

ปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยาที่สัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัด
กำแพงม ราชอาณาจักรกัมพูชา



วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ปีการศึกษา 2562
ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

SELECTED PSYCHOLOGICAL FACTORS RELATED TO TWELFTH GRADE
STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT IN KAMPONG THOM PROVINCE, KINGDOM OF
CAMBODIA



A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Master of Education in Educational Psychology

Department of Educational Research and Psychology

Faculty of Education

Chulalongkorn University

Academic Year 2019

Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์	ปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยาที่สัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร
โดย	นายธีระ ยอน
สาขาวิชา	จิตวิทยาการศึกษา
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วีรพล แสงปัญญา

คณะกรรมการ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้หัวข้อวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต

..... คณบดีคณะครุศาสตร์
(รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริเดช สุชีวะ)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

..... ประธานกรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร.ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา)

..... อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วีรพล แสงปัญญา)

..... กรรมการ
(ดร.จรินทร์ วินทะไชย์)

ธีระ ยอน : ปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยาที่สัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพง ราชอาณาจักร กัมพูชา. (SELECTED PSYCHOLOGICAL FACTORS RELATED TO TWELFTH GRADE STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT IN KAMPONG THOM PROVINCE, KINGDOM OF CAMBODIA) อ.ที่ปรึกษาหลัก : ผศ. ดร.วีรพล แสงปัญญา

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อศึกษาลักษณะปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยา 5 ปัจจัยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพง ราชอาณาจักรกัมพูชา 2) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพง ราชอาณาจักรกัมพูชา และ 3) เพื่อสร้างสมการพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพง ราชอาณาจักรกัมพูชา โดยปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยา กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนในสังกัดสำนักงานกระทรวงศึกษาธิการฯ จังหวัดกำแพง จำนวน 544 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล คือ แบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัดมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และ แบบวัดเจตคติต่อการเรียน วิเคราะห์ข้อมูลโดย ค่าความถี่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน และการถดถอย แบบพหุคูณ ผลการวิจัยมีดังต่อไปนี้

1. การกำกับตนเองในการเรียน (RGU) การเห็นคุณค่าในตนเอง (SET) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (MOT) เจตคติต่อการเรียน (ATT) และอัดมโนทัศน์ ด้านวิชาการ (ASC) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพง ราชอาณาจักรกัมพูชามีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 52.944 49.741 49.002 36.133 และ 35.738 ตามลำดับ

2. การกำกับตนเองในการเรียน (RGU) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (MOT) อัดมโนทัศน์ด้านวิชาการ (ASC) การเห็นคุณค่าในตนเอง (SET) และเจตคติ ต่อการเรียน (ATT) มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพง ราชอาณาจักรกัมพูชา อย่างมี นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3. ตัวแปรที่มีอำนาจในการพยากรณ์ที่ดีที่สุดสำหรับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน คือการกำกับตนเองในการเรียน รองลงมา คือ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ได้สมการถดถอยในรูปคะแนนดิบและคะแนนมาตรฐาน ตามลำดับ ดังนี้

$$Y' = 2.184RGU + 1.032MOT + 23.848$$

$$Z' = .271RGU + .138MOT$$

โดยตัวแปรทั้งสองนี้สามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพง ราชอาณาจักรกัมพูชาได้ร้อยละ 15

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

สาขาวิชา จิตวิทยาการศึกษา
ปีการศึกษา 2562

ลายมือชื่อนิสิต

ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาหลัก

6083389527 : MAJOR EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

KEYWORD: SELECTED PSYCHOLOGICAL FACTORS, ACADEMIC ACHIEVEMENT, TWELFTH GRADE STUDENTS

Theara Youn : SELECTED PSYCHOLOGICAL FACTORS RELATED TO TWELFTH GRADE STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT IN KAMPONG THOM PROVINCE, KINGDOM OF CAMBODIA. Advisor: Asst. Prof. WEERAPHOL SAENGPANYA, Ph.D.

The purposes of this study were to 1) study five selected characteristics of psychological factors of the twelfth-grade students in Kampong Thom Province, Kingdom of Cambodia, 2) study the relationship among selected psychological factors and academic achievement of the twelfth-grade students in Kampong Thom Province, Kingdom of Cambodia, and 3) to create an equation for predicting the twelfth-grade students' academic achievement by selected psychological factors in Kampong Thom Province, Kingdom of Cambodia. The sample included 544 students from high schools under supervision of Kampong Thom Provincial Department of Education Youth and Sports. The research instruments were self-regulated learning scale, achievement motivation scale, academic self-concept scale, self-esteem scale, and attitude toward-learning scale. The data were analyzed by frequency, percentage, mean, standard deviation, Pearson product moment correlation coefficient, and multiple regression analysis. The results of this research were as follows:

1. The average of self-regulated learning, self-esteem, achievement motivation, attitude toward learning, and academic self-concept of the twelfth-grade students' academic achievement in Kampong Thom Province, Kingdom of Cambodia were 52.944, 49.741, 49.002, 36.133 and 35.738 consecutively.

2. Self-regulated learning, achievement motivation, academic self-concept, self-esteem, and attitude toward learning were positively and significantly correlated with academic achievement of the twelfth-grade students' academic achievement in Kampong Thom Province, Kingdom of Cambodia at $p < .01$

3. The best predictor of academic achievement was self-regulated learning and the next was achievement motivation.

The regression equations of raw score and standard score were as follow:

$$Y' = 2.184RGU + 1.032MOT + 23.848$$

$$Z' = .271RGU + .138MOT$$

Both variables can explain 15 percentage of the variance of academic achievement of the twelfth-grade students' academic achievement in Kampong Thom Province, Kingdom of Cambodia.

Field of Study: Educational Psychology

Student's Signature

Academic Year: 2019

Advisor's Signature

กิตติกรรมประกาศ

ขอกราบขอบพระคุณโครงการพระราชทานความช่วยเหลือแก่ราชอาณาจักรกัมพูชา ด้านการศึกษา ในสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารีเป็นอย่างสูงที่ได้มอบโอกาสและทุนการศึกษาให้ผู้วิจัยได้ศึกษาในระดับมหาบัณฑิต สาขาจิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ผู้วิจัยสำนึกในพระมหากรุณาธิคุณที่ยิ่งใหญ่อย่างหาที่สิ้นสุดไม่ได้

ขอกราบขอบพระคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วีรพล แสงปัญญา อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ที่ได้ทุ่มเททั้งร่างกาย แรงใจ และเวลาในการอบรมสั่งสอน ให้คำแนะนำและข้อคิดที่เป็นประโยชน์ต่อการทำวิจัยและการทำงาน ร่วมทั้งการให้ความช่วยเหลือในทุก ๆ ด้าน จนทำให้วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จ ลุล่วงได้ด้วยดี ผู้วิจัยตระหนักและซาบซึ้งในความกรุณาที่ได้รับเป็นอย่างยิ่ง

ขอกราบขอบพระคุณรองศาสตราจารย์ ดร. ประसार มาลากุล ณ อยุธยา ประธานกรรมการ สอบวิทยานิพนธ์และอาจารย์ ดร. จรินทร์ วินทะไชย์ กรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ซึ่งท่านได้กรุณาให้คำแนะนำในการแก้ไขและปรับปรุงวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ให้มีความสมบูรณ์และชัดเจนมากยิ่งขึ้น รวมทั้งขอขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่กรุณาตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย และได้ให้ข้อเสนอแนะในการพัฒนาเครื่องมือให้มีประสิทธิภาพดียิ่งขึ้นอันก่อให้เกิดประโยชน์ต่อการวิจัยครั้งนี้

ขอกราบขอบพระคุณคณาจารย์ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษาทุกท่าน โดยเฉพาะ คณาจารย์สาขาจิตวิทยาการศึกษาที่ได้ประสิทธิ์ประสาทวิชาความรู้ ประสบการณ์ และมอบคำแนะนำที่ดีให้กับผู้วิจัยตลอดระยะเวลาที่ผู้วิจัยได้ศึกษา ณ ภาควิชาฯ นี้ ซึ่งเป็นประโยชน์อย่างยิ่งในการใช้ชีวิตของผู้วิจัย

ขอกราบขอบพระคุณผู้อำนวยการโรงเรียน ตลอดจนคณะครูและบุคลากร โรงเรียนในสังกัด สำนักงานกระทรวงศึกษาธิการฯ จังหวัดกำแพงเพชร ที่ได้ให้ความร่วมมืออย่างดีในการเก็บรวบรวมข้อมูลในการทำวิจัยในครั้งนี้

สุดท้ายนี้ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ คุณพ่อ คุณแม่ ภรรยา และลูกชาย ที่ได้มอบความรักช่วยเหลือ ให้กำลังใจตลอดการดำเนินชีวิตที่ผ่านมา พร้อมทั้งส่งเสริมและให้โอกาสทางการศึกษาแก่ผู้วิจัย จนสามารถสำเร็จการศึกษาได้ตามที่ปรารถนาทุกประการ

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย	ค
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ	ง
กิตติกรรมประกาศ.....	จ
สารบัญ	ฉ
สารบัญตาราง	ญ
สารบัญภาพ	ฐ
บทที่ 1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
คำถามของการวิจัย.....	6
วัตถุประสงค์ของการวิจัย	6
สมมติฐานของการวิจัย	6
ขอบเขตของการวิจัย.....	7
คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย.....	7
ประโยชน์ที่ได้รับ	9
บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	10
ตอนที่ 1 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....	10
1.1 ความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	10
1.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....	11
1.3 องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	13
1.4 การวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน	15

1.5 ระบบการศึกษาของราชอาณาจักรกัมพูชา	16
ตอนที่ 2 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยา	19
2.1 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการกำกับตนเองในการเรียน.....	20
2.1.1 ความหมายของการกำกับตนเองในการเรียน	20
2.1.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการกำกับตนเองในการเรียน	21
2.1.3 องค์ประกอบของการกำกับตนเองในการเรียน	23
2.1.4 แนวทางการพัฒนาการกำกับตนเองในการเรียน	25
2.1.5 การวัดการกำกับตนเองในการเรียน	29
2.2 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์	30
2.2.1 ความหมายของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์.....	30
2.2.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์.....	31
2.2.3 ลักษณะของบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์.....	32
2.2.4 องค์ประกอบของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์.....	34
2.2.5 แนวทางการพัฒนาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์	35
2.2.6 การวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์.....	37
2.3 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ	38
2.3.1 ความหมายของอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ	38
2.3.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ	39
2.3.3 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ	40
2.3.4 แนวทางการพัฒนาอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ.....	42
2.3.5 การวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ	42
2.4 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการเห็นคุณค่าในตนเอง.....	44
2.4.1 ความหมายของการเห็นคุณค่าในตนเอง	44

2.4.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเห็นคุณค่าในตนเอง	45
2.4.3 องค์ประกอบของการเห็นคุณค่าในตนเอง	50
2.4.4 แนวทางการพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเอง	53
2.4.5 การวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง	54
2.5 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเจตคติต่อการเรียน	55
2.5.1 ความหมายของเจตคติต่อการเรียน	55
2.5.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับเจตคติต่อการเรียน	56
2.5.3 องค์ประกอบของเจตคติต่อการเรียน	58
2.5.4 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงเจตคติต่อการเรียน	59
2.5.5 แนวทางในการพัฒนาเจตคติต่อการเรียน	60
2.5.6 การวัดเจตคติต่อการเรียน	61
ตอนที่ 3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรคัตสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียน	62
ตอนที่ 4 กรอบแนวคิดในการวิจัย	76
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย	77
ตอนที่ 1 การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง	77
ตอนที่ 2 การพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	79
ตอนที่ 3 การดำเนินการเก็บข้อมูล	95
ตอนที่ 4 การวิเคราะห์ข้อมูล	96
บทที่ 4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	97
1. ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปร	98
2. ผลการวิเคราะห์ลักษณะปัจจัยคัตสรรทางจิตวิทยา 5 ปัจจัยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา	99

3. ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา.....	99
4. ผลการวิเคราะห์สหสัมพันธ์พหุคูณเพื่อสร้างสมการพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา.....	100
บทที่ 5 สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	103
สรุปผลการวิจัย.....	104
อภิปรายผลการวิจัย.....	104
ข้อเสนอแนะ.....	107
บรรณานุกรม.....	108
ภาคผนวก.....	119
ภาคผนวก ก รายงานผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัย.....	120
ภาคผนวก ข เครื่องมือวิจัย.....	122
ภาคผนวก ค รายละเอียดการปรับแก้ข้อคำถามในเครื่องมือวิจัย.....	133
ภาคผนวก ง ผลการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรมคอมพิวเตอร์ SPSS และ LISREL.....	141
ประวัติผู้เขียน.....	161

สารบัญตาราง

หน้า

ตาราง 1 ความแตกต่างทฤษฎีลำดับขั้นตามสารบบจำแนกของ Bloom ฉบับเดิมและฉบับปรับปรุง (Cognitive Domain) ของ Bloom (1961) และ Anderson และ Krathwohl (2001).....	13
ตาราง 2 รายวิชาสอบแผนกวิทยาศาสตร์.....	18
ตาราง 3 รายวิชาสอบแผนกสังคม.....	19
ตาราง 4 การสังเคราะห์ตัวบ่งชี้ของแบบวัดอัตโนมัติสนด้านวิชาการ.....	44
ตาราง 5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรคัดสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	70
ตาราง 6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรคัดสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (ต่อ).....	71
ตาราง 7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรคัดสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (ต่อ).....	72
ตาราง 8 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรคัดสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (ต่อ).....	73
ตาราง 9 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรคัดสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (ต่อ).....	74
ตาราง 10 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรคัดสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (ต่อ).....	75
ตาราง 11 โรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย สังกัดสำนักงานกระทรวงศึกษาธิการฯ จังหวัดกำแพงเพชร	78
ตาราง 12 จำนวนกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามขนาดโรงเรียน	79
ตาราง 13 โครงสร้างจำนวนข้อคำถามของแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และแบบวัดเจตคติต่อการเรียน	80

ตาราง 14 โครงสร้างจำนวนข้อคำถามของแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่ สัมฤทธิ์ อ้อมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และแบบวัดเจตคติต่อการเรียน	81
ตาราง 15 กำหนดเกณฑ์การให้คะแนนข้อคำถามของแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อ้อมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และแบบวัดเจตคติต่อการ เรียน	81
ตาราง 16 ผลการตรวจความตรงเชิงเนื้อหาของเครื่องมือ.....	82
ตาราง 17 ผลการปรับปรุงข้อคำถามตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ	82
ตาราง 18 ผลการตรวจความตรงเชิงการแปลภาษาของเครื่องมือ	83
ตาราง 19 ผลการปรับปรุงข้อคำถามตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ	83
ตาราง 20 จำนวนข้อและค่าความเที่ยงของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	84
ตาราง 21 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัว บ่งชี้การกำกับตนเองในการเรียน	85
ตาราง 22 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดการกำกับตนเองในการเรียน	86
ตาราง 23 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัว บ่งชี้แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์	87
ตาราง 24 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์	88
ตาราง 25 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัว บ่งชี้อ้อมโนทัศน์ด้านวิชาการ.....	90
ตาราง 26 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดอ้อมโนทัศน์ด้านวิชาการ.....	90
ตาราง 27 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัว บ่งชี้การเห็นคุณค่าในตนเอง	92
ตาราง 28 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง.....	92
ตาราง 29 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัว บ่งชี้เจตคติต่อการเรียน	94
ตาราง 30 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดเจตคติต่อการเรียน	94

ตาราง 31 ร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศและอายุ..... 98

ตาราง 32 คะแนนเต็ม ค่ามัชฌิมเลขคณิต (\bar{X}) ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) 99

ตาราง 33 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย..... 99

ตาราง 34 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยพหุคูณ ค่าความคลาดเคลื่อนของการประมาณค่าตัวแปร และการทดสอบนัยสำคัญ 100

ตาราง 35 ค่าสถิติของกลุ่มตัวแปรพยากรณ์ที่ได้รับการคัดเลือกให้เข้าสมการถดถอย..... 101



สารบัญภาพ

หน้า

ภาพ 1 การปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันระหว่างปัจจัยด้านพฤติกรรม ปัจจัยด้านส่วนบุคคล และปัจจัยด้านสิ่งแวดล้อม (Bandura, 1986: 24).....	21
ภาพ 2 การปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันด้านการกำกับตนเอง (Zimmerman, 1989: 330)	22
ภาพ 3 กระบวนการย่อยในกระบวนการกำกับตนเอง (Bandura, 1986: 337)	25
ภาพ 4 ขั้นตอนและกระบวนการย่อยในกระบวนการกำกับตนเอง (Zimmerman, 2002: 67)....	27
ภาพ 5 พีระมิดลำดับ 8 ชั้นของความต้องการ (DePoy และ Gilson, 2012: 121-122 อ้างถึงใน เมธา หริมเทพาธิป, 2561).....	48
ภาพ 6 กรอบแนวคิดในการวิจัย	76
ภาพ 7 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดการกำกับตนเองในการเรียน	86
ภาพ 8 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์	89
ภาพ 9 ผลการตรวจความตรงของโมเดลการวัดทัศนคติด้านวิชาการ.....	91
ภาพ 10 ผลการตรวจความตรงของโมเดลการวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง	93
ภาพ 11 ผลการตรวจความตรงของโมเดลการวัดเจตคติต่อการเรียน	95

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ท่ามกลางกระแสสังคมโลกปัจจุบันที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา เป็นยุคแห่งความเจริญก้าวหน้าด้านเทคโนโลยีสารสนเทศ และมีการแข่งขันทางด้านเศรษฐกิจ สังคมเพิ่มขึ้น ซึ่งการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ได้ส่งผลกระทบต่อชีวิตความเป็นอยู่ของบุคคลในสังคมมากขึ้น รัฐบาลราชอาณาจักรกัมพูชาจึงกำหนดทิศทางการพัฒนาประเทศที่จะต้องการเปลี่ยนแปลงประเทศจากประเทศที่มีรายได้โดยเฉลี่ยต่ำ เป็นประเทศที่มีรายได้โดยเฉลี่ยสูงในปี ค.ศ. 2030 และพัฒนาสู่การเป็นประเทศพัฒนาแล้วในปี ค.ศ. 2050 โดยใช้การศึกษาเป็นกลไกสำคัญของประเทศในการขจัดความยากจน เพื่อให้วัตถุประสงค์ดังกล่าวประสบความสำเร็จจึงจำเป็นต้องอาศัยความสามารถของประชาชนในการเรียนรู้ การหาความรู้ที่เหมาะสมและวิชาชีพที่เกี่ยวข้อง (MoEYS, 2014-2018b)

อีกประการหนึ่ง ปัจจุบันประเทศกัมพูชาเป็นประเทศที่กำลังพัฒนาซึ่งในการที่จะช่วยให้ประเทศมีความเจริญก้าวหน้าและพัฒนาได้นั้นต้องอาศัยทรัพยากรมนุษย์ที่มีประสิทธิภาพ เพื่อการพัฒนาาระบบเศรษฐกิจ สังคม การเมือง การบริหาร และการปกครองประเทศให้เจริญก้าวหน้า จึงจำเป็นต้องใช้การศึกษาเข้ามามีบทบาทและเป็นกลไกที่สำคัญในการพัฒนาคุณภาพของคนในสังคมมากยิ่งขึ้น เนื่องจากการศึกษาเป็นเครื่องมือที่สำคัญในการพัฒนาเยาวชนของชาติ การศึกษาจะมีคุณภาพได้นั้นต้องอาศัยประสิทธิภาพของการจัดการเรียนการสอน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการจัดการศึกษาในระดับมัธยมศึกษา ซึ่งเป็นระดับการศึกษาที่มีความสำคัญและมีผลต่อการพัฒนาประเทศชาติ เนื่องจากเป็นพื้นฐานที่จะนำไปสู่การศึกษาในระดับสูงขึ้น หรือนำไปสู่การประกอบอาชีพ และการพัฒนาคุณภาพชีวิตที่มั่นคงต่อไป

ในการใช้การศึกษาเพื่อเป็นกลไกสำคัญสำหรับพัฒนาบุคคลนั้น กระทรวงศึกษาธิการเยาวชน และการกีฬา ราชอาณาจักรกัมพูชา (Ministry of Education, Youth and Sport – Cambodia หรือเรียกว่า MoEYS) ภายใต้การบริหารจัดการโดย นายนารน ฮางชวน รัฐมนตรีว่าการกระทรวงศึกษาธิการฯ ในปี ค.ศ. 2013 ได้ดำเนินการพัฒนาระบบการศึกษาของประเทศกัมพูชาโดยการปฏิรูปหลักสูตร พัฒนาดำเนิน และนำเทคนิคการสอนใหม่ๆ มาประยุกต์ใช้ในการศึกษา ยิ่งไปกว่านั้นกระทรวงศึกษาธิการฯ ได้มีนโยบายดำเนินการสอบระดับชาติที่มีความเข้มงวดมากกว่าการสอบระดับชาติเมื่อหลาย ๆ ปีที่ผ่านมา และป้องกันมิให้เกิดการทุจริตในการสอบ ทำให้ผลการสอบระดับชาติของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีจำนวนผู้ที่สอบผ่านมากขึ้นเรื่อย ๆ ในระยะเวลา 5 ปีตั้งแต่ปี ค.ศ. 2013 ถึง ปี ค.ศ. 2018 กล่าวคือในปี ค.ศ. 2013-2014 นักเรียนที่สอบผ่านคิดเป็น

ร้อยละ 40.60 ในปี ค.ศ. 2014-2015 นักเรียนที่สอบผ่านคิดเป็นร้อยละ 55.88 ในปี ค.ศ. 2015-2016 นักเรียนที่สอบผ่านคิดเป็นร้อยละ 62.18 ปี ค.ศ. 2016-2017 นักเรียนที่สอบผ่านคิดเป็นร้อยละ 63.84 และในปี ค.ศ. 2017-2018 นักเรียนที่สอบผ่านคิดเป็นร้อยละ 66.21 (MoEYS, 2014-2018a) ถึงแม้จำนวนนักเรียนที่สอบผ่านจะมีสถิติที่ดีขึ้นพอประมาณ แต่ยังไม่ดีนัก กระทรวงศึกษาธิการฯ ในนามของรัฐบาลราชอาณาจักรกัมพูชา ได้มีเป้าหมายที่จะทำให้นักเรียนสอบระดับชาติผ่านเพิ่มมากยิ่งขึ้นทุก ๆ ปีการศึกษา จึงจำเป็นต้องใช้งบประมาณเป็นจำนวนมากแต่ผลการสอบเฉลี่ยแต่ละปีเพิ่มขึ้นเพียงเล็กน้อย ด้วยเหตุดังกล่าวจึงนับว่าการแสวงหาแนวทางในการพัฒนาและเสริมสร้างให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้นเป็นความต้องการจำเป็นที่สำคัญประการหนึ่งของการพัฒนาคุณภาพการศึกษาตามเป้าหมายของประเทศ

เนื่องจากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นสิ่งสะท้อนให้เห็นถึงความสำเร็จและความล้มเหลวทางการเรียนของนักเรียน และจากผลการศึกษาปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนของนักจิตวิทยาและนักการศึกษาจำนวนมาก ผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นผลมาจากปัจจัยหลายประการ ไม่ได้ขึ้นอยู่กับปัจจัยด้านเชาวน์ปัญญาหรือความสามารถทางสมอง (Intellectual factors) เพียงอย่างเดียว แต่ยังขึ้นอยู่กับปัจจัยอื่น ๆ หลายประการ ซึ่งเป็นปัจจัยที่ไม่ใช่ปัจจัยด้านเชาวน์ปัญญาหรือความสามารถทางสมอง (Non-Intellectual Factors) ได้แก่ ปัจจัยด้านบุคลิกภาพ (Personality Traits) ปัจจัยด้านแรงจูงใจ (Motivation) ปัจจัยด้านกลยุทธ์การกำกับตนเองในการเรียน (Self-Regulatory Learning Strategies) ปัจจัยด้านวิธีการเรียนรู้ของนักเรียน (Students' Approach to Learning) ปัจจัยด้านจิตสังคมที่มีอิทธิพลตามบริบท (Psychosocial Contextual Influences) (Richardson, Abraham, และ Bond, 2012) ปัจจัยด้านครอบครัว ปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมของโรงเรียน ปัจจัยด้านครูผู้สอน และปัจจัยด้านผู้เรียน (พัชสุดา กัลยาวิฑู, 2558) ซึ่งปัจจัยเหล่านี้จะผสมผสานกันอยู่และส่งผลต่อคุณภาพการศึกษาหรือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน นอกจากนี้การศึกษาของ Mamede และคณะ (2015) เกี่ยวกับปัจจัยทางจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ผลการวิจัยพบว่า มี 5 ปัจจัยที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ ปัจจัยด้านการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) การเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-Esteem) การมองโลกในแง่ดี (Optimism) ความเชื่ออำนาจในตน (Locus of Control) และปัจจัยด้านการควบคุมตนเอง (Self-Control) มีความเกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในเชิงบวก และงานวิจัยของ Dianabasi, Umoinyang, และ Diwa (2017) เกี่ยวกับปัจจัยทางจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ผลการวิจัยพบว่า ความสนใจ (Interest) เจตคติ (Attitude) แรงจูงใจ (Motivation) อัตมโนทัศน์ (Self-Concept) ความวิตกกังวล (Test-Anxiety) สามารถร่วมกันพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายได้ถึงร้อยละ 48.9

จากองค์ความรู้ปัจจัยทางจิตวิทยาที่มีความเกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนดังกล่าว ทำให้ผู้วิจัยสนใจที่จะศึกษาว่ามีปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยาที่สัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในบริบททางการศึกษาของราชอาณาจักรกัมพูชาอะไรบ้างเพื่อจะได้เป็นแนวทางในการพัฒนาและส่งเสริมการจัดการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้เลือกศึกษาเฉพาะตัวแปรที่เป็นลักษณะของนักเรียนที่มีไขปัจจัยด้านเชาวน์ปัญญาหรือความสามารถทางสมอง (Intellectual Factors) แต่เป็นปัจจัยทางด้านคุณลักษณะทางจิตวิทยาของผู้เรียน (Non-Intellectual Factors) ซึ่งเป็นปัจจัยที่สามารถพัฒนาและส่งเสริมให้เปลี่ยนแปลงได้มาก ด้วยเหตุที่ปัจจัยด้านเชาวน์ปัญญาเป็นสิ่งที่แต่ละบุคคลมีติดตัวมาแต่กำเนิด โดยที่พันธุกรรมมีผลต่อระดับเชาวน์ปัญญาร้อยละ 80 (Jensen, 1969) ซึ่งเป็นสิ่งที่พัฒนาหรือปรับเปลี่ยนได้ยาก ดังนั้นในการคัดสรรตัวแปรทางจิตวิทยาในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้เกณฑ์ดังนี้ 1) เป็นตัวแปรที่ไม่ใช่ปัจจัยด้านเชาวน์ปัญญาหรือความสามารถทางสมอง 2) เป็นตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ระดับสูงตั้งแต่ .50 ขึ้นไป (Hinkle, Wiersma, และ Jurs, 1998) 3) เป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ระดับ .50 ขึ้นไป (Cohen, 1992) 4) มีงานวิจัยที่ศึกษากับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา และ 5) มีการศึกษาวิจัยตั้งแต่ปีการศึกษา ค.ศ. 2010 ขึ้นไป ตัวแปรในการวิจัยครั้งนี้ได้แก่ การกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และเจตคติต่อการเรียน ซึ่งล้วนเป็นตัวแปรที่มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกันและมีความสำคัญต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

การกำกับตนเองในการเรียน (Self-Regulated Learning) มีความสำคัญต่อการเรียนรู้ และสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน เนื่องจากการกำกับตนเองในการเรียน เป็นกระบวนการส่วนบุคคล ที่เป็นผลมาจากความรู้ความสามารถและทักษะของบุคคลเพื่อการบรรลุเป้าหมายในการเรียนที่ตั้งไว้ (Schunk และ Zimmerman, 2007) นอกจากนี้การกำกับตนเองในการเรียนเป็นพฤติกรรมที่มีความสำคัญต่อการเรียนรู้ของนักเรียนเนื่องจากจะช่วยให้ผู้เรียนตระหนักรู้ถึงความสามารถ กำกับ และควบคุมให้นักเรียนได้ศึกษาเรียนรู้นอกเวลาเรียนปกติ ซึ่งทำให้ได้พัฒนาความรู้ ความเข้าใจและทักษะที่จำเป็นต่าง ๆ รวมทั้งศักยภาพและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัย พบว่า การกำกับตนเองในการเรียนมีค่าความสัมพันธ์ทางบวกในระดับสูง และสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Inggriyani และ Hamdani, 2019; Salah Soufi และคณะ 2014; Zimmerman และ Kitsantas, 2014) ดังนั้น กล่าวได้ว่า ถ้านักเรียนมีการกำกับตนเองในการเรียนที่สูงขึ้น มีแนวโน้มที่จะทำให้ นักเรียนประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ และมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้น

แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Achievement Motivation) เป็นปัจจัยหนึ่งที่ช่วยส่งเสริมให้นักเรียนสามารถปฏิบัติงานให้บรรลุเป้าหมายที่ตนตั้งไว้ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ เป็นแรงกระตุ้นที่เกิดขึ้นเมื่อบุคคลรู้ตัวว่า การกระทำของตนต้องได้รับการประเมินผลจากตัวเองหรือบุคคลอื่น โดยเปรียบเทียบกับมาตรฐานอื่นที่ตีเยี่ยม (Atkinson และ Feather, 1966) บุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงจะมีแนวโน้มเป็นบุคคลที่มีความกล้าเสี่ยง กระตือรือร้น มีความรับผิดชอบในตนเอง มีความรู้เกี่ยวกับการตัดสินใจ มีความสามารถในการวางแผนระยะยาว หรือคาดการณ์ไว้ล่วงหน้า และมีทักษะในการจัดระบบงาน (McClelland, 1961) นอกจากนี้แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ยังช่วยให้นักเรียนสามารถมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีได้ โดยนักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง จะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ในขณะที่เดียวกันถ้า นักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ จะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2554) ซึ่งสอดคล้องกับผลงานวิจัยที่พบว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์มีความสัมพันธ์ทางบวก และสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Fakeye, 2017; Kumari และ Chamundeswari, 2015; Salah Soufi และคณะ 2014) ดังนั้นจึงอธิบายได้ว่า ถ้า นักเรียนมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในการเรียนสูงแล้ว ก็จะมีคามมุ่งมั่นไม่ยอมแพ้ต่อปัญหา หรืออุปสรรค และพยายามขับเคลื่อนกิจกรรมต่าง ๆ ของตนไปสู่เป้าหมายและมีแนวโน้มนำไปสู่การประสบความสำเร็จในการเรียนได้ดี

อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ (Academic Self-Concept) ถือว่าเป็นอีกประการหนึ่งที่มีความสำคัญต่อการเรียนรู้ และมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน เนื่องจากอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ เป็นกระบวนการรับรู้ ความคิด เจตคติ อารมณ์และความรู้สึกที่บุคคลมีต่อตนเองในด้านวิชาการ และการเรียนรู้เกี่ยวข้องกับความสามารถในการเรียนในรายวิชาต่าง ๆ ในโรงเรียน (ขวัญใจ ฤทธิ์คำพร, 2554) นอกจากนี้ ถ้านักเรียนมีอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการเชิงบวกต่อการเรียนรู้ จะมีพฤติกรรมเชิงบวกด้วย เช่น มีความเชื่อมั่นในตนเอง สามารถปรับตัวได้อย่างถูกต้อง และมีความกระตือรือร้นในกิจกรรมต่าง ๆ การส่งเสริมให้นักเรียนมีอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการด้านบวกย่อมช่วยให้นักเรียนประสบความสำเร็จในกิจกรรมต่าง ๆ มีบุคลิกภาพที่ดี และส่งผลดีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Cokley และ Patel, 2007; Lyon, 1993; Moreano, 2004; Wolff และคณะ 2018) และจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยพบว่า อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการมีความสัมพันธ์ทางบวก และสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Chao, McInerney, และ Bai, 2019; Emmanuel และคณะ 2014; Kamoru และ Ramon, 2017; Mueller, Winsor, และ Differences, 2016; Salah Soufi และคณะ 2014) ดังนั้น กล่าวได้ว่า ถ้านักเรียนมีอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการสูง มีแนวโน้มที่จะทำให้นักเรียนประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ และมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้น

การเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-Esteem) จัดว่าเป็นปัจจัยหนึ่งที่มีความสำคัญและส่งผลกระทบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน เนื่องจากการเห็นคุณค่าในตนเอง เป็นการที่บุคคลพิจารณาประเมินตนเองแล้วแสดงออกในแง่ของการยอมรับหรือไม่ยอมรับตนเอง เป็นการแสดงให้เห็นถึงขอบเขตความเชื่อของบุคคลที่มีต่อตนเองในด้านความสามารถ ความสำคัญ ความสำเร็จ และความมีคุณค่า (Coopersmith, 1981) จากผลการวิจัยพบว่า การเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวก และสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Hatamian, 2016; Malhotra, Sharma, และ Bala, 2019; Salah Soufi และคณะ 2014; Sheykhjan, 2014) ดังนั้น อธิบายได้ว่า ถ้านักเรียนเห็นคุณค่าในตนเองที่สูงขึ้น มีแนวโน้มที่จะทำให้ นักเรียนประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ และมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้น

เจตคติต่อการเรียน (Attitude Toward Learning) เป็นตัวแปรที่มีความสำคัญต่อการเรียนรู้ และสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน เนื่องจากเจตคติ บ่งบอกแนวโน้มหรือทิศทาง การสนองต่อสิ่งแวดล้อมหรือสิ่งเร้าต่าง ๆ ด้านการเรียนของนักเรียน ซึ่งเป็นได้ทั้งคน วัตถุ สิ่งของ ความคิด หรือสถานการณ์ต่าง ๆ เจตคติอาจเป็นบวก หรือลบ ถ้าบุคคลมีเจตคติบวกต่อสิ่งใด ก็จะมีพฤติกรรมที่จะเผชิญกับสิ่งนั้น ๆ ถ้ามีเจตคติลบก็จะหลีกเลี่ยง เจตคติเป็นสิ่งที่เกิดจากการเรียนรู้และเป็นการแสดงออกของค่านิยมและความเชื่อของบุคคล (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2559) จากผลการวิจัยพบว่า เจตคติต่อการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวก และสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Kamoru และ Ramon, 2017; Soni และ Kumari, 2017) ดังนั้น อธิบายได้ว่า ถ้านักเรียนมีเจตคติต่อการเรียนที่สูงขึ้น มีแนวโน้มที่จะทำให้ นักเรียนประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ และมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้น

จากสภาพปัญหาและผลการศึกษาทบทวนงานวิจัยต่าง ๆ ทั้งในและต่างประเทศ พบว่ามีปัจจัยหลายประการที่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จากการศึกษาที่ผ่านมา ยังไม่มีการศึกษาปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในบริบทการศึกษาของราชอาณาจักรกัมพูชา ดังนั้นการศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยาที่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำปงธม ราชอาณาจักรกัมพูชาจึงเป็นประเด็นที่น่าสนใจ และมีคุณค่าเป็นประโยชน์ โดยที่การศึกษาเชิงพยากรณ์เป็นเป้าหมายหนึ่งในการศึกษาทางจิตวิทยา และสามารถนำผลการศึกษาวิจัยนั้นไปใช้คาดคะเนหรือพยากรณ์ สิ่งที่จะเกิดขึ้นต่อไปในอนาคตว่าจะเป็นอย่างใด โดยอาศัยความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่ศึกษา เป็นแนวทางในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ เพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนให้สูงขึ้นสำหรับนักเรียนในจังหวัดกำปงธม ราชอาณาจักรกัมพูชา และเพื่อการพัฒนาผู้เรียนให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ เกื้อหนุนให้บุคคลเรียนรู้ได้อย่างเป็นอิสระและต่อเนื่องได้ตลอดชีวิต

คำถามของการวิจัย

1. ปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยาซึ่งประกอบด้วย การกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และเจตคติต่อการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา มีลักษณะอย่างไร

2. ปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยาด้านการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และเจตคติต่อการเรียนมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชาหรือไม่ อย่างไร

3. ปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยาด้านการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และเจตคติต่อการเรียนสามารถร่วมกันพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชาได้หรือไม่ อย่างไร

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาลักษณะปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยา 5 ปัจจัยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา

2. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา

3. เพื่อสร้างสมการพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา โดยปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยา

สมมติฐานของการวิจัย

1. ปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยาด้านการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และเจตคติต่อการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. ปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยาด้านการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และเจตคติต่อการเรียนสามารถร่วมกันพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ขอบเขตของการวิจัย

1. ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561-2562 โรงเรียนในสังกัดสำนักงานกระทรวงศึกษาธิการ เยวชนและการกีฬา จังหวัดกำแพงนคร จำนวน 3,734 คน (DoEYS, 2018-2019)

2. กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนในสังกัดสำนักงานกระทรวงศึกษาธิการฯ จังหวัดกำแพงนคร ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561-2562 จำนวน 544 ตัวอย่าง ได้มาจากวิธีการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน (Multi-Stage Random Sampling) ซึ่งโรงเรียนเหล่านี้เป็นโรงเรียนของรัฐบาลที่มีรูปแบบการจัดการเรียนการสอนและใช้หลักสูตรของกระทรวงศึกษาธิการฯ เหมือนกัน และการจัดห้องเรียนเป็นการละความสามารถ นอกจากนี้ทุกโรงเรียนไม่มีเกณฑ์ในการสอบคัดเลือกนักเรียนเข้าเรียน ดังนั้นจึงสามารถสรุปได้ว่า กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้สามารถเป็นตัวแทนของนักเรียนในจังหวัดกำแพงนครได้เป็นอย่างดี

3. ตัวแปรที่ศึกษา

3.1 ตัวแปรพยากรณ์ (Predictor Variable) เป็นปัจจัยอิสระทางด้านคุณลักษณะทางจิตวิทยาของผู้เรียนที่ไม่ใช่ปัจจัยด้านเขาวนปัญหาหรือความสามารถทางสมอง ได้แก่ การกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อ้อมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และเจตคติต่อการเรียน

3.2 ตัวแปรเกณฑ์ (Criterion Variable) ได้แก่ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงนคร ราชอาณาจักรกัมพูชา

4. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ใช้แบบวัดเป็นเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยแบ่งออกเป็น 2 ตอน ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

ตอนที่ 1 เป็นข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบวัด เป็นแบบเติมคำตอบและแบบตรวจรายการเพื่อสำรวจข้อมูลทั่วไปของนักเรียนเกี่ยวกับ เพศ อายุ โรงเรียน

ตอนที่ 2 เป็นแบบวัดเกี่ยวกับปัจจัยอิสระทางจิตวิทยาด้านการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อ้อมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และเจตคติต่อการเรียน

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Academic Achievement) เป็นผลที่เกิดจากการเรียนรู้ของผู้เรียน ณ ช่วงเวลาหนึ่ง และเป็นดัชนีชี้วัดที่มีความสำคัญชี้ให้เห็นถึงประสิทธิภาพและคุณภาพทางการจัดการศึกษา ในการวิจัยครั้งนี้ หมายถึง เกรดเฉลี่ยสะสมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงนคร ราชอาณาจักรกัมพูชาที่สำเร็จการศึกษาในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561-2562

ปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยา เป็นตัวแปรที่มีผลต่อพฤติกรรม ที่เป็นสาเหตุและมีผลกระทบต่อ การแสดงพฤติกรรมของบุคคล ในการวิจัยครั้งนี้ หมายถึง ตัวแปรที่เป็นลักษณะของนักเรียนที่มีใช้ ปัจจัยด้านเขาวนปัญญาหรือความสามารถทางสมอง (Intellectual Factors) แต่เป็นปัจจัยทางด้าน คุณลักษณะทางจิตวิทยาของผู้เรียน (Non-Intellectual Factors) ซึ่งเป็นปัจจัยที่สามารถพัฒนาและ ส่งเสริมให้เปลี่ยนแปลงได้มาก เป็นตัวแปรอิสระหรือตัวแปรพยากรณ์ที่ผู้วิจัยคัดสรรมาศึกษา ได้แก่ การกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และเจตคติต่อการเรียน

การกำกับตนเองในการเรียน (Self-Regulated Learning) หมายถึง กระบวนการที่บุคคล วางแผน ควบคุมและกำกับตนเองในการเรียนเพื่อให้เกิดการเรียนรู้และทักษะต่าง ๆ ที่เป็นไปตาม เป้าหมายที่ต้องการ ซึ่งพิจารณาจากคะแนนที่ได้จากการใช้แบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน ที่ ผู้วิจัยได้พัฒนาข้อคำถามขึ้นมาจากกรอบแนวคิดของ Zimmerman (1989)

แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Achievement Motivation) หมายถึง ลักษณะภายในและภายนอก ของนักเรียนที่เป็นแรงผลักดันให้แสดงถึงความต้องการที่จะประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่ กำหนดไว้ โดยมีการตั้งเป้าหมายที่เป็นไปได้ที่จะทำให้สำเร็จ มีความตั้งใจมุ่งมั่นในการทำงาน ความ อดทนไม่ย่อท้อต่ออุปสรรค ความทะเยอทะยานในการเรียนและเกิดความก้าวหน้าในการเรียนรู้ ซึ่ง พิจารณาจากคะแนนที่ได้จากการใช้แบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ที่ผู้วิจัยได้พัฒนาข้อคำถามขึ้นมาจาก องค์กรประกอบของบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงตามกรอบแนวคิดของ McClelland (1961)

อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ (Academic Self-Concept) หมายถึง ความรู้ความเข้าใจ การรับรู้ ความคิด เจตคติ และความรู้สึกของบุคคลเกี่ยวกับตนเองที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนใน โรงเรียน ซึ่งพิจารณาจากคะแนนที่ได้จากการใช้แบบวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการที่ผู้วิจัยได้พัฒนาข้อ คำถามขึ้นมา โดยวัดตามองค์ประกอบของแบบวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการที่ผู้วิจัยได้สังเคราะห์จาก แบบวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการของ Kifer (1977), Reynolds และคณะ (1980), Chie และ William (2002), Lui และ Wang (2005) และ Kample และ Naik (2013)

การเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-esteem) หมายถึง ความรู้สึกของบุคคลที่พิจารณาประเมินค่า ของตนเองว่า มีความสามารถ ความสำเร็จ คุณค่า และมีความสำคัญเป็นที่ยอมรับจากตนเองและ บุคคลอื่น ซึ่งพิจารณาจากคะแนนที่ได้จากการใช้แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองที่ผู้วิจัยได้พัฒนาข้อ คำถามขึ้นมาจากกรอบแนวคิดกรอบแนวคิดของ Coopersmith (1981)

เจตคติต่อการเรียน (Attitude Toward Learning) หมายถึง ความคิด ความเข้าใจ ความรู้สึกชอบหรือไม่ชอบที่มีต่อการเรียนของนักเรียน ซึ่งพิจารณาจากคะแนนที่ได้จากการวัดด้วย แบบวัดเจตคติต่อการเรียนที่ผู้วิจัยได้พัฒนาข้อคำถามขึ้นมาจากกรอบแนวคิดของ Triandis (1971)

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 หมายถึง นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนในสังกัดสำนักงานกระทรวงศึกษาธิการฯ จังหวัดกำแพงเพชร ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561-2562

ประโยชน์ที่ได้รับ

1. ประโยชน์ทางวิชาการ ผลการวิจัยครั้งนี้ทำให้ได้ข้อค้นพบเกี่ยวกับปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยาที่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นประโยชน์ต่อศาสตร์ด้านจิตวิทยาการศึกษา ทำให้เข้าใจลักษณะความสัมพันธ์และอำนาจพยากรณ์ของปัจจัยคัดสรรที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ทำให้นักวิจัยและผู้เกี่ยวข้องด้านการศึกษาสามารถนำสารสนเทศที่ได้จากการวิจัยไปเป็นแนวทางในการประยุกต์ในการวิจัยครั้งต่อไป

2. ประโยชน์ในทางปฏิบัติ ผลการวิจัยครั้งนี้ทำให้ครูหรือผู้เกี่ยวข้องทราบข้อเท็จจริงเกี่ยวกับการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง เจตคติต่อการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในราชอาณาจักรกัมพูชาว่าอยู่ในระดับใด และเป็นแนวทางให้ครูและผู้เกี่ยวข้องในด้านการศึกษากำหนดทิศทางการอธิบายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ส่งเสริมให้นักเรียนมีการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง เจตคติต่อการเรียนและมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้น นอกจากนี้ยังสามารถนำแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และแบบวัดเจตคติต่อการเรียน ไปปรับใช้ประเมินนักเรียน เพื่อนำสารสนเทศที่ได้ไปพัฒนาให้นักเรียนมีผลการเรียนที่ดีขึ้นในลำดับต่อไป

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยครั้งนี้มุ่งศึกษาปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องโดยนำเสนอหัวข้อดังต่อไปนี้

ตอนที่ 1 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ตอนที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยา

ตอนที่ 3 การสังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในการศึกษา

ตอนที่ 4 กรอบแนวคิดในการวิจัย

ตอนที่ 1 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

1.1 ความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนตรงกับคำในภาษาอังกฤษว่า “Academic Achievement” หรือ “Learning Achievement” เป็นผลที่เกิดจากการเรียนรู้ของผู้เรียน ณ ช่วงเวลาหนึ่ง และเป็นดัชนีชี้วัดที่มีความสำคัญที่ชี้ให้เห็นถึงประสิทธิภาพและคุณภาพทางการจัดการศึกษา ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้คำว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแทน “Academic Achievement” และจากการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่า มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาจำนวนมากได้ให้ความหมายที่แตกต่างกันไว้ ดังต่อไปนี้

Eysenck, Arnold, และ Meili (1972) ได้ให้ความหมายไว้ว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ขนาดของความสำเร็จ ที่ได้จากการทำงานให้ลุล่วงผลสำเร็จอันเกิดขึ้นจากความเพียรพยายาม ทักษะและเชาวน์ปัญญา ดังเช่น ความสามารถในการแก้ปัญหาการสอบ เป็นต้น

Good (1973) ได้นิยามความหมายไว้ว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความรู้ที่ได้ หรือทักษะที่พัฒนาขึ้นในวิชาที่โรงเรียนกำหนด ซึ่งวัดได้จากคะแนนการทดสอบ หรือจากคะแนนที่ครูผู้สอนมอบหมาย หรือจากทั้งสองอย่างนี้ก็ได้

นิภา เมธธาวิชัย (2536) ได้อธิบายไว้ว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความรู้ และทักษะที่ได้รับและพัฒนาจากการเรียนการสอนรายวิชาต่าง ๆ ครูจะต้องอาศัยเครื่องมือวัดผลช่วยในการศึกษาว่านักเรียนมีความรู้และทักษะมากน้อยเพียงใด

ศิริชัย กาญจนวาสิ (2556) ได้ให้คำจำกัดความไว้ว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ผลของการเรียนรู้ตามแผนที่กำหนดไว้ ซึ่งเกิดจากกระบวนการเรียนการสอนในช่วงระยะเวลาใดเวลาหนึ่งที่ผ่านมา

ฐิติรัตน์ เพ็ชรอินทร์ (2560) ได้สรุปไว้ว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ระดับที่แสดงถึงความสำเร็จของนักเรียน ความรู้ ความคิด การใช้ทักษะและความสามารถ หรือกระบวนการพัฒนา และเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมทางการเรียนรู้ของแต่ละบุคคล ซึ่งเป็นผลมาจากการจัดกระบวนการทางการเรียนการสอนและการฝึกฝน

จากความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ได้ประมวลมาข้างต้นนี้ ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความสำเร็จในด้านการเรียนรู้ ซึ่งเป็นความรู้ ความคิด ทักษะ ความสามารถ และการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่ได้รับและพัฒนาจากการเรียนการสอน ครูจะอาศัยเครื่องมือวัดผลการเรียนเพื่อช่วยในการศึกษาว่านักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมากน้อยเพียงใด

1.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

แนวคิดทฤษฎีด้านการเรียนรู้ที่เป็นพื้นฐานของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของราชอาณาจักรกัมพูชานั้นมีหลากหลายแนวคิด แต่แนวคิดที่สำคัญเป็นพื้นฐาน ได้แก่ แนวคิดสารบบจำแนกการเรียนรู้ของ Bloom สืบเนื่องจากในระบบการศึกษาของราชอาณาจักรกัมพูชาได้ยึดหลักการในการวางแผนหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน การปฏิบัติและการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนโดยยึดหลักทฤษฎีลำดับขั้นของการเรียนรู้ของ Bloom หรือเรียกว่า Bloom's Taxonomy เพราะฉะนั้นในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้นำทฤษฎีลำดับขั้นของการเรียนรู้มาเสนอ ดังต่อไปนี้

ทฤษฎีลำดับขั้นของการเรียนรู้ หรือเรียกว่า Bloom's Taxonomy ของ Bloom (1961 อ้างถึงใน อรสิรินทร์ เพิ่มพชรพร, 2556) ได้เสนอไว้ว่า ศักยภาพด้านการรู้การคิดพื้นฐานของบุคคลนั้นเรียงลำดับจากง่ายไปหายาก ซึ่งได้เริ่มจาก 3 ขั้นแรก คือ ขั้นความรู้ ความเข้าใจ และขั้นการนำไปใช้ จากนั้นจึงเริ่มพัฒนาไปถึงขั้นที่ยากขึ้นอีก 3 ขั้นตามลำดับ คือขั้นการคิดวิเคราะห์ คิดสังเคราะห์ และขั้นการประเมิน โดยการคิดใน 3 ขั้นสุดท้ายนี้เป็นความคิดที่มีความซับซ้อนมากขึ้น ซึ่งทฤษฎีนี้ต่างก็ได้รับการยอมรับอย่างแพร่หลาย มีความสำคัญและคุณค่าสำหรับนักการศึกษาในการจัดการเรียนการสอนต่อไป

ต่อมาในปีค.ศ. 2001 Lorin Anderson ลูกศิษย์ของ Bloom และ David Krathwohl ได้ร่วมมือกันเพื่อวางแผนดำเนินงานและศึกษาความเป็นไปได้ในการปรับปรุงวัตถุประสงค์ทางการศึกษา และคู่มือของ Bloom ฉบับเดิม เพื่อให้สอดคล้องกับการรู้การคิดให้มากขึ้น ในการศึกษาครั้งนี้ได้มีการคัดเลือกบุคคลเข้าร่วมคณะทำงาน 3 กลุ่มด้วยกัน คือ นักจิตวิทยากลุ่มพุทธินิยม นักทฤษฎีทางด้านหลักสูตร กลุ่มนักวิจัยด้านการสอน และกลุ่มผู้เชี่ยวชาญด้านการสอบและประเมินผลจากการวิเคราะห์วัตถุประสงค์ของคณะทำงานจึงได้กำหนดจุดมุ่งหมายทางการศึกษาฉบับปรับปรุงสำหรับการเรียนการสอนและการประเมินไว้ 2 มิติ ประกอบด้วย มิติด้านความรู้ (Knowledge Dimension) และมิติด้านกระบวนการทางปัญญา (Cognitive Processes) โดยมีรายละเอียด ดังนี้

1) มิติด้านความรู้ (Knowledge Dimension) แบ่งออกเป็น 4 ประเภท คือ

1.1) ความรู้เชิงข้อเท็จจริง (Factual Knowledge) หมายถึง ความรู้ในสิ่งที่เป็นจริง ซึ่งถือว่าเป็นความรู้พื้นฐานเกี่ยวข้องกับองค์ประกอบต่าง ๆ ที่ต้องเรียนรู้และต้องการทราบในรายวิชาที่นักเรียนต้องเรียนรู้ เช่น ความรู้เกี่ยวกับศัพท์เฉพาะ (Terminology) เป็นต้น

1.2) ความรู้เชิงมโนทัศน์ (Conceptual Knowledge) หมายถึง ความรู้คิดเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบพื้นฐานต่าง ๆ ของโครงสร้างร่วมทำให้เกิดการทำหน้าที่ร่วมกันประกอบด้วย ความรู้เกี่ยวกับการจัดหมวดหมู่

1.3) ความรู้เชิงวิธีดำเนินการ (Procedural Knowledge) หมายถึง ความรู้เกี่ยวข้องกับวิธีดำเนินการทำงานแต่ละเรื่องว่าจะทำอย่างไร ศึกษาค้นคว้าหาความรู้ด้วยวิธีการใด และมีแนวทางในการแก้ปัญหาอย่างไร

1.4) ความรู้พุทธิปัญญาเชิงอภิमान (Meta-Cognitive Knowledge) หมายถึง ความรู้เชิงพุทธิปัญญาทั่วไปของบุคคล และการตระหนักถึงระดับเชาวน์ปัญญาของตนเองว่า เรียนรู้อะไร ไม่เรียนรู้อะไร และการนำความรู้ทั้งหมดมาประยุกต์

2) มิติด้านกระบวนการทางปัญญา (Cognitive Processes) แบ่งออกเป็น 6 ประเภท คือ

2.1) ชั้นจำ (Remember) หมายถึง ความสามารถในการระลึกได้ (Recalling) ระบุและการจดจำได้ (Recognizing) ตัวอย่างเช่น นักเรียนสามารถบอกความหมายของทฤษฎีต่าง ๆ ได้

2.2) ชั้นเข้าใจ (Understand) หมายถึง ความสามารถในการแปลความหมายจากสิ่งที่ได้เรียนรู้ การอธิบายได้ (Explaining) การยกตัวอย่าง (Exemplifying) การสรุปความ (Summarizing) การสามารถเปรียบเทียบ (Comparing) และสรุปอ้างอิงได้ (Inferring) ตัวอย่างเช่น นักเรียนสามารถอธิบายแนวคิดของทฤษฎีต่าง ๆ ได้

2.3) ชั้นประยุกต์ (Apply) หมายถึง ความสามารถในการกระทำ (Executing) การปฏิบัติ หรือการดำเนินงาน (Implementing) ในสถานการณ์ที่กำหนด ตัวอย่างเช่น นักเรียนสามารถใช้ความรู้ในการแก้ปัญหาลักษณะต่าง ๆ ได้

2.4) ชั้นวิเคราะห์ (Analyze) หมายถึง ความสามารถในการแจกแจง แยกส่วนประกอบองค์การหรือวัตถุออกเป็นย่อย (Differentiating) สามารถจัดระบบ (Organizing) และสามารถให้ความเห็นและเหตุผลได้ (Attributing) ตัวอย่างเช่น นักเรียนสามารถบอกความแตกต่างระหว่าง 2 ทฤษฎีได้

2.5) ชั้นประเมินค่า (Evaluate) หมายถึง ความสามารถในการตรวจสอบ (Checking) การวิพากษ์วิจารณ์ (Critiquing) เพื่อตัดสินคุณค่าโดยอาศัยเกณฑ์และมาตรฐานต่าง ๆ ตัวอย่างเช่น นักเรียนสามารถตัดสินคุณค่าของทฤษฎีต่าง ๆ ได้

2.6) **ขั้นสร้างสรรค์ (Create)** หมายถึง ความสามารถในการออกแบบ (Design) การวางแผน (Planning) และการผลิต หรือการประดิษฐ์คิดค้นสิ่งใหม่ ๆ (Producing) ตัวอย่างเช่น นักเรียนสามารถนำเสนอทฤษฎีใหม่ที่แตกต่างไปจากทฤษฎีเดิมได้

สารบบจำแนกแบบเดิม (Original Domain)	สารบบจำแนกแบบใหม่ (New Domain)
1. ความรู้ (Knowledge)	1. ขั้นจำ (Remember)
2. ความเข้าใจ (Comprehension)	2. ขั้นเข้าใจ (Understand)
3. การนำไปใช้ (Application)	3. ขั้นประยุกต์ (Apply)
4. การวิเคราะห์ (Analysis)	4. ขั้นวิเคราะห์ (Analyze)
5. การสังเคราะห์ (Synthesis)	5. ขั้นประเมินค่า (Evaluate)
6. การประเมินค่า (Evaluation)	6. ขั้นสร้างสรรค์ (Create)

ตาราง 1 ความแตกต่างทฤษฎีลำดับขั้นตามสารบบจำแนกของ Bloom ฉบับเดิมและฉบับปรับปรุง (Cognitive Domain) ของ Bloom (1961) และ Anderson และ Krathwohl (2001)

จากการศึกษาหลักการกำหนดจุดมุ่งหมายทางการศึกษาของ Bloom แบบเดิมและฉบับปรับปรุง แสดงให้เห็นว่า หลักการกำหนดจุดมุ่งหมายทางการศึกษาทั้งสองประเภทนี้ได้ให้แนวคิดสำคัญในการวางแผนและพัฒนาหลักสูตรของราชอาณาจักรกัมพูชา การจัดการเรียนการสอนและการประเมินผลทางการเรียนของนักเรียนเพื่อเป็นแนวทางสำหรับนักวิชาการในการวางแผนและพัฒนาหลักสูตรให้สอดคล้องกับเป้าหมายทางการศึกษา ครูผู้สอนสามารถออกแบบรูปแบบการจัดการเรียนการสอน รวมถึงการจัดกิจกรรมที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของนักเรียน เพื่อพัฒนาและส่งเสริมให้นักเรียนให้มีคุณภาพการเรียนรู้ที่ดีขึ้น และจากคำอธิบายถึงความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ได้กล่าวมาข้างต้นนี้ พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นตัวบ่งชี้ถึงความสำเร็จทางการศึกษา หรือความล้มเหลวทางการศึกษา ดังนั้นครูผู้สอนและผู้เกี่ยวข้องด้านการศึกษาจึงควรให้ความสำคัญมากยิ่งขึ้นเกี่ยวข้องกับปัจจัยหรือองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเพื่อเป็นประโยชน์ในการเรียนรู้ และเสริมสร้างให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้นในลำดับต่อไป

1.3 องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นเรื่องที่น่าสนใจและนักการศึกษาจำนวนมากได้ให้ความสนใจและตระหนักถึงความสำคัญเป็นอย่างมาก จึงพยายามศึกษาค้นคว้าเกี่ยวข้องกับองค์ประกอบที่มีส่วนสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเพื่อเป็นแนวทางในการส่งเสริมการใช้ความสามารถและศักยภาพที่มีอยู่ในตนเองให้เกิดการเรียนรู้มากที่สุด

Klausmeier (1961) ได้อธิบาย องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งสามารถสรุปองค์ประกอบที่สำคัญ ๆ ได้ 6 ประการ ดังนี้

1) ลักษณะของนักเรียน ประกอบด้วย วุฒิภาวะที่เกี่ยวข้องทางจิตและความสามารถทางเชาวน์ปัญญา วุฒิภาวะทางร่างกาย และความสามารถที่เกี่ยวข้องทางทักษะพิสัย ลักษณะจิตพิสัย ได้แก่ ความสนใจ แรงจูงใจ เจตคติ ค่านิยม และการแสดงออกทางอารมณ์ สุขภาพ ความเข้าใจเกี่ยวกับตนเอง การรับรู้ในสถานการณ์ต่าง ๆ อายุและเพศ เป็นต้น

2) ลักษณะของผู้สอน ประกอบด้วย เชาวน์ปัญญา รวมทั้งความรู้ในวิชาที่ตนเองสอน การศึกษาค้นคว้าหาความรู้ใหม่เพิ่มเติม การพัฒนาการเรียนรู้อ่าน ค่านิยม ความสามารถทางทักษะพิสัย และลักษณะทางด้านจิตพิสัย เป็นต้น

3) พฤติกรรมของนักเรียนและครูผู้สอน ประกอบด้วย ปฏิสัมพันธ์ทางพุทธิพิสัยกับการใช้ภาษา จิตพิสัยกับอารมณ์ความรู้สึก และทักษะพิสัยกับการกระทำ

4) ลักษณะของกลุ่ม ประกอบด้วย โครงสร้างของกลุ่ม จำนวนสมาชิก เจตคติ ความสัมพันธ์ และความเป็นผู้นำภายในกลุ่ม

5) สภาพแวดล้อมและสิ่งอำนวยความสะดวกที่มีผลต่อการแสดงออกพฤติกรรม เช่น บรรยากาศการเรียนรู้อุปกรณ์การเรียนการสอน โสตทัศนอุปกรณ์ เครื่องมือเครื่องใช้ อุปกรณ์ในการเรียนรู้ และฝึกฝนทักษะต่าง ๆ เป็นต้น

6) แรงผลักดันภายนอก ประกอบด้วย สภาพการณ์ที่มีผลต่อนักเรียนตั้งแต่วัยแรกเกิด เป็นแรงผลักดันภายนอก และโรงเรียนที่มีผลต่อบุคลิกภาพ การแสดงพฤติกรรมในชั้นเรียน ตลอดจนเจตคติต่อการเรียนรู้ในโรงเรียน ได้แก่ บ้าน สภาพของพื้นบ้าน อิทธิพลทางวัฒนธรรมโดยทั่วไป เป็นต้น สภาพการณ์ที่เป็นแรงผลักดันภายในโรงเรียน ได้แก่ ผู้ปฏิบัติงานในสถานศึกษา เช่น ครูผู้สอน นักจิตวิทยา และครูที่ปรึกษา เป็นต้น การจัดรูปแบบการบริหารโรงเรียน เช่น การบริหารหลักสูตร และแบบการเรียน การจัดจำนวนคาบเรียนและครูผู้สอน เป็นต้น

Bloom (1982) ได้ศึกษาแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาหรือส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน พบว่ามีอยู่ด้วยกัน 3 องค์ประกอบ ได้แก่

1) พฤติกรรมด้านเชาวน์ปัญญา (Cognitive Entry Behaviors) หมายถึง พฤติกรรมด้านความรู้ ความคิด ความเข้าใจ ทักษะ ความถนัด และความรู้พื้นฐานเดิมของนักเรียน

2) ลักษณะทางอารมณ์ (Affective Entry Characteristics) หมายถึง แรงผลักดันให้เกิดความทะเยอทะยาน กระตือรือร้นที่จะอยากรู้อยากเห็นสิ่งใหม่ ๆ ได้แก่ ความสนใจในวิชาที่เรียน เจตคติต่อวิชาที่เรียน ต่อโรงเรียน และระบบโรงเรียน

3) คุณภาพของการสอน (Quality of Instruction) หมายถึง เป็นตัวกำหนดประสิทธิภาพในการเรียนรู้ของนักเรียน ได้แก่ การฝึกฝน การเสริมแรงทางบวก ซึ่งเป็นกระบวนการที่จะทำให้นักเรียนประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ตามเป้าหมายที่กำหนดไว้

การศึกษาแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ได้กล่าวมาข้างต้นนี้ ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนเกี่ยวข้องกับอิทธิพลจากองค์ประกอบ 2 ประการคือ องค์ประกอบด้านเขาวนปัญญาหรือความสามารถทางสมอง ได้แก่ พฤติกรรมด้านความรู้ ความคิด ความเข้าใจ ทักษะ ความถนัด และความรู้พื้นฐานเดิมของนักเรียน และองค์ประกอบที่ไม่ใช่ด้านเขาวนปัญญาหรือความสามารถทางสมอง ได้แก่ คุณภาพของการสอน ความสนใจในวิชาที่เรียน เจตคติต่อวิชาที่เรียน ต่อโรงเรียน และระบบโรงเรียน เป็นต้น

1.4 การวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน

แบบสอบผลสัมฤทธิ์ (Achievement Test) หมายถึง แบบสอบที่สร้างขึ้นเพื่อใช้ในการวัดทักษะหรือความรู้ที่เรียนมาแล้ว เยาวดี ราชชัยกุล วิบูลย์ศรี (2552) ได้จำแนกแบบสอบผลสัมฤทธิ์ออกเป็น 2 ประเภทใหญ่ คือ แบบสอบผลสัมฤทธิ์มาตรฐาน และแบบสอบผลสัมฤทธิ์ที่ครูสร้างขึ้น

1.4.1 แบบสอบผลสัมฤทธิ์มาตรฐาน คือแบบสอบที่สร้างขึ้นโดยกลุ่มผู้เชี่ยวชาญมากกว่าที่จะสร้างขึ้นโดยบุคคลใดบุคคลหนึ่งเพียงบุคคลเดียวเท่านั้น ตามปกติผู้สร้างแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์มาตรฐานมักจะประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผล รวมทั้งผู้เชี่ยวชาญในสาขาวิชานั้น ๆ ตลอดจนครูในโรงเรียนต่าง ๆ ซึ่งมีบทบาทในการกำหนดขอบข่ายเนื้อหาวิชาที่ต้องการทดสอบให้เหมาะสม แบบสอบผลสัมฤทธิ์มาตรฐานไม่จำเป็นต้องครอบคลุมเนื้อหาและทักษะที่มีในหลักสูตร เนื้อหาและทักษะของแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์มาตรฐานส่วนมากมักได้จากตำราเรียนและความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญทางด้านหลักสูตร เนื้อหาโดยทั่วไปจะเป็นความรู้และทักษะในระดับกว้าง ๆ เพื่อให้สามารถนำไปใช้กับนักเรียนในโรงเรียนต่าง ๆ ได้ สำหรับขั้นตอนการสร้างแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์มาตรฐาน จะต้องมีการวางแผนการสร้างอย่างเป็นระบบ คือ มีการระบุหลักการและเหตุผล การกำหนดวัตถุประสงค์ของการสร้างที่ชัดเจน การทดสอบใช้เพื่อตรวจสอบความเป็นมาตรฐานโดยการวิเคราะห์ระดับความยากง่าย และอำนาจจำแนกของข้อกระทง มีการหาค่าความตรง (Validity) และความเที่ยง (Reliability) ของแบบสอบพร้อมทั้งพัฒนาตารางปกติวิสัย (Norm Table) เพื่อใช้ในการเปรียบเทียบ มีการกำหนดเวลาของการทดสอบและวิธีดำเนินการทดสอบ ตลอดจนมีคู่มือประกอบการใช้แบบสอบซึ่งจะระบุความมุ่งหมายของแบบสอบ ประสิทธิภาพของแบบสอบรวมทั้งวิธีการใช้แบบสอบ และวิธีการตรวจหรือการหาคะแนน พร้อมทั้งตารางปกติวิสัยของกลุ่ม

1.4.2 แบบสอบผลสัมฤทธิ์ที่ครูสร้างขึ้น คือแบบสอบซึ่งใช้เป็นเครื่องมือสำหรับการเรียนการสอนโดยเฉพาะ ใช้สำหรับวัดความก้าวหน้าเกี่ยวข้องกับผลการเรียนของนักเรียน และค้นหา

ข้อบกพร่องของกระบวนการเรียนการสอน ทั้งนี้เพื่อจะได้จัดหน่วยการสอนซึ่งใช้ซ่อมเสริม ข้อบกพร่องในการเรียนให้กับนักเรียนได้ตรงตามความต้องการอย่างเหมาะสม และที่สำคัญคือ ใช้ในการตัดสินใจเป้าหมายของหลักสูตรในแต่ละหน่วยการเรียนการสอนว่า ได้บรรลุผลตามที่คาดหวังหรือไม่ เพียงใด รวมทั้งการให้คะแนนหรือระดับผลการเรียนแก่นักเรียนด้วย แบบสอบผลสัมฤทธิ์ที่ครูสร้างขึ้น ถือว่าเป็นแบบสอบที่มีคุณค่าในการวัดหรือตรวจสอบผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนได้เหมาะสมกว่าแบบสอบประเภทอื่น ๆ ทั้งนี้เพราะถ้าพิจารณาตามบทบาทแล้ว ครูย่อมเป็นผู้ที่ทราบความสามารถของนักเรียนที่ตนสอนได้เป็นอย่างดี จึงสามารถสร้างข้อกระทงของแบบสอบให้เหมาะสม กับระดับการเรียนตามวัตถุประสงค์ของการศึกษาที่กำหนดไว้ ดังนั้นข้อบ่งชี้ของเนื้อหาและทักษะในแบบวัดที่ครูสร้างขึ้น โดยทั่วไปจะประกอบด้วยเนื้อหาที่เฉพาะเจาะจงตามหลักสูตรวิชาที่เรียน และรายละเอียดเกี่ยวกับความรู้และทักษะเฉพาะชั้นเรียนต่าง ๆ เท่านั้น จึงมักจะครอบคลุมข้อบ่งชี้ของเนื้อหาวิชาได้ แคบกว่าแบบสอบผลสัมฤทธิ์มาตรฐาน นอกจากนั้น แบบสอบผลสัมฤทธิ์ที่ครูสร้างขึ้นตามปกติแล้ว มักจะไม่มีบททดสอบใช้เพื่อตรวจสอบความเป็นมาตรฐานของแบบสอบมาก่อน อย่างไรก็ตาม แบบสอบผลสัมฤทธิ์ที่ครูสร้างขึ้นก็จำเป็นต้องมีมาตรฐานอย่างเพียงพอ เป็นต้นว่า ควรมีการแนะนำวิธีการสอบสำหรับนักเรียนทุกคนด้วยมาตรฐานเดียวกัน เช่น ให้ตอบในกระดาษคำตอบ หรือให้ตอบในสมุดตลอดจนการกำหนดเวลาการทดสอบที่แน่นอนและตรงกัน รวมทั้งการอนุญาตให้ใช้ตำราแบบฝึกหัดในขณะทดสอบได้หรือไม่ และที่สำคัญคือ ต้องมีระบบการให้คะแนนที่เป็นแบบแผนเดียวกัน

1.5 ระบบการศึกษาของราชอาณาจักรกัมพูชา

1.5.1 ระบบการศึกษาขั้นพื้นฐาน

หน่วยงานจัดการศึกษาของกัมพูชา คือ กระทรวงศึกษาธิการ เยาวชน และการกีฬา ระบบการจัดการศึกษาของกัมพูชาได้บรรจุไว้ในแผนพัฒนาเศรษฐกิจของประเทศซึ่งมีเป้าหมายเพื่อการศึกษาเป็นกลไกสำคัญของประเทศในการจัดความยากจน กัมพูชายังคงใช้ระบบการศึกษาขั้นพื้นฐาน 12 ปี แบบ 6+3+3 โดยมีระบบการศึกษาภาคบังคับ 9 ปี จากอายุ 6-14 ปี การศึกษาขั้นพื้นฐานสามารถแบ่งออกเป็น 3 ระดับ ได้แก่

1) ระดับปฐมวัย (Primary) การศึกษาระดับปฐมศึกษาเริ่มต้นจากการศึกษาในเกรด 1 ซึ่งเป็นการศึกษาระดับขั้นต้นของนักเรียน นักเรียนที่สามารถเข้าสู่ระบบการศึกษาได้ ตั้งแต่ช่วงอายุ 6 ปี ถึง 11 ปี ครอบคลุมระยะเวลา 6 ปี

2) ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น (Lower Secondary) เป็นช่วงการศึกษาที่สูงขึ้นมาจากการศึกษาปฐมวัย ระยะเวลาเรียน 3 ปี ช่วงอายุนักเรียนอยู่ระหว่าง 12-14 ปี ผู้ผ่านการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนต้นของกัมพูชาจะได้รับประกาศนียบัตร National Examination for Lower Secondary Education Certificate

3) ระดับหลังมัธยมศึกษา (Post-Secondary Education)

3.1) ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (Upper Secondary) เป็นช่วงการศึกษาที่สูงขึ้นมาจากระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ระยะเวลาเรียน 3 ปี ช่วงอายุนักเรียนอยู่ระหว่าง 15-17 ปี ผู้ผ่านการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลายของกัมพูชาจะได้รับประกาศนียบัตร National Examination for Upper Secondary Education Certificate

3.2) วิทยาลัยเทคนิคและโรงเรียนอาชีวศึกษา (Vocational and Technical Education) เป็นหลักสูตรตั้งแต่ 1 ปี หรือ 3-5 ปี การศึกษาในวิทยาลัยเทคนิคและโรงเรียนอาชีวศึกษายังไม่เป็นที่นิยมจากประชาชนกัมพูชา ส่วนมากเน้นการเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายเพื่อเข้าสู่มหาวิทยาลัย

1.5.2 สภาพปัญหา

การศึกษาระดับประถมและมัธยมศึกษาของกัมพูชายังคงประสบกับปัญหาที่สำคัญอย่างต่อเนื่องต่อมา 2 ประการ คือ (MoEYS, 2017-2018)

1) ประถมศึกษา มีปัญหาการเข้าเรียนเมื่ออายุเกินเกณฑ์ ทั้งนี้กัมพูชากำหนดให้เด็กชาวกัมพูชาต้องเข้ารับการศึกษาระดับประถมศึกษาปีที่ 1 เมื่อมีอายุครบ 6 ปี แต่ยังมีเด็กร้อยละ 14.1 ของทั้งหมดที่เข้ารับการศึกษามืออายุเกิน 6 ปีไปแล้ว ส่วนนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีอายุเกินร้อยละ 24.8 และ นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่มีอายุเกินร้อยละ 24.8

2) การเรียนซ้ำชั้น ซึ่งพบได้ถึงร้อยละ 6.6 ของนักเรียนทั้งหมดในระดับประถมศึกษา และร้อยละ 2.8 ของนักเรียนทั้งหมดในระดับมัธยมศึกษา

3) กัมพูชายังห่างไกลจากเป้าหมายในการให้การศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นอย่างทั่วถึง ถึงแม้ว่านักเรียนวัย 12-14 ปี ศึกษาในชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นเพิ่มขึ้นจากการขยายการศึกษาในชั้นนี้ในหลายพื้นที่ทั่วประเทศ โดยจัดให้บริการโดยไม่เสียค่าใช้จ่าย นอกเหนือจากการให้ทุนการศึกษา อย่างไรก็ตาม ในพื้นที่ชนบทนั้นอัตราการเรียนในชั้นนี้ยังคงต่ำเนื่องจากยังขาดสถานศึกษาในชั้นนี้ในหลาย ๆ พื้นที่ชนบท

4) ครูระดับมัธยมศึกษาจำนวนมากไม่ได้ปฏิบัติการสอนตรงตามสาขาวิชาที่ศึกษามา ซึ่งจากการสำรวจพบปัญหานี้ในส่วนของครูระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมากกว่าครูระดับมัธยมศึกษาตอนต้น โดยเฉพาะอย่างยิ่ง วิชาหลัก อาทิเช่น คณิตศาสตร์ ภาษาเขมร วิทยาศาสตร์ เมื่อเปรียบเทียบกับวิชาภาษาต่างประเทศที่มีการปฏิบัติการสอนตรงตามสาขาวิชาที่ศึกษามาก่อนข้างสูง

5) สภาพปัญหาข้างต้นเป็นประเด็นสืบเนื่องจากปัญหาต่อไปนี้

6.1) การขาดแคลนโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายและขาดแคลนครูในโรงเรียนในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นที่สร้างใหม่ โดยเฉพาะในพื้นที่ด้อยโอกาสการขาดแคลนห้องเรียน ห้องสมุด ห้องปฏิบัติการและน้ำสะอาด เป็นต้น

6.2) การขาดแคลนตำราหนังสือเรียนโดยเฉพาะหนังสือ/แบบเรียนสำหรับหลักสูตรการศึกษาที่ปรับปรุงใหม่

เหตุผลสำคัญส่วนหนึ่งสำหรับปัญหาข้างต้น คือ การที่เด็กนักเรียนจำนวนมากในพื้นที่ชนบทจำเป็นต้องออกจากการศึกษาเพื่อไปช่วยผู้ปกครองทำไร่ทำนา การที่ประเทศกัมพูชามีนโยบายยกเลิกค่าธรรมเนียมทางการศึกษาไปแล้วก็ตาม ซึ่งช่วยบรรเทาปัญหาได้มาก แต่อย่างไรก็ตามนักเรียนและผู้ปกครองก็ยังคงแบกรับค่าใช้จ่ายด้านอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง

1.5.3 ระบบทดสอบระดับชาติ

กระทรวงศึกษาธิการฯ มีภารกิจด้านการวัดและประเมินผลระดับชาติที่ต้องปรับเปลี่ยนไปจากที่เคยดำเนินการทั้งด้านขอบเขต สาระและวิธีการดำเนินการที่เป็นระบบมาตรฐาน เป็นที่ยอมรับมากยิ่งขึ้น ซึ่งการทดสอบระดับชาติของกัมพูชามี 2 ระดับ ได้แก่ การทดสอบระดับชาติของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และการทดสอบระดับชาติของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน “Academic Achievement” เป็นผลที่เกิดจากการเรียนรู้ของผู้เรียน ณ ช่วงเวลาหนึ่ง และเป็นดัชนีชี้วัดที่มีความสำคัญชี้ให้เห็นถึงประสิทธิภาพและคุณภาพทางการจัดการศึกษา ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยเลือกใช้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่เป็นเกรดเฉลี่ยสะสมของนักเรียนเนื่องจากเป็นผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ได้จากการวัดประเมินโดยแบบสอบผลสัมฤทธิ์ระดับชาติที่มีมาตรฐาน การดำเนินการสอบอย่างเป็นระบบ มีความเข้มงวด ป้องกันมิให้เกิดการทุจริตและแบบสอบผลสัมฤทธิ์มีความครอบคลุมด้านเนื้อหาตลอดภาคการศึกษา โดยการวิจัยครั้งนี้เกี่ยวข้องกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ดังนั้นผู้วิจัยจะนำเสนอข้อมูลเกี่ยวกับการทดสอบระดับชาติของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 รายละเอียดดังนี้

ตาราง 2 รายวิชาสอบแผนกวิทยาศาสตร์

รายวิชา	ระยะเวลา	ระบบคะแนน
(1) รายวิชาเลือก	60 นาที	0 ถึง 50
(2) ชีววิทยา	90 นาที	0 ถึง 75
(3) เคมี	90 นาที	0 ถึง 75
(4) ภาษาต่างประเทศ	60 นาที	0 ถึง 50
(5) ภาษาเขมร	60 นาที	0 ถึง 75
(6) ฟิสิกส์	90 นาที	0 ถึง 75
(7) คณิตศาสตร์	150 นาที	0 ถึง 125

ส่วนรายวิชาเลือกนั้นจะเลือกเพียงวิชาเดียวในรายวิชาดังต่อไปนี้ อาทิเช่น ภูมิศาสตร์ ประวัติศาสตร์ ศิลปกรรมและหน้าที่พลเมือง และธรณีวิทยาและสิ่งแวดล้อม เป็นต้น

ตาราง 3 รายวิชาสอบแผนกสังคม

รายวิชา	ระยะเวลา	ระบบคะแนน
(1) รายวิชาเลือก	60 นาที	0 ถึง 50
(2) ประวัติศาสตร์	90 นาที	0 ถึง 75
(3) ภูมิศาสตร์	90 นาที	0 ถึง 75
(4) ภาษาต่างประเทศ	60 นาที	0 ถึง 50
(5) ภาษาเขมร	150 นาที	0 ถึง 125
(6) ศิลธรรมและหน้าที่พลเมือง	90 นาที	0 ถึง 75
(7) คณิตศาสตร์	90 นาที	0 ถึง 75

ส่วนรายวิชาเลือกนั้นจะเลือกเพียงวิชาเดียวในรายวิชาดังต่อไปนี้ อาทิเช่น ฟิสิกส์ เคมี ชีววิทยา และธรณีวิทยาและสิ่งแวดล้อม เป็นต้น ซึ่งรายวิชาเลือกของแผนกวิทยาศาสตร์ และแผนกสังคม กระทรวงศึกษาธิการฯ จะแจ้งให้ทราบเกี่ยวกับวิชาที่ได้ถูกเลือกอย่างน้อย 45 วัน ก่อนวันสอบ

2) เกณฑ์การคิดผลคะแนน

A	หมายถึง	ได้จากคะแนนสรุป $\times 0.9$
B	หมายถึง	ได้จากคะแนนสรุป $\times 0.8$
C	หมายถึง	ได้จากคะแนนสรุป $\times 0.7$
D	หมายถึง	ได้จากคะแนนสรุป $\times 0.6$
E	หมายถึง	ได้จากคะแนนสรุป $\times 0.5$
F	หมายถึง	ผลการสอบไม่ผ่าน (สอบตก)

ตอนที่ 2 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยา

การวิจัยครั้งนี้มุ่งศึกษาปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา ผู้วิจัยได้เลือกศึกษาเฉพาะตัวแปรที่เป็นลักษณะของนักเรียนที่มีไขปัจจัยด้านเชาวน์ปัญญาหรือความสามารถทางสมอง (Intellectual Factors) แต่เป็นปัจจัยทางด้านคุณลักษณะทางจิตวิทยาของผู้เรียน (Non-Intellectual Factors) ซึ่งเป็นปัจจัยที่สามารถพัฒนาและส่งเสริมให้เปลี่ยนแปลงได้มาก ด้วยเหตุที่ปัจจัยด้านเชาวน์ปัญญาเป็นสิ่งที่แต่ละบุคคลมีติดตัวมาแต่กำเนิด โดยที่พันธุกรรมมีผลต่อระดับเชาวน์ปัญญาร้อยละ 80 (Jensen, 1969) ซึ่งเป็นสิ่งที่พัฒนาหรือปรับเปลี่ยนได้ยาก ดังนั้นในการคัดสรรตัวแปรทางจิตวิทยาในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้เกณฑ์ดังนี้ 1) เป็นตัวแปรที่ไม่ใช่ปัจจัยด้านเชาวน์ปัญญาหรือความสามารถทางสมอง 2) เป็นตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ระดับสูงตั้งแต่ .50 ขึ้นไป (Hinkle และคณะ 1998) 3) เป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ระดับ .50 ขึ้นไป (Cohen,

1992) 4) มีงานวิจัยที่ศึกษากับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา และ 5) มีการศึกษาวิจัยตั้งแต่ปีการศึกษา ค.ศ. 2010 ขึ้นไป ซึ่งได้ตัวแปรในการวิจัยครั้งนี้ได้แก่ การกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และเจตคติต่อการเรียน ผู้วิจัยขอเสนอรายงานการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องตามลำดับ ดังนี้

2.1 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการกำกับตนเองในการเรียน

2.1.1 ความหมายของการกำกับตนเองในการเรียน

การกำกับตนเองในการเรียนตรงกับคำในภาษาอังกฤษที่ว่า “Self-Regulated Learning” มีพื้นฐานมาจากทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม (Social Cognitive Learning Theory) ของ Bandura ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้คำว่า การกำกับตนเองในการเรียนแทน “Self-Regulated Learning” และจากการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับการกำกับตนเองในการเรียน พบว่า มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาจำนวนมากได้ให้ความหมายที่แตกต่างกันไว้ ดังต่อไปนี้

Bandura (1986) ได้อธิบายไว้ว่า การกำกับตนเองในการเรียน หมายถึง พฤติกรรมที่ไม่ มีผลจากการเสริมแรงและลงโทษจากภายนอกแต่เพียงอย่างเดียว หากแต่ว่าบุคคลสามารถกระทำบาง สิ่งบางอย่างเพื่อควบคุมความคิด ความรู้สึก และการกระทำพฤติกรรมของตนเอง

Zimmerman (1989) ได้ให้ความหมายไว้ว่า การกำกับตนเองในการเรียน หมายถึง กระบวนการที่ผู้เรียนดำเนินการควบคุม กำกับตนเอง เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ ทักษะ ประสบการณ์ต่าง ๆ โดยมีแรงจูงใจ เมตาคอกนิชัน (Metacognition) และการกระทำด้วยตนเอง

P. Pintrich และ DeGroot (1990) ได้ให้คำจำกัดความไว้ว่า การกำกับตนเองในการ เรียน หมายถึง การที่นักเรียนมีการรู้การคิดในการวางแผน การเตือนตนเอง กระบวนการติดตาม การ ควบคุม และปรับกระบวนการรับรู้ของตนเองมีการจัดการและควบคุมตนเอง มีความพยายามที่จะ เรียนรู้ รวมทั้งการใช้กลยุทธ์ทางปัญญาในการเรียนรู้

Shunk (1991) ได้ให้ความหมายไว้ว่า การกำกับตนเองในการเรียน หมายถึง กระบวนการที่นักเรียนใช้เพื่อปรับแนวความคิดและพฤติกรรมอย่างมีระบบแบบแผน เพื่อให้บรรลุ เป้าหมายการเรียนรู้ที่ตนเองได้ตั้งไว้

เกศริน วงษ์มัน (2554) ได้นิยามความหมายไว้ว่า การกำกับตนเองในการเรียน เป็น กระบวนการรู้คิดของตนเอง มีแรงจูงใจ มีความรู้และทักษะต่าง ๆ ที่เกิดจากความเพียรพยายามของ ตนเอง ความรับผิดชอบ การปรับตัว รวมถึงการจัดบรรยากาศการเรียนรู้ในชั้นเรียน

เยาวภา แสนเขียว (2557) อธิบายว่า การกำกับตนเองในการเรียน หมายถึง กระบวนการกำหนดเป้าหมายและความคาดหวังในการเรียนของผู้เรียน โดยมีแรงจูงใจและความเพียร

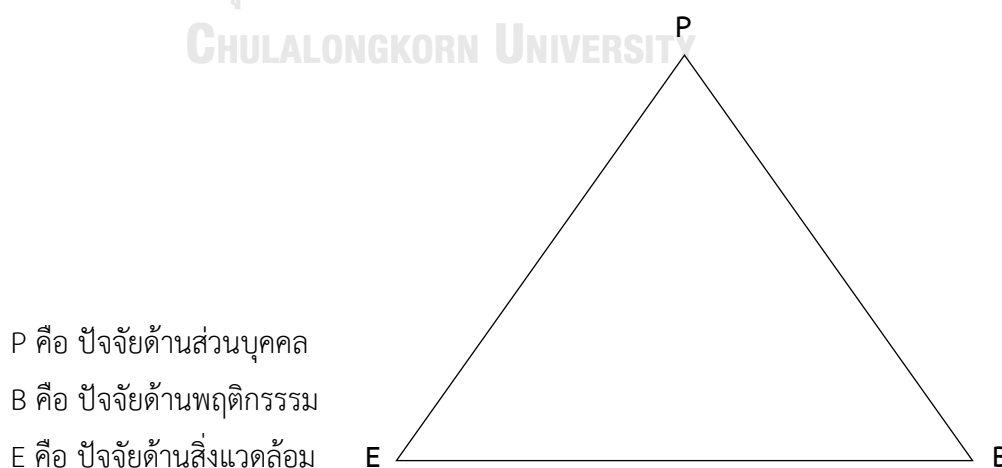
พยายามในการจัดการวางแผน ควบคุมและปรับปรุงพฤติกรรมของตนเองในการเรียน กำกับตนเองในการใฝ่หาความรู้และทักษะต่าง ๆ ตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ได้

ปियมนัส วรวิทย์รัตนกุล (2558) ให้ความหมายว่า การกำกับตนเองในการเรียน หมายถึง กระบวนการที่ผู้เรียนแต่ละคนประเมินตนเอง วางแผน กำหนดเป้าหมาย ติดตามและควบคุมพฤติกรรมของตนในการเรียนเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่วางไว้ โดยมีการให้รางวัลหรือลงโทษตนเอง

จากความหมายของการกำกับตนเองในการเรียนที่ได้ประมวลมาข้างต้นนี้ ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า การกำกับตนเองในการเรียน หมายถึง กระบวนการที่นักเรียนใช้ในการจัดการ วางแผน ควบคุมและกำกับพฤติกรรมตนเองในการเรียน เพื่อให้เกิดการเรียนรู้และทักษะต่าง ๆ ที่เป็นไปตามเป้าหมายที่ต้องการจำเป็นของนักเรียน โดยมีการให้รางวัลหรือลงโทษตนเอง

2.1.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการกำกับตนเองในการเรียน

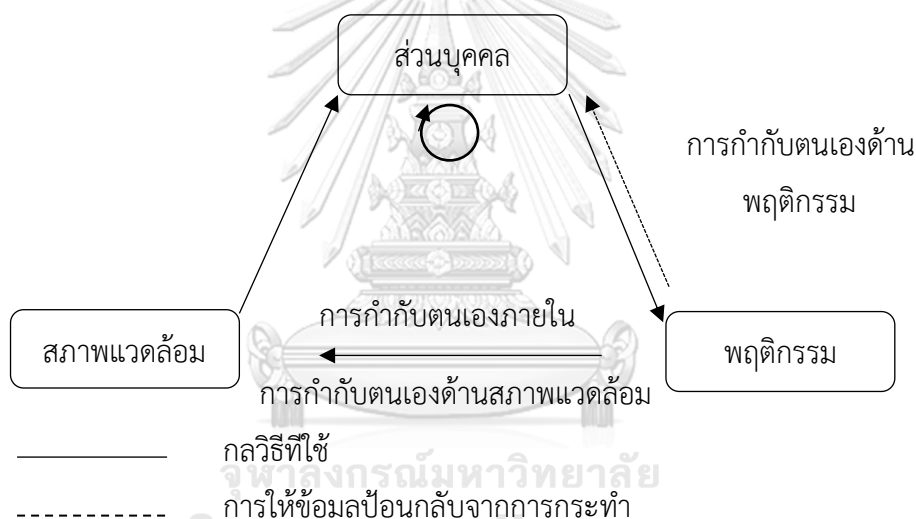
การกำกับตนเองในการเรียน (Self-Regulated Learning) มีพื้นฐานมาจากทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม (Social Cognitive Learning Theory) ของ Bandura (1986) โดยมีนักการศึกษาและนักจิตวิทยาจำนวนมาก ได้เห็นถึงความสำคัญของทฤษฎีนี้ว่าเป็นสาเหตุทำให้นักเรียนเกิดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แรงจูงใจ และเกิดการเรียนรู้ ซึ่งทฤษฎีการกำกับตนเองในการเรียนของ Bandura เชื่อว่าการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนเป็นผลเนื่องจากเหตุและผลที่เอื้อต่อกันระหว่าง 3 ปัจจัย และได้อธิบายเพิ่มอีกว่าพฤติกรรมของคนเรานั้น มิได้เกิดขึ้นและเปลี่ยนแปลงไปเนื่องจากปัจจัยใดปัจจัยหนึ่งเพียงอย่างเดียว แต่เกิดจากปัจจัย 3 ประการที่มีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน (Reciprocal Determinism) ได้แก่ ปัจจัยด้านส่วนบุคคล (Person) ปัจจัยด้านพฤติกรรม (Behavior) และปัจจัยด้านสิ่งแวดล้อม (Environment) ดังภาพ 1



ภาพ 1 การปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันระหว่างปัจจัยด้านพฤติกรรม ปัจจัยด้านส่วนบุคคล และปัจจัยด้านสิ่งแวดล้อม (Bandura, 1986: 24)

นอกจากนี้ Bandura (1986) ได้กล่าวถึงข้อควรระวังไว้ว่า ถึงแม้ปัจจัยทั้ง 3 ประการทำหน้าที่สัมพันธ์ซึ่งกันและกันก็ตาม แต่ก็ไม่ได้หมายความว่า ปัจจัยทั้ง 3 นั้นจะมีอิทธิพลในการกำหนดซึ่งกันและกันอย่างเท่าเทียมกัน ซึ่งมันอาจจะมีปัจจัยใดปัจจัยหนึ่งที่มีอิทธิพลมากกว่ากันขึ้นอยู่กับบริบทของบุคคล สังคมและวัฒนธรรม การกำกับตนเองในการเรียนจะเกิดขึ้นก็เมื่อนักเรียนสามารถใช้กระบวนการส่วนบุคคลในการที่จะกำกับพฤติกรรมและจัดการกับสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ

Zimmerman (1989) นักวิจัยด้านการศึกษา ได้กล่าวถึง ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญา สังคมว่า การกำกับตนเองของคนเรานั้นมีปัจจัย 3 ประการ คือ บุคคล พฤติกรรม และสภาพแวดล้อม การกำกับตนเองในการเรียนมิได้เกิดจากกระบวนการภายในตัวบุคคลเพียงอย่างเดียวแต่ยังได้รับอิทธิพลจากเหตุการณ์ในสิ่งแวดล้อมและเหตุการณ์ในด้านพฤติกรรมด้วย นอกจากนี้ปัจจัยทั้ง 3 ประการนั้นก็มิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน (Reciprocal Determinism) ดังภาพ 2



ภาพ 2 การปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันด้านการกำกับตนเอง (Zimmerman, 1989: 330)

จากทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมของ Bandura และความเห็นเกี่ยวข้องกับทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมของ Zimmerman ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า การกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนนั้นเป็นผลสืบเนื่องจากเหตุและผลที่เอื้อต่อกันระหว่าง 3 องค์ประกอบ และได้อธิบายเพิ่มเติมว่าพฤติกรรมของบุคคลเรานั้น ไม่ได้เกิดขึ้นและเปลี่ยนแปลงไปเนื่องจากปัจจัยใดปัจจัยหนึ่งแต่เกิดจากปัจจัย 3 ประการที่มีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน (Reciprocal Determinism) ได้แก่ ปัจจัยด้านส่วนบุคคล ปัจจัยด้านพฤติกรรม และปัจจัยด้านสิ่งแวดล้อม

2.1.3 องค์ประกอบของการกำกับตนเองในการเรียน

จากการศึกษาความหมายของการกำกับตนเองในการเรียนข้างต้น พบว่า การกำกับตนเองในการเรียนเป็นปัจจัยหนึ่งที่มีความสำคัญต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ดังนั้นการศึกษาร่องประกอบที่มีอิทธิพลต่อการหล่อหลอมการกำกับตนเองในการเรียนที่ดีเป็นสิ่งที่สำคัญอย่างยิ่ง จึงมีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาจำนวนมากได้ทำการศึกษาและอธิบายถึงองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองในการเรียนไว้ ดังต่อไปนี้

Zimmerman (1989 อ้างถึงใน มูทิตา เศตะจิต, 2559) ได้กล่าวถึง องค์ประกอบของการกำกับตนเองนั้นประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ

1) การกำกับตนเองภายใน (Covert Self-Regulation) หมายถึง อิทธิพลของกระบวนการรู้การคิดของบุคคล ดังเช่น ความรู้พื้นฐานเดิม หรือลักษณะอารมณ์ความรู้สึก เป็นต้น ซึ่งการที่บุคคลควบคุมพฤติกรรมของตนเอง โดยใช้กระบวนการสังเกต กระบวนการตัดสินใจ และกระบวนการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง ตลอดจนนำเทคนิคต่าง ๆ มาใช้ เพื่อนำไปสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้

2) การกำกับตนเองด้านพฤติกรรม (Behavioral Self-Regulation) หมายถึง กระบวนการภายในตัวบุคคล เริ่มขึ้นโดยการใช้กลวิธีและการกำกับการกระทำตนเองผ่านการรับรู้ความสามารถของตนเอง โดยพยายามใช้กลวิธีการกำกับตนเอง เพื่อจะให้ได้มาซึ่งความรู้และทักษะต่าง ๆ โดยการให้ข้อมูลย้อนกลับ ดังเช่น นักเรียนใช้วิธีการตรวจการบ้านของตนเอง เพื่อจะได้ข้อมูลเกี่ยวข้องกับความต้องการและการตรวจสอบจะต้องต่อเนื่องจนได้ข้อมูลย้อนกลับจากการกระทำ

3) การกำกับตนเองด้านสิ่งแวดล้อม (Environmental Self-Regulation) เป็นกลวิธีจัดการกับสิ่งแวดล้อม ซึ่งเกี่ยวข้องกับการจัดการสถานที่ เช่น การจัดการเตรียมสถานที่ให้เอื้อต่อการเรียนรู้และทำการบ้าน ไม่มีเสียงรบกวน จัดแสงไฟให้เหมาะสม และการจัดเตรียมงานที่จะทำ เป็นต้น นอกจากนี้การกำกับตนเองในด้านสิ่งแวดล้อมนี้ จะต้องอยู่ภายใต้อิทธิพลของกระบวนการส่วนบุคคล เช่น การตั้งเป้าหมาย การรับรู้ความสามารถของตนเอง เป็นต้น

P. Pintrich (1999) อธิบายว่า การกำกับตนเองในการเรียนมี 3 องค์ประกอบ ดังนี้

1) กลยุทธ์การรู้การคิดในการเรียนรู้ (Cognitive Learning Strategies) หมายถึง กระบวนการที่นักเรียนใช้ทักษะพื้นฐานและกลวิธีต่าง ๆ ในการประมวลข้อมูลจากเนื้อหาและการเรียนการสอน ซึ่งประกอบด้วย

1.1) กลยุทธ์การท่องจำ (Rehearsal Strategies) หมายถึง การที่นักเรียนพยายามจำเนื้อหาด้วยการท่องจำ ซ้ำ ๆ ซึ่งจัดว่าเป็นวิธีการที่เป็นกระบวนการในระดับขั้นพื้นฐาน เช่น การท่อง การนิยามความหมายซ้ำ ๆ การเน้น (Highlighting) หรือ การขีดเส้นใต้เนื้อหาที่สำคัญ เป็นต้น

1.2) กลยุทธ์การขยายรายละเอียด (Elaboration Strategies) หมายถึง วิธีการที่ลงลึกมากขึ้นในการเรียนด้วยผู้เรียนพยายามสรุปเนื้อหาจากแหล่งต่าง ๆ เป็นคำพูดของตนเอง

1.3) กลยุทธ์การจัดระเบียบ (Organization Strategies) หมายถึง กระบวนการที่ลงรายละเอียดมากขึ้นอีก จัดว่าเป็นกระบวนการทางการรู้คิดขั้นสูง มีการเชื่อมโยงกับเทคนิคต่าง ๆ ที่แสดงออกเป็นพฤติกรรม เช่น การจดบันทึก การวางแผนภาพ สร้างแผนภูมิ แผนภาพ หรือแผนผัง แสดงความคิด เป็นต้น

2) กลยุทธ์การกำกับตนเอง (Self-Regulatory Strategies) กระบวนการที่มีความสำคัญมากในการเพิ่มพูนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งตามแนวคิดของ P. Pintrich (1999) ได้ตระหนักถึงความสำคัญเกี่ยวข้องกับกลวิธีส่วนบุคคลในการวางแผน (Planning) การตรวจสอบ (Monitor) และการกำกับความรู้คิดของตนเอง (Regulate their Cognition) ดังนี้

2.1) การวางแผนกิจกรรม (Planning Activities) หมายถึง กระบวนการที่นักเรียนใช้ในการกำหนดเป้าหมายในการเรียนรู้ การอ่านเนื้อหาแบบผ่าน ๆ การตั้งข้อคำถามและพยายามทำความเข้าใจก่อนอ่านเนื้อหาทั้งหมด

2.2) การตรวจสอบกิจกรรม (Monitoring Activities) หมายถึง กระบวนการที่นักเรียนพยายามตรวจสอบกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อประเมินความรู้ความเข้าใจของตนเอง

2.3) กลยุทธ์การกำกับตนเอง (Regulating Strategies) หมายถึง กระบวนการตรวจสอบกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเองโดยเทียบกับเป้าหมายหรือเกณฑ์ต่าง ๆ ที่กำหนดไว้ พยายามกำหนดพฤติกรรมให้เป็นไปตามเป้าหมาย

3) กลยุทธ์การจัดการสภาพแวดล้อมให้เอื้อต่อการเรียน (Resource Management Strategies) หมายถึง กระบวนการที่นักเรียนสามารถควบคุมสภาพแวดล้อมต่าง ๆ โดยอาศัยการรู้การคิดของตน สามารถอดทนทำงานที่ยุ่ยากหรือขจัดสิ่งก่อกวนจิตใจ และกระตุ้นตนเองให้จดจ่อกับงานหรือการเรียนรู้

3.1) การจัดการกับเวลา (Time Management) หมายถึง กระบวนการที่นักเรียนใช้ในการจัดการ วางแผนและควบคุมเวลาในการเรียนรู้ของตนเองให้มีประสิทธิภาพ

3.2) การกำกับตนเองด้วยความพยายาม (Effort Regulation) หมายถึง กระบวนการในการควบคุมความพยายามของตนเอง การใช้เวลา และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้

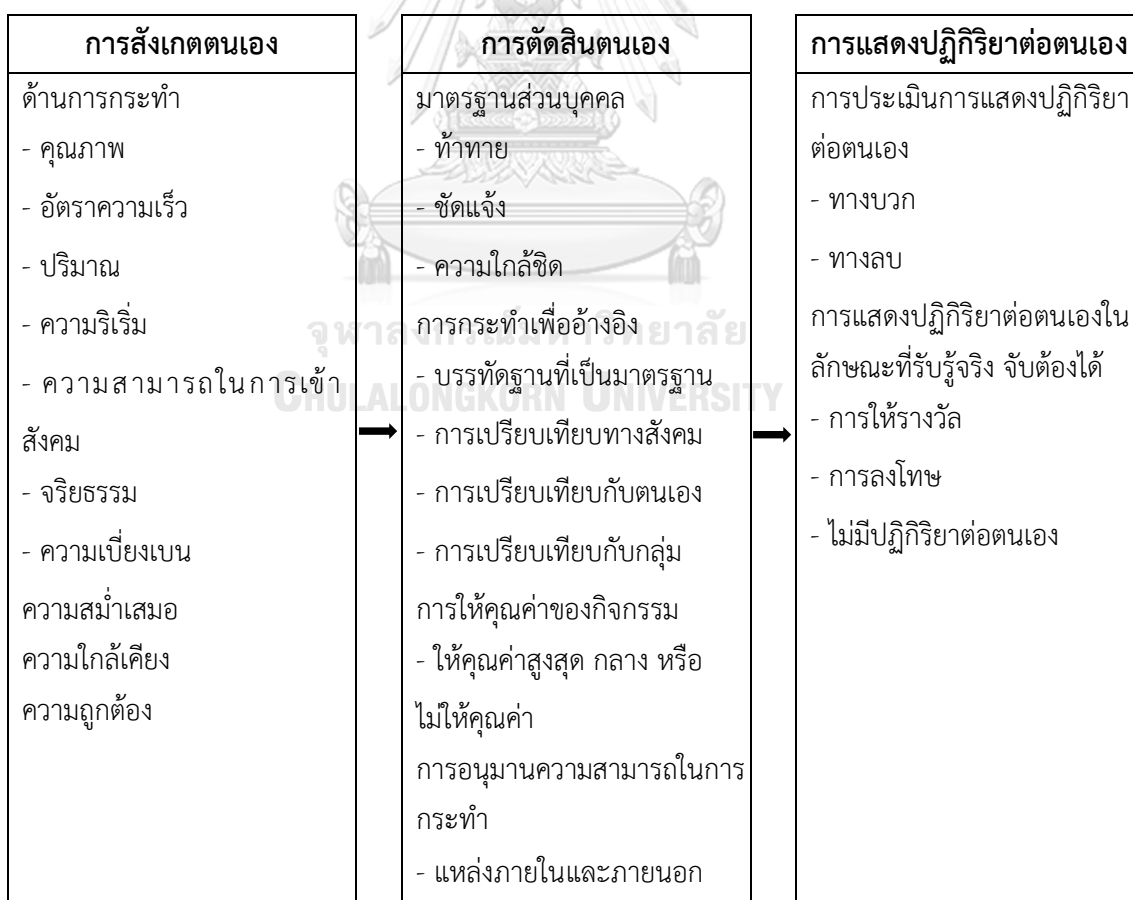
3.3) การควบคุมสิ่งแวดล้อมรอบตัว (Controlling Environment) หมายถึง กระบวนการในการจัดเตรียมสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ พยายามหาสถานที่เงียบสงบในการเรียน

3.4) การขอความช่วยเหลือ (Help-Seeking) หมายถึง นักเรียนพยายามที่จะหาความช่วยเหลือเมื่อพวกเขามีปัญหาเกี่ยวกับการเรียน

จากองค์ประกอบของการกำกับตนเองที่ได้กล่าวมาข้างต้นนี้ ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่าการกำกับตนเองในการเรียนประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ การกำกับตนเองด้านการรู้การคิด การกำกับตนเองด้านพฤติกรรม และการกำกับตนเองด้านสิ่งแวดล้อม ซึ่งบุคคลที่มีการกำกับตนเองสูงย่อมจะส่งผลให้มีความคิดและการกระทำที่จะนำไปสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้ให้ประสบความสำเร็จได้

2.1.4 แนวทางการพัฒนาการกำกับตนเองในการเรียน

จากแนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม (Social Cognitive Learning Theory) ที่ได้กล่าวถึงกระบวนการการกำกับตนเองในการเรียนไว้ 3 ประการ ได้แก่ การสังเกตตนเอง (Self-Observation) การตัดสินตนเอง (Self-Judgment) และการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง (Self-Reaction) (Bandura, 1986; Schunk และ Zimmerman, 1994) การที่นักเรียนเข้ามาในระบบการศึกษานั้นโดยมีเป้าหมายเพื่อแสวงหาความรู้ หลักการและกลวิธีการแก้ปัญหา และความต้องการที่จะมีผลการเรียนที่ดี ดังนั้น กระบวนการการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนจึงเป็นกระบวนการหรือกลวิธีที่จะทำให้ นักเรียนรับรู้ความก้าวหน้าในเป้าหมายของตน (Bandura, 1986) องค์ประกอบของกระบวนการการกำกับตนเองในการเรียน ดังภาพ 3



ภาพ 3 กระบวนการย่อยในกระบวนการกำกับตนเอง (Bandura, 1986: 337)

1) กระบวนการสังเกตตนเอง (Self-Observation Influence) ถือว่าเป็นจุดเริ่มต้นที่สำคัญอย่างมากของการกำกับตนเองในการเรียน คือ นักเรียนต้องรับรู้ตนเองว่ากำลังกระทำสิ่งใด เพราะความสำเร็จจากการกำกับตนเองนั้นส่วนหนึ่งมาจากความชัดเจนสม่ำเสมอและแม่นยำของการสังเกตและการบันทึกตนเอง กระบวนการสังเกตตนเองนั้นประกอบด้วย 2 องค์ประกอบ คือ

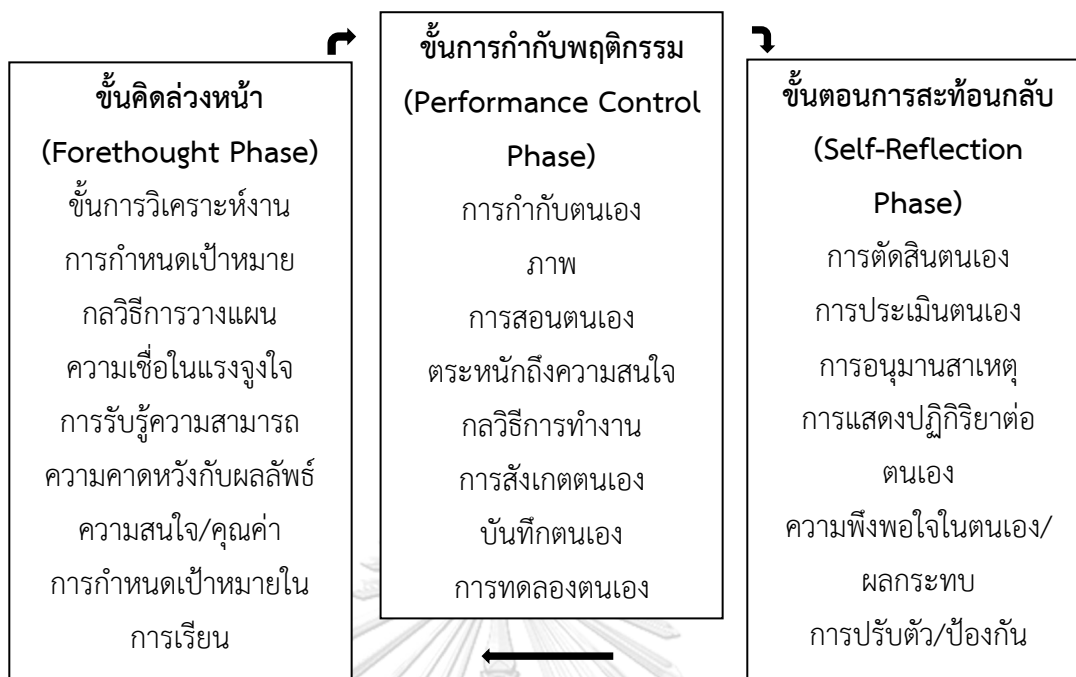
1.1) การตั้งเป้าหมาย (Goal Setting) หมายถึง การกำหนดพฤติกรรมเป้าหมายหรือกำหนดเกณฑ์ในการแสดงพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งที่ต้องการเปลี่ยนแปลง

1.2) การเตือนตนเอง (Self-Monitoring) หมายถึง กระบวนการที่บุคคลสังเกตตนเองและจดบันทึกพฤติกรรมเป้าหมายที่เกิดขึ้นด้วยตนเองเพื่อใช้เป็นข้อมูลเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมที่ตนเองได้กระทำ หรือประสบการณ์

2) กระบวนการตัดสินตนเอง (Self-Judgment Influence) หมายถึง กระบวนการที่แสดงต่อเนื่องจากกระบวนการสังเกตตนเอง กล่าวคือ เมื่อนักเรียนสังเกตและบันทึกพฤติกรรมของตนเองแล้ว นักเรียนจะนำเอาข้อมูลที่ได้นั้นไปเปรียบเทียบกับเป้าหมายหรือเกณฑ์ที่ตั้งไว้ ทั้งนี้เพื่อตัดสินว่าจะดำเนินการกับพฤติกรรมที่ตนเองได้กระทำอย่างไรต่อไป และบุคคลจะรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองหากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนนั้นเกิดจากการกระทำของตนเอง

3) กระบวนการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง (Self-Reaction Influence) หมายถึง กระบวนการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองและเป็นกระบวนการสุดท้ายในกลไกของการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียน โดยขึ้นกับความพึงพอใจ และแรงจูงใจเชิงบวกของนักเรียน อันจะเป็นเกณฑ์ให้นักเรียนคงระดับในการแสดงออกพฤติกรรมต่าง ๆ

Zimmerman (2002) ได้อธิบายถึง กระบวนการในการพัฒนาการกำกับตนเองในการเรียนประกอบด้วยวงล้อ 3 ขั้นตอน (Zimmerman's Cyclical of Self-regulation) ที่มีการเชื่อมโยงซึ่งกันและกัน ซึ่งคล้ายกับองค์ประกอบของการกำกับตนเองในการเรียนของ Bandura (1986) ได้แก่ ขั้นตอนคิดล่วงหน้า (Forethought Phase) ขั้นการกำกับพฤติกรรม (Performance Control Phase) และขั้นตอนการสะท้อนกลับ (Self-Reflection Phase) ดังภาพ 4



ภาพ 4 ขั้นตอนและกระบวนการย่อยในกระบวนการกำกับตนเอง (Zimmerman, 2002: 67)

1) ขั้นตอนคิดล่วงหน้า (Forethought Phase) หมายถึง กระบวนการในการกำหนดการกระทำ การกำหนดเป้าหมาย (Goal Setting) และการเลือกกลวิธีในการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพมากที่สุด ซึ่งขั้นตอนคิดล่วงหน้า 2 ประการ คือ

1.1) ขั้นการวิเคราะห์งาน (Task Analysis) หมายถึง กระบวนการที่ใช้ในการแยกงานออกเป็นขั้นตอนย่อยอย่างต่อเนื่องกัน ซึ่งมี 2 องค์ประกอบ คือ การกำหนดเป้าหมาย (Goal Setting) หมายถึง กระบวนการในการกระตุ้นนักเรียนและทำให้พวกเขาเรียนรู้ถึงบทบาทหน้าที่ที่ชัดเจนโดยการกำหนดเป้าหมายในการเรียนการสอน และกลวิธีการวางแผน (Strategic Planning) หมายถึง กระบวนการตัดสินใจเพื่อกำหนดทิศทางในการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ เพื่อให้บรรลุผลสัมฤทธิ์ตามเป้าหมายที่ตนเองได้วางไว้

1.2) ความเชื่อในแรงจูงใจของตนเอง (Self-Motivation Beliefs) หมายถึง ความเชื่อของนักเรียนเกี่ยวกับการเรียนรู้ของตน หรือความเชื่อเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง ซึ่งประกอบด้วย การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) ความคาดหวังกับผลลัพธ์ (Outcome Expectation) ความสนใจและคุณค่า (Interest and Value) และการกำหนดเป้าหมายในการเรียน (Learning Goal Orientation)

2) ขั้นตอนการกำกับพฤติกรรม (Performance Control Phase) หมายถึง กระบวนการระหว่างการเรียนรู้ที่มีผลต่อความสนใจและการกระทำ เช่น การเปรียบเทียบทางสังคม ข้อเสนอแนะและการใช้กลยุทธ์ ซึ่งกระบวนการขั้นตอนการกำกับพฤติกรรมนั้นมี 2 ประการ คือ

2.1) การควบคุมตนเอง (Self-Control) หมายถึง กระบวนการในการใช้วิธีการ และกลวิธีต่าง ๆ ในการเลือกระหว่างขั้นคิดล่วงหน้า (Forethought Phase) ซึ่งกระบวนการควบคุมนั้นประกอบด้วย การสอนตนเอง (Self-Instruction) ตระหนักถึงความสนใจ (Attention Focusing) และกลวิธีการทำงาน (Task Strategies)

2.2) การสังเกตตนเอง (Self-Observation) หมายถึง กระบวนการที่นักเรียนต้องรับรู้ตนเองว่ากำลังกระทำสิ่งใด เพราะความสำเร็จจากการกำกับตนเองนั้นส่วนหนึ่งมาจากการบันทึกตนเอง (Self-Recording) และการทดลองตนเอง (Self-Experimentation)

3) ขั้นตอนการสะท้อนกลับ (Self-Reflection Phase) หมายถึง กระบวนการที่เกิดขึ้นหลังขั้นการกำกับพฤติกรรม เมื่อนักเรียนได้ประเมินเป้าหมายของตน อนุมานสาเหตุของการปฏิบัติ และปรับปรุงกลวิธีเพื่อนำไปสู่เป้าหมายแห่งความสำเร็จ ซึ่งประกอบด้วย 2 มิติ คือ

3.1) การตัดสินตนเอง (Self-Judgment) หมายถึง กระบวนการเปรียบเทียบประสิทธิภาพการทำงานของตนเองกับเกณฑ์ที่กำหนดไว้ หรือการเปรียบเทียบกับประสิทธิภาพการทำงานของบุคคลอื่น หรือเป็นการอนุมานสาเหตุ (Causal Attribution) แห่งความเชื่อในความสำเร็จของตนเอง

3.2) กระบวนการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง (Self-Reaction Phase) หมายถึง อารมณ์ความรู้สึกเกี่ยวข้องกับความพึงพอใจในตนเอง (Self-Satisfaction) และผลกระทบเชิงบวกกับประสิทธิภาพการทำงาน นอกจากนี้ยังมี 2 กระบวนการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง (Self-Reaction) คือ ปฏิกิริยาการป้องกัน (Defensive Reaction) ซึ่งหมายถึง ความพยายามที่จะหลีกเลี่ยงการถอนโอกาสการเรียนรู้และประสิทธิภาพการทำงาน และ ปฏิกิริยาปรับตัว (Adaptive Reaction) หมายถึง กระบวนการการปรับวิธีการเพื่อเพิ่มประสิทธิผลของการเรียนรู้

จากแนวคิดทฤษฎีที่ได้กล่าวมาข้างต้นนี้ แสดงให้เห็นว่า แนวทางในการพัฒนาการกำกับตนเองในการเรียนมีจำนวนมาก ซึ่งกระบวนการการกำกับตนเองในการเรียนที่ได้รับความนิยมมากที่สุด 2 กระบวนการ คือ กระบวนการการกำกับตนเองของ Bandura (1986) และกระบวนการการกำกับตนเองของ Zimmerman (2002) ดังนั้น ครูผู้สอนหรือผู้เกี่ยวข้องทางการศึกษาควรเลือกกระบวนการในการพัฒนาการกำกับตนเองในการเรียนให้เหมาะสมและสอดคล้องกับลักษณะและความต้องการจำเป็นของนักเรียน หรือบริบทการศึกษาของตนให้มากที่สุด เพื่อพัฒนาและเสริมสร้างให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ให้ได้มากที่สุด

2.1.5 การวัดการกำกับตนเองในการเรียน

การศึกษาค้นคว้าเกี่ยวข้องกับกลวิธีและการวัดการกำกับตนเองในการเรียน พบว่า มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาจำนวนมากได้ทำการพัฒนาแบบวัดขึ้นมาที่หลากหลายแตกต่างกันไป ซึ่งแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียนที่นิยมใช้มากที่สุดมี 2 แบบวัด คือ

Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) เป็นแบบวัดการประเมินตนเองของ Pintrich และคณะ (1991) ได้สร้างแบบวัดนี้ขึ้นมา จำนวน 81 ข้อคำถาม เป็นมาตราประมาณค่า 7 ระดับ (7-Point Likert scale) โดยแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียนมี 2 องค์ประกอบ คือ 1) องค์ประกอบด้านแรงจูงใจ (Motivation) มีองค์ประกอบย่อย 3 ประการ ได้แก่ แรงจูงใจภายใน แรงจูงใจภายนอก และความเชื่อในคุณค่าของงาน 2) องค์ประกอบด้านกลยุทธ์ในการเรียนรู้ (Learning Strategies) มีองค์ประกอบย่อย 3 ประการ ได้แก่ กลวิธีการเรียนรู้การคิด (Cognitive) เมตาคอกนิชัน (Metacognition) และการจัดการสภาพแวดล้อม (Resource Management)

Self-regulated Learning Interview Schedule ของ Zimmerman และ Pons (1986) ใช้วิธีการสัมภาษณ์นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 100 คน ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงและต่ำ โดยใช้วิธีการรายงานตนเองเกี่ยวกับการใช้กลวิธีต่างในการเรียน พบว่า นักเรียนใช้กลวิธีในการกำกับตนเองในการเรียน 14 ประเภทด้วยกัน ได้แก่ การประเมินตนเอง (Self-Evaluation) การจัดรูปแบบและการเปลี่ยนแปลงรูปแบบ (Organizing and Transforming) การตั้งเป้าหมายและการวางแผน (Goal-Setting and Planning) การค้นหาข้อมูล (Seeking Information) วิจัยจัดบันทึกและการเตือนความจำ (Keeping Records and Monitoring) การจัดสภาพแวดล้อม (Environmental Structuring) การให้รางวัลต่อความสำเร็จและลงโทษต่อความล้มเหลวของตนเอง (Self-Consequences) การท่องซ้ำและการจดจำ (Rehearsing and Memorizing) การขอความช่วยเหลือทางสังคม (Seeking Social Assistance) การทบทวนจากการบันทึกต่าง ๆ (Reviewing Records)

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียนขึ้นจากกรอบแนวคิดของ Zimmerman (1989) เนื่องจากกรอบแนวคิดนี้มีลักษณะการแสดงพฤติกรรมสอดคล้องกับพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการกำกับตนเองในการเรียนรู้ โดยแบ่งการกำกับตนเองในการเรียนออกเป็น 3 ด้าน ได้แก่ การกำกับตนเองภายใน การกำกับตนเองด้านพฤติกรรม และการกำกับตนเองด้านสิ่งแวดล้อม

2.2 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

2.2.1 ความหมายของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ตรงกับคำในภาษาอังกฤษที่ว่า “Achievement Motivation” หรือ “Achievement Motive” ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้คำว่าแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์แทน “Achievement Motivation” และจากการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวข้องกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ พบว่า นักจิตวิทยาและนักการศึกษาจำนวนมากได้ให้ความหมายแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ที่แตกต่างกันไว้ ดังต่อไปนี้

Murray (1964) ได้ให้ความหมายไว้ว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ หมายถึง แรงกระตุ้นที่จะช่วยในการกระทำบางสิ่งบางอย่างให้ลุล่วงสำเร็จ มีความพยายามที่จะฝ่าฝืนอุปสรรคและบรรลุตามเป้าหมายที่ตนเองได้ตั้งไว้ตามมาตรฐานความเป็นเลิศ มีความต้องการที่จะเป็นคนที่เชี่ยวชาญฉลาด มีทักษะและความสามารถในการแข่งขันและเอาชนะบุคคลอื่น ๆ

Atkinson และ Feather (1966) ได้นิยามความหมายไว้ว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ หมายถึง เป็นแรงกระตุ้นที่เกิดขึ้นเมื่อบุคคลรู้ตัวว่า การกระทำของตนจะต้องได้รับการประเมินผลจากตัวเองหรือบุคคลอื่น ๆ โดยเปรียบเทียบกับมาตรฐานอื่นที่ดีเยี่ยม (Standard of Excellence) มีความพึงพอใจในตนเองเมื่อการกระทำสิ่งนั้นประสบความสำเร็จ และรู้สึกไม่พอใจเมื่อการกระทำนั้นไม่ประสบความสำเร็จ

McClelland (1987) ได้อธิบายไว้ว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ หมายถึง ความต้องการที่จะกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ให้ลุล่วงสำเร็จด้วยมาตรฐานอันดีเลิศและทำได้ดีกว่าบุคคลอื่น มีความเพียรพยายามที่จะเอาชนะอุปสรรคทั้งหลาย มีความภาคภูมิใจในตนเองเมื่อการกระทำสิ่งนั้นประสบความสำเร็จ และรู้สึกไม่พอใจเมื่อการกระทำนั้นไม่ประสบความสำเร็จ

Steinmayr และ Spinath (2009) ได้ให้คำจำกัดความหมายไว้ว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ คือ ความปรารถนาในการแก้ไขการปฏิบัติงานของตนเองเพื่อให้ประสบความสำเร็จจากความพยายามและแรงจูงใจ ซึ่งแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เป็นผลมาจากความคาดหวังของบุคคลหรือความกลัวเกี่ยวกับความล้มเหลว

ราชบัณฑิตยสถาน (2555) ได้ให้ความหมายไว้ว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ หมายถึง กระบวนการเสริมสร้างแรงบันดาลใจและพลังในการเรียนรู้ หรือการทำงานเพื่อให้เกิดผลสัมฤทธิ์ตามเป้าหมายที่ตนเองได้กำหนดไว้

สุรางค์ ไคว์ตระกูล (2559) ได้อธิบายว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ หมายถึง แรงจูงใจที่เป็นแรงขับให้บุคคลพยายามประกอบพฤติกรรมที่ประสบสัมฤทธิ์ผลตามมาตรฐานความเป็นเลิศ (Standard of Excellence) ที่ตนเองได้ตั้งไว้ บุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์จะไม่ทำงานเพราะหวังรางวัล แต่ทำเพื่อที่จะประสบความสำเร็จตามวัตถุประสงค์ที่ตนเองได้ตั้งไว้

จากความหมายของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ที่ได้ประมวลมาข้างต้นนี้ ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่าแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ หมายถึง ลักษณะภายในและภายนอกของนักเรียนที่เป็นแรงผลักดันให้แสดงถึงความต้องการที่จะประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้โดยมีการตั้งเป้าหมายที่เป็นไปได้ที่จะทำให้สำเร็จ มีความตั้งใจมุ่งมั่นในการทำงานให้ประสบความสำเร็จ มีความอดทนไม่ย่อท้อต่ออุปสรรค มีความทะเยอทะยานในการศึกษาเล่าเรียนและเกิดความก้าวหน้าในการเรียนรู้

2.2.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

1) ทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของ Murray

Murray (1938 อ้างถึงใน สุรางค์ โค้วตระกูล, 2559) ได้ทำการศึกษาและสร้างแนวคิดทฤษฎีความต้องการขึ้นมา Murray ได้กล่าวไว้ว่า ความต้องการของบุคคลนั้นเป็นพื้นฐานที่จะทำให้เกิดแรงขับหรือแรงจูงใจ ซึ่งเป็นเหตุและผลที่จะทำให้คนเราแสดงพฤติกรรมออกมาที่เป็นไปในทิศทางที่จะนำไปสู่เป้าหมายที่ต้องการ นอกจากนี้ Murray ได้ทำการศึกษาความต้องการทางจิตวิทยาของบุคคลปกติกลุ่มหนึ่ง และได้จำแนกความต้องการทางจิตวิทยาออกเป็น 20 ชนิด ซึ่งความต้องการที่ยังคงใช้อยู่ในปัจจุบันนี้มีดังนี้

- 1.1) ความต้องการใฝ่สัมฤทธิ์ (Achievement)
- 1.2) ความต้องการที่จะมีความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น (Affiliation)
- 1.3) ความต้องการความก้าวร้าว (Aggression)
- 1.4) ความต้องการที่จะเป็นตนของตนเอง (Autonomy)
- 1.5) ความต้องการที่จะมีอิทธิพลหรือบังคับบุคคลอื่น (Dominance)
- 1.6) ความต้องการที่จะแสดงออกเป็นเป้าแห่งสายตาคน (Exhibition)
- 1.7) ความต้องการที่ปกป้องคุ้มครองรักษาบุคคลอื่น (Nurturance)

2) ทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของ McClelland

McClelland นักจิตวิทยาสังคม นับว่าเป็นผู้บุกเบิกการศึกษาเรื่องแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ได้ให้คำจำกัดความไว้ว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ หมายถึง ความต้องการที่จะกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ให้ลุล่วงสำเร็จด้วยมาตรฐานอันดีเลิศและทำได้ดีกว่าบุคคลอื่น มีความเพียรพยายามที่จะเอาชนะอุปสรรคทั้งหลาย มีความภาคภูมิใจในตนเองเมื่อการกระทำสิ่งนั้นประสบความสำเร็จ และรู้สึกไม่พอใจเมื่อการกระทำนั้นไม่ประสบความสำเร็จ (McClelland, 1987) นอกจากนี้ McClelland (1961) ได้เสนอแนะแรงจูงใจทางสังคมของบุคคล 3 ประเภท คือ

2.1) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Achievement Motive) หมายถึง ความปรารถนาที่จะกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งให้ประสบความสำเร็จไปด้วยดี โดยพยายามแข่งขันกับมาตรฐานอันดีเลิศ มีความ

ภาคภูมิใจในตนเองเมื่อการกระทำสิ่งนั้นประสบความสำเร็จ และรู้สึกไม่พอใจเมื่อการกระทำนั้นไม่ประสบความสำเร็จ

2.2) แรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์ (Affiliation Motive) หมายถึง ความปรารถนาที่จะเป็นที่ยอมรับของบุคคลอื่น พยายามทำทุกสิ่งทุกอย่างเพื่อให้ผู้อื่นชมชอบหรือรักใคร่ สิ่งเหล่านี้เป็นแรงจูงใจทำให้บุคคลเกิดพฤติกรรมต่าง ๆ

2.3) แรงจูงใจใฝ่อำนาจสูง (Power Motive) หมายถึง ความปรารถนาที่จะมีอิทธิพลที่เหนือกว่าบุคคลอื่น ๆ ในสังคม ผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่อำนาจสูงจะเป็นผู้ที่พยายามควบคุมสิ่งต่าง ๆ เพื่อให้ตนเองบรรลุความต้องการที่จะมีอิทธิพลต่อบุคคลอื่น

ในบรรดาแรงจูงใจทั้ง 3 ประเภทที่ได้กล่าวมานี้ McClelland ได้ให้ความสำคัญกับแรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์มากกว่าแรงจูงใจในด้านอื่น ๆ ซึ่งเขาได้กล่าวไว้อีกว่า แรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์จะเป็นความปรารถนาที่สำคัญและจะช่วยพัฒนาหรือส่งเสริมความเจริญก้าวหน้ามาสู่สังคมและประเทศชาติ ทั้งนี้ก็เพราะว่าบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์สูงนั้น ย่อมจะมีสิ่งผลักดันหรือแรงขับให้บุคคลเหล่านั้นมีความมุ่งมั่นพยายามที่จะทำงานให้ลุล่วงสำเร็จตามเป้าหมายที่ตนได้ตั้งไว้ และพยายามทำสิ่งใดด้วยมาตรฐานอันดีเยี่ยมอยู่ตลอดเวลา

จากการศึกษาแนวคิดทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์ที่ได้กล่าวมาข้างต้นนี้ ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า นักเรียนทุกคนล้วนมีความต้องการความสำเร็จแฝงอยู่ในจิตใจของตนเองที่อาจจะเป็นมากหรือน้อยก็ตาม ซึ่งแรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์จะเป็นแรงผลักดันให้แสดงถึงความต้องการที่จะประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้โดยมีการวางแผน และการตั้งเป้าหมายที่เป็นไปได้ที่จะทำให้สำเร็จ มีความตั้งใจมุ่งมั่นในการทำงานให้ประสบความสำเร็จ ความอดทนไม่ย่อท้อต่ออุปสรรค ความทะเยอทะยานในการศึกษาเล่าเรียน เกิดความก้าวหน้าในการเรียนรู้ และส่งผลให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้นไปด้วย

2.2.3 ลักษณะของบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์

จากการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวข้องกับลักษณะของบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์ พบว่า มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาจำนวนมากได้พยายามทำการอธิบายถึงลักษณะของบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์ ซึ่งสามารถจำแนกลักษณะของบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์ออกเป็น 2 ลักษณะ คือ บุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์สูงและบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์ต่ำได้อธิบายไว้ ดังต่อไปนี้

McClelland (1961) ได้กล่าวถึง ลักษณะของบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์สูงไว้ ดังนี้

1) มีความกล้าเสี่ยงพอสมควร (Moderate Risk-taking) หมายถึง บุคคลที่มีความสามารถในการตัดสินใจอย่างเด็ดเดี่ยว ชอบความท้าทายหรือความเสี่ยง ไม่ทำงานโดยอาศัยความโชคกลาง เพราะบุคคลเหล่านี้จะมีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองสูง

2) มีความกระตือรือร้น (Energetic) หมายถึง บุคคลที่มีความมานะพยายาม มีความอดทนสูงกับการกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่ท้าทายความสามารถของตนเองอย่างจริงจัง

3) มีความรับผิดชอบต่อตนเอง (Individual Responsibility) หมายถึง บุคคลที่มีความมานะพยายามที่จะทำงานให้ลุล่วงสำเร็จตามวัตถุประสงค์ที่ตนเองได้ตั้งไว้ ชอบความเป็นอิสระในการคิดและการกระทำ และเรียนรู้ที่จะเผชิญกับปัญหาและฝ่าฟันอุปสรรคอย่างตรงไปตรงมา

4) มีความรู้เกี่ยวกับการตัดสินใจของตนเอง (Knowledge of Results of Decisions) หมายถึง บุคคลที่มีความสามารถในการติดตามผลการกระทำ หรือการตัดสินใจของตนเอง หากได้ทราบถึงผลที่ได้ จะพยายามทำให้ดีขึ้นมากกว่าเดิม

5) มีความสามารถในการวางแผนเป็นระยะยาวหรือคาดการณ์ไว้ล่วงหน้า (Long-Range Planning or Anticipation of Future Possibilities) หมายถึง บุคคลที่สามารถวางแผนระยะยาวได้ มองเห็นอนาคตที่ยาวไกลกว่าบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ

6) มีทักษะในการจัดการระบบงาน (Organizational Skills)

Hermans (1970) ได้อธิบายว่า ลักษณะของบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในแบบทดสอบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ไว้ ดังนี้

- 1) มีความทะเยอทะยานสูง
- 2) มีพฤติกรรมที่กล้าเสี่ยง
- 3) มีการจูงใจตนเองเพื่อมุ่งสู่เป้าหมายที่สูงเป็นลำดับ
- 4) มีความมุ่งมั่นในการทำงาน
- 5) มีความตระหนักกับงาน ถึงแม้ว่ามีอุปสรรคแต่จะพยายามฝ่าฟันให้ลุล่วงสำเร็จได้
- 6) มีความรับรู้เกี่ยวกับเวลาว่าเป็นสิ่งที่เคลื่อนไหวตลอดเวลา
- 7) มีความคิดคำนึงเหตุการณ์ในอนาคตมากกว่าอดีตและปัจจุบัน
- 8) มีความคิดไตร่ตรองในการเลือกเพื่อนร่วมงานมีความสามารถเป็นอันดับแรก
- 9) มีพฤติกรรมที่ต้องการการยอมรับ
- 10) มีพฤติกรรมที่พยายามปฏิบัติสิ่งต่าง ๆ ให้ประสบความสำเร็จ

จากลักษณะของบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ที่ได้กล่าวมาข้างต้นนี้ ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า ถ้าหากนักเรียนมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง ย่อมจะเสริมสร้างสมรรถนะของนักเรียนเพิ่มขึ้น และบรรลุผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนตามเป้าหมายที่ตนเองได้ตั้งไว้ โดยอาศัยความมานะพยายาม ความอดทนเพื่อเอาชนะความล้มเหลว ความกระตือรือร้นในการกระทำสิ่งท้าทาย สามารถฝ่าฟันอุปสรรค มีความรับผิดชอบ การทำงานที่มีเป้าหมายชัดเจน การวางแผนอย่างเป็นระบบ และมีทักษะในการจัดระบบการเรียนรู้ของตนให้ดีขึ้นอยู่เสมอ

2.2.4 องค์ประกอบของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

จากการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวข้องกับองค์ประกอบของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ พบว่า มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาจำนวนมากได้จำแนกองค์ประกอบของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ไว้ ดังต่อไปนี้

P. Pintrich และ Schunk (1996) ได้อธิบายถึง องค์ประกอบของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ไว้ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ คือ

1) โอกาสในการเลือก (Choice of Tasks) หมายถึง การที่บุคคลได้มีโอกาสในการเลือกทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่ตนเองสนใจ ใช้ความคิดอย่างเป็นอิสระ ชอบทำงานที่ท้าทายความสามารถ

2) ความพยายาม (Effort) หมายถึง ความพยายามในการที่จะคิดและกระทำบางสิ่งบางอย่างให้ลุล่วงสำเร็จไปได้ด้วยดี

3) ความมุ่งมั่นในการทำงาน (Persistence) หมายถึง การที่บุคคลใช้เวลาในการทำกิจกรรมต่าง ๆ ที่ยาวนานได้

4) ผลสัมฤทธิ์ (Achievement) หมายถึง การที่นักเรียนสามารถเลือกทำงานที่สอดคล้องตามความสามารถ พยายามจะทำงานที่ได้รับมอบหมายให้ประสบความสำเร็จตามที่ตนเองได้ตั้งไว้

Atkinson (1991 อ้างถึงใน ญัฐวุฒิ สกุนี, 2559) ได้อธิบายไว้ว่า องค์ประกอบของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ไว้อยู่ 3 ประการ ดังนี้

1) ความคาดหวัง (Expectation) หมายถึง กระบวนการคาดการณ์ล่วงหน้าถึงผลของการกระทำของตนเอง อันเนื่องจากบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงจะคาดหวังล่วงหน้าถึงความสำเร็จของงานที่ตนได้กระทำ

2) สิ่งล่อใจ (Incentive) หมายถึง ความพึงพอใจที่ได้รับจากการทำงาน เช่น งานที่ตนเองมีความถนัด ที่ตนเองสนใจ มีค่าตอบแทน ถ้าหากมีสิ่งล่อใจเป็นที่พึงพอใจของบุคคลเหล่านี้ก็จะทำให้มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ที่สูงขึ้นด้วย

3) ความอยากรู้อยากเห็น (Epistemic Curiosity) หมายถึง ความพึงพอใจที่บุคคลเรากระทำการใดที่หวังเพียงความพอใจกับการกระทำนั้น ๆ โดยไม่ได้คำนึงถึงความสำเร็จและกลัวในความล้มเหลว

จากองค์ประกอบของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ที่ได้กล่าวมาข้างต้นนี้ ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า องค์ประกอบของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์นั้นพิจารณาจากลักษณะของบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง ดังเช่น ลักษณะเลือกทำสิ่งที่ตนเองสนใจ ใช้ความคิดอย่างเป็นอิสระ ความอยากรู้อยากเห็น อารมณ์ความรู้สึกต้องการประสบความสำเร็จ และมุ่งมั่นพยายาม เป็นต้น

2.2.5 แนวทางการพัฒนาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

จากการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวข้องกับแนวทางในการพัฒนาหรือส่งเสริมแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ พบว่า มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาจำนวนมากทั้งในและต่างประเทศ ได้เสนอแนะแนวทางหรือกลวิธีการเสริมสร้างแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ที่แตกต่างกันไว้หลากหลายวิธีการ ดังต่อไปนี้

ALSchuler (1973 อ้างถึงใน สุรางค์ โค้วตระกูล, 2559) ได้กล่าวถึง หลักการที่ใช้ในการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาและเสริมสร้างแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของนักเรียนในโรงเรียน ดังนี้

1) ครูต้องสอนให้นักเรียนพิจารณา หรือทำการศึกษเกี่ยวกับตนเองว่า ตนเองมีจุดเด่นหรือความสามารถพิเศษอะไรบ้าง หรือมีจุดอ่อนอะไรที่จะต้องพัฒนาเพิ่มขึ้นต่อไป

2) นักเรียนตั้งวัตถุประสงค์ในการทำงาน หรือทำกิจกรรมต่าง ๆ โดยต้องคำนึงถึงเขาวนัปัญหาหรือความสามารถของตนเอง

3) รู้จักใช้การเสี่ยงในความสำเร็จปานกลาง คือไม่สูงเกินไปและต่ำเกินไป หรือไม่ง่ายหรือไม่ยากเกินไปกับเขาวนัปัญหาหรือความสามารถของตน

4) รู้จักวางแผนเพื่อที่จะทำงานให้ประสบความสำเร็จตามเป้าหมาย

5) รู้จักประเมินผลงานที่ทำ และใช้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อปรับปรุงแก้ไขงานให้ดียิ่งขึ้น

สุรางค์ โค้วตระกูล (2559) ได้อธิบายถึง บทบาทของครูที่เกี่ยวกับการพัฒนาหรือส่งเสริมแรงจูงใจของนักเรียนไว้ 3 ประการ ดังนี้

1) การปรับวิธีการสอนของครูโดยตรง

1.1) ครูควรจัดห้องเรียนให้มีบรรยากาศที่ท้าทาย มีความอยากรู้อยากเห็น

1.2) บอกวัตถุประสงค์เฉพาะของบทเรียนให้นักเรียนในชั้นเรียนทราบ

1.3) มอบหมายงานแก่นักเรียนตามความสามารถและเปิดโอกาสให้นักเรียนทุกคนมีประสบการณ์เกี่ยวกับความสำเร็จ

1.4) พยายามให้ข้อมูลย้อนกลับแก่นักเรียน และแนะนำให้นักเรียนใช้ข้อมูลป้อนกลับช่วยปรับปรุงการทำงานของตนเองให้ดีขึ้น

1.5) พยายามพบเจอนักเรียนเป็นรายบุคคล เพื่อช่วยนักเรียนวิเคราะห์สาเหตุความสำเร็จหรือไม่สำเร็จในการเรียนของนักเรียน

1.6) ใช้หลักการในการอบรมแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ช่วยเสริมสร้างนักเรียน

1.7) บรรยากาศของห้องเรียนต้องมีความปลอดภัย ปราศจากการขู่เข็ญ หรือต้องเป็นบรรยากาศที่นักเรียนให้ความไว้วางใจในครูว่าเป็นผู้ที่คอยเอื้อต่อการเรียนรู้ของนักเรียนอยู่ตลอดเวลา

1.8) ใช้หลักการสอนของนักจิตวิทยามนุษยนิยม Maslow ที่กล่าวว่า “นักเรียนจะเรียนรู้ได้ดีก็ต่อเมื่อความต้องการพื้นฐานที่จะต้องซ่อมสมปรารถนา”

- 1.9) ครูจะต้องเป็นแบบในการแสดงความกระตือรือร้นในเวลาที่สอน
- 2) ทำงานร่วมกับนักเรียน เพื่อช่วยพัฒนาและส่งเสริมแรงจูงใจในการเรียน
 - 2.1) ช่วยนักเรียนในการตั้งวัตถุประสงค์ในการเรียนรู้วิชาการต่าง ๆ
 - 2.2) ช่วยนักเรียนในการวางแผนในการทำงานทั้งระยะสั้นและระยะยาว
 - 2.3) ช่วยนักเรียนให้รู้จักประเมินผลงานที่ทำและนำข้อมูลย้อนกลับมาใช้ในการปรับปรุงการเรียนรู้ให้ดีขึ้น
 - 2.4) ช่วยนักเรียนในการวิเคราะห์สาเหตุความสำเร็จหรือไม่สำเร็จ
 - 2.5) ช่วยให้นักเรียนเห็นคุณค่าของความพยายามในการทำงาน
 - 2.6) ช่วยนักเรียนให้ค้นพบความสามารถพิเศษของตนในวิชาต่าง ๆ
 - 2.7) ชี้แจงให้นักเรียนเข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคล
 - 2.8) ช่วยนักเรียนจัดเวลาทำการบ้าน ดูหนังสือและเตรียมตัวสำหรับการสอบ
- 3) การทำงานร่วมกับผู้ปกครอง เพื่อช่วยพัฒนาส่งเสริมแรงจูงใจในการเรียน
 - 3.1) ส่งเสริมให้ผู้ปกครองมาพบและแจ้งให้ทราบถึงความก้าวหน้าทางการเรียนของนักเรียน ขอความร่วมมือจากผู้ปกครองให้ช่วยส่งเสริมแรงจูงใจในการเรียนของนักเรียน
 - 3.2) วางแผนร่วมกับผู้ปกครองเกี่ยวกับการใช้เวลาของนักเรียนเวลาอยู่ บ้าน เพื่อให้ผู้เรียนได้ใช้เวลาที่อยู่บ้านให้เป็นประโยชน์
 - 3.3) ขอความร่วมมือจากผู้ปกครองเกี่ยวกับการทำงานของนักเรียนให้ผู้ปกครองช่วยดูว่านักเรียนจะต้องทำการบ้านให้เสร็จในกรณีที่นักเรียนทำไม่ได้ เพราะไม่เข้าใจก็ควรจะช่วยอธิบายหรือหาครูมาสอนพิเศษเพื่อนักเรียนจะได้ไม่เรียนล้าหลังเพื่อนหรือขาดความสนใจ
 - 3.4) ในกรณีที่ผู้ปกครองจะต้องให้นักเรียนช่วยทำงานบ้าน ครูควรจะอธิบายให้ผู้ปกครองทราบถึงความจำเป็นที่นักเรียนจะต้องมีเวลาทำการบ้าน
 - 3.5) สนับสนุนให้ผู้ปกครองเข้าร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ ของโรงเรียน

จากวิธีการเสริมสร้างและการพัฒนาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ที่ได้กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า การพัฒนาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์มีความสำคัญมากต่อการเรียนรู้ของนักเรียน และเป็นสิ่งที่ครูผู้สอนควรนำไปประยุกต์ในกระบวนการจัดการเรียนการสอน ซึ่งจะช่วยให้นักเรียนเกิดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในการเรียนรู้อย่างมาก ดังนั้น การเลือกใช้แนวทางในการพัฒนาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ทางการเรียนให้ได้ผลดีนั้น จึงจำเป็นต้องมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวข้องกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และสามารถเลือกแนวทางการพัฒนาให้มีความเหมาะสมและสอดคล้องกับบริบทการจัดการเรียนการสอนของตนเอง และพยายามคำนึงถึงลักษณะความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน

2.2.6 การวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

จากการศึกษาเกี่ยวข้องกับกลวิธีการวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของนักเรียนที่ผ่านมา พบว่าแบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ที่นิยมใช้กันอย่างแพร่หลายในบริบทการศึกษานั้นมีอยู่ 4 รูปแบบ คือ 1) แบบทดสอบ Thematic Apperception Test (TAT) 2) แบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของ Herman (1970) 3) แบบทดสอบวัดแรงจูงใจแบบสังเกต และ 4) แบบสอบถามมาตรฐานค่า (Rating Scale) (วัชรภา ขันสำอากค์, 2543; สุนิดา ศิริพากย์, 2553) ซึ่งกลวิธีการวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ที่ได้ศึกษามาทั้ง 4 รูปแบบ มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1) แบบทดสอบ TAT (Thematic Apperception Test)

Murray (1938 อ้างถึงใน สุรางค์ โคว์ตระกูล, 2559) ได้คิดค้นว่าหาวิธีการที่จะวัดความต้องการประเภทต่าง ๆ ของบุคคล โดยใช้แบบทดสอบที่เรียกว่า Thematic Apperception Test (TAT) แบบทดสอบนี้ประกอบด้วยรูปภาพของคนที่อยู่ในสถานการณ์ต่าง ๆ ซึ่งเป็นภาพที่มีสภาพการที่กำกวม ผู้ทำการทดสอบจะแสดงภาพให้ผู้รับการทดสอบดู และถามคำถามเพื่อให้ผู้รับการทดสอบตอบ ดังต่อไปนี้

- 1.1) ภาพที่ท่านเห็นแสดงอะไรบ้าง ใครคือบุคคลที่ท่านเห็นในภาพนี้
- 1.2) ทำไมบุคคลนั้นจึงอยู่ในสถานการณ์นั้น มีเหตุการณ์อะไรที่เกิดขึ้นก่อนหน้านี้
- 1.3) บุคคลที่ท่านเห็นในรูปกำลังคิดอะไร หรือต้องการอะไร
- 1.4) ต่อไปจะมีอะไรเกิดขึ้น

2) แบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของ Herman

แบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของ Herman (1970) สร้างขึ้นโดยอาศัยหลัก 10 ประการ ดังกล่าวรายละเอียดไว้แล้ว ในหัวข้อลักษณะของผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง ดังเช่น เป็นบุคคลที่มีความทะเยอทะยานสูง (Aspiration Level) มีพฤติกรรมที่กล้าเสี่ยง (Risk-Taking Behavior) และเป็นบุคคลที่มีการจูงใจตนเองเพื่อมุ่งสู่เป้าหมายที่สูงขึ้นเป็นลำดับ เป็นต้น แบบสอบถามนี้มีข้อกระทง 29 ข้อ ซึ่งสร้างขึ้นเป็นแบบวัดให้เลือกตอบ โดยมีการคิดให้คะแนนคือ ถ้าตอบถูกได้ 1 คะแนน ถ้าตอบผิดได้ 0 คะแนน ถือว่าเป็นแบบวัดที่สามารถวัดได้ตรงตามเกณฑ์ที่ตั้งไว้และมีค่าความเที่ยงเท่ากับ .82 (ศิโรจน์ ศรีโกลมทิพย์, 2557)

3) แบบทดสอบวัดแรงจูงใจแบบสังเกต

มณิการ์ ชูทอง (2557) ได้อธิบายถึง วิธีการวัดแรงจูงใจโดยใช้กระบวนการสังเกต หรือ อนุมานสาเหตุจากพฤติกรรมภายนอกที่แสดงออกมาซึ่งมีวิธีการวัดที่สำคัญ 3 วิธี คือ วัดอัตราการเคลื่อนไหวทั่วไป วัดอัตราการกระทำพฤติกรรม และวัดการเอาชนะอุปสรรค

4) แบบสอบถามมาตรฐานประมาณค่า (Rating Scale)

เป็นแบบการประยุกต์จากทฤษฎีของ McClelland, Atkinson และ Herman (สุนิดา ศิริพากย์, 2553) โดยดูจากองค์ประกอบหลาย ๆ ส่วนที่รวมกันเป็นแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ลักษณะของเครื่องมือ เป็นแบบสอบถามชนิด 5 ตัวเลือกในแบบสอบถามจะเป็นเรื่องเกี่ยวข้องกับอารมณ์ความรู้สึก ความคิดเห็น รวมถึงลักษณะนิสัยที่ผู้ตอบมักประพฤติปฏิบัติ โดยในแต่ละข้อกระทงของตัวเลือกทั้ง 5 จะมีข้อความเรียงลำดับจากจริงที่สุด ไปจนถึงไม่จริงเลย ผู้ตอบจะต้องอ่านข้อความในแบบทดสอบทีละข้อ แล้วพิจารณาว่าข้อความนั้นตรงกับความเป็นจริงของตนเองมากน้อยเพียงใด

จากการศึกษาวิธีการวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ที่ได้กล่าวมาข้างต้นนี้ พบว่า มีวิธีการวัดที่หลากหลายรูปแบบ ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ขึ้นจากลักษณะของบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงตามแนวคิดของ McClelland (1961) 6 องค์ประกอบ คือ มีความกล้าเสี่ยงพอสมควร มีความกระตือรือร้น มีความรับผิดชอบต่อตนเอง มีความรู้เกี่ยวกับการตัดสินใจของตนเอง มีความสามารถในการวางแผนเป็นระยะยาวหรือคาดการณ์ไว้ล่วงหน้า และมีทักษะในการจัดการระบบงาน สืบเนื่องจากผู้วิจัยเห็นว่าองค์ประกอบทั้ง 6 ด้านนี้มีความครบคลุมและตรงกับสิ่งที่ต้องการวัดเกี่ยวข้องกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของผู้เรียน

2.3 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ

2.3.1 ความหมายของอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ

อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการตรงกับคำในภาษาอังกฤษที่ว่า “Academic Self-Concept” ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้คำว่าอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการแทน “Academic Self-Concept” และจากการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ พบว่า มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาจำนวนมากได้ให้ความหมายแตกต่างกันไว้ ดังต่อไปนี้

Wigfield และ Karpathian (1991) ได้ให้ความหมายไว้ว่า อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ หมายถึง ความรู้และความเข้าใจของบุคคลเกี่ยวข้องกับตนเองในด้านวิชาการเมื่อเปรียบเทียบกับเพื่อน ๆ รวมถึงชั้นเรียนของตนเอง

Lent, Brown, และ Gore (1997) ได้ให้คำจำกัดความไว้ว่า อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ หมายถึง เจตคติ ความเชื่อและอารมณ์ความรู้สึกของนักเรียนเกี่ยวข้องกับทักษะทางวิชาการและประสิทธิภาพในการเรียนรู้ของนักเรียน

Cokley (2000) ได้ให้ความหมายไว้ว่า อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ หมายถึง เป็นมุมมองที่นักเรียนประเมินตนเองด้านความสามารถทางวิชาเมื่อเปรียบเทียบกับนักเรียนคนอื่น ๆ

Marsh และ Craven (2002) ได้อธิบายไว้ว่า อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ หมายถึง กระบวนการรับรู้และประเมินตนเองของนักเรียนเกี่ยวข้องกับความสามารถทางวิชาการ

Ordaz-Villegas, Acle-Tomasini, และ Reyes-Lagunes (2013) ได้ให้คำนิยามความหมายไว้ว่า อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ หมายถึง กระบวนการรับรู้ของนักเรียนเกี่ยวกับความสามารถทางวิชาการของตนเอง ถือเป็นตัวแปรที่มีความสำคัญมากเนื่องจากมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้และด้านความรู้ความเข้าใจ

ขวัญใจ ฤทธิ์คำรพ (2554) ได้ให้ความหมายไว้ว่า อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ หมายถึง การรับรู้ ความคิด เจตคติ ความเชื่อ ความรู้สึกที่บุคคลมีต่อตนเองในด้านวิชาการ การเรียนรู้เกี่ยวข้องกับความสามารถในการเรียนในรายวิชาต่าง ๆ ในโรงเรียน

จากความหมายของอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการที่ได้ประมวลมาข้างต้นนี้ ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ หมายถึง กระบวนการรับรู้และประเมินตนเองเกี่ยวข้องกับทักษะความคิด ความเชื่อมั่น และความสามารถด้านวิชาการของนักเรียนเมื่อเปรียบเทียบกับเพื่อนร่วมชั้นอื่น ๆ ถือเป็นตัวแปรที่มีความเกี่ยวข้องมากที่สุดในโลกของการศึกษาเนื่องจากมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้และด้านความรู้ความเข้าใจ

2.3.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ

1) ทฤษฎีอัตมโนทัศน์ของ Rogers (Rogers' self-concept theory)

Rogers (1951 อ้างถึงใน ไอรินา พรหมจรรย์, 2559) นักจิตวิทยาชาวอเมริกันได้เสนอแนะแนวคิดทฤษฎีเกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์ไว้ว่า อัตมโนทัศน์เป็นส่วนหนึ่งที่สำคัญในการกำหนดพฤติกรรม หรือเป็นตัวกระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมออกมาจนดูเหมือนเป็นส่วนหนึ่งของกันและกัน นอกจากนี้ Rogers ได้กล่าวเพิ่มเติมอีกว่า มนุษย์เรานั้นมีตัวตน 3 ลักษณะ ดังนี้

1.1) ตนที่ตนเองมอง (Self-Concept) หมายถึง ภาพของตนเองที่มองเห็นว่าตนเป็นอย่างไร มีความรู้ความเข้าใจ และความสามารถเฉพาะตนอย่างไร เช่น คนเก่ง คนโง่ คนสวย คนรวย เป็นต้น ซึ่งบุคคลเหล่านี้จะรับรู้ตนเองในหลากหลายแง่มุม จึงถือว่าภาพที่ตนเองมองอาจจะไม่ตรงกับภาพที่บุคคลอื่นเห็น หรือรับรู้ก็ได้

1.2) ตนตามที่เป็นจริง (Real Self) หมายถึง ลักษณะตัวตนที่เป็นไปตามข้อเท็จจริง และบ่อยครั้งที่บุคคลมองไม่เห็นข้อเท็จจริงของตน เนื่องจากความรู้สึกเสียใจ เศร้าใจ ผิดหวัง เป็นต้น

1.3) ตนตามอุดมคติ (Ideal Self) หมายถึง ตัวตนที่บุคคลต้องการปรารถนาที่อยากจะเป็น แต่ยังไม่เป็นในสภาวะปัจจุบัน ดังนั้นหากว่าบุคคลมองเห็นตนตามอุดมคติ และตนตามที่เป็นจริงที่มีความแตกต่างกัน หรือมีความขัดแย้งกันมาก ๆ บุคคลดังกล่าวย่อมมีแนวโน้มที่จะก่อให้เกิดปัญหาแก่ตนเองและผู้อื่น นอกจากนี้ บุคคลที่มองเห็นตนเองตามที่เป็นจริงมักมองตนตาม

อุดมคติที่ค่อนข้างเป็นไปได้ การดำเนินชีวิตจึงเป็นไปอย่างมีจุดมุ่งหมายที่ชัดเจน มีความสุข มีความกระตือรือร้นอย่างสม่ำเสมอ มีความพอใจในตนเองและนำไปสู่การพอใจในตัวบุคคลอื่นอีกด้วย ในขณะที่บุคคลที่คิดสร้างตนเองตามอุดมคติห่างไกลกับตนตามที่เป็นอย่างจริง มักจะประสบความล้มเหลว มีความผิดหวังในตนเองและบุคคลอื่น ทำให้มองตนเองและบุคคลอื่น ๆ ในแง่ลบ จึงยากที่จะปรับตัว และคบหาสมาคมกับกลุ่มบุคคลอื่น ๆ ในสังคม เป็นต้น

2) แนวคิดทฤษฎีอัตมโนทัศน์ของ William

William (1890 อ้างถึงใน มูทิตา เสตะจิต, 2559) ได้กล่าวถึง อัตมโนทัศน์ไว้ว่า เป็นความรู้สึกที่เกี่ยวข้องกับตนเอง หรือการยอมรับนับถือตนเอง ซึ่งเขาได้อธิบายเกี่ยวกับการแสดงพฤติกรรมของบุคคลว่าเป็นไปเพื่อให้ได้รับการเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-Esteem) โดยที่เขาได้อธิบายคำว่า ตน (Self) ว่าประกอบด้วย ฉัน (I) และตัวฉัน (Me) ซึ่งคำว่าฉันนั้นจะหมายถึง ตน ซึ่งเป็นผู้แสดง หรือผู้ถูกรู้ ส่วนตนในลักษณะที่สอง คือเป็นลักษณะผู้ถูกกระทำ ต่อมาในปี ค.ศ. 1890 William ได้ตั้งกฎโดยกล่าวว่า การแสดงพฤติกรรมของคนจะเป็นอย่างไรนั้น ขึ้นอยู่กับว่าแต่ละคนมองตนเองว่าอย่างไร ตนจะเป็นผู้ประเมินความสำเร็จหรือความล้มเหลวของตนเอง จากการที่ได้รับหรือไม่ได้รับความเห็นชอบจากผู้อื่น หรืออีกนัยหนึ่ง คือ คนเราจะมีความรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่าหรือความสามารถหรือไม่นั้นจากทำที่ผู้อื่นให้การยอมรับหรือไม่

จากแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์ที่ได้กล่าวมาข้างต้นนี้ ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า อัตมโนทัศน์ เป็นความรู้สึกเกี่ยวข้องกับตนที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของบุคคล เนื่องจากว่าอัตมโนทัศน์เป็นองค์ประกอบหนึ่งของบุคลิกภาพซึ่งเกิดจากการที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน และอัตมโนทัศน์เป็นการรับรู้เกี่ยวกับตนที่อาจไม่ตรงกับความเป็นจริงได้ บุคคลจะหลีกเลี่ยงการรับรู้ที่บิดเบือนไปจากอัตมโนทัศน์ของตนเอง อย่างไรก็ตาม อัตมโนทัศน์ของแต่ละบุคคลสามารถที่จะพัฒนาและเปลี่ยนแปลงได้จากประสบการณ์ แรงจูงใจ ระยะเวลา และบทบาทของแต่ละสังคม

2.3.3 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ

จากการศึกษาค้นคว้าที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาหรือส่งเสริมอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ พบว่า มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาจำนวนมากได้พยายามอธิบายถึงปัจจัยที่มีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์ด้านวิชาการแตกต่างกันออกไป ดังต่อไปนี้

ขวัญใจ ฤทธิ์คำรพ (2554) ได้อธิบายถึง ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาหรือส่งเสริมอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการของบุคคลไว้ 7 ประการ ดังนี้

1) ประสบการณ์ชีวิตของบุคคล ตามแนวคิดทฤษฎีของ Rogers (1961) อธิบายว่า บุคคลจะเกิดพฤติกรรมจากประสบการณ์ของตนเอง ดังนั้นประสบการณ์ที่แตกต่างกันของบุคคล เป็นตัวหล่อหลอมที่จะส่งผลให้บุคคลเหล่านี้มีลักษณะการพัฒนาอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการที่แตกต่างกัน

2) ความแตกต่างทางอายุและเพศ ตามแนวคิดทฤษฎีพัฒนาการทางบุคลิกภาพของ Erikson (1963) บุคคลจะมีการพัฒนาเอกลักษณ์ของตนตั้งแต่แรกเกิดไปจนถึงวัยชรา และพยายามปรับปรุงตัวเองให้เข้ากับสภาพแวดล้อมรอบ ๆ ตัว จึงทำให้บุคคลเหล่านั้นมีการพัฒนาอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการตามช่วงอายุ นอกจากนี้ความแตกต่างทางเพศของบุคคลก็มีอิทธิพลต่อการพัฒนาหรือส่งเสริมอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการได้ด้วยเช่นกัน

3) อิทธิพลของครอบครัว ครอบครัวมีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการของบุคคลมากที่สุด ไม่ว่าจะเป็นปัจจัยด้านขนาดของครอบครัว การอบรมเลี้ยงดู ความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกครอบครัว การหย่าร้าง การมีพ่อแม่วัยใส เจตคติของครอบครัวและสถานะทางเศรษฐกิจของครอบครัว เป็นต้น

4) อิทธิพลของโรงเรียน โรงเรียนหรือสถานศึกษาอื่น ๆ มีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการของบุคคลมากที่สุด เพราะบุคคลในวัยเรียนจะใช้เวลาเป็นส่วนใหญ่เพื่อการเรียนรู้ในระบบโรงเรียน

5) อิทธิพลของครู ครูเป็นบุคคลที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการของผู้เรียนเป็นอย่างมาก ดังนั้น ครูจะต้องมีบุคลิกภาพและเป็นแบบอย่างที่ดี ให้ความอบอุ่น เป็นกันเอง สนับสนุนให้บุคคลมีความมานะพยายาม ความมุ่งมั่น มีเจตคติที่ดีและสนใจในการเรียนรู้เพื่อพัฒนาศักยภาพของตนเองให้ดีขึ้น เป็นต้น

6) อิทธิพลกลุ่มเพื่อน กลุ่มเพื่อนก็มีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการของบุคคลมากเช่นกัน เนื่องจากการรวมกลุ่มจะทำให้บุคคลรู้สึกตอบสนองความต้องการขั้นพื้นฐานของตน และกลุ่มเพื่อนสามารถเป็นสิ่งสะท้อนให้บุคคลมองเห็นจุดเด่นและจุดด้อยของตนได้อีกด้วย

7) อิทธิพลทางสังคมและวัฒนธรรม ค่านิยมของสังคมและวัฒนธรรมมีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการของบุคคลผ่านการอบรมเลี้ยงดู ถ้าหากสังคมสอนให้บุคคลฝึกให้ทำอะไร โดยคำนึงถึงมาตรฐานสังคมจะทำให้บุคคลนั้นเป็นคนที่มีชื่อเสียง เห็นถึงผลประโยชน์ของส่วนรวมในทางตรงกันข้ามถ้าหากการอบรมเลี้ยงดูที่มีลักษณะคำนึงถึงตนเองเป็นส่วนใหญ่จะทำให้บุคคลนั้นทำอะไรตามใจตัวเอง เห็นแก่ตัวเองเป็นสำคัญ

จากปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการที่ได้กล่าวมาข้างต้นนี้ ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการสามารถเปลี่ยนแปลงและพัฒนาขึ้นมาได้ โดยขึ้นอยู่กับอิทธิพลของหลาย ๆ อย่างดังที่กล่าวมาข้างต้นนี้ ซึ่งผู้วิจัยได้จำแนกปัจจัยเหล่านั้นออกเป็น 2 ปัจจัยคือ ปัจจัยด้านส่วนบุคคล ดังเช่น ความแตกต่างทางอายุและเพศ และปัจจัยด้านสิ่งแวดล้อม ดังเช่น อิทธิพลของครอบครัว โรงเรียน ครู กลุ่มเพื่อน และอิทธิพลทางสังคมและวัฒนธรรม เป็นต้น ซึ่งปัจจัยเหล่านี้ล้วนที่จะส่งผลหล่อหลอมให้บุคคลมีการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ไปในทิศทางที่ดีหรือไม่ดีนั้นตามบริบท สถานการณ์และสภาพแวดล้อมที่ตนเองต้องเผชิญอยู่ในชีวิตประจำวันของบุคคลนั้น ๆ

2.3.4 แนวทางการพัฒนาอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ

สุรางค์ ไคว์ตระกูล (2559) กล่าวว่า ครูสามารถช่วยพัฒนาอัตมโนทัศน์ของนักเรียนให้ เป็นไปในทางบวก โดยคำนึงถึงตัวแปรที่สำคัญต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ดังนี้

- 1) ยอมรับนักเรียนแต่ละคนด้วยความจริงใจ ยอมรับนักเรียนที่เรียนเก่ง เรียนไม่เก่ง เรียนร้อย และไม่เรียนร้อย และพยายามช่วยเหลือนักเรียนทุก ๆ คน
- 2) ครูต้องรู้จักทักษะและความสามารถด้านเชาวน์ปัญญาของนักเรียนทุกคน และสามารถที่จะให้งานนักเรียนทุกคน ได้ประสบความสำเร็จในการเรียน และรู้สึกว่าคุณเองมีความสามารถ และพยายามที่จะให้การเสริมแรงแก่นักเรียนทุกครั้งเมื่อนักเรียนทำงานได้สำเร็จ
- 3) ครูต้องเป็นตัวอย่างในด้านความประพฤติ มีมาตรฐานทางจริยธรรม และพยายามสนับสนุนนักเรียนให้ทำแต่สิ่งที่ดีและถูกต้อง เพื่อจะมีความภูมิใจในตนเอง
- 4) พยายามสร้างสภาพห้องเรียนให้นักเรียนทุกคนมีบทบาทได้ทำความดี ช่วยเหลือผู้อื่น นักเรียนที่เก่งสอนนักเรียนที่อ่อน พยายามสอนให้นักเรียนไม่ดูถูกซึ่งกันและกัน ให้เป็นผู้ที่ “เอาใจเขามาใส่ใจเรา”

2.3.5 การวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ

การศึกษาค้นคว้าเอกสารและแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการวัดอัตมโนทัศน์ด้าน วิชาการ พบว่า มีมาตรวัดที่นำมาใช้ในการวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการที่หลากหลายแตกต่างกัน ออกไปตามกรอบแนวคิดของผู้พัฒนา โดยมีรายละเอียดดังนี้

1) แบบวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ (Academic Self-Concept) พัฒนาขึ้นโดย Kifer (1977) มีข้อกระทงทั้งหมด 15 ข้อ แบ่งออกเป็น 2 องค์ประกอบ ได้แก่ ความเชื่อมั่นในตนเองด้าน วิชาการ (Academic Confidence) และความสามารถด้านวิชาการ (Academic Ability) แบบวัดนี้มี ค่าความเที่ยงเท่ากับ .73

2) แบบวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ (The Academic Self-Concept Scale) พัฒนาขึ้นโดย Reynolds และคณะ (1980) มีข้อกระทงทั้งหมด 40 ข้อ แบ่งออกเป็น 7 องค์ประกอบ ได้แก่ มิติด้านระดับและความพยายาม (Grade and Effort Dimension) พฤติกรรมการเรียน/การ จัดการการรับรู้ของตนเอง (Study Habit/Organization Self-Perceptions) การประเมิน ความสามารถด้านวิชาการจากเพื่อน (Peer Evaluation of Academic Ability) ความเชื่อมั่นใน ตนเองด้านวิชาการ (Self-Confidence in Academic) ความพึงพอใจกับโรงเรียน (Satisfaction with School) ความสงสัยเกี่ยวกับความสามารถ (Self-Doubt regarding Ability) และการประเมิน ตนเองด้วยมาตรฐานภายนอก (Self-Evaluation with External Standards) แบบวัดนี้มีค่าความ เที่ยงเท่ากับ .92

3) Academic Self-Concept (ASC)

แบบวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ (ASC) พัฒนาขึ้นโดย Chie และ William (2002) มีข้อกระทงทั้งหมด 70 ข้อ แบ่งออกเป็น 5 องค์ประกอบ ได้แก่ ความทะเยอทะยาน (Aspiration) ความสนใจและความพึงพอใจด้านวิชาการ (Academic Interest and Satisfaction) ความวิตกกังวล (Anxiety) ความเป็นผู้นำและความคิดริเริ่ม (Leadership and Initiative) และการระบุตัวตน (Identification) แบบวัดนี้มีค่าความเที่ยงอยู่ระหว่าง .75 ถึง .87

4) แบบวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ (Academic Self-Concept) พัฒนาขึ้นโดย Liu และ Wang (2005) มีข้อกระทงทั้งหมด 20 ข้อ ซึ่งแบบวัดนี้พัฒนาขึ้นจากแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองด้านวิชาการ (Academic Self-Esteem) ของ Battle's (1981) แบบวัดอัตมโนทัศน์ด้านการเรียน (School Subjects Self-Concept Scale) ของ Marsh, Relich and Smith's (1983) และแบบวัดสถานภาพทั่วไปและวิชาการ (General and Academic Status Scale) ของ Piers and Harris' (1964) แบบวัดนี้มี 2 องค์ประกอบ ได้แก่ ความเชื่อมั่นในตนเองด้านวิชาการ (Academic Confidence) และความพยายามด้านวิชาการ (Academic Effort) แบบวัดนี้มีค่าความเที่ยงอยู่ระหว่าง .71 ถึง .82

5) แบบวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ (Academic Self-Concept) พัฒนาขึ้นโดย Kamble และ Naik (2013) มีข้อกระทงทั้งหมด 57 ข้อ แบ่งออกเป็น 8 องค์ประกอบ ได้แก่ ความสามารถด้านวิชาการ (Academic Ability) ความสนใจด้านวิชาการ (Academic Interests) การเรียน (Study) การสอบ (Examination) ความความผูกพันตัวตนเข้ากับการเรียนรู้ด้านวิชาการ (Academic Interaction) ความพยายามด้านวิชาการ (Academic Effort) หลักสูตร (Curriculum) และการศึกษาในอนาคต (Academic Future) แบบวัดนี้มีค่าความเที่ยงเท่ากับ .93

จากแบบวัดและแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการในข้างต้นนี้ ผู้วิจัยได้นำมาสังเคราะห์เป็นตัวบ่งชี้ในการวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ โดยจากการศึกษาพบว่า มีนักวิชาการกำหนดตัวบ่งชี้ไว้เป็นจำนวนมาก ผู้วิจัยจึงใช้เกณฑ์ในการคัดเลือกตัวบ่งชี้ที่มีผู้กล่าวถึงตั้งแต่ 4 คนขึ้นไป จาก 5 คน โดยคัดเลือกได้ตัวบ่งชี้ทั้งหมด 2 ตัว ได้แก่ รายละเอียดดังตาราง 4

ตาราง 4 การสังเคราะห์ตัวบ่งชี้ของแบบวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ

ตัวบ่งชี้	ผู้พัฒนา					รวม
	1	2	3	4	5	
ความเชื่อมั่นในตนเองด้านวิชาการ	✓	✓		✓	✓	4
ความพยายามด้านวิชาการ		✓	✓	✓	✓	4
ความสนใจด้านวิชาการ			✓		✓	2
ความผูกตัวตนเข้ากับการเรียนรู้ด้านวิชาการ					✓	1
การประเมินตนเองด้วยมาตรฐานภายนอก		✓				1
พฤติกรรมการเรียน		✓				1
ความวิตกกังวล			✓			1
ความเป็นผู้นำและความคิดริเริ่ม			✓			1
ความพึงพอใจด้านวิชาการ/โรงเรียน		✓	✓			2
ความสามารถด้านวิชาการ	✓					1

หมายเหตุ เอกสารอ้างอิง มีดังนี้ [1] Kifer (1977) [2] Reynolds (1980) [3] Chie และ William (2002) [4] Lui และ Wang (2005) [5] Kample และ Naik (2013)

จากตาราง 4 ผู้วิจัยได้สังเคราะห์ตัวบ่งชี้ของอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการจากแนวคิดและมาตรวัดของนักวิชาการ โดยใช้เกณฑ์ในการคัดเลือกตัวบ่งชี้ที่มีผู้กล่าวถึงตั้งแต่ 4 คนขึ้นไป จาก 5 คน โดยคัดเลือกตัวบ่งชี้ได้ทั้งหมด 2 ตัว ซึ่งแต่ละตัวบ่งชี้มีความหมายดังนี้

ตัวบ่งชี้ที่ 1 ความเชื่อมั่นในตนเองด้านวิชาการ (Self-Confidence) หมายถึง เป็นสถานการณ์ที่แสดงถึงความรู้สึก การรับรู้และความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองด้านการเรียน

ตัวบ่งชี้ที่ 2 ความพยายามด้านวิชาการ (Academic Effort) หมายถึง เป็นสถานการณ์ที่แสดงถึงความมุ่งมั่นพยายาม และความสนใจในการเรียนเพื่อให้ประสบความสำเร็จในการเรียนรู้

2.4 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการเห็นคุณค่าในตนเอง

2.4.1 ความหมายของการเห็นคุณค่าในตนเอง

การเห็นคุณค่าในตนเองตรงกับคำในภาษาอังกฤษที่ว่า “Self-Esteem” ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้คำว่า การเห็นคุณค่าในตนเองแทน “Self-Esteem” และจากการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวข้องกับ การเห็นคุณค่าในตนเอง พบว่า มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาจำนวนมากได้ให้ความหมายที่แตกต่าง กันไว้ ดังต่อไปนี้

Maslow (1970) ได้ให้ความหมายไว้ว่า การเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึง ความรู้สึกที่ตนเองมีคุณค่า มีสมรรถภาพและความสามารถในการกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งด้วยความเชื่อมั่นในตนเอง

Rosenberg (1979) ได้ให้คำจำกัดความไว้ว่า การเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึง เป็นความรู้สึกความคิดหรืออารมณ์ความรู้สึกที่มีต่อตนเองของบุคคลใดบุคคลหนึ่งในเชิงบวกหรือลบ บุคคลที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูง (High Self Esteem) จะภูมิใจในตนเอง รู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า เกิดความพึงพอใจในตนเอง และบุคคลที่มีการเห็นคุณค่าในตัวเองต่ำ (Low Self Esteem) จะรู้สึกว่าตนเองไร้ค่า ไม่เท่าเทียมกับคนอื่น เป็นต้น

Coopersmith (1984, อ้างถึงใน ปรมาภรณ์ สาระภักดี, 2556) ได้นิยามความหมายไว้ว่า การเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึง กระบวนการของบุคคลในการพิจารณาประเมินตนเอง ในแง่บวกหรือแง่ลบ ซึ่งเป็นการแสดงให้เห็นถึงความเชื่อมั่นของบุคคลที่มีต่อตนเอง ด้านความสามารถ ความลุล่วงสำเร็จ และความมีคุณค่าในตนเอง

Bandura (1986) ได้ให้อธิบายไว้ว่า การเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึง กระบวนการประเมินตนเองของบุคคล ซึ่งคล้ายกับการให้คำจำกัดความของ Coopersmith (1967) บุคคลที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ จะมียุทธศาสตร์ความรู้สึกว่าตนเองไม่คู่ควร ในขณะที่ บุคคลที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูง จะมียุทธศาสตร์ความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง

ราชบัณฑิตยสถาน (2556) ได้ให้ความหมายไว้ว่า การเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึง เจตคติของการยอมรับตนเอง ประเมินตนเองว่ามีคุณค่า (Self-Approval) และการนับถือตนเอง (Self-Respect) มีความภูมิใจในตน โดยเฉพาะในเรื่องของค่านิยม ลักษณะนิสัย และศักดิ์ศรีของตน

จากความหมายของการเห็นคุณค่าในตนเองที่ได้ประมวลมาข้างต้นนี้ ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า การเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึง ความรู้สึกหรืออารมณ์ความรู้สึกที่ดีของบุคคลใดบุคคลหนึ่งที่มีต่อตนเอง ประเมินตนเองว่ามีความสำคัญ มีคุณค่า ยอมรับในความสามารถ เชื่อมั่นกับตนเองว่าสามารถที่จะทำงานให้บรรลุผลสำเร็จได้ โดยอาศัยความเพียรพยายาม ไม่ย่อท้อกับอุปสรรค และสามารถทำงานร่วมกับบุคคลอื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2.4.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเห็นคุณค่าในตนเอง

ทฤษฎีการเห็นคุณค่าในตนเองของ Coopersmith (1981 อ้างถึงใน ปรมาภรณ์ สาระภักดี, 2556) ได้กล่าวถึงการเห็นคุณค่าในตนเอง คือ ขอบเขตที่บุคคลมีความเชื่อเกี่ยวกับความสามารถของตนเองว่า มีความสำคัญ และมีคุณค่า โดย Coopersmith ได้ศึกษาและจำแนกคุณลักษณะพื้นฐานของการเห็นคุณค่าในตนเองของบุคคลไว้ 4 ประการ คือ

1) ความสำคัญ (Significance) เป็นวิธีที่บุคคลรู้สึกกับการถูกยอมรับ ความมีคุณค่าที่เหมาะสม รู้สึกว่าตนเป็นที่ชมชอบและรักใคร่จากบุคคลอื่น ๆ มีอารมณ์ความรู้สึกว่าตนเองเป็นประโยชน์แก่ครอบครัว สังคม และประเทศชาติ

2) ความสามารถ (Competence) เป็นวิธีการที่จะพิจารณาความมีคุณค่าจากการกระทำสิ่งต่าง ๆ ล่วงสำเร็จตามเป้าหมาย สามารถเผชิญกับอุปสรรคต่าง ๆ อย่างมั่นใจ สามารถปรับตัวและดำรงชีวิตกับบุคคลในสังคมได้เป็นอย่างดี

3) คุณค่า (Virtue) เป็นการบรรลุซึ่งมาตรฐานตามหลักศีลธรรมและจริยธรรม มีความคิดและการประพฤติปฏิบัติที่ถูกต้อง รับรู้คุณค่าและภูมิใจในตนเอง มองโลกในแง่ดี และมีความพึงพอใจกับชีวิตที่เป็นอยู่

4) พลังอำนาจ (Power) เป็นพลังที่บุคคลมีต่อชีวิตตนเอง ผู้อื่น และต่อสถานการณ์ต่าง ๆ รอบตัว มีความเชื่อมั่นในอำนาจและพลังในการกระทำของตนเองที่จะเกิดผลที่ตนเองต้องการหรือกำหนดไว้ได้

แนวคิดทฤษฎีความต้องการของ Maslow (Maslow's Hierarchy of Needs Theory) ศาสตราจารย์ Maslow (Maslow และ Lewis, 1987) นักจิตวิทยากลุ่มมนุษยนิยมชาวอเมริกัน ได้ทำการศึกษาเกี่ยวข้องกับความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ (Basic Needs) โดย Maslow ได้ศึกษาและตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับความต้องการไว้ว่า มนุษย์มีความต้องการไม่มีที่สิ้นสุด และความต้องการนั้น ๆ จะเริ่มจากระดับต่ำสุดไปจนถึงระดับสูงสุด อนึ่งจากการศึกษา Maslow ได้แบ่งความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ออกเป็น 5 ชั้น (สุรางค์ ไคว์ตระกูล, 2559) ดังนี้

ชั้นที่ 1 ความต้องการทางสรีระ (Physiological Needs) หมายถึง ความต้องการพื้นฐานของร่างกาย ดังเช่น ความหิว ความกระหาย ความต้องการทางเพศและการพักผ่อน เป็นต้น ความต้องการเหล่านี้เป็นความต้องการที่จำเป็นสำหรับการมีชีวิตอยู่ มนุษย์ทุกคนมีความต้องการทางสรีระอยู่เสมอจะขาดเสียไม่ได้ ถ้าอยู่ในสภาพที่ขาดจะกระตุ้นให้ตนมีกิจกรรม ขวนขวายที่จะสนองความต้องการของตนเองให้ได้

ชั้นที่ 2 ความต้องการความมั่นคงปลอดภัยหรือสวัสดิภาพ (Safety Needs) หมายถึง ความต้องการความมั่นคงปลอดภัยทั้งทางด้านร่างกายและจิตใจ เป็นอิสระจากความกลัว การขู่เข็ญ บังคับ จากผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม เป็นความต้องการที่จะได้รับการปกป้องคุ้มกันความต้องการประเภทนี้เริ่มตั้งแต่วัยทารกจนกระทั่งวัยชรา ความต้องการที่จะมีงานทำเป็นหลักแหล่งก็เป็นความต้องการเพื่อสวัสดิภาพของผู้ใหญ่อย่างหนึ่ง

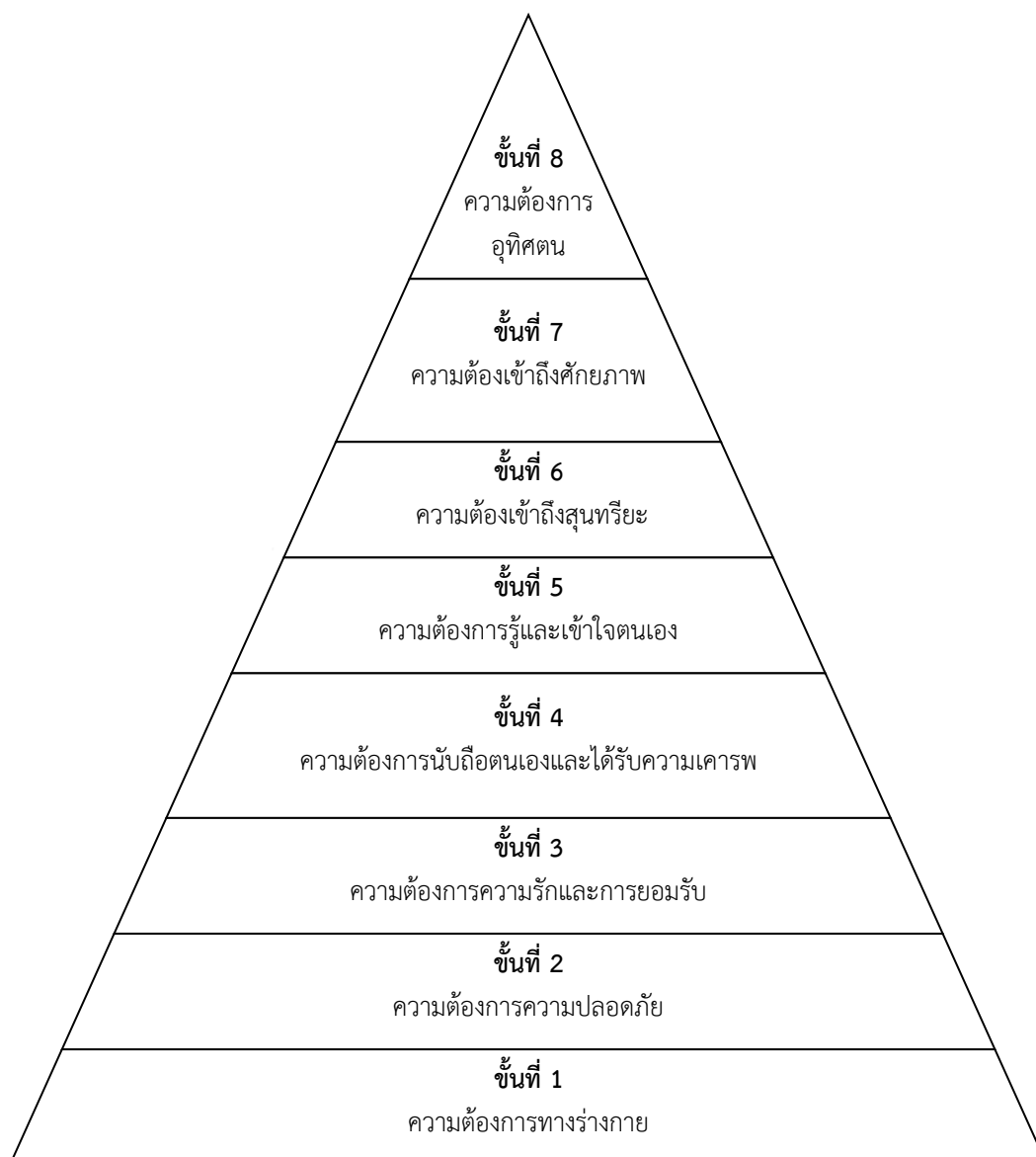
ชั้นที่ 3 ความต้องการความรักและเป็นส่วนหนึ่งของหมู่ (Love and Belonging Needs) มนุษย์ทุกคนย่อมมีความปรารถนาจะให้เป็นที่รักของผู้อื่น และต้องการความสัมพันธ์กับผู้อื่น และเป็นส่วนหนึ่งของหมู่ ทราบว่าทุกคนยอมรับตนเป็นสมาชิก คนที่รู้ว่าเหงาไม่มีเพื่อน มีชีวิตไม่

สมบูรณ์ เป็นผู้ที่จะต้องซ่อมความต้องการประเภทนี้ คนที่รู้สึกว่าคุณเป็นที่รักและยอมรับของหมู่จะเป็นผู้ความต้องการเพื่อสวัสดิภาพของผู้ใหญ่อย่างหนึ่ง

ขั้นที่ 4 ความต้องการที่จะรู้สึกว่าคุณมีค่า (Esteem Needs) ความต้องการนี้ประกอบด้วยความต้องการที่จะประสบความสำเร็จ มีความสามารถ ต้องการที่จะให้ผู้อื่นเห็นว่าตนมีความสามารถ มีคุณค่าและมีเกียรติ ต้องการได้รับความยกย่องนับถือจากผู้อื่น ผู้ที่มีความสมปรารถนาในความต้องการนี้จะเป็นผู้ที่มีความมั่นใจในตนเอง เป็นคนที่มีประโยชน์และมีค่าตรงข้ามกับผู้ที่ขาดความต้องการประเภทนี้ จะรู้สึกว่าคุณเป็นที่รักและยอมรับของหมู่จะเป็นผู้ที่สมปรารถนาในความต้องการความรักและเป็นส่วนหนึ่งของหมู่

ขั้นที่ 5 ความต้องการที่จะรู้จักตนเอง ตามสภาพที่แท้จริงและพัฒนาตามศักยภาพของตน (Needs for Self-Actualization) หมายถึง เป็นความต้องการที่จะรู้จักตนเองตามสภาพที่แท้จริงของตน จะกล้าที่จะตัดสินใจเลือกทางเดินของชีวิต รู้จักค่านิยมของตนเอง มีความจริงใจต่อตนเอง ปรารถนาที่จะเป็นคนดีที่สุดในที่จะมีความสามารถทำได้ ทั้งทางด้านเขาวนปัญญา ทักษะ และอารมณ์ความรู้สึกยอมรับตนเองทั้งส่วนดีส่วนเสียของตน ที่สำคัญที่สุดก็คือการมีสติที่จะยอมรับว่าคุณใช้กลไกในการป้องกันตนในการปรับตัวและพยายามที่จะเลิกใช้ เปิดโอกาสให้ตนเองเผชิญกับความจริงของชีวิต เผชิญกับสิ่งแวดล้อมใหม่ ๆ โดยคิดว่าเป็นสิ่งที่ “ท้าทาย” น่า “ตื่นเต้น” และมีความหมาย กระบวนการที่จะพัฒนาตนเองเต็มที่ตามศักยภาพของตน เป็นกระบวนการที่ไม่มีจุดจบตลอดเวลาที่มีชีวิตอยู่ มนุษย์ทุกคนมีความต้องการที่จะพัฒนาตนเองเต็มที่ตามศักยภาพของตน เพราะมีน้อยคนที่จะได้ถึงขั้น “Self-Actualization” อย่างสมบูรณ์

ในปัจจุบัน ความต้องการของมนุษย์ตามแนวคิดของ Maslow ได้ถูกแบ่งออกเป็น 8 ชั้น โดยที่ DePoy และ Gilson (2012 อ้างถึงในเมธา ทริมเทพาธิป, 2561) แสดงภาพพีระมิดลำดับ 8 ชั้นของความต้องการ (Maslow's Hierarchy of Needs pyramid) ซึ่งเป็นส่วนสำคัญในการเสริมคุณค่าความเป็นมนุษย์ ดังภาพ 5



ภาพ 5 พีระมิดลำดับ 8 ชั้นของความต้องการ (DePoy และ Gilson, 2012: 121-122 อ้างถึงใน เมธา ทริมเทพาธิป, 2561)

ชั้นที่ 1 ความต้องการทางร่างกาย (Physiological Needs) เป็นความต้องการลำดับต่ำสุดและเป็นพื้นฐานของชีวิต เป็นแรงผลักดันทางชีวภาพ เช่น ความต้องการอาหาร น้ำ อากาศ ที่อยู่อาศัย ตลอดจนมีสภาพแวดล้อมการทำงานที่เหมาะสม เช่น ความสะอาด ความสว่าง การระบายอากาศที่ดี การบริการสุขภาพ เป็นต้น

ชั้นที่ 2 ความต้องการความปลอดภัย (Need for Safety) เป็นความต้องการที่จะเกิดขึ้นหลังจากที่ความต้องการทางร่างกายได้รับการตอบสนองอย่างไม่ขาดแคลนแล้ว หมายถึง ความต้องการสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัยจากอันตรายทั้งทางกายและจิตใจ ความมั่นคงในงาน ในชีวิตและ

สุขภาพ การสนองในลักษณะนี้ทำได้หลายอย่าง เช่น การประกันชีวิตและสุขภาพ กฎระเบียบ ข้อบังคับที่ยุติธรรม การให้มีสภาพแรงงาน ความปลอดภัยในการปฏิบัติงาน ฯลฯ

ขั้นที่ 3 ความต้องการความรักและการยอมรับ (Need for Love and Acceptance) เมื่อมีความปลอดภัยในชีวิตและมั่นคงในการทำงานแล้ว คนเราจะต้องความรัก มิตรภาพ ความใกล้ชิด ผูกพัน ความต้องการเพื่อน การมีโอกาสเข้าสมาคมสังสรรค์กับผู้อื่น ได้รับการยอมรับเป็นสมาชิกในกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งหรือหลายกลุ่ม

ขั้นที่ 4 ความต้องการนับถือตนเองและได้รับการเคารพจากผู้อื่น (Need for Self-Esteem) เมื่อความต้องการความรักและการยอมรับได้รับการตอบสนองแล้ว คนเราจะต้องการสร้างสถานภาพของตัวเองให้สูงเด่น มีความภูมิใจและสร้างความนับถือตนเอง ชื่นชมในความสำเร็จของงานที่ทำ ความรู้สึกมั่นใจในตนเองและมีเกียรติ ความต้องการเหล่านี้เช่น ยศ ตำแหน่ง ระดับเงินเดือนที่สูง งานที่ท้าทาย ได้รับการยกย่องจากผู้อื่น มีส่วนร่วมในการตัดสินใจในงาน โอกาสแห่งความก้าวหน้าในงานอาชีพ ฯลฯ

ขั้นที่ 5 ความต้องการรู้และเข้าใจตนเอง (Knowledge and Understanding Needs) ในด้านความสามารถ ความสนใจ สิ่งที่ชอบ สิ่งที่ทำแล้วเกิดประโยชน์ทั้งต่อตนเองและสังคมอย่างแท้จริง โดยไม่ยึดติดกับตำแหน่งหน้าที่ในการทำงาน แต่ทำทุกอย่างที่เป็นความสบายใจของตนเอง และเกิดประโยชน์ทั้งแก่ตนเองและผู้อื่น

ขั้นที่ 6 ความต้องเข้าถึงสุนทรียะความงามของชีวิต (Need for Aesthetics/Beauty) มีความสามารถในการมองเห็นสิ่งสวยงามที่อยู่รอบตัวที่คนอื่นมองไม่เห็น เข้าใจอย่างแจ่มแจ้งว่าตนเองและสิ่งแวดล้อมเป็นสิ่งที่แยกกันไม่ออก ทุกสิ่งในโลกนี้ล้วนสวยงามและมีคุณค่าในตนเอง

ขั้นที่ 7 ความต้องเข้าถึงศักยภาพแห่งตน (Self-actualization Needs) คือ ต้องการจะเติมเต็มศักยภาพของตนเอง ต้องการความสำเร็จในสิ่งที่ปรารถนาของตนเอง ความเจริญก้าวหน้าในการพัฒนาทักษะความสามารถให้ถึงขีดสุดยอด มีความเป็นอิสระในการตัดสินใจและคิดสร้างสรรค์สิ่งต่าง ๆ การก้าวสู่ตำแหน่งที่สูงขึ้นในอาชีพและการทำงาน

ขั้นที่ 8 ความต้องเป็นบุคคลที่ยอดเยี่ยมในการอุทิศตนเพื่อมวลมนุษยชาติ (Transcendence) เป็นอัจฉริยะบุคคลที่สามารถสร้างประโยชน์ให้กับมนุษยชาติอย่างถึงที่สุดเท่าที่จะสามารถทำได้ มีชีวิตอยู่เพื่อผู้อื่น

ความต้องการทั้ง 8 อย่างเหล่านี้แบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ ความต้องการที่เกิดจากความขาดแคลน (Deficiency Needs) เป็นความต้องการระดับพื้นฐาน ได้แก่ ความต้องการทางกายและความต้องการความปลอดภัย ปัจจุบันนับว่าความต้องการใช้อินเทอร์เน็ต การเข้าถึงโซเชียลมีเดีย (Social Media) น่าจะรวมอยู่ขั้นนี้ อีกกลุ่มหนึ่งเป็นกลุ่มที่ต้องการความก้าวหน้าและพัฒนาตนเอง (Growth Needs) ได้แก่ ความต้องการทางสังคม เกียรติยศ ชื่อเสียง และความต้องการเติมความ

สมบูรณ์ให้ชีวิต จัดเป็นความต้องการระดับสูง และอธิบายว่าความต้องการระดับต่ำจะได้รับการตอบสนองจากปัจจัยภายในตัวบุคคลเองในการอธิบายองค์ประกอบของแรงจูงใจซึ่งมีการพัฒนาในระยะหลังๆ จนถึงความต้องการเป็นบุคคลที่ยอดเยี่ยมในการอุทิศตนเพื่อมวลมนุษยชาติ

ทฤษฎีการเห็นคุณค่าในตนเองของ Rosenberg (1979) ได้อธิบายถึงความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองว่า เป็นส่วนหนึ่งของโครงสร้างของความคิดเกี่ยวกับตนเอง ซึ่งอยู่ในลักษณะการประเมินตนเอง (Self-Evaluation) ในเรื่องของคุณค่าและความสามารถซึ่งเกี่ยวข้องกับเอกลักษณ์และคุณสมบัติเฉพาะบางประการของบุคคล Rosenberg ได้จำแนกความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองเป็น 2 ประเภท ได้แก่ 1. การเห็นคุณค่าในตนเองในบริบทรวม (Global Self-Esteem) หมายถึง การที่บุคคลมีเจตคติต่อตนเองโดยรวม ไม่แยกพิจารณาในด้านใดด้านหนึ่ง หรือเอกลักษณ์ใดเอกลักษณ์หนึ่ง 2. การเห็นคุณค่าในตนเองในบริบทเฉพาะ (Specific Self-Esteem) หมายถึง การที่บุคคลมีเจตคติต่อตนเองในด้านใดด้านหนึ่ง หรือเอกลักษณ์ใดเอกลักษณ์หนึ่ง

จากทฤษฎีการเห็นคุณค่าในตนเองของ Coopersmith (1981), Rosenberg (1979) และทฤษฎีความต้องการของ Maslow (1987) ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า การเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียนนั้น เป็นผลเนื่องมาจากการประเมินคุณค่าของตนเอง ไม่ว่าจะเป็นด้านการปฏิบัติงาน การเข้าร่วมกิจกรรมในชั้นเรียน หรือนอกชั้นเรียนก็ตาม การให้ความสำคัญกับความสามารถ หรือด้านอื่น ๆ ที่เหมาะสมสอดคล้องกับเกณฑ์มาตรฐานทางด้านสังคม ด้านค่านิยม หรือคุณค่าที่นักเรียนต้องการที่จะได้รับ โดยนักเรียนจะกระทำพฤติกรรม หรือแสดงออกพฤติกรรมนั้น ๆ เพื่อที่จะตอบสนองความต้องการจำเป็นขั้นพื้นฐานของตนเอง รวมไปถึงประสบการณ์ที่สั่งสมมาจากการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมที่ได้รับการตอบสนองจากบุคคลอื่นที่มีความสำคัญต่อตัวเอง

2.4.3 องค์ประกอบของการเห็นคุณค่าในตนเอง

การศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเห็นคุณค่าในตนเอง พบว่า มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาจำนวนมากได้พยายามศึกษาและอธิบายถึงองค์ประกอบของการเห็นคุณค่าในตนเองไว้ที่แตกต่าง ดังต่อไปนี้

Maslow (1970) ได้กล่าวถึง องค์ประกอบของการเห็นคุณค่าในตนเองของบุคคลเรานั้น ซึ่งมีอยู่ 2 องค์ประกอบด้วยกัน ดังนี้

1) ความรู้สึกมีคุณค่าที่เกิดจากตนเอง (Self-Respect/Self Esteem หรือ Respect/Esteem from Self) หมายถึง กระบวนการยอมรับนับถือและประเมินตนเอง มีความต้องการ มีความเข้มแข็ง เชื่อมมั่นกับความสามารถของตน มีความมานะพยายามที่จะทำงานให้บรรลุผลสำเร็จ และมีความเป็นอิสระไม่ต้องพึ่งพาบุคคลอื่น

2) ความรู้สึกมีคุณค่าที่เกิดจากการยอมรับของผู้อื่น (Esteem from Others) หมายถึง ความต้องการได้รับการยอมรับนับถือจากบุคคลอื่น ๆ ว่าตนเองมีชื่อเสียง เกียรติยศ มีความสำคัญ มีตำแหน่ง ความก้าวหน้า และมีพลังอำนาจเหนือผู้อื่น หรือเป็นที่ชื่นชมของบุคคลที่อยู่รอบข้าง เป็นต้น

Coopersmith (1981, อ้างถึงใน อังคาร อยู่สือ, 2560) ได้อธิบายถึง องค์ประกอบของการเห็นคุณค่าในตนเองของบุคคลไว้ 2 ประการ ดังนี้

1) องค์ประกอบที่เป็นลักษณะเฉพาะของบุคคล

1.1) ลักษณะทางกายภาพ (Physical Attributes) ซึ่งมีความสัมพันธ์กับการเห็นคุณค่าในตนเองเป็นอย่างมาก เพราะว่าลักษณะทางกายภาพบางลักษณะมีส่วนช่วยส่งเสริมให้บุคคลเกิดความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองเพิ่มมากขึ้น ดังเช่น ความงดงามทางร่างกาย ส่วนสูง น้ำหนัก การมีสุขภาพที่แข็งแรง และมีความคล่องแคล่วว่องไว เป็นต้น

1.2) ความสามารถทั่วไป สมรรถภาพและผลงาน (General Ability, Capacity and Performance) ซึ่งปัจจัยเหล่านี้มีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน และมีอิทธิพลต่อการเห็นคุณค่าในตนเอง ถือว่าเป็นตัวบ่งชี้ถึงความถี่ของการลุล่วงสำเร็จในการกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งของบุคคล ขณะที่อยู่ในระบบโรงเรียนและสังคม ขณะเดียวกันก็มีเขาวนปัญญาเข้ามาเกี่ยวข้องโดยเฉพาะผู้ที่อยู่ในวัยเรียน การลุล่วงสำเร็จหรือล้มเหลวทางการเรียนมีอิทธิพลต่อการเห็นคุณค่าในตนเอง

1.3) สภาวะทางอารมณ์ (Affective States) เป็นการสะท้อนให้เห็นถึงความรู้สึกพึงพอใจ ความแท้จริง ความเป็นสุข และความวิตกกังวลที่อยู่ในตัวบุคคล เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นและส่งผลต่อการประเมินตนเอง ผู้ที่ประเมินตนเองในทางที่ดีจะแสดงความรู้สึกถึงอารมณ์ทางบวก มีความสุขและมีความวิตกกังวลต่ำ ส่วนผู้ที่มีการประเมินตนเองด้อยจะเป็นบุคคลที่ขาดความสุข มองตนเองว่าไร้ความสามารถ ไร้สมรรถภาพ และมองว่าตนเองไม่สามารถที่จะประสบความสำเร็จในอนาคตได้

1.4) คุณค่าในตนเอง (Self-Values) การเห็นคุณค่าในตนเองของบุคคลจะผันแปรตามค่านิยม และบุคคลจะให้คุณค่าต่อสิ่งต่าง ๆ แตกต่างกันไป บุคคลที่ให้ความสำคัญกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แต่หากประสบความล้มเหลว จะทำให้มีการประเมินคุณค่าในตนเองต่ำลง ถ้าบุคคลนั้นประสบความสำเร็จในการเรียนก็จะมีค่าเห็นคุณค่าในตนเองสูง

1.5) ความปรารถนาของบุคคล (Aspiration) การพิจารณาตัดสินคุณค่าของตนเองเกิดจากการเปรียบเทียบผลงานและความสามารถของตนเองกับเกณฑ์ความสำเร็จที่ตนเองได้ตั้งไว้ ถ้าผลงานและความสามารถเป็นไปตามเกณฑ์ที่ตนตั้งไว้หรือดีกว่า ซึ่งจะทำให้มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงขึ้น ในตรงกันข้าม บุคคลจะคิดว่าตนเองไร้ค่าจะทำให้มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำลง

1.6) ปัญหาและโรคภัยไข้เจ็บ (Problems and Pathology) กล่าวคือ ถ้าบุคคลใดบุคคลหนึ่งมีปัญหาต่าง ๆ และโรคภัยไข้เจ็บที่สูงก็จะมีค่าเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ เกิดความวิตกกังวล

ขาดความสุข ในตรงกันข้ามถ้ามีปัญหาดังกล่าวน้อยจะมีการเห็นคุณค่าในตนเองสูง มีความสุข และประสบความสำเร็จ

2) องค์ประกอบประเภทที่เป็นส่วนประกอบภายนอก

2.1) ความสัมพันธ์ระหว่างครอบครัว (Family Relationships) ความสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่และลูกเป็นสิ่งที่มือนุภาพมาก กล่าวได้ว่า เด็กที่มีประสบการณ์ที่ได้รับความสัมพันธ์ภายในครอบครัวถือว่าเป็นรากฐานสำคัญในชีวิต ดังเช่น การได้รับความรัก ความอบอุ่น การส่งเสริมและให้กำลังใจ ให้เสรีภาพเด็กในการกระทำตามความคาดหวังต่าง ๆ มีระเบียบกฎเกณฑ์ในการดูแล และปกครองลูกจนเกิดความรู้สึกปลอดภัยในชีวิต เชื่อมั่นตนเองและนำไปสู่การเห็นคุณค่าในตนเอง

2.2) การอบรมเลี้ยงดู (Parenting) เป็นปัจจัยสำคัญหนึ่งที่ทำให้เด็กมีการเจริญเติบโตที่ส่งผลต่อการเห็นคุณค่าในตนเองของเด็ก โดยมีวิธีการอบรมเลี้ยงดูไว้เป็น 3 แบบ (ศิริกุล อิศรานุรักษ์ และ ปราณี สุทธิสุคนธ์, 2550) ได้แก่

2.2.1) การอบรมเลี้ยงดูแบบใช้อำนาจบังคับหรือควบคุมดูแลมากเกินไป (Authoritarian Type) กล่าวได้ว่า พ่อแม่ประเภทนี้จะมีลักษณะยึดมั่นในกรอบประเพณี กฎระเบียบต่าง ๆ มาก และบังคับควบคุมให้เด็กปฏิบัติตาม ขาดความใกล้ชิด หากเด็กฝ่าฝืนจะลงโทษโดยไม่รับฟังเหตุผลของเด็ก เด็กที่ได้รับการเลี้ยงดูแบบนี้ จะขาดทักษะเชิงสังคม เข้ากับเพื่อนยาก มีความรู้สึกต่อการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ บางคนมีพฤติกรรมก้าวร้าว ขาดความเป็นตัวของตัวเอง และมีปัญหาทางการเรียน การเลี้ยงดูแบบรักตามใจ (Permissive Type) คือรูปแบบการเลี้ยงดูที่ให้ความรัก ความอบอุ่นมากแต่ขาดการควบคุม เด็กจะขาดวุฒิภาวะทางอารมณ์ เข้ากับกลุ่มเพื่อนและสังคมยาก มักขาดความรับผิดชอบและไม่สามารถพึ่งตนเองได้ ซึ่งเป็นผลทำให้เด็กเห็นคุณค่าในตนเองต่ำไปด้วย

2.2.2) การอบรมเลี้ยงดูแบบมีเหตุผล (Authoritative Type) จึงกล่าวได้ว่า พ่อแม่ประเภทนี้จะมีเหตุผล ให้ความรัก ความอบอุ่น ความเอาใจใส่ต่อเด็กโดยใช้อำนาจและบทบาทของตนอย่างเหมาะสม โดยเน้นการเสริมแรงทางบวกมากกว่าการลงโทษ มีกฎระเบียบแต่ยืดหยุ่นได้ตามความเหมาะสม เพื่อให้เด็กรู้สึกเป็นอิสระ มั่นคงและปลอดภัย ซึ่งสิ่งเหล่านี้จะเอื้ออำนวยให้เด็กได้พัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองให้สูงขึ้น

2.2.3) การอบรมเลี้ยงดูแบบปล่อยปละละเลย (Neglecting Type) เป็นการอบรมเลี้ยงดูที่ส่งผลเชิงลบต่อพัฒนาการเด็กได้มากที่สุด เพราะพ่อแม่ไม่บังคับ ไม่ก้าวร้าว ไม่ดำเนินหรือลงโทษ ยอมรับในการกระทำของเด็กเกือบทุกอย่าง ส่งผลให้เด็กแสดงพฤติกรรมต่อต้านสังคม ขาดทักษะทางสังคม ขาดความสัมพันธ์กับกลุ่มเพื่อน ๆ และมักจะล้มเหลวในการเรียน จึงเป็นผลทำให้เด็กมีการพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำไปด้วย

2.3) โรงเรียนและการศึกษา (School and Education) โรงเรียนสามารถจัดสภาพแวดล้อมเพื่อให้สอดคล้องกับการพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเอง ครูผู้สอนเปิดโอกาสให้เด็กได้

ทำกิจกรรมต่าง ๆ อย่างเป็นอิสระโดยไม่ติดต่อกฎระเบียบหรือวินัยที่วางไว้ การให้ความช่วยเหลือแก่เด็กในการแก้ไขปัญหาต่าง ๆ เป็นการช่วยส่งเสริมให้เด็กผู้เรียนมีความเชื่อมั่นในตนเอง ส่งเสริมความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ และพัฒนาความสามารถในการพึ่งตนเองได้เป็นอย่างดี

2.4) สถานภาพทางสังคม (Social Status) เป็นตัวบ่งชี้ถึงตำแหน่งหรือระดับทางสังคมของบุคคลเมื่อเปรียบเทียบกับบุคคลอื่น โดยพิจารณาจากตำแหน่งหน้าที่การงาน บทบาททางสังคม อาชีพ รายได้ ถิ่นที่อยู่อาศัย วงศ์ตระกูล สถานภาพและฐานะทางเศรษฐกิจ เป็นต้น บุคคลที่มีสถานภาพทางสังคมที่ดีจะมีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่าบุคคลที่มีสถานภาพทางสังคมปานกลางและต่ำ

2.5) สังคม และ กลุ่ม เพื่อน (Society and Friends Group) การที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับสังคมและเพื่อน เป็นแนวทางที่ดีในการช่วยพัฒนาความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง ถ้าหากบุคคลนั้นไม่ได้รับความสนใจ ขาดการยอมรับหรือไม่เป็นที่ประทับใจในกลุ่มเพื่อน จะทำให้บุคคลนั้นมีความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ จึงสามารถกล่าวได้ว่า การมีปฏิสัมพันธ์กับสังคมและกลุ่มเพื่อนมีความสำคัญ และมีอิทธิพลต่อการเห็นคุณค่าในตนเอง

จากการศึกษาองค์ประกอบของการเห็นคุณค่าในตนเองที่ได้กล่าวมาข้างต้นนี้ ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า การเห็นคุณค่าในตนเองนั้นแบ่งออกเป็น 2 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบภายในและภายนอก ซึ่งองค์ประกอบภายใน ได้แก่ ลักษณะทางกายภาพ ความสามารถทั่วไป สมรรถภาพ และผลงาน สภาวะทางอารมณ์ คุณค่าในตนเอง ความปรารถนาของบุคคล และปัญหาและโรคภัยไข้เจ็บ ส่วนองค์ประกอบภายนอกนั้น ได้แก่ ความสัมพันธ์ระหว่างครอบครัว การอบรมเลี้ยงดู โรงเรียน และการศึกษา สถานภาพทางสังคม สังคมและกลุ่มเพื่อน เป็นต้น ซึ่งองค์ประกอบเหล่านี้ล้วนสัมพันธ์และมีอิทธิพลต่อระดับการเห็นคุณค่าในตนเองของบุคคลทั้งสิ้น

2.4.4 แนวทางการพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเอง

การศึกษาค้นคว้าแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหรือส่งเสริมการเห็นคุณค่าในตนเอง พบว่า มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาจำนวนมากได้กล่าวถึงแนวทางในการพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองที่แตกต่างกันไว้ ดังต่อไปนี้

Palladino (1989) ได้อธิบายถึงแนวทางในการพัฒนาหรือส่งเสริมการเห็นคุณค่าในตนเองแก่เด็กไว้ 5 ประการ ดังนี้

- 1) การพัฒนาความรู้สึกปลอดภัย
- 2) การพัฒนาความรู้สึกถึงความเป็นส่วนตัวในครอบครัว
- 3) การพัฒนาอัตลักษณ์ หรือมโนทัศน์
- 4) การสร้างความรู้สึกในเป้าหมาย
- 5) การสร้างความรู้สึกในอำนาจหรือความเชื่อมั่นในตนเอง

Bruno (1983) ได้กล่าวถึง แนวทางการพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองของบุคคลไว้ 4 ขั้นตอนดังนี้

1) การให้ข้อเสนอแนะโดยตรง (Direct Suggestion) ซึ่งการเสนอแนะนี้อาจเป็นการเสนอแนะจากบุคคลอื่นหรือว่าตนเองแนะนำตนเอง ซึ่งถือว่าการให้ข้อมูลที่ทำให้บุคคลเกิดแรงจูงใจ และเสริมสร้างความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง

2) สร้างความสำเร็จให้กับตนเองเพิ่มมากขึ้น (Increase Success) หมายถึง ความพยายามที่จะสร้างความสำเร็จให้กับตนเองซึ่งถือว่าเป็นวิธีที่จะเพิ่มพูนการเห็นคุณค่าในตนเอง อย่างไรก็ตาม การประสบความสำเร็จแต่เพียงอย่างเดียวไม่เพียงพอ สิ่งที่สำคัญอีกอย่างหนึ่งคือการทำให้บุคคลมีความสุขในชีวิต

3) การลดความคาดหวัง (Decreasing Expectations) หมายถึง การที่บุคคลลดความปรารถนาของตนเอง แต่ยังคงมีความปรารถนาในสิ่งที่ตนคาดหวังไว้บ้าง ซึ่งจะเป็นแนวทางที่จะช่วยทำให้บุคคลเห็นคุณค่าในตนเองและมีความสุขในชีวิต

4) เลิกประเมินค่าตนเอง (Stop Rating Oneself) เพราะว่าการมีชีวิตอยู่ของคนเรานั้น ถือว่ามีคุณค่ามากพอแล้ว ดังนั้น เมื่อบุคคลเลิกประเมินค่าตนเองแล้ว จะมีความรู้สึกการเห็นคุณค่าของตนเองก็จะเพิ่มมากขึ้น

จากการศึกษาแนวทางในการพัฒนาหรือส่งเสริมการเห็นคุณค่าในตนเองในหลากหลายมุมมอง ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า การเห็นคุณค่าในตนเองนั้นเป็นปัจจัยที่สำคัญอย่างยิ่ง ที่จะนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพชีวิตให้กลายเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ของสังคม ดังนั้นจึงมีความต้องการจำเป็นต้องการให้มีการสนับสนุนเสริมสร้างคุณลักษณะเหล่านี้ให้แก่นักเรียน ซึ่งจะต้องอาศัยความร่วมมือร่วมใจกันระหว่าง ผู้ปกครอง สถานศึกษา ครู อาจารย์ นักวิชาชีพ และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องอื่น ๆ รวมไปถึงบุคคลทั่ว ๆ ไปก็สามารถที่จะช่วยในการพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองให้แก่นักเรียนได้เช่นกัน

2.4.5 การวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง

การเห็นคุณค่าในตนเองเป็นลักษณะของบุคคลที่เกิดจากความรู้สึกนึกคิด มีความซับซ้อนและสามารถเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ จากการศึกษาวิธีการวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง พบว่าสามารถกระทำได้หลากหลายวิธีการ ซึ่งวิธีการวัดที่นิยมใช้มากที่สุดมีอยู่ 2 วิธี ได้แก่

1) การวัดโดยใช้แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง ซึ่งจัดว่าเป็นวิธีที่ให้ข้อมูลที่ถูกต้องมากกว่าวิธีอื่น เพราะไม่มีใครรู้จักตัวเรามากกว่าตัวเราเอง เนื่องโดยเหตุผลดังกล่าวจึงทำให้นักจิตวิทยาและนักการศึกษาจำนวนมากได้ศึกษาและสร้างแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองขึ้นมา อาทิ เช่น แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของ Rosenberg (1965) และแบบทดสอบมาตรฐานการเห็นคุณค่าในตนเองของ Coopersmith (1981) เป็นต้น

2) การประเมินพฤติกรรมของผู้ถูกวัดโดยบุคคลอื่น ดังเช่น การประเมินจาก นักการศึกษา นักจิตวิทยา ผู้เชี่ยวชาญ บิดามารดา ครูอาจารย์และกลุ่มเพื่อน เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างการรายงานตนเองกับการประเมินตนเองโดยบุคคลอื่น

จากการศึกษาค้นคว้าวิธีการวัดการเห็นคุณค่าในตนเองที่ได้กล่าวมาข้างต้น ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาข้อคำถามขึ้นมาจากรอบแนวคิดของ Coopersmith (1981) โดยแบ่งการเห็นคุณค่าในตนเองออกเป็น 2 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบภายในตนเอง และองค์ประกอบภายนอกตนเอง

2.5 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเจตคติต่อการเรียน

2.5.1 ความหมายของเจตคติต่อการเรียน

การศึกษาเกี่ยวข้องกับเจตคติ หรือ ทศนคติ พบว่า ตรงกับคำในภาษาอังกฤษ “Attitude” ที่มีรากศัพท์มาจากภาษาละตินว่า “Aptus” แปลว่า โน้มเอียง เหมาะสม และจากการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับการเห็นคุณค่าในตนเอง พบว่า มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาจำนวนมากได้กล่าวถึงความหมายของเจตคติ หรือทศนคติไว้ ดังต่อไปนี้

Eysenck และคณะ (1972) ได้ให้ความหมายไว้ว่า เจตคติ หมายถึง เป็นแนวทางของการรับรู้และการตอบสนองต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง อันเป็นผลมาจากประสบการณ์และการเรียนรู้

Good (1973) ได้อธิบายไว้ว่า เจตคติเป็นความพร้อมที่จะแสดงออกในลักษณะใดลักษณะหนึ่ง ซึ่งอาจเป็นการสนับสนุนหรือคัดค้าน ต่อบุคคล สิ่งของ หรือสถานการณ์บางอย่าง เช่น รัก หรือเกลียด พอใจหรือไม่พอใจมากน้อยเพียงใดต่อสิ่งนั้น ๆ

ธีรวุฒิ เอกะกุล (2550) ได้ให้นิยามความหมายไว้ว่า เจตคติ หมายถึง พฤติกรรมและความรู้สึกทางด้านจิตใจที่มีต่อสิ่งเร้าที่มากระตุ้น รวมทั้งความรู้สึกที่เกิดจากการเรียนรู้ การฝึกฝน และประสบการณ์ในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง

ราชบัณฑิตยสถาน (2556) ได้ให้คำจำกัดความไว้ว่า เจตคติ หมายถึง แนวโน้มของการที่บุคคลมีพฤติกรรมตอบสนองอันเนื่องมาจากการเรียนรู้มี 3 องค์ประกอบ คือ การรู้การคิด อารมณ์ ความรู้สึก และพฤติกรรม

สุรางค์ ไคว์ตระกูล (2559) ได้ให้คำจำกัดความไว้ว่า เจตคติ หมายถึง อัจฉาศัย (Disposition) หรือแนวโน้มที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมสนองต่อสิ่งแวดล้อมหรือสิ่งเร้า อาจเป็นได้ทั้งคน วัตถุสิ่งของ ความคิด หรือสถานการณ์ต่าง ๆ เจตคติอาจเป็นบวก หรือลบ ถ้าบุคคลมีเจตคติบวกต่อสิ่งใด ก็จะมีพฤติกรรมที่จะเผชิญกับสิ่งนั้น ๆ ถ้ามีเจตคติลบก็จะหลีกเลี่ยง เจตคติเป็นสิ่งที่เกิดจากการเรียนรู้และเป็นการแสดงออกของค่านิยมและความเชื่อของบุคคล

จากความหมายของเจตคติที่ได้ประมวลมาข้างต้นนี้ ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า เจตคติต่อการเรียน หมายถึง เป็นพฤติกรรม อารมณ์ความรู้สึก ความโน้มเอียง ความรู้ความเข้าใจ การรับรู้และการตอบสนองของนักเรียนที่มีต่อการเรียน เจตคติอาจเป็นบวกหรือลบ ถ้าหากว่านักเรียนมีเจตคติบวกต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งนั้น ก็จะมีพฤติกรรมที่จะเผชิญกับสิ่งนั้น ๆ ในตรงกันข้าม ถ้านักเรียนมีเจตคติลบ ก็จะมีพฤติกรรมที่หลีกเลี่ยงกับสิ่งนั้น ๆ เจตคติเป็นสิ่งที่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ โดยการเรียนรู้ ประสบการณ์ และเป็นการแสดงออกของค่านิยมและความเชื่อของนักเรียน

2.5.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับเจตคติต่อการเรียน

ธีรวุฒิ เอกะกุล (2550) ได้กล่าวถึง การศึกษาเจตคติ เป็นพื้นฐานสำคัญของการศึกษาพฤติกรรมภายในของบุคคลเรา สิ่งสำคัญคือการศึกษาทฤษฎีเจตคติ ซึ่งทฤษฎีเจตคติมีหลากหลายทฤษฎีด้วยกัน ดังต่อไปนี้

1) ทฤษฎีความขัดแย้งของความคิด (Cognitive Dissonance Theory)

แนวความคิดของทฤษฎีความขัดแย้งของความคิดของ Festinger (1957) ได้ทำการศึกษาจากพื้นฐานธรรมชาติกลไกของการปรับตัวของมนุษย์ พบว่า มนุษย์ไม่สามารถจะทนต่อสิ่งที่เปลี่ยนแปลง ขัดแย้งหรือไม่ลงรอยกันได้ กล่าวคือ เมื่อใดที่มนุษย์มีความขัดแย้งกัน มนุษย์จะพยายามหาทางขจัดความขัดแย้งให้หมดไป ทำให้สภาวะทางจิตใจที่เกิดความขัดแย้ง (Dissonance) กระตุ้นให้บุคคลมีปฏิกิริยาไปทิศทางใดทิศทางหนึ่ง ทำให้ลดความขัดแย้งลงได้ หลักการทฤษฎีนี้คือ ถ้าพฤติกรรมของบุคคล ประกอบด้วยส่วนประกอบของความคิดแย้ง สามารถเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคลได้โดยการเปลี่ยนส่วนประกอบของการรับรู้ที่ทำให้เกิดความขัดแย้งกันนั้น กล่าวโดยสรุปเป็นข้อ ๆ ได้ดังนี้

1.1) ความขัดแย้ง (Dissonance) ของการรับรู้เกิดจากความแตกต่างระหว่างการรับรู้ 2 อย่างขึ้นไป ความคิดหนึ่งเป็นบุคคล อีกความคิดหนึ่งมาจากสิ่งแวดล้อมภายนอก

1.2) ความมากน้อยของความขัดแย้ง ขึ้นอยู่กับอันตรายส่วนระหว่างความเหมือนกัน (Consonant) และความแตกต่างกันของความคิดเห็น ความขัดแย้งมาจากจำนวนเหตุผลที่มีต่อการเลือกสิ่งใดสิ่งหนึ่ง

1.3) บุคคลที่มีความขัดแย้งมากจะมีแรงขับ (Drive) มาก การจะทำให้ความขัดแย้งหมดไป โดยการเปลี่ยนแปลงความรู้เรื่องนั้น ๆ และเพิ่มเหตุผลให้ส่วนประกอบที่มีความคล้ายกันมากยิ่งขึ้น

1.4) บุคคลสามารถลดความขัดแย้ง โดยการเปลี่ยนสิ่งแวดล้อมภายในตน (Psychological Environment) ซึ่งได้แก่ เจตคติและการรับรู้ หรือการเปลี่ยนสิ่งแวดล้อมภายนอกตัวบุคคล

2) ทฤษฎีความสอดคล้องของความคิด (Cognitive Consistency Theory)

แนวความคิดทฤษฎีความสอดคล้องของความคิดของ Heider (1946) เป็นเรื่องเกี่ยวข้องกับการคิดหรือการรู้เรื่องใดเรื่องหนึ่ง ทำให้เกิดความรู้หลาย ๆ ด้านหรือมีส่วนประกอบของการรู้ (Cognitive Element) หลายอย่าง รู้ในทางที่ดีหรือไม่ดี ถ้าเรารู้อะไรสิ่งหนึ่งในทางที่ดีมากกว่าในทางที่ไม่ดี จะเกิดความสอดคล้องของการรู้ขึ้นทำให้เราเกิดเจตคติที่ดีในสิ่งนั้น ในขณะที่เดียวกันถ้าเรารู้อะไรในทางที่ไม่ดีมากกว่าในทางที่ดีจะเกิดความไม่สอดคล้องของการรู้จะทำให้เรามีเจตคติที่ไม่ดีหรือไม่ชอบสิ่งนั้น และเมื่อเรารู้อะไรสิ่งใดในทางที่ดีและไม่ดีพอ ๆ กันจะทำให้เราเกิดความขัดแย้งของการรู้ขึ้นเรียกว่า เกิดความไม่สอดคล้องของการรู้ขึ้น (Cognitive Dissonance) ดังนั้น เราจะต้องรู้ในทางที่ดีให้มากกว่าในทางที่ไม่ดี เราจึงจะมีเจตคติในทางที่ดีมากกว่า

3) ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory)

แนวความคิดของทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม มีความเชื่อว่า กระบวนการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคลนั้นจะอยู่ในรูปแบบของการเรียนรู้ และการที่จะแสดงพฤติกรรมเดิมหรือเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมหรือไม่นั้น ขึ้นอยู่กับผลสืบเนื่องที่เกิดจากการกระทำพฤติกรรมนั้น ๆ ถ้าผลสืบเนื่องเป็นไปในทางที่ดี พฤติกรรมนั้นจะมีแนวโน้มเกิดขึ้นอีก ในตรงกันข้ามถ้าผลสืบเนื่องเป็นไปในทางที่ไม่ดีพฤติกรรมนั้นจะมีแนวโน้มไม่เกิดขึ้นอีก กล่าวคือ พฤติกรรมของบุคคลจะเปลี่ยนแปลงไปทิศทางใดหรือไม่นั้นขึ้นอยู่กับความรู้ที่เขาได้รับจากสังคมและสิ่งแวดล้อมรอบตัว สังคมและสิ่งแวดล้อมเหล่านั้นจะเป็นตัวกำหนดพฤติกรรมของบุคคล สิ่งที่เกิดขึ้นในตัวบุคคล ซึ่งได้แก่ ความคิด อารมณ์ความรู้สึก ความคาดหวัง ฯลฯ และผลสืบเนื่องที่เกิดขึ้นหลังจากบุคคลกระทำพฤติกรรมนั้น พฤติกรรมที่จะแสดงออกต่อไปนั้น ขึ้นกับการประเมินผลย้อนกลับของพฤติกรรมที่เข้าได้แสดงออกไปแล้ว จากแนวความคิดนี้ สามารถใช้วิธีการเพื่อเปลี่ยนแปลงเจตคติและพฤติกรรม ได้ดังนี้

3.1) การให้การเสริมแรงโดยตรง (Direct Reinforcement) เป็นวิธีที่ใช้ในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมโดยวิธีค่อย ๆ ปรับเปลี่ยนพฤติกรรมการตอบสนองของบุคคล ให้กระทำพฤติกรรมที่มีความยากเพิ่มขึ้น บุคคลจะเรียนรู้ปฏิบัติการตอบสนองใหม่ และมีประสบการณ์ตรงกับผลสืบเนื่องจากการกระทำปฏิบัติการตอบสนองนั้น

3.2) การหยุดพฤติกรรม (Extinction) ถ้าต้องการจะให้บุคคลหยุดกระทำพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่ง สามารถกระทำได้โดยไม่ให้ผลสืบเนื่องที่เขาคาดหวังเกิดขึ้น

3.3) การให้รู้ถึงการเสริมแรง และการหยุดพฤติกรรมโดยการสังเกตจากบุคคลอื่น (Vicarious Reinforcement and Vicarious Extinction) การให้บุคคลสังเกตพฤติกรรมของบุคคลอื่นแทนที่จะได้ประสบการณ์โดยตรง จะช่วยทำให้บุคคลนั้นเปลี่ยนเจตคติหรือพฤติกรรมได้

3.4) การสื่อสาร (Communications) การให้ข่าวสารที่แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนอง สิ่งที่ได้รับนี้แตกต่างจากความเชื่อเดิมของคุณ อาจช่วยเปลี่ยนแปลงเจตคติและพฤติกรรมได้

จากการศึกษาแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงเจตคติที่ได้กล่าวมาข้างต้นนี้ ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า การพัฒนาและเปลี่ยนแปลงเจตคติของคุณคนนั้นเป็นผลมาจากการที่คุณคนนั้นมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งนั้น การเรียนรู้สภาพแวดล้อมต่าง ๆ การเกิดความขัดแย้งทางความคิดหรือความสอดคล้องทางความคิด เป็นต้น

2.5.3 องค์ประกอบของเจตคติต่อการเรียน

การศึกษาเอกสาร แนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเจตคติ พบว่า ปัจจุบันนี้มีนักจิตวิทยา และนักการศึกษาจำนวนมากได้อธิบายถึงองค์ประกอบของเจตคติไว้แตกต่างกัน และยังไม่มียุทธวิธีที่แน่นอน เพราะแต่ละคนหรือแต่ละกลุ่มพยายามศึกษาค้นคว้าไปเรื่อย ๆ ธีรวิทย์ เอกะกุล (2550) ได้ศึกษาและสรุปแนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของเจตคติที่แตกต่างกันออกไป 3 กลุ่มดังต่อไปนี้

1) เจตคติมีองค์ประกอบเดียว คือ ด้านอารมณ์ความรู้สึก ซึ่งมีนักจิตวิทยาที่ได้สนับสนุนแนวคิดนี้ได้แก่ Thurstone (1959) และ Fishbein and Ajzen (1975) เป็นต้น

2) เจตคติมี 2 องค์ประกอบ คือ ด้านความรู้ความเข้าใจ และด้านอารมณ์ความรู้สึก ซึ่งมีนักจิตวิทยาที่สนับสนุนแนวคิดนี้ได้แก่ Katz (1960) และ Rosenberg (1965) เป็นต้น

3) เจตคติมี 3 องค์ประกอบ ซึ่งมีนักจิตวิทยาที่เสนอแนวคิดนี้คือ Triandis (1971) และ Aronson, Wilson, และ Akert (2013) เป็นต้น

3.1) องค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจ (Cognitive Component) การที่คุณคนจะมีเจตคติต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งได้ บุคคลนั้นจะต้องมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสิ่งนั้น ๆ ก่อน เพื่อเป็นข้อมูลสำหรับการตีความและให้เหตุผลเป็นความเชื่อต่อไปได้

3.2) องค์ประกอบด้านอารมณ์ความรู้สึก (Affective Component) เป็นอารมณ์ความรู้สึกของคุณคนที่มีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งหลังจากรู้และเข้าใจสิ่งนั้นแล้ว ดังเช่น พอใจหรือไม่พอใจ ดีหรือเลว เป็นต้น

3.3) องค์ประกอบด้านพฤติกรรม (Behavioral Component) เป็นความรู้และความรู้สึกที่มีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง จนทำให้เกิดความโน้มเอียงที่จะปฏิบัติ หรือตอบสนองต่อสิ่งนั้นในทิศทางต่าง ๆ

จากองค์ประกอบของเจตคติที่ได้กล่าวมาข้างต้น ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้แบ่งเจตคติต่อการเรียนออกเป็น 3 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจ ด้านอารมณ์ความรู้สึก

และองค์ประกอบด้านพฤติกรรม ซึ่งองค์ประกอบของเจตคติทั้ง 3 ด้านนี้มีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ขึ้นกับความรู้ความเข้าใจ ความเชื่อและการปรับตัวของนักเรียน นอกจากนี้เจตคติต่อการเรียนของนักเรียนสามารถพัฒนาและเปลี่ยนแปลงได้จากการเรียนรู้ การฝึกฝน และจากการได้รับประสบการณ์ที่หลากหลาย ดังนั้น การพัฒนาเจตคติต่อการเรียนให้แก่นักเรียนจึงจำเป็นต้องตั้งอยู่บนพื้นฐานของความถูกต้องเหมาะสม และควรจัดประสบการณ์ให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตั้งแต่วัยเด็กเป็นต้นไป

2.5.4 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงเจตคติต่อการเรียน

การศึกษาปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงเจตคติต่อการเรียนของ อีรวุฒิ เอกะกุล (2550) ได้กล่าวถึงเจตคติไว้ว่า มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาจำนวนมาก ได้พยายามอธิบายถึงปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงเจตคติของบุคคลไว้ ดังต่อไปนี้

1) ประสบการณ์เฉพาะอย่าง (Specific Experience) หมายถึง วิธีการหนึ่งที่เราเคยมีประสบการณ์นั้นเรียนรู้เจตคติจากประสบการณ์เฉพาะอย่างกับสิ่งที่เกี่ยวข้องกับเจตคตินั้น ๆ ดังเช่น การมีปฏิสัมพันธ์และได้รับประสบการณ์ที่ดี การได้รับการลงโทษทางร่างกาย และจิตใจ การเกิดภาวะคัดข้องใจ ความกลัว ความวิตกกังวล หรือภาวะซึมเศร้า เป็นต้น

2) การติดต่อสื่อสารกับบุคคลอื่น (Communication from Others) หมายถึงว่า เจตคติหลายอย่างของบุคคลเรานั้นเกิดจากการได้มีปฏิสัมพันธ์ และการติดต่อสื่อสารกับบุคคลอื่น ๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งจากการเรียนรู้อย่างไม่เป็นทางการที่เด็กได้รับจากครอบครัว และสังคม ดังเช่น การได้รับคำบอกเล่าจากผู้ปกครอง เพื่อนๆ และครู เป็นต้น

3) ตัวแบบ (Models) หมายถึงว่า เจตคติบางอย่างของบุคคลได้ถูกสร้างขึ้นจากการเลียนแบบจากบุคคลอื่น กระบวนการเลียนแบบเริ่มขึ้นตั้งแต่การสังเกตพฤติกรรม การตีความหมายให้อยู่ในรูปแบบของความเชื่อ ถ้าหากบุคคลที่เป็นแบบอย่างเป็นที่เคารพ หรือได้รับการยกย่องอยู่แล้วจะมีอิทธิพลต่อความเชื่อของบุคคลนั้นอย่างมาก

4) ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับสถาบัน (Institutional Factors) หมายถึงว่า เจตคติของบุคคลหลายอย่างเกิดขึ้นสืบเนื่องมาจากสถาบัน ดังเช่น โรงเรียน หรือหน่วยงานต่าง ๆ เป็นต้น ซึ่งสถาบันเหล่านี้จะเป็นทั้งแหล่งที่มาและสิ่งที่จะช่วยพัฒนาส่งเสริมให้เกิดเจตคติบางอย่างได้ด้วย

จากการศึกษาเอกสารเกี่ยวข้องกับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อเจตคติที่ได้กล่าวมาข้างต้นนี้ ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า เจตคติต่อการเรียนของนักเรียนนั้นสามารถพัฒนาและเปลี่ยนแปลงได้จากสาเหตุของปัจจัยต่าง ๆ ที่ปรากฏอยู่รอบ ๆ ตัว ที่นักเรียนเข้าไปเกี่ยวข้องหรือมีปฏิสัมพันธ์ ได้แก่ การได้รับประสบการณ์เฉพาะ การติดต่อสื่อสารกับบุคคลอื่น การเลียนแบบจากบุคคลอื่น การมีส่วนร่วมในโรงเรียน และหน่วยงานต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง เป็นต้น

2.5.5 แนวทางในการพัฒนาเจตคติต่อการเรียน

การศึกษาค้นคว้าแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาเจตคติต่อการเรียน พบว่า มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาจำนวนมากได้กล่าวถึงแนวทางที่หลากหลายในการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาและเสริมสร้างเจตคติที่ดีต่อการเรียนไว้ ดังต่อไปนี้

เฉลา ประเสริฐสังข์ (2544) ได้กล่าวถึง แนวทางในการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาเจตคติที่ดีต่อการเรียนของนักเรียนไว้ ดังนี้

1) จัดสภาพแวดล้อมหรือประสบการณ์ที่ทำให้นักเรียนเกิดความพึงพอใจ สนุกสนาน และมีความสุขในการเรียนรู้

2) ครูผู้สอนจะต้องเป็นต้นแบบที่ดีแก่นักเรียนทั้งทางด้านความคิด ความประพฤติ ปฏิบัติ ความมีระเบียบวินัยในตนเอง ตลอดจนการวางตัวในสังคม เพราะว่าเด็กในวัยเรียนจะเลียนแบบและเชื่อมั่นในความเป็นครูมากที่สุด

3) การจัดการเรียนการสอนต้องยึดหลักนักเรียนเป็นศูนย์กลาง เปิดโอกาสให้นักเรียนได้เสนอแนะ แสดงความคิดเห็นหรือได้ลงมือปฏิบัติในกิจกรรมการเรียนการสอนด้วย

4) ครูผู้สอนจะต้องพยายามให้การเสริมแรงอย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง เพราะการเสริมแรงจะทำให้ผู้เรียนเกิดความพึงพอใจ และเกิดความรู้สึกที่ดีต่อครูผู้สอนและวิชาที่ตนเรียน

5) ครูผู้สอนต้องให้ความรักความเอาใจใส่ต่อนักเรียนอย่างทั่วถึง

6) พยายามอธิบายชี้แจงให้เห็นถึงคุณค่า ความสำคัญของการเรียนรู้ในวิชาที่เรียน และชี้ให้เห็นถึงประโยชน์ที่ได้รับจากการเรียนรู้

สุรางค์ ไคว้ตระกูล (2559) ได้อธิบายถึง แนวทางในการจัดการเรียนรู้ตามหลักการของนักจิตวิทยามนุษยนิยม (Rogers, Combs และ Maslow) เพื่อพัฒนาส่งเสริมให้นักเรียนเกิดเจตคติที่ดีต่อการเรียนการสอนให้ประสบความสำเร็จได้นั้น จะต้องมีการจัดการเรียนการสอน ดังนี้

1) นักเรียนเป็นจุดศูนย์กลาง หรือมีความสำคัญ การเรียนรู้จะเกิดขึ้นเมื่อนักเรียนมีความสนใจและต้องการที่จะเรียนรู้ เน้นความสำคัญในการให้นักเรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่จะเรียนรู้

2) เปิดโอกาสให้นักเรียนได้เลือกวิธีการเรียนรู้ มีส่วนร่วมในการตัดสินใจเลือกกิจกรรมหรือประสบการณ์ที่จะเรียนรู้ และให้นักเรียนเป็นผู้กระทำหรือประกอบกิจกรรมด้วยตนเอง

3) การจัดบรรยากาศของห้องเรียนที่อบอุ่นเป็นมิตร ครูผู้สอนและนักเรียนมีความรักและไว้วางใจซึ่งกันและกัน มีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน

4) บรรยากาศห้องเรียนที่ส่งเสริมให้นักเรียนอยากรู้ อยากเห็น และเปิดโอกาสให้นักเรียนแสดงออกซึ่งความสามารถและพัฒนาตามศักยภาพของตนเอง

5) ให้ความสำคัญกับกระบวนการเรียนรู้มากกว่าเนื้อหาที่เรียน

จากแนวทางการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาและเสริมสร้างเจตคติที่ดีต่อการเรียนของนักเรียนที่ได้กล่าวมาข้างต้นนี้ ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า การจัดการเรียนรู้ ครูผู้สอนมีความสำคัญอย่างมากในการสร้างเจตคติที่ดีต่อการเรียน ถ้าหากว่านักเรียนมีเจตคติที่ดีต่อโรงเรียน ครูผู้สอนเพื่อนและวิชาที่เรียนแล้วนั้น ย่อมก่อให้เกิดความตั้งใจในการเรียน มีความสนใจในสิ่งที่ครูสอน และพยายามมุ่งมั่นศึกษาค้นคว้าหาความรู้เพิ่มขึ้น ซึ่งจะทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้นในลำดับต่อไปได้อีกด้วย

2.5.6 การวัดเจตคติต่อการเรียน

การศึกษาวิธีการวัดเจตคติต่อการเรียนแล้วเห็นว่าเนื่องจากเจตคติต่อการเรียนเป็นมโนภาพที่ทำการวัดได้ยาก เมื่อเปรียบเทียบกับกรวัดด้านอื่น ๆ โดยมีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาหลายท่านได้พยายามหาวิธีวัด และสร้างเครื่องมือวัดที่มีคุณภาพเพื่อกระตุ้นให้ได้มาซึ่งอารมณ์ความรู้สึกที่แท้จริงของผู้ถูกวัด จึงสามารถสรุปไว้ได้ ดังต่อไปนี้

ธีรจุมิ เอกะกุล (2550) ได้ทำการศึกษาเอกสาร แนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และได้จำแนกวิธีการวัดเจตคติออกเป็น 5 ประเภท ดังนี้

1) การสัมภาษณ์ (Interview) เป็นวิธีที่ง่ายและตรงไปตรงมามากที่สุด การสัมภาษณ์ผู้สัมภาษณ์จะต้องเตรียมข้อรายการที่จะซักถามไว้อย่างดี ข้อรายการนั้นต้องเขียนเน้นความรู้สึกที่สามารถแสดงเจตคติให้ตรงเป้าหมาย ผู้สัมภาษณ์จะได้ทราบความรู้สึก หรือความคิดเห็นของผู้ตอบที่มีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง แต่มีข้อเสียว่า ผู้ถามอาจไม่ได้รับคำตอบที่จริงใจจากผู้ตอบ เพราะผู้ตอบอาจบิดเบือนคำตอบ เนื่องจากอาจเกิดความเกรงกลัวต่อการแสดงความคิดเห็น วิธีแก้ไขคือ ผู้สัมภาษณ์ต้องสร้างบรรยากาศในการสัมภาษณ์ให้เป็นกันเอง ให้ผู้ตอบมีอารมณ์รู้สึกสบายใจ ไม่เคร่งเครียด เป็นอิสระ และแน่ใจว่าคำตอบของเขาจะเป็นความลับที่สุด

2) การสังเกต (Observation) เป็นวิธีการใช้ตรวจสอบบุคคลอื่นโดยการเฝ้ามองและจดบันทึกพฤติกรรมของบุคคลอย่างมีแบบแผน เพื่อจะได้ทราบว่าบุคคลที่สังเกตมีเจตคติ ความเชื่อ อุดมคติเป็นอย่างไร ข้อมูลที่ได้จากการสังเกตจะถูกต้องใกล้เคียงกับความจริง หรือเป็นที่เชื่อถือได้เพียงใดนั้น มีข้อควรคำนึงหลายประการกล่าวคือควรมีการศึกษาหลาย ๆ ครั้ง ทั้งนี้เพราะเจตคติของบุคคลมาจากหลาย ๆ สาเหตุ นอกจากนี้ตัวผู้สังเกตเองจะต้องทำตัวเป็นกลาง ไม่มีความลำเอียง และการสังเกต ควรสังเกตหลาย ๆ ช่วงเวลา ไม่ใช่สังเกตเฉพาะเวลาใดเวลาหนึ่ง

3) การรายงานตนเอง (Self-Report) วิธีการนี้ต้องการให้ผู้ถูกสอบวัดแสดงความรู้สึกของตนเองตามสิ่งเร้าที่เขาได้สัมผัส นั่นคือ สิ่งเร้าที่เป็นข้อคำถามให้ผู้ตอบแสดงความรู้สึกออกมาอย่างตรงไปตรงมา แบบทดสอบหรือมาตราวัดที่เป็นของ Thurstone, Guttman, Likert และ

Osgood นอกจากที่กล่าวมา ยังมีแบบให้ผู้สอบรายงานตนเองและอื่น ๆ อีกมากแล้วแต่จุดมุ่งหมายของการสร้างและการวัด

4) เทคนิคจินตนาการ (Projective Techniques) วิธีนี้อาศัยสถานการณ์หลายอย่างไปเร้าผู้สอบ เช่น ประโยคไม่สมบูรณ์ ภาพแปลก ๆ เรื่องราวแปลก ๆ เมื่อผู้สอบเห็นสิ่งเหล่านี้จะจินตนาการออกมาแล้วนำมาตีความหมาย จากการตอบนั้น ๆ พอจะรู้ได้ว่ามีเจตคติต่อเป้าเจตคติอย่างไร

5) การวัดทางสรีระภาพ (Physiological Measurement) การวัดด้านนี้อาศัยเครื่องมือไฟฟ้า แต่สร้างเฉพาะเพื่อจะวัดความรู้สึกอันจะทำให้พลังไฟฟ้าในร่างกายเปลี่ยนแปลง เช่น ถ้าดีใจ เข็มจะชี้อย่างหนึ่ง เสียใจเข็มจะชี้อีกอย่างหนึ่ง ใช้หลักการเดียวกันกับเครื่องจักรเท็จ เครื่องมือแบบนี้ยังพัฒนาไม่ดีพอจึงไม่นิยมใช้เท่าใดนัก

จากการศึกษาวิธีการวัดเจตคติที่ได้กล่าวมาข้างต้น ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบวัดเจตคติต่อการเรียนขึ้นจากกรอบแนวคิดของ Triandis (1971) โดยแบ่งองค์ประกอบของเจตคติออกเป็น 3 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจ ด้านอารมณ์ความรู้สึก และด้านพฤติกรรม ซึ่งองค์ประกอบทั้ง 3 ด้านนี้ครอบคลุมและตรงกับสิ่งที่ต้องการวัดเกี่ยวข้องกับเจตคติต่อการเรียน โดยลักษณะข้อคำถามจะแสดงถึงเจตคติ หรือความรู้สึกต่อการเรียนรู้อย่างชัดเจน

ตอนที่ 3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรคัตสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

3.1 งานวิจัยในประเทศไทย

สุนันท์ มีเทศ และ เชิดศักดิ์ ไอรณณรัตน์ (2562) ได้ศึกษาปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาแพทย์ชั้นปีที่ 6 คณะแพทยศาสตร์ศิริราชพยาบาล มหาวิทยาลัยมหิดล กลุ่มตัวอย่าง นักเรียนแพทย์ชั้นปีที่ 6 จำนวน 295 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลได้แก่ แบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และแบบวัดปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์และการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ ผลการวิจัยพบว่า (1) คะแนนเฉลี่ยสะสมในชั้นปีที่ 1 ถึงปีที่ 5 มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .82 (2) แรงจูงใจในการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .19 (3) การสนับสนุนจากผู้ปกครองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .16 (4) พฤติกรรมการเรียนมีความสัมพันธ์ทางลบกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ -.15

กฤตวรรณ ประเสริฐสิทธิ์ (2561) ได้ศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ธุรกิจของนักศึกษาคณะบัญชี มหาวิทยาลัยกรุงเทพ กลุ่มตัวอย่าง นักศึกษา คณะบัญชี ชั้นปีที่ 1 จำนวน 246 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลได้แก่ แผนการเรียน ที่จบการศึกษา แบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ แบบวัดความรู้พื้นฐานทางคณิตศาสตร์ และแบบวัดเจตคติต่อการเรียนคณิตศาสตร์ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์รูปแบบความสัมพันธ์ โครงสร้างเชิงเส้น ผลการวิจัยพบว่า (1) ความรู้พื้นฐานเดิมทางคณิตศาสตร์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์ สหสัมพันธ์เท่ากับ .75 (2) เจตคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ เท่ากับ .43 (3) แผนการเรียนที่จบการศึกษามีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชา คณิตศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .46 (4) เกรดเฉลี่ยสะสมมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .37

दनัย พุทธนิยม (2561) ได้ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตบางแค กรุงเทพมหานคร กลุ่ม ตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1233 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวม ข้อมูลได้แก่ แบบวัดความถนัดทางการเรียน แบบวัดความอดทน และแบบวัดเจตคติเชิงวิทยาศาสตร์ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สันและการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ ผลการวิจัยพบว่า (1) ความรู้พื้นฐานเดิมมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชา วิทยาศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .78 (2) ความถนัดทางการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ อย่างมี นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .51 (3) เจตคติเชิงวิทยาศาสตร์ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .22 (4) ความอดทนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ เท่ากับ .20 และ (5) ความรู้พื้นฐานเดิม ความถนัดทางการเรียน เจตคติเชิงวิทยาศาสตร์ และความ อดทนสามารถร่วมกันพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ได้ร้อยละ 98.9

รัฐศาสตร์ โคตรสีหา และ พิระพล ศิริวงศ์ (2560) ได้ศึกษาปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัธยมศึกษา เขต 29 จังหวัดอำนาจเจริญ กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 354

ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลได้แก่ แบบสอบถามชนิดมาตราประมาณค่า 5 ระดับ มีทั้งหมด 6 ด้าน และแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์และการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์เป็นรายคู่กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ได้แก่ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (X_1) สัมพันธภาพในครอบครัว (X_5) และการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้ปกครอง (X_6) มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .17, .18 และ .16 ตามลำดับโดยตัวแปรทั้ง 3 ตัวดังกล่าว มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณเท่ากับ .32

อัญญาณี ทิวทอง (2543) ได้ศึกษาตัวแปรคัดสรรทางจิตวิทยาที่สัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในเขตการศึกษา 11 กรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ปี จำนวน 400 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลได้แก่ แบบวัดการกำกับตนเองในการเรียนภาษาอังกฤษ แบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองทางภาษาอังกฤษ แบบวัดทัศนคติต่อวิชาภาษาอังกฤษ แบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ แบบวัดความวิตกกังวล แบบวัดเซาร์อารมณ์และแบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์และการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ ผลการวิจัยพบว่า (1) การกำกับตนเองในการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณเท่ากับ .13 (2) การรับรู้ความสามารถของตนเองทางภาษาอังกฤษ และทัศนคติต่อวิชาภาษาอังกฤษ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณเท่ากับ .15 และ .17 (3) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณเท่ากับ .02 (4) ความวิตกกังวล และเซาร์อารมณ์มีความสัมพันธ์ทางลบกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณเท่ากับ -.04 และ -.007 (5) ตัวแปรที่สามารถทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 เขตการศึกษา 11 ตัวทำนายที่ดีที่สุดคือ ทัศนคติต่อการเรียนภาษาอังกฤษ (ATT) รองลงมาคือ การรับรู้ความสามารถของตนเองทางภาษาอังกฤษ (SEF) และเซาร์อารมณ์ (EMOQ) ตามลำดับ

จิราภรณ์ กุณสิทธิ์ (2541) ได้ศึกษาการทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ด้วยตัวแปรด้านการกำกับตนเองในการเรียน การรับรู้ความสามารถของตนเองทางคณิตศาสตร์ ทัศนคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในกรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 397 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บ

รวบรวมข้อมูลได้แก่ แบบวัดการกำกับตนเองในการเรียนคณิตศาสตร์ แบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองทางคณิตศาสตร์ แบบวัดทัศนคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ และแบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์และการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ ผลการศึกษาวิจัยพบว่า (1) การกำกับตนเองในการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .57 (2) การรับรู้ความสามารถของตนเองทางคณิตศาสตร์ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .69 (3) ทัศนคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .53 (4) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .45 (5) การรับรู้ความสามารถของตนเองทางคณิตศาสตร์ ทัศนคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ และการกำกับตนเองในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ สามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ได้ร้อยละ 54.33

3.2 งานวิจัยต่างประเทศ

Chao และคณะ (2019) ได้ศึกษาตัวพยากรณ์การรับรู้ความสามารถของตนเองและอัตรโนทัศน์ต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในบริบทอาเซียน กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา จำนวน 1092 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลได้แก่ แบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง และแบบวัดอัตรโนทัศน์ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์และการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ ผลการวิจัยพบว่า (1) การรับรู้ความสามารถของตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาจีน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .41 และสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาจีน ได้ถึงร้อยละ 21 (2) การรับรู้ความสามารถของตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .07 (3) อัตรโนทัศน์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาจีน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .39 และสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาจีน ได้ถึงร้อยละ 20 (4) อัตรโนทัศน์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .58 และสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ ได้ถึงร้อยละ 46

Malhotra และคณะ (2019) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับการเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ประเทศอินเดีย กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียน

ชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 100 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลได้แก่ แบบวัด การเห็นคุณค่าในตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (GPA) ผลการวิจัยพบว่า (1) การเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชาย อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .63

Fakeye (2017) ได้ศึกษาปัจจัยทางจิตวิทยาเป็นตัวพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ประเทศไนจีเรีย กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 200 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลได้แก่ แบบวัด การเขียนภาษาอังกฤษ แบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง และแบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน และการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ ผลการวิจัยพบว่า (1) การรับรู้ความสามารถของตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนภาษาอังกฤษ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .59 (2) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนภาษาอังกฤษ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .71 และสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนภาษาอังกฤษ ได้ถึงร้อยละ 57.3

Kamoru และ Ramon (2017) ได้ศึกษาอิทธิพลของอัตมโนทัศน์ เจตคติและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ประเทศไนจีเรีย กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา จำนวน 200 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลได้แก่ แบบวัดอัตมโนทัศน์ และแบบวัดเจตคติ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน ผลการวิจัยพบว่า (1) อัตมโนทัศน์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 0.56 (2) เจตคติต่อคณิตศาสตร์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 0.97

Soni และ Kumari (2017) ได้ศึกษาบทบาทของความวิตกกังวลและเจตคติต่อการเรียนคณิตศาสตร์กับผลสัมฤทธิ์ทางคณิตศาสตร์ ประเทศอินเดีย กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ถึงชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 595 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลได้แก่ แบบวัดความวิตกกังวลในการเรียนคณิตศาสตร์ เจตคติต่อการเรียนคณิตศาสตร์ และแบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ ผลการวิจัยพบว่า (1) เจตคติต่อการเรียนคณิตศาสตร์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .80 และสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ ได้ถึงร้อยละ 41 (2) ความวิตกกังวลในการเรียนคณิตศาสตร์มีความสัมพันธ์ทางลบกับผลสัมฤทธิ์

ทางการเรียนคณิตศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ เท่ากับ -.70

Hatamian (2016) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าในตนเองกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ประเทศอิหร่าน กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา จำนวน 80 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล คือ แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของ Coopersmith วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ผลการวิจัยพบว่า (1) การเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชาย อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .96 (2) การเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนหญิง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .93

Mueller และคณะ (2016) ได้ศึกษาอัตมโนทัศน์ด้านคณิตศาสตร์และภาษาอังกฤษ: ศึกษาเฉพาะกลุ่มวัยรุ่นที่มีความสามารถสูง ประเทศสหรัฐอเมริกา กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 1851 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลได้แก่ แบบวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ และแบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมาตรฐาน ผลการวิจัยพบว่า (1) อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .71 (2) อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .41

Kumari และ Chamundeswari (2015) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ พฤติกรรมการเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ประเทศอินเดีย กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา จำนวน 457 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลได้แก่ แบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ พฤติกรรมการเรียน และแบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ผลการวิจัยพบว่า (1) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .77 (2) พฤติกรรมการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .87

Emmanuel และคณะ (2014) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ประเทศกานา กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา จำนวน 120 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลได้แก่ แบบวัดอัตมโนทัศน์ และแบบวัดแรงจูงใจในการเรียน วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ผลการวิจัยพบว่า (1) อัตมโนทัศน์ทางด้านวิชาการมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์

ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .72 (2) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ไม่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ($r = .03, P > .01$)

Zimmerman และ Kitsantas (2014) ได้ศึกษาเปรียบเทียบการมีวินัยในตนเองและการกำกับตนเองของนักเรียนในการพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ประเทศสหรัฐอเมริกา กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา จำนวน 507 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลได้แก่ แบบวัดการมีวินัยในตนเอง และแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์และการวิเคราะห์การถดถอย ผลการวิจัยพบว่า (1) การมีวินัยในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .58 (2) การกำกับในตนเองในการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .81 และสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ถึงร้อยละ 5.83

Salah Soufi และคณะ (2014) ได้พัฒนาโมเดลการพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยตัวแปร การเห็นคุณค่าในตนเอง อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ กลยุทธ์การกำกับตนเองในการเรียน และแรงจูงใจในการเรียน ประเทศอิหร่าน กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา จำนวน 417 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลได้แก่ แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง แบบวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ แบบวัดแรงจูงใจในการเรียน และแบบวัดกลยุทธ์การกำกับตนเองในการเรียน ผลการวิจัยพบว่า (1) อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .71 (2) การเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .25 และสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ถึงร้อยละ 38 (3) แรงจูงใจในการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .53 (4) กลยุทธ์การกำกับตนเองในการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .80 และสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ถึงร้อยละ 40

Sheykhjan (2014) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าในตนเองกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ประเทศอิหร่าน กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา จำนวน 610 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล คือ แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง วิเคราะห์ข้อมูลด้วย สถิติเชิงพรรณนา และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน ผลการวิจัยพบว่า (1) การเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนหญิง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .93 (2) การเห็นคุณค่าใน

ตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชาย อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .96

Ghazvini (2011) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอัตรานักเรียนด้านวิชาการกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ประเทศอิหร่าน กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาจำนวน 363 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล คือ แบบวัดอัตรานักเรียนด้านวิชาการ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน ผลการวิจัยพบว่า (1) อัตรานักเรียนด้านวิชาการมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .57 (2) อัตรานักเรียนด้านวิชาการมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวรรณคดี อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .61

Aryana (2010) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าในตนเองกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนเตรียมอุดมศึกษา ประเทศอาเซอร์ไบจาน กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนเตรียมอุดมศึกษา จำนวน 100 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล คือ แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน ผลการวิจัยพบว่า (1) การเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .39

Kosnin (2007) ได้ศึกษาการกำกับตนเองในการเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี ประเทศมาเลเซีย กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักศึกษาวิศวกรรมไฟฟ้า ปีที่ 2 จำนวน 460 ตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล คือ แบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน (MSLQ) ผลการวิจัยพบว่า (1) การกำกับตนเองในการเรียนสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของศึกษาระดับปริญญาตรี ประเทศมาเลเซียได้ถึงร้อยละ 33.6

Soeung และคณะ (n.d.) ได้ศึกษาปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 1150 ตัวอย่าง ประเทศกัมพูชา เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล คือ แบบวัดปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางคณิตศาสตร์ และแบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางภาษาเขมร (MSLQ) ผลการวิจัยพบว่า ด้านนักเรียน (1) การเห็นคุณค่าในตนเอง แรงจูงใจ จำนวนครั้งที่นักเรียนทำงานสำเร็จ และความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์และภาษาเขมรของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนี้ยังพบว่า นักเรียนขาดเรียนมีความสัมพันธ์ทางลบกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ มีนัยสำคัญทางสถิติ

ตาราง 5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรคัตสรรทางจิตวิทยาเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ตัวแปรพยากรณ์		ผลการวิจัย
ชื่อผู้วิจัย	การกำกับตนเองในการเรียน แรงงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัฒโนทัศน์ ด้านวิชาการ ในตนเอง เรียน	
สุนันท์ มีเทศ และ เชิดศักดิ์ ไธรมณีนรัตน์ (2562)	✓	(1) แรงงใจใฝ่ในการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ($r=.19, p<.01$)
กฤตวรรณ ประเสริฐ สิทธิ์ (2561)	✓	(1) เจตคติต่อการเรียนวิชาคณิตศาสตร์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ($r=.43, p<.01$)
दनัย พุพธนิยม (2561)	✓	(1) เจตคติเชิงวิทยาศาสตร์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน วิชาวิทยาศาสตร์ ($r=.22, p<.05$)
รัฐศาสตร์ โดตรสีทา และ พิระพล ศิริวงศ์ (2560)	✓	(1) แรงงใจใฝ่สัมฤทธิ์มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชา คณิตศาสตร์ ($r=.18, p<.01$) (2) แรงงใจใฝ่สัมฤทธิ์ สัมพันธ์ภาพในครอบครัว การส่งเสริมการเรียนของ ผู้ปกครอง มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ($r=.32,$ $p<.01$)

ตาราง 6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรคัตสรรทางจิตวิทยากับความสัมฤทธิ์ทางการเรียน (ต่อ)

ตัวแปรพยากรณ์

ผลการวิจัย

ชื่อผู้วิจัย
การกำกับ
ตนเองในการ
เรียน

แรงจูงใจไม่
สัมพันธ์

อัฒโนทัศน์
ด้านวิชาการ
ในตนเอง
เรียน

อัญญาณี ทิวทอง (2543) ✓ ✓ ✓ ✓ (1) การกำกับตนเองในการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ ($r=.13, p<.01$)

(2) ที่สนใจจิตต่อวิชาภาษาอังกฤษ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ ($r=.17, p<.001$) แรงจูงใจไม่สัมพันธ์ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ

จิราภรณ์ ฤณสิทธิ์ (2541) ✓ ✓ ✓ ✓ (1) การกำกับตนเองในการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ($r=.57, p<.01$)

(3) ที่สนใจจิตต่อวิชาคณิตศาสตร์ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ($r=.53, p<.01$)

(4) แรงจูงใจไม่สัมพันธ์ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ($r=.45, p<.01$)

(5) การรับรู้ความสามารถของตนเอง ที่สนใจจิตต่อ และการกำกับตนเองในการเรียน สามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ได้ร้อยละ 54.33

ตาราง 7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรคัตสรรทางจิตวิทยากับความสัมฤทธิ์ทางการเรียน (ต่อ)

ชื่อผู้วิจัย	ตัวแปรพยากรณ์				ผลการวิจัย
	การกำกับตนเองในการเรียน	แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์	อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ	การเห็นคุณค่าในตนเองเรียน	
Chao และคณะ (2019)	✓				(1) อัตมโนทัศน์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ (r=.58, p<.01) และสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษได้ (r ² =.46)
Malhotra และคณะ (2019)			✓		(1) การเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชาย (r=.63, p<.01)
Fakeye (2017)		✓			(1) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ (r=.71, P<.05) และสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษได้ (r ² = .573)
Kamoru และ Ramon (2017)			✓	✓	(1) อัตมโนทัศน์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ (r=.56, P<.05) (2) เจตคติต่อคณิตศาสตร์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ (r=.97, P<.05)

ตาราง 8 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรคัตสรรทางจิตวิทยา กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (ต่อ)

ตัวแปรพยากรณ์		ผลการวิจัย
ชื่อผู้วิจัย	การกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจไม่ สัมพันธ์ สัมฤทธิ์ ด้านวิชาการ อัตโนมัติ การเห็นคุณค่า ของตนเอง ในการเรียน	
Soni และ Kumari (2017)		✓ (1) เจตคติต่อการเรียนคณิตศาสตร์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ ($r=80, P<.001$) และสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ได้ ($r^2=.41$)
Hatamian (2016)		✓ (1) การเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (ชาย, $r=.96, P<.01$) และ (หญิง, $r=.93, P<.01$)
Mueller และคณะ (2016)		✓ (1) อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ ($r=.71, P<.05$) (2) อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ ($r=.41, P<.05$)
Kumari และ Chamundeswari (2015)	✓	(1) แรงจูงใจไม่สัมพันธ์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ($r=.77, P<.01$)

ตาราง 9 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรคัตสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (ต่อ)

ชื่อผู้วิจัย	ตัวแปรพยากรณ์			ผลการวิจัย
	การกำกับตนเองในการเรียน	แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์	อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ	
Emmanuel และคณะ (2014)			✓	ผลการเห็นคุณค่า เจตคติต่อการเรียน (1) อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ($r=.72, P<.01$) (2) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ($r = .03, P > .01$)
Zimmerman และ Kitsantas (2014)	✓			(1) การกำกับตนเองในการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ($r=.81, P<.01$) และสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ ($r^2=.058$)
Sheykhjan (2014)			✓	(1) การเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนหญิง ($r=.93, P<.05$) และนักเรียนชาย ($r=.96, P<.05$)
Salah Soufi และคณะ (2014)		✓	✓	(1) อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ($r=.71, P<.01$) (2) แรงจูงใจในการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ($r=.53, P<.01$) (3) กลยุทธ์การกำกับตนเองในการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ($r=.80, P<.01$)

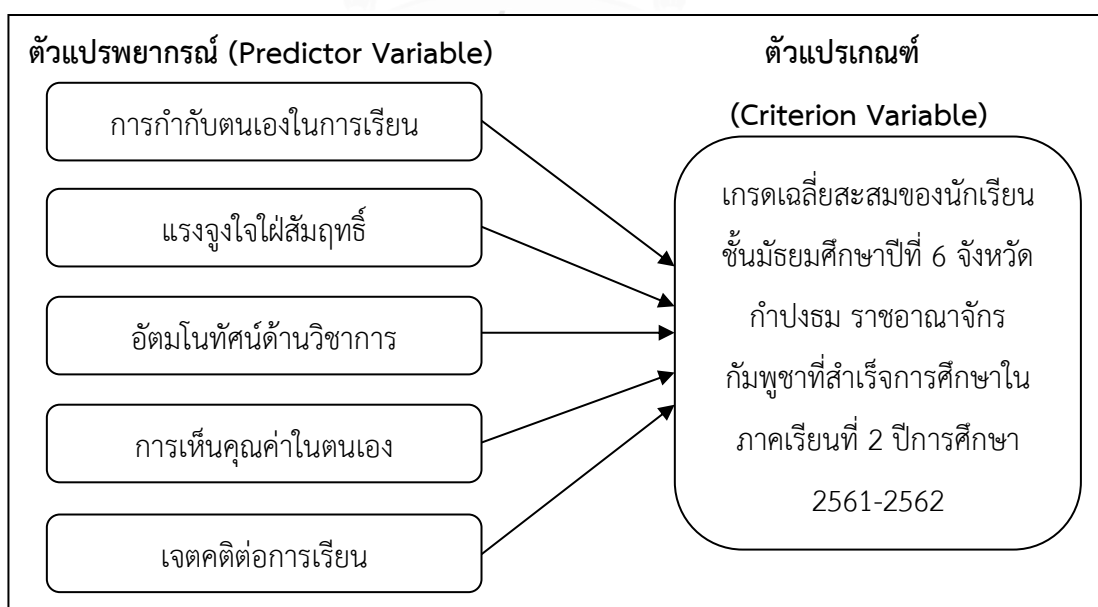
ตาราง 10 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรคัตสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (ต่อ)

ตัวแปรพยากรณ์		ผลการวิจัย			
ชื่อผู้วิจัย	การกำกับตนเองในการเรียน	แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์	อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ	การเห็นคุณค่าในตนเอง	เจตคติต่อการเรียน
Ghazvini (2011)	✓		✓		(1) อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ ($r=-.57, P<.05$) (2) อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวรรณคดี ($r=-.61, P<.05$)
Aryana (2010)				✓	(1) การเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ($r=-.39, P<.001$)
Kosnin (2007)	✓				(1) การกำกับตนเองในการเรียนสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของศึกษาระดับปริญญาตรี ประเทศมาเลเซียได้ถึงร้อยละ 33.6
Soeung และคณะ (n.d.)	✓	✓		✓	(1) การเห็นคุณค่าในตนเอง และแรงจูงใจมีความสัมพันธ์ทางบวกผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์และภาษาเยอรมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีนัยสำคัญทางสถิติ
รวม	5	8	6	5	6

จากการศึกษาเอกสาร แนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง แสดงให้เห็นว่า ปัจจัยด้านการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และเจตคติต่อการเรียน เป็นปัจจัยทางจิตวิทยาที่มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับและมีความสำคัญต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ดังนั้น แนวทางในการที่จะปรับปรุงการเรียนการสอนให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้นกว่าเดิมจึงต้องอาศัยปัจจัยเหล่านี้ ผู้วิจัยเลือกปัจจัยทั้ง 5 ปัจจัยนี้มาศึกษา คือ การกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และเจตคติต่อการเรียน เพื่อหาปัจจัยร่วมกันที่ดีที่สุดในการพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และปัจจัยทั้ง 5 ตัวนี้ เป็นคุณลักษณะทางจิตวิทยาที่สามารถพัฒนาให้กับนักเรียนได้

ตอนที่ 4 กรอบแนวคิดในการวิจัย

การศึกษาเอกสาร แนวคิดทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องผู้วิจัยพบว่า มีปัจจัยทางจิตวิทยาหลายประการล้วนแต่มีความเกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนทั้งสิ้น ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้กำหนดกรอบแนวคิด (Conceptual Framework) ในการศึกษาปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยาที่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา ประกอบด้วยตัวแปรพยากรณ์ ที่เป็นปัจจัยทางด้านคุณลักษณะทางจิตวิทยาของผู้เรียน (Non-Intellectual Factors) ซึ่งเป็นปัจจัยที่สามารถพัฒนาและส่งเสริมให้เปลี่ยนแปลงได้มาก และตัวแปรเกณฑ์ คือ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่เป็นผลที่เกิดจากการเรียนรู้ของผู้เรียน ณ ช่วงเวลาหนึ่ง และเป็นดัชนีชีวิตที่มีความสำคัญสะท้อนให้เห็นถึงประสิทธิภาพและคุณภาพทางการจัดการศึกษา ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา ดังนี้



ภาพ 6 กรอบแนวคิดในการวิจัย

บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อศึกษาลักษณะปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยา 5 ปัจจัยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา 2) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา และ 3) เพื่อสร้างสมการพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา โดยปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยาเป็นการวิจัยเชิงพรรณนา (Descriptive Research) โดยผู้วิจัยมีวิธีการนำเสนอการวิจัยเป็น 4 ตอน ดังต่อไปนี้

ตอนที่ 1 การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ตอนที่ 2 การพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ตอนที่ 3 การดำเนินการเก็บข้อมูล

ตอนที่ 4 การวิเคราะห์ข้อมูล

ตอนที่ 1 การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1.1 ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนในสังกัดสำนักงานกระทรวงศึกษาธิการ เขาวชนและการกีฬา จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา จำนวน 3,734 คน (DoEYS, 2018-2019)

1.2 กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนในสังกัดสำนักงานกระทรวงศึกษาธิการฯ จังหวัดกำแพงเพชร ได้มาจากวิธีการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน (Multi-Stage Random Sampling) ซึ่งมีขั้นตอนการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง ดังนี้

1.2.1 สํารวจจำนวนนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย สังกัดสำนักงานกระทรวงศึกษาธิการฯ จังหวัดกำแพงเพชร ปีการศึกษา 2561-2562 มีจำนวนทั้งสิ้น 3,734 คน (DoEYS, 2018-2019)

1.2.2 กำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย สังกัดสำนักงานกระทรวงศึกษาธิการฯ จังหวัดกำแพงเพชร ที่ได้จากการวิเคราะห์อำนาจการทดสอบ (Power Analysis) กำหนดการทดสอบสมมติฐานเป็นทางเดียว (One-Tailed Test) กำหนดขนาดอิทธิพล .25 ค่าความคลาดเคลื่อน .01 อำนาจทดสอบ .99 ทำการคำนวณด้วยโปรแกรม G*Power 3.1.9 ได้ขนาดกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 544 ตัวอย่าง เพื่อชดเชยอัตราการตอบแบบวัดไม่สมบูรณ์ ผู้วิจัยจึงเพิ่มกลุ่มตัวอย่างเป็น 600 ตัวอย่าง โดยมีสัดส่วนของแต่ละโรงเรียนเท่า ๆ กัน

1.2.3 สํารวจจํานวนโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย สังกัดสํานักงานกระทรวงศึกษาธิการฯ จังหวัดกํางงม พบว่ มีจํานวนทั้งหมด 24 โรงเรียน จําแนกตามเขตการปกครองเป็น 8 อําเภอ และจําแนกตามขนาดโรงเรียน โรงเรียนขนาดเล็ก จํานวน 10 โรงเรียน ขนาดกลาง จํานวน 13 โรงเรียน และโรงเรียนขนาดใหญ่ จํานวน 1 โรงเรียน ดังนี้ อําเภอบาราย มีจํานวน 6 โรงเรียน โรงเรียนขนาดเล็ก จํานวน 3 โรงเรียน และโรงเรียนขนาดกลาง จํานวน 3 โรงเรียน อําเภอกํางงสวย มีจํานวน 3 โรงเรียน โรงเรียนขนาดเล็ก จํานวน 1 โรงเรียน และโรงเรียนขนาดกลาง จํานวน 2 โรงเรียน อําเภอสตึงแสน มีจํานวน 3 โรงเรียน โรงเรียนขนาดกลาง จํานวน 2 โรงเรียน และโรงเรียนขนาดใหญ่ จํานวน 1 โรงเรียน อําเภอปราสาทบัลลังก์ มีจํานวน 2 โรงเรียน โรงเรียนขนาดเล็ก จํานวน 1 โรงเรียน และโรงเรียนขนาดกลาง จํานวน 1 โรงเรียน อําเภอปราสาทสมโบร์ มีจํานวน 2 โรงเรียน โรงเรียนขนาดเล็ก จํานวน 1 โรงเรียน และโรงเรียนขนาดกลาง จํานวน 1 โรงเรียน อําเภอสันตัน มีจํานวน 3 โรงเรียน โรงเรียนขนาดเล็ก จํานวน 2 โรงเรียน และโรงเรียนขนาดกลาง จํานวน 1 โรงเรียน อําเภอสันตึก มีจํานวน 2 โรงเรียน โรงเรียนขนาดเล็ก จํานวน 1 โรงเรียน และโรงเรียนขนาดกลาง จํานวน 1 โรงเรียน และอําเภอสโตง มีจํานวน 3 โรงเรียน โรงเรียนขนาดเล็ก จํานวน 1 โรงเรียน และโรงเรียนขนาดกลาง จํานวน 2 โรงเรียน รายละเอียดดังตาราง 11

ตาราง 11 โรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย สังกัดสํานักงานกระทรวงศึกษาธิการฯ จังหวัดกํางงม

อําเภอในจังหวัด กํางงม	โรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย	จําแนกตามขนาดโรงเรียน		
		ขนาดเล็ก	ขนาดกลาง	ขนาดใหญ่
อําเภอบาราย	6 โรงเรียน	3 โรงเรียน	3 โรงเรียน	-
อําเภอกํางงสวย	3 โรงเรียน	1 โรงเรียน	2 โรงเรียน	-
อําเภอสตึงแสน	3 โรงเรียน	-	2 โรงเรียน	1 โรงเรียน
อําเภอปราสาทบัลลังก์	2 โรงเรียน	1 โรงเรียน	1 โรงเรียน	-
อําเภอปราสาทสมโบร์	2 โรงเรียน	1 โรงเรียน	1 โรงเรียน	-
อําเภอสันตัน	3 โรงเรียน	2 โรงเรียน	1 โรงเรียน	-
อําเภอสันตึก	2 โรงเรียน	1 โรงเรียน	1 โรงเรียน	-
อําเภอสโตง	3 โรงเรียน	1 โรงเรียน	2 โรงเรียน	-
สรุป	24 โรงเรียน	10 โรงเรียน	13 โรงเรียน	1 โรงเรียน

1.2.4 สุ่มโรงเรียนจากโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย สังกัดสํานักงานกระทรวงศึกษาธิการฯ จังหวัดกํางงม อําเภอละ จํานวน 1 โรงเรียน โดยวิธีการสุ่มแบบง่าย (Simple Random) ด้วยวิธีการจับฉลาก ซึ่งได้โรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ 1) วิทยาลัยฮุนเซนสันตัน (Hun Sen Sandaan High School) 2) โรงเรียนสาธิตกํางงมอเตียล (Demonstration High School of General and Technical Education of Kampong Chheuteal) 3) วิทยาลัยปราสาทบัลลังก์ (Prasat Balangk High School) 4) วิทยาลัยรักสมิโสภณ (Rasmei Sophoan High

School) 5) วิทยาลัยกำปงธม (Kampong Thom High School) 6) วิทยาลัยสตึงแสนใจ (Stueng Saen High School) 7) วิทยาลัยตั้งกรอสังข์ (Taing Krasaing High School) 8) วิทยาลัยเจียสึมกำปงทะมอ (Chea Sim Kampong Thmar High School) ซึ่งในภาพรวมเป็นโรงเรียนขนาดใหญ่ จำนวน 1 โรงเรียน ขนาดกลาง จำนวน 6 โรงเรียน และโรงเรียนขนาดเล็ก จำนวน 1 โรงเรียน

1.2.5 สุ่มกลุ่มตัวอย่างนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายสังกัดสำนักงานกระทรวงศึกษาธิการฯ จังหวัดกำปงธม ที่กำลังเรียนอยู่ใน ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561-2562 มาโรงเรียนละ 2 ห้องเรียน เนื่องด้วยทั้ง 2 ห้องเรียนที่เลือกนั้นมีกลุ่มตัวอย่างตอบแบบวัดเกินจำนวน ผู้วิจัยจึงใช้วิธีการสุ่มแบบง่ายด้วยวิธีการจับฉลาก เพื่อให้ได้กลุ่มตัวอย่างโรงเรียนละ จำนวน 75 ตัวอย่าง ต่อจากนั้นผู้วิจัยจึงนำแบบวัดที่ได้จากการเก็บข้อมูลมาตรวจสอบความสมบูรณ์ของการตอบข้อมูล โดยมีเกณฑ์การคัดเลือกแบบวัดที่นักเรียนตอบครบทุกข้อมาใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล จึงได้กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้โรงเรียนละ จำนวน 68 ตัวอย่าง รวมทั้งสิ้น 544 ตัวอย่าง รายละเอียดดังตาราง 12

ตาราง 12 จำนวนกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามขนาดโรงเรียน

โรงเรียน	ขนาดโรงเรียน	จำนวนกลุ่มตัวอย่าง		รวม
		ห้อง ก	ห้อง ข	
วิทยาลัยฮุนแสนสันตัน	ขนาดกลาง	35	33	68 คน
โรงเรียนสาธิตกำปงเฌอเดียล	ขนาดเล็ก	34	34	68 คน
วิทยาลัยปราสาทปลั่งกัก	ขนาดกลาง	38	30	68 คน
วิทยาลัยรักสมิโสภณันท์	ขนาดกลาง	37	31	68 คน
วิทยาลัยกำปงธม	ขนาดใหญ่	32	36	68 คน
วิทยาลัยสตึงแสนใจ	ขนาดกลาง	35	33	68 คน
วิทยาลัยตั้งกรอสังข์	ขนาดกลาง	33	35	68 คน
วิทยาลัยเจียสึมกำปงทะมอ	ขนาดกลาง	32	36	68 คน
	สรุป	276 คน	268 คน	544 คน

ตอนที่ 2 การพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ใช้แบบวัดเป็นเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล แบ่งออกเป็น 2 ตอน โดยมีรายละเอียดและขั้นตอนการสร้างเครื่องมือ ดังต่อไปนี้

ตอนที่ 1 เป็นข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบวัด เป็นแบบเติมคำตอบและแบบตรวจรายการ เพื่อสำรวจข้อมูลทั่วไปของนักเรียนเกี่ยวกับ เพศ อายุ โรงเรียน

ตอนที่ 2 แบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อึดมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และแบบวัดเจตคติต่อการเรียน โดยการวัดการกำกับตนเองในการเรียน

ผู้วิจัยได้พัฒนาข้อคำถามขึ้นมาจากรอบแนวคิดของ Zimmerman และ Pons (1986) การวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ผู้วิจัยได้พัฒนาข้อคำถามขึ้นมา โดยวัดตามองค์ประกอบของบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงตามแนวคิดของ McClelland (1961) การวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ ผู้วิจัยได้พัฒนาข้อคำถามขึ้นมา โดยวัดตามองค์ประกอบของแบบวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการที่ผู้วิจัยได้สังเคราะห์จากแบบวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการของ Kifer (1977), Reynolds และคณะ (1980), Chie และ William (2002), Lui และ Wang (2005) และ Kample และ Naik (2013) ส่วนการวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง ผู้วิจัยได้พัฒนาข้อคำถามขึ้นมาจากรอบแนวคิดของ Coopersmith (1981) และการวัดเจตคติต่อการเรียน ผู้วิจัยได้พัฒนาข้อคำถามขึ้นมาจากรอบแนวคิดของ Triandis (1971) โดยแบบวัดมีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ (Rating Scale) รวมข้อกระทงของแบบวัดทั้ง 5 ชุดทั้งสิ้นจำนวน 63 ข้อ

การสร้างเครื่องมือ มีขั้นตอนการสร้างและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ ดังนี้

1) ศึกษาเอกสาร แนวคิด และทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และเจตคติต่อการเรียน กำหนดนิยามของตัวแปร และโครงสร้างของตัวแปรที่ต้องการวัด รายละเอียดดังตาราง 13-14

ตาราง 13 โครงสร้างจำนวนข้อคำถามของแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และแบบวัดเจตคติต่อการเรียน

ลำดับ	เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	จำนวนข้อ	ที่มา
1.	แบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน	15	พัฒนาจากรอบแนวคิดของ
	1.1 การกำกับตนเองภายใน	5	Zimmerman และ Pons (1986)
	1.2 การกำกับตนเองด้านพฤติกรรม	5	
	1.3 การกำกับตนเองด้านสิ่งแวดล้อม	5	
2.	แบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์	14	พัฒนาจากองค์ประกอบของบุคคลที่มี
	2.1 มีความกล้าเสี่ยงพอสมควร	2	แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงตามแนวคิดของ
	2.2 มีความกระตือรือร้น	3	McClelland (1961)
	2.3 มีความรับผิดชอบต่อตนเอง	3	
	2.4 มีความรู้เกี่ยวกับการตัดสินใจของตนเอง	2	
	2.5 มีความสามารถในการวางแผนเป็นระยะยาวหรือคาดการณ์ไว้ล่วงหน้า	2	
	2.6 มีทักษะในการจัดการระบบงาน	2	

ตาราง 14 โครงสร้างจำนวนข้อคำถามของแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัจฉริยะด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และแบบวัดเจตคติต่อการเรียน

ลำดับ	เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	จำนวนข้อ	ที่มา
3.	แบบวัดอัจฉริยะทางด้านวิชาการ	10	พัฒนาจากองค์ประกอบที่ผู้วิจัยสังเคราะห์
3.1	ความเชื่อมั่นด้านวิชาการ	5	จาก The Academic Self-Concept Scale ของ Kifer (1977), Reynolds และคณะ (1980), Chie และ William (2002), Lui และ Wang (2005) และ Kample และ Naik (2013)
3.2	ความพยายามด้านวิชาการ	5	
4.	แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง	14	พัฒนาจากกรอบแนวคิดของ
4.1	องค์ประกอบภายในตนเอง	8	Coopersmith (1981)
4.2	องค์ประกอบภายนอกตนเอง	6	
5.	แบบวัดเจตคติต่อการเรียน	10	พัฒนาจากกรอบแนวคิดของ Triandis (1971)
5.1	องค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจ	3	
5.2	องค์ประกอบด้านอารมณ์ความรู้สึก	3	
5.3	องค์ประกอบด้านพฤติกรรม	4	
รวมทั้งสิ้น		63	

ตาราง 15 กำหนดเกณฑ์การให้คะแนนข้อคำถามของแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัจฉริยะด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และแบบวัดเจตคติต่อการเรียน

คะแนน	ระดับพฤติกรรม/ความรู้สึก
5	ข้อความนั้นตรงกับความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนมากที่สุด
4	ข้อความนั้นตรงกับความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนมาก
3	ข้อความนั้นตรงกับความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนปานกลาง
2	ข้อความนั้นตรงกับความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนน้อย
1	ข้อความนั้นตรงกับความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนน้อยที่สุด

2) ผู้วิจัยสร้างข้อคำถามเกี่ยวข้องกับการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัจฉริยะด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และเจตคติต่อการเรียน จากนั้นนำแบบวัดที่สร้างขึ้นไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบความถูกต้องและความเหมาะสมของข้อคำถาม รวมไปถึงการขอคำแนะนำและข้อเสนอแนะ เพื่อปรับปรุงแก้ไข

3) นำแบบวัดที่สร้างขึ้นไปให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน ตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือด้านความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ซึ่งมีเกณฑ์การให้คะแนน ดังนี้ ให้ +1 คะแนน เมื่อแน่ใจว่าข้อคำถามวัดได้ตรงตามนิยามเชิงปฏิบัติการ ให้ 0 คะแนน เมื่อไม่แน่ใจว่าข้อคำถามวัดได้ตรงตาม

นิยามเชิงปฏิบัติการ ให้ -1 คะแนน เมื่อแน่ใจว่าข้อคำถามวัดได้ไม่ตรงตามนิยามเชิงปฏิบัติการ จากนั้นนำคะแนนที่ได้มาวิเคราะห์หาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างผู้เชี่ยวชาญ โดยกำหนดเกณฑ์การพิจารณาค่าเฉลี่ยมากกว่า 0.60 ขึ้นไป

ผลของการตรวจคุณภาพเครื่องมือด้านความตรงเชิงเนื้อหา พบว่า ค่าดัชนี IOC ของแบบวัดทั้งหมดมีค่าอยู่ระหว่าง 0.33 ถึง 1.00 โดยข้อคำถามที่มีค่าดัชนี IOC ตั้งแต่ 0.60 ขึ้นไปมีจำนวน 59 ข้อ โดยมีค่าอยู่ระหว่าง 0.66 ถึง 1.00 ถือเป็นข้อคำถามที่สามารถนำไปใช้ในการวัดได้ เพราะสามารถวัดได้ตรงกับนิยามที่ต้องการวัด และจากการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหานี้พบว่าข้อคำถามที่มีค่าดัชนี IOC ต่ำกว่า 0.60 คือมีค่า 0.33 ซึ่งมีจำนวน 4 ข้อ รายละเอียดดังตาราง 16

ตาราง 16 ผลการตรวจความตรงเชิงเนื้อหาของเครื่องมือ

ตัวแปร	จำนวนข้อทั้งหมด	จำนวนข้อที่มีค่า IOC ต่ำกว่า 0.60 (0.33)	จำนวนข้อที่มีค่า ตั้งแต่ 0.60 ขึ้นไป (0.66-1.00)
การกำกับตนเองในการเรียน	15	1	14
แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์	14	1	13
อัตรานวัตกรรมด้านวิชาการ	10	-	10
การเห็นคุณค่าในตนเอง	14	1	13
เจตคติต่อการเรียน	10	1	9
รวม	63	4	59

4) ปรับปรุงแก้ไขข้อคำถามตามที่ยุติวิญญูเสนอแนะและพิจารณาร่วมกับอาจารย์ที่ปรึกษา โดยมีกรปรับข้อคำถามใหม่ จำนวน 4 ข้อ ซึ่งเป็นข้อคำถามที่มีค่าดัชนี IOC ที่ต่ำกว่าเกณฑ์ ได้แก่ ข้อที่ 5, 27, 52 และ 59 ข้อคำถามที่ผู้วิจัยนำมาปรับปรุงเพื่อให้ข้อคำถามสอดคล้องกับนิยามเชิงปฏิบัติการและใช้ภาษาที่เหมาะสม รายละเอียดดังตาราง 17

ตาราง 17 ผลการปรับปรุงข้อคำถามตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

ข้อ	แบบวัด	ข้อคำถามเดิม	ข้อคำถามใหม่
5	การกำกับตนเองในการเรียน	ข้าพเจ้าสัญญากับตนเองว่า ในช่วงวันหยุด ข้าพเจ้าจะอ่านหนังสือมากกว่าออกไปเที่ยวกับเพื่อน	ข้าพเจ้าสัญญากับตนเองว่า ในช่วงวันหยุด ข้าพเจ้าจะอ่านหนังสือตามที่ตั้งใจไว้
27	แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์	ข้าพเจ้าเชื่อว่าความสำเร็จในการเรียนของตงเกิดจากความรูู้ ความสามารถและความตั้งใจจริง	ข้าพเจ้าเชื่อว่าความสำเร็จในการเรียนของตงเกิดจากความรูู้ ความสามารถและความตั้งใจจริงของข้าพเจ้า
52	การเห็นคุณค่าในตนเอง	ข้าพเจ้ามักได้รับคำชมเชยจากเพื่อน และครูบ่อย ๆ	ข้าพเจ้ามักได้รับคำชมเชยจากครูบ่อย ๆ
59	เจตคติต่อการเรียน	บ่อยครั้งที่ข้าพเจ้ามีความรู้สึกอยากลาออก (-)	บ่อยครั้งที่ข้าพเจ้ามีความรู้สึกอยากลาออกจากการเรียน (-)

5) นำแบบวัดที่ผ่านผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา ไปแปลเป็นภาษาเขมรและนำแบบวัดดังกล่าวไปให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน ซึ่งมีความเชี่ยวชาญด้านภาษาเขมรและภาษาไทย เพื่อตรวจสอบความตรงทางภาษา แล้วนำผลการพิจารณาคำนวณหาค่า IOC เพื่อคัดเลือกข้อคำถามที่มีความตรงตามความหมายเดิม โดยกำหนดเกณฑ์การพิจารณาค่าเฉลี่ยมากกว่า 0.60 ขึ้นไป

ผลของการตรวจคุณภาพเครื่องมือด้านความตรงทางภาษา พบว่า ค่าดัชนี IOC ของแบบวัดทั้งหมดมีค่าอยู่ระหว่าง 0.33 ถึง 1.00 โดยข้อคำถามที่มีค่าดัชนี IOC ตั้งแต่ 0.60 ขึ้นไปมีจำนวน 60 ข้อ โดยมีค่าอยู่ระหว่าง 0.66 ถึง 1.00 ถือเป็นข้อคำถามที่สามารถนำไปใช้ในการวัดได้ เพราะสามารถวัดได้ตรงกับความหมายเดิม และจากการตรวจสอบความตรงทางภาษานั้นพบว่าไม่มีข้อคำถามที่มีค่าดัชนี IOC ต่ำกว่า 0.60 คือมีค่า 0.33 ซึ่งมีจำนวน 3 ข้อ รายละเอียดดังตาราง 18

ตาราง 18 ผลการตรวจความตรงเชิงการแปลภาษาของเครื่องมือ

ตัวแปร	จำนวนข้อทั้งหมด	จำนวนข้อที่มีค่า IOC ต่ำกว่า 0.60 (0.33)	จำนวนข้อที่มีค่า ตั้งแต่ 0.60 ขึ้นไป (0.66-1.00)
การกำกับตนเองในการเรียน	15	1	14
แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์	14	1	13
อัตรานวัตกรรมด้านวิชาการ	10	-	10
การเห็นคุณค่าในตนเอง	14	-	14
เจตคติต่อการเรียน	10	1	9
รวม	63	3	60

6) ปรับปรุงแก้ไขข้อคำถามตามที่ยุติผู้เชี่ยวชาญเสนอแนะ โดยมีการปรับข้อคำถามใหม่ จำนวน 3 ข้อ ซึ่งเป็นข้อคำถามที่มีค่าดัชนี IOC ที่ต่ำกว่า 0.6 ได้แก่ ข้อที่ 10, 27 และ 59 ข้อคำถามที่ผู้วิจัยนำมาปรับปรุงเพื่อให้สอดคล้องกับความหมายเดิมและใช้ภาษาที่เหมาะสม รายละเอียดดังตาราง 19

ตาราง 19 ผลการปรับปรุงข้อคำถามตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

ข้อ	แบบวัด	ข้อคำถามเดิม	ข้อคำถามใหม่
10	วิธีสัทศาสตร์การควบคุมดูแลผู้เรียน	เมื่อผู้สอนสังเกตเห็นพฤติกรรมของผู้เรียน ผู้สอนควรใช้วิธีการที่เหมาะสมในการจัดการเรียนการสอน	เมื่อผู้สอนสังเกตเห็นพฤติกรรมของผู้เรียน ผู้สอนควรใช้วิธีการที่เหมาะสมในการจัดการเรียนการสอน
27	การเผชิญกับปัญหา	ผู้เรียนควรหาวิธีที่เหมาะสมในการแก้ปัญหา	ผู้เรียนควรหาวิธีที่เหมาะสมในการแก้ปัญหา
59	สรีระวิทยาการควบคุมดูแลผู้เรียน	ผู้สอนควรหาวิธีที่เหมาะสมในการจัดการเรียนการสอน	ผู้สอนควรหาวิธีที่เหมาะสมในการจัดการเรียนการสอน

7) นำแบบวัดไปทดลองใช้ (Try Out) กับนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนตาโอก จังหวัดกำแพงเพชร ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างจำนวน 120 คน เพื่อศึกษาความยากง่ายของภาษา และความเหมาะสมของระยะเวลาที่ใช้ในการดำเนินกิจกรรม และนำข้อมูลมาวิเคราะห์หาความเที่ยง (Reliability)

โดยวิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์ครอนบัคแอลฟา (Cronbach Alpha Coefficient) พบว่า ข้อคำถามในแต่ละตัวแปรมีค่าความเที่ยงอยู่ระหว่าง .736 ถึง .912 แสดงว่า แบบวัดที่พัฒนาขึ้นทั้งหมดมีคุณภาพและมีความเหมาะสมที่จะนำไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในลำดับต่อไป รายละเอียดดังตาราง 20

ตาราง 20 จำนวนข้อและค่าความเที่ยงของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ลำดับ	ตัวแปร	จำนวนข้อ	ความเที่ยง
1.	การกำกับตนเองในการเรียน	15	.904
	1.1 การกำกับตนเองภายใน	5	.823
	1.2 การกำกับตนเองด้านพฤติกรรม	5	.833
	1.3 การกำกับตนเองด้านสิ่งแวดล้อม	5	.673
2.	แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์	14	.912
	2.1 มีความกล้าเสี่ยงพอสมควร	2	.623
	2.2 มีความกระตือรือร้น	3	.698
	2.3 มีความรับผิดชอบต่อตนเอง	3	.755
	2.4 มีความรู้เกี่ยวกับการตัดสินใจของตนเอง	2	.680
	2.5 มีความสามารถในการวางแผนเป็นระยะยาวหรือคาดการณ์ไว้ล่วงหน้า	2	.684
	2.6 มีทักษะในการจัดการระบบงาน	2	.757
3.	อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ	10	.781
	3.1 ความเชื่อมั่นด้านวิชาการ	5	.724
	3.2 ความพยายามด้านวิชาการ	5	.783
4.	การเห็นคุณค่าในตนเอง	14	.839
	4.1 องค์กรประกอบภายในตนเอง	8	.770
	4.2 องค์กรประกอบภายนอกตนเอง	6	.647
5.	เจตคติต่อการเรียน	10	.736
	5.1 องค์กรประกอบด้านความรู้ความเข้าใจ	3	.629
	5.2 องค์กรประกอบด้านอารมณ์ความรู้สึก	3	.465
	5.3 องค์กรประกอบด้านพฤติกรรม	4	.545

7) การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือโดยการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง ของตัวแปรการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และเจตคติต่อการเรียนด้วยวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) ดำเนินการโดยวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเพื่อให้ได้เมทริกซ์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร เพื่อนำมาตรวจสอบว่าเมทริกซ์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แตกต่างจากศูนย์หรือไม่ หากสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ในเมทริกซ์ใดไม่มีความสัมพันธ์กันหรือสัมพันธ์กันน้อยแสดงว่าเมท

ริกซ์นั้นไม่มีองค์ประกอบร่วมกัน และไม่ควรรนำเมทริกซ์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์มาวิเคราะห์องค์ประกอบ โดยค่าสถิติที่ใช้ในการทดสอบสมมติฐานคือ ค่าสถิติ Bartlett's Test of Sphericity และค่าดัชนีไกเซอร์-เมเยอร์-ออลคิน (KMO) ควรมีค่าเข้าใกล้กับหนึ่ง (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542) โดยเมื่อได้เมทริกซ์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแล้วผู้วิจัยจะนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันด้วยโปรแกรมลิสเรล เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์

การตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง มีทั้งหมด 5 ตัวแปร คือ การกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และเจตคติต่อการเรียน โดยมีรายละเอียดดังนี้

7.1 ความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรการกำกับตนเองในการเรียน

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ โดยพิจารณาจากค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน พบว่าตัวบ่งชี้ของตัวแปรการกำกับตนเองในการเรียนทุกตัวมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ตั้งแต่ .601 ถึง .834

เมื่อพิจารณาค่าสถิติ Bartlett's Test of Sphericity เป็นค่าสถิติที่ใช้ในการทดสอบสมมติฐานว่าเมทริกซ์สหสัมพันธ์นั้นเป็นเมทริกซ์เอกลักษณ์ (Identity Matrix) หรือไม่ พบว่ามีค่าเท่ากับ 198.855 ($P < .000$) แสดงว่าเมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากเมทริกซ์เอกลักษณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสอดคล้องกับการวิเคราะห์ค่าดัชนีไกเซอร์-เมเยอร์-ออลคิน (KMO) มีค่าเท่ากับ .687 เข้าใกล้ 1 แสดงว่าตัวแปรในชุดข้อมูลนี้มีความสัมพันธ์กันมากและสามารถนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบได้ รายละเอียดดังตาราง 21

ตาราง 21 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัวบ่งชี้การกำกับตนเองในการเรียน

ตัวแปร	CO-SR	BE-SR	EN-SR
CO-SR	1.000		
BE-SR	.834**	1.000	
EN-SR	.607**	.601**	1.000
Mean	3.490	3.433	3.480
SD	.725	.757	.630
Bartlett's Test of Sphericity = 198.855 df = 3 p = .000 KM = .687			
CO-SR	=	การกำกับตนเองภายใน	
BE-SR	=	การกำกับตนเองด้านพฤติกรรม	
EN-SR	=	การกำกับตนเองด้านสิ่งแวดล้อม	

หมายเหตุ ** $p < .01$, * $p < .05$

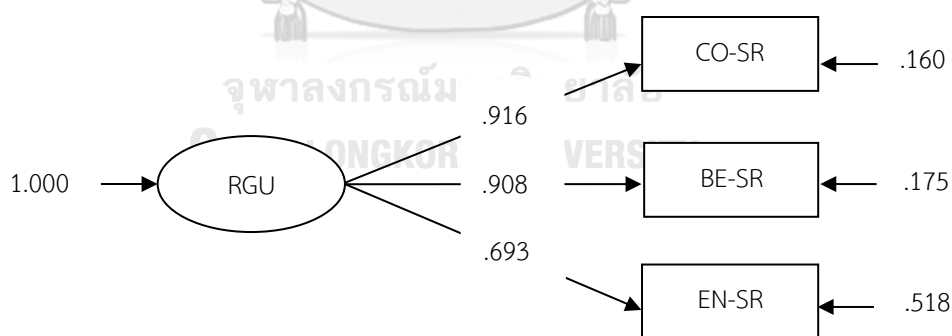
การตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลการวัดการกำกับตนเองในการเรียนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ผลการตรวจสอบความสอดคล้องหรือความตรงตามทฤษฎีของโมเดลการวัดการกำกับตนเองในการเรียนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาจากค่าไค-สแควร์ (Chi-square) มีค่าเท่ากับ 1.25 มีค่าความน่าจะเป็นเท่ากับ .263 ที่องศาอิสระเท่ากับ 1 และมีค่า X^2/df เท่ากับ 1.25 แสดงว่าค่าไค-สแควร์ไม่แตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) เท่ากับ .99 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) เท่ากับ .96 และค่าดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ (RMR) เท่ากับ .028 ดังรายละเอียดผลการวิเคราะห์แสดงในตาราง 22 และภาพ 7

ตาราง 22 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดการกำกับตนเองในการเรียน

ตัวแปร	น.น.องค์ประกอบ		t	R ²	สปส.คะแนน องค์ประกอบ
	b(SE)	β			
1. การกำกับตนเองภายใน (CO-SR)	.663	.916	<--->	.839	.662
2. การกำกับตนเองด้านพฤติกรรม (BE-SR)	.687 (.057)	.908	11.905	.824	.578
3. การกำกับตนเองด้านสิ่งแวดล้อม (EN-SR)	.423 (.047)	.693	8.868	.481	.185
Chi-square = 1.25 df = 1 p-value = .263 $X^2/df = 1.25$					
GFI = .99 AGFI = .96 RMR = .028					

หมายเหตุ ** p < .01, *p < .05



ภาพ 7 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดการกำกับตนเองในการเรียน

จากตาราง เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบในรูปคะแนนมาตรฐานของตัวบ่งชี้การกำกับตนเองในการเรียน พบว่า ทุกตัวบ่งชี้มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกขนาดตั้งแต่ .693 ถึง .916 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($p < .01$) และสามารถเรียงน้ำหนักองค์ประกอบในรูปของคะแนนมาตรฐานของตัวบ่งชี้จากมากไปน้อยได้ดังนี้ การกำกับตนเองภายใน (CO-SR; $\beta = .916$) การกำกับตนเองด้านพฤติกรรม (BE-SR; $\beta = .908$) และการกำกับตนเองด้านสิ่งแวดล้อม (EN-SR;

$\beta = .693$) ตามลำดับ และมีความแปรปรวนร่วมกันกับการกำกับตนเองในการเรียนร้อยละ 84.90 82.40 และ 48.10 ตามลำดับ

7.2 ความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ โดยพิจารณาจากค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน พบว่า ตัวบ่งชี้ของตัวแปรแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ทุกตัวมีความสัมพันธ์กันอย่างน้อยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ตั้งแต่ .316 ถึง .713

เมื่อพิจารณาค่าสถิติ Bartlett's Test of Sphericity เป็นค่าสถิติที่ใช้ในการทดสอบสมมติฐานว่าเมทริกซ์สหสัมพันธ์นั้นเป็นเมทริกซ์เอกลักษณ์ (Identity matrix) หรือไม่ พบว่ามีค่าเท่ากับ 396.657 ($p < .000$) แสดงว่าเมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากเมทริกซ์เอกลักษณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสอดคล้องกับการวิเคราะห์ค่าดัชนีไกเซอร์-เมเยอร์-ออลคิน (KMO) มีค่าเท่ากับ .874 เข้าใกล้ 1 แสดงว่าตัวแปรในชุดข้อมูลนี้มีความสัมพันธ์กันมากและสามารถนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบได้ รายละเอียดดังตาราง 23

ตาราง 23 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัวบ่งชี้แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

ตัวแปร	RISK	ENER	RESP	DECI	PLAN	SKILL
RISK	1.000					
ENER	.491**	1.000				
RESP	.572**	.699**	1.000			
DECI	.420**	.666**	.713**	1.000		
PLAN	.316**	.620**	.667**	.592**	1.000	
SKILL	.510**	.614**	.666**	.636**	.438**	1.000
Mean	3.163	3.486	3.532	3.606	3.787	3.415
SD	.820	.626	.691	.722	.726	.820
Bartlett's Test of Sphericity = 396.657 df = 15 p = .000 KM = .874						
RISK	=	มีความกล้าเสี่ยงพอสมควร				
ENER	=	มีความกระตือรือร้น				
RESP	=	มีความรับผิดชอบต่อตนเอง				
DECI	=	มีความรู้เกี่ยวกับการตัดสินใจของตนเอง				
PLAN	=	มีความสามารถในการวางแผนเป็นระยะยาวหรือคาดการณ์ไว้ล่วงหน้า				
SKILL	=	มีทักษะในการจัดการระบบงาน				

หมายเหตุ ** $p < .01$, * $p < .05$

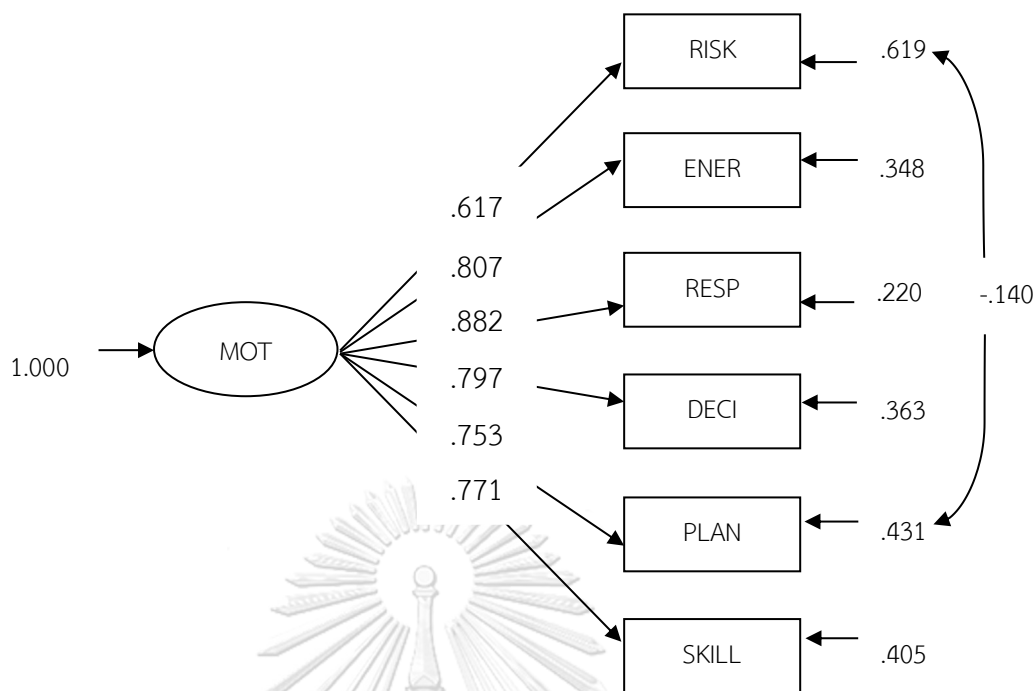
การตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลการวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์กับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ผลการตรวจสอบความสอดคล้องหรือความตรงตามทฤษฎีของโมเดลการวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์กับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาจากค่าไค-สแควร์ (Chi-square) มีค่าเท่ากับ 6.394 มีค่าความน่าจะเป็นเท่ากับ .494 ที่องศาอิสระเท่ากับ 7 และมีค่า X^2/df เท่ากับ .017 แสดงว่าค่าไค-สแควร์ไม่แตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) เท่ากับ .983 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) เท่ากับ .951 และค่าดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ (RMR) เท่ากับ .020 ดังรายละเอียดผลการวิเคราะห์แสดงในตาราง 24 และภาพ 8

ตาราง 24 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

ตัวแปร	น.น.องค์ประกอบ		t	R ²	สปส.คะแนน องค์ประกอบ
	b(SE)	β			
1. มีความกล้าเสี่ยงพอสมควร (RISK)	.506	.617	<--->	.380	.149
2. มีความกระตือรือร้น (ENER)	.505 (.072)	.807	6.992	.651	.265
3. มีความรับผิดชอบต่อตนเอง (RESP)	.610 (.082)	.882	7.393	.779	.415
4. มีความรู้เกี่ยวกับการตัดสินใจของตนเอง (DECI)	.576 (.083)	.797	6.938	.636	.217
5. มีความสามารถในการวางแผนเป็นระยะยาว หรือคาดการณ์ไว้ล่วงหน้า (PLAN)	.546 (.091)	.753	5.977	.568	.318
6. มีทักษะในการจัดการระบบงาน (SKILL)	.633 (.093)	.771	6.740	.594	.260
Chi-square = 6.394 df = 7 p-value = .494 X ² /df = .017					
GFI = .983 AGFI = .951 RMR = .020					

หมายเหตุ ** p < .01, *p < .05



ภาพ 8 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

จากตาราง เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบในรูปคะแนนมาตรฐานของตัวบ่งชี้แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ พบว่าทุกตัวบ่งชี้มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกขนาดตั้งแต่ .617 ถึง .882 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($p < .01$) และสามารถเรียงน้ำหนักองค์ประกอบในรูปของคะแนนมาตรฐานของตัวบ่งชี้จากมากไปน้อยได้ดังนี้ มีความรับผิดชอบต่อตนเอง (RESP; $\beta = .882$) มีความกระตือรือร้น (ENER; $\beta = .807$) มีความรู้เกี่ยวกับการตัดสินใจของตนเอง (DECI; $\beta = .797$) มีทักษะในการจัดการระบบงาน (SKILL; $\beta = .771$) มีความสามารถในการวางแผนเป็นระยะยาวหรือคาดการณ์ไว้ล่วงหน้า (PLAN; $\beta = .753$) และมีความกล้าเสี่ยงพอสมควร (RISK; $\beta = .619$) ตามลำดับ และมีความแปรปรวนร่วมกันกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ร้อยละ 77.90 65.10 63.60 59.40 56.80 และ 38.00 ตามลำดับ

7.3 ความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ โดยพิจารณาจากค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน พบว่า ตัวบ่งชี้ของตัวแปรอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .323

เมื่อพิจารณาค่าสถิติ Bartlett's Test of Sphericity เป็นค่าสถิติที่ใช้ในการทดสอบสมมติฐานว่าเมทริกซ์สหสัมพันธ์นั้นเป็นเมทริกซ์เอกลักษณ์ (Identity matrix) หรือไม่ พบว่ามีค่าเท่ากับ 12.914 ($p < .000$) แสดงว่าเมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากเมทริกซ์

เอกลักษณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสอดคล้องกับการวิเคราะห์ค่าดัชนีไคเซอร์-เมเยอร์-ออลคิน (KMO) มีค่าเท่ากับ .500 แสดงว่าตัวแปรในชุดข้อมูลนี้มีความสัมพันธ์กันมากและสามารถนำมาวิเคราะห์หองค์ประกอบได้ รายละเอียดดังตาราง 25

ตาราง 25 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัวบ่งชี้อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ

ตัวแปร	CONFI	EFFORT	
CONFI	1.000		
EFFORT	0.323**	1.000	
Mean	3.3650	3.7893	
SD	.62854	.67876	
Bartlett's Test of Sphericity = 12.914 df = 1 p = .000 KM = .500			
CONFI	=	มีความเชื่อมั่นด้านวิชาการ	
EFFORT	=	มีความพยายามด้านวิชาการ	

หมายเหตุ ** p < .01, *p < .05

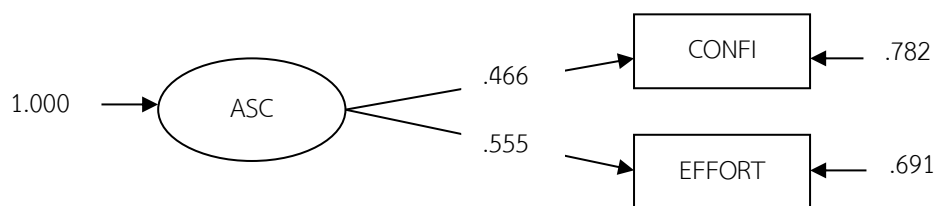
การตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลการวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ผลการตรวจสอบความสอดคล้องหรือความตรงตามทฤษฎีของโมเดลการวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาจากค่าไค-สแควร์ (Chi-square) มีค่าเท่ากับ 1.046 มีค่าความน่าจะเป็นเท่ากับ .306 ที่องศาอิสระเท่ากับ 1 และมีค่า X^2/df เท่ากับ 1.046 แสดงว่าค่าไค-สแควร์ไม่แตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) เท่ากับ .990 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) เท่ากับ .969 และค่าดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ (RMR) เท่ากับ .050 ดังรายละเอียดผลการวิเคราะห์แสดงในตาราง 26 และภาพ 9

ตาราง 26 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ

ตัวแปร	น.น.องค์ประกอบ		t	R ²	สปส.คะแนนองค์ประกอบ
	b(SE)	β			
1. มีความเชื่อมั่นด้านวิชาการ (CONFI)	.303	.466	<--->	.218	.532
2. มีความพยายามด้านวิชาการ (EFFORT)	.384 (.131)	.555	2.931	.309	.674
Chi-square = 1.046 df = 1 p-value = .306 X^2/df = 1.046					
GFI = .99 AGFI = .96 RMR = .050					

หมายเหตุ ** p < .01, *p < .05



ภาพ 9 ผลการตรวจความตรงของโมเดลการวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ

จากตาราง เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบในรูปคะแนนมาตรฐานของตัวบ่งชี้อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ พบว่าทุกตัวบ่งชี้มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกขนาดตั้งแต่ .466 ถึง .555 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($p < .01$) และสามารถเรียงน้ำหนักองค์ประกอบในรูปของคะแนนมาตรฐานของตัวบ่งชี้จากมากไปน้อยได้ดังนี้ มีความพยายามด้านวิชาการ (EFFORT; $\beta = .466$) มีความเชื่อมั่นด้านวิชาการ (CONFI; $\beta = .555$) ตามลำดับ และมีความแปรปรวนร่วมกันกับอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการร้อยละ 30.90 และ 21.80 ตามลำดับ

7.4 ความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรการเห็นคุณค่าในตนเอง

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ โดยพิจารณาจากค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน พบว่าตัวบ่งชี้ของตัวแปรการเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .721

เมื่อพิจารณาค่าสถิติ Bartlett's Test of Sphericity เป็นค่าสถิติที่ใช้ในการทดสอบสมมติฐานว่าเมทริกซ์สหสัมพันธ์นั้นเป็นเมทริกซ์เอกลักษณ์ (Identity matrix) หรือไม่ พบว่ามีค่าเท่ากับ 86.191 ($p < .000$) แสดงว่าเมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากเมทริกซ์เอกลักษณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสอดคล้องกับการวิเคราะห์ค่าดัชนีไคเซอร์-เมเยอร์-ออลคิน (KMO) มีค่าเท่ากับ .500 แสดงว่าตัวแปรในชุดข้อมูลนี้มีความสัมพันธ์กันมากและสามารถนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบได้ รายละเอียดดังตาราง 27

ตาราง 27 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัวบ่งชี้การเห็นคุณค่าในตนเอง

ตัวแปร	INTER	EXTER
INTER	1.000	
EXTER	.721**	1.000
Mean	3.575	3.523
SD	.573	.550
Bartlett's Test of Sphericity = 86.191 df = 1 p = .000 KM = .500		
INTER	= องค์ประกอบภายในตนเอง	
EXTER	= องค์ประกอบภายนอกตนเอง	

หมายเหตุ ** p < .01, *p < .05

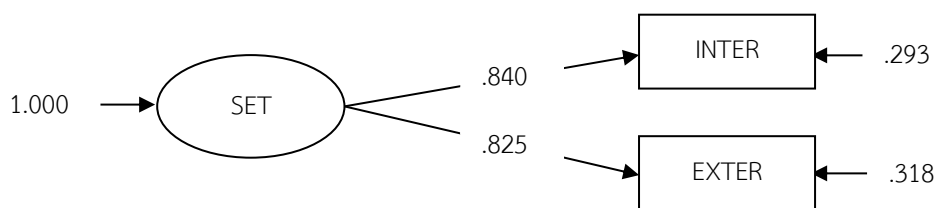
การตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลการวัดการเห็นคุณค่าในตนเองกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ผลการตรวจสอบความสอดคล้องหรือความตรงตามทฤษฎีของโมเดลการวัดการเห็นคุณค่าในตนเองกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาจากค่าไค-สแควร์ (Chi-square) มีค่าเท่ากับ .625 มีค่าความน่าจะเป็นเท่ากับ .429 ที่องศาอิสระเท่ากับ 1 และมีค่า X^2/df เท่ากับ .625 แสดงว่าค่าไค-สแควร์ไม่แตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) เท่ากับ .994 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) เท่ากับ .982 และค่าดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ (RMR) เท่ากับ .015 ดังรายละเอียดผลการวิเคราะห์แสดงในตาราง 28 และภาพ 10

ตาราง 28 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง

ตัวแปร	น.น.องค์ประกอบ		t	R ²	สปส.คะแนนองค์ประกอบ
	b(SE)	β			
1. องค์ประกอบภายในตนเอง (INTER)	.485	.840	<--->	.706	.893
2. องค์ประกอบภายนอกตนเอง (EXTER)	.458 (.043)	.825	10.515	.681	.842
Chi-square = .625 df = 1 p-value = .429 X^2/df = .625					
GFI = .994 AGFI = .982 RMR = .015					

หมายเหตุ ** p < .01, *p < .05



ภาพ 10 ผลการตรวจความตรงของโมเดลการวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง

จากตาราง เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบในรูปคะแนนมาตรฐานของตัวบ่งชี้การเห็นคุณค่าในตนเอง พบว่าทุกตัวบ่งชี้มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกขนาดตั้งแต่ .825 ถึง .840 และมีความสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($p < .01$) และสามารถเรียงน้ำหนักองค์ประกอบในรูปของคะแนนมาตรฐานของตัวบ่งชี้จากมากไปน้อยได้ดังนี้ องค์ประกอบภายในตนเอง (INTER; $\beta = .840$) องค์ประกอบภายนอกตนเอง (EXTER; $\beta = .825$) ตามลำดับ และมีความแปรปรวนร่วมกันกับการเห็นคุณค่าในตนเองร้อยละ 70.60 และ 68.10 ตามลำดับ

7.5 ความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรเจตคติต่อการเรียน

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ โดยพิจารณาจากค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน พบว่าตัวบ่งชี้ของตัวแปรเจตคติต่อการเรียนทุกตัวมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ตั้งแต่ .243 ถึง .734

เมื่อพิจารณาค่าสถิติ Bartlett's Test of Sphericity เป็นค่าสถิติที่ใช้ในการทดสอบสมมติฐานว่าเมทริกซ์สหสัมพันธ์นั้นเป็นเมทริกซ์เอกลักษณ์ (Identity matrix) หรือไม่ พบว่ามีค่าเท่ากับ 102.885 ($p < .000$) แสดงว่าเมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากเมทริกซ์เอกลักษณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสอดคล้องกับการวิเคราะห์ค่าดัชนีไคเซอร์-เมเยอร์-ออลคิน (KMO) มีค่าเท่ากับ .558 แสดงว่าตัวแปรในชุดข้อมูลนี้มีความสัมพันธ์กันมากและสามารถนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบได้ รายละเอียดดังตาราง 29

ตาราง 29 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัวบ่งชี้ เจตคติต่อการเรียน

ตัวแปร	COGNI	EFFEC	BEHAV
COGNI	1.000		
EFFEC	.734**	1.000	
BEHAV	.312**	.243**	1.000
Mean	3.802	3.780	3.345
SD	.726	.719	.612

Bartlett's Test of Sphericity = 102.885 df = 3 p = .000 KMO = .558

COGNI = องค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจ
 EFFEC = องค์ประกอบด้านอารมณ์ความรู้สึก
 BEHAV = องค์ประกอบด้านพฤติกรรม

หมายเหตุ ** p < .01, *p < .05

การตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลการวัดเจตคติต่อการเรียนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

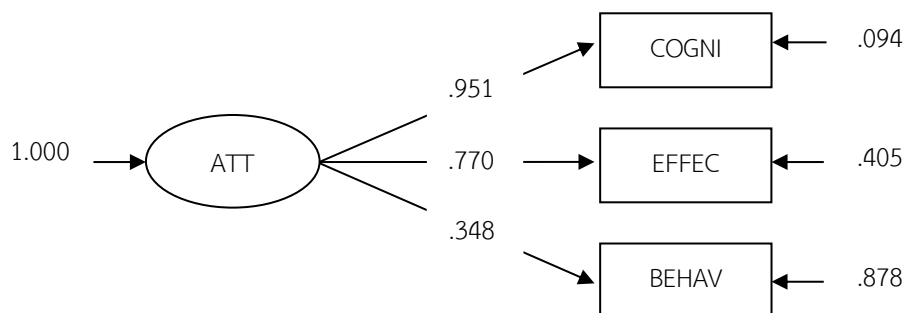
ผลการตรวจสอบความสอดคล้องหรือความตรงตามทฤษฎีของโมเดลการวัดเจตคติต่อการเรียนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาจากค่าไค-สแควร์ (Chi-square) มีค่าเท่ากับ 1.113 มีค่าความน่าจะเป็นเท่ากับ .291 ที่องศาอิสระเท่ากับ 1 และมีค่า X^2/df เท่ากับ 1.113 แสดงว่าค่าไค-สแควร์ไม่แตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) เท่ากับ .994 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) เท่ากับ .965 และค่าดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ (RMR) เท่ากับ .048 ดังรายละเอียดผลการวิเคราะห์แสดงในตาราง 30 และภาพ 11

ตาราง 30 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดเจตคติต่อการเรียน

ตัวแปร	น.น.องค์ประกอบ		t	R ²	สปส.คะแนน องค์ประกอบ
	b(SE)	β			
1. องค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจ (COGNI)	.691	.951	<--->	.905	1.137
2. องค์ประกอบด้านอารมณ์ความรู้สึก (EFFEC)	.55 (.127)	.770	4.344	.594	.217
3. องค์ประกอบด้านพฤติกรรม (BEHAV)	.202 (.064)	.349	3.138	.121	.056

Chi-square = 1.113 df = 1 p-value = .291 X^2/df = 1.113
 GFI = .994 AGFI = .965 RMR = .048

หมายเหตุ ** p < .01, *p < .05



ภาพ 11 ผลการตรวจความตรงของโมเดลการวัดเจตคติต่อการเรียน

จากตาราง เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบในรูปคะแนนมาตรฐานของตัวบ่งชี้เจตคติต่อการเรียน พบว่าทุกตัวบ่งชี้มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกขนาดตั้งแต่ .348 ถึง .951 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($p < .01$) และสามารถเรียงน้ำหนักองค์ประกอบในรูปของคะแนนมาตรฐานของตัวบ่งชี้จากมากไปน้อยได้ดังนี้ องค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจ (COGNI; $\beta = .951$) องค์ประกอบด้านอารมณ์ความรู้สึก (EFFEC; $\beta = .770$) และองค์ประกอบด้านพฤติกรรม (BEHAV; $\beta = .348$) ตามลำดับ และมีความแปรปรวนรวมกันกับเจตคติต่อการเรียนร้อยละ 90.62 59.38 และ 12.13 ตามลำดับ

ตอนที่ 3 การดำเนินการเก็บข้อมูล

3.1 ขั้นการเตรียมการเก็บรวบรวมข้อมูล

3.1.1 ผู้วิจัยนำหนังสือขอความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลจากบัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ถึงผู้อำนวยการโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง เพื่อขออนุญาตทางโรงเรียนเพื่อเก็บข้อมูลในการวิจัย

3.1.2 ผู้วิจัยทำการติดต่อฝ่ายวิชาการของโรงเรียน เพื่อกำหนดวันเวลาในการเข้าไปเก็บข้อมูลด้วยตนเอง โดยขอใช้ชั่วโมงว่างของนักเรียน

3.1.3 ผู้วิจัยได้นำแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน แบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ แบบวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง และแบบวัดเจตคติต่อการเรียน ไปเก็บข้อมูลกับนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง

3.1.4 ผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเอง โดยทำการชี้แจงวัตถุประสงค์ของการวัดให้กลุ่มตัวอย่างและการรักษาสิทธิของผู้ให้ข้อมูลอย่างจริงจัง

3.2 การเตรียมการเพื่อวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยนำแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และแบบวัดเจตคติต่อการเรียนที่ได้จากการเก็บข้อมูลจากกลุ่ม

ตัวอย่าง 600 ตัวอย่าง มาตรวจสอบความสมบูรณ์ของการตอบข้อมูล ผู้วิจัยนำแบบวัดที่มีความสมบูรณ์ โดยมีเกณฑ์การคัดเลือกแบบวัด คือ นักเรียนตอบแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และแบบวัดเจตคติต่อการเรียน ครบทุกข้อมาใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล จึงได้กลุ่มตัวอย่างที่สมบูรณ์ จำนวนทั้งสิ้น 544 ตัวอย่าง

ตอนที่ 4 การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้แบ่งออกเป็น 2 ตอน ดังต่อไปนี้

4.1 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

4.1.1 การวิเคราะห์หาค่าความเที่ยง (Reliability) โดยวิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อันดับแอลฟา (Cronbach Alpha Coefficient)

4.1.2 การวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis)

4.2 การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น และการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบวัตถุประสงค์ของการวิจัย

4.2.1 ใช้สถิติเชิงพรรณนา (Descriptive Statistic) ได้แก่ ค่าความถี่ (Frequency) ค่าร้อยละ (Percentage) ค่าเฉลี่ย (Mean) และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard deviation)

4.2.2 การตรวจสอบความสัมพันธ์โดยใช้การวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์หุคูณแบบเพียร์สัน (Pearson' product moment Correlation Coefficient)

4.2.3 วิเคราะห์หาอำนาจการพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจากปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยา ด้วยสถิติการวิเคราะห์การถดถอยแบบพหุคูณ (Multiple Regression Analysis) แบบ Stepwise

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อศึกษาลักษณะปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยา 5 ปัจจัยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา 2) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา และ 3) เพื่อสร้างสมการพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา โดยปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยา กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนในสังกัดสำนักงานกระทรวงศึกษาธิการฯ จังหวัดกำแพงเพชร จำนวน 544 ตัวอย่าง ผลการวิเคราะห์ข้อมูลผู้วิจัยนำเสนอเป็น 4 ด้าน ดังนี้

1. ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปร
2. ผลการวิเคราะห์ลักษณะปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยา 5 ปัจจัยของนักเรียน
3. ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย
4. การวิเคราะห์การถดถอยแบบพหุคูณ (Multiple Regression Analysis) แบบ Stepwise ระหว่างตัวแปรพยากรณ์กับตัวแปรเกณฑ์และสมการพยากรณ์เพื่อให้เข้าใจผลการวิเคราะห์ข้อมูลผู้วิจัยได้กำหนดสัญลักษณ์แทนตัวแปรดังนี้

สัญลักษณ์ที่ใช้แทนค่าสถิติ

R	หมายถึง	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณ
R ²	หมายถึง	ค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยพหุคูณแสดงประสิทธิภาพในการพยากรณ์
Adj R ²	หมายถึง	ค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยที่ปรับแก้ไขให้เหมาะสมสำหรับข้อมูลที่มีน้อย
SE	หมายถึง	ค่าความคลาดเคลื่อนของการประมาณค่าตัวแปร
B	หมายถึง	ค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยของตัวทำนายในรูปคะแนนดิบ
SE B	หมายถึง	ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของสัมประสิทธิ์ถดถอยของตัวพยากรณ์แต่ละตัว
β	หมายถึง	ค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยของตัวทำนายในรูปคะแนนมาตรฐาน
T หรือ Sig T	หมายถึง	อัตราส่วน ที่ใช้ทดสอบนัยสำคัญของค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยของตัวพยากรณ์
a	หมายถึง	ค่าคงที่ของสมการการถดถอยในรูปคะแนนดิบ

F	หมายถึง	อัตราส่วนเอฟ ที่ใช้ทดสอบนัยสำคัญของสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์
Y'	หมายถึง	ค่าเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ได้จากการทดลองในรูปคะแนนดิบ
Z'	หมายถึง	ค่าเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ได้จากการทดลองในรูปคะแนนมาตรฐาน

สัญลักษณ์ที่ใช้แทนตัวแปรแฝง

RGU	หมายถึง	การกำกับตนเองในการเรียน
MOT	หมายถึง	แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์
ASC	หมายถึง	อัคนโนทัศน์ด้านวิชาการ
SET	หมายถึง	การเห็นคุณค่าในตนเอง
ATT	หมายถึง	เจตคติต่อการเรียน
GPA	หมายถึง	เกรดเฉลี่ยสะสม

1. ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปร

ตาราง 31 ร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศและอายุ

ตัวแปร	จำนวน	ร้อยละ
เพศ		
ชาย	208	38.2
หญิง	336	61.8
อายุ		
16 ปี	5	0.9
17 ปี	80	14.7
18 ปี	240	44.5
19 ปี	140	25.7
20 ปี	58	10.7
21 ปี	19	3.5
รวม	544	100

จากตาราง 31 จำนวนนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 544 ตัวอย่าง เมื่อจำแนกตามเพศปรากฏว่ากลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง จำนวน 336 คน คิดเป็นร้อยละ 61.8 และเพศชายจำนวน 208 คน คิดเป็นร้อยละ 38.2 และเมื่อจำแนกตามอายุปรากฏว่านักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างที่

มีอายุ 18 ปี มีจำนวนมากที่สุด คือ 240 คน คิดเป็นร้อยละ 44.5 รองลงมาคือ นักเรียนที่มีอายุ 19 ปี จำนวน 140 คน คิดเป็นร้อยละ 25.7 และนักเรียนที่มีอายุ 17 ปี จำนวน 80 คน คิดเป็นร้อยละ 14.7 ส่วนนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างที่มีจำนวนน้อยที่สุดคือ นักเรียนที่มีอายุ 16 ปี จำนวน 5 คน คิดเป็นร้อยละ 0.9 รองลงมาคือ นักเรียนที่มีอายุ 21 ปี จำนวน 19 คน คิดเป็นร้อยละ 3.5 และนักเรียนที่มีอายุ 20 ปี จำนวน 58 คน คิดเป็นร้อยละ 10.7

2. ผลการวิเคราะห์ลักษณะปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยา 5 ปัจจัยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา

ตาราง 32 คะแนนเต็ม ค่ามัชฌิมเลขคณิต (\bar{X}) ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.)

ตัวแปร	คะแนนเต็ม	\bar{X}	S.D.
การกำกับตนเองในการเรียน (RGU)	75	52.944	9.404
แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (MOT)	70	49.002	8.200
อึดทนโน้ตศันด้านวิชาการ (ASC)	50	35.738	5.322
การเห็นคุณค่าในตนเอง (SET)	70	49.741	7.335
เจตคติต่อการเรียน (ATT)	50	36.133	5.313
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (GPA)	50	34.824	5.066

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากตาราง 32 พบว่า การกำกับตนเองในการเรียน (RGU) การเห็นคุณค่าในตนเอง (SET) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (MOT) เจตคติต่อการเรียน (ATT) และอึดทนโน้ตศันด้านวิชาการ (ASC) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชามีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 52.944 49.741 49.002 36.133 และ 35.738 ตามลำดับ

3. ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา

ตาราง 33 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย

ตัวแปร	RGU	MOT	ASC	SET	ATT	GPA
RGU	1.000					
MOT	.768**	1.000				
ASC	.612**	.720**	1.000			
SET	.365**	.508**	.520**	1.000		
ATT	.578**	.620**	.603**	.547**	1.000	
GPA	.377**	.346**	.281**	.186**	.288**	1.000

หมายเหตุ ** p < .01, *p < .05

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากตาราง 33 พบว่า ตัวแปรพยากรณ์ทั้งหมด 5 ตัวแปร มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ตั้งแต่ .186 ถึง .377 โดยการกำกับตนเองในการเรียน (RGU) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (MOT) การเห็นคุณค่าในตนเอง (SET) อัตรานวัตกรรมด้านวิชาการ (ASC) และเจตคติต่อการเรียน (ATT) มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .377 .346 .288 .281 และ .186 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรพยากรณ์ด้วยตนเอง พบว่า ตัวแปรพยากรณ์ทั้งหมด อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ตั้งแต่ .365 ถึง .768 ตัวแปรที่มีค่าความสัมพันธ์สูงสุด คือ การกำกับตนเองในการเรียน (RGU) กับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (MOT) มีค่าความสัมพันธ์เท่ากับ .768 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 รองลงมา คือ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (MOT) กับอัตรานวัตกรรมด้านวิชาการ (ASC) มีค่าความสัมพันธ์เท่ากับ .720 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (MOT) กับเจตคติต่อการเรียน (ATT) มีค่าความสัมพันธ์เท่ากับ .620 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนตัวแปรที่มีค่าความสัมพันธ์กันต่ำสุด คือ การกำกับตนเองในการเรียน (RGU) กับการเห็นคุณค่าในตนเอง (SET) มีค่าความสัมพันธ์เท่ากับ .365 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 รองลงมาคือ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (MOT) กับการเห็นคุณค่าในตนเอง (SET) มีค่าความสัมพันธ์เท่ากับ .508 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

4. ผลการวิเคราะห์สหสัมพันธ์พหุคูณเพื่อสร้างสมการพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา

ผู้วิจัยใช้สถิติการวิเคราะห์การถดถอยแบบพหุคูณ (Multiple Regression Analysis) แบบ Stepwise เพื่อคัดเลือกตัวแปรที่ดีที่สุดในการพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา

ตาราง 34 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยพหุคูณ ค่าความคลาดเคลื่อนของการประมาณค่าตัวแปร และการทดสอบนัยสำคัญ

ตัวพยากรณ์	R	R ²	Adj R ²	SE	F	Sig F
RGU	.377	.142	.140	4.697	89.617	.000
MOT	.387	.150	.147	4.680	47.610	.026

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากตาราง 34 พบว่า ตัวแปรพยากรณ์ที่ถูกเลือกเข้าสมการมีเพียง 2 ตัวเท่านั้น โดยเรียงตามลำดับการเข้าสู่สมการได้ดังนี้ คือ การกำกับตนเองในการเรียน (RGU) และ

แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (MOT) ซึ่งมีนัยสำคัญที่ $F = .000$ และ $.026$ ตามลำดับ มีค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยพหุคูณ (R^2) สูงขึ้นตามลำดับการเพิ่มตัวแปรพยากรณ์เข้าสู่สมการดังนี้ $.142$ และ $.150$

จะเห็นได้ว่าตัวแปรพยากรณ์ตัวแปรแรกที่เข้าสู่สมการ คือ การกำกับตนเองในการเรียน (RGU) ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (R^2) เท่ากับ $.142$ สามารถพยากรณ์หรืออธิบายความแปรปรวนของตัวแปรเกณฑ์ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (GPA) ได้ร้อยละ 14.20 เมื่อนำตัวแปรพยากรณ์แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (MOT) มาพิจารณาร่วมโดยเพิ่มเข้าสู่สมการที่ละตัว สามารถพยากรณ์หรืออธิบายความแปรปรวนของตัวแปรเกณฑ์ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (GPA) ได้สูงขึ้นเป็นร้อยละ 15

เมื่อตรวจสอบตัวแปรพยากรณ์ที่ไม่ผ่านการคัดเลือกเข้าสมการ คือ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ (ASC) แล้วพบว่า อัตราส่วน T ไม่สูงและไม่มีความสำคัญพอที่จะเข้าสมการได้อีก แสดงให้เห็นว่าเป็นการสิ้นสุดของการเพิ่มตัวแปร จึงเลือกตัวพยากรณ์ที่ดีที่สุด ในการพยากรณ์ตัวแปรเกณฑ์เพียง 2 ตัวเท่านั้น คือ การกำกับตนเองในการเรียน (RGU) และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (MOT)

ตาราง 35 ค่าสถิติของกลุ่มตัวแปรพยากรณ์ที่ได้รับการคัดเลือกให้เข้าสมการถดถอย

ตัวพยากรณ์	B	SE B	β	T	Sig T
RGU	2.184	.499	.271	4.374	.000
MOT	1.032	.464	.138	2.225	.026
a (constant)	23.848	1.143		20.858	.000

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังปรากฏในตาราง 35 เมื่อนำกลุ่มตัวแปรพยากรณ์ที่ดีที่สุดทั้ง 2 ตัวเข้ามาอยู่ในสมการถดถอย พบว่า

1. ค่าน้ำหนักความสำคัญของตัวพยากรณ์ ซึ่งอยู่ในรูปคะแนนดิบ B ได้แก่

$$B_{RGU} = 2.184 \quad B_{MOT} = 1.032$$

2. ค่าน้ำหนักความสำคัญของตัวพยากรณ์ ซึ่งอยู่ในรูปคะแนนมาตรฐาน β ได้แก่

$$\beta_{RGU} = .271 \quad \beta_{MOT} = .138$$

3. ค่าคงที่ = 25.258 ดังนั้น จึงได้สมการถดถอยดังนี้

สมการถดถอยในรูปคะแนนดิบ คือ

$$Y' = 2.184RGU + 1.399MOT + 25.258$$

สมการถดถอยในรูปคะแนนมาตรฐาน คือ

$$Z' = .271RGU + .138MOT$$

สรุปได้ว่า เมื่อพิจารณากลุ่มตัวแปรพยากรณ์ทั้ง 5 ตัว เพื่อพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา พบว่า กลุ่มตัวแปรพยากรณ์ที่สำคัญมี 2 ตัว คือ การกำกับตนเองในการเรียน (RGU) และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (MOT) โดยที่

สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณระหว่างตัวแปรพยากรณ์ทั้ง 2 ตัว กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีค่า .387 มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่า การกำกับตนเองในการเรียน (RGU) และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (MOT) สามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ โดยมีอำนาจในการพยากรณ์ร้อยละ 15



บทที่ 5

สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยในครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อศึกษาลักษณะปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยา 5 ปัจจัยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา 2) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา และ 3) เพื่อสร้างสมการพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา โดยปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยา

กลุ่มตัวอย่างวิจัย คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนในสังกัดสำนักงานกระทรวงศึกษาธิการฯ จังหวัดกำแพงเพชร ได้มาจากวิธีการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน จำนวน 544 ตัวอย่าง หญิงร้อยละ 61.8 และชายร้อยละ 38.2 อายุ 18 ปีร้อยละ 44.5 อายุ 19 ปีร้อยละ 25.7 อายุ 17 ปีร้อยละ 14.7 อายุ 20 ปีร้อยละ 10.7 อายุ 21 ปีร้อยละ 3.5 และอายุ 16 ปีร้อยละ 0.9 ตามลำดับ

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย เป็นแบบวัดที่มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ (Rating Scale) ได้แก่ 1) การกำกับตนเองในการเรียน มีจำนวน 15 ข้อ ที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นมาจากรอบแนวคิดของ Zimmerman และ Pons (1986) 2) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ มีจำนวน 14 ข้อ ที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นมา โดยวัดตามองค์ประกอบของบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงตามแนวคิดของ McClelland (1961) 3) อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ มีจำนวน 10 ข้อ ที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นมา โดยวัดตามองค์ประกอบของแบบวัดออตมโนทัศน์ด้านวิชาการที่ผู้วิจัยได้สังเคราะห์จากแบบวัดออตมโนทัศน์ด้านวิชาการของ Kifer (1977), Reynolds และคณะ (1980), Chie และ William (2002), Liu และ Wang (2005) และ Kamble และ Naik (2013) 4) การเห็นคุณค่าในตนเอง มีจำนวน 14 ข้อ ที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นมาจากรอบแนวคิดของ Coopersmith (1981) และ 5) เจตคติต่อการเรียน มีจำนวน 10 ข้อที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นมาจากรอบแนวคิดของ Triandis (1971) รวมข้อกระทงของแบบวัดทั้ง 5 ชุดทั้งสิ้นจำนวน 63 ข้อ

การวิเคราะห์ข้อมูลแบ่งออกเป็น 2 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 คือ การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ ประกอบด้วย 1) การวิเคราะห์หาค่าความเที่ยง (Reliability) และ 2) การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) ส่วนตอนที่ 2 คือ การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบวัด ใช้สถิติเชิงพรรณนา (Descriptive Statistic) ได้แก่ ค่าความถี่ (Frequency) ค่าร้อยละ (Percentage) ค่าเฉลี่ย (Mean) และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard deviation) และการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบวัตถุประสงค์ของการวิจัย ประกอบด้วย 1) การวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 2) การวิเคราะห์

สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson product moment Correlation Coefficient) และ
3) การวิเคราะห์การถดถอยแบบพหุคูณ (Multiple Regression Analysis) แบบ Stepwise

สรุปผลการวิจัย

จากการศึกษาปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา ผู้วิจัยได้สรุปผลการวิจัย ดังนี้

1. การกำกับตนเองในการเรียน (RGU) การเห็นคุณค่าในตนเอง (SET) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (MOT) เจตคติต่อการเรียน (ATT) และอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ (ASC) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชามีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 52.944 49.741 49.002 36.133 และ 35.738 ตามลำดับ

2. การกำกับตนเองในการเรียน (RGU) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (MOT) การเห็นคุณค่าในตนเอง (SET) อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ (ASC) และเจตคติต่อการเรียน (ATT) มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .377 .346 .288 .281 และ .186 ตามลำดับ

3. ตัวแปรที่มีอำนาจในการพยากรณ์ที่ดีที่สุดสำหรับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน คือการกำกับตนเองในการเรียน รองลงมา คือ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ส่วนตัวแปรที่ไม่ผ่านการคัดเลือกเข้าสมการ คือ อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และเจตคติต่อการเรียน ได้สมการถดถอยในรูปแบบแนวดิบและคะแนนมาตรฐาน ตามลำดับ ดังนี้

$$Y' = 2.184RGU + 1.399MOT + 25.258$$

$$Z' = .271RGU + .138MOT$$

โดยตัวแปรการกำกับตนเองในการเรียนและแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชาได้ร้อยละ 15

อภิปรายผลการวิจัย

จากผลการวิจัยดังกล่าว มีประเด็นสำคัญที่สามารถนำมาอภิปรายผลได้ ดังนี้

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นสิ่งสะท้อนให้เห็นถึงความสำเร็จและความล้มเหลวทางการเรียนจากการศึกษาแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องแสดงให้เห็นว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นผลมาจากปัจจัยหลายประการไม่ได้ขึ้นอยู่กับปัจจัยใดปัจจัยหนึ่งแต่เพียงอย่างเดียว ทำให้ผู้วิจัยสนใจศึกษาว่าปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยาที่สัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในบริบททางการศึกษาของ

ราชอาณาจักรกัมพูชานั้นเป็นอย่างไรเพื่อจะได้เป็นแนวทางในการพัฒนาและส่งเสริมการจัดการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้เลือกศึกษาเฉพาะตัวแปรที่เป็นลักษณะของนักเรียนที่มีไข่งัจจัยด้านเขาวนปัญญาหรือความสามารถทางสมอง (Intellectual Factors) แต่เป็นปัจจัยทางด้านคุณลักษณะทางจิตวิทยาของผู้เรียน (Non-Intellectual Factors) ซึ่งเป็นปัจจัยที่สามารถพัฒนาและส่งเสริมให้เปลี่ยนแปลงได้มาก เนื่องจากปัจจัยค้ดสรรเหล่านี้มีบทบาทความสำคัญต่อการพัฒนาและเสริมสร้างให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดี เป็นต้นว่า มีการประเมินตนเองในทางที่ดี เชื่อมั่นในตนเอง ภาคภูมิใจในตนเอง อันส่งผลต่อการปฏิบัติตนในการศึกษาของตนเองที่ดีขึ้นไปด้วย ดังนั้นบุคคลที่เกี่ยวข้องทางการศึกษา โดยเฉพาะครูผู้สอนซึ่งเป็นบุคคลที่ใกล้ชิดกับผู้เรียนมากที่สุดควรดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอนให้เป็นที่น่าสนใจ ส่งเสริมให้นักเรียนใช้กลวิธีการกำกับตนเองในการเรียน นำกลวิธีการกำกับตนเองในการเรียนไปประยุกต์ในกิจกรรมการเรียนการสอน กระตุ้นให้เกิดเกิดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์และมีเจตคติที่ดีต่อการเรียน

1. ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่า การกำกับตนเองในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ การเห็นคุณค่าในตนเอง อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ และเจตคติต่อการเรียน มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำปงธม ราชอาณาจักรกัมพูชา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 สอดคล้องกับผลงานวิจัยของ (Chao และคณะ 2019; Fakeye, 2017; Kamoru และ Ramon, 2017; Malhotra และคณะ 2019; Mueller และคณะ 2016; Salah Soufi และคณะ 2014; Zimmerman และ Kitsantas, 2014) ซึ่งชี้ให้เห็นว่า ปัจจัยค้ดสรรทางจิตวิทยาเหล่านี้ล้วนแต่มีความสัมพันธ์กับผลของการประสบความสำเร็จหรือความล้มเหลวทางการเรียน นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงจะประเมินตนเองในทางที่ดี และรับรู้ว่าคุณมีความสามารถที่จะทำงานให้บรรลุมาตรฐานที่ตั้งไว้ให้ได้ ย่อมจะทำให้นักเรียนมุ่งมั่นและเอาใจใส่ต่อการเรียน มีความรับผิดชอบต่อนหน้าที่ ไม่ขาดเรียนหรือมาสาย สนใจเข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆ ที่จัดขึ้นในห้องเรียน ที่โรงเรียนจัดขึ้น ทั้งยังทำงานที่ได้รับมอบหมายและส่งงานตรงตามกำหนดเวลา รู้จักช่วยเหลือซึ่งกันและกันด้วยความเต็มใจ และมักจะประสบความสำเร็จในการเรียนวิชานั้น จึงทำให้บุคคลกลุ่มนี้พยายามทำปัจจุบันให้ดีที่สุดเพราะทราบว่าความรู้ที่ได้ในขณะนี้ จะเป็นพื้นฐานสำคัญของการเรียนรู้ในอนาคตและช่วยให้อันประสบความสำเร็จในชีวิต

2. ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่า ตัวแปรค้ดสรรทางจิตวิทยาบางตัวเท่านั้นที่สามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำปงธม ราชอาณาจักรกัมพูชาได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติได้แก่ การกำกับตนเองในการเรียน ซึ่งสามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ร้อยละ 14 ส่วนอีกตัวแปรคือ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ที่เพิ่มเข้ามาในสมการพยากรณ์สามารถเพิ่มการอธิบายความแปรปรวนได้อีกเพียงร้อยละ 1 เท่านั้น โดยรวมแล้วตัวแปรค้ดสรรทางจิตวิทยาทั้งสองตัวสามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของ

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ร้อยละ 15 เท่านั้น อย่างไรก็ตามก็เห็นได้ชัดเจนว่า การกำกับตนเองในการเรียนเป็นตัวแปรหลักที่สามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ แสดงให้เห็นว่าการกำกับตนเองในการเรียนเป็นวิธีที่สามารถพัฒนานักเรียนให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้เป็นอย่างดี เนื่องจากการกำกับตนเอง เป็นวิธีการที่สามารถทำให้นักเรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเพื่อให้บรรลุสู่พฤติกรรมเป้าหมายที่ต้องการได้ เมื่อผู้เรียนมีการกำกับตนเองในการเรียน ผู้เรียนจะมีความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง มีการควบคุมพฤติกรรมในการเรียน มีวินัยในตนเอง สามารถแสวงหาความรู้ได้ด้วยตนเอง รู้ว่าจะใช้กลยุทธ์แบบใดในการเรียน และกระทำพฤติกรรมให้บรรลุเป้าหมาย Bandura (1986) นักเรียนที่มีการกำกับตนเองในการเรียนจะมีการตระหนักรู้ในตนเอง (Awareness) ทั้งพฤติกรรมภายในและภายนอกของตนเอง มากกว่านักเรียนที่ไม่มีการกำกับตนเอง Zimmerman (1994 อ้างถึงใน จิราภรณ์ กุณสิทธิ์, 2541) นักเรียนที่มีการกำกับตนเองในการเรียน จะรู้ว่าตนเองสามารถทำอะไรได้ดีเพียงใดก่อนที่จะทราบคำแนะนำจากครูเสียอีก ทั้งนี้ นักเรียนจะมีการคิดตระหนักในสิ่งที่ตนเองได้กระทำไป และให้ข้อมูลแก่ตนเองเกี่ยวกับการกระทำของตนเอง อีกประการหนึ่ง บุคคลที่มีการกำกับตนเองในการเรียนจะมีการเสริมแรงและลงโทษตนเอง และการเสริมแรงด้วยตนเองเป็นเทคนิคการควบคุมตนเองที่มีประสิทธิภาพ ดังเช่น ภัคชนัญ ศรีจ๊ะ (2560) ได้นำเอาเทคนิคการเสริมแรงทางบวกไปใช้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองที่ได้รับเทคนิคการเสริมแรงทางบวกมีคะแนนเจตคติที่ดีต่อการอ่านเพิ่มขึ้นภายหลังการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนี้ Butler และ Winne (1995) และ Boekaerts (1997) กล่าวว่า การกำกับตนเองในการเรียนเป็นทักษะที่มีความสัมพันธ์และมีความสำคัญทั้งทางการเรียนในโรงเรียน รวมถึงการศึกษานอกโรงเรียนเพื่อพัฒนาตนเองหลังสำเร็จการศึกษา โดยทั่วไปผู้เรียนที่มีการกำกับตนเองในการเรียนจะมีแนวโน้มที่จะกระตือรือร้นต่อการเรียน รู้จักจัดการสิ่งต่าง ๆ โดยใช้กลยุทธ์ทางปัญญาและการรู้คิด และทำให้สำเร็จตามเป้าหมายที่ตนวางไว้อย่างมีประสิทธิภาพ ผลการวิจัยครั้งนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ (Kosnin, 2007; P. Pintrich และ DeGroot, 1990; Zimmerman และ Kitsantas, 2014) ที่พบว่า การกำกับตนเองในการเรียนสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ งานวิจัยของ จิราพร จิตกฤษ (2560) ที่พบว่า กลุ่มที่เรียนด้วยกลวิธีการกำกับตนเองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่ากลุ่มที่เรียนด้วยวิธีปกติ งานวิจัยของ ปิยวรรณ พันธมงคล (2542) ที่พบว่า นักเรียนที่ได้รับการฝึกฝนด้วยโปรแกรมการกำกับตนเองจากผู้วิจัย มีคะแนนการมีวินัยสูงกว่านักเรียนกลุ่มที่ไม่ได้รับโปรแกรมการกำกับตนเอง งานวิจัยของ ศิริลักษณ์ ศรีกันธ์ (2552) ที่พบว่า นักเรียนที่เข้าร่วมโปรแกรมการกำกับตนเองมีความรับผิดชอบด้านการเรียนทั้งโดยรวมและรายด้านเพิ่มสูงขึ้น นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับ ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ (2553) พบว่า นิสิตระดับปริญญาบัณฑิตกลุ่มทดลองที่ได้รับการฝึกการกำกับตนเองมีคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับ

การฝึกใด ๆ และงานวิจัยของ Eisenberg และ คณะ (2001 อ้างถึงในกรวรรณ แสงไชย, 2551) ซึ่งพบว่า ปัจจัยภายในที่ส่งผลให้นักเรียนเกิดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาคือ ความวิตกกังวล ความเศร้าใจ จิตประสาท และความทุกข์ใจ เด็กที่มีปัญหาพฤติกรรมเนื่องจากปัจจัยภายในจะแสดงอารมณ์เศร้าใจและมีการกำกักับตนเองต่ำ ส่วนพฤติกรรมที่เกิดจากปัจจัยภายนอกจะทำให้เด็กแสดงพฤติกรรมอารมณ์รุนแรง โกรธ อารมณ์หุนหันพลันแล่นและมีการกำกักับตนเองต่ำ ซึ่งปัญหาพฤติกรรมที่เกิดจากปัจจัยภายในและภายนอกเท่าที่กล่าวมา จะส่งผลให้การแสดงอารมณ์ด้านลบมากยิ่งขึ้น กลยุทธ์การกำกักับและควบคุมตนเอง รวมถึงการปรับพฤติกรรมที่เป็นระบบจะเป็นแนวทางที่สำคัญที่จะช่วยให้เด็กสามารถจัดการกับอารมณ์ของตนเองได้เป็นอย่างดี และการกำกักับตนเองในการเรียนสามารถวัดได้จากระดับผลการเรียนหรือคะแนนจากแบบทดสอบมาตรฐานวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Grolnick และ Ryan, 1989) นอกจากนี้ ตัวแปรอัตโนมัติด้านวิชาการ การเห็นคุณค่าในตนเอง และเจตคติต่อการเรียนไม่สามารถร่วมกันพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ทั้งนี้อาจเกิดจากสาเหตุบางประการ โดยเฉพาะสภาพและบริบทการจัดการศึกษาในกัมพูชาที่มีความแตกต่างจากระบบการศึกษาในการวิจัยที่ผ่านมา ได้แก่ ความแตกต่างด้านอายุของผู้เรียนในระดับมัธยมศึกษาชั้นปีที่ 6 ระบบการวัดและประเมินผลซึ่งมีความแตกต่างจากงานวิจัยที่ผ่านมา เช่น การเรียนซ้ำชั้น ข้อจำกัดด้านการขาดแคลนโรงเรียนและตำราหนังสือเรียนโดยเฉพาะสำหรับหลักสูตรการศึกษาที่ปรับปรุงใหม่ โดยตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้มีอายุตั้งแต่ 16 ถึง 21 ปี อายุ 18 ปีร้อยละ 44.5 อายุ 19 ปีร้อยละ 25.7 อายุ 17 ปีร้อยละ 14.7 อายุ 20 ปีร้อยละ 10.7 อายุ 21 ปีร้อยละ 3.5 และอายุ 16 ปีร้อยละ 0.9 ตามลำดับ นอกจากนี้อาจเกิดจากขนาดตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยที่มีจำนวนมากถึง 544 ตัวอย่าง ทำให้มีนัยสำคัญทางสถิติ ถึงแม้ระดับของสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์มีค่าน้อย จึงอาจทำให้ตัวแปรเหล่านี้ไม่สามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำปงธม ราชอาณาจักรกัมพูชาได้ตามสมมติฐานของการวิจัย

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 ข้อค้นพบในการวิจัยครั้งนี้ให้เห็นว่าการกำกักับตนเองในการเรียนเป็นตัวพยากรณ์อันดับแรกและมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ดังนั้นหากผู้บริหาร และครูผู้สอน ตลอดจนผู้ปกครองและผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนต้องการพัฒนาหรือส่งเสริมให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีควรส่งเสริมให้นักเรียนใช้กลวิธีการกำกักับตนเองในการเรียน และมอบหมายงานที่เอื้อต่อการใช้กลวิธีการกำกักับตนเองในการเรียน นอกจากนั้นควรนำกลวิธีการกำกักับตนเองในการเรียนไปประยุกต์ในกิจกรรมการเรียนการสอน เพื่อช่วยให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้นต่อไป

1.2 แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เป็นตัวพยากรณ์อันดับสองและมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ดังนั้นหากโรงเรียนต้องการพัฒนาหรือส่งเสริมให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีควรส่งเสริมให้ผู้บริหาร และครูผู้สอน ตลอดจนผู้ปกครองและผู้ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนได้เห็นถึงความสำคัญของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ นอกจากนั้นควรตระหนักและให้ความสำคัญในการเสริมสร้างให้นักเรียนมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์อย่างถูกต้อง ประยุกต์ใช้กิจกรรมการพัฒนาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในการจัดการเรียนการสอน เพื่อช่วยให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้นต่อไป

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรทำการวิจัยตัวแปรเหล่านี้ โดยใช้กลุ่มตัวอย่างอื่น ระดับชั้นอื่น โดยเฉพาะชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่ต้องสอบระดับชาติเพื่อเข้าเรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ให้ครอบคลุมจะได้ทราบถึงพัฒนาการ การเปลี่ยนแปลงว่าแตกต่างกันหรือไม่ เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาหรือส่งเสริมตัวแปรเหล่านี้ให้เหมาะสมแก่ผู้เรียนได้

2.2 ควรทำการวิจัยตัวแปรแทรกซ้อนอื่น ๆ ที่ทำให้การพยากรณ์ไม่เป็นไปตามที่คาดคะเน เช่น ตัวครูผู้สอน วิธีและกระบวนการสอน สภาพแวดล้อมของการจัดการเรียนการสอน ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับพ่อแม่ ผู้ปกครอง ครู และเพื่อน ๆ ซึ่งเป็นตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้วยเช่นกัน โดยเฉพาะด้านครูผู้สอน ซึ่งเป็นบุคคลสำคัญที่จะดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอนให้เป็นที่น่าสนใจ กระตุ้นให้เด็กเกิดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์และมีเจตคติที่ดีต่อการเรียน

2.3 ถึงแม้เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยมีค่าดัชนี IOC ที่ระดับสูงก็ตาม ควรให้ความสำคัญกับการนำเครื่องมือวิจัยไปใช้กับนักเรียน เนื่องจากการให้ความร่วมมือในการตอบแบบวัดเป็นปัจจัยสำคัญ และควรใช้ข้อมูลเชิงคุณภาพประกอบด้วย เช่น การสัมภาษณ์ การสนทนากลุ่มเพื่อให้ได้ข้อมูลที่มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

2.4 เนื่องจากผลการวิจัยพบว่าตัวแปรพยากรณ์ทั้ง 2 ตัวแปร สามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ ดังนั้นควรมีการนำตัวแปรพยากรณ์ทั้ง 2 ตัวแปรไปศึกษาในรูปแบบของการวิจัยเชิงทดลอง หรือการวิจัยและการพัฒนา (Research and Development: R&D) เพื่อพัฒนากิจกรรมในการส่งเสริมให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีและนำไปประยุกต์ใช้ได้จริงกับเยาวชนราชอาณาจักรกัมพูชาต่อไป

บรรณานุกรม

ภาษาไทย

- เกศริน วงษ์มัน. (2554). ผลการใช้โปรแกรมการกำกับตนเองที่มีต่อการมีวินัยในการเรียนของนักเรียน
ช่วงชั้นที่ 3 โรงเรียนศรีนคร เขตวิทยา (พระปริยัติธรรมแผนกสามัญศึกษา) สังกัดสำนักงาน
พระพุทธศาสนาแห่งชาติจังหวัดนครสวรรค์. วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต,
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพมหานคร.
- ฉลา ประเสริฐสังข์. (2544). จิตวิทยาการเรียนการสอน. จันทบุรี: มหาวิทยาลัยราชภัฏรำไพพรรณี.
- เมธา หริมเทพาธิป. (2561). ทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์. [ออนไลน์]. เข้าถึงได้จาก:
gotoknow.org/posts/629839. (วันที่ค้นข้อมูล: 5 ธันวาคม 2562).
- เยาวดี ราชชัยกุล วิบูลย์ศรี. (2552). การวัดและการสร้างแบบสอบผลสัมฤทธิ์. กรุงเทพมหานคร:
สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เยาวภา แสนเขียว. (2557). ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์ต่อการกำกับตนเองในการเรียนของนักศึกษาระดับ
ปริญญาตรี คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง. วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตร
มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยรามคำแหง, กรุงเทพมหานคร.
- ไอริสา พรหมจรรย์. (2559). ผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดมนุษยนิยมแนวใหม่ในการ
เสริมสร้างอัตมโนทัศน์และแรงจูงใจต่อเนื่องของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1. วิทยานิพนธ์
ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์, สงขลา.
- กรวรรณ แสงไชย. (2551). ผลของวิธีสอนแบบกำกับตนเองและคะแนนเฉลี่ยสะสมที่มีต่อผลสัมฤทธิ์
ทางการเรียนคณิตศาสตร์และลักษณะพื้นฐานความเป็นนักวิจัยของนักเรียน. วิทยานิพนธ์ครุศาส
ตรมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพมหานคร.
- กฤตวรรณ ประเสริฐสิทธิ์. (2561). ปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการ เรียนวิชา
คณิตศาสตร์ธุรกิจของนักศึกษาคณะบัญชี มหาวิทยาลัยกรุงเทพ Journal of Yala Rajabhat
University, 13(3), 494-502.
- ขวัญใจ ฤทธิ์คำรพ. (2554). ผลของโปรแกรมฝึกการตั้งเป้าหมายที่มีต่ออัตมโนทัศน์ทางวิชาการด้าน
วิทยาศาสตร์และผลสัมฤทธิ์ทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 5. วิทยานิพนธ์
ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพมหานคร.
- จิราพร จิตกฤษ. (2560). ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยใช้บทเรียนคอมพิวเตอร์การสอนด้วยกลวิธีการ
กำกับตนเอง วิชาคอมพิวเตอร์และเทคโนโลยีสารสนเทศชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. วิทยานิพนธ์
ครุศาสตรอุตสาหกรรมมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี, ธนบุรี.

- จิราภรณ์ กุณสิทธิ์. (2541). การทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ด้วยตัวแปรด้านการกำกับตนเองในการเรียน การรับรู้ความสามารถของตนเองทางคณิตศาสตร์ ทักษะคิดต่อวิชาคณิตศาสตร์ และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในกรุงเทพมหานคร., วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพมหานคร.
- ฐิติรัตน์ เพ็ชรอินทร์. (2560). กลยุทธ์การบริหารโรงเรียนตามแนวคิดการมองโลกทางวิชาการเชิงบวกในการยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพมหานคร.
- ณัฐวุฒิ สกุนี. (2559). การพัฒนาเจตคติ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์และพฤติกรรมการเรียนรู้วิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียน
มัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยใช้การจัดการเรียนการสอนที่เน้นกิจกรรมเป็นฐาน. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพมหานคร.
- दनัย พุทธนิยม. (2561). ปัจจัยที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตบางแค กรุงเทพมหานคร. Journal of Yanasangvorn Research Institute Mahamakut Buddhist University, 9(2), 74-83.
- ธีรวุฒิ เอกะกุล. (2550). การวัดเจตคติ. อุบลราชธานี: วิทยาออฟเซชันการพิมพ์, 2550 107 หน้า.
- นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2542). โมเดลลิสเรล: สถิติวิเคราะห์สำหรับการวิจัย. กรุงเทพมหานคร: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นิภา เมธธาวิชัย. (2536). การประเมินผลการศึกษา. กรุงเทพมหานคร: พิเศษการพิมพ์.
- ปรมาภรณ์ สาระภักดี. (2556). ผลการใช้กิจกรรมแนะแนวเพื่อการเสริมสร้างการเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยขอนแก่น, ขอนแก่น.
- ปิยมนัส วรวิทย์รัตนกุล. (2558). การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนผ่านบทเรียนแสงรู้บนเว็บโดยใช้กลวิธีการกำกับตนเองในการเรียนเพื่อส่งเสริมทักษะการเขียน สำหรับนิสิตระดับปริญญาบัณฑิตมหาวิทยาลัยนเรศวร. วิทยานิพนธ์การศึกษาดุษฎีบัณฑิต, มหาวิทยาลัยนเรศวร, กรุงเทพมหานคร.
- ปิยวรรณ พันธุ์มงคล. (2542). ผลของการใช้โปรแกรมการกำกับตนเองที่มีต่อการมีวินัยในตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพมหานคร.
- ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ. (2553). ผลของโปรแกรมการฝึกกำกับตนเองและการจัดลำดับความสำคัญของเป้าหมายที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน การกำกับตนเองในการเรียนรู้ และแรงจูงใจในการ

- เรียนของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพมหานคร.
- พัชสุดา กัลยาวุฒิ. (2558). ปัจจัยที่ส่งผลกระทบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาระดับ ปวช. และ ระดับปวส. ของวิทยาลัยเทคโนโลยีพายัพและบริหารธุรกิจ. วิทยานิพนธ์ปริญญาตรีศิลปศาสตรบัณฑิต, วิทยาลัยเทคโนโลยีพายัพและบริหารธุรกิจ, เชียงใหม่.
- ภักชนัญญ์ ศรีจี๊ะ. (2560). ผลของกิจกรรมตามแนวคิดการเรียนรู้แบบร่วมมือร่วมกับการเสริมแรงทางบวก เพื่อพัฒนา เจตคติที่มีต่อการอ่านของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนสีกัน (วัฒนานันท์อุปถัมภ์) กรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, กรุงเทพมหานคร.
- มณิการ์ ชูทอง. (2557). การพัฒนาเครื่องมือประเมินแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของนักเรียนโดยใช้แองเคอร์ริง วินเยตต์. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพมหานคร.
- มุกิตา เสตะจิต. (2559). อิทธิพลของอัตมโนทัศน์ การกำกับตนเอง และการสนับสนุนทางสังคม ที่มีต่อ วุฒิภาวะทางอาชีพของนิสิตเรียนดี. วิทยานิพนธ์ปริญญาวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, กรุงเทพมหานคร.
- รัฐศาสตร์ โคตรสีหา และ พิระพล ศิริวงศ์. (2560). ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชา คณิตศาสตร์นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่4 สังกัดสำนักงาน เขต พื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 29 จังหวัด อำนาจเจริญ. วารสารบัณฑิตพัฒนสารมหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี, อุบลราชธานี, 25-33.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2555). พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์ อรุณการพิมพ์.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2556). พจนานุกรมศัพท์จิตวิทยา. กรุงเทพมหานคร: บริษัท ธนาเพรส จำกัด.
- วัชรภา ชันสำอองค์. (2543). ผลของบรรยากาศการเรียนรู้ทางจิตวิทยาที่มีต่อแรงจูงใจและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาดนตรีด้านทฤษฎีสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพมหานคร.
- ศิริจรรย์ ศรีโกมลทิพย์. (2557). ผลการใช้สื่อมัลติมีเดียร่วมกับการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนที่ส่งผลต่อแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในการผลิตสื่อศิลปะสำหรับเด็ก. วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศิลปากร, กรุงเทพมหานคร.
- ศิริกุล อิศรานะรักษ์ และ ปราณี สุทธิสุนทร. (2550). การอบรมเลี้ยงดูเด็ก. วารสารสาธารณสุขและการพัฒนา: ปีที่ 5, ฉบับที่ 1 (2550), 105-118.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2556). ทฤษฎีการทดสอบแบบดั้งเดิม. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่ง จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริลักษณ์ ศรีกันธ์. (2552). ผลของการใช้โปรแกรมการกำกับตนเองที่มีต่อความรับผิดชอบด้านการเรียน

ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนเทศบาลพลประชานุกูล อำเภอพล จังหวัดขอนแก่น. วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพมหานคร.

สุนันท์ มีเทศ และ เชิดศักดิ์ ไอรณนิรัตน์. (2562). ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาแพทย์ชั้นปีที่ 6 คณะแพทยศาสตร์ศิริราชพยาบาล มหาวิทยาลัยมหิดล. 11(3), 151-157.

สุนิดา ศิริพากย์. (2553). การพัฒนารูปแบบกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษตามทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของแมคเคลแลนด์และการเสริมสร้างอัตมโนทัศน์ตามแนวคิดนีโอฮิวแมนนิส เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษให้กับนักศึกษาการศึกษานอกระบบ กลุ่มด้อยสัมฤทธิ์ที่เรียนด้วยวิธีเรียนทางไกล. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพมหานคร.

สุรางค์ ไคว์ตระกูล. (2554). จิตวิทยาการศึกษา. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สุรางค์ ไคว์ตระกูล. (2559). จิตวิทยาการศึกษา. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อรสิรินทร์ เพิ่มพัชรพร. (2556). การพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมการคิดตามสารบบจำแนกของฉบับปรับปรุงที่มีต่อผลงานสร้างสรรค์ทางศิลปะของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 6. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพมหานคร.

อังคาร อยู่ลือ. (2560). ปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อการเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่ไม่มีสัญชาติไทย สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเชียงราย เขต 3. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย, เชียงราย.

อัญญาณี ทิวทอง. (2543). ตัวแปรคัดสรรทางจิตวิทยาที่มีสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในเขตการศึกษา 11 วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพมหานคร.

ภาษาอังกฤษ

Aronson, E. Wilson, T. D. และ Akert, R. M. (2013). Social Psychology. New York: Library of Congress Cataloging-in- Publication Data.

Aryana, M. J. J. o. a. s. (2010). Relationship between self-esteem and academic achievement amongst pre-university students. 10(20), 2474-2477.

Atkinson, J. W. และ Feather, N. T. (1966). A theory of achievement motivation (Vol. 66):

Wiley New York.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1986.

Bloom, B. S. (1982). *Human Characteristics And School Learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and instruction*, 7(2), 161-186.

Bruno, F. J. (1983). *Adjustment and personal growth: Seven Pathways*: Wiley New York.

Butler, D. L. และ Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65(3), 245-281.

Chao, C. N. G. McInerney, D. M. และ Bai, B. (2019). Self-efficacy and self-concept as predictors of language learning achievements in an Asian bilingual context. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(2), 139-147.

Chie, M. P. และ William, B. M. (2002). Further Psychometric Evaluation of the Japanese Version of an Academic Self-Concept Scale, *The Journal of Psychology*, 136:3, 298-306.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155.

Cokley, K. (2000). An investigation of academic self-concept and its relationship to academic achievement in African American college students. 26(2), 148-164.

Cokley, K. และ Patel, N. (2007). A psychometric investigation of the academic self-concept of Asian American college students. *Educational and Psychological Measurement*, 67(1), 88-99.

Coopersmith, S. (1981). *Coopersmith Self-esteem Inventories: SEI*: Consulting Psychologists Press.

Dianabasi, E. Umoinyang, E. และ Diwa, O. (2017). Psychological Factors and Secondary School's Students Academic Performance in Mathematics. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSRJRME)*, 07(02), 06-13.

DoEYS. (2018-2019). *Education Statistical Yearbook*. Kampong Thom: Provincial Department of Education, Youth and Sports. Retrieved from

Emmanuel, A.-O., และคณะ (2014). Achievement motivation, academic self-concept and

- academic achievement among high school students. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences* Vol, 2(2).
- Eysenck, H. J. Arnold, W. และ Meili, R. (1972). *Encyclopedia of psychology*: Seabury Press.
- Fakeye, D. O. (2017). *Psychological Factors as Predictors of Senior Secondary Students' Achievement in English Summary Writing in Ibadan, Nigeri*.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance* (Vol. 2): Stanford university press.
- Ghazvini, S. D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034-1039.
- Good, C. V. (1973). *Dictionary of Education*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Grolnick, W. และ Ryan, R. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Education Psychology*, 81(2), 143.
- Hatamian, P. (2016). The Relationship between Self-Esteem and Academic Achievement in Male and Female Students. *Journal of Administrative Management, Education and Training*, 12, 43-47.
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *The Journal of psychology*, 21(1), 107-112.
- Hermans, H. J. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied psychology*, 54(4), 353.
- Hinkle, D. E. Wiersma, W. และ Jurs, S. G. (1998). Correlation: a measure of relationship. *Applied statistic for the behavioral sciences*, 4, 105-131.
- Inggriyani, F. และ Hamdani, A. R. (2019). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Among Elementary School Students*. Paper presented at the 3rd Asian Education Symposium (AES 2018).
- Jensen, A. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement. 39(1), 1-123.
- Kamble, V. S. และ Naik, B. A. (2013). *Manual of academic selfconcept scale*. Prasad Psycho Corporation: New Delhi.
- Kamoru, U. และ Ramon, O. G. (2017). Influence of Self-Concept, Study Habit and Gender on Attitude and Achievement of Secondary School Students in Mathematics. *Journal for Leadership and Instruction*, 16(1), 49-52.

- Kifer, E. (1977). An approach to the construction of affective evaluation instruments. *Journal of youth and adolescence*, 6(3), 205-214.
- Klausmeier, H. J. (1961). *Learning and human abilities: Educational psychology*: Harper & Row.
- Kosnin, A. M. (2007). Self-regulated learning and academic achievement in Malaysian undergraduates. *International Education Journal*, 8(1), 221-228.
- Kumari, V. S. และ Chamundeswari, S. (2015). Achievement motivation, study habits and academic achievement of students at the secondary level. *International Journal of Emerging Research in Management and Technology*, 4(10), 7-13.
- Lent, R. W. Brown, S. D. และ Gore, P. A. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44(3), 307.
- Liu, W. C. และ Wang, C. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20-27.
- Lyon, M. A. (1993). Academic self-concept and its relationship to achievement in a sample of junior high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 201-210.
- Malhotra, A. Sharma, A. และ Bala, S. (2019). Study the relationship between academic achievement and self-esteem of sonior secondary school students. *Journal of Evidence Based Medicine and Healthcare*(98298). doi:10.18410/jebmh/2019/189
- Mamede, S., และคณะ (2015). Psychological determinants of academic achievement in accounting: evidence from Brazil. *BBR-Brazilian Business Review*.
- Marsh, H. W. และ Craven, R. G. (2002). The Pivotal Role of Frames of Reference in Academic Self-Concept Formation: The "Big Fish-Little Pond" Effect.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row, Publishers
- Maslow, A. และ Lewis, K. J. (1987). Maslow's hierarchy of needs. Salenger Incorporated, 14, 987.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*: New York : Free Press.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*: CUP Archive.
- MoEYS. (2014-2018a). *Education Congress Report*. Phnom Penh: Ministry of Education,

Youth and Sport.

MoEYS. (2014-2018b). Education Strategic Plan. Phnom Penh: Ministry of Education, Youth and Sports.

MoEYS. (2017-2018). Public Education Statistics and Indicators. Phnom Penh: Ministry of Education, Youth and Sport

Moreano, G. (2004). The relationship between academic self-concept, causal attribution for success and failure and academic achievement in pre-adolescents. *Journal of educational psychology*, 93, 826-835.

Mueller, C. E. Winsor, D. L. และ Differences, I. (2016). Math and verbal academic self-concept: Subject-specificity across four distinctive groups of high ability adolescents. *Learning and Individual Differences*, 50, 240-245.

Murray, E. J. (1964). *Motivation and emotion*: Prentice-Hall.

Ordaz-Villegas, G. Acle-Tomasini, G. และ Reyes-Lagunes, L. I. (2013). Development of an academic self concept for adolescents (ASCA) scale. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(2), 117-130.

Palladino, D. C. (1989). *Developing Self-Esteem a Positive Guide for personal success*. London: Kogan Page.

Pintrich, P. และคณะ (1991). *Motivated strategies for learning questionnaire*: Regents of the University of Michigan.

Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.

Pintrich, P. และ DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.

Pintrich, P. และ Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and practice*. Chapter, 5, 153-197.

Reynolds, W. M., และคณะ (1980). Initial development and validation of the academic self-concept scale. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 1013-1016.

Richardson, M. Abraham, C. และ Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis.

- Psychological bulletin, 138(2), 353.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. 1979. Basic, New York.
- Salah Soufi, และคณะ (2014). Development of structural model for prediction of academic achievement by global self-esteem, academic self-concept, self-regulated learning strategies and autonomous academic motivation. *Social and Behavioral Sciences* v114 (2014-02-21): 26-35.
- Schunk, D. H. และ Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schunk, D. H. และ Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & writing quarterly*, 23(1), 7-25.
- Sheykhjan, M. (2014). *Self-Esteem and Academic Achievement of High School Students*. Online Submission, 2(2), 38-41.
- Shunk, D. H. (1991). *Learning theories: an educational perspective*: Macmillan.
- Soeung, S. และคณะ (n.d.). Factors Influencing Student Achievement in Rural Cambodian Primary Schools. [online]. can access: https://www.academia.edu/24309621/Factors_Influencing_Student_Achievement_in_Rural_Cambodian_Primary_Schools. (date of finding: 5 Decamber 2019).
- Soni, A. และ Kumari, S. (2017). The Role of Parental Math Anxiety and Math Attitude in Their Children's Math Achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(2), 331-347.
- Steinmayr, R. และ Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80-90.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and Attitude Change*. New York: John Wiley and Sons ins.
- Wigfield, A. และ Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 233-261.
- Wolff, F., และคณะ (2018). Testing the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept with open self-concept reports. *Learning and Instruction*, 55, 58-66.
- Zimmerman, B. J. (1989). *A social cognitive view of self-regulated academic learning*.

Journal of educational psychology, 81(3), 329.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. และ Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145 - 155.

Zimmerman, B. J. และ Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614-628.





ภาคผนวก

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY



รายนามผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัย

ผู้ทรงคุณวุฒิด้านเนื้อหา

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วรรณิ เจตจำนงนุช (ผู้เชี่ยวชาญด้านตัวแปรทางจิตวิทยา)
ตำแหน่ง อาจารย์ประจำสาขาจิตวิทยาการศึกษา
 ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ (ผู้เชี่ยวชาญด้านตัวแปรทางจิตวิทยา)
ตำแหน่ง หัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์
 มหาวิทยาลัย
3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐภรณ์ หลาวทอง (ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผล)
ตำแหน่ง อาจารย์ประจำสาขาวิชาการวัดและประเมินผลทางการศึกษา
 ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผู้ทรงคุณวุฒิด้านภาษา

1. รองศาสตราจารย์.ดร.ภูมิจิต เรืองเดช
 ผู้เชี่ยวชาญการสอนภาษาไทย-เขมร ประจำศูนย์การสอนภาษาไทย สถาบัน
 ภาษต่างประเทศ มหาวิทยาลัยภูมินทร์พนมเปญ ราชอาณาจักรกัมพูชา (Institute of
 Foreign Language, Royal University of Phnom Penh, Kingdom Of Cambodia)
2. Mr. BUNHE HARTH
 Vice-President of Kampong Speu Institute of Technology, Kingdom of
 Cambodia
3. Mr. CHANTHENG MEAK
 Deputy Director of Vocational Orientation Department, Ministry of
 Education, Youth and Sport, Kingdom of Cambodia



ตัวอย่างแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน

ขอให้นักเรียนอ่านข้อความและพิจารณาว่าข้อความใดตรงกับสภาพความเป็นจริงของนักเรียน แล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงใน หรือเติมข้อความที่ตรงกับสภาพความเป็นจริงของนักเรียน

เพศ ชาย หญิง อายุ.....

โรงเรียน.....

ขอให้นักเรียนอ่านข้อความและพิจารณาว่าข้อความใดตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียน แล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องว่างที่ตรงกับสภาพเป็นจริงของนักเรียน โดยมีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ได้แก่

5 มากที่สุด	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนมากที่สุด
4 มาก	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนมาก
3 ปานกลาง	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนปานกลาง
2 น้อย	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนน้อย
1 น้อยมาก	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนน้อยที่สุด

ข้อความ	5	4	3	2	1
1. ข้าพเจ้ายึดเป้าหมาย และวางแผนอ่านหนังสือทบทวนก่อนสอบหลายสัปดาห์					
2. เมื่อข้าพเจ้าอ่านหนังสือ ข้าพเจ้าจะหยุดเพื่อทบทวนความเข้าใจเป็นตอน ๆ ไป					
3. ข้าพเจ้าบอกกับตนเองว่า ข้าพเจ้าต้องค้นคว้าหาความรู้เพิ่มเติมนอกเหนือจากบทเรียน					
4. ข้าพเจ้าเตือนตนเองให้อ่านหนังสือซ้ำ ๆ เพื่อให้จดจำได้มากยิ่งขึ้น					
5. ข้าพเจ้าสัญญากับตนเองว่า ในช่วงวันหยุด ข้าพเจ้าจะอ่านหนังสือตามที่ตั้งใจไว้					
.....					

ขอขอบคุณที่ให้ความร่วมมือในการตอบแบบวัด



ตัวอย่างแบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

ขอให้นักเรียนอ่านข้อความและพิจารณาว่าข้อความใดตรงกับสภาพความเป็นจริงของนักเรียน แล้วทำเครื่องหมาย ลงใน หรือเติมข้อความที่ตรงกับสภาพความเป็นจริงของนักเรียน

เพศ ชาย หญิง อายุ.....

โรงเรียน.....

ขอให้นักเรียนอ่านข้อความและพิจารณาว่าข้อความใดตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียน แล้วทำเครื่องหมาย ลงในช่องว่างที่ตรงกับสภาพเป็นจริงของนักเรียน โดยมีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ได้แก่

5 มากที่สุด	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนมากที่สุด
4 มาก	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนมาก
3 ปานกลาง	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนปานกลาง
2 น้อย	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนน้อย
1 น้อยมาก	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนน้อยที่สุด

ข้อความ	5	4	3	2	1
1. ข้าพเจ้าชอบที่จะทำงานที่ยากท้าทายความสามารถ					
2. ข้าพเจ้าชอบทำสิ่งใหม่ ๆ ขึ้นมาเองดีกว่าลอกเลียนแบบงานของผู้อื่น					
3. ในขณะที่เรียน ข้าพเจ้าจดจ่อ และติดตามการสอนของครูอย่างต่อเนื่อง					
4. ข้าพเจ้าพยายามค้นคว้าหาความกระจ่างในเนื้อหาวิชาต่าง ๆ ที่ได้เรียนรู้					
5. แม้มีอุปสรรคต่าง ๆ ข้าพเจ้าก็ไม่ย่อท้อ เพราะต้องการงานให้สำเร็จลุล่วงไปด้วยดี					
.....					

ขอขอบคุณที่ให้ความร่วมมือในการตอบแบบวัด



ตัวอย่างแบบวัดอัตโนมัติศึด้านวิชาการ

ขอให้นักเรียนอ่านข้อความและพิจารณาว่าข้อความใดตรงกับสภาพความเป็นจริงของนักเรียน แล้วทำเครื่องหมาย ลงใน หรือเติมข้อความที่ตรงกับสภาพความเป็นจริงของนักเรียน

เพศ ชาย หญิง อายุ.....

โรงเรียน.....

ขอให้นักเรียนอ่านข้อความและพิจารณาว่าข้อความใดตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียน แล้วทำเครื่องหมาย ลงในช่องว่างที่ตรงกับสภาพเป็นจริงของนักเรียน โดยมีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ได้แก่

- | | | |
|-------------|---------|---|
| 5 มากที่สุด | หมายถึง | ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนมากที่สุด |
| 4 มาก | หมายถึง | ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนมาก |
| 3 ปานกลาง | หมายถึง | ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนปานกลาง |
| 2 น้อย | หมายถึง | ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนน้อย |
| 1 น้อยมาก | หมายถึง | ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนน้อยที่สุด |

ข้อความ	5	4	3	2	1
1. ข้าพเจ้าสามารถช่วยเหลือเพื่อนด้านการเรียน					
2. ข้าพเจ้าสามารถติดตามการบรรยายของครูได้อย่างง่าย					
3. ข้าพเจ้าต้องการความช่วยเหลือบ่อย ๆ ในด้านการเรียน					
4. ข้าพเจ้ารู้สึกกังวลเมื่อครูถามเกี่ยวกับบทเรียน (-)					
5. ข้าพเจ้ามักจะทำคะแนนได้ดีในการสอบ					
.....					

ขอขอบคุณที่ให้ความร่วมมือในการตอบแบบวัด



ตัวอย่างแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง

ขอให้นักเรียนอ่านข้อความและพิจารณาว่าข้อความใดตรงกับสภาพความเป็นจริงของนักเรียน แล้วทำเครื่องหมาย ลงใน หรือเติมข้อความที่ตรงกับสภาพความเป็นจริงของนักเรียน

เพศ ชาย หญิง อายุ.....

โรงเรียน.....

ขอให้นักเรียนอ่านข้อความและพิจารณาว่าข้อความใดตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียน แล้วทำเครื่องหมาย ลงในช่องว่างที่ตรงกับสภาพเป็นจริงของนักเรียน โดยมีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ได้แก่

- | | | | |
|---|-----------|---------|---|
| 5 | มากที่สุด | หมายถึง | ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนมากที่สุด |
| 4 | มาก | หมายถึง | ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนมาก |
| 3 | ปานกลาง | หมายถึง | ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนปานกลาง |
| 2 | น้อย | หมายถึง | ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนน้อย |
| 1 | น้อยมาก | หมายถึง | ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนน้อยที่สุด |

ข้อความ	5	4	3	2	1
1. ข้าพเจ้ามีความพึงพอใจในรูปร่าง หน้าตาของตนเอง					
2. ข้าพเจ้าเป็นคนที่มีความสุขพรั่งกายที่แข็งแรง					
3. ข้าพเจ้าเป็นคนอารมณ์แจ่มใส					
4. ข้าพเจ้ามักได้รับคำชมเชยจากเพื่อน และครูบ่อย ๆ					
5. ข้าพเจ้าสามารถปรับตัวเข้ากับสิ่งใหม่ได้อย่างรวดเร็ว					
.....					

ขอขอบคุณที่ให้ความร่วมมือในการตอบแบบวัด



ตัวอย่างแบบวัดเจตคติต่อการเรียน

ขอให้นักเรียนอ่านข้อความและพิจารณาว่าข้อความใดตรงกับสภาพความเป็นจริงของนักเรียน แล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงใน หรือเติมข้อความที่ตรงกับสภาพความเป็นจริงของนักเรียน

เพศ ชาย หญิง อายุ.....

โรงเรียน.....

ขอให้นักเรียนอ่านข้อความและพิจารณาว่าข้อความใดตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียน แล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องว่างที่ตรงกับสภาพเป็นจริงของนักเรียน โดยมีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ได้แก่

5 มากที่สุด	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนมากที่สุด
4 มาก	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนมาก
3 ปานกลาง	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนปานกลาง
2 น้อย	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนน้อย
1 น้อยมาก	หมายถึง	ข้อความนั้นตรงกับความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกของนักเรียนน้อยที่สุด

ข้อความ	5	4	3	2	1
1. การเรียนทำให้ข้าพเจ้ามีความรู้ทางวิชาการด้านต่าง ๆ ที่น่าสนใจเพิ่มมากขึ้น					
2. ข้าพเจ้าสามารถนำความรู้จากการเรียนไปใช้ในการดำเนินชีวิตประจำวันของตนอย่างมีคุณภาพ					
3. ข้าพเจ้าคิดว่าไม่มีความจำเป็นที่ทุกคนต้องได้เรียนหนังสือ (-)					
4. ข้าพเจ้ามีความสุขที่ได้ศึกษาเล่าเรียน					
5. ข้าพเจ้ารู้สึกดี เมื่อข้าพเจ้าสามารถทำงานที่ได้รับมอบหมายให้เสร็จ					
.....					

ขอขอบคุณที่ให้ความร่วมมือในการตอบแบบวัด



ตัวอย่างแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียนฉบับภาษาเขมร

ចូរបំពេញបន្ទោះនិងគូសនិមិត្តសញ្ញា ក្នុង ខាងមុខពាក្យ ឬ ក្នុងក្រឡាខាងស្តាំ
ប្រយោគតាមការពិតជាក់ស្តែងរបស់ម្ចាស់ ។

កេ ទ ប្រុស ស្រី អាយុឆ្នាំ
វិទ្យាល័យ

- 5 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះច្រើនបំផុត
- 4 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះច្រើន
- 3 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះមធ្យម
- 2 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះទាប
- 1 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះទាបបំផុត

កម្រងសំណួរ	5	4	3	2	1
1. ខ្ញុំកំណត់គោលដៅ និងរៀបចំផែនការរំលឹកមេរៀនឡើងវិញមុនការប្រលងជាច្រើនសប្តាហ៍					
2. ពេលអានសៀវភៅ ខ្ញុំតែងឈប់ដើម្បីរំលឹកខ្លឹមសារមេរៀនជាដំណាក់ ៗ កាល					
3. ខ្ញុំប្រាប់ខ្លួនឯងថា ខ្ញុំត្រូវស្វែងរកចំណេះដឹងបន្ថែមទៀតក្រៅពីមេរៀនក្នុងថ្នាក់					
4. ខ្ញុំដាស់តឿនខ្លួនឯងថា ត្រូវអានសៀវភៅឲ្យបានច្រើនដង ដើម្បីបង្កើនការចងចាំ					
5. ខ្ញុំសន្យាថាក្នុងថ្ងៃឈប់សម្រាកខ្ញុំនឹងអានសៀវភៅតាមដែលបានកំណត់ចិត្តទុកជាមុន					
.....					

អរគុណប្អូន ៗ ដែលចំណាយពេលវេលាដ៏មានតម្លៃក្នុងការឆ្លើយកម្រងសំណួរស្ទង់មតិនេះ ។



ตัวอย่างแบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ฉบับภาษาไทยเขมร

ចូរបំពេញបន្ទោះនិងគូសនិមិត្តសញ្ញា ក្នុង ខាងមុខពាក្យ ឬ ក្នុងក្រឡាខាងស្តាំ
ប្រយោគតាមការពិតជាក់ស្តែងរបស់ម្ចាស់ ។

កេទ ប្រុស ស្រី អាយុឆ្នាំ
វិទ្យាល័យ

- 5 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះច្រើនបំផុត
- 4 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះច្រើន
- 3 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះមធ្យម
- 2 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះទាប
- 1 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះទាបបំផុត

កម្រងសំណួរ	5	4	3	2	1
1. ខ្ញុំចូលចិត្តធ្វើកិច្ចការណាដែលពិបាក					
2. ខ្ញុំចូលចិត្តធ្វើកិច្ចការដែលត្រូវប្រឌិតឡើងដោយខ្លួនឯង ប្រសើរជាងធ្វើតាមអ្នកដទៃ					
3. ក្នុងពេលរៀន ខ្ញុំខិតខំរៀន និងតាមដានការបង្រៀនរបស់គ្រូ					
4. ខ្ញុំព្យាយាមសិក្សាស្រាវជ្រាវឲ្យយល់កាន់តែច្បាស់រាល់ខ្លឹមសារផ្សេង ៗ ដែលបានរៀន					
5. ទោះបីជាធ្វើកិច្ចការអ្វីក៏ដោយ ខ្ញុំនឹងព្យាយាមធ្វើវាអស់ពីសម្បុកភាព					
.....					

អរគុណប្អូន ៗ ដែលចំណាយពេលវេលាដ៏មានតម្លៃក្នុងការឆ្លើយកម្រងសំណួរស្ទង់មតិនេះ ។



ตัวอย่างแบบวัดอัตโนมัติด้านวิชาการฉบับภาษาเขมร

ចូរបំពេញបន្ទោះនិងគូសនិមិត្តសញ្ញា ក្នុង ខាងមុខពាក្យ ឬ ក្នុងក្រឡាខាងស្តាំ
ប្រយោគតាមការពិតជាក់ស្តែងរបស់ម្ចាស់ ។

កេ ទ ប្រុស ស្រី អាយុឆ្នាំ
វិទ្យាល័យ

- 5 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះច្រើនបំផុត
- 4 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះច្រើន
- 3 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះមធ្យម
- 2 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះទាប
- 1 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះទាបបំផុត

កម្រងសំណួរ	5	4	3	2	1
1. ខ្ញុំអាចជួយមិត្តរួមថ្នាក់បានទាក់ទងនឹងការសិក្សា					
2. ខ្ញុំអាចតាមទាន់ការពន្យល់របស់គ្រូបានយ៉ាងងាយស្រួល					
3. ខ្ញុំត្រូវការជំនួយជាញឹកញាប់ក្នុងការសិក្សា					
4. ខ្ញុំមានអារម្មណ៍ភ័យខ្លាច ពេលត្រូវបានគ្រូសួរមេរៀន					
5. ខ្ញុំតែងតែធ្វើសំណួរ ឬ លំហាត់ក្នុងការប្រលងបានល្អ					
.....					

អរគុណប្អូន ៗ ដែលចំណាយពេលវេលាដ៏មានតម្លៃក្នុងការឆ្លើយកម្រងសំណួរស្ទង់មតិនេះ ។



ตัวอย่างแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองฉบับภาษาไทยเขมร

ចូរបំពេញបញ្ជីនេះនិងគូសនិមិត្តសញ្ញា ក្នុង ខាងមុខពាក្យ ឬ ក្នុងក្រឡាខាងស្តាំ
ប្រយោគតាមការពិតជាក់ស្តែងរបស់ម្ចាស់ ។

កេ ១ ប្រុស ស្រី អាយុឆ្នាំ
វិទ្យាល័យ

- 5 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះច្រើនបំផុត
- 4 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះច្រើន
- 3 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះមធ្យម
- 2 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះទាប
- 1 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះទាបបំផុត

កម្រងសំណួរ	5	4	3	2	1
1. ខ្ញុំពេញចិត្តចំពោះរូបរាង និងមុខមាត់របស់ខ្លួនឯង					
2. ខ្ញុំជាមនុស្សដែលមានសុខភាពដ៏រឹងមាំ					
3. ខ្ញុំជាមនុស្សដែលមានអារម្មណ៍ស្រស់ថ្លា					
4. ខ្ញុំតែងតែទទួលបានការកោតសរសើរពីគ្រូ និងមិត្តរួមថ្នាក់ជាញឹកញាប់					
5. ខ្ញុំអាចសម្របខ្លួនជាមួយអ្វីដែលប្លែកបានយ៉ាងលឿន					
.....					

អរគុណប្អូន ៗ ដែលចំណាយពេលវេលាដ៏មានតម្លៃក្នុងការឆ្លើយកម្រងសំណួរស្ទង់មតិនេះ ។



ตัวอย่างแบบวัดเจตคติต่อการเรียนฉบับภาษาเขมร

ចូរបំពេញបន្ទោះនិងគូសនិមិត្តសញ្ញា ក្នុង ខាងមុខពាក្យ ឬ ក្នុងក្រឡាខាងស្តាំ
ប្រយោគតាមការពិតជាក់ស្តែងរបស់ម្ចាស់ ។

កេ ទ ប្រុស ស្រី អាយុឆ្នាំ
វិទ្យាល័យ

- 5 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះច្រើនបំផុត
- 4 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះច្រើន
- 3 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះមធ្យម
- 2 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះទាប
- 1 មានន័យថា ប្អូន ៗ យល់ស្របជាមួយអត្ថន័យក្នុងប្រយោគនេះទាបបំផុត

កម្រងសំណួរ	5	4	3	2	1
1. ការសិក្សាធ្វើខ្ញុំទទួលបានចំណេះដឹងផ្នែកផ្សេង ៗ ដែលគួរចាប់អារម្មណ៍ជាច្រើន					
2. ខ្ញុំអាចយកចំណេះដឹងដែលទទួលបានពីការសិក្សាទៅប្រើប្រាស់ក្នុងជីវិតប្រចាំថ្ងៃបានយ៉ាងមានប្រសិទ្ធិភាព					
3. ខ្ញុំគិតថាមនុស្សគ្រប់ ៗ រូបមិនចាំបាច់ត្រូវចូលរៀន					
4. ខ្ញុំមានសេចក្តីសុខដែលបានក្លាយជាសិស្ស					
5. ខ្ញុំមានអារម្មណ៍ល្អ ពេលខ្ញុំអាចធ្វើកិច្ចការដែលគ្រូដាក់ឱ្យបានសម្រេច					
.....					

អរគុណប្អូន ៗ ដែលចំណាយពេលវេលាដ៏មានតម្លៃក្នុងការឆ្លើយកម្រងសំណួរស្ទង់មតិនេះ ។





การตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาและการปรับปรุงข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ
ผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน

ข้อคำถาม	ไม่เห็นด้วย (-1)	ไม่เห็นใจ (0)	เห็นด้วย (+1)	IOC	ข้อเสนอแนะ
1. การกำกับตนเองภายใน					
1.1 ข้าพเจ้าตั้งใจเป้าหมาย และวางแผนอ่านหนังสือทบทวนก่อนสอบหลายสัปดาห์	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
1.2 เมื่อข้าพเจ้าอ่านหนังสือ ข้าพเจ้าจะหยุดเพื่อทบทวนความเข้าใจเป็นตอน ๆ ไป	0	1	2	0.6	นำไปใช้ได้
1.3 ข้าพเจ้าบอกกับตนเองว่า ข้าพเจ้าต้องค้นคว้าหาความรู้เพิ่มเติมนอกเหนือจากบทเรียน	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
1.4 ข้าพเจ้าเตือนตนเองให้อ่านหนังสือซ้ำ ๆ เพื่อให้จดจำได้มากยิ่งขึ้น	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
1.5 ข้าพเจ้าสัญญากับตนเองว่า ในช่วงวันหยุด ข้าพเจ้าจะอ่านหนังสือมากกว่าออกไปเที่ยวกับเพื่อน	1	0	2	0.33	ควรปรับแก้ภาษา โดยปรับแก้เป็น “ข้าพเจ้าสัญญากับตนเองว่า ในช่วงวันหยุด ข้าพเจ้าจะอ่านหนังสือตามที่ตั้งใจไว้”
2. การกำกับตนเองด้านพฤติกรรม					
2.1 ข้าพเจ้าจดบันทึกเนื้อหาสำคัญ ๆ ที่ครูอธิบายในชั้นเรียน	0	1	2	0.6	นำไปใช้ได้
2.2 ข้าพเจ้าทำแบบฝึกหัดเพื่อประเมินความรู้ของตนเอง และเพิ่มพูนทักษะด้านการเรียน	0	1	2	0.6	นำไปใช้ได้
2.3 ข้าพเจ้าจะทำการบ้านให้เสร็จก่อนกำหนดเพื่อที่จะมีเวลาแก้ไข	0	1	2	0.6	นำไปใช้ได้
2.4 เมื่อข้าพเจ้าอ่านหนังสือ ข้าพเจ้าจะเขียนสรุปเนื้อหาที่สำคัญไว้เพื่อทบทวน	0	1	2	0.6	นำไปใช้ได้
2.5 ถ้าหากข้าพเจ้าอ่านหนังสือแล้วไม่เข้าใจ ข้าพเจ้าจะค้นคว้าจากแหล่งข้อมูลอื่น ๆ เพิ่มเติม	0	1	2	0.6	นำไปใช้ได้
3. การกำกับตนเองด้านสิ่งแวดล้อม					
3.1 ข้าพเจ้าเตรียมอุปกรณ์การเรียนไว้ให้พร้อม เพื่อที่จะหยิบใช้ได้สะดวก	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
3.2 ขณะที่อ่านหนังสือ ข้าพเจ้าปิดโทรทัศน์ หรือปิดวิทยุเพื่อไม่ให้มีเสียงรบกวน	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
3.3 ข้าพเจ้าจะอ่านหนังสือในที่ที่มีแสงสว่างเพียงพอ	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
3.4 เวลาไปอ่านหนังสือที่ห้องสมุด ข้าพเจ้าจะเลือกที่นั่งเป็นส่วนตัว	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
3.5 เวลาเรียน ข้าพเจ้าเลือกนั่งแถวหน้าเพื่อมองเห็นกระดานหรือไฮด์ทศานุปกรณ์ได้ชัดเจน	0	0	3	1	นำไปใช้ได้

การตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาและการปรับปรุงข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ
ผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

ข้อคำถาม	ไม่เห็นด้วย (-1)	ไม่เห็นใจ (0)	เห็นด้วย (+1)	IOC	ข้อเสนอแนะ
1. ความกล้าเสี่ยงพอสมควร					
1.1 ข้าพเจ้าชอบที่จะทำงานที่ยากท้าทายความสามารถ	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
1.2 ข้าพเจ้าชอบทำสิ่งใหม่ ๆ ขึ้นมาเองดีกว่าลอกเลียนแบบงานของผู้อื่น	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
2. ความกระตือรือร้น					
2.1 ในขณะที่เรียน ข้าพเจ้าจดจ่อ และติดตามการสอนของครูอย่างต่อเนื่อง	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
2.2 ข้าพเจ้าพยายามค้นคว้าหาความกระจ่างในเนื้อหาวิชาต่าง ๆ ที่ได้เรียนรู้	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
2.3 เมื่อศึกษาบทเรียนที่ยาก ๆ ข้าพเจ้าจะพยายามอ่านหลาย ๆ ครั้งจนเข้าใจแล้วจึงผ่านไป	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
3. ความรับผิดชอบต่อตนเอง					
3.1 ข้าพเจ้าจะทำงานที่ได้รับมอบหมายจนสำเร็จแม้จะไม่ชอบงานนั้น	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
3.2 ไม่ว่าจะทำงานอะไร ข้าพเจ้าจะพยายามทำจนสุดความสามารถ	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
3.3 แม้มีอุปสรรคต่าง ๆ ข้าพเจ้าก็ไม่ย่อท้อ เพราะต้องการทำงานให้สำเร็จลุล่วงไปด้วยดี	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
4. ความรู้เกี่ยวกับกรดตัดสินใจของตนเอง					
4.1 ข้าพเจ้าภูมิใจในความสามารถด้านการเรียนรู้ของตนว่าไม่ด้อยไปกว่านักเรียนคนอื่น	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
4.2 เมื่อประสบความล้มเหลวในการเรียน ข้าพเจ้าจะคิดหาวิธีการใหม่ ๆ ที่ช่วยให้ประสบความสำเร็จ	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
5. วางแผนระยะยาว/คาดการณ์ไว้ล่วงหน้า					
5.1 ในการเรียน ข้าพเจ้าจะตั้งเป้าหมายไว้ล่วงหน้าว่าจะทำคะแนนให้ดีกว่าครั้งที่ผ่านมา	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
5.2 ข้าพเจ้าเชื่อว่าความสำเร็จในการเรียนของตนเกิดจากความรู้ความสามารถและความตั้งใจจริง	0	2	1	0.33	ควรปรับแก้ภาษา โดยปรับแก้เป็น “ข้าพเจ้าเชื่อว่าความสำเร็จในการเรียนของตนเกิดจากความรู้ความสามารถและความตั้งใจจริงของข้าพเจ้า”
6. ทักษะในการจัดระบบงาน					
6.1 ข้าพเจ้ามีการจัดลำดับความสำคัญและความเร่งด่วนของงานที่ได้รับมอบหมาย	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
6.2 ข้าพเจ้าดำเนินการทำตามที่กำหนดเพื่อให้งานสำเร็จตามเป้าหมาย	0	0	3	1	นำไปใช้ได้

การตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาและการปรับปรุงข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ
ผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัดอัตถิภาวนิยมบัณฑิตด้านวิชาการ

ข้อคำถาม	ไม่เห็นด้วย (-1)	ไม่เห็นใจ (0)	เห็นด้วย (+1)	IOC	ข้อเสนอแนะ
1. ความเชื่อมั่นในตนเองด้านวิชาการ					
1.1 ข้าพเจ้าสามารถช่วยเหลือเพื่อนด้านการเรียน	0	1	2	0.6	นำไปใช้ได้
1.2 ข้าพเจ้าสามารถติดตามการบรรยายของครูได้อย่างง่าย	0	1	2	0.6	นำไปใช้ได้
1.3 ข้าพเจ้าต้องการความช่วยเหลือบ่อย ๆ ในด้านการเรียน	0	1	2	0.6	นำไปใช้ได้
1.4 ข้าพเจ้ารู้สึกกังวลเมื่อครูถามเกี่ยวกับบทเรียน (-)	0	1	2	0.6	นำไปใช้ได้
1.5 ข้าพเจ้ามักจะทำคะแนนได้ดีในการสอบ	0	1	2	0.6	นำไปใช้ได้
2. ความพยายามด้านวิชาการ					
2.1 ถ้าข้าพเจ้าตั้งใจเรียน ข้าพเจ้าคิดว่า ข้าพเจ้าจะได้เกรดที่ดีขึ้นแน่นอน	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
2.2 ข้าพเจ้าไม่อยากเรียนหนังสือ (-)	0	1	2	0.6	นำไปใช้ได้
2.3 ข้าพเจ้าจะไม่ท้อ แม้ว่าจะตอบคำถามที่ยากในชั้นเรียนไม่ได้	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
2.4 ข้าพเจ้ามีความสนใจที่จะเรียนเพิ่มเติมวิชาต่าง ๆ เพื่อเตรียมตัวในการสอบ	0	1	2	0.6	นำไปใช้ได้
2.5 เมื่อไม่รู้สิ่งใดข้าพเจ้าจะซักถามผู้ที่รู้โดยไม่ว่ากลัวว่าจะถูกล้อเลียนหรือถูกตำหนิ	0	1	2	0.6	นำไปใช้ได้

การตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาและการปรับปรุงข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ
ผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัดการการเห็นคุณค่าในตนเอง

ข้อคำถาม	ไม่เห็นด้วย (-1)	ไม่เห็นใจ (0)	เห็นด้วย (+1)	IOC	ข้อเสนอแนะ
1. องค์ประกอบภายในตนเอง					
1.1 ข้าพเจ้ามีความพึงพอใจในรูปร่าง หน้าตาของตนเอง	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
1.2 ข้าพเจ้าเป็นคนที่มีความสุขภาพร่างกายที่แข็งแรง	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
1.3 ข้าพเจ้าเป็นคนอารมณ์แจ่มใส	0	1	2	0.6	นำไปใช้ได้
1.4 ข้าพเจ้าเป็นคนกล้าแสดงออก	0	1	2	0.6	นำไปใช้ได้
1.5 ข้าพเจ้าสามารถปรับตัวเข้ากับสิ่งใหม่ได้อย่างรวดเร็ว	0	1	2	0.6	นำไปใช้ได้
1.6 ข้าพเจ้าสามารถควบคุมความเครียดและความวิตกกังวลเกี่ยวกับการเรียนและการสอบได้	0	1	2	0.6	นำไปใช้ได้
1.7 ข้าพเจ้าสามารถปรับตัวเข้ากับสิ่งใหม่ได้อย่างรวดเร็ว	0	1	2	0.6	นำไปใช้ได้
1.8 ข้าพเจ้าสามารถควบคุมความเครียดและความวิตกกังวลเกี่ยวกับการเรียนและการสอบได้	0	1	2	0.6	นำไปใช้ได้
2. องค์ประกอบภายนอกตนเอง					
2.1 ครอบครัวและผู้ปกครองของข้าพเจ้ารักและเอาใจใส่ในความ เป็นอยู่ของข้าพเจ้า	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
2.2 ครอบครัวและผู้ปกครองให้สิทธิ์แก่ข้าพเจ้าได้ทำอะไรด้วยตัวเอง	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
2.3 ข้าพเจ้ารู้สึกที่ข้าพเจ้าเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มเพื่อน	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
2.4 เพื่อน ๆ ไว้วางใจในความสามารถของข้าพเจ้า	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
2.5 ข้าพเจ้ามักได้รับคำชมเชยจากเพื่อน และครูบ่อย ๆ	1	0	2	0.3	ควรปรับแก้ภาษา โดยปรับแก้ เป็น “ข้าพเจ้ามักได้รับคำ ชมเชยจากครูบ่อย ๆ”
2.6 ข้าพเจ้ามีความรู้สึกที่ครูไม่ชอบข้าพเจ้าเลย (-)	0	0	3	1	นำไปใช้ได้

การตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาและการปรับปรุงข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ
ผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัดเจตคติต่อการเรียน

ข้อคำถาม	ไม่เห็นด้วย (-1)	ไม่เห็นใจ (0)	เห็นด้วย (+1)	IOC	ข้อเสนอแนะ
1. ความรู้ความเข้าใจ					
1.1 การเรียนทำให้ข้าพเจ้ามีความรู้ทางวิชาการด้านต่าง ๆ ที่น่าสนใจเพิ่มมากขึ้น	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
1.2 ข้าพเจ้าสามารถนำความรู้จากการเรียนไปใช้ในการดำเนินชีวิตประจำวันของตนอย่างมีคุณภาพ	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
1.3 ข้าพเจ้าคิดว่าไม่มีความจำเป็นที่ทุกคนต้องได้เรียนหนังสือ (-)	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
2. อารมณ์ความรู้สึก					
2.1 ข้าพเจ้ามีความสุขที่ได้ศึกษาเล่าเรียน	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
2.2 ข้าพเจ้ารู้สึกดี เมื่อข้าพเจ้าสามารถทำงานที่ได้รับมอบหมายให้เสร็จ	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
2.3 บ่อยครั้งที่ข้าพเจ้ามีความรู้สึกอยากลาออก (-)	0	2	1	0.3	ควรปรับแก้ภาษา โดยปรับแก้เป็น “บ่อยครั้งที่ข้าพเจ้ามีความรู้สึกอยากลาออกจากการเรียน”
3. พฤติกรรม					
3.1 ถ้าเพื่อน ๆ กำลังคุยกันเรื่องเนื้อหาวิชาที่เพิ่งเรียนเสร็จ ข้าพเจ้าจะเข้าไปรวมพูดคุยด้วย	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
3.1 ข้าพเจ้าชอบฝึกทำแบบฝึกหัดจากหนังสือเสริมทักษะอื่น ๆ ที่นอกเหนือไปจากหนังสือเรียน	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
3.3 ถ้าข้าพเจ้าเจอโจทย์ปัญหาที่ยาก ๆ ข้าพเจ้ามักจะหลีกเลี่ยงไปทำกิจกรรมอื่น ๆ (-)	0	0	3	1	นำไปใช้ได้
3.4 แม้ครูไม่สั่งการบ้าน ข้าพเจ้าก็ยังฝึกทำแบบฝึกหัดท้ายบทอยู่เสมอ	0	0	3	1	นำไปใช้ได้

การตรวจสอบความตรงเชิงการแปลภาษาและการปรับปรุงข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ

โครงสร้าง	ข้อที่	ผู้ทรงคุณวุฒิ			รวม	IOC	ข้อเสนอแนะ
		1	2	3			
การกำกับตนเองในการเรียน (15 ข้อ)							
การกำกับตนเองภายใน (5 ข้อ)	1	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	2	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	3	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	4	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	5	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
การกำกับตนเองด้านพฤติกรรม (5 ข้อ)	6	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	7	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	8	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	9	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	10	1	-1	1	1	0.33	ปรับปรุงใหม่
การกำกับตนเองด้านสิ่งแวดล้อม (5 ข้อ)	11	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	12	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	13	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	14	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	15	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (14 ข้อ)							
มีความกล้าเสี่ยงพอสมควร (2 ข้อ)	16	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	17	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
มีความกระตือรือร้น (3 ข้อ)	18	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	19	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	20	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
มีความรับผิดชอบต่อตนเอง (3 ข้อ)	21	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	22	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	23	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
มีความรู้เกี่ยวกับการตัดสินใจของตนเอง (2 ข้อ)	24	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	25	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
มีความสามารถในการวางแผนเป็นระยะยาว หรือคาดการณ์ไว้ล่วงหน้า (2 ข้อ)	26	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	27	0	0	1	1	0.33	ปรับปรุงใหม่
มีทักษะในการจัดการระบบงาน (2 ข้อ)	28	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	29	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้

โครงสร้าง	ข้อที่	ผู้ทรงคุณวุฒิ			รวม	IOC	ข้อเสนอแนะ
		1	2	3			
แบบวัดอัตถิภาวนิยมทางจิตวิทยา (10 ข้อ)							
ความเชื่อมั่นด้านวิชาการ (5 ข้อ)	30	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	31	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	32	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	33	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	34	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
ความพยายามด้านวิชาการ (5 ข้อ)							
35	35	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	36	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	37	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	38	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	39	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
การเห็นคุณค่าในตนเอง (14 ข้อ)							
องค์ประกอบภายในตนเอง (8 ข้อ)	40	1	1	1	3	1.000	นำไปใช้ได้
	41	1	1	1	3	1.000	นำไปใช้ได้
	42	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	43	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	44	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	45	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	46	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	47	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
องค์ประกอบภายนอกตนเอง (6 ข้อ)	48	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	49	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	50	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	51	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	52	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	53	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (14 ข้อ)							
ความรู้ความเข้าใจ (3 ข้อ)	54	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	55	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	56	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
อารมณ์ความรู้สึก (3 ข้อ)	57	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	58	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	59	0	1	0	1	0.33	ปรับปรุงใหม่
พฤติกรรม (4 ข้อ)	60	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	61	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	62	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้
	63	1	1	1	3	1.00	นำไปใช้ได้



ภาคผนวก ง

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรมคอมพิวเตอร์ SPSS และ LISREL

1. การวิเคราะห์หาค่าความเที่ยง (Reliability)

1.1 ผลการวิเคราะห์หาค่าความเที่ยงของแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.904	15

1.2 ผลการวิเคราะห์หาค่าความเที่ยงของแบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.912	14

1.3 ผลการวิเคราะห์หาค่าความเที่ยงของแบบวัดอัธมโนทัศน์ด้านวิชาการ

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.781	10

1.4 ผลการวิเคราะห์หาค่าความเที่ยงของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.839	14

1.5 ผลการวิเคราะห์หาค่าความเที่ยงของแบบวัดเจตคติต่อการเรียน

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.736	10

2. การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดทั้ง 5 แบบวัด

2.1 ผลการวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน

DATE: 9/17/2019

TIME: 16:52

LISREL 8.80 (STUDENT EDITION)

BY

Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom

This program is published exclusively by

Scientific Software International, Inc.

7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100

Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.

Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140

Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2006

Use of this program is subject to the terms specified in the
 Universal Copyright Convention.

Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file C:\Program Files\LISREL88S\rgu.spl:

```

DA NI=3 NO=120 MA=CM
LA
co-sr be-sr en-sr
KM
1
0.834 1
0.607 0.601 1
ME
3.49 3.4333 3.48
SD
0.72453 0.75652 0.63054
MO NY=3 NE=1 LY=FU,FI PS=FU,FI TE=FU,FI
FR LY 1 1 LY 2 1 LY 3 1
FR TE 1 1 TE 2 2 TE 3 3
FR LY 1 1
VA 1.00 LY 1 1
FR PS(1,1)
FI TE 3 3
VA 0.193 TE 3 3
IFR TE(1,1)
LE
RGU
PD
OU SE TV SS MI RS FS SC ND=3IAD=OFF
DA NI=3 NO=120 MA=CM
    
```



```

Number of Input Variables 3
Number of Y - Variables 3
Number of X - Variables 0
Number of ETA - Variables 1
Number of KSI - Variables 0
Number of Observations 120
DA NI=3 NO=120 MA=CM
    
```

Covariance Matrix

```

          co-sr   be-sr   en-sr
          -----
co-sr    0.525
    
```

be-sr 0.457 0.572
 en-sr 0.277 0.287 0.398

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

LAMBDA-Y

RGU

 co-sr 0.664
 be-sr 0.687
 (0.058)
 11.906
 en-sr 0.423
 (0.048)
 8.868

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

co-sr	be-sr	en-sr
-----	-----	-----
0.839	0.825	0.481

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 1

Minimum Fit Function Chi-Square = 1.143 (P = 0.285)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 1.251 (P = 0.263)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 0.251

90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 7.632)

Minimum Fit Function Value = 0.00960

Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.00211

90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.0641)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.0459

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.253)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.331

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.0945

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.0924 ; 0.157)

ECVI for Saturated Model = 0.101

ECVI for Independence Model = 1.476

Chi-Square for Independence Model with 3 Degrees of Freedom = 169.600

Independence AIC = 175.600

Model AIC = 11.251

Saturated AIC = 12.000

Independence CAIC = 186.962

Model CAIC = 30.188

Saturated CAIC = 34.725

Normed Fit Index (NFI) = 0.993

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.997
 Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.331
 Comparative Fit Index (CFI) = 0.999
 Incremental Fit Index (IFI) = 0.999
 Relative Fit Index (RFI) = 0.980
 Critical N (CN) = 691.917
 Root Mean Square Residual (RMR) = 0.0106
 Standardized RMR = 0.0284
 Goodness of Fit Index (GFI) = 0.994
 Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.962
 Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.166

Standardized Solution

LAMBDA-Y

RGU

 co-sr 0.664
 be-sr 0.687
 en-sr 0.423

Completely Standardized Solution

LAMBDA-Y

RGU

 co-sr 0.916
 be-sr 0.908
 en-sr 0.694

THETA-EPS

co-sr	be-sr	en-sr
-----	-----	-----
0.161	0.175	0.519

Time used: 0.031 Seconds

2.2 ผลการวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

DATE: 9/17/2019

TIME: 14:38

LISREL 8.80 (STUDENT EDITION)

BY

Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom

This program is published exclusively by

Scientific Software International, Inc.

7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100

Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.

Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140
 Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2006
 Use of this program is subject to the terms specified in the
 Universal Copyright Convention.
 Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file C:\Users\Theara\Desktop\MOT ACH CFA\CFA 1.spl:

DA NI=6 NO=120 MA=CM

LA

risk ener resp deci plan skill

KM

1

0.491 1

0.572 0.699 1

0.420 0.666 0.713 1

0.316 0.620 0.667 0.592 1

0.510 0.614 0.666 0.636 0.438 1

ME

3.1639 3.4861 3.5324 3.6069 3.7875 3.4153

SD

0.82020 0.62607 0.69185 0.72271 0.72663 0.82077

MO NY=6 NE=1 LY=FU,FI PS=FU,FI TE=FU,FI

FR LY 1 1 LY 2 1 LY 3 1 LY 4 1 LY 5 1 LY 6 1

FR TE 1 1 TE 2 2 TE 3 3 TE 4 4 TE 5 5 TE 6 6 TE 1 5 TE 5 6

FR LY 1 1

VA 1.00 LY 1 1

FR PS(1,1)

!FR TE(1,1)

LE

ATT

PD

OU SE TV SS MI RS FS SC ND=4 !AD=OFF

DA NI=6 NO=120 MA=CM

Number of Input Variables 6

Number of Y - Variables 6

Number of X - Variables 0

Number of ETA - Variables 1

Number of KSI - Variables 0

Number of Observations 120

DA NI=6 NO=120 MA=CM

Covariance Matrix

risk	ener	resp	deci	plan	skill
------	------	------	------	------	-------

risk	0.6727					
ener	0.2521	0.3920				
resp	0.3246	0.3028	0.4787			
deci	0.2490	0.3013	0.3565	0.5223		
plan	0.1883	0.2821	0.3353	0.3109	0.5280	
skill	0.3433	0.3155	0.3782	0.3773	0.2612	0.6737

DA NI=6 NO=120 MA=CM

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

LAMBDA-Y

ATT

risk	0.5060
ener	0.5053
	(0.0723)
	6.9929
resp	0.6108
	(0.0826)
	7.3931
deci	0.5765
	(0.0831)
	6.9383
plan	0.5464
	(0.0914)
	5.9770
skill	0.6331
	(0.0939)
	6.7408



Squared Multiple Correlations for Y - Variables

risk	ener	resp	deci	plan	skill
0.3807	0.6513	0.7795	0.6363	0.5683	0.5949

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 7

Minimum Fit Function Chi-Square = 6.3941 (P = 0.4946)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 5.9066 (P = 0.5507)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 0.0

90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0; 8.5886)

Minimum Fit Function Value = 0.05373

Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.0

90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0; 0.07217)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.0
 90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0; 0.1015)
 P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.7225
 Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.2941
 90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.2941; 0.3663)
 ECVI for Saturated Model = 0.3529
 ECVI for Independence Model = 5.2426
 Chi-Square for Independence Model with 15 Degrees of Freedom = 611.8732
 Independence AIC = 623.8732
 Model AIC = 33.9066
 Saturated AIC = 42.0000
 Independence CAIC = 646.5982
 Model CAIC = 86.9315
 Saturated CAIC = 121.5373
 Normed Fit Index (NFI) = 0.9895
 Non-Normed Fit Index (NNFI) = 1.0022
 Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.4618
 Comparative Fit Index (CFI) = 1.0000
 Incremental Fit Index (IFI) = 1.0010
 Relative Fit Index (RFI) = 0.9776
 Critical N (CN) = 344.8510
 Root Mean Square Residual (RMR) = 0.01222
 Standardized RMR = 0.02081
 Goodness of Fit Index (GFI) = 0.9837
 Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.9512
 Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.3279

Standardized Solution

LAMBDA-Y

ATT

risk 0.5060
 ener 0.5053
 resp 0.6108
 deci 0.5765
 plan 0.5464
 skill 0.6331

Completely Standardized Solution

LAMBDA-Y

ATT

risk 0.6170

ener 0.8070
 resp 0.8829
 deci 0.7977
 plan 0.7539
 skill 0.7713

THETA-EPS

risk ener resp deci plan skill

risk 0.6193
 ener -- 0.3487
 resp -- -- 0.2205
 deci -- -- -- 0.3637
 plan -0.1370 -- -- -- 0.4317
 skill -- -- -- -- -0.1348 0.4051

Time used: 0.016 Seconds

2.3 ผลการวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ

DATE: 9/17/2019

TIME: 1:21

LISREL 8.80 (STUDENT EDITION)

BY

Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom

This program is published exclusively by

Scientific Software International, Inc.

7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100

Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.

Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140

Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2006

Use of this program is subject to the terms specified in the

Universal Copyright Convention.

Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file C:\Users\Theara\Desktop\ACS CFA.spl:

DA NI=2 NO=120 MA=CM

LA

COGN EFFE

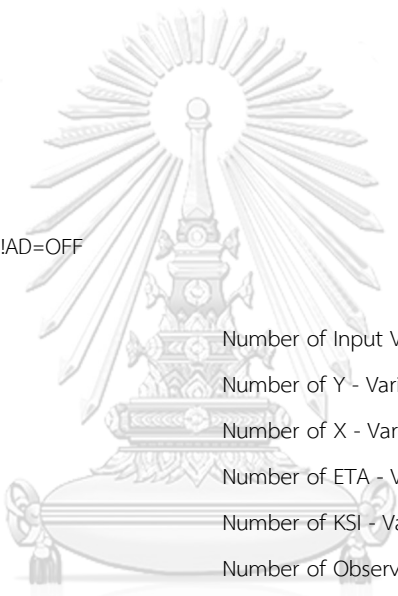
KM

1

0.323 1

ME

3.3650 3.7893
 SD
 0.62854 0.67876
 MO NY=2 NE=1 LY=FU,FI PS=FU,FI TE=FU,FI
 FR LY 1 1 LY 2 1
 FR TE 1 1 TE 2 2
 FR LY 1 1
 VA 1.00 LY 1 1
 FR PS(1,1)
 FI TE 1 1 TE 2 2
 VA 0.33 TE 1 1 TE 2 2
 IFR TE(1,1)
 LE
 ASC
 PD
 OU SE TV SS MI RS FS SC ND=4 !AD=OFF
 DA NI=2 NO=120 MA=CM



Number of Input Variables 2
 Number of Y - Variables 2
 Number of X - Variables 0
 Number of ETA - Variables 1
 Number of KSI - Variables 0
 Number of Observations 120

Covariance Matrix

	COGN	EFFE
	-----	-----
COGN	0.3951	
EFFE	0.1378	0.4607



LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

LAMBDA-Y
 ASC

 COGN 0.3033
 EFFE 0.3841
 (0.1310)
 2.9317

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

COGN	EFFE
------	------

 0.2180 0.3089

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 1

Minimum Fit Function Chi-Square = 1.1495 (P = 0.2837)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 1.0466 (P = 0.3063)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 0.04665

90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 7.1120)

Minimum Fit Function Value = 0.009660

Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.0003920

90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.05976)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.01980

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.2445)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.3748

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.04241

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.04202 ; 0.1018)

ECVI for Saturated Model = 0.05042

ECVI for Independence Model = 0.1379

Chi-Square for Independence Model with 1 Degree of Freedom = 12.4152

Independence AIC = 16.4152

Model AIC = 5.0466

Saturated AIC = 6.0000

Independence CAIC = 23.9901

Model CAIC = 12.6216

Saturated CAIC = 17.3625

Normed Fit Index (NFI) = 0.9074

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.9869

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.9074

Comparative Fit Index (CFI) = 0.9869

Incremental Fit Index (IFI) = 0.9869

Relative Fit Index (RFI) = 0.9074

Critical N (CN) = 687.8818

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.02208

Standardized RMR = 0.05023

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.9900

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.9699

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.3300

Standardized Solution

LAMBDA-Y

ASC

COGN 0.3033

EFFE 0.3841

Completely Standardized Solution

LAMBDA-Y

ASC

COGN 0.4669

EFFE 0.5558

THETA-EPS

COGN EFFE

0.7820 0.6911

Time used: 0.031 Seconds

2.4 ผลการวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง

DATE: 9/18/2019

TIME: 11:05

LISREL 8.80 (STUDENT EDITION)

BY

Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom

This program is published exclusively by

Scientific Software International, Inc.

7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100

Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.

Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140

Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2006

Use of this program is subject to the terms specified in the

Universal Copyright Convention.

Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file C:\Program Files\dddd.spl:

DA NI=2 NO=120 MA=CM

LA

INTER EXTER

KM

1

0.721 1

ME
 3.5750 3.5236
 SD
 0.57372 0.55014
 MO NY=2 NE=1 LY=FU,FI PS=FU,FI TE=FU,FI
 FR LY 1 1 LY 2 1
 FR TE 1 1 TE 2 2
 FR LY 1 1
 VA 1.00 LY 1 1
 FR PS(1,1)
 FI TE 1 1 TE 2 2
 VA 0.098 TE 1 1 TE 2 2
 IFR TE(1,1)
 LE
 RGU
 PD
 OU SE TV SS MI RS FS SC ND=4 !AD=OFF
 DA NI=2 NO=120 MA=CM

Number of Input Variables 2
 Number of Y - Variables 2
 Number of X - Variables 0
 Number of ETA - Variables 1
 Number of KSI - Variables 0
 Number of Observations 120

Covariance Matrix

	INTER	EXTER
	-----	-----
INTER	0.3292	
EXTER	0.2276	0.3027

DA NI=2 NO=120 MA=CM

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

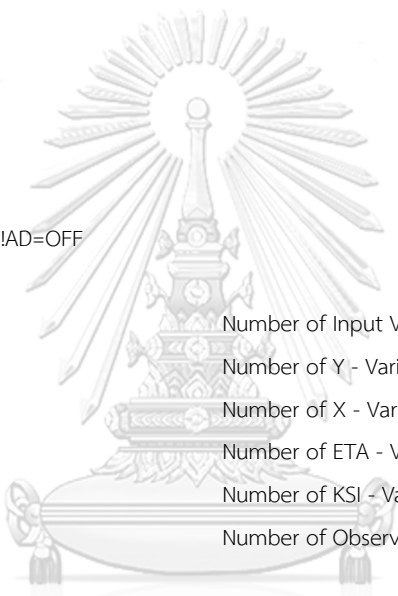
LAMBDA-Y

	RGU

INTER	0.4857
EXTER	0.4582
	(0.0436)
	10.5159

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

INTER	EXTER
-------	-------



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
 CHULALONGKORN UNIVERSITY

----- -----
 0.7065 0.6818

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 1

Minimum Fit Function Chi-Square = 0.6718 (P = 0.4124)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 0.6255 (P = 0.4290)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 0.0

90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 5.9026)

Minimum Fit Function Value = 0.005645

Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.0

90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.04960)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.0

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.2227)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.4938

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.04202

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.04202 ; 0.09162)

ECVI for Saturated Model = 0.05042

ECVI for Independence Model = 0.5535

Chi-Square for Independence Model with 1 Degree of Freedom = 61.8611

Independence AIC = 65.8611

Model AIC = 4.6255

Saturated AIC = 6.0000

Independence CAIC = 73.4361

Model CAIC = 12.2004

Saturated CAIC = 17.3625

Normed Fit Index (NFI) = 0.9891

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 1.0054

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.9891

Comparative Fit Index (CFI) = 1.0000

Incremental Fit Index (IFI) = 1.0054

Relative Fit Index (RFI) = 0.9891

Critical N (CN) = 1176.3211

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.005027

Standardized RMR = 0.01574

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.9942

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.9825

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.3314

Standardized Solution

LAMBDA-Y

RGU

INTER 0.4857

EXTER 0.4582

Completely Standardized Solution

LAMBDA-Y

RGU

INTER 0.8405

EXTER 0.8257

THETA-EPS

INTER EXTER

0.2935 0.3182

Time used: 0.047 Seconds

2.5 ผลการวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดเจตคติต่อการเรียน

DATE: 9/16/2019

TIME: 23:16

LISREL 8.80 (STUDENT EDITION)

BY

Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom

This program is published exclusively by

Scientific Software International, Inc.

7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100

Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.

Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140

Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2006

Use of this program is subject to the terms specified in the

Universal Copyright Convention.

Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file C:\Users\Theara\Desktop\ATT.spl:

DA NI=3 NO=120 MA=CM

LA

Cogni Effec Behav

KM

1
 0.734 1
 0.312 0.243 1
 ME
 3.8028 3.7806 3.3458
 SD
 0.72632 0.71986 0.61253

MO NY=3 NE=1 LY=FU,FI PS=FU,FI TE=FU,FI
 FR LY 1 1 LY 2 1 LY 3 1
 FR TE 1 1 TE 2 2 TE 3 3
 FR LY 1 1
 VA 1.00 LY 1 1
 FR PS(1,1)
 FI TE 3 3
 VA 0.295 TE 3 3
 !FR TE(1,1)
 LE
 ATT
 PD
 OU SE TV SS MI RS FS SC ND=2 !AD=OFF
 DA NI=3 NO=120 MA=CM



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
 CHULALONGKORN UNIVERSITY

Number of Input Variables 3
 Number of Y - Variables 3
 Number of X - Variables 0
 Number of ETA - Variables 1
 Number of KSI - Variables 0
 Number of Observations 120

Covariance Matrix

	Cogni	Effec	Behav
Cogni	0.528		
Effec	0.384	0.518	
Behav	0.139	0.107	0.375

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

LAMBDA-Y
 ATT

Cogni 0.691
 Effec 0.555
 (0.128)
 4.344
 Behav 0.202
 (0.064)
 3.138

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

Cogni	Effec	Behav
-----	-----	-----
0.905	0.594	0.122

Degrees of Freedom = 1

Minimum Fit Function Chi-Square = 1.021 (P = 0.312)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 1.113 (P = 0.291)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 0.113

90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 7.285)

Minimum Fit Function Value = 0.00858

Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.000952

90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.0612)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.0309

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.247)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.360

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.0934

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.0924 ; 0.154)

ECVI for Saturated Model = 0.101

ECVI for Independence Model = 0.746

Chi-Square for Independence Model with 3 Degrees of Freedom = 82.723

Independence AIC = 88.723

Model AIC = 11.113

Saturated AIC = 12.000

Independence CAIC = 100.085

Model CAIC = 30.051

Saturated CAIC = 34.725

Normed Fit Index (NFI) = 0.988

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.999

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.329

Comparative Fit Index (CFI) = 1.00

Incremental Fit Index (IFI) = 1.00

Relative Fit Index (RFI) = 0.963

Critical N (CN) = 774.110

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.0162

Standardized RMR = 0.0480

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.994

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.966

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.166

Standardized Solution

LAMBDA-Y
ATT

Cogni 0.691
Effec 0.555
Behav 0.202

Completely Standardized Solution

LAMBDA-Y
ATT

Cogni 0.951
Effec 0.771
Behav 0.349
HETA-EPS
Cogni Effec Behav

0.095 0.406 0.878

Time used: 0.047 Seconds

3. การวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เพื่อศึกษาลักษณะปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยา 5 ปัจจัย
ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
GPA	544	20.80	48.80	34.824	5.066
RGU	544	20.00	73.00	52.944	9.404
MOT	544	19.00	70.00	49.002	8.200
ASC	544	20.00	49.00	35.738	5.322
SET	544	27.00	66.00	49.741	7.335
ATT	544	18.00	50.00	36.133	5.313
Valid N (listwise)	544				

4. การวิเคราะห์สหสัมพันธ์สหสัมพันธ์พหุคูณแบบเพียร์สัน (Pearson' product moment Correlation Coefficient) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดกำแพงเพชร ราชอาณาจักรกัมพูชา

Correlations						
	GPA	RGU	MOT	ASC	SET	ATT
GPA	1	.377**	.346**	.281**	.186**	.288**
RGU	.377**	1	.768**	.612**	.365**	.578**
MOT	.346**	.768**	1	.720**	.508**	.620**
ASC	.281**	.612**	.720**	1	.520**	.603**
SET	.186**	.365**	.508**	.520**	1	.547**
ATT	.288**	.578**	.620**	.603**	.547**	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

5. วิเคราะห์หาอำนาจการพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจากปัจจัยคัดสรรทางจิตวิทยา ด้วยสถิติการวิเคราะห์การถดถอยแบบพหุคูณ (Multiple Regression Analysis) แบบ Stepwise

Regression

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	RGU		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
2	MOT		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).

a. Dependent Variable: GPA

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.377 ^a	.142	.140	4.69780
2	.387 ^b	.150	.147	4.68077

a. Predictors: (Constant), RGU
b. Predictors: (Constant), RGU, MOT

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	24.509	1.108		22.119	.000
	RGU	3.037	.321	.377	9.467	.000
2	(Constant)	23.848	1.143		20.858	.000
	RGU	2.184	.499	.271	4.374	.000
	MOT	1.032	.464	.138	2.225	.026

a. Dependent Variable: GPA

Excluded Variables ^a						
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	MOT	.138 ^b	2.225	.026	.095	.410
	ASC	.081 ^b	1.618	.106	.069	.625
	SET	.056 ^b	1.306	.192	.056	.867
	ATT	.105 ^b	2.160	.031	.092	.666
2	ASC	.035 ^c	.601	.548	.026	.473
	SET	.023 ^c	.495	.621	.021	.740
	ATT	.077 ^c	1.499	.134	.064	.590

a. Dependent Variable: GPA
b. Predictors in the Model: (Constant), RGU
c. Predictors in the Model: (Constant), RGU, MOT

ประวัติผู้เขียน

ชื่อ-สกุล	นายธีระ ยอน
วัน เดือน ปี เกิด	15 พฤศจิกายน พ.ศ. 2531
สถานที่เกิด	หมู่บ้านกำแพงก หมู่ที่ 2 ตำบลโกล อำเภอบราสาทสมโบร์ จังหวัดกำแพง ราอาณาจักรกัมพูชา
วุฒิการศึกษา	สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต สาขาวิชานันทนาการเชิงพาณิชย์ และ การท่องเที่ยว คณะศิลปศาสตร์ สถาบันการพลศึกษาวิทยาเขตศรีสะเกษ ใน ปีการศึกษา 2554
ที่อยู่ปัจจุบัน	หมู่บ้านกำแพงก หมู่ที่ 2 ตำบลโกล อำเภอบราสาทสมโบร์ จังหวัดกำแพง ราอาณาจักรกัมพูชา