

รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา
ระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล



ปริญญานิพนธ์
ของ
นนทพร กุลชนะธารา

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์
กุมภาพันธ์ 2560

รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา
ระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล



ปริญญานิพนธ์
ของ
นนทพร กุลชนะธारा

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์

กุมภาพันธ์ 2560

ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา
ระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์
กุมภาพันธ์ 2560

นันทพร กุศลชนะธารา. (2560). รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล. ปรินญาณิพนธ์ ปร.ด. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัยมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อาจารย์ที่ปรึกษาปรินญาณิพนธ์: รองศาสตราจารย์ ดร.อรพินท์ ชูชม, ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิชุดา กิจธรรม.

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล และ 2) เพื่อเปรียบเทียบรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างนิสิตนักศึกษาชายและนิสิตนักศึกษาหญิง กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยคือ นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่พักอยู่ในหอพักในมหาวิทยาลัย ซึ่งกำลังศึกษาในมหาวิทยาลัยของรัฐหรือกำกับของรัฐในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลรวมถึงพื้นที่ใกล้เคียงด้วยการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน จำแนกเป็นกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายจำนวน 445 คน และกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง จำนวน 447 คน รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างทั้งสิ้น 892 คน เก็บข้อมูลโดยใช้แบบวัด 9 ฉบับซึ่งได้รับการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาจากผู้ทรงคุณวุฒิ มีความเชื่อมั่นแบบสอดคล้องภายในของแบบวัด อยู่ระหว่าง 0.78 ถึง 0.89 วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติบรรยาย การวิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน และการวิเคราะห์รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ

ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยมีค่าดัชนีความสอดคล้องดังนี้ $\chi^2 = 891.95$, $df = 323$, $p < 0.05$, $SRMR = 0.04$, $RMSEA = 0.04$, $GFI = 0.93$ ดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่มความกลมกลืนที่เพิ่มขึ้น (Incremental Fit Indices) พบว่า $CFI = 0.99$, $TLI (NNFI) = 0.99$ และดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่มความกลมกลืนเชิงประหยัด (Parsimony Fit Indices) พบว่า $AGFI = 0.92$, และ $\chi^2/df = 2.76$ ซึ่งค่าดัชนีอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุพบว่า ตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษามากที่สุด คือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา รองลงมาคือการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความเป็นตัวเองตามลำดับ ส่วนตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางตรงในทางลบต่อการปรับตัว คือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ ตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางอ้อมในทางบวกต่อการปรับตัวมากที่สุด คือ ทุนทางสังคม รองลงมาคือบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก ส่วนตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางอ้อมในทางลบต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา คือ ความกดดันด้านการเรียน โดยตัวแปรสาเหตุดังกล่าวทั้งหมดสามารถร่วมกันทำนายการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาได้ร้อยละ 78

ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงพบว่า ค่าอิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลของกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงแตกต่างกันจำนวน 5 ค่าอิทธิพล โดยค่าอิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่มีต่อตัวแปรผลซึ่งกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าอิทธิพลสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง ได้แก่ ความกดดันด้านการเรียนที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ที่ส่งผลต่อการปรับตัว แต่ค่าอิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่มีต่อตัวแปรผลซึ่งกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าอิทธิพลสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย มีจำนวน 2 ค่าอิทธิพล ได้แก่ ทุนทางสังคมที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และความเป็นตัวเองที่ส่งผลต่อการปรับตัว ทั้งนี้พบว่ามีค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝงที่แตกต่างกันจำนวน 4 ตัวแปร เป็นตัวแปรแฝงที่นิสิตนักศึกษาชายมีค่าเฉลี่ยสูงกว่านิสิตนักศึกษาหญิงจำนวน 1 ตัวแปร ได้แก่ ความเป็นตัวเอง และตัวแปรแฝงที่นิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าเฉลี่ยสูงกว่านิสิตนักศึกษาชายจำนวน 3 ตัวแปร ได้แก่ การปรับตัว ความกดดันด้านการเรียน และความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก

THE PSYCHO-SOCIAL CAUSAL RELATIONSHIP MODEL OF ADJUSTMENT AMONG FIRST
YEAR UNDERGRADUATE STUDENTS LEAVING HOME FOR STUDYING IN UNIVERSITIES
IN BANGKOK METROPOLITAN AND VICINITY AREA



Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the
Doctor of Philosophy Degree in Applied Behavioral Science Research
at Srinakharinwirot University
February 2017

Nantaphon Kulchanathara. (2017). *The Psycho-Social Causal Relationship Model of Adjustment Among First Year Undergraduate Students Leaving Home for Studying in Universities in Bangkok Metropolitan and Vicinity Area*. Dissertation, Ph.D. (Applied Behavioral Science Research). Bangkok: Graduate School, Srinakharinwirot University. Advisor Committee: Assoc. Prof. Dr. Oraphin Choochom, Assist. Prof. Dr. Wichuda Kijtorntam.

The two main objectives of this study were: 1) to examine the psycho-social causal relationship model of adjustment among first year undergraduate students leaving home to study in universities in Bangkok metropolitan and vicinity area. ; 2) to compare the psycho-social causal relationship model of adjustment among first year undergraduate students leaving home to study in universities in Bangkok metropolitan and vicinity area between male and female students. The sample consisted of eight hundred and ninety two first year undergraduate students (Four hundred and forty five male students and four hundred and forty seven female students) leaving home to study in universities in Bangkok and its vicinity by a multi - stage sampling method. The data were collected by using nine questionnaires. All of the questionnaires were assessed for content validity by academic experts. The reliability coefficients of the questionnaires were between 0.78 and 0.89. Descriptive statistics were used to describe the features of the data. Factor analysis was applied to assess the construct validity of the measurement model. Structural Equation Modeling was applied to test the psycho-social causal relationship model of adjustment among first year undergraduate students leaving home to study in universities in Bangkok metropolitan and vicinity area.

The research findings were as follows: The hypothesized psycho-social causal relationship model of adjustment among first year undergraduate students leaving home to study in universities in Bangkok metropolitan and vicinity area was adjusted to be consistent with the fitted empirical data ($\chi^2 = 891.95$, $df = 323$, $p < 0.05$, SRMR = 0.04, RMSEA = 0.04, GFI = 0.93, CFI = 0.99, TLI (NNFI) = 0.99, AGFI = 0.92, $\chi^2/df = 2.76$). In terms of adjustment, the variables that had direct positive effects were problem-focused coping, internet social support and separation-individuation, respectively. The variable which had a direct negative effect was emotion-focused coping. In addition, the variables which had indirect positive effects included: social capital, hardiness personality, internet social support and parental attachment, respectively. The variable which had an indirect negative effect was academic demands. These variables accounted for seventy eight percent of the variance in adjustment.

According to the comparative study of the models depicted, there were five differences in terms of the coefficient effect of causal variables on outcome variables between the male student group and the female student group. The coefficient effects of academic demands on emotion-focused coping, hardiness personality on problem-focused coping and emotion-focused coping on adjustment of the male student group was higher, but the coefficient effects of social capital on problem-focused coping and separation-individuation on adjustment of the female student group was higher. Testing for invariant latent mean structures revealed four differences in terms of latent variable means across the two groups. The male students had higher means regarding a single latent variable: separation-individuation. In contrast, the female students had higher means of three latent variables: adjustment, academic demands and parental attachment.

ประกาศคุณูปการ

ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยความสามารถของรองศาสตราจารย์ ดร. อรพินท์ ชูชม อาจารย์ที่ปรึกษาหลักผู้เป็นกำลังใจอันสำคัญยิ่ง ขอกราบขอบพระคุณอาจารย์ผู้ประสิทธิ์ประสาทวิชาความรู้ ให้คำแนะนำปรึกษา ความเมตตากรุณา และพร้อมที่จะช่วยเหลือโดยเสมอมา ขอกราบขอบพระคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิชุดา กิจธรรม อาจารย์ที่ปรึกษาร่วมผู้ให้ความเมตตา ห่วงใย ใต้อาณัติในความคืบหน้าอยู่เสมอ รวมถึงคำแนะนำปรึกษาที่มีค่าอย่างยิ่ง ทำให้ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้มีความสมบูรณ์พร้อม

ขอกราบขอบพระคุณคณะกรรมการสอบปริญญานิพนธ์ทุกท่าน คือ ว่าที่ร้อยตรี อาจารย์ ดร. มนัส บุญประกอบ ที่ให้ความกรุณาเป็นประธานคณะกรรมการสอบปากเปล่า อาจารย์ ดร. นำชัย ศุภฤกษ์ชัยสกุล ผู้ประสิทธิ์ประสาทวิชาความรู้ทางด้านสถิติและการวิจัยที่สำคัญ ตั้งแต่เริ่มศึกษาในปีแรกที่สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ คำแนะนำและความคิดเห็นของคณะกรรมการสอบปริญญานิพนธ์ทุกท่านเป็นประโยชน์ยิ่งต่อปริญญานิพนธ์ฉบับนี้

ขอกราบขอบพระคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์ เกษมศักดิ์ ภูมิศรีแก้ว ที่ได้ประสิทธิ์ประสาทวิชาความรู้และให้ความเมตตาเสมอมาตั้งแต่ยังศึกษาในระดับปริญญาตรี ขอกราบขอบพระคุณอาจารย์ ดร. วิไลลักษณ์ ลังกา อาจารย์และรุ่นพี่ผู้พร้อมให้คำแนะนำเสมอ ขอกราบขอบพระคุณอาจารย์ประสาท จุมพล หัวหน้างานหอพักนิสิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อาจารย์สุริยา แก้วรอดฟ้า หัวหน้างานหอพักนิสิต มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ คณาจารย์และเจ้าหน้าที่ทุกท่านในทุkmหาวิทยาลัยที่ได้ช่วยประสานงาน เอื้ออำนวยความสะดวก และให้ความช่วยเหลือในการเก็บข้อมูลอย่างดี

ขอกราบขอบพระคุณคณาจารย์สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ทุกท่านที่ได้อบรมสั่งสอน และให้ความรู้ตลอดระยะเวลาที่ศึกษา ขอกราบขอบพระคุณครูบาอาจารย์ทุกท่านในทุกช่วงการศึกษาที่ได้ประสิทธิ์ประสาทวิชาความรู้ทุกด้าน ขอกราบขอบพระคุณผู้แต่งรวมถึงเอกสารตำราหนังสือทุกเล่มที่ได้ให้ความรู้อันประเสริฐ และขอขอบคุณกัลยาณมิตรทุกท่านทั้งเพื่อน รุ่นพี่รุ่นน้อง และทุกคน ๆ คนรอบข้างที่ให้ความช่วยเหลือ คำแนะนำ และกำลังใจโดยตลอดมา

ท้ายที่สุดแห่งความสำเร็จในการศึกษาครั้งนี้ ขอโน้มกราบพระคุณอันยิ่งใหญ่ของมารดา บิดา รวมถึงพี่ ๆ ที่คอยช่วยเหลือ ห่วงใย และยินดีสนับสนุนในทุกด้าน ทำให้ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จสมบูรณ์ด้วยดียิ่ง

นันทพร กุลชนะธारा

สารบัญ

บทที่	หน้า
1 บทนำ	1
ภูมิหลัง	1
วัตถุประสงค์ของการวิจัย	7
ความสำคัญของการวิจัย	8
ขอบเขตของการวิจัย	9
ตัวแปรที่ศึกษา	10
นิยามศัพท์เฉพาะ	10
นิยามศัพท์เชิงปฏิบัติการ	10
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	15
การเผชิญปัญหาและการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ	16
ปัจจัยเชิงสาเหตุทางจิตที่ส่งผลต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรี ชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ	27
ปัจจัยเชิงสาเหตุทางสังคมที่ส่งผลต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญา ตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ	43
ความแตกต่างระหว่างเพศต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้น ปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ	66
กรอบแนวคิดในการวิจัย	67
สมมติฐานการวิจัย	71
3 วิธีดำเนินการวิจัย	73
การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง	73
การสร้างและการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	75
การเก็บรวบรวมข้อมูล	90
การวิเคราะห์ข้อมูล	91
4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	94

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
5 สรุปผล อภิปรายผลและข้อเสนอแนะ	142
สรุปผลการวิจัย	144
อภิปรายผลการวิจัย	150
ข้อเสนอแนะ	176
บรรณานุกรม	182
ภาคผนวก	221
ภาคผนวก ก	222
ภาคผนวก ข	232
ภาคผนวก ค	234
ภาคผนวก ง	253
ภาคผนวก จ	258
ประวัติย่อผู้วิจัย	262

บัญชีตาราง

ตาราง	หน้า
1 คำจำกัดความทุนทางสังคมจากแนวคิดหลัก	45
2 องค์ประกอบของทุนทางสังคมในระดับต่างๆ	46
3 มิติการสนับสนุนทางสังคมในงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้สื่อเพื่อประโยชน์และความพึงพอใจ	56
4 จำนวนนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่พักในหอพักของมหาวิทยาลัยที่ใช้เป็นกลุ่มตัวอย่าง	75
5 สัญลักษณ์แทนค่าสถิติและตัวแปรสังเกตที่ใช้ในการศึกษา	94
6 จำนวนและร้อยละของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลที่เป็นกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามลักษณะทางชีวสังคมและภูมิหลัง	97
7 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าความเบ้ และค่าความโด่งของตัวแปรสังเกตในกลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย กลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง และกลุ่มรวมที่แปลงให้เป็นค่าคะแนนปกติ	100
8 ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตที่ศึกษาของนิสิตนักศึกษากลุ่มรวม จำนวน 892 คน	103
9 ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตที่ศึกษาของกลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย จำนวน 445 คน	107
10 ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตที่ศึกษาของกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง จำนวน 447 คน	111
11 การเปรียบเทียบความเหมาะสมของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุสมมุติฐานกับรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุปรับแก้	117
12 คะแนนมาตรฐานผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง (Direct effects: DE) อิทธิพลทางอ้อม (Indirect effects: IE) และอิทธิพลรวม (Total effects: TE) ของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลและค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เชิงพหุคูณกำลังสองของตัวแปร (Squared Multiple Correlation: R^2) ของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุปรับแก้	119
13 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง	128

บัญชีตาราง (ต่อ)

ตาราง	หน้า
14 การวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝงในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ ด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จาก ครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างกลุ่มนิสิต นักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง	140
15 ผลการทดสอบสมมติฐานการวิจัย	148
16 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรการปรับตัว	235
17 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการ กับปัญหา	237
18 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการ กับอารมณ์	238
19 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรความเป็นตัวเอง	239
20 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรความผูกพันระหว่างพ่อแม่และ ลูก	241
21 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง	243
22 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรการสนับสนุนทางสังคมผ่าน อินเทอร์เน็ต	245
23 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรทุนทางสังคม	247
24 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรความกดดันด้านการเรียน	250
25 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าความเบ้ และค่าความโด่งของตัวแปรในการ วิจัยของกลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย กลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง และกลุ่มรวมก่อนทำเป็น คะแนนมาตรฐาน	254
26 ข้อมูลทั่วไปในการใช้อินเทอร์เน็ตของกลุ่มตัวอย่าง	259

บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ	หน้า
1 โครงสร้างทางทฤษฎีของความเครียด การเผชิญปัญหา และการปรับตัวของ โพลีคแมนและลาซารัส	21
2 กระบวนการเผชิญปัญหา	22
3 ความสัมพันธ์ระหว่างการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา การเผชิญปัญหา แบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อ เข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล	26
4 ความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก ความเป็นตัวเองและการ ปรับตัวของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานคร และปริมณฑล	31
5 รูปแบบทฤษฎีแสดงความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันกับพ่อแม่ ความเป็นตัวเอง และการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา	36
6 ความสัมพันธ์ระหว่างความเป็นตัวเอง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาที่ จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล	39
7 ความสัมพันธ์ระหว่างบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับ ปัญหา การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และการปรับตัวของนิสิต นักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล	43
8 ความสัมพันธ์ระหว่างทุนทางสังคม การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา การ เผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาที่จาก ครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล	51
9 ความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต การเผชิญปัญหา แบบมุ่งจัดการกับปัญหา การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และการ ปรับตัวของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานคร และปริมณฑล	61
10 ความสัมพันธ์ระหว่างความกดดันด้านการเรียน การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับ ปัญหา การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และการปรับตัวของนิสิต นักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล	65
11 กรอบแนวคิดในการวิจัย	69

บัญชีภาพประกอบ (ต่อ)

ภาพประกอบ	หน้า
12 รูปแบบความสัมพันธ์สมมติฐานการวิจัยการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาในระดับ อุดมศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้ามาศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและ ปริมณฑล	70
13 ผลการประมาณค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลมาตรฐานรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ ด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาในระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จาก ครอบครัวเพื่อเข้ามาศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลในกลุ่มรวมที่ยัง ไม่ได้ปรับแก้.....	116
14 ผลการประมาณค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลมาตรฐานรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ ด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาในระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จาก ครอบครัวเพื่อเข้ามาศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลในกลุ่มรวมหลังการ ปรับแก้	118
15 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ ด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาในระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จาก ครอบครัวเพื่อเข้ามาศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างกลุ่มนิสิต นักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง	139
16 สมมติฐานที่ 1.1 และผลการวิจัยที่พบ	150
17 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพิ่มเติม 1	151
18 สมมติฐานที่ 1.2 และผลการวิจัยที่พบ	153
19 สมมติฐานที่ 1.5 และผลการวิจัยที่พบ	154
20 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพิ่มเติม 2	155
21 สมมติฐานที่ 1.3 และผลการวิจัยที่พบ	158
22 สมมติฐานที่ 1.4 และผลการวิจัยที่พบ	159
23 สมมติฐานที่ 1.6 และผลการวิจัยที่พบ	161
24 สมมติฐานที่ 1.7 และผลการวิจัยที่พบ	163
25 สมมติฐานที่ 1.8 และผลการวิจัยที่พบ	164
26 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพิ่มเติม 3	164
27 สมมติฐานที่ 1.9 และผลการวิจัยที่พบ	167

บัญชีภาพประกอบ (ต่อ)

ภาพประกอบ	หน้า
28 ผลการวิจัยของอิทธิพลเชิงสาเหตุของความกดดันด้านการเรียนที่ส่งผลต่อการ เผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ โดยกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่า สัมประสิทธิ์อิทธิพลสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง	169
29 ผลการวิจัยของอิทธิพลเชิงสาเหตุของบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งที่ส่งผลต่อการเผชิญ ปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา โดยกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าสัมประสิทธิ์ อิทธิพลสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง	171
30 ผลการวิจัยของอิทธิพลเชิงสาเหตุของการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ ที่ส่งผลต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา โดยกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่า สัมประสิทธิ์อิทธิพลสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง	172
31 ผลการวิจัยของอิทธิพลเชิงสาเหตุของทุนทางสังคมที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบ มุ่งจัดการกับปัญหา โดยกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลสูงกว่า กลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย	173
32 ผลการวิจัยของอิทธิพลเชิงสาเหตุของความเป็นตัวเองที่ส่งผลต่อการปรับตัวของ นิสิตนักศึกษา โดยกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลสูงกว่ากลุ่ม นิสิตนักศึกษาชาย	174

บทที่ 1

บทนำ

ภูมิหลัง

สภาพสังคมในปัจจุบันมีความสลับซับซ้อนมากกว่าในอดีตส่งผลต่อการดำเนินชีวิต ทำให้บุคคลต้องปรับตัวเพื่อให้อยู่รอดในสังคมและเข้ากับสภาวะความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น การปรับตัวที่ดีส่งผลให้บุคคลมีสุขภาพจิตที่ดี อยู่ในสังคมอย่างมีความสุข หากไม่สามารถปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมได้จะทำให้เกิดปัญหาด้านจิตใจตามมาภายหลัง ซึ่งจะเป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาตนเอง โดยเฉพาะวัยรุ่นซึ่งเป็นช่วงวัยที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างมากทั้งทางร่างกายและจิตใจ เป็นช่วงที่คาบเกี่ยวระหว่างวัยเด็กกับวัยผู้ใหญ่จึงเป็นช่วงวัยสำคัญของชีวิตที่บุคคลจะประสบความยุ่งยากหรือปัญหาในการปรับตัวได้มากที่สุด นอกจากการเปลี่ยนแปลงทางร่างกายและจิตใจแล้ว ช่วงวัยรุ่นต้องปรับตัวเกี่ยวกับการเรียน วัยรุ่นส่วนใหญ่มีค่านิยมในการศึกษาต่อระดับอุดมศึกษา ดังรายงานของแผนพัฒนาการศึกษาระดับอุดมศึกษา ฉบับที่ 11 (พ.ศ. 2555-2559) พบว่าสัดส่วนจำนวนนิสิต นักศึกษารวมต่อจำนวนประชากรวัย 18-24 ปีเพิ่มขึ้นทุกปี (สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. 2556: 5) การเข้าสู่สนามการศึกษาในระดับอุดมศึกษาถือเป็นความท้าทายหนึ่งที่สำคัญ นอกจากการแข่งขันอย่างสูงเพื่อเข้าศึกษาในมหาวิทยาลัยแล้ว การเรียนในระดับอุดมศึกษานิสิตนักศึกษาต้องพบกับสภาวะต่างๆ ที่เปลี่ยนแปลงไป ทั้งรูปแบบการเรียนที่แตกต่างจากระดับมัธยมศึกษา บทบาทหน้าที่และสภาพสังคมแวดล้อมที่แปลกใหม่นำมาซึ่งความกดดัน การปรับตัวไม่ได้หรือปรับตัวได้ช้าอาจนำไปสู่ความล้มเหลวในการศึกษา เช่น ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ การลาออกจากสถานศึกษา กลางคัน การพ้นสภาพความเป็นนิสิตนักศึกษา หรือปัญหาอื่นๆ ที่รุนแรง เช่น สุขภาพจิต การพึ่งพาสารเสพติด และการฆ่าตัวตาย เป็นต้น (D' Silva; & Aminabhavi. 2013) ดังสถิติ นิสิต นักศึกษาฆ่าตัวตายที่ปรากฏเป็นข่าวในหน้าหนังสือพิมพ์ระหว่างปี 2546-2551 พบว่าสาเหตุหลักหนึ่งมาจากปัญหาเรื่องการเรียน คิดเป็นร้อยละ 33.33 (หนังสือพิมพ์มติชนออนไลน์. 2551: ออนไลน์) ซึ่งถือว่าเป็นความสูญเสียทางการศึกษาที่ทำให้เกิดความสูญเสียเปล่าในการลงทุนของรัฐและครอบครัว

การสำรวจสภาวะการณเด็กและเยาวชนปี 2557 (สถาบันรามจิตติ. 2557) พบว่านิสิต นักศึกษาระดับอุดมศึกษา มีความเครียดมากที่สุดและมีอาการทางกาย เช่น ปวดหัว และอาเจียนเพิ่มสูงขึ้นจากร้อยละ 22.60 ในปี 2556 เป็นร้อยละ 23.98 โดยเฉพาะนิสิตนักศึกษาที่ไม่ได้อยู่กับพ่อแม่ มีความเจ็บป่วยทางกายเนื่องจากความเครียดมากกว่านิสิตนักศึกษาที่อยู่กับพ่อแม่ คิดเป็นร้อยละ 3 โดยสาเหตุความเครียดที่สำคัญ คือ ความสำเร็จทางการศึกษา นอกจากนี้ยังพบว่านิสิต นักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำมีปัญหาในการควบคุมอารมณ์เมื่อโกรธมากกว่านิสิต นักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง นอกจากนี้ปัจจัยสาเหตุสำคัญอีกประการหนึ่งคือครอบครัว นิสิตนักศึกษาที่มีครอบครัวอบอุ่น สมาชิกในครอบครัวแสดงความรักต่อกันจะมีความเครียดต่ำและมี

สุขภาพจิตที่ดีกว่า สอดคล้องกับรายงานของกรมสุขภาพจิต (2558) พบว่ากลุ่มวัยรุ่นและผู้ใหญ่ตอนต้นมีอัตราการพยายามฆ่าตัวตายสูงที่สุด และอัตราการพยายามฆ่าตัวตายเพิ่มมากขึ้นจากปี พ.ศ. 2557 โดยเพศชายมีอัตราการพยายามฆ่าตัวตายสูงกว่าเพศหญิง ด้านการออกจากสถานศึกษา ผลจากการศึกษาพบว่าในแต่ละปีมีนิสิตนักศึกษาจำนวนหนึ่งต้องออกจากสถานศึกษา กลางคันเนื่องจากไม่สามารถปรับตัวได้ เช่น การสำรวจของมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสนพบว่า ในช่วง 5 ปีระหว่างปีการศึกษา 2549-2553 มีนิสิตที่พ้นสภาพหรือออกกลางคันจำนวน 1,377 คน คิดเป็นร้อยละ 13.10 ของนิสิตที่ศึกษาในช่วงระยะเวลาดังกล่าว จากสาเหตุหนึ่งคือไม่สามารถปรับตัว อาทิ นิสิตจำเป็นต้องใช้เวลาในการทำความเข้าใจและปรับตัวมาก เนื่องจากขาดการคิดวิเคราะห์ด้วยตนเองและการเรียนในระดับอุดมศึกษามีความแตกต่างจากการระบบการเรียนที่เคยผ่านมามาก (สมเกียรติ ไทยปรีชา. 2554) เช่นเดียวกัน งานวิจัยของสุทัศน์ ชันเลข (2549) พบว่าการพ้นสภาพของนักศึกษาคณะวิศวกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ส่วนใหญ่เกิดจากผลการเรียนเนื่องจากมาจากหลายสาเหตุ อาทิ ขาดความขยันในการอ่านหนังสือ ติดเพื่อน หรือทำกิจกรรมมากเกินไป สอดคล้องกับงานวิจัยของเกษตร เมืองทอง (2544) ที่พบว่าสาเหตุการออกจากการศึกษากลางคันของนักศึกษา สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ ระหว่างปีการศึกษา 2540-2542 เกิดจากปัญหาการปรับตัวให้เข้ากับการเรียนการสอน เพื่อน และครู โดยชั้นปีการศึกษาที่หนึ่งมีอัตราการออกจากสถานศึกษากลางคันมากที่สุด เนื่องจากปีแรกในมหาวิทยาลัยเป็นช่วงหัวเลี้ยวหัวต่อที่ต้องปรับตัวมากกว่าชั้นปีอื่นๆ ดังผลการสำรวจสถานภาพนักศึกษาระดับปริญญาตรีของกองแผนงาน สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ ในปีการศึกษา 2548 พบว่ามีนักศึกษาลาออกทั้งสิ้น จำนวน 111 คน คิดเป็นร้อยละ 0.75 ของนักศึกษาทั้งหมด ส่วนใหญ่เป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 จำนวน 63 คน คิดเป็นร้อยละ 56.75 (กองแผนงาน สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ. 2548) ในปัจจุบันนักวิจัยเพิ่มความสนใจศึกษากลุ่มนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อมากขึ้น เนื่องจากเป็นกลุ่มที่ต้องปรับตัวมากและประสบกับปัญหาในการปรับตัวหลายด้าน ทั้งการศึกษาในมหาวิทยาลัย ความเหงาคิดถึงบ้าน การปรับตัวให้เข้ากันได้กับเพื่อนร่วมหอ และสังคมในมหาวิทยาลัย แม้หลายคนสามารถปรับตัวได้อย่างรวดเร็ว แต่นิสิตนักศึกษาอีกหลายคนพบกับความยากลำบากในการต้องแยกจากสังคมเดิม (Tinto. 1993) งานวิจัยของฟิชเชอร์ (Fischer. 2007) พบว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาใหม่ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในมหาวิทยาลัยเป็นกลุ่มซึ่งเสี่ยงต่อปัญหาการปรับตัวและการออกจากสถานศึกษากลางคัน สอดคล้องกับการศึกษาของคุนา (Nkuna. 2008) พบว่านิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อรู้สึกว่าจะต้องมาอยู่ในที่ๆ ไม่คุ้นเคยทำให้ต้องปรับตัวหลายอย่าง ต้องพึ่งตนเอง เป็นผู้ใหญ่มากขึ้น สูญเสียทุนทางสังคมที่เคยมีซึ่งนิสิตนักศึกษารู้สึกว่าส่งผลต่อผลการเรียนเนื่องจากขาดแหล่งที่เป็นแรงจูงใจและแรงสนับสนุน

ในประเทศไทยมหาวิทยาลัยหลายแห่งมีนิสิตนักศึกษามาจากต่างพื้นที่ สอดคล้องกับเป้าหมายหนึ่งในการรับนิสิตนักศึกษาเข้าใหม่ ตามผลการดำเนินงานของแผนพัฒนาการศึกษาระดับอุดมศึกษา ฉบับที่ 11 (พ.ศ. 2555-2559) คือมีระบบการคัดเลือกเข้าศึกษาในระดับอุดมศึกษาที่

หลากหลายและมีความยืดหยุ่น ซึ่งเป็นการขยายโอกาสทางการศึกษา (แผนพัฒนาการศึกษาระดับอุดมศึกษา ฉบับที่ 11 พ.ศ. 2555-2559: 49) การเปลี่ยนแปลงที่อยู่อาศัยของนิสิตนักศึกษาอย่างฉับพลัน โดยเฉพาะนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 อาจทำให้นิสิตนักศึกษาบางคนเกิดอาการ “สาลักเสรีภาพ” จากการมีอิสระภาพเมื่ออยู่ไกลจากพ่อแม่และเกิดการเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ไม่เกิดผลดี (สุทธิรักษ์ ไชยรักษ์. 2556) หรือมีปัญหาในการปรับตัว งานวิจัยของรุ่ง สุทธิธรรมวสี (2550) พบว่า นักศึกษามหาวิทยาลัยรามคำแหงชั้นปีที่ 1 ที่อยู่ในกรุงเทพฯ มีการปรับตัวทางสังคมได้ดีกว่านักศึกษาที่มาจากต่างพื้นที่ และยรรยง ผิวอ่อน (2535) ศึกษาการปรับตัวของนิสิตชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตรที่อยู่ประจำหอพักของมหาวิทยาลัย พบว่านิสิตโครงการเพชรในตมมีปัญหาการปรับตัวกับเพื่อนเมื่อเข้ามาอยู่ในหอพัก และไม่ทราบว่าจะปรับตัวให้เข้ากับเพื่อนอย่างไรดี การอยู่ห่างไกลจากครอบครัวมีอิทธิพลแม้ในกลุ่มนิสิตนักศึกษาที่มีความสามารถทางการเรียนสูง ดังที่กิตติยา จำรัสเลิศสมฤทธิ์ (2534) พบว่านิสิตแพทย์ คณะแพทยศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยที่มาจากต่างพื้นที่มีการยึดติดยึดทำ ชิมเคร้า มุ่งร้ายไม่เป็นมิตร และหวาดระแวง มากกว่านิสิตแพทย์ที่อยู่ในกรุงเทพฯ สอดคล้องกับวรวิธมา คุณาติศร และจารุรินทร์ ปิตานพวงศ์ (2553) พบว่าภูมิลำเนาของนักศึกษาแพทย์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ เป็นปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับโอกาสการมีปัญห สุขภาพจิต นักศึกษาแพทย์ที่มาจากต่างพื้นที่มีปัญห สุขภาพจิตเป็น 2.01 เท่าของนักศึกษาแพทย์ที่อยู่ในเมือง ทั้งนี้แม้การจากครอบครัวทำให้นิสิตนักศึกษาต้องปรับตัวเพิ่มมากขึ้น แต่เป็นการเสริมสร้างประสบการณ์ในการมีความรับผิดชอบและอยู่ร่วมกับผู้อื่น การศึกษาการปรับตัวจึงเป็นสิ่งสำคัญ ดังที่แผนพัฒนาการศึกษาระดับอุดมศึกษา ฉบับที่ 11 (พ.ศ. 2555-2559) เสนอว่าอุดมศึกษาต้องสร้างบัณฑิตที่พร้อมปรับตัว มีทักษะในการทำงาน สามารถดำรงชีวิตอยู่ท่ามกลางความแตกต่าง สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่น และมีศักยภาพสูง (แผนพัฒนาการศึกษาระดับ อุดมศึกษา ฉบับที่ 11 พ.ศ. 2555-2559: 1)

การจากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อทำให้ผู้ปกครองและนิสิตนักศึกษาใหม่ต้องพบกับปัญหาการเลือกที่พัก การอยู่หอพักในมหาวิทยาลัยส่งผลต่อนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่อาจยังมีวัยหรือความรับผิดชอบในตนเองไม่มากนักเนื่องจากเพิ่งจากครอบครัวมาเป็นครั้งแรก ทำให้การอยู่หอพักนอกมหาวิทยาลัยที่มีอิสระอย่างเต็มที่อาจเสี่ยงต่อสิ่งชั่วร้ายต่าง ๆ (Liu. 2013) รวมถึงผู้ปกครองมักไว้วางใจหอพักในมหาวิทยาลัยด้านความปลอดภัย และมีอาจารย์เจ้าหน้าที่ให้ความช่วยเหลือซึ่งมหาวิทยาลัยของรัฐหรือในกำกับของรัฐมีการจัดสัดส่วนที่เหมาะสมในการรองรับนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่จะเข้ามาศึกษา ทั้งบางมหาวิทยาลัยกำหนดให้นิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ทุกคนต้องอยู่หอพักในมหาวิทยาลัย แต่ในขณะเดียวกันหอพักในมหาวิทยาลัยมีลักษณะเฉพาะที่นิสิตนักศึกษาต้องปรับตัวโดยควบคุมตัวเองให้อยู่ในกฎของหอพักและการอยู่ร่วมกับผู้อื่น เนื่องจากมีกฎเกณฑ์เป็นระเบียบที่ทางมหาวิทยาลัยจัดไว้เพื่อความปลอดภัยของนิสิตนักศึกษารวมถึงการอยู่ร่วมกับเพื่อนต่างคณะ เช่น กำหนดเวลาเปิดปิดหอ และการห้ามคนนอกเข้าในหอพัก ทั้งนี้การอยู่หอพักในมหาวิทยาลัยทำให้มีโอกาสได้รู้จักเพื่อนต่างคณะ ได้ร่วมทำกิจกรรมต่าง ๆ กับเพื่อนในหอพักซึ่งมาจากคณะต่าง ๆ มากกว่าการพำนักหอพักนอกมหาวิทยาลัยที่ต่างคนต่างอยู่ ทำให้นอกจากการเรียนรู้นในห้องเรียน

หอพักในมหาวิทยาลัยยังเป็นสถานที่ที่ให้ความสนุกสนานและช่วยให้เกิดการเรียนรู้การอยู่ร่วมกันกับผู้อื่น มีความรับผิดชอบต่องานและสังคม (ธีระฉัตร รัตนพงศ์. 2555) และเป็นการเพิ่มทุนทางสังคมทำให้เพิ่มโอกาสในการได้ช่วยเหลือกันส่งผลดีต่อการปรับตัว ดังงานวิจัยของสำรวย ประไพศรี (2544) ศึกษาการปรับตัวด้านการเรียนของนักศึกษา มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีสุรนารี จังหวัดนครราชสีมา พบว่านักศึกษาส่วนใหญ่พักอาศัยอยู่ในหอพักของมหาวิทยาลัยจึงมีความสนิทสนมคุ้นเคยและให้ความช่วยเหลือซึ่งกันและกันส่งผลดีต่อการปรับตัว ดังนั้นข้อมูลที่ได้จากนิสิตนักศึกษาใหม่จะมีประโยชน์ต่อการปรับปรุงพัฒนาหอพักในมหาวิทยาลัยต่อไป

ตามที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้น แสดงให้เห็นว่านิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลมีความเสี่ยงต่อการมีปัญหาในการปรับตัว เนื่องจากปีการศึกษาแรกในมหาวิทยาลัยเป็นช่วงหัวเลี้ยวหัวต่อที่นิสิตนักศึกษาต้องปรับตัวมากในหลายด้านทั้งด้านการเรียนเนื่องจากระบบการเรียนที่มีความแตกต่างจากระดับมัธยม ด้านสังคมที่นิสิตต้องปรับตัวให้เข้ากับเพื่อนและอาจารย์ในสถานศึกษาใหม่ ด้านอารมณ์เนื่องจากการต้องไกลจากครอบครัวและเพื่อนที่เคยมี รวมถึงด้านสถานศึกษา อาทิ การปรับตัวให้เข้ากับบรรยากาศของมหาวิทยาลัย ทั้งการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาขึ้นกับหลายปัจจัยทั้งที่เป็นปัจจัยทางจิตและสังคม สอดคล้องกับทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหาของลาซารัสและฟอล์คแมน (Lazarus; & Folkman. 1984) ที่เสนอว่าการปรับตัวเกิดจากข้อเรียกร้องหรือความกดดันทั้งจากภายในและภายนอก ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาและการปรับตัว ความกดดันด้านการเรียนส่งผลต่อนิสิตนักศึกษามากกว่าความกดดันด้านอื่น ๆ (Abouserie. 1994) ความกดดันด้านการเรียนที่มากเกินไปนำไปสู่การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ (Alarcon; et al. 2011) ทั้งนี้มหาวิทยาลัยที่มีการแข่งขันสูงเพื่อให้ได้รับคัดเลือกเป็นแหล่งรวมนิสิตนักศึกษาที่มีความสามารถทางวิชาการสูง มีลักษณะท้าทายให้ต้องปรับตัวในรูปแบบเฉพาะ มักมีบรรยากาศเฉพาะอันเกิดจากชื่อเสียงที่มีมายาวนานซึ่งส่งผลต่อบรรทัดฐานในมหาวิทยาลัย เช่น การแต่งกาย กิริยามารยาท และเป้าหมายในชีวิต (Hurtado. 1992) วัยรุ่นที่ประสบความสำเร็จทางการเรียนสูงและเข้าศึกษาต่อในมหาวิทยาลัยที่ถูกเลือกสูงจะพบกับประสบการณ์ที่อีริกสัน (Erikson. 1959) เรียกว่า ห่วงโซ่ของบรรยากาศแห่งความสำเร็จ (Chain of successive environments) ที่จะทำให้อายุรุ่นยิ่งให้ความสำคัญกับความสำเร็จทางการศึกษา อย่างไรก็ตามสิ่งแวดล้อมใหม่นี้เป็นตัวแทนของความท้าทาย เช่น การเผชิญปัญหาโดยขาดกลุ่มสังคมเดิม และต้องเริ่มสร้างเครือข่ายทางสังคมใหม่ การพบกับผู้คนที่หลากหลาย รวมทั้งงานที่ได้รับมอบหมายในชั้นเรียนอีกมากมาย ดังนั้นมหาวิทยาลัยของรัฐและในกำกับของรัฐซึ่งเป็นสถานศึกษาที่มีการแข่งขันสูงทำให้นิสิตนักศึกษาใหม่ต้องพบกับความท้าทายหลายอย่างให้ต้องปรับตัว ทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหาของลาซารัสและฟอล์คแมน (Lazarus; & Folkman. 1984) เสนอว่าอิทธิพลจากปัจจัยทางจิตและสังคมที่สำคัญ คือ บุคลิกภาพและการสนับสนุนทางสังคม บุคลิกภาพเป็นปัจจัยที่ช่วยในการเผชิญปัญหา บางบุคลิกภาพทำให้สถานการณ์ความกดดันนั้นดีขึ้น ในขณะที่บางบุคลิกภาพทำให้สถานการณ์แย่ลง

การเผชิญปัญหาเกี่ยวข้องกับบุคลิกภาพจากงานวิจัยพบว่านิสิตนักศึกษาที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีความสัมพันธ์กับการยืนหยัดในการเรียน (Lifton; Seay; & Bushko. 2000) และความสำเร็จในการศึกษา (Sheard. 2009) บุคลิกภาพที่เข้มแข็งเป็นคุณลักษณะที่พึงประสงค์ซึ่งทำให้นุคคลเปลี่ยนวิกฤติให้เป็นโอกาสทำให้เกิดการเจริญเติบโต (Maddi. 2006) ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาจากการศึกษาของแมดดี แวดหัวาและไฮเออร์ (Maddi; Wadhwa; & Haier. 1996) พบว่านิสิตนักศึกษาที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีแนวโน้มในการใช้การเผชิญปัญหาด้วยการตีแผ่แอลกอฮอล์หรือใช้สารเสพติดน้อย และเน้นใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา เช่น เตรียมตัวในการสอบ ส่งงานตามกำหนดเวลา และเปลี่ยนจากปัญหาให้กลายเป็นโอกาสในการเติบโตแทนที่จะหลบหนีกับปัญหา (Khoshaba; & Maddi. 1999) นอกจากนั้นการสนับสนุนทางสังคมจัดเป็นอีกปัจจัยที่ส่งเสริมการเผชิญปัญหาทำให้การปรับตัวดีขึ้นในสถานการณ์ต่างๆ (Staton; & Revenson. 2011)

การจากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อเป็นสถานการณ์กดดันเนื่องจากการสนับสนุนทางสังคมที่เคยมีเปลี่ยนแปลงไป ระดับความยากในการปรับตัวเข้าสู่สิ่งแวดล้อมใหม่ขึ้นกับสิ่งแวดล้อมเดิมมีความเหมือนหรือความต่างมากเพียงใด (Bronfenbrenner. 1979) คาร์เตอร์และโรบินสัน (Carter; & Robinson. 2002) พบว่านิสิตนักศึกษาที่เข้าศึกษามหาวิทยาลัยในเมืองใหญ่มีความยากลำบากในการปรับตัวให้เข้ากับผู้คนมากมายในมหาวิทยาลัย พบกับความยากในการสร้างเพื่อนใหม่ ยากกลับบ้านในสุดสัปดาห์ และยังคงรักษาการติดต่อสื่อสารกับเพื่อนเก่าในโรงเรียนเดิมในช่วงปีการศึกษาแรก ดังนั้นการมีเครือข่ายทางสังคมใหม่ที่จะนำไปสู่การสนับสนุนทางสังคมจึงเป็นสิ่งสำคัญสำหรับนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลซึ่งเกี่ยวข้องกับทุนทางสังคม เนื่องจากทุนทางสังคมเป็นการสนับสนุนทางสังคมที่แฝงอยู่ในเครือข่ายทางสังคมทั้งจากภายในและภายนอกครอบครัว (Coleman. 1988) ช่วยในการเข้าถึงแหล่งทรัพยากรความช่วยเหลืออื่น ดังนั้นยังมีทุนทางสังคมมากยิ่งส่งเสริมให้การเผชิญปัญหาคืบขึ้น ดังที่เฮมมิงส์ ฮิล และเรย์ (Hemmings; Hill; & Ray. 1997) พบว่านิสิตนักศึกษาจากต่างพื้นที่ที่เข้าศึกษาต่อมหาวิทยาลัยในเมืองต้องพบกับความท้าทายในด้านการพัฒนามิตรภาพใหม่ รู้สึกถูกคุกคามในสิ่งแวดล้อมของมหาวิทยาลัยที่ใหญ่และคิดถึงบ้าน วิธีการที่ทำให้ประสบความสำเร็จในการเผชิญความเปลี่ยนแปลงคือการเข้าหาความท้าทาย ได้แก่ ปรึกษาเพื่อนสนิทใหม่ และพักในหอพักของมหาวิทยาลัย สอดคล้องกับโร (Roe. 1997) พบว่านิสิตนักศึกษาจากต่างพื้นที่ที่เข้าศึกษาต่อมหาวิทยาลัยในเมืองพบกับปัญหาในด้านอารมณ์และสังคม แม้ในกลุ่มนิสิตนักศึกษาที่รู้สึกท้าทายในการได้มาอยู่ในสิ่งแวดล้อมใหม่ เช่นเดียวกันนิสิตนักศึกษาจากเมืองใหญ่ก็พบกับความยากลำบากในการปรับตัวเข้าสู่สิ่งแวดล้อมของมหาวิทยาลัยนอกเมือง ไม่เฉพาะสิ่งแวดล้อมทางกายภาพและความลำบากในการใช้ชีวิต แต่เป็นลักษณะของผู้คนที่มีความแตกต่างในด้านต่างๆ ทำให้รู้สึกเป็นคนนอก (Brown-Weinstock. 2009) อย่างไรก็ตามการสนับสนุนทั้งจากสังคมเดิมและใหม่มีความสำคัญดังที่งานวิจัยพบว่า นิสิตนักศึกษาซึ่งจากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อที่ปรับตัวได้มีการติดต่อกับครอบครัวอย่างสม่ำเสมอเพื่อให้ได้รับการสนับสนุนทางอารมณ์และความรู้สึกปลอดภัย (Vijai. 1996)

เมื่อนิสิตนักศึกษาจะได้พบกับอิสระเมื่อจากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ แต่การต้องปรับตัวให้เข้ากับการเรียน สิ่งแวดล้อม และเพื่อนใหม่ ทำให้เป็นช่วงเวลาที่นิสิตนักศึกษาหลายคนมีความกดดันอย่างมาก การสนับสนุนจากเครือข่ายทางสังคมเดิมจะช่วยในการปรับตัวโดยป้องกันหรือบรรเทาให้เกิดผลทางลบน้อยลง (Dyson; & Renk. 2006) การแยกห่างจากครอบครัวทำให้นิสิตนักศึกษาพึ่งการใช้เทคโนโลยีการสื่อสารเพื่อรักษาความสัมพันธ์และได้รับการสนับสนุนทางสังคมซึ่งส่งผลดีต่อการปรับตัวทั้งด้านสังคมและการศึกษา (Wintre; & Yaffe. 2000) โดยจากข้อมูลสภาวะการณ์เด็กและเยาวชนในปี 2555 (สถาบันรามจิตติ. 2556) พบว่า เยาวชนตั้งแต่ระดับมัธยมศึกษาถึงอุดมศึกษาส่วนใหญ่มีโทรศัพท์มือถือ รวมถึงคอมพิวเตอร์และแท็บเล็ตของตนเองที่สามารถเข้าถึงอินเทอร์เน็ตได้ ความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีทำให้ความสัมพันธ์ทางสังคมในปัจจุบันเกิดจากการสื่อสารทั้งแบบพบหน้ากันและผ่านอินเทอร์เน็ตทำให้ง่ายต่อการได้รับการสนับสนุนจากสังคมเดิมและใหม่ การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตจึงเป็นการสนับสนุนทางสังคมรูปแบบใหม่ซึ่งช่วยให้นิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวได้รับการสนับสนุนทางสังคมดีขึ้น ดังงานวิจัยของวินเซลเบิร์ก (Winzelberg. 1997) พบว่าการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตให้การสนับสนุนทั้งด้านอารมณ์และข้อมูลโดยไม่มีข้อจำกัดเหมือนการสนับสนุนแบบพบหน้า ช่วยให้นิสิตนักศึกษารับรู้ว่าการสนับสนุนมีอยู่เสมอเมื่อต้องการ ทั้งช่วยเสริมและสร้างความสัมพันธ์ในสังคมใหม่ให้เกิดขึ้นได้ง่าย รวดเร็ว และกว้างขวาง สอดคล้องกับงานวิจัยของมิคัล (Mikal. 2012) พบว่านิสิตนักศึกษาต่างถิ่นใช้อินเทอร์เน็ตเพื่อเข้าถึงการสนับสนุนทางสังคมเดิมของตนและมีปฏิสัมพันธ์กับเครือข่ายทางสังคมใหม่ซึ่งจะช่วยเพิ่มโอกาสในการมีปฏิสัมพันธ์แบบพบหน้า นอกจากนี้อินเทอร์เน็ตยังเป็นสื่อกลางที่มีประสิทธิภาพในการให้ข้อมูลต่างๆ จึงเป็นการแก้ปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ทั้งนี้ นอกจากการพึ่งพาการสนับสนุนทางสังคมแล้ว นิสิตนักศึกษาควรสามารถจัดการและตัดสินใจเรื่องต่างๆ ได้ด้วยตนเอง เป็นการพัฒนาความเป็นตัวเองที่เหมาะสมตามวัย

การแยกจากครอบครัวเป็นช่วงเวลาของการพัฒนาความเป็นตัวเองที่นิสิตนักศึกษาต้องพึ่งพาตนเองและมีความรับผิดชอบมากขึ้น ดังที่สัทธน์ ชันเลข (2549) พบว่านิสิตนักศึกษาที่พ้นสภาพหรือลาออกจากคนส่วนใหญ่ไม่ได้พักอาศัยอยู่กับครอบครัว รู้สึกขาดคนเอาใจใส่ดูแล และไม่สามารถควบคุมตัวเอง ความเป็นตัวเองเป็นกระบวนการพัฒนาในช่วงวัยรุ่นถึงผู้ใหญ่ตอนต้นที่ลดการพึ่งพิงครอบครัวแบบวัยเด็กมาสู่การเป็นสมาชิกสังคม ทำให้นิสิตนักศึกษาสามารถดูแลจัดการเรื่องต่างๆ ได้ด้วยตัวเองแม้อยู่ไกลจากครอบครัว (Brooks; & Dubois. 1995) โดยความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกเป็นสิ่งที่ช่วยให้นิสิตนักศึกษาพัฒนาความเป็นตัวเอง ดังงานวิจัยของโฮล์มเบ็คส์และแวนไดร์ (Holmbeck; & Wandrei. 1993) พบว่านอกจากบุคลิกภาพแล้ว ความเป็นตัวเอง และความผูกพันภายในครอบครัวเป็นตัวแปรทำนายการปรับตัวที่ดีของนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 งานวิจัยที่ผ่านมาพบว่าความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกส่งเสริมพัฒนาการในวัยรุ่น ดังเช่นงานวิจัยของมัทธานห์ แฮนค็อก และ แบรินด์ (Mattanah; Hancock; & Brand. 2004) พบว่าความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกนำไปสู่การพัฒนาความเป็นตัวเองในช่วงวัยรุ่นส่งผลต่อการปรับตัวที่ดีในมหาวิทยาลัย สอดคล้องกับวิจัย (Vijai. 1996) ซึ่งพบว่านิสิตนักศึกษาที่มีความผูกพันแบบมั่นคงมี

แนวโน้มที่จะสร้างมิตรภาพ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดี และมีความพึงพอใจในชีวิตที่มหาวิทยาลัย ด้านความสัมพันธ์ในครอบครัวนิสิตนักศึกษาที่มีแนวโน้มที่จะแสดงความรักต่อสมาชิกในครอบครัว พูดคุยอย่างเปิดเผยตามความเป็นจริงถึงชีวิตในมหาวิทยาลัย เมื่อเกิดความเครียดหรือมีปัญหาต้องตัดสินใจ นิสิตนักศึกษาจะหันไปขอคำปรึกษาและการสนับสนุนจากพ่อแม่โดยยังคงมีความเป็นตัวของตัวเองและพึ่งพาตนเอง เป็นความสัมพันธ์ที่นิสิตนักศึกษาเชื่อว่าพ่อแม่ต้องการให้ตนเป็นอิสระพึ่งพาตนเอง แต่ในขณะที่เดียวกันก็มั่นใจว่าพ่อแม่จะยังคงให้ความช่วยเหลือเสมอเมื่อต้องการ

อย่างไรก็ตามจากผลการวิจัยพบว่าปัจจัยชีวสังคมส่งผลต่อการปรับตัว งานวิจัยหลายเรื่องพบความแตกต่างระหว่างเพศทั้งในด้านการปรับตัวและตัวแปรเชิงสาเหตุของการปรับตัว เช่น เพศหญิงใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์มากกว่าเพศชายในการปรับตัว (Leandro; & Castillo. 2010) แต่นิสิตนักศึกษาชายมีแนวโน้มที่จะแก้ปัญหาด้วยการดื่มแอลกอฮอล์มากกว่าเพศหญิง (LaBrie; Ehret; Hummer; & Prenovost. 2012) ดังนั้นการศึกษาความแตกต่างระหว่างเพศในการอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรภายในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่สร้างขึ้นจะทำให้เกิดความเข้าใจและประยุกต์ใช้ได้ถูกต้องตามกลุ่มเป้าหมาย

การศึกษาทางสังคมศาสตร์และพฤติกรรมศาสตร์ที่เกี่ยวข้องกับการปรับตัวมีมาอย่างต่อเนื่องแต่ในปัจจุบันยังมียงานวิจัยด้านการปรับตัวในช่วงหัวเลี้ยวหัวต่อของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อไม่มากนัก ผู้วิจัยจึงมีความสนใจศึกษาปัจจัยทั้งทางด้านจิตและสังคมที่ส่งผลต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล เนื่องจากมหาวิทยาลัยหลายแห่งในประเทศไทยมีนิสิตนักศึกษามาจากต่างพื้นที่ โดยศึกษาทุนทางสังคมร่วมกับการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความเป็นตัวเอง เนื่องจากการทบทวนวรรณกรรมพบว่าปัญหาทางอารมณ์และสังคมอันเกิดจากความกดดัน และการจากสังคมเดิมเป็นปัญหาหลักของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อมาศึกษาต่อ (Lapsley; et al. 1990) ทั้งเปรียบเทียบรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่สร้างขึ้นระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง ผลการวิจัยที่ได้สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการวางแผนพัฒนาส่งเสริมให้นิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลมีความพร้อมในการปรับตัวเข้าสู่การเรียน ดำเนินชีวิตอย่างมีความสุขและทำประโยชน์ให้กับสังคมต่อไป อันจะเป็นประโยชน์ต่อตัวนิสิตนักศึกษา สถาบันการศึกษา และสังคม

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

2. เพื่อเปรียบเทียบรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิต นักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและ ประเมินผลกระทบในกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง

ความสำคัญของการวิจัย

1. ความสำคัญในเชิงทฤษฎี

ต้องการความรู้เกี่ยวกับการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จาก ครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและประเมินผลซึ่งได้จากการประยุกต์กรอบทฤษฎี ความเครียดและการเผชิญปัญหาของลาซารัสและโฟล์คแมน (Lazarus; & Folkman. 1984) ที่ เทย์เลอร์ (Taylor. 1991) นำเสนอใหม่ร่วมกับทฤษฎีความเป็นตัวเองของมาห์เลอร์และคณะ (Mahler; et al. 1975) ว่าสามารถนำมาใช้ในบริบทประเทศไทยได้หรือไม่ ทั้งขยายองค์ความรู้ว่า ปัจจัยเชิงสาเหตุด้านทุนทางสังคมซึ่งยังมีการศึกษาในวงการศึกษาน้อยนัก ร่วมกับการศึกษาการ สนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตและความเป็นตัวเองว่าเข้ามาช่วยในการปรับตัวหรือไม่อย่างไร รวมถึงศึกษาลักษณะความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อการปรับตัวว่ามีลักษณะความสัมพันธ์เป็น อย่างไร และมีความแตกต่างระหว่างเพศหรือไม่ซึ่งจะทำให้องค์ความรู้มีความชัดเจนยิ่งขึ้น

2. ความสำคัญในเชิงปฏิบัติ

2.1 ข้อค้นพบที่ได้เน้นมหาวิทยาลัย นิสิตนักศึกษา และส่วนต่างๆ ที่เกี่ยวข้องสามารถใช้เพื่อทำความเข้าใจถึงปัจจัยสาเหตุที่มีผลต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่จาก ครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและประเมินผล และสามารถนำไปประยุกต์ใช้เพื่อเป็น แนวทางในการพัฒนาส่งเสริมการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา

2.2 ข้อค้นพบที่ได้สามารถใช้เป็นแนวทางสำหรับนักวิจัยที่มีความสนใจใช้ประกอบการ วิจัยในการพัฒนาการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อใน กรุงเทพมหานครและประเมินผลต่อไป ทั้งเป็นการเพิ่มความรู้ทางด้านพฤติกรรมศาสตร์ในการศึกษา การปรับตัวในกลุ่มนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อซึ่งยังมีไม่มากนัก

2.3 ข้อค้นพบที่ได้ทำให้ทราบถึงปัจจัยสาเหตุที่ส่งเสริมการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา ชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและประเมินผล รวมถึงความแตกต่าง ระหว่างเพศ องค์ความรู้นี้เมื่อนำไปเผยแพร่ต่อผู้นำผลการวิจัยไปใช้คือ ฝ่ายกิจการนิสิตนักศึกษา ของสถาบันอุดมศึกษาต่างๆ และตัวนิสิตนักศึกษาจะทำให้เห็นแนวทางในการปรับปรุงและพัฒนา ปัจจัยที่เกี่ยวข้องหรือโปรแกรมที่เหมาะสมเพื่อช่วยส่งเสริมการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาได้อย่าง ยั่งยืนต่อไป

ขอบเขตการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร คือ นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่พักอยู่ในหอพักในมหาวิทยาลัย ซึ่งกำลังศึกษาในมหาวิทยาลัยของรัฐหรือกำกับของรัฐในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลรวมถึงพื้นที่ใกล้เคียงที่ไม่ใช่มหาวิทยาลัยเฉพาะทางเทคโนโลยีหรือมหาวิทยาลัยราชภัฏ จากมหาวิทยาลัย 7 แห่ง ดังนี้ 1) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ วิทยาเขตตองครักษ์ 2) จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย 3) มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขน 4) มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ศูนย์รังสิต 5) มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน 6) มหาวิทยาลัยศิลปากร วิทยาเขตพระราชวังสนามจันทร์ และ 7) มหาวิทยาลัยมหิดล วิทยาเขตศาลายา รวมทั้งหมด 18,918 คน ประกอบด้วย นิสิตนักศึกษาชาย จำนวน 6,792 คน และนิสิตนักศึกษาหญิง จำนวน 12,126 คน (ข้อมูลจากสำนักงานบริหารกิจการหอพักของมหาวิทยาลัยข้างต้น ณ ปีการศึกษา 2558)

กลุ่มตัวอย่าง คือ นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่พักอยู่ในหอพักในมหาวิทยาลัย ซึ่งกำลังศึกษาในมหาวิทยาลัยของรัฐหรือกำกับของรัฐในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลรวมถึงพื้นที่ใกล้เคียงที่ไม่ใช่มหาวิทยาลัยเฉพาะทางเทคโนโลยีหรือมหาวิทยาลัยราชภัฏ ด้วยการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน ดังนี้ สุ่มเลือกมหาวิทยาลัยโดยใช้วิธีการสุ่มอย่างง่าย (Simple random sampling) จำนวน 4 มหาวิทยาลัย จากนั้นสุ่มกลุ่มตัวอย่างโดยใช้การสุ่มอย่างง่ายจากทะเบียนรายชื่อ นิสิตนักศึกษาในหอพัก ชั้นปีที่ 1 จากมหาวิทยาลัยที่ได้จากการสุ่มในขั้นที่หนึ่ง สำหรับการวิจัยครั้งนี้กำหนดตัวอย่างให้มีขนาด 15 คนต่อหนึ่งตัวแปรสังเกตซึ่งตัวแปรสังเกตในงานวิจัยครั้งนี้มีทั้งหมด 28 ตัวแปร จึงได้กลุ่มตัวอย่างเท่ากับ 420 คน รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างขั้นต่ำในการเก็บข้อมูลเท่ากับ 840 คน และเพิ่มขนาดกลุ่มตัวอย่างอีกประมาณร้อยละ 10 เพื่อป้องกันการสูญหายหรือกลุ่มตัวอย่างตอบแบบสอบถามไม่สมบูรณ์ จึงได้ขนาดกลุ่มตัวอย่างเพเศษ 500 คน ทำการเก็บข้อมูลกับนิสิตนักศึกษาชาย และนิสิตนักศึกษาหญิง เพเศษ 125 คน รวมเป็นจำนวน 250 คนในแต่ละมหาวิทยาลัย รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่ได้ทำการเก็บข้อมูลเท่ากับ 1,000 คน โดยในงานวิจัยนี้สามารถเก็บข้อมูลที่ครบถ้วนสมบูรณ์จากกลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย จำนวน 445 คน และกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง จำนวน 447 คน รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่เก็บได้จริงทั้งสิ้น 892 คน คิดเป็นร้อยละ 89.20

ตัวแปรที่ศึกษา

ตัวแปรที่ศึกษาในงานวิจัยนี้ มีจำนวน 9 ตัวแปร ได้แก่

1. ตัวแปรเชิงสาเหตุ ประกอบด้วย

1.1 ปัจจัยด้านจิต จำนวน 5 ตัวแปร คือ ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก บุคลิกภาพ แบบเข้มแข็ง ความเป็นตัวเอง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบ มุ่งจัดการกับอารมณ์

1.2 ปัจจัยด้านสังคม จำนวน 3 ตัวแปร ได้แก่ ความกดดันด้านการเรียน การสนับสนุน ทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และทุนทางสังคม

2. ตัวแปรผล จำนวน 1 ตัวแปร คือ การปรับตัวของนิสิตนักศึกษา

3. ตัวแปรชีวสังคมที่ใช้เป็นตัวแปรแบ่งกลุ่ม คือ เพศ

นิยามศัพท์เฉพาะ

นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อใน กรุงเทพมหานครและปริมณฑล หมายถึง นิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ซึ่งกำลังศึกษาในมหาวิทยาลัย ของรัฐหรือกำกับของรัฐในกรุงเทพมหานครและพื้นที่ใกล้เคียงรอบนอกกรุงเทพมหานครที่นิสิต นักศึกษาพักอยู่ซึ่งเป็นหอพักในมหาวิทยาลัย

นิยามเชิงปฏิบัติการ

1. **การปรับตัว** หมายถึง การที่บุคคลสามารถปรับเปลี่ยนความคิด ความรู้สึกและ พฤติกรรมของตนให้เข้ากับการเรียน สังคมและสภาพแวดล้อมใหม่ ประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 ด้าน คือ 1) การปรับตัวด้านการเรียน คือ การที่บุคคลมีแรงจูงใจในการเรียน มีความใส่ใจ ติดตาม การเรียนได้ทัน และมีความพึงพอใจในการเรียน 2) การปรับตัวด้านอารมณ์ คือ การที่บุคคลมีความ มั่นคงทางอารมณ์ และสามารถควบคุมอารมณ์ได้ 3) การปรับตัวด้านสังคม คือ การที่บุคคลสามารถ อยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข มีความเป็นมิตร และมีความรู้สึกดีในการเข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆ ของทางมหาวิทยาลัย และ 4) การปรับตัวด้านสถานศึกษา คือ การที่บุคคลมีความพึงพอใจใน มหาวิทยาลัย สามารถปรับตัวเข้ากับบรรยากาศของมหาวิทยาลัย มีความมุ่งมั่นและคาดหวังจะ สำเร็จการศึกษาจากมหาวิทยาลัยที่กำลังศึกษาอยู่

การปรับตัววัดโดยใช้แบบวัดซึ่งพัฒนาจากแบบวัดการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา (The Student Adaptation to College Questionnaire: SACQ) ของเบเกอร์ แมคเนล และไซริก (Baker; McNeil; & Siryk. 1985: 95) โดยปรับให้มีความสอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย ประกอบด้วยข้อ คำถาม จำนวน 18 ข้อ แบบวัดนี้เป็นมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ก่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ก่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่มีการปรับตัวสูงกว่าผู้ที่ได้ คะแนนจากแบบวัดต่ำกว่า

2. การเผชิญปัญหา หมายถึง การที่บุคคลใช้กลวิธีที่มุ่งจัดการกับปัญหา เพื่อรักษาสมดุล ให้สภาวะกดดันลดลงหรือหมดไป แบ่งวิธีการเผชิญปัญหาออกเป็น 2 วิธี คือ

2.1 การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ คือ การที่บุคคลตอบสนองต่อปัญหาด้วยการเปลี่ยนแปลงอารมณ์หรือความรู้สึก โดยการถอยห่าง หรือหลีกเลี่ยงจากปัญหา และการป้องกันตัวเองด้วยการกล่าวโทษผู้อื่นโดยไม่ได้เน้นแก้ที่ปัญหา

2.2 การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา คือ การที่บุคคลตอบสนองต่อปัญหาด้วยความพยายามจัดการกับปัญหา ในลักษณะที่มุ่งแก้ปัญหาดโดยตรงหรือใช้วิธีการที่สนับสนุนการแก้ไขปัญหาด โดยการเผชิญหน้ากับปัญหาด วิเคราะห์พิจารณาปัญหาด หาสาเหตุ วางแผนแก้ปัญหาด หาทางเลือกหลายๆ วิธี ค้นหาแหล่งสนับสนุนด้านข้อมูลทางสังคม และพิจารณาทางเลือกในลักษณะของผลได้ผลเสีย

การเผชิญปัญหาดวัดโดยใช้แบบวัดซึ่งปรับมาจากแบบวัดการเผชิญปัญหาดของมิทเชล (Mitchell. 2004) ที่พัฒนามาจากแบบวัด The Way of Coping Questionnaire: WOC ซึ่งสร้างโดย โฟล์คแมนและลาซารัส (Folkman; & Lazarus. 1988) แบ่งวิธีการเผชิญปัญหาดเป็น 2 วิธี คือ การเผชิญปัญหาดแบบมุ่งจัดการกับปัญหาด และการเผชิญปัญหาดแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ โดยนำมาแปลและปรับให้มีความสอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 16 ข้อ แบบวัดนี้เป็นมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ค่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ค่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่มีการเผชิญปัญหาดในวิธีนี้นั้นมากกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดต่ำกว่า

3. ความเป็นตัวเอง หมายถึง การที่บุคคลมีความคิด ความรู้สึกและพฤติกรรมเป็นของตนเองไม่อยู่ภายใต้อิทธิพลจากผู้อื่น สามารถพึ่งพาตนเอง พร้อมกับมีสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลรอบข้าง ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ 1) ความเป็นอิสระทางการกระทำ คือ การที่บุคคลมีความรับผิดชอบ จัดการสิ่งต่างๆ ได้ด้วยตนเอง โดยไม่ต้องได้รับกำลังใจ หรือความเห็นชอบจากผู้อื่น เมื่อทำในสิ่งที่ตนเห็นว่าถูกต้องเหมาะสม 2) ความเป็นอิสระทางอารมณ์ คือ การที่บุคคลสามารถควบคุมอารมณ์ของตน ไม่ตอบโต้โดยใช้อารมณ์หรือความรู้สึกมากเกินไป ทั้งสามารถแก้ปัญหาดด้วยการใช้เหตุผลแยกออกจากอารมณ์ และ 3) ความเป็นอิสระทางสังคม คือ การที่บุคคลให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ทางสังคมทั้งจากเพื่อน และครอบครัว โดยไม่แยกตัวหรือยึดติดมากเกินไป

ความเป็นตัวเองวัดโดยใช้แบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นจากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้องและการศึกษาแบบวัดความเป็นตัวเอง คือ แบบวัด Psychological Separation Inventory: PSI ของ ฮอฟฟ์แมน (Hoffman. 1984) และแบบวัด Differentiation of Self Inventory-Revised: DSI-R ของ ไชวอรอนและชมิตต์ (Skowron; & Schmitt. 2003) โดยสร้างข้อคำถามให้มีความสอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 16 ข้อ แบบวัดนี้เป็นมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จาก

จริงที่สุด ค่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ค่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่มีความเป็นตัวเองมากกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดต่ำกว่า

4. ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก หมายถึง การที่บุคคลรู้สึกถึงความสัมพันธ์ที่มีกับพ่อแม่ว่ามีความใกล้ชิด เข้าใจ และได้รับอิสรภาพ ทำให้รู้สึกมั่นคงปลอดภัย ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ 1) คุณภาพของความผูกพัน คือ การรับรู้ว่าคุณแม่มีความเอาใจใส่ มีความพร้อมที่จะพูดคุยหรือทำกิจกรรมกับลูก และมีอารมณ์ความรู้สึกที่ดีต่อกัน 2) การส่งเสริมการพึ่งพาตนเองของลูก คือ การรับรู้ว่าคุณแม่สนับสนุนให้คิด ตัดสินใจ และเรียนรู้สิ่งต่างๆ ด้วยตนเอง และ 3) การสนับสนุนทางด้านอารมณ์แก่ลูก คือ การรับรู้ว่าคุณแม่มีความเข้าใจ ใส่ใจความรู้สึก พร้อมช่วยเหลือ และให้กำลังใจในยามที่ลูกต้องการทำให้ลูกรู้สึกปลอดภัย

ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกวัดโดยใช้แบบวัดซึ่งปรับมาจากแบบวัดความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก (Parental Attachment Questionnaire: PAQ) ของเคนนี่ (Kenny, 1985) โดยปรับให้มีความสอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 21 ข้อ แบบวัดนี้เป็นมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ค่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ค่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่รับรู้ว่าคุณแม่มีความผูกพันกับพ่อแม่มากกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดต่ำกว่า

5. บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง หมายถึง คุณลักษณะของบุคคลที่แสดงออกในลักษณะที่สามารถเปลี่ยนสถานการณ์กดดันให้กลายเป็นประสบการณ์ที่ทำให้บุคคลเจริญเติบโตยิ่งขึ้น โดยมีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง มองปัญหาว่าเป็นสิ่งท้าทาย และพร้อมที่จะแก้ปัญหา ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ 1) ความมุ่งมั่น คือ การที่บุคคลมีเป้าหมาย เชื่อมั่นในสิ่งที่ทำ โดยการใช้ความพยายามมากกว่าการถอนตัว ยืนหยัดเพื่อไปถึงเป้าหมายแม้ต้องเผชิญกับอุปสรรคทั้งสนใจที่จะเข้าไปเกี่ยวข้องกับผู้คนรอบข้างมากกว่าแยกตัว 2) การควบคุม คือ ความเชื่อว่าตนสามารถควบคุมหรือมีอิทธิพลต่อสถานการณ์มากกว่ารู้สึกไร้อำนาจ และ 3) ความท้าทาย คือ การที่บุคคลรับรู้ประสบการณ์ต่างๆ เป็นที่สิ่งที่น่าสนใจ ท้าทาย ทำให้ได้เรียนรู้มากกว่าเกิดความรู้สึกถูกข่มขู่

บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งวัดโดยใช้แบบวัดซึ่งพัฒนามาจากแบบวัดทัศนคติส่วนบุคคล (The Personal Views Survey III-R: PVSIIIR) ของแมดดีและโคบาสา (Maddi; & Kobasa, 2000) โดยนำมาแปล ปรับภาษาและสร้างข้อคำถามให้สอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 12 ข้อ แบบวัดนี้เป็นมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ค่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ค่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งสูงมากกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดต่ำกว่า

6. ทูทางสังคม หมายถึง การที่บุคคลมีเครือข่ายทางสังคมที่พร้อมให้ความช่วยเหลือสนับสนุน อันเกิดจากการมีความสัมพันธ์ที่ดีภายในเครือข่ายทางสังคมทั้งที่มหาวิทยาลัยและหอพัก นำมาซึ่งประโยชน์ที่ตามมาซึ่งสามารถช่วยบุคคลในด้านจิตใจ การทำงาน และการขอความ

ช่วยเหลือต่างๆ จากผู้อื่น ประกอบด้วยองค์ประกอบ 6 ด้าน คือ 1) การมีปฏิสัมพันธ์อย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ คือ การมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่างๆ ของมหาวิทยาลัย ทำให้เครือข่ายทางสังคมกว้างขึ้นและนำมาซึ่งประโยชน์ตามมา 2) การมีความไว้วางใจ คือ ความเชื่อว่าผู้อื่นในมหาวิทยาลัยสามารถไว้วางใจได้ และพึ่งพาในการให้ทรัพยากรที่มีประโยชน์ได้ในยามต้องการ 3) การมีบรรทัดฐานร่วมกัน คือ การที่บุคคลปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ และค่านิยมที่มีร่วมกันในสังคมซึ่งส่งเสริมให้เกิดความร่วมมือ และช่วยเหลือกัน 4) การมีการควบคุมทางสังคมอย่างไม่เป็นทางการ คือ การที่บุคคลรอบข้างต่างช่วยกันรักษาระเบียบทางสังคม เพื่อให้เกิดการปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ ค่านิยม และหน้าที่ความรับผิดชอบของตน 5) การมีความเกี่ยวข้องกับคนต่างรุ่นคือ การที่บุคคลมีการติดต่อสัมพันธ์กับผู้ใหญ่รอบข้างนอกเหนือจากพ่อแม่ และ 6) การเป็นส่วนหนึ่งของสังคม คือ การที่บุคคลมีความสัมพันธ์ทางสังคมที่ดีกับผู้อื่นในหอพัก ใช้ความแตกต่างอย่างสร้างสรรค์ในการสร้างเพื่อนใหม่ มีการสนับสนุนห่วงใยกัน และเห็นความสำคัญของการเป็นสมาชิกส่วนหนึ่งของกลุ่ม

ทุนทางสังคมวัดโดยใช้แบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นจากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้องและการศึกษาแบบวัดทุนทางสังคมของนิสิตนักศึกษา (College Student Social Capital Survey: CSSCS) ของจาเรตต์ (Jarrett. 2012) และแบบวัดความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของสังคม (Brief Sense of Community Index: BSCI) ของเพอร์กินส์และคณะ (Perkins; et al. 1990) โดยสร้างข้อคำถามให้มีความสอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 25 ข้อ แบบวัดนี้เป็นมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ค่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ค่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่มีทุนทางสังคมมากกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดต่ำกว่า

7. การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต หมายถึง การที่บุคคลได้รับความช่วยเหลือจากผู้อื่น สามารถแสวงหาข้อมูลและความช่วยเหลือผ่านการใช้อินเทอร์เน็ต ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้าน ได้แก่ 1) การได้รับการสนับสนุนจากเครือข่ายทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต คือ การรับรู้ของบุคคลถึงการใช้อินเทอร์เน็ตทำให้ได้ติดต่อกับเครือข่ายทางสังคมเดิมที่มี รู้สึกเป็นส่วนหนึ่งไม่ถูกแยกจากสังคม และได้รับประโยชน์ว่าความช่วยเหลือจากผู้อื่นมีอยู่และเข้าถึงได้เสมอโดยการติดต่อผ่านอินเทอร์เน็ต 2) การสนับสนุนทางข้อมูลผ่านอินเทอร์เน็ต คือ การรับรู้ของบุคคลถึงการใช้อินเทอร์เน็ตนำไปสู่ข้อมูลต่างๆ ที่สนใจ และ 3) การสร้างความสัมพันธ์ใหม่ผ่านอินเทอร์เน็ต คือ การรับรู้ของบุคคลถึงการใช้อินเทอร์เน็ตช่วยให้ได้ติดต่อกับเพื่อนที่มหาวิทยาลัยมากขึ้น และได้รู้จักเพื่อนใหม่ๆ

การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตวัดโดยใช้แบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นจากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้องและการศึกษาแบบวัดการแสวงหาการสนับสนุนออนไลน์ (Support Seeking Online) ของมิคัลและเกรซ (Mikal; & Grace. 2012) โดยสร้างข้อคำถามให้มีความสอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 14 ข้อ แบบวัดนี้เป็นมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ค่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ค่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่มีการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมากกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดต่ำกว่า

8. ความกดดันด้านการเรียน หมายถึง การที่บุคคลรับรู้ว่ามีข้อเรียกร้องทางการเรียน ซึ่งเกินกว่าแหล่งทรัพยากรที่บุคคลมีอันสร้างความบีบคั้นทางจิตใจทั้งจากมหาวิทยาลัยและหอพัก ประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 ด้าน คือ 1) ภาระงานและความกดดันด้านเวลา คือ การรับรู้ถึงสภาพการณ์บีบคั้นที่เกิดจากปริมาณของงานที่ได้รับมอบหมายมีมาก และไม่สามารถบริหารจัดการเวลาได้ 2) การเรียนการสอน คือ การรับรู้ถึงสภาพการณ์บีบคั้นที่เกิดจากความยากของเนื้อหา สื่อการสอนที่ไม่ช่วยให้เกิดความเข้าใจ และการเตรียมตัวไม่ทันในการสอบ 3) สภาพแวดล้อมในการเรียน คือ การรับรู้ถึงสภาพการณ์บีบคั้นที่เกิดจากการจัดบริการต่างๆ ที่เอื้ออำนวยให้นิสิตนักศึกษาในการศึกษา ความพร้อมของอุปกรณ์ที่ใช้ในห้องเรียน และความพร้อมของห้องสมุดมีไม่เพียงพอ และ 4) ที่พักอาศัย คือ การรับรู้ถึงสภาพการณ์บีบคั้นที่เกิดจากบรรยากาศ ความพร้อมของอุปกรณ์ การจัดบริการต่างๆ กฎระเบียบ และความใส่ใจที่หอพักเอื้ออำนวยให้นิสิตนักศึกษาในการพักอาศัยและการเรียนไม่เหมาะสม

ความกดดันด้านการเรียนวัดโดยใช้แบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนามาจากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้อง และการศึกษาแบบวัดความเครียดของนิสิตนักศึกษา (Student Stress Inventory: SSI) ของไซด์เนอร์ (Zeidner, 1991) โดยนำมาแปล ปรับภาษาและสร้างข้อคำถามให้เหมาะสมกับบริบทของงานวิจัย ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 25 ข้อ แบบวัดนี้เป็นมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ค่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ค่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่มีความกดดันด้านการเรียนสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดต่ำกว่า

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยนำเสนอการประมวลเอกสาร แนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. การเผชิญปัญหาและการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

2. ปัจจัยเชิงสาเหตุทางจิตที่ส่งผลต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

2.1 ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก และความเป็นตัวเอง กับ การปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

2.2 ความเป็นตัวเอง และการเผชิญปัญหา กับ การปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

2.3 บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง และการเผชิญปัญหา กับ การปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

3. ปัจจัยเชิงสาเหตุทางสังคมที่ส่งผลต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

3.1 ทุนทางสังคม และการเผชิญปัญหา กับ การปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

3.2 การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และการเผชิญปัญหา กับ การปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

3.3 ความกดดันด้านการเรียน และการเผชิญปัญหา กับ การปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

4. ความแตกต่างระหว่างเพศต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

5. กรอบแนวคิดในการวิจัย

6. สมมติฐานการวิจัย

1. การเผชิญปัญหาและการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

1.1 การปรับตัว

1.1.1 ความหมายของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

การปรับตัวเป็นการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมหรือความรู้สึกเพื่อทำให้บุคคลดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข ดังที่โคลแมนและแฮมเมน (Coleman; & Hammen. 1981) ให้ความหมายว่า การปรับตัว หมายถึง ผลของความพยายามของบุคคลในการปรับสภาพปัญหาที่เกิดขึ้น ไม่ว่าปัญหานั้นจะเป็นปัญหาด้านบุคลิกภาพ ด้านความต้องการ หรือด้านอารมณ์ ให้เหมาะสมกับสภาพแวดล้อม จนเป็นสภาพการณ์ที่บุคคลสามารถอยู่ในสภาพแวดล้อมนั้นได้ สอดคล้องกับชาตรี ลักษณะศิริ (2546: 38) ที่เสนอว่าการปรับตัวเป็นการปรับและเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของคนเราที่ประสบและรับรู้ปัญหาต่างๆ ที่เกิดขึ้นในสิ่งแวดล้อมรอบข้าง เช่น ปัญหาที่พบในโรงเรียนหรือที่อยู่อาศัย ปัญหาทางการเงิน ปัญหาด้านความสัมพันธ์กับเพื่อนและบุคคลทั่วไปให้เหมาะสมกับความต้องการของตนเองและสภาพแวดล้อมเพื่อให้สามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมและสภาพแวดล้อมที่ตนเป็นสมาชิกอยู่ได้อย่างมีความสุข และชาติชาย หมั่นสมักร (2542: 16) ให้คำจำกัดความว่า การปรับตัวเป็นสภาพที่บุคคลเรียนรู้เกี่ยวกับตนเอง ยอมรับและปรับสภาพปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเอง ไม่ว่าจะเป็นปัญหาด้านส่วนตัวและด้านสิ่งแวดล้อม จนเป็นสถานการณ์ที่ตนสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข ปราศจากความคับข้องใจ

ในการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อ หลายงานวิจัยพบว่านิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวมาต้องปรับตัวเพิ่มขึ้นจากการอยู่ในสถานที่ใหม่ ดังที่แฮนนิกาน (Hannigan. 1990) แรมเซย์และคณะ (Ramsay; et al. 2007) อธิบายว่าการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อเป็นกระบวนการผสานตัวบุคคลให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมใหม่ ซึ่งขึ้นกับความร่วมมือของตัวนิสิตนักศึกษาเองที่จะเต็มใจเปลี่ยนแปลงมุมมองต่าง ๆ ต่อสิ่งแวดล้อม ดังนั้นตัวนิสิตนักศึกษาจึงเป็นกลไกสำคัญในการปรับตัว โดยทำให้ตนเองมีอิทธิพลต่อสิ่งแวดล้อมรอบข้าง แทนที่จะให้อิทธิพลทางลบจากสิ่งแวดล้อมรอบข้างมาที่มีอิทธิพลต่อตน ทั้งนี้ในปี ค.ศ. 1984 เบเกอร์ แมคเนล และไซริก (Baker; McNeil; & Siryk. 1985) ศึกษาการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาจำนวน 734 คน พบว่าการปรับตัวในมหาวิทยาลัยเกิดขึ้นหลายด้าน (Multifacet) ได้แก่ 1) การปรับตัวด้านการเรียน เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจด้านการเรียนที่นำไปสู่ความพยายาม เชื่อมั่นในความสามารถของตน และพึงพอใจในบรรยากาศการเรียน 2) การปรับตัวด้านสังคม เกี่ยวข้องกับการมีส่วนร่วมในกิจกรรมและการติดต่อสัมพันธ์กับผู้อื่นในมหาวิทยาลัยรวมถึงครอบครัวและเพื่อนในเครือข่ายสังคมเดิมที่จากมา และความพึงพอใจในบรรยากาศทางสังคม 3) การปรับตัวด้านอารมณ์ เกี่ยวข้องกับความรู้สึกมีสุขภาวะทางจิตและสุขภาพร่างกายที่ดี และ 4) การปรับตัวด้านสถานศึกษา เกี่ยวข้องกับความพึงพอใจในมหาวิทยาลัยที่เลือกศึกษา ซึ่งต่อมาพัฒนาเป็นแบบวัดที่

ได้รับความนิยมในการศึกษาการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา คือแบบวัด Student Adaptation to Colleges Questionnaire (SACQ) ที่ผู้สร้างเสนอว่า การใช้แบบวัดนี้ในช่วงแรกของการเข้าศึกษาต่อ จะช่วยตรวจหาปัญหาการปรับตัวและเพิ่มการคงอยู่ในการเรียนของนิสิตนักศึกษาที่เสี่ยงต่อการออกจากสถานศึกษากลางคัน สอดคล้องกับเทย์เลอร์และแพสเตอร์ (Taylor; & Pastor. 2007: 1003) อธิบายว่า การปรับตัวได้ของนิสิตนักศึกษาจากต่างถิ่นเกิดจากการรวมกันของความรู้สึกผูกพันต่อสถานศึกษา การมีสุขภาวะทางจิต และการมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดี ความแตกต่างเป็นสิ่งที่หลีกเลี่ยงไม่ได้แต่นิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวมาสามารถปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมใหม่ได้

จากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้องผู้วิจัยจึงสรุปความหมายของการปรับตัวในการวิจัยครั้งนี้ว่า หมายถึง การที่บุคคลสามารถปรับเปลี่ยนความคิด ความรู้สึกและพฤติกรรมของตนให้เข้ากับการเรียน สังคมและสภาพแวดล้อมใหม่ ประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 ด้าน คือ 1) การปรับตัวด้านการเรียน คือ การที่บุคคลมีแรงจูงใจในการเรียน มีความใส่ใจ ติดตามการเรียนได้ทัน และมีความพึงพอใจในการเรียน 2) การปรับตัวด้านอารมณ์ คือ การที่บุคคลมีความมั่นคงทางอารมณ์ และสามารถควบคุมอารมณ์ได้ 3) การปรับตัวด้านสังคม คือ การที่บุคคลสามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข มีความเป็นมิตร และมีความรู้สึกดีในการเข้าร่วมกิจกรรมต่างๆ ของทางมหาวิทยาลัย และ 4) การปรับตัวด้านสถานศึกษา คือ การที่บุคคลมีความพึงพอใจในมหาวิทยาลัย สามารถปรับตัวเข้ากับบรรยากาศของมหาวิทยาลัย มีความมุ่งมั่นและคาดหวังจะสำเร็จการศึกษาจากมหาวิทยาลัยที่กำลังศึกษาอยู่

1.1.2 แนวคิดการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

การเข้าศึกษาต่อระดับอุดมศึกษาเป็นประสบการณ์สำคัญสำหรับนิสิตนักศึกษาหลายคน ที่จากครอบครัวมาเป็นครั้งแรก การจัดการกับปัญหาต่างๆ ด้วยตนเองและใช้ชีวิตอยู่ในหอพักที่แวดล้อมด้วยคนแปลกหน้า การอยู่ร่วมห้องกับผู้อื่นที่มีพื้นฐานและนิสัยส่วนตัวที่แตกต่างกัน และตารางเรียนอันเข้มงวดเป็นประสบการณ์ใหม่ที่ทำให้ชีวิตในการเรียนมหาวิทยาลัยมีการปรับตัวมากกว่าที่คาดคิดไว้ ชาลส์ ดาร์วิน (Darwin. 1859) ผู้เริ่มใช้คำว่าปรับตัวในทฤษฎีวิวัฒนาการ (Theory of evolution) ในปี ค.ศ. 1859 เสนอว่าสิ่งมีชีวิตที่สามารถปรับตัวให้เข้ากับสภาพแวดล้อมได้จึงจะมีชีวิตอยู่รอด ช่วงแรกการปรับตัวเป็นแนวคิดที่ศึกษากันมากทางสุขภาพ เซลเย (Selye, 1956) เสนอว่าเมื่อบุคคลเกิดความเครียดจะส่งผลกระทบต่อระบบการทำงานของร่างกาย ทำให้ความสมดุลของร่างกายเปลี่ยนแปลงไป หากไม่สามารถปรับตัวได้จะส่งผลกระทบต่อร่างกายทำให้เกิดโรค ในทางจิตวิทยาเน้นศึกษาการปรับตัวด้านจิตใจ ลาซารัส (Lazarus. 1969) เสนอว่าการปรับตัวประกอบด้วยกระบวนการทางจิตที่มนุษย์ใช้ในการเผชิญหน้ากับความกดดันภายนอกและภายใน บุคคลที่ปรับตัวได้จะมีความมั่นคงทางอารมณ์ มีความเชื่อมั่น และมีความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่ดี ผลการปรับตัวแบ่งออกเป็น 3 ด้าน คือ 1) ด้านสังคม (Social Functioning) ทำให้บุคคลมี

สัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่น และสามารถเผชิญหน้ากับเหตุการณ์ประจำวันต่างๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ 2) ด้านจิตใจ (Morale) เป็นความรู้สึกพึงพอใจหรือมีความสุข และ 3) ด้านสุขภาพร่างกาย (Somatic illness) ทำให้มีสุขภาพร่างกายที่ดี ดังนั้นการปรับตัวได้ของนิสิตนักศึกษาใหม่จึงเป็นสิ่งสำคัญ

ในกลุ่มนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ จากการศึกษาของเบเกอร์และไซริก (Baker; & Siryk. 1985) พบว่านิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 มีความคาดหวังทางบวกต่อการเข้าศึกษาในมหาวิทยาลัยมากกว่าประสบการณ์จริงที่ได้รับ และการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาส่งผลต่อการคงอยู่ในการเรียน จึงได้ศึกษาการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาในหลายมิติและสร้างแบบวัดการปรับตัวในมหาวิทยาลัย โดยศึกษาการปรับตัวในฐานะตัวแปรตามเพื่อทำความเข้าใจปัจจัยด้านบุคลิกภาพและสิ่งแวดล้อมซึ่งส่งผลต่อการปรับตัว และเสนอว่าการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาประกอบด้วยมิติ 4 ด้าน คือ 1) การปรับตัวด้านการเรียน เป็นความตั้งใจและพึงพอใจในสิ่งที่เรียน 2) การปรับตัวด้านสังคม เป็นความสามารถที่นิสิตนักศึกษาสามารถอยู่ร่วม และทำกิจกรรมต่างๆ กับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข 3) การปรับตัวด้านอารมณ์และส่วนตัว เป็นความสามารถที่นิสิตนักศึกษาสามารถควบคุมอารมณ์ของตนเอง เชื่อมมั่น และตัดสินใจได้ด้วยตนเอง และ 4) การปรับตัวด้านสถานศึกษา เป็นความรู้สึกของนิสิตนักศึกษาที่มีความพึงพอใจในการเรียนการสอน และบรรยากาศของสถานศึกษา

1.1.3 การวัดการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

จากการประมวลเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่าการวัดการปรับตัวของนิสิตนักศึกษามีในหลายลักษณะ ได้แก่ 1. แบบวัดที่เน้นเฉพาะด้าน ได้แก่ แบบวัดการปรับตัวในสังคม (The Social Adjustment Scale-Self Report Version: SAS-SR) ของ ไวส์แมน (Weissman. 1999) เป็นแบบวัดความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในบทบาทต่างๆ และ 2. แบบวัดที่ศึกษาการปรับตัวหลายด้าน ได้แก่ แบบวัดการปรับตัวส่วนบุคคล (Personal Adjustment Inventory) ของเฮสตัน (Heston. 1949) ประกอบด้วยการปรับตัว 2 ด้าน คือ 1) การปรับตัวด้านส่วนตัว (Personal adjustment) วัดความเป็นตัวเอง ความเชื่อมั่น และการเห็นคุณค่าของตัวเอง และ 2) การปรับตัวด้านสังคม (Social adjustment) วัดเกี่ยวกับความมั่นคงทางอารมณ์ การเข้ากับผู้อื่นได้ และการปฏิบัติตามระเบียบของสังคม แบบวัดการปรับตัว (The Bell Adjustment Inventory) ของเบลล์ (Bell. 1962) วัดการปรับตัว 4 ด้าน คือ 1) ด้านครอบครัว 2) ด้านสุขภาพ 3) ด้านสังคม และ 4) ด้านอารมณ์ แบบวัดกระบวนการปรับตัว (Coping Adaptation Processing Scale: CAPS) ซึ่งสร้างตามแนวคิดของรอย (Roy. 1976) แบ่งการปรับตัวออกเป็น 4 ด้าน คือ 1) ด้านความต้องการทางร่างกาย 2) ด้านอัตมโนทัศน์ 3) ด้านบทบาทหน้าที่ และ 4) ด้านสัมพันธ์พึ่งพาระหว่างบุคคล และแบบวัดการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา (Student Adaptation to Colleges Questionnaire:

SACQ) ของเบเกอร์ แมคเนล และไซริก (Baker; McNeil; & Siryk. 1985) เป็นแบบวัดที่ได้รับความนิยมมีงานวิจัยที่ใช้แบบวัดนี้เพื่อศึกษาการปรับตัวในมหาวิทยาลัยเป็นจำนวนมากรวมทั้งกลุ่มนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อ (Simberg. 2006) SACQ เป็นแบบวัดที่ใช้ประเมินการปรับตัวในแง่ของสภาพแวดล้อมในสถานศึกษาของนิสิตนักศึกษา ประกอบด้วยการปรับตัว 4 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านการเรียน 2) ด้านสังคม 3) ด้านส่วนตัวและอารมณ์ และ 4) ด้านความรู้สึกต่อสถานศึกษา โดยเบเกอร์และไซริกได้หาค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นแอลฟาของ ครอนบาค ได้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาทั้งฉบับตั้งแต่ 0.92 - 0.95 การปรับตัวด้านการเรียนตั้งแต่ 0.81 - 0.90 การปรับตัวด้านอารมณ์ตั้งแต่ 0.77 - 0.86 การปรับตัวด้านสังคมตั้งแต่ 0.83 - 0.91 การปรับตัวด้านสถานศึกษาตั้งแต่ 0.85 - 0.91 ทั้งนี้ในประเทศไทย โสภาวดี บุญฤทธิ์กิจ (2546) ได้พัฒนาแบบวัดการปรับตัวในมหาวิทยาลัยที่สร้างโดยเบเกอร์และไซริกโดยหาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา วิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดเป็นรายข้อโดยเก็บข้อมูลกับนิสิตชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ และวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นได้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาทั้งฉบับเท่ากับ 0.88

สำหรับการวิจัยครั้งนี้ การปรับตัววัดโดยใช้แบบวัดซึ่งพัฒนาจากแบบวัดการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา (The Student Adaptation to College Questionnaire: SACQ) ของเบเกอร์ แมคเนล และไซริก (Baker; McNeil; & Siryk. 1985: 95) โดยปรับให้มีความสอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย ประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 ด้าน คือ 1) การปรับตัวด้านการเรียน 2) การปรับตัวด้านอารมณ์ 3) การปรับตัวด้านสังคม และ 4) การปรับตัวด้านสถานศึกษา ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 18 ข้อ แบบวัดนี้เป็นมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ก่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ก่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย

1.2 การเผชิญปัญหา

1.2.1 ความหมายของการเผชิญปัญหา

การเผชิญปัญหาเป็นการตอบสนองที่บุคคลใช้จัดการกับปัญหาที่เผชิญอยู่หรือคาดว่าจะเกิดขึ้นเป็นทั้งความพยายามทางพฤติกรรมและความคิดเพื่อลดความขัดแย้งอันจะนำมาสู่สภาวะสมดุลดังที่ ลาซารัสและโฟล์คแมน (Lazarus; & Folkman. 1984) ให้ความหมายว่าการเผชิญปัญหาเป็นความพยายามทั้งทางความคิดและการกระทำเพื่อจัดการกับแหล่งความกดดันซึ่งเป็นข้อเรียกร้องทั้งจากภายในและภายนอกตัวบุคคล หรือความขัดแย้งระหว่างความกดดันทั้งสองอันจะทำให้เกิดการปรับตัวและปฏิบัติตัวได้ถูกต้องเหมาะสมกับสถานการณ์ต่าง ๆ สอดคล้องกับเพียร์ลีนและสคูเลอร์ (Pearlin; & Schooler. 1978) ให้ความหมายการเผชิญปัญหาว่า เป็นพฤติกรรมเพื่อป้องกันตนเองจากปัญหาต่าง ๆ ที่มารบกวนจิตใจ เช่นเดียวกัน คาร์เวอร์ ไชเยอร์ และไวน์ทรอบ (Carver; Scheier; & Weintraub. 1989) ให้ความหมายว่า การเผชิญปัญหาเป็นพฤติกรรมที่บุคคลแสดงออกเพื่อลดความเครียดหรือความขัดแย้งภายในเพื่อรักษาสมดุลทั้งภายในจิตใจ ระหว่างผู้อื่น และสถานการณ์ที่ประสบทำให้เกิดการปรับตัวซึ่งถือเป็นวิธีการเผชิญปัญหาที่มีประสิทธิภาพ

ตรงกันข้ามหากวิธีการนั้นไม่สามารถแก้ปัญหา หรือสร้างสมดุลได้ถือเป็นวิธีการเผชิญปัญหาที่ไม่มีประสิทธิภาพ

จากนิยามแสดงให้เห็นถึงประเภทของการเผชิญปัญหาที่แบ่งออกเป็น การมุ่งจัดการกับปัญหา และการจัดการกับอารมณ์ ดังที่ลาซารัส (Lazarus. 1966) เสนอว่าการเผชิญความเครียดในชีวิตประจำวันเกิดจากการตอบสนองทั้งทางปัญญาและพฤติกรรมเป็นความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและสิ่งแวดล้อมที่บุคคลประเมินสถานการณ์ซึ่งส่งผลต่อการเผชิญปัญหาและคุณภาพในการปรับตัว การเผชิญปัญหาทำหน้าที่ใน 2 ด้าน คือ ควบคุมความรู้สึกทุกข์ และเปลี่ยนแปลงที่ตัวปัญหา โดยแบ่งการเผชิญปัญหาออกเป็น การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา (Problem-focused coping) และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ (Emotion-focused coping) แม้การเผชิญปัญหาจะเกิดขึ้นเพื่อต้องการลดความเครียด แต่วิธีการเผชิญปัญหาอาจเป็นการตอบสนองเพื่อลดที่ความเครียดโดยตรงหรือจัดการที่ตัวปัญหา ดังนั้นการเผชิญปัญหาที่ประสบความสำเร็จจึงอาจเป็นการตอบสนองอื่นมากกว่าเพื่อลดที่ความเครียด

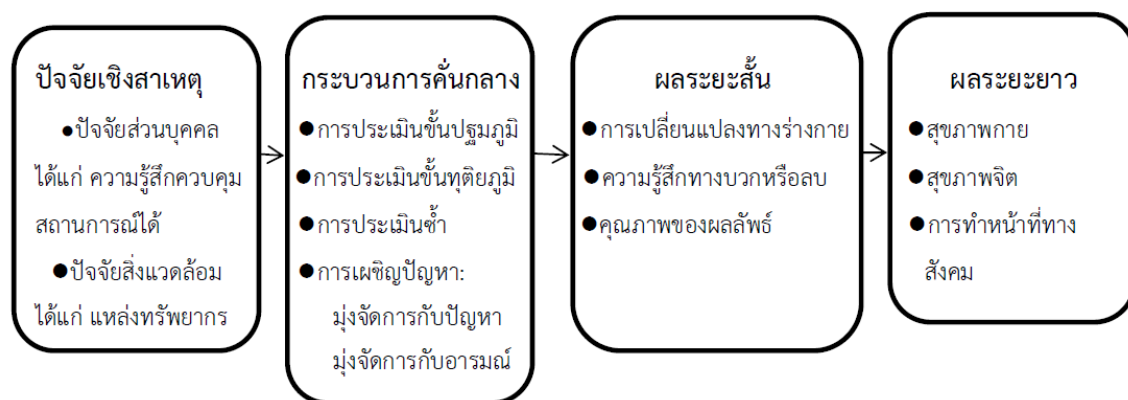
จากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้องผู้วิจัยจึงสรุปความหมายของการเผชิญปัญหาในการวิจัยครั้งนี้ว่า หมายถึง การที่บุคคลใช้กลวิธีที่มุ่งจัดการกับปัญหา เพื่อรักษาสมดุลให้สภาวะกดดันลดลงหรือหมดไป แบ่งวิธีการเผชิญปัญหาออกเป็น 2 วิธี คือ 1) การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ คือ การที่บุคคลตอบสนองต่อปัญหาด้วยการเปลี่ยนแปลงอารมณ์หรือความรู้สึก โดยการถอยห่าง หรือหลีกเลี่ยงจากปัญหา และการป้องกันตัวเองด้วยการกล่าวโทษผู้อื่นโดยไม่ได้นั้นแก้ที่ปัญหา 2) การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา คือ การที่บุคคลตอบสนองต่อปัญหาด้วยความพยายามจัดการกับปัญหา ในลักษณะที่มุ่งแก้ปัญหาโดยตรงหรือใช้วิธีการที่สนับสนุนการแก้ไข ปัญหา โดยการเผชิญหน้ากับปัญหา วิเคราะห์พิจารณาปัญหา หาสาเหตุ วางแผนแก้ปัญหา หาทางเลือกหลายๆ วิธี ค้นหาแหล่งสนับสนุนด้านข้อมูลทางสังคม และพิจารณาทางเลือกในลักษณะของผลได้ผลเสีย

1.2.2 แนวคิดทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหา

(Transactional Model of Stress and Coping)

ในการปรับตัวต่อความเปลี่ยนแปลงในสถานการณ์ที่เผชิญอยู่ ลาซารัส (Lazarus. 1966) ผู้เสนอทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหา เน้นปัจจัยทางจิตวิทยาที่ตอบสนองต่อความกดดันซึ่งเป็นตัวก่อความเครียด (Stressors) โดยอธิบายว่าปัจจัยทางสิ่งแวดล้อมเพียงอย่างเดียวไม่เพียงพอต่อการเกิดความเครียด ปัจจัยทางจิตคือการประเมินสถานการณ์ของบุคคล (Appraisal) เป็นสิ่งสำคัญ แนวคิดนี้นำเสนอในรูปของรูปแบบความเครียดและการเผชิญปัญหา และเรียกรูปแบบนี้ว่า Transactional Model of Stress and Coping โดยใช้คำว่า Transaction แทนคำว่า Interaction เพื่อเน้นว่าบุคคลและสิ่งแวดล้อมร่วมกันสร้างความหมายในเชิงความสัมพันธ์ใหม่และให้ความสำคัญกับการปรับตัวทางจิต มากกว่าการปรับตัวทางร่างกาย โดยพฤติกรรมต่างๆ เกิดจาก

การปรับตัวทางจิตตามข้อเรียกร้องหรือแรงกดดันซึ่งส่วนใหญ่เกิดจากปัจจัยทางสังคมหรือการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล แรงกดดันที่มีอิทธิพลต่อการปรับตัวแบ่งเป็นแรงกดดันภายนอกและแรงกดดันภายใน ในการเผชิญปัญหาบุคคลจะประเมินระดับการคุกคามและแหล่งทรัพยากรที่ตนมีในการจัดการกับสถานการณ์ กรอบทางทฤษฎีของลาซารัสและโฟล์คแมน (Lazarus; & Folkman, 1984) แบ่งการเผชิญปัญหาเป็น 2 วิธี คือ การเผชิญปัญหาแบบเข้าหาปัญหาซึ่งแสดงถึงการปรับตัวได้ และการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงปัญหาซึ่งแสดงถึงการปรับตัวไม่ได้ และเรียกว่า การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา (Problem-focused coping) ซึ่งเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพมากกว่าในสถานการณ์ที่บุคคลรับรู้ว่าคุณสามารถเปลี่ยนแปลงได้ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ (Emotion-focused coping) ซึ่งจะมีประสิทธิภาพมากกว่าในสถานการณ์ที่บุคคลรับรู้ว่าคุณควบคุมได้น้อย โดยนำเสนอรูปแบบพื้นฐานตามภาพประกอบ 1

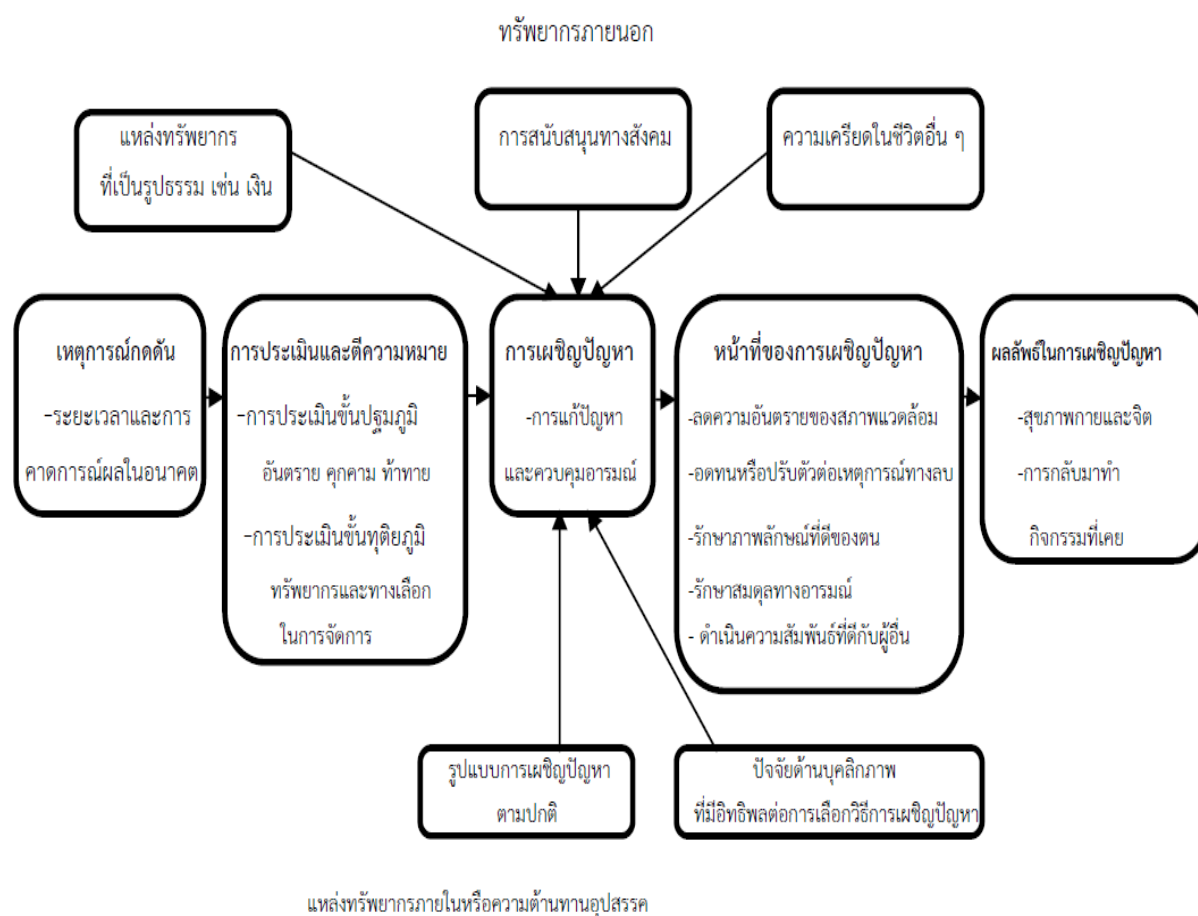


ภาพประกอบ 1 โครงสร้างทฤษฎีความเครียด การเผชิญปัญหา และการปรับตัวของลาซารัสและโฟล์คแมน

ที่มา: Lazarus; & Folkman. (1984). *A theoretical schematization of stress, coping, and adaptation*. p. 305.

ในทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหาของโฟล์คแมนและลาซารัส (Lazarus; & Folkman, 1984) เริ่มจากบุคคลรับรู้ว่าสิ่งแวดล้อมมีการเปลี่ยนแปลง บุคคลประเมินสถานการณ์ว่ามีอันตราย คุกคาม หรือท้าทาย การประเมินมี 2 ระยะคือ การประเมินระยะแรกหรือการประเมินปฐมภูมิ (Primary appraisal) เป็นการประเมินว่าเหตุการณ์นั้นมีความสำคัญและมีความรุนแรงต่อตนเองในปัจจุบันหรือไม่ การประเมินระยะที่สองหรือการประเมินทุติยภูมิ (Secondary appraisal) เป็นการประเมินถึงแหล่งทรัพยากรและทางเลือกที่จะจัดการกับเหตุการณ์ อาจเกิดขึ้นที่หลังหรือเกิดในระยะเดียวกับการประเมินปฐมภูมิก็ได้ กระบวนการเผชิญปัญหาเป็นการตอบสนองเพื่อให้เกิดการปรับตัวซึ่งเป็นการรักษาสมดุลทางร่างกายและจิตใจ ประเภทของการ

เผชิญปัญหาแบ่งได้จากเป้าหมายหลักในการทำงาน คือ เน้นการแก้ที่ปัญหา (การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา) หรือเน้นที่บรรเทาความทุกข์ใจ (การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์) โดยการเผชิญปัญหาทั้งสองแบบทำนายการปรับตัวต่อความกดดันได้แตกต่างกัน การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ส่งผลดีต่อสุขภาพกายและสุขภาพจิต ในขณะที่การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์เป็นประโยชน์ในระยะสั้นและในสถานการณ์ที่ควบคุมไม่ได้ โดยเทย์เลอร์ (Taylor. 1991) เสนอแผนภาพกระบวนการเผชิญปัญหาโดยมีแนวคิดของลาซารัสและโฟล์คแมนเป็นหลัก ดังนี้



ภาพประกอบ 2 กระบวนการเผชิญปัญหา (The coping process)

ที่มา: Taylor. (1991). *Health Psychology*. p. 206.

การจากกรอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในมหาวิทยาลัยส่งผลให้นักศึกษายังต้องพยายามปรับตัว ทฤษฎีของลาซารัสและโฟล์คแมน (Lazarus; & Folkman. 1984) เสนอว่าเหตุการณ์ใหม่ๆ หรือการเปลี่ยนแปลงทางสิ่งแวดล้อมจะทำให้เกิดการประเมินขั้นปฐมภูมิถึงความสำคัญในเหตุการณ์นั้น หากเหตุการณ์ถูกประเมินในทางลบ จะเกิดการประเมินต่อไปว่าเป็นอันตราย คุณภาพ หรือ

ทำลาย การประเมินว่าเป็นความท้าทายจะเป็นการรับรู้ว่าหากจัดการกับเหตุการณ์ได้จะทำให้เกิดประโยชน์ ความก้าวหน้าแก่ตน ในการประเมินขั้นสุดท้ายนิสิตนักศึกษาจะประเมินถึงความสามารถและทางเลือกต่าง ๆ เพื่อตัดสินใจว่ามีความสามารถในการจัดการกับสถานการณ์ที่มีความกดดันนั้นหรือไม่ ในการเผชิญปัญหาแบ่งออกเป็น 2 แบบ คือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ ในสถานการณ์ที่มีความกดดันด้านการเรียน การใช้วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาก็จะทำให้นิสิตนักศึกษาปรับตัวได้ดีกว่า เนื่องจากเป็นความพยายามที่จะทำอะไรบางอย่างในสถานการณ์ที่มีความกดดันนั้น ส่วนการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์เป็นความพยายามในการจัดการกับอารมณ์ของตน โดยบางครั้งทั้งสองวิธีทำงานร่วมกัน แต่ความแตกต่างระหว่างบุคคลจะทำให้นิสิตนักศึกษาใช้วิธีการเผชิญปัญหาที่แตกต่างกัน

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่าความแตกต่างระหว่างบุคคลมีอิทธิพลต่อการเลือกวิธีการเผชิญปัญหาในการตอบสนองต่อเหตุการณ์ที่สร้างความกดดันนั้นจะนำไปสู่การปรับตัวต่อไป บางคนใช้การเผชิญปัญหาแบบเผชิญหน้ากับปัญหาในขณะที่บางคนหลีกเลี่ยง แต่ละวิธีการมีข้อดีและข้อจำกัดขึ้นกับสถานการณ์ที่กำลังเผชิญอยู่ การเผชิญหน้ากับปัญหาเป็นวิธีการที่ประสบความสำเร็จมากกว่าหากบุคคลมุ่งเน้นที่รายละเอียดข้อมูลในสถานการณ์มากกว่าอารมณ์ การมุ่งเน้นที่อารมณ์ทางลบที่ตนประสบอยู่ในการตอบสนองต่อปัญหาจะทำให้สถานการณ์ความเครียดแย่ลงไป ทั้งนี้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาหรืออารมณ์วิธีใดจะประสบความสำเร็จในการจัดการกับปัญหาขึ้นกับระยะเวลาที่มีความกดดันคงอยู่ การเผชิญปัญหาด้วยการมุ่งจัดการกับอารมณ์ เช่น หลีกเลี่ยงปัญหาเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพในการจัดการกับความกดดันระยะสั้น อย่างไรก็ตามในการเรียนระดับอุดมศึกษา ความกดดันมีอย่างต่อเนื่องการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงไม่ใช่วิธีการที่จะประสบความสำเร็จในการจัดการกับปัญหา นิสิตนักศึกษาที่ใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ไม่ได้ใช้ความพยายามทางความคิดเพียงพอที่จะจัดการกับปัญหาซึ่งอาจส่งปัญหาในระยะยาว ตรงกันข้ามนิสิตนักศึกษาที่จัดการกับความกดดันด้วยการมุ่งจัดการกับปัญหาอาจต้องเผชิญกับความวิตกกังวลในระยะสั้นแต่ได้ความสำเร็จในระยะยาว

1.2.3 การวัดการเผชิญปัญหา

คาโต้ (Kato. 2013) วิเคราะห์ห่อภิมานแบบวัดที่มักใช้ในการวัดการเผชิญปัญหาตั้งแต่ปี ค.ศ. 1998 ถึง 2010 จากบทความทางวิชาการประมาณ 2,000 ฉบับ พบว่าแบบวัดการเผชิญปัญหา The Cope Inventory ของคาร์เวอร์และคณะ (Carver; et al. 1989) และแบบวัดการเผชิญปัญหา The Ways of Coping Questionnaire ของลาซารัสและโฟล์คแมน (Lazarus; & Folkman. 1988) เป็นแบบวัดที่นิยมใช้กันมากที่สุด โดยแบบวัดการเผชิญปัญหา The Ways of Coping Questionnaire (WOC) ของลาซารัสและโฟล์คแมน (Lazarus; & Folkman. 1988) ผู้เสนอทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหา ประกอบด้วยข้อคำถาม 66 ข้อ แบ่งวิธีการเผชิญปัญหาออกเป็นจำนวน 8 วิธีย่อย โดยมีค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นของแบบวัดรายด้านดังนี้ การวางแผนแก้ปัญหา

เท่ากับ 0.68 การเผชิญหน้ากับปัญหา เท่ากับ 0.70 การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม เท่ากับ 0.76 การควบคุมตนเอง เท่ากับ 0.70 การหลีกเลี่ยง เท่ากับ 0.72 การแสดงความรับผิดชอบต่อปัญหา เท่ากับ 0.66 การถอยห่าง เท่ากับ 0.61 และการประเมินค่าใหม่ทางบวก เท่ากับ 0.79 แบ่งเป็น 2 องค์ประกอบหลัก คือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ ซึ่งเป็นแบบวัดมาตรฐานที่หลายแบบวัดใช้พัฒนาต่อมา เช่น คาร์เวอร์และคณะ (Carver; et al. 1989) พัฒนาแบบวัดการเผชิญปัญหาโดยใช้ทฤษฎีของโพล์คแมนและลาซารัสเป็นพื้นฐาน และเสนอแบบวัดการเผชิญปัญหาชื่อ The Cope Inventory ต่อมาคาร์เวอร์ (Carver. 1997) ได้พัฒนาเป็นแบบวัดการเผชิญปัญหาฉบับย่อ (The Brief COPE) มีจำนวนข้อคำถาม 28 ข้อ ประกอบด้วยวิธีการเผชิญปัญหาย่อย เช่น การวางแผน และการแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อกำลังใจ มีค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นในแต่ละวิธีการเผชิญปัญหาตั้งแต่ 0.50 - 0.90 จัดได้เป็น 3 องค์ประกอบหลัก คือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และการเผชิญปัญหาในรูปแบบอื่น ๆ เช่น เดียวกันจาโลวีก (Jalowiec. 1988) ได้พัฒนาแบบวัดการเผชิญปัญหาภายใต้กรอบแนวคิดการเผชิญปัญหาของลาซารัสและโพล์คแมน (Lazarus; & Folkman. 1984) แบ่งการเผชิญปัญหาออกเป็น 3 องค์ประกอบหลักจากการวิเคราะห์องค์ประกอบ คือ การเผชิญหน้ากับปัญหา (Confrontive) การจัดการกับอารมณ์ (Emotion) และการบรรเทาความรู้สึกเครียด (Palliative)

ดังนั้นการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์เป็นพื้นฐานที่สำคัญในการเข้าใจและแบ่งการเผชิญปัญหาแบบอื่นที่ตามมา (Folkman; & Moskowitz. 2014) และเป็นการแบ่งที่ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวาง (Ebata; & Moos. 1994) เช่น บิลลิ่งส์และมูส (Billings; & Moos. 1981) เสนอการเผชิญปัญหาที่แบ่งออกเป็น 3 องค์ประกอบหลัก คือ การเผชิญปัญหาทางปัญญาเชิงรุก (Active Cognitive) การเผชิญปัญหาทางพฤติกรรมเชิงรุก (Active Behavioral) ซึ่งจัดเป็นการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง (Avoidance) ซึ่งจัดเป็นการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ การเผชิญปัญหาย่อย คือ การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมแบ่งได้ออกเป็นทั้งการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ เนื่องจากวัยรุ่นอาจแสวงหาความช่วยเหลือในการแก้ปัญหาหรือเพียงแค่วางใจให้เพื่อนหรือคนรู้จักฟัง ดังนั้นหลายงานวิจัยจึงวัดการเผชิญปัญหาโดยแบ่งออกเป็นวิธีการเผชิญปัญหากว้าง ๆ คือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ โดยไม่แบ่งเป็นวิธีการเผชิญปัญหาย่อย (Saha; et al. 2012)

ทั้งนี้ดันเคิล-แชตเตอร์ โพล์คแมน และลาซารัส (Dunkel-Schetter; Folkman; & Lazarus. 1987) ศึกษาแบบวัดการเผชิญปัญหาของลาซารัสและโพล์คแมน โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบพบว่าสอดคล้องกับทฤษฎี โดยแบบวัดแบ่งเป็น 2 องค์ประกอบ คือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ประกอบด้วย 3 วิธีการเผชิญปัญหาย่อย คือ การวางแผนแก้ปัญหา การประเมินค่าใหม่

ทางบวก และการเผชิญหน้ากับปัญหา ส่วนการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ ประกอบด้วย 3 วิธีการเผชิญปัญหาย่อย คือ การถอยห่าง การแสดงความรับผิดชอบต่อปัญหา และการหลีกเลี่ยงนี้ ส่วนการแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม มีข้อคำถามที่สามารถจำแนกข้อต่างๆ ได้ในทั้งสองกลุ่ม โดยมีค่า Eigen value ในองค์ประกอบการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา เท่ากับ 2.73 และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ เท่ากับ 1.33 มีค่า Percent variance เท่ากับ 34.2 และ 16.6 ตามลำดับ ทั้งนี้การควบคุมตนเอง ไม่อยู่ในทั้งสองวิธีการเผชิญปัญหา สอดคล้องกับซาฮินและดูร์ค (Şahin; & Durak. 1995) ที่พัฒนาแบบวัดการเผชิญปัญหาของโพลด์แมนและลาซารัส (Folkman; & Lazarus. 1988B) เพื่อใช้กับนิสิตนักศึกษา แบบวัดประกอบด้วยข้อคำถาม 30 ข้อ ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบพบว่าแบบวัดแยกออกเป็นสององค์ประกอบคือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ มีค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นแอลฟาของครอนบาคตั้งแต่ .47 ถึง .80 เช่นเดียวกับงานวิจัยของอัลกัน (Alkan. 2004) พบว่าเมื่อวิเคราะห์องค์ประกอบแบบวัดการเผชิญปัญหานี้ด้วยการหมุนแกนแบบ varimax เกณฑ์การตัดสินใจจำนวนองค์ประกอบใช้ค่าไถ่เกินเกิน 1.00 ต้ององค์ประกอบ 2 องค์ประกอบ สามารถอธิบายได้ร้อยละ 29.6 ของ variance ทั้งหมดด้วยค่า eigenvalue = 3.9 โดยองค์ประกอบการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหามีค่าร้อยละ 16.6 และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์อธิบายได้ร้อยละ 13.0 ของ variance ค่า factor loading ของการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหามีค่าตั้งแต่ 0.35 - 0.69 และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์มีค่าตั้งแต่ 0.35 - 0.66 ค่าสัมประสิทธิ์เท่ากับ 0.78 และ 0.79 ตามลำดับ

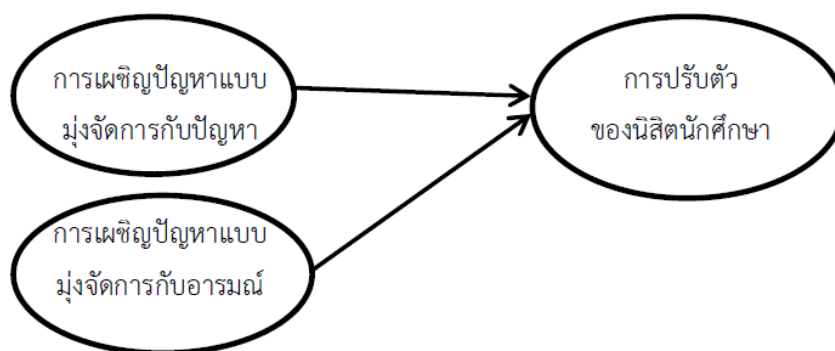
สำหรับงานวิจัยครั้งนี้ การเผชิญปัญหาวัดโดยใช้แบบวัดซึ่งปรับมาจากแบบวัดการเผชิญปัญหาของมิเชล (Mitchell. 2004) ที่พัฒนามาจากแบบวัด The Way of Coping Questionnaire: WOC ซึ่งสร้างโดยโพลด์แมนและลาซารัส (Folkman; & Lazarus. 1988) แบ่งวิธีการเผชิญปัญหาเป็น 2 วิธี คือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ โดยนำมาแปลและปรับให้มีความสอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 16 ข้อ แบบวัดนี้เป็นมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ค่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ค่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย

1.2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเผชิญปัญหาที่มีต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา ระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

การเผชิญปัญหาเป็นตัวแปรทำนายการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา นิธิพันธ์ บุญเพิ่ม (2553) พบว่าเมื่อเกิดความเครียดนิสิตนักศึกษาจะพยายามปรับตัวโดยพยายามหาวิธีการต่างๆ อาทิ การแก้ไขปัญหา การแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคม และการยอมรับความจริง วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหานำไปสู่การปรับตัวที่ดีกว่า เนื่องจากเป็นวิธีการที่เน้นการเข้าหาและแก้ที่สาเหตุของปัญหา ในขณะที่การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์นำไปสู่การปรับตัวได้น้อยและ

อาจทำให้ปัญหาแย่งจนยากจะแก้ไขในเวลาต่อมา งานวิจัยส่วนใหญ่พบว่าการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาส่งผลดีทั้งทางบวกมากกว่าการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ สทริทเธอร์ส เพอร์รีและเมเน็ก (Struthers; Perry; & Menec. 2000) พบว่านิสิตนักศึกษาที่เน้นการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีกว่านิสิตนักศึกษาที่เน้นการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ ชิลล์ (Shields. 2001) พบว่านิสิตนักศึกษาที่ใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหามีแนวโน้มที่จะคงอยู่ในการเรียนจนจบการศึกษามากกว่า เช่นเดียวกันเลียงและบอนซ์ (Leong; & Bonz. 1997) พบว่าการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหำทำนายการปรับตัวได้ทั้งทางการเรียนและอารมณ์ของนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 สอดคล้องกับงานวิจัยในกลุ่มนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อ เช่น เมอร์ฟี (Murphy. 1984) พบว่านิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวมาเพื่อศึกษาต่อมักใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ เช่น หลีกหนี ซึ่งทำให้ระดับความเครียดเพิ่มขึ้นส่งผลให้เกิดปัญหาในการปรับตัว แต่การมีทักษะการเผชิญปัญหา ความผูกพันกับพ่อแม่ และการสนับสนุนทางสังคมจะช่วยนิสิตนักศึกษาในการปรับตัว สอดคล้องกับคิมและดักสัน (Kim; & Duckson. 2007) พบว่านิสิตนักศึกษาต่างถิ่นที่ใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาจะปรับตัวสู่การเรียนในระดับมหาวิทยาลัยได้ดีกว่า

จากการประมวลเอกสารข้างต้น แสดงให้เห็นว่าการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์มีความสัมพันธ์กับการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ จึงได้กำหนดเป็นสมมติฐานการวิจัยในครั้งนี้ และแสดงแผนภาพความสัมพันธ์ได้ดังภาพประกอบ 3



ภาพประกอบ 3 ความสัมพันธ์ระหว่างการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

2. ปัจจัยเชิงสาเหตุทางจิตที่ส่งผลต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อ

2.1 ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก และความเป็นตัวเอง กับการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

2.1.1 ความหมายของความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก

ความผูกพันเกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์ต่อกันเป็นระยะเวลาหนึ่งโดยเริ่มจากแม่หรือผู้เลี้ยงดูกับการกระทำให้เกิดความรู้สึกมั่นคงปลอดภัยส่งผลต่อการรับรู้ตนเองและผู้อื่นในเวลาต่อมา ความผูกพันกับพ่อแม่จึงเป็นพื้นฐานในการสร้างความรู้สึกมั่นคงต่อตนเอง และสิ่งแวดล้อมรอบตัว ดังที่ โบว์ลบี (Bowlby, 1973) ให้ความหมายว่า ความผูกพันเป็นข้อผูกมัดทางอารมณ์ระหว่างผู้เลี้ยงดูกับบุคคลในวัยทารกที่ก่อให้เกิดความรู้สึกที่มั่นคงปลอดภัยอันจะนำมาซึ่งการสำรวจสิ่งแวดล้อมรอบๆ ตัวของทารก และความสัมพันธ์นี้จะถูกถ่ายทอดไปยังความสัมพันธ์กับผู้อื่นในสังคมต่อไป โดยบุคคลยังคงความเป็นตัวเอง สอดคล้องกับอินสวอร์ทและคณะ (Ainsworth; et al. 1978) ให้ความหมายว่า ความผูกพันแบบมั่นคงเป็นความรู้สึกปลอดภัยและอบอุ่นใจที่ทำให้ลูกกล้าเผชิญและสำรวจสิ่งรอบตัว ไม่มีความกังวลใจแม้ต้องห่างจากพ่อแม่ และมีความต้อหรือร้อนที่จะกลับไปหาหลังจากแยกจากกันในช่วงเวลาหนึ่งซึ่งจะพัฒนาไปสู่การเป็นตัวเอง และเบิร์ก (Berk, 1994) ให้ความหมายว่า ความผูกพันเป็นการผูกมัดทางอารมณ์ที่มั่นคง โดยทั่วไปเป็นความรู้สึกที่เกิดขึ้นกับบุคคลสำคัญ ซึ่งนำไปสู่ความรู้สึกที่เป็นสุขเบิกบานใจเมื่ออยู่ใกล้ในภาวะที่กดดัน

จากนิยามแสดงให้เห็นว่าความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกเป็นความสัมพันธ์ที่ให้ความรู้สึกมีความสุข มั่นคงปลอดภัย ทำให้บุคคลมีความมั่นใจที่จะเรียนรู้สิ่งต่างๆ และมีความเป็นตัวเอง ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของเคนนี่ (Kenny, 2005) พบว่าความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ 1) ความรู้สึกผูกพันที่มีคุณภาพระหว่างพ่อแม่และลูก 2) การส่งเสริมลูกให้มีความเป็นตัวเอง และ 3) การสนับสนุนด้านอารมณ์จากพ่อแม่ที่ทำให้ลูกรู้สึกปลอดภัย

จากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้องผู้วิจัยจึงสรุปความหมายของความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกว่า หมายถึง การที่บุคคลรู้สึกถึงความสัมพันธ์ที่มีกับพ่อแม่ที่มีความใกล้ชิด เข้าใจ และได้รับอิสรภาพ ทำให้รู้สึกมั่นคงปลอดภัย ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ 1) คุณภาพของความผูกพัน คือ การรับรู้ว่าคุณแม่มีความเอาใจใส่ มีความพร้อมที่จะพูดคุยหรือทำกิจกรรมกับลูก และมีอารมณ์ความรู้สึกที่ดีต่อกัน 2) การส่งเสริมการพึ่งพาตนเองของลูก คือ การรับรู้ว่าคุณแม่สนับสนุนให้คิด ตัดสินใจ และเรียนรู้สิ่งต่างๆ ด้วยตนเอง และ 3) การสนับสนุนทางด้านอารมณ์แก่ลูก คือ การรับรู้ว่าคุณแม่มีความเข้าใจ ใส่ใจความรู้สึก พร้อมช่วยเหลือ และให้กำลังใจในยามที่ลูกต้องการทำให้ลูกรู้สึกปลอดภัย

2.1.2 แนวคิดทฤษฎีความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก (Attachment theory)

จอห์น โบวล์บี (Bowlby, 1973) ผู้เสนอทฤษฎีความผูกพันอธิบายว่าความผูกพันเป็นสายสัมพันธ์ทางอารมณ์ที่มั่นคงซึ่งมนุษย์แสวงหาและต้องการไปตลอดชีวิต และจะเป็นที่ต้องการมากขึ้นเมื่อได้รับความเครียดหรือความกดดัน โดยความผูกพันที่มั่นคงเกิดจากแม่หรือผู้เลี้ยงดูตอบสนองความต้องการทางด้านร่างกายและจิตใจได้อย่างเหมาะสม เลี้ยงดูด้วยความรัก ความเข้าใจ เอาใจใส่ ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญต่อการพัฒนาการด้านสติปัญญา ด้านสังคมจิตใจ และการปรับตัวของเด็ก ความผูกพันแตกต่างจากการพึ่งพา เนื่องจากผู้ที่มีความผูกพันยังคงความเป็นตัวเอง หัวใจสำคัญของทฤษฎีความผูกพันคือความสัมพันธ์ระหว่างแม่กับลูก ซึ่งลักษณะความสัมพันธ์นี้จะถูกถ่ายทอดไปยังความสัมพันธ์กับคนอื่นๆ ในสังคมต่อไป ความผูกพันที่มั่นคงพัฒนาการมองเห็นตนเองของบุคคลว่าเป็นคนที่มีคุณค่าและมองผู้อื่นว่าน่าไว้วางใจ การมีความมั่นใจในความผูกพันจะทำให้บุคคลเข้าหาสังคมมากกว่าหลีกเลี่ยง จากพื้นฐานทฤษฎีความผูกพันของโบวล์บี (Bowlby, 1973) นักทฤษฎีได้เสนอรูปแบบความผูกพันต่างๆ ที่แตกต่างกันไป เช่น โอนสเวิร์ดและคณะ (Ainsworth et al. 1978) ทำการวิจัยและสรุปประเภทความผูกพันของเด็กเป็น 3 แบบ คือ แบบมั่นคง แบบวิตกกังวล/หลีกเลี่ยง และแบบวิตกกังวล/ไม่แน่ใจในความรู้สึก ซึ่งรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงจะพัฒนาไปสู่ความเป็นตัวเอง ต่อมาบาร์โธโลมิว (Bartholomew, 1991) ขยายทฤษฎีความผูกพัน โดยแบ่งรูปแบบความผูกพันของวัยผู้ใหญ่ได้เป็น 4 แบบ คือ 1) รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง 2) รูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน 3) รูปแบบความผูกพันแบบกังวล และ 4) รูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว โดยมีแนวคิดจากมิติ 2 ด้านที่สำคัญ คือ แนวคิดเกี่ยวกับตนเอง (Concept of self) และแนวคิดเกี่ยวกับผู้อื่น (Concept of others) ความผูกพันแบบมั่นคงมีลักษณะที่ให้ความสำคัญกับมิตรภาพที่ใกล้ชิด การมีความสามารถในการรักษาความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดโดยไม่สูญเสียความเป็นตัวเอง และยังคงมีการติดต่อและมีความคิดถึงกัน การแบ่งประเภทของบาร์โธโลมิว (Bartholomew, 1991) มีต้นกำเนิดจากแนวคิดทางจิตวิทยาสังคมที่เสนอว่าความผูกพันเป็นแนวคิดทางความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ในขณะที่การแบ่งประเภทของนักทฤษฎีอื่นเช่น เมนและโกลด์วิน (Main; & Goldwyn, 1991) มาจากแนวคิดทางจิตวิทยาพัฒนาการที่เสนอว่าความผูกพันเป็นกระบวนการภายในจิต ดังนั้นการวัดที่ต่างมุมมองจึงมีโครงสร้างในสิ่งที่วัดต่างกัน (Zeijlmans, 2000) ความสนใจในการศึกษาความผูกพันในช่วงชีวิตต่างๆ (life span perspective) ทำให้นักวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่และวัยรุ่นตอนปลายเพิ่มมากขึ้น (Kenny; & Donaldson, 1991) ทั้งนี้วัยรุ่นตอนปลายเป็นช่วงเวลาแห่งการเปลี่ยนแปลงเข้าสู่ผู้ใหญ่และการมีความรับผิดชอบ ความผูกพันที่มั่นคงระหว่างพ่อแม่และลูกจะส่งเสริมพัฒนาการสู่ผู้ใหญ่ ทำให้มีภูมิคุ้มกันจากสิ่งแวดล้อมที่ไม่พึงประสงค์ซึ่งมีอิทธิพลต่อการปรับตัวเมื่อเข้าสู่การศึกษาระดับมหาวิทยาลัย (Kenny; & Rice, 1995) เนื่องจากความผูกพันระหว่างพ่อแม่และนิสิตนักศึกษาส่งผลด้านสังคม การเรียน และจิตใจ (Love; & Murdock, 2004)

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่านิสิตนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบแบบมั่นคงจะมีรูปแบบการมองตนเองทางบวกและมีรูปแบบการมองผู้อื่นทางบวก มีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดกับผู้อื่นในเชิงพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน มั่นใจในตนเอง ซึ่งส่งผลดีต่อการพัฒนาความเป็นผู้ใหญ่ตามวัยและการปรับตัว

2.1.3 การวัดความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก

จากการประมวลเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่าการวัดความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกมีในหลายลักษณะ ได้แก่ 1. แบบวัดที่วัดความผูกพันกับทั้งพ่อแม่และเพื่อน ได้แก่ แบบวัดความผูกพันกับพ่อแม่และเพื่อน (The Inventory for Peer and Parental Attachment: IPPA) ของอาร์มสเดน และกรีนเบิร์ก (Armsden; & Greenberg. 1987) ใช้วัดความผูกพันที่บุคคลมีต่อแม่ พ่อ และเพื่อนตามลำดับ แบ่งองค์ประกอบเป็น 3 ด้าน คือ 1) ความเชื่อใจ 2) การสื่อสาร และ 3) ความรู้สึกแปลกแยกแตกต่าง และ 2. แบบวัดที่วัดความผูกพันระหว่างพ่อแม่โดยเฉพาะ ได้แก่ แบบวัดความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก (Parental Attachment Questionnaire: PAQ) ของเคนนี่ (Kenny. 2005) วัดการรับรู้การได้รับการสนับสนุนทางอารมณ์และความเป็นตัวเองของลูกซึ่งตรงสอดคล้องกับพัฒนาการ และสร้างขึ้นเพื่อวัดกลุ่มนิสิตนักศึกษาโดยเฉพาะ (Stephens. 2009: 84) โดยศึกษาและประยุกต์แนวคิดของอินสวอร์ธ (Ainsworth; et al. 1978) เพื่อวัดความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกในช่วงวัยรุ่นถึงผู้ใหญ่ตอนต้นซึ่งจะส่งผลต่อการพัฒนาเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ทำให้รู้สึกว่าตนมีคุณค่า แบบวัดความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกวัดระดับความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกผ่านการรับรู้ของวัยรุ่นถึงวัยผู้ใหญ่ตอนต้นเกี่ยวกับพฤติกรรมของพ่อแม่ ความสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่และลูก และความรู้สึกของลูก รวมถึงประสบการณ์ของวัยรุ่นในความสัมพันธ์ ดังนี้ 1) ด้านคุณภาพของความผูกพัน ประกอบด้วยข้อคำถามเกี่ยวกับความรู้สึกของลูกในการได้รับความรักและสนับสนุนจากพ่อแม่ การรับรู้ว่าได้รับความเข้าใจจากพ่อแม่ และต้องการอยู่กับพ่อแม่ 2) ด้านการส่งเสริมการพึ่งพาตนเองของลูก ข้อคำถามเกี่ยวข้องกับการที่พ่อแม่ให้ความเคารพความเป็นส่วนตัว ความคิด และการตัดสินใจของลูก และ 3) ด้านการสนับสนุนทางด้านอารมณ์แก่ลูก เป็นความสัมพันธ์ระหว่างวัยรุ่นและพ่อแม่ และความรู้สึกรวมถึงประสบการณ์ของลูกในความสัมพันธ์ที่มี เป็นแบบวัดแบบมาตรประมาณค่า 5 อันดับ ประกอบด้วยข้อคำถาม 55 ข้อ เพื่อประเมินความผูกพันโดยประเมินจากปฏิสัมพันธ์และผลที่ตามมาต่อลูก แบ่งองค์ประกอบออกเป็น 3 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านคุณภาพของความผูกพัน 2) ด้านการส่งเสริมการพึ่งพาตนเองของลูก และ 3) ด้านการสนับสนุนทางด้านอารมณ์แก่ลูก มีค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นแอลฟาของครอนบาคทั้งฉบับ เท่ากับ 0.92 และรายด้าน ดังนี้ ด้านคุณภาพความผูกพันทางอารมณ์ เท่ากับ 0.96 ด้านการส่งเสริมการพึ่งพาตนเองของลูก เท่ากับ 0.88 และด้านการสนับสนุนทางด้านอารมณ์แก่ลูก เท่ากับ 0.88 ค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นแอลฟาของครอนบาคของแบบวัดสำหรับนิสิตนักศึกษาชาย เท่ากับ 0.93 และสำหรับนิสิตนักศึกษาหญิง เท่ากับ 0.95 (Kenny; & Donaldson. 1991) ทั้งนี้ขุนทร เปี่ยมสาละ (2548) ได้พัฒนาแบบวัดจาก

แบบวัดความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก (Parental Attachment Questionnaire: PAQ) ของเคนนี่ (Kenny. 2005) โดยมีจำนวนข้อคำถาม 50 ข้อและหาค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นแอลฟาของครอนบาคกับนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยชั้นปีที่ 1 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างจำนวน 30 คน ได้ค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นแอลฟาของครอนบาคทั้งฉบับ เท่ากับ 0.80 และรายด้านดังนี้ ด้านคุณภาพของความผูกพันทางอารมณ์ เท่ากับ 0.69 ด้านส่งเสริมความเป็นตัวเองของบุตร เท่ากับ 0.69 และด้านการสนับสนุนทางด้านอารมณ์แก่บุตร เท่ากับ 0.74

สำหรับงานวิจัยครั้งนี้ ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกวัดโดยใช้แบบวัดซึ่งปรับมาจากแบบวัดความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก (Parental Attachment Questionnaire: PAQ) ของเคนนี่ (Kenny. 1985) โดยปรับให้มีความสอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ 1) คุณภาพของความผูกพัน 2) การส่งเสริมการพึ่งพาตนเองของลูก และ 3) การสนับสนุนทางด้านอารมณ์แก่ลูก ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 21 ข้อ แบบวัดนี้เป็นมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ก่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ก่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย

2.1.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก และความเป็นตัวเองกับการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาในระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

งานวิจัยที่ผ่านมาพบว่าความผูกพันที่มีนัยระหว่างพ่อแม่และลูกส่งเสริมความเป็นตัวเองของลูก (Rice; et al. 1995) โดยในงานวิจัยของแรนดัล (Randal. 2002) พบว่านิสิตนักศึกษาที่มีความผูกพันกับพ่อแม่จะมีความเป็นตัวเองสูงโดยยังคงมีความรู้สึกทางบวกแม้ต้องจากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อ ทั้งนี้ นิสิตนักศึกษาที่ไม่มีปัญหาในกระบวนการพัฒนาความเป็นตัวเอง คือ นิสิตนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบไม่มั่นคงต่างกันว่า นิสิตนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง สามารถอยู่ได้ด้วยตนเองและยังคงมีความผูกพันกับครอบครัวของตน ไม่ได้สนใจในความผูกพันที่มีต่อครอบครัวน้อยลงเมื่อได้เข้าเรียนในมหาวิทยาลัย และมีการปรับตัวที่ดีกว่า มัทธานาห์และคณะ (Mattanah; et al. 2004) ศึกษา นิสิตนักศึกษาจำนวน 404 คน จากการวิเคราะห์รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ ผลการวิจัยพบว่าความเป็นตัวเองเป็นตัวแปรคั่นกลางแบบสมบูรณระหว่างความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก และการปรับตัวในสถานศึกษาทั้งในนิสิตนักศึกษาเพศชายและหญิง สอดคล้องกับมัทธานาห์และคณะ (Mattanah; et al. 2011) ใช้การวิเคราะห์ห่อถักงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความผูกพันของพ่อแม่และลูกจำนวน 156 ชิ้น ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1987 ถึง 2009 พบว่าความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกมีอิทธิพลต่อการปรับตัวและการพัฒนาการด้านความเป็นตัวเองของลูกทั้งเพศชายและเพศหญิงโดยไม่มีข้อจำกัดด้านวัฒนธรรม

จากการประมวลเอกสารข้างต้น แสดงให้เห็นว่าความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกมีความสัมพันธ์กับความเป็นตัวเองและการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ จึงได้กำหนดเป็นสมมติฐานการวิจัยในครั้งนี้ข้อที่ 1.2 คือ ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกมี

อิทธิพลทางตรงต่อความเป็นตัวเองของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล และแสดงแผนภาพความสัมพันธ์ได้ดังภาพประกอบ 4



ภาพประกอบ 4 ความสัมพันธ์ระหว่างความสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่และลูก และความเป็นตัวเองกับการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

2.2 ความเป็นตัวเอง และการเผชิญปัญหา กับการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

2.2.1 ความหมายของความเป็นตัวเอง

ความเป็นตัวเอง (Separation – Individuation) เป็นพัฒนาการที่สำคัญในช่วงวัยรุ่นตอนปลายถึงผู้ใหญ่ตอนต้นที่ทำให้บุคคลมีความเป็นตัวเอง สามารถพึ่งพาตนเองและมีความรับผิดชอบดังที่ฟรอยด์ (Freud, 1909) ให้ความหมายว่า ความเป็นตัวเองในวัยรุ่นเป็นความสำเร็จด้านจิตใจที่วัยรุ่นเปลี่ยนจากการอยู่ภายใต้อำนาจของพ่อแม่มาสู่การรับผิดชอบตนเองซึ่งเป็นพัฒนาการที่สำคัญเกิดขึ้นในช่วง 3 ปีแรกและเกิดขึ้นอีกครั้งในช่วงวัยรุ่น สอดคล้องกับไบออส (Bios, 1967) ให้ความหมายว่า ความเป็นตัวเองในวัยรุ่นเป็นกระบวนการที่ประกอบด้วย การหลุดพ้นจากภาพของพ่อแม่ที่มีอำนาจทุกอย่างแบบในวัยเด็ก และเพิ่มความตระหนักรู้ในความเป็นตัวเองที่แยกจากผู้อื่น มีความสามารถที่จะกระทำสิ่งต่างๆ และบรรลุเป้าหมายได้ด้วยความพยายามและความสามารถของตนเอง ทั้งสามารถมีความสัมพันธ์ใกล้ชิด โดยไม่กลัวที่จะถูกรอบงำจากผู้อื่น

ทั้งนี้ความเป็นตัวเองเกิดขึ้นทั้งในด้านอารมณ์ และพฤติกรรม ฮอฟแมน (Hoffman, 1984) เสนอว่าความเป็นตัวเองด้านอารมณ์ เป็นความผูกพันทางอารมณ์กับครอบครัวที่บุคคลยังคงความเป็นตัวเอง ผู้ที่มีความเป็นตัวเองสูงจะตอบสนองความไม่เห็นชอบของพ่อแม่ในเรื่องต่างๆ ด้วยวิธีที่จะพัฒนาความเป็นตัวเองโดยยังคงรักษาความสัมพันธ์ใกล้ชิดกับพ่อแม่ ส่วนความเป็นตัวเองด้านพฤติกรรม หมายถึง การที่บุคคลสามารถจัดการเรื่องส่วนตัวได้ด้วยตนเองโดยไม่ต้องคอยพึ่งความช่วยเหลือจากสมาชิกครอบครัว ความเป็นตัวเองในวัยรุ่นถึงผู้ใหญ่ตอนต้นประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 ด้าน คือ 1) ความเป็นอิสระในการจัดการเรื่องส่วนตัว (Functional independence) คือ ความพยายามในการจัดการและนำทางตนเองโดยไม่ต้องขอความช่วยเหลือจากพ่อหรือแม่ 2) ความเป็นอิสระด้านความเชื่อและเจตคติ (Attitudinal independence) คือ ค่านิยม ความเชื่อ และเจตคติของบุคคลที่เป็นลักษณะส่วนตนแตกต่างจากพ่อแม่ 3) ความเป็นอิสระทางอารมณ์ (Emotional independence) คือ ความเป็นอิสระจากความต้องการความเห็นชอบ ความใกล้ชิด การอยู่ด้วยกัน

และการสนับสนุนทางอารมณ์จากพ่อแม่ในระดับที่มากเกินไป และ 4) ความเป็นอิสระจากความรู้สึกขัดแย้งกับพ่อแม่ (Conflictual independence) ความเป็นอิสระจากความรู้สึกไม่เชื่อใจ ไม่พอใจ และโกรธในความสัมพันธ์ที่มีต่อพ่อแม่ โดยมีพื้นฐานจากทฤษฎีระบบครอบครัวที่เน้นความสัมพันธ์ภายในครอบครัวซึ่งอธิบายว่าบุคคลที่มีระดับความเป็นตัวเองสูงจะสามารถทำงานโดยเป็นอิสระไม่ต้องการควบคุมหรือทำให้อ่อนแอลงจากความคิดเห็นของบุคคลอื่นที่ตนเห็นว่ามีค่าสำคัญ (Bowen. 1978) ดังนั้นบุคคลที่มีความเป็นอิสระจากความรู้สึกขัดแย้งต่ำจะประสบกับความรู้สึกผิดหรือขุนข้องใจต่อสมาชิกครอบครัวเมื่อพยายามเป็นตัวของตัวเอง แม้บุคคลจะสามารถมีพฤติกรรมที่แสดงถึงความเป็นตัวเอง แต่ไม่เป็นอิสระจากความรู้สึกไม่สบายใจต่อพ่อแม่ และยังคงตอบสนองทางอารมณ์กับสมาชิกภายในครอบครัวในทุกเรื่อง (Lopez; et al. 1992) ทั้งนี้อีกสามองค์ประกอบคือ ความเป็นอิสระในการจัดการเรื่องส่วนตัว ความเป็นอิสระด้านความเชื่อและเจตคติ และความเป็นอิสระทางอารมณ์มาจากแนวคิดของมาห์เลอร์ (Mahler. 1968) ที่เน้นความสำคัญของการลดการพึ่งพิงพ่อแม่เพื่อสร้างความเป็นอิสระของตนเองด้านการทำงาน อารมณ์และเจตคติ โดยความเป็นอิสระในการจัดการเรื่องส่วนตัว ถือเป็นด้านการตัดสินใจและพฤติกรรมภายนอกของวัยรุ่นที่สำคัญซึ่งเปลี่ยนจากวัยเด็กมาสู่วัยผู้ใหญ่ในช่วงวัยรุ่น (Erikson. 1968) อันจะนำไปสู่การสร้างอาชีพและพัฒนาความสัมพันธ์กับเพศตรงข้าม เป็นพัฒนาการที่บุคคลยังคงให้ความสำคัญกับครอบครัวและมีความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนและบริบททางสังคมอย่างเป็นผู้ใหญ่

โบเวน (Bowen. 1976) ผู้พัฒนาแนวคิดทฤษฎีระบบครอบครัวของโบเวน (The Bowen Family Systems Theory) เสนอว่าความเป็นตัวเอง (Differentiation of self) เป็นความสามารถของบุคคลในการแยกตนเองออกจากครอบครัวทั้งในด้านส่วนตัวและด้านปัญญา และสามารถรักษาสมดุลย์ของ 1) การทำงานด้านอารมณ์และสติปัญญา (Emotional and intellectual functioning) โดยสามารถนำตนเองและจัดการสิ่งต่างๆ ด้วยตนเอง (Function autonomously) มีความสามารถในการคิดถึงสถานการณ์แยกจากอารมณ์ได้อย่างกระจ่างชัด และ 2) ความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดและการมีความเป็นตัวเอง (Intimacy and autonomy in relationships) โดยยังคงมีความผูกพันทางอารมณ์ (Emotionally connected) ในความสัมพันธ์ทางสังคมที่สำคัญต่างๆ ตรงกันข้ามบุคคลที่มีความเป็นตัวเองต่ำจะมีลักษณะพึ่งพิงหรือเว้นระยะห่างทางสังคมในระดับที่มากเกินไป

ในประเทศไทยประณต คำจิณ (2549) ให้นิยาม Separation – Individuation ว่าเป็น “การแยกจากพ่อแม่และการพัฒนาความเป็นเอกตบุคคล” โดยอธิบายว่าเมื่อลูกเป็นวัยรุ่นสายสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่กับลูกวัยรุ่นจะเปลี่ยนรูปแบบไป แต่ก็ยังคงรักษาสายสัมพันธ์นั้นอยู่ วัยรุ่นจะสร้างความเป็นตัวเองขึ้นมา แต่ในขณะเดียวกันก็ยังคงมีการติดต่อกับพ่อแม่อยู่ ดังนั้นวัยรุ่นจึงแสวงหาความสัมพันธ์ที่ต่างออกไปจากพ่อแม่ ในขณะเดียวกันการสื่อสาร ความผูกพัน และความไว้วางใจก็ยังคงดำเนินต่อไป ตัวอย่างเช่น วัยรุ่นมีการพัฒนาความสนใจใหม่ๆ คำนิยาม และเป้าหมาย รวมทั้งพัฒนามุมมองที่ต่างไปจากพ่อแม่ เพื่อที่จะมีประสบการณ์แตกต่างออกไปแต่แม้กระนั้นวัยรุ่นก็ยังคง

เป็นส่วนหนึ่งของครอบครัว วัยรุ่นและพ่อแม่ยังคงคาดหวังความผูกพันทางอารมณ์ซึ่งกันและกันอยู่ต่อไป

จากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้องผู้วิจัยจึงสรุปความหมายของความเป็นตัวเองว่า หมายถึง การที่บุคคลมีความคิด ความรู้สึกและพฤติกรรมเป็นของตนเองไม่อยู่ภายใต้อิทธิพลจากผู้อื่น สามารถพึ่งพาตนเอง พร้อมกับมีสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลรอบข้างประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ 1) ความเป็นอิสระทางการกระทำ คือ การที่บุคคลมีความรับผิดชอบ จัดการสิ่งต่างๆ ได้ด้วยตนเอง โดยไม่ต้องได้รับกำลังใจ หรือความเห็นชอบจากผู้อื่น เมื่อทำในสิ่งที่ตนเห็นว่าถูกต้องเหมาะสม 2) ความเป็นอิสระทางอารมณ์ คือ การที่บุคคลสามารถควบคุมอารมณ์ของตน ไม่ตอบโต้โดยการใช้อารมณ์หรือความรู้สึกมากเกินไป ทั้งสามารถแก้ปัญหาด้วยการใช้เหตุผลแยกออกจากอารมณ์ และ 3) ความเป็นอิสระทางสังคม คือ การที่บุคคลให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ทางสังคมทั้งจากเพื่อน และครอบครัว โดยไม่แยกตัวหรือยึดติดมากเกินไป

2.2.2 แนวคิดทฤษฎีความเป็นตัวเอง

(Separation-Individuation Theory)

ทฤษฎีทางพัฒนาการหนึ่งที่เกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนผ่านช่วงวัยซึ่งส่งผลต่อการปรับตัวในการศึกษาต่อระดับอุดมศึกษา คือ ทฤษฎีความเป็นตัวเอง (Separation-Individuation Theory) เนื่องจากวัยรุ่นเป็นระยะหัวเลี้ยวหัวต่อของชีวิตซึ่งเป็นช่วงเปลี่ยนผ่านจากวัยเด็กก้าวเข้าสู่ความเป็นผู้ใหญ่ มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วหลายด้าน และมีความต้องการเป็นอิสระแยกเป็นตัวของตัวเอง (วินัดดา ปุยะศิลป์ และพนม เกตุมาน. 2545) แม้ວ່າงานวิจัยที่ผ่านมาพบว่าความผูกพันระหว่างลูกกับพ่อแม่ส่งเสริมพัฒนาการในวัยรุ่นแต่ความเป็นตัวเองก็เ็นสิ่งสำคัญ

ความเป็นตัวเองนำเสนอเป็นทฤษฎีครั้งแรกจากมุมมองทางจิตวิเคราะห์ ฟรอยด์ (Freud. 1905) อธิบายว่าความเป็นตัวเองเป็นการเปลี่ยนย้ายจากการยึดติดผู้อื่น มาสู่การยึดมั่นในตนเองซึ่งถือเป็นพัฒนาการที่สำคัญ โดยมาห์เลอร์ (Mahler. 1968) อธิบายว่าความเป็นตัวเองเกิดขึ้นครั้งแรกในช่วงสามปีแรกของเด็กที่ตระหนักว่าแม่เป็นอีกบุคคลหนึ่ง ทำให้เด็กเกิดการเรียนรู้การแยกห่างจากแม่แต่ภาพของแม่มักยังคงมีภายในความคิดและมีอิทธิพลต่อการรับรู้และพฤติกรรม ความเป็นตัวเองจะเกิดขึ้นอีกครั้งในช่วงวัยรุ่นเป็นกระบวนการพัฒนาความเป็นตัวเองในวัยรุ่นและผู้ใหญ่ ตอนต้น มาห์เลอร์ (Mahler. 1968) ผู้พัฒนาทฤษฎีความเป็นตัวเองสังเกตพฤติกรรมความสัมพันธ์ของเด็กที่มีต่อแม่และอธิบายว่าเด็กจะพัฒนาความเป็นตัวตนผ่านกระบวนการแยกห่าง (Separation) และเป็นตัวของตัวเอง (Individuation) โดยมีขั้นตอน ดังนี้ ระยะพึ่งพา (Symbiotic phase) อายุ 4-6 เดือน เด็กยังไม่มี การตอบสนองกับโลกภายนอก เรียกว่ายังอยู่ในโลกของตนเอง และถือว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของแม่ จนเด็กรับรู้ว่ามีคนอื่นที่สามารถตอบสนองความต้องการของตนเองได้จึงเริ่มตระหนักถึงการมีตัวตน (Self) และวัตถุ (Object) ประเด็นที่ให้ความสำคัญในระยะนี้คือ ความสัมพันธ์กับแม่อย่างใกล้ชิดและการที่แม่เข้าใจความต้องการของเด็ก

แม้ว่าทฤษฎีความเป็นตัวเองจะมุ่งเน้นไปที่ช่วง 3 ปีแรกของชีวิต มาห์เลอร์และคณะ (Mahler; et al. 1975) อธิบายว่าความรู้สึกนี้จะเกิดขึ้นอีกครั้งในช่วงวัยรุ่น ความเป็นตัวเองเป็นทั้งขั้นพัฒนาการและประสบการณ์ในชีวิตที่วัยรุ่นตอนปลายช่วงอายุประมาณ 17-22 ปีที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ ต้องประสบ เป็นช่วงของการเปลี่ยนผ่านจากวัยรุ่นเข้าสู่ผู้ใหญ่ที่สามารถเป็นทั้งความตื่นเต้น ทำ ทาย และรางวัล หรืออาจเป็นความทุกข์และช่วงเวลาแห่งความยากลำบาก ความเป็นตัวเองจึงเป็น ความรู้สึกเกี่ยวข้องกับกระบวนการที่วัยรุ่นย้ายการพึ่งพิงพ่อแม่มาสู่การเพิ่มการพึ่งพาตนเองมาก ขึ้น โดยไบออส (Bios. 1967) ผู้ขยายทฤษฎีความเป็นตัวเองในช่วงวัยรุ่นเสนอว่า ความเป็นตัวเอง คือกระบวนการปรับเปลี่ยนทางความคิดของวัยรุ่นและเลิกการพึ่งพิงพ่อแม่อย่างเด็ก ๆ ซึ่งเป็น กระบวนการที่เรียกว่าการเป็นตัวของตัวเองในครั้งที่สอง (Second individuation) เป็นกระบวนการ เปลี่ยนย้ายความเป็นเด็กที่ยึดติดพ่อแม่มาสู่ความเป็นตัวเอง พัฒนาการที่สำคัญคือวัยรุ่นเปลี่ยนจาก การยึดติดพ่อแม่มาเป็นการเพิ่มการเห็นคุณค่าในตนเอง (Approval of self-worth) ขึ้นแทนที่ โดยมี พ่อแม่เป็นแหล่งกำลังใจ เปลี่ยนจากความรักพ่อแม่แบบเด็ก ๆ มาสู่ความรักในตัวตนของตัวเองด้วย (Love of the self) ซึ่งจะทำให้วัยรุ่นมีอัตลักษณ์ของตนเอง (Sense of identity) รู้ว่าตนเองเป็นใคร (Who I am) มีการควบคุมตนเองในการทำพฤติกรรมต่าง ๆ และมีความรับผิดชอบในสิ่งที่ตนทำหรือ สิ่งที่ตนเองเป็น ขั้นตอนเริ่มจากการแยกตัวเกิดขึ้นในช่วงก่อนวัยรุ่นและวัยรุ่นตอนต้นเป็นช่วงที่ วัยรุ่นหาระยะห่างทางจิตจากพ่อแม่ การค้นพบว่าพ่อแม่ไม่ได้มีอำนาจและรู้ในทุกสิ่งดังที่เคยเชื่อกัน มา ก่อนทำให้วัยรุ่นลดทอนความเป็นแบบอย่าง (De-idealization) ของพ่อแม่และตั้งคำถามเกี่ยวกับ ค่านิยมและการใช้ชีวิตของพ่อแม่ ขั้นตอนมาเป็นช่วงการเปลี่ยนผ่านสู่วัยรุ่นตอนกลาง คือ การที่ วัยรุ่นทดสอบความเป็นอิสระที่พัฒนาขึ้นมาใหม่โดยอาจปฏิเสธทุกคำเตือนหรือคำแนะนำ มีการ ต่อต้าน ทำพฤติกรรมเสี่ยงเพื่อแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถ (Self-sufficiency) วัยรุ่นเพิ่ม ความผูกพันกับเพื่อน ขอการสนับสนุนและความเห็นชอบจากเพื่อนมากกว่าพ่อแม่ ขั้นตอนคือการ สร้างสายสัมพันธ์ (Rapprochement) เป็นช่วงที่วัยรุ่นยังสับสนซึ่งมักอยู่ในช่วงวัยรุ่นตอนกลาง วัยรุ่นพยายามสร้างความสัมพันธ์กับพ่อแม่อีกครั้งแต่ยังคงแยกห่างรักษาความเป็นตัวเองต่อไป ขั้น สุดท้ายความเป็นตัวเองจะประสบความสำเร็จเมื่อวัยรุ่นมีความรู้สึกที่รวมทั้งความคิดเห็นของผู้อื่น และตัวเอง ผลที่ได้คือความเป็นตัวเองในขณะที่ยังคงเห็นความจำเป็นในการคงไว้ซึ่งความสัมพันธ์ กับผู้อื่น

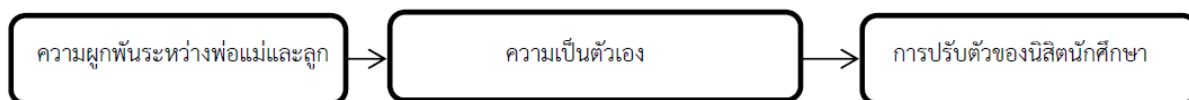
โบเวน (Bowen. 1976) ผู้พัฒนาแนวคิดทฤษฎีระบบครอบครัวของโบเวน (The Bowen Family Systems Theory) เสนอว่าความเป็นตัวเอง (Differentiation of self) มีสำคัญในการพัฒนา ความเป็นผู้ใหญ่ที่มีสุขภาพจิตดี โดยมีความเป็นตัวเองในความสัมพันธ์ทางสังคมต่าง ๆ ตรงกันข้าม บุคคลที่มีความเป็นตัวเองต่ำจะมีลักษณะพึ่งพิงหรือเว้นระยะห่างทางสังคม โดยจะพึ่งพิงครอบครัว มาก รู้สึกว่าการแยกจากครอบครัวเต็มไปด้วยความทุกข์ หรือมีอารมณ์ยึดติดกับครอบครัวใน ระดับสูง (Emotional stuck-togetherness of families) แม้ว่าจะอยู่ไกลกัน การพึ่งพิงทางอารมณ์กับ ผู้อื่นมากทำให้ไม่มีความยืดหยุ่นในการปรับตัวต่อความเครียดจากแหล่งความเครียดภายนอก

กลัวการถูกปฏิเสธหรือไม่เห็นด้วยจากผู้อื่น และไม่แน่ใจในการตัดสินใจด้วยตนเอง ตรงกันข้ามบุคคลอาจปฏิเสธความสำคัญของครอบครัว ทำตัวเป็นอิสระจากพ่อแม่ และแสดงตัวว่ามีความเป็นอิสระ เช่น ตัดขาดทางอารมณ์กับครอบครัวเมื่อมีความทุกข์ เว้นระยะห่างทางอารมณ์ (Emotional distance) ออกห่างหรือแยกตัวจากผู้อื่น และรู้สึกว่าความสนิทสนมเป็นเหมือนการข่มขู่ ซึ่งลักษณะทั้งสองประเภทแสดงถึงการมีความเป็นตัวของตัวเองต่ำเนื่องจากความมั่นใจในตนเอง (Self-esteem) ขึ้นกับผู้คนที่อยู่รอบข้าง

ดังนั้นบุคคลที่มีความเป็นตัวของตัวเองจะสามารถแยกความคิดออกจากความรู้สึกและเลือกให้ปัญญานำทาง ผู้ที่มีความเป็นตัวของตัวเองสูงจะมีความสงบเยือกเย็นและใช้เหตุผลอย่างเหมาะสมในสถานการณ์ที่มีความตึงเครียด ทั้งมีความยืดหยุ่น ปรับตัว และสามารถจัดการกับความเครียดได้ดี จัดการกับอารมณ์และเหตุผลได้อย่างเหมาะสมในขณะที่ยังรักษาความเป็นตัวของตัวเองในความสัมพันธ์ใกล้ชิดต่าง ๆ ตรงข้ามกับผู้ที่มีความเป็นตัวของตัวเองต่ำจะตอบสนองโดยมีปฏิกิริยาทางอารมณ์มากกว่ารักษาความสงบในการตอบสนองต่อการใช้อารมณ์ของผู้อื่นได้ยาก และมีแนวโน้มที่จะตัดสินใจโดยมีพื้นฐานจากความรู้สึก ระดับความเป็นตัวของตัวเองส่งผลลัพธ์ที่สำคัญตามมา โบเวน (Bowen. 1978) เสนอว่าผู้ที่มีความเป็นตัวของตัวเองต่ำ จะพบกับความวิตกกังวลมากกว่าส่งผลต่อสุขภาพกายและสุขภาพจิต ตรงข้ามกับบุคคลที่มีความเป็นตัวของตัวเองสูงจะสามารถสร้างสมดุลระหว่างความเป็นตัวของตัวเองและความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดกับผู้อื่น มีความสามารถในการปรับตัวต่อความเปลี่ยนแปลงของสิ่งแวดล้อมมากกว่าจึงมีความเครียดน้อยกว่า เนื่องจากยังคงรักษาการติดต่อกับครอบครัว และมีความสามารถในการแก้ปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Brown. 1999; Bowen. 1978)

ในทางการศึกษานักวิจัยสนใจว่าทำไมนิสิตนักศึกษาบางคนจึงประสบความสำเร็จในการเรียนมหาวิทยาลัย ในขณะที่บางคนมีความทุกข์มากจนต้องออกจากสถานศึกษากลางคันหรือขอพักกลางศึกษาก่อนจบการศึกษา (Sax; et al. 1999) เพื่อทำความเข้าใจตัวแปรทำนายการปรับตัวในมหาวิทยาลัย ช่วงแรกหลายทฤษฎีเน้นความสำคัญของการพัฒนาความมีอิสระ (Autonomy) และความเป็นตัวเอง (Individuation) ซึ่งถือเป็นพัฒนาการที่สำคัญในช่วงวัยรุ่นตอนปลายของนิสิตนักศึกษา (Arnstein. 1980; Chickering. 1969) ในช่วง ค.ศ. 1970 -1980 นักวิจัยพบว่านิสิตนักศึกษาที่มีระดับความเป็นตัวของตัวเองสูงจะมีการปรับตัวทางสังคมและการเรียนที่ดีกว่า (Lapsley; et al. 1990) เนื่องจากนิสิตนักศึกษาที่มีความเป็นตัวของตัวเองจะสามารถจัดการกับข้อเรียกร้องในการเรียนอย่างมีอิสระโดยไม่ต้องมีการควบคุมจากพ่อแม่ อาทิ การจัดการตารางเรียน การต่อรองกับสังคมใหม่ที่ซับซ้อนขึ้น และพัฒนาแรงจูงใจภายในที่จะเข้าเรียนและส่งงานให้ครบถ้วน ต่อมาในช่วงต้นปี ค.ศ. 1990 นักวิจัยเน้นการศึกษาความเป็นตัวเองในฐานะตัวแปรทำนายการปรับตัวในมหาวิทยาลัย โดยพบว่าวัยรุ่นจะมีพัฒนาการที่ดีที่สุดเมื่อพัฒนาความเป็นตัวของตัวเองแต่ยังคงมีความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก (Kenny. 1990) หลายงานวิจัยพบว่าความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกช่วยให้ปรับตัวได้ดีกว่าการมีความเป็นตัวของตัวเองเพียงอย่างเดียว (Vivona. 2000) ในวัยรุ่นตอนปลายความผูกพันมีความสัมพันธ์กับการปรับตัวในสถานการณ์ที่ยากลำบากหรือมีความท้าทาย และพัฒนาการด้าน

ความเป็นตัวเองเมื่อแยกจากพ่อแม่ โดยความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก และความเป็นตัวเองร่วมกันเป็นตัวแปรทำนายการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาได้ดียิ่งขึ้น โดยมีทธานท์และคณะ (Mattanah; et al. 2004) เสนอรูปแบบทฤษฎีที่มีตัวแปรต้นกลาง โดยความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกนำไปสู่ความเป็นตัวเองในวัยรุ่นส่งผลต่อการปรับตัวที่ดีในมหาวิทยาลัย ดังแสดงในภาพที่ 5 ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกเป็นพื้นฐานในการพัฒนามุมมองว่าตนเป็นที่รัก มีความสามารถ และมีอิสระเป็นของตัวเอง ส่งผลต่อความเป็นตัวเองและการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา



ภาพประกอบ 5 รูปแบบทฤษฎีแสดงความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก ความเป็นตัวเอง และการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา

ที่มา: Mattanah; Hancock; & Brand. (2004). *Theoretical model depicting links among parental attachment, separation-Individuation, and college adjustment constructs.* p. 215.

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่าความเป็นตัวเอง และความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกมีอิทธิพลต่อการปรับตัว ทำให้นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อมีความมั่นใจในการพึ่งพิงตนเอง สามารถจัดการสิ่งต่างๆ และมีความสัมพันธ์ทางสังคมที่ดี เนื่องจากมีการรับรู้ทั้งตนเองและผู้อื่นในทางบวก และมั่นใจว่าพ่อแม่พร้อมเป็นแหล่งกำลังใจให้แก่ตน

2.2.3 การวัดความเป็นตัวเอง

จากการประมวลเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า การวัดความเป็นตัวเองในวัยรุ่นตอนปลายถึงผู้ใหญ่ตอนต้นมีในหลายลักษณะ ได้แก่ 1. แบบวัดความเป็นตัวเองที่นิยมใช้ในการปฏิบัติการทางคลินิก ได้แก่ แบบสอบถามอำนาจส่วนบุคคลภายในระบบครอบครัว (The Personal Authority in the Family System Questionnaire: PAFS-Q) ของเบรย์และคณะ (Bray; Williamson; & Malone. 1984: 169) วัดการรับรู้ของบุคคลถึงความสำคัญของครอบครัว ความสัมพันธ์ภายในครอบครัว ความเป็นตัวเอง และการผสมผสานตัวตน และ 2. แบบวัดความเป็นตัวเองของวัยรุ่นตอนปลายถึงผู้ใหญ่ตอนต้นทั่วไป แบบวัดที่ได้รับความนิยม ได้แก่ แบบวัดความเป็นตัวเองในวัยรุ่น (The Separation-Individuation Test of Adolescence: SITA) ของเลวินและคณะ (Levine; Green; & Millon. 1986) ซึ่งพัฒนาจากแนวคิดของมาร์เลอร์ที่เน้นศึกษาการแยกห่างจากแม่ของเด็กและปรับมาศึกษาในช่วงวัยรุ่น ประกอบด้วยข้อคำถาม 103 ข้อเป็นแบบวัดแบบมาตรประเมินค่า 5 ระดับ เพื่อวัดความรู้สึกเกี่ยวกับการแยกห่างจากครอบครัวและเป็นตัวของตัวเองของวัยรุ่น ข้อคำถามเน้นความสัมพันธ์ที่วัยรุ่นมีต่อพ่อแม่ เพื่อน ครู และความรู้สึกที่เกิดขึ้นในพัฒนาการขั้นนี้ แบบวัดประกอบด้วยองค์ประกอบ 7 ด้าน คือ 1) ความวิตกกังวลในการจากครอบครัว 2) ความวิตกกังวลล่วงหน้า 3) การปฏิเสธการพึ่งพา 4) การแสวงหาการปกป้องทดแทน 5) การแสวงหาความ

สนใจและความห่วงใยมากเกินไป 6) การเน้นตัวเองเป็นศูนย์กลาง และ 7) การแยกจากครอบครัว ด้วยสุขภาพจิตที่ดี และอีกหนึ่งแบบวัดที่ได้รับความนิยม คือ แบบวัดความเป็นตัวเอง (The Psychological Separation Inventory: PSI) ของฮอฟแมน (Hoffman. 1984) เป็นมาตรที่สร้างเพื่อวัดนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวมาเพื่อเข้าศึกษาต่อ และมีการนำมาประยุกต์ใช้กับวัยรุ่นระดับมัธยมศึกษา (Rainey; & Borders. 1997) ประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 ด้าน คือ 1) ความเป็นอิสระจากความรู้สึกขัดแย้งกับพ่อแม่ 2) ความเป็นอิสระในการจัดการเรื่องส่วนตัว 3) ความเป็นอิสระทางอารมณ์ และ 4) ความเป็นอิสระทางความเชื่อและ เจตคติ ซึ่งเป็นมาตรที่มีการนำมาใช้อย่างแพร่หลายในการศึกษากับวัยรุ่นตอนปลายและการปรับตัวในมหาวิทยาลัย (Rice; Cole; & Lapsley. 1990) โดยมีค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นแอลฟาของครอนบาครายด้าน อยู่ระหว่าง 0.84 - 0.96 หลายงานวิจัยพบว่าแบบวัดความเป็นตัวเองของฮอฟแมน (Hoffman. 1984) มีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างและมีคุณสมบัติในการวัดทางจิตที่ดี (Lopez; & Gover. 1993) นอกจากนี้แบบวัดความเป็นตัวเอง (The Differentiation of Self Inventory-Revised: DSI-R) ของโซวรอนและชมิตต์ (Skowron; & Schmitt. 2003) ซึ่งสร้างจากแนวคิดทฤษฎีระบบครอบครัวของโบเวน (Bowen. 1976) เป็นอีกแบบวัดที่ได้รับความนิยมใช้ในการศึกษา ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 46 ข้อซึ่งปรับปรุงจากแบบวัดความเป็นตัวเองฉบับดั้งเดิม (The original Differentiation of Self Inventory) (Skowron; & Friedlander. 1998) เป็นมาตรประเมินค่าแบบ 6 ระดับจากจริงมากที่สุดถึงไม่จริงเลย ประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 ด้าน คือ 1) การมีปฏิกิริยาทางอารมณ์ (Emotional reactivity: ER) 2) การมีจุดยืนของตนเอง (I position: IP) 3) การแยกตัวทางอารมณ์ (Emotional cutoff: EC) และ 4) การผสมรวมกับผู้อื่น (Fusion with others: FO) โดยองค์ประกอบด้านการแยกตัวทางอารมณ์ และการผสมรวมกับผู้อื่น วัดมิติระดับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ในแนวคิดความเป็นตัวเองของโบเวน (Bowen. 1976) หรือระดับความรู้สึกสบายใจกับความสัมพันธ์ใกล้ชิด ส่วนองค์ประกอบการมีปฏิกิริยาทางอารมณ์ และการมีจุดยืนของตนเอง วัดมิติระดับบุคคลในด้านความเป็นตัวเอง คือ ความสามารถในการควบคุมพฤติกรรมและอารมณ์ของตนเอง ทั้งนี้แบบวัดที่โซวรอนและชมิตต์ (Skowron; & Schmitt. 2003) พัฒนาขึ้นมีความเชื่อมั่นแบบสอดคล้องภายในในระดับดีเยี่ยม เท่ากับ 0.92 และองค์ประกอบย่อยมีความเชื่อมั่นแบบสอดคล้องภายในในระดับดี ดังนี้ การมีปฏิกิริยาทางอารมณ์ เท่ากับ 0.89 ความเป็นตนเอง เท่ากับ 0.81 การแยกตัวทางอารมณ์ เท่ากับ 0.84 และการผสมรวมกับผู้อื่น เท่ากับ 0.86

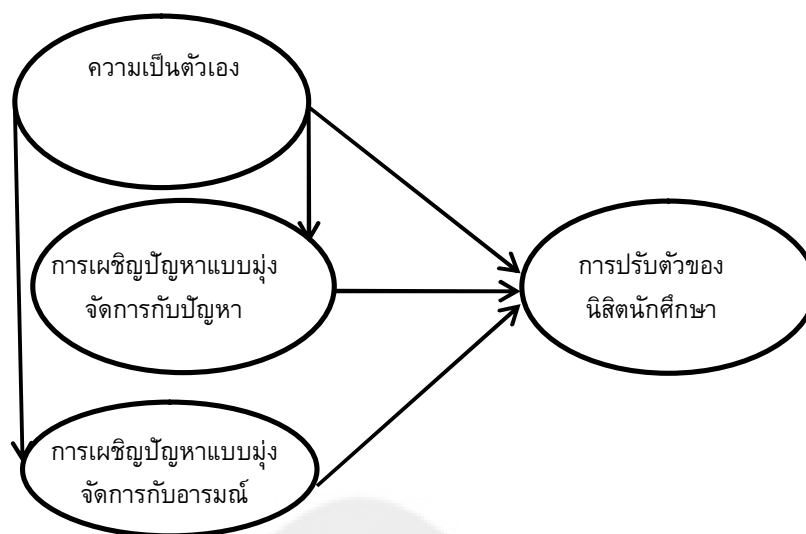
สำหรับงานวิจัยครั้งนี้ ความเป็นตัวเองวัดโดยใช้แบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นจากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้องและการศึกษาแบบวัดความเป็นตัวเอง คือ แบบวัด Psychological Separation Inventory: PSI ของฮอฟแมน (Hoffman. 1984) และแบบวัด Differentiation of Self Inventory-Revised: DSI-R ของโซวรอนและชมิตต์ (Skowron; & Schmitt. 2003) โดยสร้างข้อคำถามให้มีความสอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ 1) ความเป็นอิสระทางการกระทำ 2) ความเป็นอิสระทางอารมณ์ และ 3) ความเป็นอิสระทางสังคม ประกอบด้วยข้อ

คำถาม จำนวน 16 ข้อ แบบวัดนี้เป็นมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ก่อนข้างจริง ไม่น่าใจ
ก่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย

2.2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเป็นตัวเอง และการเผชิญปัญหา กับการปรับตัว ของนิสิต นักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษา ต่อ

หลายงานวิจัยพบว่าความเป็นตัวเองเกี่ยวข้องกับการที่วัยรุ่นจากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อ
ในสถาบันอุดมศึกษา เช่น เป็นตัวแปรทำนายการปรับตัวที่ดีของนิสิตนักศึกษา (Holmbeck; &
Wandrei. 1993) ดังเช่น งานวิจัยของคาห์น (Kahn. 2002) พบว่าความเป็นตัวเองมีความสัมพันธ์
ทางบวกกับการปรับตัวในวัยรุ่นตอนปลายทั้งในวัฒนธรรมของยุโรปอเมริกา จีนและเปอร์โตริโกไม่
ว่าวัยรุ่นจะมีวัฒนธรรมต่อครอบครัวในแบบใด นิสิตนักศึกษาที่มีความเป็นตัวเองสูงมีแนวโน้มในการ
ใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหามากกว่ามุ่งจัดการกับอารมณ์ วรเบลและคณะ (Wrubel;
et al. 1981) พบว่าวัยรุ่นที่รับรู้ครอบครัวให้การสนับสนุนและส่งเสริมความเป็นตัวเองจะใช้การ
เผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูง ขณะที่วัยรุ่นที่รับรู้ครอบครัวให้การสนับสนุนและส่งเสริม
ความเป็นตัวเองต่ำจะส่งผลให้วัยรุ่นมีเจตคติทางลบต่อการมองโลกและมักใช้การเผชิญปัญหาแบบ
หลีกเลี่ยงจากปัญหา สอดคล้องกับชูล์แมนและคณะ (Shulman; et al. 1987) พบว่าวัยรุ่นที่รับรู้
ครอบครัวให้การสนับสนุนและส่งเสริมพัฒนาการความเป็นตัวเองจะใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่ง
จัดการกับปัญหามากและหลีกเลี่ยงจากปัญหาลด ซอลเลนเบอร์เกอร์ (Sollenberger. 2007) พบว่านิสิต
นักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่มีความเป็นตัวเองสูงและมีวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาจะมีการ
ปรับตัวในมหาวิทยาลัยสูงกว่า โดยหลายงานวิจัยพบว่าการเผชิญปัญหาเป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่าง
ความเป็นตัวเอง และการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา ดังเช่น สมิธ (Smith. 1994) พบว่าการเผชิญ
ปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาเป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างความเป็นตัวเองและการปรับตัวของนิสิต
นักศึกษา ดังนั้นหนทางงานที่เกี่ยวข้องในมหาวิทยาลัยควรออกแบบโปรแกรมที่ช่วยพัฒนาทักษะการ
เผชิญปัญหาในช่วงพัฒนาการนี้ (Roring. 2012)

จากการประมวลเอกสารข้างต้น แสดงให้เห็นว่าความเป็นตัวเองมีความสัมพันธ์กับการ
เผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และการปรับตัว
ของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ จึงได้กำหนดเป็นสมมติฐานการวิจัยในครั้งนี้ข้อ
ที่ 1.1 คือ ความเป็นตัวเอง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหา
แบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ มีอิทธิพลทางตรงต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญา
ตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล และแสดง
แผนภาพความสัมพันธ์ได้ดังภาพประกอบ 6



ภาพประกอบ 6 ความสัมพันธ์ระหว่างความเป็นตัวเอง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

2.3 บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง และการเผชิญปัญหา กับการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา ระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

2.3.1 ความหมายของบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง

บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งเกี่ยวข้องกับการเผชิญปัญหา ดังที่วณิชยา ปุศรี (2556) ให้ความหมายว่า บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งเป็นลักษณะของบุคคลในการเผชิญและจัดการกับเหตุการณ์ที่ตึงเครียดในเชิงความคิด ความรู้สึก ความเชื่อ และพฤติกรรม สอดคล้องกับพอลล็อก (Pollock. 1984) ให้ความหมายว่า บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งเป็นลักษณะของบุคคลที่สามารถจัดการกับสถานการณ์ที่กดดันในชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้นบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งจึงมีอิทธิพลในสถานการณ์ที่มีความกดดัน ดังที่โคบาซา (Kobasa. 1979) ให้ความหมายว่า บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง หมายถึง รูปแบบของความเชื่อ เจตคติ และพฤติกรรมของบุคคลในการเผชิญกับสถานการณ์ที่มีความกดดัน สอดคล้องกับภณิดา ชนวิทยาสัทธิกุล (2548) อธิบายว่าความเข้มแข็งอดทน หมายถึง ลักษณะบุคลิกภาพซึ่งทำหน้าที่เป็นแหล่งต้านทานในการเผชิญกับเหตุการณ์ในชีวิตที่เครียด และสยมภู ชูเลิศ (2553) ให้ความหมายว่าความเข้มแข็งอดทนเป็นประสบการณ์ทางจิตใจส่วนบุคคล ที่สนับสนุนให้บุคคลคงสภาวะสุขภาพที่ดีไว้ได้ ทำหน้าที่เป็นตัวต้านทาน เมื่อบุคคลต้องเผชิญกับสถานการณ์ความเครียดรุนแรงหรือภาวะทุกข์ในชีวิต

โคบาซา (Kobasa. 1979) ผู้บุกเบิกและศึกษาบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง (Hardiness personality) พบว่าในการเผชิญกับสถานการณ์ที่มีความกดดัน บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งเป็นทรัพยากรสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการประเมินสถานการณ์และการเผชิญปัญหา ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ 1) ความมุ่งมั่น (Commitment) เป็นความเชื่อมั่นว่าสิ่งที่บุคคลทำอยู่มี

ความสำคัญ บุคคลมีความสามารถ และไม่ยอมแพ้ในสถานการณ์ที่มีความกดดัน 2) ความท้าทาย (Challenge) เป็นการรับรู้ของบุคคลว่าเหตุการณ์ที่เข้ามาในชีวิตเป็นสิ่งที่ท้าทายและทำให้เกิดการพัฒนาตนเองทำให้บุคคลพร้อมในการปรับตัว 3) การควบคุม (Control) เป็นความเชื่อและพฤติกรรมที่บุคคลสามารถจัดการกับสถานการณ์ต่างๆ ได้ ดังนั้นบุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งจะประเมินสถานการณ์ว่ามีความท้าทาย และได้พัฒนาตนเองจากสถานการณ์ที่กำลังเผชิญอยู่

จากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้องผู้วิจัยจึงสรุปความหมายของบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งว่า หมายถึง คุณลักษณะของบุคคลที่แสดงออกในลักษณะที่สามารถเปลี่ยนสถานการณ์กดดันให้กลายเป็นประสบการณ์ที่ทำให้บุคคลเจริญเติบโตยิ่งขึ้น โดยมีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง มองปัญหาว่าเป็นสิ่งที่ท้าทาย และพร้อมที่จะแก้ปัญหา ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ 1) ความมุ่งมั่น คือ การที่บุคคลมีเป้าหมาย เชื่อมั่นในสิ่งที่ทำ โดยการใช้ความพยายามมากกว่าการถอยตัว ยืนหยัดเพื่อไปถึงเป้าหมายแม้ต้องเผชิญกับอุปสรรค ทั้งสนใจที่จะเข้าไปเกี่ยวข้องกับผู้คนรอบข้างมากกว่าแยกตัว 2) การควบคุม คือ ความเชื่อว่าตนสามารถควบคุมหรือมีอิทธิพลต่อสถานการณ์มากกว่ารู้สึกไร้อำนาจ และ 3) ความท้าทาย คือ การที่บุคคลรับรู้ประสบการณ์ต่างๆ เป็นที่สิ่งที่น่าสนใจ ท้าทาย ทำให้ได้เรียนรู้มากกว่าเกิดความรู้สึกถูกข่มขู่

2.3.2 แนวคิดบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง (Hardiness personality)

แนวคิดความเข้มแข็งเกิดขึ้นครั้งแรกในปี ค.ศ. 1979 โดยโคบาซา (Kobasa. 1979) ศึกษาบุคลิกภาพที่ปกป้องบุคคลจากความเครียด ทำให้บุคคลยังคงมีสุขภาวะทางจิตที่ดีแม้อยู่ในสถานการณ์ที่กดดัน และเสนอว่าบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง (Hardiness personality) เป็นทรัพยากรในการเผชิญหน้ากับสถานการณ์ที่มีความเครียดกดดัน ส่งผลต่อการประเมินสถานการณ์และการเผชิญปัญหา บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งจะประเมินสถานการณ์ว่ามีความท้าทาย และได้พัฒนาตนเองจากสถานการณ์ที่กำลังเผชิญอยู่ในแนวคิดของโคบาซา (Kobasa. 1979) บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งเป็นความเชื่อเกี่ยวกับตนเองและโลก ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ (3Cs) คือ 1) ความมุ่งมั่น (Commitment) เป็นความเชื่อมั่นว่าสิ่งที่บุคคลเป็นหรือทำอยู่มีความสำคัญ มีคุณค่า และบุคคลมีความสามารถ ส่งผลต่อด้านต่างๆ ของชีวิต เช่น ทำให้บุคคลตระหนักถึงการมีเป้าหมายและหน้าที่ของตน การมีความมุ่งมั่นทำให้บุคคลมีการประเมินและใช้การเผชิญปัญหาที่เหมาะสมในสถานการณ์ต่างๆ ทั้งนี้โคบาซา (Kobasa. 1982) สรุปว่าบุคคลที่มีความมุ่งมั่นจะมีทั้งความต้องการและทักษะที่จะจัดการกับความกดดันได้อย่างประสบความสำเร็จ เนื่องจากความมุ่งมั่นทำให้บุคคลตระหนักว่าควรใช้วิธีการเผชิญปัญหาที่เหมาะสมเพื่อลดความรู้สึกถูกคุกคามจากสถานการณ์ เป็นการไม่ยอมแพ้ในสถานการณ์ที่มีความกดดันนำไปสู่การเผชิญปัญหาที่มีประสิทธิภาพ บุคคลที่มีความมุ่งมั่นจะมีความสามารถในการแก้ปัญหาต่างๆ รวมถึงการสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคลซึ่งจะเป็นพื้นฐานของความสำเร็จในการทำกิจกรรมต่างๆ 2) ความท้าทาย (Challenge) เป็นการรับรู้ของบุคคลว่าเหตุการณ์ที่เข้ามาในชีวิตเป็นสิ่งที่ท้าทายและทำให้เกิดการพัฒนาตนเองทำให้บุคคล

พร้อมในการปรับตัว ผ่านการเลือกใช้วิธีการเผชิญปัญหาที่ประเมินว่าเหมาะสม โดยมาจากความคาดหวังว่าการเปลี่ยนแปลงในสถานการณ์ต่างๆ เป็นสิ่งธรรมดาและท้าทายมากกว่ารู้สึกถูกข่มขู่ นำไปสู่การประเมินสถานการณ์ในทางบวก จึงสามารถจัดการกับเหตุการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นได้อย่างประสบความสำเร็จโดยไม่เครียดจนเกินไป นอกจากนี้บุคคลที่ชอบความท้าทายมักศึกษาสิ่งรอบข้าง และมีประสบการณ์ใหม่ๆ จึงรู้แหล่งทรัพยากรที่ใช้เผชิญปัญหาในเหตุการณ์ต่างๆ 3) การควบคุม (Control) เป็นความเชื่อและพฤติกรรมที่บุคคลสามารถจัดการกับสถานการณ์ต่างๆ ได้ โดยรับรู้สถานการณ์ว่าสามารถทำนายได้และเป็นผลมาจากการกระทำของตนมากกว่าสิ่งที่คาดเดาไม่ได้ เช่น โชคชะตาหรือผู้อื่น บุคคลจะหาเหตุผลของสถานการณ์ที่เกิดขึ้นและมองว่าผลที่จะตามมาเป็นความรับผิดชอบที่เกิดจากพฤติกรรมของตน ไม่ใช่โชคชะตา หรือผู้อื่น บุคคลที่เชื่อในการควบคุมจะมั่นใจในความสามารถและการตัดสินใจของตน รับรู้ว่าเป็นผู้มีอำนาจในการเปลี่ยนแปลงสิ่งต่างๆ นำไปสู่การเผชิญปัญหาที่มีประสิทธิภาพ โดยพัฒนาการของบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีพื้นฐานมาจากแนวคิดทฤษฎีอัตถิภาวะนิยม (Existential Theory) ที่เสนอว่าการพัฒนาเกิดขึ้นตั้งแต่ระยะแรกของชีวิต และต่อเนื่องผ่านประสบการณ์และการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นทำให้บุคคลต้องปรับตัวผ่านวิธีการต่างๆ เพื่อความสุขในการดำเนินชีวิตจนกลายเป็นบุคลิกภาพ (Kobasa; & Maddi. 1977) ทั้งสามารถพัฒนาความเข้มแข็งในตัวบุคคลให้เพิ่มขึ้นได้ (Maddi. 1987)

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่าในสถานการณ์เดียวกัน บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งสูงจะสามารถรับมือหรือทนกับสถานการณ์ที่เกิดขึ้นได้ดีกว่า เนื่องจากมีความมุ่งมั่น รู้สึกท้าทาย และเชื่อในความสามารถในการควบคุมเหตุการณ์ต่างๆ หรือสิ่งที่เกิดขึ้น ดังนั้นนิสิตนักศึกษาที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งจึงมีแนวโน้มที่จะปรับตัวได้ดีกว่า

2.3.3 การวัดบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง

จากการประมวลเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า การวัดบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีในหลายลักษณะ ได้แก่ 1. แบบวัดที่วัดบางองค์ประกอบของบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง เช่น การควบคุม อาทิ แบบวัดความเชื่ออำนาจนอกตนและอำนาจภายในตนด้านการควบคุม (I-E scale for measuring control) ของฟังก์ (Funk. 1992) 2. แบบวัดบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งในสถานการณ์เกี่ยวกับสุขภาพ เช่น แบบวัดบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งด้านสุขภาพ (Health-Related Hardiness Scale) ของพอลล็อก (Pollock. 1986) สร้างขึ้นในปี ค.ศ. 1984 จากแนวคิดของโคบาสาร่วมกับแนวคิดการเผชิญปัญหา และการปรับตัว โดยให้ความหมายว่าเป็นลักษณะของบุคคลที่สามารถจัดการกับสถานการณ์ที่มีความเครียดด้านสุขภาพได้อย่างมีประสิทธิภาพ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ 1) การควบคุมเกี่ยวกับสุขภาพ 2) ความมุ่งมั่นเกี่ยวกับสุขภาพ และ 3) ความท้าทายเกี่ยวกับสุขภาพ และ 3. แบบวัดที่วัดหลายองค์ประกอบของบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง แบบวัดที่ได้รับความนิยมมากที่สุด คือ แบบวัดทัศนคติส่วนบุคคล (The Personal Views Survey) ของโคบาสา (Kobasa. 1979) ผู้บุกเบิกและพัฒนาตัวแปรนี้ได้สร้างแบบวัดบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งฉบับ

แรก เพื่อศึกษากับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นผู้บริหาร จำนวน 81 คน แบ่งเป็นกลุ่มผู้ที่มีความเครียดแต่ไม่เกิดความเจ็บป่วย และกลุ่มที่มีความเครียดจนเกิดความเจ็บป่วย พบว่าลักษณะที่มีร่วมกันในกลุ่มผู้บริหารที่ไม่มีความเจ็บป่วย คือ บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ ความมุ่งมั่น ความท้าทาย และการควบคุม จำนวนข้อคำถาม 71 ข้อ และพัฒนาแบบวัดให้มีประสิทธิภาพมากขึ้นจนปัจจุบันเป็นแบบวัดบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ฉบับปรับปรุงฉบับที่ 3 (The Personal Views Survey III-R: PVSIIIIR) ของแมดดีและโคบาซา (Maddi; & Kobasa. 2000) วัดความสามารถของบุคคลที่จะเปลี่ยนจากสถานการณ์ที่สร้างความกดดัน ให้เป็นประสบการณ์ที่นำไปสู่การพัฒนาตนเอง ประกอบด้วยข้อคำถาม 18 ข้อ ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาทั้งฉบับ ตั้งแต่ 0.80 – 0.88 และรายด้านดังนี้ ด้านความมุ่งมั่นตั้งแต่ 0.70 – 0.75 ด้านการควบคุมตั้งแต่ 0.61 – 0.84 และด้านความท้าทายตั้งแต่ 0.60 – 0.71

สำหรับงานวิจัยครั้งนี้ บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งวัดโดยใช้แบบวัดซึ่งพัฒนามาจากแบบวัดทัศนคติส่วนบุคคล (The Personal Views Survey III-R: PVSIIIIR) ของแมดดีและโคบาซา (Maddi; & Kobasa. 2000) โดยนำมาแปล ปรับภาษาและสร้างข้อคำถามให้สอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ 1) ความมุ่งมั่น 2) การควบคุม และ 3) ความท้าทาย ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 12 ข้อ แบบวัดนี้เป็นมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ก่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ก่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย

2.3.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง และการเผชิญปัญหา กับการปรับตัว ของนิสิตศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งเป็นความแตกต่างระหว่างบุคคลที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหา ทำให้บุคคลมีแนวโน้มในการใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ดังงานวิจัยของคาร์เวอร์ ไชเยอร์ และไวน์ทรอบ (Carver; Scheier; & Weintraub. 1989) ศึกษาวิธีการเผชิญปัญหาและบุคลิกภาพแบบต่าง ๆ พบว่าบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและมีความสัมพันธ์ทางลบกับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ สอดคล้องกับวิลเลียม ไวเบ และสมิธ (Williams; Wiebe; & Smith. 1992) พบว่าบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา โดยงานวิจัยในกลุ่มตัวอย่างที่หลากหลายให้ผลที่สอดคล้องกัน เช่น โคบาซา (Kobasa. 1982) ศึกษากลุ่มตัวอย่างที่เป็นทนายความพบว่า ผู้ที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งต่ำมีแนวโน้มใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ เช่น ดื่มแอลกอฮอล์หรือสูบบุหรี่มากขึ้น ใช้ยา เพิกเฉยหรือถอนตัวจากสถานการณ์ โนวัค (Nowack. 1989) ศึกษาผู้ที่ทำงานด้านวิชาการพบว่าบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และในกลุ่มนิสิตนักศึกษา งานวิจัยที่ผ่านมาพบว่าบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งรักษาหรือเพิ่มสุขภาวะภายใต้สถานการณ์ความกดดันด้านการเรียน

เช่น ลิฟตันและคณะ (Lifton; et al. 2000) พบว่าบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนภายใต้สถานการณ์กดดันส่งผลต่ออัตราการคงอยู่ในการเรียนของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรี ทั้งนี้สมิธ (Smith. 1995) ศึกษา นิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 จำนวน 164 คน ผลการวิจัยพบว่าบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และมีความสัมพันธ์ทางลบกับการหลีกเลี่ยงจากปัญหา

จากการประมวลเอกสารข้างต้น แสดงให้เห็นว่าบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีความสัมพันธ์กับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ จึงได้กำหนดเป็นสมมติฐานการวิจัยในครั้งนี้ข้อที่ 1.6 คือ บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานคร และปริณทนผลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และแสดงแผนภาพความสัมพันธ์ได้ดังภาพประกอบ 7



ภาพประกอบ 7 ความสัมพันธ์ระหว่างบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

3. ปัจจัยเชิงสาเหตุทางสังคมที่ส่งผลต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

3.1 ทูทางสังคม และการเผชิญปัญหา กับ การปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

3.1.1 ความหมายของทูทางสังคม

ทูทางสังคมเปรียบเสมือนทรัพยากรในเครือข่ายทางสังคมที่แต่ละบุคคลมีอยู่ และสามารถนำมาใช้เมื่อเกิดความจำเป็นทำให้ได้รับการสนับสนุน ดังที่โคลแมน (Coleman. 1988) ให้ความหมายว่าทูทางสังคม หมายถึง การสนับสนุนทางสังคมทั้งจากภายในและภายนอกครอบครัว โดยเป็นทรัพยากรส่วนบุคคลที่เกิดจากการมีความผูกพันทางสังคม เป็นโครงสร้างทางสังคมที่เอื้อให้

บุคคลและผู้ที่เกี่ยวข้องมาช่วยเหลือร่วมมือกัน เป็นระบบความไว้วางใจบนฐานความสัมพันธ์ที่เหนียวแน่น ได้แก่ ความเป็นครอบครัว ความเป็นชุมชนเดียวกัน และการมีความเชื่อร่วมกัน สอดคล้องกับบูร์ดิเยอร์ (Bourdieu. 1986) ให้คำจำกัดความทุนทางสังคมว่า คือ การรวมแหล่งทรัพยากรที่มีศักยภาพของสมาชิกในกลุ่มที่มีความใกล้ชิดซึ่งกันและกัน เชื่อมโยงเป็นการสนับสนุนไปยังสมาชิกคนอื่นเป็นทุนทางสังคมที่เป็นเจ้าของร่วมกัน ด้านองค์ประกอบพื้นฐานของทุนทางสังคม พัทธัม (Putnam. 1995: 67) เสนอว่า ทุนทางสังคมเป็นลักษณะสำคัญของกลุ่มทางสังคม ประกอบด้วย เครือข่าย (Networks) บรรทัดฐาน (Norms) และความไว้วางใจ (Trust) ที่นำไปสู่การประสานและร่วมมือ สอดคล้องกับอูยสมองส์และวูล์ฟ (Huysmans; & Wulf. 2004) ให้ความหมายว่า ทุนทางสังคมคือเครือข่ายทางสังคมที่เป็นมิตรต่อกัน มีการสนับสนุนซึ่งกันและกัน มีความเชื่อใจ และรู้สึกมีข้อผูกมัดร่วมกันที่จะให้การสนับสนุนซึ่งกันและกัน ในประเทศไทย สำนักมาตรฐานการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ (2548: 5) ให้ความหมายทุนทางสังคมว่าหมายถึง ลักษณะทางสังคมที่ปัจเจกชนและองค์กรทางสังคมมีเครือข่าย ความไว้วางใจ และบรรทัดฐานในการปฏิบัติเพื่อการส่งเสริม เกื้อหนุน และร่วมมือในการดำเนินงานซึ่งกันและกัน ซึ่งก่อให้เกิดความสามารถในการปรับปรุงสถานะของสังคม องค์กร และตนเองให้บรรลุเป้าประสงค์ที่กำหนดร่วมกัน สรสิขาศรีนวล (2552) สรุปว่าทุนทางสังคม หมายถึง เครือข่ายหรือความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล กลุ่ม หรือ องค์กร กระทำผ่านโครงสร้างทางสังคมแบบเป็นทางการและไม่เป็นทางการ ภายใต้วัฒนธรรม ความเชื่อ บรรทัดฐาน ระบบความคิด ความไว้วางใจซึ่งกันและกัน และผลประโยชน์ต่างตอบแทน ซึ่งเป็นสิ่งที่มีอยู่แล้วกลายเป็นคุณค่าทางสังคมที่สามารถพัฒนาสังคมทั้งทางด้านเศรษฐกิจ สังคม และการเมืองไปสู่ทิศทางที่ต้องการได้ ในประเทศไทย สุณิตา สร้อยสงิม (2554) ซึ่งศึกษาทุนทางสังคมของนักศึกษาระดับปริญญาตรีให้ความหมายทุนทางสังคมว่า หมายถึง ลักษณะความมีชีวิตทางสังคม ซึ่งประกอบด้วยเครือข่าย ปทัสถาน และความไว้วางใจที่ทำให้สมาชิกของสังคม กระทำร่วมกันเพื่อให้สังคมบรรลุวัตถุประสงค์ร่วมอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น คำจำกัดความทุนทางสังคมจากแนวคิดหลักสามารถสรุปรายละเอียดดังตาราง 1

ตาราง 1 คำจำกัดความทุนทางสังคมจากแนวคิดหลัก

นักทฤษฎี	สิ่งที่เห็นในคำจำกัดความทุนทางสังคม	วัตถุประสงค์
บูร์ดิเยอร์ (Bourdieu. 1986)	• แหล่งทรัพยากรและการเข้าถึงสิ่งที่เป็นประโยชน์ของกลุ่ม	• เพื่อผลประโยชน์ด้านเศรษฐศาสตร์
โคลแมน (Coleman. 1988)	• แหล่งทรัพยากรในโครงสร้างทางสังคมที่มีให้สมาชิก	• เพื่อเพิ่มแหล่งทรัพยากร
พัทน์ม (Putnam. 1995)	• ความไว้วางใจ บรรทัดฐาน และเครือข่ายที่ให้การสนับสนุน ร่วมมือ	• เพื่อการแก้ปัญหาและความมั่นใจในความเสมอภาค

ดัดแปลงจาก Forsell (2013)

ทุนทางสังคมแบ่งได้เป็นหลายระดับ การศึกษาของธนาคารโลก (World Bank) เน้นความสำคัญในการเข้าใจทุนทางสังคมภายในบริบทและระดับในการวิเคราะห์ที่สนใจ คือ ระดับบุคคล ชุมชน หรือประเทศ (Dudwick; et al. 2006) ในระดับล่างสุด คือ การเป็นสมาชิกครอบครัว เครือญาติ หรือกลุ่มสังคม ในระดับกลาง คือ ความสัมพันธ์ของบุคคลกับชุมชน และระดับบน คือ สถาบันหรือนโยบายของรัฐหรือประชาสังคมที่เชื่อมโยงสมาชิกไว้ด้วยกัน กรูทาร์ทและบาสเทลาร์ (Grootaert; & Bastelaer. 2001 citing Jarrett. 2012) สังเคราะห์งานวิจัยด้านทุนทางสังคมเพื่อศึกษาการวัดทุนทางสังคม พบว่านักวิจัยที่ศึกษาทุนทางสังคมแบ่งทุนทางสังคมออกเป็น 3 ระดับ คือ 1) ระดับจุลภาค ในระดับนี้ครอบครัวและเครือข่ายทางสังคมที่ใกล้ชิดมีความสำคัญ ตัวบ่งชี้ทุนทางสังคมที่สำคัญ ได้แก่ ความไว้วางใจ ปฏิสัมพันธ์แบบเป็นทางการ ปฏิสัมพันธ์แบบไม่เป็นทางการ บรรทัดฐาน 2) ระดับกลางประกอบด้วยโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มและชุมชน ตัวบ่งชี้ในระดับนี้ ได้แก่ การควบคุมทางสังคมอย่างไม่เป็นทางการ การมีความเกี่ยวข้องกับคนต่างรุ่น และ 3) ระดับมหภาค พิจารณาโครงสร้างทางสังคม เช่น การกระจายรายได้ และกฎหมาย ซึ่งช่วยให้เกิดการพัฒนาระบบบรรทัดฐานและวัฒนธรรม ตัวบ่งชี้ในระดับนี้ ได้แก่ ความไว้วางใจสถาบัน การทำงานเป็นหมู่คณะ และการเสริมสร้างพลังอำนาจ การกระจายอำนาจ ดังนั้นการวัดทุนทางสังคมควรเน้นระดับที่ต้องการศึกษา เนื่องจากธรรมชาติของโครงสร้างและผลที่ตามมาแตกต่างกันไปตามบริบท เช่น กลุ่มนิสิตนักศึกษา เป็นกลุ่มที่ยังคงอยู่ทั้งในช่วงวัยรุ่นที่ทุนทางสังคมของพ่อแม่ช่วยในการเข้าถึงทรัพยากรและเครือข่ายทางสังคมอื่น และเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ที่มีการสร้างทุนทางสังคมของตนเอง จากการศึกษาของจาเรตต์ (Jarrett. 2012) พบว่าองค์ประกอบทุนทางสังคมของนิสิตนักศึกษาอยู่ในระดับจุลภาคและระดับกลาง โดยแบ่งองค์ประกอบออกเป็น 6 ด้าน คือ 1) การมีปฏิสัมพันธ์แบบเป็นทางการ 2) การมีปฏิสัมพันธ์แบบไม่เป็นทางการ 3) การควบคุมทางสังคมอย่างไม่เป็นทางการ 4) การมีความเกี่ยวข้องกับคนต่างรุ่น 5) บรรทัดฐานและค่านิยม และ 6) ความ

ไว้วางใจและความเกื้อกูล องค์ประกอบของทุนทางสังคมในระดับต่างๆ สามารถสรุปรายละเอียดดังตาราง 2

ตาราง 2 องค์ประกอบของทุนทางสังคมในระดับต่างๆ

ระดับจุลภาค	ระดับจุลภาคและระดับกลาง	ระดับกลาง	ระดับมหภาค
• การมีปฏิสัมพันธ์อย่างไม่เป็นทางการ	• การมีปฏิสัมพันธ์อย่างเป็นทางการ	• การควบคุมทางสังคมอย่างไม่เป็นทางการ	• สถานการณ์ที่เป็นอยู่ของชุมชน เช่น ความยากจน ความเชื่อมโยงในชุมชน
• ความไว้วางใจและความเกื้อกูล	• การเป็นอาสาสมัคร	• ความเกี่ยวข้องกับคนต่างรุ่น	• ความไว้วางใจสถาบัน
• บรรทัดฐานและค่านิยม			• กฎหมาย

ดัดแปลงจาก Jarrett (2012)

จากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้องผู้วิจัยจึงสรุปความหมายของทุนทางสังคมว่า หมายถึง การที่บุคคลมีเครือข่ายทางสังคมที่พร้อมให้ความช่วยเหลือสนับสนุน อันเกิดจากการมีความสัมพันธ์ที่ดีภายในเครือข่ายทางสังคมทั้งที่มหาวิทยาลัยและหอพัก นำมาซึ่งประโยชน์ที่ตามมาซึ่งสามารถช่วยบุคคลในด้านจิตใจ การทำงาน และการขอความช่วยเหลือต่างๆ จากผู้อื่น ประกอบด้วย 6 องค์ประกอบ คือ 1) การมีปฏิสัมพันธ์อย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ คือ การมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่างๆ ของมหาวิทยาลัย ทำให้เครือข่ายทางสังคมกว้างขึ้นและนำมาซึ่งประโยชน์ตามมา 2) การมีความไว้วางใจ คือ ความเชื่อว่าผู้อื่นในมหาวิทยาลัยสามารถไว้วางใจได้ และพึงพาในการให้ทรัพยากรที่มีประโยชน์ได้ในยามต้องการ 3) การมีบรรทัดฐานร่วมกัน คือ การที่บุคคลปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ และค่านิยมที่มีร่วมกันในสังคมซึ่งส่งเสริมให้เกิดความร่วมมือ และช่วยเหลือกัน 4) การมีการควบคุมทางสังคมอย่างไม่เป็นทางการ คือ การที่บุคคลรอบข้างต่างช่วยกันรักษาระเบียบทางสังคม เพื่อให้เกิดการปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ ค่านิยม และหน้าที่ความรับผิดชอบของตน 5) การมีความเกี่ยวข้องกับคนต่างรุ่นคือ การที่บุคคลมีการติดต่อสัมพันธ์กับผู้ใหญ่รอบข้างนอกเหนือจากพ่อแม่ และ 6) การเป็นส่วนหนึ่งของสังคม คือ การที่บุคคลมีความสัมพันธ์ทางสังคมที่ดีกับผู้อื่นในหอพัก ใช้ความแตกต่างอย่างสร้างสรรค์ในการสร้างเพื่อนใหม่ มีการสนับสนุนห่วงใยกัน และเห็นความสำคัญของการเป็นสมาชิกส่วนหนึ่งของกลุ่ม

3.1.2 แนวคิดทฤษฎีทุนทางสังคม (Social Capital Theory)

แนวคิดทุนทางสังคม (Social capital) ได้รับความนิยมในการศึกษามากช่วงปลายปี ค.ศ. 1980 ในสาขาวิชาทางการศึกษาและเศรษฐศาสตร์ (Putnam. 2000) เป็นทุนขั้นพื้นฐานของสังคมที่เชื่อมโยงให้เกิดการพัฒนาในหลายด้าน เช่น สังคม เศรษฐกิจ การเมือง และสิ่งแวดล้อมอย่างยั่งยืน (สำนักวิชาการ สำนักงานเลขาธิการวุฒิสภา. 2549) ทั้งนี้ในทฤษฎี 8 K's (จีระ หงส์ลดารมภ์. 2555) ทุนทางสังคม เป็นทุนประเภทพื้นฐานของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ โดยแนวคิดเรื่องทุน (Capital) มาจากแนวคิดทางเศรษฐศาสตร์ที่นักวิชาการด้านองค์การนำมาศึกษาว่าองค์กรนั้นๆ มีทรัพยากรอะไรบ้าง (What you have?) จากนั้นจึงมีการขยายแนวคิดออกไปสู่ความสนใจทุนประเภทอื่นๆ โดยทุนทางสังคม คือการที่บุคคลมีเครือข่ายทางสังคมอันเป็นการนำไปสู่การค้นหว่าบุคคลมีศักยภาพอย่างไร (Luthans; et al. 2004: 46) ทฤษฎีทุนทางสังคมเสนอว่ามีคุณค่าของความสัมพันธ์ซ่อนอยู่ในเครือข่ายทางสังคมซึ่งนำมาสู่ผลประโยชน์ทั้งที่เป็นวัตถุและไม่ใช่วัตถุแก่บุคคลได้ในอนาคตขึ้นกับว่าบุคคลรู้จักใครและรู้จักมากเพียงใด ผลประโยชน์อยู่ในรูปแบบที่หลากหลาย เช่น ข้อมูล เงินทอง สิ่งของ โอกาสในการเรียนหรือการทำงาน และการสนับสนุนทางอารมณ์ แต่ทุนทางสังคมไม่เหมือนทุนอื่นๆ บุคคลไม่สามารถเป็นเจ้าของทุนนี้เพียงฝ่ายเดียว ทุนทางสังคมได้จากการมีปฏิสัมพันธ์ภายในเครือข่ายทางสังคม แก่นของทุนทางสังคม คือ ความเกื้อกูล และความสัมพันธ์ที่เชื่อใจซึ่งเชื่อมบุคคลเข้ากับเครือข่ายทางสังคมอันจะช่วยให้ได้รับหรือประสบความสำเร็จในสิ่งที่ทำ (Coleman. 1988)

การศึกษาทุนทางสังคมในวงการศึกษาก่อกำเนิดจากงานวิจัยทางการศึกษาและสังคมวิทยา คำว่าทุนทางสังคมเริ่มจากการกล่าวถึงในงานวิจัยของฮานิฟาน (Hanifan. 1916) เพื่ออธิบายถึงความสำคัญของการมีส่วนร่วมของชุมชนกับโรงเรียนและการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ในปี ค.ศ. 1980 เกิดทุนทางสังคมสองแนวคิดที่แตกต่างกัน โดยในปี ค.ศ. 1986 ปีแอร์ บูร์ดิเยอร์ (Bourdieu. 1986) นักสังคมวิทยาชาวฝรั่งเศสแยกความแตกต่างระหว่างทุนทางสังคมกับทุนทางวัฒนธรรมและทุนทางเศรษฐกิจ แนวคิดทุนทางสังคมของบูร์ดิเยอร์เน้นที่การก่อตัวและผลที่ได้จากการเป็นสมาชิกกลุ่ม โดยเป็นการลงทุนทางด้านเวลาที่จะไม่ให้ผลตอบแทนในทันที และเกี่ยวข้องกับการแลกเปลี่ยนทางสังคม ต่างจากแนวคิดของโคลแมน (Coleman. 1988) นักวิจัยทางการศึกษาและสังคมวิทยาที่รวมแนวคิดทาง สังคมวิทยาและเศรษฐศาสตร์เข้าด้วยกัน โคลแมน (Coleman. 1988) ตีพิมพ์แนวคิดทุนทางสังคมในปี ค.ศ. 1988 ใน Social Capital in the Creation of Human Capital อธิบายว่าทุนทางสังคมเป็นกลไกความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่ก่อให้เกิดทุนร่วมกัน (Collective capital) นอกจากนี้โครงสร้างทางสังคมคือความใกล้ชิดกันของคนต่างรุ่นทำให้เกิดการพัฒนาความสัมพันธ์แนวลึก เกิดบรรทัดฐานการควบคุมทางสังคมแบบไม่เป็นทางการ ในวงการศึกษาศาสนาทุนทางสังคมเป็นแหล่งทุนที่สำคัญส่งผลต่อความสำเร็จในมหาวิทยาลัย ทุนทางสังคมนอกครอบครัว เช่น อาจารย์ เพื่อน และผู้ปกครองคนอื่นก็มีความสำคัญ แหล่งทุนเหล่านี้จะช่วยให้เข้าถึงแหล่งทุนที่สำคัญอื่น เช่น การช่วยเหลือทางการศึกษา คำแนะนำ และการสอบเข้าต่างๆ รวมไปถึงอาชีพของ

เด็กในอนาคต ต่อมาพัทน์ม (Putnam. 1993) นักรัฐศาสตร์ เสนอว่าทุนทางสังคมเป็นผลพลอยได้ที่เกิดจากการมีกิจกรรมทางสังคมร่วมกัน ทำให้เกิดความไว้วางใจที่จะแลกเปลี่ยนระหว่างกัน ซึ่งทุนทางสังคมมีลักษณะพิเศษ คือ ยิ่งใช้ยิ่งเพิ่มไม่ได้ลดลงอย่างทรัพยากรแบบอื่น จึงเป็นแนวคิดที่เน้นการมีส่วนร่วมเพื่อพัฒนาความไว้วางใจทางสังคม และความร่วมมืออันจะนำไปสู่การพัฒนาทางเศรษฐกิจและการเมือง แนวคิดทุนทางสังคมของพัทน์ม (Putnam. 1993) คล้ายกับแนวคิดของโคลแมน (Coleman. 1988) โดยเน้นความไว้วางใจและพฤติกรรมตามบรรทัดฐานซึ่งเป็นผลจากการมีปฏิสัมพันธ์ในสังคม แนวความคิดทุนทางสังคมร่วมสมัยจึงเกิดขึ้น

ทุนทางสังคมส่งผลดีต่อการเผชิญปัญหาและการปรับตัว โดยเป็นแหล่งทรัพยากรและทางเลือกในการจัดการกับปัญหา ดังที่งานวิจัยที่ผ่านมาพบว่าทุนทางสังคมส่งผลทางบวกต่อการศึกษา เช่น ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Alwin. 1991) และการจบการศึกษา (Coleman. 1988) งานวิจัยเกี่ยวกับทุนทางสังคมเพิ่มขึ้นอย่างรวดเร็วในสิบปีที่ผ่านมา (Putnam. 2001) โดยมีการศึกษาในหลายสาขา เช่น สังคมศาสตร์ และเศรษฐศาสตร์ (Smith. 2009) ทำให้องค์ประกอบในการวัดมีความต่างไปตามสาขาวิชาที่ทำวิจัย (Putnam. 2001) สำนักงานสถิติแห่งชาติของสหรัฐได้สำรวจงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทุนทางสังคมและสรุปงานวิจัยออกเป็นหลายแกน เช่น แกน PC คือ การรับรู้ความเป็นกลุ่ม (Perception of Community) ศึกษาระดับความพึงพอใจด้านการเป็นสมาชิกในชุมชน ได้แก่ คุณภาพชีวิตในชุมชน และความปลอดภัย และแกน SN เป็นแกนที่ได้รับความนิยมในการศึกษาที่สุด ประกอบด้วยเครือข่ายทางสังคม การสนับสนุนทางสังคม และปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social Networks, Social Support, and Social Interaction) หัวใจสำคัญของแกน SN คือ การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นและประโยชน์จากความสัมพันธ์ที่จะแปลงเป็นทุนทางสังคม โดยวัดการติดต่อกับเครือข่ายทางสังคม การมีบุคคลอื่นที่สามารถพึ่งพาได้นอกจากครอบครัว การได้รับความช่วยเหลือหรือแนะนำ การมีเครือข่ายทางสังคมแนวลึก และการรับรู้บรรทัดฐานของการสนับสนุนทางสังคม (Ruston. 2002) ดังนั้นการศึกษาทุนทางสังคมมีแนวคิดร่วมกันโดยเครือข่ายทางสังคมพัฒนาความไว้วางใจ ผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ ทำให้บุคคลให้ความช่วยเหลือผู้อื่นโดยมีพื้นฐานจากความไว้วางใจและไม่หวังอะไรตอบแทน เป็นความเกื้อกูลซึ่งทำให้บุคคลมีโอกาสได้รับความช่วยเหลือกลับมาในอนาคตเมื่อต้องการและเกิดเป็นบรรทัดฐานร่วมกัน (Putnam. 2000)

ในกลุ่มนิสิตนักศึกษาองค์ประกอบพื้นฐานของทุนทางสังคมตามแนวคิดพัทน์ม (Putnam. 1995) ได้แก่ **1) เครือข่ายทางสังคม** ทุนทางสังคมพัฒนาผ่านปฏิสัมพันธ์ของบุคคลในสังคมหรือในกลุ่มเพื่อน (Putnam. 1995) เนื่องจากนิสิตนักศึกษาได้พบและพัฒนาความเป็นเพื่อนผ่านกิจกรรมต่างๆ จึงสามารถพัฒนาความไว้วางใจและการยอมรับผ่านมิตรภาพจากกลุ่มเพื่อนซึ่งยังเป็นการเพิ่มเครือข่ายของทุนทางสังคมให้มากขึ้น (Lin. 2001) ดังนั้นเครือข่ายทางสังคมจึงเป็นเครื่องมือในการพัฒนาทุนทางสังคมผ่านมิตรภาพที่สร้างขึ้น (Torche; & Valenzuela. 2011) นอกจากนี้ปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนและครูอาจารย์ ทำให้นิสิตนักศึกษารู้สึกมีประสบการณ์ทางบวกในมหาวิทยาลัยทำให้มีกำลังใจและแรงจูงใจที่จะไปสู่เป้าหมายในการศึกษา (Etcheverry. 1996)

2) ความไว้วางใจ ความไว้วางใจในเครือข่ายทางสังคมของบุคคลเป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่สุดของทุนทางสังคม (Putnam. 1995) และเป็นองค์ประกอบหลักที่อยู่ในงานวิจัยส่วนใหญ่ทั้งจากแนวคิดของโคลแมน (Coleman. 1988) และพัทน์ม (Putnam. 1993) (Field. 2008) รวมทั้งสนับสนุนองค์ประกอบอื่น เช่น ความเกื้อกูล (Onyx; & Bullen. 2000) เมื่อเวลาผ่านไปสมาชิกในเครือข่ายทางสังคมจะพัฒนาความรู้สึกไว้วางใจและในขณะเดียวกันก็พัฒนาความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดซึ่งนำไปสู่การให้ กระทำสิ่งต่างๆ ให้แก่กัน และสนับสนุนซึ่งกันและกัน อย่างไรก็ตามความไว้วางใจขึ้นกับมิตรภาพระหว่างสมาชิกและความเชื่อว่างุ่มของตนดีและสามารถพึ่งพาได้ (Coleman. 1990) ทั้งนี้ความเกื้อกูลมีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับความไว้วางใจและมีบทบาทสำคัญในการปรับและทำให้ความไว้วางใจระหว่างบุคคลเข้มแข็งขึ้น โดยความเกื้อกูลเป็นการช่วยเหลือและสนับสนุนโดยไม่ได้คาดหวังจะได้รับสิ่งตอบแทนในทันทีซึ่งจะช่วยพัฒนาความไว้วางใจ ในกลุ่มนิสิตนักศึกษาเครือข่ายทางสังคมที่มีความใกล้ชิดกันและไว้วางใจต่อกันจะพัฒนาไปสู่ความเกื้อกูลระหว่างสมาชิก เช่น การรับฟัง ให้คำแนะนำปรึกษาและกำลังใจจากเพื่อนและอาจารย์กระตุ้นให้นิสิตนักศึกษามุ่งมั่นในการเรียนแม้จะพบกับความยากลำบาก (Torche; & Valenzuela. 2011) และ

3) บรรทัดฐาน หมายถึง การควบคุมพฤติกรรมทางสังคมอย่างไม่เป็นทางการในเครือข่ายทางสังคมที่ทำให้รู้ว่าพฤติกรรมใดเป็นที่คาดหวังและพฤติกรรมใดไม่เป็นที่ยอมรับ บรรทัดฐานมีหลากหลายและไม่ใช่ทั้งหมดจะเป็นทุนทางสังคม บรรทัดฐานที่เป็นองค์ประกอบทุนทางสังคมจะสนับสนุนให้เกิดการร่วมมือ การทำงานร่วมกันอย่างไว้วางใจ และปฏิบัติตามหน้าที่ทำให้เกิดทุนทางสังคม (Fukuyama. 1995) อเกวเรล่า (Etcheverry. 1996) เสนอว่าทุนทางสังคมมีความเกี่ยวข้องกับ การคงอยู่ในการศึกษาและการผลิตบัณฑิตที่มีคุณภาพ เนื่องจากความรู้สึกถูกคาดหวังในการศึกษา และได้รับการสนับสนุนจากผู้อื่นเพิ่มความพยายาม ทำให้เกิดแรงจูงใจที่จะมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนและอาจารย์เพื่อบรรลุความคาดหวัง ปฏิสัมพันธ์สร้างบรรทัดฐานที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมายทางการศึกษา และความไว้วางใจซึ่งกันและกันระหว่างเพื่อนและอาจารย์ว่าจะให้ความช่วยเหลือเพื่อบรรลุเป้าหมาย บรรทัดฐานจะถูกสร้างขึ้นเพื่อให้รางวัลหรือลงโทษพฤติกรรมที่เหมาะสมหรือไม่เหมาะสมที่จะไปสู่เป้าหมายทางการศึกษาที่มีร่วมกัน ในชั้นเรียนตัวอย่างบรรทัดฐาน ได้แก่ การเข้าชั้นเรียนตั้งใจเรียนในชั้น อ่านหนังสือล่วงหน้าเพื่ออภิปรายในห้อง ทำให้แน่ใจว่าชั้นเรียนมีความหมายและก่อให้เกิดประโยชน์แก่นิสิตนักศึกษา

3.1.3 การวัดทุนทางสังคม

จากการประมวลเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า การวัดทุนทางสังคมของนิสิตนักศึกษามีในหลายลักษณะ ได้แก่ แบบวัดที่เน้นทุนทางสังคมของพ่อแม่ และแบบวัดทุนทางสังคมของนิสิตนักศึกษา การวัดทุนทางสังคมของนิสิตนักศึกษาเองเป็นสิ่งสำคัญ เนื่องจากการเข้าศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษาเป็นช่วงเวลาแห่งการเปลี่ยนเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ที่มีการสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนและสังคมใหม่ ทุนทางสังคมของนิสิตนักศึกษาจึงเป็นสิ่งสำคัญโดยเฉพาะนิสิตนักศึกษาที่จาก

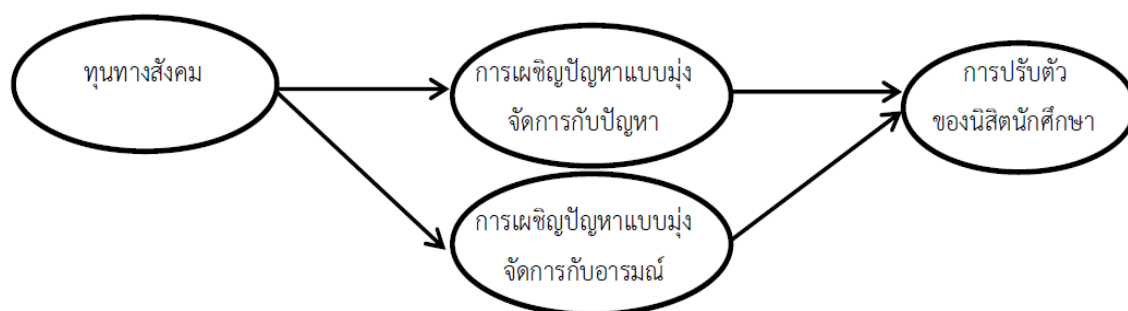
ครอบครัวยุคใหม่เพื่อศึกษาต้องพบกับสภาวะทางสังคมที่หลากหลาย ต้องพัฒนาเครือข่ายทางสังคมใหม่ไปพร้อมๆ กับการรักษาและต่อรองกับความสัมพันธ์ทางสังคมเดิม (Jarrett. 2012) แบบวัดส่วนใหญ่สร้างตามแนวคิดของพัทน์ม (Putnam. 1995) โดยมีการแยกองค์ประกอบและชื่อเรียกที่แตกต่างกันไป ได้แก่ 1. แบบวัดที่ศึกษาทั้ง 3 องค์ประกอบตามแนวคิดพัทน์ม (Putnam. 1995) เช่น แบบวัดของศิริวัชร วงษ์วันทนี (2552) ศึกษาทุนทางสังคมของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 จำนวน 320 คน โดยทุนทางสังคมประกอบด้วย 1) เครือข่าย 2) ปทัสถาน และ 3) ความไว้วางใจ เช่นเดียวกับแบบวัดของสุณิดา สร้อยสงิม (2554) ศึกษาทุนทางสังคมของนักศึกษาปริญญาตรี จำนวน 257 คน โดยทุนทางสังคมประกอบด้วย 1) เครือข่าย 2) ปทัสถาน และ 3) ความไว้วางใจ และแบบวัดทุนทางสังคมของนิสิตนักศึกษา (College Student Social Capital Survey: CSSCS) ของจาเรตต์ (Jarrett. 2012) ซึ่งศึกษาทุนทางสังคมตามโครงสร้างทุนทางสังคมดั้งเดิม แบ่งองค์ประกอบทุนทางสังคมออกเป็น 1) การมีปฏิสัมพันธ์แบบเป็นทางการ 2) การมีปฏิสัมพันธ์แบบไม่เป็นทางการ 3) การควบคุมทางสังคมอย่างไม่เป็นทางการ 4) การมีความเกี่ยวข้องกับคนต่างรุ่น 5) บรรทัดฐานและค่านิยม และ 6) ความไว้วางใจและความเกื้อกูล โดยมีค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นแอลฟาของครอนบาคของแบบวัดทุนทางสังคมรายด้านตั้งแต่ 0.66 - 0.92 และ 2. แบบวัดที่ศึกษาบางองค์ประกอบตามแนวคิดพัทน์ม เช่น แบบวัดของเอเชเวอรี่ (Etcheverry. 1996) แบ่งองค์ประกอบออกเป็น 1) ปฏิสัมพันธ์กับอาจารย์ 2) ปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน และ 3) อารมณ์ทางบวก แบบวัดของหวัง (Wang. 2008) แบ่งองค์ประกอบในการวัดทุนทางสังคมของนิสิตนักศึกษาออกเป็น 1) การทำกิจกรรมในมหาวิทยาลัย และ 2) จำนวนองค์กรอาสาสมัครที่เข้าร่วม แบบวัดของคิมและคณะ (Kim; et al. 2014) แบ่งองค์ประกอบออกเป็น 1) ความสัมพันธ์กับเพื่อน 2) กิจกรรมนอกหลักสูตร และ 3) การได้รับคำปรึกษาจากอาจารย์

สำหรับงานวิจัยครั้งนี้ ทุนทางสังคมวัดโดยใช้แบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นจากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้องและการศึกษาแบบวัดทุนทางสังคมของนิสิตนักศึกษา (College Student Social Capital Survey: CSSCS) ของจาเรตต์ (Jarrett. 2012) และแบบวัดความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของสังคม (Brief Sense of Community Index: BSCI) ของเพอร์กินส์และคณะ (Perkins; et al. 1990) โดยสร้างข้อคำถามให้มีความสอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย ประกอบด้วยองค์ประกอบ 6 ด้าน ได้แก่ 1) การมีปฏิสัมพันธ์อย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ 2) การมีความไว้วางใจ 3) การมีบรรทัดฐานร่วมกัน 4) การมีการควบคุมทางสังคมอย่างไม่เป็นทางการ 5) การมีความเกี่ยวข้องกับคนต่างรุ่น และ 6) การเป็นส่วนหนึ่งของสังคม ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 25 ข้อ แบบวัดนี้เป็นมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ก่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ก่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย

3.1.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทุนทางสังคม และการเผชิญปัญหา กับการปรับตัวของ นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

งานวิจัยหลายเรื่องพบว่าทุนทางสังคมมีความสัมพันธ์กับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ดังงานวิจัยของโฮลาฮานและมูออส (Holahan; & Moos. 1987) พบว่าผู้ที่มิแหล่งทรัพยากรภายนอกมากในทุกช่วงวัยใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหามากกว่า และใช้วิธีการหลีกเลี่ยงน้อยจึงทำให้การปรับตัวดีกว่า ในกลุ่มนิสิตนักศึกษา การมีทุนทางสังคม เช่น การได้รู้จักเพื่อนจากการเข้าร่วมกิจกรรมต่างๆ ช่วยให้นิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ปรับตัวได้ดีขึ้น ดังงานวิจัยของชลิกร บุญประเสริฐ (2543) พบว่าสภาพแวดล้อมด้านเพื่อน และการมีส่วนร่วมในกิจกรรม นักศึกษาช่วยลดความยากลำบากในการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 สอดคล้องกับเพททิทและคณะ (Pettit; et al. 2011) ศึกษาวัยรุ่นและผู้ใหญ่ตอนต้น พบว่าทุนทางสังคมมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัว และเป็นองค์ประกอบที่สำคัญในช่วงเปลี่ยนผ่านจากวัยรุ่นเข้าสู่ผู้ใหญ่ ไวซ์แมนและคาวัชิ (Weitzman; & Kawachi. 2000) ศึกษางานวิจัยด้านสุขภาพของนิสิตนักศึกษา จาก 140 สถาบัน จำนวน 17,592 คน พบว่าระดับทุนทางสังคมมีความสำคัญในการลดการใช้การเผชิญปัญหาที่ไม่ดีต่อสุขภาพ เช่น การดื่มแอลกอฮอล์ ดังนั้นนิสิตนักศึกษาที่มีทุนทางสังคมมากมีแนวโน้มในการใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหามากกว่าผู้ที่มิทุนทางสังคมน้อย

จากการประมวลเอกสารข้างต้น แสดงให้เห็นว่าทุนทางสังคมมีความสัมพันธ์กับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์และการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ จึงได้กำหนดเป็นสมมติฐานการวิจัยในครั้งนี้ข้อที่ 1.8 คือ ทุนทางสังคมมีอิทธิพลทางทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และแสดงแผนภาพความสัมพันธ์ได้ดังภาพประกอบ 8



ภาพประกอบ 8 ความสัมพันธ์ระหว่างทุนทางสังคม การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

3.2 การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และการเผชิญปัญหา กับการปรับตัว ของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

3.2.1 ความหมายของการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต

วัยรุ่นถึงผู้ใหญ่ตอนต้นเป็นกลุ่มที่ใช้อินเทอร์เน็ตในระดับสูง และมีสังคมในอินเทอร์เน็ต (Internet community) (Park; & Lee. 2005) ช่องทางการสื่อสารที่เพิ่มขึ้นทำให้เกิดการสนับสนุนรูปแบบใหม่ คือ การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตซึ่งมีการศึกษาในหลายงานวิจัยในลักษณะการสนับสนุนทางสังคมผ่านคอมพิวเตอร์ (computer mediated social support: CMSS) และใช้คำว่า การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต เช่น การสังเคราะห์งานวิจัยของมิเกลและคณะ (Mikal; et al. 2013) พบว่าการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีความสำคัญต่อนิสิตนักศึกษาที่จากบ้านเพื่อเข้าศึกษาต่อ ทิชอนและเยลโลลลี (Tichon; & Yellowlees. 2003) ศึกษาการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตในเด็กและวัยรุ่น สวิกเคิร์ตและคณะ (Swickert; et al. 2002) ศึกษาการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตและบุคลิกภาพของนิสิตนักศึกษา และวู (Wu. 2004) ศึกษาการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตกับการติดอินเทอร์เน็ตของนิสิตนักศึกษา

การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตเป็นการสนับสนุนที่ไม่มีข้อจำกัดด้านสถานที่และเวลา บุคคลจึงสามารถเข้าถึงการสนับสนุนทางสังคมได้เมื่อต้องการและง่ายต่อการขยายเครือข่ายทางสังคมจึงส่งผลดีต่อการเผชิญปัญหา ดังที่ลากูสซีเยร์ (LaCoursiere. 2001) ให้ความหมายว่าการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตเป็นการรวมการสนับสนุนทางสังคมและลักษณะเฉพาะของการสื่อสารผ่านอินเทอร์เน็ตซึ่งยังทำให้เกิดผลลัพธ์ทางบวก สอดคล้องกับมิกอฟสกี (Mikowski. 2005) ให้คำจำกัดความว่า การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตเป็นการสนับสนุนทางสังคมที่ได้รับผ่านการติดต่อทางจดหมายอิเล็กทรอนิกส์ การส่งข้อความและการสื่อสารต่าง ๆ ผ่านอินเทอร์เน็ต ในขณะที่การสนับสนุนทางสังคมทั่วไป เป็นการสนับสนุนทางสังคมที่ได้รับในชีวิตจริง ทั้งจากการพบเจอกัน จดหมายจากครอบครัวและเพื่อน นอกจากนี้วอลเทอร์และบอยด์ (Walther; & Boyd. 2002) อธิบายว่าพื้นที่ในอินเทอร์เน็ตเป็นแหล่งในการแบ่งปันความรู้สึก ความรู้และประสบการณ์ สามารถสร้างความสัมพันธ์และขยายมาสู่ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่ใกล้ชิดขึ้น ทั้งมีลักษณะบางอย่างเหนือกว่าการสนับสนุนทางสังคมแบบพบหน้า จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่าการศึกษาการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตของนิสิตนักศึกษา มีลักษณะทั้งเป็นการศึกษาตามแนวคิดการสนับสนุนทางสังคมทั่วไป เช่น การสนับสนุนทางอารมณ์ และการสนับสนุนทางข้อมูล หรือการศึกษาที่ผู้วิจัยแบ่งการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตเป็นลักษณะเฉพาะขึ้น ดังที่มิเกล (Mikal. 2012) ศึกษาผลของอินเทอร์เน็ตต่อการสร้างและรักษาเครือข่ายการสนับสนุนทางสังคมในช่วงศึกษาต่อของนิสิตนักศึกษา พบว่าการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต ประกอบด้วย 1) การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต 2) การได้รับการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต 3) การสนับสนุนทางข้อมูลผ่านอินเทอร์เน็ต และ 4) การสร้างความสัมพันธ์ใหม่ผ่านอินเทอร์เน็ต

จากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้องผู้วิจัยจึงสรุปความหมายของการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตว่า หมายถึง การที่บุคคลได้รับความช่วยเหลือจากผู้อื่น สามารถแสวงหาข้อมูลและความช่วยเหลือผ่านการใช้อินเทอร์เน็ต ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้าน ได้แก่ 1) การได้รับการสนับสนุนจากเครือข่ายทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต คือ การรับรู้ของบุคคลถึงการใช้อินเทอร์เน็ตทำให้ได้ติดต่อกับเครือข่ายทางสังคมเดิมที่มี รู้สึกเป็นส่วนหนึ่งไม่ถูกแยกจากสังคม และได้รับประโยชน์ว่าความช่วยเหลือจากผู้อื่นมีอยู่และเข้าถึงได้เสมอโดยการติดต่อผ่านอินเทอร์เน็ต 2) การสนับสนุนทางข้อมูลผ่านอินเทอร์เน็ต คือ การรับรู้ของบุคคลถึงการใช้อินเทอร์เน็ตนำไปสู่ข้อมูลต่างๆ ที่สนใจ และ 3) การสร้างความสัมพันธ์ใหม่ผ่านอินเทอร์เน็ต คือ การรับรู้ของบุคคลถึงการใช้อินเทอร์เน็ตช่วยให้ได้ติดต่อกับเพื่อนที่มหาวิทยาลัยมากขึ้น และได้รู้จักเพื่อนใหม่ๆ

3.2.2 แนวคิดการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต

3.2.2.1 ทฤษฎีการใช้สื่อเพื่อประโยชน์และความพึงพอใจ

(The uses and gratifications approach)

การจากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อเกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงเครือข่ายการสนับสนุนทางสังคม ก่อนที่เทคโนโลยีการสื่อสารจะแพร่หลายอย่างในปัจจุบัน การสนับสนุนทางสังคมได้จากการมีปฏิสัมพันธ์แบบพบหน้า การสนับสนุนทางสังคมจะขาดหายไปเมื่อมีข้อจำกัดด้านระยะทางจนกว่าบุคคลจะเข้ากับสถานที่และสร้างมิตรภาพใหม่ได้ (Ong; & Ward. 2005) แต่ในปัจจุบันสื่ออินเทอร์เน็ตเข้ามามีบทบาทในการสื่อสาร ทฤษฎีการใช้สื่อเพื่อประโยชน์และความพึงพอใจ (The uses and gratifications approach) เสนอว่าบุคคลเป็นผู้เลือกและมีเป้าหมายในการใช้สื่อเพื่อตอบสนองความต้องการทางด้านจิตใจและสังคม งานวิจัยของแคทซ์และคณะ (Katz; & et al. 1973) พบว่าความความต้องการใช้สื่อสามารถจัดได้เป็น 5 ประเภท คือ ความต้องการทางปัญญา ความรู้สึก ความต้องการการไม่แปลกแยก (Personal integrative needs) ความต้องการเป็นส่วนหนึ่งของสังคม (Social integrative needs) และความต้องการผ่อนคลาย (Escapist needs) ในปัจจุบันด้วยความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีด้านสื่ออินเทอร์เน็ต หลายงานวิจัยพบว่าจุดประสงค์หลักหนึ่งในการใช้อินเทอร์เน็ต คือ การเชื่อมต่อระหว่างบุคคล (Papacharissi; & Rubin. 2000) โดยเฉพาะในกลุ่มวัยรุ่นงานวิจัยพบว่าอินเทอร์เน็ตเป็นเครื่องมือที่มีความสำคัญในชีวิตประจำวันและใช้เพื่อรักษาความสัมพันธ์ทางสังคม ผ่านช่องทางในการสื่อสารที่หลากหลายโดยไม่ต้องพบหน้า เช่น การส่งข้อความผ่านไลน์ (Line) เฟสบุ๊ค (Facebook) หรือสไกป์ (Skype) ทำให้การสนับสนุนทางสังคมเข้มแข็งขึ้น (Selfhout; Branje; Delsing; & Meeus. 2009: 820) อีกทั้งนักวิชาการเสนอว่านิสิตนักศึกษาเป็นกลุ่มตัวอย่างที่มีความเฉพาะและเหมาะสมในการศึกษาเทคโนโลยีการสื่อสารสมัยใหม่ เนื่องจากเป็นกลุ่มที่เปิดรับและใช้เทคโนโลยีการสื่อสารมากกว่ากลุ่มอื่น แม้นิสิตนักศึกษาจะติดต่อสื่อสารกันแบบพบหน้า แต่ยังคงใช้เวลาหลายชั่วโมงต่อวันในการสื่อสารผ่านอินเทอร์เน็ต (Hanson; et al. 2011) สอดคล้องกับชาร์นีย์ (Charney. 1996) ศึกษาการใช้อินเทอร์เน็ตของนิสิต

นักศึกษาพบว่านิสิตนักศึกษาใช้อินเทอร์เน็ตเพื่อให้ได้รับข้อมูลข่าวสารอยู่เสมอ เพื่อความบันเทิง และเพื่อรักษาการสื่อสารกับผู้อื่น ดังนั้นการสื่อสารผ่านอินเทอร์เน็ตจึงเป็นรูปแบบของการสนับสนุนทางสังคมที่สำคัญทางหนึ่งซึ่งมีอิทธิพลทางบวกต่อการปรับตัว

การจากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อ การสนับสนุนทางสังคมและการสื่อสารผ่านอินเทอร์เน็ตมีความเกี่ยวข้องกัน แม้การสนับสนุนทางสังคมที่เคยมีเปลี่ยนแปลงไปแต่อินเทอร์เน็ตเป็นเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพในการเชื่อมต่อบุคคลกับเครือข่ายทางสังคมทั้งเก่าและใหม่ ช่วยให้นิสิตนักศึกษาเข้าถึงเครือข่ายการสนับสนุนทางสังคมทั้งภายในและภายนอกสิ่งแวดล้อมรอบตัวได้ทันที ทำให้ยังคงรักษาการติดต่อสื่อสารกับครอบครัวและเพื่อนเก่า ทั้งช่วยเสริมหรือสร้างเครือข่ายการสนับสนุนทางสังคมใหม่ซึ่งมีความสำคัญโดยเฉพาะในช่วงแรกของการเปลี่ยนสถานศึกษา (Papacharissi; & Rubin. 2000) ดังนั้นทฤษฎีการใช้สื่อเพื่อประโยชน์และความพึงพอใจจึงช่วยให้เข้าใจการสนับสนุนทางสังคมว่าอินเทอร์เน็ตเป็นสื่อกลางที่ส่งผลต่อผู้รับอย่างไร เช่น เมื่อศึกษาต่อต่างแดนนิสิตนักศึกษามักหันไปหาใครเมื่อต้องการการสนับสนุน

3.2.2.2 แนวคิดการสนับสนุนทางสังคม

การสนับสนุนทางสังคมคือสิ่งที่บุคคลใช้เมื่อพยายามตอบสนองต่อปัญหาเป็นได้ทั้งคำแนะนำ ข้อมูล และแหล่งทรัพยากรที่ส่งมายังบุคคลเพื่อช่วยในการจัดการ มิติการสนับสนุนทางสังคมแสดงถึงการได้รับความช่วยเหลือในด้านต่างๆ จากแหล่งการสนับสนุน ซึ่งมีความแตกต่างกันไปตามแนวคิดของนักทฤษฎี โดยโคเฮนและวิลส์ (Cohen; & Wills. 1985) แบ่งการสนับสนุนทางสังคมออกเป็น 4 ด้าน คือ 1) การสนับสนุนด้านอารมณ์ (Emotional support) หมายถึงการสนับสนุนที่ทำให้บุคคล รู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า เป็นที่ยอมรับ ได้รับความไว้วางใจ มีคนที่รับฟังและคอยห่วงใย 2) การสนับสนุน ด้านข้อมูลข่าวสาร (Informational support) หมายถึงการ สนับสนุนที่ทำให้บุคคลสามารถเข้าใจปัญหาและจัดการกับปัญหาได้รวมถึงการให้คำแนะนำต่างๆ การแสดงออกถึงการเห็นด้วยและยอมรับซึ่งกันและกัน เป็นการประเมินและให้ข้อมูลย้อนกลับ ให้คำแนะนำอย่างตรงไปตรงมา 3) การสนับสนุนด้านความสัมพันธ์ที่เป็นมิตร (Companionship support) หมายถึง การให้ความสัมพันธ์อันดีช่วยทำให้บุคคลพ้นจากสภาพที่วุ่นวาย และสนับสนุนให้เกิด อารมณ์ทางบวก ให้เวลาในการทำกิจกรรมต่างๆ เช่น การพักผ่อนและฟื้นฟูสภาพจิตใจในเวลาที่เกิดความเครียด และ 4) การสนับสนุนด้านทรัพยากร (Tangible support) หมายถึงการสนับสนุนด้วยการให้ความช่วยเหลือในด้านการเงิน วัสดุสิ่งของ และความช่วยเหลือ ดังนั้นการจากครอบครัวทำให้นิสิตนักศึกษาใหม่รู้สึกขาดความสามารถในการควบคุมเนื่องจากขาดการสนับสนุนทั้งด้านข้อมูล แหล่งทรัพยากร หรืออารมณ์ที่จะจัดการกับตัวก่อความเครียดในสังคมใหม่ ด้วยความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีการสื่อสาร อินเทอร์เน็ตเป็นแหล่งทรัพยากรที่มีค่าทั้งด้านมิตรภาพ ความช่วยเหลือ การเข้าถึงแหล่งข้อมูล และการมีปฏิสัมพันธ์กับสมาชิกในเครือข่ายทางสังคม (Lin. 1999, Wellman. 1997)

การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตเป็นผลตอบแทนที่เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์ผ่านอินเทอร์เน็ต การศึกษาในระยะแรกมักเปรียบเทียบการสื่อสารผ่านอินเทอร์เน็ตกับการสื่อสารแบบเผชิญหน้า พบว่าการสื่อสารผ่านอินเทอร์เน็ตมีความบกพร่องในการสื่อสารอารมณ์และความไวซึ่งกันและกัน แต่มีผลทางบวกคือการเพิ่มโอกาสในการพบและร่วมปันทรัพยากรร่วมกัน แม้การสร้าง ความไวใจทำให้เกิดขึ้นในเครือข่ายอินเทอร์เน็ตได้ยาก (Kraut; et al. 1998) เนื่องจากต้องเกิดจากการพบกันทางกายภาพ คือ ความใกล้ชิด แต่งานวิจัยต่อมาให้ข้อเสนอว่าสังคมในอินเทอร์เน็ตเป็นสังคมใหม่ซึ่งสมาชิกมีลักษณะอิสระพร้อมที่จะเข้าสังคม ทั้งนี้จากงานวิจัยของจาร์เวนปาและไลด์เนอร์ (Jarvenpaa; & Leidner. 1998) พบว่าความไวใจในเครือข่ายอินเทอร์เน็ตเกิดขึ้นได้แม้จะไม่เคยพบกันเป็นลักษณะความไวใจแบบทันควันเกิดขึ้นอย่างรวดเร็วจากการมีปฏิสัมพันธ์ทางการสื่อสาร โช (Cho. 2002) สรุปงานวิจัยเกี่ยวกับมิติการสนับสนุนทางสังคมในงานวิจัยเกี่ยวกับทฤษฎีการใช้สื่อเพื่อประโยชน์และความพึงพอใจ โดยแบ่งมิติการสนับสนุนทางสังคมออกเป็น 1) การสนับสนุนด้านทรัพยากร 2) การสนับสนุนด้านข้อมูลและการประเมิน 3) การสนับสนุนด้านความภาคภูมิใจในตนเอง และ 4) การสนับสนุนด้านการเป็นส่วนหนึ่ง พบว่างานวิจัยส่วนใหญ่มุ่งเน้นที่การสนับสนุนด้านการเป็นส่วนหนึ่งและการสนับสนุนด้านข้อมูลและการประเมิน งานวิจัยที่ผ่านมาพบเสมอว่าการสนับสนุนด้านการเป็นส่วนหนึ่งมีความสัมพันธ์กับการใช้อินเทอร์เน็ต เช่นเดียวกับการสนับสนุนด้านข้อมูลและการประเมิน โดยการสนับสนุนด้านข้อมูลและการประเมินเกี่ยวข้องกับทฤษฎีการใช้สื่อเพื่อประโยชน์และความพึงพอใจในลักษณะความพึงพอใจทางอารมณ์ทั่วไปเพราะนำมาซึ่งการแบ่งปันประสบการณ์และข้อมูลกับผู้อื่น รวมถึงการแสวงหาข้อมูลมีแนวโน้มที่จะหมายถึงการค้นหาข้อมูลทั่วไป ทั้งนี้หลายงานวิจัยไม่นำการสนับสนุนด้านความภาคภูมิใจในตนเองและการสนับสนุนด้านวัตถุ เนื่องจากการสนับสนุนด้านทรัพยากรเกี่ยวข้องกับความช่วยเหลือที่เป็นรูปธรรมซึ่งจำกัดในสถานการณ์ออนไลน์ แต่อาจเป็นการพูดคุยที่เกี่ยวกับการให้ความช่วยเหลือด้านวัตถุ (Walther; & Boyd. 2002) สามารถสรุปรายละเอียดดังตาราง 3

ตาราง 3 มิติการสนับสนุนทางสังคมในงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้สื่อเพื่อประโยชน์และความพึงพอใจ

ผู้วิจัย	มิติการสนับสนุนทางสังคม			
	ทรัพยากร	ข้อมูลและการประเมิน	ความภาคภูมิใจในตนเอง	การเป็นส่วนหนึ่งของสังคม
Kaye (1998)		• แสวงหาข้อมูล		• ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม
McCain; et al. (1999)		• แสวงหาข้อมูล		• รักษาปฏิสัมพันธ์ทางสังคม
Charney; & Greenberg (2001)		• ติดตามข้อมูลต่าง ๆ		• รักษาการติดต่อกับผู้อื่น
Papacharissi; & Rubin (2000)		• แสวงหาข้อมูล	• ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (อารมณ์)	• ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (การรวมกลุ่ม) • การใช้สื่อ (ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม)
Lin (2001)		• การเรียนรู้		• มิตรภาพและการสื่อสารระหว่างบุคคล

ที่มา: Cho. (2002). *Social support dimensions of internet gratification factors*. p.19.

งานวิจัยที่ผ่านมาพบว่านิสิตนักศึกษาใช้อินเทอร์เน็ตเพื่อการสนับสนุนทางสังคมทั้งด้านอารมณ์สังคมและการสนับสนุนด้านข้อมูล อย่างไรก็ตามการจากครอบครัวเพื่อศึกษาต่ออาจทำให้พบกับความทุกข์เนื่องจากการขาดการสนับสนุนทางสังคมที่บุคคลมีอยู่ในเครือข่าย (Embedded social support) คือ การสนับสนุนทางสังคมที่ทำให้บุคคลรู้สึกว่าเป็นส่วนหนึ่งของสังคม (Cohen; & Wills. 1985) โดยการสนับสนุนทางสังคมที่บุคคลมีอยู่ในเครือข่าย หรือการประสานเป็นส่วนหนึ่งของสังคม (Social integration) เป็นการสนับสนุนที่ได้จากความเชื่อมั่นในการควบคุมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและเป็นส่วนหนึ่งของเครือข่ายทางสังคมที่กว้าง (Mikal. 2010) ซึ่งวอร์ด (Ward. 1999) ประยุกต์แนวคิดการสนับสนุนที่บุคคลมีอยู่ในเครือข่ายเพื่ออธิบายในบริบทเมื่อบุคคลอยู่ต่างถิ่นที่สามารถผสมผสานทางสังคมและวัฒนธรรม (Socio-cultural integration construct) เพื่อนำตนเองให้อยู่ต่างแดนได้ในชีวิตประจำวัน ในงานวิจัยทางจิตวิทยาสังคมพบว่าการได้รับการสนับสนุนจากเครือข่ายทางสังคมส่งผลทางบวก (Mikal; & Grace. 2011) ดังงานวิจัยของโจนส์ (Jones. 2008) พบว่าบุคคลที่รู้สึกว่าตนเองควบคุมสถานการณ์ได้น้อยเนื่องจากการได้รับการสนับสนุน

จากเครือข่ายทางสังคมต่ำจะเข้าร่วมทำกิจกรรมต่าง ๆ ต่ำ ไม่ค่อยตอบคำถามในชั้นเรียน และส่งงานช้า การลดความรู้สึกแปลกแยกช่วยให้นิสิตนักศึกษาคงอยู่ในการเรียน ช่วยให้คุ้นเคยกับมหาวิทยาลัย ความรู้สึกควบคุมได้ที่เพิ่มขึ้นจะทำให้ความรู้สึกเหงาและขาดความเข้าใจใน ความสำคัญของชีวิตลดลง (Dollinger; Matzja; & Huber. 2007) ในการจากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อ งานวิจัยเกี่ยวกับการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต (Internet-mediated social support) พบว่าอินเทอร์เน็ตเป็นเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพในการเข้าถึงเครือข่ายการสนับสนุนทางสังคม ส่งเสริมการเชื่อมต่อทางสังคม (Social connection) และเพิ่มการเป็นส่วนหนึ่งของสังคม (Social integration) ซึ่งส่งผลดีต่อการเปลี่ยนระดับเข้าสู่การศึกษาในมหาวิทยาลัยและประสบการณ์ต่อมา หลังช่วงปีแรกของนิสิตนักศึกษา (Tinto. 2006)

นอกจากนี้การสร้างความสัมพันธ์ใหม่ก็เป็นสิ่งสำคัญ นิสิตนักศึกษาใหม่ที่จากครอบครัว เพื่อเข้าศึกษาต่อต้องพบกับประสบการณ์ใหม่ในหลายด้าน เช่น การพบกับผู้คนใหม่ๆ และ ผสมผสานตนเองให้เข้ากับสังคมใหม่ (Paun. 1999) นิสิตนักศึกษาเกิดความรู้สึกหลากหลาย เช่น วิตกกังวล เหงา และรู้สึกแปลกแยก ซึ่งบางคนไม่สามารถปรับตัวและประสบความสำเร็จในการศึกษาได้ (Kneipp; Kelly; & Cyphers. 2009) การได้มาซึ่งการสนับสนุนทางสังคมอีกครั้งนิสิต นักศึกษาจำเป็นต้องมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นในสถานที่ใหม่ งานวิจัยของมิเกล (Mikal. 2012) พบว่าอินเทอร์เน็ตช่วยในการสร้างมิตรภาพผ่านเครือข่ายทางสังคมออนไลน์ ทั้งนี้หลายงานวิจัย พบว่าการมีปฏิสัมพันธ์ผ่านเครือข่ายอินเทอร์เน็ตนำไปสู่ความสัมพันธ์ทางสังคมที่ยั่งยืนซึ่งเป็นการ พัฒนาความใกล้ชิดทางสังคมเช่นเดียวกับการมีปฏิสัมพันธ์แบบพบหน้า จึงส่งเสริมการติดต่อทั้ง ผ่านอินเทอร์เน็ตและแบบพบหน้า (Lin. 1999) ดังงานวิจัยของแคทซ์และไรซ์ (Katz; & Rice. 2002) พบว่าการใช้อินเทอร์เน็ตนำไปสู่การมีเครือข่ายการสนับสนุนทางสังคมแบบพบหน้า สอดคล้องกับ งานวิจัยของคลาร์กและบอนด์คลาร์ก (Raacke; & Bonds-Raacke. 2008) พบว่าอินเทอร์เน็ตเป็น เครื่องมือที่มีประสิทธิภาพในการสร้างและรักษาความสัมพันธ์ที่ให้การสนับสนุน

3.2.2.3 แนวคิดความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนทางสังคมและการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต

งานวิจัยที่ผ่านมาสันนิษฐานการแยกแยะระหว่างการสนับสนุนทางสังคมในชีวิตจริงและการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต มิคอฟสกี (Mikowski. 2005) เสนอว่าการสนับสนุนทางสังคมในชีวิตจริงและการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตเกี่ยวข้องกับแนวโน้มพฤติกรรมที่มีปัญหา โดยบุคคลที่มีการสนับสนุนทางสังคมทั้งในชีวิตจริงและผ่านอินเทอร์เน็ตในระดับต่ำ มีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมที่มีปัญหา เช่น การติดอินเทอร์เน็ตในระดับสูงเนื่องจากความขาดแคลนการสนับสนุนทางสังคมทั้งสองประเภท สอดคล้องกับแนวคิดของซูลเลอร์ (Suler. 1999) ที่เสนอว่าการสนับสนุนในชีวิตจริงเป็นปัจจัยปกป้องในขณะที่การใช้อินเทอร์เน็ตไม่ถูกหน้าที่จะยิ่งทำให้อุบัติการณ์ของการสนับสนุนทางสังคมในชีวิตจริง รวมถึงบุคคลที่มีการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตในระดับสูงแต่มีการ

สนับสนุนทางสังคมในชีวิตจริงในระดับต่ำมีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมที่มีปัญหา เนื่องจากใช้อินเทอร์เน็ตเข้ามาแทนที่ ความสัมพันธ์ทางสังคมในชีวิตจริงที่มีคุณภาพมากกว่า (Chak; & Leung, 2004) อย่างไรก็ตามงานวิจัยของโจว (Chou .2001) พบว่าการติดต่อผ่านอินเทอร์เน็ตนำไปสู่การสนับสนุนทางสังคมในชีวิตจริงได้

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่าการสนับสนุนทางสังคมเป็นทรัพยากรภายนอกที่ช่วยให้บุคคลประเมินสถานการณ์ว่ามีความรุนแรงน้อยลง ส่งผลให้เผชิญปัญหาได้ดีขึ้น เนื่องจากรับรู้ว่ามีผู้ให้ความช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหา แต่การจากครอบครัวเพื่อมาศึกษาต่ออาจทำให้นิสิตนักศึกษาขาดการสนับสนุนทางสังคมเดิม ทำให้ยิ่งประเมินสถานการณ์ในทางลบ และใช้การเผชิญปัญหาที่ไม่เหมาะสม ชอว์และแกนท์ (Shaw; & Gant. 2002) พบว่าการใช้อินเทอร์เน็ตเพิ่มการสนับสนุนทางสังคม ปัจจัยสำคัญของอินเทอร์เน็ตมาจากความสะดวกในการใช้เทคโนโลยีการสื่อสารและเป็นรูปแบบใหม่ของการสื่อสารที่หลากหลาย เช่น ภาพ และวิดีโอ (Zickuhr; & Smith. 2012) ในปัจจุบันนิสิตนักศึกษาจึงไม่ถูกจำกัดด้วยขอบเขตทางระยะทางแต่สามารถเข้าถึงเครือข่ายการสนับสนุนทางสังคมทั้งภายในและภายนอกสภาพแวดล้อมได้ทันทีผ่านการใช้อินเทอร์เน็ต ซึ่งสามารถเข้ามาชดเชยการจากเครือข่ายทางสังคมเดิมของนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ช่วยให้นิสิตนักศึกษาได้รับการสนับสนุนทางสังคมดีขึ้นโดยการรักษารابطการติดต่อกับเครือข่ายทางสังคมเดิม และสามารถขยายการสนับสนุนที่มีอยู่ให้กว้างขึ้น ดังงานวิจัยของ เอลลิสัน สไตน์ฟีลด์ และแลมเป (Ellison; Steinfeild; & Lampe. 2007) พบว่านิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อใช้เฟสบุ๊คเพื่อติดต่อกับเครือข่ายทางสังคมเดิมและสร้างเครือข่ายการสนับสนุนใหม่ ทั้งนำไปสู่การสนับสนุนทางสังคมที่เหมาะสมกับความต้องการเนื่องจากความหลากหลายของผู้คนในโลกอินเทอร์เน็ตทำให้นิสิตนักศึกษาเลือกการสนับสนุนได้ตามความเหมาะสมทั้งด้านความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม และด้านข้อมูลซึ่งช่วยในการปรับตัว (Mikal. 2012)

3.2.3 การวัดการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต

จากการประมวลเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่าการวัดการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต มีในหลายลักษณะ ได้แก่ 1. ประยุกต์จากแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมทั่วไป เช่น แบบวัดการรับรู้การสนับสนุนของกลุ่มสนับสนุนออนไลน์ (Online Support Group Support Perception: OSG Support Perception) ของเฉิน (Chung. 2010) ประยุกต์มาจากแบบวัดพฤติกรรมสนับสนุนทางสังคม (Social Support Behaviors Scale) ของว็อก รีเดล และสตีวอร์ต (Vaux; Riedel; & Stewart. 1987) เพื่อศึกษาประโยชน์ของการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต โดยศึกษากับผู้ที่ใช้อินเทอร์เน็ตที่มุ่งเน้นในด้านสุขภาพตั้งแต่อายุ 18 ปีขึ้นไป เป็นแบบวัดการรับรู้การสนับสนุนผ่านกลุ่มออนไลน์ ประกอบด้วยข้อคำถาม 22 ข้อ แบ่งเป็น 2 องค์ประกอบ คือ 1) การสนับสนุนทางอารมณ์ และ 2) การสนับสนุนทางข้อมูล สอบถามว่าสมาชิกในกลุ่มออนไลน์ให้การสนับสนุนในสิ่งที่บุคคลต้องการหรือไม่ โดยมีค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นของแบบวัดรายด้านของ

การสนับสนุนด้านข้อมูลเท่ากับ 0.93 และด้านอารมณ์เท่ากับ 0.92 แบบวัดการรับรู้การสนับสนุนทางสังคม (Perceived social support Questionnaire) ของโช (Cho. 2002) ประยุกต์มาจากแบบประเมินการสนับสนุนระหว่างบุคคล (Interpersonal Support Evaluation List: ISEL) ของโคเฮินและคณะ (Cohen; et al. 1985) เพื่อศึกษาการรับรู้การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต กลุ่มตัวอย่างอยู่ในกลุ่มชาวสสารออนไลน์ ประกอบด้วยข้อคำถาม 14 ข้อ แบ่งการสนับสนุนทางสังคมออกเป็น 4 ด้าน โดยมีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาทั้งฉบับ เท่ากับ 0.91 และรายด้าน ดังนี้ 1) การสนับสนุนด้านทรัพยากร เท่ากับ 0.73 2) การสนับสนุนด้านการประเมิน เท่ากับ 0.61 3) การสนับสนุนด้านความภาคภูมิใจในตนเอง เท่ากับ 0.91 และ 4) การสนับสนุนด้านการเป็นส่วนหนึ่งของสังคม เท่ากับ 0.71 เช่นเดียวกับแบบวัดความต้องการสนับสนุนทางสังคม (Need for social support) ของยุน (Yun. 2006) ประยุกต์มาจากแบบประเมินการสนับสนุนระหว่างบุคคล (Interpersonal Support Evaluation List: ISEL) ของโคเฮินและคณะ (Cohen; et al. 1985) เพื่อศึกษากลุ่มสนับสนุนทางสังคมออนไลน์ของกลุ่ม ตัวอย่างคือสมาชิกในกลุ่มออนไลน์หญิงชาวเกาหลีในสหรัฐอเมริกา ประกอบด้วยข้อคำถาม 9 ข้อ โดยมีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาทั้งฉบับ เท่ากับ 0.97 แบบวัดของเงินและเคย์ (Chen; & Kay. 2011) ประยุกต์จากการศึกษาผลทางการแพทย์-แบบสำรวจการสนับสนุนทางสังคม (Medical Outcome Study-Social Support Survey: MOSS-SS) ของเฮส์ เซอร์บอร์น และมาเซล (Hays; Sherbourne; & Mazel) ประกอบด้วยข้อคำถาม 19 ข้อ แบ่งการสนับสนุนทางสังคมออกเป็น 4 ด้าน คือ 1) การสนับสนุนด้านข้อมูล 2) การสนับสนุนด้านทรัพยากร 3) การสนับสนุนด้านอารมณ์ และ 4) การสนับสนุนด้านปฏิสัมพันธ์ทางบวก เพื่อศึกษาการสื่อสารผ่านคอมพิวเตอร์ในการสนับสนุนทางสังคมสำหรับผู้ย้ายถิ่นฐาน กลุ่มตัวอย่างเป็นชาวจีนจำนวน 710 คนที่ย้ายไปอยู่ประเทศสิงคโปร์เพื่อศึกษาว่าการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตช่วยบุคคลในการปรับตัวอย่างไร

การวัดการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตในกลุ่มนิสิตนักศึกษา มีในหลายลักษณะ ได้แก่ 1. การประยุกต์จากแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมทั่วไป เช่น แบบวัดของรูดด์ (Ruud. 2013) ประยุกต์จากแบบวัดการได้รับการสนับสนุนทางสังคมแบบหลายมิติ (Multidimensional Scale of Perceived Social Support: MSPSS) ของไฟรด์แลนเดอร์และคณะ (Friedlander; et al. 2007) เพื่อศึกษาเครือข่ายทางสังคมในอินเทอร์เน็ตของนิสิตนักศึกษาอายุ 18 - 22 ปี ประกอบด้วยข้อคำถาม 12 ข้อ แบ่งแหล่งการสนับสนุนออกเป็น 3 ด้าน คือ 1) การสนับสนุนจากพ่อแม่ 2) การสนับสนุนจากเพื่อน และ 3) การสนับสนุนจากบุคคลอื่นที่มีความสำคัญ ค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นแอลฟาของครอนบาคตั้งแต่ 0.89 - 0.92 และ 2. แบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น เช่น แบบวัดการรับรู้การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต (Perceived Social Support Scale) ของเซมาลซิลลา (Cemalcilar. 2003) เพื่อศึกษาบทบาทของการสื่อสารผ่านอินเทอร์เน็ตในกลุ่มนิสิตนักศึกษาต่างชาติ ประกอบด้วยข้อคำถาม 8 ข้อ เพื่อสอบถามการสนับสนุนทางสังคมที่ได้จากครอบครัวและเพื่อนเก่า และแบบวัดการแสวงหาการสนับสนุนออนไลน์ (Support Seeking Online) ของมิเกลและ

เกรซ (Mikal; & Grace. 2012) เพื่อศึกษาการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตของกลุ่มนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อ ประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 ด้าน คือ 1) การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต 2) การได้รับการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต 3) การสนับสนุนทางข้อมูลผ่านอินเทอร์เน็ต และ 4) การสร้างความสัมพันธ์ใหม่ผ่านอินเทอร์เน็ต โดยมีค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นแอลฟาของครอนบาครายด้านอยู่ระหว่าง 0.70 - 0.90 เพื่อศึกษาว่าอินเทอร์เน็ตสร้างและรักษาเครือข่ายการสนับสนุนทางสังคมในช่วงเวลาที่นิสิตนักศึกษาต้องจากครอบครัวอย่างไร

สำหรับงานวิจัยครั้งนี้ การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตวัดโดยใช้แบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นจากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้องและการศึกษาแบบวัดการแสวงหาการสนับสนุนออนไลน์ (Support Seeking Online) ของมิคัลและเกรซ (Mikal; & Grace. 2012) โดยสร้างข้อคำถามให้มีความสอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้าน ได้แก่ 1) การได้รับการสนับสนุนจากเครือข่ายทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต 2) การสนับสนุนทางข้อมูลผ่านอินเทอร์เน็ต และ 3) การสร้างความสัมพันธ์ใหม่ผ่านอินเทอร์เน็ต ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 14 ข้อ แบบวัดนี้เป็นมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ก่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ก่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย

3.2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และการเผชิญปัญหากับการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

หลายงานวิจัยศึกษาการสื่อสารผ่านอินเทอร์เน็ตในกลุ่มตัวอย่างที่ต้องย้ายถิ่น เช่น ลาโรซา อีสติน และเกรก (LaRosa; Eastin; & Gregg. 2001) พบว่านิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวรู้สึกว่าได้รับการสนับสนุนทางสังคมน้อยจากเครือข่ายทางสังคมใหม่ แต่การใช้อินเทอร์เน็ตทำให้ได้รับการสนับสนุนทางสังคมมากขึ้น ดังนั้นนิสิตนักศึกษาจึงสามารถรักษาแหล่งสนับสนุนทางสังคมที่มีความหมายได้โดยการใช้เทคโนโลยี สอดคล้องกับหลายงานวิจัยพบว่านิสิตนักศึกษาที่มาจากต่างถิ่นมักใช้อินเทอร์เน็ตเป็นเครื่องมือติดต่อกับเพื่อนและครอบครัวรวมถึงกลุ่มสังคมใหม่ที่มาอยู่ การติดต่อกับครอบครัวอย่างสม่ำเสมอทำให้รับรู้ว่าการสนับสนุนมีอยู่เสมอและปรับตัวเข้ากับสังคมใหม่ได้ง่ายขึ้น (Cemalcilar. 2003) งานวิจัยที่ผ่านมาพบว่าอินเทอร์เน็ตเป็นสื่อกลางสำคัญที่ทำให้บุคคลได้รับการสนับสนุนทั้งทางอารมณ์และการแก้ปัญหา ดังที่คิมและลี (Kim; & Lee. 2011) พบว่านิสิตนักศึกษาที่ใช้เฟสบุ๊คมีแนวโน้มที่จะให้ความช่วยเหลือผู้อื่นเมื่อเห็นว่าผู้อื่นต้องการได้รับการช่วยเหลือหรือการสนับสนุน แบมบิน่า (Bambina. 2007) วิเคราะห์เนื้อหาเพื่อศึกษาว่าการสื่อสารผ่านอินเทอร์เน็ตช่วยในการพัฒนาและรักษาเครือข่ายการสนับสนุนทางสังคมอย่างไร พบว่าการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตแบ่งเป็น 3 ประเภท คือ การสนับสนุนทางอารมณ์ การสนับสนุนทางข้อมูล และการสนับสนุนด้านมิตรภาพ ด้านการเผชิญปัญหา การสนับสนุนทางสังคมนำไปสู่การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา เช่น โคเฮน (Cohen. 2011) พบว่าการสนับสนุน

ทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตเป็นตัวแปรทำนายการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการขาดการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตนำไปสู่การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ สอดคล้องกับการสังเคราะห์งานวิจัยของมิเกลและคณะ (Mikal; et al. 2013) พบว่าการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตช่วยในการเผชิญปัญหาทั้งในด้านมุ่งจัดการกับปัญหาและมุ่งจัดการกับอารมณ์ เช่น การหาข้อมูลและการสนับสนุนทางสังคมที่ต้องการของนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1

จากการประมวลเอกสารข้างต้น แสดงให้เห็นว่าการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีความสัมพันธ์กับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ จึงได้กำหนดเป็นสมมติฐานการวิจัยในครั้งนี้อยู่ที่ 1.9 คือ การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และแสดงแผนภาพความสัมพันธ์ได้ดังภาพประกอบ 9



ภาพประกอบ 9 ความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

3.3 ความกดดันด้านการเรียน และการเผชิญปัญหา กับการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

3.3.1 ความหมายของความกดดันด้านการเรียน

ความกดดันด้านการเรียนทำให้นิสิตนักศึกษาต้องใช้ความพยายามในการปรับตัวเพื่อลดความเครียด ทอยส์ (Thoits. 1995) ให้คำจำกัดความความกดดันด้านการเรียนว่า หมายถึง ตัวก่อความเครียดทางการเรียนต่าง ๆ ซึ่งเป็นสาเหตุให้นิสิตนักศึกษาต้องปรับพฤติกรรมของตน สอดคล้องกับเบนเซอร์และไซด์เนอร์ (Ben-Zur; & Zeidner. 2012) ให้ความหมายว่า ความเครียดด้านการเรียน หมายถึง ความกดดันและความท้าทายในการศึกษา เช่น การสอบ การส่งงานตามกำหนดเวลา ทำให้ต้องใช้แหล่งทรัพยากรในการเผชิญปัญหาซึ่งอาจเกินกว่าแหล่งทรัพยากรที่

บุคคลมี และแมคกราท (McGrath. 1970) ให้คำจำกัดความว่า ความเครียดเป็นความไม่สมดุลระหว่างความกดดันของสิ่งแวดล้อมและแหล่งทรัพยากรที่ใช้ในการตอบสนอง ทั้งนี้จากการศึกษาของลาซารัสและโฟล์คแมน (Lazarus; & Folkman. 1984) พบว่าความเครียดที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน เช่น ความพยายามที่จะไปถึงมาตรฐานทางการเรียน ส่งผลทางลบต่อสุขภาพกาย และจิตมากกว่าความเครียดที่เกิดจากเหตุการณ์สำคัญในชีวิต (Major life events) โดยทั่วไปการสอบ ภาระงาน เวลา และการแข่งขันในการเรียน เป็นความกดดันด้านการเรียนที่เป็นสากลซึ่งพบในทุกวัฒนธรรม (Cheng; Leong; & Geist. 1993) อัคตาร์ (Akhtar. 2012) ศึกษาวิจัยต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับความกดดันด้านการเรียนซึ่งก่อให้เกิดความเครียดทางการเรียนและสรุปได้ว่าความกดดันด้านการเรียนที่สำคัญ ได้แก่ 1) การส่งงานที่ได้รับมอบหมายให้ตรงตามกำหนด 2) ปริมาณการบ้านและงานที่ได้รับมอบหมาย 3) ความกดดันด้านเวลา 4) การสอบ 5) บรรยากาศการเรียนที่มีการแข่งขันกันสูง 6) ความกังวลด้านการเงิน และ 7) การเปลี่ยนระดับเข้าสู่การเรียนในระดับอุดมศึกษา

จากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้องผู้วิจัยจึงสรุปความหมายของความกดดันด้านการเรียนว่า หมายถึง การที่บุคคลรับรู้ว่ามีข้อเรียกร้องทางการเรียนซึ่งเกินกว่าแหล่งทรัพยากรที่บุคคลมีอันสร้างความบีบคั้นทางจิตใจทั้งจากมหาวิทยาลัยและหอพัก ประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 ด้าน คือ 1) ภาระงานและความกดดันด้านเวลา คือ การรับรู้ถึงสภาพการณ์บีบคั้นที่เกิดจากปริมาณของงานที่ได้รับมอบหมายมีมาก และไม่สามารถบริหารจัดการเวลาได้ 2) การเรียนการสอน คือ การรับรู้ถึงสภาพการณ์บีบคั้นที่เกิดจากความยากของเนื้อหา สื่อการสอนที่ไม่ช่วยให้เกิดความเข้าใจ และการเตรียมตัวไม่ทันในการสอบ 3) สภาพแวดล้อมในการเรียน คือ การรับรู้ถึงสภาพการณ์บีบคั้นที่เกิดจากการจัดบริการต่างๆ ที่เอื้ออำนวยให้นิสิตนักศึกษาในการศึกษา ความพร้อมของอุปกรณ์ที่ใช้ในห้องเรียน และความพร้อมของห้องสมุดมีไม่เพียงพอ และ 4) ที่พักอาศัย คือ การรับรู้ถึงสภาพการณ์บีบคั้นที่เกิดจากบรรยากาศ ความพร้อมของอุปกรณ์ การจัดบริการต่างๆ กฎระเบียบ และความใส่ใจที่หอพักเอื้ออำนวยให้นิสิตนักศึกษาในการพักอาศัยและการเรียนไม่เหมาะสม

3.3.2 แนวคิดความกดดันด้านการเรียน

ในทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหา ความกดดันก่อให้เกิดความเครียดเมื่อบุคคลประเมินว่าการเผชิญปัญหาต้องใช้ทรัพยากรมากหรือเกินกว่าที่ตนมีซึ่งส่งผลต่อการปรับตัว (Lazarus; & Folman. 1984) ในกลุ่มนิสิตนักศึกษา ความกดดันด้านการเรียนส่งผลต่อนิสิตนักศึกษามากกว่าความกดดันด้านอื่น (Abouserie. 1994) อัคตาร์ (Akhtar. 2012) ศึกษาวิจัยต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับความกดดันด้านการเรียนและสรุปว่า ความกดดันด้านการเรียนที่สำคัญซึ่งก่อให้เกิดความเครียดทางการเรียน ได้แก่ 1) การส่งงานที่ได้รับมอบหมายให้ตรงตามกำหนด เกี่ยวข้องกับจำนวนงานที่มากซึ่งต้องส่งให้ทันตามกำหนด 2) ปริมาณงานการบ้านและงานที่ได้รับมอบหมาย เกี่ยวข้องกับปริมาณงาน เช่น ตำราที่ได้รับมอบหมายให้อ่านและการไม่มีเวลาพักผ่อน

3) ความกดดันด้านเวลา เกี่ยวข้องกับการบริหารจัดการเวลาที่นิสิตนักศึกษาทราบว่าตนสามารถควบคุมจัดการเวลาที่มีได้ 4) การสอบ เป็นความวิตกกังวลเกี่ยวกับการสอบมากกว่าเนื้อหาในการสอบ ซึ่งก่อให้เกิดความเครียดทางร่างกายและจิตใจ 5) บรรยากาศการเรียนที่มีการแข่งขันกันสูง เป็นการแข่งขันให้ได้ผลการเรียนและการประเมินที่ดีซึ่งมีความกดดันที่มีมากในสังคมตะวันออก 6) ความกังวลด้านการเงิน สำหรับนิสิตนักศึกษาบางคนความจำกัดในรายรับอาจทำให้ต้องทำงานพิเศษเพิ่ม ทำให้ต้องเสียเวลาและพลังงานส่วนหนึ่งไปกับการทำงานนอกเหนือจากการทุ่มเทให้กับการเรียน และ 7) การเปลี่ยนระดับเข้าสู่การเรียนในระดับอุดมศึกษา ทำให้เกิดความเครียดในกลุ่มนิสิตนักศึกษาใหม่ โดยเฉพาะนิสิตนักศึกษาที่ต้องจากครอบครัวเพื่อมาศึกษาต่อ ทำให้ต้องปรับตัวเพิ่มขึ้น เช่น ปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมใหม่และรักษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนให้มีระดับสูง สอดคล้องกับงานวิจัยของซิงค์ (Singh. 2011) พบว่านิสิตศึกษามากกว่าร้อยละ 70 รายงานว่ามักรู้สึกเครียดจากความกดดันด้านภาระงานในชั้นเรียน และร้อยละ 56 รายงานว่ามักมีความเครียดจากความกดดันด้านผลการเรียนและการสอบ รวมถึงการบริหารเวลาเป็นอีกหนึ่งความกดดันด้านการเรียนที่มีในวัฒนธรรมทั้งตะวันตกและตะวันออก (Wang. 2010) โดยงานวิจัยพบว่า เพศหญิงมีทักษะบริหารจัดการเวลาได้ดีกว่าเพศชาย (Misra; & McKeon. 2000) ด้านชั้นปี นิสิตนักศึกษาชั้นปีที่หนึ่งมีความกดดันมากกว่าชั้นปีอื่นๆ เนื่องจากต้องพบกับประสบการณ์ใหม่ ต้องปรับตัวและรับผิดชอบเพิ่มขึ้น ดังนั้นอัตราการออกจากการศึกษากลางคันส่วนใหญ่จึงเกิดขึ้นในช่วงชั้นปีที่ 1 เนื่องจากไม่สามารถจัดการกับความกดดันที่พบเมื่อเปลี่ยนเข้าสู่การเรียนในมหาวิทยาลัย (Kalsner. 1991) โดยเฉพาะนิสิตนักศึกษาที่ต้องจากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อเป็นกลุ่มที่ยังมีความกดดัน (Hamaideh. 2011) ในงานวิจัยของฮิลลี (Healy. 2010) พบว่าแม้จำนวนนิสิตนักศึกษาที่เข้าศึกษาต่อในระดับมหาวิทยาลัยจะมีเพิ่มมากขึ้นในแต่ละปี แต่จำนวนนิสิตนักศึกษาที่มีปัญหาด้านสุขภาพจิตก็เพิ่มมากขึ้นไปพร้อมกัน แม้ความกดดันที่มากเกินไปจะส่งผลทางลบ แต่การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาเป็นปัจจัยสำคัญที่เข้ามาช่วยในสถานการณ์ที่มีความกดดัน โดยเป็นความพยายามทั้งทางความคิดและพฤติกรรมที่จะควบคุม ลด หรือแม้กระทั่งอดทนต่อความกดดัน (Lazarus; & Folman. 1984)

3.3.3 การวัดความกดดันด้านการเรียน

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความกดดันด้านการเรียน พบว่ามักศึกษาในกลุ่มนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาและนิสิตนักศึกษาระดับอุดมศึกษา แบบวัดความกดดันด้านการเรียนในกลุ่มนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ได้แก่ แบบวัดตัวก่อความเครียดในนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย (The High School Stressor Scale: HSSS) ของเบอร์เนทท์และแฟนชอว์ (Burnett; & Fanshawe. 1997) หรือแบบวัดตัวก่อความเครียดในนักเรียนมัธยมศึกษา (The Student Stressor Survey: SSS) ของเฉิน (Chen. 2004) และแบบวัดความเครียดของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น (The Middle School Student Academic Stress Questionnaire: MSSASQ) ของเย (Ye. 2003) สำหรับกลุ่มนิสิตนักศึกษาในระดับอุดมศึกษา แบบวัดความกดดันด้านการเรียน พบว่ามีการวัดในหลาย

ลักษณะ ได้แก่ 1. แบบวัดความรู้สึกกดดันด้านการเรียน ได้แก่ แบบวัดความเครียดทางการศึกษา (Academic Stress Scale) ของสเตรธาเธอร์สและคณะ (Struthers; et al. 2000) แบ่งเป็น 3 องค์ประกอบ คือ 1) ความรู้สึกเป็นกังวล 2) ความรู้สึกช่วยเหลือตัวเองไม่ได้ และ 3) ความรู้สึกเครียดเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นแบบวัดแบบมาตรประเมินค่า 10 ระดับ จากไม่จริงเลย ถึงจริงที่สุด และแบบวัดความเครียดในชีวิตของนิสิตนักศึกษา (Student-life Stress Inventory: SSI) ของกาดเซลลา (Gadzella. 1991) วัดความรู้สึกกดดันด้านการเรียนและปฏิกิริยาต่อความกดดัน ประกอบด้วยข้อคำถาม 51 ข้อ เป็นแบบวัดแบบมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จากไม่จริงเลยถึงจริงที่สุด แบ่งเป็น 5 ด้าน คือ 1) ความผิหว้าง 2) ความขัดแย้ง 3) ความกดดัน 4) ความเปลี่ยนแปลง และ 5) การกำหนดตัวเอง รวมทั้งปฏิกิริยาต่อแรงกดดัน 4 ด้าน คือ 1) ด้านร่างกาย 2) อารมณ์ 3) พฤติกรรม และ 4) ความคิด (Gadzella. 1991) โดยมีค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นแอลฟาของครอนบาคตั้งแต่ 0.69 - 0.82 และ 2. แบบวัดประเภทของความกดดันด้านการเรียน ได้แก่ แบบวัดความเครียดของนิสิตนักศึกษา (Student Stress Survey: SSS) ของรอสและคณะ (Ross; et al. 1999) ด้านการเรียนประกอบด้วยข้อคำถาม 9 ข้อ สอบถามเกี่ยวกับกิจกรรมในมหาวิทยาลัยและปัญหาการเรียน เช่น ภาระงานในชั้นเรียนที่ได้รับมอบหมายมีจำนวนมาก และแบบวัดความเครียดของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรี (University Student Stress: USS) ของเบิร์ก (Burge. 2009) ประกอบด้วยข้อคำถาม 6 ข้อ เกี่ยวกับ 1) ความกดดันด้านการเรียน 2) ความกดดันด้านเวลา และ 3) ความกดดันด้านสิ่งแวดล้อม มีค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นแอลฟาของครอนบาคเท่ากับ 0.74 และ แบบวัดความเครียดของนิสิตนักศึกษา (Student Stress Inventory: SSI) ของไซต์เนอร์ (Zeidner. 1991) ประกอบด้วยข้อคำถาม 53 ข้อ เป็นแบบวัดแบบมาตรประเมินค่า 5 ระดับ แบ่งเป็นข้อคำถามที่เกี่ยวข้องกับ 1) วิชาเรียน 2) การประเมินและผลการเรียน 3) บรรยากาศในการเรียน 4) ความกดดันด้านเวลาและจำนวนงานที่มากเกินไป และ 5) ความกังวลด้านสังคม มีค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นแอลฟาของ ครอนบาค เท่ากับ 0.94

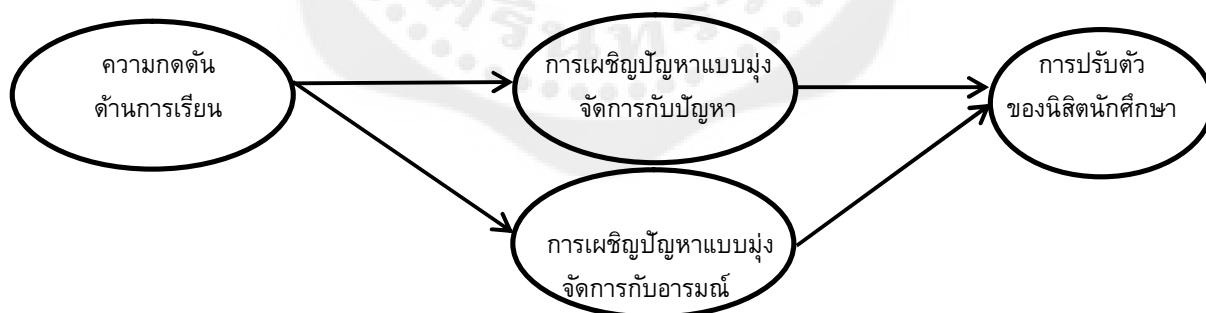
สำหรับงานวิจัยครั้งนี้ ความกดดันด้านการเรียนวัดโดยใช้แบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนามาจากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้อง และการศึกษาแบบวัดความเครียดของนิสิตนักศึกษา (Student Stress Inventory: SSI) ของไซต์เนอร์ (Zeidner. 1991) โดยนำมาแปล ปรับภาษาและสร้างข้อคำถามให้เหมาะสมกับบริบทของงานวิจัย ประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 ด้าน คือ 1) ภาระงานและความกดดันด้านเวลา 2) การเรียนการสอน 3) สภาพแวดล้อมในการเรียน และ 4) ที่พักอาศัย ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 25 ข้อ แบบวัดนี้เป็นมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ก่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ก่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย

3.3.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความกดดันด้านการเรียน

งานวิจัยที่ผ่านมาพบว่านิสิตนักศึกษาที่มีความกดดันด้านการเรียนในระดับไม่สูงจนเกินไป จะปรับตัวได้ดีกว่า โดยความกดดันด้านการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเผชิญปัญหาแบบ

มุ่งจัดการกับอารมณ์ซึ่งส่งผลทางลบ ดังงานวิจัยของดง (Dong. 2014) ศึกษา นิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 จำนวน 321 คน พบว่า นิสิตนักศึกษาที่มีความกดดันด้านการเรียนจะยังมีแนวโน้มในการใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์และใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาน้อย สอดคล้องกับไซต์เนอร์และเบนเซอร์ (Zeidner; & Ben-Zur. 1993) ศึกษา นิสิตนักศึกษาชาวฮิว จำนวน 294 คน และ นิสิตนักศึกษาชาวอาหรับ 234 คน พบว่าความกดดันด้านการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และเกี่ยวข้องกับอารมณ์ทางลบรวมถึงการมีพฤติกรรมเสี่ยงต่างๆ และเสีย (Xiao. 2013) สังเคราะห์งานวิจัยในประเทศจีน ซึ่งมีระบบการแข่งขันทางการเรียนสูง พบว่างานวิจัยส่วนใหญ่มีผลการวิจัยที่สอดคล้องกัน คือ นักเรียนที่มีความกดดันด้านการเรียนสูง ใช้การเผชิญปัญหาแบบจัดการกับอารมณ์ เช่น การหลีกเลี่ยงจากปัญหา เช่นเดียวกับงานวิจัยของฮง (Hong. 2013) ศึกษา นิสิตนักศึกษาที่มาจากต่างถิ่นจำนวน 126 คน พบว่า นิสิตนักศึกษาที่มีความกดดันด้านการเรียนสูงใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาน้อยกว่า นิสิตนักศึกษาที่มีความกดดันด้านการเรียนต่ำ

จากการประมวลเอกสารข้างต้น แสดงให้เห็นว่าความกดดันด้านการเรียนมีความสัมพันธ์กับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์และการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ จึงได้กำหนดเป็นสมมติฐานการวิจัยในครั้งนี้ข้อที่ 1.7 คือ ความกดดันด้านการเรียนมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานคร และปริณทผลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และแสดงแผนภาพความสัมพันธ์ได้ ดังภาพประกอบ 10



ภาพประกอบ 10 ความสัมพันธ์ระหว่างความกดดันด้านการเรียน การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อ

4. ความแตกต่างระหว่างเพศต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัว เพื่อเข้าศึกษาต่อ

ทฤษฎีความแตกต่างระหว่างเพศ (Gender differentiation theory) เสนอว่าเพศมีอิทธิพลต่อความคิดและพฤติกรรมต่าง ๆ ของบุคคล โดยชาร์ป (Sharp. 1984) เสนอว่าความแตกต่างระหว่างเพศเกิดขึ้นจากการขัดเกลาทางสังคมทำให้บุคคลเกิดการเรียนรู้ถึงการแสดงพฤติกรรมที่ได้รับการยอมรับตามความคาดหวังทางสังคมของแต่ละเพศ เช่น เพศชายอาจแสดงพฤติกรรมก้าวร้าว ไม่อ่อนไหว และมีความอดทนต่อความกดดัน ในขณะที่สังคมคาดหวังให้เพศหญิงมีความอ่อนโยน สามารถขอความช่วยเหลือและพึ่งพาผู้อื่นได้ ทั้งนี้พาร์สันและเบลล์ (Parson; & Bales. 1955) อธิบายถึงความแตกต่างของพฤติกรรมระหว่างเพศ โดยเพศชายมีพฤติกรรมเน้นเป้าหมายทางวัตถุ มุ่งความสำเร็จและนำมาซึ่งวัตถุภายนอกที่เป็นรูปธรรม รวมทั้งการมุ่งความสัมพันธ์ภายนอกกลุ่ม ขณะที่เพศหญิงเน้นเป้าหมายทางจิตใจ (Expressive role) หรืออารมณ์และความเหนียวแน่นในกลุ่ม ดังนั้นเพศชายและเพศหญิงจึงมีความแตกต่างกันในด้านความคิดและพฤติกรรมซึ่งส่งผลต่อการปรับตัว

จากการศึกษาผลการวิจัยที่ผ่านมาพบความแตกต่างระหว่างเพศในตัวแปรเชิงสาเหตุของการปรับตัว โดยมีรายละเอียดดังนี้ ด้านการเผชิญปัญหา เพศหญิงมีแนวโน้มในการใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์มากกว่าเพศชายในการปรับตัว (Leandro; & Castillo. 2010) ความกดดันด้านการเรียน นิสิตนักศึกษาหญิงมีแนวโน้มที่จะมีความกดดันด้านการเรียนมากกว่านิสิตนักศึกษาชายด้วยเพศหญิงมีความอ่อนไหวต่อสิ่งต่างๆ รอบตัวมากกว่า ดังงานวิจัยของ (Backović; et al. 2012) ที่ศึกษานิสิตนักศึกษาแพทย์จำนวน 755 คน พบว่านิสิตนักศึกษาแพทย์หญิงมีความกดดันด้านการเรียนมากกว่านิสิตนักศึกษาแพทย์ชาย ด้านทุนทางสังคม ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลเป็นแหล่งทรัพยากรในการเผชิญปัญหาที่สำคัญสำหรับเพศหญิง เนื่องจากเพศหญิงใช้เครือข่ายการสนับสนุนทางสังคมมากกว่าเพศชายทั้งเพื่อระบายความรู้สึก ขอบความคิดเห็น และมีแนวโน้มที่จะขอและใช้การสนับสนุนมากกว่าโดยไม่รู้สึกเสียศักดิ์ศรี (Shumaker; & Hill. 1991) ด้านความเป็นตัวเอง เพศชายมีความเป็นตัวเองในการแสดงออกโดยไม่ต้องพึ่งคำแนะนำของผู้อื่นได้มากกว่าเพศหญิง (Rice; et al. 1990) ด้านการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต งานวิจัยส่วนใหญ่พบว่าการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลต่อเพศหญิงมากกว่าเพศชาย เช่น มัสคาร์เนวและกัวดัลโน (Muscanell; & Guadagno. 2012) พบว่าเพศหญิงมักใช้อินเทอร์เน็ตเพื่อสร้างความสัมพันธ์มากกว่าเพศชายเนื่องจากต้องการการสนับสนุนทางสังคมมากกว่า ในขณะที่เพศชายมักใช้เพื่อสร้างเพื่อนใหม่และนัดทำกิจกรรมกับเพื่อนที่มีอยู่ ผลจากการทบทวนเอกสารแสดงให้เห็นความแตกต่างระหว่างเพศในการปรับตัว ผู้วิจัยจึงคาดว่าค่าเฉลี่ยและขนาดความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่ใช้อธิบายการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่เข้ามาศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ไม่เท่าเทียมกันระหว่างกลุ่มที่มีเพศแตกต่างกัน จึงได้กำหนดเป็นสมมติฐานการวิจัยในครั้งนี้อยู่ที่ 2 คือ รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการ

ปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างนิสิตนักศึกษาชายและนิสิตนักศึกษาหญิงแตกต่างกัน

5. กรอบแนวคิดในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยศึกษาถึงปัจจัยด้านจิตสังคมที่ส่งผลต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้ามาศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล โดยอยู่บนพื้นฐานของทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหาของโพล์คแมนและลาซารัส (Lazarus; & Folkman. 1984) ร่วมกับทฤษฎีความเป็นตัวเองของมาร์เลอร์ (Mahler; et al. 1975) และประยุกต์แนวคิดทุนทางสังคมและการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมาใช้ในการศึกษา เนื่องจากเป็นตัวแปรที่มีความเกี่ยวข้องและยังมีการวิจัยในวงการศึกษาไม่มากนักมาเป็นรูปแบบในการศึกษาเนื่องจากมีความเกี่ยวข้องโดยตรงกับนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่ต้องจากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อ

ทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหาของโพล์คแมนและลาซารัส (Lazarus; & Folkman. 1984) เสนอว่ากระบวนการเผชิญปัญหาเริ่มจากบุคคลรับรู้ว่ามีสิ่งแวดล้อมมีการเปลี่ยนแปลง จึงเกิดการตอบสนองเพื่อการปรับตัวซึ่งเป็นการรักษาสมดุลทางร่างกายและจิตใจ การจากครอบครัวมาสู่สิ่งแวดล้อมใหม่และการเรียนในมหาวิทยาลัยจึงเป็นการเปลี่ยนแปลงซึ่งสร้างความกดดันให้นิสิตนักศึกษาใหม่ไม่มากนักน้อย โดยนิสิตนักศึกษาต้องใช้วิธีการเผชิญปัญหาต่างๆ เพื่อให้เกิดการปรับตัว ประเภทของการเผชิญปัญหาแบ่งได้จากเป้าหมายหลักในการทำงาน คือ เน้นการแก้ปัญหาคือเน้นที่บรรเทาความทุกข์ใจ ทั้งนี้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาส่งผลต่อการปรับตัว ในขณะที่การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์เป็นประโยชน์ในระยะสั้นและในสถานการณ์ที่ควบคุมไม่ได้

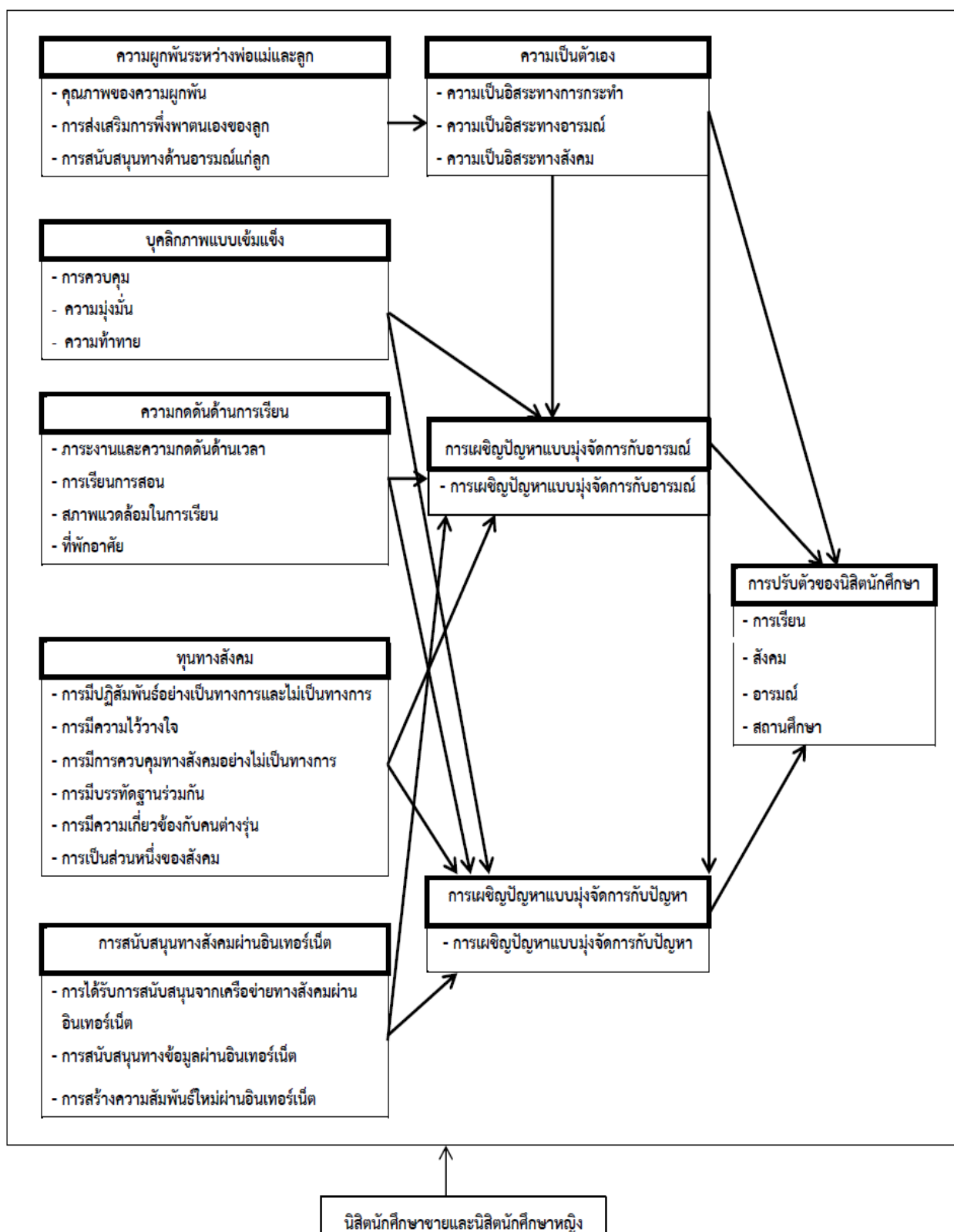
ตัวแปรการเผชิญปัญหาเพียงอย่างเดียวไม่ทำให้เกิดการปรับตัวแต่เป็นตัวแปรคันกลางความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสาเหตุกับการปรับตัวที่ตามมา เนื่องจากการปรับตัวเป็นลักษณะเฉพาะส่วนบุคคลที่เกิดจากปัจจัยทางจิตสังคม (Lazarus; & Folkman. 1984) ด้านปัจจัยทางจิตบุคคลิกภาพเป็นปัจจัยที่ทำให้บุคคลมีความแตกต่างกันเนื่องจากมีอิทธิพลต่อความคิดและการกระทำส่งผลต่อการปรับตัว ในสถานการณ์เดียวกัน นิสิตนักศึกษาที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งสูงจะสามารถรับมือกับความกดดันได้ดีกว่า เนื่องจากมีความมุ่งมั่น รู้สึกท้าทาย และเชื่อในความสามารถในการควบคุมสถานการณ์ ส่งผลต่อการเผชิญปัญหา ทำให้มีแนวโน้มในการใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา (Hachaturova. 2013) ด้านปัจจัยทางสังคม การเปลี่ยนเข้าสู่การศึกษาในมหาวิทยาลัยถือเป็นสถานการณ์ที่สร้างความกดดันด้านการเรียนให้แก่ นิสิตนักศึกษาใหม่ ความกดดันด้านการเรียนที่มากเกินไปจะให้นิสิตนักศึกษารู้สึกว่าไม่สามารถกำหนดหรือควบคุมสถานการณ์ได้นำไปสู่การใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ (Dong. 2014) ทั้งนี้ปัจจัย

สำคัญที่เป็นแหล่งทรัพยากรในการเผชิญปัญหา คือ การสนับสนุนทางสังคม การรับรู้ว่ามีแหล่งสนับสนุนทางสังคม ทำให้นิสิตนักศึกษาใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา (Scheier; et al. 1989) การขาดการสนับสนุนทางสังคมนำไปสู่การใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ (Manne; et al. 2005) ในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยเลือกใช้ตัวแปรทุนทางสังคมเนื่องจากเกี่ยวข้องกับการสนับสนุนทางสังคมและยังมีการวิจัยในทางการศึกษาไม่มากนัก ทุนทางสังคม คือ เครือข่ายทางสังคมที่นำไปสู่การสนับสนุนทางสังคม ทั้งนี้ในสถานการณ์ที่จำกัดในการมีปฏิสัมพันธ์ การเข้าถึงและใช้เทคโนโลยีการสื่อสารจะเข้ามาเกี่ยวข้อง วัยรุ่นถึงผู้ใหญ่ตอนต้นเป็นวัยที่ใช้อินเทอร์เน็ตมากที่สุดและมีลักษณะเฉพาะแตกต่างจากช่วงวัยอื่น (Hanson; et al. 2011) ดังนั้นการย้ายสถานศึกษา การสนับสนุนทางสังคมและการสื่อสารผ่านอินเทอร์เน็ตมีความเกี่ยวข้องกัน การสื่อสารผ่านอินเทอร์เน็ตทำให้นิสิตนักศึกษายังคงได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากการติดต่อสื่อสารกับครอบครัว เพื่อนเก่า และสร้างเครือข่ายการสนับสนุนทางสังคมใหม่ (Mikal. 2012) การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตจึงมีความสำคัญส่งผลดีต่อการปรับตัว

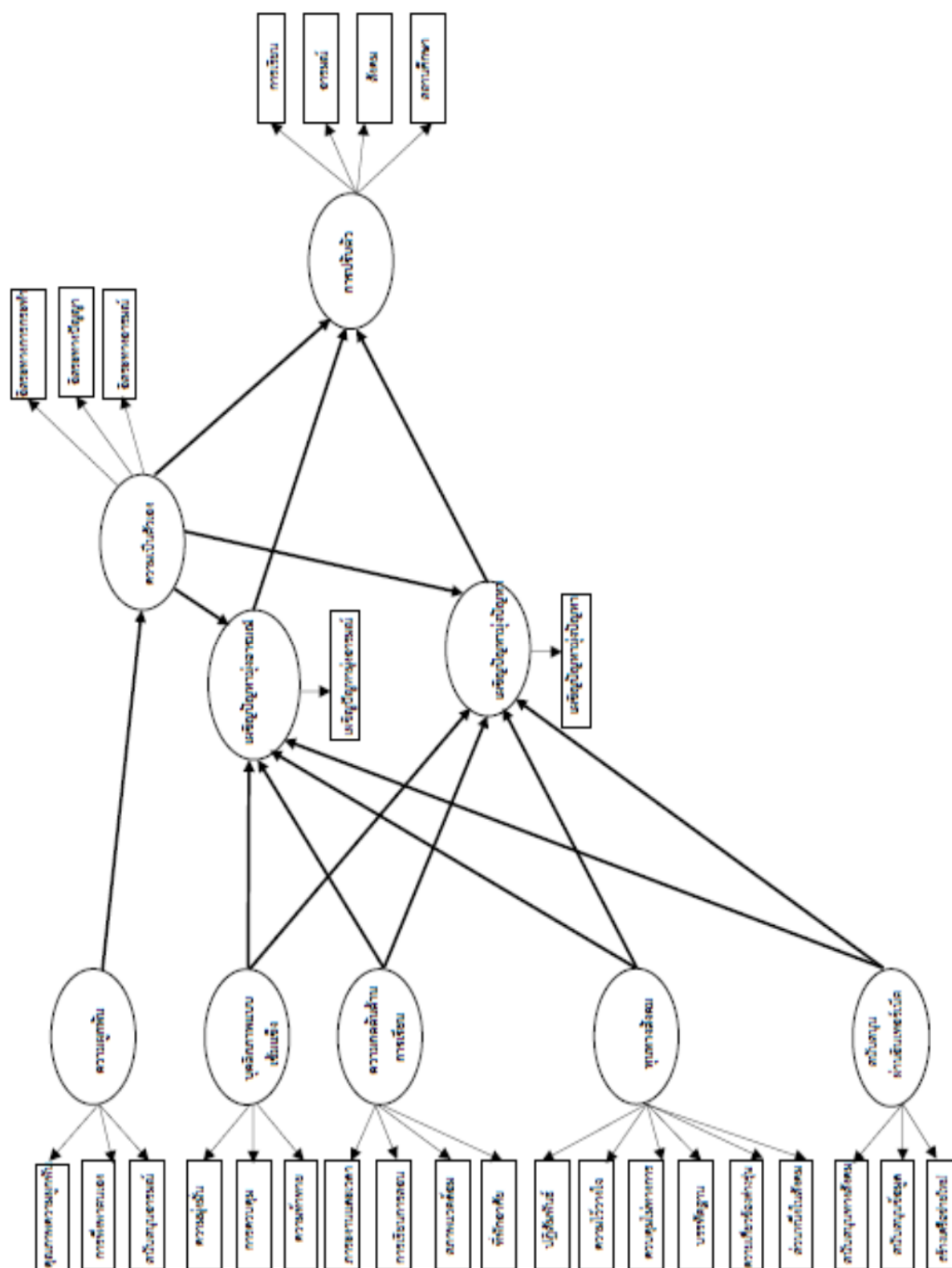
ทั้งนี้ทฤษฎีความเป็นตัวเองมีแนวคิดว่า ความเป็นตัวเองและความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกเป็นประเด็นที่มีความเกี่ยวข้องโดยตรงกับนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่ต้องจากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อ (Berman; & Sperling. 1991) การแยกจากพ่อแม่เป็นภาวะที่มีความกดดันเนื่องด้วยนิสิตนักศึกษาใหม่ยังคงมีภาวะพึ่งพิงทางจิตกับพ่อแม่ ทำให้ปรับตัวทั้งด้านส่วนตัว อารมณ์ และสังคมในมหาวิทยาลัยได้ไม่ค่อยดีนักเมื่อเทียบกับชั้นปีที่สูงกว่า (Lapsley; et al. 1989) หากนิสิตนักศึกษาและผู้ปกครองมีการเตรียมความพร้อมทางอารมณ์ ประสบการณ์ในการจากครอบครัวจะช่วยให้ นิสิตนักศึกษาประสบความสำเร็จในการพัฒนาเข้าสู่วัยผู้ใหญ่และการปรับตัวเข้าสู่สังคม โดยนิสิตนักศึกษาที่มีความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกจะพัฒนาความเป็นตัวเอง สามารถปรับตัวและอยู่ได้ด้วยตนเอง โดยยังคงมีความผูกพันกับครอบครัว (Randall. 2002)

ดังนั้นจากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และการประมวลผลการวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยจึงกำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัยมุ่งเน้นไปยังปัจจัยที่สามารถสนับสนุนนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้ามาศึกษาต่อให้ปรับตัวได้ อีกทั้งปัจจัยดังกล่าวสามารถพัฒนาให้เกิดขึ้นได้ จึงจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา นอกจากนี้จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องยังพบความแตกต่างระหว่างเพศในการปรับตัว การศึกษาความแตกต่างระหว่างเพศในการอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรภายในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่สร้างขึ้นจะทำให้เกิดความเข้าใจและประยุกต์ใช้ได้ถูกต้องตามกลุ่มเป้าหมาย ดังภาพประกอบ 11 จากกรอบแนวคิดในการวิจัย ผู้วิจัยได้นำตัวแปรต่างๆ มาสร้างเป็นรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุสมมติฐานซึ่งเป็นรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ดังภาพประกอบ 12

กรอบแนวความคิดการวิจัย



ภาพประกอบ 11 กรอบแนวคิดในการวิจัย



ภาพประกอบ 12 รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุสมมติฐานของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

สมมติฐานการวิจัย

จากภาพประกอบ 11 กรอบแนวคิดในการวิจัยและภาพประกอบ 12 รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุสมมติฐานของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ผู้วิจัยจึงมีสมมติฐานการวิจัย ดังนี้

1. รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุสมมติฐานที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยมีสมมติฐานย่อยตามเส้นทางอิทธิพลของตัวแปรต่างๆ ดังนี้

1.1 ความเป็นตัวเอง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์มีอิทธิพลทางตรงต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

1.2 ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกมีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นตัวเองของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

1.3 บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ความกดดันด้านการเรียน ทุนทางสังคม การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความเป็นตัวเองมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

1.4 บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ความกดดันด้านการเรียน ทุนทางสังคม การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความเป็นตัวเองมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

1.5 ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านความเป็นตัวเอง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์

1.6 บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์

1.7 ความกดดันด้านการเรียนมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์

1.8 ทูทางสังคมมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรี ชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์

1.9 การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์

2. รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงแตกต่างกัน



บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

1. การกำหนดประชากรและการสุ่มกลุ่มตัวอย่าง
2. การสร้างและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
3. การเก็บรวบรวมข้อมูล
4. การวิเคราะห์ข้อมูล

1. การกำหนดประชากรและการสุ่มกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร

ประชากร คือ นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่พักอยู่ในหอพักในมหาวิทยาลัย ซึ่งกำลังศึกษาในมหาวิทยาลัยของรัฐหรือกำกับของรัฐในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลรวมถึงพื้นที่ใกล้เคียงที่ไม่ใช่มหาวิทยาลัยเฉพาะทางเทคโนโลยีหรือมหาวิทยาลัยราชภัฏ จากมหาวิทยาลัย 7 แห่ง คือ 1) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ วิทยาเขตทองครักษ์ 2) จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย 3) มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขน 4) มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน 5) มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ศูนย์รังสิต 6) มหาวิทยาลัยศิลปากร วิทยาเขตพระราชวังสนามจันทร์ และ 7) มหาวิทยาลัยมหิดล วิทยาเขตศาลายา รวมทั้งหมด 18,918 คน ประกอบด้วย นิสิตนักศึกษาชาย จำนวน 6,792 คน และนิสิตนักศึกษาหญิง จำนวน 12,126 คน (ข้อมูลจากสำนักงานบริหารกิจการหอพักของมหาวิทยาลัยข้างต้น ณ ปีการศึกษา 2558)

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่าง คือ นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่พักอยู่ในหอพักในมหาวิทยาลัย ซึ่งกำลังศึกษาในมหาวิทยาลัยของรัฐหรือกำกับของรัฐในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลรวมถึงพื้นที่ใกล้เคียงที่ไม่ใช่มหาวิทยาลัยเฉพาะทางเทคโนโลยีหรือมหาวิทยาลัยราชภัฏ จำนวน 892 คน ด้วยวิธีการสุ่มแบบหลายขั้นตอน โดยมีขั้นตอนการกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างและการเลือกกลุ่มตัวอย่างดังนี้

การกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่าง ในงานวิจัยนี้วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน การวิเคราะห์รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุแบบมีตัวแปรแฝง และการวิเคราะห์เปรียบเทียบรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง ดังนั้นจึงต้องกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างให้เหมาะสมกับสถิติที่ใช้วิเคราะห์ข้อมูล โดยการกำหนดกลุ่มตัวอย่างต่อจำนวนตัวแปรสังเกตในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่เพียงพอต่อ

การวิเคราะห์ข้อมูลตามข้อเสนอของไคล (Kline. 1998) ที่เสนอว่าในการวิเคราะห์รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ ขนาดตัวอย่างควรอยู่ระหว่าง 10 - 20 คน ต่อหนึ่งตัวแปรสังเกต สำหรับการวิจัยครั้งนี้กำหนดตัวอย่างให้มีขนาด 15 คนต่อหนึ่งตัวแปรสังเกตซึ่งตัวแปรสังเกตในงานวิจัยครั้งนี้ทั้งหมด 28 ตัวแปร จึงได้ตัวอย่างเท่ากับ 420 คน รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างขั้นต่ำในการเก็บข้อมูลเท่ากับ 840 คน และเพิ่มขนาดกลุ่มตัวอย่างอีกประมาณร้อยละ 10 เพื่อป้องกันการสูญหายหรือกลุ่มตัวอย่างตอบแบบสอบถามไม่สมบูรณ์ จึงได้ขนาดกลุ่มตัวอย่างเพศละ 500 คน ทำการเก็บข้อมูลกับนิสิตนักศึกษาชาย และนิสิตนักศึกษาหญิง เพศละ 125 คน รวมเป็นจำนวน 250 คน ในแต่ละมหาวิทยาลัย รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่ได้ทำการเก็บข้อมูลเท่ากับ 1,000 คน โดยในงานวิจัยนี้สามารถเก็บข้อมูลที่ครบถ้วนสมบูรณ์จากกลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย จำนวน 445 คน และกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง จำนวน 447 คน รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่เก็บได้จริงทั้งสิ้น 892 คน คิดเป็นร้อยละ 89.20

การเลือกกลุ่มตัวอย่าง สำหรับการเลือกกลุ่มตัวอย่างครั้งนี้ผู้วิจัยทำการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน โดยมีขั้นตอนในการเลือกกลุ่มตัวอย่างดังนี้

1. การสุ่มเลือกมหาวิทยาลัย สุ่มมหาวิทยาลัยของรัฐหรือกำกับของรัฐในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลรวมถึงพื้นที่ใกล้เคียงที่ไม่ใช่มหาวิทยาลัยเฉพาะทางเทคโนโลยีหรือมหาวิทยาลัยราชภัฏทั้ง 7 แห่ง โดยใช้วิธีการสุ่มอย่างง่าย (Simple random sampling) มาจำนวน 4 มหาวิทยาลัย ได้มหาวิทยาลัยที่จะใช้เก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ คือ 1) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ วิทยาเขตองครักษ์ 2) จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย 3) มหาวิทยาลัยศิลปากร วิทยาเขตพระราชวังสนามจันทร์ และ 4) มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขน

2. การสุ่มกลุ่มตัวอย่างในมหาวิทยาลัยแต่ละแห่ง โดยสุ่มอย่างง่ายจากทะเบียนรายชื่อ นิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ในหอพักจากมหาวิทยาลัยที่ได้จากการสุ่มในขั้นที่หนึ่ง โดยจำนวนกลุ่มตัวอย่างขั้นต่ำในการเก็บข้อมูลเท่ากับ 840 คน จำแนกเป็นนิสิตนักศึกษาชาย และนิสิตนักศึกษาหญิง เพศละ 105 คน รวม 210 คน ในแต่ละมหาวิทยาลัย รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่กำหนดขั้นต่ำในการเก็บข้อมูลเท่ากับ 840 คน ในการเก็บข้อมูลจริงได้เพิ่มขนาดกลุ่มตัวอย่างอีกประมาณร้อยละ 10 จำแนกเป็นนิสิตนักศึกษาชาย และนิสิตนักศึกษาหญิง เพศละ 125 คน รวม 250 คน ในแต่ละมหาวิทยาลัย รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่ได้ทำการเก็บข้อมูลเท่ากับ 1,000 คน เมื่อเก็บข้อมูลได้แบบสอบถามที่สมบูรณ์ครบถ้วนจากกลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย จำนวน 445 คน และกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง จำนวน 447 คน รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่เก็บได้จริงทั้งสิ้น 892 คน รายละเอียดดังตาราง 4

ตาราง 4 จำนวนนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่พักในหอพักของมหาวิทยาลัยที่ใช้เป็นกลุ่มตัวอย่าง

มหาวิทยาลัย	จำนวนกลุ่มตัวอย่าง (คน)		รวมกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด (คน)
	ชาย	หญิง	
1. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย			
กำหนด	105	105	210
เก็บข้อมูลได้	115	117	232
2. มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์			
กำหนด	105	105	210
เก็บข้อมูลได้	100	105	205
3. มหาวิทยาลัยศิลปากร			
กำหนด	105	105	210
เก็บข้อมูลได้	110	120	230
4. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ			
กำหนด	105	105	210
เก็บข้อมูลได้	120	105	225
รวม			
กำหนด	420	420	840
เก็บข้อมูลได้	445	447	892

2. การสร้างและการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นแบบสอบถามจำนวน 1 ฉบับ ประกอบด้วยแบบวัด 9 ฉบับ แบ่งออกเป็น 9 ตอน ประกอบด้วยตอนที่ 1 เป็นแบบสอบถามลักษณะชีวสังคมและภูมิหลัง ตอนที่ 2 ถึง 9 เป็นแบบวัดเกี่ยวกับตัวแปรที่ศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล การสร้างเครื่องมือและการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวัดมีขั้นตอนดังนี้

1. ผู้วิจัยศึกษาทฤษฎีและงานวิจัยทั้งในและต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อและปัจจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อกำหนดนิยามปฏิบัติการของแบบวัดที่ใช้ในการศึกษาแต่ละตัวแปรและสร้างตารางกำหนดลักษณะเฉพาะ (Table of specification) โดยจำแนกสัดส่วนของข้อตามนิยามปฏิบัติการของแบบวัด

2. การหาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา ผู้วิจัยนำแบบวัดที่สร้างเองและแบบวัดที่ดัดแปลงจากแบบวัดที่ผ่านการพัฒนาแล้วจัดทำเป็นแบบตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวัดให้คณะกรรมการควบคุมปริญญาโทพิจารณาให้ข้อเสนอแนะและนำข้อเสนอแนะไปปรับปรุง นำข้อความที่ผ่านการปรับปรุงมาจัดทำเป็นแบบตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวัดเพื่อให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 9 ท่านพิจารณาความ

ถูกต้องของภาษาและตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content validity) จากนั้นนำมาหาค่าความสอดคล้อง (Index of Consistency: IOC) โดยคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องมากกว่าหรือเท่ากับ 0.5 ไว้ (อรพินทร์ ชูชม. 2545: 339-340) และทำการปรับปรุงแก้ไขเรียบเรียงอีกครั้งให้ได้ข้อคำถามต่างๆ ที่ครอบคลุมนิยามปฏิบัติการ

3. การหาคุณภาพเครื่องมือ นำแบบวัดไปทดลองใช้กับนิสิตนักศึกษาชั้นที่ 1 ที่มีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างในการศึกษาเพื่อหาคุณภาพของเครื่องมือ ดังนี้

3.1 วิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนกเป็นรายข้อโดยการหาค่าความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามรายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัดแต่ละด้าน โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน โดยจะเลือกเฉพาะข้อที่มีความสัมพันธ์กับคะแนนรวมเป็นบวกและมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 มาใช้

3.2 วิเคราะห์หาค่าความเชื่อมั่น (Reliability) แบบความสอดคล้องภายใน (Internal consistency) ของแบบวัดโดยการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha Coefficients)

4. ปรับปรุงแบบวัดจากฉบับทดลอง มาเป็นแบบวัดฉบับที่จะใช้ในการเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างจริง จากนั้นได้นำเสนอต่อคณะกรรมการควบคุมปริญญาบัตรเมื่อได้รับความเห็นชอบจึงได้ดำเนินการจัดพิมพ์และนำไปใช้ในการเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัยครั้งนี้ โดยเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้มี 9 ตอน ประกอบด้วยตอนที่ 1 เป็นแบบสอบถามลักษณะชีวสังคมและภูมิหลัง ตอนที่ 2 ถึง 9 เป็นแบบวัดเกี่ยวกับตัวแปรที่ศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล มีการสร้างและการตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดดังนี้

ตอนที่ 1 แบบสอบถามลักษณะชีวสังคมและภูมิหลังของนิสิตนักศึกษา ซึ่งจะถามเกี่ยวกับเพศ และภูมิลำเนา

ตัวอย่างข้อคำถามในแบบสอบถามลักษณะชีวสังคมและภูมิหลัง

(0) เพศ

☐ ชาย

☐ หญิง

(00) ภูมิลำเนา

☐ กรุงเทพฯ ฯ และปริมณฑล ☐ อื่นๆ จังหวัด _____

ตอนที่ 2 แบบวัดการปรับตัว

การสร้างแบบวัดการปรับตัว

ผู้วิจัยปรับมาจากแบบวัดการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา (The Student Adaptation to College Questionnaire: SACQ) ของเบเกอร์ แมคเนล และไซริก (Baker; McNeil; & Siryk. 1985: 95) โดยปรับให้มีความสอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย แบ่งองค์ประกอบเป็น 4 ด้าน คือ 1) การปรับตัวด้านการเรียน 2) การปรับตัวด้านอารมณ์ 3) การปรับตัวด้านสังคม และ 4) การปรับตัวด้านสถานศึกษา ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 18 ข้อ โดยแบบวัดนี้เป็นมาตราประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ค่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ค่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่มีการปรับตัวสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดต่ำกว่า

เกณฑ์การให้คะแนน

เมื่อเป็นข้อความทางบวก ให้คะแนน จริงที่สุด (5 คะแนน) จนถึง ไม่จริงเลย (1 คะแนน) แต่เมื่อเป็นข้อความทางลบ ให้คะแนนตรงกันข้าม

การตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดการปรับตัว

แบบวัดการปรับตัวที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีข้อคำถามจำนวน 22 ข้อ ประกอบด้วยองค์ประกอบจำนวน 4 องค์ประกอบ เมื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญได้ปรับปรุงข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ (Item-objective congruence index: IOC) ต่ำกว่า 0.50 ตามคำชี้แนะของผู้เชี่ยวชาญให้มีความเหมาะสมยิ่งขึ้น จำนวน 4 ข้อ หลังจากนั้นนำไปทดลองใช้และนำมาตรวจสอบคุณภาพด้วยการหาค่าความเชื่อมั่นแบบสอดคล้องภายใน พบว่ามีค่าความเชื่อมั่นคือค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ 0.84

เมื่อนำแบบวัดฉบับนี้ไปเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างจริงในงานวิจัยและนำมาทดสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันพบว่า แบบวัดการปรับตัวยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ จึงปรับปรุงแบบความสัมพันธ์ด้วยการตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยและเป็นข้อคำถามที่มีใจความใกล้เคียงกับข้อคำถามอื่นออกทีละข้อจนรูปแบบความสัมพันธ์มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ($\chi^2 = 429.22$, $df = 131$, $p = 0.000$, $CFI = 0.97$, $TLI = 0.97$, $RMSEA = 0.076$) โดยมีจำนวน 4 องค์ประกอบเช่นเดิม และมีข้อคำถามจำนวน 18 ข้อ ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง 0.66 – 0.90 อย่างมีนัยสำคัญที่ .05 ทุกค่า มีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง 0.43 – 0.78 และมีค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง (CR) ดังนี้ ด้านการเรียนเท่ากับ 0.85 ด้านอารมณ์เท่ากับ 0.87 ด้านสังคมเท่ากับ 0.88 และด้านสถานศึกษาเท่ากับ 0.89 ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้ (AVE) ดังนี้ ด้านการเรียนเท่ากับ 0.54 ด้านอารมณ์เท่ากับ 0.69 ด้านสังคมเท่ากับ 0.60 ด้านสถานศึกษาเท่ากับ 0.64 และมีค่าความเชื่อมั่นคือค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคของแบบวัดทั้งฉบับเท่ากับ 0.87 (ดังภาคผนวก ค)

ตัวอย่างข้อคำถามในแบบวัดการปรับตัว

1. การปรับตัวด้านการเรียน

(0) ข้าพเจ้าตั้งใจและทุ่มเทในการเรียน

_____	_____	_____	_____	_____
จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย

2. การปรับตัวด้านอารมณ์

(0) ข้าพเจ้ารู้สึกสับสนหรือคิดฟุ้งซ่านง่ายในช่วงนี้

_____	_____	_____	_____	_____
จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย

3. การปรับตัวด้านสังคม

(0) ข้าพเจ้าเข้ากับเพื่อนในมหาวิทยาลัยได้

_____	_____	_____	_____	_____
จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย

4. การปรับตัวด้านสถานศึกษา

(0) ข้าพเจ้าสามารถปรับตัวเข้ากับสถานที่และบรรยากาศภายในมหาวิทยาลัย

_____	_____	_____	_____	_____
จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย

ตอนที่ 3 แบบวัดการเผชิญปัญหา

ผู้วิจัยปรับมาจากแบบวัดการเผชิญปัญหาของ มิทเชล (Mitchell, 2004) ที่พัฒนามาจากแบบวัด The Way of Coping Questionnaire: WOC ซึ่งสร้างโดยโพล์คแมนและลาซารัส (Folkman; & Lazarus, 1988) โดยนำมาแปลและปรับให้มีความสอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย แบ่งการเผชิญปัญหาออกเป็น 2 วิธี คือ 1) การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และ 2) การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 16 ข้อ โดยแบบวัดนี้เป็นมาตราประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ค่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ค่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย ผู้ที่ได้คะแนนสูงแสดงว่าบุคคลนั้นมีการเผชิญปัญหาในวิธีนั้นสูงกว่าผู้ที่มีคะแนนต่ำกว่า

เกณฑ์การให้คะแนน

เมื่อเป็นข้อความทางบวก ให้คะแนน จริงที่สุด (5 คะแนน) จนถึง ไม่จริงเลย (1 คะแนน) แต่เมื่อเป็นข้อความทางลบ ให้คะแนนตรงกันข้าม

การตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดการเผชิญปัญหา

แบบวัดการเผชิญปัญหา มีข้อคำถามจำนวน 16 ข้อ แบ่งการเผชิญปัญหาออกเป็น 2 วิธี คือ 1) การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา จำนวน 8 ข้อ และ 2) การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ จำนวน 8 ข้อ

แบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา

เมื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญได้ปรับปรุงข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ ต่ำกว่า 0.50 ตามคำชี้แนะของผู้เชี่ยวชาญให้มีความเหมาะสมยิ่งขึ้น จำนวน 2 ข้อ หลังจากนั้นนำไปทดลองใช้และนำมาตรวจสอบคุณภาพด้วยการหาค่าความเชื่อมั่นแบบสอดคล้องภายใน พบว่ามีค่าความเชื่อมั่นคือค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ 0.73

เมื่อนำแบบวัดฉบับนี้ไปเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างจริงในงานวิจัยและนำมาทดสอบความเที่ยงเชิงโครงสร้างโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันพบว่า แบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ($\chi^2 = 95.53$, $df = 20$, $p = 0.000$, $CFI = 0.98$, $TLI = 0.97$, $RMSEA = 0.069$) โดยมีข้อคำถามจำนวน 8 ข้อเช่นเดิม ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง 0.48 – 0.72 อย่างมีนัยสำคัญที่ .05 ทุกค่า มีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง 0.36 – 0.57 และมีค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง เท่ากับ 0.85 ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้ เท่ากับ 0.43 และมีค่าความเชื่อมั่นคือค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคของแบบวัดทั้งฉบับเท่ากับ 0.80 (ดังภาคผนวก ค)

แบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์

เมื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญได้ปรับปรุงข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ ต่ำกว่า 0.50 ตามคำชี้แนะของผู้เชี่ยวชาญให้มีความเหมาะสมยิ่งขึ้น จำนวน 1 ข้อ หลังจากนั้นนำไปทดลองใช้และนำมาตรวจสอบคุณภาพด้วยการหาค่าความเชื่อมั่นแบบสอดคล้องภายใน พบว่ามีค่าความเชื่อมั่นคือค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ 0.77

เมื่อนำแบบวัดฉบับนี้ไปเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างจริงในงานวิจัยและนำมาทดสอบความเที่ยงเชิงโครงสร้างโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันพบว่า แบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ($\chi^2 = 28.24$, $df = 20$, $p = 0.103$, $CFI = 0.96$, $TLI = 0.94$, $RMSEA = 0.071$) โดยมีข้อคำถามจำนวน 8 ข้อเช่นเดิม ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง 0.55 – 0.86 อย่างมีนัยสำคัญที่ .05 ทุกค่า มีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง 0.41 – 0.62 และมีค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง เท่ากับ 0.89 ค่าเฉลี่ยของความ

แปรปรวนที่ถูกสกัดได้ เท่ากับ 0.51 และมีค่าความเชื่อมั่นคือค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคของแบบวัดทั้งฉบับเท่ากับ 0.78 (ดังภาคผนวก ค)

ตัวอย่างข้อคำถามในแบบวัดการเผชิญปัญหา

1. การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา

(0) เมื่อปัญหาเกิดขึ้น ข้าพเจ้าพยายามวิเคราะห์หาสาเหตุเพื่อให้เข้าใจปัญหานั้นได้ดีขึ้น

.....				
จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย

2. การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์

(0) เมื่อมีปัญหา ข้าพเจ้าหวังให้มีปาฏิหาริย์เกิดขึ้นเพื่อช่วยแก้ไขปัญหา

.....				
จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย

ตอนที่ 4 แบบวัดความเป็นตัวเอง

ผู้วิจัยสร้างขึ้นจากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้อง การศึกษาแบบวัดความเป็นตัวเอง คือแบบวัด Psychological Separation Inventory: PSI ของฮอฟแมน (Hoffman, 1984) และแบบวัด Differentiation of Self Inventory-Revised: DSI-R ของโซวรอนและชมิตต์ (Skowron; & Schmitt, 2003) โดยสร้างข้อคำถามให้มีความสอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย แบ่งองค์ประกอบเป็น 3 ด้าน คือ 1) ความเป็นอิสระทางการกระทำ 2) ความเป็นอิสระทางอารมณ์ และ 3) ความเป็นอิสระทางสังคม ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 16 ข้อ โดยแบบวัดนี้เป็นมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ค่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ค่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่มีความเป็นตัวเองมากกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดต่ำกว่า

เกณฑ์การให้คะแนน

เมื่อเป็นข้อความทางบวก ให้คะแนน จริงที่สุด (5 คะแนน) จนถึง ไม่จริงเลย (1 คะแนน) แต่เมื่อเป็นข้อความทางลบ ให้คะแนนตรงกันข้าม

การตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดความเป็นตัวเอง

แบบวัดความเป็นตัวเองที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีข้อคำถามจำนวน 19 ข้อ ประกอบด้วยองค์ประกอบจำนวน 3 องค์ประกอบ เมื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญได้ปรับปรุงข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ ต่ำกว่า 0.50 ตามคำชี้แนะของผู้เชี่ยวชาญให้มีความเหมาะสมยิ่งขึ้น จำนวน 9 ข้อ หลังจากนั้นนำไปทดลองใช้และ

นำมาตรวจสอบคุณภาพด้วยการหาค่าความเชื่อมั่นแบบสอดคล้องภายใน พบว่ามีค่าความเชื่อมั่นคือค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ 0.72

เมื่อนำแบบวัดฉบับนี้ไปเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างจริงในงานวิจัยและนำมาทดสอบความเที่ยงเชิงโครงสร้างโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันพบว่า แบบวัดความเป็นตัวเองยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ จึงปรับรูปแบบความสัมพันธ์ด้วยการตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยและเป็นข้อคำถามที่มีใจความใกล้เคียงกับข้อคำถามอื่นออกทีละข้อจนรูปแบบความสัมพันธ์มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ($\chi^2 = 127.98$, $df = 101$, $p = 0.036$, $CFI = 0.98$, $TLI = 0.97$, $RMSEA = 0.054$) โดยมีจำนวน 3 องค์ประกอบเช่นเดิม และมีข้อคำถามจำนวน 16 ข้อ ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง 0.54 – 0.85 อย่างมีนัยสำคัญที่ 0.05 ทุกค่า มีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง 0.36 – 0.78 และมีค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝงดังนี้ ด้านความเป็นอิสระทางการกระทำ เท่ากับ 0.84 ด้านความเป็นอิสระทางอารมณ์ เท่ากับ 0.86 และด้านความเป็นอิสระทางสังคม เท่ากับ 0.89 ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้ดังนี้ ด้านความเป็นอิสระทางการกระทำ เท่ากับ 0.52 ด้านความเป็นอิสระทางอารมณ์ เท่ากับ 0.56 และด้านความเป็นอิสระทางสังคม เท่ากับ 0.59 และมีค่าความเชื่อมั่นคือค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคของแบบวัดทั้งฉบับเท่ากับ 0.87 (ดังภาคผนวก ค)

ตัวอย่างข้อคำถามในแบบวัดความเป็นตัวเอง

1. ความเป็นอิสระทางการกระทำ

(0) ข้าพเจ้าให้พ่อแม่คอยช่วยในทุกเรื่อง

จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย
------------	--------------	----------	-----------------	------------

2. ความเป็นอิสระทางอารมณ์

(0) เมื่อมีการโต้เถียงกับผู้อื่น ข้าพเจ้าสามารถใช้เหตุผลมากกว่าอารมณ์

จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย
------------	--------------	----------	-----------------	------------

3. ความเป็นอิสระทางสังคม

(0) ข้าพเจ้าติดเพื่อนมากเกินไป

จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย
------------	--------------	----------	-----------------	------------

ตอนที่ 5 แบบวัดความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก

ผู้วิจัยปรับมาจากแบบวัดความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก (Parental Attachment Questionnaire: PAQ) ของเคนนี่ (Kenny. 1985) โดยปรับให้มีความสอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ 1) คุณภาพของความผูกพัน 2) การส่งเสริมการพึ่งพาตนเองของลูก และ 3) การสนับสนุนทางด้านอารมณ์แก่ลูก ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 21 ข้อ โดยแบบวัดนี้เป็นมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ก่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ก่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่รับรู้ว่าตนมีความผูกพันกับพ่อแม่มากกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดต่ำกว่า

เกณฑ์การให้คะแนน

เมื่อเป็นข้อความทางบวก ให้คะแนน จริงที่สุด (5 คะแนน) จนถึง ไม่จริงเลย (1 คะแนน) แต่เมื่อเป็นข้อความทางลบ ให้คะแนนตรงกันข้าม

การตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก

แบบวัดความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก มีข้อคำถามจำนวน 28 ข้อ ประกอบด้วยองค์ประกอบจำนวน 3 องค์ประกอบ เมื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญได้ปรับปรุงข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ต่ำกว่า 0.50 ตามคำชี้แนะของผู้เชี่ยวชาญให้มีความเหมาะสมยิ่งขึ้น จำนวน 7 ข้อ หลังจากนั้นนำไปทดลองใช้และนำมาตรวจสอบคุณภาพด้วยการหาค่าความเชื่อมั่นแบบสอดคล้องภายใน พบว่ามีค่าความเชื่อมั่นคือค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ 0.84

เมื่อนำแบบวัดฉบับนี้ไปเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างจริงในงานวิจัยและนำมาทดสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันพบว่า แบบวัดความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ จึงปรับปรุงแบบความสัมพันธ์ด้วยการตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยและเป็นข้อคำถามที่มีใจความใกล้เคียงกับข้อคำถามอื่นออกทีละข้อจนรูปแบบความสัมพันธ์มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ($\chi^2 = 894.21$, $df = 186$, $p = 0.000$, $CFI = 0.97$, $TLI = 0.96$, $RMSEA = 0.074$) โดยมีจำนวน 3 องค์ประกอบเช่นเดิม และคงเหลือข้อคำถามจำนวน 21 ข้อ ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง 0.49 – 0.85 อย่างมีนัยสำคัญที่ .05 ทุกค่า มีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง 0.35 – 0.75 และมีค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝงดังนี้ ด้านคุณภาพของความผูกพัน เท่ากับ 0.85 ด้านการส่งเสริมการพึ่งพาตนเองของลูก เท่ากับ 0.88 และด้านการสนับสนุนทางด้านอารมณ์แก่ลูกเท่ากับ 0.89 ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้ดังนี้ ด้านคุณภาพของความผูกพัน เท่ากับ 0.45 ด้านการส่งเสริมการพึ่งพาตนเองของลูก เท่ากับ 0.47 และด้านการสนับสนุนทางด้านอารมณ์แก่ลูกเท่ากับ 0.62 และมีค่าความเชื่อมั่นคือค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคของแบบวัดทั้งฉบับเท่ากับ 0.80 (ดังภาคผนวก ค)

ตัวอย่างข้อคำถามในแบบวัดความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก

1. ด้านคุณภาพของความผูกพัน

(0) เมื่อมีเวลาว่างพ่อแม่มักพูดคุยกับข้าพเจ้าด้วยความเอาใจใส่

..... จริงที่สุด	 ค่อนข้างจริง	 ไม่แน่ใจ	 ค่อนข้างไม่จริง	 ไม่จริงเลย
---------------------	-----------------------	-------------------	--------------------------	---------------------

2. ด้านการส่งเสริมการพึ่งพาตนเองของลูก

(0) พ่อแม่สนับสนุนให้ข้าพเจ้าทำในสิ่งที่ข้าพเจ้าสนใจ

..... จริงที่สุด	 ค่อนข้างจริง	 ไม่แน่ใจ	 ค่อนข้างไม่จริง	 ไม่จริงเลย
---------------------	-----------------------	-------------------	--------------------------	---------------------

3. ด้านการสนับสนุนทางด้านอารมณ์แก่ลูก

(0) พ่อแม่เป็นที่พึ่งของข้าพเจ้ายามที่ข้าพเจ้ารู้สึกทุกข์ร้อน

..... จริงที่สุด	 ค่อนข้างจริง	 ไม่แน่ใจ	 ค่อนข้างไม่จริง	 ไม่จริงเลย
---------------------	-----------------------	-------------------	--------------------------	---------------------

ตอนที่ 6 แบบวัดบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง

ผู้วิจัยพัฒนามาจากแบบวัดทัศนคติส่วนบุคคล (The Personal Views Survey III-R: PVSIIIR) ของแมดดีและโคบาสา (Maddi; & Kobasa. 2000) โดยนำมาแปล ปรับภาษา และสร้างข้อคำถามให้สอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย แบ่งองค์ประกอบเป็น 3 ด้าน ได้แก่ 1) ความมุ่งมั่น 2) ความท้าทาย และ 3) การควบคุม ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 12 ข้อ โดยแบบวัดนี้เป็นมาตราประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ค่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ค่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่มีลักษณะบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดต่ำกว่า

เกณฑ์การให้คะแนน

เมื่อเป็นข้อความทางบวก ให้คะแนน จริงที่สุด (5 คะแนน) จนถึง ไม่จริงเลย (1 คะแนน) แต่เมื่อเป็นข้อความทางลบ ให้คะแนนตรงกันข้าม

การตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง

แบบวัดบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง มีข้อคำถามจำนวน 15 ข้อ ประกอบด้วยองค์ประกอบจำนวน 3 องค์ประกอบ เมื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญได้ปรับปรุงข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ ต่ำกว่า 0.50 ตามคำชี้แนะของผู้เชี่ยวชาญให้มีความเหมาะสมยิ่งขึ้น จำนวน 5 ข้อ หลังจากนั้นนำไปทดลองใช้และนำมาตรวจสอบ

คุณภาพด้วยการหาค่าความเชื่อมั่นแบบสอดคล้องภายใน พบว่ามีค่าความเชื่อมั่นคือค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ 0.77

เมื่อนำแบบวัดฉบับนี้ไปเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างจริงในงานวิจัยและนำมาทดสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันพบว่า แบบวัดบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ จึงปรับรูปแบบความสัมพันธ์ด้วยการตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยและเป็นข้อคำถามที่มีใจความใกล้เคียงกับข้อคำถามอื่นออกทีละข้อจนรูปแบบความสัมพันธ์มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ($\chi^2 = 247.19$, $df = 51$, $p = 0.000$, $CFI = 0.98$, $TLI = 0.98$, $RMSEA = 0.075$) โดยมีจำนวน 3 องค์ประกอบเช่นเดิม และคงเหลือข้อคำถามจำนวน 12 ข้อ ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง 0.57 – 0.86 อย่างมีนัยสำคัญที่ 0.05 ทุกค่า มีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง 0.31 – 0.76 มีค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝงขององค์ประกอบดังนี้ ด้านความมุ่งมั่น เท่ากับ 0.87 ด้านความท้าทาย เท่ากับ 0.78 และด้านการควบคุมเท่ากับ 0.75 และมีค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝงดังนี้ ด้านความมุ่งมั่น เท่ากับ 0.58 ด้านความท้าทาย เท่ากับ 0.55 และด้านการควบคุมเท่ากับ 0.43 และมีค่าความเชื่อมั่นคือค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคของแบบวัดทั้งฉบับเท่ากับ 0.84 (ดังภาคผนวก ค)

ตัวอย่างข้อคำถามในแบบวัดบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง

1. ความมุ่งมั่น

(0) ข้าพเจ้ามุ่งมั่นจดจ่อต่อเป้าหมาย แม้ว่าจะพบกับความยากลำบาก

จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย
------------	--------------	----------	-----------------	------------

2. ความท้าทาย

(0) ข้าพเจ้าไม่ชอบเรียนรู้หรือทำสิ่งที่ยาก

จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย
------------	--------------	----------	-----------------	------------

3. การควบคุม

(0) ข้าพเจ้าเชื่อว่าสามารถจะเปลี่ยนแปลงอนาคตได้ด้วยการกระทำของตนเองในวันนี้

จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย
------------	--------------	----------	-----------------	------------

ตอนที่ 7 แบบวัดการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต

ผู้วิจัยสร้างขึ้นจากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้องและการศึกษาแบบวัดการแสวงหาการสนับสนุนออนไลน์ (Support Seeking Online) ของมิเกลและเกรซ (Mikal; & Grace. 2012) โดยสร้างข้อคำถามให้มีความสอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ 1) การได้รับการสนับสนุนจากเครือข่ายทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต 2) การสนับสนุนทางข้อมูลผ่านอินเทอร์เน็ต และ 3) การสร้างความสัมพันธ์ใหม่ผ่านอินเทอร์เน็ต ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 14 ข้อ โดยแบบวัดนี้เป็นมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ก่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ก่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่มีการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมากกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดต่ำกว่า

เกณฑ์การให้คะแนน

เมื่อเป็นข้อความทางบวก ให้คะแนน จริงที่สุด (5 คะแนน) จนถึง ไม่จริงเลย (1 คะแนน) แต่เมื่อเป็นข้อความทางลบ ให้คะแนนตรงกันข้าม

การตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต

แบบวัดการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต มีข้อคำถามจำนวน 17 ข้อ ประกอบด้วยองค์ประกอบจำนวน 3 องค์ประกอบ เมื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญได้ปรับปรุงข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ ต่ำกว่า 0.50 ตามคำชี้แนะของผู้เชี่ยวชาญให้มีความเหมาะสมยิ่งขึ้น จำนวน 2 ข้อ หลังจากนั้นนำไปทดลองใช้และนำมาตรวจสอบคุณภาพด้วยการหาค่าความเชื่อมั่นแบบสอดคล้องภายใน พบว่ามีค่าความเชื่อมั่นคือค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ 0.73

เมื่อนำแบบวัดฉบับนี้ไปเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างจริงในงานวิจัยและนำมาทดสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันพบว่า แบบวัดการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต ยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ จึงปรับปรุงแบบความสัมพันธ์ด้วยการตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยและเป็นข้อคำถามที่มีใจความใกล้เคียงกับข้อคำถามอื่น ออกทีละข้อจนรูปแบบความสัมพันธ์มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ($\chi^2 = 335.33$, $df = 74$, $p = 0.000$, $CFI = 0.98$, $TLI = 0.97$, $RMSEA = 0.063$) โดยมีจำนวน 3 องค์ประกอบเช่นเดิม และคงเหลือข้อคำถามจำนวน 14 ข้อ ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง 0.57 – 0.86 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .50 ทุกค่า มีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง 0.35 – 0.66 และมีค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝงขององค์ประกอบดังนี้ ด้านการได้รับการสนับสนุนจากเครือข่ายทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต เท่ากับ 0.85 ด้านการสนับสนุนทางข้อมูลผ่านอินเทอร์เน็ต เท่ากับ 0.82 และด้านการสร้างความสัมพันธ์ใหม่ผ่านอินเทอร์เน็ต เท่ากับ 0.84 ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูก

สกัดได้ดังนี้ ด้านการได้รับการสนับสนุนจากเครือข่ายทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต เท่ากับ 0.60 ด้านการสนับสนุนทางข้อมูลผ่านอินเทอร์เน็ต เท่ากับ 0.55 และด้านการสร้างความสัมพันธ์ใหม่ผ่านอินเทอร์เน็ต เท่ากับ 0.48 และมีค่าความเชื่อมั่นคือค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคของแบบวัดทั้งฉบับ เท่ากับ 0.87 (ดังภาคผนวก ค)

ตัวอย่างข้อคำถามในแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต

1. การได้รับการสนับสนุนจากเครือข่ายทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต

(0) การเป็นส่วนหนึ่งของเครือข่ายทางสังคมออนไลน์ เช่น เฟสบุ๊ก (Facebook) ช่วยให้ข้าพเจ้าไม่โดดเดี่ยวเมื่อต้องอยู่ไกลครอบครัว

_____	_____	_____	_____	_____
จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย

2. การสนับสนุนจากข้อมูลในอินเทอร์เน็ต

(0) ข้าพเจ้าทำผลงานในชั้นเรียนได้ดีขึ้นเพราะข้อมูลที่ข้าพเจ้าสืบค้นได้ในอินเทอร์เน็ต

_____	_____	_____	_____	_____
จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย

3. การสร้างความสัมพันธ์ใหม่ผ่านอินเทอร์เน็ต

(0) ข้าพเจ้าให้บัญชีอีเมล (Email) ไลน์ (Line) ทวิตเตอร์ (Twitter) สไกป์ (Skype) อินสตาแกรม (Instagram) หรือเครือข่ายสังคมออนไลน์อื่นๆ กับเพื่อนใหม่ที่ได้พบกันในชั้นเรียนหรืองานเลี้ยงที่มีการรวมกลุ่มทางสังคม

_____	_____	_____	_____	_____
จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย

ตอนที่ 8 แบบวัดทุนทางสังคม

ผู้วิจัยสร้างขึ้นจากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้อง การศึกษาแบบวัดทุนทางสังคมของนิสิตนักศึกษา (College Student Social Capital Survey: CSSCS) ของจาเรตต์ (Jarrett. 2012) และแบบวัดความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของสังคม (Brief Sense of Community Index: BSCI) ของเพอร์กินส์และลอง (Perkins et al, 1990) โดยสร้างข้อคำถามให้มีความสอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย ประกอบด้วยองค์ประกอบ 6 ด้าน คือ 1) การมีปฏิสัมพันธ์อย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ 2) การมีความไว้วางใจ 3) การมีบรรทัดฐานร่วมกัน 4) การมีการควบคุมทางสังคมอย่างไม่เป็นทางการ 5) การมีความเกี่ยวข้องกับคนต่างรุ่น และ 6) การเป็นส่วนหนึ่งของสังคม ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 25 ข้อ โดยแบบวัดนี้เป็นมาตราประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ค่อนข้างจริง

ไม่แน่ใจ ค่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่มีทุนทางสังคมมากกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดต่ำกว่า

เกณฑ์การให้คะแนน

เมื่อเป็นข้อความทางบวก ให้คะแนน จริงที่สุด (5 คะแนน) จนถึง ไม่จริงเลย (1 คะแนน) แต่เมื่อเป็นข้อความทางลบ ให้คะแนนตรงกันข้าม

การตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดทุนทางสังคม

แบบวัดทุนทางสังคม มีข้อคำถามจำนวน 36 ข้อ ประกอบด้วยองค์ประกอบจำนวน 6 องค์ประกอบ เมื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญได้ปรับปรุงข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ ต่ำกว่า 0.50 ตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญให้มีความเหมาะสมยิ่งขึ้น จำนวน 7 ข้อ หลังจากนั้นนำไปทดลองใช้และนำมาตรวจสอบคุณภาพด้วยการหาค่าความเชื่อมั่นแบบสอดคล้องภายใน พบว่ามีค่าความเชื่อมั่นคือค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ 0.79

เมื่อนำแบบวัดฉบับนี้ไปเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างจริงในงานวิจัยและนำมาทดสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันพบว่าแบบวัดทุนทางสังคมยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ จึงปรับปรุงแบบความสัมพันธ์ด้วยการตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยและเป็นข้อคำถามที่มีใจความใกล้เคียงกับข้อคำถามอื่นออกทีละข้อจนรูปแบบความสัมพันธ์มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ($\chi^2 = 483.82$, $df = 269$, $p = 0.000$, $CFI = 0.99$, $TLI = 0.99$, $RMSEA = 0.030$) โดยมีจำนวน 6 องค์ประกอบเช่นเดิม และคงเหลือข้อคำถามจำนวน 25 ข้อ ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง 0.49 – 0.82 อย่างมีนัยสำคัญที่ 0.05 ทุกค่า มีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง 0.39 – 0.68 มีค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝงดังนี้ ด้านการมีปฏิสัมพันธ์อย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ เท่ากับ 0.75 ด้านการมีความไว้วางใจ เท่ากับ 0.78 ด้านการมีบรรทัดฐานร่วมกัน เท่ากับ 0.71 ด้านการมีการควบคุมทางสังคมอย่างไม่เป็นทางการ เท่ากับ 0.75 ด้านการมีความเกี่ยวข้องกับคนต่างรุ่น เท่ากับ 0.71 และด้านการเป็นส่วนหนึ่งของสังคม เท่ากับ 0.85 ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้ดังนี้ ด้านการมีปฏิสัมพันธ์อย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ เท่ากับ 0.44 ด้านการมีความไว้วางใจ เท่ากับ 0.48 ด้านการมีบรรทัดฐานร่วมกัน เท่ากับ 0.39 ด้านการมีการควบคุมทางสังคมอย่างไม่เป็นทางการ เท่ากับ 0.44 ด้านการมีความเกี่ยวข้องกับคนต่างรุ่น เท่ากับ 0.39 และด้านการเป็นส่วนหนึ่งของสังคม เท่ากับ 0.55 และมีค่าความเชื่อมั่นคือค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคของแบบวัดทั้งฉบับเท่ากับ 0.89 (ดังภาคผนวก ค)

ตัวอย่างข้อคำถามในแบบวัดทุนทางสังคม

1. การมีปฏิสัมพันธ์อย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ

(0) ข้าพเจ้ามีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมต่างๆ ของมหาวิทยาลัย

_____	_____	_____	_____	_____
จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย

2. การมีความไว้วางใจ

(0) ข้าพเจ้ามีเพื่อนที่ข้าพเจ้าไว้วางใจว่าจะช่วยเหลือในยามที่ข้าพเจ้าต้องการ

_____	_____	_____	_____	_____
จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย

3. การมีการควบคุมทางสังคมอย่างไม่เป็นทางการ

(0) อาจารย์ของข้าพเจ้าเตือนนิสิตนักศึกษาในชั้นด้านการเรียน เช่น การเข้าชั้นเรียน ความมีน้ำใจ และการส่งงานตรงเวลา

_____	_____	_____	_____	_____
จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย

4. การมีบรรทัดฐานร่วมกัน

(0) ข้าพเจ้าให้ความร่วมมือในการปฏิบัติตามกฎระเบียบข้อบังคับของมหาวิทยาลัย

_____	_____	_____	_____	_____
จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย

5. การมีความเกี่ยวข้องกับคนต่างรุ่น

(0) ข้าพเจ้าไปหาอาจารย์นอกชั้นเรียนเพื่อปรึกษาหรือพูดคุยเรื่องต่างๆ

_____	_____	_____	_____	_____
จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย

6. การเป็นส่วนหนึ่งของสังคม

(0) ข้าพเจ้าใช้ความรู้หรือความสามารถที่แตกต่างช่วยสอนเพื่อนใหม่ที่ห่อפק เช่น การซักผ้า หรือการขี่จักรยาน

_____	_____	_____	_____	_____
จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย

ตอนที่ 9 แบบวัดความกดดันด้านการเรียน

ผู้วิจัยพัฒนามาจากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้อง และการศึกษาแบบวัดความเครียดของนิสิตนักศึกษา (Student Stress Inventory: SSI) ของไซต์เนอร์ (Zeidner, 1991) โดยนำมาแปลปรับภาษาและสร้างข้อคำถามให้เหมาะสมกับบริบทของงานวิจัย แบ่งองค์ประกอบเป็น 4 ด้าน ได้แก่ 1) ภาระงานและความกดดันด้านเวลา 2) การเรียนการสอน 3) สภาพแวดล้อมในการเรียน และ 4) ที่พักอาศัย ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 25 ข้อ โดยแบบวัดนี้เป็นมาตรประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ก่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ก่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย ผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่มีความกดดันด้านการเรียนสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดต่ำกว่า

เกณฑ์การให้คะแนน

เมื่อเป็นข้อความทางบวก ให้คะแนน จริงที่สุด (5 คะแนน) จนถึง ไม่จริงเลย (1 คะแนน) แต่เมื่อเป็นข้อความทางลบ ให้คะแนนตรงกันข้าม

การตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดความกดดันด้านการเรียน

แบบวัดความกดดันด้านการเรียน มีข้อคำถามจำนวน 26 ข้อ ประกอบด้วยองค์ประกอบจำนวน 4 องค์ประกอบ เมื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญได้ปรับปรุงข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ ต่ำกว่า 0.50 ตามคำชี้แนะของผู้เชี่ยวชาญให้มีความเหมาะสมยิ่งขึ้น จำนวน 5 ข้อ หลังจากนั้นนำไปทดลองใช้และนำมาตรวจสอบคุณภาพด้วยการหาค่าความเชื่อมั่นแบบสอดคล้องภายใน พบว่ามีค่าความเชื่อมั่นคือค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ 0.88

เมื่อนำแบบวัดฉบับนี้ไปเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างจริงในงานวิจัยและนำมาทดสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันพบว่าแบบวัดความกดดันด้านการเรียน ยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ จึงปรับปรุงแบบความสัมพันธ์ด้วยการตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยและเป็นข้อคำถามที่มีใจความใกล้เคียงกับข้อคำถามอื่นออกทีละข้อจนรูปแบบความสัมพันธ์มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ($\chi^2 = 1197.82$, $df = 271$, $p = 0.000$, $CFI = 0.98$, $TLI = 0.98$, $RMSEA = 0.070$) โดยมีจำนวน 4 องค์ประกอบเช่นเดิม และคงเหลือข้อคำถามจำนวน 25 ข้อ ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ในช่วง 0.45 – 0.88 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทุกค่า มีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง 0.41 – 0.78 มีค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝงดังนี้ ด้านภาระงานและความกดดันด้านเวลา เท่ากับ 0.89 ด้านการเรียนการสอน เท่ากับ 0.87 ด้านสภาพแวดล้อมในการเรียน เท่ากับ 0.87 และ ด้านที่พักอาศัย เท่ากับ 0.86 ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกต้องได้ดังนี้ ด้านภาระงานและความกดดันด้านเวลา เท่ากับ 0.62 ด้านการเรียนการสอน เท่ากับ 0.58 ด้านสภาพแวดล้อมในการเรียน เท่ากับ 0.58 และ ด้านที่พักอาศัย

เท่ากับ 0.39 และมีค่าความเชื่อมั่นคือค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคของแบบวัดทั้งฉบับเท่ากับ 0.81 (ดังภาคผนวก ค)

ตัวอย่างข้อคำถามในแบบวัดความกดดันด้านการเรียน

1. ภาระงานและความกดดันด้านเวลา

(0) งานที่ได้รับมอบหมายในรายวิชามีมากเกินไป

_____	_____	_____	_____	_____
จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย

2. การเรียนการสอน

(0) ข้าพเจ้ารู้สึกว่าการเรียนส่วนใหญ่ยากเกินไปสำหรับข้าพเจ้า

_____	_____	_____	_____	_____
จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย

3. สภาพแวดล้อมในการเรียน

(0) บรรยากาศห้องเรียนไม่เอื้อต่อการเรียน เช่น อากาศร้อน แออัด แสงไฟ ไม่สว่างเพียงพอ

_____	_____	_____	_____	_____
จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย

4. ที่พักอาศัย

(0) หอพักในมหาวิทยาลัยมีปัญหาเรื่องระบบสาธารณูปโภคไม่ดี เช่น น้ำไม่ไหล ไฟดับ ระบบ อินเทอร์เน็ตมีปัญหา

_____	_____	_____	_____	_____
จริงที่สุด	ค่อนข้างจริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริงเลย

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

1. ผู้วิจัยสุ่มเลือกมหาวิทยาลัยของรัฐหรือกำกับของรัฐในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล รวมถึงพื้นที่ใกล้เคียงที่ไม่ใช่มหาวิทยาลัยเฉพาะทางเทคโนโลยีหรือมหาวิทยาลัยราชภัฏ โดยใช้วิธีการสุ่มอย่างง่ายได้มหาวิทยาลัยจำนวน 4 แห่ง จากนั้นทำจดหมายขออนุญาตเก็บรวบรวมข้อมูลจากคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒไปยังมหาวิทยาลัยที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง

2. เมื่อได้รับอนุญาตให้เก็บข้อมูลจากมหาวิทยาลัยที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทั้ง 4 แห่ง ผู้วิจัยประสานงานกับอาจารย์และเจ้าหน้าที่ประจำหอพักของมหาวิทยาลัยแต่ละแห่งด้วยตนเองเพื่อขอความช่วยเหลือในการเก็บรวบรวมข้อมูลจากนิสิตนักศึกษาในหอพัก

3. ผู้วิจัยสุ่มกลุ่มตัวอย่างโดยใช้การสุ่มอย่างง่ายจากทะเบียนรายชื่อนิสิตนักศึกษาในหอพัก ชั้นปีที่ 1 จากมหาวิทยาลัยที่ได้จากการสุ่มในขั้นที่หนึ่ง สำหรับการวิจัยครั้งนี้กำหนดตัวอย่างให้มีขนาด 15 คนต่อหนึ่งตัวแปรสังเกตซึ่งตัวแปรสังเกตในงานวิจัยครั้งนี้มีทั้งหมด 28 ตัวแปร จึงได้ตัวอย่างเท่ากับ 420 คน รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างขั้นต่ำในการเก็บข้อมูลเท่ากับ 840 คน และเพิ่มขนาดกลุ่มตัวอย่างอีกประมาณร้อยละ 10 เพื่อป้องกันการสูญหายหรือกลุ่มตัวอย่างตอบแบบสอบถามไม่สมบูรณ์ จึงได้ขนาดกลุ่มตัวอย่างเพศละ 500 คน ทำการเก็บข้อมูลกับนิสิตนักศึกษาชาย และนิสิตนักศึกษาหญิง เพศละ 125 คน รวมเป็นจำนวน 250 คน ในแต่ละมหาวิทยาลัย รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่ได้ทำการเก็บข้อมูลเท่ากับ 1,000 คน โดยในงานวิจัยนี้สามารถเก็บข้อมูลที่ครบถ้วนสมบูรณ์จากกลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย จำนวน 445 คน และกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง จำนวน 447 คน รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่เก็บได้จริงทั้งสิ้น 892 คน คิดเป็นร้อยละ 89.20

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น การวิเคราะห์ข้อมูลส่วนนี้เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติบรรยาย เพื่ออธิบายลักษณะของกลุ่มตัวอย่างและลักษณะตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป

1.1 วิเคราะห์ข้อมูลค่าสถิติพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง ด้วยสถิติบรรยาย ได้แก่ ค่าความถี่ ร้อยละ เพื่ออธิบายลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง

1.2 วิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่ามัธยฐานเลขคณิต หรือค่าเฉลี่ย (Mean) ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard deviation: SD) ค่าความเบ้ (Skewness: SK) ค่าความโด่ง (Kurtosis: KU) ของตัวแปรที่ใช้ในการพัฒนารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุเพื่อทราบลักษณะการแจกแจงของตัวแปร และหาค่าความสัมพันธ์รายตัวแปร จำแนกตามเพศ เพื่อทราบถึงลักษณะความสัมพันธ์เบื้องต้นก่อนการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบวัตถุประสงค์ของการวิจัย

2. การวิเคราะห์องค์ประกอบ ทำการวิเคราะห์โดยใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน เพื่อตรวจสอบความกลมกลืนของโครงสร้างการวัดการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลตามสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันสำหรับตัวแปรที่มีองค์ประกอบทุกตัวที่ศึกษา โดยใช้ดัชนีความกลมกลืน ได้แก่ ค่าไคสแควร์ (χ^2) ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ค่าดัชนี

วัดความกลมกลืนเชิงเปรียบเทียบ (Comparative Fit Index: CFI) มีค่าสูงกว่าหรือเท่ากับ 0.90 ค่าดัชนีวัดความกลมกลืน (Tucker-Lewis Index: TLI) มีค่าสูงกว่าหรือเท่ากับ 0.90 และค่าประมาณความคลาดเคลื่อนของรากกำลังสองเฉลี่ย (Root Mean Square Error Of Approximation: RMSEA) มีค่าต่ำกว่าหรือเท่ากับ 0.08

3. การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัย โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป

3.1 การวิเคราะห์และตรวจสอบความสอดคล้องของรูปแบบความสัมพันธ์สมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยใช้ค่าสถิติที่ตรวจสอบความสอดคล้องของรูปแบบความสัมพันธ์ (Goodness-of-fit Measure) กลุ่มดัชนีความกลมกลืนแบบสมบูรณ์ (Absolute fit indices) ได้แก่ ค่าไคสแควร์ (χ^2) ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ค่าดัชนีของรากกำลังสองเฉลี่ยมาตรฐานของส่วนที่เหลือ (Standard root mean square residual: SRMR) มีค่าต่ำกว่าหรือเท่ากับ 0.08 ค่าประมาณความคลาดเคลื่อนของรากกำลังสองเฉลี่ย (Root Mean Square Error Of Approximation: RMSEA) มีค่าต่ำกว่าหรือเท่ากับ 0.08 ค่าดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี (Goodness of fit index: GFI) มีค่ามากกว่า 0.90 และค่าขนาดตัวอย่างวิกฤติ (Critical N: CN) มีค่าสูงกว่าหรือเท่ากับ 200 ดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่มความกลมกลืนที่เพิ่มขึ้น (Incremental Fit Indices) ได้แก่ ค่าดัชนีวัดความกลมกลืนเชิงเปรียบเทียบ (Comparative Fit Index: CFI) มีค่าสูงกว่าหรือเท่ากับ 0.90 และค่าดัชนีวัดความกลมกลืน (Tucker-Lewis Index: TLI) มีค่าสูงกว่าหรือเท่ากับ 0.90 และดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่มความกลมกลืนเชิงประหยัด (Parsimony Fit Indices) ได้แก่ ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแล้ว (Adjusted Goodness of Fit Index: AGFI) มีค่าสูงกว่าหรือเท่ากับ 0.90 และ ค่าไคสแควร์สัมพัทธ์ (Relative Chi-Square) มีค่าต่ำกว่าหรือเท่ากับ 5.00

3.2 การวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง โดยมีขั้นตอนดังนี้

ขั้นที่ 1 คือ การกำหนดให้รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของทั้งสองกลุ่มมีรูปแบบความสัมพันธ์เหมือนกันและไม่มีการกำหนดเงื่อนไขให้ค่าอิทธิพลในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุเท่ากันระหว่างกลุ่ม

ขั้นที่ 2 คือ การวิเคราะห์เพื่อค้นหามีค่าน้ำหนักองค์ประกอบตัวแปรสังเกตที่วัดตัวแปรแฝงใดบ้างที่แตกต่างกันระหว่างกลุ่ม และการกำหนดเงื่อนไขให้ค่าน้ำหนักองค์ประกอบตัวแปรสังเกตทุกตัวที่วัดตัวแปรแฝงทุกตัวที่แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติเท่ากันระหว่างกลุ่ม

ขั้นที่ 3 คือ การวิเคราะห์เพื่อค้นหามีค่าอิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลใดบ้างที่แตกต่างกันระหว่างกลุ่ม และการกำหนดเงื่อนไขให้ค่าอิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลที่แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติเท่ากันระหว่างกลุ่ม

3.3 การทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝง โดยเป็นการทดสอบว่าค่าเฉลี่ยของตัวแปรสาเหตุและการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง มีความแตกต่างระหว่างกลุ่มหรือไม่ โดยพิจารณาค่าความแตกต่างของค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝงระหว่างนิสิตนักศึกษาสองกลุ่ม ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05



บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ ผู้วิจัยได้แบ่งการนำเสนอออกเป็น 4 ตอน โดยนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามลำดับ ดังนี้

ตอนที่ 1 ลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง

ตอนที่ 2 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปร และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกต

ตอนที่ 3 การทดสอบความสอดคล้องของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ตอนที่ 4 การวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง

สัญลักษณ์และอักษรย่อในการวิเคราะห์ข้อมูล

ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลและการทำความเข้าใจเกี่ยวกับการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยได้กำหนดสัญลักษณ์และอักษรย่อที่ใช้ในการศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

ตาราง 5 สัญลักษณ์แทนค่าสถิติและตัวแปรสังเกตที่ใช้ในการศึกษา

สัญลักษณ์	ความหมาย
df	องศาอิสระ (Degree of freedom)
p	ค่าความน่าจะเป็นทางสถิติ
r	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson product moment correlation coefficient)
R^2	ค่าสหสัมพันธ์พหุคูณยกกำลังสอง (Squared multiple correlation)
χ^2	ค่าสถิติไคสแควร์ (Chi-square)
TLI	ค่าดัชนีวัดความกลมกลืน (Tucker – Lewis index)
CFI	ค่าดัชนีวัดความกลมกลืนเชิงเปรียบเทียบ (Comparative fit index)
GFI	ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี (Goodness of fit index)
AGFI	ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแล้ว (Adjusted Goodness of Fit Index)
RMSEA	ค่าประมาณความคลาดเคลื่อนของรากกำลังสองเฉลี่ย (Root mean square error of approximation)

ตาราง 5 (ต่อ)

สัญลักษณ์	ความหมาย
SRMR	ดัชนีของรากกำลังสองเฉลี่ยมาตรฐานของส่วนที่เหลือ (Standard root mean square residual)
χ^2_{diff}	ความแตกต่างไคสแควร์
df _{diff}	ความแตกต่างค่าองศาอิสระ
DE	อิทธิพลทางตรง (Direct effect)
IE	อิทธิพลทางอ้อม (Indirect effect)
TE	อิทธิพลรวม (Total effect)
AdjS	การปรับตัวด้านการเรียน
AdjE	การปรับตัวด้านอารมณ์
AdjSc	การปรับตัวด้านสังคม
AdjU	การปรับตัวด้านสถานศึกษา
Pcop	การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา
Ecop	การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์
SepF	ความเป็นตัวเองด้านความเป็นอิสระทางการกระทำ
SepE	ความเป็นตัวเองด้านความเป็นอิสระทางอารมณ์
SepS	ความเป็นตัวเองด้านความเป็นอิสระทางสังคม
ScP	ทุนทางสังคมด้านการมีปฏิสัมพันธ์อย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ
ScT	ทุนทางสังคมด้านการมีความไว้วางใจ
ScC	ทุนทางสังคมด้านการมีการควบคุมทางสังคมอย่างไม่เป็นทางการ
ScN	ทุนทางสังคมด้านการมีบรรทัดฐานร่วมกัน
ScG	ทุนทางสังคมด้านการมีความเกี่ยวข้องกับคนต่างรุ่น
ScU	ทุนทางสังคมด้านการเป็นส่วนหนึ่งของสังคม
IssN	การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตด้านการได้รับการสนับสนุนจากเครือข่ายทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต
IssF	การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตด้านการสนับสนุนจากข้อมูลในอินเทอร์เน็ต
IssR	การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตด้านการสร้างความสัมพันธ์ใหม่ผ่านอินเทอร์เน็ต
AdW	ความกดดันด้านการเรียนในด้านภาระงานและความกดดันด้านเวลา
AdS	ความกดดันด้านการเรียนในด้านภาระงานและการสอน

ตาราง 5 (ต่อ)

สัญลักษณ์	ความหมาย
AdEn	ความกดดันด้านการเรียนในด้านสภาพแวดล้อมในการเรียน
AdD	ความกดดันด้านการเรียนในด้านที่พักอาศัย
AttQ	ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกด้านคุณภาพของความผูกพัน
AttA	ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกด้านการส่งเสริมการพึ่งพาตนเองของลูก
AttE	ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกด้านการสนับสนุนทางด้านอารมณ์แก่ลูก
HdCom	บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งด้านความมุ่งมั่น
HdCon	บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งด้านการควบคุม
HdCha	บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งด้านความท้าทาย

ตอนที่ 1 ลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง

ตาราง 6 จำนวนและร้อยละของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลที่เป็นกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามลักษณะทางชีวสังคมและภูมิหลัง

ตัวแปร	นิสิตนักศึกษาชาย		นิสิตนักศึกษาหญิง		กลุ่มรวม	
	(445 คน)		(447 คน)		(892 คน)	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
ภูมิลำเนา						
- กรุงเทพฯ ฯ และปริมณฑล	80	18.00	58	13.00	138	14.46
- ต่างจังหวัด	365	82.00	389	87.00	754	85.54
มหาวิทยาลัย						
- มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ วิทยาเขตตอครักษ์	115	25.84	110	24.60	225	25.22
- จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย	112	25.20	120	26.85	232	26.01
- มหาวิทยาลัยศิลปากร วิทยาเขตพระราชวังสนามจันทร์	115	25.84	115	25.73	230	25.79
- มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขน	103	23.12	102	22.82	205	22.98

จากตาราง 6 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้เป็นนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จำนวน 892 คน แบ่งเป็น นิสิตนักศึกษาหญิง จำนวน 447 คน และนิสิตนักศึกษาชาย จำนวน 445 คน (คิดเป็นร้อยละ 50.11 และ 49.89 ตามลำดับ) ด้านภูมิลำเนา นิสิตนักศึกษาส่วนใหญ่มีภูมิลำเนาอยู่ต่างจังหวัด จำนวน 754 คน (คิดเป็นร้อยละ 85.54) โดยส่วนใหญ่เป็นนิสิตนักศึกษาหญิง จำนวน 389 คน และนิสิตนักศึกษาที่มีภูมิลำเนาอยู่ในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จำนวน 138 คน (คิดเป็นร้อยละ 14.46) โดยส่วนใหญ่เป็นนิสิตนักศึกษาชาย จำนวน 80 คน

ด้านมหาวิทยาลัยที่กำลังศึกษาอยู่ นิสิตนักศึกษากำลังศึกษาอยู่ที่มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ วิทยาเขตตอครักษ์ จำนวน 225 คน (คิดเป็นร้อยละ 25.22) ส่วนใหญ่เป็นนิสิตนักศึกษาชาย จำนวน 115 คน รองลงมาคือ นิสิตนักศึกษาหญิง จำนวน 110 คน จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำนวน 232 คน (คิดเป็นร้อยละ 26.01) โดยส่วนใหญ่เป็นนิสิตนักศึกษาหญิง จำนวน 120 คน

รองลงมาคือ นิสิตนักศึกษาชาย จำนวน 112 คน มหาวิทยาลัยศิลปากร วิทยาเขตพระราชวังสนามจันทร์ จำนวน 230 คน (คิดเป็นร้อยละ 25.79) โดยแบ่งเป็นนิสิตนักศึกษาชายและนิสิตนักศึกษาหญิงจำนวนเท่ากัน คือ 115 คน และมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขน จำนวน 205 คน (คิดเป็นร้อยละ 22.98) โดยมีจำนวนใกล้เคียงกันคือ นิสิตนักศึกษาชาย จำนวน 103 คน และ นิสิตนักศึกษาหญิง จำนวน 102 คน

ตอนที่ 2 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปร และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร สังเกต

การศึกษาค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรที่ทำการศึกษาในรูปแบบความสัมพันธ์ทั้งในกลุ่มรวม กลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง โดยการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย (Mean) ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD.) ค่าความเบ้ (Sk) ค่าความโด่ง (Ku) และการทดสอบนัยสำคัญทางสถิติของทั้งค่าความเบ้และความโด่ง (Skewness and Kurtosis – value) เพื่อทดสอบว่าตัวแปรสังเกตที่ศึกษาในรูปแบบความสัมพันธ์มีการแจกแจงเป็นแบบโค้งปกติหรือไม่ โดยพิจารณาจากผลการทดสอบนัยสำคัญทางสถิติของทั้งค่าความเบ้และความโด่ง ถ้าไม่มีนัยสำคัญทางสถิติแสดงว่าตัวแปรมีการแจกแจงเป็นโค้งปกติ ซึ่งผลการวิเคราะห์ดังแสดงในตาราง 7 และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตที่ใช้ในการศึกษาทั้งในกลุ่มรวม กลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง ดังแสดงในตาราง 8-10

ตาราง 7 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าความเบ้ และค่าความโด่งของตัวแปรสังเกตในกลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย กลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง และกลุ่มรวมที่แปลงให้เป็นค่าคะแนนปกติ

ตัวแปร	ค่าเฉลี่ย			ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน			ค่าความเบ้			ค่าความโด่ง			การทดสอบนัยสำคัญทางสถิติของค่าความเบ้และความโด่ง		
	ชาย	หญิง	รวม	ชาย	หญิง	รวม	ชาย	หญิง	รวม	ชาย	หญิง	รวม	ชาย	หญิง	รวม
AdjS	17.69	18.06	17.87	3.13	2.99	3.07	-0.01	-0.01	-0.01	-0.11	-0.08	-0.10	0.89	0.95	0.81
AdjE	10.07	10.48	10.27	2.77	2.72	2.75	-0.05	-0.05	-0.06	-0.27	-0.29	-0.29	0.39	0.32	0.10
AdjSe	20.29	20.66	20.47	3.12	3.06	3.10	-0.09	-0.10	-0.09	-0.27	-0.30	-0.29	0.31	0.21	0.06
AdjU	18.91	19.40	19.16	3.92	3.90	3.92	-0.03	-0.04	-0.03	-0.24	-0.27	-0.26	0.50	0.42	0.17
Pcop	27.33	27.87	27.60	3.33	3.27	3.31	-0.01	-0.02	-0.01	-0.11	-0.10	-0.12	0.90	0.86	0.74
Ecop	24.43	24.06	24.25	5.65	5.27	5.46	-0.00	0.01	-0.00	-0.03	-0.12	-0.04	0.99	0.87	0.98
SepF	18.75	19.25	19.00	2.49	2.41	2.46	0.01	-0.00	0.00	-0.11	-0.07	-0.10	0.90	0.96	0.83
SepE	22.00	21.81	21.91	2.59	2.54	2.57	-0.09	-0.12	-0.10	-0.27	-0.29	-0.28	0.31	0.20	0.05
SepS	23.85	24.44	24.14	3.85	3.73	3.80	-0.07	-0.08	-0.08	-0.30	-0.31	-0.31	0.28	0.24	0.05
ScP	16.39	16.76	16.58	2.32	2.16	2.25	-0.06	-0.09	-0.08	-0.28	-0.28	-0.29	0.33	0.27	0.07
ScT	16.68	16.29	16.49	2.41	2.48	2.45	-0.10	-0.09	-0.10	-0.29	-0.28	-0.28	0.23	0.29	0.06
ScC	17.11	16.84	16.97	2.04	2.01	2.03	-0.11	-0.08	-0.10	-0.31	-0.25	-0.29	0.19	0.37	0.06
ScN	15.71	16.00	15.86	2.61	2.55	2.58	-0.08	-0.08	-0.08	-0.25	-0.25	-0.25	0.38	0.38	0.13
ScG	13.73	14.13	13.93	3.02	2.88	2.96	-0.03	-0.03	-0.03	-0.13	-0.12	-0.12	0.84	0.84	0.68

ตาราง 7 (ต่อ)

ตัวแปร	ค่าเฉลี่ย			ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน			ค่าความเบ้			ค่าความโด่ง			การทดสอบนัยสำคัญทางสถิติของค่าความเบ้และความโด่ง		
	ชาย	หญิง	รวม	ชาย	หญิง	รวม	ชาย	หญิง	รวม	ชาย	หญิง	รวม	ชาย	หญิง	รวม
ScU	20.04	19.37	19.71	3.69	4.03	3.87	-0.08	-0.10	-0.09	-0.27	-0.31	-0.28	0.32	0.20	0.06
IssN	15.82	16.31	15.86	2.86	2.71	2.87	-0.09	-0.12	-0.09	-0.27	-0.33	-0.30	0.32	0.14	0.05
IssF	16.08	16.42	16.09	2.65	2.57	2.67	-0.09	-0.11	-0.09	-0.28	-0.32	-0.29	0.27	0.16	0.06
IssR	24.27	24.76	24.23	3.84	3.65	3.83	-0.09	-0.11	-0.09	-0.29	-0.33	-0.29	0.26	0.16	0.06
AdW	16.34	15.48	15.76	4.16	3.92	4.05	-0.01	0.00	-0.00	-0.11	-0.05	-0.08	0.90	0.99	0.88
AdS	16.18	15.75	15.96	4.26	4.10	4.10	-0.01	-0.01	-0.01	-0.12	-0.09	-0.11	0.88	0.94	0.79
AdEn	12.85	12.27	12.56	4.66	4.46	4.57	0.04	0.05	0.05	-0.21	-0.21	-0.22	0.58	0.56	0.28
AdD	28.94	27.37	28.15	8.42	8.06	8.28	0.00	0.00	0.00	-0.03	-0.03	-0.04	0.99	0.99	0.97
AttQ	30.39	28.78	29.58	4.33	3.81	4.15	-0.13	-0.06	-0.09	-0.34	-0.26	-0.29	0.12	0.39	0.05
AttA	36.37	38.70	37.72	5.32	4.81	5.17	-0.08	-0.10	-0.09	-0.25	-0.31	-0.28	0.38	0.21	0.08
AttE	21.41	22.41	21.91	2.81	2.17	2.56	-0.08	-0.10	-0.17	-0.27	-0.27	-0.28	0.37	0.20	0.05
HdCom	20.91	19.87	20.39	3.01	3.13	3.11	-0.10	-0.05	-0.08	-0.30	-0.29	-0.29	0.23	0.34	0.07
HdCon	11.73	11.95	11.84	2.04	2.04	2.04	-0.08	-0.09	-0.08	-0.29	-0.31	-0.30	0.29	0.22	0.05
HdCha	15.90	16.21	16.05	2.32	2.26	2.29	-0.06	-0.07	-0.07	-0.27	-0.27	-0.26	0.38	0.36	0.13

จากตาราง 7 การตรวจสอบการแจกแจงของตัวแปรสังเกตในกลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย กลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงและกลุ่มรวม ผู้วิจัยได้แปลงข้อมูลให้เป็นค่าคะแนนปกติ (Normal score) เนื่องจากพบว่าตัวแปรสังเกตส่วนใหญ่มีการแจกแจงแบบไม่ปกติ โดยค่าความเบ้ (Skewness) และความโด่ง (Kurtosis) มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (ภาคผนวก ง) แล้วจึงนำข้อมูลที่แปลงให้เป็นค่าคะแนนปกติ ไปทดสอบว่าตัวแปรในกลุ่มมีการแจกแจงเป็นโค้งปกติหรือไม่ โดยการศึกษาจากค่าเฉลี่ย (Mean) ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ค่าความเบ้ (Sk) ค่าความโด่ง (Ku) และพิจารณาจากผลการทดสอบนัยสำคัญทางสถิติของทั้งค่าความเบ้และความโด่งของข้อมูลที่แปลงให้เป็นค่าคะแนนปกติ พบว่าตัวแปรที่ทำการศึกษากว่าครึ่งมีการแจกแจงเป็นโค้งปกติ เนื่องจากการทดสอบนัยสำคัญทางสถิติของค่าความเบ้และความโด่งไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (p – value ของ Skewness & Kurtosis มากกว่า .05)



ตาราง 8 ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตที่ศึกษาของนิสิตนักศึกษากลุ่มรวม จำนวน 892 คน

ตัวแปร	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกต													
สังเกต	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. AdjS	1													
2. AdjE	.678**	1												
3. AdjSc	.659**	.713**	1											
4. AdjU	.671**	.745**	.760**	1										
5. Pcop	.598**	.671**	.641**	.704**	1									
6. Ecop	-.521**	-.582**	-.584**	-.622**	-.444**	1								
7. SepF	.327**	.373**	.364**	.406**	.257**	-.302**	1							
8. SepE	.255**	.311**	.296**	.300**	.203**	-.210**	.546**	1						
9. SepS	.399**	.439**	.417**	.457**	.349**	-.342**	.592**	.340**	1					
10. ScP	.462**	.529**	.523**	.577**	.629**	-.424**	.237**	.215**	.284**	1				
11. ScT	.432**	.447**	.453**	.464**	.537**	-.344**	.175**	.144**	.249**	.451**	1			
12. ScC	.391**	.458**	.441**	.449**	.530**	-.329**	.169**	.129**	.242**	.417**	.411**	1		
13. ScN	.411**	.468**	.438**	.495**	.602**	-.290**	.236**	.159**	.252**	.423**	.360**	.403**	1	
14. ScG	.439**	.499**	.507**	.526**	.615**	-.368**	.167**	.195**	.213**	.485**	.370**	.392**	.346**	1

ตาราง 8 (ต่อ)

ตัวแปร สังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกต													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
15. ScU	.489**	.562**	.514**	.575**	.620**	-.450**	.265**	.264**	.313**	.446**	.413**	.410**	.390**	.425**
16. IssN	.444**	.536**	.565**	.570**	.471**	-.399**	.181**	.159**	.285**	.393**	.310**	.295**	.286**	.316**
17. IssF	.378**	.511**	.407**	.429**	.353**	-.332**	.271**	.267**	.310**	.275**	.222**	.184**	.274**	.243**
18. IssR	.445**	.518**	.530**	.566**	.414**	-.389**	.198**	.164**	.273**	.356**	.301**	.285**	.267**	.294**
19. AdW	-.324**	-.388**	-.362**	-.384**	-.297**	.357**	-.424**	-.343**	-.507**	-.201**	-.169**	-.153**	-.134**	-.184**
20. AdS	-.320**	-.381**	-.339**	-.369**	-.291**	.365**	-.464**	-.357**	-.528**	-.186**	-.183**	-.152**	-.112**	-.175**
21. AdEn	-.337**	-.403**	-.388**	-.417**	-.326**	.362**	-.452**	-.378**	-.522**	-.227**	-.215**	-.173**	-.134**	-.224**
22. AdD	-.355**	-.411**	-.407**	-.456**	-.345**	.400**	-.507**	-.397**	-.574**	-.254**	-.222**	-.209**	-.169**	-.222**
23. AttQ	.308**	.268**	.261**	.327**	.215**	-.270**	.237**	.142**	.211**	.195**	.142**	.187**	.153**	.197**
24. AttA	.360**	.411**	.387**	.418**	.337**	-.368**	.293**	.256**	.350**	.264**	.179**	.204**	.241**	.213**
25. AttE	.374**	.365**	.371**	.410**	.301**	-.366**	.281**	.204**	.291**	.266**	.187**	.195**	.174**	.244**
26. HdCom	.423**	.528**	.543**	.578**	.767**	-.362**	.170**	.127**	.262**	.515**	.461**	.471**	.470**	.461**
27. HdCon	.417**	.515**	.490**	.533**	.725**	-.337**	.181**	.149**	.279**	.463**	.409**	.405**	.451**	.424**
28. HdCha	.371**	.509**	.500**	.491**	.724**	-.314**	.185**	.140**	.246**	.470**	.401**	.414**	.452**	.436**

ตาราง 8 (ต่อ)

ตัวแปร สังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกต													
	15	16	17	18	19	21	21	22	23	24	25	26	27	28
15. ScU	1													
16. IssN	.362**	1												
17. IssF	.227**	.520**	1											
18. IssR	.341**	.737**	.546**	1										
19. AdW	-.212**	-.275**	-.285**	-.259**	1									
20. AdS	-.210**	-.227**	-.268**	-.228**	.789**	1								
21. AdEn	-.240**	-.276**	-.294**	-.279**	.762**	.754**	1							
22. AdD	-.265**	-.276**	-.266**	-.291**	.744**	.752**	.732**	1						
23. AttQ	.167**	.206**	.189**	.201**	-.107**	-.118**	-.134**	-.131**	1					
24. AttA	.256**	.299**	.312**	.296**	-.190**	-.189**	-.235**	-.232**	.477**	1				
25. AttE	.213**	.248**	.219**	.263**	-.174**	-.173**	-.207**	-.231**	.705**	.641**	1			
26. HdCom	.476**	.424**	.224**	.333**	-.232**	-.253**	-.266**	-.290**	.159**	.269**	.219**	1		
27. HdCon	.516**	.411**	.248**	.346**	-.220**	-.256**	-.244**	-.259**	.185**	.299**	.257**	.765**	1	
28. HdCha	.466**	.381**	.239**	.290**	-.199**	-.230**	-.227**	-.255**	.171**	.308**	.245**	.779**	.756**	1

หมายเหตุ **p< 0.01

จากตาราง 8 ผลการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตที่ศึกษาในกลุ่มรวม พบว่ามีทั้งค่าความสัมพันธ์เชิงบวกและค่าความสัมพันธ์เชิงลบ โดยมีค่าสหสัมพันธ์ระหว่าง -0.107 ถึง 0.789 โดยที่ความกดดันด้านการเรียนในด้านการเรียนการสอนมากที่สุด (r = 0.789, p < .01) รองลงมาคือบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งด้านความมุ่งมั่นกับบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งด้านความท้าทาย (r = 0.779, p < .01) ส่วนการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์มีความสัมพันธ์ทางลบกับการปรับตัวด้านสถานศึกษามากที่สุด (r = -0.622, p < .01) รองลงมาคือการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์กับการปรับตัวด้านสังคม (r = -0.584, p < .01)



ตาราง 9 ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตที่ศึกษาของกลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย จำนวน 445 คน

ตัวแปร	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกต													
สังเกต	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. AdjS	1													
2. AdjE	.664**	1												
3. AdjSc	.629**	.702**	1											
4. AdjU	.647**	.750**	.765**	1										
5. Pcop	.547**	.640**	.606**	.680**	1									
6. Ecop	-.496**	-.552**	-.575**	-.597**	-.380**	1								
7. SepF	.209**	.236**	.213**	.239**	.139**	-.138**	1							
8. SepE	.142**	.214**	.152**	.188**	.135**	-.051	.492**	1						
9. SepS	.318**	.359**	.312**	.355**	.242**	-.221**	.597**	.330**	1					
10. ScP	.412**	.493**	.481**	.562**	.600**	-.388**	.094*	.098*	.151**	1				
11. ScT	.394**	.434**	.448**	.455**	.507**	-.328**	.050	.069	.152**	.445**	1			
12. ScC	.391**	.453**	.437**	.441**	.523**	-.300**	.050	.051	.157**	.402**	.462**	1		
13. ScN	.384**	.447**	.421**	.485**	.597**	-.254**	.094*	.025	.116*	.365**	.365**	.412**	1	
14. ScG	.425**	.481**	.514**	.547**	.634**	-.309**	.050	.116*	.134**	.477**	.374**	.374**	.410**	1

ตาราง 9 (ต่อ)

ตัวแปร สังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกต													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
15. ScU	.470**	.560**	.484**	.532**	.581**	-.395**	.119*	.154**	.170**	.362**	.367**	.423**	.378**	.417**
16. IssN	.435**	.574**	.584**	.592**	.466**	-.396**	.147**	.173**	.303**	.385**	.306**	.308**	.313**	.326**
17. IssF	.379**	.567**	.453**	.483**	.368**	-.335**	.214**	.230**	.301**	.295**	.250**	.217**	.323**	.273**
18. IssR	.396**	.554**	.518**	.583**	.408**	-.343**	.133**	.160**	.267**	.342**	.293**	.303**	.277**	.312**
19. AdW	-.276**	-.367**	-.317**	-.343**	-.258**	.191**	-.401**	-.325**	-.510**	-.171**	-.138**	-.217**	-.118*	-.187**
20. AdS	-.245**	-.313**	-.252**	-.295**	-.213**	.194**	-.461**	-.363**	-.554**	-.155**	-.126**	-.150**	-.049	-.137**
21. AdEn	-.260**	-.313**	-.318**	-.347**	-.260**	.181**	-.450**	-.357**	-.535**	-.165**	-.178**	-.193**	-.100*	-.199**
22. AdD	-.280**	-.337**	-.366**	-.418**	-.305**	.219**	-.489**	-.381**	-.581**	-.236**	-.185**	-.231**	-.126**	-.223**
23. AttQ	.172**	.159**	.147**	.231**	.111*	-.227**	.180**	.056	.190**	.126**	.083	.130**	.123**	.094*
24. AttA	.221**	.253**	.244**	.268**	.203**	-.230**	.188**	.157**	.300**	.124**	.081	.110*	.180**	.057
25. AttE	.222**	.188**	.222**	.281**	.152**	-.272**	.203**	.104*	.248**	.152**	.074	.091	.071	.116*
26. HdCom	.402**	.523**	.549**	.582**	.779**	-.335**	.070	.060	.146**	.504**	.468**	.529**	.483**	.500**
27. HdCon	.394**	.534**	.456**	.553**	.734**	-.316**	.103*	.091	.215**	.439**	.421**	.438**	.482**	.455**
28. HdCha	.356**	.532**	.519**	.554**	.760**	-.304**	.159**	.125**	.189**	.490**	.438**	.442**	.490**	.489**

ตาราง 9 (ต่อ)

ตัวแปร สังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกต													
	15	16	17	18	19	21	21	22	23	24	25	26	27	28
15. ScU	1													
16. IssN	.377**	1												
17. IssF	.295**	.532**	1											
18. IssR	.362**	.782**	.592**	1										
19. AdW	-.139**	-.326**	-.262**	-.239**	1									
20. AdS	-.115*	-.235**	-.203**	-.190**	.800**	1								
21. AdEn	-.156**	-.304**	-.249**	-.245**	.820**	.783**	1							
22. AdD	-.211**	-.293**	-.224**	-.271**	.763**	.750**	.763**	1						
23. AttQ	.125**	.108*	.084	.081	-.026	-.013	-.040	-.052	1					
24. AttA	.112*	.188**	.274**	.228**	-.047	-.053	-.083	-.108*	.453**	1				
25. AttE	.088	.174**	.152**	.167**	-.085	-.062	-.090	-.150**	.743**	.564**	1			
26. HdCom	.462**	.344**	.199**	.299**	-.206**	-.200**	-.220**	-.259**	.109*	.135**	.087	1		
27. HdCon	.470**	.374**	.281**	.333**	-.207**	-.224**	-.213**	-.230**	.156**	.207**	.147**	.737**	1	
28. HdCha	.474**	.350**	.277**	.313**	-.165**	-.181**	-.175**	-.235**	.194**	.227**	.176**	.753**	.747**	1

หมายเหตุ *p< 0.05 **p< 0.01

จากตาราง 9 ผลการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตที่ศึกษาในกลุ่มนิสิต นักศึกษาชายพบว่า มีทั้งค่าความสัมพันธ์เชิงบวกและค่าความสัมพันธ์เชิงลบ โดยมีค่าสหสัมพันธ์ ระหว่าง -0.100 ถึง 0.820 โดยที่ความกดดันด้านการเรียนในด้านภาระงานและความกดดันด้าน เวลา มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความกดดันด้านการเรียนในด้านสภาพแวดล้อมในการเรียนมากที่สุด ($r = 0.820, p < .01$) รองลงมาคือความกดดันด้านการเรียนในด้านภาระงานและความกดดัน ด้านเวลากับความกดดันด้านการเรียนในการเรียนการสอน ($r = 0.800, p < .01$) ส่วนการ เผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์มีความสัมพันธ์ทางลบกับการปรับตัวด้านสถานศึกษามาก ที่สุด ($r = -0.597, p < .01$) รองลงมาคือความกดดันด้านการเรียนในด้านที่พักอาศัยกับความเป็น ตัวเองด้านความเป็นอิสระทางสังคม ($r = -0.581, p < .01$)



ตาราง 10 ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตที่ศึกษาของกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง จำนวน 447 คน

ตัวแปร	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกต													
สังเกต	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. AdjS	1													
2. AdjE	.689**	1												
3. AdjSc	.689**	.722**	1											
4. AdjU	.694**	.738**	.752**	1										
5. Pcop	.651**	.701**	.676**	.728**	1									
6. Ecop	-.545**	-.611**	-.591**	-.645**	-.512**	1								
7. SepF	.464**	.529**	.534**	.590**	.389**	-.484**	1							
8. SepE	.376**	.415**	.446**	.417**	.277**	-.377**	.592**	1						
9. SepS	.497**	.537**	.539**	.574**	.471**	-.481**	.582**	.344**	1					
10. ScP	.519**	.571**	.571**	.595**	.663**	-.465**	.396**	.340**	.433**	1				
11. ScT	.472**	.459**	.456**	.472**	.570**	-.360**	.312**	.223**	.357**	.457**	1			
12. ScC	.385**	.457**	.441**	.454**	.537**	-.357**	.318**	.223**	.352**	.436**	.348**	1		
13. ScN	.437**	.487**	.454**	.503**	.606**	-.325**	.395**	.301**	.406**	.491**	.353**	.389**	1	
14. ScG	.450**	.514**	.495**	.500**	.592**	-.430**	.305**	.285**	.312**	.494**	.362**	.408**	.266**	1

ตาราง 10 (ต่อ)

ตัวแปร สังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกต													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
15. ScU	.509**	.565**	.547**	.620**	.662**	-.510**	.419**	.376**	.464**	.541**	.463**	.395**	.403**	.433**
16. IssN	.452**	.491**	.542**	.545**	.476**	-.398**	.228**	.151**	.275**	.401**	.314**	.276**	.252**	.300**
17. IssF	.376**	.451**	.356**	.371**	.335**	-.328**	.336**	.308**	.324**	.250**	.188**	.143**	.217**	.206**
18. IssR	.498**	.477**	.541**	.546**	.418**	-.439**	.276**	.175**	.288**	.372**	.308**	.258**	.252**	.269**
19. AdW	-.384**	-.423**	-.419**	-.436**	-.346**	.533**	-.438**	-.354**	-.500**	-.237**	-.205**	-.099*	-.158**	-.194**
20. AdS	-.406**	-.459**	-.436**	-.452**	-.377**	.546**	-.462**	-.348**	-.501**	-.223**	-.245**	-.165**	-.183**	-.224**
21. AdEn	-.427**	-.505**	-.470**	-.498**	-.401**	.554**	-.448**	-.391**	-.506**	-.297**	-.258**	-.166**	-.178**	-.263**
22. AdD	-.449**	-.504**	-.468**	-.513**	-.400**	.599**	-.515**	-.406**	-.562**	-.280**	-.270**	-.206**	-.225**	-.240**
23. AttQ	.457**	.376**	.380**	.424**	.325**	-.308**	.339**	.257**	.267**	.277**	.206**	.238**	.174**	.305**
24. AttA	.516**	.583**	.548**	.583**	.489**	-.524**	.464**	.397**	.455**	.440**	.294**	.300**	.303**	.385**
25. AttE	.575**	.589**	.564**	.575**	.496**	-.487**	.442**	.365**	.399**	.433**	.339**	.324**	.302**	.408**
26. HdCom	.442**	.532**	.534**	.572**	.752**	-.389**	.286**	.201**	.392**	.526**	.452**	.400**	.453**	.413**
27. HdCon	.439**	.492**	.523**	.509**	.714**	-.355**	.269**	.211**	.353**	.489**	.394**	.363**	.415**	.386**
28. HdCha	.383**	.479**	.475**	.420**	.682**	-.320**	.224**	.161**	.316**	.447**	.359**	.376**	.407**	.370**

ตาราง 10 (ต่อ)

ตัวแปร	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกต													
สังเกต	15	16	17	18	19	21	21	22	23	24	25	26	27	28
15. ScU	1													
16. IssN	.343**	1												
17. IssF	.149**	.505**	1											
18. IssR	.317**	.682**	.491**	1										
19. AdW	-.289**	-.232**	-.312**	-.289**	1									
20. AdS	-.307**	-.225**	-.339**	-.275**	.777**	1								
21. AdEn	-.327**	-.257**	-.345**	-.324**	.710**	.727**	1							
22. AdD	-.325**	-.271**	-.315**	-.324**	.725**	.752**	.702**	1						
23. AttQ	.215**	.317**	.319**	.339**	-.219**	-.253**	-.261**	-.254**	1					
24. AttA	.429**	.432**	.367**	.377**	-.380**	-.369**	-.439**	-.419**	.469**	1				
25. AttE	.384**	.347**	.321**	.395**	-.327**	-.347**	-.395**	-.394**	.632**	.722**	1			
26. HdCom	.491**	.513**	.252**	.368**	-.266**	-.313**	-.319**	-.335**	.205**	.418**	.388**	1		
27. HdCon	.566**	.452**	.210**	.358**	-.240**	-.294**	-.282**	-.299**	.208**	.399**	.397**	.794**	1	
28. HdCha	.456**	.412**	.196**	.260**	-.241**	-.287**	-.288**	-.289**	.130**	.396**	.328**	.806**	.764**	1

หมายเหตุ **p< 0.01

จากตาราง 10 ผลการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตที่ศึกษาในกลุ่มนิสิต นักศึกษาหญิง พบว่ามีทั้งค่าความสัมพันธ์เชิงบวกและค่าความสัมพันธ์เชิงลบ โดยมีค่าสหสัมพันธ์ระหว่าง -0.158 ถึง 0.806 โดยที่บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งด้านความท้าทายมีความสัมพันธ์ทางบวกกับบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งด้านความมุ่งมั่นมากที่สุด ($r = 0.806, p < .01$) รองลงมาคือ บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งด้านการควบคุมกับบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งด้านความมุ่งมั่น ($r = 0.794, p < .01$) ส่วนการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์มีความสัมพันธ์ทางลบกับการปรับตัวด้านสถานศึกษามากที่สุด ($r = -0.645, p < .01$) รองลงมาคือการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์กับการปรับตัวด้านอารมณ์ ($r = -0.611, p < .01$)

ตอนที่ 3 การทดสอบความสอดคล้องของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

การทดสอบความสอดคล้องของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุเป็นการตรวจสอบว่ารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุสมมติฐานที่พัฒนาขึ้นจากรากฐานทางทฤษฎีมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่และพิจารณาขนาดอิทธิพลที่ปรากฏในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ ถ้าพบว่ารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุไม่มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ต้องดำเนินการปรับแก้รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุให้มีความกลมกลืนมากยิ่งขึ้น โดยพิจารณาจากรายงานค่าดัชนีการปรับแก้ (Modification Index) และคำนึงถึงความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในเชิงแนวคิดและทฤษฎี ตลอดจนผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องและความเป็นไปได้ในการอภิปรายผลการวิจัย จากการปรับแก้รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ ผลการวิเคราะห์มีรายละเอียดดังนี้

ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ค่าดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่มความกลมกลืนแบบสมบูรณ์ (Absolute fit indices) พบว่า $\chi^2 = 1309.03, df = 328, p < 0.05, SRMR = 0.093, RMSEA = 0.058, GFI = 0.91$ ดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่มความกลมกลืนที่เพิ่มขึ้น (Incremental Fit Indices) พบว่า $CFI = 0.98, TLI = 0.97$ และดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่มความกลมกลืนเชิงประหยัด (Parsimony Fit Indices) พบว่า $AGFI = 0.88$ และ $\chi^2/df = 3.99$ ดังภาพประกอบ 13

เมื่อพิจารณาถึงค่าดัชนีวัดความกลมกลืนเหล่านี้กับเกณฑ์ที่บ่งบอกว่ารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์พบว่า รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุสมมติฐานที่พัฒนาขึ้นยังไม่กลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เนื่องจากดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่มความกลมกลืนแบบสมบูรณ์ ค่าไคสแควร์ (χ^2) ยังคงมีนัยสำคัญทางสถิติ ค่า SRMR มากกว่า 0.08 และดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่มความกลมกลืนเชิงประหยัดพบว่า ค่า AGFI ยังน้อยกว่า .90 จึงทำการปรับแก้รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุโดยการพิจารณาถึงความเป็นไปได้ในทางทฤษฎีและการอภิปรายผล ประกอบกับการรายงานค่าดัชนีการปรับแก้ โดยไม่ได้ให้

ความสัมพันธ์ระหว่างความคลาดเคลื่อนในการวัดตัวแปรสังเกตบางคู่มีความสัมพันธ์กัน ด้วยการเพิ่มเส้นทางอิทธิพล รวมจำนวน 5 เส้นทางความสัมพันธ์ ดังนี้

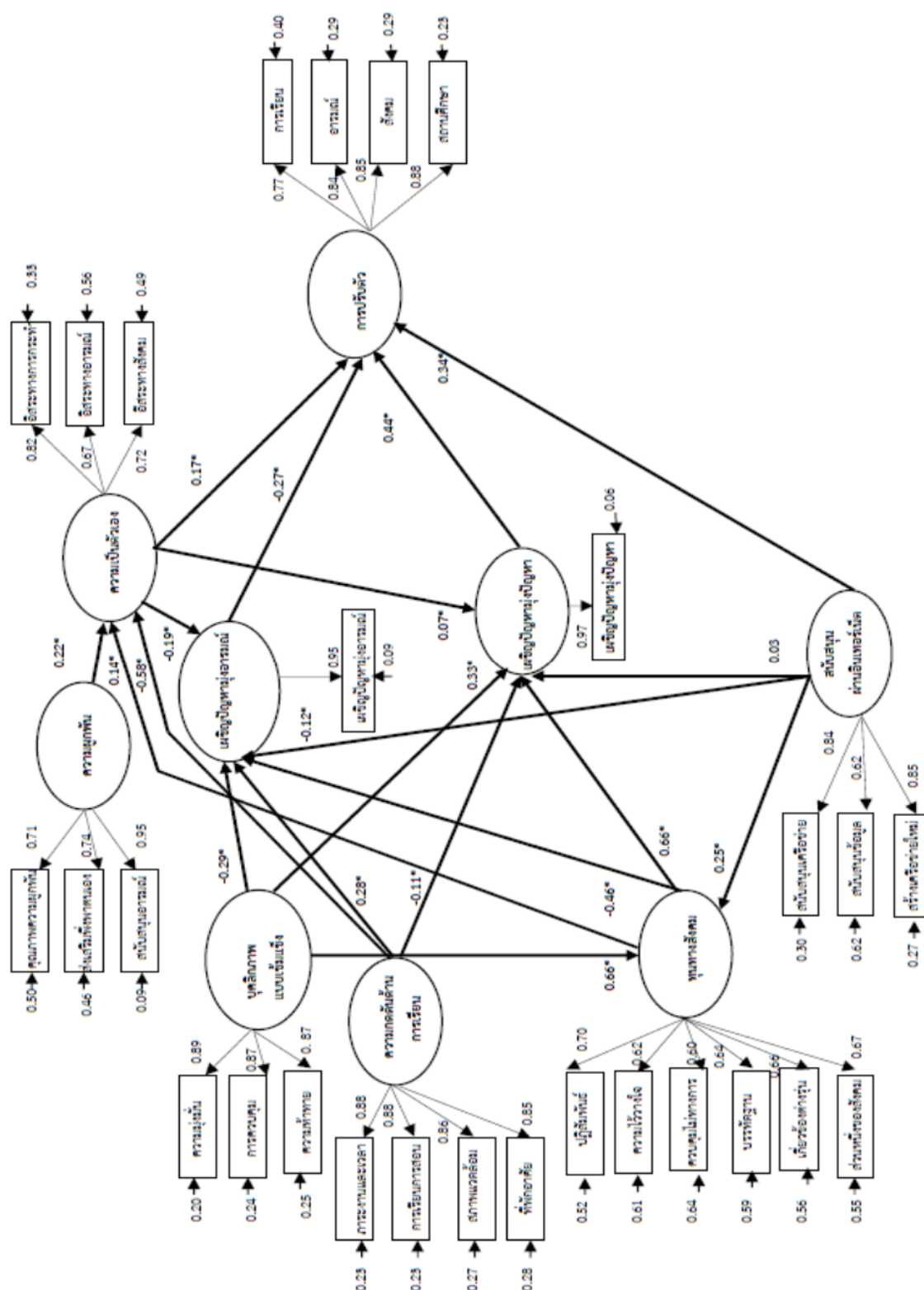
1. อิทธิพลตัวแปรสาเหตุการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตที่ส่งผลทางตรงต่อตัวแปรผลการปรับตัว
2. อิทธิพลตัวแปรสาเหตุความกดดันด้านการเรียนที่ส่งผลทางตรงต่อตัวแปรผลความเป็นตัวเอง
3. อิทธิพลตัวแปรสาเหตุการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตที่ส่งผลทางตรงต่อตัวแปรผลทุนทางสังคม
4. อิทธิพลตัวแปรสาเหตุบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งที่ส่งผลทางตรงต่อตัวแปรผลทุนทางสังคม
5. อิทธิพลตัวแปรสาเหตุทุนทางสังคมที่ส่งผลทางตรงต่อตัวแปรผลความเป็นตัวเอง

ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุภายหลังการปรับแก้กับข้อมูลเชิงประจักษ์ ค่าดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่มความกลมกลืนแบบสมบูรณ์พบว่า $\chi^2 = 891.95$, $df = 323$, $p < 0.05$, $SRMR = 0.04$, $RMSEA = 0.04$, $GFI = 0.93$ และ $CN = 384.08$ แม้ค่าไคสแควร์ (χ^2) ยังมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างที่มีขนาดใหญ่ทำให้มีโอกาสที่ค่าไคสแควร์มีแนวโน้มที่จะมีนัยสำคัญ แม้ว่ารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุจะมีความกลมกลืนกับข้อมูล จึงควรพิจารณาจากดัชนีที่ใช้ตรวจสอบความกลมกลืนอื่น ๆ ประกอบ (นำชัย สุภฤกษ์ชัยสกุล, 2556) โดยพบว่าค่าส่วนใหญ่เป็นไปตามเกณฑ์ แสดงว่ารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุปรับแก้มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยค่าดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่มความกลมกลืนที่เพิ่มขึ้นพบว่า $CFI = 0.99$, $TLI = 0.99$ แสดงว่ารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุปรับแก้ดีกว่าเมื่อเปรียบเทียบกับรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุฐาน (Baseline model) และค่าดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่มความกลมกลืนเชิงประจักษ์พบว่า $AGFI = 0.92$ และ $\chi^2 / df = 2.76$ แสดงว่ารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุปรับแก้มีความเหมาะสมด้านความประหยัดเพิ่มขึ้นจากรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุสมมติฐาน ดังแสดงในตาราง 11 และภาพประกอบ 14

ตาราง 11 การเปรียบเทียบความเหมาะสมของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุสมมติฐานกับรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุปรับแก้

รายการ	เกณฑ์	รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุสมมติฐาน	รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุปรับแก้
χ^2_{df} (p value of χ^2)	(p > 0.05)	$\chi^2_{328} = 1309.03$ (p < 0.05)	$\chi^2_{323} = 891.95$ (p < 0.05)
Relative Chi-Square	$\chi^2/df \leq 5$	3.99	2.76
RMSEA	≤ 0.08	0.05	0.04
GFI	≥ 0.90	0.91	0.93
CFI	≥ 0.90	0.98	0.99
TLI	≥ 0.90	0.97	0.99
AGFI	≥ 0.90	0.88	0.92
SRMR	≤ 0.08	0.09	0.04
CN	>200	245.27	384.08

จากตาราง 11 ผลการพิจารณาเปรียบเทียบความเหมาะสมของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุพบว่า รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุปรับแก้มีความเหมาะสมกว่ารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุสมมติฐาน จึงใช้รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุปรับแก้เพื่อการวิจัยต่อไป รายละเอียดผลการวิเคราะห์ข้อมูล ดังแสดงในภาพประกอบ 14 และตาราง 12



ภาพประกอบ 14 ผลการประมาณค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลมาตรฐานรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ
ด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อ
เข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลในกลุ่มรวมหลังการปรับแก้

ตาราง 12 คะแนนมาตรฐานผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง (Direct effects: DE) อิทธิพลทางอ้อม (Indirect effects: IE) และอิทธิพลรวม (Total effects: TE) ของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลและค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เชิงพหุคูณกำลังสองของตัวแปร (Squared Multiple Correlation: R^2) ของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุปรับแก้

ตัวแปรผล	R^2	ความสัมพันธ์	ตัวแปรสาเหตุ							
			การสนับสนุนทางสังคม ผู้ปกครอง	ความขัดแย้ง ภายใน	การเข้าถึง ทรัพยากร	บุคลิกภาพ เชิงลบ	การเผชิญหน้า กับปัญหา	การรับมือ กับปัญหา	องค์ประกอบ ของ	องค์ประกอบ ของ
1. การปรับตัว	0.78	DE	0.34*	-	-	-	0.44*	-0.27*	0.17*	-
		IE	0.16*	-0.19*	0.08*	0.38*	-	-	-	0.47*
		TE	0.50*	-0.19*	0.08*	0.38*	0.44*	-0.27*	0.17*	0.47*
2. การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา	0.79	DE	0.03	-0.11*	-	0.33*	-	-	0.07*	0.66*
		IE	0.16*	-0.07*	-	0.43*	-	-	-	-
		TE	0.19*	-0.18*	-	0.76*	-	-	0.07*	0.66*
3.การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์	0.34	DE	-0.12*	0.28*	-	-0.29*	-	-	-0.19*	-0.46*
		IE	-0.15*	0.09*	-0.20*	-0.39*	-	-	-	-0.13*
		TE	-0.27*	0.37*	-0.20*	-0.68*	-	-	-0.19*	-0.59*

ตาราง 12 (ต่อ)

ตัวแปรผล	R ²	ความสัมพันธ์	ตัวแปรสาเหตุ							
			ผลของสิ่งเร้าที่มีต่อผู้เรียนและผู้สอน	ผลของตัวแปรต้น	ผลของตัวแปรตาม	ผลของตัวแปรอิสระ	ผลของตัวแปรตาม	ผลของตัวแปรตาม	ผลของตัวแปรตาม	ผลของสิ่งเร้า
4. ความเป็นตัวเอง	0.53	DE	-	-0.58*	0.22*	-	-	-	-	0.14*
		IE	0.04	-	-	0.09*	-	-	-	-
		TE	0.04	-0.58*	0.22*	0.09*	-	-	-	0.14*
5. ทักษะสังคม	0.65	DE	0.25*	-	-	0.66*	-	-	-	-
		IE	-	-	-	-	-	-	-	-
		TE	0.25*	-	-	0.66*	-	-	-	-

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากภาพประกอบ 14 และตาราง 12 อิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลในกลุ่มรวม มีรายละเอียดดังนี้

1. อิทธิพลของการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต ความกดดันด้านการเรียน ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ ความเป็นตัวเอง และทุนทางสังคมที่มีต่อการปรับตัว

จากภาพประกอบ 14 และตาราง 12 พบว่าตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลรวม (Total Effect) ในทางบวกต่อตัวแปรการปรับตัวของนิสิตนักศึกษามากที่สุด คือ การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.50 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 รองลงมา คือ ทุนทางสังคม การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ความเป็นตัวเอง และความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.47 0.44 0.38 0.17 และ 0.08 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตามลำดับ ส่วนตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลรวมในทางลบต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษามากที่สุด คือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ -0.27 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 รองลงมาคือ ความกดดันด้านการเรียน มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ -0.19 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางตรง (Direct Effect) ในทางบวกต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษามากที่สุด คือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.44 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 รองลงมาคือ การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความเป็นตัวเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.34 และ 0.17 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตามลำดับ ส่วนตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางตรงในทางลบต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา คือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ -0.27 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางอ้อม (Indirect Effect) ในทางบวกต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษามากที่สุด คือ ทุนทางสังคม มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.47 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 รองลงมาคือบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.38 0.16 และ 0.08 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตามลำดับ ส่วนตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางอ้อมในทางลบต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา คือ ความกดดันด้านการเรียน มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ -0.19 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

โดยตัวแปรสาเหตุดังกล่าวทั้งหมดสามารถร่วมกันทำนายการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาได้ ร้อยละ 78

จากอิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่มีผลต่อตัวแปรผล ดังภาพประกอบ 14 และตาราง 12 จึงสรุปผลการวิเคราะห์ตามสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1 ดังนี้

สมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1 ที่กำหนดว่า “รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุสมมติฐานที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์”

1.1 จากสมมติฐานการวิจัยที่กำหนดว่า “ความเป็นตัวเอง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ มีอิทธิพลทางตรงต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล” ผลการวิจัยพบว่าความเป็นตัวเอง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์มีอิทธิพลทางตรงต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงเท่ากับ 0.17 0.44 และ -0.27 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตามลำดับ ผลการวิจัยจึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1.1

1.2 จากสมมติฐานการวิจัยที่กำหนดว่า “ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกมีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นตัวเองของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล” ผลการวิจัยพบว่าความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกมีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นตัวเองของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงเท่ากับ 0.22 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผลการวิจัยจึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1.2

1.3 จากสมมติฐานการวิจัยที่กำหนดว่า “บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ความกดดันด้านการเรียน ทุนทางสังคม การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความเป็นตัวเองมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล” ผลการวิจัยพบว่าบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ความกดดันด้านการเรียน ทุนทางสังคม และความเป็นตัวเองมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงเท่ากับ 0.33 -0.11 0.66 และ 0.07 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตามลำดับ แต่การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาเท่ากับ 0.03 อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการวิจัยจึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1.3 บางส่วน

1.4 จากสมมติฐานการวิจัยที่กำหนดว่า “บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ความกดดันด้านการเรียน ทุนทางสังคม การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความเป็นตัวเองมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล” ผลการวิจัยพบว่าบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ความกดดันด้านการเรียน ทุนทางสังคม การสนับสนุน

กรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์” ผลการวิจัยพบว่า ทูทางสังคมมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางอ้อมเท่ากับ 0.47 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผลการวิจัยจึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1.8

1.9 จากสมมติฐานการวิจัยที่กำหนดว่า “การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์” ผลการวิจัยพบว่า การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางอ้อมเท่ากับ 0.16 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการวิจัยจึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1.9 บางส่วน

2. อิทธิพลของการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต ความกดดันด้านการเรียน บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ความเป็นตัวเอง และทุนทางสังคมที่มีต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา

จากภาพประกอบ 14 และตาราง 12 พบว่าตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลรวมในทางบวกต่อตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหามากที่สุด คือ บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.76 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 รองลงมาคือ ทุนทางสังคม การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความเป็นตัวเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.66 0.19 และ 0.07 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตามลำดับ ส่วนตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลรวมในทางลบต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา คือ ความกดดันด้านการเรียน มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ -0.18 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหามากที่สุดคือ ทุนทางสังคม มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.66 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 รองลงมาคือ บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง และความเป็นตัวเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.33 และ 0.07 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตามลำดับ ด้านตัวแปรการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.03 อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางตรงในทางลบต่อตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา

คือ ความกดดันด้านการเรียน มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ -0.11 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $.05$

ตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางอ้อมในทางบวกต่อตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหามากที่สุด คือ บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.43 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $.05$ รองลงมาคือ การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.16 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $.05$ ส่วนตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางอ้อมในทางลบต่อตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา คือ ความกดดันด้านการเรียน มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ -0.07 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $.05$

โดยตัวแปรสาเหตุดังกล่าวทั้งหมดสามารถร่วมกันทำนายการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาได้ร้อยละ 79

3. อิทธิพลของการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต ความกดดันด้านการเรียน ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ความเป็นตัวเอง และทุนทางสังคมที่มีต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์

จากภาพประกอบ 14 และตาราง 12 พบว่าตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลรวมในทางบวกต่อตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ คือ ความกดดันด้านการเรียน มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.37 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $.05$ ส่วนตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลรวมในทางลบต่อตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์มากที่สุด คือ บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ -0.68 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $.05$ รองลงมาคือ ทุนทางสังคม การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก และความเป็นตัวเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ -0.59 -0.27 -0.20 -0.19 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $.05$ ตามลำดับ

ตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ คือ ความกดดันด้านการเรียน มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.28 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $.05$ ส่วนตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางตรงในทางลบต่อตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์มากที่สุด คือ ทุนทางสังคม มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ -0.46 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $.05$ รองลงมาคือ บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ความเป็นตัวเอง และการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ -0.29 -0.19 และ -0.12 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $.05$ ตามลำดับ

ตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางอ้อมในทางบวกต่อตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ คือ ความกดดันด้านการเรียน มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.09 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $.05$ ส่วนตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางอ้อมในทางลบต่อตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์มากที่สุด คือ บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ -0.39 อย่างมี

นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 รองลงมา คือความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และทุนทางสังคม มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ -0.20 -0.15 และ -0.13 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตามลำดับ

โดยตัวแปรสาเหตุดังกล่าวทั้งหมดสามารถร่วมกันทำนายการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ได้ร้อยละ 34

4. อิทธิพลของการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต ความกดดันด้านการเรียน ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง และทุนทางสังคมที่มีต่อความเป็นตัวเอง

จากภาพประกอบ 14 และตาราง 12 พบว่าตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลรวมในทางบวกต่อตัวแปรความเป็นตัวเองมากที่สุด คือ ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.22 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 รองลงมาคือ ทุนทางสังคม และบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.14 และ 0.09 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ด้านตัวแปรการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.04 อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลรวมในทางลบต่อตัวแปรความเป็นตัวเอง คือ ความกดดันด้านการเรียน มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ -0.58 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อตัวแปรความเป็นตัวเองมากที่สุด คือ ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.22 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 รองลงมาคือ ทุนทางสังคม มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.14 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางตรงในทางลบต่อตัวแปรความเป็นตัวเอง คือ ความกดดันด้านการเรียน มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ -0.58 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางอ้อมในทางบวกต่อตัวแปรความเป็นตัวเองมากที่สุด คือ บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.09 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนตัวแปรการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.04 อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

โดยตัวแปรสาเหตุดังกล่าวทั้งหมดสามารถร่วมกันทำนายความเป็นตัวเองได้ร้อยละ 53

5. อิทธิพลของการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ที่มีต่อทุนทางสังคม

จากภาพประกอบ 14 และตาราง 12 พบว่าตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลรวมในทางบวกต่อตัวแปรทุนทางสังคมมากที่สุด คือ บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.66 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 รองลงมาคือ การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.25 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อทุนทางสังคมมากที่สุด คือ บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.66 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 รองลงมา คือ การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.25 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

โดยตัวแปรสาเหตุดังกล่าวทั้งหมดสามารถร่วมกันทำนายทุนทางสังคมได้ร้อยละ 65

ทั้งนี้รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุภายหลังจากการปรับแก้ พบผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่น่าสนใจนอกเหนือไปจากสมมติฐานการวิจัยที่กำหนดไว้ คือ

1. การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางตรงต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานคร มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.34 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
2. ความกดดันด้านการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นตัวเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ -0.58 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
3. การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางตรงต่อทุนทางสังคม มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.25 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
4. บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีอิทธิพลทางตรงต่อทุนทางสังคม มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.66 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
5. ทุนทางสังคมมีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นตัวเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.14 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตอนที่ 4 การวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง

การวิเคราะห์ได้ดำเนินการเปรียบเทียบ 3 ขั้นตอน ดังนี้ (1) รูปแบบความสัมพันธ์เหมือนกันและไม่มีการกำหนดเงื่อนไขให้ค่าอิทธิพลในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุเท่ากันระหว่างกลุ่ม (2) การกำหนดเงื่อนไขให้น้ำหนักองค์ประกอบตัวแปรสังเกตที่วัดตัวแปรแฝงทุกตัวเท่ากันระหว่างกลุ่ม (3) การกำหนดเงื่อนไขให้ค่าอิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลทุกตัวเท่ากันระหว่างกลุ่ม ดังแสดงในตาราง 13

ตาราง 13 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรี
ชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง

เงื่อนไข	χ^2	df	p	χ^2 / df	RMSEA	CFI	TLI	เงื่อนไขความแตกต่าง		
								χ^2 (ผลต่าง)	df (ผลต่าง)	p
ขั้นที่ 1: รูปแบบความสัมพันธ์ เหมือนกันและไม่มีการกำหนด เงื่อนไขให้ค่าอิทธิพลในรูปแบบ ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุเท่ากัน ระหว่างกลุ่ม	1749.56	691	0.00	2.53	0.059	0.98	0.98	-	-	-
ขั้นที่ 2: การกำหนดเงื่อนไขให้ค่า น้ำหนักองค์ประกอบตัวแปร สังเกตที่วัดตัวแปรแฝงทุกตัว เท่ากันระหว่างกลุ่ม	1777.86	710	0.00	2.50	0.058	0.98	0.98	28.30 (ขั้น2-ขั้น1)	19 (ขั้น2-ขั้น1)	0.07
ขั้นที่ 3: การกำหนดเงื่อนไขให้ค่า อิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผล ต่อตัวแปรผลทุกตัวเท่ากันระหว่าง กลุ่ม	1892.58	729	0.00	2.59	0.060	0.98	0.97	114.72* (ขั้น3-ขั้น2)	19 (ขั้น3-ขั้น2)	0.00

ตาราง 13 (ต่อ)

เงื่อนไข	χ^2	df	p	χ^2 / df	RMSEA	CFI	TLI	เงื่อนไขความแตกต่าง		
								χ^2 (ผลต่าง)	df (ผลต่าง)	p
ชั้นที่ 3.1: การกำหนดเงื่อนไขให้ ค่าอิทธิพลของตัวแปรการ สนับสนุนทางสังคมผ่าน อินเทอร์เน็ตที่ส่งผลต่อการปรับตัว เท่ากันระหว่างกลุ่ม	1779.35	711	0.00	2.50	0.058	0.98	0.98	1.49 (ชั้น3.1-ชั้น2)	1 (ชั้น3.1-ชั้น2)	0.22
ชั้นที่ 3.2: การกำหนดเงื่อนไขให้ ค่าอิทธิพลของตัวแปรการ สนับสนุนทางสังคมผ่าน อินเทอร์เน็ตที่ส่งผลต่อการเผชิญ ปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ เท่ากันระหว่างกลุ่ม	1777.78	711	0.00	2.50	0.058	0.98	0.98	0.08 (ชั้น3.2-ชั้น2)	1 (ชั้น3.2-ชั้น2)	0.77

ตาราง 13 (ต่อ)

เงื่อนไข	χ^2	df	p	χ^2 / df	RMSEA	CFI	TLI	เงื่อนไขความแตกต่าง		
								χ^2 (ผลต่าง)	df (ผลต่าง)	p
ชั้นที่ 3.3: การกำหนดเงื่อนไขให้ ค่าอิทธิพลของตัวแปรการ สนับสนุนทางสังคมผ่าน อินเทอร์เน็ตที่ส่งผลต่อการเผชิญ ปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา เท่านั้นระหว่างกลุ่ม	1777.94	711	0.00	2.50	0.058	0.98	0.98	0.08 (ชั้น3.3-ชั้น2)	1 (ชั้น3.3-ชั้น2)	0.77
ชั้นที่ 3.4: การกำหนดเงื่อนไขให้ ค่าอิทธิพลของตัวแปรการ สนับสนุนทางสังคมผ่าน อินเทอร์เน็ตที่ส่งผลต่อทุนทาง สังคมเท่านั้นระหว่างกลุ่ม	1777.26	711	0.00	2.49	0.058	0.98	0.98	0.60 (ชั้น3.4-ชั้น2)	1 (ชั้น3.4-ชั้น2)	0.43
ชั้นที่ 3.5: การกำหนดเงื่อนไขให้ ค่าอิทธิพลของตัวแปรความกดดัน ด้านการเรียนที่ส่งผลต่อความเป็น ตัวเองเท่านั้นระหว่างกลุ่ม	1781.38	711	0.00	2.50	0.058	0.98	0.98	3.52 (ชั้น3.5-ชั้น2)	1 (ชั้น3.5-ชั้น2)	0.06

ตาราง 13 (ต่อ)

เงื่อนไข	χ^2	df	p	χ^2 / df	RMSEA	CFI	TLI	เงื่อนไขความแตกต่าง		
								χ^2 (ผลต่าง)	df (ผลต่าง)	p
ชั้นที่ 3.6: การกำหนดเงื่อนไขให้ ค่าอิทธิพลของตัวแปรความกดดัน ด้านการเรียนที่ส่งผลต่อการเผชิญ ปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา เท่ากันระหว่างกลุ่ม	1780.17	711	0.00	2.50	0.058	0.98	0.98	2.31 (ชั้น3.6-ชั้น2)	1 (ชั้น3.6-ชั้น2)	0.12
ชั้นที่ 3.7: การกำหนดเงื่อนไขให้ ค่าอิทธิพลของตัวแปรความกดดัน ด้านการเรียนที่ส่งผลต่อการเผชิญ ปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ เท่ากันระหว่างกลุ่ม	1804.85	711	0.00	2.53	0.059	0.98	0.98	26.99* (ชั้น3.7-ชั้น2)	1 (ชั้น3.7-ชั้น2)	< 0.01
ชั้นที่ 3.8: การกำหนดเงื่อนไขให้ ค่าอิทธิพลของตัวแปรบุคลิกภาพ แบบเข้มแข็งที่ส่งผลต่อการเผชิญ ปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ เท่ากันระหว่างกลุ่ม	1778.89	711	0.00	2.50	0.058	0.98	0.98	1.03 (ชั้น3.8-ชั้น2)	1 (ชั้น3.8-ชั้น2)	0.31

ตาราง 13 (ต่อ)

เงื่อนไข	χ^2	df	p	χ^2 / df	RMSEA	CFI	TLI	เงื่อนไขความแตกต่าง		
								χ^2 (ผลต่าง)	df (ผลต่าง)	p
ชั้นที่ 3.9: การกำหนดเงื่อนไขให้ ค่าอิทธิพลของตัวแปรบุคลิกภาพ แบบเข้มแข็งที่ส่งผลต่อการเผชิญ ปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา เท่านั้นระหว่างกลุ่ม	1787.53	711	0.00	2.51	0.058	0.98	0.98	9.67* (ชั้น3.9-ชั้น2)	1 (ชั้น3.9-ชั้น2)	0.00
ชั้นที่ 3.10: การกำหนดเงื่อนไขให้ ค่าอิทธิพลของตัวแปรบุคลิกภาพ แบบเข้มแข็งที่ส่งผลต่อทุนทาง สังคมเท่านั้นระหว่างกลุ่ม	1781.42	711	0.00	2.50	0.058	0.98	0.98	3.56 (ชั้น3.10-ชั้น2)	1 (ชั้น3.10-ชั้น2)	0.06
ชั้นที่ 3.11: การกำหนดเงื่อนไขให้ ค่าอิทธิพลของตัวแปรความ ผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกที่ ส่งผลต่อความเป็นตัวเองเท่านั้น ระหว่างกลุ่ม	1779.35	711	0.00	2.50	0.058	0.98	0.98	1.49 (ชั้น3.11-ชั้น2)	1 (ชั้น3.11-ชั้น2)	0.22

ตาราง 13 (ต่อ)

เงื่อนไข	χ^2	df	p	χ^2 / df	RMSEA	CFI	TLI	เงื่อนไขความแตกต่าง		
								χ^2 (ผลต่าง)	df (ผลต่าง)	p
ชั้นที่ 3.12: การกำหนดเงื่อนไขให้ ค่าอิทธิพลของตัวแปรการเผชิญ ปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาที่ ส่งผลต่อการปรับตัวเท่ากัน ระหว่างกลุ่ม	1778.06	711	0.00	2.50	0.058	0.98	0.98	0.20 (ชั้น3.12-ชั้น2)	1 (ชั้น3.12-ชั้น2)	0.65
ชั้นที่ 3.13: การกำหนดเงื่อนไขให้ ค่าอิทธิพลของตัวแปรการเผชิญ ปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ที่ ส่งผลต่อการปรับตัวเท่ากันระหว่าง กลุ่ม	1795.75	711	0.00	2.52	0.059	0.98	0.98	17.89* (ชั้น3.13-ชั้น2)	1 (ชั้น3.13-ชั้น2)	< 0.01
ชั้นที่ 3.14: การกำหนดเงื่อนไขให้ ค่าอิทธิพลของตัวแปรความเป็น ตัวเองที่ส่งผลต่อการปรับตัว เท่ากันระหว่างกลุ่ม	1803.29	711	0.00	2.53	0.059	0.98	0.98	25.43* (ชั้น3.14-ชั้น2)	1 (ชั้น3.14-ชั้น2)	< 0.01

ตาราง 13 (ต่อ)

เงื่อนไข	χ^2	df	p	χ^2 / df	RMSEA	CFI	TLI	เงื่อนไขความแตกต่าง		
								χ^2 (ผลต่าง)	df (ผลต่าง)	p
ชั้นที่ 3.15: การกำหนดเงื่อนไขให้ค่าอิทธิพลของตัวแปรความเป็นตัวเองที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาเท่ากันระหว่างกลุ่ม	1781.61	711	0.00	2.50	0.058	0.98	0.98	3.75 (ชั้น3.15-ชั้น2)	1 (ชั้น3.15-ชั้น2)	0.05
ชั้นที่ 3.16: การกำหนดเงื่อนไขให้ค่าอิทธิพลของตัวแปรความเป็นตัวเองที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์เท่ากันระหว่างกลุ่ม	1777.66	711	0.00	2.50	0.058	0.98	0.98	0.20 (ชั้น3.16-ชั้น2)	1 (ชั้น3.16-ชั้น2)	0.65
ชั้นที่ 3.17: การกำหนดเงื่อนไขให้ค่าอิทธิพลของตัวแปรทุนทางสังคมที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาเท่ากันระหว่างกลุ่ม	1783.46	711	0.00	2.50	0.058	0.98	0.98	5.60* (ชั้น3.17-ชั้น2)	1 (ชั้น3.17-ชั้น2)	0.01

ตาราง 13 (ต่อ)

เงื่อนไข	χ^2	df	p	χ^2 / df	RMSEA	CFI	TLI	เงื่อนไขความแตกต่าง		
								χ^2 (ผลต่าง)	df (ผลต่าง)	p
ชั้นที่ 3.18: การกำหนดเงื่อนไขให้ ค่าอิทธิพลของตัวแปรทุนทาง สังคมที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหา แบบมุ่งจัดการกับอารมณ์เท่านั้น ระหว่างกลุ่ม	1779.86	711	0.00	2.50	0.058	0.98	0.98	2.00 (ชั้น3.18-ชั้น2)	1 (ชั้น3.18-ชั้น2)	0.15
ชั้นที่ 3.19: การกำหนดเงื่อนไขให้ ค่าอิทธิพลของตัวแปรทุนทาง สังคมที่ส่งผลต่อความเป็นตัวเอง เท่านั้นระหว่างกลุ่ม	1778.52	711	0.00	2.50	0.058	0.98	0.98	0.66 (ชั้น3.19-ชั้น2)	1 (ชั้น3.19-ชั้น2)	0.41
ชั้นที่ 3.20: การกำหนดเงื่อนไขให้ ค่าอิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ ส่งผลต่อตัวแปรผลที่แตกต่างกัน อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ เท่านั้นระหว่างกลุ่ม	1797.98	724	0.00	2.48	0.058	0.98	0.98	20.12 (ชั้น3.20-ชั้น2)	14 (ชั้น3.20-ชั้น2)	0.12

ตาราง 13 แสดงผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงพบว่าใน**ขั้นที่หนึ่ง** คือการวิเคราะห์โดยไม่มีการกำหนดเงื่อนไขให้รูปแบบ (Form) ของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของทั้งสองกลุ่มมีความเท่ากันพบว่า ดัชนีความกลมกลืนเกือบทุกดัชนีบ่งบอกว่ารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่วิเคราะห์ในขั้นตอนนี้มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์แสดงว่าโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของทั้งสองกลุ่มเหมือนกัน แต่อาจแตกต่างกันที่น้ำหนักองค์ประกอบตัวแปรสังเกตที่วัดตัวแปรแฝง จึงต้องดำเนินการทดสอบในขั้นตอนต่อไป

ขั้นที่สอง คือ การวิเคราะห์เพื่อทดสอบว่าค่าน้ำหนักองค์ประกอบตัวแปรสังเกตที่วัดตัวแปรแฝงทุกตัวในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงเท่ากันหรือไม่ โดยใช้รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุในขั้นที่หนึ่งและกำหนดเงื่อนไขเพิ่มให้ค่าน้ำหนักองค์ประกอบตัวแปรสังเกตของตัวแปรแฝงทุกตัวในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุทั้งสองกลุ่มเท่ากัน ผลการทดสอบพิจารณาจากผลต่างไคสแควร์ระหว่างรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุทั้งสองที่ระดับองศาอิสระ เท่ากับผลต่างของระดับองศาอิสระของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุทั้งสอง ถ้ามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบอย่างน้อย 1 ค่าแตกต่างกันระหว่างกลุ่ม โดยผลการทดสอบพบว่า ผลต่างค่าไคสแควร์ระหว่างรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุขั้นที่สองกับขั้นที่หนึ่ง ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($\chi^2_{diff} = 28.30$, $df_{diff} = 19$) แสดงว่าค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรสังเกตที่วัดตัวแปรแฝงในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงเท่ากัน

ขั้นที่สาม คือ การวิเคราะห์เพื่อทดสอบว่าค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลทุกตัวในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงเท่ากันหรือไม่ โดยใช้รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุในขั้นที่สองและกำหนดเงื่อนไขเพิ่มให้ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุทั้งสองกลุ่มเท่ากัน ผลการทดสอบพิจารณาจากผลต่างไคสแควร์ระหว่างรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุทั้งสองที่ระดับองศาอิสระเท่ากับผลต่างของระดับองศาอิสระของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุทั้งสอง ถ้ามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่า ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลของตัวแปรภายนอกที่ส่งผลต่อตัวแปรแฝงภายใน อย่างน้อย 1 ค่าแตกต่างกันระหว่างกลุ่ม ผลการทดสอบพบว่า ผลต่างค่าไคสแควร์ระหว่างรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุขั้นที่สามกับขั้นที่สองมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($\chi^2_{diff} = 114.72$, $df_{diff} = 19$) แสดงว่าค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผล อย่างน้อย 1 ค่าในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุแตกต่างกันระหว่างกลุ่ม ดังนั้นจึงทำการทดสอบเพื่อค้นหาความแตกต่างดังกล่าว ผลการทดสอบพบว่าค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลที่แตกต่างกันระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่ม

นิสิตนักศึกษาหญิง คือ ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลของความกดดันด้านการเรียนที่มีต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ ($\chi^2_{diff} = 26.99$, $df_{diff} = 1$) ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลของบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ($\chi^2_{diff} = 9.67$, $df_{diff} = 1$) ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลของการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ที่ส่งผลต่อการปรับตัว ($\chi^2_{diff} = 17.89$, $df_{diff} = 1$) ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลของความเป็นตัวเองที่ส่งผลต่อการปรับตัว ($\chi^2_{diff} = 25.43$, $df_{diff} = 1$) และค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลของทุนทางสังคมที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ($\chi^2_{diff} = 5.60$, $df_{diff} = 1$) แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุตามภาพประกอบ 15 เป็นผลการประมาณค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลมาตรฐาน ในการวิเคราะห์เปรียบเทียบรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา ระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง จากผลการวิเคราะห์พบว่า รูปแบบ (Form) ของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานคร และปริมณฑลของกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง และค่าน้ำหนักองค์ประกอบตัวแปรสังเกตที่วัดตัวแปรแฝงไม่แตกต่างกันระหว่างกลุ่ม แต่มีค่าอิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลของกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงแตกต่างกันระหว่างกลุ่มจำนวน 5 ค่าอิทธิพล แบ่งเป็น

1. ค่าอิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่มีต่อตัวแปรผลซึ่งกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าอิทธิพลสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง มีจำนวน 3 ค่าอิทธิพล คือ

1.1 ค่าอิทธิพลของความกดดันด้านการเรียนที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ โดยพบว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าอิทธิพลของตัวแปรสาเหตุความกดดันด้านการเรียนที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์เท่ากับ 0.29 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าอิทธิพลเท่ากับ 0.16 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงให้เห็นว่ายิ่งนิสิตนักศึกษาชายมีความกดดันด้านการเรียน จะยิ่งใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์สูงกว่านิสิตนักศึกษาหญิง

1.2 ค่าอิทธิพลของบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา โดยพบว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าอิทธิพลของบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาเท่ากับ 0.48 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าอิทธิพลเท่ากับ 0.28 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงให้เห็นว่ายิ่งนิสิตนักศึกษาชายมีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งจะยิ่งใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูงกว่านิสิตนักศึกษาหญิง

1.3 ค่าอิทธิพลของการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ที่ส่งผลต่อการปรับตัว โดยพบว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าอิทธิพลของการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ที่ส่งผลต่อการปรับตัวเท่ากับ -0.32 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่า

อิทธิพลเท่ากับ -0.12 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $.05$ แสดงให้เห็นว่ายิ่งนิสิตนักศึกษาชายใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์จะยิ่งสามารถปรับตัวได้ต่ำกว่านิสิตนักศึกษาหญิง

2. ค่าอิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่มีต่อตัวแปรผลซึ่งกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าอิทธิพลสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย มีจำนวน 2 ค่าอิทธิพล คือ

2.1 ค่าอิทธิพลของทุนทางสังคมที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา โดยพบว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าอิทธิพลของทุนทางสังคมที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาเท่ากับ 0.47 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $.05$ ส่วนกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าอิทธิพลเท่ากับ 0.67 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $.05$ แสดงให้เห็นว่ายิ่งนิสิตนักศึกษาหญิงมีทุนทางสังคมจะยิ่งใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย

2.2 ค่าอิทธิพลของความเป็นตัวเองที่ส่งผลต่อการปรับตัว โดยพบว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าอิทธิพลของความเป็นตัวเองที่ส่งผลต่อการปรับตัวเท่ากับ 0.10 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $.05$ ส่วนกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าอิทธิพลเท่ากับ 0.35 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $.05$ แสดงให้เห็นว่ายิ่งนิสิตนักศึกษาหญิงมีความเป็นตัวเองจะยิ่งสามารถปรับตัวได้สูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย

ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง ดังภาพประกอบ 15

ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝงในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง

ตาราง 14 การวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝงในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง

ตัวแปรแฝง	ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝง ระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและ กลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง
1. ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก	1.15*
2. ทุนทางสังคม	0.21
3. การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต	0.21
4. ความกดดันด้านการเรียน	0.59*
5. ความเป็นตัวเอง	-0.45*
6. บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง	0.31
7. การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา	0.33
8. การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์	0.11
9. การปรับตัว	0.39*

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 14 แสดงผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝงระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง ในการวิเคราะห์ผู้วิจัยได้กำหนดให้กลุ่มนิสิตนักศึกษาชายเป็นกลุ่มฐานและให้กลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงเป็นกลุ่มเปรียบเทียบ ดังนั้นถ้าผลต่างเป็นค่าบวกแสดงว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝงสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย แต่ถ้าเป็นค่าลบแสดงว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝงสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง ผลการทดสอบพบว่าค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝงที่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 มี 4 ตัวแปร คือ ตัวแปรแฝงความเป็นตัวเองที่กลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง สำหรับตัวแปรแฝงความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก ความกดดันด้านการเรียน และการปรับตัวกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย

จากการวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุและค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝง ดังภาพประกอบ 15 และตาราง 13 - 14 จึงสรุปผลการวิเคราะห์ตามสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 2 ที่กำหนดว่า “รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงแตกต่างกัน” ผลการวิจัยพบว่า รูปแบบ (Form) ของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลของกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง และค่าน้ำหนักองค์ประกอบตัวแปรสังเกตที่วัดตัวแปรแฝงไม่แตกต่างกันระหว่างกลุ่ม แต่มีค่าอิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลแตกต่างกันระหว่างกลุ่ม จำนวน 5 ค่าอิทธิพล และค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝงแตกต่างกันระหว่างกลุ่ม จำนวน 4 ตัวแปร ผลการวิจัยจึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 2 บางส่วน



บทที่ 5

สรุปผล อภิปรายผลและข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่อง รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิต นักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล มีความมุ่งหมายของการวิจัย ดังนี้ 1. เพื่อศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล และ 2. เพื่อเปรียบเทียบรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง

โดยมีสมมติฐานการวิจัย 2 ข้อ ได้แก่ 1. รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุสมมติฐานที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยมีสมมติฐานย่อยตามเส้นทางอิทธิพลของตัวแปรต่างๆ ดังนี้ 1.1) ความเป็นตัวเอง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์มีอิทธิพลทางตรงต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล 1.2) ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกมีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นตัวเองของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล 1.3) บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ความกดดันด้านการเรียน ทุนทางสังคม การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความเป็นตัวเองมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล 1.4) บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ความกดดันด้านการเรียน ทุนทางสังคม การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความเป็นตัวเองมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล 1.5) ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก มีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านความเป็นตัวเอง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ 1.6) บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ 1.7) ความกดดันด้านการเรียนมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ 1.8) ทุนทางสังคมมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและ

ปริมาตรผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ 1.9) การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิต นักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมาตรผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และ 2. รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิต นักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมาตรระหว่างนิสิตนักศึกษาชายและนิสิตนักศึกษาหญิงแตกต่างกัน

ในการวิจัยครั้งนี้ ได้ทำการศึกษากับนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่พักอยู่ในหอพักในมหาวิทยาลัย ซึ่งกำลังศึกษาในมหาวิทยาลัยของรัฐหรือกำกับของรัฐในกรุงเทพมหานครและปริมาตรรวมถึงพื้นที่ใกล้เคียง จำนวน 892 คน ด้วยการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอนดังนี้ สุ่มเลือกมหาวิทยาลัยโดยใช้วิธีการสุ่มอย่างง่าย (Simple random sampling) จำนวน 4 มหาวิทยาลัย จากนั้นสุ่มกลุ่มตัวอย่างโดยใช้การสุ่มอย่างง่ายจากทะเบียนรายชื่อ นิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ในหอพักจากมหาวิทยาลัยที่ได้จากการสุ่มในขั้นที่หนึ่ง สำหรับการวิจัยครั้งนี้กำหนดตัวอย่างให้มีขนาด 15 คนต่อหนึ่งตัวแปรสังเกตซึ่งตัวแปรสังเกตในงานวิจัยครั้งนี้มีทั้งหมด 28 ตัวแปร จึงได้ตัวอย่างเท่ากับ 420 คน และเพิ่มขนาดกลุ่มตัวอย่างอีกประมาณร้อยละ 10 เพื่อป้องกันการสูญหายหรือกลุ่มตัวอย่างตอบแบบสอบถามไม่สมบูรณ์ จึงได้ขนาดกลุ่มตัวอย่างพิเศษ 500 คน ทำการเก็บข้อมูลกับนิสิตนักศึกษาชาย และนิสิตนักศึกษาหญิง พิเศษ 125 คน รวมเป็นจำนวน 250 คน ในแต่ละมหาวิทยาลัย โดยในงานวิจัยนี้สามารถเก็บข้อมูลที่ครบถ้วนสมบูรณ์จากกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายจำนวน 445 คน และกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง จำนวน 447 คน รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างทั้งสิ้น 892 คน

เครื่องมือวัดที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นแบบสอบถามจำนวน 1 ฉบับ ประกอบด้วยแบบวัด 9 ฉบับ แบ่งออกเป็น 9 ตอน ประกอบด้วยตอนที่ 1 เป็นแบบสอบถามลักษณะชีวิตสังคมและภูมิหลังของนิสิตนักศึกษา ตอนที่ 2 ถึง 9 เป็นแบบวัดเกี่ยวกับตัวแปรที่ศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่จากบ้านเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมาตร ดังนี้ ตอนที่ 2 แบบวัดความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก ตอนที่ 3 แบบวัดบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ตอนที่ 4 แบบวัดความกดดันด้านการเรียน ตอนที่ 5 แบบวัดการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต ตอนที่ 6 แบบวัดทุนทางสังคม ตอนที่ 7 แบบวัดความเป็นตัวเอง ตอนที่ 8 แบบวัดการเผชิญปัญหา และตอนที่ 9 แบบวัดการปรับตัว โดยแบบวัดทั้งหมดเป็นมาตราประเมินค่า 5 ระดับ จากจริงที่สุด ก่อนข้างจริง ไม่แน่ใจ ก่อนข้างไม่จริง และไม่จริงเลย แบบวัดที่ใช้วัดตัวแปรทั้งหมดในการวิจัยนี้ได้ผ่านการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาจากผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 9 ท่าน ทดสอบคุณภาพของเครื่องมือวัดด้วยการหาค่าความเชื่อมั่นแบบสอดคล้องภายใน ซึ่งมีค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดตัวแปรการวิจัยทั้งหมดมีค่าอยู่ระหว่าง 0.78 ถึง 0.89

การวิเคราะห์ข้อมูลในงานวิจัยนี้แบ่งออกได้เป็น 3 ตอน โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้ ตอนที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น เพื่ออธิบายลักษณะของกลุ่มตัวอย่างและลักษณะตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย ตอนที่ 2 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเพื่อตรวจสอบความกลมกลืนของโครงสร้างการวัดการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลตามสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ตอนที่ 3 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัย ดังนี้ 3.1 ผลการวิเคราะห์และตรวจสอบความสอดคล้องของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ 3.2 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง

สรุปผลการวิจัย

1. ข้อมูลพื้นฐานของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จำนวน 892 คน แบ่งเป็นนิสิตนักศึกษาหญิง จำนวน 447 คน และนิสิตนักศึกษาชาย จำนวน 445 คน (คิดเป็นร้อยละ 50.11 และ 49.89 ตามลำดับ) ด้านภูมิภาค นิสิตนักศึกษาส่วนใหญ่มีภูมิลำเนาอยู่ต่างจังหวัด จำนวน 754 คน (คิดเป็นร้อยละ 85.54) โดยส่วนใหญ่เป็นนิสิตนักศึกษาหญิง จำนวน 389 คน และนิสิตนักศึกษาที่มีภูมิลำเนาอยู่ในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จำนวน 138 คน (คิดเป็นร้อยละ 14.46) โดยส่วนใหญ่เป็นนิสิตนักศึกษาชาย จำนวน 80 คน ด้านมหาวิทยาลัยที่กำลังศึกษาอยู่ นิสิตนักศึกษาที่กำลังศึกษาอยู่ที่มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ วิทยาเขตองครักษ์ จำนวน 225 คน (คิดเป็นร้อยละ 25.22) ส่วนใหญ่เป็นนิสิตนักศึกษาชาย จำนวน 115 คน รองลงมาคือ นิสิตนักศึกษาหญิง จำนวน 110 คน จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำนวน 232 คน (คิดเป็นร้อยละ 26.01) โดยส่วนใหญ่เป็นนิสิตนักศึกษาหญิง จำนวน 120 คน รองลงมาคือ นิสิตนักศึกษาชาย จำนวน 112 คน มหาวิทยาลัยศิลปากร วิทยาเขตพระราชวังสนามจันทร์ จำนวน 230 คน (คิดเป็นร้อยละ 25.79) โดยแบ่งเป็นนิสิตนักศึกษาชายและนิสิตนักศึกษาหญิงจำนวนเท่ากัน คือ 115 คน และมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขน จำนวน 205 คน (คิดเป็นร้อยละ 22.98) โดยมีจำนวนใกล้เคียงกันคือ นิสิตนักศึกษาชาย จำนวน 103 คน และนิสิตนักศึกษาหญิง จำนวน 102 คน

2. การสรุปผลการวิจัยตามสมมติฐานการวิจัย มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

สมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1 ที่กำหนดว่า รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุสมมติฐานที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผลการวิเคราะห์พบว่ารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุสมมติฐานที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ภายหลังการปรับแก้ โดยได้ปรับเส้นอิทธิพลในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุโดยการเพิ่มเส้นทางอิทธิพล รวมจำนวน 5 เส้นทางความสัมพันธ์ และไม่ได้ให้ความคลาดเคลื่อนในการวัดตัวแปรสังเกตบางคู่มี

ความสัมพันธ์กัน โดยมีค่าดัชนีความสอดคล้อง ดังนี้ $\chi^2 = 891.95$, $df = 323$, $p < 0.05$, $SRMR = 0.04$, $RMSEA = 0.04$, $GFI = 0.93$ และ $CN = 384.08$ ค่าดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่มความกลมกลืนที่เพิ่มขึ้น พบว่า $CFI = 0.99$, $TLI = 0.99$ และค่าดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่มความกลมกลืนเชิงประหยัด พบว่า $AGFI = 0.92$ และ $\chi^2/df = 2.76$ ซึ่งค่าดัชนีบ่งชี้ว่ารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในระดับที่ยอมรับได้ จึงเป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1 โดยมีผลการวิจัยของสมมติฐานย่อยตามเส้นทางอิทธิพลของตัวแปรต่างๆ ดังนี้

1.1 ความเป็นตัวเอง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา มีอิทธิพลทางตรงต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงเท่ากับ 0.17 0.44 และ -0.27 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตามลำดับ ผลการวิจัยจึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1.1

1.2 ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกมีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นตัวเองของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงเท่ากับ 0.22 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผลการวิจัยจึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1.2

1.3 บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ความกดดันด้านการเรียน ทุนทางสังคม และความเป็นตัวเองมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงเท่ากับ 0.33 -0.11 0.66 และ 0.07 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตามลำดับ แต่การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการวิจัยจึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1.3 บางส่วน

1.4 บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ความกดดันด้านการเรียน ทุนทางสังคม การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความเป็นตัวเองมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงเท่ากับ -0.29 0.28 -0.46 -0.12 และ -0.19 ตามลำดับ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตามลำดับ ผลการวิจัยจึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1.4

1.5 ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก มีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านความเป็นตัวเอง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบ

มุ่งจัดการกับอารมณ์ มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางอารมณ์เท่ากับ 0.08 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผลการวิจัยจึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1.5

1.6 บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีอิทธิพลทางอารมณ์ต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางอารมณ์เท่ากับ 0.38 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผลการวิจัยจึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1.6

1.7 ความกดดันด้านการเรียนมีอิทธิพลทางอารมณ์ต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางอารมณ์เท่ากับ -0.19 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผลการวิจัยจึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1.7

1.8 ทูทางสังคมมีอิทธิพลทางอารมณ์ต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางอารมณ์เท่ากับ 0.47 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผลการวิจัยจึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1.8

1.9 การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางอารมณ์ต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางอารมณ์เท่ากับ 0.16 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางอารมณ์ต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการวิจัยจึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1.9 บางส่วน

ทั้งนี้รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุภายหลังการปรับแก้ พบผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่น่าสนใจนอกเหนือไปจากสมมติฐานการวิจัยที่กำหนดไว้ คือ

1.10 การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางตรงต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานคร มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงเท่ากับ 0.34 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

1.11 ความกดดันด้านการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นตัวเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงเท่ากับ -0.58 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

1.12 การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางตรงต่อทุนทางสังคม มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงเท่ากับ 0.25 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

1.13 บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีอิทธิพลทางตรงต่อทุนทางสังคม มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงเท่ากับ 0.66 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

1.14 ทุนทางสังคมมีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นตัวเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงเท่ากับ 0.14 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สมมติฐานการวิจัยข้อที่ 2 ที่กำหนดว่า รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงแตกต่างกัน ผลการวิเคราะห์พบว่าผลการวิจัยสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยบางส่วน คือ รูปแบบ (Form) ของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลของกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง และค่าน้ำหนักองค์ประกอบตัวแปรสังเกตที่วัดตัวแปรแฝงไม่แตกต่างกันระหว่างกลุ่ม แต่มีค่าอิทธิพลของตัวแปรแฝงสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรแฝงผลของกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงแตกต่างกัน ดังนี้ 1. ค่าอิทธิพลของความกดดันด้านการเรียนที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ 2. ค่าอิทธิพลของบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา 3. ค่าอิทธิพลของทุนทางสังคมที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา 4. ค่าอิทธิพลของการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ที่ส่งผลต่อการปรับตัว และ 5. ค่าอิทธิพลของความเป็นตัวเองที่ส่งผลต่อการปรับตัว ระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และค่าเฉลี่ยตัวแปรสาเหตุและการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาแตกต่างกัน ดังนี้ ค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝงที่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 มีจำนวน 4 ตัวแปร คือ ตัวแปรแฝงความเป็นตัวเองที่กลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง สำหรับตัวแปรแฝงความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก ความกดดันด้านการเรียน และการปรับตัว กลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย

สรุปผลการวิจัยในครั้งนี้ตามการทดสอบสมมติฐานการวิจัยที่ได้กำหนดไว้ ดังแสดงในตาราง 15

ตาราง 15 ผลการทดสอบสมมติฐานการวิจัย

สมมติฐาน	ผลสนับสนุน สมมติฐาน	ผลสนับสนุน สมมติฐานบางส่วน	ผลปฏิเสธ สมมติฐาน	ข้อสรุป
1. รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ สมมติฐานสอดคล้องกับข้อมูลเชิง ประจักษ์ ดังนี้				
1.1 ความเป็นตัวเอง การเผชิญปัญหาแบบมุ่ง จัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบ มุ่งจัดการกับอารมณ์ มีอิทธิพลทางตรงต่อ การปรับตัว	✓			
1.2 ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกมีอิทธิพล ทางตรงต่อความเป็นตัวเอง	✓			
1.3 บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ความกดดันด้าน การเรียนรู้ ทักษะสังคม การสนับสนุนทาง สังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความเป็นตัวเอง มีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบ มุ่งจัดการกับปัญหา		✓		เฉพาะบุคลิกภาพแบบ เข้มแข็ง ความกดดันด้าน การเรียนรู้ ทักษะสังคม และความเป็นตัวเองมี อิทธิพลทางตรงต่อการ เผชิญปัญหาแบบมุ่ง จัดการกับปัญหา
1.4 บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ความกดดันด้าน การเรียนรู้ ทักษะสังคม การสนับสนุนทาง สังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความเป็นตัวเอง มีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบ มุ่งจัดการกับอารมณ์	✓			
1.5 ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก มีอิทธิพล ทางอ้อมต่อการปรับตัว ผ่านความเป็น ตัวเอง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับ ปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการ กับอารมณ์	✓			

ตาราง 15 (ต่อ)

สมมติฐาน	ผลสนับสนุน สมมติฐาน	ผลสนับสนุน สมมติฐานบางส่วน	ผลปฏิเสธ สมมติฐาน	ข้อสรุป
1.6 บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์	✓			
1.7 ความกดดันด้านการเรียนมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์	✓			
1.8 ทุนทางสังคมมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์	✓			
1.9 การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์		✓		การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวผ่านเฉพาะการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์
2. รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา ระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาเพศชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงแตกต่างกัน		✓		เฉพาะค่าอิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผล และค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝงที่มีความแตกต่างกันบางค่าระหว่างกลุ่ม

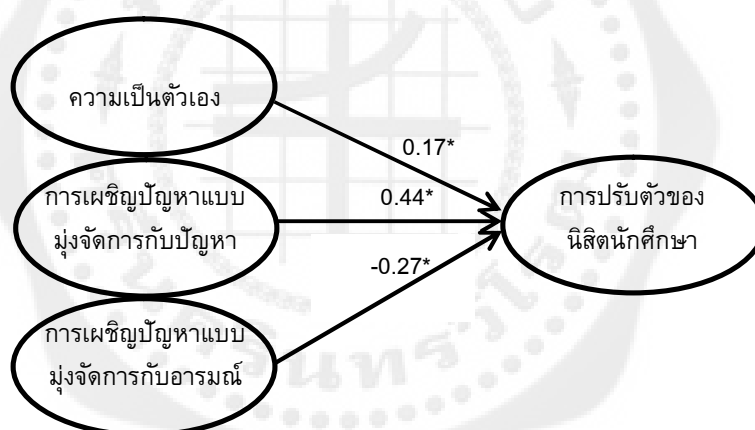
การอภิปรายผลการวิจัย

ในการอภิปรายผลการวิจัย ผู้วิจัยได้แบ่งส่วนการอภิปรายผลออกเป็น 2 หัวข้อตามสมมติฐานในการวิจัย โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

สมมติฐานข้อที่ 1 รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุสมมติฐานที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยมีสมมติฐานย่อยตามเส้นทางอิทธิพลของตัวแปรต่างๆ ดังนี้

สมมติฐานข้อที่ 1.1 ความเป็นตัวเอง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ มีอิทธิพลทางตรงต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานคร และปริมณฑล

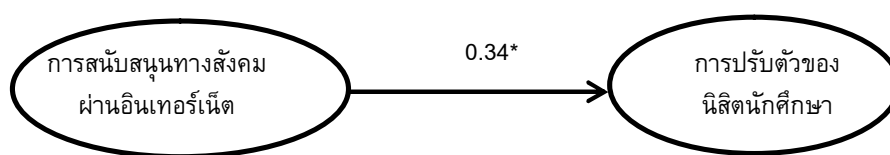
ผลการวิจัยพบว่า ความเป็นตัวเอง และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหามีอิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อการปรับตัว ส่วนการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์มีอิทธิพลทางตรงในทางลบต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ซึ่งสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1.1 ดังภาพประกอบ 16



ภาพประกอบ 16 สมมติฐานข้อที่ 1.1 และผลการวิจัยที่พบ

นอกจากนี้ในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุภายหลังจากการปรับแก้ยังพบผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพิ่มเติมที่น่าสนใจนอกเหนือไปจากสมมติฐานการวิจัยที่กำหนดไว้ คือ

การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานคร ดังภาพประกอบ 17



ภาพประกอบ 17 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพิ่มเติม 1 พบว่าการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางตรงต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานคร

จากผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า ยิ่งนิสิตนักศึกษาใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา มีการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และมีความเป็นตัวเอองสูง แต่ใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ต่ำ จะส่งผลให้นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลสามารถปรับตัวได้สูง โดยการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหามีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อการปรับตัวสูงที่สุด เท่ากับ 0.44 รองลงมาคือ การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความเป็นตัวเอองมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อการปรับตัว เท่ากับ 0.34 และ 0.17 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตามลำดับ ส่วนการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงในทางลบต่อการปรับตัว เท่ากับ -0.27 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากผลการวิจัยดังกล่าว สามารถอธิบายตามทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหาของโพล์คแมนและลาซารัส (Lazarus; & Folkman. 1984) ที่เสนอว่าประเภทของการเผชิญปัญหาแบ่งได้จากเป้าหมายหลักในการทำงาน คือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ ในสถานการณ์ที่มีความกดดันด้านการเรียน การใช้วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาจะทำให้นิสิตนักศึกษาปรับตัวได้ดีกว่า เนื่องจากเป็นความพยายามที่จะทำอะไรบางอย่างในสถานการณ์ที่มีความกดดันนั้น ส่วนการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์เป็นความพยายามในการจัดการกับอารมณ์ของตนเองซึ่งบางกลวิธี เช่น การหลีกเลี่ยงจะทำให้บุคคลเกิดความเครียดมากขึ้นเนื่องจากสถานการณ์ยังคงต้องได้รับการแก้ไข โดยบางครั้งทั้งสองวิธีทำงานร่วมกัน ขึ้นกับความซับซ้อนและด้านที่มีความหลากหลายในสถานการณ์ความกดดันที่ประสบ แต่ความแตกต่างระหว่างบุคคลจะทำให้นิสิตนักศึกษาใช้วิธีการเผชิญปัญหาที่แตกต่างกัน สอดคล้องกับงานวิจัยส่วนใหญ่พบว่าการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาส่งผลลัพท์ทางบวกมากกว่าการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ เช่น เหลียงและบอนซ์ (Leong; & Bonz. 1997) พบว่าการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหำำนาจการปรับตัวได้ทั้งด้านการเรียนและอารมณ์ของนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 สอดคล้องกับงานวิจัยในกลุ่มนิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อ เช่น เมอร์ฟี (Murphy. 1984) พบว่านิสิตนักศึกษาที่จากครอบครัวมาเพื่อศึกษาต่อมักใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ เช่น หลีกหนี ซึ่งทำให้ระดับความเครียดเพิ่มขึ้นส่งผลให้เกิดปัญหาในการปรับตัว แต่การมีทักษะการเผชิญปัญหา และการสนับสนุนทางสังคมจะช่วยนิสิตนักศึกษาใน

การปรับตัว สอดคล้องกับคิมและดัคสัน (Kim; & Duckson. 2007) พบว่านิสิตนักศึกษาต่างถิ่นที่ใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาจะปรับตัวสู่การเรียนรู้ในมหาวิทยาลัยได้ดีกว่า

ทั้งนี้จากผลการวิจัยเพิ่มเติมพบว่า ยิ่งนิสิตนักศึกษามีการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตจะส่งผลให้นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลสามารถปรับตัวได้สูง สอดคล้องกับงานวิจัยที่ผ่านมาพบว่าอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางบวกต่อการปรับตัวและสุขภาพจิตของนิสิตนักศึกษาต่างถิ่น (Kim; et al., 2009, Ye. 2006) การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตในบางสถานการณ์มีลักษณะที่เหนือกว่าการสนับสนุนที่หาได้แบบพบหน้าในการจัดการกับความกดดันเมื่ออยู่ต่างถิ่น หลายงานวิจัยพบว่ามิตรภาพที่เข้มแข็งเป็นสิ่งสำคัญสำหรับนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ในการเปลี่ยนผ่านเข้าสู่การศึกษาในมหาวิทยาลัย (Paul; & Kelleher. 1995, Cummings; Lee; & Kraut. 2006, Pittman; & Richmond. 2008) ดังที่มอร์ริส (Morris; Reese; Beck; & Mattis. 2009) ศึกษา นิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 จำนวน 375 คน พบว่าการใช้เครือข่ายทางสังคมออนไลน์ (SNSs) เช่น เฟสบุ๊ก โดยเฉพาะในการติดต่อกับเพื่อนในมหาวิทยาลัยส่งผลให้นิสิตนักศึกษายินหยัดในการศึกษามากขึ้น ทั้งลินและคณะ (Lin; et al. 2012) พบว่าการใช้เวลาในการติดต่อกับเพื่อนเก่า และเพื่อนที่มหาวิทยาลัยผ่านเฟสบุ๊กส่งผลทางบวกกับการปรับตัวทั้งด้านสังคมและความรู้สึกต่อสถานศึกษา เนื่องจากเมื่อบุคคลต้องพบกับ การเปลี่ยนผ่านในชีวิต เช่น การย้ายเข้าสถานศึกษาใหม่ บุคคลต้องยอมรับรูปแบบทางสังคมและวัฒนธรรมที่มีความแตกต่าง ความกดดันจากความเปลี่ยนแปลงส่งผลทางลบต่อสุขภาพจิต (Ye. 2005) ทั้งนี้งานวิจัยของยี (Ye. 2006) พบว่านิสิตนักศึกษาที่ได้รับการสนับสนุนจากเครือข่ายทางสังคมเดิมมีการปรับตัวทางอารมณ์ที่ดีกว่า ส่งผลต่อการสร้างเครือข่ายทางสังคมในสิ่งแวดล้อมใหม่ซึ่งมีความสำคัญในการปรับตัว (Wang; & Kanungo. 2004)

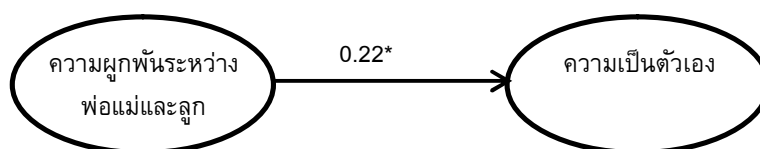
นอกจากนั้น ทฤษฎีความเป็นตัวเอง (Separation-Individuation Theory) เสนอว่าการเปลี่ยนผ่านช่วงวัยรุ่นส่งผลต่อการปรับตัวในการศึกษาต่อระดับอุดมศึกษาเนื่องจากเป็นช่วงเปลี่ยนผ่านจากวัยเด็กก้าวเข้าสู่ความเป็นผู้ใหญ่ และมีความต้องการเป็นอิสระแยกเป็นตัวเอง (วินัดดา ปุยะศิลป์ และพนม เกตุมาน. 2545) ความเป็นตัวเองเป็นโครงสร้างที่มีทั้งมิติด้านจิตใจ (Intrapsychic level) และมิติด้านความสัมพันธ์กับผู้อื่น ในมิติด้านจิตใจเป็นความสามารถที่บุคคลคิดตรวจสอบสถานการณ์เพื่อตระหนักรู้ในอารมณ์ของตนและใช้เหตุผลอย่างสงบหรือแสดงความรู้สึกที่เหมาะสมขึ้นกับข้อเรียกร้องทางสถานการณ์ ในมิติด้านความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลเป็นความสามารถในการพัฒนาความเป็นอิสระเป็นตัวเองในขณะที่ยังคงรักษาการเชื่อมต่อที่สำคัญกับผู้อื่นโดยเฉพาะครอบครัว ดังนั้นผู้ที่มีความเป็นตัวเองจึงไม่ได้ยอมรับหรือปฏิเสธค่านิยมหรือความคิดเห็นของผู้อื่นทั้งหมดแต่พิจารณาความถูกต้องเหมาะสมด้วยตนเอง ดังนั้นบุคคลที่มีความเป็นตัวเองจึงยืดหยุ่นและปรับตัวได้ดีกว่าภายใต้สถานการณ์ที่มีความกดดัน ในขณะที่เมื่อต้องเกี่ยวข้องกับผู้อื่น บุคคลที่มีความเป็นตัวเองต่ำจะตอบสนองโดยการแสดงอารมณ์หรือแยกตัวเองออกมาเมื่อต้องเผชิญกับความเครียดหรือความกดดันที่มากเกินไป (Skowron; Wester; & Azen. 2004) สอดคล้องกับหลายงานวิจัยพบว่าความเป็นตัวเองเกี่ยวข้องกับการที่วัยรุ่นต้องจากครอบครัวเพื่อศึกษาต่อใน

สถาบันอุดมศึกษา เช่น ความเป็นตัวเองเป็นตัวแปรทำนายการปรับตัวที่ดีของนิสิตนักศึกษา (Holmbeck; & Wandrei. 1993) ดังเช่น งานวิจัยของคาห์น (Kahn. 2002) พบว่าความเป็นตัวเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัวในวัยรุ่นตอนปลายทั้งในวัฒนธรรมของยุโรป อเมริกา จีนและเปอร์โตริโกไม่ว่าวัยรุ่นจะมีวัฒนธรรมต่อครอบครัวในแบบใด และมีความสัมพันธ์กับการปรับตัวด้านอารมณ์และการปรับตัวด้านสถานศึกษา (Lapsley, Rice, & Shadid, 1989; Mattanah, Brand, & Hancock, 2004) โดยเป็นการเปลี่ยนแปลงจากการควบคุมของพ่อแม่มาเป็นการควบคุมตนเองซึ่งมีลักษณะเด่นขึ้นในช่วงที่บุคคลเริ่มเป็นผู้ใหญ่ (Tanner. 2005)

โดยสรุปผลการวิจัยครั้งนี้สนับสนุนแนวคิดของทฤษฎีความเป็นตัวเองและทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหาของโพล์คแมนและลาซารัส (Lazarus; & Folkman. 1984) แสดงให้เห็นว่าการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหามีอิทธิพลเหนือกว่าการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ เนื่องจากมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลสูงสุดและในทางบวก ในขณะที่การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์มีอิทธิพลในทางลบต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ดังนั้นหากนิสิตนักศึกษาได้รับการส่งเสริมให้มีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ได้รับการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และมีความเป็นตัวเอง โดยใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ต่ำ จะส่งผลให้นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลสามารถปรับตัวได้สูง

สมมติฐานข้อที่ 1.2 ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกมีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นตัวเองของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ผลการวิจัยพบว่า ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกมีอิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อความเป็นตัวเองของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยที่ 1.2 ดังภาพประกอบ 18



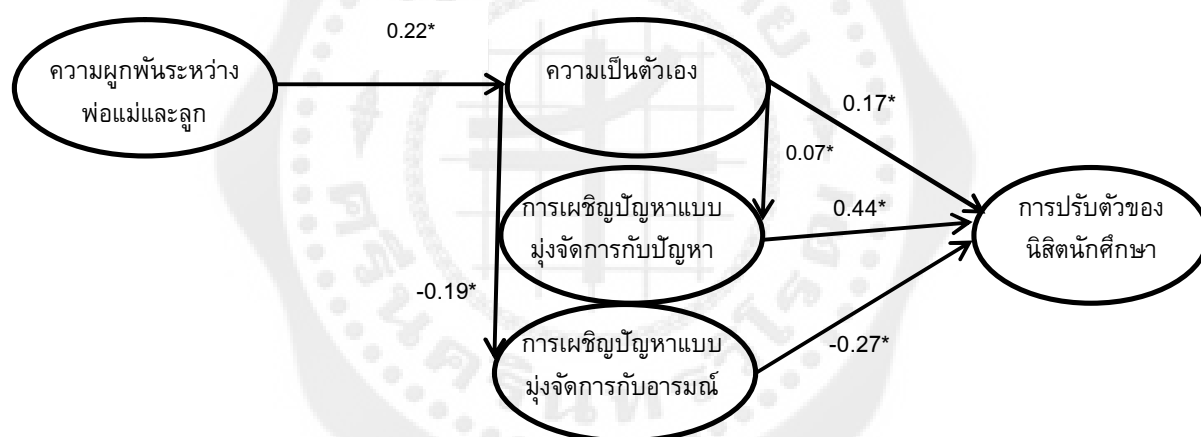
ภาพประกอบ 18 สมมติฐานที่ 1.2 และผลการวิจัยที่พบ

จากผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า ยิ่งนิสิตนักศึกษามีความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกสูงจะส่งผลให้นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อใน

กรุงเทพมหานครและปริมณฑลมีความเป็นตัวเองสูง โดยความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อความเป็นตัวเอง เท่ากับ 0.22 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

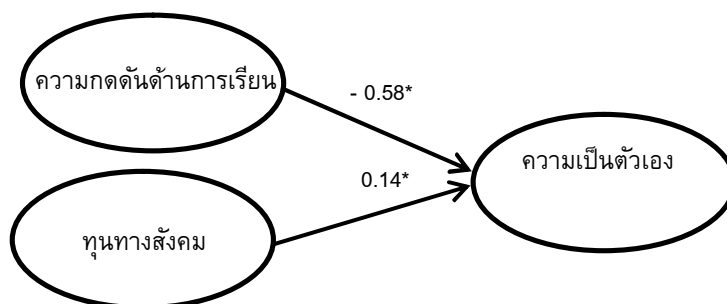
สมมติฐานข้อที่ 1.5 ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก มีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านความเป็นตัวเอง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์

ผลการวิจัยพบว่า ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก มีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านความเป็นตัวเอง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ จึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยที่ 1.2 ดังภาพประกอบ 19



ภาพประกอบ 19 สมมติฐานที่ 1.5 และผลการวิจัยที่พบ

นอกจากนี้ในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุภายหลังการปรับแก้ยังพบผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพิ่มเติมที่น่าสนใจนอกเหนือไปจากสมมติฐานการวิจัยที่กำหนดไว้ คือ ความกดดันด้านการเรียนมีอิทธิพลทางตรงในทางลบต่อความเป็นตัวเอง และทุนทางสังคมมีอิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อความเป็นตัวเอง



ภาพประกอบ 20 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพิ่มเติม 2 พบว่าความกดดันด้านการเรียนและทุนทางสังคมมีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นตัวเอง

จากผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า ยิ่งนิสิตนักศึกษาที่มีความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกสูง จะทำให้นิสิตนักศึกษาที่มีความเป็นตัวเองสูง มีอิทธิพลทำให้นิสิตนักศึกษาใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูง และใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ต่ำ ส่งผลให้นิสิตนักศึกษา ระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล สามารถปรับตัวได้อย่างเหมาะสม โดยความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางอ้อมในทางบวกต่อการปรับตัว เท่ากับ 0.08 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

นอกจากนี้ในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุภายหลังการปรับแก้ยังพบผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพิ่มเติมที่น่าสนใจนอกเหนือไปจากสมมติฐานการวิจัยที่กำหนดไว้ คือ ยิ่งนิสิตนักศึกษามีทุนทางสังคมจะยิ่งมีความเป็นตัวเองสูง แต่ยิ่งนิสิตนักศึกษามีความกดดันด้านการเรียนสูง จะยิ่งมีความเป็นตัวเองต่ำ ดังนั้นในงานวิจัยนี้พบว่าปัจจัยทางสถานการณ์คือ ความกดดันในการเรียนมีอิทธิพลต่อความเป็นตัวเองของนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลสูงที่สุด แต่ปัจจัยทางสังคม คือ ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก และทุนทางสังคมสามารถเข้ามาช่วยให้นิสิตนักศึกษาที่มีความเป็นตัวเอง ส่งผลให้สามารถปรับตัวได้อย่างเหมาะสม โดยความกดดันด้านการเรียนมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงในทางลบต่อความเป็นตัวเองสูงที่สุด เท่ากับ -0.58 ส่วนความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก และทุนทางสังคม มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อความเป็นตัวเอง เท่ากับ 0.22 และ 0.14 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตามลำดับ

จากผลการวิจัยดังกล่าว สามารถอธิบายได้ตามทฤษฎีความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก (Attachment theory) ที่เน้นความสำคัญของความสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่และลูก ความผูกพันที่มั่นคงจะทำให้บุคคลพัฒนาการมองตนเองว่าเป็นคนที่มีคุณค่า ซึ่งลักษณะความสัมพันธ์นี้จะถูกถ่ายทอดไปยังความสัมพันธ์กับคนอื่น ๆ ในสังคมต่อไปทำให้มองผู้อื่นว่าน่าไว้วางใจ (Bowlby, 1973) ความผูกพันแตกต่างจากการพึ่งพา เนื่องจากผู้ที่มีความผูกพันยังคงความเป็นตัวเอง รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงจะพัฒนาไปสู่ความเป็นตัวเอง ส่งเสริมพัฒนาการสู่ผู้ใหญ่ทำให้มีภูมิคุ้มกันจาก

สิ่งแวดล้อมที่ไม่พึงประสงค์ซึ่งมีอิทธิพลต่อการปรับตัวเมื่อเข้าสู่การศึกษาระดับอุดมศึกษา (Kenny; & Rice. 1995) สอดคล้องกับงานวิจัยที่ผ่านมาพบว่าความผูกพันที่มั่นคงระหว่างพ่อแม่และลูก ส่งเสริมความเป็นตัวเองของลูก (Rice; et al. 1995) โดยแรนดัล (Randal. 2002) พบว่านิสิต นักศึกษาที่มีความผูกพันกับพ่อแม่จะมีความเป็นตัวเองสูงโดยยังคงมีความรู้สึกลำบากแม้ต้องจาก ครอบครัวเพื่อศึกษาต่อ มัทธานาห์และคณะ (Mattanah; et al. 2004) ศึกษา นิสิตนักศึกษาจำนวน 404 คน จากการวิเคราะห์รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ ผลการวิจัยพบว่าความเป็นตัวเองเป็นตัวแปรคั่นกลางแบบสมบูรณระหว่างความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก และการปรับตัวในสถานศึกษา ทั้งในนิสิตนักศึกษาชายและนิสิตนักศึกษาหญิง สอดคล้องกับมัทธานาห์และคณะ (Mattanah; et al. 2011) ใช้การวิเคราะห์ห่อถักมานาญวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความผูกพันของพ่อแม่และลูกจำนวน 156 ชิ้น ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1987 ถึง 2009 พบว่าความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกมีอิทธิพลต่อการปรับตัวและ พัฒนาการด้านความเป็นตัวเองของลูกทั้งเพศชายและเพศหญิงโดยไม่มีข้อจำกัดด้านวัฒนธรรม

จากผลการวิจัยที่พบว่า ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก มีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อใน กรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ เนื่องมาจากบทบาทของการควบคุมอารมณ์ (Emotion regulation) ซึ่งเป็นองค์ประกอบทางจิตที่สำคัญของความเป็นตัวเองทำให้บุคคลปรับตัวได้ดีภายใต้สถานการณ์ความกดดัน ในแนวคิดระบบครอบครัว (Family systems perspective) เสนอว่าการควบคุมอารมณ์เป็นความสามารถในการแยกข้อเท็จจริงออกจากความรู้สึกและเลือกที่จะคิดเกี่ยวกับข้อเท็จจริงที่มากระตุ้นให้เกิดอารมณ์ โดยโบเวน (Bowen. 1978) เสนอว่าความสำเร็จในการพัฒนาความเป็นตัวเองขึ้นกับการที่บุคคลตระหนักรู้และควบคุมตนเองให้อยู่เหนือปฏิกิริยาทางอารมณ์ ระดับความเป็นตัวเองมีอิทธิพลต่อการเลือกวิธีการเผชิญปัญหา เพราะความเป็นตัวเองเกี่ยวข้องกับความสามารถทั้งการคิดอย่างมีเหตุผลและอารมณ์ของบุคคล งานวิจัยที่ผ่านมาพบความสัมพันธ์ทางบวกระหว่างความเป็นตัวเองกับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และความสัมพันธ์ทางลบระหว่างความเป็นตัวเองกับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ เนื่องจากองค์ประกอบที่สำคัญของความเป็นตัวเองคือ การควบคุมอารมณ์ ซึ่งจะช่วยบุคคลในการปรับตัวภายใต้ความกดดัน ทั้งนี้จากผลการวิจัยเพิ่มเติมพบว่า ยิ่งนิสิตนักศึกษามีความกดดันด้านการเรียนจะยิ่งมีความเป็นตัวเองต่ำ ส่งผลทางอ้อมทำให้นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อใน กรุงเทพมหานครและปริมณฑลสามารถปรับตัวได้ต่ำ สอดคล้องกับผลการวิจัยของโซว์รอนและคณะ (Skowron; Wester; & Azen. 2016) พบว่าความเป็นตัวเองเป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างความกดดันด้านการเรียนและการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา ความกดดันในการเรียนเป็นตัวแปรทำนายความเป็นตัวเองในทางลบ โดยยิ่งนิสิตนักศึกษามีความกดดันมากจะยิ่งมีปฏิกิริยาทางอารมณ์ (Emotional reactivity) แยกตัวจากสังคม และมีปัญหาอื่นๆ ตามมาทำให้ปรับตัวได้ต่ำ ในขณะที่เมื่อมีความกดดันในการเรียนต่ำ นิสิตนักศึกษาจะมีการพัฒนาความเป็นตัวเองตามช่วงวัย ใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูง ทำให้นิสิตนักศึกษาสามารถปรับตัวได้อย่างเหมาะสม

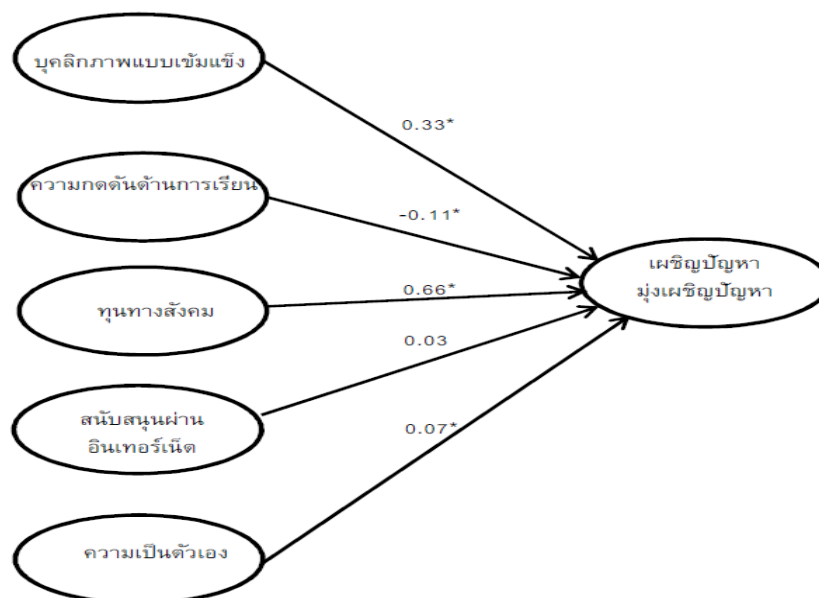
นอกจากนี้ผลการวิจัยเพิ่มเติมยังพบว่า ยิ่งนิสิตนักศึกษามีทุนทางสังคมจะยิ่งมีความเป็นตัวของตัวเองสูงส่งผลทางอ้อมทำให้นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลสามารถปรับตัวได้สูง เนื่องจากทุนทางสังคมมีความสำคัญในการพัฒนาความเป็นตัวเองเมื่อเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ตอนต้นของวัยรุ่น ทฤษฎีทุนทางสังคมเสนอว่า ทุนทางสังคม คือ การมีเครือข่ายทางสังคมที่ให้การสนับสนุน การมีทุนทางสังคมสูงจะทำให้บุคคลมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมต่อกันด้วยความไว้วางใจ มีแนวโน้มที่จะเปิดเผยและแลกเปลี่ยนข้อมูลต่างๆ ทั้งปฏิบัติต่อกันด้วยความห่วงใยและเป็นมิตร ดังนั้นทุนทางสังคมจึงเป็นแหล่งทรัพยากรระหว่างบุคคลที่ช่วยเพิ่มโอกาสต่างๆ (Putnam, 2000) และนำมาซึ่งประโยชน์อื่นๆ เช่น การได้รับข้อมูล การมีอิทธิพลและสามารถควบคุมสถานการณ์ต่างๆ (Sandefur; & Lauman, 1998) จึงส่งผลทางบวกทั้งทางด้านจิตใจและสังคม เช่น เพิ่มโอกาสทางอาชีพ การมีสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่ดี เฟอร์สเทนเบิร์กและฮิวส์ (Furstenberg; & Hughes, 1995) พบว่าทุนทางสังคมมีอิทธิพลต่อความเป็นตัวเอง เนื่องจากการรับรู้ว่าคุณค่า (Self-worth) ทั้งงานวิจัยที่ผ่านมาพบว่าทุนทางสังคมมีอิทธิพลต่อการพัฒนาความเป็นตัวเอง ทั้งในด้านการปรับตัวต่อบทบาทใหม่ การเผชิญปัญหา การมีทักษะทางสังคม และการพัฒนาความสัมพันธ์กับผู้อื่น รวมถึงการสร้างเอกลักษณ์ของตน (Identity formation) ส่งผลให้วัยรุ่นสามารถปรับตัวได้ดีและพัฒนาเป็นผู้ใหญ่ที่มีประสิทธิภาพ (Masten; Obradovic; & Burt, 2004; Scharf; et al. 2004)

โดยสรุปผลการวิจัยครั้งนี้สนับสนุนแนวคิดทฤษฎีความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก แสดงให้เห็นว่ายิ่งพ่อแม่สร้างความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก รวมทั้งการที่นิสิตนักศึกษาได้รับการส่งเสริมให้พัฒนาทุนทางสังคมของตน จะทำให้นิสิตนักศึกษายังพัฒนาความเป็นตัวเอง ใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูงและใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ต่ำ ส่งผลให้นิสิตนักศึกษาสามารถปรับตัวได้สูง ตรงกันข้ามยิ่งมหาวิทยาลัยสร้างความกดดันในการเรียนมากจนเกินไป จะลดการพัฒนาความเป็นตัวเองของนิสิตนักศึกษา ส่งผลให้นิสิตนักศึกษาใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาต่ำ แต่ใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์สูง ส่งผลให้นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลสามารถปรับตัวได้ต่ำ

สมมติฐานข้อที่ 1.3 บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ความกดดันด้านการเรียน ทุนทางสังคม การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความเป็นตัวเองมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ผลการวิจัยพบว่า บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ทุนทางสังคม และความเป็นตัวเอง มีอิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา แต่การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา อย่างไม่มี

นัยสำคัญทางสถิติ ส่วนความกดดันด้านการเรียน มีอิทธิพลทางตรงในทางลบต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ผลการวิจัยจึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อ 1.3 บางส่วน ดังภาพประกอบ 21

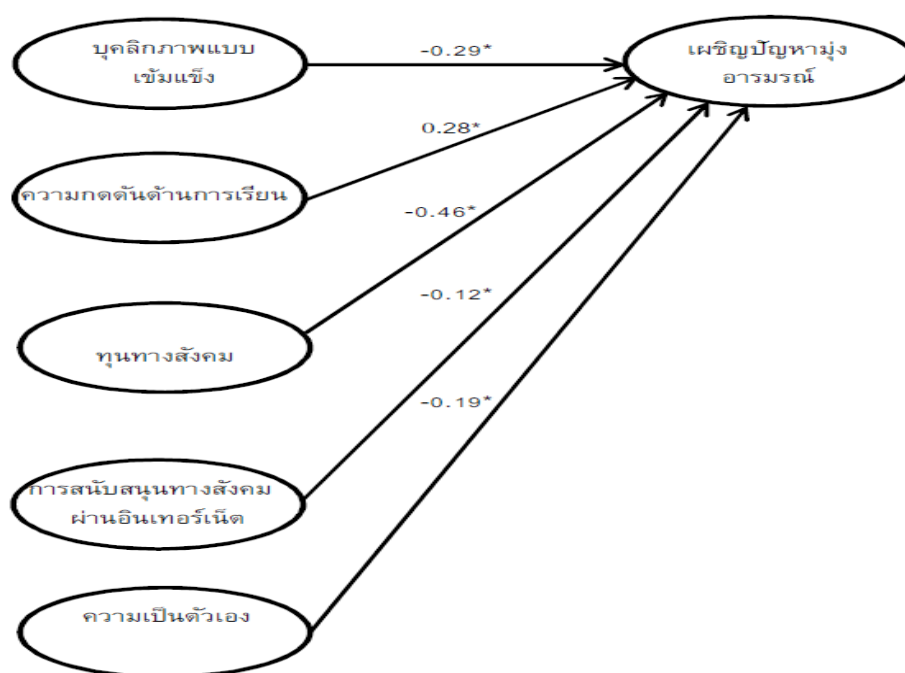


ภาพประกอบ 21 สมมติฐานที่ 1.3 และผลการวิจัยที่พบ

จากผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า ยิ่งนิสิตนักศึกษาที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ทุนทางสังคม และความเป็นตัวเองสูง แต่มีความกดดันด้านการเรียนต่ำ จะยิ่งใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูง ส่งผลให้นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลสามารถปรับตัวได้สูง โดยทุนทางสังคมมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูงที่สุด เท่ากับ 0.66 รองลงมาคือ บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง และความเป็นตัวเองมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา เท่ากับ 0.33 และ 0.07 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตามลำดับ แต่การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา เท่ากับ 0.03 อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนความกดดันด้านการเรียน มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงในทางลบต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา เท่ากับ -0.11 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สมมติฐานข้อที่ 1.4 บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ความกดดันด้านการเรียน ทุนทางสังคม การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความเป็นตัวเองมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ผลการวิจัยพบว่า ความกดดันด้านการเรียนมีอิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ แต่บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ทุนทางสังคม การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความเป็นตัวเองมีอิทธิพลทางตรงในทางลบต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ ผลการวิจัยจึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อ 1.4 ดังภาพประกอบ 22



ภาพประกอบ 22 สมมติฐานที่ 1.4 และผลการวิจัยที่พบ

จากผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า ยิ่งนิสิตนักศึกษาที่มีความกดดันด้านการเรียนสูง แต่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ทุนทางสังคม การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความเป็นตัวเองต่ำ จะยิ่งการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์สูง ส่งผลให้นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลสามารถปรับตัวได้ต่ำ ทั้งนี้การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ อาจเนื่องจากการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์อย่างมีนัยสำคัญมากกว่า จึงไปลดอิทธิพลของการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ทำให้ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติในการอธิบายว่าการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา โดยกดดันด้านการเรียนมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ เท่ากับ 0.28 ส่วนทุนทางสังคมมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงในทางลบต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์สูงที่สุด เท่ากับ -0.46 รองลงมา คือ บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ความเป็นตัวเอง และการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล

ทางตรงในทางลบต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์เท่ากับ -0.29 -0.19 และ -0.12 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตามลำดับ

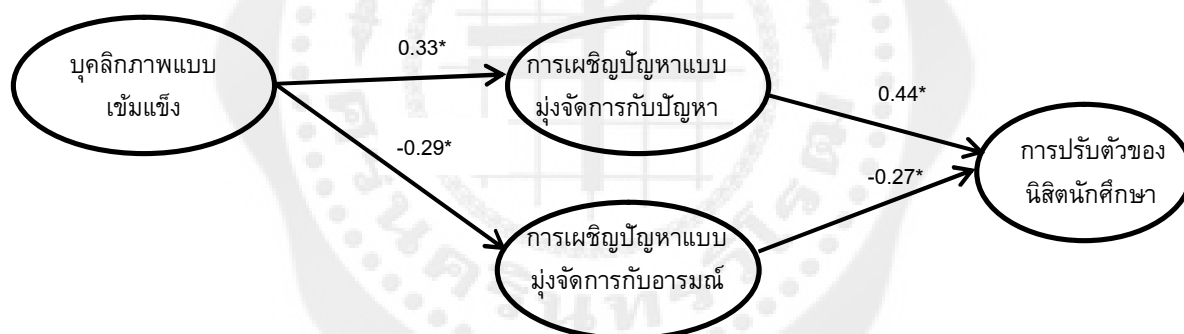
จากผลการวิจัยดังกล่าว สามารถอธิบายได้ตามทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหาของโพล์คแมนและลาซารัส (Lazarus; & Folkman. 1984) ปัจจัยทางจิตและปัจจัยทางสังคมส่งผลต่อการเลือกวิธีการเผชิญปัญหาซึ่งจะส่งผลต่อการปรับตัวต่อไป ความแตกต่างระหว่างบุคคลส่งผลต่อการเลือกวิธีการเผชิญปัญหาในการตอบสนองต่อสถานการณ์ บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งเป็นความแตกต่างระหว่างบุคคลที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหา ทำให้บุคคลมีแนวโน้มในการใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูง และใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ต่ำ (Carver; Scheier; & Weintraub. 1989) โดยเฉพาะในกลุ่มนิสิตนักศึกษา (Smith. 1995) งานวิจัยที่ผ่านมาพบว่าบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งนอกจากจะช่วยรักษาหรือเพิ่มสุขภาวะทางจิตของนิสิตนักศึกษาภายใต้สถานการณ์ที่มีความกดดันด้านการเรียน ยังเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนภายใต้สถานการณ์ที่มีความกดดันส่งผลต่ออัตราการคงอยู่ในการเรียนของนิสิตศึกษาระดับปริญญาตรี (Lifton; et al. 2000) ด้านความเป็นตัวเอง นิสิตนักศึกษาที่มีความเป็นตัวเองสูงมีแนวโน้มในการใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหามากกว่ามุ่งจัดการกับอารมณ์ เนื่องจากการสนับสนุนและส่งเสริมความเป็นตัวเองจากครอบครัวส่งผลให้นิสิตศึกษามีเจตคติทางบวกต่อการมองโลกและปัญหา (Wrubel; et al. 1981) และด้านความกดดันด้านการเรียน ระดับความกดดันด้านการเรียนที่ไม่สูงจนเกินไปจะส่งผลดีต่อการปรับตัวได้มากกว่า โดยยิ่งนิสิตนักศึกษาที่มีความกดดันด้านการเรียนจะยิ่งมีแนวโน้มในการใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์สูงและใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาต่ำ (Dong. 2014) และเกี่ยวข้องกับการมีอารมณ์ทางลบต่างๆ รวมถึงการมีพฤติกรรมเสี่ยง (Zeidner; & Ben-Zur. 1993)

ปัจจัยทางสังคมส่งผลต่อการเผชิญปัญหาของบุคคลเช่นกัน โดยระดับทุนทางสังคมของนิสิตนักศึกษามีความสำคัญในการลดการใช้การเผชิญปัญหาที่มุ่งจัดการกับอารมณ์ เช่น การดื่มแอลกอฮอล์ ดังนั้นนิสิตนักศึกษาที่มีทุนทางสังคมมากมีแนวโน้มในการใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหามากกว่าผู้ที่มีทุนทางสังคมน้อย (Weitzman; & Kawachi. 2000) ทั้งงานวิจัยหลายเรื่องพบว่าผู้ที่มีแหล่งทรัพยากรภายนอกมากในทุกช่วงวัยใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหามากกว่า และใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์น้อยจึงทำให้การปรับตัวดีกว่า (Holahan; & Moos. 1987) ทั้งนี้การไกลจากครอบครัวทำให้นิสิตศึกษามักใช้อินเทอร์เน็ตเป็นเครื่องมือในการติดต่อกับครอบครัวและเพื่อนๆ รวมถึงเพื่อนใหม่ที่ได้พบ การสามารถติดต่อกับครอบครัวและเพื่อนได้เมื่อต้องการ ทำให้รับรู้ว่าการสนับสนุนมีอยู่เสมอ (Cemalcilar. 2003) ดังนั้นการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตจึงนำไปสู่การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา หลายงานวิจัยพบว่าการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตเป็นตัวแปรทำนายการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการขาดการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตนำไปสู่การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ (Cohen. 2011)

โดยสรุปผลการวิจัยครั้งนี้แสดงให้เห็นว่ายิ่งนิสิตนักศึกษาที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง ทนทางสังคม การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความเป็นตัวเองสูง แต่ความกดดันด้านการเรียนต่ำจะส่งผลให้นิสิตนักศึกษายิ่งใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูง และใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ต่ำ

สมมติฐานข้อที่ 1.6 บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์

ผลการวิจัยพบว่า บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ จึงสนับสนุนสมมติฐานที่ 1.6 ดังภาพประกอบ 23



ภาพประกอบ 23 สมมติฐานที่ 1.6 และผลการวิจัยที่พบ

จากผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า ยิ่งนิสิตนักศึกษาที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งสูงจะยิ่งใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูงและใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ต่ำ ส่งผลให้นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลสามารถปรับตัวได้สูงขึ้น โดยบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางอ้อมในทางบวกต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา เท่ากับ 0.38 มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา เท่ากับ 0.33 และมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงในทางลบต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ เท่ากับ -0.29 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากผลการวิจัยดังกล่าว สามารถอธิบายได้ตามแนวคิดบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง (Hardiness personality) โคบาซา (Kobasa. 1979) ศึกษาบุคลิกภาพที่ปกป้องบุคคลจากความ

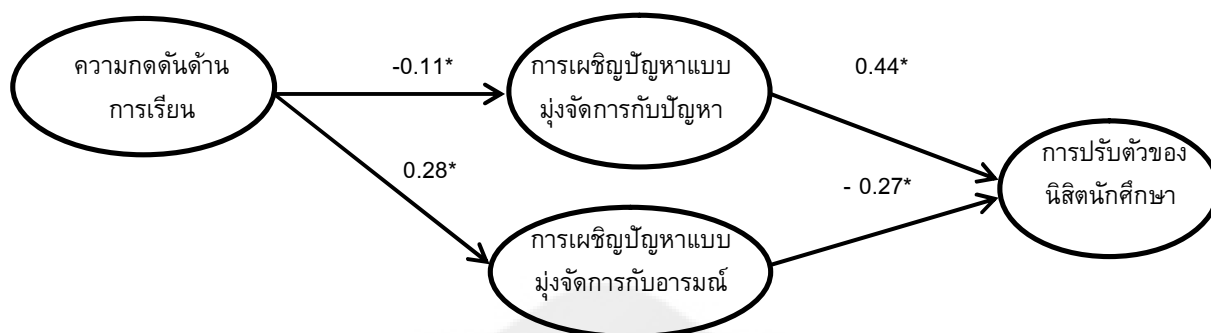
กตดันและเสนอว่าบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง (Hardiness personality) เป็นทรัพยากรในการเผชิญหน้ากับสถานการณ์ที่มีความกดดันซึ่งส่งผลต่อการประเมินสถานการณ์และการเผชิญปัญหา บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งจะประเมินสถานการณ์ว่ามีความท้าทาย และได้พัฒนาตนเองจากสถานการณ์ที่กำลังเผชิญอยู่ ทำให้บุคคลตระหนักว่าควรใช้วิธีการเผชิญปัญหาที่เหมาะสมเพื่อลดความรู้สึกถูกคุกคามจากสถานการณ์ ไม่ยอมแพ้ในสถานการณ์ที่มีความกดดัน นำไปสู่การเผชิญปัญหาที่มีประสิทธิภาพ และสามารถแก้ปัญหาต่าง ๆ ได้ สอดคล้องกับหลายงานวิจัยที่พบว่า บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหามากและใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ต่ำกว่าบุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งต่ำ (Kobasa; & Puccetti. 1983, Westman. 1990) โดยเจนทรีและโคบาซา (Gentry; & Kobasa. 1984: 525) พบว่าบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งเป็นปัจจัยปกป้อง (Buffering effect) ผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาที่จะเปลี่ยนความเครียดให้เป็นประสบการณ์ ในกลุ่มนิสิตนักศึกษา แบงส์และแกนอล (Banks; & Gannon. 1988) พบว่านิสิตนักศึกษาที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งสูงรับรู้ว่าตนมีความเครียดและความยุ่งยากในชีวิตน้อยกว่านิสิตนักศึกษาที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งต่ำ และมุ่งใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ตรงกันข้ามบุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งต่ำมักใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ เช่น การหลบหนีหรือหลีกเลี่ยงซึ่งไม่เป็นการแก้ที่ตัวปัญหาส่งผลให้เกิดการปรับตัวที่ไม่เหมาะสม สอดคล้องกับฟัสโก้ (Fusco. 1994) พบว่าบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และมีความสัมพันธ์ทางลบกับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ จัดคินส์ (Judkins. 2001) พบว่าบุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งสูงมักใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา เช่น การวางแผนแก้ปัญหา ในขณะที่บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งต่ำมักใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ เช่น การหลีกเลี่ยงหนี หรือ หลีกเลียง

โดยสรุปผลการวิจัยครั้งนี้แสดงให้เห็นว่ายิ่งนิสิตนักศึกษาได้รับการส่งเสริมและพัฒนาให้มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง จะยิ่งใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูง และใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ต่ำ ส่งผลให้นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลสามารถปรับตัวได้อย่างเหมาะสม

สมมติฐานข้อที่ 1.7 ความกดดันด้านการเรียนมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์

จากผลการวิจัยพบว่า ความกดดันด้านการเรียนมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและ

ปริณิทนผลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ จึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยที่ 1.7 ดังภาพประกอบ 24



ภาพประกอบ 24 สมมติฐานที่ 1.7 และผลการวิจัยที่พบ

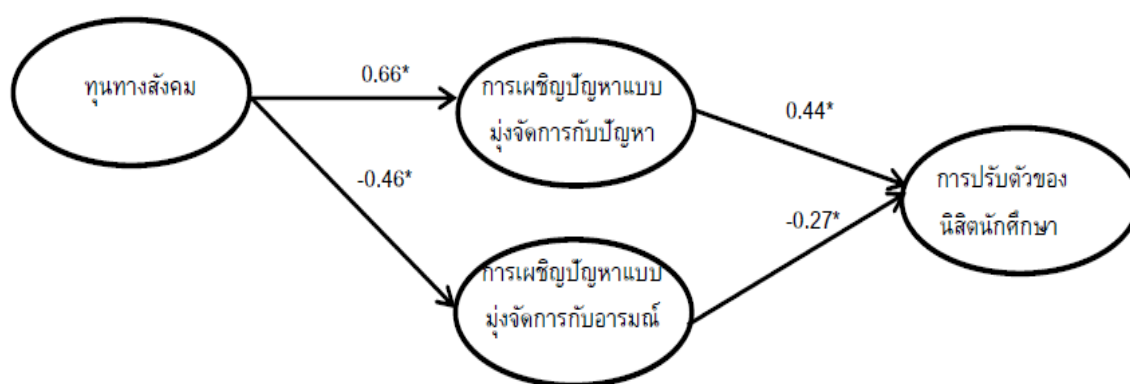
จากผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า ยิ่งนิสิตนักศึกษาที่มีความกดดันด้านการเรียนสูงจะยิ่งใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาลด แต่ใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์สูง ส่งผลให้นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริณิทนสามารถปรับตัวได้ดี โดยความกดดันด้านการเรียนมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางอ้อมในทางลบต่อการปรับตัว เท่ากับ -0.19 มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงในทางลบต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา เท่ากับ -0.11 และมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ เท่ากับ 0.28 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากผลการวิจัยดังกล่าว สามารถอธิบายได้ตามทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหาของโพล์คแมนและลาซารัส (Lazarus; & Folkman. 1984) ความกดดันส่งผลต่อการปรับตัวผ่านการเผชิญปัญหาเพื่อรักษาสมดุลทางร่างกายและจิตใจ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาส่งผลดีต่อสุขภาพกายและสุขภาพจิต ในขณะที่การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์เป็นประโยชน์ในระยะสั้นและในสถานการณ์ที่ควบคุมไม่ได้ ในกลุ่มนิสิตนักศึกษาความกดดันด้านการเรียนส่งผลต่อนิสิตนักศึกษามากกว่าความกดดันด้านอื่น (Abouserie. 1994) งานวิจัยที่ผ่านมาพบว่าความกดดันที่มากเกินไปส่งผลทางลบ นิสิตนักศึกษาที่มีความกดดันด้านการเรียนในระดับไม่สูงจนเกินไปจะปรับตัวได้ดีกว่า โดยยิ่งนิสิตนักศึกษาที่มีความกดดันด้านการเรียนสูง จะใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์สูง (Dong. 2014) และใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาลด (Xiao. 2013)

โดยสรุปผลการวิจัยครั้งนี้แสดงให้เห็นว่ายิ่งมหาวิทยาลัยสร้างความกดดันในการเรียนมากจนเกินไป จะทำให้นิสิตนักศึกษายังใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาลด แต่ใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์สูง ส่งผลให้นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริณิทนสามารถปรับตัวได้ดี

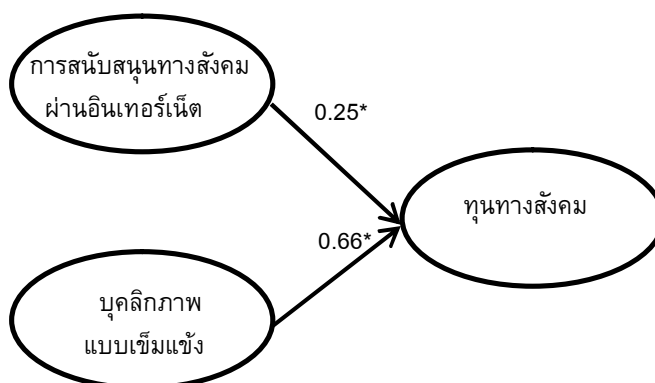
สมมติฐานข้อที่ 1.8 ทูทางสังคมมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิต นักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานคร และปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์

จากผลการวิจัยพบว่า ทูทางสังคมมีอิทธิพลทางอ้อมในทางบวกต่อการปรับตัวของนิสิต นักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ จึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยที่ 1.8 ดังภาพประกอบ 25



ภาพประกอบ 25 สมมติฐานที่ 1.8 และผลการวิจัยที่พบ

นอกจากนี้ในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุภายหลังจากการปรับแก้ยังพบผลการวิเคราะห์ ข้อมูลเพิ่มเติมที่น่าสนใจนอกเหนือไปจากสมมติฐานการวิจัยที่กำหนดไว้ คือ การสนับสนุนทาง สังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีอิทธิพลทางตรงต่อทูทางสังคม



ภาพประกอบ 26 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพิ่มเติม 3 พบว่าการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีอิทธิพลทางตรงต่อทูทางสังคม

จากผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า ยิ่งนิสิตนักศึกษาที่มีทุนทางสังคมสูงจะยิ่งใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูงและใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ต่ำ ส่งผลให้นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลสามารถปรับตัวได้สูง โดยทุนทางสังคมมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางอ้อมในทางบวกต่อการปรับตัว เท่ากับ 0.47 มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา เท่ากับ 0.66 และค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงในทางลบต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ เท่ากับ -0.46 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

นอกจากนี้ในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุภายหลังจากการปรับแก้ยังพบผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพิ่มเติมที่น่าสนใจนอกเหนือไปจากสมมติฐานการวิจัยที่กำหนดไว้ คือ การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีอิทธิพลทางตรงต่อทุนทางสังคม โดยบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงต่อทุนทางสังคมสูงที่สุด เท่ากับ 0.66 รองลงมาคือการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรงต่อทุนทางสังคม เท่ากับ 0.25 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากผลการวิจัยดังกล่าว สามารถอธิบายได้ตามแนวคิดทุนทางสังคม (Social capital) เสนอว่าทุนทางสังคม คือการที่บุคคลมีเครือข่ายทางสังคมอันเป็นการนำไปสู่ผลประโยชน์แก่บุคคล (Coleman, 1988) ในวงการศึกษาศาสนาทุนทางสังคมเป็นแหล่งทุนที่สำคัญส่งผลต่อความสำเร็จในมหาวิทยาลัย หลายงานวิจัยพบว่าทุนทางสังคมมีความสัมพันธ์กับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ดังงานวิจัยของโฮลาฮานและมูอส (Holahan; & Moos, 1987) พบว่าผู้ที่มิมีแหล่งทรัพยากรภายนอกสูงในทุกช่วงวัยใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูงกว่า จึงทำให้สามารถปรับตัวได้ดีกว่า ดังนั้นนิสิตนักศึกษาที่มีทุนทางสังคมสูงจึงมีแนวโน้มในการใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูงและใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ต่ำกว่าผู้ที่มิมีทุนทางสังคมต่ำ นอกจากนี้ในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุภายหลังจากการปรับแก้ยังพบผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพิ่มเติมที่น่าสนใจนอกเหนือไปจากสมมติฐานการวิจัยที่กำหนดไว้ คือ ยิ่งนิสิตนักศึกษาที่มีการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตจะยิ่งมีทุนทางสังคมสูง และส่งผลทางอ้อมทำให้นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลสามารถปรับตัวได้สูงขึ้น สอดคล้องกับหลายงานวิจัยในช่วงหลังที่ให้ความสนใจศึกษาว่าบุคคลใช้เทคโนโลยีในการบริหารจัดการเครือข่ายทางสังคมทั้งเก่าและใหม่อย่างไรเพื่อให้ได้รับทุนทางสังคม (Ellison; et al. 2007) หลายงานวิจัยพบว่าการใช้เครือข่ายทางสังคมออนไลน์ เช่น เฟสบุ๊ก ส่งผลทางบวกต่อทุนทางสังคม โดยการติดต่อกับเพื่อนเก่าและเพื่อนที่มหาวิทยาลัยผ่านอินเทอร์เน็ตมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัวและทุนทางสังคม (Ellison; et al. 2007, Steinfield; et al. 2008, Stefanone; et al. 2011)

สิ่งที่น่าสนใจคือการเข้าใจว่าใครได้รับการสนับสนุนทางสังคมผ่านเทคโนโลยีออนไลน์ สมมติฐานหลักหนึ่งคือ สมมติฐานยิ่งมียิ่งได้ (The rich-get-richer hypothesis) เสนอว่าบุคคลที่มีทักษะทางสังคมจะสามารถนำสังคมในโลกออนไลน์มาใช้ประโยชน์และพัฒนาเครือข่ายและ

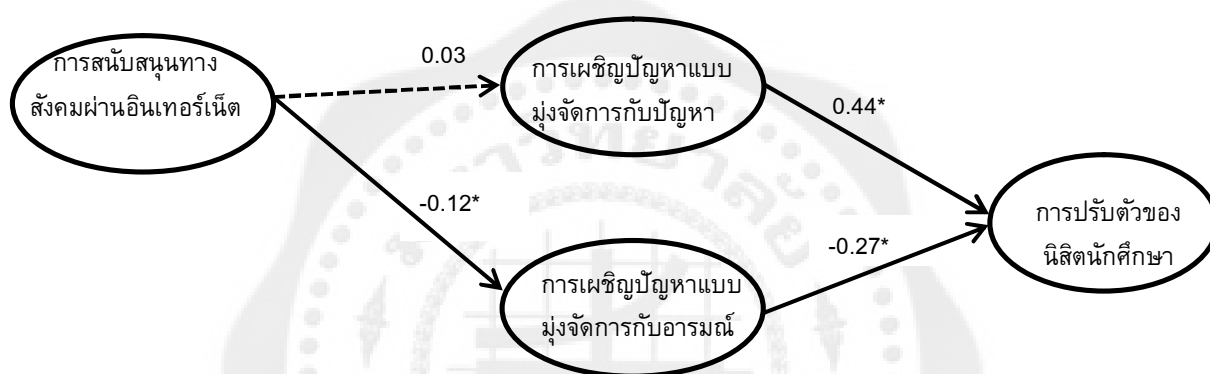
ความสัมพันธ์ทางสังคมขึ้นได้ สมมติฐานต่อมาคือ สมมติฐานการชดเชยทางสังคม (Social compensation hypothesis) เสนอว่าอินเทอร์เน็ตสามารถเป็นส่วนเสริมการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของบุคคลที่มีความวิตกกังวลทางสังคมสูงเพื่อพัฒนามิตรภาพให้เพิ่มขึ้น งานวิจัยที่ผ่านมาสนับสนุนสมมติฐานทั้งสองแนวคิดที่ว่าอินเทอร์เน็ตเป็นเครื่องมือที่ทำให้บุคคลยังคงรักษาวงจรทางสังคมที่มีอยู่ให้เชื่อมโยงได้ดีขึ้น แต่ก็ให้โอกาสสำหรับผู้ที่มีเครือข่ายการสนับสนุนทางสังคมน้อยให้เป็นเครื่องมือในการขยายเครือข่ายทางสังคมของตน มากไปกว่านั้นนิสิตนักศึกษายังสามารถใช้เว็บไซต์เครือข่ายทางสังคมในการติดต่อกับเพื่อนร่วมชั้นและอาจารย์นำไปสู่ผลประโยชน์ด้านวิชาการและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้น ส่งผลต่ออัตราการยื่นหยัดในการเรียนและการจบการศึกษาสูงขึ้น ดังนั้นการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตให้ประโยชน์ในหลายด้าน เช่น รักษามิตรภาพที่มีอยู่และเป็นเครือข่ายทางสังคมที่ให้การสนับสนุนชั้นเยี่ยมสำหรับบุคคล ทั้งการมีปฏิสัมพันธ์ในสังคมออนไลน์มีความสัมพันธ์กับการมีสังคมมากขึ้นในโลกแห่งความเป็นจริง (Haythornthwaite. 2005, Katz; & Rice. 2002, Rainie; & Wellman. 2012)

ทั้งนี้ผลการวิจัยยังพบข้อมูลเพิ่มเติมว่า ยิ่งนิสิตศึกษามีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งจะยิ่งมีทุนทางสังคม และส่งผลทางอ้อมทำให้นิสิตศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลสามารถปรับตัวได้สูงขึ้น สอดคล้องกับผลการวิจัยของฟังก์ (Funk. 1992) พบว่าบุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งสูงเป็นผู้ที่กระตือรือร้น มุ่งมั่น และแสดงออกโดยการเข้าไปเกี่ยวข้องกับกิจกรรมหลายด้านทั้งที่เกี่ยวข้องกับงาน ครอบครัว หรือสังคม จึงตรงข้ามกับผู้ที่มิมีลักษณะแยกตัวออกจากสังคม (Nowack. 1991) เนื่องจากองค์ประกอบด้านความมุ่งมั่นในบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งทำให้บุคคลไม่ยกเลิกอะไรง่าย ๆ ภายใต้ความกดดัน มีความสามารถในการระบุความสำคัญของผู้คนและเหตุการณ์ จึงสามารถลงทุนกับความสัมพันธ์ทางสังคม โดยนำตัวเองเข้าไปเกี่ยวข้องมากกว่าอยู่เฉย ๆ หรือหลีกเลี่ยง (Kobasa, et al., 1982) ดังนั้นบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งจึงส่งผลทางบวกต่อทุนทางสังคม เนื่องจากทุนทางสังคมเป็นทรัพยากรที่อยู่ในเครือข่ายหรือกลุ่มที่บุคคลเป็นสมาชิกอยู่ บุคคลเป็นผู้เลือกที่ต้องการเป็นเพื่อนกับใครและกลุ่มทางสังคมไหนที่ต้องการเข้าร่วม คุณลักษณะของเพื่อน แหล่งทรัพยากรของเพื่อน ส่งผลต่อผลลัพธ์ที่ตามมา แม้ทุนทางสังคมจะเป็นปัจจัยภายนอก แต่การสร้างทุนทางสังคมเกี่ยวข้องกับลักษณะและความชอบของตัวบุคคลซึ่งเป็นผู้เลือก (Friedkin. 1990: 325)

โดยสรุปผลการวิจัยครั้งนี้แสดงให้เห็นว่ายิ่งนิสิตศึกษามีทุนทางสังคมจะยิ่งใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูง และใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ต่ำ ทั้งนี้ในการพัฒนาทุนทางสังคม ยิ่งนิสิตศึกษามีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งและได้รับการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต จะยิ่งทำให้นิสิตศึกษามีทุนทางสังคม ส่งผลให้นิสิตศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลสามารถปรับตัวได้สูง

สมมติฐานข้อที่ 1.9 การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์

จากผลการวิจัยพบว่า การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ แต่มีอิทธิพลทางอ้อมผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ จึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยที่ 1.9 บางส่วน ดังภาพประกอบ 27



ภาพประกอบ 27 สมมติฐานที่ 1.9 และผลการวิจัยที่พบ

จากผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า ยิ่งนิสิตนักศึกษา มีการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตสูงจะยิ่งใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ต่ำ ส่งผลให้นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลสามารถปรับตัวได้สูงขึ้น โดยการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางอ้อมในทางบวกต่อการปรับตัว เท่ากับ 0.16 มีอิทธิพลทางตรงในทางลบต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ เท่ากับ -0.12 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีอิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา เท่ากับ 0.03 อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

จากผลการวิจัยดังกล่าว สามารถอธิบายตามแนวคิดการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต (Cho. 2002) ว่าการสนับสนุนทางสังคมเป็นทรัพยากรภายนอกที่ช่วยให้บุคคลประเมินสถานการณ์ว่ามีความรุนแรงน้อยลง เนื่องจากรับรู้ว่ามีผู้ให้ความช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหาส่งผลให้เผชิญปัญหาได้ดีขึ้น แต่การจากครอบครัวเพื่อมาศึกษาต่ออาจทำให้นิสิตนักศึกษาขาดการสนับสนุนทางสังคมเดิม ทำให้ยิ่งประเมินสถานการณ์ในทางลบ และเสี่ยงต่อการใช้การเผชิญปัญหาที่ไม่เหมาะสม แต่ในปัจจุบันนิสิตนักศึกษาไม่ถูกจำกัดด้วยขอบเขตของระยะทางแต่สามารถเข้าถึงเครือข่ายการสนับสนุนทางสังคมทั้งภายในและภายนอกสภาพแวดล้อมได้ทันทีผ่านการใช้

อินเทอร์เน็ต ซึ่งสามารถเข้ามาชดเชยการแยกจากเครือข่ายทางสังคมเดิม ช่วยให้บัณฑิตนักศึกษารับการสนับสนุนทางสังคมได้ดียิ่งขึ้น ทั้งสามารถรักษาการติดต่อกับเครือข่ายทางสังคมเดิม และขยายเครือข่ายการสนับสนุนที่มีอยู่ให้กว้างขึ้น ส่งผลให้ใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ต่ำ สอดคล้องกับงานวิจัยที่ผ่านมา เอลลิสัน สไตน์ฟีลด์ และแลมเป (Ellison; Steinfeild; & Lampe. 2007) พบว่าบัณฑิตนักศึกษาที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อใช้เฟสบุ๊คเพื่อติดต่อกับเครือข่ายทางสังคมเดิมและสร้างเครือข่ายการสนับสนุนใหม่ นำไปสู่การสนับสนุนทางสังคมที่เหมาะสมกับความต้องการเนื่องจากความหลากหลายของผู้คนในโลกอินเทอร์เน็ตทำให้บัณฑิตนักศึกษาเลือกการสนับสนุนได้ตามความเหมาะสมทั้งด้านความรู้สึกและด้านข้อมูลซึ่งช่วยในการปรับตัว (Mikal. 2012) โคเฮิน (Cohen. 2011) พบว่าการขาดการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตนำไปสู่การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ สอดคล้องกับการสังเคราะห์งานวิจัยของมิเกลและคณะ (Mikal; et al. 2013) พบว่าการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตช่วยในการเผชิญปัญหาของบัณฑิตนักศึกษาระดับปีที่ 1

จากผลการวิจัยที่พบว่าการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัวของบัณฑิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ อาจเนื่องจากการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์และการปรับตัวอย่างมีนัยสำคัญมากกว่า จึงไปลดอิทธิพลของการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ทำให้ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติในการอธิบายว่าการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาซึ่งส่งผลต่อการปรับตัว

โดยสรุปผลการวิจัยครั้งนี้แสดงให้เห็นว่าบัณฑิตนักศึกษารับการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต จะยังใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ต่ำ ส่งผลให้บัณฑิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลสามารถปรับตัวได้สูง

สมมติฐานข้อที่ 2 รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของบัณฑิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างกลุ่มบัณฑิตนักศึกษาเพศชายและกลุ่มบัณฑิตนักศึกษานหญิงแตกต่างกัน

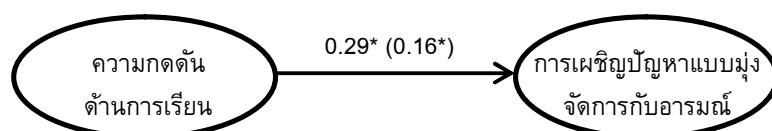
ผลการวิจัยสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 2 บางส่วน คือ รูปแบบ (Form) ของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของบัณฑิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลของกลุ่มบัณฑิตนักศึกษาชายและกลุ่มบัณฑิตนักศึกษานหญิง และค่าน้ำหนักองค์ประกอบตัวแปรสังเกตที่วัดตัวแปรแฝงไม่แตกต่างกันระหว่างกลุ่ม รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุไม่แตกต่างกันระหว่างกลุ่มในเชิงรูปแบบความสัมพันธ์

ของตัวแปร (Form invariance) ดังนั้นรูปแบบความสัมพันธ์ของตัวแปร ในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จึงสามารถนำไปใช้ได้กับกลุ่มนิสิตนักศึกษาทั้งสองเพศ และค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรสังเกตทุกตัวไม่แตกต่างกันระหว่างกลุ่ม แสดงให้เห็นว่าเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบวัดมีโครงสร้างของแบบวัดทั้งจำนวนตัวแปรและแบบแผนของน้ำหนักองค์ประกอบที่พัฒนาขึ้นจากทฤษฎีไม่มีความแตกต่างระหว่างกลุ่ม ทำให้สามารถใช้แบบวัดในการให้คะแนนและตีความหมายทั้งในกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง เนื่องจากตัวแปรแฝงถูกวัดด้วยตัวแปรสังเกตชุดเดียวกันและมีน้ำหนักเท่ากันในทุกกลุ่ม ทั้งนี้การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝงสามารถแปลความหมายได้ต่อเมื่อตัวแปรแฝงมีการวัดเท่าเทียมกัน (Measurement invariance) ระหว่างกลุ่ม โดยความเท่าเทียมกันของค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นระดับที่ต่ำที่สุดที่จะทำให้สามารถแปลความหมายความแตกต่างของค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝงได้ (นำชัยสุภฤกษ์ชัยสกุล. 2557) เนื่องจากการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝงระหว่างกลุ่ม ตัวแปรแฝงจะต้องมีความเท่าเทียมกันในการวัดบางส่วน (Partial measurement invariance) ที่ค่าน้ำหนักองค์ประกอบในการวัดตัวแปรแฝงอย่างน้อย 1 ค่าจะต้องเท่ากันระหว่างกลุ่ม (Byrne; Shavelson; & Muthén. 1989) ดังนั้นผลการเปรียบเทียบความแตกต่างแสดงให้เห็นว่า แบบวัดที่ใช้ในงานวิจัยนี้สามารถนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างทั้งนิสิตนักศึกษาชายและนิสิตนักศึกษาหญิง ความเท่าเทียมกันของค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นเกณฑ์ที่แสดงให้เห็นถึงความเที่ยงตรงและความเชื่อมั่นของแบบวัดที่ใช้ในงานวิจัย

การทดสอบค่าอิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ ส่วนใหญ่ไม่มีความแตกต่างกันระหว่างกลุ่ม แต่มีค่าอิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลของกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงแตกต่างกัน 5 เส้นทาง ดังนี้

1. อิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลที่กลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง ดังนี้

1.1 อิทธิพลเชิงสาเหตุของความกดดันด้านการเรียนที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์

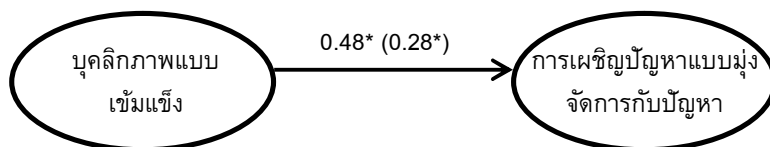


ภาพประกอบ 28 ผลการวิจัยของอิทธิพลเชิงสาเหตุของความกดดันด้านการเรียนที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ โดยกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง

หมายเหตุ ค่าสัมประสิทธิ์ในวงเล็บ () คือ ค่าสัมประสิทธิ์ของกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง

จากผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่ายิ่งนิสิตนักศึกษาชายมีความกดดันด้านการเรียน จะยิ่งใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์สูงกว่านิสิตนักศึกษาหญิง ทั้งกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าอิทธิพลในทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่มีค่าอิทธิพลแตกต่างกัน โดยกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าอิทธิพลสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง ดังนั้นยิ่งนิสิตนักศึกษาชายมีความกดดันด้านการเรียน จะยิ่งใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์สูงกว่านิสิตนักศึกษาหญิง แสดงให้เห็นว่าความแตกต่างระหว่างเพศทำให้ตัวแปรความกดดันด้านการเรียนที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์แตกต่างกัน ดังนั้นความกดดันด้านการเรียนสามารถนำไปใช้ประโยชน์ในการลดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ได้ทั้งกับกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายจะได้ผลมากยิ่งขึ้น ทั้งนี้เนื่องจากในงานวิจัยนี้พบว่ายิ่งนิสิตนักศึกษาชายมีความกดดันด้านการเรียนจะยิ่งมีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ แม้งานวิจัยหลายเรื่องที่ผ่านมาพบว่านิสิตนักศึกษาหญิงใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์สูงกว่าเพศชาย เช่น การแสดงอารมณ์ (Eaton; & Bradley. 2008, Ptacek; et al. 1994, Stanton; et al. 2000) แต่นิสิตนักศึกษาชายมีการใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์บางกลวิธีสูงกว่า เช่น การไม่เกี่ยวข้องกับความคิด (Mental disengagement) และการดื่มแอลกอฮอล์ (Kieffer; et al. 2006) สอดคล้องกับงานวิจัยของ (Chester; et al. 2006) พบว่ายิ่งมีความกดดัน เพศชายจะยิ่งมีพฤติกรรมการดื่มแอลกอฮอล์เพิ่มสูงขึ้น ในขณะที่เพศหญิงจะยิ่งมีพฤติกรรมการดื่มแอลกอฮอล์ลดลง และควอน (Kwon. 2015) พบว่าอิทธิพลความกดดันด้านต่าง ๆ เช่น การเรียน ส่งผลต่อการติดเกมในนักเรียนไทยและนักเรียนเกาหลี โดยความกดดันทำนายพฤติกรรมติดเกมในนักเรียนไทยเพศชาย ($R^2 = 0.57$) ได้มากกว่านักเรียนไทยเพศหญิง ($R^2 = 0.19$) โดยไซต์เนอร์ (Zeidner. 1992) อธิบายว่านิสิตนักศึกษาชายมีความกดดันด้านการเรียนเช่นเดียวกับนิสิตนักศึกษาหญิง แต่ไม่แสดงออกเนื่องจากได้รับการขัดเกลาทางสังคมว่าการยอมรับว่าตนมีความกดดันเป็นการแสดงออกในลักษณะของเพศหญิง (Feminine trait) ซึ่งเพศชายไม่ควรแสดงออก มากไปกว่านั้นนิสิตนักศึกษาหญิงมีการป้องกันตัวต่ำกว่าเพศชายจึงเต็มใจที่จะยอมรับว่าตนมีความกดดันสูงมากกว่า

1.2 อิทธิพลเชิงสาเหตุของบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา



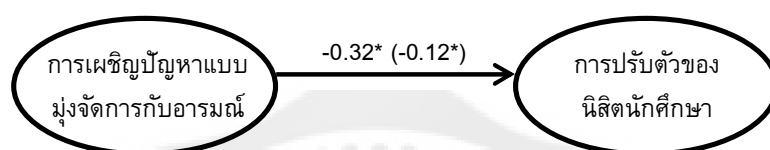
ภาพประกอบ 29 ผลการวิจัยของอิทธิพลเชิงสาเหตุของบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา โดยกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง

หมายเหตุ ค่าสัมประสิทธิ์ในวงเล็บ () คือ ค่าสัมประสิทธิ์ของกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง

จากผลการวิจัยพบว่ายิ่งนิสิตนักศึกษาชายมีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งจะยิ่งใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูงกว่านิสิตนักศึกษาหญิง ทั้งกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าอิทธิพลในทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่มีค่าอิทธิพลแตกต่างกัน โดยกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าอิทธิพลสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง ดังนั้นนิสิตนักศึกษาชายมีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งจะยิ่งใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูงกว่านิสิตนักศึกษาหญิง แสดงให้เห็นว่าความแตกต่างระหว่างเพศทำให้ตัวแปรบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาแตกต่างกัน ดังนั้นบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งสามารถนำไปใช้ประโยชน์ในการส่งเสริมการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาได้ทั้งกับกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายจะได้ผลมากยิ่งขึ้น ทั้งนี้เนื่องจากบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งช่วยให้บุคคลจัดการกับปัญหาได้ดียิ่งขึ้น วิลเลียมส์และคณะ (Williams; Wiebe; & Smith. 1992) พบว่าบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งสูงมีแนวโน้มที่จะใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาเพื่อเปลี่ยนแปลงสถานการณ์ให้ตนเองสามารถควบคุมจัดการได้มากยิ่งขึ้น ในขณะที่บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งต่ำมีแนวโน้มที่จะใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์โดยไม่เน้นจัดการกับสถานการณ์หรือปัญหา งานวิจัยที่ผ่านมาพบความสัมพันธ์ของบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งและการเผชิญปัญหาที่มีความแตกต่างระหว่างเพศ เช่น โฟกท์ (Vogt; et al. 2008) พบว่าเพศชายที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งสูงมีแนวโน้มใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาในขณะที่ไม่พบความแตกต่างในเพศหญิง สอดคล้องกับเวียบ (Wiebe. 1991) พบว่านิสิตนักศึกษาชายที่มีบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีความอดทนสูงกว่า รู้สึกถูกข่มขู่ต่ำกว่า และมีอัตราการเต้นของหัวใจเพิ่มขึ้นต่ำกว่านิสิตนักศึกษาหญิงเมื่อต้องทำงานภายใต้เงื่อนไขความกดดัน วิลเลียมส์และคณะ (Williams; Wiebe; & Smith. 1992) พบว่าบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งมีอิทธิพล

ทางบวกต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและมีอิทธิพลทางลบต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ส่งผลต่อสุขภาพ เนื่องจากองค์ประกอบที่สำคัญ คือ ความมุ่งมั่นและการควบคุมมีความสัมพันธ์อย่างสูงกับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาซึ่งพบมากในกลุ่มตัวอย่างเพศชาย

1.3 อิทธิพลเชิงสาเหตุของการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ที่ส่งผลต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา



ภาพประกอบ 30 ผลการวิจัยของอิทธิพลเชิงสาเหตุของการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ที่ส่งผลต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา โดยกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง

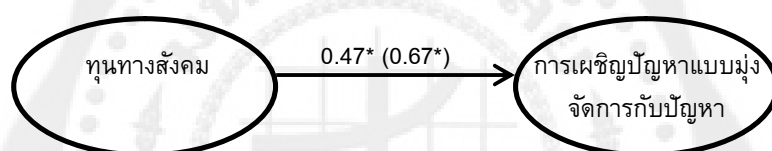
หมายเหตุ ค่าสัมประสิทธิ์ในวงเล็บ () คือ ค่าสัมประสิทธิ์ของกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง

จากผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่ายิ่งนิสิตนักศึกษาชายใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์จะยิ่งปรับตัวได้ต่ำกว่านิสิตนักศึกษาหญิง ทั้งกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าอิทธิพลในทางลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่มีค่าอิทธิพลแตกต่างกัน โดยกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าอิทธิพลสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง ดังนั้นยิ่งนิสิตนักศึกษาชายใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์จะยิ่งปรับตัวได้ต่ำกว่านิสิตนักศึกษาหญิง แสดงให้เห็นว่าความแตกต่างระหว่างเพศทำให้ตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ที่ส่งผลต่อการปรับตัว แตกต่างกัน ดังนั้นการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์สามารถนำไปใช้ประโยชน์ในการลดปัญหาการปรับตัวได้ทั้งกับกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายจะได้ผลมากยิ่งขึ้น จากผลการวิจัยดังกล่าวสามารถอธิบายได้ตามแนวคิดทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหา (Transactional model of stress and coping) (Lazarus, 1966) การใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ (Emotion-focused coping) เป็นการมุ่งเน้นที่อารมณ์ทางลบที่ตนประสบอยู่ในการตอบสนองต่อปัญหาซึ่งจะยิ่งทำให้สถานการณ์แย่ลงไปส่งผลต่อการปรับตัว เนื่องจากการเผชิญปัญหาด้วยการมุ่งจัดการกับอารมณ์ เช่น การหลีกเลี่ยงปัญหา เป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพในการจัดการกับปัญหาเพียงระยะสั้น แต่ในการศึกษาระดับอุดมศึกษาความกดดันมีอย่างต่อเนื่อง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ จึงไม่ใช่วิธีการที่มีประสิทธิภาพในการจัดการกับปัญหา นิสิตนักศึกษาที่ใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการ

กับอารมณ์ไม่ได้ใช้ความพยายามทางความคิดมากพอที่จะจัดการกับปัญหาซึ่งส่งผลให้เกิดปัญหาในระยะยาว เช่น การปรับตัว สอดคล้องกับผลการวิจัยของอาเธอร์ (Arthur. 1998) พบว่านิสิตนักศึกษาชายจัดการกับปัญหาแตกต่างกับนิสิตนักศึกษาหญิง นิสิตนักศึกษาชายมักใช้การแยกตัว (Self-isolation) และหลีกเลี่ยง สอดคล้องกับงานวิจัยของทอลแมน (Tolman.1992) พบว่าการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ทำนายปัญหาสุขภาพจิต (Psychological symptom) ในเพศชายมากกว่าเพศหญิง และการเผชิญปัญหาแบบแยกตัวเองเป็นตัวแปรทำนายที่สำคัญที่สุด ทั้งนี้ นิสิตนักศึกษาชายจะได้ประโยชน์จากการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหามากกว่า

2. อิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลที่กลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย ได้แก่

2.1 อิทธิพลเชิงสาเหตุของทุนทางสังคมส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา



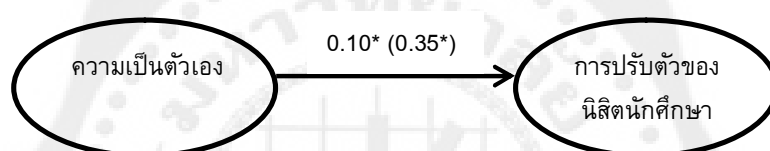
ภาพประกอบ 31 ผลการวิจัยของอิทธิพลเชิงสาเหตุของทุนทางสังคมที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา โดยกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย

หมายเหตุ ค่าสัมประสิทธิ์ในวงเล็บ คือ ค่าสัมประสิทธิ์ของกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง

จากผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่ายิ่งนิสิตนักศึกษาหญิงมีทุนทางสังคมจะยิ่งใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย ทั้งกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าอิทธิพลในทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่มีค่าอิทธิพลแตกต่างกัน โดยกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าอิทธิพลสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย ดังนั้นยิ่งนิสิตนักศึกษาหญิงมีทุนทางสังคมจะยิ่งใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย แสดงให้เห็นว่าความแตกต่างระหว่างเพศทำให้ตัวแปรทุนทางสังคมที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาแตกต่างกัน ดังนั้นทุนทางสังคมสามารถนำไปใช้ประโยชน์ในการส่งเสริมการใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาได้ทั้งกับกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงจะได้ผลมากยิ่งขึ้น จากผลการวิจัยดังกล่าว สอดคล้องกับงานวิจัยที่ผ่านมาซึ่งพบว่าการสนับสนุนทางสังคมเป็นปัจจัยปกป้องต่อการประเมินความเครียด การสนับสนุนทางสังคมที่เพียงพอจะลดหรือขจัดปฏิกิริยาทางจิตต่อความกดดัน ทำให้

บุคคลรับรู้ว่ามีหนทางในการแก้ไขปัญหา (House; Landies; & Umberson. 1988) เทย์เลอร์ (Taylor. 1990) เสนอว่าเพศหญิงมีแนวโน้มตามธรรมชาติที่จะหันไปหากลุ่มทางสังคมเมื่อมีความกดดัน เรียกรูปแบบนี้ว่าการตอบสนองแบบดูแลและผูกมิตร (Tend and befriend response) และยึดความผูกพันทางสังคมในการช่วยแก้ปัญหาความยุ่งยากต่าง ๆ เนื่องจากเพศหญิงเปิดเผยตนเองมากกว่าโดยเฉพาะในเวลาที่มีความกดดัน จึงได้รับการสนับสนุนจากเพื่อนและคนรอบข้างมากกว่าเมื่อเทียบกับเพศชาย (Howes. 1989) สอดคล้องกับงานวิจัยที่ผ่านมาพบว่านิสิตนักศึกษาหญิงมีความสามารถในการเผชิญปัญหาที่ดีกว่าและใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาซึ่งมีประสิทธิภาพสูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย (Matheny; et al. 2005)

2.2 อิทธิพลเชิงสาเหตุของความเป็นตัวเองที่ส่งผลต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา



ภาพประกอบ 32 ผลการวิจัยของอิทธิพลเชิงสาเหตุของความเป็นตัวเองที่ส่งผลต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาโดยกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย

หมายเหตุ ค่าสัมประสิทธิ์ในวงเล็บ () คือ ค่าสัมประสิทธิ์ของกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง

จากผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่ายิ่งนิสิตนักศึกษาหญิงมีความเป็นตัวเองจะยิ่งสามารถปรับตัวได้สูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย ทั้งกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าอิทธิพลในทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่มีค่าอิทธิพลแตกต่างกัน โดยกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าอิทธิพลสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย ดังนั้นยิ่งนิสิตนักศึกษาหญิงมีความเป็นตัวเองจะยิ่งสามารถปรับตัวได้สูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย แสดงให้เห็นว่าความแตกต่างระหว่างเพศทำให้ตัวแปรความเป็นตัวเองที่ส่งผลต่อการปรับตัวแตกต่างกัน ดังนั้นความเป็นตัวเองสามารถนำไปใช้ประโยชน์ในการส่งเสริมการปรับตัวได้ทั้งกับกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงจะได้ผลมากยิ่งขึ้น สอดคล้องกับงานวิจัยที่ผ่านมาพบว่านิสิตนักศึกษาหญิงพบกับช่วงเวลาที่ยากลำบากในการปรับตัวในมหาวิทยาลัยสูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย เนื่องจากความแตกต่างในกระบวนการพัฒนาความเป็นตัวเองที่เพศหญิงมีการพึ่งพิงพ่อแม่ทางด้านจิตใจและความสัมพันธ์ทางสังคมมากกว่าเพศชาย (Cook. 1995, Lapsley; et al. 1989) ความเป็นตัวเองส่งผลต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาและเกิดขึ้นอย่างมากในช่วงปี

การศึกษาที่ 1 โดยมีความแตกต่างระหว่างเพศ เพศชายมีความเป็นตัวเอเองในการจัดการสิ่งต่าง ๆ ได้ด้วยตนเองสูงกว่าเพศหญิง (Beyers; & Goossens. 2003) แต่อิทธิพลของความเป็นตัวเอเองส่งผลต่อการปรับตัวในนิสิตนักศึกษาหญิงสูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย เคนนีและฮาร์ท (Kenny & Hart. 1992) พบว่าการมีความเป็นตัวเอเองต่ำนำไปสู่การปรับตัวที่ไม่ดีในนิสิตนักศึกษาหญิงและเสี่ยงต่อการมีพฤติกรรมที่มีปัญหา เช่น การมีภาวะผิดปกติในการรับประทานอาหาร เนื่องจากการประเมินตนเองขึ้นกับเรื่องน้ำหนักหรือรูปร่างอย่างมาก ดังนั้นนิสิตนักศึกษาหญิงมีความเป็นตัวเอเองสูง จะยังสามารถปรับตัวได้สูง สอดคล้องกับหลายงานวิจัยที่พบว่าความเป็นตัวเอเองมีอิทธิพลทางบวกต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาในด้านการเรียนและอารมณ์ทั้งงานวิจัยแบบตัดขวางและระยะยาว (Haemmerlie; Steen; & Benedicto. 1994, Rice; Cole; & Lapsley. 1990) และความเป็นตัวเอเองเป็นสิ่งสำคัญในการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาหญิงทั้งในช่วงวัยรุ่นและเมื่อพัฒนาเป็นผู้ใหญ่ต่อไป (Kenny & Hart. 1992)

การเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝงในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้ามาศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง

การเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝงระหว่างกลุ่ม ทำให้ทราบว่าแต่ละกลุ่มมีคุณลักษณะที่ต่างกันเพียงใดซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อการทำความเข้าใจและการนำไปใช้ประโยชน์ต่อไป ผลการวิจัยพบว่า ค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝงเชิงสาเหตุในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้ามาศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ระหว่างกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงแตกต่างกัน ทั้งที่กลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง และกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าเฉลี่ยสูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย ดังนี้

1. ตัวแปรแฝงที่นิสิตนักศึกษาชายมีค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝงสูงกว่านิสิตนักศึกษาหญิง ได้แก่

1.1 ความเป็นตัวเอเอง งานวิจัยนี้พบว่านิสิตนักศึกษาชายมีค่าเฉลี่ยตัวแปรความเป็นตัวเอเองสูงกว่านิสิตนักศึกษาหญิง แสดงให้เห็นว่านิสิตนักศึกษาชายจัดการสิ่งต่าง ๆ ได้ด้วยตนเองสามารถควบคุมอารมณ์ของตน และไม่แยกตัวหรือยึดติดความสัมพันธ์ทางสังคมมากเกินไปสูงกว่านิสิตนักศึกษาหญิง สอดคล้องกับงานวิจัยที่ผ่านมาพบว่าเพศชายมีความเป็นตัวเอเองสูงกว่าเพศหญิง (Skowron; Wester; & Azen. 2016) เนื่องจากเพศหญิงให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและรู้สึกถูกคุกคามเมื่อต้องแยกจากความสัมพันธ์ทางสังคมที่เคยมี ในขณะที่เพศชายอาจรู้สึกถูกคุกคามจากความรู้สึกใกล้ชิดจนเกินไป (Prakash; & Flores. 1985)

2. ตัวแปรแฝงที่นิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าเฉลี่ยตัวแปรแฝงสูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย ได้แก่

2.1 การปรับตัว งานวิจัยนี้พบว่านิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าเฉลี่ยตัวแปรการปรับตัวสูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย แสดงให้เห็นว่านิสิตนักศึกษาหญิงสามารถปรับเปลี่ยนอารมณ์และพฤติกรรมของตนให้เข้ากับสภาพแวดล้อมและสถานการณ์ทั้งในด้านการเรียน อารมณ์ สังคม และสถานศึกษาได้สูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย สอดคล้องกับงานวิจัยที่ผ่านมา คลินซ์ (Cliniciu. 2013) พบว่านิสิตนักศึกษาหญิงปรับตัวได้สูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย แม้ในกลุ่มนิสิตนักศึกษาต่างชาติ เช่น งานวิจัยของลีและคณะ (Lee; Park; Kim. 2009) ศึกษาิิตนักศึกษาต่างชาติชาวเกาหลี 76 คนที่ศึกษาในสหรัฐอเมริกาเพื่อศึกษาความแตกต่างระหว่างเพศในการปรับตัว ผลการวิจัยพบว่านิสิตนักศึกษาหญิงมีการปรับตัวสูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย

2.2 ความกดดันด้านการเรียน งานวิจัยนี้พบว่านิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าเฉลี่ยตัวแปรความกดดันด้านการเรียนสูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย แสดงให้เห็นว่านิสิตนักศึกษาหญิงมีความกดดันทางจิตใจในด้านการเรียนสูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย สอดคล้องกับงานวิจัยที่ผ่านมา ไรอัน (Ryan. 2013) พบว่านิสิตนักศึกษาหญิงมีความกดดันด้านการเรียนสูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย โดยโซวาและลัทซ์แมน (Sowa; & Lustman. 1984) พบว่าเพศหญิงมีความเครียดในชีวิตประจำวันสูงกว่า มีความวิตกกังวลสูงกว่า ในขณะที่เพศชายมีการบิดเบือนความคิดสูงกว่าจึงช่วยป้องกันเพศชายจากความรู้สึกซึมเศร้า

2.3 ความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก งานวิจัยนี้พบว่านิสิตนักศึกษาหญิงมีค่าเฉลี่ยตัวแปรความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกสูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย แสดงให้เห็นว่านิสิตนักศึกษาหญิงรับรู้ว่าคุณแม่มีความเอาใจใส่ สนับสนุนให้คิด ตัดสินใจ มีความเข้าใจ และให้กำลังใจสูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย สอดคล้องกับงานวิจัยที่ผ่านมาพบว่านิสิตนักศึกษาหญิงรับรู้ว่าคุณแม่มีความห่วงใยสูงกว่าเพศชาย (Parker; Tupling; & Brown. 1979, Gladstone; & Parker. 1996)

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะเพื่อการศึกษาปฏิบัติ

1. ผลการวิจัยนี้พบว่าการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหามีอิทธิพลทางตรงต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลสูงที่สุด รองลงมาคือการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ และความเป็นตัวเอง แสดงให้เห็นว่าการเผชิญปัญหามีอิทธิพลต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาสูงที่สุด ดังนั้นอาจารย์ หน่วยงานให้คำปรึกษา และผู้ที่เกี่ยวข้องควรส่งเสริมให้นิสิตนักศึกษาเพิ่มการใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาซึ่งเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพ โดยช่วยค้นหาว่าทำไมนิสิตนักศึกษาจึงใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ เช่น การหลีกเลี่ยงปัญหา เนื่องจากการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ไม่มีประสิทธิภาพในการแก้ปัญหาหรือช่วยลดความกดดันในระยะยาว แต่นิสิตนักศึกษามักใช้เพื่อลด

ความกดดันในจิตใจ หรือผลัดวันประกันพรุ่ง พร้อมทั้งให้ความรู้และการสนับสนุนให้นิสิตนักศึกษาใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาโดยเริ่มจากเพิ่มการใช้วิธีที่นิสิตนักศึกษาเคยใช้อยู่แล้ว เช่น การปรึกษาผู้ที่มีความรู้ จะสามารถช่วยแก้ปัญหาและลดความกดดันได้จริงในระยะยาวช่วยให้นิสิตนักศึกษาสามารถปรับตัวได้ดียิ่งขึ้นทั้งในกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง โดยเฉพาะในกลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย เนื่องจากกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าอิทธิพลเชิงสาเหตุของการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ที่ส่งผลต่อการปรับตัวสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง

2. งานวิจัยนี้พบว่ายังมีความกดดันด้านการเรียนจะยังทำให้นิสิตนักศึกษาใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ส่งผลทางลบต่อการปรับตัว โดยความกดดันด้านการเรียนของนิสิตนักศึกษาเกี่ยวข้องกับความกดดันในการสอบ และมีงานที่ได้รับมอบหมายมากเกินไป ต้องอ่านหนังสือมาก การส่งงานที่ได้รับมอบหมายให้ทันกำหนด ดังนั้นมหาวิทยาลัยควรส่งเสริมนิสิตนักศึกษาในการสร้างวิธีการเผชิญปัญหาที่มีประสิทธิภาพและใช้ได้ไปตลอดปีการศึกษาด้วยการสอนนิสิตนักศึกษาว่าความกดดันเป็นสิ่งที่สามารถจัดการได้ หากความกดดันรบกวนนิสิตนักศึกษาข้ามต่อเนื่องไปยังภาคการศึกษาอื่น หน่วยงานให้คำปรึกษาและผู้ที่เกี่ยวข้องควรช่วยเหลือนิสิตนักศึกษาในการแก้ปัญหาโดยการตรวจสอบว่าสถานการณ์ไหนในอดีตที่กดดันทำให้นิสิตนักศึกษาเกิดความเครียด ทั้งช่วยนิสิตนักศึกษาจัดการกับปัญหาในชีวิตประจำวันโดยการบริหารจัดการเวลา ป้องกันปัญหาการผัดวันประกันพรุ่ง โดยอาจจัดเป็นโปรแกรมให้นิสิตนักศึกษาได้ปฏิบัติหรือจัดให้เป็นส่วนหนึ่งของชั่วโมงเรียนในช่วงต้นของภาคการศึกษาด้วยการจัดให้ทั้งหน่วยงานให้คำปรึกษาและอาจารย์ร่วมกันส่งเสริมนิสิตนักศึกษาในการสร้างทักษะการเผชิญปัญหาที่มีประสิทธิภาพและใช้ได้ไปตลอดปีการศึกษา รวมทั้งสามารถทำนายและควบคุมความกดดันที่อาจพบได้โดยทั่วไป พร้อมกันนั้นมหาวิทยาลัยควรพัฒนาเทคนิคต่าง ๆ ทางการศึกษา และมีหน่วยงานหรือโครงการส่งเสริมด้านการเรียนเพื่อช่วยนิสิตนักศึกษาให้เรียนรู้มากขึ้นเกี่ยวกับการเรียน ความกดดัน และวิธีการจัดการ ก่อนที่นิสิตนักศึกษาบางคนอาจจะไม่สามารถจัดการได้ ทั้งนี้การที่นิสิตนักศึกษารับรู้ความกดดันด้านการเรียนแตกต่างกัน หน่วยงานให้คำปรึกษาจึงควรตระหนักถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลและประสบการณ์ส่วนบุคคลเนื่องจากแม้บางเหตุการณ์อาจไม่สำคัญแต่อาจสร้างความกดดันให้แก่นิสิตนักศึกษาบางคนได้ ความเข้าใจและการสนับสนุนส่งเสริมจะช่วยนิสิตนักศึกษาให้สามารถปรับตัวได้ดียิ่งขึ้นทั้งในกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง โดยเฉพาะในกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายเนื่องจากกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าอิทธิพลเชิงสาเหตุของความกดดันด้านการเรียนที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์สูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง

3. งานวิจัยนี้พบวานิสิตนักศึกษาหญิงมีความกดดันด้านการเรียนสูงกว่านิสิตนักศึกษาชาย ดังนั้นมหาวิทยาลัยจึงควรส่งเสริมการจัดการเรียนการสอนให้มีความเหมาะสม โดยมีอุปกรณ์ในห้องเรียน และตำราเอกสารเพื่อการค้นคว้าในห้องสมุดที่ทันสมัยและเพียงพอ สนับสนุนให้สร้างหรือจัดซื้อสื่อการเรียนรู้ที่จำเป็นต่อความเข้าใจในบทเรียน มีโครงการส่งเสริมการเรียน เช่น การอบรมเทคนิคการบริหารจัดการเวลา และการติวเสริมช่วงใกล้สอบ ทั้งจัดสภาพแวดล้อมในมหาวิทยาลัยให้ร่มรื่น มีสถานที่อ่านหนังสือและพักผ่อนที่เหมาะสมเพื่อเอื้ออำนวยให้นิสิตนักศึกษา

ในการศึกษา ทั้งหน่วยงานหอพักควรคำนึงถึงปัจจัยอื่นที่เกี่ยวข้องกับการเลือกนิตินักศึกษาร่วมหอพัก เช่น บุคลิกภาพ ความชอบเข้าสังคม ความไวต่อเสียงดัง การใช้เวลาในห้องพักเพื่อการเรียนของนิตินักศึกษาแต่ละคน ดังนั้นนอกจากการแจ้งกฎระเบียบและข้อกำหนดต่าง ๆ ในการอยู่ร่วมกันของหอพัก ควรมีแบบสอบถามลักษณะเพื่อนร่วมหอพักที่ต้องการ มีความยืดหยุ่นในการเปลี่ยนแปลงเพื่อนร่วมหอพัก และมีแนวทางในการแก้ปัญหาความขัดแย้งต่าง ๆ ภายในหอพักจะช่วยลดความกดดันในการเรียน และเพิ่มความสุขของนิตินักศึกษา โดยเฉพาะในกลุ่มนิตินักศึกษาหญิง

4. งานวิจัยนี้พบว่าทุนทางสังคมมีอิทธิพลต่อการจัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาส่งผลต่อการปรับตัวของนิตินักศึกษา ดังนั้นแม้การจากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครจะทำให้นิตินักศึกษาต้องไกลจากทุนทางสังคมที่เคยมี คือ เครือข่ายทางสังคมเดิม เช่น ครอบครัว และเพื่อนสนิทที่โรงเรียน แต่มหาวิทยาลัยและผู้ที่เกี่ยวข้องสามารถส่งเสริมการสร้างทุนทางสังคมของนิตินักศึกษา เช่น การส่งเสริมกิจกรรมและชมรมต่าง ๆ ภายในมหาวิทยาลัย เนื่องจากการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมส่งผลต่อการพัฒนามิตรภาพซึ่งจะทำหน้าที่เป็นปัจจัยปกป้องนิตินักศึกษาให้ก้าวผ่านประสบการณ์ต่าง ๆ ในมหาวิทยาลัยไปด้วยดี ดังนั้นอารมณ์ทางลบ เช่น ความกดดันด้านการเรียนจะมีอิทธิพลต่อการปรับตัวในมหาวิทยาลัยและสุขภาพจิตน้อยลงเมื่อนิตินักศึกษามีทุนทางสังคมที่เข้มแข็ง ส่งผลต่อการคงอยู่ในการเรียน เนื่องจากบรรยากาศของมหาวิทยาลัยที่ไม่มีความขัดแย้งและให้การสนับสนุนจะเพิ่มการปรับตัว การคงอยู่ในการเรียน และความผูกพันกับสถาบัน ทั้งการจัดการเรียนการสอนในรายวิชาที่มีชั้นเรียนขนาดเล็กสามารถช่วยสร้างทุนทางสังคมได้ โดยอาจารย์ผู้สอนมอบหมายกิจกรรมที่ทำให้นิตินักศึกษาได้ช่วยเหลือกันในห้องเรียน ทำให้รู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม จะก่อให้เกิดบรรยากาศการเรียนรู้ที่อบอุ่นมีการสนับสนุนซึ่งกันและกันเป็นการสร้างทุนทางสังคมของนิตินักศึกษาที่เริ่มจากในห้องเรียนจะช่วยนิตินักศึกษาให้ปรับตัวได้ดียิ่งขึ้นทั้งในกลุ่มนิตินักศึกษาชายและกลุ่มนิตินักศึกษาหญิง โดยเฉพาะในกลุ่มนิตินักศึกษาหญิง เนื่องจากกลุ่มนิตินักศึกษาหญิงมีค่าอิทธิพลเชิงสาเหตุของทุนทางสังคมที่ส่งผลต่อการจัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูงกว่ากลุ่มนิตินักศึกษาชาย

5. งานวิจัยนี้พบว่า การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตมีอิทธิพลต่อทุนทางสังคมส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและการปรับตัวของนิตินักศึกษา แสดงให้เห็นว่าการเป็นส่วนหนึ่งในเครือข่ายทางสังคมออนไลน์ มีอิทธิพลต่อมิตรภาพและทุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยซึ่งเป็นประสบการณ์ที่ดี และสามารถส่งผลต่อไปหลังสำเร็จการศึกษา ด้านข้อมูลทั่วไปในการใช้อินเทอร์เน็ตของกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยนี้พบว่า นิตินักศึกษาที่จากครอบครัวมาเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลใช้เวลากับอินเทอร์เน็ต โดยมีวัตถุประสงค์หลักเพื่อการติดต่อสื่อสารกับเพื่อนที่มหาวิทยาลัย ครอบครัวและเพื่อนเก่าตามลำดับ เนื่องจากเป็นช่องทางที่สะดวกและเหมาะสมในการเชื่อมความสัมพันธ์ทางสังคม ซึ่งถือว่ามีความเหมาะสม (ภาคผนวก จ) เนื่องจากการวิจัยที่ผ่านมาพบว่า การสนับสนุนในชีวิตจริงเป็นปัจจัยปกป้องที่สำคัญ บุคคลที่มีการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ตในระดับสูงแต่มีการสนับสนุนทางสังคมในชีวิตจริงในระดับต่ำมี

แนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมที่มีปัญหา เพราะความสัมพันธ์ทางสังคมในชีวิตจริงมีความสำคัญมากกว่า ทั้งการติดต่อผ่านอินเทอร์เน็ตสามารถนำไปสู่การสนับสนุนทางสังคมในชีวิตจริงได้ ทำให้นิสิต นักศึกษามีทุนทางสังคมมากขึ้น ส่งผลทางบวกต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา ดังนั้นหากนิสิต นักศึกษาคนใดไม่มีการติดต่อสื่อสารกับเพื่อนที่มหาวิทยาลัยผ่านอินเทอร์เน็ต และใช้เวลาอยู่กับเพื่อนที่ มหาวิทยาลัยน้อย อาจารย์และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องควรให้ความสนใจ และให้คำแนะนำปรึกษา เนื่องจากนิสิตนักศึกษาอาจมีปัญหาในการปรับตัว

6. งานวิจัยนี้พบว่าความกดดันด้านการเรียนส่งผลทางลบต่อความเป็นตัวเอง ในทางตรงกันข้ามความเป็นตัวเองส่งผลทางบวกต่อการปรับตัว แสดงให้เห็นว่าระดับความสามารถในการปรับตัวของบุคคลในสถานการณ์ที่มีความกดดัน ส่วนหนึ่งเกิดจากความสามารถในการควบคุมอารมณ์ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของความเป็นตัวเอง ดังนั้นนอกจากหน่วยงานให้คำปรึกษาที่ทางมหาวิทยาลัยจัดให้แล้ว อาจารย์ผู้สอนในชั้นเรียน และหอพักควรให้ความรู้ ส่งเสริมและพัฒนาความเป็นตัวเอง จะเป็นประโยชน์กับนิสิตนักศึกษาซึ่งต้องประสบกับความกดดันด้านการเรียนเป็นระยะตลอดปีการศึกษา รวมถึงป้องกันปัญหาการปรับตัวอื่นๆ ที่อาจตามมา

7. งานวิจัยนี้พบว่าอิทธิพลของความเป็นตัวเองส่งผลต่อการปรับตัว ดังนั้นมหาวิทยาลัย และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องควรส่งเสริม โดยจัดโปรแกรมการพัฒนาเพื่อช่วยเพิ่มความเป็นตัวเองในความสัมพันธ์ทางสังคม พร้อมกับการมีสัมพันธภาพที่ดีกับครอบครัวและเพื่อนอย่างมีความสมดุล จะช่วยนิสิตนักศึกษาให้ปรับตัวเข้าสู่การเปลี่ยนผ่านในสถานศึกษาใหม่ได้ดียิ่งขึ้นทั้งในกลุ่มนิสิต นักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง โดยเฉพาะในกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง เนื่องจากกลุ่มนิสิต นักศึกษาหญิงมีค่าอิทธิพลเชิงสาเหตุของความกดดันต่อการปรับตัวสูงกว่ากลุ่มนิสิต นักศึกษาชาย

8. งานวิจัยนี้พบว่าอิทธิพลของบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ดังนั้นมหาวิทยาลัยและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องควรส่งเสริม โดยจัดโปรแกรมการพัฒนาในระดับบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งจะช่วยส่งเสริมนิสิตนักศึกษาในการใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาให้สูงขึ้น เนื่องจากบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งเป็นรูปแบบของบุคลิกภาพ (Personality style) หรือมุมมองในการมองโลก (Way of viewing the world) ที่สามารถพัฒนาได้ (Wood. 2013) สถาบันการศึกษาหลายแห่งส่งเสริมการพัฒนาโดยการจัดโปรแกรมการพัฒนบุคลิกภาพแบบเข้มแข็งให้กับนิสิตนักศึกษาเพื่อกระตุ้นให้นิสิตนักศึกษามีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดี เพิ่มอัตราการคงอยู่ในการเรียนและการสำเร็จการศึกษา โดยมุ่งเน้นการสอนทักษะความเข้มแข็งทางจิตใจ ฝึกทักษะในการจัดการกับสถานการณ์ที่มีความกดดันในอนาคตได้ โดยไม่หนีจากปัญหาแต่ตอบสนองในทางบวกและลดอิทธิพลทางลบให้น้อยที่สุด มีความหยุ่นตัวทางอารมณ์และจิตใจต่อปัญหาต่างๆ (Maddi. 2002) มีเจตคติและทักษะที่มีความเข้มแข็งในการเปลี่ยนสถานการณ์ความกดดันให้เป็นโอกาสที่ได้พัฒนาตนเอง (Maddi. 2012) ทั้งในกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง โดยเฉพาะในกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายเนื่องจากกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายมีค่าอิทธิพลเชิงสาเหตุของ

บุคลิกภาพแบบเข้มแข็งส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง

9. มิติที่สำคัญของนิสิตนักศึกษา นอกจากการเรียนและสังคมแล้ว ครอบครัวก็มีความสำคัญ งานวิจัยนี้พบว่า นิสิตนักศึกษาชายมีความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูกต่ำกว่านิสิตนักศึกษาหญิง และยิ่งนิสิตนักศึกษาชายมีความกดดันด้านการเรียน จะยิ่งใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์สูงกว่านิสิตนักศึกษาหญิงทำให้ปรับตัวได้ต่ำ ดังนั้นมหาวิทยาลัยและอาจารย์ที่ปรึกษาควรส่งเสริมให้นิสิตนักศึกษาชายติดต่อกับครอบครัวอย่างสม่ำเสมอเพื่อสัมพันธ์ภาพที่แน่นแฟ้นภายในครอบครัว ทั้งนี้โดยทั่วไปทุนทางสังคมมีอิทธิพลทางตรงในทางบวกต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ดังนั้นอาจารย์ที่ปรึกษาและอาจารย์ผู้สอนรายวิชาต่างๆ ควรส่งเสริมนิสิตนักศึกษาชายในการพัฒนาทุนทางสังคมของตน เช่น การจัดกิจกรรมในชั้นเรียนแบบคละกลุ่มให้นิสิตนักศึกษาที่ไม่ได้เป็นเพื่อนสนิทกลุ่มเดียวกัน และทั้งนิสิตนักศึกษาชายและนิสิตนักศึกษาหญิงได้ทำงานร่วมกัน งานวิจัยที่ผ่านมาพบว่ามิตรภาพจากเพื่อนที่เป็นเพศหญิงทั้งระหว่างเพื่อนผู้หญิงกับเพื่อนผู้หญิง หรือเพื่อนผู้หญิงกับเพื่อนผู้ชายก่อให้เกิดความรู้สึกสนิทใกล้ชิดกันสูง ทำให้รู้สึกเหงาน้อยลงเมื่อได้ใช้เวลากับเพื่อนที่เป็นเพศหญิงทั้งในกลุ่มนิสิตนักศึกษาชายและกลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง ดังนั้นจึงเป็นประโยชน์ที่จะสนับสนุนให้นิสิตนักศึกษาชายสร้างความสัมพันธ์ที่ให้การสนับสนุนซึ่งกันและกัน และกับเพื่อนทั้งสองเพศในด้านการเรียนจะช่วยนิสิตนักศึกษาชายให้ปรับตัวได้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น (Winstead; Derlega; Lewis; Sanchez-Hucles; & Clark. 1992)

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ในการวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ดังนั้นในการวิจัยครั้งต่อไปอาจนำรูปแบบความสัมพันธ์ที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างอื่น ได้แก่ นิสิตนักศึกษาต่างชาติ และปรับเปลี่ยนตัวแปรให้เหมาะสมกับลักษณะของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับการสร้างความผสมผสานทางสังคมและวัฒนธรรมของนิสิตนักศึกษา เพื่อนำตนเองให้อยู่ต่างแดนได้อย่างมีความสุข เป็นการขยายองค์ความรู้ด้านการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา

2. ในการวิจัยครั้งนี้เนื่องจากข้อจำกัดในการเก็บข้อมูลของผู้วิจัยที่เข้าเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างเพียงครั้งเดียว ดังนั้นในการวิจัยครั้งต่อไปอาจเริ่มศึกษาในช่วงต้นปีการศึกษาที่ 1 ที่นิสิตนักศึกษาเพิ่งเข้าเรียนใหม่ และวัดซ้ำเพื่อการศึกษาระยะยาว (Longitudinal study) ดูพัฒนาการความเปลี่ยนแปลงว่าการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาเป็นอย่างไร เพื่อให้ทราบถึงพัฒนาการการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา

3. ในการวิจัยครั้งนี้ผลการวิจัยสนับสนุนแนวคิดทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหาของลาซารัสและฟอล์คแมน (Lazarus; & Folkman. 1984) ที่พบความสัมพันธ์เชื่อมโยงระหว่าง

ปัจจัยทางจิตและปัจจัยทางสังคมต่อการเผชิญปัญหาและการปรับตัว ทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหาของลาซารัสและฟอล์คแมนเป็นทฤษฎีที่เน้นความสำคัญของปัจจัยทางจิตและปัจจัยทางสังคมที่ส่งผลต่อความเครียดและการเผชิญปัญหา ทั้งนี้ในงานวิจัยนี้พบว่าตัวแปรจากแนวคิดทฤษฎีอื่น เช่น ความเป็นตัวเอง และการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต มีอิทธิพลทั้งทางตรงและทางอ้อมต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา ดังนั้นในการวิจัยครั้งต่อไปจึงอาจนำตัวแปรจากแนวคิดทฤษฎีทางด้านจิตวิทยาสังคมและจิตวิทยาเชิงบวกเข้ามาศึกษาว่าอิทธิพลของกลุ่มคน สังคม วัฒนธรรม รวมถึงการมีความคิด และอารมณ์ในเชิงบวกมีอิทธิพลหรือกระบวนการส่งผลต่อการปรับตัวอย่างไร เพื่อให้องค์ความรู้ด้านการปรับตัวกว้างขวางยิ่งขึ้น



บรรณานุกรม



บรรณานุกรม

- กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข. (2558). รายงานการฆ่าตัวตายของคนไทยปี 2558.
นนทบุรี: กรมสุขภาพจิต. ศูนย์ป้องกันการฆ่าตัวตายแห่งชาติ โรงพยาบาลจิตเวชขอนแก่น
ราชนครินทร์ กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข.
- กองแผนงาน สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ. (2550). การศึกษาสถานภาพ
นักศึกษาระดับปริญญาตรี ปีการศึกษา 2548. ข่าวสารสนเทศ สจพ. 4(2): 55-62.
- กันยา สุวรรณแสง. (2533). การพัฒนาบุคลิกภาพและการปรับตัว. กรุงเทพฯ: บารุงสาส์น.
- กิตติยา จำรัสเลิศสมิทธิ. (2534). สุขภาพจิตและปัญหาการเรียนของนิสิตแพทย์ คณะแพทยศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ปริญญานิพนธ์ วท.ม. (สุขภาพจิต). กรุงเทพฯ: บัณฑิต
วิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- เกษตร เมืองทอง (2544). สาเหตุการออกกลางคันของนักศึกษาสาขาวิชาวิศวกรรมไฟฟ้า ภาควิชา
ครุศาสตร์ไฟฟ้า คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนคร
เหนือ. ปริญญานิพนธ์ วศ.ม. (สาขาวิชาไฟฟ้า) กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย สถาบัน
เทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ. ถ่ายเอกสาร.
- จีระ หงส์ดามรงค์. (2555). 8 K's + 5 K's ทูมมนุษย์ของคนไทยรองรับประชาคมอาเซียน. พิมพ์
ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: Chira Academy.
- จุมจินต์ สัตต์ทุกข์. (2543). ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการปรับตัวของนิสิตระดับปริญญาตรี ชั้นปีที่ 1
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (สาขาจิตวิทยาการแนะแนว).
กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- จินตนา ญินพันธ์. (2527). การเรียนการสอนทางพยาบาลศาสตร์. คณะครุศาสตร์. จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัย.
- ชลีกร บุญประเสริฐ. (2543). ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคล เจตคติต่อวิชาชีพการพยาบาล
ความเข้มแข็งในการมองโลก สภาพแวดล้อมของสถาบัน และการปรับตัวของนักศึกษา
พยาบาล วิทยาลัยพยาบาล สังกัดกระทรวงกลาโหมและสำนักงานตำรวจแห่งชาติ.
ปริญญานิพนธ์ พย.ม (สาขาวิชาการพยาบาลศึกษา) . กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- ชะเอิน พิตาลวัชรินทร์. (2549). ความต้องการของนักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐบาลและเอกชน ชั้นปีที่
1 ในเขตกรุงเทพมหานคร ที่มีต่องานบริการแนะแนวและให้การศึกษา. กรุงเทพฯ:
มหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิต.
- ชาติชาย หมั่นสมิคร. (2542). การปรับตัวของนักศึกษาโครงการสมทบพิเศษคณะวิทยาศาสตร์
สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม (จิตวิทยา
การศึกษา) กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

- ชาติรี ลักษณะศิริ. (2546). การศึกษาลักษณะการมุ่งอนาคต ความเครียด และการเผชิญความเครียดปัญหาการปรับตัวของนักเรียนโรงเรียนกีฬาจังหวัดสุพรรณบุรี. ปรินิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ) กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ณัฐพล แนวจำปา. (2540). การปรับตัวของนักศึกษามหาวิทยาลัยมหิดล. ปรินิพนธ์ กศ.ม. (การอุดมศึกษา) กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- เต็มศักดิ์ คทวนิช. (2547). จิตวิทยาทั่วไป. กรุงเทพฯ: ซีเอ็ดดูเคชั่น (มหาชน).
- ธาราวดี อธิมาตรานนท์. (2548). ปัจจัยที่ส่งผลต่อการปรับตัวในการเรียนหลักสูตรพยาบาลศาสตร์ของนักศึกษาพยาบาล คณะแพทยศาสตร์โรงพยาบาลรามาธิบดี มหาวิทยาลัยมหิดล. ปรินิพนธ์ กศ.ม (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- นันท์นี สุขมงคล. (2547). ความวิตกกังวล การสนับสนุนทางสังคม และกลวิธีการเผชิญปัญหาของนิสิตนักศึกษา. ปรินิพนธ์ ค.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- นิธิพันธ์ บุญเพิ่ม. (2553). ความเครียดและการจัดการความเครียดของนักศึกษาวิทยาลัยการแพทย์แผนไทย มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี. ปรินิพนธ์ วท.ม. (วิทยาการสังคมและการจัดการระบบสุขภาพ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร. ถ่ายเอกสาร.
- นุชนนตรี เปี่ยมสาลี. (2548). ความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันของบิดามารดาต่อบุตรกับการปรับตัวของนิสิตระดับปริญญาตรี ชั้นปีที่ 1 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ปรินิพนธ์ วท.ม. (สุขภาพจิต). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- นำชัย ศุภฤกษ์ชัยสกุล. (2556). โมเดลสมการโครงสร้างเชิงเส้นโดยใช้โปรแกรม LISREL สำหรับข้อมูลภาคตัดขวาง. เอกสารประกอบการอบรมเรื่องเทคนิคการวิจัยและการใช้สถิติวิเคราะห์ข้อมูลด้วยคอมพิวเตอร์และแปลผล. กรุงเทพฯ: สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์.
- (2557). การประยุกต์ใช้การวิเคราะห์แบบจำลองสมการโครงสร้างในงานวิจัยเชิงทดลอง. วารสารพฤติกรรมศาสตร์. 20(2): 206-237.
- บุศรินทร์ เอี่ยมธนากุล. (2556). โมเดลพยากรณ์บุคลิกภาพของนักศึกษาระดับปริญญาตรีจากปัจจัยที่เกี่ยวข้องที่วิเคราะห์ความสัมพันธ์โดยวิธีเหมือนข้อมูล. ปรินิพนธ์ วท.ม. (เทคโนโลยีสารสนเทศ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ. ถ่ายเอกสาร.

- ประณต คำจิม. (2549). จิตวิทยาวัยรุ่น. กรุงเทพฯ: ภาควิชาจิตวิทยา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. (2530). สุขภาพจิตเบื้องต้น. กรุงเทพฯ: บัณฑิตการพิมพ์.
- ภณิดา ชนวิทยาสัทธกุล. (2548). ความเข้มแข็งอดทนและสุขภาวะทางจิตของเยาวชนผู้ปฏิบัติธรรม: กรณีศึกษากลุ่มยุวพุทธิกสมาคมแห่งประเทศไทย. ปรินิพนธ์ ศศ.ม. (สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- ยรรยง ผิวอ่อน. (2535). ผลของการให้คำปรึกษาแบบไม่นำทาง ที่มีต่อการปรับตัวกับเพื่อนของ นิสิตชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- รุ่ง สุทธิธรรมวสี. (2550). การศึกษาการปรับตัวทางสังคม ในมหาวิทยาลัยรามคำแหงของ นักศึกษาชั้นปีที่ 1. ปรินิพนธ์ วท.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยรามคำแหง. ถ่ายเอกสาร.
- ลักขณา สรวิวัฒน์. (2544). จิตวิทยาในชีวิตประจำวัน. กรุงเทพฯ: โอ. เอส. พริ้นติ้ง เฮาส์.
- วณิชยา ปุศรี. (2556). ผลการศึกษารอบครัวตามทฤษฎีพฤติกรรมทางปัญญาต่อความเข้มแข็ง อดทนของครอบครัวผู้ป่วยโรคเบาหวาน. ปรินิพนธ์ วท.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). ชลบุรี: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยบูรพา. ถ่ายเอกสาร.
- วรรษมา คุณาติศร; และจารุรินทร์ ปิตานพวงศ์. (2553). พฤติกรรมและปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการเล่นเกมในนักศึกษาแพทย์. วารสารสมาคมจิตแพทย์แห่งประเทศไทย. 53 (4): 343-54.
- วินัดดา ปิยะศิลป์; และพนม เกตุมาน. (2545). ตำราจิตเวชเด็กและวัยรุ่น. กรุงเทพฯ: ชมรมจิตแพทย์เด็กและวัยรุ่น.
- วิมลพรรณ อาภาเวท. (2554). พฤติกรรมการสื่อสารในเฟซบุ๊ก (Facebook) ของนักศึกษา มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลพระนคร. กรุงเทพฯ: คณะเทคโนโลยีสารสนเทศ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลพระนคร.
- ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2549). จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ศิริวัชร วงษ์วันทนี. (2552). การศึกษาทุนทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา โรงเรียนนาครประสิทธิ์. ปรินิพนธ์ ศศ.ม. (การจัดการภาครัฐและภาคเอกชน). นครปฐม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร. ถ่ายเอกสาร.
- ศุภลักษณ์ จารุรัตน์จรมร. (2534). การปรับตัวและสุขภาพจิต: จิตวิทยาเบื้องต้น. ขอนแก่น: มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- สถาบันรามจิตติ. (2557). การสำรวจสภาพการณ์เด็กและเยาวชนปี 2557. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ.

- สมบุญ จารุกะหมทวิ. (2544). ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพัน ความวิตกกังวล และ กลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยาการปรึกษา).
กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- สมเกียรติ ไทยปรีชา. (2554). การศึกษาวิธีการปฏิบัติที่ดีของการลดปัญหาการออกกลางคันของ นิสิตมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน ระหว่างปีการศึกษา 2549-2553. การประชุมวิชาการ ครั้งที่ 8 ประจำปี 2554 มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขต กำแพงแสน. Retrieved November 22, 2014. from http://researchconference.kps.ku.ac.th/article_8/pdf/p_human03.pdf.
- สมบุญ ชูเลิศ. (2553). ประสบการณ์ความเข้มแข็งอดทนที่ผ่านการบ่มเพาะของนักเรียนเตรียมทหารตำแหน่งนักเรียนบังคับบัญชา. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยาการปรึกษา).
กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- สรลลิตา ศรีนวล. (2552). ความสัมพันธ์ระหว่างทุนทางสังคมกับความมั่นคงของมนุษย์: กรณีศึกษา อำเภอเมือง จังหวัดสิงห์บุรี. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (พัฒนาสังคม). กรุงเทพฯ: บัณฑิต วิทยาลัย สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.
- สุนิตา สร้อยสงิม. (2554). การศึกษาทุนทางสังคมของนักศึกษาระดับปริญญาตรี กรณีศึกษา วิทยาลัยดุริยางคศิลป์ มหาวิทยาลัยมหิดล. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (การจัดการภาครัฐและ ภาควิชาเอกชน). นครปฐม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร. ถ่ายเอกสาร.
- สุทัศน์ ชันเลข. (2549). สาเหตุการลาออกและการพ้นสภาพการเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี คณะวิศวกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. รายงานการวิจัย. เชียงใหม่: หน่วย ทะเบียนและประมวลผล มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- สุทธิรักษ์ ไชยรักษ์. (2556). ปัญหาการปรับตัวของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีสุรนารี. รายงานวิจัยสถาบัน. นครราชสีมา: มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีสุรนารี.
- สุภาณี เจียมศักดิ์. (2543). พฤติกรรมการปรับตัวในการศึกษาของนิสิตวิชาเอกพลศึกษา ระดับ ปริญญาตรี คณะพลศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การ พลศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- สุภาพร อศววิโรจน์. (2549). สาเหตุการออกกลางคันและไม่สำเร็จการศึกษาตามระยะเวลาที่ หลักสูตรกำหนด คณะเทคโนโลยีและการจัดการอุตสาหกรรม. รายงานการวิจัย. กรุงเทพฯ: สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ.
- สุรพงษ์ ชูเดช. (2544). ตัวแปรในการทำนายสุขภาพจิตและการปรับตัวของนักศึกษา มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี. วิทยานิพนธ์ ป.ม. (การวิจัยประยุกต์). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี. ถ่ายเอกสาร.

- โสภาวดี บุญยฤทธิ์กิจ. (2546). *ภาวะสุขภาพจิตและการปรับตัวของนิสิตปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒประสาธน์*. ปริญญาโท กศ.ม. (สาขาวิชาสุขภาพศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- สำรวจ ประไพศรีศรี. (2544). *ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการปรับตัวด้านการเรียนในระบบไตรภาคของ นักศึกษามหาวิทยาลัยเทคโนโลยีสุรนารี จังหวัดนครราชสีมา*. ปริญญาโท กศ.ม., (สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. (2556). *แผนพัฒนาการศึกษาระดับอุดมศึกษา ฉบับที่ 11 (พ.ศ. 2555-2559)*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ. (2555). *สถิติการศึกษาฉบับย่อ*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภา.
- สำนักวิชาการ สำนักงานเลขาธิการวุฒิสภา. (2549). *รายงานวิชาการเรื่อง “บทบาททุนทางสังคมกับการพัฒนาประเทศที่ยั่งยืน”*. กรุงเทพฯ: สำนักการพิมพ์ กลุ่มงานการพิมพ์ สำนักงานเลขาธิการวุฒิสภา.
- หนังสือพิมพ์โพสต์ทูเดย์. (2557, 17 ตุลาคม). *นศ.ปี1 ทะเลาะรวมเมทน้อยใจโดดดักดัก*. โพสต์ทูเดย์. สืบค้นเมื่อ 17 ตุลาคม 2557, จาก <http://bit.ly/1rDpihz>.
- หนังสือพิมพ์มติชนออนไลน์. (10 มิ.ย. 2551, 10 มิถุนายน). *สถิตินิสิตนักศึกษาฆ่าตัวตายที่ปรากฏเป็นข่าวในหน้าหนังสือพิมพ์ระหว่างปี 2546-2551*. สืบค้นเมื่อ 10 พฤษภาคม 2558, จาก http://www.matichon.co.th/news_title.php?id=2231.
- อรพลอย เกษมสันต์ ณ อยุธยา (2546) *การศึกษาเปรียบเทียบการควบคุมตนเอง และโมโนภาพแห่งตนของนักศึกษายัรุ่นที่อาศัยอยู่หอพัก และนักศึกษายัรุ่นที่อยู่ตามบ้าน*. ปริญญาโท กศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- อรพิน ศิริสัมพันธ์; และภัทรพล มหาจันทร์. (2554). *การศึกษาพฤติกรรมการเรียนของนักศึกษา คณะศึกษาศาสตร์*. *Viridian E-Journal*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- อรพินทร์ ชูชม. (2545). *เอกสารประกอบการสอนวิชา วป 502 การสร้างและพัฒนาเครื่องมือวัดทางพฤติกรรมศาสตร์*. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. กรุงเทพฯ. ถ่ายเอกสาร.
- อดิศร พงษ์ศรี. (2546). *การใช้ชีวิตในมหาวิทยาลัยของนิสิตปริญญาตรีคณะพลศึกษามหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ*. ปริญญาโท กศ.ม. (การอุดมศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- Abouserie, R. (1994). Sources and Levels of Stress in Relation to Locus of Control and Self-esteem in University Students. *Educational Psychology*. 14(3): 323-330.

- Ainsworth, M; Blehar, M.; Waters, E.; & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Akhtar, J. H. (2014). The Relationship of Program Demand with Academic Self-Regulation and Performance of University Students. Dissertation. Lahore: Institute of Education and Research. University of The Punjab.
- Alarcon, G.M.; Edwards, J.M.; & Menke, L. E. (2011). Student Burnout and Engagement: A Test of the Conservation of Resources Theory. *The Journal of Psychology*. 145: 211-227.
- Alkan, N. (2004). Cognitive Appraisals, Emotion, and Coping: A Structural Equation Analysis of the Interactional Model of Stress and Coping. Dissertation. Ankara: Middle East Technical University.
- Alwin, D. F. (1991). Family of Origin and Cohort Differences in Verbal Ability. *American Sociological Review*. 56: 625-638.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Anderson, S. A.; & Sabatelli, R. M. (1990). Differentiating Differentiation and Individuation: Conceptual and Operation Challenges. *American Journal of Family Therapy*. 18: 32-50.
- Aslan, S.; & Guven, M. (2010). The Relation Between Attachment and Personal Adjustment Mediated by Separation-individuation. *Education and Science*. 35 (157): 181-191.
- Aslan, S. (2013). The Prediction of Separation-individuation in Turkish Late Adolescents through Five Factor Personality Dimensions. *Eurasian Journal of Education*. 51: 7-28.
- Armsden, G.; & Greenberg, M. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 16: 427-454.
- Arnstein, R. (1980). The Student, the Family, the University, and Transition to Adulthood. *Adolescent Psychiatry*. 8: 160-172.
- Arthur, N. (1998). Gender differences in the stress and coping experiences of first year postsecondary students. *Journal of College Student Psychotherapy*. 12: 21-36.
- Astin, A. (1985). *Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment' of Priorities and Practices in Higher Education*. San Francisco: Jossey ' Bass.

- Astin, A. W. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ayleworth, L.; & Bloom, B. (1976). College Experiences and Problems of Rural and Smalltown Students. *Journal of College Student Personnel*. 17: 236-242.
- Backović, D.V.; Zivojinović J. I.; Maksimović, J.; & Maksimović, M. (2012). Gender Differences in Academic Stress and Burnout Among Medical Students in Final Years of Education. *Psychiatria Danubina*. 24: 175–181.
- Baker, R. W.; McNeil, O. V.; & Siryk, B. (1985). *Expectation and Reality in Freshman Adjustment to College*. *Journal of Counseling Psychology*. 32: 94-103.
- Baker, R. W.; & Siryk, B. (1983). Social Propensity and College Adjustment. *Journal of College Student Personnel*. 24: 331-336.
- Ball, S.; Smolin, J.; & Shekhar, A. (2002). A Psychobiological Approach to Personality: Examination within Anxious Outpatients. *Journal of Psychiatric Research*. 36(2): 97-103.
- Bambina, A. (2007). *Online Social Support: the Interplay of Social Networks and Computer-mediated Communication*. Youngstown, N.Y.: Cambria Press.
- Banks, J. K., and Gannon, L. R. (1988). The influence of hardiness on the relationship between stressors and psychosomatic symptomatology. *American Journal of Community Psychology*. 16: 25–37.
- Baran, S. J.; & Davis, D. K. (2009). *Mass Communication Theory: Foundations, Ferment, and Future*. 5th ed. Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.
- Bartholomew, K. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*. 61(2), 226-244.
- Bartholomew, K.; & Shaver, P. R. (1998). Methods of Assessing Adult Attachment: Do they Converge? In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment Theory and Close Relationships* (pp. 25-45). New York, Guilford Press.
- Bartone, P. T.; Ursano, R.J.; Wright, K.M.; & Ingraham, L.H. (1989). The Impact of A Military Air Disaster on the Health of Assistance Workers: A Prospective Study. *Journal of Nervous and Mental Disease*. 177, 317-328.
- Beck, R.; Taylor, C.; & Robbins, M. (2003). Missing Home: Sociotropy and Autonomy and their Relationship to Psychological Distress and Homesickness in College Freshmen. *Anxiety, Stress, and Coping*. 16(2): 155-166.

- Bell, H.M. (1962). *Manual: Bell Adjustment Inventory* (revised student form). Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Bender, J. L.; Jimenez-Marroquin, M. C.; & Jadad, A. R., (2011). Seeking Support on Facebook: A Content Analysis of Breast Cancer Groups. *Journal of Medical Internet Research*. 13(1): 16.
- Ben-Zur, H.; & Zeidner, M. (2012). Appraisals, Coping and Affective and Behavioral Reactions to Academic Stressors. *Psychology*. 3: 713-721. doi: 10.4236/psych.2012.39108.
- Berman, W. H.; & Sperling, M. B. (1991). Parental Attachment and Emotional Distress in the Transition to College. *Journal of Youth and Adolescence*. 20: 427-440.
- Berk, L. E. (1994). *Vygotsky's Theory: The Importance of Make-Believe Play*. *Young Children*. National Association of Education of Children. (50)1: 30-39.
- Beyers, W.; & Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment, and parenting: Interactions, moderating, and mediating effects. *Journal of Adolescence*. 22: 753–769.
- Billings, D. W.; Folkman, S.; Acree, M; & Moskowitz, J. T. (2000). Coping and Physical Health during Caregiving: the Roles of Positive and Negative Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*. 79: 131–42.
- Billings, A. G.; & Moos, R. H. (1981). The Role of Coping Responses and Social Resources in Attenuating the Stress of Life Events. *Journal of Behavioral Medicine*. 4: 139–57.
- Bios, P. (1967). The Second Individuation Process of Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 22:162–186. New York: International Universities Press.
- Bitz, A.L. (2011). *Does Being Rural Matter?: The Roles of Rurality, Social Support, and Social Self-efficacy in First-year College Student Adjustment*. Dissertation. Ph.D. Lincoln: University of Nebraska-Lincoln.
- Blustein, D.; Walbridge, M.; Friedlander, M.; & Palladino, D. (1991). Contributions of Psychological Separation and Parental Attachment to the Career Development Process. *Journal of Counseling Psychology*. 38: 39–50.
- Blain, M.; Thompson, J.; & Whiffen, V. (1993). Attachment and Perceived Social Support in Late Adolescence: The Interaction between Working Models of Self and Others. *Journal of Adolescent Research*. 8: 226–241.
- Bolger, N. (1990). Coping as a Personality Process: A Prospective Study. *Journal of Personality and Social Psychology*. 59(3): 525-537.

- Bonds-Raacke, J. M. (2006). Students' Attitudes Toward the Introduction of a Course Website. *Journal of Instructional Psychology*. 33(4): 251–255.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital in Richardson, John G., ed., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.
- Bowen, M. (1978). *Family Therapy in Clinical Practice*. New York: Aronson.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Vol. 2. *Separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- (1969). *Attachment and Loss*, Vol. 1. *Attachment*. New York: Basic Books.
- Boyd, D. M. (2007). *Viewing American Class Divisions through Facebook and MySpace*. *Apophenia* Blog Essay. Retrieved from <http://www.danah.org/papers/essays/ClassDivisions.html>.
- Brack, G.; Gay, M.; & Matheny, K. (1993). Relationships between Attachment and Coping Resources among Late Adolescents. *Journal of College Student Development*. 34: 212–215.
- Bradford, E.; & Lyddon, W. (1993). Current Parental Attachment: Its Relation to Perceived Psychological Distress and Relationship Satisfaction in College Students. *Journal of College Student Development*. 34: 256–260.
- Bray, J. H.; Williamson, D.S.; & Malone, P. E. (1984). Personal Authority in the Family System: Development of a Questionnaire to Measure Personal Authority in Intergenerational Family Processes. *Journal of Marital and Family Therapy*. April, 1984: 167- 178.
- Brissette, I.; Scheier, M. F.; & Carver, C. S. (2002). The Role of Optimism in Social Network Development, Coping, and Psychology Adjustment During a Life Transition. *Journal of Personality and Social Psychology*. 82: 102-111.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments in Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brooks, J. H.; & DuBois, D. L. (1995). Individual and Environmental Predictors of Adjustment during the First Year of College. *Journal of College Student Development*. 36: 347-360.
- Brown, S.L. (1994). Factor Structure of a Brief Version of the Ways of Coping (WOC) Questionnaire: A Study with Veterinary Medicine Students. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 27 (1), 308-315.

- Brown-Weinstock, P. (2009). *Adjustment and Persistence of Students from an Urban Environment to a Rural Community College*. Dissertation. New York: Syracuse University.
- Burge, J. (2009). Coping Frequency, Coping Effectiveness, and Personality Factors in University Students. Unpublished Honours thesis, University of Canberra, Australia).
- Burnett, P. C., & Fanshawe, J. P. (1997). Measuring School-related Stressors in Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*. 26: 415-428.
- Byrne, B.M. (1998). *Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications and Programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carter, C.; & Robinson, R. (2002). Can We Send Some of the Money Back Home to Our Families?: Tensions of Transition in an Early Intervention Program for Rural Appalachian Students. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association*. New Orleans, LA.
- Carver, C. S. (1997). You Want to Measure Coping but Your Protocol's Too Long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*. 4: 92-100.
- Carver, C.; Scheier, M.; & Weintraub, J. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 56(2): 267-283.
- Cavell, T.; Jones, D.; Runyan, R. D.; Constantin-Page, L.; & Velasquez, J. (1993). Perceptions of Attachment and Adjustment of Adolescents with Alcoholic Fathers. *Journal of Family Psychology*. 7: 204-212.
- Cavaye, J. (2004). *Social Capital: A Commentary on issues, Understanding and Measurement*. Cavaye Community Development Australia: Toowoomba.
- Cemalcilar, Z. (2003). Role of Computer-mediated Communication Technologies in International Students' Cross-cultural Transition. Dissertation. The University of Texas at Austin.
- Chak, K.; & Leung, L. (2004). Shyness and Locus of Control as Predictors of Internet Addiction and Internet Use. *CyberPsychology & Behavior*. 7(5): 559-570.
- Charney, T.R. (1996). *Uses and Gratifications of the Internet*. Masters thesis. Michigan State University. Masters Abstracts International. 35: 6-12.
- Chen, X. (2004). Research on Middle School Students' Academic Stresses, Coping Strategies, and Coping Psychological Mechanisms. Dissertation. Ph.D. Chongqing: South-west Normal University.

- Chen, W.; & Kay, A. (2011). Leveraging Computer Mediated Communication for Social Support in Immigrants' Intercultural Adaptation. *Cross-cultural*. 7(3): 167-176. DOI:10.3968/j.ccc.1923670020110703.285.
- Cheng, D.; Leong, F.; & Geist, R. (1993). Cultural Differences in Psychological Distress between Asian and Caucasian American College Students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*. 21(3), 182-189. Retrieved April 11, 2006 from Academic Search Elite.
- Chester, J. A.; de Paula Barrenha, G.; DeMaria, A.; & Finegan, A. (2006). Different effects of stress on alcohol drinking behaviour in male and female mice selectively bred for high alcohol preference. *Alcohol Alcohol*. 41:44–53.
- Chickering, A. W. (1969). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chioqueta A. P.; & Stiles, T. C. (2005). Personality Traits and the Development of Depression, Hopelessness, and Suicide Ideation. *Personality and Individual Differences*. 38: 1283-1291.
- Cho, I. (2002). *An Exploration of Online Social Support*. Dissertation. Michigan State University.
- Chou, C. (2001). Internet Heavy Use and Addiction among Taiwanese.: An Online Interview Study. *CyberPsychology and Behavior*. 4(5): 573-85.
- Chung, J. E. (2010). Benefits of Social Networking in Online Social Support Groups. Dissertation. University of Southern California.
- Cliniciu, A. I. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Procedia social and behavioral sciences*. 78: 718–722.
- Cloninger, C. R.; Svrakic, D. M.; & Przybeck, T. R. (1993). A Psychobiological Model of Temperament and Character. *Archives of General Psychiatry*. 50: 975-990.
- Cohen, J. (2011). *Social Support Received Online and Offline by Individuals Diagnosed with Cancer*. Virginia Commonwealth University . Richmond: Virginia
- Cohen, S.; & Wills, T. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*. 98(2): 310–357.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*. 94: 95-120.
- Coleman. J. C.; & Hammen. (1981). *Abnormal Psychology and Modern Life*. New York. Bombay.

- Colvin, J.; Chenoweth, L.; Bold, M.; & Harding, C. (2004). Caregivers of Older Adults: Advantages and Disadvantages of Internet-based Social Support. *Family Relations*. 53(1): 49-57.
- Cooke, R.; Bewick, B. M.; Barkham, M.; Bradley, M.; & Audin, K. (2006). Measuring, Monitoring and Managing the Psychological Well-being of First Year University Students. *British Journal of Guidance & Counselling*. 34: 505-517.
- Connor-Smith, J. K.; & Flachsbarth, C. (2007). Relations between Personality and Coping: A Meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 93(6): 1080–1107.
- Cook, S. L. (1995). Acceptance and expectation of sexual aggression in college students. *Psychology of Women Quarterly*. 19: 181-194.
- Cote, S.; & Healy, T. (2001). *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris.
- Cummings, J. N.; Lee, J. B.; & Kraut, R. (2006). Communication Technology and Friendship During the Transition from High School to College. In Kraut, R.; Brynin, M.; and Kiesler, S. (Eds.). *Computers, Phones, and the Internet: Domesticating Information Technology* (pp. 265-278). USA: Oxford University Press.
- Darwin, C. (1859). *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*. London: Murray.
- Deatherage, S.; Servaty-Seib, H. L.; & Aksoz, L. (2011). Stress, Coping, and Internet Use of College Students. *2011 2nd International Conference on Economics, Business and Management*. IACSIT Press, Singapore.
- Demaray, M. K.; & Malecki, C. K. (2002). Critical Levels of Perceived Social Support Associated with Student Adjustment. *School Psychology Quarterly*. 17: 213-241.
- Derlega, V. J. (1993). *Self-disclosure*. Newbury Park, CA: Sage.
- D'Silva, J.; & Aminabhavi, V.A. (2013). Adjustment, Self-efficacy and Psychosocial Competency of Drug Addicted Adolescents. *Journal of Psychology*. 4(1): 13-18.
- Donath, J.; & Boyd, D. (2004). Public Displays of Connection. *BTexact Technology Journal*. 22(4): 71-82.
- Dong, Y. (2014). *Examining the Role of Motivation in the Relationship between Perceived Academic Stress and Coping among Freshmen*. Dissertation. The University of North Dakota.
- Dunkel-Schetter, C.; Folkman, S.; & Lazarus, R. S. (1987). Correlates of Social Support Receipt. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53: 71-80.

- Dudwick, N.; Keuehnast K.; Jones, VN.; & Woolcock, M. (2006). *Analyzing Social Capital in Context: A Guide to Qualitative Methods and Data*. Washington, DC: The World Bank Institute.
- Kim, S. S.; & Duckson, G. (2007). Revisiting Mental Health Issues in Young Immigrants: A Lesson Learned from the Virginia Tech Massacre. *Issues in Mental Health Nursing*. 28: 939-942.
- Eaton, R.J.; & Bradley, G. (2008). The role of gender and negative affectivity in stressor appraisal and coping selection. *International Journal of Stress Management*, 15(1): 94–115.
- Ellison, N. B.; Steinfield, C.; & Lampe, C. (2007). The Benefits of Facebook “Friends:” Social Capital and College Students’ Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 12(4): 143-168.
- Eggert, J. W. (2007). Separation-individuation and Disordered Eating in Adolescence. Dissertation Abstracts International: Section B: *The Sciences and Engineering*. 69 (1): 673.
- Equal Opportunities Commission. (2001). *Equal Pay Task Force: Just Pay-A report to the Equal Opportunities Commission*, Manchester.
- Eich, M. O. (2002). *The Use of the Internet as a Coping Resource*. Dissertation. Ph.D. Long Beach. California State University.
- Erikson, E. (1959). Identity and the Life Cycle. *Psychological Issues Monograph*. 1(1): 1-171. New York: International Universities Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & company.
- Etcheverry, E. (1996). *Social Capital: A Resource for the Human Capital Development of University Students*. Dissertation. Ph.D. Winnipeg: University of Manitoba.
- Field, J. (2008). *Social Capital* (2nd ed.). London: Routledge.
- Fischer, M. J. (2007). Settling into Campus Life: Differences by Race/Ethnicity in College Involvement and Outcomes. *Journal of Higher Education*. 78: 125-161.
- Flap, H. D. (2002). *No Man is an Island: the Research Program of a Social Capital Theory*. Pp. 29-59 in O. Favereau and E. Lazega (eds). Cheltenham: Edward Elgar.
- Folkman, S.; & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *Annual Review of Psychology*. 55: 745-74.
- Folkman, S.; & Lazarus, R.S. (1988A). Coping as a Mediator of Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*. 54: 466-475.

- Folkman, S.; & Lazarus, R.S. (1988B). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Folkman, S.; & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*. 55:745-74.
- Forsell, T.D. (2013). *An Exploratory Study of the Nature of Social Capital in Local Area Leisure Clubs*. Dissertation. Melbourne: Victoria University.
- Freud, S. (1909). Family Romances. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume IX (1906-1908): Jensen's 'Gradiva' and Other Works: 235-242.
- Freud, S. (1905). Fragment of an Analysis of a Case of Hysteria In The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume VII (1901-1905): A Case of Hysteria, Three Essays on Sexuality and Other Works: 1-122.
- Friedkin, N. E. (1990). Social networks in structural equation models. *Social Psychology Quarterly*. 53:316–28.
- Friedlander, L.J.; Reid, G.J.; Shupak, N.; & Cribbie, R. (2007). Social Support, Self-esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University Among First-year Undergraduates. *Journal of College Student Development*. 48(3): 259-274.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York: Free Press.
- Funk, S. C. (1992). Hardiness: A Review of Theory and Research. *Health Psychology*. 11: 335-345.
- Furstenberg, F.F.; & Hughes, M.E. (1995). Social capital and successful development among at-risk youth. *Journal of Marriage and the Family*. 57: 580-592.
- Fusco, P. S. (1994). Hardiness, coping style, and burnout: Relationships in female hospital nurses. Dissertation, Ph. D. University of North Texas.
- Gächter, M.; Savage, D.A.; & Torgler, B. (2011). Gender Variations of Physiological and Psychological Stress Amongst Police Officers. *Gender Issues*. 28(1): 66 - 93.
- Gadzella, B. M. (1991). Student-life Stress Inventory. Commerce, TX: Copyright.
- Gamson, Z.F. (1991). *Why is College so Influential? The Continuing Search for Answers*. Change. 23 (6): 27-29.
- Gerdes, H.; & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, Social, and Academic Adjustment of College Students: A Longitudinal Study of Retention. *Journal of Counseling & Development*. 72(3): 281-288.

- Gardner, J. N.; & Jeweler, A. J. (Eds.) (1992). *Your College Experience: Strategies for Success*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Gentry, W.D.; & Kobasa, S.C. (1984). Social and psychological resources mediating stress-illness relationships in humans. In Gentry, W. D. (ed.), *Handbook of Behavioral Medicine*. New York: Guilford Press,
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilmer, B.V. (1971). *Industrial Psychology*. New York: McGraw-Hill, Book Company.
- Gladstone, G.L.; & Parker, G. (1996). Parental characteristics as influences on adjustment in adulthood. In Pierce, G.R., Sarason, B.R., & Sarason, I.G. (1996). *Handbook of Social Support and the Family*. 195–218. New York: Plenum Press.
- Gray, R.; Vitak, J.; Easton, E.W.; & Ellison, N.B. (2013). Examining Social Adjustment to College in the Age of Social Media: Factors Influencing Successful Transitions and Persistence. *Computers & Education*. 67: 193-207.
- Grayson, N. Holmbeck; Mary, L.; & Wandrei (1993). Individual and Relational Predictors of Adjustment in First-Year College Students. *Journal of Counseling Psychology*. 40(1): 73-78.
- Grellhesl, M.; Narissra, M.; & Punyanunt-Carter. (2012). Using the Uses and Gratifications Theory to Understand Gratifications Sought through Text Messaging Practices of Male and Female Undergraduate Students. *Computers in Human Behavior*. 28(6): 2175–2181.
- Griffin, D.; & Bartholomew, K. (1994). Models of the Self and Other: Fundamental Dimensions Underlying Measures of Adult Attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*. 67: 430–445.
- Grootaert, C.; & Bastelaer, T. V. (2001). Understanding and Measuring Social Capital: A Synthesis of Findings and Recommendations From the Social Capital Initiatives. *Social Capital Initiative*. Washington, DC: The World Bank.
- Grotevant, H.D. (1989). Child Development within the Family Context. In W. Damon (Ed.), *Child Development Today and Tomorrow* (pp. 34–51). San Francisco: Jossey-Bass.
- Grotevant, H.D.; & Cooper, C. (1985). Patterns of Interaction in Family Relationships and the Development of Identity and Role-taking Skill in Adolescence. *Child Development*. 56: 415–428.

- Haber, M.G.; Cohen, J.L., Lucas, T.; & Baltes, B. B. (2007). The Relationship between Self-reported Received and Perceived Social Support: A Meta-analytic Review. *American Journal of Community Psychology*. 39(1–2): 133–144.
- Hachaturova, M. R. (2013). The Role of Time Perspective in Coping Behavior. *Psychology in Russia: State of the Art*. 6(3): 120-131.
- Haemmerlie, F. M.; Steen, S. C.; & Benedicto, J. A. (1994). Undergraduates' conflictual independence, adjustment, and alcohol use: The importance of the mother-student relationship. *Journal of Clinical Psychology*. 50: 644-650.
- Hair, J. F.; Black, W.C.; Babin, B. J.; & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis*. Seventh Edition. Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- Halfacree, K. (1995). Talking About Rurality: Social Representations of the Rural as Expressed by Residents of Six English Parishes. *Journal of Rural Studies*. 11: 1-20.
- Hanifan, L.J. (1916). The Rural School Community Center. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 67: 130-138.
- Hannigan, T.P. (1990). Traits, Attitudes, and Skills that are Related to Intercultural Effectiveness and Their Implications for Cross-cultural Training: A Reviews of Literature. *International Journal of Intercultural Relations*. 14, 89-111.
- Harper, R. (2002). The Measurement of Social Capital in the UK, Paper Prepared for the OECD-ONS Conference on SC Measurement, London. September: 26-27.
- Hart, M.J. (2010). *A Study on the Motives of High School and Undergraduate College Students for Using the Social Network Site Facebook*. Dissertation International Section A. 72.
- Hachaturova, M. R. (2013). Hardiness as a Resource of Personality's Coping Behaviour in Difficult Situations. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. 2(8): 225-230.
- Halpern, D. (2005). *Social Capital*. Cambridge: Polity Press.
- Hamaideh, S. (2011). Stressors and Reaction to Stressors among University Students. *International Journal of Social Psychiatry*. 57(1). pp. 69-80.
- Hanson, K. L.; Cummins, K.; Tapert, S. F.; & Brown, S. A. (2011). Changes in Neuropsychological Functioning Over 10 years Following Adolescent Substance Abuse Treatment. *Psychology of Addictive Behaviors*. 25: 127.
doi:10.1037/a0022350.
- Harper, R. (2002). *The Measurement of Social Capital in the United Kingdom*. London: The Office of National Statistics.

- Haythornthwaite, C. (2005). Social networks and Internet connectivity effects. *Information. Communication & Society*. 8(2): 125–147.
- Hazan, C.; & Shaver, P. (1987). Romantic Love Conceptualized as an Attachment Process. *Journal of Personality and Social Psychology*. 52(3): 511-524.
- Healy, G., (2010). More Students Need Support for Mental Health Issues. *The Australian*. Retrieved November 5, 2014. from <http://www.theaustralian.com.au/higher-education/more-students-need-support-for-mental-health-issues/story-e6frgcjx-1225880086459>
- Hemmings, B.; Hill, D.; & Ray, D. (1997). First Year University in Retrospect: The Voices of Rural Students. *Australian Research Council*: 49-59.
- Heston, J. C. (1949). *Heston Personal Adjustment Inventory Manual*. Yonkers-on-Hudson: Harcourt, Brace & World.
- Holahan, C. J.; & Moos, R. H. (1987). Personal and Contextual Determinants of Coping Strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*. 52: 946–955.
- Holahan, C. J.; Moos, R. H.; Holahan, C. K.; & Brennan, P. L. (1997). Social Context, Coping Strategies, and Depressive Symptoms: An Expanded Model with Cardiac Patients. *Journal of Personality and Social Psychology*. 72: 918–28.
- Holmbeck, G. N.; & Hill, J. P. (1991). Conflictive Engagement, Positive Affect, and Menarche in Families with Seventh-grade Girls. *Child Development*. 62: 1030 - 1048.
- Holmbeck, G. N.; & Wandrei, M. L. (1993). Individual and Relational Predictors of Adjustment in First-year College Students. *Journal of Counseling Psychology*. 40(1): 73.
- Holter, H. (1970). Sex Roles and Social Structure. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoffman, J. A. (1984). Psychological Separation of Late Adolescents from Their Parents. *Journal of Counseling Psychology*. 31: 170–178.
- Hoffman, J.A.; & Weiss, B. (1987). Family Dynamics and Presenting Problems in College Students. *Journal of Counseling Psychology*. 34: 157–163.
- Hong, S. E. (2013). Korean American College Students' Coping Patterns in Relation to Academic Stress, Parenting Style, and Accumulation. Dissertation. Ph.D. Massachusetts: Northeastern University Boston.
- Hoyt, J. E.; & Winn, B. A. (2004). Understanding Retention and College Student Bodies: Differences between Drop-outs, Stop-outs, Opt-outs, and Transferors [Electronic version]. *NASPA Journal*. 41(3): 395-417.

- Hu, M. (2009). Rapid Communication: Will Online Chat Help Alleviate Mood Loneliness?. Volume 12. *Cyber Psychology & Behavior*. Volume 12, Number 2. DOI: 10.1089/cpb.2008.0134.
- Hurtado , S. (1992). The Campus Racial Climate. *Journal of Higher Education*. 63(5): 539-69.
- Huysman M.; & Wulf, V. (2004). Social Capital and Information Technology: Current Debates and Research. In M. Huysman & V. Wulf, (Eds.), *Social Capital and Information Technology*. Cambridge: The MIT Press.
- Jalowiec, A. (1988). Confirmatory Factor Analysis of the Jalowiec Coping Scale. In: WalzCSO, editor. *Measurement of Nursing Outcomes: Nursing Client Outcomes*. New York: Springer; 1988: 287-308.
- Jarret, D.T. (2012). The Social Context of Smoking: Measuring Social Capital among College Students. Dissertation (Public Health Sciences) School of Medicine West Virginia University.
- Jarvenpaa, S. L.; & Leidner, D. E. (1998). Communication and Trust in Global Virtual Teams. *Journal of Computer Mediated Communication*. 3(4): 791-815.
- Jöreskog, K.; & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Scientific Software International Inc., Chicago, IL.
- Josselson, R. (1988). The embedded self: I and thou. Revisited In D. K. Lapsley & S. M. Quintana (Eds.), *Self, Ego, and Identity: Integrative Approaches* (pp. 91–108). New York: Springer.
- Judkins, S.K. (2001). Hardiness, stress, and coping strategies among mid-level nurse managers: Implications for continuing higher education (Doctoral dissertation). Retrieved from University of North Texas Digital Library
- Jung, C.G. (1971). *Psychological Types*. Princeton University Press.
- Kahn, C. (2002). *Cross-Cultural Variation in the Relationship Between Late Adolescent Separation-Individuation and Psychosocial Adjustment*. Dissertation. Brooklyn, New York: Long Island University.
- Kalsner, L. (1991). Issues in College Student Retention. New York, USA: *Higher Education Extension Service Review*, 3 (Fall). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 350894).
- Kara, M.; Lidy K. M.; & Kahn, J. H. (2006). Personality as a Predictor of First-Semester Adjustment to College: The Mediational Role of Perceived Social Support. *Journal of College Counseling*. 9(2): 123–134.

- Kato, T. (2013). Frequently Used Coping Scales: A Meta-Analysis. *Stress and Health*.
First published online: December 12. doi: 10.1002/smi.2557. Kato, T. (2014).
- Katz, E.; Blumler, J. G.; & Gurevitch, M. (1974). Uses and gratifications research. *Public Opinion Quarterly*. 37(4): 509-524.
- Katz, J.E.; & Rice, R. E. (2002). *Social Consequences of Internet Use: Access, Involvement and Interaction*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kavanagh, A. L.; & Patterson, S. J. (2001). The Impact of Community Computer Networks on Social Capital and Community Involvement. *American Behavioral Scientist*. 45(3): 496-510.
- Kawachi, I.; & Berkman, L.F. (2000). Social Cohesion, Social Capital, and Health, in L.F. Berkman and I. Kawachi (eds.), *Social Epidemiology*. Oxford University Press: New York.
- Kawachi, I.; & Kim, D.; & Subramanian, S. V. (2004). Commentary: Reconciling the Three Accounts of Social Capital. *International Journal of Epidemiology*. 33: 682- 690.
- Kaye, B. K. (1998). Uses and Gratifications of the World Wide Web: from Couch Potato to Web Potato. *The New Jersey Journal of Communication*. 6(1): 21-40.
- Kenny, M. E. (2005) Self-image and Parental Attachment among Late Adolescents in Belize. *Journal of Adolescence*. 28(5): 649-664.
- (1990). College Seniors' Perceptions of Parental Attachments: The Value and Stability of Family Ties. *Journal of College Student Development*. 31: 39-46.
- (1987). The Extent and Function of Parental Attachment among First-year College Students. *Journal of Youth and Adolescence*. 16: 17-27.
- (1985). *The Parental Attachment Questionnaire*. Retrieved November 5, 2014. From <http://www2.bc.edu/~kennym/>.
- Kenny, M. E.; & Donaldson, G. (1991). Contributions of Parental Attachment and Family Structure to the Social and Psychological Functioning of First-year College Students. *Journal of Counseling Psychology*. 38: 479-486.
- Kenny, M. E.; & Hart, K. (1992). Relationship between parental attachment and eating disorders in an inpatient and a college sample. *Journal of Counseling Psychologist*. 23: 433- 456.
- Kieffer, K.M.; Cronin, C.; & Gawet, D.L. (2006). Test and study worry and emotionality in the prediction of college students' reasons for drinking: An exploratory investigation. *Journal of Alcohol and Drug Education*. 50(1): 57-81.

- Kim, D.C.; Youngsup, H.; & Kim, J.H. (2014). The Effect of Social Capital on College Students' Initial Job Selection in South Korea. *Journal of Business & Management*. 2: 17-29.
- Kim, J.; & Lee, J. E. (2011). The Facebook Paths to Happiness: Effects of the Number of Facebook Friends and Self-presentation on Subjective Well-Being. *Cyberpsychology. Behavior and Social networking*. 14: 359-364.
- Kim, H.; Kim, G.J.; Park, H.W.; & Rice, R.E. (2007). Configurations of Relationships in Different Media: FtF, Email, Instant Messenger, Mobile Phone, and SMS. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 12(4): 1183-1207.
- Kim, K.; Yun, H.; & Yoon, Y. (2009). The Internet as a facilitator of cultural hybridization and interpersonal relationship management for Asian international students in South Korea. *Asian Journal of Communication*. 19(2): 152–169.
- Kim, S.S.; & Duckson, G. (2007). Revisiting Mental Health Issues in Young Immigrants: A Lesson Learned from the Virginia Tech Massacre. *Issues in Mental Health Nursing*. 28: 939-942.
- Khoshaba, D.M.; & Maddi, S.R. (1999). Early Experiences in Hardiness Development. *Consulting Psychology Journal*. 51(2): 106–116.
- Kline, P. (1991). *Intelligence: The Psychometric View*. London: Routledge.
- Kneipp, L.B.; Kelly, K.E.; & Cyphers, B. (2009). Feeling at Peace with College: Religiosity, Spiritual Well-being, and College Adjustment. *Individual Differences Research*. 7(3): 188-196.
- Kobasa, S.C. (1982). Commitment and Coping in Stress Resistance among Lawyers. *Journal of Personality and Social Psychology*. 42: 707-717.
- (1979). Personality and Resistance to Illness. *American Journal of Community Psychology*. 7: 413-423.
- (1978). Stressful Life Events, Personality, and Health: An Inquiry into Hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 37: 1-11.
- Kobasa, S.C.; & Maddi, S.R. (1977). Existential Personality Theory. In R. Corsini (Ed.), *Existential Personality Theories*. Itasca, IL: Peacock.
- Kobasa, S.C.; Maddi, S.R.; & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*. 42: 168–177.
- Kobasa, S.C.; & Puccetti, M.C. (1983). Personality and social resources in stress resistance. *Journal of Personality and Social Psychology*. 45: 839–850.

- Kraut R.; Kiesler S.; Boneva B.; Cummings J.; & Helgeson V. (2002). Internet Paradox Revisited. *Journal of Social Issues*. 58: 49–74.
- Kraut, R.; Patterson, M.; Lundmark, V.; Kiesler, S.; Mukhopadhyay, T.; & Scherlis, W. (1998). The Internet Paradox: A Social Technology that Reduces Social Involvement and Psychological Well-being. *American Psychologist*. 53: 1017–1032.
- KULENOVIĆ, A.; & BUŠKO, V. (2006). Structural Equation Analyses of Personality, Appraisals, and Coping Relationships. *Review of Psychology*. 13: 103-112.
- Kwon, J. (2005). The Effect of Stress on Gaming Addiction Among Korean and Thai High School Students. *The Korean Journal of Clinical Psychology*. 4: 27-36.
- LaBrie, J. W.; Ehret, P. J.; Hummer, J. F.; & Prenovost, K. (2012). Poor Adjustment to College Life Mediates the Relationship between Drinking Motives and Alcohol Consequences: A Look at College Adjustment, Drinking Motives, and Drinking Outcomes. *Addictive Behaviors*. 37(4): 379-386.
- LaCoursiere, S. P. (2001). A Theory of Online Social Support. *Advances in Nursing Science*. 24(1): 60-77.
- Lapsley, D.K.; FitzGerald, D. P.; Rice, K. G.; & Jackson, S. (1989). Separation-individuation and The 'New Look' at The Imaginary Audience and Personal Fable: A test of an Integrative Model. *Journal of Adolescent Research*. 4: 483-505.
- Lapsley, D.; Rice, K.; & FitzGerald, D. (1990). Adolescent Attachment, Identity, and Adjustment to College: Implications for The Continuity of Adaptation Hypothesis. *Journal of Counseling and Development*. 68: 561–565.
- Lapsley, D. K.; Rice, K. G.; & Shadid, G. E. (1989). Psychological separation and adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 36: 286-294.
- Lapsley, D. K.; Rice, K. G.; & Shadid, G. (1989). Psychological Separation and Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*. 36: 286-294.
- Larose, S.; & Boivin, M. (1998). Attachment to Parents, Social Support Expectations, and Socioemotional Adjustment during The High School College Transition. *Journal of Research on Adolescence*. 8: 1–27.
- LaRose, R.; Eastin, M. S.; & Gregg, J. (2001). Reformulating The Internet Paradox: Social Cognitive Explanations of Internet Use and Depression. *Journal of Online Behavior*. 1(2). <http://www.behavior.net/JOB/>

- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. (1969). *Patterns of Adjustment and Human Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S.; & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Leandro, P.G.; & Castillo, M. D. (2010). Coping With Stress and Its Relationship with Personality Dimensions, Anxiety, and Depression. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*. 5: 1562–1573.
- Lee, S.A.; Park, H.S.; & Kim, W. (2009). Gender differences in international students' adjustment. *College Student Journal*. 43(4): 1217-1227.
- Lee-Baggley, D.; Preece, M.; & DeLongis, A. (2005) Coping with Interpersonal Stress: Role of Big Five Traits. *Journal of Personality*. 73(5): 1141-80.
- Leong, F.T.L.; & Bonz, M. H. (1997). Coping Styles as Predictors of College Adjustment among Freshmen. *Counseling Psychology Quarterly*. 10: 211-221.
- Leung, L. (2001). *College Student Motives for Chatting on ICQ*. *New Media and Society*. 3(4): 483-5.
- (2003). Impacts of Net-generation Attributes, Seductive Properties of The Internet, and Gratifications-obtained on Internet Use. *Telematics and Informatics*. 20(2): 107-129.
- Leung, L. (2004). Net-generation Attributes and Seductive Properties of The Internet as Predictors of Online Activities and Internet Addiction. *Cyberpsychology & Behavior*. 7: 333–348. doi: 10.1089/1094931041291303
- Leung, L. (2007). Stressful Life Events, Motives for Internet Use, and Social Support Among Digital Kids. *CyberPsychology & Behavior*. 10(2): 204-211.
- Leung, L. W. (2010). "Effects of Motives for Internet Use, Aloneness, and Age Identity Gratifications on Online Social Behaviors and Social Support Among Adolescents". *Paper Presented at The Annual Meeting of The International Communication Association, Suntec Singapore International Convention & Exhibition Centre, Suntec City, Singapore Online*. Retrieved from http://www.allacademic.com/meta/p403922_index.html
- Levin, S.; Van L., C.; & Sidanius, J. (2003). The Effects of Ingroup and Outgroup Friendships on Ethnic Attitudes in College: A Longitudinal Study. *Group Processes & Intergroup Relations*. 6(1): 76-92.

- Levine, J.; Green, C.; & Millon, T. (1986). The Separation-individuation Test of Adolescence. *Journal of Personality Assessment*. 50: 123-137.
- Levitz, R. S.; Noel, L.; & Richter, B. J. (1999). *Strategic Moves for Retention Success*. *New Directions for Higher Education*. 108: 31-49.
- Lidy, K. M.; & Kahn, J. H. (2006). Personality as a Predictor of First-semester Adjustment to College: The Mediational Role of Perceived Social Support. *Journal of College Counseling*. 9: 123-134.
- Lifton, D. E.; Seay, S.; & Bushko, A. (2000). Can Student "Hardiness" Serve as an Indicator of Likely Persistence to Graduation? Baseline Results from a Longitudinal Study. *Academic Exchange Quarterly*. 4, 73-81.
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*. 22: 28-51.
- (1999). Social Networks and Status Attainment. *Annual Review of Sociology*. 25: 467-87.
- (2001). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge. UK: Cambridge University Press.
- Lin, F.; Zhou, Y.; & Du, Y. (2012) Abnormal white matter integrity in adolescents with internet addiction disorder: a tract-based spatial statistics study. *PLoS ONE*. 7(1): e30253. doi:10.1371/journal.pone.0030253
- Ling, R. (2004). *The Mobile Connection: The Cell Phone's Impact on Society*. San Francisco, CA: Morgan Kaufmann.
- Lipman-Blumer J.; & Tickermeyer, A. R. (1975). Sex Roles in Transition: A Ten-Year in Transition. *Annual Review of Sociology*. 1: 297-388.
- Liu, M. S. (2013). Assessing Student Dormitory Service Quality by Integrating Kano Elaborative Mode with Quality Function Deployment Method-A Case Study in a Hospitality College in Southern Taiwan. *The International Journal of Organizational Innovation*. 5(3): 133-157.
- Lopez, F. G.; & Gover, M. R. (1993). Self-report Measures of Parent-adolescent Attachment and Separation-individuation: A Selective Review. *Journal of Counseling and Development*. 71: 560-569.
- Lopez, F.G.; Watkins, C.E.; Jr., Manus, M.; & Hunton-Shoup, J. (1992). Conflictual Independence, Mood Regulation, and Generalized Self-efficacy: Test of a Model of Late-adolescent Identity. *Journal of Counseling Psychology*. 39: 375-381.

- Lou, L. L. (2010). *Loneliness, Friendship, and Self-esteem: First-year college students' Experience of Using Facebook*. Dissertation International: Section B: The Sciences and Engineering. 70: 7902.
- Luthans, F.; Luthans, K.; & Luthans, B. (2004). Positive Psychological Capital: Going Beyond Human and Social Capital. *Business Horizons*. 47(1): 45-50.
- Maddi, S. R. (2012). *Hardiness: Turning stressful circumstances into resilient growth*. New York: Springer Science + Business Media.
- (2006). Hardiness: The Courage to Grow from Stresses. *The Journal of Positive Psychology*. 1(3): 160-168).
- (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research and practice. *Consulting Psychology Journal*. 54: 173-185.
- (1987). Hardiness Training at Illinois Bell Telephone. In J. P. Opatz (Ed.), *Health promotion evaluation* (pp. 101–115). Stevens Point, WI: National Wellness Institute.
- Maddi, S. R.; & Khoshaba, D. M. (2001). *Personal Views Survey III-R: Internet instruction manual*. Newport Beach, CA: Hardiness Institute.
- (2000). *PVS– IIIR Test Development and Online Instruction Manual*. Newport Beach, CA: The Hardiness Institute.
- (2000). *Personal Views Survey (3rd ed., rev.)*. Newport Beach, CA: The Hardiness Institute.
- Maddi, S. R.; Wadhwa, P.; & Haier, R. J. (1996). Relationship of Hardiness to Alcohol and Drug Use in Adolescents. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*. 22: 247-257.
- Mahler, M. S. (1968). *On Human Symbiosis and the Vicissitudes of Individuation*. New York: International Universities Press.
- Mahler, M.S.; Pine, F.; & Bergman, A. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant*. New York: Basic Books.
- Manne, S. L.; Ostroff, J. S.; Winkel, G.; Fox, K.; & Grana, G. (2005). Couple-focused group Intervention for Women with Early Stage Breast Cancer. *Journal of Clinical Psychology*. 73: 634–46.
- Martin, J.R.; Swartz-Kulstad, J. L.; & Madson, M. (1999). Psychosocial Factors that Predict the College Adjustment of First-year Undergraduate Students: Implications for College Counselors. *Journal of College Counseling*. 2(2): 121-134.

- Martin, N. D. (2009). Social Capital, Academic Achievement, and Post Graduation Plans at an Elite, Private university. *Social Perspective*. Summer. 52(2):185-210.
- Masten, A. S.; Burt, K. B.; Roisman, G. I.; Obradović, J.; Long, J. D.; & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology*. 16: 1071–1094.
- Matsuba, K. (2006). Searching for Self and Relationships Online. *Cyberpsychology and Behavior Journal*. 9(3): 275-284.
- Mattanah, J. F.; Lopez, F. G.; & Govern, J. M. (2011). The Contributions of Parental Attachment Bonds to College Student Development and Adjustment: A Meta-Analytic Review. *Journal of Counseling Psychology*. 58: 565-596.
- Mattanah, J.; Hancock, G.; & Brand, B. (2004). Parental Attachment, Separation–individuation, and College Student Adjustment: A Structural Equation Analysis of Mediation Effects. *Journal of Counseling Psychology*. 51: 213-225.
- Mcclanahan, G; & Holmbeck, G. N. (1992). Separation-individuation, Family Functioning, and Psychological Adjustment in College Students: A Construct Validity Study of The Separation-Individuation Test of Adolescence. *Journal of Personality Assessment*. 59(3): 468-485.
- Miller, F.T.; & Chabrier, L. A. (1988). Suicide Attempts Correlate with Delusional Content in Major Depression. *Psychopathology*. 21:34-7.
- Mikal, J. (2012). When Social Support Fits in Your Luggage: Online Support Seeking and Its Effects on the Traditional Study Abroad Experience. *Frontiers*. 21: 17–40.
- Mikal, J. P.; & Grace, K. (2012). Against Abstinence-Only Education Abroad: Viewing Internet Use during Study Abroad as a Possible Experience Enhancement. *Journal of Studies in International Education*. 16(3): 287-306.
- Mikal, J. P.; Rice, R. E.; Abeyta, A.; & DeVilbiss, J. (2013). Transition, Stress and Computer-mediated Social Support. *Computers in Human Behavior*. 29(5): 40-53.
- Mikowski, P.I. (2005). *Internet Social Support: A Four Quadrant Model for Understanding the Role of Internet Social Contact and Psychopathological Internet Usage*. Dissertation. (Clinical Psychology). West Hartford: University of Hartford.
- Mirani, M.A. (2011). Motives for Students Using Social Networking Sites: Findings from Sukkur, Pakistan. *2011 2nd International Conference on Economics, Business and Management IPEDR*. Singapore: IACSIT Press.

- Misra, R.; & McKean, M. (2000). College Students' Academic Stress and Its Relation to Their Anxiety, Time Management, and Leisure Satisfaction. *American Journal of Health Studies*. 16(1): 41-51.
- Mokhtari, K.; Reichard, C. A.; & Gardner, A. (2009). The Impact of Internet and Television Use on the Reading Habits and Practices of College Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 52(7): 609-619.
- Murphy, L.R. (1984). Occupational Stress Management: A Review and Appraisal. *Journal of Occupational Psychology*. 57: 1-15.
- Morris, D. H. (1996). *The Role of Transitions in Loneliness and Homesickness: The Case of the Transition to College*. Dissertation. Ph.D. The University of Memphis.
- Morris, J.; Reese, J.; Beck, R.; & Mattis., C. (2009). Facebook usage as a predictor of retention at a private 4-year institution. *Journal of College Student Retention*. 11(3): 311-322.
- Mukherjee, D. (2006). *Influence of Internet on Social Capital*. University of South Carolina.
- Muscanell, N. L.; & Guadagno, R. E. (2012). Make New Friends or Keep the Old: Gender and Personality Differences in Social Networking Use. *Computers in Human Behavior*. 28:642–647. doi: 10.1016/j.chb.2011.08.016.
- Musgrave-Marquart, D.; Bromley, S. P.; & Dailey, M. B. (1997). Personality, Academic Attribution, and Substance Use as Predictors of Academic Achievement in College Students. *Journal of Social Behavior and Personality*. 12(2): 501-511.
- Nkuna, J.M. (2008). *The Perceptions of First Year Students on the Impact of Relocation on their Adjustment at University: A Relocation Study*. Thesis (M.A.). University of the Witwatersrand.
- Nowack, K.M. (1991). Psychosocial predictors of physical health status. *Work and Stress*. 5: 117-131.
- (1989). Coping Style, Cognitive Hardiness and Health Status. *Journal of Behavioral Medicine*. 12: 145-158.
- Nutt, C.L. (2003). *Academic Advising and Student Retention and Persistence*. Retrieved March 18, 2014 from <http://www.nacada.ksu.edu/Clearinghouse/AdvisingIssues/retention.htm>.
- O'Brien, K.; Friedman, S.; Tipton, L.; & Linn, S. (2000). Attachment, Separation, and Women's Vocational Development: A Longitudinal Analysis. *Journal of Counseling Psychology*. 47: 301–315.

- Ong, A.S. J.; & Ward, C. (2005). The Construction and Validation of a Social Support Measure for Sojourners: The Index of Sojourner Social Support (ISSS) Scale. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 36(6): 637-661.
- Onyx, J.; & Bullen, P. (2001). The Different Faces of Social Capital in NSW Australia. In P. Dekker & E. M. Uslander (eds). *Social Capital and Participation in Everyday Life* (pp. 88-111). London: Routledge.
- Orr, E.; & Westman, M. (1990). Does Hardiness Moderate Stress, and How?: A Review. In M. Rosenbaum (Ed.), *Learned Resourcefulness: On Coping Skills. Self-control and Adaptive Behavior* (pp 64-94). Springer: New York.
- Padyab, M. (2009). *Factor Structure of the Iranian Version of Ways of Coping Questionnaire*. Department of Public Health and Clinical Medicine. Umeå University, Umeå, Sweden.
- Papacharissi, Z.; & Rubin, A. M. (2000). Predictors of Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 44(2): 175-196.
- Park, C.L.; Folkman, S; & Bostrom, A. (2001). Appraisals of Controllability and Coping in Caregivers and HIV+ Men: Testing the Goodness-of-fit Hypothesis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 69: 481-88.
- Parker, G.; Tupling, H.; & Brown, I. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*. 52: 1-10.
- Parker, J.D. A.; & Duffy, J. M. (2005). Making a Successful Transition During the First Year of College: Does Emotional Intelligence Matter? Retrieved January 18, 2014.
- Parson, T.; & Bales R. F. (1955). *Socialization and Interaction Process*. New York: The Press.
- Pascarella, E.T. (2006). How College Affects Students: Ten Directions for Future Research. *Journal of College Student Development*. 47(5): 508-520.
- Pascarella, E.T.; & Terenzini, P.T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paul, E. L.; & Kelleher, M. (1995). Precollege Concerns about Losing and Making friends In college: Implications for Friendship Satisfaction and Self-esteem During the College Transition. *Journal of College Student Development*. 36(6): 513-521.
- Pearlin, L.I. (1989). The Sociological Study of Stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 30(3): 241-256.

- Petersen, D. M. (2008). *Social Capital, Social Support, and Quality of Life among Long-term Breast-cancer Survivors*. Dissertation. Ph.D. Retrieved from Dissertations and Theses Database. (UMI No. 3334270).
- Pettit, G. S.; Erath, S. A.; Lansford, J. E.; Dodge, K. A.; & Bates, J. E. (2011). Dimensions of Social Capital and Life Adjustment in the Transition to Early Adulthood. *International Journal of Behavioral Development*. 35(6): 482-489.
- Pfeil, U.; Arjan, R.; & Zaphiris, P. (2009). Age Differences in Online Social Networking: A Study of User Profiles and the Social Capital Divide among Teenagers and Older Users in MySpace. *Computers in Human Behavior*. 25: 643–654.
- Pittman, L.D.; & Richmond, A. (2008). University Belonging, Friendship Quality, and Psychological Adjustment during the Transition to College. *The Journal of Experimental Education*. 76(4): 343-362.
- Pollock, S.E. (1986). Human Responses to Chronic Illness: Physiological and Psychosocial Adaptation. *Journal of Nursing Research*. 35: 90–95.
- Pollock, S.E. (1984). Adaptation to Stress. *Texas Nursing*. 58: 12-13.
- Prakash, V.; & Flores, R.C. (1985). A Study of Psychological Gender Differences: Applications for Advertising Format. *Advances in Consumer Research*. 12: 231-237.
- Pritchard, M.E.; & McIntosh, D. N. (2003). What Predicts Adjustment among Law Students? A Longitudinal Panel Study. *Journal of Social Psychology*, 143: 727-45.
- Ptacek, J.T.; Smith, R. E.; Espe, K.; & Dodge, K. L. (1994). Gender differences in coping with stress: when stressor and appraisals do not differ. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 20(4): 421-430.
- Putnam, R. (2001). Social Capital: Measurement and Consequences. *Canadian Journal of Policy Research*. 2(1): 41–51.
- (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American community*. New York, NY: Simon & Schuster.
- (1995). Tuning In, Tuning Out: The Strange Disappearance of Social Capital in America. *Political Science and Politics*. 28: 664-683.
- (1993A). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- (1993B). The Prosperous Community: Social Capital and Public Life. *American Prospect*. 4(13): 36–42.

- Raacke, J.; & Bonds-Raacke, J. (2008). Myspace and Facebook: Applying the Uses and Gratifications Theory to Exploring Friend-networking Sites. *CyberPsychology & Behavior*. 11(2): 169-174. doi:10.1089/cpb.2007R.0056.
- Rainey, L.M.; & Borders, L. D. (1997). Influential Factors in Career Orientation and Career Aspiration of Early Adolescent Girls. *Journal of Counseling Psychology*, 44(2): 160-172.
- Rainie, L.; & Wellman, B. (2012). *Networked: The new social operating system*. Cambridge. MA: The MIT Press.
- Ramsay, S.; Jones, E.; & Barker, M. (2007). Relationship between Adjustment and Support Types: Young and Mature-aged Local and International First Year University Students. *Higher Education*. 54: 247-265.
- Randall, A.D. (2002). *The Relationship of Attachment Style, Family Structure, and Separation-individuation for Late Adolescents*. Dissertation. Ph.D. University of Nebraska-Lincoln.
- Rice, K.G. (1992). Separation-individuation, Family Cohesion and Adjustment to College: Measurement Validation and a Test of a Theoretical Model. *Journal of Counseling Psychology*. 37:195-210.
- Rice, K. G.; Cole, D.; & Lapsley, D. (1990). Separation-individuation, Family Cohesion, and Adjustment to College: Measurement Validation and Test of a Theoretical Model. *Journal of Counseling Psychology*. 37: 195–202.
- Rice, K.G.; FitzGerald, D.P.; Whaley, T.J.; & Gibbs, C. L. (1995). Cross-sectional and Longitudinal Examination of Attachment, Separation Individuation, and College Student Adjustment. *Journal of Counseling & Development*. 73: 463–474.
- Rice, K.G.; Cole, D.; & Lapsley, D. (1990). Separation-individuation, family cohesion, and adjustment to college: Measurement validation and test of a theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*. 37: 195–202.
- Rice, R.E.; & Hagen, I. (2010). Young Adults' Perpetual Contact, Social Connection, and Social Control through the Internet and Mobile Phones. *Communication Yearbook*. (34): 2–39.
- Roe, J. (1997). Identification of Barriers that Confront Rural Students Entering the University System. *Proceedings of the National Conference of the Society for the Provision of Education in Rural Australia* (pp. 37-48). Adelaide, Australia: SPERA.

- Roring II, S. A. (2012). *Attachment, Negative Self-schemas, and Coping with Separation-individuation During the Transition to College*. Dissertation. Ph.D. Oklahoma State University.
- Ross, S.E.; Niebling, B.C.; & Heckert, T.M. (1999). Sources of Stress among College Students. *College Student Journal*. 33: 312-318.
- Roy, C. (1976). *Introduction to Nursing: An Adaptation Model*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Roy, C.; & Andrews, H. A. (1999). *The Roy Adaptation Model* (2nd ed.). Stamford, CT: Appleton & Lange.
- Ruston, D. (2002). *Social Capital Matrix of Surveys*. Social Analysis and Reporting Division, Office of National Statistics. U.K.
- Ruud, C. M. (2013). *College Student Social Networking and Its Relationship to Perceived Social Support*. Dissertation. Ph.D. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Ruthig, J. C.; Haynes, T. L.; Stupinsky, R. H.; & Perry, R. P. (2008). Perceived Academic Control: Mediating the Effects of Optimism and Social Support on College Students' Psychological Health. *Social Psychology of Education*. 12(2): 233-249.
- Ryan, R.M.; & Lynch, J.H. (1989). Emotional Autonomy Versus Detachment: Revisiting the Vicissitudes of Adolescence and Young adulthood. *Child Development*. 60: 340–356.
- Ryan, T.G. (2013). *The Doctoral Journey: Perseverance*. Champaign, Illinois: Common Ground Publishing.
- Safdar, M.; Mahmood, K.; & Qutab, S. (2010). Internet Use Behavior and Attitude of College Students: A Survey of Leadership Colleges' Network. *Library Philosophy and Practice* (e-journal). 366.
- Saha, R.; Huebner, E. S.; Hills, K. J.; Malone, P. S.; & Valois, R. F. (2014). Social Coping and Life Satisfaction in Adolescents. *Social Indicators Research*. 115: 241-252.
- Şahin, N.H.; & Durak, A. (1995). Coping Styles Scale: Adaptation for Turkish University Students. *Turkish Journal of Psychology*. 10 (34): 56-73.
- Sandefur, R.; & Laumann, E. (1998). A Paradigm for Social Capital. *Rationality and Society*. 10:481-501.

- Sanders, T.; & Lowney, K. (2006). *Social Capital Building Toolkit (Version 1.2)*. Saquaro Seminar: Civic Engagement in America, John F. Kenney School of Government, Harvard University. Retrieved from http://www.hks.harvard.edu/var/ezp_site/storage/fckeditor/file/pdfs/centers-programs/programs/saguaro/pdfs/skbuildingtoolkitversion1.2.pdf
- Sarafino, E. P. (1994). *Health Psychology: Biopsychosocial Interaction*. New York: John Wiley & Sons.
- Sax, L. J.; Astin, A. W.; Korn, W. S.; & Mahoney, K. M. (1999). *The American Freshman: National Norms for Fall of 1999*. Los Angeles: University of California, Graduate School of Education and Information Studies, Higher Education Research Institute.
- Scharer, K. (2005). Internet Social Support for Parent: The State of the Science. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*. 18(1): 26-35.
- Scharf, M.; Mayseless, O.; & Kivenson-Baron, I. (2004). Adolescents' attachment representations and developmental tasks in emerging adulthood. *Developmental Psychology*. 40: 430-444.
- Scheerhorn, D.; Warisse, J.; & McNeilis, K. (1995). Computer-based Telecommunication among an Illness-related Community. *Health Communication*. 7: 301-325.
- Scheier, M. F.; Matthews, K. A.; Owens, J.; Magovern, G. J. S.; & Lefebvre, R. C. (1989). Dispositional Optimism and Recovery from Coronary Artery Bypass Surgery: the Beneficial Effects on Physical and Psychological Well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57: 1024-40.
- Schultheiss, D.; & Blustein, D. (1994A). Contributions of Family Relationship Factors to the Identity Formation Process. *Journal of Counseling & Development*. 73: 159-166.
- (1994B). Role of Adolescent-parent Relationships in College Student Development and Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*. 41: 248-255.
- Schultz, B. J.; & Saklofske, D. H. (1983). Relationship between Social Support and Selected Measures of Psychological Well-being. *Psychological Reports*. 53: 847-850.
- Schumacher, R. E.; & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Mah-Wah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Seepersad, S. (2004). Coping with Loneliness: Adolescent Online and Offline Behavior. *CyberPsychology and Behavior*. 7: 35-39.

- Selfhout, M. H.; Branje, S. J.; Delsing, M.; & Meeus, W. H. (2009). Different Types of Internet Use, Depression, and Social anxiety: The Role of Perceived Friendship Quality. *Journal of Adolesences*. 32: 819-833.
- Selye, H. (1974). *Stress without Distress*. Philadelphia, PA: J. B. Lippincott.
- (1956). *The stress of Life*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Severin W. J.; & Tankard, J. W. (1997). Uses of Mass Media. In W.J. Severin, & J.W. Tankard (Eds.) *Communication Theories: Origins, Methods, and Uses in the Mass Media* (4th ed.). New York: Longman.
- Sharp, R. N. (1984). *Effects of Sex Role Orientation, Sex. Achievement and Age level on Casual and Failure*. Michigan: U.M.I. Dissertation Information System.
- Sheard, M. (2009). Hardiness Commitment, Gender, and Age Differentiate University Academic Performance. *British Journal of Educational Psychology*. 79: 189–204.
- Shields, N. (2001). Stress, Active Coping and Academic Performance among Persisting and Nonpersisting College students. *Journal of Applied Biobehavioural Research*. 6(2): 65–81.
- Shumaker, S .A.; & Hll, D. R. (1991). Gender Differences in Social Support and Physical Health. *Health Psychology*. 10: 102-111.
- Shulman, S.; Seiffge-Krenke, I.; & Samet, N. (1987). Adolescent Coping Style as a Function of Perceived Family Climate. *Journal of Adolescent Research*. 2(4): 367-381.
- Singh, B.P. (2011). Study and Analysis of Academic Stress of B.Ed. Students. *International Journal of Educational Planning & Administration*. 1(2): 119-127.
- Simberg, K.E. (2006). *Social Adjustment of Students of Color Attending Predominantly White Community Colleges*. Dissertation. University of Minnesota.
- Skowron, E.A., Wester, S.R., & Azen, R. (2004). Differentiation of self mediates college stress and adjustment. *Journal of Counseling and Development*. 82: 69-78.
- Smith, J.V. (1995). *Hardiness, Appraisal and Coping Styles in Freshmen University Students*. Dissertation. University of Wyoming.
- Smith, M.B. (1994). Selfhood at Risk: Post-modern Perils and the Perils of Postmodernism. *American Psychologist*. 49: 405-411.
- Smith, M.K. (2000, 2001, 2007, 2009). Social capital: The Encyclopedia of Informal Education [Online]. Available: www.infed.org/biblio/social_capital.htm.

- Solberg, V.S.; & Villareal, P. (1998). Examination of Self-efficacy, Social Support, and Stress as Predictors of Psychological and Physical Distress among Hispanic College Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 19: 182-201.
- Sollenberger, S.K. (2007). *Attachment, Stress and Academic Persistence among Incoming College Freshmen*. Dissertation. Arizona State University.
- Sowa, C.J.; & Lustman, P.J. (1984). Gender differences in rating stressful events, depression, and depressive cognition. *Journal of Clinical Psychology*. 40:1334–1337.
- Sroufe, L.A. (2002). From Infant Attachment to Promotion of Adolescent Autonomy: Prospective, Longitudinal Data on the Role of Parents in Development. In J. Borkowski & S. Landesman (Eds.), *Parenting and the Child's World: Influences on Academic, Intellectual, and Social Emotional Development* (pp. 187–202). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Stafford, T.F.; Stafford, M.R.; & Schkade, L. L. (2004). Determining Uses and Gratifications for the Internet. *Decision Sciences* 35 (2): 259–288.
- Stafford, T.F.; & Gonier, D. (2004). What Americans Like about Being Online. *Communications of the ACM*. 47(11): 107-112.
- Stanton, A.; & Revenson, T. A. (2011). Adjustment to Chronic Disease: Progress and Promise in Research. In H. Friedman (Ed.), *The Oxford Handbook of Health Psychology* (pp. 244–272). New York, NY: Oxford University Press.
- Stanton, A.L.; Kirk, S.B.; Cameron, C.L.; & Danoff-Burg, S. (2000). Coping through emotional approach: Scale construction and validation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 78: 1150-1169.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence* (5th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Steinfeld, C., Ellison, N.B., & Lampe, C. (2008). Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 29: 434–445.
- Stefanone, M.A.; Kwon, K.; & Lackaff, D. (2011). The value of online “friends”: Networked resources via social network sites. *First Monday*, 16(2). Retrieved from <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/3314/2763>
- Stephens, D.G. (2009). A Correlational Study on Parental Attachment and Moral Judgment Competence. Dissertations. The University of Nebraska – Lincoln.
- Stone, W.; & Hughes, J. (2002) *Social Capital: Empirical Meaning and Measurement Validity*. Melbourne, Australia: Australian Institute of Family Studies.

- Struthers, C.W.; Perry, R.P.; & Menec, V. H. (2000). An Examination of the Relationship among Academic Stress, Coping, Motivation, and Performance in College. *Research in Higher Education*. 41: 581-592.
- Suler, J.R. (1999). To Get What You Need: Healthy and Pathological Internet use. *CyberPsychology and Behavior*. 2(5): 385-393.
- Suls, J.; & Fletcher, B. (1985). The Relative Efficacy of Avoidant and Nonavoidant Coping Strategies: A Meta-analysis. *Health Psychol.* 4: 249-88.
- Swickert, R.J.; Hittner, J. B.; Harris, J. L.; & Herring, J. A. (2002). Relationships among Internet Use, Personality, and Social Support. *Computers in Human Behavior*. 18(4): 437-451.
- Skowron, E.A.; Wester, S.R.; & Azen, R. (2004). Differentiation of self mediates college stress and adjustment. *Journal of Counseling and Development*. 82(1): 69-78.
- Tabachnick, G.G.; & Fidell, L.S. (2007). *Experimental Designs Using ANOVA*. Belmont, CA: Duxbury.
- Tanner, J.L. (2005). Recentering during emerging adulthood: A critical turning point in life span human development. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Taylor, S.E. (1991). *Health Psychology*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Taylor, M.; & Pastor, D. (2007). A Confirmatory Factor Analysis of the Student Adaptation to College Questionnaire. *Educational & Psychological Measurement*. 67(6), 1002-1018.
- Thoits, P. A. (1986). Social Support as Coping Assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 54: 416-423.
- Thurber, C. A.; & Walton, E. A. (2012). Homesickness and Adjustment in University Students. *Journal American College Health*. 60(5): 415-419.
- Tichon, J.; & Yellowlees, P. (2003). Internet Social Support for Children and Adolescents. *Journal of Telemedicine and Telecare*. 9(4):238-40.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Cause and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2nd ed. Chicago: The University of Chicago.
- Tinto, V.; & Goodsell-Love, A. (1993). Building Community. *Liberal Education*. 79(4): 12-28.

- Torche, F., & Valenzuela, E. (2011). Trust and Reciprocity: A Theoretical Distinction of the Sources of Social Capital. *European Journal of Social Theory*. 14(2): 181-198.
- Treevanchai, S. (2003). *Social Capital and the Performances of Savings Groups: A Case Study in Songkhla*. Master Degree Thesis. Faculty of Economics (English Program), Thammasat University.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, Coping, and Social Support Processes: Where Are We? What Next? *Journal of Health and Social Behavior*. 35: 53-79.
- Tolman, R. M. (1999). The validation of the Psychological Maltreatment of Women Inventory. *Violence and Victims*. 14:25-37.
- Turkle, S. (1996). Parallel Lives: Working on Identity in Virtual Space. In D. Grodin & T.R. Lindlof (Eds.), *Constructing the Self in a Mediated World: Inquiries in Social Construction* (pp. 156-175). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Upcraft, M. L.; & Kramer, G.L. (Eds.) (1995). *First-year Academic Advising: Patterns in the Present, Pathways to the Future* (Monograph No. 18). Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the Freshman Year Experience and Students in Transition.
- Valkenburg, P. M.; & Peter, J. (2007). Preadolescents' and Adolescents' Online Communication and their Closeness to Friends. *Developmental Psychology*. 43: 267-277.
- Vaux, A., Riedel, S., & Stewart, D. (1987). Modes of Social Support: The Social Support Behaviors (SS-B) Scale. *American Journal of Community Psychology*. 15: 209-237.
- Vijai P.S. (1996). *The Ups and Downs of Leaving Home for College*. Mind publishing.
- Vivona, J. (2000). Parental Attachment Styles of Late Adolescents: Qualities of Attachment Relationships and Consequences for Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*. 47: 316-329.
- Vollmer, M.; & Hedlund, D. (1994). *Change in the Perceptions of Rural Adolescents after Exposure to the Outside World*. Paper Presented to the National Rural Association Research Forum, Tuscaloosa, AL, October 15, 1994. ED84482, Microfiche.
- Vogt, D..S.; Samper, R. E.; King, D. W.; King, L. A.; Martin, J. A. (2008). Deployment stressors and posttraumatic stress symptomatology: Comparing active duty and national guard/reserve personnel from Gulf War I. *Journal of Traumatic Stress*. 1: 66-74.

- Weitzman, E. R.; & Chen Y. Y. (2005). Risk Modifying Effect of Social Capital on Measures of Heavy Alcohol Consumption, Alcohol Abuse, Harms, and Secondhand Effects: National Survey Findings. *Epidemiol Community Health*. 59(4): 303-309.
- Weitzman, E. R.; & Kawachi, I. (2000). Giving Means Receiving: The Protective Effect of Social Capital on Binge Drinking on College Campuses. *American Journal of Public Health*. 90(12): 1936-1939.
- Walther, J. B.; & Boyd, S. (2002). Attraction to Computer-mediated Social support. In C.A. Lin & D. Atkin (Eds.), *Communication Technology and Society: Audience Adoption and Uses* (pp 153-188). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Wang, X.; & Kanungo, RN. (2004.) Nationality, social network and psychological well-being: Expatriates in China. *International Journal of Human Resource Management*. 15(5): 775–793.
- Wang, Y. (2008). *The Effects of Cumulative Social Capital on Job Outcomes of College Graduates*. (Doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- Wang, Z. (2010). *The Research on Middle School Students' Time Management Disposition, Academic Performance, and Academic Stress*. Master dissertation, Hebei Normal University.
- Ward, C.; & Rana, D.A. (1999). Acculturation and Adaptation Revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 30: 422-442.
- Ward III, D.L. (2000). *The Relationship between Psychosocial Adjustment, Identity Formation, and Problematic Internet Use*. Unpublished Doctoral Dissertation, ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9977896).
- Wash, M. Crawford, J.; & MacDonald, I. (2006). *Rural and Remote Students: Transition Issues in Accessing Tertiary Education*. Northern Territory University.
- Watson, D.; & Hubbard, B. (1996). Adaptational Style and Dispositional Structure: Coping in the Context of the Five-factor Model. *Journal of Personality*. 64: 737–774.
- Weissman, M. M. (1999). *Social Adjustment Scale–self-report (SAS-SR): Technical Manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Weitzman, E. R.; & Kawachi, I. (2000). Giving Means Receiving: The Protective Effect of Social Capital on Binge Drinking on College Campuses. *American Journal of Public Health*. 90: 1936-1939.
- Wellman, B. (1981). Applying Network Analysis to the Study of Support. In B.H. Gottlieb (Ed.), *Social Networks and Social Support* (pp. 43-68). Beverly Hills, CA: Sage.

- Westman, M. (1990). The relationship between stress and performance: the moderating effect of hardiness. *Human Performance*. 3: 141–155.
- Wiebe, D.J. (1991). Hardiness and stress moderation: A test of proposed mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology*. 60: 89–99.
- Williams, P.G.; Wiebe, D. J.; & Smith, T. W. (1992). Coping Processes as Mediators of the Relationship between Hardiness and Health. *Journal of Behavioral Medicine*. 15: 237-255.
- Winter, M.G.; & Ben-Knaz, R. (2000). It's not Academic, You're in the Army Now: Adjustment to the Army as a Comparative Context for Adjustment to University. *Journal of Adolescent Research*. 15: 145-172.
- Wintre, M.G.; & Sugar, L. A. (2000). Relationships with Parents, Personality, and the University Transition. *Journal of College Student Development*. 41: 202-214.
- Wintre, M. G. & Yaffe, M. (2000). First-Year Students' Adjustment to University Life as a Function of Relationships with Parents. *Journal of Adolescent Research*. 15(1): 9–37.
- Winzelberg, A. (1997). The Analysis of an Electronic Support Group for Individuals with Eating Disorders. *Computers in Human Behaviour*. 13, 393-407.
- Wood, G. (2013). *Unlock Your Confidence: Find the Keys to Lasting Change through the Confidence Karma Method*. London: Watkins Books.
- Woosley, S. A. (2003). How Important are the First Few Weeks of College? The Long Term Effects. *College Student Journal*. 37(2): 201-207.
- Woosley, S. A.; & Miller, A. (2009). Integration and Institutional Commitment as Predictors of College Student Transition: Are Third Week Indicators Significant? *College Student Journal*. 43(4). 1260-1271.
- World Bank (2001). *Social Capital and Gender*. Available: 1570
<http://www.worldbank.org/wbp/scapital/sources/gen-1571der1.htm#maw>.
- Wrubel, J.; Beniler, P.; & Lazarus, R. S. (1981). Social Competence from the Perspective of Stress and Coping. In J. D. Wine & M. D. Smye (Eds.), *Social Competence*. New York: Guilford Press.
- Wu. Chia-huei (2004). *The Role of Social Support on Internet Addiction*. *Journal of Cyber Culture and Information Society*. 7: 173-189.
- Wytenbach, D.C. (2008). *Relationship of Parental Attachment and Identity Status to College Student Adjustment*. Dissertation. Ph.D. University of Minnesota.

- Xiao, J. (2013). *Academic Stress, Test Anxiety, and Performance in a Chinese High School Sample: The Moderating Effects of Coping Strategies and Perceived Social Support*. Dissertations. Georgia State University.
- Ye, J. (2006). Traditional and online support networks in the cross-cultural adaptation of Chinese international students in the United States. *Journal of Computer-mediated Communication*. 11(3).
- (1956). *The stress of Life*. New York, NY: McGraw-Hill. (2005). Acculturative stress and use of the Internet among East Asian international students in the United States. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 8(2): 154–161.
- Ye, R. (1989). The Relationship between Middle School Students' Achievement Motivation, Test Anxiety, and Intellectual Level, and Academic Performance. *Applied Psychology*. 3: 11-14.
- Young, K. S. (1998). *Caught in the Net: How to Recognize the Signs of Internet Addiction and a Winning Strategy for Recovery*. New York: Wiley.
- Yun, H. (2006). *The Creation and Validation of a Perceived Anonymity Scale Based on the Social Information Processing Model and Its Nomological Network Test in an Online Social Support Community*. Dissertation. Michigan State University.
- Zeidner, M. (1992). Sources of academic stress: The case of first year Jewish and Arab students in Israel. *Higher Education*. 24: 26-40.
- (1991). Test Anxiety and Aptitude Test Performance in an Actual College Admission Testing Situation: Temporal Considerations. *Personality and Individual Differences*. 12: 101-109.
- Zeidner, M.; & Ben-Zur, H. (1993). Coping with a National Crisis: The Israeli Experience with the Threat of Missile Attacks. *Personality and Individual Differences*. 14: 209–224.

ภาคผนวก



ภาคผนวก ก

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย



ตอนที่ 1

ข้อมูลทั่วไป

คำชี้แจง โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่อง ☐ หรือเติมข้อมูลลงในช่องว่างตามความเป็นจริงของท่าน ดังนี้

1. เพศ

☐ ชาย

☐ หญิง

2. ภูมิลำเนา

☐ กรุงเทพฯ ฯ และปริมณฑล

☐ อื่นๆ จังหวัด _____



ภาคผนวก ข

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. ว่าที่ร้อยตรี อาจารย์ ดร. มนัส บุญประกอบ
สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ เกษมศักดิ์ ภูมิศรีแก้ว
คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
3. อาจารย์ ดร. พรณี บุญประกอบ
สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
4. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพชร
คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
5. อาจารย์ ดร.จารุวรรณ สกุลคู
คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
6. อาจารย์ ดร. รัก ชุณหกาญจน์
คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
7. อาจารย์ ดร. วิไลลักษณ์ ลังกา
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
8. อาจารย์ ดร. อมราพร สุรการ
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
9. อาจารย์ ดร. ชัญญา ลีศัตร์พ่าย
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ



ภาคผนวก ค

รายละเอียดการวิเคราะห์ข้อความ

ตาราง 16 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรการปรับตัว [$\alpha = 0.87$]

ตัวแปรสังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวม	ค่าน้ำหนัก	ค่าสหสัมพันธ์พหุคูณยกกำลังสอง	ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้	ความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง
ด้าน 1: การปรับตัวด้านการเรียน [$\alpha = 0.76$]				0.54	0.85
2.	0.54	0.72	0.52		
3.	0.60	0.76	0.58		
4.	0.58	0.75	0.56		
5.	0.62	0.78	0.62		
6.	0.50	0.67	0.46		
ด้าน 2: การปรับตัวด้านอารมณ์ [$\alpha = 0.77$]				0.69	0.87
7.	0.59	0.82	0.68		
8.	0.70	0.88	0.79		
9.	0.54	0.78	0.61		
ด้าน 3: การปรับตัวด้านสังคม [$\alpha = 0.82$]				0.60	0.88
12.	0.50	0.66	0.44		
13.	0.72	0.84	0.72		
14.	0.63	0.78	0.61		

ตาราง 16 (ต่อ)

ตัวแปรสังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวม	ค่า น้ำหนัก	ค่าสหสัมพันธ์พหุคูณ ยกกำลังสอง	ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้	ความเชื่อมั่นในการวัด ตัวแปรแฝง
15.	0.69	0.82	0.68		
16.	0.59	0.75	0.57		
ด้าน 4: การปรับตัวด้านสถานศึกษา [$\alpha = 0.82$]				0.64	0.89
17.	0.46	0.86	0.75		
18.	0.43	0.87	0.77		
19.	0.74	0.64	0.41		
20.	0.78	0.90	0.83		
21.	0.70	0.90	0.81		

$$\chi^2 = 429.22, df = 131, p = 0.000, CFI = 0.97, TLI = 0.97, RMSEA = 0.076$$

ตาราง 17 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา [$\alpha = 0.80$]

ตัวแปรสังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์ สหสัมพันธ์ รายข้อกับ คะแนนรวม	ค่า น้ำหนัก	ค่าสหสัมพันธ์ พหุคูณ ยกกำลังสอง	ค่าเฉลี่ยของ ความแปรปรวน ที่ถูกสกัดได้	ความเชื่อมั่น ในการวัด ตัวแปรแฝง
การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา [$\alpha = 0.80$]				0.43	0.85
1.	0.59	0.72	0.53		
2.	0.57	0.71	0.51		
3.	0.47	0.60	0.37		
4.	0.51	0.64	0.42		
5.	0.56	0.70	0.49		
6.	0.57	0.70	0.50		
7.	0.52	0.66	0.44		
8.	0.36	0.48	0.23		

$\chi^2 = 95.53$, $df = 20$, $p = 0.000$, CFI = 0.98, TLI = 0.97, RMSEA = 0.069

ตาราง 18 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ [$\alpha=0.78$]

ตัวแปรสังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวม	ค่าน้ำหนัก	ค่าสหสัมพันธ์พหุคูณยกกำลังสอง	ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้	ความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง
การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ [$\alpha=0.78$]				0.51	0.89
1.	0.41	0.65	0.43		
2.	0.44	0.55	0.31		
3.	0.62	0.72	0.52		
4.	0.43	0.86	0.76		
5.	0.48	0.86	0.74		
6.	0.54	0.76	0.58		
7.	0.51	0.57	0.33		
8.	0.48	0.65	0.42		

$$\chi^2 = 28.24, df = 20, p = 0.103, CFI = 0.96, TLI = 0.94, RMSEA = 0.071$$

ตาราง 19 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรความเป็นตัวเอง [$\alpha = 0.87$]

ตัวแปรสังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวม	ค่าน้ำหนัก	ค่าสหสัมพันธ์พหุคูณยกกำลังสอง	ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้	ความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง
ด้าน 1: ความเป็นอิสระทางการกระทำ [$\alpha=0.73$]				0.52	0.84
1.	0.36	0.55	0.31		
2.	0.70	0.85	0.72		
3.	0.62	0.79	0.64		
4.	0.49	0.67	0.46		
5.	0.50	0.69	0.49		
ด้าน 2: ความเป็นอิสระทางอารมณ์ [$\alpha=0.78$]				0.56	0.86
6.	0.63	0.78	0.62		
7.	0.59	0.75	0.57		
8.	0.68	0.82	0.69		
9.	0.65	0.80	0.65		
10.	0.38	0.54	0.30		

ตาราง 19 (ต่อ)

ตัวแปรสังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์ สหสัมพันธ์ รายข้อกับ คะแนนรวม	ค่า น้ำหนัก	ค่าสหสัมพันธ์ พหุคูณ ยกกกำลังสอง	ค่าเฉลี่ยของ ความแปรปรวน ที่ถูกสกัดได้	ความเชื่อมั่น ในการวัด ตัวแปรแฝง
ด้าน 3: ความเป็นอิสระทางสังคม [$\alpha = 0.86$]				0.59	0.89
14.	0.64	0.74	0.55		
15.	0.74	0.77	0.60		
16.	0.64	0.74	0.55		
17.	0.78	0.85	0.74		
18.	0.64	0.74	0.55		
19.	0.74	0.77	0.60		

$$\chi^2 = 127.98, df = 101, p = 0.036, CFI = 0.98, TLI = 0.97, RMSEA = 0.054$$

ตาราง 20 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก [$\alpha=0.80$]

ตัวแปรสังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวม	ค่าน้ำหนัก	ค่าสหสัมพันธ์พหุคูณยกกำลังสอง	ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้	ความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง
ด้าน 1 คุณภาพของความผูกพัน [$\alpha= 0.79$]				0.45	0.85
1.	0.35	0.49	0.24		
2.	0.58	0.72	0.53		
3.	0.47	0.63	0.40		
4.	0.57	0.71	.51		
5.	0.59	0.73	0.55		
6.	0.53	0.69	0.48		
7.	0.53	0.67	0.45		
ด้าน 2 การส่งเสริมการพึ่งพาตนเองของลูก [$\alpha= 0.89$]				0.47	0.88
10.	0.55	0.63	0.41		
11.	0.65	0.73	0.54		
12.	0.55	0.63	0.41		
13.	0.56	0.65	0.42		
14.	0.55	0.63	0.41		

ตาราง 20 (ต่อ)

ตัวแปรสังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวม	ค่า น้ำหนัก	ค่าสหสัมพันธ์พหุคูณ ยกกำลังสอง	ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้	ความเชื่อมั่นในการวัด ตัวแปรแฝง
16.	0.65	0.74	0.55		
17.	0.55	0.63	0.41		
19.	0.65	0.73	0.54		
20.	0.72	0.79	0.64		
ด้าน 3 การสนับสนุนทางด้านอารมณ์แก่ลูก [$\alpha = 0.86$]				0.62	0.89
23.	0.64	0.77	0.59		
24.	0.75	0.85	0.72		
25.	0.64	0.77	0.59		
26.	0.64	0.77	0.59		
27.	0.66	0.78	0.62		

$$\chi^2 = 894.21, df = 186, p = 0.000, CFI = 0.97, TLI = 0.96, RMSEA = 0.074$$

ตาราง 21 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรบุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง [$\alpha = 0.84$]

ตัวแปรสังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวม	ค่าน้ำหนัก	ค่าสหสัมพันธ์พหุคูณยกกำลังสอง	ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้	ความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง
ด้าน 1 ความมุ่งมั่น [$\alpha = 0.86$]				0.58	0.87
1.	0.55	0.69	0.48		
2.	0.76	0.86	0.74		
4.	0.55	0.69	0.48		
5.	0.73	0.84	0.71		
6.	0.69	0.71	0.50		
ด้าน 2 การควบคุม [$\alpha = 0.78$]				0.55	0.78
9.	0.58	0.72	0.51		
10.	0.63	0.75	0.56		
11.	0.64	0.76	0.58		

ตาราง 21 (ต่อ)

ตัวแปรสังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวม	ค่าน้ำหนัก	ค่าสหสัมพันธ์พหุคูณ ยกกำลังสอง	ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้	ความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง
ด้าน 3 ความท้าทาย [$\alpha = 0.67$]				0.43	0.75
12.	0.31	0.57	0.32		
13.	0.59	0.72	0.52		
14.	0.62	0.74	0.55		
15.	0.40	0.59	0.35		

$$\chi^2 = 247.19, df = 51, p = 0.000, CFI = 0.98, TLI = 0.98, RMSEA = 0.075$$

ตาราง 22 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต [$\alpha = 0.87$]

ตัวแปรสังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวม	ค่าน้ำหนัก	ค่าสหสัมพันธ์พหุคูณยกกำลังสอง	ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้	ความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง
ด้าน 1 การได้รับการสนับสนุนจากเครือข่ายทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต [$\alpha = 0.77$]				0.60	0.85
1.	0.51	0.71	0.52		
2.	0.64	0.82	0.68		
3.	0.57	0.77	0.60		
4.	0.58	0.78	0.61		
ด้าน 2 การสนับสนุนทางข้อมูลผ่านอินเทอร์เน็ต [$\alpha = 0.70$]				0.55	0.82
8.	0.47	0.72	0.52		
9.	0.52	0.77	0.61		
10.	0.66	0.86	0.74		
11.	0.35	0.57	0.33		

ตาราง 22 (ต่อ)

ตัวแปรสังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวม	ค่าน้ำหนัก	ค่าสหสัมพันธ์พหุคูณ ยกกำลังสอง	ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้	ความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง
ด้าน 3 การสร้างความสัมพันธ์ใหม่ผ่านอินเทอร์เน็ต [α=0.76]				0.48	0.84
12.	0.48	0.63	0.40		
13.	0.48	0.64	0.42		
14.	0.53	0.70	0.50		
15.	0.60	0.78	0.61		
16.	0.57	0.73	0.54		
17.	0.49	0.65	0.43		

$\chi^2 = 335.33$, $df = 74$, $p = 0.000$, $CFI = 0.98$, $TLI = 0.97$, $RMSEA = 0.063$

ตาราง 23 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรทุนทางสังคม [$\alpha = 0.89$]

ตัวแปรสังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวม	ค่าน้ำหนัก	ค่าสหสัมพันธ์พหุคูณยกกำลังสอง	ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้	ความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง
ด้าน 1 การมีปฏิสัมพันธ์อย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ [$\alpha = 0.74$]				0.44	0.75
1.	0.43	0.54	0.29		
4.	0.65	0.78	0.61		
5.	0.56	0.68	0.46		
6.	0.51	0.64	0.40		
ด้าน 2 การมีความไว้วางใจ [$\alpha = 0.78$]				0.48	0.78
7.	0.63	0.75	0.57		
9.	0.65	0.77	0.59		
10.	0.58	0.65	0.43		
11.	0.51	0.58	0.33		

ตาราง 23 (ต่อ)

ตัวแปรสังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์ สหสัมพันธ์ รายข้อกับ คะแนนรวม	ค่า น้ำหนัก	ค่าสหสัมพันธ์ พหุคูณ ยกกำลังสอง	ค่าเฉลี่ยของ ความแปรปรวน ที่ถูกสกัดได้	ความเชื่อมั่น ในการวัด ตัวแปรแฝง
ด้าน 3 การมีบรรทัดฐานร่วมกัน [$\alpha = 0.69$]				0.39	0.71
13.	0.56	0.60	0.36		
14.	0.54	0.65	0.43		
15.	0.40	0.74	0.55		
16.	0.43	0.66	0.44		
ด้าน 4 การมีการควบคุมทางสังคมอย่างไม่เป็นทางการ [$\alpha = 0.75$]				0.44	0.75
17.	0.49	0.74	0.48		
18.	0.54	0.69	0.24		
19.	0.63	0.49	0.30		
20.	0.55	0.55	0.31		

ตาราง 23 (ต่อ)

ตัวแปรสังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์ สหสัมพันธ์ รายข้อกับ คะแนนรวม	ค่า น้ำหนัก	ค่าสหสัมพันธ์ พหุคูณ ยกกำลังสอง	ค่าเฉลี่ยของ ความแปรปรวน ที่ถูกสกัดได้	ความเชื่อมั่น ในการวัด ตัวแปรแฝง
ด้าน 5 การมีความเกี่ยวข้องกับคนต่างรุ่น [$\alpha = 0.70$]				0.39	0.71
22.	0.39	0.50	0.25		
23.	0.49	0.62	0.38		
24.	0.54	0.69	0.48		
25.	0.55	0.67	0.45		
ด้าน 6 การเป็นส่วนหนึ่งของสังคม [$\alpha = 0.84$]				0.55	0.85
26.	0.68	0.77	0.59		
27.	0.72	0.82	0.67		
28.	0.67	0.76	0.58		
29.	0.59	0.66	0.43		
30.	0.62	0.69	0.47		

$$\chi^2 = 483.82, df = 269, p = 0.000, CFI = 0.99, TLI = 0.99, RMSEA = 0.030$$

ตาราง 24 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรความกดดันด้านการเรียน [$\alpha = 0.81$]

ตัวแปรสังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวม	ค่าน้ำหนัก	ค่าสหสัมพันธ์พหุคูณยกกำลังสอง	ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้	ความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง
ด้าน 1 การงานและความกดดันด้านเวลา [$\alpha = 0.85$]				0.62	0.89
1.	0.68	0.81	0.66		
2.	0.46	0.61	0.37		
3.	0.73	0.85	0.72		
4.	0.78	0.88	0.78		
5.	0.65	0.78	0.62		
ด้าน 2 การเรียนการสอน [$\alpha = 0.86$]				0.58	0.87
7.	0.73	0.84	0.71		
8.	0.75	0.86	0.74		
9.	0.61	0.74	0.55		
10.	0.62	0.75	0.56		
11.	0.57	0.61	0.37		

ตาราง 24 (ต่อ)

ตัวแปรสังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวม	ค่าน้ำหนัก	ค่าสหสัมพันธ์พหุคูณยกกำลังสอง	ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้	ความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง
ด้าน 3 สภาพแวดล้อมในการเรียน [$\alpha = 0.82$]				0.58	0.87
12.	0.63	0.78	0.62		
13.	0.67	0.82	0.68		
14.	0.64	0.80	0.64		
15.	0.49	0.65	0.43		
16.	0.62	0.76	0.59		
ด้าน 4 ที่พักอาศัย [$\alpha = 0.86$]				0.39	0.86
17.	0.57	0.62	0.58		
18.	0.63	0.66	0.71		
19.	0.71	0.74	0.49		
20.	0.41	0.45	0.52		
21.	0.55	0.59	0.56		

ตาราง 24 (ต่อ)

ตัวแปรสังเกต	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวม	ค่าน้ำหนัก	ค่าสหสัมพันธ์พหุคูณยกกำลังสอง	ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้	ความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง
22.	0.59	0.62	0.63		
23.	0.64	0.69	0.31		
24.	0.67	0.70	0.25		
25.	0.59	0.64	0.16		
26.	0.44	0.49	0.45		

$\chi^2 = 1197.82$, $df = 271$, $p = 0.0$, $CFI = 0.98$, $TLI = 0.98$, $RMSEA = 0.070$

ภาคผนวก ง

ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าความเบ้ และค่าความโด่งของตัวแปรใน
กลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย กลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิง
และกลุ่มรวมก่อนแปลงข้อมูลให้เป็นค่าคะแนนปกติ

ตาราง 25 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าความเบ้ และค่าความโด่งของตัวแปรในการวิจัยของกลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย กลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงและกลุ่มรวมก่อนทำเป็นคะแนนมาตรฐาน

ตัวแปร	ค่าเฉลี่ย			ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน			ค่าความเบ้			ค่าความโด่ง			การทดสอบนัยสำคัญทางสถิติของค่าความเบ้และความโด่ง		
	ชาย	หญิง	รวม	ชาย	หญิง	รวม	ชาย	หญิง	รวม	ชาย	หญิง	รวม	ชาย	หญิง	รวม
AdjS	17.69	18.08	17.88	3.13	2.96	3.05	0.24	0.13	0.18	-0.19	-0.24	-0.23	0.07	0.26	0.12
AdjE	10.07	10.49	10.28	2.77	2.70	2.74	-0.00	-0.14	-0.07	-0.79	0.72	-0.77	0.00	0.00	0.00
AdjSc	20.29	20.69	20.49	3.12	2.99	3.06	-0.45	-0.52	-0.49	-0.26	-0.14	-0.20	0.00	0.00	0.00
AdjU	18.91	19.45	19.18	3.92	3.85	3.89	-0.30	-0.52	-0.41	-0.83	-0.57	-0.72	0.00	0.00	0.00
Pcop	27.45	27.78	27.62	3.37	3.22	3.30	0.30	0.10	0.20	-0.29	-0.42	-0.37	0.01	0.05	0.00
Ecop	24.58	23.91	24.24	5.60	5.29	5.46	0.08	0.30	0.19	-0.20	0.25	-0.02	0.51	0.01	0.06
SepF	19.22	18.77	19.00	2.41	2.49	2.46	-0.30	-0.47	-0.39	-0.11	-0.15	-0.10	0.02	0.00	0.00
SepE	22.05	21.77	21.91	2.48	2.64	2.56	-1.44	-1.30	-1.36	1.71	1.10	1.38	0.00	0.00	0.00
SepS	24.41	23.87	24.17	3.77	3.80	3.79	-0.23	-0.06	-0.14	-0.81	-0.94	-0.90	0.00	0.00	0.00

ตาราง 25 (ต่อ)

ตัวแปร	ค่าเฉลี่ย			ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน			ค่าความเบ้			ค่าความโด่ง			การทดสอบนัยสำคัญ ทางสถิติของค่าความ เบ้และความโด่ง		
	ชาย	หญิง	รวม	ชาย	หญิง	รวม	ชาย	หญิง	รวม	ชาย	หญิง	รวม	ชาย	หญิง	รวม
ScP	16.54	16.63	16.58	2.34	2.13	2.24	-0.55	-0.46	-0.52	-0.01	-0.09	-0.01	0.00	0.00	0.00
ScT	16.42	16.56	16.49	2.51	2.34	2.43	-0.91	-0.95	-0.93	1.75	2.28	1.99	0.00	0.00	0.00
ScC	16.83	17.13	16.98	2.13	1.87	2.01	-0.52	-0.50	-0.54	0.07	-0.00	0.12	0.00	0.00	0.00
ScN	15.73	15.99	15.86	2.65	2.48	2.57	-0.52	-0.26	-0.41	0.58	-0.45	0.16	0.00	0.00	0.00
ScG	13.73	14.15	13.95	3.07	2.81	2.95	-0.15	-0.13	-0.16	-0.11	-0.09	-0.08	0.34	0.46	0.11
ScU	19.65	19.81	19.73	3.93	3.76	3.85	-0.62	-0.71	-0.66	0.15	0.19	0.17	0.00	0.00	0.00
IssN	15.77	16.00	15.89	2.94	2.68	2.82	-0.92	-0.62	-0.80	1.51	0.20	1.03	0.00	0.00	0.00
IssF	16.09	16.15	16.12	2.73	2.50	2.61	-0.84	-0.35	-0.63	1.41	-0.39	0.70	0.00	0.00	0.00
IssR	24.12	24.42	24.27	3.92	3.60	3.76	-0.72	-0.31	-0.55	1.14	-0.45	0.53	0.00	0.00	0.00
AdW	15.46	16.02	15.74	3.90	4.15	4.04	-0.12	-0.14	-0.12	-0.16	-0.12	-0.14	0.44	0.39	0.22

ตาราง 25 (ต่อ)

ตัวแปร	ค่าเฉลี่ย			ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน			ค่าความเบ้			ค่าความโด่ง			การทดสอบนัยสำคัญ ทางสถิติของค่าความ เบ้และความโด่ง		
	ชาย	หญิง	รวม	ชาย	หญิง	รวม	ชาย	หญิง	รวม	ชาย	หญิง	รวม	ชาย	หญิง	รวม
AdS	15.71	16.17	15.94	4.06	4.26	4.16	0.02	-0.14	-0.05	-0.35	-0.25	-0.31	0.20	0.20	0.05
AdEn	12.22	12.84	12.53	4.38	4.65	4.53	0.25	0.27	0.27	-0.67	-0.51	-0.56	0.00	0.00	0.00
AdD	27.32	28.93	28.13	8.01	8.41	8.24	0.04	-0.00	0.03	-0.58	-0.45	-0.51	0.00	0.04	0.00
AttQ	28.90	30.25	29.57	4.32	3.86	4.15	-0.45	-0.82	-0.63	-0.79	0.10	0.52	0.00	0.00	0.00
AttA	36.73	38.74	37.74	5.32	4.69	5.11	-0.61	-0.97	-0.79	0.68	1.65	0.99	0.00	0.00	0.00
AttE	21.41	22.40	21.91	2.81	2.17	2.56	-1.13	-1.54	-1.36	0.42	2.69	1.39	0.00	0.00	0.00
HdCom	20.25	20.55	20.40	3.17	3.04	3.11	-0.28	-0.30	-0.30	-0.76	-0.82	-0.78	0.00	0.00	0.00
HdCon	11.76	11.95	11.85	2.05	2.00	2.03	-0.36	-0.44	-0.40	-0.34	0.36	-0.35	0.00	0.00	0.00
HdCha	15.94	16.18	16.06	2.35	2.22	2.29	-0.06	-0.05	-0.06	-0.48	-0.67	-0.56	0.02	0.00	0.00

ตาราง 25 การตรวจสอบการแจกแจงของตัวแปรสังเกตในกลุ่มนิสิตนักศึกษาชาย กลุ่มนิสิตนักศึกษาหญิงและกลุ่มรวม พบว่าตัวแปรสังเกตส่วนใหญ่มีการแจกแจงแบบไม่ปกติ โดยค่าความเบ้ (Skewness) และความโด่ง (Kurtosis) มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ยกเว้นตัวแปรการปรับตัวด้านการเรียน การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ การมีความเกี่ยวข้องกับคนต่างรุ่น ความกดดันด้านภาระงานและเวลา และความกดดันด้านการเรียนการสอนที่พบว่าไม่มีนัยสำคัญ



ภาคผนวก จ

ข้อมูลทั่วไปในการใช้อินเตอร์เน็ตของกลุ่มตัวอย่าง



ตาราง 26 ข้อมูลทั่วไปในการใช้อินเทอร์เน็ตของกลุ่มตัวอย่าง

ข้อมูลทั่วไป	จำนวน (คน)	ร้อยละ
1. เพศ		
ชาย	445	49.88
หญิง	447	50.12
2. การใช้อินเทอร์เน็ตประจำวัน		
2.1 จำนวนชั่วโมงที่ใช้ในการสื่อสารกับผู้อื่นผ่านอินเทอร์เน็ต เช่น เฟสบุ๊ก ไลน์ จดหมาย อิเล็กทรอนิกส์		
น้อยกว่า 1 ชั่วโมง	80	8.97
1-3 ชั่วโมง	297	33.29
4 – 6 ชั่วโมง	303	33.98
มากกว่า 6 ชั่วโมง	212	23.76
2.2 จำนวนชั่วโมงที่ใช้ในการสืบค้นข้อมูลออนไลน์ เช่น กูเกิล หนังสือพิมพ์ออนไลน์		
น้อยกว่า 1 ชั่วโมง	8	0.89
1-3 ชั่วโมง	693	77.70
4 – 6 ชั่วโมง	149	16.70
มากกว่า 6 ชั่วโมง	42	4.71
2.3 จำนวนชั่วโมงที่ใช้อินเทอร์เน็ตเพื่อความบันเทิง เช่น ดูหนัง ฟังเพลง		
น้อยกว่า 1 ชั่วโมง	3	0.34
1-3 ชั่วโมง	600	67.26
4 – 6 ชั่วโมง	200	22.42
มากกว่า 6 ชั่วโมง	89	9.98
2.4 บุคคลที่นิสิตนักศึกษา มักพูดคุยผ่านอินเทอร์เน็ตมากที่สุด		
ครอบครัว	205	23.00
เพื่อนที่มหาวิทยาลัย	497	55.80
เพื่อนเก่าที่โรงเรียน	150	16.80
เพื่อนที่รู้จักกันทางอินเทอร์เน็ต	20	2.20
อื่นๆ	20	2.20

ตาราง 26 (ต่อ)

ข้อมูลทั่วไป	จำนวน (คน)	ร้อยละ
3. ความถี่ในการติดต่อกับบุคคลอื่นผ่านอินเทอร์เน็ต		
3.1 ครอบครัว		
หลายครั้ง/วัน	154	17.30
ทุกวัน	297	33.30
หลายครั้ง/สัปดาห์	290	32.50
สัปดาห์ละครั้ง	108	12.10
เดือนละครั้ง	35	3.90
ไม่เคย	8	0.90
3.2 เพื่อนที่มหาวิทยาลัย		
หลายครั้ง/วัน	380	42.60
ทุกวัน	368	41.30
หลายครั้ง/สัปดาห์	127	14.20
สัปดาห์ละครั้ง	15	1.70
เดือนละครั้ง	2	0.20
ไม่เคย	0	0.00
3.3 เพื่อนเก่าที่โรงเรียน		
หลายครั้ง/วัน	125	14.00
ทุกวัน	206	23.10
หลายครั้ง/สัปดาห์	358	40.20
สัปดาห์ละครั้ง	130	14.60
เดือนละครั้ง	69	7.70
ไม่เคย	4	0.40
3.4 เพื่อนที่รู้จักกันทางอินเทอร์เน็ต		
หลายครั้ง/วัน	48	5.40
ทุกวัน	126	14.10
หลายครั้ง/สัปดาห์	151	16.90
สัปดาห์ละครั้ง	268	30.00
เดือนละครั้ง	270	30.30
ไม่เคย	29	3.30

ตาราง 26 (ต่อ)

ข้อมูลทั่วไป	จำนวน (คน)	ร้อยละ
3.5 อื่น ๆ		
หลายครั้ง/วัน	20	2.20
ทุกวัน	13	1.50
หลายครั้ง/สัปดาห์	37	4.10
สัปดาห์ละครั้ง	38	4.30
เดือนละครั้ง	109	12.20
ไม่เคย	675	75.70

จากตาราง 26 ข้อมูลทั่วไปในการใช้อินเทอร์เน็ตประจำวันของกลุ่มตัวอย่างพบว่านิสิตนักศึกษาส่วนใหญ่ใช้อินเทอร์เน็ตในการสื่อสารกับผู้อื่นประมาณ 4–6 ชั่วโมงต่อวัน โดยบุคคลที่นิสิตนักศึกษาติดต่อด้วยมากที่สุด คือ เพื่อนที่มหาวิทยาลัย รองลงมา คือ ครอบครัว และเพื่อนเก่าที่โรงเรียนตามลำดับ โดยส่วนใหญ่ติดต่อกับเพื่อนที่มหาวิทยาลัยหลายครั้งต่อวัน รองลงมา คือ ติดต่อกับครอบครัวทุกวัน และติดต่อกับเพื่อนเก่าที่โรงเรียนหลายครั้งต่อสัปดาห์ ทั้งนี้ นิสิตนักศึกษาส่วนใหญ่ใช้อินเทอร์เน็ตเพื่อการสืบค้นข้อมูลและเพื่อความบันเทิงประมาณ 1-3 ชั่วโมงต่อวัน

ประวัติย่อผู้วิจัย



ประวัติย่อผู้วิจัย

ชื่อ ชื่อสกุล

นางสาวนันทพร กุลชนะธรา

สถานที่เกิด

กรุงเทพมหานคร

สถานที่อยู่ปัจจุบัน

12/81 พหลโยธิน 48 บางเขน กรุงเทพมหานคร 10220

E-mail

psychology_711@yahoo.com

ประวัติการศึกษา

พ.ศ. 2543

ศศ.บ. (จิตวิทยาการปรึกษา) เกียรตินิยม

จาก จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

พ.ศ. 2546

ศศ.ม. (จิตวิทยาสังคม)

จาก จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

พ.ศ. 2560

ปร.ด. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์)

จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

