บทที่ 2

วรรณคดีที่เกี่ยวข้อง

ในบทนี้ผู้วิจัยได้แบ่งวรรณคดีที่เกี่ยวข้องเป็น 2 ตอน

ตอนที่ 1 ว่าด้วยโมเดล (Model) ในเชิงปฏิบัติที่ใช้ให้ความหมายการมีผลสัมฤทธิ์ต่ำ ปกติและสูงกว่าระดับความสามารถ

ตอนที่ 2 ว่าด้วยแนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและตัวแปรที่ศึกษา

ตอนที่ 1 โมเดล (Model) ที่ใช้ให้ความหมายการมีผลสัมฤทธิ์ต่ำ ปกติ และสูงกว่าระดับความสามารถ

ในเชิงปฏิบัติการนั้น โมเดลที่ใช้ให้ความหมายการมีผลสัมฤทธิ์ต่ำ ปกติ และสูงกว่าระดับความสามารถคือ โมเดลความคลาดเคลื่อน (Discrepancy Model) ซึ่งกำหนดภาวะการมีผลสัมฤทธิ์ต่ำ ปกติ หรือสูงกว่าระดับความสามารถจากระดับความคลาดเคลื่อนระหว่างความสามารถของบุคคลตามที่วัดหรือคาดคะเนได้ (มักเป็นคะแนนจากแบบทดสอบเชาวน์ปัญญาทั่วไป หรือแบบทดสอบความถนัดเชิงวิชาการ) กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (มักเป็นคะแนนจากแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ หรือคะแนนรวม เกรด ผลการเรียนที่ครูรายงาน)

สำหรับวิธีการที่ใช้ประเมินความคลาดเคลื่อนระหว่างระดับความสามารถและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีนักวิจัย 2 ชุด คือ แอนเนสลีย์, แชนสกี้, แมดอฟ และออดเนอร์ ฟาร์กูฮาร์ และเพย์นี (Annesley, Chansky, Madoff and Odhner 1970: 459-462; Farguhar and Payne 1964: 874-884 อ้างถึงใน ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา และคณะ 2520: 3-5) ได้สำรวจและสรุปรายงานว่า มีวิธีการ 4 วิธีที่ใช้กันอยู่มากที่สุดคือ

1. ประเมินความคลาดเคลื่อนระหว่างระดับความสามารถและผลสัมฤทธิ์

ทางการเรียนด้วยการเทียบคะแนนที (T-score) ของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและระดับความสามารถในพิสัยหนึ่งหน่วยของค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Achievement and ability T-score within one standard deviation) ด้วยวิธีนี้ผู้ที่มีผลสัมฤทธิ์ตรงกับระดับความสามารถหรือมีผลสัมฤทธิ์ปกติ (Adequate achievers) คือผู้มีคะแนนทีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและระดับความสามารถตรงกันในช่วงพิสัยค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ส่วนผู้ที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าระดับความสามารถ (Underachievers) หรือสูงกว่าระดับความสามารถ (Overachievers) คือผู้มีคะแนนทีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและระดับความสามารถไม่ตรงกันในช่วงพิสัยค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ดังแสดงในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ตัวอย่างวิธีการแยกกลุ่มผู้มีผลสัมฤทธิ์ต่ำ ปกติ และสูงกว่าระดับความสามารถ

		คะแนนทีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน				
		70+	60-69	41-59	31-40	-30
	70+	A	U	U	U	U
คะแนนที	60-69	O	A	U	U	U
ระดับความสามารถ	41-59	O	O	A	U	U
	31-40	O	O	O	A	U
	-30	O	O	O	O	A

A = ผู้มีผลสัมฤทธิ์ปกติ
O = ผู้มีผลสัมฤทธิ์สูงกว่าระดับความสามารถ
U = ผู้มีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าระดับความสามารถ

2. การหาความแตกต่างระหว่างคะแนนผลสัมฤทธิ์และคะแนนความสามารถเทียบกับค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการวัด (Difference between achievement and ability scores relative to standard error of measurement) ด้วยวิธีนี้ผู้ที่มีคะแนนทีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างจากคะแนนทีความสามารถอยู่ในพิสัย ± 1 ความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการวัดของแบบทดสอบความสามารถคือผู้มีผลสัมฤทธิ์ปกติ

(Adequate Achievers) และผู้ที่มีคะแนนที่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างจากคะแนนที่ความสามารถเกิน -1 หรือ + 1 ความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการวัดคือผู้มีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าระดับความสามารถ (Underachievers) หรือสูงกว่าระดับความสามารถ (Overachievers) ตามลำดับ

3. การหาความแตกต่างระหว่างคะแนนผลสัมฤทธิ์จริงกับผลสัมฤทธิ์ทำนายเทียบกับค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการทำนาย (Difference between achievement scores and predicted achievement relative to standard error of estimate) วิธีนี้เป็นวิธีที่เกิดจากผลงานของธอร์นไดค์ (Thorndike 1963) ซึ่งคำนวณผลสัมฤทธิ์ทำนายจากสมการถดถอย (Regression Equation) ที่มีระดับความสามารถเป็นตัวทำนาย ด้วยวิธีดังกล่าวผู้ที่มีคะแนนผลสัมฤทธิ์จริงต่างจากคะแนนผลสัมฤทธิ์ทำนายอยู่ในพิสัย ± 1 ความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการทำนายคือผู้มีผลสัมฤทธิ์ปกติ (Adequate Achievers) และผู้ที่มีคะแนนผลสัมฤทธิ์จริงต่างจากคะแนนผลสัมฤทธิ์ทำนายเกิน - 1 หรือ + 1 ความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการทำนายคือผู้มีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าระดับความสามารถ (Underachievers) หรือสูงกว่าระดับความสามารถ (Overachievers) ตามลำดับ

4. การใช้การวินิจฉัยของครู (Teacher Judgement) เป็นวิธีที่ใช้ครูประเมินและจัดอันดับผู้เรียนออกเป็นผู้มีผลสัมฤทธิ์ปกติ ต่ำ หรือสูงกว่าระดับความสามารถ

ตอนที่ 2 แนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและตัวแปรที่ศึกษา

การอบรมเลี้ยงดู

บิดามารดาหรือบุคคลที่ใกล้ชิดเด็กมีความสำคัญอย่างยิ่งในการที่จะหล่อหลอมบุคลิกภาพของเด็ก ดังคำกล่าวของรุสโซ (Rousseau) ที่กล่าวไว้ว่า "เด็กเปรียบเหมือนผ้าขาวบริสุทธิ์ที่ผู้ใหญ่จะแต่งแต้มสีอะไรลงไปก็ได้ จะทำให้ผ้าขาวบริสุทธิ์กลายเป็นผ้ามีลวดลายสวยงามวิจิตรหรือเลอะเทอะมัวหมองอย่างไรก็ได้เช่นกัน" (วิจิตรา วสุวานิช 2525: 282) การอบรมเลี้ยงดูของบิดามารดาหรือความสัมพันธ์ระหว่างเด็กและบุคคลในสภาพแวดล้อมจึงมีอิทธิพลอย่างมากต่อพัฒนาการทางบุคลิกภาพของเด็ก โดยเฉพาะในช่วง 5 ปีแรกของชีวิต เป็นวัยที่สำคัญซึ่งเป็นรากฐานของพัฒนาการทางบุคลิกภาพเมื่อเด็กโตขึ้น

(ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร 2525: 60)

โรเจอร์ (Rogers 1972: 117) ได้แบ่งการอบรมเลี้ยงดูที่มีผลต่อบุคลิกภาพของเด็กออกเป็น 3 แบบ คือ

1. แบบทอดทิ้ง (Rejection) หมายถึง วิธีการที่บิดามารดาให้การอบรมเลี้ยงดูโดยที่เด็กรู้สึกว่าตนเองถูกเกลียดชัง ไม่ได้รับความยุติธรรม ไม่ได้รับความเอาใจใส่ ปล่อยให้ทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเองโดยไม่ให้คำแนะนำหรือช่วยเหลือเท่าที่ควร และได้รับการลงโทษอย่างรุนแรงเมื่อกระทำผิด

2. แบบประชาธิปไตย (Democrecy) หมายถึงวิธีการที่บิดามารดาให้การอบรมเลี้ยงดู โดยที่เด็กรู้สึกว่าตนเองได้รับการปฏิบัติด้วยความยุติธรรม บิดามารดามีความอดกลั้น ไม่ตามใจตนเองหรือตามใจเด็กจนเกินไป ไม่เข้มงวดจนเกินไป ให้การยอมรับความสามารถและความคิดเห็นของเด็ก ให้ความช่วยเหลือและร่วมมือในโอกาสอันควร

3. แบบให้ความคุ้มครองมากเกินไป (Overprotection) หมายถึงวิธีการที่บิดามารดาให้การอบรมเลี้ยงดูโดยที่เด็กรู้สึกว่าตนเองถูกปฏิเสธไม่ให้ทำสิ่งที่ตนปรารถนาด้วยตนเอง ถูกควบคุมไม่ได้รับความสะดวกในการกระทำสิ่งที่ต้องการ ได้รับการคุ้มครองป้องกันและช่วยเหลืออยู่ตลอดเวลา

โรเจอร์ (Rogers 1969: 26-29; 1977: 363-365) มีแนวคิดเกี่ยวกับการอบรมเลี้ยงดูว่าการอบรมเลี้ยงดูที่ฝึกให้เด็กพึ่งตนเองหรือปล่อยให้เด็กมีอิสระที่จะทำอะไรด้วยตนเองเป็นการสร้างแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ให้เกิดขึ้น ซึ่งจะเป็นพื้นฐานให้เด็กประสบความสำเร็จในการเรียนต่อไป ส่วนการอบรมเลี้ยงดูที่ปกป้องคุ้มครองเด็กเกินไปจะมีผลยับยั้งพัฒนาการแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของเด็ก เด็กจะขาดความมั่นใจในตนเอง ขาดความรับผิดชอบ เมื่อมีปัญหาเกิดขึ้นมักจะใช้วิธีถอยหนีมากกว่าการเผชิญกับปัญหา สำหรับเด็กที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบปล่อยปละละเลยหรือทอดทิ้ง อาจมีบุคลิกภาพแบบพึ่งพาคนอื่นอย่างมาก หรือเป็นเด็กที่มีความสามารถช่วยตนเองได้ดีเยี่ยม และการที่เด็กมีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าระดับความสามารถนั้นเป็นผลเนื่องมาจากกระบวนการอบรมเลี้ยงดูที่ไม่เหมาะสม

014847

มีผลการวิจัยจำนวนมากพบว่า การอบรมเลี้ยงดูของบิดามารดาหรือสัมพันธภาพในครอบครัว (ทั้งตามการรับรู้ของเด็กและตามทัศนคติของบิดามารดา) ของเด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าระดับความสามารถกับเด็กที่มีผลสัมฤทธิ์สูงกว่าระดับความสามารถแตกต่างกัน กล่าวคือบิดามารดาของเด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าระดับความสามารถ ไม่ให้อิสระแก่เด็กในการกระทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง ควบคุมพฤติกรรมของเด็ก หรือให้ความปกป้องคุ้มครองเด็กมากเกินไป หรือมิฉะนั้นมักข่มขู่ วางอำนาจ เข้มงวดกวดขันเกินไป หรือลงโทษบ่อย ๆ และใช้การลงโทษที่ไม่แน่นอนเด็ดขาด ไม่ถูกกาละเทศะ ไม่สามารถตั้งกฎเกณฑ์ในบ้านได้แน่นอน มีการคาดหวังต่อเด็กในเรื่องความสำเร็จสูงหรือต่ำเกินไป บรรยากาศภายในบ้านตึงเครียดและขัดแย้งกัน ส่วนบิดามารดาของเด็กที่มีผลสัมฤทธิ์สูงกว่าระดับความสามารถนั้นฝึกให้เด็กพึ่งตนเอง ฝึกให้มีความรับผิดชอบตัดสินใจด้วยตนเอง ให้อิสระแก่เด็กภายในขอบเขต ให้คำชมเชยที่มีเหตุผล (มากกว่าที่จะให้รางวัลเป็นสิ่งของ) ให้ความรักความอบอุ่น ให้การยอมรับ มีความเป็นประชาธิปไตย แสดงความสนใจและเข้าใจเด็ก ทำให้เด็กมีความรู้สึกว่าตนเป็นส่วนหนึ่งของครอบครัว สำหรับการลงโทษใช้การลงโทษที่แน่นอนและลงโทษทันทีเมื่อกระทำผิด (Davids , Hainsworth 1967: 3863-A; Green 1985: 2041-A; Haider 1971: 6402-A; Morrow , Wilson 1961: 508-514; Pierce , Bowman 1960, quoted in Torrance, Storm 1965: 8 ; Stehbens , Carr 1970, quoted in Rogers, 1977: 367; วิมลพักตร์ มนูเศวต 2523)

<u>บรรยากาศทางวิชาการของครอบครัว</u>

บรรยากาศทางวิชาการของครอบครัวในที่นี้ หมายถึง สภาพแวดล้อมภายในบ้านที่เอื้ออำนวยต่อการเรียนและการศึกษาหาความรู้ของเด็ก ซึ่งประกอบด้วยแรงกระตุ้นเพื่อผลสัมฤทธิ์ (Achievement Press) , การแนะแนวทางวิชาการ (Academic Guidance) นิสัยการทำงาน (Work Habits) การส่งเสริมทางสติปัญญา (Intellectuality) และความกระตือรือร้นของครอบครัว (Activeness of the Family)

ปัจจัยสำคัญ 3 ประการที่มีอิทธิพลร่วมกันในการพัฒนาพฤติกรรมของบุคคล คือ พันธุกรรม สภาพแวดล้อม และช่วงเวลาในชีวิตของบุคคล การพิจารณาว่าปัจจัยใดมีความ

สำคัญมากกว่าปัจจัยอื่น ๆ ในการพัฒนาลักษณะใดลักษณะหนึ่งของบุคคลนั้นทำได้ยากลำบาก นักจิตวิทยาส่วนมากให้ความสำคัญต่อสภาพแวดล้อมมากกว่าปัจจัยอื่น ๆ ทั้งนี้เพราะนักจิตวิทยาเชื่อว่าพันธุกรรมกำหนดระดับการพัฒนาของมนุษย์ โดยให้มนุษย์มีศักยภาพ (Potentiality) แตกต่างกันมาแต่กำเนิด แต่การที่บุคคลจะสามารถพัฒนาไปถึงขีดสูงสุดของตนเองหรือไม่นั้นย่อมขึ้นอยู่กับสภาพแวดล้อมของแต่ละบุคคล (จรรยา สุวรรณทัต, ดวงเดือน พันธุมนาวิน และ เพ็ญแข ประจนปัจจนึก 2521: 37)

เบอร์ท (Burt 1966, อ้างถึงใน จรรยา สุวรรณทัต และคณะ 2521: 49) ได้ศึกษาเด็กแฝดที่เกิดจากไข่ใบเดียวกัน 30 คู่ ได้รับการอบรมเลี้ยงดูด้วยกัน และแยกจากกัน ปรากฏค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เกี่ยวกับสติปัญญาของเด็กคู่แฝดที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแยกกันเท่ากับ .85 ส่วนคู่แฝดที่อบรมเลี้ยงดูด้วยกันเท่ากับ .92 ซึ่งค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สองค่าแสดงให้เห็นถึงปัจจัยทางพันธุกรรมที่มีอิทธิพลทำให้สติปัญญาของคู่แฝดอยู่ในระดับใกล้เคียงกัน นอกจากนี้เบอร์ทได้รายงานค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของคู่แฝดที่อบรมเลี้ยงดูด้วยกันว่าได้ประมาณ .90 เมื่อเทียบกับคู่แฝดที่อบรมเลี้ยงดูแยกกันได้เพียง .72 จึงอาจกล่าวได้ว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้รับอิทธิพลจากความแตกต่างของสภาพแวดล้อมมากกว่าสติปัญญาดั้งเดิม

นักวิจัยบางกลุ่มมีแนวคิดว่าสภาพแวดล้อมที่มีอิทธิพลต่อผลการเรียนของเด็กนั้นที่แท้คือการปฏิบัติของบิดามารดาที่ปฏิบัติต่อเด็ก หาใช่คุณลักษณะที่แสดงถึงฐานะของบิดามารดาไม่ ดาเวย์ (Dave 1963, quoted in Suthan Janhom 1984: 27) ได้ศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมของบิดามารดาที่ปฏิบัติต่อเด็ก โดยนำไปสัมพันธ์กับผลการเรียนของเด็ก ดาเวย์ ใช้วิธีสัมภาษณ์และสังเกตบิดามารดาแล้วประเมินพฤติกรรม 6 ด้าน ของบิดามารดาที่คาดว่ามีอิทธิพลต่อผลการเรียนของเด็กคือ

1. ลักษณะของภาษา (Language Model) ได้แก่ คุณภาพและมาตรฐานของภาษาที่บิดามารดาใช้พูดกับเด็ก รวมทั้งระดับและมาตรฐานของภาษาที่บิดามารดาคาดหวังที่จะให้เด็กพูด

2. การส่งเสริมทางสติปัญญา (Intellectuality) ได้แก่ความสนใจเอาใจใส่ในวิทยาการต่าง ๆ และพฤติกรรมของบิดามารดาที่ช่วยเสริมสร้างสติปัญญาให้กับเด็ก

3. การแนะแนวทางวิชาการ (Academic Guidance) ได้แก่ความสามารถและโอกาสที่บิดามารดาจะทำได้ในการแนะแนวหรือช่วยเหลือเกี่ยวกับการเรียนรู้ในโรงเรียนของเด็ก

4. แรงกระตุ้นเพื่อผลสัมฤทธิ์ (Achievement Press) ได้แก่ความมุ่งหวังหรือแรงปรารถนาของบิดามารดา ความรู้และความเอาใจใส่ในผลสัมฤทธิ์ของเด็ก รวมทั้งการให้รางวัลสำหรับความสำเร็จทางการศึกษา

5. ความกระตือรือร้นของครอบครัว (Activeness of the Family) ได้แก่ความเอาใจใส่ของบิดามารดาในการจัดให้เด็กได้มีโอกาสแสวงหาความรู้ในเรื่องต่าง ๆ ได้กว้างขวางขึ้น

6. นิสัยการทำงานภายในครอบครัว (Work Habits in the Family) ได้แก่ลักษณะการจัดการภายในบ้านที่ทำเป็นประจำเพื่อส่งเสริมให้เด็กมีเวลาและสถานที่ที่จะศึกษาได้อย่างเพียงพอ

ผลการศึกษาของคาเวย์ พบว่าตัวแปรสภาพแวดล้อมทั้ง 6 มีความสัมพันธ์อย่างมากกับผลการเรียนของเด็ก

บูลฟ์ (Bloom 1964: 78, quoted in Gage, Berliner 1984: 116-117) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสภาพแวดล้อมภายในบ้านที่คล้ายคลึงกับคาเวย์ กับคุณลักษณะทางสติปัญญาของเด็ก โดยใช้วิธีสัมภาษณ์บิดามารดาแล้วประเมินสภาพแวดล้อมภายในบ้านด้านการกระตุ้นเพื่อให้เกิดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Press for Achievement Motivation) การกระตุ้นเพื่อการพัฒนาทางภาษา (Press for Language Development) และการจัดเตรียมสำหรับการเรียนรู้ทั่วๆไป (Provisions for General Learning) ผลปรากฏว่าค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างสภาพแวดล้อมและสติปัญญา เท่ากับ .76 ในขณะที่ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างสติปัญญาของบิดามารดากับสติปัญญาของเด็กเท่ากับ .50 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทั้งสองแสดงให้เห็นว่าบิดามารดาสามารถช่วยสร้างเสริมสติปัญญาให้กับเด็กได้

สุธรรม์ จันทน์หอม (Suthan Janhom 1984) ได้ทดลองให้การศึกษาอบรมแก่บิดามารดาเพื่อปรับปรุงสภาพแวดล้อมภายในบ้านและปฏิสัมพันธ์ระหว่างบิดามารดากับเด็ก แล้วศึกษาผลกระทบต่อเนื่องถึงผลการเรียนของเด็ก สภาพแวดล้อมภายในบ้านที่มุ่ง

ปรับปรุงและเปลี่ยนแปลงคือพฤติกรรม 6 ด้านของบิดามารดาที่ดาเวย์ได้ศึกษาไว้ กลุ่มตัวอย่างในการทดลองเป็นบิดามารดาของเด็กที่กำลังเรียนอยู่ในชั้นประถมปีที่ 4 ในจังหวัดเชียงใหม่ จำนวน 200 คน แบ่งเป็น 4 กลุ่ม ๆ ละ 50 คน เป็นกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม อีก 3 กลุ่มให้การศึกษาอบรมแตกต่างกัน 3 วิธีคือ ใช้วิธีการประชุม การเยี่ยมเยียน และการแจกเอกสาร เป็นระยะเวลา 6 เดือน ๆ ละ 2 ครั้ง ผลการวิจัยพบว่า วิธีการอบรมบิดามารดาแต่ละวิธีมีประสิทธิภาพแตกต่างกัน วิธีจัดประชุมบิดามารดาโดยมีวิทยากรบรรยายและเปิดโอกาสให้บิดามารดาของเด็กซักถามแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกัน เป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพที่สุด และเมื่อได้รับการฝึกอบรมแล้วปรากฏว่า พฤติกรรมของบิดามารดาได้เปลี่ยนแปลงไปมากในด้านการกระตุ้นเพื่อผลสัมฤทธิ์ (Achievement Press) การแนะแนวทางวิชาการ (Academic Guidance) และความกระตือรือร้นของครอบครัว (Activeness of the Familty) ส่วนการส่งเสริมทางสติปัญญา (Intellectuality) นิสัยการทำงาน (Work Habits) มีการเปลี่ยนแปลงน้อย และที่พบว่าเปลี่ยนแปลงน้อยมากคือลักษณะของภาษา (Language Model) สำหรับผลกระทบทางการเรียนของเด็กพบว่า ผลการเรียนของเด็กมีความสัมพันธ์ (ประมาณ .70) กับสภาพแวดล้อมภายในบ้าน โดยเฉพาะเด็กที่มีบิดามารดาที่ปรับปรุงสภาพแวดล้อมภายในบ้านให้ดีขึ้น มีผลการเรียนดีขึ้นประมาณหนึ่งความเบี่ยงเบนมาตรฐาน ซึ่งแสดงว่าการปรับปรุงสภาพแวดล้อมภายในบ้านสามารถช่วยปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็กได้

<u>แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์</u>

เมอร์เรย์ (Murray) กล่าวถึงความต้องการผลสัมฤทธิ์ (Need for Achievement) ว่าเป็นความต้องการทางจิตที่มีอยู่ในมนุษย์ทุกคน ซึ่งความต้องการนี้เป็นความต้องการที่จะเอาชนะอุปสรรคต่าง ๆ มุ่งมั่นที่จะกระทำสิ่งที่ยากให้ประสบผลสำเร็จหรือบรรลุเป้าหมายอันสูงส่ง ส่วนแมคเคลแลนด์ (McClelland) กล่าวถึงแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในลักษณะของการแข่งขันว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เป็นความปรารถนาของบุคคลที่จะกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งให้สำเร็จลุล่วงไปด้วยดี โดยพยายามแข่งขันกับมาตรฐานอันดีเลิศหรือพยายามทำดีกว่าบุคคลอื่นที่เกี่ยวข้อง (ทศพร ประเสริฐสุข 2524: 23, 26) และแมคเคลแลนด์เชื่อว่าถ้าบุคคลใดมีแรงจูงใจจะกระทำสิ่งต่าง ๆ ให้บรรลุผลสำเร็จในระดับ

สูง แรงจูงใจนี้จะกระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมออกมาทางความคิดและการกระทำ (ประหยัด ทองมาก 2518: 19)

ผู้มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงมีลักษณะดังนี้ (Herman 1970: 354-355 ; มยุรส วีระคำแหง 2515: 10)

1. มุ่งที่จะกระทำกิจกรรมต่าง ๆ ให้สำเร็จมากกว่าทำเพียงเพื่อหลีกเลี่ยงความล้มเหลว

2. มักจะเลือกทำสิ่งที่เป็นไปได้และเหมาะสมกับกำลังความสามารถของตนและจะทำสิ่งนั้นได้สำเร็จ

3. คิดว่าทุกสิ่งทุกอย่างจะสำเร็จได้ด้วยความตั้งใจจริงและทำงานจริงของตน ไม่ใช่เกิดจากโอกาสและไม่เชื่อในสิ่งมหัศจรรย์

4. จะทำสิ่งใดเพื่อให้ตนบรรลุมาตรฐานของตนเองไม่ทำโดยมีจุดมุ่งหมายอยู่ที่รางวัลหรือชื่อเสียง

5. มีความทะเยอทะยานสูง

6. มีความพยายามไต่เต้าไปสู่สถานภาพทางสังคมที่สูงขึ้น

7. มีความอดทนในการทำงานที่ยากได้เป็นเวลานาน

8. เมื่องานที่กำลังทำอยู่ถูกขัดจังหวะหรือถูกรบกวน ผู้มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงจะพยายามทำต่อไปจนสำเร็จ

9. มีความรู้สึกว่าเวลาเป็นสิ่งที่ไม่หยุดนิ่งและสิ่งต่าง ๆ จะผ่านพ้นไปอย่างรวดเร็ว

10. คำนึงถึงเหตุการณ์ในอนาคตมาก

11. ในการเลือกเพื่อนร่วมงาน ผู้มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงจะเลือกเพื่อนที่มีความสามารถเป็นอันดับแรก

12. ต้องการให้ตนเป็นที่รู้จักแก่ผู้อื่น โดยพยายามทำงานของตนให้ได้ดี

ความรู้สึกอยากชนะในการแข่งขันหรืออยากประสบความสำเร็จในการกระทำกิจกรรมต่าง ๆ ของเด็กจะเกิดขึ้นได้ทั้งที่บ้านและที่โรงเรียน ถ้าบิดามารดาหรือครูช่วยสนับสนุนให้เด็กได้ประสบความสำเร็จในกิจกรรมเหล่านั้น เด็กย่อมจะเกิดความอยากที่จะกระทำงานอื่นให้สำเร็จตามมา แต่ถ้าบิดามารดาหรือครูไม่เคยให้โอกาสเด็กทำงานสำเร็จ

หรือเด็กมักพ่ายแพ้ในการแข่งขันย่อมเกิดผลเสียโดยเด็กจะเกิดปมด้อยไม่กล้าคิดและทำในสิ่งใหม่ การสนับสนุนให้เด็กประสบความสำเร็จในกิจกรรมเป็นการช่วยให้เด็กต้องการผลสัมฤทธิ์มากขึ้น ดังที่อีริคสัน (Erikson) กล่าวว่า เด็กจะมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ มีความชอบในการแข่งขันหรืออยากไปสู่ความสำเร็จเนื่องจากเด็กเคยประสบความสำเร็จมาก่อน และในทางตรงกันข้ามถ้าเด็กเคยประสบแต่ความล้มเหลวมากกว่าความสำเร็จเด็กจะเกิดความรู้สึกมีปมด้อย ความรู้สึกที่เกิดขึ้นในเด็กนั้นจะมีผลต่อการปรับตัวด้านต่าง ๆ ในอนาคตอันเป็นทางนำไปสู่ความสำเร็จหรือความล้มเหลวได้ (ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร 2525: 109)

มีผลการวิจัยเป็นจำนวนมากพบว่าเด็กที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงและเด็กที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ (Frymier, Wells 1966: 90-95 ; Furst 1966: 927-933 ; Myer 1965: 355-363 ; รำไพพิพย์ ชีรนิติ 2514) นอกจากนี้ ลิดดิโคท (Liddicoat 1972: 6133-A) และ รีด (Reed 1968: 412-416) พบว่าเด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าระดับความสามารถมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำกว่าเด็กที่มีผลสัมฤทธิ์สูงกว่าระดับความสามารถ

พฤติกรรมของบิดามารดาที่แตกต่างกันจะมีผลต่อความต้องการผลสัมฤทธิ์สูงหรือต่ำในเด็กแตกต่างกัน จากการศึกษาของ วินเทอร์บอททอม (Winterbottom) พบว่ามารดาของเด็กชายที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงมักจะตั้งมาตรฐานสำหรับเด็กไว้สูง คาดหวังให้เด็กมีพฤติกรรมที่เป็นอิสระมากกว่ามารดาของเด็กที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ และให้รางวัลแก่เด็กด้วยความรักอยู่เสมอ และผลการวิจัยของโรเซน และ แอนเดรด (Rosen & Andrade) พบว่ามารดาที่มีความต้องการผลสัมฤทธิ์สูงเน้นความเป็นตัวของตัวเองแก่เด็ก และมีความคาดหวังให้เด็กมีผลการกระทำถึงมาตรฐาน โดยการให้รางวัลเป็นบวกเมื่อเด็กกระทำได้สำเร็จ ให้รางวัลเป็นลบเมื่อเด็กประสบความล้มเหลว ซึ่งมีผลทำให้เด็กมีความต้องการผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่ามารดา ทั้งนี้เป็นเพราะมารดาเลี้ยงเข้มเด็กตั้งแต่เล็กจนเกินไป ส่วนมารดาที่มีความต้องการผลสัมฤทธิ์ต่ำมีผลทำให้เด็กมีความต้องการผลสัมฤทธิ์ต่ำด้วย เพราะมารดาไม่ได้ตั้งมาตรฐานการกระทำของเด็กไว้ สำหรับมารดาที่ปฏิบัติต่อเด็กแบบกลาง ๆ บรรยากาศในครอบครัวเป็นแบบประชาธิปไตย มีผลทำให้เด็กมีความต้องการผลสัมฤทธิ์สูง (Alshuler 1973: 27)

โรเซน (Rosen 1959 , อ้างถึงใน สมศักดิ์ คำศรี 2518: 16) กล่าวว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เกิดจากกระบวนการที่สำคัญอย่างน้อย 2 กระบวนการคือ

1. กระบวนการที่บิดามารดาฝึกเด็กเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ (Achievement Training) โดยบิดามารดาต้องกำหนดมาตรฐานการทำงานและตั้งเป้าหมายสำหรับเด็กเอาไว้สูง

2. กระบวนการฝึกความเป็นอิสระ (Independent Training) ซึ่งเกิดจากการที่บิดามารดาได้อธิบายหรือแสดงให้เด็กเห็นว่าบิดามารดามีความมุ่งหวังที่จะให้เด็กมีความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-reliance) ให้มีความเป็นตัวของตัวเอง (Autonomy) รู้จักตัดสินใจด้วยตนเอง และมีความรับผิดชอบต่อตนเอง

สำหรับช่วงการฝึกที่ดีที่สุด แมคเคลแลนด์ กล่าวว่าอยู่ในช่วงอายุระหว่าง 6-8 ปี (สุเทพ สุนทรเภสัช ผู้แปล 2518: 296) และ โรเซน (Rosen 1961: 574-585) ได้เสนอแนะวิธีการฝึกให้เด็กมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงดังนี้

1. ให้รางวัลแก่เด็กที่พยายามทำอะไรได้สำเร็จ บิดามารดาอาจสอนโดยการชี้แนะให้เด็กแก้ปัญหาตามลำดับขั้น จะทำให้เด็กกล้าที่จะพยายามและกระทำให้ถึงมาตรฐาน

2. ให้รางวัลแก่เด็กที่มีความพยายามเพื่อบรรลุความสำเร็จด้วยตนเอง

3. สภาพการดำเนินชีวิตและผลสัมฤทธิ์ของบิดามารดาเองจะเป็นสิ่งที่ทำให้เด็กเกิดความต้องการผลสัมฤทธิ์สูงได้

จากแนวคิดและผลการวิจัยดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เป็นองค์ประกอบที่ผลักดันให้เด็กต้องการความสำเร็จสูงขึ้น และเด็กที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงจะประสบความสำเร็จในการเรียนมากกว่าเด็กที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ การที่เด็กจะมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงนั้นขึ้นอยู่กับการอบรมเลี้ยงดูของบิดามารดาที่ฝึกให้เด็กทำงานให้สำเร็จบรรลุมาตรฐานที่กำหนดไว้ ฝึกความเป็นอิสระโดยให้เด็กพึ่งตนเอง มีความเชื่อมั่น รู้จักตัดสินใจด้วยตนเอง รับผิดชอบต่อตนเอง และดำเนินชีวิตเป็นแบบอย่างให้เด็กเกิดความต้องการผลสัมฤทธิ์ด้วย

อัตมโนทัศน์

นักจิตวิทยาหลายท่านได้ให้ความหมายของอัตมโนทัศน์ (Self Concept) ไว้ดังนี้ (จักรกฤษณ์ สาราญใจ 2518: 10-15 ; รุ่งนภา ทีฆะ 2521: 4-7)

โรเจอร์ (Carl R. Rogers) "อัตมโนทัศน์เป็นโครงสร้างของการรับรู้ที่บุคคลมีต่อตนเองเกี่ยวกับรูปร่างลักษณะ ความสามารถ ความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม คุณค่าของตนเอง "

โวล์แมน (Benjamin B. Wolman) "อัตมโนทัศน์เป็นการประเมินผลที่บุคคลมีต่อตนเอง"

บาร์ตัสเซค (D. Bartussek) "อัตมโนทัศน์เป็นผลรวมของทัศนคติและค่านิยมเกี่ยวกับพฤติกรรมความสามารถและคุณลักษณะของตนเอง"

ไรมีย์ (Reimy)

> อัตมโนทัศน์เป็นการรับรู้ของบุคคลแล้วจัดให้เป็นระบบมากน้อยตามที่ตนได้สังเกตและรู้สึกทั้งในอดีตและปัจจุบัน แล้วกอตัวเป็นความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับตนเอง หรืออัตมโนทัศน์เป็นแผนที่ของแต่ละบุคคลซึ่งใช้สำหรับพิจารณาเพื่อเข้าใจตนเอง โดยเฉพาะในสถานการณ์ที่ต้องตัดสินใจเลือกหรือกระทำสิ่งหนึ่งสิ่งใดให้เหมาะสมกับตนเอง

เฮอร์ลอค (Elizabeth B. Hurlock)

> อัตมโนทัศน์เป็นความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองในด้านรูปร่าง หน้าตา สุขภาพ ความนึกคิด การรับรู้ การปรับตัว ความเชื่อมั่นตนเองและอารมณ์ หรืออัตมโนทัศน์เป็นสิ่งที่ทำหน้าที่ประสานคุณลักษณะ (Traits) ต่าง ๆ ของบุคคล เขาเป็นแบบแผนบุคลิกภาพของแต่ละบุคคล ซึ่งอัตมโนทัศน์เปรียบเสมือนแกนกลางของวงล้อที่มีคุณลักษณะต่าง ๆ เป็นซี่ล้อ

แมคโดนัลด์ (Frederick J. McDonald) "อัตมโนทัศน์เป็นประมวลความเชื่อของบุคคลที่มีต่อการประเมินผลเกี่ยวกับตนเองว่าตนเองเป็นคนเช่นไร มีลักษณะอย่างไร"

ดิงเมเยอร์ (Don C. Dinkmeyer) "อัตมโนทัศน์เป็นโลกภายในของแต่ละบุคคลอันเป็นผลจากการปะทะสังสรรค์กับคนอื่น ๆ ศาสนา วัฒนธรรมทางสังคมที่บุคคลนั้นเกี่ยวข้อง "

ลาซาร์ส (Richard S. Lazarus) "อัตมโนทัศน์เป็นตัวกำหนดพฤติกรรมของบุคคลและทำให้บุคคลเข้าใจตนเอง แสดงพฤติกรรมไปตามที่ตนเป็น"

เจอร์ซิล (Authur T. Jersild) "อัตมโนทัศน์เป็นโลกภายในของบุคคลซึ่งเป็นผลรวมของความรู้สึก ความคิด ทำให้บุคคลรับรู้ถึงความคงอยู่ของตนว่า ตนคือใคร มีอะไรอยู่ รวมทั้งความรู้สึกเกี่ยวกับลักษณะนิสัยและคุณสมบัติของตนเอง"

กลุ่มจิตวิเคราะห์ (Psychoanalysis) "อัตมโนทัศน์เป็นโครงสร้างของอีโก้ (Ego) ซึ่งเป็นผลรวมทั้งหมดของความจริงแห่งตน บางครั้งบุคคลมีความพึงพอใจ บางครั้งมีความทุกข์ต้องอดทนในสภาพจริงของตน"

กลุ่มอัตตภาวะนิยม (Existentialism)

> อัตมโนทัศน์ เป็นโลกภายในของบุคคล ซึ่งเป็นผลรวมจากการที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม กลายมาเป็นการรับรู้ของแต่ละบุคคลในสภาพที่เป็นผู้กระทำและถูกกระทำ การรับรู้ของบุคคลจะสะท้อนทัศนคติและการตัดสินคุณค่าของโลกแห่งบุคคลนั้น

อำไพ สิริพิพัฒน์ "อัตมโนทัศน์เป็นส่วนหนึ่งของอัตตที่สำคัญที่เป็นแก่นแท้ เป็นคุณลักษณะประจำตัวของบุคคล เป็นลักษณะที่บุคคลคิดว่าเขาเป็นตัวเขาทุกเวลาทุกสถานที่"

อัตมโนทัศน์เริ่มพัฒนามาตั้งแต่วัยทารก โดยเริ่มขึ้นเมื่อเด็กสามารถแยกตนและสิ่งของ หรือแยกตนเองกับสิ่งแวดล้อมได้ แล้วพัฒนาขึ้นเรื่อย ๆ ไม่มีขอบเขตจำกัด ในระหว่างการพัฒนานั้นเด็กจะสำรวจ ค้นหาขอบเขตของตนเอง สังเกตสิ่งแวดล้อมภายนอกว่าต่างจากประสบการณ์เดิมของตนเองอย่างไร ขณะเดียวกันจะประเมินผลความสามารถในการกระทำของตนไปด้วย เพื่อให้พฤติกรรมเป็นไปตามมาตรฐานของสังคม จากการเปรียบเทียบนี้เองทำให้เกิดอัตมโนทัศน์ขึ้น การพัฒนาอัตมโนทัศน์แต่ละปีจะพัฒนาไปตามวุฒิภาวะ ความสามารถและประสบการณ์ที่กว้างขวางขึ้น (Jersild 1966: 16 - 18) ดังนั้นอัตมโนทัศน์จึงอาจเปลี่ยนแปลงได้เมื่อกาลเวลาเปลี่ยนแปลงไป

บุคคลที่มีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์ของเด็กได้แก่ บิดามารดา ญาติพี่น้อง ครูและเพื่อน ๆ เด็กจะรับรู้บรรยากาศของครอบครัว ของโรงเรียนและเรียนรู้ที่จะสัมพันธ์กับบุคคลเหล่านั้น การรับรู้ว่าบุคคลเหล่านั้นคิดอย่างไรกับตนจะมีผลต่อพฤติกรรมของเด็กโดย

เฉพาะเด็กวัยรุ่น เด็กที่คิดว่าบิดามารดา ญาติพี่น้อง ครูหรือเพื่อน ๆ เห็นว่าตนเป็นคนไม่ดี เด็กจะมีแนวโน้มที่จะมองตนเองไม่ดีและมีพฤติกรรมตามไปด้วย จะรู้สึกกังวล ขาดความปลอดภัย ประเมินตนเป็นบุคคลไร้ค่า ในทางตรงกันข้ามถ้าเด็กรับรู้ว่าบิดามารดา ญาติ พี่น้อง ครูและเพื่อนๆให้การยอมรับและไว้วางใจ เด็กจะเต็มไปด้วยความหวัง มีความมั่นใจในตนเองและประเมินตนเองเป็นบุคคลมีค่า

เปอร์กี้ (Perkey 1970: 2)ได้แสดงความเห็นไว้ว่าสาเหตุที่เด็กมีปัญหาเกี่ยวกับการเรียนไม่ได้เกิดจากการมีสติปัญญาต่ำ แต่เกิดจากเด็กมีความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองในทางที่ไม่ดี ทั้งนี้เพราะความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองของเด็กเป็นแรงผลักดันเบื้องต้น (Primary Force) ที่ทำให้เด็กพยายามเรียนหรือทำงานให้บรรลุเป้าหมายเต็มตามความสามารถของเด็กเองหรือไม่ได้ อัตมโนทัศน์ของเด็กจึงเป็นสิ่งสำคัญยิ่งในกระบวนการศึกษา

ด้วยแนวคิดดังกล่าวเป็นเหตุให้มีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับอัตมโนทัศน์ของเด็กเป็นจำนวนมาก ผลการวิจัยของ แอสคิว (Askew 1979: 7157-A) โรเจอร์ ซมิท และ โคลแมน (Rogers, Smith and Coleman 1978: 50-57) วิลเลี่ยม (William 1968: 478-481) และรุ่งนภา ทีฆะ (2521) ต่างพบว่าอัตมโนทัศน์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีความสัมพันธ์กันในทางบวก เด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงมีอัตมโนทัศน์สูงกว่าเด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ อิน-ซับ ซอง และจอห์น แฮทไท (In-Sub Song, John Hattie 1984: 1269-1279) ได้ศึกษารูปแบบเชิงสาเหตุและผล (A Causal Modeling Approach) ของอัตมโนทัศน์กับผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ (Academic Achievement) พบว่าอัตมโนทัศน์ทางด้านวิชาการของเด็กมีผลอย่างมากต่อผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ และผลการวิจัยของ ปาจรีย์ วัชชวัลคุ (2527) ก็พบว่าความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองมีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็กเช่นกัน นอกจากนี้ยังมีผลการวิจัยที่สอดคล้องกันเป็นจำนวนมากว่า เด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าระดับความสามารถมีอัตมโนทัศน์ด้อยกว่าเด็กปกติ (Combs 1964: 47-51 ; Matsunaga 1971: 5614-A; Shaw 1960: 193-196 ; ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา และคณะ 2520 ; วิมลพักตร์ มนูเศวต 2523)

นิสัยในการเรียน

นิสัยเป็นแบบแผนพฤติกรรมที่ได้จากการเรียนรู้ เป็นพฤติกรรมที่เป็นไปโดยอัตโนมัติ ซึ่งทำให้บุคคลสามารถจัดการกับสภาพสิ่งแวดล้อมเฉพาะอย่างได้ง่าย (Tussing 1949: 29) นักเรียนที่มีนิสัยในการเรียนดีเป็นผู้ที่ได้พัฒนาแบบแผนพฤติกรรม สามารถลงมือทำงานที่ได้รับมอบหมายจากครู โดยมีสิ่งรบกวนใจน้อยที่สุดและมีสมาธิมากที่สุด แต่ คิทเช็น เฟร็ดเดอริค และ แมคเอลวี (Kitchen, Frederick and McElwee 1947: 10) มีความเห็นว่า นิสัยในการเรียนไม่ได้เกิดจากสัญชาตญาณ เป็นสิ่งที่ต้องฝึกฝนคอยแก้ไขขัดเกลาและพัฒนาจนถึงจุดสมดุลย์ระหว่างงานที่ทำไปกับผลงานที่ออกมาและนำไปใช้จริง สำหรับแมดดอกซ์ (Maddox 1963: 16, 47) เห็นว่า นิสัยในการเรียนจะเกิดขึ้นและมีพลังเข้มแข็ง เนื่องจากการกระทำนั้นนำไปสู่ความพอใจ ความสำเร็จ หรือสามารถแก้ปัญหาได้ และวิธีที่จะช่วยปรับปรุงแก้ไขทักษะหรือนิสัยในการเรียนคือ (นภาพร เมษรักษาวนิช 2514: 4-5)

1. ต้องมีสุขภาพจิตที่ดี โดยปรับปรุงแก้ไขสุขภาพทั่ว ๆ ไป
2. ปรับปรุงแนวทางและวิธีการทำงานโดยมีการวางแผนและแบ่งเวลาเรียน และทำงานให้มีประสิทธิภาพ
3. ลดความวิตกกังวลและความตื่นเต้นประหม่า โดยแก้ปัญหาความขัดแย้งในใจของตนเอง

นิสัยในการเรียน (Study Habits) ทักษะในการเรียน (Study Skills) และเทคนิคในการเรียน (Study Techniques) มีความหมายไม่เหมือนกัน กล่าวคือ ทักษะในการเรียนเป็นวิธีการต่าง ๆ ที่นำมาใช้ให้เกิดประโยชน์ในการเรียน ช่วยเสริมให้การเรียนมีประสิทธิภาพมากขึ้น เช่น การบันทึกย่อ เป็นต้น ทักษะในการเรียนที่ดีต้องประกอบด้วย การสำรวจตรวจค้น (Survey) การสอบถาม (Question) การอ่าน (Read) การท่องจำ (Recite) และการทบทวน (Review) ส่วนเทคนิคในการเรียนเป็นกระบวนการต่าง ๆ ที่นำมาใช้ในการเรียน เช่น กระบวนการแก้ปัญหา กระบวนการกลุ่ม เป็นต้น (English, English 1958: 565) ทักษะในการเรียนและเทคนิคในการเรียนเป็นแบบพฤติกรรมส่วนหนึ่งของนิสัยในการเรียน (Wrenn 1968: 1 - 4) ดังนั้นนิสัยในการเรียนจึงครอบคลุมถึงเทคนิคในการเรียนและทักษะในการเรียนด้วย (ประหยัด ทองมาก 2518: 14)

สัมฤทธิผลทางการเรียนไม่ได้ขึ้นอยู่กับความสามารถของบุคคลและการทำงานอย่างจริงจังเท่านั้น แต่ยังขึ้นอยู่กับวิธีเรียนที่มีประสิทธิภาพ (Maddox 1963: 2) นักเรียนที่เรียนดีไม่จำเป็นต้องมีสติปัญญาเฉลียวฉลาดมาก แต่ต้องมีนิสัยในการทำงานดี รู้จักใช้เวลา โคล และ เฟอร์กูสัน (Cole, Ferguson 1946: 1) ได้ศึกษาและวิเคราะห์นิสัยในการเรียนของนิสิตในมหาวิทยาลัยเป็นเวลาหลายปีโดยใช้วิธีสังเกตพบว่านิสิตที่ประสบความสำเร็จในการเรียนมีนิสัยในการเรียนแตกต่างจากนิสิตที่ไม่ประสบความสำเร็จแม้ว่าจะมีสติปัญญาเท่ากัน บราวน์และโฮลซ์แมน (Brown, Holtzman 1956: 214 - 217) ได้นำคะแนนนิสัยในการเรียนของนักเรียนชั้น 12 ไปหาค่าความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ปรากฏค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .48 และ โพแฟม และมัว (Popham, Moore 1960: 3) นภาพร เมฆรักษาวนิช (2514) ได้รายงานผลการวิจัยสอดคล้องกันว่า นิสัยในการเรียนสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็ก

แกรอนสกี้ และ แมธิส (Gawronski, Mathis 1969: 345-350) ได้ศึกษานิสัยในการเรียนของนักเรียนในโรงเรียนมัธยมชั้นปีที่ 4 ที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำและสูงกว่าระดับความสามารถ พบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำและสูงกว่าระดับความสามารถมีนิสัยในการเรียนแตกต่างกัน โดยนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์สูงกว่าระดับความสามารถ สนใจเอาใจใส่งานในโรงเรียน และมีความเพียรพยายามทำงานที่ได้รับมอบหมายจากครูด้วยความปรารถนาที่จะได้ระดับคะแนน (Grade) สูง ๆ นอกจากนี้นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์สูงกว่าระดับความสามารถยังมีการวางแผนและปฏิบัติเกี่ยวกับการเรียนอย่างเป็นระบบมากกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าระดับความสามารถ

คาเตอร์ (Carter 1961: 51 - 56) และ ไดเนอร์ (Diener 1970: 396-400) ได้ศึกษานิสัยในการเรียนของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำและสูงกว่าระดับความสามารถทำนองเดียวกับ แกรอนสกี้ และแมธิส พบว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์สูงกว่าระดับความสามารถมีนิสัยในการเรียนดีกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าระดับความสามารถเช่นกัน

ฐานะทางสังคมมิติ

ฐานะทางสังคมมิติในที่นี้หมายถึงฐานะของบุคคลในกลุ่มซึ่งแสดงให้เห็นว่าบุคคลนั้นได้รับเลือกหรือเป็นที่ยอมรับจากสมาชิกในกลุ่มให้ร่วมทำกิจกรรมต่าง ๆ ด้วยมากน้อย

เพียงใด

พัฒนาการทางสังคมเป็นองค์ประกอบหนึ่งของการปรับตัวของบุคคล บุคคลที่สามารถปรับตัวให้เป็นที่ยอมรับของสังคมได้ย่อมมีความสุขมากกว่าบุคคลที่ไม่สามารถปรับตัวได้ โดยเฉพาะในเด็กวัยรุ่น มีความต้องการเป็นที่ยอมรับของกลุ่มเพื่อนมาก และเด็กจะมีความสุขมากถ้าเขาได้รับการยอมรับจากกลุ่มเพื่อน เพราะเด็กจะรู้สึกอบอุ่น และจากสถานะที่อยู่ในกลุ่มทำให้หันเหความสนใจจากตนเองและจากปัญหาต่าง ๆ ไปสู่บุคคลและสิ่งอื่น ๆ ที่แวดล้อมอยู่ แต่เด็กที่ไม่ได้รับการยอมรับจากกลุ่มเพื่อนจะรู้สึกไม่อบอุ่น ขาดความสุข การไม่เป็นที่ยอมรับในสังคมทำให้เด็กถูกกีดกันโอกาสที่จะได้พัฒนาทักษะทางสังคมที่จำเป็น และอาจนำไปสู่พฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่ง ได้แก่ การหันเหพฤติกรรมไปในทางที่จะช่วยให้ได้รับการยอมรับจากกลุ่ม เช่น พยายามให้เด่นทางการเรียน ทางดนตรี กีฬา ศิลปะ เป็นต้น หรือใช้วิธีก้าวร้าว หรือหันเหไปสู่สิ่งทดแทนอื่น ๆ เช่น ฝันกลางวัน อ่านหนังสือ ดูโทรทัศน์ ดูภาพยนตร์ เป็นต้น จนไม่มีเวลาสำหรับกิจกรรมทางสังคม หรือใช้วิธีหนีออกจากสิ่งแวดล้อมที่ทำให้เด็กกลายเป็นคนถูกทอดทิ้ง เช่น ออกจากโรงเรียน ขาดโรงเรียนบ่อย เป็นต้น (ดวงเดือน ไชยคำ 2512: 1-2) พฤติกรรมดังกล่าวอาจมีผลถึงความสำเร็จหรือความล้มเหลวในการเรียนของเด็กได้

จากแนวคิดข้างต้น ได้มีผู้สนใจศึกษาเกี่ยวกับฐานะทางสังคมมิติและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็กกันมาก เช่น บอนเน และ ลาฟลิน (Bonney & Loughlin) ศึกษาฐานะทางสังคมมิติกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็กชั้น 2-7 พบว่า สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างฐานะทางสังคมมิติกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีค่าอยู่ในช่วง .14-.36 (Gronlund 1959: 194) และทองพูล บุญอึ่ง (2516) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างฐานะทางสังคมมิติกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นประถมปีที่ 7 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 รายงานผลการวิจัยสอดคล้องกับ บอนเน และ ลาฟลิน ว่า ฐานะทางสังคมมิติและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นประถมปีที่ 7 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีความสัมพันธ์กันในทางบวกโดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .41 และ .53 ตามลำดับ

นอกจากนี้ ปนัดดา นิลพังงา (2526) ได้วิเคราะห์ฐานะทางสังคมมิติของนักเรียนในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา เขตกรุงเทพมหานคร พบว่าตัวแปรสำคัญตัวหนึ่งที่มีส่วนในการจำแนกกลุ่มนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มัธยมศึกษาปีที่ 3 และมัธยมศึกษา

ปีที่ 6 ที่มีฐานะทางสังคมมิติสูง (กลุ่มผู้เป็นดาว) และมีฐานะทางสังคมมิติต่ำ (กลุ่มผู้โดดเดี่ยว และผู้ถูกทอดทิ้ง) คือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยมีน้ำหนักในสมการจำแนกสูงกว่าตัวแปรอื่น ๆ ทั้ง 3 ระดับชั้น และผลการวิจัยของตรีกแลนด์ และคณะ (Teigland et al. 1966: 950-955) และ ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา และคณะ (2520) รายงานสอดคล้องกันว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าระดับความสามารถมีฐานะทางสังคมมิติแตกต่างจากนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ปกติ โดยนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าระดับความสามารถมักไม่ได้รับการยอมรับหรือการเลือกจากเพื่อน

ความสนใจโดยทั่วไป

ความสนใจเป็นแรงผลักดันอย่างหนึ่งที่กระตุ้นให้บุคคลกระทำการใด ๆ หรือความสนใจแสดงถึงความโน้มเอียงในการที่บุคคลจะเลือกหรือทำสิ่งหนึ่งสิ่งใดที่ตนชอบมากกว่าสิ่งอื่น ๆ (สุมนรัตน์ กันหลง 2522: 14) วัชรี ทรัพย์มี (2526: 15, 56) กล่าวถึงความสนใจว่า ความสนใจของบุคคลคือความรู้สึกจดจ่ออยากรู้อยากเห็น อยากกระทำสิ่งที่ตนสนใจนั้น และความสนใจเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้เกิดแรงจูงใจในการเรียนหรือการทำงาน และความสนใจยังเป็นองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการเลือกอาชีพ ต่อการที่บุคคลจะบากบั่นในการประกอบอาชีพนั้น ๆ มากน้อยเพียงใด สำหรับ ซูเปอร์ และ ไครัท์ (Super, Crites 1962, อ้างถึงใน อรอนงค์ แจ่มผล 2524: 17) กล่าวว่า ความสนใจเป็นผลจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม

จากแนวคิดข้างต้นพอสรุปได้ว่า ความสนใจของบุคคลเป็นผลมาจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อมซึ่งทำให้บุคคลมีความรู้สึกจดจ่ออยากรู้อยากเห็น อยากกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่ตนชอบมากกว่าสิ่งอื่น ๆ

ซูเปอร์ (Super, quoted in Kuder 1975: 43) ได้ศึกษาผลงานวิจัยที่เกี่ยวกับความสนใจ แล้วสรุปไว้ดังนี้

1. ความสนใจเป็นตัวกำหนดในการเลือกเรียนและประกอบอาชีพที่สำคัญมากกว่าตัวชี้บอกตัวอื่น ๆ เช่น ความถนัด สถานะทางสังคม นิสัยหรือบุคลิกภาพ

2. ความสนใจอาจเป็นตัวกำหนดทิศทางของความพยายามและกิจกรรม ส่วนความถนัดเป็นสิ่งสำคัญในการกำหนดระดับความสำเร็จ

3. ความสนใจที่ได้รับจากการตอบแบบสอบถามนั้นจะมีความมั่นคงมากกว่า และมีอำนาจในการทำนายมากกว่าความสนใจที่ได้จากการบอกเล่าหรือการแสดงออก

4. คะแนนความสนใจในด้านหนึ่ง ๆ จะมีความสัมพันธ์กับการเลือกความมั่นคงและความสมบูรณ์ในการเรียนหรือฝึกงานในด้านนั้น ๆ

ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา และคณะ (2520) ได้ศึกษาความสนใจด้านต่างๆ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 และชั้นประถมศึกษาปีที่ 7 ของโรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าระดับความสามารถ และมีผลสัมฤทธิ์ปกติ พบว่าความสนใจที่กลุ่มผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าระดับความสามารถมีมากกว่ากลุ่มปกติ คือ งานวิทยาศาสตร์ การชักจูงใจโฆษณา ศิลปกรรม วรรณกรรม และงานกลางแจ้ง ความสนใจที่มีน้อยกว่ากลุ่มปกติคือ งานจักรกล คำนวณ ดนตรี บริการสังคม และงานเสมียน ซึ่งลักษณะความสนใจของกลุ่มผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าระดับความสามารถเกี่ยวข้องกับกิจกรรมประเภทการสำรวจทดลองการใช้ความสามารถและเทคนิคเฉพาะตัว การใช้เวลาโดยอิสระและไม่ผูกพันโดยตรงกับการเรียนการสอนในชั้นเรียน ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับผลการวิจัยของ ฮัมเมล และ สปรินแธล (Hummel, Sprinthall 1965: 388-395) ที่พบว่า กลุ่มผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าระดับความสามารถมีความสนใจเกี่ยวข้องกับการใช้เวลาและกิจกรรมอิสระ เทคนิคเฉพาะตัวและกิจกรรมที่สัมพันธ์กับชีวิต และสิ่งแวดล้อมโดยทั่วไปมากกว่ากลุ่มปกติ และกลุ่มผลสัมฤทธิ์สูงกว่าระดับความสามารถ แต่มีความสนใจที่เกี่ยวข้องกับการเรียนโดยตรงหรือเกี่ยวข้องกับความรับผิดชอบบริการสังคมน้อยกว่ากลุ่มอื่น ๆ

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย