

ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน และ
ปัจจัยส่วนบุคคลที่เป็นตัวพยากรณ์ความฉลาดทางอารมณ์
ของนักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม)



ของ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์เพ็ญพิมล คูศิริวิเชียร

ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

2553

ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน และ
ปัจจัยส่วนบุคคลที่เป็นตัวพยากรณ์ความฉลาดทางอารมณ์
ของนักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม)



ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

2553

เพ็ญพิมล คูศิริวิเชียร. (2553). ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน และปัจจัยส่วนบุคคลที่เป็นตัวพยากรณ์ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม).

การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน และปัจจัยส่วนบุคคลที่เป็นตัวพยากรณ์ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) ปีการศึกษา 2552 จำนวน 840 คน นักเรียนชาย 389 คน นักเรียนหญิง 451 คน เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นแบบสอบถาม 5 ด้าน ได้แก่ ความฉลาดทางอารมณ์ อัดมโนทัศน์ นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง และลักษณะมุ่งอนาคต

การวิเคราะห์ข้อมูลใช้สถิติพื้นฐานค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อย่างง่าย ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณ และการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า นักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) มีความฉลาดทางอารมณ์อยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมากโดยพิจารณาทั้งจากกลุ่มรวม แยกเพศนักเรียนชายและนักเรียนหญิง และแยกระดับชั้นเรียนตั้งแต่ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ถึงชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 นักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีความฉลาดทางอารมณ์ไม่แตกต่างกัน แต่นักเรียนทุกระดับชั้นมีความฉลาดทางอารมณ์แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนเรียงลำดับจากมากที่สุด ได้แก่ อัดมโนทัศน์ ลักษณะมุ่งอนาคต ความเชื่อมั่นในตนเอง นิสัยในการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนกลุ่มรวมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนกลุ่มรวมอยู่ในระดับมาก ได้แก่ อัดมโนทัศน์ นิสัยในการเรียน และลักษณะมุ่งอนาคต อยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก ได้แก่ ความเชื่อมั่นในตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนกลุ่มรวมแต่ละด้าน ได้แก่ อัดมโนทัศน์ นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง ลักษณะมุ่งอนาคต และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีความสัมพันธ์ทางบวกซึ่งกันและกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

นักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีความฉลาดทางอารมณ์อยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก นักเรียนหญิงมีปัจจัยส่วนบุคคลทุกด้านอยู่ในระดับมาก ได้แก่ อัดมโนทัศน์ นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง ลักษณะมุ่งอนาคต และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน นักเรียนชายมีปัจจัยส่วนบุคคลอยู่ในระดับมาก ได้แก่ อัดมโนทัศน์ และลักษณะมุ่งอนาคต อยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก ได้แก่ นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน นักเรียนชายและนักเรียนหญิง

มีอัตมโนทัศน์ ลักษณะมุ่งอนาคต และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนความฉลาดทางอารมณ์ นิสัยในการเรียน และความเชื่อมั่นในตนเองนักเรียนชาย และนักเรียนหญิงมีความคิดเห็นไม่แตกต่างกัน

นักเรียนทุกระดับชั้นมีความฉลาดทางอารมณ์อยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก มีอัตมโนทัศน์ และลักษณะมุ่งอนาคตอยู่ในระดับมาก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ปีที่ 2 ปีที่ 4 มีนิสัยในการเรียนอยู่ในระดับมาก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ปีที่ 5 และปีที่ 6 มีนิสัยในการเรียนอยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ปีที่ 4 และปีที่ 6 มีความเชื่อมั่นในตนเองอยู่ในระดับมาก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ปีที่ 2 และปีที่ 5 มีความเชื่อมั่นในตนเองอยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ปีที่ 5 และปีที่ 6 มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับมาก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ปีที่ 3 และปีที่ 4 มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก

ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความคิดเห็นของนักเรียนที่มีระดับชั้นต่างกันที่มีต่อความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน และที่มีต่อปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียน มีดังนี้

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ปีที่ 2 และปีที่ 5 มีความฉลาดทางอารมณ์ต่ำกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่พบความแตกต่างในกลุ่มอื่นๆ

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มีอัตมโนทัศน์ต่ำกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่พบความแตกต่างในกลุ่มอื่นๆ

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีนิสัยในการเรียนต่ำกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ปีที่ 6 และปีที่ 3 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่พบความแตกต่างในกลุ่มอื่นๆ

นักเรียนทุกระดับชั้นมีความคิดเห็นต่อความเชื่อมั่นในตนเองไม่แตกต่างกัน

นักเรียนทุกระดับชั้นมีความคิดเห็นต่อลักษณะมุ่งอนาคตไม่แตกต่างกัน

นักเรียนทุกระดับชั้นมีความฉลาดทางอารมณ์ อัตมโนทัศน์ และนิสัยในการเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนความเชื่อมั่นในตนเอง และลักษณะมุ่งอนาคตนักเรียนทุกระดับชั้นเรียนมีความคิดเห็นไม่แตกต่างกัน

ตัวแปรที่มีอำนาจพยากรณ์ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน เรียงลำดับตั้งแต่ดีที่สุดตามลำดับ ได้แก่ อัตมโนทัศน์ ความเชื่อมั่นในตนเอง และลักษณะมุ่งอนาคต

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONAL FACTORS AND STUDENTS' EMOTION
QUOTIENT AND PERSONAL FACTORS, WHICH WERE ABLE TO PREDICT THE EMOTION
QUOTIENT OF SRINAKARINWIROT UNIVERSITY PRASARNMIT DEMONSTRATION
SCHOOL (SECONDARY) STUDENTS



AN ABSTRACT

BY

ASSISTANT PROFESSOR PENPIMON KOOSIRIWICHIAN

DEPARTMENT OF CURRICULUM & INSTRUCTION
FACULTY OF EDUCATION
SRINAKARINWIROT UNIVERSITY PRASARNMIT

2010

Penpimon Koosiriwichian. (2010). The relationship between personal factors and students' emotion quotient and personal factors, which were able to predict the emotion quotient of Srinakarinwirot University Prasarnmit Demonstration School (Secondary) students.

The purposes of this research were to study the relationship between a personal factor and students' emotion quotient and personal factors, which were able to predict emotion quotient of Srinakarinwirot University Prasarnmit Demonstration School (Secondary) students. The subject were 840 students, 389 male and 451 female students in academic year 2009. The tool used to collect the data was questionnaires consisting of five factors namely emotion quotient, self-concept, learning habit, self-confidence and future orientation.

The statistics employed in this study were basic statistics, standard deviation, simple correlation, multiple correlation and stepwise multiple regression analysis.

The findings indicated that overall emotion quotient of Srinakarinwirot University Prasarnmit Demonstration School (Secondary) students was in a pretty moderate level. There was no difference among male and female students. However, there was significant difference in statistics at a level of .05 in emotion quotient of the students from different class level.

Students' personal factors can be ranked the highest level from self-concept, future orientation, self-confidence, future orientation to learning habit respectively. Besides, the study found that learning achievement was positively related to the total students significantly in statistics at a level of .01.

Overall students' personal factors which were in a high level consisted of self-concept, learning habits and future orientation while self-confidence and learning achievement were in a pretty moderate level. Overall students' personal factors with respect to self-concept, learning habits, self-confidence, future orientation and learning achievement were positively related to one another in statistics at a level of .01.

The Emotion Quotient of both male and female students was in a pretty moderate level. Female students' personal factors which were in a high level consisted of self-concept, learning habit, self-confidence, future orientation and learning achievement. Male students' personal factors which were in a high level consisted of self-concept and future

orientation while those which were in a moderate level consisted of learning habit, self-confidence and learning achievement.

There was significantly different in statistics at a level of .01 level in self-concept, future orientation and learning achievement of male and female students. However, there was no difference in emotion quotient, learning habit, and self-confidence of male and female students.

The Emotion Quotient of students in different class level was in a moderate level whereas self-concept and future orientation were in a high level. Learning habit of students in Matthayomsuksa 1, 2 and 4 was in a high level. Learning habit of students in Matthayomsuksa 3, 5 and 6 was in a moderate level. Self-confidence of the students in Matthayomsuksa 3, 4 and 6 was in a high level. Self-confidence of the students in a Matthayomsuksa 1, 2 and 5 was in a moderate level learning achievement of the students in Matthayomsuksa 2, 5 and 6 was in a high level. Learning Achievement of the students in Matthayomsuksa 1, 3 and 4 was in a moderate level.

The comparative result of the students' opinion in different class level on the students' emotion quotient and the students' personal factors as follows;

Emotion Quotient of the students in Matthayomsuksa 1, 2, 5 was significantly lower than that of the students in Matthayomsuksa 4 at a level of .05 in statistics but there was no difference in other groups.

Self-concept of the students in Matthayomsuksa 1 was significantly lower than in that of the students in Matthayomsuksa 4 at a level of .05 in statistics but there was no difference in other groups.

Learning habit of the students in Matthayomsuksa 5 was significantly lower than that of the students in Matthayomsuksa 1, 6, 3 at a level of .05 in statistics but there was no difference in other groups.

There was no difference in the students' opinion on self-confidence in all class levels.

There was no difference in the students' opinion on future orientation in all class levels.

There was significant difference in Emotion Quotient, self-concept, and learning habit of the students in all class levels at a level of .05 in statistics.

The factors that could predict of Emotion Quotient the best range from self-concept, self-confidence to future orientation respectively.



ประกาศคุณูปการ

การวิจัยครั้งนี้สำเร็จลงได้ด้วยความอนุเคราะห์ของรองศาสตราจารย์ ดร.ชาญวิทย์ เทียมบุญประเสริฐ รองศาสตราจารย์เวณี กรีทอง ผู้ช่วยศาสตราจารย์จิราภรณ์ บุญส่ง อาจารย์สุภาภักตร์ ปรมาทิกุล ผู้อำนวยการโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) ผู้ช่วยศาสตราจารย์ศิริวรรณ ฤกษ์นันท์ อาจารย์วันิษฐา ดาราสุรีย์ อาจารย์ศศิธร วรรณพัฒน์ อาจารย์พัชรี แพนกลิ่นฟ้า อาจารย์กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ คุณอรพรรณ สุวิชัย คุณทิชากร พ่วงพรม คุณอลิสา หนูรุ่ม และเพื่อนร่วมงานที่รักทุกคน ขอขอบพระคุณมา ณ ที่นี้

สุดท้ายนี้ขอกราบขอบพระคุณคุณพ่อคุณแม่ที่ให้ความรัก ให้ได้รับการศึกษา เป็นกำลังใจเสมอมา

ผู้ช่วยศาสตราจารย์เพ็ญพิมล คูศิริวิเชียร

ธันวาคม 2553



สารบัญ

บทที่	หน้า
1 บทนำ	1
ภูมิหลัง	1
จุดมุ่งหมายของการวิจัย	5
ความสำคัญของการวิจัย	6
ขอบเขตของการวิจัย	6
นิยามศัพท์เฉพาะ	6
สมมติฐานในการวิจัย	8
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	9
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางอารมณ์	11
แนวคิดเกี่ยวกับความฉลาดทางอารมณ์	11
ความหมายของความฉลาดทางอารมณ์	14
องค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์	19
ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางอารมณ์	30
กระบวนการทางสมองที่เป็นบ่อเกิดของความฉลาดทางอารมณ์	35
ความสำคัญและประโยชน์ของความฉลาดทางอารมณ์	37
ลักษณะของผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์	41
การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์	53
การวัดและการประเมินความฉลาดทางอารมณ์	71
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางอารมณ์	80
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์	95
ความหมายของอัตมโนทัศน์	95
ประเภทของอัตมโนทัศน์	100
ความสำคัญของอัตมโนทัศน์	107
ลักษณะของผู้ที่มีอัตมโนทัศน์	110
ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์	111
พัฒนาการของอัตมโนทัศน์	116

สารบัญ (ต่อ)

บทที่		หน้า
2 (ต่อ)	การวัดอัตมโนทัศน์ (MEASUREMENT OF SELF CONCEPT)	119
	งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์	126
	เอกสารและงานวิจัยเกี่ยวกับนิสัยในการเรียน	148
	ความหมายของนิสัยในการเรียน	148
	การสร้างและวิธีแก้ไขปรับปรุงนิสัยในการเรียน	151
	งานวิจัยที่เกี่ยวข้องเรื่องนิสัยในการเรียน	161
	เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเชื่อมั่นในตนเอง	169
	ความหมายของความเชื่อมั่นในตนเอง	169
	ความสำคัญของความเชื่อมั่นในตนเอง	172
	การสร้างความเชื่อมั่นในตนเอง	175
	ปัจจัยในการส่งเสริมให้เกิดความเชื่อมั่นในตนเอง	178
	ลักษณะของบุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง	180
	งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเชื่อมั่นในตนเอง	182
	เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับลักษณะมุ่งอนาคต	190
	ความหมายของลักษณะมุ่งอนาคต	190
	ความสำคัญของลักษณะมุ่งอนาคต	193
	ปัจจัยที่ส่งเสริมลักษณะมุ่งอนาคต	196
	พัฒนาการของลักษณะมุ่งอนาคต	198
	งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับลักษณะมุ่งอนาคต	206
	เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	213
	ความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	213
	องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	219
	การวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	222
	แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	222
	งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	223

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
3 วิธีดำเนินการวิจัย	232
ประชากร	232
กลุ่มตัวอย่าง	232
เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการวิจัย	233
การสร้างเครื่องมือ	236
การเก็บรวบรวมข้อมูล	238
สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล	238
4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	240
สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลและการแปลผล	240
การเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล	241
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	241
5 สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ	250
จุดมุ่งหมายของการวิจัย	250
วิธีดำเนินการวิจัย	250
สรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูล	251
ผลการตรวจสอบและทดสอบสมมติฐาน	253
อภิปรายผล	254
ข้อเสนอแนะ	259
บรรณานุกรม	261
ภาคผนวก	306
ภาคผนวก ก รายงานผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือในการวิจัย	307
ภาคผนวก ข เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	309
ประวัติผู้วิจัย	323

บัญชีตาราง

ตาราง	หน้า
1 กลุ่มตัวอย่าง	233
2 ผลการศึกษาระดับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน และระดับปัจจัยส่วนบุคคล ของนักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม)	241
3 สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของ นักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) ..	242
4 ผลการศึกษาและเปรียบเทียบระดับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน และระดับ ปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนระหว่างนักเรียนชายและนักเรียนหญิง	243
5 ผลการศึกษาและเปรียบเทียบระดับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน และระดับ ปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนตามระดับชั้น	244
6 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความคิดเห็นของนักเรียนระดับชั้นเรียนต่างกันที่มีต่อ ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน	245
7 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความคิดเห็นของนักเรียนระดับชั้นเรียนต่างกันที่มี ต่ออัตมโนทัศน์ของนักเรียน	245
8 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความคิดเห็นของนักเรียนระดับชั้นเรียนต่างกันที่มีต่อ นิสัยในการเรียนของนักเรียน	246
9 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความคิดเห็นของนักเรียนระดับชั้นเรียนต่างกันที่มีต่อ ความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียน	246
10 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความคิดเห็นของนักเรียนระดับชั้นเรียนต่างกันที่มีต่อ ลักษณะมุ่งอนาคตของนักเรียน	247
11 ผลการเปรียบเทียบความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน และปัจจัยส่วนบุคคลของ นักเรียนจำแนกตามระดับชั้นเรียน	248
12 ค่าสถิติของตัวแปรที่เป็นตัวพยากรณ์ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน โรงเรียน สาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม)	249

บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ	หน้า
1 แผนภาพแสดงลักษณะความต้องการขั้นต่างๆ ของมาสโลว์	34
2 ลักษณะของเพศชายและเพศหญิงที่มี EQ และ IQ สูง	45
3 การเปรียบเทียบ “อัตต” กับ “อัตมโนทัศน์”	99
4 กระบวนการรับรู้เกี่ยวกับตนหรืออัตมโนทัศน์.....	101
5 โครงสร้างของอัตมโนทัศน์ตามแนวคิดของไวลี	103
6 แสดงการจัดลำดับขั้นของอัตมโนทัศน์ ของ ชาเวลสัน, ฮันเนอร์และสแตนต์ัน	104
7 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์	112
8 ลำดับขั้นในการสร้างแบบสอบถามที่ใช้ในการวิจัย	236



บทที่ 1

บทนำ

จากการเปลี่ยนแปลงของสังคมโลก ซึ่งมีผลกระทบมาสู่สังคมไทยอย่างมาก จำเป็นที่การจัดการศึกษาของประเทศจะต้องเร่งพัฒนา ปรับปรุง เปลี่ยนแปลง เพื่อสามารถพัฒนาคนในประเทศให้มีศักยภาพเพียงพอต่อการดำรงชีวิตอย่างมีคุณภาพในสังคมที่เปลี่ยนแปลง และร่วมมือแข่งขันได้อย่างเหมาะสม ทัดเทียม โดยยังสามารถดำรงความเป็นไทยได้ในประชาคมโลก ซึ่งรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2540 และพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ได้กำหนดบทบัญญัติที่เป็นแนวนโยบายการปรับปรุงและเปลี่ยนแปลงไว้อย่างชัดเจนที่จำเป็นจะต้องใช้กระบวนการปฏิรูปการศึกษาเข้าดำเนินการ เพื่อให้สามารถดำเนินการได้อย่างรวดเร็วและจริงจัง โดยในช่วงแผนพัฒนาการศึกษา ระยะที่ 9 (พ.ศ. 2545 - 2549) ทุกหน่วยงานในกระทรวงศึกษาธิการจำเป็นต้องเร่งระดมปฏิรูปการศึกษา เพื่อให้คนในประเทศมีศักยภาพสูงสุดในการดำรงชีวิตและร่วมกันพัฒนาสังคมและประเทศชาติ (กรมสามัญศึกษา. 2545 : บทนำ) ดังกระแสพระราชดำรัสในพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวภูมิพลอดุลยเดช (2543 : 87) ว่าการศึกษาเป็นปัจจัยที่สำคัญในการสร้างและพัฒนาความรู้ ความคิด ความประพฤติ และคุณธรรมของบุคคล สังคมและบ้านเมืองใดให้การศึกษาที่ดีแก่เยาวชนได้อย่างครบถ้วน พอเหมาะกันทุกๆ ด้าน สังคมและบ้านเมืองนั้นก็จะมีพลเมืองที่มีคุณภาพ ซึ่งสามารถธำรงรักษาความเจริญมั่นคงของชาติไว้ และพัฒนาให้ก้าวหน้าต่อไปได้โดยตลอด

แนวทางในการพัฒนามนุษย์นั้นจะต้องพัฒนาใน 3 ด้าน คือ ด้านความรู้ (Cognitive) ด้านอารมณ์ความรู้สึก (Affective) และด้านพฤติกรรมการแสดงออก (Behavior) เพราะในชีวิตประจำวันมนุษย์ใช้ทั้ง 3 ด้าน ผสมผสานกัน ยากที่จะแยกออก แต่ในทางปฏิบัติแล้ว จะเห็นว่าการศึกษามุ่งเน้นในเรื่องการพัฒนาความรู้ ความคิด และด้านทักษะ มากกว่าในด้านการพัฒนาอารมณ์ความรู้สึก (นันทนา วงศ์อินทร์. 2543 : 133) อย่างไรก็ตาม การที่บุคคลจะประสบความสำเร็จในชีวิตได้จะต้องเป็นคนเก่ง คือ มีทั้งสติปัญญา และมีทั้งเขาวนอารมณ์ร่วมกัน บุคคลที่มีสติปัญญาดีบางคนอาจล้มเหลวในการทำงาน เนื่องจากปัญหาทางด้านการควบคุมอารมณ์และด้านมนุษยสัมพันธ์ (วีระวัฒน์ ปันนิตมัย และ อูสา สุทธิสาคม. 2542 : 3) ซึ่งตรงกับที่ อาร์มสตรอง (Armstrong. 1987 : 97) ได้ชี้ให้เห็นถึงความสำคัญที่ช่วยให้เกิดการเรียนรู้ในเด็กว่า การเรียนรู้ การยอมรับตามความเป็นจริง การแสดงอารมณ์ออกตามความเป็นจริงและเหมาะสม จะมีส่วนช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ ในเวลาไม่กี่ปีมานี้ วงการสุขภาพจิตเริ่มต้นตัวและให้ความสนใจในเรื่องความฉลาดทางอารมณ์ หรือ EQ (Emotional Quotient) กันอย่างกว้างขวาง ซึ่งความฉลาด

ทางอารมณ์นี้จะหมายถึงการมีความสามารถในการควบคุมอารมณ์และพัฒนาอารมณ์ให้เป็นปกติสุขได้ ไม่ว่าเหตุการณ์รอบข้างจะเป็นอย่างไร คนที่มี EQ ไม่ดี จะไม่เข้าใจตัวเอง ไม่เข้าใจคนอื่น ไม่ยอมรับความจริง เอาแต่ใจตนเอง ไม่สามารถแก้ไขความขัดแย้งในใจตัวเองได้ คนที่มีพื้นฐานอารมณ์ไม่ดีจะทำให้การแก้ปัญหาไม่ดี การมี EQ นี้ เป็นเรื่องที่สามารถเรียนรู้และพัฒนาให้เกิดขึ้นได้ (ยังยงยุทธ วงศ์ภิรมย์ศานติ. 2543 : การประชุมวิชาการสุขภาพจิต เรื่อง “สุขภาพจิตดีด้วย EQ”)

การปลูกฝัง EQ เป็นเครื่องมือในการพัฒนาคนให้มีคุณภาพ คือ เป็นคนที่มีทั้งความเก่ง ความดี และความสุข เป็นคนที่สามารถเผชิญกับความผิดหวัง ความไม่สมปรารถนาต่างๆ ได้ ไม่หมกมุ่นอยู่กับความทุกข์ สามารถควบคุมความต้องการและอารมณ์ของตนเอง มีความเอื้ออาทรเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และมีศักยภาพในการสร้างสรรค์ ดังที่ อุษา อังสุรัตน์วิวัฒน์ (2539 : 27) กล่าวว่า คนที่เฉลียวฉลาดและประสบความสำเร็จในชีวิตหรือธุรกิจการงาน มักจะเป็นคนที่ใช้ทั้งสติ คือ จิตสำนึกที่เป็นกลไกในร่างกายมนุษย์ ทำหน้าที่ควบคุมอารมณ์ควบคู่กับการใช้ปัญญา คือ ความรู้ที่สะสมจากประสบการณ์ในชีวิต นำมาใช้เพื่อแก้ปัญหา และการสร้างสรรค์พร้อมกัน ซึ่งความฉลาดทางอารมณ์เป็นสิ่งที่มีความจำเป็นที่บุคคลจะมีหรือพัฒนาขึ้นและสอดคล้องกับสภาพชีวิต EQ เป็นสิ่งที่สามารถเพิ่มพูนได้ ทั้งจากการเลี้ยงดูจากครอบครัวและสภาพแวดล้อมทางสังคม นอกจากนี้เทอดศักดิ์ เดชคง (2548 : 8) ยังกล่าวว่า ความฉลาดทางอารมณ์เป็นทักษะเฉพาะตัวที่ทำให้มนุษย์ประสบความสำเร็จทั้งในด้านการงาน ครอบครัว และชีวิตส่วนตัว เพราะความฉลาดทางอารมณ์เป็นความสามารถส่วนบุคคลในการรับรู้ถึงอารมณ์ ความคิด ความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น สามารถจัดการควบคุมอารมณ์และแรงกระตุ้นภายในให้รับและปรับสถานการณ์ต่างๆ ได้ ช่วยสนับสนุนความคิด การจูงใจตนเองเพื่อให้เกิดการพัฒนาตนเองและผู้อื่น และยังสร้างสายสัมพันธ์อันดีกับผู้อื่นได้ บุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์จะทำให้เป็นผู้ที่มีความมั่นใจ เรียนรู้ได้เร็วและได้ดี มีความสุขมองโลกในแง่ดี ปรับตัวเข้ากับสถานการณ์ต่างๆ ได้ดี และสามารถแก้ไขปัญหาต่างๆ ได้ บุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์ จะช่วยให้เรียนรู้เกี่ยวกับอารมณ์ เข้าใจและจัดการเกี่ยวกับอารมณ์ของตนเอง มีความเข้าใจผู้อื่น สื่อสารกันด้วยความเข้าใจ รู้จักรักษาสอดคล้องระหว่างความมีเหตุผลกับอารมณ์

โดแนลสัน (คมเพชร ฉัตรศุภกุล และ ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. 2544 : 2 ; อ้างอิงจาก Donaldson. 1997 : Edmonton Journal) ได้กล่าวถึงบุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์ว่าจะเป็นคนที่มีคุณลักษณะต่างๆ ต่อไปนี้

1. รู้จักและเข้าใจความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น รู้ถึงจุดเด่น จุดด้อยของตนเอง สามารถควบคุม จัดการ และแสดงอารมณ์ได้อย่างเหมาะสม มีสติที่สามารถรับรู้และตระหนักรู้ได้ว่าขณะนี้กำลังทำอะไร รู้สึกอย่างไร ตลอดจนรับรู้เกี่ยวกับสภาพแวดล้อมได้อย่างเหมาะสม

2. มีพลังใจ มีแรงบันดาลใจที่จะกระทำการหนึ่งสิ่งใดให้บรรลุเป้าหมายในชีวิต

3. สามารถอดทนอดกลั้นต่อสภาพต่างๆ ที่เกิดขึ้น ตลอดจนสามารถเผชิญต่อสภาพต่างๆ ที่ก่อให้เกิดความเครียดได้อย่างเหมาะสม

4. มีความยืดหยุ่น ไม่ยึดมั่นถือมั่น จนทำให้ปรับตัวไม่ได้

5. มีความสามารถที่จะควบคุมอารมณ์ ความรู้สึก ตลอดจนทั้งความต้องการของตนเอง

6. มีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น

7. มีสัมพันธภาพที่บ่งบอกถึงความไว้วางใจผู้อื่น มีความจริงใจและซื่อสัตย์

8. มีความคิดริเริ่ม มีความคิดสร้างสรรค์ มีความคิดวิจารณ์ญาณ

9. มีความสามารถในการแก้ปัญหา และเผชิญปัญหา เพื่อปรับตัวให้เหมาะสมกับสถานการณ์

10. มีความสามารถที่จะรับรู้ความรู้สึกและความพึงพอใจของตนเองและบุคคลอื่น ตลอดจนมีความสุขในชีวิต

11. มีเหตุผลเหนืออารมณ์ มีอารมณ์สมวัย และรู้จักใช้อารมณ์อย่างมีสติ

12. มองโลกในแง่ดี

โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) เปิดทำการสอนนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น และระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ซึ่งนับว่าเป็นช่วงระยะวัยรุ่น อันเป็นช่วงคาบเกี่ยวกันระหว่างความเป็นเด็กต่อเนื่องกับความเป็นผู้ใหญ่ นับเป็นเวลาหัวเลี้ยวหัวต่อของชีวิต ถ้าวัยรุ่นคนใดได้ดำเนินชีวิตในช่วงเวลานี้ผ่านพ้นไปอย่างราบรื่น มีปัญหาไม่ซับซ้อนมากนัก วัยรุ่นผู้นั้นย่อมเข้าสู่ความเป็นผู้ใหญ่ด้วยดี และมักจัดการกับชีวิตในวัยผู้ใหญ่ได้อย่างราบรื่น แต่ถ้าเป็นไปในทางตรงข้าม วัยนี้จะเป็นวัยที่ประสบความยุ่งยากมาก จนนักวิชาการในหลายทศวรรษที่ผ่านมาเรียกว่า “วัยวิกฤต” ดังที่ อีริคสัน (ศรีเรือน แก้วกังวาน. 2540 : 329 ; อ้างอิงจาก Erikson. 1968 : Identity Youth and Crisis) ได้แสดงทัศนะว่า วัยรุ่นเป็นระยะที่มนุษย์มีความสับสนทางจิตใจมากที่สุดยิ่งกว่าวัยอื่นๆ และเมื่อมีปัญหาเกิดขึ้น วัยรุ่นทุกคนจำเป็นต้องมีการปรับตัวอยู่ตลอดเวลาเพื่อหลีกเลี่ยงปัญหาหรือความทุกข์ เพื่อให้สามารถดำรงชีวิตได้อย่างมีความสุข ประกอบกับวัยรุ่นจำเป็นต้องมีการแสวงหาทางที่จะสนองความต้องการทั้งของตนเองและสังคมอยู่ตลอดเวลา แต่เมื่อมีอุปสรรคขัดขวางย่อมทำให้เกิดความไม่สบายใจ ความคับข้องใจ ความเครียด ความกดดันทางอารมณ์ และมีความทุกข์ อย่างไรก็ตาม ปัญหาความยุ่งยากย่อมเกิดขึ้น และไม่สามารถหลีกเลี่ยงได้ หากได้มีการศึกษาและพัฒนาให้เหมาะสมอย่างเป็นลำดับตลอดช่วงชีวิตของแต่ละบุคคลก็จะช่วยให้บุคคลนั้นสามารถที่จะเข้าใจและรู้จักตนเองมากยิ่งขึ้น รู้จักรับผิดชอบ ควบคุมอารมณ์ของตนเอง มีความเป็นอิสระ มีความเต็มใจที่จะติดต่อสัมพันธ์กับบุคคลอื่น พร้อมทั้งจะสร้างเสริมสภาพจิตใจและ

อารมณ์ ยอมรับความเป็นจริงและมองเห็นความสัมพันธ์ที่ถูกต้องระหว่างตนเองและสิ่งแวดล้อม มีความเชื่อมั่นในตนเอง รู้สึกปลอดภัยทั้งทางกายและทางใจ มีความเห็นอย่างมีเหตุผล ไม่ถูกครอบงำด้วยอารมณ์ ตลอดจนปราศจากความกังวลใจที่ไม่จำเป็น จะเห็นได้ว่าความฉลาดทางอารมณ์มีความสำคัญต่อชีวิตของแต่ละบุคคล โดยเฉพาะอย่างยิ่งในวัยรุ่น เพราะเป็นช่วงที่ต้องการที่จะเข้าใจและรู้จักตนเอง ต้องการความมั่นใจ เป็นที่ยอมรับจากเพื่อน และเรียนรู้บทบาทต่างๆ ในสังคมได้พร้อมที่จะเผชิญอุปสรรคต่างๆ ในชีวิต และพยายามปรับปรุงแก้ไขข้อบกพร่องต่างๆ ของตนเอง มองโลกตามความเป็นจริง แต่หากวัยรุ่นไม่สามารถปฏิบัติได้ วัยรุ่นคนนั้นๆ ก็อาจจะรู้สึกสับสน ไม่เข้าใจตนเองและบทบาทของตนเอง รู้สึกด้อย สิ้นหวัง จะครุ่นคิดวิตกกังวล ซึ่งจะทำให้ชีวิตต่อไปไม่ได้ อาจจะหลีกเลี่ยง ไม่คบหาสมาคมกับบุคคลอื่นได้

ปัจจัยสำคัญที่ทำให้บุคคลมีความฉลาดทางอารมณ์ประกอบด้วยอัตมโนทัศน์ ซึ่งมีทั้งอัตมโนทัศน์ที่ดีหรือทางบวก ก่อให้เกิดความเชื่อมั่นในตนเอง มีความกล้าในการแสดงความสามารถ แต่ถ้ามากเกินไปมักจะดูถูกความสามารถของผู้อื่นที่ด้อยกว่า ชี้ไม้ ชี้คิ้ว ส่วนคนที่มีอัตมโนทัศน์ไม่ดีหรือทางลบ จะไม่เชื่อมั่นในตนเอง ขลาดกลัว ดูถูกตนเอง ยอมทำตามผู้อื่นโดยเฉพาะคนที่มีลักษณะเก่งกว่า ปัจจัยต่อมาคือนิสัยในการเรียน ตามที่ เพ็ญ ธรรมเจริญพิณิจ (2530 : 37) กล่าวว่า นิสัยในการเรียนหมายถึง แบบแผนของพฤติกรรมในการเรียนที่แต่ละบุคคลได้ประพฤติปฏิบัติเป็นประจำ เป็นคุณลักษณะที่ครอบคลุมถึงเทคนิคในการเรียนและทักษะในการเรียน ซึ่งมีความสำคัญต่อการเรียนรู้ของบุคคลคือทำให้ผู้เรียนไม่ย่อท้อต่ออุปสรรค มีความคิดสร้างสรรค์ ขยัน อดทน รับผิดชอบ รู้จักฟังตนเอง และรู้สึกภูมิใจในผลการเรียนที่ได้รับ ปัจจัยสำคัญอีกประการหนึ่งคือความเชื่อมั่นในตนเอง ซึ่ง ภิญญา กิจพัฒนาเจริญ (2543 : 10) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเองมีความสำคัญต่อเด็กมาก เพราะเป็นพื้นฐานของการเป็นผู้นำ มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ สามารถรับฟังความคิดเห็นและอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้ ผู้ที่มีความเชื่อมั่นในตนเองจะเป็นบุคคลที่มีวุฒิภาวะทางอารมณ์ และเป็นตัวของตัวเอง ความเชื่อมั่นในตนเองเป็นสิ่งกระตุ้นให้นักเรียนกล้าแสดงออก และเป็นพื้นฐานสำคัญส่วนหนึ่งที่ช่วยให้นักเรียนปรับตัวอยู่กับสังคมได้อย่างเป็นสุข ปัจจัยที่ 4 คือลักษณะมุ่งอนาคต ตามที่ อุบลรัตน์ เต็งไตรลักษณ์ (2520 : 29-33) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคตเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับเด็กในการเตรียมตัวเพื่อชีวิตในอนาคต โรงเรียนจึงเป็นสถาบันการศึกษาที่สำคัญที่จะเริ่มกำหนดจุดประสงค์และวิธีการศึกษา โดยพิจารณาอนาคตไม่ใช่อดีต และปัจจัยสุดท้ายคือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งพิจารณาจากคะแนนสอบหรือผลงานที่ครูมอบหมายให้หรือจากทั้งสองอย่าง อย่างไรก็ตาม แมดดอกซ์ (Maddox. 1963 : 9) ได้ศึกษาพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่ได้ขึ้นอยู่กับความสามารถของบุคคลเท่านั้น แต่ยังขึ้นอยู่กับวิธีเรียนที่มีประสิทธิภาพด้วย นอกจากนี้ยังพบว่าผู้เรียนที่มีสติปัญญาสูงหลายคนสอบตกหรือทำคะแนนได้น้อยกว่าผู้ที่มีสติปัญญาปานกลางหรือ

ต่ำ ความแตกต่างของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของแต่ละบุคคลขึ้นอยู่กับองค์ประกอบทางเขาวนปัญญาประมาณร้อยละ 50-60 องค์ประกอบที่ไม่ใช่สติปัญญา ประสิทธิภาพ และนิสัยในการเรียนที่ดีประมาณร้อยละ 30-40 นอกจากนั้นยังขึ้นอยู่กับโอกาสและสิ่งแวดล้อมประมาณร้อยละ 10-15

จากการที่ผู้วิจัยได้สังเกตนักเรียนขณะทำการสอน ช่วงเวลาพัก และขณะนักเรียนเรียนวิชาอื่นๆ พบว่า ในทางลบ นักเรียนมีอารมณ์อ่อนไหวคล้อยตามเพื่อน เอาแต่ใจตนเอง หุนหันพลันแล่น ขุนเขี้ยว หงุดหงิด พุดจาหยาบคาย ก้าวร้าว ทะเลาะวิวาท รังแกเพื่อนที่อ่อนแอกว่า ไม่ฟังใคร ขี้เกียจเฉื่อยชา เห็นแก่ตัว เอาแต่ได้ไม่ยอมเสียเปรียบ ในทางบวก นักเรียนมีสัมมาคารวะ มีวินัยในตนเอง มีมารยาท มีมนุษยสัมพันธ์ มีน้ำใจ พุดจาสุภาพ กล้าคิดกล้าทำในสิ่งที่ถูกต้อง สุขุมรอบคอบ ขยันหมั่นเพียร สนุกสนาน ร่าเริง เบิกบานแจ่มใส จากข้อมูลที่หลากหลายดังกล่าว ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลด้านอัตมโนทัศน์ นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง ลักษณะมุ่งอนาคต และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) เพื่อเป็นประโยชน์ต่อนักเรียน ครู อาจารย์ ผู้บริหารโรงเรียน และผู้ปกครอง ให้มีความเข้าใจที่ดีซึ่งกันและกัน อันจะเป็นแนวทางในการพัฒนาความสามารถทางสติปัญญา และความฉลาดทางอารมณ์ในระดับที่ต้องการ

จุดมุ่งหมายของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาระดับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน และระดับปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน
2. เพื่อเปรียบเทียบความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน และเปรียบเทียบปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน
3. เพื่อศึกษาระดับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง และระดับปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง
4. เพื่อเปรียบเทียบความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง และเปรียบเทียบปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง
5. เพื่อศึกษาระดับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนจำแนกตามระดับชั้น และระดับปัจจัยที่สัมพันธ์กับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนจำแนกตามระดับชั้น
6. เพื่อเปรียบเทียบความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนจำแนกตามระดับชั้น และเปรียบเทียบปัจจัยที่สัมพันธ์กับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนจำแนกตามระดับชั้น
7. เพื่อค้นหาตัวพยากรณ์ที่ดีในการพยากรณ์ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน

ความสำคัญของการวิจัย

ผลของการวิจัยจะทำให้ทราบระดับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลด้านอัตมโนทัศน์ นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง ลักษณะมุ่งอนาคต และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน กับความฉลาดทางอารมณ์ เพื่อสามารถนำผลการศึกษาไปเป็นข้อมูลเบื้องต้นสำหรับครู อาจารย์ ผู้บริหาร ผู้ปกครอง ตลอดจนผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนได้นำไปพิจารณาประยุกต์ใช้ และร่วมมือกันส่งเสริมพัฒนานักเรียนให้มีศักยภาพทางการเรียนรู้ โดยที่มีความฉลาดทางสมอง คือ มีสติปัญญา (IQ) ให้สูงไปพร้อมๆ กัน อันจะทำให้นักเรียนมีเป้าหมายในชีวิตที่จะเป็นได้ทั้งคนเก่ง คนดี และมีความสุขในชีวิต

ขอบเขตของการวิจัย

1. ประชากรเป็นนักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) ปีการศึกษา 2552 จำนวน 36 ห้องเรียน รวมทั้งสิ้น 1,622 คน ชาย 748 คน หญิง 874 คน

2. กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 ปีการศึกษา 2552 จำนวน 18 ห้องเรียน ซึ่งได้มาโดยวิธีสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) รวมทั้งสิ้น 840 คน ชาย 389 คน หญิง 451 คน

3. ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย

3.1 ตัวแปรอิสระ (Independent Variables) คือ

3.1.1 อัตมโนทัศน์

3.1.2 นิสัยในการเรียน

3.1.3 ความเชื่อมั่นในตนเอง

3.1.4 ลักษณะมุ่งอนาคต

3.1.5 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

3.2 ตัวแปรตาม (Dependent Variables) คือ ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. ความฉลาดทางอารมณ์ (Emotion Quotient) หมายถึง ความสามารถทางอารมณ์ในการดำเนินชีวิตอย่างสร้างสรรค์และมีความสุข ซึ่งกรมสุขภาพจิต แบ่งความฉลาดทางอารมณ์ออกเป็น 3 ประการ คือ

1.1 ความดี หมายถึง ความสามารถในการควบคุมอารมณ์ และความต้องการของตนเอง รู้จักเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และมีความรับผิดชอบต่อส่วนรวม

1.2 ความเก่ง หมายถึง ความสามารถในการรู้จักตนเอง มีแรงจูงใจ สามารถตัดสินใจแก้ปัญหา และแสดงออกได้อย่างมีประสิทธิภาพ ตลอดจนมีความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น

1.3 ความสุข หมายถึง ความสามารถในการดำเนินชีวิตอย่างเป็นสุข มีความภาคภูมิใจในตนเอง พอใจในชีวิต และมีความสุขสงบทางใจ

ในงานวิจัยนี้วัดความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนด้วยแบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์ของกรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข

2. ปัจจัยส่วนบุคคล หมายถึง ตัวแปรต่างๆ ที่นำมาศึกษาเพื่อหาความสัมพันธ์กับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน ในการศึกษาครั้งนี้มีตัวแปรดังนี้

2.1 อัตมโนทัศน์ หมายถึง ความรู้สึกนึกคิดของนักเรียนที่มีต่อตนเองในด้านต่างๆ ทั้งด้านร่างกายและจิตใจ ได้แก่ รูปร่าง ลักษณะ ท่าทาง อากัปกริยา การแต่งกาย คุณค่าของตนเอง ความภูมิใจในตนเอง ความสามารถด้านการเรียนและการทำงาน ความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับผู้อื่น ด้านการปรับตัว สถานภาพแห่งตนและการทำงานร่วมกันกับผู้อื่น อันเป็นผลมาจากรากฐานของประสบการณ์และสิ่งแวดล้อม ซึ่งจะก่อให้เกิดความพอใจและความไม่พอใจในตนเองขึ้น

2.2 นิสัยในการเรียน หมายถึง พฤติกรรมที่นักเรียนกระทำด้วยความพึงพอใจเป็นประจำหรือแสดงออกอย่างสม่ำเสมอจนเกิดความเคยชินเกี่ยวกับการเรียนและการแสวงหาความรู้ ได้แก่ การแบ่งเวลาในการเรียน การทำการบ้าน การตั้งใจเรียน การทบทวนบทเรียน และการวางแผนในการเรียน

2.3 ความเชื่อมั่นในตนเอง หมายถึง พฤติกรรมของบุคคลที่แสดงให้เห็นถึงความมั่นใจ ความเพียรพยายาม และความกล้าหาญ ทั้งกล้าคิด กล้าพูด กล้ากระทำเพื่อให้ประสบผลสำเร็จตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ โดยไม่หวาดหวั่นต่ออุปสรรคแต่อย่างใด สามารถตัดสินใจได้ด้วยตนเอง มีเหตุผลไม่คล้อยตามผู้อื่นโดยปราศจากการไตร่ตรอง

2.4 ลักษณะมุ่งอนาคต หมายถึง ความสามารถของนักเรียนในการคาดการณ์โอกาสหรือการวางแผนโครงการระยะยาวของบุคคล โดยเห็นความสำคัญของผลดีผลเสียที่จะเกิดขึ้นในอนาคต และสามารถวางแผนปฏิบัติเพื่อรองรับผลดี หรือป้องกันผลเสีย ตลอดจนความสามารถควบคุมตนเองให้กระทำหรือเว้นกระทำบางอย่างตามความต้องการของตนเอง เพราะเล็งเห็นผลเสียที่จะเกิดตามมาทั้งแก่ตนเองและผู้อื่นในภายหลัง

2.5 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความรู้ ความสามารถ ทักษะและสมรรถภาพ ด้านต่างๆ ของสมองที่พัฒนาขึ้นจากการเรียนหรือประสบการณ์ต่างๆ ซึ่งวัดจากผลการเรียนที่เป็น ระดับคะแนนเฉลี่ยสะสม (Grade Point Average) หรือ (GPA) ของทุกวิชาในเทอมที่ผ่านมา แบ่งเป็น 3 กลุ่ม คือ

2.5.1 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ หมายถึง ระดับผลการเรียนที่ต่ำกว่า 2.00 ลงมา

2.5.2 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง หมายถึง ระดับผลการเรียนตั้งแต่ 2.00-2.99

2.5.3 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง หมายถึง ระดับผลการเรียนตั้งแต่ 3.00-4.00

สมมติฐานในการวิจัย

1. ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) อยู่ในระดับมาก
2. ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงแตกต่างกัน
3. ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนระดับชั้นต่างกันแตกต่างกัน
4. ปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนมีความสัมพันธ์กับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน
5. ปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนแต่ละด้านมีความสัมพันธ์กัน
6. ปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนสามารถพยากรณ์ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องและได้นำเสนอตามหัวข้อต่อไปนี้

1. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางอารมณ์
 - 1.1 แนวคิดเกี่ยวกับความฉลาดทางอารมณ์
 - 1.2 ความหมายของความฉลาดทางอารมณ์
 - 1.3 องค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์
 - 1.4 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางอารมณ์
 - 1.5 กระบวนการทางสมองที่เป็นบ่อเกิดของความฉลาดทางอารมณ์
 - 1.6 ความสำคัญและประโยชน์ของความฉลาดทางอารมณ์
 - 1.7 ลักษณะของผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์
 - 1.8 การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์
 - 1.9 การวัดและการประเมินความฉลาดทางอารมณ์
 - 1.10 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางอารมณ์
2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์
 - 2.1 ความหมายของอัตมโนทัศน์
 - 2.2 ประเภทของอัตมโนทัศน์
 - 2.3 ความสำคัญของอัตมโนทัศน์
 - 2.4 ลักษณะของผู้ที่มีอัตมโนทัศน์
 - 2.5 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์
 - 2.6 พัฒนาการของอัตมโนทัศน์
 - 2.7 การวัดอัตมโนทัศน์ (Measurement of Self Concept)
 - 2.8 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์

3. เอกสารและงานวิจัยเกี่ยวกับนิสัยในการเรียน
 - 3.1 ความหมายของนิสัยในการเรียน
 - 3.2 การสร้างและวิธีแก้ไขปรับปรุงนิสัยในการเรียน
 - 3.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องของเรื่องนิสัยในการเรียน
4. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเชื่อมั่นในตนเอง
 - 4.1 ความหมายของความเชื่อมั่นในตนเอง
 - 4.2 ความสำคัญของความเชื่อมั่นในตนเอง
 - 4.3 การสร้างความเชื่อมั่นในตนเอง
 - 4.4 ปัจจัยในการส่งเสริมให้เกิดความเชื่อมั่นในตนเอง
 - 4.5 ลักษณะของบุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง
 - 4.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเชื่อมั่นในตนเอง
5. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับลักษณะมุ่งอนาคต
 - 5.1 ความหมายของลักษณะมุ่งอนาคต
 - 5.2 ความสำคัญของลักษณะมุ่งอนาคต
 - 5.3 ปัจจัยที่ส่งเสริมลักษณะมุ่งอนาคต
 - 5.4 พัฒนาการของลักษณะมุ่งอนาคต
 - 5.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับลักษณะมุ่งอนาคต
6. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
 - 6.1 ความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
 - 6.2 องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
 - 6.3 การวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
 - 6.4 แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
 - 6.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

1. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางอารมณ์

1.1 แนวคิดเกี่ยวกับความฉลาดทางอารมณ์

คำว่า EQ ย่อมาจาก Emotional Quotient ที่จริงแล้ว EQ ตามความหมายมาจาก Emotional Intelligence หรือ EI โดยตั้งให้เกี่ยวเนื่องหรือสอดคล้องกับ IQ (Intelligence Quotient) ซึ่งหมายถึงเชาวน์ปัญญา ความฉลาดทางสติปัญญา หรือดัชนีวัดระดับสติปัญญาที่มีเกณฑ์ในการวัดเปรียบเทียบโดยมีการพัฒนาแบบทดสอบวัด IQ จนได้เป็นแบบทดสอบมาตรฐาน เช่น ของ Stanford-Binet และของ Wechsler เป็นต้น ได้มีนักจิตวิทยา และนักการศึกษาเริ่มเห็นความสำคัญของความฉลาดรู้ที่ไม่เกี่ยวกับเชาวน์ปัญญา (Non-Cognitive Aspects) มาอย่างต่อเนื่องโดยใช้คำเรียกต่างกันหลายคำมาก่อน เช่น

ธอร์นไดค์ (วีระวัฒน์ บัณฑิตามัย. 2542 : 48 ; อ้างอิงจาก Thorndike : 1920) ได้เขียนบทความลงในนิตยสารชื่อ Harper's โดยตั้งศัพท์ชื่อ “Social Intelligence” ว่าหมายถึงความสามารถเข้าใจผู้อื่น เกี่ยวข้องสัมพันธ์กันได้อย่างเหมาะสม แต่มีหลายคนเข้าใจผิดคิดว่าเป็นการเสนอให้มีกลวิธีในการ “จัดกระทำ” ผู้อื่น ศัพท์นี้จึงไม่ได้รับความสนใจเท่าที่ควร เมื่อเทียบกับการศึกษาด้านองค์ประกอบและการทำงานของสมอง ซึ่งได้รับความสนใจอย่างมากนับตั้งแต่ทศวรรษ 1902-1970 โดยเฉพาะแบบทดสอบเชาวน์ปัญญาและการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับสมอง

เวคสเลอร์ (ไพรินทร์ ทองภาพ. 2546 : 8 ; อ้างอิงจาก Wechsler. 1939) มีความสนใจและให้ความสำคัญกับความสามารถที่เรียกว่า Non Cognitive Intelligence ดังเห็นได้จากการที่ เวคสเลอร์ได้ให้ความหมายของเชาวน์ปัญญาเพื่อสร้างแบบทดสอบขึ้นในปี ค.ศ.1939 และ ค.ศ.1985 ว่า “เชาวน์ปัญญานั้นเป็นความสามารถในหลายๆ ด้านรวมกันของบุคคล ในการกระทำอย่างมีจุดมุ่งหมาย คิดอย่างมีเหตุผล และมีความสามารถในการจัดการกับสิ่งแวดล้อมได้อย่างเหมาะสม” นอกจากนี้ เวคสเลอร์ยังได้อธิบายเพิ่มเติมว่า ความฉลาดรู้ที่ไม่เกี่ยวข้องกับเชาวน์ปัญญานั้น มีองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ ด้านอารมณ์ ด้านบุคคล และด้านสังคม และแบบทดสอบเชาวน์ปัญญาที่ไม่รวมเอาองค์ประกอบทั้ง 3 ด้านนี้เข้าไปด้วย ถือว่าเป็นแบบทดสอบที่ไม่สมบูรณ์

แมคเคลแลน (วีระวัฒน์ บัณฑิตามัย. 2542 : 48 ; อ้างอิงจาก David McClelland : 1973) ได้เขียนบทความแสดงความคิดเห็นในหลายเรื่อง อาทิ

1. เกรดเฉลี่ย แม้บ่งบอกถึงความสำเร็จในการเรียน แต่ไม่ประกันถึงความสำเร็จในอาชีพ
2. แบบวัดความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์และแบบวัดความถนัด ไม่ได้เป็นตัวทำนายความสำเร็จในอาชีพหรือในชีวิต

3. แบบทดสอบและผลการเรียน สามารถใช้ทำนายการปฏิบัติงานได้ ถ้ามีตัวแปรด้านสถานภาพเศรษฐกิจและสังคมเข้ามาเกี่ยวข้อง

4. แบบทดสอบและผลการเรียน ไม่ยุติธรรมแก่ชนกลุ่มน้อย

5. ควรที่จะหันมาวัดสมรรถนะ ซึ่งแมคเคนแลนเชื่อว่าสามารถทำนายพฤติกรรมสำคัญๆ ได้แม่นยำกว่าโดยให้สัมพันธ์วัดความสำเร็จในการปฏิบัติงานมาประเมินความเหมาะสม

แนวคิดของแมคเคนแลนเป็นส่วนสำคัญที่ส่งผลต่อแนวทางการศึกษาวิจัยของนักจิตวิทยารุ่นต่อมา ในการนำแนวคิดเกี่ยวกับสมรรถนะมาศึกษา

การ์ดเนอร์ (Gardner. 1983) กล่าวถึงคำว่า “Personal Intelligence” เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของทฤษฎีที่มีความหมายในลักษณะความเป็นผู้ที่เก่ง คนที่เข้าถึงและรู้จักภาวะอารมณ์ของตนเอง คนที่มีมนุษยสัมพันธ์ สามารถทำความเข้าใจเพื่อชี้นำการปฏิบัติ โดยเฉพาะในด้านของความเข้าใจทางสังคม แสดงว่าการ์ดเนอร์ได้แบ่ง Personal Intelligence ออกเป็นสองส่วน คือ ความสามารถเข้าถึงความรู้สึกและภาวะอารมณ์ของตนเอง สามารถจำแนก รู้เท่าทัน และระบุได้ ที่เรียกว่า Intrapersonal Intelligence ซึ่งมีขั้นสูงสุดคือ การรู้จักตนเอง และอีกด้านหนึ่งที่เรียกว่า Interpersonal Intelligence ซึ่งเป็นผลของการรู้จักภาวะอารมณ์ของตนเองที่แสดงออกกับผู้อื่น รู้และเห็นความแตกต่างของตนและคนอื่นได้

ไฮแซงค์ (วีระวัฒน์ ปันนิตามัย. 2545 : 22-23 ; อ้างอิงจาก Eysenck. 1985) นำ Social Intelligence มาอธิบายคู่ขนานกับ Psychometric Intelligence ซึ่งเน้นไปทางด้าน IQ และ Biological Intelligence ซึ่งเน้นทางด้านสรีระพันธุกรรมในการกำหนดความแตกต่างระหว่างบุคคล

เมเยอร์และสโลเวย์ (Mayer & Salovey. 1990) ได้ศึกษาเกี่ยวกับบทบาทของอารมณ์ที่มีผลต่อสติปัญญา ความคิดสร้างสรรค์ และพัฒนาการบุคลิกภาพ เป็นผู้เสนอกรอบแนวคิด และได้บัญญัติศัพท์คำว่า EQ (Emotional Quotient) เป็นคนแรกที่ให้ความหมายว่าเป็นความสามารถของบุคคลในการตระหนักรู้ถึงความรู้สึก และภาวะอารมณ์ของตนเองและผู้อื่นได้ มีความสามารถในการควบคุมอารมณ์ของตนเอง ทำให้สามารถชี้นำความคิดและการกระทำของตนเองได้อย่างสมเหตุสมผล

ซีการ์ (วีระวัฒน์ ปันนิตามัย. 2545 : 22-23 ; อ้างอิงจาก Segar 1994) นำ Implicit Learning มาอธิบายโดยกล่าวว่ามันหมายถึงการเรียนรู้ ซึมซับข้อมูลอันซับซ้อน โดยที่ผู้เรียนไม่จำเป็นต้องแสดงออกมาให้ปรากฏโดยทางภาษาหรือถ้อยคำ แต่รับรู้ได้ เห็นได้ และจดจำได้ดี

โกลแมน (Goleman. 1995) นักจิตวิทยา และนักข่าววิทยาศาสตร์ของหนังสือนิตยสารไทม์ โกลแมน เป็นผู้ที่ทำให้ EQ เป็นที่สนใจอย่างแพร่หลายโดยได้ตีพิมพ์บทความเรื่อง The EQ Factor ที่

เน้นว่าความสำเร็จของบุคคลเกิดจากความสามารถทางสติปัญญาเพียง 20 เปอร์เซ็นต์ อีก 80 เปอร์เซ็นต์ เป็นผลมาจากความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ และยังได้บัญญัติศัพท์คำว่า Emotionally ขึ้น รวมทั้งเขียนหนังสือชื่อ Emotional Intelligence : Why It Matter More Than IQ ซึ่งกล่าวถึงความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ตามแนวความคิดของซาโลเวย์และเมเยอร์ โดยแบ่งองค์ประกอบของความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์เป็น 5 องค์ประกอบคือ การตระหนักรู้ถึงอารมณ์ของตนเอง การจัดการอารมณ์อย่างเหมาะสม การตั้งเป้าหมายและโครงสร้างแรงจูงใจภายในตนเอง การตระหนักรู้ถึงอารมณ์ต่างๆ ของผู้อื่น และการสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่น

ตั้งแต่ปี พ.ศ. 2541 ประเทศไทยได้มีการศึกษาเรื่องความฉลาดทางอารมณ์ (EQ) โดยมีตำราที่บทความเกี่ยวกับความฉลาดทางอารมณ์ที่ดีพิมพ์ในวารสาร นิตยสารและหนังสือพิมพ์หลายฉบับ เช่น วารสารจิตวิทยา วารสารพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ วารสารการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา ของคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ข้าราชการ และหนังสือพิมพ์ ในปี พ.ศ. 2542 มีการจัดสัมมนาเรื่อง “EQ (Emotional Intelligence) ความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์กับการสร้างความสำเร็จในชีวิต” ซึ่งจัดโดยสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทยโดยความร่วมมือทางวิชาการจากโครงการศึกษาเด็กและครอบครัวคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ มีวิทยากร 3 ท่าน คือ ดร.วีระวัฒน์ บัณฑิตามัย อาจารย์อุษา สุทธิสาคร และ ดร.ทิพย์วัลย์ สุทิน นอกจากนี้ สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ยังได้จัดสัมมนาเรื่อง “อิทธิพลความสำเร็จในการทำงาน” ผลจากการจัดทุกครั้งได้รับความสนใจจากนักจิตวิทยา นักการศึกษา และบุคคลทั่วไปเป็นอย่างมาก สำหรับผลงานวิจัยเชิงประยุกต์ของความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์มีมาอย่างต่อเนื่อง ในขณะที่กระแสความต้องการนำไปใช้ในการแก้ไขปัญหาของสังคมนั้นมีสูงมากเป็นลำดับ (วีระวัฒน์ บัณฑิตามัย, 2542 : 12)

ในภาษาไทยยังไม่มีศัพท์บัญญัติที่ยอมรับกันว่า Emotional Intelligence เรียกว่าอย่างไร เป็นหนึ่งเดียว แต่ได้มีผู้เรียกกันอยู่หลายคำ เช่น สติอารมณ์ เซวน์สมาธิ ไอคิวของอารมณ์ ความฉลาดรู้ทางอารมณ์ อารมณ์อัจฉริยะ ปัญญาทางอารมณ์ วุฒิภาวะทางอารมณ์ และปรีชาเชิงอารมณ์ ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยจะใช้คำว่า “ความฉลาดทางอารมณ์” ทั้งนี้เพราะว่าคำว่า “ฉลาด” ตามพจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2525 หมายถึง การมีปัญญาและมีไหวพริบดี และคำว่า “อารมณ์” หมายถึง ความคิด ความรู้สึกที่เปลี่ยนแปลงอยู่เรื่อยๆ (ราชบัณฑิตยสถาน, 2526 : 249, 902) ดังนั้น ความฉลาดทางอารมณ์ตามความหมายข้างต้น หมายถึง การมีปัญญาและไหวพริบดีทางความคิด ความรู้สึกที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ

1.2 ความหมายของความฉลาดทางอารมณ์

EQ (Emotional Quotient) และ Emotional Intelligence (EI) มักจะมีความสัมพันธ์กัน และบางครั้งก็ใช้แทนกัน อย่างไรก็ตามเมื่อกล่าวถึง EI จะหมายถึงโครงสร้างด้านต่างๆ ของความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ แต่ EQ มีความหมายถึง ผลที่ได้จากการวัดหรือประเมินความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ ซึ่งจะบอกให้ทราบถึงความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ของบุคคล เช่นเดียวกับ IQ ที่ชี้บ่งระดับความสามารถทางสติปัญญาที่ได้จากการประเมินแบบทดสอบเชาว์ปัญญา (กรมสุขภาพจิต 2543:28) ซึ่งความฉลาดทางอารมณ์มีผู้ใช้คำนิยามที่สำคัญๆ หลายคน แต่ที่น่าสนใจคือ

การ์ดเนอร์ (Gardner. 1983) ได้เสนอความคิดเห็นเกี่ยวกับความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ไว้ว่า ความสำเร็จของบุคคลไม่ได้ขึ้นอยู่กับความสามารถทางสติปัญญาเพียงอย่างเดียวเท่านั้น แต่ขึ้นอยู่กับความสามารถทางอารมณ์ของตัวบุคคลนั้นด้วย

สโลเวย์ และเมเยอร์ (Gibbs, 1995 : 28 ; citing Salovey & Mayer. 1990) ได้ให้ความหมายถึงความฉลาดทางอารมณ์ไว้ว่า เป็นความสามารถหรือศักยภาพของแต่ละบุคคล ที่จะตระหนักรู้ เข้าใจตอบสนองอารมณ์ของตนเองและความต้องการของผู้อื่นได้อย่างถูกต้อง สามารถควบคุมอารมณ์ พร้อมจัดการไปสู่พฤติกรรมที่เหมาะสมกับงานหรือสถานการณ์ในขณะนั้น

บาร์ออน (ทศพร ประเสริฐสุข. 2545 : 10 ; อ้างอิงจาก Bar-On. 1992 Emotional quotient inventory : A measure of emotional intelligence) ได้ให้ความหมายของ Emotional Intelligence ว่าเป็นองค์ประกอบด้านความสามารถในด้านส่วนตัว อารมณ์และสังคมของบุคคลที่จะปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมได้อย่างประสบความสำเร็จ

โกลแมน (Goleman. 1995 : 12) ให้นิยามของ EQ ว่าประกอบไปด้วยความสามารถในการควบคุมตนเอง มีใจจดจ่อ เพียรพยายาม และสามารถจูงใจตนเอง นอกจากนี้โกลแมนได้เสนอว่า EQ เป็นความฉลาดที่เกิดจากการประสานงานระหว่างอารมณ์ (Emotional) กับเหตุผล (Rational) หรือการทำงานของจิตใจ (Heart) กับสมอง (Head)

การ์ดเนอร์ (Sternberg. 1996 ; citing Gardner. 1993 Multiple Intelligence) ได้ให้ความหมายของ EQ คือความสามารถหรือศักยภาพทางอารมณ์ของแต่ละคน และได้จำแนกความฉลาดทางอารมณ์เป็นสองลักษณะ คือความฉลาดต่อบุคคลอื่น (Interpersonal Intelligence) หมายถึง ความสามารถในการรับรู้และตอบสนองต่ออารมณ์และความต้องการของผู้อื่นอย่างเหมาะสม อีกลักษณะคือ ความฉลาดในตนเอง (Intrapersonal Intelligence) หมายถึงการรับรู้อารมณ์ของตนเอง และสามารถแยกแยะตลอดจนจัดการกับอารมณ์ของตนเอง นำไปสู่พฤติกรรมที่เหมาะสม

บาร์ออน (วีระวัฒน์ ปันนิตามัย. 2542 : 30 ; อ้างอิงจาก Bar – on. 1997 The Emotional Quotient Inventory) ให้ความหมายว่าเป็นชุดของขีดความสามารถของสมรรถนะ และทักษะทางจิตพิสัย ที่ส่งผลต่อความสามารถที่จะประสบความสำเร็จ ในการต่อสู้กับข้อเรียกร้อง และแรงกดดันต่างๆ ที่มาจากภาวะแวดล้อม ที่มีผลต่อการมีสุขภาพจิตที่ดี และการประสบความสำเร็จในชีวิต

คูเปอร์ และซาวาฟ (Cooper & Sawaf. 1997 : 21) ได้ให้ความหมายไว้ว่า ความฉลาดทางอารมณ์ เป็นความสามารถของบุคคลในการรับรู้ เข้าใจ และรู้จักนำพลังทางอารมณ์ของตนไปใช้อย่างมีประสิทธิภาพเพื่อสร้างสัมพันธภาพที่ดีและรู้จักวิธีที่จะโน้มน้าวจิตใจผู้อื่นได้

โดนัลด์สัน (Donaldson. 1997 : 2) กล่าวว่าความฉลาดทางอารมณ์มีความสำคัญยิ่งต่อความสำเร็จในการประกอบอาชีพ และมีความสำคัญมากกว่าเชาวน์ปัญญา บุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์ จะรู้จักและเข้าใจอารมณ์ของตนเอง สามารถที่จะเผชิญความเครียดได้อย่างเหมาะสม มีความยืดหยุ่น มีเป้าหมายในชีวิต มองโลกในแง่ดี และสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข

เมเยอร์ และสโลเวย์ (Mayer and Salovey. 1997 : 10) ให้คำจำกัดความว่า EQ คือความสามารถในการควบคุมอารมณ์ของตนเอง และรู้ถึงความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น มีความตระหนักรู้เท่าทันในอารมณ์เหล่านั้น และสามารถใช้ประโยชน์จากการตระหนักรู้ทางอารมณ์ และความรู้สึกเป็นแนวทางในการแสดงออกด้านความคิด และพฤติกรรมของบุคคลอย่างเหมาะสม EQ เกี่ยวข้องกับความสามารถในการรับรู้อารมณ์อย่างถูกต้อง ชื่นชม และการแสดงออกอย่างเหมาะสม นอกจากนั้นยังสามารถประเมิน และแยกแยะอารมณ์ที่ส่งผลต่อความคิด และความสามารถในการเข้าใจอารมณ์และความรู้สึก รวมทั้งความสามารถควบคุมอารมณ์เพื่อพัฒนาสติปัญญาและอารมณ์ให้เจริญสมวัย

เวซิงเจอร์ (รัตติภรณ์ จงวิศาล. 2542 : 89 ; citing Weisinger. 1998 : 13 Emotional intelligence at work) ได้ให้ความหมายความฉลาดทางอารมณ์ว่าเป็นการใช้อารมณ์อย่างฉลาด โดยมีความตั้งใจทำให้อารมณ์ของตนเองทำงานหรือทำประโยชน์ให้กับตนเอง โดยใช้อารมณ์เป็นสิ่งที่ช่วยนำพฤติกรรมและความคิดของตนเองในทางที่ส่งเสริมผลงานของตนเอง

โกลแมน (Goleman. 1998 : 317) ได้ให้ความหมายของ EQ ชัดเจนขึ้นกว่าปี 1995 ว่า หมายถึงความสามารถในการตระหนักรู้ถึงความรู้สึกของตนเองและผู้อื่นเพื่อการสร้างแรงจูงใจตนเอง บริหารจัดการอารมณ์ต่างๆ ของตนเอง และอารมณ์ที่เกิดจากความสัมพันธ์อื่นๆ ได้ โดยเขาเชื่อว่าความฉลาดทางด้านอารมณ์นั้นแตกต่างจากความฉลาดทางด้านสติปัญญา (IQ) แต่เสริมเกื้อกูลกัน คนที่เก่งแต่หนังสือแต่ขาด EQ มักจะทำงานให้คนที่ระดับ IQ ต่ำกว่าตน แต่มีความเป็นเลิศทางด้านความฉลาดทางอารมณ์

เทอดศักดิ์ เดชคง (2542 : 62-65) ให้ความหมายความฉลาดทางอารมณ์ว่า เป็นความสามารถในด้านต่างๆ ที่เน้นความรู้สึกการมีปฏิสัมพันธ์และการอยู่ร่วมกันกับผู้อื่นในสังคม

นิตยา ศษภักดี (2542 : 109) ได้ให้ความหมายของคำว่าความฉลาดทางอารมณ์ คือการรู้จักแยกแยะและควบคุมความรู้สึก ควบคุมการแสดงออกของอารมณ์ การจัดการกับอารมณ์ของตนเองได้ รู้และเข้าใจตนเอง สามารถแสดงอารมณ์ออกมาอย่างสร้างสรรค์ นอกจากนี้ยังเข้าใจถึงอารมณ์และความรู้สึกของคนอื่นๆ รู้จักกาลเทศะ

พระราชวรมนีประยูร ธมฺมจิตโต (2542 : 7) ให้ความหมายความฉลาดทางอารมณ์ว่าคือการใช้ปัญญากำกับอารมณ์ที่ออกมาให้มีเหตุผล เป็นการแสดงอารมณ์ความรู้สึกออกมาในแต่ละสถานการณ์ โดยถือว่าอารมณ์หรือความรู้สึกนั้นเป็นพลังใจให้เกิดความประพฤติ ซึ่งถ้าพลังขาดปัญญากำกับจะเป็นพลังตาบอด ปัญญาจึงเป็นตัวที่จะกำกับชีวิตของเราให้แสดงออกมาและเป็นไปในทางที่ถูกต้อง

ลักขณา แพทยานันท์ (2542 : 21) ให้ความหมายของความฉลาดทางอารมณ์ว่าคือความสามารถของบุคคลในการใช้สติรับรู้อารมณ์ และควบคุมอารมณ์ของตนเอง ทำให้สามารถเข้าใจและรับรู้อารมณ์ของผู้อื่น ใช้ปัญญาในการแสดงอารมณ์ และแก้ไขปัญหาได้อย่างถูกต้องเหมาะสม มีความคิดสร้างสรรค์ มีความเมตตากรุณา นำไปสู่สัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่น ทำให้บุคคลมีความสุขประสบความสำเร็จในชีวิต นั่นก็คือการเป็นผู้ที่มีวุฒิภาวะทางอารมณ์ที่สมบูรณ์

วิลาสลักษณ์ ชั่ววัลลี (2542 : 41) ได้ให้ความหมายความฉลาดทางอารมณ์ในแง่ของความสามารถของบุคคลที่จะเข้าใจ จัดการ และใช้ประโยชน์จากอารมณ์ของตน สามารถเข้าใจอารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่นและมีสัมพันธภาพที่ดีระหว่างบุคคลได้

วีระวัฒน์ บันนิตามัย (2542 : 34) ให้ความหมายของความฉลาดทางอารมณ์ คือ การเรียนรู้จักอารมณ์ ความรู้สึกของตนให้ตระหนัก มีสติ รู้เท่าทันสาเหตุและความแปรผันด้านอารมณ์ของตน สามารถบริหารจัดการภาวะอารมณ์ที่สร้างประโยชน์แก่ทุกอย่าง สร้างแรงจูงใจที่ดีให้แก่ตนเอง นำเอาเขาวรรณอารมณ์ของตนมาติดต่อสัมพันธ์กับผู้อื่นในรูปแบบของการสื่อสาร ความเข้าใจเข้าใจ การเอาใจเขามาใส่ใจเรา รักษาความสมดุลของเหตุผลกับอารมณ์ บริหารจัดการความสัมพันธ์งานในหน้าที่ของตนกับผู้อื่นได้เป็นอย่างดี

ศรีเรือน แก้วกังวาล (2543 : 129) ให้ความหมายความฉลาดทางอารมณ์ว่า เป็นการตระหนักรู้จักตนเองในแง่ความรู้สึก (Self-Awareness about what one feels) ความสำเร็จในการเข้าถึงอารมณ์ของผู้อื่น (Empathy) ความรู้สึกอ่อนโยน (graciousness) และความสามารถในการเข้าใจสถานการณ์เชิงสังคม (social situation) และทักษะในการแก้ไขข้อขัดแย้ง (Conflict solving)

skills) โดยความสามารถเหล่านี้เป็นสิ่งที่ติดตัวมาตั้งแต่เกิด อย่างไรก็ตามความสามารถเหล่านี้สามารถพัฒนาให้มีเพิ่มขึ้นได้ โดยการฝึกและการเรียนรู้ หากไม่มีการฝึกฝนใดๆ จะสูญเสียความสามารถเหล่านี้ไป

ทศพร ประเสริฐสุข (2543 : 10) ให้ความหมายของความฉลาดทางอารมณ์ คือ ความสามารถลักษณะหนึ่งของบุคคลที่จะตระหนักถึงความรู้สึก ความคิดและอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น และสามารถควบคุมอารมณ์แรงกระตุ้นภายใน ตลอดจนสามารถรอคอย การตอบสนองความต้องการของตนเองได้อย่างเหมาะสม ถูกกาลเทศะ สามารถให้กำลังใจตนเองที่จะเผชิญอุปสรรคและข้อขัดแย้งต่างๆ ได้อย่างไม่คับข้องใจ รู้จักบริหารจัดการความเครียดที่จะขัดขวางความคิดริเริ่มสร้างสรรค์อันมีค่าของตนเองได้ สามารถชี้นำความคิดและการกระทำของตนเองในการทำงานร่วมกับผู้อื่น ทั้งในฐานะผู้นำหรือผู้ตามได้อย่างมีความสุข จนประสบความสำเร็จในการเรียน (Study Success) ความสำเร็จในอาชีพ (Career Success) ตลอดจนประสบความสำเร็จในชีวิต (Life success)

สุภาพร พิสิฐรัฐพัฒน์ (2543 : 7) กล่าวว่า เขาวินิยามทางอารมณ์หมายถึง ความสามารถของบุคคลที่จะตระหนักถึงอารมณ์ของตนเอง สามารถควบคุมและจัดการกับอารมณ์ของตนเองได้อย่างเหมาะสม ตลอดจนสามารถรับรู้และเข้าใจอารมณ์ของผู้อื่น และมีสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่น

กรมสุขภาพจิต (2543 : 1) ให้ความหมายความฉลาดทางอารมณ์ว่าคือ ความสามารถทางอารมณ์ในการดำเนินชีวิตอย่างสร้างสรรค์และมีความสุข

ชนัญภรณ์ ลักษณะมีพิเชษฐ์ (2545 : 10) กล่าวว่า ความฉลาดทางอารมณ์ หมายถึง ความสามารถในการตระหนักเกี่ยวกับความสามารถของตนเองและผู้อื่น รู้จักควบคุมอารมณ์ของตนเอง มีความสามารถในการปรับตัว แก้ปัญหา และเผชิญปัญหาอย่างมีสติ พร้อมทั้งจะยอมรับความจริง มีความเชื่อมั่นในตนเอง เห็นคุณค่าของตนเอง ตลอดจนสามารถรับรู้และเข้าใจอารมณ์ของผู้อื่นและมีสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่น

สาลิกา เมธนาวัน (2545 : 13) ให้ความหมายของความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ว่าคือ ความสามารถของบุคคลในการเรียนรู้จักอารมณ์ ความรู้สึกของตน ให้ตระหนัก มีสติ รู้เท่าทันสาเหตุและความแปรผันด้านอารมณ์ของตน และสามารถควบคุมพฤติกรรมการแสดงออกที่เหมาะสม ถูกกาลเทศะ เป็นการเรียนรู้ พุดคุยภายในตน บริหารจัดการอารมณ์ ภาวะอารมณ์ อุปนิสัยของตนไปในทางที่สร้างประโยชน์ สร้างแรงจูงใจที่ดีให้แก่ตนเองในทางสร้างสรรค์ และเป็นความสามารถของบุคคลในการเรียนรู้จักอารมณ์ของผู้อื่น การติดต่อสัมพันธ์กับผู้อื่น ไม่ว่าจะอยู่ในรูปของการสื่อสารอำนาจในการโน้มน้าวผู้อื่น ทักษะในการบริหารจัดการความสัมพันธ์งานในหน้าที่ของตนกับผู้อื่นได้เป็นอย่างดี ซึ่งจะนำไปสู่ความสำเร็จของงาน

ชัยญา บัวประเสริฐ (2546 : 27) กล่าวว่า ความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Intelligence) หมายถึงความสามารถของบุคคลในการตระหนักรู้ถึงความรู้สึก ความคิด และอารมณ์ของตนเอง ตลอดจนสามารถบริหารจัดการกับอารมณ์ของตนได้อย่างเหมาะสม ตลอดจนสามารถรับรู้เข้าใจ อารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่นและมีสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่นเพื่อให้อยู่ร่วมกันในสังคมอย่างมีความสุข

นพรัตน์ ศุทธิถก (2546 : 18) กล่าวว่าความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Intelligence) เป็นความสามารถของบุคคลที่จะปฏิบัติตนให้อยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข โดยการตระหนักรู้และเข้าใจตนเอง สามารถควบคุมอารมณ์ตนเองควบคุมการแสดงออกและความต้องการของตนเองได้อย่างเหมาะสม รู้และเข้าใจอารมณ์และการแสดงออกของผู้อื่น มีสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่น เพื่อที่จะสามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

บัวสร วุฒิสักดิ์ชัยกุล (2546 : 11) กล่าวว่า ความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Intelligence) คือความสามารถของบุคคลที่จะตระหนักรู้ถึงความรู้สึก ความคิด และอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น สามารถควบคุมอารมณ์และแรงกระตุ้นภายใน ตลอดจนสามารถคอยการตอบสนอง ความต้องการของตนเองได้อย่างเหมาะสม ถูกกาลเทศะและสามารถให้กำลังใจตนเองในการที่จะเผชิญข้อขัดแย้งต่างๆ ได้อย่างไม่คับข้องใจ รู้จักจัดความเครียดที่จะขัดขวางความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ อันมีค่าของเราได้ สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นทั้งในฐานะผู้นำหรือผู้ตามได้อย่างมีความสุข จนประสบความสำเร็จในการเรียน (Study Success) ความสำเร็จในอาชีพ (Career Success) ตลอดจนประสบความสำเร็จในชีวิต (Life Success)

มณฑนา วิริยะพันธ์ (2546 : 12) กล่าวว่า ความฉลาดทางอารมณ์ คือ ความสามารถของบุคคลในการตระหนักรู้ถึงความรู้สึก และอารมณ์ของตนเอง มีความสามารถในการบริหารจัดการกับอารมณ์ของตนเองได้อย่างเหมาะสม มีแรงจูงใจในตนเอง สามารถเผชิญกับปัญหาและอุปสรรคได้ อย่างไม่ย่อท้อจนประสบความสำเร็จตามเป้าหมาย รวมทั้งสามารถรับรู้เข้าใจอารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่นและตอบสนองความต้องการของผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม มีทักษะทางสังคมในการสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่นทำให้สามารถดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุขและประสบความสำเร็จในชีวิต

วีณา ถาวรโหะ (2546 : 13) กล่าวว่า ความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ คือ ความสามารถของบุคคลในการตระหนักรู้เกี่ยวกับความรู้สึกและอารมณ์ของตนเอง รู้จักควบคุมอารมณ์ของตนเอง มีความสามารถในการปรับตัว แก้ปัญหา สามารถเผชิญปัญหาและอุปสรรคได้อย่างเหมาะสม มีแรงจูงใจในตนเอง พร้อมทั้งจะยอมรับความจริง เห็นคุณค่าในตนเอง รวมทั้งสามารถรับรู้เข้าใจ อารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่นและมีสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่น

สรุปได้ว่าความฉลาดทางอารมณ์ หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการรู้จักตนเอง รู้จักควบคุมอารมณ์และความต้องการของตนเอง มีแรงจูงใจในการใช้ชีวิต สามารถเผชิญกับความเครียดและอุปสรรคได้อย่างเหมาะสม มีความยืดหยุ่น สามารถตัดสินใจแก้ปัญหาและแสดงออกได้อย่างมีประสิทธิภาพ มีความภูมิใจในตนเอง พอใจในชีวิต มีเป้าหมายในชีวิต มีความสุขสงบทางใจ มองโลกในแง่ดี และสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข ตลอดจนมีสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น รู้จักเห็นใจผู้อื่น และมีความรับผิดชอบต่อสังคมและส่วนรวม

1.3 องค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์

นักจิตวิทยาและนักการศึกษาได้กล่าวถึง องค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์ ตามแนวคิดของแต่ละบุคคลดังต่อไปนี้

บาร์ออน (ทศพร ประเสริฐสุข. 2542 : 15 ; อ้างอิงจาก Bar-on. 1992. EQ-I : Baron emotional Quotient inventory) เสนอแนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์ โดยแบ่งออกเป็น 5 ด้าน ประกอบด้วย 15 คุณลักษณะ ดังนี้

ด้านที่ 1 ความสามารถภายในตน ประกอบด้วย

- 1.1 ความสามารถในการเข้าใจภาวะอารมณ์ของตน
- 1.2 มีความกล้าที่จะแสดงความคิดเห็นและความรู้สึกของตนเอง
- 1.3 การตระหนักรู้งาน คือ มีสติ

ด้านที่ 2 ทักษะด้านมนุษยสัมพันธ์ ประกอบด้วย

- 2.1 ความสามารถในการสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น
- 2.2 มีน้ำใจ เอื้ออาทร ห่วงใยผู้อื่น
- 2.3 ตระหนักรู้เท่าทันในความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่น

ด้านที่ 3 ความสามารถในการปรับตัว ประกอบด้วย

- 3.1 ความสามารถในการตรวจสอบความรู้สึกของตน
- 3.2 เข้าใจสถานการณ์ต่างๆ และสามารถตีความได้ถูกต้อง ตรงตามความเป็นจริง
- 3.3 มีความยืดหยุ่นในความคิด และความรู้สึกของตนเป็นอย่างดี
- 3.4 มีความสามารถในการแก้ปัญหาและสถานการณ์เฉพาะหน้าได้ดี

ด้านที่ 4 มียุทธวิธีในการจัดการกับความเครียด ประกอบด้วย

- 4.1 การจัดการกับความเครียด การบริหารความเครียด
- 4.2 มีการควบคุมอารมณ์ได้เป็นอย่างดี มีการแสดงออกได้อย่างเหมาะสม

ด้านที่ 5 การจูงใจตนเอง และสภาวะทางอารมณ์ ประกอบด้วย

5.1 การมองโลกในแง่ดี

5.2 การแสดงออกและมีความรู้สึกที่เป็นสุข ที่สามารถสังเกตเห็นได้

5.3 สร้างความสนุกสนานให้เกิดขึ้นกับตนเองและผู้อื่น

การ์ดเนอร์ (Gardner. 1993 : 13-25) ได้จำแนกความฉลาดทางอารมณ์เป็น 2 ด้าน คือ

1. ด้านความสัมพันธ์กับผู้อื่น (Interpersonal Intelligence) เป็นความสามารถในการรับรู้อารมณ์และตอบสนองอารมณ์และความต้องการของผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม
2. ด้านการรู้จักตนเอง (Intrapersonal Intelligence) เป็นความสามารถในการรับรู้อารมณ์ของตนเอง สามารถแยกแยะอารมณ์และความรู้สึก ตลอดจนจัดการกับอารมณ์ของตนเองได้อย่างเหมาะสม

สเติร์นเบิร์ก (Sternberg. 1996 : 127-147) ได้เสนอแนวคิดของ EQ ในแง่ของความฉลาดในลักษณะดังนี้

1. การคิดเพื่อแก้ปัญหา (Analytical Thinking) มีวงจรเป็น 6 ขั้น คือ การตระหนักรู้ปัญหา การนิยามปัญหา พัฒนากลยุทธ์ในการแก้ปัญหา แสดงให้เห็นข้อมูลเกี่ยวกับปัญหา จัดสรรทรัพยากรในการแก้ปัญหามีประสิทธิภาพ ตรวจสอบ และประเมินผลการแก้ปัญหา นอกจากนั้นยังสามารถกระตุ้นตนเองในการแก้ปัญหาให้เผชิญหน้ากับปัญหา วิเคราะห์ปัญหาด้วยความระมัดระวัง และใช้กลยุทธ์ที่สร้างสรรค์ในการหาทางแก้ปัญหานั้น
2. ความฉลาดในทางสร้างสรรค์ (Creative Intelligence) มีความกระตือรือร้นในการแสวงหา และการสร้างโครงสร้างแม่แบบ มีสมมติฐานของคำถาม และกระตุ้นคนอื่นๆ ให้ตอบคำถาม แสวงหาความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ มีความกระตือรือร้นในการแก้ปัญหาและทบทวนปัญหา และช่วยคนอื่นๆ ด้วย อดทนต่อความไม่แน่ใจ เข้าใจปัญหา เผชิญหน้ากับปัญหา มีความต้องการที่จะพัฒนา ตระหนักถึงความสำคัญของความเหมาะสมระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อม
3. ความฉลาดในการนำความรู้มาประยุกต์ (Practical Intelligence) ใช้ในโลกของความเป็นจริง เป็นความสามารถในการนำกลยุทธ์ต่างๆ มาใช้ในการแก้ปัญหาในชีวิตจริงได้

ในลักษณะทั้ง 3 ด้านนี้ สเติร์นเบิร์ก (Sternberg) กล่าวว่า เฉพาะในด้านที่ 1 คือ การคิดเพื่อแก้ปัญหาที่แบบวัด IQ ให้ความสำคัญในการวัด แต่สำหรับ EQ จะต้องวัดทั้ง 3 ด้าน ซึ่งมีความเกี่ยวข้องกัน อย่างไรก็ตามมีผู้ให้ความเห็นแตกต่างว่า EQ จะมีความเกี่ยวข้องกับด้านที่ 2 และด้านที่ 3 คือความฉลาดในทางสร้างสรรค์ และความฉลาดในการนำความรู้มาประยุกต์ก็พอ

โกลแมน (Goleman. 1996) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์ ประกอบด้วย 5 ด้าน คือ การตระหนักรู้ในตนเอง (Self Awareness) การควบคุมอารมณ์ได้อย่างเหมาะสม (Handling Feeling appropriately) การสร้างแรงจูงใจให้กับตนเอง (Motivating Oneself) การเอาใจเขามาใส่ใจเรา (Empathy) และ การสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่น (Handling Relationship) โดยแบ่งองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์ออกเป็น 2 ส่วน 5 ด้าน มี 25 องค์ประกอบ ดังนี้

ส่วนที่ 1 ความสามารถส่วนบุคคล (Personal competence) ในการจัดการอารมณ์ของตนเองได้

ด้านที่ 1 การตระหนักรู้ในตนเอง (Self Awareness) เป็นการตระหนักรู้ถึงความรู้สึก ความโน้มเอียงของอารมณ์ตนเอง หยั่งรู้ความเป็นไปได้ของตนและความพร้อมต่างๆ ประกอบด้วย

1.1 การตระหนักรู้ด้านอารมณ์ (Emotional Awareness) รู้เท่าทันอารมณ์ของตนเอง รู้ถึงสาเหตุที่ทำให้เกิดความรู้สึกนั้นๆ และผลที่จะเกิดตามมา

1.2 การประเมินตนเองได้ตามความเป็นจริง (Accurate self-assessment) รู้จุดเด่น จุดด้อยของตนเอง

1.3 การมั่นใจในตนเอง (Self-confidence) รู้สึกมั่นใจในคุณค่าและความสามารถของตน

ด้านที่ 2 การมีวินัยในการควบคุมตนเอง (Self-Regulation) เป็นความสามารถในการจัดการกับอารมณ์ แรงกระตุ้น และหาสาเหตุที่เกิดขึ้นได้ ประกอบด้วย

2.1 การควบคุมตนเอง (Self-control) สามารถดูแล ควบคุมกับอารมณ์หรือความฉุนเฉียวได้

2.2 ความน่าไว้วางใจ (Trustworthiness) ความซื่อสัตย์และการยึดถือคุณงามความดีเป็นหลัก

2.3 การมีมโนธรรม (Conscientiousness) รับผิดชอบต่อการกระทำของตน

2.4 การปรับตัวได้ (Adaptability) ยืดหยุ่นในการจัดการกับการเปลี่ยนแปลงต่างๆ

2.5 การเปิดรับสิ่งใหม่ๆ (Innovation) เปิดใจกว้างกับความคิดแนวทางและข้อมูลใหม่ๆ

ด้านที่ 3 การสร้างแรงจูงใจในตนเอง (Motivation oneself) เพื่อเป็นแนวโน้มทางอารมณ์ที่เกื้อหนุนการมุ่งสู่เป้าหมาย ประกอบด้วย

3.1 มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Achievement Drive) พยายามที่จะปรับปรุงเพื่อพัฒนาให้ได้มาตรฐานที่ดี

3.2 การยึดมั่นในข้อตกลง (Commitment) ยึดมั่นกับเป้าหมายของกลุ่ม

3.3 มีความคิดริเริ่ม (Initiative) พร้อมที่จะปฏิบัติตามโอกาสที่เหมาะสม

3.4 การมองโลกในแง่ดี (Optimism) เพียรพยายามสู่เป้าหมาย แม้มีอุปสรรค

ส่วนที่ 2 ความสามารถทางสังคม (Social Competence) เป็นการสร้างและรักษาความสัมพันธ์กับผู้อื่น ประกอบด้วย

ด้านที่ 4 การเอาใจเขามาใส่ใจเรา (Empathy) การตระหนักรู้ถึงความรู้สึก ความต้องการและความห่วงใยของผู้อื่น ได้แก่

4.1 การเข้าใจผู้อื่น (Understanding others) รู้ถึงความรู้สึก การรับรู้และสนใจในข้อวิตกกังวลของผู้อื่น

4.2 การพัฒนาผู้อื่น (Developing others) ทราบความต้องการเพื่อพัฒนาส่งเสริมผู้อื่นให้มีความรู้ ความสามารถที่ถูกต้อง

4.3 การมีจิตใจใฝ่บริการ (Service Orientation) คาดคะเน รับรู้ และตอบสนองความต้องการของผู้อื่น

4.4 การสร้างโอกาสในความหลากหลาย (Leveraging diversity) มองเห็นโอกาสที่เป็นไปได้

4.5 การตระหนักรู้ถึงอารมณ์ของกลุ่ม (Political awareness) สามารถอ่านสถานการณ์และความสัมพันธ์ของกลุ่มได้

ด้านที่ 5 ทักษะทางสังคม (Social Skill) ความสามารถในการติดต่อกับผู้อื่นอย่างคล่องแคล่ว เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีที่พึงประสงค์ โดยสามารถแสวงหาความร่วมมือจากผู้อื่นได้ด้วย ได้แก่

5.1 ความสามารถในการโน้มน้าว (Influence)

5.2 การสื่อความหมาย (Communication) ฟังและสื่อสารที่ชัดเจน และน่าเชื่อถือ

5.3 การจัดการกับความขัดแย้ง (Conflict management) เจรจาต่อรองเพื่อแก้ไขและยุติความขัดแย้งได้

5.4 ความเป็นผู้นำ (Leadership) ผลักดันกลุ่มได้อย่างดีและถูกทาง

5.5 การกระตุ้นเร้า ริเริ่มให้เกิดการเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดี และสามารถ
บริหารความเปลี่ยนแปลงได้ (Change catalyst)

5.6 การสร้างสายสัมพันธ์ (Building bonds) รักษาสิ่งที่เป็นประโยชน์ต่อ
ความสัมพันธ์

5.7 การสร้างความร่วมมือร่วมใจในการทำงานเป็นทีม (Collaboration and
Cooperation)

5.8 การทำงานเป็นทีม (Team capabilities) ให้เกิดพลังกลุ่มเพื่อสู่เป้าหมาย
สโลเวย์ และเมเยอร์ (ทศพร ประเสริฐสุข. 2542 : 12 ; อ้างอิงจาก Goldman. 1995 : 4 ;
cutting Salovey & Mayer. 1997 : 3-31. Emotional Development and Emotional Intelligence)
เสนอองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์เป็นประเด็นหลักๆ 5 ประเด็น คือ

1. Knowing one's Emotion หรือ Self Awareness หมายถึง การตระหนักรู้ตนเอง
เป็นการรับรู้และเข้าใจความรู้สึกนึกคิด และอารมณ์ของตนตามความเป็นจริง และสามารถควบคุม
อารมณ์ ความรู้สึกของตนได้

2. Managing Emotion คือ ความสามารถในการบริหารจัดการกับอารมณ์ของตนเอง
ได้อย่างเหมาะสมตามสถานการณ์ เพื่อไม่ให้เกิดความเครียด มีเทคนิคในการคลายเครียด สกัด
ความวิตกกังวลรุนแรงได้อย่างรวดเร็ว ไม่ฉุนเฉียวง่าย กล่าวคือ สามารถทำให้อารมณ์ชุ่มฉ่ำหายไป
โดยเร็ว

3. Recognizing Emotion in Other เป็นการรับรู้อารมณ์และความต้องการของผู้อื่น
เห็นใจผู้อื่น เอาใจเขามาใส่ใจเรา และสามารถแสดงออกได้อย่างเหมาะสม

4. Motivating Oneself เป็นความสามารถในการจูงใจตนเอง สามารถควบคุมความ
ต้องการและแรงกระตุ้นได้อย่างเหมาะสม สามารถรอคอยการตอบสนองของความ ต้องการเพื่อให้สามารถ
บรรลุเป้าหมายที่ดีกว่า มองโลกในแง่ดี สามารถจูงใจและให้กำลังใจตนเองได้

5. Handling relationship เป็นความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่นได้ดี
รวมทั้งมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีกับบุคคลรอบข้าง

นอกจากนี้ สโลเวย์และเมเยอร์ (Salovey and Mayer. 1997 : 10-11) ยังได้เสนอโมเดลที่
ปรับเปลี่ยน โดยเสนอว่าเขาวนัปัญหาทางอารมณ์ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ดังนี้

1. การรับรู้ (Perception) การประเมิน (Appraisal) การแสดงออก (Expression)
ประกอบด้วย

1.1 ความสามารถในการบอกอารมณ์และความรู้สึกของตนเองได้

1.2 ความสามารถในการระบุอารมณ์ของผู้อื่นได้ โดยดูจากการอ่านงานออกแบบงานศิลป์ ภาษาเสียง พฤติกรรมและรูปภาพต่างๆ

1.3 ความสามารถในการแสดงอารมณ์ได้อย่างถูกต้องเหมาะสม แสดงความต้องการได้สอดคล้องกับความรู้สึก

1.4 ความสามารถในการจำแนกความรู้สึกต่างๆ ที่ตรงกันข้ามได้อย่างถูกต้อง ถูกหรือผิดจริงหรือไม่จริง

2. การใช้อารมณ์เกื้อหนุนความคิด (Emotional Facilitation of thinking) ประกอบด้วย

2.1 การใช้อารมณ์ในการจัดลำดับความคิดโดยชี้ให้เห็นความสำคัญก่อนหลัง

2.2 การใช้อารมณ์เป็นประโยชน์ในการส่งเสริม และเกื้อหนุนต่อการตัดสินใจและจดจำความรู้สึกต่างๆ ได้

2.3 การใช้อารมณ์ที่เปลี่ยนไปทำให้เกิดมุมมองที่กว้างหลากหลายมากขึ้น จากการมองสิ่งต่างๆ ในแง่ดีเกินไป ไปสู่การมองในด้านอื่นๆ ด้วย

2.4 การเกิดภาวะอารมณ์ที่หลากหลายทำให้สามารถมองเห็นแนวทางในการแก้ปัญหาความรู้สึกเป็นสุข ทำให้เกิดการคิดอย่างสร้างสรรค์และมีเหตุผล

3. การเข้าใจ วิเคราะห์และใช้ความรู้จากอารมณ์ที่เกิดขึ้น ประกอบด้วย

3.1 ความสามารถในการระบุอารมณ์ และสามารถเห็นความสัมพันธ์ระหว่างอารมณ์และการใช้ถ้อยคำที่เหมาะสม

3.2 ความสามารถในการตีความหมายของอารมณ์ที่เกิดขึ้น สืบเนื่องมาจากอารมณ์อีกอารมณ์หนึ่ง เช่น ความเสียใจเนื่องมาจากความสูญเสียสิ่งใดสิ่งหนึ่ง

3.3 ความสามารถในการเข้าใจความรู้สึกที่ซับซ้อนที่เกิดขึ้นในเวลาเดียวกัน

3.4 ความสามารถในการเข้าใจความเปลี่ยนแปลงทางอารมณ์ เช่น เปลี่ยนจากความโกรธมาเป็นความพอใจ หรือจากความโกรธมาเป็นความละอาย

4. การรับรู้และควบคุมอารมณ์ เพื่อส่งเสริมความมั่งคั่งทางอารมณ์และสติปัญญา ประกอบด้วย

4.1 ความสามารถในการเปิดใจกว้างยอมรับต่อความรู้สึกที่ดีและไม่ดีที่เกิดขึ้นได้

4.2 ความสามารถในการปลดปล่อยตนเองจากสภาวะอารมณ์ โดยพิจารณาจากข้อมูลและประโยชน์ที่จะได้รับ

4.3 ความสามารถในการพิจารณาภาวะอารมณ์ต่างๆ ที่เกี่ยวกับตนเองและผู้อื่น รู้ว่าความรู้สึกหรืออารมณ์เหล่านั้น มีความชัดเจน มีเหตุผล เป็นปกติ และส่งผลต่อตนเองและผู้อื่นอย่างไร

4.4 ความสามารถในการจัดการกับอารมณ์ของตนเองและของผู้อื่นได้ สามารถลดและควบคุมอารมณ์ที่ไม่ดี และแสดงออกซึ่งอารมณ์ที่ดีได้อย่างเหมาะสม ไม่บิดเบือนหรือแสดงออกเกินความจริง

ซาปิโร (Shapiro. 1997 : 5) ได้นำแนวความคิดของนักจิตวิทยา สโลเวย์ (Salovey) แห่งมหาวิทยาลัยเยล และเมเยอร์ (Mayer) แห่งมหาวิทยาลัยนิวยอร์ก เกี่ยวกับ EQ มาเขียนหนังสือเกี่ยวกับวิธีการอบรมเลี้ยงดูบุตรให้มี EQ สูง ซึ่งเป็นการแนะนำพ่อแม่ให้เลี้ยงบุตร ส่งเสริมพัฒนาการความฉลาดทางอารมณ์ อันจะนำไปสู่ความสำเร็จในชีวิต ซึ่ง ซาปิโร ได้สรุปองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์ไว้ดังนี้

1. การเอาใจเขามาใส่ใจเรา (Empathy)
2. การแสดงอารมณ์ร่วมกับการเข้าใจความรู้สึก (Expressing and Understanding Feelings)
3. การควบคุมตนเองได้ (Controlling One's Temper)
4. มีความมั่นใจในตนเอง มีอิสระในการคิด (Independence)
5. มีความสามารถในการปรับตัว (Adaptability)
6. ทำดีเสมอต้นเสมอปลาย (Being Well-liked)
7. การแก้ไขความขัดแย้งระหว่างบุคคล (Interpersonal Problem Solving)
8. มีความอดทน มั่นคง (Persistence)
9. แสดงความเป็นมิตร (Friendliness)
10. มีใจเมตตา (Kindness)
11. มีความนับถือตนเองและผู้อื่น

คูเปอร์ และซาวาฟ (วีระวัฒน์ ปันนิตามัย. 2542 : 15-17 ; อ้างอิงจาก Cooper and Sawaf. 1997 : Executive EQ. Intelligence in leadership and Organization) ได้เสนอองค์ประกอบหลัก 4 องค์ประกอบดังต่อไปนี้

1. ความรู้รอบในอารมณ์ (Emotional Literacy) ซึ่งจะเป็นตัวที่ทำให้เกิดการรับรู้การควบคุมตัวเองและมีความเชื่อมั่นในตนเอง ประกอบด้วย
 - 1.1 ความซื่อสัตย์ในอารมณ์ (Emotional Honesty) คือรับรู้อารมณ์ตรงตามที่เป็น
 - 1.2 การสร้างพลังอารมณ์ (Emotional Energy) รวบรวมอารมณ์ให้เกิดพลังสร้างสรรค์

- 1.3 ตระหนักรู้ในอารมณ์ (Awareness)
- 1.4 รับผลย้อนกลับของอารมณ์ (Feedback)
- 1.5 หยั่งรู้ด้วยตนเอง (Intuition)
- 1.6 รับผิดชอบ (Responsibility)
- 1.7 สร้างสัมพันธ์เชื่อมโยง (Connection)
2. ความเหมาะสมทางอารมณ์ (Emotional Fitness) ประกอบด้วย
 - 2.1 สร้างความเชื่อถือได้ให้เกิดแก่น (Authenticity)
 - 2.2 มีความเชื่อ ศรัทธา และมีความยืดหยุ่น
 - 2.3 สร้างสรรค์อยู่ตลอดเวลา ไม่พอใจที่จะอยู่กับที่
 - 2.4 ความสามารถที่กลับสู่สภาพปกติ และเดินหน้า
3. ความลึกซึ้งทางอารมณ์ (Emotional Depth) เป็นการสำรวจแนวทางที่จะปรับชีวิตและหน้าที่การงานให้เข้ากับศักยภาพและเป้าหมายของตัวเอง ประกอบด้วย
 - 3.1 ความผูกพันในงาน รับผิดชอบต่อและมีสติ
 - 3.2 มีเป้าหมายและศักยภาพที่โดดเด่น
 - 3.3 มีความซื่อตรง (Integrity) ทำงานอย่างซื่อสัตย์และยึดหลักจริยธรรม รักษามาตรฐานส่วนบุคคล ทำตามคำพูด รักษาคำพูด ยอมรับข้อผิดพลาดที่ตนกระทำอย่างเปิดเผย
4. ความกลมกลืนและความไปกันได้ทางอารมณ์ (Emotional Alchemy) โดยใช้สัญชาตญาณด้านความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ และสมรรถภาพที่จะเผชิญปัญหาและความกดดัน ประกอบด้วย
 - 4.1 การแสดงออกด้านการหยั่งรู้
 - 4.2 สามารถคิดใคร่ครวญ
 - 4.3 การเล็งเห็นโอกาส
 - 4.4 การสร้างอนาคต

โดนัลด์สัน (คมเพชร ฉัตรศุภกุล และผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. 2544 : 12 อ้างอิงจาก Donaldson. 1997 : 2) กล่าวว่า ความฉลาดทางอารมณ์มีความสำคัญยิ่งต่อความสำเร็จในการประกอบอาชีพ และมีความสำคัญมากกว่าเชาวน์ปัญญา บุคคลที่มีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ จะรู้จักและเข้าใจอารมณ์ของตนเอง สามารถที่จะเผชิญความเครียดได้อย่างเหมาะสม มีความยืดหยุ่น

มีเป้าหมายในชีวิต มองโลกในแง่ดี และสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข ส่วนโครงสร้างที่สำคัญของความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์นั้น โดนาลด์สัน เสนอว่า ควรจะประกอบด้วย

1. การรับรู้ตระหนักรู้อารมณ์ของตนเอง (Emotional Self-Awareness)
2. มีแรงจูงใจตนเอง (Self-Motivation)
3. สามารถอดทนอดกลั้น ยืนหยัดต่อความเครียดได้ (Stress Tolerance)
4. มีความยืดหยุ่น (Flexibility)
5. มีแรงบันดาลใจที่จะควบคุมตนเอง (Impulse-Control)
6. มองโลกในแง่ดี (Optimism)

เวซิงเจอร์ (ญาดา หลาวเพชร. 2544 : 38-39 ; อ้างอิงจาก Weisinger. 1998) ได้เสนอองค์ประกอบของความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ออกเป็น 2 ส่วน คือ

1. การใช้ความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ภายในตน คือ การพัฒนาและใช้ความฉลาดทางอารมณ์เพื่อพัฒนาตนเอง

1.1 การพัฒนาการรู้จักตนเองให้สูงขึ้น คือ ความสามารถในการสังเกตตนเองจากการกระทำและสามารถมีอิทธิพลต่อการกระทำของตนเองเพื่อประโยชน์ต่อตนเอง

1.2 การจัดการอารมณ์ การเข้าใจอารมณ์เหล่านั้นและใช้ความเข้าใจนั้นจัดการกับสถานการณ์อย่างได้ผลดี

1.3 การกระตุ้นตนเอง ความสามารถในการกระตุ้นตนเองเพื่อมุ่งไปสู่ความสำเร็จ สามารถจัดการกับความท้อถอยที่เกิดขึ้น โดยอาจใช้แรงบันดาลใจในการกระตุ้นเอง จากเพื่อน ครอบครัวหรือสิ่งแวดล้อมรอบๆ ตัว

2. การใช้ความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์เพื่อพัฒนาความสัมพันธ์ของตนเองกับผู้อื่น ซึ่งประกอบด้วย

2.1 การพัฒนาทักษะการสื่อสารที่ดี ประกอบด้วย การเปิดเผยตนเอง การยืนหยัด การฟังอย่างมีประสิทธิภาพ การวิจารณ์และการสื่อสารแบบเป็นทีม

2.2 การพัฒนาความชำนาญระหว่างบุคคล การมีความสัมพันธ์ที่ดีกับบุคคลอื่น คือสามารถติดต่อกับผู้อื่นเพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลอย่างมีความหมายและเหมาะสม

2.3 การช่วยเหลือผู้อื่นให้ช่วยเหลือตนเองได้ โดยสามารถเข้าใจตนเองอย่างชัดเจน รู้ว่าจะทำให้คนที่ไม่สามารถควบคุมตนเองสงบได้อย่างไร

กรมสุขภาพจิต (2543 : 55-56) ได้เสนอองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์เป็น 3 ด้าน คือ ด้านความดี ด้านความเก่ง และด้านความสุข ซึ่งประกอบด้วยความสามารถต่างๆ ดังต่อไปนี้

ด้านที่ 1 ด้านความดี หมายถึง ความสามารถในการควบคุมอารมณ์และความต้องการของตนเอง รู้จักเห็นใจผู้อื่น และมีความรับผิดชอบต่อส่วนรวม ประกอบด้วยความสามารถต่อไปนี้

1.1 ควบคุมอารมณ์และความต้องการของตนเองได้

1.1.1 รู้อารมณ์และความต้องการของตนเอง

1.1.2 ควบคุมอารมณ์และความต้องการได้

1.1.3 แสดงออกอย่างเหมาะสม

1.2 เห็นใจผู้อื่น

1.2.1 ใส่ใจผู้อื่น

1.2.2 เข้าใจและยอมรับผู้อื่น

1.2.3 แสดงความเห็นใจอย่างเหมาะสม

1.3 รับผิดชอบต่อ

1.3.1 รู้จักให้ รู้จักรับ

1.3.2 รับผิดชอบ ให้อภัย

1.3.3 เห็นแก่ประโยชน์ส่วนรวม

ด้านที่ 2 ด้านความเก่ง หมายถึง ความสามารถในการรู้จักตนเอง มีแรงจูงใจ สามารถตัดสินใจแก้ปัญหาและแสดงออกได้อย่างมีประสิทธิภาพ รวมทั้งมีสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น ประกอบด้วยความสามารถต่อไปนี้

2.1 รู้จักและมีแรงจูงใจในตนเอง

2.1.1 รู้ศักยภาพตนเอง

2.1.2 สร้างขวัญและกำลังใจให้ตนเองได้

2.1.3 มีความมุ่งมั่นไปสู่เป้าหมาย

2.2 ตัดสินใจและแก้ปัญหา

2.2.1 รับรู้และเข้าใจปัญหา

2.2.2 มีขั้นตอนในการแก้ปัญหา

2.2.3 มีความยืดหยุ่น

2.3 มีสัมพันธภาพกับผู้อื่น

- 2.3.1 สร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น
- 2.3.2 กล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม
- 2.3.3 แสดงความเห็นที่ขัดแย้งอย่างสร้างสรรค์

ด้านที่ 3 ด้านความสุข หมายถึง ความสามารถในการดำเนินชีวิตอย่างเป็นสุข ประกอบด้วย

3.1 ภูมิใจในตนเอง

- 3.1.1 เห็นคุณค่าตนเอง
- 3.1.2 เชื้อมั่นในตนเอง

3.2 พึงพอใจในชีวิต

- 3.2.1 มองโลกในแง่ดี
- 3.2.2 มีอารมณ์ขัน
- 3.2.3 พึงพอใจในสิ่งที่ตนมีอยู่

3.3 มีความสงบทางใจ

- 3.3.1 มีกิจกรรมที่เสริมสร้างความสุข
- 3.3.2 รู้จักผ่อนคลาย
- 3.3.3 มีความสงบทางจิตใจ

ชมมน สุขวงศ์ (2543 : 5) เสนอองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์ไว้ 3 องค์ประกอบ คือ

1. การประเมินค่าและการแสดงออกทางอารมณ์ เป็นความสามารถที่จะประเมินค่าและแสดงออกทางอารมณ์ของตนเองและผู้อื่นได้อย่างถูกต้อง สามารถรับรู้อารมณ์ของตนเองและคนอื่นที่ไม่ได้แสดงออกทางวาจาและสามารถมีความรู้สึกร่วม เข้าใจคนอื่น

2. การควบคุมอารมณ์ เป็นความสามารถที่จะตรวจสอบประเมินผลและจัดการอารมณ์ ควบคุมหรือปรับอารมณ์ของตนเองและผู้อื่นได้

3. การใช้ประโยชน์อารมณ์ เป็นความสามารถที่จะใช้อารมณ์แบบต่างๆ ในการวางแผนอนาคต การแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ และช่วยจูงใจให้พากเพียรพยายามกับงานที่ทำทนาย

จากแนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์ที่กล่าวมาสรุปได้ว่า ความฉลาดทางอารมณ์สามารถแบ่งออกเป็น 2 องค์ประกอบใหญ่ๆ ได้แก่ ความฉลาดทางอารมณ์ในส่วนตัวเกี่ยวกับตนเอง เพื่อการพัฒนาตนเองไปสู่ความพึงพอใจในชีวิต และความฉลาดทางอารมณ์ในส่วนตัวเกี่ยวกับผู้อื่นเพื่อพัฒนาการอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข

1.4 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางอารมณ์

ทฤษฎีจิตวิเคราะห์ของซิกมันด์ ฟรอยด์ (Sigmund Freud)

ซิกมันด์ ฟรอยด์ จิตแพทย์ชาวเวียนนา ได้ศึกษาถึงพัฒนาการของเด็ก ในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการทางบุคลิกภาพ ในทฤษฎีของเขากล่าวถึงพัฒนาการของเด็กจะพัฒนาไปตามลำดับขั้นของการพัฒนาการทางเพศ (Psychosexual Development) ซึ่งจากลำดับขั้นของการพัฒนาดังกล่าวถ้าประสบความสำเร็จในแต่ละขั้นตอน ก็จะทำให้เกิดวุฒิภาวะ (Maturation) แต่ถ้าเด็กไม่สามารถพัฒนา หรือประสบปัญหาในขั้นใดขั้นหนึ่งของการพัฒนาการ ก็จะมีผลกระทบกระเทือนต่อวุฒิภาวะของเด็ก พฤติกรรมต่างๆ ที่เด็กแสดงออกมาก็ไม่บรรลุวุฒิภาวะ และจะถูกเก็บเอาไว้เมื่อเป็นผู้ใหญ่ โดยผ่านจิตใต้สำนึก (Subconscious)

ฟรอยด์เชื่อว่าโครงสร้างของบุคลิกภาพของมนุษย์ประกอบด้วย 3 ส่วน คือ Id Ego และ Super Ego “Id” คือความต้องการของร่างกาย “Ego” มีหน้าที่บริหาร Id และ “Super Ego” คือส่วนที่ควบคุมความต้องการ Id ซึ่งได้รับจากการอบรมสั่งสอน เป็นส่วนที่มีความเกี่ยวข้องกับศีลธรรมและนโยบาย เขาเน้นว่าความสำเร็จในชีวิตของคนเราสืบเนื่องมาจากพัฒนาการที่สมบูรณ์ในวัยเด็ก

ฟรอยด์ ได้แบ่งลำดับพัฒนาการของเด็กออกเป็น 5 ขั้นดังนี้ (อ้างอิงจาก สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. 2522 : 2-3)

1. ขั้นความพอใจอยู่ที่บริเวณปาก (Oral Stage)

ขั้นนี้อยู่ในช่วงอายุ 0-1 ปี เป็นช่วงที่ทารกพุ่งความสนใจไปที่ปาก สิ่งที่น่าความสุขมาให้แก่ทารกมากที่สุด คือการได้รับสัมผัสบริเวณปาก โดยการดูด สัมผัส ซึ่งการดูดนอกจากจะเป็นการตอบสนองความต้องการทางร่างกายคือความหิวแล้ว ยังทำให้ทารกได้ผ่อนคลายความเครียดทางร่างกายด้วย

2. ขั้นความพอใจอยู่ที่ทวารหนัก (Anal Stage)

ขั้นนี้อยู่ในช่วงอายุ 1-2 ปี ระยะเวลาที่เกิดเมื่อเด็กเริ่มเรียนรู้เรื่องการขับถ่าย การขับถ่ายของเด็กควรเป็นไปโดยความพอใจของเด็ก ไม่ใช่ความขัดแย้งหรือการวางกฎเกณฑ์บังคับเด็ก เช่นการฝึกให้เด็กขับถ่ายเป็นเวลา ควรทำไปที่ละเล็กละน้อย ไม่ใช่ขู่บังคับจนเด็กเกิดความตึงเครียดทางอารมณ์

3. ขั้นความพอใจอยู่ที่บริเวณอวัยวะเพศ (Phallic Stage)

ขั้นนี้อยู่ในช่วงอายุ 3-5 ปี ระยะเวลาที่ความพอใจจะเลื่อนไปอยู่ที่อวัยวะเพศ เด็กมีความสนใจลักษณะที่แตกต่างไปจากเพศของตน การเกิดของคน บทบาทของพ่อแม่ในการให้

กำเนิดบุตร และพฤติกรรมทางเพศของพ่อแม่ผู้ปกครอง เราจะพบว่าเด็กจะเล่นอวัยวะเพศในช่วงอายุดังกล่าว ซึ่งเป็นวัยก่อนเข้าโรงเรียน การให้ความรัก ความอบอุ่นของบิดามารดา จะช่วยให้เด็กได้เรียนรู้ถึงบทบาททางเพศของตนและเกิดความอยากรที่จะเลียนแบบ (Identification) บทบาทของบิดามารดา

4. ขั้นก่อนวัยรุ่น (Latency Stage)

ขั้นนี้อยู่ในช่วงอายุ 6-12 ปี เป็นระยะที่เด็กจะหันเหความสนใจจากความสัมพันธ์ภายในครอบครัวไปสู่เพื่อนฝูง ระยะนี้พลังต่างๆ ในขั้นที่ 3 จะยังแฝงเร้นอยู่ไม่แสดงออกมา

5. ขั้นวัยรุ่น (Genital Stage)

ขั้นนี้อยู่ในช่วงอายุ 13-18 ปี เป็นระยะที่เด็กมีความสนใจในเพศตรงข้ามมากที่สุด การเริ่มต้นที่แท้จริงของความรักระหว่างเพศจะเกิดขึ้นในขั้นนี้

ฟรอยด์เชื่อว่า พัฒนาการในแต่ละขั้นดังกล่าวมาแล้วจะผ่านไปได้ด้วยดี ต้องอาศัยการอบรมเลี้ยงดูจากบิดามารดา และผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องตามลำดับ ซึ่งถ้าเด็กขาดการสนองในขั้นใดขั้นหนึ่งอย่างถูกต้องก็จะเกิดการชะงัก (Fixation) ในพัฒนาการขั้นต่อไปและอาจทำให้เกิดความยากลำบากในการปรับตัวให้เข้ากับชีวิตเมื่อเด็กเจริญเติบโตขึ้นและจะแสดงพฤติกรรมถดถอย (Regression) เข้าสู่วัยเด็ก

เด็กปฐมวัยอยู่ในวัย 3-5 ปี อยู่ในช่วง “ความพอใจอยู่ที่อวัยวะเพศ” ซึ่งเป็นช่วงที่เด็กให้ความสนใจกับบิดามารดา ซึ่งเป็นเพศตรงข้าม เด็กชายจะเกิดปมออดิปัส (Oedipus Complex) และเด็กหญิงจะเกิดปมอีเล็คต้า (Electra Complex) เด็กชายจะรักและสนใจแม่ ขณะเดียวกันเด็กหญิงจะรักและสนใจพ่อ และพยายามต่อต้านบิดามารดาซึ่งเป็นเพศเดียวกัน เพื่อให้เป็นที่รักของพ่อหรือแม่ ประกอบกับในช่วงนี้จิตใจส่วนที่เรียกว่ามโนธรรม (Super Ego) กำลังพัฒนา เด็กจึงพยายามเรียนรู้ถึงค่านิยม และมาตรฐานทางสังคมที่บิดามารดายึดถือและปฏิบัติตาม การอบรมเลี้ยงดูเด็กวัยนี้จึงมีความสำคัญในการวางแนวทางที่ถูกต้องในการปฏิบัติตน ให้ความรัก เอาใจใส่และแสดงบทบาทของบิดามารดาอย่างชัดเจน เพื่อให้เด็กเห็นความแตกต่างระหว่างเพศ และพัฒนาผ่านช่วงนี้ไปได้ด้วยดีก็สามารถพัฒนาในช่วงอื่นต่อไปได้อย่างปกติ

ทฤษฎีบุคลิกภาพ ของ อิริคสัน (Erikson)

อิริคสัน (Erikson) เป็นนักจิตวิทยาในกลุ่มจิตวิเคราะห์ ผู้ศรัทธาในงานฟรอยด์ เกิดที่เมืองแฟรงก์เฟิร์ต (Frank Furt) ประเทศเยอรมันนี ได้เน้นความสำคัญของเด็กปฐมวัยว่าเป็นวัยที่กำลังเรียนรู้สิ่งแวดล้อมรอบตัว ซึ่งเป็นสิ่งที่แปลกใหม่และน่าตื่นเต้นสำหรับเด็ก บุคลิกภาพจะ

สามารถพัฒนาได้ดีหรือไม่ขึ้นอยู่กับว่าแต่ละช่วงของอายุเด็กประสบสิ่งที่พึงพอใจ ตามขั้นพัฒนาการต่างๆ ของแต่ละวัยมากเพียงใด ถ้าเด็กได้รับการตอบสนองต่อสิ่งที่ตนพอใจในช่วงอายุนั้น เด็กก็จะมีพัฒนาการทางบุคลิกภาพที่ดีและเหมาะสม และพัฒนาครอบคลุมถึงวัยผู้ใหญ่ด้วย (สิริมา ภิญโญ อนันตพงษ์. 2545) ซึ่งพัฒนาการของมนุษย์มี 8 ขั้น คือ

1. ขั้นความไว้วางใจกับความไม่ไว้วางใจ (Trust V. S. Mistrust) (อายุ 0-2 ปี) ในวัยนี้เด็กจะเริ่มเรียนรู้ที่จะไว้วางใจหรือไม่ไว้วางใจบุคคลหรือสภาพแวดล้อม ถ้าเด็กได้รับความอบอุ่นอย่างเพียงพอจากการเลี้ยงดู เช่น ได้รับการตอบสนองอย่างเหมาะสม เมื่อหิว เมื่อหนาว ฯลฯ เด็กก็จะเกิดความไว้วางใจต่อสิ่งต่างๆ ถ้าเด็กได้รับแต่การแสดงอารมณ์ขู่มัธยัสถ์หรืออาการที่ไม่เป็นมิตร เด็กจะพัฒนาความไม่ไว้วางใจใครๆ

2. ขั้นความเป็นตัวของตัวเองกับความอับอาย สงสัย ไม่แน่ใจ (Autonomy V.S. Shame and Doubt) (อายุ 2-5 ปี) ในวัยนี้เด็กจะเริ่มเรียนรู้ตนเอง เด็กวัยนี้จะช่างสงสัยและชอบสำรวจ ค้นคว้า ทดลอง การเลี้ยงดูเด็กก็มีเพียงแต่ไม่让孩子ได้รับอันตราย ไม่ควรบีบบังคับจนเกินไป ควรใช้วิธีการฝึกแบบละมุนละม่อม โดยเฉพาะนิสัยเบื้องต้น เช่น การรับประทานอาหาร การขับถ่าย เป็นเวลา การแต่งตัว ฯลฯ ถ้าเด็กได้รับการบังคับมากเกินไปเด็กจะกลายเป็นคนที่หวาดกลัว

3. ขั้นความคิดริเริ่มกับความรู้สึกผิด (Initiative V.S. Guilt) (อายุ 4-7 ปี) ในวัยนี้เป็นวัยที่เด็กจะพัฒนาทักษะในการรับรู้ทางความคิด สติปัญญา และความอยากรู้อยากเห็นมากขึ้น เด็กจะเริ่มทำสิ่งใหม่ๆ และชอบถามคำถามบ่อยๆ ว่าอะไร ทำไม ซึ่งพ่อแม่บางคนอาจจะไม่เข้าใจ อาจจะดุเด็กจนเกิดความหวาดกลัวว่าจะทำผิดเพราะว่าถูกผู้ใหญ่ว่ากล่าวมาแต่เด็ก และความรู้สึกนี้จะสกัดกั้นความรู้สึกของเด็กจนติดตัวไปจนถึงผู้ใหญ่

4. ขั้นความรู้สึกว่าตนประสบความสำเร็จกับความรู้สึกด้อย (Industry V.S. Inferiority) (อายุ 5-12 ปี) ในวัยนี้เด็กจะเรียนรู้สิ่งต่างๆ เพิ่มขึ้น รู้จักการปรับตัวทางสังคม รู้จักแบ่งหน้าที่การทำงานกับผู้อื่น ถ้าประสบความสำเร็จจะภาคภูมิใจ ถ้าล้มเหลวบ่อยครั้งจะรู้สึกที่ตนเองด้อย ควรต้องช่วยส่งเสริมและให้กำลังใจในการเรียนและการทำงาน

5. ขั้นรู้จักตนเองกับไม่รู้จักตนเอง (Identity V.S. Role Diffusion) (อายุ 13-17 ปี) วัยนี้อยู่ในช่วงวัยรุ่น การได้รู้จักตนเอง ได้ค้นพบตนเองเป็นปัญหาสำคัญ เนื่องจากเป็นวัยที่มีการเปลี่ยนแปลงทางร่างกายมาก ทำให้ไม่แน่ใจว่าตนเองเป็นเด็กหรือผู้ใหญ่ แต่ถ้าหากในขั้นนี้มีการพัฒนาที่ดีเด็กวัยรุ่นจะเกิดความมั่นใจในตนเอง จะตระหนักว่าตนเองมีคุณค่าและสามารถปรับตัวได้ง่าย

6. ขั้นความรู้สึกว่าตนเองมีเพื่อนกับรู้สึกอ้างว้าง (Intimacy V.S. Isolation) (อายุ 18-21 ปี) วัยนี้เป็นวัยผู้ใหญ่ตอนต้นถ้าขั้นที่ 5 มีการพัฒนามาดีจะเกิดความมั่นใจในตนเอง ประสบ

ความสำเร็จในสิ่งที่ทำ รู้สึกหน้าที่และบทบาทของตน มีความเป็นตัวของตัวเอง มีความสุขกับเพื่อน
ทุกเพศ แต่ถ้าขั้นที่ 5 มีการพัฒนามาไม่ดี จะไม่มั่นใจในตนเอง ไม่ไว้วางใจผู้อื่น ไม่มีเพื่อน ชอบเก็บตัว

7. ขั้นความมีชีวิตชีวากับความน่าเบื่อหน่าย (Generativity V.S. Isolation) (อายุ 22-45 ปี) วัยนี้สภาพจิตใจของบุคคลจะขึ้นอยู่กับสิ่งแวดล้อมรอบตัว ซึ่งบุคคลจะมีความรับผิดชอบแบบผู้ใหญ่ในการสร้างฐานะให้มั่นคง และสร้างความรับผิดชอบต่อตนเอง และบุคคลอื่นๆ การเป็นแบบอย่างต่อการเป็นพ่อคนแม่คน แต่ถ้าบุคคลใดไม่ประสบความสำเร็จในชีวิต และไม่รู้ถึงบทบาทหน้าที่ของตนเองจะรู้สึกเบื่อหน่าย เฉื่อยชา สิ้นหวัง

8. ขั้นความมั่นคงทางจิตใจกับความรู้สึกในทางสิ้นหวัง (Ego integrity V.S. Disgust or Despair) (อายุ 45 ปีขึ้นไป) เป็นวัยแห่งการเป็นผู้ใหญ่ จะมีความเป็นตัวของตัวเอง มีความถ้อยทีถ้อยอาศัยและมีความเป็นตัวของตัวเอง เห็นอกเห็นใจเพื่อนมนุษย์ ถ้าบุคคลสามารถพัฒนาตนเองให้เป็นบุคคลที่มีความมั่นคงทางจิตใจจะสามารถทำงานเพื่อตนเองโดยไม่หวังผลตอบแทน และเป็นคนที่มีความสำเร็จในชีวิต แต่ถ้าไม่ประสบความสำเร็จในชีวิตจะเป็นคนที่ไม่ให้ความไว้วางใจกับใคร

จากทฤษฎีของอีริคสัน จะเห็นได้ว่าสิ่งแวดล้อมที่ดีจะมีส่วนช่วยให้บุคคลสามารถพัฒนาบุคลิกภาพให้ดีขึ้นได้ ดังนั้นสถานภาพทั้งหลาย ทั้งทางบ้านและโรงเรียน ควรมีส่วนช่วยให้เด็กอยู่ในสิ่งแวดล้อมที่ดี ทั้งนี้เพื่อเป็นการปูพื้นฐานบุคลิกภาพที่เหมาะสมให้แก่เด็ก เด็กในชั้นปฐมวัยอยู่ในช่วงความเป็นตัวของตัวเองกับความอับอาย ไม่แน่ใจ และขั้นความคิดริเริ่ม กับความรู้สึกผิด ขั้นพัฒนาความเป็นตัวตนอย่างเป็นตนเอง คือ ช่วงอายุ 2-5 ปี ครูและผู้ปกครอง ควรเปิดโอกาสให้เด็กได้เลือกกิจกรรม ทดลอง ค้นคว้า อย่างอิสระ คอยให้ความช่วยเหลือ ให้คำแนะนำ การสื่อสารเป็นสิ่งสำคัญมากในช่วงนี้ ถ้ามีรูปแบบการสื่อสารที่ดีจะสามารถส่งผลที่ดีต่อความฉลาดทางอารมณ์ให้ได้ดี ควรหลีกเลี่ยงคำว่า “ห้ามและต้อง” อย่างเกี่ยวข้องกับเด็กให้มากนัก จัดสิ่งแวดล้อมที่เอื้ออำนวยต่อการพัฒนาลักษณะความเป็นตนเอง ขจัดสิ่งที่กีดขวางหรือจะเป็นอันตรายต่อเด็กให้ห่างออกไป ส่งเสริมให้เด็กได้ทดลองตามขีดความสามารถของตนเอง โดยผู้ใหญ่ดูแลอยู่ห่างๆ เพื่อช่วยป้องกันไม่ให้เกิดอันตรายขึ้น

ขั้นความคิดริเริ่ม ครูและผู้ปกครอง ควรกระตุ้นให้เด็กในวัยนี้ได้ลงมือกระทำ ชักถาม ซึ่งครูและผู้ปกครองจะต้องมีรูปแบบการสื่อสารที่ดีสำหรับเด็ก เพื่อส่งเสริมความฉลาดทางอารมณ์ของเด็กได้ ควรปล่อยให้เด็กเล่นด้วยตนเอง เรียนรู้ แก้ปัญหา และค้นพบด้วยตนเอง หลีกเลี่ยงการบอกให้ทำตามวิธีการของผู้ใหญ่ คอยสังเกตและดูอยู่ห่างๆ คอยให้กำลังใจ ชมเชย และส่งเสริมให้เด็กเกิดความสำเร็จ

ทฤษฎีความต้องการของมาสโลว์ (Maslow)

อับราฮัม มาสโลว์ (Abraham Maslow) (สิริมา ภิญโญอนันตพงษ์. 2545 ; อ้างอิงจาก Feeney. 1987) นักจิตวิทยาคนหนึ่งในกลุ่มนักทฤษฎีที่เน้นการมองความเป็นมนุษย์ หรือมนุษย์มี ศักยภาพ (Human Potential theories) เขาเชื่อว่ามนุษย์มีคุณภาพนั้นเนื่องจาก มีความคิด ความรู้สึก ความรู้ตระหนักและการแสวงหาสิ่งที่ดีงาม ค้นหาเป้าหมายของชีวิตให้ได้รับสิ่งที่มี ความหมายต่อตนซึ่งสิ่งเหล่านี้เป็นความสามารถในการเรียนรู้ที่มีอยู่ในตัวของมนุษย์ ทำให้สามารถ ดำรงชีวิตอยู่รอดได้ (Sprintall. 1998) และมนุษย์ทุกคนมีความต้องการแสวงหาสิ่งแปลกใหม่ที่จะ สนองความต้องการให้แก่ตนเองทั้งสิ้น ลักษณะที่มีคุณภาพของมนุษย์ลักษณะนี้จัดเป็นความต้องการ ของมนุษย์เรียงลำดับขั้นจากขั้นต่ำสุดไปถึงขั้นสูงสุด แบ่งเป็น 5 ขั้น ถ้าความต้องการในขั้นต้นได้รับการ ตอบสนองแล้วจะมีความต้องการในขั้นสูงต่อไป ลักษณะความต้องการในแต่ละขั้น ดังแสดงไว้ ดังนี้



ภาพประกอบ 1 แผนภาพแสดงลักษณะความต้องการขั้นต่างๆ ของมาสโลว์

ขั้นที่ 1 ความต้องการตอบสนองของร่างกาย (Physiological needs) ได้แก่ อาหาร น้ำ อากาศ อุณหภูมิ การนอนหลับ การขับถ่าย เป็นต้น

ขั้นที่ 2 ความต้องการความปลอดภัย (Safety needs) ได้แก่ ความรู้สึกมั่นคง การได้รับการปกป้อง ความมั่นคงจากครอบครัว ปลอดภัยจากความวิตกกังวล การหลีกเลี่ยงอันตรายความเจ็บป่วยต่างๆ

ขั้นที่ 3 ความต้องการความรัก (Love needs) ได้แก่ ความต้องการความรัก อยากให้ตนเป็นที่รัก ตั้งแต่กลุ่มครอบครัว กลุ่มเพื่อน กลุ่มสังคม กลุ่มทำงาน เป็นต้น

ขั้นที่ 4 ความต้องการได้รับการยอมรับจากผู้อื่น (Esteem needs) ได้แก่ ความต้องการให้ผู้อื่นมายกย่อง การได้รับการยอมรับจากเพื่อน กลุ่มคน และความภาคภูมิใจ

ขั้นที่ 5 ความเข้าใจตนเองอย่างแท้จริง (Self-Actualization needs) ได้แก่ ความต้องการสูงสุดของบุคคลที่จะกระทำสิ่งต่างๆ ให้ได้ตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ และตามความสามารถพิเศษของตน

จะเห็นว่ามาสโลว์ได้ลำดับความต้องการจากต่ำไปหาสูง แบ่งเป็น 2 กลุ่ม คือ

1. ความต้องการที่จะต้องได้รับการตอบสนอง ขั้นนี้ถ้าเด็กได้รับการตอบสนองที่ดี โดยเฉพาะการสื่อสารก็จะสามารถส่งเสริมความฉลาดทางอารมณ์ได้เป็นอย่างดี และความต้องการได้รับการยอมรับจากผู้อื่น ถ้าเด็กได้รับการพูดชมเชยตลอดจนการยอมรับจากผู้อื่น เด็กก็จะมีเชื่อมั่นในตนเอง เกิดความภาคภูมิใจตนเองและเป็นคนที่มีความฉลาดทางอารมณ์ดีไปด้วย

2. ความต้องการเพื่อพัฒนาตน คือ ความต้องการที่จะเจริญเติบโตหรือพัฒนาเต็มตามศักยภาพของตน ทั้งทางด้านพุทธิปัญญา ทักษะ และเจตคติ มาสโลว์จึงกล่าวไว้ว่าก่อนที่มนุษย์เราจะมีความต้องการขั้นสูง ความต้องการขั้นต่ำจะต้องสมปรารถนาเสียก่อน

มาสโลว์มีความคิดพื้นฐานว่าแม้มนุษย์ทุกคนจะมีธรรมชาติภายในเหมือนกัน แต่แต่ละคนจะมีลักษณะพิเศษ ซึ่งทำให้แต่ละคนเป็นปัจเจกบุคคล ธรรมชาติภายในของแต่ละคนจะยังคงอยู่ในตัวไปตลอดชีวิต และเป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้คนยืนหยัดต่อสู้เพื่อการมีชีวิต และเพื่อการพัฒนาตนตามศักยภาพของแต่ละคน การพัฒนาตนเองเป็นกระบวนการธรรมชาติ ซึ่งแต่ละคนควรมีโอกาสจะตัดสินใจเลือกทางเดินของตนเอง

1.5 กระบวนการทางสมองที่เป็นบ่อเกิดของความฉลาดทางอารมณ์

EQ เป็นผลการศึกษาอย่างใกล้ชิดเกี่ยวกับโครงสร้าง และหน้าที่ของสมองส่วนต่างๆ โดยมีลำดับพัฒนาการดังต่อไปนี้ (วิระวัฒน์ บัณฑิตามย์. 2542)

พอล แมคคูลีน (Paul Maclean. 1950) จากสถาบันสุขภาพจิตแห่งชาติของอเมริกาได้เสนอผลการศึกษาศาสตร์ของสมองของคนเรามี 3 ชั้น ชั้นในสุดเรียกว่า Limbic System ที่มี Amygdala ชั้นกลาง เป็นศูนย์ของการรับรู้ตอบสนองต่ออารมณ์ โกรธ กลัวของมนุษย์ เป็นบริเวณที่เกิดของอารมณ์ที่ส่งผลต่อการทำงานของสมองชั้นนอกสุด ที่เรียกว่า Neocortex หรือ Cerebral System ทำหน้าที่คิดรับรู้ พูดยวางแผนทำให้มนุษย์แตกต่างจากสัตว์ประเภทอื่นๆ เป็น “The Thinking Brain” (สมองที่ใช้ในการคิด)

โรเจอร์ สเปนเซอร์ (Roger Sperry. 1960) จากสถาบันเทคโนโลยีแคลิฟอร์เนีย ได้ศึกษาเกี่ยวกับการแบ่งส่วนของสมองซีกซ้ายและซีกขวา เขาพบว่า สมองทั้งสองส่วนนี้มีหน้าที่เป็นเอกเทศและความเชี่ยวชาญแตกต่างกัน สมองซีกซ้ายทำหน้าที่ควบคุมการเคลื่อนไหวของร่างกายด้านขวา โดยรับผิดชอบเกี่ยวกับภาษา ถ้อยคำ คำพูด การเรียนหนังสือ เน้นการคิดวิเคราะห์ การคิดวางแผน การคิดตามความเป็นจริง คิดเป็นลำดับขั้นตอนของความเป็นเหตุเป็นผล ส่วนสมองซีกขวามีหน้าที่ควบคุมการเคลื่อนไหวของร่างกายด้านซ้ายรับผิดชอบเกี่ยวกับการคิดเป็นภาพ คิดแบบคาดคะเน โดยใช้ญาณหรือการรู้คิด โดยประมาณสิ่งเร้าต่างๆ พร้อมๆ กัน คิดรับรู้จินตนาการในลักษณะของความคิดสร้างสรรค์ คิดแบบทันทีทันใด สมองซีกขวาจะคิดในสิ่งที่เห็นภาพรวมในเชิงของมิติสัมพันธ์ ขณะที่สมองซีกซ้ายจะคิดอะไรในลักษณะที่เป็นลำดับขั้นตอน

เนด เฮอแมน (Ned Hermann. 1976) ซึ่งสนใจเกี่ยวกับความคิดสร้างสรรค์ ได้เสนอความคิด “The Whole Brain Model” ขึ้นมาโดยรวมเอาแนวคิด The Truine Brain ของแมคคูลีน (Maclean) และของสเปนเซอร์ (Sperry) ไว้ด้วยกัน ส่วนหนึ่งอยู่ในรูปของการคิดของ Cerebral อีกส่วนหนึ่งอยู่ภายใต้การทำงานของ Limbic Mode นอกจากนี้แนวคิดของ เฮอแมน (Hermann) ได้เสนอความโดดเด่นของสมองมนุษย์แต่ละคนว่าเอียงไปด้านของ Limbic (สมอง ความคิด ความเข้าใจ) หรือโน้มเอียงไปทางด้านของ Limbic (อารมณ์ ญาณหยั่งรู้ ทันทีทันใด) นำไปสู่ความเชื่อว่าสมองของมนุษย์แต่ละคนจะมีด้านใดด้านหนึ่งที่เด่นกว่าด้านอื่น

โกลแมน (Goleman. 1998) เชื่อว่า การสอนบุคคลให้มีความสามารถด้านอารมณ์ (Emotional Intelligence Competencies) นั้น ต่างจากการสอนทักษะด้านสมอง (IQ) หรือเทคนิคทางวิชาชีพใดๆ ซึ่งเรียนรู้ได้เร็ว โดยใช้สมองของ Neocortex รู้จักเชื่อมโยงคิดทำความเข้าใจเกี่ยวกับข้อมูลที่ได้รับ แต่ในเรื่องของ EQ เป็นการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน ทักษะทางอารมณ์นั้นเกี่ยวข้องกับนิสัย การคิด การรู้สึกซึ่งคนจะสะสมต่อเนื่องมานาน การที่จะพัฒนาได้จะต้องลงพฤติกรรมหรือนิสัยไม่ดีเสียก่อน แล้วจึงเรียนรู้พฤติกรรมที่พึงประสงค์เข้าแทน ซึ่งต้องใช้เวลาในการฝึกฝนโดยประสบการณ์ และการมีแรงจูงใจที่ดีต่อการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงซึ่งถือเป็นหน้าที่สำคัญของ Emotional Brain

โดยเฉพาะ Amygdala ซึ่งเชื่อว่าเป็นศูนย์ของความจำที่เกี่ยวข้องกับอารมณ์ และปฏิกิริยาต่างๆ ที่เกี่ยวกับอารมณ์ และการรับรู้อารมณ์ที่นำไปสู่การตอบสนองที่จะสู้หรือถอย

จากแนวคิดข้างต้นสรุปได้ว่าการศึกษาของสมองคนเรามี 3 ชั้น ชั้นในสุดเรียกว่า Limbic System ที่มี Amygdala เป็นศูนย์ของการรับรู้ตอบสนองต่ออารมณ์ โกรธ กลัวของมนุษย์ เป็นบริเวณที่เกิดของอารมณ์ที่ส่งผลต่อการทำงานของสมองชั้นนอกสุด ที่เรียกว่า Neocortex หรือ Cerebral System ทำหน้าที่คิดรับรู้ พูตวางแผนทำให้มนุษย์แตกต่างจากสัตว์ประเภทอื่นๆ แต่ในเรื่องของ EQ เป็นการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน ทักษะทางอารมณ์นั้นเกี่ยวข้องกับนิสัยการคิด การรู้สึกซึ่งคนจะสะสมต่อเนื่องมานาน การที่จะพัฒนาได้จะต้องลบพฤติกรรมหรือนิสัยไม่ดีเสียก่อน แล้วจึงเรียนรู้พฤติกรรมที่พึงประสงค์เข้าแทน ซึ่งต้องใช้เวลาในการฝึกฝนโดยประสบการณ์และการมีแรงจูงใจที่ดีต่อการปรับปรุงเปลี่ยนแปลง

1.6 ความสำคัญและประโยชน์ของความฉลาดทางอารมณ์

เทอดศักดิ์ เดชคง. (2542 : 16) กล่าวว่า ในอดีตเรามีความเชื่อว่า คนจะประสบความสำเร็จได้ ต้องมีสติปัญญาที่เฉลียวฉลาดและคนทั่วไปมักจะมองความฉลาดในแง่ความคิดอ่าน การคิดริเริ่ม ความมีเหตุผล การรู้จักวางแผน ความคิดรวบยอด ความจำ ซึ่งความฉลาดในแง่มุมเหล่านี้ และมีบททดสอบทางจิตวิทยา ที่ได้รับการพัฒนามาเป็นเวลานานหลายแบบ ให้ผลสรุปออกมาในรูปของ IQ โดยสรุปว่าคนที่มี IQ สูงคือคนฉลาด และคนฉลาดควรจะประสบความสำเร็จในการทำงาน ในการเรียนหรือด้านอื่นๆ ที่เขาสนใจจะทำ แต่ในปัจจุบันได้เกิดแนวคิดเกี่ยวกับความฉลาดทางอารมณ์ EQ ขึ้นสนับสนุนความฉลาดทางสติปัญญา IQ เพื่อเสริมสร้างให้การดำเนินชีวิตทั้งโดยส่วนตัวและการอยู่ร่วมกับผู้อื่นเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้น ความฉลาดทางอารมณ์จึงมีประโยชน์ที่แบ่งออกได้เป็น 3 ด้าน คือ (เทอดศักดิ์ เดชคง. 2542)

1. ด้านตนเอง ผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูง ทำให้เป็นผู้ที่เรียนหนังสือได้อย่างมีประสิทธิภาพ ส่งผลสัมฤทธิ์ต่อการเรียนที่ดี รักการศึกษาหาความรู้ สามารถปรับอารมณ์ของตนเองได้อย่างเหมาะสม ทำให้มีความสุขตามอัตภาพ เมื่อเป็นผู้ใหญ่ก็จะเป็นผู้ที่มีเป้าหมายในชีวิต รู้จักปรับตัวเอง อยู่เสมอ รู้ว่าตนต้องการอะไร เปรียบเทียบศักยภาพของตนเอง และสามารถเลือกกระทำสิ่งต่างๆ ได้อย่างเหมาะสม สามารถทำงานให้ประสบความสำเร็จ เนื่องจากเป็นผู้ที่มีบุคลิกภาพอ่อนน้อม เน้นการร่วมมือในการทำงาน สามารถแก้ไขความขัดแย้งหรือแก้ปัญหาต่างๆ ได้ดี

2. ด้านครอบครัว ผู้มีความฉลาดทางอารมณ์จะเป็นผู้ที่มีความเห็นอกเห็นใจและเข้าใจผู้อื่น แก้ไขปัญหาความขัดแย้งต่างๆ ที่เกิดขึ้นได้เป็นอย่างดี สร้างความสัมพันธ์อันดีต่อกัน ทำให้ชีวิตครอบครัวมีความสุข

3. ด้านสังคมแวดล้อม ผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์จะเป็นผู้ที่มีความสามารถลดข้อขัดแย้งต่างๆ ทำให้การเอาเปรียบ ความเห็นแก่ตัวในสังคมลดน้อยลง สร้างความรักใคร่ปรองดอง คิดถึงใจเขาใจเรา ทำให้สังคมสงบสุข

วีระวัฒน์ ปันนิตามัย (2542 : 35-37) ให้ความเห็นว่าความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์นั้นมีประโยชน์อย่างยิ่งกับทุกคน เช่น

1. พัฒนาการในด้านอารมณ์ บุคลิกภาพของเด็ก มีบทบาทในการกำหนดบุคลิกภาพที่พึงปรารถนา สร้างวุฒิภาวะทางอารมณ์ที่เจริญสมวัย สร้างความสามารถในการปรับตัวในการแก้ไขปัญหาความเครียดและแรงกดดันของชีวิต

2. การสื่อสาร การแสดงความรู้สึกอารมณ์ของตน สามารถทำได้อย่างถูกต้องตามกาลเทศะ เข้าอกเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น

3. การปฏิบัติงาน ช่วยเกื้อหนุนการยอมรับ ความคิดริเริ่ม ก่อให้เกิดการสร้างผลิตผลที่สนองเป้าหมาย ลดการลา ขาดงาน ย้ายงาน เนื่องจากการขัดแย้งระหว่างบุคคล

4. การให้บริการ รับฟังความต้องการของลูกค้า และตอบสนองได้ดี สร้างความจงรักภักดีในการใช้สินค้าและบริการของหน่วยงาน

5. การบริหารจัดการ ช่วยส่งเสริมอัจฉริยภาพของความเป็นผู้นำที่มีศิลปะในการรู้จักใช้คนและครองใจคนได้ เปิดโอกาสให้ผู้บริหารได้เรียนรู้ และพัฒนาคน

6. การเข้าใจชีวิตของตนเองและผู้อื่น เป็นเรื่องของการศึกษาทำความเข้าใจตน การมองเข้าไปในตนก่อนการทำความเข้าใจผู้อื่น

อัจฉราพรรณ จรัสวัฒน์ (2543 : 126-127) ให้ความเห็นว่า ความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์เป็นทักษะเฉพาะตน ที่สามารถสร้างขึ้นและพัฒนาได้ด้วยตัวเอง เพื่อส่งเสริมให้ประสบความสำเร็จในด้านการงานและครอบครัว ชีวิตส่วนตัวและชีวิตสังคม เพราะว่าความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ จะสร้างให้ตนเองเกิดความเข้าใจถึงความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น รู้จุดเด่นและจุดด้อยของตนเอง และรู้จักบริหารควบคุมการจัดการด้วยการแสดงออกได้อย่างเหมาะสม ซึ่งความเข้าใจในอารมณ์และความรู้สึกของตนเองจะทำให้เกิดความเข้าใจตนเอง ไม่แปลกแยก ทำอะไรตรงกันทั้งร่างกายและจิตใจเป็นองค์รวมเดียวกัน

กรมสุขภาพจิต (2543 : 16-17) ได้กล่าวถึงประโยชน์ความฉลาดทางอารมณ์ โดยแบ่งได้เป็น 4 ด้านคือ

1. ประโยชน์ต่อตนเอง
2. ประโยชน์ต่อครอบครัว

3. ประโยชน์ต่อการศึกษา

4. ประโยชน์ต่อการทำงาน

1. ประโยชน์ของความฉลาดทางอารมณ์ต่อตนเอง

เป็นที่ยอมรับว่าจิตใจมีผลต่อร่างกาย และความเครียดคือบ่อเกิดที่สำคัญของโรคภัยไข้เจ็บหลายชนิดทั้งทางตรงและทางอ้อม เช่น โรคแผลในกระเพาะอาหาร โรคไมเกรน โรคความดันโลหิตสูง ไปจนถึงโรคร้ายอย่างมะเร็ง หากเรามีอารมณ์ดีย่อมส่งผลให้ร่างกายแข็งแรงตามไปด้วย ความฉลาดทางอารมณ์ยังช่วยให้คนมองโลกในแง่ดี มีความสุข มีความพอใจและยอมรับได้กับสภาพที่เป็นอยู่

2. ประโยชน์ของความฉลาดทางอารมณ์ต่อครอบครัว

ครอบครัวจะอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข ต้องอาศัยความรักความเข้าใจและยอมรับได้ในความบกพร่องของคนอื่น ความฉลาดทางอารมณ์จึงมีผลอย่างมากต่อความสงบสุขในบ้านหรือชีวิตคู่ ปัญหาความแตกแยกหย่าร้างที่เกิดขึ้นในปัจจุบัน ล้วนมีต้นตอมาจากการไม่พยายามทำความเข้าใจซึ่งกันและกัน หรือยอมรับข้อบกพร่องของอีกฝ่ายไม่ได้ เมื่อมีปัญหาจึงไม่หันหน้าคุยกันดีๆ บ่อยครั้งที่คนเก่งจำนวนไม่น้อยประสบความสำเร็จในหน้าที่การงาน แต่มักล้มเหลวในชีวิตคู่ เพียงเพราะการพยายามเอาชนะกัน ต่างฝ่ายต่างไม่ยอมกัน ดังนั้นการเรียนรู้ธรรมชาติและความต้องการของแต่ละฝ่ายจึงเป็นเรื่องสำคัญ เพราะจะทำให้เราเข้าใจตัวเอง และคนที่เรารักดียิ่งขึ้น เพราะหากเมื่อใดมีความเข้าใจแล้ว ความรักก็จะตามมา

3. ประโยชน์ของความฉลาดทางอารมณ์ต่อการศึกษา

การที่เด็กจะเรียนดีมีอนาคตที่ดี นอกจากความสามารถทางวิชาการแล้ว ยังต้องอาศัยปัจจัยอื่นๆ อีกมากมาย โดยเฉพาะในสังคมปัจจุบันที่เต็มไปด้วยสิ่งยั่วยุ พบว่าเด็กจำนวนไม่น้อยที่เผชิญปัญหาด้านความรู้สึกรุนแรงทำให้เสียโอกาสทางการศึกษาไปอย่างน่าเสียดาย เช่น ปัญหายาเสพติด ปัญหาการตั้งครรภ์ในวัยเรียน หรือปัญหาด้านพฤติกรรมอื่นๆ ซึ่งปัญหาเหล่านี้ ไม่ได้มีที่มาจากความอ่อนแอทางความสามารถทางเชาวน์ปัญญา แต่มาจากความอ่อนแอทางอารมณ์ที่ไม่สามารถรู้ทันและจัดการความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น

ปัจจุบันได้มีการนำความรู้เกี่ยวกับ ความฉลาดทางอารมณ์เข้ามาสอนในโรงเรียน เช่น ในสหรัฐอเมริกา มีการนำกิจกรรมที่เรียกว่า Self-Science มาใช้ในโรงเรียน โดยมีวิธีการคือ การให้นักเรียนบอกความรู้สึกของตนเองในขณะที่ครูขานชื่อตนเอง เช่น วันนี้อารมณ์ดี กังวลเล็กน้อย หรือมีความสุข แทนการตอบว่ามาหรือไม่มา

จุดมุ่งหมายของการสอนวิชานี้ คือ เพื่อพัฒนาทักษะทางอารมณ์และสังคม หลักสูตรนี้ไม่ได้สอนเฉพาะเด็กที่มีปัญหาเท่านั้น แต่เป็นการพัฒนาทักษะความเข้าใจ ที่มีความสำคัญกับเด็กทุกคน โดยมีแนวคิดที่ว่าผู้เรียนจะเข้าใจบทเรียนได้ดีขึ้น เมื่อมีประสบการณ์โดยตรงมากกว่าการรับฟังจากการสอนเพียงอย่างเดียว นอกจากนั้นยังมีการนำหลักสูตรนี้มาใช้ป้องกันปัญหาต่างๆ เช่น การใช้สารเสพติด การตั้งครรภ์ในวัยเรียน การออกจากโรงเรียนกลางคัน เป็นต้น

4. ประโยชน์ของความฉลาดทางอารมณ์ต่อการทำงาน

ในช่วง 3 ทศวรรษที่ผ่านมา ตั้งแต่ปี 1960 มีการศึกษาวิจัยจำนวนมาก แสดงให้เห็นว่าผู้มีความฉลาดทางเชาวน์ปัญญาสูง แต่ล้มเหลวในการเป็นผู้บริหารสูงสุด เพราะขาดความเข้าใจมนุษย์ ขาดการปฏิสัมพันธ์และอารมณ์ที่ดี

ดังตัวอย่างงานวิจัยเรื่องหนึ่งที่ศึกษาเกี่ยวกับ พนักงานขายประกันชีวิตในบริษัทขายประกันชีวิตแห่งหนึ่ง พบว่าพนักงานที่ทำยอดขายได้ดีและสามารถอยู่กับบริษัทได้นานคือ พนักงานที่เป็นคนมองโลกในแง่ดี พนักงานกลุ่มนี้จะไม่ท้อใจ เมื่อขายประกันแล้วลูกค้าไม่ซื้อ ไม่สนใจแต่ยังมุ่งมั่นที่จะพยายามขายลูกค้ารายต่อไปให้ได้ ขณะที่พนักงานอีกกลุ่มหนึ่งซึ่งเป็นคนมองโลกในแง่ร้าย พวกนี้มักชิงลาออกไปตั้งแต่ปีแรกหลังจากไม่สามารถทำยอดขายได้อย่างที่คาดหวังไว้

จากตัวอย่างงานวิจัยดังกล่าว สะท้อนให้เห็นความสำคัญของความฉลาดทางอารมณ์ ที่มีผลต่อการทำงานอย่างชัดเจน นักจิตวิทยาพบว่า คนที่มีอารมณ์ดีจะมีความเข้าใจตนเองและผู้อื่นได้ง่าย ตลอดจนมีทักษะอารมณ์ที่ดีในการติดต่อสัมพันธ์กับผู้อื่น ทั้งที่บ้านและที่ทำงาน หรือในเวลาที่ต้องออกสังคม ขณะเดียวกันความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ก็จะช่วยให้เรามองโลกในแง่ดี ทำให้มีพลังในการต่อสู้กับอุปสรรคต่างๆ ได้อย่างไม่ท้อถอย สามารถสร้างกำลังใจให้กับตนเองในยามล้มเหลว หรือมีปัญหาได้ ต่างจากคนที่มองโลกในแง่ร้าย ที่มักมองเห็นแต่ปัญหาและความยุ่งยาก ทำให้ขาดกำลังใจที่จะผลักดันให้ฟันฝ่าอุปสรรค

เชาวน์ปัญญาที่ดีหรือไอคิวสูง จึงไม่อาจบ่งชี้ให้เห็นถึงความสำเร็จในงานเสมอไป หากไม่ได้ความฉลาดทางอารมณ์เป็นส่วนประกอบ โดยเฉพาะอย่างยิ่งงานบริหาร หรือการทำธุรกิจที่เกี่ยวข้องกับคนหมู่มาก “ความเก่งงาน” เพียงอย่างเดียวจึงไม่พอ หากยังต้องมีความเก่งคนประกอบด้วย

สรุป ความฉลาดทางอารมณ์มีความสำคัญต่อความเป็นอยู่และการดำเนินชีวิตของบุคคล เป็นทักษะเฉพาะตนที่จะส่งเสริมบุคคลให้ประสบความสำเร็จในด้านการงานและครอบครัว โดยประยุกต์หลักการของความฉลาดทางอารมณ์ไปใช้ในชีวิตประจำวัน ซึ่งมีประโยชน์อย่างยิ่งต่อบุคคล เพราะผู้ที่มีอารมณ์ดี จะมีความเข้าใจตนเองและผู้อื่นได้ง่าย ตลอดจนมีทักษะอารมณ์ที่ดีในการติดต่อสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ขณะเดียวกันความฉลาดทางอารมณ์จะช่วยทำให้เรามองโลกในแง่ดี ซึ่ง

ต่างจากคนที่มองโลกในแง่ร้ายที่มักจะมองเห็นแต่ปัญหาและความยุ่งยาก ทำให้ขาดกำลังใจที่จะฝ่าฟันอุปสรรคได้

1.7 ลักษณะของผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์

เทอดศักดิ์ เดชคง (2542 : 78-80) กล่าวว่า ความสามารถทางอารมณ์แบ่งเป็นหลายๆ หัวข้อ ซึ่งมุ่งพัฒนาจิตใจของเด็กให้เติบโตใหญ่ด้วยพื้นฐานที่ดี หัวข้อเหล่านี้ได้จัดกลุ่มออกมาเป็น 3 องค์ประกอบใหญ่ ได้แก่

1. เป็นคนดี
2. มีคุณค่า
3. มีความสุข

คุณสมบัติทั้ง 3 อย่างนี้มีอยู่ในตัวมนุษย์ นักวิชาการจำนวนมากเห็นพ้องกันว่า มนุษย์มีความใฝ่ดี และมีศักยภาพที่จะพัฒนาตนเอง

ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ (2542 : 15-16) กล่าวว่า เนื่องจาก ไอคิว (Intelligence Quotient) เป็นสิ่งที่แสดงถึงระดับความสามารถของบุคคล ณ เวลาใดเวลาหนึ่ง เมื่อเปรียบเทียบกับอายุปฏิทินของบุคคลนั้น ไอคิวไม่ใช่จะเป็นค่าที่อยู่คงที่และไม่เปลี่ยนแปลง แต่ไอคิวเปลี่ยนแปลงได้โดยการแทรกแซงของสิ่งแวดล้อม (Anastasi. 1998) ส่วนอีคิว (Emotional Quotient) ก็ได้มีความหมายตรงข้ามกับไอคิว แต่ทั้งไอคิวและอีคิวมีส่วนสัมพันธ์เกี่ยวข้องกันไม่มากนัก (Gibbs. 1995 : 27) ทั้งนี้เพราะว่าแต่ละบุคคลต่างมีความคิด มีเขาวงกตปัญญา และอารมณ์แตกต่างกัน บางคนเป็นคนฉลาด และมีอารมณ์ละเอียดอ่อน หรือบางครั้งก็กลับยากที่จะเข้าใจ ส่วนบางคนแม้ว่าจะเฉลียวฉลาด แต่ก็หุนหันดุเดือด อารมณ์ไม่ดี และวุ่นวายใจตลอดเวลา ในขณะที่บางคนก็มีอารมณ์สงบเยือกเย็นมั่นคง มีความเป็นตัวของตัวเอง มีสมาธิ ซึ่งอารมณ์หรือความรู้สึกต่างๆ เหล่านี้ส่งผลต่อความคิดและการกระทำของแต่ละบุคคล คนบางคนก็ตัดสินใจด้วยอารมณ์ บางคนก็มีความหวังในชีวิตและมองโลกในแง่ดี บางคนก็สามารถระงับอารมณ์หรือความรู้สึกต่างๆ ได้ ทำให้ไม่มีอุปสรรคในการดำเนินชีวิต

จากข้อความดังกล่าวข้างต้นจะเห็นว่า อารมณ์ ความคิด ตลอดทั้งเขาวงกตปัญญา มีส่วนสัมพันธ์เกี่ยวข้องซึ่งกันและกัน เพราะอารมณ์สามารถเปลี่ยนแปลง หรือมีผลต่อความคิด หรือแม้กระทั่งสามารถเปลี่ยนความคิดได้ หรืออาจกล่าวได้ว่า ความคิดจะแจ่มใส ชัดเจน ถูกต้องมากน้อยเพียงใดนั้น อารมณ์เป็นสิ่งที่มาเกี่ยวข้อง สนับสนุน คำจูนอยู่ด้วย จึงสามารถกล่าวได้ว่า รากฐานของความคิดเขาวงกตปัญญาของบุคคลเป็นผลมาจากสภาพอารมณ์ จิตใจ ตลอดทั้งสภาพความสมบูรณ์ของสุขภาพประกอบด้วย

บุคคลที่มีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ จะเป็นบุคคลที่มีลักษณะต่างๆ ดังต่อไปนี้

1. รู้จักและเข้าใจความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น รู้จุดเด่น จุดด้อยของตนเอง สามารถควบคุม จัดการ และแสดงอารมณ์ได้อย่างเหมาะสม มีสติที่สามารถรับรู้ และตระหนักได้ว่า ขณะนี้กำลังทำอะไร รู้สึกอย่างไร ตลอดจนสามารถรับรู้เกี่ยวกับสภาพแวดล้อมได้อย่างเหมาะสม (Self-Awareness)
2. มีพลังใจ มีแรงบันดาลใจที่จะกระทำให้สิ่งหนึ่งสิ่งใดให้บรรลุเป้าหมายในชีวิต (Self-Motivation)
3. สามารถอดทน อดกลั้น ต่อสภาพต่างๆ ที่เกิดขึ้น ตลอดจนสามารถเผชิญต่อสภาพแวดล้อมต่างๆ ที่ก่อให้เกิดความเครียดได้อย่างเหมาะสม (Stress Tolerance)
4. มีความยืดหยุ่น (Flexibility) ไม่ยึดมั่นถือมั่น จนทำให้ปรับตัวไม่ได้
5. มีความสามารถที่จะควบคุมตนเอง (Impulse Control)
6. มีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (To Have Empathy for Others)
7. มีสัมพันธภาพที่บ่งบอกถึงความไว้วางใจผู้อื่น (Trusting relationships) มีความจริงใจและซื่อสัตย์
8. มีความคิดริเริ่ม (Initiative) มีความคิดสร้างสรรค์ (Creativity)
9. มองโลกในแง่ดี (Optimism)

จากลักษณะต่างๆ ของความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ดังกล่าวข้างต้น ล้วนแต่มีความสำคัญต่อความเป็นอยู่และความมีความสุขในชีวิตของแต่ละบุคคล ดังนั้นจึงสมควรอย่างยิ่งที่จะศึกษาและพัฒนาคุณภาพชีวิตให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น

อย่างไรก็ตาม สภาพการณ์ต่างๆ ที่แวดล้อมชีวิตแต่ละชีวิตล้วนแต่เปลี่ยนแปลงไป ทั้งสภาพสังคม เศรษฐกิจและการเมือง คนที่มี EQ ดีจะต้องสามารถยอมรับการเปลี่ยนแปลง สามารถเผชิญกับการเปลี่ยนแปลง ต้องปรับตัวยืนหยัดต่อสู้กับการเปลี่ยนแปลงเพื่อสิ่งที่ดีกว่าหรือเพื่อความสำเร็จที่สมหวัง มีพลังใจ มีแรงจูงใจ มีความคิดทางบวก สามารถบริหารจัดการกับชีวิตของตนเอง รู้จักขอบเขตความสามารถความถนัดของตนเอง เพื่อแสวงหาความก้าวหน้าในชีวิต และในที่สุดก็เพื่อเกิดความภาคภูมิใจในตนเอง

ไฮน (วีระวัฒน์ ปันนิตามัย. 2542 : 143-144 ; อ้างอิงจาก Hein. 1999 : 143) ได้ให้ลักษณะที่บ่งชี้ถึงความเป็นผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูงและต่ำ ดังนี้

ลักษณะผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูง

1. แสดงความรู้สึกของตนเองออกมาได้ชัดเจน ตรงไปตรงมา
2. ไม่ถูกครอบงำโดยความรู้สึกในทางลบ
3. สามารถอ่านภาษาท่าทางในการสื่อสารได้
4. ชีวิตผานจากเหตุผล ความเป็นจริง ตรรกะ ความรู้สึกและสามัญสำนึกอย่างได้ดุล
5. พึ่งพาตนเองได้ มีความเป็นอิสระด้านการใช้เหตุผลทางจริยธรรม
6. สร้างแรงจูงใจที่ดีให้เกิดขึ้นภายในตนได้
7. สามารถนำภาวะอารมณ์ของตนกลับคืนสู่สภาวะปกติได้
8. มองโลกในแง่ดี ไม่ยอมแพ้กับอุปสรรคหรือปัญหา
9. สนใจและให้ความสำคัญกับความรู้สึกของผู้อื่น
10. ไม่ถูกครอบงำโดยความกลัวหรือความวิตกกังวล
11. สามารถระบุความรู้สึก/ภาวะอารมณ์ทางลบต่างๆ ที่เกิดขึ้นกับตนเองในขณะนั้นได้
12. รู้สึกเป็นธรรมชาติเมื่อพูดถึงความรู้สึกนึกคิดต่างๆ
13. ชีวิตไม่ถูกชี้นำโดยอำนาจ ความร่ำรวย เกียรติยศ ศักดิ์ศรี ตำแหน่ง ชื่อเสียงหรือ
การได้รับการยอมรับ
14. กล้าเปิดเผยความรู้สึกนึกคิดของตนเองออกมา ไม่พยายามสกดแทรกความคิดไว้ใน
ความรู้สึกของตนเอง
15. มองหาแง่มุมที่ดีจากภาวะอารมณ์ในทางลบ หรือในสถานการณ์อันเลวร้าย
16. แยกแยะสิ่งที่เป็นความคิดออกจากความรู้สึกได้

ลักษณะของผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์ต่ำ

1. ไม่รับผิดชอบต่อความรู้สึกของตน แต่วิพากษ์ ตำหนิผู้อื่น
2. บอกไม่ได้ว่าทำไมตนถึงคิดรู้สึกเช่นนั้น
3. กล่าวหา โจมตี ตำหนิ ตัดสิน ทำลายขวัญและกำลังใจผู้อื่น
4. มุ่งวิเคราะห์ผู้อื่นมากกว่าการแสดงความเห็นอกเห็นใจ
5. บุ่มบ่ามทึบทัก มักคิดแทนเขา เช่น “ผมคิดว่า (เชื่อหรือเดา) ว่าคุณ...”
6. แสดงความไม่เชื่อตรงเกี่ยวกับความรู้สึกนึกคิดของตน
7. พุดสะทอนความรู้สึกนึกคิดของตนเองสูงหรือต่ำกว่าความเป็นจริง

8. ทำเรื่องเล็กให้เป็นเรื่องใหญ่ บางทีก็แสดงปฏิกิริยากับสิ่งเล็กๆ น้อยๆ
9. ขาดสติสัมปชัญญะ สิ่งที่พูดกับสิ่งที่ทำไม่ตรงกัน
10. ผูกใจเจ็บ อาฆาตเค้น ให้อภัยคนอื่นไม่ได้
11. ชอบทำให้ผู้อื่นคิดว่าเขาผิด
12. ยัดเยียดความรู้สึกนึกคิดต่างๆ ให้ผู้ฟัง / ผู้อื่น
13. เผยความรู้สึกที่แท้จริงที่เกิดขึ้นกับตนเองไม่ได้
14. ไม่ใส่ใจในความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่น
15. พุดออกมาโดยไม่คิดถึงห้วงอกของผู้อื่น
16. ยึดมั่นในความคิดความเชื่อ
17. เป็นผู้ฟังที่ไม่ดี พุดขัดจังหวะ
18. ใช้ภูมิปัญญาของตนวิพากษ์ ตำหนิผู้อื่น สร้างภาพว่าตนฉลาดเหนือผู้อื่น ไม่รู้ไม่สนใจว่าคนอื่นจะมองตนอย่างไร

เมื่อพิจารณาความฉลาดทางอารมณ์ ระหว่างเพศหญิงและเพศชายแล้ว ในภาพรวมจะพบความแตกต่างอยู่บ้างว่า โดยเฉลี่ยแล้วหญิงเป็นผู้ที่รู้จักภาวะอารมณ์ของตนได้ดีกว่าชาย มีการแสดงความเห็นอกเห็นใจ ช่วยเหลือเกื้อกูล แสดงความมีน้ำใจ มีความเข้าใจหรือเข้าถึงคนมากกว่าชาย ในขณะที่ชายเป็นผู้ที่มีแนวโน้มที่จะมีความมั่นใจในตัวเอง มองโลกในแง่ดี อดทนต่อความเครียดและต่อแรงกดดันต่างๆ ได้ดีกว่าหญิง และมีความสามารถปรับตัวเข้ากับสถานการณ์ต่างๆ ได้หลากหลายมากกว่า แต่ทั้งนี้ก็มิใช่ว่าชายบางคนไม่มีความเอื้ออาทร หรือเข้าถึงต่อความรู้สึกของผู้อื่น หญิงบางคนเป็นผู้ที่มีความสามารถแก้ไขปัญหาเฉพาะหน้าและเผชิญต่อความเครียดและแรงกดดันต่างๆ ได้ดีกว่าชาย โกลแมน (Goleman, 1998) เชื่อว่าโดยภาพรวมแล้ว ความฉลาดทางอารมณ์ของชายและหญิงไม่แตกต่างกัน ลักษณะของความเป็นผู้ที่มิระดับสติปัญญาสูง ไม่ได้เป็นหลักประกันว่าจะมีความฉลาดทางอารมณ์สูงตามไปด้วย ผู้ที่ปราดเปรื่องด้านสติปัญญามักมีแนวโน้มที่ดูแปลกๆ ในสายตาของผู้คนทั่วไป เช่น แสดงความรู้สึกมั่นใจในตนเองมากกว่าคนทั่วไป บางคนแสดงอาการดูถูกภูมิปัญญาของผู้อื่นว่าด้อยกว่าของตน เข้ากับคนอื่นได้ไม่ดี บางทีขาดความยืดหยุ่น สนใจแต่เรื่องที่เกี่ยวข้องกับตนเอง ไม่ค่อยแสดงความเอื้ออาทรต่อผู้คนแวดล้อม บางทีเก็บความคิดความรู้สึกต่างๆ ไว้กับตัวเอง จะรู้สึกลำบากใจเมื่อต้องทำงานที่พบปะติดต่อกับหรือประสานกับผู้อื่น ดังภาพประกอบแสดงลักษณะของบุคคลที่มีระดับความสามารถทางสติปัญญาและเชาวน์อารมณ์สูง เมื่อแยกตามเพศ

	EQ สูง	IQ สูง
ชาย	- ชอบสังคม เปิดเผยร่าเริง - สามารถทำให้ผู้อื่นเป็นสุขได้ง่าย - ไม่หวาดกลัว ไม่วิตกกังวล เป็นคนไม่คิดมาก - รักษาคำพูด ทำตามสัญญา	- มั่นใจในตนเอง - รอบรู้ในงานหน้าที่ - สนใจในสิ่งที่เกี่ยวข้องกับตนเอง - ชอบวิพากษ์วิจารณ์และจู้จี้
หญิง	- มั่นใจในตนเองในระดับที่เหมาะสม - เปิดเผยความรู้สึก ตรงไปตรงมา - มีความรู้สึกที่ดีกับตนเอง - มีความเป็นสุข สนุกกับชีวิต	- เชื่อมั่นในความคิดอ่านของตนเอง - วิตกกังวล คิดมาก บางทีรู้สึกว่ามี ความผิด - บางครั้งไม่กล้าแสดงจุดยืนหรือ ความรู้สึกของตนออกมา

ภาพประกอบ 2 ลักษณะของเพศชายและเพศหญิงที่มี EQ และ IQ สูง

ที่มา : วีระวัฒน์ ปันนิตามัย (2542 : 142) “เชาวน์อารมณ์ (EQ) ดัชนีวัดความสุขและความสำเร็จของชีวิต”

ทศพร ประเสริฐสุข (2543 : 118-119) สรุปว่าผู้ที่มีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ ควรจะเป็นผู้ที่มีลักษณะดังนี้คือ

1. สามารถจูงใจและให้กำลังใจตนเอง
2. สามารถเผชิญกับความคับข้องใจ และแก้ปัญหาต่างๆ ได้อย่างราบรื่น
3. จูงใจตนเอง และสามารถควบคุมแรงกระตุ้นภายในตนเองที่เรียกว่า สามารถควบคุมตนเองได้ (Self Control)
4. สามารถรอคอยการตอบสนองความต้องการ
5. มีวิธีการจัดการความเครียดที่จะไปขัดขวางความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ของตนได้อย่างดี
6. สามารถควบคุมอารมณ์ บริหารจัดการกับอารมณ์ได้
7. มีสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลรอบข้าง
8. เป็นผู้นำและสามารถอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นๆ ได้อย่างมีความสุข ทั้งที่บ้าน สถานศึกษา ที่ทำงาน และในสังคม
9. เป็นผู้ที่มีสุขภาพจิตดี มีความสุข

อัจฉราพรรณ จรัสวัฒน์ (2543 : 127) กล่าวว่า ความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์เป็นทักษะเฉพาะคนที่สามารถสร้างขึ้นและพัฒนาได้ด้วยตนเอง ที่ส่งเสริมให้ประสบความสำเร็จในด้านการงาน ครอบครัว ชีวิตส่วนตัวและสังคมได้ โดยที่ความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์นั้น แบ่งเป็น 4 ส่วน คือ ความเข้าใจตนเอง (Self-Awareness) ด้วยการเข้าใจความรู้สึกและจุดมุ่งหมายของตนเอง รู้จุดเด่น จุดด้อยของตนเอง ส่วนที่สอง คือ ความเข้าใจผู้อื่นและเอื้ออาทรต่อผู้อื่น (Empathy) และแสดงออกอย่างเหมาะสม และส่วนที่สาม คือ ความสามารถในการแก้ไขความขัดแย้ง (Conflict Solving) ทั้งภายนอกและภายใน ซึ่งคือความเครียด (Stress) ในจิตใจ และส่วนที่สี่คือ การมีความสามารถในการมีความคิดสร้างสรรค์ (Creative Thinking) ด้วยตนเอง อาจเรียกว่าเป็นการออกแบบแนวคิดเพื่อการดำรงชีวิตเพื่อตนเอง (Design Thinking) โดยมีกลยุทธ์ที่สำคัญในการเสริมสร้างความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ ดังนี้

1. สร้างปฏิสัมพันธ์ และมีความเข้าใจผู้ร่วมงาน มีท่าทีที่ดีในการสื่อสาร เข้าใจเรื่อง การสื่อสาร เน้นความผูกพัน เอื้ออาทร และเป็นผู้ฟังที่ดี
2. มีพลังงานความคิด ด้วยการขยันอ่าน ขยันหาความรู้เพื่อสร้างความคิดใหม่ๆ
3. จัดความโกรธ และรับมือกับความเครียด ด้วยการควบคุมตนเองให้ได้
4. มีสติปัญญา ในการมองโลก และพิจารณาสรรพสิ่งทั้งหลายด้วยใจสงบและเป็นธรรมไม่มีอคติ
5. รู้คุณค่าและความหมายแห่งชีวิตของตนเอง และร่วมงานตลอดจนเข้าถึงจุดหมาย องค์การของตน
6. รู้จักเริ่มที่จะรักและวางใจคนอื่น รู้จักที่จะอดทนต่อการเรียนรู้ อดทนต่อความโกรธ และความเจ็บใจหรือความเจ็บปวดทั้งหลายทั้งปวง
7. มีความพอดีกับชีวิต ไม่ทำความเดือดร้อนให้กับคนอื่น

สตีฟ ไฮน์ (สาธิตา เมธนาวิน. 2545 : 24 ; อ้างอิงจาก steve Hein. 1999) ได้ให้ลักษณะของผู้ที่มีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์สูงและความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ต่ำ ดังนี้

ลักษณะของบุคคลที่มีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์สูง

1. แสดงความรู้สึกที่ชัดเจนออกมาและมาจากคำพูดโดยตรงที่เริ่มจาก “ฉันรู้สึก...”
2. ไม่ใช่การคิดที่เสแสร้ง เป็นความรู้สึกโดยใช้ประโยค “ฉันรู้สึกคล้ายกับ...” และ “ฉันรู้สึกว่า...”
3. ไม่กลัวในการแสดงออกของความรู้สึกของตนเอง

4. ไม่ถูกควบคุมโดยอารมณ์ในทางลบ เช่น ความกลัว กังวล ความรู้สึกผิด ความอึดอัดใจ ความผิดหวัง สิ้นหวัง ไม่มีอำนาจ ฟุ้งฟิง การหลอกลวง ความอดสู บีบบังคับ หמדกำลังใจ ท้อแท้

5. สามารถอ่านการสื่อสารที่ไม่เกี่ยวกับคำพูด

6. ให้ความรู้สึกเป็นแนวทางไปสู่การดำรงชีวิต

7. ให้ความรู้สึกอย่างสมดุลด้วยความเป็นเหตุเป็นผล ตรรกะ และความเป็นจริง

8. แสดงพฤติกรรมที่ปรารถนา ไม่ใช่เพราะหน้าที่ ความรู้สึกผิด ถูกบังคับ หรือพันธะ

สัญญาไว้

9. เป็นอิสระ เชื้อมั่นในตนเอง และมีศีลธรรม

10. มีแรงจูงใจภายใน

11. ไม่ถูกงูใจด้วยอำนาจ ทรัพย์สิน สถานภาพ ชื่อเสียง การยอมรับ

12. สามารถกลับสู่อารมณ์ปกติอย่างรวดเร็ว

13. มองโลกในแง่ดี ไม่มีความล้มเหลวในการเรียนรู้ การสังคม

14. สนใจในความรู้สึกของผู้อื่น

15. พูดอย่างสะดวกสบายเกี่ยวกับความรู้สึก

16. ไม่หยุดนิ่ง เนื่องจากความกลัวหรือความกังวล

17. สามารถระบุความรู้สึกที่เกิดขึ้นหลายๆ ประการได้

ลักษณะของบุคคลที่มีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ต่ำ

1. ไม่มีความรับผิดชอบสำหรับความรู้สึกของตน แต่ตำหนิผู้อื่น

2. ไม่สามารถพูดประโยคว่า “ฉันรู้สึก...”

3. ไม่สามารถบอกว่า ทำไมจึงรู้สึกเช่นนี้ หรือไม่สามารถทำโดยปราศจากการตำหนิ

คนอื่น ๆ

4. การโจมตี การตำหนิ คำสั่ง การวิพากษ์วิจารณ์ การขัดขวาง ความไม่ถูกต้อง การว่ากล่าว การแนะนำ และการตัดสินผู้อื่น

5. พยายามจะวิเคราะห์ผู้อื่น เช่น การแสดงออกทางอารมณ์

6. เริ่มด้วยประโยคนี้บ่อยๆ “ฉันคิดว่าคุณ...”

7. พุดสะท้อนความรู้สึกนึกคิดตนสูงกว่าความเป็นจริง เช่น “ฉันรู้สึกข่าวสาร...”
“ฉันรู้สึกคล้ายว่าท่าน...”

8. วางความรู้สึกผิดไว้ที่ผู้อื่น

9. ความรู้สึกที่ไอ้อวดหรือเก็บกด

10. ปลอ่ยให้อะไรเกิดขึ้นแล้วผลละหนี หรือทำให้เกิดเรื่องรุนแรงใหญ่โตจากสาเหตุเพียงเล็กน้อย

11. ขาดความพร้อมและความรู้สึกรับผิดชอบชั่วดี

12. เกิดความรู้สึกคุมแค้น อิจฉา ไม่มีการยกโทษให้

13. เสแสร้ง เมื่อยืนอยู่ข้างอีกฝ่ายหนึ่ง

14. ไม่สะดวกสบายที่จะอยู่กับคนรอบข้าง

15. แสดงความรู้สึกเกินกว่าที่พูด

16. เล่นละคร ทำอ้อมค้อมหรือหลีกเลียง

17. ไม่มีความรู้สึกอ่อนไหวต่ออารมณ์ของผู้อื่น

18. ไม่มีความเห็นอกเห็นใจ ไม่มีความเมตตา

19. แข็งกร้าว ไม่ยืดหยุ่น ยึดถือแต่กฎเกณฑ์และโครงสร้าง เพื่อให้เกิดความรู้สึก

ปลดอดภัย

20. ไม่เห็นคุณค่าทางอารมณ์ ให้โอกาสเพียงเล็กน้อยในการแสดงความรู้สึกใกล้ชิด

สนิทสนม

21. ไม่พิจารณาอารมณ์ของตนเองก่อนที่จะแสดงออกมา

22. ไม่พิจารณาความรู้สึกของผู้อื่นที่จะได้รับก่อนที่จะแสดงออกมา

23. รู้สึกไม่ปลดอดภัย และปกป้องตัวเองและไม่ยอมรับความผิดพลาด หรือแสดงความ
สำนึกผิด หรือขอโทษอย่างจริงใจ

24. หลีกเลียงความรับผิดชอบโดยเหตุว่า “ผมจำเป็นต้องกระทำไม่มีทางเลือก”

25. มีความเชื่อและมองโลกในแง่ที่ไม่ยุติธรรมบ่อยๆ

26. มีความรู้สึกที่ไม่เพียงพอ รู้สึกผิดหวัง รู้สึกขุ่นเคืองใจ ขมขื่นใจหรือได้รับเคราะห์
ร้ายอยู่บ่อยๆ

27. เข้าข้างตนเองหรือหลีกเลียงเมื่อเจอปัญหา

28. หลีกเลี้ยงที่จะพบปะกับผู้คนและพยายามเสาะหาสิ่งอื่นทดแทนโดยการเลี้ยงสัตว์
ปลูกพืช

29. ยึดเกาะติดแน่นให้ความเชื่อของตนเอง เพราะไม่กล้ารับความจริงใหม่ๆ

30. กลัวความไม่มั่นคงของตัวเอง

31. กล่าวอ้างเหตุการณ์ และความคิดในเรื่องต่างๆ แต่ไม่ยอมรับความรู้สึกที่เป็นจริง

32. ให้เขาวนปัญญา ความคิดเห็นของตน ตัดสินและพิพากษาผู้อื่นโดยไม่ตระหนัก
และไม่เข้าใจ

33. เมื่อตนเองรู้สึกเหนือกว่า การตัดสินใจ การวิพากษ์วิจารณ์ และปราศจากการรับรู้
ของผลกระทบต่อความรู้สึกของผู้อื่น

34. เป็นผู้ฟังที่ไม่ดี พุดขัดคอ ทำให้ใช้การไม่ได้ ทำให้ล้มเหลวในอารมณ์และการสื่อสาร

35. สนใจแต่เรื่องของครอบครัวมากกว่าความรู้สึก

คาร์ล โรเจอร์ (บิวสว วุฒิสกัคดีชยกุล. 2546 : 25 ; อ้างอิงจาก Carl Roger) ได้กล่าวว่า
“มนุษย์ทุกคนมีแนวโน้มที่จะพัฒนาตนเองให้ดีขึ้นอยู่เสมอ เพียงแต่ต้องการบรรยากาศที่เหมาะสม”
บรรยากาศในความหมายของโรเจอร์นั้น ได้เน้นเรื่องการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข ประกอบกับความ
เข้าใจ เห็นใจเท่านั้นจึงจะให้เด็ก ๆ หรือผู้ใหญ่ยอมรับและปรับปรุงตนเอง

หลักการของโรเจอร์ยังนำมาใช้สำหรับการเลี้ยงลูกได้ด้วย เช่น เมื่อจะให้เด็กทำอะไร ไม่
ควรมีเงื่อนไขเรื่องของความรักหรือไม่รัก เพราะไม่ว่าเด็กจะเป็นอย่างไร ก็มีแต่ความรักเท่านั้นที่คงทน
อยู่ หากเด็กจะกระทำความผิด เช่น หยิบเงินไปซื้อของเล่นที่เขาอยากได้โดยไม่บอกให้ฟัง พ่อแม่ก็ต้อง
ยอมรับในความต้องการของเด็ก รับฟังเหตุผลด้วยความเข้าใจเห็นใจ (การลงโทษสามารถมีได้)
พร้อมกับอบรมเพื่อปรับปรุงพฤติกรรมให้ดีขึ้น

องค์ประกอบทั้ง 3 คือ เป็นคนดี มีคุณค่า และมีความสุข อาจเปรียบได้กับการมีศีล (ศีล
ทำให้เป็นคนดี) มีสมาธิ (คุณค่าเกิดจากการมีสติและสติเองก็นำไปสู่สมาธิได้) มีปัญญา (เป็นคนมี
ความสุขเพราะแก้ไขปัญหาต่างๆ ได้ด้วยตนเอง

โกลแมน(วีณา ถาวรโลหะ. 2546 : 25 ; อ้างอิงจาก Goleman.<http://eqi.org/signs.htm>)
เสนอลักษณะของนักเรียนที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูงไว้ 10 ประการ ดังนี้

1. เป็นผู้ที่ดีเรียนดี
2. มีปัญหาด้านพฤติกรรมน้อย
3. มีความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง

4. สามารถอดทนต่อแรงกระตุ้นทางอารมณ์ของเพื่อนๆ ได้
5. เป็นผู้มีอารมณ์รุนแรงน้อย รู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา
6. สามารถแก้ปัญหาความขัดแย้งได้ดี
7. สามารถหลีกเลี่ยงข้อผูกมัดพฤติกรรมที่เป็นภัยต่อตนเองได้ เช่น ติดยาเสพติด คบเพื่อนไม่ดีและตั้งครมรในวัยเรียน
8. มีเพื่อนมาก
9. สามารถควบคุมแรงกระตุ้นทางอารมณ์ได้ดีและสามารถวางแผนยวการแสดงความพึงพอใจของตนเองได้ดี
10. เป็นผู้มีความสุข มีสุขภาพดีประสบความสำเร็จสูง

ลักษณะของนักเรียนที่มีความฉลาดทางอารมณ์ต่ำมี 29 ประการ ดังนี้ (วีณา ถาวรโลหะ. 2546 : 22-23)

1. มักจะตำหนิผู้อื่น ไม่รับผิดชอบต่ออารมณ์ของตนเอง
2. ไม่สามารถบอกความรู้สึกของตนเองได้
3. ชอบตำหนิ ออกคำสั่ง สั่งสอน วิจารณ์ แนะนำหรือตัดสินคนอื่น
4. ชอบวิเคราะห์ผู้อื่นเมื่อเขาแสดงความรู้สึก
5. มักเริ่มต้นประโยคด้วยคำว่า “ฉันคิดว่าคุณ...”
6. คิดตามคนอื่น ไม่มีความคิดเป็นของตัวเอง
7. ใสร้ายผู้อื่น
8. บิดเบือนความรู้สึกของตนเอง
9. แสดงความรู้สึกออกมาไม่ตรงกับความจริง
10. มีปฏิกิริยาโต้ตอบที่ไม่เหมาะสม เช่น ให้ความสำคัญอย่างมากในเรื่องที่มีความสำคัญเพียงเล็กน้อย
11. ขาดความมั่นคง
12. เคียดแค้น
13. ไม่สบายใจ
14. แสดงพฤติกรรมโดยไม่สนใจกับความรู้สึกของผู้อื่น
15. มักพูดอ้อมค้อมหรือกลบเกลื่อน

16. ไม่ไวต่อความรู้สึกของผู้อื่น
17. ไม่สามารถเอาใจเขามาใส่ใจเรา
18. เข้มงวด ไม่ยืดหยุ่น
19. ไม่สำรวจความรู้สึกก่อนการกระทำ
20. ไม่ได้คำนึงถึงความรู้สึกของผู้อื่นก่อนที่จะทำอะไรลงไป
21. หลีกเลี่ยงความรับผิดชอบ
22. มองโลกในแง่ร้ายและคิดว่าโลกขาดความยุติธรรม
23. มีความรู้สึกไม่พอใจเพียง ผิดหวัง ไม่พอใจ อาฆาตหรือชัง
24. ชอบใช้อำนาจมากกว่าความรู้สึก
25. หลีกเลี่ยงการติดต่อกับบุคคลอื่น
26. ถือทิฐิ ยึดมั่นในความคิดของตนเองเพราะไม่รู้สึกปลอดภัยถ้าต้องเจอสิ่งใหม่ๆ
27. สามารถเล่ารายละเอียดของเหตุการณ์ และบอกความคิดที่มีต่อเหตุการณ์นั้นแต่จะไม่บอกถึงความรู้สึกของตนเองที่มีต่อเหตุการณ์นั้น
28. ใช้สติปัญญาในการตัดสินใจและดำเนินชีวิตโดยปราศจากความจริง มีความรู้สึกเหนือกว่าผู้อื่น ไม่ตระหนักถึงวิธีการแสดงออกทางอารมณ์ของผู้อื่น
29. ไม่เป็นผู้ฟังที่ดี ชอบคัดค้านโดยไม่มีเหตุผล มีอารมณ์ที่ผิดพลาดจากการสื่อสาร เน้นความจริงมากกว่าความรู้สึก

ลิปพนธ์ เกตุทัต (บัวสร วุฒิสักดิ์ชัยกุล, 2546 : 25 ; อ้างอิงจาก ลิปพนธ์ เกตุทัต) ได้ให้แนวคิดของการศึกษาว่า ความเป็นไปเพื่อให้เด็กๆ เติบโตเป็นคนเก่ง ดี และมีความสุข เพราะแต่เดิมเราให้ความสำคัญกับการสร้างเด็กเก่ง จนมีคนเก่งแต่กลับไม่เป็นคนที่จะทำประโยชน์เพื่อสังคม

นอกจากนี้ เด็กเก่งเองบางส่วนกลับไม่ค่อยมีความสุขเสียอีก ที่เป็นเช่นนี้ก็เพราะการศึกษาที่เน้นคะแนนสอบ แทนที่จะตระหนักถึงความสามารถประยุกต์ใช้และสรรค์สร้างสิ่งใหม่ๆ เด็กเก่งที่พบหลายรายมีอาการไม่สบายเนื่องจากความเครียด คำว่าเก่งนั้นเทียบได้กับการมีสติและสมาธิ เพราะในหัวข้อของการมีสติเราต้องอบรมให้เด็กๆ รู้จักข้อดีข้อด้อยของตน และปรับปรุงอยู่เสมอ ในไม่ช้าเขาคงเป็นคนเก่งแน่นอน

คำว่า ดี คือมีศีลธรรม คุณธรรม

คำว่า มีความสุข คือ เมื่อบุคคลรู้จักแก้ไขปัญหาด้วยตนเองยอมทำให้เขามีความสุข

คำว่า เก่ง คือ มักให้ความสำคัญที่ทักษะการปฏิบัติ โดยมีขั้นสุดท้ายคือความสำเร็จ
ของงาน

การเรียนรู้ 3 องค์ประกอบนั้น ไม่ใช่สิ่งที่พ่อแม่บอกให้รู้ ให้ทำแล้วเด็กจะเข้าใจได้เสมอไป มีบางส่วนเท่านั้นที่จะรู้ เข้าใจ แล้วก็ทำ เด็กๆ และคนส่วนใหญ่มักต้องอาศัย “โอกาส” เพื่อจะพัฒนาตนเอง การเปิดโอกาสมักเกิดขึ้นเมื่อมีความทุกข์ อุปสรรค หรือปัญหา ยิ่งมีปัญหามากเท่าไร ก็จะสร้างการเรียนรู้เปลี่ยนกระบวนทัศน์ทางความคิด และพัฒนาตนเองได้มากขึ้นเท่านั้น

วีณา ถาวรโลหะ. (2546 : 24 ; อ้างอิงจาก อินเทอร์เน็ต <http://eqi.ort/signs.htm>) พบว่า ลักษณะของผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูงมีดังนี้

1. สามารถแสดงอารมณ์ของตนได้ชัดเจน และตรงกับความรู้สึกที่แท้จริงของตน
2. ไม่ปิดบังความคิด ความรู้สึก
3. ไม่กลัวที่จะเปิดเผยความรู้สึก
4. ไม่ถูกรบกวนจากอารมณ์ด้านลบ เช่น ความกลัว วิตกกังวล ความอาย ความหมดหวัง เป็นต้น
5. มีความสามารถในการอ่านลักษณะท่าทางของผู้อื่นได้
6. มีความรู้สึกที่สมดุลระหว่างเหตุผลกับความจริง
7. แสดงถึงความต้องการที่แท้จริง ไม่ใช่เพราะหน้าที่ อาย หรือมีข้อผูกมัด
8. มีอิสระมีความมั่นใจในตนเอง
9. มีแรงจูงใจภายใน ไม่ใช่ถูกจูงใจจากอำนาจ ทรัพย์สินสมบัติ ตำแหน่ง ชื่อเสียง หรือการยอมรับ
10. มีความยืดหยุ่นทางอารมณ์
11. มองโลกในแง่ดี
12. สนใจในความรู้สึกของผู้อื่น
13. พุฒถึงความรู้สึกด้วยความสบายใจ
14. ไม่ยึดติดกับอารมณ์กลัว วิตกกังวล
15. สามารถแยกแยะอารมณ์ที่เกิดขึ้นพร้อมๆ กันได้

วีณา ถาวรโลหะ. (2546 : 24) ค้นคว้าพบว่าคนที่มีความฉลาดทางอารมณ์มักจะเป็นคนที่มีลักษณะดังนี้

1. มีความเข้าใจตนเองได้ดี รู้เท่าทัน รู้จักจุดเด่นจุดด้อยของตนเอง ควบคุมอารมณ์ได้ มีเป้าหมายของชีวิตทั้งระยะสั้นระยะยาว
2. มีความเข้าใจผู้อื่น สามารถเอาใจเขามาใส่ใจเราและสามารถแสดงได้อย่างเหมาะสม

3. มีความสามารถในการแก้ไขข้อขัดแย้งได้ดี จัดความเครียดที่จะเป็นอุปสรรคต่อความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ได้

จากลักษณะผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูงที่ได้กล่าวมาข้างต้นสรุปได้ว่า ผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูงนั้นสามารถบ่งบอกถึงอารมณ์ความรู้สึกของตนได้และแสดงออกอย่างชัดเจนตรงไปตรงมา รู้จักควบคุมอารมณ์ตนเอง ขณะเดียวกันก็เข้าใจอารมณ์ ความรู้สึกของผู้อื่น มองโลกในแง่ดี ไม่ยอมแพ้ต่ออุปสรรคหรือปัญหาและอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข

และจากลักษณะผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์ต่ำที่ได้กล่าวมาข้างต้นสรุปได้ว่า ผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์ต่ำนั้นจะไม่เข้าใจอารมณ์ความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น ขาดการเอาใจเขามาใส่ใจเรา ทำให้เกิดความคิดที่ไม่ดี มีจิตใจที่ไม่ดี ซึ่งส่งผลให้แสดงพฤติกรรมที่ไม่ดีออกมา

1.8 การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์

ความฉลาดทางอารมณ์มีบทบาทสำคัญในชีวิตไม่ว่าจะเป็นชีวิตการทำงาน ชีวิตส่วนตัว ชีวิตครอบครัวและสังคม ความฉลาดทางอารมณ์สามารถเพิ่มพูน ฝึกฝน และเพิ่มทักษะได้ การเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ด้วยวิธีการฝึกใช้ความฉลาดทางอารมณ์เป็นวิธีการที่จะช่วยส่งเสริมหล่อหลอมให้เกิดการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ และเมื่อได้ผ่านการฝึกฝนพัฒนาแล้วจึงจะได้ชื่อว่าเป็นคนเก่ง เป็นคนดี และเป็นคนมีความสุข (นันทนา สุรักษา. 2545 : 44)

1.8.1 ปรัชญาและแนวคิดในการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์

วีระวัฒน์ บัณฑิตามัย (2542 : 135) ได้เสนอปรัชญาและแนวคิดในการพัฒนา ความฉลาดทางอารมณ์ไว้ดังนี้

1. ทำได้ทั้งที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ อาจเกิดจากการได้สังเกตพฤติกรรม การแสดงออกของต้นแบบ พ่อแม่ที่มีระดับความฉลาดทางอารมณ์สูง มักจะทำให้ลูกเรียนรู้การ แสดงออกทางอารมณ์ที่ดีไปด้วย เด็กที่เติบโตจากภาวะแวดล้อมที่มีแต่คำชมและการให้กำลังใจ ย่อมเรียนรู้การมองโลกในแง่ดี มีความมั่นใจในตนเอง พ่อแม่อาจฝึกพัฒนาการด้านความฉลาดทางอารมณ์ตั้งแต่เด็กอายุ 5-6 ปี ที่มีพัฒนาการทางสมองพร้อมแล้ว การปฏิบัติอย่างต่อเนื่องและจริงจัง ในชีวิตประจำวันจะช่วยพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของเด็กได้ดียิ่ง

2. ต้องอาศัยความร่วมมือร่วมใจของทุกฝ่าย พ่อแม่ครูอาจารย์จำเป็นต้องเรียนรู้ และฝึกฝนด้วย เพราะความฉลาดทางอารมณ์เป็นผลมาจากการมีปฏิสัมพันธ์ในสถานการณ์ทาง สังคม และวัฒนธรรมร่วมกัน

3. ต้องเอาจริงเอาจังอย่างต่อเนื่องและต้องใช้เวลา การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ส่วนหนึ่งจะเกิดจากการชี้แนะจากบุคคลต่างๆ นับตั้งแต่การอบรมเลี้ยงดู การสั่งสอนของครู

อาจารย์ อีกส่วนหนึ่งเกิดจากการสังเกต การเรียนรู้ซึมซับพฤติกรรมและความคิดอ่านเข้าสู่ตนเอง มีงานวิจัยที่แสดงว่าทารกอายุ 5-6 เดือน สามารถมีปฏิกิริยาตอบสนองต่อเสียงและการสื่อสารได้ เมื่อเด็กอายุได้ 3 ปี สามารถอ่านลักษณะของอารมณ์จากสีหน้าและแววตาที่เด็กมองเห็น และเมื่อเด็กอายุ 6 ปี สามารถจำแนกลักษณะของใบหน้าที่แสดงถึงความสุขและความรู้สึกขยี้แหยงได้ถูกต้องถึง 75%

4. ควรมีการประเมินความพร้อมและความต้องการก่อน ควรมีการประเมินลักษณะความฉลาดทางอารมณ์ของบุคคลในขณะนั้น รวมทั้งสภาพปัญหาและความต้องการพัฒนาตนก่อนทำการฝึกสอน เด็กคนเดียวกันอาจมีสมรรถนะความฉลาดทางอารมณ์แต่ละด้านแตกต่างกันไป จึงต้องใช้เทคนิคที่เหมาะสมสำหรับแต่ละด้าน

5. การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ที่ได้ผลสืบเนื่องและคงทนนั้น ต้องพัฒนาจากทุกระดับ นับตั้งแต่การรู้จักภาวะอารมณ์ของตน สามารถระบุอารมณ์ของผู้อื่น การควบคุมตนเอง การรู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา และทักษะทางสังคมซึ่งมีความยากและซับซ้อนมากขึ้นเป็นลำดับ การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ จะต้องมีการสลายพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์และเรียนรู้พฤติกรรมที่เหมาะสมกว่า ซึ่งต้องกระทำอย่างต่อเนื่อง

6. ต้องฝึกในเชิงสถานการณ์ให้ทดลองเรียนรู้ ปฏิบัติ และทราบผลการแสดงออก การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ที่ดีเป็นผลมาจากการสามารถปฏิบัติได้ ไม่ใช่เพียงแต่รู้เข้าใจ แต่ไม่ทำหรือทำไม่ได้ อาจทำได้โดยให้พบกับสถานการณ์จริง การบันทึกพฤติกรรมลงในวิดีโอเทปเพื่อให้คำติชม ซึ่งจุดเด่นจุดด้อยที่ควรปรับปรุงและการสังเกตในสถานการณ์การปฏิบัติจริง

7. ควรพิจารณาความแตกต่างของการเรียนรู้ด้านสมองกับการเรียนรู้ทางอารมณ์ การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์เป็นการพัฒนาสมองในส่วนของระบบ Limbic ซึ่งควบคุมอารมณ์ ความรู้สึกและแรงขับของร่างกาย ได้แก่ การสร้างแรงจูงใจที่ดี การฝึกต่อเนื่องเป็นระยะๆ ในสถานการณ์ทางสังคมและให้ทราบผลการปฏิบัติ ซึ่งต่างจากการฝึกสมองด้านความคิด ความเข้าใจในส่วน of Neocortex ซึ่งควบคุมความสามารถในการวิเคราะห์หาเหตุผลหลักการและตรรกศาสตร์

8. ควรทำการฝึกเป็นรายบุคคลร่วมกับกิจกรรมสัมพันธ์ในกลุ่มเล็กๆ เริ่มจากการสร้างแรงจูงใจที่ดี ซึ่งชวนให้ปฏิบัติการแสดงออก การให้ดูต้นแบบ เปิดโอกาสให้ฝึกฝนในสถานการณ์ต่างๆ และมีการแจ้งรายงานผลซึ่งอาจเริ่มต้นจากการฝึกมนุษย์สัมพันธ์ขั้นพื้นฐาน เช่น การยิ้มแย้ม โอบอ้อมอารี การเรียกชื่อ การแสดงความเอื้ออาทร การมีอารมณ์ขัน การกล่าวชมเชย ขอโทษ ขอบคุณ การเผยความรู้สึกและการควบคุมอารมณ์โกรธ เป็นต้น กิจกรรมที่จัดอาจเป็นเกม กิจกรรมคู่กลุ่มสัมพันธ์ การเล่นเกม การสวมบทบาทหรือสถานการณ์จำลอง

9. ควรมีการติดตามประเมินผลของการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ ในทางปฏิบัติแล้วการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ไม่ควรทำตามกระแสความต้องการของตลาดหรือเพื่อผลประโยชน์ทางธุรกิจโดยขาดจรรยาบรรณวิชาชีพและหลักวิชาการรองรับ รวมทั้งทำไปโดยขาดการติดตามผล

1.8.2 ข้อคิดเห็นและจุดมุ่งหมายในการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์

ชาปิโร (Shapiro. 1997) ได้ให้ข้อคิดเห็นในการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของเด็กไว้อย่างน่าสนใจ ดังนี้คือ

1. ให้เด็กได้ซึมซับมาตรฐานทางศีลธรรมของศาสนา เช่น ในศาสนาพุทธให้จดจำศีล 5 หรือทำความเข้าใจกับบัญญัติ 10 ประการในศาสนาคริสต์
2. ฝึกให้เด็กแสดงความเมตตา กรุณา ช่วยเหลือผู้อื่นโดยไม่เลือกโอกาส ผู้ที่มีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ย่อมสามารถทำให้ผู้อื่นเป็นสุขโดยไม่เลือกโอกาสและเวลา
3. ให้ปฏิบัติงานที่เป็นบริการชุมชน (Community Service) ซึ่งอาจสอดแทรกเข้าเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรการเรียนการสอนเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ชีวิตในแง่มุมต่างๆ กฎกติกาทางสังคม และการทำงานเพื่อส่วนรวม
4. ฝึกการพูดความจริง (Honesty) และการประพฤติปฏิบัติที่สอดคล้องกับคำพูด (Integrity) ด้วยการสร้างความไว้วางใจด้วยคุณความดี ความตรงไปตรงมาไม่พูดปด เคารพความเป็นส่วนตัวของเด็ก การพูดคุยกันเกี่ยวกับคุณค่าจริยธรรมระหว่างสมาชิกครอบครัว
5. นำอารมณ์ทางลบมาเป็นอุทาหรณ์ เช่น ความละอายหรือรู้สึกผิดต่อพฤติกรรมบางอย่างนำมาเป็นประสบการณ์ที่ควรจดจำ และยับยั้งชั่งใจไม่ปฏิบัติซ้ำอีก และให้เด็กรู้จักยอมรับข้อผิดพลาดและความล้มเหลวของตน ความผิดพลาดเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นได้กับทุกคน ให้รู้สึกว่าเป็นครู
6. ฝึกให้เด็กคิดและตีความหมายต่างๆ ตามความเป็นจริงเกี่ยวกับการแสดงออกทางอารมณ์อาจจะเลือกเรื่องจากนิยาย นิทาน บทภาพยนตร์ หรือละคร มาอธิบายประกอบเป็นตัวอย่างของการเป็นผู้เผชิญความเป็นจริงได้ดี
7. ฝึกให้เด็กมองโลกในแง่ดี และมีความเพียรพยายาม รู้จักบริหารเวลาให้เกิดประโยชน์สูงสุด
8. เพิ่มความฉลาดทางอารมณ์ด้วยการเตือนตนเอง สร้างจินตนาการ เช่น เมื่อเกิดความเครียด อาจสมมติตัวเองว่าอยู่ในสถานที่สวยงามและที่ตนเองใฝ่ฝันจะไปเที่ยวพักผ่อน ทำให้เกิดความผ่อนคลายและมีกำลังใจที่จะต่อสู้ปัญหาอุปสรรคต่อไป ไม่หมกมุ่นอยู่กับความทุกข์อย่างเดียว

9. ฝึกให้เด็กเริ่มรู้จักการแก้ปัญหา ฝึกการมองปัญหาทั้งในแง่บวกและลบ ไม่ใช่ด้านเดียวเพื่อคิดแก้ปัญหา ด้วยทางเลือกหลายๆ ทาง และพิจารณาความเป็นไปได้ของแต่ละทางเลือกและตัดสินใจเลือกวิธีที่เหมาะสมและดีที่สุด

10. การปฏิสัมพันธ์ที่บิดามารดามีต่อบุตรจะมีผลต่อทักษะทางสังคมที่เด็กมีต่อผู้อื่น ฝึกให้เด็กรับรู้ เรียนรู้ ติความ ตอบสนอง และวางตนในสถานการณ์ต่างๆ ทางสังคม สามารถแก้ไขข้อขัดแย้งด้วยการประนีประนอมและเสริมทักษะในการพูดคุยของเด็กในสถานการณ์ต่างๆ

11. สร้างทักษะความเป็นผู้มีอารมณ์ขัน เด็กที่ตลก ร่าเริง มักเป็นที่ชื่นชอบของเพื่อน บิดา มารดา ควรเป็นต้นแบบที่ดีของความเป็นผู้มีอารมณ์ขันและใช้อารมณ์ขันเป็นเครื่องมือในการสอนคุณค่าหรือค่านิยมในชีวิตในการสร้างมิตรและคลายความตึงเครียด

1.8.3 หลักการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์

นิตยา ศษภักดี (2542 : 109-112) กล่าวถึงหลักสำคัญในการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ว่าจะต้องพัฒนาในองค์รวมทั้งด้านร่างกาย จิตใจ และสติปัญญา โดยคำนึงถึงสุขภาพของเด็ก คือเด็กจะต้องได้รับอาหาร การพักผ่อน การออกกำลังกาย และการดูแลสุขภาพอย่างเพียงพอ ถ้าเด็กมีสุขภาพร่างกายที่สมบูรณ์แข็งแรงย่อมส่งผลต่อสภาวะอารมณ์ที่ดีของเด็ก

กรมสุขภาพจิต (2543 : 79-80) ได้กล่าวถึงหลักการของการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ ดังนี้

1. ทำได้ทั้งที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ

อาจเกิดจากการได้สังเกตพฤติกรรมการแสดงออกของต้นแบบ พ่อแม่ที่มีระดับความฉลาดทางอารมณ์สูงมักจะทำให้ลูกเรียนรู้การแสดงออกทางอารมณ์ที่ดีไปด้วย เด็กที่เติบโตจากภาวะแวดล้อมที่มีแต่คำชมและกำลังใจย่อมเรียนรู้การมองโลกในแง่ดี มีความมั่นใจในตนเอง พ่อแม่อาจฝึกพัฒนาการด้านความฉลาดทางอารมณ์ตั้งแต่เด็กอายุ 5-6 ปี ที่มีพัฒนาการทางสมองพร้อมแล้ว การปฏิบัติอย่างต่อเนื่องและจริงจังในชีวิตประจำวันจะช่วยพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ได้ดียิ่ง

2. ต้องอาศัยความร่วมมือร่วมใจของทุกฝ่าย

พ่อแม่ครูอาจารย์จำเป็นต้องเรียนรู้และฝึกฝนด้วย เพราะความฉลาดทางอารมณ์เป็นผลมาจากการมีปฏิสัมพันธ์ในสถานการณ์ทางสังคมวัฒนธรรมร่วมกัน

3. ต้องเอาจริงเอาจังอย่างต่อเนื่องและต้องใช้เวลา

การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ส่วนหนึ่งจะเกิดจากการชี้แนะจากบุคคลต่างๆ นับตั้งแต่การอบรมเลี้ยงดู การสั่งสอนของครูอาจารย์ อีกส่วนหนึ่งเกิดจากการสังเกตการเรียนรู้ซึมซับพฤติกรรมและความคิดอ่านเข้าสู่ตนเอง

4. ควรมีการประเมินความพร้อมและความต้องการก่อน

ควรมีการประเมินลักษณะความฉลาดทางอารมณ์ของบุคคลในขณะนั้น รวมทั้งสภาพปัญหาและความต้องการพัฒนาตน ก่อนทำการฝึกสอนเด็กคนเดียวกันอาจมีสมรรถนะความฉลาดทางอารมณ์แต่ละด้านแตกต่างกันไปจึงต้องใช้เทคนิคที่เหมาะสมสำหรับแต่ละด้าน

5. การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ที่ได้ผลสืบเนื่องและคงทนนั้นต้องพัฒนาจากทุกระดับ นับตั้งแต่การรู้จักภาวะอารมณ์ของตนเองสามารถระบุอารมณ์ของผู้อื่น การควบคุมตนเอง การรู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเราและทักษะทางสังคมที่มีความยากและซับซ้อนมากขึ้นเป็นลำดับ การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์จะต้องมีการสลายพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์และเรียนรู้พฤติกรรมที่เหมาะสมกว่าซึ่งต้องกระทำอย่างต่อเนื่อง

6. ต้องฝึกในเชิงสถานการณ์ให้ทดลองเรียนรู้ปฏิบัติและทราบผลการแสดงออก

การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ที่ดีเป็นผลมาจากการสามารถปฏิบัติได้ ไม่ใช่เพียงแต่รู้เข้าใจแต่ไม่ทำหรือทำไม่ได้ อาจทำได้โดยให้พบกับสถานการณ์จริง การบันทึกพฤติกรรมลงในวิดีโอเทปเพื่อให้คำติชม ซึ่งจุดเด่นจุดด้อยที่ควรปรับปรุงและการสังเกตในสถานการณ์ที่ปฏิบัติจริง

7. ควรพิจารณาความแตกต่างของการเรียนรู้ทางสมองกับการเรียนรู้ทางอารมณ์

การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์เป็นการพัฒนาสมองในส่วนของระบบ Limbic ซึ่งควบคุมอารมณ์ความรู้สึกและแรงขับของร่างกายได้แก่การสร้างแรงจูงใจที่ดี การฝึกต่อเนื่องเป็นระยะๆ ในสถานการณ์ทางสังคมและให้ทราบผลการปฏิบัติ ซึ่งต่างจากการฝึกสมองด้านความคิดความเข้าใจในส่วนของ Neocortex ซึ่งควบคุมความสามารถในการวิเคราะห์หาเหตุผลหลักการและตรรกต่างๆ

8. ควรทำการฝึกเป็นรายบุคคลร่วมกับกิจกรรมสัมพันธ์ในกลุ่มเล็กๆ

เริ่มจากการสร้างแรงจูงใจที่ดี ซึ่งชวนให้ปฏิบัติการแสดงออก การให้ดูต้นแบบ เปิดโอกาสให้ฝึกในสถานการณ์ต่างๆ และมีการแจ้งรายงานผล ซึ่งอาจเริ่มต้นจากการฝึกมนุษยสัมพันธ์ขั้นพื้นฐาน เช่น การยิ้มแย้ม โอภาปราศรัย การเรียกชื่อ การแสดงความเอื้ออาทร การมีอารมณ์ขัน การกล่าวชมเชย ขอโทษ ขอขอบคุณ การเผยความรู้สึกและอารมณ์โกรธ เป็นต้น กิจกรรมที่จัดอาจเป็นเกม กิจกรรมคู่ กลุ่มสัมพันธ์ การเล่นเกม การสวมบทบาทหรือสถานการณ์จำลอง

9. มีการติดตามประเมินผลของการพัฒนา

การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ไม่ควรทำตามกระแสความต้องการของตลาด หรือเพื่อผลประโยชน์ทางธุรกิจโดยขาดจรรยาบรรณวิชาชีพและหลักวิชาการรองรับ รวมทั้งทำไปโดยขาดการติดตามผล

1.8.4 แนวทางในการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์

ทศพร ประเสริฐสุข (2543 : 17-18) ได้เสนอแนวทางการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ไว้ดังนี้

1. ฝึกให้เด็กรู้จักคุณค่าของตนตามความเป็นจริง ให้มองตนเองอย่างตระหนักรู้ มองตนเองในแง่ดี รู้สึกดีกับชีวิต สามารถชื่นชมตัวเองได้ เป็นการฝึกให้รู้จักอารมณ์ตนเอง

1.1 ฝึกการตระหนักรู้ (Self-Awareness) สำรวจตนเอง โดยวิธีการต่างๆ เช่น อาจใช้การนั่งสมาธิ และวิธีอื่นๆ

1.2 ให้ความรู้เกี่ยวกับการเข้าใจตน เข้าใจคนอื่น อาจใช้กิจกรรมกลุ่ม และเทคนิคอื่นๆ

2. รู้จักแยกแยะอารมณ์ของตนว่าชนิดใดดี ชนิดใดไม่ดี และเลือกแสดงออกทางอารมณ์ได้อย่างเหมาะสม อาจใช้การฝึก

2.1 ฝึกการแสดงออกที่เหมาะสม (Assertive Training)

2.2 ฝึกการสื่อสารที่เหมาะสม อาจใช้เป็นกิจกรรมเสริมสร้างหลักสูตร

3. รู้จักปฏิบัติตามกฎระเบียบของสังคมด้วยความเต็มใจ ซึ่ง ครู พ่อแม่ คงต้องเป็นผู้นำในการฝึก และทำตัวให้เป็นตัวอย่างที่ดีให้เด็กเลียนแบบ (Modeling) และให้กำลังใจเมื่อเด็กทำตามระเบียบ เป็นต้น

4. รู้จักและเข้าใจธรรมชาติอารมณ์ของตนเอง จำแนกแยกแยะได้ว่า อารมณ์ใดที่เป็นคุณแก่ตนเองและอารมณ์ใดที่เป็นโทษแก่ตนเอง โรงเรียนและสถานศึกษาควรมีอาจารย์ผู้ทำหน้าที่แนะนำที่จะให้คำปรึกษา (Counseling) แก่เด็ก

5. การรู้จักบริหารจัดการกับอารมณ์ของตนเองได้เพื่อให้รู้ว่า อารมณ์เกิดได้ทุกอย่าง แต่เราไม่สามารถแสดงอารมณ์ทุกอย่างได้ “เราสามารถรู้สึกได้ทุกอย่างแต่เราไม่สามารถแสดงออกได้ทุกอย่าง”

ฝึกความสามารถในการควบคุมอารมณ์ และแสดงออกได้อย่างเหมาะสมกับบุคคล สถานที่ เวลา และเหตุการณ์ทั้งอารมณ์ดีและอารมณ์ไม่ดี เพื่อให้เกิดความสมดุลในการจัดการกับอารมณ์ของตนเอง รู้จักแสดงออกทางอารมณ์ และระบายอารมณ์ได้อย่างเหมาะสม ฝึกความสามารถในการผ่อนคลายความเครียด เช่น การผ่อนคลายกล้ามเนื้อ การร้องเพลง เป็นต้น

6. การแสดงออกทางอารมณ์ที่เหมาะสมโดยคำนึงถึงสีหน้า ท่าทาง และคำพูด เด็กจึงต้องได้รับการฝึก อาจจะเป็นในชั่วโมงโฮมรูม หรือกิจกรรมคาบแนะแนว

7. รู้จักหยุดการแสดงอารมณ์ที่ไม่ดี ความสามารถในการไตร่ตรองก่อนการแสดงออกและสามารถที่จะอดทนรอคอยที่จะแสดงพฤติกรรมได้

8. ฝึกการแสดงแรงจูงใจให้เกิดกับตน แรงจูงใจที่สำคัญ คือแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Achievement Motive) และแรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์ (Affiliation Motive)

9. ฝึกความสามารถในการหยั่งรู้อารมณ์ผู้อื่น สามารถรับรู้อารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่นเพื่อให้เกิดความเข้าใจและเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Empathy) จะต้องฝึกให้นึกถึงผู้อื่น ที่เรียกว่า ใจเขาใจเรา ฝึกการสังเกต การตรวจสอบอารมณ์

10. ฝึกทางด้านมนุษยสัมพันธ์ การแสดงน้ำใจเอื้ออาทรต่อบุคคลอื่น เห็นคุณค่าของตนเองและผู้อื่น ฝึกการให้เกียรติผู้อื่นได้ด้วยความจริงใจ สามารถแสดงความชื่นชม ชื่นชมและให้กำลังใจซึ่งกันและกันได้ในวาระที่เหมาะสม

1.8.5 กระบวนการและวิธีการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์

รีเบคคา (Rebecca. 1998 : 200-204) ได้กล่าวถึง วิธีการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ในห้องเรียนของเด็กนักเรียนในระดับประถมศึกษา โดยการจัดมุมห้องเรียน (The comfort Corner) ไว้เพื่อจุดประสงค์ดังนี้

1. ให้เด็กได้แสดงออกซึ่งความรู้สึกของตนเอง โดยการบอกเล่าความรู้สึกให้เพื่อนฟัง การแสดงท่าทางที่บอกถึงความรู้สึกของตนเอง การร้องเพลง และการวาดรูประบายสีเพื่อแสดงอารมณ์

2. การใช้ดนตรีและการเต้นรำ โดยให้เด็กได้แสดงออกร่วมกับเพื่อนๆ เพื่อฝึกการเป็นผู้นำและการเป็นผู้ตาม

3. การให้เด็กได้อ่านหนังสือที่ส่งเสริมให้เกิดจินตนาการ ที่จะช่วยเสริมสร้างแรงจูงใจ ที่จะประสบความสำเร็จในชีวิต และการมีชีวิตครอบครัวที่เป็นสุข

4. การให้เด็กได้สร้างจินตนาการถึงสิ่งที่หวังไว้ หรือการตั้งคำถามว่าพวกเขารู้สึกอย่างไร ถ้าหากเขาได้เป็นในสิ่งที่หวัง

5. ให้เด็กเขียนเล่าถึงความวิตกกังวลของตนเองว่า ตนรู้สึกอย่างไรและจัดการกับความรูสึกนั้นได้อย่างไร

สำหรับสุรศักดิ์ หลาบมาลา (2541 : 13-20) ได้เสนอกระบวนการในการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาไว้ดังนี้

1. การสร้างวัฒนธรรมในห้องเรียน (Classroom Culture) เพื่อให้เป็นสถานที่เอื้ออำนวยต่อการเรียนและการฝึกความฉลาดทางอารมณ์ให้ห้องเรียนมีสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัย มีความร่วมมือกัน นักเรียนจะสามารถพัฒนาทักษะความสัมพันธ์กับคนอื่นได้

กิจกรรมการฝึกและสร้างวัฒนธรรมในห้องเรียนมีดังนี้

1.1 การรู้จักตนเอง (Intrapersonal) รู้จักเพื่อน (Interpersonal) และยอมรับในความแตกต่างว่าเป็นเรื่องปกติธรรมดา (O.K.)

1.2 การสร้างบรรยากาศการสนับสนุนเพื่อให้เกิดความกล้าในการแสดงออก และกล้าเสี่ยง (Creating a Climate of support)

1.3 การสร้างวัฒนธรรมการสนับสนุนเชื้อเชิญ การชื่นชม (Creating a Supportive Culture, Inviting, Appreciation)

2. หลักสูตรฝึกอบรมความฉลาดทางอารมณ์ การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์จะมีผลดีที่สุดเมื่อให้นักเรียนมีโอกาสปฏิบัติการสร้างประสบการณ์ และสร้างความรู้ความเข้าใจจากฐานความรู้เดิมของตนเอง ดังนั้นหลักสูตรจึงต้องให้โอกาสนักเรียนปฏิบัติกิจกรรมต่างๆ เช่น การกำหนดเป้าหมายส่วนตัวของกลุ่ม การตัดสินใจ การแก้ปัญหาและการไกล่เกลี่ยข้อพิพาท นักเรียนต้องเรียนรู้วิธีการแสดงความคิดเห็นและความรู้สึกของตนออกมา และพัฒนาความเข้าใจโดยวิธีการคิดทบทวนในเนื้อหามุมมองของสังคมและมุมมองส่วนตัวของกิจกรรมที่ได้ปฏิบัติไปแล้ว

2.1 ให้นักเรียนมีโอกาสกำหนดและดำเนินการไปสู่เป้าหมาย รวมทั้งความคาดหวังทางวิชาการและเป้าหมายทางวิชาการทั้งของส่วนตัวและของกลุ่ม

2.2 การช่วยส่งเสริมให้นักเรียนตระหนักว่า คนอื่นมองพฤติกรรมของนักเรียนอย่างไร พฤติกรรมนักเรียนมีผลกระทบต่อคนอื่นอย่างไรและเรียนรู้วิธีการแสดงความรู้สึกเกี่ยวกับพฤติกรรมของคนอื่นออกมาอย่างไร ไม่ก้าวร้าวหรือทะเลาะ

2.3 การช่วยให้นักเรียนพัฒนาความเห็นอกเห็นใจและพัฒนาทักษะการเจรจา เพื่อโน้มน้าวการตัดสินใจและแก้ไขข้อขัดแย้ง นำไปสู่การส่งเสริมการเรียนรู้ของนักเรียนและเพื่อน

1.8.6 การเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์

นักการศึกษา (Educators) จำเป็นจะต้องเล็งเห็นถึง ความสำคัญของการพัฒนา EQ ให้ได้สัดส่วนที่เหมาะสมกับ IQ เพื่อให้เด็กของเราเป็นคนเก่ง คนดี และมีความสุข การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ หรือ EQ จึงเป็นหน้าที่ของนักการศึกษา นักจิตวิทยา พ่อแม่ ครู และผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็ก จะต้องร่วมกันพัฒนาเด็กของเรา ซึ่งคงจะต้องเริ่มต้นจากรากฐานตั้งแต่วัยเด็ก

1.8.6.1 การเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ในครอบครัว

ซาปิโร (Shapiro. 1997) ได้กล่าวว่าบิดามารดามีส่วนเสริมสร้างความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ให้กับบุตร โดยบิดามารดาให้ข้อเสนอแนะ ให้คำอธิบาย ให้อิสระและกำลังใจ ฝึกความ

รับผิดชอบให้กับบุตรและอบรมเลี้ยงดูด้วยบรรยากาศที่เป็นประชาธิปไตย มีความไว้วางใจซึ่งกันและกัน มีการสื่อสารที่เปิดเผยตรงไปตรงมา หลีกเลี่ยงการทำร้ายทางจิตใจและอารมณ์ (Emotional Abuse) ไม่ว่าจะด้วยคำพูดและการกระทำ บิดามารดาควรเป็นฝ่ายทำความเข้าใจกับบุตรก่อนที่บุตรจะเข้าใจตนเอง สิ่งเหล่านี้จะช่วยให้บุตรเป็นผู้ที่มีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์สูง

วีระวัฒน์ ปันนิตามัย (2542 : 153-154) กล่าวถึงกลยุทธ์ที่บิดามารดาพึงใช้กับบุตรเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ คือ บิดามารดาควรเข้าใจถึงบุคลิกภาพที่แตกต่างกันในเด็กแต่ละคน ไม่คาดหวังว่าบุตรควรจะทำเช่นนั้น เช่นนี้ เคารพสิทธิส่วนบุคคลและปัจเจกชนของเด็ก ค่อยอธิบายด้วยเหตุผล ให้ข้อมูล เคารพในความคิดและเหตุผลของเด็ก ใจเย็นและอดทน ให้กำลังใจ ไม่ตำหนิตีเดีย ยให้คำชมในสิ่งที่เด็กทำดี ฝึกให้เขารู้จักเหตุการณ์ในการบริหารจัดการอารมณ์ของตน รวมทั้งให้โอกาสเด็กได้เผชิญกับเหตุการณ์ที่เป็นตัวอย่างเตือนสติ ให้รู้จักผลของการบริหารอารมณ์ในลักษณะต่างๆ กัน โดยอาจดูจากภาพยนตร์ ละคร และวรรณกรรม บิดามารดาควรที่จะเชื่อมั่นในพัฒนาการและการเจริญเติบโตว่าเด็กจะเรียนรู้อะไรได้มากขึ้นเมื่อเขาเจริญเติบโตมากกว่านี้

กรมสุขภาพจิต (2543 : 84) ได้กล่าวถึงแนวทางของบิดามารดาในการพัฒนาความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ของบุตรไว้ดังนี้

1. รู้เท่าทันหยั่งรู้ในความรู้สึกของเด็ก บิดามารดาควรแสดงความเข้าใจ ยอมรับ เห็นอกเห็นใจ เอื้ออาทรให้ความสำคัญกับบุตรแทนการตำหนิบังคับวิจารณ์หรือลงโทษ ขณะเดียวกันบิดามารดาเองจะต้องระมัดระวังความรู้สึกของตนที่จะไม่แสดงออกในลักษณะที่ขาดการควบคุม ซึ่งเป็นตัวอย่างที่ไม่ดีกับบุตร
2. ใช้โอกาสหรือสถานการณ์แต่ละเรื่อง สร้างความใกล้ชิดสนิทสนมโดยให้ข้อมูลมุมมองต่างๆ เพื่อประกอบการตัดสินใจในการแก้ปัญหาได้อย่างเหมาะสม เช่น เด็กเกิดความตื่นตระหนกเมื่อดูรายการที่เป็นเรื่องตื่นเต้นทำให้หวาดกลัว บิดามารดาอาจใช้สถานการณ์เหล่านี้ ปลอบใจอธิบายด้วยเหตุผลเพื่อสร้างภูมิคุ้มกันให้กล้าเผชิญสถานการณ์ที่มีลักษณะคล้ายคลึงกัน
3. รับฟังความรู้สึกและอารมณ์ของเด็กด้วยความตั้งใจ เอื้ออาทรและพยายามตรวจสอบความรู้สึกของเด็กโดยพิจารณาจากสถานการณ์ พฤติกรรม ภาษาท่าทางและอากัปกริยาที่แสดงออก ในขณะที่รับฟังพ่อแม่อาจสะท้อนหรือสรุปในสิ่งที่ได้ยินได้ฟังมาพร้อมกับหาเหตุผลอธิบายให้เด็กเข้าใจในแง่มุมอื่นบ้าง แต่ไม่ควรสรุปหรือชี้นำ
4. ฝึกให้เด็กระบุภาวะอารมณ์ความรู้สึกของตนได้อย่างถูกต้องแทนการเก็บกดไว้ หรือระบายออกโดยการขาดการควบคุม การแสดงอารมณ์ที่เปิดเผยตรงไปตรงมาเป็นลักษณะ

พื้นฐานของผู้มีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ที่ดี รู้ตัวที่กำลังโกรธ เสียใจ น้อยใจ อิจฉาเพื่อนำไปสู่การบริหารจัดการกับอารมณ์ได้อย่างถูกต้องด้วยตนเอง

5. กำหนดขอบเขตการช่วยเหลือเพื่อพัฒนาความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ของเด็กเมื่อพ่อแม่เห็นว่าเด็กเข้าใจอารมณ์ที่ส่งผลต่อพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของตนและเห็นพฤติกรรมที่พึงปฏิบัติ พ่อแม่ควรแสดงให้เด็กทราบว่า การมีอารมณ์ต่างๆ เป็นเรื่องปกติธรรมดา แต่ควรปรับปรุงวิธีการแสดงออกที่ขาดการควบคุมให้เหมาะสมกับบุคคล เวลา สถานที่และสถานการณ์

6. ทราบถึงความต้องการที่แตกต่างกันในแต่ละวัย เพศ แสดงความรู้สึก ความเข้าใจและความเอื้ออาทรแก่กัน

7. ยอมรับผิดและกล้าที่จะขออภัย ทุกคนอาจทำผิดพลาดได้ การยอมรับผิดและกล้าขออภัยเป็นจุดเริ่มต้นของการพัฒนาปรับปรุงตนเอง

นอกจากนี้กรมสุขภาพจิตยังได้เสนอแนวทางในการช่วยให้นักเรียนควบคุมอารมณ์ ดังนี้

1. ให้นักเรียนยอมรับว่ามีอารมณ์และกำลังพยายามควบคุมอยู่
2. ใช้สติปัญญาพิจารณาการตอบสนองทางอารมณ์ตามความเป็นจริง เช่น ถ้ากำลังอิจฉาก็ให้ยอมรับว่าอิจฉาแม้ว่าจะพยายามปกปิดคนอื่นอยู่ก็ตาม แล้วก็พิจารณาตามความเป็นจริงโดยไม่มัวคิดเข้าข้างตนเองและระบายความไม่พอใจต่างๆ ด้วยการพูดออกมาถึงความรู้สึกที่มีอยู่นั้นกับคนที่เข้าใจหรืออาจใช้เทคนิคการผ่อนคลายอารมณ์ก็จะช่วยควบคุมไว้ได้มาก

3. พิจารณาที่สาเหตุ หลีกเลียงและหาแนวทางปรับใจเพื่อเผชิญกับอารมณ์ทางลบ

กรมสุขภาพจิต (2543 : 30-32) เสนอแนะแนวทางและวิธีการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ไว้ 5 ประการ ดังนี้

1. การตระหนักรู้ในตนเอง การรู้จักอารมณ์ตนเอง จะเป็นพื้นฐานในการควบคุมอารมณ์เพื่อแสดงออกอย่างเหมาะสม การรู้จักอารมณ์ตนเองคือการรู้ตัว หรือการมีสติในทัศนะของพุทธศาสนานั้นเอง ปกติเมื่อเราเกิดอารมณ์ใดๆ ขึ้นมาเราจะตกอยู่ในภาวะใดๆ ภาวะหนึ่งใน 3 ภาวะ ดังต่อไปนี้

- 1.1 ถูกครอบงำ หมายถึง การที่เราไม่สามารถฝืนต่อสภาพอารมณ์นั้นๆ ได้จึงแสดงพฤติกรรมไปตามสภาพอารมณ์ดังกล่าว เช่น เมื่อโมโหก็อาจจะขว้างปาข้าวของหรือส่งเสียงดังโดยไม่สนใจใคร

1.2 ไม่ยินดียินร้าย หมายถึง การไม่ยินดียินร้ายต่ออารมณ์ที่เกิดขึ้น หรือทำเป็นละเลยไม่สนใจเพื่อบรรเทาการแสดงอารมณ์ เช่น ทำเป็นไม่ใส่ใจต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นทั้งที่จริงๆ ก็รู้สึกโกรธ

1.3 รู้เท่าทัน หมายถึง การรู้เท่าทันต่ออารมณ์ที่เกิดขึ้น มีสติรู้ว่าควรจะทำอย่างไรจึงจะเหมาะสมที่สุดในขณะอารมณ์นั้นๆ เช่น โกรธก็รู้ว่าโกรธแต่ก็สามารถควบคุมความโกรธนั้นได้ ระวังอารมณ์โกรธได้ และหาวิธีการแก้ไขได้อย่างเหมาะสม มีวิธีการฝึกให้รู้เท่าทันอารมณ์ตนเอง

(1) ทบทวน เมื่อรู้สึกว่ที่ผ่านมาเรามีปัญหาในการแสดงอารมณ์ ลองให้เวลาทบทวนอารมณ์ด้วยใจที่เป็นกลาง ไม่เข้าข้างตัวเองว่า เรามีลักษณะอารมณ์อย่างไร เรามักแสดงออกในรูปแบบไหน แล้วรู้สึกพอใจ ไม่พอใจอย่างไร คิดว่าเหมาะสมหรือไม่ต่อการแสดงอารมณ์ในลักษณะนั้นๆ

(2) ฝึกสติ ฝึกให้มีสติและรู้ตัวอยู่เสมอว่าขณะนี้เรากำลังรู้สึกอย่างไรกับตัวเองหรือสิ่งที่เกิดขึ้นรอบๆ ตัว สบายใจ ไม่สบายใจ แล้วลองถามตัวเองว่าเราคิดอย่างไรกับความรู้สึกนั้น และความคิด ความรู้สึกนั้นมีผลอย่างไรกับการแสดงออกของเรา

2. การควบคุมตนเอง เป็นความสามารถในการควบคุมอารมณ์และแสดงออกได้อย่างเหมาะสมกับบุคคล สถานที่ เวลาและเหตุการณ์ ทั้งอารมณ์ดีและอารมณ์ไม่ดีให้เกิดความสมดุลในการจัดการกับอารมณ์ตนเองนี้ จะทำได้ดีเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับความรู้จักอารมณ์ของตนเอง การจัดการอารมณ์ได้เหมาะสมเพียงใดดูได้จากสิ่งต่อไปนี้

2.1 ควบคุมได้ไม่แสดงอารมณ์อย่างทันทีทันใด มีความรู้ตัวไม่ถูกครอบงำโดยอารมณ์ การถูกครอบงำด้วยความกลัว ความโกรธ ความเศร้า ความผิดหวัง ความวิตกกังวลที่รุนแรง ทำให้คนเราสูญเสียการควบคุมอารมณ์

2.2 สามารถอธิบายได้อย่างสมเหตุสมผลถึงการเกิดและการแสดงออกของอารมณ์

2.3 ก่อให้เกิดพฤติกรรมและผลย้อนกลับในแง่บวก

2.4 แสดงออกอย่างเหมาะสมกับบุคคล สถานที่ เวลาและสถานการณ์ การจัดการกับอารมณ์ได้อย่างเหมาะสมจะทำให้เกิดความสบายใจ ซึ่งจะมีผลไปถึงความสำเร็จและความสุขในการทำงานและการอยู่ร่วมกับผู้อื่น ผลที่เกิดขึ้นกับการแสดงอารมณ์ในลักษณะต่างๆ เช่น

(1) การแสดงออกทันทีตามที่ต้องการ โดยไม่คำนึงถึงผลที่เกิดขึ้นตามมา ความเครียดอาจลดลงในขณะนั้น แต่ผลที่ตามมาอาจทำให้เกิดอารมณ์ไม่ดีมากขึ้นไปอีก

(2) เก็บกดเอาไว้ไม่แสดงออก พยายามลืมไม่คิดถึงหลักเลียง เป็นการทำร้ายสุขภาพจิตของตนเอง เพราะอารมณ์ยังคงอยู่ไม่ได้ระบายออก หากมีการสะสมไว้มากเพียงใดยิ่งจะเกิดอันตรายตามมาภายหลังมากขึ้นเพียงนั้น

(3) โทษผิดผู้อื่นแสดงออกกับผู้ที่ไม่เกี่ยวข้อง หาแพะรับบาป เป็นการทำให้เกิดความสับสนใจขึ้นชั่วคราวที่ได้ระบายอารมณ์ไปยังผู้อื่น แต่ผลย้อนกลับอาจไม่ดีนัก โดยเฉพาะในด้านสัมพันธภาพกับบุคคลอื่น

(4) ระบายออกได้อย่างเหมาะสม อารมณ์ดีขึ้น ผลที่เกิดขึ้นตามมาเป็นไปในทางที่ดี นับว่าเป็นวิธีการจัดการกับอารมณ์ได้อย่างเฉลียวฉลาด ผู้ที่จะจัดการกับอารมณ์ในวิธีที่ 4 นี้ต้องมีการรู้ตัว รู้เท่าทันอารมณ์ของตนเอง และเข้าใจสถานการณ์แวดล้อม

(5) การฝึกการจัดการอารมณ์ของตนเองสามารถทำได้ดังนี้

1) ทบทวนว่ามีอะไรบ้างที่เราทำลงไปเพื่อตอบสนองอารมณ์ที่เกิดขึ้น และพิจารณาว่าผลที่ตามมาเป็นอย่างไร

2) เตรียมการในการแสดงอารมณ์ ตั้งใจเกี่ยวกับการแสดงออกของอารมณ์ในครั้งต่อไป ฝึกการสั่งตัวเองว่าจะทำอะไร จะไม่ทำอะไร

3) ฝึกการรับรู้สิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้น หรือที่เราต้องเกี่ยวข้องในด้านดี ฝึกทำอารมณ์ให้แจ่มใสเกิดความสบายใจ

4) ฝึกการสร้างความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง ต่อผู้อื่น ต่อสิ่งอื่นที่อยู่รอบตัว ซึ่งเป็นผลต่อเนื่องมาจากข้อ 3 ทำให้เกิดความคิดที่ดี การกระทำที่ดี ทำให้เกิดผลย้อนกลับที่ดีต่อตนเองและผู้อื่น

5) ฝึกการมองหาประโยชน์และโอกาสจากอุปสรรค โดยการเปลี่ยนมุมมอง มองหาแง่ดีโดยคิดว่าเป็นสิ่งท้าทายที่จะทำให้เราพัฒนายิ่งขึ้น

6) ฝึกการผ่อนคลายความเครียด โดยเลือกวิธีที่เหมาะสมกับตนเอง เพราะหากเครียดมากจะไม่มีพลังพอที่จะหลุดพ้นจากการครอบงำอารมณ์ เมื่อควบคุมอารมณ์ได้แล้วก็จะหาทางระบายอารมณ์ในทางที่เหมาะสม การคลายเครียดทำได้หลากหลายวิธี เช่น การออกกำลังกาย การฟังเพลง นั่งสมาธิ เดินจงกรม เล่นดนตรี ปลูกต้นไม้ เป็นต้น

3. การสร้างแรงจูงใจให้ตนเอง เป็นการมองหาแง่ดีของสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นกับตนเอง จะช่วยทำให้เกิดความเชื่อมั่นว่าสามารถเผชิญกับเหตุการณ์ต่างๆ ได้ ทำให้เกิด

กำลังใจที่จะสร้างสรรค์สิ่งดีๆ มุ่งไปสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้ ผู้ที่มีความสามารถด้านนี้มีแนวโน้มว่าจะเป็นผู้ปฏิบัติงานได้อย่างมีคุณค่า

ในการสร้างแรงจูงใจให้ตนเองนั้นเทอดศักดิ์ เดชคง (2542 : 74) ได้เสนอแนวทางที่น่าสนใจในการสร้างแรงจูงใจให้กับตนเองไว้ดังนี้

3.1 ทบทวน และจัดอันดับความสำคัญในชีวิต ว่ามีอะไรบ้างที่เราต้องการ อยากได้ อยากมี อยากเป็น แล้วพิจารณาว่าการที่เราจะบรรลุสิ่งที่ต้องการนั้น สิ่งใดมีทางเป็นไปได้ เป็นไปไม่ได้ สิ่งใดจะเกิดประโยชน์สิ่งใดจะเกิดโทษ

3.2 ตั้งเป้าหมายอย่างชัดเจน โดยนำความต้องการที่มีความเป็นไปได้และเกิดประโยชน์มาตั้งเป้าหมายให้ชัดเจนและวางขั้นตอนการปฏิบัติที่จะมุ่งสู่เป้าหมายนั้นๆ

3.3 มุ่งมั่นต่อเป้าหมายในการปฏิบัติเพื่อบรรลุเป้าหมาย ต้องระวังอย่าให้มีเหตุการณ์บางอย่างมาทำให้ไขว้เขวไปจนออกนอกทางที่จะบรรลุเป้าหมาย

3.4 ลดความสมบูรณ์แบบ หากเราเป็นบุคคลประเภท “สมบูรณ์แบบ” คือ ทุกอย่างต้องดีที่สุด สมบูรณ์ที่สุด ผิดพลาดไม่ได้ต้องพยายามลดความสมบูรณ์แบบลง ฝึกสร้างความยืดหยุ่นในอารมณ์ ฝึกการยอมรับความบกพร่อง จะช่วยให้เราไม่เครียด ไม่ทุกข์ ไม่ผิดหวังมากจนเกินไป

3.5 ฝึกการมองหาประโยชน์จากอุปสรรค มองหาสิ่งดีจากสิ่งเลวร้ายที่เกิดขึ้นแล้ว เพื่อสร้างความรู้สึกดีๆ ที่จะเป็นพลังให้เกิดสิ่งดีๆ ต่อไป

3.6 ฝึกสร้างทัศนคติที่ดี หามุมมองที่ดีในเรื่องที่เราไม่พอใจ (แต่ไม่สามารถแก้ไขหรือเปลี่ยนแปลงได้) มองปัญหาให้เป็นความท้าทายที่เราจะได้เรียนรู้สิ่งใหม่ๆ เพื่อสร้างพลังและแรงจูงใจให้ผ่านพ้นปัญหานั้นๆ ไปได้

3.7 หมั่นสร้างความหมายในชีวิต ด้วยการรู้สึกดีต่อตัวเอง นึกถึงสิ่งที่สร้างความภูมิใจและความพยายามใช้ความสามารถที่มีทำประโยชน์ทั้งแก่ตนเองและผู้อื่น แม้ว่าเป็นเรื่องเล็กๆ น้อยๆ ให้กำลังใจตนเอง คิดอยู่เสมอว่าเราทำได้ เราจะทำและลงมือทำ

4. การเข้าใจอารมณ์ผู้อื่น เป็นความสามารถในการรับรู้อารมณ์ ความรู้สึกของผู้อื่น มีความเข้าใจเห็นใจผู้อื่น สามารถปรับความสมดุลของอารมณ์ตนเอง ตอบสนองต่อผู้อื่นได้อย่างสอดคล้องและเหมาะสม โดยเฉพาะกับบุคคลที่เราเกี่ยวข้องสัมพันธ์ด้วย จะช่วยให้เราสามารถอยู่ร่วมหรือทำงานด้วยกันได้ดีและมีความสุขมากขึ้น นอกจากนี้การยังรู้อารมณ์ผู้อื่นและสามารถเข้าใจ จะทำให้เรารู้ช่องทางที่จะโน้มน้าวใจเขาให้ทำในสิ่งที่เราต้องการได้ และในการจะ

ฝึกในด้านนี้ได้ต้องพยายามนึกถึงผู้อื่นพอๆ กับการนึกถึงตัวเอง จึงจะรับรู้อารมณ์ความรู้สึกผู้อื่นได้
แนวทางฝึกการรับรู้อารมณ์ผู้อื่น

4.1 ให้ความสนใจในการแสดงออกของผู้อื่น โดยการสังเกต สีหน้า แววตา ท่าทาง การพูด น้ำเสียง ตลอดจนการแสดงออกอื่นๆ

4.2 อ่านอารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่นจากสิ่งที่สังเกตเห็นว่าเขา กำลังมีความรู้สึกอย่างไร โดยตรวจสอบด้วยการถามแต่ต้องอยู่ในสถานการณ์ที่เหมาะสม มิฉะนั้นอาจเป็นการทำลายความรู้สึกกันได้

4.3 ทำความเข้าใจอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่น เรียกว่าเอาใจเขามาใส่ใจเรา คิดว่าหากเราเป็นเขา เราจะรู้สึกอย่างไรจากสภาพที่เขาเผชิญอยู่

4.4 แสดงความเห็นอกเห็นใจ ให้กำลังใจ เมื่อผู้อื่นกำลังมีปัญหา

5. การสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น เป็นความสามารถในการอยู่ร่วมกัน และทำงานร่วมกับผู้อื่นโดยมีสัมพันธภาพที่ดีต่อกันและสร้างสรรค์ผลงานที่เป็นประโยชน์ ผู้ที่มีความสามารถและทักษะด้านนี้จะสามารถใช้ทั้งความคิด อารมณ์และพฤติกรรม ในการอยู่ร่วมกัน และทำงานร่วมกับบุคคลต่างๆ ได้อย่างราบรื่น โดยมีแนวทางในการพัฒนาการรักษาสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน ดังนี้

5.1 ฝึกการสร้างความรู้สึกที่ดีต่อกันด้วยการ เข้าใจ เห็นใจ
ความรู้สึกผู้อื่น

5.2 ฝึกการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพด้วยการ สร้างความเข้าใจที่ตรงกัน ฝึกการเป็นผู้พูดและผู้ฟังที่ดี และไม่ลืมที่จะใส่ใจในความรู้สึกของผู้ฟังด้วย

5.3 ฝึกการแสดงน้ำใจ เอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ รู้จักการให้และรับ

5.4 ฝึกการให้เกียรติผู้อื่นอย่างจริงใจ รู้จักยอมรับในความสามารถ
ของผู้อื่น

5.5 ฝึกแสดงความชื่นชม ให้กำลังใจซึ่งกันและกันตามวาระที่เหมาะสม

1.8.6.2 การเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ในโรงเรียน

ครูเป็นผู้ที่มีบทบาทสำคัญและมีอิทธิพลต่อความคิด การกระทำ และการแสดงออกของนักเรียน จนบางครั้งครูเปรียบเสมือนเป็นแม่แบบของนักเรียนโดยอัตโนมัติ การสร้างนักเรียนให้เป็นผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์ บุคลากรทุกคนในโรงเรียนต้องร่วมมือกัน ดังที่ วีระวัฒน์ บัณฑิตามัย (2542 : 165) กล่าวไว้ว่า ผู้บริหาร ครู-อาจารย์ เจ้าหน้าที่ของโรงเรียนและนักเรียนควรถือ

เป็นหน้าที่ในการที่จะร่วมกันพัฒนาเชาวน์อารมณ์ในระดับบุคคล ระดับกลุ่มและระดับองค์กรไปพร้อมๆ กัน ไม่ควรมุ่งเป้าหมายแต่เพียงเพื่อพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนนักศึกษาเท่านั้น ครูต้องเสริมสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เป็นประชาธิปไตย ให้ความเคารพและการรับฟัง เกื้อหนุนให้นักเรียนนักศึกษาเห็นว่าความคิดความรู้สึกของตนเป็นที่รับฟัง มีความสำคัญและมีความหมาย ระดับความฉลาดทางอารมณ์ของครูผู้สอนมีความสำคัญมากที่สุดในการสร้าง ความฉลาดทางอารมณ์ในชั้นเรียน วิธีการที่สำคัญที่สุดในการเพิ่มความฉลาดทางอารมณ์ให้กับผู้เรียน ก็คือ ครูผู้สอนจะต้องสามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองได้ ความสำเร็จและประสิทธิภาพของครูผู้สอนที่สำคัญคือ การที่สามารถควบคุมความรู้สึกทางลบได้อย่างเหมาะสมตามสภาพความเป็นจริง และมีสุขภาพที่สมบูรณ์ บทบาทของครูผู้สอนในการส่งเสริมความฉลาดทางอารมณ์ โดยการเป็นแบบอย่างทางอารมณ์ (Emotional Models) เป็นผู้ฝึกหัดทางอารมณ์ (Emotional Coaches) และเป็นผู้ให้คำปรึกษาทางอารมณ์ (Emotional Mentors) แก่ผู้เรียนและจะต้องทำการปฏิบัติจริงในสถานการณ์จริง และตลอดเวลาของกระบวนการเรียนรู้ทั้งที่เป็นรูปแบบและไม่เป็นรูปแบบ ซึ่งสามารถกระทำได้ 2 ขั้นตอนใหญ่ๆ ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การจัดการกับอารมณ์ตนเอง ได้แก่

1. การระบุชี้ชัดถึงความรู้สึกของตนเอง
2. รับผิดชอบกับอารมณ์ของตนเอง
3. ตระหนักในอารมณ์ของตนเอง
4. ทำงานด้วยความใจกว้างและยอมรับในอารมณ์ของตนเอง

ขั้นตอนที่ 2 การช่วยให้ผู้เรียนมีความรู้สึกที่ดีจากการเพิ่มความฉลาดทางอารมณ์ ได้แก่

1. ช่วยให้ผู้เรียนบ่งบอกความรู้สึกของตนเอง
2. ช่วยให้ผู้เรียนพบทางเลือกที่เป็นจริงสำหรับตนเอง
3. เคารพในความรู้สึกของผู้เรียน
4. ใช้ความมีเหตุผลทางอารมณ์ต่อผู้เรียน
5. ให้อำนาจแก่ผู้เรียน
6. ช่วยลดความขัดแย้ง
7. ตกลงเกี่ยวกับการแสดงพฤติกรรมตามเป้าหมาย

นอกจากนี้ การสอนบุคคลให้มีความฉลาดทางอารมณ์นั้น จะต้องลบพฤติกรรมที่ไม่ดีเสียก่อนแล้วจึงค่อยเรียนรู้พฤติกรรมที่พึงประสงค์ ซึ่งจะต้องใช้เวลาในการฝึกด้วยประสบการณ์จริง และมีการให้แรงจูงใจที่ดีต่อการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงที่ดีขึ้น

พรณีและมนัส บุญประกอบ (2544. 1-11) ได้กล่าวถึงการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ในโรงเรียนดังนี้

การปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน ครูและนักเรียนจะพบปะกันตั้งแต่อายุแรกๆ ที่เข้าโรงเรียนจนกระทั่งเลิกเรียน การที่ได้เผชิญหน้ากัน พบปะกัน ทำกิจกรรมร่วมกันย่อมมีการถ่ายทอดอารมณ์ความรู้สึกต่อกัน มีการใช้วาจา การแสดงกิริยาท่าทางต่อกัน บุคลิกภาพของครูและพฤติกรรมต่างๆ ที่ครูแสดงออกย่อมมีผลกับนักเรียนมาก ซึ่งมีสาระดังนี้

1. บุคลิกภาพของครู (การเป็นผู้มีความฉลาดทางอารมณ์) ครูควรรู้จักว่าความฉลาดทางอารมณ์คืออะไร มีองค์ประกอบอะไรบ้าง มีวิธีการเสริมสร้างบุคลิกภาพให้เป็นผู้มีความฉลาดทางอารมณ์อย่างไร และเห็นความสำคัญของบุคลิกภาพครูที่มีอิทธิพลต่อนักเรียน

2. พฤติกรรมของครูที่มีต่อนักเรียน พฤติกรรมของครูที่แสดงออกมานั้นย่อมส่งผลต่อนักเรียนไม่โดยทางตรงก็ทางอ้อม ข้อเสนอแนะต่อไปนี้จะเป็นการช่วยให้ครูได้เห็นความสำคัญและแนวทางในการช่วยเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน

2.1 การใช้วาจาของครู คำพูดของครูมีทั้งเป็นการเสริมให้กำลังใจหรือทำลายโอกาสขัดขวางความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ของนักเรียน สามารถสร้างความสุขและความทุกข์ให้กับนักเรียนได้ ครูจะใช้วาจาได้ดีเพียงไรก็ขึ้นอยู่กับครูผู้นั้นจะสามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองและเข้าใจอารมณ์ความรู้สึกของนักเรียนได้ดีเพียงใด

2.2 การใช้ท่าทางของครู ครูสามารถส่งผ่านอารมณ์และความรู้สึกไปสู่นักเรียนได้โดยใช้แววตา สีหน้าท่าทาง การกระทำอื่นๆ ที่ไม่ใช่วาจา ซึ่งครูควรพิจารณาเลือกใช้และแสดงออกให้นักเรียนได้ทราบ

2.3 การเสริมแรง ครูจะต้องเลือกสิ่งที่จะมาเสริมแรงให้เหมาะสมกับวัยของนักเรียน ในเด็กเล็กการเสริมแรงอาจจะเป็นการสัมผัสทางกาย เด็กประถมการเสริมแรงอาจจะเป็นรางวัลที่เป็นวัตถุสิ่งของที่เด็กชอบ เช่น ขนม ของใช้ เด็กมัธยมการเสริมแรงจะเน้นไปทางด้านการยกย่องชมเชย การประกาศเกียรติคุณ การเน้นประโยชน์เพื่อส่วนรวม เป็นต้น นอกจากการเสริมแรงดังกล่าวแล้ว ซึ่งเป็นการสร้างแรงจูงใจภายนอกแล้ว การเสริมแรงด้วยการสร้างแรงจูงใจภายในก็เป็นเรื่องที่สำคัญและสอดคล้องกับการเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์เป็นอย่างมาก ได้แก่ การที่เด็กสามารถกำหนดเป้าหมายและวางแผนที่จะทำให้สำเร็จเป็นขั้นๆ ได้ ซึ่งจะช่วยให้เด็ก

มีความสุข มีแรงจูงใจที่จะพัฒนาตัวเองต่อไป พฤติกรรมที่เป็นเป้าหมายของการเสริมแรงทั้งภายนอกและภายในก็คือ พฤติกรรมที่เป็นองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์นั่นเอง

2.4 การหลีกเลี่ยงพฤติกรรมที่เป็นอุปสรรคต่อการเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ ในบางครั้งครูก็ไม่ทราบว่าพฤติกรรมของตนเองเป็นอุปสรรคสำคัญต่อนักเรียน เช่น การวิพากษ์วิจารณ์ตัวนักเรียนในทางลบ การดู ตวาด นักเรียนด้วยอารมณ์ การพูดจาตู่ตักนักเรียน การเข้มงวดกับนักเรียนไม่ยืดหยุ่น การใช้อารมณ์กับนักเรียนโดยไม่ฟังเหตุผล การไม่บอกรายละเอียดหรือคำแนะนำที่ชัดเจน การทำให้นักเรียนได้อาย การลงโทษนักเรียนที่ไม่เหมาะสม ฯลฯ

2.5 วิธีการหลีกเลี่ยง ครูต้องจัดการและควบคุมอารมณ์ของตนเองให้ได้ ครูต้องเข้าใจในธรรมชาติของเด็ก ครูต้องเรียนรู้ในการเข้าใจอารมณ์ของผู้อื่น ครูควรมองโลกในแง่ดีและเปลี่ยนแปลงท่าทีให้เป็นบวก และให้โอกาสนักเรียน ฯลฯ

พรณีและมนัส บุญประกอบ (2544 : 7-11) กล่าวถึงเทคนิคการสอนเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ว่าโดยทั่วไปแล้วหน้าที่หลักของครูก็คือ การสอนตามหลักสูตรที่กำหนดให้ นอกเหนือจากนั้นก็จะมีภารกิจของครูที่จะต้องดูแลอบรมสั่งสอน พัฒนาผู้เรียนให้เป็นคนดี คนเก่ง และเป็นผู้ที่มีความสุขในสังคม จากหน้าที่หลักของครูที่ต้องรับผิดชอบ อันได้แก่ การสอนนั้น นอกจากจะสอนให้ได้บรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้ ซึ่งระบุเป็นจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมแล้ว การเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์โดยผ่านกระบวนการเรียนการสอนก็สามารถทำได้ เพียงแต่ครูจะต้องให้ความสำคัญและกำหนดเป็นวัตถุประสงค์สำคัญควบคู่ไปกับจุดประสงค์การเรียนรู้อื่นๆ เพื่อให้เกิดผลในการพัฒนาอย่างจริงจัง

การจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ สามารถจัดได้อย่างกว้างขวาง ซึ่งอาจจะจัดกิจกรรมเพื่อเน้นเรื่องการเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์โดยเฉพาะ หรือการสอดแทรกการเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ในกิจกรรมของโรงเรียนที่จัดดำเนินการอยู่ แล้ว กิจกรรมเสริมหลักสูตรนี้ หมายถึง กิจกรรมต่างๆ ที่โรงเรียนหรือครูจัดขึ้นนอกเหนือจากการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามตารางสอนที่กำหนด ตัวอย่างของกิจกรรมเสริมหลักสูตรเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ ได้แก่

1. กิจกรรมไฮมูม เป็นช่วงเวลาครูกับนักเรียนจะได้อยู่ด้วยกันเป็นเวลา 5 ถึง 10 นาที เป็นประจำทุกวัน โดยไม่มีกิจกรรมตายตัว ซึ่งครูสามารถวางแผนจัดการได้อย่างอิสระ เพื่อประโยชน์ของนักเรียนอย่างเต็มที่ ดังนั้นครูจึงสามารถนำกิจกรรมเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์มาใช้ในช่วงนี้ได้ ได้แก่ การรายงานผลของการจัดการกับอารมณ์ตนเอง การบันทึกความสามารถในการควบคุมอารมณ์ของแต่ละคน การฝึกหัดการใช้วาจา การฝึกการยกย่องชมเชย

บุคคลอื่นๆ เป็นต้น นอกจากนี้ครูก็สามารถที่จะใช้ช่วงเวลานี้ในการเสริมแรงบุคคลที่สามารถจัดการกับอารมณ์ตนเองได้ดี โดยใช้หลักของการเสริมแรง

2. กิจกรรมเสียงตามสาย ครูนำความรู้และเรื่องราวของความฉลาดทางอารมณ์ที่เป็นประโยชน์แก่นักเรียน เช่น ความสำคัญ ประโยชน์ วิธีฝึกหัดตนเอง เผยแพร่เป็นข่าวสารให้นักเรียนได้รับฟัง ซึ่งอาจจะมอบหมายให้นักเรียนเป็นผู้ดำเนินการเองเพื่อให้นักเรียนมีส่วนร่วมและเห็นคุณค่าของสิ่งนี้

3. กิจกรรมป้ายนิเทศ มอบหมายให้นักเรียนได้จัดทำป้ายนิเทศที่เป็นการกระตุ้นให้นักเรียนสนใจในการเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ของตนเอง ด้วยการอบรมวิธีการเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ตามองค์ประกอบ การสะท้อนภาพข่าวที่เป็นผลจากการขาดสติ การควบคุมอารมณ์ไม่ได้ รวมทั้งความสำเร็จของบุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์

4. กิจกรรมฝึกสมาธิ ฝึกสติ โรงเรียนอาจจัดเป็นกิจกรรมให้นักเรียนทุกคนมีโอกาสได้ฝึกสมาธิ ฝึกสติ ซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญของการตระหนักรู้อารมณ์ของตนเอง และสามารถมีสติควบคุมอารมณ์ของตนเองได้

5. กิจกรรมโครงการ โรงเรียนมีโครงการมากมาย เช่น โครงการด้านวิชาการ โครงการพัฒนาอาคารสถานที่ โครงการที่เกี่ยวข้องกับชุมชน ซึ่งนักเรียนจะต้องทำกิจกรรมเหล่านี้ และโดยมากจะเป็นกิจกรรมกลุ่ม ต้องทำงานร่วมกัน การทำกิจกรรมโดยใช้กระบวนการกลุ่มนั้นจะช่วยให้นักเรียนได้สามารถพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของตนเองได้อย่างดี เพราะต้องฝึกฝนในเรื่องของการรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น การสื่อสารด้วยวาจา การควบคุมอารมณ์ของตนเอง การสร้างทักษะทางสังคมเพื่อให้เกิดความร่วมมือ เป็นต้น ครูจึงจะต้องทำหน้าที่กำกับดูแลพฤติกรรมต่างๆ ที่เป็นการนำไปสู่การมีความฉลาดทางอารมณ์ที่สูงขึ้นของนักเรียน

จอม ชุ่มช่วย (2540 : 61) ได้สรุปการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของเด็กอย่างมีประสิทธิภาพดังนี้

1. สอนให้เด็กรับรู้อารมณ์ของตนเอง ไม่เก็บกด
2. สอนให้จัดการกับอารมณ์ของตนเองและมีทางระบายออกอย่างเหมาะสม
3. สอนให้เด็กรู้จักการรอคอย มีวินัย และรู้จักการควบคุมตนเอง
4. สอนให้เด็กรู้จักการเข้าใจผู้อื่น เห็นอกเห็นใจผู้อื่น
5. สอนให้เด็กรู้จักสร้างสัมพันธ์และผูกมิตรกับคนอื่น

สรุปได้ว่า การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนให้เหมาะสมเพื่อให้ นักเรียนเป็นคนเก่ง คนดี และมีความสุขนั้น ต้องได้รับความร่วมมือจากทุกๆ ฝ่าย ทั้งพ่อแม่ ครู ผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับนักเรียน นักการศึกษา และนักจิตวิทยา

1.9 การวัดและการประเมินความฉลาดทางอารมณ์

การวัดความฉลาดทางอารมณ์อาจแบ่งตามโครงสร้างองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์ตามแนวคิดของนักทฤษฎีแต่ละกลุ่ม ดังนี้ (รัตนภรณ์ พงษ์มั่ง. 2547 : 18-22)

สโลเวย์ และคณะ (Salovey; et al. 1995 : 125-154) ได้สำรวจความฉลาดทางอารมณ์โดยใช้มาตรวัด Trait Meta-Mood Scale (TMMS) ซึ่งเป็นการวัดความแตกต่างระหว่างบุคคลในความสามารถที่จะสะท้อนอารมณ์และการจัดการกับอารมณ์ มีดัชนีบ่งชี้ระดับความเข้าใจในตนเองที่มีต่ออารมณ์ความรู้สึก ความชัดเจนของประสบการณ์ความรู้สึก และความเชื่อ การยุดิภาวะอารมณ์ที่ไม่ดี หรือคงอารมณ์ที่ดีไว้ มาตรวัดของสโลเวย์ และคณะ เป็นมาตรวัดที่ให้ผู้ตอบรายงานงานตัวเอง ชนิดมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ จาก 1 “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง” จนถึง 5 “เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ ความเข้าใจในตนเองที่มีต่ออารมณ์และความรู้สึก (Attention to Feelings) ความชัดเจนในการแยกแยะอารมณ์และความรู้สึก (Clarity of Feelings) และการปรับภาวะอารมณ์ (Mood Repair) ต่อมาสโลเวย์และคณะ ได้เสนอการวัดความฉลาดทางอารมณ์ที่ปรับตามแนวคิดเดิมชื่อว่า The Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) ซึ่งเป็นแบบวัดที่ใช้กระดาษ ดินสอในการทำแบบทดสอบนี้ และแบบทดสอบ The Emotional IQ Test ซึ่งอยู่ในรูป CD-ROM โดยแบบทดสอบทั้งสองรูปแบบนี้ เหมือนกันทุกประการในด้านเนื้อหาและโครงสร้าง แตกต่างที่สื่อในการนำเสนอแบบทดสอบ ประกอบด้วยงานด้านความฉลาดทางอารมณ์ทั้งหมด 12 งาน จากแบบทดสอบ 4 ประเภท ดังนี้

1. แบบทดสอบการระบุอารมณ์ เป็นการวัดการรับรู้ทางอารมณ์ ประกอบไปด้วยงานที่ให้ผู้ตอบระบุอารมณ์คนที่อยู่ในภาพ ในการออกแบบ และในดนตรี และงานที่เสนอสถานการณ์ทางอารมณ์เพื่อให้ผู้ตอบระบุว่าบุคคลในสถานการณ์นั้นมีความรู้สึกอย่างไร

ตัวอย่างแบบทดสอบ

- ดูที่หน้าคนและระบุว่าคนที่แสดงหน้าเช่นนั้นมีอารมณ์อะไรต่อไปนี้อยู่มากน้อยแค่ไหน

	ไม่ปรากฏอยู่แน่นอน		ปรากฏอยู่แน่นอน		
โกรธ	1	2	3	4	5
เศร้า	1	2	3	4	5
สุข	1	2	3	4	5
ขยี้แหยง	1	2	3	4	5
กลัว	1	2	3	4	5
ประหลาดใจ	1	2	3	4	5

2. แบบทดสอบการใช้อารมณ์ เป็นการวัดการซึมซับอารมณ์ มีอยู่ 2 ส่วน ได้แก่ การวัดผู้ตอบว่าสามารถสร้างความรู้สึกที่แตกต่างกันได้ดีแค่ไหน และการใช้ความรู้สึกที่เอื้อต่อกระบวนการคิด

ตัวอย่างแบบทดสอบ

- จินตนาการถึงเหตุการณ์ที่ทำให้คุณรู้สึกกังวล จินตนาการถึงเหตุการณ์นี้จนกระทั่งคุณรู้สึกกังวลจริงๆ จงบรรยายถึงความรู้สึกของคุณในแต่ละมาตรวัดดังต่อไปนี้

อบอุ่น	1	2	3	4	5	หนาวเย็น
ต่ำ	1	2	3	4	5	สูง
เจิดจ้า	1	2	3	4	5	หม่นหมอง
เร็ว	1	2	3	4	5	ช้า
ฟุ้ง	1	2	3	4	5	คม
พอใจ	1	2	3	4	5	ไม่พอใจ
ดี	1	2	3	4	5	เลว
หวาน	1	2	3	4	5	เปรี้ยว
สดใส	1	2	3	4	5	ทืดทู่
มีด	1	2	3	4	5	สว่าน

3. แบบทดสอบความเข้าใจในอารมณ์ เป็นการวัดความสามารถของบุคคลที่จะทราบว่าอารมณ์มีที่มาจากอะไร และอะไรจะเกิดขึ้นถ้าอารมณ์มีความเข้มข้น ตลอดจนความสามารถเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างอารมณ์ที่แตกต่างกัน

ตัวอย่างแบบทดสอบ

- ความเศร้าประกอบด้วยอารมณ์ 2 แบบ อะไรบ้าง ให้เลือก 1 ข้อ

1. ความโกรธ และความประหลาดใจ
2. ความกลัว และความโกรธ
3. ความผิดหวัง และการยอมรับ
4. ความเสียใจ และความรำเริง

4. แบบทดสอบการจัดระบบอารมณ์ เป็นการวัดความสามารถที่จะจัดการและการควบคุมอารมณ์ของตนเองและบุคคลอื่น ซึ่งเป็นองค์ประกอบหลักของความฉลาดทางอารมณ์ งานของแบบทดสอบฉบับนี้ คือผู้ตอบต้องประเมินประโยชน์ของการกระทำที่เป็นไปได้ในสถานการณ์ทางอารมณ์

ตัวอย่างแบบทดสอบ

- เพื่อนคุณคนหนึ่งโทรศัพท์ถึงคุณ พร้อมกับบอกข่าวดีว่าเขาหางานทำได้แล้ว คุณจะทำอย่างไร

แสดงความยินดีกับเพื่อน	1	2	3	4	5
เชิญเขามาฉลองด้วยกัน	1	2	3	4	5
พูดคุยกับเพื่อนเกี่ยวกับงานใหม่นั้น	1	2	3	4	5
ถามเพื่อนว่าต้องการความช่วยเหลืออะไรบ้างหรือเปล่า	1	2	3	4	5

ชัสท์ และคณะ (Schutte ; et al. 1998 : 167-177) ได้อิงมาตรวัดรูปแบบความฉลาดทางอารมณ์ในระยะเริ่มแรก วัดโดยการรายงานตัวเอง ชนิดมาตรฐานส่วนประมาณค่า 5 ระดับ โดย 1 แทน “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง” และ 5 แทน “เห็นด้วยอย่างยิ่ง” มีทั้งหมด 33 ข้อ แบ่งเป็นกลุ่มความฉลาดทางอารมณ์ดังนี้ กลุ่มการประเมินค่าและการแสดงออกของอารมณ์ 13 ข้อ กลุ่มการจัดระบบอารมณ์ จำนวน 10 ข้อ และกลุ่มการใช้ประโยชน์ทางอารมณ์ 10 ข้อ

ตัวอย่างแบบทดสอบ

ด้าน	ข้อคำถาม
1. การประเมินและแสดงออกของอารมณ์	- เพียงแค่มองข้าพเจ้าก็รู้ได้ว่า ผู้คนมีความรู้สึกเช่นไร
2. การจัดระบบอารมณ์	- เมื่อข้าพเจ้ารู้สึกที่อารมณ์เปลี่ยนแปลง ข้าพเจ้ามักมีความคิดใหม่ๆ เสมอ
3. การใช้ประโยชน์ทางอารมณ์	- ข้าพเจ้ากล่าวชมผู้อื่น เมื่อเขาทำในสิ่งที่ ดีงาม

เมเยอร์ คารุโซ และ สโลเวย์ (Mayer; Caruso; & Salovey. 2000 : 320-362) ได้แบ่งการประเมินความฉลาดทางอารมณ์ออกเป็น 3 กลุ่ม คือ

1. การวัดความสามารถ วิธีนี้เป็นการวัดคุณลักษณะโดยการทดสอบความสามารถด้วยวิธีนี้เราสามารถบอกได้ว่าบุคคลนั้นฉลาดมากน้อยเพียงใด เช่น การถามว่า “สิบสามคูณสามได้เท่าไร?” “คำว่า วิเคราะห์ หมายความว่าอย่างไร?” หรือ “เมืองหลวงของประเทศฝรั่งเศสคือเมืองอะไร?” การทดสอบความสามารถถือเป็นมาตรฐานของการวัดเชาวน์ปัญญา โดยการใช้คำถามเป็นสิ่งเร้าเพื่อให้อีกฝ่ายหนึ่งได้ใช้ความคิดเพื่อหาคำตอบ ถ้ามีคนต้องการเข้าใจว่าทำอย่างไรคนจึงจะรับรู้อารมณ์ตนเอง เราก็แสดงใบหน้าโศกเศร้า แล้วถามบุคคลนั้นว่าใบหน้าในรูปมีอารมณ์อย่างไร หรือถ้าต้องการทราบว่าเขาใช้เหตุผลเกี่ยวกับอารมณ์ได้ดีเพียงใด ก็ต้องถามปัญหาที่เกี่ยวข้องกับอารมณ์ แล้วคำตอบที่เขาตอบว่าแสดงให้เห็นความมีเหตุผลหรือไม่ ตัวอย่างแบบวัดความสามารถก็คือแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์พหุองค์ประกอบ The Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) ซึ่งสร้างขึ้นตามทฤษฎีของเมเยอร์และสโลเวย์

2. การรายงานตัวเอง เป็นการถามความคิดเห็นของบุคคลว่าเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วยกับชุดของข้อความที่จะชี้ให้เห็นว่าเขาเป็นอย่างไรหรือไม่ ตัวอย่างเช่น “คุณสับสนกับความรู้สึกของตนเองหรือไม่?” การรายงานตนเองนี้จะเชื่อมั่นได้หรือไม่ก็ขึ้นอยู่กับความเข้าใจในตนเองของผู้ตอบ ถ้าบุคคลใดมีอัตมโนทัศน์ที่ชัดเจนแน่นอน การตอบก็เป็นจริงตามที่ตัวบุคคลนั้นเป็นอยู่ แต่ถ้าบุคคลนั้นมีอัตมโนทัศน์ที่ไม่มั่นคง การตอบชนิดนี้อาจจะให้ข้อมูลที่เบี่ยงเบน ดังนั้นการรายงานตนเองจึงให้ข้อมูลที่เบี่ยงเบนอัตมโนทัศน์ของบุคคลนั้นมากกว่าจะบอกความสามารถหรือคุณลักษณะของบุคคลนั้น แต่แบบวัดทางจิตวิทยาส่วนใหญ่มักจะใช้วิธีการรายงานตนเองมากกว่าวิธีอื่น ตัวอย่างของแบบวัดชนิดรายงานตัวเอง ได้แก่ แบบวัดของบาร์ออนที่ชื่อ Emotional Quotient Inventory (EQI) แบบวัดของคูเปอร์ (EQ-Map)

3. การให้คะแนนโดยผู้อื่น วิธีนี้ส่วนใหญ่จะใช้เพื่อวัดคุณลักษณะ จะแตกต่างจากวิธีการประเมินแบบอื่นก็คือการใช้วิธีการให้คะแนนโดยผู้อื่น ซึ่งวิธีนี้จะทำให้ได้ทราบว่าคนอื่น ๆ มองบุคคลนั้นอย่างไร ตัวอย่างของข้อคำถามได้แก่ “จงบอกระดับ (มากที่สุด, มาก, ปานกลาง, น้อย, น้อยมาก) ของ... (บุคคลที่เป็นเป้าหมาย)... ในคุณลักษณะต่อไปนี้; เปิดกว้างรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น; พร้อมรับการเปลี่ยนแปลง; เป็นผู้ฟังที่ดี” ตัวอย่างของแบบวัดชนิดนี้ คือ แบบวัดสมรรถนะทางอารมณ์ ที่สร้างขึ้นโดยบิยาซซิสและคณะ ตามโครงสร้างความฉลาดทางอารมณ์ของโกลแมน โดยวิธีที่เรียกว่า การประเมิน 360 องศา

โกวิง (Gowing. 2001 : 129) ได้สรุปแบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์ที่ได้มาจากทฤษฎีสำคัญข้างต้นไว้ว่า แบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์ทุกชนิดต่างก็มีจุดมุ่งหมายเพื่อวัดระดับความ

ฉลาดทางอารมณ์ซึ่งแตกต่างกันไปตามโครงสร้างที่เป็นทฤษฎี เมเยอร์และสโลเวย์สนใจที่จะวัดความฉลาดทางอารมณ์ในระดับกว้างที่เรียกว่า ความสามารถทางอารมณ์ แต่อย่างไรก็ตามก็มีบางส่วนที่เหลื่อมล้ำไปถึงสมรรถนะทางอารมณ์ ส่วนแบบวัดที่สร้างขึ้นตามหลักเกณฑ์ของโกลแมน บาร์ออน และคูเปอร์ จะเน้นวัดสมรรถนะทางอารมณ์ โดยเฉพาะของคูเปอร์นั้น จะครอบคลุมกว้างไปกว่าสมรรถนะ เพราะจะเน้นไปถึงสภาพแวดล้อมและตัวแปรอื่นที่เกี่ยวข้อง

วีระวัฒน์ ปันนิตามัย (2542 : 82) ได้เสนอหลักการวัดและประเมินความฉลาดทางอารมณ์ และแนวทางการประเมินความฉลาดทางอารมณ์ ดังต่อไปนี้

1. หลักการวัดและการประเมินความฉลาดทางอารมณ์ มี 2 ลักษณะดังนี้

1.1 จากการที่ใช้เครื่องมือที่เป็นปรนัย (Objective Measures) เช่น แบบทดสอบแบบสอบถาม และแบบประเมิน

1.2 การให้รายงานหรือแสดงความรู้สึก (Subjective measures) เช่น การสัมภาษณ์ การสังเกต การรายงานตนเองโดยการเขียนบันทึก การรายงานความรู้สึกจากสิ่งเร้าต่างๆ ไม่ว่าจะเป็นภาพเขียน คำคุณศัพท์ เสียงเพลง การแสดงออกในสถานการณ์สวมบทบาท

ในการประเมินแต่ละแนวทางให้ผลการประเมินที่มีความเชื่อถือได้ และความเที่ยงตรงแตกต่างกันไป ยังไม่มีข้อสรุปว่าวิธีไหนเหมาะสมที่สุด เนื่องจากงานศึกษาวิจัยเชิงประจักษ์มีอยู่อย่างจำกัด และอยู่ในขั้นของการพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

2. แนวทางการประเมินความฉลาดทางอารมณ์ ในการประเมินความฉลาดทางอารมณ์มีแนวทาง รูปแบบและลักษณะการประเมินหลายรูปแบบ ดังต่อไปนี้

2.1 การประเมินด้านแรงจูงใจภายในบุคคล (Interpersonal Motivation) เป็นการประเมินแรงจูงใจที่ผลักดันให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเกิดความรู้สึก หรือภาวะอารมณ์เช่นนั้น แรงบันดาลใจให้แสดงออกโดยอาจจะมีส่วนกระตุ้นความรู้สึกนึกคิด อาทิ การเขียนความเรียง (Essay Tests) การตอบข้อความให้สมบูรณ์ การเขียนบันทึกประจำวัน การให้เล่าเหตุการณ์ที่ฝังใจ หรือที่เคยประสบมา โดยให้เขียนเล่าถึงสถานการณ์ต่างๆ ทั้งนี้ ผู้ประเมินต้องระมัดระวังในการกำหนดคำตอบที่ถูกต้อง ให้แก่ความรู้สึกนึกคิด ประสบการณ์ต่างๆ การประเมินความฉลาดทางอารมณ์ด้วยแนวทางนี้จำเป็นต้องใช้ผู้ประเมินที่มีประสบการณ์และมีความเชี่ยวชาญด้านพฤติกรรมศาสตร์ และด้านความฉลาดทางอารมณ์

2.2 การใช้เทคนิคเหตุการณ์สำคัญ (The Critical Incident Technique) หรือกรณีเหตุการณ์ (Incident Cases) เป็นการวิเคราะห์พฤติกรรมในเชิงคุณภาพ โดยให้ผู้เล่าบรรยายหรือเขียนเล่าถึงเหตุการณ์ที่บ่งชี้ถึงการคิด รู้สึก และการแสดงออกที่เกี่ยวกับความฉลาดทางอารมณ์ใน

ระดับต่างๆ แล้วให้เลือกเรียงลำดับพฤติกรรมที่ผู้ตอบเคยปฏิบัติหรือมีความตั้งใจจะปฏิบัติเพื่อนำคะแนนมาประมวลสรุปอ้างอิง (Infer) ถึงระดับความฉลาดทางอารมณ์ของผู้ตอบ ข้อดีของวิธีนี้คือ มุ่งให้กรอบที่เป็นแนวทางเดียวกันกับผู้ตอบทุกคนอย่างเท่าเทียมกัน บางทีก็จะเปิดโอกาสให้เลือกเขียนตอบแต่ละตัวเลือก ก็มีความเป็นไปได้ในระดับต่างๆ กัน มากบ้าง น้อยบ้าง โดยไม่ต้องพะวงถึงความถูก-ผิด ข้อเสีย คือ ยังเป็นการประเมินความฉลาดทางอารมณ์จากการรายงานตัวเองว่าตั้งใจจะทำอะไร อาจมีการบิดเบือนสร้างภาพตนเองขึ้นมา ขาดความสมจริงเชิงสถานการณ์ประจำวัน ที่แสดงออก

2.3 การใช้สถานการณ์จำลอง (Simulation) เป็นการกำหนดเหตุการณ์ขึ้นให้มีความสมจริง ใกล้เคียงกับเหตุการณ์ที่เป็นสิ่งเร้า เพื่อกระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมที่สะท้อนถึงความรู้สึกละภาวะอารมณ์ต่างๆ ของตนออกมา โดยมีอาจเสแสร้งหรือแกล้งปฏิบัติได้ ข้อดีของสถานการณ์จำลอง คือ เป็นการกระตุ้น หรือ “ถึง” พฤติกรรมภาวะอารมณ์ ที่เรามุ่งมองหาจากการประเมิน ข้อเสียประการหนึ่งของสถานการณ์จำลองคือ ใช้เวลาในการศึกษาสร้างนานและมีค่าใช้จ่ายสูง ต้องอาศัยผู้สร้างที่มีความรอบรู้ทางการวัดการประเมินพฤติกรรมในองค์การ

2.4 การสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview) เป็นการสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้างที่มีความยืดหยุ่น ให้อิสระแก่ผู้เข้ารับการสัมภาษณ์เป็นฝ่ายริเริ่มการสนทนาในประเด็นต่างๆ ที่เกี่ยวกับตัวเอง ทั้งในด้านความสำเร็จและความล้มเหลว ความเสียใจ เป้าหมายของการสัมภาษณ์เชิงลึก เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงพฤติกรรมในแง่มุมต่างๆ ของผู้เข้ารับการสัมภาษณ์ ปกติแล้วการสัมภาษณ์เชิงลึก จะใช้เวลานานประมาณ 1.30 – 2 ชั่วโมง และเป็นการสัมภาษณ์แบบหนึ่งต่อหนึ่ง กรรมการหนึ่งคนกับผู้สมัคร 1 คนเท่านั้น โดยกรรมการจะกระตุ้นให้ผู้เข้ารับการสัมภาษณ์แสดงความรู้สึกนึกคิดที่เป็นตัวของตัวเองที่แท้จริงออกมาตามข้อเท็จจริงที่เกิดขึ้น ข้อมูลต่างๆ ที่ได้ กรรมการจะนำมาประมวลเป็นข้อมูล หรือ “ภาพ” เกี่ยวกับบุคคลคนนั้น ในการคัดเลือกบุคคลเข้าสู่ตำแหน่ง จะใช้ข้อมูลดังกล่าวจำแนกผู้สมัครว่าคนไหนที่มีแนวโน้มจะเป็นผู้ปฏิบัติงานที่ดีหรือดีมากกว่ากัน การสัมภาษณ์เชิงลึกมักจะทำกัน 3 ขั้นตอน คือ ขั้นเตรียมการสัมภาษณ์ ขั้นดำเนินการสัมภาษณ์ และขั้นสรุปผลการสัมภาษณ์

2.5 การใช้แบบทดสอบที่มีความเป็นปรนัย การให้รายงานตนเอง และแบบวัดเชิงอัตวิสัย (Objective, Self-Report, and Subjective Measures) ตัวอย่างแบบวัดที่ให้รายงานตนเอง (Self-Report EQ Measures)

2.5.1 Trait Meta-Mood Scale ของ Salovey และคณะ (1995) จำนวน 30 ข้อ 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การใส่ใจในความรู้สึก ความชัดเจนของอารมณ์ และการปรับปรุง

ภาวะอารมณ์ โดยให้ผู้เข้าสอบรายงานว่า ตนเห็นด้วยกับแต่ละข้อความในระดับใด ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (1) ไปจนถึงเห็นด้วยอย่างยิ่ง (5)

2.5.2 Toronto Alexithymia Scale แบบรายงานตนเองที่ให้ผู้ตอบ เลือกตอบว่าแต่ละข้อความ “ใช่” หรือ “ไม่ใช่” กับคำถาม 20 ข้อ สร้างโดย Bagby, Taylor & Parker ในปี 1994 Alexithymia เป็นลักษณะความผิดปกติทางจิตใจของบุคคล ที่รู้สึกยากลำบาก ในการรายงานเกี่ยวกับตนเอง โดยเฉพาะการพูดคุยเกี่ยวกับความรู้สึกอารมณ์ต่างๆ ของตน

2.5.3 Emotional Control Questionnaire เป็นแบบทดสอบความสามารถ ในการควบคุมตนเองฉบับย่อจำนวน 32 ข้อ 4 มิติ ด้านละ 8 ข้อ สร้างโดย Roger และ Najarian ในปี 1989 วัดว่าผู้รับการทดสอบสามารถควบคุมตัวเองได้ดีเพียงใด

2.5.4 แบบสอบถามประเมินการแสดงความรู้สึก ภาวะอารมณ์ที่เอื้ออาทร ผู้อื่น (Emotional Empathy) มี 33 ข้อ โดยให้ผู้ตอบ ตอบว่า “ใช่” หรือ “ไม่ใช่” กับแต่ละกิจกรรม สร้างโดย Mchrabian และ Epstein ในปี 1970 เพื่อประเมินว่าบุคคลแสดงความรู้สึกเอื้ออาทรกับ ผู้คนในแต่ละสถานการณ์ต่างๆ หรือไม่

2.5.5 แบบทดสอบความฉลาดทางอารมณ์ มีผู้สร้างแบบทดสอบวัดความ ฉลาดทางอารมณ์ไว้หลายรูปแบบ พอสรุปได้ ดังนี้

แบบที่ 1 : EQ Map สร้างโดย Cooper & Sawaf ในปี 1997 วัดทักษะด้านความฉลาดทางอารมณ์ของผู้บริหารมี 5 หมวด วัด 21 ด้าน จำนวน 259 ข้อความ โดย ให้คิดทบทวนเหตุการณ์ในรอบระยะเวลาที่ผ่านมาว่าคิดรู้สึกอย่างไร แล้วให้ตอบว่าเห็นด้วยกับ ข้อความนั้นในระดับใด 4 ช่วงค่า

แบบที่ 2 : Bar On Emotional Intelligence Inventory (Bar On EQ-I) สร้างโดย Reuven Bar On นักจิตวิทยาคลินิกชาวอิสราเอล สร้างขึ้นในปี 1992 ประกอบด้วย 5 หมวด 15 ด้าน จำนวน 130 ข้อความ และอีก 3 ข้อ เป็นข้อตรวจสอบความเที่ยงตรงของการตอบ โดยให้ผู้ตอบพิจารณาแต่ละข้อความว่าใช่ตนเองในระดับใด 1-ไม่ใช่อันเอง ไปจนถึง 5-เป็นจริง เกี่ยวกับตนเอง ใช้เวลาตอบประมาณ 30-40 นาที มีหลายแบบที่ปรับให้เหมาะกับลักษณะของผู้ตอบ ตามวัย เช่น วัยรุ่น, วัยผู้ใหญ่ เป็นต้น

แบบที่ 3 : The Emotional IQ Test สร้างโดย Peter Salovey และ John Mayer ในปี 1998 วัด 4 ด้าน หลักที่สะท้อนแนวคิดความฉลาดทางอารมณ์ องค์ประกอบ 4 ด้านของ The Emotional IQ Test ได้แก่

- 1) ความสามารถในการระบุอารมณ์ต่างๆ
- 2) ความสามารถในการใช้อารมณ์
- 3) ความสามารถเข้าใจอารมณ์
- 4) ความสามารถในการควบคุมอารมณ์

แบบที่ 4 : Weisinger's EQ Instrument Hendrie Weisinger สร้างขึ้นในปี 1997 วัด 5 ด้าน ของความฉลาดทางอารมณ์ โดยมุ่งเพื่อประโยชน์ในการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ แบบประเมินนี้ให้ผู้ตอบประเมินว่าตนเองแสดงพฤติกรรมต่างๆ ในระดับใด 1 = แสดงออกน้อยมาก 7 = แสดงออกมากที่สุด ผลที่ได้จะนำไปใช้ในการปรับปรุงพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ในแต่ละด้าน

แบบที่ 5 : แบบวัด EQ ของ Schutte และคณะ สร้างขึ้นในปี 1998 พัฒนาแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ 33 ข้อขึ้นจากโมเดลพื้นฐาน เกี่ยวกับความฉลาดทางอารมณ์ ที่ Salovey และ Mayer เสนอไว้ องค์ประกอบที่แบบทดสอบวัดมีความเกี่ยวข้องกับบุคลิกภาพเปิด ต้อนรับประสบการณ์ (Openness to Experience) ของโครงสร้างบุคลิกภาพ 5 องค์ประกอบ (The Big-Five Personality Model) ผู้ตอบพิจารณาแต่ละข้อความและประเมินตนเองในระดับ 5 ช่วงค่า ว่าตนแสดงออกในระดับใด

แบบที่ 6 : EQ Test Goleman (1995) ได้สร้างแบบวัดเชิงสถานการณ์ 10 เหตุการณ์ขึ้น เพื่อให้ผู้ตอบเลือกรายงานตนเองว่า จะแสดงออกเช่นไร จาก 4 ตัวเลือก ผู้สนใจโปรดค้นคว้าเพิ่มเติมได้จาก What's your EQ? The Utre, Lens, Utne Recder (on-line) <http://www.Utne.Com./lens/bms/eg.html/> (วีระวัฒน์ ปันนิตามัย 2542 : 84)

แบบที่ 7 : Affective Communication Test เป็นแบบวัดการแสดงอารมณ์และความรู้สึก โดยให้รายงานตนเองว่า มีการแสดงอารมณ์ตามรายการข้อความต่างๆ จำนวน 13 ข้อความนั้นเกิดขึ้นกับตนเองบ่อยครั้งในระดับใดในช่วงค่า 9 ค่า เช่น ขณะพูดคุยโทรศัพท์ ข้าพเจ้ามักแสดงอารมณ์ออกมาได้โดยง่าย

แบบที่ 8 : Emotion Perception Test Mayer, J.D., Dipanlo, M., & Salovey, P. (1990) เป็นแนวการวัดที่ให้ผู้รับการทดสอบพิจารณาสิ่งเร้า เช่น ภาพใบหน้าแสดงถึงภาวะอารมณ์ต่างๆ ภาพสี ท่วงทำนองดนตรี เสียงต่างๆ ที่สะท้อนถึงภาวะอารมณ์ 6 ประเภท ได้แก่ ความสุข ความเศร้า ความโกรธ ความกลัว ความประหลาดใจและสิ่งที่น่าสนใจ โดยให้ผู้ตอบรายงานว่าตนเองเกิดความรู้สึกใดบ้างใน 5 ระดับ ช่วงค่า 1-ไม่มีความรู้สึกหรือภาวะอารมณ์ใดๆ เลย ไปจนถึง 5-เกิดความรู้สึกหรือภาวะอารมณ์เช่นนั้นอย่างแน่นอน ตัวอย่างเช่น

1. การให้รายงานภาวะอารมณ์จากการให้ดูบัญชีคำคุณศัพท์ให้ผู้รับการทดสอบรายงานความรู้สึกที่เกิดขึ้นกับตนเอง ในระดับช่วงค่า 1-5 ตนได้แสดงออกเช่นไร เพื่อเป็นการประเมินการสื่อสารที่เกี่ยวกับอารมณ์ความรู้สึกต่างๆ ที่เกิดขึ้นกับตนเอง

2. การให้รายงานเป็นคำพูดจากการให้ชมวิธีทัศนเชิงสถานการณ์ทางสังคมระหว่างบุคคลที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล แล้วให้รายงานความรู้สึกออกมาเป็นภาพตามที่ได้กำหนดไว้ วิธีการนี้ การประเมินผล และการตีความจำเป็นต้องอาศัยผู้ประเมินที่มีความเชี่ยวชาญด้านอารมณ์ พัฒนาการของมนุษย์ และพฤติกรรมศาสตร์เป็นอย่างมาก

3. การประเมินเชิงสถานการณ์ การให้นึกย้อนหลังแล้วรายงานทางวาจา การประเมินปฏิกิริยาทางใบหน้าโดยการวัดคลื่นไฟฟ้า การสังเกตพฤติกรรม การสังเกตบุคลิกภาพ การแสดงออกในทางสถานการณ์สังคม ในการประเมินต้องอาศัยความร่วมมือของนักจิตวิทยาในสาขาต่างๆ รวมทั้งนักประสาทวิทยาที่มีความเชี่ยวชาญ

2.6 แบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์ ของกรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข มีลักษณะเป็นข้อคำถามที่มีความเกี่ยวข้องกับอารมณ์และความรู้สึกที่แสดงออกในด้านต่างๆ ได้แก่ ด้านดี หมายถึง ความสามารถในการควบคุมอารมณ์และความต้องการของตนเอง รู้จักเห็นใจผู้อื่นและมีความรับผิดชอบต่อส่วนรวม ด้านเก่ง หมายถึง ความสามารถในการรู้จักตนเอง มีแรงจูงใจ สามารถตัดสินใจแก้ปัญหาและแสดงออกได้อย่างมีประสิทธิภาพ รวมทั้งมีสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น ด้านสุข หมายถึง ความสามารถในการดำเนินชีวิตอย่างเป็นสุขมีรายการประเมินด้านการควบคุมอารมณ์ การเห็นใจผู้อื่น ความรับผิดชอบต่อส่วนรวม ด้านแรงจูงใจ การตัดสินใจและการแก้ปัญหา สัมพันธภาพกับบุคคลอื่น ความภูมิใจในตนเอง ความพึงพอใจในชีวิตและความสงบสุขทางใจ โดยให้ผู้ตอบเลือกตอบ มีคำตอบ 4 ลักษณะ สำหรับข้อความแต่ละประโยค คือ ไม่จริง จริงบางครั้ง ก่อนข้างจริง จริงมาก และให้คะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนด แล้วนำคะแนนไปเปรียบเทียบกับเกณฑ์ปกติของคะแนนความฉลาดทางอารมณ์ตามกลุ่มอายุที่กำหนดไว้

นพรัตน์ สุทธิถิตกล. (2546 : 33) กล่าวว่า การประเมินความฉลาดทางอารมณ์ เป็นการประเมินความสามารถ ด้านความรู้สึกนึกคิดของบุคคลทางด้านต่างๆ เช่น การควบคุมอารมณ์ การเข้าใจและเห็นใจผู้อื่น การสร้างแรงจูงใจ ความรับผิดชอบต่อส่วนรวม การตัดสินใจและการแก้ปัญหา ความภาคภูมิใจในตนเอง การพอใจในชีวิต และความสงบสุขทางใจในการประเมินความฉลาดทางอารมณ์ทำได้หลายลักษณะ

รัตนารณ์ พงษ์มั่ง. (2547 : 24) กล่าวว่า การประเมินความฉลาดทางอารมณ์ในแต่ละแนวทางให้ผลการประเมินที่มีความเชื่อถือได้และความเที่ยงตรงที่แตกต่างกันไปซึ่งยังไม่มีข้อสรุปว่าวิธีไหนเหมาะสมที่สุด เนื่องจากการศึกษาวิจัยยังมีอยู่จำกัดและอยู่ในขั้นของการพัฒนาและการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยตัดสินใจเลือกใช้การประเมินความฉลาดทางอารมณ์ด้วยวิธีการรายงานตนเองเพราะเมื่อเปรียบเทียบข้อดีข้อเสียกันแล้ว พบว่า วิธีการรายงานตนเองสามารถสร้างแบบวัดได้ง่ายและมีผู้วิจัยสร้างแบบทดสอบด้วยวิธีนี้มาก่อนเป็นจำนวนมากจึงสามารถใช้เป็นแนวทางในการสร้างได้ สามารถใช้ได้กับกลุ่มตัวอย่างจำนวนมาก ค่าใช้จ่ายไม่สูง อีกทั้งยังง่ายต่อการดำเนินการสอบ วิเคราะห์ข้อมูล และแปลผล

สรุปได้ว่า การวัดและพยากรณ์ความฉลาดทางอารมณ์ เป็นการวัดความรู้สึกนึกคิดของบุคคล ส่วนใหญ่ใช้แบบทดสอบหรือแบบสอบถามตามที่มีผู้สร้างไว้ เช่น แบบสอบถามความฉลาดทางอารมณ์ของกรมสุขภาพจิต แบบสอบถามความฉลาดทางอารมณ์ที่สร้างตามแนวคิดของ เมเยอร์ และ สโลเวย์ (Mayer, J.D. & Salovey, P. 1997) แบบสอบถามความฉลาดทางอารมณ์ตามแนวคิดของโกลแมน (Goleman D. 1998) เป็นต้น โดยนำมาปรับใช้ให้เหมาะกับบุคคล จุดประสงค์ ระดับการศึกษา อายุ ประสบการณ์ และสภาพแวดล้อม

1.10 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางอารมณ์

งานวิจัยต่างประเทศ

กรอนลันด์ (วจิราภรณ์ ไชยรัตน์. 2539 : 31 ; อ้างอิงจาก Gronlund. 1959 : 176) ได้ศึกษาพบว่าผู้ที่มีผลการเรียนไม่ดีจะมีความตึงเครียดทางอารมณ์มาก ไม่มีความสุข และต้องออกจากโรงเรียนก่อนสำเร็จไปเป็นจำนวนมาก

เพรสคอต (เรวดี ภูทอง. 2544 : 48 ; อ้างอิงจาก Prescott. 1961) กล่าวว่า องค์ประกอบหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนทั้งภายในและภายนอกห้องเรียน ได้แก่ การแสดงออกทางความฉลาดทางอารมณ์ ทั้งนี้มาจากการเรียนรู้เท่าทันอารมณ์ของตนเอง รู้ว่าสภาพการณ์ควรทำเช่นไรจึงเหมาะสมที่สุด การรู้ตัวเองสามารถทำให้หาทางออกให้กับอารมณ์หรือทางที่จะหลุดพ้นอารมณ์นั้นให้ได้ด้วย ถือเป็นพื้นฐานที่สำคัญของความฉลาดทางอารมณ์ ผลที่ตามมาจะทำให้รู้สึกสบายใจ ประสิทธิภาพในการใช้ความคิดเพิ่มขึ้นทำให้มีความสัมพันธ์ต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนตามไปด้วย

กิล (วจิราภรณ์ ไชยรัตน์. 2539 : 31 ; อ้างอิงจาก Gill. 1962 : 144) ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับการปรับตัว ซึ่งลักษณะดังกล่าวเป็นองค์ประกอบย่อยของความฉลาดทางอารมณ์ โดยศึกษา

ความสัมพันธ์ระหว่างการปรับตัวทางอารมณ์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ผลการศึกษาพบว่าผู้ที่มีผลการเรียนดีจะสามารถแก้ปัญหาในด้านการปรับตัวได้ดีกว่าผู้ที่มีผลการเรียนไม่ดี

ริงเนสส์ (นลินี ธรรมอำนวนยสุข. 2541 : 49-50 ; อ้างอิงจาก Ringness. 1968 : 141) ศึกษาเกี่ยวกับเด็กระดับแก้ พบว่า พวกที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำมีปัญหาทางด้านครอบครัวและทางโรงเรียน คือ ชัดขึ้น มีความพลุ่งพล่านทางอารมณ์ และมีอาการทางประสาทมากกว่าพวกที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง เพราะพวกที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงจะเป็นคนที่มีความรับผิดชอบควบคุมตัวเองได้ เข้าสังคมได้ดีและมีความอดทนทางอารมณ์และจิตใจ

เทลเลอร์ (อิศรา วิริยะปราโมทย์. 2539 : 51 ; อ้างอิงจาก Talor. 1968 : 140) ได้ศึกษาพบว่าคนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงจะมีการปรับตัวทางด้านอารมณ์ให้เข้ากับสิ่งต่างๆ ได้ดีกว่าคนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ซึ่งอาจจะเป็นเพราะว่าคนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงได้รับรางวัลในสังคม มีทัศนคติที่ดีต่อตัวเองและคนอื่นในโรงเรียน

บลูม (วาสนา แฉล้มเขตร. 2525 : 13 ; อ้างอิงจาก Bloom. 1982) ได้ทำการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับลักษณะของผู้เรียนและการเรียนในระบบโรงเรียนเป็นจำนวนมากและได้นำเสนอทฤษฎีโดยเน้นว่าผู้เรียนส่วนใหญ่จะมีความสามารถทางการเรียนรู้ อัตราการเรียนรู้ และแรงจูงใจที่จะเรียนงานใหม่ต่อไปคล้ายคลึงกันมากเมื่อได้อยู่ในสภาพการเรียนรู้ที่เหมาะสมและเอื้อต่อการเรียนรู้ ซึ่งตัวแปรสำคัญตัวหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน คือ ลักษณะทางอารมณ์ ซึ่งกำหนดสภาพอารมณ์ของผู้เรียน บลูมได้หาค่าตัวแปรดังกล่าวที่มีต่อการเปลี่ยนแปลงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ปรากฏว่าลักษณะทางด้านอารมณ์ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนประมาณร้อยละ 25

เลสชายด์ (Leschied. 1985 : 467-477) ได้ศึกษาผลการตอบสนองต่อโปรแกรมการฝึกอบรมของเด็กในสถานกักกัน ที่มีระดับสติปัญญาต่างๆ กัน กลุ่มตัวอย่างจำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองที่มีระดับสติปัญญาสูง จำนวน 30 คน และกลุ่มสติปัญญาต่ำ จำนวน 30 คน ผลปรากฏว่ากลุ่มทดลองที่มีระดับสติปัญญาสูง แสดงการตอบสนองต่อโปรแกรมที่มีความยืดหยุ่น ไม่เคร่งครัด การวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่า เด็กที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูง สามารถควบคุมตนเองได้ดี

เมเยอร์และคณะ (Mayer And Other. 1990 : 772-781) ได้ศึกษาการอ่านอารมณ์จากการมองภาพสิ่งเร้าซึ่งเป็นการวัดองค์ประกอบหนึ่งของความฉลาดทางอารมณ์ ลักษณะของแบบทดสอบแบ่งเป็น 2 ส่วน ส่วนแรกเป็นตัวแปรต้น เป็นภาพสิ่งเร้า 3 ประเภท ประเภทละ 6 ชนิด คือ ภาพใบหน้าแสดงภาวะอารมณ์ต่างๆ 6 ภาพ ภาพสีต่างๆ 6 ภาพ และภาพศิลปะ 6 ภาพ ซึ่งภาพเหล่านี้จะสะท้อนถึงภาวะอารมณ์ 6 ประเภท คือ ความสุข ความเศร้า โกรธ กลัว ประหลาดใจ และขะเขวี้ยง โดยให้ผู้ตอบรายงานว่าตนเองเกิดความรู้สึกใดบ้างในระดับ 5 ช่วงค่าจาก 1 ไม่มี

ความรู้สึกหรือภาวะอารมณ์ใดๆ ไปจนถึง 5 เกิดความรู้สึกหรือภาวะอารมณ์เช่นนั้นอย่างแน่นอนแบบทดสอบฉบับนี้มีความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟา .63 การให้คะแนนพิจารณาความสอดคล้องของกลุ่ม แบบทดสอบฉบับที่ 2 เป็นแบบทดสอบที่ใช้เป็นเกณฑ์ประกอบด้วยแบบทดสอบ 3 ชุด คือ แบบวัดความเข้าใจผู้อื่น แบบทดสอบการแสดงอารมณ์ และแบบทดสอบวัดบุคลิกภาพของไอแซกส์ กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้ใหญ่อายุระหว่าง 17-63 ปี จำนวน 128 คน ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนจากการอ่านอารมณ์จากภาพกับคะแนนจากตัวเกณฑ์พบว่า การอ่านอารมณ์จากภาพมีความสัมพันธ์กับความเข้าใจผู้อื่น อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .01 และมีความสัมพันธ์กับบุคลิกภาพการแสดงตัวและการแสดงความรู้สึกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .05

สโลเวย์ และคณะ (Salovey, et.al. 1995 : 125-154) ได้สำรวจความฉลาดทางอารมณ์ โดยใช้มาตราวัด Trait Meta-Mood Scale โดยมาตราวัดนี้ เป็นการวัดความแตกต่างระหว่างบุคคล ในความสามารถที่จะสะท้อนอารมณ์และการจัดการกับอารมณ์ มีมาตราประเมินค่า 5 ระดับ โดยมี 3 ด้าน คือ ความเอาใจใส่ต่อความรู้สึก ความชัดเจนในการแยกแยะอารมณ์ และการปรับสภาวะอารมณ์ พบว่า มีคุณภาพด้านความเชื่อมั่น ความเที่ยงตรงเชิงเหมือน และความเที่ยงตรงเชิงจำแนก (Convergent and Discriminant Validity) ผลการศึกษาพบว่า ความเอาใจใส่ต่ออารมณ์ความรู้สึก มีความสัมพันธ์ทางลบกับความเศร้าหดหู่ และมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการมองโลกในแง่ดีและความเชื่อการจัดการระบบสภาวะอารมณ์ที่ไม่ดี

ดิน (ชัญญา บัวประเสริฐ. 2546 : 36 อ้างอิงจาก Dean. 1996 : 451-457) ได้ศึกษาหาความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์กับการปรับตัวทางสถานการณ์การสมรสของคู่สมรสที่มาจากชนชั้นกลาง จำนวน 117 คู่ โดยใช้แบบวัด The Dean Emotional Maturity Scale ที่เขาส่งขึ้นเอง และแบบวัด The Nye Scale of Marital Adjustment ให้กลุ่มตัวอย่างแต่ละคนประเมินตนเอง และประเมินคู่สมรสของตน ผลการหาค่าความสัมพันธ์ทางสถิติที่ระดับนัยสำคัญ .01 พบว่าความฉลาดทางอารมณ์มีความสัมพันธ์กับการปรับตัวที่ดีทางสถานการณ์การสมรส

ครินสกี (ชัญญา บัวประเสริฐ. 2546 : 35 อ้างอิงจาก Krinsky. 1996. Abstract) ศึกษาถึงการควบคุมอารมณ์ สิ่งกระตุ้นความสำเร็จในชีวิตและความก้าวร้าวของเด็กที่มีบิดามารดาติดยาเสพติด กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กอายุ 6-12 ปี เชื้อสายแอฟริกันอเมริกันที่บิดามารดาใช้สารเสพติดจำนวน 50 คน พบว่า การรู้จักยับยั้งควบคุมอารมณ์ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับแรงกระตุ้นความสำเร็จในชีวิต บิดามารดาที่มีนิสัยก้าวร้าวจะส่งผลให้บุตรมีความก้าวร้าว โดยแสดงบุคลิกลักษณะถึงความสามารถในการยับยั้งควบคุมอารมณ์ได้น้อยกว่าเด็กปกติทั่วไป รวมทั้งจะควบคุมอารมณ์ก้าวร้าวได้ยากกว่าด้วย

ซูทาร์โซ และคณะ (Sutarso And Others. 1996 : Abstract) ได้ศึกษาผลของเพศและเกรดเฉลี่ยที่มีต่อความฉลาดทางอารมณ์ โดยใช้แบบสำรวจความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Intelligence Inventory) กลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนระดับอาชีวศึกษาจำนวน 138 คน วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์พหุตัวแปร มีตัวแปรตามคือความฉลาดทางอารมณ์ 3 องค์ประกอบคือ การช่วยเหลือผู้อื่น การรับรู้ตัวเอง และการจัดการกับอารมณ์ และตัวแปรอิสระ 2 ตัว คือ เพศและเกรดเฉลี่ย ผลการศึกษาพบว่า เพศมีผลต่อความฉลาดทางอารมณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เพศหญิงมีคะแนนด้านการช่วยเหลือผู้อื่นและการรับรู้ตนเองสูงกว่าเพศชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ไม่มีความแตกต่างระหว่างเพศต่อองค์ประกอบด้านการจัดการกับอารมณ์ ส่วนผลของเกรดเฉลี่ยที่มีต่อความฉลาดทางอารมณ์ทั้ง 3 องค์ประกอบแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

ฮอลบรูค (Holbrook. 1997 : Abstract) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์กับทักษะการเขียน โดยตั้งสมมติฐานว่ามีสหสัมพันธ์ในทางบวกระหว่างทักษะการเขียนกับคะแนนความฉลาดทางอารมณ์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีที่ลงทะเบียนเรียนวิชา EN 102 การเขียนเบื้องต้น ปีการศึกษา 1996 จำนวน 108 คน พบว่าคะแนนความฉลาดทางอารมณ์ได้มาจากการสังเกตของครูผู้สอน มีสหสัมพันธ์กับผลจากแฟ้มสะสมงานของผู้เรียน และเกรดของวิชา EN 102 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

โกลแมน (เรวดี ภูทอง. 2544 : 50 ; อ้างอิงจาก Goleman. 1998) กล่าวว่าการตระหนักรู้ตนเอง คือ ความรู้สึกในมโนะมโนของตน หยั่งรู้ความเป็นไปได้ของตน รวมทั้งความพร้อมของตนในแง่ต่างๆ คือ รู้เท่าทันในอารมณ์ของตน สาเหตุที่ทำให้เกิดความรู้สึกนั้น และผลที่ตามมาประเมินตนเองได้ตามจริง รู้จุดแข็งจุดอ่อนของตนเอง และการตระหนักตนเองในลักษณะดังกล่าวสามารถนำมาใช้ให้เป็นประโยชน์ต่อการเรียน และช่วยให้การเรียนดีมีประสิทธิภาพ ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้ นอกจากนี้การตระหนักรู้ยังเป็นความสามารถที่มีอิทธิพลต่อการกระทำของตนเอง เพื่อก่อให้เกิดประโยชน์ต่อตนเอง เช่น รู้ตัวว่าตนเองได้คะแนนวิชาคณิตศาสตร์ไม่ดีและตนเองก็รู้ว่าการเรียนวิชานี้มีความจำเป็นและสำคัญต่ออนาคตของตน ดังนั้นตนเองจึงต้องพยายามและหมั่นฝึกฝนทำความเข้าใจตั้งใจเรียนกับวิชานี้ให้มากขึ้น เป็นต้น ส่วนการที่สามารถทำนายได้เพียงร้อยละ 5.6 นั้น เนื่องจากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนนั้นจะต้องประกอบด้วยปัจจัยหลายด้าน ได้แก่ สภาพแวดล้อมของครอบครัวนักเรียน คุณลักษณะของผู้สอนและผู้เรียน หลักสูตรและกระบวนการเรียนการสอน

นอกจากนี้ โกลแมน (Goleman. 1998 : 25) ยังได้ศึกษาย้อนหลังเกี่ยวกับความสำเร็จในการทำงาน โดยศึกษาจากนักศึกษาที่เรียนในช่วงทศวรรษ 1940 จำนวน 95 คน เป็นการศึกษาระยะยาว ติดตามจนถึงวัยกลางคน พบว่า นักศึกษาที่จบการศึกษาและได้คะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการ

เรียนในระดับสูงๆ มักไม่ค่อยประสบความสำเร็จ เมื่อเทียบกับนักศึกษาที่ได้คะแนนต่ำกว่า ทั้งในด้านหน้าที่การงานและความสุขในชีวิตครอบครัว และจากการศึกษาเด็กในรัฐ Massachusetts จำนวน 450 คน ติดตามผลจนถึงวัยกลางคนพบว่า IQ มีความสัมพันธ์เพียงเล็กน้อยกับความสำเร็จในงานที่ทำ

เมนฮาร์ท (Menhart. 1998 : Abstract) ได้ศึกษาถึงผลของความฉลาดทางอารมณ์ที่มีต่อความสำเร็จในการประกอบอาชีพ ทั้งนี้โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อดูความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์กับคะแนนการสัมภาษณ์เข้าทำงาน ในงานวิจัยครั้งนี้เมนฮาร์ทได้ใช้องค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์ 4 ประการ คือ ความเห็นอกเห็นใจ การจัดการและควบคุมอารมณ์ การรอคอยผลเลิศ และการสร้างความประทับใจ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 116 คน โดยสร้างสถานการณ์ให้เหมือนกับการสัมภาษณ์เข้าทำงาน ผลการศึกษาพบว่าความฉลาดทางอารมณ์มีความสัมพันธ์ในทางบวกกับคะแนนการสัมภาษณ์

ชูลท์และคณะ (Schulte, et al. 1998 : 167-177) ได้พัฒนาแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ตามโครงสร้างของ สโลเวย์และเมเยอร์ (1990) จากแบบฉบับเดิมที่มีข้อคำถามจำนวน 62 ข้อ เมื่อทำการวิเคราะห์องค์ประกอบจากกลุ่มตัวอย่างจำนวน 346 คน จนเหลือข้อคำถาม 33 ข้อ ต่อจากนั้นทำการศึกษาคุณภาพของ 33 ข้อ พบว่าแบบวัดมีความเชื่อมั่นชนิดภายใน (Internal Consistency) สูงถึง 0.87 และมีความเชื่อมั่นชนิดสอบซ้ำ 0.78 หลังจากนั้นก็ศึกษาความเที่ยงตรงของแบบวัด พบว่า

1) มีค่าสหสัมพันธ์สูงระหว่างแบบวัดฉบับนี้กับแบบวัดอื่น เช่น แบบวัดการมองโลกในแง่ดี แบบวัดความรู้สึกรู้ตัวและการแสดงออก การมองชีวิต อารมณ์หดหู่ ความสามารถในการจัดการอารมณ์ และแบบวัดความหุนหันพลันแล่น เป็นต้น

2) ทำนายเกรดของนักศึกษามหาวิทยาลัยปี 1 ได้

3) มีคะแนนจากนักจิตบำบัดสูงกว่าคะแนนของคนไข้โรคจิตและนักโทษอย่างมีนัยสำคัญ

4) เพศหญิงมีคะแนนสูงกว่าเพศชายอย่างมีนัยสำคัญ

5) ไม่มีสหสัมพันธ์ระหว่างแบบวัดกับความสามารถทางการคิด และ

6) มีสหสัมพันธ์กับคุณลักษณะด้านการเปิดใจให้กว้างของแบบวัดบุคลิกภาพห้าองค์ประกอบสำคัญ (NEO-PI) อย่างมีนัยสำคัญ

ทาเปีย (Tapia. 1999 : Abstract) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ของความฉลาดทางอารมณ์ซึ่งวัดด้วยแบบสำรวจความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Intelligence Inventory : EQI) กับคะแนนเชาว์ปัญญา จากแบบทดสอบของโอดีส เลนนอน (Otis-Lennon School Ability Test) และตัวแปร

อื่นๆ ได้แก่ ความสามารถด้านภาษา และด้านจำนวน จากแบบทดสอบวัดความถนัดในการเรียน เกรดเฉลี่ย ภูมิหลัง เพศและระดับการศึกษาของบิดามารดา แบบสำรวจความฉลาดทางอารมณ์ (EQI) มีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างและมีความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ .81 ผลการศึกษาพบว่า คะแนนจากการวัดความฉลาดทางอารมณ์มีความสัมพันธ์กับคะแนนจากแบบทดสอบของไอติส เลนนอน อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ มีความสัมพันธ์กับเชาวน์ปัญญาอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ มีความสัมพันธ์กับเกรดเฉลี่ยอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และมีความสัมพันธ์กับภูมิหลังและระดับ การศึกษาของบิดามารดาอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ เพศหญิงมีคะแนนความฉลาดทางอารมณ์สูงกว่าเพศชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ สรุปได้ว่าแบบสำรวจความฉลาดทางอารมณ์ เป็นเครื่องมือที่มีความเที่ยงตรงและความเชื่อมั่นในการวัดความฉลาดทางอารมณ์ได้

บากแมน และสทีน (Bachman and Stein. 2000 : 176) ได้ศึกษาเปรียบเทียบความฉลาดทางอารมณ์ของพนักงานบัญชีที่ประสบความสำเร็จในอาชีพมากที่สุดจำนวน 24 คนและที่ประสบความสำเร็จในอาชีพน้อยจำนวน 12 คน เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้างนี้ คือ แบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ของบาร์-ออน (Bar-On) ผลการศึกษาพบว่า ระดับความฉลาดทางอารมณ์จะส่งผลกระทบต่อคุณภาพของการปฏิบัติงานของพนักงาน ดังนั้นในการคัดเลือกบุคลากรจึงควรคำนึงถึงความฉลาดทางอารมณ์ประกอบด้วย

คาร์เนย์ (Carney. 2000 : 4281) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงขององค์กรในปัจจุบันว่า มีวิวัฒนาการในการปรับปรุงการบริหารองค์กรหลายๆ ด้าน แต่ด้านที่สำคัญยิ่งที่จะช่วยให้องค์กรประสบความสำเร็จคือด้านทรัพยากรมนุษย์ ดังนั้นจึงจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องเน้นการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ให้แก่บุคลากรขององค์กร ทั้งนี้เพราะว่า ความฉลาดทางอารมณ์นั้นสามารถนำมาสอนได้และพัฒนาได้

เคอร์ทิส (Curtis. 2000 : 2812) ได้สำรวจเกี่ยวกับโครงการพิเศษของโปรแกรมการแนะแนวระดับมัธยมศึกษา โดยมีเป้าหมายเพื่อพัฒนาทักษะความฉลาดทางอารมณ์และพัฒนาอัตมโนทัศน์ของนักเรียนกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ที่มีความประสงค์ที่จะเข้าร่วมโครงการพัฒนาดังกล่าว แบ่งเป็น 3 กลุ่ม แต่ละกลุ่มเข้าร่วมโครงการสัปดาห์ละ 1 ครั้ง รวมจำนวน 6 ครั้ง ผลการศึกษาพบว่า จากการประเมินตนเองก่อนและหลังการเข้าร่วมโครงการ นักเรียนมีทักษะความฉลาดทางอารมณ์เพิ่มมากขึ้น และมีอัตมโนทัศน์ดีขึ้น สำหรับทักษะความฉลาดทางอารมณ์ที่นักเรียนพัฒนาขึ้นนั้น ได้แก่ ทักษะเกี่ยวกับ การรู้จักและเข้าใจตนเองและผู้อื่น การจัดการความเครียด ตลอดจนความสามารถในการควบคุมและบริหารอารมณ์

ฟอกซ์ และสเปคเตอร์ (Fox and Spector. 2000 : 203-220) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ของความฉลาดทางอารมณ์ เชาวน์ปัญญา และคุณลักษณะด้านจิตใจของผู้รับการสัมภาษณ์

สำหรับความหมายของความฉลาดทางอารมณ์ของการศึกษาครั้งนี้ หมายถึง ศักยภาพที่จะช่วยให้แต่ละบุคคลรู้จักใช้อารมณ์อย่างเฉลียวฉลาดเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่พึงประสงค์ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ประการ คือ ความเห็นอกเห็นใจ การควบคุมและบริหารอารมณ์ของตนเอง และการเข้าสังคม ผลการศึกษาพบว่า ความฉลาดทางอารมณ์ และเขาวนปัญญามีความสัมพันธ์กันน้อยมาก แต่ความฉลาดทางอารมณ์มีความสัมพันธ์ กับคุณลักษณะด้านจิตใจของผู้รับการสัมภาษณ์และมีคุณค่าอย่างยิ่งต่อการสัมภาษณ์เพื่อการคัดเลือก

เมราเปียน (Mahrabian. 2000 : 133-239) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการวัดศักยภาพความสำเร็จของแต่ละบุคคลที่นอกเหนือเขาวนปัญญา โดยเขาศึกษาว่า องค์ประกอบของความสำเร็จในชีวิต ประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 ประการต่อไปนี้

1. องค์ประกอบแรก คือ อารมณ์ที่ผ่อนคลาย (Relaxed Temperament) ได้แก่ คุณลักษณะที่เกี่ยวกับความพอใจ-ไม่พอใจ ความวิตกกังวล ความซึมเศร้า การมองโลกในแง่ดี ความภาคภูมิใจในตนเอง ความเชื่อมั่นในตนเอง และความยืดหยุ่น

2. องค์ประกอบที่ 2 คือ อารมณ์ที่ก่อให้เกิดการตื่นตัว (Arousable Temperament) ได้แก่ คุณลักษณะที่เกี่ยวกับความตื่นตัว ความเห็นอกเห็นใจ การคิดทวนระลึกถึงอารมณ์ และความผูกพันทางอารมณ์ความรู้สึก

3. องค์ประกอบที่ 3 คือ การกำหนดทิศทางของเป้าหมายอย่างเคร่งครัดหรือมีวินัย (Disciplined Goal Orientation) ได้แก่คุณลักษณะที่เกี่ยวกับการรู้จักอดได้-รอได้ สามารถยับยั้งอารมณ์หุนหันพลันแล่น ไม่ผัดวันประกันพรุ่ง มีความอดทน มีความซื่อสัตย์ สามารถปรับตัวให้สอดคล้องกับสถานการณ์ และรู้จักใช้อารมณ์อย่างฉลาด

4. องค์ประกอบที่ 4 คือ อารมณ์ที่มีพลัง (Dominant Temperament) ได้แก่ คุณลักษณะเด่น-ด้อย ศักยภาพทางสังคม แนวโน้มในการประสบความสำเร็จ การรู้จักและเข้าใจอารมณ์ของตนเองอย่างแท้จริง

จากการศึกษาของ เมราเปียน สรุปได้ว่า ศักยภาพความสำเร็จในชีวิตของบุคคลมีความสัมพันธ์กับอารมณ์ที่ผ่อนคลาย การกำหนดทิศทางของเป้าหมายอย่างเคร่งครัดและอารมณ์ที่มีพลัง แต่มีความสัมพันธ์ทางลบกับอารมณ์บางด้าน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง อารมณ์ที่ก่อให้เกิดการตื่นตัวและความซึมเศร้า

เมเยอร์และคอบบ์ (Mayer and Cobb. 2000 : 163-183) ได้เสนอความคิดเห็นว่า นโยบายการศึกษาควรจะทำให้ความสำคัญกับความฉลาดทางอารมณ์ อีกทั้งจากผลการวิจัยที่เขาได้ศึกษามีหลักฐานที่แสดงให้เห็นว่าความฉลาดทางอารมณ์มีส่วนสนับสนุนการเรียนรู้ด้านสังคม ด้านอารมณ์ และความสำเร็จของผู้เรียน

ชาร์ทซ์ และจอห์นสัน (Schwartz and Johnson. 2000 : 29–33) ได้ศึกษาความคิดเห็นเกี่ยวกับความฉลาดทางอารมณ์ของคู่สมรส โดยศึกษาว่า อารมณ์มีบทบาทสำคัญมากน้อยเพียงใดในการบำบัดเพื่อหาทางแก้ปัญหาของคู่สมรส ผลการศึกษาพบว่า คู่สมรสที่มีความฉลาดทางอารมณ์ จะพยายามช่วยกันแก้ปัญหาครอบครัวและเรียนรู้ที่จะปรับตัวเข้าหากัน ดังนั้นการได้ทราบสภาพความฉลาดทางอารมณ์ของคู่สมรสจะเป็นประโยชน์ยิ่งกับการให้คำปรึกษาครอบครัว

เยทส์ (Yates. 2000 : 3284) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์และสุขนิสัยของนักศึกษาพลศึกษาจำนวน 278 คน ผลการศึกษาพบว่า ความฉลาดทางอารมณ์และสุขนิสัย มีความสัมพันธ์กันน้อยมาก แต่ความฉลาดทางอารมณ์บางด้าน เช่น ด้านความเห็นอกเห็นใจ จะมีความสัมพันธ์ค่อนข้างสูงกับสุขนิสัย อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาในครั้งนี้ทำให้ได้แนวคิดที่จะพัฒนาสุขนิสัยและพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ให้นักศึกษา โดยคาดหวังว่าผลการพัฒนาดังกล่าวจะช่วยให้ นักศึกษามีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้น

เทอดศักดิ์ เดชคง (2542 : 44) ได้กล่าวถึงนักจิตวิทยาแห่งมหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ด โรเบิร์ต โรเซนทาล ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับความเข้าใจ เห็นใจผู้อื่นไว้อย่างน่าสนใจ ซึ่งลักษณะดังกล่าวเป็นองค์ประกอบย่อยของ EQ โดยเขาได้สร้างแบบทดสอบที่เรียกว่า พีไอเอ็นเอส (PONS = Profile of Nonverbal Sensitivity) ซึ่งเป็นการตรวจสอบความสามารถในการจับความรู้สึกของผู้อื่น โดยดูจากท่าทาง สีหน้า อย่างใดอย่างหนึ่งของตัวละครในวิดีโอ อารมณ์ต่างๆ ที่แสดงมีความหลากหลาย ตั้งแต่โกรธจัดไปจนสีหน้าขอโทษ สำนึกผิด หรือจากเกลียดไปสู่ความรัก โดยลองทดสอบอาสาสมัครจำนวน 7,000 คน ได้ข้อสรุปว่าความสามารถในการอ่านอารมณ์ที่ดีจะทำให้คนคนนั้นปรับตัวกับภาวะทางอารมณ์เข้ากับผู้อื่นได้ดี ชอบมีกิจกรรมมากกว่าเก็บตัว และพบว่าความสามารถที่จะจับอารมณ์นี้เพศหญิงจะทำได้ดีกว่าเพศชาย สำหรับในเด็กที่มีการทดสอบในนักเรียน 1,000 กว่าคน โดยได้เปรียบเทียบพีไอเอ็นเอส (PONS) กับไอคิว (IQ) หรือเอสเอที (SAT) พบว่าเด็กนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านอารมณ์สูงมากจะเรียนหนังสือได้ดีกว่ากลุ่มที่ด้อยความสามารถในการอ่านอารมณ์ แม้ว่าโดยเฉลี่ยแล้วไอคิวของกลุ่มแรกไม่ได้สูงไปกว่าคนอื่นๆ เลย ผลเช่นนี้เข้าใจว่าน่าจะเกิดจากการควบคุมอารมณ์ของตนเอง ปรับตัวเข้ากับอารมณ์ของผู้อื่นได้ หรือแม้แต่รู้จักตอบสนองครูได้อย่างดี ทำให้ครูรู้สึกเอ็นดูเป็นพิเศษ

จอห์น กอตต์แมน (กรมสุขภาพจิต 2544 : 25 ; อ้างอิงจาก Gottman) ศึกษาทักษะทางอารมณ์ต่อการเรียนของเด็ก รวบรวมจาก 56 ครอบครัว ติดตามผลอยู่หลายปี ปรากฏว่าในกลุ่มที่พ่อแม่เลี้ยงดูแบบเน้นทักษะทางอารมณ์ เด็กจะมีผลทางการเรียนที่ดีกว่า ถึงแม้ว่าจะมีระดับไอคิวใกล้เคียงกันก็ตาม เด็กในกลุ่มดังกล่าวยังมีความสัมพันธ์ที่ดีกับพ่อแม่ ครู และเพื่อนๆ สามารถควบคุมอารมณ์ได้ ปรับตัวกับปัญหาความขัดแย้ง ความโกรธ ความเครียดได้ดี

งานวิจัยในประเทศ

ลักขณา แพทยานันท์ (2542 : 156) ที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคล การสนับสนุนทางสังคม และความผาสุกทางจิตวิญญาณกับเชาวน์อารมณ์ของนักศึกษาพยาบาล วิทยาลัยพยาบาล สังกัดกระทรวงสาธารณสุข จำนวน 428 คน พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยศึกษาจากคะแนนเฉลี่ยสะสมของนักศึกษาพยาบาล วิทยาลัยพยาบาล สังกัดกระทรวงสาธารณสุขไม่มีความสัมพันธ์กับเชาวน์อารมณ์

วีระวัฒน์ ปันนิตามัย (2542 : 112-119) ได้ทำการสร้างแบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์ตามกรอบแนวคิดของเมเยอร์และสโลเวย์ (1997) และโกลแมน (1998) เรียกว่า “EQ 99” มีจำนวนทั้งสิ้น 90 ข้อ และนำไปทดลองใช้กับนักศึกษามหาวิทยาลัยหอการค้าชั้นปีที่ 1-4 จำนวน 217 คน พบว่าแบบวัดที่สร้างขึ้นมีค่าความเชื่อมั่นในระดับสูง (0.93) และเมื่อพิจารณาคะแนนที่ได้จากแบบวัดกับข้อมูลด้านชีวประวัติพบว่า

- 1) เพศหญิงมีคะแนนความฉลาดทางอารมณ์สูงกว่าเพศชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ
- 2) สถานภาพทางเศรษฐกิจและสังคมของครอบครัวมีผลต่อความฉลาดทางอารมณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ
- 3) การปรึกษาหารือกับพี่น้องและครูอาจารย์เมื่อเวลามีปัญหา มีความสัมพันธ์กับความฉลาดทางอารมณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ
- 4) ผลการเรียนมีความสัมพันธ์กับคะแนนความฉลาดทางอารมณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ
- 5) อายุมีความสัมพันธ์กับคะแนนความฉลาดทางอารมณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

อรพินทร์ ชูชม อัจฉรา สุขารมณ์และวิลาสลักษณ์ ชั่ววัลลี (2542 : 1-4) ได้ทดลองใช้และตรวจสอบคุณภาพมาตรวัดความฉลาดทางอารมณ์ของซัทท์และคณะ ซึ่งมีลักษณะการวัดแบบให้ผู้ตอบรายงานตนเอง ประกอบด้วยข้อความต่างๆ ที่บรรยายความสามารถทางความฉลาดทางอารมณ์จำนวน 33 ข้อ โดยมาตรวัดความฉลาดทางอารมณ์นี้มี 3 องค์ประกอบ คือ การประเมินค่า และการแสดงออกทางอารมณ์ การควบคุมอารมณ์ และการใช้ประโยชน์อารมณ์ แต่ละข้อประกอบด้วยมาตราประเมินค่า 5 ระดับ ได้แก่ เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง กลุ่มตัวอย่างเป็นนิสิตปริญญาตรีจากสถาบันราชภัฏพระนคร จำนวน 51 คน และนิสิตปริญญาโทจากมหาวิทยาลัยมหิดล จำนวน 11 คน ที่กำลังศึกษาในปีการศึกษา 2542 ผลการศึกษาพบว่า มาตรวัดความฉลาดทางอารมณ์ของซัทท์และคณะ เมื่อนำมาทดลองใช้กับนิสิตปริญญาตรี

และนิสิตปริญญาโทของไทย โดยทำการวิเคราะห์ความเชื่อมั่นชนิดสอดคล้องภายใน มีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .08 และตรวจสอบความเที่ยงตรงพบว่า ความฉลาดทางอารมณ์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความคิดสร้างสรรค์ ($r = .37$) มีความสัมพันธ์ทางลบกับความวิตกกังวล ($r = -.47$) และความเศร้าหดหู่ ($r = -.42$) ไม่มีความสัมพันธ์กับความต้องการทางสังคม ($r = .11$) และมีแนวโน้มที่จะมีความสัมพันธ์ทางบวกกับอายุ ($r = .22$)

กรมสุขภาพจิต (2543 : บทคัดย่อ) ได้ทำการพัฒนาแบบประเมินความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์สำหรับประชาชนไทย อายุ 12-60 ปี เป็นการวิจัยเชิงพรรณนาแบบ Cross-sectional Study กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยประชาชนไทยอายุ 12-60 ปี จำนวน 6,812 คน แบบประเมินความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ที่พัฒนาขึ้นประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 52 ข้อ จำแนกความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ 3 ด้าน คือ ดี เก่ง สุข ผลการวิจัยพบว่า ในตัวแปรเพศพบว่าเพศชายและเพศหญิงไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติของคะแนนเฉลี่ยภาพรวมและรายด้านทั้ง 3 ด้าน ในตัวแปรอายุพบว่าช่วงอายุที่ต่ำมีคะแนนเฉลี่ยความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ ภาพรวมและคะแนนเฉลี่ยรายด้านทั้ง 3 ด้าน ต่ำกว่ากลุ่มที่มีช่วงอายุที่สูงขึ้นไปอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ในตัวแปรสถานภาพสมรสพบว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีสถานภาพสมรสมีคะแนนเฉลี่ยความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ภาพรวมและคะแนนเฉลี่ยด้านเก่งและสุขสูงกว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีสถานภาพสมรสโสด ม่าย หย่า หรือแยกกันอยู่ ส่วนตัวแปรตำแหน่งงานพบว่า ผู้มีตำแหน่งบริหารมีคะแนนเฉลี่ยความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ภาพรวมและคะแนนเฉลี่ยในด้านเก่งและด้านสุขสูงกว่าระดับผู้ปฏิบัติงานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ประชัน จันทรสุข (2543 : บทคัดย่อ) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์กับความสามารถในการปฏิบัติการจิตเวช ของนักศึกษาพยาบาล วิทยาลัยพยาบาลบรมราชชนนี กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาพยาบาลวิทยาลัยพยาบาลบรมราชชนนี ชัยนาท จำนวน 60 คน เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบทดสอบความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ 5 ด้าน ได้แก่ ด้านการรู้อารมณ์ตน การบริหารอารมณ์ การสร้างแรงจูงใจ การรับรู้อารมณ์ของผู้อื่น และการคงไว้ซึ่งสัมพันธภาพ และแบบประเมินความสามารถในการปฏิบัติการพยาบาลจิตเวช 3 ทักษะ คือ ทักษะการสร้างสัมพันธภาพเพื่อการบำบัด การทำกลุ่มบำบัดและการสอนสุขศึกษา ผลการศึกษพบว่าความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ทั้ง 5 ด้าน ในแต่ละด้านมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความสามารถในการปฏิบัติการพยาบาลจิตเวช แต่ละทักษะทั้ง 3 ทักษะและโดยรวมทุกทักษะ โดยความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ด้านการคงไว้ซึ่งสัมพันธภาพมีความสัมพันธ์สูงสุดกับทักษะการสร้างสัมพันธภาพเพื่อการบำบัด ส่วนความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ด้านการสร้างแรงจูงใจ มีความสัมพันธ์สูงสุดกับทักษะการทำกลุ่มบำบัด ทักษะการสอนสุขศึกษาและทักษะรวม

เทอดศักดิ์ เดชคง (2543 : 59-62) ได้ใช้แบบทดสอบความฉลาดทางอารมณ์ โดยแบ่งออกเป็นสามส่วน ส่วนแรกและส่วนที่สองเป็นการประเมินตนเอง แต่ส่วนที่สามจะเป็นการประเมินโดยครูประจำชั้น ในส่วนแรกเป็นการตรวจสอบความสามารถทางอารมณ์ ได้แก่ ความเข้าใจเห็นใจผู้อื่น ความมีสติรู้ตน และความสามารถแก้ไขข้อขัดแย้ง ส่วนที่สองและสามเป็นการให้คะแนนเรื่องความสุขและความเป็นคนดี ผู้วิจัยได้นำแบบทดสอบดังกล่าวไปใช้กับเด็กมัธยมที่โรงเรียนแห่งหนึ่งในกรุงเทพฯ โดยแยกเป็นเด็กเก่ง (ห้องคิงและควีนส์) กับเด็กห้องธรรมดา จำนวนนักเรียนนั้นมากกว่า 200 คน พบว่า

1) เด็กห้องเก่งมีความสามารถทางอารมณ์ต่ำกว่านักเรียนในห้องธรรมดา โดยสอดคล้องกับการสัมภาษณ์ครูผู้สอนของทั้ง 2 ห้องว่า เด็กห้องเก่งขาดน้ำใจ จะรับผิดชอบในเรื่องของตน แต่จะไม่รับผิดชอบต่อสิ่งที่ตนไม่ได้รับประโยชน์ เด็กห้องเก่งมีระดับความไม่พอใจในตนเองสูงกว่า อาจเพราะได้รับความคาดหวังสูง หรือถูกผลักดันมากเกินไป ทำให้เสี่ยงต่อความเครียดและอาจเกิดปัญหาทางอารมณ์ในอนาคตได้

2) เด็กห้องเก่งมีระดับความสุขต่ำกว่านักเรียนในห้องธรรมดา ทั้งนี้สอดคล้องกับการสัมภาษณ์ครูหลายท่านที่ได้ให้ความเห็นว่า เด็กห้องธรรมดามีอารมณ์ขัน แม้ว่าจะเรียนไปเล่นไปบ้างแต่ก็ผ่านวัตถุประสงค์การเรียนรู้ได้ เมื่อเด็กเก่งสอบได้คะแนนไม่ดีเพียงเล็กน้อยจะไม่พอใจและเกิดความเครียดทันที ผิดกับเด็กธรรมดาที่จะทำใจยอมรับได้ง่ายกว่า

3) เด็กห้องเก่งมีแนวโน้มที่จะมองตนเองว่ามีความสามารถทางอารมณ์ (ความพึงพอใจ ความคิดแง่บวก ความรับผิดชอบ น้ำใจ ฯลฯ) น้อยกว่าเด็กห้องธรรมดา ซึ่งเด็กห้องเก่งรู้ตัวเหมือนกันว่าตนเองแต่เรื่องเรียน ไม่ค่อยสนใจการทำงานร่วมกับผู้อื่น หรือการมีน้ำใจ

4) ครูมีแนวโน้มจะให้คะแนนความสุขและการเป็นคนดีแก่เด็กห้องเก่งสูงกว่าเด็กห้องธรรมดา เนื่องจากครูประจำชั้นห้องธรรมดา มักประเมินเด็กตามความเป็นจริง ขณะที่ครูประจำชั้นห้องเก่งมักมองเด็กของตนเองว่ามีความสุขและเป็นคนดีมากกว่าที่เด็กประเมินตนเองหรือครูประจำวิชาให้ข้อมูล ทั้งนี้เข้าใจว่าน่าจะมีส่วนของความโน้มเอียงปะปนอยู่มากกว่าจากการทดสอบความฉลาดทางอารมณ์

นิสรา คำมณี (2544 : 48) ได้ศึกษาผลของกิจกรรมกลุ่มเพื่อพัฒนาความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ด้วยการจูงใจตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศิลปากร จังหวัดนครปฐม พบว่า นักเรียนมีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ด้านการจูงใจตนเองสูงขึ้น หลังจากได้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มเพื่อพัฒนาความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ด้านการจูงใจตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนที่ได้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่ม เพื่อพัฒนาความเฉลียวฉลาด

ทางอารมณ์ ด้านการจูงใจตนเองมีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ด้านการจูงใจตนเองสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เวรดี ภูทอง (2544 : 53) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนกัลยาณวัตร จังหวัดขอนแก่น จำนวน 531 คน พบว่า ความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ สามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้ 1 ความสามารถ คือ ความสามารถในการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง โดยทำนายได้ร้อยละ 5.6 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

วรรณดี หมู่เย็น (2544 : 86) ได้ศึกษารูปแบบของการสื่อสารในครอบครัว ที่ส่งเสริมความฉลาดทางด้านอารมณ์ของนักเรียนวัยรุ่นในเขตกรุงเทพมหานคร พบว่า นักเรียนที่ได้รับรูปแบบการสื่อสารในครอบครัวแตกต่างกันมีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งในส่วนการสื่อสารจากบิดาและการสื่อสารจากมารดา จึงตรวจสอบค่าความแตกต่างเป็นรายคู่เพื่อดูว่า นักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการสื่อสารจากบิดาและมารดาที่แตกต่างกันทั้ง 4 รูปแบบนี้ พบว่า กลุ่มนักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับรูปแบบการสื่อสารในครอบครัวรูปแบบที่ 2 (รูปแบบการสื่อสารเชิงบวกปริมาณมาก แต่เชิงลบปริมาณน้อย) มีความฉลาดทางอารมณ์สูงกว่ากลุ่มนักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการสื่อสารรูปแบบที่ 3 (รูปแบบที่มีการสื่อสารเชิงบวกปริมาณน้อย แต่เชิงลบปริมาณมาก) และกลุ่มนักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการสื่อสารรูปแบบที่ 4 (รูปแบบที่มีการสื่อสารเชิงบวก และเชิงลบปริมาณน้อย) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อภิษฎา ดวงจันทร์ (2544 : 49) ได้ศึกษาเรื่องการเปรียบเทียบผลของการใช้สถานการณ์จำลองและการเสริมแรงทางบวกที่มีต่อความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนวัดเศวตฉัตร เขตคลองสาน กรุงเทพมหานคร ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนมีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์เพิ่มขึ้น หลังจากได้รับการใช้สถานการณ์จำลอง และการชี้แนะกับการใช้สถานการณ์จำลองและการใช้หลักฟรีแมคเพียงอย่างเดียวหนึ่งสามารถพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ได้ ซึ่งต่างจากกลุ่มที่ไม่ได้รับการใช้สถานการณ์จำลองและการชี้แนะ และไม่ได้รับการใช้สถานการณ์จำลอง และการใช้หลักฟรีแมคมีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ลดลง

จารุวรรณ สกุลคู (2545 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเรื่องอิทธิพลของประสบการณ์ในมหาวิทยาลัยต่อความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ของนิสิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ จำนวน 1,196 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถามสำหรับสำรวจข้อมูลเกี่ยวกับตัวแปรส่วนบุคคล ตัวแปรด้านจิตสังคม ตัวแปรด้านประสบการณ์ในมหาวิทยาลัย และตัวแปรความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ของนิสิต ผลการวิจัยพบว่า นิสิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒโดยรวม มีความเฉลียวฉลาดทาง

อารมณ์อยู่ในระดับมาก การเปรียบเทียบความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ จำแนกตามตัวแปรอิสระพบว่านิสิตที่มี ชั้นปี คะแนนเฉลี่ยสะสม และแบบการอบรมเลี้ยงดูของผู้ปกครองต่างกัน มีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ แต่ไม่พบความแตกต่างที่มีนัยสำคัญในกรณีของ เพศ และกลุ่มวิชาชีพ นิสิตมีทัศนคติที่ต่อประสบการณ์ในมหาวิทยาลัยในระดับมาก และมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในระดับมากเช่นเดียวกัน การศึกษาความสัมพันธ์เชิงพยากรณ์ความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ของนิสิตโดยใช้ตัวแปรส่วนบุคคล ตัวแปรด้านจิตสังคม และตัวแปรด้านประสบการณ์ในมหาวิทยาลัยเป็นตัวพยากรณ์ พบว่า ตัวแปรที่สามารถพยากรณ์ความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ ได้แก่ ประสบการณ์ในมหาวิทยาลัย การอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และคะแนนเฉลี่ยสะสม 3.26 ขึ้นไป โดยตัวแปรเหล่านี้สามารถร่วมอธิบายความแปรปรวนของความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ของนิสิตได้ร้อยละ 79.84 ทั้งนี้ ประสบการณ์ในมหาวิทยาลัยเป็นตัวแปรที่มีอำนาจพยากรณ์สูงที่สุด

ชนันภรณ์ ลักษณะมีพิเชษฐ์ (2545 : 50) ศึกษาพบว่าเพศและสภาพครอบครัวมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความฉลาดทางอารมณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและสภาพแวดล้อมในครอบครัวมีความสัมพันธ์ทางลบกับความฉลาดทางอารมณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนระดับชั้นและการเข้าร่วมกิจกรรมมีความสัมพันธ์ทางลบกับความฉลาดทางอารมณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ไพรินทร์ ทองภาพ (2546 : 62-63) ศึกษาพบว่านิสิตชายและนิสิตหญิงมีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์โดยรวม ด้านส่วนบุคคล ด้านการจัดการบริหารความเครียด และด้านภาวะอารมณ์ต่างๆ ไปไม่แตกต่างกัน ส่วนด้านระหว่างบุคคลและด้านการปรับตัว พบว่านิสิตชายและหญิงมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒมีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนิสิตที่ศึกษาอยู่ในสาขาวิชาสังคมศาสตร์ มีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ ในด้านการจัดการบริหารความเครียด แตกต่างกับนิสิตที่ศึกษาอยู่ในสาขาวิชาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนี้ยังพบว่านิสิตที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ มีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์โดยรวม ด้านระหว่างบุคคล และด้านภาวะอารมณ์ต่างๆ ไป แตกต่างกับนิสิตที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และนิสิตที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ มีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ด้านส่วนบุคคลและด้านการจัดการบริหารความเครียดต่างกับนิสิตที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง

มณฑนา วิริยะพันธ์ (2546 : 70) ศึกษาพบว่า นักเรียนประจำและนักเรียนไปกลับโรงเรียนเซนต์สาลิวอร์น มีความฉลาดทางอารมณ์ไม่แตกต่างกัน สภาพครอบครัวและความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนประจำไม่แตกต่างกัน สภาพครอบครัวและความฉลาดทางอารมณ์ของ

นักเรียนไปกลับก็ไม่แตกต่างกัน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนประจำมีความสัมพันธ์กันทางลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนไปกลับไม่มีความสัมพันธ์กัน มโนภาพแห่งตนและความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนประจำมีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 มโนภาพแห่งตน และความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนไปกลับมีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

วีณา ถาวรโลหะ (2546 : 77-78) ศึกษาพบว่านิสิตชั้นปีที่ 1 และนิสิตชั้นปีที่ 4 มีความฉลาดทางอารมณ์ไม่แตกต่างกัน ความเชื่อมั่นในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความฉลาดทางอารมณ์ของนิสิตชั้นปีที่ 1 และนิสิตชั้นปีที่ 4 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เหมือนกัน

นพรัตน์ ศุทธิถก (2546 : 62) ศึกษาเกี่ยวกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนบางพลีราษฎร์บำรุง จังหวัดสมุทรปราการ โดยแบ่งนักเรียนออกเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมพบว่าความฉลาดทางอารมณ์ของกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมกิจกรรมนันทนาการตามโปรแกรมก่อนการทดลอง และภายหลังการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยโดยรวมไม่แตกต่างกัน ยกเว้นด้านความสุข ในเรื่องความภูมิใจในตนเอง ลดลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนกลุ่มควบคุมที่เข้าร่วมกิจกรรมนันทนาการโดยอิสระระหว่างก่อนและหลังการทดลอง มีคะแนนความฉลาดทางอารมณ์โดยรวมแต่ละด้านไม่แตกต่างกัน และความฉลาดทางอารมณ์ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมภายหลังจากการเข้าร่วมกิจกรรมนันทนาการ โดยรวมไม่แตกต่างกัน แต่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในด้านความดีเฉพาะเรื่องความรับผิดชอบ โดยที่กลุ่มทดลองมีความรับผิดชอบสูงกว่ากลุ่มควบคุม

บัวสร วุฒิสักดิ์ชัยกุล (2546 : 69) ศึกษาพบว่า เด็กปฐมวัยมีระดับความฉลาดทางอารมณ์โดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด (ค่าเฉลี่ย 56.75) โดยที่ความฉลาดทางอารมณ์ของเด็กปฐมวัยที่มารดามีการศึกษาระดับมัธยมกับมารดาที่มีการศึกษาระดับปริญญาตรีแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

ชญญา บัวประเสริฐ (2546 : 57) ศึกษาเกี่ยวกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ โรงเรียนมักกะสันพิทยา เขตราชเทวี กรุงเทพมหานคร พบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำมีความฉลาดทางอารมณ์เพิ่มขึ้นหลังจากที่ได้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ มีความฉลาดทางอารมณ์ไม่เพิ่มขึ้นหลังจากได้รับการให้ข้อเสนออย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำที่ได้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่ม มีความฉลาดทางอารมณ์เพิ่มขึ้นกว่านักเรียนที่ได้รับการให้ข้อเสนออย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อรัญญา วันกิ่ง (2546 : 59) ศึกษาพบว่านักเรียนมีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ด้านการจัดการอารมณ์ของตนเองสูงขึ้น หลังจากที่ได้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มเพื่อพัฒนาความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ด้านการจัดการอารมณ์ของตนเอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นอกจากนี้ นักเรียนที่ได้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มเพื่อพัฒนาความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ด้านการจัดการอารมณ์ของตนเอง มีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ด้านการจัดการอารมณ์ของตนเองสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มเพื่อพัฒนาความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ด้านการจัดการอารมณ์ของตนเอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

รัตนภรณ์ พงษ์มะมั่ง (2547 : 88-89) ศึกษาพบว่าความฉลาดทางอารมณ์ สภาพแวดล้อมในวิทยาลัย และบรรยากาศในครอบครัวมีความสัมพันธ์กับวิธีเผชิญปัญหา แบบสู้ปัญหา แบบประนีประนอม และแบบหนีปัญหา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 และความฉลาดทางอารมณ์ สภาพแวดล้อมและบรรยากาศในครอบครัว ส่งผลซึ่งกันและกันกับวิธีเผชิญปัญหาแบบสู้ปัญหา แบบประนีประนอม และแบบหนีปัญหา

นัตยา เต้าบ้อม (2547 : 99-100) ศึกษาพบว่า

1. ระดับความฉลาดทางอารมณ์ ของพยาบาลวิชาชีพที่ปฏิบัติงานในศูนย์สุขภาพชุมชน ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ที่มีอายุ 18-25 ปี มีความฉลาดทางอารมณ์โดยรวมอยู่ในระดับเกณฑ์ปกติ ค่าคะแนนเฉลี่ย 165.09 เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า ด้านดี อยู่ในระดับสูงกว่าเกณฑ์ปกติ มีค่าคะแนนเฉลี่ย 60.04 ส่วนด้านเก่งและด้านสุข อยู่ในระดับเกณฑ์ปกติโดยเรียงลำดับค่าคะแนนเฉลี่ยจากมากไปหาน้อย (54.87, 50.18 ตามลำดับ)

2. ระดับความฉลาดทางอารมณ์ ของพยาบาลวิชาชีพที่ปฏิบัติงานในศูนย์สุขภาพชุมชนภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ที่มีอายุ 26-60 ปี มีความฉลาดทางอารมณ์โดยรวมอยู่ในเกณฑ์ปกติ ค่าคะแนนเฉลี่ย 168.24 เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า ด้านดี อยู่ในระดับสูงกว่าเกณฑ์ปกติ มีค่าคะแนนเฉลี่ย 60.10 ส่วนด้านเก่งและด้านสุข อยู่ในระดับเกณฑ์ปกติโดยเรียงลำดับค่าคะแนนเฉลี่ยจากมากไปหาน้อย (56.39, 51.75 ตามลำดับ)

เนาวรัตน์ ชาประเสริฐ (2547 : 71) ศึกษาพบว่าพยาบาลวิชาชีพ ที่มีความฉลาดทางอารมณ์ต่างกัน มีพฤติกรรมบริการ (ประเมินตนเอง) แตกต่างกัน ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 โดยพยาบาลวิชาชีพที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูง มีพฤติกรรมบริการ (ประเมินตนเอง) เหมาะสมกว่าพยาบาลที่มีความฉลาดทางอารมณ์ปานกลาง และพยาบาลที่มีความฉลาดทางอารมณ์ต่ำ ส่วนผลที่ได้จากเพื่อนประเมิน พบว่าพยาบาลวิชาชีพที่มีความฉลาดทางอารมณ์ต่างกัน มีพฤติกรรมบริการ (กลุ่มเพื่อนประเมิน) ไม่แตกต่างกัน ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 นอกจากนี้ความฉลาดทางอารมณ์สามารถทำนายพฤติกรรมบริการ (ประเมินตนเอง) ของพยาบาลวิชาชีพได้ ที่มีระดับนัยสำคัญทาง

สถิติ .05 โดยความฉลาดทางอารมณ์ในภาพรวมมีเปอร์เซ็นต์การทำนายได้ 5% ความฉลาดทางอารมณ์ด้านย่อยที่สามารถทำนายได้ คือด้านการควบคุมตนเองและมีเปอร์เซ็นต์การทำนายได้ 7% แต่ไม่สามารถทำนายพฤติกรรมบริการ (กลุ่มเพื่อนประเมิน) ของพยาบาลวิชาชีพได้

อนันต์ นวลใหม่ (2549 : 103) ศึกษาพบว่ากลุ่มตัวแปรเพศ วิธีการอบรมเลี้ยงดูแบบปล่อยปละละเลย วิธีการอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวดกวดขัน วิธีการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย และสัมพันธภาพในครอบครัวกับความฉลาดทางอารมณ์ และความสามารถในการเผชิญปัญหาและฟันฝ่าอุปสรรค มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์

2.1 ความหมายของอัตมโนทัศน์

อัตมโนทัศน์ หรือตรงกับคำภาษาอังกฤษว่า Self-concept มีผู้ให้ความหมายไว้อย่างมากมาย ดังนี้

โรเจอร์ส (Rogers. 1951 : 136) ได้ให้ความหมายของอัตมโนทัศน์ไว้ว่า หมายถึง เจตคติ ความเชื่อ ความรู้สึก การรับรู้ที่มีต่อตนเองเกี่ยวกับบุคลิกลักษณะ รูปร่าง ความสามารถ ตลอดจนคุณค่าของตนเอง

โรเจอร์ส (สกุณา ถาวรกาญจน์. 2543 : 12 ; อ้างอิงจาก Rogers. 1951) กล่าวว่า อัตมโนทัศน์เป็นการรับรู้สิ่งต่างๆ ที่เกี่ยวกับตน เป็นการรับรู้ถึงบุคลิกลักษณะ ความสามารถของตน ความสัมพันธ์ของตนกับบุคคลอื่นและสิ่งแวดล้อม

แฟรนค์เซนด (Frandsend. 1961 : 572) ได้ให้ความหมายของอัตมโนทัศน์ไว้ว่า หมายถึง ความคิด ความรู้สึกทั้งหมดของบุคคลที่มีต่อตนเองในการประเมินคุณลักษณะทางกาย ความสามารถ และความถนัดของเขา

แมคโดแนล (ปริศนา เกตรา. 2544 : 65 ; อ้างอิงจาก McDonald. 1962) กล่าวว่า อัตมโนทัศน์เป็นกลุ่มของคุณลักษณะที่ตนเองสังเกตเห็นเอง หรือรู้สึกว่าตนเองเป็นอย่างนั้นในสถานการณ์ต่างๆ กัน ดังนั้นบุคคลจะคิดว่าตนเองมีลักษณะเช่นไรย่อมขึ้นอยู่กับรากฐานของประสบการณ์ และความสัมพันธ์ของตนกับสิ่งแวดล้อมในขณะนั้น ซึ่งจะก่อให้เกิดความพอใจ และความไม่พอใจในตนเองขึ้น อัตมโนทัศน์นี้จะเปลี่ยนแปลงไปได้ขึ้นอยู่กับประสบการณ์และการปฏิสัมพันธ์ (Interaction) กับคนอื่นๆ

เจอร์ซิลด์ (Jersild. 1963 : 7) ได้ให้ความหมายของอัตมโนทัศน์ไว้ว่าหมายถึง โลกส่วนตัวของบุคคลที่เป็นผลรวมของความคิด ความรู้สึกที่รับรู้เกี่ยวกับตนเอง ตลอดจนคุณสมบัติของตนเอง

เฮอร์ลิค (พรรณวดี จันทราช. 2544 : 11 ; อ้างอิงจาก Hurlock. 1964) ได้กล่าวถึง อัตมโนทัศน์ว่าเป็นการรับรู้ตนเองทั้งทางด้านร่างกายและจิตใจ ด้านร่างกายรับรู้เกี่ยวกับรูปร่าง หน้าตา สุขภาพ ส่วนด้านจิตใจเป็นการรับรู้ความรู้สึกนึกคิด รับรู้การปรับตัว ความเชื่อมั่นในตนเอง และอารมณ์ของตนเอง ซึ่งในแต่ละคนนั้นอาจจะตรงหรือไม่ตรงกับความเป็นจริงก็ได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความสัมพันธ์ของบุคคลนั้นกับอิทธิพลของสิ่งแวดล้อมที่เขาอยู่ด้วย

ซิลเวอร์แมน (เสาวนีย์ บุญสูง. 2542 : 5 ; อ้างอิงจาก Silverman. 1971) กล่าวว่า อัตมโนทัศน์ เป็นการคิดเกี่ยวกับตนเองในลักษณะต่างๆ ซึ่งอยู่บนพื้นฐานของประสบการณ์เก่า เป็นสิ่งที่แสดง บุคลิกภาพว่าจะเป็นคนเช่นไร อัตมโนทัศน์ของแต่ละบุคคลสามารถที่จะเชื่อมโยงกับอัตมโนทัศน์ของ บุคคลอื่นที่เหมือนกันได้ จึงทำให้บุคคลนั้นปรับตัวให้เข้ากับสภาพสังคมที่อาศัยอยู่ได้ ในทางตรงกันข้าม ถ้าบุคคลใดไม่สามารถเชื่อมโยงอัตมโนทัศน์ของตนเองให้เข้ากับบุคคลอื่นได้ จะทำให้บุคคลนั้น ไม่สามารถปรับตัวได้

กู๊ด (สกุณา ถาวรกาญจน์. 2543 : 13 ; อ้างอิงจาก Good. 1973) อธิบายว่าอัตมโนทัศน์ คือการรับรู้ของบุคคลเกี่ยวกับความสามารถ รูปร่างลักษณะ การกระทำกิจวัตรประจำวันของตนใน สถานะที่เป็นบุคคลหนึ่ง

เกล (สกุณา ถาวรกาญจน์. 2543 : 13 ; อ้างอิงจาก Gale. 1975) กล่าวว่าอัตมโนทัศน์เป็น ลักษณะที่สำคัญที่สุดของบุคลิกภาพหรือหัวใจของบุคลิกภาพ ซึ่งประกอบด้วยความคิดและความรู้สึก ที่ทำให้บุคคลมีความตระหนักในความเป็นจริงที่เกี่ยวข้องกับตนเอง ก่อให้เกิดการมองตนเอง ซึ่งเป็น การมองตนเองทั้งด้านร่างกายและจิตใจ

เบิร์น (สกุณา ถาวรกาญจน์. 2543 : 14 ; อ้างอิงจาก Burns. 1979) ให้ความหมายไว้ว่า อัตมโนทัศน์ หมายถึงเจตคติส่วนบุคคลอันเกิดจากกระบวนการจิตวิทยาและสังคมวิทยาของแต่ละ บุคคล อัตมโนทัศน์ของแต่ละบุคคลประกอบด้วยอัตมโนทัศน์ 3 ส่วน คือ อัตมโนทัศน์ตนเองอย่างที่คิด ว่าตนเป็น (Cognised-self) อัตมโนทัศน์ตนเองอย่างที่คิดว่าคนอื่นมอง (Others-self) และอัตมโนทัศน์ อย่างที่คิดอยากจะเป็น (Ideal-self) อัตมโนทัศน์ที่ปกติหมายถึงอัตมโนทัศน์ที่มีการรับรู้ของอัตมโนทัศน์ ทั้ง 3 ส่วนสอดคล้องกัน

ชาเวลสัน และโบลัส (Shavelson and Bolus. 1982 : 3) ได้ให้ความหมายของอัตมโนทัศน์ ไว้ว่าหมายถึง การรับรู้เกี่ยวกับตนเองที่เกิดจากประสบการณ์ สิ่งแวดล้อม ที่ทำให้เกิดพฤติกรรม ขึ้นมา

ตามอน และฮาร์เตอร์ (Slavin. 1994 ; อ้างอิงจาก Damon and Harter. 1982 : 91) ได้ให้ความหมายของอัตมโนทัศน์ไว้ว่าหมายถึง วิธีการที่บุคคลรับรู้ถึงความแข็งแรง ความอ่อนแอ ความสามารถ เจตคติ และคุณค่าของตนเอง

เดนนิส (Denis. 2000 : 6-7) ได้ให้ความหมายของอัตมโนทัศน์ไว้ว่าหมายถึง สิ่งที่เป็นแรงผลักดันที่ส่งผลให้บุคคลกำหนดพฤติกรรมของตนเอง

โรเจอร์ส (ศรีเรือน แก้วกังวาล. 2539 : 123 ; อ้างอิงจาก Rogers. n.d.) กล่าวถึง Self-concept ในทฤษฎีตัวตนว่าหมายถึงตอนที่ตนมองเห็น คือภาพของตนที่เห็นเองว่าตนเป็นคนอย่างไร คือใคร มีความรู้ความสามารถลักษณะเฉพาะตนอย่างไร เช่น คนสวน คนเก่ง คนขี้อาย คนสรว้อยเศร้า ฯลฯ โดยทั่วไปคนรับรู้มองเห็นตนเองหลายแง่มุมอาจไม่ตรงกับข้อเท็จจริงหรือภาพที่คนอื่นเห็น เช่น คนที่ชอบเอาใจคนอื่นเปรียบผู้อื่นอาจไม่นึกว่าตนเองเป็นบุคคลประเภทนั้น

โรมี (เสาวนีย์ บุญสูง. 2542 : 8 ; อ้างอิงจาก มยุรี สิงโตราช. 2536) ได้ให้ความหมายอัตมโนทัศน์ไว้ว่าเป็นการรับรู้สิ่งต่างๆ ซึ่งถูกจัดให้เป็นระบบมากหรือน้อยเป็นผลมาจากการสังเกตตนเองทั้งในอดีตและปัจจุบัน มโนภาพแห่งตนเปรียบเหมือนแผนที่ที่บุคคลแต่ละคนใช้พิจารณาเพื่อเข้าใจตนเอง

พรรณทิพย์ เกษะนันท์ (2516 : 65-66) อธิบายว่า อัตมโนทัศน์ เป็นสิ่งที่ปฏิรูปมาจากประสบการณ์และสิ่งแวดล้อม เมื่อประสบการณ์และสิ่งแวดล้อมเปลี่ยนแปลงได้อัตมโนทัศน์จึงควรเป็นสิ่งที่เปลี่ยนแปลงได้ องค์ประกอบที่ทำให้อัตมโนทัศน์เปลี่ยนแปลง ได้แก่

1) สังคมที่เขาอาศัยอยู่ การเป็นที่ยอมรับหรือไม่ยอมรับจากสังคมที่เขาอาศัยอยู่นั้นมีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์ของบุคคลได้ทั้งในทางที่ดีขึ้นหรือด้อยลง

2) ผู้ที่ใกล้ชิดและมีอิทธิพลเหนือพัฒนาการของบุคคลนั้น เช่น บิดา มารดา ครู ญาติ หรือเพื่อนสนิท ความไว้วางใจ ความเชื่อ ทัศนคติที่คนเหล่านี้มีต่อบุคคลนั้น มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์ของบุคคลนั้นได้

3) อัตมโนทัศน์ในอุดมคติ (Ideal Self-Concept) หมายถึง ความนึกคิดทัศนคติเกี่ยวกับตนเองตามที่บุคคลนั้นปรารถนาจะเป็น บุคคลจะตั้งอัตมโนทัศน์ในอุดมคติเอาไว้ แล้วพยายามเปลี่ยนแปลงตัวเองให้เป็นอย่างที่ตั้งปณิธานเอาไว้ ถ้าทำได้อัตมโนทัศน์เขาก็จะดีขึ้น ถ้าทำไม่ได้ก็จะเกิดท้อถอย รู้สึกว่าตนเองไม่มีคุณค่า ทำให้อัตมโนทัศน์ด้อยลง

กมลรัตน์ หล้าสูงษ์ (2527 : 208-209) สรุปแนวคิดของนักจิตวิทยาในเรื่องอัตมโนทัศน์ไว้ว่า อัตมโนทัศน์ หมายถึง ความรู้สึกนึกคิดของบุคคลเกี่ยวกับตนเองทั้งทางสภาพร่างกายและจิตใจ ได้แก่ บุคลิกลักษณะ รูปร่างหน้าตา อารมณ์ ความรู้สึก คนที่มีอัตมโนทัศน์ดีหรือทางบวก มักเกิด

ความมั่นใจในตนเอง มีความเชื่อมั่นในตนเอง มีความกล้าในการแสดงความสามารถ แต่ถ้ามีมากเกินไป มักจะเป็นคนขี้โม้ ขี้คุย มักกล่าวยกตนข่มท่านบ่อยครั้ง และมักดูถูกความสามารถของคนอื่นว่าด้อยกว่าตน สำหรับคนที่มีอัตมโนทัศน์ไม่ดีหรือในทางลบ มักไม่เชื่อมั่นในตนเอง ไม่กล้าแสดงความสามารถในตนเองเมื่ออยู่ต่อหน้าคนอื่น ถ้ามีมากเกินไป มักจะเป็นคนที่ดูถูกตนเอง คิดว่าตนเองมีปมด้อย มีการถ่อมตัว และเกรงกลัวหรือยอมทำตามผู้อื่นโดยเฉพาะคนที่มีลักษณะเก่งกว่าเขา โดยทั่วไปบุคคลมักมีอัตมโนทัศน์เป็น 2 รูปแบบ คือ

- 1) การมีอัตมโนทัศน์ที่ถูกต้องตรงกับความเป็นจริง (Real Self-Concept)
- 2) การมีอัตมโนทัศน์ตามอุดมคติ (Idea Self)

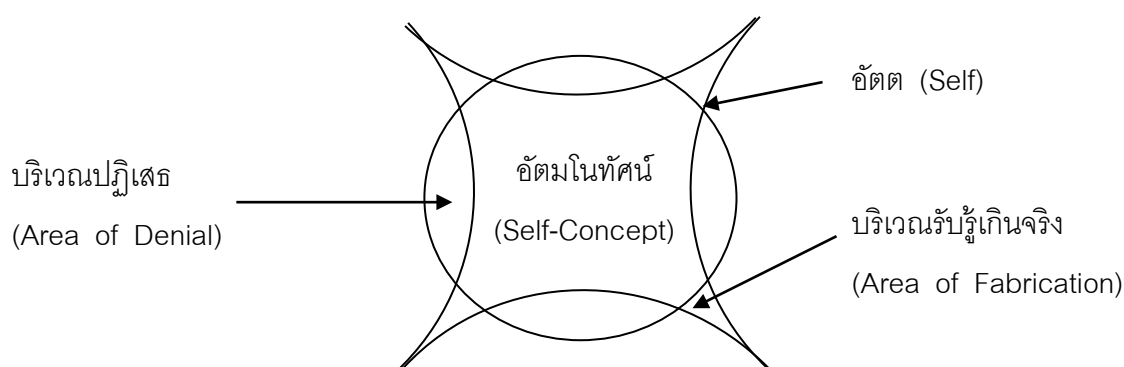
คนที่มีอัตมโนทัศน์ที่ถูกต้องและเหมาะสมคือ คนที่มีอัตมโนทัศน์ที่ถูกต้องตรงกับความเป็นจริงสอดคล้องกัน หรือเช่นเดียวกับอัตมโนทัศน์ในอุดมคตินั่นเอง

สุริน คล้ายรามัญ (2528 : 10) กล่าวว่า อัตมโนทัศน์เป็นความรู้สึกนึกคิดที่มีต่อตนเองทั้งในด้านร่างกายและจิตใจ ซึ่งเป็นผลมาจากประสบการณ์และสิ่งแวดล้อมที่บุคคลได้รับหรือเกี่ยวข้องทำให้เกิดการรับรู้เกี่ยวกับตัวเอง ความรู้สึกที่มีต่อตนเองของบุคคลนี้ ไม่จำเป็นจะต้องเหมือนกับผู้อื่น รู้สึกต่อตน ความรู้สึกความเข้าใจ และความรู้สึกของคนอื่นที่เข้าใจว่าตนเองเป็นเช่นนั้น เพราะบุคคลอาจจะมีความคิดเห็นหรือรับรู้เกี่ยวกับตนเองที่ไม่ตรงกับความเป็นจริงได้

ทิสนา แหมมณี (2536 : 26) กล่าวว่า อัตมโนทัศน์เป็นผลมาจากการรับรู้ของตนที่มีต่อตนเอง เช่น การรับรู้ว่าเป็นคนอย่างไร มีความสามารถอะไร มีปัญหาหรือปมด้อยอะไร เป็นต้น ความเชื่อ ความรู้สึก และความคิดเห็นต่างๆ เกี่ยวกับตนเองที่รวมกันนี้จะเป็นเครื่องบ่งชี้หรือตัวกำหนดพฤติกรรมของบุคคลนั้น

พรณี (ชูทัย) เจนจิต (2528 : 182) ให้ความหมายว่า อัตตา (Self) และจิตรู้สำนึก (Ego) มีความหมายในลักษณะที่เป็นเจตคติ ความรู้สึก ความคิดเห็นของบุคคลที่มีต่อตนเองทั้งด้านร่างกายและจิตใจ เป็นสิ่งที่เกิดจากการสะสมประสบการณ์ในการเรียนรู้ที่ผ่านมามาตั้งแต่อดีต มีผลต่อการปรับตัวและกำหนดพฤติกรรมของบุคคล

แม็คเดวิด และฮารารี (พรณี (ชูทัย) เจนจิต. 2534 : 180 ; อ้างอิงจาก Mc David & Harari. n.d.) ได้แยกและเปรียบเทียบความหมายระหว่างคำว่า “อัตต” กับ “อัตมโนทัศน์” ไว้ว่า อัตต คือ ส่วนรวมของบุคคลทั้งทางด้านร่างกาย อารมณ์ และความรู้สึกต่างๆ ส่วนอัตมโนทัศน์ คือ โครงสร้างของการรับรู้ที่บุคคลมีต่อ “อัตต” อันเป็นผลมาจากประสบการณ์ทั้งในอดีตและปัจจุบัน และได้เสนอแผนภาพเกี่ยวกับ “อัตต” และ “อัตมโนทัศน์” ไว้ดังนี้



ภาพประกอบ 3 การเปรียบเทียบ “อัตต” กับ “อัตมโนทัศน์”

ที่มา : พรณี ช. เจนจิต. (2534). จิตวิทยาการเรียนการสอน. หน้า 180. กรุงเทพฯ : บริษัท ต้นอ่อน
แกรมี จำกัด.

จากภาพ ส่วนวงกลมคือส่วนที่เป็น “อัตต” ทั้งหมดของบุคคล ส่วนของสีเหลี่ยมคือส่วน
ของ “อัตมโนทัศน์” บริเวณปฏิเสธ (Area of Denial) คือส่วนของ อัตต ที่อัตมโนทัศน์รู้ไม่ได้หรือไม่
ยอมรับรู้ อาจเป็นได้ทั้งลักษณะที่ดีและไม่ดี และบริเวณรับรู้เกินจริง (Area of Fabrication) คือ ส่วน
ของอัตมโนทัศน์ที่รับรู้เกิน อัตต ที่เป็นจริง อาจจะเป็นได้ทั้งลักษณะที่ดีและไม่ดีเช่นเดียวกัน บริเวณ
รับรู้เกินจริงก่อให้เกิดการรับรู้อย่างผิดๆ และบิดเบือนการรับรู้ได้ ดังนั้นอัตมโนทัศน์จึงไม่จำเป็นต้อง
ตรงกับอัตตที่แท้จริงเสมอไป

รัญจวน คำวชิรพิทักษ์ (2539 : 181) ได้ให้ความหมายของอัตมโนทัศน์ไว้ว่า หมายถึง
ความรู้สึกนึกคิดที่มีต่อตนเองทั้งทางด้านร่างกายและจิตใจ อันเป็นผลมาจากการที่บุคคลได้มี
ปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม ความรู้สึกนึกคิดดังกล่าวอาจเกิดจากตนเองหรือการประเมินของผู้อื่นก็ได้
ก่อนเป็นความเชื่อหรือทัศนคติที่มีต่อตนเอง

พรณี (ชูทัย) เจนจิต (2541 : 592-593) กล่าวว่า อัตมโนทัศน์ หมายถึง ภาพของตนเอง
ซึ่งเกิดจากความคิด ความรู้สึก เจตคติ การรับรู้ การตีความเกี่ยวกับรูปร่างลักษณะ ความสามารถ
และคุณค่าของตนเอง

สุรงค์ โค้วตระกูล (2544 : 424) ได้ให้ความหมายของอัตมโนทัศน์ไว้ว่า หมายถึง การ
รับรู้ตนเอง ซึ่งหมายถึง การรับรู้ ความรู้สึกทัศนคติ และความรู้เกี่ยวกับตนเองในด้านต่างๆ ทั้งด้าน
สติปัญญา ความสามารถ ทักษะต่างๆ รวมทั้งรูปร่างลักษณะทางด้านร่างกาย

ราตรี พัฒนรังสรรค์ (2544 : 64) ให้ความหมายของอัตมโนทัศน์ คือ ตนในส่วนที่เป็นความคิดเห็นที่คนเรามีต่อตนเอง หรือมองตนเองว่าเป็นคนอย่างไร ตนส่วนนี้มีอิทธิพลเป็นอย่างมากต่อความนึกคิดและการแสดงพฤติกรรมของมนุษย์

ลักขณา สริวัฒน์ (2544 : 134) ได้ให้ความหมายอัตมโนทัศน์ ว่าเป็นความคิดเห็น ความรู้สึก เจตคติที่บุคคลมีต่อตนเอง ซึ่งพัฒนามาจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างอินทรีย์กับสิ่งแวดล้อม จะเปลี่ยนแปลงโดยอาศัยวุฒิภาวะและการเรียนรู้อันเกิดจากประสบการณ์ที่บุคคลตอบสนองความต้องการนั่นเอง

จารุวรรณ นามพรหม (2546 : 11) กล่าวว่า อัตมโนทัศน์ หมายถึง ความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองในด้านส่วนตัว ด้านครอบครัว ด้านสังคม และด้านคุณธรรม-จริยธรรม ซึ่งเป็นผลมาจากการเรียนรู้และประสบการณ์ ที่บุคคลนั้นมีปฏิสัมพันธ์กับสังคมและสิ่งแวดล้อมตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน

กันต์ฤทัย คลังพล. (2546 : 8) กล่าวว่า อัตมโนทัศน์มาจากประสบการณ์ สิ่งแวดล้อม ที่ทำให้เกิดพฤติกรรมขึ้นมา โดยรับรู้ว่าเป็นคนอย่างไร มีความสามารถ มีปัญหา หรือปมด้อยอะไรบ้าง

ดรุณี ขอเจริญ (2546 : 14) กล่าวว่า อัตมโนทัศน์ หมายถึง ความรู้สึกนึกคิด ความคิดเห็น ค่านิยม หรือทัศนคติของบุคคลที่มีต่อตนเองในด้านต่างๆ เป็นการรับรู้ตนเองทั้งทางด้านร่างกายและจิตใจ อันเป็นผลมาจากการเรียนรู้จากประสบการณ์ที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม สามารถเปลี่ยนแปลงได้ตลอดเวลา มีทั้งอัตมโนทัศน์ที่ดีและไม่ดี ขึ้นอยู่กับการรับรู้ตนเองในสถานการณ์แต่ละขณะ ซึ่งจะมีผลต่อความสามารถในการปรับตัว พฤติกรรมและบุคลิกภาพของบุคคลนั้น

จากความหมายของอัตมโนทัศน์ดังกล่าวแล้วข้างต้นพอสรุปได้ว่า อัตมโนทัศน์ หมายถึง ความรู้สึกนึกคิดของบุคคลที่มีต่อตนเอง ทั้งทางด้านร่างกายและจิตใจ อันเป็นผลมาจากการากฐานของประสบการณ์และสิ่งแวดล้อม ซึ่งจะก่อให้เกิดความพอใจและความไม่พอใจในตนเองขึ้น อัตมโนทัศน์ดีหรือทางบวกมักเกิดความเชื่อมั่นในตนเอง มีความกล้าในการแสดงความสามารถ แต่ถ้ามากเกินไป มักจะถูกดูถูกความสามารถของผู้อื่นที่ด้อยกว่า ชีไม่ ชีคุย ส่วนคนที่มีอัตมโนทัศน์ไม่ดีหรือทางลบ จะไม่เชื่อมั่นในตนเอง ขลาดกลัว ถูกตนเอง ยอมทำตามผู้อื่นโดยเฉพาะคนที่มีลักษณะเก่งกว่า

2.2 ประเภทของอัตมโนทัศน์

ได้มีผู้ทำการศึกษาและรวบรวมประเภท ทฤษฎี และแนวคิดเกี่ยวกับอัตมโนทัศน์ไว้มากมาย ซึ่งผู้วิจัยจะกล่าวถึงเป็นบางประเภทที่นำมาใช้ในการวิจัยครั้งนี้

คอมป์และสติก (ปริศนา เกตรา. 2544 : 66-67 ; อ้างอิงจาก Combs and Snygg. 1959) อธิบายถึงความคิด การรับรู้ในความสามารถของบุคคล และทุกๆ สิ่งเกี่ยวกับตน โดยมีความเชื่อว่าบุคคลพยายามที่จะไปสู่ความสำเร็จในการปรับตัวทัศนคติเกี่ยวกับตนเพื่อคงไว้ซึ่งสุขภาพจิตที่สมบูรณ์ บนพื้นฐานความต้องการนี้เอง การรับรู้เกี่ยวกับตนจึงมีอิทธิพลอย่างยิ่งในการอธิบายถึงพฤติกรรมของบุคคล โดยเชื่อว่าการแสดงออกของบุคคลในทุกสถานการณ์ขึ้นอยู่กับ การรับรู้ของแต่ละบุคคลที่มีต่อตนเอง โดยมีอัตมโนทัศน์บนพื้นฐานของความรู้สึกนึกคิดของบุคคล โดยบุคคลจะปฏิเสธหรือบิดเบือนการรับรู้ที่ไม่สอดคล้องกับอัตมโนทัศน์แห่งตน แต่จะเลือกรับรู้และแสดงพฤติกรรมที่สอดคล้องกับอัตมโนทัศน์ของตนเท่านั้น คอมป์และสติก อธิบายกระบวนการของอัตมโนทัศน์ตามแผนภูมิ ดังนี้



ภาพประกอบ 4 กระบวนการรับรู้เกี่ยวกับตนหรืออัตมโนทัศน์

ที่มา : ปริศนา เกตรา. (2544). ผลของการให้คำปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวแอดเลอร์ที่มีต่ออัตมโนทัศน์และสัมพันธภาพระหว่างบุคคล ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5. หน้า 67. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการให้คำปรึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยรามคำแหง. ถ่ายเอกสาร.

วงกลม A เป็นบริเวณการรับรู้ในสิ่งที่สำคัญและเป็นแก่นแท้ของตน (Inner cell of The Self Concept) เช่น “ฉันเป็นแม่” “ฉันเป็นนายกรัฐมนตรีน” เป็นต้น

วงกลม B รวมบริเวณวงกลม A เข้าไว้ด้วย เป็นบริเวณการรับรู้ปรากฏการณ์ทั้งสิ้นเกี่ยวกับตน (Phenomenal Cell) หรือเป็นการรับรู้เกี่ยวกับ Physical Self ทั้งในขณะรู้ตัวและไม่รู้ตัว เช่น “ฉันเป็นผู้หญิง” “ตัวสูง/เตี้ย” “ฉันเป็นคนมีอารมณ์ขัน” เป็นต้น

วงกลม C เป็นการรับรู้ในภาพรวมทั้งหมดเกี่ยวกับตน ทั้งด้านร่างกาย จิตใจ ความรู้สึกนึกคิด โดยรวมเอาการรับรู้ของวงกลม A และ B เข้าไว้ด้วย (Inner Cell and Phenomenal Cell) เช่น บุคคลรับรู้ว่า “ฉันมีความสามารถสูง” “ฉันมีบุคลิกภาพที่เป็นมิตร” เป็นต้น นอกจากนี้ การรับรู้ในส่วนนี้ยังรวมถึงการรับรู้ที่บุคคลอื่นมีต่อตนอีกด้วย ซึ่งการรับรู้ในการกระทำ ความคาดหวังที่ผู้อื่นมีต่อตนมีผลต่ออัตมโนทัศน์ของบุคคล ไม่ว่าจะเป็นการส่งเสริม หรือคุกคามก็เป็นได้ทั้งสิ้น ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับ การกระทำ หรือความคาดหวังนั้นๆ

คอมป์และสติกอธิบายธรรมชาติของอัตมโนทัศน์ว่า

1) อัตมโนทัศน์มีผลต่อการรับรู้ของบุคคล โดยบุคคลจะเลือกรับรู้ในสิ่งที่สอดคล้องกับอัตมโนทัศน์ของตน และแสดงพฤติกรรมตามการรับรู้นั้นๆ

2) อัตมโนทัศน์ผันแปรไปตามความถูกต้องและชัดเจนของการรับรู้ของบุคคล ซึ่งการรับรู้ของบุคคลจะถูกต้องชัดเจนเพียงใดขึ้นอยู่กับความรู้ (Knowledge) การจูงใจ (Motivation) และประสบการณ์หรือทักษะที่เคยมีมา (Skill)

3) บางครั้งการรับรู้เกี่ยวกับตนเองอาจปรากฏออกมามากกว่าที่บุคคลรับรู้อย่างแท้จริง เพราะบุคคลอาจต่อต้านตนเองตามการรับรู้ และพยายามที่จะเปลี่ยนแปลงตนเองไปจากการรับรู้

4) อัตมโนทัศน์ของบุคคลอาจมีความสม่ำเสมอคงที่ แต่ไม่ใช่สิ่งตายตัว สามารถเปลี่ยนแปลงไปตามกาลเวลาและบทบาทในแต่ละสังคม แต่จะไม่เปลี่ยนแปลงขึ้นๆ ลงๆ ได้บ่อยๆ

ไวลีย์ (Wylie, 1968 : 741) ได้แบ่งอัตมโนทัศน์ (General Self-Concept) ออกเป็น 2 ชนิด ได้แก่

1. อัตมโนทัศน์ตามอัตภาพ (Actual-Self Concept) คือ เจตคติ หรือความรู้สึกนึกคิดที่มีต่อตนเองว่า ในความเป็นจริงแล้วตนเป็นคนอย่างไร แบ่งออกเป็น 2 ชนิด คือ

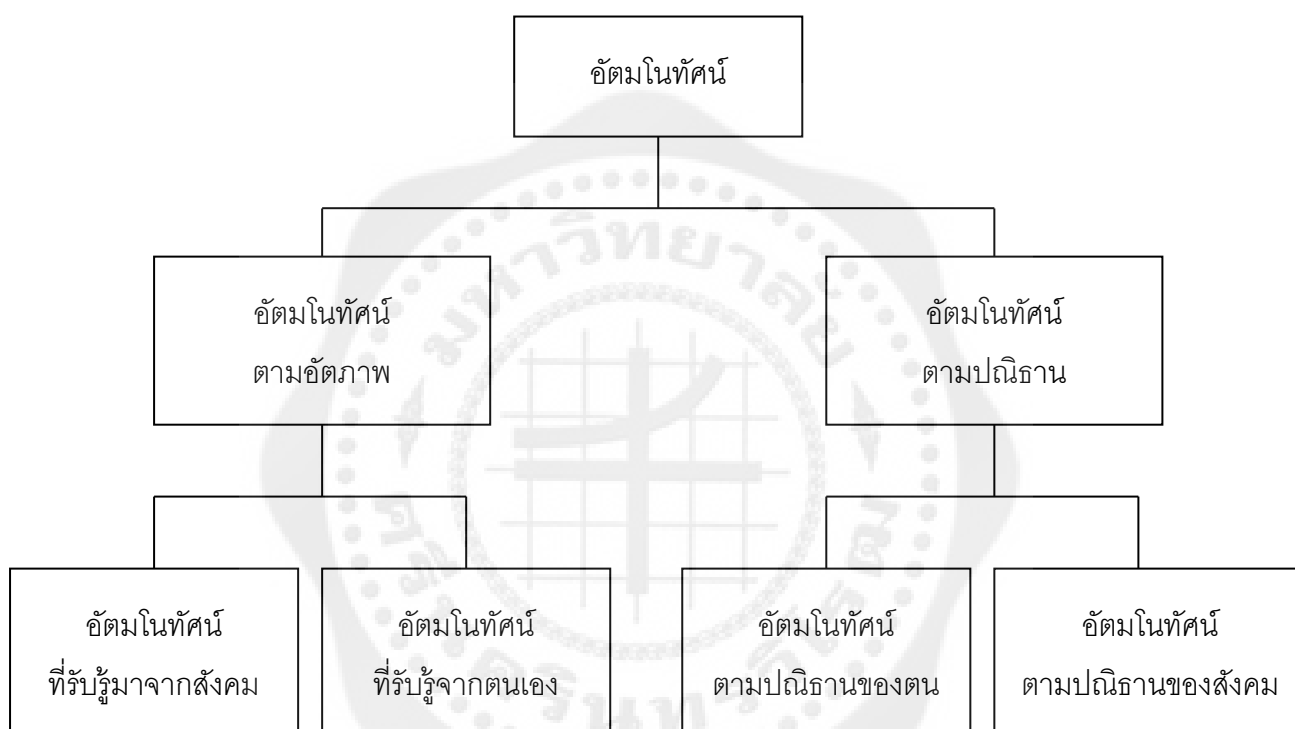
1.1 อัตมโนทัศน์ที่รับรู้จากสังคม (Social-Self Concept) คือ เจตคติ หรือความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองว่าคนอื่น ๆ ในสังคมรับรู้ตนเป็นคนอย่างไร เช่น (ข้าพเจ้ารู้สึกว่าเป็นคนอื่น ๆ เห็นว่าข้าพเจ้าเป็นคนมีเหตุผล... เพียงใด (ข้าพเจ้ารู้สึกว่าเป็นคนอื่น ๆ เห็นว่าข้าพเจ้าเป็นคนฉลาด... เพียงใด เป็นต้น

1.2 อัตมโนทัศน์ที่รับรู้จากตนเอง (Private-Self Concept) คือ เจตคติหรือความรู้สึกนึกคิดที่มีต่อตนเองว่าเป็นคนอย่างไร เช่น (ข้าพเจ้ารู้สึกว่าเป็นคนอื่น ๆ เห็นว่าข้าพเจ้าเป็นคนมีเหตุผล... เพียงใด (ข้าพเจ้ารู้สึกว่าเป็นคนอื่น ๆ เห็นว่าข้าพเจ้าเป็นคนฉลาด... เพียงใด เป็นต้น

2. อัตมโนทัศน์ตามปณิธาน (Ideal Self Concept) คือ เจตคติหรือความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองว่าอยากเป็นตามอุดมคติอย่างไร แบ่งออกเป็น 2 ชนิด ได้แก่

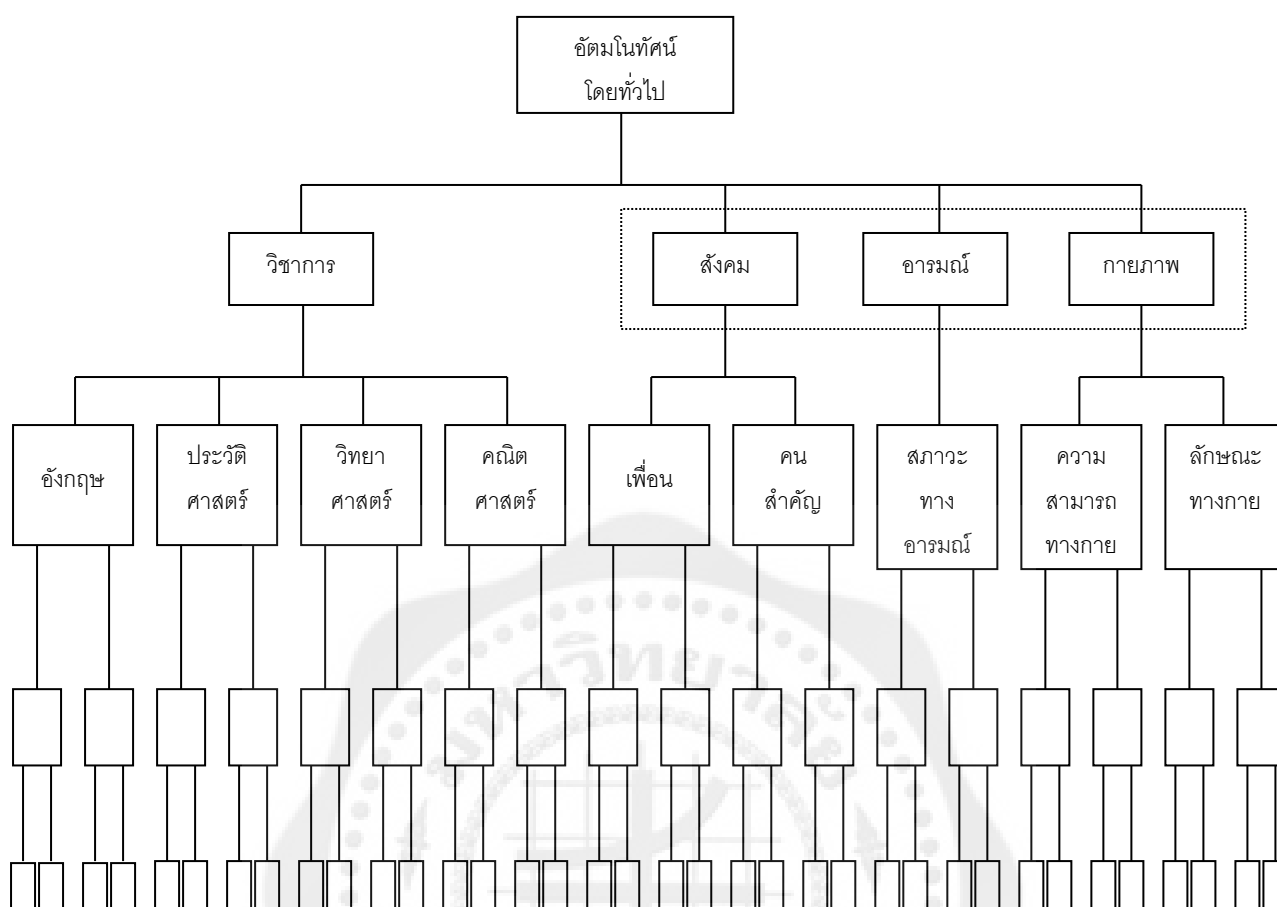
2.1 อัตมโนทัศน์ตามปณิธานของตน (Own-Ideal-Self Concept) คือ เจตคติหรือความรู้สึกนึกคิดที่มีต่อตนเองว่าอยากเป็นตามอุดมคติอย่างไร เช่น (ข้าพเจ้ารู้สึกว่) ข้าพเจ้าอยากเป็นคนมีเหตุผล... เพียงใด (ข้าพเจ้ารู้สึกว่) ข้าพเจ้าอยากเป็นคนฉลาด... เพียงใด

2.2 อัตมโนทัศน์ตามปณิธานของสังคม (Concept of Others for One) คือ เจตคติหรือความรู้สึกนึกคิดว่คนอื่นในสังคม ตั้งอุดมคติไว้สำหรับตัวเราอย่างไร เช่น (ข้าพเจ้ารู้สึกว่) คนอื่นๆ เห็นว่ข้าพเจ้าควรจะเป็นคนที่มีเหตุผลมากกว่าที่เป็นอยู่... เพียงใด เป็นต้น แสดงดงภาพประกอบ



ภาพประกอบ 5 โครงสร้างของอัตมโนทัศน์ตามแนวคิดของไวลี่

ชาเวลสัน, ฮับเนอร์ และสแตนตัน (Shavelson, Hubner and Stanton. 1976 : 413) ได้เสนอโครงสร้างของอัตมโนทัศน์ โดยแบ่งอัตมโนทัศน์ออกเป็น 2 องค์ประกอบ ได้แก่ อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ (Academic Self-Concept) และที่ไม่ใช่วิชาการ (Non-Academic Self-Concept) โดยที่อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ อาจแบ่งออกตามวิชาต่างๆ แล้วแบ่งออกตามเรื่องเฉพาะในแต่ละวิชานั้นๆ อัตมโนทัศน์ที่ไม่ใช่วิชาการต่างๆ อาจแบ่งออกเป็น อัตมโนทัศน์ทางสังคม อารมณ์ และทางกาย แล้วแบ่งออกไปในลักษณะเดียวกันกับอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ องค์ประกอบย่อยที่สุดคือ พฤติกรรมในสถานการณ์ต่างๆ ที่ทำการประเมินออกมาดังแสดงในภาพประกอบ



ภาพประกอบ 6 แสดงการจัดลำดับชั้นของอัตมโนทัศน์ ของ ชาเวลสัน, ฮับเนอร์และสแตนต์

พิทท์ (ลำเนาเรื่อยศ. 2535 : 11 ; อ้างอิงจาก Fitt. n.d.) ได้แบ่งอัตมโนทัศน์ไว้เป็น 2 ประเภท และแต่ละประเภทจำแนกเป็นด้านต่างๆ ดังนี้

1. พิจารณาโดยใช้ตนเองเป็นเกณฑ์ ประกอบด้วย

1.1 อัตมโนทัศน์ด้านความเป็นเอกลักษณ์ หมายถึง ความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองว่าเป็นอย่างไร เป็นการพิจารณาอัตมโนทัศน์ที่เกี่ยวกับคำถามว่า “ฉันเป็นอะไร”

1.2 อัตมโนทัศน์ด้านความพึงพอใจ หมายถึง ความรู้สึกเกี่ยวกับการยอมรับในตนเอง เป็นการพิจารณาอัตมโนทัศน์ที่เกี่ยวกับคำถามที่ว่า “ฉันรู้สึกเกี่ยวกับตนเองอย่างไร”

1.3 อัตมโนทัศน์ด้านพฤติกรรม หมายถึง การรับรู้และความคิดเห็นเกี่ยวกับการปฏิบัติในเรื่องต่างๆ ของตนเอง เป็นการพิจารณาอัตมโนทัศน์ด้านที่เกี่ยวกับคำถามว่า “ฉันประพฤติอย่างไร”

2. พิจารณาโดยใช้ผู้อื่นเป็นเกณฑ์ ประกอบด้วย

2.1 อัตมโนทัศน์ด้านร่างกาย หมายถึง ความคิดเห็นของบุคคลที่มีต่อตนเองเกี่ยวกับรูปร่างลักษณะของร่างกาย เรื่องเพศ สุขภาพ ความสามารถ และทักษะ

2.2 อัตมโนทัศน์ด้านศีลธรรมจรรยา หมายถึง ความคิดเห็นของบุคคลที่มีต่อตนเองเกี่ยวกับคุณค่าทางศีลธรรม ความรู้สึกเกี่ยวกับการเป็นคนดีหรือคนเลว ความสัมพันธ์ที่มีต่อศาสนา ความพึงพอใจในศาสนาของตน

2.3 อัตมโนทัศน์ด้านส่วนตัว หมายถึง ความคิดเห็นของบุคคลเกี่ยวกับคุณค่าของตนเอง ความรู้สึกมั่นใจในตนเอง ประเมินค่าบุคลิกภาพของตน โดยไม่รวมลักษณะทางด้านร่างกายและความสัมพันธ์กับผู้อื่น

2.4 อัตมโนทัศน์ด้านครอบครัว หมายถึง ความรู้สึกในคุณค่า ความพอใจในฐานะที่ตนเองเป็นสมาชิกคนหนึ่งของครอบครัว เป็นการแสดงถึงการรับรู้ตนเองว่า ใกล้เคียงหรือห่างเหินจากครอบครัว

2.5 อัตมโนทัศน์ด้านสังคม หมายถึง ความคิดเห็นที่มีต่อตนเองเกี่ยวกับความมั่นใจ และความเชื่อมั่นในการมีสัมพันธภาพกับผู้อื่น

ซูซีย์ สมิททิไกร (2530 : 67) แบ่งอัตมโนทัศน์ตามทิศทางของความรู้สึกต่อตนเองเป็น 2 ลักษณะ คือ อัตมโนทัศน์ทางบวก และอัตมโนทัศน์ทางลบ

1. อัตมโนทัศน์ทางบวก (Positive Self-Concept) เป็นความรู้สึกต่อตนเองในทางที่ดี เช่น คิดว่าตนเองเป็นคนมีความสามารถ ชัยชนะแน่ เป็นต้น

2. อัตมโนทัศน์ทางลบ (Negative Self-Concept) เป็นความรู้สึกต่อตนเองในทางไม่ดี เช่น คิดว่าตนเองเป็นคนไม่มีคุณค่า ไม่เป็นที่ต้องการและยอมรับของใครๆ มีสติปัญญาต่ำ เกียจคร้าน เป็นต้น

โรเจอร์ส (พรวณี (ซูทย์) เจนจิต. 2538 : 183 ; อ้างอิงจาก Rogers. n.d.) เสนอทฤษฎีของอัตมโนทัศน์ว่า แบ่งเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนที่หนึ่งเรียกว่า “I” เป็นส่วนของตัวบุคคลที่เป็นผู้กระทำ และส่วนที่สองเรียกว่า “Me” เป็นส่วนของบุคคลที่เป็นผู้ถูกกระทำ ซึ่งทำให้บุคคลประเมินตนเองเป็นอัตมโนทัศน์ 2 ลักษณะ คือ

1. Real Self-Concept เป็นอัตมโนทัศน์ที่บุคคลรับรู้ตนเองอย่างตรงตามสภาพความเป็นจริง คือ ตรงตามที่ตนเองเข้าใจ การรับรู้ของตนเองนี้เกิดจากการประเมินความคิดเห็นของบุคคลอื่นที่มีต่อตนเองและเกิดจากการประเมินการกระทำของตนเอง

2. Ideal Self-Concept เป็นอัตมโนทัศน์ที่บุคคลปรารถนาที่จะเป็นไปตามอุดมคติ รวมทั้งเป็นความรู้สึกที่อยากปรับปรุงเปลี่ยนแปลงตนเอง ซึ่งเกิดจากความปรารถนาของตนเอง และเกิดจากความปรารถนาของผู้อื่นอยากให้เป็น

โรเจอร์ส (ศรีเรือน แก้วกังวาล. 2539 : 123-125 ; อ้างอิงจาก Rogers. n.d.) พูดถึงตัวตนของบุคคล (Self) ว่าเป็นประสบการณ์เฉพาะตนของบุคคลหนึ่งบุคคลใดผสมปนกันเข้าเป็น “ตัวตน” ของบุคคลนั้น (I หรือ Me หรือ Self) ซึ่งในทฤษฎีตัวตน (Self Theory) โรเจอร์ส กล่าวว่าไวยาวัณษย์ทุกคนมีตัวตน 3 แบบ ได้แก่

- 1) ตนที่ตนมองเห็น (Self Concept)
- 2) ตนตามที่เป็นจริง (Real Self)
- 3) ตนตามอุดมคติ (Ideal Self)

ตน ที่ตนมองเห็น คือภาพของตนที่เห็นเองว่าตนเป็นคนอย่างไร คือใคร มีความรู้ความสามารถลักษณะเฉพาะตนอย่างไร เช่น คนสวน คนเก่ง คนร่ำรวย คนมีชาติตระกูล คนต่ำต้อย วาสนา คนช่างพูด คนขี้อาย คนเก็บตัว คนเจียบ คนสร้อยเศเกล้า ฯลฯ โดยทั่วไปคนรับรู้มองเห็นตนเองหลายแง่มุม อาจไม่ตรงกับข้อเท็จจริงหรือภาพที่คนอื่นเห็น เช่น คนที่ชอบเอาวัดเอาเปรียบผู้อื่น อาจไม่เคยนึกเลยว่าตนเองเป็นบุคคลประเภทนั้น

ตน ตามที่เป็นจริง คือลักษณะตัวตนที่เป็นไปตามข้อเท็จจริง บ่อยครั้งที่ตนมองไม่เห็นข้อเท็จจริงของตน เพราะเป็นกรณีที่ทำให้รู้สึกเสียใจ เศร้าใจ ไม่เทียมหน้าเทียมตากับบุคคลอื่น ๆ รู้สึกผิด เป็นบาป ฯลฯ

ตน ตามอุดมคติ คือตนที่อยากมีอยากเป็น แต่ยังไม่มีไม่เป็นในสภาวะปัจจุบัน เช่น นาย ก เป็นคนขี้อายรับจ้าง แต่นึกฝันอยากจะเป็นเศรษฐีมีคนขับรถให้ชื้อ นาง ง ถูกสามีทอดทิ้งหวังจะมีครอบครัวอบอุ่นพร้อมหน้าสามีและลูก นางสาวนิดาเป็นคนชอบเก็บตัวแต่นึกอยากเป็นคนเก่งสังคม เข้าคนง่าย เป็นต้น

ถ้าตนที่ตนมองเห็นกับตนตามที่เป็นจริง มีความแตกต่างกันมากหรือมีข้อขัดแย้งกันมาก บุคคลนั้นก็มีแนวโน้มที่จะเป็นบุคคลก่อปัญหาให้แก่ตัวเองและผู้อื่น ในรายที่มีความแตกต่างกันรุนแรง เขาอาจเป็นโรคประสาท หรือ/และโรคจิตได้

สุรางค์ โค้วตระกูล (2544 : 425) กล่าวว่า โครงสร้างของอัตมโนทัศน์ขึ้นอยู่กับ การแบ่งของผู้วิจัย ในการวัดอัตมโนทัศน์แบบทดสอบที่เกี่ยวกับอัตมโนทัศน์มีหลายชนิด แต่มักสร้างตามสมมติฐานที่ผู้สร้างได้ตั้งขึ้นเกี่ยวกับอัตมโนทัศน์ ดังนั้นในการสร้างแบบสอบถามที่ใช้วัดอัตมโนทัศน์ จึงต้องสร้างให้ตรงกับสมมติฐานของผู้วิจัย ดังเช่น นักจิตวิทยาทั้ง 3 ท่าน ได้แก่ ชาเวลสัน, ฮับเนอร์ และสแตนต์ ได้แบ่งอัตมโนทัศน์ของนักเรียนเป็น 3 ระดับ คือ

ระดับแรก อัตมโนทัศน์โดยทั่วไป (General Self Concept)

ระดับสอง อัตมโนทัศน์แบ่งเป็น 2 ด้าน คือ อัตมโนทัศน์ทางด้านวิชาการ (Academic Self Concept) และอัตมโนทัศน์ที่ไม่เกี่ยวกับวิชาการ (Non-academic Self Concept)

ระดับสาม อัตมโนทัศน์เฉพาะ

อัตมโนทัศน์ทางด้านวิชาการที่แต่ละบุคคลมีต่อวิชาต่างๆ เป็นต้นว่าวิชาคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ สังคมศึกษา ภาษาอังกฤษ และภาษาไทย เป็นต้น นักเรียนมักจะมีอัตมโนทัศน์ว่าตน เก่งหรือไม่เก่ง อัตมโนทัศน์ที่ไม่เกี่ยวกับวิชาการ ก็แบ่งย่อยออกไปอีก 3 ด้านคือ อัตมโนทัศน์ทางด้าน สังคม ด้านอารมณ์ และด้านร่างกาย

มาร์ช และคณะ (กันต์ฤทัย คลังพหล. 2546 : 12 ; อ้างอิงจาก Marsh, Smith Baunes และ Butler, 1983) ได้แบ่งอัตมโนทัศน์ (Self Concept) ออกเป็น 10 ชนิด คือ อัตมโนทัศน์ทาง

- (1) ความสามารถทางด้านร่างกาย (Physical Abilities)
- (2) รูปร่างหน้าตา (Physical Appearance)
- (3) เพื่อนร่วมวัย (Peers)
- (4) ความสัมพันธ์กับบิดามารดา
- (5) ความสามารถในการอ่าน
- (6) ความสามารถทางคณิตศาสตร์
- (7) ความสามารถในวิชาที่เรียนทั้งหมด
- (8) อัตมโนทัศน์ที่ไม่เกี่ยวกับวิชาการ (Total Non-academic Self Concept)
- (9) อัตมโนทัศน์ต่อวิชาการโดยทั่วไป
- (10) อัตมโนทัศน์รวม (Total Self Concept)

จากประเภทของอัตมโนทัศน์ดังกล่าวแล้วข้างต้น สรุปได้ว่าอัตมโนทัศน์มี 2 รูปแบบ คือ อัตมโนทัศน์ที่ถูกต้องตรงกับความจริง (Real Self-Concept) และอัตมโนทัศน์ตามอุดมคติ (Ideal Self)

2.3 ความสำคัญของอัตมโนทัศน์

แมคแคนเลส (เสาวลักษณ์ ศรีดาเกษ. 2538 : 16 ; อ้างอิงจาก McCandless. 1967) กล่าวถึงความสำคัญของอัตมโนทัศน์ว่า คนที่มีอัตมโนทัศน์ในทางบวกจะมีลักษณะอุปนิสัยที่พึง ประสงค์ มีความวิตกกังวลว่า สามารถปรับตัวได้ดี มีความอยากรู้อยากเห็น และมีความสัมพันธ์ใน กลุ่มดี จะมีความซื่อสัตย์ต่อตนเองมากกว่าบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ในทางลบ และจะใช้วิธีการป้องกัน ตนเองน้อย

พรณี (ชูชัย) เจนจิต (2539 : 601) กล่าวถึงความสำคัญของอัตมโนทัศน์ต่อความสำเร็จในการเรียนว่า เด็กที่มีอัตมโนทัศน์ในทางบวก รู้ว่าตนเองเป็นผู้มีความสามารถ มักจะเป็นผู้ที่ประสบความสำเร็จในการเรียน ในทางตรงกันข้าม เด็กที่มีอัตมโนทัศน์ในทางลบ มักจะเป็นผู้ที่ประสบความล้มเหลวในการเรียน ดังนั้น อัตมโนทัศน์จึงเป็นตัวที่แสดงให้เห็นถึงความสำเร็จหรือความล้มเหลวในการเรียน

พรณี (ชูชัย) เจนจิต (2538 : 3) กล่าวว่า ถ้าบุคคลมีอัตมโนทัศน์ต่อตนเองในทางบวก มองเห็นคุณค่าในตนเอง มีความเชื่อมั่นในตนเองในทางบวก เขาจะประพฤติปฏิบัติต่อคนอื่นอย่างทัดเทียมกับตน เห็นคุณค่าในผู้อื่น เมื่อตนมีความรู้สึกเช่นนี้ให้กับผู้อื่น เขาก็จะได้รับการปฏิบัติตอบเช่นเดียวกัน ในทางตรงข้าม ถ้าบุคคลมีอัตมโนทัศน์ในทางลบ มองเห็นตนเองต่ำต้อย ดูถูกตนเอง ไม่เห็นคุณค่าในตนเอง เขามักจะมีความรู้สึกเช่นเดียวกันนี้ให้กับผู้อื่น ผลที่ตามมาคือความขัดแย้ง ผู้อื่นไม่ชอบ การที่คนเราจะมีความรู้สึกกว่าตนเองเป็นที่ชอบพอของผู้อื่น มีพฤติกรรมที่พึงปรารถนา ได้รับการยอมรับหรือประสบผลสำเร็จ สิ่งสำคัญคือจากประสบการณ์ที่ได้รับจากผู้อื่น

ธัญญะ บุปผเวส และคณะ (พรณวดี จันทราช. 2544 : 11-12 ; อ้างอิงจาก ธัญญะ บุปผเวส และคณะ. 2534) กล่าวว่า การปรับตัวตามที่ตนมองเห็นให้ตรงกับตนตามที่ตรงกับความเป็นจริง และตรงตามอุดมคติในการดำเนินชีวิตประจำวัน อันได้แก่ ความมั่นคงของอารมณ์และบุคลิกภาพ การมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี มีสมรรถภาพสูงในการประกอบภารกิจตามหน้าที่ ไม่ค่อยมีความวิตกกังวล ไม่ค่อยใช้กลไกในการป้องกันตัวเอง บุคคลเหล่านี้มักพัฒนาบุคลิกภาพของเขาไปสู่ความวัฒนะเสมอ นอกจากนี้แล้ว บุคคลที่มองเห็นตนเองตรงกับตนตามความเป็นจริง มักมองเห็นตนตามอุดมคติที่ค่อนข้างเป็นไปได้ ทำให้การดำเนินชีวิตของเขาเป็นไปอย่างมีความมุ่งหวัง กระตือรือร้นและสนใจหวังอยู่เสมอ เขาจึงมีความพึงพอใจในตนเองอยู่มาก ซึ่งมักจะนำไปสู่ความพึงพอใจในบุคคลอื่นอีกด้วย ส่วนบุคคลซึ่งสร้างภาพของตนตามอุดมคติห่างไกลตนตามที่เป็นจริงมักจะประสบความผิดหวังในตนเองและผู้อื่นอยู่เรื่อยไป ทำให้มองเห็นตนเองในแง่ลบ มีเพื่อนน้อย คบหาสมาคมกับใครๆ ยาก บุคคลประเภทนี้มักมีข้อสับสนและขัดแย้งในตนเองกับผู้อื่นเป็นนิจ

เพอร์เกย์ (รัญจวน คำวชิรพิทักษ์. 2539 : 181-183 ; อ้างอิงจาก Purkey. 1970) กล่าวถึงความสำคัญของอัตมโนทัศน์ว่ามีนักเรียนจำนวนมากที่ประสบปัญหายุ่งยากในโรงเรียน ทั้งๆ ที่ไม่มีปัญหาทางด้านสติปัญญาหรือฐานะทางเศรษฐกิจแต่อย่างใด ที่เป็นเช่นนี้ก็เพราะเด็กรับรู้ความสามารถในการเรียนหรือการทำงานของเขาผิดไป เพอร์เกย์เชื่อว่าความรู้เกี่ยวกับตนเองหรืออัตมโนทัศน์เป็นแรงผลักดันเบื้องต้นที่ทำให้เด็กพยายามทำงานให้บรรลุเป้าหมาย ซึ่งส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็ก ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของเฮิร์ลลอคที่ให้ความสำคัญกับอัตมโนทัศน์โดยเปรียบเทียบว่าเป็นแกนกลางของบุคลิกภาพ ดังเช่นแกนของซี่ล้อ และอัตมโนทัศน์นั่นเองที่ส่งผลให้นักเรียนมีความขยัน

ขันแข็ง มีความสนใจ มีแรงจูงใจ สามารถควบคุมตนเองให้มีสมาธิในการเรียน อัตมโนทัศน์เป็นสิ่งสำคัญยิ่ง และในกระบวนการศึกษาน่าจะจัดกลุ่มอัตมโนทัศน์ได้เป็น 2 กลุ่ม คือ อัตมโนทัศน์ทางด้านวิชาการ ที่บุคคลมีต่อวิชาการต่างๆ เช่น คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ สังคมศึกษา ภาษาอังกฤษ และภาษาไทย เป็นต้น นักเรียนจะมีอัตมโนทัศน์ว่าตนเองเรียนเก่งหรือเรียนไม่เก่ง และอัตมโนทัศน์ที่ไม่ใช่วิชาการ ได้แก่ อัตมโนทัศน์ทางด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม คือการที่นักเรียนรับรู้ว่าคุณค่าของตนเองสวยไม่สวย มีสัมพันธภาพกับบุคคลอื่นดีหรือไม่อย่างรวมทั้งการปรับตัวในด้านต่างๆ ด้วย ฉะนั้นผู้ที่มีบทบาททางการศึกษา โดยเฉพาะครู อาจารย์จะทำหน้าที่แต่เพียงการให้ความรู้เท่านั้นไม่ได้ แต่จะต้องให้ความสำคัญและจัดบรรยากาศการเรียนการสอนที่มุ่งส่งเสริมครอบคลุมพฤติกรรมด้านอื่นๆ ของผู้เรียนด้วย คือทางด้านสังคม การปรับตัวเพื่อก่อให้เกิดอัตมโนทัศน์ทางบวกของผู้เรียน ซึ่งเป็นปัจจัยพื้นฐานที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนเจริญเติบโตทั้งตัว เด็กที่มีอัตมโนทัศน์ไม่ดีจะเป็นผลร้ายแก่เด็กไม่ยิ่งหย่อนไปกว่าความพิการทางร่างกาย เพราะอิทธิพลของอัตมโนทัศน์เป็นสิ่งที่เรามองไม่เห็นและอาจจะมองข้ามไป ครูต้องใช้เวลา ความอดทน และการช่างสังเกตจึงจะค้นพบ ครูควรจะเป็นผู้สร้างอัตมโนทัศน์ทางบวกให้แก่นักเรียน หรือเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์ของนักเรียนให้เหมาะสมยิ่งขึ้น เราคงจะยอมรับกันได้ว่าการที่คนเราจะทำอะไรสักอย่างใดให้ได้ดี เราต้องมีความเชื่อตั้งแต่เริ่มต้นเสียก่อนว่า เรามีความสามารถที่จะทำสิ่งนั้นให้ได้ดี เด็กก็เช่นเดียวกัน เมื่อเราคิดจะสอนเด็กให้เรียนได้ดีเราต้องกระตุ้นและสะท้อนให้เด็กเห็นว่าเด็กมีความสามารถทำได้ ถ้าเด็กมีความท้อถอยไม่มั่นใจตนเองจะทำได้แล้วก็ยากที่จะประสบผลสำเร็จในการจัดการเรียนการสอน ฉะนั้น การช่วยเปลี่ยนอัตมโนทัศน์ของเด็กให้ดีขึ้นอย่างน้อยที่สุดก็เป็นการช่วยให้เด็กได้นำศักยภาพของตนมาใช้อย่างเต็มที่และถ้าจะให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้นแล้วครูควรจะต้องป้องกันไม่ให้เกิดอัตมโนทัศน์ทางลบด้วยเพราะถ้าเกิดขึ้นแล้วการจะเปลี่ยนอัตมโนทัศน์ในภายหลังจะยิ่งมีความลำบากยากยิ่งเป็นทวีคูณ ผู้ที่มีอัตมโนทัศน์ในทางบวกจะมีความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองดี และมักจะมีคามนึกคิดที่ดีต่อผู้อื่นด้วย คนที่ยอมรับตนเองก็จะยอมรับผู้อื่นด้วย ตรงกันข้ามกับผู้ที่มีอัตมโนทัศน์ในทางลบ จะมีความนึกคิดที่ไม่ดีต่อตนเองและมักจะมีความรู้สึกนึกคิดที่ไม่ดีต่อผู้อื่นด้วย ผู้ที่มีอัตมโนทัศน์ทางบวกมักจะประสบผลสำเร็จในการเรียนและผู้ที่ประสบผลสำเร็จในการเรียนก็จะมีอัตมโนทัศน์ที่ดี อัตมโนทัศน์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจึงมีความสัมพันธ์กันในลักษณะปฏิสัมพันธ์ 2 ทาง คือ อัตมโนทัศน์ส่งผลต่อสัมฤทธิ์ทางการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก็มีผลต่ออัตมโนทัศน์ด้วย

สุธีรพันธ์ กรลักษณ์ (แพ่งศรี ราชพรหมมา. 2541 : 7 ; อ้างอิงจาก สุธีรพันธ์ กรลักษณ์. 2528) กล่าวสรุปว่า การทำความรู้สึกตนเองต้องหมั่นตรวจพิจารณาตนเองถึงอารมณ์ ความรู้สึกนึกคิด การกระทำของตนเอง สนใจรับฟังความคิดเห็นและตรวจคำวิจารณ์ของบุคคลอื่นที่มีต่อตัวเรา พอประมาณ แล้วหันกลับมาพิจารณาถึงตัวเราในแง่มุมเกี่ยวกับตัวเราที่เป็นจริงเป็นอย่างไร กับตัวเรา

ที่ต้องการจะเป็นเป็นอย่างไร จะช่วยให้บุคคลเรียนรู้ตนเองได้ตามความเป็นจริงมากขึ้น ถ้ามองดูตนเองแล้วคิดว่าตนเองด้อยกว่าตัวตนที่เป็นอยู่ ซึ่งจะทำให้บุคคลนั้นกลายเป็นคนที่มีปมด้อย แต่ถ้ามองดูตนเองแล้ว ประเมินค่าสูงกว่าตัวตนที่เป็นจริง ก็จะกลายเป็นคนหลงตัวเองไปในที่สุด

สถาบันส่งเสริมการประเมินคุณภาพและมาตรฐานการศึกษาแห่งชาติ (2542 : 8-2) กล่าวว่า การที่นักเรียนรู้จักตนเองจะทำให้สามารถเลือกทางเดินชีวิตที่เหมาะสม อันจะทำให้สามารถดำรงตนได้ด้วยความรู้ความสามารถและวัยของตนเองไม่ต้องพึ่งพาผู้อื่น สามารถดูแลตนเองได้ ปฏิบัติตนตามแนวทางที่สังคมยอมรับ สามารถเรียนรู้และตอบสนองตามแนวทางการจัดประสบการณ์ตามหลักสูตรที่เรียน เช่น ร่วมกิจกรรมของโรงเรียนได้ เช่น กิจกรรมลูกเสือ กิจกรรมกีฬา กิจกรรมค่ายเยาวชน กิจกรรมส่งเสริมการหารายได้พิเศษ

กันต์ฤทัย คลังพล (2546 : 13) กล่าวว่า อัตมโนทัศน์ มีบทบาทสำคัญต่อบุคลิกภาพของนักเรียน ถ้านักเรียนมีอัตมโนทัศน์ในทางบวก จะทำให้นักเรียนประสบความสำเร็จ ทั้งด้านการเรียน และเป็นที่ยอมรับของสังคม ในทางตรงกันข้าม นักเรียนที่มีอัตมโนทัศน์ในทางลบจะไม่ประสบความสำเร็จในการเรียนและไม่เป็นที่ยอมรับแก่สังคม

ดร.ณี ขอเจริญ (2546 : 16-17) กล่าวว่า อัตมโนทัศน์มีความสำคัญต่อพฤติกรรม ความสามารถในการปรับตัว บุคลิกภาพ และความสำเร็จของบุคคลเป็นอย่างยิ่ง และบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ที่ดี หรือมีอัตมโนทัศน์ในทางบวกจะเป็นบุคคลที่มีความสุข มีบุคลิกภาพที่สมบูรณ์ สามารถปรับตัวอยู่ท่ามกลางสิ่งแวดล้อมได้ดี

จากความสำคัญของอัตมโนทัศน์ดังกล่าวแล้วข้างต้น สรุปได้ว่าบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ที่เหมาะสมและถูกต้อง คือบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ที่ถูกต้องตรงกับความเป็นจริง สอดคล้องหรือเช่นเดียวกันกับอัตมโนทัศน์ตามอุดมคติ

2.4 ลักษณะของผู้ที่มีอัตมโนทัศน์

สิทธิโชค วรรณสันติกุล (อภิขญา สุทธิสิงห์. 2541 : 15 ; อ้างอิงจาก สิทธิโชค วรรณสันติกุล. 2514) ได้วิเคราะห์ลักษณะของบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์สูง-ต่ำไว้ดังนี้

ลักษณะของบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์สูง มีความรู้สึกและคิดว่าตนเองเป็นดังนี้

- 1) ด้านค่านิยมสัมฤทธิ์ผล เฉลียวฉลาด มีเหตุผล ทะเยอทะยาน ชอบเล่นเกมกีฬา เป็นสมาชิกคนสำคัญของครอบครัว ชยัน มีความสามัคคีกับพี่น้อง แบ่งเวลาได้ดี เป็นนักเรียนที่ดี เป็นลูกที่ดี คล่องแคล่วว่องไว มีพ่อแม่ที่รักกัน
- 2) ด้านการปรับตัวทางอารมณ์ มีอารมณ์มั่นคง ำแรง สุขุมรอบคอบ ชอบผจญภัย เชื่อมมั่นในตนเอง ไม่อิจฉาริษยา ชอบเผชิญหน้าคน มองโลกแง่ดี

3) ด้านการปรับตัวทางสังคม ชอบมีเพื่อน เข้ากับคนได้ทุกระดับ ชอบสังสรรค์ เข้าใจผู้อื่น ชอบช่วยเหลือผู้อื่น เพื่อนฝูงรักใคร่

ลักษณะของบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ต่ำ มีความรู้สึกและคิดว่าตนเองเป็นดังนี้

1) ด้านค่านิยมสัมฤทธิ์ผล ทำงานช้า สติปัญญาต่ำ ไม่มีเหตุผล โดนรังแก ขี้เกียจ มักถูกตำหนิ พ่อแม่ทะเลาะกัน

2) ด้านการปรับตัวทางอารมณ์ เศร้าหมอง อ่อนเพลียง่าย ก้าวร้าว รู้สึกว่าตัวเองไม่มีอะไรดี ท้อแท้ ขี้อาย ขี้อิจฉา ตื่นเต้นตกใจง่าย

3) ด้านการปรับตัวทางสังคม มองคนในแง่ร้าย ไม่ช่วยเหลือคนอื่น แสดงอาการไม่ชอบเพื่อนที่ได้ดีกว่า ดูถูกคนอื่น เห็นแก่ตัว ชอบข่มคนอื่น ฟังพาดำใจไม่ได้

พรหมณี (ชูทัย) เจนจิต. (2541 : 182-187) กล่าวว่า บุคคลที่รู้ว่าตนเองเป็นเช่นใดจะมีอัตมโนทัศน์ที่เป็นจริง (Real Self-Concept) แล้วจะทำให้บุคคลนั้นเป็นที่ยอมรับแก่สังคม แต่ถ้าบุคคลนั้นคิดไปเองว่าตนเป็นแบบที่ตัวเองไม่ได้เป็นคือมีอัตมโนทัศน์ที่อยากจะเป็น (Ideal Self-concept) จะทำให้เกิดความทุกข์ และความวิตกกังวล ดังนั้น ความมั่นคงของอัตมโนทัศน์ จึงมีบทบาทสำคัญในการพัฒนาบุคลิกภาพที่จะทำให้บุคคลนั้นสามารถปรับตัวได้ ดังที่ เฮิร์ลอค (1972) กล่าวว่า การที่จะพิจารณาว่าบุคคลมีบุคลิกภาพที่ปกติหรือผิดปกติ ปรับตัวได้หรือไม่ ให้ดูจากความมั่นคงของอัตมโนทัศน์ นอกจากนี้อัตมโนทัศน์ยังเป็นตัวกำหนดพฤติกรรมของบุคคลในลักษณะต่างๆ ที่ เป็นความเชื่อของแต่ละบุคคล ถ้าผู้ที่มีอัตมโนทัศน์ทางบวก คือเห็นคุณค่าในตนเอง นับถือตนเอง ยอมรับตนเอง และเชื่อในความสามารถของตนเอง ส่วนผู้ที่มีอัตมโนทัศน์ในทางลบ จะประเมินตนเองในทางลบ มองตนเองต่ำต้อยไร้ค่า ไม่ยอมรับตนเอง อัตมโนทัศน์จึงเป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นถึงความสำคัญของเด็กนักเรียนทั้งทางด้านการเรียนและการปรับตัว

จากลักษณะของผู้ที่มีอัตมโนทัศน์ดังกล่าวแล้วข้างต้น สรุปได้ว่า บุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ดี สูง หรือทางบวก จะเป็นคนเฉลียวฉลาด ขยัน รู้จักแบ่งเวลา ประสบความสำเร็จ มีอารมณ์มั่นคง ร่าเริง สุขุมรอบคอบ เชื่อมมั่นในตนเอง ไม่อิจฉาริษยา มองโลกในแง่ดี เข้ากับคนได้ทุกระดับ เข้าใจผู้อื่น ชอบช่วยเหลือผู้อื่น เพื่อนฝูงรักใคร่

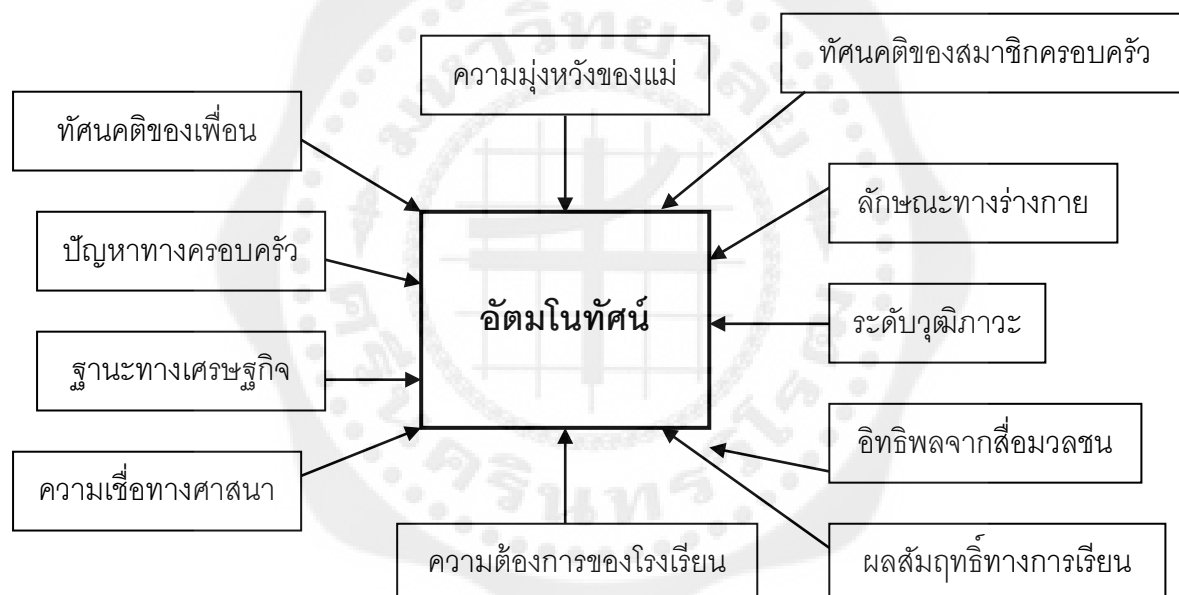
2.5 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์ทั้งในต่างประเทศและในประเทศ ได้มีผู้แสดงแนวคิดเกี่ยวกับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์ไว้ดังนี้

แฟรนค์เซนด์ (Frandsen. 1961 : 576) ได้กล่าวถึงปัจจัยที่มีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์ว่า ประสบการณ์ทางสังคมและรูปร่างของบุคคลมีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์ซึ่งเกิดจากความสัมพันธ์ของพ่อ

แม่กับบุตร ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน ความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน บุคลิกภาพและลักษณะทางพันธุกรรม ในก่อนวัยเด็กพ่อแม่มีความสำคัญในการแนะนำ และเสริมสร้างอัตมโนทัศน์ ส่วนครูมีความสำคัญในการพัฒนาอัตมโนทัศน์ระหว่างที่เด็กกำลังศึกษาเล่าเรียน ส่วนในเด็กประถมตลอดจนถึงมัธยมปลายกลุ่มเพื่อนกลายมาเป็นอิทธิพลสำคัญต่ออัตมโนทัศน์ แต่ตัวของเด็กเองเป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่มีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์ คือ เขาสามารถค้นพบ ปฏิเสธ และพัฒนาอัตมโนทัศน์ของตัวเอง

เฮอร์ล็อก (Hurlock. 1964 : 707-708) กล่าวว่า อัตมโนทัศน์มีปัจจัยที่เกี่ยวข้องหลายอย่าง เช่น ความมุ่งหวังของพ่อแม่ ทัศนคติของสมาชิกภายในครอบครัว ลักษณะทางร่างกาย ระดับวุฒิภาวะ อิทธิพลจากสื่อมวลชน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ความต้องการของโรงเรียน ความเชื่อทางศาสนาฐานะเศรษฐกิจ ปัญหาครอบครัว ทัศนคติของเพื่อน ซึ่งแสดงไว้ดังนี้



ภาพประกอบ 7 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์

ที่มา : Hurlock, E.B. (1964). Child Development. p.707-708. Tokyo : Kogakusha Company Ltd.

ฟาดิแมนและฟราเจอร์ (ฤทัยรัตน์ ธรเสนา. 2535 : 27-28 ; อ้างอิงจาก Fadiman and Fragwe. 1968 : 506-507) ได้กล่าวว่าปัจจัยที่มีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์คือ การพัฒนาการในด้านต่างๆ ที่เกิดขึ้นกับบุคคล ประสบการณ์ในอดีตและปัจจุบันของบุคคล

เฮอร์ลิค (เด่นดวง วราเวทย์. 2534 : 28-30 ; อ้างอิงจาก Hurlock. 1973 : 325-326) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบหลักใหญ่ที่มีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์ สรุปได้ดังนี้

1. อิทธิพลลักษณะทางกาย ความเหมาะสมของรูปร่างลักษณะอิทธิพลที่มีต่อบุคลิกภาพทั้งทางตรงและทางอ้อม คือ เป็นตัวกำหนดความสามารถที่จะทำอะไรๆ ได้หรือไม่ได้ ซึ่งนักเรียนจะมีทัศนคติต่อลักษณะทางกายของตนเองอย่างไรนั้น เป็นผลมาจากบุคคลรอบๆ ข้าง
2. ข้อบกพร่องของร่างกาย เป็นความบกพร่องของร่างกายที่เกิดขึ้นซึ่งจะมีผลกระทบกระเทือนใจของนักเรียน และทำให้นักเรียนมีทัศนคติต่อตนเองในทางลบ ขาดความเชื่อมั่นในตนเอง เช่น แขนหัก ฟันหัก ตาเหล่ เป็นต้น
3. สุขภาพของร่างกาย นักเรียนที่มีสุขภาพร่างกายดีจะสามารถเข้าร่วมกิจกรรมของกลุ่มได้ดีกว่านักเรียนที่อ่อนแอหรือนักเรียนที่มีสุขภาพไม่แข็งแรง ดังนั้นสุขภาพของร่างกายจึงเปรียบเสมือนเงื่อนโซ่ของร่างกายที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ของนักเรียน
4. อารมณ์ เป็นความรู้สึกเกี่ยวกับความกดดันทางจิตใจ ความวิตกกังวลใจอารมณ์เคร่งเครียด ความแปรปรวนต่างๆ ความเหนื่อยอ่อน และความเบื่อหน่าย อันเป็นผลมาจากการปรับตัวทางสังคม ส่วนสุขภาพและความพึงพอใจเป็นผลเนื่องมาจากการยอมรับและเข้าใจที่บุคคลมีต่อตนเองและสภาพแวดล้อม
5. เครื่องแต่งกาย เป็นสิ่งที่สามารถบ่งบอกถึงสภาพบุคคล ถ้าเครื่องแต่งกายนั้นได้รับการยอมรับจากสังคม ก็จะทำให้บุคคลนั้นรู้สึกว่ามีคุณค่า
6. ชื่อเล่นและชื่อจริง เป็นสิ่งที่แสดงเอกลักษณ์ของบุคคล บุคคลจะมีความเชื่อมั่นและความภาคภูมิใจในตนเอง เช่นเมื่อชื่อย่อคล้ายกับคนที่มีชื่อเสียง
7. สถิติปัญญา เป็นสิ่งหนึ่งซึ่งบ่งบอกถึงความสามารถ ซึ่งบุคคลจะเกิดการเปรียบเทียบกับบุคคลอื่นเสมอ ผู้ที่มีสถิติปัญญาต่ำจะทำให้เกิดความรู้สึกด้อยในตนเอง
8. ระดับความทะเยอทะยาน เป็นสิ่งที่มีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์ของบุคคลมากซึ่งเกิดจากการประสบผลสำเร็จหรือความล้มเหลว บุคคลที่ประสบผลสำเร็จจะเกิดความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองและตั้งใจที่จะมุ่งไปสู่เป้าหมายที่สูงๆ ขึ้นไป ซึ่งต่างไปจากบุคคลที่ประสบกับความล้มเหลวที่มีแต่ความรู้สึกท้อแท้
9. รูปแบบของวัฒนธรรม จะมีผลต่อการกำหนดรูปแบบของพฤติกรรมที่บุคคลแสดงออก ซึ่งถ้าพฤติกรรมมีความสอดคล้องกับรูปแบบวัฒนธรรมของกลุ่มนั้น ก็จะได้รับ การยอมรับจากกลุ่มชนนั้น

10. อิทธิพลในสถานศึกษา เป็นสิ่งที่มีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์ของบุคคลไม่น้อยเช่นกัน ได้แก่ ความโอ้อำของสถานที่ ครู ผลการเรียนรู้ เป็นต้น เพราะสิ่งเหล่านี้มีผลต่อความเชื่อมั่น และความภาคภูมิใจของบุคคล

11. สถานภาพทางสังคม เป็นสิ่งที่มีอิทธิพลทำให้บุคคลมีความต้องการที่จะพัฒนาบุคลิกภาพให้เป็นที่ยอมรับ เพราะการยอมรับหรือการเป็นที่นิยมของกลุ่มจะทำให้นักเรียนเกิดความภาคภูมิใจในตนเองและเป็นการเพิ่มระดับการยอมรับของตนเอง

12. อิทธิพลในครอบครัว เนื่องจากครอบครัวเป็นสังคมแรกที่นักเรียนจะได้เรียนรู้ ดังนั้นทัศนคติและพฤติกรรมที่บิดามารดาแสดงออกจึงมีอิทธิพลต่อการพัฒนาบุคลิกภาพของนักเรียนมาก

สุรางค์ จันทน์เอม (2519 : 41-43) กล่าวว่าอัตมโนทัศน์ของตนเองแตกต่างกันตามที่คุณคนมองตนเอง จึงได้สรุปปัจจัยที่มีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์ไว้ดังนี้

1. ประสบการณ์ในอดีตของแต่ละบุคคล

2. การอบรมเลี้ยงดู

2.1 เด็กที่ได้รับการตามใจจนเกินไป จะมีความรู้สึกที่ตนเองดีกว่าผู้อื่น ทำให้เกิดผลเสียต่อเด็กคือเกิดความประมาท ขาดความอดทน เมื่อพบความผิดหวังที่เกิดขึ้น

2.2 เด็กที่ถูกบิดามารดาทอดทิ้งขาดความรัก ความอบอุ่น ทำให้เด็กขาดความไว้วางใจบุคคลที่เกี่ยวข้อง มีความรู้สึกที่ตนเองต่ำต้อยกว่าผู้อื่น หวาดระแวง ขาดความสุข และทำให้เกิดบุคลิกภาพที่ไม่ดี

2.3 เด็กที่ได้รับการยกย่องจากผู้ใหญ่ ทำให้เด็กมองโลกในแง่ดีมีความสุข มีความรู้สึกที่ตนเองมีคุณค่า

2.4 เด็กที่ถูกบิดามารดา หรือผู้ปกครองเลี้ยงดูผิด ทำทารุณ ขาดการอบรมเลี้ยงดูที่อบอุ่นจะมีความรู้สึกเกลียดชังตนเอง ทำให้เด็กเติบโตไปพร้อมกับความอาฆาตพยาบาท

3. ขนบธรรมเนียมประเพณีและวัฒนธรรมในสังคมนั้น

อเนกกุล กริแสง (2521 : 170) ได้สรุปปัจจัยที่มีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์ไว้ดังนี้ คือ ความมุ่งหวังของพ่อแม่ ทัศนคติต่อสมาชิกในครอบครัว ลักษณะทางร่างกาย ระดับภูมิภาวะ อิทธิพลจากสื่อมวลชน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ความต้องการของโรงเรียน ความเชื่อทางศาสนา ทัศนคติของเพื่อน ฐานะทางเศรษฐกิจ ปัญหาทางครอบครัว และทัศนคติต่อเพื่อน

จันทร์เพ็ญ โชติศิริ (2532 : 73-74) กล่าวถึง องค์ประกอบที่ทำให้อัตมโนทัศน์เปลี่ยนแปลงได้แก่

1. สังคมที่เขาอยู่ การเป็นที่ยอมรับหรือไม่ยอมรับจากสังคมที่เขาอยู่ มีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์ของบุคคล

2. ผู้ใกล้ชิด เช่น บิดา มารดา ครู ญาติ หรือเพื่อนสนิท มีอิทธิพลเหนือพัฒนาการของบุคคลนั้น ความไว้วางใจ ความเชื่อถือ เจตคติที่คนเหล่านั้นมีต่อบุคคลจะมีผลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์

3. อัตมโนทัศน์ตามอุดมคติ หมายถึง ความนึกคิดหรือเจตคติที่เกี่ยวกับตนเอง ตามที่บุคคลนั้นปรารถนาจะเป็น บุคคลจะตั้งอัตมโนทัศน์ตามอุดมคติเอาไว้ ถ้าทำได้อัตมโนทัศน์ของบุคคลก็จะดีขึ้น ถ้าทำไม่ได้ก็จะเกิดความท้อถอย รับรู้ตนเองว่าไม่มีค่า ทำให้อัตมโนทัศน์ของตนด้อยลง

พรणी (ชูชัย) เจนจิต (2541 : 203–205) กล่าวว่า ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ทั้งด้านพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม มีดังนี้คือ

1. ประสบการณ์ในช่วงแรกของชีวิต

เฮอรัลด์ (1972) กล่าวว่า คนที่มีปัญหาในการปรับตัวนั้นเนื่องมาจากความบกพร่องของประสบการณ์ในช่วงแรกของชีวิต ซึ่งจะทำให้เป็นคนเปิดเผยแสดงออก ดังนั้นประสบการณ์ในช่วงแรกและความทรงจำต่างๆ ในอดีตเป็นสิ่งที่ฝังใจ และมีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์

2. อิทธิพลทางวัฒนธรรม

บุคคลในทุกวัฒนธรรมจะพัฒนาบุคลิกภาพขึ้นมาเพื่อให้เป็นไปตามมาตรฐานของสังคมนั้นๆ ซึ่งจะได้รับอิทธิพลทั้งทางโรงเรียนและกลุ่มเพื่อนมาส่งเสริมทางบ้านอีกต่อหนึ่ง ค่านิยมทางวัฒนธรรมจะสะท้อนให้เห็นได้จากการอบรมเลี้ยงดู ซึ่งจะมีผลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์

3. ร่างกาย

ร่างกายมีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ทั้งทางตรงและทางอ้อม ทางตรงคือเป็นตัวกำหนดความสามารถที่เด็กจะทำอะไรได้หรือไม่ได้ ทางอ้อม คือ เด็กคิดอย่างไรเกี่ยวกับร่างกายของตน ซึ่งเป็นผลเนื่องมาจากการที่เด็กคิดว่าคนรอบๆ ข้างคิดอย่างไร ความรู้สึกที่ว่าตนเองต่างจากคนอื่นจะมีผลต่อบุคลิกภาพ

4. สติปัญญา

เด็กที่เฉลียวฉลาดมากๆ มักคิดว่าตนเองต่างจากคนอื่น จะทำให้เด็กไม่มั่นใจตนเองในการคบเพื่อน ส่วนเด็กที่มีอัตมโนทัศน์ว่าตนเองไม่ฉลาด จะเกิดความรู้สึกเป็นคนวงนอก จะทำให้เด็กพัฒนาความรู้สึกด้อย เด็กพวกนี้จะมีประสบการณ์แคบ ไม่ได้รับการยอมรับจากกลุ่มเท่าที่ควร แต่ยังโชคดีที่ความไม่ฉลาดไม่สามารถทำลายบุคลิกภาพของเขาได้ เพราะเด็กมองไม่เห็นหรือไม่เข้าใจว่าสังคมคิดอย่างไรกับตน

5. ความสำเร็จและความล้มเหลว

ความล้มเหลวไม่เพียงแต่จะทำลายอัตมโนทัศน์ของเด็กเท่านั้นแต่ยังส่งผลถึงการปรับตัวในสังคมอีกด้วย ส่วนความสำเร็จจะนำไปสู่การพัฒนาอัตมโนทัศน์ซึ่งจะส่งผลไปสู่การปรับตัวของเด็กในสังคมต่อไป

6. การยอมรับทางสังคม

เด็กที่ได้รับการยอมรับในกลุ่มเพื่อนในฐานะเป็นผู้นำ จะทำให้เด็กพัฒนาความมั่นใจในตนเอง มีความภาคภูมิใจในตนเอง มีลักษณะเป็นมิตร ในทางตรงกันข้าม เด็กที่ไม่กว้างขวางในหมู่เพื่อนจะเกิดความรู้สึกน้อยเนื้อต่ำใจ ไม่เป็นมิตร ซึ่งทำให้เด็กพวกนี้พยายามแยกตัวออกจากกลุ่ม

7. สัญลักษณ์ของสถานภาพทางครอบครัว

เด็กที่มีเสื้อผ้า ข้าวของเครื่องใช้ที่ดีจะรู้สึกว่าคุณค่าตนดีกว่าผู้อื่น ซึ่งต่างกับเด็กที่ไม่มีเด็กจะเกิดความอิจฉา ริษยา ซึ่งทำให้ทำลายบุคลิกภาพของตนเองทั้งทางตรงและทางอ้อม

8. อิทธิพลของครู

บุคลิกภาพของครูส่งผลต่อพฤติกรรมของเด็ก ครูที่ปรับตัวได้ดี คือครูผู้ที่มีเจตคติในการยอมรับผู้อื่น ให้ความอบอุ่นเป็นกันเอง เด็กจะเลียนแบบพฤติกรรมเหล่านั้น

9. อิทธิพลทางครอบครัว

สิ่งสำคัญภายในบ้านที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ของเด็ก คือ เจตคติของพ่อแม่ที่มีต่อตัวเด็ก ถ้าเต็มไปด้วยความรัก ความเข้าใจ และความสนใจ จะทำให้เด็กปรับตัวได้ดี

จากปัจจัยที่มีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์ดังกล่าวแล้วข้างต้น สรุปได้ว่า อัตมโนทัศน์สามารถเปลี่ยนแปลงได้ขึ้นอยู่กับประสบการณ์ ปฏิสัมพันธ์ (Interaction) กับคนอื่น ๆ และสิ่งแวดล้อม

2.6 พัฒนาการของอัตมโนทัศน์

โรเจอร์ส โกลด์สไตน์ และมาสโลว์ (นิภา นิธยานน. 2530 ; อ้างอิงจาก Rogers, Goldstein and Maslow. 1968) เชื่อว่ามนุษย์มีแรงจูงใจที่จะเป็นพลังพัฒนา “ตน” ให้เจริญงอกงามเต็มที่ ในเรื่องพัฒนาความเป็น “ตน” นี้ มาสโลว์ผู้เชื่อในระบบ “ตน” ว่าเป็นแกนกลางประจักษ์หัวใจของบุคลิกภาพ ได้อธิบายว่า มนุษย์มีความต้องการเป็นลำดับขั้น 6 ขั้น ตั้งแต่ขั้นต้นจนถึงขั้นสูงสุด และแต่ละขั้นจะเป็นฐานรองรับให้ก้าวขึ้นสู่ขั้นต่อไปได้ เริ่มตั้งแต่ความต้องการทางสรีระ ความต้องการความปลอดภัย ความต้องการเป็นส่วนหนึ่งของหมู่คณะ ความต้องการความรัก ความต้องการเกียรติยศชื่อเสียง จนถึงขั้นสุดท้าย คือ ความต้องการที่จะเข้าใจตนเองอย่างถ่องแท้ (Self-Actualization) ซึ่งเป็นจุดมุ่งหมายสูงสุดของชีวิตที่ทำให้มนุษย์พัฒนา “ตน” ได้เต็มที่ตามกำลังศักยภาพที่มีอยู่

สุชา จันทรเอม (2536 : 183-184) กล่าวถึงการพัฒนาอัตมโนทัศน์ในช่วงวัยผู้ใหญ่ (อายุ 18-60 ปี) และวัยชรา (อายุ 60 ปีขึ้นไป) สรุปได้ว่า ในวัยนี้มีการปรับตัวเพื่อใช้ชีวิตอย่างมีความสุข เช่น จะต้องปรับตัวในเรื่องชีวิตการแต่งงาน งานอาชีพ เศรษฐกิจ เริ่มรู้จักตนเองดีขึ้น เริ่มมองเห็นว่ามีความสามารถในงานที่ตนทำแค่นั้น จะวางแผนชีวิตให้อยู่ในสังคมได้อย่างไรจึงจะมีความสุข

พรณี (ชูทัย) เจนจิต (2538 : 597-605) กล่าวถึงอัตมโนทัศน์ว่า เริ่มมีการพัฒนาตั้งแต่วัยทารกถึงวัยชรา และมีการเปลี่ยนแปลงได้ตลอดเวลา การพัฒนาของอัตมโนทัศน์ในแต่ละวัย สรุปได้ดังนี้

วัยทารก (Infancy)

เป็นวัยที่เห็นว่าตนเองเป็นผู้ที่สำคัญที่สุด ทำทุกอย่างเพื่อสนองความต้องการของตนเอง เป็นประสบการณ์ในช่วงแรกของชีวิต การปฏิบัติจากผู้ใหญ่ที่เด็กได้รับในช่วงนี้ นับว่าเป็นสิ่งสำคัญยิ่งในการพัฒนาอัตมโนทัศน์ การที่เด็กจะพัฒนาเกี่ยวกับความสามารถในการรักผู้อื่นได้นั้น ขึ้นอยู่กับความรัก และความเอื้ออาทรที่เด็กได้รับ ซึ่งพ่อแม่เป็นบุคคลที่มีอิทธิพลมากที่สุด โดยเด็กจะพัฒนาอัตมโนทัศน์เมื่อรู้ตัวว่าเป็นที่ต้องการ มีคุณค่า หรือการที่คนอื่น ๆ เห็นว่าเขาเป็นเด็กดี เด็กจะแสดงพฤติกรรมตามความคาดหวังของบุคคลที่มีความสำคัญต่อชีวิตของเด็ก และจะแทรกซึมเข้าสู่อัตมโนทัศน์ของเด็ก

วัยเด็ก (Childhood)

เมื่อเด็กเริ่มเข้าสู่โรงเรียน บุคคลที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ของเด็กในวัยนี้ได้แก่ พ่อแม่ พี่น้อง เพื่อน ครู โดยเฉพาะกลุ่มเพื่อนจะเริ่มมีความสำคัญกับเด็กพอๆ กับที่ครูมีความสำคัญ ในวัยนี้เด็กได้มีโอกาสสร้างสัมพันธภาพกับเพื่อน และเริ่มได้รับประสบการณ์นอกบ้านเป็นครั้งแรก เด็กจะเริ่มมีความรู้สึกว่าการให้เพื่อนยอมรับตน โดยการทำงานหรือทำสิ่งใดๆ ให้สำเร็จ ซึ่งการที่เด็กประสบผลสำเร็จในการเรียนจะก่อให้เกิดความมานะพากเพียรพยายาม สามารถทำงานกับผู้อื่นได้ ส่วนเด็กที่ไม่ประสบผลสำเร็จในการเรียนจะไม่มีเชื่อมั่นในตนเอง ไม่สามารถร่วมทำงานกับผู้อื่น เด็กจะไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อน ซึ่งจะทำให้พัฒนาความรู้สึกที่ช่วยตนเองไม่ได้ เกิดความรู้สึกต่ำต้อย

วัยรุ่น (Adolescence)

ช่วงวัยรุ่นเป็นช่วงที่จะแสดงให้เห็นถึงอิทธิพลของอัตมโนทัศน์ทางลบหรืออัตมโนทัศน์ทางบวกอย่างเด่นชัด การที่เด็กรู้สึกเกี่ยวกับตนเองอย่างไร ไม่ว่าจะทางบวกหรือทางลบ จะมีผลต่อการแสดงพฤติกรรมในลักษณะต่างๆ กัน เช่น เด็กที่เข้าโรงเรียนด้วยความคาดหวังว่าจะต้องเป็นผู้ที่ประสบความสำเร็จ มีความสุข มักจะเป็นผู้อาสางาน มีความรับผิดชอบ ซึ่งความคาดหวังของเขา

สอดคล้องกับความรู้สึกนึกคิดที่ดีที่มีต่อตนเอง ซึ่งจะช่วยให้เขาประสบความสำเร็จในด้านการเรียน และด้านสังคม ในทางตรงข้าม เด็กที่มีความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองในทางลบมักจะมองตนเองว่าเป็นผู้ที่ไม่มีความสามารถ จึงไม่ใคร่กระตือรือร้นที่จะรับอาสาทำสิ่งต่างๆ ไม่ค่อยรับผิดชอบ ซึ่งจะนำไปสู่ความล้มเหลว

วัยผู้ใหญ่และวัยชรา

สุชา จันทร์อม (2536 : 183-184) กล่าวถึงการพัฒนาอัตมโนทัศน์ในช่วงวัยผู้ใหญ่ (อายุ 18-60 ปี) และวัยชรา (อายุ 60 ปีขึ้นไป) สรุปได้ว่า ในวัยนี้มีการปรับตัวเพื่อใช้ชีวิตอย่างมีความสุข เช่น จะต้องปรับตัวในเรื่องชีวิตการแต่งงาน งานอาชีพ เศรษฐกิจ เริ่มรู้จักตนเองดีขึ้น เริ่มมองเห็นว่ามีความสามารถในงานที่ตนทำแค่นั้น จะวางแผนชีวิตให้อยู่ในสังคมได้อย่างไรจึงจะมีความสุข

จะเห็นได้ว่าอัตมโนทัศน์ของบุคคลในแต่ละวัยจะมีความแตกต่างกัน และมีการพัฒนาได้ ขึ้นอยู่กับพัฒนาการของบุคคล ซึ่งจะเกี่ยวข้องกับสภาพแวดล้อมขณะที่บุคคลนั้นเจริญเติบโต และหล่อหลอมให้บุคคลมีบุคลิกลักษณะแตกต่างกันออกไป

ศรีเรือน แก้วกังวาล (2539 : 47-53) และสกุณา ถาวรกาญจน์ (2543 : 27-28) กล่าวถึงทฤษฎีพัฒนาการทางจิตสังคมของอีริกสัน ว่า อีริกสัน (Erikson) ให้กรอบแนวคิดว่าประสบการณ์เกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวเด็กกับผู้อื่นในช่วงวัยเด็ก จะเป็นพื้นฐานสำคัญของการเข้าใจตนเอง จะเห็นได้ชัดในระยะวัยรุ่นที่อีริกสันเน้นว่าเด็กจะแสวงหาเอกลักษณ์แห่งตน ซึ่งจะเกี่ยวโยงโดยตรงกับอัตมโนทัศน์ โดยอีริกสัน ได้แบ่งพัฒนาการทางจิตสังคมไว้ 8 ขั้น และพัฒนาการทางจิตสังคมจากขั้นแรกในวัยเด็กจนถึงวัยรุ่น (5 ขั้น) สรุปได้ดังนี้

ขั้นที่ 1 ความไว้วางใจ-ความสงสัยในน้ำใจผู้อื่น (Trust VS. Mistrust) วัยนี้เด็กยังไม่สามารถช่วยเหลือตนเองได้ เด็กจะพัฒนาความไว้วางใจต่อตนเองและต่อผู้อื่นจากการได้รับการตอบสนองความต้องการขั้นพื้นฐานทางกายและทางจิต ซึ่งความรู้สึกจะคงเส้นคงวา ถ้าได้รับการตอบสนองเหมาะสม จะทำให้พัฒนาความไว้วางใจและเป็นรากฐานของความเป็นเอกลักษณ์ รู้สึกว่าตนเองเป็นผู้มีความสามารถ พึ่งตนเองได้ แต่ถ้าได้รับการเลี้ยงดูไม่เหมาะสม ไม่คงเส้นคงวา เด็กจะพัฒนาความไม่ไว้วางใจทั้งต่อตนเองและผู้อื่น

ขั้นที่ 2 ความเป็นตัวของตัวเอง-ความไม่มั่นใจในตนเอง (Autonomy VS. Doubt) เป็นวัยที่มีการพัฒนาด้านกล้ามเนื้อ การให้เกิดความสมดุลระหว่างการเลี้ยงดูแบบปกป้อง ทะนุถนอมกับการเลี้ยงดูแบบไม่เอาใจใส่ เด็กที่ถูกปล่อยให้ทำอะไรได้ดังใจปรารถนาโดยไม่เกินเลยไปจะพัฒนาความเป็นตัวของตัวเอง แต่ถ้าพ่อแม่ไม่ให้โอกาสได้แสดงความสามารถ เด็กถูกควบคุมมากเกินไป เด็กจะเกิดความละอายใจ สงสัยในความสามารถของตนและเกิดความไม่มั่นใจในตนเอง

ขั้นที่ 3 ความคิดริเริ่ม-ความรู้สึกผิด (Initiative VS. Guilt) การริเริ่มทำกิจกรรมต่างๆ ถ้าเด็กได้มีอิสระในการที่จะคิดทำกิจกรรมต่างๆ เด็กจะมีแนวโน้มที่จะค้นคว้า ศึกษาสำรวจ แต่หากผู้ใหญ่เข้มงวดกับการกระทำ ไม่เปิดโอกาสให้ซักถาม สกัดกั้นความคิดฝัน หรือห้ามไม่ให้สำรวจตรวจสอบ ไม่ให้ทำอะไรๆ มากเกินไป จะทำให้เด็กเกิดความรู้สึกผิดในการที่จะทำสิ่งต่างๆ ด้วยตัวเองและกลัวการถูกลงโทษ

ขั้นที่ 4 ความขยันหมั่นเพียร-ความรู้สึกต่ำต้อย (Industry VS. Inferiority) เด็กเริ่มเข้าสู่วัยเรียน เด็กมีความสามารถควบคุมกิจกรรมของตน ถ้าได้รับการกระตุ้น ให้กำลังใจ ให้คำชมเชย เด็กจะเกิดความพยายาม แต่ถ้าเด็กทำอะไรได้ขึ้นมาแล้วผู้ใหญ่ไม่ให้ความสนใจ เห็นว่าน่าเบื่อ หรือตั้งความคาดหวังในตัวเด็กเกินความสามารถเฉพาะตัวของเด็ก เด็กจะพัฒนาความรู้สึกต่ำต้อย รู้สึกว่าตนไร้ความสามารถ

ขั้นที่ 5 การพบอัตลักษณ์แห่งตน-ความสับสนในบทบาท (Identity VS. Role Confusion) ระยะนี้เป็นระยะวัยรุ่น (อายุ 13-20 ปี) ขั้นนี้เป็นหัวเลี้ยวหัวต่อระหว่างความเป็นเด็กและเป็นผู้ใหญ่ ถ้าหากไม่สามารถแก้ไขภาวะวิกฤติให้ลุล่วงด้วยดีพอสมควร เด็กจะมีอัตลักษณ์สับสนและกลายเป็นผู้ใหญ่ที่มีบุคลิกภาพสับสนไม่มั่นคง เป็นวัยที่เด็กค้นหาเอกลักษณ์ของตนเอง ถ้าเด็กค้นพบตนเองก็จะสามารถแสดงบทบาทของตนได้อย่างถูกต้อง แต่ถ้าหาตนเองไม่พบจะเกิดความสับสนในบทบาท

การพัฒนาตนที่สมบูรณ์ของเด็กวัยรุ่นเมื่อสิ้นสุดวัย ได้แก่ การเห็นโครงร่างหรือตัวตนของเขาตามความเป็นจริง เช่น เข้าใจจุดด้อย จุดเด่นของตน ปรัชญาชีวิตของตน ความต้องการในชีวิตของตน ฯลฯ และสามารถยอมรับตนเองอย่างที่มีที่เป็นจริงๆ

ดรูว์นี ขอเจริญ (2546 : 21) กล่าวว่า อัตมโนทัศน์ของบุคคลในแต่ละวัยจะมีความแตกต่างกัน และมีการพัฒนาได้ ขึ้นอยู่กับพัฒนาการของบุคคล ซึ่งจะเกี่ยวข้องกับสภาพแวดล้อม ขณะที่บุคคลนั้นเจริญเติบโต และหล่อหลอมให้บุคคลมีบุคลิกลักษณะแตกต่างกันออกไป

จากการพัฒนาของอัตมโนทัศน์ดังกล่าวแล้วข้างต้น สรุปได้ว่าอัตมโนทัศน์สามารถพัฒนาได้เต็มที่ ตามที่กำลังศักยภาพของแต่ละบุคคล ตั้งแต่วัยทารกถึงวัยรุ่น และมีการเปลี่ยนแปลงได้ตลอดเวลา ขึ้นอยู่กับประสบการณ์ และสิ่งแวดล้อม

2.7 การวัดอัตมโนทัศน์ (Measurement of Self Concept)

แมคกี (McKee. Online. 2000) ได้กล่าวถึงการวัดอัตมโนทัศน์ในยุโรปและอเมริกา ซึ่งมีการวัดหลายวิธี รวบรวมได้ดังต่อไปนี้

1) การรายงานตนเองจากแบบสอบถาม (Self-Report Pen & Paper Questionnaire) เป็นวิธีที่นิยมมากที่สุด

- 2) การสังเกต (Observation)
- 3) เทคนิคคิวซอร์ท (Q-Sort)
- 4) การนับคะแนนความขัดแย้ง (Discrepancy scoring)
- 5) เทคนิคการฉายภาพจิต (Projective Techniques)
- 6) แบบสอบถามจากคอมพิวเตอร์ (Computer-based Questionnaire)

รัญจวน คำวชิรพิทักษ์ (2539 : 199-202) กล่าวถึงเครื่องมือวัดทัศนคติที่สำคัญ คือ การรายงานเกี่ยวกับตนเอง และการลงสรุปความเห็นจากผู้อื่น การรายงานเกี่ยวกับตนเอง เป็นการวัดทัศนคติโดยการให้คำตอบ คำถามหรือระบายความรู้สึกและยึดหลักการตั้งคำถามที่จะช่วยให้บุคคลได้ค้นพบตัวเองมากที่สุด วิธีการนี้อาจจะให้เขียนเรียงความเกี่ยวกับตนเอง หรือรายงานข้อมูลเกี่ยวกับตนเองหรือต่อประโยคให้สมบูรณ์ ซึ่งเป็นการตอบคำถามอย่างอิสระและไม่มีโครงสร้าง และวิธีการระบายความรู้สึกที่เสนอโดยโรเจอร์ เป็นต้น ตัวอย่างการรายงานตนเองที่สำคัญๆ คือ

1. แบบสำรวจตนเอง ทำโดยการเสนอข้อความที่เป็นการบรรยายลักษณะของบุคคลให้เจ้าตัวอ่านแล้วลงความเห็นว่าเป็นจริงสำหรับตน และข้อความใดไม่เป็นจริง ตัวอย่างเช่น

- ฉันมีเพื่อนฝูงมากมาย
- เมื่อเวลาใกล้สอบฉันมีความหวาดวิตกกังวลเสมอ ฯลฯ

หรือการรายงานข้อมูลเกี่ยวกับตนเอง โดยการต่อประโยคให้สมบูรณ์ ซึ่งเป็นการตอบคำถามอย่างอิสระและไม่มีโครงสร้าง เช่น

- ฉันอยากจะ.....
- เมื่อได้รับคำชมฉัน..... ฯลฯ

2. การใช้เทคนิคคิวซอร์ท (Q-sort Technique) เป็นวิธีการศึกษาความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเอง ซึ่งพัฒนาขึ้นโดย วิลเลียม สตีเวนสัน วิธีการก็คือมีบัตรทั้งหมด 100 บัตร แต่ละบัตรจะมีข้อความที่บรรยายลักษณะของบุคคลบัตรละ 1 ข้อความ นำบัตรดังกล่าวให้บุคคลที่ต้องการจะวัดทัศนคติจัดแบ่งเป็นประมาณ 10 กอง ข้อความที่นำมาสร้างเพื่อจัดลงบัตรแต่ละบัตรนั้น มีอยู่ 2 ลักษณะ คือ อาจจะเป็นข้อความที่บรรยายลักษณะของบุคคลอย่างกว้างๆ ที่ไม่ต้องคำนึงถึงคุณลักษณะหรือตัวแปรที่เฉพาะเจาะจง หรือเป็นกลุ่มของข้อความที่สร้างขึ้นมาจากทฤษฎีที่สำคัญคือกลุ่มข้อความที่นำมาวัดแต่ละครั้งจะมีวัตถุประสงค์หลักเพียงเรื่องเดียว เช่น เครื่องมือวัดค่านิยมของ ออลพอร์ท (Allport) เวอร์นอน (Vernon) และลินด์เซย์ (Lindzey) เป็นต้น

สำหรับบุคคลที่มีปัญหาหรือมีความทุกข์นั้น คือ บุคคลที่พยายามจะรับรู้ตนเองเฉพาะในด้านดีหรือด้านบวกเท่านั้น เขาจึงเลือกรับรู้เฉพาะประสบการณ์ในด้านดีของตน ทำให้เกิดความไม่สอดคล้องระหว่างความรู้สึกนึกคิดที่มีต่อตนเองกับประสบการณ์จริงของตน เป็นผลให้เกิดความกังวลใจ ทำให้พัฒนาตนเองอย่างสมบูรณ์หยุดชะงัก เช่น คนที่มีปัญหาว่าตนทำบุญคุณกับใครไม่ขึ้น จะมองแต่ว่าตนเองทำดีช่วยเหลือเพื่อนเมื่อเพื่อนเรียนหนังสือไม่เข้าใจก็อธิบายให้ทุกครั้งไป แต่ไม่ยอมรับรู้ว่าตนเองเมื่อช่วยเหลือเพื่อนคนใดแล้วก็มักจะนำเพื่อนไปนินทาว่าร้าย เช่น เพื่อนโง่ เรียนมาด้วยกันยังต้องมาพึ่งอีก จึงทำให้เพื่อนรังเกียจตนเอง จึงมีทุกข์และโทษว่าเป็นคนทำคุณคนไม่ขึ้น ไม่อยากคบเพื่อนต่อไปแล้ว เป็นต้น

ในกรณีปัญหาข้างบนนี้ผู้ให้คำปรึกษาจะต้องศึกษาอัตมโนทัศน์ของผู้มีปัญหาโดยการสร้างบรรยากาศการกระตุ้นให้เขาได้ระบายความรู้สึกนึกคิดที่ดีต่อตนเอง เช่น การให้เล่าประสบการณ์เกี่ยวกับตนเอง ระบายความรู้สึก ความคิดในอดีตซึ่งมักเป็นด้านลบ และไม่ยอมรับอัตมโนทัศน์ด้านลบของตน มองเห็นปัญหาแต่อาจคิดว่าไม่ใช่ปัญหาของตน เมื่อผู้มีปัญหาเริ่มระบายความรู้สึกนึกคิดที่มีต่อตนเองแล้ว ผู้ให้คำปรึกษาจะต้องใช้เทคนิคการยอมรับ เข้าใจความรู้สึกได้มากขึ้น ถึงขั้นนี้ผู้ให้คำปรึกษาจะใช้เทคนิคการสะท้อนความรู้สึก (Reflection of Feeling) เป็นการแสดงว่าผู้ให้คำปรึกษาเข้าใจความรู้สึกของผู้มารับบริการ เป็นการช่วยสะท้อนให้ผู้รับบริการเข้าใจความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองมากขึ้น ขั้นสุดท้ายผู้ให้คำปรึกษาจะสะท้อนเนื้อหา (Reflection of Content) เพื่อช่วยสรุปคำพูดเกี่ยวกับตนเองและอาจจะเจียบและฟังสลับกันไปเพื่อผู้รับบริการมีโอกาสวิเคราะห์วิจารณ์และปะติดปะต่อเรื่องราวเกี่ยวกับตนเองมากขึ้น

4. การลงสรุปความคิดเห็นจากผู้อื่น (Inferred Self-concept) เป็นวิธีการวัดอัตมโนทัศน์จากการลงความเห็นของผู้อื่น เช่น นักจิตวิทยา ผู้ที่เกี่ยวข้องใกล้ชิด ได้แก่ ครู อาจารย์ เป็นต้น วิธีการที่สำคัญๆ คือ เทคนิคการฉายภาพ และสังเกต

4.1 เทคนิคการฉายภาพ (Projective Technique) เป็นการเสนอสิ่งเร้าที่คลุมเครือเพื่อให้ผู้ตอบใช้จินตนาการ อันเกิดจากสำนึกในส่วนลึกว่าสิ่งเร้ามีความหมายอย่างไรต่อเขา ซึ่งเหมาะในการวัดอัตมโนทัศน์ของบุคคลซึ่งมีปัญหาทางด้านการเก็บกอดความรู้สึกไว้โดยไม่รู้สึกตัว จึงต้องช่วยให้แสดงออกโดยการให้ผู้ถูกวัดดูภาพต่างๆ พร้อมทั้งให้พูดเกี่ยวกับความรู้สึกที่มีต่อภาพนั้นโดยอิสระ ทำให้ผู้ระบายเกิดความรู้สึกตามภาพที่ได้เห็นไม่เกิดการรู้สึกต่อต้าน ผู้ที่ทำหน้าที่ตีความหมายของการตอบของผู้รับการตรวจสอบออกมาเป็นผลการวัดอัตมโนทัศน์ที่ควรระวังก็คือ ผู้ที่จะใช้การวัดแบบนี้ควรเป็นจิตแพทย์ นักจิตวิทยา หรือเป็นผู้ที่ได้รับการฝึกฝนมาโดยเฉพาะเท่านั้น

4.2 การสังเกต (Observation) เป็นเทคนิคในการศึกษาอัตมโนทัศน์ของบุคคลด้วยการเฝ้าดูพฤติกรรม ผู้สังเกตจึงต้องได้รับการฝึกฝนอย่างดี ให้มีคุณสมบัติที่ดีในด้านต่อไปนี้ คือ

ความใส่ใจ การรู้สึก การรับรู้ การสรุปรวบยอดความคิด ความรู้เกี่ยวกับอัตมโนทัศน์ วิธีการฝึกฝน เพื่อให้เกิดคุณลักษณะดังกล่าวที่ใช้กันมากในทางจิตวิทยา คือ การฝึกความไวในการรับความรู้สึก (Sensitivity Training) ประเภทของการสังเกตเพื่อวัดอัตมโนทัศน์ ควรจะเป็นการบูรณาการทั้งวิธีการสังเกตแบบมีส่วนร่วมในพฤติกรรมเข้าด้วยกัน คือ เริ่มจากผู้สังเกตลอบสังเกตพฤติกรรมของบุคคลที่ตอบสนองต่อสิ่งเร้าหรือการกระตุ้นเช่นไรเสียก่อน แล้วจึงเข้าไปมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่างๆ ของผู้ถูกสังเกต เพื่อสร้างความสัมพันธ์อันดีกับผู้ถูกสังเกตเสียก่อน จะทำให้ผู้ถูกสังเกตดีขึ้น เป็นผลให้การลงสรุปไปยังอัตมโนทัศน์ของผู้ถูกสังเกตได้ถูกต้องและแม่นยำขึ้นในการสังเกต ผู้ถูกสังเกต จะต้องจำแนกตัวแปรที่ต้องการจะศึกษาออกเป็นด้านๆ ให้ชัดเจน ตัวแปรหรือองค์ประกอบของอัตมโนทัศน์ที่ผู้สังเกตควรจะศึกษาที่ครบถ้วน จะสะท้อนภาพรวมของอัตมโนทัศน์ของผู้ถูกสังเกตได้

ในการวิจัยที่เกี่ยวกับการสร้างเครื่องมือวัดอัตมโนทัศน์ส่วนใหญ่จะใช้มาตรวัดรายงานตนเอง (Self-report scale) เนื่องจากสะดวกในการวิจัยและแปลผลได้ง่ายและสะดวก ดังตัวอย่างต่อไปนี้

มาร์ช (<http://www.psicologia.freesevers.com/tests/listagem/test7.html>.2002 ; cited Marsh.) ได้นำแนวคิดจากทฤษฎีอัตมโนทัศน์แห่งตนแบบหลายมิติ ของชาเวลสัน, อับเนอร์ และสแตนต์ มาสร้างเป็นแบบสอบถามชื่อ Self Description Questionnaire ออกเป็นทั้งหมด 3 ฉบับ ดังนี้

1. Self Description Questionnaire I (SDQ-I) ค.ศ. 1987

แบบสอบถาม Self Description Questionnaire I (SDQ-I) มีจำนวนข้อคำถาม 72 ข้อ ใช้สำหรับวัดอัตมโนทัศน์โดยแบบสอบถามนี้แบ่งอัตมโนทัศน์ออกเป็น 3 ด้าน คือ อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ (ความสามารถทางการอ่าน, ความสามารถทางคณิตศาสตร์, ความสามารถทางโรงเรียน) อัตมโนทัศน์ที่ไม่เกี่ยวกับวิชาการ (ความสามารถทางร่างกาย, ลักษณะทางกายภาพ, ความสัมพันธ์กับเพื่อน, ความสัมพันธ์กับผู้ปกครอง) และอัตมโนทัศน์ทั้งหมด (โดยทั่วไป, ผลรวมทางด้านวิชาการ, ผลรวมด้านที่ไม่ใช่วิชาการ, ผลรวมของอัตมโนทัศน์เอง) โดยแบบสอบถามนี้ใช้วัดกับนักเรียนเกรด 4-6 (เทียบเท่ากับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ถึงประถมศึกษาปีที่ 6) ระยะเวลาในการทำแบบสอบถามประมาณ 15-20 นาที

2. Self Description Questionnaire II (SDQ-II) ค.ศ. 1990

แบบสอบถาม Self Description Questionnaire II (SDQ-II) ใช้สำหรับวัดอัตมโนทัศน์โดยแบบสอบถามนี้แบ่งอัตมโนทัศน์แห่งตนออกเป็น 3 ด้าน เช่นเดียวกับแบบสอบถาม Self Description Questionnaire I (SDQ-I) มีจำนวนข้อคำถาม 102 ข้อ โดยแบบสอบถามนี้ใช้วัดกับนักเรียนเกรด 7-10 (เทียบเท่ากับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-4) ระยะเวลาในการทำแบบสอบถามประมาณ 15-20 นาที

3. Self Description Questionnaire III (SDQ-III) ค.ศ. 1989

แบบสอบถาม Self Description Questionnaire III (SDQ-III) ใช้สำหรับวัด อัตมโนทัศน์แห่งตน โดยแบบสอบถามนี้แบ่งอัตมโนทัศน์ออกเป็น 3 ด้าน คือ อัตมโนทัศน์ทาง วิชาการ (ความสามารถทางด้านวิชาการ, ความสามารถทางภาษา, ความสามารถทางคณิตศาสตร์, ความสามารถด้านการแก้ปัญหาและความคิดสร้างสรรค์) อัตมโนทัศน์ที่ไม่เกี่ยวกับวิชาการ (ความสามารถทางร่างกาย, ลักษณะทางกายภาพ, ความสัมพันธ์กับเพื่อนเพศเดียวกัน, ความสัมพันธ์ กับเพื่อนต่างเพศ, ศาสนาหรือคุณค่าทางจิตใจ, ความสัมพันธ์กับผู้ปกครอง, ความซื่อสัตย์, ความมั่นคงทางอารมณ์) และอัตมโนทัศน์ทั้งหมด (โดยทั่วไป) มีจำนวนข้อคำถาม 136 ข้อ โดย แบบสอบถามนี้ใช้วัดกับนักเรียนเกรด 11 ถึงผู้ใหญ่ (เกรด 11 เทียบเท่ากับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5) ระยะเวลาในการทำแบบสอบถามประมาณ 20-25 นาที

สำหรับในประเทศไทย มีการวิจัยเกี่ยวกับการสร้าง และหาคุณภาพของแบบสอบถามอัต มโนทัศน์ดังนี้

กัลยาณี ยังสังข์ (2539 : 99) ได้สร้างแบบสอบถามอัตมโนทัศน์ ตามแนวของแบบทดสอบ Self Description Questionnaire (SDQ III) ของมาร์ช (March) สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ประกอบด้วย 13 องค์ประกอบ มีจำนวนข้อคำถาม องค์ประกอบละ 10 ข้อ รวมทั้งหมด 130 ข้อ ดังตัวอย่าง

ตัวอย่าง

ข้อ	ข้อความ	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างเท็จ	เท็จ
1.	ข้าพเจ้าเป็นคนตกใจง่าย				
2.	ข้าพเจ้ามีร่างกายแข็งแรง				
3.	ข้าพเจ้าเป็นคนมีชื่อเสียงในโรงเรียน				

เสกสิทธิ์ แสนทวีสุข (2539 : 54) ได้ศึกษาความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบทดสอบ วัดอัตมโนทัศน์หลายมิติและได้สร้างแบบทดสอบขึ้นตามแนวของแบบทดสอบ Self-Description Questionnaire (SDQ III) ของมาร์ช สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ประกอบด้วย 11 องค์ประกอบ มีจำนวนข้อคำถาม องค์ประกอบละ 8-10 ข้อ รวมทั้งหมด 102 ข้อ ดังตัวอย่าง

ตัวอย่าง

ข้อที่	ข้อความ	ไม่จริงเลย	จริงปานกลาง	จริงที่สุด
1.	ฉันเล่นกีฬาได้ทุกชนิด			
2.	ฉันเป็นคนที่เพื่อนต่างเพศรังเกียจ			
3.	ฉันมีรูปร่างหน้าตาดี			

เถาว์วัลย์ สุวรรณบุตร (2543 : 29-31) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอัตมโนทัศน์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาหลักของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 และได้สร้างแบบสอบถามวัดอัตมโนทัศน์ที่ผู้วิจัยแบ่งออกเป็น 5 ด้านคือ สติปัญญา สังคม อารมณ์ กายภาพ และคุณค่าทางจิตใจ มีจำนวนข้อคำถามด้านละ 10 ข้อ รวมทั้งหมด 50 ข้อ ดังตัวอย่าง

ตัวอย่าง

ข้อที่	ข้อความ	จริง	ค่อนข้างจริง	จริงปานกลาง	ค่อนข้างเท็จ	เท็จ
1.	<u>ด้านสติปัญญา</u> ข้าพเจ้าเรียนรู้ได้เร็ว					
2.	<u>ด้านสังคม</u> ข้าพเจ้าไม่ชอบทักทายผู้อื่น					
3.	<u>ด้านอารมณ์</u> ข้าพเจ้าเป็นคนโกรธง่าย					
4.	<u>ด้านกายภาพ</u> ข้าพเจ้ารูปร่างหน้าตาดี					
5.	<u>ด้านคุณค่าทางจิตใจ</u> ข้าพเจ้าไม่ค่อยรักษาคำพูด					

2.8 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์

งานวิจัยในต่างประเทศ

เจอร์ซิลด์ (Jersild, 1952) ศึกษาความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองของนักเรียนประถมศึกษา มัธยมศึกษาและนักศึกษาระดับมหาวิทยาลัย จำนวน 3,000 คน โดยให้เขียนอธิบายสิ่งที่ชอบและไม่ชอบเกี่ยวกับตนเอง ผลการศึกษาพบว่า ประชากรที่เป็นกลุ่มตัวอย่างแสดงความเห็นคิดเกี่ยวกับตนเองในด้านลักษณะด้านร่างกาย การแต่งกาย สุขภาพอนามัย บ้านและครอบครัว ความสนุกสนานในการพักผ่อนหย่อนใจ ความสามารถในการเล่นกีฬาต่างๆ ความสามารถทางการเรียน ความสามารถทางสติปัญญา ความสามารถพิเศษต่างๆ ทศนคติทางสังคม ความชอบและไม่ชอบเกี่ยวกับตนเอง บุคลิกภาพลักษณะนิสัย ความรู้สึกและความเชื่อถือทางศาสนา ผลการศึกษาพบว่า เด็กที่มีอายุน้อยมีความคิดเห็นเกี่ยวกับด้านร่างกาย รูปร่างหน้าตาและการแต่งกายเป็นส่วนใหญ่ แต่เด็กอายุมากขึ้นมีความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองในด้านความรู้สึกและความสัมพันธ์กับผู้อื่นเป็นส่วนใหญ่

ไทเลอร์ (Tyler, 1961 : 279) ได้ทดลองให้คำปรึกษาแบบโรเจอร์เพื่อพัฒนาอัตมโนทัศน์ ผลการทดลองปรากฏว่า กลุ่มตัวอย่างมีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและประเมินตนดีขึ้นกว่าเดิม

โรเบิร์ต บอล หลุยส์ (Robert Ball Louis) ศึกษาการยอมรับตนเองของนักเรียนวัยรุ่น ในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย ค.ศ. 1963 จำนวน 228 คน เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบทดสอบความสามารถในระดับมัธยมและระดับอุดมศึกษา ผลการศึกษาพบว่า

1. การยอมรับตนเองของนักเรียนวัยรุ่นไม่สัมพันธ์กับเพศ ความสามารถและสัมฤทธิ์ผลในโรงเรียน

2. ความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่าง “ตน” และ “ตนที่คิดอยากจะเป็น” มีความสัมพันธ์กับระดับความสามารถและความแตกต่างระหว่างเพศ

3. เด็กวัยรุ่นหญิงมีความสามารถสูง จะมีคะแนนความแตกต่างระหว่าง “ตน” และ “ตนที่คิดอยากจะเป็น” ต่ำกว่าวัยรุ่นหญิงที่มีความสามารถต่ำกว่า ในขณะที่วัยรุ่นชายที่มีความสามารถสูงจะมีคะแนนความแตกต่างสูงกว่าเด็กวัยรุ่นชายที่มีความสามารถต่ำ การศึกษานี้ไม่พบองค์ประกอบอื่นใดที่มีความสัมพันธ์กับความแตกต่างระหว่าง “ตน” และ “ตนที่คิดอยากจะเป็น”

ปีแอร์ และแฮร์ริส (รุ่งนภา ทีชะ. 2522 : 13 ; อ้างอิงมาจาก Piers and Harris. 1964 : 91-95) ได้ศึกษาถึงความแตกต่างของอัตมโนทัศน์ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง ในระดับเกรด 3, 6 และ 10 จำนวน 363 คน โดยใช้แบบทดสอบวัดอัตมโนทัศน์ ซึ่งสร้างขึ้นโดยอาศัยหลักเกณฑ์ของเจอร์ซิลด์ ผลการวิจัยพบว่านักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีอัตมโนทัศน์ไม่แตกต่างกัน

ซอเรส และซอเรส (จารุวรรณ นามพรหม. 2546 : อ้างอิงจาก Soares and Soares: 1966) ศึกษาลักษณะตนเองกับการเลือกอาชีพ กลุ่มตัวอย่างนักเรียนฝึกหัดครูที่เรียนวิชาเอกต่างกัน 3 กลุ่ม คือกลุ่มวิทยาศาสตร์ ดนตรี และพลศึกษา จำนวน 500 คน โดยใช้แบบสำรวจความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเอง ผลการศึกษาพบว่า กลุ่มที่เรียนวิทยาศาสตร์ มีบุคลิกภาพที่สำคัญ ด้านความเชื่อมั่นในตนเอง นิยมตนเอง มีความระมัดระวังและเจ้าระเบียบ กลุ่มเรียนดนตรี เป็นผู้สนใจทางสุนทรียภาพ มีความอ่อนไหวง่ายและชอบการสมาคม ส่วนกลุ่มที่เรียนพลศึกษา มีลักษณะสำคัญคือความก้าวร้าวเป็นคนแข็งแรงและเข้มแข็ง ต้องการการยอมรับจากสังคมและร่วมมือในกิจกรรมของสังคมเป็นอย่างดี และสิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งมีการปรับตัวดีกว่ากลุ่มที่เรียนวิทยาศาสตร์ และกลุ่มที่เรียนดนตรี

ฮาเมด (Hamed. 1967 : 225-229) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความคิดเห็นเกี่ยวกับตัวเองกับโครงสร้างของบุคลิกภาพทั้งหมด กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กวัยรุ่นจำนวน 170 คน เครื่องมือในการศึกษา คือ แบบวัดอัตมโนทัศน์ของเทนเนสซี (Tennessee Self-Concept Scale) ผลการศึกษาปรากฏว่าเด็กวัยรุ่นที่มีอัตมโนทัศน์ดีจะมีการปรับตัวได้เหมาะสมกว่าเด็กวัยรุ่นที่มีอัตมโนทัศน์ไม่ดี

เฟลด์แมนและนิวคอมบ์ (สุทธาสินี ใจเย็น. 2545 : 45 ; อ้างอิงจาก Feldman and Newcomb. 1973) ได้สรุปความสำคัญของเพื่อนที่มีต่อนักศึกษาแต่ละคนดังนี้

1. เป็นการเชื่อมโยงระยะการอยู่ภายในครอบครัวกับพ่อแม่ หรือผู้ปกครองกับระยะการทำงานในโลกกว้าง เพื่อทำหน้าที่ช่วยนักศึกษาให้ผ่านยุควิกฤติต่างๆ และทำให้มีอิสระจากบ้านและครอบครัวได้
2. ในบางสถานการณ์ เพื่อนร่วมกลุ่มสามารถช่วยเหลือเกื้อหนุน ในด้านกำหนดเป้าหมายในการเรียนและวิชาการได้
3. เพื่อนสามารถให้กำลังใจในเรื่องโดยทั่วไป ซึ่งไม่สามารถหาได้จากคณาจารย์ชั้นเรียน หรือหลักสูตรที่กำหนดไว้ทั้งหมด
4. เพื่อนสามารถให้โอกาสนักศึกษาในการฝึกการอยู่ร่วมกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับบุคคลที่มีภูมิหลัง ความสนใจ และการอบรมที่ต่างไปจากตน
5. เพื่อนสามารถช่วยทำให้นักศึกษามีความมั่นใจ และพอใจในตนเองยิ่งขึ้นและช่วยสนองตอบความสนใจของนักศึกษา
6. เพื่อนช่วยทำหน้าที่ในการฝึกเข้าสังคมแก่นักศึกษา และช่วยในการสร้างความสัมพันธ์ส่วนตัว ซึ่งจะส่งผลในการช่วยเหลือกันในระหว่างการทำงานในภายหลัง

เลียวนาร์ดสัน (พรณวดี จันทราช. 2544 : 21 ; อ้างอิงจาก Leonardson. 1977) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอัตมโนทัศน์กับตัวแปรต่างๆ ได้แก่ เพศ สุขภาพ ลำดับที่เกิด จำนวนพี่น้อง สถานภาพในชีวิตสมรสของพ่อแม่ สถานะของชนชั้น ชีวิตในบ้าน กิจกรรมเสริมหลักสูตร สถิติปัญญา และผลการเรียน กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาเป็นนักเรียนเกรด 9-12 จำนวน 165 คน เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาคือ The Peieres and Harris Children' Self Concept Scale ผลปรากฏว่า ผลการเรียน สุขภาพ สถานภาพในชีวิตสมรสของพ่อแม่ ชีวิตในบ้าน กิจกรรมเสริมหลักสูตร สถานะของชนชั้น มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติและตัวแปรที่มีอำนาจพยากรณ์คือ ผลการเรียน กิจกรรมเสริมหลักสูตร สุขภาพ และชีวิตความเป็นอยู่ในบ้านตามลำดับ

มอร์ราน และ สต็อกตัน (Morran Stockton. 1980 : 260-267) ได้ศึกษาการให้ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) ทางบวกและทางลบที่มีต่ออัตมโนทัศน์ของบุคคล กลุ่มตัวอย่างเป็นอาสาสมัครจำนวน 30 คน อายุระหว่าง 19-34 ปี กลุ่มตัวอย่างทุกคนผ่านการศึกษาระดับชั้นมัธยมศึกษามาแล้ว สมาชิกในกลุ่มจะพบกันสัปดาห์ละ 2 ครั้ง เป็นเวลา 6 สัปดาห์ เครื่องมือที่ใช้คือแบบวัดอัตมโนทัศน์ เทนเนสซี (Tennessee Self-Concept Scale : TSCT) ผลการศึกษาพบว่า การให้ข้อมูลย้อนกลับทางบวก (Positive Feedback) มีผลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์มากกว่าการให้ข้อมูลย้อนกลับทางลบ (Negative Feedback)

แรมพอล และคนอื่นๆ (Rampaul and others. Online. 1984) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อัตมโนทัศน์ ความคิดสร้างสรรค์ และความคาดหวังของครู ของโรงเรียนในประเทศมาเลเซียทางตอนเหนือ ผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ และความคาดหวังของครูสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนความคิดสร้างสรรค์สัมพันธ์ทางบวกกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในระดับต่ำ

เพลแฮม (ปริศนา เกตตรา. 2544 : 75 ; อ้างอิงจาก Pellham. 1989) ศึกษาเกี่ยวกับอัตมโนทัศน์ที่มีต่อผลการรายงานตนเอง โดยดูที่สาเหตุและโครงสร้างของการรับรู้ว่าคุณค่า โดยศึกษาจากนักศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 501 คน ที่ศึกษาอยู่ที่มหาวิทยาลัยเท็กซัส โดยใช้ตารางการวัดการรับรู้คุณค่าของตนเองของโรเซนเบอร์เกอร์ พบว่าปัจจัย 3 ประการที่มีผลต่อการรับรู้ความมีคุณค่าของตนเอง คือ

- 1) แนวโน้มของคนที่ได้ประสบการณ์ทางด้านบวกหรือลบ
- 2) ภาพเฉพาะการมองเห็นตัวเอง ได้แก่ แนวความคิดในการมองเห็น ความเข้มแข็งหรือความอ่อนแอ

3) วิธีทางที่คนวางกรอบของภาพเฉพาะของตน ซึ่งมีส่วนสำคัญต่อการต่อสู้อยู่ระหว่างกรอบของตนในทางบวกและทางลบ และความคลาดเคลื่อนระหว่างการได้แสดงออกจริงกับภาพของตนเองในความคิด

บูรี (ปริศนา เกตธา. 2544 : 75 ; อ้างอิงจาก Buri. 1989) ศึกษาถึงความนึกคิดเกี่ยวกับตัวเองในวัยรุ่นและการเลี้ยงดูของพ่อแม่ ตลอดจนการใช้อำนาจบังคับของครอบครัว โดยศึกษาจากนักศึกษามัธยมศึกษา 128 คน โดยใช้แบบวัดเทนเนสซี และแบบวัดการเลี้ยงดูของครอบครัวพบว่า

1) การเลี้ยงดูของพ่อแม่ (ที่ถูกรับรู้โดยวัยรุ่น) มีความสัมพันธ์ในทางบวกกับความนึกคิดเกี่ยวกับตนเอง

2) ความมีอำนาจบังคับของผู้ปกครองมีความสัมพันธ์โดยตรงกับความนึกคิดเกี่ยวกับตนเองของวัยรุ่น โดยผู้ปกครองที่ชอบใช้อำนาจในการอบรมเลี้ยงดู จะมีความสัมพันธ์แบบปฏิภาคผกผันกับความนึกคิดเกี่ยวกับตนเอง

3) การประเมินการเลี้ยงดูของผู้ปกครองที่วัยรุ่นเป็นผู้ประเมิน จะมีความสัมพันธ์กับความนึกคิดเกี่ยวกับตนเองมากกว่าที่ประเมินโดยผู้ปกครองเอง

ดิกเคน (Dicken. Online. 1990) ได้ศึกษาอิทธิพลของพ่อแม่ที่มีต่ออัตมโนทัศน์ในวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนวัยรุ่นที่มีความสามารถทางคณิตศาสตร์ ในการศึกษาครั้งนี้วิเคราะห์โดยการวิเคราะห์เส้นทางโดยมีตัวแปรหลักดังนี้ อัตมโนทัศน์ทางคณิตศาสตร์ของพ่อ-แม่, ความคาดหวังของพ่อ-แม่, และอัตมโนทัศน์ทางคณิตศาสตร์ของนักเรียน ผลการวิจัยพบว่า อัตมโนทัศน์ทางคณิตศาสตร์ของพ่อ-แม่ กับอัตมโนทัศน์ทางคณิตศาสตร์ของนักเรียนไม่สัมพันธ์กัน และพบว่าอัตมโนทัศน์ทางคณิตศาสตร์ของพ่อ-แม่ กับความคาดหวังของพ่อ-แม่ ส่งผลต่ออัตมโนทัศน์ทางคณิตศาสตร์ของนักเรียน

เฟนเนอร์ตี (Fennerty. Online. 1990) ได้ศึกษาอัตมโนทัศน์และความเชื่ออำนาจภายในตนของนักเรียนที่ไร้ความสามารถ จุดมุ่งหมายในการศึกษาครั้งนี้ เพื่อพัฒนาอัตมโนทัศน์และความเชื่ออำนาจภายในตนของนักเรียนที่ไร้ความสามารถให้เป็นไปในทางบวก โดยใช้แบบแผนการทดลองแบบสอบก่อนและหลังการทดลอง เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ คือ แบบสอบถามอัตมโนทัศน์ของเพียร์แฮร์ริส และแบบสอบถามวัดความเชื่ออำนาจภายในตนของ โนวีกี-สตรัคแลนด์ นักเรียนที่อยู่ในกลุ่มทดลองนี้จะได้รับการปฏิบัติ 4 อย่าง คือ ประเมินผลโดยครู และจากโปรแกรม, ทดลองเป็นขั้นตอน โดยครูจัดโปรแกรมขึ้นในชั้นเรียน นักเรียนวางแผนในการทำงานด้วยตนเอง โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียน 79 คน ย้ายโรงเรียนกลางคัน 10 คน ผลการศึกษาพบว่า คะแนนเฉลี่ยของอัตมโนทัศน์

และความเชื่ออำนาจภายในตนหลังจากการทดลองเพิ่มขึ้นในทางบวก และจากการทดลองนี้แสดงให้เห็นถึงความสำคัญในความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน, อัตมโนทัศน์โดยทั่วไปและความเชื่ออำนาจภายในตน และพบว่าพฤติกรรมของครูสามารถเปลี่ยนแปลงอัตรโนทัศน์และความเชื่ออำนาจภายในตนของนักเรียนที่ไร้ความสามารถให้เพิ่มขึ้นในทางบวกได้

บอริกา (Borreca. Online. 1992) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างอัตรโนทัศน์และสภาพแวดล้อมทางบ้านภายในบ้านและพฤติกรรมของพ่อ-แม่ มีผลในการเปลี่ยนแปลงอัตรโนทัศน์ของเด็กอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยที่ตัวแปรการกระตุ้นทางการศึกษา การให้กำลังใจ การลงโทษทางบวก สภาพแวดล้อมในการเล่นนอกบ้าน ส่งผลต่อการสร้างอัตรโนทัศน์ทางบวก

กรีน และ รีด (กันต์ฤทัย คลังพหล. 2546 : 46 ; อ้างอิงจาก Greene and Reed. Online. 1992) ได้ศึกษาถึงความแตกต่างของสภาพแวดล้อมในสังคมในความสัมพันธ์ระหว่างความภาคภูมิใจในตนเองกับอัตรโนทัศน์ระหว่างก่อนวัยรุ่น กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กที่เรียนในมหาวิทยาลัย 39 คน และไม่เรียนในมหาวิทยาลัย 43 คน ผลการศึกษาพบว่าสภาพแวดล้อมในสังคมแตกต่างกับอัตรโนทัศน์และความภาคภูมิใจในตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และพบว่าความสามารถในการปฏิบัติงานส่งผลต่อความภาคภูมิใจในตนเองในเด็กที่เรียนในมหาวิทยาลัย และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนส่งผลต่อความภาคภูมิใจในตนเองในเด็กที่ไม่เรียนในมหาวิทยาลัย

ไบน์ และ โจเซฟ (Bien and Joseph. Online. 1995) ได้ศึกษาวิธีการพัฒนาความภาคภูมิใจในตนเองในวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนเกรด 9 และเกรด 10 จากการศึกษพบว่าพฤติกรรมที่เป็นปัญหาต่อความสามารถในวิชาภาษาอังกฤษ คือ ความวิตกกังวล โรคซึมเศร้า แรงจูงใจต่ำ และผลสัมฤทธิ์ต่ำ มีผลทำให้ความภาคภูมิใจในตนเองต่ำ ผู้ศึกษาได้ดำเนินงานศึกษาดังนี้คือสอบพูด เขียน ภาษาอังกฤษและวัดอัตรโนทัศน์ก่อนการใช้โปรแกรม โครงการภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง (ESOL) และทดสอบพฤติกรรมโดยตอบแบบสอบถาม หลังจากนั้นจึงดำเนินใช้เทคนิค (ESOL) ซึ่งเป็นวิธีการที่พัฒนาอัตรโนทัศน์ให้สูงขึ้น โดยการให้นักเรียนทำกิจกรรมต่างๆ คือ เล่นเกม ดูภาพยนตร์ ดูทีวี ฟังเพลง ทัศนศึกษา ส่งเสริมความมีน้ำใจต่อกันระหว่างในการใช้เทคนิค (ESOL) มาสอน หลังจากนั้นให้นักเรียนสอบข้อสอบเดิมอีกครั้ง ผลการศึกษาพบว่า ความภาคภูมิใจในตนเอง พฤติกรรมในชั้นเรียนและความสามารถในการเรียนรู้พัฒนาขึ้น

ฟอร์ท และ วิสโป (Forte and Vispoel. Online. 1995) ได้ศึกษาความสำคัญหลักของความสัมพันธระหว่างอัตรโนทัศน์ทั้งหมดและความภาคภูมิใจโดยทั่วไปของนักเรียนวัยรุ่น กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนวัยรุ่นของโรงเรียนขนาดกลางจำนวน 168 คน ผลการศึกษาพบว่า อัตรโนทัศน์หลักทั้งหมด ซึ่งประกอบด้วยอัตรโนทัศน์ทางวิชาการและอัตรโนทัศน์ที่ไม่เกี่ยวกับวิชาการ สัมพันธ์กับความภาคภูมิใจโดยทั่วไปของนักเรียนวัยรุ่นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ซานดรา และ โรบินสัน (Saundra and Robinson. Online. 1997) ได้ทำการสำรวจความสามารถของนักเรียนในโรงเรียนประถม โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 2 ถึง เกรด 6 จำนวนทั้งหมด 263 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วย แบบสอบถามประเมินตนเอง SDQ I ของ มาร์ช ค.ศ. 1990 จำนวน 72 ข้อ แบบสอบถามวัดแรงจูงใจในการอ่าน MRQ ของวิกฟิลด์ ค.ศ. 1996 จำนวน 54 ข้อ และมาตราวัดสถานการณ์และสภาพแวดล้อมในชีวิตประจำวัน ของไฟเยอร์-บราวน์ และโคเวน ค.ศ. 1989 จำนวน 22 ข้อ ผลจากการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของตัวแปรที่ศึกษาพบว่า อัตมโนทัศน์ที่ไม่เกี่ยวกับวิชาการสัมพันธ์กับอัตมโนทัศน์ทางวิชาการและอัตมโนทัศน์โดยรวมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติและอัตมโนทัศน์ทางวิชาการสัมพันธ์กับแรงจูงใจในการอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

เฮย์ และคริสตินา (Hay and Christina. Online. 1998) ได้ศึกษาลักษณะเฉพาะทางวิชาการที่สัมพันธ์กับอัตมโนทัศน์ของนักเรียน โดยที่กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนก่อนวัยรุ่น 515 คนจาก 18 โรงเรียน ผลจากการวิจัยพบว่านักเรียนที่มีอัตมโนทัศน์สูงจะมีความร่วมมือและความทนทานในความเป็นผู้นำและมีความวิตกกังวลน้อย มีครอบครัวที่ให้การสนับสนุน และครูที่ตั้งความหวังไว้สูง ส่วนนักเรียนที่มีอัตมโนทัศน์ต่ำ จะเฉื่อยและเก็บตัว

เคลวิน และเอ็มโบยา (กันต์ฤทัย คลังพหล. 2546 : 47 ; อ้างอิงจาก Kelvin and Mboya. Online. 1998) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างฐานะทางสังคมมิติ การอบรมเลี้ยงดูภายในครอบครัว ความรับผิดชอบของนักเรียน และอัตมโนทัศน์ จากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนในโรงเรียนมัธยมในแอฟริกาใต้ จำนวน 460 คน ผลการศึกษาพบว่า ฐานะทางสังคมมิติ การอบรมเลี้ยงดูภายในครอบครัว ความรับผิดชอบของนักเรียน มีความสัมพันธ์ปานกลางกับการพัฒนาอัตมโนทัศน์ รวมถึงเพศมีความแตกต่างกันในความสัมพันธ์เหล่านี้ด้วย

เลอ (Lau. Online. 1998) ได้ศึกษาถึงโครงสร้างของอัตมโนทัศน์ของนักศึกษาประกาศนียบัตรชั้นสูงของนักเรียนในฮ่องกง ผลการศึกษาการวิเคราะห์โครงสร้างหลักสูตรของอัตมโนทัศน์ในด้านต่างๆ แสดงให้เห็นถึงข้อเท็จจริงของอัตมโนทัศน์ทางวิชาการของนักเรียน และพบว่าตัวแปรที่สัมพันธ์กันสูง คือ อัตมโนทัศน์โดยทั่วไปกับความภาคภูมิใจในตนเอง

แมคครัน และ เมอร์เรล (McClun and Merrell. Online. 1998) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ความเชื่อในการปรับตัว และอัตมโนทัศน์ของนักเรียนที่เข้าใหม่ จุดมุ่งหมายการวิจัยเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของการอบรมเลี้ยงดู ความเชื่อในการปรับตัว อัตมโนทัศน์ของนักเรียน เกรด 8 และเกรด 9 จำนวน 198 คน ผลการศึกษาพบว่า การอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุมส่งผลในการพัฒนาความพอเพียงในตนเอง และยังสัมพันธ์กับการปรับตัวและอัตมโนทัศน์อย่างมาก

ในขณะที่การอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจกับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม สัมพันธ์กันทางลบกับการพัฒนาความรู้สึกของนักเรียน

วู (Wu. Online. 1998) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์ของชนกลุ่มน้อยและแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของนักเรียนชาวจีนกับนักเรียนอเมริกัน และนักเรียนฟิลิปปินส์กับนักเรียนอเมริกัน ผลการวิจัยพบว่าเอกลักษณ์ของชนกลุ่มน้อยไม่มีความสัมพันธ์กับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และพบว่าแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ส่งผลต่ออัตมโนทัศน์และความคาดหวังทางการศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ชาวลีวิก และ แวลส (Shanlvik and Valas. Online. 1999) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์แห่งตน และแรงจูงใจในวิชาคณิตศาสตร์ และภาษาศาสตร์ เป็นการศึกษาระยะยาว กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชาวนอร์เวย์ จำนวน 1,005 คน โดยศึกษาตัวแปรทั้ง 3 ตัวคือ ผลสัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ และแรงจูงใจในวิชาคณิตศาสตร์ และภาษาศาสตร์ พบว่าตัวแปรผลสัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ และแรงจูงใจในวิชาคณิตศาสตร์ และภาษาศาสตร์มีความสัมพันธ์กัน

แมรี (กันต์ฤทัย คลังพหล. 2546 : 48 ; อ้างอิงจาก Marry. Online. 2000) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างความภาคภูมิใจในตนเอง อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระหว่างเด็กนักเรียนอเมริกัน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนอเมริกันเกรด 5, 7, 10 ในโรงเรียนชานเมืองขนาดกลาง การวิจัยครั้งนี้เป็นทั้งวิจัยเชิงพรรณนาและเชิงปริมาณ เก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามของมาร์ช (SDQ), ข้อมูลรายงานเกรดเฉลี่ยของนักเรียน และแบบทดสอบทักษะพื้นฐานไอโอวา (ITBS) และจากการสัมภาษณ์นักเรียน ผลจากการวิจัยพบว่านักเรียนอเมริกันมีความภาคภูมิใจในตนเองสูงในแต่ละระดับชั้นเรียน และคะแนนความภาคภูมิใจในตนเองของนักเรียนเกรด 5 มีมากกว่าระดับอื่น สมมติฐานที่ว่าผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนมีความสัมพันธ์กับความภาคภูมิใจในตนเองไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ไม่มีความสัมพันธ์ทุกระดับ ผลจากการรายงานเกรดเฉลี่ยของนักเรียนพบว่าไม่มีความสัมพันธ์ทางสถิติระหว่างอัตมโนทัศน์ทางวิชาการ กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนเกรด 7 และ 5 ผลจากการสัมภาษณ์นักเรียนพบว่า ความภาคภูมิใจในตนเองไม่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แต่ค่อนข้างที่จะมีความสัมพันธ์กับการยอมรับในหมู่เพื่อน การมีส่วนร่วมในกิจกรรมกีฬา หรือองค์ประกอบอื่นๆ ที่ไม่เกี่ยวกับวิชาการ

งานวิจัยในประเทศ

สมชัย ชินะตระกูล (2517 : 58-60) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างสังกัดแห่งตน ความเชื่อแบบฝังใจ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กลุ่มตัวอย่างได้แก่ นักศึกษาวิทยาลัยครูในส่วนกลาง จำนวน 280 คน พบว่า

1) นักศึกษาที่มีต้นตามอัธภาพต่ำ มีความเชื่อแบบฝังใจสูงกว่านักศึกษาที่มีต้นตามอัธภาพสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2) นักศึกษาที่มีต้นตามอัธภาพสูง มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักศึกษาที่มีต้นตามอัธภาพต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3) นักศึกษาที่มีต้นตามปณิธานสูง และนักศึกษาที่มีต้นตามปณิธานต่ำ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

4) นักศึกษาที่มีความแตกต่างระหว่างตนต่ำ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักศึกษาที่มีความแตกต่างระหว่างตนสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

5) นักศึกษาที่มีความเชื่อแบบฝังใจต่ำ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักศึกษาที่มีความเชื่อแบบฝังใจสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

6) นักศึกษาชายและนักศึกษานหญิงที่มีความเชื่อฝังใจสูงเหมือนกัน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

7) นักศึกษาชั้น ป.กศ.ปีที่ 2 และนักศึกษาชั้น ป.กศ. ชั้นสูงปีที่ 2 มีต้นตามอัธภาพไม่แตกต่างกัน

รุ่งนภา ทีมะ (2522 : บทคัดย่อ) ได้ทำการศึกษาเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างอัธมโนทัศน์ ความเชื่อ อำนาจภายใน-นอกตน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยนักเรียนชาย 200 คน และนักเรียนหญิง 200 คน อายุ 10-13 ปี สุ่มจากนักเรียนในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ประถมปีที่ 4 ประถมปีที่ 5 และประถมปีที่ 6 ปีการศึกษา 2522 ในจังหวัดฉะเชิงเทรา เครื่องมือที่ใช้คือแบบสอบถามอัธมโนทัศน์ของเพียร์และแฮร์ริส แบบสอบถามความเชื่ออำนาจภายใน-นอกตนของแคเรนดอลล์และคณะและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนประจำภาคกลาง การวิเคราะห์ข้อมูลใช้วิธีหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน สร้างสมการถดถอยพหุคูณ ทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มด้วยค่าที วิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางและทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มด้วยวิธีของนิวแมน-คูลส์ ผลการวิจัยพบว่า

1. อัธมโนทัศน์ ความเชื่ออำนาจภายใน-นอกตนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีความสัมพันธ์กันในทางบวกและมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2. นักเรียนที่มีอัธมโนทัศน์ และความเชื่ออำนาจภายในตนสูง มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนที่มีอัธมโนทัศน์ และความเชื่ออำนาจภายในตนต่ำ และแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3. อึดทนโน้ทศน์ และความเชื่ออำนางภายในตนของนักเรียนชาย และนักเรียนหญิงไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

บุญชม ศรีสะอาด (2524 : 184-185) ได้ทำการศึกษาเรื่องรูปแบบของผลการเรียนในโรงเรียน ตัวแปรที่มีอิทธิพลในรูปที่เป็นสาเหตุต่อผลการเรียนทั้งโดยตรงและทางอ้อม โดยตัวแปรที่มีอิทธิพลในรูปที่เป็นสาเหตุต่อผลการเรียนโดยตรง ได้แก่ เวลาที่ใช้ในการเรียน ส่วนตัวแปรที่มีอิทธิพลในรูปที่เป็นสาเหตุต่อผลการเรียนโดยตรงได้แก่ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และความสนใจ อิทธิพลในรูปที่เป็นสาเหตุทางอ้อมของความสนใจผ่านมาทางแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และยังมีความสัมพันธ์กับอึดทนโน้ทศน์ อิทธิพลในรูปที่เป็นสาเหตุทางอ้อมของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ผ่านมายังอึดทนโน้ทศน์

มณฑนา อึ้งตระกูล (2524 : 45) ได้ศึกษาผลของการใช้กิจกรรมกลุ่ม เพื่อพัฒนาอึดทนโน้ทศน์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนหนองเรือวิทยา จังหวัดขอนแก่น พบว่านักเรียนที่ได้รับการฝึกกิจกรรมกลุ่มมีการเปลี่ยนแปลงอึดทนโน้ทศน์แตกต่างกันจากนักเรียนที่ไม่ได้รับการฝึกกิจกรรมกลุ่ม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ศิริบุรณ์ ศรีทนนท์ (2527 : 56-58) ได้ศึกษาอึดทนโน้ทศน์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 สังกัดโรงเรียนรัฐบาล ในจังหวัดอุบลราชธานี เครื่องมือที่ใช้คือ แบบวัดอึดทนโน้ทศน์จำนวน 80 ข้อ ประกอบด้วยองค์ประกอบ 7 ด้าน คือ ด้านพฤติกรรม ด้านสติปัญญาและสถานภาพในโรงเรียน ด้านบุคลิกภาพและบุคลิกภายนอก ด้านความวิตกกังวล ด้านความเป็นคนน่านิยม ด้านความสุขความพอใจ และด้านที่เป็นส่วนรวมของอึดทนโน้ทศน์ ผลการวิจัยพบว่า

1. อึดทนโน้ทศน์ของนักเรียนที่เป็นไปในทางลบ เรียงลำดับจากมากไปหาน้อย คือ ด้านความวิตกกังวลใจ ด้านสติปัญญาและสถานภาพในโรงเรียน ด้านรูปร่างและบุคลิกภายนอก ด้านความเป็นคนน่านิยม ด้านความสุขความพอใจและด้านพฤติกรรม

2. นักเรียนชายมีอึดทนโน้ทศน์ด้านพฤติกรรมแตกต่างจากนักเรียนหญิงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. นักเรียนที่มีระดับผลการเรียนต่างกัน มีอึดทนโน้ทศน์ด้านสติปัญญาและสถานภาพในโรงเรียน ด้านความวิตกกังวลใจ ด้านความเป็นคนน่านิยม ด้านความสุขความพอใจ และด้านที่เป็นส่วนรวม แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

4. นักเรียนที่รายได้ของบิดามารดาต่างกัน มีอึดทนโน้ทศน์ทุกด้านไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

5. นักเรียนที่อาชีพของบิดามารดาต่างกัน มีอึดทนโน้ทศน์ทุกด้านไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

6. ปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพศและระดับผลการเรียนมีผลกระทบต่ออัตมโนทัศน์ด้านความวิตกกังวลใจ ด้านความเป็นคนน่านิยม และด้านที่เป็นส่วนรวม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สุริน คล้ายรามัญ (2528 : 63) ได้ศึกษาผลของการใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ ในการพัฒนาอัตมโนทัศน์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 พบว่ากลุ่มทดลองมีอัตมโนทัศน์สูงกว่ากลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ .01

วิมล หาญตระกูล (2529 : 85-89) ได้ศึกษาความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองของเด็กกำพร้า ในสถานสงเคราะห์แห่งหนึ่ง กลุ่มตัวอย่างจำนวน 20 คน มีอายุระหว่าง 12-20 ปี เครื่องมือที่ใช้แบบวัดอัตมโนทัศน์ เทนเนสซี (Tennessee Self-Concept Scale) ผลการศึกษาเด็กกำพร้ามีความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองในด้านต่างๆ ดังนี้

ด้านร่างกาย : เด็กกำพร้าโดยส่วนใหญ่มีทัศนคติต่อร่างกายด้านบวก มีความพึงพอใจต่อร่างกายของตน เด็กหญิงจะสนใจเรื่องการแต่งตัว เด็กชายจะสนใจเรื่องความสูงบ้างเล็กน้อย

ด้านศีลธรรมจรรยา : เด็กกำพร้าทั้งหญิงและชายมองตนเองดีบ้างเลวบ้างปะปนกันไป ไม่ค่อยสนใจเรื่องการเข้าวัดและโบสถ์ พูดเท็จกับเพื่อน บางครั้งไม่ซื่อสัตย์ และหยิ่งขวยของของคนอื่นเมื่อมีโอกาส

ด้านส่วนตัว : เด็กกำพร้ามีความคิดว่าตนเป็นคนร่าเริง พูดเก่ง คุ้ยสนุก อาจจะพูดในเรื่องจริงบ้างไม่จริงบ้าง เป็นคนคิดมาก อิจฉาริษยาคนอื่นที่มีคนมาสนใจและเอาใจใส่ พูดไม่สุภาพ ชอบใช้อำนาจกับรุ่นน้อง

ด้านครอบครัว : เด็กกำพร้ามีความคิดว่าตนไม่ชอบสภาพที่เป็นอยู่ เบื่อหน่ายบ้าน เพราะคนในบ้านที่คอยนินทา กัน ทะเลาะกัน ไม่ชอบให้ใครรู้ว่าตนอยู่สภาพเช่นนี้เกรงว่าคนอื่นจะดูถูก

ด้านสังคม : เด็กกำพร้าคิดว่าตนควรออกไปสัมผัสโลกภายนอกมากกว่านี้เพราะอยู่ในบ้านจะทำให้มีความคิดแคบๆ มีมนุษยสัมพันธ์ไม่ดี ไม่ฟังความคิดเห็นของผู้อื่น คิดว่าตนเป็นใหญ่ แต่ให้ความช่วยเหลือคนอื่นพอสมควร

ด้านวิพากษ์วิจารณ์ตนเอง : เด็กกำพร้ามีความคิดเห็นที่ตนเป็นคนไม่ขยัน ชอบผัดวันประกันพรุ่งอยู่เสมอ เป็นคนเฉื่อย เปื่องง่าย

เด่นดวง วราเวทย์ (2530 : 81-83) ได้ศึกษาผลของการให้คำปรึกษาเป็นกลุ่ม เน้นทฤษฎีการพิจารณาเหตุผล-อารมณ์ เพื่อเปลี่ยนแปลงมโนภาพเกี่ยวกับตนเองของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 วิทยาลัยครูอุดรดิตถ์ จังหวัดอุดรดิตถ์ จำนวน 16 คน ซึ่งได้มาจากการสุ่มอย่างง่ายจากผู้ที่ทำแบบทดสอบมโนภาพเกี่ยวกับตนเอง โดยให้คะแนนอยู่ในตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25 ลงมา และ

สมัครใจที่จะเข้ากลุ่ม หลังจากนั้นสุ่มอีกครั้งหนึ่ง เพื่อแบ่งนักศึกษาออกเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 8 คน กลุ่มทดลองได้รับการให้คำปรึกษากลุ่ม เน้นทฤษฎีการพิจารณาเหตุผล-อารมณ์ จำนวน 12 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมง หรือ 1 ชั่วโมง 30 นาที เป็นเวลาหนึ่งเดือนครึ่ง ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ได้รับการให้คำปรึกษา หลังจากเสร็จสิ้นการทดลอง 1 สัปดาห์ ให้นักศึกษาทั้งสองกลุ่ม ทำแบบทดสอบมโนภาพเกี่ยวกับตนเองอีกครั้งหนึ่ง แล้วนำคะแนนมาทดสอบความแตกต่าง พบว่า นักศึกษาที่ได้รับการให้คำปรึกษาเป็นกลุ่มเน้นทฤษฎี การพิจารณาเหตุผล-อารมณ์ มีผลต่อการปรับเปลี่ยนมโนภาพเกี่ยวกับตนเอง ทั้งด้านส่วนรวม ด้านวิชาการ ด้านการปรับตัวทางอารมณ์ และด้านความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล แตกต่างจากนักศึกษาที่ไม่ได้รับการให้คำปรึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ธีระ มูลธิยะ (2530 : 53-55) ได้ศึกษาผลของการให้คำปรึกษาแบบโรเจอร์ส ที่มีต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ด้านการปรับตัวทางอารมณ์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวชิรปทุม จังหวัดมหาสารคาม โดยศึกษาจากนักเรียนที่มีอัตมโนทัศน์ด้านการปรับตัวทางอารมณ์ต่ำ จำนวน 14 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองได้รับการให้คำปรึกษาแบบโรเจอร์ส 7 ครั้ง ครั้งละ 1-1.30 ชั่วโมง ส่วนกลุ่มควบคุมได้รับข้อเสนอแนะทั้งหมดทั้งสิ้น 10 ฉบับ ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับการให้คำปรึกษาแบบโรเจอร์ส มีอัตมโนทัศน์ด้านการปรับตัวทางอารมณ์ดีกว่านักเรียนที่ไม่ได้รับข้อเสนอแนะ

นิจวรรณ ท่างาม (2530 : 60-63) ได้ศึกษาอัตมโนทัศน์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในจังหวัดเชียงราย กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 437 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถามอัตมโนทัศน์ ประกอบด้วยองค์ประกอบ 7 ด้าน คือ ด้านพฤติกรรม ด้านสติปัญญาและสถานภาพในโรงเรียน ด้านบุคลิกภาพและบุคลิกภายนอก ด้านความวิตกกังวล ด้านความเป็นคนน่านิยม ด้านความสุขความพอใจ และด้านที่เป็นส่วนรวมของอัตมโนทัศน์ ผลการวิจัยพบว่า

1. คะแนนอัตมโนทัศน์ด้านพฤติกรรม ด้านสติปัญญา และสถานภาพในโรงเรียน ด้านความเป็นคนน่านิยมและอัตมโนทัศน์โดยรวม มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ต่างกันมีคะแนนอัตมโนทัศน์ด้านพฤติกรรมและด้านสติปัญญาและสถานภาพในโรงเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงมีคะแนนอัตมโนทัศน์สูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ

3. นักเรียนชายมีคะแนนอัตมโนทัศน์ด้านพฤติกรรมแตกต่างจากนักเรียนหญิงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยนักเรียนหญิงมีคะแนนอัตมโนทัศน์สูงกว่านักเรียนชาย

ผ่องศรี อิมสอน (2530 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเรื่องการสร้างเสริมมโนภาพแห่งตน โดยการอ่านหนังสือของเด็กวัยรุ่นหญิง การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาทดลองเกี่ยวกับการสร้างเสริมมโนภาพแห่งตนโดยการอ่านหนังสือของเด็กวัยรุ่นหญิง กลุ่มตัวอย่างที่ใช้เป็นเด็กวัยรุ่นในสถานสงเคราะห์ราชวิถี และโรงเรียนสายน้ำผึ้งที่มีอายุ 13-16 ปี ผลการวิจัยพบว่าการทดลองการสร้างเสริมมโนภาพแห่งตนโดยการอ่านหนังสือของเด็กวัยรุ่นหญิงก่อนและหลังแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

จรัล อุณัฐิวัฒน์ (2531 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเรื่องการรับรู้สาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนที่มีมโนภาพเกี่ยวกับตนและแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่างกัน การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์วิชาคณิตศาสตร์ มโนภาพแห่งตน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ กับการรับรู้สาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในวิชาคณิตศาสตร์และเปรียบเทียบว่านักเรียนมีมโนภาพเกี่ยวกับตน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ เพศ ระดับชั้นทางสังคม และระดับชั้นเรียนที่ต่างกัน มีการรับรู้สาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในวิชาคณิตศาสตร์ต่างกันหรือไม่ ตลอดจนหาตัวทำนายที่ดีสำหรับตัวแปรเกณฑ์ ผลสัมฤทธิ์วิชาคณิตศาสตร์ ผลการวิจัยพบว่ามโนภาพเกี่ยวกับตนและแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการรับรู้สาเหตุของความสำเร็จว่าเป็นเพราะโชคดี ผลสัมฤทธิ์วิชาคณิตศาสตร์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการรับรู้สาเหตุของความสำเร็จว่าเป็นเพราะความสามารถและความพยายาม และมีความสัมพันธ์ทางลบกับการรับรู้สาเหตุของความสำเร็จว่าเป็นเพราะโชคไม่ดี นักเรียนที่มีมโนภาพเกี่ยวกับตนสูงมีการรับรู้สาเหตุของความสำเร็จว่าเป็นเพราะความสามารถและความพยายามในระดับที่สูงกว่านักเรียนที่มีมโนภาพเกี่ยวกับตนต่ำ นักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงมีการรับรู้สาเหตุของความสำเร็จว่าเป็นเพราะความสามารถและความพยายามในระดับที่สูงกว่านักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ

พรรณี ทรัพย์มากอุดม (2532 : (1)-(2)) ศึกษาความแตกต่างระหว่างเพศกับการให้คุณค่าตนเอง โดยศึกษานักเรียนชั้นมัธยม โรงเรียนสุวรรณารามวิทยาคม พบว่า ในเพศชายลักษณะเอกลักษณ์แห่งบทบาททางเพศที่เด่นชัดคือ Masculinity และเน้นความสำคัญกับวัตถุประสงค์แห่งกิจกรรมแบบ task orientation มากกว่า people orientation แต่ระดับ Masculinity ไม่มีความสัมพันธ์กับวัตถุประสงค์แห่งกิจกรรมแบบ task orientation หรือ people orientation โดยที่อิทธิพลของตัวแปรทั้ง 3 ตัว ต่อการให้คุณค่าตนเองเป็นอิสระจากกัน ในเพศหญิงพบว่า ไม่มีการแสดงเอกลักษณ์ในบทบาททางเพศอย่างเด่นชัด แต่มีการแสดงความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์แห่งบทบาททางเพศกับวัตถุประสงค์แห่งกิจกรรมแบบ task orientation และ people orientation และผลจากความสัมพันธ์นี้มีผลต่อการสร้างทัศนคติเรื่องความไม่เท่าเทียมทางเพศเป็นอย่างมาก และพบว่าไม่มีความแตกต่างในระดับเฉลี่ยของการให้คุณค่าตนเองระหว่างเพศชายกับหญิงแต่อย่างใด

นงลักษณ์ วงศ์ประเสริฐ (2533: 52-53) ได้ศึกษาเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ของวัยรุ่น ปกติกับวัยรุ่นติดยาเสพติดในสถานบำบัดรักษา กรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยวัยรุ่น ปกติจำนวน 120 คน และวัยรุ่นติดยาเสพติดจำนวน 120 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป และแบบวัดอัตมโนทัศน์เทนเนสซี (Tennessee Self-Concept Scale) การ วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การทดสอบค่าที (t-test) และการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว ผลการวิจัยพบว่า วัยรุ่นปกติมีอัตมโนทัศน์ทั้ง 10 ด้าน ดีกว่าวัยรุ่นติดยาเสพติด

1. วัยรุ่นติดยาเสพติดหญิง มีอัตมโนทัศน์ด้านครอบครัวดีกว่าวัยรุ่นติดยาเสพติด เพศชาย และวัยรุ่นติดยาเสพติดเพศชายมีอัตมโนทัศน์ด้านสังคมดีกว่าวัยรุ่นติดยาเสพติดหญิง

2. วัยรุ่นติดยาเสพติดตอนปลายมีอัตมโนทัศน์ด้านการวิพากษ์วิจารณ์ตนเองดีกว่า วัยรุ่นติดยาเสพติดตอนต้น

3. วัยรุ่นติดยาเสพติดที่มีระยะเวลาในการติดยาเสพติด 0-2 ปี 2-4 ปี และ มากกว่า 4 ปี มีอัตมโนทัศน์แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ในด้านร่างกาย ด้าน ส่วนตัว ด้านครอบครัว ด้านสังคม ด้านการวิพากษ์วิจารณ์ ด้านเอกลักษณ์ ด้านความพึงพอใจใน ตนเอง ด้านพฤติกรรมที่แสดงออก ด้านรวม ส่วนอัตมโนทัศน์ด้านศีลธรรมจรรยา มีความแตกต่าง กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

สมศรี ฉัตรวัฒนา (2533 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเรื่องการสร้างแบบทดสอบวัด มโนภาพแห่งตนสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 สังกัดกรุงเทพมหานคร การวิจัยครั้งนี้มี จุดมุ่งหมายเพื่อสร้างแบบทดสอบวัดมโนภาพแห่งตนสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 สังกัด กรุงเทพมหานคร แบบสอบถามเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 2 ระดับ เป็นคุณลักษณะทั่วไปของ บุคคลทั้งทางบวกและทางลบ จำนวน 126 ข้อ ใช้เวลาทดสอบ 20 นาที โดยแบ่งออกเป็น 6 ด้าน ได้แก่ ด้านพฤติกรรมทางสังคม ด้านสติปัญญาและสถานภาพในโรงเรียน ด้านรูปร่างลักษณะและ คุณลักษณะ ด้านความวิตกกังวล ด้านความเป็นคนน่านิยม และด้านความสุขความพอใจ พบว่ามี อำนาจจำแนกรายชื่อของแบบสอบถามมีค่าตั้งแต่ 2.967-19.197 รวมทั้งฉบับมีค่าตั้งแต่ 2.405- 15.948 ซึ่งเป็นข้อสอบที่มีอำนาจจำแนกสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกข้อ ค่าความ เชื่อมั่นรวมทั้งฉบับมีค่าตั้งแต่ 0.50-0.91

กิ่งเพชร ชนะชัยวิบูลวัฒน์ (2534 : 57) ได้ศึกษาอัตมโนทัศน์ของวัยรุ่นชายที่กระทำความผิด ในสถานฝึกและอบรมของสถานพินิจและคุ้มครองเด็ก จำนวน 200 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วยแบบสอบถามการเลี้ยงดู แบบวัดอัตมโนทัศน์เทนเนสซี ผลการวิจัยปรากฏผลดังนี้

1. วัยรุ่นชายที่กระทำผิดที่บิดามารดาอยู่ร่วมกัน มีอัตมโนทัศน์ด้านครอบครัวสูงกว่าวัยรุ่นชายที่กระทำผิดที่บิดามารดาไม่ได้อยู่ร่วมกัน ส่วนอัตมโนทัศน์ด้านอื่นไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

2. วัยรุ่นชายที่กระทำผิดที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวดกวดขัน ปล่อยปละละเลย และประชาธิปไตย มีอัตมโนทัศน์ด้านร่างกาย ส่วนตัว ครอบครัว สังคม ความเป็นเอกลักษณ์ พฤติกรรมที่ตนแสดงออกและด้านรวม แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนด้านศีลธรรมจรรยา วิพากษ์วิจารณ์ตนเองและความพึงพอใจในตนเอง พบว่าไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

3. วัยรุ่นชายที่กระทำผิดครั้งแรกที่อยู่ในสถานฝึกและอบรมระยะเวลา 1 ถึง 6 เดือน ระยะเวลา 6 เดือนถึง 1 ปี และระยะเวลา 1 ปีขึ้นไป มีอัตมโนทัศน์ทั้ง 10 ด้านไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

รัฐกมล บรรหาร (2535 : 76-79) ศึกษาเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ระหว่างวัยรุ่นชายที่มีความก้าวร้าวกับวัยรุ่นที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูในรูปแบบที่แตกต่างกันตามการรับรู้ของตนเอง กลุ่มตัวอย่างเป็นวัยรุ่นชาย ที่มีอายุระหว่าง 16-18 ปี กำลังศึกษาอยู่ในชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ภาครัฐ สังกัดกรมสามัญ กระทรวงศึกษาธิการ จำนวน 420 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบวัดพฤติกรรมก้าวร้าว แบบวัดการอบรมเลี้ยงดู และแบบวัดอัตมโนทัศน์เทนเนสซี (Tennessee Self-Concept Scale) ผลการวิจัยปรากฏผลดังนี้

1. วัยรุ่นชายที่มีความก้าวร้าวมีคะแนนอัตมโนทัศน์ต่ำกว่าวัยรุ่นชายปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. ไม่มีความแตกต่างของอัตมโนทัศน์ระหว่างวัยรุ่นชายปกติที่รับรู้ว่าคุณเองได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตยกับวัยรุ่นชายปกติที่รับรู้ว่าคุณเองได้รับการอบรมเลี้ยงดูรูปแบบอื่นๆ

3. ไม่มีความแตกต่างของอัตมโนทัศน์ระหว่างวัยรุ่นชายที่มีความก้าวร้าวที่รับรู้ว่าคุณเองได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย กับวัยรุ่นชายที่มีความก้าวร้าวที่รับรู้ว่าคุณเองได้รับการอบรมเลี้ยงดูรูปแบบอื่นๆ

ฤทัยรัตน์ ธรเสนา (2535 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเรื่องการพัฒนาอัตมโนทัศน์หลายมิติของนักศึกษาพยาบาลที่มีทัศนคติต่อวิชาชีพแตกต่างกันโดยใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ ความมุ่งหมายของการวิจัยนี้เพื่อศึกษาผลของการใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์หลายมิติของนักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 1 ที่มีทัศนคติต่อวิชาชีพแตกต่างกัน และเพื่อเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์หลาย

มิติของนักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 1 ที่มีทัศนคติต่อวิชาชีพแตกต่างกัน โดยศึกษาจากนักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 1 หลักสูตรพยาบาลระดับต้น จำนวน 90 คน กลุ่มทดลองได้เข้ากิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์เป็นเวลา 11 วันติดต่อกัน วันละประมาณ 1-1.30 ชั่วโมง ส่วนกลุ่มควบคุมได้เข้าศึกษาในชั่วโมงอิสระพบว่านักศึกษาที่ได้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์มีทัศนคติในมิติที่ไม่เกี่ยวกับวิชาการสูงกว่านักศึกษาที่ไม่ได้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ นักศึกษาที่ได้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์มีทัศนคติในมิติด้านวิชาการสูงกว่านักศึกษาที่ไม่ได้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ในกลุ่มที่มีทัศนคติวิชาชีพระดับสูงและกลาง นักศึกษาพยาบาลที่ไม่ได้เข้ากิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์มีทัศนคติในมิติด้านวิชาการและด้านที่ไม่เกี่ยวกับวิชาการไม่แตกต่างกับนักศึกษาพยาบาลที่ไม่ได้เข้ากิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ในกลุ่มที่มีทัศนคติต่อวิชาชีพระดับต่ำ นักศึกษาที่ได้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์มีทัศนคติในมิติด้านวิชาการแตกต่างกับนักศึกษาที่ไม่ได้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์และทัศนคติต่อวิชาชีพ ไม่มีอิทธิพลร่วมกันต่อการพัฒนาทัศนคติในมิติที่ไม่เกี่ยวกับด้านวิชาการ

คณิต ฤทธิรอด (2537 : 78) ได้ศึกษาเปรียบเทียบในภาพแห่งตนและการอบรมเลี้ยงดูตามการรับรู้ของนักเรียนที่มีพฤติกรรมก้าวร้าว กับนักเรียนที่มีพฤติกรรมปกติทั่วไป โดยศึกษานักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 สังกัดสำนักงานการประถมศึกษา จังหวัดเพชรบูรณ์ พบว่า นักเรียนที่มีพฤติกรรมปกติทั่วไปที่รับรู้การให้การอบรมเลี้ยงดูที่ต่างกัน มีมโนภาพแห่งตนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ในด้านพฤติกรรม ด้านสติปัญญา และสถานภาพในโรงเรียน ด้านความวิตกกังวลใจ ด้านความเป็นคนน่านิยม และด้านที่เป็นส่วนรวม ส่วนด้านรูปร่างลักษณะและคุณลักษณะ และด้านความสุขความพอใจไม่แตกต่างกัน

พรเพ็ญ ชัยมงคล (2537 : ข) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการอบรมเลี้ยงดูลักษณะความเป็นผู้นำ และทัศนคติกับความคิดสร้างสรรค์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 สังกัดสำนักงานการประถมศึกษา จังหวัดเชียงใหม่ จำนวน 525 คน พบว่า ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความคิดสร้างสรรค์ทั้ง 3 คือ ความคิดคล่องแคล่ว ความคิดยืดหยุ่น และความคิดริเริ่ม ได้แก่ การอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย ลักษณะความเป็นผู้นำ และทัศนคติ ตัวพยากรณ์ความคิดสร้างสรรค์ด้านความคิดคล่องแคล่วได้ดีที่สุดเรียงจากมากไปหาน้อย ได้แก่ การอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย ลักษณะความเป็นผู้นำ และทัศนคติ ตัวพยากรณ์ความคิดสร้างสรรค์ด้านความคิดริเริ่มได้ดีที่สุดเรียงลำดับจากมากไปหาน้อย ได้แก่ ลักษณะความเป็นผู้นำ และทัศนคติ

มะลิ อุดมภาพ (2538 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเรื่องการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยบางประการกับความภาคภูมิใจในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ความมุ่งหมายของการวิจัยนี้เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยบางประการกับความภาคภูมิใจในตนเอง ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยทางด้านการประสบความสำเร็จทางวิชาการ การประสบความสำเร็จทางกิจกรรม การ

ได้รับการยอมรับ การมีอำนาจหรืออิทธิพล การอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย การอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวดกวดขัน การอบรมเลี้ยงดูแบบปล่อยปละละเลย มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณเท่ากับ .7016 ซึ่งสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นอกจากนี้ยังพบอีกว่าปัจจัยทางด้านการประสบความสำเร็จทางกิจกรรม การได้รับการยอมรับ การมีอำนาจหรืออิทธิพล และการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย มีน้ำหนักความสำคัญที่ส่งผลทางบวกต่อความภาคภูมิใจในตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และการอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวดกวดขัน มีน้ำหนักความสำคัญที่ส่งผลทางลบต่อความภาคภูมิใจในตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนปัจจัยทางด้านการประสบความสำเร็จทางวิชาการ การอบรมเลี้ยงดูแบบปล่อยปละละเลย มีน้ำหนักความสำคัญที่ส่งผลต่อความภาคภูมิใจในตนเองอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

มาลี เพ็ชรชะ (2538 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเรื่องการวิเคราะห์องค์ประกอบมโนภาพแห่งตนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ความมุ่งหมายของการวิจัยนี้เพื่อวิเคราะห์องค์ประกอบมโนภาพแห่งตนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยจำแนกตามสภาพแวดล้อมและการอบรมเลี้ยงดูเครื่องมือที่ใช้เป็นแบบทดสอบวัดมโนภาพแห่งตน จำนวน 76 ข้อ กำหนดน้ำหนักความรู้สึกรู้สึกไว้ 5 ระดับ จัดองค์ประกอบด้วยวิธีเทคนิคแกนสำคัญและหมุนแกนแบบออโรคอนอนวิธีแวกซ์พบว่า การวิเคราะห์องค์ประกอบของนักเรียนทั้งหมด นักเรียนในเขตเทศบาล นักเรียนนอกเขตเทศบาล และนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย ได้องค์ประกอบมโนภาพแห่งตนที่ชัดเจน 7 องค์ประกอบ คือ สถิติปัญญาและความสามารถ ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล พฤติกรรมทางการเรียน พฤติกรรมทางสังคม ความวิตกกังวล ความสุขความพอใจ และความคาดหวังของสังคม องค์ประกอบมโนภาพแห่งตนของนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวดมี 9 องค์ประกอบ คือ สถิติปัญญา ความสามารถ ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล พฤติกรรมทางการเรียน พฤติกรรมทางสังคม ความวิตกกังวล ความสุขความพอใจ ความคาดหวังของสังคม และความสามารถในการคบเพื่อน การวิเคราะห์ทั้ง 5 ครั้ง มีความแปรปรวนสะสมเท่ากับ 35.5 39.3 38.5 37.7 และ 49.1 ตามลำดับ ค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบใช้สัมประสิทธิ์แอลฟามีค่าเท่ากับ .8563

สุภาพร วีรดาวิญญู (2538 : 79-84) ศึกษาเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ การอบรมเลี้ยงดู และสภาพแวดล้อมของโรงเรียนระหว่างนักเรียนที่มีพฤติกรรมผิวนัย และนักเรียนที่มีพฤติกรรมอยู่ในวินัย ในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จังหวัดนครราชสีมา จำนวน 390 คน พบว่า นักเรียนที่มีพฤติกรรมผิวนัย และนักเรียนที่มีพฤติกรรมอยู่ในวินัยมีอัตมโนทัศน์แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นักเรียนที่มีพฤติกรรมผิวนัยและนักเรียนที่มีพฤติกรรมอยู่ในวินัยได้รับการเลี้ยงดูไม่แตกต่างกัน ตัวแปรด้านอัตมโนทัศน์ การได้รับการอบรมเลี้ยงดู และสภาพแวดล้อมของโรงเรียนมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมด้านวินัยของนักเรียน ตัวแปรที่สามารถทำนายพฤติกรรมด้านวินัยของ

นักเรียน เรียงจากมากไปหาน้อย ได้แก่ การอบรมเลี้ยงดูแบบปล่อยปละละเลย อึดทนในทัศนด้าน ค่านิยมเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ การอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย สภาพแวดล้อมด้านพฤติกรรมครู

กัลยานี ยังสังข์. (2539 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเรื่องการสร้างแบบสอบถามมโนภาพ แห่งตน สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในจังหวัดพัทลุง ความมุ่งหมายของการวิจัยนี้เพื่อสร้าง แบบสอบถามมโนภาพแห่งตน สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ซึ่งแบ่งออกเป็น 13 ด้าน คือ ความสามารถทางคณิตศาสตร์ ความสามารถทางด้านวิชาการ ลักษณะทางกายภาพ ความสามารถ ทางร่างกาย ความสามารถทางการแก้ปัญหาหรือความคิดสร้างสรรค์ ความสัมพันธ์กับเพื่อนเพศ เดียวกัน ความสัมพันธ์กับเพื่อนต่างเพศ ความสัมพันธ์กับผู้ปกครอง ศาสนาหรือคุณค่าทางจิตใจ ความซื่อสัตย์ ความมั่นคงทางอารมณ์ ด้านมโนภาพแห่งตนโดยทั่วไป พบว่า แบบสอบถามทุกข้อ มีค่าอำนาจจำแนกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ยกเว้นข้อ 14 มีค่าอำนาจจำแนกอย่างมี นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แบบสอบถามมีความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.939

เสกสิทธิ์ แสนทวีสุข (2539 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเรื่องการศึกษาความเที่ยงตรงเชิง โครงสร้างของแบบทดสอบวัดมโนภาพแห่งตนหลายมิติของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 การวิจัยครั้งนี้มี จุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบทดสอบวัดมโนภาพแห่งตนหลายมิติของ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ซึ่งประกอบด้วยมโนภาพแห่งตนหลายมิติ 11 ด้าน คือ ความสามารถ ทางร่างกาย ลักษณะทางกายภาพ ความสัมพันธ์กับเพื่อนต่างเพศ ความสัมพันธ์กับเพื่อนเพศ เดียวกัน ความสัมพันธ์กับผู้ปกครอง ความซื่อสัตย์และคุณค่าทางจิตใจ ความมั่นคงทางอารมณ์ ความสามารถทางคณิตศาสตร์ ความสามารถทางภาษา การเรียนและกิจกรรมในโรงเรียน และ คุณลักษณะทั่วไป โดยใช้แบบทดสอบวัดมโนภาพแห่งตนหลายมิติแบบลิเคิร์ต 2 ฉบับ ฉบับที่ 1 แปลงมาจากแบบทดสอบ SDQ II ของมาร์ช และฉบับที่ 2 ผู้วิจัยสร้างเองตามนิยามเดียวกับฉบับที่ 1 ผลการวิเคราะห์หองค์ประกอบของแบบวัดมโนภาพแห่งตนหลายมิติ พบว่า มี 7 องค์ประกอบ คือ ความสามารถทางคณิตศาสตร์ ความสัมพันธ์กับเพื่อนเพศเดียวกัน ความซื่อสัตย์และคุณค่าทาง จิตใจ ความสามารถทางร่างกาย ความสัมพันธ์กับผู้ปกครอง ลักษณะทางกายภาพ ความสามารถ ทางภาษา ซึ่งมีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างจากการวิเคราะห์หองค์ประกอบตั้งแต่ 0.3178–0.37780

สุพรรณิ จันทวิเศษ (2539 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเรื่องการวิเคราะห์องค์ประกอบ ความภาคภูมิใจในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อการ วิเคราะห์องค์ประกอบความภาคภูมิใจในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ผลการศึกษาพบว่า

1. องค์ประกอบความภาคภูมิใจในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ของ จังหวัดสุรินทร์ มี 9 องค์ประกอบ คือ ความสำเร็จแห่งตน สัมพันธภาพของครอบครัว บุคลิกภาพ

แห่งตน ความสัมพันธ์ทางสังคม การยอมรับตนเอง ความล้มเหลว สมรรถภาพแห่งตน ความอดทน และคุณธรรมแห่งตน ทั้ง 9 องค์ประกอบ อธิบายความแปรปรวนสะสม 49.60%

2. องค์ประกอบความภาคภูมิใจในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ของ จังหวัดสุรินทร์ มี 7 องค์ประกอบ คือ ความสำเร็จแห่งตน สัมพันธภาพของครอบครัว บุคลิกภาพ แห่งตน ความสัมพันธ์ทางสังคม การยอมรับตนเอง ความอดทน และการปฏิเสธตนเอง ทั้ง 7 องค์ประกอบ อธิบายความแปรปรวนสะสม 52.2%

3. องค์ประกอบความภาคภูมิใจในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ของ จังหวัดสุรินทร์ มี 10 องค์ประกอบ คือ ความสำเร็จแห่งตน สัมพันธภาพของครอบครัว บุคลิกภาพ แห่งตน ความสัมพันธ์ทางสังคม การยอมรับตนเอง ความล้มเหลว สมรรถภาพแห่งตน ความสุข แห่งตน ความท้อแท้ และความเชื่อมั่นในตนเอง ทั้ง 9 องค์ประกอบ อธิบายความแปรปรวนสะสม 53.7%

ชวลี ดวงแก้ว (2541 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเรื่องการศึกษาในภาพแห่งตนแบบ ข้ามวัฒนธรรมของเด็กวัยรุ่นไทยและเด็กวัยรุ่นอังกฤษ การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษา เปรียบเทียบมโนภาพแห่งตนแบบข้ามวัฒนธรรมของเด็กวัยรุ่นไทยและเด็กวัยรุ่นอังกฤษ ที่ศึกษาอยู่ใน โรงเรียนที่มีมาตรฐานเดียวกัน แต่มีการอบรมเลี้ยงดูแบบต่างวัฒนธรรม ผลการวิจัยพบว่ามโนภาพ แห่งตนด้านที่ไม่ใช้วิชาการเพศชายสูงกว่าเพศหญิง ส่วนมโนภาพแห่งตนด้านวิชาการพบว่าเด็กวัยรุ่น อังกฤษสูงกว่าเด็กวัยรุ่นไทย

นฤมล เอนกวิทย์ (อภิษฐา สุทธิสิงห์. 2541 : 24 ; อ้างอิงจาก นฤมล เอนกวิทย์. 2535) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอัตมโนทัศน์และการปรับตัวต่อการเป็นมารดาของวัยรุ่นที่มีบุตรคน แรกในระยะหลังคลอด โดยใช้มาตรวัดเทนเนสซี พบว่า

1) มารดาวัยรุ่นที่มีบุตรคนแรกในระยะหลังคลอดส่วนใหญ่มีอัตมโนทัศน์อยู่ใน ระดับปานกลาง เมื่อพิจารณาอัตมโนทัศน์จากลักษณะภายนอกเป็นรายด้าน ด้านร่างกาย ด้าน ศีลธรรมจรรยา ด้านส่วนตัว ด้านครอบครัวและด้านสังคม ส่วนใหญ่อยู่ในระดับปานกลาง และเมื่อ พิจารณาจากลักษณะภายในเป็นรายด้าน พบว่า ด้านความเป็นเอกลักษณ์ ส่วนใหญ่อยู่ในระดับดี ด้านพฤติกรรมและด้านความพึงพอใจในตนเองส่วนใหญ่อยู่ในระดับปานกลาง

2) อัตมโนทัศน์ของมารดาวัยรุ่นที่มีบุตรคนแรกในระยะหลังคลอด มีความสัมพันธ์ ทางบวกกับการปรับตัวต่อการเป็นมารดาของวัยรุ่นที่มีบุตรคนแรกในระยะหลังคลอด

อภิษฐา สุทธิสิงห์ (2541 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของพฤติกรรมแบบเอและอัตมโนทัศน์ มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของพฤติกรรมแบบเอและแบบอัตมโนทัศน์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ มาตรฐานวัดพฤติกรรมแบบเอ 2 องค์ประกอบที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นตามแนวของ Friedman (1996) คือ องค์ประกอบความพยายามเพื่อความสำเร็จ และองค์ประกอบความไม่อดทน-ความหงุดหงิด และมาตรฐานวัดอัตมโนทัศน์เทนเนสซี กลุ่มตัวอย่างเป็นนิสิตปริญญาตรี จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำนวน 200 คน ผลการวิจัยพบว่า

1. องค์ประกอบของพฤติกรรมแบบเอด้านความพยายามเพื่อความสำเร็จมีสหสัมพันธ์เชิงเส้นตรงทางบวกกับอัตมโนทัศน์โดยรวมอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .001 และมีสหสัมพันธ์เชิงเส้นตรงทางบวกกับอัตมโนทัศน์ในด้านต่างๆ ยกเว้น ด้านศีลธรรมจรรยา
2. องค์ประกอบของพฤติกรรมแบบเอด้านความพยายามเพื่อความสำเร็จไม่มีสหสัมพันธ์เชิงเส้นตรงทางลบกับอัตมโนทัศน์ด้านวิพากษ์วิจารณ์ตนเอง
3. องค์ประกอบของพฤติกรรมแบบเอด้านความไม่อดทน-ความหงุดหงิด มีสหสัมพันธ์เชิงเส้นตรงทางลบกับอัตมโนทัศน์โดยรวมอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .001 และมีสหสัมพันธ์เชิงเส้นตรงทางลบกับอัตมโนทัศน์ในด้านต่างๆ
4. องค์ประกอบของพฤติกรรมแบบเอด้านความไม่อดทน-ความหงุดหงิดมีสหสัมพันธ์เชิงเส้นตรงทางบวกกับอัตมโนทัศน์ด้านวิพากษ์วิจารณ์ตนเองอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .001

รัตนาวลี ศุภโชค (2542 : 81-84) ศึกษาปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับความคิดเห็นต่อตนเองและจุดมุ่งหมายในชีวิตของเด็กเร่ร่อนในสถานคุ้มครองสวัสดิภาพเด็ก ภาคตะวันออก จำนวน 120 คน เป็นเพศชายและเพศหญิงจำนวนเท่ากัน คือ 60 คน มีอายุตั้งแต่ 11-18 ปี ที่เข้ารับการสงเคราะห์ในสถานคุ้มครองสวัสดิภาพเด็กภาคตะวันออก จ.ระยอง ในช่วงเดือนสิงหาคม 2542 โดยใช้แบบสอบถามเกี่ยวกับภูมิหลังของเด็กเร่ร่อน แบบวัดความคิดเห็นต่อตนเอง และ แบบวัดจุดมุ่งหมายในชีวิต ผลปรากฏว่า เด็กเร่ร่อนมีค่าเฉลี่ยความคิดเห็นต่อตนเองในภาพรวมและองค์ประกอบย่อยอยู่ในระดับปานกลาง โดยเรียงลำดับจากคะแนนเฉลี่ยมากไปหาน้อยได้ดังนี้ ในด้านรูปร่างคุณลักษณะ 3.277 ด้านความเป็นคนน่านิยม 3.188 ด้านความสามารถสติปัญญา 3.181 ด้านความสุขและความพอใจ 3.000 ด้านพฤติกรรม 2.945 และด้านสุขภาพจิต 2.867

เกาวัลย์ สุวรรณบุตร (2543 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างมโนภาพแห่งตนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาหลักของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างมโนภาพแห่งตนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาหลัก

คือ วิชาภาษาอังกฤษ วิชาสังคมศึกษา และวิชาคณิตศาสตร์ และคั่นหามโนภาพแห่งตนที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาหลักและเพื่อสร้างสมการพยากรณ์ แบบสอบถามมโนภาพแห่งตนแบ่งออกเป็น 5 ด้านคือ ด้านสติปัญญา ด้านสังคม ด้านอารมณ์ ด้านกายภาพ และด้านคุณค่าทางจิตใจ ซึ่งมีความเชื่อมั่นเท่ากับ .65 .785 .630 .721 และ .635 ตามลำดับ ทั้งฉบับมีค่าเท่ากับ .857 จากการศึกษาพบว่ามโนภาพแห่งตนมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาหลักอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกวิชา มโนภาพแห่งตนด้านสติปัญญาส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาหลักอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกวิชา และสามารถสร้างสมการพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาหลักได้

ภัทราภรณ์ แสงทรัพย์ (2543 : 109-115) ศึกษาการวัดอัตมโนทัศน์หลายมิติของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 สถาบันอุดมศึกษาเอกชน สังกัดทบวงมหาวิทยาลัย ประจำปีการศึกษา 2542 จำนวน 1,089 คน โดยใช้แบบวัดอัตมโนทัศน์ MSCS ของ Bracken ผลปรากฏว่า

- 1) การวิเคราะห์ความแตกต่างของอัตมโนทัศน์ของนักศึกษาชายและนักศึกษาหญิงแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยเพศหญิงจะมีอัตมโนทัศน์โดยรวมสูงกว่าเพศชาย
- 2) นักศึกษาชั้นปีที่ 1 ทั้งหญิงและชายที่มีอายุ 18-19 ปี และอายุ 20-22 ปี มีอัตมโนทัศน์โดยรวมไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ
- 3) นักศึกษาหญิงที่มีอายุแตกต่างกัน มีอัตมโนทัศน์ทางด้านสังคม ด้านความรู้สึก ด้านวิชาการ ด้านครอบครัว และโดยรวมไม่แตกต่างกัน
- 4) นักศึกษาหญิงที่มีอายุแตกต่างกันมีอัตมโนทัศน์ด้านความสามารถและด้านร่างกายแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ฉัตรนภา เขี่ยมกำแพง (2544 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเรื่องการเปรียบเทียบผลของกิจกรรมกลุ่มกับการให้คำปรึกษาเป็นกลุ่มที่มีต่ออัตมโนทัศน์ด้านสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัดศรีสุทธาราม จังหวัดพิษณุโลก การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อเปรียบเทียบผลของกิจกรรมกลุ่มกับการให้คำปรึกษาเป็นกลุ่มที่มีผลต่ออัตมโนทัศน์ด้านสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัดศรีสุทธาราม ที่มีอัตมโนทัศน์ด้านสังคมอยู่ในระดับเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25 ลงมา จำนวน 24 คน จำแนกเป็นกลุ่มทดลองที่ 1 การเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่ม กลุ่มทดลองที่ 2 การให้คำปรึกษาเป็นกลุ่มและกลุ่มควบคุม จำนวนกลุ่มละ 8 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ โปรแกรมกิจกรรมกลุ่ม โปรแกรมการให้คำปรึกษาเป็นกลุ่มและแบบสอบถามอัตมโนทัศน์ด้านสังคมตามแบบมาตราส่วนประมาณค่า ผลการวิจัยพบว่า

1. นักเรียนมีอัตมโนทัศน์ทางด้านสังคมสูงขึ้นหลังจากการเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่ม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2. นักเรียนมีอัตมโนทัศน์ทางด้านสังคมสูงขึ้นหลังจากได้รับคำปรึกษาเป็นกลุ่ม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3. นักเรียนในกลุ่มควบคุมอัตมโนทัศน์ด้านสังคมก่อนและหลังการทดลองแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

4. นักเรียนที่เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่ม นักเรียนที่ได้รับคำปรึกษาเป็นกลุ่ม และนักเรียนในกลุ่มควบคุมมีอัตมโนทัศน์ทางสังคมหลังการทดลองแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

5. นักเรียนที่เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่ม นักเรียนที่ได้รับคำปรึกษาเป็นกลุ่มและนักเรียนในกลุ่มควบคุมมีอัตมโนทัศน์ทางสังคมก่อนการทดลองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทำการทดสอบรายคู่พบว่า นักเรียนที่ได้รับการให้คำปรึกษาเป็นกลุ่มมีอัตมโนทัศน์ด้านสังคมสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุม

อุษา ธนาบุญฤทธิ์ (2544 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเรื่องการศึกษาปัจจัยบางประการที่สัมพันธ์กับความเชื่ออำนาจภายในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จังหวัดนครปฐม การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยบางประการ คือ บุคลิกภาพในการแสดงตัว การอบรมเลี้ยงดูแบบใช้เหตุผล การคิดอย่างมีวิจารณญาณ กับความเชื่ออำนาจภายในตนเอง ผลการวิจัยพบว่า

1. ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณระหว่างปัจจัยบางประการกับความเชื่ออำนาจภายในตน มีค่าเท่ากับ .690 ซึ่งสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2. ค่าน้ำหนักความสำคัญของปัจจัยด้านบุคลิกภาพในการแสดงตัว การอบรมเลี้ยงดูแบบใช้เหตุผล การคิดอย่างมีวิจารณญาณ ส่งผลต่อความเชื่ออำนาจภายในตน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จารุวรรณ นามพรหม (2545 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเรื่องการศึกษาอัตมโนทัศน์ของนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาอัตมโนทัศน์ของนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กลุ่มตัวอย่างเป็นนิสิตโครงการจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำนวน 264 คน เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าคือแบบวัดอัตมโนทัศน์ ผลการศึกษาค้นคว้าพบว่า

1. นิสิตโครงการจุฬาฯ-ชนบท มีอัตมโนทัศน์ด้านครอบครัว ด้านสังคม และอัตมโนทัศน์โดยรวมอยู่ในระดับสูง ส่วนอัตมโนทัศน์ด้านส่วนตัว และด้านคุณธรรม-จริยธรรม อยู่ในระดับปานกลาง

2. นิสิตชายและนิสิตหญิงโครงการจุฬาฯ-ชนบท มีอัตมโนทัศน์รายด้านและโดยรวมแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

3. นิสิตโครงการจุฬาฯ-ชนบท ที่มีอายุต่างกันมีอัตมโนทัศน์ด้านคุณธรรม-จริยธรรมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

4. นิสิตโครงการจุฬาฯ-ชนบทชั้นปีที่แตกต่างกันมีอัตมโนทัศน์ด้านคุณธรรม-จริยธรรมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

5. นิสิตโครงการจุฬาฯ-ชนบทที่ศึกษาในคณะวิชาที่ต่างกันมีอัตมโนทัศน์รายด้านและโดยรวมแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

นันทนา จันทรพันธ์ (2545 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเรื่องการศึกษาตัวแปรที่สัมพันธ์กับความคาดหวังในอนาคตของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดเชียงราย ด้วยการวิเคราะห์หุระดับ การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรระดับนักเรียน ได้แก่ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ การกระตุ้นทางการศึกษาของครอบครัว และตัวแปรระดับห้องเรียน ได้แก่ ประสิทธิภาพการสอนของครู สภาพแวดล้อมในห้องเรียน กับความคาดหวังในอนาคต และศึกษาน้ำหนักความสำคัญของตัวแปรแต่ละตัวที่ส่งผลต่อความคาดหวังในอนาคต ด้วยการวิเคราะห์หุระดับ ผลการศึกษาพบว่า

1. สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณระหว่างตัวแปรระดับนักเรียนกับความคาดหวังในอนาคต และระหว่างตัวแปรระดับนักเรียนและระดับห้องเรียนกับความคาดหวังในอนาคต มีค่าเท่ากับ 0.492 และ 0.739 ตามลำดับ ซึ่งสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทั้ง 2 ค่า

2. ค่าน้ำหนักความสำคัญของตัวแปรระดับนักเรียน ได้แก่ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ การกระตุ้นทางการศึกษาของครอบครัว มีค่าเท่ากับ 0.954, 0.373 และ 0.112 ตามลำดับ ซึ่งส่งผลต่อความคาดหวังในอนาคตอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกค่า และตัวแปรระดับห้องเรียน ด้านสภาพแวดล้อมในห้องเรียน มีค่าเท่ากับ 0.598 ซึ่งส่งผลต่อความคาดหวังในอนาคตอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนค่าน้ำหนักความสำคัญของประสิทธิภาพการสอนของครูส่งผลต่อความคาดหวังในอนาคตอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

กันต์ฤทธิ์ คลังพหล. (2546 : 79) ได้ศึกษาวิจัยเรื่องการศึกษความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยบางประการกับอัตมโนทัศน์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดนนทบุรี พบว่า ปัจจัยด้านความภูมิใจในตนเอง และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ส่งผลต่ออัตมโนทัศน์ทางวิชาการและอัตมโนทัศน์ที่ไม่เกี่ยวกับวิชาการ

ดรุณี ขอเจริญ (2546 : 72) ได้ศึกษาวิจัยเรื่องปัจจัยที่ส่งผลต่ออัตมโนทัศน์ของนักศึกษามหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ จำนวน 378 คน จาก 9 คณะวิชา ตั้งแต่ชั้นปีที่ 1-5 รวมทั้งนักศึกษาที่ยังไม่จบการศึกษาตามหลักสูตร ผลการวิจัยพบว่าปัจจัยที่ส่งผลต่ออัตมโนทัศน์ของนักศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 มี 4 ปัจจัย โดยเรียงลำดับจากปัจจัยที่ส่งผลมากที่สุดไปน้อยที่สุด ได้แก่ สัมพันธภาพระหว่างนักศึกษาด้วยกัน เพื่อน ลักษณะมุ่งอนาคต อายุ และความคาดหวังของพ่อแม่

3. เอกสารและงานวิจัยเกี่ยวกับนิสัยในการเรียน

3.1 ความหมายของนิสัยในการเรียน

พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน (2525) ให้ความหมายของ “นิสัย” ว่าหมายถึงความประพฤติที่เคยชิน ประหยัด ทอมนาก (2518) ได้แสดงความคิดเห็นว่าเป็นแบบแผนพฤติกรรมที่ได้จากการเรียนรู้ เป็นพฤติกรรมที่เป็นไปโดยอัตโนมัติ จึงทำให้บุคคลสามารถจัดการกับสิ่งแวดล้อมเฉพาะได้ง่ายยิ่งขึ้น สุจิตร์ ศิริรัตน์ (2522) ได้กล่าวเพิ่มเติมว่า นิสัยเป็นแบบแผนพฤติกรรมที่ได้จากการเรียนรู้และการฝึกฝนเป็นไปโดยอัตโนมัติ มิได้เกิดจากสัญชาตญาณ ทำให้บุคคลปฏิบัติกิจวัตรได้ทันทีไม่เสียเวลาไปโดยเปล่าประโยชน์ และนิสัยเป็นสิ่งที่เปลี่ยนแปลงได้ ปรับปรุงแก้ไขได้

Baldwin (1948) ได้ให้ความหมายว่า นิสัย เป็นหน้าที่ของสมองซึ่งได้กระทำพฤติกรรมซ้ำๆ จนเกิดความก้าวหน้าและมีความรู้สึกว่าคุณเคยกับการกระทำนั้นๆ Maddox (1963) ได้ให้ความหมายว่า นิสัยเกิดจากประสบการณ์ในอดีตของบุคคลที่ประสบความสำเร็จ หรือความพอใจ กล่าวคือ พฤติกรรมใดที่ได้รับความพอใจ พฤติกรรมนั้นจะถูกทำซ้ำๆ จนกลายเป็นนิสัย และนอกจากนั้น Eysenck, Arnold and Meili (1972 : 40) ยังได้ให้ความหมายของนิสัยว่า หมายถึง แนวโน้มในการแสดงพฤติกรรมต่างๆ ของแต่ละบุคคลที่เกิดจากการฝึกฝนประจำจนกลายเป็นกิจนิสัย หรือเป็นไปโดยอัตโนมัติ

จากคำจำกัดความต่างๆ ดังกล่าวข้างต้น พอจะสรุปได้ว่า นิสัย หมายถึง พฤติกรรมที่บุคคลประพฤติปฏิบัติจนเกิดความเคยชิน และเป็นสิ่งที่สามารถเปลี่ยนแปลงแก้ไขปรับปรุงได้ นิสัยในการเรียนเป็นเรื่องที่ได้รับความสนใจ เนื่องจากเป็นองค์ประกอบหนึ่งที่สามารถเพิ่มอำนาจการดำเนินงานผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ จึงได้มีผู้ให้ความหมายนิสัยในการเรียนไว้ดังนี้

ไลท์ ทัสซิง (เทอด แก้วศิริ. 2530 : 8 ; อ้างอิงจาก Lyle Tussing. 1949 : 29) กล่าวว่า นิสัยเป็นแบบแผนพฤติกรรมที่ได้จากการเรียนรู้ เป็นพฤติกรรมที่เป็นไปโดยอัตโนมัติ ซึ่งทำให้บุคคลสามารถจัดการกับสภาพแวดล้อมเฉพาะอย่างได้โดยง่าย

อิงลิช และอิงลิช (เทอด แก้วศิริ. 2530 ; อ้างอิงจาก English and English. 1958 : 505) กล่าวว่า “เทคนิคในการเรียนหมายถึงกระบวนการวิธีการต่างๆ ที่จะนำมาใช้ให้เกิดประโยชน์ต่อผล การเรียน ซึ่งได้แก่ วิธีการศึกษาค้นคว้า กระบวนการแก้ไขปัญหา และกระบวนการกลุ่ม”

แมดดอก (สุจิตร์ ศิริรัตน์. 2522 ; อ้างอิงจาก Maddox, H. 1963 : 28) ได้ให้ความหมาย ของนิสัยในการเรียนว่า เป็นพฤติกรรมที่บุคคลแสดงออกเป็นประจำ จนกลายเป็นนิสัยนั้นไม่ได้เกิด จากสัญชาตญาณ หากแต่เป็นผลของการเรียนรู้และฝึกฝน ฉะนั้นจึงเป็นสิ่งที่เปลี่ยนแปลงปรับปรุง แก้ไขได้ ลักษณะนิสัยในการเรียนจะเกิดและมีพลังมากขึ้น เมื่อพฤติกรรมการเรียนนั้นได้รับความ สำเร็จ ความพึงพอใจ หรือสามารถแก้ปัญหาได้ การกระทำนั้นๆ ก็จะได้รับการทำงานซ้ำแล้วซ้ำอีก จนกลายเป็นนิสัยติดตัวไป นอกจากนี้นิสัยทางการเรียนและยุทธวิธีทางการเรียนยังหมายถึง ความ พยายามที่จะใช้กลวิธีทางการศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งจะเป็นองค์ประกอบสำคัญที่จะทำให้เกิด ความสำเร็จทางการศึกษาได้ถึงประมาณร้อยละ 40

โฮล์ทแมน (Holtzman. 1965 : 17) กล่าวว่านิสัยทางการเรียน หมายถึง พฤติกรรมกา รเรียนที่แสดงออกอย่างสม่ำเสมอเกี่ยวกับ

1. การใช้เวลาเรียนซึ่งได้แก่ การรู้จักใช้เวลาได้อย่างเหมาะสมในการเรียนและการ ทำงาน รู้จักแบ่งเวลาว่าควรทำอะไรก่อนทำอะไรหลัง ไม่ผัดผ่อนหลีกเลี่ยง รอเวลาหรือทำใน เวลากระชั้นชิด ไม่เสียเวลากับเรื่องที่ไม่เป็นสาระจนเกินควร ปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายทันต่อเวลา
2. วิธีการเรียน ได้แก่ การรู้จักใช้วิธีการเรียนอย่างถูกต้อง มีการวางแผน ตระเตรียม งานก่อนลงมือทำ รู้จักแหล่งข้อมูลที่ต้องการทราบ ทำงานด้วยความมีระเบียบ รอบคอบ ทำงานให้ สำเร็จอย่างมีประสิทธิภาพ

เรนน์ (Wrenn. 1968 : 1-4) กล่าวว่า นิสัยในการเรียนเป็นพฤติกรรมทางการเรียนที่บุคคล มีความพึงพอใจ และปฏิบัติเป็นประจำ โดยพฤติกรรมนั้นอาจจะมาจากทักษะในการเรียนและเทคนิค ในการเรียนของบุคคลนั้น

กิลเบิร์ต เรนน์ (วิชชุตา เตียวกุล. 2529 : 6 ; อ้างอิงจาก Gillbert Wrenn. 1968 : 1-4) กล่าวว่า “ทักษะในการเรียนและเทคนิคในการเรียน เป็นลักษณะของพฤติกรรมแบบหนึ่ง ซึ่งเป็นส่วน หนึ่งของนิสัยในการเรียน จึงกล่าวได้ว่านิสัยในการเรียนหมายถึงรวมถึงเทคนิคในการเรียนและทักษะใน การเรียนด้วย” ดังนั้นนิสัยในการเรียนจึงมีความหมายใกล้เคียงกันและคล้ายคลึงกับคำว่าเทคนิคใน การเรียน (Study Skills) มาก

เรนน์ และลาร์เซน (Wrenn, C. Gillbert and Robert P. Larsen. 1969 : 5–11) ได้ให้ความหมายเกี่ยวกับนิสัยทางการเรียนว่า หมายถึง พฤติกรรมที่นักเรียน นักศึกษา ประพฤติปฏิบัติอย่างสม่ำเสมอ ประกอบด้วย สมาธิในการเรียน วิธีอ่านและการจดจำคำบรรยาย การวางแผนการเรียน การแบ่งเวลาเรียน การทบทวนบทเรียน และเจตคติที่ดีต่อการเรียน ดังนั้นนิสัยทางการเรียนจึงถือเป็นองค์ประกอบหนึ่งของยุทธวิธีการเรียน ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญในตัวผู้เรียน

จาโคโบวิทส์ (Jakobovits. 1971 : 105) กล่าวว่า นิสัยในการเรียนเป็นองค์ประกอบหนึ่งของยุทธวิธีการเรียน ซึ่งเป็นองค์ประกอบในตัวผู้เรียน

สุวิมล ว่องวาณิช. (2523 : 19-20) อธิบายว่า คำว่า “นิสัยในการเรียน” “ทักษะในการเรียน” และ “เทคนิคในการเรียน” มีความหมายที่คล้ายคลึงกันจนอาจทำให้เกิดความสับสน เทคนิคในการเรียน หมายถึงกระบวนการต่างๆ ที่นำมาใช้ให้เกิดประโยชน์ต่อการเรียน ได้แก่ วิธีการศึกษาค้นคว้า กระบวนการแก้ปัญหา ส่วนทักษะในการเรียน หมายถึง การนำความสามารถพิเศษหรือวิธีการมาใช้ให้เกิดประโยชน์กับการเรียน ได้แก่ วิธีอ่าน การจด และทำบันทึกย่อการสรุป และการศึกษาค้นคว้าถึงวัตถุดิบต่างๆ ในการเรียน

เพ็ญ ธรรมจรรณพินิจ (2530) กล่าวว่า นิสัยในการเรียน หมายถึงแบบแผนของพฤติกรรมในการเรียนที่แต่ละบุคคลได้ประพฤติปฏิบัติเป็นประจำ เป็นคุณลักษณะที่ครอบคลุมถึงเทคนิคในการเรียน และทักษะในการเรียน ซึ่งมีความสำคัญต่อการเรียนรู้ของบุคคล

สุดฤทัย มุขยวงศา (2533) กล่าวว่า นิสัยในการเรียน หมายถึง แบบแผนของพฤติกรรมที่บุคคลแสดงออกเพื่อตอบสนองต่อสถานการณ์ทางการเรียน เกิดจากการเรียนรู้ และได้รับการฝึกฝนหรือปฏิบัติซ้ำๆ จนกลายเป็นนิสัย โดยเฉพาะพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการทำงาน วิธีเรียน และการใช้เวลาเรียน

สุภัททา ปิณฑะแพทย์ (2534) กล่าวว่า นิสัยในการเรียน หมายถึง ความสามารถ หรือประสิทธิภาพของบุคคลที่เรียนรู้ได้ในสิ่งที่ได้รับการฝึกฝนอบรมสั่งสอน เช่น ความสามารถในการเรียนในโรงเรียน

เกตุสุดา มนिरะพงศ์ (2537) กล่าวว่า นิสัยในการเรียน หมายถึงวิธีการที่ผู้เรียนใช้ในการศึกษาเล่าเรียน เช่นการดูหนังสือ การทำการบ้าน การเตรียมตัวสอบ ฯลฯ ซึ่งผู้เรียนได้ประพฤติปฏิบัติเป็นประจำจนเกิดความเคยชิน หรือกลายเป็นนิสัย

ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ (2538 : 1) กล่าวว่า นิสัยในการเรียน หมายถึง พฤติกรรมของบุคคลที่แสดงออกอย่างสม่ำเสมอ เป็นพฤติกรรมที่แสดงถึงความพึงพอใจและมุ่งมั่นที่จะศึกษาหาความรู้ให้บรรลุผลสำเร็จ ซึ่งพฤติกรรมดังกล่าวนี้ประกอบด้วย ความตั้งใจ ความเอาใจใส่ในการเรียน

การจัดระบบการเรียนรู้ ความมุ่งมั่นที่จะแสวงหาความรู้และพัฒนาการเรียนรู้ให้ดีขึ้นเรื่อยๆ โดยไม่ย่อท้อต่ออุปสรรค มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ ชยัน อดทน รับผิดชอบ ฟังตนเองและมีความภาคภูมิใจในผลการเรียนของตน

พยอม ธีธฤต (2540 : 24) กล่าวว่า นิสัยในการเรียน คือพฤติกรรมที่แสดงออกอย่างสม่ำเสมอ เป็นพฤติกรรมที่แสดงถึงความพึงพอใจในการเรียนในทางปฏิบัติ เป็นวิธีการในการเรียนที่กระทำซ้ำๆ จนกระทั่งกลายเป็นนิสัยติดตัวบุคคลนั้นไป ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้เกิดปัญหาการปรับตัวด้านการเรียนของนักเรียน

เสวย สิงโตสี (2544 : 11) กล่าวว่า นิสัยทางการเรียนก็คือ การปฏิบัติตนเองอย่างสม่ำเสมอของนักเรียนในด้านการเรียนจนกลายเป็นนิสัย การทำงานที่เกี่ยวข้องกับการเรียน

ไพไลวรรณ แดงขาว (2545 : 14) กล่าวว่า นิสัยทางการเรียนหมายถึง พฤติกรรมการเรียนรู้ที่แสดงออกอย่างสม่ำเสมอ เป็นพฤติกรรมที่มีความพึงพอใจที่ศึกษาหาความรู้จนบรรลุผลสำเร็จ จะกระทำซ้ำแล้วซ้ำอีกจนเป็นนิสัยติดตัวบุคคลนั้นไป

สุวดิษฐ์ จตุพร (2547 : 5) กล่าวว่า นิสัยในการเรียน หมายถึงพฤติกรรมทางด้านการเรียนรวมไปถึงวิธีการ เทคนิค และทักษะทางการเรียนที่ได้ประพฤติปฏิบัติเป็นประจำ สม่ำเสมอ จนเกิดความเคยชินเป็นพฤติกรรมที่เป็นไปโดยอัตโนมัติซึ่งเป็นพฤติกรรมที่สามารถฝึกฝน เปลี่ยนแปลง ปรับปรุงและแก้ไขเพื่อให้เกิดการพัฒนาได้

ลดาวลย์ พรอนันตชัย (2548 : 19) กล่าวว่า นิสัยทางการเรียน หมายถึง พฤติกรรมที่มุ่งมั่นในด้านการเรียน มีความพึงพอใจ เอาใจใส่ ชยัน อดทน รับผิดชอบในการแสดงออกทางความรู้ รู้จักแบ่งเวลาในการเรียน รู้วิธีการเรียน และพัฒนาการเรียนรู้ของตนเองอยู่เสมอ

จากความหมายของนิสัยในการเรียนดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่านิสัยในการเรียนหมายถึง พฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกด้วยความพึงพอใจ แสดงออกอย่างสม่ำเสมอจนเกิดความเคยชินต่อการแสวงหาความรู้ ไม่ย่อท้อต่ออุปสรรค มีความคิดสร้างสรรค์ ชยัน อดทน รับผิดชอบ รู้จักฟังตนเอง และรู้จักภาคภูมิใจในผลการเรียนที่ได้รับ

3.2 การสร้างและวิธีแก้ไขปรับปรุงนิสัยในการเรียน

นิสัยทางการเรียนสามารถแสดงได้ 2 ลักษณะ คือ นิสัยทางการเรียนที่ดี และนิสัยทางการเรียนที่ไม่ดี โดยทั่วไปเป็นที่เชื่อกันว่า นักเรียนที่มีนิสัยทางการเรียนที่ดีมักจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ส่วนนักเรียนที่มีนิสัยทางการเรียนที่ไม่ดีจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ หรือไม่ประสบผลสำเร็จในการเรียน แต่นิสัยทางการเรียนเป็นสิ่งที่สามารถปรับปรุงแก้ไขให้ดีขึ้นได้ โดยการเปลี่ยนแปลงสภาพแวดล้อมที่เกี่ยวข้องกับการเรียนให้ดีขึ้น นอกจากนี้ยังต้องมีเทคนิคและทักษะการเรียนรู้ที่ดี อันเกิดจากการฝึกฝนหรือปฏิบัติเป็นประจำ

ทัตซิ่ง (เทอด แก้วศิริ. 2530 ; อ้างอิงจาก Tussing. 1949 : 29) ให้ความเห็นว่านิสัยทางการเรียนเป็นสิ่งที่สามารถปรับปรุงแก้ไขให้ดีขึ้นได้ โดยการเปลี่ยนแปลงสภาพแวดล้อมเกี่ยวกับการเรียนให้ดีขึ้น

อิงลิช และอิงลิช (เทอด แก้วศิริ. 2530 ; อ้างอิงจาก English and English 1958 : 505) กล่าวว่า ทักษะในการเรียนที่ดี ต้องประกอบด้วย SQ 3R ซึ่ง S คือ Survey หมายถึงการสำรวจ ตรวจค้น Q คือ Question หมายถึงการสอบถาม 3R คือ 1) Read หมายถึงการอ่าน 2) Recite หมายถึงการท่องจำ 3) Review หมายถึง การทบทวน

มินเนียอาโปลิส พับบลิก สคูล (เสาวลักษณ์ จุมพลวงษ์. 2527 ; อ้างอิงจาก Minneapolis Public School. 1958.) ได้กล่าวถึงคู่มือการปฏิบัติตนในการเรียนหนังสือว่า นิสัยในการเรียนที่ดีต้องประกอบด้วย

- 1) การฟังอย่างตั้งใจ เมื่อไม่เข้าใจให้ถามและจดข้อความที่สำคัญ
- 2) การอ่านอย่างมีประสิทธิภาพ
- 3) การรู้จักสังเกตสิ่งที่เรียน เช่น รูปภาพ แผนภาพ เป็นต้น และ
- 4) ในการวางแผนที่จะประหยัดเวลาและพลังงาน เช่นรู้จักเลือกสถานที่ ที่ปราศจากสิ่งรบกวน มีแสงสว่างเพียงพอ และมีวัสดุอุปกรณ์ที่ต้องใช้

กู๊ดส์ (เทอด แก้วศิริ. 2530 ; อ้างอิงจาก Good. 1959 : 504) ได้อธิบายทักษะในการเรียนว่า หมายถึง การนำความสามารถพิเศษหรือวิธีการมาใช้ให้เกิดประโยชน์ในการเรียน ซึ่งได้แก่วิธีการอ่าน การจด และการทำบันทึกย่อสรุป และการศึกษาค้นคว้าถึงวัตถุดิบต่างๆ ในการเรียน (Locating Material)

แมดดอก (Maddox, H. 1963 : 2-3) กล่าวว่า นิสัยในการเรียนเป็นสิ่งที่ปรับปรุงแก้ไขได้โดยเสนอแนะแนวทางในการปรับปรุงแก้ไขไว้ดังนี้

- 1) ต้องมีสุขภาพจิตที่ดี โดยปรับปรุงแก้ไขสุขภาพทุกๆ ไป
- 2) ปรับปรุงแนวทางและวิธีการทำงานโดยมีการวางแผน แบ่งเวลาเรียนและเวลาทำงานอย่างมีประสิทธิภาพ
- 3) ลดความกังวลและความตื่นเต้นประหม่า โดยการแก้ปัญหาคความขัดแย้งในใจของตนเอง และ
- 4) เพิ่มความใส่ใจและแรงจูงใจในการทำงาน

การ์เรทท์ (Garrett. 1964) ได้เสนอแนะวิธีสร้างนิสัยที่ดีไว้ดังนี้

1. แก้นิสัยที่ไม่ต้องการ โดยสร้างนิสัยที่ต้องการแทน
2. สร้างนิสัยใหม่โดยการวางเงื่อนไข
3. ตั้งระเบียบการสร้างให้แน่นอน เช่น กำหนดเวลาทำงาน กำหนดวิธีปฏิบัติ
4. พยายามฝึกนิสัยใหม่อย่างมุ่งมั่นและสม่ำเสมอ

เรย์เจอร์ (สวดิษฐ์ จตุพร. 2547 : 6) อ้างอิงจาก Riolin and others. 1965 ที่อ้างอิงจาก Rayger) ได้กล่าวว่า วิธีการศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพ ต้องวางแผนการศึกษาดังนี้ 1) การกำหนดตารางการใช้เวลา 2) การหาสถานที่ทำการศึกษา 3) การสร้างสมาธิ 4) การจดคำบรรยาย 5) การปรับปรุงความสามารถในการอ่าน และ 6) การใช้ห้องสมุด

ฮาสลาม และบราวน์ (ขจรสุตา เหล็กเพชร. 2522 : 19 ; อ้างอิงจาก Haslam and Brown. 1968 : 223-226) การสอนเทคนิควิธีเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ทำให้พฤติกรรมที่ปฏิบัติเป็นประจำด้านการเรียนดีขึ้นกว่าเดิม และทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้นด้วย ครูสามารถสร้างวิธีในการเรียนได้ดีแก่นักเรียนได้ จะต้องมีความเข้าใจในเรื่องต่อไปนี้

1. วิธีเรียนและวิธีทำงาน
2. การจัดตารางเวลาเรียน
3. วิธีจัดสภาพแวดล้อมซึ่งจะทำให้การเรียนมีประสิทธิภาพ
4. การจดงาน การจดโน้ต การทำโน้ต
5. การเตรียมตัวสอบ
6. การท่องหนังสือ
7. การตอบคำถามและการตอบข้อสอบ
8. การเขียนรายงาน
9. การใช้ห้องสมุด

สมิท (Smith. 1970 : 21-35) ศึกษาพบว่า นักเรียนสามารถประหยัดเวลาได้ 1:3 ถึง 1:4 ของเวลาที่เคยใช้ ถ้ารู้จักสร้างพฤติกรรมทางการเรียนที่ดีและปฏิบัติอย่างสม่ำเสมอ รวมทั้งการจัดระบบวิธีการเรียนให้มีประสิทธิภาพได้ดังนี้

1. กำหนดเวลาเรียน โดยแน่ใจว่าได้ให้เวลาแต่ละวิชาอย่างเพียงพอ และบังคับให้ตนเองปฏิบัติตามตารางนั้น
2. จัดสถานที่ให้เหมาะสมสำหรับตนเองในเวลาทำงานแต่ละวัน
3. ตั้งสมาธิแน่วแน่ปราศจากสิ่งรบกวนจนกว่างานจะเสร็จ
4. ทำงานที่ได้รับมอบหมายในแต่ละวันให้เสร็จตามกำหนดในตารางเวลาที่กำหนด

นอกจากนี้ สมิท ยังได้เสนอแนะวิธีปฏิบัติในการเรียนที่ดี โดยปรับปรุงด้านต่างๆ ดังต่อไปนี้

1. การอ่าน องค์ประกอบที่สำคัญที่ทำให้การอ่านมีประสิทธิภาพ คือ ความเร็วและความเข้าใจในเนื้อหา การอ่านที่รวดเร็วทำให้บุคคลสามารถอ่านเนื้อเรื่องได้มากกว่า หรือสามารถทบทวนได้หลายครั้งในช่วงเวลาที่กำหนด ส่วนความเข้าใจในเนื้อหานั้นจะต้องพยายามจำจุดมุ่งหมายของเรื่องที่อ่าน และจับใจความสำคัญของเรื่องนั้นให้ได้

2. การขีดเส้นใต้เพื่อเน้นจุดสำคัญที่อ่านอาจเป็นปัญหาข้อเท็จจริง ความคิดเห็นของผู้เขียน จำไว้หรือทำให้เห็นได้ง่าย ชัดเจน หรือแสดงจุดอ่อนที่เรายังไม่เข้าใจ

3. การจดโน้ตเป็นส่วนสำคัญที่ได้อ่านหรือรับฟังจะช่วยให้จำได้ดีขึ้น

4. การทบทวน เพื่อความรอบรู้ในเรื่องนั้นๆ ไว้

5. การเขียน การเขียนรายงานหรือทำการบ้านที่ทำได้ไม่ดี อาจเนื่องมาจากการขาดความรู้ในเรื่องหลักการเขียนในลักษณะต่างๆ เช่น การเขียนรายงาน การเขียนเพื่อตอบคำถาม เป็นต้น

6. การใช้ห้องสมุด ห้องสมุดเห็นแหล่งทรัพยากรความรู้ที่สำคัญ ดังนั้นผู้เรียนจึงต้องมีความรู้ ความเข้าใจและรู้ถึงประโยชน์จากการใช้ห้องสมุดได้อย่างดี

7. การใช้เครื่องมือช่วยในการเรียน เช่น แผนที่ ตาราง จะทำให้เข้าใจบทเรียนได้ดียิ่งขึ้น

กรมสามัญศึกษา (สุวดิษฐ์ จตุพร. 2547 : 6 ; อ้างอิงจากกรมสามัญศึกษา. 2526) ได้แต่งหนังสือประกอบการเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 กล่าวถึงวิธีการศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพว่า จะต้องประกอบด้วย

1. การดูหนังสือแต่ละวิชาอย่างสม่ำเสมอโดยตลอด ไม่หักโหมเอาเมื่อใกล้สอบ
2. การทำบันทึกย่อ
3. การทำเครื่องหมายที่เห็นว่าสำคัญ
4. การกำหนดเวลาเรียนที่บ้านและปฏิบัติจนเป็นนิสัย
5. การหาวิธีทำให้เรียนเร็วและจำได้แม่นยำ

ฉลอง ภิมยรัตน์. (2521) ได้ให้คำแนะนำเกี่ยวกับการศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพว่าควรประกอบด้วย

1. การรู้จักแบ่งเวลาและใช้เวลาให้เป็นประโยชน์
2. การฝึกฝนให้มีทักษะในการอ่าน
3. การฟังและจดคำบรรยาย
4. การหาความรู้เพิ่มเติม
5. การเตรียมตัวสอบ

ประธาน วัฒนวานิชย์ (2529 : 5-6) กล่าวเกี่ยวกับการเรียนให้มีประสิทธิภาพว่าต้องมีลักษณะดังนี้

1. มีตารางเวลาสำหรับการปฏิบัติแต่ละวันอย่างสม่ำเสมอ
2. ทำงานตามตารางเวลาที่กำหนด
3. ทำงานตามเวลาที่กำหนดไว้ทุกวันอย่างสม่ำเสมอ
4. ทำงานในสถานที่ที่กำหนดไว้อย่างสม่ำเสมอ
5. ทำงานในระยะเวลาที่ไม่ยาวนานและหยุดพักระหว่างทำงาน
6. ทบทวนคำสอน คำบรรยายหลังจากเวลาผ่านไปไม่นานนัก
7. ไม่ปล่อยงานให้ค้างจนนาทีสุดท้าย
8. มีสมาธิในการทำงาน
9. ไม่ใช้การสอบเป็นแรงจูงใจในการทำงาน
10. อ่านหนังสือก่อนเข้าชั้นเรียนพอสมควร
11. สนใจฟังคำบรรยาย สัมมนา หรือการสอนทบทวน
12. ไม่ละเลยวิชาที่ยากมากกว่าวิชาอื่น
13. มีความรู้ในการใช้บริการห้องสมุด
14. ทำงานตามแผนการเรียนที่วางไว้
15. ทำงานที่ได้รับมอบหมายเสร็จทันตามเวลาที่กำหนด
16. ปรับปรุงคำบรรยายที่จดจากห้องเรียนให้ทันอยู่เสมอ
17. เมื่อมีแรงกระตุ้นจะทำงานได้ดี
18. ทำงานที่ไม่หนักจนเกินไปในวันหยุด

ทิพาวดี เอมะวรรณะ และสุรพล พยอมแย้ม (สุวดิษฐ์ จตุพร. 2547 : 7 ; อ้างอิงจากทิพาวดี เอมะวรรณะ และสุรพล พยอมแย้ม. 2529) กล่าวว่า ปัจจัยที่ช่วยการเรียน คือ สุขภาพ การตั้งอนาคต และอาชีพ การใช้ห้องสมุด และแหล่งสนเทศ และกล่าวถึงการปรับปรุงนิสัยการเรียนว่า จะต้องมีการจัดตารางการเรียนให้มีประสิทธิภาพ เนื่องจากการได้มีการทำวิจัยได้ผลออกมาว่า การเรียนรู้ที่จะเกิดขึ้นได้มากที่สุด จากการใช้เวลากับวิชานั้นมาก และปัญหาที่นักศึกษาพบมากที่สุด คือ การผัดวันประกันพรุ่ง การตามใจเพื่อนจนตนเองไม่ได้ดูหนังสือ และการสำคัญตนผิด คิดว่าจะทำการบ้านได้ในเวลาอันรวดเร็ว แต่พอถึงกำหนด กลับทำไม่ได้ดังที่ได้ประเมินงานไว้ สรุปแล้วคือขาดการบังคับใจตนเอง ขาดประสบการณ์ในการวางแผนงานที่ดี และขาดการจัดสรรเวลาให้เหมาะสม

นอกจากนี้ ทิพาวิดี เอมะวรรณะ และสุรพล พยอมแย้ม (สุวดิษฐ์ จตุพร. 2547 : 8-9 ; อ้างอิงจาก ทิพาวิดี เอมะวรรณะ และสุรพล พยอมแย้ม. 2529) ได้เสนอวิธีการเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนดังนี้

ขั้นที่ 1 ผู้เรียนมองเห็นปัญหาของตน เมื่อผู้เรียนตระหนักว่าวิธีการเรียนในปัจจุบันของตนยังไม่ดีพอที่จะประสบความสำเร็จในการเรียนตามที่ตนมุ่งหมายด้วยสาเหตุใดก็ตาม ก็แสดงว่าผู้เรียนเริ่มมองเห็นปัญหาของตนเองแล้ว

ขั้นที่ 2 มองเห็นวิธีการแก้ปัญหา เมื่อผู้เรียนต้องการปรับปรุงตนเองก็จะเริ่มต้นหาทางที่จะแก้ปัญหา ซึ่งระยะนี้เป็นเวลาที่เหมาะสมที่ผู้เรียนจะแสวงหาผู้ช่วยเหลือ เช่น ปรึกษากับครูหรือขอรับบริการจากครูแนะแนว

ขั้นที่ 3 ดำเนินการแก้ปัญหาโดยมีหลักการที่ควรยึด 6 ประการด้วยกัน คือ

- 1) สะสม (Gradualness) คือการเรียนอย่างค่อยเป็นค่อยไป สะสมวันละนิด ไม่ใช่หักโหมเฉพาะก่อนสอบเพียง 5-6 วัน
- 2) ทำซ้ำ (Repetition) การป้องกันการลืมด้วยการท่องและทำแบบฝึกหัดซ้ำๆ
- 3) ย้ำแรงเสริม (Reinforcement) อาจเป็นการให้รางวัลตนเอง ชมเชยตนเอง เพื่อให้เกิดกำลังใจในการเรียน
- 4) เพิ่มความกระตือรือร้น (Active Learning) ต้องมีความใส่ใจในเรื่องที่อ่านตลอดจนการคิดหรือการกระทำสิ่งที่ตนต้องการเสมอ
- 5) เน้นการปฏิบัติ (Practice) เมื่อศึกษาทฤษฎีแล้วควรลงมือปฏิบัติด้วย เพื่อให้เกิดความชำนาญและจำได้แม่นยำ
- 6) หาสิ่งเร้าใจ (Stimulus Control) โดยอาศัยการจัดสิ่งแวดล้อมเข้าช่วยเป็นการกระตุ้นด้วย

ขั้นที่ 4 การปรับปรุงวิธีในการเรียน อาจใช้วิธีการดังนี้

- 1) การจัดตารางเรียน เป็นการวางแผนล่วงหน้า จัดแบ่งเวลาที่เหมาะสม และเป็นตัวกระตุ้นให้เร่งทำงานโดยทำงานบรรลุเป้าหมาย
- 2) เพิ่มแรงจูงใจในการเรียนให้ตนเองด้วยวิธีเหมาะสมกับตนเอง
- 3) เรียนจากตำราด้วยการอ่าน คิด สรุป และถามตนเอง
- 4) ฝึกการบันทึก เช่น เขียนตัวโต เขียนลดหลั่นกัน ใช้ปากกาต่างสีขีดหรือบันทึกตามลำดับความสำคัญ เป็นต้น

5) ฝึกเทคนิคการอ่านเร็ว เช่น การอ่านนำ การอ่านเป็นช่วงประโยค การอ่านเฉพาะใจความสำคัญ การอ่านคร่าวๆ หรือการอ่านผ่านตา

จากวิธีการเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนดังกล่าวข้างต้น หัวใจนักศึกษายังประกอบด้วย

- 1) จัดที่ดูหนังสือและใช้ที่นั่งให้คุ้มค่า
- 2) จัดเวลาดูหนังสือล่วงหน้า แล้วปฏิบัติอย่างเคร่งครัด
- 3) ที่ดูหนังสือไม่ควรทำอย่างอื่น นอกจากไ้ดูหนังสืออย่างเดียว
- 4) ถ้าเหนื่อยก่อนเวลาที่กำหนดก็ควรหยุดพัก แต่ต้องชดเชยเท่ากับเวลาที่พัก
- 5) หลังจากที่ได้ดูหนังสือชดเชยแล้วตามข้อ 4 ควรให้รางวัลความรับผิดชอบของตนด้วยสิ่งที่ตนพึงพอใจ เช่น ได้ขนมอร่อยๆ น้ำหวานชื่นใจ ออกกำลังกาย หรือทำอะไรสนุกๆ สักครู่
- 6) หากมีเวลาน้อย แทนที่จะพักให้ใช้เวลาดูหนังสือวิชาอื่นแทนก็จะมีผลดีเช่นเดียวกัน
- 7) ควรอ่านหนังสือกับเพื่อน อย่าหวงวิชา พยายามสอนสิ่งที่เขาไม่รู้มาก่อนให้ได้สักอย่างหนึ่ง ซึ่งเป็นการเรียนที่ดีของนักศึกษา
- 8) พยายามหาวิธีทำงาน หรือเรียนให้ได้ผลขึ้นมาให้ได้ใหม่วันละวิธี
- 9) ก่อนเริ่มดูหนังสือแต่ละครั้ง ควรทบทวนเรื่องเก่าก่อน จะเป็นการอุ่นเครื่องที่ดี
- 10) ก) ก่อนอ่านเรื่องใด ควรสำรวจคร่าวๆ ก่อนว่า ทั้งเรื่องมีเนื้อหาสำคัญอะไรบ้าง
- ข) หลังจากนั้นลองจดเค้าโครงเรื่องย่อจากความทรงจำลงบนกระดาษ
- 11) ก่อนอ่านให้หยุดคิดสักครู่ แล้วตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่เราจะอ่าน
- 12) ก) ลงมืออ่านเพื่อหาคำตอบที่คิดขึ้น ข) ในขณะที่อ่านให้ตั้งคำถามขึ้นมาใหม่อีกเรื่อยๆ แล้วอ่านเพื่อหาคำตอบเหล่านั้น หมั่นหาหัวใจของเรื่อง แล้วหาประเด็นสำคัญ ประเด็นรอง แล้วก็รายละเอียดมากกว่าที่จะมุ่งเน้นที่หัวใจของเรื่องแต่อย่างเดียวก่อน จนกว่าจะทะลุปรุโปร่ง แล้วค่อยค้นหาคำตอบของเรื่องต่อไป
- 13) ถ้าไม่สามารถนึกทบทวนเรื่องที่เพิ่งอ่านได้เองโดยไม่เปิดหนังสือดูอีกเมื่อไร แสดงว่ายังไม่ได้เรียนรู้จากหนังสือเล่มนั้นดีพอ
- 14) ก่อนจะเลิกอ่านแต่ละบท ให้นึกกลับไปให้แน่ใจว่านักศึกษาเข้าใจเรื่องโดยตลอด
- 15) ฝึกอ่านเร็วทุกวันเพื่อพัฒนาการอ่าน
- 16) เตรียมอ่านล่วงหน้าก่อนเรียนครั้งต่อไป ควรรู้ว่าอาจารย์กำลังพูดเรื่องอะไรบ้าง
- 17) อย่าเป็นผู้ฟังที่ดีอย่างเดียว ต้องหมั่นถามคำถาม จดบันทึก และคิดตาม

ตลอดเวลา

18) ถ้ามีคำถามผุดขึ้นมามากมาย จงถามและจดไว้ในสมุดบันทึกคำบรรยายเพื่อการค้นคว้าต่อไป

19) หลังจากฟังคำบรรยายจบ ควรทบทวนเรื่องที่ฟังก่อนที่จะไปทำอย่างอื่น และ

20) สิ่งที่คุณประสบความสำเร็จเพียงยึดถือไว้ในใจ คือ “ศีลธรรมนำหน้า วิชาตามหลัง” ไม่ว่าท่านจะมีความสามารถทางวิชาการเก่งกาจสักเพียงใด แต่ถ้าไม่รักษาไว้ซึ่งความเป็นคนดี ท่านก็ไม่อาจเจริญได้เต็มที่

อุทุมพร จามรมาน (2535) ได้กล่าวว่าทักษะในการเรียนน่าจะเกี่ยวข้องกับ

- 1) ความสามารถในการวิเคราะห์นิสัยในการเรียนของตน และเป้าหมายในชีวิต
- 2) ความสามารถในการคิด ถาม จด
- 3) สมาธิ
- 4) กำลังที่จะเรียนให้เป็น
- 5) สุขภาพอนามัยดี
- 6) ความสามารถในการจำ
- 7) ความสามารถในการค้นหาความรู้จากแหล่งต่างๆ
- 8) ความสามารถในการจัดเวลา
- 9) ความสามารถในการเตรียมตัวสอบ
- 10) ความสามารถในการอ่าน

นริศ เจนวริยะ (ฉันทนา กล่อมจิต และคณะ. 2543 ; อ้างอิงจาก นริศ เจนวริยะ. 2536) กล่าวว่า นักการศึกษาได้สัมภาษณ์นักเรียนเก่ง พบเคล็ดลับของการเรียนหนังสือเก่ง 10 ประการดังนี้

1) รู้จักลำดับความสำคัญก่อนหลังของกิจกรรม เช่นพอถึงเวลาเรียนหนังสือ กิจกรรมอย่างอื่นจะทั้งหมด มีสมาธิจดจ่ออยู่กับการเรียน ไม่ให้มีอะไรมารบกวน

2) เรียนทุกแห่ง ทุกที่ เด็กเรียนเก่งจะหาวิธีที่สามารถใช้เวลาให้เป็นประโยชน์ เรียนได้ทุกที่ โดยเฉพาะคนที่มีกิจกรรมทำมากๆ เช่น เป็นนักกีฬา นักดนตรี และใช้เวลาพักซ้อม ท่องศัพท์ ทำบัตรคำพจนานุกรมในการท่อง ใช้เทปอัดเสียงบทอาขยานฟังในรถสำหรับเวลาที่เหมาะสมในการเรียนนั้นแตกต่างกัน บางคนชอบตอนเช้า บางคนชอบเวลาตอนดึก ฯลฯ แต่สิ่งสำคัญที่นักเรียนเก่งต้องทำคือ จัดเวลาเรียนให้กับตัวเองแน่นอนทุกวันและแนะนำให้กินอาหารพวกโปรตีน ซึ่งจะมีผลต่อสมองก่อนเวลาเรียน จะไม่ทำให้ง่วงเหมือนอาหารพวกแป้ง

3) นักเรียนเก่งส่วนมากมักจะมึนงง มีการจัดระบบการเก็บข้อมูลเอกสาร ให้ค้นหาสะดวก ความรู้ของคนเรามี 2 ส่วน ความรู้ที่จำได้ในสมอง และความรู้ที่สามารถนำมาใช้ได้อย่างรวดเร็ว ซึ่งต้องมีระบบเก็บข้อมูลที่มีประสิทธิภาพ ตัวอย่างของคนเก่งนี้ คือ คุณพิชัย วาสนาส่ง บ๊อบ ไฮป ศ.จำนง ทองประเสริฐ

4) อ่านให้เป็น ต้องรู้จักวิธีอ่านอย่างมีประสิทธิภาพ อ่านได้เร็ว เข้าใจเร็ว จดจำใจความสำคัญได้มาก นอกจากนี้ยังมีวิธีอ่านที่ดี คือ เปิดสารบัญก่อน ดูภาพ ดูหัวข้อ ในแต่ละบท แล้วอ่านจับใจความอย่างรวดเร็วก่อน เพื่อให้ได้ภาพรวมก่อนที่จะลงมืออ่านอย่างพิจารณา และหัดเป็นนักสงสัย อยากรู้ อยากเห็น ตั้งคำถามตลอดเวลา

5) จัดแบ่งเวลาเรียนแล้วปฏิบัติตามนั้น การบ้านหรืองานที่ได้รับ ต้องแบ่งให้เป็นส่วนย่อยๆ แล้วทำเป็นส่วนๆ ทำงานให้เสร็จ เพื่อส่งให้ตรงเวลา

6) รู้จักจุดเลคเชอร์หรือทำโน้ตย่อ นักเรียนเก่งเขาถือว่า การจดเลคเชอร์ เป็นการจดสิ่งที่ครูเน้นมักจะออกสอบเสมอ ในการจดเลคเชอร์ จะแบ่งหน้ากระดาษออกเป็นสองส่วน ซ้ายและขวา ซึ่งส่วนหนึ่งเอาไว้จดเลคเชอร์ อีกส่วนหนึ่งเอาไว้เพิ่มเติมจากตำรา และทำโน้ตย่อขนาดพกพาไปไหนมาไหนได้ และทบทวนได้อย่างสะดวก การจดเฉพาะใจความสำคัญจะดีกว่าที่เราอ่านจากหนังสือซึ่งจะทำให้เสียเวลาและช้าเป็นอย่างมาก

7) รู้จักถาม เวลาฟังเลคเชอร์ นักเรียนไทยมักไม่ค่อยถาม ส่วนพวกที่ถามก็มักถามซ้ำๆ หน้ากัน คนไหนที่ชอบถามก็มักจะเป็นคนที่อยากรู้ อยากเห็นมาก การถามจะทำให้เกิดความเข้าใจ เข้าหลัก การฟัง คิด ถาม เขียน ของไทยเรา

8) การเรียนเป็นหมู่ หรือที่เราเรียกว่าติวกัน จะทำให้การเรียนบางวิชาดีขึ้น การเรียนที่เป็นหมู่นี้ ได้รับการทดสอบมาแล้วที่อเมริกา ที่มหาวิทยาลัยแคลิฟอร์เนีย ในเมืองเบิร์คเลย์ ในวิชาแคลคูลัส นักเรียนในเอเชียมักจะทำคะแนนได้ดีเพราะเรียนกันเป็นกลุ่ม ข้อเสียของวิธีนี้ในเมืองไทยคือ เด็กจะมั่วสุมกันเรียนวิชาอื่นนอกหลักสูตร ทำให้การเรียนแย่ง

9) นักเรียนบางคนให้สัมภาษณ์ว่า การสอบซ่อมช่วยให้เขาปรับตัว ปรับความรู้ก่อนสอบได้มาก (แต่เขาไม่ท่องข้อสอบอย่างที่นักเรียนไทยบางคนชอบทำ)

10) ขยัน ความขยันหมั่นเพียรเป็นมงคลอย่างหนึ่งของการศึกษา เด็กที่ได้เกรดดีมักจะทำการบ้านมากกว่าที่ครูสั่ง และจะทำในสิ่งที่คนอื่น ๆ ไม่ทำ เช่น แทนที่จะเล่นเกม วิดีโอเกม ก็หาหนังสือนอกหลักสูตรมาอ่าน

ภิญโญ สาร (ทิพวรรณ สุวรรณประเสริฐ. 2541 : 14 ; อ้างอิงจาก ภิญโญ สาร. 2531 : 5-16) ได้เสนอแนะวิธีเรียนได้เก่ง พอสรุปได้ดังนี้

1. การปฏิบัติตัวในห้องเรียนที่โรงเรียนขณะที่ครูอาจารย์กำลังสอนในชั้นเรียน นักเรียนไม่ควรพูดคุยกัน ให้ความสนใจเฉพาะสิ่งที่ครูสอนเท่านั้น ตอนใดฟังครูอธิบายไม่ทัน หรือไม่เข้าใจ แจ่มแจ้งควรยกมือทันที ขณะฟังหรือจดคำอธิบายของครู บางทีจดไม่ทันควรเว้นที่จดไว้ภายหลัง แต่รีบจดในสิ่งที่ครูกำลังพูดอยู่ ลักษณะของการจดควรจดจากความเข้าใจของนักเรียนเอง ไม่จดทุกคำพูดของอาจารย์

2. การปฏิบัติตัวนอกห้องเรียน

2.1 ขยันทำแบบฝึกหัดที่ครูสั่งหรือลองทบทวนดูเองในสิ่งที่เรียนมาแล้วในชั้นเรียน

2.2 ทบทวนเรื่องที่เรียนมาแล้ว

2.3 ควรทำตารางเวลาส่วนตัวประจำสัปดาห์เอาไว้ว่าเวลาไหนจะทำอะไร

เสวย สิงโตสี (2544 : 11) กล่าวว่า นิสัยการเรียนรู้เป็นตัวประกอบหนึ่งที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ซึ่งอาจมีส่วนช่วยส่งเสริมหรือขัดขวางการเรียนนอกเหนือไปจากองค์ประกอบทางด้านสติปัญญา นิสัยทางการเรียนที่ดีสร้างขึ้นในระหว่างที่เรียนจะมีคุณค่าและเป็นประโยชน์ ช่วยให้ประสบความสำเร็จในการเรียนได้

สุวดิษฐ์ จตุพร (2547 : 10) กล่าวว่า ลักษณะนิสัยในการเรียนที่ดี หรือวิธีการเรียนอย่างมีประสิทธิภาพนั้น เกิดจากพฤติกรรมการเรียนที่ได้ปฏิบัติเป็นประจำจนเกิดเป็นนิสัย ทั้งก่อนเข้าเรียน ขณะเรียน และหลังเรียน ก่อนเข้าเรียนนักเรียนมีลักษณะนิสัยในการเตรียมอุปกรณ์การเรียนให้พร้อมก่อนเข้าเรียน อ่านบทเรียนล่วงหน้าก่อนการเรียนครั้งต่อไป หรือทบทวนบทเรียนที่เรียนมาแล้วในขณะเรียนตั้งใจเรียน และมีสมาธิในการเรียน คิดตาม และจดบันทึกส่วนสำคัญที่อาจารย์อธิบาย ฝึกการอ่าน การเขียน การฟัง และการถามอย่างมีประสิทธิภาพ หลังการเรียนมีการทบทวนบทเรียน ทำการบ้าน หรืองานที่ได้รับมอบหมายอย่างสม่ำเสมอ ถ้าเป็นรายงานก็ทำความเข้าใจในเรื่องที่ทำอย่างแจ่มแจ้งก่อน ในเรื่องการสอบมีการเตรียมตัวสอบเป็นอย่างดี มีการวางแผนการอ่านหนังสือสอบโดยอ่านวิชาที่สอบก่อนไปหาวิชาที่ต้องสอบสุดท้าย อ่านจบเป็นวิชาๆ ไปจนครบ แล้วกลับมาทบทวนวิชาที่ต้องสอบก่อนอีกครั้ง มีการจัดลำดับประเภทและลักษณะวิชาที่แตกต่างกัน เช่น วิชาที่ท่องมากสลับกับวิชาที่ไม่ต้องท่อง การทำข้อสอบ ทบทวนที่ละเอียดจนแน่ใจจึงผ่านไป คิดคำนวณวางแผนการทำข้อสอบแต่ละข้อ หลังการสอบมีการซักถามเพื่อหาคำตอบที่เป็นปัญหาหรือตอบไม่ได้ นอกจากนั้นยังมีพฤติกรรมที่สนับสนุนการเรียนให้เป็นลักษณะนิสัยการเรียนที่ดี ได้แก่ การมีเป้าหมายในการเรียน มีวิธีการจัดระบบระเบียบของข้อมูล จัดเวลาการเรียนของตนเองอย่างเหมาะสมและแน่นอน การบริหารเวลาอย่างมีประสิทธิภาพ รวมทั้งการทบทวนวิชาเรียนกับเพื่อน มีการทบทวนก่อนการสอบ และการจัดสภาพแวดล้อมและบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียน เป็นต้น

จากที่กล่าวแล้วข้างต้น สรุปได้ว่า การสร้างและวิธีปรับปรุงนิสัยในการเรียน คือการรู้จักจัดระบบหรือวางแผนการดำเนินชีวิตในแต่ละวันให้เป็นระเบียบและสามารถปฏิบัติได้ด้วยความรู้สึที่พึงพอใจที่จะกระทำ มีความกระตือรือร้น มีกำลังใจ มีแรงจูงใจ มีสมาธิและสุขภาพอนามัยที่ดี

3.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องเรื่องนิสัยในการเรียน

งานวิจัยในต่างประเทศ

เพอร์ซิวัลล์ (มัญญุ แป้นเจริญ. 2522 : 10 ; อ้างอิงจาก Percival. 1956 : 506-518 *Life Problems and Interests of Adolescents.*) ได้ศึกษาเปรียบเทียบปัญหาเกี่ยวกับวิธีการดำเนินชีวิตและความสนใจของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนมัธยมคลุซา มลรัฐโอคลาโฮมา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชายจำนวน 373 คน นักเรียนหญิงจำนวน 493 คน กับนักเรียนระดับเดียวกันในโรงเรียนมัธยมโกลเวอร์คลิฟแลนด์ ในมลรัฐนิวยอร์ก ซึ่งเป็นนักเรียนชายจำนวน 411 คน และนักเรียนหญิงจำนวน 218 คน ปัญหาที่ศึกษา ได้แก่ ปัญหาด้านสุขภาพ การปรับตัวกับเพื่อนต่างเพศ ความปลอดภัย การเงิน สุขภาพ นิสัยในการเรียน สันทนาการ คุณสมบัติส่วนตัว สัมพันธภาพในครอบครัว กิจการมารยาท ความมีเสน่ห์ในตัว แผนการทำงานในแต่ละวัน ความสนใจในหน้าที่พลเมือง ทศนคติ การปรับตัวให้เข้ากับบุคคลอื่น และความรับผิดชอบ ผลการศึกษาพบว่า ปัญหาเกี่ยวกับนิสัยในการเรียน สันทนาการ คุณสมบัติส่วนตัว ความสัมพันธ์ในครอบครัว กิจการมารยาท มีความเกี่ยวข้องกับวิธีการดำเนินชีวิตและความสนใจของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายของโรงเรียนมัธยมคลุซาในระดับปานกลาง

โพแพม และมัวร์ (Popham and Baker. 1960 : 552-554) ได้ศึกษาวิจัยกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนิสิตระดับปริญญาตรี จำนวน 287 คน พบว่า นิสัยในการเรียน ทศนคติในการเรียน และการปรับตัวทางด้านการเรียน มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยศึกษานิสิตระดับปริญญาตรี จำนวน 287 คน ให้กลุ่มตัวอย่าง ตอบแบบสำรวจนิสัยในการเรียนและทศนคติในการเรียนและมีความสอดคล้องกับ มอริส (Morris. 1961 : 23) ซึ่งศึกษาพบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงจะมีคะแนนนิสัยในการเรียน และทศนคติในการเรียนสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ

คาร์เตอร์ (เทอด แก้วศิริ. 2530 : 19 ; อ้างอิงจาก Carter. 1961 : 51-56) ได้ศึกษานิสัยทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงและต่ำกว่าระดับความสามารถ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 7 และ 8 จำนวน 725 คน โดยใช้แบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของสแตนฟอร์ด (Stanford Achievement Test-SAT) และแบบทดสอบวัดความสามารถทางสมองของเฮนมอน และเนลสัน (The Hemmon-Nelson Test of Mental Ability) เป็นเกณฑ์ในการแบ่งกลุ่ม และใช้แบบสำรวจวิธีทางการเรียนของ คาลิฟอร์เนีย (California Study

Methods Survey-CSMS) วัดนิสัยทางการเรียนของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่าระดับความสามารถ จะมีนิสัยทางการเรียนที่ดีกว่ากลุ่มนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าระดับความสามารถ

มอริส (ลดาวัลย์ พรอนันตชัย. 2548 : 27-28 ; อ้างอิงจาก Morris. 1961 : 23) ซึ่งศึกษาพบว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงจะมีคะแนนนิสัยในการเรียนและทัศนคติในการเรียนสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ

แมดดอกซ์ (Maddox. 1963 : 2) ได้ศึกษาพบว่า วิธีที่จะช่วยปรับปรุงแก้ไขพฤติกรรม การเรียนให้ดีขึ้น มีดังนี้

1. ต้องมีสุขภาพจิตที่ดี มีร่างกายแข็งแรง อาจทำได้โดยการออกกำลังกาย รู้จักวิธีผ่อนคลายความตึงเครียด
2. ปรับปรุงแนวทางและวิธีการทำงานโดยมีการวางแผน และแบ่งเวลาเรียน และทำงานให้มีประสิทธิภาพ
3. ลดความกังวลและความตื่นเต้น ประหม่า โดยแก้ปัญหาความขัดแย้งในใจของตนเอง

ฮาสลาม และวิลเลียม (ขจรสุดา เหล็กเพชร. 2522 : 19 ; อ้างอิงจาก Haslam and William. 1968 : 223-226) ศึกษาเกี่ยวกับการปรับปรุงนิสัยในการเรียนพบว่า การสอนทักษะในการเรียนจะช่วยให้แก่นักเรียนมีนิสัยในการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้นหรือไม่ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 74 คน แบ่งออกเป็นกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง ตอนแรกให้ทั้งสองกลุ่มทำแบบสำรวจนิสัยและทัศนคติในการเรียนของบราวน์ และ โอลทซ์แมน ต่อไปให้กลุ่มทดลองเรียนวิธีการเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ (The Brown-Holtzman Effective Study Course) ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ให้เรียนวิชาดังกล่าว หลังจากนั้นให้ทั้งสองกลุ่มทำแบบสำรวจนิสัยและทัศนคติในการเรียนของบราวน์และโอลทซ์แมน และแบบทดสอบการเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ (The Effective Study Test) ผลปรากฏว่ากลุ่มทดลองได้คะแนนจากแบบทดสอบดังกล่าว และมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่าการสอนทักษะในการเรียนช่วยปรับปรุงนิสัยในการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนให้ดีขึ้นได้

บริกซ์ และมอร์เลย์ (สุภาภรณ์ ศิริดิลลธรรม. 2543 : 28 ; อ้างอิงจาก Briggs and Morley. 1971 : 347-350) ได้ศึกษาและทดลองให้เห็นว่านิสัยทางการเรียนเป็นสิ่งที่สามารถปรับปรุงให้ดีขึ้นได้ ตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 จำนวน 20 คน แบ่งออกเป็นสองกลุ่มคือ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ซึ่งกลุ่มทดลองจะได้รับการสอนด้วยกระบวนการบางอย่างเพื่อให้นักศึกษา

เกิดความพอใจเกี่ยวกับสภาพการเรียนรู้ และสอนวิธีการเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ด้วยเทคนิคของ โรบินสัน (The Robinson SQ3R) เป็นเวลา 5 สัปดาห์ ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 แสดงว่านิสัยทางการเรียนถ้าได้รับการปรับปรุงแก้ไขให้ดีขึ้นจะทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้นด้วย

แมคคอลล (ซูซีพ อ่อนโคกสูง. 2522 : 16 ; อ้างอิงมาจาก McCall. 1972) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์และทัศนคติต่อวิชาชีววิทยาของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ของมหาวิทยาลัย Middle Tennessee State พบว่านักศึกษาที่มีทัศนคติที่ดีต่อวิชาชีววิทยา จะมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชานี้ดีกว่า นักศึกษาที่มีทัศนคติที่ไม่ดีต่อวิชานี้

จิริจา, บัดดรา และอเมเจอร์ (Girija, Bhadra and Ameerjan, 1975) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างนิสัยและทักษะในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาคณะเกษตรศาสตร์ จำนวน 302 คน โดยใช้แบบสำรวจนิสัยในการเรียนของ เรนน (Wrenn) แบบทดสอบทักษะทางการเรียนของ คิมเบอร์ (Kimber) และแบบทดสอบแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ของ มายส์ (Myers) พบว่านิสัยในการเรียนของนักศึกษามีความสัมพันธ์กับทักษะในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ไวคอฟท์ (Wikoff, 1981) ได้ศึกษาประสิทธิภาพของเทคนิคการเรียน เจตคติ และนิสัยในการเรียน โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นอาสาสมัครที่เรียนวิชาจิตวิทยา จำนวน 56 คน แบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็นกลุ่มทดลอง 3 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 2 กลุ่ม กลุ่มทดลองกลุ่มที่หนึ่งได้ฝึกการอ่าน กลุ่มทดลองกลุ่มที่สอง ได้ฝึกวิธีจดโน้ต กลุ่มทดลองกลุ่มสุดท้าย ได้ฝึกการทำข้อสอบเป็นเวลา 4 สัปดาห์ ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ได้รับการฝึกใดๆ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวัดได้จากคะแนนเฉลี่ยทั้งภาคการศึกษา และใช้แบบสำรวจนิสัยและเจตคติในการเรียนพบว่า คะแนนเฉลี่ยทั้งภาคการศึกษาและคะแนนนิสัยในการเรียนของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

คอยโว (ลดาวัลย์ พรอนันตชัย. 2548 : อ้างอิงจาก Koivo. 1983 : 2524-A) ศึกษาความสัมพันธ์ด้านการรับรู้ของนักเรียนในเรื่องนิสัยและทัศนคติต่อการเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงมีนิสัยและทัศนคติต่อการเรียนดีกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01

เพลลูโฟ และคริสตินา (Pelufu Enguix and I Gistina. 1998 : 357) ได้ศึกษาโปรแกรมเพื่อพัฒนานิสัยในการเรียนของนักเรียนมหาวิทยาลัยวาเลนเซียในสเปน ได้ศึกษาการใช้เทคนิคการสอนที่เป็นโปรแกรม ซึ่งนักเรียนได้มีส่วนร่วมในการเรียนการสอน ซึ่งในโปรแกรมการสอนจะมีกิจกรรมจัดกลุ่มรายบุคคล การค้นพบด้วยตนเอง ซึ่งสามารถพัฒนานิสัยในการเรียนได้ดีขึ้น จะเห็นได้จากนักเรียนสามารถใช้วิจารณ์ญาณและการใช้เหตุผลดีขึ้น

งานวิจัยในประเทศ

สุรางค์ โค้วตระกูล (2504 : 2-19) ได้สำรวจปัญหาของนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย พบว่า นิสิตมีปัญหาในด้านความรับผิดชอบในตัวเอง ความวิตกกังวล การคบเพื่อน วิธีการเรียน บอกพร้อมทำให้เรียนไม่ทัน ปัญหาการเงิน เป็นต้น

นภาพร เมฆรักษาวณิช (2514 : 65-67) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างนิสัยในการเรียน และทัศนคติในการเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนรัฐบาล ปีการศึกษา 2541 เขตพระนคร จำนวน 400 คน เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้า คือ แบบสำรวจ นิสัยและทัศนคติในการเรียน ผลการวิจัยพบว่า นิสัยในการเรียน ทัศนคติในการเรียน มีความสัมพันธ์ กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

อิสรา จริญยานนท์และคณะ (2521) ได้สำรวจเกี่ยวกับนิสัยในการเรียน และเจตคติ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษา จำนวน 574 คน โดยใช้แบบสำรวจลักษณะนิสัยและเจตคติในการเรียน ผลปรากฏว่านักเรียนที่เรียนโรงเรียนเดียวกัน จะมีนิสัยและเจตคติในการเรียนคล้ายกัน แต่ถ้ามาจาก ต่างโรงเรียนแล้วจะมีความแตกต่างกัน

ขจรสุดา เหล็กเพชร (2522 : 84) ได้สร้างแบบสำรวจนิสัยในการเรียนและทัศนคติต่อ การเรียน ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น โดยการหาสัมประสิทธิ์แอลฟา ของครอนบาค ทั้งสี่ด้านของ แบบสำรวจและรวมทั้งฉบับ ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1, 2 และ 3 จำนวน 1,105 คน สังกัดกรมสามัญศึกษา ในเขตการศึกษา 6 ผลการวิจัยพบว่า ค่าความเที่ยงตรงของแบบ สำรวจทั้งฉบับ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1, 2 และ 3 มีค่าเป็น .9226, .9294 และ .9195 ตามลำดับ

สมหวัง พิริยานูวัฒน์ (2523 : 68-82) ได้ศึกษาสาเหตุการออกจากมหาวิทยาลัย กลางคัน กลุ่มตัวอย่างเป็นนิสิตนักศึกษา จากจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล และมหาวิทยาลัยศิลปากร ปีการศึกษา 2513 และ 2514 จำนวน 161 คน โดยวิธีการสัมภาษณ์ ผลการศึกษา พบว่า สาเหตุการออกจากมหาวิทยาลัย กลางคัน ได้แก่ การแบ่งเวลาเรียนไม่เหมาะสม และไม่ตั้งใจศึกษาเล่าเรียน และการมีทัศนคติที่ไม่ดี ต่อวิชาและคณะที่เรียน นอกจากนี้สาเหตุอื่นๆ ของการออกจากมหาวิทยาลัยกลางคัน ได้แก่ การมี พื้นความรู้และสติปัญญาไม่ดีพอ และการมีฐานะทางเศรษฐกิจไม่ดี

สุวิมล ว่องวานิช (2523 : 60) ศึกษาเรื่องสหสัมพันธ์พหุคูณระหว่างองค์ประกอบด้าน เชาวินปัญญา ปัญหส่วนตัว นิสัยและทัศนคติในการเรียน กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กลุ่ม ตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ในกรุงเทพมหานคร พบว่า ลักษณะนิสัยในการเรียนมี ความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = .381$)

สุวิมล เด่นสุนทร (2525) ศึกษาเรื่องตัวแปรด้านจิตวิทยาที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายในกรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 1,031 คน พบว่า ตัวแปรที่เกี่ยวกับนิสัยและทัศนคติการเรียน มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติและเป็นตัวแปรที่สามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ดี

อัจฉรา วงศ์โสธร และคนอื่นๆ (2525 : 95-98) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างวิธีการเรียนรู้และความสำเร็จในการเรียนภาษาอังกฤษของผู้เริ่มเรียน โดยศึกษาองค์ประกอบต่างๆ ได้แก่ ความถนัดทางการเรียน ทัศนคติ แรงจูงใจ และนิสัยทางการเรียน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้เป็นนักเรียนที่เริ่มเรียนภาษาอังกฤษ จากโรงเรียนสามเสนวิทยาลัย จำนวน 97 คน พบว่า ทัศนคติ แรงจูงใจ นิสัยในการเรียนมีความสัมพันธ์กับความสำเร็จในการเรียนภาษาอังกฤษตามความสามารถของแต่ละคน

วัลภา จันทรพิณ (2526) ได้ศึกษาเรื่องปัจจัยคัดสรรที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระหว่างนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงและต่ำ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในกรุงเทพมหานคร ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีลักษณะนิสัยในการเรียนดีกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ และลักษณะนิสัยในการเรียนเป็นตัวพยากรณ์ที่ดีที่สุด สามารถอธิบายความแปรปรวนของผลการเรียนได้ ร้อยละ 37.18 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงจะใช้เวลาในการเรียนในรอบวัน ร้อยละ 41.14 ขณะที่นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำจะใช้เวลาในการเรียนในรอบวัน ร้อยละ 30.13

จริยา เสถบุตร และคณะ (2526) ศึกษาเรื่อง ผลขององค์ประกอบที่ไม่ใช่ทางด้านวิชาการที่มีต่อความสัมฤทธิ์ผลทางวิชาการในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย สังกัดกรมสามัญศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ จำนวน 1,703 คน ผลการวิจัยพบว่า ลักษณะนิสัยในการเรียนของผู้เรียน เช่น การวางแผนการสอน การใช้เวลาศึกษานอกเวลาเรียนในแต่ละวัน การวางแผนการเรียนอย่างแน่นอนในการศึกษาของตนเอง มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ชเนดี สวัสดิฤกษ์ (2527 : 68-76) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจ ภูมิหลังทางสังคมและนิสัยทางการเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ โดยใช้แบบสำรวจแรงจูงใจ แบบสำรวจภูมิหลังทางสังคม แบบสำรวจนิสัยในการเรียน และแบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษกับกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 1,100 คน พบว่า แรงจูงใจเชิงบูรณาการ และแรงจูงใจภูมิหลังทางสังคมและนิสัยทางการเรียนมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

วิชชุดา เตียวกุล (2529 : 32-33) ศึกษาผลการใช้กิจกรรมแนะแนวกลุ่มต่อลักษณะนิสัยในการเรียนและเจตคติต่อการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โดยใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 135 คน จากโรงเรียนวัดนวลนรดิศ แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 1 ห้องเรียน และกลุ่มควบคุม 2 ห้องเรียน ห้องละ 45 คน ดำเนินในรูปกิจกรรมแนะแนวกลุ่ม โดยผู้วิจัยพัฒนาขึ้นกับกลุ่มทดลอง 21 คาบ เป็นเวลา 18 สัปดาห์ ส่วนกลุ่มควบคุมได้รับกิจกรรมตามที่ครูฝ่ายแนะแนวของโรงเรียนจัดขึ้น เป็นเวลาเท่ากัน และหลังจากทำกิจกรรมครบ 18 สัปดาห์ ทั้ง 3 กลุ่ม ทำกิจกรรมสำรวจลักษณะนิสัยในการเรียน และเจตคติต่อการเรียน พบว่า กลุ่มทดลองได้เข้ากิจกรรมแนะแนวกลุ่มที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น มีลักษณะนิสัยในการเรียนและเจตคติดีขึ้นกว่ากลุ่มควบคุมทั้งสองกลุ่มอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

อำไพวรรณ พุ่มศรีสวัสดิ์ (2529 : 13) พบว่านักศึกษามีปัญหาเกี่ยวกับการแบ่งเวลาเรียน การขาดทักษะในการดูหนังสือ ไม่มีสมาธิในการเรียน และขาดทักษะในการจดคำบรรยายและกล่าวว่าการที่นักศึกษาส่วนมากมีปัญหาเกิดเนื่องจากการเรียนในมหาวิทยาลัยนั้นไม่มีการสอนหรือบอกให้นักศึกษารู้ว่าควรจะทำอะไร ปัญหาการเรียนที่เกิดจากนิสัยการเรียนด้านเทคนิคในการเรียน และทักษะในการเรียนนี้อาจก่อให้เกิดการสูญเปล่าทางการศึกษาได้ เนื่องจากนักศึกษาลาออกกลางคันในขณะที่ศึกษา

เทอด แก้วศิริ (2530 : 114) ได้ศึกษาวิเคราะห์องค์ประกอบของนิสัยทางการเรียน (จากแบบสำรวจของ ขจรสุตา เหล็กเพชร. 2520) ซึ่งมี 5 ตัวแปร จากตัวอย่างประชากร 606 คน พบว่า องค์ประกอบของนิสัยทางการเรียนและเจตคติต่อการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 คือ องค์ประกอบความเพียรพยายาม และความรอบคอบ สมาธิในการทำงาน การค้นคว้าและวางแผนการเรียน การหลีกเลี่ยงข้อตำหนิ ความเป็นระเบียบเรียบร้อย การควบคุมอารมณ์ การแก้ปัญหาการเรียน การวางแผนการสอน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ความบันเทิง ความสมบูรณ์ของแบบอย่างยอมรับในตัวเอง เห็นคุณค่าทางการศึกษา และองค์ประกอบความเบื่อหน่ายและการใช้เทคนิคช่วยจำ ซึ่งเป็นองค์ประกอบแฝงอยู่ในนิสัยการเรียนและเจตคติต่อการเรียน ทั้งนิสัยในการเรียนและเจตคติต่อการเรียนจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อมีองค์ประกอบเหล่านี้ อีกทั้งสามารถร่วมทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ได้อย่างมีนัยสำคัญ

ศรีระพร จันทโนทก (2538 : 79-80) ได้ศึกษาตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาคณะบริหารธุรกิจ มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ กรุงเทพมหานคร ผลการศึกษาพบว่า นิสัยทางการเรียนมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาคณะบริหารธุรกิจ ชั้นปีที่ 2 ชั้นปีที่ 3 และชั้นปีที่ 4 ได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เต็มศักดิ์ คทวณิช (2540 : 129-130) ได้ศึกษาตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับปัญหาการเรียน และวิธีเผชิญปัญหาทางการเรียนของนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง สถาบันเทคโนโลยีราชมงคล วิทยาเขตเทคนิคกรุงเทพ ผลการศึกษาพบว่า นิสัยทางการเรียนมีความสัมพันธ์กับปัญหาการเรียนของนักศึกษา โดยนักศึกษาที่มีนิสัยทางการเรียนดี จะมีปัญหาการเรียนน้อย ส่วนนักศึกษาที่มีนิสัยทางการเรียนไม่ดี จะมีปัญหาการเรียนมาก

พยอม ธีรอรุณ (2540 : 100-102) ศึกษาพบว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มีตัวแปรส่วนตัวด้านเพศ ระดับเชาวน์ปัญญา และนิสัยในการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัวด้านการเรียนของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีตัวแปรส่วนตัวด้านนิสัยในการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัวด้านการเรียนของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีตัวแปรส่วนตัวด้านนิสัยในการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัวด้านการเรียนของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนตัวแปรด้านระดับเชาวน์ปัญญา มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัวด้านการเรียนของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สุภาภรณ์ ศศิดิลภรณ์ (2543 : 82) ศึกษาพบว่าตัวแปรที่สามารถพยากรณ์ความอดทนในการเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดสระบุรี ที่ดีที่สุดคือ เจตคติต่อการเรียนด้านการเห็นความสำคัญของการเรียน รองลงมาคือ เจตคติต่อการเรียนด้านการเห็นประโยชน์ของการเรียน บรรยาภาศในครอบครัวด้านความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในครอบครัว บรรยาภาศในครอบครัวด้านการปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ของครอบครัว บรรยาภาศในครอบครัวด้านความรู้สึกของสมาชิกที่มีต่อการอบรมเลี้ยงดูของบิดามารดา และตัวแปร ด้านสถานที่เรียน ตามลำดับ ซึ่งตัวแปรทั้ง 6 ตัวแปรนี้สามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนได้ร้อยละ 54.00

เสวย สิงโตสี (2544 : 47) ได้ศึกษาวิจัยเรื่องการศึกษา นิสัยในการเรียนและเจตคติต่อการเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนบ้านเนินจำปา อำเภอแก่งหางแมว จังหวัดจันทบุรี พบว่านิสัยการเรียนด้านการหลีกเลี่ยงการผลัดเวลาและด้านวิธีการทำงานจัดอยู่ในระดับปานกลาง เจตคติต่อการเรียนด้านการยอมรับในตัวครูและด้านการยอมรับคุณค่าของการศึกษาจัดอยู่ในระดับดี

พิไลวรรณ แดงขาว (2545 : 67) ได้ศึกษาวิจัยเรื่องปัจจัยที่ส่งผลต่อปัญหาของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดสมุทรปราการ พบว่า นิสัยการเรียน บุคลิกภาพ สัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับสมาชิกในครอบครัว บรรยาภาศการเรียนการสอน สัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียน สัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับเพื่อนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับปัญหาของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ปิยาภักดิ์ วิบูลย์ศรีสัจจะ (2546 : 100) ได้ศึกษาวิจัยเรื่องการศึกษาปัญหาการเรียน สาเหตุ และแนวทางแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 โรงเรียนอัสสัมชัญธนบุรี กรุงเทพมหานคร พบว่า เพศ ระดับเชาวน์ปัญญา และนิสัยในการเรียน มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัวด้านการเรียนของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นอกจากนี้ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับเพื่อน นิสัยในการเรียน สภาพโรงเรียน ระดับเชาวน์ปัญญา เพศ ลักษณะสถานที่ภายนอกห้องเรียน ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน สามารถพยากรณ์การปรับตัวด้านการเรียนได้ร้อยละ 40.20 โดยเรียงลำดับตัวพยากรณ์ดังกล่าวที่ส่งผลมากที่สุดไปยังส่งผลน้อยที่สุด

สุวดิษฐ์ จตุพร (2547 : 72) ได้ศึกษาเกี่ยวกับสภาพแวดล้อมในโรงเรียน การอบรมเลี้ยงดูแบบรักสนับสนุน การอบรมเลี้ยงดูแบบใช้เหตุผล การอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุมตนเอง และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ที่ส่งผลต่อนิสัยในการเรียนของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 แบ่งออกเป็นกลุ่มตัวอย่างรวม เพศชาย-หญิง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ-สูง พบว่า

1. กลุ่มตัวอย่างรวมและกลุ่มเพศหญิงที่มีสภาพแวดล้อมในโรงเรียนที่ส่งเสริมการเรียนรู้ในระดับสูง จะมีนิสัยในการเรียนสูงกว่ากลุ่มนักเรียนที่มีสภาพแวดล้อมในโรงเรียนที่ส่งเสริมการเรียนรู้ในระดับต่ำ
2. กลุ่มตัวอย่าง กลุ่มนักเรียนหญิง และกลุ่มที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ถ้าได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบรักสนับสนุนในระดับสูง จะมีนิสัยในการเรียนสูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบรักสนับสนุนต่ำ
3. กลุ่มตัวอย่างรวม และกลุ่มนักเรียนหญิง ถ้าได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบใช้เหตุผลในระดับสูง จะมีนิสัยในการเรียนสูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบใช้เหตุผลต่ำ
4. กลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนชายและกลุ่มตัวอย่างที่มีผลการเรียนต่ำ ถ้าได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุมตนเองในระดับสูง จะมีนิสัยในการเรียนสูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุมตนเองต่ำ
5. กลุ่มตัวอย่างรวมและทุกกลุ่มตัวอย่างย่อย ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง จะมีนิสัยในการเรียนสูงกว่านักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ

พระมหาสุพจน์ สมเพชร (วชิรสม) (2547 : 77) ศึกษาพบว่าปัจจัยที่ส่งผลต่อโมหจิตด้านการเรียนของนักเรียนช่วงชั้นที่ 3 และช่วงชั้นที่ 4 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยเรียงลำดับจากปัจจัยที่ส่งผลมากที่สุดไปหาตัวแปรที่ส่งผลน้อยที่สุด ได้แก่ สัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับครู นิสัยการเรียน และฐานะทางเศรษฐกิจของครอบครัว ซึ่งปัจจัยทั้ง 3 ปัจจัยนี้สามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของโมหจิตด้านการเรียนของนักเรียนได้ร้อยละ 26.8 นอกจากนี้ฐานะ

ทางเศรษฐกิจของครอบครัวยังมีความสัมพันธ์ทางบวกกับโมหจิตด้านการเรียนของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนนิสัยการเรียน สัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับสมาชิกในครอบครัว ลักษณะทางกายภาพ สัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับครู และสัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับเพื่อน มีความสัมพันธ์ทางลบกับโมหจิตด้านการเรียนของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ลดาวัลย์ พรอนันตชัย (2548 : 48) ได้ศึกษาวิจัยเรื่องตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับทัศนคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียน โรงเรียนวัดสร้อยทอง เขตบางซื่อ กรุงเทพมหานคร พบว่า เพศชาย อายุ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 สุขภาพจิตและนิสัยการเรียนไม่มีความสัมพันธ์กับทัศนคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

4. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเชื่อมั่นในตนเอง

4.1 ความหมายของความเชื่อมั่นในตนเอง

สมิท (Smith. 1961 : 185) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง หมายถึง ความพึงพอใจความภูมิใจในตนเองหรือการยอมรับตนเอง บุคคลใดมีความเชื่อมั่นในตนเองมากน้อยเพียงใดนั้นสามารถพิจารณาได้จากความขัดแย้งระหว่างตนตามที่เป็นจริง (Real Self) กับตนตามอุดมคติ (Ideal Self) ถ้าความขัดแย้งเกิดขึ้นมากจะเป็นเหตุทำให้ตนมีความรู้สึกไม่มีคุณค่า ไม่เหมาะสมและไม่พึงพอใจ ซึ่งหมายถึงขาดความเชื่อมั่นในตนเอง เกิดความวิตกกังวล ขาดความอบอุ่นใจและชอบพึ่งผู้อื่น

ไซมอนด์ (Symonds. 1964 : 85-86) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง หมายถึง ลักษณะพฤติกรรมของบุคคลที่แสดงออกด้วยการกระทำและคำพูดที่เหมาะสมในสถานการณ์ต่างๆ ทั้งในและนอกห้องเรียน ซึ่งมีลักษณะต่างๆ 5 ลักษณะ คือ

1. การกล้าแสดงออก ได้แก่ การกล้าแสดงความสามารถของตนเอง การกล้าแสดงความคิดเห็น การกล้าซักถามข้อสงสัย
2. การพึ่งตนเอง ได้แก่ การแก้ปัญหาด้วยความสามารถของตนเอง การทำงานประสบผลสำเร็จ การมีความเพียรพยายาม
3. การเป็นตัวของตัวเอง ได้แก่ การมีเหตุผลไม่คล้อยตามผู้อื่นโดยปราศจากการไตร่ตรอง การตัดสินใจด้วยตนเอง
4. การมีความรับผิดชอบ ได้แก่ การปฏิบัติหน้าที่ในความรับผิดชอบได้ครบถ้วน การกล้ารับผิดชอบเมื่อกระทำผิด

5. การมีความสามารถในการปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อม ได้แก่ การมีมนุษยสัมพันธ์กับคนอื่น การรู้จักช่วยเหลือและร่วมมือแก่หมู่คณะ การยอมรับสถานการณ์ใหม่ๆ

สุชา จันทน์เอม (2510 : 152) กล่าวว่า บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเองจะเป็นคนที่มีความสามารถตัดสินใจได้อย่างฉับพลัน ไม่มีจิตใจเรววนทั้งสิ้น จะทำให้มีลักษณะของความเป็นผู้นำเป็นที่เชื่อถือและไว้วางใจของผู้อื่น ทำให้ผู้อื่นอยากทำงานร่วมด้วย

ฐิติพ อ่อนโคกสูง (2516 : 7) ให้ความหมายของความเชื่อมั่นในตนเองว่าเป็นความแน่ใจหรือมั่นใจหรือกล้าหาญของบุคคลที่จะกระทำสิ่งต่างๆ ให้สำเร็จลุล่วงได้ตามที่บุคคลนั้นตั้งใจ แม้จะมีเหตุการณ์หรือสิ่งใดมาเป็นอุปสรรคก็ไม่เกิดความท้อถอยแต่อย่างใด ยังคงตั้งใจกระทำสิ่งนั้นๆ ต่อไปจนกว่าตนจะสามารถกระทำสิ่งที่กำลังทำอยู่ให้สำเร็จลุล่วงไปได้ด้วยความถูกต้อง

สมพงษ์ ตรีพัฒน์ (2517 : 6) ได้ให้ความหมายของความเชื่อมั่นในตนเองว่า หมายถึงความมั่นใจที่จะกระทำการใดๆ อย่างองอาจ ซึ่งถ้าตั้งใจกระทำสิ่งใดแล้ว จะไม่มีการลังเลหรือวิตกกังวลในความสามารถของตนเอง และไม่มีอาการหวั่นไหวกลัวว่าจะถูกคนอื่นติเตียน

แบลร์ (สมพร พลอยงาม. 2525 : 9 ; อ้างอิงมาจาก Blair. 1968 : 138) ได้ให้ความหมายของความเชื่อมั่นในตนเองว่าหมายถึง ความแน่ใจ ความมั่นใจ หรือความกล้าหาญของบุคคลที่จะเผชิญต่อเหตุการณ์ต่างๆ หรือเผชิญต่อความจริง ตลอดจนมีความตั้งใจในการกระทำสิ่งต่างๆ ให้สำเร็จ แม้จะมีเหตุการณ์หรือสิ่งใดมาเป็นอุปสรรคก็ไม่บังเกิดความท้อแท้ แต่ยังคงตั้งใจกระทำสิ่งนั้นๆ ต่อไปโดยมั่นใจว่าตนสามารถกระทำสิ่งที่กำลังกระทำอยู่ให้สำเร็จลุล่วงไปได้อย่างถูกต้องเหมาะสม ทั้งนี้ต้องไม่ยึดมั่นในความคิดเห็นของตนโดยไม่ฟังความคิดเห็นของผู้อื่นเลย

มานิดา ทองทวี (2526 : 6) ได้ให้ความหมายของความเชื่อมั่นในตนเองไว้ว่า หมายถึงความแน่ใจ ความมั่นใจ ของบุคคลที่จะเผชิญต่อเหตุการณ์ต่างๆ หรือเผชิญต่อความจริง ตลอดจนมีความตั้งใจในการกระทำสิ่งต่างๆ ให้สำเร็จ ถึงแม้จะมีเหตุการณ์หรือสิ่งใดมาเป็นอุปสรรคก็ไม่เกิดความท้อถอย ยังคงตั้งใจทำสิ่งนั้นๆ ต่อไป โดยมั่นใจว่าตนสามารถกระทำสิ่งนั้นๆ ให้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยความสามารถที่เหมาะสม

มาลี วงษ์แก้ว (2526 : 10) ได้ให้ความหมาย ความเชื่อมั่นในตนเอง ว่าหมายถึง ความมั่นใจ ความเพียรพยายาม และความกล้าหาญในการที่จะกระทำสิ่งใดให้ประสบผลสัมฤทธิ์ตามจุดหมายที่ตั้งไว้ โดยไม่หวาดหวั่นต่ออุปสรรคแต่อย่างใด

สุนีรัตน์ ฤทธิ์ธวัชเลิศ (2530 : 13) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเองเป็นบุคลิกภาพส่วนหนึ่งของบุคคลที่สะท้อนให้เห็นถึงความรู้สึกนึกคิดที่บุคคลมีต่อตนเอง คนที่มีความรู้สึกนึกคิดที่ดีต่อ

ตนเองจะมีพฤติกรรมที่แสดงให้เห็นว่ามีความภาคภูมิใจในความเป็นตัวของตัวเอง พึงพอใจและยอมรับทุกสิ่งทุกอย่างที่ประกอบเป็นตัวเองมองเห็นว่าตนมีคุณค่า มีความสามารถและมีความสำคัญ

จงใจ ขจรศิลป์ (2532 : 27) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง หมายถึง การกล้าแสดงออก กล้าตัดสินใจ และมีความมั่นใจที่จะกระทำสิ่งต่างๆ ให้สำเร็จได้ตามที่ต้องการ เด็กจะเกิดความมั่นใจในตนเองได้หรือไม่ขึ้นอยู่กับสิ่งแวดล้อมรอบตัวเด็ก เช่น พ่อ แม่ ครู เพื่อน และบุคคลอื่นๆ ที่เด็กรู้จัก รวมทั้งการมีโอกาสพบกับความสำเร็จของเด็กด้วย

อารี เกษมรติ (2533 : 34) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง หมายถึง การกล้าแสดงออก กล้าตัดสินใจในการกระทำสิ่งต่างๆ ด้วยความมั่นใจ พร้อมทั้งจะเผชิญปัญหาต่างๆ โดยไม่ย่อท้อและสามารถปรับตัวอยู่ในสังคมได้อย่างเหมาะสม

ศรีสุดา คัมภีร์ภัทร (2534 : 26) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง หมายถึง บุคลิกภาพส่วนหนึ่งของบุคคลที่มีความกล้าหาญในการตัดสินใจกระทำการใดๆ กล้าที่จะเผชิญเหตุการณ์ต่างๆ โดยไม่ลังเลสงสัยในเรื่องที่จะตัดสินใจกระทำการนั้นๆ

กรมวิชาการ (2537 : 1) ได้ให้ความหมายไว้ว่า ความเชื่อมั่นในตนเองเป็นคุณลักษณะที่สำคัญยิ่งที่จะช่วยให้คนเราสามารถทำสิ่งต่างๆ ประสบความสำเร็จ ช่วยให้คนเรามีความเป็นตัวของตัวเอง กล้าคิดกล้าแสดงออก ปรับตัวเข้ากับสถานการณ์ได้อย่างเหมาะสม ทำสิ่งต่างๆ ด้วยความมั่นใจ ยอมรับผลที่เกิดขึ้นด้วยความพอใจและภาคภูมิใจ สามารถเผชิญเหตุการณ์ต่างๆ และแก้ปัญหาด้วยความรู้สึกที่มั่นคง อันเป็นคุณลักษณะของผู้ที่มีสุขภาพจิตที่ดี มีความสุขในการดำรงชีวิต

สนธยา อ่อนน้อม (2538 : 36) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง หมายถึง บุคลิกภาพส่วนหนึ่งของบุคคลที่สะท้อนให้เห็นถึงการกล้าแสดงออกและมีความภาคภูมิใจในความเป็นตัวของตัวเอง มองเห็นคุณค่า ความสามารถของตนเองและผู้อื่น ทำให้บุคคลนั้นปรับตัวให้อยู่ในสังคมได้ทุกสภาพการณ์และอย่างเป็นสุข

ชิตชนก รุ่งแสง (2541 : 21) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเองเป็นคุณลักษณะที่บุคคลควรพึงมี เพราะทำให้มีกำลังใจในการทำงานสามารถเอาชนะต่ออุปสรรคที่จะนำไปสู่การประสบความสำเร็จในชีวิตได้

ภริญา กิจพัฒนเจริญ (2543 : 9) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง หมายถึง บุคคลที่มีความมั่นใจ กล้าคิด กล้าทำ กล้าแสดงออก มีความกล้าหาญ และพร้อมที่จะเผชิญความจริงโดยไม่หวั่นไหวต่ออุปสรรคที่เกิดขึ้น มีความเป็นผู้นำ มีความรับผิดชอบ มีเหตุผล สามารถตัดสินใจได้ด้วยตนเอง ไม่คล้อยตามผู้อื่นโดยปราศจากการไตร่ตรอง

วารุณี เจริญรัตนโชติ (2543 : 18) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง หมายถึง บุคลิกภาพส่วนหนึ่งของบุคคลในการกล้าคิดกล้าแสดงออก กล้าตัดสินใจ และมีความมั่นใจในการทำสิ่งต่างๆ ยอมรับผลที่เกิดขึ้นด้วยความพอใจและภาคภูมิใจ

ณรงค์เดช ชัยเนตร (2545 : 35) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง หมายถึง พฤติกรรมของบุคคลที่แสดงออกด้วยการกระทำและคำพูดที่เหมาะสมในสถานการณ์ต่างๆ โดยไม่ขัดแย้งกันระหว่างตนที่เป็นจริง (Real self) กับตนตามอุดมคติ (Ideal self) เพื่อทำสิ่งที่ตนมุ่งหวังให้สำเร็จ ถึงแม้จะมีอุปสรรคก็ไม่รู้สึกท้อถอย

ภวันนิภา โรจนพันธ์ (2547 : 43) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง หมายถึง พฤติกรรมของบุคคลที่แสดงออกด้วยการกระทำและคำพูดที่เหมาะสมในสถานการณ์ต่างๆ โดยไม่ขัดแย้งกันระหว่างตนที่เป็นจริง (Real self) กับตนตามอุดมคติ (Ideal self) เพื่อทำสิ่งที่ตนมุ่งหวังให้สำเร็จ ถึงแม้จะมีอุปสรรคก็ไม่รู้สึกท้อถอย

จากข้อมูลดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง หมายถึง พฤติกรรมส่วนหนึ่งของบุคคลที่สะท้อนให้เห็นถึงความรู้สึกนึกคิด ในการกล้าคิด กล้าแสดงออก กล้าตัดสินใจ และมีความมั่นใจในการทำสิ่งต่างๆ ที่เหมาะสมในสถานการณ์ต่างๆ โดยไม่ขัดแย้งกันระหว่างตนที่เป็นจริง (Real self) กับตนตามอุดมคติ (Ideal self) เพื่อทำในสิ่งที่ตนมุ่งหวังให้สำเร็จ ถึงแม้จะมีอุปสรรคก็ไม่รู้สึกท้อถอย

4.2 ความสำคัญของความเชื่อมั่นในตนเอง

สมาคมการศึกษาแห่งอเมริกา (มานิดา ทองทวี. 2526 : 7 ; อ้างอิงจาก Child Study Association of America. 1952. *Our children today*. P.366) ได้ระบุถึงความเชื่อมั่นในตนเองว่า มักเกิดขึ้นกับเด็กที่ประสบความสำเร็จในการกระทำสิ่งต่างๆ เสมอ บุคคลที่ประสบความสำเร็จมากเท่าไร ย่อมมีความเชื่อมั่นในตนเองมากเท่านั้น บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเองจะรู้สึกว่าไม่ถูกข่มขู่จากบุคคลอื่น ส่งผลให้ความยุ่งยากใจต่างๆ ลดลงหรือหมดไป ทำให้มีความสามารถที่จะกระทำสิ่งต่างๆ ให้ได้ผลดียิ่งขึ้น สามารถฟังความคิดเห็น คำนึงของผู้คนอื่นได้ด้วยลักษณะของบุคคลที่มีวุฒิภาวะทางอารมณ์

มาสโลว์ (Maslow. 1954 : 411) ได้กล่าวว่า คนทุกคนในสังคมมีความปรารถนาที่จะได้รับความสำเร็จ ความภาคภูมิใจในตนเอง (Self-Esteem) และต้องการให้คนอื่นยอมรับนับถือในความสำเร็จของตนด้วย ถ้าความต้องการนี้ได้รับการตอบสนองอย่างเพียงพอจะทำให้บุคคลนั้นมีความเชื่อมั่นในตนเอง รู้สึกว่าตนเองมีค่า มีความสามารถและมีประโยชน์ต่อสังคม แต่ถ้าความต้องการนี้ถูกขัดขวาง จะทำให้เกิดความรู้สึกว่ามีปมด้อยหรือเสียความภาคภูมิใจในตนเองได้

ละม้ายมาศ ศรทัตต์ และจรรยา สุวรรณทัต (2510 : 98) พบว่า ผลของการขาดความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กจะทำให้เด็กคอยพึ่งพาผู้อื่นเสมอ ผลที่ตามมาคือ เด็กจะขาดความกล้าที่จะเผชิญต่ออุปสรรค หรืองานที่ยากลำบากในภายภาคหน้า ผู้ที่ขาดความเชื่อมั่นในตนเองย่อมกระทำการสิ่งใดสำเร็จได้ยาก เพราะความเชื่อมั่นในตนเองเป็นองค์ประกอบที่สำคัญในการเฝ้าหาความเชื่อมั่นในชีวิต

เดโช สนวนานนท์ (2510 : 127) ได้กล่าวถึงความสำคัญของการขาดความเชื่อมั่นในตนเองว่า บุคคลที่ขาดความเชื่อมั่นในตนเองย่อมกระทำการสิ่งใดสำเร็จได้ยาก เพราะความเชื่อมั่นในตนเองเป็นองค์ประกอบสำคัญในการเฝ้าหาความสำเร็จในชีวิต

สุชา จันทรโสม (2510 : 147) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง เป็นบุคลิกภาพทางสังคมที่ควรปลูกฝังและส่งเสริมให้เด็กมีการพัฒนาอยู่เสมอ เพราะคนที่มีความเชื่อมั่นในตนเองจะมีบุคลิกภาพดี มองโลกในแง่ดี มีความรู้สึกปลอดภัย กล้าแสดงออกในทางที่ถูกที่ควร มีความรับผิดชอบในหน้าที่การงานและสามารถปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมได้

ชูชีพ อ่อนโคกสูง (2516 : 14-16) กล่าวว่า เด็กที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง จะมีความสามารถในการควบคุมตนเอง มีความรับผิดชอบและสามารถแสดงความคิดเห็นที่เป็นประโยชน์ต่อสังคม ส่วนเด็กที่ขาดความเชื่อมั่นในตนเอง คือ เด็กที่ไม่บรรลุนิติภาวะ ไม่กระปรีกระเปร่าในการทำสิ่งต่างๆ ไม่ยอมต่อสู้กับสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นกับตนเอง ซึ่งผลของการขาดความเชื่อมั่นในตนเองจะทำให้เด็กคอยพึ่งพาคนอื่นอยู่เสมอ ผลที่ตามมาคือ ขาดความกล้าที่จะเผชิญต่ออุปสรรคและเป็นอุปสรรคอย่างยิ่งในการพัฒนาบุคคลอันเป็นปัจจัยสำคัญในการพัฒนาสังคมและประเทศชาติ ดังนั้นจึงควรส่งเสริมความเชื่อมั่นในตนเอง

สวนา พรพัฒน์กุล (2525 : 17) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเองเป็นสิ่งที่แสดงว่าบุคคลเป็นส่วนหนึ่งของสังคม และมีความหมายต่อสังคม ถ้าบุคคลมีความเชื่อมั่นในตนเองแล้วก็จะไม่เฉยเมยต่อสภาวะการณ์ต่างๆ ในสังคมของตน แต่จะเข้าไปมีส่วนร่วมตามสิทธิและหน้าที่อย่างถูกต้อง ดังนั้นความเชื่อมั่นในตนเองจึงเป็นสิ่งสำคัญที่จะกระตุ้นให้ทุกคนกล้าแสดงออกซึ่งความคิดเห็นและการกระทำในทุกๆ สิ่งที่เกี่ยวข้องกับชีวิตและความอยู่รอดของสังคม

มาลี วงษ์แก้ว (2526 : 10) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเองของบุคคลเป็นสิ่งสำคัญในการพัฒนาบุคคลอันเป็นปัจจัยสำคัญในการพัฒนาสังคมและประเทศชาติ

สมัย เทียนคุณ (2527 : 127) ได้กล่าวถึงความสำคัญของความเชื่อมั่นในตนเองไว้ว่า ความเชื่อมั่นในตนเองทำให้บุคคลมีชีวิตจิตใจ มีกำลังใจทำตามแผนการต่างๆ ที่จะนำไปสู่ความสำเร็จได้ เพราะบุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเองจะรู้สึกว่าเขาไม่ถูกข่มขู่จากคนอื่น ไม่ยุ่งยากใจ ทำให้มี

ความสามารถที่จะกระทำสิ่งต่างๆ ให้ได้ผลดียิ่งขึ้น สามารถรับฟังความคิดเห็นหรือค่านิยมของผู้อื่นได้ด้วยลักษณะของบุคคลที่มีวุฒิภาวะทางอารมณ์แล้ว

อารี เกษมรติ (2533 : 20) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเองเป็นลักษณะหนึ่งของบุคลิกภาพที่มีความสำคัญอย่างยิ่งในการดำเนินชีวิต การปูพื้นฐานความมั่นใจในตนเองให้กับเด็ก จะช่วยให้เด็กกล้าคิด กล้ากระทำสิ่งต่างๆ ด้วยความมั่นใจ และสามารถปรับตัวให้เข้ากับสภาพแวดล้อมหรือเหตุการณ์ต่างๆ ได้อย่างมีความสุข

วาสนา เจริญสอน (2537 : 20) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเองเป็นบุคลิกภาพที่สำคัญยิ่งประการหนึ่งในการดำเนินชีวิตของบุคคลทั่วไป ตั้งแต่เด็กจนโตเป็นผู้ใหญ่ การที่บุคคลจะประสบความสำเร็จทั้งทางด้านการเรียน การทำงาน การใช้ชีวิตอยู่ในสังคมอย่างมีคุณค่าเป็นประโยชน์ต่อส่วนรวมต้องอาศัยความเชื่อมั่นในตนเอง และต้องเป็นความเชื่อมั่นในตนเองที่เป็นสัมมาทิฐิคือ เปิดใจยอมรับฟังเหตุผลของผู้อื่นเสมอ

ภิญญา กิจพัฒน์เจริญ (2543 : 10) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเองมีความสำคัญต่อเด็กมาก เพราะเป็นพื้นฐานของการเป็นผู้นำ มีความคิดริเริ่ม สร้างสรรค์ สามารถรับฟังความคิดเห็นและอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้ ผู้ที่มีความเชื่อมั่นในตนเองจะเป็นบุคคลที่มีวุฒิภาวะทางอารมณ์และเป็นตัวของตัวเอง ความเชื่อมั่นในตนเองเป็นสิ่งที่กระตุ้นให้ทุกคนกล้าแสดงออก และเป็นพื้นฐานสำคัญส่วนหนึ่งที่ช่วยให้เด็กปรับตัวอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

วารุณี เจริญรัตนโชติ (2543 : 19) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเองมีความสำคัญต่อการดำเนินชีวิตของบุคคลในสังคม เนื่องจากบุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง จะประสบความสำเร็จทั้งทางด้านการเรียน การทำงาน สามารถปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมและอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข เมื่อบุคคลในสังคมมีความสุขจะส่งผลที่ดีต่อการพัฒนาสังคมและประเทศชาติ ดังนั้นจึงจำเป็นที่จะต้องปลูกฝังความเชื่อมั่นในตนเองให้เกิดขึ้นกับเด็กโดยการจัดประสบการณ์เพื่อส่งเสริมความเชื่อมั่นในตนเองให้เด็กลงมือปฏิบัติกิจกรรมด้วยตนเอง จะทำให้เด็กเกิดความภาคภูมิใจในความสามารถของตน ซึ่งจะเป็นผลให้เด็กเกิดความเชื่อมั่นในตนเอง

ณรงค์เดช ชัยเนตร (2545 : 35) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเองจะเกิดขึ้นกับบุคคลที่ประสบผลสำเร็จในการกระทำสิ่งต่างๆ และเป็นส่วนหนึ่งของสังคม ทำให้มีบุคลิกภาพที่งดงามและมีความกล้าที่จะแสดงความสามารถของตนทั้งที่เป็นความคิดและการกระทำออกมาให้คนอื่นได้รับรู้ได้อย่างเหมาะสม

ภวันนิภา โรจนพันธ์ (2547 : 44) กล่าวว่า จากข้อมูลดังกล่าวข้างต้นสรุปได้ว่า ความเชื่อมั่นในตนเองจะเกิดขึ้นกับบุคคลที่ประสบผลสำเร็จในการกระทำสิ่งต่างๆ และเป็นส่วนหนึ่งของ

สังคม ทำให้มีบุคลิกภาพที่งดงามและมีความกล้าที่จะแสดงความสามารถของตนทั้งที่เป็นความคิด และการกระทำออกมาให้คนอื่นได้รับรู้ได้อย่างเหมาะสม

4.3 การสร้างความเชื่อมั่นในตนเอง

ความเชื่อมั่นในตนเองของบุคคลใดบุคคลหนึ่ง จะเกิดขึ้นได้จากการที่บุคคลนั้นประสบความสำเร็จในการกระทำสิ่งต่างๆ เสมอ บุคคลย่อมประสบความสำเร็จมาก ย่อมมีความเชื่อมั่นในตนเองมากขึ้นเท่านั้น เมื่อบุคคลมีความเชื่อมั่นในตนเอง เขาจะรู้สึกว่าตัวเองไม่ถูกข่มขู่จากผู้อื่น เบรคเคนริดจ์ (Breckenridge. 1955 : 80–249) ได้อ้างถึงการศึกษาของสตรอทเธอร์ (Strother) แจ็ค (Jack) และเพจ (Page) ที่กล่าวว่า การได้รับการยอมรับจากครอบครัวจะเป็นสาเหตุสำคัญอย่างหนึ่งที่ทำให้เด็กสามารถพัฒนาความคิดเรื่องการนับถือตนเองและความเชื่อมั่นในตนเอง เด็กที่มีความเชื่อมั่นในตนเองจะมีความสามารถในการควบคุมตนเอง มีความรับผิดชอบ และสามารถแสดงความคิดเห็นที่เป็นประโยชน์ต่อสังคมด้วย นอกจากนี้สาเหตุสำคัญอีกประการหนึ่งที่ทำให้เด็กเกิดความเชื่อมั่นในตนเอง ได้แก่ การฝึกอบรมเพิ่มเติมเป็นพิเศษอยู่เสมอๆ จนมีทักษะและความสามารถสูงในที่สุดจะทำให้เกิดความเชื่อมั่นในตนเองขึ้น นอกจากนี้ความเชื่อมั่นในตนเองยังขึ้นอยู่กับระดับอายุ ระดับพัฒนาการ และกลุ่มเด็กที่ร่วมเล่นหรือร่วมทำงานด้วย ตลอดจนสถานการณ์ต่างๆ ที่กำลังเผชิญอยู่ (ชิดชนก รุ่งแสง. 2541 : 22-23)

เดโช สนวนานนท์ (2516 : 255) ได้เสนอแนวทางปฏิบัติเพื่อสร้างความเชื่อมั่นในตนเองไว้ดังนี้

1. ไม่แยแสต่ออดีตที่ผิดพลาดและเริ่มต้นให้ได้ตั้งแต่นี้เป็นต้นไป
2. ไม่พูดในเรื่องที่ก่อให้เกิดความรู้สึกท้อแท้ถดถอย
3. เชื่อมั่นในความสามารถพิเศษที่มีอยู่ในตนเอง ความสามารถส่วนที่ยังปิดบังซ่อนเร้นในตัวของเราแล้วยังมีอยู่อีก
4. จงคิดแต่ในด้านที่ไม่เป็นอุปสรรคและคิดถึงอุปสรรคแต่เพียงพอประมาณ
5. สร้างภาพความเป็นผู้มีชัยในความคิดเสมอ
6. สะสมความสำเร็จเล็กๆ น้อยๆ ในชีวิต เพื่อเป็นบันไดก้าวไปสู่ความเชื่อมั่นในตนเองอย่างแท้จริงในบั้นปลาย

สมพงษ์ ตีระพัฒน์ (2517 : 13) กล่าวว่าความเชื่อมั่นในตนเองเกิดจากการที่ได้รับความรักความเอาใจใส่จากบิดามารดา การส่งเสริมให้เด็กแสดงความคิดเห็น มีอิสระในการตัดสินใจด้วยตนเอง เมื่อพบปัญหาก็สามารถแก้ไขปัญหานั้นได้

วิจิตร วรุตบางกูร (2521 : 8) กล่าวว่า คนรุ่นใหม่เริ่มสนใจที่จะพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองให้มีมากขึ้นเพื่อจะได้เข้าเป็นส่วนหนึ่งของสังคม และร่วมทำงานกับผู้อื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น และคนที่ขาดความเชื่อมั่นในตนเอง จะทำให้เกิดปัญหาในการทำงานร่วมกับผู้อื่น การเข้าสังคม การติดต่อกับผู้อื่น และการตัดสินใจ

วิสันต์ บัณฑิตวงษ์ (2523 : 38-45) กล่าวว่า การที่จะสร้างความเชื่อมั่นในตนเองให้แก่นตนเองจนเกิดเป็นนิสัยนั้น ปฏิบัติได้ ดังนี้

1. สำรวจข้อบกพร่องของตนเองด้วยใจบริสุทธิ์เพื่อแก้ไข
2. พยายามหักแก้ไขอุปสรรคทีละเล็กทีละน้อยเรื่อยๆ ไป
3. ให้เวลาแก่ตนเองตามสมควรในสิ่งที่กำลังทำสิ่งต่างๆ ให้สำเร็จตามความประสงค์
4. แสวงหาภาวะการณ์ที่จะทำให้เกิดอุปสรรคอยู่เสมอ เพื่อเป็นการบริหารจิตใจให้เกิดความแข็งแกร่งอยู่เสมอ

สุมาลี วงศ์ปลุกแก้ว (2526 : 19) กล่าวว่า การที่เด็กมีความเชื่อมั่นในตนเองจะทำให้บุคคลมีบุคลิกภาพ และมีคุณลักษณะที่เหมาะสมในการส่งเสริมความเชื่อมั่นในตนเอง ซึ่งความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กนั้น เกิดจากความรู้สึกนึกคิดและการรับรู้เกี่ยวกับตนเองทั้งในแง่บวกและแง่ลบ ซึ่งเป็นความคิดพื้นฐาน หรือความเชื่อมั่นเบื้องต้น ที่ทำให้บุคคลมีความเชื่อมั่นในตนเอง หรือขาดความเชื่อมั่นในตนเอง เด็กจะมีความเชื่อมั่นในตนเองได้ ก็ต่อเมื่อได้รับความรักความสนใจจากพ่อแม่ การส่งเสริมให้เด็กแสดงความคิดเห็นและมีอิสระในการตัดสินใจ หากเด็กที่ถูกพ่อแม่ควบคุมให้ปฏิบัติตามอยู่ในขอบเขตที่พ่อแม่ต้องการ จะทำให้เด็กขาดอิสระที่จะคิดหรือตัดสินใจด้วยตนเอง เมื่อพบปัญหา ก็ไม่สามารถตัดสินใจได้ เพราะไม่เคยฝึกการแก้ปัญหามาก่อน

ละเอียต จงกลมณี (2529 : 14-15) ได้เสนอแนวทางในการสร้างความเชื่อมั่นในตนเองสำหรับบุคคลที่ต้องการจะปรับปรุง และพัฒนาตนเองไว้ ดังนี้

1. ถ้าเป็นตัวของตัวเอง รับสภาพความเป็นจริงทั้งหมดเกี่ยวกับตนเองว่า เด่น ด้อย ด้านใด กล่าวหาในการตัดสินใจและเป็นตัวของตัวเอง
2. สร้างความสามารถให้กับตน เมื่อรู้ว่าตนขาดความเชื่อมั่นด้านใด เพราะอะไรก็ควรศึกษาหาความรู้ ฝึกฝนให้รู้และเชี่ยวชาญยิ่งขึ้น เพราะยังมีความรู้มากก็มีคนมาขอคำแนะนำปรึกษา มีคนนิยมเชื่อถือมากขึ้น จะก่อให้เกิดความรู้สึกพอใจและภูมิใจในตนเอง ซึ่งเป็นพื้นฐานของความเชื่อมั่นในตนเอง
3. สะสมความสำเร็จ ผลสำเร็จของงานที่เราสามารถแก้ปัญหาต่างๆ หรือคำยกย่องชมเชยจากผู้อื่น จะทำให้เกิดความเชื่อมั่นในตนเองมากขึ้น ในทางตรงกันข้ามงานที่เราทำไม่ค่อย

สำเร็จ ความผิดพลาดต่างๆ ตลอดจนคำตำหนิติเตียนจากผู้อื่นจะเป็นสิ่งที่ทำให้ความเชื่อมั่นในตนเองลดน้อยลงไปได้เช่นกัน บางครั้งการติชมอาจเชื่อถือไม่ได้นัก ถ้าคนอื่นมีความลำเอียง จึงควรใช้วิจารณญาณเลือกรับคำชมที่เป็นประโยชน์ และสมเหตุผลไว้เป็นรากฐานสร้างความเชื่อมั่นต่อไป

4. ปรับปรุงแก้ไขสิ่งที่เป็นปัญหาที่สำคัญต่ออาชีพหรือชีวิตประจำวัน ปัญหาที่เล็กน้อยไม่สำคัญควรตัดทิ้งไป ไม่เอามาวิตกกังวลเป็นปมด้อย ถ้าปัญหานั้นสำคัญต่ออาชีพหรือชีวิตประจำวันของเราก็ควรปรับปรุงแก้ไขเสีย ก็สามารแก้ไขได้ เราจะรู้สึกภูมิใจ และมีความเชื่อมั่นในตนเองยิ่งขึ้น

5. เห็นคุณค่าของสิ่งที่ดีที่ตนมีอยู่ เราควรมองเห็นคุณค่าของตนเอง เพราะเราเป็นผู้เดียวที่มองเห็นความสามารถและความเจริญเติบโตของตัวเรามาตลอด ใช้สิ่งที่เป็นข้อดีที่เรามีอยู่นั้นให้เป็นประโยชน์ พร้อมกับศึกษาหาทางปรับปรุงแก้ไขให้ดียิ่งๆ ขึ้นไป เพื่อจะได้สร้างความเชื่อมั่นในตนเองให้สูงขึ้น

แจ่มจันทร์ เกียรติกุล. 2530 : 23-24) กล่าวว่า ทางโรงเรียนควรสร้างบรรยากาศที่จะช่วยให้เด็กรู้สึกอบอุ่นด้วยการแสดงความเป็นมิตรกับเด็ก พูดกับเด็กอย่างเป็นกันเอง อดทนที่จะฟังเด็ก พูดอย่างตั้งใจ เปิดโอกาสให้เด็กแสดงออก และยอมรับความสามารถของเด็กทุกคน

จิตชนก รุ่งแสง (2541 : 23) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเองของบุคคลใดบุคคลหนึ่ง เกิดจากการที่บุคคลนั้นมีความสามารถที่จะกระทำกิจกรรมต่างๆ ได้ประสบผลสำเร็จ ทำให้เกิดความรู้สึกและมีทัศนคติทางบวก ถ้าที่จะกระทำกิจกรรมต่างๆ ได้ ถึงแม้ว่าจะมีความยากลำบาก

ภิรภา กิจรัตนเจริญ (2543 : 11) กล่าวว่า การสร้างความเชื่อมั่นในตนเองมีแนวทางปฏิบัติ คือ ต้องกล้าเป็นตัวของตัวเอง สร้างความสามารถให้กับตนเอง สะสมความสำเร็จ ปรับปรุงแก้ไขสิ่งที่เป็นปัญหาที่สำคัญต่อชีวิตประจำวัน เห็นคุณค่าของสิ่งที่ดีที่ตนมีอยู่ และความเชื่อมั่นในตนเองเป็นสิ่งที่สามารถปลูกฝังและส่งเสริมพัฒนาให้เกิดขึ้นได้

ณรงค์เดช ชัยเนตร (2545 : 38) กล่าวว่า การสร้างความเชื่อมั่นในตนเองมีแนวทางปฏิบัติ คือ ต้องไม่ยึดติดกับความผิดพลาดที่ผ่านมาในอดีต ชอบสะสมความสำเร็จเล็กๆ น้อย เพื่อก้าวไปสู่ความสำเร็จที่ยิ่งใหญ่ กล้าที่จะเป็นตัวของตัวเอง และเห็นคุณค่าในสิ่งที่ดีที่ตนมีอยู่

ภวันนิภา โรจนพันธ์ (2547 : 47) กล่าวว่า การสร้างความเชื่อมั่นในตนเองมีแนวทางปฏิบัติ คือ ต้องไม่ยึดติดกับความผิดพลาดที่ผ่านมาในอดีต ชอบสะสมความสำเร็จเล็กๆ น้อย เพื่อก้าวไปสู่ความสำเร็จที่ยิ่งใหญ่ กล้าที่จะเป็นตัวของตัวเอง และเห็นคุณค่าในสิ่งที่ดีที่ตนมีอยู่

4.4 ปัจจัยในการส่งเสริมให้เกิดความเชื่อมั่นในตนเอง

กวินทร์ ธรรมนุต. (2522 : 7-18) กล่าวว่า สถาบันครอบครัวมีความสำคัญและมีอิทธิพลต่อการพัฒนาบุคลิกภาพของเด็กแต่ละคน เพราะเด็กมักจะเลียนแบบพฤติกรรมของผู้ใหญ่ที่เด็กใกล้ชิดเสมอ การที่เด็กแสดงพฤติกรรมออกมาแล้วเป็นที่ยอมรับของบุคคลในครอบครัว จะทำให้เด็กมีความเชื่อมั่นและเกิดการเรียนรู้ที่จะแสดงพฤติกรรมนั้นๆ อยู่เสมอ จนกลายเป็นลักษณะเฉพาะตัวของเด็ก นอกจากนี้ประเพณี ความเชื่อ ค่านิยมในสังคม ศาสนา ก็เป็นสิ่งที่เด็กได้รับถ่ายทอดโดยผ่านทางครอบครัวทั้งสิ้น

สุโขทัยธรรมมาธิราช. (2524 : 38-40) อธิบายว่า ความเชื่อมั่นในตนเองของเด็ก จะเกิดขึ้นได้ต้องอาศัยประสบการณ์และสิ่งแวดล้อมรอบตัวเด็ก บุคคลผู้เป็นปัจจัยสำคัญที่ก่อให้เกิดความเชื่อมั่นในตนเองของเด็ก คือ พ่อแม่ ครู และบุคคลที่เด็กรู้จักซึ่งบุคคลเหล่านี้เป็นผู้มีส่วนในการสร้างประสบการณ์และสิ่งแวดล้อมให้กับเด็กเป็นอย่างมาก ดังนั้นสิ่งแวดล้อมทางบ้าน สิ่งแวดล้อมทางโรงเรียน และสิ่งแวดล้อมทางสังคม จึงเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งเสริมความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กได้เป็นอย่างดี

เลขา ปิยะอัจฉริยะ. (2524 : 237-279) กล่าวว่า เพื่อนมีส่วนในการส่งเสริมหรือบั่นทอนความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กเช่นกัน เพราะเมื่อเด็กเริ่มออกจากบ้านมาสู่โรงเรียน หรือออกจากบ้านไปสู่ชุมชน มีการพบปะกับเด็กรุ่นราวคราวเดียวกัน อิทธิพลของเพื่อนจะเข้ามามีบทบาทกับการมีความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กมากขึ้น เพราะเด็กจะติดเพื่อนที่อยู่ในวัยเดียวกัน มีความคิดความอ่านใกล้เคียงกัน และมีสเนียมคล้ายคลึงกัน ดังนั้น ปฏิกริยาที่เพื่อนๆ แสดงกับเด็กในเชิงยอมรับหรือปฏิเสธ ก็จะมีผลต่อความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองของเด็ก ที่จะส่งผลต่อไปถึงการมีหรือไม่มี ความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กด้วย

สุมาลี วงศ์ปลุกแก้ว (2526 : 19) กล่าวว่า การที่เด็กจะมีความเชื่อมั่นตนเองได้ก็ต่อเมื่อได้รับความรัก ความสนใจจากพ่อแม่ ได้รับการส่งเสริมให้แสดงความคิดเห็นและมีอิสระในการตัดสินใจ ส่วนเด็กที่ขาดความเชื่อมั่นในตนเองนั้น ก็มีสาเหตุมาจากถูกพ่อแม่ควบคุมให้ปฏิบัติตามอยู่ในขอบเขตที่พ่อแม่เห็นชอบ ทำให้เด็กขาดอิสระที่จะคิดหรือตัดสินใจด้วยตนเอง เมื่อพบกับปัญหาที่ไม่สามารถตัดสินใจ เพราะไม่เคยฝึกการแก้ปัญหามาก่อน

ประดินันท์ อุปรมัย. (2529) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กจะเกิดขึ้นได้ต้องอาศัยประสบการณ์และสิ่งแวดล้อมรอบตัวเด็ก บุคคลผู้เป็นปัจจัยสำคัญที่ก่อให้เกิดความเชื่อมั่นในตนเองของเด็ก คือ พ่อ แม่ ครู และบุคคลที่เด็กรู้จักซึ่งบุคคลเหล่านี้เป็นผู้ที่มีส่วนในการสร้างประสบการณ์และสิ่งแวดล้อมให้กับเด็กอย่างมาก ดังนั้น สิ่งแวดล้อมทางบ้าน สิ่งแวดล้อมทางโรงเรียน และสิ่งแวดล้อมทางสังคมจึงเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งเสริมความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กได้เป็นอย่างดี

แจ่มจันทร์ เกียรติกุล (2530 : 23-24) กล่าวว่า ในการส่งเสริมความเชื่อมั่นในตนเองให้กับเด็กนั้น นอกจากสถาบันครอบครัวแล้วสถาบันทางการศึกษายังเป็นอีกสถาบันหนึ่งที่มีส่วนในการส่งเสริมความเชื่อมั่นในตนเองให้กับเด็ก ครูจึงควรสร้างบรรยากาศที่ช่วยให้เด็กรู้สึกอบอุ่นด้วยการแสดงความเป็นมิตรกับเด็ก พูดกับเด็กอย่างเป็นกันเอง อุดหนุนที่จะฟังเขาพูดอย่างตั้งใจ เปิดโอกาสให้เด็กแสดงออกอย่างเต็มที่และยอมรับในความสามารถที่เด็กมีอยู่ต่างกัน โดยไม่เปรียบเทียบความสามารถของเด็กกับคนที่มีความสามารถเหนือกว่า แต่ควรยกย่องหรือชี้ให้เห็นว่าทุกคนต่างก็มีความสามารถพิเศษเฉพาะแตกต่างกัน ควรแสดงความสามารถของตนให้เต็มที่

จงใจ ขจรศิลป์. (2532 : 29) กล่าวว่า ปัจจัยในการส่งเสริมความเชื่อมั่นในตนเอง ได้แก่ การจัดกิจกรรมให้เด็กได้แสดงออก ได้ตัดสินใจ มีความมุ่งมั่นที่จะทำงานให้สำเร็จตามต้องการ มีความรับผิดชอบและปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมได้ดี โดยครูเป็นผู้ให้เด็กได้มีโอกาสเลือกทำกิจกรรมอย่างอิสระด้วย

นภาพลักษณ์ รุ่งสุวรรณ. (2534 : 12) กล่าวว่า สำหรับในสังคมไทยนั้น ผู้ใกล้ชิดกับเด็กนอกเหนือจากพ่อแม่ ได้แก่ ปู่ ย่า ตา ยาย หรือญาติสนิทที่พ่อแม่เลี้ยงดูเด็ก บุคคลเหล่านี้ ถ้ายังมีโอกาสใกล้ชิด หรือเลี้ยงดูเด็กอยู่เป็นเวลานานเท่าใด ก็ยังมีอิทธิพลต่อการมีหรือไม่มี ความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กได้มากเท่านั้น นอกจากนี้ บุคคลที่เด็กรู้จักก็มีผลต่อการส่งเสริมหรือบั่นทอนความเชื่อมั่นในตนเองของเด็ก กล่าวคือ บุคคลที่มีน้ำใจเมื่อพบเด็กก็ยิ้มแย้มเป็นกันเองมากกว่าจะทำหน้าตาดุตัน หรือคอยสำรวจความบกพร่องของเด็กอยู่เสมอ ย่อมทำให้เด็กเกิดความกลัวที่จะเข้าไปมีความสัมพันธ์ใกล้ชิด ในทางตรงกันข้ามถ้าบุคคลที่เด็กรู้จักมีลักษณะตรงกันข้ามกับที่กล่าวมาข้างต้น ถึงแม้ว่าเด็กจะมีความเชื่อมั่นในตนเองอยู่บ้าง ท่าทีที่ได้รับจากบุคคลแปลกหน้าก็อาจบั่นทอนความรู้สึกเชื่อมั่นในตนเองของเด็กลงได้ และถ้าเด็กมีความเชื่อมั่นในตนเองน้อยอยู่แล้ว ท่าทีดังกล่าวก็จะยิ่งทำให้เด็กขาดความเชื่อมั่นในตนเองมากขึ้น

ภิรภา กิจพัฒน์เจริญ (2543 : 12) กล่าวว่า สถาบันครอบครัว การอบรมเลี้ยงดู สถาบันการศึกษา สภาพแวดล้อมรอบตัวเด็ก ประสบการณ์ในชีวิต ล้วนเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยส่งเสริมให้เด็กเกิดความเชื่อมั่นในตนเองเป็นอย่างมาก

วารุณี เจริญรัตนโชติ (2543 : 21) กล่าวว่า สภาพแวดล้อมทางบ้านและทางโรงเรียน อันประกอบด้วยพฤติกรรมของพ่อแม่ ครู เพื่อนและผู้ใกล้ชิด เป็นผู้มีส่วนในการสร้างประสบการณ์และสิ่งแวดล้อมให้กับเด็กอย่างมากในการที่จะส่งเสริมและพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเอง

4.5 ลักษณะของบุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง

เบรคเคนริดจ์ (Breckenridge. 1955 : 249) ได้กล่าวถึงลักษณะของเด็กที่มีความเชื่อมั่นในตนเองว่าจะต้องมีความสามารถในการควบคุมตนเอง มีความรับผิดชอบและสามารถแสดงความคิดเห็นอันเป็นประโยชน์ต่อสังคม ส่วนเด็กที่ขาดความเชื่อมั่นในตนเองจะมีลักษณะไม่บรรลุวุฒิภาวะทางอารมณ์ ไม่กระตือรือร้นในการกระทำการต่างๆ และไม่ยอมต่อสู้กับสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นกับตนเอง

สมิท (Smith. 1961 : 185) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเองของบุคคลจะมีมากน้อยเพียงไรนั้นสามารถพิจารณาได้จากความขัดแย้งระหว่างตนตามอัตภาพกับตนตามปณิธานแห่งตน ถ้ามีความขัดแย้งเกิดขึ้นมากจะเป็นเหตุให้ตนมีความรู้สึกไม่มีค่าไม่เหมาะสม และไม่พึงพอใจ

สุชา จันทน์อม (2510 : 147) ได้กล่าวว่า บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเองจะมีบุคลิภาพที่มองโลกในแง่ดี มีความรู้สึกปลอดภัยและกล้าแสดงออกในทางที่ถูกที่ควร มีความรับผิดชอบในหน้าที่การงานของตน มีความสามารถในการปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมได้

ซูซีฟ อ่อนโคกสูง (2516 : 27) ได้แบ่งลักษณะพฤติกรรมของผู้ที่มีความเชื่อมั่นในตนเองไว้ดังนี้

1. มีความมั่นใจในการคิด การพูด และการกระทำของตน และมั่นใจว่าจะพบความสำเร็จในสิ่งที่ต้องการ
2. ไม่เชื่อผู้อื่นโดยไร้เหตุผล มีความมั่นคงทางจิตใจ
3. มีความรอบคอบและมีการวางแผน
4. มีความริเริ่มสร้างสรรค์ชอบทำสิ่งที่แปลกๆ ใหม่ๆ
5. ไม่วิตกกังวลจนเกินไป สามารถควบคุมอารมณ์ให้อยู่ในสภาวะปกติได้
6. ไม่หลีกเลี่ยงสถานการณ์ที่เป็นปัญหา และมีความสามารถในการแก้ปัญหาเฉพาะหน้าได้ดี กล้าเสี่ยง
7. กล้าแสดงความคิดเห็น กล้าตัดสินใจและกล้าเผชิญความเป็นจริง
8. มีความรับผิดชอบสูง
9. ปรับตัวเข้ากับสถานการณ์ต่างๆ ได้ง่าย
10. เป็นผู้นำ
11. รักความยุติธรรม
12. มีความเกรงใจและเห็นใจผู้อื่น
13. ชอบช่วยเหลือหมู่คณะ

อารีย์ เศรษฐชัย (2520 : 14) กล่าวว่า บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเองจะทำให้เกิดความเข้มแข็งแก่แผนการดำเนินงานสร้างชีวิต และชักจูงให้บุคคลอื่นมีความเชื่อมั่นตามได้ และมีพลังในการต่อสู้กับปัญหาต่างๆ ได้ด้วยความเชื่อมั่น ชอบแสดงความคิดเห็นและกล้าตัดสินใจด้วยตนเอง

วินัย ธรรมศิลป์ (2527 : 27) กล่าวว่า ลักษณะของบุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเองจะกล้าตัดสินใจด้วยตนเองเมื่อประสบปัญหา มีความรับผิดชอบในหน้าที่การงานของตน สามารถประสบความสำเร็จในการทำงาน สามารถปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมได้ดี

พรณราย ทพยะประภา (2522 : 12) ได้กล่าวถึงลักษณะของบุคคลที่ขาดความเชื่อมั่นในตนเองว่า มักจะรู้สึกว่าคุณมีปมด้อย ขลาดกลัว ไม่กล้าแสดงออก ไม่ว่าจะเป็นการกระทำหรือความคิดเห็นก็ตาม

โรเจอร์ และมาสโลว์ (ประดินันท์ อุประมัย. 2529 : 37-38 ; อ้างอิงจาก Roger and Maslow 1954) มีความเห็นว่า ความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กนั้นเกิดจากความรู้สึกนึกคิดและการรับรู้เกี่ยวกับตน ถ้าเด็กได้รับรู้ว่าประสบการณ์ที่เขาได้รับนั้นทำให้เขามีค่า มีความสำคัญเป็นที่ยอมรับของคนอื่น และคนอื่นมีความรู้สึกที่ดีต่อเขา เด็กก็จะมีความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนในทางที่ดีและความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนในทางที่ดีนี้จะเป็นตัวกำหนดให้เด็กแสดงลักษณะและพฤติกรรมที่เรียกว่า เป็นผู้ที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง

ฉันทนา ภาคบังกช (2533 : 1) กล่าวถึง ลักษณะของผู้ที่มีความเชื่อมั่นในตนเองว่า โดยทั่วไปจะมีความกล้าในการแสดงออก กล้าตัดสินใจ และมีความมั่นใจที่จะทำสิ่งต่างๆ ให้สำเร็จได้ตามที่ต้องการ มองโลกในแง่ดี ปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมได้ และมีความรับผิดชอบในหน้าที่สูง

ไซมอนด์ (พิสนันท์ คงรักษา. 2536 : 40 ; อ้างอิงจาก Symonds. 1969 : 85-86) ได้กล่าวถึงลักษณะของบุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเองว่าจะกระทำการต่างๆ โดยคิดก่อนที่จะกระทำการใดลงไปและจะไม่ยอมจำนนต่อสิ่งใดโดยสิ้นเชิงเสียทีเดียว โดยลักษณะของบุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเองประกอบด้วย

1. รู้ในสิ่งที่ต้องกระทำ
2. คิดในสิ่งที่เห็นว่าสามารถกระทำได้สำเร็จ
3. สามารถกระทำจริงๆ กับสิ่งที่ได้ตัดสินใจแล้ว

ส่วนบุคคลที่ขาดความเชื่อมั่นในตนเองมักจะมีแต่ความขลาดกลัว ไม่แน่ใจในตนเอง มักใช้เวลาส่วนใหญ่ไปในทางจินตนาการในสิ่งที่ตนต้องการ และไม่กระทำการใดตามลำดับแห่งความเป็นจริง เนื่องจากขาดความรู้ ขาดความกล้าและเกียจคร้าน จนกระทั่งกลายเป็นไม่ทำอะไรเลย

วารุณี เจริญรัตนโชติ (2543 : 21) กล่าวว่า เด็กที่มีความเชื่อมั่นในตนเองจะเป็นผู้ที่มีความรู้สึกนึกคิดที่ดีต่อตนเองและผู้อื่น กล้าแสดงออก มีความเป็นผู้นำ มีความรับผิดชอบ ชอบอิสระ มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ มองโลกในแง่ดี และสามารถปรับตัวเข้ากับสังคมได้อย่างเหมาะสม

ณรงค์เดช ชัยเนตร (2545 : 37) กล่าวว่า บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง จะเป็นผู้ที่สามารถควบคุมตนเองได้ มีความรับผิดชอบ สามารถแสดงความคิดเห็นที่เป็นประโยชน์ทั้งต่อตนเองและสังคมประเทศชาติ มีความกระตือรือร้น คิดก่อนที่จะกระทำการสิ่งต่างๆ มองโลกในแง่ดี สามารถปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมได้ดี และมีความเชื่อมั่นในการกระทำของตนเอง

ภวันนิภา ไรจนพันธ์ (2547 : 46) กล่าวว่า บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง จะเป็นผู้ที่สามารถควบคุมตนเองได้ มีความรับผิดชอบ สามารถแสดงความคิดเห็นที่เป็นประโยชน์ทั้งต่อตนเองและสังคมประเทศชาติ มีความกระตือรือร้น คิดก่อนที่จะกระทำการสิ่งต่างๆ มองโลกในแง่ดี สามารถปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมได้ดี และมีความเชื่อมั่นในการกระทำของตนเอง

4.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเชื่อมั่นในตนเอง

งานวิจัยต่างประเทศ

บอลด์วิน (Baldwin. 1948 : 127-136) พบว่า การอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย ทำให้เด็กซุกซน กล้าแสดงออก อยากรู้อยากเห็น เป็นผู้นำ ส่วนการอบรมเลี้ยงดูแบบใช้อำนาจเอกากับเด็ก จะทำให้เด็กเงิบ เงย มีความอยากรู้อยากเห็นน้อย มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์น้อย มีความเห็นคล้อยตามผู้อื่น และชอบแพ้ฝัน

ไซเบน (สุมาลี วงศ์ปลุกแก้ว. 2526 : 21 ; อ้างอิงจาก Shoben. 1950 *Assessment of parental attitudes in relation to child adjustment*. P.148) ได้ศึกษาพบว่า บิดามารดาที่เข้มงวด กวดขันกับลูกทำให้ลูกขาดความเชื่อมั่นในตนเอง ขาดความกล้าแสดงความคิดเห็น ไม่กล้าตัดสินใจด้วยตนเอง

โบแมนและแมทธิว (ประดินันท์ อุปรมัย. 2524 : 39 ; อ้างอิงจาก Bowman and Mathews. 1960) และของแมกซ์เวลล์ (Maxwell. 1951) ได้สรุปผลตรงกันว่า ลักษณะบุคลิกภาพที่สำคัญอย่างหนึ่งสำหรับเด็กที่ประสบความสำเร็จในการเรียนคือ การที่เด็กมีความเชื่อมั่นในตนเอง

แรดเก (Radke. 1964 : 396) พบว่า บุตรจากครอบครัวที่พ่อแม่ยอมรับจะมีลักษณะเชื่อมั่นในตนเอง เป็นที่ยอมรับของสังคม ให้ความร่วมมือกับเพื่อนฝูง ไว้วางใจในตนเอง และมีความรับผิดชอบสูง ซึ่งสอดคล้องกับ

เบรชเชนริดจ์ (Brechenridge. 1955 : 80-249) ที่ได้อ้างถึงการศึกษาของ สตอร์ทเธอร์ (Strother) แจ็ค (Jack) และเพจ (Page) ซึ่งพบว่า การได้รับการยอมรับจากครอบครัวจะเป็น

สาเหตุสำคัญอย่างหนึ่งที่ทำให้เด็กสามารถพัฒนาความคิดเรื่องการนับถือตนเองและความเชื่อมั่นในตนเอง เด็กที่มีความเชื่อมั่นในตนเองจะมีความสามารถในการควบคุมตนเอง มีความรับผิดชอบและมีความสามารถแสดงความคิดเห็นที่เป็นประโยชน์ต่อสังคมด้วย

เบรูช (Baruch. 1968 : 138) ศึกษาพบว่า ผู้นำจะต้องมีระเบียบวินัย มีความรับผิดชอบ และมีความเชื่อมั่นในตนเองสูง วินัยทำให้คนอยู่ร่วมกันด้วยความสงบสุข วินัยจะเกิดขึ้นกับบุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง ดังนั้นเด็กที่มีความเชื่อมั่นในตนเองจึงน่าจะเป็นบุคคลที่อยู่ในสังคมได้ด้วยความสุข

เพนเทอร์ (วินัย ธรรมศิลป์. 2527 : 31 ; อ้างอิงจาก Painter. 1968. *Dissertation science*. p.875) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการจุใจกับความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชายระดับวิทยาลัย 10 คน พบว่า ระดับความเชื่อมั่นในตนเองมีความสัมพันธ์เป็นเส้นตรงกับความสามารถในการจุใจ กล่าวคือ คนที่มีความเชื่อมั่นในตนเองสูงจะมีความสามารถในการจุใจสูงและมักจะได้เป็นผู้นำ

มูสเสน (Mussen. 1969 : 261) ได้ศึกษาพบว่า พ่อแม่ที่ปล่อยให้เด็กเป็นอิสระในการช่วยเหลือตนเองและสนองความต้องการในด้านความอยากรู้อยากเห็น จะทำให้เด็กมีความรู้สึกเป็นตัวของตัวเอง พึ่งตนเอง มีความคิดสร้างสรรค์ กล้าคิด กล้าตัดสินใจ กล้าพูด กล้าแสดงออก สามารถเผชิญสถานการณ์ใหม่โดยไม่วิตกกังวล และมีความเชื่อมั่นในตนเอง

เมดินัส และจอห์นสัน (มานิดา ทองทวี. 2526 : 12 ; อ้างอิงจาก Medinus and Johnson. 1969. *Journal of experimental*. P.596) ได้สรุปคุณสมบัติความเป็นผู้นำว่า บุคคลที่สามารถเป็นผู้นำได้นั้น นอกจากจะมีลักษณะเด่นหลายอย่าง เช่น สติปัญญาดี ปรับตัวเก่ง มีความคิดสร้างสรรค์ ลักษณะเด่นที่จะขาดเสียไม่ได้ คือ มีความเชื่อมั่นในตนเองสูง และมีความรับผิดชอบ

เชอร์เลย์ (มาลี วงษ์แก้ว. 2526 : 11 ; อ้างอิงมาจาก Sherley. n.d.) พบว่า เด็กที่ได้รับการรัก จะมีความรู้สึกอบอุ่น ปลอดภัย ทำให้เด็กมีความเชื่อมั่นในตนเอง เด็กที่ขาดความรัก จะไม่สามารถปรับตัวในสังคมได้ ส่วนเด็กที่พ่อแม่ทอดทิ้ง ใช้อำนาจเหนือเด็ก เด็กจะมีความก้าวร้าว และรู้สึกไม่ดีต่อตนเอง

ดักเกอร์ (วาสนา ผดุงทรง. 2529 : 10 ; อ้างอิงจาก Dugger. 1969. *Dissertation Abstracts*. P.1817-A) ได้ศึกษาเรื่องความเป็นผู้นำและไม่เป็นผู้นำพบว่า ผู้นำจะมีความเชื่อมั่นในตนเองสูงและมีบุคลิกภาพแสดงตัว

แมน (วารุณี เจริญรัตนโชติ. 2543 ; อ้างอิงจาก Man. 1969 ; 152-174) ได้สรุปผลการวิจัยของเขาว่า ลักษณะความเป็นผู้นำมีความสัมพันธ์อย่างสูงกับลักษณะแสดงตัวและความสามารถในการปรับตัวไม่มีความวิตกกังวล

กัวร์ (Goor. 1974 : 1354-A) ยังพบว่า เด็กที่มีความคิดสร้างสรรค์สูง มีความเชื่อมั่นในตนเองสูง จะมีความสามารถในการแก้ปัญหา กล่าวแสดงความคิดเห็นใหม่ๆ ในการแก้ปัญหาได้ดีกว่าผู้ที่มีความคิดสร้างสรรค์ต่ำอีกด้วย

ลาสเชอร์ (ชิดชนก รุ่งแสง. 2541 ; อ้างอิงจาก Lasserre. 1989 : 221-A) ได้ศึกษาพบว่าบรรยากาศของโรงเรียนมีผลทำให้เด็กมีความเชื่อมั่นในตนเองสูง

เฟลมมิง (วารุณี เจริญรัตนโชติ. 2543 ; อ้างอิงจาก Fleming. 1995 : 779) ได้ศึกษาพบว่า การให้ประสบการณ์ต่างๆ แก่นักเรียนก่อนการปฏิบัติจริง จะทำให้นักเรียนมีความเป็นตัวของตัวเอง และมีความเชื่อมั่นในตนเองมากขึ้น ตลอดจนสามารถปฏิบัติงานต่างๆ ได้เป็นอย่างดี

งานวิจัยในประเทศ

ดวงเดือน ศาสตรภักดิ์ (2515 : 66) ได้อ้างงานวิจัยในต่างประเทศว่า บิดามารดาที่ยังหลงใหลเด็กรุนแรงเท่าใดก็ยิ่งทำให้เด็กขาดความเชื่อมั่นในตนเองมากขึ้นเท่านั้น แต่ตรงกันข้ามถ้าพ่อแม่ใช้วิธีการตักเตือน แนะนำ ชี้แจงเหตุผล หรือลงโทษอย่างละมุนละม่อมแล้วจะช่วยให้เด็กเป็นตัวของตัวเอง มีความเชื่อมั่นในตนเอง และสามารถพิจารณาปัญหาต่างๆ ได้ด้วยตนเอง

ชูชีพ อ่อนโคสูง (2516 : 96-98) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างบุคลิกภาพแสดงตัว ความวิตกกังวล ความเชื่อมั่นในตนเองกับคุณธรรมแห่งพลเมืองดี โดยใช้กลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ทั้งชายและหญิง จำนวน 300 คน พบว่าเด็กชายมีความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่าเด็กหญิงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และเด็กที่มีความเชื่อมั่นในตนเองสูง จะมีบุคลิกภาพแสดงตัวมากกว่าเด็กที่มีความเชื่อมั่นในตนเองต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และเด็กที่มีความเชื่อมั่นในตนเองสูง มีความวิตกกังวลต่ำกว่าเด็กที่มีความเชื่อมั่นในตนเองต่ำ

ชูศรี หลักเพชร (2517 : 98) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการอบรมเลี้ยงดูกับความเชื่อมั่นในตนเองและคุณธรรมแห่งพลเมืองดีของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ในจังหวัดเพชรบุรีทั้งชายและหญิง จำนวน 350 คน พบว่า เด็กที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย มีความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่าเด็กที่ได้รับการเลี้ยงดูแบบเข้มงวดกวดขัน

สำหรับ สมพงศ์ ตีระพัฒน์ (2517 : 24) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างวิธีการอบรมเลี้ยงดู ความเชื่อมั่นในตนเอง และความรู้สึกรับผิดชอบต่อเด็กระดับประถมศึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 185 คน ใช้แบบสอบถามวัดการอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวด-

ประชาธิปไตย แบบทดสอบความเชื่อมั่นในตนเองและแบบทดสอบวัดความรู้สึกรับผิดชอบ ผลการศึกษาพบว่า เด็กที่ได้รับการอบรมแบบเข้มงวดน้อย ประชาธิปไตยมาก มีความเชื่อมั่นในตนเองสูง และมีความรู้สึกรับผิดชอบสูงกว่าเด็กที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบอื่นๆ ส่วนการอบรมแบบเข้มงวด มีความสัมพันธ์ทางลบกับความเชื่อมั่นในตนเอง และสัมพันธ์กันทางบวกกับความรู้สึกรับผิดชอบ

อุดม ส้าอาจค์กุล (2519 : 90) ได้ศึกษาลักษณะความเป็นผู้นำ ความเคร่งครัด และความเชื่อมั่นในตนเองของวัยรุ่นไทย โดยใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 628 คน พบว่า ลักษณะความเป็นผู้นำมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความเชื่อมั่นในตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

อารีย์ เศรษฐชัย (2520 : 46-48) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการแก้ปัญหาเฉพาะหน้า ความรู้สึกรับผิดชอบ และความเชื่อมั่นในตนเองของนักศึกษาพยาบาล วิทยาลัยพยาบาลสภากาชาดไทย พบว่า ความสามารถในการแก้ปัญหาเฉพาะหน้า ความรู้สึกรับผิดชอบ และความเชื่อมั่นในตนเองของกลุ่มตัวอย่าง มีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สุรเกียรติ ลิ้มเจริญ (2523 : 50-52) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ของความเชื่อมั่นในตนเองกับระเบียบวินัยในชั้นเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 357 คน ชาย 189 คน หญิง 168 คน พบว่า ระเบียบวินัยแบบประชาธิปไตย มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความเชื่อมั่นในตนเอง แต่ความเชื่อมั่นในตนเองมีความสัมพันธ์ทางลบกับความวิตกกังวล

วารสารบรรณศาสตร์ (ชไมพร เจริญสิน. 2525 ; อ้างอิงมาจากวารสารบรรณศาสตร์. ตุลาคม 2525 : 6) กล่าวไว้ว่า สาเหตุของการเสพยาเสพติดให้โทษของเยาวชนที่สำคัญอย่างหนึ่งก็คือ สภาพจิตของเยาวชน การขาดความเอาใจใส่ดูแลจากบิดามารดา หรือให้ความรักไม่เท่ากัน ทำให้ขาดความอบอุ่น ถูกกดดันมาก ไม่ได้รับความยุติธรรมซึ่งแสดงออกมาทางด้านบุคลิกภาพ ชอบพึ่งผู้อื่น คือ เป็นผู้ที่มีจิตใจอ่อนแอ อ่อนไหวง่าย ไม่อดทน ไม่มีความเชื่อมั่นในตนเอง เพราะเป็นผู้ที่มีสภาพจิตใจวุ่นวาย มีความวิตกกังวลอยู่ตลอดเวลา

มานิดา ทองทวี (2526 : 70-71) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบผลของการให้คำปรึกษาเป็นกลุ่มและรายบุคคล ที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 16 คน พบว่านักเรียนที่ได้รับคำปรึกษาแบบกลุ่มมีความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่าการให้คำปรึกษารายบุคคลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .01 และนักเรียนที่ได้รับการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มกับนักเรียนที่ได้รับการให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคล มีความเชื่อมั่นสูงกว่าก่อนการได้รับการให้คำปรึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .01

มาลี วงษ์แก้ว (2526 : 59-60) ได้ศึกษาผลการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มต่อการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 20 คน แบ่งออกเป็นกลุ่มทดลอง 10 คน กลุ่มควบคุม 10 คน พบว่านักเรียนกลุ่มที่ได้รับคำปรึกษาแบบกลุ่ม มีความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่ากลุ่มที่ได้รับแต่เอกสารสนเทศอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .05

ทัศนิตา ระเบียบดี (2529 : 45-46) ได้ศึกษาผลของการใช้เทคนิค “แม่แบบ” โดยใช้สไลด์การ์ตูนเพื่อพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนฤทธิยะวรรณาลัย เขตบางเขน กรุงเทพมหานคร จำนวน 40 คน แบ่งออกเป็นกลุ่มทดลอง 20 คน กลุ่มควบคุม 20 คน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับการฝึกโดยใช้แม่แบบ มีความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนแบบปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

วาสนา ผดุงทรง (2529 : 47-49) ได้ศึกษาผลของการอภิปรายภาพวาดเป็นกลุ่มที่มีต่อการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ปีการศึกษา 2528 โรงเรียนปัญญาวรคุณ จำนวน 20 คน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับการฝึกโดยวิธีอภิปรายภาพวาดเป็นกลุ่มมีความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่าเดิม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และมีความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่ากลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนกลุ่มควบคุมที่ได้รับการสอนตามปกติมีความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่าเดิม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

แจ่มจันทร์ เกียรติกุล (2531 : 99-110) ได้ศึกษาความเชื่อมั่นในตนเองและวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบใช้เหตุผลและแบบเข้มงวดกวดขันและอยู่ในชั้นเรียนของครูที่มีพฤติกรรมทางวาจาและท่าทางแบบครูเป็นศูนย์กลางและแบบเด็กเป็นศูนย์กลาง พบว่า

1. เด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบใช้เหตุผลและแบบเข้มงวดที่อยู่ในชั้นเรียนของครูที่มีพฤติกรรมทางวาจาและท่าทางแบบครูเป็นศูนย์กลางมีความเชื่อมั่นในตนเอง มีวินัยในตนเองแตกต่างกัน
2. เด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบใช้เหตุผลและแบบเข้มงวดที่อยู่ในชั้นเรียนของครูที่มีพฤติกรรมทางวาจาและท่าทางแบบเด็กเป็นศูนย์กลาง มีความเชื่อมั่นในตนเอง มีวินัยในตนเองไม่แตกต่างกัน
3. เด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบใช้เหตุผลและอยู่ในชั้นเรียนของครูที่มีพฤติกรรมทางวาจาและท่าทางแบบครูเป็นศูนย์กลางและแบบเด็กเป็นศูนย์กลาง มีความเชื่อมั่นในตนเอง มีวินัยในตนเองไม่แตกต่างกัน

4. เด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวดและอยู่ในชั้นเรียนของครูที่มีพฤติกรรมทางวาจาและท่าทางแบบครูเป็นศูนย์กลางและแบบเด็กเป็นศูนย์กลาง มีความเชื่อมั่นในตนเอง มีวินัยในตนเองแตกต่างกัน

5. เด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวดที่อยู่ในชั้นเรียนของครูที่มีพฤติกรรมทางวาจาและท่าทางแบบครูเป็นศูนย์กลางและเด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบใช้เหตุผลที่อยู่ในชั้นเรียนแบบเด็กเป็นศูนย์กลาง มีความเชื่อมั่นในตนเอง มีวินัยในตนเองแตกต่างกัน

6. เด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวดที่อยู่ในชั้นเรียนของครูที่มีพฤติกรรมทางวาจาและท่าทางแบบเด็กเป็นศูนย์กลางและเด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบใช้เหตุผลที่อยู่ในชั้นเรียนของครูที่มีพฤติกรรมทางวาจาและท่าทางแบบครูเป็นศูนย์กลาง มีความเชื่อมั่นในตนเอง มีวินัยในตนเองไม่แตกต่างกัน

อัจฉรา เนตรล้อมวงศ์ (2531 : 51) ได้ศึกษาผลการใช้บทบาทสมมติที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนนนทรีวิทยา กรุงเทพมหานคร พบว่านักเรียนที่ได้รับการสอนโดยการใช้บทบาทสมมติ มีความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนแบบปกติ

จงใจ ขจรศิลป์ (2532 : 82) ได้ศึกษาลักษณะการจัดกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์ และการเล่นตามมุมที่มีต่อความคิดสร้างสรรค์ และความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กปฐมวัย พบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์และการเล่นตามมุมแบบริเริ่มอย่างอิสระ มีความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่าเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์และการเล่นตามมุมแบบครูชี้แนะ

อารี เกษมรติ (2533 : 87) ได้ศึกษาผลการจัดกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์เป็นกลุ่มและกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์ปกติที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวดกวดขันและแบบรักทะนุถนอม พบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูทั้งแบบเข้มงวดกวดขันและแบบรักทะนุถนอม เมื่อทำกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์เป็นกลุ่ม มีความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่าเมื่อทำกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์ปกติ

ศรีสุดา คัมภีร์ภัทร (2534 : 88) ได้ศึกษาทักษะพื้นฐานทางคณิตศาสตร์และความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเคลื่อนไหวและจังหวะที่เน้นองค์ประกอบพื้นฐาน พบว่าเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมเคลื่อนไหวและจังหวะที่เน้นองค์ประกอบพื้นฐานมีความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่าเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเคลื่อนไหวและจังหวะตามแผนปกติ

นิตินันท์ วิชิตชลชัย (2535 : 86) ได้ศึกษาผลของการใช้ชุดส่งเสริมความรู้แก่ผู้ประกอบการที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองและความคิดสร้างสรรค์ของเด็กปฐมวัย พบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้รับการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์โดยอิสระในชีวิตประจำวัน มีความเชื่อมั่นในตนเองแตกต่างกัน

มานะ พ่วงความสุข (2536 : 58) ได้ศึกษาผลของการฝึกความรู้สึกไวที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนหาดอมราลักษณวิทยา จังหวัดสมุทรปราการ จำนวน 16 คน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับการฝึกความรู้สึกไวมีความเชื่อมั่นในตนเองเพิ่มมากขึ้นกว่านักเรียนที่ได้รับข้อเสนอแนะ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

สุวรรณดี จิตวิริยะยิ่งยง (2540 : 61) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลของกิจกรรมกลุ่มและการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนวิสุทธิกษัตริย์ จังหวัดสมุทรปราการ จำนวน 20 คน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มและนักเรียนที่ได้รับการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มมีความเชื่อมั่นในตนเองแตกต่างกัน อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

จิรวดี จุลสำรวล (2540 : 68-69) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลของการใช้สถานการณ์จำลองกับการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ศูนย์ศึกษาพระพุทธศาสนาวันอาทิตย์ วัดใหญ่อินทาราม จังหวัดชลบุรี จำนวน 16 คน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองที่ 1 ที่ได้รับการใช้สถานการณ์จำลองและนักเรียนกลุ่มทดลองที่ 2 ที่ได้รับการให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม มีความเชื่อมั่นในตนเองแตกต่างกัน อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

ชิตชนก รุ่งแสง (2541 : 42) ได้ศึกษาผลของกิจกรรมกลุ่มที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองเกี่ยวกับการฝึกปฏิบัติงานบนหอผู้ป่วยของนักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 4 คณะพยาบาลศาสตร์ มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ กรุงเทพมหานคร จำนวน 20 คน ผลการศึกษาพบว่า นักศึกษาพยาบาลที่เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มมีความเชื่อมั่นในตนเองเกี่ยวกับการฝึกปฏิบัติงานบนหอผู้ป่วยมากกว่านักศึกษาพยาบาลที่ได้รับการสอนแบบปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เยาวเรศ สุ่มน (2542 : 46) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลของการเสริมแรงแบบ ดี อาร์ เอช กับการควบคุมตนเองที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนประชานิเวศน์ กรุงเทพมหานคร จำนวน 16 คน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับการเสริมแรงแบบ ดี อาร์ เอช กับนักเรียนที่ควบคุมตนเองมีความเชื่อมั่นในตนเองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยกลุ่มที่ควบคุมตนเองมีความเชื่อมั่นในตนเองเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่มที่ได้รับการเสริมแรงแบบ ดี อาร์ เอช

ภริยา กิจพัฒน์เจริญ (2543 : 91) ศึกษาพบว่า นักเรียนที่เข้ารับการทดลองการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองในการแสดงบนเวทีก่อนการทดลอง ขณะทดลอง และหลังการทดลอง มีความเชื่อมั่นในตนเองในการแสดงบนเวทีแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยนักเรียนหญิงชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ขณะทดลองและหลังการทดลองมีความเชื่อมั่นในตนเองในการแสดงบนเวทีสูงกว่าก่อนการทดลอง การพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองในการแสดงบนเวที และความเชื่อมั่นในตนเองในการแสดงบนเวทีของนักเรียนหญิงชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ขณะทดลองและหลังจัดการทดลองการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองในการแสดงบนเวที มีแนวโน้มและอัตราการเปลี่ยนแปลงไปในทางบวกทุกสัปดาห์

วารุณี เจริญรัตนโชติ (2543 : 50) ศึกษาพบว่าเด็กปฐมวัยตลอดช่วงเวลาที่ได้รับการจัดประสบการณ์แบบปฏิบัติการทดลองเมื่อเทียบกับก่อนทดลอง มีแนวโน้มและอัตราการเปลี่ยนแปลงระดับความเชื่อมั่นในตนเองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 โดยตลอดช่วงการจัดประสบการณ์แบบปฏิบัติการทดลอง เด็กปฐมวัยมีแนวโน้มและอัตราการเปลี่ยนแปลงระดับความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่าก่อนจัดประสบการณ์แบบปฏิบัติการทดลอง และเด็กปฐมวัยที่มีระดับความเชื่อมั่นในตนเองสูงและต่ำ ตลอดช่วงเวลาที่ได้รับการจัดประสบการณ์แบบปฏิบัติการทดลองเมื่อเทียบกับก่อนทดลอง มีแนวโน้มและอัตราการเปลี่ยนแปลงระดับความเชื่อมั่นในตนเองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 โดยเด็กปฐมวัยที่มีระดับความเชื่อมั่นในตนเองสูงและต่ำ มีแนวโน้มและอัตราการเปลี่ยนแปลงระดับความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่าก่อนการจัดประสบการณ์แบบปฏิบัติการทดลอง

ณรงค์เดช ชัยเนตร (2545 : 53) ศึกษาพบว่า นักเรียนมีความเชื่อมั่นในตนเองมากขึ้นหลังจากได้รับการฝึกพฤติกรรมกล้าแสดงออก และหลังจากได้รับข้อเสนอแนะ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แต่นักเรียนที่ได้รับการฝึกพฤติกรรมกล้าแสดงออก มีความเชื่อมั่นในตนเองมากกว่านักเรียนที่ได้รับข้อเสนอแนะอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

5. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับลักษณะมุ่งอนาคต

5.1 ความหมายของลักษณะมุ่งอนาคต

เฮคอนเซน (สมจิตต์ เพิ่มพูน. 2533 : 47 ; อ้างอิงจาก Heckhausen. 1967) กล่าวว่าถึงลักษณะมุ่งอนาคตไว้ว่า เป็นการตั้งเป้าหมายในระยะยาวของการทำงาน การคาดการณ์ไกล การวางแผนระยะยาว การมองผลที่จะส่งไปในอนาคต รู้จักอดได้รอได้ ซึ่งลักษณะมุ่งอนาคตนี้จะปรากฏสูงมากในผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในทุกๆ ด้าน

มีด (Mead. 1971 : 175) กล่าวว่าลักษณะมุ่งอนาคตเป็นความสามารถของบุคคลเป็นการคาดการณ์เกี่ยวกับตนเองในอนาคต

โรบินสัน (กนกวรรณ อุ๋นใจ. 2535 : 24 ; อ้างอิงมาจาก Robinson. 1971 : 1225-B) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคต หมายถึง การวางแผนการระยะยาวเกี่ยวกับอนาคตของบุคคล

มิสเซล (ดวงเดือน พันธุมนาวิน และคณะ. 2529 : 99 ; อ้างอิงมาจาก Mischel. 1974 : 287) ให้ความหมายของลักษณะมุ่งอนาคตไว้ว่า ลักษณะมุ่งอนาคตเป็นความสามารถของบุคคลในการคาดการณ์ไกลและเล็งเห็นความสำคัญของผลดีและผลเสียที่จะเกิดขึ้นในอนาคต สามารถวางแผนการปฏิบัติเพื่อรับผลดีหรือป้องกันผลเสียที่จะเกิดขึ้นในอนาคตได้

ซีกูรา (เนตรชนก พุ่มพวง. 2546 : 8 ; อ้างอิงมาจาก Sequeira. 1975 : 5823-B) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคตเป็นความสามารถของแต่ละบุคคลในการมองอนาคต การวางแผน และการจัดการเกี่ยวกับอนาคตที่เป็นไปได้

แลมม์ ชมิทท์และทรมมสตรอฟ (Lamm, Schmidt, and Trommsdorff. 1976 : 317) ให้คำจำกัดความของลักษณะมุ่งอนาคต โดยประมวลความคิดเห็นจากนักจิตวิทยาหลายท่านว่า หมายถึง ความสามารถทางปัญญาของแต่ละบุคคล เกี่ยวกับความพอใจในสิ่งที่ตนมีอยู่ การคาดคะเนฐานะได้เหมาะสม และความสามารถในการคลี่คลายเหตุการณ์ต่างๆ ได้ตรงปัญหาทั้งในอดีต ปัจจุบัน และอนาคต และการมุ่งอนาคตยังเป็นสาเหตุหรือมีความสัมพันธ์กับความสามารถในการอดได้รอได้ต่อรางวัลที่ล่อใจและเกี่ยวข้องกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

ซีจีเนอร์ (Seginer. 1991 : 224-237) ได้กล่าวถึงลักษณะมุ่งอนาคตจากการประมวลผลความคิดเห็นของนักจิตวิทยาอื่นๆ ว่า ลักษณะมุ่งอนาคตเกี่ยวข้องกับทฤษฎีที่ไร้เดียงสาของแต่ละบุคคล (individual's naïve theory) สำหรับการทำนายอนาคตซึ่งประกอบขึ้นด้วยการวางแผน ความปรารถนา ความหวัง และความกลัวที่เกี่ยวข้องกับความน่าจะเป็นของเหตุการณ์ และประสบการณ์ต่างๆ ที่สัมพันธ์กับเนื้อหาที่มีสาระสำคัญ รวมทั้งจินตนาการส่วนตัวของแต่ละบุคคลที่ได้มาจากการสังเกตการณ์ ความต้องการและค่านิยมของเขา และสามารถทำนายล่วงหน้าเกี่ยวกับพฤติกรรมที่แสดงออกและบอกได้ทั้งการจูงใจด้านอารมณ์ และคุณสมบัติด้านสติปัญญา

ทรมมัตตอฟ (Pulkkinen, Lea. and Ronka, Anna. 1994 : 261 ; citing Trommsdorff. 1983) ได้ให้ความหมายการมุ่งอนาคตว่า เป็นการคาดการณ์และประเมินผลเกี่ยวกับตนเองในอนาคตในการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม

ดวงเดือน พันธุมนาวิน (2524 : 24) ให้ความหมายของลักษณะมุ่งอนาคตไว้ว่าเป็นความสามารถในการควบคุมตนเองของบุคคล ซึ่งแสดงออกเป็นพฤติกรรมของการอดได้รอได้ในสถานการณ์ต่างๆ เช่น การรอรับรางวัลที่ใหญ่กว่าในอนาคตแทนรางวัลเล็กน้อยซึ่งจะได้รับในทันที หรือการงดบำบัดความต้องการในปัจจุบันของตน เพราะเล็งเห็นผลร้ายที่จะเกิดตามมาหรือการเพียรพยายามในปัจจุบันเพื่อจุดมุ่งหมายที่ยิ่งใหญ่ในอนาคต ลักษณะมุ่งอนาคตนี้ตรงข้ามกับลักษณะมุ่งปัจจุบันและอาจเป็นบุคลิกภาพของบุคคลได้

สงวน ช้างฉัตร (2524 : 44-48) กล่าวว่าลักษณะมุ่งอนาคตเป็นกระบวนการหรือการตัดสินใจแสวงหาแนวทางเลือกที่ดีที่สุด เพื่อนำไปสู่การปฏิบัติและนำมาซึ่งอนาคตที่พึงประสงค์

รัตนา ประเสริฐสม (2526 : 86) กล่าวว่า การมุ่งอนาคตเป็นความสามารถที่จะมองการณ์ไกลและวาดภาพอนาคตของตน การมุ่งอนาคตเป็นการคำนึงถึงอนาคตและควบคุมพฤติกรรมไปสู่แนวทางนั้น

นาดยา ปิณฑานนท์ (2526 : 21-23) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคต หมายถึง พฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกโดยมีการคำนึงถึงผลของการกระทำนั้นๆ ว่าจะส่งผลร้ายหรือผลดีต่อตนเอง และสังคมอย่างไร ควรประพฤติหรือปฏิบัติอย่างไรจึงจะไม่ทำให้เกิดผลร้ายทั้งในปัจจุบันและในอนาคต

เพ็ญแข ประจันปัจฉิน (2527 : 15) กล่าวว่าลักษณะมุ่งอนาคต หมายถึง ลักษณะนิสัยที่อดได้รอได้ หักห้ามใจตนเองเพื่อจุดมุ่งหมายปลายทางหรือความสำเร็จหรือผลตอบแทนที่ยิ่งใหญ่หรือมีคุณค่ามากกว่า รวมทั้งความสามารถในการทำนายหรือคาดการณ์ล่วงหน้า และมีความสัมพันธ์กับลักษณะนิสัยความรับผิดชอบด้วย

พนิดา สิ้นสุวรรณ (2527 : 8) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคต หมายถึง ความสามารถในการควบคุมตนเองของบุคคลซึ่งแสดงออกเป็นพฤติกรรมที่อดได้รอได้ในสภาพการณ์ต่างๆ เพราะเล็งเห็นผลร้ายที่จะเกิดตามมาหรือการเพียรพยายามในปัจจุบันเพื่อจุดมุ่งหมายที่ยิ่งใหญ่ในอนาคต

ดวงเดือน พันธุมนาวิน และคณะ (2530 : 43) ให้ความหมายของลักษณะมุ่งอนาคตว่า หมายถึง ความสามารถในการมองการณ์ไกล วางแผนการทำงานในอนาคต สามารถควบคุมพฤติกรรมของตนทั้งต่อหน้าและลับหลังผู้อื่นไปในแนวทางที่วางไว้ โดยขณะกระทำพฤติกรรม บุคคลสามารถปรับวิธีการและเป้าหมายให้ถูกต้องและสัมพันธ์กัน รู้จักภาคภูมิใจในการทำความดีของตนแม้จะมีผู้รู้เห็นหรือไม่ก็ตาม

จรรยา สุวรรณทัต (2531 : 48) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคต หมายถึง เป็นลักษณะของการมองสู่อนาคตข้างหน้าซึ่งเป็นการมองที่ลึกซึ้ง กว้างไกล ที่ไม่ได้มีผลเพียงแต่ตัวผู้มองเท่านั้น หากครอบคลุมไปถึงบุคคลอื่นและสังคมมนุษยชาติ ที่บุคคลนั้นมีส่วนเกี่ยวข้องด้วย และถือว่าเป็นจิตลักษณะที่สำคัญประการหนึ่งที่เอื้อต่อการพัฒนาประเทศ

รังสรรค์ เพ็งหนู (2531 : 81) กล่าวว่า บุคคลที่ขาดสำนึกในอนาคตหรือมองอนาคตในแง่ร้าย มักจะสร้างปัญหาต่อความยุ่งยากให้สังคมและขาดแรงจูงใจที่จะสร้างอนาคตของตนเอง

สมจิตต์ เพิ่มพูน (2532 : 11) ให้ความหมายของลักษณะมุ่งอนาคตว่า หมายถึง ความสามารถในการคาดการณ์ไกล เห็นความสำคัญของผลดี ผลเสียที่จะเกิดขึ้นในอนาคต และสามารถวางแผนปฏิบัติเพื่อรองรับผลดีหรือป้องกันผลเสีย ตลอดจนสามารถควบคุมตนเองในการกระทำหรือละเว้นการกระทำบางอย่างตามความต้องการของตนเองเพราะเล็งเห็นผลเสียที่จะเกิดขึ้นตามมาทั้งแก่ตนเองและผู้อื่นในภายหลัง

บุญรับ ศักดิ์มณี (2532 : 16) กล่าวว่า การมุ่งอนาคต หมายถึง ความสามารถทางความรู้และการคิด ตลอดจนการรับรู้ถึงสิ่งที่จะเกิดขึ้นในอนาคตทั้งที่เป็นเวลาใกล้ปัจจุบันหรือห่างไกลปัจจุบันออกไปทุกที

สมดุลย์ ชาญนวงศ์ (2533 : 51) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคต หมายถึง ความสามารถในการคาดการณ์ไกลและเล็งเห็นผลดีและผลเสียที่จะเกิดขึ้นในอนาคต สามารถวางแผนปฏิบัติรับผลดีหรือแก้ไขปัญหามาที่จะเกิดขึ้นในอนาคต

สุพล วังสินธ์ (2534 : 31-35) กล่าวถึงความหมายของลักษณะมุ่งอนาคตไว้ว่า ความปรารถนาที่จะทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งให้สำเร็จลุล่วงไปได้ด้วยดี แม้จะเผชิญกับอุปสรรคต่างๆ ก็ไม่ย่อท้อ มีความกระตือรือร้นที่จะฝ่าฟันอุปสรรค ทั้งโดยมุ่งที่จะให้เกิดผลสำเร็จในชีวิต ตามความปรารถนาในอนาคตเป็นหลัก ยอมรับความลำบากในปัจจุบันเพื่ออนาคตที่ดี นอกจากนี้ลักษณะมุ่งอนาคตยังเป็นองค์ประกอบหนึ่งที่มีผลต่อการพัฒนาจริยธรรม

สุรพงษ์ ชูเดช (2534 : 46) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคต หมายถึง ความสามารถในการคาดการณ์ไกล เห็นความสำคัญของสิ่งที่จะเกิดขึ้นในอนาคตและการบังคับตนเองให้อดได้รอได้ หรือเลือกที่จะไม่รับประโยชน์เล็กน้อยในทันที แต่จะรอรับประโยชน์ที่ยิ่งใหญ่หรือสำคัญกว่าที่ตามมาในภายหลัง

กนกวรรณ อุ่นใจ (2535 : 37) ให้ความหมายของลักษณะมุ่งอนาคตว่า หมายถึง เป็นการมองสู่อนาคตของบุคคล โดยผู้ที่มีลักษณะมุ่งอนาคตเป็นผู้ที่สามารถคาดการณ์ไกลและตัดสินใจเลือกกระทำอย่างเหมาะสม หาแนวทางแก้ปัญหาและวางแผนดำเนินการเพื่อเป้าหมายที่ต้องการใน

อนาคต รู้จักการปฏิบัติให้เกิดการอดได้รอได้และมีความเพียรพยายามในปัจจุบันเพื่อประสบความสำเร็จในชีวิต

จักรวาล ภูวนันธ์ (2537 : 38) ให้ความหมายของลักษณะมุ่งอนาคตว่า เป็นลักษณะของการมองอนาคตของบุคคล ซึ่งผู้ที่มีลักษณะมุ่งอนาคตนั้นจะเป็นผู้ที่สามารถคาดการณ์ไกล วางแผนเพื่อเป้าหมายที่ต้องการในอนาคต มีแนวทางในการแก้ปัญหาและสามารถตัดสินใจเลือกกระทำได้อย่างเหมาะสม มีความเพียรพยายามและอดได้รอได้ เพื่อความสำเร็จในอนาคต

พิทยา อึ้งบุญชู (2538 : 60) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคต หมายถึง ความสามารถในการคาดการณ์ไกล เป็นการคำนึงถึงอนาคตและสามารถควบคุมพฤติกรรมของตนเองไปในทิศทางที่ถูกต้อง เหมาะสม เล็งเห็นผลดี ผลเสีย ที่จะเกิดขึ้นจากการกระทำของตน สามารถวางแผนปฏิบัติเพื่อรองรับผลดีหรือป้องกันผลเสียที่จะเกิดขึ้นในอนาคตได้

ปิยาภรณ์ กิจอุดมทรัพย์ (2539 : 19) กล่าวว่าผู้ที่มีลักษณะมุ่งอนาคตเป็นผู้ที่มีจริยธรรมสูง มีความเพียรพยายามต่อสู้กับอุปสรรค มีความคิดริเริ่ม สามารถคาดการณ์ไกลเพื่อวางแผนอนาคต

มาลี วิทยาธรรตน์ (2540 : 12) กล่าวว่าลักษณะมุ่งอนาคตเป็นความสามารถทางสติปัญญาของแต่ละบุคคล ในการคาดการณ์อนาคตข้างหน้าโดยเล็งเห็นผลดีผลเสียในอนาคตที่เกิดจากการกระทำในปัจจุบันของตนเอง มีการวางแผน และการควบคุมตนเองให้อดได้รอได้เพื่อผลที่ดีและยิ่งใหญ่กว่า ตลอดจนมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ เพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่วางไว้ในอนาคต

พรทิพย์ เจนจริยานนท์ (2542 : 15) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคตเป็นการมองอนาคตของบุคคล ซึ่งผู้ที่มีลักษณะมุ่งอนาคตนั้นจะเป็นผู้ที่สามารถคาดการณ์ไกล วางแผนเพื่อเป้าหมายที่ต้องการในอนาคต มีแนวทางในการแก้ปัญหาและสามารถตัดสินใจเลือกกระทำได้อย่างเหมาะสม มีความเพียรพยายามและอดได้รอได้เพื่อความสำเร็จในอนาคต

ปอแก้ว ศิริจันทร์ (2546 : 23-24) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคต หมายถึง ความสามารถทางสติปัญญา ในการคิดคาดการณ์ถึงสิ่งที่จะเกิดขึ้นในอนาคตอย่างมีเหตุผล เห็นความสำคัญของการปฏิบัติตนให้เป็นไปในแนวทางที่เหมาะสมในปัจจุบัน ตลอดจนสามารถวางแผนการปฏิบัติตนอย่างมุ่งมั่น เพื่อความสำเร็จที่ยิ่งใหญ่ในอนาคตแทนที่จะได้รับผลเล็กน้อยในปัจจุบัน

5.2 ความสำคัญของลักษณะมุ่งอนาคต

ไรท์ (Wright. 1975 : 298) กล่าวถึง ความสำคัญของลักษณะมุ่งอนาคตไว้ว่า ผู้ที่มีลักษณะนี้สูงจะเป็นผู้ที่จะสามารถปฏิบัติตนได้อย่างเหมาะสมกับกาลเทศะ ไม่ฝ่าฝืนกฎเกณฑ์ของศาสนาและกฎหมายและเป็นผู้มีจริยธรรมสูง

โคลเบอร์ก, มิสเชล, ไรท์ (ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจักษ์ปัจฉิม. 2520 : 35 ; อ้างอิงมาจาก Kohlberg. 1964 ; Mischel. 1974 ; Wright. 1975) กล่าวว่าผู้ที่มีลักษณะมุ่งอนาคตสูงสามารถระงับหรือชะลอการบำบัดความต้องการต่างๆ ของตนได้ ฉะนั้นผู้ที่มีลักษณะมุ่งอนาคตสูงคือ ผู้ที่สามารถปฏิบัติตนได้อย่างเหมาะสมกับกาลเทศะและไม่ฝ่าฝืนกฎเกณฑ์ของศาสนาและกฎหมาย จึงเห็นได้ว่าผู้ที่มีลักษณะมุ่งอนาคตสูงจัดเป็นผู้มีจริยธรรมสูง รวมทั้งมีสติปัญญาสูงด้วย

เรย์เนอร์ (ดวงเดือน พันธุมนาวิน และคณะ. 2530 : 167 ; อ้างอิงมาจาก Raynor. 1978) ได้กล่าวถึง ความสำคัญของลักษณะมุ่งอนาคตว่า ลักษณะมุ่งอนาคตเป็นลักษณะที่แยกแตกต่างจากแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ บุคคลใดที่มีลักษณะทั้ง 2 ประการนี้สูง ก็อาจคาดได้ว่าเขาจะมีพลังผลักดันให้กระทำการกิจกรรมต่างๆ ในปัจจุบันอย่างขยันขันแข็งที่สุด ถ้าผลงานนี้จะเป็นจุดเริ่มต้นของผลประโยชน์ที่จะได้รับในระยะยาว เช่น ขยันเรียนหนังสือในปัจจุบันเพื่อจะได้งานดีมีชีวิตรุ่งเรืองและสบายในอนาคต

อุบลรัตน์ เต็งไตรลักษณ์ (2520 : 29-32) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคตเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับเด็กในการเตรียมตัวเพื่อชีวิตในอนาคต โรงเรียนจึงเป็นสถาบันการศึกษาที่สำคัญที่จะเริ่มกำหนดจุดประสงค์และวิธีการศึกษาโดยพิจารณาอนาคตมิใช่อดีต

ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจักษ์ปัจฉิม (2520 : 37) ได้สรุปความสำคัญของลักษณะมุ่งอนาคตว่า เป็นลักษณะหนึ่งของความเป็นพลเมืองดี และเป็นลักษณะหนึ่งซึ่งจะทำให้บุคคลมีความเพียรพยายามต่อสู้อุปสรรคเพื่อความเจริญของตนเองและประเทศชาติ ฉะนั้นลักษณะมุ่งอนาคต จึงเป็นลักษณะที่เอื้อต่อการพัฒนาประเทศด้วย

ดวงเดือน พันธุมนาวิน และคนอื่นๆ (2529 : 100) กล่าวถึง ลักษณะของผู้ที่มุ่งอนาคต และสามารถควบคุมตนเองได้ ดังต่อไปนี้

1. สามารถคาดการณ์ไกล เห็นความสำคัญของอนาคตและตัดสินใจเลือกกระทำอย่างเหมาะสม
2. หาแนวทางแก้ปัญหาและวางแผนดำเนินการเพื่อเป้าหมายในอนาคต
3. รู้จักการปฏิบัติให้เกิดการอดได้รอได้อย่างเหมาะสม
4. สามารถให้รางวัลและลงโทษตนเองเมื่อกระทำไม่เหมาะสม

จรรยา สุวรรณทัต (2531 : 50) กล่าวถึงความสำคัญของลักษณะมุ่งอนาคตว่าเป็นลักษณะทางจิตใจที่สำคัญยิ่งอย่างหนึ่งและเกี่ยวข้องกับการพัฒนาสัมฤทธิ์ผลในตัวบุคคลและสังคม ซึ่งลักษณะนี้ยังมีความสัมพันธ์กับลักษณะทางจิตอื่นๆ ของบุคคลด้วย ที่สำคัญคือ สติปัญญาและจริยธรรม

ไพโรจน์ โตเทศ (2531 : 21-22) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคตปลูกฝังให้นักเรียนมีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ ฝึกให้ผู้เรียนมีความพร้อมที่จะเข้าถึงการเปลี่ยนแปลงในสังคม ตลอดจนเน้นให้ผู้เรียนเข้าใจเหตุการณ์ต่างๆ ทั้งอดีต ปัจจุบันและอนาคต และให้รู้จักวางแผนล่วงหน้าได้

บุญรับ ศักดิ์มณี (2532 : 7-8) ได้กล่าวถึงความสำคัญของลักษณะมุ่งอนาคตโดยมีสาระว่าบุคคลที่มีลักษณะมุ่งอนาคตสูงจะส่งผลให้บุคคลทำงานอย่างขยันขันแข็งในปัจจุบัน เพื่อที่จะรอรับผลดีในอนาคต โดยลักษณะมุ่งอนาคตมีความสัมพันธ์กับความสำเร็จในการทำงาน ความสำเร็จในแต่ละขั้นจะเป็นแรงจูงใจให้คนพยายามทำงานในขั้นต่อไปให้สำเร็จ เพื่อให้บรรลุเป้าหมายสุดท้าย การมุ่งอนาคตเป็นการคำนึงถึงอนาคตและควบคุมพฤติกรรมไปสู่แนวทางนั้น ทำให้บุคคลสามารถปรับวิธีการและเป้าหมายให้ถูกต้องสัมพันธ์กัน การมุ่งอนาคตจึงเป็นการวางโครงสร้างของปรากฏการณ์หรือพฤติกรรมในอนาคตของบุคคล นอกจากนี้ การมุ่งอนาคตยังเป็นลักษณะที่สำคัญที่แสดงถึงการที่บุคคลมีความเข้าใจเรื่องเวลา สามารถคาดหวังเกี่ยวกับเหตุการณ์ข้างหน้าได้ ผู้ที่มุ่งอนาคตจะสามารถวางแผน และมองเห็นความเป็นไปได้ในอนาคตจากสภาพการณ์ในปัจจุบัน ดังนั้นบุคคลบางคนจึงอาศัยความสามารถของตนและเวลาในปัจจุบันเป็นรากฐานที่จะคาดการณ์เกี่ยวกับตนเองในอนาคตได้

จันทนา นนทิกกร (2533 : 32-33) กล่าวถึงบุคคลที่มีเป้าหมายหรือมีการกำหนดสิ่งที่ต้องการไว้ล่วงหน้าชัดเจน ย่อมมีความตั้งใจและใช้ความพยายามอย่างจริงจังในการกระทำพฤติกรรมเพื่อให้บรรลุเป้าหมายในอนาคตซึ่งเป้าหมายจะมีหน้าที่สำคัญ 2 ประการที่เป็นพื้นฐานของแรงจูงใจที่มุ่งตรงไปสู่พฤติกรรมคือ

1. เป้าหมายจะกำหนดแนวทางการตัดสินใจว่าควรจะใช้ความพยายามเท่าใดในการทำงานนั้น
2. เป้าหมายมีอิทธิพลต่อการเกิดพฤติกรรมต่อการทำงานโดยต้องตระหนักถึงความสำคัญ

กนกวรรณ อุ่นใจ (2535 : 29) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคตนั้นเป็นคุณลักษณะที่สำคัญประการหนึ่งที่มีความเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการเป็นพลเมืองดี สามารถปฏิบัติตนได้เหมาะสมกับกาลเทศะ มีความขยันหมั่นเพียร รู้จักใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์ มีความรับผิดชอบ มีเป้าหมายชีวิตและเห็นความสำคัญของการวางแผนอนาคต สามารถอธิบายปรากฏการณ์ต่างๆ ได้อย่างสมเหตุสมผล มีแรงจูงใจในการกระทำพฤติกรรมเพื่อให้บรรลุเป้าหมายและเป็นผู้ที่มีความสามารถปรับตัวได้ดี

พิทยา อึ้งบุญชู (2538 : 63) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคตสามารถพัฒนาและส่งเสริมให้เกิดขึ้นได้ ดังนั้น การเรียนการสอนในปัจจุบันจึงควรสอนให้นักเรียนตระหนักถึงความสำคัญของ

อนาคต สามารถคาดการณ์เกี่ยวกับอนาคตได้ และสามารถตัดสินใจเลือกทางเดิน เลือกกระทำสิ่งต่างๆ อย่างมีเหตุผลที่เหมาะสม มีความรับผิดชอบทั้งต่อปัจจุบันและอนาคต

มาลี วิทยาภรณ์ (2540 : 45) กล่าวถึงลักษณะมุ่งอนาคตว่า ลักษณะมุ่งอนาคตเป็นความสามารถทางสติปัญญาของแต่ละคนในการคาดการณ์อนาคต โดยให้เห็นผลดีผลเสีย มีการวางแผนการปฏิบัติ เพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่มีคุณค่ากว่าในอนาคต ช่วยให้บุคคลมีพฤติกรรมในทางสร้างสรรค์ประโยชน์แก่ส่วนรวม ซึ่งลักษณะมุ่งอนาคตนี้มีพัฒนาการขึ้นในบุคคลตั้งแต่วัยเด็ก ซึ่งเกิดขึ้นโดยอิทธิพลของสิ่งแวดล้อม อิทธิพลจากครูและประสบการณ์ในโรงเรียน มหาวิทยาลัย

พรทิพย์ เจนจริยานนท์ (2542 : 17) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคตเป็นคุณลักษณะที่สำคัญประการหนึ่งที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการเป็นพลเมืองดี มีจริยธรรม สามารถปฏิบัติตนได้เหมาะสมกับกาลเทศะ มีเป้าหมายในชีวิต มีการวางแผนเพื่ออนาคต มีความเพียรพยายามเพื่อประสบความสำเร็จในชีวิต

ปอแก้ว ศิริจันทร์ (2546 : 26) กล่าวว่า ผู้ที่มีลักษณะมุ่งอนาคตจะสามารถปฏิบัติตนได้อย่างเหมาะสมกับกาลเทศะ มีความเป็นพลเมืองดีและประสบความสำเร็จในการทำงานและสามารถตัดสินใจเลือกทางเดินอย่างมีเหตุผล ดังนั้นจึงเป็นจิตลักษณะสำคัญที่ควรส่งเสริมให้มีการพัฒนาให้เกิดขึ้นกับเยาวชน โดยเฉพาะกับนักเรียนเพื่อให้นักเรียนประสบความสำเร็จทั้งด้านการเรียนและการทำงานในอนาคต

5.3 ปัจจัยที่ส่งเสริมลักษณะมุ่งอนาคต

เคย์ (ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจวบปัจฉิก. 2520 : 36 ; อ้างอิงมาจาก Kay. 1950) เชื่อว่าบ่อเกิดของลักษณะมุ่งอนาคตนั้นอยู่ที่ลักษณะความมั่นคงทางสังคมของบุคคล การที่เด็กจะเรียนรู้ว่าควรอดใจรอจนส่วนมากจะเกิดในครอบครัวฐานะปานกลางและฐานะสูงเท่านั้น เพราะครอบครัวฐานะยากจนย่อมไม่สามารถจะหาสิ่งของให้เด็กตามสัญญาได้มากนัก ทำให้เด็กขาดความเชื่อถือเกี่ยวกับอนาคต นอกจากนั้นการประสบความสำเร็จด้านต่างๆ ในชีวิตก็เป็นสิ่งที่เคย์เชื่อว่าจะช่วยให้บุคคลนั้นมีลักษณะมุ่งอนาคตสูง ทำให้บุคคลเกิดความมานะพยายามในการที่จะทำสิ่งต่างๆ เพราะมีความคาดหวังว่าจะทำให้สำเร็จดังที่ประสบมาแล้ว ฉะนั้นลักษณะมุ่งอนาคตจึงเกิดจากการเรียนรู้ทางสังคมนั่นเอง

มิสเชลและคนอื่นๆ (ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจวบปัจฉิก. 2520 : 36 ; อ้างอิงมาจาก Mischel & others. 1966, 1974) กล่าวว่า การเลือกที่จะชะลอการบำบัดความต้องการของบุคคลนั้นเกิดจากการเรียนรู้จากประสบการณ์ในอดีตและการเลียนแบบจากผู้อื่นด้วย นอกจากนี้ยังมีความสัมพันธ์กับลักษณะอื่นๆ ของบุคคลอีกมาก เช่น ความรับผิดชอบทางสังคม วัฒนธรรม

และครอบครัว ลักษณะมุ่งอนาคตนี้จะเพิ่มขึ้นตามอายุ มิสเซล กล่าวว่า ความสามารถที่จะคิดถึงเหตุการณ์ในระยะยาวไปในอนาคตนั้น เป็นคุณสมบัติของผู้ที่มีคุณสมบัติด้านสุขภาพจิตและสติปัญญาสูงด้วย และแม้จะมีความสัมพันธ์กับสติปัญญาแต่ไม่สัมพันธ์กับความสามารถทางวาจา

ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจวบจันทร์ (2520 : 35) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคตนี้ นักจิตวิทยาพบหลักฐานว่าเป็นด้านหนึ่งของพลังอีโก้ (Ego-strength) ของบุคคลซึ่งจะเป็นแนวทางให้ผู้ที่มีลักษณะมุ่งอนาคตสูง สามารถระงับหรือชะลอการบำบัดความต้องการต่างๆ ของตนได้

พรณี ชูชัย (2522 : 21-23) ได้กล่าวถึงปัจจัยที่ช่วยส่งเสริมลักษณะมุ่งอนาคตดังนี้

1. เด็กต้องได้รับแรงเสริมในทางบวกจากครู คือ ครูจะต้องเป็นผู้ชี้แนะช่องทางให้เด็กรู้จักตั้งเป้าหมาย หาแนวทางเลือกสำหรับชีวิตจริงๆ มิใช่เพ้อฝัน
2. ในการเรียนการสอน ครูต้องกระตุ้นให้กำลังใจและส่งเสริมให้เด็กคิด คือครูต้องมีกิจกรรมการสอนที่มีลักษณะมุ่งอนาคต เด็กจึงจะมีลักษณะมุ่งอนาคตด้วย
3. เด็กจะต้องได้รับการยอมรับความคิดเห็น คือ ในการแสดงความคิดเห็นในลักษณะมุ่งอนาคต ซึ่งแฝงไว้ด้วยค่านิยม การประเมินผลของครูจะต้องเปิดโอกาสให้นักเรียนได้มีความมั่นใจในความคิด และแสดงออกในรูปพฤติกรรมให้เป็นที่ยอมรับของเพื่อน สิ่งเหล่านี้เป็นหน้าที่ของครูที่จะต้องเอาใจใส่ดูแล โดยใช้หลักจิตวิทยาเข้ามาเกี่ยวข้อง
4. ครูควรจัดสิ่งแวดล้อมภายในการเรียนการสอนที่ส่งเสริมให้เด็กมีความมั่นใจ กล่าวตัดสินใจ ให้โอกาสเด็กคิดแก้ปัญหา ทำสิ่งต่างๆ ด้วยตนเองและอยู่ภายในบรรยากาศที่อบอุ่น ซึ่งเป็นแนวทางที่ส่งเสริมลักษณะมุ่งอนาคตของเด็กได้ดี

รัตนา ประเสริฐสม (2526 : 37-38) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคตนี้เป็นด้านหนึ่งของบุคลิกภาพที่พัฒนามาจากการเรียนรู้ การศึกษา และกระบวนการเรียนรู้ทางสังคม ซึ่งจะพัฒนาอย่างช้าๆ ในวัยเด็ก บุคคลบางคนจะอาศัยความสามารถของตนและเวลาในปัจจุบันเป็นรากฐานที่จะคาดการณ์เกี่ยวกับตนเองในอนาคตได้ โครงสร้างของอนาคต ขึ้นอยู่กับการคิด มีวิธีการหลายวิธีที่ก่อให้เกิดแผนและโครงการระยะยาว การมุ่งอนาคตจะสัมพันธ์กับความจำเป็นที่จะต้องมีความคิดในการวางแผน ความตั้งใจที่จะกระทำและรายละเอียดบางอย่างที่จะทำซึ่งเปลี่ยนไปตามเวลา

สุรพงษ์ ชูเดช (พระมหาพิศย์ บุญเสริม. 2548 : 23 ; อ้างอิงมาจาก สุรพงษ์ ชูเดช. 2531 : 4) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคตจะเกิดได้ต้องอาศัยพื้นฐานด้านความคิดและสติปัญญา เนื่องจากบุคคลที่มุ่งอนาคตจะต้องเป็นผู้ที่คาดการณ์ได้ว่าอะไรจะเกิดขึ้นในอนาคต เห็นคุณค่าของสิ่งที่จะเกิดขึ้นในอนาคตมากกว่าสิ่งเล็กน้อยที่จะเกิดขึ้นในปัจจุบัน และจะต้องเป็นผู้ที่เชื่อว่าสิ่งที่คาดว่าจะเกิดในอนาคตจะเกิดขึ้นกับตนได้จริง ซึ่งลักษณะดังกล่าวนี้แสดงให้เห็นว่า บุคคลที่จะมีลักษณะมุ่ง

อนาคตจะต้องเป็นผู้ที่มีพัฒนาการทางความคิดที่เป็นนามธรรม ซึ่งตามทฤษฎีพัฒนาการรู้คิดของเพียเจท์ ขั้นพัฒนาการดังกล่าวคือ ขั้นปฏิบัติการเชิงระบบ (Formal Operation : อายุระหว่าง 11–15 ปี) ทั้งนี้ เพราะการคาดว่าอะไรจะเกิดขึ้นในอนาคต สิ่งนั้นยังไม่มีตัวตน ต้องอาศัยการอ้างอิงซึ่งอยู่ในรูปของนามธรรม หรือสัญลักษณ์และการเห็นความสำคัญของสิ่งที่ยังเป็นนามธรรมหรือสัญลักษณ์ ต้องใช้ความสามารถทางความคิดเชื่อมโยงกับหน่วยการคิดอื่นๆ ดังนั้นบุคคลที่มีความสามารถพัฒนาด้านการรู้คิดสูงย่อมจะง่ายต่อการพัฒนาลักษณะมุ่งอนาคตให้สูงขึ้นด้วย

พรทิพย์ เจนจริยานนท์ (2542 : 19) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคตนั้นเกิดจากการเรียนรู้ทางสังคม สภาพแวดล้อมทางสังคม ครอบครัว การศึกษาและลักษณะมุ่งอนาคตยังมีความสัมพันธ์กับอายุ สุขภาพจิตและพื้นฐานการรู้คิดและสติปัญญาอีกด้วย

5.4 พัฒนาการของลักษณะมุ่งอนาคต

ลักษณะมุ่งอนาคตเป็นจิตลักษณะ ซึ่งมีความสำคัญต่อบุคคลและส่วนรวมดังที่กล่าวไปแล้ว ซึ่งจิตลักษณะนี้เป็นจิตลักษณะที่มีการพัฒนามาตั้งแต่เด็ก โดยการสะสมประสบการณ์จากการได้รับการอบรมเลี้ยงดู (ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจันปัจฉินก. 2520 ; จรรยา สุวรรณทัต. 2531 ; Nurmi. 1991) อย่างไรก็ตาม ลักษณะมุ่งอนาคต สามารถพัฒนาและส่งเสริมให้สูงเพิ่มขึ้นได้ดังมีผู้เสนอแนะตลอดจนเสนอผลงานวิจัยการพัฒนาลักษณะมุ่งอนาคตไว้ดังนี้

แบนดูรา และมิสเซล (ดวงเดือน ศาสตรภักดิ์. 2535 : 386–390 ; อ้างอิงจาก Pervin 1989 : 399–400 ; Citing Bandura and Mischel 1965) มีความเห็นว่า ในการเรียนรู้ของเด็กโดยวิธีการสังเกต เป็นการให้ความรู้กับเด็ก เพื่อช่วยให้เขาตัดสินใจว่า พฤติกรรมที่สังเกตหรือได้ยินนั้น อาจจะช่วยเหลือหรือขัดขวางเขาในการบรรลุถึงซึ่งความต้องการบางอย่างในอนาคต ซึ่งความรู้นี้จะถูกเก็บจำในรูปของสัญลักษณ์ภายในสมอง สำหรับใช้ในการอ้างอิงในอนาคตต่อไป จากการทดลองของแบนดูราพบว่า ตัวแบบที่เด็กยึดถือ จะมีแนวทางดังต่อไปนี้

- (1) ตัวแบบที่เด็กชอบเลียนแบบนั้นจะมาจากบุคคลที่มีชื่อเสียง มากกว่าบุคคลที่ไม่มีชื่อเสียง
- (2) ตัวแบบที่เด็กชอบเลียนแบบนั้นจะมาจากบุคคลที่เป็นเพศเดียวกันกับเด็กมากกว่าจะเป็นเพศตรงข้าม
- (3) ตัวแบบซึ่งได้รับรางวัลเป็นเครื่องตอบแทน เช่น เงิน ชื่อเสียง สถานภาพทางเศรษฐกิจสูง จะถูกเลียนแบบมากกว่าตัวแบบซึ่งไม่ได้รับรางวัลเป็นเครื่องตอบแทน
- (4) บุคคลผู้ซึ่งถูกลงโทษ พฤติกรรมของเขามีแนวโน้มที่จะไม่ถูกนำมาเลียนแบบ
- (5) เด็กจะได้รับอิทธิพลจากตัวแบบที่เขามองเห็นว่า มีความคล้ายคลึงกับเขา เช่น อายุ หรือสถานภาพทางสังคม มากกว่าตัวแบบที่เขาเห็นว่ามีความแตกต่างจากตัวเขามาก

ไรท์ (สมจิตต์ เพิ่มพูน. 2532 : 54 ; อ้างอิงมาจาก Wright. 1975 : 387) ซึ่งกล่าวว่า วิธีการพัฒนาลักษณะมุ่งอนาคต ได้มาจากวิธีการวัดลักษณะมุ่งอนาคตที่ใช้ในการวิจัยทางจิตวิทยา เช่น ให้เขียนเรื่องราวหรือนวนิยาย แล้ววิเคราะห์ระยะเวลาที่ใช้ในเรื่อง ผู้ที่มุ่งอนาคตจะเขียนเรื่องที่เกิดขึ้นไปจนจบในช่วงเวลาที่ยาวกว่าผู้ที่มุ่งอนาคตน้อยจะใช้

พูเล่และคูนี (Nurmi. 1991 : 22 citing Poole & cooney. 1987) ได้ศึกษาการมองอนาคตของวัยรุ่นชาวออสเตรเลีย จำนวน 440 คน ชาวสิงคโปร์ จำนวน 162 คน ที่มีอายุระหว่าง 14-15 ปี ผลการศึกษาพบว่าวัยรุ่นส่วนมากจะมองอนาคตด้านการทำงาน การศึกษา และด้านครอบครัวและวัยรุ่นที่มีระดับชั้นทางสังคมสูงจะสนใจในการศึกษาและการท่องเที่ยวมากกว่า แต่มีความสนใจด้านการทำงานน้อย เมื่อเปรียบเทียบกับวัยรุ่นที่มีระดับชั้นทางสังคมต่ำ

โซแลนต์ส (Nurmi. 1991 : 24 citing Solantaus. 1987) ได้ศึกษาความคาดหวังและความกลัวเกี่ยวกับอนาคตของเด็กชาวออสเตรเลียจำนวน 600 คน ชาวอังกฤษจำนวน 596 คน และชาวฟินแลนด์จำนวน 665 คน ที่มีอายุระหว่าง 11-15 ปี ผลการศึกษาพบว่า ความหวังเกี่ยวกับการงานและการจ้างงานเป็นสิ่งที่กลุ่มตัวอย่างกล่าวถึงทุกเชื้อชาติ โดยความคาดหวังและความกลัวเกี่ยวกับการงานและการจ้างงานจะเพิ่มขึ้นตามอายุ

เพจ และโรบินสัน (เนตรชนก พุ่มพวง. 2546 : 19 ; อ้างอิงจาก Page and Robinson. 1988 : 91-101) ได้ศึกษาบทบาททางเพศและลักษณะมุ่งอนาคตของนักศึกษาในมหาวิทยาลัยแคนาดา พบว่า นักศึกษาเพศชายให้ความสำคัญในการวางแผนอาชีพในอนาคตของตนเอง และอาชีพที่วางแผนไว้ก็แตกต่างไปจากครอบครัวบิดามารดาและในด้านการมองอนาคตนั้นก็มองโลกในแง่ดีต่ออนาคตของตนเอง

ซีจีเนอร์ (Seginer. 1991 : 247-273) ได้ศึกษาสภาวะทางสังคมของวัยรุ่นในนิคมกับวัยรุ่นที่อยู่ในชุมชนเมือง โดยการเปรียบเทียบองค์ประกอบทางสังคม คือ การอยู่ในนิคมกับอยู่ในชุมชนเมือง โดยการใช้แบบสอบถามจากวัยรุ่นที่อยู่ในนิคม จำนวน 114 คน กับวัยรุ่นที่อยู่ในชุมชนเมือง พบว่าเด็กวัยรุ่นที่อยู่ในนิคมแสดงถึงความหวังในอนาคตออกมาน้อยกว่าวัยรุ่นที่อยู่ในชุมชนเมือง

โรบินสัน (กนกวรรณ ชุ่มใจ. 2538 : 38 ; อ้างอิงจาก Robinson. 1991) ศึกษาลักษณะมุ่งอนาคตของนักเรียนเกรที่ไม่เคยถูกจำคุก กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กเกรที่เคยกระทำความผิด 2 ครั้งหรือมากกว่า 2 ครั้งขึ้นไป แต่ไม่ถูกฟ้องทางกฎหมายจำนวน 48 คน พบว่าเด็กเกรจะมองอนาคตในระยะสั้นและมีลักษณะอนาคตน้อย นอกจากนี้ยังพบว่า ความวิตกกังวลไม่มีความสัมพันธ์กับลักษณะมุ่งอนาคต

เนอมี (Nurmi. 1991 : 8) ได้กล่าวถึง หลักพัฒนาการของลักษณะมุ่งอนาคตไว้ 3 ข้อ ดังนี้

1. ลักษณะมุ่งอนาคตมีพัฒนาการอยู่ในสิ่งแวดล้อมด้านวัฒนธรรมชนบทนิยมประเพณี เช่น ความคาดหวังต่างๆ ที่เป็นบรรทัดฐานและความรู้ที่เกี่ยวกับอนาคตซึ่งเป็นพื้นฐานของความสนใจต่อการมุ่งอนาคตและการวางแผน
2. ความสนใจการวางแผนและความเชื่อเกี่ยวกับอนาคต เกิดจากการเรียนรู้ การมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นไม่เฉพาะพ่อแม่ แต่กลุ่มเพื่อนก็มีอิทธิพลต่อความคิดของเด็กในเรื่องการวางแผนสำหรับอนาคต (Nurmi. 1991 ; citing Kandel & Lesses. 1969)
3. ลักษณะมุ่งอนาคตจะดีโดยมีอิทธิพลจิตวิทยาอื่นๆ ประกอบ เช่น พัฒนาการด้านสติปัญญาและสังคม

นอกจากนี้เนอมี (Nurmi. 1991 : 1-59) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคตประกอบด้วยกระบวนการทางจิตวิทยา 3 ขั้นตอน ดังนี้

1. ขั้นแรงจูงใจ บุคคลจะตั้งเป้าหมายขึ้นต้นโดยเปรียบเทียบจากแรงจูงใจค่านิยมและความคาดหวังในอนาคตของตนเองเป็นพื้นฐานสำหรับเป้าหมายในอนาคต
2. ขั้นวางแผน บุคคลจะกระทำเพื่อให้เป้าหมายเป็นจริง โดยการวางแผนการทำงานและวิธีการแก้ปัญหาจัดกิจกรรมต่างๆ เพื่อความสำเร็จในอนาคตของตน
3. ขั้นประเมินผล บุคคลจะประเมินผลถึงความเป็นไปได้ของความสัมฤทธิ์ผลของเป้าหมายและความสมบูรณ์ของแผนงานที่บุคคลวางไว้ และตัดสินใจเลือกแนวทางเพื่อความสำเร็จในอนาคตของตน

รัตน ประเสริฐสม (2526 : 38) ได้เสนอแนวทางในการพัฒนาให้บุคคลมุ่งอนาคตว่า จะต้องพิจารณาองค์ประกอบ 3 ประการ คือ

1. แรงจูงใจที่จะก่อให้เกิดการมุ่งเวลาในอนาคต
2. การอดได้รอได้ และความจำเป็นที่จะต้องเรียนรู้วิธีการควบคุมการกระทำ และยับยั้งสิ่งที่ต้องการกระทำให้ทันที่ทันใด
3. ความสามารถที่จะใช้สัญลักษณ์ที่จะเข้าใจในอนาคต (เช่น ความเข้าใจในภาษาเป็นส่วนหนึ่งของความสามารถในการใช้สัญลักษณ์ได้)

เพ็ญแข ประจันปัจฉินัก (2527 : 15-37) เสนอบทบาทในการปลูกฝังลักษณะนิสัยมุ่งอนาคตสำหรับครอบครัวและโรงเรียน โดยสรุปดังนี้

1. บทบาทครอบครัว บิดา มารดา ต้องทำตนเป็นตัวอย่างที่ดี เช่น การรู้คุณค่าของเวลา เช่น กำหนดว่าควรทำอะไรในวันหยุด และอาจใช้วิธีปลูกฝังวัยรุ่นให้เป็นผู้ที่มุ่งอนาคต โดยใช้วิธีการอบรมเลี้ยงดูที่เหมาะสม ได้แก่ การอบรมเลี้ยงดูแบบรักสนับสนุน แบบใช้เหตุผล และใช้วิธีควบคุมแบบปานกลางอย่างสม่ำเสมอคงเส้นคงวา นอกจากนี้ การฝึกหัดการใช้เหตุผล และการคาดการณ์ ควรเริ่มจากสิ่งที่เป็นจริงง่ายๆ จนถึงเรื่องยาก เช่น การกระตุ้นให้วัยรุ่นวางแผนเกี่ยวกับการเรียนต่อ หรือวางแผนเกี่ยวกับอาชีพของตนเอง เป็นต้น

2. บทบาทในโรงเรียน ครูสามารถปลูกฝังลักษณะมุ่งอนาคตให้เกิดขึ้นกับนักเรียนได้โดยใช้วิธีสนับสนุนให้นักเรียนริเริ่มในการทำงาน และมีความเพียรพยายามที่จะทำงานให้ลุล่วงไปได้ ยกย่องนักเรียนที่ทำตนเป็นผู้มุ่งอนาคต ใช้วิธีการสอนที่กระตุ้นให้นักเรียนเกิดการค้นหาคำตอบเกี่ยวกับเรื่องต่างๆ ด้วยตนเอง นักเรียนจะได้เรียนรู้วิธีการทำงานเป็นขั้นตอนและสามารถวางแผนได้ ได้เรียนรู้เรื่องเหตุและผล สามารถคาดคะเนผลของเหตุการณ์ได้ นอกจากนี้ครูก็ต้องเป็นแบบอย่างที่ดีในการเป็นผู้มุ่งอนาคตด้วย นั่นคือ ต้องเป็นผู้มีความเพียรพยายาม และมีการวางแผนการกระทำเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่วางไว้ มีความกระตือรือร้นที่จะศึกษาความจริงในเรื่องต่างๆ เป็นต้น

สุรศักดิ์ หลาบมาลา (2527 : 14-15) กล่าวว่า การสอนเด็กเพื่อนำความรู้ไปใช้ในอนาคต ต้องเริ่มต้นด้วยการคาดการณ์ว่าในอนาคตจะมีอะไรที่สำคัญและแตกต่างไปจากปัจจุบันอย่างไรบ้าง การมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างอดีต ปัจจุบันและอนาคตจะช่วยให้การวางแผนเป็นไปด้วยความรอบคอบสมเหตุสมผล การสอนเพื่อให้นักเรียนมองอนาคตหรือมุ่งอนาคต อาจทำได้โดย

1. ให้มองอนาคตด้วยทัศนคติของตนเอง เช่น มองโลกข้างหน้าว่าจะเป็นอย่างไรมาก่อนและตนเองต้องรู้ความสามารถว่าอย่างไรจึงจะมีชีวิตอยู่ในโลกเช่นนั้นได้อย่างเหมาะสม
2. เน้นการหาทางเลือกในอนาคต โดยให้นักเรียนคิดหาวิธีการต่างๆ ที่จะทำให้โลกอยู่ดีมีสุข
3. ให้นักเรียนเข้าใจยุทธวิธีต่างๆ ที่จะดำรงชีวิตอยู่ในสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลงทางสังคมอย่างรวดเร็ว โดยใช้เทคนิคต่างๆ ในการคาดคะเนอนาคต มุ่งให้นักเรียนเข้าใจสภาพและแนวโน้มของอนาคต ความสามารถที่มนุษย์ควรจะพัฒนาในอนาคต

สุจิต เพียรชอบ (2530 : 32) ได้เสนอแนะว่า ในการเรียนการสอน ควรสอนเรื่องของอดีต น้อยลง ควรสอนเรื่องปัจจุบันและอนาคตให้มากขึ้น นักเรียนจะได้รับการฝึกฝนให้พร้อมที่จะคาดการณ์ล่วงหน้าว่า ในอนาคตจะเกิดเหตุการณ์ใดขึ้น มีปัญหาใดขึ้น นักเรียนจะสามารถเผชิญกับอนาคตได้อย่างกล้าหาญ สุขุม เยือกเย็น

ดวงเดือน พันธุมนาวิน และคณะ (2530 : 107-108) เสนอแนะวิธีการกระตุ้นลักษณะมุ่งอนาคตของบุคคลไว้ โดยกล่าวว่า แนวความคิดเกี่ยวกับวิธีการพัฒนาลักษณะมุ่งอนาคตในบุคคลนั้น ได้มาจากวิธีการวัดลักษณะมุ่งอนาคตที่ใช้ในการวิจัยทางจิตวิทยา เช่นการให้เขียนเรื่องราวหรือนวนิยาย แล้ววิเคราะห์ระยะเวลาที่ใช้ในเนื้อเรื่อง ผู้ที่มุ่งอนาคตมาก จะเขียนเรื่องที่เกิดขึ้นและดำเนินไปจนจบลง ในช่วงเวลาที่ยาวกว่าที่ผู้ที่มุ่งอนาคตน้อยจะใช้ (ดวงเดือน พันธุมนาวิน และคณะ. 2530 : 107-108 ; อ้างอิงมาจาก Wright. 1975) โดยขั้นตอนที่เสนอไว้มีดังนี้

ก. ให้เขียนเรื่องราวของตนเองเกี่ยวกับปัจจุบันและอนาคต โดยอาจให้เขียนถึงสภาพชีวิต และการวางแผนการใช้ชีวิตในบั้นปลายด้วย

ข. ให้ฝึกเขียนนวนิยายชีวิต ซึ่งอาจกำหนดช่วงเวลาได้ เช่น ตั้งแต่เด็กจนเป็นผู้ใหญ่ หรือจากปู่ไปถึงหลาน เป็นต้น

ค. ฝึกวางแผนงานระยะยาวของหน่วยงาน โดยจะเป็นแผน 5 ปี 7 ปี 10 ปี หรือ 20 ปี ก็ได้ หรือการฝึกวางแผนตัวบุคคลเพื่อเตรียมการที่จะใช้เขาในงานใหญ่ที่จะมีมาในอนาคต เป็นต้น

ง. ฝึกเล่นหมากรุก เพื่อที่จะเอาชนะชนะ

จ. ให้แบบอย่างของการวางแผนงานระยะยาว หรือการวางแผนการดำเนินชีวิตเพื่อให้บรรลุเป้าประสงค์บางประการในอนาคต

แบบอย่างของการมุ่งอนาคตในประวัติศาสตร์ไทย เช่น การฝึกฝนมกุฎราชกุมารเพื่อการปกครองประเทศในอนาคต การสร้างอนุสาวรีย์เพื่อเตือนความทรงจำของคนรุ่นหลัง การทำบันทึกเกี่ยวกับลักษณะประวัติของมนุษยชาติ เพื่อกันการสูญหายทำลาย แบบการสอนของพุทธศาสนาที่เน้นการกระทำในปัจจุบันที่จะส่งผลไปยังอนาคต และภาพยนตร์จีนกำลังภายในหลายเรื่องที่ตัวเอกมีลักษณะมุ่งอนาคต ฝึกฝึกปรี๊ดเพลงยุทธเพื่อเป็นยอดฝีมือ เป็นต้น

นอกจากนี้ ดวงเดือน พันธุมนาวิน และคณะ (2530 : 99-124) ได้สร้างชุดฝึกอบรม ชื่อชุด การเสริมสร้างพลังปฏิบัติการเพื่อพัฒนาลักษณะมุ่งอนาคตและการควบคุมตนเอง สำหรับข้าราชการของสถาบันพัฒนาข้าราชการพลเรือน สำนักงาน กพ. ซึ่งได้กล่าวถึงความแตกต่างของลักษณะมุ่งอนาคต และการควบคุมตนเองไว้ว่า ผู้ที่เน้นทางด้านสาเหตุของการตัดสินใจ เลือกกระทำและการเล็งเห็นผลที่จะเกิดขึ้นจากการกระทำนี้ในอนาคต จะเรียกปรากฏการณ์นี้ว่า **การมุ่งอนาคต** ส่วนผู้ที่เน้นความสามารถในการปฏิบัติ หรือการละเว้นการปฏิบัติเพื่อรอรับผลที่ต้องการ จะเรียกปรากฏการณ์นี้ว่า **การควบคุมตนเอง**

สำหรับชุดฝึกอบรมชุดนี้ ได้เขียนขั้นตอนในการฝึกการมุ่งอนาคตไว้ 2 ขั้นตอน ซึ่งแยกย่อยออกเป็น 4 กิจกรรมคือ

ขั้นตอนที่ 1 ความหมายและประโยชน์ของการมุ่งอนาคต

กิจกรรมที่ 1 “ลักษณะของผู้ที่มุ่งอนาคต”

ให้แบบอย่างของบุคคลที่สามารถทำงานอย่างแข็งแกร่งเป็นระยะเวลานานจนสำเร็จตามเป้าหมาย มีการพรรณนาอย่างละเอียดถึงสภาพการทำงาน และความมุ่งมั่นอนาคต

กิจกรรมที่ 2 “การวัดลักษณะมุ่งอนาคต” ของผู้เข้าฝึก รวมคะแนนเปรียบเทียบและตีความ

ขั้นตอนที่ 2 ฝึกคิดวางแผนอนาคต เกี่ยวกับชีวิตและการทำงาน

กิจกรรมที่ 3 “ตัวของข้าพเจ้าเองกับอนาคต” โดยเขียนบันทึก 2 เรื่อง คือ

ก. ชีวิตในปัจจุบันและอนาคตของข้าพเจ้า

ข. การคาดหวังในการทำงานของข้าพเจ้า

วิเคราะห์ข้อเขียนและตีความ ให้ตัวอย่างเรื่องที่เขียนได้ดี 2 เรื่อง

กิจกรรมที่ 4 “กิจกรรมเพื่ออนาคตของมนุษย์” ให้ตัวอย่างการกระทำเพื่ออนาคตของมนุษย์ และระดมกำลังสมองคิดกิจกรรมที่แปลกใหม่ ที่จะให้ประโยชน์ ทั้งในปัจจุบันและอนาคต แก่บุคคล กลุ่ม และมนุษยชาติ

รังสรรค์ เพ็งชู (2531 : 103) กล่าวว่า การพัฒนาศักยภาพของบุคคลให้พร้อมที่จะอยู่ในโลกที่เปลี่ยนแปลงสู่อนาคตที่ไม่แน่นอนนี้ หนทางหนึ่งคือ การให้บุคคลมีทัศนะที่กว้างไกลทั้งในแง่ของมิติที่เกี่ยวกับเวลา สถานที่ ชุมชน และวิถีชีวิต เพื่อจะได้ปรับปรุง ปฏิบัติหรือกำหนดแนวทางที่เหมาะสม โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การช่วยกระตุ้นให้เยาวชนสร้างอนาคตที่พึงประสงค์ของตนเองและสังคมได้ ตั้งแต่ปัจจุบันและได้เสนอแนวคิดการประยุกต์เทคนิค วิธีการเชิงอนาคต เช่น การพรรณนาอนาคต การสร้างอนาคตจำลอง วางอนาคต การวิเคราะห์เครือข่ายอาชีพและวิธีการตรวจสอบค่านิยมในอนาคต เพื่อใช้ในกระบวนการแนะแนวโดยมีจุดเน้นที่สำคัญ คือ

มุ่งให้นักเรียนตระหนักว่า อนาคตเกิดจากความสัมพันธ์ของเหตุการณ์ในอดีตและสภาพแวดล้อมกับโอกาส และโดยการเลือกตัดสินใจของมนุษย์เอง

มุ่งให้นักเรียนตระหนักว่า การคาดการณ์เกี่ยวกับอนาคตเป็นการตรวจสอบทางเลือกที่อาจเป็นไปได้ในอนาคต

มุ่งให้นักเรียนมองเห็นความสัมพันธ์ของโลกและชีวิตอย่างเป็นระบบเกี่ยวเนื่องสัมพันธ์กัน

บุญรับ ศักดิ์มณี (2532 : 61) เสนอวิธีการฝึกการมุ่งอนาคต ตามลำดับขั้นตอนดังนี้

1. ให้ผู้เข้ารับการฝึกทราบว่าคุณลักษณะมุ่งอนาคตคืออะไร มีความสำคัญกับตนเองและสังคมอย่างไร โดยการให้ศึกษาแบบอย่างของผู้ที่มีลักษณะมุ่งอนาคตสูง โดยให้ผู้เข้ารับการอบรมอ่านเรื่องราวของผู้ที่มีลักษณะมุ่งอนาคตสูง และดูเทปโทรทัศน์ หลังจากนั้นก็ร่วมกันอภิปรายและสรุปโดยวิทยากร

2. ให้ผู้เข้ารับการอบรมฝึกวางแผนสำหรับอนาคตตนเอง โดยการเขียนเรื่องราวเกี่ยวกับชีวิตและการทำงานของตนเองในอนาคต สิ่งที่คุณมุ่งหวัง และการวางแผนกิจกรรมเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของตน

3. ให้ผู้เข้ารับการอบรมได้ศึกษาตัวอย่างกิจกรรมเพื่ออนาคตของมนุษย์จากเรื่องและภาพ หลังจากนั้นให้ร่วมกันคิดกิจกรรมที่แปลกใหม่ที่ให้ประโยชน์ทั้งในปัจจุบันและอนาคตแก่บุคคลกลุ่มหรือประเทศ

มาลี วิทยารัตน์ (2540 : 9) เสนอขั้นตอนการฝึกการมุ่งอนาคต ดังนี้

1. ขั้นเตรียมความพร้อมของผู้เรียน คือ ความสนใจ สมาธิ และให้แนวคิดหลักๆ ที่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมที่จะฝึก รวมทั้งทบทวนความรู้ความเข้าใจเดิมในกิจกรรมที่ต่อเนื่อง เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความรู้ความเข้าใจตามจุดมุ่งหมายของการฝึกแต่ละครั้งให้มากที่สุด

2. ขั้นกิจกรรม คือ ขั้นที่ผู้ฝึกจะกระทำให้ผู้เรียนรู้ตามจุดมุ่งหมาย โดยใช้วิธีการต่างๆ

- (1) ให้ข้อมูลความรู้จากป้ายนิเทศ เอกสารประกอบ ชักถาม
- (2) ให้ตัวแบบที่มีความเพียรพยายาม เพื่อความสำเร็จในอาชีพจากวีดิทัศน์
- (3) ให้ตัวแบบที่มีลักษณะมุ่งอนาคตจากวีดิทัศน์ เทปบันทึกเสียงและภาพประกอบ
- (4) กิจกรรมกลุ่มเพื่อฝึกวางแผน ความเพียรพยายามเพื่อเป้าหมาย
- (5) ฝึกคิดและวางแผนการทำกิจกรรมที่ก่อให้เกิดผลดีต่อตนเองและส่วนรวม
- (6) กิจกรรมรายบุคคล ฝึกด้านการปฏิบัติตนเพื่อความสำเร็จด้านการศึกษาและประกอบอาชีพ

ประกอบอาชีพ

3. ขั้นสรุป หมายถึง ขั้นที่ให้ผู้เรียนสรุปสิ่งที่ได้จากกิจกรรมแต่ละครั้ง โดยยึดจุดมุ่งหมายของการฝึกฝนแต่ละครั้งเป็นหลัก

4. ขั้นประเมินผล หมายถึง การตรวจสอบว่าผู้เรียนมีความรู้ ความเข้าใจ ตามจุดมุ่งหมายผ่านเกณฑ์ที่ตั้งไว้เพียงใด ประเมินจากการตอบแบบสอบถาม ผลงานกลุ่มและรายบุคคล หากไม่ผ่านเกณฑ์จะต้องมีการทบทวนใหม่

พรทิพย์ เจนจริยานนท์ (2542 : 17) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคตนั้นเกิดจาก 2 ปัจจัย คือ ลักษณะส่วนบุคคล เช่น ความสนใจ ค่านิยม สติปัญญา เกิดจากสภาพแวดล้อม เช่น วัฒนธรรม ขนบธรรมเนียมประเพณีในสังคม

ปอแก้ว ศิริจันทร์. (2546 : 29-30) ศึกษาเอกสารและงานวิจัยแล้วพบว่าลักษณะมุ่งอนาคตสามารถพัฒนาให้เกิดขึ้นได้ด้วยเทคนิคและวิธีการที่เหมาะสม จึงสร้างชุดฝึกมุ่งอนาคตและควบคุมตนเอง กิจกรรมที่ 1-5 ซึ่งเป็นกิจกรรมฝึกลักษณะมุ่งอนาคต จากชุดฝึกมุ่งอนาคตและควบคุมตนเอง ทั้งหมด 10 กิจกรรม ที่ประกอบด้วยกิจกรรมฝึกมุ่งอนาคตและกิจกรรมฝึกการควบคุมตนเองอย่างละ 5 กิจกรรม โดยกิจกรรมที่ 1-5 เป็นกิจกรรมฝึกลักษณะมุ่งอนาคตและกิจกรรมที่ 6-10 เป็นกิจกรรมฝึกการควบคุมตนเอง สำหรับกิจกรรมฝึกมุ่งอนาคตทั้ง 5 กิจกรรม มีดังนี้

ขั้นที่ 1 ความสำคัญและคุณประโยชน์ของลักษณะมุ่งอนาคต

กิจกรรมที่ 1 ทำไมต้องวางแผนชีวิต

ให้อ่านและฟังบรรยายเกี่ยวกับความสำคัญของอนาคตและประโยชน์ของการวางแผนชีวิต

ขั้นที่ 2 ประโยชน์ของการกระทำของบุคคลที่มีลักษณะมุ่งอนาคต และโทษของการกระทำของบุคคลที่ไม่มีลักษณะมุ่งอนาคต

กิจกรรมที่ 2 อยากเป็นอย่างไร

ให้ดูภาพประกอบคำบรรยายของบุคคลที่มีลักษณะมุ่งอนาคตและบุคคลที่ไม่มีลักษณะมุ่งอนาคต แล้วตอบคำถาม

กิจกรรมที่ 3 เรื่องของ “ทอฝัน”

ให้อ่านเรื่องราวของบุคคลที่มีลักษณะมุ่งอนาคตสูง แล้วตอบคำถาม

ขั้นที่ 3 กำหนดเป้าหมายในอนาคตของตนเองและวางแผนชีวิตเพื่อไปสู่เป้าหมายในอนาคต

กิจกรรมที่ 4 สถานการณ์ที่พึงปรารถนา

ให้วาดภาพสถานการณ์ที่พึงปรารถนาพร้อมทั้งเขียนวิธีการเพื่อที่จะได้มาซึ่งสถานการณ์นั้น

กิจกรรมที่ 5 การวางแผนชีวิตเพื่อไปสู่เป้าหมายในอนาคต

ให้กำหนดเป้าหมายของชีวิตตนเองและวางแผนการปฏิบัติตนเพื่อไปสู่เป้าหมายนั้น

5.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับลักษณะมุ่งอนาคต

งานวิจัยต่างประเทศ

มิสเนอร์ (Murmi. 1991 : 20 ; citing Meissner. 1961) ได้ศึกษาความกังวลใจเกี่ยวกับอนาคตของเด็กชายชาวอเมริกัน จำนวน 1,278 คน ที่มีอายุ 13-18 ปี ผลการศึกษาพบว่ากลุ่มตัวอย่างมีความกังวลเกี่ยวกับโรงเรียนและด้านอาชีพ และความกังวลเกี่ยวกับโรงเรียนจะลดลงเมื่ออายุเพิ่มขึ้น ในขณะที่ความกังวลด้านอาชีพเพิ่มขึ้นตามอายุ

วินเซนต์ (Nurmi. 1991 : 26 ; citing Vincent. 1965) วิจัยเกี่ยวกับความคาดหวังในชีวิตในอนาคตของวัยรุ่นอายุ 14-15 ปี ชาวอเมริกันจำนวน 48 คน กับระดับชั้นทางสังคม พบว่าเด็กที่มาจากระดับชั้นทางสังคมสูง มองอนาคตได้กว้างไกลกว่าเมื่อเปรียบเทียบกับเด็กที่มาจากระดับชั้นทางสังคมต่ำกว่า สอดคล้องกับการวิจัยของ แบนดูรา และมิสเชล (Pervin. 1989 : 399-400 ; citing Bandura and Mischel. 1965) ได้ศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมอดได้รอได้ของเด็กที่มีลักษณะมุ่งอนาคตสูง และมุ่งอนาคตต่ำ โดยมีตัวแบบ โดยการทดลองให้เด็กที่มีลักษณะมุ่งอนาคตสูง และเด็กที่มีลักษณะมุ่งอนาคตต่ำได้รับตัวแบบที่แสดงการตัดสินใจที่ตรงกันข้ามกับนิสัยของเด็กที่ถูกทดลอง ในการตัดสินใจเลือกรางวัลที่มีคุณค่าระดับกลางซึ่งจะได้รับทันที กับรางวัลที่มีคุณค่าสูงกว่า แต่ต้องรอคอย โดยใช้เงื่อนไขการทดลอง 3 แบบ ได้แก่ 1) ตัวแบบผู้ใหญ่ 2) ตัวแบบที่เป็นสัญลักษณ์ (ข้อเขียน) 3) ไม่มีตัวแบบ ในการทดลองเงื่อนไขตัวแบบผู้ใหญ่ เด็กแต่ละคนถูกจัดให้สังเกตตัวแบบผู้ใหญ่ ซึ่งแสดงการตัดสินใจที่ตรงข้ามกับตน โดยเด็กที่มีลักษณะมุ่งอนาคตสูงจะได้พบกับผู้ใหญ่ที่ตัดสินใจที่จะรับรางวัลทันที โดยตัวแบบจะอธิบายการตัดสินใจของเขาให้เด็กรู้และชี้ให้เห็นว่า การรอคอยเป็นการเสียประโยชน์โดยใช่เหตุ ส่วนเด็กที่มีลักษณะมุ่งอนาคตต่ำ ถูกจัดให้สังเกตตัวแบบผู้ใหญ่ซึ่งเลือกการรอรางวัลที่มีคุณค่าสูง และให้ความเห็นเกี่ยวกับผลดีของการรอ ในเงื่อนไขตัวแบบที่เป็นสัญลักษณ์ (ข้อเขียน) เด็กถูกจัดให้อ่านเหตุผลที่เขียนไว้เป็นถ้อยคำ เกี่ยวกับพฤติกรรมที่ตรงกันข้ามกับลักษณะนิสัยของเด็กเช่นเดียวกับเงื่อนไขตัวแบบผู้ใหญ่ ในเงื่อนไขที่ไม่มีตัวแบบเด็กถูกจัดให้ตัดสินใจเลือกรางวัล โดยปราศจากอิทธิพลของตัวแบบ ผลการทดลองพบว่าเด็กที่มีลักษณะมุ่งอนาคตสูงมีพฤติกรรมพอใจในรางวัลที่มีค่าระดับกลางที่ได้รับทันที ในเงื่อนไขการทดลองทั้ง 3 แบบอย่างมีนัยสำคัญ โดยตัวแบบผู้ใหญ่ให้ผลสูงสุด ส่วนเด็กที่มีลักษณะมุ่งอนาคตต่ำ ที่ได้รับตัวแบบการรอรางวัล พบมีนัยสำคัญในพฤติกรรมการเลือกการรอรางวัล แต่ไม่พบมีนัยสำคัญของความแตกต่างของผลที่เกิดขึ้นของตัวแบบผู้ใหญ่ และตัวแบบที่เป็นสัญลักษณ์ และพบผลที่คงที่ในการทดสอบซ้ำใน 4-5 สัปดาห์ถัดมา

เวอร์ค (กนกวรรณ อุ๋นใจ. 2538 : 38 ; อ้างอิงจาก Work. 1970 : 627-B) ศึกษาเปรียบเทียบลักษณะมุ่งอนาคตของเด็กผิวดำและผิวขาว กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กผิวดำและผิวขาวกลุ่มละ 25 คน ที่มีสถานภาพทางเศรษฐกิจและสังคมต่ำ มีอายุระหว่าง 12 ปี 1 เดือน ถึง 14 ปี 1 เดือน มีบิดาหรือผู้ปกครองอยู่ในบ้านและมีระดับสติปัญญาอยู่ระหว่าง 85–115 พบว่า เด็กผิวดำมีลักษณะมุ่งอนาคตน้อยกว่าเด็กผิวขาว เด็กผิวดำมองอนาคตในระยะสั้นกว่าเด็กผิวขาว เด็กผิวดำมีวิธีการจัดการเพื่อนำไปสู่ความคาดหวังในอนาคตน้อยกว่าเด็กผิวขาว เด็กผิวดำมีความคาดหวังเกี่ยวกับความเป็นไปได้ในอนาคตน้อยกว่าเด็กผิวขาว

เลสซิง (Nurmi. 1991 : 20 ; citing Lessing. 1972) ได้ศึกษาลักษณะมุ่งอนาคตของเด็กหญิงชาวอเมริกัน จำนวน 168 คน ที่มีอายุระหว่าง 9–15 ปี ผลการศึกษาพบว่า เด็กหญิงที่มีอายุน้อยกว่ามีลักษณะมุ่งอนาคตกว้างไกลกว่าเด็กหญิงที่มีอายุมากกว่า

โอแรนด์ และ เอลลิส ศึกษาเกี่ยวกับวัยรุ่นชายอายุ 17-19 ปี ชาวอเมริกัน และของทิสซโควา ศึกษาเกี่ยวกับวัยรุ่นอายุ 11-15 ปี ชาวโปแลนด์ (Nurmi. 1991 : 22-25 ; citing O'Rand and Elli. 1974 ; Tyszkawa. 1980) พบผลตรงกันว่าวัยรุ่นที่มีฐานะทางสังคมสูงมองอนาคตได้กว้างไกล และวางแผนเกี่ยวกับการศึกษาและอาชีพได้มากกว่าวัยรุ่นที่มีระดับชั้นทางสังคมต่ำกว่า

มิสเชล (Mischel. 1974 : 270) ทำการวิจัยพบว่า เด็กที่มีจินตนาการสูงจะมีลักษณะมุ่งอนาคตมากกว่าเด็กที่มีจินตนาการต่ำ ซึ่งความเข้าใจในสิ่งที่เป็นนามธรรมและการมีจินตนาการสูงเป็นสิ่งที่เกี่ยวข้องในการอ่านสิ่งพิมพ์ โดยสิ่งพิมพ์ต่างๆ ไป มักเขียนในรูปแบบนามธรรม ลักษณะมุ่งอนาคตจึงเป็นบุคลิกภาพอย่างหนึ่งของมนุษย์ที่จะส่งผลต่อการแสดงพฤติกรรมของบุคคล เป็นคุณลักษณะทางจิตที่สามารถควบคุมตนเองได้ มีจุดมุ่งหมายในการกระทำเพื่อสิ่งที่ดีกว่าในอนาคต ผู้มีลักษณะมุ่งอนาคตสูงจะมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการพัฒนาพฤติกรรม เช่น พฤติกรรมความซื่อสัตย์ เป็นต้น

ไวท์ (Wright. 1975 : 298) พบว่า ผู้ที่มีลักษณะมุ่งอนาคตสูง คือผู้ที่สามารถปฏิบัติตนได้อย่างเหมาะสมกับกาลเทศะ และไม่ฝ่าฝืนกฎเกณฑ์ของศาสนาและกฎหมาย จึงเห็นได้ว่าผู้ที่มีลักษณะมุ่งอนาคตจัดว่าเป็นผู้ที่มีจริยธรรมสูงด้วย และยังพบอีกว่าเยาวชนที่มีลักษณะมุ่งอนาคตต่ำกว่าปกติ

แลมม์ ชมิตท์ และทรมมสดอร์ฟ (Nurmi. 1991 : 20 ; citing Lamm, Schmidt & Trommsdorff. 1976) ได้ศึกษาลักษณะมุ่งอนาคตด้านความคาดหวังและความกลัวของเด็กชายเยอรมันตะวันตก จำนวน 100 คน ที่มีอายุระหว่าง 14–16 ปี ผลการศึกษาพบว่าเด็กหญิง จะคิดเกี่ยวกับอนาคตมากกว่าเด็กชาย โดยเด็กหญิงจะคาดหวังและกลัวในเรื่องรอบๆ ตัว เช่น เรื่องครอบครัว ส่วนเด็กชายจะคาดหวังและกลัวเกี่ยวกับเรื่องการประกอบอาชีพ

เยทส์ (รัตนา ประเสริฐสม. 2526 : 25-26 ; อ้างอิงจาก Yates. 1977) ศึกษาพัฒนาการของวิธีการในการควบคุมตนเองในการรู้และสามารถอดได้รอได้ของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษา ให้กลุ่มตัวอย่างมองเห็นรางวัล ได้แก่ รางวัลที่เป็นอาหารและรางวัลที่ไม่ใช่อาหาร จึงมีการเปรียบเทียบการอดได้รอได้ของเด็กอ้วนและเด็กปกติ ผลการศึกษาพบว่าเด็กอ้วนและเด็กปกติต่างก็รู้วิธีและสามารถใช้วิธีการที่มีประสิทธิภาพในการรอคอยอาหารที่ตนชอบ ช่วงเวลาที่รออาหารที่ตนชอบเด็กจะหันเหความสนใจไปยังสิ่งที่ไม่เกี่ยวข้องกับอาหารที่ตนรอคอย เมื่อเปรียบเทียบกับผลการศึกษาเด็กอนุบาลแล้ว แสดงให้เห็นว่าเด็กประถมศึกษามีพัฒนาการในการเรียนรู้และใช้วิธีรอคอยที่มีประสิทธิภาพในการควบคุมตนเอง

บลูเมนทอลล์ (ชมพูนุท พงษ์ศิริ. 2535 : 28 ; อ้างอิงมาจาก Blumenthal. 1978 : 634) ศึกษาบุคลิกภาพแบบเอและแบบบี ของนักเรียนชายและหญิง ผลการศึกษาพบว่านักเรียนที่มีบุคลิกภาพแบบเอจะเป็นบุคคลที่มีความเครียดสูงกว่าเด็กนักเรียนที่มีบุคลิกภาพแบบบี

สตรูเปและโบลันด์ (อัจนรา วงศ์วัฒนามงคล. 2533 : 19-20 ; อ้างอิงมาจาก Strube & Boland. 1986) ทำการวิจัยเชิงทดลองเพื่อศึกษาการรับรู้สาเหตุของการกระทำและความเพียรในการทำงานของบุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบเอ และแบบบี ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มที่มีลักษณะบุคลิกภาพแบบเอ มีความเชื่อถือในความสำเร็จของงานมากกว่าความล้มเหลว ส่วนความสัมพันธ์ระหว่างการวิจัยความยากของงานกับความเพียรในการทำงานนั้น พบว่ามีความสัมพันธ์กันทางลบ กล่าวคือ ถ้างานมีความยากมากขึ้น บุคคลมีความเพียรพยายามในการทำงานลดลง แต่มีความเพียรพยายามมากในงานที่มีความยากปานกลาง แต่บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบบีนั้น ความเชื่อถือในความสำเร็จและความล้มเหลวไม่ต่างกัน และความยากของงานและความเพียรพยายามมีความสัมพันธ์กันทางบวก

เนอร์มี (Nurmi. 1991 : 1-10) ได้ศึกษาถึงลักษณะมุ่งอนาคตของวัยรุ่น การวางแผนชีวิตและการถ่ายทอดทางสังคมในการพูดคุยในครอบครัว โดยได้ทราบผลมาจากการตอบแบบสอบถามของแม่บ้านจำนวน 138 คน พบว่า เด็กวัยรุ่นมุ่งหวังในอนาคต การศึกษาและการมีครอบครัวและในด้านการคิดเกี่ยวกับอนาคตที่เป็นจริงของวัยรุ่นนั้นได้สะท้อนกลับสู่โครงสร้างการพัฒนาการของเขาในเรื่องการวางแผนชีวิต และพบว่าการวางแผนที่กว้างๆ ของมารดาสามารถบรรยายได้ถึงลักษณะการตั้งจุดมุ่งหมายทางการศึกษาอย่างมีเหตุผลของวัยรุ่นได้

งานวิจัยในประเทศ

ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจันปัจฉนิก (2520 : 102-109) ศึกษาจริยธรรมของเยาวชนไทย กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนรัฐบาลและนิติตทั้งชายและหญิงในเขตกรุงเทพมหานคร มีอายุระหว่าง 11-25 ปี และมาจากครอบครัวที่มีฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมทั้งสามระดับ จำนวน 1,400 คน พบว่า

1. ลักษณะมุ่งอนาคตแปรปรวนไปตามลักษณะทางสังคม 3 ประการ คือ เพศ ชั้นเรียน และสถานที่เกิด โดยผู้หญิงมีลักษณะมุ่งอนาคตสูงกว่าชาย ผู้ที่เรียนอยู่ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มีคะแนนเฉลี่ยของลักษณะมุ่งอนาคตต่ำที่สุด และผู้ตอบที่เกิดในกรุงเทพมหานครมีลักษณะมุ่งอนาคตสูงกว่าผู้ตอบที่เกิดในต่างจังหวัด

2. ลักษณะมุ่งอนาคตมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการอบรมเลี้ยงดู 3 แบบ คือผู้ที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบให้ความรัก แบบใช้เหตุผลและแบบลงโทษทางจิตจะมีลักษณะมุ่งอนาคตสูง

3. ลักษณะมุ่งอนาคตมีความสัมพันธ์ทางบวกกับระดับจริยธรรม

รัตนา ประเสริฐสม (2526 : 37-38) ได้ศึกษาวิจัย การเสริมสร้างจิตลักษณะเพื่อส่งเสริมพฤติกรรมอนามัยของนักเรียนชั้นประถมศึกษา จำนวน 160 คน โดยฝึกการรับรู้ผลของความพยายามและการอดได้รอได้ ผลที่พบคือ นักเรียนที่ได้รับการฝึกอดได้รอได้ มีพฤติกรรมอนามัยสูงกว่ากลุ่มควบคุม แต่ผู้ที่ได้รับการฝึกด้านใดด้านหนึ่งเพียงด้านเดียวและจากการพิจารณาภูมิหลังพบว่า นักเรียนที่มีลักษณะมุ่งอนาคตสูงจะมีพฤติกรรมอนามัยสูงกว่าผู้ที่มีลักษณะมุ่งอนาคตต่ำและนอกจากนี้ยังพบว่าการฝึกการอดได้รอได้ส่งผลต่อพฤติกรรมและทัศนคติ ในขณะที่การฝึกการรับรู้ผลของความหมาย จะส่งผลต่อพฤติกรรมอย่างเดียว ฉะนั้น การฝึกอดได้รอได้ จึงให้ประโยชน์มากกว่าการฝึกการรับรู้ผลของความพยายาม

พนิดา สิ้นสุวรรณ (2527 : 61) ศึกษาเปรียบเทียบลักษณะมุ่งอนาคตของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ในวิชาสังคมศึกษา ศึกษาเรื่องปัญหาสิ่งแวดล้อมด้วยการสอนโดยใช้เทคนิคการพยากรณ์กับการสอนแบบบรรยาย ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่เรียนโดยใช้เทคนิคการพยากรณ์มีค่าเฉลี่ยของลักษณะมุ่งอนาคตสูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยการสอนแบบบรรยาย โดยที่นักเรียนชายและหญิงที่เรียนโดยใช้เทคนิคการพยากรณ์มีค่าเฉลี่ยของลักษณะมุ่งอนาคตไม่แตกต่างกัน

ดวงเดือน พันธุมนาวิน, อรพินท์ ชูชม และสุภาพร ลอย (2529 : 256) ศึกษาการควบคุมอิทธิพลของสื่อมวลชนของครอบครัวกับจิตลักษณะที่สำคัญของเยาวชนไทย กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5-6 และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-2 จากโรงเรียนใน

กรุงเทพมหานครและต่างจังหวัดรอบกรุงเทพมหานคร จำนวน 1,600 คน เป็นนักเรียนชาย 780 คน และนักเรียนหญิง 820 คน พบว่าเยาวชนไทยที่มีลักษณะมุ่งอนาคตสูง ยอมรับการควบคุมสื่อจากบิดามารดามาก และชอบรับสื่อมวลชนที่เหมาะสมโดยเฉพาะด้านโทรทัศน์และสิ่งตีพิมพ์ และเป็นเยาวชนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบรักสนับสนุนจากผู้ปกครอง

สมจิตต์ พิณพูน (2532 : 89-90) ศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและลักษณะมุ่งอนาคตของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนวิชาสังคมศึกษา โดยใช้เทคนิคการพยากรณ์กับการสอนตามคู่มือครู ผลการศึกษาพบว่า ลักษณะมุ่งอนาคตของนักศึกษาที่เรียนโดยใช้เทคนิคการพยากรณ์กับการสอนตามคู่มือครูแตกต่างกัน และลักษณะมุ่งอนาคตหลังการทดลองสูงกว่าก่อนทดลอง

จรรยา สุวรรณทัต และคณะ (2533) ได้สรุปผลการศึกษาความสามารถในการควบคุมตนเองของเด็กไทย ในแง่ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบทางการศึกษา การฝึกทักษะและการพัฒนาจิตลักษณะ 6 มิติ ได้แก่ การควบคุมบังคับยับยั้ง ความมั่นใจในตนเอง ความอดกลั้น ยอมรับและให้อภัย วุฒิกวาทะทางอารมณ์และสังคม และการมุ่งอนาคต พบผลในด้านจิตลักษณะ 6 มิติว่า กลุ่มนักเรียนที่มาจากครอบครัวที่มีฐานะทางเศรษฐกิจสังคมต่ำ ได้คะแนนเฉลี่ยของจิตลักษณะด้านต่างๆ ทั้ง 6 มิติ สูงกว่านักเรียนที่มาจากครอบครัวที่มีฐานะทางเศรษฐกิจสังคมสูงและปานกลาง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งคณะผู้วิจัยอภิปรายว่า ผลที่ได้อาจชี้ให้เห็นว่าตัวแปรทางด้านเศรษฐกิจสังคมระดับต่ำ ที่ในอดีตมักพบว่ามีความสัมพันธ์กับลักษณะพฤติกรรมในเชิงด้อยนั้น มาในปัจจุบันกลับพบว่ามีสัมพันธ์เชิงบวกกับพฤติกรรมควบคุมตนเองของเด็ก เกิดจากการได้รับการอบรมปลูกฝังด้านการควบคุมตนเองจากต้นแบบที่ดีของมารดาบิดา ตลอดจนใช้วิธีการช่วยฝึกทักษะที่เหมาะสมของมารดาบิดาและครู

สุรพงษ์ ชูเดช (2534) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์ในมหาวิทยาลัยกับจิตลักษณะที่สำคัญของนิสิตในชั้นปีที่ 3-4 ของมหาวิทยาลัย 2 แห่ง รวม 273 คน โดยใช้แบบสอบถามและแบบวัดต่างๆ โดยจิตลักษณะที่ศึกษาได้แก่ การใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม ลักษณะมุ่งอนาคต และเอกลักษณ์แห่งอิโก้ พบผลที่สัมพันธ์กับจิตลักษณะคือ นิสิตที่เรียนวิชาที่เกี่ยวข้องกับมนุษย์ และสังคมส่วนมากเป็นผู้ที่มีเอกลักษณ์แห่งอิโก้สูงกว่าผู้ที่เรียนวิชาที่เกี่ยวข้องกับมนุษย์และสังคมน้อย และในหมู่นิสิตที่เรียนวิชาที่ให้ความสำคัญแก่มนุษย์และสังคมมากนี้ ถ้ามีผลการเรียนดีด้วยจะเป็นผู้ที่มีการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมสูง และมีลักษณะมุ่งอนาคตมาก และผลนี้พบในกลุ่มนิสิตที่ครอบครัวมีระดับเศรษฐกิจสังคมต่ำอย่างชัดเจนกว่านิสิตประเภทอื่นๆ

กนกวรรณ อุณใจ (2535 : 72) ได้ศึกษาผลของการใช้เทคนิคพยากรณ์ที่มีต่อลักษณะมุ่งอนาคตของนักเรียนโรงเรียนสามร้อยยอดวิทยาคม จ.ประจวบคีรีขันธ์ กลุ่มตัวอย่างจำนวน 30 คน

แบ่งเป็นกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง ให้ข้อเสนอแนะแก่กลุ่มควบคุมและให้ใช้เทคนิคพยากรณ์แก่กลุ่มทดลอง ผลการศึกษาปรากฏว่า นักเรียนที่ได้รับการพัฒนาโดยใช้เทคนิคพยากรณ์มีลักษณะมุ่งอนาคตสูงขึ้น

จักรวาล ภูวนันท์ (2537 : 72-75) ได้ศึกษาผลของการเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มที่มีต่อลักษณะมุ่งอนาคตของนักเรียนสถานสงเคราะห์เด็กหญิงบ้านราชวิถี กรุงเทพมหานคร จำนวน 24 คน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มมีลักษณะมุ่งอนาคตสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนแบบปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

สุพิชชา กลิ่นบุหงา (2540 : บทคัดย่อ) ศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการแนะแนวแบบกลุ่มย่อยที่มีต่อการตระหนักในอนาคตของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนหัตถสารเกษตรวิทยาคาร จังหวัดปทุมธานี จำนวน 20 คน สุ่มเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 10 คน โดยกลุ่มทดลองได้รับโปรแกรมแนะแนวแบบกลุ่มย่อย ผลการวิจัยพบว่าหลังการทดลองนักเรียนที่ได้รับโปรแกรมการแนะแนวแบบกลุ่มย่อยมีคะแนนการตระหนักในอนาคตสูงกว่าก่อนเข้ารับโปรแกรมและหลังการทดลองนักเรียนที่ได้รับโปรแกรมการแนะแนวแบบกลุ่มย่อยมีคะแนนการตระหนักในอนาคตสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้รับโปรแกรมการแนะแนวแบบกลุ่มย่อย

ปิยกาญจน์ กิจอุดมทรัพย์ (2540 : 64) ได้ศึกษาตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับลักษณะมุ่งอนาคตของนักศึกษาหลักสูตรวิชาชีพพระยะสั้นๆ วิทยาลัยสารพัดช่าง กรุงเทพมหานคร โดยใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพหลักสูตรระยะสั้นวิทยาลัยสารพัดช่าง กรุงเทพมหานคร จำนวน 960 คน โดยศึกษาตัวแปร คือ เพศ อายุ วุฒิการศึกษา อาชีพของนักศึกษา ทศนคติต่อการเรียน ลักษณะบุคลิกภาพแบบเอและบี และฐานะเศรษฐกิจของนักศึกษา ผลการศึกษาพบว่านักศึกษาที่มีบุคลิกภาพแบบเอ เป็นนักศึกษาที่ต้องทำงานแข่งกับเวลา รักความก้าวหน้า มีความเพียรพยายามที่จะฟันฝ่าอุปสรรคเพื่อประสบความสำเร็จในการทำงาน

สุนันท์ ปรีชาชัยรัตน์ (2542 : บทคัดย่อ) ศึกษาการใช้เทคนิคแม่แบบในการพัฒนาพฤติกรรมเชิงจริยธรรมทางสังคมของนักเรียนที่มีลักษณะมุ่งอนาคตต่างกันของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนวัดโพธิ์แจ้ง จังหวัดสมุทรสาคร จำนวน 64 คน แบ่งเป็นกลุ่มที่มีลักษณะมุ่งอนาคตสูงกับกลุ่มที่มีลักษณะมุ่งอนาคตต่ำ แล้วสุ่มเข้ากลุ่มทดลอง 32 คน และกลุ่มควบคุม 32 คน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองที่ได้รับเทคนิคแม่แบบมีพฤติกรรมเชิงจริยธรรมทางสังคมสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับ และนักเรียนที่มีลักษณะมุ่งอนาคตสูงจะมีพฤติกรรมเชิงจริยธรรมทางสังคมสูงกว่านักเรียนที่มีลักษณะมุ่งอนาคตต่ำ

กึ่งกาญจน์ ปานทอง (2545 : 84) ได้ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการเรียนของนักศึกษา ตามโครงการจัดการศึกษาสำหรับบุคลากรประจำการ (กศ.บป.) สถาบันราชภัฏพระนคร พบว่า ลักษณะมุ่งอนาคตทางการเรียน เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการเรียนของนักศึกษามากที่สุด

ดรุณี ขอเจริญ (2546 : 71) ศึกษาพบว่า ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับอัตมโนทัศน์ของนักศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ได้แก่ ลักษณะมุ่งอนาคต สัมพันธภาพระหว่างนักศึกษา กับสมาชิกในครอบครัว ความคาดหวังของผู้ปกครอง สัมพันธภาพระหว่างนักศึกษา กับอาจารย์ และสัมพันธภาพระหว่างนักศึกษา กับเพื่อน นอกจากนี้ปัจจัยที่ส่งผลต่ออัตมโนทัศน์ของนักศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยเรียงลำดับจากปัจจัยที่ส่งผลมากที่สุดไปน้อยที่สุด ได้แก่ สัมพันธภาพระหว่างนักศึกษา กับเพื่อน ลักษณะมุ่งอนาคต อายุ และความคาดหวังของพ่อแม่

เนตรชนก พุ่มพวง (2546 : 75) ศึกษาพบว่า ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับลักษณะมุ่งอนาคตของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ บุคลิกภาพ ทศนคติต่อการเรียน ความคาดหวังของผู้ปกครอง สิ่งแวดล้อมทางการเรียน สัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียน สัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับเพื่อน ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ทางลบกับลักษณะมุ่งอนาคตของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 คือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ทางลบกับลักษณะมุ่งอนาคตของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 คือ การศึกษาของมารดา ระดับมัธยมศึกษา ตัวแปรที่ไม่มีความสัมพันธ์กับลักษณะมุ่งอนาคตของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ได้แก่ เพศชาย เพศหญิง นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 การศึกษาของบิดาทุกระดับ การศึกษาของมารดา ระดับประถมศึกษา การศึกษาของมารดา ระดับอุดมศึกษา และรายได้ของบิดามารดา ตัวแปรที่ส่งผลต่อลักษณะมุ่งอนาคตของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยเรียงลำดับจากตัวแปรที่ส่งผลมากที่สุดไปหาน้อยที่สุด ได้แก่ ทศนคติต่อการเรียน ความคาดหวังของผู้ปกครอง สัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับเพื่อน บุคลิกภาพ สิ่งแวดล้อมทางการเรียน ซึ่งตัวแปรเหล่านี้สามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของลักษณะมุ่งอนาคตของนักเรียนได้ร้อยละ 71.5

ปอแก้ว ศิริจันทร์ (2546 : 70) ศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับการฝึกมุ่งอนาคตและควบคุมตนเองที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนค่อนข้างสูง มีลักษณะมุ่งอนาคตและควบคุมตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนค่อนข้างต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

6. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

6.1 ความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

วิลสัน (Wilson. 1971 : 63-696) ได้กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ หมายถึง ความสามารถทางสติปัญญา (Cognitive Domain) ในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ซึ่งได้จำแนกพฤติกรรมที่พึงประสงค์ด้านสติปัญญาในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ระดับมัธยมศึกษาออกเป็น 4 ระดับ คือ

1. ความรู้ความจำด้านการคิดคำนวณ (Computation) พฤติกรรมในระดับนี้ถือว่าเป็นพฤติกรรมที่อยู่ในระดับที่ต่ำที่สุด แบ่งออกเป็น 3 ขั้นดังนี้

1.1 ความรู้ความจำเกี่ยวกับข้อเท็จจริง (Knowledge of Specific Facts) เป็นความสามารถที่จะระลึกถึงข้อเท็จจริงต่างๆ ที่นักเรียนเคยได้รับการเรียนการสอนมาแล้ว คำถามวัดความสามารถในระดับนี้จะเกี่ยวกับข้อเท็จจริง ตลอดจนความรู้พื้นฐานซึ่งนักเรียนได้สั่งสมมาเป็นเวลานานแล้ว

1.2 ความรู้ความจำเกี่ยวกับศัพท์และบทนิยาม (Knowledge of Terminology) เป็นความสามารถในการระลึกหรือจำศัพท์และบทนิยามต่างๆ ได้ โดยคำถามอาจจะถามโดยตรงหรือโดยอ้อมก็ได้ แต่ไม่ต้องอาศัยการคำนวณ

1.3 ความสามารถในการใช้กระบวนการคิดคำนวณ (Ability of Carry Out Algorithms) เป็นความสามารถในการใช้ข้อเท็จจริง หรือบทนิยาม และกระบวนการที่ได้เรียนมาแล้วมาคำนวณตามลำดับขั้นตอนที่เคยเรียนรู้มา

1.4 ความสามารถทางด้านนี้ต้องเป็นโจทย์ง่ายๆ คล้ายคลึงกับตัวอย่าง นักเรียนไม่ต้องพบกับความยุ่งยากในการตัดสินใจเลือกใช้กระบวนการ

2. ความเข้าใจ (Comprehension) เป็นพฤติกรรมที่ใกล้เคียงกับระดับความรู้ความจำเกี่ยวกับการคิดคำนวณแต่ซับซ้อนกว่า แบ่งออกเป็น 6 ขั้นดังนี้

2.1 ความเข้าใจเกี่ยวกับมโนคติ (Knowledge of Concepts) เป็นความสามารถที่ซับซ้อนกว่าความรู้ความจำที่เกี่ยวกับข้อเท็จจริง เพราะมโนคติเป็นนามธรรมที่ประมวลข้อเท็จจริงต่างๆ ซึ่งต้องอาศัยการตัดสินใจในการตีความหรือยกตัวอย่างของมโนคตินั้น โดยใช้คำพูดของตนเองหรือเลือกความหมายที่กำหนดให้ซึ่งเขียนในรูปใหม่ หรือยกตัวอย่างที่แตกต่างไปจากที่เคยเรียนในชั้นเรียน มิฉะนั้นจะเป็นการวัดความจำ

2.2 ความเข้าใจเกี่ยวกับหลักการ กฎทางคณิตศาสตร์ และการสรุปอ้างอิงเป็นกรณีทั่วไป (Knowledge of Principles, Rules and Generalization) เป็นความสามารถในการนำเอา

หลักการ, กฎ และความเข้าใจเกี่ยวกับมโนคติไปสัมพันธ์กับโจทย์ปัญหาจนได้แนวทางในการแก้ปัญหา ถ้าคำถามนั้นเป็นคำถามเกี่ยวกับหลักการ และกฎที่นักเรียนพบเป็นครั้งแรก อาจจัดเป็นพฤติกรรม

2.3 ความเข้าใจในโครงสร้างทางคณิตศาสตร์ (Knowledge of Mathematical Structure) คำถามที่วัดพฤติกรรมระดับนี้เป็นคำถามที่วัดเกี่ยวกับคุณสมบัติของระบบจำนวนและโครงสร้างทางพีชคณิต

2.4 ความสามารถในการเปลี่ยนรูปแบบของปัญหาจากแบบหนึ่งไปอีกแบบหนึ่ง (Ability of Transform Problem from One Mode to Another) เป็นความสามารถในการแปลงข้อความที่กำหนดให้เป็นข้อความใหม่หรือภาษาใหม่ เช่น แปลจากภาษาพูดให้เป็นสมการที่มีความหมายคงเดิม โดยไม่รวมถึงกระบวนการแก้ปัญหาหลังจากแปลแล้ว อาจกล่าวได้ว่าเป็นพฤติกรรมที่ง่ายที่สุดของพฤติกรรมระดับความเข้าใจ

2.5 ความสามารถในการคิดตามแนวของเหตุผล (Ability to Follow a Line of Reasoning) เป็นความสามารถในการอ่านและเข้าใจข้อความทางคณิตศาสตร์ ซึ่งแตกต่างไปจากความสามารถในการอ่านทั่วไป

2.6 ความสามารถในการอ่าน และตีความโจทย์ปัญหาทางคณิตศาสตร์ (Ability to Read and Interpret a Problems) ข้อสอบที่วัดความสามารถในขั้นนี้อาจดัดแปลงมาจากข้อสอบที่วัดความสามารถในขั้นอื่นๆ โดยนักเรียนอ่านและตีความโจทย์ปัญหา ซึ่งอาจอยู่ในรูปของข้อความ ตัวเลข ข้อมูลทางสถิติ หรือกราฟ

3. การนำไปใช้ (Application) เป็นความสามารถในการตัดสินใจแก้ปัญหาที่นักเรียนคุ้นเคย เพราะคล้ายกับปัญหาที่นักเรียนเคยพบในระหว่างเรียน นักเรียนจึงต้องเลือกกระบวนการแก้ปัญหา และดำเนินการแก้ปัญหาจนได้คำตอบ พฤติกรรมในระดับนี้แบ่งเป็น 4 ชั้น คือ

3.1 ความสามารถในการแก้ปัญหาที่คล้ายกับปัญหาที่ประสบอยู่ในระหว่างเรียน (Ability to Solve Routing Problems) นักเรียนต้องอาศัยความสามารถในระดับความเข้าใจและเลือกกระบวนการแก้ปัญหาจนได้คำตอบของปัญหานั้น

3.2 ความสามารถในการเปรียบเทียบ (Ability to Make Comparison) เป็นความสามารถในการค้นหาความสัมพันธ์ระหว่างข้อมูล 2 ชุด เพื่อสรุปการตัดสินใจ ซึ่งในการแก้ปัญหานี้อาจต้องใช้วิธีการคิดคำนวณและจำเป็นต้องอาศัยความรู้ที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งความสามารถในการคิดอย่างมีเหตุผล

3.3 ความสามารถในการวิเคราะห์ข้อมูล (Ability of Analyze Data) เป็นความสามารถในการตัดสินใจอย่างต่อเนื่องในการหาคำตอบจากข้อมูลที่กำหนดให้ ซึ่งอาจต้องอาศัยการแยกข้อมูลที่ไม่เกี่ยวข้อง พิจารณาว่าอะไรคือข้อมูลที่ต้องการเพิ่มเติม มีปัญหาอื่นใดบ้างที่อาจเป็นตัวอย่างในการหาคำตอบของปัญหาที่ประสมอยู่หรือต้องแยกโจทย์ปัญหาเป็นส่วนๆ มีการตัดสินใจหลายครั้งอย่างต่อเนื่องตั้งแต่ต้นจนได้คำตอบหรือผลลัพธ์ที่ต้องการ

3.4 ความสามารถในการมองเห็นแบบ, ลักษณะโครงสร้างที่เหมือนกัน และการสมมาตร (Ability to Recognize Patterns, Isomorphisms and Symmetries) เป็นความสามารถที่ต้องอาศัยพฤติกรรมอย่างต่อเนื่องตั้งแต่การระลึกได้ ข้อมูลที่กำหนดให้ การเปลี่ยนรูปปัญหา การจัดกระทำข้อมูล และการระลึกถึงความสัมพันธ์ นักเรียนต้องสำรวจหาสิ่งที่คุ้นเคยกันจากข้อมูลหรือสิ่งที่กำหนดจากโจทย์ปัญหาให้พบ

4. การวิเคราะห์ (Analysis) เป็นความสามารถในการแก้ปัญหาที่นักเรียนไม่เคยเห็นหรือไม่เคยทำแบบฝึกหัดมาก่อน ซึ่งส่วนใหญ่เป็นโจทย์พลิกแพลงแต่ก็อยู่ในขอบเขตของเนื้อหาวิชาที่เรียน การแก้โจทย์ปัญหาดังกล่าวต้องอาศัยความรู้ที่ได้เรียนมารวมกับความคิดสร้างสรรค์ผสมผสานกันเพื่อแก้ปัญหา พฤติกรรมขั้นสูงสุดของการเรียนการสอนวิชาคณิตศาสตร์ แบ่งออกเป็น 5 ขั้นดังนี้

4.1 ความสามารถในการแก้ปัญหาโจทย์ที่ไม่เคยประสมมาก่อน (Ability to solve No routine Problems) คำถามในขั้นนี้เป็นคำถามที่ซับซ้อนไม่มีในแบบฝึกหัดหรือตัวอย่าง นักเรียนต้องอาศัยความคิดสร้างสรรค์ผสมผสานกับความเข้าใจในมิติ บทนิยามตลอดจนทฤษฎีบทต่างๆ ที่เรียนมาแล้วเป็นอย่างดี

4.2 ความสามารถในการค้นหาความสัมพันธ์ (Ability to Discover Relationships) เป็นความสามารถในการจัดส่วนต่างๆ ที่โจทย์ให้แล้วสร้างความสัมพันธ์ขึ้นใหม่ เพื่อใช้ในการแก้ปัญหาแทนการจำความสัมพันธ์ที่เคยพบมาแล้ว

4.3 ความสามารถในการสร้างข้อพิสูจน์ (Ability to Criticize Proofs) เป็นความสามารถในการสร้างภาษาเพื่อยืนยันข้อความทางคณิตศาสตร์อย่างสมเหตุสมผล โดยอาศัยบทนิยาม สัจพจน์ และทฤษฎีบทต่างๆ ที่เรียนมาแล้ว ไปพิสูจน์โจทย์ปัญหาที่ไม่เคยพบมาก่อน

4.4 ความสามารถในการสร้างสูตร และทดสอบความถูกต้องให้มีเหตุผลใช้ได้เป็นกรณีทั่วไป (Ability to formulate and Validate Generalizations) เป็นความสามารถในการค้นพบสูตร หรือกระบวนการแก้ปัญหา และพิสูจน์ว่าใช้เป็นกรณีทั่วไปได้

กู๊ด และคนอื่นๆ (สุวารินทร์ โรจน์ขจรนภาลัย. 2547 : 20 ; อ้างอิงมาจาก Good and others. 1973 : 7) ได้ให้ความหมายของผลสัมฤทธิ์ (Achievement) ว่าหมายถึง ความสำเร็จ (Accomplishment) ความคล่องแคล่ว ความชำนาญในการใช้ทักษะหรือการประยุกต์ใช้ความรู้ต่างๆ ส่วนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Academic Achievement) หมายถึง ความรู้หรือทักษะอันเกิดจากการเรียนรู้ในวิชาต่างๆ ที่ได้เรียนมาแล้ว ซึ่งได้จากผลการทดสอบของครูผู้สอน หรือผู้รับผิดชอบในการสอนหรือทั้งสองอย่างรวมกัน

กู๊ดและโบรफी (สุวรรณ พันธุ์จันทร์. 2534 : 27 ; อ้างอิงจาก Good and Brophy. 1977 ; 346-348) ได้อธิบายเกี่ยวกับเรื่องผลสัมฤทธิ์ไว้ว่า บุคคลบางประเภทอาจจะประสบความสำเร็จได้มากกว่าคนอื่นทั้งๆ ที่มีความเฉลียวฉลาด และมีทั้งทักษะทางกายภาพที่คล้ายคลึงกัน แต่นักจิตวิทยาบางท่านก็เชื่อว่าอาจเป็นเพราะบุคคลนั้นมีความต้องการที่จะประสบความสำเร็จมากกว่าบุคคลอื่น

ฮาริส (Harris. 1989 : 14) กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ขึ้นอยู่กับตัวแปรด้านสติปัญญา และตัวแปรด้านอื่นๆ ที่ไม่ใช่สติปัญญา ส่วนการเผชิญความเครียด และการปรับตัวเป็น การใช้สติปัญญาประเมินสภาพการณ์ว่าเป็นอันตรายหรือไม่ ตลอดจนหาวิธีแก้ไขสิ่งที่เป็นอันตรายต่างๆ

มิลแมน และกรีน (กรมวิชาการ. 2536 : 21 ; อ้างอิงมาจาก Millman & Greene. 1989) กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ปริมาณและลักษณะของความรู้ในสาขาวิชาที่บุคคลได้รับ ลักษณะการจัดองค์ประกอบและโครงสร้างของความรู้ และการใช้ประโยชน์โครงสร้างของความรู้ในการแก้ปัญหา ในการคิดเชิงสร้างสรรค์ ในการประเมินความน่าเชื่อถือของข้ออ้างและในการศึกษาค้นคว้าต่อไป

ชวาล แพรัตกุล (2520 : 12-14) ให้ความหมายของการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนว่า หมายถึง การตรวจสอบความรู้ ทักษะ และสมรรถภาพทางสมองด้านต่างๆ ที่นักเรียนได้จากการอบรมสั่งสอนของครู แบบการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจะทำหน้าที่วัดว่าเด็กเรียนรู้มากน้อยเพียงใด โดยแบบทดสอบชนิดนี้ต้องการวัดว่าครูได้ใช้เนื้อหาวิชาไปกระตุ้นสมองเด็กให้ออกมาตามความมุ่งหมายของหลักสูตรได้มากน้อยเพียงใด โดยใช้เครื่องมือที่เรียกว่าแบบวัดผลสัมฤทธิ์ (Achievement Test) ซึ่งหมายถึง แบบสอบที่ใช้วัดปริมาณความรู้ ความสามารถ ทักษะเกี่ยวกับด้านวิชาการที่เด็กได้เรียนรู้มาในอดีตว่ารับรู้ได้มากน้อยเพียงใด

ไพศาล หวังพานิช (2526 : 137) กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหมายถึง คุณลักษณะและความสามารถของบุคคลอันเกิดจากการเรียนการสอน เป็นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและประสบการณ์ของการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจากการฝึกอบรม หรือจากการสอน จึงเป็นการตรวจสอบความสามารถหรือความสัมฤทธิ์ผล (Level of Accomplishment) ของบุคคลว่าเรียนรู้แล้วเท่าไร มีความสามารถชนิดใด

อัจฉรา สุขารมณ และอรพินท์ ชูชม (2530 : 10) กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหมายถึง ขนาดของความสำเร็จที่ได้จากการทำงานที่ต้องอาศัยความพยายามจำนวนหนึ่ง ซึ่งอาจเป็นผลมาจากการกระทำที่อาศัยความสามารถทางร่างกายหรือสมอง ดังนั้น ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจึงเป็นขนาดของความสำเร็จที่ได้จากการเรียน โดยอาศัยความสามารถเฉพาะตัวของแต่ละบุคคล ตัวที่บ่งชี้ถึงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอาจได้มาจากกระบวนการที่ไม่ต้องอาศัยการทดสอบ (Nontesting Procedures) เช่น จากการสังเกต หรือการตรวจการบ้าน หรืออาจอยู่ในรูปของเกรดที่ได้ที่โรงเรียน ซึ่งต้องอาศัยกรรมวิธีที่ซับซ้อนและช่วงเวลาในการประเมินอันยาวนาน หรืออีกวิธีหนึ่งอาจวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ด้วยแบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนทั่วไป (Published Achievement Tests) จะพบว่า การวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่นิยมใช้กันทั่วไป มักอยู่ในรูปของเกรดที่ได้จากโรงเรียน เนื่องจากให้ผลที่เชื่อถือได้มากกว่า อย่างน้อยก่อนการประเมินผลการเรียนของนักเรียน ครูจะต้องพิจารณาองค์ประกอบอื่นๆ อีกหลายๆ ด้าน จึงย่อมดีกว่าการแสดงขนาดความล้มเหลว หรือความสำเร็จทางการเรียนจากการทดสอบนักเรียนด้วยแบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนทั่วๆ ไปเพียงครั้งเดียว

พีระยุทธ สันตะวัน (สุวารินทร์ โรจน์ขจรนภาลัย. 2547 : 20 ; อ้างอิงจาก พีระยุทธ สันตะวัน. 2533 : 36) ได้ให้ความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความสำเร็จ ความสำเร็จสมหวังในด้านการเรียน ที่รวมทั้งด้านความรู้ ความเข้าใจ ความสามารถและทักษะทางด้านวิชาการของแต่ละบุคคล ที่ประเมินได้จากแบบทดสอบ หรือการทำงานที่ได้รับมอบหมาย และผลของการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนนั้น จะทำให้แยกกลุ่มของนักเรียนที่ถูกประเมินออกเป็นระดับต่างๆ เช่น สูง กลาง และต่ำ เป็นต้น

สุภาวรรณ พันธุ์จันทร์ (2534 : 14) กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความสามารถในการที่จะพยายามเข้าถึงความรู้ ซึ่งเกิดจากการทำงานที่ประสานกันและต้องอาศัยความพยายามอย่างมาก ทั้งองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับสติปัญญาและองค์ประกอบที่ไม่ใช่สติปัญญา แสดงออกในรูปของความสำเร็จ ซึ่งสามารถสังเกตและวัดได้ด้วยเครื่องมือทางจิตวิทยาหรือแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทั่วไป

กรมวิชาการ (2536 : 78) กล่าวว่า การศึกษานับว่าเป็นปัจจัยที่ 5 ของชีวิต ถือเป็นปัจจัยสำคัญที่จะช่วยแก้ปัญหาในการดำรงชีวิตของบุคคลทุกๆ ด้าน ดังนั้นในการจัดการศึกษาจึงต้องมุ่งเน้นคุณภาพเพื่อให้คนมีชีวิตอย่างเป็นสุข การจัดการศึกษาจะบรรลุเป้าประสงค์หรือไม่นั้น มีเกณฑ์สำคัญที่ใช้ในการตัดสินคุณภาพของการจัดการศึกษา คือ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

นิภา เมธาวีชัย (2536 : 9) กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นตัวแสดงให้เห็นถึงความสำเร็จหรือล้มเหลวของผู้เรียน เป็นตัวแสดงผลหรือการแบ่งกลุ่มของผู้เรียนออกเป็นประเภทต่างๆ ตามความรู้และความสามารถของผู้เรียน เป็นระดับ เก่ง ปานกลาง อ่อน

จิราภรณ์ เมืองพรวน (2538 : 24) ได้กล่าวว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความรู้ ความสามารถ ทักษะ และสมรรถภาพด้านต่างๆ ของสมองที่พัฒนาขึ้นหลังจากการเรียนรู้วิชาต่างๆ โดยพิจารณาจากคะแนนสอบหรือผลงานที่ครูมอบหมายให้ หรือจากทั้งสองอย่าง

อภิญา เจิมประไพ (2538 : 21) อธิบายว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความสามารถแสดงออกซึ่งความสำเร็จของบุคคลในการเข้าถึงความรู้ใดๆ ซึ่งสามารถวัดด้วยแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทั่วไป

ศศิธร ศรีวิเชียร (2539 : 31) กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความรู้ ความสามารถหรือความสำเร็จของบุคคล อันเป็นผลที่เกิดจากการเรียน การสอน ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ซึ่งสามารถวัดได้

มาริษา นาคทับที (2541 : 28) กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความรู้ ความสามารถที่ผู้เรียน ได้รับหลังจากเรียนรู้วิชานั้นๆ แล้ว ซึ่งจะทราบว่าปริมาณมากน้อยเพียงใด โดยพิจารณาได้จากคะแนนผลสอบ แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนทำให้สามารถแยกกลุ่มของนักเรียนออกเป็นระดับต่างๆ เช่น สูง กลาง ต่ำ เป็นต้น

สนทยา เขมวิรัตน์ (2542 : 8) กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความรู้หรือความสามารถของบุคคล อันได้มาจากการเรียนรู้และความสามารถนำไปใช้แก้ปัญหาและศึกษาต่อไปได้ ซึ่งสามารถวัดได้ด้วยเครื่องมือทางจิตวิทยาหรือแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทั่วไป

เสวย สิงโตสี (2544 : 23) กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความรู้ ความสามารถเฉพาะบุคคล ได้รับหลังจากการเรียนรู้วิชานั้นๆ แล้ว ซึ่งจะทราบว่าปริมาณมากน้อยเพียงใด โดยพิจารณาได้จากคะแนนผลสอบแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหรือได้จากการสังเกตพฤติกรรมและความสำเร็จด้านอื่นๆ ประกอบ

พิพัฒน์ แป้นอาทิตย์ (2545 : 42) กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการเรียนรู้ การใช้ทักษะหรือการประยุกต์ใช้ความรู้จากการเรียนการสอน ซึ่งได้จากครูผู้สอนหรือผู้รับผิดชอบการสอนหรือทั้งสองอย่างรวมกัน

พงศ์ศรี มีเฟื่องฟู (2545 : 15) กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ระดับความสามารถ หรือระดับของผลสัมฤทธิ์ของบุคคล หลังจากการเรียนรู้หรือจากการฝึกอบรม

จากความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนข้างต้น สรุปได้ว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความสามารถของนักเรียนที่ปรากฏหรือแสดงออกมาให้เห็นได้หลังจากได้รับการเรียนรู้ หรือ มีประสบการณ์โดยพิจารณาได้จากคะแนนการสอบของนักเรียนหรือการสังเกตจากพฤติกรรมของนักเรียน

1.2 องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

อะนาสตาสี (Anastasi. 1961 : 141-142) ได้กล่าวว่า การที่นักศึกษาจะเรียนสำเร็จหรือไม่ นั้นขึ้นอยู่กับองค์ประกอบใหญ่สององค์ประกอบคือ องค์ประกอบทางด้านสติปัญญา (Intellectual factors) กับองค์ประกอบทางด้านที่ไม่ใช่สติปัญญา (Non-intellectual factors) ซึ่งเป็นองค์ประกอบที่มีความสำคัญไม่ยิ่งหย่อนกว่ากัน

เคลาส์ไมเออร์ (Klausmeir. 1961 : 28-29) ซึ่งอธิบายว่า องค์ประกอบที่มีความสำคัญที่สุด คือ คุณลักษณะของผู้เรียน และยังได้แบ่งองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนออกเป็น 6 ด้าน ดังนี้

1. ด้านคุณลักษณะของผู้เรียน ได้แก่ ความพร้อมทางด้านสมอง สติปัญญา ร่างกาย
2. ด้านคุณลักษณะทางจิตใจ ได้แก่ ความสนใจ แรงจูงใจ เจตคติและค่านิยม ความเข้าใจเกี่ยวกับตนเอง
3. ด้านคุณลักษณะของผู้สอน ได้แก่ สติปัญญา ความรู้ในวิชาที่สอน การพัฒนาความรู้
4. ด้านพฤติกรรมระหว่างผู้สอนและผู้เรียน ได้แก่ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างการดำเนินการสอน คือ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างความรู้ วิธีการที่ครูนำมาสอน
5. ด้านคุณลักษณะของพฤติกรรมเฉพาะตัว ได้แก่ การตอบสนองต่อเครื่องมือและอุปกรณ์
6. ด้านแรงผลักดันภายนอก ได้แก่ ครอบครัว สิ่งแวดล้อมและอิทธิพลทางศิลปวัฒนธรรม

เพรสคอตท์ (Prescott. 1961 : 14-46) ผู้อำนวยความสะดวกสถาบันค้นคว้าเรื่องเด็ก แห่งมหาวิทยาลัยแมรีแลนด์ ได้อธิบายถึงองค์ประกอบที่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนไว้ 6 ประการดังนี้

1. องค์ประกอบทางด้านร่างกาย ได้แก่ อัตราการเจริญเติบโตของร่างกาย สุขภาพ ข้อบกพร่องและลักษณะท่าทางของร่างกาย

2. องค์ประกอบทางความรัก ได้แก่ ความสัมพันธ์ของบิดามารดา ความสัมพันธ์ระหว่างบิดามารดาและบุตร ความสัมพันธ์ระหว่างพี่น้อง และความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในครอบครัว

3. องค์ประกอบทางวัฒนธรรมและสิ่งแวดล้อม ได้แก่ ขนบธรรมเนียมประเพณี ความเป็นอยู่ของสมาชิกในครอบครัว สภาพแวดล้อมทางบ้าน การอบรมและฐานะทางบ้าน

4. องค์ประกอบทางด้านความสัมพันธ์ในกลุ่มเพื่อน ได้แก่ ความสัมพันธ์ของผู้เรียนกับเพื่อนวัยเดียวกัน

5. องค์ประกอบทางการพัฒนาแห่งตน ได้แก่ สติปัญญา ความสนใจ เจตคติและแรงจูงใจ

6. องค์ประกอบทางการปรับตัว ได้แก่ ปัญญาการปรับตัว การแสดงออกทางอารมณ์

องค์ประกอบทั้ง 6 ด้านนี้ โดยธรรมชาติแล้วบางองค์ประกอบเป็นสิ่งที่ส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แต่บางองค์ประกอบเป็นอุปสรรคต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนแต่ละคนแตกต่างกันไป โดยองค์ประกอบด้านหนึ่งอาจจะส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนคนหนึ่ง แต่อาจจะเป็นอุปสรรคต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนอีกคนหนึ่งได้ และนอกจากนั้นยังไม่มีข้อสรุปที่ชัดเจนว่าองค์ประกอบใดมีความสำคัญมากกว่ากัน

ฮาร์วิกเฮสต์ (Harvighurst. 1967 : 506) ได้กล่าวถึงข้อสรุปของ เทอร์แมน (Terman) ว่า ความแตกต่างของความสำเร็จของแต่ละบุคคลที่มีระดับสติปัญญาเท่ากัน ส่วนใหญ่เนื่องมาจากองค์ประกอบที่ไม่ใช่สติปัญญา

ริงเนสส์ (จรัญกุล ตริสุวรรณ. 2542 : 29 ; อ้างอิงจาก Ringness. 1968 : 131) กล่าวว่า เด็กที่ประสบความสำเร็จในโรงเรียนที่มีแนวโน้มที่จะมีความรู้สึกที่ดีเกี่ยวกับตนเอง ช่วยตัวเองได้เมื่อเผชิญกับภาวะความตึงเครียดในที่สุดสามารถปรับตัวได้ และมีสุขภาพจิตดี ส่วนคนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ จะมีความวิตกกังวล ท้อถอยและมุ่งร้ายต่อผู้อื่น ซึ่งถ้ามีความวิตกกังวลมากๆ จะทำให้คนนั้นมีสุขภาพจิตไม่ดี และจากการศึกษาของเทย์เลอร์ (Ringness. 1968 : 140 ; citing Taylor. 1961 : 76) พบว่า คนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง จะมีการปรับตัวทางด้านอารมณ์ให้เข้า

กับสิ่งต่างๆ ได้ดีกว่าคนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ซึ่งอาจจะเป็นเพราะว่าคนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงได้รับรางวัลในสังคม มีเจตคติที่ดีต่อตนเองและคนอื่นในโรงเรียน

บลูม (Bloom. 1976 : 139) กล่าวว่าสิ่งที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมี 3 ตัวแปร คือ

1. พฤติกรรมด้านความรู้และความคิด (Cognitive Entry Behaviors) หมายถึง ความรู้ ความสามารถและทักษะต่างๆ ของผู้เรียนที่มีมาก่อน

2. คุณลักษณะทางจิตใจ (Affective Entry Characteristics) หมายถึง แรงจูงใจที่ทำให้ผู้เรียนเกิดความอยากเรียนรู้ในสิ่งใหม่ๆ ได้แก่ ความสนใจในวิชาที่เรียน ทศนคติต่อเนื้อหาวิชา และสถาบัน การยอมรับความสามารถของตนเอง เป็นต้น

3. คุณภาพการเรียนการสอน (Quality of Instruction) หมายถึง ประสิทธิภาพการเรียนการสอนที่นักเรียนจะได้รับ ได้แก่ คำแนะนำการปฏิบัติและแรงเสริมของผู้สอนที่มีต่อผู้เรียน การแก้ไขข้อบกพร่อง และการรับรู้ผลสะท้อนกลับของการกระทำของตนเองว่าถูกต้องหรือไม่

สุภาพรรณ โคตรจรัส (2527 : 260) กล่าวว่า องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แบ่งออกเป็น 2 ประเภท ดังนี้

1. องค์ประกอบด้านคุณลักษณะเกี่ยวกับตัวผู้เรียน ประกอบด้วย

1.1 องค์ประกอบด้านปัญญา ได้แก่ เซวน์ปัญญา ความถนัด ความรู้พื้นฐาน หรือความรู้เดิมของผู้เรียน

1.2 องค์ประกอบด้านอารมณ์ ได้แก่ แรงจูงใจในการเรียน ความสนใจ ทศนคติในสัยในการเรียน ความนึกคิดเกี่ยวกับตน การปรับตัวและลักษณะทางบุคลิกภาพอื่นๆ

2. องค์ประกอบด้านสภาพแวดล้อม ได้แก่ วัฒนธรรมเฉพาะกลุ่ม สิ่งแวดล้อมทางครอบครัว ฐานะเศรษฐกิจของครอบครัว ที่อยู่อาศัย ความคาดหวังของบิดามารดา บรรยากาศของที่เรียน รวมทั้งหลักสูตรและคุณภาพการเรียน

สนทยา เขมวิรัตน์ (2542 : 10) กล่าวว่า ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษา สามารถจำแนกเป็น 2 ด้าน ได้แก่ ตัวแปรด้านภูมิหลังของนักศึกษา และตัวแปรด้านสภาพแวดล้อมทางการเรียน ซึ่งตัวแปรทั้ง 2 ด้านนี้ สามารถใช้พยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาได้ ดังเอกสารและงานวิจัยที่แสดงถึงความสัมพันธ์ของตัวแปรต่างๆ กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

สุวารินทร์ โรจน์ขจรนภาลัย (2547 : 21) กล่าวว่า องค์ประกอบสำคัญที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ประกอบด้วย ความพร้อมทางด้านร่างกาย จิตใจ และสติปัญญาของผู้เรียน สิ่งแวดล้อมในโรงเรียน และสิ่งแวดล้อมในครอบครัว

6.3 การวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ครอนบาค (ประกายทิพย์ พิชัย. 2539 : 20 ; อ้างอิงจาก Cronbach. 1970 : 26) กล่าวว่า การวัดผลเป็นการกำหนดตัวเลขหรือสัญลักษณ์เข้ากับสิ่งของหรือเหตุการณ์ที่เป็นไปตามกฎ

อีเบล (ประกายทิพย์ พิชัย. 2539 : 20 ; อ้างอิงจาก Ebel. 1972 : 557) ให้ความหมายของการวัดผลไว้ว่า เป็นกระบวนการในการกำหนดจำนวนตัวเลขให้กับแต่ละหน่วยของชุดวัตถุหรือกลุ่มบุคคล เพื่อชี้ให้เห็นถึงความแตกต่างกันมากน้อยระหว่างหน่วย ตามลักษณะของหน่วยที่วัดมาได้

ไพศาล หวังพานิช (2526 : 79) ได้กล่าวว่า การวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสามารถวัดได้ 2 แบบ ตามจุดมุ่งหมายและลักษณะวิชาที่สอนคือ

1. การวัดด้านปฏิบัติ เป็นการตรวจสอบระดับความสามารถในการปฏิบัติ หรือทักษะของผู้เรียน โดยมุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้แสดงความสามารถออกมาในรูปการกระทำจริง เช่น วิชาศิลปะ ภาษาอังกฤษ เป็นต้น

2. การวัดด้านเนื้อหา เป็นการตรวจสอบความสามารถเกี่ยวกับเนื้อหาวิชาอันเป็นประสบการณ์การเรียนรู้ของผู้เรียนสามารถวัดได้โดยใช้แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ (Achievement test)

พูนศักดิ์ ประถมบุตร (2532 : 3) การวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นกระบวนการติดตามผลการปฏิบัติว่าได้ผลตรงตามเป้าหมายมากน้อยเพียงใด

บุญธรรม กิจปรีดาบริสุทธิ์ (2535 : 6) กล่าวว่า) การวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นกิจกรรมสำคัญอย่างหนึ่งในบทบาทครู อาจารย์ ใช้เป็นมาตรฐานการประเมินความรู้ความสามารถนักเรียนของตน ได้ปฏิบัติงานของตนได้ผลเป็นไปตามเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ที่กำหนดหรือไม่

จากความหมายของการวัดผลดังกล่าวพอสรุปได้ว่า การวัดผลเป็นกระบวนการกำหนดตัวเลขซึ่งแสดงถึงคุณลักษณะ ปริมาณ เวลาและอื่นๆ ของพฤติกรรมที่แสดงออกของบุคคล สิ่งแวดล้อม หรือวัตถุ ที่ต้องการทำการวัด

6.4 แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ประกิจ รัตนสุวรรณ (2525 : 55) ได้กล่าวว่า แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์เป็นแบบทดสอบที่มุ่งวัดพฤติกรรมและประสบการณ์ทางการเรียนรู้ของผู้เรียน แบบทดสอบประเภทนี้จึงมุ่งวัดคุณลักษณะด้านความรู้ ความคิดในเรื่องที่เรียน ลักษณะการวัดผลสัมฤทธิ์จะขึ้นอยู่กับลักษณะและธรรมชาติของรายวิชาที่มีการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนนั้นๆ โดยอาจจะเป็นการวัดผลสัมฤทธิ์ในแง่เนื้อหาวิชาโดยตรง หรืออาจจะวัดผลสัมฤทธิ์ในเชิงลงมือปฏิบัติ หน้าที่สำคัญของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ก็คือมุ่งตรวจสอบความสามารถในการเรียนของบุคคล ทั้งในส่วนที่เกี่ยวกับระดับความสามารถในการเรียน ความก้าวหน้า หรือพัฒนาการในการเรียน

ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ (2536 : 146-147) ได้กล่าวว่า แบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นแบบทดสอบที่วัดความรู้ของนักเรียนที่ได้เรียนไปแล้ว ซึ่งมักเป็นข้อคำถามให้นักเรียนตอบด้วยกระดาษและดินสอกับให้นักเรียนปฏิบัติ

ประเภทและรูปแบบของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

สมเกียรติ ปติฐพร (2525 : 7) ได้กล่าวว่า ประเภทของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์แบ่งออกเป็น 2 ประเภท ดังนี้

1. แบบทดสอบที่ครูสร้างขึ้นเอง (Teacher Made Test) หมายถึง ข้อสอบที่ใช้ทั่วไปในโรงเรียน โดยครูเป็นผู้สร้างขึ้นเอง สอบแล้วทิ้งไป จะสอบใหม่ก็สร้างขึ้นใหม่
2. แบบทดสอบมาตรฐาน (Standardized Test) หมายถึง แบบทดสอบที่สร้างขึ้นแล้วนำไปใช้ทดสอบ แล้ววิเคราะห์ผลการสอบตามวิธีทางสถิติหลายครั้งเพื่อปรับปรุงข้อสอบให้มีคุณภาพดีขึ้น

รูปแบบของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สร้างง่ายและนิยมใช้มี 2 แบบ คือ

1. แบบอัตนัย หรือ ความเรียง (Subjective or Essay Type) หมายถึง แบบทดสอบที่กำหนดปัญหา หรือข้อคำถามให้ผู้ตอบเขียนตอบยาวๆ เหมาะสำหรับต้องการวัดหลายๆ ด้านในแต่ละข้อ เช่น วัดความคิด วัดภาษา วัดอารมณ์
2. แบบปรนัยหรือแบบใช้ตอบสั้นๆ (Objective or Short Answer Type) หมายถึง แบบทดสอบที่ให้ตอบสั้นๆ หรือกำหนดคำตอบให้เลือก อาจเป็นคำตอบถูก-ผิด จับคู่ แบบเติมคำ หรือแบบเลือกตอบ

6.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

งานวิจัยในต่างประเทศ

แมดดอกซ์ (Maddox. 1963 : 9) ได้ศึกษาพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่ได้ขึ้นอยู่กับความสามารถของบุคคลเท่านั้น ยังขึ้นอยู่กับวิธีเรียนที่มีประสิทธิภาพด้วย นอกจากนี้ยังพบว่านิสิตที่มีสติปัญญาสูงหลายคนสอบตกหรือทำคะแนนได้น้อยกว่าผู้ที่มีสติปัญญาปานกลางหรือต่ำ ความแตกต่างของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแต่ละคนขึ้นอยู่กับองค์ประกอบทางเชาวน์ปัญญาประมาณร้อยละ 50-60 ประสิทธิภาพและนิสัยทางการเรียนที่ดีประมาณร้อยละ 30-40 และขึ้นอยู่กับโอกาสและสิ่งแวดล้อมประมาณร้อยละ 10-15

ฮิลเดรธ (สนทยา เขมวิรัตน์. 2542 : 15 ; อ้างอิงมาจาก Hildreth. 1966 : 424) ได้ศึกษาสาเหตุที่ทำให้เด็กไม่ประสบผลสำเร็จในการเรียน พบว่า เนื่องจากมีนิสัยทางการเรียนไม่ดี ขาดการวางแผนการทำงานที่ดี และไม่รู้จักแบ่งเวลาในการเรียนอย่างถูกต้องเหมาะสม

ริงเนสส์ (Ringness. 1968 : 141) ได้ศึกษาเกี่ยวกับสุขภาพจิตภายในโรงเรียนกับนักเรียนเกรด 9 พบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำมีปัญหาทั้งด้านครอบครัวและในโรงเรียน นอกจากนี้มีพฤติกรรม คือ ขาดสมาธิ มีความพลุ่งพล่านทางอารมณ์ และมีอาการทางโรคประสาทมากกว่าพวกที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง เพราะนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงจะเป็นคนที่มีความรับผิดชอบ ควบคุมตัวเองได้ดี เข้าสังคมได้ดี และมีความอดทนทางด้านอารมณ์และจิตใจ

บริกส์, โทซี และมอร์เลย์ (กุลวดี ตริยานนท์. 2536 : 20 ; อ้างอิงมาจาก Briggs, Tosi and Morley. 1971 : 347-350) ได้ศึกษาและทดลองให้เห็นว่า นิสัยทางการเรียนเป็นสิ่งที่สามารถปรับปรุงให้ดีขึ้นได้ ตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 จำนวน 20 คน แบ่งออกเป็นสองกลุ่ม คือ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ซึ่งกลุ่มทดลองจะได้รับการสอนด้วยกระบวนการบางอย่าง เพื่อให้ นักศึกษาเกิดความพอใจเกี่ยวกับสภาพการเรียน และสอนวิธีการเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้วย เทคนิคของโรบินสัน (The Robinson SQ 3 R) เป็นเวลา 5 สัปดาห์ ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 แสดงว่า นิสัยทางการเรียน ถ้าได้รับการปรับปรุงแก้ไขให้ดีขึ้น จะทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้นด้วย

แอนนิส และเคนท์ (Annis and Kent. 1978/1979 : 92-95) ได้ศึกษาผลของการใช้เทคนิคทางการเรียน วิธีการเรียนที่ชอบ ความคุ้นเคยในการอ่านเรื่องที่กำหนดให้ โดยศึกษากับ นักศึกษาวิทยาลัย จำนวน 262 คน พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่มีเวลาทบทวนก่อนการสอบ ได้คะแนน ดีกว่ากลุ่มที่ไม่มีเวลาทบทวน

แอสติน (Astin. 1971 : 3-20) ได้ศึกษาการทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการลาออกกลางคันของนักศึกษา โดยได้ทำการวิจัยกับนักศึกษาระดับอุดมศึกษาจากสถาบันระดับ วิทยาลัย 2 ปี และ 4 ปี ในประเทศสหรัฐอเมริกา รวม 180 สถาบัน จำนวน 36,581 คน ตัวแปรที่สำคัญคือ เพศ คะแนนเฉลี่ยในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย อายุ ระดับการศึกษาของผู้ปกครอง พื้นฐานทางเศรษฐกิจ เผ่าพันธุ์ ศาสนา ประเภทของโรงเรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ทัศนคติต่อตนเอง ความสนใจในการเรียน และการวางแผนในอนาคต ผลของการศึกษาสรุปได้ดังต่อไปนี้

1. นักศึกษาหญิงมีคะแนนเฉลี่ยของผลการเรียนสูงกว่านักศึกษาชาย โดยเฉพาะในชั้นปีที่ 1 แต่นักศึกษาหญิงมีแนวโน้มที่จะออกกลางคันมากกว่านักศึกษาชาย
2. คะแนนเฉลี่ยในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย สามารถทำนายคะแนนเฉลี่ยในปีที่ 1 ได้สูงสุด
3. คะแนนเฉลี่ยในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จะสามารถทำนายการเลิกเรียนหรือการลาออกกลางคัน หลังจากที่นักศึกษาเรียนสูงกว่าปีที่ 1 ไปแล้วได้น้อย

4. ในกรณีที่นักศึกษาออกกลางคันหลังจากที่เรียนผ่านปีที่ 1 ไปแล้ว จะมีองค์ประกอบอื่นๆ ที่ไม่ใช่สถิติปัญญามาเกี่ยวข้องด้วย ซึ่งแอสตินได้อธิบายว่า การที่นักศึกษาต้องออกกลางคันนั้น สามารถแก้ไขได้โดยพิจารณาจากข้อมูลต่างๆ เช่น พื้นฐานทางครอบครัว เผ่าพันธุ์ ศาสนา การวางแผนในอนาคต ทักษะที่มีต่อตนเอง การเล็งเห็นหรือการให้คุณค่ากับการเรียน

5. นักศึกษาที่มีอายุเกินกว่าเกณฑ์ มีความสนใจเบื้องต้นน้อย หรือสนใจที่จะแต่งงาน สิ่งเหล่านี้จะเป็นตัวแปรที่สำคัญในการทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

6. นักศึกษาที่ได้คะแนนคาบเส้นจะรู้สึกท้อใจ ไม่อยากเรียน และไม่มีแรงจูงใจที่จะเรียน

7. นักศึกษาที่มีทัศนคติที่ดีต่อตนเอง เช่น เห็นว่าตัวเองมีความสามารถทางวิชาการอย่างดีและมีแรงจูงใจอย่างมากต่อการมุ่งสำเร็จ เหล่านี้จะเป็นตัวแปรที่สำคัญในการทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

8. นักศึกษาที่มีผู้ปกครองด้อยทางการศึกษา และด้อยทางด้านเศรษฐกิจ มีแนวโน้มที่จะได้คะแนนเฉลี่ยน้อยกว่า และออกกลางคันมากกว่า ซึ่งแอสตินได้ให้ข้อคิดว่า การที่นักศึกษามีผู้ปกครองที่มีการศึกษาสูง จะได้คะแนนเฉลี่ยสูงนั้นอาจเป็นเพราะแรงผลักดันจากตัวนักศึกษาเอง หรืออาจมุ่งความสำเร็จสูงตามผู้ปกครอง

9. นักศึกษาผิวขาวจะได้คะแนนเฉลี่ยสูงกว่านักศึกษาผิวดำ และนักศึกษายิว มีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่านักศึกษาเชื้อชาติอื่นๆ

โอนาดา (พวงสร้อย วรกุล. 2522 : 19 ; อ้างอิงมาจาก Onada. 1975 : 7726-A) ศึกษาพบว่า เด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง จะเป็นคนที่มีความรับผิดชอบ ควบคุมตนเองได้ มีความสัมพันธ์ที่ดีกับครู ส่วนคนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำเป็นคนขี้เกียจ มีความสัมพันธ์กับคนอื่นไม่ดี มีความสับสนวุ่นวายใจ

เบอร์นาร์ด (Bernard. 1991 : 1721-A) ได้ศึกษาปัจจัยบางประการที่ส่งผลต่อความขยันหมั่นเพียรในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลายในมลรัฐมิชิแกน โดยมีจุดประสงค์เพื่อพัฒนาองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับความขยันหมั่นเพียรในการเรียนของนักเรียน ผลการวิจัยพบว่า เกรดเฉลี่ยสะสมมีความสัมพันธ์กับความขยันในการเรียนของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และเมื่อเปรียบเทียบระหว่างเพศ พบว่า นักเรียนหญิงมีแนวโน้มที่จะมีความขยันหมั่นเพียรในการเรียนมากกว่านักเรียนชาย และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จะมีความขยันหมั่นเพียรในการเรียนสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

นิโคลัส (Nicholus. 1997) ได้ศึกษาถึงบรรยากาศในการเรียนและความมีวินัยในการเรียนของนักเรียนที่ส่งเสริมกระบวนการในการเรียนรู้ ผลการวิจัยพบว่า สภาพแวดล้อมที่เหมาะสมความสามารถในการสอนของครู และเจตคติต่อการเรียน ช่วยส่งเสริมให้นักเรียนมีการพัฒนากระบวนการเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้น

เวส (Weiss, Richard Victor. 1977) ได้ศึกษาถึงความสามารถทางพุทธิพิสัย พฤติกรรมการเรียนรู้ในห้องเรียนและความรับผิดชอบในผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ ที่ส่งผลต่อความสามารถทางวิชาการ โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4-6 สังกัดโรงเรียนเอกชนจำนวน 180 คน และนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4-6 สังกัดโรงเรียนรัฐบาลจำนวน 185 คน ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พฤติกรรมในการเรียน และความรับผิดชอบในผลสัมฤทธิ์ส่งผลต่อความสามารถทางวิชาการของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ริงเคอร์ (Rinker, David Bruce. 1998) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างความพึงพอใจในการทัศนศึกษานอกโรงเรียนกับพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนโรงเรียนเดอะเลค วอร์ท คริสเตียน (The lake worth Christian School) มลรัฐฟลอริดา สหรัฐอเมริกา โดยครูจำนวน 4 คน ได้นำนักเรียนจำนวน 17 คน ไปทัศนศึกษาในแอฟริกาใต้เป็นระยะเวลา 15 วัน ณ ประเทศซิมบับเวและประเทศบอสวานา ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนมีความกระตือรือร้นในการเรียนรู้สิ่งต่างๆ เป็นอย่างมาก และนักเรียนสามารถวางแผนและเรียนรู้ในสิ่งที่ตนเองสนใจได้เป็นอย่างดี เนื่องจากกิจกรรมต่างๆ ที่โรงเรียนจัดขึ้นมีบรรยากาศที่สนุกสนาน

แมคเดอร์มอท และคณะ (Mcdermott and other. 2001) ได้ศึกษาพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนชาวอเมริกัน โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนอายุ 6-17 ปี จำนวน 1,268 คน ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ความแตกต่างของเพศ อายุ และ เชื้อชาติของนักเรียนมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

งานวิจัยในประเทศ

สืปศักดิ์ สาธร (2521 : 42-44) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความคงทนในการเรียนรู้ในวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ระหว่างกลุ่มที่มีความรับผิดชอบต่างกัน โดยการเรียนจากชุดการเรียนรู้ด้วยตนเอง และจากการสอนปกติ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีความรับผิดชอบสูงมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยใช้ชุดการเรียนรู้ด้วยตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีความรับผิดชอบต่ำ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงให้เห็นว่าสิ่งที่ส่งผลต่อการเรียนรู้โดยใช้ชุดการเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างมาก ก็คือ ความรับผิดชอบของผู้เรียน

พูนทรัพย์ วงษ์พานิช (2523 : 52) ได้ศึกษาองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อความสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนในระดับปริญญาตรี (ค.บ.) ของบุคลากรทางการศึกษาและครูประจำการในวิทยาลัยครูกรุงเทพมหานคร โดยมีกลุ่มตัวอย่างเป็นบุคลากรทางการศึกษาและครูประจำการที่เรียนในระดับปริญญาตรี ชั้นปีที่ 2 ปีการศึกษา 2522 จำนวน 509 คน พบว่า ตัวแปรที่สามารถพยากรณ์สัมฤทธิ์ผลทางการเรียนได้ดี คือ วิธีการเรียนของนักศึกษาเหล่านั้น

ไพฑูรย์ สีนลารัตน์ (จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. 2524 : 171-184) ได้ทำการศึกษาค้นหาของนิสิตบัณฑิตศึกษาที่มีต่อความสำเร็จในการเรียนรายวิชาบัณฑิตศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ผลการวิจัยพบว่า องค์ประกอบที่ทำให้นิสิตประสบความสำเร็จในการเรียนตามทัศนคติของนิสิตเองคือตัวผู้เรียน โดยผู้เรียนต้องมีความตั้งใจในการเรียน รวมทั้งมีความรับผิดชอบต่องานที่ได้รับมอบหมาย

สบโชค พูลนวม (2523 : 22-45) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความซื่อสัตย์กับความรู้สึกรับผิดชอบ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 มัธยมศึกษาปีที่ 2 และมัธยมศึกษาปีที่ 4 ผลการวิจัยพบว่า ความรู้สึกรับผิดชอบและความซื่อสัตย์มีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และเมื่อแยกตามเพศแล้ว นักเรียนหญิงมีความรับผิดชอบและความซื่อสัตย์สูงกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และเมื่อแยกตามผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีความรับผิดชอบและซื่อสัตย์สูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2524 : 137-150) ศึกษาหาสาเหตุที่นิสิต นักศึกษาต้องออกจากมหาวิทยาลัยกลางคัน โดยใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนิสิตจาก มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดลและมหาวิทยาลัยศิลปากร ปีการศึกษา 2513 และ 2514 จำนวน 161 คน โดยวิธีการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างเป็นรายกรณี ผลจากการวิจัยสรุปสาเหตุที่นิสิต นักศึกษา ต้องออกจากมหาวิทยาลัยกลางคันเพราะวิธีการเรียนของนิสิตนักศึกษาเอง คือ การแบ่งเวลาไม่เหมาะสมและไม่มีความตั้งใจในการศึกษาเล่าเรียน

ฉวีวรรณ หลิมวัฒนา (2513 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างองค์ประกอบด้านภูมิหลัง ด้านสภาพแวดล้อมทางบ้านและด้านการเรียนการสอนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนิสิต ชั้นปีที่ 1 คณะวิทยาศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2531 จำนวน 391 คน ผลการศึกษาพบว่า ตัวแปรที่มีอิทธิพลทางตรงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในคณะวิทยาศาสตร์ที่เป็นอิทธิพลทางตรงเชิงนิมิตคือ เวลาที่ใช้ในการศึกษาเพิ่มส่งผลสูงสุด (0.40) รองลงมาคือ ความต้องการในการสอบคัดเลือกใหม่ (0.16) ความรู้เดิม (0.14) นิสัยในการเรียน (0.14) และความสัมพันธ์ในครอบครัว (0.10) ตามลำดับ

สุพัตรา วิจิตรโสภา (2532 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาองค์ประกอบที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาชั้นปีที่ 2 ชั้นปีที่ 4 ของมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตหาดใหญ่ และวิทยาเขตปัตตานี ในปีการศึกษา 2530 จำนวน 510 คน ผลการศึกษาพบว่า

1. นักศึกษาที่มีองค์ประกอบด้านเศรษฐกิจต่างกัน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01
2. นักศึกษาที่มีองค์ประกอบด้านการปรับตัวต่างกัน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
3. นักศึกษาที่มีองค์ประกอบด้านการเข้าร่วมกิจกรรมต่างกัน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่ต่างกัน
4. องค์ประกอบด้านเศรษฐกิจของนักศึกษา มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) เท่ากับ 0.2762
5. องค์ประกอบด้านการปรับตัวของนักศึกษา มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) เท่ากับ 0.1495
6. องค์ประกอบด้านการเข้าร่วมกิจกรรม ไม่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษา

ดวงกมล มาลารัตน์ (2534 : บทคัดย่อ) ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบทางด้านที่ไม่ใช่สติปัญญา กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนนายเรืออากาศ พบว่า ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนนายเรืออากาศ คือ การเตรียมตัวก่อนสอบและการวางแผนในการเรียน

ศวีระพร จันทโนทก (2538 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาชั้นปีที่ 2 ชั้นปีที่ 3 และชั้นปีที่ 4 คณะบริหารธุรกิจ มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2541 จำนวน 1,774 คน เป็นนักศึกษาชาย 867 คน และนักศึกษาหญิง 907 คน ผลการศึกษาปรากฏว่า ตัวแปรนิสิตในการเรียนด้านทบทวนบทเรียน สามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาชั้นปีที่ 2 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ตัวแปรนิสิตในการเรียน (โดยรวม) เพศ ระยะเวลาที่ใช้ในการเดินทางจากบ้านถึงมหาวิทยาลัย และสาขาวิชาที่ศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย สามารถร่วมกันพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาชั้นปีที่ 3 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และตัวแปรนิสิตในการเรียนด้านการทำการบ้าน นิสิตในการเรียนด้านการวางแผนในการเรียน สาขาวิชาที่ศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย และตัวแปรด้านการเรียน สามารถร่วมกันพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาชั้นปีที่ 4 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ทิพวรรณ สุวรรณประเสริฐ (2541 : 111-113) ได้ศึกษาตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น สังกัดกรมสามัญ จังหวัดปราจีนบุรี โดยใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-3 จำนวน 1,370 คน ผลการศึกษาพบตัวแปรที่สามารถพยากรณ์พฤติกรรมการเรียนของนักเรียน เรียงลำดับจากส่งผลมากที่สุดไปอย่างน้อยที่สุด ได้แก่ การใช้เวลาในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ทางการเรียน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ลักษณะมุ่งอนาคตทางการเรียน เพศหญิง เจตคติต่อการเรียนและอาชีพรับจ้างตามลำดับ โดยปัจจัยเหล่านี้ร่วมกันอธิบายความแปรปรวนพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนได้ร้อยละ 43.96

สนทยา เขมวรัตน์ (2542 : 77) ศึกษาพบว่า นักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง สาขาวิชาการบัญชี และสาขาวิชาการตลาด มีตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 คือ พื้นความรู้เดิม และนิสัยในการเรียน ส่วนตัวแปรที่มีอิทธิพลสูงสุดต่อนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง สาขาวิชาการบัญชี อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 คือ พื้นความรู้เดิม และตัวแปรที่มีอิทธิพลสูงสุดต่อนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง สาขาการตลาด อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 คือ พื้นความรู้เดิม และนิสัยในการเรียน

มณฑาทิพย์ มณีโชติรัตน์ (2542 : 55-56) ศึกษาพบว่า ความถนัดทางการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับคะแนนเฉลี่ยสะสมตลอดหลักสูตร อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนรายได้ต่อเดือนของผู้ปกครอง นิสัยในการเรียน พฤติกรรมการสอนของอาจารย์ ความสัมพันธ์ในกลุ่มเพื่อน การเข้าร่วมกิจกรรมในมหาวิทยาลัย ไม่มีความสัมพันธ์กับคะแนนเฉลี่ยสะสมตลอดหลักสูตร แต่ตัวแปรที่ดีที่สุดที่สามารถพยากรณ์คะแนนเฉลี่ยสะสมตลอดหลักสูตรอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ได้แก่ ความถนัดทางการเรียน นิสัยในการเรียน และการเข้าร่วมกิจกรรมในมหาวิทยาลัย ตามลำดับ

จิตสุภา สอนประเสริฐ (2543 : 87-88) ได้ศึกษาปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความตั้งใจเรียนหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) สาขาวิชาพาณิชยการ ของนักเรียนวิทยาลัยพาณิชยการในกรุงเทพมหานคร โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) สาขาวิชาพาณิชยการ ชั้นปีที่ 1 จำนวน 359 คน ผลการวิจัยพบว่า เพศ ผลการเรียน อาชีพของบิดามารดา เจตคติต่อการเรียน การคล้อยตามกลุ่มอ้างอิงในการเรียนมีความสัมพันธ์กับความตั้งใจเรียนในหมวดวิชาพื้นฐานวิชาชีพเฉพาะ วิชาเลือก และรวมทั้งหมดวิชาชีพ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และปัจจัยเหล่านี้ร่วมกันอธิบายความแปรปรวนความตั้งใจเรียนของนักเรียนได้ร้อยละ 49.80

เสวย สิงโตสี (2544 : 47-48) ศึกษาพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นมีนิสัยในการเรียนคิดเป็นค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.24 จัดอยู่ในระดับปานกลาง มีเจตคติต่อการเรียน คิดเป็นค่าเฉลี่ย

เท่ากับ 3.74 จัดอยู่ในระดับดี โดยที่มินิสัยในการเรียนด้านการหลีกเลี่ยงการผลัดเวลาและด้านวิธีการทำงาน จำแนกตามระดับชั้นเรียนไม่แตกต่างกัน มินิสัยในการเรียนด้านการหลีกเลี่ยงการผลัดเวลาและด้านวิธีการทำงานจำแนกตามผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 มีเจตคติต่อการเรียนด้านการยอมรับในตัวครูและด้านการเห็นคุณค่าของการศึกษา จำแนกตามระดับชั้นเรียนไม่แตกต่างกัน มีเจตคติต่อการเรียนด้านการยอมรับในตัวครูและด้านการเห็นคุณค่าของการศึกษา จำแนกตามผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

พงศ์ศรีศมี เฟื่องฟู (2545 : 28) ศึกษาพบว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีความสามารถเพียงพอในการเรียนรู้และประยุกต์เรื่องการอุปมัยเชิงคณิตศาสตร์ โดยสอบผ่านเกณฑ์มากกว่าร้อยละ 50 มีจำนวนร้อยละ 82.857 ของจำนวนนักเรียนทั้งหมด 35 คน

พิพัฒน์ แป้นอาทิตย์ (2545 : 88) ศึกษาพบว่า ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัวด้านการเรียนของนักเรียนที่เป็นพระภิกษุสามเณร ชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 มี 2 ตัวแปร คือ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 การสนับสนุนการเรียนจากผู้ปกครองในวัด ส่วนตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัวด้านการเรียนของนักเรียนที่เป็นพระภิกษุสามเณร ชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 มี 8 ตัวแปร คือ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน นิสัยทางการเรียน ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนที่เป็นพระภิกษุสามเณรกับสมาชิกในครอบครัว ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนที่เป็นพระภิกษุสามเณรกับสมาชิกในวัด วินัยในโรงเรียน บรรยากาศในการเรียนการสอน ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนที่เป็นพระภิกษุสามเณรกับครู ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนที่เป็นพระภิกษุสามเณรกับเพื่อน ส่วนตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ทางลบกับการปรับตัวด้านการเรียนของนักเรียนที่เป็นพระภิกษุสามเณร มี 3 ตัวแปร คือ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 วิธีการเดินทางโดยรถโดยสารประจำทาง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และตัวแปรที่ไม่มีความสัมพันธ์กับการปรับตัวด้านการเรียน มี 3 ตัวแปร คือ ค่าใช้จ่าย วิธีการเดินทางโดยเรือ วิธีการเดินทางโดยการเดิน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และตัวแปรที่ส่งผลต่อการปรับตัวด้านการเรียนของนักเรียนที่เป็นพระภิกษุสามเณรชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 มี 8 ตัวแปร โดยเรียงจากตัวแปรที่ส่งผลมากที่สุดไปยังตัวแปรที่ส่งผลน้อยที่สุด คือ ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนที่เป็นพระภิกษุสามเณรกับครู วินัยในโรงเรียน บรรยากาศในการเรียนการสอน ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนที่เป็นพระภิกษุสามเณรกับเพื่อน นิสัยทางการเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ซึ่งทั้ง 8 ตัวแปรนี้สามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนในการปรับตัวด้านการเรียนของนักเรียนที่เป็นพระภิกษุสามเณรชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายได้ร้อยละ 79.03

พิทักษ์ วงแหวน (2546 : 95) ศึกษาพบว่า ลักษณะมุ่งอนาคต ความเชื่อในอำนาจในตนเอง เจตคติต่อการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้ปกครอง มีความสัมพันธ์กับ ตัวแปรตามคือพฤติกรรมใฝ่เรียน โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง .402 ถึง .743 ซึ่งมี นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทุกค่า และตัวแปรอิสระที่มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมใฝ่เรียนมาก ที่สุดคือ การส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้ปกครองมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .743 ส่วนตัวแปรที่ สัมพันธ์กับพฤติกรรมใฝ่เรียนน้อยที่สุดคือ ลักษณะมุ่งอนาคต โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .402

ยุทธกร ถามา (2546 : 96) ศึกษาพบว่านักเรียนที่มีความสามารถทางการเรียน คณิตศาสตร์ต่างกัน ที่เรียนด้วยชุดการเรียนรู้ด้วยตนเอง เรื่องสมการและการแก้สมการ มีผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยที่นักเรียนที่มีความสามารถ ทางการเรียนคณิตศาสตร์ปานกลางและต่ำ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่เพิ่มขึ้นมากกว่านักเรียนที่มี ความสามารถทางการเรียนคณิตศาสตร์สูง

ชญญา บัวประเสริฐ (2546) ศึกษาเกี่ยวกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนต่ำ โรงเรียนมักกะสันพิทยา เขตราชเทวี กรุงเทพมหานคร พบว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนต่ำ มีความฉลาดทางอารมณ์เพิ่มขึ้นหลังจากที่ได้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มอย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติที่ระดับ .01 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำมีความฉลาดทางอารมณ์ไม่เพิ่มขึ้น หลังจากได้รับการให้ข้อเสนอแนะอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ที่ได้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่ม มีความฉลาดทางอารมณ์เพิ่มขึ้นกว่านักเรียนที่ได้รับการให้ข้อเสนอแนะอย่างมี นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สุวรินทร์ โจน์ขจรนภาลัย (2547 : 79-80) ศึกษาเกี่ยวกับนักเรียนช่วงชั้นที่สองของ โรงเรียนสารสาสน์พิทยา กรุงเทพมหานคร พบว่าปัจจัยที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความรับผิดชอบ ด้านการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 คือ การส่งเสริมการเรียนรู้จากผู้ปกครอง ปัจจัยที่ มีความสัมพันธ์ทางลบกับความรับผิดชอบด้านการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 คือ ความคาดหวังของผู้ปกครอง ลักษณะทางกายภาพ และสัมพันธ์ภาพระหว่างนักเรียนกับเพื่อน และ ปัจจัยที่ไม่มีความสัมพันธ์กับความรับผิดชอบด้านการเรียน คือ เพศชาย เพศหญิง ระดับชั้น ประถมศึกษาปีที่ 4 ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน บุคลิกภาพ นิสัยทางการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ทางการเรียน และสัมพันธ์ภาพระหว่างนักเรียนกับครู

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

1. กำหนดกลุ่มประชากร และการสุ่มตัวอย่าง
2. สร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
3. เก็บรวบรวมข้อมูล
4. จัดกระทำข้อมูล
5. วิเคราะห์ข้อมูล

ประชากร

ประชากร คือ นักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) ปีการศึกษา 2552 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 ชั้นละ 6 ห้องเรียน จำนวน 36 ห้องเรียน รวมทั้งสิ้น 1,622 คน ชาย 748 คน หญิง 874 คน

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) ปีการศึกษา 2552 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 ชั้นละ 3 ห้องเรียน คิดเป็นร้อยละ 50 ของจำนวนนักเรียนทั้งหมด ซึ่งได้มาโดยวิธีสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) รวมทั้งสิ้น 840 คน ชาย 389 คน หญิง 451 คน

ตาราง 1 กลุ่มตัวอย่าง

ระดับชั้น	จำนวนคน		
	นักเรียนชาย	นักเรียนหญิง	รวม
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1	62	75	137
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2	64	62	126
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3	55	74	129
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4	49	78	127
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5	56	44	100
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6	32	71	103
รวม	318	404	722

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการวิจัย

1. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการวิจัยครั้งนี้เป็นแบบสอบถาม จำนวน 1 ฉบับ แบ่งออกเป็น 6 ตอน โดยที่ตอนที่ 2 เป็นแบบสอบถามความฉลาดทางอารมณ์ ผู้วิจัยใช้ของกรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข ตอนที่ 3-5 ผู้วิจัยสร้างขึ้น ประกอบด้วย

ตอนที่ 1 ถามเกี่ยวกับสภาพส่วนตัวของนักเรียน ได้แก่ เพศ ระดับชั้นเรียน เลขประจำตัวนักเรียน

ตอนที่ 2 แบบสอบถามความฉลาดทางอารมณ์	มีคำถาม	52	ข้อ
ตอนที่ 3 แบบสอบถามอัตมโนทัศน์	มีคำถาม	25	ข้อ
ตอนที่ 4 แบบสอบถามนิสัยในการเรียน	มีคำถาม	25	ข้อ
ตอนที่ 5 แบบสอบถามความเชื่อมั่นในตนเอง	มีคำถาม	25	ข้อ
ตอนที่ 6 แบบสอบถามลักษณะมุ่งอนาคต	มีคำถาม	25	ข้อ

2. วิธีตอบแบบสอบถาม ให้นักเรียนตอบแบบสอบถามตอนที่ 1 โดยเขียนรหัสเพศ รหัสระดับชั้นเรียน รหัสเลขประจำตัว ลงในกระดาษคำตอบ ดังนี้ เพศชายใช้รหัส 1 เพศหญิงใช้รหัส 2 ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 ใช้รหัส 1-6 แล้วใส่รหัสเลขประจำตัวนักเรียนของนักเรียนแต่ละบุคคล

3. เกณฑ์การให้คะแนนแบบสอบถาม

ข้อความทางบวก		ข้อความทางลบ	
	คะแนน		คะแนน
จริงมาก	4		1
ค่อนข้างจริง	3		2
จริงบางครั้ง	2		3
ไม่จริง	1		4

เกณฑ์การแปลความหมายคะแนนแบบสอบถาม ผู้วิจัยใช้ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) ของคำตอบของแบบสอบถามทุกแบบสอบถามเหมือนกันหมด ได้แก่ แบบสอบถามความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน อัตมโนทัศน์ นิสสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง และลักษณะมุ่งอนาคต แบ่งเป็น 4 ระดับ ดังนี้

คะแนนเฉลี่ย 1.00 – 1.74 หมายถึง ผู้ตอบมีความคิดเห็นระดับน้อย

คะแนนเฉลี่ย 1.75 – 2.49 หมายถึง ผู้ตอบมีความคิดเห็นระดับปานกลางค่อนข้างน้อย

คะแนนเฉลี่ย 2.50 – 3.24 หมายถึง ผู้ตอบมีความคิดเห็นระดับปานกลางค่อนข้างมาก

คะแนนเฉลี่ย 3.25 – 4.00 หมายถึง ผู้ตอบมีความคิดเห็นระดับมาก

ตัวอย่างแบบสอบถามความฉลาดทางอารมณ์

ข้อ	ข้อความ	ไม่จริง	จริง บางครั้ง	ค่อนข้าง จริง	จริงมาก
0	ฉันบอกไม่ได้ว่าจะอะไรทำให้ฉันรู้สึกโกรธ				
00	ฉันทำความรู้จักผู้อื่นได้ง่าย				
000	ฉันมักทุกซึ้งกับเรื่องเล็กๆ น้อยๆ ที่เกิดขึ้นเสมอ				

ตัวอย่างแบบสอบถามอัตมโนทัศน์

ข้อ	ข้อความ	ไม่จริง	จริง บางครั้ง	ค่อนข้าง จริง	จริงมาก
0	ข้าพเจ้ามีบุคลิกลักษณะดี				
00	ข้าพเจ้ารู้สึกว่าคุณเองไม่มีเพื่อนรัก				
000	ข้าพเจ้าเป็นคนที่เพื่อนๆ ใ้วางใจ				

ตัวอย่างแบบสอบถามนิสัยในการเรียน

ข้อ	ข้อความ	ไม่จริง	จริง บางครั้ง	ค่อนข้าง จริง	จริงมาก
0	ข้าพเจ้าเข้าห้องเรียนสาย				
00	ข้าพเจ้าแบ่งเวลาทำการบ้าน				
000	ข้าพเจ้าชอบทำแบบฝึกหัดก่อนเข้าเรียน				

ตัวอย่างแบบสอบถามความเชื่อมั่นในตนเอง

ข้อ	ข้อความ	ไม่จริง	จริง บางครั้ง	ค่อนข้าง จริง	จริงมาก
0	ข้าพเจ้าเป็นคนมีเหตุผล				
00	ข้าพเจ้าชอบฟังผู้อื่น				
000	ข้าพเจ้าเชื่อว่าตนเองมีความสามารถ				

ตัวอย่างแบบสอบถามลักษณะมุ่งอนาคต

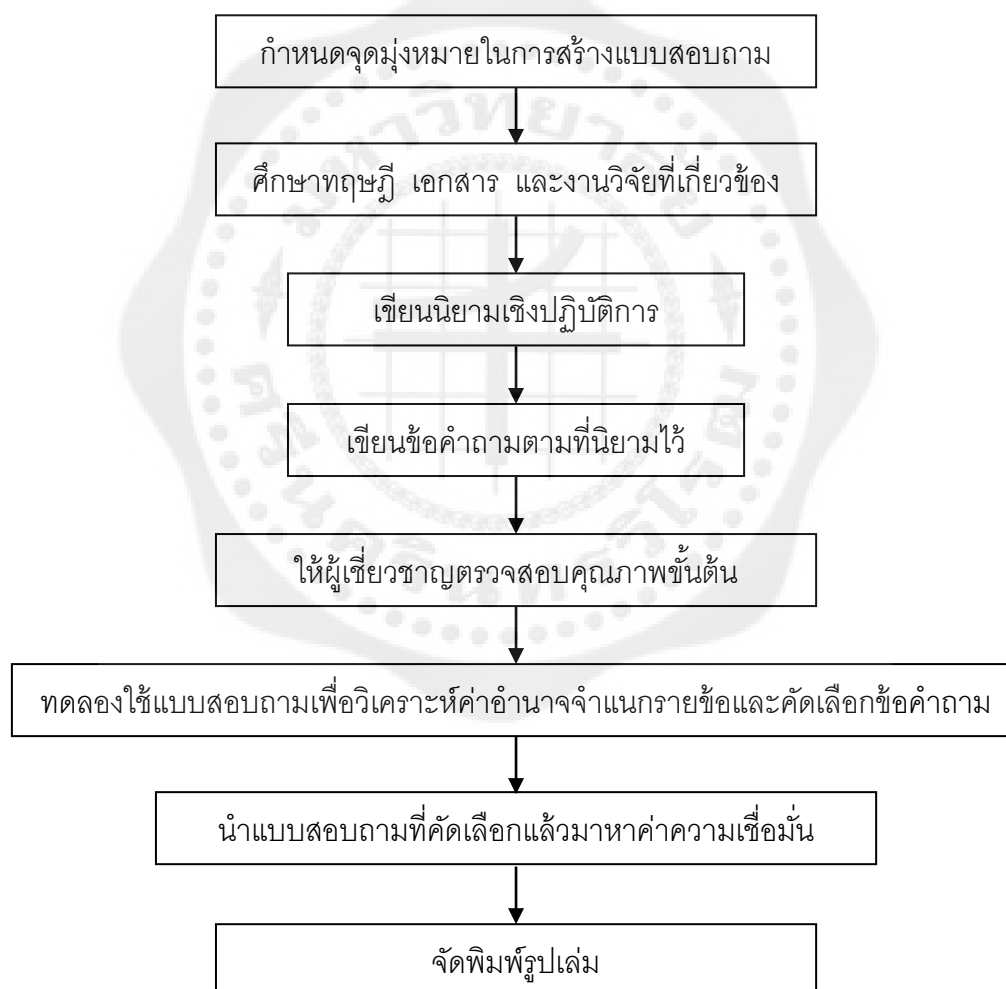
ข้อ	ข้อความ	ไม่จริง	จริง บางครั้ง	ค่อนข้าง จริง	จริงมาก
0	ข้าพเจ้าคิดถึงการประกอบอาชีพในอนาคต				
00	ข้าพเจ้าคิดลาออกจากโรงเรียนเพราะเบื่อการเรียน				
000	ข้าพเจ้าเลือกเรียนต่อเพื่อเลือกอาชีพตามเพื่อน				

4. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นระดับคะแนนเฉลี่ยสะสม (Grade Point Average) หรือ (GPA) ของทุกวิชาในเทอมที่ผ่านมา แบ่งเป็น 3 กลุ่ม คือ

2.00 ลงมา	หมายถึง	ระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ
2.99 – 2.00	หมายถึง	ระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง
4.00 – 3.00	หมายถึง	ระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง

การสร้างเครื่องมือในการวิจัย

วิธีการดำเนินการสร้างแบบสอบถาม



ภาพประกอบ 8 ลำดับขั้นตอนการสร้างแบบสอบถามที่ใช้ในการวิจัย

รายละเอียดวิธีดำเนินการสร้างแบบสอบถาม

จากภาพประกอบ 8 ลำดับขั้นตอนการสร้างแบบสอบถามอัตมโนทัศน์ แบบสอบถามนิสัยในการเรียน แบบสอบถามความเชื่อมั่นในตนเอง และแบบสอบถามลักษณะมุ่งอนาคต ผู้วิจัยดำเนินการตามลำดับขั้นดังนี้

1. กำหนดจุดมุ่งหมายในการสร้างแบบสอบถามอัตมโนทัศน์ แบบสอบถามนิสัยในการเรียน แบบสอบถามความเชื่อมั่นในตนเอง และแบบสอบถามลักษณะมุ่งอนาคต

2. ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์ นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง และลักษณะมุ่งอนาคต เพื่อเป็นแนวทางในการสร้างแบบสอบถาม

3. กำหนดนิยามเชิงปฏิบัติการของอัตมโนทัศน์ นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง และลักษณะมุ่งอนาคต

4. เขียนข้อคำถามอัตมโนทัศน์ จำนวน 35 ข้อ นิสัยในการเรียน 35 ข้อ ความเชื่อมั่นในตนเอง 35 ข้อ และลักษณะมุ่งอนาคต 35 ข้อ ให้มีความเที่ยงตรงและครอบคลุมโครงสร้างของนิยามเชิงปฏิบัติการ

5. นำแบบสอบถามอัตมโนทัศน์ แบบสอบถามนิสัยในการเรียน แบบสอบถามความเชื่อมั่นในตนเอง และแบบสอบถามลักษณะมุ่งอนาคต ให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจแก้ไขคุณภาพขั้นต้นจำนวน 3 ท่าน ได้แก่

5.1 รศ.ดร.ชาญวิทย์ เทียมบุญประเสริฐ ผู้อำนวยการสำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

5.2 รศ.เวณิ กรีทอง หัวหน้าภาควิชาแนะแนว มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

5.3 อาจารย์วันิษฐา ดาราสุรีย์ หัวหน้าหมวดวิชาภาษาไทย โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม)

6. นำแบบสอบถามมาแก้ไข ปรับปรุง ตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญทางด้านจำนวนการใช้ภาษาให้ถูกต้อง และด้านข้อความให้สอดคล้องและครอบคลุมเนื้อหาให้ชัดเจนยิ่งขึ้น แล้วนำแบบสอบถามไปหาคุณภาพเป็นรายข้อ โดยการนำไปทดลองใช้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง ชั้นละ 45 คน รวม 270 คน เพื่อหาค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) โดยวิธีการของการแจกแจงที (t-distribution) โดยใช้สูตรของ Edwards (ล้วน สายยศ. 2536 : 185 ; อ้างอิงมาจาก Edwards. 1957 : 152-154) เลือกข้อที่มีค่า t ตั้งแต่ 1.75 ขึ้นไปมาใช้ในการเก็บข้อมูล

6.1 แบบสอบถามอัตมโนทัศน์ ได้ค่า t ระหว่าง 1.95 – 8.64

6.2 แบบสอบถามนิสัยในการเรียนได้ค่า t ระหว่าง 2.23 – 8.59

6.3 แบบสอบถามความเชื่อมั่นในตนเอง ได้ค่า t ระหว่าง 2.01 – 8.75

6.4 แบบสอบถามลักษณะมุ่งอนาคต ได้ค่า t ระหว่าง 2.19 – 8.82

7. นำข้อคำถามที่คัดเลือกแล้วมาหาค่าความเชื่อมั่น (Reliability) โดยใช้สัมประสิทธิ์อัลฟา (α -Coefficient) ของครอนบาค (ล้วน สายยศ. 2543 : 302 ; อ้างอิงมาจาก Cronbach. 1970 : 161) ได้ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามดังนี้

7.1 แบบสอบถามอัตมโนทัศน์ จำนวน 25 ข้อ ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .852

7.2 แบบสอบถามนิสัยในการเรียน จำนวน 25 ข้อ ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .941

7.3 แบบสอบถามความเชื่อมั่นในตนเอง จำนวน 25 ข้อ ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .879

7.4 แบบสอบถามลักษณะมุ่งอนาคต จำนวน 25 ข้อ ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .925

8. จัดพิมพ์แบบสอบถามเป็นรูปเล่ม แล้วนำไปเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการวิจัย

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลตามขั้นตอนดังนี้

1. ทำหนังสือขออนุญาตโรงเรียน เพื่อขอให้นักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างตอบแบบสอบถาม จำนวน 840 ฉบับ
2. การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเอง ได้แบบสอบถามมาทั้งหมด 789 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 93.93 ของแบบสอบถามทั้งหมด
3. นำแบบสอบถามมาตรวจสอบความสมบูรณ์ของแบบสอบถามทั้ง 789 ฉบับ ได้ฉบับสมบูรณ์ 722 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 85.95 ที่สามารถนำไปดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลได้

สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

ในการศึกษาค้นคว้าผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS FOR WINDOWS หลักการและวิธีใช้คอมพิวเตอร์ในงานสถิติเพื่อการวิจัย (ธวัชชัย งามสันติวงศ์. 2542 : 376-537)

1. การหาระดับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนกลุ่มรวม และหาระดับปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนกลุ่มรวม สถิติที่ใช้คือ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน โดยนำค่าเฉลี่ยที่ได้ไปเปรียบเทียบกับเกณฑ์ที่กำหนดไว้
2. การหาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน สถิติที่ใช้คือ การคำนวณหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อย่างง่าย (Pearson's Product

Moment Correlation) และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณ (Multiple Correlation) และวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ (Multiple Regression)

3. การหาระดับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง และหาระดับปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง สถิติที่ใช้คือค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน โดยนำค่าเฉลี่ยที่ได้ไปเปรียบเทียบกับเกณฑ์ที่กำหนดไว้

4. การเปรียบเทียบความฉลาดทางอารมณ์ระหว่างนักเรียนชายและนักเรียนหญิง และเปรียบเทียบปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ระหว่างนักเรียนชายและนักเรียนหญิง สถิติที่ใช้คือ t-test

5. การหาระดับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนจำแนกตามระดับชั้นเรียนและหาระดับปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนจำแนกตามระดับชั้นเรียน สถิติที่ใช้คือค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน โดยนำค่าเฉลี่ยที่ได้ไปเปรียบเทียบกับเกณฑ์ที่กำหนดไว้

6. การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความคิดเห็นของนักเรียนที่มีระดับชั้นต่างกันที่มีต่อความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนเป็นรายคู่ สถิติที่ใช้คือ ค่าเฉลี่ย

7. การเปรียบเทียบความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนและปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนจำแนกตามระดับชั้น สถิติที่ใช้คือ ANOVA (Analysis of Variance)

8. การหาตัวพยากรณ์ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน สถิติที่ใช้คือ การวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณแต่ละขั้นตอน (Stepwise Multiple Regression)

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลและการแปลผล

การวิเคราะห์ข้อมูลและการแปลผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดสัญลักษณ์ที่ใช้แทนความหมายดังต่อไปนี้

$\bar{X}$	=	ค่าเฉลี่ย
S.D.	=	ความเบี่ยงเบนมาตรฐาน
N	=	จำนวนคน
F	=	ค่าสถิติที่ใช้พิจารณา F-distribution
t	=	ค่าสถิติที่ใช้พิจารณา t-distribution
R	=	สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณ
a	=	ค่าคงที่ของการพยากรณ์ในรูปคะแนนดิบ
b	=	สัมประสิทธิ์ของตัวพยากรณ์ซึ่งพยากรณ์ในรูปคะแนนดิบ
B	=	สัมประสิทธิ์ของตัวพยากรณ์ซึ่งพยากรณ์ในรูปคะแนนมาตรฐาน
S.E.b	=	ความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของสัมประสิทธิ์ของตัวพยากรณ์
S.E.est	=	ความคลาดเคลื่อนของการพยากรณ์
$p < .01$ หรือ **	=	มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01
$p < .05$ หรือ *	=	มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
X_1	=	อัตมโนทัศน์
X_2	=	นิสัยในการเรียน
X_3	=	ความเชื่อมั่นในตนเอง
X_4	=	ลักษณะมุ่งอนาคต
X_5	=	ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
y	=	ความฉลาดทางอารมณ์
SS	=	Sum of Square
MS	=	Mean of Square
df	=	degree of freedom

การเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามลำดับดังนี้

ตอนที่ 1 ศึกษาระดับและเปรียบเทียบความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน จำแนกตามปัจจัยส่วนบุคคลด้านอัตมโนทัศน์ นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง ลักษณะมุ่งอนาคต และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ตอนที่ 2 ศึกษาระดับและเปรียบเทียบความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง จำแนกตามปัจจัยส่วนบุคคลด้านอัตมโนทัศน์ นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง ลักษณะมุ่งอนาคต และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ตอนที่ 3 ศึกษาระดับ และเปรียบเทียบความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนที่มีระดับชั้นต่างกัน จำแนกตามปัจจัยส่วนบุคคลด้านอัตมโนทัศน์ นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง ลักษณะมุ่งอนาคต และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ตอนที่ 4 ค้นหาตัวพยากรณ์ที่ดีในการพยากรณ์ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ตอนที่ 1 แสดงผลการวิเคราะห์ในตาราง 2 และตาราง 3

ตอนที่ 2 แสดงผลการวิเคราะห์ในตาราง 4

ตอนที่ 3 แสดงผลการวิเคราะห์ในตาราง 5 ถึงตาราง 11

ตอนที่ 4 แสดงผลการวิเคราะห์ในตาราง 12

ตาราง 2 ผลการศึกษาระดับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน และระดับปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม)

ตัวแปร	N	$\bar{X}$	S.D.	ระดับ
ความฉลาดทางอารมณ์	722	3.02	.58	ปานกลางค่อนข้างมาก
อัตมโนทัศน์	722	3.52	.31	มาก
นิสัยในการเรียน	722	3.28	.42	มาก
ความเชื่อมั่นในตนเอง	722	3.23	.40	ปานกลางค่อนข้างมาก
ลักษณะมุ่งอนาคต	722	3.56	.45	มาก
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	722	3.15	.71	ปานกลางค่อนข้างมาก

จากตาราง 2 แสดงว่านักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) มีความฉลาดทางอารมณ์อยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก ส่วนปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนที่อยู่ในระดับมาก ได้แก่ อึดทนโน้ทนัย นิสัยในการเรียนและลักษณะมุ่งอนาคต อยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก ได้แก่ ความเชื่อมั่นในตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ตาราง 3 สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม)

ตัวแปร	X1	X2	X3	X4	X5	Y
X1	1.000	.534**	.600**	.564**	.297**	.619**
X2		1.000	.433**	.589**	.291**	.435**
X3			1.000	.554**	.207**	.609**
X4				1.000	.349**	.507**
X5					1.000	.213**
Y						1.000

$p < .01$

จากตาราง 3 แสดงว่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน มีค่าสหสัมพันธ์ระหว่าง .213 ถึง .619 โดยเรียงลำดับจากมากที่สุด ได้แก่ อึดทนโน้ทนัย ความเชื่อมั่นในตนเอง ลักษณะมุ่งอนาคต นิสัยในการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนแต่ละด้าน ได้แก่ อึดทนโน้ทนัย นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง ลักษณะมุ่งอนาคต และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีความสัมพันธ์ทางบวกซึ่งกันและกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ตาราง 4 ผลการศึกษาและเปรียบเทียบระดับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน และระดับปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนระหว่างนักเรียนชายและนักเรียนหญิง

ตัวแปร	ชาย		หญิง		t
	N = 318		N = 403		
	$\bar{X}$	S.D.	$\bar{X}$	S.D.	
ความฉลาดทางอารมณ์	2.94	.61	3.10	.55	-1.91
	ปานกลางค่อนข้างมาก		ปานกลางค่อนข้างมาก		
อัตมโนทัศน์	3.50	.33	3.54	.29	-2.63**
	มาก		มาก		
นิสัยในการเรียน	3.21	.44	3.35	.40	-.44
	ปานกลางค่อนข้างมาก		มาก		
ความเชื่อมั่นในตนเอง	3.20	.42	3.26	.38	-.87
	ปานกลางค่อนข้างมาก		มาก		
ลักษณะมุ่งอนาคต	3.52	.47	3.60	.43	-3.45**
	มาก		มาก		
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	2.96	.75	3.34	.67	-8.36**
	ปานกลางค่อนข้างมาก		มาก		

$p < .01$

จากตาราง 4 แสดงว่านักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีความฉลาดทางอารมณ์อยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก นักเรียนหญิงมีปัจจัยส่วนบุคคลอยู่ในระดับมาก ได้แก่ อัตมโนทัศน์ นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง ลักษณะมุ่งอนาคต และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน นักเรียนชายมีปัจจัยส่วนบุคคลอยู่ในระดับมาก ได้แก่ อัตมโนทัศน์และลักษณะมุ่งอนาคต

นักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีอัตมโนทัศน์ ลักษณะมุ่งอนาคต และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนความฉลาดทางอารมณ์ นิสัยในการเรียน และความเชื่อมั่นในตนเอง นักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีความคิดเห็นไม่แตกต่างกัน

ตาราง 5 ผลการศึกษาและเปรียบเทียบระดับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน และระดับปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนตามระดับชั้น

ตัวแปร	ม.1		ม.2		ม.3		ม.4		ม.5		ม.6	
	N = 137		N = 126		N = 129		N = 127		N = 100		N = 103	
	$\bar{X}$	S.D.	$\bar{X}$	S.D.	$\bar{X}$	S.D.	$\bar{X}$	S.D.	$\bar{X}$	S.D.	$\bar{X}$	S.D.
Y	2.95	.58	2.96	.57	3.05	.62	3.12	.61	2.97	.56	3.04	.53
	ปานกลาง		ปานกลาง		ปานกลาง		ปานกลาง		ปานกลาง		ปานกลาง	
	ค่อนข้างมาก		ค่อนข้างมาก		ค่อนข้างมาก		ค่อนข้างมาก		ค่อนข้างมาก		ค่อนข้างมาก	
X1	3.41	.39	3.45	.30	3.53	.35	3.57	.28	3.49	.31	3.55	.27
	มาก		มาก		มาก		มาก		มาก		มาก	
X2	3.41	.47	3.26	.45	3.24	.41	3.32	.42	3.20	.42	3.22	.37
	มาก		มาก		ปานกลาง		มาก		ปานกลาง		ปานกลาง	
					ค่อนข้างมาก				ค่อนข้างมาก		ค่อนข้างมาก	
X3	3.18	.38	3.21	.39	3.28	.43	3.27	.42	3.17	.44	3.26	.34
	ปานกลาง		ปานกลาง		มาก		มาก		ปานกลาง		มาก	
	ค่อนข้างมาก		ค่อนข้างมาก						ค่อนข้างมาก			
X4	3.50	.53	3.54	.43	3.61	.41	3.58	.46	3.57	.42	3.59	.45
	มาก		มาก		มาก		มาก		มาก		มาก	
X5	3.13	.82	3.92	.80	3.03	.76	3.14	.76	3.34	.54	3.33	.56
	ปานกลาง		มาก		ปานกลาง		ปานกลาง		มาก		มาก	
	ค่อนข้างมาก				ค่อนข้างมาก		ค่อนข้างมาก					

จากตาราง 5 แสดงว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 มีความฉลาดทางอารมณ์อยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก และมีอัตมโนทัศน์กับลักษณะมุ่งอนาคตอยู่ในระดับมาก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มีนิสัยในการเรียนอยู่ในระดับมาก มีความเชื่อมั่นในตนเองกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีนิสัยในการเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับมาก มีความเชื่อมั่นในตนเองอยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีความเชื่อมั่นในตนเองอยู่ในระดับมาก มีนิสัยในการเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 มีนิสัยในการเรียนกับความเชื่อมั่นในตนเองอยู่ในระดับมาก มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับมาก มีนิสัยในการเรียนกับความเชื่อมั่นในตนเองอยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีความเชื่อมั่นในตนเองกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับมาก มีนิสัยในการเรียนอยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก

ตาราง 6 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความคิดเห็นของนักเรียนระดับชั้นเรียนต่างกันที่มีต่อความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน

ตัวแปร	นักเรียน	นักเรียน	ม.1	ม.2	ม.5	ม.6	ม.3	ม.4
		$\bar{X}$	2.95	2.96	2.97	3.04	3.05	3.12
ความฉลาดทางอารมณ์	ม.1	2.95	-	.01	.02	.09	.10	.17*
	ม.2	2.96		-	.01	.08	.09	.16*
	ม.5	2.97			-	.07	.08	.15*
	ม.6	3.04					.01	.08
	ม.3	3.05					-	.07
	ม.4	3.12						-

$p < .05$

จากตาราง 6 แสดงว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ปีที่ 2 และปีที่ 5 มีความฉลาดทางอารมณ์ต่ำกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่พบความแตกต่างในกลุ่มอื่น

ตาราง 7 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความคิดเห็นของนักเรียนระดับชั้นเรียนต่างกันที่มีต่ออัตมโนทัศน์ของนักเรียน

ตัวแปร	นักเรียน	นักเรียน	ม.1	ม.2	ม.5	ม.3	ม.6	ม.4
		$\bar{X}$	3.41	3.45	3.49	3.53	3.55	3.57
อัตมโนทัศน์	ม.1	3.41	-	.04	.08	.12	.14	.16*
	ม.2	3.45		-	.04	.08	.10	.12
	ม.5	3.49			-	.04	.06	.08
	ม.3	3.53				-	.02	.04
	ม.6	3.55					-	.02
	ม.4	3.57						-

$p < .05$

จากตาราง 7 แสดงว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มีอัตมโนทัศน์ต่ำกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่พบความแตกต่างในกลุ่มอื่น

ตาราง 8 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความคิดเห็นของนักเรียนระดับชั้นเรียนต่างกันที่มีต่อนิสัยในการเรียนของนักเรียน

ตัวแปร	นักเรียน	นักเรียน	ม.5	ม.6	ม.3	ม.2	ม.4	ม.1
		$\bar{X}$	3.20	3.22	3.24	3.26	3.32	3.41
นิสัยในการเรียน	ม.5	3.20	-	.02	.04	.06	.12	.21*
	ม.6	3.22		-	.02	.04	.10	.19*
	ม.3	3.24			-	.02	.08	.17*
	ม.2	3.26				-	.06	.15
	ม.4	3.32					-	.09
	ม.1	3.41						-

$p < .05$

จากตาราง 8 แสดงว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีนิสัยในการเรียนต่ำกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ปีที่ 6 และปีที่ 3 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่พบความแตกต่างในกลุ่มอื่น

ตาราง 9 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความคิดเห็นของนักเรียนระดับชั้นเรียนต่างกันที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียน

ตัวแปร	นักเรียน	นักเรียน	ม.5	ม.1	ม.2	ม.6	ม.4	ม.3
		$\bar{X}$	3.17	3.18	3.21	3.26	3.27	3.28
ความเชื่อมั่นในตนเอง	ม.5	3.17	-	.01	.04	.09	.10	.11
	ม.1	3.18		-	.03	.08	.09	.10
	ม.2	3.21			-	.05	.06	.07
	ม.6	3.26				-	.01	.02
	ม.4	3.27					-	.01
	ม.3	3.28						-

$p < .05$

จากตาราง 9 แสดงว่านักเรียนทุกระดับชั้นมีความคิดเห็นต่อความเชื่อมั่นในตนเองไม่แตกต่างกัน

ตาราง 10 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความคิดเห็นของนักเรียนระดับชั้นเรียนต่างกันที่มีต่อ
ลักษณะมุ่งอนาคตของนักเรียน

ตัวแปร	นักเรียน	นักเรียน	ม.1	ม.2	ม.5	ม.4	ม.6	ม.3
		$\bar{X}$	3.50	3.54	3.57	3.58	3.59	3.61
ลักษณะ มุ่งอนาคต	ม.1	3.50	-	.04	.07	.08	.09	.11
	ม.2	3.54		-	.03	.04	.05	.07
	ม.5	3.57			-	.01	.02	.04
	ม.4	3.58				-	.01	.03
	ม.6	3.59					-	.02
	ม.3	3.61						-

$p < .05$

จากตาราง 10 แสดงว่านักเรียนทุกระดับชั้นมีความคิดเห็นต่อลักษณะมุ่งอนาคตไม่แตกต่างกัน

ตาราง 11 ผลการเปรียบเทียบความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน และปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียน
จำแนกตามระดับชั้นเรียน

ตัวแปร	แหล่งความแปรปรวน	df	SS	MS	F
ความฉลาดทางอารมณ์	ระหว่างกลุ่ม	5	2.82	.56	8.55**
	ภายในกลุ่ม	716			
	รวม	721			
อัตมโนทัศน์	ระหว่างกลุ่ม	5	2.47	.49	3.49**
	ภายในกลุ่ม	716			
	รวม	721			
นิสัยในการเรียน	ระหว่างกลุ่ม	5	3.85	.77	3.63**
	ภายในกลุ่ม	716			
	รวม	721			
ความเชื่อมั่นในตนเอง	ระหว่างกลุ่ม	5	1.37	.27	1.74
	ภายในกลุ่ม	716			
	รวม	721			
ลักษณะมุ่งอนาคต	ระหว่างกลุ่ม	5	.915	.18	.90
	ภายในกลุ่ม	716			
	รวม	721			

จากตาราง 11 แสดงว่านักเรียนทุกระดับชั้นมีความฉลาดทางอารมณ์ อัตมโนทัศน์ และนิสัยในการเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนความเชื่อมั่นในตนเองและลักษณะมุ่งอนาคต นักเรียนทุกระดับชั้นมีความคิดเห็นไม่แตกต่างกัน

ตาราง 12 ค่าสถิติของตัวแปรที่เป็นตัวพยากรณ์ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม)

ตัวพยากรณ์	b	S.E.b	B	t	P-Value
อัตมโนทัศน์	.343	.045	.409	9.762*	.000
ความเชื่อมั่นในตนเอง	.308	.040	.349	9.254*	
ลักษณะมุ่งอนาคต	.275	.371	.229	3.735*	

P	<	.05
R	=	.831
R ²	=	.702
S.E.est	=	.393
A	=	1.000

จากตาราง 12 แสดงว่าปัจจัยส่วนบุคคลที่มีอำนาจพยากรณ์ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนที่ดีที่สุด ได้แก่ อัตมโนทัศน์ มีค่าสัมประสิทธิ์ การพยากรณ์เท่ากับ .409 มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ พหุคูณระหว่างตัวแปรที่ศึกษาและความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนเท่ากับ .831 มีความคลาดเคลื่อนของการพยากรณ์เท่ากับ .393 ตัวแปรที่ศึกษาสามารถอธิบายความแปรปรวนของความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนได้ 70.20 เปอร์เซ็นต์ หรือมีอำนาจการพยากรณ์เท่ากับ 70.20 เปอร์เซ็นต์ ส่วนตัวพยากรณ์ที่ดี รองลงมาเรียงตามลำดับ ได้แก่ ความเชื่อมั่นในตนเอง และลักษณะมุ่งอนาคต

บทที่ 5

สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

จุดมุ่งหมายของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาระดับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน และระดับปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน
2. เพื่อเปรียบเทียบความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน และเปรียบเทียบปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน
3. เพื่อศึกษาระดับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง และระดับปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง
4. เพื่อเปรียบเทียบความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง และเปรียบเทียบปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง
5. เพื่อศึกษาระดับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนจำแนกตามระดับชั้นและระดับปัจจัยที่สัมพันธ์กับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนจำแนกตามระดับชั้น
6. เพื่อเปรียบเทียบความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนจำแนกตามระดับชั้นและเปรียบเทียบปัจจัยที่สัมพันธ์กับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน จำแนกตามระดับชั้น
7. เพื่อค้นหาตัวพยากรณ์ที่ดีในการพยากรณ์ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน

วิธีการดำเนินการวิจัย

1. ประชากร คือ นักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) ปีการศึกษา 2552 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 ชั้นละ 6 ห้องเรียน จำนวน 36 ห้องเรียน รวมทั้งสิ้น 1,622 คน ชาย 748 คน หญิง 874 คน
2. กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) ปีการศึกษา 2552 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 ชั้นละ 3 ห้องเรียน คิดเป็นร้อยละ 50 ของจำนวนนักเรียนทั้งหมดซึ่งได้มาโดยวิธีสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) รวมทั้งสิ้น 840 คน ชาย 389 คน หญิง 451 คน
3. เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้า
เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้เป็นแบบสอบถาม 1 ฉบับ แบ่งออกเป็น

ตอนที่ 1 ถามเกี่ยวกับสภาพส่วนตัวของนักเรียน ได้แก่ เพศ ระดับชั้นเรียน เลขประจำตัวนักเรียน

ตอนที่ 2 แบบสอบถามความฉลาดทางอารมณ์ มีคำถาม 52 ข้อ

ตอนที่ 3 แบบสอบถามอัตมโนทัศน์ มีคำถาม 25 ข้อ

ตอนที่ 4 แบบสอบถามนิสัยในการเรียน มีคำถาม 25 ข้อ

ตอนที่ 5 แบบสอบถามความเชื่อมั่นในตนเอง มีคำถาม 25 ข้อ

ตอนที่ 6 แบบสอบถามลักษณะมุ่งอนาคต มีคำถาม 25 ข้อ

4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลผู้วิจัยได้ทำหนังสือขออนุญาตเก็บรวบรวมข้อมูลถึงผู้ช่วยผู้อำนวยการฝ่ายนิเทศและวิจัย แล้วนำแบบสอบถามไปถามนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง ผลการเก็บรวบรวมข้อมูลสมบูรณ์สามารถนำมาวิเคราะห์ผลได้ จำนวน 722 ชุด จากจำนวนข้อมูลทั้งหมด 840 ชุด คิดเป็นร้อยละ 85.95

5. การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัย โดยใช้โปรแกรมข้อมูลสำเร็จรูปสำหรับการวิจัยทางสังคมศาสตร์ SPSS (Statistical Package for Social Science) ดังนี้

5.1 หาค่าเฉลี่ยและความเบี่ยงเบนมาตรฐานของความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน และปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียน

5.2 หาสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนกับปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนด้านอัตมโนทัศน์ นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง ลักษณะมุ่งอนาคต และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

5.3 การหาปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนด้านอัตมโนทัศน์ นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง ลักษณะมุ่งอนาคต และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในการพยากรณ์ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน

สรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลครั้งนี้ ปรากฏผลดังนี้

1. นักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) มีความฉลาดทางอารมณ์ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก ส่วนปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนที่อยู่ใน

ระดับมาก ได้แก่ อุตมโนทัศน์ นิสัยในการเรียนและลักษณะมุ่งอนาคต อยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก ได้แก่ ความเชื่อมั่นในตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

2. สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนแต่ละด้าน มีดังนี้

2.1 สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน โดยเรียงลำดับจากมากที่สุด ได้แก่ อุตมโนทัศน์ ความเชื่อมั่นในตนเอง ลักษณะมุ่งอนาคต นิสัยในการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2.2 สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนแต่ละด้าน ได้แก่ อุตมโนทัศน์ นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง ลักษณะมุ่งอนาคต และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีความสัมพันธ์ทางบวกซึ่งกันและกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3. นักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีความฉลาดทางอารมณ์อยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก นักเรียนหญิงมีปัจจัยส่วนบุคคลอยู่ในระดับมาก ได้แก่ อุตมโนทัศน์ นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง ลักษณะมุ่งอนาคต และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน นักเรียนชายมีปัจจัยส่วนบุคคลอยู่ในระดับมาก ได้แก่ อุตมโนทัศน์และลักษณะมุ่งอนาคต อยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก ได้แก่ นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

4. นักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีอุมโนทัศน์ ลักษณะมุ่งอนาคตและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนความฉลาดทางอารมณ์ นิสัยในการเรียน และความเชื่อมั่นในตนเอง นักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีความคิดเห็นไม่แตกต่างกัน

5. นักเรียนทุกระดับชั้นมีความฉลาดทางอารมณ์อยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก มีอุมโนทัศน์ นิสัยในการเรียน และลักษณะมุ่งอนาคตอยู่ในระดับมาก มีความเชื่อมั่นในตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ปีที่ 2 ปีที่ 4 มีนิสัยในการเรียนอยู่ในระดับมาก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ปีที่ 5 และปีที่ 6 มีนิสัยในการเรียนอยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ปีที่ 4 และปีที่ 6 มีความเชื่อมั่นในตนเองอยู่ในระดับมาก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ปีที่ 2 และปีที่ 5 มีความเชื่อมั่นในตนเองอยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ปีที่ 5 และปีที่ 6 มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับมาก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ปีที่ 3 และปีที่ 4 มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก

6. ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความคิดเห็นของนักเรียนที่มีระดับชั้นต่างกันที่มีต่อความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน และที่มีต่อปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียน มีดังนี้

6.1 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ปีที่ 2 และปีที่ 5 มีความฉลาดทางอารมณ์ต่ำกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่พบความแตกต่างในกลุ่มอื่น

6.2 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มีอัตมโนทัศน์ต่ำกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่พบความแตกต่างในกลุ่มอื่น

6.3 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีนิสัยในการเรียนต่ำกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ปีที่ 6 และปีที่ 3 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่พบความแตกต่างในกลุ่มอื่น

6.4 นักเรียนทุกระดับชั้นมีความคิดเห็นต่อความเชื่อมั่นในตนเองไม่แตกต่างกัน

6.5 นักเรียนทุกระดับชั้นมีความคิดเห็นต่อลักษณะมุ่งอนาคตไม่แตกต่างกัน

7. นักเรียนทุกระดับชั้นมีความฉลาดทางอารมณ์ อัตมโนทัศน์ และนิสัยในการเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนความเชื่อมั่นในตนเอง และลักษณะมุ่งอนาคตนักเรียนทุกระดับชั้นเรียนมีความคิดเห็นไม่แตกต่างกัน

8. ตัวแปรที่มีอำนาจพยากรณ์ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน เรียงลำดับตั้งแต่ดีที่สุดตามลำดับ ได้แก่ อัตมโนทัศน์ ความเชื่อมั่นในตนเอง และลักษณะมุ่งอนาคต

ผลการตรวจสอบและทดสอบสมมติฐาน

สมมติฐานที่ 1 ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนอยู่ในระดับมาก

ผล ระดับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนอยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก ผลการวิจัยใกล้เคียงกับสมมติฐานที่ตั้งไว้

สมมติฐานที่ 2 ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงแตกต่างกัน

ผล ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงไม่แตกต่างกัน ผลการวิจัยนี้ไม่สอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้

สมมติฐานที่ 3 ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนระดับชั้นต่างกัน แตกต่างกัน

ผล นักเรียนทุกระดับชั้นเรียนมีความฉลาดทางอารมณ์แตกต่างกัน ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้

สมมติฐานที่ 4 ปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนมีความสัมพันธ์กับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน

ผล ปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนมีความสัมพันธ์กับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนเรียงลำดับจากมากที่สุด ได้แก่ อึดทนในทศน์ ความเชื่อมั่นในตนเอง ลักษณะมุ่งอนาคต นิสัยในการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้

สมมติฐานที่ 5 ปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนแต่ละด้าน มีความสัมพันธ์กัน

ผล ปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนแต่ละด้าน ได้แก่ อึดทนในทศน์ นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง ลักษณะมุ่งอนาคต และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีความสัมพันธ์ทางบวกซึ่งกันและกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้

สมมติฐานที่ 6 ปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนสามารถพยากรณ์ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน

ผล ปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนที่ดีที่สุด และดีรองลงมาเรียงลำดับดังนี้ อึดทนในทศน์ ความเชื่อมั่นในตนเอง และลักษณะมุ่งอนาคต ผลการวิจัยนี้ส่วนมากสอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้

อภิปรายผล

จากการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ และปัจจัยส่วนบุคคลที่เป็นตัวพยากรณ์ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) มีประเด็นที่นำมาอภิปรายดังนี้

1. ปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน

ปัจจัยที่สัมพันธ์กับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน ได้แก่ อึดทนในทศน์ ความเชื่อมั่นในตนเอง ลักษณะมุ่งอนาคต นิสัยในการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

1.1 อึดทนในทศน์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนสอดคล้องกับผลการวิจัยของ เด่นดวง วราเวทย์ (2530 : 81-83) ที่ศึกษาพบว่า การพิจารณาอารมณ์มีผลต่อการปรับเปลี่ยนมโนภาพเกี่ยวกับตนเองทางด้านการปรับตัวทางอารมณ์ของนักศึกษาปีที่ 1 วิทยาลัยครูอุดรดิตถ์ แสดงว่าการที่นักศึกษาสามารถพิจารณาอารมณ์ของงาน รู้จักควบคุมอารมณ์ของตน สามารถสะท้อนอารมณ์และจัดการกับอารมณ์ของตน เอาใจใส่ต่ออารมณ์ความรู้สึกของตนได้ย่อมทำให้มีการปรับเปลี่ยนมโนภาพเกี่ยวกับตนเอง สามารถรับรู้คุณลักษณะความสามารถของตน อันจะนำไปปรับตัวได้ถูกต้องในด้านการเรียน ตระหนักในความเป็นจริงที่เกี่ยวข้องกับตนเอง และผู้อื่นทั้งทางด้านร่างกายและจิตใจ

1.2 นิสัยในการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนสอดคล้องกับผลการวิจัยของ แมดดอกซ์ (Maddax. 1963 : 2) ที่ศึกษาพบว่า วิธีที่จะช่วยปรับปรุงแก้ไขพฤติกรรมกรเรียนต้องมีสุขภาพจิตที่ดี แสดงว่านักเรียนต้องรู้จักผ่อนคลายความตึงเครียด รู้จักลดความกังวลและความตื่นเต้นประหม่าโดยแก้ปัญหาความขัดแย้งในใจของตนเอง รู้จักปรับปรุงแนวทางและวิธีการทำงานโดยมีการวางแผนและแบ่งเวลาเรียนเวลาพักผ่อน และทำงานให้มีประสิทธิภาพตลอดจนต้องมีร่างกายที่แข็งแรง อาจทำได้โดยการออกกำลังกาย

1.3 ความเชื่อมั่นในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน สอดคล้องกับงานวิจัยของ เบรเคนริดจ์ (Brechenridge. 1955 : 80-249 ; อ้างอิงจากสตรอทเธอร์ (Strother) แจ็ค (Jack) และเพจ (Page)) ที่กล่าวว่า เด็กที่มีความเชื่อมั่นในตนเองจะมีความสามารถในการควบคุมตนเอง มีความรับผิดชอบและมีความสามารถแสดงความคิดเห็นที่เป็นประโยชน์ต่อสังคม นอกจากนี้ เยาวเรศ สุมณ (2542 : 46) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลของการเสริมแรงแบบดีอาร์เอช และการควบคุมตนเองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนประชานิเวศน์ กรุงเทพมหานคร จำนวน 16 คน พบว่านักเรียนกลุ่มควบคุมตนเองมีความเชื่อมั่นในตนเองเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่มที่ได้รับการเสริมแรงแบบดีอาร์เอช แสดงให้เห็นว่าการควบคุมตนเองได้ของนักเรียนย่อมเป็นการแสดงอารมณ์ทางบวกของนักเรียนนั่นเอง จึงเป็นการแสดงออกทางฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน ซึ่งส่งผลให้เกิดความเชื่อมั่นในตนเอง ถ้าแสดงออกทั้งความสามารถของตนเอง ถ้าแสดงความคิดเห็น ถ้าซักถามข้อสงสัย เป็นตัวของตัวเอง มีเหตุผลไม่คล้อยตามผู้อื่น โดยปราศจากการไตร่ตรอง มีการตัดสินใจด้วยตนเอง ฟังตนเองได้ สามารถแก้ปัญหาด้วยความสามารถของตนเอง ทำงานประสบผลสำเร็จ มีความเพียรพยายาม มีความรับผิดชอบสามารถปฏิบัติหน้าที่ในความรับผิดชอบได้ครบถ้วน ถ้ารับผิดชอบเมื่อกระทำผิด

1.4 ลักษณะมุ่งอนาคตมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนสอดคล้องกับมิสเชลและคนอื่นๆ (ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจันปัจฉิก 2520 : 36 ; อ้างอิงจาก Mischel & others. 1966, 1967) ที่กล่าวว่า ความสามารถที่จะคิดถึงเหตุการณ์ในระยะยาวไปในอนาคตนั้นเป็นคุณสมบัติด้านสุขภาพจิตและสติปัญญาสูงด้วย พรทิพย์ เจนจริยานนท์ (2542 : 19) กล่าวว่า ลักษณะมุ่งอนาคตมีความสัมพันธ์กับสุขภาพจิตและพื้นฐานการรู้คิดและสติปัญญา มิสเชล (Mischel. 1974 : 270) วิจัยพบว่า ลักษณะมุ่งอนาคตเป็นบุคลิกภาพอย่างหนึ่งของมนุษย์ที่จะส่งผลต่อการแสดงพฤติกรรมของบุคคล เป็นคุณลักษณะทางจิตที่สามารถควบคุมตนเองได้ และ ปอแก้ว ศิริจันทร์ (2546 : 70) ศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับการฝึกมุ่งอนาคตและการควบคุมตนเองที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนค่อนข้างสูงมีลักษณะมุ่งอนาคตและการควบคุมตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนค่อนข้างต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

แสดงว่า ลักษณะมุ่งอนาคตมีความสัมพันธ์กับการควบคุมตนเองของนักเรียน นักเรียนที่สามารถควบคุมตนเองได้โดยเฉพาะทางด้านอารมณ์นั้นถือว่ามีผลขาดทางอารมณ์ รู้จักอดได้รอได้ มีความสนใจต่อการมุ่งอนาคตสูง รู้จักตั้งเป้าหมายขั้นต้นโดยเปรียบเทียบจากแรงจูงใจ ค่านิยม และความคาดหวังในอนาคตของตนเองเพื่อเป็นพื้นฐานสำหรับเป้าหมายในอนาคต รู้จักวางแผนการทำงานและวิธีแก้ปัญหากิจกรรมต่างๆ เพื่อความสำเร็จในอนาคตของตน รู้จักประเมินผลถึงความเป็นไปได้ของความสัมฤทธิ์ผลของเป้าหมายและความสมบูรณ์ของแผนงานที่วางไว้และตัดสินใจเลือกแนวทางเพื่อความสำเร็จในอนาคตของตน

1.5 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนสอดคล้องกับงานวิจัยของเพรสคอต (เววดี ภูทอง. 2544 : 48 ; อ้างอิงจาก Prescott. 1961) กิล (วชิราภรณ์ ไชยรัตน์. 2539 ; 31 ; อ้างอิงจาก Gill. 1962 : 144) ริงเนสส์ (นลินี ธรรมอำนายสุต. 2541 : 49-50 ; อ้างอิงจาก Ringness. 1963 : 141) เทเลอร์ (อิศรา วีระยะ ปราโมทย์. 2539 : 51 ; อ้างอิงจาก Talor. 1968 : 140) โกลแมน (เววดี ภูทอง. 2544 : 50 ; อ้างอิงจาก Goleman. 1998) วีระวัฒน์ ปันนิตามัย (2542 : 112-119) และเววดี ภูทอง (2544 : 53) ที่ศึกษาพบว่าองค์ประกอบหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนทั้งภายในและภายนอกห้องเรียน ได้แก่ การแสดงออกทางความฉลาดทางอารมณ์ แสดงให้เห็นว่าการเรียนรู้เท่าทันอารมณ์ของตนเองว่าสภาพการณ์ควรทำเช่นไรจึงจะเหมาะสมที่สุด สามารถหาทางออกให้กับอารมณ์หรือทางที่จะหลุดพ้นอารมณ์นั้นให้ได้ด้วย จึงถือว่าเป็นพื้นฐานที่สำคัญของความฉลาดทางอารมณ์ ซึ่งผลที่ตามมาจะทำให้รู้สึกสบายใจ มีประสิทธิภาพในการคิดเพิ่มขึ้น ทำให้มีความสัมพันธ์ต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนตามไปด้วย

2. ปัจจัยที่มีอำนาจพยากรณ์ที่ดีกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนเรียงลำดับตั้งแต่ดีที่สุดตามลำดับได้แก่ อึดทนโน้ทน ความเชื่อมั่นในตนเอง และลักษณะมุ่งอนาคต

2.1 อึดทนโน้ทนเป็นปัจจัยที่สัมพันธ์กับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนที่มีอำนาจการพยากรณ์ที่ดีที่สุด แสดงว่า บุคคลที่สามารถพิจารณาอารมณ์ ควบคุมอารมณ์ สะท้อนอารมณ์ จัดการอารมณ์ เอาใจใส่อารมณ์ รู้เท่าทันอารมณ์ตนเอง รู้ว่าสภาพการณ์ควรทำเช่นไรจึงจะเหมาะสมที่สุด การรู้ตัวเองสามารถทำให้หาทางออกให้กับอารมณ์หรือทางที่จะหลุดพ้นอารมณ์นั้นให้ได้ด้วย ซึ่งถือว่าเป็นพื้นฐานที่สำคัญของความฉลาดทางอารมณ์ ผลที่ตามมาจะทำให้สบายใจ สามารถรับรู้ตนเองได้อย่างถูกต้อง ชัดเจน พยายามที่จะเปลี่ยนแปลงตนเองต่อการรับรู้นั้นไปตามกาลเวลาและบทบาทในแต่ละสังคม

2.2 ความเชื่อมั่นในตนเองเป็นปัจจัยที่สัมพันธ์กับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนที่มีอำนาจการพยากรณ์ดีอันดับที่สอง แสดงว่า ผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์จะมีความ

เชื่อมั่นในตนเอง มั่นใจในตนเองต่อการกระทำสิ่งต่างๆ ให้สำเร็จลุล่วงได้ตามที่ตั้งใจไว้ แม้จะมีอุปสรรคหรือเหตุการณ์อื่นใดมาขัดขวางก็ไม่เกิดความท้อถอย มีการตัดสินใจได้อย่างฉับพลัน ไม่มีจิตใจรวนเร ถือความถูกต้องเหมาะสมเป็นหลัก มีลักษณะของความเป็นผู้นำเป็นที่น่าเชื่อถือและไว้วางใจของผู้อื่น ทำให้ผู้อื่นอยากทำงานร่วมด้วย

2.3 ลักษณะมุ่งอนาคตเป็นปัจจัยที่สัมพันธ์กับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนที่มีอำนาจการพยากรณ์ดีอันดับที่สาม แสดงว่า ผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์ย่อมรู้จักอารมณ์ความต้องการและความสามารถของตนเอง มีเหตุผลในการกระทำ มีการวางแผนในการกระทำ และมีความเพียรพยายามในการกระทำ เพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่วางไว้ มีความกระตือรือร้นที่จะศึกษาหาความจริงในเรื่องต่างๆ รู้จักมองอนาคตด้วยทัศนคติของตนเอง รู้จักวิธีการต่างๆ เพื่อหาทางเลือกอนาคตให้ตนเอง และเข้าใจยุทธวิธีต่างๆ ในการดำรงชีวิตอยู่ในสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ โดยใช้เทคนิคต่างๆ ในการคาดคะเนอนาคต เข้าใจสภาพและแนวโน้มของอนาคต เพื่อการปรับตัว ปรับใจ ปรับอารมณ์ ได้อย่างกล้าหาญ สุขุม เยือกเย็น

3. ระดับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน

ผลการวิจัยที่สำคัญและน่าสนใจเกี่ยวกับระดับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน พบว่า นักเรียนชาย นักเรียนหญิง และนักเรียนทุกระดับชั้นมีความฉลาดทางอารมณ์อยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก แสดงว่าในสภาวะปัจจุบันมีความแตกต่างทางเพศน้อยมาก ซึ่งถือว่าเป็นเรื่องดีที่มีความเสมอภาคกันในการดำรงชีวิต แต่ควรจะได้มีการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนอย่างสม่ำเสมอทั้งที่บ้าน และที่โรงเรียน ครู-อาจารย์ บิดา-มารดา ผู้ปกครอง ควรร่วมมือกันในการกำหนดขอบเขตการช่วยเหลือเพื่อพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน ให้นักเรียนได้เห็นตัวอย่างที่ดีทั้งที่บ้านและที่โรงเรียน เพื่อแสดงให้นักเรียนทราบว่าการมีอารมณ์ต่างๆ เป็นเรื่องปกติธรรมดา แต่ควรปรับปรุงวิธีการแสดงออกให้เหมาะสมกับบุคคล เวลา สถานที่และสถานการณ์ รู้จักรับผิดชอบ และกล้าที่จะขอภัย ซึ่งตรงกับการศึกษาของกรมสุขภาพจิต (2543 : บทคัดย่อ) ที่ได้ทำการพัฒนาแบบประเมินความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์สำหรับประชาชนไทย อายุ 12-60 ปี จำนวน 6,812 คน พบว่า เพศชายและเพศหญิงไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติของคะแนนเฉลี่ยภาพรวมและรายด้านทั้ง 3 ด้าน

4. ระดับปัจจัยที่สัมพันธ์กับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน ผลการวิจัยที่สำคัญและน่าสนใจเกี่ยวกับปัจจัยที่สัมพันธ์กับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนพบว่า

4.1 นักเรียนชายมีปัจจัยส่วนบุคคลอยู่ในระดับมาก ได้แก่ อัตมโนทัศน์ และลักษณะมุ่งอนาคต แสดงว่านักเรียนชายมีการรับรู้สิ่งต่างๆ ที่เกี่ยวกับตนทางด้านบุคลิกลักษณะ

ความสามารถของตน ความสัมพันธ์ของตนกับผู้อื่น มีความคิดสร้างสรรค์ รู้คุณค่าของเวลา รู้จักการคาดการณ์และคาดหวังในชีวิต ซึ่งครูควรปลูกฝังและพัฒนาอย่างสม่ำเสมอ โดยวิธีสนับสนุนให้นักเรียนได้ริเริ่มในการทำงาน มีความเพียรพยายามที่จะทำงานที่ตนเลือกและมีความสามารถให้สำเร็จลุล่วงไปได้ด้วยดี มีการยกย่อง ชมเชย ให้กำลังใจ เพื่อกระตุ้นให้นักเรียนคิดค้นหาคำตอบเกี่ยวกับเรื่องต่างๆ ของตนเองอย่างเป็นขั้นตอน และเน้นย้ำว่าการทำงานหรือการกระทำใดๆ ที่ถูกต้องเหมาะสม งานนั้นๆ ย่อมมีคุณค่าในตัวของงานเองเสมอ ผู้กระทำงานนั้นๆ ควรภูมิใจที่ได้กระทำ ส่วนปัจจัยส่วนบุคคลของนักเรียนชายที่อยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างมาก ได้แก่ นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แสดงว่า นักเรียนชายมีความมุ่งมั่นในการเรียน การยอมรับตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่มากนัก อาจจะเป็นบุคลิกภาพส่วนตัวของนักเรียนชายเป็นส่วนใหญ่ที่จะขยันและบากบั่นไม่เท่านักเรียนหญิง

4.2 นักเรียนหญิงมีปัจจัยส่วนบุคคลทุกปัจจัยที่ศึกษาอยู่ในระดับมาก ได้แก่ อุตสาหณัตศน์ นิสัยในการเรียน ความเชื่อมั่นในตนเอง ลักษณะมุ่งอนาคต และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แสดงว่า นักเรียนหญิงมีการรับรู้คุณลักษณะความสามารถของตน มีความพยายามและขยันหมั่นเพียร รู้กาลเทศะ มีความรับผิดชอบ เป็นตัวของตัวเอง มีความคาดหวังมองการณ์ไกล จึงทำให้แสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมถูกต้องและมีประสิทธิภาพ

4.3 นักเรียนทุกระดับชั้นมีปัจจัยส่วนบุคคลอยู่ในระดับมาก ได้แก่ อุตสาหณัตศน์ และลักษณะมุ่งอนาคต แสดงว่า นักเรียนทุกระดับชั้นรู้จักตนเองเป็นอย่างดีตามความเป็นจริง และรู้จักที่จะคาดหวังและมองการณ์ไกล เพื่อวางแผนการดำเนินชีวิตทั้งในปัจจุบันและอนาคต ตระหนักว่าตนเป็นใคร ต้องการอะไร และพร้อมที่จะปรับตัวตามความเปลี่ยนแปลงของสังคม สอดคล้องกับปีแอร์ และแฮร์ริส (รุ่งนภา ทีชะ. 2522 : 13 ; อ้างอิงจาก Piers and Harris. 1964 : 91-95) ที่ศึกษาพบว่า นักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีอัตรานิตศน์ไม่แตกต่างกัน แต่งานวิจัยนี้ไม่ตรงกับงานวิจัยของแลมม ชมิตต์ และทอมสดอร์ฟ (Nurmi. 1991 : 20 ; citing Lamm, Schmidt & Trommsdorff. 1976) ที่ศึกษาพบว่า เด็กหญิงจะคิดเกี่ยวกับอนาคตมากกว่าเด็กชาย โดยเด็กหญิงจะคาดหวังและกลัวในเรื่องรอบๆ ตัว เช่น เรื่องครอบครัว ส่วนเด็กชายจะคาดหวังและกลัวเกี่ยวกับเรื่องการประกอบอาชีพ และ ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจันปัจจนึก (2520 : 102-109) ศึกษาพบว่า ผู้หญิงมีลักษณะมุ่งอนาคตสูงกว่าผู้ชาย ที่งานวิจัยไม่ตรงกันอาจจะเป็นระยะเวลาในการวิจัยที่ห่างกันถึง 23 ปีก็เป็นได้ทีขณะนี้สังคมเปลี่ยนแปลงการแข่งขันในการดำรงชีวิตสูง ดังนั้นผู้ชายและผู้หญิงจึงต้องมีความคิดเท่าเทียมกัน

ข้อเสนอแนะ

จากผลการวิจัยครั้งนี้มีข้อเสนอแนะดังนี้

1. ข้อเสนอแนะจากผลการวิจัย

ผลการวิจัยครั้งนี้ พบว่า ปัจจัยส่วนบุคคลที่เป็นตัวพยากรณ์ที่ดีของความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนเรียงลำดับตั้งแต่ดีที่สุดไปดังนี้ อัตมโนทัศน์ ความเชื่อมั่นในตนเอง และลักษณะมุ่งอนาคต ดังนั้นเพื่อปลูกฝังและพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนให้มากขึ้น โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) ควรจะดำเนินการดังนี้

1.1 การส่งเสริมอัตมโนทัศน์

1.1.1 โรงเรียนต้องปลูกฝังความรู้สึกนึกคิดที่ดีที่มีต่อตนเองของนักเรียนอย่างสม่ำเสมอทุกโอกาส ซึ่งจะช่วยให้นักเรียนประสบความสำเร็จในการเรียน และด้านสังคม

1.1.2 โรงเรียนต้องจัดให้มีการอบรมสัมมนาเพื่อพัฒนาความรู้สึกนึกคิดที่ดีที่มีต่อตนเองของนักเรียนเป็นกลุ่มใหญ่ทุกภาคเรียน

1.1.3 โรงเรียนและทางบ้านต้องร่วมมือกันในการสร้างเสริมให้นักเรียนรู้จักรักตนเอง รักผู้อื่น เพราะนักเรียนจะพัฒนาอัตมโนทัศน์เมื่อรู้ตัวว่าเป็นที่ต้องการ มีคุณค่า ได้รับการยอมรับจากคนรอบข้าง

1.2 การส่งเสริมความเชื่อมั่นในตนเอง

1.2.1 โรงเรียนต้องปลูกฝังและพัฒนาให้นักเรียนได้แสดงพฤติกรรมออกด้วยการกระทำและคำพูดที่เหมาะสมในสถานการณ์ต่างๆ ทั้งในและนอกห้องเรียน ตามลักษณะ 5 ลักษณะ คือ การกล้าแสดงออก การพึ่งตนเอง การเป็นตัวของตัวเอง การมีความรับผิดชอบ และการมีความสามารถในการปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อม

1.2.2 โรงเรียนต้องส่งเสริมให้นักเรียนรู้สึกถึงคุณค่าของตนเอง มีความพึงพอใจในตนเอง มีความอบอุ่นใจ ไม่มีความวิตกกังวล ไม่ชอบพึ่งผู้อื่น มีความกล้าหาญที่จะกระทำการต่างๆ ที่ถูกต้องเหมาะสมให้สำเร็จลุล่วงได้ตามที่ตั้งใจ

1.3 การส่งเสริมลักษณะมุ่งอนาคต

1.3.1 โรงเรียนต้องปลูกฝังลักษณะมุ่งอนาคตให้แก่นักเรียนโดยใช้วิธีสนับสนุนให้นักเรียนริเริ่มในการทำงานและมีความพยายามที่จะทำงานให้ลุล่วงไปได้ ยกย่องนักเรียนที่ทำตนเป็นผู้มุ่งอนาคต

1.3.2 โรงเรียนต้องใช้วิธีสอนที่กระตุ้นให้นักเรียนเกิดการค้นหาคำตอบเกี่ยวกับเรื่องต่างๆ ด้วยตนเอง ได้เรียนรู้วิธีทำงานเป็นขั้นตอน และสามารถวางแผนได้ ได้เรียนรู้เรื่องเหตุและผล สามารถคาดคะเนผลของเหตุการณ์ได้

1.3.3 ครูต้องเป็นแบบอย่างที่ดีในการเป็นผู้มุ่งอนาคตด้วย เช่น ต้องเป็นผู้มีความเพียรพยายาม มีการวางแผนการกระทำเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่วางไว้ มีความกระตือรือร้นที่จะศึกษาความจริงในเรื่องต่างๆ

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัย

2.1 ควรมีการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนเป็นระยะๆ อย่างต่อเนื่อง และเพิ่มเติมแปรให้มากขึ้น

2.2 ควรมีการศึกษาเปรียบเทียบกลุ่มนักเรียนที่เรียนต่างโรงเรียน เพื่อที่จะได้ทราบว่าปัจจัยส่วนบุคคลที่มีความสัมพันธ์และสามารถพยากรณ์ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนนั้นมีปัจจัยที่คล้ายคลึงกันหรือแตกต่างกัน





บรรณานุกรม

บรรณานุกรม

- กนกวรรณ อุ๋นใจ. (2535). ผลของการใช้เทคนิคการพยากรณ์ที่มีต่อลักษณะมุ่งอนาคต
ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสามร้อยยอดวิทยาคม จังหวัด
ประจวบคีรีขันธ์. ปรินฎยานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ประสานมิตร. อัดสำเนา.
- กมลรัตน์ หล้าสูงศ์. (2527). **จิตวิทยาสังคม**. กรุงเทพฯ : ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยา
การศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- กรมสุขภาพจิต. (2543ก, 6-8 กันยายน). เอกสารประกอบการประชุมวิชาการประจำปี
เรื่องสุขภาพจิตดีด้วยอีคิว. โรงแรมดิเอ็มเมอรัลด์ กรุงเทพฯ : หน้า 55–56.
- _____. (2543ข). รายงานวิจัยการพัฒนาแบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์สำหรับ
ประชาชนไทย อายุ 12–60 ปี. กรุงเทพฯ : พัฒนาสุขภาพจิต.
- _____. (2544). **คู่มือความฉลาดทางอารมณ์ ฉบับปรับปรุง**. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์ชุมนุม
สหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- กระทรวงสาธารณสุข. (2543). **คู่มือความฉลาดทางอารมณ์**. กรุงเทพฯ : กรมสุขภาพจิต.
โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย จำกัด.
- _____. (2543). **สุขภาพจิตดีด้วยอีคิว**. กรุงเทพฯ : กรมสุขภาพจิต.
- กวินทร์ ธรรมนุต. (2522). การศึกษาเปรียบเทียบพัฒนาการทางการคิดโดยยึดตนเองเป็น
ศูนย์กลางของเด็กที่มีความแตกต่างกันในด้านการอบรมเลี้ยงดูและการยอมรับ
ของกลุ่มเพื่อน. ปรินฎยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิต
วิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. ถ่ายเอกสาร.
- ก่อ สวัสดิพิพาณิชย์. (2505). **การสอนอ่านในชั้นประถมศึกษา**. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์การศาสนา.
- _____. (2522). “จริยธรรมในสังคมไทย” รายงานการสัมมนาจริยธรรมในสังคมปัจจุบัน.
กรุงเทพฯ : สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. สำนักนายกรัฐมนตรี.
- กันต์ฤทัย คลังพล. (2546). การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยบางประการกับ
อัตมโนทัศน์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา
จังหวัดนนทบุรี. ปรินฎยานิพนธ์ กศ.ม. (การวิจัยและสถิติทางการศึกษา). กรุงเทพฯ :
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

กัลยานี ยังสังข์. (2539). การสร้างแบบสอบถามมโนภาพแห่งตน สำหรับนักเรียน

ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในจังหวัดพัทลุง. ปรินิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

กึ่งกาญจน์ ปานทอง. (2545). ปัจจัยที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการเรียนของนักศึกษาตาม

โครงการจัดการศึกษาสำหรับบุคลากรประจำการ (กศ.บป.) คณะวิทยาการจัดการ โปรแกรมวิชานิติศาสตร์ สถาบันราชภัฏพระนคร กรุงเทพมหานคร. ปรินิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

กึ่งเพชร ชนะชัยวิบูลรัตน์. (2534). การศึกษาอัตมโนทัศน์ของวัยรุ่นเพศชายที่ทำผิดใน

สถานฝึกและอบรมของสถานพินิจคุ้มครองเด็ก. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. อัดสำเนา.

กุลวดี ตริยานนท์. (2536). องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับ

ปริญญาโทของนักศึกษาภาคพิเศษ กทม. คณะพัฒนาสังคม สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์. วิทยานิพนธ์ พบ.ม. กรุงเทพฯ : สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์. อัดสำเนา.

เกตุสุตา มนिरพงศ์. (2537). แบบจำลองความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทาง

การเรียนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น. วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยขอนแก่น.

ขจรสุตา เหล็กเพชร. (2522). การสร้างแบบสำรวจนิสัยและทัศนคติในการเรียนระดับ

มัธยมศึกษาตอนต้น. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

คณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. (2537). แนวการจัดประสบการณ์ ระดับอนุบาล

ศึกษา พุทธศักราช 2536. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.

คณิต ฤทธิ์รอด. (2537). การเปรียบเทียบมโนภาพแห่งตนและการอบรมเลี้ยงดูตามการรับรู้ของนักเรียนที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวกับนักเรียนที่มีพฤติกรรมผิดปกติทั่วไป.

วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). ขอนแก่น : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยขอนแก่น. ถ่ายเอกสาร.

- คมเพชร ฉัตรศุภกุล และผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. (2544). รายงานวิจัย เรื่องการสร้างมาตรฐาน
ประเมินและปฏิตวิสัยของความฉลาดทางอารมณ์สำหรับวัยรุ่นไทย. ภาควิชาการ
แนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- จงใจ ขจรศิลป์. (2532). การศึกษาลักษณะการจัดกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์และการเล่น
ตามมุมที่มีต่อความสร้างสรรค์และความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กปฐมวัย.
ปริญญาานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาปฐมวัย). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัย
ศรีนครินทรวิโรฒประสานมิตร. ถ่ายเอกสาร.
- จรรยา สุวรรณทัต. (2531). ประมวลบทความวิชาการระหว่างปีพุทธศักราช 2526-2531
ฉบับบอณันทนาการครบรอบ 33 ปี สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ : เยาวชนไทย
กับการมุ่งอนาคต. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- จรัส อุ่ณัฐิวัฒน์. (2531). การรับรู้สาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในวิชา
คณิตศาสตร์ของนักเรียนที่มีมโนภาพเกี่ยวกับตนและแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่างกัน.
ปริญญาานิพนธ์ วท.ม. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
ถ่ายเอกสาร.
- จริยกุล ตรีสุวรรณ. (2542). การศึกษาเอกลักษณ์แห่งตนเองของนักเรียนวัยรุ่นตอนปลาย
โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร. ปริญญาานิพนธ์
กศ.ม. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
ถ่ายเอกสาร.
- จรรยา เสถบุตร และคณะ. (2526). ผลขององค์ประกอบที่ไม่ใช่ทางด้านวิชาการที่มีต่อ
ความสัมฤทธิ์ผลทางวิชาการในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย. คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- จอม ชุ่มช่วย. (2540, กรกฎาคม). “ความฉลาดทางอารมณ์ : Emotion Intelligence,” วารสาร
การศึกษาปฐมวัย. 1(5) : 56-62.
- จักรวาล ภูวนันท์. (2537). ผลของการเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มที่มีต่อลักษณะมุ่งอนาคตของ
นักเรียนสถานสงเคราะห์เด็กหญิง บ้านราชวิถี กรุงเทพมหานคร. ปริญญาานิพนธ์
กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. จัดสำเนา.
- จันทนา นนทิก. (2533). การทดลองใช้ชุดฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างคุณลักษณะการทำงาน
โดยวางเป้าหมายสำหรับเยาวชน. ปริญญาานิพนธ์ กศ.ด. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัย
ศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. จัดสำเนา.

จันทร์เพ็ญ โชติศิริ. (2532). **ความสัมพันธ์ระหว่างความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองและ**

การปรับตัวทางสังคมของนักเรียนหญิงที่กลุ่มเพื่อนยอมรับว่าสวย. วิทยานิพนธ์

กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). ขอนแก่น : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยขอนแก่น.

ถ่ายเอกสาร.

จารุวรรณ นามพรหม. (2545). **การศึกษาอัตมโนทัศน์ของนิสิตจุฬาฯ-ชนบท จุฬาลงกรณ์**

มหาวิทยาลัย. สารนิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ถ่ายเอกสาร.

จารุวรรณ สกุลคู. (2545). **อิทธิพลของประสบการณ์ในมหาวิทยาลัยต่อความฉลาดทาง**

อารมณ์ของนิสิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. กรุงเทพฯ : สาขาวิชาการ

อุดมศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

จิตสุภา สอนประเสริฐ. (2543). **ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความตั้งใจเรียน หลักสูตร**

ประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) สาขาวิชาพาณิชยการของนักเรียนวิทยาลัย

พาณิชยการในกรุงเทพมหานคร. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัย

ศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.

จิรวดี จุลสำรวล. (2540). **การเปรียบเทียบผลของการใช้สถานการณ์จำลองกับการให้**

คำปรึกษาแบบกลุ่มที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเอง. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม.

กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. อัดสำเนา.

จิราภรณ์ เมืองพรวน. (2538). **ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและเจตคติต่อรายวิชาวรรณคดี**

มรดกของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายที่เรียนโดยใช้บทเพลงและไม่ใช้

บทเพลง. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. เชียงใหม่ : มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. ถ่ายเอกสาร.

แจ่มจันทร์ เกียรติกุล. (2531). **การศึกษาความเชื่อมั่นในตนเองและวินัยในตนเองของเด็ก**

ปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูต่างกันและอยู่ในชั้นเรียนของครูที่มีพฤติกรรม

ทางวาจาและท่าทางแตกต่างกัน. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาปฐมวัย).

กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. ถ่ายเอกสาร.

ฉลอง ภิรมย์รัตน์. (2521). **จิตวิทยาสังคม.** กรุงเทพฯ : ประจักษ์การพิมพ์.

ฉวีวรรณ หลิมวัฒนา. (2531). **การวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างองค์ประกอบ**

ด้านภูมิหลัง ด้านสภาพแวดล้อมทางบ้าน และด้านการเรียนการสอนกับ

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนิสิต คณะวิทยาศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. อัดสำเนา.

- จัตรนภา เขี่ยมกำแพง. (2544). การเปรียบเทียบผลของกิจกรรมกลุ่มกับการให้คำปรึกษา
เป็นกลุ่มที่มีต่ออัตมโนทัศน์ด้านสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6
โรงเรียนวัดศรีสุทธาราม จังหวัดพิษณุโลก. ปรินฎานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ :
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- จันทนา กล่อมจิต, กอบพร อินทรตั้ง และวิลาวัลย์ จตุรธำรง. (2543). การสร้างแบบสำรวจ
ลักษณะนิสัยการเรียนนักศึกษามหาวิทยาลัยขอนแก่น. ภาควิชาจิตวิทยา
การศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- _____. (2541). มาเสริมสร้างทักษะการเรียนรู้กันเถิด. ภาควิชาจิตวิทยาการศึกษา
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- จันทนา ภาคบงกช. (2533). เอกสารการประชุมเชิงปฏิบัติการ “เทคนิคการพัฒนา
ความเชื่อมั่นและความคิดสำหรับเด็กปฐมวัย”. 27-28 มีนาคม 2533.
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- ชนันภรณ์ ลักษณะมีพิเชษฐ์. (2545). การศึกษาปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางอารมณ์
ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 โรงเรียนพระโขนงพิทยาลัย
กรุงเทพมหานคร. ปรินฎานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ :
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ชนคดี สวัสดิฤกษ์. (2527). ความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจภูมิหลังทางสังคมนิสัยทางการ
เรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3.
วิทยานิพนธ์ ค.ม. (มัธยมศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชมพูนุท พงษ์ศิริ. (2535). ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความวิตกกังวลในการปฏิบัติงานบนหอ
ผู้ป่วยของนักศึกษาพยาบาลวิทยาลัยพยาบาลสภากาชาดไทย
กรุงเทพมหานคร. ปรินฎานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ประสานมิตร. อัดสำเนา.
- ชมมน สุขวงศ์. (2543). ความสัมพันธ์ระหว่างการอบรมเลี้ยงดูกับความฉลาดทางอารมณ์
ของวัยรุ่นตอนต้น. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). ขอนแก่น :
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยขอนแก่น. ถ่ายเอกสาร.
- ชไมพร เจริญสิน. (2525). การบำบัดด้วยหนังสือกับเยาวชนที่มีประวัติเสพยาเสพติดให้
โทษในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กกลาง. ปรินฎานิพนธ์ กศ.ม. บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.

- ชไมพร เจริญสิน. (2525). การบำบัดด้วยหนังสือกับเยาวชนที่มีประวัติเสพยาเสพติดให้
โทษในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กกลาง. ปรินูญานินพนธ์ กศ.ม. มหาวิทยาลัย
ศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. อัดสำเนา.
- ชวลี ดวงแก้ว. (2541). การศึกษามโนภาพแห่งตนแบบข้ามวัฒนธรรมของเด็กวัยรุ่นไทย
และเด็กวัยรุ่นอังกฤษ : โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ปทุมวัน.
กรุงเทพฯ : คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ชวาล แพร์ตกุล. (2516). เทคนิคการวัดผล. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์วัฒนาพานิช.
_____. (2520). เทคนิคการเขียนข้อสอบ. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์พิทักษ์อักษร.
- ชัญญา บัวประเสริฐ. (2546). ผลของการใช้กิจกรรมกลุ่มที่มีต่อความฉลาดทางอารมณ์ของ
นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ โรงเรียนมักกะสัน
พิทยา เขตราชเทวี กรุงเทพมหานคร. ปรินูญานินพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา).
กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ชิดชนก รุ่งแสง. (2541). ผลของกิจกรรมกลุ่มที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองเกี่ยวกับการฝึก
ปฏิบัติงานบนหอผู้ป่วยของนักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 4 คณะพยาบาลศาสตร์
มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ กรุงเทพมหานคร. ปรินูญานินพนธ์ กศ.ม.
(จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
ถ่ายเอกสาร.
- ชูชัย สมบัติไกร. (2530). ผลของประสบการณ์กลุ่มฝึกมนุษยสัมพันธ์ที่มีต่อทัศนคติ
ส่วนบุคคลตามการรับรู้ของผู้รับการฝึก. เชียงใหม่ : ภาควิชาจิตวิทยา
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- ชูชีพ หลักเพชร. (2517). ความสัมพันธ์ระหว่างการอบรมเลี้ยงดูกับความเชื่อมั่นในตนเอง
และคุณธรรมแห่งพลเมืองดี. ปรินูญานินพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว).
กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ชูชีพ อ่อนโคกสูง. (2516). ความสัมพันธ์ระหว่างบุคลิกภาพแสดงตัว ความวิตกกังวล
ความเชื่อมั่นในตนเองกับคุณธรรมแห่งพลเมืองดี. ปรินูญานินพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยา
การแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย วิทยาลัยวิชาการศึกษา ประสานมิตร.
ถ่ายเอกสาร.
- _____. (2522). จิตวิทยาการศึกษา. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ : ไทยวัฒนาพานิช.

- ฐวิทย์ รัตนพล. (2541). การเปรียบเทียบผลของการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มกับการเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มที่มีผลต่อทัศนคติของพลทหารที่ติดยาเสพติด โรงพยาบาลทหารเรือ กรุงเทพฯ. ปรินุณยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.
- ญาดา หลาวเพชร. (2544). บทบาทของบิดา บทบาทของมารดากับความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนวัยรุ่นในกรุงเทพมหานคร. ปรินุณยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ณรงค์เดช ชัยเนตร. (2545). ผลของการฝึกพฤติกรรมกล้าแสดงออกที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวัดชัยชนะสงคราม เขตสัมพันธวงศ์ กรุงเทพมหานคร. ปรินุณยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ดุฎี ขอเจริญ. (2546). ปัจจัยที่ส่งผลต่อทัศนคติของนักศึกษามหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ. ปรินุณยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ดวงกมล มลารัตน์. (2534). การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบทางด้านที่ไม่ใช่สติปัญญา กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนนายเรืออากาศ. ปรินุณยานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. อัดสำเนา.
- ดวงเดือน พันธุมนาวิน และงามตา วรินทร์านนท์. (2537). จิตลักษณะของนักเรียนวัยรุ่นในครอบครัวปกติ-เครียด-แตก และปัจจัยปกป้อง. วารสารจิตวิทยา. 1(2) : 20-39.
- ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจันปัจฉินึก. (2520). จริยธรรมของเยาวชนไทย. รายงานการวิจัย ฉบับที่ 21. กรุงเทพฯ : สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- _____. (2524). ความสัมพันธ์ภายในครอบครัวกับสุขภาพจิตและจริยธรรมของนักเรียนวัยรุ่น. รายงานการวิจัย ฉบับที่ 26. กรุงเทพฯ : สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- ดวงเดือน พันธุมนาวิน และคณะ. (2530). ชุดฝึกอบรม การเสริมสร้างคุณลักษณะของข้าราชการพลเรือน. กรุงเทพฯ : สถาบันพัฒนาข้าราชการพลเรือน สำนักงาน ก.พ.

ดวงเดือน พันธุมนาวิน อรพินทร์ ชูชม และสุภาพร ลอยด์. (2529). **การควบคุมอิทธิพล**

สื่อมวลชนของครอบครัวกับจิตลักษณะที่สำคัญของเยาวชนไทย. รายงานการวิจัย ฉบับที่ 40. กรุงเทพฯ : สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.

ดวงเดือน พันธุมนาวิน. (2521). **ปัจจัยทางจิตสังคมกับความสันตภาพชาวไทย.** รายงานการวิจัยฉบับที่ 23. กรุงเทพฯ : สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.

_____. (2538). **ทฤษฎีต้นไม้อจริยธรรม การวิจัยและการพัฒนาบุคคล.** กรุงเทพฯ : โครงการส่งเสริมเอกสารวิชาการ สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.

ดวงเดือน ศาสตรภักดิ์. (2515). **การศึกษาเปรียบเทียบเด็กไทยเชื้อชาติไทยกับเด็กไทยเชื้อชาติจีน เรื่องความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจในการอ่าน การรับรู้ทางสายตา และแบบการคิดให้เหตุผลตามหลักการอนุรักษ์ของเพียเจต์ ในระดับชั้น ป.1-ป.5.** ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.

_____. (2535). **การเปรียบเทียบทฤษฎีพัฒนาการเด็ก.** กรุงเทพฯ : คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.

เดโช สนวนานนท์. (2516). **“การสร้างเชื่อมั่นในตนเอง,” รวบรวมข้อเขียนและบทความทางจิตวิทยา.** ม.ป.พ.

_____. (2516). **รวมข้อเขียนและบทความทางจิตวิทยา.** กรุงเทพฯ : โอเดียนสโตร์.

เด่นดวง วราเวทย์. (2530). **ผลของการให้คำปรึกษาเป็นกลุ่มเน้นทฤษฎีการพิจารณาเหตุผลอารมณ์ เพื่อปรับเปลี่ยนมโนภาพเกี่ยวกับตนเองของนักเรียนชั้นปีที่ 1 วิทยาลัยครูอุดรดิตถ์ จังหวัดอุดรดิตถ์.** ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. พิษณุโลก : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ พิษณุโลก. อัดสำเนา.

เต็มศักดิ์ คทวณิช. (2540). **ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับปัญหาการเรียนและวิธีเผชิญปัญหาทางการเรียนของนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง สถาบันเทคโนโลยีราชมงคล วิทยาเขตเทคนิคกรุงเทพ.** ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. อัดสำเนา.

เถาว์วัลย์ สุวรรณบุตร. (2543). **ความสัมพันธ์ระหว่างมโนภาพแห่งตนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาหลักของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5**. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ทศพร ประเสริฐสุข. (2543). “ความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์กับการศึกษา,” **รวมบทความวิชาการ EQ**. กรุงเทพฯ : DESKTOP การพิมพ์.

ทัศนทิมา ระเบียบดี. (2529). **ผลการใช้เทคนิค “แม่แบบ” โดยใช้สไลด์การ์ตูน เพื่อพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเอง ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนฤทธิยะวรรณาลัย กรุงเทพมหานคร**. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ทิพวรรณ สุวรรณประเสริฐ. (2541). **ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดปราจีนบุรี**. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (วิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ทิพาวดี เอมะวรรณะ และสุรพล พยอมแย้ม. (2529). **เรียนให้เก่งในมหาวิทยาลัย**. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ : ศรีบุญอุตสาหกรรมการพิมพ์.

ทิตนา แหมมณี. (2536). **ช่วยครูฝึกประชาธิปไตยให้แก่เด็ก**. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

เทอด แก้วศิริ. (2530). **ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของนิสัยทางการเรียนและทัศนคติต่อการเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3**. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

เทอดศักดิ์ เดชคง. (2539, มีนาคม). “EQ มาตราวัดอารมณ์อัจฉริยะ”, **วารสารอัปเดต**. : 10(117) : 55-61.

_____. (2542). **ความฉลาดทางอารมณ์**. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มติชน.

_____. (2542). **จากความฉลาดทางอารมณ์สู่สติและปัญญา**. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มติชน.

ธีระ มุลธิยะ. (2530). ผลการให้คำปรึกษาแบบโรเจอร์สที่มีต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ด้านการปรับตัวทางอารมณ์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวชิรวิทย์ กรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. อัดสำเนา.

นงลักษณ์ วงศ์ประเสริฐ. (2533). การเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ของวัยรุ่นรุ่นปกติกับวัยรุ่นติดยาเสพติดในสถานบำบัดรักษา กรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. อัดสำเนา.

นพรัตน์ ศุทธิถิกล. (2546). ผลของกิจกรรมนันทนาการที่มีต่อการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนบางพลีราษฎร์บำรุง จังหวัดสมุทรปราการ. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การจัดการนันทนาการ). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

นภาพร เมฆรักขานิช. (2514). ความสัมพันธ์ระหว่างนิสัยในการเรียนทัศนคติในการเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

นภาพร รุ่งสุวรรณ. (2534). การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่มีระดับความเชื่อมั่นในตนเองต่างกัน. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

_____. (2547, มกราคม-ธันวาคม). ปัจจัยการส่งเสริมความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนเรื่องผู้ใกล้ชิดและบุคคลที่เรารู้จักกับการส่งเสริมความเชื่อมั่น. วารสารวิชาการศึกษาศาสตร์ ปีที่ 5 ฉบับที่ 1-2-3. หน้า 62-84.

นริศ เจริญวิริยะ. (2536). เคล็ดลับนักเรียนเก่ง. วารสารไกล่หมอ 17(1). 39-40.

นริสา พัฒนรัฐ. (2540). ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ จังหวัดนครปฐม. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

นลินี ธรรมอำนายสุข. (2541). **ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเครียดในการเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษา โรงเรียนกีฬาจังหวัดสุพรรณบุรี สังกัดกรมพลศึกษา จังหวัดสุพรรณบุรี**. ปรินูญานินพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

นันทนา จันทร์ผืน. (2545). **การศึกษาตัวแปรที่สัมพันธ์กับความคาดหวังในอนาคตของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดเชียงรายด้วยการวิเคราะห์หุระดับ**. ปรินูญานินพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

นันทนา สุรักษา. (2545). "EQ กับการอบรมเลี้ยงดูเด็ก", ใน **รวมบทความทางวิชาการ EQ**. กรุงเทพฯ : พิมพ์ที่ DESKTOP.

นัตยา เต้าป้อม. (2547). **ความฉลาดทางอารมณ์ การรับรู้เกี่ยวกับการบริหารงานบุคคล กับความสามารถในการปฏิบัติงานของพยาบาลวิชาชีพในศูนย์สุขภาพชุมชนภาคตะวันออกเฉียงเหนือ**. ปรินูญานินพนธ์ ปพ.ม. (การบริหารการพยาบาล). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยบูรพา.

นัตยา ปิลันธนานนท์. (2526). **อนาคตศาสตร์**. กรุงเทพฯ : พีระพัธนา.

นิจวรรณ ท่างาม. (2530). **อัตมโนทัศน์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในจังหวัดเชียงราย**. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. อัดสำเนา.

นิตยา คชภักดี. (2542). "EQ กับความสำเร็จในชีวิต". **นิตยสาร Life & Family**. หน้า 109-112.

นิตินันท์ วิจิตชลชัย. (2535). **ผลของการใช้ชุดส่งเสริมความรู้แก่ผู้ปกครองที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองและความคิดสร้างสรรค์ของเด็กปฐมวัย**. ปรินูญานินพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาปฐมวัย). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. ถ่ายเอกสาร.

นิภา นิธยานน. (2530). **การปรับตัวและบุคลิกภาพ**. กรุงเทพฯ : โอเดียนสโตร์.

นิสรา คำมณี. (2544). **ผลของกิจกรรมกลุ่มเพื่อพัฒนาความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ด้านการจูงใจตนเองของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศิลปากร จังหวัดนครปฐม**. ปรินูญานินพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.

- เนตรชนก พุ่มพวง. (2546). **ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับลักษณะมุ่งอนาคตของนักเรียน
ชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนราชวินิตบางแก้ว อำเภอบางพลี จังหวัด
สมุทรปราการ**. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิต
วิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- เนาวรัตน์ ชาประเสริฐ. (2547). **ความฉลาดทางอารมณ์ ทักษะคิดต่ออาชีพและปัจจัยทาง
ชีวสังคมที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมบริการของพยาบาลวิชาชีพ โรงพยาบาลเลิดสิน
กรุงเทพมหานคร**. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ : บัณฑิต
วิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- บัวสร วุฒิสักดิ์ชัยกุล. (2546). **รูปแบบการสื่อสารของมารดาที่ส่งเสริมความฉลาดทาง
อารมณ์ของเด็กปฐมวัย**. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาปฐมวัย). กรุงเทพฯ :
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- บุญชม ศรีสะอาด. (2524). **รูปแบบของผลการเรียนในโรงเรียน**. ปรินญานิพนธ์ กศ.ด.
กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- _____. (2541). **วิธีการทางสถิติสำหรับการวิจัย 2**. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ : สุวีริยาสาส์น.
- บุญธรรม กิจปรีดาบริสุทธิ์. (2535). **การวัดผลและการประเมินผลการเรียนการสอน**.
กรุงเทพฯ : ภาควิชาศึกษาศาสตร์ คณะสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยมหิดล.
- บุญรับ ศักดิ์มณี. (2532). **การเสริมสร้างจิตลักษณะ เพื่อพัฒนาพฤติกรรมการทำงานราชการ**.
ปรินญานิพนธ์ กศ.ด. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
อัดสำเนา.
- ประกายทิพย์ พิชัย. (2539). **ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ทางการเรียนของ
นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนดอนเมืองทหารอากาศบำรุง
กรุงเทพมหานคร**. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิต
วิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ประกิจ รัตนสุวรรณ. (2525). **การวัดและการประเมินผลทางการศึกษา**. กรุงเทพฯ :
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.

ประชัน จันทร์สุข. (2544). **การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเชาวน์อารมณ์กับความสามารถในการปฏิบัติการพยาบาลจิตเวช ของนักศึกษาพยาบาล วิทยาลัยพยาบาลบรมราชชนนี**. ปรินูญานินพนธ์ กศ.ม. (วัดผลการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ประดินันท์ อุปรมัย. (2518). **จิตวิทยา**. กรุงเทพฯ : จิตวิทยาการศึกษา การเรียนรู้ (จิตวิทยา).

ประธาน วัฒนวาณิชย์. (2529). **ไม่ยากถ้าอยากเรียนเก่ง**. กรุงเทพฯ : ประกายพรัก.

ปริศนา เกตุรา. (2544). **ผลของการให้คำปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวแอตเลอร์ที่มีต่ออัตมโนทัศน์และสัมพันธภาพระหว่างบุคคล ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการให้คำปรึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยรามคำแหง. ถ่ายเอกสาร.

ปอแก้ว ศิริจันทร์. (2546). **ผลของการฝึกมุ่งอนาคตและควบคุมตนเองที่มีต่อลักษณะมุ่งอนาคต และควบคุมตนเองและทัศนคติในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4**. ปรินูญานินพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ปิยาภรณ์ กิจอุดมทรัพย์. (2539). **ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับลักษณะมุ่งอนาคตของนักศึกษาหลักสูตรวิชาชีพพระยาศน์ วิทยาลัยสารพัดช่าง กรุงเทพฯ**. ปรินูญานินพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. จัดสำเนา.

ปิยาภรณ์ วิบูลย์ศรีสัจจะ. (2546). **การศึกษาปัญหาการเรียน สาเหตุ และแนวทางแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 โรงเรียนอัสสัมชัญธนบุรี กรุงเทพมหานคร**. ปรินูญานินพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. (2538). **เอกสารประกอบการสอนวิชาการทดสอบทางจิตวิทยา**. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.

_____. (2542, สิงหาคม). “คุณสมบัติเกี่ยวกับ EQ,” **วารสารพฤติกรรมศาสตร์**. 5(1) : 15-18.

_____. (2543). “คุณลักษณะที่เกี่ยวข้องกับ EQ,”. **รวมบทความวิชาการ EQ**. กรุงเทพฯ : DESKTOP การพิมพ์.

- ผ่องศรี อิมสอน. (2530). การสร้างเสริมมโนภาพแห่งตนโดยการอ่านหนังสือของเด็กวัยรุ่น
หญิง. ปรินูญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
ถ่ายเอกสาร.
- พงศ์ศรีศรี เป็องฟู. (2545). การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเรื่องการอุปนัยเชิงคณิตศาสตร์
ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5. ปรินูญานิพนธ์ กศ.ม. (คณิตศาสตร์). กรุงเทพฯ
: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- พินดา สิ้นสุวรรณ. (2527). การเปรียบเทียบลักษณะมุ่งอนาคตของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษา
ปีที่ 3 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ในวิชาสังคมศึกษา เรื่องปัญหา
สิ่งแวดล้อมด้วยการสอนโดยใช้เทคนิคการพยากรณ์กับการสอนแบบบรรยาย.
วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. จัดสำเนา.
- พยอม ธัญรส. (2540). ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการปรับตัวด้านการเรียนของนักเรียน
ชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดสุพรรณบุรี. ปรินูญานิพนธ์
กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
ถ่ายเอกสาร.
- พรทิพย์ เจนจริยานนท์. (2542). ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับลักษณะมุ่งอนาคตของนักเรียน
ชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา สังกัดสำนักงาน
การประถมศึกษา จังหวัดตรัง. ปรินูญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว).
กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- พรเพ็ญ ชัยมงคล. (2537). ความสัมพันธ์ระหว่างการอบรมเลี้ยงดู ลักษณะความเป็นผู้นำ
และอัตมโนทัศน์กับความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4
อำเภอเมือง จังหวัดเชียงใหม่. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การประถมศึกษา). เชียงใหม่ :
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. ถ่ายเอกสาร.
- พรธนทิพย์ เภาะนันท์. (2516). “อัตมโนภาพกับการเรียนรู้” ใบประมวลความรู้ทาง
จิตวิทยาการศึกษา. กรุงเทพฯ : หน่วยศึกษานิเทศก์ กรมการฝึกหัดครู
กระทรวงศึกษาธิการ.
- พรธนาย ทรัพย์ะประภา. (2522, กรกฎาคม). “การฝึกพฤติกรรมกล้าแสดงออก,” เอกสาร
ประกอบการประชุมปฏิบัติการ หน่วยพัฒนาคณาจารย์. หน้า 5–9. ฝ่ายวิชาการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

พรรณราย ทรัพย์ะประภา. (2524, สิงหาคม). “การฝึกพฤติกรรมที่เหมาะสมในการแสดงออก,”

วารสารจิตวิทยาคลินิก. 1(8) : 47-65.

_____. (2524, สิงหาคม-กันยายน). “การฝึกพฤติกรรมที่เหมาะสมในการแสดงออก,”

แนะแนว. 15(76) : 9-30.

_____. (2526, กรกฎาคม-สิงหาคม). “การเข้าใจธรรมชาติของคนและการสร้างความมั่นใจในตนเอง,” **จันทร์เกษม.** 173(1) : 4-14.

พรรณวดี จันทราข. (2544). **ปัจจัยที่ส่งผลต่ออัตมโนทัศน์ของนักเรียนที่มีพฤติกรรมผิด**

วินัยระดับมัธยมศึกษาตอนต้น สังกัดกรมสามัญศึกษา อำเภอเมือง จังหวัด

อุบลราชธานี. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). ขอนแก่น : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยขอนแก่น. ถ่ายเอกสาร.

พรณี (ชูชัย) เชนจิต. (2528). **จิตวิทยาการเรียนการสอน : จิตวิทยาการศึกษาสำหรับครู**
ในชั้นเรียน. กรุงเทพฯ : อมรินทร์การพิมพ์.

_____. (2534). **จิตวิทยาการเรียนการสอน.** กรุงเทพฯ : บริษัท ดันอ้อ แกรมมี จำกัด.

_____. (2538). **จิตวิทยาการเรียนการสอน.** พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ : บริษัท ดันอ้อ แกรมมี จำกัด.

_____. (2539). **จิตวิทยาการเรียนการสอน.** พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ : บริษัท ดันอ้อ แกรมมี จำกัด.

_____. (2541). “**อัตมโนทัศน์,**” เอกสารการสอนชุดวิชาจิตวิทยาและสังคมวิทยา
พื้นฐานการแนะแนว เล่ม 1. หน่วยที่ 4. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ : สาขา
ศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

พรณี ชูชัย. (2522). **จิตวิทยาการสอน.** กรุงเทพฯ : คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

พรณี ทรัพย์มากอุดม. (2532). **การศึกษาความแตกต่างระหว่างเพศกับการให้คุณค่า**

ตนเอง : ศึกษากรณีนักเรียนชั้นมัธยม โรงเรียนสุวรรณารามวิทยาคม.

วิทยานิพนธ์ สว.ม. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

พรณี และมนัส บุญประกอบ. (2544). “การเสริมสร้าง EQ ในโรงเรียน,” ใน **เอกสาร**

ประกอบการประชุมเชิงวิชาการประยุกต์ เรื่อง EQ เพื่อพัฒนาคุณภาพชีวิตใน
สหัสวรรษใหม่. หน้า 1-11. กรุงเทพฯ : สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์.

พระมหาทิพย์ บุญเสริม. (2548). องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อจิตตะด้านการเรียนของ
นักเรียนช่วงชั้นที่ 3 โรงเรียนวัดปากน้ำวิทยาคม เขตตลิ่งชัน กรุงเทพมหานคร.
ปริญญาานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัย
ศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

พระมหาสุพจน์ สมเพชร (วชิรโม). (2547). ปัจจัยที่ส่งผลต่อโมหจิตตะด้านการเรียนของ
นักเรียนช่วงชั้นที่ 3 และช่วงชั้นที่ 4 โรงเรียนกันทรอมวิทยาคม อำเภอขุนหาญ
จังหวัดศรีสะเกษ. ปริญญาานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิต
วิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

พระราชวรมนีประยูร ธมฺมจิตโต. (2542, สิงหาคม). “อีคิวในแนวพุทธศาสนา,” พุทธกิจกรรมศาสตร์.
5(1) : 7.

พวงสร้อย วรกุล. (2522). การเปรียบเทียบสภาพปัญหาในการปรับตัวด้านการเรียน
ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นในกรุงเทพมหานคร และจังหวัดสงขลา.
ปริญญาานิพนธ์ กศ.ม. มหาสารคาม : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ มหาสารคาม.
อัดสำเนา.

พิทยา อึ้งบุญชู. (2538). การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและลักษณะมุ่งอนาคตของ
นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนวิชาสังคมศึกษาด้วยการสอนแบบแก้ปัญหา
โดยใช้เทคนิคการพัฒนาแบบยั่งยืน. ปริญญาานิพนธ์ กศ.ม. (การมัธยมศึกษา).
กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.

พิทักษ์ วงแหวน. (2544). การศึกษาปัจจัยพระดับที่ส่งผลต่อพฤติกรรมไม่เรียนของ
นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดศรีสะเกษ. ปริญญาานิพนธ์ กศ.ม. (การวิจัย
และสถิติทางการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
ถ่ายเอกสาร.

พิพัฒน์ แป้นอาทิตย์. (2546). ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการปรับตัวด้านการเรียนของนักเรียน
ที่เป็นพระภิกษุสามเณรชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนพระปริยัติธรรม
แผนกสามัญศึกษา กรุงเทพฯ. ปริญญาานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา).
กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

- พิไลวรรณ แดงขาว. (2545). **ปัจจัยที่ส่งผลต่อปัญหาของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดสมุทรปราการ**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- พิสนธ์ คงรักษา. (2536). **ผลของการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มที่มีต่อการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนไกรในวิทยาคม จังหวัดสุโขทัย**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). พิษณุโลก : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร. ถ่ายเอกสาร.
- พูนทรัพย์ วงษ์พานิช. (2523). **องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อความสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนในระดับปริญญาตรี (ค.บ.) ของบุคลากรทางการศึกษาและครูประจำการในวิทยาลัยครู กรุงเทพมหานคร**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. จัดสำเนา.
- พูนศักดิ์ ประถมบุตร. (2532). **การทดสอบและการประเมินผลพลศึกษา**. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์ไอดีเอ็นเอสไตร์.
- เพ็ญ ธรรมจัญญ. (2530). **ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างสภาพแวดล้อมในครอบครัว ลักษณะของนักเรียน และลักษณะของครู กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จังหวัดสุราษฎร์ธานี**. วิทยานิพนธ์ ปริญญาครุศาสตร์มหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เพ็ญแข ประจันปัจฉิน. (2527). **“ลักษณะมุ่งอนาคต,” เอกสารการสอนชุดวิชาพัฒนาการวัยรุ่นและการอบรมหน่วยที่ 9–15**. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- แพงศรี ราชพรมมา. (2541). **ศึกษาผลการใช้กลุ่มฝึกฝนความไวในการรับรู้ที่มีต่ออัตมโนทัศน์ของนักศึกษาปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยศิลปากร วิทยาเขตพระราชวังสนามจันทร์ จังหวัดนครปฐม**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). นครปฐม : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร. ถ่ายเอกสาร.
- ไพฑูรย์ สีนลารัตน์. (2518). **คัมภีร์มหาวิทยาลัย**. กรุงเทพฯ : เจริญวิทย์การพิมพ์.
- _____. (2524). **การพัฒนาการเรียนการสอนระดับอุดมศึกษา**. กรุงเทพฯ : ภาควิชาอุดมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ไพรินทร์ ทองภาพ. (2546). **ความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ของนิสิต มหาวิทยาลัย**

ศรีนครินทรวิโรฒ. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (การอุดมศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิต

วิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ไพโรจน์ โตเทศ. (2531, มีนาคม). “อนาคตกลุ่มประสบการณ์ที่ควรมีในหลักสูตรประถมศึกษา,”

วารสารการศึกษา กรุงเทพมหานคร. (6) ; 18–21.

ไพศาล หวังพานิช. (2511). **ความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมนอกชั้นเรียนกับผลการเรียน**

ของนิสิตชั้นปีที่ 3 วิทยาลัยวิชาการศึกษา ประสานมิตร. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม.

(จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : วิทยาลัยวิชาการศึกษา ประสานมิตร. อัดสำเนา.

_____. (2526). **การวัดผลการศึกษา. กรุงเทพฯ : ไทยวัฒนาพานิช.**

ภวันนิภา ไรจนพันธ์. (2547). **การเปรียบเทียบผลของการฝึกพฤติกรรมกล้าแสดงออกและ**
การเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นประถม
ศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัดราชผาติการาม เขตดุสิต กรุงเทพมหานคร.

ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัย

ศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ภัทราภรณ์ แสงทรัพย์. (2543). **การวัดทัศนคติในทัศนหลายมิติของนักศึกษาชั้นปีที่ 1**

สถาบันอุดมศึกษาเอกชน. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว).

กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.

ภริภา กิจพัฒน์เจริญ. (2543). **การพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองในการแสดงบนเวที ของ**
นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ประสานมิตร (ฝ่ายประถม). ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว).

กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

มณฑาทิพย์ มณีโชติรัตน์. (2542). **ปัจจัยบางประการที่สัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน**

ของนักศึกษาแพทย์ คณะแพทยศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. ปรินญานิพนธ์

กศ.ม. (การอุดมศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

มนัญญู แป้นเจริญ. (2522). **การศึกษาเปรียบเทียบปัญหาส่วนตัว ปัญหาสังคม และปัญหา**

การเรียนของนักเรียนอาชีวศึกษา นักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย และนักศึกษา

ผู้ใหญ่ระดับ 5 จังหวัดสงขลา. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (การแนะแนวและจิตวิทยา

การศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

- มะลิ อุดมภาพ. (2538). การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยบางประการกับความภาคภูมิใจในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- มัทธนา วิริยะพันธ์. (2546). ความฉลาดทางอารมณ์กับปัจจัยบางประการของนักเรียนประจำและนักเรียนไปกลับ โรงเรียนเขมะสิริอนุสสรณ์. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- มัทธนา อังตระกูล. (2524). การใช้กิจกรรมกลุ่มเพื่อพัฒนามโนภาพแห่งตนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนหนองเรือวิทยา จังหวัดขอนแก่น. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. จัดสำเนา.
- มานะ พ่วงความสุข. (2536). ผลของการฝึกความรู้สึกไวที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนหาดอมราอักษรลักษณ์วิทยา จังหวัดสมุทรปราการ. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- มานิดา ทองทวี. (2526). การเปรียบเทียบผลของการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มและรายบุคคลที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเอง. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- มาริษา นาคทับที. (2541). ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมผู้นำแบบประชาธิปไตย ของนิสิตคณะวิศวกรรมศาสตร์ วิทยาลัยการชลประทาน จังหวัดนนทบุรี. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- มาลี เพ็ชรชะ. (2538). การวิเคราะห์องค์ประกอบมโนภาพแห่งตน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- มาลี วงษ์แก้ว. (2526). ผลของการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มที่มีต่อการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนไทยนิยมสงเคราะห์ กรุงเทพมหานคร. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

มาลี วิทยารัตน์. (2540). ผลของการฝึกการมุ่งอนาคตแก่เด็กในสถานสงเคราะห์

เด็กชายบ้านบางละมุง จังหวัดชลบุรี. ปรินิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ :

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. อัดสำเนา.

ยุทธกร งามา. (2546). การศึกษาผลสัมฤทธิ์ ความสนใจและความมีวินัยในตนเอง

ทางการเรียนของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความสามารถทางการเรียนต่างกันโดย

ใช้ชุดการเรียนด้วยตนเอง กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ เรื่องสมการและ

การแก้สมการ. ปรินิพนธ์ กศ.ม. (เทคโนโลยีการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิต

วิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

เยาวเรศ สุ่มน. (2542). การเปรียบเทียบผลของการเสริมแรงแบบ ดี อาร์ เอช กับการ

ควบคุมตนเองที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเอง ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4

โรงเรียนประชาณีเวศน์ กรุงเทพมหานคร. ปรินิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา).

กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

รังสรรค์ เพ็งหนู. (2531). อนาคตศาสตร์และการแนะแนวเชิงอนาคต. ราชบุรี : โรงเรียน

หนองโพวิทยา.

รัญจวน คำขิรพิทักษ์. (2539). “การรับรู้และอัตมโนทัศน์กับการวัดและประเมินผล

การศึกษา,” เอกสารการสอนชุดวิชาจิตวิทยาและสังคมวิทยาพื้นฐานเพื่อ

การประเมินผลการศึกษา. เล่ม 1. หน่วยที่ 5. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ : สาขา

ศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

รัฐกมล บรรหาร. (2534). การเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ระหว่างวัยรุ่นชายที่มีความก้าวร้าว

กับวัยรุ่นชายปกติที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูในรูปแบบที่แตกต่างกันตามการรับรู้

ของตนเอง. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์

มหาวิทยาลัย. อัดสำเนา.

รัตติภรณ์ จงวิศาล. (2542, สิงหาคม). “แนะนำหนังสือ Emotional Intelligence at work,”

พฤติกรรมศาสตร์. 5(1) : 89–94.

รัตนา ประเสริฐสม. (2526). การสร้างจิตลักษณะส่งเสริมอนามัยของนักเรียนชั้นประถมศึกษา.

ปรินิพนธ์ กศ.ด. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.

อัดสำเนา.

- รัตนภรณ์ พงษ์มั่ง. (2547). **การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์ สภาพแวดล้อมในวิทยาลัย บรรยากาศในครอบครัวกับวิธีการเผชิญปัญหาของ นักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ วิทยาลัยเทคนิค สังกัดกรมอาชีวศึกษา.** ปรินิพนธ์ กศ.ม. (การวิจัยและสถิติทางการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- รัตนาวลี ศุภโชค. (2542). **ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับความคิดเห็นต่อตนเองและจุดมุ่งหมาย ในชีวิตของเด็กเร่ร่อนในสถานคุ้มครองสวัสดิภาพเด็กภาคตะวันออก.** วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (พัฒนาสังคม). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย สถาบันบัณฑิต พัฒนบริหารศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2525). **พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน.** พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์อักษรเจริญทัศน์.
- ราตรี พัฒนรังสรรค์. (2544). **พฤติกรรมมนุษย์กับการพัฒนาตน.** ครูศาสตร์ มหาวิทยาลัย ราชภัฏจันทรเกษม. โรงพิมพ์คุรุสภา.
- รุ่งนภา ทีชะ. (2522). **ความสัมพันธ์ระหว่างอัตมโนทัศน์ ความเชื่ออำนาจภายใน-นอกตน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.** วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- เรวดี ภูทอง. (2544). **ความสัมพันธ์ระหว่างความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์กับผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนกัลยาวัตร จังหวัด ขอนแก่น.** วิทยานิพนธ์ กศ.ม. ขอนแก่น : บัณฑิตมหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัยขอนแก่น. ถ่ายเอกสาร.
- ฤทัยรัตน์ ธรเสนา. (2535). **การพัฒนาอัตมโนทัศน์หลายมิติของนักศึกษาพยาบาลที่มี ทศนคติต่อวิชาชีพแตกต่างกันโดยใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์.** ปรินิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ลดาวลีย์ พรอนันตชัย. (2548). **ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับทัศนคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียน โรงเรียนวัดสร้อยทอง เขตบางซื่อ กรุงเทพมหานคร.** ปรินิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ. (2536). **เทคนิคการวิจัยทางการศึกษา.** กรุงเทพฯ : สุริยาสาน.

- ละม้ายมาศ ศรทัตต์ และจรรยา สุวรรณทัต. (2510). “อิทธิพลของสังคมต่อพัฒนาการของเด็กที่
ตำบลนาป่า อำเภอเมือง จังหวัดชลบุรี,” รายงานการวิจัยฉบับที่ 9 ของสถาบัน
ระหว่างชาติสำหรับการศึกษาค้นคว้าเรื่องเด็ก. กรุงเทพฯ : ครูสภา.
- ละเอียด จงกลมณี. (2529, มิถุนายน-กันยายน). “ความเชื่อมั่นในตนเอง,” วารสารศึกษาศาสตร์.
10(3) : 13-15.
- ลักขณา แพทยานันท์. (2542). ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคล การสนับสนุนทาง
สังคมและความผาสุกทางจิตวิญญาณกับเซวน์อารมณ์ของนักศึกษาพยาบาล
วิทยาลัยพยาบาล สังกัดกระทรวงสาธารณสุข. วิทยานิพนธ์ วย.ม. (การพยาบาล
ศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- ลักขณา สรวิวัฒน์. (2544). จิตวิทยาในชีวิตประจำวัน. โกลเด้นบุ๊คส์ โอเดียนสโตร์.
- ลำเนาว์ เรืองยศ. (2535). ความสัมพันธ์ระหว่างอัตมโนทัศน์ การสนับสนุนทางสังคมกับ
สุขภาพจิตของผู้สูงอายุ. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. เชียงใหม่ : บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. ถ่ายเอกสาร.
- เลขา ปิยะธัชจริยะ. (2524). การเล่นและเครื่องเล่นเพื่อพัฒนาเด็ก. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วจิราภรณ์ ไชยรัตน์. (2539). ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการปรับตัวทางอารมณ์ของนักเรียน
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 เขตคลองเตย สังกัดกรุงเทพมหานคร. ปรินูญานิพนธ์ กศ.ม.
(จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
ถ่ายเอกสาร.
- วรรณดี หมู่เย็น. (2544). รูปแบบการสื่อสารในครอบครัวที่ส่งเสริมความฉลาดทางอารมณ์
ของเด็กวัยรุ่นในเขต กรุงเทพมหานคร. ปรินูญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ).
กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. จัดสำเนา.
- วัลภา จันทรเพ็ญ. (2526). ปัจจัยคัดสรรที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระหว่าง
นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงและต่ำ มัธยมศึกษาปีที่ 5 ในเขต
กรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัย.

- วารุณี เจริญรัตนโชติ. (2543). **แนวโน้มและอัตราการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดประสบการณ์แบบปฏิบัติการทดลอง.** ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาปฐมวัย). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- วาสนา เจริญสอน. (2537). **ผลการใช้กิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์ประกอบคำถามเชื่อมโยงประสบการณ์ที่มีต่อความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัยที่มีระดับความเชื่อมั่นในตนเองต่างกัน.** ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาปฐมวัย). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. ถ่ายเอกสาร.
- วาสนา แฉล้มเขตร. (2525). **ผลของการให้คำปรึกษาแบบโรเจอร์สต่อการลดปัญหาทางอารมณ์.** ปรินญานิพนธ์ กศ.ด. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- วาสนา ผดุงทรง. (2529). **ผลของการอภิปรายภาพวาดเป็นกลุ่มต่อการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนปัญญาวรคุณ กรุงเทพมหานคร.** ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- วิจิตร วรุตบางกูร. (2521, มิถุนายน). “การสร้างความเชื่อมั่นในตนเองและการปรับปรุงบุคลิกภาพ,” **ประชาบาล.** 11(3) : 8-10.
- วิชชุดา เตียวกุล. (2529). **ผลการใช้กิจกรรมแนะแนวกลุ่มต่อนิสัยในการเรียนและทัศนคติทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1.** วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- วิชาการ, กรม กระทรวงศึกษาธิการ. (2537). **คู่มือและสื่อการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองสำหรับเด็กระดับก่อนประถมศึกษา.** กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์การศาสนา.
- วิชาการ, กรม. (2536). **การศึกษาวิเคราะห์และกำหนดตัวบ่งชี้คุณภาพการจัดการศึกษาตามหลักสูตรเพื่อการสร้างแบบทดสอบมาตรฐาน.** กรุงเทพฯ : สำนักงานทดสอบทางการศึกษา กรมวิชาการ.
- วินัย ธรรมศิลป์. (2527). **การสร้างแบบทดสอบวัดบุคลิกภาพด้านความเชื่อมั่นในตนเองสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จังหวัดเชียงใหม่.** ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (การวัดผลการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

- วิมล หาญตระกูล. (2529). **ความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองของเด็กกำพร้า**. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. อัดสำเนา.
- วิลาสลักษณ์ ชั่ววัลลี. (2542, สิงหาคม). “การพัฒนาสติปัญญาทางอารมณ์เพื่อความสำเร็จในการทำงาน,” **วารสารพฤติกรรมศาสตร์**. 5(1) : 37–52.
- วีณา ถาวรโหละ. (2546). **ความฉลาดทางอารมณ์กับความเชื่อมั่นในตนเอง บุคลิกภาพ และการสนับสนุนทางสังคมของนิสิต มหาวิทยาลัยบูรพา**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- วีระวัฒน์ ปันนิตามัย. (2542). **เชาวน์อารมณ์ (EQ) : ดัชนีวัดความสุขและความสำเร็จของชีวิต**. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ : เอ็กสเปอร์เน็ท.
- _____. (2542). **ดัชนีวัดความสุขและความสำเร็จในชีวิต**. พิมพ์ครั้งที่ 1. กรุงเทพฯ : เอ็กสเปอร์เน็ท.
- ศรีระพร จันทโนทก. (2538). **ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษา คณะบริหารธุรกิจ มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ กรุงเทพมหานคร**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. อัดสำเนา.
- ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2539). **ทฤษฎีจิตวิทยาบุคลิกภาพ**. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ : หมอชาวบ้าน.
- _____. (2540). **จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย เล่ม 2 วัยรุ่น–วัยสูงอายุ**. พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- _____. (2543). **“ความฉลาดทางอารมณ์”**, ในการประชุมวิชาการกรมสุขภาพจิต ปี 2543 สุขภาพจิตดีด้วยอีคิว วันที่ 6–8 ก.ย. 2543 ณ โรงแรมดิเอ็มเมอรัลด์. กรุงเทพฯ : บริษัททองคำมัล โปรดัคชั่น จำกัด.
- ศรีสุดา คัมภีร์ภัทร. (2534). **ทักษะพื้นฐานทางคณิตศาสตร์และความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเคลื่อนไหวและจังหวะที่เน้นองค์ประกอบพื้นฐาน**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาปฐมวัย). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. ถ่ายเอกสาร.

- ศศิธร ศรีวิเชียร. (2539). **ปัจจัยบางประการที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โรงเรียนในโครงการขยายโอกาสทางการศึกษาขั้นพื้นฐานสังกัดสำนักงานการประถมศึกษา จังหวัดเพชรบูรณ์**. ปรินูญานิพนธ์ กศ.ม. พิษณุโลก : มหาวิทยาลัยนเรศวร. อัดสำเนา.
- ศิริบูรณ์ ศรีทันทน์. (2530). **อัตรานักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 สังกัดโรงเรียนรัฐบาลในจังหวัดอุบลราชธานี**. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. อัดสำเนา.
- สกุณา ถาวรกาญจน์. (2543). **อัตรานักเรียนหลายมิติของนักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 1 สังกัดสถาบันอุดมศึกษาเอกชน : กรณีศึกษา**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.
- สงวน ช้างฉัตร. (2524, กุมภาพันธ์). “การพยากรณ์อนาคตกับการวางแผนการศึกษา,”. **วารสารมิตรครู**. 4 : 44-46”
- สถาบันส่งเสริมการประเมินคุณภาพและมาตรฐานการศึกษาแห่งชาติ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติสำนักนายกรัฐมนตรี. (2542). **คู่มือการประเมินผลภายในของสถานศึกษาตามมาตรฐานการศึกษาแห่งชาติ : การออกแบบวิธีการเก็บข้อมูล**. กรุงเทพฯ.
- สนทยา เขมวิรัตน์. (2542). **ตัวแปรบางประการที่สัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง สาขาวิชาบริหารธุรกิจ สถาบันเทคโนโลยีราชมงคล วิทยาเขตพณิชยการพระนคร**. ปรินูญานิพนธ์ กศ.ม. (การอุดมศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- สนทยา อ่อนน้อม. (2538). **ผลของการเสริมแรงในกิจกรรมการเล่าเรื่องที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กปฐมวัย**. ปรินูญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาปฐมวัย). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. ถ่ายเอกสาร.
- สบโชค พูลนวม. (2523). **ความสัมพันธ์ระหว่างความซื่อสัตย์กับความรับผิดชอบ**. ปรินูญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

- สมเกียรติ ปติฐพร. (2525). **การสร้างแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์**. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- สมจิตต์ เพิ่มพูน. (2533). **การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและลักษณะมุ่งอนาคตของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนวิชาสังคม โดยใช้เทคนิคการพยากรณ์กับการสอนตามคู่มือครู**. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (การมัธยมศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- สมชัย ชินะตระกูล. (2517). **ความสัมพันธ์ระหว่างสัปดาห์เกี่ยวกับตน (SELF-CONCEPT) ความเชื่อแบบฝังใจ (DOGMATISM) และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน**. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย วิทยาลัยวิชาการศึกษา. ถ่ายเอกสาร.
- สมดุล ชาญนวงศ์. (2533). **ลักษณะทางจิตใจของประชากรไทยที่อาศัยอยู่ในหมู่บ้านที่มีระดับการพัฒนาต่างกัน**. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. อัดสำเนา.
- สมพงศ์ ตีรพัฒน์. (2517). **ความสัมพันธ์ระหว่างวิธีการอบรมเลี้ยงดู ความเชื่อมั่นในตนเอง และความรู้สึกรับผิดชอบ**. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. อัดสำเนา.
- สมพร พลอยงาม. (2525). **การทดลองสอนความเชื่อมั่นในตนเองแก่เด็กที่มีระดับพัฒนาการทางสติปัญญาต่างกันในวิธีกลุ่มสัมพันธ์**. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. อัดสำเนา.
- สมศรี นัตรวัฒนา. (2533). **การสร้างแบบทดสอบวัดมโนภาพแห่งตนสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 สังกัดกรุงเทพมหานคร**. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- สมหวัง พิชัยนุวัฒน์. (2523, กุมภาพันธ์-มีนาคม). “สาเหตุการออกจากมหาวิทยาลัยกลางคัน,” **วารสารการศึกษาแห่งชาติ**. 14(13) : 68-82.
- _____. (2524). **สาเหตุการออกจากมหาวิทยาลัยกลางคัน**. การวิจัยเชิงบรรยาย. โรงพิมพ์และทำปกเจริญผล.
- สมัย เทียนคุณ. (2527). **พลังจิตใต้สำนึก “วิธีสร้างความสุขและความสำเร็จด้วยตนเอง”**. กรุงเทพฯ : จตุจักรการพิมพ์.

- สวนา พรพัฒน์กุล. (2525). “อิทธิพลของตัวแบบที่มีต่อพัฒนาการทางด้านความคิดและการเรียนรู้ทางสังคมของเด็กไทย,” รายงานการวิจัยฉบับที่ 3. กรุงเทพฯ : ภาควิชาจิตวิทยา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สาธิตา เมธนาวัน. (2545). **องค์ประกอบความฉลาดทางอารมณ์ของพยาบาล ในการปฏิบัติการพยาบาล**. ปรินซ์นิพนธ์ กศ.ด. (การวิจัยและพัฒนาหลักสูตร). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- สิริมา ภิญโญอนันตพงษ์. (2537). **แนวการจัดประสบการณ์สำหรับเด็กปฐมวัย**. ประมวลชุดวิชาหลักการและแนวทางการปฐมวัย บัณฑิตศึกษา สาขาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. ถ่ายเอกสาร.
- _____. (2542). **รายงานการวิจัยเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งแวดล้อมทางบ้านกับความสามารถทางด้านสติปัญญาของเด็กอายุ 4–7 ปี**. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.
- _____. (2545). **การวัดและประเมินแนวใหม่ : เด็กปฐมวัย**. กรุงเทพฯ : ภาควิชาหลักสูตรและการสอน สาขาการศึกษาปฐมวัย คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- สืบศักดิ์ สาธ. (2521). **เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความคงทนในการเรียนรู้ในวิชาวิทยาศาสตร์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ระหว่างกลุ่มที่มีความรับผิดชอบต่างกัน โดยการเรียนรู้จากชุดการเรียนรู้ด้วยตนเองและจากการสอนปกติ**. ปรินซ์นิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- สุโขทัยธรรมาธิราช, มหาวิทยาลัย. (2524). **สื่อการสอนระดับปฐมวัยศึกษา**. กรุงเทพฯ : ชวนพิมพ์.
- สุจิตต์ เพียรชอบ. (2530, เมษายน–มิถุนายน). “มองหลักสูตรมัธยมศึกษา : ปัจจุบันและอนาคต”, **วารสารครุศาสตร์**. 15(4) ; 27–36.
- สุจิตร์ ศิริรัตน์. (2522). **การสร้างแบบสำรวจนิสัย และทัศนคติในการเรียน**. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุชา จันท์เอม. (2510). **จิตวิทยาเด็ก**. กรุงเทพฯ : ประสานมิตร.
- _____. (2510). **ปัญหาเด็กและวัยรุ่น**. กรุงเทพฯ : โอเดียนสโตร์.
- _____. (2536). **จิตวิทยาทั่วไป**. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช จำกัด.

- สุดฤทัย มุขยวงษา. (2533). **ผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบแบ่งกลุ่มโดยแนวความคิดแบบพิจารณาความเป็นจริงที่มีผลต่อนิสัย และทัศนคติในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต ภาควิชาจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.**
- สุธาสินี ใจเย็น. (2545). **ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาในโรงเรียนที่เปิดสอนระบบการศึกษาทางไกลในเขตบางเขน กรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.**
- สุนันท์ ปรีชาชัยรัตน์. (2542). **การใช้เทคนิคแม่แบบในการพัฒนาพฤติกรรมเชิงจริยธรรมทางสังคมของนักเรียนที่มีลักษณะมุ่งอนาคตแตกต่างกัน. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.**
- สุนิรัตน์ ฤทธิ์ชัยเลิศ. (2530). **ผลการใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ในการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้น ป.5 ที่มีสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนแตกต่างกัน. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.**
- สุพรรณิ จันทวิเศษ. (2539). **การวิเคราะห์องค์ประกอบความภาคภูมิใจในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.**
- สุพล วังสินธุ์. (ธันวาคม 2530–มกราคม 2534). “องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาการทางจริยธรรม,” **วารสารแนะแนว**. 25(132) : 31–35.
- สุพัทธา วิจิตรโสภ. (2532). **ศึกษาองค์ประกอบบางประการที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. สงขลา : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ สงขลา. อัดสำเนา.**
- สุพิชชา กลิ่นบุหงา. (2540). **ผลของการใช้โปรแกรมการแนะแนวแบบกลุ่มย่อยที่มีต่อการตระหนักในอนาคตของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.**

สุภาวรรณ พันธุ์จันทร์. (2534). **ความสัมพันธ์ระหว่างบุคลิกภาพกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
ของนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง สาขาเกษตรกรรม สถาบัน
เทคโนโลยีราชมงคลในเขตภาคเหนือ**. ปรินูญานินพนธ์ กศ.ม. พิษณุโลก :
มหาวิทยาลัยนเรศวร. อัดสำเนา.

สุภัททา ปิณฑะแพทย์. (2534). **จิตวิทยาทั่วไป แนวคิดและทฤษฎีมูลฐาน**. พิมพ์ครั้งที่ 2.
กรุงเทพฯ : อรุณการพิมพ์.

สุภาพร พิสิฐรัฐพัฒนะ. (2543). **การสร้างแบบทดสอบวัดความฉลาดทางอารมณ์สำหรับ
นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3**. ปรินูญานินพนธ์ กศ.ม. (การวัดผลการศึกษา).
กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

สุภาพร วีรดาวิญญู. (2538). **การศึกษาเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ การอบรมเลี้ยงดูและ
สภาพแวดล้อมของโรงเรียน ระหว่างนักเรียนที่มีพฤติกรรมผิดวินัย และ
นักเรียนที่มีพฤติกรรมอยู่ในวินัย ในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น อำเภอเมือง
จังหวัดนครราชสีมา**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. ขอนแก่น : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัย

สุภาพรณ โคตรจรัส. (2524). **ความสัมพันธ์ระหว่างปัญหาการปรับตัวกับผลสัมฤทธิ์
ทางการเรียนของนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในรายงานการวิจัยภาควิชา
จิตวิทยา**. กรุงเทพฯ : คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สุภาภรณ์ ศศิติกธรรม. (2543). **ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความอดสาหะในการเรียนของ
นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดสระบุรี**.
ปรินูญานินพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
(ถ่ายเอกสาร).

สุมาลี วงศ์ปลูกแก้ว. (2526). **ความสัมพันธ์ระหว่างปฏิสัมพันธ์ของครูกับนักเรียนใน
ชั้นเรียน ความรู้สึกรับผิดชอบและความเชื่อมั่นในตนเอง**. ปรินูญานินพนธ์ กศ.ม.
กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

สุรเกียรติ ลิ้มเจริญ. (2523). **ความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อมั่นในตนเอง ความวิตกกังวล
กับระเบียบวินัยในชั้นเรียน**. ปรินูญานินพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัย
ศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. อัดสำเนา.

สุรพงษ์ ฐูเดช. (2531). **ความสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์ในมหาวิทยาลัยกับจิตลักษณะ
ที่สำคัญของนิสิต**. ปรินูญานินพนธ์ วท.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ประสานมิตร. อัดสำเนา.

- สุรศักดิ์ หลาบมาลา. (2527, ตุลาคม). “เขาสอนเด็กให้มองอนาคต,” **สารพัฒนาหลักสูตร**. 31 : 14–15.
- _____. (2541, กรกฎาคม). “ยุทธวิธีการพัฒนาอารมณ์ ปัญญา” **การศึกษาเอกชน**. 8(48) : 13–20.
- สุรางค์ โค้วตระกูล. (2504). **การวิจัยปัญหาของนิสิตในจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย**.
กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- _____. (2544). **จิตวิทยาการศึกษา**. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุรางค์ จันทร์เอม. (2519). **จิตวิทยาสังคม**. กรุงเทพฯ : อักษรบัณฑิต.
- สุริน คล้ายรามัญ. (2529). **การพัฒนามโนภาพแห่งตนโดยใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5**. วิทยานิพนธ์ (ค.ม.). กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวดิษฐ์ จตุพร, พ.อ.อ. (2547). **จิตลักษณะและสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับนิสัยในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. ISBN 974-435-588-3
มหาวิทยาลัยขอนแก่น. ถ่ายเอกสาร.
- สุวรรณดี จิตวิริยะยิ่งยง. (2540). **การเปรียบเทียบผลของกิจกรรมกลุ่มและการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนวิสุทธิกษัตริย์ จังหวัดสมุทรปราการ**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- สุวรรณินทร์ ไรจน์ขจรนภาลัย. (2547). **ปัจจัยที่ส่งผลต่อความรับผิดชอบด้านการเรียนของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 โรงเรียนสารสาสน์วิทยา กรุงเทพมหานคร**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- สุวิมล เด่นสุนทร. (2525). **ตัวแปรด้านจิตวิทยาที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายในกรุงเทพมหานคร**. วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.

- สุวิมล ว่องวานิช. (2523). **สหสัมพันธ์พหุคุณระหว่างองค์ประกอบด้านเชาวน์ปัญญา ปัญหาส่วนตัว นิสัยและทัศนคติทางการเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1**. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (ครุศาสตร์). กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- เสกสิทธิ์ แสนทวีสุข. (2539). **การศึกษาความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบทดสอบวัด มโนภาพแห่งตนหลายมิติของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ส่วย สิงโตสี. (2544). **การศึกษานิสัยในการเรียนและเจตคติต่อการเรียนของนักเรียน มัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนบ้านเนินจำปา อำเภอแก่งหางแมว จังหวัด จันทบุรี**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- เสาวนีย์ บุญสูง. (2542). **การเปรียบเทียบอัธมโนทัศน์ของนักเรียนชายกับนักเรียนหญิง ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนกระต๊องวิทยาคม จังหวัดเชียงราย**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว). เชียงใหม่ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. ถ่ายเอกสาร.
- เสาวลักษณ์ จุมพลวงษ์. (2527). **ความสัมพันธ์ระหว่างการอบรมเลี้ยงดู นิสัยในการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยและวิชาสังคมศึกษา**. วิทยานิพนธ์ ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- เสาวลักษณ์ ศรีดาเกษ. (2538). **การปรับตัวทางสังคมและมโนภาพแห่งตนของนักศึกษาใน วิทยาลัยสาธารณสุขสิรินธร จังหวัดขอนแก่น**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยา การศึกษา). ขอนแก่น : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยขอนแก่น. ถ่ายเอกสาร.
- อนันต์ นวลใหม่. (2549). **การศึกษาปัจจัยบางประการที่ส่งผลต่อความฉลาดทางอารมณ์ (EQ) และความสามารถในการเผชิญปัญหาและฟันฝ่าอุปสรรค (AQ) ของ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดอ่างทอง**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การวิจัยและสถิติทางการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

- อภิษฎา สุทธิสิงห์. (2541). **การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของพฤติกรรมแบบเอและอัตมโนทัศน์**. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- อภิญา เจิมประไพ. (2538). **องค์ประกอบบางประการที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนิสิตบัณฑิตศึกษา**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. พิษณุโลก : มหาวิทยาลัยนเรศวร. อัดสำเนา.
- อภิษฎา ดวงจันทร์. (2544). **การเปรียบเทียบผลของการใช้สถานการณ์จำลองและการเสริมสร้างแรงทางบวกที่มีต่อความเจตยวณลาดทางอารมณ์ของนักเรียนวัยรุ่นชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนวัดเศวตฉัตร เขตคลองสาน กรุงเทพฯ**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.
- อรพินท์ ชูชม, อัจฉรา สุขารมณ และวิลาสลักษณ์ ชั่ววัลลี. (2542). “การทดลองใช้และตรวจสอบคุณภาพมาตรวัดสติปัญญาทางอารมณ์ของซัทท์และคณะ,” **เอกสารประกอบการบรรยายเรื่องทฤษฎีและการวัดอีคิว**. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- อรัญญา วันกิ่ง. (2546). **ผลของกิจกรรมกลุ่มเพื่อพัฒนาความเจตยวณลาดทางอารมณ์ด้านการจัดการอารมณ์ของตนเอง ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนบุรีรัมย์พิทยาคม จังหวัดบุรีรัมย์**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- อริศรา วิริยะปราโมทย์. (2539). **ปัญหาการปรับตัวของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นในโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์สำหรับชาวเขา**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (ประชากรศาสตร์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล. ถ่ายเอกสาร.
- อัจฉรา เนตรล้อมวงศ์. (2531). **ผลของการใช้บทบาทสมมติที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนนนทรีวิทยา กรุงเทพมหานคร**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. ถ่ายเอกสาร.
- อัจฉรา วงศ์วัฒนามงคล. (2533). **ตัวแปรทางพฤติกรรมศาสตร์ที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาต่อในระดับบัณฑิตศึกษา**. วิทยานิพนธ์ วท.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. อัดสำเนา.

- อัจฉรา วงศ์โสธร และคนอื่นๆ. (2525). รายงานการวิจัยเรื่องการศึกษาความสัมพันธ์ของ
วิชาเรียนและความถนัดในการเรียนภาษาอังกฤษตามความสามารถของแต่ละ
บุคคล. กรุงเทพฯ : สถาบันภาษาจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อัจฉรา สุชาภรณ์ และอรพินทร์ ชูชม. (2530). การศึกษาเปรียบเทียบนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์
ทางการเรียนต่ำกว่าระดับความสามารถกับนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
ปกติ. กรุงเทพฯ : รายงานการวิจัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- อัจฉราพรรณ จรัสวัฒน์. (2543). “EQ : ความฉลาดทางอารมณ์กับความสำเร็จในการทำงาน,”.
รวมบทความวิชาการ EQ. กรุงเทพฯ : DESKTOP การพิมพ์.
- อารี เกษมวิติ. (2533). ผลการจัดกิจกรรมศิลปสร้างสรรค์เป็นกลุ่มและกิจกรรมแบบปกติ
ที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบ
เข้มงวดกวดขันและแบบรักทะนุถนอม. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ :
 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. อัดสำเนา.
- อารีย์ เศรษฐชัย. (2520). ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการแก้ปัญหาเฉพาะหน้า
ความรับผิดชอบ และความเชื่อมั่นในตนเองของนักศึกษาพยาบาล วิทยาลัย
พยาบาล สภากาชาดไทย. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
 ประสานมิตร. อัดสำเนา.
- อำไพวรรณ พุ่มศรีสวัสดิ์. (2529). การพยาบาลจิตเวชและสุขภาพจิต : **แนวการปฏิบัติตาม**
พยาธิสภาพ. ภาควิชาพยาบาลศาสตร์ คณะแพทยศาสตร์ โรงพยาบาลรามาธิบดี
 มหาวิทยาลัยมหิดล.
- อิสรา จริญญาพันธ์ และคณะ. (2521). รายงานการวิจัย : **การสำรวจเกี่ยวกับนิสัยและเจตคติ**
ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาของจังหวัดสุรินทร์ ปีการศึกษา 2521. สุรินทร์ :
 สำนักงานศึกษาธิการ.
- อุดม ลำอาจค์กุล. (2519). **ลักษณะความเป็นผู้นำ ความเคร่งครัดและความเชื่อมั่นใน**
ตนเองของวัยรุ่นไทยในภาคกลาง. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว).
 กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- อุทุมพร จามรมาน และคณะ. (2535). บทวิจัย : **สรุปการวิจัยเรื่องการพัฒนาทักษะการเรียนรู้.**
 วารสารครูศาสตร์, 20(1) : 1-8.
- อุทุมพร จามรมาน. (2538). **เทคนิคการศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพ.** กรุงเทพฯ : พันธุ์พบบลิตซิง.

อุบลรัตน์ เต็งไตรลักษณ์. (2530, ธันวาคม). “การศึกษาในอนาคต”, **วารสารสภาการศึกษาแห่งชาติ**. 11(2) ; 28–40.

อุษา ธนาบุญฤทธิ์. (2544). **การศึกษาปัจจัยบางประการที่สัมพันธ์กับความเชื่ออำนาจภายในตนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จังหวัดนครปฐม**. ปรินิพนธ์
กศ.ม. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

Anastasi, Anne. (1961). **Psychological Testing**. New York : The Mac Millian Co.

_____. **Psychological Testing**. New York : Macmillan.

Annis, Linda and David J. Kent. (1978/1979). “The Effective of Study Techniques, Study Preferences and Familiarity on Later Recall,” **The Journal of Experimental Education**. 47 : 92–95 ; Winter.

Astin, A. (1964, August). “Personal and Environmental Factors Associated with College Dropouts among High Aptitude Students,” **The Journal of Educational Psychology**. 55 : 219-227.

Astin, A.W. (1971). **Predicting Academic performance in College**. p.229. New York : Free Press.

Bachman, John, Stein, Steven, Compbell, K., and Sitarenios, Gill. (2000, September). “Emotional Intelligence in the Collection of Debt,” **International Journal of Selection and Assessment**. 8(3). 176.

Balwin, Alfred. L. (1948). “Socialization and Parent Child Relationship.” **Child Development**. 19(September) : 127–130.

Bar-On, R. (1977). **Emotional quotient inventory : A measure of emotional intelligence**, (Technical manual). Toronto : Meilti-Health System.

Baruch, D. (1968). **New Ways in Discipline**. New York : Mc Graw – Hill Book Company.

Bernard, Hinsdule. (1991, November). **Development and Application of a Diligence–Ability regression Model for Explaining and predicting competence Among Juniors and Seniors in Selected Michigan High school**. Dissertation Abstracts international. 52(5) : 1721-A.

- Bien-Amine and Joseph, C. (1995). **Strategies To Improve the Self-Esteem of Ninth and Tenth Grade Haitian Limited English Proficient Students through a Self-Concept.** (Online). Journal : Available : <http://www.lib.umi.com/dissertations/search>.
- Bloom, Benjamin S. (1976). **Human Characteristics and School Learning.** New York : McGraw-Hill Book Co., Inc.
- Baldwin, Alfred L. (1948, September). "Socialization and Parent Child Relationship," **Child Development.** Vol.19.
- Borrecia, Elizabeth Allien. (1992). **The Relationship between self-concept and home environment of four-year-olds (children).** (Online). Thesis ED.D. : University of Houston. Available : <http://www.buu.thailis.uni.net.th/dao/detail.nsp>.
- Brechenridge, Marine Edgar. (1955). **Child Development.** London : W.B. Saunders Company.
- Carney, Mark Patrick. (2000, March). "The Human Side of Organizational Change : Evaluation, Adaptional Intelligence, A Formula for Success," **Dissertation Abstracts International –B.** 60(8) : 4281.
- Combs, Arther W. and Donald, Snygg. (1959). **Individual-Behavior.** rev.ed. New York : Harper.
- Cooper, R.K. (1997, December). **Applying emotional intelligence in the work place.** **Training & Development.** : 31–38.
- Cooper, R.K., & Sawaf, A. (1997). **Executive EQ : Emotional intelligence in leadership and organization.** New York : Grosset/Putnam.
- Curtis, Lillian Salter. (2000, March). "Assessing The Attainment of Guilddnce Outcomes Related to the Development of Emotional Skills and Improved Self–concept," **Dissertation Abstracts International – A.** 60(8) : 2812.
- Denis Lawrence. (2000). **Building Self-Esteem with Adult Learners.** London : Paul Chapman. (Online). Journal : Available : <http://www.lib.umi.com/disserations/search>.

- Dickens, Margie Newlin. (1990). **Parental Influence on The Mathematics Self-concept of High-Achieving Adolescent Girls.** (Online). Thesis Ph.D. : The University of Virginia. Available : <http://www.buu.thailis.uni.net.th/dao/detail.nsp>.
- Donaldson, June. (1997, June). "Emotional Intelligence Test," **Emotion Journal**.
- Dugger, J.A. (1969). "A Study of Measurable Personal Factors of Leaders and Non – Leaders among University Woman," **Dissertation Abstracts International**. 30 : 1871–A.
- Eysenck, H.J., Arnold, W. and Meili, R. (1972). **Encyclopedia Psychology Vol.2.** London : Serach Press.
- Fennerty, Daniel Cletus. (1990). **A Study of self-concept and locus-of-control of secondary learning.**
- Forte, Ellen E and Vispoel, Walter P. (1995, April). **Domian Importance and Involvement : Relation between Domain Self-Concept and General Self-esteem in Predolescence.** (Online). ERIC Digest. ERIC ED387268 : Available : <http://www.askeric.org>.
- Fox, Suzy and Spector, Paul E. (2000, March). "**Relations of Emotional Intelligence**" Practical.
- Frandsen, N. (1961). **Educational Psychology.** New York : McGraw-Hill Book Company.
- Gardner, Howard. (1983). **Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences.** New York : Basic Books.
- _____. (1993). **Multiple Intelligence : The Theory In Practice.** New York : Basic Books.
- Garrett, Henry E. (1964). **The Art of Good Teaching.** New York : McGraw-Hill Book Company.
- Gibbs, Nancy. (1995, October, 9). "The EQ Factor," **Time**. 146(15) : 24–31.
- Girija, P.R. Bhadra, B.R. ; and Ameerjan, M.S. (1975). **The relationship of Study Habbits with Study Skills.** Academic Achievement. Journal of Education and Psychology. 33 : 47–53.

- Goleman, D. (1996). **Emotional Intelligence**. London : Bloomsbury Publishing Pic.
- _____. (1998, November–December). “What Make the Leader?. “**Harward business review**. 76(3) : 93–104.
- _____. (1999). **Toward a Model Emotional Literacy Cuniculum**
tp/www.eq.org/articles/goleman.html.
- _____. (1999). **What’s you Emotional Intelligence Quotient?**. Utne Reader.
- Goleman, Daniel. (1995). **Emotional Intelligence : Why it can matter more than IQ**.
New York : Bantam Book.
- _____. (1998). **Working with Emotional intelligence**. New York : Bantam Book.
- Good, Carter V. (1973). **Dictionary of Education**. 3rd ed. New York : McGraw Hill Book.
- Good, V.C. (1973). **Education Dictionary of Education**. 2nd. ed. New York : McGraw.
- Goor, A. (1974, December). “Problem Solving Process of Creative and Non – Creative Student,” **Dissertation Abstracts International**. 37 : 3517–A.
- Gowing, M.K. (2001). Measurement of individual emotional competence. In Cary Chemise and Daniel Goldman (Eds.) **The emotional intelligence workplace : How to select for, Measure, and improve emotional intelligence in individuals, group, and Organizations**. P.83– 31. San Francisco : Jossy-bass.
- Hamed, Zahran A.S. (1967, June). “The Self-Concept in The Psychological Guidance of Adolesences.” **The British of Education**. 37 : 225.
- Harvighurst, J. Robet. (1964, April). “Conditions Predictive of the White Public Secondary School of South Carolina,” **Dissertation Abstract**. 24 : 4063.
- Havighurst, J. Robert and Bernice L. Neugarten. (1967). **Society and Education**.
Boston : Allyn and Bacon Inc.
- Hay, Ian ; Ashman, Adrian F ; Van Kraayenoord and Christina E. (1998). **Educational Characteristics of Students with High or Low Self-concept**. (Online). Journal :
Available : <http://www.lib.umi.com/dissertations/search>.
- Hein, S. (1999). **Emotional Intelligence**. Internet at. www.egi.org.

- Holbrook, William Lee. (1997). **A Study Of Relationships Between Emotional Intelligence And Basic Writers' Skills**. Dissertation Thesis, Ph.D. (Language, Rhetoric and Composition) : Ball State University. Photocopied.
- Holtman, H.Wayne. (1965). **Survey of Study Habits and Attitudes**. New York : The Psychological Corporation.
- Hurlock, E.B. (1964). **Child Development**. 2nd ed, New York : Md Graw-Hill.
- _____. (1964). **Child Development**. P.707-708. Tokyo : Kongakusha.
- Jakobovits, Leon A. (1971). **Foreign Language Learning : A Psycholinguistic Analysis of the Issues**. Rowley, Massachusetts : Newbury House.
- Jersild, Arthur T. (1952). **The Psychology of Adolescent**. New York : McMillan Co.
- _____. (1963). **The Psychology of Adolescent**. New York : McMillan Co.
- Klausmeir, Herbert J. (1961). **Educational Psychology**. New York : Harper & Brothers.
- Kohlberg, Lawrence N. Hann and J. Langer. (1964). "Family Patterns of Moral Meading," **Child Development**. 47 : 1204–1205 ; December.
- Lamm, H, Schmidt, R.W., and Trommsdorff, G. (1976). "Sex and Social Iass as Determinants of Future Orientation in Adolescent," **Journal of Personality and Social Psychology**. 34(3) : 317–326.
- Lau, Ivy Cheuk-yin. (1998). **Academic Self-Concept Structure of Higher Education Students**. (Online). **Paper presented at the Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australia in Auckland, New Zealand, 7-10 July**. : Available : <http://www.google.com>.
- Leschied, Alan w. (1985, March). "Differential Response of Juvenile Offenders to Two Detention Environment as a Function of Conceptual Level," **Canadian Journal of Criminology**. 24(4) : 467–477.
- Maddox, H. (1963). **How to study**. London : Cox & Wtman Ltd.
- Maddox, Harry. (1963). **How to Study**. New York : Fault Publication Inc.
- Maddox, R. (1963). **How to study**. Greenwich, conn ; Fawcett Publication.

Mahrabian, Albert. (2000, May). "Beyond IQ : Broad-based Management of Individual Success Potential of Emotional Intelligence," **Genetic, Social, and General Psychology Monographs**. 126(2) : 133–239.

Man, R.D. (1969). "A Review of the Relationships Between Personality and Leadership and Popularity," in **Leadership**. P.152–180. Maryland, Edited by. C.A. Gibb, Penguin Book Inc.

Marsh, Herbert W. (2002). <http://www.psicologia.freesevers.com/tests/listagem/test7>.

Maslow, A.H. (1954). **Motivation and Personality**. New York : Harpen.

Massen, P.M. (1969). **The Psychological Development of the child**. New Jersey : Prentice Hall.

Mayer, J Caruso & Salovey P. (n.d.). (2000). "Emotional Intelligence and The Construction and Regulation of Feeling," **Applied and Preventive Psychology**. 4(3) : 197–208, 302–362.

Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). "What's Your Emotional Intelligence Quotient?" In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). **Emotional Development And Emotional Intelligence**. New York : Basic Books.

Mayer, J.D. ; Caruso, D.R. ; & Salovey, P. (2000). **The handbook of emotional Intelligence**. California : Jossey-Bass Ins.

Mayer, John D. and Cobb, Casey D. (2000, June). "Educational Policy on Emotional Intelligence : Does It Make Sense?," **Educational Psychology Review**. 12(2) : 163–183.

Mayer, John D., Dipaolo, Maria And Salovey, Peter. (1990). "Perceiving Affective Content In Ambiguous Visual Stimuli : Component Of Emotional Intelligence," **Journal Of Personality Assessment**. 54(1-4) : 772–781.

McClun, Lisa A. and Merrell, Kenneth W. (1998). **Relationship of Perceived parenting Styles, Locus of Control Orientation, and Self-Concept among Junior High Age Students**. (Online). Journal : Available : <http://www.lib.umi.com/dissertations/search>.

- McDermott, Paul A ; Mordell, Melissa ; Stoltzfus, Jill C. (2001, March). "The Organization of student performance in American schools : Discipline, motivation, verbal learning, nonverbal learning," **Journal of Educational Psychology**. 93 : 65–76.
- McKee Alex. (2000). **The 'Self-concept' : Definition, Interpretation & Methodological Issues Level 3 : Semester 1 Measuring the Self**. (Online). Available : http://www.solent.ac.uk/socsci/aPsychology/Year_20001/level3/options/selfcon c/taled/re.htm.
- Mead, Robert D. (1971). "Future Time Perspective of College Students in America and India," **Journal of Social Psychology**. 83 : 175–182.
- Menhart, Suzy Fox. (1998). **Emotional Intelligence : An Alternative Explanation Of Career Success. Development Of Multi-Componential Theory Of Emotional Intelligence And Its Relationship To Interview Outcomes (Affect)**. Dissertation Ph.D. (Industrial Psychology) : University Of South Florida. Photocopied.
- Mischel, W. (1974). "Processes in Delay of Gratification," in L.Berkowitz (ed) **Advances in Experimental Social Psychology**. Vol.7 p.249–293. New York : Academic Press.
- Morran, D. Keith and Rex A.Stockton. (1980). "Effect of Self-Concept on Group Member Reception of Positive Feedback." **Journal of Counseling Psychology**. 27(3) : 260–267.
- Nicholas, Alwynm. (1997, September). **Teacher Control and Student compliance : Facilitators of the learning Process (Discipline, Classroom Management)**. Dissertation Abstracts : DAI-A. 58(3) : 678. AAC. No.9726362.
- Nurmi J.E. (1991). "How Do Adolescents See Their Future? A Review of the Development of Future Orientation and Planning," **Development Review**. 11 : 1–5.
- Onada, Larry. (1975). "Personality Characteristics of High Achieving and under Achieving Japanese American Sanseis," Dissertation Abstracts.
- Peluso Enguix., and I. Cristina. (1998). **A Programme to Improve the Study Habit of the Student in The First Year at University DE. Valencia (Spain)**.

- Pervin, L.A. (1989). **Personality Theory and Research**. 5th ed. New York : John WileyandSons.
- Popham, J.W. and Baker, E.L. (1960). **Classroom Instructional Tactics**. New Jersey : Prentice-Hall Inc.
- Prescott, Donail A. (1961). **"A Report of Conferences on Child Study,"** Educational Bulletin. Bangkok : Chulalongkorn University.
- Pulkkinen, Lea. (1990). "Home Atmosphere and Adolescent Future Orientation," **"European Journal of Psychology of Education**. 5(1) : 33–43.
- Pulkkinen, Lea. and Ronka, Anna. (1994). "Personal Control Over Development, Identity Formation, nd Future Orientation as components of Life Orientation : A Developmental Approach," **Developmental Psychology**. 30(2) : 260–271.
- Radke, M.J. (1964). **The Relation of Parental Authority of children Behavior and Attitude**. Miniapolis University of Minnesota Press.
- Rampaul, Winston E.; And Others. (1984). **The Relationship between Academic Achievement, Self-Concept, Creativity, and Teacher Expectations among Native Children in a Northern Manitoba School**. (Online). ERIC Digest. ERIC EJ312554 : Available : <http://www.askeric.org>.
- Rebecca, N. (1998, Summer). "The Comtort Corner : Fostering Resilience and Emotional Intelligence," **In Childhood Education**. 7(4) : 200–204.
- Ringness, Thomas A. (1968). **Mental Healt in the School**. New York : Random House.
- Rinker, David Bruce. (1998, April). **Facilitation and learning behavior in a secondary school travel studies Program (Study Abroad group learning)**. Dissertation Abstracts : DAI–A. 58(10) : 3825 No. AAC. 9811781.
- Robert Ball Louis. (1963, September). **"The Testing of Selected Hypotheses Concerning The Self-Concept as It Related to the Ability, Academic Achievement and, Sex of High School Seniors"**, Dissertation Abstract Vol.24(3).

- Robinson, Charles Low. (1971, August). "Future Time Perspective in Non-Incarcerated Juvenile Delinquents," **Dissertation Abstracts International**. 32(2) : 1225–1300.
- Roger, Carl R. (1951). *Clien-Centered Therapy*. Boston : moughton Mifflin C.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1997). What is emotional intelligence? In sluyter (Eds.) **Emotional development and emotional intelligence**. New York : Basic Books.
- _____. (1994). Some final thoughts about personality and intelligence. In Robert J. Stenberg and Patricia R uzgis (Ens). **Personality and Intelligence**. P.303–318. New York : Cambridge University Press.
- Salovey, P. ; et al. (1995). Emotional attention clarity and repair : Exploring emotional Intelligence using the trait meta-moodscale. In J.W. Pennebaker (Ed.). **Emotional, Disclosure and Health** Washington D.C. **American Psychological Association**. P.125–154.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990, September). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 9(32) : 185–211.
- Saundra, Nettles M. and Robinson, Frances P. (1997). **Exploring the Dynamics of Resilience in an Elementary School**. (Online). Resilience Guide : A Collection of Resources in Children and Families. Available : <http://www.google.com>.
- Schulte, N.S. Et.Al. (1998, August). "Development And Validation Of Measure Of Emotional Intelligence," **Personality And Individual Difference**. 25(2) : 167–177.
- Schwartz, Richard c., and Johnson, Susan M. (2000, March). "Does Couple and Family Therapy Have Emotional Intelligence?" **Family Process**. 39(1) : 29–33.
- Seginer, Rachel and Hoda Halabi. (1991). "Cross-Cultural Variations of Adolescents' Future Orientation : The Case of Israeli Druze Versus Israeli Arab and Jewish Male," **Journal of Cross Cultural Psychology**. 22(2) : 224–257.
- Shapiro, L.E. (1997). **How to Raise a Child with a High EQ : A Parents' Guide to Emotional Intelligence**. New York : Harpen Collins Publisher.

- Shavelson, J.J. and Stanton. (1976). "Self-concept : the Interplay of theory and Methods," **Journal of Educational psychology**. 74 : 3–17.
- Shavelson, R.J. and Bolus, R. (1982). "Self-concept : Validity of Construct Interpretations," **Review of Educational Research**. 46(3) : 407–441.
- Skaalvik, Einar M. and Valas, Harald. (1999). **Relation among Achievement, Self-Concept, and Motivation in Mathematics and Language Arts : A Longitudinal Study**. (Online). Journal : Available : <http://www.lib.umi.com/dissertations/search>.
- Slavin, Robert E. (1994). **Educational Psychology Theory and Practice**. 4th ed. Johns Hopkins University.
- Smith, Henry C. (1961). **Personality Adjustment**. New York : McGraw–Hill Inc.
- Smith, Samua. (1970). **Best Methods of Study**. London : Barnes & Noble inc., Book.
- Sternberg, R.J. (1996). **Successful Intelligence : New Practical and Creative intelligence Determine Success in Life**. New York : Simon and Schuster.
- Steve Hein. (1999). **Emotional Intelligence**. (Online). Available : <http://egi.org.com>
- Sutarso, Toto. Et A. (1996). **Effect Of Gender And GPA On Emotional Intelligence**. (Online). Available : ERIC.
- Symonds, Addington F. (1964). **Teaching Yourself personality Efficiency**. London : The English.
- Tapia, Martha Luisa. (1999, March). "A Study Of Relationships Of The Emotional Intelligence Inventory (Intelligence Test)," **Dissertation Abstracts International-A**. 59 : (9).
- Tyler, Leona E. (1961). **The Work of The Counselor**. New York : Appleron–Century–Crofts Inc.
- Weisinger, H. (1998). **Emotional Intelligence at work : The untapped edge for success**. SanFrancisco : Jossey-Bass. Publishers.
- Weisinger, Hendrie. (1998). **Emotional Intelligence At Work : The Untapped Edge For Success**. San Francisco : Jossey-Bass Inc.

- Weiss, Richard Victor. (1997, September). **Cognitive ability, classroom learning behavior, and Achievement responsibility as predictor of concurrent academic performance.** Dissertation Abstracts. : DAI-A. 58(03) : 839 No. AAC. 9727314.
- Wikoft, M.J. (1981). The Effectiveness of Teaching Variorum Study Techniques on Achievement, Study Habbits, and Study Attitudes, **Dissertation Abstracts International.** 41(1) : 3021-A.
- Willson, James W. (1971). **Evalutation of Learning in Secondary School Mathematics in Handbook On Formative and Summative Evaluation of Student Learning.** McGraw-Hill Book Company.
- Wrenn, C. Gilbert and Robert P. Larsen. (1969). **Studying Effectively.** Stanford : Stanford University Press.
- Wrenn, C. Gilbert. (1968). **Study Habits Inventory.** Stanford : Stanford University Press.
- Wright, D. (1975). **The Psycholoty of Moral Behaviour.** Middleses, England : Penquin book Ltd.
- Wu, John Tsung-Han. (1998). **The Relationship between ethnic identity and achievement motivation in chinese americans and filipino americans (chinese-americans, filipino-americans).** (Online). Thesis ED.D. : Havard University. Dissertation Abstracts International. 126p. Available : <http://www.buu.thailis.uni.net.th/dao/detail.nsp>.
- Wylie, Ruth C. (1968). **Handblock of Personality Theories and Research.** Chicago : Rank Nally company.
- Yates, Joyce Meek. (2000, April). "The Relationship between Emotional Intelligence and Health Habits of Health Education Students," **Dissertation Abstracts International – A.** 60(9) : 3284.



ภาคผนวก

ภาคผนวก ก
รายนามผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือในการวิจัย

ภาคผนวก ข
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย



แบบสอบถาม

คำชี้แจง แบบสอบถามฉบับนี้แบ่งออกเป็น 6 ตอน ให้นักเรียนอ่านข้อความในแบบสอบถามแต่ละข้ออย่างละเอียดแล้วพิจารณาเลือกคำตอบที่ตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนมากที่สุด โดยใส่เครื่องหมาย ✓

ตอนที่ 1 สภาพส่วนตัวของนักเรียน

- เพศ ☐ ชาย ☐ หญิง
- ระดับชั้นเรียน ☐ มัธยมศึกษาปีที่ 1 ☐ มัธยมศึกษาปีที่ 4
- ☐ มัธยมศึกษาปีที่ 2 ☐ มัธยมศึกษาปีที่ 5
- ☐ มัธยมศึกษาปีที่ 3 ☐ มัธยมศึกษาปีที่ 6
- เลขประจำตัวนักเรียน _____

ตอนที่ 2 แบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์ ของกรมสุขภาพจิต

คำชี้แจง แบบสอบถามนี้มีข้อความเกี่ยวข้องกับอารมณ์และความรู้สึกที่แสดงออกในลักษณะต่างๆ ขอให้นักเรียนเลือกคำตอบที่ตรงกับตัวนักเรียนมากที่สุด ไม่มีคำตอบที่ถูกต้องหรือผิดดีหรือไม่ดี โปรดตอบตามความเป็นจริงและตอบทุกข้อ โดยขีดเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องใดช่องหนึ่งเพียงช่องเดียวในแต่ละข้อจากตัวเลือก 4 ตัว ดังนี้

จริงน้อยที่สุด	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับอารมณ์และความรู้สึกของนักเรียนน้อยที่สุด
จริงน้อย	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับอารมณ์และความรู้สึกของนักเรียนเล็กน้อย
จริงบ้าง	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับอารมณ์และความรู้สึกของนักเรียนบ้างและไม่ตรงบ้าง
จริง	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับอารมณ์และความรู้สึกของนักเรียนมาก
จริงมากที่สุด	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับอารมณ์และความรู้สึกของนักเรียนมากที่สุด

ข้อที่	ข้อความ	จริง น้อยที่สุด	จริงน้อย	จริงบ้าง	จริง	จริง มากที่สุด	คะแนน
1	เวลาโกรธหรือไม่สบายใจ ฉันรับรู้ได้ว่าจะอะไรขึ้นกับฉัน						
2	ฉันบอกไม่ได้ว่าจะอะไรทำให้ฉันรู้สึกโกรธ						
3	เมื่อถูกขัดใจ ฉันมักรู้สึกหงุดหงิดจนควบคุมอารมณ์ไม่ได้						
4	ฉันสามารถคอยเพื่อให้บรรลุปเป้าหมายที่พอใจ						
5	ฉันมักมีปฏิกิริยาโต้ตอบรุนแรงต่อปัญหาเพียงเล็กน้อย						
6	เมื่อถูกบังคับให้ทำในสิ่งที่ไม่ชอบ ฉันจะอธิบายเหตุผลจนผู้อื่นยอมรับได้						
						รวม	
7	ฉันสังเกตได้ เมื่อคนใกล้ชิดมีอารมณ์เปลี่ยนแปลง						
8	ฉันไม่สนใจกับความทุกข์ของผู้อื่นที่ฉันไม่รู้จัก						
9	ฉันไม่ยอมรับในสิ่งที่ผู้อื่นทำต่างจากที่ฉันคิด						
10	ฉันยอมรับได้ว่าผู้อื่นก็อาจมีเหตุผลที่จะไม่พอใจการกระทำของฉัน						
11	ฉันรู้สึกว่าผู้อื่นชอบเรียกร้องความสนใจมากเกินไป						
12	แม้จะมีภาระที่ต้องทำ ฉันก็ยินดีรับฟังความทุกข์ของผู้อื่นที่ต้องการความช่วยเหลือ						
						รวม	
13	เป็นเรื่องธรรมดาที่จะเอาเปรียบผู้อื่นเมื่อมีโอกาส						
14	ฉันเห็นคุณค่าในน้ำใจที่ผู้อื่นมีต่อฉัน						
15	เมื่อทำผิดฉันสามารถกล่าวคำ "ขอโทษ" ผู้อื่นได้						
16	ฉันยอมรับข้อผิดพลาดของผู้อื่นได้ยาก						
17	ถึงแม้จะต้องเสียประโยชน์ส่วนตัวไปบ้าง ฉันก็ยินดีที่จะทำเพื่อส่วนรวม						
18	ฉันรู้สึกลำบากใจในการทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งเพื่อผู้อื่น						
						รวม	

ข้อที่	ข้อความ	จริง น้อยที่สุด	จริงน้อย	จริงบ้าง	จริง	จริง มากที่สุด	คะแนน
19	ฉันไม่รู้ว่าคุณเก่งเรื่องอะไร						
20	แม้จะเป็นงานยาก ฉันก็มั่นใจว่าสามารถทำได้						
21	เมื่อทำสิ่งใดไม่สำเร็จ ฉันรู้สึกหมดกำลังใจ						
22	ฉันรู้สึกมีคุณค่าเมื่อได้ทำสิ่งต่างๆ อย่างเต็ม ความสามารถ						
23	เมื่อต้องเผชิญกับอุปสรรคและความผิดหวัง ฉันก็จะไม่ยอมแพ้						
24	เมื่อเริ่มทำสิ่งหนึ่งสิ่งใด ฉันมักทำต่อไปไม่สำเร็จ						
						รวม	
25	ฉันพยายามหาสาเหตุที่แท้จริงของปัญหาโดยไม่ คิดเอาเองตามใจชอบ						
26	บ่อยครั้งที่ฉันไม่รู้ว่าจะไรทำให้ฉันไม่มีความสุข						
27	ฉันรู้สึกว่าการตัดสินใจแก้ปัญหาเป็นเรื่องยาก สำหรับฉัน						
28	เมื่อต้องทำอะไรหลายอย่างในเวลาเดียวกัน ฉันตัดสินใจได้ว่าจะทำอะไรก่อนหลัง						
29	ฉันลำบากใจเมื่อต้องอยู่กับคนแปลกหน้าหรือ คนที่ไม่คุ้นเคย						
30	ฉันทนไม่ได้เมื่อต้องอยู่ในสังคมที่มีกฎระเบียบ ขัดกับความเคยชินของฉัน						
						รวม	
31	ฉันทำความรู้จักผู้อื่นได้ง่าย						
32	ฉันมีเพื่อนสนิทหลายคนที่คบกันมานาน						
33	ฉันไม่กล้าบอกความต้องการของฉันให้ผู้อื่นรู้						
34	ฉันทำในสิ่งที่ต้องการโดยไม่ทำให้ผู้อื่นเดือดร้อน						
35	เป็นการยากสำหรับฉันที่จะได้แย้งกับผู้อื่น แม้ จะมีเหตุผลเพียงพอ						
36	เมื่อไม่เห็นด้วยกับผู้อื่น ฉันสามารถอธิบาย เหตุผลที่เขายอมรับได้						
						รวม	

[illegible]

ตอนที่ 3 แบบสอบถามอัตโนทัศน์

คำชี้แจง แบบสอบถามนี้ต้องการทราบความรู้สึกนึกคิดของนักเรียนเกี่ยวกับข้อเท็จจริงของ

นักเรียน โปรดอ่านข้อความในแบบสอบถามแต่ละข้ออย่างละเอียดแล้วพิจารณาเลือกคำตอบที่ตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนมากที่สุด โดยใส่เครื่องหมาย ✓ ลงในช่องใดช่องหนึ่งทางขวามือ

จริงน้อยที่สุด หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนน้อยที่สุด

จริงน้อย หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนเล็กน้อย

จริงบ้าง หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนบ้างไม่ตรงบ้าง

จริง หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนมาก

จริงมากที่สุด หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนมากที่สุด

ข้อที่	ข้อความ	จริง น้อยที่สุด	จริงน้อย	จริงบ้าง	จริง	จริง มากที่สุด
1	ข้าพเจ้าให้ความสนใจเรื่องรูปร่างหน้าตาของข้าพเจ้า					
2	ข้าพเจ้าแต่งกายได้เหมาะสมกับกาลเทศะ					
3	ข้าพเจ้ามีบุคลิกลักษณะดี					
4	ข้าพเจ้าคิดว่าตนเองเป็นคนสุภาพอ่อนน้อม					
5	ข้าพเจ้าเป็นคนรักษาสัญญา					
6	ข้าพเจ้ารู้สึกท้อแท้เมื่อประสบปัญหา					
7	เมื่อมีโอกาสข้าพเจ้าจะเข้าร่วมกิจกรรมด้านการกุศล					
8	ข้าพเจ้ารู้สึกภูมิใจที่ตนเองเป็นคนมีความรับผิดชอบ					
9	ข้าพเจ้าพยายามทำการบ้านทุกวิชาให้ถูกต้อง					
10	ข้าพเจ้าสามารถสรุปประเด็นสำคัญของบทเรียนได้					

ข้อที่	ข้อความ	จริง น้อยที่สุด	จริงน้อย	จริงบ้าง	จริง	จริง มากที่สุด
11	ข้าพเจ้าให้ความสำคัญกับการสอบ ทุกครั้ง					
12	ข้าพเจ้าสามารถหาทางแก้ปัญหาใน การทำกิจกรรมทางการเรียนได้					
13	ในการทำงานกลุ่มข้าพเจ้ามักเป็นคน เสนอผลงานได้ดีกว่าคนอื่น					
14	ข้าพเจ้าสามารถปรับตัวเข้ากับเพื่อนๆ ได้					
15	เพื่อนๆ ชอบให้ข้าพเจ้าเข้าร่วมกลุ่มด้วย					
16	ข้าพเจ้ารู้สึกสนุกสนานที่ได้เล่นกับ เพื่อนๆ					
17	ข้าพเจ้ารู้สึกกว่าตนเองไม่มีเพื่อนรัก					
18	เพื่อนๆ มักไม่ยอมรับความคิดเห็นของ ข้าพเจ้า					
19	ข้าพเจ้าเป็นคนที่เพื่อนๆ ไว้วางใจ					
20	ข้าพเจ้าคิดว่าตนเองสามารถทำ ประโยชน์ให้เพื่อนๆ ได้					
21	ข้าพเจ้าสามารถร่วมมือกับทุกคนได้ใน การทำงาน					
22	เมื่อมีความคิดเห็นขัดแย้งกัน ข้าพเจ้า จะฟังเพื่อนจนจบก่อนแล้วจึงโต้แย้ง					
23	ข้าพเจ้าจะแสดงอาการโกรธขึ้นมาทันที ที่รู้สึกไม่พอใจ					
24	ข้าพเจ้าสามารถปรับตัวเข้ากับเพื่อน ต่างเพศได้					
25	ข้าพเจ้าสามารถเล่นกีฬาได้หลาย ประเภท					

ตอนที่ 4 แบบสอบถามนิสัยในการเรียน

คำชี้แจง แบบสอบถามนี้ต้องการทราบความรู้สึกนึกคิดของนักเรียนเกี่ยวกับข้อเท็จจริงของ

นักเรียน โปรดอ่านข้อความในแบบสอบถามแต่ละข้ออย่างละเอียดแล้วพิจารณาเลือกคำตอบที่ตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนมากที่สุด โดยใส่เครื่องหมาย ✓ ลงในช่องใดช่องหนึ่งทางขวามือ

จริงน้อยที่สุด หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนน้อยที่สุด

จริงน้อย หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนเล็กน้อย

จริงบ้าง หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนบ้างไม่ตรงบ้าง

จริง หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนมาก

จริงมากที่สุด หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนมากที่สุด

ข้อที่	ข้อความ	จริง น้อยที่สุด	จริงน้อย	จริงบ้าง	จริง	จริง มากที่สุด
1	ข้าพเจ้าเข้าห้องเรียนตรงเวลา					
2	ข้าพเจ้าทบทวนบทเรียนทุกครั้งหลังจากเรียนจบแล้ว					
3	ข้าพเจ้าตั้งใจฟังอาจารย์สอน					
4	ข้าพเจ้าสามารถปฏิบัติตามแผนการเรียนแต่ละวันที่วางไว้ได้					
5	ข้าพเจ้าเข้าห้องเรียนสาย					
6	ข้าพเจ้าทบทวนบทเรียนกับเพื่อน					
7	ข้าพเจ้าไม่มีสมาธิในการทบทวนบทเรียน					
8	ข้าพเจ้าชอบอ่านหนังสือก่อนสอบ					
9	ข้าพเจ้าทำงานที่ได้รับมอบหมายส่งทันเวลาตามที่อาจารย์กำหนด					
10	ข้าพเจ้าทำงานที่ได้รับมอบหมายด้วยตนเอง					
11	ข้าพเจ้าใจลอยขณะฟังอาจารย์สอน					
12	ข้าพเจ้ารู้สึกง่วงนอนเวลาเรียน					

ข้อที่	ข้อความ	จริง น้อยที่สุด	จริงน้อย	จริงบ้าง	จริง	จริง มากที่สุด
13	ข้าพเจ้าลอกการบ้านจากเพื่อน					
14	ข้าพเจ้าไม่ตั้งใจทำการบ้าน					
15	ข้าพเจ้าแบ่งเวลาทำการบ้าน					
16	ข้าพเจ้าแบ่งเวลาอ่านหนังสือ					
17	ข้าพเจ้าแบ่งเวลาพักผ่อน					
18	ข้าพเจ้าใช้เวลาว่างให้หมดไปกับการ พูดโทรศัพท์					
19	ข้าพเจ้าใช้เวลาว่างให้หมดไปกับการ อ่านหนังสืออ่านเล่น					
20	ข้าพเจ้าใช้เวลาว่างให้หมดไปกับการ ดูทีวี					
21	ข้าพเจ้าใช้เวลาว่างให้หมดไปกับการ เล่นเกมทางอินเทอร์เน็ต					
22	ข้าพเจ้าชอบทำแบบฝึกหัดก่อนเข้าเรียน					
23	ข้าพเจ้าเตรียมตัวในการสอบทุกครั้ง					
24	ข้าพเจ้าชอบคุยกับเพื่อนขณะเรียน หนังสือ					
25	ข้าพเจ้าให้ความร่วมมือกับเพื่อนในการ ทำงานกลุ่ม					

ตอนที่ 5 แบบสอบถามความเชื่อมั่นในตนเอง

คำชี้แจง แบบสอบถามนี้ต้องการทราบความรู้สึกนึกคิดของนักเรียนเกี่ยวกับข้อเท็จจริงของ

นักเรียน โปรดอ่านข้อความในแบบสอบถามแต่ละข้ออย่างละเอียดแล้วพิจารณาเลือกคำตอบที่ตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนมากที่สุด โดยใส่เครื่องหมาย ✓ ลงในช่องใดช่องหนึ่งทางขวามือ

จริงน้อยที่สุด หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนน้อยที่สุด

จริงน้อย หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนเล็กน้อย

จริงบ้าง หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนบ้างไม่ตรงบ้าง

จริง หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนมาก

จริงมากที่สุด หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนมากที่สุด

ข้อที่	ข้อความ	จริง น้อยที่สุด	จริงน้อย	จริงบ้าง	จริง	จริง มากที่สุด
1	ข้าพเจ้าเป็นคนมีเหตุผล					
2	ข้าพเจ้าเป็นคนที่เอาแต่ใจตนเอง					
3	ข้าพเจ้าไม่ค่อยกล้าแสดงออก					
4	ข้าพเจ้ารู้สึกตนเองไม่มีคุณค่า					
5	ข้าพเจ้าชอบคิดทำอะไรที่แปลกใหม่					
6	ข้าพเจ้าชอบฟังผู้อื่น					
7	ข้าพเจ้าชอบออกไปแสดงให้เพื่อนชม หน้าห้อง					
8	ข้าพเจ้าคิดว่าตนเองเป็นคนที่ทำอะไร ถูกต้อง					
9	ขณะทำแบบฝึกหัด ถ้าอาจารย์มายืนดู ข้าพเจ้าจะรู้สึกไม่มีความมั่นใจในตนเอง					
10	ข้าพเจ้าเชื่อว่าตนเองมีความสามารถ					
11	ข้าพเจ้าเลือกเรียนวิชาเลือกเสรีด้วย ตนเอง					
12	ข้าพเจ้าเสนอตนเองเป็นตัวแทนห้องไป ทำกิจกรรมที่ข้าพเจ้ามีความสามารถ					

ข้อที่	ข้อความ	จริง น้อยที่สุด	จริงน้อย	จริงบ้าง	จริง	จริง มากที่สุด
13	เมื่ออาจารย์ถามความคิดเห็นต่างๆ ข้าพเจ้าจะยกมือแสดงความคิดเห็น มากกว่าร้อยละตามเพื่อน					
14	เพื่อนๆ ให้ความสำคัญกับข้าพเจ้า					
15	ข้าพเจ้ากล้ายกมือถามอาจารย์เมื่อ เรียนไม่เข้าใจ					
16	ข้าพเจ้าชอบทำตามเพื่อน					
17	ข้าพเจ้าสามารถพูดคุยกับคนที่ข้าพเจ้า ไม่ค่อยสนิทสนมได้					
18	ข้าพเจ้าปรึกษาเพื่อนที่ไว้ใจเมื่อมี เรื่องไม่สบายใจ					
19	ข้าพเจ้ากับผู้ปกครองมีความเห็นขัดแย้ง กัน					
20	เวลาพูดคุยกับเพื่อนแล้วไม่เข้าใจเรื่องที่ พูด ข้าพเจ้าจะอยู่เฉยๆ ทำว่าเข้าใจ					
21	ข้าพเจ้ากล้าแสดงความคิดเห็นกับ ผู้ปกครองถ้าข้าพเจ้ามีเหตุผล					
22	ข้าพเจ้าคิดว่าตนเองไม่มีลักษณะการ เป็นผู้นำ					
23	ข้าพเจ้าไม่กล้าตอบคำถามของครู					
24	ข้าพเจ้ากล้าปฏิเสธการชักชวนของ เพื่อนๆ ในทางที่ไม่เหมาะสม					
25	ข้าพเจ้ามักเป็นผู้ให้คำแนะนำปรึกษา แก่เพื่อนๆ ที่มีปัญหา					

ตอนที่ 6 แบบสอบถามลักษณะมุ่งอนาคต

คำชี้แจง แบบสอบถามนี้ต้องการทราบความรู้สึกนึกคิดของนักเรียนเกี่ยวกับข้อเท็จจริงของ

นักเรียน โปรดอ่านข้อความในแบบสอบถามแต่ละข้ออย่างละเอียดแล้วพิจารณาเลือกคำตอบที่ตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนมากที่สุด โดยใส่เครื่องหมาย ✓ ลงในช่องใดช่องหนึ่งทางขวามือ

จริงน้อยที่สุด หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนน้อยที่สุด

จริงน้อย หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนเล็กน้อย

จริงบ้าง หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนบ้างไม่ตรงบ้าง

จริง หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนมาก

จริงมากที่สุด หมายถึง ข้อความนั้นตรงกับข้อเท็จจริงของนักเรียนมากที่สุด

ข้อที่	ข้อความ	จริง น้อยที่สุด	จริงน้อย	จริงบ้าง	จริง	จริง มากที่สุด
1	ข้าพเจ้าตั้งใจเรียนเพื่อประสบความสำเร็จในการเรียน					
2	ข้าพเจ้าอดทนต่อการเรียนไม่ว่าจะยากลำบากเพียงใด เพื่อความสำเร็จในอนาคต					
3	ข้าพเจ้าไม่ต้องการเรียนหนังสือให้สูงๆ เพราะไม่คุ้มค่า					
4	ข้าพเจ้าขยันหมั่นเพียรในการศึกษาเล่าเรียน แม้ว่าผลการเรียนในปัจจุบันยังไม่ดีพอ					
5	บางวิชาแม้ข้าพเจ้าจะไม่ชอบแต่ก็พยายามตั้งใจเรียนเพื่อให้สอบได้คะแนนดี					
6	ข้าพเจ้ามั่นใจว่าสามารถวางแผนในอนาคตไว้ดี					
7	การเรียนหนังสือไม่สามารถทำให้ข้าพเจ้าประสบความสำเร็จในอนาคตเสมอไป					
8	ข้าพเจ้าศึกษาหาความรู้เพิ่มเติมให้มากที่สุด ในวิชาที่ข้าพเจ้ากลัวสอบตก					

ข้อที่	ข้อความ	จริง น้อยที่สุด	จริงน้อย	จริงบ้าง	จริง	จริง มากที่สุด
9	ข้าพเจ้าอ่านหนังสือเพียงเพื่อให้สอบผ่านเท่านั้น					
10	ข้าพเจ้าวางแผนล่วงหน้าในการทำงานทุกชิ้น					
11	ความตั้งใจในการทำงานจะทำให้ข้าพเจ้าได้ในสิ่งที่ต้องการ					
12	ข้าพเจ้าอดทนต่อการเรียนไม่ว่าจะยากลำบากเพียงใด เพื่อความสำเร็จในอนาคต					
13	ข้าพเจ้าคิดว่าในอนาคต คนไม่ได้รับการศึกษามีโอกาสในการทำงานสู้คนได้รับการศึกษาไม่ได้					
14	ข้าพเจ้าคิดถึงการประกอบอาชีพในอนาคต					
15	ข้าพเจ้าคิดลาออกจากโรงเรียนเพราะเบื่อการเรียน					
16	ข้าพเจ้าเลือกเรียนต่อเพื่อเลือกอาชีพตามความเห็นของผู้ปกครอง					
17	ข้าพเจ้าเลือกเรียนต่อเพื่อเลือกอาชีพตามเพื่อน					
18	ข้าพเจ้าเลือกเรียนต่อเพื่อเลือกอาชีพด้วยตนเอง					
19	ข้าพเจ้าเลือกเรียนต่อเพื่อเลือกอาชีพให้ตรงกับความสามารถ					
20	ข้าพเจ้าเลือกเรียนต่อเพื่อเลือกอาชีพให้ตรงกับความสนใจ					
21	ข้าพเจ้าเลือกเรียนต่อเพื่อเลือกอาชีพโดยพิจารณาความต้องการของตลาดแรงงานในอนาคต					

ข้อที่	ข้อความ	จริง น้อยที่สุด	จริงน้อย	จริงบ้าง	จริง	จริง มากที่สุด
22	ข้าพเจ้าไม่สามารถทราบได้ว่าทำอะไร จึงจะได้ทำงานตามที่ข้าพเจ้าต้องการ					
23	ข้าพเจ้าใช้เวลาว่างทำงานที่สนใจเพื่อ เตรียมไว้เลือกเป็นอาชีพในอนาคต					
24	ข้าพเจ้าเลือกเรียนในสิ่งที่ข้าพเจ้าสนใจแม้ จะไม่ทราบว่าอนาคตจะทำงานอะไร					
25	ข้าพเจ้าแสวงหาความรู้เพื่อต้องการ พัฒนาตนเองอยู่ตลอดเวลา					



ประวัติย่อผู้วิจัย

ประวัติย่อผู้วิจัย

ชื่อ	เพ็ญพิมล คูศิริวิเชียร
เกิด	วันที่ 22 กรกฎาคม พุทธศักราช 2493
สถานที่เกิด	จังหวัดนครราชสีมา
สถานที่อยู่ปัจจุบัน	3603/118 ค.1 ประชาสงเคราะห์ 11 เขตดินแดง กรุงเทพฯ 10320
ตำแหน่งการงานปัจจุบัน	ผู้ช่วยศาสตราจารย์
หน้าที่การงานปัจจุบัน	- อาจารย์กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ - โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) - อาจารย์นิเทศนิสิตฝึกสอนปี 5 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร
สถานที่ทำงานปัจจุบัน	โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) 176 สุขุมวิท 23 คลองเตยเหนือ เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110
การศึกษา	- ประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนอัสสัมชัญ อ.สูงเนิน จ.นครราชสีมา - ประถมศึกษาปีที่ 7 โรงเรียนประชารัฐสามัคคี อ.สูงเนิน จ.นครราชสีมา - มัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสูงเนิน อ.สูงเนิน จ.นครราชสีมา - ป.กศ.ต้น วิทยาลัยครูนครราชสีมา - ป.กศ.สูง (วิชาเอกคณิตศาสตร์ วิชาโทภาษาอังกฤษและ คหกรรมศาสตร์) วิทยาลัยครูนครราชสีมา - กศ.บ. (วิชาเอกคณิตศาสตร์ วิชาโทฟิสิกส์) วิทยาลัยวิชาการศึกษาประสานมิตร - กศ.ม. การมัธยมศึกษา (การสอนคณิตศาสตร์) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร