

อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
ของนักเรียนประถมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร



นางสาวมินตรา สิงหนาค

ศูนย์วิทยพัทยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต


สาขาวิชาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2552

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

EFFECTS OF FAMILY PROCESS AND INTERVENING VARIABLES ON MOTIVE
SELF-CONCEPT SELF-ESTEEM LEARNING ATTITUDE AND ACADEMIC
ACHIEVEMENT IN BANGKOK ELEMENTARY STUDENTS



MISS MINTRA SINGHANAK

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Master of Education Program in Educational Research
Department of Educational Research and Psychology
Faculty of Education
Chulalongkorn University
Academic Year 2009

Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์

อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่าน
ที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน
ประถมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร

โดย

นางสาวมินตรา สิงหนาค

สาขาวิชา

วิจัยการศึกษา

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

รองศาสตราจารย์ ดร. วรณี แกมเกต

คณะกรรมการจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้บัณฑิตวิทยาลัยเป็นส่วนหนึ่ง
ของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาโท

..... คณบดีคณะครุศาสตร์
(ศาสตราจารย์ ดร. ศิริชัย กาญจนวาสี)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

..... ประธานกรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริพันธุ์ สุวรรณมรรคา)

..... อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก
(รองศาสตราจารย์ ดร.วรณี แกมเกต)

..... กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย
(ดร.อรุณศรี อนันตรศิริชัย)

มินตรา สิงหนาค : อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร (EFFECTS OF FAMILY PROCESS AND INTERVENING VARIABLES ON MOTIVE SELF-CONCEPT SELF-ESTEEM LEARNING ATTITUDE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN BANGKOK ELEMENTARY STUDENTS) อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก : รองศาสตราจารย์ ดร. วรณี แกมเกตุ, 247 หน้า

การวิจัยนี้เป็นการศึกษาศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาอิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 532,422 คน กลุ่มตัวอย่างผู้ให้ข้อมูล คือ นักเรียนประถมศึกษา จำนวน 540 คน และผู้ปกครอง จำนวน 540 คน ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย ตัวแปรแฝงภายใน 4 ตัวแปร คือ อึดมโนทัศน์ทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน การเห็นคุณค่าในตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ตัวแปรแฝงภายนอก 1 ตัวแปร คือ กระบวนการครอบครัว โดยตัวแปรแฝง วัดจากตัวแปรสังเกตได้ รวมทั้งหมด 24 ตัวแปร เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถามจำนวน 2 ฉบับ ซึ่งมีความเที่ยงในการวัดตัวแปรสังเกตได้ แต่ละตัวตั้งแต่ 0.44-0.85 วิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติบรรยาย การวิเคราะห์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน และการวิเคราะห์โมเดลลิสเรล

ผลการวิจัยที่สำคัญสรุปได้ดังนี้

1. โมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ประกอบด้วย ตัวแปรที่มีอิทธิพลทางตรง ได้แก่ อึดมโนทัศน์ทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน และการเห็นคุณค่าในตนเอง และตัวแปรที่มีอิทธิพลทั้งทางตรงและทางอ้อมต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ได้แก่ กระบวนการครอบครัว โดยตัวแปรที่มีอิทธิพลทางตรงสูงสุดต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ได้แก่ ตัวแปรเจตคติทางการเรียน
2. โมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยให้ค่า ไค-สแควร์ (Chi-square) เท่ากับ 123.73; $p = 1.00$ ที่องศาอิสระเท่ากับ 225 ค่า GFI เท่ากับ 0.98 ค่า AGFI เท่ากับ 0.97 และค่า RMR เท่ากับ 0.025 และตัวแปรในโมเดลสามารถอธิบายความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ร้อยละ 19

ภาควิชา ศึกษาระดับปริญญาโท ลายมือชื่อนิสิต มินตรา สิงหนาค
สาขาวิชา ศึกษาระดับปริญญาโท ลายมือชื่อ อ. ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก
ปีการศึกษา 2552

518 38313 27 : MAJOR EDUCATIONAL RESEARCH

KEYWORDS: FAMILY PROCESS / INTERVENING VARIABLES / ACADEMIC ACHIEVEMENT /
ELEMENTARY STUDENTS.

MINTRA SINGHANAK: EFFECTS OF FAMILY PROCESS AND INTERVENING VARIABLES
ON MOTIVE SELF-CONCEPT SELF-ESTEEM LEARNING ATTITUDE AND ACADEMIC
ACHIEVEMENT IN BANGKOK ELEMENTARY STUDENTS. THESIS ADVISOR: ASSOC.
PROF. WANNEE KAEMKATE, Ph.D, 247 pp.

The purposes of this research were to study effects of family process and intervening variables on academic achievement in Bangkok elementary students, and to examine the goodness of fitting of the model to the empirical data. The research population consisted of 532,422 elementary students in Bangkok. The research responders were 540 elementary students and 540 parents. Variables consisted of five endogenous latent variables : academic self concept, learning motivation, learning attitude, self esteem, and academic achievement ; and on exogenous latent variable: family process. These latent variables were measured by 24 observed variables. Data were collected by 2 questionnaires having reliability for each variable ranging form 0.44-0.85 and analyses by using descriptive statistic, Pearson's product moment correlation, LISREL analysis.

The major findings were as follows:

1. The casual model consisted of two type of variable, i.e., variable having direct effect to the academic achievement : academic self concept, learning motivation, learning attitude, and self esteem; and variable having both direct and indirect effects: family process. Among these variables, factor of learning attitude had the highest total effect.

2. The casual model was valid and fit to the empirical data. The model indicated that the Chi-square goodness of fit test was 123.73 , $p = 1.00$, $df = 225$, $GFI = 0.98$, $AGFI = 0.97$ and $RMR = 0.025$. The model accounted for 19 % of variance in effects of family process and intervening variables on academic achievement.

Department : Educational Research and Psychology

Field of Study : Educational Research

Academic Year : 2009

Student's Signature : *Mintra Singhanak*

Advisor's Signature : *Wannee Kaemkate*

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์เล่มนี้ สำเร็จลุล่วงได้ด้วยดี โดยได้รับความกรุณาอย่างยิ่งจาก รองศาสตราจารย์ ดร. วรธรณี แกมเกตุ อาจารย์ที่ปรึกษา ที่ได้ให้แนวคิด คำแนะนำ ตลอดจนแก้ไข ข้อบกพร่องในการทำวิทยานิพนธ์ตั้งแต่เริ่มต้นจนสำเร็จเสร็จสิ้น ซึ่งผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งในความเอาใจ ใส่และการดูแลเป็นอย่างดี จึงขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอกราบขอบพระคุณคณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ รองศาสตราจารย์.ดร.สิริพันธุ์ สุวรรณมรรคา ดร.อรุณศรี อนันตรศิริชัย รวมถึงคณาจารย์ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา และผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านเป็นอย่างสูง ที่กรุณาให้คำแนะนำ ให้ความรู้ และข้อเสนอแนะด้าน วิชาการที่เป็นประโยชน์ต่อผู้วิจัยอย่างยิ่ง

ขอขอบพระคุณกองคลังมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ที่กรุณาสนับสนุนทุนพัฒนาบุคลากร มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ปีการศึกษา 2551-2552 ในการวิจัยในครั้งนี้

ขอขอบคุณ คุณศจี จิระโร คุณจรรยาวรรณ ฤทธิเพชร รวมถึงเพื่อนๆ ภาควิชาวิจัย การศึกษา (นอกเวลาราชการ) ทุกคนที่คอยให้ความช่วยเหลือให้กำลังใจแก่ผู้วิจัยมาโดยตลอด

ท้ายสุดนี้ขอกราบขอบพระคุณคุณพ่อ คุณแม่ และคุณลุง คุณป้า คุณน้าทางบ้านทุกท่าน ที่อบรมสั่งสอน ดูแล ห่วงใย ให้กำลังใจ ปลุกฝังให้มีนิสัยรักเรียน อุตุน และมีความพยายาม รวมถึงน้องสาวที่คอยห่วงใยและช่วยเหลือมาโดยตลอด ครอบครัวที่เป็นกำลังใจที่ดีและเป็น แรงผลักดันให้ผู้วิจัยสามารถประสบความสำเร็จได้ในวันนี้

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ฌ
สารบัญภาพ.....	ฎ
บทที่	
1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
คำถามวิจัย.....	5
วัตถุประสงค์ของการวิจัย.....	5
ขอบเขตของการวิจัย.....	5
นิยามศัพท์ที่ใช้ในการวิจัย.....	6
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ.....	7
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	8
ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการครอบครัว.....	8
ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับอัตมโนทัศน์.....	35
ตอนที่ 3 แนวคิดเกี่ยวกับแรงจูงใจ.....	44
ตอนที่ 4 แนวคิดเกี่ยวกับเจตคติ.....	53
ตอนที่ 5 แนวคิดเกี่ยวกับการเห็นคุณค่าในตนเอง.....	56
ตอนที่ 6 แนวคิดเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....	65
ตอนที่ 7 ความสัมพันธ์ของตัวแปรที่สนใจศึกษา.....	66
ตอนที่ 8 หลักการวิเคราะห์โมเดล LISREL.....	74
ตอนที่ 9 กรอบแนวคิดและสมมติฐานในการวิจัย.....	84

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	87
ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	87
ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย.....	89
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	90
การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	107
การวิเคราะห์ข้อมูล.....	108
4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	109
ตอนที่ 1 การวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย.....	111
ตอนที่ 2 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบวัตถุประสงค์ในการวิจัย.....	118
5 สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	130
สรุปผลการวิจัย.....	131
อภิปรายผลการวิจัย.....	134
ข้อเสนอแนะในการวิจัย.....	140
รายการอ้างอิง.....	142
ภาคผนวก.....	151
ภาคผนวก ก รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ.....	152
ภาคผนวก ข ตัวอย่างแบบสอบถาม.....	154
ภาคผนวก ค การปรับปรุงแบบสอบถาม.....	172
ภาคผนวก ง ผลการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ (ค่า IOC).....	182
ภาคผนวก จ ผลการวิเคราะห์โมเดลเชิงสาเหตุของอิทธิพลกระบวนการ ครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้วยโปรแกรม LISREL.....	187
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	247

สารบัญตาราง

ตารางที่		หน้า
2.1	องค์ประกอบของกระบวนการครอบครัว.....	34
2.2	การเปรียบเทียบความเหมือนและความแตกต่างระหว่างอัตมโนทัศน์ การเห็นคุณค่าในตนเอง และการรับรู้ความสามารถของตนเอง.....	39
3.1	จำนวนตัวอย่างจำแนกตามสังกัดและระดับชั้น.....	88
3.2	เกณฑ์การให้คะแนนข้อคำถามเกี่ยวกับอิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและ ตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....	91
3.3	การวิเคราะห์เนื้อหาและพฤติกรรมของตัวแปรที่สำคัญต่อการวัด.....	92
3.4	ค่าสัมประสิทธิ์ความเที่ยงของแบบสอบถาม.....	94
3.5	ค่าเฉลี่ยเลขคณิต ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบ เพียร์สันขององค์ประกอบกระบวนการครอบครัว.....	97
3.6	ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลกระบวนการครอบครัว.....	98
3.7	ค่าเฉลี่ยเลขคณิต ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบ เพียร์สันขององค์ประกอบอัตมโนทัศน์ทางการเรียน.....	99
3.8	ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลอัตมโนทัศน์ทางการเรียน.....	100
3.9	ค่าเฉลี่ยเลขคณิต ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบ เพียร์สันขององค์ประกอบแรงจูงใจในการเรียน.....	101
3.10	ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลแรงจูงใจในการเรียน.....	102
3.11	ค่าเฉลี่ยเลขคณิต ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบ เพียร์สันขององค์ประกอบเจตคติทางการเรียน.....	103
3.12	ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลเจตคติทางการเรียน.....	104
3.13	ค่าเฉลี่ยเลขคณิต ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบ เพียร์สันขององค์ประกอบการเห็นคุณค่าในตนเอง.....	105
3.14	ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการเห็นคุณค่าในตนเอง.....	106
4.1	จำนวนของผู้ปกครองจำแนกตามสังกัดโรงเรียน ระดับการศึกษาและรายได้ (n = 464)	113

สารบัญตาราง (ต่อ)

ตารางที่		หน้า
4.2	จำนวนของผู้ปกครองจำแนกตามสังกัดโรงเรียนและลักษณะครอบครัว (n = 464).....	114
4.3	จำนวนของผู้ปกครองจำแนกตามสังกัดโรงเรียนและอาชีพ (n =464).....	114
4.4	จำนวนของนักเรียนจำแนกตามตัวแปรต่างๆ.....	114
4.5	ค่าสถิติเบื้องต้นของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิเคราะห์โมเดลเชิงสาเหตุของ กระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....	117
4.6	ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของ ตัวแปรสังเกตได้ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด.....	122
4.7	ค่าสถิติผลการวิเคราะห์แยกค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝงและการวิเคราะห์ อิทธิพลของโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรแฝงที่มีผล ต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....	127


 ศูนย์วิทยทรัพยากร
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญภาพ

แผนภาพที่		หน้า
2.1	ความต้องการพื้นฐาน 5 ชั้นของมนุษย์.....	17
2.2	ความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งนำเข้า กระบวนการ และสิ่งนำออกของระบบครอบครัว...	26
2.3	องค์ประกอบของเจตคติ.....	55
2.4	สรุปแนวคิดและทฤษฎีปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์ของครอบครัว.....	67
2.5	สรุปแนวคิดและทฤษฎีระบบครอบครัว.....	68
2.6	สรุปแนวคิดและทฤษฎี Dialectics.....	69
2.7	สรุปความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการครอบครัว อัตมโนทัศน์ทางการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....	70
2.8	สรุปความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการครอบครัวแรงจูงใจในการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....	72
2.9	สรุปความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการครอบครัว เจตคติทางการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....	73
2.10	สรุปความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการครอบครัว การเห็นคุณค่าในตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....	74
2.11	โมเดลใหญ่ในโปรแกรมลิสเรล.....	75
2.12	ขั้นตอนการวิเคราะห์โมเดลลิสเรล	83
2.13	กรอบแนวคิดโมเดลเชิงสาเหตุกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....	86
3.1	ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดองค์ประกอบกระบวนการครอบครัว	98
3.2	ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดองค์ประกอบอัตมโนทัศน์ทางการเรียน	100
3.3	ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดองค์ประกอบแรงจูงใจในการเรียน	102
3.4	ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดองค์ประกอบเจตคติทางการเรียน	104
3.5	ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดองค์ประกอบการเห็นคุณค่า ในตนเอง.....	106
4.1	ผลการพัฒนาโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มี ผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับข้อมูลเชิงประจักษ์.....	129

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การพัฒนาจุดเริ่มต้นที่ทำให้ประเทศประสบผลสำเร็จได้ คือ การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ หรือการพัฒนาคนให้มีคุณภาพ จะเห็นได้จากการเปลี่ยนยุทธศาสตร์การพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติตั้งแต่แผนพัฒนาฉบับที่ 8 (2540-2544) ที่เน้นการพัฒนาคน ซึ่งเป็นการพัฒนาความสำเร็จของคุณภาพและสมรรถนะของคนไทยให้สามารถมีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ เพื่อที่จะเพิ่มขีดความสามารถของชุมชน สังคมและชาติ จึงเน้นคนเป็นศูนย์กลางของการพัฒนา เพราะคนเป็นปัจจัยชี้ขาดการพัฒนาในทุกเรื่อง และได้กระทำเป็นผลสำเร็จในบางส่วนให้คนไทยได้รับการพัฒนาศักยภาพที่ดีขึ้นทุกด้าน เช่น ด้านสุขภาพพลานามัย ด้านการศึกษา จนกระทั่งแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมฉบับที่ 9 (2545-2549) ก็ยังมีการดำเนินการต่อเนื่องในด้านการยึดคนเป็นศูนย์กลางของการพัฒนา (วงศกร ภูทอง, 2545)

ที่ผ่านมาการวัดความสำเร็จของการจัดการศึกษาที่สำคัญประการหนึ่งคือการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน หากผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนอยู่ในระดับสูง มีมาตรฐาน สะท้อนถึงศักยภาพที่มีอยู่ของผู้เรียน หมายความว่าจัดการศึกษาสามารถสร้างพลเมืองที่มีคุณภาพ อันเป็นกำลังของการพัฒนาประเทศได้ ด้วยเหตุนี้ทำให้นักวิจัยเกิดความสนใจในการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน ซึ่งไม่ใช่เฉพาะในประเทศไทยเท่านั้น ยังรวมถึงนานาชาติที่มุ่งพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนของตนเพื่อให้เกิดทรัพยากรมนุษย์ที่มีคุณภาพในกระแสการแข่งขันและการเปลี่ยนแปลงของโลกอย่างต่อเนื่อง อย่างไรก็ตามจากการสำรวจระดับเชาว์ปัญญา (IQ) ของเด็กไทยในจังหวัดต่างๆ จำนวน 20 จังหวัด พบว่า ค่าเฉลี่ยของระดับเชาว์ปัญญาอยู่ที่ประมาณ 91 และยังพบอีกว่า ร้อยละ 44 ของประชากรกลุ่มนี้มีระดับเชาว์ปัญญาต่ำกว่าร้อยละ 90 อีกด้วยซึ่งเชาว์ปัญญาปกติของเด็กควรอยู่ระหว่าง 90-110 (ปริญานุช ขุนเณร, 2549) แสดงให้เห็นคุณภาพของผู้เรียนของประเทศไทยมีแนวโน้มยากต่อการสร้างองค์ความรู้จากการศึกษา ซึ่งส่งผลทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าที่ควรจะเป็น

จากรายงานของสำนักทดสอบทางการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ ที่ได้ทำการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับชาติ ปีการศึกษา 2551 พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนยังไม่เป็นที่น่าพอใจ โดยมีร้อยละของค่าเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในรายวิชาหลัก 3 รายวิชาของนักเรียนชั้นประถมศึกษา

ปีที่ 3 อยู่ในระดับที่ต่ำกว่าร้อยละ 50 โดยเฉพาะวิชาวิทยาศาสตร์ที่มีร้อยละของค่าเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำที่สุดใน 3 รายวิชา โดยสอดคล้องกับผลการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับชาติของชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 พบว่าร้อยละของค่าเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในด้านทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนซึ่งเป็นทักษะหนึ่งในการเรียนวิทยาศาสตร์อยู่ในระดับที่ต่ำมาก นอกจากนี้ในวิชาสังคมศึกษาก็มีร้อยละของค่าเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าร้อยละ 50

ปัญหาวิกฤติทางผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนไม่ใช่ปัญหาที่เกิดขึ้นเฉพาะในประเทศไทย แต่ประเทศทั่วโลกได้เผชิญกับปัญหานี้ หลายประเทศยังคงเผชิญปัญหาดังกล่าวเหมือนประเทศไทย และแก้ปัญหาโดยการพัฒนาครูให้มีศักยภาพทางวิชาการอย่างเข้มข้นอันจะนำไปสู่การพัฒนาผู้เรียนเพื่อให้มีความสามารถทางวิชาการมากขึ้นตามไปด้วย ในขณะที่อีกหลายประเทศ โดยเฉพาะในแถบตะวันตกกลับเริ่มหันมาให้ความสนใจศึกษาเพื่อแก้ปัญหาวิกฤติผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจากบริบทที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนโดยตรง นั่นคือให้ความสนใจในการศึกษาทางจิตวิทยาที่มีผลต่อความสำเร็จในการทำกิจกรรมรวมถึงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน ซึ่งหนึ่งในตัวแปรที่สำคัญตัวหนึ่งที่นักการศึกษา นักวิจัย ตลอดจนครูให้ความสนใจ คือ กระบวนการทางครอบครัว

เป็นที่ยอมรับโดยทั่วไปว่า การพัฒนาเด็กที่ดีเริ่มต้นจากในครอบครัว เด็กจะเติบโตมีคุณภาพชีวิตบุคลิกอย่างไร จะเป็นคนดีมุ่งทำประโยชน์แก่สังคม หรือเป็นคนด้อยสมรรถภาพ สร้างปัญหาแก่สังคมและครอบครัว ส่วนหนึ่งย่อมขึ้นอยู่กับครอบครัวและวิธีการอบรมเลี้ยงดูจากบุคคลในครอบครัวเป็นสำคัญ เพราะนอกจากครอบครัวจะถ่ายทอดลักษณะทางพันธุกรรมโดยสายเลือดแล้ว ยังทำหน้าที่ดูแลเด็กตั้งแต่แรกเกิดจนเติบโตพึ่งตนเองได้ เป็นแบบอย่างที่หล่อหลอมความรู้สึกนึกคิด พฤติกรรม ตลอดจนจิตสำนึกของความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ ปลูกฝังค่านิยมความรัก และคุณค่าของการมีชีวิต รวมถึงเป็นแหล่งสำคัญที่เด็กได้เรียนรู้ภาษา และพัฒนาทักษะในการดำเนินชีวิตจากสิ่งต่างๆ จะเห็นได้ว่าสภาพแวดล้อมในครอบครัวมีความสัมพันธ์โดยตรงกับคุณภาพเด็ก ดังนั้นบทบาทที่สำคัญประการหนึ่งของรัฐ คือ การให้ความรู้กับบุคคลในครอบครัวเกี่ยวกับพัฒนาการเด็ก และพยายามให้เด็กทุกคนได้อาศัยอยู่กับครอบครัวตน หรืออาศัยอยู่ในสภาพแวดล้อมที่คล้ายครอบครัวมากที่สุด (สำนักงานปลัดสำนักนายกรัฐมนตรี คณะกรรมการส่งเสริมและประสานงานสตรีแห่งชาติ, 2541) ดังนั้น ครอบครัวจึงเป็นแหล่งสำคัญแหล่งแรก ในการให้กระบวนการเรียนรู้ทางสังคมแก่เด็ก ในการที่จะหล่อหลอมให้เด็กเติบโตมาเป็นผู้ที่มี

วัฒนธรรม จริยธรรม ค่านิยม ความเชื่อมั่นและภูมิใจในตนเอง เห็นอกเห็นใจ ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน มองโลกในแง่ดี ไม่ลุ่มหลงอบายมุข (โสภา ชปิลมันน์, 2536)

ในสังคมโลกทุกสังคมล้วนประกอบขึ้นด้วยความสัมพันธ์ของกลุ่มคน ที่มีโครงสร้างพื้นฐานมาจากครอบครัวทั้งสิ้น ครอบครัวจึงถือเป็นสถาบันหลักที่ทำหน้าที่วางรากฐานให้แก่สถาบันอื่นของสังคม โดยที่ครอบครัวเป็นแหล่งกำเนิดของประชากรมนุษย์ และหล่อหลอมพัฒนาคุณภาพชีวิตของสมาชิกแต่ละคนในครอบครัวให้เป็นสมาชิกที่ดีของสังคม ประเทศ และโลกอย่างไม่มีที่จบสิ้น ดังนั้นในการที่จะพัฒนาคุณภาพของประชากรมนุษย์ให้เป็นผู้ที่มีความสามารถนั้นจึงควรให้ความสำคัญไปยังครอบครัว

ภายในครอบครัว พ่อแม่มีส่วนสำคัญอย่างยิ่งที่จะช่วยเหลือ และส่งเสริมการศึกษาของลูก ในหลายรูปแบบที่สำคัญ ได้แก่ การกระตุ้นพัฒนาการทางสติปัญญาของลูกตั้งแต่วัยเด็ก อันจะส่งผลต่อพัฒนาการทางสมองในระยะแรก นอกจากนี้พ่อแม่ยังมีบทบาทสำคัญต่อพัฒนาการทางสังคมของลูก โดยจะพบว่าเด็กที่มาจากครอบครัวที่พ่อแม่สร้างสภาพแวดล้อมที่กระตุ้นการเรียนรู้ จะมีความพร้อมทั้งทางด้านเจตคติ และมีทักษะที่จะช่วยให้ประสบความสำเร็จในการเรียนได้ดียิ่งขึ้น ดังนั้น เราจะเห็นว่าอิทธิพลของพ่อแม่ที่มีต่อพัฒนาการทางด้านปัญญาและสังคมยังคงดำเนินไปตลอดวัยการศึกษาของลูก สภาพแวดล้อมทางบ้านที่กระตุ้นการเรียนรู้จะช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ในโรงเรียน (คัคนางค์ มณีศรี และ สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2540) นอกจากนี้ ผลงานวิจัยของ Coleman ในปี ค.ศ. 1966 ได้แสดงให้เห็นว่า สถานภาพและเศรษฐกิจและสังคมของครอบครัวสามารถอธิบายความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้มากกว่าตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับสภาพโรงเรียน เด็กที่มาจากครอบครัวที่ขาดแคลนจึงมีโอกาสในการศึกษาน้อยกว่า (Campbell, 1992) รายงานเล่มนี้เมื่อถูกตีพิมพ์ออกมา ส่งผลให้เกิดเสียงวิพากษ์วิจารณ์และทำให้นักวิจัยหันมาสนใจศึกษาเรื่องนี้มากขึ้น ปัจจุบันนักวิจัยจำนวนมากยังคงใช้ตัวแปรที่เกี่ยวกับสถานภาพทางเศรษฐกิจและสังคม เป็นตัวช่วยในการอธิบายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็กต่อไป พยายามที่จะส่งเสริมให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับสูง ทำให้นักวิจัยมุ่งศึกษาตัวแปรที่สามารถทำนายผลการเรียนได้ ซึ่งได้มุ่งประเด็นมาที่กระบวนการครอบครัว โดยมีงานวิจัยจำนวนมากแสดงให้เห็นว่าตัวแปร เช่น ความเชื่อของพ่อแม่ ความคาดหวัง รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูและกิจกรรมของพ่อแม่ มีความสัมพันธ์กับผลการเรียนลูก (Blez and Geary, 1984; Jencks, 1972; Marjoribanks, 1980)

Bloom (1976) เป็นผู้ริเริ่มศึกษากระบวนการครอบครัวที่ส่งผลให้สถานภาพทางเศรษฐกิจและสังคมเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เขาได้ตั้งสมมติฐานว่า

สภาพแวดล้อมทางบ้านที่กระตุ้นการเรียนรู้จะส่งเสริมพัฒนาการทางสมองอันจะช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งจากการศึกษาในครั้งนี้ ได้พยายามวิเคราะห์สภาพแวดล้อมในครอบครัวในระดับต่างๆ และแยกแยะกระบวนการแต่ละอย่างที่ครอบครัวในทุกระดับสถานภาพทางเศรษฐกิจและสังคม และพบว่า กระบวนการครอบครัวซึ่งหมายถึงกิจกรรมที่พ่อแม่จัดกระทำในลักษณะที่สร้างสภาพแวดล้อมทางบ้านที่ส่งเสริมการเรียนรู้ของลูก มีความสัมพันธ์กับพัฒนาการทางสติปัญญาและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับสูง ในขณะที่สถานภาพทางเศรษฐกิจและสังคมมีความสัมพันธ์กับพัฒนาการทางสติปัญญาต่ำ

Campbell (1992) ได้พัฒนาเครื่องมือที่สามารถแยกองค์ประกอบของกระบวนการครอบครัวที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เครื่องมือชิ้นนี้มีชื่อว่า The Inventory of Parental Influence (IPI) สามารถแยกแยะกระบวนการที่พ่อแม่ทุกระดับสถานภาพทางเศรษฐกิจและสังคมใช้ในการกระตุ้นการเรียนรู้ของเด็กในชีวิตประจำวัน

สำหรับปัจจัยด้านครอบครัวที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีหลายปัจจัยด้วยกัน จากการศึกษาพบว่า การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในกิจกรรมการเรียนรู้ของลูกสามารถช่วยให้เด็กเรียนดีขึ้น (Epstein, 1991) สอดคล้องกับ Halle และคณะ (1997) กล่าวว่า ตัวแปรด้านกระบวนการครอบครัว เช่น ความคาดหวังของพ่อแม่ และพฤติกรรมของพ่อแม่ที่มีความคาดหวังกับระดับการศึกษาของลูก พบว่ามีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน นอกจากนี้ กระบวนการครอบครัว เช่น ความคาดหวังของผู้ปกครองเกี่ยวกับระดับการศึกษาของลูกและการฝึกอ่านที่บ้าน ยังเป็นการช่วยเหลือเด็กในพัฒนาการเรียนรู้รายบุคคลอีกทางหนึ่งด้วย (Bradley and Corwyn, 1994) ครอบครัวมีส่วนอย่างมากในการยกระดับลูกๆ และเป็นผู้กำหนดในการทำหรือไม่ทำกิจกรรมใดๆ (Ho, 1994) เมื่อศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาการตามธรรมชาติของเด็ก จะพบว่าในแต่ละช่วงวัยของเด็กแต่ละคนยังมีความแตกต่างกัน (Huntsinger, Jose and Larson, 1998) งานวิจัยนี้นำเสนอว่าการมีส่วนร่วมของครอบครัวในโปรแกรมที่ต่างกันในบ้าน พบว่าครอบครัวของชาวอเมริกันเชื้อสายจีนเอาใจใส่เรื่องการทำกรบ้านวิชาคณิตศาสตร์มากกว่าครอบครัวชาวอเมริกันเชื้อสายยุโรป ซึ่งผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ของเด็กทั้งสองกลุ่มนี้ต่างกัน จากรายงานนี้ทำให้พบความสำคัญของพ่อแม่ในการที่จะส่งเสริมให้ลูกมีผลการเรียนที่ดีขึ้น ซึ่งการมีส่วนร่วมของพ่อแม่หรือผู้ปกครองนั้นสามารถดูได้จากปัจจัยด้านต่างๆ ที่พ่อแม่หรือผู้ปกครองให้กับลูก (Grolnick and Slowiaczek, 1994)

ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงเล็งเห็นความจำเป็นที่จะศึกษาอิทธิพลของกระบวนการครอบครัวที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ผู้วิจัยเชื่อว่าการศึกษาในครั้งนี้จะสามารถมองเห็นกระบวนการ

ครอบครัวของคนไทยที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็กไทย อันจะเป็นแนวทางนำไปสู่วิธีการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็กไทยโดยอาศัยความร่วมมือจากพ่อแม่ต่อไป

คำถามวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยสนใจศึกษาในประเด็นคำถามวิจัยที่สำคัญ ดังนี้

1. กระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านมีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหรือไม่ อย่างไร
2. โมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

จากคำถามวิจัย 2 ประการ ผู้วิจัยกำหนดเป็นวัตถุประสงค์หลัก 2 ประการ ดังนี้

1. เพื่อศึกษาอิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
2. เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยกำหนดขอบเขตของการวิจัย ดังนี้

1. การพัฒนาโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ในการวิจัยครั้งนี้ ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนประถมศึกษา ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 532,422 คน ปีการศึกษา 2552 สุ่มกลุ่มตัวอย่างโดยจำแนกตามสังกัดของโรงเรียน คือ กลุ่มที่ 1 คือ โรงเรียนในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) กระทรวงศึกษาธิการ กลุ่มที่ 2 คือ โรงเรียนในสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร กระทรวงมหาดไทย (กรุงเทพมหานคร)กลุ่มที่ 3 โรงเรียนในสังกัดสำนักบริหารงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน สำนักงานปลัดกระทรวง กระทรวงศึกษาธิการ (เอกชน) โดยเก็บข้อมูลจากนักเรียนและผู้ปกครองของนักเรียน
2. ตัวแปรที่ศึกษาในการวิจัยครั้งนี้ มีดังนี้
 - 2.1 ตัวแปรตาม ได้แก่ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน
 - 2.2 ตัวแปรต้น ได้แก่ กระบวนการครอบครัว ซึ่งเป็นตัวแฝงภายนอก วัดจากตัวแปรสังเกตได้ 9 ตัว ได้แก่ กิจกรรมการอ่านหนังสือร่วมกัน ความคาดหวังของพ่อแม่เกี่ยวกับ

ความสำเร็จของลูก การแสดงความรัก/ความอบอุ่น การมีส่วนร่วมในกิจกรรมโรงเรียนของพ่อแม่ การสนับสนุนทางการเงินจากครอบครัว การสนับสนุนร่วมกันในครอบครัว การกระตุ้นพัฒนาการทางปัญญา การกำกับ/จัดตารางเวลา การยกย่อง/ชื่นชม/ให้รางวัล/ลงโทษ

2.3 ตัวแปรส่งผ่าน จำนวน 4 ตัวแปร ได้แก่

2.3.1 อึดมโนทัศน์ทางการเรียน

2.3.2 แรงจูงใจในการเรียน

2.3.3 เจตคติทางการเรียน

2.3.4 การเห็นคุณค่าในตนเอง

นิยามศัพท์ที่ใช้ในการวิจัย

กระบวนการครอบครัว หมายถึง เหตุการณ์ต่างๆที่เกิดจากกิจกรรมของสมาชิกกระทำร่วมกันในรูปแบบของปฏิสัมพันธ์ การสื่อสาร การปฏิบัติในบทบาท หน้าที่ของสมาชิกครอบครัว หรือระหว่างครอบครัวกับสิ่งแวดล้อมภายนอก ซึ่งเป็นเหตุการณ์ที่ต้องปรับเปลี่ยนตลอดเวลา ตามระยะการเจริญเติบโต และพัฒนาการของสมาชิก สำหรับการศึกษาคั้งนี้มีเหตุการณ์หรือกิจกรรมหลัก 9 ประการ คือ กิจกรรมการอ่านหนังสือร่วมกัน ความคาดหวังของพ่อแม่เกี่ยวกับความสำเร็จของลูก การแสดงความรัก/ความอบอุ่น การมีส่วนร่วมในกิจกรรมโรงเรียนของพ่อแม่ การสนับสนุนทางการเงินจากครอบครัว การสนับสนุนร่วมกันในครอบครัว การกระตุ้นพัฒนาการทางปัญญา การกำกับ/จัดตารางเวลา การยกย่อง/ชื่นชม/ให้รางวัล/ลงโทษ

ตัวแปรส่งผ่าน หมายถึง ตัวแปรทางจิตวิทยาที่เป็นลักษณะต่างๆ ซึ่งแฝงอยู่ในตัวบุคคล อันบ่งชี้ถึงการทำงานของจิตใจภายในที่ส่งผลต่อการกระทำภายนอก สำหรับการศึกษาคั้งนี้มีตัวแปรส่งผ่านทางจิตวิทยา 4 ตัวแปร คือ อึดมโนทัศน์ทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติต่อการเรียน การเห็นคุณค่าในตนเอง

อึดมโนทัศน์ทางการเรียน หมายถึง การรับรู้ของบุคคลที่มีต่อตนเองในด้านจุดแข็ง จุดอ่อน ซึ่งจากการที่บุคคลประเมินตนเองจากประสบการณ์ที่มีต่อบุคคล กลุ่มบุคคล และสิ่งแวดล้อมที่ผ่านมาทั้งที่เป็นวิชาการและไม่เป็นวิชาการ สำหรับการศึกษาคั้งนี้จำแนกเป็น การรับรู้ระดับความสามารถของตนเอง การรับรู้จุดแข็ง/ข้อเด่น/ความถนัดของตนเอง การรับรู้จุดอ่อน/ข้อด้อยของตนเอง การรับรู้ความคิดของบุคคลอื่นที่มีต่อตนเอง ซึ่งประเมินได้จากแบบวัด 5 ระดับที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

แรงจูงใจในการเรียน หมายถึง พลังภายในของแต่ละบุคคลที่ถูกกระตุ้นโดยบุคคลหรือสภาพแวดล้อมให้แสดงพฤติกรรมบางอย่างโดยหนึ่งออกมาเพื่อไปสู่เป้าหมายที่ตนเองต้องการ หรือมีผู้ทำการชักจูง สำหรับการศึกษาคั้งนี้จำแนกเป็น แรงจูงใจจากภายนอก แรงจูงใจจากภายใน และอากัปกิริยาจากแรงจูงใจ ซึ่งประเมินได้จากแบบวัด 5 ระดับที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

เจตคติทางการเรียน หมายถึง สภาพความพร้อมทางจิตใจหรืออารมณ์ของบุคคลที่เกิดจากประสบการณ์การเรียนรู้ และพร้อมที่จะแสดงพฤติกรรมเพื่อที่จะตอบสนองของบุคคล วัตถุประสงค์สถาบัน หรือสภาพการณ์ใดๆในทางบวกหรือทางลบ สำหรับการศึกษาคั้งนี้จำแนกเป็น อารมณ์/ความรู้สึกที่มีต่อการเรียน ความเชื่อถือ/การรับรู้ที่มีต่อสิ่งที่เรียนรู้ และอากัปกิริยาที่มีต่อการเรียน ซึ่งประเมินได้จากแบบวัด 5 ระดับที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

การเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึง การประเมินตนเองเกี่ยวกับการมีคุณค่า ความสำคัญ ความสามารถ การประสบความสำเร็จ ความรู้สึกรักตนเอง ความภาคภูมิใจและพึงพอใจในตนเอง การยอมรับนับถือตนเอง มีความเชื่อมั่นในตนเอง และรับรู้ว่าคุณค่าความสามารถมีประโยชน์ต่อสังคม ตลอดจนการได้รับการยอมรับจากสังคม สำหรับการศึกษาคั้งนี้จำแนกเป็น ความภาคภูมิใจในตนเอง ความเชื่อมั่นในตนเอง การยอมรับนับถือตนเอง และความพึงพอใจในความสามารถของตนเอง ซึ่งประเมินได้จากแบบวัด 5 ระดับที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ระดับผลการเรียนของนักเรียน ซึ่งวัดได้จากคะแนนเฉลี่ยสะสม ตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1จนถึงระดับชั้นก่อนหน้าที่กำลังศึกษา ดังนี้

- นักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 4 ใช้เกรดเฉลี่ยสะสมตั้งแต่ชั้น ประถมศึกษาปีที่ 1-3
- นักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 5 ใช้เกรดเฉลี่ยสะสมตั้งแต่ชั้น ประถมศึกษาปีที่ 1-4
- นักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 6 ใช้เกรดเฉลี่ยสะสมตั้งแต่ชั้น ประถมศึกษาปีที่ 1-5

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

การวิจัยครั้งนี้เป็นวิจัยที่มุ่งศึกษาอิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนประถมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร ซึ่งทำให้ทราบถึงรูปแบบความสัมพันธ์ของกระบวนการครอบครัวที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนทั้งทางตรงและทางอ้อม ซึ่งจากผลการวิจัยจะเกิดประโยชน์ คือ เพื่อให้ผู้ที่มีส่วนที่เกี่ยวข้อง โดยเฉพาะผู้ปกครองและบุคคลในครอบครัวได้ทราบและตระหนักถึงความสำคัญของกระบวนการครอบครัวที่ส่งผลทั้งทางตรงและทางอ้อมต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อันจะเป็นผลถึงการพัฒนาศักยภาพของเด็กและเยาวชนต่อไป

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยในครั้งนี้ เป็นการวิจัยเพื่อ 1) ศึกษาอิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน 2) ตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งผู้วิจัยได้แบ่งการนำเสนอ ดังนี้ **ตอนที่แรก** เป็นการนำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการครอบครัว **ตอนที่สอง** เป็นการนำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับอัตมโนทัศน์ **ตอนที่สาม** เป็นการนำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับแรงจูงใจ **ตอนที่สี่** เป็นการนำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับเจตคติ **ตอนที่ห้า** เป็นการนำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการเห็นคุณค่าในตนเอง **ตอนที่หก** เป็นการนำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน **ตอนที่เจ็ด** เป็นการนำเสนอความสัมพันธ์เกี่ยวกับตัวแปรที่สนใจศึกษา และ**ตอนที่แปด** เป็นการนำเสนอหลักการวิเคราะห์โมเดลลิสเรล และ**สุดท้าย** เป็นการนำเสนอกรอบแนวคิดและสมมติฐานการวิจัย ซึ่งมีรายละเอียด ดังนี้

ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการครอบครัว

1.1. แนวคิดทฤษฎีพัฒนาการมนุษย์และการนำไปใช้

1.1.1 แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับพัฒนาการมนุษย์

1) **ความหมายของพัฒนาการมนุษย์** พัฒนาการมนุษย์ หมายถึง กระบวนการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในตัวมนุษย์โดยธรรมชาติ เริ่มตั้งแต่การปฏิสนธิและต่อเนื่องไปตลอดชีวิต เป็นการเปลี่ยนแปลงทั้งทางด้านโครงสร้าง และแบบแผน รวมทั้งการทำหน้าที่ต่างๆของร่างกาย ในการแสดงออกของความสามารถด้านต่างๆโดยมีลักษณะที่แน่นอน เป็นแบบแผนที่สลับซับซ้อน ผสมผสานลำดับขั้นอย่างก้าวหน้า มีทิศทางและดำเนินไปอยู่ตลอดเวลา

พัฒนาการมีความหมายเช่นเดียวกับการเปลี่ยนแปลง แต่เป็นการเปลี่ยนแปลงซึ่งครอบคลุมการเปลี่ยนแปลงทางปริมาณ ที่เกี่ยวข้องกับการเพิ่มจำนวนหรือขนาดรูปร่างและอวัยวะต่างๆของร่างกาย รวมถึงการเปลี่ยนแปลงที่เกิดสิ่งใหม่ๆทางคุณภาพ ที่เกี่ยวข้องกับการทำงานหรือการจัดระเบียบส่วนต่างๆของร่างกาย อารมณ์และจิตใจ สังคม สติปัญญา เกิดเป็นความสามารถใหม่

2) **องค์ประกอบของพัฒนาการ** พัฒนาการของมนุษย์เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ขององค์ประกอบสำคัญ 2 ส่วน คือ

วุฒิภาวะ หมายถึง สภาวะการเปลี่ยนแปลงของร่างกายที่เกิดขึ้นถึงระดับของการแสดงศักยภาพที่มีอยู่ภายในตัวบุคคลแต่ละคนในระยะเวลาใดระยะหนึ่งที่กำหนดตามวิถีทางของธรรมชาติ และนำมาซึ่งความสามารถกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งได้เหมาะสมตามวัย ศักยภาพที่มนุษย์แสดงออกมาในเวลาอันสมควรนี้ หรือที่เรียกว่าระดับวุฒิภาวะ จะมีอยู่ในตัวบุคคลทุกคนตั้งแต่กำเนิดและถูกกำหนดโดยพันธุกรรม ด้วยเหตุนี้ระดับวุฒิภาวะของบุคคลที่จะแสดงความสามารถอย่างเดียวกัน อาจแสดงออกมาในช่วงเวลาที่ต่างกันได้

การเรียนรู้ หมายถึง การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมซึ่งเป็นผลจากประสบการณ์ที่ได้รับ หรือจากการฝึกปฏิบัติอบรมสั่งสอนและการปฏิสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อความต้องการหรือความสนใจของบุคคล ทำให้ความสามารถต่างๆของบุคคลถูกนำออกมาใช้อย่างมีประสิทธิภาพเต็มที่ ทั้งนี้การเรียนรู้ของมนุษย์เริ่มตั้งแต่อยู่ในครรภ์มารดาและต่อเนื่องกันตลอดชีวิต

3) **ปัจจัยที่กำหนดพัฒนาการ** พัฒนาการของมนุษย์เกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม ซึ่งมีความสำคัญไม่ยิ่งหย่อนกว่ากัน คือ

พันธุกรรม เป็นปัจจัยทางชีวภาพที่กำหนดของเขตลักษณะและขีดความสามารถของบุคคลทั้งทางร่างกายและจิตใจ โดยผ่านกระบวนการถ่ายทอดทางยีนที่อยู่ในเชื้อสายของบรรพบุรุษมายังลูกหลาน

สิ่งแวดล้อม เป็นปัจจัยภายนอกที่อยู่รอบตัวบุคคลทั้งทางกายภาพ สังคม จิตวิทยา และวัฒนธรรม ซึ่งเป็นสภาวะการณ์ที่มีอิทธิพลในการสร้างเสริมหรือขัดขวางพัฒนาการของบุคคลให้เข้าไปในทิศทางใดทิศทางหนึ่ง

4) **แนวคิดทฤษฎีพัฒนาการมนุษย์**

แนวคิดเชิงทฤษฎีที่น่าเสนอนี้เป็นแนวคิดพื้นฐานที่มีการกล่าวถึงกันโดยทั่วไปในสาขาจิตวิทยา ซึ่งในบางทฤษฎีมีรากฐานของการศึกษามานานหลายทศวรรษ แต่ก็ยังเป็นแนวคิดที่มีผู้นำมาใช้อ้างอิง นำมาศึกษาค้นคว้าต่อไปทั้งในปัจจุบันและอนาคต แนวคิดทฤษฎีเหล่านี้เป็นแนวคิดทฤษฎีตะวันตก ซึ่งนักจิตวิทยาไทยได้ใช้เป็นแนวคิดในการเรียน การสอน และเผยแพร่ความรู้ในสาขานี้ โดยทฤษฎีที่ได้นำเสนอต่อไปนี้ที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน คือ ทฤษฎีการเรียนรู้และพฤติกรรมนิยม ทฤษฎี Dialectics และทฤษฎีมนุษย์นิยม

1.1.2 แนวคิดทฤษฎีพัฒนาการมนุษย์

แนวคิดทฤษฎีที่น่าเสนอนี้เป็นแนวคิดพื้นฐานที่มีการกล่าวถึงกันโดยทั่วไปในสาขาจิตวิทยา ซึ่งได้มีการนำเอามาปรับใช้เป็นแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการเรียน การสอน โดยมีทฤษฎีที่สัมพันธ์กับตัวแปรที่ศึกษา คือ ทฤษฎีการเรียนรู้และพฤติกรรมนิยม ทฤษฎีพัฒนาการทางความคิด ทฤษฎี Dialectics ทฤษฎีมนุษยนิยม

1) **ทฤษฎีการเรียนรู้และพฤติกรรมนิยม** นักคิดกลุ่มนี้มีแนวคิดว่า พัฒนาการใดๆ ของมนุษย์เกิดจากการเรียนรู้ มนุษย์มีศักยภาพที่จะเรียนรู้ คุณสมบัตินี้ติดตัวมาแต่เกิด กระบวนการเรียนรู้เป็นพฤติกรรมที่เห็นได้ชัดเจน ดังนั้นพัฒนาการ คือ การที่บุคคลสามารถทำอะไรๆ โดยเพิ่มปริมาณขึ้น ซึ่งเป็นผลจากกระบวนการเรียนรู้ต่อเนื่อง การเรียนรู้อย่างหนึ่งจะเชื่อมโยงไปยังการเรียนรู้อื่นๆ ต่อไปไม่จบสิ้น ทฤษฎีการเรียนรู้ที่โดดเด่น คือ ทฤษฎีการเรียนรู้ของกลุ่มพฤติกรรมนิยม และทฤษฎีการเรียนรู้เชิงสังคมของ Bandura

(1) ทฤษฎีพฤติกรรมนิยม (Behaviorism)

นักทฤษฎีกลุ่มนี้สนใจศึกษาพัฒนาการและพฤติกรรมมนุษย์ที่เห็นชัดเจน วัดได้แน่นอน มีระบบระเบียบในการศึกษาชัดเจน โดยให้ความสำคัญแก่พื้นฐานทางชีวภาพของบุคคลรองลงมา จากสิ่งแวดล้อม แนวคิดนี้ไม่ได้สนใจขั้นตอนพัฒนาการตามวัย และไม่สนใจกระบวนการจิตใต้สำนึก ซึ่งแบ่งการเรียนรู้ออกเป็น 2 ประเภท คือ การเรียนรู้โดยการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก (classical conditioning learning) และการเรียนรู้โดยการวางเงื่อนไขแบบลงมือกระทำ (operant conditionism learning)

การเรียนรู้โดยการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก (classical conditioning learning)

ตัวอย่างการเรียนรู้ในลักษณะนี้ นักสรีรวิทยาชาวรัสเซีย ชื่อ อีวาน พาฟลอฟ (อ้างถึงในมหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช, 2545) ได้ทำการศึกษา โดยเขานำสุนัขที่หิวเข้ามาในเครื่องที่มีสายรัดตัวให้อยู่กับที่ สุนัขนั้นถูกเจาะที่แก้มบริเวณต่อมน้ำลาย และติดเครื่องมือสำหรับวัดปริมาณน้ำลายไว้ เริ่มทดลองโดยการให้สุนัขได้ยินเสียงกระดิ่ง น้ำลายไม่ไหล จากนั้นสั่งกระดิ่งพร้อมทั้งนำอาหารมาให้ ในช่วงแรกที่ได้ยินเสียงกระดิ่งน้ำลายไม่ไหล ต่อจากนั้นทำหลายครั้ง สุนัขน้ำลายไหล จากนั้นทำการสั่งกระดิ่งแต่ไม่ให้อาหาร ปรากฏว่าสุนัขน้ำลายไหล แสดงว่าสุนัขเกิดการเรียนรู้หรือถูกวางเงื่อนไขให้มีอาการน้ำลายไหล สัมพันธ์กับการได้ยินเสียงกระดิ่ง นอกเหนือไปจากน้ำลายไหล เพราะได้รับอาหารซึ่งเป็นพฤติกรรมตามธรรมชาติ

การทดลองนี้ถือเป็นการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก ที่นักศึกษาค้นคว้าผู้นิยมการทดลองแนวนี้ คือ วัตสัน (1878 - 1958) ได้ทดลองทำซ้ำ วัตสันต้องการอธิบายการเกิดอารมณ์ที่ได้จากการวางเงื่อนไข ตัวอย่างการทดลองของเขา คือ เขาทดลองกับเด็กชายวัย 11 เดือน ครั้งแรกเขาเอาหนูขาวที่เชื่องมาให้เด็กเล่น พร้อมกับส่งเสียงดังที่น่าตกใจซึ่งเด็กจะร้องไห้ตกใจกลัว ทำการทดลองเช่นนี้หลายครั้ง ในขั้นสุดท้ายเขาให้เด็กเห็นหนูขาวโดยไม่มีเสียงดัง เด็กก็ยังร้องไห้ตกใจ ผลร้ายที่เกิดขึ้นกับตัวเด็กในระยะต่อมา คือ เด็กจะตกใจกลัวสิ่งทีคล้ายขนหนูสีขาวทุกชนิด

กลไกการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิกเป็นกระบวนการเรียนรู้ในพัฒนาการของมนุษย์ด้านต่างๆที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันของเราที่บ่อยครั้งเราไม่ได้ตั้งข้อสังเกต

การเรียนรู้โดยการวางเงื่อนไขแบบลงมือกระทำ (operant conditionism learning)

ผู้เสนอแนวคิดนี้ คือ Skinner (อ้างถึงใน มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2545) ฐานแนวคิดของเขา คือ บุคคลจะเรียนรู้สิ่งใหม่ๆหรือมีพฤติกรรมซ้ำๆเมื่อได้รับการเสริมแรง ทั้งทางบวกและทางลบ สิ่งที่เป็นการเสริมแรงทางบวกของคนๆหนึ่ง อาจเป็นการลงโทษของอีกคนหนึ่ง

การเรียนรู้หรือการเกิดพฤติกรรมซ้ำเกิดขึ้นได้ดี เมื่อมีการเสริมแรงทันที เช่น เมื่อเด็กพูด “แม่” โดยไม่ได้ตั้งใจ แม่เสริมแรงโดยการอุ้ม ยิ้ม กอด พูดด้วยทันทีที่ทำให้เด็กพูด “แม่” ซ้ำๆอีกจนในที่สุดพูดคำว่าแม่ได้

การเสริมแรงที่ให้ๆหยุดๆ (intermittent reinforcement) จะทำให้พฤติกรรมยึดเยื้อออกไป ทั้งพฤติกรรมด้านบวกและลบ การให้รางวัลแก่พนักงานในการปฏิบัติงานดีในองค์กรเป็นครั้งเป็นคราว จะทำให้พฤติกรรมการปฏิบัติงานดี เกิดขึ้นเป็นเวลานาน พ่อแม่ที่ตอบสนองการเอาแต่ใจของเด็กเป็นครั้งเป็นคราว จะทำให้พฤติกรรมการเอาแต่ใจนั้นยึดเยื้อออกไป แต่ถ้าพ่อแม่หยุดการตอบสนองทุกครั้งและทันที เด็กจะเกิดการเรียนรู้ว่าการเอาแต่ใจตนเองจะทำให้ไม่มีใครสนใจตอบสนอง จึงหยุดพฤติกรรมนั้น

การตัดพฤติกรรม เป็นหลักการที่สำคัญหนึ่งของแนวคิดกลุ่มนี้ นั่นคือ การให้แรงเสริมเพื่อเปลี่ยนพฤติกรรมที่ไม่พึงปรารถนาให้กลายเป็นพึงปรารถนา การตัดพฤติกรรมได้นำมาใช้ในการหัดนิสัย แก้นิสัยที่ไม่พึงปรารถนาของเด็กและผู้ใหญ่ในบ้าน ในสถาบันการศึกษา ในโรงพยาบาล และองค์กรต่างๆในสังคม

ทฤษฎีการเรียนรู้แบบลงมือกระทำเป็นทฤษฎีที่เห็นได้ในพัฒนาการมนุษย์ด้านต่างๆ เช่น สมรรถภาพด้านกีฬา การเรียนภาษา งานศิลปะ การดัดนิสัย เป็นต้น

(2) ทฤษฎีการเรียนรู้เชิงสังคม (Social-learning theory) ทฤษฎีการเรียนรู้เชิงสังคม เป็นทฤษฎีผสมระหว่างทฤษฎีพฤติกรรมนิยมและพัฒนาการทางความคิด หลักการที่สำคัญของทฤษฎีนี้ได้แก่

- 1) พฤติกรรมส่วนมากของบุคคลเกิดจากการเรียนรู้ โดยมีตัวแบบสำหรับเลียนแบบ
- 2) มนุษย์มีศักยภาพแห่งการนึกคิด รู้จักสร้างและใช้สัญลักษณ์ รู้จักเห็นและค้นหาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่างๆที่หมุนให้เกิดพฤติกรรมและพัฒนาการ
- 3) การเสริมแรงมีบทบาทสำคัญต่อการเรียนรู้ แต่บุคคลอาจรับหรือปฏิเสธการเสริมแรงนั้น ดังนั้น ผู้เรียนจึงมีความสำคัญเหนือการเสริมแรง กระบวนการทางความคิดของบุคคลมีอิทธิพลเหนือพฤติกรรมและเหนือการเสริมแรง
- 4) การเรียนรู้ใดๆเกิดขึ้นภายใต้เงื่อนไขของสังคมหลายประเภทซึ่งสัมพันธ์กันอย่างซับซ้อน ฉะนั้น กฎการเรียนรู้แบบคลาสสิกและลงมือกระทำมีขีดจำกัดในการอธิบายพฤติกรรมการเรียนรู้และพัฒนาการของมนุษย์ด้านต่างๆ
- 5) ทฤษฎีที่มีฐานแนวคิดจากการทดลองกับสัตว์ ไม่สามารถนำมาใช้กับมนุษย์ได้เต็มที่ เพราะมนุษย์มีชีวิตทางสังคมที่แตกต่างจากสัตว์
- 6) การเรียนรู้โดยการสังเกต มีความสำคัญยิ่งกว่าการเสริมแรงทางบวกหรือการทำโทษ นักทฤษฎีกลุ่มนี้ให้ข้อสังเกตว่า เด็กเรียนรู้พฤติกรรมหลายอย่าง เช่น ภาษาพูด ความก้าวร้าว จริยธรรม วิธีคิด วิธีพูด และอื่นๆโดยการสังเกตผู้ใกล้ชิด และเลียนแบบวิธีคิด วิธีแสดงออกจากเขาเหล่านั้น โดยที่การสังเกตและกระบวนการคิดทำงานร่วมกัน กล่าวคือ เมื่อบุคคลสังเกตผู้ที่เขาเลือกเป็นแบบอย่างก็จะพยายามเลือกพฤติกรรมต่างๆที่เขาต้องเลียนแบบเพื่อทำตามกระบวนการสังเกต การเลือก และการทำตามเกิดขึ้นควบคู่กันไปกับระบบความคิด เช่น การตั้งความสนใจ การคัดเลือก การจดจำ และการรวบรวมข้อมูล เป็นต้น

ในขณะที่นักคิดกลุ่มพฤติกรรมนิยมเห็นว่า สิ่งแวดล้อมเป็นตัวแปรที่สำคัญในพัฒนาการด้านบุคคลแต่นักคิดกลุ่มนี้เห็นเพิ่มเติมว่า บุคคลมีศักยภาพจัดการกับสิ่งแวดล้อม มิใช่เป็นฝ่ายรับอิทธิพลอย่างเดียว โดยมีรายละเอียดของทฤษฎีดังนี้

ทฤษฎีการเรียนรู้เชิงสังคมของบันดูรา

ทฤษฎีการเรียนรู้เชิงสังคมที่มีชื่อเสียงคือทฤษฎีของอัลเบิร์ต บันดูรา (Albert Bandura) แนวคิดโดดเด่นของบันดูรา มี 2 ประการ คือ การเรียนรู้จากการสังเกตเพื่อเลียนแบบ และ self-efficacy

1) การเรียนรู้จากการสังเกตเพื่อเลียนแบบ แนวคิดนี้เป็นแนวคิดในยุคแรกของ Bandura มีประเด็นดังนี้ คือ การเรียนรู้เกิดจากการสังเกต หรือเลียนแบบบุคคลที่เป็นตัวแบบ ซึ่งอาจเป็นบุคคลในชีวิตจริง หรือบุคคลในวรรณกรรมต่างๆก็ได้ การเรียนรู้ที่เป็นพฤติกรรมถาวร มีผลมาจากการได้รับการเสริมแรง และการเรียนรู้จากการสังเกต เห็นชัดเจนมากในการเรียนรู้แบบลงมือกระทำของกลุ่มพฤติกรรม

Bandura อธิบายว่า การเลียนแบบเกิดจากการสังเกตตัวแบบ การสังเกตส่งผลให้เกิดการทำงานในระบบความรู้ ความคิด การจดจำ และการเสริมแรง อีกทั้งมีปฏิริยาโต้ตอบระหว่างคนกับสิ่งแวดล้อม แรงจูงใจภายนอกและแรงจูงใจภายใน

2) Self efficacy ในยุคหลังๆ บันดูราได้ให้ความสำคัญกับแนวคิดนี้มากกว่าการสังเกตเพื่อเลียนแบบ ซึ่งแนวคิดนี้ คือการที่บุคคลสามารถจัดการสภาพการณ์ที่คลุมเครือและยุ่งยากได้ โดยมีประสิทธิภาพ การจัดการสถานการณ์ดังกล่าวเกิดขึ้นได้โดยอาศัยองค์ประกอบ 2 ประการ คือ ทักษะในการจัดการ และความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองว่าจะทำได้สำเร็จ

ความเชื่อดังกล่าวทำให้คนมีความมานะพยายาม มีความอดทนต่อความยากลำบาก มีความตั้งมั่นที่จะฝ่าฟันอุปสรรคในการประกอบกิจ บันดูรา กล่าวว่า บุคลิกภาพพื้นฐานก็มีส่วนสำคัญต่อความเชื่อในความสามารถที่จะทำได้สำเร็จ คนที่มีบุคลิกภาพแบบที่ชอบเอาชนะ จะมีความเชื่อมั่นดังกล่าวมากกว่าคนที่มีบุคลิกภาพแบบอ่อนแอ ท้อแท้ ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า แนวคิดนี้มุ่งศึกษา ความเชื่อในสมรรถนะแห่งตนที่จะประกอบกิจใดๆได้เป็นผลสำเร็จ แม้ว่าการไปถึงเป้าหมายดังกล่าวนี้อยู่ในสถานการณ์ที่คลุมเครือ จัดการได้ยาก มีความเครียดสูง การที่บุคคลใดๆ จะเสริมสร้างสมรรถภาพนี้ได้ มีองค์ประกอบ 4 ประการ ดังนี้ คือ ตนเชื่อว่าตนสามารถจัดการกับเรื่องราวต่างๆได้ลุล่วง การสังเกตการประสบผลสำเร็จหรือไม่สำเร็จ จากบุคคลอื่นและเรียนรู้วิธีการจากบุคคลนั้นๆ ชักจูงตนเองด้วยคำที่ให้กำลังใจต่างๆ เช่น ฉันต้องทำได้ ฉันมั่นใจ หรือจากการให้กำลังใจจากผู้อื่น เช่น คุณทำได้แน่ๆ เราเชื่อว่าคุณต้องทำได้ และมีสิ่งกระตุ้นพอเหมาะทั้งระดับ กระบวนการและรูปแบบที่นำมากระตุ้น

ดังนั้นคำอธิบายเหล่านี้จึงรวมสมรรถภาพที่ตนจะทำได้และการประเมินขอบเขตความสามารถในส่วนที่ตนทำไม่ได้ด้วย กระบวนการรับรู้ของบุคคลทั้ง 2 แ่ง เป็นกระบวนการเรียนรู้อย่างดูซับจากการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลในสังคม รอบตัว ในบ้าน ในชุมชน ในโรงเรียน และในที่ทำงาน เป็นต้น ดำเนินไปตลอดเวลาที่เราดำรงชีวิตอยู่ตั้งแต่วัยเด็กจนถึงวัยชรา บันดูราได้เน้นว่า แนวคิดนี้เป็นแนวคิดที่เป็นสิ่งสำคัญยิ่งต่อชีวิตที่เป็นสุขของบุคคลตั้งแต่เกิดจนตาย เพราะทุกคนต้องการให้คนอื่นสนใจเรา ชื่นชมเรา พึงเรา คิดถึงเรา อยู่กับเราและทำงานร่วมกับเรา

2) **ทฤษฎีพัฒนาการทางความคิด** นักทฤษฎีกลุ่มนี้สนใจศึกษาพฤติกรรมภายใน ซึ่งอยู่ในกลุ่มระบบความคิด พฤติกรรมเหล่านี้มีหลายประเด็น เช่น ความคิดเชิงรูปธรรมและนามธรรม วิธีคิดแก้ปัญหา ความคิดสร้างสรรค์ ความคิดคณิตศาสตร์ ความคิดในการจัดการ การตัดสินใจ การจัดหมู่พวก การรู้จักจัดความขัดแย้ง การจำและลืม เป็นต้น การเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพมากกว่าปริมาณ การเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่องและเป็นขั้นตอน มีทั้งพัฒนาการที่มีลักษณะเจริญเติบโต คงที่ และเสื่อมถอย ทฤษฎีพัฒนาการทางความคิดของมนุษย์ได้นำมาใช้ในวิถีชีวิตสมัยใหม่ในด้านต่างๆ เช่น การจัดระบบข้อมูลข่าวสาร การสร้างโปรแกรมคอมพิวเตอร์ การโฆษณา การจูงใจ การสร้างภาพลักษณ์ เป็นต้น ซึ่งทฤษฎีที่น่าสนใจและโดดเด่นคือ ทฤษฎีพัฒนาการทางความคิดของเพียเจท์

(1) ทฤษฎีพัฒนาการทางความคิดของเพียเจท์

Jean Piaget (อ้างถึงใน มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2545) เป็นนักชีววิทยาชาวสวิสเซอร์แลนด์ สนใจศึกษาเกี่ยวกับจิตวิทยา โดยเฉพาะกระบวนการพัฒนาการความรู้ความคิดของเด็กตั้งแต่แรกเกิดจนถึงวัยรุ่น ผลการศึกษาในด้านนี้ ทำให้เขาได้รับการยอมรับนับถือเป็นบุคคลแรกที่ทำการศึกษาพัฒนาการด้านความคิดของมนุษย์อย่างเป็นระบบระเบียบ สามารถพิสูจน์ให้เห็นได้จริง ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้ เขาเชื่อว่าเด็กไม่ได้เกิดมาพร้อมกับความรู้และความคิด เด็กเรียนรู้จากโลกภายนอกรอบตัว และพัฒนาความคิดไปตามลำดับขั้นตอน การเจริญเติบโตทางความคิดพัฒนาไปพร้อมกับพัฒนาการทางร่างกายด้านต่างๆ โดยมีรายละเอียดดังนี้

ลำดับขั้นตอนพัฒนาการทางความคิดของเพียเจท์ 4 ขั้นตอน

พัฒนาการทางความคิดของเพียเจท์พัฒนาไปเป็นชุดและขั้นตอน เมื่อเด็กพัฒนาถึงขั้นตอนหนึ่งก็จะมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมอย่างหนึ่ง ความคิดในขั้นต้นจะเป็นฐานให้มีพัฒนาการในขั้นต่อไปเป็นกระบวนการอันต่อเนื่อง ทุกคนจะผ่านขั้นตอนนี้เหมือนกัน ระยะเวลาในแต่ละขั้นตอนจะต่างกันไปในเด็กแต่ละคน ซึ่งทฤษฎีนี้ได้มาจากการทำการศึกษากับเด็กที่เรียกว่า “วิธีการทางคลินิก” ได้แก่เก็บข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ถาม สังเกต จดบันทึก โดยนำผลมาวิเคราะห์ว่าเด็กมีความคิดอย่างไร

เพียเจท์เชื่อว่า จุดศูนย์กลางของความฉลาดคือความสามารถในการปรับตัวกับสิ่งแวดล้อม เด็กเรียนรู้และปรับตัวโดยการใช้ปฏิริยาสะท้อน ระบบประสาทสัมผัส และการเคลื่อนไหว ในระยะแรกของชีวิต เด็กจะใช้ศักยภาพทางชีวภาพเหล่านี้เป็นสื่อในการเรียนรู้และพัฒนาความคิดเกี่ยวกับโลกและบุคคล ในช่วงวัยต่อมาเด็กจะใช้ความสามารถดังกล่าวในการพัฒนาความคิดอย่างซับซ้อนและเป็นขั้นตอนเพิ่มมากขึ้นตามลำดับ

โครงสร้างของความคิด การเรียนรู้ และการรับรู้

ในแต่ละขั้นตอนเด็กจะพัฒนาโครงสร้างของความคิด การเรียนรู้และการรับรู้ซึ่งเรียกว่า “scheme” ซึ่งหมายถึง รูปแบบของพฤติกรรมที่บุคคลใช้ในการนึกคิดและแสดงออกในสถานการณ์หนึ่งๆ เช่น การดูนิ้ว การเดิน การคลานของทารก โดยทารกแต่ละคนจะมีพัฒนาการในด้านต่างๆแตกต่างกัน เราสามารถสังเกตพฤติกรรมเหล่านี้ได้ง่ายในวัยเด็กและทารก แต่เมื่อบุคคลอายุเพิ่มขึ้น มีพัฒนาการทางความคิดและสติปัญญาเพิ่มซับซ้อนเป็นนามธรรมมากขึ้น การสังเกต “scheme” จึงไม่สามารถเห็นเด่นชัด

หลักของการพัฒนาการด้านการรับรู้

พัฒนาการของการรับรู้และเรียนรู้เกิดขึ้นได้ โดยเพียงแค่แบ่งพัฒนาการออกเป็น 2 ขั้นตอน คือ ขั้นตอนการรับรู้ข้อมูลใหม่เกี่ยวกับโลกที่ปรากฏต่อตัวบุคคลนั้นๆ และขั้นตอนการปรับเปลี่ยนแนวความคิดของบุคคลในการรับรู้ข้อมูลใหม่นั้น ทั้งสองขั้นตอนนี้เกิดขึ้นโดยผ่านหลักการที่มีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน 3 ประการ คือ การจัดระบบ การปรับตัว และการรักษาสมดุล หลักการเหล่านี้จะมีความสืบเนื่องต่อกันเป็นกระบวนการพัฒนาการไปตามสภาพแวดล้อมของบุคคลนั้นๆ

การจัดระบบความคิดเป็นแนวโน้มที่บุคคลจะวางและประสานความรู้ของตนอย่างเป็นระบบตั้งแต่วัยทารกเป็นต้นมา บุคคลจะเรียนรู้ที่จะหาความหมายของโลกรอบๆตัวเขา โดยการจัดระบบความคิดให้เป็นระเบียบ วิธีการจัดระบบนี้จะเพิ่มซับซ้อนตามวัยที่เพิ่มขึ้น

การปรับตัวเป็นนิยามศัพท์ที่เพียงเท่านี้ใช้ในการอธิบายว่าบุคคลจัดการกับข้อมูลใหม่อย่างไร ทั้งนี้เพียงเท่านี้ได้จำแนกออกเป็น 2 ขั้นตอน คือ การรับรู้สิ่งใหม่และการปรับเปลี่ยนแนวความคิดเพื่อรับรู้สิ่งใหม่ กระบวนการเรียนรู้ของใหม่และการปรับเปลี่ยนความคิดนี้เป็นพัฒนาการที่เกิดขึ้นร่วมกันและสืบเนื่องต่อกันในพัฒนาการของบุคคล

การรักษาสมดุลเป็นความพยายามของบุคคลที่จะรักษาสถานภาพของตนเอง ในแง่ของการรักษาสมดุลระหว่างตัวเขากับโลกรอบๆตัวเขา และระหว่างโครงสร้างของการรับรู้ของเด็กเอง ความพยายามรักษาสมดุลนี้เองที่ทำให้เด็กมีพัฒนาการเปลี่ยนจากการรับรู้สิ่งใหม่ที่ผ่านเข้ามาให้สอดคล้องกับโครงสร้างความคิดเดิมที่มีอยู่ได้ เขาก็จะเรียนรู้ที่จะจัดระบบความคิดในเรื่องใหม่นั้นขึ้นมาใหม่ ซึ่งทำให้เด็กยังคงรักษาสมดุลทางการเรียนรู้และการรับรู้ของเขาไว้ได้ การรักษาสมดุลเป็นการก่อให้เกิดพัฒนาการในทางบวก

สรุปได้ว่า เพื่อให้ชีวิตมีเสถียรภาพการเรียนรู้ข้อมูลใหม่ และการปรับเปลี่ยนแนวคิดของบุคคลในการรับรู้ข้อมูลใหม่ เกิดขึ้นเคียงคู่กันไปกับการรักษาสมดุลและการรักษาเสถียรภาพ

ดังกล่าวนี้จะเกิดขึ้นตลอดเวลาของการดำรงชีวิต ซึ่งสามารถสังเกตเห็นกระบวนการนี้ได้ในทุกๆวัยของชีวิต

3) **ทฤษฎี Dialectics** แนวคิดของทฤษฎีนี้คือ ความเป็นมาทางประวัติศาสตร์ ลักษณะสังคมวัฒนธรรม ของสังคมใดๆเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลที่ยิ่งใหญ่ต่อพัฒนาการด้านความรู้ ความคิด สติปัญญา ค่านิยม ของบุคคลทุกวัยในสังคมนั้นๆ อาทิลักษณะพัฒนาการของคนไทยยุคก่อนเปลี่ยนแปลงการปกครองจะไม่เหมือนพัฒนาการของคนไทยในยุคปัจจุบัน แนวคิดที่โดดเด่นของทฤษฎีนี้ คือ แนวคิดของ Lev Semanovich Vygotsky (อ้างถึงใน มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช , 2545)

เลฟ เซมานอวิช ไวกอตสกี (Lev Semanovich Vygotsky, 1896-1934) เป็นนักจิตวิทยาชาวรัสเซีย เขามีแนวคิดว่าอิทธิพลทางวัฒนธรรม สังคม ซึ่งบุคคลซึมซับเข้าไปภายในตัวตนเป็นตัวแปรสำคัญที่ก่อให้เกิดพัฒนาการด้านการเปลี่ยนแปลงความคิด การเรียนรู้ และการรับรู้ ไวกอตสกีได้ศึกษาจิตวิทยาเชิงทดลองเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างระบบประสาทสัตว์วิทยาและกระบวนการคิด โดยมีนักจิตวิทยาพัฒนาการกลุ่มหนึ่งให้ความเห็นว่า แนวคิดของเขาเน้นอิทธิพลทางวัฒนธรรมและความเป็นมาทางประวัติศาสตร์ที่มีเหนือการทำงานของจิตใจและพฤติกรรมด้านในของบุคคล แนวคิดที่โดดเด่นของไวกอตสกี มี 3 ประการ คือ

1) มนุษย์มีความสามารถในการสร้างเครื่องมือต่างๆและสัญลักษณ์ต่างๆ จากสิ่งสองประการนี้ทำให้มนุษย์มีวิวัฒนาการทางอารยธรรมและวัฒนธรรม ซึ่งมีผลกระทบต่อวิถีคิดแผนพัฒนาการและการดำรงชีพของมนุษย์ในสังคมนั้นๆ และแผ่ขยายไปสู่สังคมอื่นๆด้วย

2) ภาษามีความสำคัญต่อพัฒนาการของมนุษย์ในแง่ของบุคคลและสังคมหลายทิศทาง ภาษาเป็นสื่อให้คนได้ติดต่อสัมพันธ์สื่อสารทั้งความรู้สึกส่วนตัว ความรู้ ความคิด และวิทยาการต่างๆ ภาษาเป็นสื่อถ่ายทอดมรดกทางวิทยาการและวัฒนธรรมจากคนในสังคมหนึ่งไปยังอีกสังคมหนึ่ง จากรุ่นหนึ่งไปยังรุ่นถัดไป ภาษาเป็นระบบสัญลักษณ์ที่เพิ่มพูนพัฒนาการทางสติปัญญา ระดับบุคคล สังคม และอารยธรรมโลก หากปราศจากภาษามนุษย์ก็จะมีชีวิตทางความคิดและสังคมเท่าเทียมกับลิงเท่านั้น

3) zone of proximal growth ความสัมพันธ์อันดีและความใกล้ชิดระหว่างเด็กกับผู้ใหญ่ เพื่อนกับเพื่อน จะช่วยให้เด็กเรียนรู้เรื่องยากๆได้เร็วขึ้น ซึ่งระยะเวลาของความสัมพันธ์ใกล้ชิดที่ก่อให้เกิดความเจริญเติบโตแตกต่างกันไปในแต่ละคน ซึ่งแนวคิดนี้เป็นแนวคิดที่นักการศึกษาในยุคปัจจุบันนำมาปรับใช้ในกระบวนการจัดการเรียนรู้กันอย่างกว้างขวาง

4) **ทฤษฎีมนุษยนิยม** ฐานแนวคิดนี้คือปรัชญาตะวันตก ซึ่งมองมนุษย์ในแง่เอกลักษณ์เฉพาะตัวของบุคคลมากกว่าภาพรวมๆของบุคคล เป็นทฤษฎีที่พยายามอธิบายธรรมชาติของมนุษย์และทัศนคติในการเป็นมนุษย์ โดยเห็นมนุษย์ในแง่ดีงาม มีธรรมชาติใฝ่ดี อยากทำความดี มีความต้องการที่จะพัฒนาตนไปสู่พัฒนาการที่ดียิ่งกว่าปัจจุบัน รู้คุณค่าแห่งตน มีความรับผิดชอบต่อตนเองและการกระทำของตนเอง ยอมรับผลดีและผลร้ายจากการเลือกที่จะกระทำหรือไม่กระทำของตน เป้าหมายของทุกชีวิตคือการพัฒนาศักยภาพในตัวตนให้ถึงจุดสูงสุด อยากรู้จักตนในแง่ดีงามและแง่ที่บกพร่อง หากมนุษย์อยู่ในสิ่งแวดล้อมที่ดีแล้ว เขาก็มีโอกาสพัฒนาตนไปสู่ความสมบูรณ์แบบ โดยทฤษฎีที่โดดเด่นในด้านนี้ คือ ทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์ (อ้างถึงใน มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2545)

แนวคิดนี้ มาสโลว์อธิบายว่า พฤติกรรมมนุษย์ถูกเร้าให้กระทำโดยกลุ่มความต้องการ 2 ประเภท คือ ความต้องการพื้นฐาน และความต้องการขั้นสูง ความต้องการทั้ง 2 ประเภทนี้มีพัฒนาการไปเป็นลำดับขั้นตอนตามลำดับต่ำสู่ลำดับสูงขึ้นไปเรื่อยๆ ซึ่งมีทั้งหมด 5 ขั้นตอน โดย 4 ลำดับแรกเป็นความต้องการขั้นพื้นฐาน ซึ่งต้องบรรลุขั้นตอนก่อนบุคคลจะสามารถไปถึงขั้นตอนที่ 5 ซึ่งเป็นความต้องการขั้นสูงสุด



แผนภาพที่ 2.1 ความต้องการพื้นฐาน 5 ชั้นของมนุษย์ (Maslow's Hierarchy of Needs)

ที่มา: Maslow (1970)

1.2 แนวคิดทฤษฎีทางครอบครัวศึกษาและการนำไปใช้

1.2.1 แนวคิดทฤษฎีโครงสร้างและหน้าที่ของครอบครัวและการนำไปใช้

การศึกษาโครงสร้างและหน้าที่ของครอบครัวมีรากฐานมาจากแนวคิดทฤษฎีโครงสร้างและหน้าที่นิยม ซึ่งเป็นทฤษฎีที่มีพื้นฐานมาจากสังคมวิทยา จิตวิทยา และมานุษยวิทยา และมีความเกี่ยวข้องกับทฤษฎีระบบ โดยเป็นการศึกษาที่โครงสร้างและหน้าที่ของระบบการศึกษาครอบครัวจึงจำเป็นต้องมีการศึกษาโครงสร้างและหน้าที่ของครอบครัวด้วย เนื่องจากครอบครัวถือเป็นระบบย่อยหนึ่งในระบบสังคมใหญ่ เพื่อทำความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทหน้าที่ของสมาชิกในครอบครัวตามโครงสร้างของครอบครัวเพื่อความอยู่รอดของครอบครัว

1) แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับโครงสร้างและหน้าที่ครอบครัว

(1) ความหมายของโครงสร้างและหน้าที่ของครอบครัว หมายถึง องค์ประกอบย่อยของบุคคลที่มาอยู่รวมกันตั้งแต่ 2 คนขึ้นไป ในลักษณะครัวเรือนและมีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กันโดยสายโลหิตหรือกฎหมาย รวมทั้งมีการดำเนินชีวิตร่วมกันและมีการพึ่งพิงกันในทางสังคมและเศรษฐกิจ ส่วนหน้าที่ของครอบครัว หมายถึง กิจกรรมหรืองานที่สมาชิกในครอบครัวควรกระทำตามบทบาทหรือสถานภาพในครอบครัว เพื่อให้ครอบครัวสามารถดำเนินชีวิตครอบครัวไปได้อย่างราบรื่น ทั้งนี้ครอบครัวจะมีหน้าที่ต่อสมาชิกในครอบครัวในการตอบสนองความต้องการของสมาชิกในครอบครัว และยังมีหน้าที่ของครอบครัวต่อสังคมในฐานะที่เป็นสมาชิกของสังคมในการทำประโยชน์เพื่อสังคม

(2) องค์ประกอบโครงสร้างของครอบครัว ลักษณะความสัมพันธ์ขององค์ประกอบย่อยภายในครอบครัวที่มีผลต่อโครงสร้างของครอบครัว คือ

โครงสร้างบทบาท หมายถึง พฤติกรรมของบุคคลที่บ่งชี้ถึงสถานภาพที่ตนดำรงอยู่ บทบาทและสถานภาพจะเป็นเหมือนต้นแบบในการหล่อหลอมพฤติกรรมของบุคคล โครงสร้างบทบาทภายในครอบครัวที่สำคัญจำแนกเป็นบทบาทเชิงเครื่องมือ และบทบาทเชิงอารมณ์ โดยบทบาทเชิงเครื่องมือเป็นบทบาทเกี่ยวกับระบบเศรษฐกิจภายในครอบครัวและความรับผิดชอบโดยตรงต่อการแสวงหาสิ่งจำเป็นหรือทรัพยากรในการเลี้ยงดูสมาชิกในครอบครัว และบทบาทเชิงอารมณ์เป็นบทบาทเกี่ยวกับการเลี้ยงดูสมาชิกในครอบครัว รวมทั้งการสนับสนุนทางจิตใจ ครอบครัวที่ดีจำเป็นต้องมีโครงสร้างบทบาทที่ชัดเจน สอดคล้องกับความต้องการของสมาชิก และสอดคล้องกับความต้องการของครอบครัว มีผลทำให้สมาชิกในครอบครัวได้รับการตอบสนองความต้องการได้

ระบบค่านิยม ระบบค่านิยมเป็นระบบความคิด ความเชื่อ และเจตคติที่เกิดจากการเรียนรู้ในครอบครัวและอาจมีอิทธิพลมาจากสิ่งแวดล้อมภายนอกครอบครัว เป็นสิ่งที่ถ่ายทอดจากรุ่นเก่าไปสู่คนรุ่นหลัง โดยทั่วไปบุคคลจะได้รับอิทธิพลจากการปลูกฝังค่านิยมจากครอบครัวค่อนข้างมากกว่าแหล่งอื่นที่มีอิทธิพล โครงสร้างของระบบค่านิยม ชี้ให้เห็นหลักในการดำเนินชีวิตครอบครัว ถ้าครอบครัวมีรับค่านิยมที่คล้ายกับสังคมใหม่ ครอบครัวนั้นจะอยู่ในสังคมได้อย่างราบรื่น จะทำให้ครอบครัวเข้ากับบุคคลภายนอกครอบครัวได้ง่าย

กระบวนการสื่อสาร การอยู่ร่วมกันเป็นกลุ่มที่มีความสัมพันธ์ใกล้ชิด ครอบครัวจำเป็นต้องมีการสื่อสารที่ดี เพื่อช่วยให้ครอบครัวสามารถทำหน้าที่อย่างเต็มที่และมีความเป็นอันหนึ่งอันเดียวระหว่างสมาชิกในครอบครัว การสื่อสารเป็นกระบวนการร่วมรับรู้ข่าวสาร ความคิดเห็น ค่านิยม ตลอดจนอารมณ์ ความรู้สึก ของบุคคลและผู้อื่น และเป็นวิถีทางที่จะทำให้รู้จักตนเองและผู้อื่นได้ดียิ่งขึ้น การสื่อสารอาจเป็นการใช้ถ้อยคำหรือไม่ใช้ถ้อยคำประกอบกันไปก็ได้ ครอบครัวที่มีการสื่อสารที่ดีจะสามารถทำหน้าที่ต่างๆได้ดี เพราะการสื่อสารที่ดีจะทำให้สมาชิกมีความเข้าใจซึ่งกันและกัน ยอมรับความคิดเห็นและเหตุผลที่แตกต่าง ปรับพฤติกรรมเข้าหากันได้อย่างเหมาะสม ทำให้มีความราบรื่นในการดำเนินชีวิตครอบครัว ถ้าครอบครัวที่มีการสื่อสารไม่ดีเกิดความไม่เข้าใจกัน ระวัง ไม่ไว้ใจ ไม่สามารถปรับพฤติกรรมเข้าหากันได้ ย่อมส่งผลกระทบต่อการทำหน้าที่ของครอบครัว และอาจนำมาซึ่งความแตกแยกของครอบครัว

โครงสร้างอำนาจ หมายถึง การที่สมาชิกคนใดคนหนึ่งของครอบครัวสามารถควบคุมหรือแสดงอิทธิพลต่อพฤติกรรมของสมาชิกคนอื่นๆในครอบครัว โดยเป็นผู้ใช้อำนาจในการตัดสินใจของครอบครัวและยังมีอำนาจในการให้คุณให้โทษแก่สมาชิกในครอบครัว เช่น ปฏิสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่ ส่วนใหญ่พ่อหรือแม่จะเป็นผู้ใช้อำนาจในการทำโทษลูกเมื่อกระทำความผิด เป็นต้น

(3) **องค์ประกอบหน้าที่ของครอบครัว** ครอบครัวมีหน้าที่ในการตอบสนองความต้องการของสมาชิกในครอบครัว คือ หน้าที่ด้านความรักความเอาใจใส่ หน้าที่ในการอบรมเลี้ยงดู หน้าที่ในการผลิตสมาชิกใหม่ หน้าที่ในการเผชิญปัญหาของครอบครัว หน้าที่ในการจัดการทรัพยากรทางเศรษฐกิจ หน้าที่ในการจัดหาสิ่งจำเป็นพื้นฐานทางกายภาพสำหรับสมาชิก

2) **แนวคิดของทฤษฎีโครงสร้างและหน้าที่ของครอบครัว** แนวคิดทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่ของครอบครัวเกิดขึ้นในช่วงต้นศตวรรษที่ 20 โดยได้รับอิทธิพลมาจากแนวความคิดของทฤษฎีโครงสร้างและหน้าที่นิยม โดยกลุ่มนักวิชาการด้านสังคมวิทยาและมานุษยวิทยาในการศึกษาปรากฏการณ์ทางสังคมเน้นเรื่องโครงสร้างและหน้าที่ระบบ (อ้างถึงใน

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช, 2545) ได้แก่ แรตคลิฟ-บราวน์ (A.R. Radcliffe - Brown) มาลินโนสกี (B. Malinowski) พาร์สัน (Talcott parson) และ เดอร์ไคม์ (Durkheim)

ข้อตกลงเบื้องต้นในกรอบแนวคิดของทฤษฎีโครงสร้างและหน้าที่ มีข้อตกลงเบื้องต้นที่สำคัญ คือ

- 1) สังคมดำรงอยู่ได้เนื่องจากได้รับการตอบสนองของหน้าที่จำเป็น เพื่อความอยู่รอดของสังคมในระดับใดระดับหนึ่ง
- 2) ระบบย่อยในสังคมจะทำหน้าที่ร่วมกันเพื่อให้สามารถตอบสนองหน้าที่ที่จำเป็นของสังคม
- 3) หน้าที่พื้นฐานเหล่านั้นเป็นสิ่งที่ทุกสังคมและทุกครอบครัวต้องปฏิบัติ
- 4) บุคคลในครอบครัวเป็นหน่วยย่อยที่มีหน้าที่ช่วยกันตอบสนองหรือทำหน้าที่ของสังคมใหญ่ให้ลุล่วงไปได้
- 5) บุคคลและสังคมได้รับการดูแลจากครอบครัวและระบบสังคม

จากข้อตกลงเบื้องต้นดังกล่าว จะเห็นได้ว่าครอบครัวเป็นหน่วยย่อยหรือระบบใหญ่ภายใต้โครงสร้างใหญ่ของสังคมที่เป็นระบบใหญ่ ครอบครัวทำหน้าที่เป็นผู้สนองความต้องการของสมาชิกและของสังคมโดยรวม ในขณะที่เดียวกันครอบครัวก็ได้รับการดูแลจากสังคมด้วย

คุณสมบัติของระบบครอบครัว ครอบครัวมีคุณสมบัติของระบบที่สอดคล้องกับแนวคิดของทฤษฎีโครงสร้างและหน้าที่ (อูมาพร ตรังคสมบัติ, 2540) ดังนี้

- 1) ครอบครัวเป็นระบบเปิดทางสังคมและวัฒนธรรม
- 2) ครอบครัวมีการเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา
- 3) ครอบครัวมีการจัดระบบภายใน
- 4) ครอบครัวมีการสื่อสาร
- 5) ครอบครัวมีกฎที่สมาชิกต้องถือปฏิบัติ
- 6) ครอบครัวมีขอบเขตทั้งระหว่างบุคคลด้วยกันเองและระหว่างครอบครัว

มุมมองของครอบครัวและการวิเคราะห์ครอบครัว ประเด็นสำคัญของทฤษฎีโครงสร้างและหน้าที่ของครอบครัว กล่าวว่า ระบบทุกระบบเกิดขึ้นและดำรงอยู่โดยมีจุดมุ่งหมายเฉพาะของระบบและมีลักษณะโครงสร้างของระบบที่ต่างกัน เมื่อพิจารณาครอบครัว พบว่าครอบครัวมีลักษณะเป็นระบบเปิดที่มีปฏิสัมพันธ์ทั้งกับภายในและภายนอกครอบครัว มีเป้าหมายในการเกิดและดำรงอยู่ของครอบครัวแตกต่างจากระบบอื่น รวมทั้งมีโครงสร้างของระบบครอบครัว

ที่มีลักษณะเฉพาะ ดังนั้น การศึกษาลักษณะโครงสร้างและหน้าที่ของครอบครัว จะช่วยให้เข้าใจการทำงานของระบบครอบครัวโดยรวม ซึ่งเป็นประโยชน์ในการวิเคราะห์ปัญหาครอบครัวและให้การช่วยเหลือได้

การนำแนวคิดทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่ของครอบครัวมาใช้ในการศึกษาครอบครัว
นอกจากจะศึกษาว่าครอบครัวมีสมาชิกเป็นใครบ้าง เป็นครอบครัวเดี่ยวหรือครอบครัวขยาย การศึกษาโครงสร้างของครอบครัวจะเป็นการนำระบบความสัมพันธ์ขององค์ประกอบย่อยต่างๆ ภายในครอบครัวมาวิเคราะห์และพิจารณาถึงการจัดองค์ประกอบภายในครอบครัว ความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันขององค์ประกอบย่อย และความสัมพันธ์ระหว่างครอบครัวกับกลุ่มเครือญาติ ความสัมพันธ์ระหว่างครอบครัวกับระบบสังคมอื่นๆ ในชุมชน

การศึกษาแบบแผนความสัมพันธ์ขององค์ประกอบย่อยภายในครอบครัว เป็นการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกทุกคนในครอบครัว โดยพื้นฐานความคิดที่ว่า “ครอบครัวเป็นหน่วยของการมีปฏิสัมพันธ์ของบุคคล” เนื่องจากครอบครัวเป็นหน่วยที่รวมไว้ด้วยการติดต่อสื่อสาร การมีเจตคติ การกระทำโต้ตอบกันระหว่างสามีและภรรยา บิดาและมารดา บิดามารดาและบุตร พี่และน้อง และทุกคนในครอบครัวที่มีต่อกัน ดังนั้น การศึกษาความสัมพันธ์ภายในครอบครัวจึงสามารถแบ่งเป็นประเภทต่างๆ ได้ดังนี้

- 1) ความสัมพันธ์ระหว่างสามีภรรยาหรือบิดาและมารดา
- 2) ความสัมพันธ์ระหว่างบิดามารดาและบุตร
- 3) ความสัมพันธ์ระหว่างพี่น้อง
- 4) ความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกทุกคนในครอบครัว

1.2.2 แนวคิดทฤษฎีปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์และการนำไปใช้

ความสัมพันธ์ในครอบครัวเกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในครอบครัว อันเป็นผลมาจากการเรียนรู้การกระทำต่อกัน มนุษย์เรียนรู้ความหมายในการสื่อสารด้วยสัญลักษณ์ทางความคิดเพื่อสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่นผ่านกระบวนการอบรมขัดเกลาทางสังคม ด้วยเหตุนี้ปัจจัยที่ช่วยให้เข้าใจพฤติกรรมของบุคคลในครอบครัวขึ้นอยู่กับปฏิสัมพันธ์กันระหว่างสมาชิกในครอบครัวในกระบวนการสื่อสาร ซึ่งส่งผลต่อการดำเนินชีวิตของครอบครัวให้มีการปรับเปลี่ยนอยู่ตลอดเวลา การทำความเข้าใจกับทฤษฎีปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์ให้แนวคิดในการวิเคราะห์พฤติกรรมและบทบาทความสัมพันธ์ของสมาชิกในครอบครัวได้

1) แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์ของครอบครัว

(1) **ความหมายของปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์ของครอบครัว** หมายถึง การแสดงพฤติกรรมของบุคคลต่อผู้อื่นในสังคมด้วยรูปของการสื่อความหมายด้วยสัญลักษณ์ ซึ่งเกิดจากการกระทำร่วมกันของบุคคล และมีการให้ความหมายในการทำความเข้าใจร่วมกัน ซึ่งขึ้นอยู่กับการสื่อสารเป็นสำคัญ โดยในขณะนี้เมื่ออธิบายในด้านของครอบครัวแล้ว จะหมายถึง การแสดงพฤติกรรมของสมาชิกในครอบครัวต่อกันด้วยการใช้สัญลักษณ์ที่ครอบครัวเข้าใจความหมายร่วมกัน

(2) องค์ประกอบของปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์

- (2.1) ตัวตน
- (2.2) การอบรมขัดเกลาทางสังคม
- (2.3) บทบาท

(3) องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการแสดงบทบาท จำแนกเป็น 4 ประเภท คือ

- (3.1) บทบาทที่สังคมคาดหวังให้บุคคลปฏิบัติ
- (3.2) การรับรู้และเข้าใจบทบาทของบุคคล
- (3.3) บุคคลยอมรับในบทบาท
- (3.4) การปฏิบัติบทบาท

2) แนวคิดของทฤษฎีปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์ของครอบครัว แนวคิดทฤษฎี

ปฏิสัมพันธ์สัญลักษณ์ของครอบครัว เป็นแนวคิดที่แพร่หลายเป็นที่รู้จักทั่วไป ผู้นำแนวคิดนี้เป็นนักปรัชญาและนักสังคมวิทยาหลายท่าน (อ้างถึงใน มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2545) ได้แก่ ชาร์ล เอส เพียร์ซ (Charles S. Pierce) วิลเลียม เจมส์ (William James) จอห์น ดิวอี้ (John Dewey) จอร์จ เฮร์เบิร์ต มีด (George Herbert Mead) และ ชาร์ลส์ ฮอร์ตตัน คูลีย์ (Charles Horton Cooley)

แนวคิดปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์ เน้นการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับสังคม และกล่าววามมนุษย์ดำเนินอยู่ร่วมกันเป็นกลุ่มสังคม เพื่อให้สามารถดำรงชีวิตอยู่รอดภายใต้เงื่อนไขของสภาพการณ์แวดล้อมต่างๆ ดังนั้น มนุษย์จึงต้องมีวิธีการต่างๆ ทั้งที่เป็นการกระทำต่อสภาพการณ์แวดล้อมนั้น และที่เป็นการกระทำต่อตนเองในการปรับตัวเพื่อให้เกิดความสอดคล้องกับชีวิตที่ต้องก้าวต่อไป การดำเนินชีวิตของมนุษย์จึงเป็นสภาพพื้นฐาน เป็นการดำเนินชีวิตทางสังคมในลักษณะการกระทำระหว่างกัน มนุษย์แต่ละคนจึงกระทำและรับการกระทำซึ่งกันและกัน ร่วมกับมนุษย์คนอื่นๆ โดยมีจุดมุ่งหมายและวิธีการที่แตกต่างกัน ซึ่งการกระทำร่วมกันในสังคมนี้

จำเป็นต้องอาศัยการสื่อสารเป็นสื่อกลางในการทำความเข้าใจร่วมกัน ด้วยความเชื่อที่ว่ามนุษย์ กระทำการต่อสิ่งต่างๆบนพื้นฐานของความหมาย โดยที่ความหมายของสิ่งต่างๆนั้นเกิดขึ้นจากการกระทำร่วมกันในสังคมที่บุคคลหนึ่งกระทำต่อบุคคลอื่น อันจะส่งผลให้ความหมายเหล่านั้นถูกถ่ายทอดและปรุงแต่งในกระบวนการตีความโดยบุคคลที่ได้รับการกระทำนั้น

สำหรับแนวคิดทฤษฎีปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์ของครอบครัวมุ่งความสนใจไปที่กระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันของสมาชิกในครอบครัว โดยมองว่าครอบครัวเป็นแหล่งหล่อหลอมบุคลิกภาพของสมาชิกในครอบครัวผ่านกระบวนการปฏิสัมพันธ์ภายในครอบครัว และพยายามทำความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการคิดและความรู้สึกของบุคคลที่มีต่อการกระทำอย่างใดอย่างหนึ่ง ทั้งนี้ ความรู้สึกของบุคคลขึ้นอยู่กับความหมายที่แสดงออกถึงพฤติกรรมมนุษย์ โดยทั่วไปจะแปลความหมายผ่านกระบวนการคิดปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นในตัวบุคคลนั้น มนุษย์แต่ละคนจะพัฒนาการให้ความหมายของสถานการณ์ต่างๆผ่านการยืนยันความหมายจากการกระทำผู้อื่น

จะเห็นได้ว่าการติดต่อสื่อสารมีความสำคัญมาก เมื่อมองในแง่การปฏิสัมพันธ์ การสื่อความหมายระหว่างบุคคลส่วนใหญ่เป็นผลของการใช้สัญลักษณ์ร่วมกัน ทั้งที่เป็นตัวอักษร และที่ไม่เป็นลายลักษณ์อักษร แนวคิดการปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์เน้นว่าการรับรู้เกี่ยวกับตนเอง และการรับรู้เกี่ยวกับบทบาทในสถานการณ์ทางสังคมหนึ่งๆเป็นปัจจัยที่สำคัญที่สุดในการกำหนดความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล การรับรู้เกี่ยวกับบทบาทในแง่ที่บุคคลยึดหลักหรือแบบอย่างของกลุ่มคนหรือบุคคลมาใช้ในแนวทางในการแสดงพฤติกรรมนั้น มีอิทธิพลอย่างสูงต่อพฤติกรรมของมนุษย์

1.2.3 แนวคิดทฤษฎีระบบครอบครัวและการนำไปใช้

ในการศึกษาครอบครัวโดยใช้ทฤษฎีระบบเป็นกรอบแนวคิดในการศึกษานั้น ครอบครัวเป็นระบบย่อยที่สำคัญของสังคมและมีอยู่ในสังคมมาเป็นเวลานาน รวมทั้งเป็นสถาบันทางสังคมที่เกิดขึ้นมานานแล้วในอดีตในทุกมุมโลก และยังคงเป็นสถาบันที่เป็นรากฐานในการสร้างเอกลักษณ์ทางวัฒนธรรมที่ถ่ายทอดไปสู่ลูกหลานมากที่สุดสถาบันหนึ่ง ระบบครอบครัวเป็นระบบที่ซับซ้อนและประกอบขึ้นด้วยระบบย่อยภายในครอบครัวอีกหลายระบบ ซึ่งต่างปฏิสัมพันธ์กันในการกำเนิดชีวิตครอบครัว การทำความเข้าใจกับความสัมพันธ์ในระบบต่างๆของครอบครัวย่อมขยายมุมมองการวิเคราะห์ครอบครัวได้กว้างขวางมากยิ่งขึ้น

1) แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับระบบครอบครัว

(1) **ความหมายของระบบครอบครัว** หมายถึง การรวมตัวของระบบย่อยของบุคคลในครอบครัว เกิดเป็นระบบใหญ่ที่มีขอบเขต และการจัดระบบภายในแตกต่างกันไปจากลักษณะของแต่ละบุคคล ระบบครอบครัวจะอยู่ร่วมกันตามลักษณะของความสัมพันธ์ทางสายโลหิต การแต่งงาน และความผูกพันอื่นๆ ซึ่งสมาชิกมักอยู่ร่วมกันเป็นระยะเวลาอันยาวนาน ครอบครัวเป็นตัวกลางอยู่ระหว่างความต้องการของสมาชิกในครอบครัวกับความต้องการและหน้าที่รับผิดชอบต่อสังคมภายนอก

(2) **ลักษณะของระบบครอบครัว** ระบบครอบครัวแตกต่างจากระบบอื่นในสังคม ดังนี้

(2.1) สมาชิกครอบครัวที่มีส่วนอยู่ในระบบครอบครัวจะมีความพึ่งพาซึ่งกันและกันในระดับใดระดับหนึ่ง

(2.2) ครอบครัวมีขอบเขตของครอบครัวที่แยกครอบครัวออกมาเป็นหน่วยเฉพาะ ขอบเขตนี้จะทำหน้าที่ในการกั้นหรือปล่อยสิ่งที่อยู่ภายนอกครอบครัว ให้ผ่านเข้าไปสู่สมาชิกในครอบครัวได้หรือไม่

(2.3) ครอบครัวเป็นกลุ่มสมาชิกที่มีภารกิจร่วมกัน เพื่อตอบสนองความต้องการของสมาชิกและสังคมภายนอก

(2.4) ครอบครัวมีความสามารถที่จะ “เปลี่ยนแปลง” ได้

จะเห็นได้ว่าระบบครอบครัวมีลักษณะสำคัญโดยสรุป ได้แก่ มีโครงสร้าง มีหน้าที่ มีการดำรงไว้ซึ่งขอบเขต และมีการเปลี่ยนแปลง ซึ่งครอบครัวจะสนองตอบความต้องการของสมาชิกแต่ละคนของครอบครัว และรวมทั้งของสังคมด้วย

(3) **ระบบย่อยของครอบครัว** ครอบครัวเป็นหน่วยย่อยของสังคมที่มีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันระหว่างสมาชิก โดยมีการกำหนดค่านิยม บทบาทเฉพาะในครอบครัว ทำให้เกิดองค์ย่อยหรือระบบย่อยขึ้นในครอบครัว ซึ่งสามารถจำแนกตามบทบาทที่สังคมกำหนด และแต่ละระบบย่อยทำหน้าที่เฉพาะ ได้แก่ ระบบย่อยคู่สามีภรรยา ระบบย่อยบิดามารดาและบุตร ระบบย่อยพี่น้อง และระบบย่อยอื่นๆ เป็นต้น

2) **แนวคิดของทฤษฎีระบบครอบครัว** ทฤษฎีระบบครอบครัวเป็นทฤษฎีที่มีชื่อเสียงเป็นที่รู้จักกันอย่างกว้างขวางในการทำความเข้าใจกับความสัมพันธ์ระหว่างครอบครัวกับระบบย่อยภายในครอบครัวและครอบครัวกับระบบอื่นภายนอก(อ้างใน มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช , 2545)เป็นทฤษฎีที่พัฒนามาจากทฤษฎีระบบ (General Systems Theory) ในปี ค.ศ.1990 โดย ลักวิก วอน เบอ์ทาแลนยี (Lugwig von Bertalnggy) สำหรับทฤษฎีระบบครอบครัวพัฒนาขึ้น

มาโดยนักครอบครัวบำบัด โดยการประยุกต์ทฤษฎีระบบและมีการสร้างกรอบแนวคิดอื่น ๆ ในการศึกษาความสัมพันธ์ในครอบครัวจากทฤษฎีระบบครอบครัวด้วย

(1) ข้อตกลงเบื้องต้นเกี่ยวกับระบบครอบครัว มีดังนี้

ระบบครอบครัวมิใช่เป็นเพียงระบบย่อยที่อยู่รวมกันแต่เป็นผลรวมของการทำงานของระบบย่อยที่สัมพันธ์กัน เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ของครอบครัวใหญ่ การจำแนกระบบครอบครัวมีหลายแบบ เช่น แบ่งเป็นระบบย่อยต่างๆ แบ่งตามความสัมพันธ์ของครอบครัวกับสิ่งแวดล้อมและสังคม หรืออาจมองว่าครอบครัวเป็นสิ่งแวดล้อมของบุคคลก็ได้ ครอบครัวมีขอบเขตของตนที่มีลักษณะเปิด หรือปิด ที่จะทำให้เกิดการแลกเปลี่ยนพลังงานกับสิ่งแวดล้อมภายนอกมากน้อยเพียงใด ระบบครอบครัวมีการเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา เมื่อมีสิ่งเร้าเกิดขึ้นจากภายในครอบครัวและจากสิ่งแวดล้อมภายนอก การเปลี่ยนแปลงของบางส่วนในระบบครอบครัวสามารถมีผลกระทบไปถึงระบบครอบครัวทั้งหมดได้ ระบบครอบครัวเป็นระบบรวมที่แต่ละบุคคลในครอบครัว เป็นส่วนของระบบที่พึ่งพาซึ่งกันและกัน ทฤษฎีระบบ รวมมโนทัศน์เกี่ยวกับการพัฒนาการและโครงสร้างหน้าที่ของครอบครัวไว้ด้วย เป็นส่วนประกอบในการศึกษาการเปลี่ยนแปลงของครอบครัว รวมทั้งลักษณะที่จำเป็นของระบบครอบครัวปกติ

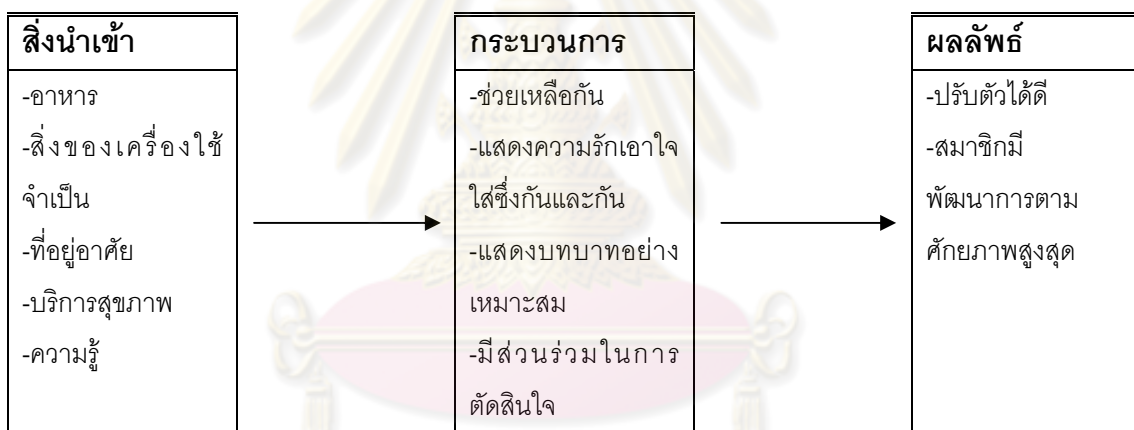
(2) กฎแห่งระบบครอบครัว

ระบบจะดำรงอยู่ได้ต้องมีวิถีปฏิบัติที่เป็นรูปแบบแน่นอนหรือที่เรียกว่า “กฎ” คอยควบคุมอยู่ โดยเฉพาะกฎแห่งโครงสร้างและกฎแห่งหน้าที่ ครอบครัวก็เช่นกัน เมื่อบุคคลมาอยู่รวมกันก็ต้องมีการกำหนดกฎขึ้นมา อาจเป็นการกำหนดโดยชัดเจน มีการปรึกษาพูดคุยกันว่าในบ้านควรมีกฎอะไรบ้าง แต่กฎส่วนใหญ่ในครอบครัวไม่มีการกำหนดชัดเจนคือ ไม่มีการพูดคุยตกลงกัน แต่เป็นที่เข้าใจและยอมรับกันโดยปริยาย ครอบครัวแต่ละครอบครัวมีวิถีปฏิบัติที่เป็นรูปแบบแน่นอน วิถีปฏิบัติหรือกฎเหล่านี้มีขึ้นเพื่อควบคุมให้ปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในครอบครัวเป็นไปในขอบเขตหนึ่งและไม่ให้เกินเลยไปกว่านั้นจนทำให้ครอบครัวเสียสมดุลได้ กฎต่างๆภายในครอบครัวจะต้องมีความยืดหยุ่น และเปลี่ยนไปตามพัฒนาการแต่ละระยะ

การวิเคราะห์ครอบครัวด้วยทฤษฎีระบบ ในการวิเคราะห์พฤติกรรมและความสัมพันธ์ของครอบครัวจำเป็นต้องเริ่มต้นจากการศึกษาโครงสร้างของระบบครอบครัว รวมทั้งการพิจารณาระบบครอบครัวที่ศึกษาภายใต้โครงสร้างของระบบใหญ่ ก็จะเห็นว่าครอบครัวเกี่ยวข้องกับระบบอื่นๆ เช่น ระบบการศึกษา ระบบสาธารณสุข ระบบเศรษฐกิจ ระบบสังคมและวัฒนธรรม และระบบอื่นที่มีปฏิสัมพันธ์กับครอบครัว นอกจากนี้ยังจำเป็นต้องศึกษาขอบเขตของครอบครัวว่าแยกจากระบบอื่นค่อนข้างชัดเจนในลักษณะของระบบเปิดหรือระบบปิด จากการสังเกตปฏิสัมพันธ์

หรือความเกี่ยวข้องของครอบครัวในการแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสารกับสภาพแวดล้อมภายนอก หากเป็นระบบปิดจะไม่มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมภายนอกให้เห็นชัดเจน แต่ถ้าเป็นระบบเปิดจะมีการแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสารกับสิ่งแวดล้อมภายนอกตลอดเวลา โดยทั่วไประบบเปิดจะไม่อยู่นิ่งและมีพัฒนาการไปเรื่อยๆมากกว่าระบบปิด

เมื่อศึกษาข้อมูลเบื้องต้นถึงคุณลักษณะของระบบครอบครัวจะทำให้ได้ภาพของความสัมพันธภายในครอบครัวทางกายภาพ แต่จะยังไม่ทราบว่าความสัมพันธ์ที่เห็นเกิดจากสาเหตุใดจนกระทั่งได้ศึกษาครอบครัวทั้งระบบ โดยการศึกษาปัจจัยนำเข้าที่เป็นทรัพยากรของครอบครัว ทั้งในด้านเศรษฐกิจ สังคมและวัฒนธรรม และการดำรงชีวิต รวมทั้งกระบวนการดำเนินชีวิตในลักษณะบทบาทหน้าที่และปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในครอบครัวในสถานการณ์ชีวิตประจำวัน เพื่อศึกษาถึงผลที่ได้รับหรือคุณภาพของครอบครัว ซึ่งสามารถมองในแง่ของความสมดุลของครอบครัวในลักษณะของการปรับตัวได้ดีหรือความสงบสุขของครอบครัว



แผนภาพที่ 2.2 ความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งนำเข้า กระบวนการ และสิ่งส่งออกของระบบครอบครัว
ที่มา : มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช (2545)

1.2.4 แนวคิดทฤษฎีสภาวะแวดล้อมครอบครัวและการนำไปใช้

ครอบครัวเป็นระบบย่อยของสังคมที่มีปฏิสัมพันธ์กับระบบอื่นๆในสภาพแวดล้อมอยู่ตลอดเวลา การศึกษาครอบครัวเพียงเฉพาะอิทธิพลภายในครอบครัวอย่างเดียวไม่สามารถอธิบายพฤติกรรมของครอบครัวได้ทั้งหมด เนื่องจากอิทธิพลจากปัจจัยภายนอกที่แวดล้อมครอบครัว โดยเฉพาะบริบทต่างๆทั้งที่อยู่ในระยะใกล้และห่างจากครอบครัวต่างก็มีอิทธิพลเช่นเดียวกัน การทำความเข้าใจทฤษฎีสภาวะแวดล้อมครอบครัวจะทำให้การศึกษาครอบครัวครอบคลุมทุกบริบทที่เกี่ยวข้องกับครอบครัว

1) **แนวคิดพื้นฐานของสภาวะแวดล้อมของครอบครัว** ความหมายของสภาวะแวดล้อมครอบครัว หมายถึง บริบทต่างๆ ที่อยู่แวดล้อมครอบครัวและมีการปฏิสัมพันธ์กันและกัน

ระบบนิเวศครอบครัว หมายถึง การรวมตัวของกลุ่มคนในครอบครัวขึ้นเป็นระบบที่ประกอบด้วยสมาชิกในครอบครัว ซึ่งเป็นระบบย่อยส่วนหนึ่งของระบบนิเวศมนุษย์ในระบบนิเวศที่เป็นสภาพแวดล้อมทั้งหมดของโลก

ระบบนิเวศมนุษย์ หมายถึง การรวมตัวของกลุ่มคนในโลก เป็นระบบที่ประกอบด้วยประชากรที่เป็นมนุษย์ ซึ่งเป็นระบบย่อยส่วนหนึ่งของระบบนิเวศที่เป็นสภาพแวดล้อมทั้งหมดของโลก

ระบบนิเวศ หมายถึง เป็นสภาพแวดล้อมทั้งทางกายภาพ และทางจิตสังคม

2) **องค์ประกอบของสภาพแวดล้อมครอบครัว** องค์ประกอบของสภาพแวดล้อมครอบครัวนั้นสามารถจำแนกออกเป็น 3 ส่วนคือ ส่วนที่ 1 สภาพแวดล้อมที่มนุษย์สร้างขึ้น เช่น อุปกรณ์เครื่องใช้ต่างๆ สาธารณูปโภคต่างๆ เป็นต้น ส่วนที่ 2 สภาพแวดล้อมทางสังคมและวัฒนธรรม เช่น รูปแบบของวัฒนธรรม ภาษา ระบบต่างๆ ในสังคม ซึ่งเป็นสภาพแวดล้อมที่ก่อให้เกิดการสื่อสาร การจัดระเบียบของสังคม และการประสานกิจกรรมต่างๆ ในการดำเนินชีวิตของครอบครัว และส่วนที่ 3 สภาพแวดล้อมทางธรรมชาติและชีวภาพ เช่น ชั้นบรรยากาศ อากาศ ดิน ทรัพยากรธรรมชาติ พืช สัตว์ ซึ่งมีการเปลี่ยนแปลงตามธรรมชาติ

3) **แนวคิดของทฤษฎีสภาวะแวดล้อมครอบครัว** แนวคิดของทฤษฎีสภาวะแวดล้อมครอบครัว มีรากฐานมาจากแนวคิดทางคหกรรมศาสตร์ที่ผสมผสานแนวคิดทางมนุษย์นิเวศในการศึกษาการจัดการครอบครัวอย่างกลมกลืนกับสภาพแวดล้อมโดย Ellen Swallow (อ้างถึงใน มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2545) เป็นผู้นำแนวคิดดังกล่าว และให้ความสำคัญกับสภาวะแวดล้อมครอบครัว 3 ส่วน ในระบบมนุษย์นิเวศที่มีปฏิสัมพันธ์กับครอบครัว ได้แก่ สภาวะแวดล้อมครอบครัวที่มนุษย์สร้างขึ้น สภาวะแวดล้อมครอบครัวในเชิงพฤติกรรมมนุษย์หรือทางจิตสังคม และสภาวะแวดล้อมที่เป็นธรรมชาติ โดยเชื่อว่าครอบครัวและสภาวะแวดล้อมเหล่านี้ปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน และต่างมีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของครอบครัวและการเปลี่ยนแปลงของสภาวะแวดล้อมเองได้

นอกจากแนวคิดนี้ยังได้รับอิทธิพลจากแนวคิดนิเวศวิทยามนุษย์ของ บรอนเฟนเบรนเนอร์ (Bronfenbrenner, 1979) งานที่สำคัญ คือ การสร้างจิตวิทยาเชิงนิเวศที่เที่ยงตรงในการอธิบายพัฒนาการของบุคคล กรอบแนวคิดที่สมบูรณ์ของนักจิตวิทยาคนสำคัญท่านนี้ก็เพื่อการวิเคราะห์

ชั้นหรือบริบทต่างๆของสภาพแวดล้อมที่มีอิทธิพลต่อการเกิดรูปแบบและลักษณะพัฒนาการต่างๆในตัวมนุษย์ กรอบแนวคิดนี้ได้ถูกนำไปใช้ในสถานการณ์ต่างๆจำนวนมาก โดยเสนอบริบทหรือชั้นต่างๆไว้ 4 ชั้น ซึ่งเริ่มตั้งแต่บริบทที่อยู่ในสถานการณ์ใกล้บุคคลที่สุด โดยยึดตัวเด็กเป็นหลัก ได้แก่ ครอบครัว กลุ่มเพื่อน ไปจนถึงบริบทที่อยู่ในสถานการณ์ไกลตัวออกไปที่เด็กไม่ได้มีความเกี่ยวข้องโดยตรง เช่น รัฐบาลของประเทศ ระบบเหล่านี้และความสัมพันธ์ระหว่างกัน สามารถเปลี่ยนแปลงได้ตามครรลองของพัฒนาการ สถานการณ์หรือบริบทที่ใกล้ชิดตัวเด็กที่สุด เรียกว่า ระบบจุลภาค ซึ่งหมายถึง สถานการณ์จริงที่เด็กมีชีวิตรอยู่และมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ธรรมชาติของระบบจุลภาคจึงเปลี่ยนแปลงข้ามพัฒนาการ ขณะที่ครอบครัวหรือสภาพแวดล้อมในบ้านมีความสำคัญที่สุดในวัยทารก ต่อมาโรงเรียนและกลุ่มเพื่อนร่วมวัยก็เป็นจุดเน้นความสำคัญในวัยเด็กตอนกลาง และวัยรุ่น ระบบในระดับต่อมาเรียกว่า ระบบกึ่งกลางระหว่างครอบครัวและสิ่งแวดล้อมภายนอก ซึ่งประกอบด้วย ความสัมพันธ์ระหว่างกันของบริบทต่างๆของระบบจุลภาคซึ่งเด็กมีส่วนร่วมอย่างแข็งขัน เช่น ความสัมพันธ์ระหว่างระบบจุลภาคด้วยกัน คือ บ้าน โรงเรียน กลุ่มเพื่อนร่วมวัย ได้ทำให้เด็กสร้างระบบกึ่งกลางของคน ซึ่งก็คือ ระบบภายนอก ซึ่งเป็นสถานการณ์นอกครอบครัวที่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการเด็ก แต่ในสถานการณ์ซึ่งเด็กไม่ได้มีบทบาทร่วมโดยตรง สถานการณ์ที่ทำงานของพ่อแม่เป็นตัวอย่างสำคัญของสถานการณ์ระดับนี้ ซึ่งมีผลกระทบสูงต่อเด็ก แม้ว่าเด็กจะมีส่วนร่วมเกี่ยวข้องและส่วนร่วมน้อย เมื่อบิดาต้องเดินทางมากหรือบางครั้งมีการเปลี่ยนแปลงงานอย่างกะทันหัน ธรรมชาติของชีวิตครอบครัวของเด็กอาจเปลี่ยนแปลงไปด้วย ตัวอย่างอื่นของระบบภายนอกอาจรวมคณะกรรมการโรงเรียน คณะกรรมการเกี่ยวกับการจัดเขตหรือชั้นเรียนที่มีคนอายุมากกว่า เช่น ผู้เป็นที่ปรึกษาของเด็กเข้าร่วมเรียนด้วย หรือคณะกรรมการวางแผน ถ้าจัดให้มีทางด่วนตัดผ่านสนามเด็กเล่น เขตชุมชน ชีวิตนั้นหนทางการของเด็กก็อาจได้รับผลกระทบกระท่อนอย่างมาก ในที่สุดระบบกึ่งกลางและระบบภายนอกจะกลืนเข้าด้วยกันอยู่ภายในชุดของแบบแผนอุดมคติ และสถาบันของแต่ละวัฒนธรรมหรือวัฒนธรรมย่อย ซึ่งเรียกว่า ระบบมหภาค

ระบบในระดับมหภาคนี้ตระหนักว่าแบบแผนที่กว้างของความเชื่อและอุดมคติ ทำให้เกิดความแตกต่างในแต่ละวัฒนธรรมและแต่ละประเทศ เช่นเดียวกับวัฒนธรรมย่อยต่างๆภายในประเทศ เด็กที่เติบโตในประเทศไทยหรือจีนอาจมีประสบการณ์ที่แตกต่างกันในอุดมคติทางสังคมมากกว่าเด็กที่เติบโตในประเทศสหรัฐอเมริกาหรือรัสเซีย เด็กๆที่มีชีวิตรอยู่ในสังคมแออัดได้รับการดึงดูดเข้าหาค่านิยมของความเชื่อที่แตกต่างไปจากเด็กที่อยู่ในชุมชนเมืองซึ่งอุดมสมบูรณ์ ความสำคัญของกรอบความคิดนี้ ทางนิเวศวิทยาซึ่งเขาได้เน้นมากก็คือ ความสำคัญของการ

วิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างกันของเด็กที่กำลังเปลี่ยนแปลงกับเส้นเครือข่ายโยงใยที่กำลังเปลี่ยนแปลงเช่นเดียวกับระบบต่างๆทางนิเวศวิทยา

แนวคิดนี้สามารถนำมาผสมผสานกับแนวคิดทฤษฎีสภาวะแวดล้อมครอบครัวได้อย่างดี ในการมองการเปลี่ยนแปลงของครอบครัวว่าเป็นกระบวนการที่เกิดจากอิทธิพลของเงื่อนไขสภาวะแวดล้อมภายนอกครอบครัว ในการวิเคราะห์ครอบครัวอย่างเป็นระบบจึงจำเป็นต้องคำนึงถึงคุณลักษณะของครอบครัวและสภาพแวดล้อม รวมทั้งโครงสร้างของบริบทที่แวดล้อมครอบครัว ตลอดจนกระบวนการที่เกิดขึ้นภายในและระหว่างครอบครัวกับสภาพแวดล้อม ซึ่งมีความเชื่อมโยงระหว่างกันอย่างลึกซึ้ง นอกจากนี้ยังต้องให้ความสำคัญกับการปฏิสัมพันธ์ของครอบครัวกับสภาวะแวดล้อมที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินชีวิตครอบครัวในทุกๆด้านอีกด้วย

การใช้แนวคิดทฤษฎีสภาวะแวดล้อมของครอบครัวมีความละเอียดอ่อนยิ่งขึ้นเนื่องจากเชื่อมโยงกับทุกอย่างที่ครอบครัวมีปฏิสัมพันธ์กัน ทั้งที่เป็นตัวครอบครัวเอง ซึ่งแตกต่างกันไปตามโครงสร้าง รูปแบบ และลักษณะครอบครัว ที่ประกอบด้วยสมาชิกในครอบครัวที่มีพัฒนาการตามช่วงวัยและความต้องการที่แตกต่างกัน รวมทั้งกระบวนการเปลี่ยนแปลงของครอบครัวในแต่ละขั้นของพัฒนาการครอบครัว ทั้งยังเกี่ยวข้องกับปฏิสัมพันธ์ของครอบครัวทั้งระบบกับระบบอื่นภายนอกครอบครัวและสภาพแวดล้อมต่างๆของครอบครัวด้วย

1.3 ความหมายของครอบครัว

คำว่า ครอบครัว (family) มีความหมายหลากหลายแตกต่างกันไปตามความเชื่อ ประสพการณ์และวัฒนธรรมที่แตกต่างกันไป ดังนี้

Morgan (1985) กล่าวว่า ครอบครัวหมายถึงบุคคลที่มีความผูกพันกันทางสายโลหิตหรือการสมรส ก่อให้เกิดเป็นเครือญาติบนพื้นฐานวัฒนธรรมของตนเอง

Macionis (1995) กล่าวว่า ครอบครัวหมายถึงสถาบันทางสังคมสถาบันหนึ่งที่ดำรงอยู่ในทุกสังคม และเป็นสถาบันที่ประกอบด้วยปัจเจกบุคคลจำนวนหนึ่งมารวมกันเป็นกลุ่ม ร่วมมือกันในการทำหน้าที่เลี้ยงดูเด็กซึ่งสถาบันทางสังคมที่วางนี้ตั้งอยู่บนพื้นฐานของความเป็นเครือญาติที่มีความผูกพันกันทางสายโลหิต โดยการแต่งงาน หรือโดยการรับเข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของครอบครัว

Schulz (1982) กล่าวว่า ครอบครัว หมายถึง สถาบันทางสังคมสถาบันหนึ่ง ที่มีหน้าที่สำคัญในการเลี้ยงดู ให้ความรักความเอาใจใส่ และให้ความช่วยเหลือ สนับสนุนแก่สมาชิก รวมทั้งมีหน้าที่ผลิตสมาชิกใหม่ทดแทนให้สังคม

Aulette (1994) กล่าวว่า ครอบครัว หมายถึง เครือข่ายขนาดเล็กที่มีการจัดระเบียบทางสังคมของคนที่เป็นเครือญาติและไม่ได้เป็นเครือญาติ ที่มีการกระทำระหว่างกันเป็นประจำทุกวัน มีการตอบสนองความต้องการของเด็กและสร้างหลักประกันให้กับสมาชิกในการดำรงชีวิตให้อยู่รอด

สำนักงานสำมะโนประชากรแห่งสหรัฐอเมริกา (อ้างถึงใน Jorgensen, 1990) ให้นิยามคำว่า ครอบครัว ว่าหมายถึง กลุ่มบุคคลกลุ่มหนึ่งที่อาศัยอยู่ร่วมกัน โดยมีความสัมพันธ์กันทางสายโลหิต ทางกรรมสิทธิ์ หรือโดยการรับมาเลี้ยงดู

Murdock (อ้างถึงใน Schulz, 1982) ให้นิยามว่า ครอบครัวคือกลุ่มสังคมกลุ่มหนึ่งที่อาศัยอยู่ร่วมกัน มีความร่วมมือทางเศรษฐกิจ และการผลิตสมาชิกใหม่ ครอบครัวประกอบด้วยผู้ใหญ่ทั้งเพศชายและเพศหญิง โดยที่อย่างน้อยสองคนในนั้นได้รับการยอมรับจากสังคมให้มีความสัมพันธ์ทางเพศต่อกันได้ และมีเด็กหนึ่งคนหรือมากกว่านั้นเป็นลูกของทั้งสองคนหรือเป็นลูกที่รับมาเลี้ยง

Henslin (1997) ให้นิยามว่า ครอบครัว คือ กลุ่มคนที่ประกอบด้วยคนสองคนหรือมากกว่านั้น โดยคนเหล่านั้นอาจมีความสัมพันธ์กันทางสายโลหิต โดยกรรมสิทธิ์ หรือโดยการรับเข้ามาเลี้ยงดูอยู่ด้วยกัน

ภัสสร ลิมานนท์ และคณะ (2538) กล่าวว่า ครอบครัวหมายถึงบุคคลหรือกลุ่มบุคคลที่พักอาศัยอยู่ร่วมกัน (อาจอาศัยอยู่ประจำ หรืออาศัยอยู่ชั่วคราว) ภายในบ้าน และกลุ่มบุคคลดังกล่าวมีความสัมพันธ์กันทางสายโลหิต เช่น พ่อ แม่ ลูก พี่ น้อง ลุง ป้า น้า อา หลาน ปู่ ย่า ตา ยาย หรือโดยการสมรส เช่น สามี ภรรยา ลูกเขย สะใภ้

พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2542 (2542) ได้ให้ความหมายของครอบครัวไว้ว่า ครอบครัว หมายถึง สถาบันทางสังคมขั้นมูลฐานที่ประกอบด้วยชายหนึ่งหรือมากกว่าหนึ่งอยู่ร่วมกับหญิงหนึ่งหรือมากกว่าหนึ่ง โดยมีความสัมพันธ์ทางเพศที่สังคมอนุมัติพร้อมด้วยสิทธิและหน้าที่ที่สังคมยอมรับ โดยทั่วไปแล้วครอบครัวแบ่งออกเป็น 4 ประเภท โดยลำดับจากจำนวนที่ปฏิบัติกันมากไปสู่วิปฏิบัติกันน้อย คือ การมีคู่สมรสคนเดียว การมีภรรยาหลายคนในคราวเดียว การมีสามีหลายคนในคราวเดียว และการแต่งงานกลุ่ม

คณะอนุกรรมการด้านครอบครัว ในกรรมการส่งเสริมและประสานงานสตรีแห่งชาติ (อ้างถึงใน ศรีสว่าง พ่วงศ์แพทย์, 2540) ได้ให้นิยามของคำว่าครอบครัวไว้ว่า ครอบครัว หมายถึง กลุ่มบุคคลที่มีความผูกพันกันทางอารมณ์และจิตใจในการดำรงชีวิตร่วมกัน รวมทั้งการพึ่งพิงกันทางสังคมและเศรษฐกิจ มีความสัมพันธ์กันทางกฎหมายและทางสายโลหิตและบางครอบครัวอาจมีลักษณะเป็นช้อยกเว้นบางประการจากที่กล่าวมา

1.4 ความหมายของกระบวนการ

วรภัทร์ ภูเจริญ และโศภณา หิรัญบุรณะ (2545) ให้ความหมายว่า กระบวนการ หมายถึง กลุ่มของกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกันมีผลต่อกันและมีเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์เดียวกัน

คลาร์ก (Clark, 1999) กล่าวว่า กระบวนการคือ ลำดับขั้นของการปฏิบัติที่คนเลือกกระทำ เพื่อให้ประสบผลสำเร็จ นอกจากนี้ยังรวมถึงเส้นทาง พฤติกรรม กิจกรรม วิธีการ วิธีปฏิบัติและ กระทำสิ่งต่าง ๆ ให้แล้วเสร็จ

ศุภรา จิตภักดีรัตน์ (2547) กระบวนการ เป็นปัจจัยก่อให้เกิดคุณภาพของการเรียนรู้ โดยตรง กระบวนการไม่ชัดเจน หรือได้รับการออกแบบไม่เหมาะสม จะก่อให้เกิดปัญหาคุณภาพ ต่างๆ ตามมา ในขณะที่กระบวนการที่มีคุณภาพ จะช่วยให้มีแนวทางปฏิบัติงาน มีการใช้เครื่องมือ วัดประเมินผลเพื่อค้นหาโอกาสในการพัฒนาคุณภาพอย่างต่อเนื่องและแก้ปัญหาได้รวดเร็ว

พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2542 (2542) ระบุว่า กระบวนการหมายถึงการ เปลี่ยนแปลงที่เป็นลำดับตามระบบของสิ่งๆ ที่ดำเนินไปตามธรรมชาติ ปรากฏการณ์ธรรมชาติที่สิ่งใด สิ่งหนึ่งค่อย ๆ เปลี่ยนแปลงอย่างเป็นระบบ เช่น กระบวนการสังเคราะห์แสงของพืช กระบวนการ เจริญเติบโตของเด็กตั้งแต่อยู่ในครรภ์มารดาจนคลอดออกมาสู่โลก หมายความว่า วิธีดำเนินการ ตามแบบแผนและขั้นตอนที่ได้กำหนดไว้แน่นอน เช่น เขาต้องการให้มีการพิจารณาข้อกล่าวหา ตามกระบวนการยุติธรรมของศาล กระบวนการจัดการเรียนการสอน คำว่า กระบวนการ เป็นคำที่ บัญญัติให้ตรงกับคำในภาษาอังกฤษว่า Process

จากข้างต้นสรุปความหมายของกระบวนการเป็นขั้นตอนของกิจกรรม หรือการดำเนินการ ในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ที่มีการจัดเรียงไว้อย่างเป็นลำดับ โดยแต่ละขั้นตอนของกิจกรรมหรือการ ดำเนินการนั้นๆ ต้องมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกันเป็นแนวทางในการปฏิบัติเพื่อให้ผลผลิตมีคุณภาพ และประสิทธิภาพสูงสุด

1.5 ความหมายของกระบวนการครอบครัว

Olson and Defrain (1997) กล่าวว่า กระบวนการครอบครัว หมายถึง รูปแบบปฏิสัมพันธ์ ภายในครอบครัวที่อาจเปิดหรือปิดต่อสิ่งแวดล้อม

Bomar (1996) กล่าวว่า กระบวนการครอบครัว หมายถึง กิจกรรมที่ต่อเนื่องของครอบครัว อันประกอบด้วย การสื่อสาร ปฏิสัมพันธ์ หน้าที่ของครอบครัว ซึ่งสิ่งเหล่านี้สามารถเปลี่ยนแปลงได้ ตลอดเวลา

สุภาณี อ่อนชื่นจิตร (2546) กล่าวว่า กระบวนการของครอบครัวจะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลมาอยู่รวมกัน มีปฏิสัมพันธ์ ปฏิบัติกิจกรรมร่วมกัน ทำให้เกิดกิจกรรมต่างๆของครอบครัวขึ้น กระบวนการครอบครัวเป็นเหตุการณ์ที่ปรับเปลี่ยนตลอดเวลา เติบโต พัฒนา และเปลี่ยนแปลงเข้าสู่แบบแผนของครอบครัว เป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ กระบวนการสื่อสารของสมาชิก และกระบวนการดำเนินชีวิตร่วมกัน กระบวนการครอบครัวอาจปิดหรือแยกตัว หรือเปิดติดต่อกับสังคมภายนอกก็ได้ กระบวนการครอบครัวจะสร้างความผูกพันของสมาชิก แสดงออกให้เห็นได้จากกิจกรรมและเหตุการณ์ต่างๆที่เกิดขึ้นในครอบครัว การปฏิบัติในหน้าที่หรือบทบาทของสมาชิก กระบวนการครอบครัวได้รับอิทธิพลจากสังคม ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงได้ตลอดเวลา

จากข้างต้นสรุปความหมายของกระบวนการครอบครัว หมายถึง เหตุการณ์ต่างๆที่เกิดจากกิจกรรมของสมาชิกกระทำร่วมกันในรูปแบบของปฏิสัมพันธ์ การสื่อสาร การปฏิบัติในบทบาทหน้าที่ของสมาชิกครอบครัว หรือระหว่างครอบครัวกับสิ่งแวดล้อมภายนอก ซึ่งเป็นเหตุการณ์ที่ต้องปรับเปลี่ยนตลอดเวลา ตามระยะการเจริญเติบโต และพัฒนาการของสมาชิก ทำให้เกิดแบบแผนและเอกลักษณ์เฉพาะของครอบครัวขึ้น

1.6 องค์ประกอบของกระบวนการครอบครัว

Davis-Kean and Sexton (2009) ได้ศึกษาเกี่ยวกับความแตกต่างของเชื้อชาติในแต่ละครอบครัวที่ส่งผลกระทบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็ก ซึ่งการศึกษาในครั้งนี้ได้แบ่งกิจกรรมของพ่อแม่ที่ใช้ในการอบรมเลี้ยงดูเด็กออกเป็น 3 กิจกรรม คือ 1)กิจกรรมการอ่านหนังสือร่วมกันระหว่างพ่อแม่ลูก 2)การที่พ่อแม่เข้ามามีส่วนร่วมในกิจกรรมของโรงเรียน 3)การแสดงความอบอุ่นของพ่อแม่ (สมาชิกมีเวลาที่ใกล้ชิดกัน พ่อแม่แสดงความรักสม่ำเสมอ)

Castro และคณะ (2002) ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่อง การอ่านออกเสียงและความสามารถในการอ่านของเด็กในประเทศเปรู : ความสัมพันธ์ระหว่างเด็กและกระบวนการครอบครัว เป็นการศึกษาตัวแปรด้านลักษณะทั่วไปของเด็ก เช่น อายุ เพศ ลำดับที่เกิด พื้นฐานการศึกษา และระดับภาษาของพ่อแม่ เป็นต้น ที่สัมพันธ์กับตัวแปรในด้านกระบวนการครอบครัว โดยผู้วิจัยได้ทำการจัดจำแนกกระบวนการครอบครัวออกเป็น 2 อย่าง คือ 1)การอ่านหนังสือของพ่อแม่ให้กับลูกเมื่ออยู่ที่บ้าน 2) ความคาดหวังของพ่อแม่เกี่ยวกับระดับการศึกษาสูงสุดของลูก

Smith และคณะ (2001)ได้ทำการศึกษาโมเดลความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการครอบครัว ความร่วมมือของครู และเด็ก ในกลุ่มเด็กอเมริกันเชื้อชาติแอฟริกัน ซึ่งได้กำหนดปัจจัย

ในด้านกระบวนการครอบครัวออกเป็นด้านต่างๆ ดังนี้ คือ 1) การสนับสนุนจากทางผู้ปกครอง 2) การเอาใจใส่อบรมเลี้ยงดู 3) การสนทนาร่วมกันในครอบครัว

Der-Karabetian (2004) ทำการศึกษาเกี่ยวกับกระบวนการครอบครัวและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาคณิตศาสตร์ ในเด็กกลุ่มลาติน-อเมริกัน และยุโรป-อเมริกัน ในระดับชั้นมัธยมศึกษา โดยได้กำหนดปัจจัยด้านกระบวนการครอบครัวที่ใช้ศึกษาออกเป็นแต่ละด้าน คือ 1) ความคาดหวังของพ่อแม่เกี่ยวกับความสามารถของลูก 2) พ่อแม่เข้ามามีส่วนร่วมในโรงเรียน 3) พ่อแม่ให้ความสนใจเกี่ยวกับโรงเรียน 4) ครอบครัวและการให้กำลังใจในครอบครัว

Campbell (1992) ได้พัฒนาเครื่องมือที่สามารถแยกองค์ประกอบของกระบวนการครอบครัวที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เครื่องมือชิ้นนี้มีชื่อว่า The Inventory of Parental Influence (IPI) สามารถแยกแยะกระบวนการที่พ่อแม่ทุกระดับสถานภาพทางเศรษฐกิจและสังคมใช้ในการกระตุ้นการเรียนของเด็กในชีวิตประจำวัน โดยกระบวนการครอบครัวที่ส่งผลกระทบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ประกอบด้วย 1) การผลักดันจากทางครอบครัว 2) การสนับสนุนทางจิตใจ 3) การช่วยเหลือจากทางครอบครัว 4) การกระตุ้นพัฒนาการทางปัญญา 5) การกำกับและจัดตารางเวลา

Song (1982) ได้ทำการแบ่งกระบวนการครอบครัว เป็นดังนี้ 1) การสนับสนุนให้กำลังใจและความคาดหวัง 2) กิจกรรมทางการศึกษาในบ้าน 3) ความสนใจในการศึกษา 4) การประเมินความสามารถทางปัญญาของลูกโดยผู้ปกครอง 5) การให้รางวัลและลงโทษ

นิคม วรณราชู (2544) ได้อธิบายถึงวิธีการในการอบรมเลี้ยงดูลูก โดยมีวิธีการหลักๆ คือ 1) ให้การยกย่อง ชื่นชม 2) ให้ความรักความอบอุ่น 3) ส่งเสริมให้ลูกรักโรงเรียน 4) ส่งเสริมให้ลูกรู้คุณค่าการศึกษา 5) สร้างนิสัยรักการอ่าน 6) ส่งเสริมให้ลูกรู้จักแบ่งปัน 7) จัดเวลาให้เหมาะสมกับกิจกรรมต่างๆ

สุวิมล ว่องวานิช และคณะ (2547) ได้ทำการศึกษา เรื่อง บทบาทของผู้ที่เกี่ยวข้องในการสร้างโอกาสการเรียนรู้สำหรับผู้เรียน โดยนำเอาหลักการ 3M อันได้แก่ Moral Supporter, Mental, Monitory มาปรับใช้ให้ผู้ที่เกี่ยวข้องแสดงบทบาทนั้นออกมา โดยมีกิจกรรมที่ประกอบอยู่ในหลักการ 3M ที่ส่งเสริมการเรียนรู้สำหรับเด็กดังนี้ การให้สิ่งของหรือเงินทอง การให้เรียนพิเศษ การทำกิจกรรมร่วมกัน การสอนให้ความรู้ การพาไปศึกษาตามแหล่งการเรียนรู้ต่างๆ การให้ทำกิจกรรมตามความสนใจ การชี้แนะและให้ความช่วยเหลือ การชมเชยทางวาจา การให้กำลังใจโดยท่าทาง การให้รางวัลตอบแทน การพูดคุยถาม การสอบถามจากผู้ที่เกี่ยวข้อง การกำหนดสิ่งให้ลูกปฏิบัติ การสังเกตพฤติกรรมบุตร การตรวจสอบติดตามการทำงานของบุตร

ซึ่งจากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการครอบครัว ผู้วิจัยสามารถสรุปองค์ประกอบของกระบวนการครอบครัวได้ดังตารางที่ 2.1

ตารางที่ 2.1 องค์ประกอบของกระบวนการครอบครัว

องค์ประกอบ	Davis-Kea และ Sexton (2009)	Castro และคณะ (2002)	Smith และคณะ (2001)	Der-Karabetian (2004)	Campbell (1992)	Song (1982)	นิคม วรณราชู (2544)	สุวิมล ว่องวานิช และคณะ (2547)
1.กิจกรรมการอ่านหนังสือ	/	/			/	/	/	/
2.ความคาดหวังของพ่อแม่เกี่ยวกับการศึกษาของเด็ก		/		/		/		
3.การแสดงความรัก ความอบอุ่นของพ่อแม่	/		/					/
4.การมีส่วนร่วมกิจกรรมของโรงเรียนของพ่อแม่	/			/	/			
5.การสนับสนุนการเงินจากครอบครัว			/	/	/	/		/
6.การสนทนาร่วมกันในครอบครัว			/					/
7.การกระตุ้นพัฒนาการทางปัญญา					/	/		/
8.การทำกับ/จัดตารางเวลาของพ่อแม่					/		/	/
9.การยกย่อง ชื่นชม ให้รางวัล และลงโทษ						/	/	/

ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับอัตมโนทัศน์

2.1 ความหมายของอัตมโนทัศน์ (Self-concept)

ปัจจุบันนักวิชาการได้ให้ความสนใจศึกษาเกี่ยวกับอัตมโนทัศน์เพิ่มขึ้นมากมาย เนื่องจากเห็นว่า อัตมโนทัศน์มีความเกี่ยวข้องกับพัฒนาการและความสำเร็จของมนุษย์ อย่างไรก็ตามนิยามความหมายของอัตมโนทัศน์ที่สามารถอธิบายถึงโครงสร้างของอัตมโนทัศน์ได้อย่างครอบคลุมโครงสร้างทั้งหมดนั้นเป็นไปได้ยาก เนื่องจากการใช้คำในการศึกษาที่บางครั้งสลับกันหรือบางครั้งสับสน (Strein, 1996) แต่ก็มีนักวิชาการหลายท่านที่มีชื่อเสียงที่ศึกษาเกี่ยวกับอัตมโนทัศน์มาเป็นเวลานาน ได้ให้ความหมายของอัตมโนทัศน์ไว้ ดังนี้

Roger (1951) ให้ความหมายว่า อัตมโนทัศน์เป็นโครงสร้างของการรับรู้ที่บุคคลมีต่อตนเองเกี่ยวกับลักษณะ ความสามารถของตนเองอันเนื่องมาจากความสัมพันธ์กับคนอื่นและสิ่งแวดล้อม

Ausubel and Robinson (1969) กล่าวว่า อัตมโนทัศน์ เป็นลักษณะของบุคคลที่มีต่อตนเองในด้านความรู้และจิตใจ ซึ่งมีความซับซ้อน

Shavelson, Hubner and Stanton (1976) ให้ความหมายอัตมโนทัศน์ว่า เป็นการรับรู้ของบุคคลทั้งในมุมมองที่เป็นวิชาการและไม่เป็นเชิงวิชาการ

Marsh and Craven (1997) กล่าวว่า อัตมโนทัศน์ หมายถึง การรับรู้ของบุคคลที่เกิดขึ้นจากประสบการณ์ที่บุคคลมีต่อสิ่งแวดล้อม และการสะท้อนถึงการประเมินตนเองกับสิ่งต่างๆ รอบตัว

Slavin (2003) ให้ความหมายว่า อัตมโนทัศน์ คือการรับรู้ของบุคคลเกี่ยวกับตนเอง ในจุดแข็ง จุดอ่อน ทศนคติ และคุณค่า

Huitt (2004) ให้ความหมายว่า อัตมโนทัศน์ เป็นมุมมองทางความคิดของบุคคลที่มีต่อตนเอง

จากความหมายของอัตมโนทัศน์ข้างต้น จะเห็นนัยความหมายที่สอดคล้องกันของนักวิชาการทั้ง 6 ท่าน คือ อัตมโนทัศน์เป็นลักษณะทางความคิดที่บุคคลมีต่อตนเอง แต่ Slavin (2003) ให้ความหมายการรับรู้ในแง่เป็นการรับรู้ที่เป็นผลมาจากการประเมินที่ทำให้เห็นถึงจุดอ่อน จุดแข็ง เจตคติ และคุณค่าของบุคคล ส่วน Marsh and Craven (1997) ให้ความหมายในแง่ของการประเมินที่ผ่านการกระตุ้นจากสิ่งแวดล้อมของบุคคลจนทำให้เกิดการรับรู้ถึงความเป็นตนเอง

อย่างไรก็ดียังพบข้อแตกต่างเล็กน้อยในการให้นิยามความหมายของอัตมโนทัศน์ระหว่าง Marsh and Craven (1997) และ Slavin (2003) ที่นิยามว่า อัตมโนทัศน์เป็นการรับรู้ของบุคคลใน ขณะที่ Huitt (2004) ที่นิยามว่า อัตมโนทัศน์เป็นมุมมองของบุคคล นอกจากนี้ การนิยามความหมายของนักวิชาการข้างต้น หากพิจารณาถึงการประเมินประสพการณ์ของบุคคลที่มีจาก ประสพการณ์หรือสภาพแวดล้อม นั้นย่อมเกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงของอัตมโนทัศน์ของบุคคล หรือกล่าวได้ว่า อัตมโนทัศน์ของบุคคล มีความเป็นพลวัตนั่นเอง

จากการศึกษาความหมายของนักวิชาการ ผู้เขียนสรุปนิยามความหมายของอัตมโนทัศน์ หมายถึง การรับรู้ของบุคคลที่มีต่อตนเองในด้านจุดแข็ง จุดอ่อน ทักษะและคุณค่าในตนเอง ซึ่ง เกิดจากการที่บุคคลประเมินตนเองจากประสพการณ์ที่มีต่อบุคคล กลุ่มบุคคล และสิ่งแวดล้อม ที่ผ่านมามีทั้งที่เป็นวิชาการและไม่เป็นวิชาการ

2.2 อัตมโนทัศน์วิชาการ (Academic Self-concept) และอัตมโนทัศน์ที่ไม่ใช่วิชาการ (Nonacademic Self-concept)

Reyes (อ้างถึงใน Wilkins, 2004) ให้นิยามของอัตมโนทัศน์วิชาการว่า เป็นการรับรู้ของบุคคลที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ในโรงเรียน

Bong and Slaavik (อ้างถึงใน Fraine, Damme, and Onghena, 2007) กล่าวถึงความหมายของอัตมโนทัศน์วิชาการ หมายถึง การรับรู้ของนักเรียนในเรื่องความสามารถทาง วิชาการของตนเอง

นอกจากนี้ Burnett (2003) ได้เสนอแนะว่า ในอัตมโนทัศน์วิชาการ ทั้งต้องประกอบด้วย องค์ประกอบ 2 ส่วนที่สำคัญ คือ การบรรยายตนเอง (Self-description) และการประเมินตนเอง (Self-evaluation)

นอกจากนี้ Reyes ยังอธิบายว่า อัตมโนทัศน์วิชาการด้านคณิตศาสตร์ หมายถึง การรับรู้ หรือความเชื่อในความสามารถของตนเองที่สามารถปฏิบัติได้ดีและมีความมั่นใจในการเรียน คณิตศาสตร์ ในทำนองเดียวกัน อัตมโนทัศน์วิชาการด้านวิทยาศาสตร์ หมายถึง การรับรู้หรือความ เชื่อในความสามารถของตนเองที่สามารถปฏิบัติได้ดีและมีความเชื่อมั่นในการเรียนวิทยาศาสตร์

Helmke and Aken (1995) ให้นิยามของอัตมโนทัศน์ความสามารถด้านคณิตศาสตร์ หมายถึง การรับรู้ของตนเองของนักเรียนหลายด้านในสมรรถภาพทางคณิตศาสตร์

จากที่กล่าวมาพอสรุปได้ว่า อัตมโนทัศน์วิชาการ เป็นผลจากการประเมินตนเองของ นักเรียนจากการรับรู้ ความเชื่อในสมรรถภาพหรือความสามารถของตนเองที่มีต่อกิจกรรมการเรียน รายวิชาต่างๆในโรงเรียน ส่วนอัตมโนทัศน์ที่ไม่ใช่วิชาการ พอจะตีความหมายได้ว่า เป็นผลจากการ

ประเมินตนเองของนักเรียนจากการรับรู้ความสามารถในสมรรถภาพหรือความสามารถของตนเอง ที่มีต่อกิจกรรมที่นอกเหนือจากการเรียนรายวิชาต่างๆในโรงเรียน

2.3 ความแตกต่างระหว่างอัตมโนทัศน์ (Self-concept) การเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-esteem) และ การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy)

ในทางการศึกษานั้น อัตมโนทัศน์ การเห็นคุณค่าในตนเองและการรับรู้ความสามารถของตนเอง บางครั้งถูกใช้ในความหมายที่ใกล้เคียงกัน ทำให้เกิดความสับสนในการศึกษาและการวิจัย เนื่องจากทั้งสามองค์ประกอบนั้นเกี่ยวข้องโดยตรงกับพัฒนาการของมนุษย์ที่จะนำไปสู่การพัฒนาการด้านบุคลิกภาพ (Hjelle and Ziegler, 1992) อย่างไรก็ตาม เพื่อความชัดเจนของการศึกษา ในลักษณะทั้งสามที่มีความแตกต่างกัน นักวิชาการและนักทฤษฎีหลายท่านได้ให้ข้อคิดที่แสดงให้ทราบถึงความเหมือนหรือความต่างของอัตมโนทัศน์ การเห็นคุณค่าในตนเอง และการรับรู้ความสามารถในตนเองไว้ดังนี้

Robson (1989) กล่าวว่า การเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึง ผลจากการที่บุคคลประเมินตนเองในเรื่องคุณค่า ความน่าสนใจ สมรรถนะและความสามารถที่น่าพึงพอใจของตนเอง

Bandura (1977) กล่าวว่า การเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึง ความเชื่อในความสามารถของบุคคลที่จะจัดการและดำเนินการตามแนวกิจกรรมให้บรรลุผลลัพธ์

Freeman, Sullivan and Fulton (2003) กล่าวว่า การเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึง ความเชื่อมั่นของบุคคลที่สามารถแสดงออกด้วยพฤติกรรมที่มั่นคงแน่นอนในสถานการณ์ต่างๆ

จากนิยามความหมายของนักวิชาการข้างต้น องค์ประกอบที่สำคัญของการเห็นคุณค่าในตนเอง คือ ความเชื่อมั่นและความพึงพอใจในตนเอง มีความต่างจากนิยามของ Robson (1989) คือ นัยที่บ่งชี้ว่าการเห็นคุณค่าของตนเองเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อมีการประเมินตนเองมาก่อนในมิติของคุณค่า ความน่าสนใจ สมรรถนะและความสามารถของตนเอง หากประเมินตนเองแล้วมีความพึงพอใจในตนเองก็จะเกิดเป็นคุณค่าในตนเอง

ศิริชัย หงษ์สงวนศรี และนางพะงา ลิมสุวรรณ (2005) กล่าวว่า วัยรุ่นที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำมักมีปัญหาพฤติกรรมก้าวร้าวได้ง่าย เพราะมักแปลความหมายสถานการณ์ว่าผู้อื่นดูถูกตนเองหรือปฏิเสธตนเอง ต้องการแสดงให้เห็นว่าตนเองเหนือกว่าผู้อื่นด้วยวิธีรุนแรง มักถูกเพื่อนปฏิเสธหรือรู้สึกถูกเพื่อนปฏิเสธจึงต้องไปเข้ากลุ่มกับเพื่อนที่เกเร และแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวเพื่อให้ได้รับการยอมรับ สาเหตุที่ทำให้เห็นคุณค่าในตนเองต่ำมีทั้งปัจจัยที่เกิดจากตนเอง แต่ที่สำคัญคือการเลี้ยงดูของครอบครัวที่ไม่ได้ส่งเสริมการเห็นคุณค่าในตนเองอย่างเหมาะสมรวมทั้งโรงเรียนและสังคมยังไม่ได้มีกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้รู้สึกว่าตนเองเป็นที่ยอมรับ นอกจากนี้

Bandura (1977) และ Freeman และคณะ (2003) เน้นถึงการเห็นคุณค่าในตนเองที่มาจาก การปฏิบัติกิจกรรมต่างๆ อันจะช่วยส่งเสริมการเห็นคุณค่าในตนเองซึ่งนำไปสู่การแสดงออกของเด็ก อย่างเหมาะสมและสร้างสรรค์

ในส่วนการรับรู้ความสามารถของตนเองนั้น Bandura (1977) อธิบายว่า เป็นความเชื่อใน ความสามารถของตนเองในการจัดการและทำสิ่งต่างๆ ให้บรรลุในสิ่งที่เป็นผลลัพธ์ของการ ปฏิบัติงาน และงานของเขาที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเองนั้น ในระยะแรกเขาได้ เสนอแนวคิดของความคาดหวังความสามารถของตนเอง โดยให้ความหมายว่า เป็นความคาดหวัง เกี่ยวกับความสามารถของตนเองในลักษณะที่เฉพาะเจาะจง และความคาดหวังนี้เป็นตัว กำหนดการแสดงออกของพฤติกรรม (Bandura, 1997) แต่ต่อมาได้ใช้คำว่า การรับรู้ความสามารถ ของตนเอง โดยให้คำจำกัดความว่า เป็นการที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเองที่ จะจัดการและดำเนินการกระทำพฤติกรรมให้บรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้ นอกจากนี้ Bandura (1977) มีความเชื่อว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองนั้น มีผลต่อการกระทำของบุคคล บุคคล 2 คน อาจมีความสามารถไม่ต่างกัน แต่อาจแสดงออกในทางคุณภาพที่แตกต่างกันได้ ถ้าพบว่าคน 2 คนมีการรับรู้ความสามารถของตนเองแตกต่างกัน ในคนเดียวก็เช่นกัน ถ้ารับรู้ความสามารถของ ตนเองในสภาพการณ์ที่แตกต่างกัน ก็จะแสดงพฤติกรรมออกมาได้แตกต่างกันเช่นกัน ซึ่ง Bandura เห็นว่าความสามารถของคนเรานั้นไม่ตายตัว หากแต่ยืดหยุ่นตามสภาพการณ์ ดังนั้นสิ่ง ที่จะกำหนดประสิทธิภาพของการแสดงออก จึงขึ้นอยู่กับการรับรู้ความสามารถของตนเองใน สภาพการณ์นั้นๆ ออกมา บุคคลที่เชื่อว่าตนเองมีความสามารถจะมีความอดทน อุตสาหะ ไม่ ท้อถอยโดยง่าย และจะประสบความสำเร็จในที่สุด มักมีคำถามว่าการรับรู้ความสามารถในตนเอง นั้นเกี่ยวข้องหรือแตกต่างอย่างไรกับความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้น ซึ่งสามารถสรุปได้ว่า การรับรู้ ความสามารถของตนเองเป็นการตัดสินใจความสามารถของตนเองว่าจะสามารถทำงานได้ในระดับ ไດ ในขณะที่ความคาดหวังของผลที่จะเกิดขึ้นนั้น เป็นการตัดสินใจว่าผลการกระทำใดจะเกิดขึ้นจาก การกระทำพฤติกรรมดังกล่าวนั่นเอง

ในแง่ของการเปลี่ยนแปลงนั้น อັตมโนทัศน์และการเห็นคุณค่าในตนเองต่างมีการ เปลี่ยนแปลงตั้งแต่วัยเด็กผ่านไปจนถึงช่วงวัยรุ่น การเห็นคุณค่าก็เช่นกันที่มีการเปลี่ยนแปลง ในช่วงวัยรุ่น (Slavin, 2003) แต่การเห็นคุณค่าในตนเองนั้นจะลดลงต่ำสุดในช่วงวัยรุ่นตอนกลาง หรือในวัยเจริญพันธุ์ นอกจากนี้ อັตมโนทัศน์ประกอบด้วยการที่บุคคลรับรู้ตนเองถึงจุดแข็ง จุดด้อย ความสามารถเจตคติ และคุณค่าในตนเอง ส่วนการเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึงการที่บุคคลจะ ประเมินตนเองในด้านทักษะและความสามารถของบุคคล ส่วนการรับรู้ความสามารถของตนเอง

เป็นการตัดสินใจที่ตัดสินความสามารถของตนเองว่าสามารถทำงานได้ในระดับใด ในขณะที่ความคาดหวังถึงผลที่จะเกิดขึ้นนั้น เป็นการตัดสินใจว่าผลกรรมใดที่เกิดขึ้นจากการกระทำพฤติกรรมดังกล่าว นั่นเอง ลักษณะความเหมือนและความแตกต่างเปรียบเทียบเห็นดังตารางที่ 2.2

ตารางที่ 2.2 การเปรียบเทียบความเหมือนและความแตกต่างระหว่างอัตมโนทัศน์
การเห็นคุณค่าในตนเอง และการรับรู้ความสามารถของตนเอง

ประเด็น	อัตมโนทัศน์	การเห็นคุณค่าในตนเอง	การรับรู้ความสามารถในตนเอง
ความเหมือน	1.มีความเปลี่ยนแปลงได้ อันเนื่องมาจากประสบการณ์ 2.การเปลี่ยนแปลงส่งผลต่อพัฒนาการด้านบุคลิกภาพของบุคคล	1.มีการเปลี่ยนแปลงได้ ภายใต้ปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม 2.การเปลี่ยนแปลงส่งผลต่อพัฒนาการด้านบุคลิกภาพของบุคคล	1.มีการเปลี่ยนแปลงยึดหยุ่นขึ้นอยู่กับบุคคลในการรับรู้ความสามารถของตนเองในสถานการณ์นั้น
ความแตกต่าง	มีจุดเน้นเกี่ยวกับการรับรู้เกี่ยวกับ จุดแข็ง จุดอ่อน ทักษะ และคุณค่าเกี่ยวกับตนเอง	มีจุดเน้นเกี่ยวกับความพึงพอใจ ความเชื่อมั่นในตนเองเกี่ยวกับสมรรถนะ ทักษะ ความสามารถ การดำเนินกิจกรรมต่างๆให้ลุล่วง	มีจุดเน้นเกี่ยวกับการประเมินหรือตัดสินความสามารถของตนเองในการปฏิบัติงานให้ลุล่วง

2.4 การเปลี่ยนแปลงของอัตมโนทัศน์

เนื่องจากอัตมโนทัศน์เกี่ยวข้องกับประสบการณ์และการใช้ชีวิตของมนุษย์ ทำให้อัตมโนทัศน์สามารถเปลี่ยนแปลงได้ตามช่วงวัย อัตมโนทัศน์ไม่ได้เกิดขึ้นมาพร้อมกับมนุษย์ แต่เกิดจากการพัฒนาเป็นโครงสร้างผ่านทางปฏิสัมพันธ์กับบุคคลที่อยู่รอบๆและสะท้อนปฏิสัมพันธ์นั้นกลับมา (Huitt, 2004) อัตมโนทัศน์สามารถพัฒนาและรักษาให้คงอยู่ได้โดยใช้กระบวนการใช้ความคิดและสะท้อนสิ่งที่คิดนั้นออกมา เกี่ยวกับสิ่งที่ทำและสิ่งที่ผู้อื่นบอกเกี่ยวกับสิ่งที่เราทำ เพื่อนำไปสู่การเปรียบเทียบความคาดหวังทั้งจากตนเองและผู้อื่น อย่างไรก็ตาม Marsh and Craven (1997) กล่าวว่า เด็กที่มีอายุน้อยมากนั้นจะมีอัตมโนทัศน์เชิงบวกสูงสุดและไม่มีความสัมพันธ์กับตัวแปรภายนอก แต่จะเริ่มมีความสัมพันธ์เพิ่มขึ้นตามประสบการณ์ของตัวเอง จากการเรียนรู้ถึงจุดเด่นและจุดด้อยของตนเอง โดยพัฒนาการด้านอัตมโนทัศน์นี้มีลักษณะ

ควบคู่กับพัฒนาการทางด้านร่างกายโดยธรรมชาติ สาเหตุของการเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์นี้ Harter (1999) ระบุถึงสาเหตุการพัฒนาใน 3 ลักษณะ คือ

1) เด็กที่มีอายุมากกว่าจะมีความสามารถทางความคิดที่มีผลต่อพัฒนาการในการประเมินตนเองมากขึ้น

2) ความสามารถทางความคิดนั้นทำให้เด็กที่โตกว่าสามารถใช้กระบวนการเปรียบเทียบทางสังคมจนทำให้เด็กเกิดมุมมองที่สมดุลในตนเอง นอกจากนี้ยังมีข้อมูลสนับสนุนเพิ่มเติมจากนักวิชาการหลายท่าน (Sprinthall, Sprinthall and Oja, 1998; Fraine, Damme, and Onghena, 2007) ที่กล่าวว่า เด็กในช่วงวัยสูงขึ้นจนถึงวัยรุ่นจะเริ่มมีการมองโลกในแง่มุมมองใหม่ๆ และพัฒนาศักยภาพในการรับรู้ความรู้สึกและการแสดงอารมณ์ทั้งในตนเองและผู้อื่นจนทำให้เกิดความเข้าใจสถานการณ์ต่างๆ ทำให้เด็กเกิดความคิดเกี่ยวกับตนเองและพัฒนาเป็นเอกลักษณ์ของตนเองโดยเริ่มจาก เกิดความแตกต่างทางอารมณ์และความรู้สึกทั้งจากตนเองและผู้อื่น ความแตกต่างระหว่างวัตถุกับบุคคล ยอมรับมุมมองของผู้อื่น เข้าใจถึงความหมายของสัญลักษณ์และบทบาทในแต่ละสถานการณ์ที่ต้องแสดงออก

3) เด็กที่มีอายุมากกว่าจะมีมาตรฐานในการประเมินตนเองจากภายในที่แตกต่างกันและทำให้เกิดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางน้อยกว่าเด็กเล็ก

จากการทำการวิจัยในหลายเรื่อง Marsh (2003) กล่าวว่า การเปลี่ยนแปลงของอัตมโนทัศน์ในนักเรียนนั้น จะเริ่มมีการเปลี่ยนแปลงที่เห็นได้ชัดในช่วงประถมกลางและเมื่อนักเรียนโตขึ้น จะเกิดความสัมพันธ์ของอัตมโนทัศน์วิชาการและผลสัมฤทธิ์ในแบบอภิปหิพลย้อนกลับในช่วงระดับประถมปลายถึงมัธยมต้น

จากการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในวัยเด็กเล็กนี้เอง จึงถือได้ว่าผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กในช่วงวัยนี้มีความสำคัญมากที่สุดต่อการกำหนดพัฒนาการของอัตมโนทัศน์ที่ส่งผลต่อบุคลิกภาพของเด็กเมื่อโตขึ้น (Cauley and Tyler, 1989; Metcafe, 1981; Reinecke, 1993) บุคคลที่มีอิทธิพลต่อเด็กในช่วงนี้คือพ่อแม่และสมาชิกในครอบครัว และเมื่อเด็กโตขึ้นในวัยเข้าเรียน ครูและเพื่อนจะเป็นผู้มีอิทธิพลต่อตัวนักเรียนเพิ่มเข้ามาด้วย และอัตมโนทัศน์จะมีความสำคัญต่อเด็กในการปรับตัวเข้ากับสังคมรอบข้าง (Slavin, 2003; Woolfolk, 1993; Reinecke, 1993) ในช่วงวัยเรียน องค์ประกอบหลักที่มีผลต่อพัฒนาการของอัตมโนทัศน์มี 2 องค์ประกอบ (Fraine, Damme, and Onghena, 2007) คือ องค์ประกอบการพัฒนาการส่วนบุคคล และองค์ประกอบที่มีผลมาจากสถานศึกษา นอกจากนี้ จากการศึกษเกี่ยวกับพัฒนาการของอัตมโนทัศน์จากวัยเด็กจนถึงช่วงวัยรุ่นจากนักวิจัยหลายๆท่านแสดงให้เห็นว่า ในขณะที่เด็กโตขึ้น ความรู้สึกของเด็กจะมีความ

ยี่ดยู่่นสูงมากตามช่วงอายุ เด็กจะรับรู้ถึงความแตกต่างและความเป็นตัวตนมากขึ้น (Harter, 1999; Marsh and Craven, 2006)

จากที่กล่าวมาจะเห็นว่า การเปลี่ยนแปลงของอัตมโนทัศน์มีลักษณะทวนซ้ำซึ่งมีขั้นตอนที่สำคัญโดยสรุป 3 ขั้นตอน ดังนี้

- 1) การที่บุคคลรับรู้ตนเองตามช่วงวัยที่ทำให้การรับรู้ตนเองมีความแตกต่างในแต่ละวัย เด็กโตจะสามารถรับรู้ตนเองได้ดีกว่าเด็กเล็กเนื่องจากมีความคิดเชิงการประเมินตนเองที่ซับซ้อนกว่า
- 2) การที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นและสิ่งแวดล้อม เกิดการเรียนรู้เป็นตัวตนของตนเอง ความแตกต่างกับผู้อื่น การยอมรับ การไม่ยอมรับ ข้อเด่น ข้อด้อย และอื่นๆ
- 3) การสะท้อนประสบการณ์จากปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อมไปสู่การประเมินตนเองและปรับตัวให้เกิดความสมดุลเพื่อให้สามารถอยู่ในสังคมได้อย่างเป็นสุข

2.5 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาการของอัตมโนทัศน์

อัตมโนทัศน์เป็นสิ่งที่เปลี่ยนแปลงได้ ดังนั้น การพัฒนาอัตมโนทัศน์ เพื่อปรับเปลี่ยนอัตมโนทัศน์ทางลบให้กลายเป็นอัตมโนทัศน์ทางบวก หรือการวางรากฐานอัตมโนทัศน์ที่ดีจึงเป็นสิ่งที่มีความสำคัญ ดังนั้นผู้วิจัยจึงขอเสนอปัจจัยที่สำคัญที่มีผลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ของบุคคลในวัยเด็ก โดยพรรรณี ชูทัย เจนจิต (2538) ได้อธิบายเกี่ยวกับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ดังนี้

- 1) **ประสบการณ์ในช่วงแรกของชีวิต** ในช่วงแรกของชีวิตนี้ พ่อแม่จะเป็นบุคคลที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาการของอัตมโนทัศน์มากที่สุด บ้านเป็นสังคมแรกที่เด็กเรียนรู้แบบอย่างต่างๆ บุคคลภายในครอบครัวล้วนมีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ของเด็กในช่วงแรกของชีวิต ซึ่งสอดคล้องกับทุกทฤษฎีที่กล่าวมา ซึ่งโดยทั่วไปจะกล่าวถึงว่า อัตมโนทัศน์เกิดจากการที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลรอบข้าง โดยเฉพาะทฤษฎีตัวตนของ Mead (อ้างถึงใน Burns, 1979) ที่กล่าวถึงอย่างชัดเจนว่า เด็กเริ่มตั้งแต่ทารกจะเลียนแบบพฤติกรรมของบุคคลรอบข้างใกล้ชิด ซึ่งก็คือ พ่อแม่ หรือบุคคลในครอบครัว และต่อมาก็เริ่มเข้าใจพฤติกรรมที่บุคคลในชุดแสดงต่อตนและเกิดการลอกเลียนบทบาทขึ้นกลายเป็นพฤติกรรมของตนเองและเกิดการรับรู้การเป็นตัวตนของตนเอง นอกจากนี้ จากแนวคิดเกี่ยวกับพัฒนาการอัตมโนทัศน์ของ Rogers (อ้างถึงใน Hjelle and Ziegler, 1992) ยังแสดงให้เห็นชัดเจนว่า พ่อแม่หรือบุคคลใกล้ชิดในครอบครัวเป็นบุคคลสำคัญที่สร้างประสบการณ์แรกเริ่มในชีวิตเด็ก พฤติกรรมที่พ่อแม่มีต่อเด็ก จะทำให้เด็กเกิดการเรียนรู้ และ

จากการเรียนรู้ก็จะทำให้เด็กเกิดการรับรู้ความเป็นตัวตนของตนเองจากการเรียนรู้ที่ได้รับจนกลายเป็นอัตมโนทัศน์ของตนเองต่อมา ดังที่ Rogers (อ้างถึงใน Hjelle and Ziegler, 1992) ได้เคยกล่าวไว้ว่า การวางรากฐานโครงสร้างอัตมโนทัศน์ของบุคคล ควรเริ่มตั้งแต่วัยทารกจนถึงวัยเด็กตอนต้น ดังนั้น การจะพัฒนาและวางรากฐานที่ดี พ่อแม่ และบุคคลในครอบครัว จึงควรจะร่วมกันในการให้ประสบการณ์ชีวิตที่ดีแก่เด็ก ไม่ว่าจะเป็นการแสดงความรัก การอบรมสั่งสอน ความเข้าใจ การให้ความอบอุ่น หรือการแสดงบทบาทที่เป็นแบบอย่างที่ดีให้แก่เด็ก

2) **อิทธิพลทางวัฒนธรรม** บุคคลในทุกวัฒนธรรมจะพัฒนาบุคลิกภาพขึ้นมาเพื่อให้เป็นไปตามมาตรฐานของสังคมนั้นๆ เด็กจะได้รับการอบรมสั่งสอนให้มีบุคลิกภาพเป็นไปตามความต้องการของสังคม เมื่อโตขึ้น เด็กจะได้รับอิทธิพลทั้งทางโรงเรียนและจากกลุ่มเพื่อน จากอิทธิพลต่างๆ เหล่านี้ทำให้เด็กเรียนรู้ที่จะปรับตัวเพื่อให้เป็นที่ยอมรับของสังคม ค่านิยมทางวัฒนธรรม จะสะท้อนให้เห็นสภาพการอบรมเลี้ยงดูในครอบครัว ซึ่งมีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ของเด็ก ซึ่งจะถ่ายทอดไปยังบุคลิกภาพต่อไป ปัจจัยในข้อนี้อธิบายได้อย่างชัดเจนโดยใช้ทฤษฎีของ Rogers (อ้างถึงใน Hjelle and Ziegler, 1992) ที่กล่าวไว้อย่างชัดเจนเกี่ยวกับโครงสร้างบุคลิกภาพของบุคคลที่ประกอบไปด้วย 3 ส่วน คือ ตนตามที่ตนมอง ตนตามอุดมคติ และตนตามที่เป็นจริง ซึ่งตนทั้ง 3 ลักษณะที่เกิดขึ้นจากการที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลรอบข้าง โดยเด็กจะรับเอาประสบการณ์จากบุคคลและสิ่งแวดล้อมรอบข้าง มากำหนดเป็นตัวตนต่างๆ ขึ้น และจะหลอมรวมกันเป็นบุคลิกภาพของเขาเอง ซึ่งถ้าแต่ละส่วนมีความสอดคล้องและใกล้เคียงกัน เด็กก็จะเป็นผู้ที่มีบุคลิกภาพที่ดี สามารถมุ่งสู่ความสำเร็จได้ง่าย แต่ถ้าเด็กมีความขัดแย้งกันของตัวตน เช่น ตนตามที่มองเห็นไม่สอดคล้องกับตนที่เป็นจริง เด็กก็จะมีบุคลิกภาพที่มีปัญหา เช่น สังคมโรงเรียนคาดหวังให้มีความสำคัญกับเด็กที่เก่ง เด็กสร้างตัวตนตามอุดมคติคือต้องการเป็นคนเก่ง แต่ตนตามจริงไปเป็นไปตามนั้น เด็กอาจรับรู้ว่าคุณค่าไม่มีคุณค่า ไม่เป็นที่ยอมรับ จนสร้างเป็นอัตมโนทัศน์ของตนว่าตนเป็นตนไม่มีคุณค่า ไม่มีใครต้องการ ทำให้เด็กมีปัญหาทั้งทางด้านบุคลิกภาพและการดำเนินชีวิตในสังคมนั้น ดังนั้น การที่จะทำให้เด็กมีอัตมโนทัศน์ที่ดี ซึ่งจะส่งผลไปสู่การมีบุคลิกภาพที่เหมาะสมของเด็กนั้น บุคคลรอบข้างหรือสังคมจะต้องเข้าใจเด็ก ให้การอบรมสั่งสอนที่ดีและถูกต้อง ให้เด็กเข้าใจถึงค่านิยม วัฒนธรรมที่ดีของสังคม ในขณะที่ต้องเข้าใจและยอมรับสภาวะที่เด็กเป็นอยู่ด้วย เพื่อที่จะช่วยให้เด็กปรับตัวได้ดีในสังคมซึ่งมีผลต่อการสร้างอัตมโนทัศน์ ที่ดีให้เกิดขึ้นกับตัวเด็กด้วย

3) **ร่างกาย** มีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ทั้งทางตรงและทางอ้อม ทางตรง คือ เป็นตัวกำหนดความสามารถที่เด็กจะสามารถทำอะไรได้หรือไม่ได้ และร่างกายมีอิทธิพลต่อการ

พัฒนาอัตมโนทัศน์ในทางอ้อม คือ เด็กคิดอย่างไรเกี่ยวกับร่างกายตนเอง ซึ่งเป็นผลเนื่องมาจากการที่เด็กคิดว่า คนรอบๆข้างคิดอย่างไรกับตน สอดคล้องกับแนวคิดของ Cooley (อ้างถึงใน Burns, 1979) ที่กล่าวไว้อย่างชัดเจน เกี่ยวกับการเกิดอัตมโนทัศน์ของบุคคล ว่าเกิดจากการรับรู้ว่าคุณค่าคนอื่นมองตนเช่นไร ความรู้สึกที่ว่าตนแตกต่างจากคนอื่น ทำให้เด็กรู้สึกไม่เท่าเทียมผู้อื่น ด้อยกว่าผู้อื่น ซึ่งมีผลต่อบุคลิกภาพ

4) **สติปัญญา** องค์ประกอบด้านสติปัญญาสามารถอธิบายได้จากแนวคิดของ Cooley (อ้างถึงใน Burns, 1979) เช่นกัน กล่าวคือ เด็กจะรับรู้เกี่ยวกับสติปัญญาของตนเองจากการที่บุคคลอื่นมองตน ซึ่งถ้าเด็กรับรู้และเกิดการปรับตัวได้อย่างเหมาะสม เด็กก็จะสามารถอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข ในขณะที่เดียวกันถ้าสติปัญญาของเด็กก็ส่งผลต่อการปรับตัวของเด็กเช่นกัน เด็กที่มีสติปัญญาดี อาจเกิดการเรียนรู้ที่จะปรับตัวได้มากกว่าเด็กที่มีสติปัญญาด้อยกว่าหรือมีการเรียนรู้ที่เร็วกว่า ทำให้เด็กมีความสุขที่ได้อยู่ในสังคมที่ตนอยู่ แต่ทั้งนี้ทั้งนั้นแม้ว่าสติปัญญาดีแต่เด็กปรับตัวไม่ได้ เด็กก็อาจอยู่ในสังคมอย่างไม่มีความสุขเช่นกัน

5) **ความสำเร็จและความล้มเหลว** ปัจจัยด้านความสำเร็จและความล้มเหลวมีอิทธิพลอย่างยิ่งต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ของเด็ก ความล้มเหลวไม่เพียงแต่จะทำลายอัตมโนทัศน์เท่านั้น ยังส่งผลต่อการปรับตัวของเด็กในสังคมอีกด้วย ส่วนความสำเร็จก็จะนำไปสู่การพัฒนาอัตมโนทัศน์ ซึ่งจะส่งผลไปสู่การปรับตัวของเด็กในสังคมต่อไป ซึ่งทฤษฎีการมีตัวตนของ Rogers (อ้างถึงใน Hjelle and Ziegler, 1992) จะสามารถอธิบายปรากฏการณ์นี้ได้อย่างชัดเจน กล่าวคือ เด็กย่อมมีตัวตนตามอุดมคติ ว่าอยากประสบความสำเร็จมากกว่าประสบความสำเร็จ แต่ถ้าตนตามจริงไม่อาจส่งเสริมให้เด็กเกิดความสำเร็จได้ดังหวัง เด็กก็จะเกิดการรับรู้ว่าคุณค่าตนเองด้อยค่า ไม่มีความสามารถ ทำให้เด็กปรับตัวอยู่ในสังคมได้ยาก ดังนั้น การพัฒนาอัตมโนทัศน์ของเด็ก บุคคลรอบข้างควรมีส่วนช่วยให้เด็กสามารถมุ่งสู่ความสำเร็จได้ และมีแนวทางที่จะแก้ปัญหาหรือมุ่งไปสู่ความสำเร็จที่เป็นไปได้ และเมื่อเด็กสามารถทำสิ่งที่หวังได้สำเร็จ เด็กก็จะเกิดอัตมโนทัศน์ที่ดี

6) **การยอมรับทางสังคม** เด็กที่ได้รับการยอมรับในกลุ่มเพื่อน จะทำให้เด็กมีความมั่นใจในตนเอง มีลักษณะที่เป็นมิตร ส่วนเด็กที่ไม่ได้รับการยอมรับในกลุ่มเพื่อน จะมีอารมณ์หงุดหงิด โมโหง่าย น้อยเนื้อต่ำใจ การที่รู้สึกว่าคุณค่าเพื่อนไม่ยอมรับตนเอง ทำให้เด็กพวกนี้แยกตัวออกจากกลุ่มเพื่อน ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Cooley (อ้างถึงใน Burns, 1979) ที่กล่าวว่า การรับรู้เกี่ยวกับตนเองเกิดจากการรับรู้ความคิดของบุคคลรอบข้าง ดังนั้นถ้าเด็กรับรู้ว่าคุณค่ารอบข้างยอมรับและเป็นมิตรกับเขา เขาก็จะมองว่าคุณค่า เป็นที่ต้องการของกลุ่มเพื่อน ทำให้เกิดความมั่นใจในการเข้าร่วมสังคมมากขึ้น

7) **สัญลักษณ์ของสถานภาพครอบครัว** ได้แก่ เสื้อผ้า เครื่องใช้ เด็กจะเรียนรู้เกี่ยวกับสิ่งนี้ได้ดี เพราะเป็นเครื่องหมายแสดงถึงการยอมรับหรือการไม่ยอมรับจากเพื่อน เด็กที่มีเครื่องใช้ดีๆ จะรู้สึกว่าคุณดีกว่าเพื่อน ซึ่งจะมีบุคลิกภาพที่ต่างไปจากเด็กที่ไม่สามารถจัดซื้อหรือหามาได้ ซึ่งถ้าเด็กไม่ได้รับการยอมรับจากกลุ่มเพื่อน เขาตำหนิพ่อแม่ เด็กจะสงสารตนเอง อิจฉาผู้อื่น เด็กบางคนแสดงออกโดยการเรียนหนังสือให้เก่ง หรือเป็นนักกีฬาดีเด่น เพื่อเป็นการชดเชยความรู้สึกเกี่ยวกับสถานภาพของครอบครัวตนเอง อิทธิพลในปัจจุบันในข้อนี้สามารถอธิบายได้เช่นเดียวกันกับการยอมรับในสังคม

8) **อิทธิพลของครู** ครูที่มีลักษณะอบอุ่น มีความเป็นกันเอง ปรับตัวได้ดีกับเด็ก จะช่วยให้เด็กมีอัตมโนทัศน์ที่สอดคล้องกับลักษณะของครู อธิบายโดยใช้ทฤษฎีตัวของ Mead (อ้างถึงใน Burns, 1979) ที่กล่าวถึงระยะการรับรู้ตนเอง 3 ระยะ คือ ระยะแรกเด็กจะเกิดการลอกเลียนแบบพฤติกรรมบุคคลใกล้ชิด ต่อมาจะพัฒนาเป็นการเรียนรู้ถึงสัญลักษณ์ต่างๆ และเข้าใจพฤติกรรมต่างๆ ของบุคคลรอบตัวมากขึ้น และระยะสุดท้ายที่เด็กเกิดการเรียนรู้ถึงบทบาทที่ตนเองเห็นและเกิดการเรียนรู้และลอกเลียนบทบาท และตัดสินใจได้ว่าเขาควรแสดงพฤติกรรมอย่างไร นอกจากนี้ Gross (อ้างถึงใน Reinecke, 1993) กล่าวว่า ครูมีบทบาทในการพัฒนาอัตมโนทัศน์ของเด็กนักเรียนใน 4 ลักษณะ คือ 1) ให้นักเรียนได้มีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่น 2) เปรียบเทียบนักเรียนกับคนอื่น 3) ให้นักเรียนมีบทบาททางสังคม 4) ให้นักเรียนเกิดเอกลักษณ์ในตนเอง

สรุปได้ว่า อัตมโนทัศน์ของบุคคลสามารถเปลี่ยนแปลงและพัฒนาได้ ขึ้นอยู่กับอิทธิพลจากปัจจัยหลายๆ ด้าน ดังที่กล่าวมาแล้วข้างต้น ซึ่งได้นำเอาทฤษฎีต่างๆ ที่เกี่ยวข้องมาอธิบายสอดคล้องเพื่อสนับสนุนให้เกิดความชัดเจนยิ่งขึ้น

ตอนที่ 3 แนวคิดเกี่ยวกับแรงจูงใจ

3.1 ความหมายเกี่ยวกับแรงจูงใจ (Motive)

การจูงใจ (Motivation) เป็นกระบวนการทางจิตวิทยาที่เกิดการเริ่มต้น (initiate, starting), ชักนำ (directing) และค้ำจุนพฤติกรรม (sustain, maintaining) เพื่อให้เกิดความพึงพอใจทางด้านร่างกายหรือจิตใจเป็นพลังกระตุ้นให้มนุษย์ได้แสดงพฤติกรรมการทำงานให้มุ่งสู่เป้าหมายหรือหลีกเลี่ยงจากสถานะที่ไม่พึงปรารถนา ซึ่งการจะเกิดการจูงใจได้นั้นก็ต้องอาศัย แรงจูงใจ (Motive) อาจเป็นแรงจูงใจภายนอกหรือแรงจูงใจที่เกิดภายในตนเอง ที่จะมากระตุ้นให้แสดงพฤติกรรม (เรียมศรีทอง, 2542) ได้มีผู้ให้ความหมายของแรงจูงใจไว้ดังนี้

ปริญดา ยะวงศา (2546) ได้ศึกษาความหมายของแรงจูงใจ หมายถึง เป็นแรงขับหรือแรงกระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งให้บรรลุความต้องการหรือวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ ดังนั้นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของมนุษย์จึงเกิดจากแรงจูงใจเป็นสำคัญ หากผู้เรียนมีแรงจูงใจในการเรียนก็จะส่งผลให้เกิดการเรียนรู้ที่ดีได้

สมยศ นาวิการ (2543) ให้ความหมายว่า แรงจูงใจ คือ พลังที่ริเริ่ม กำกับ และค้ำจุนพฤติกรรมและการกระทำส่วนบุคคล และเป็นกระบวนการทางจิตวิทยาที่ให้ความมุ่งหมายหรือทิศทางแก่พฤติกรรม นอกจากนี้ ได้กล่าวถึงคุณลักษณะพื้นฐานของแรงจูงใจ 3 ประการ คือ ความพยายาม ความไม่หยุดยั้ง และทิศทาง

ราตรี พัฒนรังสรรค์ (2544) ได้ให้ความเห็นว่า แรงจูงใจ คือภาวะหรือองค์ประกอบที่กระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งออกมาอย่างมีจุดมุ่งหมาย เพื่อไปสู่จุดหมายที่ตนเองต้องการหรือผู้ทำการชักจูงกำหนด

สุรางค์ ไคว้ตระกูล (2544) กล่าวว่า แรงจูงใจ หมายถึง องค์ประกอบที่กระตุ้นให้เกิดพฤติกรรมที่มีจุดมุ่งหมาย

จากการให้ความหมายของแรงจูงใจหลากหลายแนวคิดข้างต้น สรุปได้ว่า แรงจูงใจ หมายถึงพลังภายในของแต่ละบุคคลที่ถูกกระตุ้นโดยบุคคลหรือสภาพแวดล้อมให้แสดงพฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งออกมาเพื่อไปสู่เป้าหมายที่ตนเองต้องการหรือมีผู้ทำการชักจูง

3.2 ประเภทของแรงจูงใจ

Spoilding (อ้างถึงใน สุวรรณี เวชโธสง, 2543) กล่าวว่า นักการศึกษาและนักจิตวิทยาได้แบ่งแรงจูงใจออกเป็น 2 ประเภท คือ

1) แรงจูงใจภายนอก (Extrinsic Motivation) หมายถึง สภาวะของบุคคลที่ได้รับการกระตุ้นจากภายนอกให้มองเห็นจุดหมาย และนำไปสู่การแสดงพฤติกรรมของบุคคลที่ไม่ได้เกิดจากอุดมคติ ได้แก่ เป้าหมายหรือการคาดหวังของบุคคล ความรู้เกี่ยวกับความก้าวหน้า การทดสอบอย่างสม่ำเสมอ การให้รางวัลและคำชม เป็นต้น

2) แรงจูงใจภายใน (Internal Motivation) หมายถึง สภาวะของบุคคลที่มีความต้องการที่จะทำหรือเรียนรู้บางสิ่งบางอย่างด้วยจิตใจของตนเองที่รักการแสวงหา แรงจูงใจประเภทนี้เกิดจากความสนใจ เจตคติ ความต้องการ ดังนั้นบุคคลจะมองเห็นคุณค่าของกิจกรรมที่ทำ จึงทำด้วยความเต็มใจ และตระหนักว่าการบรรลุความสำเร็จในกิจกรรมนั้นเป็นรางวัลอยู่ในตัวแล้ว

ปราณี รามสูต (2542) ได้ศึกษาการจำแนกแรงจูงใจ สามารถแบ่งได้เป็น 2 ชนิด คือ

1) แรงจูงใจภายใน เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากพฤติกรรมภายใน เช่น ความสนใจ ความกระหายใคร่รู้ ความคิดเห็น ความเข้าใจ ความรู้สึก ความตั้งใจ ค่านิยม ความต้องการความพอใจ ซึ่งจะผลักดันให้เกิดความคงทนถาวร บุคคลแสดงพฤติกรรมนั้นสม่ำเสมอ โดยเนื่องมาจากสิ่งผลักดันที่เป็นความพอใจ หรือพฤติกรรมภายในของบุคคล

2) แรงจูงใจภายนอก เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากสิ่งเร้าหรือกระตุ้นนอกตัว เช่น การได้รับรางวัล การถูกลงโทษ เกียรติยศ คำชม เป็นต้น ซึ่งจะมีผลต่อพฤติกรรมชั่วคราว ไม่คงทนถาวร บุคคลมักแสดงพฤติกรรมในกรณีที่ต้องการดังกล่าว ถ้าเมื่อใดไม่ต้องการแต่รู้ว่าถึงแม้ว่ากระทำก็ไม่ได้ บุคคลมักไม่แสดงหรือกระทำพฤติกรรมนั้น

แสงเดือน ทวีสิน (2545) ได้จำแนกลักษณะของแรงจูงใจออกเป็น 2 ประเภท คือ

1) แรงจูงใจภายใน (Internal Motivation) คือ แรงจูงใจที่ได้รับอิทธิพลมาจากสิ่งเร้าภายในตัวบุคคลผู้นั้น

2) แรงจูงใจภายนอก (Extrinsic Motivation) คือ แรงจูงใจที่ได้รับอิทธิพลมาจากสิ่งเร้าภายนอก หรือสิ่งแวดล้อมต่างๆที่อยู่รอบตัว

ปริญญา ยะวงศา (2546) ได้ศึกษาประเภทของแรงจูงใจ จำแนกออกเป็น 2 ประเภทได้คือ

1) แรงจูงใจภายในที่เกิดจากความต้องการพื้นฐานภายในร่างกาย เป็นแรงจูงใจที่มาแต่กำเนิด เช่น ความหิว ความรู้สึก ความรัก ความอยากรู้อยากเห็น ความต้องการที่จะเรียนรู้ เป็นต้น

2) แรงจูงใจภายนอกที่เกิดจากความต้องการที่ถูกกระตุ้นภายนอกร่างกาย ซึ่งเกิดขึ้นจากการเรียนรู้ของแต่ละบุคคลที่อยู่ในสังคม และเกี่ยวข้องกับสิ่งแวดล้อมต่างๆ เช่น ความต้องการความรัก ความสำเร็จ การยกย่องชมเชย การแข่งขัน การให้รางวัล วิธีการสอน และบุคลิกของครู เป็นต้น

ประสาธ อิศรปริดา (2547) ได้จำแนกแรงจูงใจของบุคคลออกเป็น 2 ประเภท คือ

1) แรงจูงใจภายใน คือ แรงจูงใจที่เกิดจากองค์ประกอบภายในตัวบุคคล

2) แรงจูงใจภายนอก คือ สิ่งที่เกิดขึ้นจากองค์ประกอบภายนอกตัวบุคคล หรือรางวัล หรือกิจกรรมต่างๆที่ไม่มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมที่กระทำโดยตรง

สุรางค์ ไคว์ตระกูล (2544) แบ่งประเภทของแรงจูงใจเป็น 2 ประเภท คือ

1) แรงจูงใจภายใน (Intensive Motivation) เป็นแรงจูงใจที่มาจากภายในตัวบุคคล เป็นแรงขับที่ทำให้บุคคลนั้นแสดงพฤติกรรมโดยไม่หวังรางวัลหรือแรงเสริมจากภายนอก เพราะเป็น

พฤติกรรมที่เกิดจากความสนใจของผู้แสดงพฤติกรรม มองเห็นคุณค่าในตัวเอง มีความสุขหรือพึงพอใจในสิ่งนั้น ซึ่งความรู้สึกมีความสุขนั้นเองที่เป็นรางวัลหรือสิ่งตอบแทนที่เขาได้รับ เช่น การเล่นวีดีโอเกม การร้องเพลงในห้องน้ำ การเก็บรักษาไดอารี่ส่วนตัว เป็นต้น

2) แรงจูงใจภายนอก (Extensive Motivation) เป็นแรงจูงใจที่ได้รับอิทธิพลจากภายนอก จูงใจให้เกิดพฤติกรรมเป็นความต้องการที่จะปฏิบัติเพื่อให้ได้รับสิ่งตอบแทน หรือรางวัลหรือหลีกเลี่ยงจากผลที่ไม่พึงปรารถนา แรงจูงใจเหล่านี้เช่น แรงเสริมชนิดต่าง ๆ ตั้งแต่คำติชมรางวัลที่เป็นสิ่งของ เงิน ตัวแปรต่าง ๆ ที่มาจากบุคคล ลักษณะของเหตุการณ์ สิ่งแวดล้อมภายนอก เป็นต้น

สรุปได้ว่าแรงจูงใจ แบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ แรงจูงใจภายในซึ่งเป็นความรู้สึกถึงความสามารถของตนเองและความเป็นตัวของตัวเอง นอกจากนี้ความรู้สึกสนุกและเพลิดเพลินก็เป็นรางวัลของการทำพฤติกรรมที่เกิดจากแรงจูงใจภายใน ส่วนแรงจูงใจภายนอกซึ่งเป็นความรู้สึกมาจากสิ่งเร้าหรือเหตุการณ์ภายนอกที่คาดว่าเป็นทางบวก เช่น เงิน เกียรติยศ เป็นต้น

3.3 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจ

จากการศึกษาเอกสาร วรรณกรรมเกี่ยวกับแรงจูงใจ พบว่ามีการแบ่งทฤษฎีแรงจูงใจหลายกลุ่ม ในลักษณะที่คล้ายคลึงกัน เพื่อให้เกิดความครอบคลุมและความสอดคล้องกับสภาพปัจจุบัน จึงแบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม คือ ทฤษฎีแรงจูงใจด้านเนื้อหา (Content Theories) ทฤษฎีแรงจูงใจด้านกระบวนการ (Process Theories) และทฤษฎีด้านการเสริมแรงและการปรับพฤติกรรม (Reinforcement Theory and Behavior Modification) ดังนี้

3.3.1 ทฤษฎีแรงจูงใจด้านเนื้อหา (content theories)

ทฤษฎีแรงจูงใจด้านเนื้อหาจะกล่าวถึงโครงสร้างทางจิตวิทยาของบุคคลที่เป็นพลังกระตุ้นพฤติกรรมและทำให้มีพฤติกรรมอยู่ต่อไป หรือกล่าวได้ว่าทฤษฎีแรงจูงใจด้านเนื้อหาจะมุ่งที่จะทราบถึงปัจจัยภายในของบุคคลที่มาจูงใจในทางการบริหารได้มีการนำเอาแนวคิดและทฤษฎีความต้องการไปประยุกต์ใช้ในองค์การเพื่อสร้างแรงจูงใจในการปฏิบัติงานกับบุคคลในองค์การดังกล่าวตามลำดับดังนี้

1) ทฤษฎีลำดับความต้องการ (hierarchy of needs theory : Maslow) (อ้างถึงใน ภาวณีย์ แผนสมบุรณ์, 2548)

มาสโลว์ (Maslow) เป็นนักจิตวิทยาที่ได้สรุปข้อสังเกตจากการทำหน้าที่จิตแพทย์ว่าคนไข้ของเขาส่วนใหญ่มีปัญหาจากการไม่สามารถได้รับความพึงพอใจในสิ่งที่ต้องการจึงพยายามหาข้อสรุปกว้าง ๆ จากข้อสังเกตจนออกมาเป็นทฤษฎีเกี่ยวกับความต้องการของมนุษย์ ผลงานทางวิชาการของมาสโลว์ส่วนใหญ่เป็นงานที่เกี่ยวข้องกับเรื่องแรงจูงใจทั้งสิ้นและทฤษฎีแรงจูงใจที่รู้จักกันมาก คือทฤษฎีลำดับชั้นความต้องการ (hierarchy of needs) ปรากฏอยู่ในหนังสือของเขาชื่อ Motivation and personality ในปี 1954 ซึ่งทฤษฎีความต้องการของมาสโลว์ได้รับความสนใจและการประยุกต์ใช้ภายในสภาพแวดล้อมขององค์การมากกว่าทฤษฎีการจูงใจอื่น ๆ ตามแนวคิดของมาสโลว์ ได้แบ่งลำดับชั้นความต้องการ (the hierarchy of psychological needs) ออกเป็น 5 ชั้น ดังนี้

(1) ความต้องการทางร่างกาย (physiological needs) เป็นความต้องการขั้นพื้นฐานของมนุษย์ที่ต้องได้รับการตอบสนองจาก อาหาร น้ำ อากาศ ที่อยู่อาศัย และความสัมพันธภาพทางเพศ

(2) ความต้องการความปลอดภัย ความมั่นคงและการปกป้อง (security or safety needs) จากภัยอันตรายต่าง ๆ เช่น ความต้องการสวัสดิการ การรักษาพยาบาล การได้รับประโยชน์ เกื้อกูลจากการทำงาน เป็นต้น

(3) ความต้องการทางสังคมและความรัก (social or belonging needs, love) ต้องการการยอมรับและมิตรภาพจากพวกพ้อง จากครอบครัว ญาติพี่น้อง เพื่อนฝูง เป็นความต้องการทางสังคม การสมาคมและมีความต้องการด้านจิตใจมากขึ้น

(4) ความต้องการการยอมรับในคุณค่าตนเอง (esteem or status needs) ต้องการเกียรติยศชื่อเสียง ต้องการประสบความสำเร็จ และได้รับการยกย่องยอมรับจากคนอื่น เพื่อตอบสนองความรู้สึกในคุณค่าแห่งตนเอง ต้องการความเคารพนับถือตนเองและจากบุคคลอื่น

(5) ความต้องการความสำเร็จในชีวิต (self – actualization needs) หรือ เข้าถึงอัตลักษณ์ของตัวเอง สามารถจะเป็นได้ในทุก ๆ สิ่งที่ยากจะเป็น ถือเป็นความต้องการขั้นสูงสุดที่คนเราต้องการไปถึง เป็นการต้องการให้สำเร็จตามที่ตนเองนึกคิดทุกอย่าง ต้องการความสมหวังในชีวิต

มาสโลว์มีความเห็นว่าความต้องการทั้ง 5 ระดับมีความสำคัญต่อมนุษย์ ในสถานการณ์ต่าง ๆ ที่ไม่เท่ากันเสมอไป ความต้องการใดยังไม่ได้รับการตอบสนอง ความต้องการนั้นก็จะเป็นพลังกระตุ้นพฤติกรรมมนุษย์ให้เป็นไปตามที่ต้องการได้ แต่เมื่อความต้องการนั้นได้รับการตอบสนองแล้วก็จะไม่เป็นพลังกระตุ้นพฤติกรรมอีกต่อไปโดยความต้องการขั้นสูงกว่าจะทำหน้าที่เป็นพลังกระตุ้นแทนต่อไป มนุษย์ทุกคนย่อมแสวงหาการตอบสนองความต้องการของตนสูงขึ้นไป

ตามลำดับขั้น จนถึงความต้องการสูงสุด คือความต้องการความสำเร็จในชีวิต ไม่มีใครยินดีกับความ ต้องการขั้นพื้นฐานเพียงอย่างเดียวเท่านั้น (ฎารณีย์ แผนสมบุญ 2548) แนวความคิดนี้เป็นประโยชน์ต่อผู้บริหารในการสร้างแรงจูงใจ เพื่อกระตุ้นพฤติกรรมผู้ใต้บังคับบัญชา ทำให้ผู้บริหารต้องคอยสนใจศึกษาความเปลี่ยนแปลงในความต้องการของผู้ใต้บังคับบัญชาเสมอ เพื่อจะรู้ถึงความ ต้องการขั้นใดกำลังมีอิทธิพลอยู่ในขณะนั้นและพยายามตอบสนองของความ ต้องการให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงนั้น ๆ

2) ทฤษฎี ERG (ERG theory : Alderfer) (อ้างถึงใน ฎารณีย์ แผนสมบุญ, 2548)

แอลเดอร์เฟอร์ (Alderfer) ได้เสนอแนะทฤษฎี ERG ที่ได้ย่อลำดับความต้องการ 5 อย่างของมาสโลว์ เหลือเพียง 3 อย่าง คือ

(1) ความต้องการการดำรงอยู่ (existence needs) ซึ่งรวมความต้องการทางกายภาพ และความมั่นคงปลอดภัยไว้ด้วยกัน

(2) ความต้องการที่จะมีความสัมพันธ์กับผู้อื่น (relation needs) ซึ่งรวมถึงความต้องการทางสังคมและความต้องการที่จะได้รับการยกย่อง

(3) ความต้องการที่จะมีความเจริญงอกงาม (growth needs) ซึ่งหมายถึงความต้องการที่จะทำอะไรให้สำเร็จด้วยตนเอง (self-actualization) ของมาสโลว์นั่นเอง

แอลเดอร์เฟอร์ ได้ขยายทฤษฎีของมาสโลว์ออกไป โดยการพิจารณาว่าบุคคลจะมีปฏิกิริยาอย่างไรเมื่อพวกเขาสามารถหรือไม่สามารถตอบสนองความต้องการของพวกเขาได้ โดยได้พัฒนาหลักการความพอใจ-ความก้าวหน้า (satisfaction-progression principle) ขึ้นมาอธิบายถึงวิถีทางที่บุคคลจะก้าวขึ้นไปตามลำดับเมื่อได้รับการตอบสนองในขั้นต่ำกว่าแล้ว ในทางกลับกันหลักการความคับอกคับใจ-การถดถอย (frustration-regression principle) ก็สามารถอธิบายได้ว่าเมื่อบุคคลยังคับอกคับใจกับความพยายามที่จะตอบสนองความต้องการระดับสูงขึ้นไปอยู่ พวกเขาจะหยุดการตอบสนองความต้องการระดับสูงนี้และถดถอยกลับมาตอบสนองความต้องการระดับต่ำแทน ข้อดีของผลงานของแอลเดอร์เฟอร์ (Alderfer) คือ การที่เขามองว่ากลุ่มความต้องการทั้งสามมิได้แยกออกจากกันอย่างเด็ดขาดแต่มีความสัมพันธ์กันแบบต่อเนื่อง (continuum) นอกจากนี้ แอลเดอร์เฟอร์ ยังมองว่าความต้องการของคนไม่จำเป็นจะต้องเกิดขึ้นจากต่ำไปสูงตามลำดับเหมือนของมาสโลว์ แต่อาจจะเกิดขึ้นพร้อม ๆ กันหลาย ๆ อย่างก็ได้ เช่น ความต้องการเงินเดือนที่เพียงพอ สามารถเกิดขึ้นได้ในขณะเดียวกันกับความต้องการการชื่นชมและความต้องการการสร้างสรรค์

นอกจากทฤษฎี hierarchy of needs ของมาสโลว์ และ ทฤษฎี ERG ของแอลเดอร์เฟอร์ ซึ่งกล่าวถึงความต้องการซึ่งเป็นปัจจัยภายในที่ส่งผลกระทบต่อพฤติกรรมของบุคคลแล้วยังมีอีกทฤษฎีหนึ่งที่น่าสนใจ คือ ทฤษฎีความต้องการจากการเรียนรู้(acquired- needs theory) ของแมคเคิลแลน (McClelland)

3) ทฤษฎีความต้องการจากการเรียนรู้ (acquired – needs theory: McClelland) (อ้างถึงใน ฎารณีย์ แผนสมบูรณ, 2548)

ทฤษฎีนี้มองว่าคนมีความต้องการสำคัญ 3 ประการ คือ

(1) ความต้องการที่จะเข้าร่วมผูกพันกับผู้อื่น (need for affiliation : n - aff)บุคคลที่มีความต้องการทางด้านนี้สูงจะเป็นผู้ที่คำนึงถึงคุณภาพของความสัมพันธ์ส่วนตัวกับผู้อื่น ความสัมพันธ์ทางสังคมจึงได้รับการเน้นเหนือการทำงานให้สำเร็จ

(2) ความต้องการที่จะมีอำนาจ (need for power : n - pow) บุคคลที่มีความต้องการทางด้านนี้สูงจะให้ความสำคัญแก่การแสวงหาและใช้อำนาจยังคับบัญชาเพื่อเข้าไปมีอิทธิพลเหนือผู้อื่นและเอาชนะผู้อื่นด้วยการถกเถียง

(3) ความต้องการที่จะทำงานให้สำเร็จ (need for achievement : n - ach) บุคคลที่มีความต้องการทางด้านนี้สูงมีลักษณะเด่น คือ เป็นผู้ที่ชอบวางเป้าหมายการปฏิบัติงานที่มีความเป็นไปได้ที่จะทำอะไรให้สำเร็จเป็นผู้ที่มองว่าเงินเป็นเครื่องวัดผลงานและเป็นเครื่องมือในการประเมินความก้าวหน้า และพยายามแสวงหาสถานการณ์ซึ่งสามารถที่จะได้ข้อมูลย้อนกลับสำหรับการปฏิบัติงานของตน

ผลการศึกษาของแมคเคิลแลน (McClelland) นับว่ามีความสำคัญ เพราะหากได้มีการค้นพบความต้องการของบุคคลได้อย่างถูกต้องแล้ว องค์กรก็สามารถที่จะปรับปรุงการคัดเลือกและบรรจุแต่งตั้งบุคคลให้ตรงกับความต้องการของเขา ซึ่งจะช่วยให้บุคคลปรับปรุงผลงานและทำงานให้สำเร็จลงได้ นอกจากนี้ปัจจัยภายในดังได้กล่าวมาแล้วยังมีแนวคิดอีกทฤษฎีหนึ่งให้ความสำคัญกับปัจจัยภายนอก เช่น ทฤษฎีสองปัจจัยของเฮร์ซเบิร์ก (Herzberg)

4) ทฤษฎีสองปัจจัย (two– factors theory :Herzberg) (อ้างในฎารณีย์ แผนสมบูรณ, 2548)

เฮร์ซเบิร์ก (Herzberg) มองว่า ความต้องการมีผลกระทบต่อพฤติกรรมของคนงานในหลาย ๆ ด้าน และความต้องการ 2 ประเภทนี้มีความเป็นอิสระจากกัน ในปี ค.ศ.1950 เฮร์ซเบิร์ก

และเพื่อนร่วมงานได้ดำเนินการสำรวจทัศนคติที่มีต่องานของวิศวกรและนักบัญชี 200 คน เขาสรุปได้ว่าความพอใจงานที่ทำและความไม่พอใจงานที่เกิดขึ้นจากกลุ่มปัจจัยที่แยกจากกัน 2 กลุ่มที่เรียกว่า ปัจจัยมูลเหตุจูงใจ (motivation factors) กับ ปัจจัยอนามัย (hygiene factors)

(1) ปัจจัยมูลเหตุจูงใจ (motivation factors) คือ สิ่งที่ทำให้ความพอใจเกี่ยวพันกับลักษณะงานหรือ เนื้อหาของงาน และเป็นผลที่เกิดขึ้นโดยตรงจากการปฏิบัติงาน เป็นปัจจัยที่เกี่ยวกับงานโดยตรงได้แก่ ความสำเร็จ การยกย่อง การที่คนอื่นยอมรับผลงานของตน ความรับผิดชอบที่เพิ่มขึ้น งานที่ท้าทายความก้าวหน้า และความเจริญงอกงาม

(2) ปัจจัยอนามัย (hygiene factors) เป็นปัจจัยที่เกี่ยวกับสภาพแวดล้อมของงาน ซึ่งรวมถึง นโยบายองค์กร การบริหาร การควบคุมงาน สภาพการทำงาน ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล เงินเดือนสถานภาพ ความมั่นคงในหน้าที่การงาน หากขาดปัจจัยเหล่านี้แล้ว คนงานจะไม่มี ความพึงพอใจในงานที่ตนทำอยู่

การตอบสนองต่อปัจจัยอนามัยก็เพียงพอป้องกันมิให้คนงานแสดงความไม่พอใจต่องานเท่านั้นส่วนปัจจัยมูลเหตุจูงใจเป็นสิ่งที่กระตุ้นให้คนงานปฏิบัติงานอย่างแท้จริง ด้วยเหตุนี้เฮอรัชเบอร์กจึงเสนอว่า วิธีที่จะทำให้คนงานมีความพึงพอใจต่องานนั้น จะต้องเน้นที่งานเป็นหลักหรือ เรียกว่า การปรุงแต่งงาน ซึ่งรวมถึงการยกระดับความรับผิดชอบ ขยายขอบเขต และเพิ่มความท้าทายของงานที่คนงานปฏิบัติอยู่

3.3.2 ทฤษฎีการจูงใจด้านกระบวนการ (Process Theories)

ทฤษฎีการจูงใจด้านกระบวนการ เป็นทฤษฎีที่ให้ความสำคัญในเรื่องที่คนจะถูกจูงใจด้วยเป้าหมายอะไรและถูกจูงใจอย่างไร โดยมุ่งความสนใจที่จะอธิบายถึงการเลือกที่จะกระทำและพยายามที่จะกระทำ และความคงสภาพพฤติกรรมของมนุษย์ ทฤษฎีในกลุ่มนี้สามารถกล่าวได้ตามลำดับคือ

1) ทฤษฎีความคาดหวังของวรูม (Victor H. Vroom) (อ้างถึงใน เรียม ศรีทอง, 2542)

ทฤษฎีการจูงใจของวรูม หรือทฤษฎีตามความคาดหวัง (Expectancy Theory) ได้อธิบายถึงวิธีการที่บุคคลได้รับการกระตุ้น ให้กระทำการซึ่งสามารถบรรลุเป้าหมาย มีสาระสำคัญดังนี้

(1) การจูงใจในการทำงานขึ้นอยู่กับ ความคาดหวังของแต่ละบุคคล ที่เพิ่มความพยายามที่จะทำงานให้บรรลุผล

(2) การจูงใจในการทำงาน เกี่ยวข้องโดยตรงกับคุณค่าที่แต่ละคนจะได้รับจากการทำงาน บุคคลจะทำงานต่อไปขึ้นอยู่กับความพอใจในงาน ซึ่งความพึงพอใจเกิดจากการเปรียบเทียบรางวัลตอบแทนที่เหมาะสมกับงานความคิดในการกระตุ้นให้คนทำงาน ตามแนวคิดทฤษฎีนี้สามารถทำได้ 2 ลักษณะคือ การเพิ่มคุณค่าทางบวกของผลที่เกิดขึ้น โดยการสื่อสารให้ชัดเจน และการเพิ่มความคาดหวังในผลสำเร็จที่จะเกิดขึ้นกับงาน หรือการสื่อสารให้ทราบความน่าจะเป็นไปของผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น

2) ทฤษฎีความเสมอภาค (Adam, Equity Theory) (อ้างถึงใน ศิริวรรณ เสรีรัตน์ และคณะ, 2539)

เป็นทฤษฎีเกี่ยวข้องกับการใช้วิจารณ์ของบุคคลกับความเสมอภาคหรือยุติธรรมของรางวัล โดยเปรียบเทียบกับปัจจัยนำเข้าเช่น ความพยายาม ประสิทธิภาพ และการศึกษา แรงจูงใจจะเกิดขึ้นเมื่อเขาเห็นว่ามีความเสมอภาคหรือยุติธรรม โดยการนำไปเปรียบเทียบกับบุคคลอื่น การเปรียบเทียบระหว่างบุคคลจะมีผลดังนี้ (1) ถ้าบุคคลรู้สึกว่าเขาได้รับรางวัลไม่เท่าเทียมกัน เขาจะไม่พอใจ จะลดปริมาณหรือคุณภาพของผลผลิต (2) ถ้าบุคคลได้รับรางวัลเท่าเทียมกัน เขาจะทำงานเพื่อให้ได้ผลผลิตในระดับเดิมต่อไป (3) ถ้าบุคคลคิดว่าได้รางวัลสูงกว่าสิ่งที่เป็นความยุติธรรม เขาจะทำงานมากขึ้น ปัญหาที่เกิดขึ้นคือ บุคคลจะคาดคะเนผลประโยชน์ของตนเกินจริง และคาดหวังรายได้เกินไป ดังนั้นความรู้สึกไม่เท่าเทียมกันจะมีขึ้นและส่งผลกระทบต่อปฏิกริยาบางประการได้เช่น โกรธ ละทิ้งงาน เป็นต้น

3) ทฤษฎีการตั้งเป้าหมาย (Goal Setting Theory) (อ้างถึงใน สมยศ นาวิกาน, 2543)

ทฤษฎีนี้มาจากแนวคิดของล็อกและคณะ (Locke and others) มีความเชื่อว่าการตั้งเป้าหมายจะช่วยให้บุคคลรู้ถึงความต้องการของตนซึ่งกระตุ้นความพยายามมากขึ้น และการบรรลุเป้าหมาย จะเป็นสิ่งจูงใจในการกระทำต่อไป ซึ่งเป้าหมายที่จะมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของสมาชิกจะต้องมีลักษณะเฉพาะ เจาะจง มีความยาก และเป็นที่ยอมรับ

3.3.3 ทฤษฎีการเสริมแรง(Reinforce Theory) และปรับเปลี่ยนพฤติกรรม (Behavior Modification)

1) ทฤษฎีการเสริมแรง (Reinforce Theory) (อ้างถึงใน สมยศ นาวิกาน, 2543)

สกินเนอร์ (B.F.Skinner) ได้พัฒนาทฤษฎี และนำมาใช้เป็นเทคนิคในการจูงใจ สกินเนอร์มีความคิดเห็นว่า พฤติกรรมของบุคคลสามารถควบคุมหรือเปลี่ยนแปลงได้ ด้วยการให้รางวัล

(เสริมแรง) กับพฤติกรรมที่พึงปรารถนา พฤติกรรมนั้นก็จะมีแนวโน้มกระทำซ้ำๆ อีกต่อไป แต่ถ้าในขณะทีละเลยพฤติกรรมที่ไม่ปรารถนาพฤติกรรมนั้นจะมีการกระทำที่น้อยลงจนหายไปมากที่สุด

สมยศ นาวิการ (2543) แบ่งการเสริมแรงออกได้ดังนี้

- 1) การเสริมแรงทางบวก (Positive Reinforce)
- 2) การเสริมแรงทางลบ (Negative Reinforce)
- 3) การยับยั้งพฤติกรรม (Exinction)
- 4) การลงโทษ (Punishment)

2) การปรับพฤติกรรม(Behavior Modification)(อ้างถึงใน สมยศ นาวิการ, 2543)

เป็นทฤษฎีที่ว่าด้วยการจัดการอย่างเป็นระบบเกี่ยวกับพฤติกรรมของบุคคล ให้นำหลักของการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning) มาใช้ให้เกิดประโยชน์ ควบคู่ไปกับการเสริมแรง จากฐานความคิดว่า ผู้ปฏิบัติงานมักจะสังเกตดูว่าคนอื่นมีพฤติกรรมการทำงานอย่างไร และบังเกิดผลอย่างไรตามมา ซึ่งตนเองจะได้เรียนรู้และกระทำพฤติกรรมตามเพื่อจะได้รับผลตอบแทนหรือรางวัล เช่นนั้นบ้าง

ตอนที่ 4 แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับเจตคติต่อการเรียน

4.1 ความหมายของเจตคติ (Attitude)

“เจตคติ” เป็นคำที่มีรากศัพท์มาจากภาษาละตินว่า “Aptus” แปลว่าโน้มเอียง เหมาะสม (Allport, 1967) ซึ่งได้มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาหลายท่านได้ให้ความหมายและนำไปใช้ในการศึกษาอย่างกว้างขวาง ดังนี้

Allport (1967) กล่าวว่า เจตคติเป็นสภาพของจิตใจและประสาท เกิดจากการได้รับประสบการณ์ซึ่งมีผลโดยตรงต่อการตอบสนองของบุคคลต่อสภาวะต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับบุคคลนั้น

Rokeath (1970) อธิบายว่า เจตคติเป็นการผสมผสานหรือการจัดระเบียบของความเชื่อที่มีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งหรือสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง ผลรวมของความเชื่อนี้จะเป็นตัวกำหนดแนวโน้มของบุคคลในการที่จะมีปฏิกิริยาตอบสนองในลักษณะที่ชอบหรือไม่ชอบ

Good และคณะ(1973) ได้ให้ความหมายไว้ว่า เจตคติ คือ ความโน้มเอียงของบุคคลที่จะตอบสนองต่อวัตถุหรือสภาพการณ์ โดยมากจะมีความรู้สึกและอารมณ์ประกอบด้วย

Woldman (1973) ได้อธิบายว่า เจตคติ คือ สภาพความพร้อมของจิตใจที่ผ่านประสบการณ์ จนเกิดการเรียนรู้แบบแน่นและผลักดันให้มนุษย์ตอบสนองต่อบุคคลวัตถุหรือแนวคิดเฉพาะสิ่งเฉพาะอย่างในลักษณะสอดคล้องหรือขัดแย้ง

Chisman (1976) ได้รวบรวมความหมายของนักจิตวิทยาหลายท่าน แล้วสรุปออกมาว่า “เจตคติ คือ ความคงทนของการประเมินค่าทางอารมณ์และจิตใจ”

Anastasi (1976) ได้อธิบายว่า เจตคติ หมายถึง ความโน้มเอียงที่จะแสดงออกทางชอบหรือไม่ชอบต่อสิ่งต่างๆ เช่น เชื้อชาติ ขนบธรรมเนียม ประเพณีหรือสถาบันต่างๆ เจตคติไม่สามารถสังเกตได้โดยตรง แต่สามารถสรุปอ้างอิงจากพฤติกรรมภายนอกทั้งที่ใช้ภาษาและท่าทาง

Gagne (1977) ได้ให้ความหมายไว้ว่า เจตคติ คือสภาพความพร้อมของจิตและประสาท อันเกิดจากประสบการณ์ ซึ่งจะเป็นตัวกำหนดทิศทาง การตอบสนองของบุคคลที่มีต่อวัตถุหรือสถานการณ์ที่เกี่ยวข้อง

Rubin and McNeil (1981) กล่าวว่า เจตคติเป็นข้อสรุปขององค์ประกอบด้านความรู้และความรู้สึกเกี่ยวกับบุคคล วัตถุ หรือเหตุการณ์ต่างๆ อันจะทำให้เกิดแนวโน้มในการแสดงพฤติกรรมต่อสิ่งดังกล่าว

Robbins (1983) กล่าวว่า เจตคติ คือ การประเมินวัตถุ บุคคล หรือสถานการณ์ต่างๆ ในทางที่พึงปรารถนาหรือไม่พึงปรารถนา ซึ่งจะแสดงถึงการที่บุคคลมีความรู้สึกต่อบุคคลหรือสิ่งต่างๆนั้น

Mehrens and Lehman (1984) กล่าวว่า เจตคติ หมายถึง รูปแบบของความรู้สึกหรือพฤติกรรมที่บุคคลมีความโน้มเอียงที่จะตอบสนองต่อวัตถุทางสังคม

จากแนวคิดต่างดังกล่าวนี้ พอจะสรุปได้ว่า เจตคติ หมายถึง สภาพความพร้อมทางจิตใจหรืออารมณ์ของบุคคลที่เกิดจากประสบการณ์การเรียนรู้ และพร้อมที่จะแสดงพฤติกรรมเพื่อที่จะตอบสนองบุคคล วัตถุ สถาบัน หรือสภาพการณ์ใดๆในทางบวกหรือทางลบ

4.2 องค์ประกอบของเจตคติ

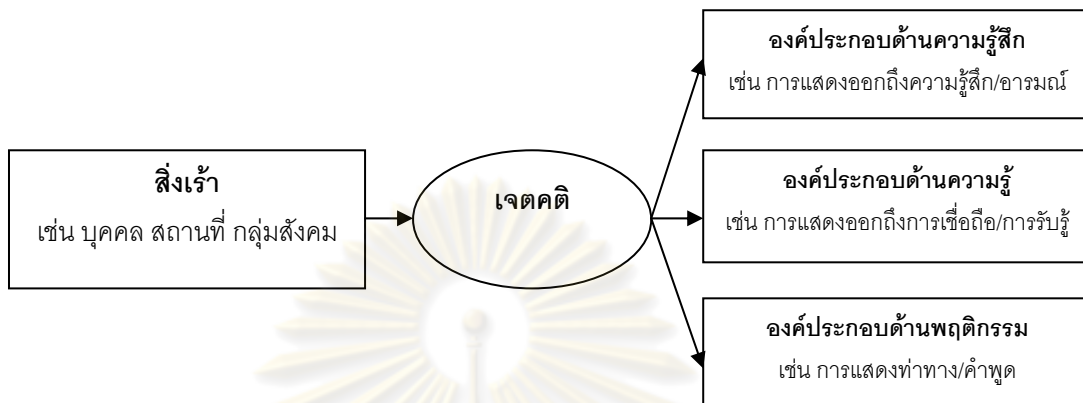
Triandis (1971) ได้สรุปว่า เจตคติมีองค์ประกอบพื้นฐาน 3 ประการ คือ

1) องค์ประกอบทางด้านความรู้ ความเข้าใจ (Cognitive Component) คือ ความคิดของบุคคลที่ตอบสนองต่อสิ่งเร้าต่างๆ

2) องค์ประกอบด้านความรู้สึก (Affective Component) คือสภาพอารมณ์ที่เป็นผลมาจากความคิด ถ้ามีแนวคิดในทางที่บวกหรือลบต่อสิ่งใด บุคคลจะมีความยอมรับหรือปฏิเสธต่อสิ่งเหล่านั้น

3) องค์ประกอบทางด้านพฤติกรรม (Behavioral Component) คือความรู้สึกโน้มเอียงที่จะกระทำ โดยอยู่ในรูปของการยอมรับหรือปฏิเสธ

องค์ประกอบดังกล่าวสามารถสรุปเป็นภาพที่ 2.3 ดังนี้



แผนภาพที่ 2.3 องค์ประกอบของเจตคติ

ที่มา : Triandis (1971)

4.3 ลักษณะของเจตคติ

Nunnally (1959) ได้อธิบายเกี่ยวกับลักษณะสำคัญของเจตคติไว้ดังนี้

1) เจตคติเป็นสิ่งที่เกิดจากการเรียนรู้ หรือเกิดจากประสบการณ์ของแต่ละบุคคล ไม่ใช่สิ่งที่ติดตัวมาแต่กำเนิด

2) เจตคติเป็นสภาพทางจิตใจที่มีอิทธิพลต่อความคิดและการกระทำของบุคคล เพราะเป็นส่วนประกอบที่กำหนดแนวทางไว้ว่า ถ้าบุคคลประสบสิ่งใดแล้ว บุคคลนั้นจะมีท่าทีต่อสิ่งนั้นในลักษณะอันจำกัด

3) เจตคติเป็นสภาพการณ์ของจิตใจที่มีแนวโน้มค่อนข้างจะถาวร ทั้งนี้เนื่องมาจากแต่ละบุคคลต่างได้สะสมประสบการณ์ การรับรู้ และผ่านการเรียนรู้ แต่เจตคติอาจมีการเปลี่ยนแปลงได้อันเนื่องมาจากอิทธิพลของสิ่งแวดล้อมและการเรียนรู้

4) แนวทางในการพัฒนาเจตคติ

Rubin and McNeil (1981) ได้เสนอแนวทางในการพัฒนาเจตคติไว้ ดังนี้

- 1) การชักชวน
- 2) ข้อมูลที่ได้รับจากการพบปะติดต่อกัน
- 3) การได้รับข้อมูลเพิ่มเติมจากการฟัง
- 4) สื่อที่ใช้ในการถ่ายทอดข่าวสาร

ตอนที่ 5 แนวคิดเกี่ยวกับการเห็นคุณค่าในตนเอง

5.1 ความหมายของการเห็นคุณค่าในตนเอง

Maslow (1970) กล่าวว่า การเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึง ความต้องการที่สำคัญและเข้าใจยากที่สุด เพราะขึ้นอยู่กับองค์ประกอบต่างๆ มากมาย การเห็นคุณค่าในตนเองเกิดจากการยอมรับของคนอื่น โดยดูจากการสนองของครอบครัวหรือจากการประเมินความสามารถและการประสบความสำเร็จ หากการประเมินเป็นไปในทางบวกก็จะเกิดความเชื่อมั่นในคุณค่าแห่งตน มีความเข้มแข็ง มีความสามารถ แต่ถ้าเป็นการประเมินเป็นไปในด้านลบ จะทำให้มีความรู้สึกเป็นปมด้อย อ่อนแอ ช่วยตัวเองไม่ได้

Rosenberg (1979) กล่าวว่า การเห็นคุณค่าในตนเองหมายถึง ความรู้สึกที่เกิดขึ้นภายในตนเอง เกี่ยวกับการยอมรับตนเอง นับถือตนเอง เชื่อถือตนเอง รักตนเองเป็นการประเมินตนเองทั้งทางบวกและทางลบ

Coopersmith (1984) กล่าวว่า การเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึง การตัดสินความมีคุณค่าของตนเอง ซึ่งแสดงถึง ทักษะคนที่บุคคลที่มีต่อตนเอง เป็นการยอมรับหรือไม่ยอมรับของตนเอง และแสดงถึงขอบเขตของความเชื่อที่บุคคลมีต่อความสามารถ ความสำคัญ ความสำเร็จ และความมีค่าของตนเอง

Lilian (1988) กล่าวว่า การเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึง การยกย่องตนเอง ซึ่งมีผลมาจากการประเมินผลของตนเอง และจากผู้อื่น หรือคนที่อยู่รอบข้าง ทำให้บุคคลนั้นมีความรู้สึกเป็นที่รักเป็นที่ยอมรับของคนอื่น โดยความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง ไม่สามารถเกิดขึ้นได้ทันทีทันใด แต่จะเกิดจากการสะสม การเห็นคุณค่าในตนเองมากน้อยเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับสถานการณ์และสิ่งแวดล้อมขณะนั้น

Pender (1996) กล่าวว่า การเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึง เป็นการประเมินคุณค่าในตนเองในความสำเร็จของบุคคลนั้นๆ ในการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นๆ และแม้ว่าการเห็นคุณค่าในตนเองมีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลาแต่เราสามารถกระตุ้นให้บุคคลเกิดการเห็นคุณค่าในตนเองได้ โดยการพูดอย่างเหมาะสม และพยายามชี้ให้เห็นว่าเขาเป็นบุคคลที่มีความสามารถคนหนึ่ง ซึ่งจะช่วยให้บุคคลคิดถึงในสิ่งที่ดีของตน มองเห็นว่าตนเองมีค่าและมีประโยชน์ต่อครอบครัวและสังคม

อนุรักษ์ บัณฑิตยชาติ (2542) กล่าวว่า การเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึง เป็นความรู้สึกที่บุคคลมีต่อตนเอง โดยการประเมินคุณค่าของตนจากลักษณะทางกายภาพ จิตใจ ความเชื่อ ทักษะ ค่านิยม ความสามารถทางสติปัญญา และความสามารถในด้านต่างๆ นอกจากนี้ ความ

ตระหนักในคุณค่าของตนเอง ยังเกิดจากการยอมรับของบุคคลรอบข้าง การรู้สึกว่ามีคนรัก การได้รับการยกย่องหรือประสบความสำเร็จ บุคคลที่ประเมินตนในด้านดีจะเห็นคุณค่าของตนเองแต่ถ้าประเมินตนออกมาในด้านลบ จะเกิดความรู้สึกว่าตนไร้คุณค่า เช่น ไม่มีใครสนใจ ไม่ได้รับการยอมรับ ถูกเหยียดหยาม ทำอะไรไม่สำเร็จ ซึ่งจะมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของบุคคลแตกต่างกัน

สรุปได้ว่า การเห็นคุณค่าในตนเองหมายถึง การประเมินตนเองเกี่ยวกับการมีคุณค่า ความสำคัญ ความสามารถ การประสบความสำเร็จ ความรู้สึกรักตนเอง ความภาคภูมิใจและพึงพอใจในตนเอง การยอมรับนับถือตนเอง มีความเชื่อมั่นในตนเอง และรับรู้ว่าคุณค่าความสามารถมีประโยชน์ต่อสังคม ตลอดจนการได้รับการยอมรับจากสังคม

5.2 ความสำคัญของการเห็นคุณค่าในตนเอง

การเห็นคุณค่าในตนเองมีความสำคัญอย่างยิ่งในการปรับตัวทางอารมณ์ สังคม และการเรียนรู้สำหรับเด็ก เพราะเห็นพื้นฐานของการมองชีวิต ความสามารถทางด้านสังคมและอารมณ์ เกิดจากการเห็นคุณค่าในตนเอง บุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองสูงจะสามารถเผชิญกับอุปสรรคที่ผ่านเข้ามาในชีวิตได้ สามารถยอมรับเหตุการณ์ที่ทำให้ตนเองรู้สึกผิดหวัง ท้อแท้ใจ ความเชื่อมั่นในตนเองมีความหวังและมีความกล้าหาญ จะทำให้เป็นคนที่เหมาะสมผลสำเร็จ มีความสุข สามารถดำรงชีวิตได้อย่างมีความสุขตามที่ตนปรารถนา บุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเอง รู้ว่าตนเองมีค่า มักจะมีการประเมินตนเองในด้านดี แต่ถ้าบุคคลใดที่รู้สึกว่าไม่มีใครสนใจ ไม่ได้รับการยอมรับหรือทำอะไรแล้วไม่ประสบความสำเร็จ จะทำให้บุคคลนั้นรู้สึกว่าตนเองไร้คุณค่า เมื่อเกิดความรู้สึกเช่นนี้ขึ้นก็จะทำให้บุคคลนั้นขาดความเชื่อมั่นในตนเอง ดังนั้น ความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองที่แตกต่างกันจึงมีผลต่อความรู้สึก หรือพฤติกรรมที่แตกต่างกันของแต่ละบุคคล ความรู้สึกที่บุคคลต้องการได้รับตอบสนองทางจิตใจ ทำให้บุคคลนั้นรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง แต่ถ้าบุคคลนั้นเกิดความรู้สึกที่ไม่พึงพอใจในตนเอง เกิดความรู้สึกที่ไม่ดีในตนเองก็จะทำให้มีปัญหาทางสุขภาพจิต รวมทั้งบุคคลที่ล้มเหลวทางการศึกษาและด้านสังคม จะทำให้มีความผิดปกติทางจิตได้ บุคคลที่เป็นอาชญากรหรือพวกที่มักก่ออาชญากรรมทั้งหลาย ก็เป็นผลเนื่องมาจากการขาดการเห็นคุณค่าในตนเองเช่นกัน

การเห็นคุณค่าในตนเองเป็นความรู้สึกภายในของบุคคล ซึ่งเป็นผลมาจากการประเมินคุณค่า และความสามารถของตน ถ้าบุคคลใดประเมินค่าของตนเองสูงเกินไปจะทำให้เกิดความรู้สึกหลงตนหรือเห็นแก่ตัว แต่ถ้าบุคคลใดที่มีอคติต่อตนเองก็จะทำให้ปฏิเสธไม่นับถือตนเอง ทำให้ขาดความเชื่อมั่นในตนเองได้ ดังนั้น การพัฒนาความรู้สึกที่ดีต่อตนเองให้มั่นคงยิ่งขึ้น ทำให้

เด็กประสบความสำเร็จในกิจกรรมที่ทำ โดยการใช้ความสามารถตามที่ตนต้องการ และอยู่ในสังคมที่ดีก็จะพัฒนาได้ (Memillan และคณะ, 1995)

การเห็นคุณค่าในตนเองนั้น มีความสำคัญต่อทุกช่วงชีวิตของเด็ก เด็กที่มีความนับถือตนเองต่ำหรือมีความรู้สึกที่ไม่ดีต่อตนเอง ก็เปรียบเสมือนกับเป็นคนที่พิการทางบุคลิกภาพ เช่นเดียวกับความพิการทางร่างกาย ซึ่งจะทำให้ประสบการณ์ล้มเหลวในชีวิตทุก ๆ ด้านได้ การเห็นคุณค่าในตนเองจึงมีความสำคัญต่อคนเราทุก ๆ ช่วงชีวิต มีความสำคัญต่อการอบรมเลี้ยงดูเด็ก ในช่วงวัยเด็กทำให้เด็กเกิดความเข้าใจและตระหนักถึงคุณค่าในตนเอง รู้ว่าตนเองมีความสำคัญ ซึ่งจะมีผลต่อการวางรากฐานทางบุคลิกภาพและเพื่อเป็นการหลีกเลี่ยงปัญหาต่าง ๆ ที่จะเกิดขึ้นกับเด็กได้ ถ้าบุคคลใดที่ขาดการเห็นคุณค่าในตนเองก็จะทำให้เป็นคนที่ชอบโยนความผิดของตัวเองไปให้คนอื่น เป็นคนที่ชอบหาความผิดพลาดของผู้อื่น ต้องการความเอาใจใส่และต้องการได้รับการยอมรับจากผู้อื่นสูงเป็นคนที่ไม่ค่อยมีเพื่อน โดยเฉพาะเพื่อนสนิท เป็นคนที่ชอบเอาชนะและตนเองต้องเป็นฝ่ายถูกต้องเสมอ บุคคลประเภทนี้มักจะใช้ทุกวิถีทางและใช้ความรุนแรงเพื่อที่จะทำให้ตนเองชนะ เป็นคนที่ติดสิ่งเสพติด เป็นคนที่ซึ่มเศร้าสิ้นหวังในชีวิต ทำให้เป็นคนเห็นแก่ตัวและมีความต้องการทางวัตถุสูงขาดการตัดสินใจที่ดี ชอบผัดวันประกันพรุ่ง เป็นคนที่ชอบฟังผู้อื่นอยู่เสมอ เป็นคนที่ชอบคุยโอ้อวดเกินจริงและที่ยิ่งร้ายไปกว่านั้น คนที่ขาดการเห็นคุณค่าในตนเองยังเป็นคนที่พยายามฆ่าตัวตายเนื่องมาจากว่าเห็นว่าตนเองเป็นคนไร้ค่า เมื่อเกิดปัญหาอะไรเกิดขึ้นมักจะลงโทษตัวเอง และรู้สึกเจ็บปวดกับปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างมากมาย บุคคลเหล่านี้จึงมักพยายามฆ่าตัวตายเพื่อหลีกเลี่ยงสังคม

5.3 แนวคิดและทฤษฎีทางการเห็นคุณค่าในตนเอง

5.3.1 ทฤษฎีความต้องการพื้นฐาน 5 ชั้นของมนุษย์ของ Maslow

Maslow (1970) นักจิตวิทยาที่มีผลงานเกี่ยวกับการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยการเห็นคุณค่าในตนเองเป็นขั้นหนึ่งในทฤษฎีความต้องการพื้นฐาน 5 ชั้นได้แก่

1) **ความต้องการทางด้านร่างกาย (Physiological needs)** เป็นความต้องการขั้นพื้นฐาน อาหาร เครื่องนุ่งห่ม ยารักษาโรค ที่อยู่อาศัย เป็นต้น ซึ่งเป็นความต้องการที่สำคัญ ถ้าความต้องการขั้นนี้ยังไม่ได้รับการตอบสนองให้เพียงพอต่อความต้องการแล้วความต้องการขั้นอื่นก็ยากที่จะเกิดขึ้น

2) **ความต้องการความปลอดภัย (Safety or Security needs)** เมื่อความต้องการทางด้านร่างกายได้รับการตอบสนองที่เพียงพอแล้ว มนุษย์จะมีความต้องการสูงขึ้นอีกระดับนั้นก็คือ

ต้องการความมั่นคงปลอดภัยทั้งตนเองและทรัพย์สิน ถ้าไม่ได้รับการตอบสนองจะก่อให้เกิดความกลัว ในขั้นนี้ มนุษย์ต้องการความมีระเบียบวินัย กฎหมาย และข้อบังคับต่างๆ ในการป้องกันอันตราย และใช้คุณลักษณะที่ตนเองมีอยู่ เช่น สติปัญญา ความฉลาด ความสามารถเป็นเครื่องมือในการแสวงหาความปลอดภัย

3) ความต้องการด้านสังคม ความรักความพอใจ (Belonging and Love needs)

ความต้องการนี้อยู่บนพื้นฐานของการให้การยอมรับต้องการที่จะได้รับความรักจากผู้อื่น และต้องการให้ความรักกับผู้อื่น ต้องการสังคม ต้องการมีเพื่อนมีความรู้สึกอย่างไรคนอื่นห่วงใย ต้องการความเป็นเจ้าของ

4) ความต้องการชื่อเสียง การยกย่อง (Self-esteem needs) มีความต้องการให้ตนเอง

มีชื่อเสียง มีความสำคัญเป็นที่ยอมรับจากผู้อื่น มีความต้องการความสำเร็จมีความสามารถและเชื่อมั่นในตนเอง ซึ่งมีผลต่อการเห็นคุณค่าในตนเอง เพราะเชื่อว่าตนเองมีคุณค่า มีความสามารถเป็นที่ยอมรับ ยกย่อง เป็นบุคคลที่มีประโยชน์และมีคุณค่าต่อสังคม

5) ความต้องการรู้จักตนเองตรงตามสภาพที่เป็นจริง (Self-Actualisation needs)

เป็นความต้องการขั้นสูงสุดของมนุษย์เมื่อได้รับการตอบสนองความต้องการทั้ง 4 ขั้น ที่กล่าวมาแล้ว มนุษย์ยังต้องการที่จะแสวงหาความเป็นตัวตนของตนเอง เป็นการตระหนักรู้ความสามารถของตนตามความสามารถเต็มศักยภาพตามความเป็นจริง โดยคำนึงถึงประโยชน์ของผู้อื่นและสังคมส่วนรวมเป็นสำคัญ

Maslow (1970) กล่าวถึงการเห็นคุณค่าในตนเองไว้ว่า เป็นความต้องการที่มีความสำคัญและความเข้าใจยากที่สุด เพราะขึ้นอยู่กับองค์ประกอบต่างๆ มากมาย การเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์กับความต้องการความรักและความเป็นเจ้าของ ซึ่งความต้องการนี้ประกอบด้วย การนับถือตนเอง ความเชื่อมั่นในตนเอง มีความสามารถและได้รับการยกย่องนับถือและหากได้รับการพัฒนาการเห็นคุณค่าขึ้นไปอีก ก็จะเข้าสู่ขั้นการรู้จักตนเองตามสภาพความเป็นจริง ซึ่งเป็นความต้องการขั้นสูงสุด

นอกจากนี้ ได้แบ่งการเห็นคุณค่าในตนเองออกเป็น 2 ประเภท ดังนี้

1. การเห็นคุณค่าในตนเองจากการยอมรับของตนเอง (Self-respect) คือ การพึงพอใจในตนเอง มีความเชื่อมั่น มีความสามารถ มีความชื่นชมตนเอง
2. การเห็นคุณค่าในตนเองจากการยอมรับของผู้อื่น (Esteem from others) คือ การมีเกียรติ มีชื่อเสียง มีอำนาจ การได้รับการยอมรับและยกย่องของสังคม (Maslow, 1970)

5.3.2 แนวคิดการเห็นคุณค่าในตนเองของ Coppersmith

Coopersmith (1984) ศึกษาการเห็นคุณค่าในตนเองพบว่า องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการเห็นคุณค่าในตนเองมี 2 ประเภท ซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีของมาสโลว์ คือ ได้แก่องค์ประกอบภายในบุคคล ซึ่งเกี่ยวข้องกับการเห็นคุณค่าในตนเองจากตนเองในด้านต่างๆ และองค์ประกอบภายนอกบุคคล ซึ่งเกี่ยวข้องกับการได้รับการเห็นคุณค่าจากผู้อื่น

1) **องค์ประกอบภายในบุคคล** หมายถึง ลักษณะเฉพาะของบุคคลแต่ละคนที่มีผลทำให้การเห็นคุณค่าในตนเองของแต่ละบุคคลแตกต่างกัน ได้แก่

(1) **ลักษณะทางกายภาพ (Physical Attributes)** มีความสัมพันธ์กับการเห็นคุณค่าในตนเอง ลักษณะทางกายภาพบางลักษณะมีส่วนช่วยให้บุคคลมีการเห็นคุณค่าในตนเองเพิ่มขึ้น เช่น ความสวยงามของรูปร่างหน้าตา ทรงผม หรือการแต่งกายที่ทำให้ดูน่ามอง เป็นต้น ลักษณะทางกายภาพบางลักษณะเอื้ออำนวยให้บุคคลประสบความสำเร็จในกิจกรรมที่บุคคลนั้นให้คุณค่า เช่น ความแข็งแรงและความรวดเร็วมีผลต่อการเห็นคุณค่าในตนเองของเพศชายอย่างมีนัยสำคัญ มากกว่าความงามทางกายภาพ ในขณะที่ความงามทางกายภาพมีผลต่อการเห็นคุณค่าในตนเองในเพศหญิง มากกว่าเพศชาย อย่างไรก็ตาม ลักษณะทางกายภาพใดๆ ที่มีความสัมพันธ์กับการเห็นคุณค่าในตนเอง ก็ขึ้นอยู่กับค่านิยมของสังคมนั้นเป็นสำคัญ ทั้งนี้บุคคลที่มีลักษณะทางกายภาพดี จะมีการเห็นคุณค่าในตนเอง และความพึงพอใจในตนเองมากกว่าบุคคลที่มีลักษณะทางกายภาพไม่ดี (Coopersmith, 1984)

(2) **ความสามารถทั่วไป สมรรถภาพและการกระทำ (General capacity ability and performance)** มีความสัมพันธ์กับความสำเร็จของบุคคลทั่วไป เพราะมีความสัมพันธ์ที่ช่วยส่งเสริมให้บุคคลเกิดการเห็นคุณค่าในตนเองโดยมีสติปัญญาเข้ามาส่งเสริมและสนับสนุน สติปัญญาจะมีผลต่อสมรรถภาพและผลการกระทำด้วย เช่น ผู้ที่อยู่ในวัยเรียน เพราะถ้าผู้เรียนสามารถใช้ความสามารถและสติปัญญาที่มีอยู่อย่างเต็มที่และประสบความสำเร็จ การเห็นคุณค่าในตนเองจะเพิ่มขึ้น แต่เมื่อใดที่พบกับความล้มเหลว บุคคลจะรู้สึกว่าคุณค่าในตนเองจะลดลง (Coopersmith, 1984)

(3) **ภาวะทางอารมณ์ (Affective states)** เป็นภาพสะท้อนให้เห็นถึงความรู้สึกพอใจ ความรู้สึกเป็นสุขหรือภาวะอื่นที่อยู่ในตัวบุคคลทั้งที่แสดงออกหรือไม่แสดงออก ซึ่งเป็นผลสืบเนื่องมาจากการประเมินสิ่งที่ตนเองประสบและเป็นผลมาจากการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น แล้วมีผลกระทบต่อการประเมินตนเองในเวลาต่อมา หากบุคคลประเมินตนเองในทางที่ดีจะแสดง

ความรู้สึกพอใจ เป็นสุข ในทางกลับกันหากบุคคลที่ประเมินตนเองในทางที่ไม่ดี จะไม่พอใจในชีวิตของตน และมองว่าตนเองไม่สามารถประสบความสำเร็จในอนาคตได้ (Coopersmith, 1981)

(4) **ค่านิยมส่วนตัว (Self-values)** โดยทั่วไปบุคคลจะให้ความพอใจในสิ่งต่างๆแตกต่างกันออกไป บุคคลมีแนวโน้มจะใช้ค่านิยมของสังคมเป็นตัวตัดสินการเห็นคุณค่าของตนเอง ถ้าค่านิยมของตนเองสอดคล้องกับสังคม จะทำให้การเห็นคุณค่าในตนเองเพิ่มขึ้น แต่ถ้าค่านิยมของตนเองไม่สอดคล้องกับสังคม การเห็นคุณค่าในตนเองจะต่ำลง (Coopersmith, 1981)

(5) **ความปรารถนาของบุคคล (Aspiration)** การตัดสินการเห็นคุณค่าของตนเองของบุคคลเกิดจากการเปรียบเทียบผลงาน และความสามารถของตนเองกับเกณฑ์ความสำเร็จที่ตนเองได้ตั้งไว้ ถ้าผลงานและความสามารถเป็นไปตามเกณฑ์ที่ตนเองตั้งไว้หรือดีกว่า จะทำให้บุคคลมีการเห็นคุณค่าในตนเองเพิ่มขึ้นในทางตรงข้าม ถ้าผลงานและความสามารถไม่เป็นไปตามเกณฑ์หรือต่ำกว่าเกณฑ์ บุคคลจะคิดว่าตนเองไร้ค่า (Coopersmith, 1984)

2) **องค์ประกอบภายนอกบุคคล** หมายถึง สภาพแวดล้อมภายนอกที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์ด้วย ซึ่งต้องส่งผลให้บุคคลเกิดการเห็นคุณค่าในตนเองที่แตกต่างกันได้แก่

(1) **ความสัมพันธ์ในครอบครัวหรือพ่อแม่** เป็นสิ่งที่มีความสำคัญมาก เพราะประสบการณ์ที่บุคคลได้รับในครอบครัวจะเป็นรากฐานที่สำคัญในชีวิต เด็กที่ได้รับความรัก ความอบอุ่น การสนับสนุน ให้กำลังใจ ได้รับสิทธิและเสรีภาพในการตัดสินใจหรือการกระทำต่างๆ ซึ่งอยู่ในขอบเขตที่กำหนดหรือการดูแลของพ่อแม่ ก็จะทำให้เด็กสามารถพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองได้ (Coopersmith, 1984)

(2) **โรงเรียนและการศึกษา** เป็นสถานที่พัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองต่อจากที่บ้าน โรงเรียนมีหน้าที่ช่วยให้เด็กเกิดความรู้สึกเชื่อมั่นในทักษะ ความสามารถ ประสบการณ์ที่เด็กได้รับจากโรงเรียนมีส่วนสำคัญในการส่งเสริมการเห็นคุณค่าในตนเอง เช่น การเปิดโอกาสให้เด็กทำกิจกรรมต่างๆได้อย่างอิสระ ซึ่งไม่ขัดต่อกฎระเบียบที่โรงเรียนกำหนดไว้ การฝึกให้เด็กแก้ปัญหาต่างๆเพื่อส่งเสริมให้เด็กมีความมั่นใจในตนเอง (Coopersmith, 1984)

(3) **สถานภาพทางสังคม** การเปรียบเทียบตนเองกับบุคคลอื่น เพื่อบอกสถานภาพทางสังคม เช่น อาชีพ ตำแหน่งงาน บทบาททางสังคม สถานภาพทางเศรษฐกิจ วงศ์ตระกูล เป็นต้น บุคคลที่มีสถานภาพทางสังคมในระดับสูงจะได้รับการปฏิบัติที่ทำให้เกิดความรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่าสูงกว่าคนที่มีความสถานภาพทางสังคมต่ำกว่า อย่างไรก็ตามจากการศึกษา พบว่า สถานภาพทางสังคมมีความสัมพันธ์กับการเห็นคุณค่าในตนเองไม่เด่นชัดนักเพราะบุคคลที่มาจากสถานภาพ

ทางสังคมระดับ มีทั้งบุคคลที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงและเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ (Coopersmith, 1984)

(4) **สังคมและกลุ่มเพื่อน** การที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับสังคมและเพื่อนจะช่วยการพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเอง การเห็นคุณค่าในตนเองส่วนหนึ่งมาจากการรับรู้ในการมองตนเองตามสภาพที่เป็นอยู่ แล้วเปรียบเทียบกับคนอื่นที่คล้ายคลึงกับตนเองในด้านทักษะความสามารถ ความถนัด ถ้าเปรียบเทียบแล้วพบว่า ตนเองมีความสามารถหรือมีความถนัดมากกว่าบุคคลในวัยเดียวกันการเห็นคุณค่าในตนเองก็จะสูง แต่ถ้าหากตนเองมีความสามารถหรือมีความถนัดด้อยกว่าหรือไม่เป็นที่ยอมรับของกลุ่มเพื่อน หรือสังคม จะส่งผลให้การเห็นคุณค่าในตนเองก็จะต่ำ (Coopersmith, 1984)

5.3.3 แนวคิดการเห็นคุณค่าในตนเองของ Rosenberg

Rosenberg (1979) การเห็นคุณค่าในตนเองตามแนวคิดของ Rosenberg ถือว่าเป็นส่วนหนึ่งของโครงสร้างอัตมโนทัศน์ (Self concept) โดยทั้งสองสิ่งไม่ใช่สิ่งเดียวกัน การเห็นคุณค่าในตนเองเป็นเพียงมิติหนึ่งของโครงสร้างอัตมโนทัศน์ ซึ่งแยกออกเป็น 2 มิติดังนี้

1) **การตระหนักรู้ด้วยตนเอง (Cognitive self)** เป็นเรื่องราวของความรู้ ความเข้าใจที่บุคคลมีต่อตนเองจากการที่บุคคลเป็นเจ้าของตำแหน่ง สถานภาพ ภายในโครงสร้างสังคมที่บุคคลอาศัยอยู่หรือเป็นสมาชิกอยู่ ทำให้บุคคลแต่ละคนมีเอกลักษณ์เป็นของตนเอง เช่น เป็น พ่อ แม่ เพื่อน ครู เอกลักษณ์ที่บุคคลได้รับจากสังคมทำให้บุคคลรู้ว่าเขาเป็นใคร คนอื่นเป็นใคร การรับรู้ นำไปสู่อัตมโนทัศน์ของบุคคล ซึ่งไม่เกี่ยวกับการประเมินของบุคคล

2) **การประเมินตนเอง (Evaluative self)** เป็นการอธิบายตนเองของบุคคลซึ่งเกิดจากการที่บุคคลนำตนเองไปประเมินกับสิ่งอื่นหรือคนอื่น เพื่อที่จะให้บุคคลรู้ว่าเขามีคุณค่า หรือมีความภาคภูมิใจในตนเองสูงต่ำเพียงไร การประเมินตนเองของบุคคลในแนวสังคมวิทยาส่วนใหญ่จะเกี่ยวข้องกับการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยพบว่า การที่บุคคลรู้สึกต่อตนเองในเรื่องการเห็นคุณค่าในตนเองอย่างไร ก็จะนำไปสู่พฤติกรรมเช่นนั้น โดยปกติแล้วถ้าบุคคลมีการเห็นคุณค่าในตนเองในเรื่องใดเรื่องหนึ่งแล้ว จะส่งผลให้เค้ามองตนเองในภาพรวมว่ามีคุณค่า ในทางตรงกันข้ามถ้าเขามองตนเองว่าด้อยค่า หรือลดการเห็นคุณค่าในตนเองด้านใดด้านหนึ่ง การประเมินคุณค่าของตนเองในด้านรวมก็จะต่ำลงด้วย

Rosenberg (1979) อธิบายกระบวนการการรับรู้ซึ่งเป็นปัจจัยที่ทำให้แต่ละบุคคลเกิดความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองแตกต่างกัน 3 ประการ

1) **หลักการประเมินแบบสะท้อนกลับ (The principle of reflected appraisal)** การที่บุคคลจะประเมินตนเองว่ามีความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองสูงหรือต่ำ มาจากการรับรู้การตอบสนองของผู้อื่นที่มีต่อตนเอง แล้วก่อให้เกิดอ้อมโนภาพต่อตน โดยทั่วไปจะเป็นบุคคลที่มีความสำคัญต่อตนเอง ได้แก่ บิดา มารดา เพื่อน หรือผู้บังคับบัญชา เช่น ถ้าบุคคลอื่นแสดงกริยาว่าเคารพนับถือเรา เราก็จะมีความเคารพนับถือตนเอง แต่หากผู้อื่นแสดงกริยาดูถูกเหยียดหยามเราจะเกิดการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำไปด้วย

2) **หลักการเปรียบเทียบกับสังคม (The principle of social comparison)** การที่บุคคลจะประเมินตนเอง ตามแนวคิดการประเมินทางสังคม ต้องมีพื้นฐานของการเปรียบเทียบตนเองกับผู้อื่น การประเมินตนเองทางสังคมทั้งด้านบวก เป็นกลางและด้านลบเป็นผลมาจากการเปรียบเทียบกับมาตรฐาน ค่านิยม หรือความเชื่อโดยรวม ที่บุคคลในสังคมนั้นๆ ยึดถือ และอาจตัดสินตนเองโดยการเปรียบเทียบกับมาตรฐาน ค่านิยม หรือความเชื่อโดยรวม ที่บุคคลในสังคมนั้นๆยึดถือ และอาจตัดสินใจตนเอง โดยเปรียบเทียบกับบุคคลอื่น เช่น กลุ่มเพื่อน กลุ่มคนในอาชีพเดียวกัน หรือกลุ่มคนที่มีลักษณะแตกต่างกันออกไป การที่บุคคลนำตนเองไปเปรียบเทียบกับคนอื่น ผลการเปรียบเทียบจะนำไปสู่การมองตนในแง่บวกหรือลบ ซึ่งจะมีผลต่อระดับการเห็นคุณค่าในตนเองของบุคคลนั้นๆ

3) **หลักคุณสมบัติของบุคคล (The principle of self attribution)** Rosenberg อธิบายว่าการประเมินคุณสมบัติของบุคคล เป็นกระบวนการวิเคราะห์ภายในจากผลของการกระทำในอดีตเช่น หากบุคคลประเมินว่าในอดีตที่ผ่านมา ตนเองเป็นบุคคลที่ประสบความสำเร็จในหน้าที่การงานได้รับความไว้วางใจหรือเชื่อถือจากผู้ร่วมงานมาโดยตลอดก็จะส่งผลให้บุคคลเหล่านั้นเห็นคุณค่าในตนเองสูง ในทางตรงกันข้าม หากตลอดระยะเวลาที่ผ่านมาบุคคลมีความผิดพลาดหรือบกพร่องในหน้าที่การงานบ่อยครั้ง ไม่ได้ได้รับความไว้วางใจจากผู้บังคับบัญชาและเพื่อนร่วมงาน จะสรุปว่าตนเป็นบุคคลที่ล้มเหลวในการทำงานและส่งผลให้ความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองลดต่ำลงด้วย

Rosenberg อธิบายหลักการประเมินคุณสมบัติของบุคคลทั้งคุณสมบัติภายนอกและภายใน แต่โดยทั่วไปในการรับรู้ภาษา หรือคุณสมบัติที่มีต่อตนเองส่วนใหญ่ มักจะประเมินโดยใช้คุณสมบัติที่ได้มาจากการประสบการณ์ตรง หรือการประเมินผลการกระทำในอดีตที่ผ่านมา เช่น ถ้าเขาเป็นบุคคลที่ประสบความสำเร็จในหน้าที่การงาน ได้รับความไว้วางใจและเชื่อถือจากผู้ร่วมงาน จะมีผลต่อการเห็นคุณค่าของบุคคลนั้น ในทางตรงกันข้ามถ้าบุคคลนั้นไม่ได้รับการไว้วางใจจากเพื่อนร่วมงาน หรือผู้บังคับบัญชา จะทำให้เขาสรุปว่าตนเป็นบุคคลล้มเหลว การเห็นคุณค่าใน

ตนเองจะอยู่ในระดับต่ำ ซึ่งหลักการดังกล่าวอธิบายได้อย่างชัดเจนว่าระดับการเห็นคุณค่าในตนเองของบุคคลที่มีระดับต่างกันเกิดขึ้นได้อย่างไร

การเห็นคุณค่าในตนเอง Rosenberg (1979) ได้แยกพิจารณาออกเป็น 2 บริบท

1) **การเห็นคุณค่าในตนเองในบริบทรวม** หมายถึง การที่บุคคลมีทัศนคติต่อตนเองโดยรวม โดยพิจารณาตนเองในฐานะเป็นคนหนึ่ง ไม่แยกพิจารณาในด้านใดด้านหนึ่ง หรือเอกลักษณ์ใดเอกลักษณ์หนึ่ง

2) **การเห็นคุณค่าในตนเองในบริบทเฉพาะ** หมายถึง การที่บุคคลมีทัศนคติต่อตนเองในด้านใดด้านหนึ่ง หรือเอกลักษณ์ใดเอกลักษณ์หนึ่ง การเห็นคุณค่าในตนเอง คือทัศนคติที่บุคคลจะพิจารณาตนเองในภาพรวม โดยเอาเอกลักษณ์เด่นของตนเองมาอธิบายตนเอง ทั้งนี้หากบุคคลที่คิดว่าเข้ามามีคุณค่า มีเกียรติ มีความเคารพนับถือตนเอง หมายถึงเขามีการเห็นคุณค่าในตนเองสูง ตรงกันข้ามหากเขาคิดว่า เขาไม่มีคุณค่า ไม่มีเกียรติ รู้สึกด้อย หมายถึงเขามีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ

5.4 ลักษณะของบุคคลที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงและต่ำ

Coopersmith (1984) เสนอว่า บุคคลจะแสดงถึงการเห็นคุณค่าในตนเองจากลักษณะท่าทางน้ำเสียง คำพูด และการกระทำ ซึ่งอาจแสดงออกมาโดยรู้ตัวก็ได้ บุคคลที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูง สามารถรับรู้คุณค่าของตนเองตามความเป็นจริง รู้ถึงศักยภาพของตนเอง และแสดงพฤติกรรมได้อย่างเหมาะสม มีความเชื่อมั่นว่าตนเองมีความสามารถในการทำงานให้ประสบความสำเร็จได้ ส่วนบุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองต่ำจะรู้สึกว่าตนเองไร้ค่า ไม่พยายามที่จะทำงานที่ยากลำบากให้สำเร็จลักษณะของผู้ที่เห็นคุณค่าในตนเองสูง เป็นคนที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง ไม่ค่อยเครียดหรือวิตกกังวล มีความรู้สึกมั่นคง ปลอดภัยสูง มองตนเองว่าเป็นบุคคลที่มีค่า มีความสำคัญแก่การเคารพนับถือ ไม่ถูกรบกวนหรือกระทบกระเทือนจากการตัดสินใจ การวิจารณ์หรือการตำหนิของบุคคลอื่นได้ง่าย ใช้กลไกในการป้องกันตนเองน้อย ยอมรับความจริง มีความตั้งใจจริงที่จะทำงานให้ประสบความสำเร็จ ไม่ท้อแท้ง่าย มีความสุขกับชีวิตของตนเอง มีความคิดสร้างสรรค์ที่มีประโยชน์ มีความกระตือรือร้นในการทำสิ่งต่างๆ กล้าทำงานที่ท้าทาย โดยรวมๆแล้วจะมีความสุขและใช้ชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพมากกว่าผู้ที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ จะไม่มีเชื่อมั่นตนเอง รู้สึกว่าตนเองไร้ค่า ไม่มีความสามารถ มีข้อบกพร่อง มีความวิตกกังวลสูง มีความเครียดสูงเมื่อต้องเผชิญกับปัญหาที่ไม่เคยเจอมาก่อน ไม่มีความพยายามที่จะเอาชนะต่ออุปสรรคต่างๆ มักท้อแท้ง่าย หลีกเลียงการแก้ไขปัญหา ไม่มีความยืดหยุ่น จะยึดติดอยู่กับสิ่งที่รู้จักหรือเคยชินเพื่อ

ความรู้สึกปลอดภัย มักใช้กลไกในการป้องกันตนเอง เป็นบุคลิกลักษณะเก็บกด หรือบุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองต่ำบางคนอาจใช้ “การปกป้องคุณค่าในตนเอง (defensive self-esteem)” ทำให้มีพฤติกรรมมั่นใจมากเกินไปและบางครั้งอาจก้าวร้าว

ตอนที่ 6 แนวคิดเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

6.1 ความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

อัจฉรา สุขารมณ และ อรพินทร์ ชูชม (2530) กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ขนาดของความสำเร็จที่ได้รับจากการเรียน ที่อาศัยความสามารถเฉพาะตัวของแต่ละบุคคล

ปิติพงศ์ ประเสริฐผล (2535) กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นความสามารถทางการเรียนของนักเรียน วัดได้จากคะแนนเฉลี่ยสะสม คำนวณได้โดยเอาผลคูณของหน่วยการเรียนกับระดับคะแนนเฉลี่ยที่ได้ของทุกวิชารวมกัน แล้วหารด้วยผลบวกของหน่วยการเรียนทุกวิชาทั้งหมด

น้ำเพชร สินทอง (2541) กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความสามารถทางการเรียนของนักเรียนแต่ละคน วัดได้จากคะแนนเฉลี่ยสะสมของผลการเรียนปลายปี ที่ต้องอาศัยการทำงานและการทดสอบด้วยวิธีการต่างๆ

Good และคณะ (1973) ได้ให้ความหมายของผลสัมฤทธิ์ไว้ว่า เป็นความสำเร็จ ความคล่องแคล่ว ความชำนาญในการใช้ทักษะหรือการประยุกต์ใช้ความรู้ต่างๆ ส่วนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความรู้หรือทักษะอันเกิดจากการเรียนรู้ในวิชาต่างๆที่ได้เรียนมาแล้ว ซึ่งได้จากผลทดสอบของครูผู้สอนหรือผู้รับผิดชอบในการสอนหรือทั้งสองอย่างรวมกัน

สรุปได้ว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความสำเร็จในด้านความรู้หรือทักษะที่ได้จากการเรียนวิชาต่างๆ สามารถวัดได้จากคะแนนที่ได้จากการทดสอบ

6.2 องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนขึ้นอยู่กับปัจจัยในด้านต่างๆหลายด้าน ทั้งที่เกี่ยวข้องกับสติปัญญาและไม่เกี่ยวข้องกับสติปัญญา เช่น แรงจูงใจ ใฝ่สัมฤทธิ์ ความรู้พื้นฐานเดิม ประสบการณ์ในการสอนของครู เป็นต้น (ประเสริฐ เตชะนาราเกียรติ, 2532)

Gagne (อ้างถึงใน น้ำเพชร สินทอง, 2541) กล่าวว่า อิทธิพลที่มีผลต่อการเรียนรู้ ได้แก่ พันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม ตามที่ยอมรับกันว่า สติปัญญาของคนได้รับการถ่ายทอดมาทาง

พันธุกรรม และยังมีองค์ประกอบอย่างอื่นแทรกเข้ามาเกี่ยวข้องด้วย เช่น ประสบการณ์การเรียนรู้ ความสนใจ ตลอดจนสิ่งแวดล้อมที่เป็นบุคคลที่ได้รับมาจากการเรียนรู้ สังคมและเศรษฐกิจ

Bloom (1979) ได้ศึกษาลักษณะของผู้เรียนและการเรียน สรุปได้ว่า ตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมี 3 ตัวแปร คือ

1) **ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมด้านพุทธิพิสัย** หมายถึง การเรียนรู้ที่จำเป็นต้องเรียนและมีมาก่อนการเรียน ได้แก่ ความถนัดและพื้นฐานความรู้เดิมของนักเรียน

2) **ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับลักษณะด้านจิตพิสัย** หมายถึง สถานการณ์ที่ผู้เรียนจะแสดงออกเมื่อผู้เรียนได้เรียนรู้ ได้แก่ ความสนใจและเจตคติต่อเนื้อหาที่เรียนในโรงเรียน การยอมรับความสามารถและบุคลิกภาพ

3) **คุณภาพการสอน** หมายถึง ประสิทธิภาพซึ่งผู้เรียนจะได้รับผลสำเร็จในการเรียนรู้ ได้แก่ การได้รับคำแนะนำ การมีส่วนร่วมในการเรียนการสอน การเสริมแรง การแก้ไขข้อผิดพลาด และการรู้ผลสะท้อนกลับของการกระทำว่าถูกต้องหรือไม่

ตอนที่ 7 ความสัมพันธ์ของตัวแปรที่สนใจศึกษา

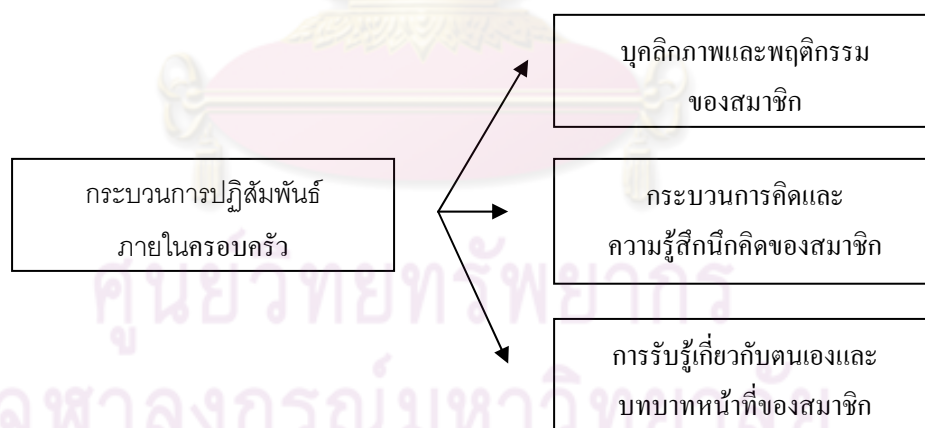
7.1 ความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการครอบครัวและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยสามารถสรุปทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

7.1.1 **ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์ของครอบครัว** เน้นการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับสังคม และกล่าวว่ามนุษย์ดำเนินอยู่ร่วมกันเป็นกลุ่มสังคม เพื่อให้สามารถดำรงชีวิตอยู่รอดภายใต้เงื่อนไขของสภาพการณ์แวดล้อมต่างๆ ดังนั้น มนุษย์จึงต้องมีวิธีการต่างๆ ทั้งที่เป็นการกระทำต่อสภาพการณ์แวดล้อมนั้น และที่เป็นการกระทำต่อตนเองในการปรับตัว เพื่อให้เกิดความสอดคล้องกับชีวิตที่ต้องก้าวต่อไป การดำเนินชีวิตของมนุษย์จึงเป็นสภาพพื้นฐานเป็นการดำเนินชีวิตทางสังคมในลักษณะการกระทำระหว่างกัน มนุษย์แต่ละคนจึงกระทำและรับการกระทำซึ่งกันและกันร่วมกับมนุษย์คนอื่นๆ โดยมีจุดมุ่งหมายและวิธีการที่แตกต่างกัน ซึ่งการกระทำร่วมกันในสังคมนี้นี้จำเป็นต้องอาศัยการสื่อสารเป็นสื่อกลางในการทำความเข้าใจร่วมกันด้วยความเชื่อที่ว่ามนุษย์กระทำการต่อสิ่งต่างๆบนพื้นฐานของความหมาย โดยที่ความหมายของสิ่งต่างๆนั้นเกิดขึ้นจากการกระทำร่วมกันในสังคมที่บุคคลหนึ่งกระทำต่อบุคคลอื่น อันจะส่งผลให้ความหมายเหล่านั้นถูกถ่ายทอดและปรุงแต่งในกระบวนการตีความโดยบุคคลที่ได้รับการกระทำนั้น

สำหรับแนวคิดทฤษฎีปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์ของครอบครัวมุ่งความสนใจไปที่กระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันของสมาชิกในครอบครัว โดยมองว่าครอบครัวเป็นแหล่งหล่อหลอมบุคลิกภาพของสมาชิกในครอบครัวผ่านกระบวนการปฏิสัมพันธ์ภายในครอบครัว และพยายามทำความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการคิดและความรู้สึกของบุคคลที่มีต่อการกระทำอย่างใดอย่างหนึ่ง ทั้งนี้ ความรู้สึกของบุคคลขึ้นอยู่กับความหมายที่แสดงออกถึงพฤติกรรมมนุษย์ โดยทั่วไปจะแปลความหมายผ่านกระบวนการคิดปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นในตัวบุคคลนั้น มนุษย์แต่ละคนจะพัฒนาการให้ความหมายของสถานการณ์ต่างๆผ่านการยืนยันความหมายจากการกระทำผู้อื่น

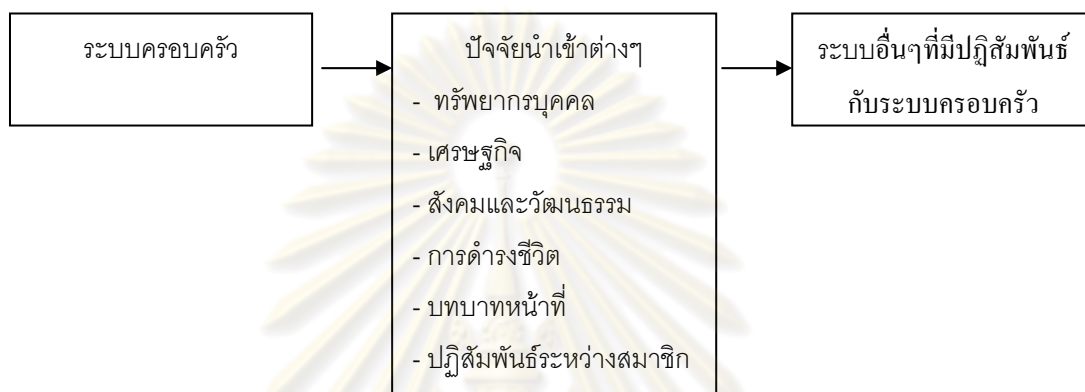
จะเห็นได้ว่าการติดต่อสื่อสารมีความสำคัญมาก เมื่อมองในแง่การปฏิสัมพันธ์ การสื่อความหมายระหว่างบุคคลส่วนใหญ่เป็นผลของการใช้สัญลักษณ์ร่วมกัน ทั้งที่เป็นตัวอักษร และที่ไม่เป็นลายลักษณ์อักษร แนวคิดการปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์เน้นว่าการรับรู้เกี่ยวกับตนเอง และการรับรู้เกี่ยวกับบทบาทในสถานการณ์ทางสังคมหนึ่งๆเป็นปัจจัยที่สำคัญที่สุดในการกำหนดความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล การรับรู้เกี่ยวกับบทบาทในแง่ที่บุคคลยึดหลักหรือแบบอย่างของกลุ่มคนหรือบุคคลมาใช้ในการแสดงพฤติกรรมนั้น มีอิทธิพลอย่างสูงต่อพฤติกรรมของมนุษย์ ดังแผนภาพที่ 2.4



แผนภาพที่ 2.4 สรุปแนวคิดและทฤษฎีปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์ของครอบครัว

7.1.2 ทฤษฎีระบบครอบครัว การวิเคราะห์ครอบครัวด้วยทฤษฎีระบบ ในการวิเคราะห์พฤติกรรมและความสัมพันธ์ของครอบครัวจำเป็นต้องเริ่มต้นจากการศึกษาโครงสร้างของระบบครอบครัว รวมทั้งการพิจารณาระบบครอบครัวที่ศึกษาภายใต้โครงสร้างของระบบใหญ่ ก็จะทำให้เห็นว่าครอบครัวเกี่ยวข้องกับระบบอื่นๆ เช่น ระบบการศึกษา ระบบสาธารณสุข ระบบเศรษฐกิจ ระบบ

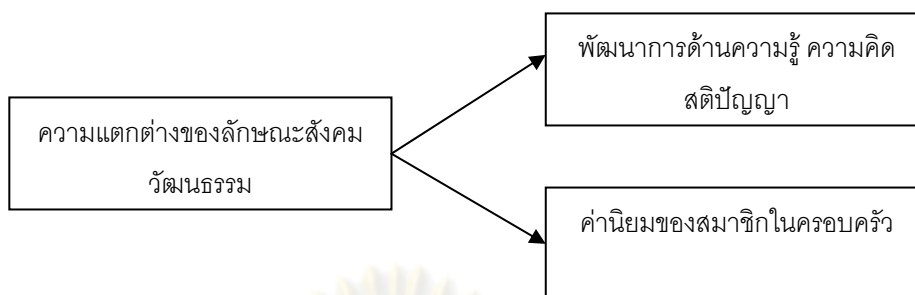
สังคมและวัฒนธรรม และระบบอื่นที่มีปฏิสัมพันธ์กับครอบครัว โดยการศึกษาปัจจัยนำเข้าที่เป็นทรัพยากรของครอบครัว ทั้งในด้านเศรษฐกิจ สังคมและวัฒนธรรม และการดำรงชีวิต รวมทั้งกระบวนการดำเนินชีวิตในลักษณะบทบาทหน้าที่และปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในครอบครัวในสถานการณ์ชีวิตประจำวัน เพื่อศึกษาถึงผลที่ได้รับหรือคุณภาพของครอบครัว ดังแผนภาพที่ 2.5



แผนภาพที่ 2.5 สรุปแนวคิดและทฤษฎีระบบครอบครัว

7.1.3 ทฤษฎี Dialectics แนวคิดของทฤษฎีนี้คือ ความเป็นมาทางประวัติศาสตร์ ลักษณะสังคมวัฒนธรรม ของสังคมใดๆ เป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลที่ยิ่งใหญ่ต่อพัฒนาการด้านความรู้ ความคิด สติปัญญา ค่านิยม ของบุคคลทุกวัยในสังคมนั้นๆ

นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยที่ได้ศึกษาและสนับสนุนแนวคิดและทฤษฎี คือ Davis-Kean and Sexton (2009) ได้ศึกษาเกี่ยวกับความแตกต่างของเชื้อชาติในแต่ละครอบครัวที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็ก ผลการวิจัยพบว่า เด็กที่มาจากครอบครัวต่างเชื้อชาติกัน จะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างกัน สอดคล้องกับ Der-Karabetian (2004) ทำการศึกษาเกี่ยวกับกระบวนการครอบครัวและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาคณิตศาสตร์ ในเด็กกลุ่มลาติน-อเมริกัน และยุโรป-อเมริกัน ในระดับชั้นมัธยมศึกษา โดยได้สร้างแบบสอบถามที่ประกอบด้วยกระบวนการครอบครัวในด้านต่างๆที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็ก ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยด้านกระบวนการครอบครัวส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็กอย่างมีนัยสำคัญ ที่ 0.05 ดังนั้น จะเห็นว่า ตัวแปรด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็ก ถือเป็นปัจจัยหนึ่งที่มีส่วนสำคัญที่จะส่งผลต่อความสำเร็จ ได้รับอิทธิพลมาจากปฏิสัมพันธ์ภายในครอบครัว ดังแผนภาพที่ 2.6



แผนภาพที่ 2.6 สรุปแนวคิดและทฤษฎี Dialectics

7.2 ความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการครอบครัว อัตมโนทัศน์ทางการเรียน และ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยสามารถสรุปทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

7.2.1 ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์ของครอบครัว

7.2.2 ทฤษฎีระบบครอบครัว

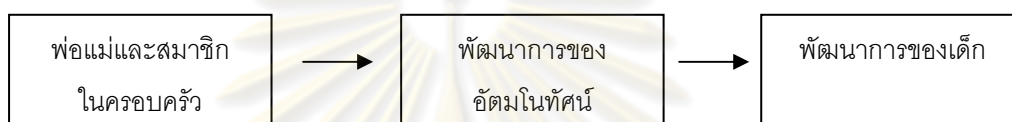
โดยทั้ง 2 ทฤษฎีดังกล่าวได้แสดงรายละเอียดไว้แล้วนั้น ซึ่งมีงานวิจัยสนับสนุนทฤษฎีดังนี้ พรอณี ชูทัยเจนจิต (2538) ได้อธิบายเกี่ยวกับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ดังนี้

- 1) ประสบการณ์ในช่วงแรกของชีวิต
- 2) อิทธิพลทางวัฒนธรรม
- 3) ร่างกาย
- 4) สติปัญญา
- 5) ความสำเร็จและความล้มเหลว
- 6) การยอมรับทางสังคม
- 7) สัญลักษณ์ของสถานภาพครอบครัว
- 8) อิทธิพลของครู นอกจากนี้ Marsh (2003) กล่าวว่า การเปลี่ยนแปลงของอัตมโนทัศน์ในนักเรียนนั้น จะเริ่มมีการเปลี่ยนแปลงที่เห็นได้ชัดในช่วงประถมกลางและเมื่อนักเรียนโตขึ้นจะเกิดความสัมพันธ์ของอัตมโนทัศน์วิชาการและผลสัมฤทธิ์ในแบบอิทธิพลย้อนกลับในช่วงระดับประถมปลายถึงมัธยมต้น

จากการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในวัยเด็กเล็กนี้เอง จึงถือได้ว่าผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กในช่วงวัยนี้มีความสำคัญมากที่สุดต่อการกำหนดพัฒนาการของอัตมโนทัศน์ที่ส่งผลต่อบุคลิกภาพของเด็กเมื่อโตขึ้น (Cauley and Tyler, 1989; Metcafe, 1981; Reinecke, 1993) บุคคลที่มีอิทธิพลต่อเด็กในช่วงนี้คือพ่อแม่และสมาชิกในครอบครัว และเมื่อเด็กโตขึ้นในวัยเข้าเรียน ครูและเพื่อนจะเป็นผู้มีอิทธิพลต่อตัวนักเรียนเพิ่มเข้ามาด้วย และอัตมโนทัศน์จะมีความสำคัญต่อเด็กในการปรับตัวเข้ากับสังคมรอบข้าง (Slavin, 2003; Woolfolk, 1993; Reinecke, 1993) ในช่วงวัยเรียน องค์ประกอบหลักที่มีผลต่อพัฒนาการของอัตมโนทัศน์มี 2 องค์ประกอบ (Fraine, Damme, and Onghena, 2007) คือ องค์ประกอบการพัฒนาการส่วนบุคคล และองค์ประกอบที่มีผลมาจาก

สถานศึกษา นอกจากนี้ จากการศึกษาเกี่ยวกับพัฒนาการของอัตมโนทัศน์จากวัยเด็กจนถึงช่วงวัยรุ่นจากนักวิจัยหลายท่านแสดงให้เห็นว่า ในขณะที่เด็กโตขึ้น ความรู้สึกของเด็กจะมีความยืดหยุ่นสูงมากตามช่วงอายุ เด็กจะรับรู้ถึงความแตกต่างและความเป็นตัวตนมากขึ้น (Harter, 1999; Marsh and Craven, 2006)

สรุปได้ว่า อัตมโนทัศน์ของบุคคลสามารถเปลี่ยนแปลงและพัฒนาได้ ขึ้นอยู่กับอิทธิพลจากปัจจัยหลายๆด้าน ดังที่กล่าวมาแล้วข้างต้น ซึ่งได้นำเอาทฤษฎีต่างๆที่เกี่ยวข้องมาอธิบายสอดแทรกเพื่อสนับสนุนให้เกิดความชัดเจนยิ่งขึ้น ดังแผนภาพที่ 2.7



แผนภาพที่ 2.7 สรุปความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการครอบครัว อัตมโนทัศน์ทางการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

7.3 ความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการครอบครัว แรงจูงใจในการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยสามารถสรุปทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

7.3.1 ทฤษฎีสภาวะแวดล้อมครอบครัว ครอบครัวเป็นระบบย่อยของสังคมที่มีปฏิสัมพันธ์กับระบบอื่นๆในสภาพแวดล้อมอยู่ตลอดเวลา การศึกษาครอบครัวเพียงเฉพาะอิทธิพลภายในครอบครัวอย่างเดียวไม่สามารถอธิบายพฤติกรรมของครอบครัวได้ทั้งหมด เนื่องจากอิทธิพลจากปัจจัยภายนอกที่แวดล้อมครอบครัวโดยเฉพาะบริบทต่างๆทั้งที่อยู่ในระยะใกล้และห่างจากครอบครัวต่างก็มีอิทธิพลเช่นเดียวกัน การทำความเข้าใจทฤษฎีสภาวะแวดล้อมครอบครัว จะทำให้การศึกษาครอบครัวครอบคลุมทุกบริบทที่เกี่ยวข้องกับครอบครัว ธรรมชาติ โดยเชื่อว่าครอบครัวและสภาวะแวดล้อมเหล่านี้มีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน และต่างมีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของครอบครัวและการเปลี่ยนแปลงของสภาวะแวดล้อมเองได้ โดยตระหนักว่าแบบแผนการเลี้ยงดู ความเชื่อ และอุดมคติ ทำให้เกิดความแตกต่างในแต่ละวัฒนธรรมและแต่ละประเทศ เช่นเดียวกับวัฒนธรรมย่อยต่างๆภายในประเทศ เด็กที่เติบโตในประเทศไทยหรือจีนอาจมีประสบการณ์ที่แตกต่างกันในอุดมคติทางสังคมมากกว่าเด็กที่เติบโตในประเทศสหรัฐอเมริกาหรือรัสเซีย เด็กๆที่มีชีวิตอยู่ในสังคมแออัดได้รับการดึงดูดเข้าหาค่านิยมของความเชื่อที่แตกต่างไปจากเด็กที่อยู่ในชุมชนเมืองซึ่งอุดมสมบูรณ์ ความสำคัญของกรอบความคิดนี้

ทางนิเวศวิทยาซึ่งสิ่งที่เน้นมากก็คือ ความสำคัญของการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างกัน ของตัวเด็กที่กำลังเปลี่ยนแปลงกับเส้นเครือข่ายโยงใยที่กำลังเปลี่ยนแปลงเช่นเดียวกับระบบต่างๆทางนิเวศวิทยา

7.3.2 ทฤษฎีโครงสร้างและหน้าที่ครอบครัว ประเด็นสำคัญของทฤษฎีโครงสร้างและหน้าที่ของครอบครัว กล่าวว่า ระบบทุกระบบเกิดขึ้นและดำรงอยู่โดยมีจุดมุ่งหมายเฉพาะของระบบและมีลักษณะโครงสร้างของระบบที่ต่างกัน เมื่อพิจารณาครอบครัว พบว่า ครอบครัวมีลักษณะเป็นระบบเปิดที่มีปฏิสัมพันธ์ทั้งกับภายในและภายนอกครอบครัว มีเป้าหมายในการเกิดและดำรงอยู่ของครอบครัวแตกต่างจากระบบอื่น รวมทั้งมีโครงสร้างของระบบครอบครัวที่มีลักษณะเฉพาะ ดังนั้น การศึกษาลักษณะโครงสร้างและหน้าที่ของครอบครัว จะช่วยให้เข้าใจการทำงานของระบบครอบครัวโดยรวม ซึ่งเป็นประโยชน์ในการวิเคราะห์ปัญหาครอบครัวและให้การช่วยเหลือได้ โดยแต่ละครอบครัวนั้นมีโครงสร้างที่สลับซับซ้อนแตกต่างกัน ส่งผลต่อแนวคิดแรงจูงใจของสมาชิกในครอบครัว

นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยที่สนับสนุนทฤษฎีที่ได้กล่าวมา คืองานวิจัยของ อัจฉรา สุขารมณ และอรพินทร์ ชูชม (2543) ได้ศึกษาทำการวิจัยเรื่อง การตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแรงจูงใจภายใน โดยสรุปผลการทดลองที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยด้านครอบครัวและแรงจูงใจ ดังนี้ แรงจูงใจภายในมีความสัมพันธ์ทางบวกกับรายได้ของบิดามารดา และปัจจัยการจูงใจของบิดามารดาสามารถอธิบายความแปรปรวนของแรงจูงใจภายในของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงได้มากที่สุด (ร้อยละ 10.6 และร้อยละ 9.9 ตามลำดับ) และแรงจูงใจภายในมีอิทธิพลทั้งทางตรงและทางอ้อมต่อวิธีการเรียนรู้ของนักเรียน สอดคล้องกับ กิ่งเพชร บ็องแก้ว (2545) ได้ศึกษาการเรียนการสอนภาษาอังกฤษที่สามารถดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพและเกิดประสิทธิภพนั้น ศึกษาตัวชี้วัดได้จาก ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนดี จะต้องมีความตั้งใจที่ต่อวิชาที่เรียน มีความสนใจกระตือรือร้นต่อบทเรียน ซึ่งสิ่งเหล่านี้จะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อผู้เรียนเกิดแรงจูงใจ คือสภาวะที่ผลักดันให้ถึงจุดหมาย

ดังนั้น สรุปได้ว่า การที่เด็กจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับใดนั้น แรงจูงใจเป็นอีกตัวแปรหนึ่งที่มีอิทธิพล และการที่จะมีแรงจูงใจสูงหรือต่ำนั้น ปัจจัยด้านครอบครัวถือเป็นตัวแปรหลักที่มีอิทธิพลโดยตรงต่อแรงจูงใจ ดังแผนภาพที่ 2.8



แผนภาพที่ 2.8 สรุปความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการครอบครัว แรงจูงใจในการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

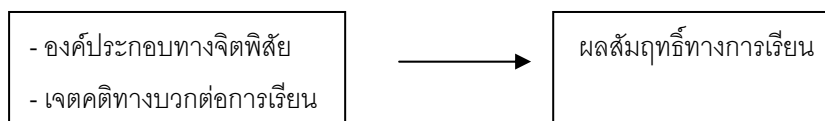
7.4 ความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการครอบครัว เจตคติทางการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยสามารถสรุปทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

7.4.1 ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์ของครอบครัว

7.4.2 ทฤษฎีสภาวะแวดล้อมครอบครัว

ซึ่งทฤษฎีดังกล่าวได้กล่าวถึงรายละเอียดไว้ในข้างต้น โดยมีงานวิจัยสนับสนุน คือ Napier and Riley (1985, อ้างถึงใน ทวีศักดิ์ ทิพโกมล, 2533) ได้ทำการศึกษาวิจัยแบบย้อนกลับ เรื่องความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบทางจิตพิสัยกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีอายุ 17 ปี โดยใช้ข้อมูลย้อนหลังระหว่างจิตพิสัยและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในระหว่างปี 1976-1977 โดยรวบรวมข้อมูลจากการประเมินผลความก้าวหน้าทางการศึกษา ระดับชาติ ของประเทศสหรัฐอเมริกา ตัวอย่างประชากรทั้งหมด 3,135 คน โดยใช้เครื่องมือเป็นแบบวัดจิตพิสัยประเมินค่า 5 ระดับของลิเคิร์ต และแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จากการวิจัยพบว่า องค์ประกอบทางจิตพิสัยกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีความสัมพันธ์กัน แต่ไม่สามารถบ่งชี้ได้ว่า องค์ประกอบทางจิตพิสัยเป็นสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน นอกจากนี้ สุภาศย์ สุวรรณเวลา (2529) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเจตคติต่อกิจกรรมปฏิบัติการวิทยาศาสตร์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในเขตกรุงเทพมหานคร มีจำนวนกลุ่มตัวอย่าง 645 คน จากผลการวิจัยพบว่า นักเรียนมีเจตคติทางบวกต่อกิจกรรมปฏิบัติการวิทยาศาสตร์ และเจตคติต่อกิจกรรมปฏิบัติการวิทยาศาสตร์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ มีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.01 ดังแผนภาพที่ 2.9



แผนภาพที่ 2.9 สรุปความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการครอบครัว เจตคติทางการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

7.5 ความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการครอบครัว การเห็นคุณค่าในตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยสามารถสรุปทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

7.5.1 ทฤษฎีมนุษยนิยม นักคิดกลุ่มนี้มีแนวคิดว่า พัฒนาการใดๆของมนุษย์เกิดจากการเรียนรู้ มนุษย์มีศักยภาพที่จะเรียนรู้ คุณสมบัตินี้ติดตัวมาแต่เกิด กระบวนการเรียนรู้เป็นพฤติกรรมที่เห็นได้ชัดเจน ดังนั้นพัฒนาการ คือ การที่บุคคลสามารถทำอะไรๆโดยเพิ่มปริมาณขึ้น ซึ่งเป็นผลจากกระบวนการเรียนรู้ต่อเนื่อง การเรียนรู้อย่างหนึ่งจะเชื่อมโยงไปยังการเรียนรู้อื่นๆต่อไปไม่ จบสิ้น ทฤษฎีการเรียนรู้ที่โดดเด่น คือ ทฤษฎีการเรียนรู้ของกลุ่มพฤติกรรมนิยม และทฤษฎีการเรียนรู้เชิงสังคมของบันดูรา

7.5.2 ทฤษฎีสภาวะแวดล้อมครอบครัว

7.5.3 ทฤษฎี Dialectics

โดยมีงานวิจัยสนับสนุน คือ งานวิจัยของ ภัทรวดี ปรีชาประพาฬวงศ์ (2550) ซึ่งศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเลี้ยงดูของครอบครัว และการเห็นคุณค่าในตนเอง ของเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนเขต 3 จังหวัดนครราชสีมา พบว่า ตัวแปรทั้งสองมีความสัมพันธ์กันในเชิงบวก โดยเด็กส่วนใหญ่ได้รับการเลี้ยงดูในรูปแบบอิสระอย่างมีขอบเขต และมีการเห็นคุณค่าในตนเองอยู่ในระดับปานกลาง สอดคล้องกับ สุดา สงเดช (2546) ซึ่งศึกษาเกี่ยวกับสัมพันธภาพในครอบครัว การอบรมเลี้ยงดู โครงสร้างครอบครัว การเห็นคุณค่าในตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของเด็กมัธยมศึกษาตอนปลาย พบว่าตัวแปรมีความสัมพันธ์กัน คือ สัมพันธภาพในครอบครัวระหว่างพ่อแม่กับนักเรียน และการเห็นคุณค่าในตนเอง มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 และ นักเรียนที่มีสัมพันธภาพในครอบครัวดีและนักเรียนที่มีสัมพันธภาพในครอบครัวไม่ดี มีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

ดังนั้น การเห็นคุณค่าในตนเองจึงถือเป็นปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ซึ่งได้รับอิทธิพลมาจากสัมพันธภาพภายในครอบครัว ดังแผนภาพที่ 2.10

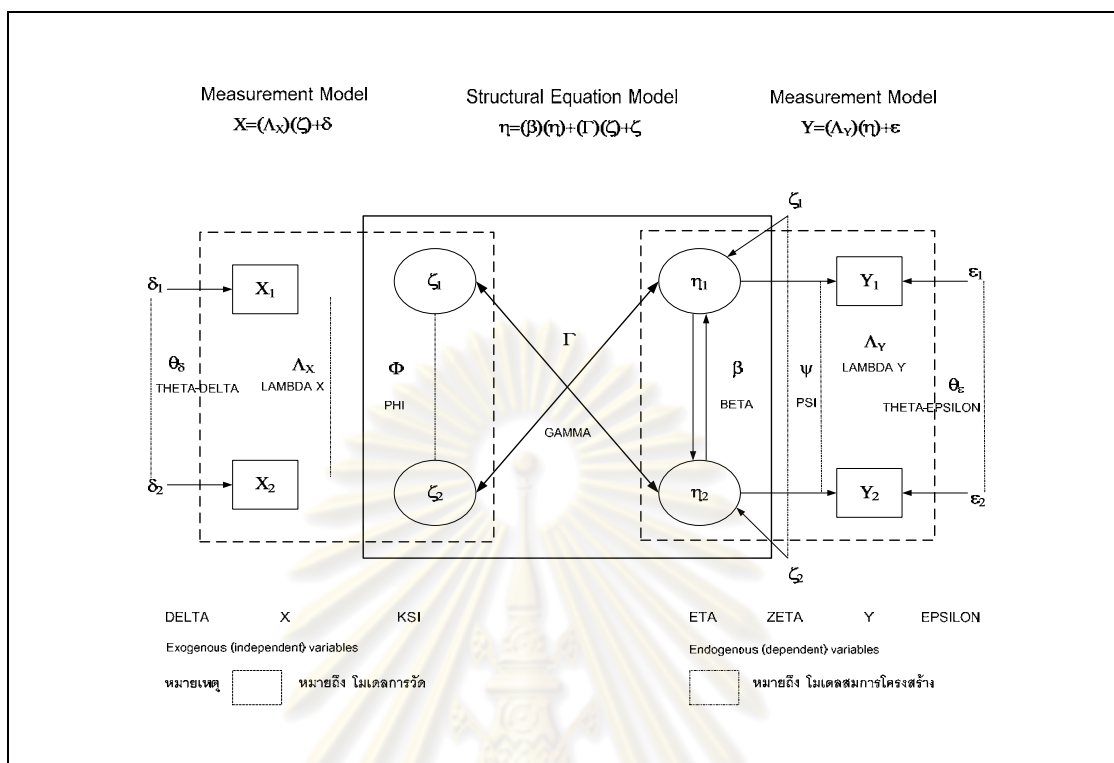


แผนภาพที่ 2.10 สรุปความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการครอบครัว การเห็นคุณค่าในตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ตอนที่ 8 หลักการวิเคราะห์โมเดลลิสเรล

โมเดลลิสเรล (LISREL model) หรือโมเดลสมการโครงสร้าง (Structural Equation Model) หรือโมเดลโครงสร้างความสัมพันธ์ (Covariance Structural Model) เป็นโมเดลที่แสดงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างตัวแปรที่สร้างขึ้นโดยวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนระหว่างโมเดลการวิจัยที่ผู้วิจัย สร้างขึ้นมาจากทฤษฎีหรือการวิจัยที่ผ่านมา กับข้อมูลเชิงประจักษ์ หัวใจสำคัญของโมเดลลิสเรลอยู่ที่การเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างเมตริกซ์ความแปรปรวน-ความสัมพันธ์ (variance-covariance matrix) ที่ได้จากข้อมูลเชิงประจักษ์กับเมตริกซ์ที่ได้จากการประมาณค่าพารามิเตอร์ที่คำนวณจากโมเดลลิสเรลที่เป็นสมมติฐานการวิจัย เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พร้อมทั้งรายงานดัชนีความสอดคล้องด้วย โมเดลใหญ่ในโปรแกรมลิสเรลสามารถเขียนเป็นสมการและแสดงตามแผนภาพที่ 2.7 ดังนี้

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



แผนภาพที่ 2.11 โมเดลใหญ่ในโปรแกรมลิสเรล

ที่มา : นางลักขณ์ วิรัชชัย (2542)

ในที่นี้ NX = จำนวนตัวแปรภายนอกสังเกตได้

NY = จำนวนตัวแปรภายในสังเกตได้

NK = จำนวนตัวแปรภายนอกแฝง

NE = จำนวนตัวแปรภายในแฝง

เวกเตอร์ของตัวแปรในโมเดลมีสัญลักษณ์อักษรกรีก และความหมายดังต่อไปนี้

$X = E_{ks}$ = เวกเตอร์ตัวแปรภายนอกสังเกตได้ X ขนาด ($NX \times 1$)

$Y = W_i$ = เวกเตอร์ตัวแปรภายในสังเกตได้ Y ขนาด ($NY \times 1$)

$\zeta = X_i$ = เวกเตอร์ตัวแปรภายนอกแฝง K ขนาด ($NK \times 1$)

$\eta = E_{ta}$ = เวกเตอร์ตัวแปรภายในแฝง E ขนาด ($NE \times 1$)

$\delta = Delta$ = เวกเตอร์ความคลาดเคลื่อน d ในการวัดตัวแปร X ขนาด ($NX \times 1$)

$\epsilon = Epsilon$ = เวกเตอร์ความคลาดเคลื่อน e ในการวัดตัวแปร Y ขนาด ($NY \times 1$)

$\zeta = Zeta$ = เวกเตอร์ความคลาดเคลื่อน z ในการวัดตัวแปร E ขนาด ($NE \times 1$)

เมทริกซ์พารามิเตอร์อิทธิพลเชิงสาเหตุหรือสัมประสิทธิ์การถดถอย (causal effects or regression coefficients) รวม 4 เมทริกซ์ และเมทริกซ์พารามิเตอร์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วม (variance-covariance) รวม 4 เมทริกซ์ มีสัญลักษณ์อักษรกรีก คำอ่าน ตัวอย่างภาษาอังกฤษและความหมายมีดังนี้

$$\Delta X = \text{Lambda-X} = LX$$

= เมทริกซ์สัมประสิทธิ์การถดถอยของ X บน K ขนาด (NX x NK)

$$\Delta Y = \text{Lambda-Y} = LY$$

= เมทริกซ์สัมประสิทธิ์การถดถอยของ Y บน E ขนาด (NX x NE)

$$\Gamma = \text{Gamma} = GA$$

= เมทริกซ์อิทธิพลเชิงสาเหตุจาก K ไป E ขนาด (NE x NK)

$$\beta = \text{Beta} = BE$$

= เมทริกซ์อิทธิพลเชิงสาเหตุระหว่าง E ขนาด (NE x NE)

$$\Phi = \text{Phi} = PH$$

= เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมระหว่างตัวแปรภายนอกแฝง K ขนาด (NK x NK)

$$\Psi = \text{Psi} = Ps$$

= เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมระหว่างความคลาดเคลื่อน z ขนาด (NE x NE)

$$\theta_{\delta} = \text{Theta-Delta} = TD$$

= เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมระหว่างความคลาดเคลื่อน d ขนาด (NX x NX)

$$\theta_{\epsilon} = \text{Theta-epsilon} = TE$$

= เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมระหว่างความคลาดเคลื่อน e ขนาด (NY x NY)

ในโปรแกรมลิสเรลโมเดลใหญ่นั้นจะประกอบไปด้วยโมเดลที่สำคัญสองโมเดล ได้แก่

1. โมเดลการวัด (Measurement model or Confirmatory factor model)

โมเดลการวัด เป็นโมเดลการวิเคราะห์ตัวประกอบซึ่งแสดงความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่สังเกตได้กับตัวแปรประกอบหรือตัวแปรแฝง โมเดลการวัดประกอบด้วยชุดของตัวแปรสังเกตได้ 2 ชุด คือ ตัวแปรอิสระที่สังเกตได้ $x = (x_1, x_2 \text{ และ } x_3)$ และตัวแปรตามสังเกตได้ $Y = (Y_1, Y_2 \text{ และ } Y_3)$ ซึ่งมีลักษณะ ดังสมการ

$$x = (\Delta x)(\xi) + \delta$$

$$Y = (\Delta Y)(\eta) + \varepsilon$$

โดยที่ x = เวกเตอร์ของค่าจากการวัดตัวแปรที่สังเกตได้ (ตัวบ่งชี้ของตัวแปรแฝงที่เป็นตัวแปรอิสระ ξ)

Δx = เมตริกซ์ของสัมประสิทธิ์การถดถอยหรือน้ำหนักตัวประกอบซึ่งแสดงความสัมพันธ์ ระหว่าง x กับ ξ

δ = เวกเตอร์แสดงความคลาดเคลื่อนในสมการ x

Y = เวกเตอร์ของค่าจากการวัดตัวแปรตามสังเกตได้ (ตัวบ่งชี้ของตัวแปรแฝงที่เป็นตัวแปรอิสระ η)

ΔY = เมตริกซ์ของสัมประสิทธิ์การถดถอยหรือน้ำหนักตัวประกอบซึ่งแสดงความสัมพันธ์ ระหว่าง Y กับ η

ε = เวกเตอร์ความคลาดเคลื่อนในสมการ Y

2. โมเดลสมการโครงสร้าง (Structural equation model)

โมเดลสมการโครงสร้างเป็นโมเดลที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรภายในโมเดลการวิจัยซึ่งมีลักษณะดังสมการ ดังนี้

$$\eta = B\eta + \Gamma\xi + \zeta$$

โดยที่ η = เวกเตอร์ของตัวแปรแฝงที่เป็นตัวแปรตาม

ζ = เวกเตอร์ของตัวแปรแฝงที่เป็นตัวแปรตาม

B = เมตริกซ์ของสัมประสิทธิ์การถดถอย ซึ่งแสดงอิทธิพลโดยตรงของ η ที่มีต่อ η อื่นๆ

Γ = เมตริกซ์ของสัมประสิทธิ์การถดถอย ซึ่งแสดงอิทธิพลโดยตรงของ ξ ที่มีต่อ ξ อื่นๆ

จุดประสงค์หลักของโมเดลลิสมัลคือ ต้องการที่จะวัดค่าตัวแปรโมเดลสมการโครงสร้าง แต่ไม่สามารถที่จะวัดตัวแปรที่อยู่ในสมการโครงสร้างได้โดยตรง ดังนั้นจึงต้องมีโมเดลการวัดเพื่อที่จะวัดค่าตัวแปรที่อยู่ในโมเดลสมการโครงสร้าง และจากการที่โมเดลลิสมัลนี้มีโมเดลการวัด

อยู่ในโมเดลใหญ่ของลิสเรล ทำให้โมเดลลิสเรลสามารถทำการประมาณค่าพารามิเตอร์ซึ่งสามารถใช้ในการวิเคราะห์การถดถอยได้

โมเดลลิสเรล เป็นผลของการสังเคราะห์วิธีการวิเคราะห์ข้อมูลที่สำคัญ 3 วิธี คือ การวิเคราะห์องค์ประกอบ (factor analysis) การวิเคราะห์อิทธิพล (path analysis) และการประมาณค่าพารามิเตอร์ ซึ่งในการวิเคราะห์การถดถอยโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบ และการประมาณค่าพารามิเตอร์ในการวิเคราะห์การถดถอยนั้นเป็นการวิเคราะห์ในโมเดลการวัด ซึ่งถือว่าเป็นจุดเด่นที่สำคัญของลิสเรล โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเป็นการวิเคราะห์องค์ประกอบของตัวแปรแฝงที่ไม่สามารถสังเกตได้ โดยวัดจากองค์ประกอบของตัวแปรแฝง ซึ่งเป็นตัวแปรสังเกตได้ส่วนการประมาณค่าพารามิเตอร์ในการวิเคราะห์การถดถอยนั้นจะเป็นค่าสถิติที่ช่วยทำให้เราทราบค่าพารามิเตอร์ที่แท้จริงได้ เพราะค่าตัวแปรที่วัดได้จะบอกค่าความคลาดเคลื่อนของการวัดในแต่ละตัวแปรด้วยและในการวิเคราะห์อิทธิพลนั้นจะอยู่ในส่วนของโมเดลโครงสร้างซึ่งเป็นโมเดลที่สำคัญในโมเดลลิสเรล โดยเป็นการวิเคราะห์หาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างตัวแปรแฝงภายนอกและตัวแปรแฝงภายใน

ข้อตกลงเบื้องต้นของโมเดลลิสเรล ประกอบด้วย

1. ลักษณะความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้งหมดในโมเดลเป็นความสัมพันธ์แบบเส้นตรงเชิงบวกและเป็นความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ
2. ลักษณะการแจกแจงของตัวแปรทั้งตัวแปรภายในและภายนอกและความคลาดเคลื่อนต้องเป็นการแจกแจงแบบปกติ ความคลาดเคลื่อนต่างๆต้องมีค่าเฉลี่ยเป็นศูนย์
3. ลักษณะความเป็นอิสระต่อกันระหว่างตัวแปรกับความคลาดเคลื่อนสามารถแยกออกได้เป็นความคลาดเคลื่อนที่เป็นอิสระต่อกัน ความคลาดเคลื่อนและตัวแปรแฝงที่เป็นอิสระต่อกัน
4. สำหรับการวิเคราะห์อนุกรมเวลา ที่มีการวัดข้อมูลมากกว่า 2 ครั้ง การวัดตัวแปรต้องไม่ได้รับอิทธิพลจากช่วงเวลาเหลืออม (time lay) ระหว่างการวัด

จะเห็นได้ว่าข้อตกลงของโมเดลลิสเรลนั้นมีการผ่อนคลายนอกจากข้อตกลงของการวิเคราะห์การถดถอยและการวิเคราะห์เส้นทางเป็นอย่างมาก ซึ่งจะทำให้ข้อมูลสอดคล้องกับข้อตกลงทางสถิติได้ดียิ่งขึ้น

กระบวนการสร้างโมเดล

โดยทั่วไปนั้น ขั้นตอนแรกเป็นการสร้างโมเดลที่ได้มาจากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยต่างๆ ขั้นต่อมาจึงเป็นขั้นของการตรวจสอบโมเดลที่ได้จากการสร้างโมเดลในขั้นตอนแรกกับข้อมูลจริง เพื่อที่จะได้ดูว่าโมเดลที่เราได้จากขั้นตอนแรกนั้นสอดคล้องกับข้อมูลในสภาพการณ์จริง โดยในขั้นตอนนี้ถ้าเราจะเลือกใช้สถิติวิเคราะห์โปรแกรมลิสมัลก็จะวิเคราะห์ขั้นตอนนี้ โดยในการวิเคราะห์ด้วยโปรแกรมลิสมัลจะมีขั้นตอนทั้งหมด 6 ที่สำคัญ ได้แก่

ขั้นตอนที่ 1 การกำหนดข้อมูลจำเพาะของโมเดล (specification of the model) ในการวิเคราะห์ข้อมูลโปรแกรมลิสมัลสิ่งที่สำคัญคือ การกำหนดค่าเมทริกซ์ทั้ง 8 เมทริกซ์ให้สอดคล้องกับโมเดลการวิจัย การกำหนดข้อมูลจำเพาะได้ 3 รูปแบบ ดังนี้

1. พารามิเตอร์กำหนด (Fixed Parameter: FI) หมายถึง พารามิเตอร์ในโมเดลการวิจัยที่ไม่มีเส้นแสดงอิทธิพลระหว่างตัวแปร ซึ่งสามารถกำหนดค่าความสัมพันธ์ในเมทริกซ์ด้วยสัญลักษณ์ "0"

2. พารามิเตอร์บังคับ (Constrained Parameter: ST) หมายถึง พารามิเตอร์ในโมเดลการวิจัยที่มีเส้นแสดงอิทธิพลระหว่างตัวแปร และพารามิเตอร์ขนาดอิทธิพลนั้นเป็นค่าที่จะต้องมีการประมาณ แต่มีเงื่อนไขกำหนดให้ พารามิเตอร์บางตัวมีค่าเฉพาะคงที่ ซึ่งถ้าบังคับให้เป็น 1 ก็สามารถกำหนดค่าความสัมพันธ์ในเมทริกซ์ด้วยสัญลักษณ์ "1"

3. พารามิเตอร์อิสระ (Free Parameter: FI) หมายถึง พารามิเตอร์ในโมเดลการวิจัยที่ต้องการประมาณค่า และไม่บังคับให้มีค่าอย่างใดอย่างหนึ่งใช้สัญลักษณ์ "*"

การกำหนดลักษณะพารามิเตอร์ว่าเป็นพารามิเตอร์กำหนด พารามิเตอร์บังคับ และพารามิเตอร์อิสระในเมทริกซ์ทั้ง 8 มีความสำคัญต่อการใช้โปรแกรมลิสมัลมาก ในการเขียนคำสั่งนักวิจัยต้องกำหนดข้อมูลจำเพาะของพารามิเตอร์ที่เขียนในรูปเมทริกซ์ทั้ง 8 ด้วยว่ามีรูปแบบ (form) และสถานะ (mode) ของพารามิเตอร์เป็นแบบใด รูปแบบของเมทริกซ์ที่ใช้ในโปรแกรมลิสมัล มี 8 รูปแบบ ตามเมทริกซ์ทางคณิตศาสตร์ทั่วไป ดังนี้

1. เมทริกซ์ศูนย์ (Zero Matrix = ZE)
2. เมทริกซ์เอกลักษณ์ (Identity Matrix = ID)
3. เมทริกซ์เอกลักษณ์, ศูนย์ (Identity, Zero Matrix = IZ)
4. เมทริกซ์ศูนย์, เอกลักษณ์ (Zero, Identity Matrix = ZI)
5. เมทริกซ์แนวทแยง (Diagonal Matrix = DI)
6. เมทริกซ์สมมาตร (Symmetric Matrix = SYI)

7. เมทริกซ์ใต้แนวทแยง (Subdiagonal Matrix = SD)

8. เมทริกซ์สมมาตรมาตรฐาน (Standardized Symmetric Matrix = ST)

9. เมทริกซ์เต็มรูปแบบ (Full Matrix = FU)

สถานะ (mode) ของเมทริกซ์ที่ใช้ในโปรแกรมกำหนดตามสถานะของสมาชิกในเมทริกซ์เป็น 2 สถานะ คือ พารามิเตอร์กำหนด (Fixed Parameter = FI) และพารามิเตอร์อิสระ (Free Parameter = FR)

ขั้นตอนที่ 2 การระบุความเป็นไปได้ค่าเดียวของโมเดล (identifications of the model) การระบุความเป็นไปได้ค่าเดียวทำให้นักวิจัยทราบได้ล่วงหน้าว่า โมเดลนั้นจะประมาณค่าพารามิเตอร์ได้หรือไม่ เงื่อนไขที่ทำให้ระบุความเป็นไปได้ค่าเดียวพอดีที่ต้องพิจารณาอยู่ 3 ประเภท (Bollen, 1989 อ้างถึงใน นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542) คือ เงื่อนไขจำเป็น (necessary condition) เงื่อนไขพอเพียง (sufficient condition) และเงื่อนไขจำเป็นและพอเพียง (necessary and sufficient conditions)

ขั้นตอนที่ 3 การประมาณค่าพารามิเตอร์จากโมเดล (parameter estimation of the model) จุดมุ่งหมายของการประมาณค่าพารามิเตอร์ คือ การหาค่าพารามิเตอร์ที่จะทำให้เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมที่คำนวณได้จากกลุ่มตัวอย่าง (S) และเมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมที่ถูกสร้างขึ้นจากพารามิเตอร์ที่ประมาณค่าได้จากโมเดลสมมติฐาน (Σ หรือ sigma) มีค่าใกล้เคียงกันมากที่สุด ถ้าหากเมทริกซ์ทั้งสองมีค่าใกล้เคียงกัน แสดงว่าโมเดลที่เป็นสมมติฐานมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ในการกำหนดเงื่อนไขให้เมทริกซ์ทั้งสองมีค่าใกล้เคียงกันใช้วิธีการสร้างฟังก์ชันความกลมกลืน (fit or fitting function) รูปแบบของฟังก์ชันทุกฟังก์ชันที่สร้างขึ้นต้องมีคุณสมบัติรวม 4 ประการ คือ (1) ฟังก์ชันความกลมกลืนต้องเป็นสเกลลาร์หรือเป็นตัวเลขจำนวน (2) ฟังก์ชันความกลมกลืนต้องมีค่ามากกว่าหรือเท่ากับศูนย์ (3) ฟังก์ชันความกลมกลืนมีค่าเท่ากับศูนย์เมื่อเมทริกซ์ S และ Σ มีค่าเท่ากันเท่านั้น (4) ฟังก์ชันความกลมกลืนเป็นฟังก์ชันต่อเนื่อง (continuous function) วิธีการประมาณค่าพารามิเตอร์ในโปรแกรม LISREL มี 7 วิธี ในจำนวนนี้เป็นวิธีการประมาณค่าที่ใช้ความกลมกลืนมี 5 แบบ คือ

1. วิธีกำลังสองน้อยที่สุดไม่ถ่วงน้ำหนัก (Unweighted Least Square = ULS)
2. วิธีกำลังสองน้อยที่สุดถ่วงน้ำหนักทั่วไป (Generalized Least Square = GLS)
3. วิธีโลคัลลิคูดสูงสุด (Maximum Likelihood = ML)
4. วิธีกำลังสองน้อยที่สุดถ่วงน้ำหนักทั่วไป (Generally Weight Least Square = WLS)

5. วิธีกำลังสองน้อยที่สุดถ่วงน้ำหนักแนวทแยง

(Diagonal Weighted Least Square = DWLS)

ขั้นตอนที่ 4 การตรวจสอบความตรงของโมเดล (validation of the model) ขั้นตอนนี้เป็นการตรวจสอบความตรงของโมเดลที่เป็นสมมติฐานการวิจัยหรือการประเมินผลความถูกต้องของโมเดลหรือการตรวจสอบความกลมกลืนระหว่างข้อมูลเชิงประจักษ์กับโมเดล ค่าสถิติที่ช่วยในการตรวจสอบความตรงของโมเดลมี 5 วิธี

1. ความคลาดเคลื่อนมาตรฐานและสหสัมพันธ์ของค่าประมาณพารามิเตอร์ (standard errors and correlations of estimates) ถ้าสหสัมพันธ์ระหว่างค่าประมาณมีค่าสูงมากเป็นสัญญาณแสดงว่าโมเดลการวิจัยใกล้จะไม่เป็นบวกแน่นอน (non-positive definite) เป็นโมเดลที่ไม่ดีพอ

2. สหสัมพันธ์พหุคูณและสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (multiple correlations and coefficients of determination) ค่าสถิติเหล่านี้ควรมีค่าสูงสุดไม่เกินหนึ่งและค่าที่สูงแสดงว่าโมเดลมีความตรง

3. ค่าสถิติวัดระดับความกลมกลืน (goodness of fit measures) ค่าสถิติในกลุ่มนี้ใช้ตรวจสอบความตรงของโมเดลเป็นภาพรวมทั้งโมเดล สำหรับโปรแกรมลิสเรลมี 4 ประเภทดังต่อไปนี้

3.1 ค่าไคสแควร์ (chi-square statistics) ถ้าค่าไคสแควร์มีค่าต่ำมาก ยังมีค่าใกล้เคียงศูนย์มากเท่าไรแสดงว่าโมเดลลิสเรลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ Saris และ Stronkhorst (1984 : 200 อ้างถึงใน นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542) เสนอว่าค่าไคสแควร์ควรมีค่าเท่ากับองศาอิสระสำหรับโมเดลที่มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3.2 ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of fit Index = GFI) ดัชนี GFI จะมีค่าอยู่ระหว่าง 0 ถึง 1 เมื่อขนาดของกลุ่มตัวอย่างมีค่าสูงขึ้น ดัชนี GFI ที่เข้าใกล้ 1 แสดงว่าโมเดลมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3.3 ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted Goodness of fit Index = AGFI) มีคุณสมบัติเช่นเดียวกับ GFI

3.4 ดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ (Root Mean Squared Residual = RMR) ค่าของดัชนี RMR ยิ่งเข้าใกล้ศูนย์แสดงว่าโมเดลมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

4. การวิเคราะห์เศษเหลือหรือความคลาดเคลื่อน (analysis of residuals) ในการใช้โปรแกรมลิสเรลนักวิจัยควรวิเคราะห์เศษเหลือควบคู่กันไปกับดัชนีตัวอื่น ๆ ผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรมลิสเรลในส่วนที่เกี่ยวข้องกับความคลาดเคลื่อนมีหลายแบบ แต่ละแบบให้ประโยชน์ในการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดังนี้

4.1 เมทริกซ์เศษเหลือหรือความคลาดเคลื่อนในการเทียบความกลมกลืน (fitted residuals matrix) ถ้าโมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูล ค่าความคลาดเคลื่อนในรูปคะแนนมาตรฐานไม่ควรมีค่าเกิน 2 ถ้ายังมีค่าเกิน 2 ต้องปรับโมเดล

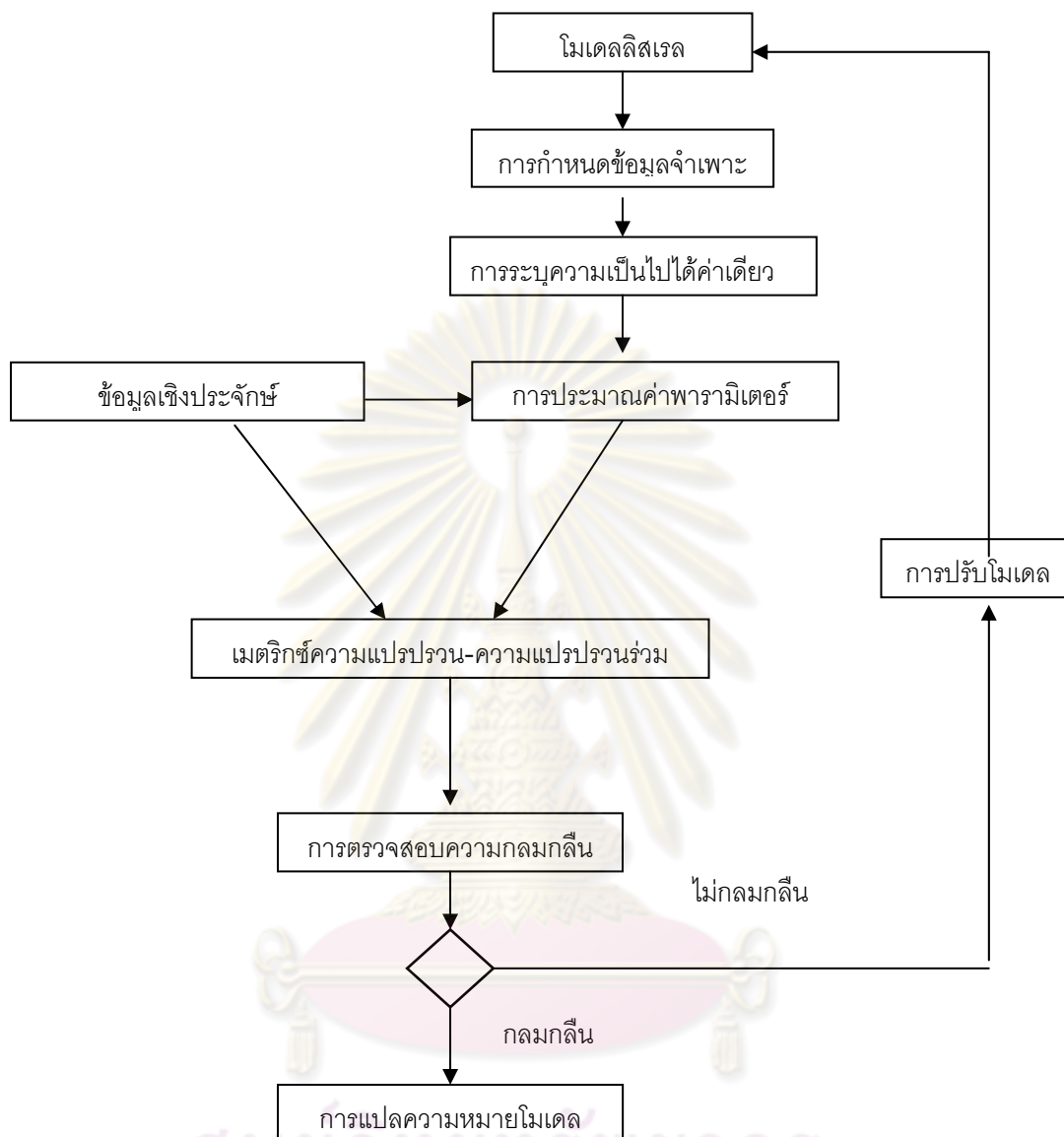
4.2 คิวพล็อต (Q-plot) เป็นกราฟแสดงความสัมพันธ์ระหว่างค่าความคลาดเคลื่อนกับ ควอนไทล์ปกติ (normal quantiles) ถ้าได้เส้นกราฟมีความชันมากกว่าเส้นทแยงมุมเป็นเกณฑ์ในการเปรียบเทียบแสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

5. ดัชนีดัดแปรโมเดล (mode; modification indices) เป็นค่าสถิติเฉพาะสำหรับพารามิเตอร์แต่ละตัวมีค่าเท่ากับค่าไค-สแควร์ที่จะลดลงเมื่อกำหนดให้พารามิเตอร์ตัวนั้นเป็นพารามิเตอร์อิสระหรือมีการผ่อนคลายข้อกำหนดเงื่อนไขบังคับของพารามิเตอร์นั้น

ขั้นตอนที่ 5 การปรับโมเดล (model adjustment) ในกรณีที่ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลพบว่าโมเดลไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยต้องทำการปรับโมเดลโดยอาศัยดัชนีดัดแปรโมเดล เป็นแนวทางในการปรับโมเดลจนกว่าจะได้โมเดลที่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ขั้นตอนที่ 6 การแปลผลการวิเคราะห์ข้อมูล เป็นขั้นตอนสุดท้ายที่ผู้วิจัยต้องทำหลังจากที่ได้โมเดลที่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์เรียบร้อยแล้วถ้าผลการวิเคราะห์พบว่าไม่สอดคล้องนักวิจัยอาจปรับโมเดลลิสเรลและดำเนินการวิเคราะห์ใหม่อีกรอบหนึ่ง

ถ้าพบว่ามีค่าความสอดคล้องระหว่างข้อมูลเชิงประจักษ์และโมเดลลิสเรล จึงจะแปลความหมายผลการวิเคราะห์ข้อมูลได้



แผนภาพที่ 2.12 ขั้นตอนการวิเคราะห์โมเดลลิสเรล

ที่มา : นงลักษณ์ วิรัชชัย (2542)

ลักษณะเด่น ของการวิเคราะห์โมเดลลิสเรลที่ทำให้ผลการวิจัยมีความถูกต้องและมีความน่าเชื่อถือ แบ่งออกเป็น 4 ประเด็น คือ (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542)

1. หลักการวิเคราะห์โมเดลเป็นหลักการที่ตรงตามวิธีวิทยาการวิจัย คือ นักวิจัยได้สร้างสมมติฐานในการวิจัยในรูปของความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นระหว่างตัวแปร โดยมีพื้นฐานมาจากทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องแล้วจึงนำมาวิเคราะห์โมเดลลิสเรลโดยการตรวจสอบข้อมูลเชิงประจักษ์กลมกลืนสอดคล้องกับโมเดลลิสเรลที่พัฒนาขึ้น

2. โปรแกรมลิสเรล เป็นวิธีการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติที่ใช้ศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุได้ทั้งการวิจัยที่เป็นการวิจัยเชิงทดลองและไม่ใช่การวิจัยเชิงทดลอง โดยผลการวิเคราะห์ข้อมูลจะมีความถูกต้องมากขึ้นจากการวิเคราะห์แบบดั้งเดิม เนื่องจากในโมเดลมีการรวมตัวแปรแฝงและการผ่อนคลายข้อตกลงเบื้องต้นหลายประการ ซึ่งทำให้ข้อมูลซึ่งทำให้ข้อมูลสอดคล้องกับข้อตกลงทางสถิติได้ดีขึ้น เช่น การที่โมเดลลิสเรลยอมให้ตัวแปรมีความคลาดเคลื่อนในการวัดและความคลาดเคลื่อนอาจสัมพันธ์กันได้ แต่ถ้าเป็นการวิเคราะห์แบบสหสัมพันธ์พหุคูณซึ่งเป็นการวิเคราะห์แบบดั้งเดิมนั้น จะกำหนดว่าต้องไม่มีความสัมพันธ์กันของความคลาดเคลื่อน และตัวแปรวัดได้โดยไม่มี ความคลาดเคลื่อน ดังนั้นหากผู้วิจัยสร้างเครื่องมือวัดตัวแปรอย่างไม่มีคุณภาพย่อมทำให้ตัวแปรผลการวิจัยไม่ถูกต้อง

3. เทคนิคการวิเคราะห์ข้อมูลโมเดลลิสเรลนั้นจะครอบคลุมเทคนิคการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติขั้นสูงเกือบทุกประเภทไม่ว่าจะเป็น การวิเคราะห์ความแปรปรวน การวิเคราะห์หลายระดับ การวิเคราะห์องค์ประกอบ การวิเคราะห์อิทธิพล รวมทั้งการวิเคราะห์โมเดลเกี่ยวกับการวัดแบบต่างๆ

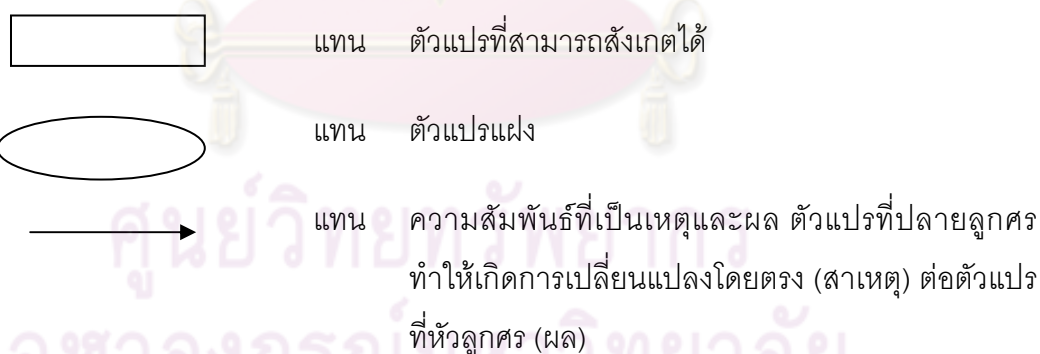
4. การวิเคราะห์โมเดลลิสเรล สามารถใช้เป็นเครื่องมือในการตรวจสอบทฤษฎีที่ผู้วิจัยต้องการศึกษา ทั้งในด้านการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างและการตรวจสอบความตรงของโมเดล โดยสามารถพิจารณาได้จากดัชนีที่โปรแกรมเสนอไว้ในผลการวิเคราะห์ เช่น ไค-สแควร์ ดัชนีความสอดคล้อง (GFI) ดัชนีความสอดคล้องเชิงเปรียบเทียบ (CFI) และดัชนีรากกำลังสองเฉลี่ยของเศษที่เหลือ (RMR) ดัชนีเหล่านี้จะบ่งบอกว่าโมเดลที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นหรือโครงสร้างที่ต้องการตรวจสอบนั้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ ถ้ายังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยยังสามารถปรับโมเดลโดยพิจารณาจากดัชนีปรับโมเดล (MI) และดัชนีการเปลี่ยนแปลงที่คาดหวัง(EPC)

ตอนที่ 9 กรอบแนวคิดและสมมติฐานในการวิจัย

9.1 กรอบแนวคิด

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องซึ่งผู้วิจัยนำมาประมวลไว้ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์และสังเคราะห์ความสัมพันธ์ของปัจจัยต่างๆอันได้แก่กระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โดยผู้วิจัย ได้ศึกษางานวิจัยของ Campbell (1992) ซึ่งพัฒนาเครื่องมือที่สามารถแยกองค์ประกอบของกระบวนการครอบครัวที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เครื่องมือชิ้นนี้มีชื่อว่า The Inventory of Parental

Influence (IPI) สามารถแยกแยะกระบวนการที่พ่อแม่ทุกระดับสถานภาพทางเศรษฐกิจและสังคมใช้ในการกระตุ้นการเรียนรู้ของเด็กในชีวิตประจำวัน โดยกระบวนการครอบครัวที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ประกอบด้วย 1) การผลักดันจากทางครอบครัว 2) การสนับสนุนทางจิตใจ 3) การช่วยเหลือจากทางครอบครัว 4) การกระตุ้นพัฒนาการทางปัญญา 5) การกำกับและจัดตารางเวลา สุวิมล ว่องวาณิช และคณะ (2547) ซึ่งได้ทำการศึกษา เรื่อง บทบาทของผู้ที่เกี่ยวข้องในการสร้างโอกาสการเรียนรู้สำหรับผู้เรียน โดยนำเอาหลักการ 3M อันได้แก่ Moral Supporter, Mental, Monitory มาปรับใช้ให้ผู้ที่เกี่ยวข้องแสดงบทบาทนั้นออกมา โดยมีกิจกรรมที่ประกอบอยู่ในหลักการ 3M ที่ส่งเสริมการเรียนรู้สำหรับเด็กดังนี้ การให้สิ่งของหรือเงินทอง การให้เรียนพิเศษ การทำกิจกรรมร่วมกัน การสอนให้ความรู้ การพาไปศึกษาตามแหล่งการเรียนรู้ต่างๆ การให้ทำกิจกรรมตามความสนใจ การชี้แนะและให้ความช่วยเหลือ การชมเชยทางวาจา การให้กำลังใจโดยท่าทาง การให้รางวัลตอบแทน การพูดคุยถาม การสอบถามจากผู้ที่เกี่ยวข้อง การกำหนดสิ่งให้ลูกปฏิบัติ การสังเกตพฤติกรรมบุตร การตรวจสอบติดตามการทำงานของบุตร ผู้วิจัยจึงสรุปกรอบแนวคิดความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างกระบวนการครอบครัว ตัวแปรส่งผ่าน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แสดงในรูปโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของอิทธิพลกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โดยสัญลักษณ์ที่ใช้ในโมเดล มีความหมายดังนี้



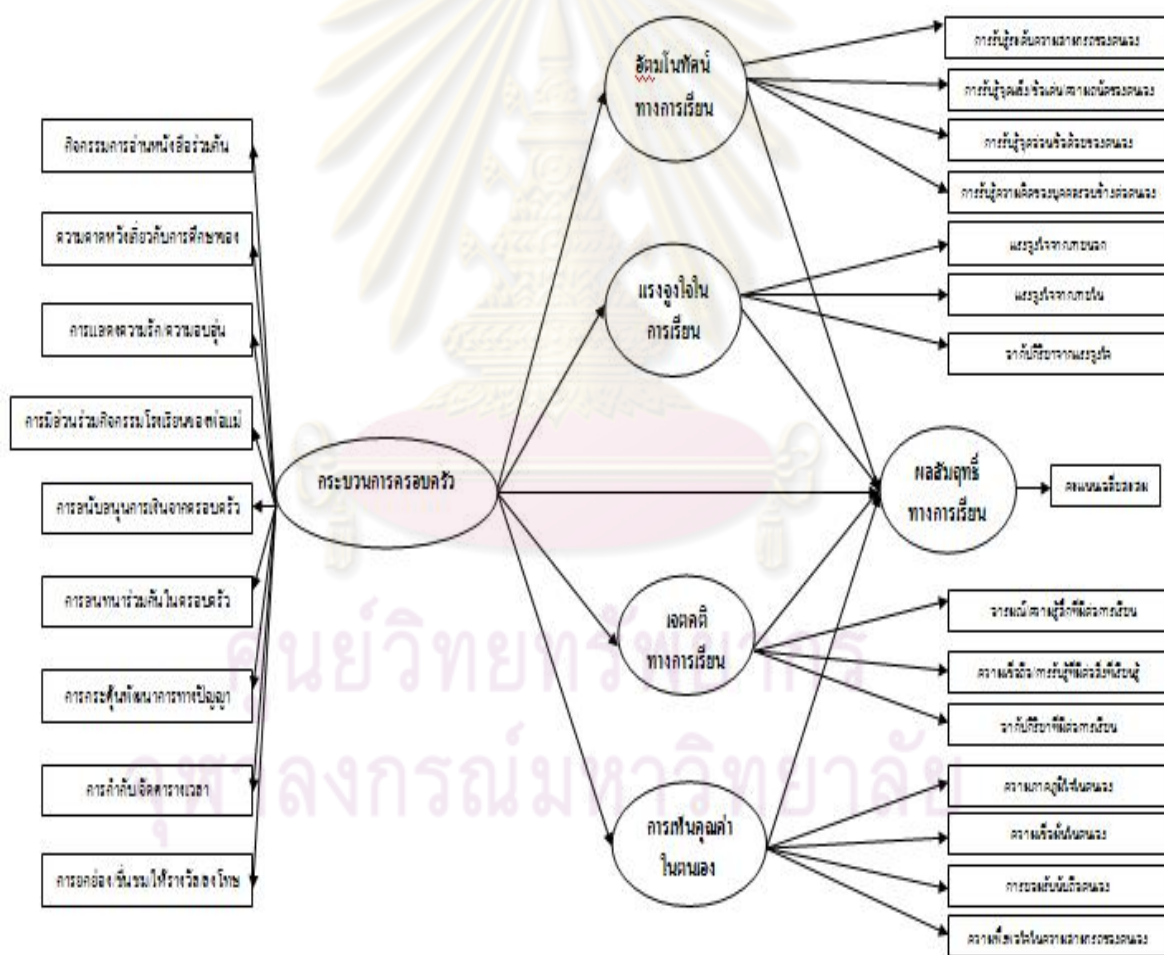
9.2 สมมติฐานการวิจัย

จากการวิเคราะห์และสังเคราะห์ความสัมพันธ์ของปัจจัยต่างๆ ที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จากกรอบแนวคิด ทฤษฎี งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการครอบครัว ตัวแปรทางด้านจิตวิทยาภายในตัวบุคคล และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้วิจัยจึงกำหนดเป็นสมมติฐานในการวิจัย ดังนี้

9.2.1 ปัจจัยด้านกระบวนการครอบครัวส่งผลทั้งทางตรงและทางอ้อมต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

9.2.2 ปัจจัยด้านตัวแปรส่งผ่านทางจิตวิทยาภายในตัวบุคคล ได้แก่ อคติทัศนคติทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน และการเห็นคุณค่าในตนเอง มีอิทธิพลเชิงสาเหตุทางตรงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

9.2.3 โมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจากทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์



แผนภาพที่ 2.13 กรอบแนวคิดโมเดลเชิงสาเหตุกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

บทที่ 3

วิธีการดำเนินการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงบรรยาย (descriptive research) ในลักษณะของการศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ (casual relationship) ซึ่งมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาอิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน 2) ตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยใช้หลักการวิเคราะห์โมเดลเส้นทางด้วยโปรแกรม LISREL ซึ่งมีรายละเอียดเกี่ยวกับวิธีดำเนินการวิจัย ดังนี้

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ คือ นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2552 จำนวน 532,422 คน

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ คือ นักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 4, 5 และ 6 ในเขตกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2552 จำนวน 480 คน ซึ่งได้จากการกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างโดยใช้แนวคิดของลินด์แมน (Lindman, 1980 อ้างถึงใน นางลักษณ วิรัชชัย, 2542) เนื่องจากจากการวิจัยในครั้งนี้เป็นการวิเคราะห์ด้วยโปรแกรม LISREL ซึ่ง Lindman เสนอว่าขนาดกลุ่มตัวอย่างต้องมีอย่างน้อย 20 คน ต่อ 1 พารามิเตอร์ โดยการวิจัยครั้งนี้ได้กำหนดจำนวนพารามิเตอร์ที่ต้องประมาณในโมเดล จำนวน 24 พารามิเตอร์ จึงได้ขนาดกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 540 คน ซึ่งเลือกโดยวิธีการสุ่มตัวอย่างแบบแบ่งชั้น (Stratified random sampling) โดยใช้เกณฑ์กลุ่มสังกัดของโรงเรียนเป็นตัวแปรแบ่งชั้น ดังรายละเอียดต่อไปนี้

ขั้นที่ 1 แบ่งโรงเรียนตามสังกัด โดยผู้วิจัยทำการแบ่งโรงเรียนระดับประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร ออกเป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มที่ 1 คือ โรงเรียนในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) กระทรวงศึกษาธิการ กลุ่มที่ 2 คือ โรงเรียนในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน (เอกชน) สำนักงานปลัดกระทรวง กระทรวงศึกษาธิการ

กลุ่มที่ 3 โรงเรียนในสังกัดสำนักงานการศึกษากรุงเทพมหานคร กระทรวงมหาดไทย (กรุงเทพมหานคร)

ขั้นที่ 2 สุ่มเลือกโรงเรียนที่จะศึกษา โดยใช้วิธีการสุ่มอย่างง่าย (simple random sampling) จำนวนสังกัดละ 2 โรงเรียน รวมทั้งสิ้น 6 โรงเรียน โดยแต่ละโรงเรียนประกอบด้วย นักเรียนในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 , 5 และ 6 เมื่อผู้วิจัยได้ติดต่อไปยังโรงเรียนที่สุ่มเลือก ปรากฏว่า บางโรงเรียนไม่สะดวกในการให้ข้อมูล ดังนั้นเพื่อความสะดวกในการเก็บข้อมูล ผู้วิจัยได้ ทำการทดแทนโรงเรียนที่ขาดหาย ด้วยการเลือกโรงเรียนอื่นที่มีลักษณะและบริบทที่เทียบเคียง โรงเรียนเดิม

ขั้นที่ 3 ทำการสุ่มเลือกห้องเรียนในแต่ละระดับชั้น ชั้นละ 1 ห้องเรียน โดยใช้วิธีการสุ่มอย่างง่าย (simple random sampling) ดังตาราง

ตารางที่ 3.1 จำนวนตัวอย่างจำแนกตามสังกัดและระดับชั้น

สังกัด	โรงเรียน	จำนวนกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับชั้น (คน)			รวม
		ป.4	ป.5	ป.6	
สพฐ	โรงเรียนที่ 1	30	30	30	90
	โรงเรียนที่ 2	30	30	30	90
		60	60	60	180
เอกชน	โรงเรียนที่ 1	30	30	30	90
	โรงเรียนที่ 2	30	30	30	90
		60	60	60	180
กรุงเทพมหานคร	โรงเรียนที่ 1	30	30	30	90
	โรงเรียนที่ 2	30	30	30	90
		60	60	60	180
รวม		180	180	180	540

ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย

ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้ประกอบด้วย 6 ตัวแปรแฝง ได้แก่ กระบวนการครอบครัว อัตมโนทัศน์ทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน ทศนคติทางการเรียน การเห็นคุณค่าในตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ซึ่งวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้รวม 24 ตัวแปร ดังมีรายละเอียดของตัวแปร ดังนี้

1. **กระบวนการครอบครัว** วัดจากตัวแปรสังเกตได้ 9 ตัวแปร ประกอบด้วย กิจกรรมการอ่านหนังสือร่วมกัน ความคาดหวังของพ่อแม่เกี่ยวกับความสำเร็จของลูก การแสดงความรัก/ความอบอุ่น การมีส่วนร่วมในกิจกรรมโรงเรียนของพ่อแม่ การสนับสนุนทางการเงินจากครอบครัว การสนทนาร่วมกันในครอบครัว การกระตุ้นพัฒนาการทางปัญญา การกำกับ/จัดตารางเวลา การยกย่อง/ชื่นชม/ให้รางวัล/ลงโทษ

2. **อัตมโนทัศน์ทางการเรียน** วัดจากตัวแปรสังเกตได้ 4 ตัวแปร ประกอบด้วย การรับรู้ระดับความสามารถของตนเอง การรับรู้จุดแข็ง/ข้อเด่น/ความถนัดของตนเอง การรับรู้จุดอ่อน/ข้อด้อยของตนเอง การรับรู้ความคิดของบุคคลอื่นที่มีต่อตนเอง

3. **แรงจูงใจในการเรียน** วัดจากตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัวแปร ประกอบด้วย แรงจูงใจจากภายนอก แรงจูงใจจากภายใน และอากัปกริยาจากแรงจูงใจ

4. **เจตคติทางการเรียน** วัดจากตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัวแปร ประกอบด้วย อารมณ์/ความรู้สึกที่มีต่อการเรียน ความเชื่อถือ/การรับรู้ที่มีต่อสิ่งที่เรียนรู้ และอากัปกริยาที่มีต่อการเรียน

5. **การเห็นคุณค่าในตนเอง** วัดจากตัวแปรสังเกตได้ 4 ตัวแปร ประกอบด้วย ทัศนคติในตนเอง ความเชื่อมั่นในตนเอง การยอมรับนับถือตนเอง และความพึงพอใจในความสามารถของตนเอง

6. **ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน** วัดจากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปร ประกอบด้วยคะแนนเฉลี่ยสะสม ตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จนถึงระดับชั้นก่อนหน้า ที่กำลังศึกษา ดังนี้

นักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 4 ใช้เกรดเฉลี่ยสะสมตั้งแต่ชั้น ประถมศึกษาปีที่ 1-3

นักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 5 ใช้เกรดเฉลี่ยสะสมตั้งแต่ชั้น ประถมศึกษาปีที่ 1-4

นักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 6 ใช้เกรดเฉลี่ยสะสมตั้งแต่ชั้น ประถมศึกษาปีที่ 1-5

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัยในครั้งนี้ เป็นแบบสอบถาม จำนวน 2 ฉบับ ฉบับที่ 1 เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับกระบวนการครอบครัว โดยเก็บจากข้อมูลผู้ปกครองของนักเรียน ฉบับที่ 2 เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับจิตวิทยาภายในตัวบุคคล ประกอบด้วย อัตมโนทัศน์ทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน และการเห็นคุณค่าในตัวเองโดยเก็บข้อมูลจากนักเรียน

ฉบับที่ 1 เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับกระบวนการครอบครัว (เก็บจากผู้ปกครองของนักเรียน)

ส่วนที่ 1 เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับลักษณะทางประชากรของกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ สถานภาพครอบครัว อาชีพ รายได้ต่อเดือน เป็นแบบตรวจสอบรายการ(check list) ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

ส่วนที่ 2 เป็นการประเมินเกี่ยวกับกระบวนการครอบครัวของกลุ่มตัวอย่าง โดยวัดจากกิจกรรมในด้านต่างๆที่สมาชิกในครอบครัวกระทำร่วมกัน ความสัมพันธ์ของสมาชิกในครอบครัว โดยใช้แบบสอบถามแบบมาตราประมาณค่า (rating scale) 5 ระดับ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

ฉบับที่ 2 เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับจิตวิทยาภายในตัวบุคคล (เก็บจากนักเรียน)

ส่วนที่ 1 เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับลักษณะทางประชากรของกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ เพศ ระดับชั้น เกรดเฉลี่ยสะสม เป็นแบบตรวจสอบรายการ (check list) ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

ส่วนที่ 2 เป็นการประเมินเกี่ยวกับจิตวิทยาส่วนบุคคล ประกอบด้วยอัตมโนทัศน์ทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน และการเห็นคุณค่าในตัวเอง โดยใช้แบบสอบถามแบบมาตราประมาณค่า (rating scale) 5 ระดับ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

สำหรับเกณฑ์การให้คะแนนสำหรับแบบสอบถามทั้ง 2 ฉบับ ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ในการให้คะแนน ดังนี้

5	หมายถึง	เห็นด้วยอย่างยิ่งกับข้อความนั้น/ปฏิบัติเป็นประจำ
4	หมายถึง	เห็นด้วยกับข้อความนั้น/ปฏิบัติค่อนข้างบ่อยครั้ง
3	หมายถึง	ไม่แน่ใจกับข้อความนั้น/ปฏิบัติเป็นบางครั้ง
2	หมายถึง	ไม่เห็นด้วยกับข้อความนั้น/เกือบไม่เคยปฏิบัติ
1	หมายถึง	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งกับข้อความนั้น/ไม่เคยปฏิบัติเลย

ข้อความในส่วนนี้แยกเป็น 2 กรณี คือ ข้อคำถามเชิงบวก และข้อคำถามเชิงลบ ซึ่งเกณฑ์การให้คะแนนแยกเป็น 2 กรณี ดังแสดงในตาราง 3.2

ตารางที่ 3.2 เกณฑ์การให้คะแนนข้อคำถามเกี่ยวกับอิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและ
ตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ระดับความคิดเห็น	เกณฑ์การให้คะแนน	
	คำถามเชิงบวก	คำถามเชิงลบ
เห็นด้วยอย่างยิ่งกับข้อความนั้น/ปฏิบัติเป็นประจำ	5	1
เห็นด้วยกับข้อความนั้น/ปฏิบัติค่อนข้างบ่อยครั้ง	4	2
ไม่แน่ใจกับข้อความนั้น/ปฏิบัติเป็นบางครั้ง	3	3
ไม่เห็นด้วยกับข้อความนั้น/เกือบไม่เคยปฏิบัติ	2	4
ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งกับข้อความนั้น/ไม่เคยปฏิบัติเลย	1	5

ขั้นตอนการสร้างและการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

แบบสอบถาม มีขั้นตอนการสร้างและตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1

ศึกษาเอกสาร ตำรา งานวิจัย เกี่ยวกับทฤษฎีเกี่ยวข้องกับกระบวนการครอบครัว
อ้อมในทัศนทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน การเห็นคุณค่าในตนเอง และ
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ขั้นตอนที่ 2

นำแบบสอบถามและแบบทดสอบที่ได้จากการปรับและสร้างขึ้นใหม่ ไปให้อาจารย์
ที่ปรึกษาและผู้ทรงคุณวุฒิทางด้านการวัดและประเมินผลทางการศึกษา ผู้ทรงคุณวุฒิที่มีความ
เชี่ยวชาญทางด้านจิตวิทยาพัฒนาการและจิตวิทยาครอบครัว และครูที่มีความเชี่ยวชาญทางด้าน
การสอนในระดับประถมศึกษา จำนวน 5 ท่าน ตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือในด้านความตรง
เชิงเนื้อหา (content validity) ความสอดคล้องของข้อคำถาม (item-objective congruence,
IOC) การใช้ภาษา และความถูกต้องของภาษา และนำมาปรับปรุงแก้ไข โดยมีเกณฑ์ในการ
คัดเลือกผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ ดังนี้

1. เป็นนักการศึกษา ในสาขาการวัดและประเมินผลที่มีประสบการณ์การทำงานใน
ด้านนี้ มากกว่า 5 ปี จำนวน 1 ท่าน
2. เป็นนักการศึกษา ที่มีความเชี่ยวชาญทางด้านสาขาจิตวิทยาพัฒนาการ และมี
ประสบการณ์การทำงานมากกว่า 5 ปี จำนวน 1 ท่าน

3. เป็นนักการศึกษา ที่มีความเชี่ยวชาญทางด้านสาขาจิตวิทยาครอบครัว และมีประสบการณ์การทำงานมากกว่า 5 ปี จำนวน 1 ท่าน

4. เป็นครู ที่มีความเชี่ยวชาญทางการสอนในระดับประถมศึกษา และมีประสบการณ์การทำงานมากกว่า 5 ปี จำนวน 2 ท่าน

การตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา ใช้ดัชนี IOC (item objective congruence) โดยมีเงื่อนไขให้ผู้ทรงคุณวุฒิตัดสินให้คะแนนอย่างเป็นระบบ ดังนี้

- 1 เมื่อแน่ใจว่า รายการหรือข้อคำถามนั้นสอดคล้องกับคำนิยาม
- 0 เมื่อไม่แน่ใจว่า รายการหรือข้อคำถามนั้นสอดคล้องกับคำนิยาม
- 1 เมื่อแน่ใจว่า รายการหรือข้อคำถามนั้นไม่สอดคล้องกับคำนิยาม

โดยผู้วิจัยได้กำหนดเกณฑ์ที่ใช้ในการตัดสินความตรงเชิงเนื้อหา คือ ค่าดัชนี IOC (item objective congruence) ต้องมากกว่า 0.5 ($IOC > 0.5$) จึงถือว่าข้อคำถามนั้นสอดคล้องกับโครงสร้างและนิยามที่ต้องการวัด (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2544)

ตารางที่ 3.3 การวิเคราะห์เนื้อหาและพฤติกรรมของตัวแปรที่ต้องการวัด (specification table)

ประเด็นหลัก	ประเด็นย่อย	จำนวน	ข้อที่
แบบสอบถามฉบับ 1		50	
กระบวนการครอบครัว			
	ความคาดหวังเกี่ยวกับการศึกษาของลูก	6	1-6
	กิจกรรมการอ่านหนังสือร่วมกัน	5	7-11
	การแสดงความรัก/ความอบอุ่น	6	12-17
	การมีส่วนร่วมในกิจกรรมโรงเรียนของพ่อแม่	5	18-22
	การสนับสนุนการเงินจากครอบครัว	5	23-27
	การสนทนาร่วมกันในครอบครัว	5	28-32
	การกระตุ้นพัฒนาการทางปัญญา	6	33-38
	การกำกับ/จัดตารางเวลาของพ่อแม่	6	39-44
	การยกย่อง/ชื่นชม/ให้รางวัล/ลงโทษ	6	45-50

ตารางที่ 3.3 การวิเคราะห์เนื้อหาและพฤติกรรมของตัวแปรที่ต้องการวัด (specification table)
(ต่อ)

ประเด็นหลัก	ประเด็นย่อย	จำนวน	ข้อที่
แบบสอบถามฉบับ 2		56	
อัธมโนทัศน์ทางการเรียน		16	
	การรับรู้ระดับความสามารถของตนเอง	4	1-4
	การรับรู้จุดแข็ง/ข้อเด่น/ความถนัดของตนเอง	5	5-9
	การรับรู้จุดอ่อน/ข้อด้อยของตนเอง		
	การรับรู้ความคิดของบุคคลรอบข้างที่มีต่อตนเอง	3	10-12
	ตนเอง	4	13-16
แรงจูงใจในการเรียน		12	
	แรงจูงใจจากภายนอก	4	17-20
	แรงจูงใจจากภายใน	3	21-23
	อากัปกริยาจากแรงจูงใจ	5	24-28
เจตคติทางการเรียน		15	
	อารมณ์/ความรู้สึกที่มีต่อการเรียน	5	29-33
	ความเชื่อถือ/การรับรู้ที่มีต่อสิ่งที่เรารู้	4	34-37
	อากัปกริยาที่มีต่อการเรียน	6	38-43
การเห็นคุณค่าในตนเอง		14	
	ความพึงพอใจในความสามารถของตนเอง	3	44-46
	ความเชื่อมั่นในตนเอง	4	47-50
	การยอมรับนับถือตนเอง	5	51-54
	ความภาคภูมิใจในตนเอง	2	55-56

ขั้นตอนที่ 3

นำแบบสอบถามและแบบทดสอบที่ปรับปรุงแล้วไปทดลองใช้ (Try Out) กับนักเรียนจำนวน 30 คน ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง แล้วนำมาวิเคราะห์หาค่าความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายใน (internal consistency reliability) โดยวิธีหาสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha coefficient) ดังแสดงในตารางที่ 3.4

ตารางที่ 3.4 ค่าสัมประสิทธิ์ความเที่ยงของแบบสอบถาม

ที่	ตัวแปร	ทดลองใช้ครั้งที่ 1 (30 คน)		ใช้จริง (464 คน)	
		จำนวนข้อ	ความเที่ยง	จำนวนข้อ	ความเที่ยง
	แบบสอบถามฉบับที่ 1 (เก็บจากผู้ปกครอง)	50	0.89	50	0.91
1.	กระบวนการครอบครัว	50	0.89	50	0.91
	ความคาดหวังเกี่ยวกับการศึกษาของลูก	6	0.43	6	0.44
	กิจกรรมการอ่านหนังสือร่วมกัน	5	0.79	5	0.81
	การแสดงความรัก/ความอบอุ่น	6	0.42	6	0.44
	การมีส่วนร่วมในกิจกรรมโรงเรียนของพ่อแม่	5	0.78	5	0.77
	การสนับสนุนการเงินจากครอบครัว	5	0.75	5	0.78
	การสนับสนุนร่วมกันในครอบครัว	5	0.53	5	0.56
	การกระตุ้นพัฒนาการทางปัญญา	6	0.71	6	0.74
	การกำกับ/จัดตารางเวลาของพ่อแม่	6	0.87	6	0.85
	การยกย่อง/ชื่นชม/ให้รางวัล/ลงโทษ	6	0.65	6	0.67
	แบบสอบถามฉบับที่ 2 (เก็บจากนักเรียน)	56	0.85	56	0.86
1.	อัปเดตโมทัศน์ทางการเรียน	16	0.71	16	0.71
	การรับรู้ระดับความสามารถของตนเอง	4	0.47	4	0.49
	การรับรู้จุดแข็ง/ข้อเด่น/ความถนัดของตนเอง	5	0.65	5	0.69
	การรับรู้จุดอ่อน/ข้อด้อยของตนเอง	3	0.49	3	0.48
	การรับรู้ความคิดของบุคคลรอบข้างที่มีต่อตนเอง	4	0.65	4	0.66
2.	แรงจูงใจในการเรียน	12	0.67	12	0.68
	แรงจูงใจจากภายนอก	4	0.68	4	0.69
	แรงจูงใจจากภายใน	3	0.65	3	0.64
	อาภักดิ์ปฏิกิริยาจากแรงจูงใจ	5	0.69	5	0.69

ตารางที่ 3.4 ค่าสัมประสิทธิ์ความเที่ยงของแบบสอบถาม (ต่อ)

ที่	ตัวแปร	ทดลองใช้ครั้งที่1 (30 คน)		ใช้จริง (464 คน)	
		จำนวนข้อ	ความเที่ยง	จำนวนข้อ	ความเที่ยง
3.	เจตคติทางการเรียน	15	0.65	15	0.68
	อารมณ์/ความรู้สึกที่มีต่อการเรียน	5	0.75	5	0.76
	อากัปกริยาที่มีต่อการเรียน	4	0.42	4	0.43
	ความเชื่อถือ/การรับรู้ที่มีต่อสิ่งที่เรียนรู้	6	0.63	6	0.65
4.	การเห็นคุณค่าในตนเอง	14	0.61	14	0.62
	ความพึงพอใจในความสามารถของตนเอง	3	0.52	3	0.53
	ความเชื่อมั่นในตนเอง	4	0.48	4	0.47
	การยอมรับนับถือตนเอง	5	0.44	5	0.45
	ความภาคภูมิใจในตนเอง	2	0.50	2	0.50

จากนั้นนำผลการวิเคราะห์มาเป็นข้อมูลในการปรับปรุงแก้ไข ซึ่งจากผลการวิเคราะห์พบว่าแบบสอบถามที่พัฒนาขึ้นทุกด้าน มีคุณภาพและมีความเหมาะสมที่จะนำไปเก็บข้อมูล ผู้วิจัยจึงจัดทำเป็นแบบสอบถามฉบับสมบูรณ์พร้อมนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างจริง

ขั้นตอนที่ 4

ผู้วิจัยตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือหลังจากเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างโดยการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity) ของตัวแปรกระบวนการครอบครัว และตัวแปรส่งผ่านทางจิตวิทยาภายในตัวบุคคล ได้แก่ อึดมโนทัศน์ทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน การเห็นคุณค่าในตนเอง ด้วยวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ซึ่งดำเนินการโดยการวิเคราะห์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรให้ได้ เมทริกซ์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในแต่ละองค์ประกอบ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบว่าเมทริกซ์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แตกต่างจากศูนย์หรือไม่ ถ้าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ในเมทริกซ์ใดไม่มีความสัมพันธ์กันหรือมีความสัมพันธ์กันน้อย แสดงว่าเมทริกซ์นั้นไม่มีองค์ประกอบร่วมกัน และไม่มีประโยชน์ที่จะนำเมทริกซ์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ไปวิเคราะห์องค์ประกอบ สำหรับค่าสถิติที่ใช้ในการทดสอบสมมติฐาน คือ ค่าสถิติ Bartlett's Test of Sphericity และค่าดัชนี ไกเซอร์-เมเยอร์-ออลคิน (KMO) ค่า KMO ควรจะมีค่าเข้าใกล้หนึ่ง ถ้ามีค่าน้อยแสดงว่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรมีน้อยและไม่เหมาะที่จะวิเคราะห์องค์ประกอบ (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542) เมื่อได้เมทริกซ์สัมประสิทธิ์

สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแต่ละองค์ประกอบแล้ว จากนั้นผู้วิจัยนำมาวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบองค์ประกอบเชิงยืนยัน (confirmatory factor analysis) ด้วยโปรแกรมลิสเรล ซึ่งผู้วิจัยพิจารณาได้จากค่า ไค-สแควร์ ที่ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) และค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษเหลือ (RMR) สำหรับค่าน้ำหนักองค์ประกอบที่ผู้วิจัยนำเสนอ ประกอบด้วย ค่าน้ำหนักองค์ประกอบในรูปคะแนนดิบ (b) และค่าน้ำหนักองค์ประกอบในรูปคะแนนมาตรฐาน (B) เนื่องจากการใช้ค่าน้ำหนักองค์ประกอบในรูปคะแนนมาตรฐาน สามารถบ่งชี้ได้เลยว่าตัวแปรสังเกตได้ตัวใดที่มีความสำคัญต่อตัวแปรแฝงและมีความสำคัญมากหรือน้อยเมื่อเปรียบเทียบกับตัวแปรอื่นๆ แต่ค่าน้ำหนักองค์ประกอบในรูปคะแนนดิบ จะเปลี่ยนไปเมื่อมีการปรับพารามิเตอร์ในโมเดล (สุชาติ ประสิทธิ์รัฐสินธุ์, 2549) ซึ่งมีรายละเอียดการวิเคราะห์ของโมเดลการวัดในแต่ละองค์ประกอบมีดังนี้

การวิเคราะห์โมเดลวัดองค์ประกอบมีทั้งหมด 5 โมเดล ได้แก่ โมเดลการวัดกระบวนการครอบครัว (FAMILY) โมเดลการวัดทัศนคติทางการเรียน (SELF) โมเดลการวัดแรงจูงใจในการเรียน (MOTIVE) โมเดลการวัดทัศนคติทางการเรียน (ATTITUDE) และโมเดลการวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง (ESTEEM)

1. ความตรงเชิงโครงสร้างขององค์ประกอบกระบวนการครอบครัว

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรโดยใช้ค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน จากตารางที่ 3.5 พบว่า ตัวแปรที่บ่งชี้องค์ประกอบกระบวนการครอบครัวทุกตัวแปรมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < 0.01$) และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ตั้งแต่ 0.107 – 0.245 โดยคู่ที่มีความสัมพันธ์กันมากที่สุดคือ ตัวแปรความคาดหวังเกี่ยวกับการศึกษาของลูก (MEAN2) และตัวแปรการมีส่วนร่วมกิจกรรมโรงเรียนของพ่อแม่ (MEAN4) มีค่าเท่ากับ 0.245 รองลงมาคือ ตัวแปรการแสดงความรัก/ความอบอุ่น (MEAN3) กับการกระตุ้นพัฒนาการทางปัญญา (MEAN7) มีค่าเท่ากับ 0.244 ส่วนคู่ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันน้อยที่สุด คือ ตัวแปรความคาดหวังเกี่ยวกับการศึกษาของลูก (MEAN2) กับ ตัวแปรการยกย่อง/ชื่นชม/ให้รางวัล/ลงโทษ (MEAN9) มีค่าเท่ากับ 0.107 ส่วนค่า Bartlett's Test of Sphericity มีค่าเท่ากับ 1547.637 ($p < .000$) แสดงว่าเมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากเมทริกซ์เอกลักษณ์อย่างมีนัยสำคัญ ค่าดัชนีไกเซอร์ เมเยอร์-ออลคิน (KMO) มีค่าเท่ากับ 0.586 แสดงว่าตัวแปรสังเกตได้ของข้อมูลมีความสัมพันธ์กันมากพอที่จะนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบได้

ตารางที่ 3.5 ค่าเฉลี่ยเลขคณิต ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน ขององค์ประกอบกระบวนการครอบครัว

ตัวแปร	MEAN1	MEAN2	MEAN3	MEAN4	MEAN5	MEAN6	MEAN7	MEAN8	MEAN9
MEAN1	1.000								
MEAN2	0.135**	1.000							
MEAN3	0.155**	0.136**	1.000						
MEAN4	0.188**	0.245**	0.127**	1.000					
MEAN5	0.152**	0.168*	0.133**	0.197**	1.000				
MEAN6	0.149**	0.225**	0.166**	0.172**	0.184**	1.000			
MEAN7	0.184**	0.211**	0.244**	0.184**	0.135**	0.195**	1.000		
MEAN8	0.180**	0.219**	0.146**	0.150**	0.181**	0.154**	0.218**	1.000	
MEAN9	0.117**	0.107**	0.184**	0.140**	0.192**	0.147**	0.203**	0.208**	1.000
MEAN	3.623	3.045	3.787	3.335	4.132	4.055	3.652	3.830	3.450
SD	0.505	0.834	0.597	0.847	0.742	0.791	0.730	0.819	0.520

Bartlett's Test of Sphericity = 1547.637 df = 36 p = 0.000
KMO = 0.586

หมายเหตุ ** p < 0.01

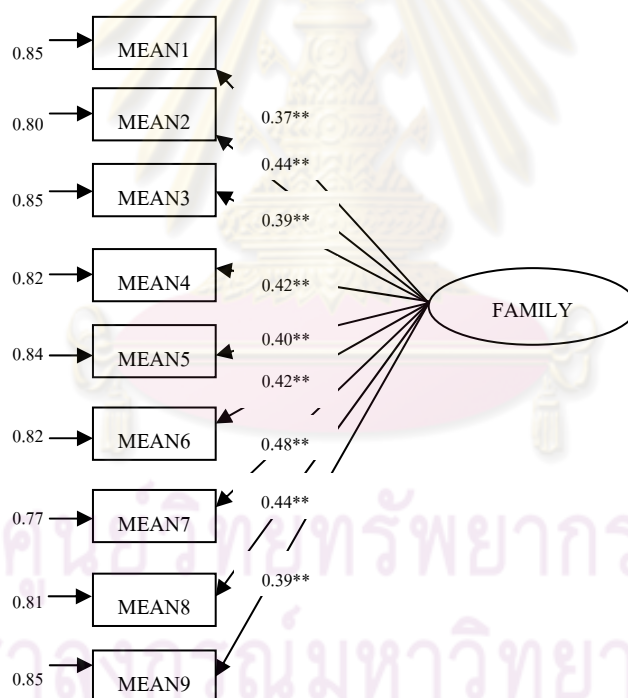
ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันกระบวนการครอบครัวจากตารางที่ 3.6 และภาพที่ 3.1 พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาจากค่าไค-สแควร์ (Chi-square) มีค่าเท่ากับ 21.77 ซึ่งมีค่าความน่าจะเป็นเท่ากับ 0.749 ที่องศาอิสระเท่ากับ 27 (df = 27) นั่นคือ ค่าไค-สแควร์แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญ แสดงว่า ยอมรับสมมติฐานหลักที่ว่า โมเดลการวัดมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) เท่ากับ 0.99 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) เท่ากับ 0.98 และค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (RMR) เท่ากับ 0.014

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 3.6 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลกระบวนการครอบครัว

ตัวแปร	น้ำหนักองค์ประกอบ		t	R ²	สปส. คะแนนองค์ประกอบ
	b(SE)	B			
กิจกรรมการอ่านหนังสือร่วมกัน	0.19(0.04)	0.37	4.78**	0.14	0.30
ความคาดหวังเกี่ยวกับการศึกษาของลูก	0.37(0.07)	0.44	5.22**	0.20	0.23
การแสดงความรัก/ความอบอุ่น	0.23(0.05)	0.39	4.88**	0.15	0.26
การมีส่วนร่วมกิจกรรมโรงเรียนของพ่อแม่	0.36(0.07)	0.42	5.10**	0.18	0.21
การสนับสนุนการเงินจากครอบครัว	0.29(0.06)	0.40	4.95**	0.16	0.22
การสนทนาร่วมกันในครอบครัว	0.33(0.07)	0.42	5.09**	0.18	0.22
การกระตุ้นพัฒนาการทางปัญญา	0.35(0.06)	0.48	5.40**	0.23	0.29
การกำกับ/จัดตารางเวลา	0.36(0.07)	0.44	5.21**	0.19	0.23
การยกยอชื่นชม/ให้รางวัล/ลงโทษ	0.20(0.04)	0.39	4.89**	0.15	0.30

Chi-square = 21.77 df = 27 p = 0.749
 GFI = 0.99 AGFI = 0.98 RMR = 0.014



แผนภาพที่ 3.1 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดองค์ประกอบกระบวนการครอบครัว

เมื่อพิจารณาความสำคัญขององค์ประกอบมาตรฐานแต่ละตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดองค์ประกอบกระบวนการครอบครัว พบว่า น้ำหนักองค์ประกอบทั้งหมดมีค่าเป็นบวกขนาดตั้งแต่ 0.37 - 0.48 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ($p < 0.01$) ทุกตัว โดยเรียงลำดับความสำคัญจากมากไปน้อย ได้แก่ การกระตุ้นพัฒนาการทางปัญญา (MEAN7) ความคาดหวัง

เกี่ยวกับการศึกษาของลูก(MEAN2) การกำกับ/จัดตารางเวลา(MEAN8) การสนทนาร่วมกันในครอบครัว (MEAN6) การมีส่วนร่วมกิจกรรมโรงเรียนของพ่อแม่(MEAN4) การแสดงความรัก/ความอบอุ่น (MEAN3) การยกย่อง/ชื่นชม/ให้รางวัล/ลงโทษ(MEAN9) กิจกรรมการอ่านหนังสือร่วมกัน (MEAN1) ตามลำดับ โดยมีน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.48 , 0.44 , 0.44 , 0.42 , 0.42 , 0.40 , 0.39 , 0.39 และ ๑.37 ตามลำดับ และมีความแปรผันร่วมกับองค์ประกอบกระบวนการครอบครัวร้อยละ 0.23 , 0.20 , 0.19, 0.18 , 0.18 , 0.16 , 0.15 , 0.15 และ 0.14 ตามลำดับ

2. ความตรงเชิงโครงสร้างขององค์ประกอบอ้อมในทัศนทางการเรียน

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรโดยใช้ค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน จากตาราง 3.7 พบว่า ตัวแปรที่บ่งชี้องค์ประกอบอ้อมในทัศนทางการเรียนทุกตัวแปรมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < 0.01$) และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ตั้งแต่ 0.205 – 0.360 โดยคู่ที่มีความสัมพันธ์กันมากที่สุดคือ ตัวแปรการรับรู้จุดอ่อนข้อด้อยของตนเอง(MEAN1.3) และตัวแปรการรับรู้ความคิดของบุคคลรอบข้างต่อตนเอง (MEAN1.4) มีค่าเท่ากับ 0.360 รองลงมาคือตัวแปรการรับรู้จุดแข็ง/ข้อเด่น/ความถนัดของตนเอง (MEAN1.2) กับการรับรู้ความคิดของบุคคลรอบข้างต่อตนเอง (MEAN1.4) มีค่าเท่ากับ 0.333 ส่วนคู่ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันน้อยที่สุดคือ ตัวแปรการรับรู้ระดับความสามารถของตนเอง (MEAN1.1) กับ ตัวแปรการรับรู้จุดแข็ง/ข้อเด่น/ความถนัดของตนเอง (MEAN1.2) มีค่าเท่ากับ 0.205 ส่วนค่า Bartlett's Test of Sphericity มีค่าเท่ากับ 234.633 ($p < 0.000$) แสดงว่า เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากเมทริกซ์เอกลักษณ์อย่างมีนัยสำคัญ ค่าดัชนีไคเซอร์ เมเยอร์-ออลคิน (KMO) มีค่าเท่ากับ 0.548 แสดงว่าตัวแปรสังเกตได้ของข้อมูลมีความสัมพันธ์กันมากพอที่จะนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบได้

ตารางที่ 3.7 ค่าเฉลี่ยเลขคณิต ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันขององค์ประกอบอ้อมในทัศนทางการเรียน

ตัวแปร	MEAN1.1	MEAN1.2	MEAN1.3	MEAN1.4
MEAN1.1	1.000			
MEAN1.2	0.205**	1.000		
MEAN1.3	0.311**	0.306**	1.000	
MEAN1.4	0.320**	0.333**	0.360**	1.000
MEAN	3.255	3.369	3.413	3.204
SD	0.522	0.657	0.739	0.741

Bartlett's Test of Sphericity = 234.633 df = 6 p = 0.000

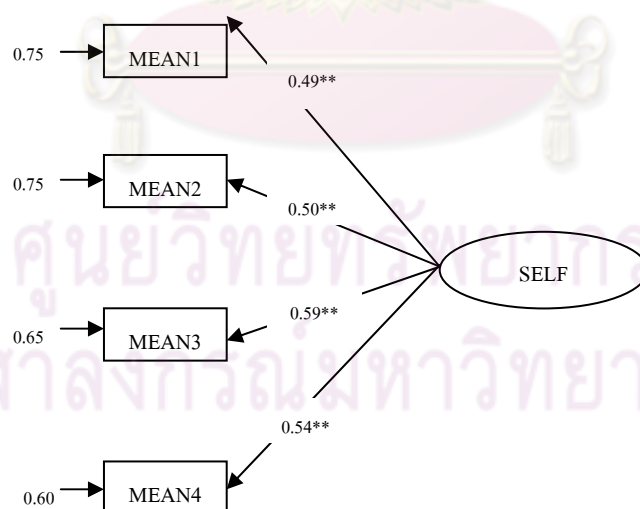
KMO = 0.548

หมายเหตุ ** p < 0.01

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอัตโนมัติบนทัศนทางการเรียนจากตารางที่ 3.8 และภาพที่ 3.2 พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาจากค่าไค-สแควร์ (Chi-square) มีค่าเท่ากับ 2.43 ซึ่งมีค่าความน่าจะเป็นเท่ากับ 0.296 ที่องศาอิสระเท่ากับ 2 ($df = 2$) นั่นคือ ค่าไค-สแควร์แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญ แสดงว่า ยอมรับสมมติฐานหลักที่ว่า โมเดลการวัดมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) เท่ากับ 1 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) เท่ากับ 0.99 และค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (RMR) เท่ากับ 0.007

ตารางที่ 3.8 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลอัตโนมัติบนทัศนทางการเรียน

ตัวแปร	น้ำหนักองค์ประกอบ		t	R ²	สปส.คะแนนองค์ประกอบ
	b(SE)	B			
การรับรู้ระดับความสามารถของตนเอง	0.26(0.04)	0.49	6.22**	0.24	0.43
การรับรู้จุดแข็ง/ข้อเด่น/ความถนัดของตนเอง	0.33(0.05)	0.50	6.43**	0.25	0.35
การรับรู้จุดอ่อนข้อด้อยของตนเอง	0.44(0.06)	0.59	6.87**	0.35	0.43
กับการรับรู้ความคิดของบุคคลรอบข้างต่อตนเอง	0.47(0.07)	0.54	6.92**	0.40	0.50
Chi-square = 2.43	df = 2	p = 0.296			
GFI = 1	AGFI = 0.99	RMR = 0.007			



แผนภาพที่ 3.2 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดองค์ประกอบอัตโนมัติบนทัศนทางการเรียน

เมื่อพิจารณาความสำคัญขององค์ประกอบมาตรฐานแต่ละตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดองค์ประกอบอ้อมในทัศนทางการเรียน พบว่า น้ำหนักองค์ประกอบทั้งหมดมีค่าเป็นบวกขนาดตั้งแต่ 0.49 – 0.59 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ($p < 0.01$) ทุกตัว โดยเรียงลำดับความสำคัญจากมากไปน้อย ได้แก่ การรับรู้จุดอ่อนข้อต่อของตนเอง (MEAN1.3) กับการรับรู้ความคิดของบุคคลรอบข้างต่อตนเอง (MEAN1.4) การรับรู้จุดแข็ง/ข้อเด่น/ความถนัดของตนเอง (MEAN1.2) การรับรู้ระดับความสามารถของตนเอง (MEAN1.1) ตามลำดับ โดยมีน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.59 , 0.54 , 0.40 และ 0.39 ตามลำดับ และมีความแปรผันร่วมกับองค์ประกอบอ้อมในทัศนทางการเรียน ร้อยละ 0.40 , 0.35 , 0.25 และ 0.24 ตามลำดับ

3. ความตรงเชิงโครงสร้างขององค์ประกอบแรงจูงใจในการเรียน

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรโดยใช้ค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน จากตาราง 3.9 พบว่า ตัวแปรที่บ่งชี้องค์ประกอบแรงจูงใจในการเรียนทุกตัวแปรมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < 0.01$) และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ตั้งแต่ 0.416 - 0.664 โดยคู่ที่มีความสัมพันธ์กันมากที่สุดคือ ตัวแปรแรงจูงใจจากภายใน (MEAN2.2) และตัวแปรอากัปภิกขยาจากแรงจูงใจ (MEAN2.3) มีค่าเท่ากับ 0.664 รองลงมาคือ ตัวแปรแรงจูงใจจากภายนอก (MEAN2.1) กับตัวแปรอากัปภิกขยาจากแรงจูงใจ (MEAN2.3) มีค่าเท่ากับ 0.448 ส่วนคู่ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันน้อยที่สุด คือ ตัวแปรแรงจูงใจจากภายนอก (MEAN2.1) กับ ตัวแปรแรงจูงใจจากภายใน (MEAN2.2) มีค่าเท่ากับ 0.416 ส่วนค่า Bartlett's Test of Sphericity มีค่าเท่ากับ 132.461 ($p < 0.000$) แสดงว่า เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากเมทริกซ์เอกลักษณ์อย่างมีนัยสำคัญ ค่าดัชนีไคเซอร์ เมเยอร์-ออลคิน (KMO) มีค่าเท่ากับ 0.605 แสดงว่าตัวแปรสังเกตได้ของข้อมูลมีความสัมพันธ์กันมากพอที่จะนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบได้

ตารางที่ 3.9 ค่าเฉลี่ยเลขคณิต ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันขององค์ประกอบแรงจูงใจในการเรียน

ตัวแปร	MEAN2.1	MEAN2.2	MEAN2.3
MEAN2.1	1.000		
MEAN2.2	.416**	1.000	
MEAN2.3	.448**	.664**	1.000
MEAN	3.541	3.902	3.127
SD	.708	.698	.472

Bartlett's Test of Sphericity = 132.461 df = 3 p = 0.000

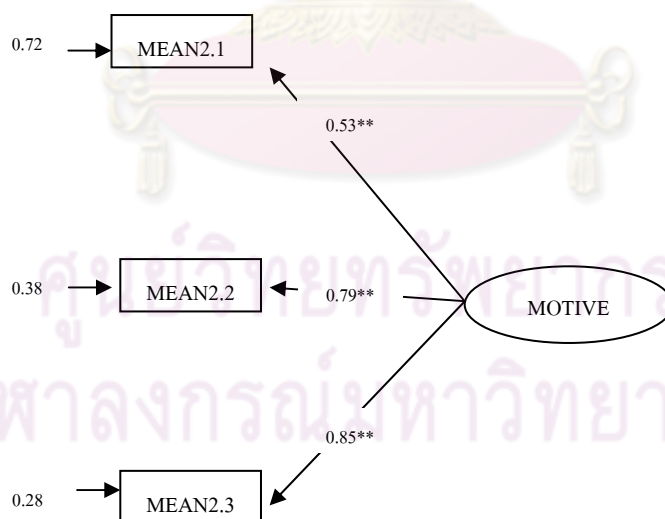
KMO = 0.605

หมายเหตุ ** $p < 0.01$

ผลการวิเคราะห์หองศ์ประกอบเชิงยืนยันแรงจูงใจในการเรียนจากรายที่ 3.10 และภาพที่ 3.3 พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาจากค่า ไค-สแควร์ (Chi-square) มีค่าเท่ากับ 0 ซึ่งมีค่าความน่าจะเป็นเท่ากับ 1 ที่องศาอิสระเท่ากับ 0 ($df = 0$) นั่นคือ ค่าไค-สแควร์แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญ แสดงว่า ยอมรับสมมติฐานหลักที่ว่า โมเดลการวัดมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) เท่ากับ 1 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) เท่ากับ 1 และค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (RMR) เท่ากับ 0.000

ตารางที่ 3.10 ผลการวิเคราะห์หองศ์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลแรงจูงใจในการเรียน

ตัวแปร	น้ำหนักองค์ประกอบ		t	R ²	สปส.คะแนนองค์ประกอบ
	b(SE)	B			
แรงจูงใจจากภายนอก	0.38(0.04)	0.53	9.54**	0.28	0.19
แรงจูงใจจากภายใน	0.55(0.05)	0.79	10.20**	0.62	0.53
อากัปกิริยาจากแรงจูงใจ	0.40(0.04)	0.85	9.82**	0.72	1.14
Chi-square = 0	df = 0	p = 1			
GFI = 1	AGFI = 1	RMR = 0.00			



แผนภาพที่ 3.3 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดองค์ประกอบแรงจูงใจในการเรียน

เมื่อพิจารณาความสำคัญขององค์ประกอบมาตรฐานแต่ละตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดองค์ประกอบแรงจูงใจในการเรียน พบว่า น้ำหนักองค์ประกอบทั้งหมดมีค่าเป็นบวกขนาดตั้งแต่ 0.53 - 0.85 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ($p < 0.01$) ทุกตัว โดยเรียงลำดับความสำคัญ

จากมากไปน้อย ได้แก่ อากัปภิกิริยาจากแรงจูงใจ(MEAN2.3) แรงจูงใจจากภายใน(MEAN2.2) แรงจูงใจจากภายนอก (MEAN2.1) ตามลำดับ โดยมีน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.85 , 0.79 และ 0.53 ตามลำดับ และมีความแปรผันร่วมกับองค์ประกอบแรงจูงใจในการเรียน ร้อยละ 0.28 , 0.62 และ 0.72 ตามลำดับ

4. ความตรงเชิงโครงสร้างขององค์ประกอบเจตคติทางการเรียน

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรโดยใช้ค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน จากตาราง 3.11 พบว่า ตัวแปรที่บ่งชี้องค์ประกอบเจตคติทางการเรียนทุกตัวแปรมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < 0.01$) และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ตั้งแต่ 0.436 – 0.628 โดยคู่ที่มีความสัมพันธ์กันมากที่สุดคือ ตัวแปรอากัปภิกิริยาที่มีต่อการเรียน (MEAN3.3) และตัวแปรความเชื่อถือ/การรับรู้ที่มีต่อสิ่งที่เรียนรู้ (MEAN3.2) มีค่าเท่ากับ 0.628 รองลงมาคือ ตัวแปรอากัปภิกิริยาที่มีต่อการเรียน (MEAN3.3) และตัวแปรอารมณ์/ความรู้สึกที่มีต่อการเรียน (MEAN3.1) มีค่าเท่ากับ 0.448 ส่วนคู่ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันน้อยที่สุด คือ ตัวแปรอารมณ์/ความรู้สึกที่มีต่อการเรียน (MEAN3.1) และ ตัวแปรความเชื่อถือ/การรับรู้ที่มีต่อสิ่งที่เรียนรู้ (MEAN3.2) มีค่าเท่ากับ 0.436 ส่วนค่า Bartlett's Test of Sphericity มีค่าเท่ากับ 149.582 ($p < 0.000$) แสดงว่าเมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากเมทริกซ์เอกลักษณ์อย่างมีนัยสำคัญ ค่าดัชนีไคเซอร์ เมเยอร์-ออลคิน (KMO) มีค่าเท่ากับ 0.643 แสดงว่าตัวแปรสังเกตได้ของข้อมูลมีความสัมพันธ์กันมากพอที่จะนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบได้

ตารางที่ 3.11 ค่าเฉลี่ยเลขคณิต ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันขององค์ประกอบเจตคติทางการเรียน

ตัวแปร	MEAN2.1	MEAN2.2	MEAN2.3
MEAN3.1	1.000		
MEAN3.2	0.436**	1.000	
MEAN3.3	0.536**	0.628**	1.000
MEAN	4.386	3.684	3.193
SD	0.562	0.462	0.454

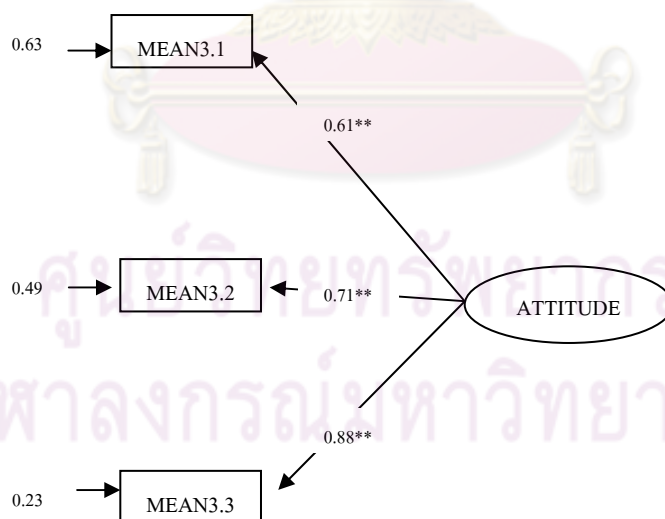
Bartlett's Test of Sphericity = 149.582 df = 3 p = 0.000
KMO = 0.643

หมายเหตุ ** $p < 0.01$

ผลการวิเคราะห์หองค์ประกอบเชิงยืนยันเจตคติทางการเรียน จากตารางที่ 3.12 และภาพที่ 3.4 พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาจากค่าไค-สแควร์ (Chi-square) มีค่าเท่ากับ 0 ซึ่งมีค่าความน่าจะเป็นเท่ากับ 1 ที่องศาอิสระเท่ากับ 0 ($df = 0$) นั่นคือ ค่าไค-สแควร์แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญ แสดงว่า ยอมรับสมมติฐานหลักที่ว่า โมเดลการวัดมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) เท่ากับ 1 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) เท่ากับ 1 และค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (RMR) เท่ากับ 0.000

ตารางที่ 3.12 ผลการวิเคราะห์หองค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลเจตคติทางการเรียน

ตัวแปร	น้ำหนักองค์ประกอบ		t	R ²	สปส.คะแนนองค์ประกอบ
	b(SE)	B			
อารมณ์/ความรู้สึกที่มีต่อการเรียน	0.34(0.03)	0.61	11.72**	0.37	0.29
ความเชื่อถือ/การรับรู้ที่มีต่อสิ่งที่เรียนรู้	0.33(0.03)	0.71	11.63**	0.51	0.53
อากัปกริยาที่มีต่อการเรียน	0.40(0.04)	0.88	10.92**	0.77	1.41
Chi-square = 0	df = 0	p = 1			
GFI = 1	AGFI = 1	RMR = 0.00			



แผนภาพที่ 3.4 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดองค์ประกอบเจตคติทางการเรียน

เมื่อพิจารณาความสำคัญขององค์ประกอบมาตรฐานแต่ละตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดองค์ประกอบเจตคติทางการเรียน พบว่า น้ำหนักองค์ประกอบทั้งหมดมีค่าเป็นบวกขนาดตั้งแต่ 0.61 – 0.88 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ($p < .01$) ทุกตัว โดยเรียงลำดับความสำคัญ

จากมากไปน้อย ได้แก่ อากัปกริยาที่มีต่อการเรียน (MEAN3.3) ความเชื่อถือ/การรับรู้ที่มีต่อสิ่งที่เรียนรู้(MEAN3.2) อารมณ์/ความรู้สึกที่มีต่อการเรียน (MEAN3.1) ตามลำดับ โดยมีน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.88 , 0.71 และ 0.61 ตามลำดับ และมีความแปรผันร่วมกับองค์ประกอบเจตคติทางการเรียน ร้อยละ 0.77 , 0.51 และ 0.37 ตามลำดับ

5. ความตรงเชิงโครงสร้างขององค์ประกอบการเห็นคุณค่าในตนเอง

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรโดยใช้ค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน จากตาราง 3.13 พบว่า ตัวแปรที่บ่งชี้องค์ประกอบการเห็นคุณค่าในตนเองทุกตัวแปรมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < 0.01$) และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ตั้งแต่ 0.212 – 0.289 โดยคู่ที่มีความสัมพันธ์กันมากที่สุดคือ ตัวแปรการยอมรับนับถือตนเอง(MEAN4.3) และตัวแปรความพึงพอใจในตนเอง (MEAN4.4) มีค่าเท่ากับ 0.289 รองลงมาคือ ตัวแปรความภาคภูมิใจในตนเอง (MEAN4.1) และตัวแปรการยอมรับนับถือตนเอง (MEAN4.3) มีค่าเท่ากับ 0.283 ส่วนคู่ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันน้อยที่สุด คือ ตัวแปรความเชื่อมั่นในตนเอง (MEAN4.2) กับ ตัวแปรความพึงพอใจในตนเอง (MEAN4.4) มีค่าเท่ากับ 0.212 ส่วนค่า Bartlett's Test of Sphericity มีค่าเท่ากับ 186.668 ($p < 0.000$) แสดงว่า เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากเมทริกซ์เอกลักษณ์อย่างมีนัยสำคัญ ค่าดัชนีไกเซอร์ เมเยอร์-ออลคิน (KMO) มีค่าเท่ากับ 0.526 แสดงว่าตัวแปรสังเกตได้ของข้อมูลมีความสัมพันธ์กันมากพอที่จะนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบได้

ตารางที่ 3.13 ค่าเฉลี่ยเลขคณิต ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันขององค์ประกอบการเห็นคุณค่าในตนเอง

ตัวแปร	MEAN1.1	MEAN1.2	MEAN1.3	MEAN1.4
MEAN4.1	1.000			
MEAN4.2	0.278**	1.000		
MEAN4.3	0.283**	0.267**		
MEAN4.4	0.220**	0.212**	0.289**	1.000
MEAN	4.169	3.080	3.265	4.127
SD	0.649	0.578	0.619	0.795

Bartlett's Test of Sphericity = 186.668 df = 6 p = 0.000
KMO = 0.526

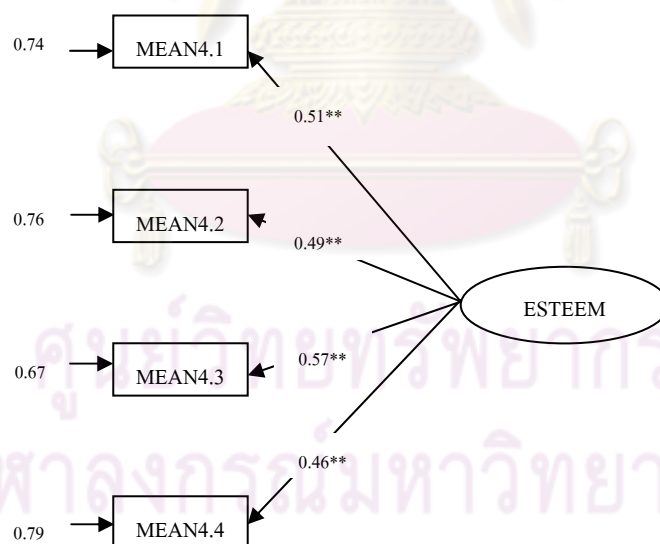
หมายเหตุ ** p < .01

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันการเห็นคุณค่าในตนเอง จากตารางที่ 3.14 และภาพที่ 3.5 พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาจากค่า

ไค-สแควร์ (Chi-square) มีค่าเท่ากับ 1.77 ซึ่งมีค่าความน่าจะเป็นเท่ากับ 0.413 ที่องศาอิสระเท่ากับ 2 ($df = 2$) นั่นคือ ค่าไค-สแควร์แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญ แสดงว่า ยอมรับสมมติฐานหลักที่ว่า โมเดลการวัดมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) เท่ากับ 1 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) เท่ากับ 0.99 และค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (RMR) เท่ากับ 0.006

ตารางที่ 3.14 ผลการวิเคราะห์หองศ์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการเห็นคุณค่าในตนเอง

ตัวแปร	น้ำหนักองค์ประกอบ		t	R ²	สปส.คะแนนองค์ประกอบ
	b(SE)	B			
ความภาคภูมิใจในตนเอง	0.33(0.06)	0.51	5.88**	0.26	0.44
ความเชื่อมั่นในตนเอง	0.28(0.05)	0.49	5.77**	0.24	0.46
การยอมรับนับถือตนเอง	0.35(0.06)	0.57	5.94**	0.33	0.56
ความพึงพอใจในตนเอง	0.37(0.07)	0.46	5.64**	0.21	0.31
Chi-square = 1.77	df = 2	p = 0.413			
GFI = 1	AGFI = 0.99	RMR = 0.006			



แผนภาพที่ 3.5 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดองค์ประกอบการเห็นคุณค่าในตนเอง

เมื่อพิจารณาความสำคัญขององค์ประกอบมาตรฐานแต่ละตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดองค์ประกอบการเห็นคุณค่าในตนเอง พบว่า น้ำหนักองค์ประกอบทั้งหมดมีค่าเป็นบวกขนาดตั้งแต่ 0.46 - 0.51 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ($p < 0.01$) ทุกตัว โดยเรียงลำดับความสำคัญจากมากไปน้อย ได้แก่ การยอมรับนับถือตนเอง (MEAN4.3) ความภาคภูมิใจในตนเอง (MEAN4.1) ความเชื่อมั่นในตนเอง (MEAN4.2) ความพึงพอใจในตนเอง (MEAN4.4) ตามลำดับ โดยมีน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.57 , 0.51 , 0.49 และ 0.46 ตามลำดับ และมีความแปรผันร่วมกับองค์ประกอบการเห็นคุณค่าในตนเองทางการเรียน ร้อยละ 0.33 , 0.26 , 0.24 และ 0.21 ตามลำดับ

สรุปผลการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างโมเดลการวัดองค์ประกอบกระบวนการครอบครัว อัตรานวัตกรรมทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน และการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (CFA) ด้วยโปรแกรม LISREL พบว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ นั่นคือการวัดตัวแปรแฝงแต่ละตัวความตรงเชิงโครงสร้างทุกด้าน

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้วิธีส่งแบบสอบถามทางไปรษณีย์ และส่งแบบสอบถามด้วยตนเอง และดำเนินการติดตามแบบสอบถามไม่น้อยกว่า 2 ครั้ง โดยใช้วิธีการติดตามด้วยตนเองและโทรศัพท์ติดตาม โดยเว้นระยะห่างจากเวลาที่ส่งแบบสอบถามเป็นเวลาครั้งละ 1 สัปดาห์ โดยมีขั้นตอนดังนี้

1. ดำเนินการขอข้อมูลรายชื่อโรงเรียนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานที่มีการดำเนินการสอนในระดับประถมศึกษาปีที่ 1 ถึงประถมศึกษาปีที่ 6
2. ทำหนังสือขอความร่วมมือในการวิจัยจากคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เสนอไปยังผู้อำนวยการในโรงเรียนที่สุ่มเลือก เพื่อขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัยจากโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง
3. นำส่งแบบสอบถามทางไปรษณีย์ไปยังโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง และเก็บรวบรวมแบบสอบถามทางไปรษณีย์ และหลังจากส่งแบบสอบถามไปแล้ว 1 สัปดาห์ ผู้วิจัยติดตามการตอบกลับโดยการโทรศัพท์ติดตาม ได้แบบสอบถามกลับคืนจากโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทั้งสิ้น 464 ฉบับ จากแบบสอบถาม 540 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 85.93
4. นำแบบสอบถามที่ได้รับกลับคืนทำการวิเคราะห์ข้อมูล โดยใช้โปรแกรม SPSS for Windows

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. สำหรับการวิเคราะห์ในส่วนนี้ เป็นการวิเคราะห์โดยใช้สถิติบรรยาย เพื่ออธิบายลักษณะกลุ่มตัวอย่างและลักษณะของตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย โดยโปรแกรมสำเร็จรูป SPSS for Windows ดังนี้

1.1 วิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง ด้วยสถิติบรรยาย ได้แก่ ค่าความถี่ร้อยละ เพื่ออธิบายลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง

1.2 วิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่ามัธยฐานเลขคณิต หรือค่าเฉลี่ย (mean : \bar{X}) ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (standard deviation : S.D.) ค่าความโด่ง (kurtosis : KU) ของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการพัฒนาโมเดลเพื่อทราบลักษณะการแจกแจงของตัวแปร

2. การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบปัญหาวิจัยตามวัตถุประสงค์

2.1 การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson's product-correlation coefficient) เพื่อใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการวิเคราะห์โมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยใช้โปรแกรม SPSS for Windows

2.2 การวิเคราะห์ตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยภาพรวมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นจากทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พร้อมทั้งคำนวณขนาดอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมของปัจจัยที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ด้วยโปรแกรม LISREL

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาอิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน 2) ตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยขอนำเสนอข้อมูลแบ่งออกเป็น 2 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 การวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย

1.1 ผลการวิเคราะห์ค่าพื้นฐานของสถานภาพโดยทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

1.2 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติเบื้องต้นของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิเคราะห์โมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เพื่อให้ทราบถึงลักษณะแจกแจงของตัวแปร โดยใช้ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ยเลขคณิต (\bar{X}) ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) ค่าสูงสุด (Max) ค่าต่ำสุด (Min) ค่าความโด่ง (Ku) และค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย (C.V.)

ตอนที่ 2 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบวัตถุประสงค์ในการวิจัย

2.1 ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ เพื่อใช้สร้างเมทริกซ์สหสัมพันธ์ในการวิเคราะห์โมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

2.2 ผลการวิเคราะห์ความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

เพื่อให้การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลและการแปลผลการวิเคราะห์ข้อมูลสะดวกยิ่งขึ้น ผู้วิจัยจึงกำหนดสัญลักษณ์และอักษรย่อที่ใช้แทนตัวแปรต่างๆ ดังนี้

สัญลักษณ์ที่ใช้แทนค่าสถิติ

\bar{X}	หมายถึง	ค่าเฉลี่ยเลขคณิต
S.D.	หมายถึง	ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
Max	หมายถึง	ค่าสูงสุด
Min	หมายถึง	ค่าต่ำสุด
C.V.	หมายถึง	ค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย

Sk	หมายถึง	ค่าความเบ้
Ku	หมายถึง	ค่าความโด่ง
b	หมายถึง	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบในรูปคะแนนดิบ
B	หมายถึง	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบในรูปคะแนนมาตรฐาน
χ^2	หมายถึง	ค่าดัชนีตรวจสอบความกลมกลืนประเภทค่าสถิติไค-สแควร์
GFI	หมายถึง	ดัชนีระดับความกลมกลืน
AGFI	หมายถึง	ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแล้ว
R^2	หมายถึง	สัมประสิทธิ์การทำนาย
Df	หมายถึง	องศาอิสระ
P	หมายถึง	ระดับนัยสำคัญทางสถิติ
RMR	หมายถึง	ดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ
TE	หมายถึง	ขนาดอิทธิพลรวม
ID	หมายถึง	ขนาดอิทธิพลทางอ้อม
DE	หมายถึง	ขนาดอิทธิพลทางตรง

สัญลักษณ์ที่ใช้แทนตัวแปรแฝง

FAMILY	หมายถึง	กระบวนการครอบครัว
SELF	หมายถึง	อัตมโนทัศน์ทางการเรียน
MOTIVE	หมายถึง	แรงจูงใจในการเรียน
ATTITUDE	หมายถึง	เจตคติทางการเรียน
ESTEEM	หมายถึง	การเห็นคุณค่าในตนเอง
ACH	หมายถึง	ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน
MEAN1.1	หมายถึง	การรับรู้ระดับความสามารถของตนเอง
MEAN1.2	หมายถึง	การรับรู้จุดแข็ง/ข้อเด่น/ความถนัดของตนเอง
MEAN1.3	หมายถึง	การรับรู้จุดอ่อนข้อด้อยของตนเอง
MEAN1.4	หมายถึง	กับการรับรู้ความคิดของบุคคลรอบข้างต่อตนเอง
MEAN2.1	หมายถึง	แรงจูงใจจากภายนอก
MEAN2.2	หมายถึง	แรงจูงใจจากภายใน
MEAN2.3	หมายถึง	อากัปกริยาจากแรงจูงใจ

MEAN3.1	หมายถึง	อารมณ์/ความรู้สึกที่มีต่อการเรียน
MEAN3.2	หมายถึง	ความเชื่อถือ/การรับรู้ที่มีต่อสิ่งที่เรียนรู้
MEAN3.3	หมายถึง	อาักับปกริยาที่มีต่อการเรียน
MEAN4.1	หมายถึง	ความภาคภูมิใจในตนเอง
MEAN4.2	หมายถึง	ความเชื่อมั่นในตนเอง
MEAN4.3	หมายถึง	การยอมรับนับถือตนเอง
MEAN4.4	หมายถึง	ความพึงพอใจในตนเอง
MEAN1	หมายถึง	กิจกรรมการอ่านหนังสือร่วมกัน
MEAN2	หมายถึง	ความคาดหวังเกี่ยวกับการศึกษาของลูก
MEAN3	หมายถึง	การแสดงความรัก/ความอบอุ่น
MEAN4	หมายถึง	การมีส่วนร่วมกิจกรรมโรงเรียนของพ่อแม่
MEAN5	หมายถึง	การสนับสนุนการเงินจากครอบครัว
MEAN6	หมายถึง	การสนทนาร่วมกันในครอบครัว
MEAN7	หมายถึง	การกระตุ้นพัฒนาการทางปัญญา
MEAN8	หมายถึง	การกำกับ/จัดตารางเวลา
MEAN9	หมายถึง	การยกย่อง/ชื่นชม/ให้รางวัล/ลงโทษ
GPAX	หมายถึง	เกรดเฉลี่ยสะสมของนักเรียน

ตอนที่ 1 การวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้นำประกอบด้วย ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย โดยนำเสนอค่าสถิติการแจกแจงความถี่ และ ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการศึกษาโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าคะแนนสูงสุด ค่าคะแนนต่ำสุด ค่าความเบ้ ค่าความโด่ง และค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาลักษณะการกระจายและการแจกแจงของตัวแปรสังเกตได้แต่ละตัวแปร

1.1 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของสถานภาพโดยทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

1.1.1 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานสถานภาพโดยทั่วไปของผู้ปกครอง

แบบสอบถามฉบับที่ 1 เป็นแบบสอบถามวัดองค์ประกอบกระบวนการครอบครัว จำนวนแบบสอบถามจากผู้ปกครองทั้งสิ้น 464 ฉบับ ซึ่งตอบโดยผู้ปกครอง ประกอบด้วย รายได้ ผู้ปกครอง สังกัดโรงเรียนของลูก และระดับการศึกษาของผู้ปกครอง เมื่อจำแนกตามสังกัดโรงเรียนพบว่าผู้ปกครองผู้ตอบแบบสอบถามเป็นผู้ปกครองของนักเรียนในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครมากที่สุด คือ 166 คน รองลงมา คือ ผู้ปกครองของนักเรียนในโรงเรียนสังกัดเอกชนและ สพฐ จำนวน 157 และ 141 คน ตามลำดับ

เมื่อจำแนกตามระดับการศึกษาของผู้ปกครอง พบว่า ผู้ปกครองส่วนใหญ่จบการศึกษต่ำกว่าระดับปริญญาตรี จำนวน 350 คน รองลงมาคือ ระดับปริญญาตรี และสูงกว่าปริญญาตรี จำนวน 45 และ 20 คน ตามลำดับ

เมื่อจำแนกตามรายได้ของผู้ปกครอง พบว่าผู้ปกครองส่วนใหญ่มีรายได้ต่ำกว่า 10,000 บาท จำนวน 224 คน รองลงมาคือ ผู้ปกครองที่มีรายได้ระหว่าง 10,000-25,000 บาท 25,000-40,000 บาท และ 40,000 บาท ขึ้นไป จำนวน 152 52 และ 46 คน ตามลำดับ

เมื่อจำแนกตามลักษณะครอบครัว พบว่า ส่วนใหญ่เป็นครอบครัวเดี่ยว โดยครอบครัวเดี่ยวที่มีนักเรียนเรียนในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร มีจำนวนมากที่สุด จำนวน 111 ครอบครัว รองลงมา คือ ครอบครัวเดี่ยวที่มีนักเรียนเรียนในโรงเรียนสังกัด สพฐ. และ เอกชน จำนวน 101 และ 86 ครอบครัวตามลำดับ

เมื่อจำแนกตามอาชีพของผู้ปกครอง พบว่า ผู้ปกครองส่วนใหญ่มีอาชีพค้าขาย จำนวน 123 คน รองลงมา คือ อาชีพธุรกิจส่วนตัว และแม่บ้าน จำนวน 114 และ 90 ตามลำดับ ส่วนอาชีพของผู้ปกครองที่พบน้อยที่สุด คืออาชีพพนักงานรัฐวิสาหกิจ จำนวน 14 คน

1.1.2 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานสถานภาพโดยทั่วไปของนักเรียน

แบบสอบถามฉบับที่ 2 เป็นแบบสอบถามตัวแปรส่งผ่านทางจิตวิทยาภายในตัวบุคคล จำนวนแบบสอบถามจากผู้ปกครองทั้งสิ้น 464 ฉบับ ซึ่งตอบโดยนักเรียน ประกอบด้วย เพศ สังกัดโรงเรียน และระดับชั้น เมื่อจำแนกตามระดับชั้น นักเรียนส่วนใหญ่ที่ตอบแบบสอบถามอยู่ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 163 คน รองลงมา คือระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 และ 6 จำนวน 155 และ 146 คน ตามลำดับ

เมื่อจำแนกตามเพศ พบว่านักเรียนที่ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง จำนวน 347 คน และเพศชาย จำนวน 117 คน

เมื่อจำแนกตามสังกัดโรงเรียน พบว่านักเรียนผู้ตอบแบบสอบถามเป็นนักเรียนในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครมากที่สุด คือ 166 คน รองลงมา คือ นักเรียนในโรงเรียนสังกัดเอกชนและสพฐ จำนวน 157 และ 141 คน ตามลำดับ

ตารางที่ 4.1 จำนวนของผู้ปกครองจำแนกตามสังกัดโรงเรียน ระดับการศึกษาและรายได้

(n = 464)

สังกัดโรงเรียน/รายได้		ระดับการศึกษา			รวม
		ต่ำกว่าป.ตรี	ป.ตรี	สูงกว่าป.ตรี	
สพฐ	ต่ำกว่า10,000 บาท	70	4	1	75
	10,000-25,000 บาท	36	14	1	51
	25,000-40,000 บาท	5	4	0	9
	40,000 บาท ขึ้นไป	5	1	0	6
	รวม	116	23	2	141
กรุงเทพมหานคร	ต่ำกว่า10,000 บาท	81	0	0	81
	10,000-25,000 บาท	52	14	0	66
	25,000-40,000 บาท	5	5	2	12
	40,000 บาท ขึ้นไป	4	3	0	7
	รวม	142	22	2	166
เอกชน	ต่ำกว่า10,000 บาท	53	10	5	68
	10,000-25,000 บาท	21	13	1	35
	25,000-40,000 บาท	13	9	5	31
	40,000 บาท ขึ้นไป	5	0	9	23
	รวม	92	45	20	157
		350	90	24	464

ตารางที่ 4.2 จำนวนของผู้ปกครองจำแนกตามสังกัดโรงเรียนและลักษณะครอบครัว (n = 464)

สังกัด	ลักษณะครอบครัว		รวม
	ครอบครัวเดี่ยว	ครอบครัวรวม	
สพฐ	101	40	141
กรุงเทพมหานคร	111	55	166
เอกชน	86	71	157
รวม	298	166	464

ตารางที่ 4.3 จำนวนของผู้ปกครองจำแนกตามสังกัดโรงเรียนและอาชีพ (n = 464)

สังกัด	อาชีพ						รวม
	แม่บ้าน	ข้าราชการ	บริษัทเอกชน	รัฐวิสาหกิจ	ธุรกิจส่วนตัว	ค้าขาย	
สพฐ	33	7	34	3	26	38	141
กรุงเทพมหานคร	28	11	37	5	37	48	166
เอกชน	29	17	17	6	51	37	157
รวม	90	35	88	14	114	123	464

ตารางที่ 4.4 จำนวนของนักเรียน จำแนกตามตัวแปรต่างๆ (n = 464)

สังกัดโรงเรียน ระดับชั้น	สพฐ		กรุงเทพมหานคร		เอกชน		รวม
	ชาย	หญิง	ชาย	หญิง	ชาย	หญิง	
ประถมศึกษาปีที่ 4	24	28	14	41	22	34	163
ประถมศึกษาปีที่ 5	17	35	13	38	23	29	155
ประถมศึกษาปีที่ 6	8	29	24	36	26	23	146
รวม	49	92	51	115	71	86	464

1.2 ผลการวิเคราะห์สถิติเบื้องต้นของตัวแปรที่สังเกตได้ที่ใช้ในการวิเคราะห์โมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

การวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการศึกษาโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยการวิจัยครั้งนี้ แบ่งตัวแปรแฝงออกเป็น 6 ตัวแปร ได้แก่กระบวนการครอบครัว อัจฉริยะทางการเรียน แรงจูงใจ

ในการเรียน เจตคติทางการเรียน การเห็นคุณค่าในตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยตัวแปรแฝงทั้งหมดวัดจากตัวแปรสังเกตได้ 24 ตัวแปร ได้แก่ ความคาดหวังเกี่ยวกับการศึกษาของลูก กิจกรรมการอ่านหนังสือร่วมกัน การแสดงความรัก/ความอบอุ่น การมีส่วนร่วมในกิจกรรมโรงเรียนของพ่อแม่ การสนับสนุนการเงินจากครอบครัว การสนับสนุนร่วมกันในครอบครัว การกระตุ้นพัฒนาการทางปัญญา การกำกับ/จัดตารางเวลาของพ่อแม่ การยกย่อง/ชื่นชม/ให้รางวัล/ลงโทษ การรับรู้ระดับความสามารถของตนเอง การรับรู้จุดแข็ง/ข้อเด่น/ความถนัดของตนเอง การรับรู้จุดอ่อน/ข้อด้อยของตนเอง การรับรู้ความคิดของบุคคลรอบข้างที่มีต่อตนเอง แรงจูงใจจากภายนอก แรงจูงใจจากภายใน อากัปกริยาจากแรงจูงใจ ความเชื่อถือ/การรับรู้ที่มีต่อสิ่งที่เรียนรู้อารมณ์/ความรู้สึกที่มีต่อการเรียน อากัปกริยาที่มีต่อการเรียน ความพึงพอใจในความสามารถของตนเอง ความเชื่อมั่นในตนเอง การยอมรับนับถือตนเอง ความภาคภูมิใจในตนเอง และคะแนนเฉลี่ยสะสม

เมื่อพิจารณากระบวนการครอบครัวพบว่า ค่าเฉลี่ยของตัวแปรมีค่า 3.05-4.13 แสดงว่าครอบครัวมีกระบวนการเลี้ยงดูลูกอยู่ในเกณฑ์ที่สูง โดยค่าเฉลี่ยกระบวนการครอบครัวในด้านการสนับสนุนทางการเงินของผู้ปกครองสูงสุด คือ 4.13 รองลงมาคือ การสนับสนุนร่วมกันในครอบครัว มีค่า 4.06 เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์การกระจายของตัวแปร พบว่า มีค่าการกระจายแตกต่างกันอยู่ระหว่าง 13.93-27.41 เมื่อพิจารณาค่าความเบ้ของตัวแปร พบว่า ตัวแปรทุกตัวมีการแจกแจงในลักษณะเบ้ซ้าย (ความเบ้เป็นลบ) แสดงว่า ข้อมูลของตัวแปรสูงกว่าค่าเฉลี่ย และเมื่อพิจารณาค่าความโด่ง พบว่า ตัวแปรส่วนใหญ่มีการแจกแจงของข้อมูลในลักษณะสูงโด่ง (ค่าความโด่งมากกว่า 0) แสดงว่า ตัวแปรส่วนใหญ่มีการกระจายของข้อมูลน้อย ยกเว้นตัวแปรการแสดงความรัก/ความอบอุ่น และตัวแปรการมีส่วนร่วมกิจกรรมโรงเรียนของพ่อแม่ที่มีการแจกแจงข้อมูลในลักษณะต่ำกว่าโค้งปกติ มีค่า -0.12 และ -0.09 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาอัตรานวัตกรรมทางการเรียน พบว่า ค่าเฉลี่ยของตัวแปรมีค่า 3.20-3.69 แสดงว่านักเรียนมีอัตรานวัตกรรมทางการเรียนอยู่ในเกณฑ์ที่สูง โดยค่าเฉลี่ยอัตรานวัตกรรมในการรับรู้จุดแข็ง/ข้อเด่น/ความถนัดของตนเองสูงสุด คือ 3.69 รองลงมาคือ การรับรู้จุดอ่อนข้อด้อยของตนเอง มีค่า 3.41 เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์การกระจายของตัวแปร พบว่า มีค่าการกระจายแตกต่างกัน อยู่ระหว่าง 16.06-23.14 เมื่อพิจารณาค่าความเบ้ของตัวแปร พบว่า ตัวแปรทุกตัวมีการแจกแจงในลักษณะเบ้ซ้าย (ความเบ้เป็นลบ) แสดงว่า ข้อมูลของตัวแปรสูงกว่าค่าเฉลี่ย และเมื่อพิจารณาค่าความโด่ง พบว่า ตัวแปรการรับรู้ความคิดของบุคคลรอบข้างต่อตนเอง และการรับรู้ระดับความสามารถของตนเองมีการแจกแจงของข้อมูลในลักษณะสูงโด่ง (ค่าความโด่ง

มากกว่า 0) แสดงว่า ตัวแปรมีการกระจายของข้อมูลน้อย ส่วนตัวแปรการรับรู้จุดอ่อนข้อดีของ ตนเอง และการรับรู้จุดแข็ง/ข้อเด่น/ความถนัดของตนเองมีการแจกแจงข้อมูลในลักษณะต่ำกว่าค่า ั้คง ปกติ มีค่า -0.36 และ -0.17 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาแรงจูงใจในการเรียน พบว่า ค่าเฉลี่ยของตัวแปรมีค่า 3.13-3.90 แสดงว่า นักเรียนมีแรงจูงใจในการเรียนอยู่ในเกณฑ์ที่สูง โดยค่าเฉลี่ยแรงจูงใจในการเรียนในด้านแรงจูงใจ จากภายในสูงที่สุด คือ 3.90 รองลงมาคือ แรงจูงใจจากภายนอก มีค่า 3.50 เมื่อพิจารณาค่า สัมประสิทธิ์การกระจายของตัวแปร พบว่า มีค่าการกระจายแตกต่างกัน อยู่ระหว่าง 15.11-20.00 เมื่อพิจารณาค่าความเบ้ของตัวแปร พบว่า ตัวแปรทุกตัวมีการแจกแจงในลักษณะเบ้ซ้าย (ความเบ้ เป็นลบ) แสดงว่า ข้อมูลของตัวแปรสูงกว่าค่าเฉลี่ย และเมื่อพิจารณาค่าความโด่ง พบว่า ตัวแปร ทุกตัวมีการแจกแจงของข้อมูลในลักษณะสูงโด่ง (ค่าความโด่งมากกว่า 0) แสดงว่า ตัวแปรมีการ กระจายของข้อมูลน้อย

เมื่อพิจารณาเจตคติทางการเรียน พบว่า ค่าเฉลี่ยของตัวแปรมีค่า 3.19-4.39 แสดงว่า นักเรียนมีเจตคติทางการเรียนอยู่ในเกณฑ์ที่สูง โดยค่าเฉลี่ยเจตคติทางการเรียนในด้านอารมณ์/ ความรู้สึกที่มีต่อการเรียนสูงที่สุด คือ 4.39 รองลงมาคือ ความเชื่อถือ/การรับรู้ที่มีต่อสิ่งที่เรียนรู้มี ค่า 3.68 เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์การกระจายของตัวแปร พบว่า มีค่าการกระจายแตกต่างกัน อยู่ระหว่าง 12.55-14.22 เมื่อพิจารณาค่าความเบ้ของตัวแปร พบว่า ตัวแปรส่วนใหญ่มีการ แจกแจงในลักษณะเบ้ซ้าย (ความเบ้เป็นลบ) แสดงว่า ข้อมูลของตัวแปรสูงกว่าค่าเฉลี่ย ยกเว้น ตัวแปรอากัปภิกิริยาที่มีต่อการเรียนซึ่งมีค่า 0.71 แสดงว่าข้อมูลตัวแปรต่ำกว่าค่าเฉลี่ย และเมื่อ พิจารณาค่าความโด่ง พบว่า ตัวแปรทุกตัวมีการแจกแจงของข้อมูลในลักษณะสูงโด่ง (ค่าความโด่ง มากกว่า 0) แสดงว่า ตัวแปรมีการกระจายของข้อมูลน้อย

เมื่อพิจารณาการเห็นคุณค่าในตนเอง พบว่า ค่าเฉลี่ยของตัวแปรมีค่า 3.08-4.17 แสดงว่า นักเรียนมีการเห็นคุณค่าในตนเองอยู่ในเกณฑ์ที่สูง โดยค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเอง ในด้าน ความภาคภูมิใจในตนเองสูงที่สุด คือ 4.17 รองลงมาคือ ความพึงพอใจในตนเอง มีค่า 4.13 เมื่อ พิจารณาค่าสัมประสิทธิ์การกระจายของตัวแปร พบว่า มีค่าการกระจายแตกต่างกัน อยู่ระหว่าง 15.56-19.26 เมื่อพิจารณาค่าความเบ้ของตัวแปร พบว่า ตัวแปรความภาคภูมิใจในตนเอง และ ความพึงพอใจในตนเอง มีการแจกแจงในลักษณะเบ้ซ้าย (ความเบ้เป็นลบ) แสดงว่า ข้อมูลของตัว แปรสูงกว่าค่าเฉลี่ย ส่วนตัวแปรความเชื่อมั่นในตนเอง และการยอมรับนับถือตนเอง มีการแจกแจง ในลักษณะเบ้ขวา (ความเบ้เป็นบวก) แสดงว่าข้อมูลตัวแปรต่ำกว่าค่าเฉลี่ย และเมื่อพิจารณาค่า

ความโด่ง พบว่า ตัวแปรทุกตัวมีการแจกแจงของข้อมูลในลักษณะสูงโด่ง (ค่าความโด่งมากกว่า 0) แสดงว่า ตัวแปรมีการกระจายของข้อมูลน้อย

เมื่อพิจารณาการผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ซึ่งมีตัวแปรสังเกตได้ คือ คะแนนเฉลี่ยสะสม พบว่า ค่าเฉลี่ยของตัวแปรมีค่า 3.34 แสดงว่านักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยสะสมอยู่ในเกณฑ์ที่สูง เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์การกระจายของตัวแปร พบว่า มีค่าการกระจาย 19.38 เมื่อพิจารณาค่าความเบ้ของตัวแปร พบว่า ตัวแปร มีการแจกแจงในลักษณะเบ้ซ้าย (ความเบ้เป็นลบ) แสดงว่า ข้อมูลของตัวแปรสูงกว่าค่าเฉลี่ย และเมื่อพิจารณาค่าความโด่ง พบว่า ตัวแปรทุกตัว มีการแจกแจงของข้อมูลในลักษณะแบนเตี้ย (ค่าความโด่งน้อยกว่า 0) แสดงว่า ตัวแปรมีการกระจายของข้อมูลค่อนข้างมาก

ตารางที่ 4.5 ค่าสถิติเบื้องต้นของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิเคราะห์โมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ตัวแปร	\bar{X}	ระดับ	S.D.	C.V.	Min	Max	Sk	Ku
กระบวนการครอบครัว								
1 กิจกรรมการอ่านหนังสือร่วมกัน	3.62	มาก	0.50	13.93	2.00	4.83	-0.57	0.17
2 ความคาดหวังเกี่ยวกับการศึกษาของลูก	3.05	มาก	0.83	27.41	1.00	5.00	-0.23	0.14
3 การแสดงความรัก/ความอบอุ่น	3.79	มาก	0.60	15.75	1.83	5.00	-0.26	-0.12
4 การมีส่วนร่วมกิจกรรมโรงเรียนของพ่อแม่	3.35	มาก	0.85	25.24	1.00	5.00	-0.30	-0.09
5 การสนับสนุนการเงินจากครอบครัว	4.13	มาก	0.74	17.95	1.00	5.00	-1.24	1.75
6 การสนทนาร่วมกันในครอบครัว	4.06	มาก	0.79	19.50	1.00	5.00	-0.86	0.52
7 การกระตุ้นพัฒนาการทางปัญญา	3.65	มาก	0.73	20.00	1.00	5.00	-0.52	0.26
8 การกำกับ/จัดตารางเวลา	3.83	มาก	0.82	21.39	1.00	5.00	-0.85	0.52
9 การยกย่อง/ชื่นชม/ให้รางวัล/ลงโทษ	3.45	มาก	0.52	15.08	1.67	5.00	-0.24	0.42
รวม	3.66	มาก	0.71	19.58	1.28	4.98	-0.56	0.40
อัฒมโนทัศน์ทางการเรียน								
1 การรับรู้ระดับความสามารถของตนเอง	3.25	มาก	0.52	16.06	1.75	5.00	0.12	0.32
2 การรับรู้จุดแข็ง/ข้อเด่น/ความถนัดของตนเอง	3.69	มาก	0.66	17.82	1.00	5.00	-0.36	0.62
3 การรับรู้จุดอ่อน/ข้อด้อยของตนเอง	3.41	มาก	0.74	21.65	1.00	5.00	-0.17	-0.16
4 กับการรับรู้ความคิดของบุคคลรอบข้างต่อตนเอง	3.20	มาก	0.74	23.14	1.00	5.00	0.00	-0.15
รวม	3.39	มาก	0.67	19.67	1.19	5.00	-0.10	0.16

ตารางที่ 4.5 ค่าสถิติเบื้องต้นของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิเคราะห์โมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (ต่อ)

ตัวแปร	\bar{X}	ระดับ	S.D.	C.V.	Min	Max	Sk	Ku
แรงจูงใจในการเรียน								
1 แรงจูงใจจากภายนอก	3.54	มาก	0.71	20.00	1.50	5.00	-0.31	0.12
2 แรงจูงใจจากภายใน	3.90	มาก	0.70	17.89	1.00	5.00	-0.73	1.12
3 อากัปกริยาจากแรงจูงใจ	3.13	มาก	0.47	15.11	1.60	4.80	0.34	0.69
รวม	3.52	มาก	0.63	17.67	1.37	4.93	-0.23	0.64
เจตคติทางการเรียน								
1 อารมณ์/ความรู้สึกที่มีต่อการเรียน	4.39	มาก	0.56	12.82	1.00	5.00	-1.33	3.33
2 ความเชื่อถือ/การรับรู้ที่มีต่อสิ่งที่เรียนรู้	3.68	มาก	0.46	12.55	2.00	5.00	-0.26	0.91
3 อากัปกริยาที่มีต่อการเรียน	3.19	มาก	0.45	14.22	1.83	5.00	0.71	1.83
รวม	3.75	มาก	0.49	13.20	1.61	5.00	-0.29	2.02
การเห็นคุณค่าในตนเอง								
1 ความภาคภูมิใจในตนเอง	4.17	มาก	0.65	15.56	1.33	5.00	-0.81	1.06
2 ความเชื่อมั่นในตนเอง	3.08	มาก	0.59	19.04	1.25	5.00	0.41	0.62
3 การยอมรับนับถือตนเอง	3.27	มาก	0.62	18.97	1.00	5.00	0.08	1.01
4 ความพึงพอใจในตนเอง	4.13	มาก	0.79	19.26	1.50	5.00	-0.87	0.23
รวม	3.66	มาก	0.66	18.21	1.27	5.00	-0.30	0.73
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน								
1 เกรดเฉลี่ยสะสมของนักเรียน	3.34	มาก	0.65	19.38	1.50	4.00	-0.74	-0.47

ตอนที่ 2 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบวัตถุประสงค์ในการวิจัย

ในการวิจัยแบ่งออกเป็น 2 ส่วน ส่วนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้เพื่อใช้สร้างเมทริกซ์สหสัมพันธ์ในการวิเคราะห์โมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และส่วนที่ 2 เป็นการวิเคราะห์ความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

2.1 ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ เพื่อใช้สร้างเมทริกซ์สหสัมพันธ์ในการวิเคราะห์โมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้เกี่ยวกับกระบวนการครอบครัวตัวแปรส่งผ่านทางจิตวิทยาภายในตัวบุคคล และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนมีรายละเอียดผลการวิเคราะห์ดังตาราง 4.6

ผลการวิเคราะห์พบว่า ค่าสถิติ Bartlett's Test of Sphericity ซึ่งเป็นค่าสถิติทดสอบสมมติฐานว่า เมทริกซ์สหสัมพันธ์เป็นเมทริกซ์เอกลักษณ์ (identity matrix) หรือไม่ มีค่าสถิติเท่ากับ 3543.523 ($p < 0.000$) แสดงว่า เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากเมทริกซ์เอกลักษณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และเมื่อพิจารณาค่าดัชนีไกเซอร์ เมเยอร์-ออลคิน (KMO) ซึ่งเป็นค่าที่วัดความเหมาะสมของข้อมูลที่จะนำไปวิเคราะห์ จากผลการวิเคราะห์ค่า KMO พบว่า มีค่าเท่ากับ 0.857 โดยมีค่าเข้าใกล้ 1 แสดงว่า ข้อมูลชุดนี้มีตัวแปรมีความสัมพันธ์กันซึ่งเหมาะสมที่จะนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบในโมเดลถัดไป

เมื่อพิจารณาค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ 24 ตัวแปร พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่มีค่าแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < 0.05$) โดยความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่มีนัยสำคัญทางสถิติส่วนใหญ่มีความสัมพันธ์ทางบวก มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่าง -0.463 - 0.628

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ พบว่า ตัวแปรทุกตัวมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < 0.05$) ส่วนใหญ่มีความสัมพันธ์ทางบวก แสดงว่าตัวแปรส่วนใหญ่มีทิศทางเดียวกัน โดยตัวแปรที่มีความสัมพันธ์สูงสุดคือ ตัวแปรความเชื่อถือ/การรับรู้ที่มีต่อสิ่งที่เรียนรู้ และตัวแปรอากัปกริยาที่มีต่อการเรียน โดยมีขนาดความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 เท่ากับ 0.628 แสดงว่า หากนักเรียนมีความเชื่อถือหรือรับรู้ต่อการเรียนรู้อะไรก็ตามแล้วจะมีการแสดงออกเป็นอากัปกริยาที่สามารถสังเกตเห็นได้อย่างชัดเจนตามไปด้วย

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ระหว่างกลุ่มตัวแปรในด้านเดียวกัน มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ด้านกระบวนการครอบครัว เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ของตัวแปร พบว่า ค่าประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ตัวแปรที่บ่งชี้องค์ประกอบกระบวนการครอบครัวทุกตัวแปรมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < 0.01$) และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ตั้งแต่ 0.107 - 0.245 โดยคู่ที่มีความสัมพันธ์กันมากที่สุดคือ ตัวแปรความคาดหวังเกี่ยวกับการศึกษาของลูก (MEAN2) และตัวแปรการมีส่วนร่วมกิจกรรมโรงเรียนของพ่อแม่ (MEAN4) มีค่าเท่ากับ 0.245 แสดงว่า ผู้ปกครองที่คาดหวังในระดับการศึกษาของลูกสูง จะให้ความร่วมมือในการทำกิจกรรมต่างๆร่วมกับทางโรงเรียนมากตามไปด้วย รองลงมาคือ ตัวแปรการแสดงความรัก/ความอบอุ่น (MEAN3) กับภาระตุนพัฒนาการทางปัญญา (MEAN7) มีค่าเท่ากับ 0.244 ส่วนคู่ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันน้อยที่สุด คือ ตัวแปรความคาดหวังเกี่ยวกับการศึกษาของลูก (MEAN2) กับ ตัวแปรการยกย่อง/ชื่นชม/ให้รางวัล/ลงโทษ (MEAN9) มีค่าเท่ากับ 0.107

ด้านอัตมโนทัศน์ทางการเรียน ตัวแปรที่บ่งชี้องค์ประกอบอัตมโนทัศน์ทางการเรียนทุกตัวแปรมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < 0.01$) และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ตั้งแต่ 0.205 - 0.360 โดยคู่ที่มีความสัมพันธ์กันมากที่สุดคือ ตัวแปรการรับรู้จุดอ่อนข้อดีของตนเอง (MEAN1.3) และตัวแปรการรับรู้ความคิดของบุคคลรอบข้างต่อตนเอง (MEAN1.4) มีค่าเท่ากับ 0.360 แสดงว่า หากนักเรียนรับรู้ความคิดของคนรอบข้างมากขึ้น จะรับรู้เกี่ยวกับจุดอ่อนข้อดีของตนเองมากขึ้นด้วย รองลงมาคือ ตัวแปรการรับรู้จุดแข็ง/ข้อเด่น/ความถนัดของตนเอง (MEAN1.2) กับการรับรู้ความคิดของบุคคลรอบข้างต่อตนเอง (MEAN1.4) มีค่าเท่ากับ 0.333 ส่วนคู่ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันน้อยที่สุด คือ ตัวแปรการรับรู้ระดับความสามารถของตนเอง (MEAN1.1) กับ ตัวแปรการรับรู้จุดแข็ง/ข้อเด่น/ความถนัดของตนเอง (MEAN1.2) มีค่าเท่ากับ 0.205

ด้านแรงจูงใจในการเรียน ตัวแปรที่บ่งชี้องค์ประกอบแรงจูงใจในการเรียนทุกตัวแปรมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .01$) และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ตั้งแต่ 0.416 - 0.664 โดยคู่ที่มีความสัมพันธ์กันมากที่สุดคือ ตัวแปรแรงจูงใจจากภายใน (MEAN2.2) และตัวแปรอากัปกริยาจากแรงจูงใจ (MEAN2.3) มีค่าเท่ากับ 0.664 แสดงว่า นักเรียนที่มีแรงจูงใจจากภายในสูงจะส่งผลต่ออากัปกริยาที่แสดงออกมามากขึ้นด้วย รองลงมาคือ ตัวแปรแรงจูงใจจากภายนอก (MEAN2.1) กับตัวแปรอากัปกริยาจากแรงจูงใจ (MEAN2.3) มีค่าเท่ากับ 0.448 ส่วนคู่ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันน้อยที่สุด คือ ตัวแปรแรงจูงใจจากภายนอก (MEAN2.1) กับตัวแปรแรงจูงใจจากภายใน (MEAN2.2) มีค่าเท่ากับ 0.416

ด้านเจตคติทางการเรียน ตัวแปรที่บ่งชี้องค์ประกอบเจตคติทางการเรียนทุกตัวแปรมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < 0.01$) และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ตั้งแต่ 0.436 - 0.628 โดยคู่ที่มีความสัมพันธ์กันมากที่สุดคือ ตัวแปรอากัปกริยาที่มีต่อการเรียน (MEAN3.3) และตัวแปรความเชื่อถือ/การรับรู้ที่มีต่อสิ่งที่เรียนรู้ (MEAN3.2) มีค่าเท่ากับ 0.628 แสดงว่า นักเรียนที่มีความเชื่อถือ มีการรับรู้ในสิ่งที่เรียนรู้สูงขึ้น จะทำให้อากัปกริยาการแสดงผลในการสนใจเรียนมากขึ้นตามไปด้วย รองลงมาคือ ตัวแปรอากัปกริยาที่มีต่อการเรียน (MEAN3.3) และตัวแปรอารมณ์/ความรู้สึกที่มีต่อการเรียน (MEAN3.1) มีค่าเท่ากับ 0.448 ส่วนคู่ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันน้อยที่สุด คือ ตัวแปรอารมณ์/ความรู้สึกที่มีต่อการเรียน (MEAN3.1) และ ตัวแปรความเชื่อถือ/การรับรู้ที่มีต่อสิ่งที่เรียนรู้ (MEAN3.2) มีค่าเท่ากับ 0.436

ด้านการเห็นคุณค่าในตนเอง ตัวแปรที่บ่งชี้องค์ประกอบการเห็นคุณค่าในตนเองทุกตัวแปรมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < 0.01$) และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์

ตั้งแต่ 0.212 - 0.289 โดยคู่ที่มีความสัมพันธ์กันมากที่สุดคือ ตัวแปรการยอมรับนับถือตนเอง (MEAN4.3) และตัวแปรความพึงพอใจในตนเอง (MEAN4.4) มีค่าเท่ากับ 0.289 แสดงว่านักเรียนที่มีการยอมรับนับถือตนเองสูงจะมีความพึงพอใจในตนเองสูงตามไปด้วย รองลงมาคือตัวแปรความภาคภูมิใจในตนเอง (MEAN4.1) และตัวแปรการยอมรับนับถือตนเอง (MEAN4.3) มีค่าเท่ากับ 0.283 ส่วนคู่ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันน้อยที่สุดคือ ตัวแปรความเชื่อมั่นในตนเอง (MEAN4.2) กับ ตัวแปรความพึงพอใจในตนเอง (MEAN4.4) มีค่าเท่ากับ 0.212



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 4.6 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัวแปรสังเกตได้ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด (n = 464)

ตัวแปร	MEAN 1.1	MEAN 1.2	MEAN 1.3	MEAN 1.4	MEAN 2.1	MEAN 2.2	MEAN 2.3	MEAN 3.1	MEAN 3.2	MEAN 3.3	MEAN 4.1	MEAN 4.2	MEAN 4.3	MEAN 4.4	MEAN 1	MEAN 2	MEAN 3	MEAN 4	MEAN 5	MEAN 6	MEAN 7	MEAN 8	MEAN 9	GPAX		
MEAN1.1	1.000																									
MEAN1.2	0.205**	1.000																								
MEAN1.3	0.311**	0.306**	1.000																							
MEAN1.4	0.320**	0.333**	0.360**	1.000																						
MEAN2.1	0.201**	0.047**	-0.129**	-0.463**	1.000																					
MEAN2.2	0.150**	0.385**	-0.030**	0.367**	0.416**	1.000																				
MEAN2.3	0.293**	0.252**	0.075**	0.297**	0.448**	0.664**	1.000																			
MEAN3.1	0.101**	0.110**	0.012**	0.205**	0.046**	0.291**	0.223**	1.000																		
MEAN3.2	0.196**	0.290**	0.079**	0.197**	0.292**	0.366**	0.279**	0.436**	1.000																	
MEAN3.3	0.226**	0.221**	0.048**	0.200**	0.224**	0.214**	0.243**	0.536**	0.628**	1.000																
MEAN4.1	0.219**	0.229**	0.122**	0.273**	0.238**	0.249**	0.231**	0.282**	0.221**	0.217**	1.000															
MEAN4.2	0.244**	0.096**	0.139**	0.006**	0.080**	-0.037*	0.262**	-0.016**	0.208**	0.216**	0.278**	1.000														
MEAN4.3	0.140**	0.112**	0.021**	0.188**	0.226**	0.099**	0.253**	0.234**	0.170**	0.262**	0.283**	0.267**	1.000													
MEAN4.4	0.059**	0.350**	-0.061**	0.443**	0.366**	0.340*	0.155**	0.417**	0.239**	0.160**	0.220**	0.212**	0.289**	1.000												
MEAN1	-0.062**	0.064**	0.030**	0.104**	0.054**	0.019**	-0.115**	0.146**	0.008**	-0.119**	0.122**	-0.170**	0.021**	0.183**	1.000											
MEAN2	0.080**	0.194**	-0.037**	0.277**	0.166**	0.056**	0.160	0.163**	0.188**	0.153**	0.134**	0.086**	0.094**	0.114**	0.135**	1.000										
MEAN3	0.041**	0.190**	0.011**	0.202**	0.114**	0.121**	0.076**	0.172**	0.175**	0.059**	0.172**	0.112**	0.045**	0.062**	0.155**	0.136**	1.000									
MEAN4	0.133**	0.058**	0.047**	0.162**	0.054**	-0.028**	0.203**	0.049**	0.137**	0.186**	0.079**	0.126**	0.097**	0.048**	0.188**	0.245**	0.127**	1.000								
MEAN5	0.028**	0.201**	0.021**	0.218**	0.167**	0.053**	0.070*	0.137**	0.146**	0.144**	0.132**	0.048**	0.016**	0.163**	0.152**	0.168**	0.133**	0.197**	1.000							
MEAN6	0.053**	0.068**	0.081**	0.157**	0.117**	0.020**	0.075**	0.155**	0.122**	0.052**	0.103**	0.029**	0.073**	0.107**	0.149**	0.225**	0.166**	0.172**	0.184**	1.000						
MEAN7	0.099**	0.207**	0.024**	0.261**	0.186**	0.109**	0.180**	0.172**	0.218**	0.110**	0.140**	0.102**	0.069**	0.130**	0.184**	0.211**	0.244**	0.184**	0.135**	0.195**	1.000					
MEAN8	0.036**	0.187**	0.031**	0.248**	0.171**	0.070**	0.118**	0.159**	0.176**	0.114**	0.135**	0.077**	0.027**	0.123**	0.180**	0.219**	0.146**	0.150**	0.181**	0.154**	0.218**	1.000				
MEAN9	0.071**	0.051**	0.051**	0.069**	0.043**	0.064**	0.108**	0.090**	0.150**	0.103**	0.084**	0.074**	-0.031**	0.035**	0.117**	0.107**	0.184**	0.140**	0.192**	0.147**	0.203**	0.208**	1.000			
GPAX	0.051**	0.279**	0.136**	0.379**	0.221**	0.180**	0.125**	0.204**	0.110**	0.080**	0.135**	0.168**	0.058**	0.237**	0.190**	0.094**	0.143**	0.095**	0.145**	0.187**	0.160**	0.153**	0.061**	1.000		
Mean	3.255	3.369	3.413	3.204	3.541	3.902	3.127	4.386	3.684	3.193	4.169	3.080	3.265	4.127	3.623	3.045	3.787	3.335	4.132	4.055	3.652	3.830	3.450	3.342		
SD	0.522	0.657	0.739	0.741	0.708	0.698	0.472	0.562	0.462	0.454	0.649	0.578	0.619	0.795	0.505	0.834	0.597	0.847	0.742	0.791	0.730	0.819	0.520	0.648		

Bartlett's Test of Sphericity = 3543.523 df = 276 p = .000 KMO = 0.857 หมายเหตุ ** p < .01

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

2.2 ผลการวิเคราะห์ความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวยุคใหม่และตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

การวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้เป็นการวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวยุคใหม่และตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยการวิจัยครั้งนี้แบ่งตัวแปรแฝงออกเป็น 6 ตัวแปร ได้แก่กระบวนการครอบครัวยุคใหม่ทัศนคติทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน การเห็นคุณค่าในตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยตัวแปรแฝงทั้งหมดวัดจากตัวแปรสังเกตได้ 24 ตัวแปร

การตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวยุคใหม่และตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่าโมเดลไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังนั้นผู้วิจัยทำการปรับโมเดลโดยยอมให้มีความคลาดเคลื่อนมีความสัมพันธ์กันได้ ซึ่งการปรับโมเดลในขั้นตอนนี้ ผู้วิจัยพิจารณาจากดัชนีวัดปรับโมเดล (modification indices) และผลจากการปรับโมเดล ผู้วิจัยได้โมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวยุคใหม่และตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยมีรายละเอียดผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังแสดงในตาราง 4.7

เมื่อพิจารณาผลการวิเคราะห์โมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวยุคใหม่และตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาจากค่าสถิติที่ใช้ตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ได้แก่ค่าไค-สแควร์ มีค่าเท่ากับ 123.73 องศาอิสระ เท่ากับ 225 ความน่าจะเป็น (p) เท่ากับ 1.00 นั่นคือค่าไค-สแควร์ แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญ แสดงว่า ยอมรับสมมติฐานหลักที่ว่า โมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวยุคใหม่และตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่พัฒนาขึ้นสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิเคราะห์ค่าดัชนีวัดความกลมกลืน (GFI) มีค่าเท่ากับ 0.98 ค่าดัชนีความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.97 และค่าดัชนีรากกำลังสองเฉลี่ยของส่วนที่เหลือ (RMR) มีค่าเท่ากับ 0.025 ซึ่งเข้าใกล้ศูนย์ ค่าเศษเหลือในรูปคะแนนมาตรฐานระหว่างตัวแปรสูงสุด (Largest Standardized Residual) เท่ากับ 0.07 ซึ่งสนับสนุนโมเดลการวิจัยมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

เมื่อพิจารณาค่าความเที่ยงของตัวแปรสังเกตได้ พบว่า ตัวแปรสังเกตได้มีค่าความเที่ยงอยู่ระหว่าง 0.05-0.96 โดยตัวแปรที่มีความเที่ยงสูงสุด คือ คะแนนเฉลี่ยสะสม (GPAX) มีค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.96 รองลงมาคือ อากัปกิริยาจากแรงจูงใจ (MEAN2.3) มีค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.39

และตัวแปรที่มีความเที่ยงต่ำสุด คือ การสนับสนุนการเงินของครอบครัว (MEAN5) มีค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.05

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ ของสมการโครงสร้างตัวแปรภายในแฝง ปัจจัยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่า มีค่าเท่ากับ 0.19 แสดงว่า ตัวแปรโมเดลซึ่งประกอบด้วยกระบวนการครอบครัว อุตมโนทัศน์ทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน และการเห็นคุณค่าในตนเอง สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ร้อยละ 19 อุตมโนทัศน์ทางการเรียนมีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ เท่ากับ 0.39 แสดงว่า ตัวแปรในโมเดลซึ่งประกอบด้วยกระบวนการครอบครัว สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรด้านอุตมโนทัศน์ทางการเรียนได้ ร้อยละ 39 แรงจูงใจในการเรียนมีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ เท่ากับ 0.23 แสดงว่า ตัวแปรในโมเดลซึ่ง ได้แก่ กระบวนการครอบครัว สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรด้านแรงจูงใจในการเรียนได้ ร้อยละ 23 เจตคติทางการเรียนมีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ เท่ากับ 0.32 แสดงว่า ตัวแปรในโมเดลซึ่ง ได้แก่ กระบวนการครอบครัว สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรด้านเจตคติทางการเรียนได้ ร้อยละ 32 การเห็นคุณค่าในตนเองมีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ เท่ากับ 0.41 แสดงว่า ตัวแปรในโมเดลซึ่ง ได้แก่ กระบวนการครอบครัว สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรด้านการเห็นคุณค่าในตนเองได้ ร้อยละ 41

เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่า กระบวนการครอบครัวส่งผลทางตรงไปยัง อุตมโนทัศน์ทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน การเห็นคุณค่าในตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .05$) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.63 , 0.48 , 0.57 , 0.64 และ -0.11 ตามลำดับ และ กระบวนการครอบครัวส่งผลทางอ้อมไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .05$) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.39 แสดงว่า กระบวนการครอบครัวอันได้แก่ ปฏิสัมพันธ์ต่างๆที่เกิดขึ้นภายในครอบครัวระหว่างผู้ปกครองกับนักเรียนส่งผลต่อจิตวิทยาภายในตัวบุคคลของนักเรียน อันได้แก่ อุตมโนทัศน์ทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน และการเห็นคุณค่าในตนเอง นอกจากนี้ปฏิสัมพันธ์ในครอบครัวยังส่งผลทางอ้อมผ่านตัวแปรแฝงจิตวิทยาภายในตัวบุคคลไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึงครอบครัวที่มีกระบวนการครอบครัวที่ดี จะส่งผลให้นักเรียนมีจิตวิทยาภายในตัวที่ดี และส่งผลไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนด้วย

เมื่อพิจารณาตัวแปรอัตมโนทัศน์ทางการเรียน พบว่า ได้รับอิทธิพลทางตรงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .05$) จากตัวแปรกระบวนการครอบครัว โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.63 แสดงว่า นักเรียนที่มีกระบวนการครอบครัวที่ดีอันหมายถึงการมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีระหว่างคนในครอบครัว จะส่งผลให้นักเรียนมีอัตมโนทัศน์ที่ดีตามไปด้วย

เมื่อพิจารณาแรงจูงใจในการเรียน พบว่า ได้รับอิทธิพลทางตรงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .05$) จากตัวแปรกระบวนการครอบครัว โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.48 แสดงว่า นักเรียนที่มีกระบวนการครอบครัวที่ดีอันหมายถึงการมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีระหว่างคนในครอบครัว จะส่งผลให้นักเรียนแรงจูงใจในการเรียนที่ดีตามไปด้วย

เมื่อพิจารณาเจตคติทางการเรียน พบว่า ได้รับอิทธิพลทางตรงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .05$) จากตัวแปรกระบวนการครอบครัว โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.57 แสดงว่า นักเรียนที่มีกระบวนการครอบครัวที่ดีอันหมายถึงการมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีระหว่างคนในครอบครัว จะส่งผลให้นักเรียนเจตคติทางการเรียนที่ดีตามไปด้วย

เมื่อพิจารณาการเห็นคุณค่าในตนเอง พบว่า ได้รับอิทธิพลทางตรงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .05$) จากตัวแปรกระบวนการครอบครัว โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.48 แสดงว่า นักเรียนที่มีกระบวนการครอบครัวที่ดีอันหมายถึงการมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีระหว่างคนในครอบครัว จะส่งผลให้นักเรียนการเห็นคุณค่าในตนเองที่ดีตามไปด้วย

เมื่อพิจารณาด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่าได้รับอิทธิพลทางตรงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .05$) จากตัวแปรกระบวนการครอบครัว อัตมโนทัศน์ทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน การเห็นคุณค่าในตนเอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .05$) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ -0.11, 0.18, 0.22, 0.29 และ 0.02 ตามลำดับ และกระบวนการครอบครัวส่งผลทางอ้อมไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .05$) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.39 แสดงว่า การที่นักเรียนจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีนั้น มีอิทธิพลมาจากตัวแปรแฝงทางจิตวิทยาภายในตัวบุคคล ซึ่งถ้านักเรียนมีจิตวิทยาภายในตัวบุคคลสูง ก็จะทำให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีด้วย นอกจากนี้อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวยังส่งผลทั้งทางตรงและทางอ้อมผ่านทางจิตวิทยาภายในตัวบุคคลมายังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้วย ซึ่งถ้านักเรียนมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีจากทางครอบครัวก็จะทำให้มีจิตวิทยาภายในตัวบุคคลที่ดี และส่งผลต่อไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีด้วย

จากการพัฒนาโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่า กระบวนการครอบครัวมีอิทธิพลทางตรงต่อการเห็นคุณค่าในตนเองสูงสุด รองลงมา คือ การเห็นคุณค่าในตนเอง และเจตคติทางการเรียน ซึ่งตัวแปรจิตวิทยาภายในตัวบุคคลส่งผลโดยตรงไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ดังนั้น การส่งเสริมการมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีภายในครอบครัวจะทำให้นักเรียนมีจิตวิทยาภายในบุคคลสูงขึ้น และส่งผลต่อเนื่องมายังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ผลการวิเคราะห์ดังตารางที่ 4.7



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 4.7 ค่าสถิติผลการวิเคราะห์แยกค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝงและการวิเคราะห์หือทธิพลของโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัว
และตัวแปรแฝงที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ตัวแปรผล	SELF			MOTIVE			ATTITUDE			ESTEEM			ACH		
ตัวแปรเหตุ	TE	IE	DE	TE	IE	DE	TE	IE	DE	TE	IE	DE	TE	IE	DE
FAMILY	0.63	-	0.63	0.48	-	0.48	0.57	-	0.57	0.64	-	0.64	0.28	0.39	-0.11
	(0.21)	-	(0.21)	(0.11)	-	(0.11)	(0.11)	-	(0.11)	(0.12)	-	(0.12)	(0.07)	(0.19)	-
SELF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.18	-	0.18
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	(0.11)	-	(0.11)
MOTIVE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.22	-	0.22
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	(0.10)	-	(0.10)
ATTITUDE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.29	-	0.29
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	(0.12)	-	(0.12)
ESTEEM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.02	-	0.02
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	(0.14)	-	(0.14)

ค่าสถิติ

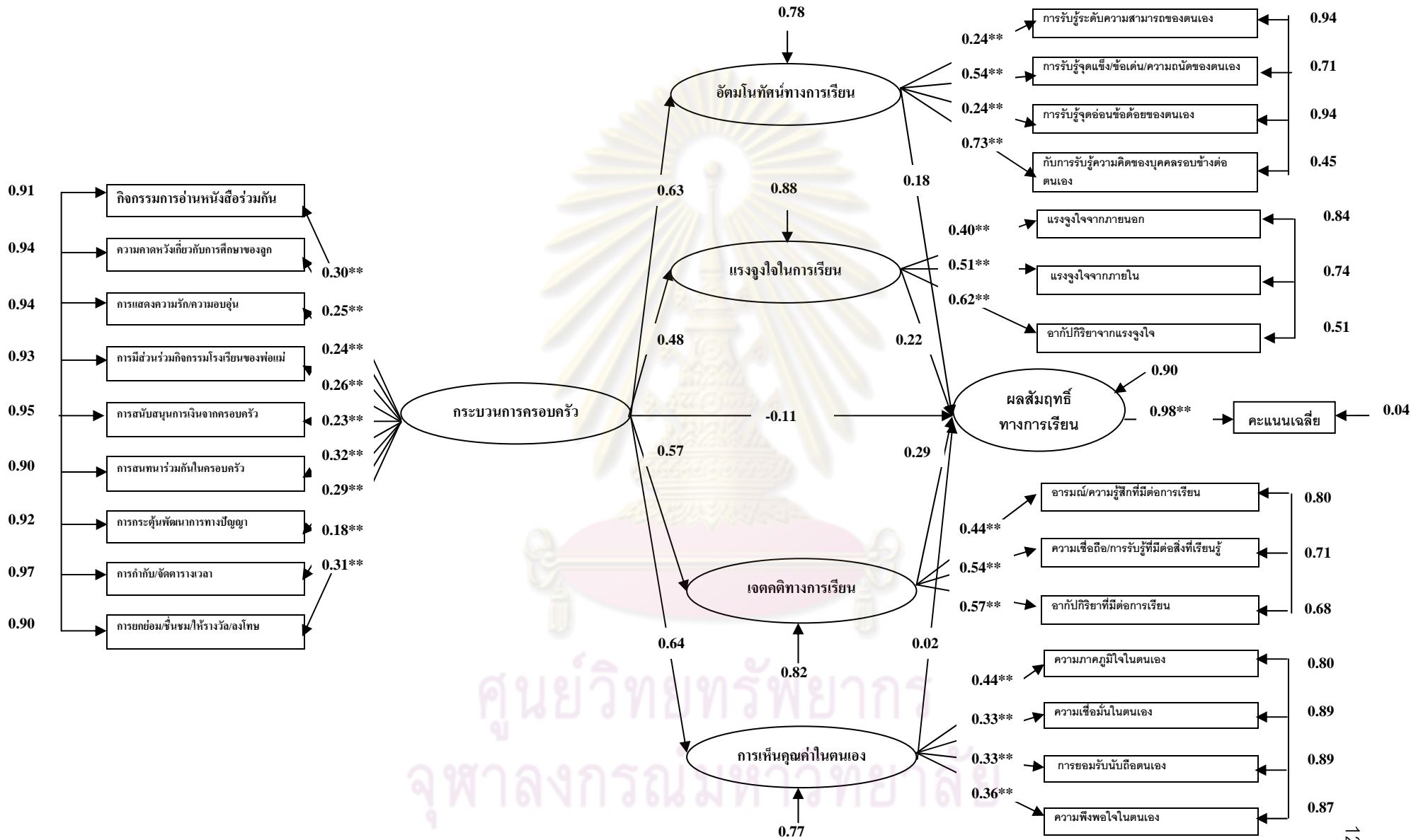
ไค-สแควร์ = 123.73 df = 225 p = 1.00 GFI = 0.98 AGFI = 0.97 RMR = 0.025

ตัวแปร	MEAN1.1	MEAN1.2	MEAN1.3	MEAN1.4	MEAN2.1	MEAN2.2	MEAN2.3	MEAN3.1	MEAN3.2	MEAN3.3	MEAN4.1	MEAN4.2	MEAN4.3	MEAN4.4	MEAN1
ความเที่ยง	0.06	0.29	0.06	0.54	0.16	0.26	0.39	0.20	0.29	0.32	0.20	0.11	0.11	0.13	0.09
ตัวแปร	MEAN2	MEAN3	MEAN4	MEAN5	MEAN6	MEAN7	MEAN8	MEAN9	GPAX						
ความเที่ยง	0.06	0.06	0.07	0.05	0.10	0.08	0.03	0.10	0.96						

ตารางที่ 4.7 ค่าสถิติผลการวิเคราะห์แยกค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝงและการวิเคราะห์อิทธิพลของโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัว
และตัวแปรแฝงที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (ต่อ)

สมการโครงสร้างของตัวแปร	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
R SQUARE	0.39	0.23	0.32	0.41	0.19

เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร						
	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH	FAMILY
SELF	1.00					
MOTIVE	0.30	1.00				
ATTITUDE	0.35	0.27	1.00			
ESTEEM	0.40	0.31	0.36	1.00		
ACH	0.07	-0.03	-0.03	0.17	1.00	
FAMILY	0.63	0.48	0.57	0.64	0.28	1.00



แผนภาพที่ 4.1 ผลการพัฒนาโมเดลเชิงสาเหตุของภาระงานการครอบครั้วและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัย การอภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ โดยมีวัตถุประสงค์การวิจัยเพื่อ

- 1) ศึกษาอิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
- 2) ตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ การวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ ที่ใช้ในการศึกษาโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยการวิจัยครั้งนี้แบ่งตัวแปรแฝงออกเป็น 6 ตัวแปร โดยตัวแปรแฝงทั้งหมดวัดจากตัวแปรสังเกตได้ 24 ตัวแปร ได้แก่ 1) กระบวนการครอบครัว วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 9 ตัวแปร ได้แก่ ความคาดหวังเกี่ยวกับการศึกษาของลูก กิจกรรมการอ่านหนังสือร่วมกัน การแสดงความรัก/ความอบอุ่น การมีส่วนร่วมในกิจกรรมโรงเรียนของพ่อแม่ การสนับสนุนการเงินจากครอบครัว การสนทนาร่วมกันในครอบครัว การกระตุ้นพัฒนาการทางปัญญา การกำกับ/จัดตารางเวลาของพ่อแม่ การยกย่อง/ชื่นชม/ให้รางวัล/ลงโทษ 2) อุดมโนทัศน์ทางการเรียน วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 4 ตัวแปร ได้แก่ การรับรู้ระดับความสามารถของตนเอง การรับรู้จุดแข็ง/ข้อเด่น/ความถนัดของตนเอง การรับรู้จุดอ่อน/ข้อด้อยของตนเอง การรับรู้ความคิดของบุคคลรอบข้างที่มีต่อตนเอง 3) แรงจูงใจในการเรียน วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัวแปร ได้แก่ แรงจูงใจจากภายนอก แรงจูงใจจากภายใน อากัปกริยาจากแรงจูงใจ 4) เจตคติทางการเรียน วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัวแปร ได้แก่ ความเชื่อถือ/การรับรู้ที่มีต่อสิ่งที่เรียนรู้/อารมณ์/ความรู้สึกที่มีต่อการเรียน อากัปกริยาที่มีต่อการเรียน 5) การเห็นคุณค่าในตนเอง วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 4 ตัวแปร ได้แก่ ความพึงพอใจในความสามารถของตนเอง ความเชื่อมั่นในตนเอง การยอมรับนับถือตนเอง ความภาคภูมิใจในตนเอง และ 6) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปร ได้แก่ คะแนนเฉลี่ยสะสม

การดำเนินการวิจัยในครั้งนี้ ประชากรที่ศึกษา คือ นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2552 จำนวน 532,422 คน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ คือ นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 5 และ 6 ในเขตกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2552 จำนวน 540 คน ซึ่งได้จากการกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างโดยใช้แนวคิดของลินด์แมน (Lindman, 1980 อ้างถึงใน นางลักษณ วิรัชชัย, 2542) โดยผู้วิจัยใช้วิธีการสุ่มตัวอย่าง 3 ขั้นตอน โดยมีรายละเอียดดังนี้ โดยขั้นที่ 1 แบ่งโรงเรียนตามสังกัด โดยผู้วิจัยทำการแบ่งโรงเรียนระดับชั้น

ประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร ออกเป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มที่ 1 คือ โรงเรียนในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) กระทรวงศึกษาธิการ กลุ่มที่ 2 คือ โรงเรียนในสังกัดสำนักบริหารงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน (เอกชน) สำนักงานปลัดกระทรวง กระทรวง ศึกษาธิการ กลุ่มที่ 3 โรงเรียนในสังกัดสำนักการศึกษากรุงเทพมหานคร กระทรวงมหาดไทย (กรุงเทพมหานคร) ชั้นที่ 2 เลือกโรงเรียนที่จะศึกษาโดยใช้วิธีการสุ่มอย่างง่าย (simple random sampling) โดยแต่ละโรงเรียนประกอบด้วยนักเรียนในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 5 และ 6 และชั้นที่ 3 ทำการสุ่มเลือกห้องเรียนในแต่ละระดับชั้น ชั้นละ 1 ห้องเรียน โดยใช้วิธีการสุ่มอย่างง่าย (simple random sampling) เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัยในครั้งนี้ เป็นแบบสอบถาม จำนวน 2 ฉบับ ฉบับที่ 1 เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับกระบวนการครอบครัว โดยเก็บจากผู้ปกครองของนักเรียน ฉบับที่ 2 เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับจิตวิทยาภายในตัวบุคคล ประกอบด้วย อัตรานวัตกรรมทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน และการเห็นคุณค่าในตัวเองโดยเก็บข้อมูลจากนักเรียน โดยผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยวิธีส่งแบบสอบถามทางไปรษณีย์ (ได้รับแบบสอบถามกลับคืนมา จำนวน 464 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 85.93 ของผู้ตอบแบบสอบถาม) วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ค่าสถิติภาคบรรยาย ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าความเบ้ ค่าความโด่ง ค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย คะแนนต่ำสุด คะแนนสูงสุด การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิเคราะห์โมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรแฝงที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน และการวิเคราะห์ตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรแฝงที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยใช้หลักการวิเคราะห์โมเดลลิสเรล

สรุปผลการวิจัย

1. ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่มีค่าแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .05$) โดยมีทั้งความสัมพันธ์ที่เป็นไปในทิศทางเดียวกันและทิศทางตรงกันข้าม มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่าง $-0.463 - 0.628$ โดยตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันสูงสุด คือตัวแปรความเชื่อถือ/การรับรู้ที่มีต่อสิ่งที่เรารู้ และตัวแปรอากัปกริยาที่มีต่อการเรียน โดยมีขนาดความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $.01$ เท่ากับ 0.628 แสดงว่า หากนักเรียนมีความเชื่อถือหรือรับรู้ต่อการเรียนรู้ในเรื่องใดๆแล้วจะมีการแสดงออกเป็นอากัปกริยาที่สามารถสังเกตเห็นได้อย่างชัดเจนตามไปด้วย ส่วนผลการวิเคราะห์พบว่า

ค่าสถิติ Bartlett's Test of Sphericity ซึ่งเป็นค่าสถิติทดสอบสมมติฐานว่า เมทริกซ์สหสัมพันธ์เป็นเมทริกซ์เอกลักษณ์ (identity matrix) หรือไม่ มีค่าสถิติเท่ากับ 3543.523 ($p < .000$) แสดงว่าเมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากเมทริกซ์เอกลักษณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และเมื่อพิจารณาค่าดัชนีไคเซอร์ เมเยอร์-ออลคิน (KMO) ซึ่งเป็นค่าที่วัดความเหมาะสมของข้อมูลที่จะนำไปวิเคราะห์ จากผลการวิเคราะห์ค่า KMO พบว่า มีค่าเท่ากับ 0.857 โดยมีค่าเข้าใกล้ 1 แสดงว่า ข้อมูลชุดนี้มีตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันซึ่งเหมาะสมที่จะนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบในโมเดลอิสระ

2. ผลการวิเคราะห์ความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยมีค่าไค-สแควร์ มีค่าเท่ากับ 123.73 องศาอิสระ เท่ากับ 225 ความน่าจะเป็น (p) เท่ากับ 1.00 นั่นคือ ค่าไค-สแควร์ แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญ แสดงว่า ยอมรับสมมติฐานหลักที่ว่า โมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่พัฒนาขึ้นสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิเคราะห์ค่าดัชนีวัดความกลมกลืน (GFI) มีค่าเท่ากับ 0.98 ค่าดัชนีความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.97 และค่าดัชนีรากกำลังสองเฉลี่ยของส่วนที่เหลือ (RMR) มีค่าเท่ากับ 0.025 ซึ่งเข้าใกล้ศูนย์ ค่าเศษเหลือในรูปคะแนนมาตรฐานระหว่างตัวแปรสูงสุด (Largest Standardized Residual) เท่ากับ 0.07 เมื่อพิจารณาค่าความเที่ยงของ ตัวแปรสังเกตได้ พบว่า ตัวแปรสังเกตได้มีค่าความเที่ยงอยู่ระหว่าง 0.05-0.96 โดยตัวแปรที่มีความเที่ยงสูงสุด คือ คะแนนเฉลี่ยสะสม (GPAX) มีค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.96 รองลงมาคือ อากัปภิกิริยาจากแรงจูงใจ (MEAN2.3) มีค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.39 และตัวแปรที่มีความเที่ยงต่ำสุด คือ การสนับสนุนการเงินของครอบครัว (MEAN5) มีค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.05 เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ ของสมการโครงสร้างตัวแปรภายในแฝง ปัจจัยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่า มีค่าเท่ากับ 0.19 แสดงว่า ตัวแปรโมเดลซึ่งประกอบด้วย กระบวนการครอบครัว อึดมโนทัศน์ทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน และการเห็นคุณค่าในตนเอง สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรปัจจัยด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ร้อยละ 19 อึดมโนทัศน์ทางการเรียนมีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ เท่ากับ 0.39 แสดงว่า ตัวแปรในโมเดลซึ่ง ได้แก่ กระบวนการครอบครัว สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรด้านอึดมโนทัศน์ทางการเรียนได้ ร้อยละ 39 แรงจูงใจในการเรียนมีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ เท่ากับ 0.23 แสดงว่า ตัวแปรในโมเดล ได้แก่ กระบวนการครอบครัว สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรด้านแรงจูงใจในการเรียนได้

ร้อยละ 23 เจตคติทางการเรียนมีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ เท่ากับ 0.32 แสดงว่า ตัวแปรในโมเดล ได้แก่ กระบวนการครอบคร้ว สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรด้านเจตคติทางการเรียนได้ ร้อยละ 32 การเห็นคุณค่าในตนเองมีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ เท่ากับ 0.41 แสดงว่า ตัวแปรในโมเดล ได้แก่ กระบวนการครอบคร้ว สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรด้านการเห็นคุณค่าในตนเองได้ ร้อยละ 41

3. เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางตรงและอิทธิพลทางอ้อมที่ส่งผลต่อตัวแปรผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .05$) จากตัวแปรกระบวนการครอบคร้ว อัจตมโนทัศน์ทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน การเห็นคุณค่าในตนเอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .05$) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ -0.11, 0.18, 0.22, 0.29 และ 0.02 ตามลำดับ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากตัวแปรกระบวนการครอบคร้ว อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .05$) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.39 แสดงว่า การที่นักเรียนจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีนั้น มีอิทธิพลมาจากตัวแปรแฝงทางจิตวิทยาภายในตัวบุคคล ซึ่งถ้านักเรียนมีจิตวิทยาภายในตัวบุคคลสูง ก็จะส่งผลให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีด้วย นอกจากนี้อิทธิพลของกระบวนการครอบคร้วยังส่งผลทั้งทางตรงและทางอ้อมผ่านทางจิตวิทยาภายในตัวบุคคลมายังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้วย ซึ่งถ้านักเรียนมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีจากทางครอบคร้วก็จะทำให้มีจิตวิทยาภายในตัวบุคคลที่ดี และส่งผลต่อไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีด้วย

จากผลการวิเคราะห์ดังกล่าว สามารถสรุปได้ว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ได้รับอิทธิพลมาจากตัวแปรแฝงทางจิตวิทยาภายในตัวบุคคล ได้แก่ อัจตมโนทัศน์ทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน และการเห็นคุณค่าในตนเอง และได้รับอิทธิพลทางอ้อมมาจากตัวแปรกระบวนการครอบคร้ว ผ่านทางตัวแปรแฝงทางจิตวิทยาภายในตัวบุคคล กล่าวคือ นักเรียนที่จะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงหรือต่ำนั้น ส่วนหนึ่งได้รับผลมาจากอัจตมโนทัศน์ทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน และการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยตัวแปรเหล่านี้ได้รับอิทธิพลทางตรงมาจากกระบวนการครอบคร้ว

อภิปรายผลการวิจัย

จากผลการวิจัยที่นำเสนอข้างต้น โดยภาพรวมแล้วสอดคล้องกับกรอบแนวคิดและสมมติฐานการวิจัย อย่างไรก็ตามผลการวิเคราะห์ดังกล่าวยังมีประเด็นที่น่าสนใจ ดังต่อไปนี้

1. บริบทในด้านต่างๆของกลุ่มตัวอย่างที่ผู้วิจัยสนใจศึกษา

1.1 บริบทของกลุ่มตัวอย่างที่สุ่มเลือก (โรงเรียน ผู้ปกครอง นักเรียน)

1.1.1 โรงเรียนในสังกัด สพฐ ผู้วิจัยได้ทำการสุ่มเลือกโรงเรียนในสังกัด สพฐ จำนวน 2 โรงเรียน ซึ่งมีลักษณะโดยทั่วไป คือ เป็นโรงเรียนที่มีการเปิดทำการสอน ตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ถึงระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 โดยเป็นนักเรียนที่มีพื้นที่อาศัยโดยรอบโรงเรียน ส่วนใหญ่มาจากครอบครัวที่มีอาชีพค้าขาย ซึ่งในส่วนของผู้ปกครองที่มีรายได้ต่ำกว่า 10,000 บาทต่อเดือน และมีระดับการศึกษาต่ำกว่าปริญญาตรีถือเป็นผู้ปกครองส่วนใหญ่ในโรงเรียน ข้อมูลดังกล่าวนี้สะท้อนให้เห็นถึงสภาพของกระบวนการครอบครัวของนักเรียนส่วนใหญ่ของโรงเรียน โดยผู้ปกครองน่าจะมึปัจจัยในด้านต่างๆค่อนข้างจำกัดที่จะเอื้ออำนวยให้กับนักเรียนเพื่อส่งเสริมการพัฒนาศักยภาพในการเรียน เช่น การสนับสนุนด้านการเงิน การอ่านหนังสือและการสนทนาร่วมกันของสมาชิกในครอบครัว เป็นต้น

1.1.2 โรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร ผู้วิจัยได้ทำการสุ่มเลือกโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร จำนวน 2 โรงเรียน ซึ่งมีลักษณะโดยทั่วไป คือ เป็นโรงเรียนที่มีการเปิดทำการสอน ตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-6 โดยเป็นนักเรียนที่มีพื้นที่อาศัยโดยรอบโรงเรียน ส่วนใหญ่มาจากครอบครัวที่มีอาชีพค้าขาย ซึ่งในส่วนของผู้ปกครองที่มีรายได้ต่ำกว่า 10,000 บาทต่อเดือน และมีระดับการศึกษาต่ำกว่าปริญญาตรีถือเป็นผู้ปกครองส่วนใหญ่ในโรงเรียน ข้อมูลดังกล่าวนี้สะท้อนให้เห็นถึงสภาพของกระบวนการครอบครัวของนักเรียนส่วนใหญ่ของโรงเรียน โดยผู้ปกครองน่าจะมึปัจจัยในด้านต่างๆค่อนข้างจำกัดที่จะเอื้ออำนวยให้กับนักเรียนเพื่อส่งเสริมการพัฒนาศักยภาพในการเรียน เช่น การสนับสนุนด้านการเงิน การอ่านหนังสือและการสนทนาร่วมกันของสมาชิกในครอบครัว เป็นต้น เช่นเดียวกับโรงเรียนในสังกัด สพฐ.

1.1.3 โรงเรียนในสังกัดเอกชน ผู้วิจัยได้ทำการสุ่มเลือกโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร จำนวน 2 โรงเรียน ซึ่งมีลักษณะโดยทั่วไป คือ โรงเรียนที่ 1 เป็นโรงเรียนที่มีการเปิดทำการสอน ตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ถึงระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 ในส่วนโรงเรียนที่ 2 เปิดทำการสอน ตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-6 โดยนักเรียนมีพื้นที่อาศัยทั้งอยู่โดยรอบโรงเรียนและต่างพื้นที่ ส่วนใหญ่มาจากครอบครัวที่ประกอบอาชีพธุรกิจส่วนตัว ซึ่งผู้ปกครองส่วนใหญ่ รายได้ต่ำกว่า 10,000 บาทต่อเดือน และมีระดับการศึกษาต่ำกว่าปริญญาตรีถือเป็นผู้ปกครองส่วนใหญ่ในโรงเรียน แต่มีสัดส่วนของผู้ที่มีระดับการศึกษาระดับปริญญาตรีและสูงกว่าปริญญาตรี

ที่สูงกว่าผู้ปกครองในสังกัด สพฐ. และ กรุงเทพมหานคร เช่นเดียวกับรายได้ที่มีสัดส่วนของรายได้ ตั้งแต่ 25,000 - 40,000 บาท และ 40,000 บาทขึ้นไป สูงกว่าผู้ปกครองในสังกัด สพฐ. และ กรุงเทพมหานคร ข้อมูลดังกล่าวนี้สะท้อนให้เห็นถึงสภาพของกระบวนการครอบครัวของนักเรียน ส่วนใหญ่ของโรงเรียน โดยผู้ปกครองน่าจะมีปัจจัยในด้านต่างๆค่อนข้างที่จะเอื้ออำนวยให้กับนักเรียนเพื่อส่งเสริมการพัฒนาศักยภาพในการเรียน เช่น การสนับสนุนด้านการเงิน การอ่านหนังสือและการสนทนาร่วมกันของสมาชิกในครอบครัว เป็นต้น แตกต่างจากครอบครัวของนักเรียนในสังกัด สพฐ. และ กรุงเทพมหานคร

2. โมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งผลการวิเคราะห์หัตถิทธิพลทางตรงและทางอ้อมที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับประถมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับประถมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร ได้รับอิทธิพลทางตรงจาก เจตคติทางการเรียนมากที่สุด รองลงมา คือ แรงจูงใจในการเรียน ในประเด็นนี้ ผู้วิจัยอภิปรายตามขนาดอิทธิพลของปัจจัยที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับประถมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร ดังนี้

2.1 กระบวนการครอบครัว

เมื่อพิจารณาน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรสังเกตได้ทั้งหมดพบว่ามีความเป็นบวกทุกตัว โดยตัวแปรสังเกตได้ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุด คือ ตัวแปรการสนทนาร่วมกันในครอบครัว และรองลงมา คือ การอ่านหนังสือร่วมกัน จะเห็นได้ว่าการติดต่อสื่อสารมีความสำคัญมาก สอดคล้องกับแนวคิดการปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์ เมื่อมองในแง่การปฏิสัมพันธ์ การสื่อความหมายระหว่างบุคคลส่วนใหญ่เป็นผลของการใช้สัญลักษณ์ร่วมกัน ทั้งที่เป็นตัวอักษรและที่ไม่เป็นลายลักษณ์อักษร แนวคิดนี้เน้นว่าการรับรู้เกี่ยวกับตนเอง และการรับรู้เกี่ยวกับบทบาทในสถานการณ์ทางสังคมหนึ่งๆเป็นปัจจัยที่สำคัญที่สุดในการกำหนดความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล การรับรู้เกี่ยวกับบทบาทในแง่ที่บุคคลยึดหลักหรือแบบอย่างของกลุ่มคนหรือบุคคลมาใช้ในแนวทางในการแสดงพฤติกรรมนั้น มีอิทธิพลอย่างสูงต่อพฤติกรรมของมนุษย์ นอกจากนี้ผลการวิจัยยังสอดคล้องกับแผนปฏิบัติการ 4 ปีของกระทรวงศึกษาธิการ (พ.ศ. 2551-2554) ซึ่งได้กำหนดทิศทางการยกระดับคุณภาพการศึกษาของประเทศให้เกิดประโยชน์กับประชาชนไทยทุกคน ให้ประชากรวัยเรียนได้รับการศึกษา 12 ปี โดยไม่เสียค่าใช้จ่าย และมุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพและมาตรฐาน ที่จะเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาหลัก ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน จากการประเมินระดับชาติ เพิ่มขึ้นวิชาละไม่ต่ำกว่าร้อยละ 10 ซึ่งมีรายละเอียด ดังนี้

1) ยกกระตือรือร้นคุณภาพการศึกษาของคนไทยอย่างมีบูรณาการและสอดคล้องกันตั้งแต่ระดับปฐมวัยจนถึงอุดมศึกษาทั้งในและนอกระบบการศึกษา 2) การเสริมสร้างและพัฒนาคุณภาพระบบการเรียนรู้ตลอดชีวิต 3) พัฒนาหลักสูตร ปรับกระบวนการผลิตและพัฒนาครูให้มีคุณภาพและคุณธรรมอย่างทั่วถึง ต่อเนื่อง และก้าวทันการเปลี่ยนแปลงในยุคโลกาภิวัตน์ 4) ส่งเสริมการนำเทคโนโลยีสารสนเทศมาใช้ในการเพิ่มประสิทธิภาพการเรียนการสอน และการเรียนรู้อย่างจริงจัง รวมทั้งการเข้าถึงระบบอินเทอร์เน็ตความเร็วสูงอย่างกว้างขวาง 5) ดำเนินการให้บุคคลมีสิทธิเสมอกันในการรับการศึกษา 12 ปี โดยไม่เสียค่าใช้จ่ายและให้ครอบครัวผู้ยากไร้ ผู้พิการหรือทุพพลภาพ หรืออยู่ในสภาวะยากลำบากมากขึ้น 6) เพิ่มโอกาสให้แก่เยาวชนในการศึกษาต่อผ่านกองทุนให้กู้ยืมที่ผูกพันกับรายได้ในอนาคต และเชื่อมโยงกับนโยบายการผลิตบัณฑิตที่ตอบสนองความต้องการบุคลากรที่มีความรู้ ความสามารถของประเทศ 7) สนับสนุนการให้ทุนการศึกษาทั้งในและต่างประเทศสำหรับผู้ด้อยโอกาส และกำหนดโครงการที่สอดคล้องกับแผนปฏิบัติการ ซึ่งโครงการเสริมสร้างความอบอุ่นและความเข้มแข็งให้กับครอบครัวและเยาวชนนอกโรงเรียนและโครงการส่งเสริมนิสัยรักการอ่าน ถือเป็นหนึ่งในโครงการที่กระทรวงศึกษาธิการได้กำหนดให้โรงเรียนนำไปปฏิบัติ

ในส่วนของคุณภาพชีวิตโดยรวม กระบวนการครอบครัวมีอิทธิพลรวมในทิศทางบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ร้อยละ 19 ซึ่งจากข้อมูลนี้สะท้อนให้เห็นว่า ปัจจัยด้านกระบวนการครอบครัวมีส่วนในการพัฒนาศักยภาพทางการเรียนของนักเรียนในรูปของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในบางส่วนหนึ่ง ดังนั้นการพัฒนาศักยภาพของนักเรียน นอกจากปัจจัยด้านครอบครัวแล้ว ยังมีปัจจัยด้านอื่นๆ เข้ามามีอิทธิพลอีกหลายปัจจัย เช่น ครูผู้สอน สภาพบรรยากาศในโรงเรียน กลุ่มเพื่อน และวัยของนักเรียน เป็นต้น การที่จะพัฒนานักเรียนให้มีคุณภาพนั้น ไม่เพียงจะส่งเสริมเพียงด้านเดียว หากทุกฝ่ายจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องมีการร่วมมือกันเพื่อให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุด นอกจากนี้กระบวนการครอบครัวมีอิทธิพลทางตรงในทิศทางลบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ร้อยละ 11 ซึ่งเมื่อพิจารณาถึงบริบทของโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างจะสะท้อนให้เห็นว่า โรงเรียนที่ถูกเลือกนั้น ส่วนใหญ่มีปัจจัยด้านกระบวนการครอบครัวค่อนข้างต่ำ เนื่องจากข้อจำกัดในด้านการดำรงชีวิต เช่น ไม่มีเวลาที่จะร่วมสนทนาร่วมกับสมาชิกในครอบครัว เป็นต้น นอกจากนี้ปัจจัยด้านภูมิหลังของผู้ปกครอง เช่น ระดับการศึกษาซึ่งผู้ปกครองส่วนใหญ่มีระดับการศึกษาต่ำกว่าระดับปริญญาตรี ส่งผลถึงการอ่านหนังสือร่วมกันรวมถึงการสอนวิชาการเพิ่มเติม ทั้งยังรวมถึงมุมมองในด้านการวางแผนอนาคตให้กับลูก ซึ่งจะพบว่า

ผู้ปกครองที่มีการศึกษาในระดับสูงจะมีการวางแผนอนาคตและเตรียมตัวลูกให้พร้อมสำหรับการเรียนในระดับที่สูงขึ้นที่ดีกว่า

ในส่วนของตัวแปรส่งผ่าน กระบวนการครอบครัวมีอิทธิพลทางตรงในทิศทางบวกต่อตัวแปรจิตวิทยาภายในบุคคลซึ่งเป็นตัวแปรส่งผ่าน ได้แก่ อัตมโนทัศน์ทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน และการเห็นคุณค่าในตนเอง ทั้งนี้เนื่องจากการที่นักเรียนจะสามารถดำเนินชีวิตได้นั้น จำเป็นต้องมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลรอบข้าง ซึ่งครอบครัว ถือเป็นสมาชิกที่ใกล้ชิดกับนักเรียนมากที่สุด โดยมีทฤษฎีปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์ของครอบครัว (อ้างถึงในมหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช, 2545) ซึ่งมุ่งความสนใจไปที่กระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันของสมาชิกในครอบครัว โดยมองว่าครอบครัวเป็นแหล่งหล่อหลอมบุคลิกภาพของสมาชิกในครอบครัวผ่านกระบวนการปฏิสัมพันธ์ภายในครอบครัว และพยายามทำความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการคิดและความรู้สึกของบุคคลที่มีต่อการกระทำอย่างใดอย่างหนึ่ง ทั้งนี้ ความรู้สึกของบุคคลขึ้นอยู่กับความหมายที่แสดงออกถึงพฤติกรรมมนุษย์ โดยทั่วไปจะแปลความหมายผ่านกระบวนการคิดปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นในตัวบุคคลนั้น มนุษย์แต่ละคนจะพัฒนาการให้ความหมายของสถานการณ์ต่างๆผ่านการยืนยันความหมายจากการกระทำผู้อื่น

กระบวนการครอบครัว ถือเป็นตัวแปรสำคัญที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน สอดคล้องกับงานวิจัยที่ได้ศึกษาและสนับสนุนแนวคิดและทฤษฎี คือ Davis-Kean และ Sexton (2009) ได้ศึกษาเกี่ยวกับความแตกต่างของเชื้อชาติในแต่ละครอบครัวที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็ก ผลการวิจัยพบว่า เด็กที่มาจากครอบครัวต่างเชื้อชาติกัน จะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างกัน บ่งชี้ให้เห็นว่ากระบวนการเลี้ยงดูโดยพ่อแม่ที่ต่างกันจะส่งผลต่อระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน นอกจากนี้ Der-Karabetian (2004) ทำการศึกษาเกี่ยวกับกระบวนการครอบครัวและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาคณิตศาสตร์ ในเด็กกลุ่มลาติน-อเมริกัน และยุโรป-อเมริกัน ในระดับชั้นมัธยมศึกษา โดยได้สร้างแบบสอบถามที่ประกอบด้วยกระบวนการครอบครัวในด้านต่างๆที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็ก ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยด้านกระบวนการครอบครัวส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็กอย่างมีนัยสำคัญที่ 0.05

2.2 อัตมโนทัศน์ทางการเรียน

อัตมโนทัศน์ทางการเรียน มีอิทธิพลทางตรงในทิศทางบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ซึ่งวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 4 ตัวแปร คือ การรับรู้ระดับความสามารถของตนเอง การรับรู้จุดแข็ง/ข้อเด่น/ความถนัดของตนเอง การรับรู้จุดอ่อนข้อด้อยของตนเอง การรับรู้ความคิดของบุคคลรอบข้างต่อตนเอง แสดงว่า นักเรียนที่มีอัตมโนทัศน์ทางการเรียนที่ดี ส่งผลต่อการปฏิบัติตน

ในการศึกษาของตนเอง อันส่งผลไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีตามไปด้วย สอดคล้องกับ พรอณี ชูทัยเจนจิต (2538) ได้อธิบายเกี่ยวกับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตรานักเรียน ดังนี้

- 1) ประสบการณ์ในช่วงแรกของชีวิต
- 2) อิทธิพลทางวัฒนธรรม
- 3) ร่างกาย
- 4) สติปัญญา
- 5) ความสำเร็จและความล้มเหลว
- 6) การยอมรับทางสังคม
- 7) สัญลักษณ์ของสถานภาพครอบครัว
- 8) อิทธิพลของครู

นอกจากนี้ Marsh (2003) กล่าวว่า การเปลี่ยนแปลงของอัตรานักเรียนนั้น จะเริ่มมีการเปลี่ยนแปลงที่เห็นได้ชัดในช่วงประถมกลางและเมื่อนักเรียนโตขึ้นจะเกิดความสัมพันธ์ของอัตรานักเรียนวิชาการและผลสัมฤทธิ์ในแบบอิทธิพลย้อนกลับในช่วงระดับประถมปลายถึงมัธยมต้น จากการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในวัยเด็กเล็กนี้เอง จึงถือได้ว่าผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กในช่วงวัยนี้มีความสำคัญมากที่สุดต่อการกำหนดพัฒนาการของอัตรานักเรียนที่ส่งผลต่อบุคลิกภาพของเด็ก เมื่อโตขึ้น (Cauley & Tyler, 1989; Metcafe, 1981; Reinecke, 1993) บุคคลที่มีอิทธิพลต่อเด็กในช่วงนี้คือพ่อแม่และสมาชิกในครอบครัว และเมื่อเด็กโตขึ้นในวัยเข้าเรียน ครูและเพื่อนจะเป็นผู้มีอิทธิพลต่อตัวนักเรียนเพิ่มเข้ามาด้วย และอัตรานักเรียนจะมีความสำคัญต่อเด็กในการปรับตัวเข้ากับสังคมรอบข้าง (Slavin, 2003; Woolfolk, 1993; Reinecke, 1993) ในช่วงวัยเรียน องค์ประกอบหลักที่มีผลต่อพัฒนาการของอัตรานักเรียนมี 2 องค์ประกอบ (Fraine, Damme, and Onghena, 2007) คือ องค์ประกอบการพัฒนาการส่วนบุคคล และองค์ประกอบที่มีผลมาจากสถานศึกษา นอกจากนี้ จากการศึกษาเกี่ยวกับพัฒนาการของอัตรานักเรียนจากวัยเด็กจนถึงช่วงวัยรุ่นจากนักวิจัยหลายๆท่านแสดงให้เห็นว่า ในขณะที่เด็กโตขึ้น ความรู้สึกรู้สึกของเด็กจะมีความยืดหยุ่นสูงมากตามช่วงอายุ เด็กจะรับรู้ถึงความแตกต่างและความเป็นตัวตนมากขึ้น (Harter, 1999; Marsh & Craven, 2006) สรุปได้ว่า อัตรานักเรียนของบุคคลสามารถเปลี่ยนแปลงและพัฒนาได้ ขึ้นอยู่กับอิทธิพลจากปัจจัยหลายๆด้าน ดังที่กล่าวมาแล้วข้างต้น ซึ่งได้นำเอาทฤษฎีต่างๆที่เกี่ยวข้องมาอธิบายสอดแทรกเพื่อสนับสนุนให้เกิดความชัดเจนยิ่งขึ้น

2.3 แรงจูงใจในการเรียน

แรงจูงใจในการเรียน มีอิทธิพลทางตรงในทิศทางบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ซึ่งวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัวแปร คือ อากัปกริยาจากแรงจูงใจ แรงจูงใจจากภายใน แรงจูงใจจากภายนอก แสดงว่า นักเรียนที่มีแรงจูงใจในการเรียนสูงจะส่งผลให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้นตามไปด้วย นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยที่สนับสนุนทฤษฎีที่ได้กล่าวมาคือ งานวิจัยของ อัจฉรา สุขารมณีย์ และอรพินทร์ ชูชม (2543) ได้ศึกษาทำการวิจัยเรื่องการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแรงจูงใจภายใน โดยสรุปผลการทดลองที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยด้านครอบครัวและแรงจูงใจ ดังนี้ แรงจูงใจภายในมีความสัมพันธ์ทางบวกกับรายได้ของ

บิดามารดา และปัจจัยการแรงจูงใจของบิดามารดาสามารถอธิบายความแปรปรวนของแรงจูงใจภายในของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงได้มากที่สุด (ร้อยละ 10.6 และร้อยละ 9.9 ตามลำดับ) และแรงจูงใจภายในมีอิทธิพลทั้งทางตรงและทางอ้อมต่อวิธีการเรียนรู้ของนักเรียน สอดคล้องกับ กิ่งเพชร ป็องแก้ว (2545) ได้ศึกษาการเรียนการสอนภาษาอังกฤษที่สามารถดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพและเกิดประสิทธิภพนั้น ศึกษาตัวชี้วัดได้จาก ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนดีซึ่งจะต้องมีเจตคติที่ดีต่อวิชาที่เรียน มีความสนใจกระตือรือร้นตอบทเรียน ซึ่งสิ่งเหล่านี้จะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อผู้เรียนเกิดแรงจูงใจ คือสภาวะที่ผลักดันให้ถึงจุดหมาย

ดังนั้น สรุปได้ว่า การที่เด็กจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับใดนั้น แรงจูงใจเป็นอีกตัวแปรหนึ่งที่มีอิทธิพล และการที่จะมีแรงจูงใจสูงหรือต่ำนั้น ปัจจัยด้านครอบครัวถือเป็นตัวแปรหลักที่มีอิทธิพลโดยตรงต่อแรงจูงใจ

2.4 เจตคติทางการเรียน

เจตคติทางการเรียน มีอิทธิพลทางตรงในทิศทางบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ซึ่งวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัวแปร คือ อารมณ์/ความรู้สึกที่มีต่อการเรียน ความเชื่อถือ/การรับรู้ที่มีต่อสิ่งที่เรียนรู้ อากัปกริยาที่มีต่อการเรียน แสดงว่า นักเรียนที่มีเจตคติทางการเรียนสูงจะส่งผลให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้นตามไปด้วย โดยมีงานวิจัยสนับสนุน คือ Napier and Riley (1985 อ้างถึงใน ทวีศักดิ์ ทิพโกมล, 2533) ได้ทำการศึกษาวิจัยแบบย้อนกลับเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบทางจิตพิสัยกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีอายุ 17 ปี โดยใช้ข้อมูลย้อนหลังระหว่างจิตพิสัยและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในระหว่างปี 1976-1977 โดยรวบรวมข้อมูลจากการประเมินผลความก้าวหน้าทางการศึกษาระดับชาติ ของประเทศสหรัฐอเมริกา ตัวอย่างประชากรทั้งหมด 3,135 คน โดยใช้เครื่องมือเป็นแบบวัดจิตพิสัยประเมินค่า 5 ระดับของลิเคิร์ท และแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จากการวิจัยพบว่า องค์ประกอบทางจิตพิสัยกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีความสัมพันธ์กัน แต่ไม่สามารถบ่งชี้ได้ว่า องค์ประกอบทางจิตพิสัยเป็นสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน นอกจากนี้ สุภาคย์ สุวรรณเวลา (2529) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเจตคติต่อกิจกรรมปฏิบัติการวิทยาศาสตร์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในเขตกรุงเทพมหานคร มีจำนวนกลุ่มตัวอย่าง 645 คน จากผลการวิจัยพบว่า นักเรียนมีเจตคติทางบวกต่อกิจกรรมปฏิบัติการวิทยาศาสตร์ และเจตคติต่อกิจกรรมปฏิบัติการวิทยาศาสตร์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์มีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.01

2.5 การเห็นคุณค่าในตนเอง

การเห็นคุณค่าในตนเอง มีอิทธิพลทางตรงในทิศทางบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ซึ่งวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัวแปร คือ ความภาคภูมิใจในตนเอง ความเชื่อมั่นในตนเอง ความพึงพอใจในตนเอง การยอมรับนับถือตนเอง แสดงว่า นักเรียนที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงจะส่งผลให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้นตามไปด้วย สอดคล้องกับทฤษฎีมนุษยนิยม นักคิดกลุ่มนี้มีแนวคิดว่า พัฒนาการใดๆของมนุษย์เกิดจากการเรียนรู้ มนุษย์มีศักยภาพที่จะเรียนรู้ คุณสมบัตินี้ติดตัวมาแต่เกิด กระบวนการเรียนรู้เป็นพฤติกรรมที่เห็นได้ชัดเจน ดังนั้นพัฒนาการ คือ การที่บุคคลสามารถทำอะไรๆโดยเพิ่มปริมาณขึ้น ซึ่งเป็นผลจากกระบวนการเรียนรู้ต่อเนื่อง การเรียนรู้อย่างหนึ่งจะเชื่อมโยงไปยังการเรียนรู้อื่นๆต่อไปไม่จบสิ้น ทฤษฎีการเรียนรู้ที่โดดเด่น คือ ทฤษฎีการเรียนรู้ของกลุ่มพฤติกรรมนิยม และทฤษฎีการเรียนรู้เชิงสังคมของบันดูรา นอกจากนี้ งานวิจัยของ ภัทรวดี ปรีชาประพาฬวงศ์ (2550) ซึ่งศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเลี้ยงดูของครอบครัว และการเห็นคุณค่าในตนเอง ของเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนเขต 3 จังหวัดนครราชสีมา พบว่า ตัวแปรทั้งสองมีความสัมพันธ์กันในเชิงบวก โดยเด็กส่วนใหญ่ได้รับการเลี้ยงดูในรูปแบบอิสระอย่างมีขอบเขต และมีการเห็นคุณค่าในตนเองอยู่ในระดับปานกลาง สอดคล้องกับ สุดา สงเดช (2546) ซึ่งศึกษาเกี่ยวกับสัมพันธ์ภาพในครอบครัว การอบรมเลี้ยงดู โครงสร้างครอบครัว การเห็นคุณค่าในตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของเด็กมัธยมศึกษาตอนปลาย พบว่าตัวแปรมีความสัมพันธ์กัน คือ สัมพันธ์ภาพในครอบครัวระหว่างพ่อแม่กับนักเรียน และการเห็นคุณค่าในตนเอง มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 และ นักเรียนที่มีสัมพันธ์ภาพในครอบครัวดีและนักเรียนที่มีสัมพันธ์ภาพในครอบครัวไม่ดี มีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

ดังนั้น การเห็นคุณค่าในตนเองจึงถือเป็นปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ซึ่งได้รับอิทธิพลมาจากสัมพันธ์ภาพภายในครอบครัว

ข้อเสนอแนะในการวิจัย

ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

จากการศึกษาโมเดลเชิงสาเหตุของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน พบว่า ตัวแปรด้านกระบวนการครอบครัว และตัวแปรส่งผ่านทางจิตวิทยาภายในบุคคล ได้แก่ อึดมโนทัศน์ทางการเรียน ประจัญใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน และการเห็นคุณค่าในตนเอง ล้วนส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนอย่างมี

นัยสำคัญทางสถิติ ดังนั้นผู้วิจัยขอเสนอแนะการนำผลการวิจัยไปใช้ในการพัฒนานักเรียนให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้น ดังนี้

1. ผู้บริหารสถานศึกษาและครู

ผู้บริหารสถานศึกษาและครูมีบทบาทสำคัญในการสร้างบรรยากาศทางการเรียนเพื่อส่งเสริมให้นักเรียนมีผลการเรียนที่ดีขึ้น ควรมีการจัดสภาพแวดล้อมภายในห้องเรียนและภายในโรงเรียนให้มีบรรยากาศสนับสนุนให้นักเรียนมีความพร้อมที่จะเรียนรู้ โรงเรียนควรมีการจัดกิจกรรมที่เน้นให้ผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการเรียนการสอน เพื่อสร้างปฏิสัมพันธ์ที่ดีระหว่าง ครู ผู้ปกครอง และตัวนักเรียน นอกจากนี้โรงเรียนควรมีการส่งเสริมและเน้นย้ำถึงความสำคัญในครอบครัว มีการจัดอบรมหรือสัมมนาเพื่อทำความเข้าใจกับผู้ปกครอง ให้ตระหนักถึงความสำคัญของครอบครัวที่ส่งผลต่อจิตวิทยาภายในตัวบุคคล ซึ่งจะส่งผลต่อเนื่องไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้น นอกจากนี้ครูควรมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อตัวนักเรียน เอาใจใส่และเป็นแบบอย่างที่ดีต่อนักเรียน

2. พ่อแม่หรือผู้ปกครอง

พ่อแม่หรือผู้ปกครองมีบทบาทสำคัญในการพัฒนาศักยภาพทางการเรียนของนักเรียน ด้วยการอบรมเลี้ยงดูอย่างถูกต้องเหมาะสม ให้ความรักความอบอุ่น สร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างสมาชิกในครอบครัว พร้อมทั้งปฏิบัติตนเป็นตัวอย่างที่ดี เพราะปฏิสัมพันธ์ที่ดีที่ครอบครัวมีให้กับนักเรียนจะส่งผลไปยังจิตวิทยาภายในบุคคลของนักเรียน และส่งผลต่อเนื่องไปยังการพัฒนาศักยภาพของตัวนักเรียนด้วย

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. การวิจัยในครั้งนี้ศึกษาเฉพาะนักเรียนในระดับประถมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร จึงควรมีการศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาในโรงเรียนทั่วไปซึ่งมีขอบเขตที่กว้างมากขึ้น เพื่อทำการเปรียบเทียบกับนักเรียนในระดับที่ได้ทำการศึกษาไปแล้วนั้น
2. ควรมีการวิจัยในเชิงคุณภาพเกี่ยวกับบทบาทของผู้ที่เกี่ยวข้องในการส่งเสริมศักยภาพของนักเรียน หรือศึกษารูปแบบการเลี้ยงดูในครอบครัวที่มีภูมิหลังที่แตกต่างกัน อันจะนำไปสู่การพัฒนาศักยภาพของตัวนักเรียนซึ่งเป็นเยาวชนของชาติต่อไป

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

คัคณางค์ มณีศรี และ สมหวัง พิธิยานุวัฒน์. อิทธิพลของพ่อแม่ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
ปณิธานการศึกษาและอัธมโนทัศน์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5
เขตกรุงเทพมหานคร. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2540.

ฎารณีย์ แผนสมบุญ. แรงจูงใจในการปฏิบัติงานในศาลชั้นต้นของผู้พิพากษาอาวุโส,
วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ, สาขาวิชาการบริหารทั่วไป ภาควิชารัฐศาสตร์
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา, 2548.

ทวิศักดิ์ ทิพโกมล. ความสัมพันธ์ระหว่างอัธมโนทัศน์ทางวิทยาศาสตร์ เจตคติต่อวิทยาศาสตร์
และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3
เขตการศึกษา 9. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ, สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ บัณฑิต
วิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2533.

นงลักษณ์ วิรัชชัย. ไมเคิลลิสเรล สถิติวิเคราะห์สำหรับการวิจัย. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพมหานคร:
โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2542.

น้ำเพชร สีนทอง. การศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และความวิตกกังวล ระหว่าง
การอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวดกวดขัน แบบมีเหตุผล และแบบปล่อยปละละเลย ของ
นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสวนกุหลาบวิทยาลัย นนทบุรี ปีการศึกษา 2541.
วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ, ภาควิชาประเมินและการวิจัย คณะศึกษาศาสตร์,
มหาวิทยาลัยรามคำแหง, 2541.

นิคม วรรณราชู. ครอบครัว: พ่อแม่คือผู้นำ. กรุงเทพมหานคร: ส.เอเชียเพรส, 2544.

ประสาธ อิศรปรีดา. สารัตถะจิตวิทยาการศึกษา. พิมพ์ครั้งที่ 4. มหาสารคาม: มหาวิทยาลัย
มหาสารคาม, 2547

ประเสริฐ เตชะนาราเกียรติ. ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบด้านนักเรียน องค์ประกอบด้านครู
สภาพแวดล้อมทางบ้าน และสภาพแวดล้อมทางโรงเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
คณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 กรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญา
โทบริหารธุรกิจ, สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2532.

ปราณี รามสูต. จิตวิทยาทั่วไป. กรุงเทพมหานคร: สถาบันราชภัฏธนบุรี, 2542.

- ปริญญา ยะวงศา. การศึกษาแรงจูงใจในการเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษของเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษาอังกฤษที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าความสามารถที่แท้จริงระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จากการทำกิจกรรมค่ายภาษาอังกฤษ. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, ภาควิชาการวัดผลและวิจัยการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, 2546.
- ปรียานูช ชุนเนร. ตัวแทนเด็กไทยคว้าชัยโอลิมปิก ความภาคภูมิใจของคนทั้งประเทศ. *ศึกษาวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์และเทคโนโลยี สสวท (พฤษภาคม-มิถุนายน 2550)* : 12-13,114.
- ปลัดสำนักนายกรัฐมนตรี, สำนักงาน. คณะอนุกรรมการพัฒนาครอบครัวและสตรีในคณะกรรมการส่งเสริมและประสานงานสตรีแห่งชาติ. *คุณลักษณะครอบครัวที่พึงประสงค์*. กรุงเทพมหานคร: สำนักนายกรัฐมนตรี, 2541.
- ปิติพงศ์ ประเสริฐผล. ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความคาดหวังในชีวิต กับความเครียดของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, ภาควิชาการวัดผลและวิจัยการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2535.
- พรอณี ชูทัย เจนจิต. *จิตวิทยาการเรียนการสอน*. (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพมหานคร: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, 2538.
- ภักวดี ปรีชาประพาฬวงศ์. ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเลี้ยงดูของครอบครัว การเห็นคุณค่าในตนเอง วิธีการเผชิญปัญหา และพฤติกรรมก้าวร้าวของเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนเขต 3 จังหวัดนครราชสีมา. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, สาขาจิตวิทยา ชุมชน คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, 2550.
- ภัสสร ติมานนท์ เกื้อ วงศ์บุญสิน สุวัฒนา วิบุรย์เศรษฐ์ และวิพรรณ ประจวบเหมาะ. *สรุปผลการวิจัยเบื้องต้น โครงการศึกษาครอบครัวไทย*. กรุงเทพมหานคร: สถาบันประชากรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2538.
- มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช. *ประมวลสาระชุดวิชา จิตวิทยาครอบครัวและครอบครัวศึกษา*. นนทบุรี: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช, 2545.
- ราชบัณฑิตยสถาน. *พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2542*. กรุงเทพมหานคร: นานมีบุ๊คส์พับลิเคชันส์, 2542.
- ราตรี พัฒนรังสรรค์. *พฤติกรรมมนุษย์กับการพัฒนาตน*. กรุงเทพมหานคร: สถาบันราชภัฏจันทรเกษม, 2542.

- เรียม ศรีทอง. พฤติกรรมมนุษย์กับการพัฒนาการ : ศาสตร์แห่งการพัฒนาชีวิตและสังคม.
กรุงเทพมหานคร : เวิร์ดเวฟเอดิเคชัน, 2542.
- วงศ์กร ภูทอง. แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 9 (พ.ศ.2545-2549).
กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์เดอะบุคส์, 2545.
- วรภัทร์ ภูเจริญ และโสภณา หิรัญบุญณะ. คู่มือ ISO 9001 : 2000 สำหรับผู้บริหารการศึกษาไทย.
กรุงเทพมหานคร: สมาคมส่งเสริมเทคโนโลยี(ไทย-ญี่ปุ่น), 2545.
- ศรีสว่าง พัววงศ์แพทย์. ครอบครัวไทยในปัจจุบัน และความต้องการความช่วยเหลือและการ
แทรกแซง ใน สถาบันครอบครัว: มุมมองของนักสวัสดิการสังคม. กรุงเทพมหานคร: สภา
สังคมสงเคราะห์แห่งประเทศไทย, 2540.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. ทฤษฎีการทดสอบแบบดั้งเดิม. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัย, 2544.
- ศิริชัย หงษ์สงวนศรี และนางพะงา ลิ้มสุวรรณ. *Aggression and violence in adolescents.*
[ออนไลน์].2005. แหล่งที่มา: http://www.rcpsycht.org/cap/detail_article.phpMnews_id=52 [2552, กันยายน 21]
- ศุภรา จิตภักดีรัตน์. การออกแบบกระบวนการจัดการเรียนรู้วิชาภาษาอังกฤษระดับการศึกษาขั้น
พื้นฐาน : *The Design of English Learning Process in Basic Education.*
กรุงเทพมหานคร: มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา, 2547.
- สมยศ นาวิการ. การบริหารและพฤติกรรมองค์กร.(พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์
กรุงธนพัฒนา, 2543.
- สุชาติ ประสิทธิ์รัฐสินธุ์, กวรรณิการ์ สุขเกษม, ไศภิต ผ่องศรี, และถนอมศรี ประสิทธิ์เมตต์.
แบบจำลองสมการโครงสร้าง : การใช้โปรแกรม LISREL , PRELIS และ SIMPLE.
กรุงเทพมหานคร: สามลดา, 2549.
- สุดา สงเดช. สัมพันธภาพในครอบครัว การอบรมเลี้ยงดู โครงสร้างครอบครัว การเห็นคุณค่าใน
ตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของเด็กมัธยมศึกษาตอนปลาย. วิทยานิพนธ์ปริญญา
มหาบัณฑิต, ภาควิชาประเมินและการวิจัย คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง,
2546.
- สุภาณี อ่อนชื่นจิต. รายงานวิจัยเรื่องการรับรู้และการปฏิบัติตามบทบาทหน้าที่ด้านการจัดการเพื่อ
การส่งเสริมสุขภาพของผู้บริหารการพยาบาลในคลินิกและชุมชนของโรงพยาบาล 14
จังหวัดภาคใต้. สงขลา: มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์, 2546.

- สุรวงศ์ ไคว้ตระกูล. *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพมหานคร: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2544.
- สุวรรณณี เวทไธสง. *การพัฒนาความสามารถและแรงจูงใจในการอ่านภาษาอังกฤษของ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โดยใช้เอกสารจริง, วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, สาขาการสอนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ*, 2543.
- สุวิมล ว่องวาณิช อวยพร เรื่องตระกูล วรธรณี แกมเกตุ และกนกพร วิบูลย์พัฒนวงค์. *บทบาทของผู้เกี่ยวข้องในการสร้างโอกาสการเรียนรู้สำหรับผู้เรียน*. กรุงเทพมหานคร: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2547.
- แสงเดือน ทวีสิน. *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์ไทยเส็ง, 2545.
- โสภา ซปัดมันน์. *ครอบครัว พื้นฐานปัญหาสังคมที่น่าเป็นห่วงในปัจจุบัน*. กรุงเทพมหานคร: สภาสังคมสงเคราะห์แห่งประเทศไทย, 2536.
- อนุรักษ์ บัณฑิตยชาติ. *ความตระหนักในคุณค่าของตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย*. *วารสารสุขภาพจิตแห่งประเทศไทย 7* (กุมภาพันธ์-พฤษภาคม 2542): 22-28.
- อัฉรา สุขารมณ และอรพินทร์ ชูชม. *รายงานการวิจัยเรื่อง การศึกษาเปรียบเทียบนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าระดับความสามารถกับนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปกติ*. กรุงเทพมหานคร: สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2530.
- อุมาพร ตรังคสมบัติ. *จิตบำบัดและการให้คำปรึกษาครอบครัว*. กรุงเทพมหานคร: เฟื่องฟ้าพรินติ้ง, 2540.

ภาษาอังกฤษ

- Allport, G. W. "Attitude" Cited by *Attitude Theory and Measurement*. Fishbein, New York : John Wiley & Song, 1967.
- Anatasi, A. *Psychology Testing*. New York: Macmillan Publishing, 1976.
- Asubel, D. P., and Robinson, F. G. *School Learning*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1969.
- Aulette, J. R. *Changing Families*. Belmont, CA: Wadsworth, 1994.
- Bandura, A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognition Theory*. New Jersey: Prentice Hall, 1977.

- Belz, H. F., and Geary, D. C. Father's occupation and social background: Relation to SAT score. *American Educational Research Journal* 21 (1984) :473-478.
- Bloom, B. S. *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill, 1976.
- Bomar, P.J. *Nurses and family health promotion : concepts, assessment, and interventions*. Philadelphia, PA: W.B. Saunders, 1996.
- Bradley, R. H., and Corwyn, R. F. Socioeconomic status and child Development. *Annual Review of Psychology* 53 (2002): 371-399.
- Bronfenbrenner, U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University, 1979.
- Burns, R. B. *The self-concept: theory, measurement, development, and behavior*. Singapore: Longman, 1979.
- Campbell, J. R. *The gender inequity cycle in mathematic: Parental influence and achievement*. New York: State University of New York Press, 1992.
- Castro, D. C. et al. Oral language and reading abilities of first-grad Peruvian children: Associations with child and family factor. *International Journal of Behavioral Development* (2002): 334-344.
- Cauley, K., and Tyler, B. The relationship of self-concept to prosocial behavior in children. *Early Childhood Research Quarterly* 4 (1989): 51-60.
- Chisman, F. P. *Attitude Psychology and The study of Public Opinion*. University Park: The Pennsylvania State University Press, 1976.
- Coopersmith, S. *Self-Esteem Inventories*. California: Consulting Psychologists Press, 1984.
- Davis-Kean, P. E., and Sexton, H.R. Race Differences in Parental Influences on Child Achievement. *Merrill-Palmer Quarterly*. 55 (2009): 285-318.
- Der-Karabetian, A. Perceived Family Process Factors and Mathematics Performance Among Latino, African and European American Middle School Students. *Educational Research Quarterly*. Vol 28-1 (2004): 38-47.

- Epstein, J. L. Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. *In Advances in reading/language research; Literacy though family community, and school interaction*. Greenwich, CT: JAI Press, 1991.
- Fraine, B. D., Damme, J. V., and Onghena, P. A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: Amultivariate mutillevel latent growth approach. *Contemporary Journal of Educational Psychology 100* (2007): 215-224.
- Freeman, G. D., Sulliivan, K., and Fulton, C. R. Effect of creative drama on self-concept, social skill, and problem behavior. *The Journal of Educational Research 96* (2003): 131-138.
- Gagne, R. M. *The Condition of Learning*. New York: Macmillan Publishing, 1977.
- Good, C. V. et al. *Dictionary of Education 3 rd ed*. New York: McGraw-Hill, 1973.
- Grolnick, W. S., and Slowiaczek, M. L. Parent' involvement in children's schooling. A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development 64* (1994): 237-252.
- Halle, T. G., Kurtz-Costes, B., and Mahoney, J. L. Family influences on school achievement in low-income, African American children. *Journal of Educational Psychology 89* (1997): 527-537.
- Harter, S. *The Construction of the self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford Press, 1999.
- Helmke, A., and Van Aken, M. A. The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology 87* (1995): 624-637.
- Henslin, J. M. *Sociology: A Down-to-Earth Approach 3 rd*. MA: Allyn and Bacon, 1997.
- Hjelle, A. L., and Ziegler, J. D. *Personality Theory*. New York: McGraw-Hill, 1992.
- Ho, D. Y. E. Cognitive socialization in Confucian heritage culture. In P. Greenfield & R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.

- Huntsinger, C. S., Jose, P. E., and Larson, S. L. Do parent practices to encourage academic competence influence the social adjustment of young European American and Chinese American children. *Developmental Psychology* 34 (1998): 747-756.
- Huitt, W. *Self-concept and self-esteem* [Online]. 2004. Available from: <http://chiron.valdosta.edu/wu=huitt/col/regsys/self.html> [2009, November 21]
- Jencks, C. *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books, 1972.
- Jorgensen, S. R., and Henderson, G. H. *Dimensions of Family Life 2 nd. Ed.* OH: Southwestern, 1990.
- Lilian, G. K. Your Child's Self-Esteem. *Parents Magazine*. (November 1988): 248.
- Marsh, H. W. and Craven, R. Academic self-concept: Beyond the dustbowl. *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment*. Orlando, FL: Academic Press, 1997.
- Macionis, J. C. *Sociology 5 th. ed.* Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1995.
- Marjoribanks, K. *Ethnic families and children's achievements*. Sidney: Allen & Unwin, 1980.
- Maslow, A. H. *Motivation and Personality. 2 ed.* New York: Haeper and Row, 1970.
- Mehrens, W. A., and Lehman, I. J. *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*. New York: Rinehart and Winston, 1984.
- Metcafe, B. Self-concept and attitude toward school. *British Journal of Educational psychology* 56 (1981): 66-76.
- Morgan, D. H. J. *The Family, Politics and Social Theory*. London: Routledge & Kegan Paul, 1995.
- Nunnally, J. C. *Test and measurement*. New York: McGraw Hill, 1959.
- Olson, D.H. and Defrain, J. *Marriage and Family: Diversity and Strengths. 2 ed.* Mountain View, CA: Mayfield, 1997.
- Pender. *Health Promotion in Nursing Practice. 3 ed.* New York: Appleton and Lange, 1996.

- Reinecke, C. R. *A biblical and psychological comparative study of self-concept* [Online]. 1993. Available from http://www.aiaas.edu/ict/vol_12/12cc_261-273.htm [2009, October 13]
- Robbins, S. P. *Organizational Behavior Concept, Controversies, and Application*. New Jersey: Prentice-Hall, 1983.
- Robin, Z., and Mcneil, E. B. *The Psychology of Being Human*. London: Kingsport Press, 1981.
- Robson, A.J., Efficiency In Evolutionary Games: Darwin, Nash And Secret Handshake . *Michigan – Center for Research on Economic & Social Theory* (1989): 89-92.
- Rogers, C. R. *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1951.
- Rokeach, M. *Client-Centered Theory*. Boston: Houghton Mifflin, 1970.
- Rosenberg, M. *Conceiving the self*. New York: Basic Books, 1979.
- Schulz, D. A. *The Changing Family: Its Function and Future*. 3 rd. ed. NJ: Prentice-Hall, 1982.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., and Stanton, G. C. Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46 (1979): 407-441.
- Slavin, E. R. *Educational Psychology. Theory and Practice*. MA: Pearson Education, 2003.
- Smith. et al. Latent Models of Family Processes in African American Families: Relationships to Child Competence, Achievement, and Problem Behavior. *Journal of Marriage & Family, Vol. 63 Issue 4* (2001) : 241-250.
- Song, I. S., and Hattie, J. Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology* 76 (1984): 1269-1281.
- Sprinthall, A. N., Sprinthall, C. R., and Oja, N. S. *Educational Psychology : A Developmental Approach*. Boston, MA: McGraw-Hill Book, 1998.
- Triandis, H. C. *Attitude and Attitude Change*. New York: John Wiley & Song, 1971.
- Wilkin, J. L. M., Mathematics and science self-concept: an international investigation. *The Journal of Experimental Education* 72 (2004): 331-346.

Wohlman, B. B. *Dictionary of Behavior Science*. New York: Litton Education Publishing, 1973.

Woolfolk, E. *Educational Psychology*. MA: A Division of Simon & Schuster, 1993.



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ก

รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ

รายชื่อ	ตำแหน่ง	วุฒิการศึกษา
1. ผศ.ทัศนีย์ จินตพิทักษ์กุล	อาจารย์สอนวิชาภาษาไทย โรงเรียนสาธิต เกษตรฯ กำแพงแสน	ศศ.ม. (ไทยคดีศึกษา)
2. ผศ.วสันต์ เตือนแจ้ง	อาจารย์สอนวิชาคณิตศาสตร์ โรงเรียนสาธิต เกษตรฯ กำแพงแสน	กศ.ม. (การวัดผลการศึกษา)
3. ผศ.ขจรรัตน์ อุดมศรี	อาจารย์สอนวิชาภาษาไทย โรงเรียนสาธิต เกษตรฯ กำแพงแสน	ศศ.ม. (การประถมศึกษา)
4. อาจารย์เพ็ญพิศ กมลสุขขีนิยง	ผู้ช่วยอาจารย์ใหญ่ระดับอนุบาล โรงเรียนสาธิต เกษตรฯ กำแพงแสน	กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา)
5. อาจารย์ทศพล บุญธรรม	อาจารย์แนะแนว โรงเรียนสาธิต เกษตรฯ กำแพงแสน	ศศ.ม. (จิตวิทยาชุมชน)
6. ผศ.ปาริชาติ จันทรเพ็ญ	อาจารย์ประจำภาควิชาครุศึกษา คณะศึกษาศาสตร์และพัฒนศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขต กำแพงแสน	ค.ม. (จิตวิทยาการศึกษา และการแนะแนว)
7. นาวาตรี ดร. พงศ์เทพ จิระโร	อาจารย์ประจำภาควิชาวิจัยและ จิตวิทยาประยุกต์ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา	ค.ด. (การวัดและ ประเมินผลการศึกษา)



ภาคผนวก ข
หนังสือขอความร่วมมือ

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ที่ ศธ 0512.6(2755)/104

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

3 กุมภาพันธ์ 2553


เรื่อง ขอบความอนุเคราะห์ให้นิสิตทดลองใช้เครื่องมือการวิจัย

เรียน อาจารย์ใหญ่โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน
ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา

เนื่องด้วย นางสาวมินตรา สิงหนาค นิสิตชั้นปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาวิจัย การศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินการวิจัยเพื่อเสนอเป็นวิทยานิพนธ์เรื่อง **“อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและ ตัวแปรส่งผ่านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษา ในเขต กรุงเทพมหานคร”** โดยมีรองศาสตราจารย์ ดร.วรวรณี แกมเกตุ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา วิทยานิพนธ์ ในการนี้ใคร่ขอความอนุเคราะห์ให้นิสิตดำเนินการทดลองใช้เครื่องมือการวิจัย จาก กลุ่มตัวอย่างนักเรียนชั้นประถมศึกษา ปีที่ 4-6 จำนวน 30 คน ทั้งนี้ นิสิตจะประสานงานเรื่อง วัน และเวลา ในการทดลองใช้เครื่องมือการวิจัยอีกครั้งหนึ่ง

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาอนุเคราะห์ให้ นางสาวมินตรา สิงหนาค ได้ดำเนินการ ทดลองใช้เครื่องมือการวิจัยดังกล่าว ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่าน และขอขอบคุณ อย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ


(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงมล ไตรวิจิตรคุณ)
หัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา โทรศัพท์ 02-218-2578 ต่อ 800

อาจารย์ที่ปรึกษา รองศาสตราจารย์ ดร.วรวรณี แกมเกตุ โทร. 0-2218-2578-97 ต่อ 800

ที่ นิสิต

นางสาวมินตรา สิงหนาค โทร. 084-0443-365



ที่ ศธ 0512.6(2755)/ 105

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

3 กุมภาพันธ์ 2553

เรื่อง ขออนุมัติบุคลากรเป็นผู้ทรงคุณวุฒิ

เรียน อาจารย์ใหญ่โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน

ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา

สิ่งที่ส่งมาด้วย	1. โครงร่างวิทยานิพนธ์ (ฉบับสังเขป)	จำนวน 1 ชุด
	2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	จำนวน 1 ชุด
	3. แบบตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัย	จำนวน 1 ชุด

เนื่องด้วย นางสาวมินตรา สิงหนาค นิสิตชั้นปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินการวิจัยเพื่อเสนอเป็นวิทยานิพนธ์เรื่อง “อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร” โดยมีรองศาสตราจารย์ ดร.วรรณิ แกมเกตต์ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ในกรณีนี้จึงขอเรียนเชิญ บุคลากรดังรายนามต่อไปนี้ เป็นผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อตรวจสอบความตรงตามเนื้อหาของเครื่องมือการวิจัย ในครั้งนี้ เพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ทัศนีย์ จินตพิทักษ์กุล
2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์วสันต์ เตือนแจ่ม
3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ขจรรัตน์ อุดมศรี
4. อาจารย์เพ็ญพิศ กมลสุขขีเนยง
5. อาจารย์ทศพล บุญธรรม

จึงเรียนมาเพื่อโปรดอนุมัติให้ บุคลากรดังรายนามข้างต้น เป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือการวิจัยดังกล่าว คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์ จากท่านและขอขอบพระคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)

หัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา โทรศัพท์ 02-218-2578 ต่อ 800

อาจารย์ที่ปรึกษา รองศาสตราจารย์ ดร.วรรณิ แกมเกตต์ โทร. 0-2218-2578-97 ต่อ 800

ชื่อนิสิต นางสาวมินตรา สิงหนาค โทร. 084-044-3565



ที่ ศธ 0512.6(2755)/ 105

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

3 กุมภาพันธ์ 2553

เรื่อง ขอเรียนเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญเพื่อตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัย

เรียน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ทัศนีย์ จินตพิทักษ์กุล

- สิ่งที่ส่งมาด้วย
1. ตัวอย่างเครื่องมืองานวิจัย
 2. แบบตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัย
 3. โครงร่างงานวิจัย

ด้วย นางสาวมินตรา สิงหนาค นิสิตระดับปริญญาโท หลักสูตรครุศาสตร์มหาบัณฑิต สาขาวิชาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อประกอบการทำวิทยานิพนธ์ในหัวข้อ “อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร” โดยมีรองศาสตราจารย์ ดร.วรรณิ แกมเกตุ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ในการนี้จึงขอเรียนเชิญท่าน เป็นผู้เชี่ยวชาญเพื่อตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัยในครั้งนี้ ทั้งนี้ นิสิตผู้วิจัยจะได้ประสานงานในรายละเอียดต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัยครั้งนี้ เพื่อประโยชน์ทางวิชาการ และขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้ด้วย

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)
หัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

โทรศัพท์ 02-218-2578

โทรศัพท์ 084-0443565 (นางสาวมินตรา สิงหนาค)



ที่ ศธ 0512.6(2755)/ 105

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

3 กุมภาพันธ์ 2553

เรื่อง ขอเรียนเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญเพื่อตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัย

เรียน ผู้ช่วยศาสตราจารย์วสันต์ เตือนแจ้ง

- สิ่งที่ส่งมาด้วย
1. ตัวอย่างเครื่องมืองานวิจัย
 2. แบบตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัย
 3. โครงร่างงานวิจัย

ด้วย นางสาวมินตรา สิงหนาค นิสิตระดับปริญญาโท หลักสูตรครุศาสตร์มหาบัณฑิต สาขาวิชาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อประกอบการทำวิทยานิพนธ์ในหัวข้อ “อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร” โดยมีรองศาสตราจารย์ ดร.วรรณิ แกมเกตุ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ในการนี้จึงขอเรียนเชิญท่าน เป็นผู้เชี่ยวชาญเพื่อตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัยในครั้งนี้ ทั้งนี้ นิสิตผู้วิจัยจะได้ประสานงานในรายละเอียดต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัยครั้งนี้ เพื่อประโยชน์ทางวิชาการ และขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้ด้วย

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)
หัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

โทรศัพท์ 02-218-2578

โทรศัพท์ 084-0443565 (นางสาวมินตรา สิงหนาค)



ที่ ศธ 0512.6(2755)/ 105

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

3 กุมภาพันธ์ 2553

เรื่อง ขอเรียนเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญเพื่อตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัย

เรียน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ขจรรัตน์ อุดมศรี

- สิ่งที่ส่งมาด้วย
1. ตัวอย่างเครื่องมืองานวิจัย
 2. แบบตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัย
 3. โครงร่างงานวิจัย

ด้วย นางสาวมินตรา สิงหนาค นิสิตระดับปริญญาโท หลักสูตรครุศาสตร์มหาบัณฑิต สาขาวิชาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อประกอบการทำวิทยานิพนธ์ในหัวข้อ “อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร” โดยมีรองศาสตราจารย์ ดร.วรรณิ์ แกมเกตุ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ในการนี้จึงขอเรียนเชิญท่าน เป็นผู้เชี่ยวชาญเพื่อตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัยในครั้งนี้ ทั้งนี้ นิสิตผู้วิจัยจะได้ประสานงานในรายละเอียดต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัยครั้งนี้ เพื่อประโยชน์ทางวิชาการ และขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้ด้วย

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)
หัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

โทรศัพท์ 02-218-2578

โทรศัพท์ 084-0443565 (นางสาวมินตรา สิงหนาค)



ที่ ศธ 0512.6(2755)/ 105

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

3 กุมภาพันธ์ 2553

เรื่อง ขอเรียนเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญเพื่อตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัย

เรียน อาจารย์เพ็ญพิศ กมลสุขขี้นยง

- สิ่งที่ส่งมาด้วย
1. ตัวอย่างเครื่องมืองานวิจัย
 2. แบบตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัย
 3. โครงร่างงานวิจัย

ด้วย นางสาวมินตรา สิงหนาค นิสิตระดับปริญญาโท หลักสูตรครุศาสตร์มหาบัณฑิต สาขาวิชาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อประกอบการทำวิทยานิพนธ์ในหัวข้อ “อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร” โดยมีรองศาสตราจารย์ ดร.วรรณิ แกมเกตุ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ในการนี้จึงขอเรียนเชิญท่านเป็นผู้เชี่ยวชาญเพื่อตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัยในครั้งนี้ ทั้งนี้ นิสิตผู้วิจัยจะได้ประสานงานในรายละเอียดต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัยครั้งนี้ เพื่อประโยชน์ทางวิชาการ และขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้ด้วย

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)
หัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

โทรศัพท์ 02-218-2578

โทรศัพท์ 084-0443565 (นางสาวมินตรา สิงหนาค)



ที่ ศธ 0512.6(2755)/ 105

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

3 กุมภาพันธ์ 2553

เรื่อง ขอเรียนเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญเพื่อตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัย

เรียน อาจารย์ทศพล บุญธรรม

- สิ่งที่ส่งมาด้วย
1. ตัวอย่างเครื่องมืองานวิจัย
 2. แบบตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัย
 3. โครงร่างงานวิจัย

ด้วย นางสาวมินตรา สิงหนาค นิสิตระดับปริญญาโท หลักสูตรครุศาสตร์มหาบัณฑิต สาขาวิชาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อประกอบการทำวิทยานิพนธ์ในหัวข้อ “อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร” โดยมีรองศาสตราจารย์ ดร.วรรณิ แกมเกตุ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ในการนี้จึงขอเรียนเชิญท่าน เป็นผู้เชี่ยวชาญเพื่อตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัยในครั้งนี้ ทั้งนี้ นิสิตผู้วิจัยจะได้ประสานงานในรายละเอียดต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัยครั้งนี้ เพื่อประโยชน์ทางวิชาการ และขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้ด้วย

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)
หัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

โทรศัพท์ 02-218-2578

โทรศัพท์ 084-0443565 (นางสาวมินตรา สิงหนาค)



ที่ ศธ 0512.6(2755)/ 107

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

3 กุมภาพันธ์ 2553

เรื่อง ขออนุมัติบุคลากรเป็นผู้ทรงคุณวุฒิ

เรียน คณบดีคณะศึกษาศาสตร์และพัฒนศาสตร์

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน

สิ่งที่ส่งมาด้วย	1. โครงร่างวิทยานิพนธ์ (ฉบับสังเขป)	จำนวน 1 ชุด
	2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	จำนวน 1 ชุด
	3. แบบตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัย	จำนวน 1 ชุด

เนื่องด้วย นางสาวมินตรา สิงหนาค นิสิตชั้นปริญญาโท สาขาวิชาวิจัย การศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินการวิจัยเพื่อเสนอเป็นวิทยานิพนธ์เรื่อง **“อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษา ในเขต กรุงเทพมหานคร”** โดยมีรองศาสตราจารย์ ดร.วรรณิ์ แกมเกตู เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ในการนี้จึงขอเรียนเชิญบุคลากรดังรายนามต่อไปนี้ เป็นผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อตรวจสอบความตรงตาม เนื้อหาของเครื่องมือการวิจัยในครั้งนี้ เพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ปาริชาติ จันทรพิชญ์

จึงเรียนมาเพื่อโปรดอนุมัติให้ บุคลากรดังรายนามข้างต้น เป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบ เครื่องมือการวิจัยดังกล่าว คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านและขอขอบพระคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)
หัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา โทรศัพท์ 02-218-2578 ต่อ 800

อาจารย์ที่ปรึกษา รองศาสตราจารย์ ดร.วรรณิ์ แกมเกตู โทร. 0-2218-2578-97 ต่อ 800

ชื่อนิสิต นางสาวมินตรา สิงหนาค โทร. 084-044-3565



ที่ ศธ 0512.6(2755)/ 107

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

3 กุมภาพันธ์ 2553

เรื่อง ขอเรียนเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญเพื่อตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัย

เรียน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ปาริชาติ จันทร์เพ็ญ

สิ่งที่ส่งมาด้วย 1.ตัวอย่างเครื่องมืองานวิจัย

2.แบบตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัย

3.โครงร่างงานวิจัย

ด้วย นางสาวมินตรา สิงหนาค นิสิตระดับปริญญาโท หลักสูตรครุศาสตร์มหาบัณฑิต สาขาวิชาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อประกอบการทำวิทยานิพนธ์ในหัวข้อ “อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร” โดยมีรองศาสตราจารย์ ดร.วรรณิ แกมเกตุ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ในการนี้จึงขอเรียนเชิญท่าน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ปาริชาติ จันทร์เพ็ญ เป็นผู้เชี่ยวชาญเพื่อตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัยในครั้งนี้ ทั้งนี้ นิสิตผู้วิจัยจะได้ประสานงานในรายละเอียดต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่าน โปรดเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัยครั้งนี้ เพื่อประโยชน์ทางวิชาการ และขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้ด้วย

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)

หัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

โทรศัพท์ 02-218-2578

โทรศัพท์ 084-0443565 (นางสาวมินตรา สิงหนาค)



ที่ ศธ 0512.6(2755)/ 107

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

3 กุมภาพันธ์ 2553

เรื่อง ขออนุมัติบุคลากรเป็นผู้ทรงคุณวุฒิ

เรียน คณบดีคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

สิ่งที่ส่งมาด้วย	1. โครงร่างวิทยานิพนธ์ (ฉบับสังเขป)	จำนวน 1 ชุด
	2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	จำนวน 1 ชุด
	3. แบบตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัย	จำนวน 1 ชุด

เนื่องด้วย นางสาวมินตรา สิงหนาค นิสิตชั้นปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาวิจัย การศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินการวิจัยเพื่อเสนอเป็นวิทยานิพนธ์เรื่อง **“อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและ ตัวแปรส่งผ่านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษา ในเขต กรุงเทพมหานคร”** โดยมีรองศาสตราจารย์ ดร.วรวรรณ แกมเกตต์ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ในการนี้จึงขอเรียนเชิญบุคลากรดังรายนามต่อไปนี้ เป็นผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อตรวจสอบความตรงตาม เนื้อหาของเครื่องมือการวิจัยในครั้งนี้ เพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป

1. นาวาตรี ดร. พงศ์เทพ จิระโร

จึงเรียนมาเพื่อโปรดอนุมัติให้ บุคลากรดังรายนามข้างต้น เป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบ เครื่องมือการวิจัยดังกล่าว คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านและขอขอบพระคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงมล ไตรวิจิตรคุณ)
หัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา โทรศัพท์ 02-218-2578 ต่อ 800

อาจารย์ที่ปรึกษา รองศาสตราจารย์ ดร.วรวรรณ แกมเกตต์ โทร. 0-2218-2578-97 ต่อ 800

ชื่อนิสิต นางสาวมินตรา สิงหนาค โทร. 084-044-3565



ที่ ศธ 0512.6(2755)/ 107

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

3 กุมภาพันธ์ 2553

เรื่อง ขอรียนเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญเพื่อตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัย

เรียน นาวาตรี ดร. พงศ์เทพ จิระโร

สิ่งที่ส่งมาด้วย 1. ตัวอย่างเครื่องมืองานวิจัย
2. แบบตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัย
3. โครงร่างงานวิจัย

ด้วย นางสาวมินตรา สิงหนาค นิสิตระดับปริญญาโท หลักสูตรครุศาสตร์มหาบัณฑิต สาขาวิชาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อประกอบการทำวิทยานิพนธ์ในหัวข้อ “อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร” โดยมีรองศาสตราจารย์ ดร.วรรณิ แกมเกตุ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ในการนี้จึงขอรียนเชิญท่าน นาวาตรี ดร. พงศ์เทพ จิระโร เป็นผู้เชี่ยวชาญเพื่อตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัยในครั้งนี้ ทั้งนี้ นิสิตผู้วิจัยจะได้ประสานงานในรายละเอียดต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่าน โปรดเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมืองานวิจัยครั้งนี้ เพื่อประโยชน์ทางวิชาการ และขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้ด้วย

ขอแสดงความนับถือ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)

หัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

โทรศัพท์ 02-218-2578

โทรศัพท์ 084-0443565 (นางสาวมินตรา สิงหนาค)



ที่ ศธ 0512.6(2755)/ 108

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

3 กุมภาพันธ์ 2553

เรื่อง ขอบความอนุเคราะห์ให้หนังสือเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนวัดจันทร์ประดิษฐาราม

เนื่องด้วย นางสาวมินตรา สิงหนาค นิสิตชั้นปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาวิจัย การศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินการวิจัยเพื่อเสนอเป็นวิทยานิพนธ์เรื่อง **“อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและ ตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนประถมศึกษา ในเขต กรุงเทพมหานคร”** โดยมีรองศาสตราจารย์ ดร.วรวรรณี แกมเกตู เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา วิทยานิพนธ์ ในการนี้ใคร่ขอความอนุเคราะห์ให้หนังสือดำเนินการทดลองใช้เครื่องมือการวิจัย จาก กลุ่มตัวอย่าง นักเรียนประถมศึกษาปีที่ 4-6 ระดับละ 30 คน รวมทั้งสิ้น จำนวน 90 คน ทั้งนี้หนังสือ จะประสานงานเรื่อง วัน และเวลา ในการทดลองใช้เครื่องมือการวิจัยอีกครั้งหนึ่ง

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาอนุเคราะห์ให้ นางสาวมินตรา สิงหนาค ดำเนินการเก็บ รวบรวมข้อมูลการวิจัยดังกล่าว ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่าน และขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)
หัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา โทรศัพท์ 02-218-2578 ต่อ 800

อาจารย์ที่ปรึกษา รองศาสตราจารย์ ดร.วรวรรณี แกมเกตู โทร. 0-2218-2578-97 ต่อ 800

ที่หนังสือ นางสาวมินตรา สิงหนาค โทร. 084-0443-365



ที่ ศธ 0512.6(2755)/ 108

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

3 กุมภาพันธ์ 2553

เรื่อง ขอบความอนุเคราะห์ให้หนังสือเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนไทยรัฐวิทยา ๗๕ เฉลิมพระเกียรติ

เนื่องด้วย นางสาวมินตรา สิงหนาค นิสิตชั้นปริญญาโท สาขาวิชาวิจัย การศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินการวิจัยเพื่อเสนอเป็นวิทยานิพนธ์เรื่อง **“อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและ ตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนประถมศึกษา ในเขต กรุงเทพมหานคร”** โดยมีรองศาสตราจารย์ ดร.วรวรรณี แกมเกตู เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา วิทยานิพนธ์ ในการนี้ใคร่ขอความอนุเคราะห์ให้หนังสือดำเนินการทดลองใช้เครื่องมือการวิจัย จาก กลุ่มตัวอย่าง นักเรียนประถมศึกษาปีที่ 4-6 ระดับละ 30 คน รวมทั้งสิ้น จำนวน 90 คน ทั้งนี้หนังสือ จะประสานงานเรื่อง วัน และเวลา ในการทดลองใช้เครื่องมือการวิจัยอีกครั้งหนึ่ง

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาอนุเคราะห์ให้ นางสาวมินตรา สิงหนาค ดำเนินการเก็บ รวบรวมข้อมูลการวิจัยดังกล่าว ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่าน และขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)
หัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา โทรศัพท์ 02-218-2578 ต่อ 800

อาจารย์ที่ปรึกษา รองศาสตราจารย์ ดร.วรวรรณี แกมเกตู โทร. 0-2218-2578-97 ต่อ 800

ที่หนังสือ นางสาวมินตรา สิงหนาค โทร. 084-0443-365



ที่ ศธ 0512.6(2755)/ 108

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

3 กุมภาพันธ์ 2553

เรื่อง ขอบความอนุเคราะห์ให้หนังสือเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนวัดคูขุดธาราม

เนื่องด้วย นางสาวมินตรา สิงหนาค นิสิตชั้นปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาวิจัย การศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินการวิจัยเพื่อเสนอเป็นวิทยานิพนธ์เรื่อง **“อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและ ตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนประถมศึกษา ในเขต กรุงเทพมหานคร”** โดยมีรองศาสตราจารย์ ดร.วรวรรณี แกมเกตู เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา วิทยานิพนธ์ ในการนี้ใคร่ขอความอนุเคราะห์ให้หนังสือดำเนินการทดลองใช้เครื่องมือการวิจัย จาก กลุ่มตัวอย่าง นักเรียนประถมศึกษาปีที่ 4-6 ระดับละ 30 คน รวมทั้งสิ้น จำนวน 90 คน ทั้งนี้หนังสือ จะประสานงานเรื่อง วัน และเวลา ในการทดลองใช้เครื่องมือการวิจัยอีกครั้งหนึ่ง

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาอนุเคราะห์ให้ นางสาวมินตรา สิงหนาค ดำเนินการเก็บ รวบรวมข้อมูลการวิจัยดังกล่าว ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่าน และขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)
หัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา โทรศัพท์ 02-218-2578 ต่อ 800

อาจารย์ที่ปรึกษา รองศาสตราจารย์ ดร.วรวรรณี แกมเกตู โทร. 0-2218-2578-97 ต่อ 800

ที่หนังสือ นางสาวมินตรา สิงหนาค โทร. 084-0443-365



ที่ ศธ 0512.6(2755)/ 108

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

3 กุมภาพันธ์ 2553

เรื่อง ขอบความอนุเคราะห์ให้หนังสือเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนวัดนิมมานรดี

เนื่องด้วย นางสาวมินตรา สิงหนาค นิสิตชั้นปริญญาโท สาขาวิชาวิจัย การศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินการวิจัยเพื่อเสนอเป็นวิทยานิพนธ์เรื่อง **“อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและ ตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนประถมศึกษา ในเขต กรุงเทพมหานคร”** โดยมีรองศาสตราจารย์ ดร.วรวรรณี แกมเกตู เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา วิทยานิพนธ์ ในการนี้ใคร่ขอความอนุเคราะห์ให้หนังสือดำเนินการทดลองใช้เครื่องมือการวิจัย จาก กลุ่มตัวอย่าง นักเรียนประถมศึกษาปีที่ 4-6 ระดับละ 30 คน รวมทั้งสิ้น จำนวน 90 คน ทั้งนี้หนังสือ จะประสานงานเรื่อง วัน และเวลา ในการทดลองใช้เครื่องมือการวิจัยอีกครั้งหนึ่ง

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาอนุเคราะห์ให้ นางสาวมินตรา สิงหนาค ดำเนินการเก็บ รวบรวมข้อมูลการวิจัยดังกล่าว ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่าน และขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)
หัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา โทรศัพท์ 02-218-2578 ต่อ 800

อาจารย์ที่ปรึกษา รองศาสตราจารย์ ดร.วรวรรณี แกมเกตู โทร. 0-2218-2578-97 ต่อ 800

ที่หนังสือ นางสาวมินตรา สิงหนาค โทร. 084-0443-365



ที่ ศธ 0512.6(2755)/ 108

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

3 กุมภาพันธ์ 2553

เรื่อง ขอบความอนุเคราะห์ให้หนังสือเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนคลองเตยวิทยา

เนื่องด้วย นางสาวมินตรา สิงหนาค นิสิตชั้นปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาวิจัย การศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินการวิจัยเพื่อเสนอเป็นวิทยานิพนธ์เรื่อง **“อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและ ตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนประถมศึกษา ในเขต กรุงเทพมหานคร”** โดยมีรองศาสตราจารย์ ดร.วรวรรณี แกมเกตู เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา วิทยานิพนธ์ ในการนี้ใคร่ขอความอนุเคราะห์ให้หนังสือดำเนินการทดลองใช้เครื่องมือการวิจัย จาก กลุ่มตัวอย่าง นักเรียนประถมศึกษาปีที่ 4-6 ระดับละ 30 คน รวมทั้งสิ้น จำนวน 90 คน ทั้งนี้หนังสือ จะประสานงานเรื่อง วัน และเวลา ในการทดลองใช้เครื่องมือการวิจัยอีกครั้งหนึ่ง

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาอนุเคราะห์ให้ นางสาวมินตรา สิงหนาค ดำเนินการเก็บ รวบรวมข้อมูลการวิจัยดังกล่าว ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่าน และขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)
หัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา โทรศัพท์ 02-218-2578 ต่อ 800

อาจารย์ที่ปรึกษา รองศาสตราจารย์ ดร.วรวรรณี แกมเกตู โทร. 0-2218-2578-97 ต่อ 800

ที่หนังสือ นางสาวมินตรา สิงหนาค โทร. 084-0443-365



ที่ ศธ 0512.6(2755)/ 108

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

3 กุมภาพันธ์ 2553

เรื่อง ขอบความอนุเคราะห์ให้หนังสือเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนอัสสัมชัญ แผนกประถม

เนื่องด้วย นางสาวมินตรา สิงหนาค นิสิตชั้นปริญญาโท สาขาวิชาวิจัย การศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินการวิจัยเพื่อเสนอเป็นวิทยานิพนธ์เรื่อง **“อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและ ตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนประถมศึกษา ในเขต กรุงเทพมหานคร”** โดยมีรองศาสตราจารย์ ดร.วรวรรณี แกมเกตู เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา วิทยานิพนธ์ ในการนี้ใคร่ขอความอนุเคราะห์ให้หนังสือดำเนินการทดลองใช้เครื่องมือการวิจัย จาก กลุ่มตัวอย่าง นักเรียนประถมศึกษาปีที่ 4-6 ระดับละ 30 คน รวมทั้งสิ้น จำนวน 90 คน ทั้งนี้หนังสือ จะประสานงานเรื่อง วัน และเวลา ในการทดลองใช้เครื่องมือการวิจัยอีกครั้งหนึ่ง

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาอนุเคราะห์ให้ นางสาวมินตรา สิงหนาค ดำเนินการเก็บ รวบรวมข้อมูลการวิจัยดังกล่าว ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่าน และขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)
หัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา โทรศัพท์ 02-218-2578 ต่อ 800

อาจารย์ที่ปรึกษา รองศาสตราจารย์ ดร.วรวรรณี แกมเกตู โทร. 0-2218-2578-97 ต่อ 800

ที่หนังสือ นางสาวมินตรา สิงหนาค โทร. 084-0443-365



ภาคผนวก ค

ตัวอย่างแบบสอบถาม

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบสอบถาม**เรื่อง อิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
ของนักเรียนประถมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร**

ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของวิทยานิพนธ์นิตยลิตขั้นปริญญาโท สาขาวิชาวิจัยการศึกษา
ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

คำชี้แจงสำหรับผู้ตอบแบบสอบถาม**1. การศึกษาครั้งนี้มีวัตถุประสงค์**

- 1.1 เพื่อศึกษาอิทธิพลของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
- 1.2 เพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ ของกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

2. เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ เป็นแบบสอบถาม จำนวน 2 ฉบับ

ฉบับที่ 1(เก็บจากผู้ปกครองของนักเรียน) **เกี่ยวกับกระบวนการครอบครัว**

ฉบับที่ 2(เก็บจากนักเรียน) **เกี่ยวกับจิตวิทยาภายในตัวบุคคล** ประกอบด้วย

- 1) อึดทนโน้ทนทางการเรียน
- 2) แรงจูงใจในการเรียน
- 3) เจตคติทางการเรียน
- 4) การเห็นคุณค่าในตนเอง

ฉบับที่ 1

เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับกระบวนการครอบครัว (เก็บจากผู้ปกครองของนักเรียน)

ตอนที่ 1 เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่าง

คำชี้แจง โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่อง หน้าข้อความที่ตรงกับสภาพความเป็นจริงของท่านหรือเติมข้อความลงในช่องว่างที่กำหนด

1. ความเกี่ยวพันระหว่างผู้ปกครองกับนักเรียน		
<input type="checkbox"/> พ่อหรือแม่	<input type="checkbox"/> บุคคลอื่น โปรดระบุ.....	
2. อายุ		
<input type="checkbox"/> ต่ำกว่า 30 ปี	<input type="checkbox"/> 31-40 ปี	
<input type="checkbox"/> 40-50 ปี	<input type="checkbox"/> มากกว่า 50 ปีขึ้นไป	
3. จำนวนบุตร		
<input type="checkbox"/> 1 คน	<input type="checkbox"/> 2 คน	<input type="checkbox"/> มากกว่า 2 คน
3. ลักษณะครอบครัว		
<input type="checkbox"/> ครอบครัวเดี่ยว	<input type="checkbox"/> ครอบครัวรวม	
4. ระดับการศึกษาสูงสุด		
<input type="checkbox"/> ต่ำกว่าปริญญาตรี	<input type="checkbox"/> ปริญญาตรี	
<input type="checkbox"/> สูงกว่าปริญญาตรี	<input type="checkbox"/> อื่น ๆ โปรดระบุ.....	
5. รายได้ต่อเดือน		
<input type="checkbox"/> ต่ำกว่า 10,000 บาท	<input type="checkbox"/> 10,000 - 25,000 บาท	
<input type="checkbox"/> 25,000 - 40,000 บาท	<input type="checkbox"/> 40,000 บาท ขึ้นไป	
6. อาชีพ		
<input type="checkbox"/> แม่บ้าน	<input type="checkbox"/> ข้าราชการ	
<input type="checkbox"/> พนักงานบริษัทเอกชน	<input type="checkbox"/> พนักงานรัฐวิสาหกิจ	
<input type="checkbox"/> ธุรกิจส่วนตัว	<input type="checkbox"/> อื่น ๆ โปรดระบุ.....	

ตอนที่ 2 เป็นการประเมินความคิดเห็นเกี่ยวกับกระบวนการครอบครัว วัดจากความคิดเห็นของพ่อแม่ที่มีต่อข้อคำถาม โดยใช้แบบสอบถามแบบมาตราประมาณค่า (rating scale) 5 ระดับ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

คำชี้แจง โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องว่างที่ตรงกับความคิดเห็นของท่านมากที่สุด
5 = เห็นด้วยอย่างยิ่ง 4 = เห็นด้วย 3 = ไม่แน่ใจ 2 = ไม่เห็นด้วย 1 = ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

รายการประเมิน	ระดับความคิดเห็น				
	5	4	3	2	1
1. ความคาดหวังเกี่ยวกับการศึกษาของลูก					
1. ฉันพอใจและคิดว่าลูกเรียนสุดความสามารถแล้ว					
2. ฉันคิดว่าลูกคนนี้สามารถเรียนได้ดีกว่าที่เขาทำได้ตอนนี้					
3. ฉันต้องการให้ลูกเรียนต่อในมหาวิทยาลัยที่ดี					
4. ฉันไม่เคยพอใจกับผลการเรียนของลูกเลย					
5. ฉันจะรู้สึกผิดหวังอย่างยิ่ง ถ้าลูกไม่ได้เป็นที่หนึ่งของห้อง					
6. ลูกได้คะแนนเต็มเท่านั้น จึงจะทำให้ฉันพอใจ					

ตอนที่ 3 เป็นการประเมินความถี่เกี่ยวกับกระบวนการครอบครัว โดยวัดจากกิจกรรมในด้านต่างๆที่สมาชิกในครอบครัวกระทำร่วมกัน โดยใช้แบบสอบถามแบบมาตราประมาณค่า (rating scale) 5 ระดับ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

คำชี้แจง โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องว่างที่ตรงกับความถี่ในการปฏิบัติของท่านมากที่สุด
5 = ปฏิบัติเป็นประจำ 4 = ปฏิบัติค่อนข้างบ่อยครั้ง 3 = ปฏิบัติเป็นบางครั้ง 2 = เกือบไม่เคยปฏิบัติ 1 = ไม่เคยปฏิบัติเลย

รายการประเมิน	ระดับความถี่ของการปฏิบัติ				
	5	4	3	2	1
2. กิจกรรมการอ่านหนังสือร่วมกัน					
7. ฉันอ่านหนังสือร่วมกับลูกหลังเลิกเรียนหรือก่อนนอน					
8. ฉันอ่านหนังสือนิทานให้ลูกฟังก่อนนอนเมื่อลูกยังเล็ก					
9. ฉันใช้เวลามากกว่า 1 ชั่วโมงในแต่ละครั้งที่อ่านหนังสือร่วมกับลูก					
10. ฉันช่วยลูกเลือกประเภทหนังสือที่จะอ่าน					
11. ฉันพูดคุยกับลูกเกี่ยวกับหนังสือที่ออกใหม่, น่าสนใจและดังในขณะนี้					

รายการประเมิน	ระดับความถี่ของการปฏิบัติ				
	5	4	3	2	1
3. การแสดงความรัก/ความอบอุ่น					
12. ฉันพูดกับลูกเพื่อแสดงถึงความห่วงใยที่มีต่อตัวเขา					
13. ฉันปลอบใจลูกเมื่อลูกได้คะแนนน้อยหรือผิดพลาด					
14. ฉันไม่เคยโอบกอดหรือลูบศีรษะลูกเลย					
15. เมื่อลูกมีปัญหาจากโรงเรียน ฉันจะปล่อยให้แก้ปัญหาลูกเอง					
16. ฉันจัดงานวันเกิดให้แก่ลูกทุกปี					
17. ฉันมีของขวัญมอบให้แก่ลูกในโอกาสสำคัญ เช่น วันขึ้นปีใหม่					
4. การมีส่วนร่วมในกิจกรรมโรงเรียนของพ่อแม่					
18. ฉันเข้าร่วมกิจกรรมกับทางโรงเรียนเมื่อได้รับเชิญ					
19. ฉันได้รับเชิญเป็นคณะกรรมการในการทำกิจกรรมต่างๆของทางโรงเรียนที่มีผู้ปกครองเป็นส่วนร่วม					
20. ฉันให้ความร่วมมือกับทางโรงเรียนในการจัดกิจกรรมต่างๆ					
21. ฉันเข้าพบพูดคุยกับคุณครูเกี่ยวกับพฤติกรรมของลูก					
22. ฉันเข้าร่วมปรึกษาหารือกับคุณครูด้านการเรียนของลูก					
5. การสนับสนุนการเงินจากครอบครัว					
23. ฉันจัดเตรียมอุปกรณ์การเรียนของลูก เช่น ปากกา ดินสอ ไม้บรรทัด ให้เพียงพอและพร้อมใช้งาน					
24. ฉันจัดเตรียมสิ่งของที่คุณครูมอบหมายให้ลูกนำไปโรงเรียน					
25. ฉันจัดหาเอกสารหรือหนังสือประกอบการเรียนที่จำเป็นให้ลูก					
26. ฉันให้เงินลูกสำหรับใช้จ่ายในชีวิตประจำวันอย่างเพียงพอ					
27. ฉันจัดหาหนังสือที่หลากหลายให้แก่ลูกเพื่ออ่าน นอกเหนือจากในบทเรียน					
6. การสนทนาร่วมกันในครอบครัว					
28. ฉันพูดคุยร่วมกับลูกหลังเลิกเรียนหรือก่อนนอน					
29. ฉันใช้เวลามากกว่า 1 ชั่วโมงในการสนทนาพูดคุยร่วมกับลูก					
30. หัวข้อที่พูดคุยกับลูกมีหลากหลาย นอกเหนือจากเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการเรียน เช่น เกมส์ที่ลูกชอบเล่น เพื่อนสนิทของลูก					
31. ก่อนและหลังกลับจากโรงเรียน ฉันและลูกจะทักทายกันด้วยการไหว้					
32. ในการพูดคุยร่วมกัน สมาชิกคนอื่นๆจะมีส่วนร่วมพูดคุยด้วย					

รายการประเมิน	ระดับความถี่ของการปฏิบัติ				
	5	4	3	2	1
7. การกระตุ้นพัฒนาการทางปัญญา					
33. ฉันพาลูกไปยังห้องสมุดหรือแหล่งความรู้ใกล้บ้าน					
34. ฉันพาลูกไปเที่ยวยังแหล่งการเรียนรู้นอกห้องเรียน					
35. ฉันสนับสนุนให้ลูกเรียนพิเศษหากลูกต้องการ					
36. ฉันพาลูกไปประกวดหรือแข่งขันความสามารถในด้านต่างๆที่ลูกมีความสามารถ					
37. ฉันสอนทักษะชีวิตต่างๆให้ลูก เช่น งานบ้าน ระเบียบวินัย ประเพณี และวัฒนธรรมไทย					
38. ฉันช่วยอธิบายเนื้อหาวิชาที่ลูกเรียนไม่เข้าใจ					
8. การกำกับ/จัดตารางเวลาของพ่อแม่					
39. ฉันช่วยลูกในการติวหนังสือก่อนสอบ					
40. ฉันคอยแนะนำประเภทของรายการทีวีที่เหมาะสมแก่ลูก					
41. ฉันฝึกให้ลูกทำการบ้านในแต่ละวันให้เสร็จ					
42. ฉันฝึกให้ลูกกำหนดเวลาที่แน่นอนสำหรับการอ่านหนังสือ					
43. เมื่อลูกดูทีวีมากเกินไป ฉันจะทำการตกลงกับลูกเรื่องเวลาที่เหมาะสมในการดูทีวี					
44. ฉันตรวจสอบความถูกต้องของการบ้านที่ลูกทำ					
9. การยกย่อง/ชื่นชมให้รางวัล/ลงโทษ					
45. ฉันกล่าวยกย่องชื่นชมลูกเมื่อลูกได้คะแนนดี					
46. ฉันว่ากล่าวตักเตือนลูกด้วยเหตุและผลหากลูกทำผิดพลาด					
47. ฉันลงโทษลูกด้วยการตีเมื่อลูกทำผิดเพื่อให้ลูกไม่กล้าทำอีก					
48. ฉันลงโทษลูกโดยการให้ทำงานบ้านแทนพ่อแม่					
49. ฉันจำกัดเวลาในการเล่นเกมส์หรือดูทีวีเมื่อลูกได้คะแนนน้อย					
50. ฉันเสนอสิ่งของตอบแทนให้แก่ลูกเพื่อเป็นกำลังใจให้ลูกตั้งใจเรียน					

ฉบับที่ 2

เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับจิตวิทยาภายในตัวบุคคล (เก็บจากนักเรียน)

ตอนที่ 1 เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่าง

คำชี้แจง ให้นักเรียนทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่อง ○ หน้าข้อความที่ตรงกับสภาพตัวของนักเรียน

1. เพศ

เด็กชาย

เด็กหญิง

2. ระดับชั้น

ป. 4

ป. 5

ป. 6

3. เกรดเฉลี่ยสะสม



*สำคัญมากค่ะ กรุณากรอกข้อมูลด้วยนะคะ

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 2 เป็นการประเมินเกี่ยวกับจิตวิทยาภายในตัวบุคคล ประกอบด้วยอัตมโนทัศน์ทางการเรียน แรงจูงใจในการเรียน เจตคติทางการเรียน และการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยใช้แบบสอบถาม แบบมาตราประมาณค่า (rating scale) 5 ระดับที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

คำชี้แจง โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องว่างที่ตรงกับความคิดเห็นของนักเรียนมากที่สุด

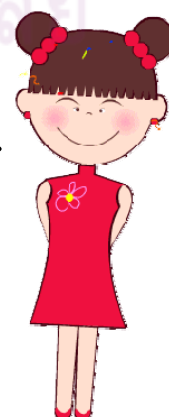
5 = เห็นด้วยอย่างยิ่ง 4 = เห็นด้วย 3 = ไม่แน่ใจ 2 = ไม่เห็นด้วย 1 = ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

รายการประเมิน	ระดับความคิดเห็น				
	5	4	3	2	1
1.อัตมโนทัศน์ทางการเรียน					
1. ฉันรู้สึกว่าคุณไม่เก่งเท่าเพื่อนในห้อง					
2. ฉันสามารถสอบได้คะแนนในลำดับต้นๆของห้อง					
3. ฉันมักทำอะไรได้ไม่ดีกว่าคนอื่นเสมอ					
4. ฉันมีความสามารถพอกับเพื่อนคนอื่นๆในห้องเรียน					
5.ฉันรู้ว่าตนเองเก่งวิชาใดมากที่สุด					
6. ฉันรู้ว่าวิชาใดที่เหมาะสมกับตัวฉัน					
7. ฉันมีความสามารถด้านวิชาการ จนสามารถเป็นตัวแทนของห้องเรียนได้					
8. การเรียนหนังสือเป็นสิ่งที่ฉันทำได้ดีและถนัดมากที่สุด					
9. ฉันรู้ว่าตนเองมีความสามารถในด้านใด					
10. ฉันเรียนอ่อนหลายวิชา					
11. ฉันรู้ว่าตนเองเรียนวิชาใดได้ไม่ดีนัก					
12. ฉันรู้ว่าจุดอ่อนหรือข้อด้อยของตนเองนั้นคืออะไร					
13. ฉันมักจะถูกขอให้อธิบายเนื้อหาที่เพื่อนไม่เข้าใจ					
14. เพื่อนมักจะชมว่าฉันเก่งและมีความสามารถด้านการเรียน					
15. เพื่อนในห้องเสนอฉันให้เป็นตัวแทนในการประกวดแข่งขันบ่อยๆ					
16. พ่อแม่ภูมิใจในตัวฉันมาก					

รายการประเมิน	ระดับความคิดเห็น				
	5	4	3	2	1
2. แรงจูงใจในการเรียน					
17.ฉันตั้งใจเรียนหนังสือในชั้นเรียนเพื่อจะได้รับเกียรติบัตรเรียนดี					
18.คุณครูหลายท่านชมเชยฉันบ่อยๆเพราะความตั้งใจเรียน					
19. ฉันตั้งใจสอบให้ได้คะแนนที่ดี เพราะจะได้รางวัลและคำชมเชยจากพ่อแม่					
20. ฉันตอบคำถามคุณครูเพื่อจะได้คะแนนเพิ่ม					
21. ฉันตั้งใจเรียนหนังสือเพราะจะได้มีความรู้					
22. ฉันตั้งหน้าตั้งตาเรียนหนังสือเพราะเนื้อหาที่คุณครูสอนนั้นน่าสนใจ					
23. ฉันซักถามคุณครูเพราะสงสัยในสิ่งที่ไม่รู้					
24. ในขณะที่คุณครูสอน ฉันจะนั่งฟังอย่างตั้งใจ					
25. การจดบันทึกไปพร้อมกับการนั่งฟังคุณครูสอน ทำให้ฉันจดจำบทเรียนได้ดีขึ้น					
26. ฉันชวนเพื่อนคุยในชั้นเรียน เพราะมีเรื่องอื่นที่น่าสนใจกว่า					
27. ฉันยกมือถามคุณครูเมื่อพบสิ่งที่สงสัย					
28. ฉันมักจะทำกิจกรรมอย่างอื่น ในขณะที่ครูสอน					
3. เจตคติทางการเรียน					
29. ฉันรู้สึกอยู่ตลอดเวลาว่าการเรียนนั้นมีความสำคัญ					
30. หากฉันเรียนได้คะแนนดีจะทำให้เรียนต่อในสถาบันที่ดีได้					
31. การเรียนนั้นสำคัญมากเพราะส่งผลต่ออนาคตของตนเอง					
32. เกรดเฉลี่ยมีผลต่อชีวิตของฉันอย่างยิ่ง					
33. การเรียนเก่งๆจะทำให้ฉันมีโอกาสได้ประกอบอาชีพดีๆ					
34. ฉันนำความรู้ที่ได้จากในห้องเรียนไปใช้ในชีวิตประจำวัน					
35. ฉันเชื่อว่าความรู้ที่ครูสอนนั้นมีประโยชน์ต่อตัวฉันมาก					
36. ฉันคิดว่าความรู้ที่ได้รับในโรงเรียนนั้น ไม่สามารถนำไปใช้ในชีวิตจริงได้					
37. ฉันได้รับความรู้มากมายจากการเรียนในโรงเรียน					
38. ฉันสนุกกับการเล่าเรื่องในการเรียนให้พ่อแม่ฟัง					

รายการประเมิน	ระดับความคิดเห็น				
	5	4	3	2	1
39. ฉันเข้าห้องเรียนก่อนคุณครูมาสอนเสมอ					
40. ฉันชอบค้นคว้าหาความรู้เพิ่มเติมในห้องสมุด					
41. ฉันเตรียมอุปกรณ์การเรียนมาโรงเรียนอย่างครบถ้วน					
42. ฉันไม่ชอบเวลาเรียนหนังสือเพราะมันน่าเบื่อ					
43. ฉันมักนั่งหลับหรือง่วงนอนเมื่อเวลาคุณครูสอน					
4. การเห็นคุณค่าในตนเอง					
44. ฉันภูมิใจที่ทำคะแนนได้ดี					
45. ฉันปรารถนาให้ตนเองเป็นคนอีกคนหนึ่งที่แตกต่างกัน					
46. ฉันภูมิใจในผลการเรียนที่ผ่านมาของตนเอง					
47. การเรียนหนังสือทำให้ฉันรู้สึกดีน้อยกว่าเพื่อนในห้องเรียน					
48. ฉันมั่นใจว่าสามารถทำงานต่างๆได้ด้วยตนเอง					
49. ฉันมักจะทำงานด้วยตนเองไม่ค่อยได้					
50. ฉันสามารถแก้ปัญหาได้ด้วยตนเองเสมอๆ					
51. ฉันต้องการความช่วยเหลือจากคนรอบข้างทุกครั้งที่มีปัญหา					
52. ฉันมักจะอาศัยคนรอบข้างช่วยแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น					
53. ฉันมีความสามารถแก้ปัญหาได้ดีเมื่อเปรียบเทียบกับเพื่อนๆ					
54. ฉันเป็นที่ยอมรับในเพื่อนรุ่นเดียวกัน					
55. ฉันรู้สึกกว่าตนเองมีคุณค่าพอกับเพื่อนในห้องเรียน					
56. โดยรวมๆแล้ว ฉันพอใจในตนเองที่เป็นแบบนี้					

ขอบคุณเด็กๆ ที่ให้ความร่วมมือพี่สาวนะคะ





ภาคผนวก ง

ผลการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผลการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ

แบบสอบถามฉบับที่ 1 เก็บข้อมูลจากผู้ปกครอง

รายการข้อคำถาม	ค่า IOC	
	คะแนน	IOC
1. ฉันพอใจและคิดว่าลูกเรียนสุดความสามารถแล้ว	4	0.8
2. ฉันคิดว่าลูกคนนี้สามารถเรียนได้ดีกว่าที่เขาทำได้ตอนนี้	4	0.8
3. ฉันต้องการให้ลูกเรียนต่อในมหาวิทยาลัยที่ดี	4	0.8
4. ฉันไม่เคยพอใจกับผลการเรียนของลูกเลย	3	0.6
5. ฉันจะรู้สึกผิดหวังอย่างยิ่ง ถ้าลูกไม่ได้เป็นหนึ่งในห้อง	3	0.6
6. ลูกได้คะแนนเต็มเท่านั้น จึงจะทำให้ฉันพอใจ	3	0.6
7. ฉันอ่านหนังสือร่วมกับลูกหลังเลิกเรียนหรือก่อนนอน	5	1.0
8. ฉันอ่านหนังสือนิทานให้ลูกฟังก่อนนอนเมื่อลูกยังเล็ก	5	1.0
9. ฉันใช้เวลามากกว่า 1 ชั่วโมงในแต่ละครั้งที่อ่านหนังสือร่วมกับลูก	4	0.8
10. ฉันช่วยลูกเลือกประเภทหนังสือที่จะอ่าน	5	1.0
11. ฉันพูดคุยกับลูกเกี่ยวกับหนังสือที่ออกใหม่, น่าสนใจและดังในขณะนี้	5	1.0
12. ฉันพูดคุยกับลูกเพื่อแสดงถึงความห่วงใยที่มีต่อตัวเขา	5	1.0
13. ฉันปลอบใจลูกเมื่อลูกได้คะแนนน้อยหรือผิดพลาด	5	1.0
14. ฉันไม่เคยโอบกอดหรือลูบศีรษะลูกเลย	3	0.6
15. เมื่อลูกมีปัญหาจากโรงเรียน ฉันจะปล่อยให้แก้ปัญหากองเอง	4	0.8
16. ฉันจัดงานวันเกิดให้แก่ลูกทุกปี	5	1.0
17. ฉันมีของขวัญมอบให้แก่ลูกในโอกาสสำคัญ เช่น วันขึ้นปีใหม่	5	1.0
18. ฉันเข้าร่วมกิจกรรมกับทางโรงเรียนเมื่อได้รับเชิญ	5	1.0
19. ฉันได้รับเชิญเป็นคณะกรรมการในการทำกิจกรรมต่างๆของทางโรงเรียนที่มีผู้ปกครองเป็นส่วนร่วม	5	1.0
20. ฉันให้ความร่วมมือกับทางโรงเรียนในการจัดกิจกรรมต่างๆ	5	1.0
21. ฉันเข้าพบพูดคุยกับคุณครูเกี่ยวกับพฤติกรรมของลูก	5	1.0
22. ฉันเข้าร่วมปรึกษาหารือกับคุณครูด้านการเรียนของลูก	5	1.0
23. ฉันจัดเตรียมอุปกรณ์การเรียนของลูก เช่น ปากกา ดินสอ ไม้บรรทัด ให้เพียงพอและพร้อมใช้งาน	5	1.0
24. ฉันจัดเตรียมสิ่งของที่คุณครูมอบหมายให้ลูกนำไปโรงเรียน	5	1.0
25. ฉันจัดหาเอกสารหรือหนังสือประกอบการเรียนที่จำเป็นให้ลูก	5	1.0

รายการข้อคำถาม	ค่า IOC	
	คะแนน	IOC
26. ฉันให้เงินลูกสำหรับใช้จ่ายในชีวิตประจำวันอย่างเพียงพอ	5	1.0
27. ฉันจัดหาหนังสือที่หลากหลายให้แก่ลูกเพื่ออ่าน นอกเหนือจากในบทเรียน	5	1.0
28. ฉันพูดคุยร่วมกับลูกหลังเลิกเรียนหรือก่อนนอน	5	1.0
29. ฉันใช้เวลามากกว่า 1 ชั่วโมงในการสนทนาพูดคุยร่วมกับลูก	4	0.8
30. หัวข้อที่พูดคุยกับลูกมีหลากหลาย นอกเหนือจากเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการเรียน เช่น เกมส์ที่ลูกชอบเล่น เพื่อนสนิทของลูก	5	1.0
31. ก่อนและหลังกลับจากโรงเรียน ฉันและลูกจะทักทายกันด้วยการไหว้	5	1.0
32. ในการพูดคุยร่วมกัน สมาชิกคนอื่นๆ จะมีส่วนร่วมพูดคุยด้วย	5	1.0
33. ฉันพาลูกไปยังห้องสมุดหรือแหล่งความรู้ใกล้บ้าน	5	1.0
34. ฉันพาลูกไปที่ช่วยยังแหล่งการเรียนรู้นอกห้องเรียน	5	1.0
35. ฉันสนับสนุนให้ลูกเรียนพิเศษหากลูกต้องการ	5	1.0
36. ฉันพาลูกไปประกวดหรือแข่งขันความสามารถในด้านต่างๆ ที่ลูกมีความสามารถ	5	1.0
37. ฉันสอนทักษะชีวิตต่างๆ ให้ลูก เช่น งานบ้าน ระเบียบวินัย ประเพณีและวัฒนธรรมไทย	5	1.0
38. ฉันช่วยอธิบายเนื้อหาวิชาที่ลูกเรียนไม่เข้าใจ	5	1.0
39. ฉันช่วยลูกในการดูหนังสือก่อนสอบ	4	0.8
40. ฉันคอยแนะนำประเภทของรายการทีวีที่เหมาะสมแก่ลูก	4	0.8
41. ฉันฝึกให้ลูกทำการบ้านในแต่ละวันให้เสร็จ	5	1.0
42. ฉันฝึกให้ลูกกำหนดเวลาที่แน่นอนสำหรับการอ่านหนังสือ	4	0.8
43. เมื่อลูกดูทีวีมากเกินไป ฉันจะทำการตกลงกับลูกเรื่องเวลาที่เหมาะสมในการดูทีวี	5	1.0
44. ฉันตรวจสอบความถูกต้องของการบ้านที่ลูกทำ	5	1.0
45. ฉันกล่าวยกย่องชื่นชมลูกเมื่อลูกได้คะแนนดี	5	1.0
46. ฉันว่ากล่าวตักเตือนลูกด้วยเหตุและผลหากลูกทำผิดพลาด	5	1.0
47. ฉันลงโทษลูกด้วยการตีเมื่อลูกทำผิดเพื่อให้ลูกไม่กล้าทำอีก	4	0.8
48. ฉันลงโทษลูกโดยการให้ทำงานบ้านแทนพ่อแม่	5	1.0
49. ฉันจำกัดเวลาในการเล่นเกมส์หรือดูทีวีเมื่อลูกได้คะแนนน้อย	5	1.0
50. ฉันเสนอสิ่งของตอบแทนให้แก่ลูกเพื่อเป็นกำลังใจให้ลูกตั้งใจเรียน	5	1.0

แบบสอบถามฉบับที่ 2 เก็บข้อมูลจากนักเรียน

รายการข้อคำถาม	ค่า IOC	
	คะแนน	IOC
1. ฉันรู้สึกว่าคุณเองไม่เก่งเท่าเพื่อนในห้อง	3	0.6
2. ฉันสามารถสอบได้คะแนนในลำดับต้นๆของห้อง	5	1.0
3. ฉันมักทำอะไรได้ไม่ดีเท่าคนอื่นเสมอ	3	0.6
4. ฉันมีความสามารถพอกับเพื่อนคนอื่นๆในห้องเรียน	5	1.0
5. ฉันรู้ว่าตัวเองเก่งวิชาใดมากที่สุด	5	1.0
6. ฉันรู้ว่าวิชาใดที่เหมาะสมกับตัวฉัน	5	1.0
7. ฉันมีความสามารถด้านวิชาการ จนสามารถเป็นตัวแทนของห้องเรียนได้	5	1.0
8. การเรียนหนังสือเป็นสิ่งที่ฉันทำได้ดีและถนัดมากที่สุด	4	0.8
9. ฉันรู้ว่าตัวเองมีความสามารถในด้านใด	3	0.6
10. ฉันเรียนอ่อนหลายวิชา	3	0.6
11. ฉันรู้ว่าตัวเองเรียนวิชาใดได้ไม่ดีนัก	3	0.6
12. ฉันรู้ว่าจุดอ่อนหรือข้อด้อยของตนเองนั้นคืออะไร	3	0.6
13. ฉันมักจะถูกขอให้อธิบายเนื้อหาที่เพื่อนไม่เข้าใจ	5	1.0
14. เพื่อนมักจะชมว่าฉันเก่งและมีความสามารถด้านการเรียน	5	1.0
15. เพื่อนในห้องเสนอฉันให้เป็นตัวแทนในการประกวดแข่งขันบ่อยๆ	5	1.0
17. ฉันตั้งใจเรียนหนังสือในชั้นเรียนเพื่อจะได้รับการเกียรติบัตรเรียนดี	5	1.0
18. คุณครูหลายท่านชมเชยฉันบ่อยๆเพราะความตั้งใจเรียน	5	1.0
19. ฉันตั้งใจสอบให้ได้คะแนนที่ดี เพราะจะได้รางวัลและคำชมเชยจากพ่อแม่	5	1.0
20. ฉันตอบคำถามคุณครูเพื่อจะได้คะแนนเพิ่ม	5	1.0
21. ฉันตั้งใจเรียนหนังสือเพราะจะได้มีความรู้	5	1.0
22. ฉันตั้งหน้าตั้งตาเรียนหนังสือเพราะเนื้อหาที่คุณครูสอนนั้นน่าสนใจ	5	1.0
23. ฉันซักถามคุณครูเพราะสงสัยในสิ่งที่ไม่รู้	5	1.0
24. ในขณะที่คุณครูสอน ฉันจะนั่งฟังอย่างตั้งใจ	5	1.0
25. การจดบันทึกไปพร้อมกับการนั่งฟังคุณครูสอน ทำให้ฉันจดจำบทเรียนได้ดีขึ้น	4	0.8
26. ฉันชวนเพื่อนคุยในชั้นเรียน เพราะมีเรื่องอื่นที่น่าสนใจกว่า	5	1.0

รายการข้อคำถาม	ค่า IOC	
	คะแนน	IOC
27. ฉันขมื่อถามคุณครูเมื่อพบสิ่งที่สงสัย	5	1.0
28. ฉันมักจะทำกิจกรรมอย่างอื่น ในขณะที่ครูสอน	5	1.0
29. ฉันรู้สึกอยู่ตลอดเวลาว่าการเรียนนั้นมีความสำคัญ	4	0.8
30. หากฉันเรียนได้คะแนนดีๆจะทำให้เรียนต่อในสถาบันที่ดีได้	4	0.8
31. การเรียนนั้นสำคัญมากเพราะส่งผลต่ออนาคตของตนเอง	4	0.8
32. เกรงกลัวจะมีผลต่อชีวิตของฉันอย่างยิ่ง	5	1.0
33. การเรียนเก่งๆจะทำให้ฉันมีโอกาสได้ประกอบอาชีพดีๆ	5	1.0
34. ฉันนำความรู้ที่ได้จากในห้องเรียนไปใช้ในชีวิตประจำวัน	5	1.0
35. ฉันเชื่อว่าความรู้ที่ครูสอนนั้นมีประโยชน์ต่อตัวฉันมาก	4	0.8
36. ฉันคิดว่าความรู้ที่ได้รับในโรงเรียนนั้น ไม่สามารถนำไปใช้ในชีวิตจริงได้	3	0.6
37. ฉันได้รับความรู้มากมายจากการเรียนในโรงเรียน	5	1.0
38. ฉันสนุกกับการเล่าเรื่องในการเรียนให้พ่อแม่ฟัง	5	1.0
39. ฉันเข้าห้องเรียนก่อนคุณครูมาสอนเสมอ	5	1.0
40. ฉันชอบค้นคว้าหาความรู้เพิ่มเติมในห้องสมุด	5	1.0
41. ฉันเตรียมอุปกรณ์การเรียนมาโรงเรียนอย่างครบถ้วน	5	1.0
42. ฉันไม่ชอบเวลาเรียนหนังสือเพราะมันน่าเบื่อ	5	1.0
43. ฉันมักนั่งหลับหรือ่วงนอนเมื่อเวลาคุณครูสอน	5	1.0
44. ฉันภูมิใจที่ทำคะแนนได้ดี	5	1.0
45. ฉันปรารถนาให้ตนเองเป็นคนอีกคนหนึ่งที่แตกต่างจากเดิม	4	0.8
46. ฉันภูมิใจในผลการเรียนที่ผ่านมาของตนเอง	5	1.0
47. การเรียนหนังสือทำให้ฉันรู้สึกด้อยกว่าเพื่อนในห้องเรียน	3	0.6
48. ฉันมั่นใจว่าสามารถทำงานต่างๆได้ด้วยตนเอง	5	1.0
49. ฉันมักจะทำงานด้วยตนเองไม่ค่อยได้	4	0.8
50. ฉันสามารถแก้ปัญหาได้ด้วยตนเองเสมอๆ	5	1.0
51. ฉันต้องการความช่วยเหลือจากคนรอบข้างทุกครั้งที่มีปัญหา	5	1.0
52. ฉันมักจะอาศัยคนรอบข้างช่วยแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น	5	1.0
53. ฉันมีความสามารถแก้ปัญหาได้ดีเมื่อเปรียบเทียบกับเพื่อนๆ	5	1.0
54. ฉันเป็นที่ยอมรับในเพื่อนรุ่นเดียวกัน	5	1.0
55. ฉันรู้สึกกว่าตนเองมีคุณค่าพอกับเพื่อนในห้องเรียน	5	1.0
56. โดยรวมๆแล้ว ฉันพอใจในตนเองที่เป็นแบบนี้	5	1.0



ภาคผนวก จ

ผลการวิเคราะห์โมเดลเชิงสาเหตุของอิทธิพลกระบวนการครอบครัวและตัวแปรส่งผ่าน
ที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ด้วยโปรแกรม LISREL

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

DATE: 4/ 9/2010

TIME: 21:28

L I S R E L 8.52

BY

Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom

This program is published exclusively by

Scientific Software International, Inc.

7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100

Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.

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

Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2002

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

Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file D:\may_jeel\FULLMODEL\RUN_2\RUN_5.LPJ:

MODEL

DA NI=24 NO=464 MA=CM

LA

'MEAN1.1' 'MEAN1.2' 'MEAN1.3' 'MEAN1.4' 'MEAN2.1' 'MEAN2.2' 'MEAN2.3' 'MEAN3.1' 'MEAN3.2' 'MEAN3.3'

'MEAN4.1' 'MEAN4.2' 'MEAN4.3' 'MEAN4.4' 'GPAX' 'MEAN1' 'MEAN2' 'MEAN3' 'MEAN4' 'MEAN5' 'MEAN6' 'MEAN7'

'MEAN8' 'MEAN9'

KM

1.000

0.205 1.000

0.311 0.306 1.000

0.320 0.333 0.360 1.000

0.201 0.047 -0.129 -0.463 1.000

0.150 0.385 -0.030 0.367 0.416 1.000

0.293 0.252 0.075 0.297 0.448 0.664 1.000

0.101 0.110 0.012 0.205 0.046 0.291 0.223 1.000

0.196 0.290 0.079 0.197 0.292 0.366 0.279 0.436 1.000
 0.226 0.221 0.048 0.200 0.224 0.214 0.243 0.536 0.628 1.000
 0.219 0.229 0.122 0.273 0.238 0.249 0.231 0.282 0.221 0.217 1.000
 0.244 0.096 0.139 0.006 0.080 -0.037 0.262 -0.016 0.208 0.216 0.278 1.000
 0.140 0.112 0.021 0.188 0.226 0.099 0.253 0.234 0.170 0.262 0.283 0.267 1.000
 0.059 0.350 -0.061 0.443 0.366 0.340 0.155 0.417 0.239 0.160 0.220 0.212 0.289 1.000
 -0.062 0.064 0.030 0.104 0.054 0.019 -0.115 0.146 0.008 -0.119 0.122 -0.170 0.021 0.183 1.000
 0.080 0.194 -0.037 0.277 0.166 0.056 0.160 0.163 0.188 0.153 0.134 0.086 0.094 0.114 0.135 1.000
 0.041 0.190 0.011 0.202 0.114 0.121 0.076 0.172 0.175 0.059 0.172 0.112 0.045 0.062 0.155 0.136 1.000
 0.133 0.058 0.047 0.162 0.054 -0.028 0.203 0.049 0.137 0.186 0.079 0.126 0.097 0.048 0.188 0.245 0.127 1.000
 0.028 0.201 0.021 0.218 0.167 0.053 0.070 0.137 0.146 0.144 0.132 0.048 0.016 0.163 0.152 0.168 0.133 0.197
 1.000
 0.053 0.068 0.081 0.157 0.117 0.020 0.075 0.155 0.122 0.052 0.103 0.029 0.073 0.107 0.149 0.225 0.166 0.172
 0.184 1.000
 0.099 0.207 0.024 0.261 0.186 0.109 0.180 0.172 0.218 0.110 0.140 0.102 0.069 0.130 0.184 0.211 0.244 0.184
 0.135 0.195 1.000
 0.036 0.187 0.031 0.248 0.171 0.070 0.118 0.159 0.176 0.114 0.135 0.077 0.027 0.123 0.180 0.219 0.146 0.150
 0.181 0.154 0.218 1.000
 0.071 0.051 0.051 0.069 0.043 0.064 0.108 0.090 0.150 0.103 0.084 0.074 -0.031 0.035 0.117 0.107 0.184 0.140
 0.192 0.147 0.203 0.208 1.000
 0.051 0.279 0.136 0.379 0.221 0.180 0.125 0.204 0.110 0.080 0.135 0.168 0.058 0.237 0.190 0.094 0.143 0.095
 0.145 0.187 0.160 0.153 0.061 1.000
 SD
 0.522 0.657 0.739 0.741 0.708 0.698 0.472 0.562 0.462 0.454 0.649 0.578 0.619 0.795 0.505 0.834 0.597 0.847
 0.742 0.791 0.730 0.819 0.520 0.648
 ME
 3.255 3.369 3.413 3.204 3.541 3.902 3.127 4.386 3.684 3.193 4.169 3.080 3.265 4.127 3.623 3.045 3.787 3.335
 4.132 4.055 3.652 3.830 3.450 3.342
 MO NX=9 NY=15 NK= 1 NE=5 BE=FU GA=FI PS=SY TE=SY TD=SY
 FR LY(1,1) LY(2,1) LY(3,1) LY(4,1) LY(5,2) LY(6,2) LY(7,2) LY(8,3) LY(9,3)
 FR LY(10,3) LY(11,4) LY(12,4) LY(13,4) LY(14,4) LY(15,5) LX(1,1) LX(2,1) LX(3,1)
 FR LX(4,1) LX(5,1) LX(6,1) LX(7,1) LX(8,1) LX(9,1) BE(5,1) BE(5,2) BE(5,3)
 FR BE(5,4) GA(1,1) GA(2,1) GA(3,1) GA(4,1) GA(5,1)
 FI te 15 15
 VA 0.02 te 15 15
 FR TE 5 4 TE 14 4 TE 14 2 TE 14 8 TE 12 4 TE 4 2 TE 14 5 TE 6 2 TE 11 8 TE 14 6 TE 6 4 TE 12 7 TE 12 8 TE 15 12 TE
 14 11 TE 3 1 TE 9 6 TE 15 8 TE 8 6
 LE
 'SELF' 'MOTIVE' 'ATTITUDE' 'ESTEEM' 'ACH'

LK
 'FAMILY'
 PD
 OU SE TV EF SS RS MI FS SC MR IT=1000 AD=OFF

MODEL

Number of Input Variables 24
 Number of Y - Variables 15
 Number of X - Variables 9
 Number of ETA - Variables 5
 Number of KSI - Variables 1
 Number of Observations 464

MODEL

Covariance Matrix

	MEAN1.1	MEAN1.2	MEAN1.3	MEAN1.4	MEAN2.1	MEAN2.2
MEAN1.1	0.54					
MEAN1.2	0.07	0.86				
MEAN1.3	0.12	0.15	1.09			
MEAN1.4	0.12	0.16	0.20	1.10		
MEAN2.1	0.07	0.02	-0.07	-0.24	1.00	
MEAN2.2	0.05	0.18	-0.02	0.19	0.21	0.97
MEAN2.3	0.07	0.08	0.03	0.10	0.15	0.22
MEAN3.1	0.03	0.04	0.00	0.09	0.02	0.11
MEAN3.2	0.05	0.09	0.03	0.07	0.10	0.12
MEAN3.3	0.05	0.07	0.02	0.07	0.07	0.07
MEAN4.1	0.07	0.10	0.06	0.13	0.11	0.11
MEAN4.2	0.07	0.04	0.06	0.00	0.03	-0.01
MEAN4.3	0.05	0.05	0.01	0.09	0.10	0.04
MEAN4.4	0.02	0.18	-0.04	0.26	0.21	0.19
GPAX	-0.02	0.02	0.01	0.04	0.02	0.01
MEAN1	0.03	0.11	-0.02	0.17	0.10	0.03
MEAN2	0.01	0.07	0.00	0.09	0.05	0.05

MEAN3	0.06	0.03	0.03	0.10	0.03	-0.02
MEAN4	0.01	0.10	0.01	0.12	0.09	0.03
MEAN5	0.02	0.04	0.05	0.09	0.07	0.01
MEAN6	0.04	0.10	0.01	0.14	0.10	0.06
MEAN7	0.02	0.10	0.02	0.15	0.10	0.04
MEAN8	0.02	0.02	0.02	0.03	0.02	0.02
MEAN9	0.02	0.12	0.07	0.18	0.10	0.08

Covariance Matrix

	MEAN2.3	MEAN3.1	MEAN3.2	MEAN3.3	MEAN4.1	MEAN4.2
MEAN2.3	0.45					
MEAN3.1	0.06	0.63				
MEAN3.2	0.06	0.11	0.43			
MEAN3.3	0.05	0.14	0.13	0.41		
MEAN4.1	0.07	0.10	0.07	0.06	0.84	
MEAN4.2	0.07	-0.01	0.06	0.06	0.10	0.67
MEAN4.3	0.07	0.08	0.05	0.07	0.11	0.10
MEAN4.4	0.06	0.19	0.09	0.06	0.11	0.10
GPAX	-0.03	0.04	0.00	-0.03	0.04	-0.05
MEAN1	0.06	0.08	0.07	0.06	0.07	0.04
MEAN2	0.02	0.06	0.05	0.02	0.07	0.04
MEAN3	0.08	0.02	0.05	0.07	0.04	0.06
MEAN4	0.02	0.06	0.05	0.05	0.06	0.02
MEAN5	0.03	0.07	0.04	0.02	0.05	0.01
MEAN6	0.06	0.07	0.07	0.04	0.07	0.04
MEAN7	0.05	0.07	0.07	0.04	0.07	0.04
MEAN8	0.03	0.03	0.04	0.02	0.03	0.02
MEAN9	0.04	0.07	0.03	0.02	0.06	0.06

Covariance Matrix

	MEAN4.3	MEAN4.4	GPAX	MEAN1	MEAN2	MEAN3
MEAN4.3	0.77					
MEAN4.4	0.14	1.26				
GPAX	0.01	0.07	0.51			
MEAN1	0.05	0.08	0.06	1.39		

MEAN2	0.02	0.03	0.05	0.07	0.71	
MEAN3	0.05	0.03	0.08	0.17	0.06	1.43
MEAN4	0.01	0.10	0.06	0.10	0.06	0.12
MEAN5	0.04	0.07	0.06	0.15	0.08	0.12
MEAN6	0.03	0.08	0.07	0.13	0.11	0.11
MEAN7	0.01	0.08	0.07	0.15	0.07	0.10
MEAN8	-0.01	0.01	0.03	0.05	0.06	0.06
MEAN9	0.02	0.12	0.06	0.05	0.06	0.05

Covariance Matrix

	MEAN4	MEAN5	MEAN6	MEAN7	MEAN8	MEAN9
MEAN4	1.10					
MEAN5	0.11	1.25				
MEAN6	0.07	0.11	1.07			
MEAN7	0.11	0.10	0.13	1.34		
MEAN8	0.07	0.06	0.08	0.09	0.54	
MEAN9	0.07	0.10	0.08	0.08	0.02	0.84

MODEL

Parameter Specifications

LAMBDA-Y

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
MEAN1.1	0	0	0	0	0
MEAN1.2	1	0	0	0	0
MEAN1.3	2	0	0	0	0
MEAN1.4	3	0	0	0	0
MEAN2.1	0	0	0	0	0
MEAN2.2	0	4	0	0	0
MEAN2.3	0	5	0	0	0
MEAN3.1	0	0	0	0	0
MEAN3.2	0	0	6	0	0
MEAN3.3	0	0	7	0	0

MEAN4.1	0	0	0	0	0
MEAN4.2	0	0	0	8	0
MEAN4.3	0	0	0	9	0
MEAN4.4	0	0	0	10	0
GPAX	0	0	0	0	0

LAMBDA-X

FAMILY

MEAN1	11
MEAN2	12
MEAN3	13
MEAN4	14
MEAN5	15
MEAN6	16
MEAN7	17
MEAN8	18
MEAN9	19

BETA

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
	-----	-----	-----	-----	-----
SELF	0	0	0	0	0
MOTIVE	0	0	0	0	0
ATTITUDE	0	0	0	0	0
ESTEEM	0	0	0	0	0
ACH	20	21	22	23	0

GAMMA

FAMILY

SELF	24
MOTIVE	25
ATTITUDE	26
ESTEEM	27
ACH	28

PSI

SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
------	--------	----------	--------	-----

-----	-----	-----	-----	-----
29	30	31	32	33

THETA-EPS

MEAN1.1	MEAN1.2	MEAN1.3	MEAN1.4	MEAN2.1	MEAN2.2
---------	---------	---------	---------	---------	---------

-----	-----	-----	-----	-----	-----
MEAN1.1	34				
MEAN1.2	0	35			
MEAN1.3	36	0	37		
MEAN1.4	0	38	0	39	
MEAN2.1	0	0	0	40	41
MEAN2.2	0	42	0	43	0
MEAN2.3	0	0	0	0	0
MEAN3.1	0	0	0	0	46
MEAN3.2	0	0	0	0	48
MEAN3.3	0	0	0	0	0
MEAN4.1	0	0	0	0	0
MEAN4.2	0	0	0	53	0
MEAN4.3	0	0	0	0	0
MEAN4.4	0	58	0	59	60
GPAX	0	0	0	0	0

THETA-EPS

MEAN2.3	MEAN3.1	MEAN3.2	MEAN3.3	MEAN4.1	MEAN4.2
---------	---------	---------	---------	---------	---------

-----	-----	-----	-----	-----	-----
MEAN2.3	45				
MEAN3.1	0	47			
MEAN3.2	0	0	49		
MEAN3.3	0	0	0	50	
MEAN4.1	0	51	0	0	52
MEAN4.2	54	55	0	0	0
MEAN4.3	0	0	0	0	0
MEAN4.4	0	62	0	0	63

GPAX 0 65 0 0 0 66

THETA-EPS

	MEAN4.3	MEAN4.4	GPAX
MEAN4.3	57		
MEAN4.4	0	64	
GPAX	0	0	0

THETA-DELTA

MEAN1	MEAN2	MEAN3	MEAN4	MEAN5	MEAN6
67	68	69	70	71	72

THETA-DELTA

MEAN7	MEAN8	MEAN9
73	74	75

MODEL

Number of Iterations = 48

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

LAMBDA-Y

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
MEAN1.1	0.18	--	--	--	--
MEAN1.2	0.50	--	--	--	--
	(0.18)				
	2.82				

MEAN1.3 0.25 -- -- -- --

(0.07)

3.72

MEAN1.4 0.78 -- -- -- --

(0.26)

2.96

MEAN2.1 -- 0.40 -- -- -- --

MEAN2.2 -- 0.50 -- -- -- --

(0.10)

5.24

MEAN2.3 -- 0.42 -- -- -- --

(0.09)

4.85

MEAN3.1 -- -- 0.35 -- -- --

MEAN3.2 -- -- 0.35 -- -- --

(0.06)

5.52

MEAN3.3 -- -- 0.36 -- -- --

(0.07)

5.54

MEAN4.1 -- -- -- 0.41 -- --

MEAN4.2 -- -- -- 0.27 -- --

(0.08)

3.57

MEAN4.3 -- -- -- 0.29 -- --

(0.08)

3.69

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

MEAN4.4	--	--	--	0.40	--
				(0.11)	
				3.83	

GPAX	--	--	--	--	0.70
------	----	----	----	----	------

LAMBDA-X

FAMILY

MEAN1	0.35
	(0.07)

5.31

MEAN2	0.21
	(0.05)

4.53

MEAN3	0.29
	(0.07)

4.26

MEAN4	0.27
	(0.06)

4.60

MEAN5	0.25
	(0.06)

4.01

MEAN6	0.33
	(0.06)

5.68

MEAN7	0.33
	(0.06)

5.13



MEAN8 0.13
 (0.04)
 3.15

MEAN9 0.29
 (0.05)
 5.62

BETA

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
SELF	--	--	--	--	--
MOTIVE	--	--	--	--	--
ATTITUDE	--	--	--	--	--
ESTEEM	--	--	--	--	--
ACH	0.18 (0.11) 1.62	0.22 (0.10) 2.29	0.29 (0.12) 2.36	0.02 (0.14) 0.14	--

GAMMA

FAMILY

 SELF 0.63
 (0.21)
 2.95

MOTIVE 0.48
 (0.11)
 4.56

ATTITUDE 0.57



(0.11)

5.34

ESTEEM 0.64

(0.12)

5.38

ACH 0.68

(0.23)

2.93

Covariance Matrix of ETA and KSI

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH	FAMILY
SELF	1.00					
MOTIVE	0.30	1.00				
ATTITUDE	0.35	0.27	1.00			
ESTEEM	0.40	0.31	0.36	1.00		
ACH	0.07	-0.03	-0.03	0.17	1.00	
FAMILY	0.63	0.48	0.57	0.64	0.28	1.00

PHI

FAMILY

1.00

PSI

Note: This matrix is diagonal.

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
	0.61	0.77	0.68	0.59	0.81
	(0.26)	(0.25)	(0.20)	(0.26)	(0.10)
	2.35	3.12	3.36	2.25	7.89

Squared Multiple Correlations for Structural Equations

SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
0.39	0.23	0.32	0.41	0.19

Squared Multiple Correlations for Reduced Form

SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
0.39	0.23	0.32	0.41	0.08

Reduced Form

FAMILY	
SELF	0.63 (0.21) 2.95
MOTIVE	0.48 (0.11) 4.56
ATTITUDE	0.57 (0.11) 5.34
ESTEEM	0.64 (0.12) 5.38
ACH	0.28 (0.07) 3.91

THETA-EPS



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

	MEAN1.1	MEAN1.2	MEAN1.3	MEAN1.4	MEAN2.1	MEAN2.2
MEAN1.1	0.51 (0.03) 14.65					
MEAN1.2	--	0.62 (0.10) 6.33				
MEAN1.3	0.07 (0.04) 2.07	--	1.03 (0.07) 14.68			
MEAN1.4	--	-0.24 (0.11) -2.11	--	0.52 (0.18) 2.85		
MEAN2.1	--	--	--	-0.35 (0.05) -7.56	0.84 (0.07) 12.92	
MEAN2.2	--	0.11 (0.04) 2.84	--	0.09 (0.04) 2.02	--	0.72 (0.07) 10.78
MEAN2.3	--	--	--	--	--	--
MEAN3.1	--	--	--	--	--	0.06 (0.03) 2.04
MEAN3.2	--	--	--	--	--	0.06 (0.03) 2.26
MEAN3.3	--	--	--	--	--	--

MEAN4.1 -- -- -- -- --

MEAN4.2 -- -- -- -0.08 -- --
 (0.03)
 -2.48

MEAN4.3 -- -- -- -- --

MEAN4.4 -- 0.13 -- 0.14 0.16 0.13
 (0.05) (0.05) (0.05) (0.05)
 2.79 2.72 3.27 2.84

GPAX -- -- -- -- --

THETA-EPS

MEAN2.3 MEAN3.1 MEAN3.2 MEAN3.3 MEAN4.1 MEAN4.2

MEAN2.3 0.27
 (0.04)
 7.43

MEAN3.1 -- 0.51
 (0.04)
 12.36

MEAN3.2 -- -- 0.30
 (0.03)
 10.45

MEAN3.3 -- -- -- 0.28
 (0.03)
 9.81

MEAN4.1 -- 0.04 -- -- 0.68
 (0.03) (0.06)
 1.20 10.44



MEAN4.2 0.04 -0.05 -- -- -- 0.59
 (0.02) (0.03) (0.05)
 1.80 -1.81 13.09

MEAN4.3 -- -- -- -- -- --

MEAN4.4 -- 0.14 -- -- -0.07 --
 (0.04) (0.05)
 3.71 -1.29

GPAX -- 0.04 -- -- -- -0.08
 (0.03) (0.03)
 1.67 -2.73

THETA-EPS

MEAN4.3 MEAN4.4 GPAX

MEAN4.3 0.68
 (0.05)
 13.30

MEAN4.4 -- 1.11
 (0.09)
 11.97

GPAX -- -- 0.02

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

MEAN1.1 MEAN1.2 MEAN1.3 MEAN1.4 MEAN2.1 MEAN2.2

 0.06 0.29 0.06 0.54 0.16 0.26

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

MEAN2.3 MEAN3.1 MEAN3.2 MEAN3.3 MEAN4.1 MEAN4.2



 0.39 0.20 0.29 0.32 0.20 0.11

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

MEAN4.3 MEAN4.4 GPAX

 0.11 0.13 0.96

THETA-DELTA

MEAN1 MEAN2 MEAN3 MEAN4 MEAN5 MEAN6

 1.27 0.67 1.35 1.03 1.19 0.96
 (0.09) (0.05) (0.09) (0.07) (0.08) (0.07)
 14.47 14.69 14.75 14.67 14.81 14.35

THETA-DELTA

MEAN7 MEAN8 MEAN9

 1.23 0.52 0.76
 (0.08) (0.03) (0.05)
 14.52 14.97 14.37

Squared Multiple Correlations for X - Variables

MEAN1 MEAN2 MEAN3 MEAN4 MEAN5 MEAN6

 0.09 0.06 0.06 0.07 0.05 0.10

Squared Multiple Correlations for X - Variables

MEAN7 MEAN8 MEAN9

 0.08 0.03 0.10

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 225

Minimum Fit Function Chi-Square = 123.03 (P = 1.00)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 123.73 (P = 1.00)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 0.0

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

Minimum Fit Function Value = 0.27

Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.0

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

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.0

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

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 1.00

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.81

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.81 ; 0.81)

ECVI for Saturated Model = 1.30

ECVI for Independence Model = 2.65

Chi-Square for Independence Model with 276 Degrees of Freedom = 1177.29

Independence AIC = 1225.29

Model AIC = 273.73

Saturated AIC = 600.00

Independence CAIC = 1348.64

Model CAIC = 659.22

Saturated CAIC = 2141.97

Normed Fit Index (NFI) = 0.90

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 1.14

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.73

Comparative Fit Index (CFI) = 1.00

Incremental Fit Index (IFI) = 1.11

Relative Fit Index (RFI) = 0.87

Critical N (CN) = 1044.46

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.025

Standardized RMR = 0.030

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.98

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.97

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.73

MODEL

Fitted Covariance Matrix

	MEAN1.1	MEAN1.2	MEAN1.3	MEAN1.4	MEAN2.1	MEAN2.2
MEAN1.1	0.54					
MEAN1.2	0.09	0.87				
MEAN1.3	0.12	0.13	1.09			
MEAN1.4	0.14	0.15	0.19	1.12		
MEAN2.1	0.02	0.06	0.03	-0.26	1.00	
MEAN2.2	0.03	0.19	0.04	0.21	0.20	0.97
MEAN2.3	0.02	0.06	0.03	0.10	0.17	0.21
MEAN3.1	0.02	0.06	0.03	0.10	0.04	0.11
MEAN3.2	0.02	0.06	0.03	0.10	0.04	0.11
MEAN3.3	0.02	0.06	0.03	0.10	0.04	0.05
MEAN4.1	0.03	0.08	0.04	0.13	0.05	0.06
MEAN4.2	0.02	0.06	0.03	0.00	0.03	0.04
MEAN4.3	0.02	0.06	0.03	0.09	0.04	0.04
MEAN4.4	0.03	0.21	0.04	0.27	0.21	0.20
GPAX	0.01	0.03	0.01	0.04	-0.01	-0.01
MEAN1	0.04	0.11	0.06	0.17	0.07	0.08
MEAN2	0.02	0.07	0.03	0.10	0.04	0.05
MEAN3	0.03	0.09	0.05	0.14	0.05	0.07
MEAN4	0.03	0.09	0.04	0.13	0.05	0.07
MEAN5	0.03	0.08	0.04	0.12	0.05	0.06
MEAN6	0.04	0.10	0.05	0.16	0.06	0.08
MEAN7	0.04	0.10	0.05	0.16	0.06	0.08
MEAN8	0.01	0.04	0.02	0.06	0.03	0.03
MEAN9	0.03	0.09	0.05	0.14	0.05	0.07

Fitted Covariance Matrix

	MEAN2.3	MEAN3.1	MEAN3.2	MEAN3.3	MEAN4.1	MEAN4.2
MEAN2.3	0.45					
MEAN3.1	0.04	0.63				
MEAN3.2	0.04	0.12	0.43			
MEAN3.3	0.04	0.13	0.13	0.41		
MEAN4.1	0.05	0.09	0.05	0.05	0.84	
MEAN4.2	0.08	-0.02	0.04	0.04	0.11	0.67
MEAN4.3	0.04	0.04	0.04	0.04	0.12	0.08
MEAN4.4	0.05	0.19	0.05	0.05	0.10	0.11
GPAX	-0.01	0.03	-0.01	-0.01	0.05	-0.04
MEAN1	0.07	0.07	0.07	0.07	0.09	0.06
MEAN2	0.04	0.04	0.04	0.04	0.06	0.04
MEAN3	0.06	0.06	0.06	0.06	0.08	0.05
MEAN4	0.05	0.05	0.05	0.06	0.07	0.05
MEAN5	0.05	0.05	0.05	0.05	0.07	0.04
MEAN6	0.07	0.07	0.07	0.07	0.09	0.06
MEAN7	0.07	0.07	0.07	0.07	0.09	0.06
MEAN8	0.03	0.03	0.03	0.03	0.03	0.02
MEAN9	0.06	0.06	0.06	0.06	0.08	0.05

Fitted Covariance Matrix

	MEAN4.3	MEAN4.4	GPAX	MEAN1	MEAN2	MEAN3
MEAN4.3	0.77					
MEAN4.4	0.12	1.27				
GPAX	0.03	0.05	0.51			
MEAN1	0.07	0.09	0.07	1.39		
MEAN2	0.04	0.06	0.04	0.08	0.71	
MEAN3	0.05	0.07	0.06	0.10	0.06	1.43
MEAN4	0.05	0.07	0.05	0.10	0.06	0.08
MEAN5	0.05	0.07	0.05	0.09	0.05	0.07
MEAN6	0.06	0.09	0.07	0.12	0.07	0.09
MEAN7	0.06	0.09	0.07	0.12	0.07	0.10
MEAN8	0.02	0.03	0.03	0.05	0.03	0.04
MEAN9	0.05	0.07	0.06	0.10	0.06	0.08

Fitted Covariance Matrix

	MEAN4	MEAN5	MEAN6	MEAN7	MEAN8	MEAN9
MEAN4	1.10					
MEAN5	0.07	1.25				
MEAN6	0.09	0.08	1.07			
MEAN7	0.09	0.08	0.11	1.34		
MEAN8	0.04	0.03	0.04	0.04	0.54	
MEAN9	0.08	0.07	0.09	0.10	0.04	0.84

Fitted Residuals

	MEAN1.1	MEAN1.2	MEAN1.3	MEAN1.4	MEAN2.1	MEAN2.2
MEAN1.1	0.00					
MEAN1.2	-0.02	0.00				
MEAN1.3	0.00	0.02	0.00			
MEAN1.4	-0.02	0.01	0.00	-0.02		
MEAN2.1	0.05	-0.04	-0.10	0.02	0.00	
MEAN2.2	0.03	-0.01	-0.05	-0.02	0.01	0.00
MEAN2.3	0.05	0.01	-0.01	0.01	-0.02	0.01
MEAN3.1	0.01	-0.02	-0.03	-0.01	-0.02	0.00
MEAN3.2	0.02	0.03	0.00	-0.03	0.06	0.01
MEAN3.3	0.03	0.00	-0.02	-0.03	0.03	0.02
MEAN4.1	0.04	0.02	0.02	0.00	0.06	0.05
MEAN4.2	0.05	-0.02	0.03	0.00	0.00	-0.06
MEAN4.3	0.02	-0.01	-0.02	0.00	0.06	0.00
MEAN4.4	0.00	-0.03	-0.08	-0.01	0.00	-0.01
GPAX	-0.03	0.00	0.00	0.00	0.03	0.02
MEAN1	0.00	0.00	-0.08	0.00	0.03	-0.05
MEAN2	-0.01	0.01	-0.03	-0.02	0.01	0.00
MEAN3	0.03	-0.06	-0.02	-0.04	-0.02	-0.09
MEAN4	-0.02	0.01	-0.03	-0.01	0.04	-0.04
MEAN5	-0.01	-0.04	0.01	-0.03	0.02	-0.05
MEAN6	0.00	0.00	-0.04	-0.02	0.03	-0.02
MEAN7	-0.02	0.00	-0.03	-0.01	0.04	-0.04
MEAN8	0.00	-0.02	0.00	-0.04	-0.01	-0.01
MEAN9	-0.02	0.03	0.02	0.04	0.05	0.01

Fitted Residuals

	MEAN2.3	MEAN3.1	MEAN3.2	MEAN3.3	MEAN4.1	MEAN4.2
MEAN2.3	0.00					
MEAN3.1	0.02	0.00				
MEAN3.2	0.02	-0.01	0.00			
MEAN3.3	0.01	0.01	0.00	0.00		
MEAN4.1	0.02	0.01	0.01	0.01	0.00	
MEAN4.2	-0.01	0.01	0.02	0.02	-0.01	0.00
MEAN4.3	0.04	0.04	0.01	0.04	0.00	0.02
MEAN4.4	0.01	0.00	0.04	0.00	0.02	-0.01
GPAX	-0.02	0.01	0.01	-0.02	-0.01	-0.01
MEAN1	-0.01	0.01	0.00	-0.01	-0.02	-0.02
MEAN2	-0.02	0.01	0.01	-0.03	0.01	0.00
MEAN3	0.02	-0.03	0.00	0.01	-0.03	0.01
MEAN4	-0.03	0.00	0.00	-0.01	-0.01	-0.03
MEAN5	-0.02	0.02	-0.01	-0.03	-0.01	-0.03
MEAN6	0.00	0.01	0.01	-0.03	-0.02	-0.01
MEAN7	-0.02	0.01	0.00	-0.03	-0.02	-0.02
MEAN8	0.00	0.00	0.01	0.00	-0.01	0.00
MEAN9	-0.02	0.02	-0.02	-0.04	-0.02	0.01

Fitted Residuals

	MEAN4.3	MEAN4.4	GPAX	MEAN1	MEAN2	MEAN3
MEAN4.3	0.00					
MEAN4.4	0.03	-0.01				
GPAX	-0.03	0.03	0.00			
MEAN1	-0.02	-0.02	-0.01	0.00		
MEAN2	-0.02	-0.03	0.00	-0.01	0.00	
MEAN3	0.00	-0.04	0.02	0.07	0.00	0.00
MEAN4	-0.04	0.03	0.00	0.01	0.00	0.05
MEAN5	-0.01	0.00	0.01	0.06	0.02	0.04
MEAN6	-0.03	-0.01	0.00	0.01	0.04	0.02
MEAN7	-0.05	-0.01	0.01	0.03	0.00	0.01
MEAN8	-0.03	-0.02	0.00	0.00	0.03	0.02
MEAN9	-0.03	0.05	0.00	-0.05	-0.01	-0.03

Fitted Residuals

	MEAN4	MEAN5	MEAN6	MEAN7	MEAN8	MEAN9
MEAN4	0.00					
MEAN5	0.04	0.00				
MEAN6	-0.02	0.03	0.00			
MEAN7	0.02	0.02	0.02	0.00		
MEAN8	0.04	0.03	0.03	0.04	0.00	
MEAN9	-0.01	0.02	-0.02	-0.01	-0.02	0.00

Summary Statistics for Fitted Residuals

Smallest Fitted Residual = -0.10

Median Fitted Residual = 0.00

Largest Fitted Residual = 0.07

Stemleaf Plot

- 9|7

- 8|6

- 7|87

- 6|

- 5|873200

- 4|84320

- 3|988876444332111110000

- 2|98877766554333322222000000000

- 1|9999877766666655555433332221100

- 0|99888888877777666555444444444332211111000000000000000000

0|11111111222233333444555566677778888999

1|0000111122223333455566777888899

2|000011133334445555678899

3|001233445666699

4|2345667

5|003479

6|04

7|2

Standardized Residuals

	MEAN1.1	MEAN1.2	MEAN1.3	MEAN1.4	MEAN2.1	MEAN2.2
MEAN1.1	--					
MEAN1.2	-0.85	-1.80				
MEAN1.3	--	0.70	--			
MEAN1.4	-0.76	0.80	0.08	-1.86		
MEAN2.1	1.59	-0.95	-2.07	1.25	0.39	
MEAN2.2	0.86	-0.72	-1.17	-0.76	0.36	0.21
MEAN2.3	2.33	0.61	-0.18	0.23	-1.10	1.33
MEAN3.1	0.28	-0.72	-0.72	-0.36	-0.56	0.10
MEAN3.2	1.19	1.04	-0.15	-1.17	2.01	1.05
MEAN3.3	1.50	0.06	-0.56	-1.33	1.17	0.70
MEAN4.1	1.52	0.45	0.42	0.10	1.48	1.30
MEAN4.2	2.01	-0.59	0.84	0.11	-0.02	-1.64
MEAN4.3	0.84	-0.38	-0.48	-0.12	1.63	-0.05
MEAN4.4	-0.13	-1.98	-1.47	-0.52	-0.10	-0.52
GPAX	-1.08	-0.15	-0.04	0.01	1.02	0.77
MEAN1	-0.12	-0.09	-1.46	0.01	0.61	-1.07
MEAN2	-0.42	0.23	-0.75	-0.47	0.19	-0.04
MEAN3	0.68	-1.28	-0.28	-0.82	-0.43	-1.70
MEAN4	-0.58	0.33	-0.65	-0.30	0.78	-0.86
MEAN5	-0.18	-1.04	0.15	-0.71	0.35	-1.05
MEAN6	0.02	-0.10	-0.84	-0.48	0.75	-0.55
MEAN7	-0.60	-0.09	-0.64	-0.26	0.70	-0.84
MEAN8	0.19	-0.84	-0.03	-1.27	-0.28	-0.26
MEAN9	-0.52	0.86	0.49	1.23	1.17	0.32

Standardized Residuals

	MEAN2.3	MEAN3.1	MEAN3.2	MEAN3.3	MEAN4.1	MEAN4.2
MEAN2.3	-1.35					
MEAN3.1	0.85	0.53				
MEAN3.2	1.16	-1.00	-0.31			
MEAN3.3	0.61	0.83	0.58	--		
MEAN4.1	0.71	1.38	0.56	0.41	1.03	
MEAN4.2	-0.56	1.16	0.90	0.93	-0.35	-0.22

MEAN4.3	1.47	1.46	0.47	1.49	-0.20	0.67
MEAN4.4	0.18	-0.23	1.16	0.14	1.55	-0.45
GPAX	-1.43	1.14	0.76	-1.50	-0.44	-1.29
MEAN1	-0.24	0.16	0.07	-0.47	-0.44	-0.50
MEAN2	-0.94	0.52	0.23	-1.28	0.32	0.03
MEAN3	0.70	-0.84	-0.12	0.39	-0.70	0.27
MEAN4	-1.05	0.08	-0.15	-0.27	-0.19	-0.74
MEAN5	-0.74	0.48	-0.20	-1.13	-0.31	-0.79
MEAN6	-0.15	0.15	0.29	-1.18	-0.52	-0.41
MEAN7	-0.69	0.17	0.00	-0.88	-0.36	-0.55
MEAN8	0.01	0.01	0.48	-0.13	-0.21	-0.03
MEAN9	-0.81	0.55	-1.03	-1.53	-0.55	0.39

Standardized Residuals

	MEAN4.3	MEAN4.4	GPAX	MEAN1	MEAN2	MEAN3
MEAN4.3	--					
MEAN4.4	0.79	-0.92				
GPAX	-1.20	0.87	1.33			
MEAN1	-0.38	-0.28	-0.39	--		
MEAN2	-0.73	-0.66	0.17	-0.19	--	
MEAN3	-0.06	-0.74	0.67	1.24	0.06	--
MEAN4	-1.09	0.51	0.10	0.17	0.02	0.87
MEAN5	-0.27	0.03	0.29	1.09	0.60	0.75
MEAN6	-0.79	-0.21	0.10	0.28	1.02	0.39
MEAN7	-1.12	-0.12	0.26	0.59	-0.01	0.15
MEAN8	-1.21	-0.54	0.21	0.01	1.08	0.63
MEAN9	-0.90	1.10	0.20	-1.17	-0.21	-0.68

Standardized Residuals

	MEAN4	MEAN5	MEAN6	MEAN7	MEAN8	MEAN9
MEAN4	--					
MEAN5	0.79	--				
MEAN6	-0.36	0.63	--			
MEAN7	0.39	0.29	0.44	--		
MEAN8	1.16	0.76	1.08	1.24	--	

MEAN9 -0.22 0.55 -0.51 -0.35 -0.61 --

Summary Statistics for Standardized Residuals

Smallest Standardized Residual = -2.07

Median Standardized Residual = 0.00

Largest Standardized Residual = 2.33

Stemleaf Plot

-20|7
 -18|860
 -16|04
 -14|30763
 -12|53988710
 -10|877732098755430
 - 8|5420865444421
 - 6|996654443222109865410
 - 4|9866655542222108877544321
 - 2|988666551108887766432211100
 - 0|9988555533222200996544332100000000000000
 0|111112233667880000145556777899
 2|01133367889992235699999
 4|1245788912355689
 6|0111337780000155667899
 8|03445667703
 10|22345889046666779
 12|34450338
 14|67890259
 16|3
 18|
 20|11
 22|3



ศูนย์วิทยทรัพยากร
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

MODEL

Qplot of Standardized Residuals

3.5.....



MODEL

Modification Indices and Expected Change

Modification Indices for LAMBDA-Y

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
MEAN1.1	--	7.66	4.30	3.99	0.81
MEAN1.2	--	0.03	0.01	0.15	0.05
MEAN1.3	--	3.13	0.93	1.00	0.03
MEAN1.4	--	0.21	1.79	0.44	0.57
MEAN2.1	0.01	--	0.75	4.69	1.58
MEAN2.2	2.23	--	0.10	1.02	0.11
MEAN2.3	0.26	--	0.86	0.14	2.30
MEAN3.1	0.59	0.01	--	1.06	1.43
MEAN3.2	0.30	1.80	--	1.94	0.93
MEAN3.3	0.49	0.20	--	0.03	1.90
MEAN4.1	0.72	2.32	0.21	--	0.16
MEAN4.2	0.03	1.81	0.67	--	0.02
MEAN4.3	0.10	1.60	2.14	--	1.43
MEAN4.4	0.86	0.00	0.11	--	0.28
GPAX	--	--	--	--	--

Expected Change for LAMBDA-Y

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
MEAN1.1	--	0.14	0.11	0.13	-0.03
MEAN1.2	--	-0.01	0.01	-0.04	-0.01
MEAN1.3	--	-0.13	-0.08	-0.09	0.01

MEAN1.4	--	-0.04	-0.11	0.09	0.05
MEAN2.1	0.01	--	0.05	0.17	0.06
MEAN2.2	-0.18	--	-0.03	-0.08	0.02
MEAN2.3	0.02	--	0.05	0.02	-0.05
MEAN3.1	-0.04	-0.01	--	0.10	0.22
MEAN3.2	0.02	0.06	--	0.08	0.03
MEAN3.3	-0.03	0.02	--	-0.01	-0.05
MEAN4.1	0.06	0.10	0.04	--	-0.02
MEAN4.2	0.01	-0.10	0.06	--	-0.03
MEAN4.3	0.02	0.08	0.10	--	-0.06
MEAN4.4	-0.16	0.00	0.03	--	0.03
GPAX	--	--	--	--	--

Standardized Expected Change for LAMBDA-Y

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
	-----	-----	-----	-----	-----
MEAN1.1	--	0.14	0.11	0.13	-0.03
MEAN1.2	--	-0.01	0.01	-0.04	-0.01
MEAN1.3	--	-0.13	-0.08	-0.09	0.01
MEAN1.4	--	-0.04	-0.11	0.09	0.05
MEAN2.1	0.01	--	0.05	0.17	0.06
MEAN2.2	-0.18	--	-0.03	-0.08	0.02
MEAN2.3	0.02	--	0.05	0.02	-0.05
MEAN3.1	-0.04	-0.01	--	0.10	0.22
MEAN3.2	0.02	0.06	--	0.08	0.03
MEAN3.3	-0.03	0.02	--	-0.01	-0.05
MEAN4.1	0.06	0.10	0.04	--	-0.02
MEAN4.2	0.01	-0.10	0.06	--	-0.03
MEAN4.3	0.02	0.08	0.10	--	-0.06
MEAN4.4	-0.16	0.00	0.03	--	0.03
GPAX	--	--	--	--	--

Completely Standardized Expected Change for LAMBDA-Y

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
	-----	-----	-----	-----	-----
MEAN1.1	--	0.20	0.16	0.18	-0.04
MEAN1.2	--	-0.01	0.01	-0.04	-0.01

MEAN1.3	--	-0.12	-0.07	-0.09	0.01
MEAN1.4	--	-0.04	-0.11	0.08	0.05
MEAN2.1	0.01	--	0.05	0.17	0.06
MEAN2.2	-0.18	--	-0.03	-0.09	0.02
MEAN2.3	0.04	--	0.07	0.03	-0.08
MEAN3.1	-0.05	-0.01	--	0.12	0.27
MEAN3.2	0.03	0.10	--	0.12	0.05
MEAN3.3	-0.04	0.03	--	-0.01	-0.08
MEAN4.1	0.06	0.11	0.04	--	-0.02
MEAN4.2	0.02	-0.12	0.07	--	-0.04
MEAN4.3	0.02	0.09	0.11	--	-0.06
MEAN4.4	-0.15	0.00	0.03	--	0.03
GPAX	--	--	--	--	--

No Non-Zero Modification Indices for LAMBDA-X

Modification Indices for BETA

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
SELF	--	0.02	0.71	0.61	0.61
MOTIVE	0.02	--	2.18	1.69	1.93
ATTITUDE	0.71	2.18	--	3.97	0.68
ESTEEM	0.61	1.69	3.97	--	8.95
ACH	--	--	--	--	--

Expected Change for BETA

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
SELF	--	-0.01	-0.09	0.13	0.24
MOTIVE	-0.02	--	0.19	0.22	-0.60
ATTITUDE	-0.10	0.17	--	0.34	-0.37
ESTEEM	0.12	0.17	0.29	--	-1.28
ACH	--	--	--	--	--

Standardized Expected Change for BETA

SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
------	--------	----------	--------	-----

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
SELF	--	-0.01	-0.09	0.13	0.24
MOTIVE	-0.02	--	0.19	0.22	-0.60
ATTITUDE	-0.10	0.17	--	0.34	-0.37
ESTEEM	0.12	0.17	0.29	--	-1.28
ACH	--	--	--	--	--

No Non-Zero Modification Indices for GAMMA

No Non-Zero Modification Indices for PHI

Modification Indices for PSI

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
SELF	--				
MOTIVE	0.02	--			
ATTITUDE	0.71	2.18	--		
ESTEEM	0.61	1.69	3.97	--	
ACH	--	--	--	--	--

Expected Change for PSI

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
SELF	--				
MOTIVE	-0.01	--			
ATTITUDE	-0.06	0.13	--		
ESTEEM	0.07	0.13	0.20	--	
ACH	--	--	--	--	--

Standardized Expected Change for PSI

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
SELF	--				
MOTIVE	-0.01	--			
ATTITUDE	-0.06	0.13	--		
ESTEEM	0.07	0.13	0.20	--	

ACH -- -- -- --

Modification Indices for THETA-EPS

	MEAN1.1	MEAN1.2	MEAN1.3	MEAN1.4	MEAN2.1	MEAN2.2
MEAN1.1	--					
MEAN1.2	1.51	--				
MEAN1.3	--	2.05	--			
MEAN1.4	0.15	--	0.05	--		
MEAN2.1	1.41	2.00	3.15	--	--	
MEAN2.2	0.15	--	0.56	--	0.27	--
MEAN2.3	2.30	0.51	0.08	0.20	4.10	2.35
MEAN3.1	0.01	0.99	0.01	0.45	2.90	--
MEAN3.2	0.31	0.71	0.02	0.45	1.15	--
MEAN3.3	1.49	0.00	0.12	0.20	0.26	0.74
MEAN4.1	1.04	0.08	0.14	0.04	0.87	1.52
MEAN4.2	2.01	0.47	0.73	--	0.01	2.42
MEAN4.3	0.30	0.06	0.24	0.41	1.61	0.43
MEAN4.4	0.09	--	1.04	--	--	--
GPAX	0.44	0.05	0.08	0.15	0.68	0.64

Modification Indices for THETA-EPS

	MEAN2.3	MEAN3.1	MEAN3.2	MEAN3.3	MEAN4.1	MEAN4.2
MEAN2.3	--					
MEAN3.1	0.67	--				
MEAN3.2	0.21	1.96	--			
MEAN3.3	0.00	1.01	0.18	--		
MEAN4.1	0.00	--	0.01	0.06	--	
MEAN4.2	--	--	0.29	0.42	0.13	--
MEAN4.3	1.47	1.67	0.06	1.63	0.10	0.48
MEAN4.4	0.03	--	0.99	0.06	--	0.01
GPAX	1.81	--	0.85	0.85	0.00	--

Modification Indices for THETA-EPS

MEAN4.3 MEAN4.4 GPAX

	-----	-----	-----
MEAN4.3	--		
MEAN4.4	0.03	--	
GPAX	0.39	0.41	--

Expected Change for THETA-EPS

	MEAN1.1	MEAN1.2	MEAN1.3	MEAN1.4	MEAN2.1	MEAN2.2
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
MEAN1.1	--					
MEAN1.2	-0.04	--				
MEAN1.3	--	0.07	--			
MEAN1.4	-0.02	--	0.02	--		
MEAN2.1	0.04	-0.06	-0.08	--	--	
MEAN2.2	0.01	--	-0.03	--	0.03	--
MEAN2.3	0.03	0.02	0.01	-0.01	-0.10	0.10
MEAN3.1	0.00	-0.03	0.00	-0.02	-0.05	--
MEAN3.2	0.01	0.02	0.00	-0.02	0.03	--
MEAN3.3	0.02	0.00	-0.01	-0.01	0.01	0.02
MEAN4.1	0.03	0.01	0.02	0.01	0.03	0.05
MEAN4.2	0.04	-0.02	0.03	--	0.00	-0.05
MEAN4.3	0.02	-0.01	-0.02	0.02	0.04	-0.02
MEAN4.4	-0.01	--	-0.05	--	--	--
GPAX	-0.02	-0.01	0.01	0.02	0.03	0.03

Expected Change for THETA-EPS

	MEAN2.3	MEAN3.1	MEAN3.2	MEAN3.3	MEAN4.1	MEAN4.2
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
MEAN2.3	--					
MEAN3.1	0.02	--				
MEAN3.2	0.01	-0.04	--			
MEAN3.3	0.00	0.03	0.01	--		
MEAN4.1	0.00	--	0.00	0.01	--	
MEAN4.2	--	--	0.01	0.01	-0.02	--
MEAN4.3	0.03	0.04	-0.01	0.03	-0.02	0.02
MEAN4.4	0.01	--	0.03	-0.01	--	-0.01
GPAX	-0.03	--	0.02	-0.02	0.00	--

Expected Change for THETA-EPS

	MEAN4.3	MEAN4.4	GPAX
MEAN4.3	--		
MEAN4.4	0.01	--	
GPAX	-0.02	0.03	--

Completely Standardized Expected Change for THETA-EPS

	MEAN1.1	MEAN1.2	MEAN1.3	MEAN1.4	MEAN2.1	MEAN2.2
MEAN1.1	--					
MEAN1.2	-0.06	--				
MEAN1.3	--	0.07	--			
MEAN1.4	-0.02	--	0.01	--		
MEAN2.1	0.05	-0.06	-0.07	--	--	
MEAN2.2	0.02	--	-0.03	--	0.03	--
MEAN2.3	0.06	0.03	0.01	-0.02	-0.15	0.15
MEAN3.1	0.00	-0.04	0.00	-0.03	-0.07	--
MEAN3.2	0.02	0.03	0.01	-0.03	0.04	--
MEAN3.3	0.05	0.00	-0.01	-0.02	0.02	0.04
MEAN4.1	0.04	0.01	0.02	0.01	0.04	0.05
MEAN4.2	0.06	-0.03	0.04	--	-0.01	-0.07
MEAN4.3	0.02	-0.01	-0.02	0.03	0.05	-0.03
MEAN4.4	-0.01	--	-0.04	--	--	--
GPAX	-0.03	-0.01	0.01	0.02	0.04	0.04

Completely Standardized Expected Change for THETA-EPS

	MEAN2.3	MEAN3.1	MEAN3.2	MEAN3.3	MEAN4.1	MEAN4.2
MEAN2.3	--					
MEAN3.1	0.03	--				
MEAN3.2	0.02	-0.08	--			
MEAN3.3	0.00	0.06	0.03	--		
MEAN4.1	0.00	--	0.00	0.01	--	
MEAN4.2	--	--	0.02	0.03	-0.02	--
MEAN4.3	0.05	0.06	-0.01	0.05	-0.02	0.03

MEAN4.4	0.01	--	0.04	-0.01	--	-0.01
GPAX	-0.07	--	0.05	-0.05	0.00	--

Completely Standardized Expected Change for THETA-EPS

	MEAN4.3	MEAN4.4	GPAX
MEAN4.3	--		
MEAN4.4	0.01	--	
GPAX	-0.03	0.03	--

Modification Indices for THETA-DELTA-EPS

	MEAN1.1	MEAN1.2	MEAN1.3	MEAN1.4	MEAN2.1	MEAN2.2
MEAN1	0.06	0.09	1.81	0.60	0.56	1.18
MEAN2	0.28	0.20	0.29	0.00	0.05	0.07
MEAN3	0.56	1.14	0.00	0.87	0.90	1.68
MEAN4	0.54	0.26	0.20	0.06	0.59	0.52
MEAN5	0.05	0.92	0.22	0.41	0.00	0.46
MEAN6	0.01	0.02	0.39	0.01	0.29	0.26
MEAN7	0.60	0.04	0.16	0.20	0.60	0.50
MEAN8	0.10	0.79	0.10	2.76	1.16	0.03
MEAN9	1.23	0.89	0.26	4.96	3.01	0.03

Modification Indices for THETA-DELTA-EPS

	MEAN2.3	MEAN3.1	MEAN3.2	MEAN3.3	MEAN4.1	MEAN4.2
MEAN1	0.01	0.12	0.00	0.15	0.20	0.10
MEAN2	0.98	0.62	0.05	1.61	0.08	0.09
MEAN3	1.67	0.61	0.00	0.56	0.48	0.02
MEAN4	0.78	0.00	0.04	0.01	0.01	0.33
MEAN5	0.20	0.38	0.01	1.11	0.09	0.56
MEAN6	0.00	0.11	0.13	1.19	0.24	0.06
MEAN7	0.31	0.12	0.00	0.54	0.09	0.08
MEAN8	0.05	0.01	0.16	0.01	0.01	0.02
MEAN9	1.38	0.92	1.04	1.40	0.45	1.01

Modification Indices for THETA-DELTA-EPS

	MEAN4.3	MEAN4.4	GPAX
	-----	-----	-----
MEAN1	0.06	0.17	0.28
MEAN2	0.45	0.76	0.00
MEAN3	0.00	0.00	0.36
MEAN4	1.08	0.19	0.02
MEAN5	0.03	0.07	0.05
MEAN6	0.43	0.06	0.01
MEAN7	1.03	0.05	0.00
MEAN8	1.35	0.00	0.00
MEAN9	0.76	0.03	0.12

Expected Change for THETA-DELTA-EPS

	MEAN1.1	MEAN1.2	MEAN1.3	MEAN1.4	MEAN2.1	MEAN2.2
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
MEAN1	-0.01	0.01	-0.07	0.04	0.04	-0.05
MEAN2	-0.01	0.02	-0.02	0.00	0.01	0.01
MEAN3	0.03	-0.05	0.00	-0.05	-0.05	-0.06
MEAN4	-0.03	0.02	-0.02	0.01	0.03	-0.03
MEAN5	-0.01	-0.04	-0.02	-0.03	0.00	-0.03
MEAN6	0.00	0.01	-0.03	0.00	0.02	-0.02
MEAN7	-0.03	0.01	-0.02	0.02	0.04	-0.03
MEAN8	0.01	-0.03	0.01	-0.05	-0.03	0.01
MEAN9	-0.03	0.04	0.02	0.09	0.06	0.01

Expected Change for THETA-DELTA-EPS

	MEAN2.3	MEAN3.1	MEAN3.2	MEAN3.3	MEAN4.1	MEAN4.2
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
MEAN1	0.00	0.01	0.00	-0.01	-0.02	-0.01
MEAN2	-0.02	0.02	0.01	-0.03	0.01	0.01
MEAN3	0.04	-0.03	0.00	0.02	-0.03	0.01
MEAN4	-0.03	0.00	-0.01	0.00	0.00	-0.02
MEAN5	-0.01	0.02	0.00	-0.03	-0.01	-0.03
MEAN6	0.00	0.01	0.01	-0.03	-0.02	-0.01
MEAN7	-0.02	0.01	0.00	-0.02	-0.01	-0.01

MEAN8	0.00	0.00	0.01	0.00	0.00	0.00
MEAN9	-0.03	0.03	-0.03	-0.03	-0.02	0.03

Expected Change for THETA-DELTA-EPS

	MEAN4.3	MEAN4.4	GPAX
MEAN1	-0.01	-0.02	-0.02
MEAN2	-0.02	-0.03	0.00
MEAN3	0.00	0.00	0.02
MEAN4	-0.04	0.02	0.00
MEAN5	-0.01	0.01	-0.01
MEAN6	-0.03	-0.01	0.00
MEAN7	-0.05	-0.01	0.00
MEAN8	-0.03	0.00	0.00
MEAN9	-0.03	0.01	0.01

Completely Standardized Expected Change for THETA-DELTA-EPS

	MEAN1.1	MEAN1.2	MEAN1.3	MEAN1.4	MEAN2.1	MEAN2.2
MEAN1	-0.01	0.01	-0.06	0.03	0.03	-0.04
MEAN2	-0.02	0.02	-0.02	0.00	0.01	0.01
MEAN3	0.03	-0.05	0.00	-0.04	-0.04	-0.05
MEAN4	-0.03	0.02	-0.02	0.01	0.03	-0.03
MEAN5	-0.01	-0.04	0.02	-0.03	0.00	-0.03
MEAN6	0.00	0.01	-0.03	0.00	0.02	-0.02
MEAN7	-0.03	0.01	-0.02	0.02	0.03	-0.03
MEAN8	0.01	-0.04	0.01	-0.07	-0.04	0.01
MEAN9	-0.05	0.04	0.02	0.09	0.07	0.01

Completely Standardized Expected Change for THETA-DELTA-EPS

	MEAN2.3	MEAN3.1	MEAN3.2	MEAN3.3	MEAN4.1	MEAN4.2
MEAN1	0.00	0.01	0.00	-0.02	-0.02	-0.01
MEAN2	-0.04	0.03	0.01	-0.05	0.01	0.01
MEAN3	0.05	-0.03	0.00	0.03	-0.03	0.01
MEAN4	-0.04	0.00	-0.01	0.00	0.00	-0.03

MEAN5	-0.02	0.03	0.00	-0.04	-0.01	-0.03
MEAN6	0.00	0.01	0.02	-0.05	-0.02	-0.01
MEAN7	-0.02	0.01	0.00	-0.03	-0.01	-0.01
MEAN8	0.01	0.00	0.02	0.00	0.00	-0.01
MEAN9	-0.05	0.04	-0.04	-0.05	-0.03	0.04

Completely Standardized Expected Change for THETA-DELTA-EPS

	MEAN4.3	MEAN4.4	GPAX
MEAN1	-0.01	-0.02	-0.03
MEAN2	-0.03	-0.04	0.00
MEAN3	0.00	0.00	0.03
MEAN4	-0.05	0.02	-0.01
MEAN5	-0.01	0.01	-0.01
MEAN6	-0.03	-0.01	0.00
MEAN7	-0.05	-0.01	0.00
MEAN8	-0.05	0.00	0.00
MEAN9	-0.04	0.01	0.02

Modification Indices for THETA-DELTA

	MEAN1	MEAN2	MEAN3	MEAN4	MEAN5	MEAN6
MEAN1	--					
MEAN2	0.04	--				
MEAN3	1.54	0.00	--			
MEAN4	0.03	0.00	0.75	--		
MEAN5	1.20	0.36	0.56	0.63	--	
MEAN6	0.08	1.03	0.15	0.13	0.39	--
MEAN7	0.35	0.00	0.02	0.15	0.08	0.20
MEAN8	0.00	1.18	0.40	1.35	0.58	1.16
MEAN9	1.37	0.04	0.47	0.05	0.30	0.26

Modification Indices for THETA-DELTA

	MEAN7	MEAN8	MEAN9
MEAN7	--		

MEAN8	1.55	--	
MEAN9	0.12	0.37	--

Expected Change for THETA-DELTA

	MEAN1	MEAN2	MEAN3	MEAN4	MEAN5	MEAN6
MEAN1	--					
MEAN2	-0.01	--				
MEAN3	0.08	0.00	--			
MEAN4	0.01	0.00	0.05	--		
MEAN5	0.07	0.03	0.05	0.04	--	
MEAN6	0.02	0.04	0.02	-0.02	0.03	--
MEAN7	0.04	0.00	0.01	0.02	0.02	0.02
MEAN8	0.00	0.03	0.03	0.04	0.03	0.04
MEAN9	-0.06	-0.01	-0.03	-0.01	0.03	-0.02

Expected Change for THETA-DELTA

	MEAN7	MEAN8	MEAN9
MEAN7	--		
MEAN8	0.05	--	
MEAN9	-0.02	-0.02	--

Completely Standardized Expected Change for THETA-DELTA

	MEAN1	MEAN2	MEAN3	MEAN4	MEAN5	MEAN6
MEAN1	--					
MEAN2	-0.01	--				
MEAN3	0.06	0.00	--			
MEAN4	0.01	0.00	0.04	--		
MEAN5	0.05	0.03	0.03	0.04	--	
MEAN6	0.01	0.05	0.02	-0.02	0.03	--
MEAN7	0.03	0.00	0.01	0.02	0.01	0.02
MEAN8	0.00	0.05	0.03	0.05	0.03	0.05
MEAN9	-0.05	-0.01	-0.03	-0.01	0.02	-0.02

Completely Standardized Expected Change for THETA-DELTA

	MEAN7	MEAN8	MEAN9
MEAN7	--		
MEAN8	0.06	--	
MEAN9	-0.02	-0.03	--

Maximum Modification Index is 8.95 for Element (4, 5) of BETA

MODEL

Covariances

Y - ETA

	MEAN1.1	MEAN1.2	MEAN1.3	MEAN1.4	MEAN2.1	MEAN2.2
SELF	0.18	0.50	0.25	0.78	0.12	0.15
MOTIVE	0.05	0.15	0.08	0.23	0.40	0.50
ATTITUDE	0.06	0.18	0.09	0.28	0.11	0.14
ESTEEM	0.07	0.20	0.10	0.31	0.12	0.15
ACH	0.01	0.04	0.02	0.06	-0.01	-0.02

Y - ETA

	MEAN2.3	MEAN3.1	MEAN3.2	MEAN3.3	MEAN4.1	MEAN4.2
SELF	0.13	0.13	0.13	0.13	0.16	0.11
MOTIVE	0.42	0.10	0.10	0.10	0.13	0.08
ATTITUDE	0.11	0.35	0.35	0.36	0.15	0.10
ESTEEM	0.13	0.13	0.13	0.13	0.41	0.27
ACH	-0.01	-0.01	-0.01	-0.01	0.07	0.05

Y - ETA

	MEAN4.3	MEAN4.4	GPAX
SELF	0.12	0.16	0.05

MOTIVE	0.09	0.13	-0.02
ATTITUDE	0.11	0.15	-0.02
ESTEEM	0.29	0.40	0.12
ACH	0.05	0.07	0.70

Y - KSI

	MEAN1.1	MEAN1.2	MEAN1.3	MEAN1.4	MEAN2.1	MEAN2.2
FAMILY	0.11	0.31	0.16	0.49	0.19	0.24

Y - KSI

	MEAN2.3	MEAN3.1	MEAN3.2	MEAN3.3	MEAN4.1	MEAN4.2
FAMILY	0.20	0.20	0.20	0.21	0.26	0.18

Y - KSI

	MEAN4.3	MEAN4.4	GPAX
FAMILY	0.19	0.26	0.20

X - ETA

	MEAN1	MEAN2	MEAN3	MEAN4	MEAN5	MEAN6
SELF	0.22	0.13	0.18	0.17	0.16	0.21
MOTIVE	0.17	0.10	0.14	0.13	0.12	0.16
ATTITUDE	0.20	0.12	0.16	0.15	0.14	0.19
ESTEEM	0.23	0.14	0.18	0.17	0.16	0.21
ACH	0.10	0.06	0.08	0.08	0.07	0.09

X - ETA

	MEAN7	MEAN8	MEAN9
SELF	0.21	0.08	0.18
MOTIVE	0.16	0.06	0.14

ATTITUDE	0.19	0.07	0.16
ESTEEM	0.21	0.08	0.19
ACH	0.09	0.04	0.08

X - KSI

	MEAN1	MEAN2	MEAN3	MEAN4	MEAN5	MEAN6
FAMILY	0.35	0.21	0.29	0.27	0.25	0.33

X - KSI

	MEAN7	MEAN8	MEAN9
FAMILY	0.33	0.13	0.29

MODEL

Factor Scores Regressions

ETA

	MEAN1.1	MEAN1.2	MEAN1.3	MEAN1.4	MEAN2.1	MEAN2.2
SELF	0.04	0.46	0.03	0.74	0.34	-0.15
MOTIVE	0.00	0.01	0.00	0.14	0.27	0.28
ATTITUDE	0.00	0.06	0.00	0.11	0.07	-0.06
ESTEEM	0.01	0.04	0.01	0.11	0.04	-0.01
ACH	0.00	0.00	0.00	0.01	0.01	0.01

ETA

	MEAN2.3	MEAN3.1	MEAN3.2	MEAN3.3	MEAN4.1	MEAN4.2
SELF	-0.04	0.08	0.03	0.00	0.00	0.14
MOTIVE	0.64	0.01	-0.01	0.05	0.03	0.00
ATTITUDE	0.05	0.32	0.49	0.54	0.02	0.06
ESTEEM	0.06	-0.01	0.09	0.09	0.32	0.26
ACH	-0.03	-0.10	0.01	0.01	-0.01	0.16

ETA

	MEAN4.3	MEAN4.4	GPAX	MEAN1	MEAN2	MEAN3
SELF	0.02	-0.17	0.03	0.01	0.01	0.01
MOTIVE	0.03	-0.07	-0.06	0.03	0.03	0.02
ATTITUDE	0.03	-0.04	-0.09	0.04	0.04	0.03
ESTEEM	0.21	0.18	0.15	0.04	0.05	0.03
ACH	-0.01	0.00	1.40	0.00	0.00	0.00

ETA

	MEAN4	MEAN5	MEAN6	MEAN7	MEAN8	MEAN9
SELF	0.01	0.01	0.02	0.01	0.01	0.02
MOTIVE	0.03	0.02	0.03	0.03	0.03	0.04
ATTITUDE	0.03	0.03	0.04	0.03	0.03	0.05
ESTEEM	0.04	0.03	0.06	0.04	0.04	0.06
ACH	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

KSI

	MEAN1.1	MEAN1.2	MEAN1.3	MEAN1.4	MEAN2.1	MEAN2.2
FAMILY	0.01	0.15	0.01	0.28	0.17	0.00

KSI

	MEAN2.3	MEAN3.1	MEAN3.2	MEAN3.3	MEAN4.1	MEAN4.2
FAMILY	0.13	0.08	0.15	0.17	0.09	0.15

KSI

	MEAN4.3	MEAN4.4	GPAX	MEAN1	MEAN2	MEAN3
FAMILY	0.07	-0.02	0.28	0.09	0.11	0.07

KSI

	MEAN4	MEAN5	MEAN6	MEAN7	MEAN8	MEAN9
FAMILY	0.09	0.07	0.11	0.09	0.08	0.13

MODEL

Standardized Solution

LAMBDA-Y

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
MEAN1.1	0.18	--	--	--	--
MEAN1.2	0.50	--	--	--	--
MEAN1.3	0.25	--	--	--	--
MEAN1.4	0.78	--	--	--	--
MEAN2.1	--	0.40	--	--	--
MEAN2.2	--	0.50	--	--	--
MEAN2.3	--	0.42	--	--	--
MEAN3.1	--	--	0.35	--	--
MEAN3.2	--	--	0.35	--	--
MEAN3.3	--	--	0.36	--	--
MEAN4.1	--	--	--	0.41	--
MEAN4.2	--	--	--	0.27	--
MEAN4.3	--	--	--	0.29	--
MEAN4.4	--	--	--	0.40	--
GPAX	--	--	--	--	0.70

LAMBDA-X

FAMILY

MEAN1	0.35
MEAN2	0.21
MEAN3	0.29
MEAN4	0.27
MEAN5	0.25

MEAN6 0.33
 MEAN7 0.33
 MEAN8 0.13
 MEAN9 0.29

BETA

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
SELF	--	--	--	--	--
MOTIVE	--	--	--	--	--
ATTITUDE	--	--	--	--	--
ESTEEM	--	--	--	--	--
ACH	0.18	0.22	0.29	0.02	--

GAMMA

	FAMILY
SELF	0.63
MOTIVE	0.48
ATTITUDE	0.57
ESTEEM	0.64
ACH	0.68

Correlation Matrix of ETA and KSI

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH	FAMILY
SELF	1.00					
MOTIVE	0.30	1.00				
ATTITUDE	0.35	0.27	1.00			
ESTEEM	0.40	0.31	0.36	1.00		
ACH	0.07	-0.03	-0.03	0.17	1.00	
FAMILY	0.63	0.48	0.57	0.64	0.28	1.00

SELF MOTIVE ATTITUDE ESTEEM ACH

0.61	0.77	0.68	0.59	0.81
------	------	------	------	------

Regression Matrix ETA on KSI (Standardized)

FAMILY

SELF	0.63
MOTIVE	0.48
ATTITUDE	0.57
ESTEEM	0.64
ACH	0.28

MODEL

Completely Standardized Solution

LAMBDA-Y

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
MEAN1.1	0.24	--	--	--	--
MEAN1.2	0.54	--	--	--	--
MEAN1.3	0.24	--	--	--	--
MEAN1.4	0.73	--	--	--	--
MEAN2.1	--	0.40	--	--	--
MEAN2.2	--	0.51	--	--	--
MEAN2.3	--	0.62	--	--	--
MEAN3.1	--	--	0.44	--	--
MEAN3.2	--	--	0.54	--	--
MEAN3.3	--	--	0.57	--	--
MEAN4.1	--	--	--	0.44	--
MEAN4.2	--	--	--	0.33	--
MEAN4.3	--	--	--	0.33	--
MEAN4.4	--	--	--	0.36	--
GPAX	--	--	--	--	0.98

LAMBDA-X

FAMILY

MEAN1	0.30
MEAN2	0.25
MEAN3	0.24
MEAN4	0.26
MEAN5	0.23
MEAN6	0.32
MEAN7	0.29
MEAN8	0.18
MEAN9	0.31

BETA

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
SELF	--	--	--	--	--
MOTIVE	--	--	--	--	--
ATTITUDE	--	--	--	--	--
ESTEEM	--	--	--	--	--
ACH	0.18	0.22	0.29	0.02	--

GAMMA

FAMILY

SELF	0.63
MOTIVE	0.48
ATTITUDE	0.57
ESTEEM	0.64
ACH	0.68

Correlation Matrix of ETA and KSI

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH	FAMILY
SELF	1.00					
MOTIVE	0.30	1.00				
ATTITUDE	0.35	0.27	1.00			

ESTEEM	0.40	0.31	0.36	1.00		
ACH	0.07	-0.03	-0.03	0.17	1.00	
FAMILY	0.63	0.48	0.57	0.64	0.28	1.00

PSI

Note: This matrix is diagonal.

SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
0.61	0.77	0.68	0.59	0.81

THETA-EPS

	MEAN1.1	MEAN1.2	MEAN1.3	MEAN1.4	MEAN2.1	MEAN2.2
MEAN1.1	0.94					
MEAN1.2	--	0.71				
MEAN1.3	0.10	--	0.94			
MEAN1.4	--	-0.24	--	0.46		
MEAN2.1	--	--	--	-0.33	0.84	
MEAN2.2	--	0.12	--	0.08	--	0.74
MEAN2.3	--	--	--	--	--	--
MEAN3.1	--	--	--	--	--	0.08
MEAN3.2	--	--	--	--	--	0.09
MEAN3.3	--	--	--	--	--	--
MEAN4.1	--	--	--	--	--	--
MEAN4.2	--	--	-0.10	--	--	--
MEAN4.3	--	--	--	--	--	--
MEAN4.4	--	0.12	--	0.12	0.14	0.12
GPAX	--	--	--	--	--	--

THETA-EPS

	MEAN2.3	MEAN3.1	MEAN3.2	MEAN3.3	MEAN4.1	MEAN4.2
MEAN2.3	0.61					
MEAN3.1	--	0.80				
MEAN3.2	--	--	0.71			
MEAN3.3	--	--	--	0.68		

MEAN4.1	--	0.05	--	--	0.80
MEAN4.2	0.08	-0.08	--	--	0.89
MEAN4.3	--	--	--	--	--
MEAN4.4	--	0.15	--	--	-0.07
GPAX	--	0.08	--	--	-0.13

THETA-EPS

	MEAN4.3	MEAN4.4	GPAX
MEAN4.3	0.89		
MEAN4.4	--	0.87	
GPAX	--	--	0.04

THETA-DELTA

MEAN1	MEAN2	MEAN3	MEAN4	MEAN5	MEAN6
0.91	0.94	0.94	0.93	0.95	0.90

THETA-DELTA

MEAN7	MEAN8	MEAN9
0.92	0.97	0.90

Regression Matrix ETA on KSI (Standardized)

FAMILY	
SELF	0.63
MOTIVE	0.48
ATTITUDE	0.57
ESTEEM	0.64
ACH	0.28

MODEL

Total and Indirect Effects

Total Effects of KSI on ETA

FAMILY	

SELF	0.63
	(0.21)
	2.95
MOTIVE	0.48
	(0.11)
	4.56
ATTITUDE	0.57
	(0.11)
	5.34
ESTEEM	0.64
	(0.12)
	5.38
ACH	0.28
	(0.07)
	3.91



Indirect Effects of KSI on ETA

FAMILY	

SELF	--
MOTIVE	--
ATTITUDE	--
ESTEEM	--
ACH	0.39

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

(0.19)

2.10

Total Effects of ETA on ETA

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
SELF	--	--	--	--	--
MOTIVE	--	--	--	--	--
ATTITUDE	--	--	--	--	--
ESTEEM	--	--	--	--	--
ACH	0.18 (0.11) 1.62	0.22 (0.10) 2.29	0.29 (0.12) 2.36	0.02 (0.14) 0.14	--

Largest Eigenvalue of B*B' (Stability Index) is 0.164

Total Effects of ETA on Y

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
MEAN1.1	0.18	--	--	--	--
MEAN1.2	0.50 (0.18) 2.82	--	--	--	--
MEAN1.3	0.25 (0.07) 3.72	--	--	--	--
MEAN1.4	0.78 (0.26)	--	--	--	--

2.96

MEAN2.1 -- 0.40 -- -- --

MEAN2.2 -- 0.50 -- -- --

(0.10)

5.24

MEAN2.3 -- 0.42 -- -- --

(0.09)

4.85

MEAN3.1 -- -- 0.35 -- --

MEAN3.2 -- -- 0.35 -- --

(0.06)

5.52

MEAN3.3 -- -- 0.36 -- --

(0.07)

5.54

MEAN4.1 -- -- -- 0.41 --

MEAN4.2 -- -- -- 0.27 --

(0.08)

3.57

MEAN4.3 -- -- -- 0.29 --

(0.08)

3.69

MEAN4.4 -- -- -- 0.40 --

(0.11)

3.83

GPAX 0.12 0.16 0.20 0.01 0.70

(0.08) (0.07) (0.09) (0.10)

1.62 2.29 2.36 0.14

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Indirect Effects of ETA on Y

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
MEAN1.1	--	--	--	--	--
MEAN1.2	--	--	--	--	--
MEAN1.3	--	--	--	--	--
MEAN1.4	--	--	--	--	--
MEAN2.1	--	--	--	--	--
MEAN2.2	--	--	--	--	--
MEAN2.3	--	--	--	--	--
MEAN3.1	--	--	--	--	--
MEAN3.2	--	--	--	--	--
MEAN3.3	--	--	--	--	--
MEAN4.1	--	--	--	--	--
MEAN4.2	--	--	--	--	--
MEAN4.3	--	--	--	--	--
MEAN4.4	--	--	--	--	--
GPAX	0.12 (0.08)	0.16 (0.07)	0.20 (0.09)	0.01 (0.10)	--
	1.62	2.29	2.36	0.14	

ศูนย์วิทยพัทยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Total Effects of KSI on Y

FAMILY

MEAN1.1 0.11

(0.04)

2.95

MEAN1.2 0.31

(0.05)

6.01

MEAN1.3 0.16

(0.05)

2.93

MEAN1.4 0.49

(0.06)

8.28

MEAN2.1 0.19

(0.04)

4.56

MEAN2.2 0.24

(0.05)

4.68

MEAN2.3 0.20

(0.04)

5.54

MEAN3.1 0.20

(0.04)

5.34

MEAN3.2 0.20

(0.03)

5.95



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

MEAN3.3 0.21
(0.03)
6.11

MEAN4.1 0.26
(0.05)
5.38

MEAN4.2 0.18
(0.04)
4.06

MEAN4.3 0.19
(0.04)
4.19

MEAN4.4 0.26
(0.06)
4.26

GPAX 0.20
(0.05)
3.91

MODEL

Standardized Total and Indirect Effects

Standardized Total Effects of KSI on ETA

FAMILY

SELF 0.63
MOTIVE 0.48
ATTITUDE 0.57
ESTEEM 0.64
ACH 0.28



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Standardized Indirect Effects of KSI on ETA

FAMILY

SELF	--
MOTIVE	--
ATTITUDE	--
ESTEEM	--
ACH	0.39

Standardized Total Effects of ETA on ETA

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
SELF	--	--	--	--	--
MOTIVE	--	--	--	--	--
ATTITUDE	--	--	--	--	--
ESTEEM	--	--	--	--	--
ACH	0.18	0.22	0.29	0.02	--

Standardized Total Effects of ETA on Y

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
MEAN1.1	0.18	--	--	--	--
MEAN1.2	0.50	--	--	--	--
MEAN1.3	0.25	--	--	--	--
MEAN1.4	0.78	--	--	--	--
MEAN2.1	--	0.40	--	--	--
MEAN2.2	--	0.50	--	--	--
MEAN2.3	--	0.42	--	--	--
MEAN3.1	--	--	0.35	--	--
MEAN3.2	--	--	0.35	--	--
MEAN3.3	--	--	0.36	--	--
MEAN4.1	--	--	--	0.41	--
MEAN4.2	--	--	--	0.27	--
MEAN4.3	--	--	--	0.29	--
MEAN4.4	--	--	--	0.40	--

GPAX 0.12 0.16 0.20 0.01 0.70

Completely Standardized Total Effects of ETA on Y

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
MEAN1.1	0.24	--	--	--	--
MEAN1.2	0.54	--	--	--	--
MEAN1.3	0.24	--	--	--	--
MEAN1.4	0.73	--	--	--	--
MEAN2.1	--	0.40	--	--	--
MEAN2.2	--	0.51	--	--	--
MEAN2.3	--	0.62	--	--	--
MEAN3.1	--	--	0.44	--	--
MEAN3.2	--	--	0.54	--	--
MEAN3.3	--	--	0.57	--	--
MEAN4.1	--	--	--	0.44	--
MEAN4.2	--	--	--	0.33	--
MEAN4.3	--	--	--	0.33	--
MEAN4.4	--	--	--	0.36	--
GPAX	0.17	0.22	0.28	0.02	0.98

Standardized Indirect Effects of ETA on Y

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
MEAN1.1	--	--	--	--	--
MEAN1.2	--	--	--	--	--
MEAN1.3	--	--	--	--	--
MEAN1.4	--	--	--	--	--
MEAN2.1	--	--	--	--	--
MEAN2.2	--	--	--	--	--
MEAN2.3	--	--	--	--	--
MEAN3.1	--	--	--	--	--
MEAN3.2	--	--	--	--	--
MEAN3.3	--	--	--	--	--
MEAN4.1	--	--	--	--	--
MEAN4.2	--	--	--	--	--
MEAN4.3	--	--	--	--	--

MEAN4.4	--	--	--	--	--
GPAX	0.12	0.16	0.20	0.01	--

Completely Standardized Indirect Effects of ETA on Y

	SELF	MOTIVE	ATTITUDE	ESTEEM	ACH
	-----	-----	-----	-----	-----
MEAN1.1	--	--	--	--	--
MEAN1.2	--	--	--	--	--
MEAN1.3	--	--	--	--	--
MEAN1.4	--	--	--	--	--
MEAN2.1	--	--	--	--	--
MEAN2.2	--	--	--	--	--
MEAN2.3	--	--	--	--	--
MEAN3.1	--	--	--	--	--
MEAN3.2	--	--	--	--	--
MEAN3.3	--	--	--	--	--
MEAN4.1	--	--	--	--	--
MEAN4.2	--	--	--	--	--
MEAN4.3	--	--	--	--	--
MEAN4.4	--	--	--	--	--
GPAX	0.17	0.22	0.28	0.02	--

Standardized Total Effects of KSI on Y

	FAMILY

MEAN1.1	0.11
MEAN1.2	0.31
MEAN1.3	0.16
MEAN1.4	0.49
MEAN2.1	0.19
MEAN2.2	0.24
MEAN2.3	0.20
MEAN3.1	0.20
MEAN3.2	0.20
MEAN3.3	0.21
MEAN4.1	0.26
MEAN4.2	0.18

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

MEAN4.3 0.19
 MEAN4.4 0.26
 GPAX 0.20

Completely Standardized Total Effects of KSI on Y

FAMILY

 MEAN1.1 0.15
 MEAN1.2 0.34
 MEAN1.3 0.15
 MEAN1.4 0.46
 MEAN2.1 0.19
 MEAN2.2 0.24
 MEAN2.3 0.30
 MEAN3.1 0.25
 MEAN3.2 0.31
 MEAN3.3 0.32
 MEAN4.1 0.29
 MEAN4.2 0.21
 MEAN4.3 0.21
 MEAN4.4 0.23
 GPAX 0.28

Time used: 0.172 Seconds

ศูนย์วิทยทรัพยากร
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาวมินตรา สิงหนาค เกิดเมื่อวันที่ 21 พฤศจิกายน 2527 สำเร็จการศึกษา
 ครุศาสตรบัณฑิต สาขามัธยมศึกษา วิชาเอกวิทยาศาสตร์ทั่วไปและชีววิทยา จากคณะครุศาสตร์
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เมื่อปีการศึกษา 2549 เข้าศึกษาต่อในหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต
 สาขาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์จุฬาลงกรณ์
 มหาวิทยาลัย เมื่อปีการศึกษา 2551 ปัจจุบันปฏิบัติงานเป็นอาจารย์ผู้สอน ณ โรงเรียนสาธิตแห่ง
 มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา อำเภอ
 กำแพงแสน จังหวัดนครปฐม



ศูนย์วิทยทรัพยากร
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย