

# บทที่ 1

## บทนำ



### ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

นโยบายสำคัญของรัฐบาลประการหนึ่งคือการจัดการศึกษาให้มีคุณภาพ เนื่องจาก การศึกษาเป็นกระบวนการที่ทำให้มนุษย์สามารถพัฒนาคุณภาพชีวิตของตนได้ในทุกด้าน จึง สามารถส่งผลเกื้อหนุนพัฒนาประเทศได้อย่างมีประสิทธิภาพ กระทรวงศึกษาธิการเป็นหน่วยงาน ของรัฐที่รับผิดชอบการดำเนินงานทางการศึกษาให้บรรลุวัตถุประสงค์ ตามนโยบายที่มุ่งเน้นให้ ผู้เรียน คิดเป็น ทำเป็น แก้ปัญหาเป็น และมุ่งเน้นการพัฒนาบุคคลในด้านปัญญา จิตใจ ร่างกาย และสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งในสังคมโลกปัจจุบันที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงสภาพ เศรษฐกิจและ สังคมอย่างรวดเร็วที่มีความก้าวหน้าทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีที่ การพัฒนา คุณภาพและสมรรถนะของคนให้มีความพร้อมและมีความเท่ากันตามความเปลี่ยนแปลงดังกล่าว จึงมีความสำคัญยิ่ง โดยเฉพาะแผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 8 (2540-2544) ที่เริ่มใช้ ในปี 2540 ที่มุ่งพัฒนา “คนให้เป็นมนุษย์” ที่มีคุณภาพ ให้มีความรู้ และใช้ความรู้ความสามารถ เต็มศักยภาพของตนที่มีอยู่ กระบวนการจัดการศึกษาจึงมี “ผู้เรียน” เป็นเป้าหมายสูงสุดของการ พัฒนา (คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ สำนักงาน, 2540 ก)

แม้ว่ารัฐบาลจะเห็นความสำคัญของการศึกษา และมุ่งขยายและยกระดับความรู้ขึ้น พื้นฐานของประชาชนให้กว้างขวาง และสูงขึ้นถึงระดับมัธยมศึกษา และพยายามพัฒนาคุณภาพ การศึกษาควบคู่กันไปด้วย แต่จากการประเมินแผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 7 (พ.ศ.2535-2539) ระดับมัธยมศึกษาพบว่าสมรรถนะของนักเรียนในด้านความรู้ ความคิด ยัง อยู่ในระดับค่อนข้างต่ำทุกด้าน โดยเฉพาะวิชาคณิตศาสตร์ มีคะแนนเฉลี่ยต่ำกว่าครึ่งหนึ่งของ คะแนนเต็มในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น และเกินครึ่งหนึ่งเพียงเล็กน้อยในระดับมัธยมศึกษา ตอนปลาย ความสามารถในเรื่องภาษาทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษยังอยู่ในเกณฑ์ที่จะต้องได้รับ การปรับปรุง (คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน, 2540 ข)

การเรียนรู้ให้ประสบผลสำเร็จ หรือการที่นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงหรือต่ำ นั้นขึ้นอยู่กับปัจจัยหลายประการด้วยกัน ซึ่งที่สำคัญ ได้แก่ ตัวผู้สอน เนื้อหาสาระที่สอน กิจกรรม และตัวผู้เรียนเอง (วิชัย วงศ์ใหญ่ 2526: 12-13) ในสภาพการเรียนการสอนในปัจจุบัน จะพบว่า ตัวผู้เรียนเป็นแกนหลักในการเรียนรู้ และปัจจัยด้านคุณลักษณะในตัวผู้เรียนที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ของตัวผู้เรียน คือ การกำกับตนเองในการเรียน (Self-Regulated Learning) ซึ่งหมายถึง การที่นักเรียนดำเนินการกำกับกับการได้มาซึ่งความรู้ และทักษะต่าง ๆ โดยมีเมตาคognition มีแรงจูงใจ และกระทำด้วยตนเอง (Zimmerman, 1989: 329) โดยมีแนวความคิดมาจากทฤษฎี การเรียนรู้ปัญญาสังคม (Social Cognitive Theory) ของ Bandura ที่เสนอไว้ว่ามนุษย์สามารถ กระทำบางสิ่งบางอย่างเพื่อควบคุมความคิด ความรู้สึก และการกระทำของตนเอง (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2539) และในสภาพความเป็นจริงคงไม่มีใครสามารถติดตามกำกับควบคุม พฤติกรรมของผู้อื่นได้ตลอดเวลา (ธีระพร อุวรรณโณ, 2532) ดังนั้น ถ้าผู้เรียนมีการกำกับตนเอง ในการเรียนน่าจะทำให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง

การกำกับตนเองในการเรียน เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เพราะการ กำกับตนเองในทางปัญญาและพฤติกรรมเป็นลักษณะที่สำคัญของการเรียนรู้และผลสัมฤทธิ์ทาง การเรียนของนักเรียนในสภาพของแวดล้อมในห้องเรียน (Corno and Mandinace, 1983 cited in Pintrich & De-Groot, 1990) จากงานวิจัยของ Zimmerman and Martinez-Pons (1986) พบว่า การใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียน 14 วิธี มีค่าสหสัมพันธ์สูงกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และการวิจัยในปี 1988 Zimmerman and Martinez-Pons ก็ยังพบว่า การใช้กลวิธีกำกับตนเองใน การเรียนมีค่าสหสัมพันธ์สูงกับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนของนักเรียน Malpass (1993) พบว่า กลุ่ม ทดลองที่ได้รับการสอนการใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนจะใช้กลวิธีประเมินตนเอง การจัด รวบรวม และการเปลี่ยนแปลงรูปแบบ การตั้งเป้าหมาย และการวางแผน การจดบันทึก และการ เดือนความจำ ส่วนกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการสอนกลวิธีกำกับตนเองในการเรียน จะใช้กลวิธีที่ ไม่ใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียน นอกจากนี้ Pintrich and De-Groot (1990) ได้ทำการ ศึกษาวิจัยพบว่า การกำกับตนเองในการเรียนเป็นตัวพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ดีที่สุด

สำหรับการวิจัยในประเทศไทยนั้น รุติพัฒน์ สงบกาย (2533) ได้ศึกษาผลการกำกับ ตนเองต่อความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน คณิตศาสตร์ พบว่ากลุ่มทดลองที่ได้รับการฝึกการกำกับตนเองมีคะแนนความคาดหวังความ

สามารถของตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์สูงกว่ากลุ่มควบคุม และ สุรียพร รัชชัย (2538) ได้ทำการศึกษามผลของกลวิธีการเรียนรู้และการกำกับตนเองที่มีต่อความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาอังกฤษ พบว่า กลุ่มทดลองที่ได้รับการฝึกวิธีการเรียนรู้ร่วมกับ การกำกับตนเองมีความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาอังกฤษสูงกว่ากลุ่มควบคุม

แม้ว่าการกำกับตนเองในการเรียนจะส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน แต่จากการศึกษางานวิจัยพบว่า ยังมีปัจจัยที่มีความสัมพันธ์และทำนายการกำกับตนเองในการเรียน ดังนี้

**เชาวน์ปัญญา** นักเรียนที่มีเชาวน์ปัญญาแตกต่างกันจะมีการกำกับตนเองในการเรียนแตกต่างกัน นักเรียนที่มีเชาวน์ปัญญาสูงจะมีการกำกับตนเองในการเรียนมากกว่านักเรียนที่มีเชาวน์ปัญญาต่ำกว่า ดังที่ Zimmerman and Martinez-Pons (1990) ได้ทำการศึกษากววิจัยความแตกต่างของนักเรียนในการกำกับตนเองในการเรียนในเรื่องเชาวน์ปัญญาพบว่า นักเรียนที่มีเชาวน์ปัญญาสูงจะมีการกำกับตนเองในการเรียนมากกว่านักเรียนที่มีเชาวน์ปัญญาต่ำกว่า

**ระดับผลการเรียน** ระดับผลการเรียนหรือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นเครื่องชี้บ่งความสำเร็จในการศึกษา ประสบการณ์ความสำเร็จหรือความล้มเหลวเป็นสิ่งที่มอิทธิพลต่อความคาดหวัง แรงจูงใจและปฏิกิริยาทางจิตทำให้บุคคลรับรู้ตนเองและประเมินค่าตนเองแตกต่างกัน ดังที่ Stapley (1993) ได้ทำการศึกษาวิจัยการใช้และพัฒนาการของการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนพบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงจะใช้กลวิธีประเมินตนเอง การจัดรวบรวมและการเปลี่ยนแปลงรูปแบบแต่ นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำจะใช้กลวิธีขอความช่วยเหลือจากครูและใช้กลวิธีที่ไม่ใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียน

**ความวิตกกังวล** ความวิตกกังวลเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการกำกับตนเอง มีการศึกษาวิจัยที่แสดงให้เห็นว่าความวิตกกังวลจะไปขัดขวางกระบวนการเมตาคognition โดยเฉพาะกระบวนการควบคุมพฤติกรรมและความวิตกกังวลจะไปขัดขวางการตั้งเป้าหมายระยะยาว (Kuhl, 1982 cited in Zimmerman, 1989) และ Malpas (1994) ได้ทำการศึกษาวิจัยพบว่าความวิตกกังวลมีผลทางลบต่อการกำกับตนเองในการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ. - นอกจาก

นั้น McInery et. al (1996) ได้ทำการศึกษาวิจัยพบว่ากลวิธีการสอนที่สนับสนุนพัฒนาการของการกำกับตนเองในการเรียนจะช่วยลดความวิตกกังวล

**การอบรมเลี้ยงดู** การอบรมเลี้ยงดูเป็นปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับการกำกับตนเองในการเรียน Grolnick and Ryan (1989) ได้ทำการศึกษาวิจัยความสัมพันธ์ระหว่างการอบรมเลี้ยงดูกับการกำกับตนเองในการเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนพบว่า การอบรมเลี้ยงดูแบบให้ความอิสระมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการกำกับตนเองในการเรียน การอบรมเลี้ยงดูแบบให้ความคุ้มครองมีความสัมพันธ์กับแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์และการรับรู้ความสามารถของตนเองและการอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวดกวดขันมีความสัมพันธ์กับความรู้อิงถึงการควบคุมได้ของเด็ก

**เพศ** เพศเป็นปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับการกำกับตนเองในการเรียน Zimmerman and Martinez-Pons (1990) ได้ทำการศึกษาวิจัยในเรื่องความแตกต่างในการกำกับตนเองในการเรียนในเรื่องเพศพบว่า นักเรียนหญิงจะใช้กลวิธีในการกำกับตนเองในการเรียน เช่นวิธีการจัดบันทึกและการเตือนความจำ การจัดสภาพแวดล้อม การตั้งเป้าหมายและการวางแผนมากกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนี้ Steudt (1995) ได้ทำการศึกษากลวิธีการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนเกรด 11 พบว่านักเรียนหญิงใช้กลวิธีการกำกับตนเองในการเรียนมากกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

**ระดับชั้นเรียน** การกำกับตนเองในการเรียนเป็นผลมาจากการเรียนรู้ทางสังคม เมื่อนักเรียนอยู่ในระดับชั้นที่สูงขึ้นทำให้นักเรียนมีวุฒิภาวะเพิ่มขึ้นรู้จักขอบเขตของการกำกับตนเองเพิ่มขึ้น มีความสามารถในการเรียนรู้ได้มากขึ้น มีความรู้และมีทักษะในการกำกับตนเองในการเรียนเพิ่มมากขึ้น ดังที่ Zimmerman and Martinez-Pons (1990) ได้ทำการศึกษาความแตกต่างของนักเรียนในการกำกับตนเองในการเรียนในเรื่องระดับชั้นเรียนพบว่า นักเรียนเกรด 11 จะใช้กลวิธีในการกำกับตนเองในการเรียนมากกว่านักเรียนเกรด 8 และนักเรียนเกรด 8 จะใช้กลวิธีการกำกับตนเองในการเรียนมากกว่านักเรียนเกรด 5

**สถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมของครอบครัว** ในสภาพแวดล้อมทางสังคมพื้นฐาน การดำเนินชีวิตของบุคคลแตกต่างกันไปตามฐานะทางเศรษฐกิจ ระดับการศึกษาและอาชีพ สถานภาพแวดล้อมทางสังคมดังกล่าวจึงมีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองในการเรียนของบุคคล ดังที่

Rerry et.al (1975 อ้างถึงใน ชีระพร อุวรรณโณ, 2529 : 261-262) ได้สรุปผลการวิจัยเกี่ยวกับตัวแปรฐานะทางเศรษฐกิจที่มีต่อการควบคุมตนเองของเด็กวัยรุ่นว่า เด็กที่มีฐานะทางเศรษฐกิจสังคมระดับต่ำมักจะคุ้นเคยและได้เห็นตัวแบบแสดงพฤติกรรมที่เบี่ยงเบนจากกฎเกณฑ์ของสังคม จึงเป็นเด็กที่ขาดการควบคุมตนเอง เด็กที่อยู่ในครอบครัวที่มีการศึกษาสูงและมีรายได้ดี พ่อแม่มักจัดหาอุปกรณ์ส่งเสริมด้านการศึกษาและสิ่งอำนวยความสะดวกต่าง ๆ ที่จะส่งเสริมพัฒนาการเด็ก (Dahbreg and Ven, 1977:18-19) ดังนั้นปัจจัยทางฐานะเศรษฐกิจสังคมของครอบครัวจึงมีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองในการเรียน

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในต่างประเทศยังไม่มีการศึกษาวิจัยในรูปของการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณ(Multiple Regression Analysis) เพื่อสร้างสมการทำนายการกำกับตนเองในการเรียนและจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยในประเทศไทยยังไม่ได้มีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการกำกับตนเองในการเรียน ดังนั้นผู้วิจัยจึงเลือกตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองในการเรียนดังกล่าวมาศึกษาในการวิจัยครั้งนี้โดยใช้การวิเคราะห์ข้อมูลแบบถดถอยพหุคูณแบบเพิ่มตัวแปรเป็นขั้น ๆ (Stepwise Multiple Regression Analysis) เพื่อที่จะได้ทราบปัจจัยที่สามารถทำนายการกำกับตนเองในการเรียน และสามารถทำนายได้ในระดับใด

## แนวคิด ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

### 1. การกำกับตนเองในการเรียน

#### 1.1 ความหมายของการกำกับตนเองในการเรียน

การกำกับตนเองในการเรียน หมายถึง การที่ผู้เรียนดำเนินการกำกับกับการได้มาซึ่งความรู้และทักษะต่าง ๆ โดยมีเมตาคอคนิชั่น มีแรงจูงใจและกระทำด้วยตนเอง (Zimmerman, 1986 : 814, 1989 : 284) ดังนั้นผู้เรียนที่รู้จักการกำกับตนเองจึงริเริ่ม และกำกับความพยายามที่จะเฝ้าหาความรู้ และทักษะต่าง ๆ ด้วยตัวเองมากกว่าที่จะอาศัยครู พ่อแม่ หรือแหล่งความรู้อื่น ๆ และในความหมายของการกำกับตนเองในการเรียนดังกล่าว การเรียนรู้ของนักเรียนจะต้องเกี่ยวข้องกับการใช้กลยุทธ์ เพื่อที่จะทำให้เป้าหมายทางการเรียนบรรลุผลสำเร็จ บนพื้นฐานการรับรู้ความสามารถของตนเอง ในความหมายนี้จึงสันนิษฐานได้ว่ามีองค์ประกอบที่สำคัญ 3 ประการ คือ กลยุทธ์กำกับตนเองในการเรียน (Self-Regulated Learning Strategies) การรับรู้



ความสามารถของตนเองต่อทักษะการปฏิบัติงาน (Self-Efficacy) และการตั้งเป้าหมายทางการเรียน (Academic Goals)

1.1 กลวิธีกำกับตนเองในการเรียน หมายถึง วิธีการที่นักเรียนใช้กำกับการได้มาซึ่งความรู้หรือทักษะต่าง ๆ ของผู้เรียน รวมทั้งวิธีการต่าง ๆ เช่น การรวบรวมหรือการถ่ายโอนความรู้ การให้รางวัลต่อความสำเร็จ หรือลงโทษต่อความล้มเหลวของตนเอง การค้นคว้าหาความรู้ การท่องจำหรือการใช้เครื่องช่วยจำ (Zimmermann & Martinez-Pons, 1986)

1.2 การรับรู้ความสามารถของตนเอง หมายถึง การที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเองที่จะจัดการหรือดำเนินการกระทำพฤติกรรมให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ (Bandura, 1986)

1.3 เป้าหมายทางการเรียน เช่น เกรด คำนิยมทางสังคม หรือโอกาสในการทำงานหลังจากสำเร็จการศึกษา จะเป็นองค์ประกอบที่ทำให้บุคคลกระทำพฤติกรรมเพื่อให้บรรลุความสำเร็จ

ความหมายของการกำกับตนเองในการเรียน ตามที่ Zimmerman (1986, 1989) ได้เสนอไว้ นั้น Zimmerman ได้เสนอตามแนวความคิดของ Thorsen and Mahoney (1974 cited in Zimmerman, 1989) ที่ได้อธิบายการกำกับตนเองของมนุษย์ว่าการกำกับตนเองเกี่ยวข้องกับอิทธิพลของความแตกต่างของผลกรรมที่เกิดขึ้นจากสภาพแวดล้อมโดยทันทีกับผลกรรมที่เกิดขึ้นจากสภาพแวดล้อมในภายหลังที่มีต่อพฤติกรรมของมนุษย์ แต่คำนิยามของ Zimmerman จะเน้นการที่นักเรียนจะแสดงพฤติกรรมอย่างไรภายใต้เงื่อนไขการใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนเพื่อทำให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ ซึ่งสันนิษฐานว่าแรงจูงใจของผู้เรียนจะคงอยู่ถ้ามีการรับรู้ความสามารถของตนเองเมื่อทำงานที่เฉพาะเจาะจง ดังนั้นการอธิบายการใช้กลวิธีของนักเรียนว่าเป็นการกำกับตนเอง บุคคลจะต้องรู้เป้าหมายทางการเรียนและการรับรู้ความสามารถของผู้เรียนเสียก่อน ยกตัวอย่างเช่น บุคคลจะไม่สามารถอธิบายได้ว่าการที่นักเรียนออกไปดื่มกาแฟหลังจากอ่านหนังสือหรือทำการบ้านเสร็จเป็นการใช้กลวิธีให้รางวัลตนเองเมื่อประสบความสำเร็จ โดยไม่รู้จุดประสงค์ว่าทำไมเขาจึงใช้กลวิธีนี้ (เช่น เพื่อที่จะสร้างแรงจูงใจให้ตนเอง) และไม่รู้จักการรับรู้ความสามารถของเขาเมื่อใช้กลวิธีนี้ (เช่น ความสามารถที่ทำการบ้านได้เสร็จ และถูกต้องมากขึ้น)

## 1.2. แนวคิดพื้นฐานของทฤษฎีการเรียนรู้ปัญหาสังคม

การกำกับตนเองในการเรียนมีพื้นฐานมาจากทฤษฎีการเรียนรู้ปัญหาสังคม (Social Cognitive Theory) ของ Bandura ซึ่งเขาเชื่อว่าการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนเป็นผลเนื่องมาจากเหตุผลและผลที่เอื้อต่อกันระหว่าง 3 องค์ประกอบ ตามคำอธิบายของ Bandura (1977, 1986) ความแตกต่างเกิดจากการกำหนดทางปัจจัยส่วนบุคคล (Person) สภาพแวดล้อม (Environment) และพฤติกรรม (Behavior) ของการกำกับตนเองในการเรียน นักทฤษฎีการเรียนรู้ปัญหาสังคมเชื่อว่า การกำกับตนเองในการเรียนไม่ได้กำหนดเพียงองค์ประกอบส่วนบุคคลเท่านั้น แต่มีอิทธิพลมาจากสภาพแวดล้อมและพฤติกรรมในลักษณะเป็นเหตุผลซึ่งกันและกัน ยกตัวอย่างเช่น นักเรียนแก้ปัญหาเรื่องการลบ เช่น  $9-5 = ?$  ซึ่งสันนิษฐานไม่ได้ว่ากำหนดเฉพาะองค์ประกอบส่วนบุคคลในด้านการรับรู้ความสามารถของตนเองเท่านั้น แต่ยังมีสิ่งเร้าทางสภาพแวดล้อม เช่น การสนับสนุนจากครู และจากผลที่ได้รับจากการกระทำ (เช่น ได้รับ คำตอบถูกต้องจากปัญหาครั้งก่อน ๆ)

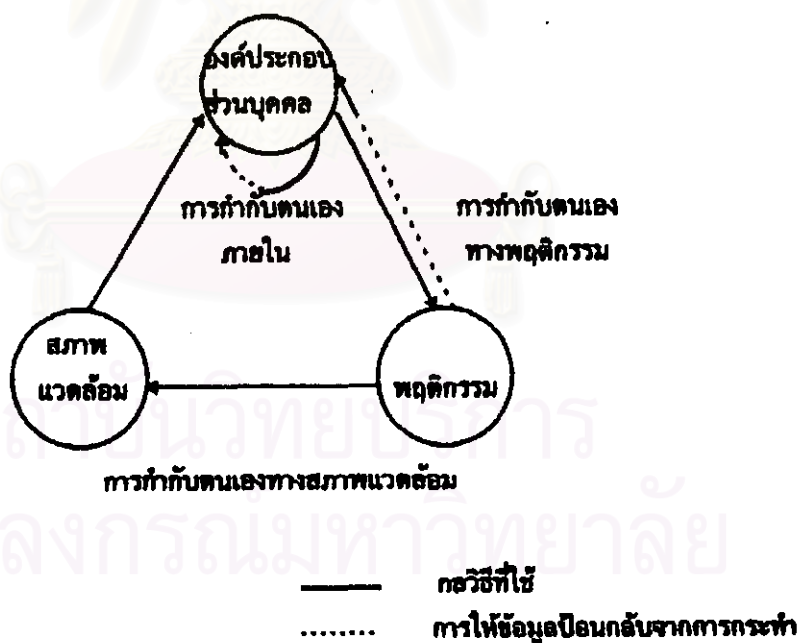
Bandura (1986) ให้ข้อควรระวังว่า ทั้ง 3 องค์ประกอบทำหน้าที่กำหนดซึ่งกันและกันก็ไม่ได้หมายความว่า องค์ประกอบทั้ง 3 นั้นจะมีอิทธิพลในการกำหนดซึ่งกันและกันอย่างเท่าเทียมกัน อิทธิพลทางสภาพแวดล้อมอาจจะมียุทธิพลมากกว่าองค์ประกอบทางพฤติกรรมหรือองค์ประกอบส่วนบุคคลในบางบริบท ยกตัวอย่างเช่น ในโรงเรียนที่มีโครงสร้างทางหลักสูตรมากหรือมีข้อจำกัดในการปฏิบัติในห้องเรียน รูปแบบต่าง ๆ ของการกำกับตนเองในการเรียน เช่น การวางแผน หรือการให้รางวัลแก่ตนเองของนักเรียน อาจจะไม่คล่องตัวในการกำกับตนเอง ในทางตรงกันข้ามในโรงเรียนที่มีกฎเกณฑ์บังคับน้อย องค์ประกอบทางด้านส่วนบุคคลหรือพฤติกรรม อาจจะมีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองมากกว่า การกำกับตนเองในการเรียนจะเกิดขึ้นเมื่อนักเรียนสามารถใช้กระบวนการส่วนบุคคลในการที่จะกำกับพฤติกรรมและสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้

Zimmerman(1989 : 330) กล่าวว่ามิกลิวีทัวไป 3 ประเภท ที่มีอิทธิพลต่อกระบวนการส่วนบุคคล ซึ่งเป็นกลิวีทัวที่สร้างขึ้นเพื่อควบคุมพฤติกรรมสภาพแวดล้อม หรือกระบวนการภายใน

2.1 การกำกับตนเองด้านพฤติกรรม ดังแผนภาพที่ 1 การเรียนรู้ในอดีตของนักเรียนโดยใช้กลิวีทัวประเมินตนเอง (เช่น การตรวจการบ้านคณิตศาสตร์) จะให้ข้อมูลเกี่ยวกับ

ความถูกต้องและการตรวจจะต่อเนื่องกันไปจนได้รับข้อมูลป้อนกลับจากการกระทำ ในการอธิบาย การกำหนดซึ่งกันและกัน ความเป็นเหตุเป็นผลก็คือ การริเริ่มส่วนบุคคลโดยการสนับสนุนการใช้ กลวิธีและกำกับตนเองในการกระทำจากการรับรู้ความสามารถของตนเอง จะทำให้มีความพยายาม ที่จะใช้วิธีการกำกับตนเอง เพื่อที่จะให้ได้มาซึ่งความรู้และทักษะในรูปร่างการให้ข้อมูลป้อนกลับ

2.2 การกำกับตนเองด้านสภาพแวดล้อม ดังที่อธิบายในแผนภาพที่ 1 เช่นเดียวกัน นักเรียนจะใช้กลวิธีการจัดการกระทำกับสิ่งแวดล้อม (เช่น จัดสถานที่เรียนให้เงียบเพื่อทำการบ้าน ให้เสร็จ) อาจจะเกี่ยวข้องกับองค์ประกอบด้านพฤติกรรม เช่น การทำให้ไม่มีเสียงอึกทึก จัดแสงไฟ ให้เหมาะสม และจัดสถานที่ที่จะเรียน) การที่จะใช้โครงสร้างทางสภาพแวดล้อมอย่างต่อเนื่อง อาจจะขึ้นอยู่กับความรู้ประสิทธิภาพในการช่วยการเรียนรู้ ซึ่งอาจจะนำไปสู่การกำหนดซึ่งกันและกันโดยวงจรข้อมูลป้อนกลับทางสภาพแวดล้อม แม้ว่ากลวิธีในการเรียนรู้สามารถที่จะเริ่มจากสภาพแวดล้อม (เช่น การสอน) ตามหลักการนี้นักเรียนอาจจะไม่กำกับตนเองนอกจากพวกเขาอยู่ภายใต้กระบวนการส่วนบุคคล (เช่น การตั้งเป้าหมาย การรับรู้ความสามารถของตนเอง)



แผนภาพที่ 1 แสดงการวิเคราะห์หน้าที่องค์ประกอบ 3 ด้านของการกำกับตนเอง

(Zimmerman, 1989:330)



2.3 การกำกับตนเองภายใน ดังอธิบายในภาพที่ 1 เช่นเดียวกัน กระบวนการภายในส่วนบุคคลมีผลกระทบซึ่งกันและกันเช่นเดียวกัน นักทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาสังคม มีความสนใจเป็นพิเศษต่อผลกระทบของกระบวนการเมตาคognition (Metacognition) ที่มีต่อกระบวนการส่วนบุคคลอื่น ๆ เช่น ความรู้พื้นฐาน หรือลักษณะความรู้สึกริ่กคืด เช่น วิธีการขยายเชื่อมโยง (elaboration) ยกตัวอย่าง เช่น กสวธิขยายเชื่อมโยง ในการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างคำภาษาสเปน "pan" ซึ่งมีความหมายเหมือนกับคำว่า "bread" ในภาษาอังกฤษ เช่น Bread is cooked in a pan. จะทำให้นักเรียนสามารถขยายเชื่อมโยงความรู้โดยอาศัยพื้นฐานภาษาสเปนได้

Bandura (1986) ให้ข้อสันนิษฐานว่าความสัมพันธ์กันอย่างแนบแน่น และรูปแบบความเป็นเหตุเป็นผลซึ่งกันและกันระหว่างองค์ประกอบส่วนบุคคล สภาพแวดล้อมและพฤติกรรม จะมีอิทธิพลเปลี่ยนแปลงสิ่งต่อไปนี้คือ ความพยายามที่จะกำกับตนเองส่วนบุคคล ผลกรรมและสภาพแวดล้อม ยกตัวอย่างเช่น นักเรียนพยายามที่จะจดจำชื่อกระดูกส่วนต่าง ๆ ในวิชาสรีรวิทยามนุษย์ การระลึกได้ของนักเรียน จะพัฒนาได้ถ้าเขาตัดสินใจที่จะบันทึกชื่อกระดูกส่วนต่าง ๆ ที่เขาลืมด้วยตัวเอง (อิทธิพลของความพยายามที่จะกำกับตนเองส่วนบุคคลและผลกรรม) หรือถ้ามีนักเรียนอีกคนเข้ามาช่วยในการจดจำชื่อกระดูกส่วนต่าง ๆ (อิทธิพลจากการเปลี่ยนแปลงสภาพแวดล้อม) ความสามารถส่วนบุคคลของนักเรียนที่จะกำกับตนเองขึ้นอยู่กับการเรียนรู้และพัฒนาการ นักเรียนที่มีประสบการณ์มากกว่าจะสามารถกำกับตนเองในระหว่างการเรียนรู้ได้ดีกว่า

### 3. กระบวนการในการกำกับตนเอง

กระบวนการในการกำกับตนเอง ประกอบด้วย 3 กระบวนการย่อย ดังนี้ (Bandura, 1986 อ้างถึงใน สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2539: 54-57)

3.1 กระบวนการสังเกตตนเอง (Self-Observation) บุคคลจะไม่มีอิทธิพลใด ๆ ต่อการกระทำของตนเอง ถ้าเขาไม่สนใจว่าเขาทำลิ่งทำอะไรอยู่ ดังนั้นจุดเริ่มต้นที่สำคัญของการกำกับตนเอง คือ บุคคลต้องรู้ว่า กำลังทำอะไรอยู่ เพราะความสำเร็จของการกำกับตนเองนั้นส่วนหนึ่งมาจากความชัดเจนความสม่ำเสมอ และความแม่นยำของการสังเกต และบันทึกตนเองในกระบวนการสังเกตตนเองนั้น Bandura ได้เสนอว่า ควรมีด้านต่าง ๆ ในการพิจารณาอยู่ด้วยใน 4 ด้าน คือ ด้านการกระทำ ความสม่ำเสมอ ความใกล้เคียง และความถูกต้อง

3.2 กระบวนการตัดสินใจ (Judgement Process) ข้อมูลที่ได้จากการสังเกตตนเองนั้น จะมีผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของตนไม่มากนัก ถ้าปราศจากการตัดสินใจ ข้อมูลดังกล่าวเป็นที่พึงพอใจหรือไม่พึงพอใจโดยอาศัยมาตรฐาน ส่วนบุคคลที่ได้มาจากการถูกสอนโดยตรง การประเมินปฏิกิริยาตอบสนองของสังคมต่อพฤติกรรมนั้น ๆ และจากการสังเกตตัวเอง ซึ่ง Bandura ให้ความสำคัญอย่างมากต่อการถ่ายทอดมาตรฐานจากกระบวนการของตัวแบบ นอกจากการตัดสินใจที่ต้องอาศัยมาตรฐานส่วนบุคคลแล้ว ปัจจัยอีกปัจจัยหนึ่งที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการตัดสินใจ คือ การเปรียบเทียบกับกลุ่มอ้างอิงทางสังคมที่ประกอบด้วย การเปรียบเทียบบรรทัดฐานของสังคม การเปรียบเทียบทางสังคม การเปรียบเทียบกับตนเองและการเปรียบเทียบกับกลุ่ม

3.3 การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง (Self-Reaction) การพัฒนามาตรฐานในการประเมินและทักษะในการตัดสินใจจากที่กล่าวมาในข้อ 3.2 นั้น จะนำไปสู่ปฏิกิริยาต่อตนเอง ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับสิ่งล่อใจในการที่จะนำไปสู่แนวทางบวก ทั้งในแง่ผลที่ได้เป็นสิ่งของที่จับต้องได้ หรือในแง่ของความพอใจในตนเอง ส่วนมาตรฐานภายในบุคคลก็จะทำหน้าที่เป็นตัวเกณฑ์ที่จะทำให้บุคคลกระตือรือร้นแสดงออก อีกทั้งเป็นตัวจูงใจให้บุคคลกระทำพฤติกรรมไปสู่มาตรฐานด้วย

ตารางที่ 1 แสดงกระบวนการย่อยในกระบวนการกำกับตนเอง (Bandura, 1986: 337 อ้างถึงใน สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2539 : 11)

<p>การสังเกตตนเอง (Self-Observation)</p>	<p>กระบวนการตัดสิน (Judgment Process)</p>	<p>การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง (Self-Reaction)</p>
<p>ด้านการกระทำ</p> <p>คุณภาพ</p> <p>อัตราความเร็ว</p> <p>ปริมาณ</p> <p>ความริเริ่ม</p> <p>ความสามารถในการเข้าสังคม</p> <p>จริยธรรม</p> <p>ความเปี่ยมเบน</p> <p>ความสม่ำเสมอ</p> <p>ความใกล้เคียง</p> <p>ความถูกต้อง</p>	<p>มาตรฐานส่วนบุคคล</p> <p>ทักษะ</p> <p>ทัศนัง</p> <p>ความใกล้ชิด</p> <p>ทั่ว ๆ ไป</p> <p>การกระทำเพื่ออย่างยิ่ง</p> <p>บรรทัดฐานที่เป็นมาตรฐาน</p> <p>การเปรียบเทียบทางสังคม</p> <p>การเปรียบเทียบกับตนเอง</p> <p>การเปรียบเทียบกับกลุ่ม</p> <p>การให้คุณค่าของกิจกรรม</p> <p>ให้ค่าสูงมาก</p> <p>กลาง ๆ</p> <p>ไม่ให้ค่า</p> <p>การอนุমানความสามารถใน</p> <p>การกระทำ</p> <p>แหล่งภายในตนเอง</p> <p>แหล่งภายนอก</p>	<p>การประเมินการแสดงปฏิกิริยา ต่อตนเอง</p> <p>ทงบวก</p> <p>ทงลบ</p> <p>การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง ในลักษณะที่รับรู้จริงจับต้องได้</p> <p>การให้รางวัล</p> <p>การลงโทษ</p> <p>ไม่มีปฏิกิริยาต่อตนเอง</p>

#### 4. ปัจจัยที่กำหนดการกำกับตนเองในการเรียน (Determinants of Self-Regulated Learning)

สิ่งที่มีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองในการเรียนมี 3 ด้าน คือ

4.1 อิทธิพลด้านส่วนบุคคล (Personal Influence) ประกอบด้วย การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) ซึ่งขึ้นอยู่กับอิทธิพลอื่น ๆ ของอิทธิพลด้านส่วนบุคคล คือ ความรู้ของนักเรียน (Students' Knowledge) กระบวนการเมตาคognition (Metacognitive Process) เป้าหมาย (Goals) และความรู้สึกนึกคิดของผู้เรียน (Affect)

4.1.1 ความรู้ของนักเรียน มี 2 ประเภท คือ ความรู้เชิงเนื้อหา (Declarative or Propositional Knowledge) และความรู้ในการกำกับตนเอง (Self-Regulative Knowledge)

4.1.1.1 ความรู้เชิงเนื้อหา (Declarative Knowledge) คือความรู้ที่รวบรวมเป็นคำพูด เหตุการณ์หรือโครงสร้างลำดับชั้น Siegle: (1982 cited in Zimmerman, 1989) ได้กล่าวถึงความรู้เชิงเนื้อหาว่าเป็นความรู้ที่รวบรวมขึ้นเป็นวิชา ความรู้ที่เป็นเหตุการณ์ที่ไม่ซับซ้อน ความรู้ที่ไม่มีโครงสร้างมาควบคุม ความรู้ที่ไม่มีผลกระทบจากเงื่อนไขสภาพแวดล้อม ตัวอย่างความรู้ประเภทนี้ คือ ความหมายของคำศัพท์ตามพจนานุกรม ความรู้ประเภทนี้แตกต่างจากความรู้เชิงกระบวนการ (Procedural Knowledge) Anderson (1976 cited in Zimmerman, 1989) กล่าวว่าความรู้เชิงกระบวนการคือความรู้ที่รวบรวมขึ้นจากเงื่อนไขและพฤติกรรมต่าง ๆ ซึ่งจะอ่อนไหวต่อสภาพแวดล้อมและผลกรรมที่ได้รับ เช่น เป้าหมาย ระดับแรงจูงใจ ความจำระยะสั้น และสิ่งเร้าจากสภาพแวดล้อมภายนอก

Byrns (1989 cited in Zimmerman, 1989) ได้อธิบายความแตกต่างของความรู้เชิงกระบวนการและความรู้เชิงเงื่อนไขว่า ความรู้เชิงกระบวนการหมายถึง ความรู้ที่จะใช้กลวิธีใช้อย่างไร ความรู้เชิงเงื่อนไขหมายถึง ความรู้ที่รู้ว่าจะใช้กลวิธีเมื่อไหร่ ถึงจะมีประสิทธิภาพ และทำไมกลวิธีที่ใช้ถึงมีประสิทธิภาพ

4.1.1.2 ความรู้ในการกำกับตนเอง (Self-Regulative Knowledge) เช่น กลวิธีในการเรียนและมาตรฐาน Zimmerman (1989) สันนิษฐานว่าเป็นทั้งความรู้เชิงกระบวนการ และความรู้เชิงเงื่อนไข ยกตัวอย่างเช่น กลวิธีการตั้งเป้าหมาย เช่น การแบ่งการบ้านคณิตศาสตร์ 1 สัปดาห์ ออกเป็นการบ้านที่จะต้องทำในแต่ละวัน เป็นความรู้เชิงกระบวนการ คือ การแบ่งงานในรูปของเป้าหมายย่อย ๆ ในระยะสั้น เป็นความรู้เชิงเงื่อนไข คือ จะใช้กลวิธีนี้ต่อไปจนกว่าจะทำให้งานเสร็จสมบูรณ์

ความรู้เชิงเนื้อหาและความรู้ในการกำกับตนเองเป็นสิ่งที่มีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน เช่น ความรู้ทั่วไปในวิชาคณิตศาสตร์จะสะท้อนความสามารถของนักเรียนในการที่จะแบ่งการบ้านใน 1 สัปดาห์ ออกเป็นงานย่อย ๆ ที่จะต้องทำในแต่ละวัน

4.1.2 กระบวนการเมตาคognition (Metacognition Process) การใช้กลวิธีการกำกับตนเองในการเรียนไม่เพียงขึ้นอยู่กับความรู้ในแต่ละกลวิธี แต่ยังขึ้นอยู่กับกระบวนการเมตาคognition และผลกรรมที่ได้รับจากการปฏิบัติ ในระดับทั่วไปของการกำกับตนเอง การวิเคราะห์งานหรือการวางแผน (Planning) ได้ถูกเสนอขึ้นมาเพื่ออธิบายกระบวนการตัดสินใจสำหรับเลือกกลวิธีการกำกับตนเอง การวางแผนเกิดขึ้นบนพื้นฐานของงาน สภาพแวดล้อม ความรู้เชิงเนื้อหา ความรู้ในการกำกับตนเอง เป้าหมาย การรับรู้ความสามารถของตนเอง ความรู้สึกและผลกรรมในระดับเฉพาะเจาะจงของการกำกับตนเอง กระบวนการควบคุมพฤติกรรม (Behavior Control) นำมาซึ่งความสนใจ การกระทำ ความคงทน และการควบคุมการตอบสนองต่อกลวิธีและที่ไม่ใช่กลวิธี ในสภาพแวดล้อมที่เฉพาะเจาะจง สำหรับผู้เรียนที่กำกับตนเอง กลวิธีการวางแผนจะนำไปสู่ความพยายาม การควบคุมการเรียนรู้ และจะมีผลซึ่งกันและกันโดยข้อมูลป้อนกลับจากความพยายามเหล่านี้

ความแตกต่างของเมตาคognition 2 ประเภทนี้ สามารถที่จะอธิบายได้ในรูปแบบของกลวิธีการสอนตนเอง (Self-Instruction Strategy) ยกตัวอย่างเช่น นักเรียนเกรด 3 ซึ่งเป็นสมาชิกวงดนตรีของโรงเรียนเล่นทรัมเป็ตมิดโน้ต ทำให้เพื่อน ๆ ในวงนำไปหัวเราะเย้ยหยัน เขาจึงวางแผนแก้ไขข้อผิดพลาด โดยการจัดคำสำคัญที่จำได้ง่าย ในการควบคุมกลวิธีการสอนตนเองนี้เขาจะต้องจัดตำแหน่งของเขาเพื่อที่จะอ่านโน้ตได้ดีขึ้นและจะท่องคำสำคัญระหว่างเล่นดนตรีเพื่อให้ระลึกได้ง่ายขึ้น กลวิธีกลวิธีที่ท่องจำจะดำเนินการต่อไป ถ้าการเตือนตนเองประสบความสำเร็จ ในการลดจำนวนการเล่นโน้ตผิดระหว่างการท่องจำ จากการวิเคราะห์นี้ ความสำเร็จของนักเรียนในการวางแผนและควบคุมการใช้กลวิธีด้านส่วนบุคคล ด้านพฤติกรรมและด้านสภาพแวดล้อมเพื่อที่จะเรียนรู้ ซึ่งเป็นสัญลักษณ์อย่างหนึ่งที่มีมองเห็นถึงระดับของการกำกับตนเอง

กระบวนการเมตาคognition ยังขึ้นอยู่กับเป้าหมายในระยะยาว (Long-Term Goals) ของนักเรียนด้วย เด็กนักเรียนที่ยกตัวอย่างข้างต้นอาจจะลาออกจากการเป็นสมาชิกวงดนตรีของโรงเรียน หลังจากถูกเย้ยหยันมากกว่าที่จะใช้กลวิธีสอนตนเอง (Self-Instruction Strategy) ถ้าเขาขาดเป้าหมายในระยะยาว เช่น เป็นนักดนตรีมืออาชีพ กลวิธีที่มีประสิทธิภาพเพื่อให้บรรลุ เป้าหมายระยะยาวเกี่ยวข้องกับ การตั้งเป้าหมายระยะกลาง (Intermediate Goals) ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความเฉพาะเจาะจง ระดับความยากและระยะเวลา



ถ้าพิจารณาความเฉพาะเจาะจงมีงานวิจัยที่แสดงให้เห็นว่านักเรียนที่ได้รับเป้าหมายทั่วไป เช่น "ทำให้ดีที่สุด" จะไม่พัฒนาการเรียนรู้หรือแรงจูงใจ (Lock, Shaw, Saari and Latham, 1981 cited in Zimmerman, 1989) นักเรียนที่กำกับตนเองสามารถที่จะตั้งเป้าหมาย ในระดับความยากพอประมาณ งานวิจัยในเรื่องแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์ (McClelland, 1985 ; Smith, 1969 cited in Zimmerman, 1989) ชี้ให้เห็นว่า นักเรียนที่มีแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์ต่ำจะมีการตั้งเป้าหมายสำหรับตนเองสูงเกินไปเพราะเมื่อไม่ประสบความสำเร็จจะได้รับความช่วยเหลือจากครู หรือไม่อีกอย่างหนึ่งนักเรียนก็จะตั้งเป้าหมายต่ำเกินไปเพื่อที่จะได้พบกับความสำเร็จ

นอกจากนั้นการตั้งเป้าหมายยังขึ้นอยู่กับเวลา การตั้งเป้าหมายระยะสั้น (Proximal Goals) เป็นสิ่งสำคัญเพราะว่าผลกรรมที่คาดว่าจะได้รับส่วนมากไกลเกินไป หรือไม่ก็ทั่วไปจนเกินไปที่จะควบคุมพฤติกรรมที่เฉพาะเจาะจงในสถานการณ์ที่เกิดขึ้นทันทีที่แสดงถึงความไม่แน่นอน และมีความซับซ้อนมากมาย (Bandura, 1980) บุคคลจะต้องตั้งเป้าหมายระยะสั้นและสร้างแรงจูงใจเพื่อจะนำไปสู่เป้าหมายระยะยาว

4.1.3 ความรู้สึก (Affect) มีอิทธิพลต่อการกำกับตนเอง เช่น มีหลักฐานที่แสดงให้เห็นว่าความวิตกกังวลจะไปขัดขวางกระบวนการเมตาคognition โดยเฉพาะกระบวนการควบคุมพฤติกรรม Kuhl (1982 cited in Zimmerman, 1989) ได้พัฒนามาตรวัดการควบคุมพฤติกรรม ซึ่งก็คือ ความสามารถของบุคคลจะทำให้เกิดการกระทำที่ตั้งใจให้เกิดขึ้น มาตรวัดการประเมินค่าตนเอง สร้างขึ้นมาเพื่อประเมินการกำหนดการใช้กระบวนการด้านแรงจูงใจอย่างมีประสิทธิภาพ เพื่อที่จะป้องกันการกระทำที่ตั้งใจภาวะภายใน เช่น ความคิดกังวลจากความล้มเหลวที่เคยประสบมา Kuhl พบว่า คะแนนการควบคุมพฤติกรรมของนักเรียน มีความสัมพันธ์ทางลบกับความวิตกกังวล ดังนั้น ความวิตกกังวลและการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ จะไปทำลายการใช้กระบวนการการควบคุมเมตาคognition และไปขัดขวางการตั้งเป้าหมายระยะยาว

4.2 อิทธิพลด้านพฤติกรรม (Behavioral Influences) อิทธิพลด้านพฤติกรรมประกอบด้วย กระบวนการย่อยในการกำกับตนเอง ซึ่งได้แก่ การสังเกตตนเอง การตัดสินใจตนเอง และการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง

4.2.1 การสังเกตตนเอง (Self-Observation) หมายถึง การตอบสนองของนักเรียนที่เกี่ยวกับการควบคุมการกระทำของตนเองอย่างมีระบบ การสังเกตตนเองสามารถที่จะให้ข้อมูลเกี่ยวกับบุคคลว่ามีความก้าวหน้าในเป้าหมายที่ตั้งไว้แค่ไหน การสังเกตตนเองมีอิทธิพลเช่นเดียวกับกระบวนการส่วนบุคคล (Personal Process) ในเรื่องการรับรู้ ความสามารถของตนเอง

การตั้งเป้าหมาย และการรู้คิดด้วยตนเอง วิธีการสังเกตตนเอง มี 2 วิธี คือ การรายงานด้วยคำพูด หรือการเขียน และการบันทึกการกระทำและปฏิกริยาตอบสนอง

4.2.2 การตัดสินตนเอง (Self-Judgement) หมายถึง การตอบสนองของนักเรียนที่เกี่ยวข้องกับการเปรียบเทียบความสามารถกับมาตรฐาน หรือเป้าหมายอย่างมีระบบ คำจำกัดความนี้สันนิษฐานว่า การประเมินตนเอง (Self-Evaluation) จะขึ้นอยู่กับกระบวนการส่วนบุคคลในเรื่องการรับรู้ ความสามารถของตนเอง การตั้งเป้าหมาย และความรู้หรือมาตรฐาน เช่นเดียวกับการสังเกตตนเอง ความรู้แห่งมาตรฐานหรือเป้าหมายจะมาจากแหล่งต่าง ๆ รวมทั้งบรรทัดฐานของสังคม เกณฑ์ทั่วไปเช่นระดับความสามารถที่เคยได้รับหรือเกณฑ์มาตรฐาน เช่น แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์หรือเป้าหมาย (Bandura, 1986) การประเมินตนเองมี 2 วิธี คือ กระบวนการตรวจสอบรายการ (Checking Process) เช่น การตรวจสอบคำตอบการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์อีกครั้งหนึ่ง และการประเมินค่า (Rating) คำตอบจากการเปรียบเทียบกับคำตอบของบุคคลอื่นหรือจากเฉลยคำตอบ

4.2.3 การแสดงปฏิกริยาต่อตนเอง (Self-Reaction) การแสดงปฏิกริยาต่อตนเอง มีลักษณะเช่นเดียวกับ การสังเกตตนเองและการตัดสินตนเอง ซึ่งเหมือนกับกระบวนการส่วนบุคคลในเรื่องการตั้งเป้าหมาย การรับรู้ความสามารถของตนเอง เมตาคognition ความสัมพันธ์ของกระบวนการนี้จะมีผลกระทบซึ่งกันและกัน ยกตัวอย่างเช่น การรับรู้ความสามารถของตนเอง จะส่งผลต่อการเลือกกลวิธีของผู้เรียน และข้อมูลป้อนกลับจากกลวิธีจะเป็นตัวตัดสินการรับรู้ของผู้เรียน และข้อมูลป้อนกลับจากกลวิธีจะเป็นตัวตัดสินการรับรู้ความสามารถของตนเอง บางกรณีการแสดงปฏิกริยาต่อตนเองอาจจะไม่ช่วยส่งเสริมการกำกับตนเอง เช่น การประเมินตนเองในการเรียนรู้ไม่เป็นที่พอใจ อาจจะนำไปสู่การถอดใจหรือเกิดการสิ้นหวังที่เกิดจากการเรียนรู้ (Learned Helplessness) เมื่อผู้เรียนไม่มีความพยายามเพราะคิดว่าอย่างไรงานเองก็ทำไม่ได้

กลวิธีแสดงปฏิกริยาต่อตนเอง มีความแตกต่างกันในการกำกับตนเอง 9 ด้าน คือ

4.2.3.1 การแสดงปฏิกริยาต่อตนเองด้านพฤติกรรม นักเรียนจะแสดงปฏิกริยาต่อตนเองโดยการตอบสนองการเรียนรู้ในทางที่ดี

4.2.3.2 การแสดงปฏิกริยาต่อตนเองด้านส่วนบุคคล นักเรียนจะแสดงปฏิกริยาต่อตนเองโดยการแสวงหาสิ่งที่ส่งเสริมกระบวนการส่วนบุคคลในระหว่างการเรียนรู้

4.2.3.3 การแสดงปฏิกริยาต่อตนเองด้านสภาพแวดล้อมนักเรียนแสดงปฏิกริยาต่อตนเองโดยการแสวงหาสิ่งที่พัฒนาสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้

Bandura (1986) กล่าวว่า อิทธิพลด้านพฤติกรรม 3 ด้าน จะมีอิทธิพลซึ่งกันและกันสูง เช่น การให้นักเรียนสังเกตตนเอง จะมีอิทธิพลต่อการตัดสินใจตนเอง 2 อย่าง คือ จะเป็นการให้ข้อมูลที่จำเป็นในทั้งมาตรฐาน ความสามารถที่แท้จริง และเป็นประเมินการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

4.8 อิทธิพลด้านสภาพแวดล้อม (Environmental Influences) Bandura (1986) สันนิษฐานว่าการเรียนรู้จากการสังเกตพฤติกรรมของบุคคล และจากพฤติกรรมเป็นวิธีการที่มีอิทธิพลมากที่สุด ในการเปลี่ยนแปลงการรับรู้ความสามารถของตนเอง และพัฒนาความคงทนในการเรียนรู้ เช่น การจัดทำโครงร่างเพื่อเตรียมตัวสอบ ขึ้นอยู่กับคำถามที่ว่า “กลวิธินี้จะใช้ได้ผลในวิชานี้หรือไม่” กลวิธีการจัดทำโครงร่างอาจจะช่วยนักเรียนด้านอื่น ๆ ได้หรืออาจจะช่วยในวิชาอื่นได้ แต่ถ้ากลวิธินี้ไม่ช่วยในการพัฒนาการเรียนรู้บุคคลก็จะไม่ใช่กลวิธินี้อีก Bandura เน้นความสำคัญของประสบการณ์จากการกระทำเพราะว่าจะนำไปสู่การให้ข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับการรับรู้ ความสามารถของตนเอง การรับรู้ความสามารถของตนเองในการเรียนรู้จะเป็นตัวสร้างแรงจูงใจในการเลือกใช้กลวิธและการปฏิบัติ

ผลของตัวแบบ (Modeling) ในการกำกับตนเองเป็นสิ่งที่สำคัญในทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาสังคม ตัวแบบในการใช้กลวิธกำกับตนเองในการเรียนที่ประสบผลสำเร็จสามารถที่จะพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเอง แม้กระทั่งนักเรียนที่มีความบกพร่อง Schunk, Handson and Cox (1987 cited in Zimmerman, 1989) ทำการศึกษาวิจัยโดยให้นักเรียนชั้นประถมศึกษาที่มีความสามารถในวิชาคณิตศาสตร์ต่ำ ดูตัวแบบที่เหมือนตนเองและตัวแบบที่ทำโจทย์คณิตศาสตร์ไม่ผิดเลย ในการทำโจทย์คณิตศาสตร์ให้ผิดลงทีละน้อย ตัวแบบที่เหมือนตนเองจะแสดงให้เห็นถึงความใส่ใจ ความคงทนและการใช้ความพยายามอย่างมาก นอกจากนักเรียนที่มีความสามารถที่จะได้เห็นตัวแบบที่เหมือนตนเอง มีความสามารถใกล้เคียงกับตนเองมากกว่าที่ตัวแบบที่ทำโจทย์ไม่ผิด พวกเขาจะได้เรียนรู้เศษส่วนคณิตศาสตร์โดยมีความพร้อมและมีการรับรู้ความสามารถจากตัวแบบที่เหมือนตนเอง โดยนักเรียนที่ดูตัวแบบที่เหมือนเขาจะมีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงขึ้น 80% ในขณะที่นักเรียนที่ดูตัวแบบที่ทำโจทย์คณิตศาสตร์ไม่ผิดมีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงขึ้นเพียง 32% จากการเปรียบเทียบการทดสอบก่อนและหลัง (Pretest-Posttest)

การพูดชักชวน (Verbal Persuasion) เป็นประสบการณ์ทางสังคมที่มีความสำคัญยิ่งในทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาสังคม แม้ว่าการพูดชักชวนจะเป็นวิธีที่ได้ผลน้อยมากในการส่ง

เสริมการกำกับตนเองในการเรียน เพราะว่ามันขึ้นอยู่กับระดับความเข้าใจทางคำพูด อย่างไรก็ตาม เมื่อใช้ร่วมกับตัวแบบทางสังคม (Social Modeling) มีข้อค้นพบว่าการอธิบายทางคำพูดมีผลทำให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้หลายรูปแบบทั้งทางปัญญา ความรู้สึก และทักษะทางการเรียน (Rosental and Zimmerman, 1978 ; Zimmerman and Rosental, 1974 cited in Zimmerman, 1989)

โครงสร้างของสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ (Structure of the Learning Context) เป็นสิ่งที่มีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองในการเรียน การเรียนรู้ของมนุษย์จะยังคงอยู่ขึ้นอยู่กับสภาพแวดล้อมทางสังคม การเปลี่ยนงานเพื่อเพิ่มระดับความยากหรือการเปลี่ยนสภาพแวดล้อมทางการศึกษาจากการที่มีเสียงดังไปสู่สถานที่เงียบ จะมีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองในการเรียน มีงานวิจัยที่พบว่าการตัดสินใจการเรียนรู้ความสามารถของนักเรียนมีผลทางตรงจากความยากของงานที่ทำ (Bandura, 1986)

อิทธิพลด้านสภาพแวดล้อมที่อธิบายข้างต้น ทำให้เห็นว่ามีผลกระทบซึ่งกันและกันกับอิทธิพลด้านส่วนบุคคล และอิทธิพลด้านพฤติกรรม เมื่อผู้เรียนมีการกำกับตนเอง อิทธิพลด้านส่วนบุคคลจะไปกำกับพฤติกรรมและสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ นักเรียนที่มีการกำกับตนเองจะเข้าใจผลกระทบของสภาพแวดล้อมที่มีต่อตนเองระหว่างการได้มาซึ่งความรู้และรู้ว่าจะพัฒนาสภาพแวดล้อมโดยใช้กลวิธีต่าง ๆ Zimmerman and Martinez-Pons (1986, 1988) พบว่า นักเรียนที่กำกับตนเองจะใช้กลวิธีจัดสภาพแวดล้อมการขอความช่วยเหลือทางสังคมของครู การค้นหาข้อมูลจากห้องสมุด การทบทวนข้อมูล เพราะว่าอิทธิพลด้านสภาพแวดล้อม อิทธิพลส่วนบุคคล และอิทธิพลด้านพฤติกรรมจะส่งผลซึ่งกันและกัน เราสามารถสอนหรือชี้แนะให้นักเรียนเป็นผู้ที่กำกับตนเองโดยใช้กลวิธีมีประสิทธิภาพ และโดยการส่งเสริมการรับรู้ความสามารถของตนเอง นักเรียนที่ใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนจะทำให้เขาเพิ่มการควบคุมด้านส่วนบุคคล พฤติกรรมและสภาพแวดล้อม

### 5. กลวิธีการกำกับตนเองในการเรียน (Self-Regulated Learning Strategies)

Zimmerman and Martinez-Pons (1986) ได้ใช้วิธีการสัมภาษณ์นักเรียนระดับมัธยมศึกษาโดยวิธีรายงานตนเอง เกี่ยวกับการใช้กลวิธีต่าง ๆ ในสภาพการเรียนปกติต่าง ๆ กัน พวกเขาพบว่านักเรียนใช้กลวิธีในการกำกับตนเองในการเรียน 14 ประเภท ที่เหมือนกับกลวิธีที่ใช้ศึกษาวิจัยในห้องทดลอง การใช้กลวิธีต่าง ๆ ของนักเรียนพบว่ามีค่าสหสัมพันธ์สูงกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และการประเมินค่าของครูในระดับการกำกับตนเองของนักเรียนในชั้นเรียน

ในการวิจัยครั้งต่อมา Zimmerman and Martinez-Pons (1988) พบว่า การรายงานการใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนมีค่าสหสัมพันธ์สูง ( $R=70$ ) กับการตัดสินใจของครูในการกำกับตนเองของนักเรียนในชั้นเรียน และคะแนนผลสัมฤทธิ์ในการสอบของนักเรียน ครูจะประเมินค่าการตอบสนองของนักเรียนในเรื่อง เวลาที่ใช้ในการทำงานที่ได้รับมอบหมายจนสำเร็จ การขอข้อมูลเพิ่มเติมหรือการขอความช่วยเหลือ การตระหนักถึงผลการสอบก่อนที่จะตัดสินใจเกรด และการเตรียมตัว และความสนใจในชั้นเรียน ข้อมูลเหล่านี้ชี้ให้เห็นว่ากลวิธีต่าง ๆ ที่ได้จากทฤษฎีการเรียนรู้ ปัญหาสังคม และการวัดการฝึกการกำกับตนเองในห้องทดลอง เป็นตัวพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนในชั้นเรียนที่ดี

กลวิธีในการกำกับตนเองในการเรียนจากการวิจัยของ Zimmerman and Martinez-Pons (1986, 1988) ประกอบด้วย กลวิธีในการกำกับตนเองในการเรียน 14 ประเภท ดังตารางที่ 2

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ตารางที่ 2 แสดงกลยุทธ์การกำกับตนเองในการเรียน (Zimmerman, 1989:337)

กลยุทธ์	ความหมาย
1. การประเมินตนเอง (Self-evaluation)	คำพูดที่แสดงถึงการริเริ่มประเมินผลคุณภาพและความก้าวหน้าในงานของนักเรียน เช่น “ฉันตรวจงานของฉันเพื่อให้แน่ใจว่าฉันทำถูกต้อง”
2. การจัดระบบและการเปลี่ยนแปลงรูปแบบ (Organizing and transforming)	คำพูดที่แสดงถึงการริเริ่มการจัดสื่อการเรียนใหม่ เพื่อพัฒนาการเรียนรู้ เช่น “ฉันทำโครงร่างก่อนที่ฉันจะเขียนรายงาน”
3. การตั้งเป้าหมายและการวางแผน (Goal-setting and planning)	คำพูดที่แสดงการตั้งเป้าหมายในการเรียนหรือเป้าหมายย่อย และการวางแผนสำหรับลำดับเหตุการณ์ การจัดเวลา และการทำกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมายให้สำเร็จ เช่น “ฉันเริ่มศึกษา 2 สัปดาห์ก่อนสอบแล้วฉันก็ทำด้วยตัวฉันเอง”
4. การค้นหาข้อมูล (Seeking information)	คำพูดที่แสดงความพยายามของข้อมูล จากแหล่งข้อมูลเมื่อได้รับมอบหมายงาน เช่น “ก่อนที่จะเริ่มเขียนรายงาน ฉันไปห้องสมุดเพื่อหาข้อมูลให้มากที่สุดที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่จะทำรายงาน”
5. การจดบันทึกและการเตือนความจำ (Keeping records and monitoring)	คำพูดที่แสดงถึงความพยายามที่จะบันทึกเหตุการณ์หรือผลลัพธ์ต่าง ๆ เช่น “ฉันจดบันทึกการอภิปรายในชั้นเรียน” “ฉันจดบันทึกบัญชีคำศัพท์ที่ฉันไม่เข้าใจ”

## ตารางที่ 2 (ต่อ)

กวีธี	ความหมาย
<p>6. การจัดสภาพแวดล้อม (Environment structuring)</p>	<p>คำพูดที่แสดงถึงความพยายามที่จะเลือกหรือจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้ง่ายขึ้น เช่น “ฉันแยกตัวเองออกจากทุกสิ่งทุกอย่างที่รบกวนฉัน” “ฉันปิดวิทยุเพื่อที่จะมีสมาธิในการทำงาน”</p>
<p>7. การให้รางวัลต่อความสำเร็จและลงโทษต่อความล้มเหลวของตนเอง (Self consequating)</p>	<p>คำพูดที่แสดงถึง การจัดหรือนึกถึงรางวัลหรือการลงโทษสำหรับความสำเร็จหรือความล้มเหลว “ถ้าฉันสอบได้คะแนนดี ฉันจะไปดูภาพยนตร์”</p>
<p>8. การท่องซ้ำและการจดจำ (Rehearsal and memorizing)</p>	<p>คำพูดที่แสดงถึงความพยายามที่จะจดจำสิ่งต่าง ๆ โดยการฝึกที่แสดงออกและไม่แสดงออกภายนอก เช่น “ในการเตรียมตัวสอบคณิตศาสตร์ ฉันเขียนสูตรต่าง ๆ จนกระทั่งฉันจำได้”</p>
<p>9-11 การขอความช่วยเหลือทางสังคม (Seeking social assistance)</p>	<p>คำพูดที่แสดงถึงการขอความช่วยเหลือจากเพื่อน (9) จากครู (10) จากผู้ใหญ่ (11) เช่น “ถ้าฉันมีปัญหาในการทำงานแบบฝึกหัดคณิตศาสตร์ฉันจะขอให้เพื่อนช่วย</p>
<p>12-14 การทบทวนจากบันทึกต่าง ๆ (Reviewing records)</p>	<p>คำพูดที่แสดงถึงความพยายามที่จะทบทวนสมุดจด. (12) ข้อสอบ (13) หรือตำราเรียน (14) เพื่อเตรียมตัวสำหรับการเรียน และการทดสอบ เช่น “เมื่อเตรียมตัวสอบ ฉันจะทบทวนสมุดจดของฉัน”</p>
<p>15. วิธีอื่น ๆ (Others)</p>	<p>คำพูดที่แสดงถึงพฤติกรรมการเรียนรู้ที่เริ่มมาจากบุคคลอื่น เช่น ครู พ่อแม่ และคำตอบที่ไม่ชัดเจน เช่น “ฉันทำตามครูบอก”</p>

ประสิทธิภาพของกลวิธีกำกับตนเองในการเรียนดังที่อธิบายในตารางที่ 2 สามารถอธิบายได้บนพื้นฐานของรูปแบบการกำหนดซึ่งกันและกันของ 8 องค์ประกอบจุดประสงค์ของแต่ละกลวิธีเพื่อพัฒนา การกำกับตนเองของนักเรียนในด้านองค์ประกอบส่วนบุคคล การแสดงออกของพฤติกรรมในการเรียนและสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ ยกตัวอย่างเช่น กลวิธีในการจัดรูปแบบและเปลี่ยนแปลงรูปแบบ การท่องจำและการจดจำ และการตั้งเป้าหมายและการวางแผนจะเน้นการกำกับตนเองในด้านองค์ประกอบส่วนบุคคล กลวิธีการประเมินผลตนเอง การให้รางวัลต่อความสำเร็จและการลงโทษต่อความล้มเหลวของตนเองจะส่งเสริมองค์ประกอบด้านพฤติกรรม กลวิธีการจัดสภาพแวดล้อม การค้นคว้าหาข้อมูล การทบทวน และการขอความช่วยเหลือทางสังคม ตั้งใจที่จะมองหาความใกล้ชิดสภาพแวดล้อมในการเรียนของนักเรียน

## 2. เชาวน์ปัญญา

### 2.1. ความหมายของเชาวน์ปัญญา

Wechsler (1958: 7) กล่าวว่า เชาวน์ปัญญา หมายถึง ผลรวมของศักยภาพของบุคคลที่จะกระทำสิ่งต่าง ๆ อย่างมีจุดหมาย คิดอย่างมีเหตุผล และปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมได้อย่างมีประสิทธิภาพ

McNemar ได้ศึกษาความหมายของคำว่าเชาวน์ปัญญา และสรุปว่า ความหมายของเชาวน์ปัญญาที่นักจิตวิทยาได้เห็น อาจจะแบ่งออกเป็น 4 กลุ่ม ดังนี้ (สุรางค์ ใต้ตระกูล, 2537: 79)

กลุ่มที่ 1 ได้ให้คำจำกัดความของเชาวน์ปัญญาว่าเป็นความสามารถในการปรับตัว (Adaptability) ให้เข้ากับสิ่งแวดล้อม คนที่มีเชาวน์ปัญญาสูงจะปรับตัวได้ดีกว่าคนที่มีเชาวน์ปัญญาต่ำ

กลุ่มที่ 2 เน้นความหมายของเชาวน์ปัญญาว่าเป็นความสามารถในการแก้ปัญหา คนที่มีเชาวน์ปัญญาสูงจะแก้ปัญหาได้ดีกว่าคนที่มีเชาวน์ปัญญาต่ำ

กลุ่มที่ 3 เชาวน์ปัญญาคือความสามารถในการเรียนรู้ คนที่มีเชาวน์ปัญญาสูง จะสามารถเรียนรู้ได้เร็วกว่าคนที่มีเชาวน์ปัญญาต่ำ

กลุ่มที่ 4 เชาวน์ปัญญาคือความสามารถในการคิดแบบนามธรรม

## 2.2 ทฤษฎีเชาวน์ปัญญา

ทฤษฎีเชาวน์ปัญญามีหลายทฤษฎีซึ่งมีความคิดที่แตกต่างกันทฤษฎีที่รู้จักกันแพร่หลาย ทฤษฎีสององค์ประกอบ ของสเปียร์แมน ทฤษฎีองค์ประกอบหลายตัว ของเทอร์สโตน ทฤษฎีโครงสร้างทางปัญญา ของกิลฟอร์ด และ ทฤษฎีแบบไตรภาค ของสเติร์นเบอร์ก เป็นต้น (ประสาท อิศรปริตา, 2538)

ในที่นี้จะกล่าวถึงทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยครั้งนี้ คือทฤษฎีสององค์ประกอบของสเปียร์แมน ที่ Raven ได้นำแนวคิดไปสร้างแบบวัดเชาวน์ปัญญา The Standard Progressive Matrices

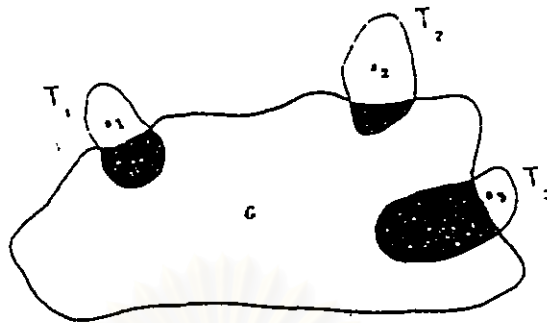
### ทฤษฎีสององค์ประกอบของสเปียร์แมน

สเปียร์แมน (Spearman) นักจิตวิทยาชาวอังกฤษได้ศึกษา พบว่า เชาวน์ปัญญา ประกอบด้วยองค์ประกอบ 2 ตัวคือ

1. องค์ประกอบทั่วไป (General Factor หรือ  $g$ ) ซึ่งเป็นความสามารถพื้นฐานของแต่ละบุคคล

2. องค์ประกอบเฉพาะ (Specific Factor หรือ  $s$ ) หมายถึงความสามารถเฉพาะของแต่ละบุคคล เป็นต้นค่าความสามารถทางคณิตศาสตร์ ภาษา ดนตรี ศิลปะ หรือความคิดสร้างสรรค์

ในทฤษฎีของสเปียร์แมนการปฏิบัติงานใด ๆ เช่น การซ่อมรถ การเล่นเกม การทำบัญชี การเขียนบทละคร ฯลฯ ล้วนต้องใช้ทั้งความสามารถทั่วไป ( $g$ ) และความสามารถเฉพาะ ( $s$ ) โดยที่ความสามารถทั่วไปจะเป็นตัวประกอบร่วมในงานทุกชนิด ส่วนความสามารถเฉพาะจะแตกต่างกันไปตามประเภทของงาน นอกจากนี้ปริมาณของแต่ละองค์ประกอบยังเป็นตัวกำหนดความแตกต่างระหว่างบุคคลด้วย เช่น ในการวาดรูป นาย ก. อาจทำได้ดีกว่า นาย ข. ทั้ง ๆ ที่ผสมสัมฤทธิ์ในการเรียน โดยเฉลี่ยของนาย ก. ต่ำกว่านาย ข. กรณีนี้อธิบายได้ว่า นาย ก. มีความสามารถเฉพาะเกี่ยวกับการวาดรูปดีกว่านาย ข. ในขณะที่นาย ข. มีความสามารถทั่วไป ดีกว่า นาย ก.



แผนภาพที่ 2 แสดงปริมาณและองค์ประกอบของเขทวนปัญหาในการประกอบกิจกรรมต่าง ๆ  
(ประสาธ อิศรปริดา , 2538: 113)

จากแผนภาพที่ 2 จะเห็นว่า

งานชนิดที่ 1 ( $T_1$ ) จะใช้ความสามารถทั่วไป ( $G$ ) กับความสามารถเฉพาะ ชนิดที่ 1 ( $S_1$ )

งานชนิดที่ 2 ( $T_2$ ) จะใช้ความสามารถทั่วไป ( $G$ ) กับความสามารถเฉพาะ ชนิดที่ 2 ( $S_2$ )

งานชนิดที่ 3 ( $T_3$ ) จะใช้ความสามารถทั่วไป ( $G$ ) กับความสามารถเฉพาะ ชนิดที่ 3 ( $S_3$ )

ซึ่งเขียนเป็นประโยคสัญลักษณ์ได้ดังนี้

$$T_1 = M_1G + N_1S_1$$

$$T_2 = M_2G + N_2S_2$$

$$T_3 = M_3G + N_3S_3$$

หรือ

$$T_i = M_iG + N_iS_i$$

เมื่อ  $T_i$  = งานหรือกิจกรรมที่ทำ

$G$  = องค์ประกอบหรือความสามารถทั่วไป

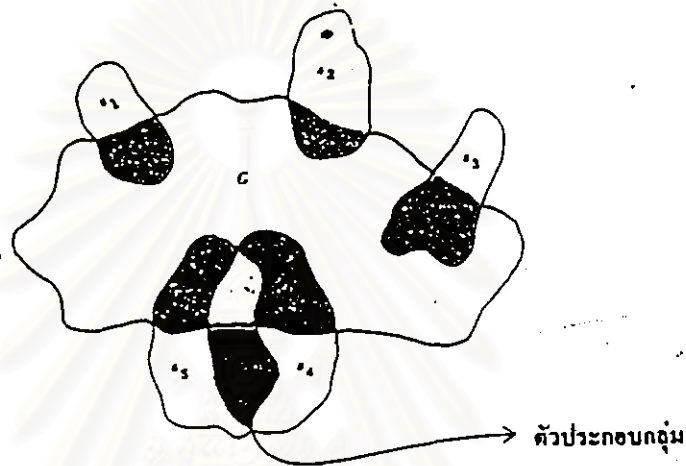
$S_i$  = องค์ประกอบหรือความสามารถเฉพาะ

$M_i$  = ปริมาณขององค์ประกอบหรือความสามารถทั่วไป

$N_i$  = ปริมาณขององค์ประกอบหรือความสามารถเฉพาะ



ในระยะหลังทฤษฎีนี้ได้มีการปรับปรุง โดยมีความคิดว่า งานบางอย่างอาจใช้ความสามารถเฉพาะมากกว่า 1 อย่าง ซึ่งแสดงว่าจะต้องมีองค์ประกอบเฉพาะ (s) ร่วมกันในการประกอบกิจกรรมนั้น ๆ องค์ประกอบเฉพาะที่ร่วมกันนี้เรียกว่า องค์ประกอบกลุ่ม (Group Factor) (พิจารณาจากแผนภาพที่ 3)



แผนภาพที่ 3 แสดงองค์ประกอบกลุ่ม (Group Factor) ในทฤษฎีของสเปียร์แมน (ประสาธ  
อิศรปริดา, 2538: 114)

สเปียร์แมนเสนอว่า การวัดความสามารถของบุคคล ควรวัดองค์ประกอบทั่วไปมากกว่าองค์ประกอบเฉพาะ เพราะองค์ประกอบทั่วไปเป็นส่วนสำคัญร่วมอยู่ในความสามารถทุกอย่าง ส่วนองค์ประกอบเฉพาะจะแตกต่างกันไปในแต่ละบุคคลและความสามารถแต่ละอย่าง ฉะนั้นการวัดองค์ประกอบเฉพาะจึงทำได้ยาก แบบสอบที่ใช้วัดองค์ประกอบทั่วไปควรเป็นแบบสอบนามธรรมที่ต้องใช้ความสามารถในการค้นหาความเกี่ยวเนื่องและความสัมพันธ์อย่างรอบคอบ และมีเหตุผล สเปียร์แมนเน้นความสามารถดังกล่าวตามหลักการ โนอีเจเนซิส (Noogenesis) ที่เขาค้นขึ้น หลักการนี้กล่าวถึงหลักการคิดพื้นฐานของมนุษย์ 3 ประการ (อัมพร  
ลิขิตปัญญารัตน์, 2521 :7-8) คือ

1. หลักการเข้าใจในประสบการณ์ (Apprehension of Experience) กล่าวว่าคุณคนรับรู้ลักษณะของสิ่งต่าง ๆ ตามประสบการณ์ที่มีอยู่ และกลายเป็นผู้มีประสบการณ์ในสิ่งนั้นทันที

2. หลักการค้นพบความเกี่ยวเนื่อง (Educiopn of Relation) กล่าวว่สิ่งทีปรากฏในห้วงความคิด 2 ลักษณะขึ้นไปทำให้บุคคลทราบความเกี่ยวเนื่องกันของสิ่งเหล่านั้น เช่น เมื่อเราพบแผ่นกระดาษขาวและแผ่นกระดาษสี เราอาจเข้าใจในความแตกต่างของสีที่เกี่ยวข้องเนื่องกันได้ทันที หรือเราเห็นคำว่า “แข็ง” และ “อ่อน” เราอาจพบความเกี่ยวเนื่องในแง่เป็นลักษณะที่ตรงกันข้ามกันเป็นต้น

3. หลักการค้นพบความสัมพันธ์ (Eduction of Correlation) กล่าวว่ลักษณะใด ๆ ทีปรากฏพร้อมกับสิ่งทีเกี่ยวเนื่องกัน ทำให้บุคคลทราบลักษณะความสัมพันธ์นั้นได้ เช่น เมื่อเห็นคำถาม “ความอบอุ่น : เตา ความแหลม : \_\_\_\_\_” เราสามารถทราบคำตอบว่า “อาวุธ” ได้ทันที เป็นต้น

ทฤษฎีของสเปียร์แมนมีอิทธิพลต่อการศึกษาองค์ประกอบและการวัดเชาวน์ปัญญาของจิตวิทยาในระยะต่อมา โดยเฉพาะอย่างยิ่งข้อเสนอของสเปียร์แมนที่ว่า การวัดเชาวน์ปัญญาควรวัดที่องค์ประกอบทั่วไป (g) ซึ่งนักจิตวิทยารุ่นใหม่ก็ยังคงคิดเช่นนี้ ตัวอย่างแบบทดสอบที่สร้างขึ้นเพื่อวัดองค์ประกอบทั่วไป คือแบบทดสอบ The Standard Progressive Matrices ของราเวน (Raven, 1938)

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเชาวน์ปัญญากับการกำกับตนเองในการเรียน มีดังนี้

Zimmerman and Martinez-Pons (1990) ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่องความแตกต่างของนักเรียนในการกำกับตนเองในการเรียนในเรื่องระดับชั้น เพศ และความฉลาดที่มีต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองและกลวิธีที่ใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชาย 45 คน นักเรียนหญิง 45 คน ซึ่งสุ่มตัวอย่างมาจากนักเรียนเกรด 5, 8 และ 11 จากโรงเรียนสอนเด็กปัญญาเลิศ และโรงเรียนปกติ โดยการสอบถามการใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียน 14 วิธี และให้ประเมินการรับรู้ความสามารถของตนเองในวิชาคณิตศาสตร์และการแปลความหมาย ผลการวิจัยพบว่านักเรียนปัญญาเลิศจะมีการรับรู้ความสามารถในการแปลความหมาย การรับรู้ความสามารถทางคณิตศาสตร์ และกลวิธีที่ใช้สูงกว่านักเรียนปกติ อย่างมีนัยสำคัญอย่างสถิติ นักเรียนเกรด 11 จะใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนมากกว่านักเรียนเกรด 8 และนักเรียนเกรด 8 จะใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนมากกว่านักเรียนเกรด 5 การรับรู้ของนักเรียนทั้งในด้านกรรับรู้ความสามารถ

ในการแปลความหมาย และการรับรู้ความสามารถทางคณิตศาสตร์มีความสัมพันธ์กับการใช้กลยุทธ์ กำนับตนเองในการเรียน นักเรียนหญิงจะใช้กลยุทธ์การจดบันทึกและการเตือนความจำ การจัด สภาพแวดล้อม และการตั้งเป้าหมาย และการวางแผนมากกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทาง สถิติ

Bosse (1985: 123) ได้ศึกษาการควบคุมตนเองของเด็กนักเรียนก่อนวัยเรียน โดยใช้ แบบวัดการควบคุมตนเอง ชื่อ The Self Control Rating Scale (SCRS) ผลพบว่า อายุ ระดับสติ ปัญญา ไม่มีความสัมพันธ์กับการควบคุมตนเองของเด็กก่อนวัยเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

จากงานวิจัยดังกล่าวจะเห็นว่านักเรียนที่มีเขavnปัญญาสูง จะมีการกำกับตนเองในการ เรียนมากกว่านักเรียนที่มีเขavnปัญญาต่ำกว่า ดังนั้น ผู้วิจัยจึงตั้งสมมุติฐานว่า เขavnปัญญาจะ เป็นตัวแปรที่กำนายการกำกับตนเองในการเรียนได้

### 3.ระดับผลการเรียน

ระดับผลการเรียนหรือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นเครื่องชี้บ่งความสำเร็จในการศึกษา ประสบการณ์ความสำเร็จและล้มเหลวเป็นสิ่งที่มื่ออิทธิพลต่อความคาดหวัง แรงจูงใจและปฏิกิริยา ทางจิตทำให้บุคคลรับรู้ตนเองและประเมินค่าตนเองแตกต่างกัน ระดับผลการเรียนจึงเป็นตัวแปร หนึ่งที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้และพัฒนาความสามารถของบุคคล งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับระดับผล การเรียนและการกำกับตนเอง มีดังนี้

Pintrich and De-Groot (1990) ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่อง องค์ประกอบด้านแรงจูงใจ และการกำกับตนเองของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 7 จากห้องเรียน วิทยาศาสตร์ 8 ห้องเรียน ภาษาอังกฤษ 7 ห้องเรียน จำนวน 173 คน โดยใช้วิธีการรายงาน ตนเอง (Self-report) ในเรื่องการเรียนรู้ความสามารถของตนเอง คำนิยมภายใน ความวิตกกังวล การกำกับตนเอง และกลยุทธ์การเรียนรู้ ข้อมูลผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวัดจากการกำหนดงานให้นัก เรียนทำ ผลการวิจัยพบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองและค่านิยมภายในมีความสัมพันธ์ทาง บวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จากการวิเคราะห์หัดถดถอย พบว่า การกำกับตนเอง การรับรู้ความ สามารถของตนเอง และความวิตกกังวล เป็นตัวพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ดีที่สุด

Shapley (1993) ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่อง เมตาคognition แรงจูงใจ และการเรียนรู้ : การศึกษาการใช้และพัฒนาการของการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนเกรด 6 โดยตรวจสอบว่าจะสามารถสอนนักเรียนให้ใช้กลยุทธ์กำกับตนเองในการเรียนได้หรือไม่ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 6 แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 83 คน กลุ่มควบคุม 83 คน นักเรียนจะถูกสัมภาษณ์ การใช้กลยุทธ์กำกับตนเองในการเรียนและการวัดทัศนคติทางเชาวน์ปัญญา และความเชื่อมั่นในเชาวน์ปัญญา โดยวัดในเดือนกันยายน ปี 1992 และทำการทดสอบหลังการทดลองในเดือนมีนาคมปี 1993 โดยใช้เครื่องมือเดิม ผลการวิจัยโดยใช้การวิเคราะห์ข้อมูลแบบ ANOVA พบว่า กลุ่มทดลองจะใช้กลยุทธ์ประเมินตนเอง การจัดรวบรวมและการเปลี่ยนแปลงรูปแบบ การตั้งเป้าหมายและการวางแผน และการจดบันทึกและการเตือนความจำ กลุ่มควบคุมจะไม่ใช้กลยุทธ์ที่ไม่ใช้กลยุทธ์กำกับตนเองในการเรียนมาก ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เกี่ยวกับทัศนคติเชาวน์ปัญญา นักเรียนในกลุ่มทดลองจะมีความเชื่อมั่นสูงกว่ากลุ่มควบคุม นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงจะใช้กลยุทธ์ประเมินตนเอง การจัดรวบรวมและการเปลี่ยนแปลงรูปแบบ และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำจะใช้กลยุทธ์ขอความช่วยเหลือจากครูและใช้กลยุทธ์ที่ไม่ใช้ กลยุทธ์กำกับตนเองในการเรียน

Malpass (1994) ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่อง รูปแบบโครงสร้างของการรับรู้ความสามารถของตนเอง การตั้งเป้าหมาย ความกังวล การกำกับตนเองในการเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 10-12 จำนวน 144 คน ที่เรียนวิชาคณิตศาสตร์ในโปรแกรมชั้นสูง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แบบสอบถามการกำกับตนเอง ซึ่งเพิ่มมาตรวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง และการตั้งเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้ และการตั้งเป้าหมายที่เน้นการกระทำ และแบบสอบถามความกังวล ผลการวิจัยพบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับปานกลางกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ การรับรู้ความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์มีความสัมพันธ์ทางลบในระดับปานกลางกับความกังวล การรับรู้ความสามารถของตนเองและการตั้งเป้าหมายที่เน้นการกระทำไม่มีผลต่อการกำกับตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ การตั้งเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้ และการตั้งเป้าหมายที่เน้นการกระทำไม่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ความกังวลมีผลทางลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติต่อการกำกับตนเองในการเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ การกำกับตนเองในการเรียนมีผลทางบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

Massor (1972: 1456-1462) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ถึงการควบคุมตนเองและคะแนนสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนของเด็กอายุ 9 ปี ซึ่งศึกษาในระดับ 4 จำนวน 98 คน ชายและหญิงจำนวนเท่ากัน มีระดับสติปัญญาและการรู้จักคิดใคร่ครองพอกัน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยที่สำคัญคือ The Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire (IAR) ผลการวิจัยพบว่าเด็กหญิงที่มีสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนสูง ยอมรับว่าเธอเป็นผู้กำหนดตนเองในด้านความล้มเหลวในการศึกษา ส่วนเด็กชายที่มีสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนสูงยอมรับว่าเธอเป็นผู้กำหนดตนเองในด้านความสำเร็จในการศึกษา เมสเซอร์อธิบายว่า การรับรู้ถึงการควบคุมตนเองในการศึกษาเล่าเรียนทำให้เด็กมีสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนสูงขึ้น

Fry (1977: 519-520) ศึกษาถึงผลการประสพกับความสำเร็และล้มเหลวว่าส่งผลต่อการควบคุมตนเองอย่างไร โดยทดลองกับเด็กอายุ 8-9 ขวบ จำนวน 78 คน ชายและหญิงจำนวนเท่ากัน ถูกสุ่มให้พบกับความสำเร็จ (Success) หรือความล้มเหลว (Failure) ในการทดสอบความสามารถทางสติปัญญา โดยในพวกที่ประสบความสำเร็จนั้น ผู้ทำการทดลองจะกล่าวชมเชย ส่วนพวกที่ประสพความล้มเหลว ผู้ทดลองจะกล่าวด้วยคำแสดงความผิดหวังต่อการกระทำของเขาและอีกพวกหนึ่งเป็นกลุ่มควบคุม จากนั้นจึงทดสอบการควบคุมตนเอง คือ การยับยั้งซึ่งใจไม่เข้าไปเล่นของเล่นโดยจับเวลา ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทาง พบว่า การประสพความสำเร็จ การประสพความล้มเหลว และการคาดหวังในการควบคุมตนเอง ว่าจะสามารถควบคุมตนเองได้สูงหรือต่ำ มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้ง 3 ตัวแปร จึงสนับสนุนสมมุติฐานที่ว่า เด็กที่ประสพความสำเร็จจะมีการควบคุมตนเองสูงกว่าเด็กที่ประสพความล้มเหลว เด็กที่คาดหวังว่าจะควบคุมตนเองได้สามารถทนต่อสิ่งชั่วชวนใจได้มากกว่าเด็กอื่น และเด็กที่มีความสามารถทางปัญญา จะมีความคาดหวังว่าจะประสพความสำเร็จในการควบคุมตนเอง และสามารถควบคุมตนเองได้สูงกว่าเด็กอื่น จึงแสดงให้เห็นว่าการควบคุมตนเองมีความสัมพันธ์กับสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนหรือความสามารถทางปัญญา

สำหรับงานวิจัยในประเทศ รุ่งนภา ทิมะ (2522: 70) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กับความเชื่ออำนาจภายในตนและภายนอกตน ในกลุ่มนักเรียนอายุระหว่าง 10-13 ปี ใช้แบบทดสอบความเชื่ออำนาจภายในและภายนอกตนของสตรีกแลนด์ พบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความเชื่ออำนาจภายในตนอย่างมีนัยสำคัญ

ทางสถิติ นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงมีความเชื่ออำนาจในตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ

จากผลงานวิจัยที่รวบรวมได้ให้ผลสอดคล้องกันว่า ระดับผลการเรียนเป็นอีกตัวแปรหนึ่งที่มีความสัมพันธ์กับการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียน โดยนักเรียนที่ประสบความสำเร็จในการศึกษามีแนวโน้มที่จะมีการควบคุมตนเองสูงกว่านักเรียนที่ประสบความสำเร็จในการศึกษา ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยตั้งสมมุติฐานว่า นักเรียนวัยรุ่นที่มีระดับผลทางการเรียนสูงสามารถทำนายนการกำกับตนเองในการเรียนได้

#### 4. ความวิตกกังวล

##### 4.1. ความหมายของความวิตกกังวล

ความวิตกกังวลเป็นองค์ประกอบที่สำคัญในการกำกับตนเองในการเรียนได้มีผู้ให้ความหมายของความวิตกกังวลไว้ดังนี้

Lewis (1970, cited in Beck et al, 1985: 8) กล่าวว่า ความวิตกกังวล ในภาษาอังกฤษ ใช้คำว่า "Anxiety" เป็นคำที่มาจากภาษาละติน คือคำว่า "Anxius" ซึ่งได้พบว่าเริ่มใช้ในภาษาละติน ตั้งแต่ปี ค.ศ.1525 จากการศึกษาแยกคำ คำว่า "anx" ในภาษาลาตินมาจากคำว่า "angere" ในภาษาลาตินเช่นเดียวกัน ซึ่งหมายถึง หายใจไม่ออก อึดอัด หรือถูกบีบรัด ดังนั้นคำว่า "anxius" จึงหมายถึงความอึดอัด เป็นสภาวะที่ไม่สบายใจ เป็นทุกข์ และรู้สึกว่าจะอยู่ในอันตราย ซึ่งเป็นภาวะที่มนุษย์เคยมีประสบการณ์ทุกคน

English (1958 : 35) ได้ให้ความหมายของความวิตกกังวล สรุปเป็นข้อ ๆ ได้ดังนี้

1. ความวิตกกังวลเป็นสภาวะของความไม่สบายใจ อันเนื่องมาจากความปรารถนาอันแรงกล้า และแรงขับไม่อาจไปถึงเป้าหมายได้
2. ความวิตกกังวล หมายถึง ความกังวลคิดว่ารุ่นสืบสนว่าอาจจะมีสิ่งเลวร้ายเกิดขึ้นในอนาคต



3. ความวิตกกังวล หมายถึง ความกลัวต่อเนื่อง ซึ่งอาจจะสังเกตได้แต่อยู่ในระดับต่ำ

4. ความวิตกกังวล หมายถึง ความรู้สึกที่ตนเองถูกข่มขู่ จึงเป็นการขู่เชิญที่นำกลัว โดยบุคคลนั้นไม่อาจบอกได้ว่า สิ่งที่เขามาขู่เชิญนั้นคืออะไร

Levitt (1967: 8-9) ได้กล่าวถึงความวิตกกังวล และความกลัวได้สรุปได้ว่า ความวิตกกังวลและความกลัว มีลักษณะร่วมกัน ต่างกันที่ความกลัวนั้น เป็นภาวะที่เกิดขึ้นอย่างมีเป้าหมาย คือ บุคคลรู้ว่าตนกลัวสิ่งใดหรือสภาพการณ์ใด แต่ความวิตกกังวลเป็นอารมณ์ที่บุคคลคิดว่า เหตุการณ์อย่างหนึ่งที่นำกลัวกำลังจะเกิดขึ้น แต่ไม่รู้แน่ชัดว่าเป็นสิ่งใด ความวิตกกังวลเช่นนี้เรียกว่า ความวิตกกังวลแบบเลื่อนลอย (Free-floating anxiety) แต่ถ้าเป็นความวิตกกังวลที่เฉพาะเจาะจง คือรู้อะไรชัดเจนนและใช้คำว่า ความกลัวแทน

Ausubel (1968 : 245) มองความวิตกกังวลว่าเป็นแนวโน้มของบุคคลที่จะตอบสนองต่อเหตุการณ์ หรือสถานการณ์ต่าง ๆ ด้วยความกลัว เพราะมีความรู้สึกว่าการณ์หรือสถานการณ์นั้น ๆ จะทำให้เขาต้องสูญเสียความภูมิใจในตนเอง (Self-Esteem) ความวิตกกังวลเท่ากับความกลัวในแง่ที่ว่า สิ่งที่มากระทำนั้นมักจะกระทำต่อความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองมากกว่าที่จะกระทำต่อร่างกายบุคคลนั้น

Hilgard (1975: 346-347) ได้สรุปให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างความวิตกกังวลกับความกลัวว่า ความวิตกกังวลคล้ายกับความกลัว บางครั้งอาจเรียกความวิตกกังวลว่า ความกลัวที่เลื่อนลอย ซึ่งคล้ายกับความกลัวในแง่ที่ว่า เป็นสภาพที่ทำให้บุคคลรู้สึกไม่สบายใจ และต้องการ จะหลีกเลี่ยง ในส่วนที่แตกต่างกันคือ ความวิตกกังวลเป็นความกลัวต่ออันตราย หรือสิ่งคุกคามที่ไม่สามารถทราบว่าเป็นอะไร เป็นความกลัวที่ไม่เฉพาะเจาะจง และเป็นความหวั่นกลัวล่วงหน้า ส่วนความกลัวนั้นมีสาเหตุมาจากวัตถุ บุคคลหรือสถานการณ์ที่สามารถบอกได้แน่นอน

นอกจากความหมายของความวิตกกังวลดังกล่าวข้างต้นยังมีนักจิตวิทยาที่ได้ให้ความหมายของความวิตกกังวลในลักษณะของความกลัวได้ดังนี้

Horney (1942 : 116) ได้กล่าวถึงความวิตกกังวล ซึ่งสรุปได้ว่าความวิตกกังวลนั้น คล้ายกับความกลัว ต่างกันที่ความวิตกกังวลเป็นความกลัวอย่างมลายไร้เหตุผล บุคคล

เกิดความกลัวโดยไม่ทราบสาเหตุ ฉะนั้นความวิตกกังวลจึงเป็นสิ่งที่จัดได้ยาก เพราะบุคคลที่เกิดความวิตกกังวลไม่ทราบแน่ชัดว่าสิ่งที่เขากลัวนั้นแท้จริง มันคืออะไร ด้วยเหตุนี้จึงไม่สามารถตัดต้นตอของความกลัวได้ เฮอว์นี่เชื่อว่าการที่บุคคลถูกคุกคามในขณะที่มีความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น จะทำให้เกิดความวิตกกังวลขึ้น กล่าวคือ เมื่อบุคคลต้องการเปลี่ยนแปลงวิธีการสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น แต่ความต้องการนั้นถูกต่อต้าน หรือถูกระงับ ชับยังด้วยสาเหตุต่าง ๆ จะทำให้บุคคลเกิดความวิตกกังวลขึ้นได้ จากทฤษฎีของเฮอว์นี่นี้ แสดงว่า เมื่อบุคคลเกิดความวิตกกังวลย่อมเกิดความคับข้องใจเป็นเงาตามตัวและผลที่ตามมา คือ คนเราจะหาทุกวิธีที่จะต่อสู้กับความคับข้องใจนี้ได้ 3 ทาง คือ สู้ (Move against) หนี (Move away) หันเข้าหามุ่งผู้อื่น (Move toward)

นอกจากนี้นักจิตวิทยากรุ่มต่าง ๆ ได้ให้ความหมายของความวิตกกังวลแตกต่างกันไป ตามความเชื่อของแต่ละกรุ่มแนวความคิดดังนี้

แนวคิดกรุ่มจิตวิเคราะห์ Freud (1948) ให้ความหมายของความวิตกกังวลในลักษณะที่เป็นแรงขับพื้นฐานและเกี่ยวข้องกับจิตไร้สำนึก (unconscious) โดยให้ความหมายของความวิตกกังวลไว้ว่า เป็นประสบการณ์ ความหวาดหวั่น ความตึงเครียด โดยมีสาเหตุที่ไม่ชัดเจน ซึ่งสาเหตุที่ไม่ชัดเจนนี้มักจะเกี่ยวกับจิตไร้สำนึก

แนวคิดกรุ่มมนุษยนิยม Rogers (1951) ได้ให้ความหมายของความวิตกกังวลโดยเน้นที่ความไม่สอดคล้องระหว่างตนที่เป็นจริง (Real self) และตนที่คาดหวัง (Ideal self) ซึ่งสภาวะเกิดความไม่สอดคล้องดังกล่าวนี้จะทำให้เกิดความไม่สมดุลทางจิตใจ ซึ่งจะเป็นสาเหตุของการเกิดความวิตกกังวล

แนวคิดกรุ่มปัญญานิยม Beck (1972) ได้ให้ความหมายของความวิตกกังวลว่าเป็นผลจากสภาพความกดดัน ที่บุคคลรับรู้และประเมินจากสถานการณ์ ดังนั้น ตามแนวคิดกรุ่มนี้จะให้ความสำคัญกับความคิดมากกว่าสภาพความกดดันที่เกิดขึ้นจริง กล่าวคือ เมื่อมีสถานการณ์เกิดขึ้นบุคคลจะรับรู้และประเมินสถานการณ์ที่เกิดขึ้นว่าเป็นการคุกคามหรือไม่ ถ้าประเมินสถานการณ์ว่าเป็นการคุกคาม สถานการณ์นั้นจะกลายเป็นสถานการณ์ที่กดดัน และจะกระตุ้นเกิดความวิตกกังวล แต่ถ้าบุคคลประเมินสถานการณ์ว่าไม่เป็นการคุกคาม สถานการณ์นั้นก็จะไม่เป็นความกดดัน และสถานการณ์นั้นจะไม่เป็นสิ่งที่ทำให้เกิดความวิตกกังวล

จากความหมายของความวิตกกังวลดังที่ได้กล่าวมาแล้ว สรุปได้ว่าความวิตกกังวล หมายถึง บุคคลมีสภาวะจิตใจที่มีความตึงเครียดมีความรู้สึกตกอยู่ในอันตรายหรือไม่ปลอดภัย ไม่สบายใจหวาดหวั่น กระวนกระวายใจ ก้าว ประหม่า และบุคคลอาจมีการตอบสนองทางด้านร่างกาย อารมณ์ และพฤติกรรม

#### 4.2 ประเภทของความวิตกกังวล

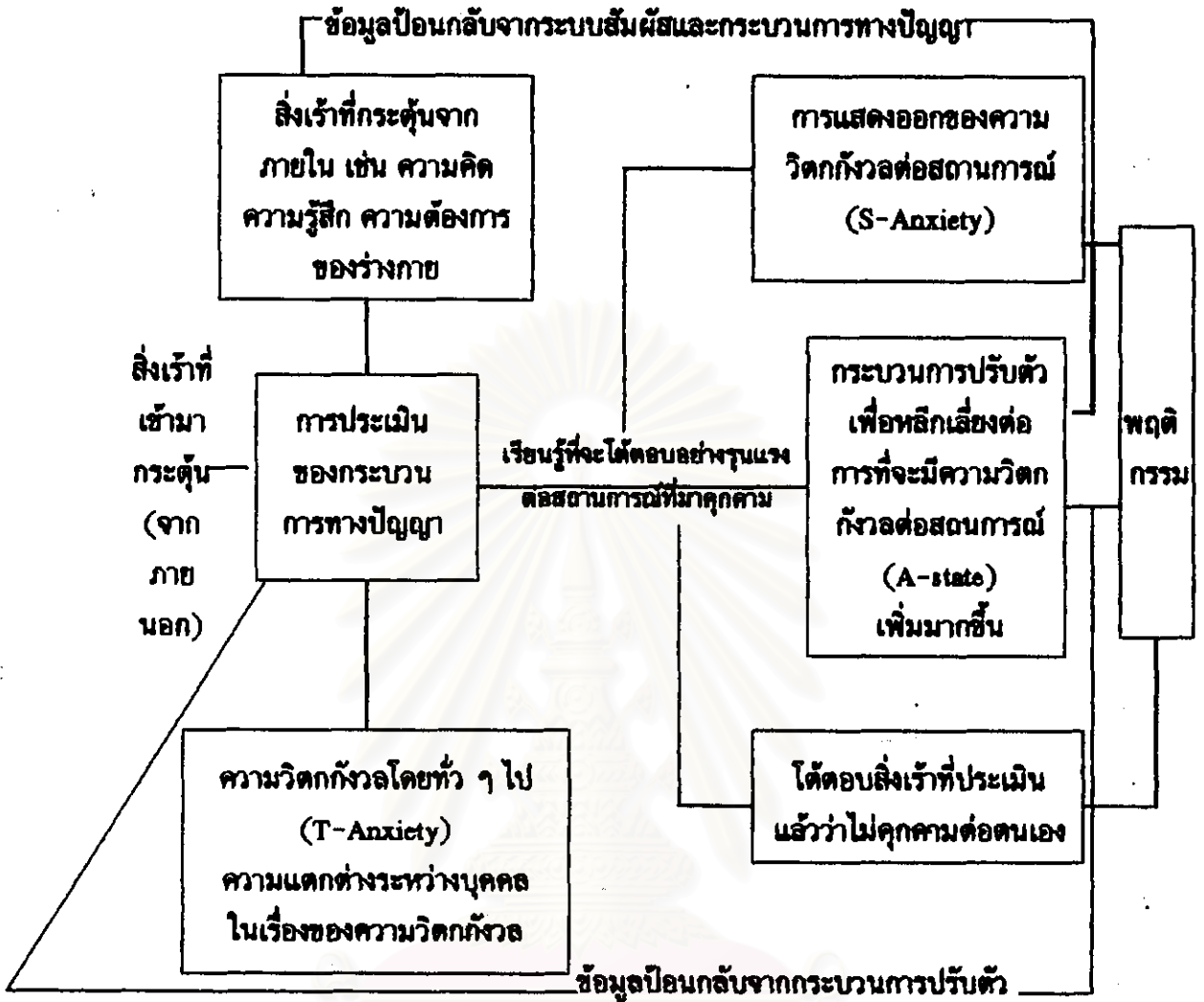
Spielberger (1972: 487-489) แบ่งความวิตกกังวลออกเป็น 2 ประเภท คือ Trait Anxiety (A-trait) และ State Anxiety (A-State)

4.2.1 ความวิตกกังวลแบบ A-Trait เป็นลักษณะประจำตัวของแต่ละบุคคล เป็นลักษณะที่ค่อนข้างคงที่ และจะไม่ปรากฏออกมาในลักษณะของพฤติกรรมโดยตรง แต่จะเป็นตัวเสริมหรือตัวประกอบของความวิตกกังวล แบบ A-State เช่น เมื่อมีสิ่งเร้าที่ไม่พึงพอใจ หรือจะเป็นอันตรายมากระตุ้น บุคคลที่มีความวิตกกังวลแบบ A-Trait ค่อนข้างสูงจะรับรู้และแปลความประเมินสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความวิตกกังวลได้เร็วกว่าผู้ที่มี A-Trait ต่ำกว่า

4.2.2 ความวิตกกังวลแบบ A-State คือ ความวิตกกังวล ซึ่งเกิดขึ้นในเวลาเฉพาะเมื่อมีสถานการณ์เข้ามากระทบ และมีแนวโน้มจะทำให้เกิดอันตราย หรือคุกคามบุคคล ลักษณะอารมณ์ สรีระ และพฤติกรรมของที่ได้ตอบความวิตกกังวล แบบ A-State จะสังเกตเห็นได้ และมีผู้มีปัญญาจะสามารถรายงานได้ชัดเจน

ความสัมพันธ์ของ A-State และ A-Trait ก็คือเมื่อมีสิ่งเร้าเข้ามากระทบบุคคล กระบวนการทางปัญญา เช่น ความคิด ความเชื่อ ฯลฯ รวมทั้ง A-Trait จะทำหน้าที่ประเมินสิ่งเร้าที่เข้ามากระทบ และเมื่อประเมินได้ว่าสิ่งเร้าจะเข้ามาทำอันตราย หรือคุกคามตนเอง ก็จะทำให้เกิดปฏิกิริยา

สถาบันนวัตยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

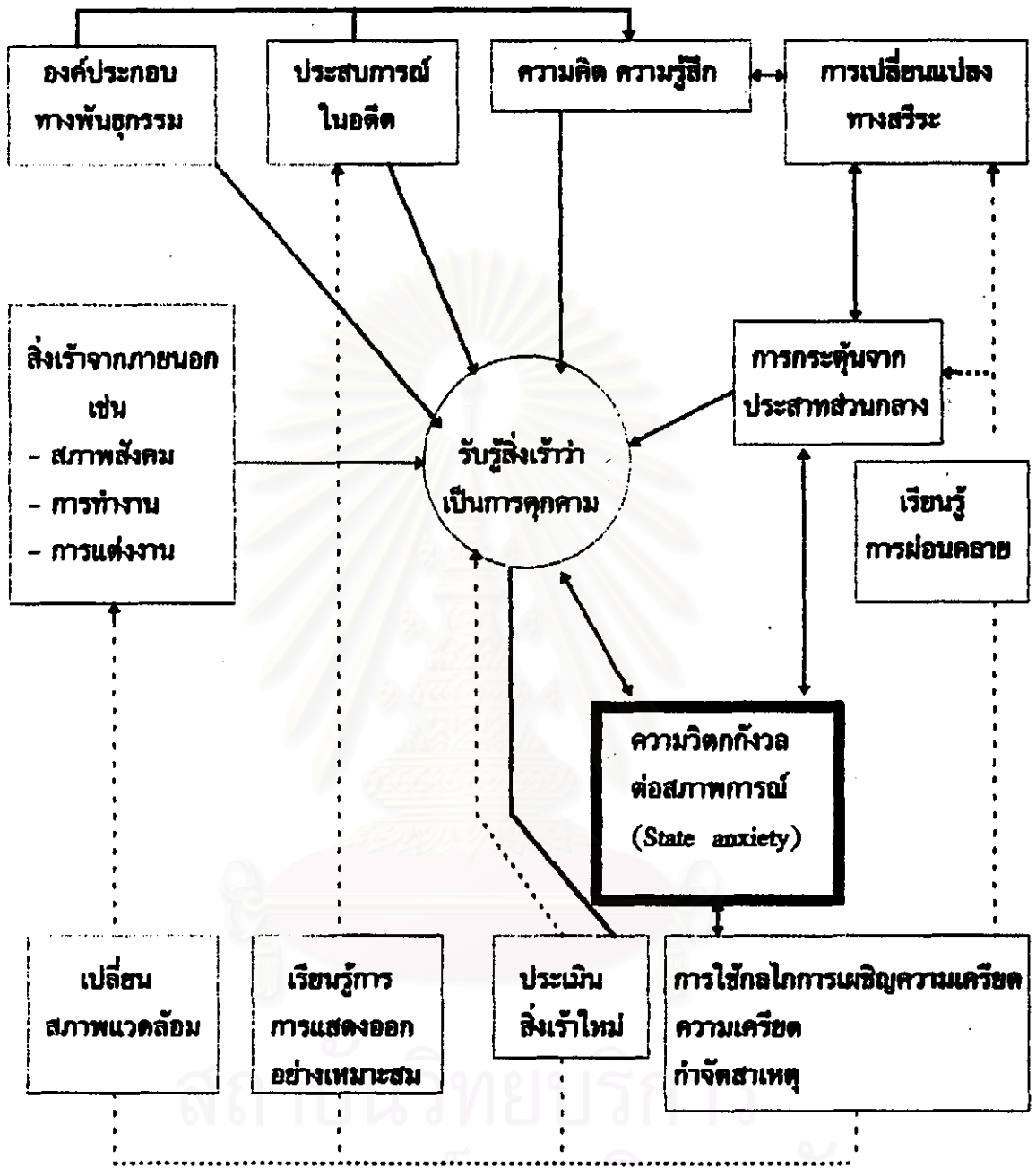


แผนภาพที่ 4 แสดงลักษณะการเกิดและความสัมพันธ์ของ T-Anxiety และ S-Anxiety Spielberg (1988: 38 อ้างถึงใน ตาราวรรณ ต๊ะปิ่นตา, 2534: 26)

### 4.3. รูปแบบของความวิตกกังวล

Ladder and Mark (1971) ได้เสนอรูปแบบของความวิตกกังวลซึ่งเป็นรูปแบบที่อธิบายถึงความวิตกกังวลที่เกิดขึ้นตามปกติในชีวิตประจำวันของบุคคลทั่วไป โดยที่ไม่ใช่เป็นความวิตกกังวลที่พยาธิสภาพ รูปแบบของความวิตกกังวลนี้จะอธิบายให้เข้าใจถึงสาเหตุของการเกิดความวิตกกังวล กลไกการรับรู้ของสมอง ปฏิกริยาตอบสนอง ปฏิกริยาการลดความวิตกกังวล และการรับรู้และการประเมินสิ่งเร้า ตามแผนภาพที่ 5

ความวิตกกังวลที่เป็นลักษณะประจำตัว (Trait anxiety)



..... เส้นทางที่แสดงการลดความวิตกกังวล  
 - - - - - เส้นทางที่แสดงการเพิ่มความวิตกกังวล

แผนภาพที่ 5 แสดงรูปแบบของความวิตกกังวลตามปกติ (Ladder and Mark, 1971 :  
 อ้างอิงใน รักรอง งามศิริ , 2540 : 30)

จากแผนภาพที่ 5 จะแสดงให้เห็นว่าองค์ประกอบทางพันธุกรรม ประสบการณ์ในอดีต และสภาพปัจจุบันของบุคคล เช่น ความคิด ความต้องการ ตัวแปรทั้ง 3 นี้จะมีปฏิสัมพันธ์กัน กลายเป็นส่วนหนึ่งของความวิตกกังวลที่เป็นลักษณะประจำตัว (Trait anxiety) ดังนั้นเมื่อมีสิ่งเร้า จากภายนอก สิ่งเร้าเหล่านั้นจะผ่านเข้ามาสู่ระบบการรับรู้ และจะเกิดการประเมินสิ่งเร้าว่า เป็นสิ่ง เร้ามาคุกคามหรือเป็นอันตรายหรือไม่ ซึ่งการประเมินนี้เป็นสิ่งสำคัญที่จะทำให้เกิดความวิตก กังวล สอดคล้องกับแนวคิดของ (Holtzman, 1976) ที่กล่าวว่าความวิตกกังวลจะเกิดขึ้นเมื่อ บุคคลรับรู้เป็นสิ่งเร้านั้นว่าเป็นสิ่งเร้าที่คุกคามตนเอง และการประเมินว่าสิ่งเร้านั้นเป็นภาวะ คุกคามหรือไม่ จะได้รับอิทธิพลจากความวิตกกังวลที่เป็นคุณลักษณะเฉพาะตัวด้วย ถ้าหากบุคคล ประเมินว่าสิ่งเร้านั้นคุกคามต่อตน ก็จะทำให้เกิดความวิตกกังวลโดยมีการแสดงออกดังนี้

1. มีการกระตุ้นการทำงานของระบบประสาทส่วนกลาง ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลง ทางสรีระ
2. เกิดความวิตกกังวลต่อสภาพการณ์
3. มีการใช้กลไกการเผชิญความเครียด เพื่อกำจัดสาเหตุของความวิตกกังวล หรือ เพื่อลดความวิตกกังวล

การแสดงออกของความวิตกกังวล ทั้ง 3 ประการนี้ จะมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน และ จากการรับรู้การเปลี่ยนแปลงทางสรีระ จะทำให้บุคคลประเมินความรู้สึกว่ารู้สึกวิตกกังวล จึงทำให้ พยายามหาวิธีลดความวิตกกังวล ดังนี้

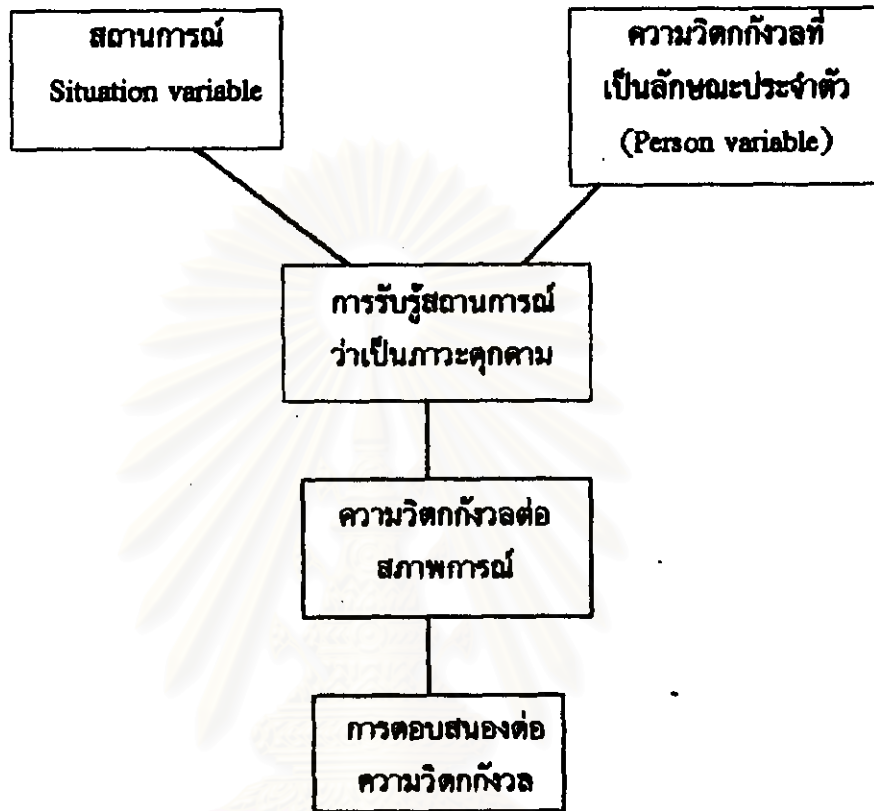
1. เปลี่ยนสภาพแวดล้อมที่ทำให้เกิดความวิตกกังวล
2. เรียนรู้ที่จะแสดงออกอย่างเหมาะสม
3. มีการประเมินสิ่งเร้าใหม่
4. เรียนรู้วิธีลดความวิตกกังวลโดยตรง เพื่อลดการกระตุ้นระบบประสาทส่วนกลาง และการเปลี่ยนแปลงทางสรีระ

#### 4.4. กลไกการเกิดความวิตกกังวล

Endler and Edwards (1982) อธิบายว่าเมื่อบุคคลและสิ่งแวดล้อมมีปฏิสัมพันธ์ ต่อกันและกัน บุคคลจะประเมินสถานการณ์ที่เกิดขึ้นว่าเป็นภาวะคุกคามหรือไม่ การประเมินนี้จะ มีความแตกต่างกันออกไปตามลักษณะความวิตกกังวลที่เป็นลักษณะประจำตัว (Trait anxiety) ของแต่ละคน และความรุนแรงของสถานการณ์ที่เกิดขึ้น เมื่อบุคคลประเมินว่าสถานการณ์นั้นเป็น



ภาวะคุกคาม จะมีผลทำให้เกิดความวิตกกังวลต่อสภาพการณ์ (State anxiety) และมีปฏิกิริยาตอบสนองต่อความวิตกกังวลตามแผนภาพที่ 6



แผนภาพที่ 6 แสดงกลไกการเกิดความวิตกกังวล (Endler and Edwards, 1982:41)

#### 4.5. สาเหตุของความวิตกกังวล

Epstein (1972) ได้สรุปสาเหตุของความวิตกกังวลว่าเกิดจากสาเหตุ 8 ประการ คือ

4.5.1 สาเหตุจากการมีสิ่งเร้าทางกายภาพมากระตุ้นเร้าบุคคล จนเกินขีดระดับความสามารถของบุคคลที่จะทนได้ ดังนั้นการตอบสนองต่อความวิตกกังวลที่มาจากสาเหตุนี้ จะแสดงออกมาเป็นความเจ็บปวด แล้วมีผลทำให้เกิดความกลัวและวิตกกังวล นอกจากนี้แล้วขีดระดับความสามารถของบุคคลที่จะทนต่อสิ่งเร้าที่มากกระตุ้นนั้น จะมีความแตกต่างกันระหว่างบุคคล

4.5.2 สาเหตุจากความไม่สอดคล้องกันของความคิด คือเป็นความไม่สอดคล้องกันระหว่างประสบการณ์ของตนและความคาดหวัง นั่นหมายความว่าเกิดความไม่สอดคล้อง

กันระหว่างความจริงและความคาดหวัง ซึ่งจะเป็นภาวะที่รู้สึกถูกคุกคามและนำไปสู่การเกิดอาการวิตกกังวล

4.5.3 สาเหตุจากความไม่สามารถตอบสนองต่อสิ่งเร้าที่เกิดขึ้นได้ ซึ่งอาจเกิดจากการไม่รู้สึกเร้าใดเป็นตัวกระตุ้นให้เกิดความวิตกกังวล และเกิดจากการขัดแย้งระหว่างการที่จะต้องเลือกการตอบสนอง ซึ่งภาวะเช่นนี้จะนำไปสู่ให้เกิดความวิตกกังวล

#### 4.6. ผลของความวิตกกังวล

Goldberger (1982) ได้กล่าวถึงผลกระทบของความวิตกกังวลคือความวิตกกังวลจะทำให้เกิดผลกระทบต่อบุคคลในด้านสรีระ อารมณ์ ความคิด และพฤติกรรมซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

4.6.1 ด้านชีวเคมี ในขณะที่เกิดความวิตกกังวล จะทำให้ระบบประสาทอัตโนมัติถูกกระตุ้นแล้วมีผลต่อการทำงานของสมองและต่อมไร้ท่อ คือในขณะที่เกิดความวิตกกังวลต่อมอดรีนาล (Adrenal medulla) จะหลั่งสารอดรีนาลิน (Adrenaline) และทำให้ระดับของฮอร์โมนบางชนิดในเลือดเพิ่มสูงขึ้นเช่น อีพิเนฟริน(Epinephrene)และคอร์ติโคสเตียรอยด์ (Corticosteroids)

4.6.2 การเปลี่ยนแปลงทางด้านสรีระนั้นส่วนมากจะเกิดขึ้นกับระบบประสาทอัตโนมัติ ระบบกล้ามเนื้อ และระบบขับถ่าย การเปลี่ยนแปลงทางระบบประสาทอัตโนมัติมักจะเป็นผลสืบเนื่องมาจากการเปลี่ยนแปลงทางด้านเคมี เช่น สารอดรีนาลินจะมีผลทำให้อัตราไหลเวียนของเลือดมีมากขึ้น ร่างกายขับน้ำย่อยมากกว่าปกติ สารอีพิเนฟริน จะมีผลทำให้หัวใจเต้นเร็วและแรง ใจสั่น ขนลุก เหงื่อออกง่าย เพิ่มอัตราการเผาผลาญอาหาร สารคอร์ติโคสเตียรอยด์ จะมีผลต่อระบบประสาทส่วนกลาง เช่น ทำให้อ่อนไม่หลับ กระวนกระวาย ร่างกายขาดภูมิคุ้มกันโรคการเปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับระบบกล้ามเนื้อได้แก่การเกิดอาการเกร็งของกล้ามเนื้อ ทำให้รู้สึกปวดเมื่อยตามร่างกาย การเปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับระบบขับถ่าย ได้แก่ อาการคลื่นไส้ อาเจียน ท้องอืดท้องเฟ้อ ท้องผูกหรือท้องเสีย ปัสสาวะบ่อย

4.6.3 ด้านอารมณ์ ผลของความวิตกกังวลที่มีต่ออารมณ์นั้น จะทำให้เกิดอาการตื่นเต้นหวาดหวั่น หงุดหงิด ตกใจง่าย โกรธง่าย กระสับกระส่าย ซาดสมาธิ เหนื่อยหน่าย ท้อแท้ โศกเศร้า เสียใจ ร้องไห้บ่อย เป็นต้น

4.6.4 ด้านความคิด ความจำ และการรับรู้ ผลของความวิตกกังวลจะทำให้เกิดความผิดปกติเกี่ยวกับความคิด ได้แก่ การเกิดความคิดในทางลบ ระบบความคิดถูกรบกวน

สับสน หมกมุ่น ย้ำคิด การตัดสินใจช้า ไม่ยืดหยุ่นในการแก้ปัญหา ความสนใจลดลง ขาดสมาธิ ฯลฯ ความผิดปกติเกี่ยวกับความจำ ได้แก่ มีอาการหลงลืม ความสามารถเกี่ยวกับการจำลดลง และมีความผิดปกติเกี่ยวกับการรับรู้

#### 4.7. การประเมินความวิตกกังวล

Bernstein (1973, cited in Craighead, Kazdin and Mahoney, 1976) ได้เสนอว่าการประเมินความวิตกกังวลนั้น กระทำได้ 3 วิธี คือ

4.7.1 การประเมินจากการรายงานตนเอง คือให้บุคคลรายงานความรู้สึกวิตกกังวลด้วยตนเอง ซึ่งอาจกระทำโดยการสัมภาษณ์ การจินตนาการ และการตอบแบบสอบถาม โดยเฉพาะการใช้แบบสอบถามนั้นมักจะนำมาใช้บ่อย เนื่องจากเป็นวิธีที่สะดวกและใช้ได้ผลดี

4.7.2 การประเมินจากการเปลี่ยนแปลงทางสรีระ คือ เป็นการประเมินจากการเปลี่ยนแปลงทางสรีระที่เป็นผลมาจากการทำงานของระบบประสาทอัตโนมัติ ได้แก่ การวัดความดันโลหิต การวัดอัตราการหายใจ การวัดการเต้นของหัวใจ การวัดอาการเกร็งของกล้ามเนื้อ การวัดความต้านทานไฟฟ้าที่ฝ่ามือ ฯลฯ

4.7.3 การประเมินจากการสังเกตพฤติกรรม โดยการสังเกตพฤติกรรมโดยตรงหรือโดยทางอ้อม การสังเกตโดยตรงจะเป็นการสังเกตอาการที่แสดงออกถึงความเครียดโดยตรง เช่น การหายใจ มือสั่น กัดริมฝีปาก อ่อนหายใจ ส่วนการสังเกตพฤติกรรมทางอ้อม กระทำได้โดยการให้แสดงบทบาทสมมุติแล้วสังเกตพฤติกรรมความวิตกกังวลหรืออาจจะให้บุคคลอยู่ในสถานการณ์ที่ทำให้เกิดความวิตกกังวล แล้วสังเกตพฤติกรรมความวิตกกังวล

#### 4.8. ระดับความวิตกกังวล

Johnson (1986) ได้แบ่งระดับความรุนแรงของความวิตกกังวลออกเป็น 4 ระดับดังนี้

4.8.1 ความวิตกกังวลระดับเล็กน้อย (Mild anxiety) เป็นความวิตกกังวลในระดับที่กระตุ้นให้บุคคลเกิดความตื่นตัว กระตุ้นประสาทรับสัมผัสทั้ง 5 ให้รับรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น ทำให้เรียนรู้และแก้ปัญหาได้ดีขึ้น และทำให้เกิดความคิดสร้างสรรค์

4.8.2 ความวิตกกังวลระดับปานกลาง (Moderate anxiety) เป็นความวิตกกังวลในระดับที่ทำให้บุคคลสนใจต่อความวิตกกังวลที่เกิดขึ้น มีผลทำให้การรับรู้ประสาทสัมผัสทั้ง 5 ลดลง ความสามารถเกี่ยวกับเรียนรู้ลดลง ร่างกายมีปฏิกิริยาตอบสนองต่อความวิตกกังวลใน

การสอบ เช่น มีอาการเกร็งของกล้ามเนื้อ มีอาการปั่นป่วนภายในท้อง มีอาการหอบหายใจเข้าออกแรง ปวดศีรษะ เป็นต้น

4.8.3 ความวิตกกังวลระดับสูง (Severe anxiety) เป็นความวิตกกังวลในระดับที่ทำให้การรับรู้ประสาทสัมผัสทั้ง 5 ลดลงอย่างมากจนอาจทำให้รับรู้สภาพแวดล้อมบิดเบือนไปจากความเป็นจริง รับรู้รายละเอียดของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเพียงบางส่วน ทำให้ไม่สามารถเชื่อมโยงรายละเอียดของเหตุการณ์ทั้งหมดที่เกิดขึ้นได้ และบุคคลมีปฏิกิริยาตอบสนองต่อความวิตกกังวลทั้งทางร่างกาย อารมณ์ และพฤติกรรม

4.8.4 ความวิตกกังวลระดับรุนแรงที่สุด (Panic anxiety) เป็นความวิตกกังวลในระดับที่ทำให้บุคคลรับรู้สภาพแวดล้อมผิดไปจากความเป็นจริง จนอาจมีอาการของประสาทหลอน บุคคลสูญเสียการควบคุมตนเอง บุคลิกภาพและความคิดผิดปกติน่าจะมีอาการหลงผิด ความสามารถเกี่ยวกับเรียนรู้เสียไป ร่างกายมีการตอบสนองต่อความวิตกกังวลอย่างรุนแรง

ความวิตกกังวลไม่ใช่สภาวะอารมณ์ที่มีผลในทางลบเพียงอย่างเดียว ความวิตกกังวลในระดับเล็กน้อยและปานกลาง จะมีประโยชน์เป็นตัวกระตุ้นให้เกิดการตื่นตัวให้เกิดการเรียนรู้แก้ปัญหา ทำกิจกรรมต่าง ๆ ได้ดีขึ้น และเกิดความคิดสร้างสรรค์ แต่ความวิตกกังวลในระดับสูงและรุนแรงที่สุด จะมีผลในทางลบ ทำให้เกิดพยาธิสภาพทางจิตใจจนอาจทำให้เกิดโรคจิตโรคประสาท

จากแนวความคิดเกี่ยวกับความวิตกกังวลดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยจึงได้เลือกใช้แบบวัดความวิตกกังวลของ Spielberger et. Al (1983) ซึ่งมีชื่อว่า The State-Trait Anxiety Inventory : STAI ซึ่งนำมาเฉพาะตอนที่ 2 เรียกว่า STAI FORM Y-2 (Trait Anxiety) ซึ่งเป็นลักษณะประจำตัวของแต่ละบุคคล

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความวิตกกังวลกับการกำกับตนเองในการเรียน ดังนี้

Malpass (1994) ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่องรูปแบบโครงสร้างของการรับรู้ความสามารถของตนเอง การตั้งเป้าหมาย ความกังวล การกำกับตนเองในการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 10-12 จำนวน 144 คน ที่เรียนวิชาคณิตศาสตร์ในโปรแกรมขั้นสูง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แบบสอบถามการกำกับ

ตนเอง ซึ่งเพิ่มมาตรวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง และการตั้งเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้และการตั้งเป้าหมายที่เน้นการกระทำ และแบบสอบถามความกังวล ผลการวิจัยพบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับปานกลางกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ การรับรู้ความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์มีความสัมพันธ์ทางลบในระดับปานกลางกับความกังวล การรับรู้ความสามารถของตนเองและการตั้งเป้าหมายที่เน้นการกระทำไม่มีผลต่อการกำกับตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ การตั้งเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้ และการตั้งเป้าหมายที่เน้นการกระทำไม่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ความกังวลมีผลทางลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติต่อการกำกับตนเองในการเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ การกำกับตนเองในการเรียนมีผลทางบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

William (1996) ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเองในการเรียน กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เมื่อควบคุมความวิตกกังวลในการสอบ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับมัธยมศึกษาที่เข้าร่วมโครงการ ACT (The American College Testing Program) จำนวน 103 คน เป็นนักเรียนหญิง 57 คน นักเรียนชาย 46 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วยมาตรวัดการรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเองในการเรียน ความวิตกกังวลในการสอบ และแบบทดสอบ ACT (The American College Testing) โดยมีปัญหาในการวิจัย 3 ข้อ คือ 1) การรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเองในการเรียนจะมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนใน 4 วิชา คือ ภาษาอังกฤษ คณิตศาสตร์ การอ่าน และวิทยาศาสตร์หรือไม่ 2) ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเองในการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจะเปลี่ยนไปหรือไม่เมื่อควบคุมความวิตกกังวลในการสอบ 3) มีความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเองในการเรียน และผลสัมฤทธิ์ในการเรียนจะมีความแตกต่างกันในแต่ละวิชาหรือไม่ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีการรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเองในการเรียนสูง จะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จะไม่มีผลกระทบจากความวิตกกังวลในการสอบ ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเองในการเรียน กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจะไม่แตกต่างกันในวิชาภาษาอังกฤษ การอ่าน และวิทยาศาสตร์ สำหรับวิชาคณิตศาสตร์มีความสัมพันธ์ต่ำ

McInemey et.al (1996) ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่องทัศนคติของนักเรียนที่มีต่อการเรียนแบบร่วมมือ การกำกับตนเองในการเรียนกับการสอนคอมพิวเตอร์โดยวิธีตรง : การศึกษาเชิงคุณภาพ การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาวิธีการสอนที่มีประสิทธิภาพ ซึ่งเพื่อช่วยในการเรียนทักษะคอมพิวเตอร์เบื้องต้นของนักเรียนระดับอุดมศึกษา ในขณะที่มีความวิตกกังวล โดยเปรียบเทียบการสอนวิธีตรงกับการสอนที่เน้นการกำกับตนเองในการเรียนภายใต้บริบทการเรียนแบบร่วมมือ การวิจัยครั้งนี้จะเปรียบเทียบแรงจูงใจกับระดับความวิตกกังวล โดยเลือกนักเรียนที่มีความวิตกกังวลสูงและต่ำ ในกลุ่มการสอนโดยวิธีตรงกับกลุ่มการเรียนแบบร่วมมือโดยการกำกับตนเองในการเรียน การวิจัยครั้งนี้ใช้เทคนิคการวิจัยเชิงคุณภาพเพื่ออธิบายและประเมินผลของแต่ละโปรแกรมในเรื่องแรงจูงใจ ความวิตกกังวล และการเรียนรู้ และการวิจัยครั้งนี้ จะมีการให้ข้อมูลป้อนกลับจากนักเรียนและครูในเรื่องการรับรู้ข้อดีและข้อเสียของแต่ละวิธี ผลการวิจัยพบว่า กลวิธีการสอนที่สนับสนุนพัฒนาการของการกำกับตนเองในการเรียนและการช่วยเหลือจากเพื่อน จะลดความวิตกกังวล และเพิ่มแรงจูงใจ โดยส่งเสริมความสามารถในการควบคุมและความสามารถของตน

จากงานวิจัยดังกล่าว ความวิตกกังวลจะค่อนข้างมีผลทาบต่อการกำกับตนเองในการเรียน ผู้วิจัยจึงตั้งสมมุติฐานว่าความวิตกกังวลเป็นตัวแปรที่สามารถทำนายการกำกับตนเองในการเรียนได้

## 5. การอบรมเลี้ยงดู

กระบวนการถ่ายทอดทางสังคม (Socialization) เป็นกระบวนการถ่ายทอดทัศนคติ ค่านิยม และมาตรฐานของสังคม เพื่อให้บุคคลปรับตัวสามารถมีชีวิตอยู่ในสังคมอย่างเป็นสุข กระบวนการ ดังกล่าวกระทำได้ 2 ทาง คือ ทางตรงได้แก่ การถ่ายทอดทัศนคติและค่านิยม โดยการอบรมสั่งสอน การให้กฎระเบียบอย่างชัดเจน และทางอ้อมได้แก่ การแสดงแบบหรือให้เด็กเรียนรู้จากตัวแบบ (Mecall and Simon, 1982: 90-95 อ้างถึงใน นางนุช โรจน์เลิศ, 2538: 42) กระบวนการดังกล่าวกระทำผ่านการติดต่อสัมพันธ์ระหว่างบุคคล สำหรับในครอบครัวนั้น กระทำผ่านการติดต่อสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่-ลูก หรือที่เรียกว่าการอบรมเลี้ยงดู ซึ่งเป็นกลไกที่สำคัญของกระบวนการถ่ายทอดทางสังคม



วิธีการอบรมเลี้ยงดูบุตรของพ่อแม่ นั้นมีความสำคัญในการปลูกฝังลักษณะของบุคลิกภาพให้แก่บุตรทั้งที่เป็นไปด้วยเจตนาหรือไม่เจตนาก็ตาม เนื่องจากพ่อแม่เป็นผู้ใกล้ชิดเด็กตั้งแต่แรกเกิด ดังที่ฟรอยด์เจ้าของทฤษฎีจิตวิเคราะห์ได้กล่าวถึงพัฒนาการบุคลิกภาพของเด็กว่าจะพัฒนาขึ้นในช่วง 5 ขวบปีแรกของชีวิต หลังจากนั้นเป็นเพียงการเพิ่มพูนรายละเอียดปลีกย่อยจากโครงสร้างพื้นฐานเดิมนอกจากนี้ฟรอยด์กล่าวว่า “เด็กคือบิดาของมนุษยชาติ” (Child is father of man.) ทั้งนี้เพราะเด็กจะต้องเจริญเติบโตเป็นผู้ใหญ่ในอนาคต และจะเป็นผู้ให้กำเนิดเด็กรุ่นต่อไปอย่างไม่สิ้นสุด ดังนั้นครอบครัวซึ่งเป็นสังคมหน่วยแรกของเด็กจึงมีความสำคัญยิ่งต่อพัฒนาการเด็กตั้งแต่แรกเริ่มและวัยต่อ ๆ มา (อรชุนา พุ่มสวัสดิ์ 2539: 21-22)

### 5.1 ความหมายของการอบรมเลี้ยงดู

Wright (1976: 36 อ้างถึงใน อรชุนา พุ่มสวัสดิ์, 2539: 22) กล่าวว่า การอบรมเลี้ยงดูหมายถึง การปฏิบัติของพ่อแม่ ผู้ปกครอง ที่มีต่อเด็กใน 4 ด้าน คือ การควบคุมเด็ก การเป็นตัวอย่างแก่เด็ก การให้รางวัลและการลงโทษ

ดวงเดือน พันธุมนาวิน และคณะ (2528: 3) กล่าวว่า การอบรมเลี้ยงดูหมายถึง การที่ผู้ใกล้ชิดเด็กมีการติดต่อเกี่ยวข้องกับเด็กทั้งทางด้านคำพูดและการกระทำ ซึ่งเป็นการสื่อความหมายกับเด็กทั้งทางด้านความรู้สึกและอารมณ์ของผู้กระทำ ตลอดจนเป็นทางให้ผู้เลี้ยงดูสามารถจะให้รางวัลและลงโทษเด็กได้ นอกจากนี้ยังเป็นโอกาสให้เด็กได้ดูแบบอย่างการกระทำของผู้เลี้ยงดูคนด้วย

จากความหมายดังกล่าว สรุปได้ว่า การปฏิบัติของพ่อแม่ ผู้ปกครอง หรือผู้ใกล้ชิดเป็นผู้เลี้ยงดูปฏิบัติต่อเด็ก ในด้าน การควบคุม การเป็นแบบอย่าง การให้รางวัลหรือลงโทษเด็ก ทั้งทางคำพูดหรือการกระทำ

### 5.2 ประเภทของการอบรมเลี้ยงดู

ด้วยเหตุที่การอบรมเลี้ยงดูเป็นสิ่งสำคัญยิ่งในการสร้างและพัฒนาบุคลิกภาพของเด็ก จึงมีผู้ศึกษาค้นคว้าและวิจัยเกี่ยวกับการอบรมเลี้ยงดูในแง่ต่าง ๆ ไว้มาก การแบ่งประเภทของรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูนั้นก็แบ่งต่างกันอย่าง อาจแบ่งได้เป็นหลายประเภทตาม

ลักษณะและปริมาณการปฏิบัติต่อเด็ก และจุดประสงค์ของแต่ละงานวิจัย ดังนั้นผู้วิจัยจึงเสนอรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูที่สำคัญและรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูที่ใช้ในกรวิจัย ดังนี้

Pumroy (1966 : 73-78) กล่าวถึง การอบรมเลี้ยงดูบุตร โดยแบ่งออกเป็น 4 แบบตามลักษณะของบิดามารดา ดังนี้

1. บิดามารดารักและปล่อยบุตรจนเหลือ (Over-Permissive Parents) บิดามารดาให้ความรักตามใจบุตรเกินสมควร บังคับบุตรไม่ได้ บุตรไม่ได้รับการฝึกให้อยากคิดในสิ่งที่แปลกใหม่ ไม่ได้รับการฝึกให้รู้จักหน้าที่ความรับผิดชอบ บิดามารดามักจะให้ของแก่บุตรหรือพาไปเที่ยวบ่อย ๆ โดยไม่มีเหตุผลอันสมควร

2. บิดามารดาประเภทเข้มงวด (Authoritarian Parents) บิดามารดาจะอบรมเลี้ยงดูให้บุตรเชื่อฟังตนอย่างเคร่งครัด วางกฎเกณฑ์ให้บุตรปฏิบัติตาม ซึ่งถ้าบุตรฝ่าฝืนจะถูกลงโทษอย่างยุติธรรมและสมเหตุสมผล บิดามารดาประเภทนี้มักจะกระตุ้นบุตรให้มีความสามารถเกินธรรมชาติ และยิ่งชอบเร่งบุตรให้พัฒนาไปเร็วกว่าอายุ

3. บิดามารดาประเภทไม่ยอมรับบุตร (Ignoring Parents) บิดามารดาประเภทนี้จะทำตัวเป็นศัตรูกับบุตรอย่างเปิดเผย แสดงความโกรธเกลียดบุตรออกมาในรูปของการควบคุมบังคับและการลงโทษ ซึ่งเป็นการปฏิบัติต่อบุตรตามความรู้สึกทางลบของบิดามารดาที่มีต่อบุตร มากกว่าที่จะเกี่ยวกับการกระทำผิดของบุตรเอง ทั้งยังคิดว่าบุตรของตนไม่มีความสามารถ

4. บิดามารดาประเภทปกป้องคุ้มครองบุตร (over Protective Parents) บิดามารดาประเภทนี้จะให้การอบรมเลี้ยงดูบุตรแบบคอยสอดส่องดูแลไม่ให้บุตรต้องอยู่ในภาวะเสี่ยงอันตรายไม่เปิดโอกาสให้บุตรกระทำกิจกรรมที่เหมาะสมกับวัย เพราะกลัวบุตรจะลำบากหรือได้รับอันตราย

Rogers (1972: 117) ได้แบ่งการอบรมเลี้ยงดูที่มีอิทธิพลต่อบุคลิกภาพออกเป็น 3 แบบ คือ

1. แบบประชาธิปไตย (Democracy) หมายถึง วิธีการอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่ที่ทำให้เด็กรู้สึกว่าเขาได้รับการปฏิบัติด้วยความยุติธรรม ไม่ตามใจหรือเข้มงวดจนเกินไป มีเหตุผลยอมรับความสามารถและความคิดเห็น ตลอดจนให้ความรัก ความเอาใจใส่ เป็นกันเอง และให้ความร่วมมือตามโอกาสเหมาะสม

2. แบบทอดทิ้ง (Rejection) หมายถึง วิธีการอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่ที่ทำให้เด็กรู้สึกว่าคุณเองถูกเกลียดชัง ไม่ได้รับการเอาใจใส่ สนับสนุน หรือให้คำแนะนำเท่าที่ควร มักใช้วิธีการลงโทษที่รุนแรงและปราศจากเหตุผลไม่ให้ความสนใจสนิทสนมเป็นกันเอง และปล่อยปละละเลยความเป็นอยู่

3. แบบให้ความคุ้มครองมากเกินไป (Overprotection) หมายถึงวิธีการอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่ที่ทำให้เด็กรู้สึกว่าคุณเองไม่ได้รับอิสระเท่าที่ควร ไม่ได้ทำตามที่ต้องการ หรือทำอะไรด้วยตนเอง ต้องปฏิบัติตามระเบียบวินัยที่พ่อแม่กำหนดไว้ ถูกควบคุมและอยู่ในสายตาหรือคุ้มครองป้องกัน ให้ความช่วยเหลืออยู่ตลอดเวลา

Baumrind (1975: 270-285) ได้อธิบายถึงการอบรมเลี้ยงดูแต่ละรูปแบบได้ดังนี้

1. การอบรมเลี้ยงดูใช้อำนาจควบคุม (Authoritarian) เป็นการที่พ่อแม่ใช้อำนาจในการอบรมเลี้ยงดูให้เด็กทำตามความต้องการของตน ไม่มีการปรึกษาหารือกับเด็ก แสดงความไม่พอใจยอมรับเด็กน้อย ไม่ไวใจห่วงเหิน ให้ความอบอุ่นน้อยและลงโทษในระดับสูง

2. การอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ (Authoritative) เป็นการอบรมเลี้ยงดูที่พ่อแม่ควบคุมสูง ให้ทำตามที่พ่อแม่ต้องการ แต่มีการยอมรับในตัวเด็กสูงเช่นกัน มีการให้ความรัก ความอบอุ่น และให้เหตุผล

3. การอบรมเลี้ยงดูแบบรักตามใจ (Permissiveness) เป็นการอบรมที่พ่อแม่ยอมรับเด็กมาก ให้ความอบอุ่นแต่ไม่มีการประเมิเด็ก ควบคุมเด็กน้อย ปล่อยให้เด็กเป็นไปตามที่เด็กต้องการ

Gabriel (1968: 188-193) กล่าวถึง การอบรมเลี้ยงดูของบิดามารดา 5 แบบ ดังนี้

1. บิดามารดาที่แสดงความเป็นเจ้าของมากเกินไป (Over-Possessive Parents) บิดามารดาประเภทนี้ ให้ความรักความคุ้มครอง และตามใจบุตรเกินไป ซึ่งมักเป็นบิดามารดาที่สูญเสียของรัก จึงชดเชยสิ่งที่ขาดไป เช่น บิดามารดาที่มีบุตรมากมีบุตรคนเดียว หรือบิดามารดาที่ขาดความรักในวัยเด็ก

2. บิดามารดาที่ไม่ยอมรับบุตร (Reductive Parents) บิดามารดาประเภทนี้ จะแสดงการไม่ยอมรับบุตรอย่างชัดเจน ไม่สนใจสวัสดิภาพของบุตร ไม่สนใจพัฒนาการทางร่างกาย

และสังคมของบุตร ซึ่งบิดามารดาประเภทนี้จะมีพฤติกรรมตรงกันข้ามกับบิดามารดาที่แสดงความ เป็นเจ้าของมากเกินไป

3. บิดามารดาแบบอิตาเลียน (Authoritarian Parents) บิดามารดาประเภท นี้ควบคุมบุตรมากไม่ค่อยให้ความอบอุ่น ต้องการให้บุตรเชื่อฟังอยู่ในระเบียบและคำสั่ง

4. บิดามารดาที่ขอมบุตร (Over-Permissive Parents) บิดามารดาประเภทนี้ จะปล่อยให้บุตรทำอะไรตามใจชอบ ให้บุตรมากเกินไปจนจำเป็น ซึ่งการขอมตามบุตรนี้เป็นเพราะบิดา มารดาไม่กล้าห้าม

5. บิดามารดาแบบประชาธิปไตย (Democratic Parents) บิดามารดาประเภทนี้ จะให้อิสระแก่บุตรในการแสดงความคิดเห็น ส่งเสริมให้บุตรพัฒนาที่เหมาะสมกับวัย ให้ความ อบอุ่น ความรัก แสดงความเห็นอกเห็นใจบุตรในโอกาสที่เหมาะสม

Hower and Edward (1979 อ้างถึงใน อรุณา พุ่มสวัสดิ์, 2539:24) แบ่งรูป แบบของการอบรมเลี้ยงดูออกเป็น 2 ด้านใหญ่ ๆ คือ

1. ด้านที่พ่อแม่ให้การยอมรับเด็ก (Parental Acceptance) แบ่งออกเป็น ลักษณะที่สำคัญ 2 ลักษณะ คือ ลักษณะที่พ่อแม่ให้การยอมรับเด็กสูง ลักษณะนี้将有ความสัมพันธ์ ในทางบวกกับพัฒนาการทางจริยธรรมด้านความประพฤติของเด็ก ในขณะที่ลักษณะตรงข้ามพ่อแม่ ที่ปฏิเสธเด็ก จะมีความสัมพันธ์กับการปรับตัวของเด็กในทางที่ไม่ดี

2. ด้านที่พ่อแม่ให้การควบคุม (Parental Control) หมายถึง ระดับความ เข้มงวดในการอบรมเลี้ยงดูโดยพ่อแม่เป็นผู้ตั้งมาตรฐานไว้ การขาดการควบคุมมีความสัมพันธ์ กันสูงกับความก้าวร้าวและการปรับตัวที่ไม่ดีการควบคุมที่มากไปมีความสัมพันธ์กับพัฒนาการ ทางจริยธรรม เด็กจะตั้งดีและขาดความมั่นใจในตนเอง

การศึกษารูปแบบการอบรมเลี้ยงดูในประเทศไทยที่ศึกษาการอบรมเลี้ยงดูโดย ได้ แบ่งลักษณะการอบรมเลี้ยงดูออกเป็น 3 แบบ(ละม้ายมาศ สรทตต์และจรรยา สุวรรณทัต, 2510) มีรายละเอียดดังนี้ คือ

1. แบบประชาธิปไตย เป็นการอบรมเลี้ยงดูที่บิดามารดาให้ความรักให้ความ สนใจ ให้ความยุติธรรม ให้ความเป็นอิสระและรับฟังความคิดเห็น การตัดสินใจใด ๆ ใน ครอบครัว เกิดจากการตกลงเห็นชอบของสมาชิกทุกคน บุตรมีโอกาสใช้ความสามารถอย่างเต็มที่

และรับผิดชอบในงานต่าง ๆ ของครอบครัว มีโอกาสคิดริเริ่ม ตัดสินใจจากเรื่องเล็กไปหาเรื่องใหญ่

2. แบบเข้มงวด เป็นการอบรมเลี้ยงดูที่บิดามารดามีอำนาจเด็ดขาดเป็นผู้ตั้งจุดมุ่งหมายและกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ไม่ค่อยมีเหตุผล มักใช้อารมณ์ลงโทษ มีความเคร่งครัดในระเบียบกฎเกณฑ์ต่าง ๆ บุตรเป็นเพียงผู้ปฏิบัติตาม ความสัมพันธ์ระหว่างบิดามารดากับบุตรจะห่างเหิน

3. แบบปล่อยปละละเลย เป็นการอบรมเลี้ยงดูที่บิดามารดามักใช้อารมณ์กับบุตรมากกว่าใช้เหตุผล ไม่ให้ความอบอุ่น ไม่สนใจและไม่เอาใจใส่ปล่อยให้บุตรทำอะไรตามใจชอบ โดยบิดามารดาไม่สนใจให้คำแนะนำหรือไม่ให้ความช่วยเหลือ

สำหรับการอบรมเลี้ยงดูตามการปกครองบุตรของบิดามารดาที่แบ่งออกเป็น 3 แบบ (นวลศิริ เปาโรหิตย์, 2515) มีรายละเอียดดังนี้ คือ

1. แบบประชาธิปไตย บิดามารดาให้อิสระแก่บุตรพอสมควร ไม่ว่าจะเป็นการพูด ความประพฤติ การตั้งกฎเกณฑ์ที่ใช้กับบุตรจะเน้นในด้านการสนองตอบความต้องการ และธรรมชาติของบุตร บุตรจะมีอิสระในขอบเขตที่กำหนด แต่เมื่อบุตรฝ่าฝืนกฎที่วางไว้ก็จะถูกลงโทษ

2. แบบอิตาเลียน บิดามารดาจะตั้งกฎเกณฑ์การกระทำของบุตรเกือบทุกอย่าง บุตรต้องรักษากฎเกณฑ์เหล่านี้อย่างเคร่งครัด ถ้าฝ่าฝืนถือว่าเป็นความผิดที่รุนแรง

3. แบบไม่มีกฎเกณฑ์ บิดามารดาไม่มีการตั้งข้อบังคับใด ๆ กับบุตรเลย บุตรสามารถกระทำทุกอย่างได้ตามความปรารถนา

สำหรับการศึกษารูปแบบการ อบรมเลี้ยงดูของมารดาไทยที่แบ่งออกเป็น 5 รูปแบบ (ดวงเดือน พันธุมนาวิน และคณะ, 2528:4-12) มีรายละเอียดดังนี้คือ

1. การอบรมเลี้ยงดูแบบรักสนับสนุน คือการที่พ่อแม่ปฏิบัติต่อบุตรด้วยความรักเอาใจใส่ทุกสิ่งทุกอย่าง มีความใกล้ชิดและทำกิจกรรมต่าง ๆ ร่วมกับเด็ก ให้ความช่วยเหลือสนับสนุนแก่เด็กในสิ่งที่ต้องการทุกอย่าง

2. การอบรมเลี้ยงดูแบบให้เหตุผล คือการที่พ่อแม่อธิบายเหตุผลให้เด็ก เมื่อต้องการขัดขวางหรือสนับสนุนเด็ก พ่อแม่มีการลงโทษ และให้รางวัลแก่เด็กอย่างเหมาะสมมากกว่าใช้อารมณ์

3. การอบรมเลี้ยงดูแบบหลงโทษทางจิตใจ คือ การที่พ่อแม่ใช้วาจาว่ากล่าวตีเตือนเด็ก เมื่อเด็กกระทำความผิด ชูว่าจะไม่รัก ตัดสิทธิ์เด็กที่เคยได้รับเมื่อเด็กมีพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์

4. การอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม คือ การที่พ่อแม่ออกคำสั่งให้เด็กทำตาม และคอยควบคุมอย่างใกล้ชิดว่าเด็กจะทำหรือไม่ ถ้าเด็กไม่ทำตามก็จะลงโทษ

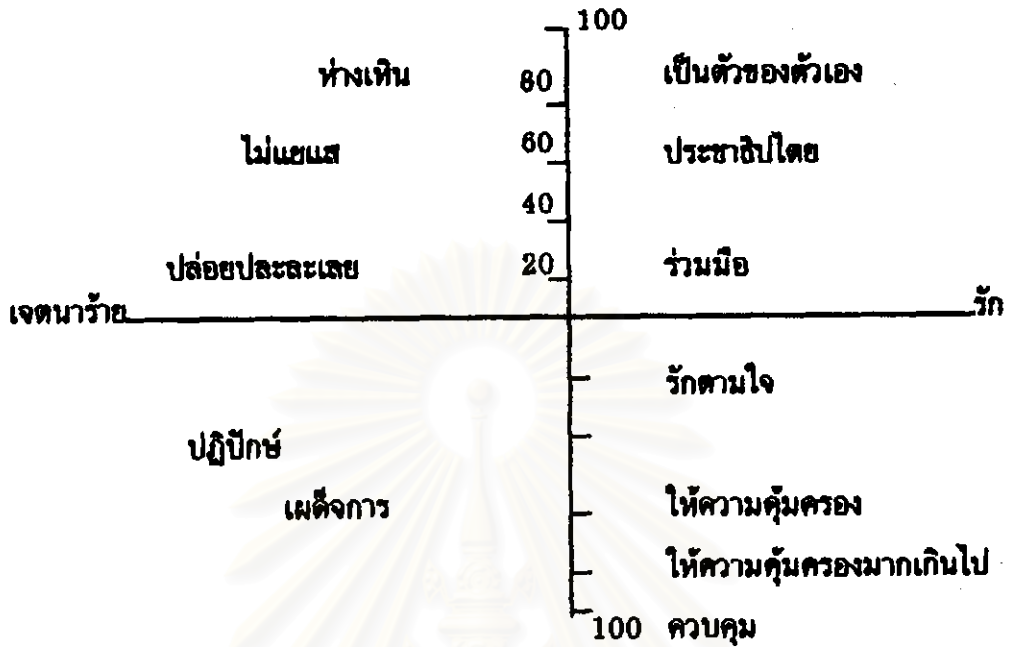
5. การอบรมเลี้ยงดูแบบให้พึ่งตนเองเร็ว คือ การที่พ่อแม่ให้โอกาสเด็กทำกิจกรรมต่าง ๆ ด้วยตนเอง ซึ่งพ่อแม่จะเป็นผู้แนะนำและช่วยฝึกฝนให้บ้าง

สมพร สุทัศน์ (2530: 10-15) ได้ศึกษางานของ Schaefer (1959: 225-226) ที่วิเคราะห์การอบรมเลี้ยงดูออกเป็น 14 ประเภทตามมิติอิสระ 2 มิติ คือ มิติควบคุม-เป็นตัวของตัวเอง และมิติรัก-เจตนาร้าย (ดังแสดงในรูปภาพที่ 7) และงานของ Becker (1964: 169-208) ซึ่งสรุปและสร้างรูปแบบสมมุติฐานพฤติกรรมกรรมการอบรมเลี้ยงดูของแม่ออกเป็น 3 มิติ ซึ่งแตกต่างไปจากรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของเซฟเฟอร์ (ดังแสดงในรูปภาพที่ 7) ซึ่งวิธีการอบรมเลี้ยงดูตามแบบของสมพร สุทัศน์ สามารถอธิบายการอบรมเลี้ยงดูแต่ละแบบได้อย่างชัดเจน แบ่งออกเป็น 7 ลักษณะพฤติกรรมกรรมการอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่ ดังนี้คือ

1. แบบใช้อำนาจควบคุม (มิติควบคุมและเจตนาร้าย)
2. แบบเข้มงวดกวดขัน (มิติควบคุมและเจตนาร้าย)
3. แบบหลงโทษทางกาย (มิติเจตนาร้ายและควบคุม)
4. แบบประชาธิปไตย (มิติรักและเสรีภาพ)
5. แบบรักตามใจ (มิติรักและเสรีภาพสุดโต่ง)
6. แบบให้ความคุ้มครอง (มิติรักและควบคุม)
7. แบบปล่อยปละละเลย (มิติเจตนาร้าย และเสรีภาพ)

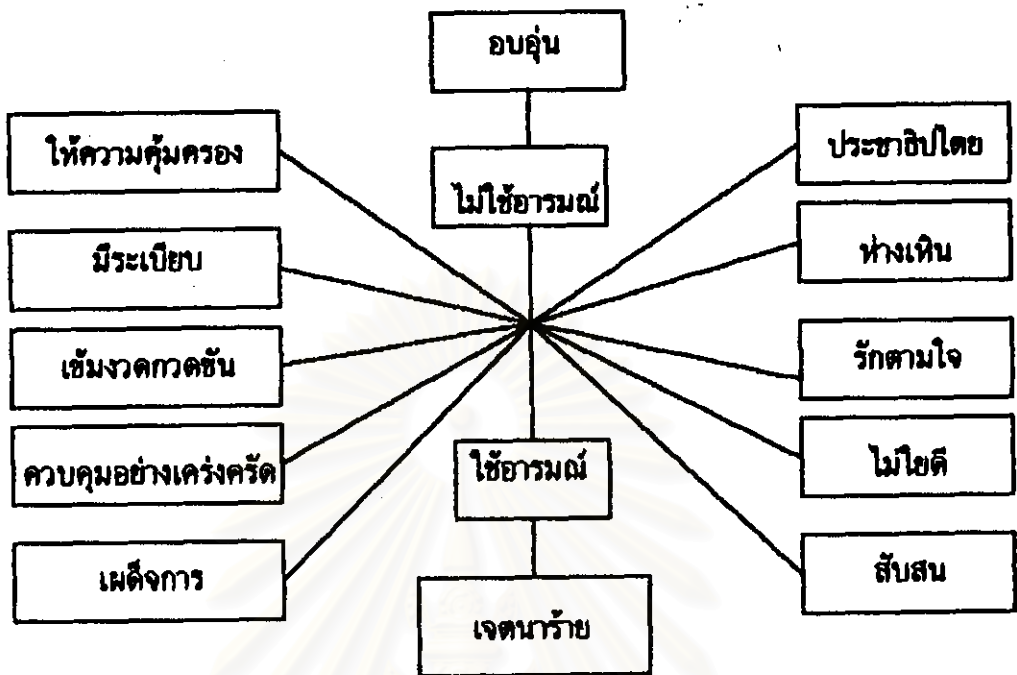
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย





แผนภาพที่ 7 แสดงมิติการอบรมเลี้ยงดูของ Schaefer (1959: 282 อ้างถึงในสมพร สุทัศนีย์, 2530:6)

จากแผนภาพที่ 7 เซฟเฟอร์อธิบายว่า “มิติรัก-เจตนาร้าย” เป็นอิสระจากมิติ “ควบคุมเป็นตัวของตัวเอง” นั่นคือ พ่อแม่ที่มีการอบรมเลี้ยงดูแบบ “รัก” ย่อมมีลักษณะควบคุมได้ เช่น การอบรมเลี้ยงดูแบบให้ความคุ้มครองย่อมมีทั้งมิติรัก และควบคุม แต่พ่อแม่มีการอบรมเลี้ยงดูแบบรักและเจตนาร้ายในเวลาเดียวกันไม่ได้ ดังนั้นการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตยจึงมีมิติ “รัก” และ “เป็นตัวของตัวเอง” แบบเผด็จการมีมิติ “ควบคุม” และ “เจตนาร้าย” แบบรักตามใจมีมิติ “รัก” และ “ควบคุมในระดับต่ำ” แบบให้ความคุ้มครองมิติ “รัก” และ “ควบคุม” ส่วนการอบรมเลี้ยงดูแบบปล่อยปละละเลยมีมิติ “เป็นตัวของตัวเอง” และ “เจตนาร้าย”



แผนภาพที่ 8 แสดงรูปแบบตามสมมุติฐานพฤติกรรมของแม่ของ Becker (1964, อ้างถึงใน สมพร สุทัศนีย์, 2530:7)

จากแผนภาพที่ 8 Becker ใช้มิติ “เข้มงวดกวดขัน-รักตามใจ” แทนมิติ “ควบคุมเป็นตัวของตัวเอง” และใช้มิติ “อุปถัมภ์-เจตนาร้าย” แทนมิติ “รัก-เจตนาร้าย” และเพิ่มมิติ “ใช้อารมณ์-ไม่ใช้อารมณ์” เข้าไปในรูปแบบอีกมิติหนึ่ง สำหรับมิติ “อุปถัมภ์” จะประกอบด้วย การยอมรับ พอใจ เห็นด้วย เข้าใจ เน้นความสำคัญของเด็ก ใช้คำอธิบายให้เหตุผลในการฝึกวินัย ให้คำชมไม่ใช้การลงโทษมิติ “เจตนาร้าย” จะมีลักษณะตรงกันข้าม มิติ “อุปถัมภ์” มิติ “เข้มงวดกวดขัน” พ่อแม่จะเคร่งครัดในระเบียบวินัย ความเป็นระเบียบและเชื่อฟัง ส่วนมิติใช้ “อารมณ์” จะมีลักษณะขาดเหตุผล ตัวอย่างเช่น การอบรมเลี้ยงดูแบบไม่สนใจโยติ ซึ่งพ่อแม่ใช้อารมณ์ในการอบรมเลี้ยงดู

อรชุนา ฟุ่มสวัสดิ์ (2539: 7) ได้ศึกษางานของสมพร สุทัศนีย์ (2530) ได้รวมการอบรมเลี้ยงดูแบบใช้อำนาจควบคุม แบบเข้มงวดกวดขันและแบบลงโทษทางกาย เข้าด้วยกัน เนื่องจากอยู่ในมิติที่เหมือนกัน แล้วใช้ชื่อว่าการอบรมเลี้ยงดูแบบอิตตาธิปไตย โดยแบ่งรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูออกเป็น 5 แบบ ดังนี้ คือ

1. การอบรมเลี้ยงดูแบบอิตตาธิปไตย (Authoritarian) พ่อแม่คอยกวดขันดูแลควบคุมทั้งความประพฤติ ความคิด ทักษะ และความรู้สึกโดยตรง พ่อแม่จะออกคำสั่งให้ปฏิบัติตามกฎระเบียบและมาตรฐานของสังคม วัฒนธรรม หรือห้ามมิให้ประพฤติตนนอกกรอบ นอกรอย ถ้าเด็กไม่ปฏิบัติตามจะถูกลงโทษ

2. การอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย (Democracy) พ่อแม่แสดงความรักและส่งเสริมให้บุตรมีอิสระในการคิด ตัดสินใจ และแก้ปัญหาต่าง ๆ ด้วยตนเอง พ่อแม่จะอธิบายเหตุผลในการส่งเสริมหรือห้ามมิให้ทำสิ่งต่าง ๆ บุตรได้รับความเสมอภาคในการทำสิ่งต่าง ๆ

3. การอบรมเลี้ยงดูแบบรักตามใจ (Permissiveness) พ่อแม่ยินยอมให้บุตรแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ได้ตามใจปรารถนา โดยไม่ต้องทำตามกฎเกณฑ์ แม้กระทำความผิดก็ไม่ได้รับโทษ พ่อแม่ปล่อยตามใจ โดยไม่มีการให้คำแนะนำที่เหมาะสมในการแก้ปัญหา

4. การอบรมเลี้ยงดูแบบให้ความคุ้มครอง (Overprotection) พ่อแม่แสดงความรักและห่วงใยจนเกินไป ให้ความช่วยเหลือจนเกินความจำเป็น มักเข้าไปยุ่งเกี่ยวกับบุตรในทุกเรื่อง ทำให้บุตรรู้สึกว่าคุณไม่มีอิสระที่จะทำอะไรด้วยตนเองได้

5. การอบรมเลี้ยงดูแบบปล่อยปละละเลย (Rejection) พ่อแม่ไม่สนใจ ไม่เอาใจใส่ ไม่ให้ความช่วยเหลือเมื่อจำเป็น

จากแนวความคิดเกี่ยวกับการอบรมเลี้ยงดูดังกล่าวข้างต้น ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้แบ่งการอบรมเลี้ยงดูออกเป็น 5 แบบ และใช้แบบสอบถามการอบรมเลี้ยงดูตามงานวิจัยของอรชุนา ฟุ่มสวัสดิ์ (2539) เนื่องจากมีการพัฒนาและปรับปรุงข้อกระทงเกี่ยวกับการอบรมเลี้ยงดูในแต่ละแบบให้เหมาะสมกับสภาพสังคมไทยในปัจจุบัน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอบรมเลี้ยงดูกับการกำกับตนเองในการเรียน มีดังนี้

Grolnick and Ryan (1989) ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่องความสัมพันธ์ระหว่าง การอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่กับการกำกับตนเองในการเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กลุ่มตัวอย่าง ประกอบด้วยนักเรียนเกรด 3 ถึงเกรด 6 จำนวน 66 เพศ เพศชาย 36 คน หญิง 30 คน และบิดา มารดาจำนวน 114 คน โดยเป็นมารดา 64 คน บิดา 50 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย การสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้างเพื่อประเมินการอบรมเลี้ยงดู 3 แบบ คือ แบบให้ความอิสระ แบบให้ความคุ้มครอง และแบบเข้มงวดกวดขัน มาตรการกำกับตนเองในการเรียน มาตรการวัดความรู้สึกถึงการควบคุมได้ มาตรการรับรู้ความสามารถของตนเอง มาตรการปรับตัว และแบบทดสอบมาตรฐาน MAT PEP และ เกรดเฉลี่ยเป็นดัชนี วัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ผลการวิจัยพบว่า การอบรมเลี้ยงดูแบบให้ความอิสระ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการกำกับตนเองในการเรียน การรับรู้ความสามารถของตนเอง การปรับตัว เกรดเฉลี่ยและคะแนนแบบทดสอบมาตรฐาน วัดผลสัมฤทธิ์ การอบรมเลี้ยงดูแบบให้ความคุ้มครองมีความสัมพันธ์กับแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ การรับรู้ความสามารถของตนเองและการปรับตัว การอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวดกวดขัน มีความสัมพันธ์กับความรู้สึกการควบคุมได้ของเด็ก

นอกจากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอบรมเลี้ยงดูกับการกำกับตนเองในการเรียนแล้ว ยังมีงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอบรมเลี้ยงดูกับการควบคุมตนเอง ดังนี้

นงนุช โรจนเลิศ (2533) ได้ทำการศึกษาตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการควบคุมตนเอง ของนักเรียนวัยรุ่น กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ปีการศึกษา 2532 ของโรงเรียนสหศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา ในกรุงเทพมหานคร จำนวนทั้งสิ้น 400 คน เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าประกอบด้วยแบบสอบถามรายละเอียดเกี่ยวกับตัวนักเรียน แบบสอบถามการอบรมเลี้ยงดู แบบทดสอบมโนภาพแห่งตน และแบบทดสอบการควบคุมตนเองของนักเรียนวัยรุ่น สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลคือ การวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณแบบเพิ่มตัวแปรเป็นขั้น ๆ (Stepwise Multiple Regression Analysis) การทดสอบค่าที (t-test) และการทดสอบค่าเอฟ (F-test) ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย มีการควบคุมตนเอง สูงกว่านักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบปล่อยปละละเลยอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบให้ความคุ้มครองมากเกินไป มีการควบคุม

ตนเองไม่แตกต่างกันกับนักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตยและแบบปล่อยปละละเลย

Aronfreed (1961: 223-240) ได้อธิบายถึงสิ่งควบคุมภายนอกที่มีอิทธิพลกับเด็กมากที่สุดได้แก่การอบรมเลี้ยงดู ซึ่งมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการควบคุมตนเองของเด็ก จากการศึกษาพบว่าเด็กที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูด้วยวิธีการใช้เหตุผลจากสิ่งเฉพาะเจาะจงไปยังสิ่งทั่วไป จะมีการวิพากษ์วิจารณ์ตนเอง และมีความพยายามที่จะหาสิ่งทดแทนหลังจากทำอะไรผิดมากกว่าเด็กที่ได้รับการเลี้ยงดูมาด้วยวิธีการทำให้เกิดความรู้สึกไวต่อสิ่งต่าง ๆ สำหรับพวกแรกนั้นการอบรมเลี้ยงดูจะเน้นที่การให้เหตุผลแก่เด็ก ให้โอกาสแก่เด็กแก้ไขตนเอง หรือทำโทษตนเอง และลงโทษต่อการล่วงละเมิดกฎระเบียบที่วางไว้ด้วยการไม่ให้ความรัก ซึ่งเป็นลักษณะการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย ส่วนพวกหลังคือ พวกที่ใช้วิธีทำให้เกิดความรู้สึกที่ไวต่อสิ่งต่าง ๆ นั้น จะเน้นการกระทำที่เหมาะสมกับระเบียบ กฎเกณฑ์ของสังคมเป็นหลัก โดยวิธีการปฏิบัติของพ่อแม่ จะมีลักษณะควบคุมการกระทำทุกอย่างของเด็ก ซึ่งเป็นลักษณะการอบรมเลี้ยงดูแบบให้ความคุ้มครองมากเกินไป

Goldfarb (1963: 69-71) ได้ศึกษาเปรียบเทียบพัฒนาการของเด็กกำพร้า 2 กลุ่ม ที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแตกต่างกันในช่วง 8 ปีแรกของชีวิต กลุ่มแรกเป็นกลุ่มควบคุม กลุ่มที่สองเป็นกลุ่มทดลองกลุ่มแรกได้รับการเลี้ยงดูแบบให้ความรักความเอาใจใส่จากคนเลี้ยงเช่นเด็กทั่วไปที่อาศัยในบ้าน ส่วนกลุ่มทดลองถูกทิ้งให้อยู่ในสถานเลี้ยงเด็กซึ่งขาดความรัก ความเอาใจใส่จากแม่เป็นเวลา 8 ปี ต่อจากนั้นนำเด็กมาเลี้ยงไว้ในบ้านเช่นเดียวกับเด็กกลุ่มทดลอง ผลการศึกษาพบว่า เมื่อเด็กทั้ง 2 กลุ่มโตขึ้นจนมีระดับอายุ 12 ปี จะมีความแตกต่างกันทางพัฒนาการด้านสติปัญญา และบุคลิกภาพ เด็กที่ขาดความรัก ความอบอุ่น จะมีพัฒนาการทางสติปัญญาช้า โดยเฉพาะในเรื่องการใช้เหตุผล และยังพบว่าเด็กเหล่านี้มีปัญหาด้านการปรับตัว ไม่มีความมั่นคงทางอารมณ์ ไม่สามารถควบคุมตนเองได้ และมีแนวโน้มที่จะเป็นเด็กก้าวร้าว จากการศึกษาดังกล่าว การรับรู้ความรัก ความอบอุ่น จึงมีอิทธิพลต่อการควบคุมตนเองของเด็ก

Hoffman (1963: 1970) ได้ประมวลผลงานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการอบรมเลี้ยงดูแบบให้ความรัก ความอบอุ่นกับพฤติกรรมการทำความดีและเว้นความชั่วของเด็ก และได้สรุปว่า การอบรมเลี้ยงดูแบบรักและให้ความอบอุ่นพบมากในเด็กที่มีความรับผิดชอบสูง เมื่อ

ทำผิดยอมสารภาพผิด และรู้สึกละอายใจในการทำผิด นอกจากนี้ยังก้าวร้าวน้อย และให้ความร่วมมือกับผู้อื่นมากด้วย ผลนี้พบในเด็กระดับอายุ 4-13 ปี นอกจากนี้ยังพบว่า การที่มารดาใช้เหตุผลในการอบรมเลี้ยงดูบุตรมีอิทธิพลต่อจิตลักษณะที่ดีงาม คุณธรรม และการรู้ผิดชอบชั่วดีของเด็ก

Sears et.al (1957: 339) ได้ศึกษาเกี่ยวกับทฤษฎีการเลียนแบบ พบว่า การอบรมเลี้ยงดู การฝึกระเบียบวินัยด้วยความรัก และการยอมรับบุตร จะสามารถสร้างให้เด็กมีความรู้สึกผิดชอบ (Conscious) ได้มากกว่าการฝึกที่เข้มงวดและด้วยอารมณ์ และยังพบว่า เด็กผู้หญิงพัฒนาการควบคุมจากภายในและเรียนรู้บทบาทตนเองได้เร็วกว่าเด็กผู้ชาย

Baumrind (1975: 271-274) ได้ศึกษาระยะยาว (Longitudinal Study) กับเด็กวัยก่อนเข้าเรียน จำนวน 300 ครอบครัว เป็นระยะเวลา 8 ปี โดยการสังเกตเด็กแต่ละคนในเวลาอย่างน้อย 3 เดือน ใช้แบบประเมินความสามารถของเด็ก 72 ข้อ เป็นข้อความที่เกี่ยวข้องกับปฏิสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่กับเด็ก พบว่า ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการอบรมเลี้ยงดูที่เก็บรวบรวมได้จากครอบครัวฐานะปานกลาง พ่อแม่มีการศึกษาดี พบว่าเด็กมีความรับผิดชอบ มีความเป็นตัวของตัวเอง สามารถควบคุมตนเองได้ และเด็กเหล่านี้ได้รับการอบรมเลี้ยงดูในลักษณะที่พ่อแม่เรียกร้องจากเด็ก ลักษณะของการเรียกร้องจากเด็กคือการบอกให้ทราบความต้องการของพ่อแม่ พ่อแม่ให้ความคุ้มครองป้องกันพอควร เชื่อเชิญให้ทำอะไรต้องสำเร็จ โดยให้เด็กรู้สึกว่าการพ่อแม่รักและปรารถนาดี ไม่ใช่เป็นการทำโทษ หรือทำให้เด็กขาดความอบอุ่น

Bronfenbrenner (1958 cited in Breckenridge and Vincent, 1966: 149) ศึกษาลักษณะการอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่ที่มีผลต่อพฤติกรรมของเด็กวัยรุ่นพบว่า พ่อแม่ที่ปล่อยปละละเลยเด็ก ไม่เอาใจใส่ ไม่แนะนำช่วยเหลือ จะทำให้เด็กเป็นคนไม่รู้จักควบคุมตนเอง ไม่รู้จักประมาณการในสิ่งต่าง ๆ มีแนวโน้มจะมีพฤติกรรมที่เป็นปัญหาแก่สังคม

จากผลงานวิจัยที่รวบรวมได้ การอบรมเลี้ยงดูเป็นสิ่งควบคุมภายนอกที่เป็นตัวแปรพื้นฐานสำคัญและมีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองในการเรียน ลักษณะการอบรมเลี้ยงดูแต่ละแบบจึงเป็นตัวแปรที่ส่งผลต่อการกำกับตนเองในการเรียน ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยตั้งสมมุติฐานว่าการอบรมเลี้ยงดูเป็นตัวแปรที่สามารถทำนายการกำกับตนเองในการเรียนได้



## 6. เพศ

เนื่องจากเพศชายและเพศหญิงมีความแตกต่างกันในหลาย ๆ ด้าน เช่นสภาพทางสรีระ การถูกอบรมสั่งสอนจากพ่อแม่ การปฏิบัติที่ได้รับจากสังคมรอบข้าง ทำให้ปัจจัยเรื่องเพศมีอิทธิพลต่อลักษณะการแสดงออกและศักยภาพของบุคคล จึงทำให้เพศชายและเพศหญิงมีการกำกับตนเองในการเรียนแตกต่างกัน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเพศกับการกำกับตนเองในการเรียน มีดังนี้

Zimmerman and Martinez-Pons (1990) ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่องความแตกต่างของนักเรียนในการกำกับตนเองในการเรียนในเรื่อง ระดับชั้น เพศ และเขาวนัปัญหาที่มีต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง และกลวิธีการกำกับตนเองในการเรียนกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชาย 45 คน นักเรียนหญิง 45 คน ซึ่งสุ่มตัวอย่างมาจากนักเรียนเกรด 5, 8 และ 11 จากโรงเรียนสอนเด็กปัญญาเลิศและโรงเรียนปกติ โดยการสอบถามการใช้กลวิธีการกำกับตนเองในการเรียน 14 วิธี และให้ประเมินการรับรู้ความสามารถของตนเองในวิชาคณิตศาสตร์ และการแปลความหมายผลการวิจัยพบว่า นักเรียนเขาวนัปัญญาสูงจะมีการรับรู้ความสามารถในการแปลความหมาย การรับรู้ความสามารถทางคณิตศาสตร์ และกลวิธีที่ใช้สูงกว่านักเรียนปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นักเรียนเกรด 11 จะใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนมากกว่านักเรียนเกรด 8 และนักเรียนเกรด 8 จะใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนมากกว่านักเรียนเกรด 5 การรับรู้ของนักเรียนทั้งในด้าน การรับรู้ความสามารถในการแปลความหมาย และการรับรู้ความสามารถทางคณิตศาสตร์ มีความสัมพันธ์กับการใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียน นักเรียนหญิงจะใช้กลวิธีจดบันทึกและการเตือนความจำ การจัดสภาพแวดล้อมและการตั้งเป้าหมายและการวางแผนมากกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

Staudt (1995) ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างกลวิธีกำกับตนเองในการเรียนกับการศึกษาและการรับรู้ความสามารถในตนเองในวิชาเคมีและภาษาอังกฤษ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 11 จำนวน 248 คน ที่ศึกษาในโปรแกรมชั้นสูงและชั้นทั่วไป โดยให้นักเรียนตอบแบบสอบถามกลวิธีกำกับตนเองในการเรียนวิชาเคมีและภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนในโปรแกรมชั้นสูงจะใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนมากกว่านักเรียนในโปรแกรมชั้นทั่วไป การเลือกกลวิธีในระดับสูงมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ของนักเรียนที่เรียนในโปรแกรมชั้นสูง นักเรียนที่เรียนในโปรแกรมชั้นทั่วไป ใช้กลวิธีการกำกับตนเองในการเรียน 9 ชนิด และมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาภาษาอังกฤษและวิชาเคมีอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นักเรียนหญิงใช้กลวิธีการกำกับตนเองในการเรียนมากกว่านักเรียนชายและมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

สำหรับงานวิจัยในประเทศยังไม่มีการศึกษาในเรื่องเพศกับการกำกับตนเองในการเรียนโดยตรงมาก่อน แต่มีงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับความเชื่ออำนาจในตนเอง ซึ่งเกี่ยวข้องกับการควบคุมตนเอง ดังนี้

ทัศนาศ ทองภักดี (2528) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างการอบรมเลี้ยงดูแบบใช้เหตุผลกับความเชื่ออำนาจภายในตนเองของเด็กวัยรุ่นไทย โดยใช้แบบทดสอบที่ผู้วิจัยปรับปรุงจากแบบทดสอบความเชื่ออำนาจภายในตนเองของตีวนสัน และมื่อเลอร์ ผลการวิจัยพบว่าวัยรุ่นหญิงมีความเชื่ออำนาจภายในตนเองสูงกว่าวัยรุ่นชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

จงจรัส แฉ่มจันทร์ (2524) จีรวรรณ วิรัชกุล (2524) และ นิตรา วรณะ (2524) ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับ จริยธรรมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โดยใช้แบบสอบถามที่เป็นแบบเทคนิคการฉายออก (Projective Technique) สำหรับพฤติกรรมทางจริยธรรม 6 ลักษณะ คือ ความรับผิดชอบ ความมีระเบียบวินัย ความซื่อสัตย์ ความสามัคคี ความอดทน และความยุติธรรม กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ในจังหวัดนนทบุรี ชลบุรี และกรุงเทพมหานคร ข้อคำถามบางส่วนเกี่ยวข้องกับลักษณะการควบคุมตนเองในด้านการมีความพยายามในการทำหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายให้สำเร็จ ความอดทนต่อการควบคุมอารมณ์ การไม่ทอดทิ้งต่ออุปสรรค ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนหญิงมีการแสดงออกถึงความไม่ย่อท้อต่ออุปสรรคสูงกว่านักเรียนชาย (จงจรัส แฉ่มจันทร์, 2524: 90) นักเรียนหญิงมีการแสดงออกถึงความอดทนต่อการควบคุมอารมณ์สูงกว่านักเรียนชาย (จีรวรรณ วิรัชกุล 2524: 98) นักเรียนหญิงแสดงออกถึงความพยายามในการทำหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายได้สำเร็จสูงกว่านักเรียนชาย (นิตรา วรณะ, 2524: 93)

จากงานวิจัยที่รวบรวมได้เกี่ยวกับเพศและการกำกับตนเองในการเรียน มีแนวโน้มที่เพศหญิงจะมีการกำกับตนเองในการเรียนสูงกว่าเพศชาย ผู้วิจัยจึงตั้งสมมุติฐานว่าเพศเป็นตัวแปรที่สามารถทำนายการกำกับตนเองในการเรียนได้

## 7. ระดับชั้นเรียน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับระดับชั้นเรียนกับการกำกับตนเองในการเรียน มีดังนี้

Zimmerman and Martinez-Pons (1990) ได้ทำการศึกษาวินัยเรื่องความแตกต่างของนักเรียนในการกำกับตนเองในการเรียนในเรื่อง ระดับชั้น เพศ และความฉลาดที่มีต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง และกลวิธีที่ใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชาย 45 คน นักเรียนหญิง 45 คน ซึ่งสุ่มตัวอย่างมาจากนักเรียนเกรด 5, 8 และ 11 จากโรงเรียนสอนเด็กปัญญาเลิศและโรงเรียนปกติ โดยการสอบถามการใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียน 14 วิธี และให้ประเมินการรับรู้ความสามารถของตนเองในวิชาคณิตศาสตร์ และการแปลความหมายผลการวิจัยพบว่านักเรียนปัญญาเลิศจะมีการรับรู้ความสามารถในการแปลความหมายการรับรู้ความสามารถทางคณิตศาสตร์ และกลวิธีที่ใช้สูงกว่านักเรียนปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นักเรียนเกรด 11 จะใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนมากกว่านักเรียนเกรด 8 และนักเรียนเกรด 8 จะใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนมากกว่านักเรียนเกรด 5 การรับรู้ของนักเรียนทั้งในด้านกรรับรู้ความสามารถในการแปลความหมาย และการรับรู้ความสามารถทางคณิตศาสตร์ มีความสัมพันธ์กับการใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียน นักเรียนหญิงจะใช้กลวิธีจดบันทึกและเกรงเดือนความจำ การจัดสภาพแวดล้อมและการตั้งเป้าหมายและการวางแผนมากกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

เนื่องจากระดับชั้นเรียนมีค่าสหสัมพันธ์สูงกับอายุ กล่าวคือ เมื่อระดับชั้นเรียนสูงขึ้นก็จะมีอายุมากขึ้นตามไปด้วย ดังนั้นผู้วิจัยจึงขอเสนองานวิจัยที่ศึกษาอายุกับการควบคุมตนเองดังนี้

Baumrind (1975: 271-274) ได้ศึกษาพฤติกรรมของเด็กวัยก่อนเรียน จากการรวบรวมข้อมูลพฤติกรรมของเด็กจำนวน 300 ครอบครัว โดยการศึกษาระยะเวลาเป็นเวลา 8 ปี การสังเกตเด็กแต่ละคนใช้เวลาอย่างน้อย 3 เดือน ประเมินความสามารถด้านต่าง ๆ ของเด็ก โดยใช้แบบประเมินลักษณะการกระทำรวม 72 ข้อความ ผลการศึกษาพบว่า การควบคุมตนเองของเด็กจะพัฒนาขึ้นตามวัย

Crandall et.al (1965 : 91-109) ศึกษาเกี่ยวกับความเชื่อในการควบคุมกับสภาพการณ์ในการเรียน ของนักเรียนระดับชั้นตั้งแต่เกรด 3-12 จำนวน 923 คน เครื่องมือที่ใช้คือแบบทดสอบ Intellectual Achievement Responsibility Scale (IAR) ผลพบว่าความเชื่อในเรื่อง

ความสามารถในการควบคุม ซึ่งเป็นกระบวนการภายในที่มีขึ้นในผู้ที่มีการควบคุมตนเองนั้น เป็นลักษณะทั่วไปที่เริ่มมั่นคงในตัวบุคคล เมื่ออายุประมาณ 8 ถึง 9 ปี และเพิ่มขึ้นตามระดับอายุ หรือประสบการณ์ในการเรียนรู้ทางสังคม

Rosenbaum (1980: 109-121) ศึกษาการควบคุมตนเองโดยใช้แบบทดสอบการควบคุมตนเองในสถานการณ์ทั่วไปที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นกับกลุ่มตัวอย่าง 7 กลุ่ม โดยแบ่งตามช่วงอายุ ทั้งที่เป็นนักเรียน นิสิต และบุคคลทั่วไป อายุตั้งแต่ 15 ถึง 62 ปี จำนวน 800 คน ผลพบว่า อายุเป็นตัวแปรที่ทำให้บุคคลมีพฤติกรรมการควบคุมตนเองเพิ่มขึ้น

Englander (1986: 136) ศึกษาการควบคุมตนเองโดยใช้แบบสอวัดการควบคุมตนเอง ชื่อ The Self-Control Rating Scale ของเคนเดส ซึ่งใช้กับเด็กอายุ 7-18 ปี ผลพบว่า เด็กที่มีอายุแตกต่างกัน มีการควบคุมตนเองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยอายุที่เพิ่มขึ้นทำให้เด็กควบคุมตนเองได้มากขึ้น

จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับระดับชั้นเรียนกับการกำกับตนเองในการเรียนที่รวบรวมได้พบว่า แนวโน้มโดยทั่วไป นักเรียนที่อยู่ในระดับชั้นที่สูงขึ้น หรือมีอายุมากขึ้น มีประสบการณ์มากขึ้น จะมีการกำกับตนเองในการเรียนเพิ่มขึ้น ดังนั้น ผู้วิจัยจึงตั้งสมมุติฐานว่าระดับชั้นเรียนจะเป็นตัวแปรที่สามารถทำนายการกำกับตนเองในการเรียนได้

## 8. สถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมของครอบครัว

ในสภาพแวดล้อมทางสังคม พื้นฐานการดำเนินชีวิตของบุคคลแตกต่างกันไปตามฐานะทางเศรษฐกิจ ระดับการศึกษา และอาชีพ ส่งผลให้บุคคลมีความเชื่อ ค่านิยม และความมุ่งหวัง ตลอดจนการอบรมสั่งสอนและการส่งเสริมพัฒนาเด็กแตกต่างกัน สภาพแวดล้อมทางสังคมจึงมีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองในการเรียนของบุคคล งานวิจัยที่ศึกษาสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมของครอบครัวกับการกำกับตนเองในการเรียนโดยตรงยังไม่มี แต่มีงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสภาพทางเศรษฐกิจสังคมของครอบครัวกับการควบคุมตนเองมีดังนี้

Santrock (1976: 523-535) ได้ศึกษาถึงสิ่งที่เอื้ออำนวยให้เกิดการควบคุมตนเองของเด็ก โดยทดลองกับนักเรียนเกรด 1 และเกรด 2 จำนวน 108 คน เป็นชายและหญิงเท่า ๆ กัน ประเมินพฤติกรรมการควบคุมตนเองจากระยะยาวเวลาที่เด็กใช้ความพยายามในการทำงานที่ได้รับมอบหมาย ตัวแปรควบคุมคือสิ่งแวดล้อมภายในห้อง (Ecological Setting) ซึ่งจัดให้เกิดความรู้สึกมีความสุข เศร้า และธรรมดา กระบวนการคิด (Cognition) ของเด็กที่คิดถึงสิ่งที่มีความสุข เศร้า และธรรมดา และการแสดงความรู้สึกของผู้ทดลอง (Social agent) ในลักษณะมีความสุข เศร้า และธรรมดา นั่นคือตัวแปรแต่ละตัวจะถูกจัดให้มีสิ่งที่ทำให้มีความรู้สึกทางบวกหรือมีความสุขสิ่งที่ทำให้เกิดความรู้สึกธรรมดาและสิ่งที่ทำให้รู้สึกทางลบหรือเศร้าผลพบว่า สิ่งแวดล้อมภายในห้อง และกระบวนการคิดจะช่วยเพิ่มระดับการควบคุมตนเอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนี้จากการทดสอบค่าเฉลี่ย พบว่าสำหรับตัวแปรสิ่งแวดล้อม เมื่อเด็กอยู่ในสิ่งแวดล้อมที่มีความสุขจะส่งผลให้เด็กมีระดับการควบคุมตนเองสูงกว่าเมื่อเด็กอยู่ในสิ่งแวดล้อมธรรมดาหรือเศร้า ส่วนตัวแปรด้านความคิด พบว่าเด็กที่คิดถึงแต่สิ่งธรรมดา หรือมีความสุขจะมีระดับการควบคุมตนเองสูงกว่าเด็กที่คิดถึงสิ่งเศร้าหมอง ผลการทดลองนี้ทำให้เห็นว่าสภาวะแวดล้อมมีอิทธิพลต่อการควบคุมตนเองของเด็ก

Rerry et.al (1975 อ้างถึงใน อิระพร สุวรรณโณ, 2529: 261-262) ได้สรุปผลงานวิจัยเกี่ยวกับตัวแปรฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมที่มีต่อพฤติกรรมการควบคุมตนเองของเด็กวัยรุ่นว่า เด็กซึ่งมีสภาพทางเศรษฐกิจและสังคมระดับต่ำมักจะคุ้นเคย และได้เห็นตัวแบบแสดงพฤติกรรมที่เบี่ยงเบนจากกฎเกณฑ์ของสังคมในชีวิตประจำวันเสมอ จึงมีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมเบี่ยงเบนตามแบบอย่าง และมักจะพบว่า เด็กที่อยู่ในแหล่งเสื่อมโทรมหรือชุมชนแออัดมักเป็นเด็กที่ขาดการควบคุมตนเอง และมีแนวโน้มที่เป็นเด็กเกเร และมีปัญหาต่อสังคม ส่วนเด็กที่มีฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมระดับกลาง และระดับสูง ตัวแปรสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการควบคุมตนเองของเด็กขึ้นอยู่กับการอบรมเลี้ยงดู และระดับการศึกษาของบิดา มารดา เป็นสำคัญซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Watson and Lindgren (1973: 326-327) ที่พบว่าพ่อแม่ผู้ใช้แรงงาน มีฐานะความเป็นอยู่ค่อนข้างต่ำจะเน้นให้ลูกเชื่อฟัง ใช้อำนาจบังคับตามคำสั่ง และมีการทำโทษอย่าง รุนแรงเมื่อเด็กทำผิด ในขณะที่พ่อแม่ชนชั้นกลางจะเน้นการอบรมลูกในเรื่องความเป็นอิสระ ความสามารถพึ่งตนเองได้ การมีเหตุผล และการมีทักษะทางสังคม นอกจากนี้ในสถานการณ์แก้ปัญหา แม่ที่มาจากครอบครัวชั้นต่ำ จะมีการวิพากษ์วิจารณ์ และเข้มงวดกับการทำงานของเด็กมาก และมีแนวโน้มที่จะแก้ปัญหาให้เด็กเอง ส่วนแม่ชนชั้นกลางจะมีการชมเชยและ



สนับสนุนทำให้เด็กเกิดกำลังใจที่จะแก้ปัญหาด้วยตนเอง สำหรับพ่อแม่ในกลุ่มที่มีการศึกษาสูงหรือรายได้ดี โดยทั่วไปมักจะมีความรู้ความเข้าใจในการที่จะอบรมสั่งสอนบุตร มีการตระหนักถึงคุณค่าของการศึกษา และมีการตระหนักถึงความสำคัญของการส่งเสริมบุตรให้มีพัฒนาการในด้านต่าง ๆ ซึ่ง Dahlberg and Ven (1977: 18-19) ก็ได้ให้ความเห็นว่า เด็กที่อยู่ในครอบครัวที่มีการศึกษาสูงและมีรายได้ดี พ่อแม่มักจัดหาอุปกรณ์ส่งเสริมทางการศึกษา ของเล่น และสิ่งอำนวยความสะดวกต่าง ๆ ที่จะส่งเสริมพัฒนาการของเด็ก พ่อแม่จะดูแลเอาใจใส่อย่างดี ผิดกับเด็กที่มาจากครอบครัวที่พ่อแม่มีระดับการศึกษาต่ำ มีรายได้น้อย พ่อแม่ไม่มีเวลาให้กับครอบครัว เพราะต้องทำงานหาเลี้ยงครอบครัว นอกจากนี้เด็กที่อยู่ในครอบครัวชั้นต่ำโดยทั่วไปจะขาดความรู้และประสบการณ์ในเรื่องต่าง ๆ ขาดแบบอย่างที่ดีงามและเหมาะสม

Carballo Dieguer (1986: 104) ศึกษาภูมิหลังของเด็กแม็กซิกัน และเด็กอเมริกันในเรื่องเกี่ยวกับความเชื่อในการควบคุม โดยใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กอเมริกัน 3149 คน และแม็กซิกัน 887 คน ที่กำลังเรียนชั้นมัธยมศึกษา พบว่า ระดับรายได้ของครอบครัว ระดับการศึกษาของพ่อแม่ มีผลกับความเชื่อในการควบคุมภายในและภายนอกของเด็ก

Houtz and Feildnuson (1976: 229-237) ศึกษาการแก้ปัญหาของเด็กที่มีเชื้อชาติและพื้นฐานทางเศรษฐกิจและสังคมแตกต่างกัน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 4 จำนวน 260 คน โดยแยกเด็กออกเป็น 3กลุ่ม คือกลุ่มฝึกหัดและให้รางวัล กลุ่มฝึกอย่างเดียว และกลุ่มควบคุม ผลพบว่างานการแก้ปัญหาในกลุ่มที่ฝึกทั้ง 2 กลุ่มดีกว่ากลุ่มควบคุม กลุ่มฝึกอย่างเดียวนั้นระดับการแก้ปัญหาสูงสุด และพบว่างานการแก้ปัญหานั้นอยู่กับความแตกต่างทางฐานะเศรษฐกิจและสังคมด้วย

สำหรับการศึกษาที่ทำกันในสังคมไทยนั้น รัชณี กิติพรชัย และมธุรส วีระกำแพง (2515: 65-66) ต่างพบว่า วิธีการอบรมเลี้ยงดูบุตรในแต่ละครอบครัว มักจะแตกต่างกันในระหว่างครอบครัวที่พ่อแม่มีการศึกษาดีกกับที่มีการศึกษาน้อยหรือไม่มีการศึกษา จะใช้วิธีการลงโทษที่ต่างกัน โดยพ่อแม่ที่มีการศึกษาดีกจะลงโทษด้วยการดักเตือน แน่มาชี้แจงเหตุผล ไม่ใช้เมียนตีหรือลงโทษอย่างรุนแรง พ่อแม่ที่มีการศึกษาน้อยมักใช้วิธีการลงโทษอย่างรุนแรง เช่น คุกคาม เมียนตี เพราะเชื่อว่าเป็นวิธีที่จะเปลี่ยนพฤติกรรมของบุตรได้ การอบรมเลี้ยงดูที่ต่างกันนี้ย่อมมีผลให้เด็กมีแนวคิดเกี่ยวกับพฤติกรรมที่ดีงามที่ควรประพฤติปฏิบัติกันแตกต่างกัน



ซิรวัดน์ ปิจเนตร (2526: 306) ได้ศึกษาเกี่ยวกับความแร้นแค้น(Scarcity)ทางจิต ซึ่งหมายถึง การที่บุคคลรับรู้ว่าคุณพยายามกับผลตอบแทนของคุณพยายามไม่สมดุลกัน อันมีผลทำให้บุคคลต้องการควบคุมตนเองและการควบคุมสภาวะแวดล้อม กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โดยใช้แบบวัดความแร้นแค้นทางจิตที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ผลพบว่านักเรียนที่มีฐานะทางเศรษฐกิจของครอบครัวแตกต่างกัน ปิตามารตามีระดับการศึกษาต่างกัน มีความแร้นแค้นทางจิตแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ทัศนาศ ทอภักดี (2528: 73) ศึกษาความเชื่ออำนาจภายในตนเองของเด็กวัยรุ่นไทย โดยใช้แบบทดสอบตามแนวคิดของอีแวนสันและมิลเลอร์ พบว่า นักเรียนวัยรุ่นที่มีภูมิหลังทางครอบครัวแตกต่างกัน ได้แก่ ระดับฐานะทางเศรษฐกิจของครอบครัวแตกต่างกัน ระดับการศึกษาของบิดามารดาแตกต่างกัน และปิตามารตามีอาชีพแตกต่างกัน มีผลทำให้วัยรุ่นมีความเชื่ออำนาจในตนเองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

จากผลงานวิจัยที่รวบรวมได้เกี่ยวกับสถานการณ์ทางเศรษฐกิจของครอบครัวกับการกำกับตนเองในการเรียน ชี้ให้เห็นว่าสถานการณ์ทางเศรษฐกิจสังคมของครอบครัวมีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองในการเรียน ผู้วิจัยจึงตั้งสมมุติฐานว่าสภาพแวดล้อมทางเศรษฐกิจสังคมเป็นตัวแปรที่สามารถทำนายการกำกับตนเองในการเรียนได้

### วัตถุประสงค์ในการวิจัย

เพื่อศึกษาปัจจัยคัดสรรที่สามารถทำนายการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานคร

### สมมุติฐานในการวิจัย

ปัจจัยคัดสรรที่นำมาศึกษาจะสามารถทำนายการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานครได้

## ขอบเขตการวิจัย

1. ประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1 ถึงระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ในกรุงเทพมหานคร

2. ตัวแปรที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ มีดังนี้

2.1 ตัวแปรอิสระ ได้แก่

2.1.1 เพศ

2.1.2 ระดับชั้นเรียน

2.1.3 สถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมของครอบครัว

2.1.4 ระดับผลการเรียน

2.1.5 เซกซ์ปัญญา

2.1.6 ความวิตกกังวล

2.1.7 การอบรมเลี้ยงดูแบบอัตตาธิปไตย

2.1.8 การอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย

2.1.9 การอบรมเลี้ยงดูแบบรักตามใจ

2.1.10 การอบรมเลี้ยงดูแบบให้ความคุ้มครอง

2.1.11 การอบรมเลี้ยงดูแบบปล่อยปละละเลย

2.2 ตัวแปรตาม คือ การกำกับตนเองในการเรียน

## คำจำกัดความในการวิจัย

1. **ปัจจัยคัดสรร** หมายถึง ตัวแปรอิสระ หรือตัวแปรพยากรณ์ที่เลือกมาศึกษาและคาดว่าจะสามารถทำนายการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานคร

2. **เพศ** หมายถึง เพศของนักเรียน คือ เพศชายหรือเพศหญิง

3. **ระดับชั้นเรียน** หมายถึง ระดับชั้นของนักเรียนที่กำลังศึกษาอยู่ คือ ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ถึงระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6

4. สถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมของครอบครัว หมายถึงคะแนนผลรวมระดับการศึกษา อาชีพ และรายได้ของบิดามารดาหรือผู้ปกครอง โดยประเมินจากแบบสอบถาม สถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น แบ่งเป็น 3 ระดับ คือ

1. สถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมต่ำ มีคะแนนระหว่าง 3-5
2. สถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมปานกลาง มีคะแนนระหว่าง 6-7
3. สถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมสูง มีคะแนนระหว่าง 8-10

5. ระดับผลการเรียน หมายถึง ระดับผลการเรียนเฉลี่ยของนักเรียนเมื่อปีการศึกษา 2540 รวมเฉลี่ยทุกรายวิชา

6. เขาวงกตปัญญา หมายถึง ความสามารถในการค้นหาความเกี่ยวเนื่องและความสัมพันธ์อย่างรอบคอบและมีเหตุผล ซึ่งเป็นความสามารถทางสมองโดยทั่วไป

ในการวิจัยครั้งนี้หมายถึง คะแนนที่ได้จากแบบทดสอบสแตนด์การ์ดโปรเกรสซีฟแมทริกซ์ (Standard Progressive Matrices) ของราเวน (Raven, 1938)

7. ความวิตกกังวล หมายถึง ความรู้สึกของบุคคลที่เกิดขึ้นเมื่อรู้สึกว่าจะตนเองถูกคุกคาม ตกอยู่ในอันตรายหรือไม่ปลอดภัย ความรู้สึกเช่นนี้จะทำให้บุคคลรู้สึกไม่สบายใจ หวาดหวั่น กระวนกระวายใจ กลัว และบุคคลอาจมีการตอบสนองเกิดขึ้นทั้งทางร่างกาย อารมณ์ และพฤติกรรม

ในการวิจัยครั้งนี้ หมายถึงคะแนนที่ได้จากแบบวัดความวิตกกังวล STAI Form Y ของ Spielberges et.al (1983)

8. การอบรมเลี้ยงดู หมายถึง การที่พ่อแม่ปฏิบัติต่อนักเรียนทั้งทางตรงทางอ้อม ทั้งทางวาจาและการกระทำ ทำให้นักเรียนได้รับรู้ถึงความรู้สึกและการกระทำดังกล่าว ซึ่งแบ่งออกเป็น 5 แบบ คือ

8.1 การอบรมเลี้ยงดูแบบอิตตาอปีโดย หมายถึง การที่นักเรียนรายงานตนว่าพ่อแม่คอยกวดขัน ดูแลควบคุมทั้งความประพฤติ ความคิด ทัศนคติ และความรู้สึกโดยตรง พ่อแม่จะออกคำสั่งให้ปฏิบัติตามกฎระเบียบและมาตรฐานสังคม วัฒนธรรม หรือห้ามมิให้ประพฤติออกนอกกรอบกรอบ ย้ำเด็กไม่ปฏิบัติตามจะถูกลงโทษ

8.2 การอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย หมายถึง การที่นักเรียนรายงานว่าพ่อแม่แสดงความรักและส่งเสริมให้นักเรียนมีอิสระในการคิด ตัดสินใจและแก้ปัญหาต่าง ๆ ด้วยตนเอง พ่อแม่จะอธิบายเหตุผลในการส่งเสริมหรือห้ามมิให้ทำสิ่งต่าง ๆ นักเรียนได้รับความเสมอภาคในการทำสิ่งต่าง ๆ

8.3 การอบรมเลี้ยงดูแบบรักตามใจ หมายถึง การที่นักเรียนรายงานว่าพ่อแม่ยินยอมให้นักเรียนแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ได้ตามใจปรารถนา โดยไม่ต้องทำตามกฎเกณฑ์ แม้กระทำการผิดก็ไม่ได้รับโทษ นักเรียนรู้สึกว่าการอบรมเลี้ยงดูตามใจ โดยไม่มีการให้คำแนะนำที่เหมาะสมในการแก้ปัญหา

8.4 การอบรมเลี้ยงดูแบบให้ความคุ้มครอง หมายถึงการที่นักเรียนรายงานว่าพ่อแม่แสดงความรักและห่วงใยจนเกินไป ให้ความช่วยเหลือจนเกินความจำเป็น มักเข้าไปยุ่งเกี่ยวกับนักเรียนในทุกเรื่องทำให้นักเรียนรู้สึกว่าตนเองไม่มีอิสระที่จะทำอะไรด้วยตนเองได้

8.5 การอบรมเลี้ยงดูแบบปล่อยปละละเลย หมายถึง การที่นักเรียนรายงานว่าพ่อแม่ไม่สนใจ ไม่เอาใจใส่ ไม่ให้ความช่วยเหลือเมื่อจำเป็น

ในการวิจัยครั้งนี้ หมายถึง คะแนนที่ได้จากแบบวัดการอบรมเลี้ยงดูตามการรายงานของตนเอง ของ อรรถมา พุ่มสวัสดิ์ (2539)

9. การกำกับตนเองในการเรียน หมายถึง การดำเนินการกำกับการได้มาซึ่งความรู้ และทักษะต่าง ๆ โดยมีเมตาคอกนิชัน มีแรงจูงใจและดำเนินการกระทำด้วยตนเอง

ในการวิจัยครั้งนี้ หมายถึง คะแนนที่ได้จากแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

## ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

### ด้านวิชาการ

1. ทราบปัจจัยที่สามารถทำนายการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษา
2. สามารถนำผลการวิจัยไปใช้ในการอธิบายและทำนายการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาได้อย่างถูกต้อง
3. เพื่อชี้แนะแนวทางในการศึกษาและวิจัยต่อไป

### ด้านการประยุกต์ใช้

สามารถนำผลการวิจัยไปใช้ในการส่งเสริมและพัฒนาการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม และเพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน