ดุจเดือน พันธุมนาวิน 2550) และมีงานวิจัยหลายเรื่องศึกษาเจตคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ (เช่น สุมิตตรา เจิมพันธ์ 2546; ดุจเดือน พันธุมนาวิน และอัมพร ม้าคนอง 2547; ดุจเดือน พันธุมนาวิน 2550) หรือเจตคติต่อการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรับผิดชอบการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ (กิตติรัตน์ ชัยรัตน์ 2547) เป็นต้น แต่ยังไม่พบว่ามีการศึกษาความสุข (Happiness) ความสุขใจ (Subjective Well-Being) หรือความผาสุกทางจิตใจ (Psychological Well-Being) หรือตัวแปรในขอบเขตดังกล่าวในฐานะเป็นปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการเรียนของนักเรียน

อย่างไรก็ตาม พบผลงานวิจัยไทยที่ทำการศึกษาตัวแปรเชิงสาเหตุและผลที่ใกล้เคียงกับตัวแปรที่ศึกษาครั้งนี้หนึ่งเรื่อง แต่กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาเป็นผู้ใหญ่วัยทำงาน พิสมัย อรทัย (2548) ทำการตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างตัวแปรแฝงความผูกพันต่อบทบาทที่หลากหลาย สุขภาวะทางจิต ทักษะการบริหารการจัดการ และผลการปฏิบัติงานของผู้บริหารมหาวิทยาลัยของรัฐ จำนวน 167 คน มีอายุระหว่าง 51 ถึง 60 ปี ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปรแฝงสุขภาวะทางจิต พบว่า ในบรรดาองค์ประกอบที่เป็นตัวบ่งชี้ของสุขภาวะทางจิต จำนวน 8 ตัวแปร ซึ่งกำหนดจากโครงสร้างความผาสุกทางจิตใจที่บุคคลรับรู้ ที่นักวิจัยกลุ่มหนึ่งเป็นผู้สร้างขึ้น (Ryff & Keyes, 1995) ตัวแปรสังเกตที่มีค่าเฉลี่ยสูง เช่น ตัวแปรการยอมรับตนเอง ความสัมพันธ์ที่ดีกับบุคคลอื่น เป็นต้น ส่วนตัวแปรสังเกตที่มีค่าเฉลี่ยปานกลาง เช่น ตัวแปรการมีเป้าหมายในชีวิต ความพึงพอใจในชีวิต และความภาคภูมิใจในตนเอง เป็นต้น มีตัวแปรสังเกต 3 ตัวจาก 8 ตัว (คือ ความสัมพันธ์ที่ดีกับบุคคลอื่น ความพึงพอใจในชีวิต และความ

ภาคภูมิใจในตนเอง) ถูกใช้เป็นองค์ประกอบของตัวแปรแฝงความสุขใจในงานวิจัยนี้ด้วย ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลสมมติฐาน พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยตัวแปรอิสระ ตัวแปรแฝงในโมเดลทั้งสามตัวแปร อธิบายความแปรปรวนของผลการปฏิบัติงานด้านการบริหารจัดการได้ร้อยละ 14.5 ในการวิเคราะห์อิทธิพลระหว่างตัวแปร พบว่า สุขภาวะทางจิตมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการปฏิบัติงานด้านการบริหารจัดการของผู้บริหาร ผ่านทางทักษะการบริหารจัดการ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล .38) ผลการวิจัยข้างต้นนี้ สอดคล้องกับผลงานวิจัย 2 เรื่อง (อ้อมเดือน สดมณี 2549 และสุวดี แย้มเกสร 2547) ที่ศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุด้านจิตสังคมและความสุขที่เกี่ยวกับพฤติกรรมการสอนของครูตามแนวปฏิรูปการศึกษาแห่งชาติ ครูเหล่านี้เป็นครูที่สอนในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา รวม 865 คน พบผลว่า ครูที่มีความสุขใจมากมีพฤติกรรมการสอนตามแนวปฏิรูปการศึกษามากกว่าครูที่มีความสุขใจน้อย และพบด้วยในงานวิจัยของ สุวดี แย้มเกสร (2547) ว่า ความสุขใจเป็นตัวทำนายพฤติกรรมการสอนของครูได้เป็นลำดับแรกในบรรดาตัวทำนาย 7 ตัว ในกลุ่มครูโดยรวม กลุ่มครูอายุน้อย กลุ่มครูที่มีประสบการณ์สอนมาก และกลุ่มครูทั้งภาครัฐและเอกชน

สรุปและอภิปรายผลการวิเคราะห์ข้อมูลช่วงยาวหลายระยะ (งานวิจัย 2)

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลหลายระยะ (6 ภาคเรียน)ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ในบทที่ 3 ส่วนที่ 2 ผู้วิจัยได้ทำการสรุปและอภิปรายผลใน 6 ประเด็น ดังต่อไปนี้

1. การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจ เปลี่ยนแปลงในลักษณะใด ในกลุ่มนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล (ตาราง 18) ชี้ว่า ค่าเฉลี่ยของตัวบ่งชี้ความสุขใจของนักเรียน ซึ่งประกอบด้วย ความพึงพอใจในชีวิต ความรู้สึกภาคภูมิใจในตัวเอง และความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น ใน 4 ระยะ (4 ภาคเรียน) มีลักษณะค่อนข้างคงที่ ไม่เปลี่ยนแปลงอย่างชัดเจน อย่างไรก็ตาม พบแนวโน้มว่า ตัวบ่งชี้ด้านความพึงพอใจในชีวิตเปลี่ยนแปลงไปในทิศทางเพิ่มขึ้น แต่ตัวบ่งชี้ด้านความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่นเปลี่ยนแปลงไปในทิศทางลดลง เมื่อเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยกับช่วงคะแนนที่เป็นไปได้ของแต่ละตัวบ่งชี้ อาจกล่าวได้ว่า ตัวบ่งชี้ทั้ง 3 ด้าน มีค่าเฉลี่ยในระดับปานกลาง ค่อนไปทางสูง โดยเรียงลำดับจากมากไปน้อย คือ ความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และความพึงพอใจในชีวิต

แม้จะมีการวิจัยความสุขใจในกลุ่มนักเรียนน้อยกว่ากลุ่มนักศึกษาและผู้ใหญ่ แต่ผลการวิจัยครั้งนี้ก็ได้รับการสนับสนุนจากผลวิจัยในต่างประเทศอยู่บ้าง ที่พบว่า ความสุขใจ

ในระยะยาวมีความคงที่ (Diener, 1991) โดยพบว่าความพึงพอใจในชีวิตของวัยรุ่นที่วัด 2 ครั้ง มีความสอดคล้องกันในระดับปานกลาง (Suldo & Huebner, 2006)

2. ตัวบ่งชี้ความสุขใจมีความสัมพันธ์กันอย่างไร และความสัมพันธ์เปลี่ยนแปลงหรือไม่ข้ามช่วงเวลา

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล (ตาราง 20) แสดงว่า ความสุขใจทั้ง 3 ด้าน มีความสัมพันธ์กันทางบวกในระดับปานกลาง ค่อนข้างสูง โดยพบว่า ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองกับความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่นมีความสัมพันธ์กันสูงที่สุด รองลงมาคือ ความสัมพันธ์ระหว่างความพึงพอใจในชีวิตกับความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และที่มีความสัมพันธ์กันเองต่ำที่สุด คือ ความพึงพอใจในชีวิตกับความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น เกี่ยวกับโครงสร้างหรือแบบแผน (Pattern) ความสัมพันธ์ระหว่างตัวบ่งชี้ความสุขใจ พบเฉพาะความสัมพันธ์ระหว่างความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองกับความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่นเท่านั้น ที่มีขนาดความสัมพันธ์ (หรือความคงที่) เปลี่ยนแปลงไปในทิศทางที่เพิ่มขึ้นตลอดการวัด 4 ระยะ แบบแผนความสัมพันธ์ที่พบนี้เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาความสุขใจของนักเรียน ซึ่งมีการวัดทั้งในมิติของการรู้คิด (Cognition) ได้แก่ การประเมินคุณภาพชีวิตด้านต่าง ๆ ของตน เปรียบเทียบกับเป้าหมายที่คาดหวัง และการตัดสินคุณค่าของตนที่เป็นผลจากการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลและสังคมรอบข้าง และวัดในมิติของความรู้สึก (Emotion) ด้วย ได้แก่ การแสดงออกถึงความรู้สึกทางบวกในการปฏิสัมพันธ์กับสังคมรอบข้าง ผลการวิจัยจากตาราง 20 สนับสนุนให้มีการวัดความสุขใจในหลายมิติ อย่างน้อย 2 มิติ พร้อม ๆ กัน และในการพัฒนาความสุขใจของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ควรทำการพัฒนาโดยมีมิติด้านการประเมินคุณค่าของตนที่ก่อให้เกิดความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง เป็นแกนกลาง ข้อสรุปดังกล่าวนี้สอดคล้องกับผลการวิจัยที่พบในต่างประเทศก่อนหน้านี้ (Sheldon et al., 2001) คณะผู้วิจัยกลุ่มนี้ทำการเปรียบเทียบการลำดับความสำคัญของความต้องการทางจิต (Psychological Needs) 10 ด้าน ของนักศึกษามหาวิทยาลัยชั้นปีที่ 1 ซึ่งเป็นนักศึกษาชาวอเมริกัน 152 คน นักศึกษาชาวเกาหลีใต้ 200 คน พบผลว่า ไม่ว่าจะอยู่ในเงื่อนไขที่นักศึกษาเผชิญกับเหตุการณ์ที่ทำให้ได้รับความพึงพอใจมาก หรือในเงื่อนไขที่เผชิญกับเหตุการณ์ที่ส่งผลกระทบต่ออารมณ์ ความรู้สึกทางบวก หรือทางลบ หรือความรู้สึกสมดุล นักศึกษาจากสองวัฒนธรรมต่างลำดับความสำคัญของความต้องการทางจิตด้านความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง (Self-Esteem) ไว้เป็นลำดับต้นๆ (ลำดับแรกหรือลำดับที่สอง) สำหรับกลุ่มนักศึกษาชาวเกาหลีใต้ ให้ความสำคัญกับความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองเป็นลำดับที่สอง และความต้องการติดต่อเกี่ยวกับผู้อื่น (Relatedness) เป็นลำดับแรก ส่วนนักศึกษาชาวอเมริกัน ให้ความสำคัญกับความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองเป็นลำดับแรกในทุกเงื่อนไข คณะผู้วิจัยสรุปว่าความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองเป็นความต้องการทางจิตสากลในสังคมมนุษย์

3. การเปลี่ยนแปลงความสุขใจของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายเกิดจากสาเหตุใดระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัวกับบรรยากาศในโรงเรียน

แม้ผลการวิจัยครั้งนี้จะแสดงให้เห็นว่า ค่าเฉลี่ยของตัวบ่งชี้ความสุขใจ (ที่มีองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ ความพึงพอใจในชีวิต ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง และความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น) ของกลุ่มนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย จากการวัดแต่ละระยะ ทั้ง 4 ระยะ มีค่าใกล้เคียงกัน (ดูตาราง 23) แต่เมื่อถามว่า นักเรียนแต่ละคนมีความสุขใจเปลี่ยนแปลงไปหรือไม่ ในการวิจัยครั้งนี้พบผลที่สนับสนุนว่า ความสุขใจของนักเรียนแต่ละคนมีการเปลี่ยนแปลง (Intra Individual Change) ดังปรากฏผลในการวิเคราะห์ข้อมูลตามภาพ 14 ก และ ข ซึ่งพบว่า ปัจจัยเชิงสาเหตุสำคัญของความสุขใจมาจากสัมพันธภาพในครอบครัวและบรรยากาศในโรงเรียน โดยปัจจัยเชิงสาเหตุด้านครอบครัวมีอิทธิพลต่อความสุขใจมากกว่าบรรยากาศในโรงเรียน ในการวัดระยะที่ 1 (ภาคแรกของการเรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย) โดยมีตัวบ่งชี้สัมพันธภาพในครอบครัว 3 ด้าน ได้แก่ ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา การรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา และการรับรู้ความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างบิดากับมารดา เป็นตัวบ่งชี้ที่มีความสำคัญต่อความสุขใจของนักเรียนจากมากถึงน้อยตามลำดับ และเมื่อนักเรียนมีความคุ้นเคยต่อบรรยากาศในโรงเรียนมากขึ้นในภาคเรียนต่อมา (วัดระยะที่ 2 ถึง 4) ได้พบการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจในนักเรียนเกิดจากปัจจัยในโรงเรียนมากกว่าปัจจัยในครอบครัว เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลพบว่า ตัวบ่งชี้บรรยากาศในโรงเรียน 3 ด้าน ได้แก่ เจตคติต่อครู ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู และความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน เป็นปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีความสำคัญเรียงลำดับจากมากไปน้อย ในการทำนายการเปลี่ยนแปลงความสุขใจ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การเปลี่ยนแปลงด้านความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง

4. การเปลี่ยนแปลงความสุขใจของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายเกิดจากสาเหตุใดระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัวกับการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา

ผลการวิจัยครั้งนี้ ให้ข้อค้นพบที่สนับสนุนว่า นักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในกลุ่มตัวอย่างแต่ละคน มีความสุขใจเปลี่ยนแปลงไปในช่วงระยะ 4 ภาคเรียนที่มีการเก็บรวบรวมข้อมูล ดังปรากฏผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามภาพ 15 ก และ ข ซึ่งพบว่า ตัวบ่งชี้สัมพันธภาพในครอบครัวมีอิทธิพลต่อความสุขใจมากกว่าตัวบ่งชี้ด้านการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา อย่างชัดเจน ในการวัดระยะที่ 1 (ภาคเรียนแรก) โดยมีองค์ประกอบของตัวบ่งชี้สัมพันธภาพในครอบครัว 3 ด้าน ได้แก่ ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา การรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา และการรับรู้ความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างบิดากับมารดา เป็นองค์ประกอบที่มีความสำคัญต่อความสุขใจของนักเรียนจากมากถึงน้อยตามลำดับ และเมื่อทำการวัดต่อเนื่องไปอีก 3 ระยะ (ระยะที่ 2 ถึง 4) ได้พบว่า การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจในนักเรียน เกิดจากปัจจัยเชิงสาเหตุด้านการรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษามากกว่าสัมพันธภาพในครอบครัว เมื่อพิจารณา

ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล พบว่า การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา 2 ด้าน ได้แก่ ด้านการจัดการศึกษาที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง มีความสำคัญในการทำนายการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจเป็นลำดับแรก รองลงมาคือ ด้านการจัดการศึกษาที่เน้นครูเป็นศูนย์กลาง โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเปลี่ยนแปลงด้านความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง

5. การเปลี่ยนแปลงความสุขใจของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย เกิดจากสาเหตุใด ระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัวกับเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา

ผลการวิจัยครั้งนี้ ให้ข้อค้นพบ (ภาพ 16 ก และ ข) ที่แสดงว่า ในการวัดทั้ง 4 ระยะ เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษามีอิทธิพลต่อความสุขใจมากกว่าสัมพันธภาพในครอบครัว ตั้งแต่การวัดในระยะที่ 1 (ภาคเรียนแรก) ตลอดถึงติดตามผลไปอีก 3 ระยะ (ระยะที่ 2 ถึงระยะที่ 4) พบว่า การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจในนักเรียนเกิดจากปัจจัยด้านเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษามากกว่าสัมพันธภาพในครอบครัว และเมื่อพิจารณาจากค่าสัมประสิทธิ์ของตัวบ่งชี้แต่ละตัว อาจกล่าวได้ว่า เจตคติต่อการมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนของนักเรียนและเจตคติต่อกิจกรรมบังคับ เป็นตัวบ่งชี้ของเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษาที่มีความสำคัญต่อความสุขใจ มากถึงน้อยเรียงตามลำดับ ขณะที่ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา การรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา และการรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา เป็นตัวบ่งชี้ของสัมพันธภาพในครอบครัวที่มีความสำคัญต่อความสุขใจจากมากถึงน้อยเรียงตามลำดับ และเมื่อพิจารณาน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้ทุกตัว กล่าวได้ว่า องค์ประกอบของตัวบ่งชี้เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา ด้านเจตคติต่อการมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนของนักเรียนเป็นปัจจัยเชิงสาเหตุที่สำคัญในการทำนายการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจมากกว่าด้านเจตคติต่อกิจกรรมบังคับ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การเปลี่ยนแปลงด้านความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง

6. องค์ประกอบของความสุขใจ มีการแปรเปลี่ยนความสัมพันธ์กับพฤติกรรมการเรียนอย่างไร ในการวัด 4 ระยะ

พบผลการวิจัย (ตาราง 26) ว่า ในบรรดาตัวแปรเชิงผล 3 ด้าน (พฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน พฤติกรรมการคบเพื่อนอย่างเหมาะสม และผลการเรียน) พฤติกรรมรับผิดชอบการเรียนมีการเปลี่ยนแปลงความสัมพันธ์ทางบวกกับองค์ประกอบความสุขใจสูงสุด ในทุกระยะ สำหรับทิศทางของความสัมพันธ์ พบว่า พฤติกรรมรับผิดชอบการเรียนมีความสัมพันธ์กับการเปลี่ยนแปลงความสุขใจสูงสุดในการวัดระยะที่ 2 [โดยเฉพาะความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบความสุขใจด้านความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองกับพฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน ในการวัดระยะที่ 2 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุด (ค่าอาร์ .592, $p < .01$)] ลดลงในระยะที่ 3 และกลับเพิ่มขึ้นในการวัดระยะที่ 4 ส่วนพฤติกรรมการคบเพื่อนอย่างเหมาะสมมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเปลี่ยนแปลงความสุขใจสูงสุดในการวัดระยะที่ 4 โดยลดลงในระยะที่ 3 และเพิ่มขึ้นในระยะที่ 4 [โดยเฉพาะ

ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบความสุขใจด้านความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่นกับพฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสมในการวัดครั้งที่ 4 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุด (ค่าอาร์ .540, $p < .01$)]

ข้อดีของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ มีข้อดีที่เด่นชัด ดังนี้

1. มีการศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุและปัจจัยเชิงผลของความสุขใจของนักเรียน ในสากลการศึกษาค้นคว้าของนักจิตวิทยาเกี่ยวกับสาเหตุและผลของความสุข (Happiness) ในบุคคลมีมานานกว่า 30 ปี ปัจจุบันเรื่องนี้กำลังได้รับความสนใจศึกษากันมากในแวดวงนักจิตวิทยา สาขาจิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychology) Diener (Diener, 2001) นักจิตวิทยาคนสำคัญที่อุทิศเวลาเพื่อการค้นคว้าวิจัยเกี่ยวกับ "ความสุข" หรือในสังกัปที่ท่านใช้อยู่คือ Subjective Well-Being อย่างต่อเนื่องเป็นระยะเวลาถึง 30 ปี ในประเทศไทยมีงานวิจัยจำนวนหนึ่งที่ศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยเชิงสาเหตุหรือปัจจัยเชิงผลของความสุข ตัวอย่างเช่น แพรวพรรณ์ พิเศษ (2548) วิจัยปัจจัยเชิงสาเหตุของความสุขในการเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 2 จิตติพร ไวโรจน์วิทยาการ (2551) วิจัยปัจจัยเชิงสาเหตุด้านจิตสังคมและพฤติกรรมตามหลักปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียงที่เกี่ยวข้องกับความสุขในชีวิตของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น และก่อนหน้านี้ อ้อมเดือน สดมณี (2547) และสุวดี แย้มเกสร (2547) ได้ทำการวิจัยความสุขใจ (Psychological Well-Being) ตามแนวคิดของนักวิจัยกลุ่มหนึ่ง (Ryff & Keyes, 1995) เป็นปัจจัยเชิงสาเหตุสำคัญประการหนึ่งที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการทำงานของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษา นอกจากนี้ ประชิต สุขอนันต์ (2546) ได้ทำการศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุด้านสถานการณ์และจิตลักษณะเดิมที่เกี่ยวข้องกับความสุขในชีวิตและพฤติกรรมฆ่าตัวตายในนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น จะเห็นได้ว่างานวิจัยในประเทศไทยที่ศึกษาเกี่ยวกับความสุข (เช่น ความสุขในการเรียน ความสุขในชีวิต สุขภาวะทางจิต) ส่วนใหญ่มักทำการศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุของความสุข หรือปัจจัยเชิงผลของความสุข ฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งเพียงฝ่ายเดียวเท่านั้น ยกเว้นผลงานของ ประชิต สุขอนันต์ (2546) ที่พยายามวิเคราะห์ทั้งปัจจัยเชิงสาเหตุและปัจจัยเชิงผลของความสุขในชีวิตของนักเรียนด้วยวิธีวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณแบบเป็นขั้น ในการวิจัยครั้งนี้ ได้ทำการศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุของความสุขใจ (Subjective Well-Being) ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย อย่างครอบคลุมและเป็นสหวิทยาการ โดยอาศัยกรอบแนวคิดทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยม (Interactionism Model) และยังศึกษาปัจจัยเชิงผลของความสุขใจของนักเรียนด้วย ซึ่งในที่นี้เกี่ยวข้องกับผลด้านการเรียนและการคบเพื่อน

2. เป็นงานวิจัยที่ศึกษาทั้งข้อมูลระยะเดียวและหลายระยะ งานวิจัยชิ้นนี้ ประกอบด้วยงานวิจัย 2 เรื่อง **งานวิจัย 1** ทำการศึกษาปัจจัยเชิงเหตุและผลของความสุขใจด้วยข้อมูลที่เก็บระยะ

เดียว (Cross Sectional Study) และ**งานวิจัย 2** ทำการศึกษาการเปลี่ยนแปลงลักษณะของความสุขใจ ปัจจัยเชิงสาเหตุสำคัญของความสุขใจ และปัจจัยเชิงผลของความสุขใจ จากการวัดช่วงยาว 4 ระยะ (Longitudinal Sequential Study) เพื่อให้สามารถเข้าใจถึงการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับจิตใจและพฤติกรรมของนักเรียนในช่วงเวลา 20 เดือน ที่ติดตามศึกษา ซึ่งเป็นประโยชน์ในการพัฒนานักเรียนเพื่อเสริมสร้างความสุขใจต่อไป

ข้อจำกัดของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ มีข้อจำกัดสำคัญ 2 ประการดังนี้

1. กลุ่มตัวอย่างและการเก็บรวบรวมข้อมูลจากตัวอย่าง ตามข้อเสนอโครงการวิจัยกำหนดให้เก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายจำนวน 800 คน ในการเก็บข้อมูลจริง ครั้งที่ 1 เก็บได้ 836 คน ครั้งที่ 2 เก็บได้ 763 คน ครั้งที่ 3 เก็บได้ 723 คน และครั้งที่ 4 เก็บได้ 667 คน (ตาราง 1) อย่างไรก็ตาม ในการวิเคราะห์ข้อมูลของงานวิจัย 1 ซึ่งเป็นการวิเคราะห์ข้อมูลระยะเดียวจากการเก็บในครั้งที่ 1 กลุ่มตัวอย่างที่มีข้อมูลสมบูรณ์นำมาใช้วิเคราะห์ได้มีเพียง 673 คน และในการเก็บรวบรวมข้อมูลครั้งที่ 2, 3 และ 4 กลุ่มตัวอย่างนักเรียนลดน้อยลงตามลำดับ กลุ่มตัวอย่างที่เก็บรวบรวมได้ในครั้งที่ 4 มีจำนวน 667 คน สามารถนำข้อมูลมาใช้ในการวิเคราะห์ได้เพียง 622 คน กลุ่มตัวอย่างที่นำมาใช้ในการวิจัยครั้งนี้จึงมีจำนวนน้อยกว่าที่เสนอไว้ในโครงการวิจัยกว่า 100 คน อย่างไรก็ตาม ขนาดของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้มีความเหมาะสมกับสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

2. การทดสอบโมเดลต่าง ๆ เป็นการแสวงหาโมเดลที่ดีที่สุดมากกว่าเป็นการยืนยันทฤษฎีใดทฤษฎีหนึ่ง ในงานวิจัยครั้งนี้ มิใช่การทดสอบเพื่อยืนยันทฤษฎีใดทฤษฎีหนึ่งที่รูปแบบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่างๆ มีความชัดเจน แต่เป็นความพยายามที่จะยืนยันความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่างๆ ซึ่งสรุปมาจากการประมวลงานวิจัยหลายเรื่อง เพื่อทำการประเมินว่าโมเดลมีความกลมกลืนกับข้อมูลหรือไม่ จึงเกิดทางเลือกมากกว่าหนึ่งทางในการระบุความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ดังนั้น คณะผู้วิจัยจึงทดสอบโมเดลทางเลือกอื่นๆ ด้วย โดยอาศัยกรอบทฤษฎีเดิมเป็นหลักประกอบกับการลดจำนวนตัวแปรบางตัวที่อยู่ในระดับเดียวกันให้มีความซ้ำซ้อนน้อยที่สุด โมเดลสุดท้ายจึงแสดงถึงการอธิบายปรากฏการณ์ที่ชัดเจนที่สุดตามข้อมูลเชิงประจักษ์ของกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาในปัจจุบัน กล่าวอีกนัยหนึ่งได้ว่า เทคนิคในการวิเคราะห์ข้อมูลครั้งนี้ เป็นการแสวงหาโมเดลที่ดีที่สุดมากกว่าจะเป็นการยืนยันทฤษฎีใดทฤษฎีหนึ่ง โดยใช้เทคนิคการปรับโมเดลตามแนวคิดของการปรับแต่งทฤษฎี (Theory Trimming) ผลการค้นพบครั้งนี้ จึงต้องการการวิจัยซ้ำ เพื่อให้เกิดการยืนยันข้อค้นพบนี้ในกลุ่มตัวอย่างอื่นๆ ต่อไป

ข้อเสนอแนะเพื่อการวิจัยต่อไป

จากผลวิจัยที่พบครั้งนี้ ประกอบกับการประมวลเอกสารเพิ่มเติมในการอภิปรายผลการวิจัย จึงขอเสนอการปรับปรุง และต่อยอดงานวิจัยปัจจุบัน ดังต่อไปนี้

1. เมื่อทราบจากผลวิจัยนี้ว่า ปริมาณความสุขใจของนักเรียน (มี 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง ความพึงพอใจในชีวิต และความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น) ถ้ามีมากก่อให้เกิดพฤติกรรมรับผิดชอบการเรียนและการคบเพื่อนอย่างเหมาะสม ตลอดจนเกี่ยวข้องกับการมีผลการเรียนที่ดีด้วย จึงควรมีการวิจัยต่อไป เพื่อสร้างตัวแปรความสุขใจนี้เป็นดัชนี (ซึ่งหมายถึง เครื่องมือวัดเชิงปริมาณที่ใช้แปลงลักษณะที่เป็นนามธรรมหรือเชิงคุณภาพ ให้เป็นรูปธรรมหรือเชิงปริมาณได้ เป็นคะแนนหรือช่วงคะแนนที่มีความหมาย สามารถบอกทิศทางและปริมาณที่เปลี่ยนแปลงไปได้) เพื่อใช้บ่งชี้สภาวะความสุขใจของนักเรียน เพื่อให้การช่วยเหลือ กรณีนักเรียนผู้ที่มีสภาวะความสุขใจระดับต่ำ เสริมสร้าง และป้องกันผู้ที่มีสภาวะความสุขใจระดับกลาง และส่งเสริมสนับสนุนให้นักเรียนที่มีระดับความสุขใจมากให้สามารถดำรงสภาวะทางจิตที่ดีนี้ไว้ได้อย่างยั่งยืน โดยอาจพัฒนาที่องค์ประกอบของความสุขใจและปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีความสำคัญต่อความสุขใจของนักเรียนไปพร้อม ๆ กัน เช่น ให้การเสริมสร้างเจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา สร้างบรรยากาศความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างนักเรียนกับครู และระหว่างนักเรียนกับเพื่อน เป็นต้น

2. สร้างต้นแบบพัฒนาความสุขใจ (ที่ประกอบด้วย ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง ความพึงพอใจในชีวิต และการมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น) และต้นแบบพัฒนาเจตคติที่ดีต่อพฤติกรรมการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา และนำไปทำการวิจัยเพื่อประเมินผลต้นแบบก่อนนำไปใช้พัฒนานักเรียนในกลุ่มที่คล้ายคลึงกันต่อไป

3. ควรมีการวิจัยลักษณะการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจและสาเหตุที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงความสุขใจช่วงยาวมากขึ้นและศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุสำคัญของความสุขใจเพิ่มเติมอีก เนื่องจากผลการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของการเปลี่ยนแปลงความสุขใจ 3 โมเดล (ภาพ 14, 15 และ 16) แสดงว่า การเปลี่ยนแปลงของความสุขใจเกิดจากสาเหตุ 3 ด้าน ที่มีความสำคัญตามลำดับจากมากไปน้อย ได้แก่ เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา นอกจากนี้ยังมีข้อสังเกตว่า ตัวแปรทั้ง 3 ด้านดังกล่าว ส่งอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงความสุขใจสูงสุดในการวัดระยะที่ 3 และลดลงต่ำสุดในการวัดระยะที่ 4 (ภาคเรียนที่ 4 ของการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย) ทำให้เกิดคำถามว่า ถ้ามีการวัดติดตามผลในนักเรียนช่วงยาวมากขึ้น เช่น วัดติดตามผลการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจของนักเรียนตั้งแต่ระดับมัธยมศึกษาตอนต้นถึงตอนปลาย ลักษณะการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจจะเป็นอย่างไร และตัวแปรเชิงสาเหตุ 4 ด้าน (เจตคติ

ต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา บรรยากาศในโรงเรียน การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา และสัมพันธภาพในครอบครัว) จะยังคงส่งอิทธิพลอย่างเด่นชัดต่อการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจหรือไม่ ในลักษณะที่เพิ่มขึ้น ลดลง หรือคงที่ ในช่วงใดบ้าง และผลการวิจัยนี้ ได้แสดงให้เห็นว่า ปัจจัยเชิงสาเหตุ 3 ด้านที่ศึกษา มีแนวโน้มลดอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงความสุขใจลงในการวัดระยะที่ 4 ซึ่งเป็นไปได้ว่า อาจจะมีปัจจัยเชิงสาเหตุด้านอื่น ๆ อีกที่เข้ามามีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงของความสุขใจในนักเรียนกลุ่มนี้ ซึ่งยังไม่ได้ศึกษา เช่น ตัวแปรการจัดการกับความเครียด ที่พบในการวิจัยของ ดุจเดือน พันธุมนาวิน (2550) กับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นว่า เป็นปัจจัยเชิงสาเหตุสำคัญทางลบของพฤติกรรม ใฝ่รู้ใฝ่เรียนและพฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน จึงน่าสนใจที่จะนำตัวแปรนี้มาศึกษาเพิ่มเติม เพื่อตรวจสอบอิทธิพลที่อาจมีต่อการเปลี่ยนแปลงความสุขใจหรือไม่ ในลักษณะใด

4. จากผลการประมวลงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับผลดีด้านจิตใจและพฤติกรรม ที่เกิดจากการมีความสุข (Happiness) ของประชาชนทั่วไป โดยใช้วิธีวิเคราะห์แบบเมตต้า (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005) ผลงานวิจัยที่รวบรวมมาจำนวน 225 เรื่อง มีทั้งงานวิจัยประเภทที่ศึกษาระยะเดียว (Cross Sectional Research) และงานวิจัยประเภทศึกษาระยะยาว (Longitudinal Sequential Research) ได้ข้อสรุปที่สอดคล้องกันว่า ความสุขของผู้ถูกศึกษากว่า 2,300 คน ทั้งประเภทที่เป็นความสุขระยะยาว (Long-Term Happiness) เช่น ความพึงพอใจในชีวิต และการมีอารมณ์ที่ร่าเริง (Short-Term Pleasant Moods) มีแนวโน้มนำไปสู่ลักษณะที่น่าปรารถนา อาทิเช่น มีชีวิตการทำงานที่ดี มีความสัมพันธ์ทางสังคมดี มีสุขภาพดี มีความเป็นอยู่ด้านกายภาพที่ดีและมีความสามารถในการจัดการกับความเครียด มีการรับรู้เชิงบวกเกี่ยวกับตนเองและผู้อื่น สร้างสรรค์และเอื้อต่อสังคม (Creativity and Prosocial Behavior) ดังนั้นจึงควรมีการวิจัยเกี่ยวกับผลดีที่จะเกิดจากการที่คนไทยมีความสุข ทั้งด้านจิตใจและพฤติกรรม นอกเหนือจากผลดีทางด้านการศึกษาเล่าเรียนของนักเรียน หรือผลดีด้านชีวิตการทำงานที่เคยทำวิจัยไว้บ้างแล้ว

ข้อเสนอแนะเพื่อการประยุกต์ใช้ผลการวิจัย

เนื่องจากการวิจัยทั้งระยะเดียวและหลายระยะครั้งนี้ต่างให้ผลที่สอดคล้องกันว่า ปริมาณความสุขใจของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ก่อให้เกิดพฤติกรรมการเรียนและการคบเพื่อนอย่างเหมาะสม และยังมีส่วนส่งเสริมให้นักเรียนมีผลการเรียนดีด้วย จึงควรใช้ผลวิจัยนี้เป็นหลักฐานเพื่อนำสู่การกำหนดนโยบายและมาตรการต่าง ๆ ในการสร้างเสริมความสุขใจแก่นักเรียนโดยตรง เช่น คัดเลือกผู้ที่มีความสุขใจระดับต่ำ เป็นกลุ่มที่ควรพัฒนาเป็นลำดับแรก ๆ และความสุขใจในที่นี้มี 3 องค์ประกอบ องค์ประกอบด้านความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง เป็น

องค์ประกอบที่สำคัญมากที่สุด จึงควรหาวิธีการพัฒนาความสุขด้านนี้ให้นักเรียนเป็นพิเศษ (Little & Lopez, 1997)

การพัฒนาความสุขใจโดยตรง ควรกระทำควบคู่ไปกับการพัฒนาเจตคติที่ดีต่อพฤติกรรมการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา การเสริมสร้างการเรียนการสอนด้วยกิจกรรมต่าง ๆ เพื่อให้นักเรียนรับรู้ว่าการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาที่เหมาะสม โดยยึดถือนักเรียนเป็นสำคัญ การสร้างบรรยากาศความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างครูกับนักเรียน ตลอดจนการรับรู้ว่าได้รับการสนับสนุนการเรียนจากผู้ปกครองมาก เหล่านี้ล้วนเป็นปัจจัยเชิงสาเหตุที่ก่อให้เกิดความสุขใจในการเรียน ซึ่งมีการค้นพบมาก่อนหน้านี้แล้ว ผลการวิจัยครั้งนี้จึงเป็นหลักฐานเพื่อยืนยันความสำคัญของสิ่งที่พบอีกครั้ง



บรรณานุกรม

กิตติรัตน์ ชัยรัตน์ (2547) ***ประสบการณ์ในการเข้าค่ายวิทยาศาสตร์และลักษณะจิตใจของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการเรียนสาระวิทยาศาสตร์*** ปริญญานิพนธ์วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

เกษม จันทศร (2541) ***ปัจจัยทางจิตสังคมที่เกี่ยวข้องกับการต้านทานการเสพยาบ้าของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น*** ปริญญานิพนธ์ พัฒนบริหารศาสตรมหาบัณฑิต สาขาพัฒนาสังคม สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน (2541) ***ตัวบ่งชี้การเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง*** ศูนย์การพัฒนาการเรียนการสอน

คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน (2542) ***พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542*** กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ สำนักนายกรัฐมนตรี

คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน (2543) "พ่อแม่-โรงเรียน...หัวใจสำคัญเพื่อส่งเสริมคุณภาพเด็กไทย" ***รายงานปฏิรูปการศึกษาไทย*** ปีที่ 2 ฉบับที่ 24 16 มีนาคม

คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน (2543) "มุมมองเยาวชน" ***รายงานปฏิรูปการศึกษาไทย*** ปีที่ 2 ฉบับที่ 26 10 มิถุนายน

คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน (2545) ***รายงานผลการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติ เรื่องการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ในโรงเรียนนำร่อง: รูปแบบที่คัดสรร*** กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ สำนักนายกรัฐมนตรี

คณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ, สำนักงาน (2541) ***การปฏิรูปการเรียนรู้ตามแนวคิด 5 ทฤษฎี*** โครงการพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอน กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ไอเดียสแควร์

คณะอนุกรรมการปฏิรูปการเรียนรู้ (2543) ***ปฏิรูปการเรียนรู้: ผู้เรียนสำคัญที่สุด*** กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ สำนักนายกรัฐมนตรี

งามตา วนินทานนท์ (2536) ***ลักษณะทางพุทธศาสนาและพฤติกรรมศาสตร์ของบิดามารดาที่เกี่ยวข้องกับการอบรมเลี้ยงดูบุตร*** รายงานการวิจัยฉบับที่ 50 สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

งามตา วนินทานนท์ ดุษฎี โยเหลา วิลาสลักษณ์ ชัววัลลี วันเพ็ญ พิศาลพงศ์ และอุษา ศรีจินดารัตน์ (2545) ***การวิเคราะห์ดัชนีเชิงเหตุและผลของคุณภาพชีวิตสมรสในครอบครัวไทย*** รายงานการวิจัยฉบับที่ 82 สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร ทุนสนับสนุนจากโครงการวิจัยแม่บท: การวิจัยและพัฒนาระบบพฤติกรรมไทย สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ

จิรวัฒนา มั่นยืน และรุ่งทิพย์ สมานรักษ์ (2546) ***การศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุ ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการหลบหนีการเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษา*** รายงานการวิจัย ทุนอุดหนุนการวิจัยประเภทการวิจัยและพัฒนาระบบพฤติกรรมไทย สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ

ชิรวัตร นิจเนตร (2526) ***สภาพเชิงจิตสังคมในโรงเรียนกับสุขภาพจิตของนักเรียนวัยรุ่นในกรุงเทพมหานคร*** ปริญญานิพนธ์ การศึกษาดุษฎีบัณฑิต บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

ฐิติพัฒน์ สงบกาย (2533) ***ผลของการกำกับตนต่อความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5*** ปริญญานิพนธ์ ครุศาสตรมหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ดวงกมล ทรัพย์พิทยากร (2547) ***ปัจจัยทางจิตสังคมที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการใช้อินเตอร์เน็ตของนักศึกษาปริญญาตรี*** ภาคนิพนธ์ ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาพัฒนาสังคม คณะพัฒนาสังคม สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

ดวงเดือน พันธุมนาวิน (2530) การวัดและการวิจัยทัศนคติที่เหมาะสมตามหลักวิชาการ ***เอกสารบรรยายพิเศษในวิชา สัมมนาสังคมศาสตร์เชิงพฤติกรรม วพป. 589*** สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

ดวงเดือน พันธุมนาวิน (2541) ***ทฤษฎีการวัดและงานวิจัยเอกลักษณ์แห่งอีโก้ในคนไทยและเทศ*** ตำราขั้นสูง คณะพัฒนาสังคม สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

ดวงเดือน พันธุมนาวิน (2543) ***ทฤษฎีต้นไม้จริยธรรม: การวิจัย และการพัฒนาบุคคล*** ตำราขั้นสูงทางจิตวิทยาและพฤติกรรมศาสตร์ พิมพ์ครั้งที่ 4 กรุงเทพฯ: โครงการส่งเสริมเอกสารวิชาการ สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

ดวงเดือน พันธุมนาวิน (2547) หัวหน้าจะพัฒนาจิตลักษณะด้านมุ่งอนาคตและควบคุมตนแก่ลูกน้องได้อย่างไร ***เอกสารประกอบการสัมมนาเรื่อง "ผลิตผลวิจัยระบบพฤติกรรมไทย เร่งไขปัญหา ร่วมพัฒนาเยาวชน"*** จัดโดย สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ (วช.) ร่วมกับคณะกรรมการแห่งชาติเพื่อการวิจัยและพัฒนาระบบพฤติกรรมไทย 2-3 เมษายน ณ โรงแรมมิราเคิลแกรนด์ คอนเวนชั่น กรุงเทพฯ

ดวงเดือน พันธุมนาวิน (2548) "ทฤษฎีต้นไม้จริยธรรม: อดีต ปัจจุบัน และอนาคต" บทที่ 1 ***ตำราทฤษฎีต้นไม้จริยธรรม: การวิจัยและการพัฒนาบุคคล*** คณะพัฒนาสังคม สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

ดวงเดือน พันธุมนาวิน (อยู่ระหว่างการพิมพ์เผยแพร่) การพัฒนาจริยธรรมแก่เยาวชนตามกลุ่มอายุ: ก่อนวัยเรียนถึงมัธยมศึกษาตอนปลาย บทที่ 2 ***ตำราขั้นสูง: ทฤษฎีต้นไม้จริยธรรมสำหรับคนไทยฉบับใหม่***

ดวงเดือน พันธุมนาวิน งามตา วนินทานนท์ และคณะ (2536) ***ลักษณะทางจิตและพฤติกรรมของนักเรียนวัยรุ่นที่อยู่ในสภาวะเสี่ยงในครอบครัวและแนวทางป้องกัน*** รายงานการวิจัย สนับสนุนโดยสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมและประสานงานเยาวชนแห่งชาติ

ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจนปัจจนึก (2524) ***ความสัมพันธ์ภายในครอบครัวกับสุขภาพจิตและจริยธรรมของนักเรียนวัยรุ่นไทย*** รายงานการวิจัยฉบับที่ 26 สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

ดิเรก พรสีมา (2543) ***ปฏิรูปการศึกษาไทยทำอย่างไร*** เอกสารอันดับที่ 2 ชุดรวมพลังเพื่อปฏิรูปการศึกษา กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ ส.รุ่งทิพย์ ออฟเซ็ท

ดุจเดือน พันธุมนาวิน (2547) ***ปัจจัยทางจิตสังคมที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการสนับสนุนทางสังคมของหัวหน้า ในสถานีอนามัยตำบล*** รายงานการวิจัย คณะพัฒนาสังคม สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

ดุจเดือน พันธุมนาวิน (2550) ***ปัจจัยเชิงเหตุของพฤติกรรมใฝ่รู้และใฝ่ดีของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ตามแนวทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยม*** รายงานการวิจัย ทุนสนับสนุนการวิจัยจากคณะพัฒนาสังคมและสิ่งแวดล้อม สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

ดุจเดือน พันธุมนาวิน และคณะ (2537) ***ลักษณะของมารดากับจิตลักษณะและพฤติกรรมของนักเรียนวัยรุ่นตอนปลาย*** รายงานการวิจัยของนิสิตปีที่ 3 ภาควิชาจิตวิทยา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

ดุจเดือน พันธุมนาวิน และอัมพร ม้าคนอง (2547) ***ปัจจัยเชิงเหตุและผลของพฤติกรรมการพัฒนานักเรียนของครูคณิตศาสตร์ ในระดับมัธยมศึกษา*** รายงานการวิจัย ทุนอุดหนุนการวิจัยประเภทการวิจัยและพัฒนาระบบพฤติกรรมไทย สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ

ทวีวัฒน์ บุญชิต (2546) ***ความสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์ประชาธิปไตยกับจิตลักษณะและพฤติกรรมประชาธิปไตยของนักเรียนมัธยมศึกษา*** กรุงเทพฯ: โครงการวิจัยแม่บท: การวิจัยและพัฒนาระบบพฤติกรรมไทย สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ

ทองพูล บัวศรี (2550) ***ความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะทางจิตสังคมกับทัศนคติที่ดีต่อตนเองของเยาวชนกระทำผิดที่อยู่ในบ้านกาญจนาภิเษกเปรียบเทียบกับในศูนย์ฝึกอื่น*** ภาคนิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต คณะพัฒนาสังคมและสิ่งแวดล้อม สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

นพรัตน์ ศรีแปดริ้ว (2546) ***ตัวแปรด้านลักษณะทางจิต ลักษณะทางพุทธและลักษณะทางสังคมที่ใช้ในการจำแนกการเข้ารับการฝึกอบรมทางพุทธศาสนาของเยาวชนไทย*** ปริญญานิพนธ์วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

นิตยา สำเร็จผล (2547) ***การพัฒนาตัวบ่งชี้การจัดการศึกษาเพื่อการเรียนรู้ตลอดชีวิต*** รายงานการวิจัยนำเสนอในการประชุมทางวิชาการ การวิจัยเกี่ยวกับการปฏิรูปการเรียนรู้ ณ ห้องคอนเวนชั่นฮอลล์ โรงแรมแอมบาสเดอร์ กรุงเทพฯ 19-20 กรกฎาคม

บุญกอบ วิสมิตะนันทน์ (2527) ***ธรรมจริยาของครูไทยในภาคกลาง*** รายงานการวิจัย สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

ประชิต สุขอนันต์ (2545) ***ปัจจัยส่วนบุคคลและสถานการณ์ที่มีความสัมพันธ์กับความสุขและพฤติกรรมฆ่าตัวตายในนักเรียนมัธยมศึกษา*** วิทยานิพนธ์ ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต (พัฒนาสังคม) คณะพัฒนาสังคม สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

พรมนต์ โอบอ้อม (2548) ***ปัจจัยทางจิตสังคมที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้การอบรมปลูกฝังอย่างเหมาะสมจากบิดามารดาของนักเรียนวัยรุ่นตอนต้น*** ภาคนิพนธ์ ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาพัฒนาสังคม คณะพัฒนาสังคม สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

พระมหาใจ สวนไผ่ (2547) ***ปัจจัยเชิงเหตุแบบบูรณาการของบ้าน วัด โรงเรียน และจิตลักษณะที่เกี่ยวกับลักษณะทางพุทธศาสนาของสามเณรผู้เรียนบาลี*** ภาคนิพนธ์ ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต (พัฒนาสังคม) คณะพัฒนาสังคม สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

พิสมัย อรทัย (2548) **ความสัมพันธ์ระหว่างบทบาทหน้าที่หลากหลาย สุขภาวะทางจิตและผลการปฏิบัติงานของผู้บริหารมหาวิทยาลัยของรัฐ : การประยุกต์ใช้โมเดลสมการโครงสร้างแบบอิทธิพลย้อนกลับพหุกลุ่ม** ปริญญานิพนธ์ ครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาวิธีวิทยา การวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แพรวพรรณ์ พิเศษ (2548) โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเรียนรู้อย่างมีความสุขของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ***เอกสารประกอบการประชุมทางวิชาการ "การวิจัยทางการศึกษาครั้งที่ 1"*** 26-27 สิงหาคม ณ โรงแรมแอมบาสเดอร์ กรุงเทพฯ หน้า 68-75

วรรณี วรรณชาติ (2542) ***ปัจจัยทางจิตสังคมที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการคบเพื่อนแบบเสี่ยงเอดส์ของนักศึกษาในมหาวิทยาลัย*** วิทยานิพนธ์ พัฒนบริหารศาสตรมหาบัณฑิต สาขาพัฒนาสังคม สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

วิชัย วงษ์ใหญ่ (2543) **วิสัยทัศน์การศึกษา** กรุงเทพฯ: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

วิชาการ, กรม กระทรวงศึกษาธิการ (2535) ***รายงานการวิจัย เรื่อง รักของเด็กไทย*** โครงการวิจัยองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อความเข้าใจในการเรียนกลุ่มทักษะ เป็นเครื่องมือการเรียนรู้กองวิจัยทางการศึกษา

วิชาการ, กรม กระทรวงศึกษาธิการ (2544) ***ครูยุคใหม่*** เอกสารชุดแนะแนว: กลไกสู่การปฏิรูปการเรียนรู้ ศูนย์แนะแนวการศึกษาและอาชีพ กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์การศาสนา กรมการศาสนา

วิลาสลักษณ์ ชัววัลลี (2542) ***ผลของรางวัลภายนอกและการรับรู้ความสามารถของตนที่มีต่อแรงจูงใจภายในของนักเรียน*** รายงานการวิจัยฉบับที่ 81 สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

มาริฉัตร เศวตเศรณี (2546) ***มหัศจรรย์สมองของลูกรัก เทคนิคดูแลสมองช่วยให้ลูกเรียนดี*** แปลจากหนังสือคู่มือ "The Parents Homework Handbook" ของ Christine Ward (2001) กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แฮปปี้ แฟมิลี่

ศันสนีย์ ฉัตรคุปต์ และคณะ (2544) ***การเรียนรู้อย่างมีความสุข: สารเคมีในสมองกับความสุขและการเรียนรู้*** รายงานการวิจัย กรุงเทพฯ: สถาบันวิจัยเรื่องการพัฒนาสมองและการเรียนรู้ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ

สวัสดิ์ ประทุมราช (2545) ***การให้การศึกษาเพื่อสร้างอัตลักษณ์*** แปลจาก Educating for character: How our school can teach respect and responsibility จัดพิมพ์เพื่อเผยแพร่โดยโครงการวิจัยแม่บท: การวิจัยและพัฒนาระบบพฤติกรรมไทย สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ

สุดใจ บุญอารีย์ (2546) ***ผลการฝึกความสามารถด้านการรู้คิดและความสามารถด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมที่มีต่อทัศนคติต่อพฤติกรรมจริยธรรมของนักศึกษา*** รายงานการวิจัย สถาบันราชภัฏอุบลราชธานี

สุชิน เพ็ชรักษ์ (2544) ***การจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อสร้างสรรค์ด้วยปัญญาในประเทศไทย (Constructionism in Thailand)*** รายงานการวิจัย พิมพ์ครั้งที่ 2 กรุงเทพฯ: องค์การค้าคุรุสภา

สุภะรัฐ ยอดระบำ (2548) ***ปัจจัยเชิงเหตุแบบบูรณาการด้านบ้าน สถานศึกษาและจิตลักษณะที่เกี่ยวข้องกับความตั้งใจที่จะรับผิดชอบครอบครัวของนักศึกษาระดับปริญญาตรี*** ภาคนิพนธ์ ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาพัฒนบริหารศาสตร์ คณะพัฒนาสังคม สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

สุภาสิณี นุ่มเนียม (2546) ***ปัจจัยทางสภาพแวดล้อม และจิตลักษณะ ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรับผิดชอบต่อหน้าที่ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น*** ภาคนิพนธ์ ปริญญามหาบัณฑิต สาขาพัฒนาสังคม สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

สุมิตตรา เจิมพันธ์ (2545) ***จิตลักษณะและประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย*** วิทยานิพนธ์ ปริญญามหาบัณฑิต สาขาพัฒนาสังคม สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

สุรพงษ์ ชูเดช (2534) ***ความสัมพันธ์ระหว่างสถานการณ์ในมหาวิทยาลัยกับจิตลักษณะที่สำคัญของนิสิต*** ปริญญานิพนธ์ วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

สุริยะ พันธ์ดี (2536) ***ความสัมพันธ์ระหว่างการถ่ายทอดทางพุทธศาสนาในโรงเรียนกับจิตลักษณะและพฤติกรรมก้าวร้าวในนักเรียนระดับมัธยมศึกษา*** ปริญญานิพนธ์ วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

สุวดี แย้มเกสร (2547) ***ปัจจัยทางจิตสังคมที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมการทำงานของครูตามแนวปฏิรูปการศึกษาแห่งชาติ*** ปริญญานิพนธ์ วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

สุวิมล ว่องวาณิช และนงลักษณ์ วิรัชชัย (2548) ***รายงานการประเมินการปฏิรูปการเรียนรู้ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน: พหุกรณีศึกษา*** กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ

เสาวลักษณ์ ยงวานิชจิต (2539) ***การศึกษาลักษณะพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ที่ประสบความสำเร็จในการเรียนตามโครงการลงทะเบียนเรียนตามเวลา และความสามารถ*** วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยรามคำแหง

แสงอรุณ ธรรมเจริญ และลินดา สุวรรณดี (2547) ตัวบ่งชี้ทางจิตสังคมของพฤติกรรมจริยธรรมของวัยรุ่นในเขตที่มีแหล่งยั่วยุในระดับต่างกัน ***วารสารจิตพฤติกรรมศาสตร์: ระบบพฤติกรรมไทย,*** 1 (1): 41-66

หรรษา เลาหเสรีกุล (2537) ***การเรียนในโรงเรียนพุทธศาสนาวันอาทิตย์ ลักษณะทางพุทธศาสนาและทางพฤติกรรมศาสตร์ของนักเรียนวัยรุ่น*** ปริญญานิพนธ์ วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

อนุ เจริญวงศ์ระยับ ชุลีกร ยิ้มสุด และภิญญาพันธ์ ร่วมชาติ (2549) ปัจจัยเชิงสาเหตุและผลของการใฝ่รู้ทางวิทยาศาสตร์ในนักเรียนช่วงชั้นที่ 4 ***วารสารวิธีวิทยาการวิจัย*** ปีที่ 19 ฉบับที่ 1 (มกราคม-เมษายน)

อวยพร เรืองตระกูล และสุวิมล ว่องวาณิช (2548) ***รายงานการประเมินการปฏิรูปการเรียนรู้ ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน: ผลลัพธ์ด้านผู้เรียน*** กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ

อ้อมเดือน สดมณี (2549) ***ปัจจัยด้านจิตสังคมและความสุขใจที่เกี่ยวกับพฤติกรรมการทำงานของครูในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา*** รายงานการวิจัยฉบับที่ 106 สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

อุษา ศรีจินดารัตน์ (2533) ***พัฒนาการเอกลักษณ์แห่งอีโก้ที่เกี่ยวกับการรับรู้คุณค่าของการทำงานและการรับรู้คุณค่าของศาสนาในวัยรุ่นไทยในภาคใต้*** ปริญญานิพนธ์ วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

Biglan, A., Mrazek, P.J., Carnine, D., & Ilay, B.R. (2003). The integration of research and practice in the prevention of youth problem behaviors. ***American Psychologist,*** 58 (No 6/7): 433-440.

Bollen, K.A. (1989). ***Structural equations with latent variables.*** New York: John Wiley & Sons.

Caprara, G.V. & Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. ***European Psychologist,*** 10(4): 275-281.

Cornell University (2004). ***The Scientific Pursuit of Happiness***. November, 10 (online) Email: davidmyers.org

Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: A integrative review. ***Annual Review of Psychology,*** 51: 171-200.

Cutrona, C.E. (1996). ***Social support in couples: Marriage as a resource in times of stress.*** London: Sage Publication.

Deci, E. (1999). ***"Self-Motivation"*** A report from the lecture at Behavioral Science Research Institute, Srinakharinwirot. Bangkok, Thailand.

DeNeve, K.M. & Cooper, H. (1998). The happy personality: A Meta-Analysis of 137 personality traits and subjective well-being. ***Psychological Bulletin,*** 124(2): 197-229.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. ***Psychological Bulletin,*** 95(3): 542-575.

Diener, E. (1997). Recent findings on subjective well-being. ***Indian Journal of Clinical Psychology,*** March.

Diener, E. (2000). Subjective well - being, ***American Psychologist,*** 55(1): 34-43.

Diener, E. (2001). ***Biography.*** (online) http://s.psych.uiuc.edu/~ediener/personal/personal.html

Diener, E. (2002). ***Frequently asked question (FAQ's) about subjective well-being: A primer for reports and newcomers.*** (online) http://www.psych.uiuc.edu/ediener2faq.html.

Diener, E. (2005). ***Well-being by decades of life***: (online) http:www.psych.uiuc.edu22~ediener2research2research.html

Diener, E. & Biswas-Diener, R. (2000 a). ***Income and subjective well-being: Will money make us happy***. (online) http://www.ediener.psych.uiuc.edu.

Diener, E. & Biswas-Diener, R. (2000 b). ***New direction in subjective well-being research: The cutting edge.*** (online) http://www.ediener.psych.uiuc.edu.

Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. ***Personality and Social Psychology,*** 68: 653-663.

Diener, E., Larsen, R.J., & Emmons, R.A. (1984). Person x situation interaction: Choice of situations and congruence response models. ***Journal of Personality and Social Psychology,*** 47(3): 580-592.

Diener, E., Sapyta, J. & Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. ***Psychological Inguiry,*** a, 33-37.

Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. ***Psychological Bulletin,*** 125(2): 276-302.

Diener, E., Suh, E., Lucas, R.E., & Smith, H.L. (1999). Subjective will-being: Three decales of progress. ***Psychological Bulletin,*** 125(2): 276-302.

Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. ***Indian Journal of Clinical Psychology,*** March

Greenberger, E. & Chen, C. (1996). Perceived family relationships and depressed mood in early and late adolescents: A comparison of European and Asian Americans. ***Developmental Psychology,*** 32(4): 707-716.

Grob, A., Little, T.D., Wanner, B., & Wearing A.J. (1996). Adolescents well-being and perceived control across 14 sociocultural contexts. ***Personality and Social Psychology,*** 71(4): 785-795.

Hamachek, D.E. (1988). Evaluating self-concept and ego development within Erikson's psychosocial framework: A formulation. ***Journal of Counseling and Development,*** 66 (April), 354.

Heller, D., Watson, D., & Ilies, R. (2004). The role of person versus situation in life satisfaction: A critical examination. ***Psychological Bulletin,*** 130(4): 574-600.

Kim, K. & Rohner, R.P. (2002). Parentae warmth, control, and involvement in schooling: Predicting academic achievement among Korean-American adolescent. ***Cross-Cultural Psychology,*** 33(2): 127-140.

Larose, S.L. & Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition ***Research and Adolescents,*** 8(1): 1-27.

Leung, Jin-Pang & Zhang, Li-wei (2000). Modeling life satisfaction of Chinese adolescents in Hong Kong. ***International Journal of Behavioral Development,*** 24(1): 99-104.

Little, T.D. & Lopez, D.F. (1997). Regulalisties in the development of children's cansality beliefs about school performance across six socio-cultural contexts. ***Developmental Psychology,*** 33(1): 145-175.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequence positive affect: Does happiness lead to success ? ***Psychological Bulletin,*** 131(6): 803-855.

Maddux, J.E. (1995). ***Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research and application.*** New York: Plenum Press.

Magnusson, D. & Endler, N.S. (1977). Interactional psychology: Present status and future prospects. In D. Magnusson & N.S. Endler (Eds.). ***Personality at the crossroad: Current issues in interactional psychology*** (pp. 3-31). Hillsdele, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Mandara, J. & Murray, C.B. (2000). Effects of parental marital status, income, and family functioning on African American adolescents self-esteem. ***Family Psychology,*** 14(3): 475-490.

McGuire, W.J. (1969) The nature of attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.). ***The Handbook of Social Psychology (Vol.3).*** Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Co.

Meeus, W., Iedema, J., Helsen, M., & Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis. ***Developmental Review,*** 19: 419-461.

Nickerson, A.B. & Nagle, R. (2004). The influence of parent and peer attachment on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. ***Social Indicator Research,*** 66: 35-60.

Ochse, R. & Plug, C. (1986). Cross-cultural investigation of the validity of Erikson's theory of personality development. ***Journal of Personality and Social Psychology,*** 50(6): 1240-1252.

Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. ***The Annals of the American Academy of Political Social Science,*** 591: 25-39.

Park, N. (2005). The role of subjective well-being in positive youth development. Sage Publication. (online) http://sagepub.com/chi/content/abstract/591/25

Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. ***Psychological Assessment,*** 5: 164 -172.

Roysamb, E., Tambs, K., Rechborn-Kjemnerud, T., Neale, M.C., & Harris, J.R. (2003). Happiness and health: Environmental and genetic contribution to the relationship between subjective well-being, perceived health, and somatic illness. ***Personality and Social Psychology,*** 85(4): 1136-1146.

Ryff, C.D. & Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. ***Personality and Social Psychology,*** 69(4): 719-727.

Shek, D.T. (1997). The relation of family functioning to adolescent psychological well-being, school adjustment, and problem behavior. ***Genetic Psychology,*** 158(4): 467-479.

Shek, D.T. (1998). A longitudinal study of the relations between parent-adolescent conflict and adolescent psychological well-being. ***Genetic Psychology,*** 159(1): 53-67.

Shek, D.T.L. (2005). Perceived parental control processes, parent-child relational qualities, and psychological well-being in Chinese adolescents with and without economic disadvantage. ***The Journal of Genetic Psychology,*** 166(2): 171-188.

Sheldon, K.M., Elliot, A.J., Kim, Y., & Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events ? Testing 10 candidate psychological needs. ***Journal of personality and Social Psychology,*** 80(2): 235-339.

Suh, E., Diener, E., Oishi, S. & Triandis, H.C. (1998). The shirting basis of the satisfaction judgements across cultures: Emotions versus norms. ***Personality and Social Psychology,*** 74: 482-493.

Tuominen, H., Salmela-Aro, K., Niemiviria, M., & Vuori, J. (2002). Adolescents' achievement goal orientations, goal appraisals, and subjective well-being: A person-centered approach. Paper presented in the xxv International Congress of Applied Psychology Suntec, Singapore, 7-12 July.

Veenhoven, R. (1991). Questions on happiness: Classical topics, modern answers, blind spots. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwatz (Eds.). Subjective well-being: An interdisciplinary perspective. New York: Pergamon Press.

Voydanoff, P. & Donnelly, B.W. (1999). Risk and protective factors for psychological adjustment and grades among adolescents. ***Family Issues,*** 20(3): 328-349.

The WHOQOL Group (1993). The development of the World Health Organization quality of life assessment instrument (the WHOQOL). In J. Orley & W. Kuyken (Eds.). ***Quality of Life Assessment: International Perspective.*** WHO, Geneva.

Wright, T.A. & Cropanzano, R. (2000) Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. ***Occupational Health Psychology,*** 5(1): 84-94.

ภาคผนวก ก

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ตาราง 27 คุณภาพเครื่องมือวัดในการวิจัย

ชุดที่	ฉบับที่	ชื่อมาตรวัด	ตัวแปร	จำนวนข้อ	พิสัยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r)	ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟ่า วัดครั้งที่ 1	ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟ่า วัดครั้งที่ 4
1	1	ผู้ปกครองของฉัน	การรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา	10		.898	.904
	2	ฉันกับผู้ปกครอง	ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา	10		.907	.928
	3	ผู้ปกครองกับการเรียนของฉัน	การรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากบิดามารดา	10		.793	.837
2	1	กระบวนการเรียน	การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษา	30	.21 ถึง .78	.900	
	2	บรรยากาศในโรงเรียน	ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู	10	.36 ถึง .65	.864	.854
	3	ฉันกับเพื่อน ๆ	ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน	10	.20 ถึง .56	.812	.866
3	1	การตัดสินใจของฉัน	ความสามารถในการรู้คิด	15		.770	
	2	ความรู้สึกเกี่ยวกับตนเอง	สุขภาพจิต	18		.861	.892
	3	การเข้าใจตนเอง	การบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน	15		.823	.837
	4	ความมุ่งมั่นของฉัน	แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์	9		.817	.849
	5	ฉันในปัจจุบันและอนาคต	ลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตน	17		.728	.754
4	1	ความคิดเห็นด้านการเรียน	เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปการศึกษา	10	.41 ถึง .68	.874	.876
	2	ครูของฉัน	เจตคติต่อครู	26		.820	
	3	ความสามารถของฉัน	การรับรู้ความสามารถในการจัดระเบียบตนเอง	15	.39 ถึง .69	.860	.876
5	1	ชีวิตของฉัน	ความพึงพอใจในชีวิต	20	.44 ถึง .63	.901	.919
	2	ความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเอง	ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง	20	.25 ถึง .60	.882	.886
	3	ฉันกับคนรอบข้าง	ความสัมพันธ์ด้านบวกกับผู้อื่น	10	.32 ถึง .52	.781	.857
6	1	การเรียนของฉัน	พฤติกรรมรับผิดชอบการเรียน	10	.43 ถึง .62	.829	.806
	2	การคบเพื่อน	พฤติกรรมคบเพื่อนอย่างเหมาะสม	17		.811	.802

แบบสอบถามนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย



ID นักเรียน .....

โรงเรียน .....

ชั้นเรียน .....**ห้องเรียน**.....

ครั้งที่ตอบ.....

เล่ม B



สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
สุขุมวิท 23 คลองเตยเหนือ วัฒนา กรุงเทพฯ

สวัสดี นักเรียนทั้งหลาย

สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ กำลังดำเนินการวิจัยโครงการวิจัยแม่บทเรื่อง "ความสุขใจของนักเรียนในโรงเรียนที่จัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้ : การศึกษาต่อเนื่องหลายระยะ" โดยที่จะมีการเก็บข้อมูลติดตามผลในกลุ่มเดิมจำนวน 4 ครั้งด้วยกัน เพื่อหาแนวทางพัฒนาเยาวชนไทยให้มีความรู้ความสามารถในการเรียนและมีความสุข ซึ่งจะช่วยในการส่งเสริมการศึกษาตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้อย่างเหมาะสมยิ่งขึ้นแก่เยาวชนไทย

นักเรียนทุกคนในห้องนี้ ได้รับเลือกเป็นตัวแทนของเยาวชนของกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ทางคณะผู้วิจัยขอให้นักเรียนได้ให้ข้อมูลตามความเป็นจริงเกี่ยวกับตัวนักเรียนเอง เกี่ยวข้องกับผู้ปกครอง ครู เพื่อน ตลอดจนผู้อื่นที่นักเรียนรู้จัก

การตอบคำถามในสมุดนี้ เป็นการเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ตอบอย่างอิสระตามความเป็นจริง คำตอบของแต่ละคนอาจแตกต่างกันไป โปรดตอบให้ครบทุกข้อเพราะแบบสอบถามฉบับที่ตอบไม่สมบูรณ์จะต้องถูกตัดทิ้ง ทำให้สูญเสียข้อมูลอันมีค่าหมดทั้งฉบับ

ถ้านักเรียนอ่านแบบสอบถามแล้วไม่เข้าใจตรงไหน อย่าตอบไปโดยไม่เข้าใจคำถาม ให้รีบยกมือถามได้ทันที เราจะเก็บคำตอบของแต่ละคนไว้เป็นความลับ และจะนำไปใช้ร่วมกับคำตอบของคนอื่นๆ เพื่อการวิจัยนี้เท่านั้น

ทางคณะผู้วิจัยเชื่อว่าความร่วมมือของนักเรียนในครั้งนี้จะช่วยสังคมส่วนรวมได้มาก เป็นประโยชน์ในการพัฒนาการศึกษาของนักเรียนรุ่นต่อไป จึงขอขอบคุณนักเรียนทุกคนที่มีความตั้งใจให้ความร่วมมือในการตอบแบบสอบถามอย่างดียิ่งมา ณ โอกาสนี้

คณะผู้วิจัย
สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์

เรื่องทั่วไปเกี่ยวกับครอบครัวของนักเรียนมัธยมปลาย

คำชี้แจง

คำถามตอนนี้เป็นแบบเติมคำ หรือขีด ✓ ลงในช่อง [ ] ให้ตรงกับความเป็นจริงเกี่ยวกับตัวนักเรียนและครอบครัวของนักเรียน โปรดตั้งใจอ่าน และตอบคำถามตามความเป็นจริง และกรุณาตอบให้ครบถ้วนด้วย จึงจะนำแบบสอบถามฉบับนี้ไปใช้ประโยชน์ได้

---

1. **ครอบครัวของฉันในปัจจุบันประกอบด้วย**

[ ] บิดาและมารดาแท้ๆ ของฉัน [ ] ไม่มีบิดาและมารดาแท้ๆ เลย

[ ] บิดากับมารดาเลี้ยง [ ] บิดาฝ่ายเดียว

[ ] มารดากับบิดาเลี้ยง [ ] มารดาฝ่ายเดียว

พี่น้องแท้ๆ ของฉัน :-

มีพี่รวม.....คน มีน้องรวม.....คน

สมาชิกอื่นๆ ที่อยู่กับครอบครัวของฉัน

พี่น้องต่างบิดาหรือมารดา.....คน ลูกพี่ลูกน้อง.....คน

ปู่ย่าตายาย .....คน ลุงป้าน้าอา.....คน

คนอยู่อาศัยอื่นๆ .....คน (ไม่นับคนรับใช้และคนงาน)

ฉัน [ ] อยู่กับครอบครัว [ ] แยกอยู่ต่างหาก

รวมจำนวนคนในครอบครัวของฉันที่อยู่ด้วยกันทั้งหมด.....คน

ผู้ที่หาเลี้ยงครอบครัว คือ.....และ.....

2. **ครอบครัวของฉันมีรายได้ทั้งสิ้นประมาณเดือนละ ..... (เลือก 1 คำตอบ)**

[ ] ต่ำกว่า 4,000 บาทต่อเดือน [ ] 12,001 ถึง 14,000 บาท

[ ] 4,001 ถึง 5,000 บาท [ ] 14,001 ถึง 16,000 บาท

[ ] 5,001 ถึง 6,000 บาท [ ] 16,001 ถึง 18,000 บาท

[ ] 6,001 ถึง 7,000 บาท [ ] 18,001 ถึง 20,000 บาท

[ ] 7,001 ถึง 8,000 บาท [ ] 20,001 ถึง 25,000 บาท

[ ] 8,001 ถึง 9,000 บาท [ ] 25,001 ถึง 30,000 บาท

[ ] 9,001 ถึง 10,000 บาท [ ] 30,001 ถึง 35,000 บาท

[ ] 10,001 ถึง 12,000 บาท [ ] มากกว่า 35,001 บาทขึ้นไปต่อเดือน

*** จำนวนสมาชิกในครอบครัวที่ใช้จ่ายจากรายได้ข้างบนนี้.....คน***

(ไม่รวมคนรับใช้และคนงาน)

7. ปัจจุบัน มารดาของฉันอายุ.....ปี.....เดือน

มารดา ( ) อยู่กับครอบครัวของฉัน

( ) ไม่ได้อยู่กับครอบครัวของฉัน เพราะ

( ) มารดาเสียชีวิต เมื่อฉันอายุ.....ปี.....เดือน

( ) มารดาหย่ากับบิดา เมื่อฉันอายุ.....ปี.....เดือน

( ) มารดาไปทำงานที่อื่น เมื่อฉันอายุ.....ปี.....เดือน

ในกรณีที่มารดาไปทำงานที่อื่น นักเรียนได้พบมารดาบ่อยเพียงใด

( ) ทุกวันหยุดสุดสัปดาห์ ( ) 3 – 4 เดือน/ครั้ง

( ) ประมาณเดือนละครั้ง ( ) มากกว่า 6 เดือน/ครั้ง

( ) มารดา.....เมื่อฉันอายุ.....ปี.....เดือน

(กรณีอื่น ให้ระบุสาเหตุ)

8. มารดาของฉันมีการศึกษาระดับ (ขีด ✓ แห่งเดียว)

( ) ไม่ได้เรียนเลย

( ) เรียนจบชั้น (ระบุ).....

9. มารดาของฉันขณะนี้ (เลือกขีดทุกช่องที่เกี่ยวข้องกับมารดาของนักเรียน)

ก. ( ) ทำงานอาชีพ ( ) ไม่ได้ทำงานอาชีพ

ข. ( ) มีรายได้ ( ) ไม่มีรายได้

ค. ( ) ส่งเสียฉัน ( ) ไม่ได้ส่งเสียฉัน

ง. ( ) เสียชีวิตแล้ว ( ) ไม่ทราบความเป็นไปของมารดา

10. ผู้ปกครอง (ถ้าไม่ใช่บิดาหรือมารดา) เกี่ยวข้องเป็น.....กับฉัน

ผู้ปกครองอายุ.....ปี.....เดือน

มีการศึกษาระดับ

( ) ไม่ได้เรียนเลย

( ) เรียนจบชั้น (ระบุ).....

ผู้ปกครองคนปัจจุบัน

( ) แต่งงานอยู่กับคู่สมรส

( ) หย่าร้างหรือแยกกันอยู่กับคู่สมรส

( ) เป็นหม้าย

( ) เป็นโสด

ฉันอาศัยอยู่กับผู้ปกครองคนปัจจุบันมานาน.....ปี.....เดือน

3. ในครอบครัวของฉันมีสิ่งต่อไปนี้

( ) วิทยุ.....เครื่อง	( ) โทรศัพท์มือถือ.....เครื่อง
( ) โทรทัศน์ขาวดำ.....เครื่อง	( ) โทรทัศน์สี.....เครื่อง
( ) ตู้เย็น.....ตู้	( ) เครื่องเล่นดีวีดี.....เครื่อง
( ) พัดลม.....เครื่อง	( ) เครื่องเล่นซีดี.....เครื่อง
( ) เครื่องปรับอากาศ.....เครื่อง	( ) เครื่องเล่นวีซีดี.....เครื่อง
( ) เครื่องปั๊มน้ำประปา.....เครื่อง	( ) เครื่องคอมพิวเตอร์.....เครื่อง
( ) โทรศัพท์บ้าน.....เครื่อง	( ) รถยนต์สำหรับครอบครัว.....คัน

4. ปัจจุบัน บิดาของฉันอายุ.....ปี.....เดือน

บิดา ( ) อยู่กับครอบครัวของฉัน

( ) ไม่ได้อยู่กับครอบครัวของฉัน เพราะ

( ) บิดาเสียชีวิต เมื่อฉันอายุ.....ปี.....เดือน

( ) บิดาหย่ากับมารดา เมื่อฉันอายุ.....ปี.....เดือน

( ) บิดาไปทำงานที่อื่น เมื่อฉันอายุ.....ปี.....เดือน

ในกรณีที่บิดาไปทำงานที่อื่น นักเรียนได้พบบิดาบ่อยเพียงใด

( ) ทุกวันหยุดสุดสัปดาห์ ( ) 3 – 4 เดือน/ครั้ง

( ) ประมาณเดือนละครั้ง ( ) มากกว่า 6 เดือน/ครั้ง

( ) บิดา.....เมื่อฉันอายุ.....ปี.....เดือน

(กรณีอื่น ให้ระบุสาเหตุ)

5. บิดาของฉันมีการศึกษาระดับ (ขีด ✓ แห่งเดียว)

( ) ไม่ได้เรียนเลย

( ) เรียนจบชั้น (ระบุ).....

6. บิดาของฉันขณะนี้ (เลือกขีดทุกช่องที่เกี่ยวข้องกับบิดาของนักเรียน)

ก. ( ) ทำงานอาชีพ	( ) ไม่ได้ทำงานอาชีพ
ข. ( ) มีรายได้	( ) ไม่มีรายได้
ค. ( ) ส่งเสียฉัน	( ) ไม่ได้ส่งเสียฉัน
ง. ( ) เสียชีวิตแล้ว	( ) ไม่ทราบความเป็นไปของบิดา

เรื่องทั่วไปเกี่ยวกับนักเรียนมัธยมปลาย

คำชี้แจง

คำถามตอนนี้เป็นแบบเติมคำ หรือขีด ✓ ลงในช่อง ( ) ให้ตรงกับความเป็นจริงเกี่ยวกับตัวนักเรียนเอง โปรดตั้งใจอ่าน และตอบคำถามตาม**ความเป็นจริง** และกรุณา**ตอบให้ครบถ้วนด้วย** จึงจะนำแบบสอบถามฉบับนี้ไปใช้ประโยชน์ได้

---

1. ชื่อ-นามสกุลนักเรียนของฉัน .....

2. ชื่อโรงเรียน .....**จังหวัด**.....

3. ขณะนี้ ฉันเรียนชั้น ...../..... **แผนก (วิทย์ หรือ ศิลป์)** .....

4. ขณะนี้ ฉันอายุ.....ปี.....เดือน

5. ฉัน เพศ ( ) ชาย ( ) หญิง

6. ฉันนับถือศาสนา ..... ( ) ไม่มีศาสนา

7. ฉันเกิดที่ ( ) กรุงเทพฯ ( ) นนทบุรี

( ) ปทุมธานี ( ) สมุทรปราการ

( ) นครปฐม ( ) จังหวัดอื่น (ระบุ).....

กรณีเกิดจังหวัดอื่นๆ นักเรียนย้ายมาอยู่ 1 ใน 5 จังหวัดข้างต้นนี้ได้นาน.....ปี.....เดือน

8. ขณะปัจจุบันนี้

( ) ฉันอาศัยอยู่กับบิดาและมารดาแท้ๆ ของฉัน

( ) ฉันอยู่กับมารดาหรือบิดาฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งเพียงฝ่ายเดียว

( ) ฉันอยู่กับมารดาและบิดาเลี้ยง

( ) ฉันอยู่กับบิดาและมารดาเลี้ยง

( ) ฉันไม่ได้อยู่กับบิดาและมารดา ขณะนี้ :-

- ( ) ฉันอยู่กับญาติ คือ.....(เช่น ยาย ย่า น้า อา)
- ( ) ฉันอยู่กับคนอื่น คือ.....(เช่น เพื่อนของพ่อ)
- ( ) ฉันอยู่หอพัก
- ( ) อยู่วัดหรือสถานสงเคราะห์
- ( ) อยู่ที่อื่น (โปรดระบุ) .....

9. ในกรณีที่ไม่ได้อยู่กับบิดามารดาที่แท้จริง นักเรียนแยกอยู่จากท่านตั้งแต่อายุ.....ปี.....เดือน สาเหตุที่แยกอยู่ต่างหากเพราะ :-

( ) บิดามารดาเสียชีวิตหมด

( ) บิดามารดาแยกทางกัน

( ) ความจำเป็นในการเรียนของฉัน

( ) ฉันต้องการเช่นนี้เอง

( ) บิดามารดามอบหมายให้ผู้อื่นดูแลแทน

( ) เหตุผลอื่นๆ (ระบุ).....

10. ในครอบครัว นักเรียนรู้สึกใกล้ชิดสนิทสนมกับผู้ใหญ่ท่านใดมากที่สุด

( ) บิดา

( ) มารดา

( ) ทั้งบิดาและมารดา

( ) ญาติ (ระบุ) .....

( ) คนรู้จักอื่นๆ (ระบุ) .....

11. ในครอบครัว นักเรียนเคยหรือคิดที่จะขอคำปรึกษาจากใครมากที่สุดเมื่อมีปัญหาด้านการเรียน

( ) บิดา

( ) มารดา

( ) ทั้งบิดาและมารดา

( ) ญาติ (ระบุ) .....

( ) คนรู้จักอื่นๆ (ระบุ) .....

12. ครูอาจารย์ที่นักเรียนเคยหรือคิดที่จะขอคำปรึกษามากที่สุดเมื่อมีปัญหาด้านการเรียน

( ) ครูประจำชั้น

( ) ครูประจำวิชา

( ) ครูแนะแนว

( ) ครูอื่นๆ (ระบุ) .....

13. ผลการเรียนของนักเรียน

ในภาคเรียนที่ผ่านมา นักเรียนได้เกรดเฉลี่ย คือ .....

(เกรดเฉลี่ย อยู่ระหว่าง 0 ถึง 4.00)

ชุด 1 ฉบับ 1 ผู้ปกครองของฉัน

คำแนะนำในการตอบ

ให้นักเรียนนึกถึงคนในครอบครัวของนักเรียนเอง ในส่วนนี้ให้**เน้นที่แม่ หรือพ่อ หรือผู้ปกครองที่ใกล้ชิดกับนักเรียนที่สุด** แล้วพิจารณาว่าคนผู้นั้นมีลักษณะอย่างไร แล้วให้ขีด ✓ ลงบน .....เหนือตัวเลือกจาก จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง หรือ ไม่จริงเลย **เพียงแห่งเดียวในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบ 10 ข้อ

---

1. แม่ของฉันมักเกิดความวิตกกังวลเพราะพ่อ (หรือพ่อเลี้ยง หรือคนอื่นในครอบครัวที่มิใช่ตัวฉัน) เป็นเหตุ

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

2. พ่อแม่ (หรือผู้ปกครอง) ของฉันรักใคร่กลมเกลียวกันดี

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

3. แม่ของฉันสามารถพึ่งพาพ่อได้

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

4. แม่ของฉันไม่ค่อยได้พบหน้าและพูดจากับพ่อของฉันมากนัก

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

5. แม่ของฉันมักหลบหลีกไม่อยากพบหน้าพ่อ

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

6. แม่ของฉันมักจะให้กำลังใจแก่พ่อ

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

7. แม่ของฉันมักมีเรื่องกลุ้มใจเนื่องจากพ่อเป็นเหตุ

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

8. แม่ของฉันต้องร้องไห้เพราะพ่อบ่อยครั้ง

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

9. แม่ของฉันมีความสุขภายในครอบครัว

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

10. พ่อเอาใจใส่ทุกข์สุขของแม่อย่างสม่ำเสมอ

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

ยังมีต่อ



ชุด 1 ฉบับ 2 ฉันกับผู้ปกครอง

คำแนะนำในการตอบ

ขอให้นักเรียนนึกถึง**ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนเองกับพ่อแม่หรือผู้ปกครอง** โดยเน้นบุคคลที่มีปัญหากับนักเรียนบ่อยที่สุด แล้วพิจารณาข้อความต่อไปนี้ตามความรู้สึกที่แท้จริงแล้วขีด ✓ ลงบน .....เหนือตัวเลือกจาก จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย **เพียงแห่งเดียวในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบ 10 ข้อ

---

1. ฉันรู้สึกว่าฉันขาดพ่อแม่ที่เข้าใจฉัน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

2. ฉันมักมีเรื่องขัดแย้งกับพ่อแม่ของฉัน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

3. ฉันมักหลบหลีกไม่อยากพบปะพ่อแม่ของฉัน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

4. ความสัมพันธ์ระหว่างฉันกับพ่อแม่ค่อนข้างตึงเครียด

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

5. ฉันไม่ค่อยได้เห็นหน้าและพูดจากับพ่อหรือแม่ของฉัน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

6. ฉันมักมีเรื่องกลุ้มใจเกี่ยวกับพ่อแม่ของฉัน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

7. ฉันรู้สึกว่าพ่อแม่กับฉันเข้าใจกันดี

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

8. ฉันมักต้องรับประทานอาหารมื้อเย็นตามลำพังโดยไม่มีพ่อ (หรือแม่)

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

9. ฉันรู้สึกว่าพ่อแม่ไม่เห็นใจฉัน

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

10. ถ้าฉันไม่ได้พบพ่อแม่ ฉันจะรู้สึกโล่งใจมาก

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

ยังมีต่อ

ชุด 1 ฉบับ 3 ผู้ปกครองกับการเรียนของฉัน

คำแนะนำในการตอบ

ขอให้นักเรียนนึกถึง **การปฏิบัติของผู้ปกครอง** ว่า ให้การสนับสนุนในการเรียนของนักเรียนอย่างไรบ้าง โดยพิจารณาข้อความต่อไปนี้ที่**ตรงกับความเป็นจริงของนักเรียนมากที่สุด** แล้วขีดเครื่องหมาย ✓ ลงบน ..... เหนือตัวเลือกจาก จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง หรือ ไม่จริงเลย **เพียงแห่งเดียวในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบ 10 ข้อ

---

1. ผู้ปกครองของฉันแนะนำฉันให้เห็นความสำคัญของการเรียน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

2. เมื่อเห็นว่ามีความจำเป็น ผู้ปกครองของฉันส่งเสริมให้เรียนพิเศษบางวิชา

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

3. ผู้ปกครองของฉันไม่เคยถามเรื่องผลการสอบ

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

4. เมื่อฉันสอบได้คะแนนดีหรือได้คะแนนสูงกว่าเดิม ผู้ปกครองมักให้รางวัลบ่อยๆ

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

5. เมื่อฉันสอบได้คะแนนไม่ดี ผู้ปกครองจะพูดปลอบโยน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

6. ผู้ปกครองไม่เคยทราบว่าฉันมีการสอบในวันใด

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

7. ผู้ปกครองไม่เคยสอบถามเรื่องวันสอบเก็บคะแนนย่อยของฉันเลย

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

8. ผู้ปกครองสนับสนุนฉันให้ทำแบบฝึกหัดและศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับวิชาต่างๆ เพิ่มเติม (เช่น ในสารานุกรม หนังสือ หรือ เครือข่ายอินเตอร์เน็ต)

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

9. ผู้ปกครองไม่ค่อยได้เตือนให้ฉันทำการบ้าน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

10. ผู้ปกครองมักแสดงความดีใจอย่างเห็นได้ชัด เมื่อทราบว่าฉันสอบบางวิชาได้คะแนนดีกว่าเดิม

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

ชุด 2 ฉบับ 1 กระบวนการเรียน

คำแนะนำในการตอบ

ข้อความต่อไปนี้ เป็นประสบการณ์ที่โรงเรียนและครูจัดขึ้นเพื่อให้นักเรียนแต่ละคนเกิดการเรียนรู้ **ในช่วงเวลา 3 เดือนที่ผ่านมานี้** ซึ่งนักเรียนอาจมีการปฏิบัติมาก-น้อยแตกต่างกันไป ขอให้นักเรียนอ่านข้อความทีละประโยคและตอบตามความเป็นจริง แล้วขีด ✓ ลงบน..... เหนือตัวเลือกจาก มากที่สุด มาก ค่อนข้างมาก ค่อนข้างน้อย น้อย หรือ น้อยที่สุด **เพียงแห่งเดียวในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบ 30 ข้อ

---

1. ครูนำเสนอเหตุการณ์ ภาพ หรือ สื่ออื่นๆ เพื่อกระตุ้นให้นักเรียนฝึกคิดหลายวิธี

ปฏิบัติ	..... มากที่สุด	..... มาก	..... ค่อนข้างมาก	..... ค่อนข้างน้อย	..... น้อย	..... น้อยที่สุด

2. นักเรียนได้รับการสนับสนุนให้ค้นคว้า รวบรวมข้อมูลจากโรงเรียนและชุมชนเพื่อใช้ประกอบการทำรายงาน

ปฏิบัติ	..... มากที่สุด	..... มาก	..... ค่อนข้างมาก	..... ค่อนข้างน้อย	..... น้อย	..... น้อยที่สุด

3. ครูให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการเลือกเนื้อหาที่นักเรียนสนใจเรียน

ปฏิบัติ	..... มากที่สุด	..... มาก	..... ค่อนข้างมาก	..... ค่อนข้างน้อย	..... น้อย	..... น้อยที่สุด

4. ครูไม่ได้ติดตามผลงานของนักเรียน

ปฏิบัติ	..... มากที่สุด	..... มาก	..... ค่อนข้างมาก	..... ค่อนข้างน้อย	..... น้อย	..... น้อยที่สุด

5. ครูให้โอกาสนักเรียนแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการสอนของครู

ปฏิบัติ	..... มากที่สุด	..... มาก	..... ค่อนข้างมาก	..... ค่อนข้างน้อย	..... น้อย	..... น้อยที่สุด

6. นักเรียนมีโอกาสใช้สื่อและอุปกรณ์จากธรรมชาติ เช่น ต้นไม้ ดิน น้ำ

ปฏิบัติ	..... มากที่สุด	..... มาก	..... ค่อนข้างมาก	..... ค่อนข้างน้อย	..... น้อย	..... น้อยที่สุด

7. นักเรียนได้มีโอกาสเลือกเข้าทำกิจกรรมตามความถนัดและสนใจ

ปฏิบัติ	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

8. ครูยกตัวอย่างบุคคลที่ทำความดีจนประสบความสำเร็จในชีวิตให้นักเรียนฟัง

ปฏิบัติ	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

9. ครูแสดงความชื่นชมนักเรียนที่คิดแก้ไขปัญหาด้วยตนเองจนสำเร็จ

ปฏิบัติ	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

10. นักเรียนมีโอกาสแสวงหาความรู้เพิ่มเติมจากที่ครูจัดให้

ปฏิบัติ	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

11. ครูสนับสนุนให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดระเบียบของห้องเรียน และช่วยกันดูแลให้เป็นไปตามข้อตกลง

ปฏิบัติ	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

12. ครูสอนไปเรื่อยๆ โดยไม่เปิดโอกาสให้นักเรียนซักถาม

ปฏิบัติ	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

13. นักเรียนได้รับการส่งเสริมให้ฝึกทักษะ เช่น ดนตรี กีฬา ภาษา ศิลปะ จนค้นพบความสามารถของตนเอง

ปฏิบัติ	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

14. ครูส่งเสริมให้นักเรียนฝึกคิดแก้ไขปัญหาด้วยวิธีการหลายอย่าง เช่น ระดมสมอง และอภิปรายด้วยเหตุผล เป็นต้น

ปฏิบัติ	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

15. นักเรียนได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากบุคคลอื่น เช่น พระสงฆ์ ผู้สูงอายุในชุมชน

ปฏิบัติ	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

16. ครูทำให้เกิดบรรยากาศตึงเครียดในห้องเรียน

ปฏิบัติ	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

17. ครูให้การสนับสนุนกิจกรรมของนักเรียนที่จัดเพื่อทำประโยชน์แก่ส่วนรวม

ปฏิบัติ	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

18. ครูสอนโดยไม่สอบถามความเข้าใจของนักเรียน

ปฏิบัติ	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

19. นักเรียนได้มีโอกาสฝึกปฏิบัติกิจกรรมบางอย่างหลายครั้ง เช่น ทำอาหาร ทดลองทางวิทยาศาสตร์ หรือฝึกกีฬา จนสามารถพบวิธีการที่ได้ผลดี

ปฏิบัติ	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

20. เมื่อมีการอภิปรายในชั้นเรียน นักเรียนมีโอกาสพูดน้อยเพราะครูพูดเป็นส่วนใหญ่

ปฏิบัติ	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

21. นักเรียนได้รับการฝึกให้รู้จักคิดถึงผลดีผลเสีย

ปฏิบัติ	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

22. นักเรียนได้รับการส่งเสริมให้สังเกตสิ่งต่างๆ ในธรรมชาติรอบตัว เช่น ฟ้าร้อง เสียงไก่ขัน

ปฏิบัติ	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

23. ครูแสดงความชื่นชมเพื่อนนักเรียนที่ทำความดีหรือทำประโยชน์แก่ส่วนรวม

ปฏิบัติ	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

24. ครูสนับสนุนให้นักเรียนแต่ละคนแลกเปลี่ยนความคิดเห็น เพื่อช่วยกันแก้ปัญหาภายในกลุ่ม

ปฏิบัติ	..... มากที่สุด	..... มาก	..... ค่อนข้างมาก	..... ค่อนข้างน้อย	..... น้อย	..... น้อยที่สุด

25. ครูจัดกิจกรรมที่ท้าทายความสามารถของนักเรียน

ปฏิบัติ	..... มากที่สุด	..... มาก	..... ค่อนข้างมาก	..... ค่อนข้างน้อย	..... น้อย	..... น้อยที่สุด

26. นักเรียนได้รับโอกาสให้เลือกเรียนรู้จากการสังเกตการเปลี่ยนแปลงของธรรมชาติ เช่น ใบไม้เปลี่ยนสี หรือการเจริญเติบโตของดักแด้

ปฏิบัติ	..... มากที่สุด	..... มาก	..... ค่อนข้างมาก	..... ค่อนข้างน้อย	..... น้อย	..... น้อยที่สุด

27. นักเรียนประทับใจครูบางคนที่ใจดี และมีเหตุผล

ปฏิบัติ	..... มากที่สุด	..... มาก	..... ค่อนข้างมาก	..... ค่อนข้างน้อย	..... น้อย	..... น้อยที่สุด

28. นักเรียนมีโอกาสได้เข้าร่วมกิจกรรมบำเพ็ญประโยชน์

ปฏิบัติ	..... มากที่สุด	..... มาก	..... ค่อนข้างมาก	..... ค่อนข้างน้อย	..... น้อย	..... น้อยที่สุด

29. กิจกรรมที่ครูจัด ทำให้เรียนสนุก

ปฏิบัติ	..... มากที่สุด	..... มาก	..... ค่อนข้างมาก	..... ค่อนข้างน้อย	..... น้อย	..... น้อยที่สุด

30. นักเรียนมีโอกาสได้ประเมินผลงานที่ทำร่วมกันในกลุ่ม

ปฏิบัติ	..... มากที่สุด	..... มาก	..... ค่อนข้างมาก	..... ค่อนข้างน้อย	..... น้อย	..... น้อยที่สุด

ยังมีต่อ

ชุด 2 ฉบับ 2 บรรยากาศในโรงเรียน

คำแนะนำในการตอบ

คำถามต่อไปนี้เกี่ยวกับ**ความรู้สึกของนักเรียนต่อครูผู้สอนในช่วงเวลา 3 เดือนที่ผ่านมานี้** โปรดอ่านข้อความอย่างช้าๆ และพิจารณาตอบคำถามต่างๆ อย่างรอบคอบตามความจริงจาก จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง หรือ ไม่จริงเลย โดยเลือกขีด ✓ ลงบน..... เหนือตัวเลือกที่ตรงกับความรู้สึก**เพียงแห่งเดียวในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบทั้ง 10 ข้อ

---

1. ครูแสดงให้รู้ว่ารักและหวังดีต่อฉันมาก

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

2. ครูแสดงความเต็มใจ เมื่อฉันไปขอคำปรึกษาจากท่าน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

3. ครูไม่ค่อยเอาใจใส่ทุกข์สุขของฉัน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

4. ครูไม่เคยพูดกับฉันด้วยเสียงที่นุ่มนวล

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

5. ครูช่วยให้ฉันหายกลุ้มใจและคลายทุกข์ได้

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

6. ครูชอบใช้การลงโทษทางกาย (เช่น หยิก ตี) มากกว่าที่จะใช้คำพูดว่ากล่าวตักเตือนฉัน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

7. ครูลงโทษฉันมากหรือน้อยขึ้นอยู่กับอารมณ์ของท่าน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

8. เมื่อครูอารมณ์เสียมักจะพาลหาเหตุลงโทษฉันไปด้วย

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

9. เมื่อฉันทำความดี ครูมักจะชมฉันต่อหน้าเพื่อนๆ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

10. ครูฟังคำชี้แจงของฉัน ก่อนการตัดสินใจลงโทษ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

ยังมีต่อ

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ชุด 2 ฉบับ 3 ฉันกับเพื่อนๆ

คำแนะนำในการตอบ

คำถามต่อไปนี้เกี่ยวกับ**ความรู้สึกที่นักเรียนมีต่อเพื่อน** โปรดอ่านข้อความอย่างช้าๆ และพิจารณาตอบคำถามอย่างรอบคอบตามความเป็นจริงจาก จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง หรือ ไม่จริงเลย โดยขีด ✓ ลงบน..... เหนือตัวเลือกที่ตรงกับความรู้สึกของนักเรียน **เพียงแห่งเดียวในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบทั้ง 10 ข้อ

---

1. เพื่อนมักปลอบใจฉัน เวลาฉันไม่สบายใจ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
.....	.....	.....	.....	.....	.....

2. ฉัน**ไม่**สบายใจ เพราะเพื่อนชอบพูดตำหนิความบกพร่องของฉัน

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
.....	.....	.....	.....	.....	.....

3. ฉัน**ไม่**สบายใจ เพราะเพื่อนชอบขัดใจฉัน ไม่ยอมให้ฉันทำอะไรตามใจชอบ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
.....	.....	.....	.....	.....	.....

4. เพื่อนมักเป็นต้นเหตุให้ฉันกลุ้มใจเรื่องเงิน

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
.....	.....	.....	.....	.....	.....

5. เพื่อนของฉันมีน้ำใจ ชอบแบ่งปันสิ่งของจำเป็นให้ฉันได้หยิบยืมใช้เสมอ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
.....	.....	.....	.....	.....	.....

6. เพื่อนมักทำให้ฉันรู้สึกอับอายเพื่อนฝูง

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
.....	.....	.....	.....	.....	.....

7. เพื่อนบางคนชอบรังแก ข่มเหงฉัน

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
.....	.....	.....	.....	.....	.....

8. เพื่อนทำให้ฉันเป็นที่ยอมรับของครูและคนอื่นๆ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

9. เพื่อนมักชวนหรือเตือนสติฉันให้สนใจการเรียนมากขึ้น

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

10. เพื่อนห่วงใยและจริงใจต่อฉัน

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

ชุด 3 ฉบับ 1 การตัดสินใจของฉัน

คำแนะนำในการตอบ

แต่ละข้อต่อไปนี้เป็นเรื่องราวที่ถูกสมมติขึ้น ขอให้นักเรียนสมมติว่า หากเหตุการณ์ต่างๆ ดังกล่าวข้างล่างนี้เกิดขึ้นกับนักเรียนแล้ว นักเรียนจะเห็นด้วยกับเหตุการณ์ที่สมมติขึ้นนี้ในระดับใด จงทำเครื่องหมาย ✓ ลงบน..... ตามระดับความรู้สึกที่แท้จริง ตั้งแต่ มากที่สุด มาก ค่อนข้างมาก ค่อนข้างน้อย น้อย น้อยที่สุด **เพียงแห่งเดียวในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบ 15 ข้อ

---

1) ครูดารา สอนอยู่ในโรงเรียนที่มีชื่อเสียงที่ทุกคนใฝ่ฝันอยากเข้าเรียน และผู้อำนวยการโรงเรียนไม่รับเด็กฝากเรียนเด็ดขาด แต่...ในปีนี้ บุตรของญาติครูดาราซึ่งมีพระคุณต่อเธอมากจะสอบเข้าเรียนในโรงเรียนแห่งนี้ เธออยากตอบแทนบุญคุณญาติคนนี้ จึงเอาข้อสอบซึ่งตนเองมีส่วนในการออกข้อสอบมาให้เด็กคนนี้ทำก่อนสอบจริง การกระทำของครูดาราเป็นความลับไม่มีใครรู้

จากเหตุการณ์นี้ ท่านเห็นว่า **"ครูดาราผิด เพราะเจตนาทุจริต"** ในระดับใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

---

2) ขณะที่ณรงค์ขับรถไปธุระ เขาต้องหยุดรถบ่อยๆ เพราะรถติดไฟแดง ดังนั้นเมื่อถึงแยกสุดท้ายซึ่งติดไฟแดงอีก เขาได้มองไปรอบๆ เมื่อไม่เห็นตำรวจและไม่มีรถคันอื่น เขาจึงตัดสินใจฝ่าไฟแดง

เหตุการณ์นี้ ท่านเห็นว่า **"การกระทำของณรงค์ผิด เพราะจงใจฝ่าไฟแดง"** ในระดับใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

---

3) ขณะที่มานะกลับจากเยี่ยมญาติที่เชียงใหม่ และนั่งรอจะขึ้นเครื่องบินกลับกรุงเทพฯ ที่สนามบิน เขาได้รู้จักชาวต่างประเทศ 2 คน และชาวต่างประเทศได้ขอร้องให้เขาช่วยถือกระเป๋าใบหนึ่งขึ้นเครื่องบินให้โดยอ้างว่าพวกเขามีสัมภาระมาก ด้วยความมีน้ำใจ มานะจึงยอมถือกระเป๋าใบนั้นให้ เมื่อเขาเดินขึ้นเครื่องบินและผ่านเจ้าหน้าที่ตรวจสอบ ปรากฏว่าเจ้าหน้าที่พบยาเสพติดประเภทกัญชาในกระเป๋าใบนั้น เขาจึงถูกจับดำเนินคดีฐานมียาเสพติดไว้ครอบครอง

เหตุการณ์นี้ ท่านเห็นว่า **"มานะควรได้รับการลดโทษเพราะกระเป๋าใบนั้นไม่ใช่ของเขา"** ในระดับใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

---

4) คำขับรถมอเตอร์ไซค์จากบ้าน ได้สวนกับรถอีกคันหนึ่ง แต่แล้ว...ได้มีเหตุการณ์ที่ไม่คาดฝันเกิดขึ้น คือมีเด็กขี่จักรยานออกมาจากปากซอยกระทันหัน ทำให้รถคันที่สวนมานั้นหักหลบแล้วมาชนกับรถของคำ โชคดีที่คำและคนขับรถดังกล่าวไม่ได้รับอันตราย แต่รถของคำเสียหาย

เหตุการณ์นี้ ท่านเห็นว่า **"ค่าเสียหายที่เกิดขึ้นครั้งนี้ แล้วแต่เจ้าของรถคันที่สวนมาจะชดใช้ เนื่องจากเป็นเหตุสุดวิสัย"** ในระดับใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

5) วันหนึ่งแม่ได้ซื้อลูกโป่งมาให้น้องคนเล็ก น้องพยายามเป่าลูกโป่งแต่ลูกโป่งขยายตัวนิดเดียว พี่สาวที่นั่งอยู่ใกล้ๆ สงสาร จึงช่วยเป่าให้ ด้วยความที่อยากให้น้องได้เล่นลูกโป่งลูกโตๆ พี่จึงเป่าอย่างแรง ทำให้ลูกโป่งแตก น้องเห็นดังนั้นจึงร้องไห้ด้วยความเสียดาย

จากเหตุการณ์นี้ ท่านเห็นว่า **"แม้ไม่ควรดุว่าพี่สาว เพราะตั้งใจช่วยเหลือน้อง"** ในระดับใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

6) รุ่งฤดี ได้ยืมพจนานุกรมภาษาอังกฤษของเพื่อนไปใช้แล้วสัญญาว่าจะคืนภายใน 3 วัน เมื่อถึงกำหนด เธอได้เอาพจนานุกรมเล่มนั้นไปคืน โดยวางไว้ในตู้ของกลุ่มแล้วบอกเพื่อนให้ไปเอา แต่เพื่อนไม่พบพจนานุกรมในตู้ดังกล่าว

จากเหตุการณ์นี้ ท่านเห็นว่า **"รุ่งฤดีควรซื้อทดแทนเพื่อน เพราะไม่ได้คืนเพื่อนโดยตรง"** ในระดับใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

7) พ่อได้ซื้อรถจักรยานยนต์คันใหม่ให้สมพรขับไปโรงเรียน สมพรรักและหวงมันมากเพราะมันใหม่เอี่ยม ขับคล่อง เดือนต่อมา พ่อของเพื่อนได้ซื้อรถจักรยานยนต์คันใหม่ให้เพื่อนของสมพร และเพื่อนได้มาบอกกับสมพรว่ารถคันใหม่ของเขาเป็นรุ่นที่ดีกว่าของสมพร สมพรได้ตอบเพื่อนว่า **"ที่เธอพูดอาจเป็นไปได้เพราะรถของเธออาจดีกว่าด้านความแข็งแรงและความปลอดภัย"** ท่านเห็นด้วยกับคำตอบนี้ในระดับใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

8) สำราญเป็นคนจริงจังกับชีวิต ในชีวิตมีแต่การทำงานเพื่อหาเงินไว้มากๆ และใช้เงินที่ได้มาด้วยการซื้อหาสิ่งอำนวยความสะดวกให้กับตนเองและครอบครัว ผิดกับสงบเพื่อนของเขาที่ดำเนินชีวิตแบบเรียบง่าย สมถะ ไม่ค่อยกระตือรือร้นที่จะแสวงหารายได้อื่น นอกจากทำงานปกติ ทำให้ชีวิตความเป็นอยู่ของสำราญและสงบต่างกันราวฟ้ากับดิน วันหนึ่งทั้งสองได้นั่งสนทนากัน สำราญพูดขึ้นว่า "คนเราเกิดมากับเขาชาติเดียว ควรจะหาเงินให้ได้มากๆ เพื่อซื้อหาสิ่งอำนวยความสะดวกมาใช้ หรือคุณว่าไง" สงบได้ตอบเพื่อนว่า **"ก็เป็นแบบแผนการดำเนินชีวิตของแต่ละคนที่จะเลือก"** ท่านเห็นด้วยกับคำตอบนี้ ในระดับใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

9) เพื่อนสนิทของประภาจะซื้อเสื้อตัวใหม่ เพื่อนชอบเสื้อตัวนี้มาก แต่ประภาไม่ชอบเพราะเห็นว่าสีอ่อนไป ก่อนตัดสินใจซื้อ เพื่อนได้ถามความเห็นของประภาว่าเห็นด้วยหรือไม่ที่จะซื้อเสื้อตัวนั้น ถ้าท่านเป็นประภา ท่านจะตอบว่า **"สีอ่อนไปนิด แต่เธอใส่คงสวย เพราะเธอผิวสวย"** ในระดับต่อไปนี้ คือ

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

10) สมศรีชอบทำอาหารรับประทานเองมากกว่าหาซื้ออาหารสำเร็จรูป ขณะที่เพื่อนชอบซื้ออาหารสำเร็จรูปมารับประทานเพราะสะดวกดี วันหนึ่งเพื่อนได้มาเยี่ยมพร้อมซื้ออาหารร้านประจำมาฝาก โดยได้บรรยายสรรพคุณว่าเป็นร้านที่ทำอร่อยมากที่สุดเท่าที่เคยซื้อมา ถ้าท่านเป็นสมศรี ท่านจะบอกเพื่อนว่า **"อาจจะจริงของเธอ เพราะบางร้านก็ทำได้อร่อยจริง"** ในระดับใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

11) เพื่อนๆ กลุ่มหนึ่งนัดกันจะไปธุระที่ต่างจังหวัด โดยกำหนดรถออกเวลา 07.00 น. ตรง หากใครมาไม่ทันจะไม่รอโดยเด็ดขาด เมื่อถึงเวลานัด มีเพื่อนโทรศัพท์มาบอกว่ารถเสีย จะมาถึงในอีก 30 นาที ให้รอก่อน ถ้าท่านเป็นหัวหน้ากลุ่มและมีอำนาจตัดสินใจในเรื่องนี้ **"ท่านควรรอเพื่อนคนนั้นก่อน เนื่องจากมีเหตุจำเป็น"** ในระดับใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

12) ทุกคนต้องรักษากฎจราจรอย่างเคร่งครัด วันหนึ่งมีรถวิ่งมาด้วยความเร็วสูงเกินที่กฎหมายกำหนด เมื่อตำรวจทางหลวงบอกให้หยุดก็พบว่าภายในรถมีหญิงท้องแก่กำลังจะคลอดบุตร ถ้าท่านเป็นตำรวจทางหลวงคนนั้น ท่านเห็นว่า **"ไม่ควรปรับ เพราะมีความจำเป็น"** ในระดับใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

13) ในครอบครัวหนึ่งมีกฎว่าต้องอาบน้ำก่อน จึงจะรับประทานอาหาร ซึ่งถือปฏิบัติโดยเคร่งครัดตลอดมา วันหนึ่งสมใจกลับถึงบ้านค่ำมากเพราะติดช้อมวงดุริยางค์ เมื่อมาถึงทุกคนกำลังจะรับประทานอาหาร ถ้าท่านเป็นหัวหน้าครอบครัว ท่านจะตัดสินใจ **"ให้สมใจรับประทานอาหารก่อนได้ เนื่องจากกลับบ้านเย็นเพราะมีเหตุจำเป็น"** ในระดับใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

14) ในการเข้าทำงานในบริษัทแห่งหนึ่ง พนักงานทุกคนต้องเข้าทำงานในเวลาไม่เกิน 08.30 น. หากใครเข้าช้ากว่านี้ จะถูกตัดเงินเดือน พนักงานคนหนึ่งขณะจะมาทำงาน ลูกได้ป่วยกระทันหัน ต้องพาไปพบแพทย์ก่อน ทำให้เข้าทำงานช้า ถ้าท่านเป็นหัวหน้างาน ท่านจะ **"ไม่ตัดเงินเดือนของพนักงานคนนั้น เพราะมีเหตุผลจำเป็น"** ในระดับใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

15) ที่บ้านของฉรงค์มีกฎระเบียบข้อหนึ่งคือหากเป็นวันปกติให้ดูโทรทัศน์ได้ไม่เกิน 20.30 น. ยกเว้นคืนวันศุกร์และเสาร์ ที่อนุญาตให้ดูได้ถึง 22.00 น. แต่ในคืนวันจันทร์ที่จะถึงนี้ มีรายการสารคดีทางวิทยาศาสตร์ที่มีประโยชน์ ฉรงค์จึงขออนุญาตพ่อแม่ดูจนถึงเวลา 22.00 น. จากเหตุการณ์นี้ ท่านเห็นว่า **"พ่อแม่ควรอนุญาต เพราะเป็นรายการที่มีประโยชน์"** ในระดับใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

ยังมีต่อ ⇨

ชุด 3 ฉบับ 2 ความรู้สึกเกี่ยวกับตนเอง

คำแนะนำในการตอบ

ให้อ่านประโยคนำให้เข้าใจ แล้วพิจารณาว่าข้อความนี้ตรงกับลักษณะของนักเรียนมากเพียงใด ให้ขีด ✓ ลงบน..... เหนือตัวเลือกจาก จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง หรือ ไม่จริงเลย **เพียงแห่งเดียวในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบทั้ง 20 ข้อ

---

1. ฉันรู้สึกว่าตนเองเป็นคนตื่นเต้นง่าย

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

2. ฉันรู้สึกว่าตนเองสนใจอะไรไม่ได้นาน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

3. เวลาทำงานถ้าใครมาส่งเสียงดังข้างๆ ฉันจะทำต่อไปไม่ได้

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

4. ฉันมีเรื่องกลุ้มใจอยู่เสมอ

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

5. ฉันรู้สึกลำบากใจถ้าจะต้องตัดสินใจทำอะไรด้วยตนเอง

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

6. ถ้ามีคนมาขัดใจหรือยั่วเพียงเล็กน้อย ฉันจะโกรธเอาง่ายๆ

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

7. ฉันรู้สึกกังวลใจว่าพ่อหรือแม่อาจจะไม่รัก

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

8. เมื่อครูถามคำถามในห้องเรียน ถึงจะตอบได้ ฉันก็ไม่กล้าตอบ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

9. ฉันรู้สึกกลัวโดยไม่รู้ว่ากลัวอะไรอยู่บ่อยๆ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

10. ฉันบังคับตนเองไม่ค่อยได้

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

11. ฉันรู้สึกว่าตนเองเป็นคนตกใจง่าย

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

12. เวลาดีใจฉันรู้สึกดีใจมาก และเวลาเสียใจก็รู้สึกเสียใจมาก

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

13. ฉันไม่ค่อยกล้าพูดกับคนซึ่งไม่เคยรู้จักมาก่อน

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

14. ฉันไม่ชอบพูดเล่นเลย

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

15. บางครั้งฉันรู้สึกว่าตัวเองจะทำอะไรผิดอยู่เสมอ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

16. ฉันรู้สึกหวาดกลัวอยู่เสมอว่าพ่อ แม่ หรือครูจะลงโทษ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

17. บางครั้งฉันรู้สึกว่าตัวเองเป็นคนไม่ดีเลย

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

18. เมื่อเข้านอนตอนกลางคืน ฉันมักนอนไม่ค่อยหลับ เพราะคิดอะไรต่างๆ นานา

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

19. บางเวลาฉันรู้สึกอึดอัด อยากจะตะโกนออกไปดังๆ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

20. ฉันรู้สึกว่าเพื่อนๆ ไม่ค่อยอยากจะเล่นกับฉัน เพราะฉันเล่นผิดกติกาบ่อยๆ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

ยังมีต่อ

ชุด 3 ฉบับ 3 ความมุ่งมั่นของฉัน

คำแนะนำในการตอบ

จงอ่านประโยคต่อไปนี้ทีละประโยค แล้วพิจารณาแต่ละประโยคว่าตรงกับลักษณะของนักเรียนมากเพียงใด ให้ขีดเครื่องหมาย ✓ บน ..... เหนือตัวเลือกจาก จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง หรือ ไม่จริงเลย **เพียงแห่งเดียวในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบ 10 ข้อ

---

1. ฉันสามารถทำงานอย่างใดอย่างหนึ่งได้ติดต่อกันเป็นเวลานานโดยไม่เบื่อ

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

2. เมื่อทำงานใดๆ ฉันจะทุ่มเทความพยายามเพื่อให้ได้ผลงานดีที่สุด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

3. เมื่อทำงานใดๆ ฉันคิดว่าความพยายามเป็นสิ่งสำคัญ

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

4. เมื่อเริ่มต้นทำสิ่งใด ฉันจะพยายามจนกระทั่งสำเร็จ

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

5. ฉันให้ความสนใจกับงานที่ยาก และท้าทายความสามารถ

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

6. ฉันคิดว่าการเตรียมตัวอย่างเต็มที่เพื่อที่จะทำงานสำคัญๆ นั้นเป็นสิ่งจำเป็น

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

7. ฉันจะทำงานมากกว่าที่ได้ตั้งใจเอาไว้

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

8. ฉันเป็นบุคคลที่มุ่งมั่นในการเรียนเพื่ออนาคตที่ดี

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

9. บ่อยครั้งที่ฉันรู้สึกเบื่อหน่าย และไม่สนใจว่าจะเรียนได้ดีเพียงใด

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

10. ฉันเป็นคนที่ใช้เวลาว่างในการหาความรู้เพิ่มเติมอยู่เสมอ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

ยังมีต่อ

ชุด 3 ฉบับ 4 ฉันในปัจจุบันและอนาคต

คำแนะนำในการตอบ

ให้อ่านประโยคนำให้เข้าใจ แล้วพิจารณาว่าข้อความนี้ตรงกับลักษณะของนักเรียนมากเพียงใด แล้วให้ขีด ✓ ลงบน..... เหนือตัวเลือกจาก จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง หรือ ไม่จริงเลย **เพียงแห่งเดียวในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบทั้ง 20 ข้อ

---

1. ฉันรีบทำการบ้านให้เสร็จก่อนไปเที่ยวเล่นเสมอ

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

2. ถ้าฉันอยากได้สิ่งใด และต้องรอคอย ฉันจะหมดความอดทนหรือทนไม่ได้

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

3. ฉันมักจะจัดกระเป๋าหรือเตรียมสิ่งของที่ต้องนำไปโรงเรียนให้เสร็จในตอนเย็นเพื่อจะได้ไม่เสียเวลาในตอนเช้าวันรุ่งขึ้น

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

4. ฉันจะไม่รับประทานขนมที่ฉันชอบให้หมดในครั้งเดียว นอกจากว่าขนมนั้นจะเสียถ้าเก็บไว้นาน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

5. เมื่อเวลาใกล้สอบ ฉันจะขยันมาเรียนเป็นพิเศษ เพื่อจะได้เข้าใจบทเรียนที่ครูสอน และจะได้สอบได้คะแนนดี

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

6. เมื่อฉันขี้เกียจ ฉันจะไม่แปรงฟันในตอนเช้า

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

7. ฉันมักจะลืมทำการบ้านเสมอ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

8. ฉันกลัวสายตาเสียจึงไม่อ่านหนังสือในที่มืด

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

9. เมื่อได้ขนมที่ฉันชอบ ฉันทนไม่ไหวที่จะต้องเก็บไว้กินทีละน้อย

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

10. ฉันชอบหุ้มปกหนังสือทุกเล่ม เพื่อให้หนังสือไม่เก่าง่าย

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

11. ฉันทนไม่ไหวที่จะเก็บขนมอร่อย ๆ ไว้กินพรุ่งนี้

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

12. ฉันชอบขีดเขียนลงในหนังสือเรียนจนสกปรก

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

13. ฉันอยากเรียนหนังสือมากๆ เพื่อโตขึ้นจะได้ทำงานดีๆ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

14. เมื่อมีคนขัดใจฉัน ฉันมักจะฉวยสิ่งของใกล้มือขว้างปาหรือทำลายเสมอ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

15. ฉันไม่อยากสอบตกจึงขยันดูหนังสือเรียน

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

16. แม้ร่างกายจะสกปรก ฉันก็จะไม่อาบน้ำ ถ้ารู้สึกไม่อยากอาบ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

17. ฉันจะไม่ใช้เงินจนหมดเพราะเกรงว่าพรุ่งนี้จะไม่มีเงินใช้

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

18. เมื่อฉันได้รับเงินเพื่อที่จะใช้จ่ายตลอดสัปดาห์ หรือตลอดเดือน แต่ถ้าฉันเห็นของที่อยากได้มาก และราคาแพง ฉันจะซื้อและยอมอดหลังจากนั้น

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

19. ฉันไม่ขัดใจเพื่อน เพื่อที่จะได้มีเพื่อนมากๆ

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

20. เมื่อมีคนนำขนมมาให้ที่บ้าน ฉันมักจะหยิบชิมก่อนเสมอ

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

ยังมีต่อ

ชุด 3 ฉบับ 5 ความเข้าใจตนเอง

คำแนะนำในการตอบ

ขอให้นักเรียนพิจารณาข้อความข้างล่างนี้ว่า ตรงกับลักษณะของตัวนักเรียนเอง จริงหรือไม่จริง และในปริมาณมากน้อยเพียงใด กรุณาทำเครื่องหมาย ✓ ลงบน..... เหนือตัวเลือกที่ตรงกับความคิดหรือความรู้สึกของนักเรียนมากที่สุด **เพียงแห่งเดียวในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบ 15 ข้อ

---

1. ฉันสงสัยว่าฉันเป็นคนแบบใดกันแน่

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

2. ผู้คนมักจะเปลี่ยนแปลงความคิดเห็นเกี่ยวกับตัวฉัน

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

3. ฉันรู้แน่ว่าฉันควรจะจัดการกับชีวิตของฉันอย่างไร

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

4. ผู้อื่นต่างเล็งเห็นคุณค่าในตัวฉัน

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

5. ฉันรู้สึกว่าสิ่งที่ฉันกำลังทำอยู่ไม่ค่อยมีคุณค่านัก

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

6. ฉันรู้สึกว่าถูกทอดทิ้ง

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

7. ฉันเปลี่ยนความคิดเกี่ยวกับความต้องการในชีวิตบ่อยครั้ง

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

8. ฉันไม่แน่ใจว่าคนอื่นจะรู้สึกอย่างไรเกี่ยวกับตัวฉัน

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

9. ความรู้สึกเกี่ยวกับตนเองของฉันมักเปลี่ยนไป

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

10. บ่อยครั้งที่ฉันรู้สึกว่าตนเองต้องแสร้งทำบางอย่างเพื่อหวังผลบางประการ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

11. ฉันรู้สึกว่าฉันสามารถปรับตัวเข้ากับคนในชุมชนที่อาศัยอยู่ได้อย่างดี

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

12. ฉันสามารถวางแผนดำเนินชีวิตของตนเองได้ทั้งในระยะสั้นและระยะยาว

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

13. ฉันตัดสินใจในเรื่องต่างๆ ได้โดยไม่หวั่นไหวหรือลังเล

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

14. บ่อยครั้งที่ฉันนึกคิดแบบเย้ยหยันประชดประชันชีวิตตัวเองและชีวิตในสังคมทั่วไป

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

15. มีคนยอมรับฟังความคิดเห็นของฉัน

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

ชุด 4 ฉบับ 1 ครูของฉัน

คำแนะนำในการตอบ

ให้นักเรียนนึกถึง**การปฏิบัติของครูที่ส่งผลต่ออารมณ์และความรู้สึกของนักเรียนมาก** แล้วตอบคำถามทีละประโยคอย่างจริงใจที่สุด ด้วยการขีด ✓ ลงบน ..... เหนือตัวเลือกจาก จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง หรือ ไม่จริงเลย **เพียงแห่งเดียวในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบทั้ง 10 ข้อ

---

1. ครูไม่ค่อยสนใจฉันมากนัก

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

2. ฉันรู้สึกพอใจครูของฉันมาก

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

3. ฉันรู้สึกเคารพนับถือครูของฉันมาก

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

4. ฉันไม่อยากเผชิญหน้ากับครู

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

5. ฉันรู้สึกว่า ครูไม่ค่อยยุติธรรมต่อฉัน

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

6. ครูมักทำให้ฉันรู้สึกท้อแท้ หมดหวังในอนาคต

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

7. ครูทำให้ฉันอับอายเพื่อนฝูง

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

8. ครูของฉันพร้อมทำทุกอย่างเพื่อนักเรียนของครู

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

9. ฉันยินดีช่วยเหลืองานของครู

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

10. ฉันพร้อมให้ความร่วมมือกับครูทุกเรื่อง

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

ยังมีต่อ ⇨

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ชุด 4 ฉบับ 2 ความคิดเห็นด้านการเรียน

คำแนะนำในการตอบ

ข้อความต่อไปนี้เกี่ยวข้องกับความรู้สึกหรือความคิดเห็นของนักเรียนแต่ละคนในด้านประสบการณ์การเรียนที่โรงเรียนและครูจัดขึ้น เพื่อให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้**ในช่วงเวลา 3 เดือนที่ผ่านมานี้** ขอให้นักเรียนอ่านข้อความทีละประโยคแล้วตอบคำถามตั้งแต่ จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง หรือ ไม่จริงเลย โดยการขีด ✓ ลงบน..... เหนือตัวเลือกซึ่งตรงกับความรู้สึกของนักเรียนมากที่สุด**เพียงแห่งเดียวในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบ 26 ข้อ

---

1. การค้นคว้าจากหลายแหล่งนอกห้องเรียนเป็นเรื่องยุ่งยาก

....

จริงที่สุด **จริง** **ค่อนข้างจริง** **ค่อนข้างไม่จริง** **ไม่จริง** **ไม่จริงเลย**

2. ฉันรู้สึกสนุกกับการได้ร่วมทำกิจกรรมแปลกใหม่

....

จริงที่สุด **จริง** **ค่อนข้างจริง** **ค่อนข้างไม่จริง** **ไม่จริง** **ไม่จริงเลย**

3. ฉันเต็มใจที่จะปฏิบัติตามระเบียบ ถ้าฉันและเพื่อนมีส่วนร่วมในการกำหนด

....

จริงที่สุด **จริง** ค่อนข้างจริง **ค่อนข้างไม่จริง** ไม่จริง **ไม่จริงเลย**

4. การได้เห็นและสัมผัสภาพจริงตามธรรมชาติ ทำให้เกิดการเรียนรู้ได้ดีขึ้น

....

จริงที่สุด **จริง** **ค่อนข้างจริง** **ค่อนข้างไม่จริง** **ไม่จริง** **ไม่จริงเลย**

5. การได้ฝึกกิจกรรมด้านคณิตศาสตร์หรือภาษาเพิ่มเติมในห้องเรียน**ไม่**ช่วยให้ฉันเรียนดีขึ้น

....

จริงที่สุด **จริง** **ค่อนข้างจริง** **ค่อนข้างไม่จริง** **ไม่จริง** **ไม่จริงเลย**

6. ฉันพร้อมที่จะร่วมกับเพื่อนระดมสมองคิดแก้ปัญหาการเรียน

....

จริงที่สุด **จริง** **ค่อนข้างจริง** **ค่อนข้างไม่จริง** **ไม่จริง** **ไม่จริงเลย**

7. ฉันดีใจที่โรงเรียนสนับสนุนให้มีผู้รู้จากภายนอกมาสอน

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

8. ฉัน**ไม่**อยากเข้าร่วมกิจกรรมเสริมความรู้ที่โรงเรียนจัด

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

9. การที่ครูฝึกให้รับผิดชอบต่อการทำงานอย่างต่อเนื่อง ทำให้ฉันเครียด

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

10. ฉันพร้อมที่จะปรับปรุงการเรียนจากผลการประเมินที่ได้รับทราบ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

11. ฉัน**ไม่**กล้าที่จะใช้อุปกรณ์หรือเทคโนโลยี เช่น คอมพิวเตอร์

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

12. ครูให้โอกาสฉันฝึกซ้อมด้านกีฬา ศิลปะ วิทยาศาสตร์ ฯลฯ จนทำให้มีความสามารถด้านนั้นเป็นพิเศษ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

13. ฉันพอใจที่ได้เป็นศิษย์ของครูที่สอนฉันในภาคเรียนนี้

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

14. ฉัน**เบื่อ**การเรียนที่ต้องคิดหาเหตุผล

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

15. การระดมความคิดแก้ปัญหาการเรียนกับเพื่อน ช่วยให้ฉันคิดแก้ปัญหาด้วยตนเองได้

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

16. ฉันพร้อมที่จะแสดงความคิดเห็นและแสดงออกในชั้นเรียน

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

17. ข้อแนะนำจากการประเมินของครูช่วยให้ฉันปรับปรุงการเรียนได้ดีขึ้น

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

18. ความใจดีมีเมตตาของครู ทำให้ฉันพยายามทำตัวดี

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

19. การฝึกคิดวิธีแก้ปัญหาหลายทางช่วยทำให้แก้ปัญหาได้ดี

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

20. ฉันรู้สึกดีใจที่แก้ปัญหาการเรียนด้วยตนเองได้สำเร็จ

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

21. การมีโอกาสได้เลือกทำกิจกรรมที่ฉันสนใจ ทำให้ฉันมีความสุข

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

22. ฉันรู้สึก**อึดอัด**ที่ต้องอยู่ในระเบียบวินัยของโรงเรียน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

23. ฉันชอบครูที่ให้โอกาสนักเรียนได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการสอนของครู

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

24. ฉันรู้สึกดีใจที่มีโอกาสออกไปเรียนรู้นอกสถานที่

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

25. ฉันพอใจที่ครูเปิดโอกาสให้เลือกทำงานที่ฉันสนใจ

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

26. ฉันอยากมีโอกาสได้รับความรู้จากผู้รู้ในชุมชน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

ยังมีต่อ

ชุด 4 ฉบับ 3 ความสามารถของฉัน

คำแนะนำในการตอบ

ขอให้นักเรียนพิจารณาประโยคที่ปรากฏข้างล่างดูว่า **ในช่วงเวลา 3 เดือนที่ผ่านมานี้** นักเรียนมีความสามารถในเรื่องต่างๆ ต่อไปนี้เพียงใด โดยขีด ✓ บน..... เหนือตัวเลือกที่ตรงกับความสามารถของนักเรียน จาก มากที่สุด มาก ค่อนข้างมาก ค่อนข้างน้อย น้อย หรือ น้อยที่สุด **เพียงแห่งเดียวในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบ 15 ข้อ

---

1. นักเรียนเชื่อว่าตนเองสามารถหาทางปฏิเสธเพื่อนที่ชักชวนให้ไม่เข้าห้องเรียนตามเวลา ได้เพียงใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

2. นักเรียนมั่นใจว่าจะควบคุมตนเองไม่ให้ลอกการบ้านจากเพื่อน ได้เพียงใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

3. นักเรียนเชื่อว่าจะสามารถควบคุมตนเองให้ทำตามที่พ่อแม่แนะนำตักเตือน ได้เพียงใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

4. นักเรียนมั่นใจว่าจะสามารถควบคุมตนเองไม่ให้ดูโทรทัศน์จนดึกมาก ได้เพียงใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

5. นักเรียนคิดว่าตนเองจะพยายามร่วมคิดร่วมทำงานของกลุ่มจนสำเร็จ ได้เพียงใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

6. นักเรียนสามารถดูแลตนเองให้ทำในสิ่งที่พ่อแม่ภาคภูมิใจ ได้เพียงใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

7. นักเรียนมั่นใจว่าตนเองสามารถปฏิเสธเพื่อนที่ชวนออกไปเที่ยวนอกโรงเรียน ได้เพียงใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

8. นักเรียนคิดว่าสามารถยับยั้งตนเองที่จะไม่แสดงอารมณ์เสียกับผู้อื่น ได้เพียงใด

.....	.....	.....	.....	.....	.....
มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด

9. นักเรียนคิดว่าตนเองจะไม่คล้อยตามเพื่อนที่พูดไม่ให้เชื่อฟังพ่อแม่ ได้เพียงใด

....

มากที่สุด มาก ค่อนข้างมาก ค่อนข้างน้อย น้อย น้อยที่สุด

10. นักเรียนเชื่อว่าจะสามารถควบคุมตนเองให้ทบทวนบทเรียนอย่างพอเพียงก่อนสอบ ได้เพียงใด

....

มากที่สุด มาก ค่อนข้างมาก ค่อนข้างน้อย น้อย น้อยที่สุด

11. นักเรียนมั่นใจว่าจะสามารถควบคุมตนเองที่จะไม่ทุจริตในการสอบ ได้เพียงใด

....

มากที่สุด มาก ค่อนข้างมาก ค่อนข้างน้อย น้อย น้อยที่สุด

12. นักเรียนคิดว่าจะสามารถควบคุมตนเองให้นำผลการประเมินมาปรับปรุงการเรียนให้ดีขึ้น ได้เพียงใด

....

มากที่สุด มาก ค่อนข้างมาก ค่อนข้างน้อย น้อย น้อยที่สุด

13. นักเรียนมั่นใจว่าจะควบคุมตนเองให้ทำการบ้านเสร็จตามกำหนด ได้เพียงใด

....

มากที่สุด มาก ค่อนข้างมาก ค่อนข้างน้อย น้อย น้อยที่สุด

14. นักเรียนมั่นใจว่าจะสามารถวางแผนการเรียนด้วยตนเอง ได้เพียงใด

....

มากที่สุด มาก ค่อนข้างมาก ค่อนข้างน้อย น้อย น้อยที่สุด

15. นักเรียนเชื่อว่าจะไม่คล้อยตามเพื่อนที่มาชักชวนให้ส่งการบ้านช้า ได้เพียงใด

....

มากที่สุด มาก ค่อนข้างมาก ค่อนข้างน้อย น้อย น้อยที่สุด

ชุด 5 ฉบับ 1 ชีวิตของฉัน

คำแนะนำในการตอบ

ข้อความต่อไปนี้มุ่งที่จะสะท้อนความรู้สึกและความคิดเห็นเกี่ยวกับ**การใช้ชีวิตของนักเรียนแต่ละคนในช่วงเวลา 3 เดือนที่ผ่านมานี้** ขอให้นักเรียนอ่านข้อความทีละประโยค แล้วเลือกตัวเลือกที่ตรงกับความเป็นจริงสำหรับนักเรียนมากที่สุด ตั้งแต่ เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ค่อนข้างเห็นด้วย ค่อนข้างไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย หรือ ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง โดยขีด ✓ ลงบน..... เหนือตัวเลือก **เพียงแห่งเดียวในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบทั้ง 20 ข้อ

---

1. ปัจจุบัน ชีวิตส่วนใหญ่**ของฉัน**มีความใกล้เคียงกับ**ชีวิต**ในอุดมคติ/ในฝันของฉัน

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

2. ปัจจุบัน ชีวิตส่วนใหญ่ของฉันใน**ครอบครัว**มีความใกล้เคียงกับ**ครอบครัว**ในอุดมคติ/ในฝันของฉัน

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

3. ปัจจุบัน ชีวิตส่วนใหญ่ของฉันใน**โรงเรียน**มีความใกล้เคียงกับ**โรงเรียน**ในอุดมคติ/ในฝันของฉัน

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

4. ปัจจุบัน ชีวิตส่วนใหญ่ของฉันกับ**เพื่อน**มีความใกล้เคียงกับ**เพื่อน**ในอุดมคติ/ในฝัน**ของฉัน**

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

5. เหตุการณ์ในชีวิตของฉันเองในช่วงนี้ นับว่าดีมาก

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

6. เหตุการณ์ในชีวิตของฉันใน**ครอบครัว**ช่วงนี้ นับว่าดีมาก

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

7. เหตุการณ์ในชีวิตของฉันใน**โรงเรียน**ช่วงนี้ นับว่าดีมาก

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

8. เหตุการณ์ในชีวิตของฉันท่ามกลาง**เพื่อนฝูง** นับว่าดีมาก

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

9. ฉันพึงพอใจกับชีวิตของ**ฉันโดยทั่วไป**

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

10. ฉันพึงพอใจกับชีวิต**ในครอบครัว**ของฉัน

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

11. ฉันพึงพอใจกับชีวิต**การเรียน**ของฉัน

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

12. ฉันพึงพอใจกับชีวิตของฉันใน**หมู่เพื่อน**

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

13. เท่าที่ผ่านมา ฉันได้รับสิ่งสำคัญที่ต้องการ**ในชีวิต**แล้ว

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

14. เท่าที่ผ่านมา ฉันได้รับสิ่งสำคัญที่ต้องการจาก**ครอบครัว**แล้ว

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

15. เท่าที่ผ่านมา ฉันได้รับสิ่งสำคัญที่ต้องการ**ในการเรียน**แล้ว

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

16. เท่าที่ผ่านมา ฉันได้รับสิ่งสำคัญที่ต้องการจาก**เพื่อน**แล้ว

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

17. ถ้าฉันสามารถย้อนเวลาสู่อดีตได้ ฉันจะ**ไม่**เปลี่ยนแปลงสิ่งใดๆ เกี่ยวกับ**ชีวิตของฉัน**

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

18. ถ้าฉันสามารถย้อนเวลาสู่อดีตได้ ฉันจะ**ไม่**เปลี่ยนแปลงสิ่งใดๆ เกี่ยวกับชีวิต**ในครอบครัว**

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

19. ถ้าฉันสามารถย้อนเวลาสู่อดีตได้ ฉันจะ**ไม่**เปลี่ยนแปลงสิ่งใดๆ เกี่ยวกับชีวิต**ในโรงเรียน**

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

20. ถ้าฉันสามารถย้อนเวลาสู่อดีตได้ ฉันจะ**ไม่**เปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับ**การคบเพื่อน**

.....	.....	.....	.....	.....	.....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

ยังมีต่อ

ชุด 5 ฉบับ 2 ความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเอง

คำแนะนำในการตอบ

คำถามต่อไปนี้ ช่วยให้ทราบ**ความรู้สึกของนักเรียนเกี่ยวกับตนเองและบุคคลรอบข้าง** ไม่มีคำตอบใดถูกหรือผิด แต่ช่วยให้นักเรียนทราบความรู้สึกที่แท้จริงของตนเอง ที่สำคัญต้องตอบให้ตรงกับความรู้สึกที่แท้จริงของนักเรียน มิใช่ตามที่คนอื่นคิดว่านักเรียนควรรู้สึก โดยขีด ✓ ลงบน ..... เหนือตัวเลือกจาก เสมอ บ่อยครั้ง เป็นครั้งคราว เกือบไม่เคย หรือ ไม่เคย **เพียงแห่งเดียวในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบ 20 ข้อ

---

1. คนอื่นเห็นว่าฉันเป็นคนสำคัญ

ฉันรู้สึกเช่นนี้...	..... เสมอ	..... บ่อยครั้ง	..... เป็นครั้งคราว	..... เกือบไม่เคย	..... ไม่เคย

2. ฉันเป็นคนที่น่าสนใจ

ฉันรู้สึกเช่นนี้...	..... เสมอ	..... บ่อยครั้ง	..... เป็นครั้งคราว	..... เกือบไม่เคย	..... ไม่เคย

3. ฉันเป็นคนดีในสายตาของคนอื่น

ฉันรู้สึกเช่นนี้...	..... เสมอ	..... บ่อยครั้ง	..... เป็นครั้งคราว	..... เกือบไม่เคย	..... ไม่เคย

4. ฉันมีความสุขตามที่ฉันเป็นอยู่ปัจจุบัน

ฉันรู้สึกเช่นนี้...	..... เสมอ	..... บ่อยครั้ง	..... เป็นครั้งคราว	..... เกือบไม่เคย	..... ไม่เคย

5. ฉันรู้สึกเหมือนตนเองล้มเหลว

ฉันรู้สึกเช่นนี้...	..... เสมอ	..... บ่อยครั้ง	..... เป็นครั้งคราว	..... เกือบไม่เคย	..... ไม่เคย

6. ฉันไม่มีอะไรในตัวเองที่น่าภาคภูมิใจ

ฉันรู้สึกเช่นนี้...	..... เสมอ	..... บ่อยครั้ง	..... เป็นครั้งคราว	..... เกือบไม่เคย	..... ไม่เคย

7. ฉันอ่านหนังสืออยู่ในเกณฑ์ดี

ฉันรู้สึกเช่นนี้...	..... เสมอ	..... บ่อยครั้ง	..... เป็นครั้งคราว	..... เกือบไม่เคย	..... ไม่เคย

8. ฉันภาคภูมิใจในผลงานของฉันที่โรงเรียน

ฉันรู้สึกเช่นนี้...	..... เสมอ	..... บ่อยครั้ง	..... เป็นครั้งคราว	..... เกือบไม่เคย	..... ไม่เคย

9. ฉันทำงานในชั้นเรียนช้าจนไม่เสร็จทันเวลา

ฉันรู้สึกเช่นนี้...	.....	.....	.....	.....	.....
	เสมอ	บ่อยครั้ง	เป็นครั้งคราว	เกือบไม่เคย	ไม่เคย

10. ฉันไม่ฉลาดเฉลียวในการเรียน

ฉันรู้สึกเช่นนี้...	.....	.....	.....	.....	.....
	เสมอ	บ่อยครั้ง	เป็นครั้งคราว	เกือบไม่เคย	ไม่เคย

11. ฉันกังวลว่าเพื่อนจะไม่ชอบฉัน

ฉันรู้สึกเช่นนี้...	.....	.....	.....	.....	.....
	เสมอ	บ่อยครั้ง	เป็นครั้งคราว	เกือบไม่เคย	ไม่เคย

12. ฉันมีความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง เมื่ออยู่ท่ามกลางเพื่อนๆ

ฉันรู้สึกเช่นนี้...	.....	.....	.....	.....	.....
	เสมอ	บ่อยครั้ง	เป็นครั้งคราว	เกือบไม่เคย	ไม่เคย

13. ฉันรู้สึกเหงา

ฉันรู้สึกเช่นนี้...	.....	.....	.....	.....	.....
	เสมอ	บ่อยครั้ง	เป็นครั้งคราว	เกือบไม่เคย	ไม่เคย

14. ฉันคิดว่าฉันเป็นเพื่อนที่ดีคนหนึ่ง

ฉันรู้สึกเช่นนี้...	.....	.....	.....	.....	.....
	เสมอ	บ่อยครั้ง	เป็นครั้งคราว	เกือบไม่เคย	ไม่เคย

15. ฉันมีความรู้สึกที่ดีกับตนเองเมื่ออยู่ในครอบครัว

ฉันรู้สึกเช่นนี้...	.....	.....	.....	.....	.....
	เสมอ	บ่อยครั้ง	เป็นครั้งคราว	เกือบไม่เคย	ไม่เคย

16. ฉันรู้สึกเหมือนอยากหนีไปให้พ้นจากบ้าน

ฉันรู้สึกเช่นนี้...	.....	.....	.....	.....	.....
	เสมอ	บ่อยครั้ง	เป็นครั้งคราว	เกือบไม่เคย	ไม่เคย

17. ฉันเป็นลูกที่ดี

ฉันรู้สึกเช่นนี้...	.....	.....	.....	.....	.....
	เสมอ	บ่อยครั้ง	เป็นครั้งคราว	เกือบไม่เคย	ไม่เคย

18. มีเหตุผลเพียงพอที่พ่อแม่/ผู้ปกครองจะภาคภูมิใจในตัวฉัน

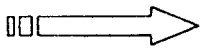
ฉันรู้สึกเช่นนี้...	.....	.....	.....	.....	.....
	เสมอ	บ่อยครั้ง	เป็นครั้งคราว	เกือบไม่เคย	ไม่เคย

19. ฉันทำให้ครอบครัวรู้สึกผิดหวัง

ฉันรู้สึกเช่นนี้...	.....	.....	.....	.....	.....
	เสมอ	บ่อยครั้ง	เป็นครั้งคราว	เกือบไม่เคย	ไม่เคย

20. ฉันคิดว่าฉันปฏิบัติตนไม่เหมาะสมกับคนในครอบครัว

ฉันรู้สึกเช่นนี้...	.....	.....	.....	.....	.....
	เสมอ	บ่อยครั้ง	เป็นครั้งคราว	เกือบไม่เคย	ไม่เคย

ยังมีต่อ 

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ชุด 5 ฉบับ 3 ฉันกับคนรอบข้าง

คำแนะนำในการตอบ

ข้อความต่อไปนี้เป็น**ประสบการณ์ของนักเรียนที่เกี่ยวข้องกับผู้อื่นในช่วงเวลา 3 เดือนที่ผ่านมา** ขอให้นักเรียนอ่านข้อความทีละประโยค แล้วเลือกตัวเลือกที่ตรงกับความรู้สึกของนักเรียนมากที่สุด ตั้งแต่ "เห็นด้วยอย่างยิ่ง" จนถึง "ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง" เลือกขีด ✓ ลงบน..... เหนือตัวเลือก **เพียงแห่งเดียวในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบทั้ง 10 ข้อ

---

1. ฉันรู้สึกไม่ค่อยอยากเป็นมิตรกับบุคคลรอบข้าง

....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ค่อนข้างเห็นด้วย ค่อนข้างไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

2. ฉันพยายามเข้าใจผู้อื่น โดยคิดแบบเอาใจเขามาใส่ใจเรา

....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ค่อนข้างเห็นด้วย ค่อนข้างไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

3. ฉันรู้สึกเหมือนอยู่โดดเดี่ยว

....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ค่อนข้างเห็นด้วย ค่อนข้างไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

4. ฉันยินดีให้ความร่วมมือกับผู้อื่น

....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ค่อนข้างเห็นด้วย ค่อนข้างไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

5. ฉันเต็มใจช่วยเหลือผู้อื่น เมื่อเห็นเขาลำบาก

....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ค่อนข้างเห็นด้วย ค่อนข้างไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

6. ฉันให้ความไว้วางใจเพื่อนๆ

....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ค่อนข้างเห็นด้วย ค่อนข้างไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

7. ฉันและเพื่อนเข้าใจซึ่งกันและกันอย่างดี

....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ค่อนข้างเห็นด้วย ค่อนข้างไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

8. ฉันและเพื่อนมีความจริงใจต่อกัน

....
เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ค่อนข้างเห็นด้วย ค่อนข้างไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

9. ฉันไม่ชอบใช้วิธีประนีประนอมเพื่อรักษาสัมพันธภาพไว้

เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

10. เมื่อจะทำสิ่งใด ฉันมักคำนึงถึงผล (ทุกข์-สุข) ที่ผู้อื่นจะได้รับ

เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ค่อนข้างเห็นด้วย	ค่อนข้างไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

ชุด 6 ฉบับ 1 การเรียนของฉัน

คำแนะนำในการตอบ

ข้อความต่อไปนี้เป็น**กิจวัตรในการเรียนของนักเรียนแต่ละคนในช่วง 3 เดือนที่ผ่านมานี้** ขอให้นักเรียนคิดถึงการปฏิบัติตัวของนักเรียนเองในเวลาก่อนเรียน ระหว่างเรียน และหลังเรียน แล้วเลือกคำตอบที่ตรงกับความเป็นจริงสำหรับนักเรียนให้มากที่สุด ตั้งแต่ จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง หรือไม่จริงเลย เลือกขีด ✓ ลงบน..... เหนือตัวเลือก**เพียงแห่งเดียว ในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบทั้ง 10 ข้อ

---

1. ฉันตั้งใจฟังครูในระหว่างเรียน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

2. ฉันไม่สนใจทำแบบฝึกหัด/อ่านหนังสือเพิ่มเติมตามที่ครูแนะนำ

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

3. ฉันจัดเตรียมหนังสือ สมุด และอุปกรณ์ที่ครูสั่งเตรียมไว้พร้อมก่อนครูเข้าห้องสอน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

4. ฉันชอบนำงานอื่นขึ้นมาทำในขณะครูสอน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

5. ฉันจัดหาสิ่งของ/อุปกรณ์ที่ครูบอกให้นำมาไว้ล่วงหน้า

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

6. ฉันจดบันทึกสิ่งที่ครูสอนหรือเพื่อนรายงานได้ครบถ้วน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

7. ฉันพยายามค้นหาข้อมูลจากแหล่งต่างๆ เช่น ห้องสมุด หรือคอมพิวเตอร์

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

8. เมื่อได้รับมอบหมายให้ทำงานกลุ่มนอกเวลา ฉันมักปล่อยให้เพื่อนๆ ทำกัน

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

9. เมื่อครูมอบหมายให้ทำรายงาน ฉันกระตือรือร้นที่จะค้นคว้าจากที่ต่างๆ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

10. ฉันมักรอให้ใกล้กำหนดส่งงาน แล้วจึงค่อยลงมือทำ

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

ยังมีต่อ

ชุด 6 ฉบับ 2 การคบเพื่อน

คำแนะนำในการตอบ

ประโยคต่อไปนี้เกี่ยวกับ**ความรู้สึกหรือการกระทำของนักเรียนที่มีต่อเพื่อนและคนอื่นๆ** โปรดอ่านข้อความอย่างช้าๆ แล้วพิจารณาตอบข้อความแต่ละข้ออย่างรอบคอบตามความเป็นจริง แล้วขีด ✓ ลงบน..... เหนือตัวเลือกจาก จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง หรือ ไม่จริงเลย **เพียงแห่งเดียวในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบ 17 ข้อ

---

1. ฉันมักหาทางปฏิเสธถ้าเพื่อนชักชวนให้ทดลองสิ่งที่สงสัยว่าอาจเป็นยาเสพติด

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

2. ในด้านการเรียน ฉันไม่เคยพึ่งพาอาศัยเพื่อนในทางที่ผิด เช่น ลอกการบ้าน หรือลอกเพื่อนขณะสอบ

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

3. บ่อยครั้งที่ฉันตามเพื่อนไปเที่ยวหาความสนุกสนานตามย่านการค้าหรือห้องเล่นเกมหลังเลิกเรียน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

4. ถ้าเพื่อนชักชวนให้ฉันหลบหนีการเรียนไปเที่ยวเตร่ตามสถานที่ต่างๆ ฉันมักไม่กล้าขัดใจเขา

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

5. ฉันมักพอใจคำแนะนำของเพื่อนมากกว่าของพ่อแม่หรือของครู

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

6. เมื่อเพื่อนเอาหนังสือที่ไม่เหมาะสำหรับเด็กมาดูกัน ฉันก็อดที่จะเข้าไปร่วมดูด้วยไม่ได้

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

7. แม้ครูจะสั่งห้าม แต่ถ้าเพื่อนบอกว่าดี ฉันก็จะทำตามเพื่อน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

8. ฉันจะเชื่อพ่อแม่มากกว่าเชื่อเพื่อน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

9. ฉันจะช่วยเพื่อนโดยยอมพูดเท็จหลอกคนอื่น

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

10. ฉันยอมให้เพื่อนลอกการบ้าน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

11. ฉันมักชักชวนเพื่อนให้ทำสิ่งที่ดีและถูกต้อง เช่น เข้าห้องเรียนให้ตรงเวลา ดูหนังสือเตรียมสอบ หรือแต่งตัวให้ถูกระเบียบ

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

12. ฉันมักเลือกคบเพื่อนที่มีความประพฤติดี

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

13. ฉันมักตักเตือนเพื่อนไม่ให้ทำผิด

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

14. ฉันหลีกเลี่ยงที่จะคบเพื่อนต่างเพศอย่างคู่รัก

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

15. ฉันกลัวว่าเพื่อนจะเลิกคบจึงตามใจเพื่อน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

16. ถ้ามีโอกาส ฉันจะแอบหยิบเงินมาซื้อขนมเลี้ยงเพื่อน

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

17. ฉันหาโอกาสไปเที่ยวกับคู่รักเพียงลำพัง

....

จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

ชุด 7 ฉบับ 1 การเงินในครอบครัว

คำแนะนำในการตอบ

ในช่วง 1 ปีที่ผ่านมา ครอบครัวของนักเรียนประสบกับเหตุการณ์ต่อไปนี้หรือไม่มากน้อยเพียงใด โดยขีด ✓ ลงบน..... เหนือตัวเลือกจาก จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง หรือ ไม่จริงเลย **เพียงแห่งเดียวในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบ 10 ข้อ

---

1. รายได้ครอบครัวของฉันในแต่ละงวด (ต่อวัน/ต่อสัปดาห์/ต่อเดือน) **ไม่เพียงพอ**กับค่าใช้จ่ายประจำวันในบ้าน

....
จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

2. ตอนใกล้ๆ สิ้นเดือน ทุกคนต้องประหยัดอย่างมาก เพราะเกรงว่าเงินจะไม่พอใช้

....
จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

3. ผู้ปกครองต้องเปลี่ยนใจ **ไม่ซื้อ**สิ่งของที่ตั้งใจไว้ เพราะเกรงว่าเงินจะไม่พอใช้

....
จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

4. ผู้ปกครองเคยจำนำหรือขายสิ่งของ เพื่อนำเงินมาใช้จ่ายในครอบครัว

....
จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

5. ผู้ปกครองขอยืมเงินจากญาติพี่น้อง เพื่อนสนิท เพื่อเป็นค่าใช้จ่ายในครอบครัวบ่อยครั้ง

....
จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

6. ในช่วง 6 เดือนที่ผ่านมา ฉันรู้สึกว่าฐานะการเงินในครอบครัวค่อนข้างลำบาก

....
จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

7. ในแต่ละเดือน ครอบครัวของฉันมีรายได้**เพียงพอ**ที่จะซื้อ**ของใช้ส่วนตัว**ให้ทุกคนในบ้านตามต้องการ

....
จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

8. ครอบครัวของฉันต้องงดการไปเที่ยวพักผ่อนหย่อนใจตามที่ตั้งใจไว้ เพราะมีปัญหาเรื่องเงิน

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

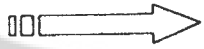
9. ผู้ปกครองต้องทำงานล่วงเวลาหรือหางานพิเศษทำเพื่อเพิ่มรายได้ของครอบครัว

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

10. ผู้ปกครองต้องยอมกู้เงินจากนายทุนด้วยดอกเบี้ยที่แพงมาก เพื่อเป็นค่าใช้จ่ายในครอบครัว

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

ยังมีต่อ



มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ชุด 7 ฉบับ 2 ที่พึ่งนอกบ้าน

คำแนะนำในการตอบ

ให้นักเรียนนึกถึง**คนที่นักเรียนรู้จัก ตั้งแต่ญาติ เพื่อน ครู เพื่อนบ้าน คนรู้จักคุ้นเคยอื่นๆ** ซึ่งไม่ใช่พ่อแม่ ผู้ปกครอง และพี่น้องท้องเดียวกัน นักเรียนมีความเกี่ยวข้อง ได้รับการช่วยเหลือ หรือได้รับกำลังใจจากคนเหล่านี้เพียงใด ขอให้นักเรียนตอบตามความเป็นจริง โดยเลือกขีด ✓ ลงบน..... เหนือตัวเลือก**เพียงแห่งเดียวในแต่ละข้อ**

กรุณาตอบให้ครบ 10 ข้อ

---

1. ถ้าฉันขาดพ่อแม่ ฉันก็มีคนอื่นที่อาจจะทำหน้าที่แทนได้

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

2. แม้ว่าคนในครอบครัวจะไม่เข้าใจฉัน ฉันก็มีคนอื่นที่เข้าใจฉันได้

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

3. เมื่อฉันต้องการความช่วยเหลือ ก็มีคนภายนอกครอบครัวที่อาจช่วยฉันได้

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

4. ญาติผู้ใหญ่บางคนสามารถช่วยฉันในเรื่องเงินทองได้

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

5. ญาติบางคนสามารถช่วยฉันทางด้านการเรียนได้

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

6. ญาติบางคนช่วยให้กำลังใจฉันได้เมื่อฉันเกิดท้อแท้

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

7. เมื่อฉันมีทุกข์ร้อน คนรู้จักบางคนสามารถช่วยฉันได้

จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

8. ครูบางท่าน สามารถช่วยฉันในเรื่องเงินทองได้

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

9. ครูบางท่าน สามารถช่วยฉันทางด้านการเรียนได้

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

10. ครูบางท่าน ช่วยให้กำลังใจฉันได้เมื่อฉันเกิดท้อแท้

.....	.....	.....	.....	.....	.....
จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย

ภาคผนวก ข

การวิเคราะห์ข้อมูลในรายละเอียด

ตาราง 28 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรที่ศึกษาในกลุ่มตัวอย่างนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

ตัวแปร		ระยะที่			
		1	2	3	4
ความพึงพอใจในชีวิต	$\overline{X}$	78.7685	78.8491	80.0069	81.9980
	S.D.	(14.1533)	(14.0657)	(14.6648)	(14.0907)
	∝	.9013	.9101	.9229	.9191
	Range	95	94	100	90
	N	756	762	723	667
ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง	$\overline{X}$	69.4053	69.3539	70.2130	69.9520
	S.D.	(9.8532)	(9.8176)	(9.6397)	(9.5064)
	∝	.8826	.8925	.8887	.8858
	Range	65	65	64	63
	N	760	763	723	667
ความสัมพันธ์ด้านบวกกับผู้อื่น	$\overline{X}$	45.9355	45.7687	45.7659	45.6787
	S.D.	(5.4789)	(5.8592)	(5.7306)	(6.3123)
	∝	.7815	.8399	.8139	.8572
	Range	36	34	35	31
	N	760	761	722	666
พฤติกรรมรับผิดชอบ	$\overline{X}$	39.8171	39.6864	40.2996	39.4753
การเรียน	S.D.	(6.1882)	(6.1091)	(6.1163)	(5.8103)
	∝	.8288	.8318	.8233	.8057
	Range	41	39	43	38
	N	760	762	721	667
พฤติกรรมคบเพื่อน	$\overline{X}$	70.6636	69.9473	70.2275	69.2984
อย่างเหมาะสม	S.D.	(9.4359)	(9.4178)	(9.5435)	(9.1770)
	∝	.8108	.8152	.8141	.8021
	Range	53	51	55	51
	N	758	759	721	667
ผลการเรียน	$\overline{X}$	2.8434	2.7919	2.9788	3.0959
	S.D.	(.7327)	(.6967)	(.6714)	(.6859)
	∝	3.17	3.00	3.03	3.97
	N	732	738	686	649

ตาราง 28 (ต่อ)

ตัวแปร		ระยะที่			
		1	2	3	4
การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวดั้งเดิม (ครูเป็นศูนย์กลาง)	$\overline{X}$	29.7391	29.0632	29.4489	28.6267
	S.D.	(4.3840)	(4.6226)	(3.7921)	(4.5691)
	∝	.7240	.7635	.6030	.7593
	N	759	760	722	667
การรับรู้การจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้ (นักเรียนเป็นศูนย์กลาง)	$\overline{X}$	91.6504	90.5823	90.2521	89.7481
	S.D.	(14.3890)	(13.9001)	(14.6858)	(15.5122)
	∝	.9149	.9165	.9265	.9364
	N	759	759	718	667
เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปด้านกิจกรรมบังคับ	$\overline{X}$	35.5145	36.0761	38.0733	36.2309
	S.D.	(5.9648)	(6.0436)	(4.8682)	(6.1647)
	∝	.7549	.7723	.6739	.7901
	N	758	762	723	667
เจตคติต่อการเรียนตามแนวปฏิรูปด้านการมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนของนักเรียน	$\overline{X}$	81.0913	80.5716	80.4965	78.7631
	S.D.	(8.3718)	(8.6828)	(9.4620)	(9.9346)
	∝	.8682	.8807	.9010	.9160
	N	756	761	723	667
การรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างบิดากับมารดา	$\overline{X}$	46.9153	-	-	46.2999
	S.D.	(9.2882)	-	-	(9.1867)
	∝	.8983	-	-	.9040
	N	756	-	-	667
ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับบิดามารดา	$\overline{X}$	47.4828	-	-	46.5742
	S.D.	(9.2134)	-	-	(9.6393)
	∝	.9075	-	-	.9284
	N	758	-	-	667
การรับรู้การสนับสนุนด้านการเรียนจากผู้ปกครอง	$\overline{X}$	45.1824	44.3530	45.5574	43.6328
	S.D.	(7.1846)	(7.0812)	(6.4867)	(7.6824)
	∝	.7932	.7887	.7844	.8368
	N	762	762	723	659

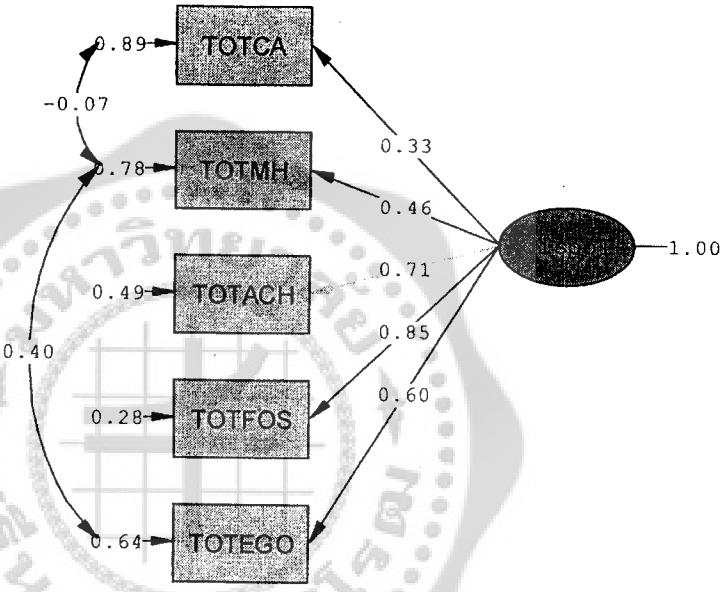
ตาราง 28 (ต่อ)

ตัวแปร		ระยะที่			
		1	2	3	4
ความสัมพันธ์ระหว่าง	$\overline{X}$	41.5942	42.2855	42.6418	42.2549
นักเรียนกับครู	S.D.	(7.2649)	(6.5975)	(5.9464)	(6.7613)
	α	.8640	.8324	.7840	.8540
	N	759	760	723	667
ความสัมพันธ์ระหว่าง	$\overline{X}$	44.2282	44.4561	45.7953	44.9266
นักเรียนกับเพื่อน	S.D.	(6.3653)	(6.2836)	(5.9636)	(6.9635)
	α	.8121	.8101	.8027	.8662
	N	758	763	723	667
เจตคติต่อครู	$\overline{X}$	43.9239	43.7208	44.2144	43.7856
	S.D.	(7.1407)	(7.2079)	(6.2149)	(7.0096)
	α	.8739	.8828	.8133	.8846
	N	762	763	723	667
การรับรู้ความสามารถในการ	$\overline{X}$	65.3386	64.9129	65.3018	65.1229
จัดระเบียบตนเอง	S.D.	(9.2593)	(9.3885)	(9.551)	(9.0567)
	α	.8596	.8759	.8813	.8765
	N	753	758	719	667
ความสามารถในการรู้คิด	$\overline{X}$	70.1245	-	-	-
	S.D.	(6.5951)	-	-	-
	α	.6158	-	-	-
	N	755	-	-	-
สุขภาพจิต	$\overline{X}$	76.1877	-	-	74.6942
	S.D.	(12.7557)	-	-	(13.7644)
	α	.8610	-	-	.8929
	N	762	-	-	667
แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์	$\overline{X}$	42.0329	-	-	41.9715
	S.D.	(5.9469)	-	-	(6.1322)
	α	.8170	-	-	.8490
	N	761	-	-	667

ตาราง 28 (ต่อ)

ตัวแปร		ระยะที่			
		1	2	3	4
ลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตน	$\overline{X}$	83.4325	-	-	82.1814
	S.D.	(9.7620)	-	-	(10.1245)
	α	.7281	-	-	.7540
	N	756	-	-	667
การบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน	$\overline{X}$	56.6781	-	-	57.5935
	S.D.	(8.6796)	-	-	(8.7993)
	α	.8233	-	-	.8368
	N	758	-	-	667

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ



Chi-Square=5.74, df=3, P-value=0.12522, RMSEA=0.037

DATE: 12/22/2008
TIME: 15:05

L I S R E L 8.72

BY

Karl G. Jöreskog and Dag Sörbom

This program is published exclusively by
Scientific Software International, Inc.
7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100
Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.
Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140
Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2005
Use of this program is subject to the terms specified in the
Universal Copyright Convention.
Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file **G:\happy\facdispo1.spj:**

```
 Observed Variables
 GRADE TOTPAR TOTPC TOTSUS TOTREF1 TOTREF2 TOTTAS TOTFRS TOTCA
 TOTMH TOTACH TOTFOS TOTEGO TOTAT TOTATR1 TOTATR2 TOTSEF TOTSAT
 TOTSE TOTPOS TOTSTB TOTFRB
 Covariance Matrix from file 'G:.cov'
 Sample Size = 673
 Latent Variables  family school dispo1 dispo2 perc att happy beh grade
 Relationships
 TOTCA = dispo1
 TOTMH = dispo1
 TOTACH = 1*dispo1
 TOTFOS = dispo1
 TOTEGO = dispo1
 set the error covariance between TOTMH and TOTEGO TOTCA free
 Path Diagram
 lisrel output: me=ml ad=off ef sc it=1000
 End of Problem
6.6in.02in
```

happy for highschool time1

Covariance Matrix

	TOTCA	TOTMH	TOTACH	TOTFOS	TOTEGO
TOTCA	43.91				
TOTMH	4.61	163.32			
TOTACH	10.29	22.91	33.84		
TOTFOS	17.91	51.27	34.58	97.80	
TOTEGO	8.90	76.26	21.92	44.40	75.98

happy for highschool time1

Parameter Specifications

LAMBDA-X

	dispo1
TOTCA	1
TOTMH	2
TOTACH	0
TOTFOS	3
TOTEGO	4

PHI

dispo1
5

THETA-DELTA

	TOTCA	TOTMH	TOTACH	TOTFOS	TOTEGO
TOTCA	6				
TOTMH	7	8			
TOTACH	0	0	9		
TOTFOS	0	0	0	10	
TOTEGO	0	11	0	0	12

happy for highschool time1

Number of Iterations = 6

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

LAMBDA-X

	dispo1
TOTCA	0.52
	(0.07)
	7.51
TOTMH	1.43
	(0.14)
	10.46
TOTACH	1.00
TOTFOS	2.02
	(0.14)
	14.43
TOTEGO	1.27

(0.09)
13.44

PHI

	dispo1
	17.22
	(1.89)
	9.09

THETA-DELTA

	TOTCA	TOTMH	TOTACH	TOTFOS	TOTEGO
TOTCA	39.24				
	(2.20)				
	17.80				
TOTMH	-5.92	127.56			
	(2.29)	(7.56)			
	-2.58	16.87			
TOTACH	-	-	-	-	16.61
	(1.35)				
	12.30				
TOTFOS	-	-	-	-	-
	(4.30)				
	6.42				
TOTEGO	-	-	44.77	-	-
	(4.06)	(3.13)			
	11.03	15.44			

Squared Multiple Correlations for X - Variables

TOTCA	TOTMH	TOTACH	TOTFOS	TOTEGO
0.11	0.22	0.51	0.72	0.36

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 3
Minimum Fit Function Chi-Square = 5.75 (P = 0.12)
Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 5.74 (P = 0.13)
Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 2.74
90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 13.68)

Minimum Fit Function Value = 0.0086
Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.0041
90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.020)
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.037
90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.082)
P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.62

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.044

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.040 ; 0.061)
ECVI for Saturated Model = 0.045
ECVI for Independence Model = 1.73

Chi-Square for Independence Model with 10 Degrees of Freedom = 1152.10
Independence AIC = 1162.10
Model AIC = 29.74
Saturated AIC = 30.00
Independence CAIC = 1189.66
Model CAIC = 95.88
Saturated CAIC = 112.68

Normed Fit Index (NFI) = 1.00
Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.99
Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.30
Comparative Fit Index (CFI) = 1.00
Incremental Fit Index (IFI) = 1.00
Relative Fit Index (RFI) = 0.98

Critical N (CN) = 1327.74

Root Mean Square Residual (RMR) = 1.13
Standardized RMR = 0.017
Goodness of Fit Index (GFI) = 1.00
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.98
Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.20

happy for highschool time1

Standardized Solution

LAMBDA-X

	dispo1
TOTCA	2.16
TOTMH	5.92
TOTACH	4.15
TOTFOS	8.38
TOTEGO	5.26

PHI

dispo1
1.00

happy for highschool time1

Completely Standardized Solution

LAMBDA-X

dispo1

TOTCA	0.33
TOTMH	0.46
TOTACH	0.71
TOTFOS	0.85
TOTEGO	0.60

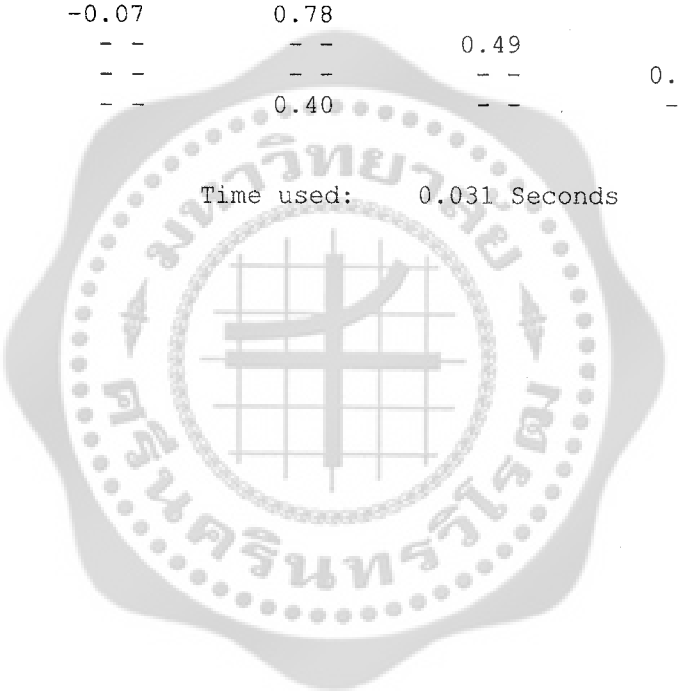
PHI

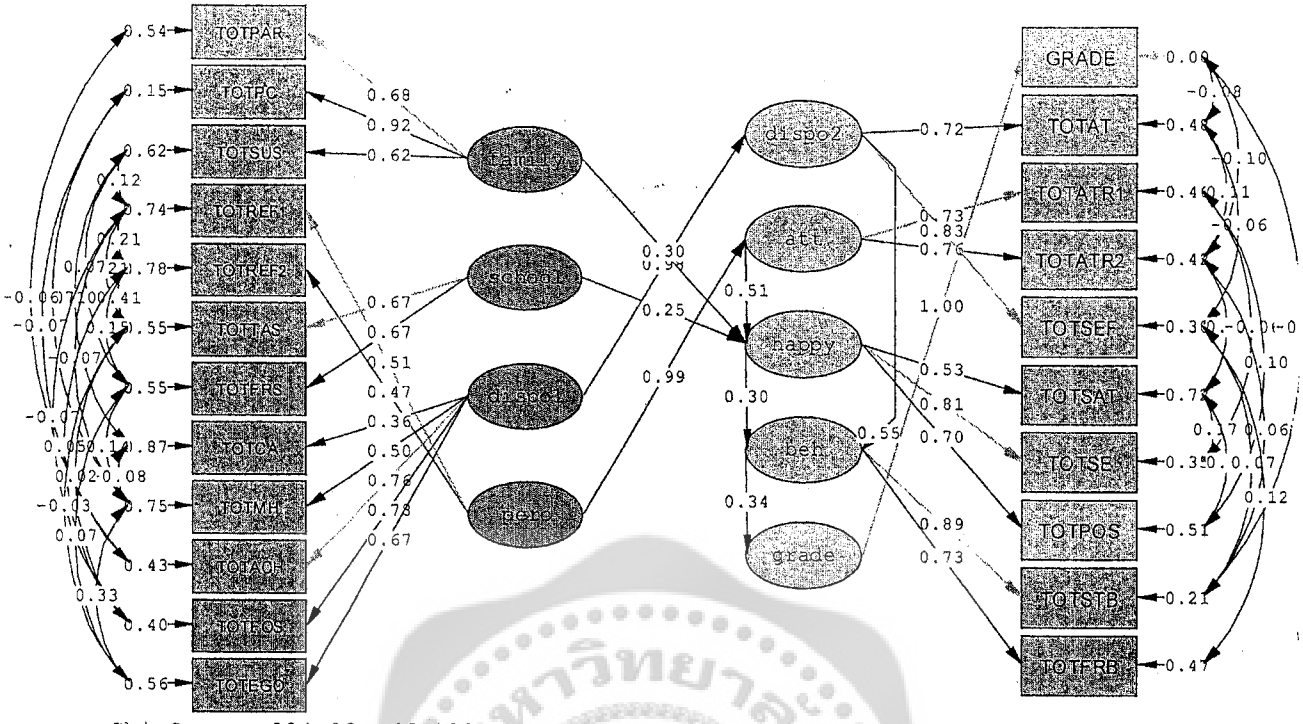
dispo1
1.00

THETA-DELTA

	TOTCA	**TOTMH**	**TOTACH**	**TOTFOS**	**TOTEGO**
TOTCA	0.89				
TOTMH	-0.07	0.78			
TOTACH	- -	- -	0.49		
TOTFOS	- -	- -	- -	0.28	
TOTEGO	- -	0.40	- -	- -	0.64

Time used: 0.031 Seconds





Chi-Square=394.98, df=128, P-value=0.00000, RMSEA=0.056

DATE: 12/22/2008
TIME: 14:49

L I S R E L 8.72

BY

Karl G. Jöreskog and Dag Sörbom

This program is published exclusively by
Scientific Software International, Inc.
7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100
Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.
Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140
Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2005
Use of this program is subject to the terms specified in the
Universal Copyright Convention.
Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file **G:\happy\whole.spj:**

```
Observed Variables
GRADE TOTPAR TOTPC TOTSUS TOTREF1 TOTREF2 TOTTAS TOTFRS TOTCA
TOTMH TOTACH TOTFOS TOTEGO TOTAT TOTATR1 TOTATR2 TOTSEF TOTSAT
TOTSE TOTPOS TOTSTB TOTFRB
Covariance Matrix from file 'G:
Sample Size = 673
Latent Variables  family school dispo1 dispo2 perc att happy beh grade
Relationships
TOTPAR = 1*family
TOTPC = family
TOTSUS = family
TOTREF1 = 1*perc
TOTREF2 = perc
TOTTAS = 1*school
TOTFRS = school
TOTCA = dispo1
TOTMH = dispo1
TOTACH = 1*dispo1
TOTFOS = dispo1
TOTEGO = dispo1
TOTAT = dispo2
TOTSEF = 1*dispo2
TOTATR1 = 1*att
TOTATR2 = att
TOTSAT = happy
TOTSE = 1*happy
TOTPOS = happy
TOTSTB = 1*beh
TOTFRB = beh
GRADE = 1*grade
set the variance of GRADE to 0.00
```

```
grade = beh
beh = happy dispo2
happy =     att family school
att = perc
dispo2 =  dispo1
set the error covariance between TOTEGO and TOTMH free
set the error covariance between TOTAT TOTREF2 and TOTTAS free
set the error covariance between TOTPOS and  TOTFRS TOTATR1 free
set the error covariance between  TOTREF2 and TOTAT TOTREF1 free
set the error covariance between GRADE TOTTAS  and TOTREF1 free
set the error covariance between TOTACH and TOTSTB   free
set the error covariance between TOTSE  and TOTEGO free
set the error covariance between TOTSAT and  TOTFRS free
set the error covariance between TOTMH and TOTSE TOTFRS  TOTPC  TOTEGO free
set the error covariance between TOTSEF and  TOTFRB free
set the error covariance between TOTATR2  and  TOTTAS   free
set the error covariance between TOTSTB    and TOTFOS free
set the error covariance between TOTAT and GRADE TOTSUS free
set the error covariance between  GRADE TOTTAS and TOTEGO free
set the error covariance between TOTATR1 and TOTSE  free
set the error covariance between TOTFRB and TOTFOS  free
set the error covariance between  TOTATR2 and GRADE free
set the error covariance between TOTREF1 and TOTATR2 TOTSUS TOTSAT  free
set the error covariance between TOTAT TOTREF2 and TOTATR2 free
set the error covariance between TOTPOS  TOTMH TOTSUS TOTATR2  and TOTCA free
set the error covariance between TOTFRS  and TOTSUS  free
set the error covariance between TOTPAR and TOTSAT free
set the error covariance between TOTPOS and TOTPC TOTPAR free
set the error covariance between GRADE and  TOTFOS  TOTFRS free
set the error covariance between GRADE TOTREF1 and TOTMH free
set the error covariance between TOTPOS and TOTSAT free
set the error covariance between TOTSEF TOTATR1 TOTFRS and TOTEGO free
set the error covariance between TOTMH TOTFOS and TOTATR1 free
set the error covariance between TOTSEF  and TOTFRS TOTAT free
set the error covariance between TOTSUS and TOTATR1 free
set the error covariance between TOTTAS and  TOTPOS free
set the error covariance between TOTFOS TOTFRS and TOTREF2 free
set the error covariance between TOTSTB and TOTSEF TOTATR2 GRADE free
set the error covariance between TOTAT TOTPC TOTPAR TOTFRB and TOTACH free
set the error covariance between TOTEGO TOTSE TOTATR2 and TOTSAT free
set the error covariance between TOTSTB  TOTSAT and TOTPC  free
set the error covariance between TOTFOS and TOTTAS TOTREF1 free
Path Diagram
lisrel output: me=ml ad=off ef sc it=1000
End of Problem
6.6in.02in
```

happy for highschool time1

Covariance Matrix

	GRADE	TOTAT	TOTATR1	TOTATR2	TOTSEF	TOTSAT
GRADE	0.53					
TOTAT	0.54	51.44				
TOTATR1	1.44	29.20	69.48			
TOTATR2	0.47	28.46	25.87	36.31		
TOTSEF	1.94	35.91	46.83	32.58	87.68	

TOTSAT	0.60	38.91	36.23	35.68	45.80	200.33
TOTSE	1.42	34.31	36.72	33.97	51.85	83.85
TOTPOS	0.58	17.70	24.71	15.31	24.94	34.82
TOTSTB	1.32	23.46	26.89	22.70	39.71	24.72
TOTFRB	1.57	32.73	32.54	27.30	55.01	27.32
TOTPAR	0.45	13.80	17.24	13.22	17.71	47.50
TOTPC	1.22	22.74	24.82	21.75	34.43	59.83
TOTSUS	0.68	13.32	22.42	16.18	23.80	36.24
TOTREF1	-0.70	56.41	48.70	46.66	48.05	65.47
TOTREF2	0.40	17.14	13.28	12.46	14.42	12.69
TOTTAS	0.90	38.13	24.30	25.56	30.63	31.33
TOTFRS	1.06	20.28	21.40	16.14	22.98	38.26
TOTCA	0.84	10.80	21.72	6.74	18.40	16.11
TOTMH	0.78	31.93	23.95	29.16	47.10	55.79
TOTACH	1.20	19.64	27.89	18.81	35.49	21.09
TOTFOS	2.19	36.18	38.37	34.18	60.17	41.76
TOTEGO	0.30	29.29	21.52	28.16	37.09	56.65

Covariance Matrix (continued)

	TOTSE	TOTPOS	TOTSTB	TOTFRB	TOTPAR	TOTPC
TOTSE	96.78					
TOTPOS	31.04	29.04				
TOTSTB	32.91	14.80	39.26			
TOTFRB	40.19	16.69	39.06	89.29		
TOTPAR	31.98	12.63	12.68	17.77	89.41	
TOTPC	50.32	19.02	21.57	32.17	55.83	82.38
TOTSUS	32.71	14.22	16.23	21.20	30.39	36.76
TOTREF1	46.80	27.34	30.61	37.69	14.20	28.50
TOTREF2	13.30	7.05	10.67	13.88	6.11	12.74
TOTTAS	29.77	13.30	21.52	29.98	14.64	22.75
TOTFRS	29.02	19.85	16.04	18.88	17.89	23.92
TOTCA	13.61	12.18	10.38	10.86	9.28	11.58
TOTMH	62.02	24.12	26.13	30.53	25.86	45.65
TOTACH	28.73	13.89	25.18	28.13	7.24	15.08
TOTFOS	50.77	23.07	41.97	52.31	23.50	39.66
TOTEGO	55.55	21.57	24.29	28.81	22.40	34.10

Covariance Matrix (continued)

	TOTSUS	TOTREF1	TOTREF2	TOTTAS	TOTFRS	TOTCA
TOTSUS	52.06					
TOTREF1	33.13	207.92				
TOTREF2	9.72	32.55	19.11			
TOTTAS	16.66	61.03	22.22	53.98		
TOTFRS	17.92	26.91	11.65	21.77	40.56	
TOTCA	12.63	15.15	6.11	10.41	10.76	43.91
TOTMH	22.11	25.95	12.55	22.36	35.45	4.61
TOTACH	12.60	30.56	8.16	16.44	13.35	10.29
TOTFOS	25.19	44.21	17.83	32.45	25.75	17.91
TOTEGO	21.85	35.54	10.20	19.50	25.36	8.90

Covariance Matrix (continued)

	TOTMH	TOTACH	TOTFOS	TOTEGO

TOTMH	163.32			
TOTACH	22.91	33.84		
TOTFOS	51.27	34.58	97.80	
TOTEGO	76.26	21.92	44.40	75.98

happy for highschool time1

Parameter Specifications

LAMBDA-Y

	dispo2	att	happy	beh	grade
GRADE	0	0	0	0	0
TOTAT	1	0	0	0	0
TOTATR1	0	0	0	0	0
TOTATR2	0	2	0	0	0
TOTSEF	0	0	0	0	0
TOTSAT	0	0	3	0	0
TOTSE	0	0	0	0	0
TOTPOS	0	0	4	0	0
TOTSTB	0	0	0	0	0
TOTFRB	0	0	0	5	0

LAMBDA-X

	family	school	dispo1	perc
TOTPAR	0	0	0	0
TOTPC	6	0	0	0
TOTSUS	7	0	0	0
TOTREF1	0	0	0	0
TOTREF2	0	0	0	8
TOTTAS	0	0	0	0
TOTFRS	0	9	0	0
TOTCA	0	0	10	0
TOTMH	0	0	11	0
TOTACH	0	0	0	0
TOTFOS	0	0	12	0
TOTEGO	0	0	13	0

BETA

	dispo2	att	happy	beh	grade
dispo2	0	0	0	0	0
att	0	0	0	0	0
happy	0	14	0	0	0
beh	15	0	16	0	0
grade	0	0	0	17	0

GAMMA

	family	school	dispo1	perc

dispo2	0	0	18	0
att	0	0	0	19
happy	20	21	0	0
beh	0	0	0	0
grade	0	0	0	0

PHI

	family	school	dispo1	perc
family	22			
school	23	24		
dispo1	25	26	27	
perc	28	29	30	31

PSI

dispo2	att	happy	beh	grade
32	33	34	35	36

THETA-EPS

	GRADE	TOTAT	TOTATR1	TOTATR2	TOTSEF	TOTSAT
GRADE	0					
TOTAT	37	38				
TOTATR1	0	0	39			
TOTATR2	40	41	0	42		
TOTSEF	0	43	0	0	44	
TOTSAT	0	0	0	45	0	46
TOTSE	0	0	47	0	0	48
TOTPOS	0	0	50	0	0	51
TOTSTB	53	0	0	54	55	0
TOTFRB	0	0	0	0	57	0

THETA-EPS (continued)

	TOTSE	TOTPOS	TOTSTB	TOTFRB
TOTSE	49			
TOTPOS	0	52		
TOTSTB	0	0	56	
TOTFRB	0	0	0	58

THETA-DELTA-EPS

	GRADE	TOTAT	TOTATR1	TOTATR2	TOTSEF	TOTSAT
TOTPAR	0	0	0	0	0	59
TOTPC	0	0	0	0	0	62
TOTSUS	0	66	67	0	0	0
TOTREF1	69	0	0	70	0	71
TOTREF2	0	74	0	75	0	0
TOTTAS	0	78	0	79	0	0
TOTFRS	84	0	0	0	85	86
TOTCA	0	0	0	91	0	0
TOTMH	95	0	96	0	0	0

TOTACH	0	103	0	0	0	0
TOTFOS	109	0	110	0	0	0
TOTEGO	117	0	118	0	119	120

THETA-DELTA-EPS (continued)

	TOTSE	TOTPOS	TOTSTB	TOTFRB
TOTPAR	0	60	0	0
TOTPC	0	63	64	0
TOTSUS	0	0	0	0
TOTREF1	0	0	0	0
TOTREF2	0	0	0	0
TOTTAS	0	80	0	0
TOTFRS	0	87	0	0
TOTCA	0	92	0	0
TOTMH	97	0	0	0
TOTACH	0	0	104	105
TOTFOS	0	0	111	112
TOTEGO	121	0	0	0

THETA-DELTA

	TOTPAR	TOTPC	TOTSUS	TOTREF1	TOTREF2	TOTTAS
TOTPAR	61					
TOTPC	0	65				
TOTSUS	0	0	68			
TOTREF1	0	0	72	73		
TOTREF2	0	0	0	76	77	
TOTTAS	0	0	0	81	82	83
TOTFRS	0	0	88	0	89	0
TOTCA	0	0	93	0	0	0
TOTMH	0	98	0	99	0	0
TOTACH	106	107	0	0	0	0
TOTFOS	0	0	0	113	114	115
TOTEGO	0	0	0	0	0	122

THETA-DELTA (continued)

	TOTFRS	TOTCA	TOTMH	TOTACH	TOTFOS	TOTEGO
TOTFRS	90					
TOTCA	0	94				
TOTMH	100	101	102			
TOTACH	0	0	0	108		
TOTFOS	0	0	0	0	116	
TOTEGO	123	0	124	0	0	125

happy for highschool time1

Number of Iterations = 39

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

LAMBDA-Y

	dispo2	att	happy	beh	grade
GRADE	- -	- -	- -	- -	1.00
TOTAT	0.66	-	-	-	-
	(0.03)				
	19.24				
TOTATR1	-	-	1.00	-	-
TOTATR2	-	-	0.75	-	-
	(0.04)				
	18.95				
TOTSEF	1.00	-	-	-	-
TOTSAT	-	-	-	-	0.95
	(0.06)				
	14.65				
TOTSE	-	-	-	-	1.00
TOTPOS	-	-	-	-	0.48
	(0.03)				
	17.92				
TOTSTB	-	-	-	-	-
TOTFRB	-	-	-	-	-
	(0.07)				
	18.80				

LAMBDA-X

	family	school	dispo1	perc
TOTPAR	1.00	- -	- -	- -
TOTPC	1.29	-	-	-
	(0.07)			
	17.60			
TOTSUS	0.70	-	-	-
	(0.05)			
	14.78			
TOTREF1	-	-	-	-
TOTREF2	-	-	-	-
	(0.02)			
	11.53			
TOTTAS	-	-	1.00	-
TOTFRS	-	-	0.88	-
	(0.06)			
	13.60			
TOTCA	-	-	-	-
	(0.06)			
	9.09			
TOTMH	-	-	-	-
	(0.11)			
	12.72			
TOTACH	-	-	-	-
TOTFOS	-	-	-	-

	(0.08)			
	20.65			
TOTEGO	-	-	-	-
	(0.08)			
	17.13			

BETA

	dispo2	att	happy	beh	grade
dispo2	- -	- -	- -	- -	- -
att	-	-	-	-	-
happy	-	-	0.66	-	-
	(0.10)				
	6.28				
beh	0.39	-	-	0.21	-
	(0.06)	(0.06)			
	6.44	3.66			
grade	-	-	-	-	-
	(0.01)				
	7.80				

GAMMA

	family	school	dispo1	perc
dispo2	- -	- -	1.75	- -
			(0.08)	
			22.01	
att	-	-	-	-
	(0.07)			
	12.56			
happy	0.36	0.41	-	-
	(0.06)	(0.15)		
	6.13	2.80		
beh	-	-	-	-
grade	-	-	-	-

Covariance Matrix of ETA and KSI

	dispo2	att	happy	beh	grade	family
dispo2	61.03					
att	45.72	37.13				
happy	52.52	42.25	61.50			
beh	35.15	26.95	33.72	30.79		
grade	1.58	1.21	1.52	1.39	0.53	
family	27.58	22.66	37.01	18.71	0.84	40.91
school	30.56	23.60	31.39	18.69	0.84	17.89
dispo1	33.56	26.07	29.95	19.56	0.88	15.73
perc	54.60	43.83	50.12	32.11	1.44	27.06

Covariance Matrix of ETA and KSI (continued)

	school	dispo1	perc
school	22.97		
dispo1	17.43	19.13	
perc	28.19	31.13	52.34

PHI

	family	school	dispo1	perc
family	40.91			
	(4.36)			
	9.38			
school	17.89	22.97		
	(1.96)	(2.58)		
	9.13	8.90		
dispo1	15.73	17.43	19.13	
	(1.60)	(1.54)	(1.70)	
	9.84	11.31	11.28	
perc	27.06	28.19	31.13	52.34
	(3.29)	(3.35)	(2.94)	(7.80)
	8.23	8.41	10.57	6.71

PSI

Note: This matrix is diagonal.

dispo2		att	happy	beh	grade
2.17	0.43	7.50	9.81	0.46	
(2.93)	(1.79)	(2.19)	(1.32)	(0.03)	
0.74	0.24	3.42	7.43	17.43	

Squared Multiple Correlations for Structural Equations

dispo2		att	happy	beh	grade
0.96	0.99	0.88	0.68	0.12	

Squared Multiple Correlations for Reduced Form

dispo2		att	happy	beh	grade
0.96	0.99	0.88	0.66	0.08	

THETA-EPS

	GRADE	TOTAT	TOTATR1	TOTATR2	TOTSEF	TOTSA
GRADE	- -					
TOTAT	-0.43	25.10				
	(0.12)	(1.94)				
	-3.57	12.95				

TOTATR1	-	-	-	-	31.79	
	(2.15)					
	14.78					
TOTATR2	-0.45	4.69	-	-	15.23	
	(0.11)	(0.90)	(1.01)			
	-4.30	5.22	15.09			
TOTSEF	-	-	-4.01	-	-	-
	(1.88)	(3.42)				
	-2.13	7.80				
TOTSAT	-	-	-	-	-	-
	(1.62)	(8.79)				
	2.73	16.56				
TOTSE	-	-	-	-	-5.17	-
	(1.54)	(3.67)				
	-3.36	6.48				
TOTPOS	-	-	-	-	4.28	-
	(0.96)	(1.85)				
	4.48	3.15				
TOTSTB	-0.22	-	-	-	-	2.43
	(0.11)	(0.59)	(1.34)			
	-1.90	4.13	3.05			
TOTFRB	-	-	-	-	-	-
	(2.20)					
	4.91					

THETA-EPS (continued)

	TOTSE	TOTPOS	TOTSTB	TOTFRB
TOTSE	33.35			
	(2.83)			
	11.79			
TOTPOS	-	-	14.54	
	(0.96)			
	15.14			
TOTSTB	-	-	-	-
	(1.27)			
	6.53			
TOTFRB	-	-	-	-
	(2.87)			
	14.42			

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

GRADE	TOTAT	TOTATR1	TOTATR2	TOTSEF	TOTSAT
1.00	0.52	0.54	0.58	0.70	0.28

Squared Multiple Correlations for Y - Variables (continued)

TOTSE	TOTPOS	TOTSTB	TOTFRB
0.65	0.49	0.79	0.53

THETA-DELTA-EPS

	GRADE	TOTAT	TOTATR1	TOTATR2	TOTSEF	TOTSAT
TOTPAR	--	--	--	--	--	12.73
						(3.50)
						3.64
TOTPC	-	-	-	-	-	-
	(2.98)					
	2.59					
TOTSUS	-	-	-4.21	3.77	-	-
	(1.02)	(1.32)				
	-4.11	2.85				
TOTREF1	-2.01	-	-	-	-	8.98
	(0.31)	(2.23)	(4.83)			
	-6.57	4.04	4.41			
TOTREF2	-	-	5.30	-	-	2.57
	(0.77)	(0.66)				
	6.90	3.87				
TOTTAS	-	-	15.04	-	-	6.37
	(1.30)	(0.99)				
	11.58	6.44				
TOTFRS	0.41	-	-	-	-	-
	(0.12)	(1.05)	(2.19)			
	3.34	-3.81	4.72			
TOTCA	-	-	-	-	-	-
	(0.90)					
	-4.56					
TOTMH	-0.65	-	-	-12.45	-	-
	(0.28)	(2.49)				
	-2.31	-5.01				
TOTACH	-	-	-1.71	-	-	-
	(0.75)					
	-2.29					
TOTFOS	0.52	-	-	-7.03	-	-
	(0.18)	(1.54)				
	2.87	-4.58				
TOTEGO	-0.89	-	-	-13.39	-	-
	(0.17)	(1.61)	(1.23)	(2.61)		
	-5.26	-8.31	-4.64	5.00		

THETA-DELTA-EPS (continued)

	TOTSE	TOTPOS	TOTSTB	TOTFRB
TOTPAR	--	-3.40	--	--
		(1.25)		
		-2.73		
TOTPC	-	-	-4.04	-2.28
	(1.12)	(0.88)		
	-3.59	-2.58		
TOTSUS	-	-	-	-
TOTREF1	-	-	-	-

TOTREF2	-	-	-	-
TOTTAS	-	-	-2.57	-
	(0.71)			
	-3.63			
TOTFRS	-	-	6.00	-
	(0.87)			
	6.94			
TOTCA	-	-	3.05	-
	(0.87)			
	3.50			
TOTMH	13.19	-	-	-
	(2.67)			
	4.95			
TOTACH	-	-	-	-
	(0.71)	(1.17)		
	7.22	2.50		
TOTFOS	-	-	-	-
	(1.21)	(2.04)		
	5.65	4.07		
TOTEGO	12.93	-	-	-
	(1.79)			
	7.23			

THETA-DELTA

	TOTPAR	TOTPC	TOTSUS	TOTREF1	TOTREF2	TOTTAS
TOTPAR	47.21					
	(3.05)					
	15.46					
TOTPC	-	-	12.07			
	(2.67)					
	4.52					
TOTSUS	-	-	-	-	32.46	
	(1.93)					
	16.78					
TOTREF1	-	-	-	-	12.14	150.34
	(2.51)	(8.51)				
	4.84	17.68				
TOTREF2	-	-	-	-	-	-
	(1.80)	(0.80)				
	7.22	17.85				
TOTTAS	-	-	-	-	-	-
	(2.47)	(0.99)	(1.92)			
	8.48	12.71	14.43			
TOTFRS	-	-	-	-	3.05	-
	(1.04)	(0.65)				
	2.93	6.02				
TOTCA	-	-	-	-	4.58	-
	(1.34)					
	3.42					
TOTMH	-	-	8.21	-	-	-12.94
	(2.10)	(3.97)				

	3.91	-3.26				
TOTACH	-3.28	-3.69	-	-	-	-
	(1.18)	(1.01)				
	-2.77	-3.66				
TOTFOS	-	-	-	-	-	-
	(3.01)	(0.91)	(1.30)			
	-3.38	2.53	1.30			
TOTEGO	-	-	-	-	-	-
	(0.97)					
	-1.96					

THETA-DELTA (continued)

	TOTFRS	TOTCA	TOTMH	TOTACH	TOTFOS	TOTEGO
TOTFRS	21.98					
	(1.58)					
	13.90					
TOTCA	-	-	38.09			
	(2.10)					
	18.18					
TOTMH	11.18	-6.98	119.87			
	(2.06)	(2.11)	(6.73)			
	5.43	-3.31	17.81			
TOTACH	-	-	-	-	-	-
	(0.88)					
	16.23					
TOTFOS	-	-	-	-	-	-
	(2.48)					
	15.47					
TOTEGO	3.69	-	-	36.68	-	-
	(1.23)	(3.30)	(2.53)			
	2.99	11.10	16.59			

Squared Multiple Correlations for X - Variables

TOTPAR	TOTPC	TOTSUS	TOTREF1	TOTREF2	TOTTAS
0.46	0.85	0.38	0.26	0.22	0.45

Squared Multiple Correlations for X - Variables (continued)

TOTFRS	TOTCA	TOTMH	TOTACH	TOTFOS	TOTEGO
0.45	0.13	0.25	0.57	0.60	0.44

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 128
Minimum Fit Function Chi-Square = 409.23 (P = 0.0)
Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 394.98 (P = 0.0)
Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 266.98

90 Percent Confidence Interval for NCP = (210.90 ; 330.68)

Minimum Fit Function Value = 0.61
Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.40
90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.31 ; 0.49)
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.056
90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.050 ; 0.062)
P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.064

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.96
90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.88 ; 1.05)
ECVI for Saturated Model = 0.75
ECVI for Independence Model = 36.95

Chi-Square for Independence Model with 231 Degrees of Freedom = 24787.04
Independence AIC = 24831.04
Model AIC = 644.98
Saturated AIC = 506.00
Independence CAIC = 24952.30
Model CAIC = 1333.95
Saturated CAIC = 1900.47

Normed Fit Index (NFI) = 0.98
Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.98
Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.54
Comparative Fit Index (CFI) = 0.99
Incremental Fit Index (IFI) = 0.99
Relative Fit Index (RFI) = 0.97

Critical N (CN) = 277.10

Root Mean Square Residual (RMR) = 3.58
Standardized RMR = 0.046
Goodness of Fit Index (GFI) = 0.95
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.90
Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.48

happy for highschool time1

Completely Standardized Solution

LAMBDA-Y

	dispo2	att	happy	beh	grade
GRADE	--	--	--	--	1.00
TOTAT	0.72	--	--	--	--
TOTATR1	--	0.73	--	--	--
TOTATR2	--	0.76	--	--	--
TOTSEF	0.83	--	--	--	--
TOTSAT	--	--	0.53	--	--
TOTSE	--	--	0.81	--	--
TOTPOS	--	--	0.70	--	--
TOTSTB	--	--	--	0.89	--
TOTFRB	--	--	--	0.73	--

LAMBDA-X

	family	school	dispo1	perc
TOTPAR	0.68	--	--	--
TOTPC	0.92	--	--	--
TOTSUS	0.62	--	--	--
TOTREF1	--	--	--	0.51
TOTREF2	--	--	--	0.47
TOTTAS	--	0.67	--	--
TOTFRS	--	0.67	--	--
TOTCA	--	--	0.36	--
TOTMH	--	--	0.50	--
TOTACH	--	--	0.76	--
TOTFOS	--	--	0.78	--
TOTEGO	--	--	0.67	--

BETA

	dispo2	att	happy	beh	grade
dispo2	--	--	--	--	--
att	--	--	--	--	--
happy	--	0.51	--	--	--
beh	0.55	--	0.30	--	--
grade	--	--	--	0.34	--

GAMMA

	family	school	dispo1	perc
dispo2	--	--	0.98	--
att	--	--	--	0.99
happy	0.30	0.25	--	--
beh	--	--	--	--
grade	--	--	--	--

Correlation Matrix of ETA and KSI

	dispo2	att	happy	beh	grade	family
dispo2	1.00					
att	0.96	1.00				
happy	0.86	0.88	1.00			
beh	0.81	0.80	0.77	1.00		
grade	0.28	0.27	0.27	0.34	1.00	
family	0.55	0.58	0.74	0.53	0.18	1.00
school	0.82	0.81	0.84	0.70	0.24	0.58
dispo1	0.98	0.98	0.87	0.81	0.28	0.56
perc	0.97	0.99	0.88	0.80	0.28	0.58

Correlation Matrix of ETA and KSI (continued)

	school	dispo1	perc
school	1.00		
dispo1	0.83	1.00	
perc	0.81	0.98	1.00

PSI

Note: This matrix is diagonal.

dispo2	att	happy	beh	grade
0.04	0.01	0.12	0.32	0.88

THETA-EPS

	GRADE	TOTAT	TOTATR1	TOTATR2	TOTSEF	TOTSAT
GRADE	--					
TOTAT	-0.08	0.48				
TOTATR1	--	--	0.46			
TOTATR2	-0.10	0.11	--	0.42		
TOTSEF	--	-0.06	--	--	0.30	
TOTSAT	--	--	--	0.05	--	0.72
TOTSE	--	--	-0.06	--	--	0.17
TOTPOS	--	--	0.10	--	--	0.08
TOTSTB	-0.05	--	--	0.06	0.07	--
TOTFRB	--	--	--	--	0.12	--

THETA-EPS (continued)

	TOTSE	TOTPOS	TOTSTB	TOTFRB
TOTSE	0.35			
TOTPOS	--	0.51		
TOTSTB	--	--	0.21	
TOTFRB	--	--	--	0.47

THETA-DELTA-EPS

	GRADE	TOTAT	TOTATR1	TOTATR2	TOTSEF	TOTSAT
TOTPAR	--	--	--	--	--	0.10
TOTPC	--	--	--	--	--	0.06
TOTSUS	--	-0.08	0.06	--	--	--
TOTREF1	-0.19	--	--	0.11	--	0.11
TOTREF2	--	0.17	--	0.10	--	--
TOTTAS	--	0.29	--	0.15	--	--
TOTFRS	0.09	--	--	--	-0.07	0.12
TOTCA	--	--	--	-0.10	--	--
TOTMH	-0.07	--	-0.12	--	--	--
TOTACH	--	-0.04	--	--	--	--
TOTFOS	0.07	--	-0.09	--	--	--
TOTEGO	-0.14	--	-0.19	--	-0.07	0.11

THETA-DELTA-EPS (continued)

	TOTSE	TOTPOS	TOTSTB	TOTFRB
TOTPAR	--	-0.07	--	--
TOTPC	--	-0.08	-0.04	--
TOTSUS	--	--	--	--
TOTREF1	--	--	--	--
TOTREF2	--	--	--	--
TOTTAS	--	-0.07	--	--
TOTFRS	--	0.18	--	--
TOTCA	--	0.09	--	--

TOTMH	0.11	--	--	--
TOTACH	--	--	0.14	0.05
TOTFOS	--	--	0.11	0.09
TOTEGO	0.15	--	--	--

THETA-DELTA

	TOTPAR	TOTPC	TOTSUS	TOTREF1	TOTREF2	TOTTAS
TOTPAR	0.54					
TOTPC	--	0.15				
TOTSUS	--	--	0.62			
TOTREF1	--	--	0.12	0.74		
TOTREF2	--	--	--	0.21	0.78	
TOTTAS	--	--	--	0.21	0.41	0.55
TOTFRS	--	--	0.07	--	0.15	--
TOTCA	--	--	0.10	--	--	--
TOTMH	--	0.07	--	-0.07	--	--
TOTACH	-0.06	-0.07	--	--	--	--
TOTFOS	--	--	--	-0.07	0.05	0.02
TOTEGO	--	--	--	--	--	-0.03

THETA-DELTA (continued)

	TOTFRS	TOTCA	TOTMH	TOTACH	TOTFOS	TOTEGO
TOTFRS	0.55					
TOTCA	--	0.87				
TOTMH	0.14	-0.08	0.75			
TOTACH	--	--	--	0.43		
TOTFOS	--	--	--	--	0.40	
TOTEGO	0.07	--	0.33	--	--	0.56

Regression Matrix ETA on KSI (Standardized)

	family	school	dispo1	perc
dispo2	--	--	0.98	--
att	--	--	--	0.99
happy	0.30	0.25	--	0.51
beh	0.09	0.08	0.54	0.15
grade	0.03	0.03	0.19	0.05

happy for highschool time1

Total and Indirect Effects

Total Effects of KSI on ETA

	family	school	dispo1	perc
dispo2	--	--	1.75	--
			(0.08)	
			22.01	
att	-	-	-	-

	(0.07)			
	12.56			
happy	0.36	0.41	-	-
	(0.06)	(0.15)	(0.09)	
	6.13	2.80	5.91	
beh	0.08	0.09	0.69	0.12
	(0.02)	(0.04)	(0.11)	(0.04)
	3.34	2.28	6.46	2.99
grade	0.00	0.00	0.03	0.01
	(0.00)	(0.00)	(0.01)	(0.00)
	3.06	2.18	5.13	2.76

Indirect Effects of KSI on ETA

	family	school	dispo1	perc
dispo2	- -	- -	- -	- -
att	-	-	-	-
happy	-	-	-	-
	(0.09)			
	5.91			
beh	0.08	0.09	0.69	0.12
	(0.02)	(0.04)	(0.11)	(0.04)
	3.34	2.28	6.46	2.99
grade	0.00	0.00	0.03	0.01
	(0.00)	(0.00)	(0.01)	(0.00)
	3.06	2.18	5.13	2.76

Total Effects of ETA on ETA

	dispo2	att	happy	beh	grade
dispo2	- -	- -	- -	- -	- -
att	-	-	-	-	-
happy	-	-	0.66	-	-
	(0.10)				
	6.28				
beh	0.39	0.14	0.21	-	-
	(0.06)	(0.05)	(0.06)		
	6.44	3.05	3.66		
grade	0.02	0.01	0.01	0.04	-
	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.01)	
	5.14	2.85	3.30	7.80	

Largest Eigenvalue of B*B' (Stability Index) is 0.431

Indirect Effects of ETA on ETA

	dispo2	att	happy	beh	grade
dispo2	- -	- -	- -	- -	- -
att	-	-	-	-	-
happy	-	-	-	-	-

beh	-	-	0.14	-	-
	(0.05)				
	3.05				
grade	0.02	0.01	0.01	-	-
	(0.00)	(0.00)	(0.00)		
	5.14	2.85	3.30		

happy for highschool time1

Standardized Total and Indirect Effects

Standardized Total Effects of KSI on ETA

	family	school	dispo1	perc
dispo2	--	--	0.98	--
att	--	--	--	0.99
happy	0.30	0.25	--	0.51
beh	0.09	0.08	0.54	0.15
grade	0.03	0.03	0.19	0.05

Standardized Indirect Effects of KSI on ETA

	family	school	dispo1	perc
dispo2	--	--	--	--
att	--	--	--	--
happy	--	--	--	0.51
beh	0.09	0.08	0.54	0.15
grade	0.03	0.03	0.19	0.05

Standardized Total Effects of ETA on ETA

	dispo2	att	happy	beh	grade
dispo2	--	--	--	--	--
att	--	--	--	--	--
happy	--	0.51	--	--	--
beh	0.55	0.15	0.30	--	--
grade	0.19	0.05	0.10	0.34	--

Standardized Indirect Effects of ETA on ETA

	dispo2	att	happy	beh	grade
dispo2	--	--	--	--	--
att	--	--	--	--	--
happy	--	--	--	--	--
beh	--	0.15	--	--	--
grade	0.19	0.05	0.10	--	--

Time used: 0.281 Seconds