

เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา  
ที่มีรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแตกต่างกัน



นางสาววิรัช วงศ์คงเดช

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต

สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา

คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2547

ISBN 974-53-1430-7

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ATTITUDES TOWARD HELP-SEEKING AND SELF-REGULATED LEARNING  
OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH DIFFERENT PARENTING STYLES

Miss Weeranuch Wongkongdej



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements  
for the Degree of Master of Arts in Counseling Psychology

Faculty of Psychology  
Chulalongkorn University

Academic Year 2004

ISBN 974-53-1430-7

หัวข้อวิทยานิพนธ์ เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง  
ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ที่มีรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแตกต่างกัน  
โดย นางสาว วีรณัฐ วงศ์คงเดช  
สาขาวิชา จิตวิทยาการปรึกษา  
อาจารย์ที่ปรึกษา รองศาสตราจารย์ สุภาพรรณ โคตรจรัส

---

คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้บัณฑิตวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วน  
หนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาวิทยาศาสตรบัณฑิต

..... คณบดีคณะจิตวิทยา  
(รองศาสตราจารย์ ดร.สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

..... ประธานกรรมการ  
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กวรรณิการ์ นลราชสุวัจน์)

..... อาจารย์ที่ปรึกษา  
(รองศาสตราจารย์ สุภาพรรณ โคตรจรัส)

..... กรรมการ  
(รองศาสตราจารย์ ดร.ชุมพร ยงกิตติกุล)

สถาบันนวัตกรรมการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วีรบุรุษ วงศ์คงเดช : เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ที่มีรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแตกต่างกัน (ATTITUDES TOWARD HELP-SEEKING AND SELF-REGULATED LEARNING OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH DIFFERENT PARENTING STYLES) อ. ที่ปรึกษา : รศ. สุภาพรพรณ โคตรจรัส, 209 หน้า. ISBN 974-53-1430-7.

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ เพื่อศึกษารูปแบบของการอบรมเลี้ยงดู เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และปีที่ 5 ในเขตกรุงเทพมหานคร ที่มีรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูที่เด่นชัดตามแนวคิดของ Diana Baumrind จำนวน 739 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ แบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู แบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และแบบวัดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ วิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์สถิติพื้นฐาน วิเคราะห์ความแปรปรวนสามทาง และวิเคราะห์เปรียบเทียบพหุคูณด้วยวิธีของ Dunnett's T3 และหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน ผลการวิจัยพบว่า

1. นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาโดยทั่วไปมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองค่อนข้างสูง และมีเจตคติค่อนข้างบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ

2. ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ที่มีนัยสำคัญ ดังนี้

2.1 นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และมีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูอีก 3 รูปแบบ นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม และแบบตามใจ มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง ส่วนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจมีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม และแบบทอดทิ้ง

2.2 นักเรียนหญิงมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และมีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนชาย นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2

2.3 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง และต่ำ และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลางมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ

2.4 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และ 5 และนักเรียนทั้ง 3 ระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกัน

3. การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ แต่มีความสัมพันธ์ทางลบกับการเลี้ยงดูอีก 3 รูปแบบ

สาขาวิชา ..... จิตวิทยาการปรึกษา ..... ลายมือชื่อนิสิต .....

ปีการศึกษา ..... 2547 ..... ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษา .....

# # 4478145838 : MAJOR COUNSELING PSYCHOLOGY

KEY WORD: ATTITUDES TOWARD HELP-SEEKING / SELF-REGULATED LEARNING / PARENTING STYLES

WEERANUCH WONGKONGDEJ: ATTITUDES TOWARD HELP-SEEKING AND SELF-REGULATED LEARNING OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH DIFFERENT PARENTING STYLES. THESIS ADVISOR: ASSOC. PROF. SUPAPAN KOTRAJARAS, 209 pp. ISBN 974-53-1430-7.

The purposes of this study were to investigate the parenting styles, attitudes toward help-seeking and self-regulated learning of secondary school students. Participants were 739 students in Mathayomsuksa 2 and 5 from Bangkok Metropolis, with clearly identifiable parenting styles according to Baumrind's classification. The instruments used were The Parenting Styles Rating Scale, The Self-Regulated Learning Strategies (SRLS), and Student Attitudes Toward Help-Seeking Scale. Data was analyzed using three-way ANOVA design followed by post-hoc multiple comparisons with Dunnett's T3 test and the Pearson correlation coefficient. The major findings were as follow:

1. The secondary school students reported relatively high level of self regulated learning and had rather positive attitude toward help-seeking.

2. The three-way ANOVA yielded significant effects for students' parenting styles, gender, grade levels and academic achievement on their self-regulated learning and attitudes toward help-seeking.

2.1 Students from authoritative families reported more self-regulated learning and more positive attitude toward help-seeking than those with other parenting styles. Students from authoritarian and permissive families both reported more self-regulated learning than those from neglectful families. Students from permissive families reported more positive attitude toward help-seeking than those from authoritarian and neglectful families.

2.2 Female students reported more self-regulated learning and more positive attitude toward help-seeking than male students. Students in Mathayomsuksa 5 reported more self-regulated learning than those in Mathayomsuksa 2.

2.3 Students with high academic achievement reported more self-regulated learning than those with moderate and low academic achievement and students with moderate academic achievement reported more self-regulated learning than those with low academic achievement.

2.4 No significant effects for students' academic achievement and grade levels on their attitudes toward help-seeking were found.

3. Self-regulated learning, attitudes toward help-seeking and academic achievement had positive correlations with authoritative parenting style and had negative correlations with the other three parenting styles.

Field of study Counseling Psychology Student's signature .....

Academic year 2004 Advisor's signature .....

## กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้ สำเร็จได้ด้วยความสามารถจากรองศาสตราจารย์ สุภาพพรรณ โคตรจรัส อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ผู้ซึ่งคอยให้คำแนะนำ ตรวจสอบแก้ไขข้อบกพร่องต่างๆ ตลอดจนกระตุ้นเตือน และให้กำลังใจจนผู้วิจัยสามารถดำเนินการวิจัยได้สำเร็จ ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณอาจารย์ผู้ซึ่งเป็นแบบอย่างของการเผชิญปัญหา

ผู้วิจัยกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.ชุมพร ยงกิตติกุล ที่คอยให้คำแนะนำ ในการพัฒนาและปรับปรุงเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ตลอดจนการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ กราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กรรณิการ์ นลราชสุวัจน์ ผู้ซึ่งคอยให้กำลังใจ และย้ำเตือนให้ผู้วิจัย ก้าวไปข้างหน้า กราบขอบพระคุณรองศาสตราจารย์ดร.โสรัช โปธิแก้ว อาจารย์ผู้สอนให้เข้าใจถึงจิตวิญญาณของนักรบ ผู้ซึ่งกล้าหาญแต่มีหัวใจอันอ่อนโยน กราบขอบพระคุณท่านผู้อำนวยการโรงเรียน วชิรธรรมสาริต และอาจารย์พันทิพา หิงสุวรรณ ที่กรุณาอำนวยความสะดวกให้กับผู้วิจัย และขอขอบคุณนักเรียนโรงเรียนวชิรธรรมสาริตทุกคนที่ให้ความร่วมมือเป็นอย่างดี ตลอดระยะเวลาในการพัฒนาเครื่องมือของผู้วิจัยกราบขอบพระคุณท่านผู้อำนวยการโรงเรียนสาธิตจุฬาฯ (ฝ่ายมัธยม) ท่านผู้อำนวยการโรงเรียนพระโขนงพิทยาลัย ท่านผู้อำนวยการโรงเรียนมัธยมวัดดุสิตาราม ท่านผู้อำนวยการโรงเรียนสุรศักดิ์มนตรี ตลอดจนคณาจารย์ทุกท่านที่ช่วยเหลือผู้วิจัยเป็นอย่างดีในระหว่างการเก็บข้อมูล และขอขอบคุณนักเรียนทุกคนที่ให้ความร่วมมือเป็นอย่างดีในการเก็บข้อมูล

ขอขอบพระคุณ บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ที่ให้ทุนอุดหนุนการทำวิทยานิพนธ์ ขอขอบพระคุณเจ้าหน้าที่ประจำคณะจิตวิทยาทุกท่าน สำหรับความเอื้อเฟื้อในการทำงานทุกอย่าง

ขอขอบคุณพี่ๆน้องๆสาขาจิตวิทยาการปรึกษาทุกคนสำหรับกำลังใจที่มีให้เสมอ ขอขอบคุณเพื่อนๆรุ่น 17 ที่ยืนหยัดเคียงข้างกันจนถึงที่สุด ขอขอบคุณศาสตราจารย์ ดร.อภิชาติ พูลศักดิ์วรสาร และคุณมาลาตี รุ่งเรืองศิริพันธ์ ผู้ซึ่งหนุนใจ และผลักดันให้ผู้วิจัยได้ก้าวมายืนตรงจุดนี้ ขอขอบคุณคณะศิษยาภิบาล พี่ๆ น้องๆ และเพื่อนๆคริสตจักรเมตริจิตทุกคนที่ให้ความช่วยเหลือ คอยเป็นกำลังใจ และอธิษฐานเผื่อผู้วิจัยตลอดมา โดยเฉพาะน้องๆตงซิบที่คอยถามไถ่และอธิษฐานเผื่ออยู่เสมอ

กราบขอบพระคุณคุณพ่อ คุณแม่ พี่ชาย และน้องชาย ผู้ซึ่งเป็นแรงผลักดัน และอยู่เบื้องหลังของความสำเร็จในครั้งนี้

ท้ายสุดนี้ ผู้วิจัยขอบพระคุณพระเจ้าสำหรับการทรงนำทุกอย่างของพระองค์ ขอขอบพระคุณสำหรับการฝึกฝน และความรักมากมายที่พระองค์ประทานให้ผ่านทางวิทยานิพนธ์ฉบับนี้

## สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ฅ
สารบัญภาพ.....	ฉ
บทที่ 1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
วัตถุประสงค์ในการวิจัย.....	6
ขอบเขตของการวิจัย.....	6
คำจำกัดความในการวิจัย.....	7
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ.....	9
บทที่ 2 วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง.....	10
แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง.....	10
แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่.....	10
แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง.....	12
แนวคิดเกี่ยวกับเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ.....	22
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	30
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	46
กลุ่มตัวอย่าง.....	46
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	48
ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย และการเก็บข้อมูล.....	79
การวิเคราะห์ข้อมูล.....	80
บทที่ 4 ผลการวิจัย.....	81
บทที่ 5 การอภิปรายผล.....	115
บทที่ 6 สรุปผลการวิจัย และข้อเสนอแนะ.....	126

หน้า	
รายการอ้างอิง.....	137
ภาคผนวก.....	144
ภาคผนวก ก สถิติที่ใช้ในการวิจัย และตัวอย่างการคำนวณ	
เพื่อจำแนกรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู.....	145
ภาคผนวก ข แบบสอบถามปลายเปิดเกี่ยวกับวิธีการเรียน.....	154
ภาคผนวก ค แบบวัดฉบับสมบูรณ์ที่ใช้ในการวิจัย.....	157
ภาคผนวก ง การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ	
แบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู.....	168
ภาคผนวก จ การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ	
แบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง.....	175
ภาคผนวก ฉ การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ	
แบบวัดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ.....	194
ภาคผนวก ช ข้อมูลของกลุ่มตัวอย่าง.....	198
ภาคผนวก ซ ค่าสหสัมพันธ์จากกลุ่มตัวอย่างที่เก็บข้อมูลทั้งหมด 1,456 คน.....	202
ภาคผนวก ฅ คะแนนที่ปกติของแบบสอบถามการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง	
และคะแนนที่ปกติของแบบสอบถามเจตคติต่อการแสวงหา	
ความช่วยเหลือ.....	205
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	209



## สารบัญตาราง

ตารางที่	หน้า
1	รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู 4 แบบ จำแนกตามมิติ 2 มิติ ..... 12
2	องค์ประกอบของกลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ตามแนวคิดของ Zimmerman และ Martinez-Pons ..... 20
3	จำนวนกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย จำแนกตามเพศ ระดับชั้นเรียน และเขตการปกครองของโรงเรียน..... 47
4	กลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ ระดับชั้น และรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู..... 48
5	ค่าความเที่ยงของแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เปรียบเทียบระหว่างฉบับของ พรรรถทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ และคณะ (2545) และฉบับของผู้วิจัย..... 55
6	โครงสร้างเดิม และโครงสร้างใหม่ของแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ..... 66
7	ค่าความเที่ยงของแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ..... 69
8	ค่าความเที่ยงของแบบวัดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ..... 78
9	จำนวนและร้อยละของนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูด้วยรูปแบบที่ชัดเจน แต่ละรูปแบบ และที่ไม่สามารถจำแนกได้..... 83
10	จำนวนและร้อยละของนักเรียนเฉพาะที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดู ด้วยรูปแบบที่ชัดเจน..... 83
11	ค่าเฉลี่ย ( $M$ ) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ( $SD$ ) ของคะแนนการเรียนรู้ แบบกำกับตนเอง และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษา จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน..... 84
12	ค่าเฉลี่ย ( $M$ ) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ( $SD$ ) ของคะแนนพฤติกรรมการ ขอความช่วยเหลือของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา..... 87
13	ค่าเฉลี่ย ( $M$ ) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ( $SD$ ) ของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียน..... 88
14	ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน..... 89
15	การทดสอบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธีการ Dunnett's T3 ของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่แตกต่างกันของนักเรียน..... 89
16	การทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวน..... 90

ตารางที่	หน้า
17 ค่าเฉลี่ย ( $M$ ) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ( $SD$ ) ของคะแนน การเรียนรู้แบบ กำกับตนเอง จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และระดับชั้นเรียน.....	91
18 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และระดับชั้นเรียน.....	91
19 การทดสอบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 ของคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ที่มีรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแตกต่างกัน.....	92
20 ค่าเฉลี่ย ( $M$ ) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ( $SD$ ) ของคะแนนการเรียนรู้ แบบกำกับตนเอง จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน .....	93
21 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรการเรียนรู้ แบบกำกับตนเอง จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....	93
22 การทดสอบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 ของคะแนน การเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนแตกต่างกัน.....	94
23 ค่าเฉลี่ย ( $M$ ) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ( $S.D.$ ) ของคะแนนการเรียนรู้ แบบกำกับตนเอง จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....	95
24 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรการเรียนรู้ แบบกำกับตนเอง จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....	95
25 การทดสอบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 ของคะแนน การเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาจำแนกตาม ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....	96

ตารางที่	หน้า
26 การทดสอบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 ของคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับ ตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาจำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน .....	98
27 ค่าเฉลี่ย ( $M$ ) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ( $SD$ ) ของคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูเพศ และระดับชั้นเรียน.....	100
28 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทาง ของตัวแปรเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และระดับชั้นเรียน.....	100
29 การทดสอบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 ของคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาที่มีรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแตกต่างกัน.....	101
30 ค่าเฉลี่ย ( $M$ ) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ( $SD$ ) ของคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูเพศ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....	102
31 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....	102
32 การทดสอบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 ของคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....	103
33 ปฏิสัมพันธ์ระหว่าง รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ.....	106
34 ค่าเฉลี่ย ( $M$ ) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ( $SD$ ) ของคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูระดับชั้นเรียน และ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....	106

ตารางที่	หน้า
35	ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนจากแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู กับตัวแปรการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....107
36	สรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน.....113
37	สรุปผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรการเรียนรู้ แบบกำกับตนเอง และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ..... 114
38	ข้อกระทงของแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จำแนกรายด้าน.....167
39	ข้อกระทงของแบบวัดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จำแนกรายด้าน.....167
40	ผลการวิเคราะห์รายข้อของตัวอย่างข้อกระทงในแบบสำรวจ รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู..... 169
41	ค่าสัมประสิทธิ์อัลฟา และค่า CITC ของคำลักษณะสำคัญ (Key Word) 8 ประการ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู 4 รูปแบบ เปรียบเทียบ ระหว่างฉบับของพรรณทิพย์ ศิริวรรณบุญชัย และคณะ (2545) และฉบับของผู้วิจัย..... 173
42	ผลการวิเคราะห์รายข้อแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง.....176
43	ค่าสถิติรายข้อของแบบวัดการการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เมื่อปรับปรุงโครงสร้าง..... 186
44	ผลการวิเคราะห์รายข้อแบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ.....195
45	จำนวน และร้อยละของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง ของผู้วิจัย 739 คน..... 199
46	ข้อมูลการขอความช่วยเหลือของกลุ่มตัวอย่าง..... 200
47	เรื่องที่นักเรียนขอความช่วยเหลือจากบุคคลต่างๆ..... 201

ตารางที่	หน้า
48 ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนจากแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู กับตัวแปรการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน(GPA) จากกลุ่มตัวอย่างที่เก็บข้อมูลทั้งหมด 1,456 คน.....	203
49 ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนจากแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู กับตัวแปรการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน(GPA) จากกลุ่มตัวอย่างที่เก็บข้อมูลทั้งหมด 1,456 คน จำแนกตามเพศชาย และเพศหญิง.....	204
50 คะแนนดิบ (Score) ค่าที่ปกติ (Normalized-T scored) และระดับเปอร์เซ็นต์ไทล์ (Percentile rank) ของคะแนนการเรียนรู้ แบบกำกับตนเองของนักเรียนจำนวน 1,456 คน.....	206
51 คะแนนดิบ (Score) ค่าที่ปกติ (Normalized-T scored) และระดับเปอร์เซ็นต์ไทล์ (Percentile rank) ของคะแนนเจตคติต่อการแสวงหา ความช่วยเหลือของนักเรียน จำนวน 1,456 คน.....	208

## สารบัญภาพ

ภาพที่	หน้า
1 การวิเคราะห์การทำงานขององค์ประกอบ 3 ด้านในการกำกับตนเอง ของ Zimmerman.....	13
2 กระบวนการแสวงหาความช่วยเหลือ จากแนวคิดของ Gross และ McMullen.....	24
3 ปฏิสัมพันธ์ระหว่างระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง.....	97
4 ปฏิสัมพันธ์ระหว่าง รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ.....	104



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

# บทที่ 1

## บทนำ

### ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ชีวิตของเด็กและเยาวชนมักใช้เวลาส่วนใหญ่อยู่กับการศึกษาเล่าเรียน ดังนั้น ปัญหาทางการเรียนจึงเป็นปัญหาที่เกี่ยวข้องกับเด็กมากที่สุด พาสนา ฝโลศิลป์ (2534) ได้ทำการสำรวจปัญหาการปรับตัว ในเด็กวัยรุ่นตอนต้น ตอนกลาง และตอนปลาย ในเขตกรุงเทพมหานคร พบว่า ปัญหาการปรับตัวอันดับหนึ่ง (คิดเป็นร้อยละ 82.0) ของเด็กวัยรุ่นทุกระดับ ทั้งเพศชาย และเพศหญิง ได้แก่ การปรับตัวด้านโรงเรียน โดยเฉพาะการปรับตัวทางด้านการเรียน และด้านอนาคตเกี่ยวกับอาชีพและการศึกษา ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับงานวิจัยที่ยืนยันได้ว่าปัญหาของเด็กนักเรียนมัธยมส่วนใหญ่ คือปัญหาการปรับตัวทางการเรียน (จารุวรรณ ตั้งศิริมงคล, 2529; วราภรณ์ นิธิจันทร์, 2539) เช่นเดียวกันกับนิสิตนักศึกษามหาวิทยาลัย ซึ่งพบว่าร้อยละ 85.9 มีความเครียดในเรื่องการเรียนเป็นอันดับแรก (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาวิไล และคณะ, 2544)

มีงานวิจัยที่ยืนยันว่ามีเด็กจำนวนไม่มากนักที่มีวิธีการเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ จากการสังเกตพฤติกรรมและการสำรวจปัญหาเบื้องต้นเกี่ยวกับพฤติกรรมทางการเรียนของนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ของผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ และคมเพชร ฉัตรสุกกุล (2543) พบผลจากการสังเกตและการสำรวจสอดคล้องกันว่า มีนักเรียนเพียงร้อยละ 30 ที่เรียนอย่างมีจุดหมาย ส่วนอีกร้อยละ 70 ขาดเป้าหมายการเรียนที่แน่ชัด เรียนอย่างไร้จุดหมาย ส่วนหนึ่งเพราะไม่วางแผนในการเรียน ไม่ทราบวิธีการเรียน และไม่ทราบวิธีการศึกษาค้นคว้า จึงทำให้ไม่ประสบความสำเร็จทางการเรียน เด็กเหล่านี้เมื่อเกิดความล้มเหลวก็จะเกิดความวิตกกังวล และมีความตึงเครียดทางอารมณ์มากขึ้น นิสัยทางการเรียนจึงส่งผลกระทบต่อให้เกิดความวิตกกังวลในการสอบ (รังรอง งามศิริ, 2540) นอกจากนี้หากพิจารณาจากสถิติของงานบริการให้การปรึกษาเป็นรายบุคคลจากหน่วยการปรึกษาและพัฒนานิสิตของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยในปี 2541 พบว่า ปัญหาทางการเรียนเป็นปัญหาที่นิสิตมาขอรับการปรึกษามากที่สุด (จุฬาลักษณ์ รุ่งวิริยะพงษ์, 2542 )

จากข้อมูลข้างต้นแสดงให้เห็นว่า ปัญหาทางการเรียนเป็นปัญหาสำคัญของเด็กและเยาวชน หากเราต้องการดูแลให้ความช่วยเหลือแก่เด็กและเยาวชน การให้ความช่วยเหลือในเรื่องของการเรียนจึงมีความสำคัญเป็นอันดับต้น

จากงานวิจัยของเบญจมาภา สุทธะพินทุ (เบญจมาภา สุทธะพินทุ อ้างถึงใน จุฬาลักษณ์ รุ่มวิริยะพงษ์, 2542) พบว่า การลาออกจากการเรียนกลางคันของนักศึกษา อันส่งผลให้เกิดการสูญเปล่าทางการศึกษานั้น มีสาเหตุมาจากการที่นักศึกษาปรับตัวเข้ากับสภาพทางการเรียนไม่ได้ ขาดการวางแผนการเรียนที่ดี และไม่มีวิธีแก้ไขข้อบกพร่องทางการเรียนของตนเอง สอดคล้องกับงานวิจัยของ Srebnik & Elias (1993, cited in Bauer, Sapp, & Johnson, 2000) ที่พบว่า กลุ่มนักเรียนที่มีความเสี่ยงในการลาออกจากโรงเรียนกลางคัน มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ เนื่องจากการขาดทักษะที่จำเป็นในการเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้นการศึกษาถึงทักษะที่จะช่วยพัฒนาการเรียนให้มีประสิทธิภาพจึงมีความสำคัญ สำหรับการช่วยเหลือเด็กที่มีปัญหาเกี่ยวกับการเรียนเพื่อที่จะส่งผลให้เด็กมีความเครียดลดลง และยังเป็นการป้องกันปัญหาการลาออกจากโรงเรียนกลางคัน ซึ่งจะช่วยให้ไม่เกิดการสูญเปล่าทางการศึกษาอีกด้วย

การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เป็นทักษะหนึ่งที่มีงานวิจัยมากมายสนับสนุนว่า สามารถช่วยพัฒนาให้นักเรียน นักศึกษา มีการเรียนที่มีประสิทธิภาพได้ และเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Schunk & Zimmerman, 1997; Zimmermans & Kitsantas, 1997; Zimmerman & Kitsantas 1999; Zimmerman & Risemberg, 1997, cited in Kitsantas, 2002) นิสัยทางการเรียนที่ดีจะช่วยให้นักเรียนสามารถปรับตัวทางการเรียนได้อย่างเหมาะสม (พยอม ธีฎรส, 2540)

จากการวิจัยของ Zimmerman & Martinez - Pons (1986) พบว่า การใช้กลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง 14 วิธี ได้แก่ การประเมินตนเอง การจัดการและการปรับเปลี่ยน การตั้งเป้าหมายและการวางแผน การค้นหาข้อมูล การจัดบันทึกและการเตือนตนเอง การจัดสภาพแวดล้อม การให้รางวัลต่อความสำเร็จ และการลงโทษต่อความล้มเหลวของตนเอง การท้อใจและการจดจำ การขอความช่วยเหลือทางสังคม ได้แก่ เพื่อน ครู หรือ ผู้ใหญ่ การทบทวนจากบันทึกต่างๆ มีค่าสหสัมพันธ์สูงกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน และมีค่าสหสัมพันธ์สูงกับการประเมินพฤติกรรมกำกับตนเองที่ได้มาจากการสังเกตจากครูอีกด้วย (Zimmerman & Martinez- Pons, 1988)

Kitsantas (2002) พบว่านักศึกษาที่มีคะแนนสอบสูง จะมีการใช้กระบวนการกำกับตนเองในการเตรียมตัวสอบมากกว่าผู้ที่มีคะแนนสอบต่ำ ดังนั้นกระบวนการกำกับตนเองจึงส่งผลทางบวกกับผลการสอบ

พฤติกรรมแสวงหาความช่วยเหลือเป็นกลวิธีในการเรียนรู้แบบกำกับตนเองวิธีหนึ่งที่มีความสำคัญ จากงานวิจัยของ Karabenick และ Knapp (1991) พบว่านักศึกษาที่ใช้กลยุทธ์ทางการเรียนด้าน Metacognition การจัดการเรื่องเวลา และการจัดสภาพแวดล้อม



ทางการเรียนมีความสัมพันธ์กับการขอความช่วยเหลือจากผู้อื่นเพื่อให้ตนเองบรรลุเป้าหมายทางการเรียน

Newman & Glodin (1990, cited in Newman, 1990) พบว่ามีเด็กอีกจำนวนมากที่ไม่กล้าขอความช่วยเหลือ เนื่องจากมีเจตคติทางลบต่อการขอความช่วยเหลือ เพราะเมื่อขอความช่วยเหลือแล้วพบปฏิกิริยาทางลบจากเพื่อนร่วมห้องและครู จึงทำให้เด็กรู้สึกว่าการขอความช่วยเหลือและขอความช่วยเหลือน้อยลง เพราะฉะนั้นพฤติกรรมของการขอความช่วยเหลือจึงเป็นผลมาจากเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ

Good, Slavings, Harel, & Emerson (1987, cited in Newman & Schwager, 1995) พบว่ามีเด็กจำนวนมากล้มเลิกความพยายามในการเรียน ไม่ขอความช่วยเหลือเพราะรู้สึกว่ายุ่งยากถ้าต้องขอความช่วยเหลือจากผู้อื่น และยอมจำนนกับปัญหาทางการเรียน

เนื่องจากพฤติกรรมของการขอความช่วยเหลือเป็นผลมาจากเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ ผู้วิจัยจึงต้องการศึกษาถึงเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือของเด็ก ซึ่งมีความสำคัญเพราะแสดงให้เห็นถึงความพร้อมในการขอความช่วยเหลือ แม้พฤติกรรมของการขอความช่วยเหลือจะยังไม่เกิดขึ้นก็ตาม การช่วยให้เด็กมีเจตคติที่ดีต่อการแสวงหาความช่วยเหลือเป็นการเตรียมความพร้อมให้เด็กมีความกล้าที่จะขอความช่วยเหลือเพื่อให้ตนเองผ่านพ้นอุปสรรคทางการเรียนไปได้

การอบรมเลี้ยงดูมีอิทธิพลต่อลักษณะนิสัยของบุคคลในด้านต่างๆ จากงานวิจัยของวัฒนา เตชะโกมล (2541) พบว่าการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย การอบรมเลี้ยงดูแบบอัตตาธิปไตย เป็นปัจจัยหนึ่งที่สามารถทำนายการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาได้ เพราะสภาพแวดล้อมทางครอบครัวโดยเฉพาะการเลี้ยงดูมีบทบาทในการส่งเสริมการศึกษาของลูก ผ่านตัวแปรการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง การเข้าไปมีส่วนร่วมในการเรียนของลูก จึงส่งผลทางบวกต่อความสำเร็จในการเรียน (Epstein, 1983; Fehrmann, Keith & Reimev, 1997; Reynolds, 1989; Stevenson & Baker, 1987 cited in Grolnick, Benjet, O.Kurowski & H.Apostoleris, 1997)

Grolnick & Slowiaczek (1994, cited in Grolnick, Benjet et al., 1997) พบว่าการที่พ่อแม่เข้าไปมีส่วนร่วมในการเรียนของลูกๆ ในด้านต่างๆ สัมพันธ์กับความสำเร็จทางการเรียนของลูก โดยเฉพาะการเข้าไปมีส่วนร่วมทางพฤติกรรม เช่น การสอนการบ้าน การเข้าร่วมประชุมผู้ปกครอง และการเข้าไปมีส่วนช่วยให้เด็กได้ฝึกใช้ความคิด เช่น การพาลูกไปห้องสมุด การพูดคุยกันในครอบครัวถึงสถานการณ์ปัจจุบันของบ้านเมือง เป็นต้น

Zimmerman & Martinez- Pons (1992, cited in Zimmerman, 2000) พบว่า แรงจูงใจจากพ่อแม่ส่งผลต่อลูก เช่น เป้าหมายทางการเรียนของพ่อแม่เป็นตัวทำนายเป้าหมายทางการเรียนของเด็ก และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็กอย่างมีนัยสำคัญ และลักษณะการเลี้ยงดูของพ่อแม่จะช่วยพัฒนาการกำกับตนเองของเด็กได้ จากการวิจัยในเด็กประถมศึกษาพบว่า พ่อแม่ที่สนับสนุนให้ลูกมีความเป็นอิสระในการปกครองตนเอง จะมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการกำกับตนเอง และยังพบอีกว่าการเลี้ยงดูของพ่อแม่ เป็นตัวบ่งชี้ถึงความสามารถในการปรับตัวของเด็ก ซึ่งจะช่วยให้เกิดความสำเร็จในการเรียนอีกด้วย (Grolnick & Ryan ,1989 และ Grolnick & Bromstein, 1993 cited in Strage, 1998)

Brody, Stoneman & Flor (1996, cited in Zimmerman, 2000) เน้นว่า กระบวนการเลี้ยงดูของพ่อแม่มีบทบาทสำคัญในการพัฒนาการกำกับตนเอง จึงเป็นที่น่าสังเกตว่ามีเด็กกลุ่มหนึ่งที่ขาดประสิทธิภาพในการกำกับตนเอง ในการจัดการปัญหาของตนเอง โดยเฉพาะปัญหาทางการเรียน เด็กที่พ่อแม่กำหนดมาตรฐานให้อย่างสมเหตุสมผล และมีการควบคุมดูแลการทำกิจกรรมต่างๆในโรงเรียนอย่างใกล้ชิด ตลอดจนถึงติดตามผลการเรียนของเด็ก ไม่เพียงแต่พบว่าเด็กกลุ่มนี้จะมีการกำกับตนเองที่สูงแล้ว เด็กเหล่านี้ยังมีการพัฒนาการทางสติปัญญาและทางสังคมที่สูงอีกด้วย

Strage & Brandt (1999) ได้ทำการวิจัยกับกลุ่มตัวอย่างนักศึกษามหาวิทยาลัยพบว่า ลักษณะการเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ของพ่อแม่เป็นตัวทำนายถึงความสามารถในการปรับตัว และความสำเร็จในการเรียนของนักศึกษาได้ ทั้งนี้ได้ผลตรงกันทั้งนักศึกษาที่อาศัยอยู่กับพ่อแม่ และที่อาศัยอยู่เอง การวิจัยนี้สนับสนุนว่าการเลี้ยงดูยังมีผลต่อความสำเร็จทางการศึกษาในระดับมหาวิทยาลัย

พ่อแม่อาจมีส่วนช่วยแนะนำ และเป็นแบบอย่างให้กับลูกๆในการฝึกทักษะต่างๆในการกำกับตนเอง เช่น การมีความเพียรพยายาม การชื่นชมตนเอง และมีการปรับตัวไปในทางที่ดี (Zimmerman, 2000) สอดคล้องกับงานวิจัยของ Martinez-Pons (1996) ซึ่งได้สร้างโมเดลในการทดสอบการเลี้ยงดูของพ่อแม่ว่ามีผลต่อความสำเร็จทางการเรียนได้อย่างไร โดยศึกษาลักษณะการเลี้ยงดู 4 แบบ ได้แก่ การเป็นแบบอย่าง (Modeling) การให้กำลังใจ (Encouragement) การเอื้ออำนวยและสนับสนุนในการทำสิ่งต่างๆ (Facilitation) และการให้รางวัล (Rewarding) เป็นองค์ประกอบของการเลี้ยงดูที่เป็นแรงจูงใจให้นักเรียนมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง (Parental Inducement of Self-Regulation) จากการใช้การวิเคราะห์เส้นทาง (Path Analysis) พบว่า ลักษณะการเลี้ยงดูข้างต้นส่งผลต่อความสำเร็จในการเรียนผ่านทางตัวแปรการกำกับตนเอง โดยมีค่าสหสัมพันธ์ระหว่าง ลักษณะการเลี้ยงดูข้างต้น กับการเรียนรู้แบบกำกับตนเองเท่ากับ .50

( $p < .05$ ) และค่าสหสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้แบบกำกับตนเองกับความสำเร็จในการเรียนเท่ากับ .44 ( $p < .05$ )

การเลี้ยงดูจะส่งผลต่อทัศนคติในการแสวงหาความช่วยเหลือผ่านการที่ถูกคอยดูแลแบบอย่างจากพ่อแม่ในการจัดการกับปัญหา เด็กจะคิดว่าพ่อแม่มีการแสวงหาความช่วยเหลือจากคนรอบข้างอย่างไรบ้าง (Fallon, 2001)

งานวิจัยของ Jang (1999) พบว่าเด็กที่รับรู้ว่าคุณแม่มีความอบอุ่นจะมีความโน้มเอียงทางบวกต่อเครือข่ายการสนับสนุนทางสังคมและการแสวงหาความช่วยเหลือ ซึ่งความผูกพันดังกล่าวเกิดจากการเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ที่ทำให้เกิดความผูกพันแบบมั่นคงมากกว่าการเลี้ยงดูแบบอื่น (Neal & Frick-Horbury, 2001) ดังนั้นการเลี้ยงดูจึงส่งผลต่อเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือผ่านทางรูปแบบความผูกพัน

เนื่องจากผู้วิจัยเห็นความสำคัญของบทบาทของครอบครัวที่ส่งผลถึงเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และการมีส่วนร่วมช่วยสนับสนุนต่อพัฒนาการของการกำกับตนเอง ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาลักษณะการเลี้ยงดูประเภทต่างๆ ว่ามีความสัมพันธ์กับความสามารถในการเรียนรู้แบบกำกับตนเองอย่างไร และความสัมพันธ์นี้มีความแตกต่างกันหรือไม่ในกลุ่มเด็กที่มีวัยต่างกัน และพวกเขามีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลืออย่างไร จากงานวิจัยของ Zimmerman & Martinez-Pons (1990) พบว่าเด็กที่อยู่ในชั้นปีที่สูงกว่า มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองที่มากกว่า ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาว่า เด็กที่อยู่ในชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลายซึ่งมีการอบรมเลี้ยงดูที่ต่างกัน จะมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองและเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือแตกต่างกันหรือไม่

ระยะวัยรุ่นเริ่มตั้งแต่ช่วงอายุประมาณ 13 ปี และสิ้นสุดเมื่อเด็กจบการศึกษา มีงานทำ ซึ่งจะอยู่ในช่วงอายุประมาณ 21 ปี ระยะของวัยรุ่นจึงแบ่งเป็น 3 ระยะ ได้แก่ ระยะวัยรุ่นตอนต้น มีช่วงอายุ 13-15 ปี ระยะวัยรุ่นตอนกลาง มีช่วงอายุ 15-18 ปี และระยะวัยรุ่นตอนปลาย มีช่วงอายุ 18-21 ปี (ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, 2530) ซึ่งนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลายจัดอยู่ในช่วงระยะวัยรุ่นตอนต้นและตอนกลางตามลำดับ จากการสำรวจพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีอายุเฉลี่ย 14 ปี และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีอายุเฉลี่ย 17 ปี ผู้วิจัยจึงเลือกนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 เป็นตัวแทนของวัยรุ่นตอนต้น และวัยรุ่นตอนกลาง ในการวิจัยครั้งนี้

การวิจัยครั้งนี้จะเป็นประโยชน์ต่องานการปรึกษาเชิงจิตวิทยาในโรงเรียนซึ่งผู้วิจัยให้ความสนใจ ผลการวิจัยจะช่วยให้เห็นว่าเด็กกลุ่มใดมีแนวโน้มที่จะมีลักษณะการเรียนรู้แบบกำกับตนเองต่ำ การรู้ถึงเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือของเด็ก ช่วยให้มีข้อมูลเบื้องต้นใน

การทำงานด้านการปรึกษาในโรงเรียน และเป็นประโยชน์ในการทำงานในลักษณะเชิงป้องกันเพื่อลดปัญหาการออกจากโรงเรียนกลางคัน และยังสามารถนำผลการวิจัยนี้ไปประยุกต์ใช้กับการให้การปรึกษากับผู้ปกครอง ซึ่งจะทำให้การแก้ปัญหาเป็นไปในทิศทางที่มีความสอดคล้องกันทั้งทางโรงเรียน และที่บ้าน การแก้ไขปัญหาทางการเรียนของเด็กจึงมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

### วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษารูปแบบของการอบรมเลี้ยงดู เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา
2. เพื่อศึกษาเปรียบเทียบการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือของนักเรียนที่มีภูมิลำเนาแตกต่างกันในด้านรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
3. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

### ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงพรรณนา เพื่อศึกษาถึงรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูตามการรับรู้ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ตามแนวคิดของ Diana Baumrind และเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานครที่กำลังศึกษาอยู่ในปีการศึกษา 2547 ซึ่งมีภูมิลำเนาแตกต่างกันในด้านรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

### กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และมัธยมศึกษาปีที่ 5 จากโรงเรียนสหศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร ที่สามารถจำแนกรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูที่เด่นชัด ตามแนวคิดของ Diana Baumrind จำนวน 739 คน

ตัวแปรในการวิจัย ประกอบด้วย

#### 1. ตัวแปรอิสระ คือ

- 1.1 รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่ ตามแนวคิดของ Diana Baumrind

- 1.1.1 การอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ (Authoritative Parenting Style)
- 1.1.2 การอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม (Authoritarian Parenting Style)
- 1.1.3 การอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ (Permissive Parenting Style)
- 1.1.4 การอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง (Neglectful Parenting Style)
- 1.2 เพศ
- 1.3 ระดับชั้นเรียน
  - 1.3.1 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2
  - 1.3.2 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5
- 1.4 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
  - 1.4.1 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง
  - 1.4.2 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง
  - 1.4.3 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ
2. ตัวแปรตาม
  - 2.1 ค่าคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง
  - 2.2 ค่าคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ

## คำจำกัดความในการวิจัย

1. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่ (Parenting Style) หมายถึง รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูที่เด็กรับรู้ด้วยตนเองเกี่ยวกับพฤติกรรมของพ่อแม่หรือผู้ปกครองที่ปฏิบัติต่อเด็ก โดยแบ่งออกเป็น 4 รูปแบบ ตามแบบสำรวจของผู้วิจัยที่พัฒนาจากแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของพรหมทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ และคณะ (2545) ที่สร้างขึ้นจากแนวคิดและงานวิจัยของ Diana Baumrind คือ

1.1 การอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ (Authoritative Parenting Style) คือ การอบรมเลี้ยงดูที่พ่อแม่สนับสนุนให้ลูกได้มีพัฒนาการตามวุฒิภาวะ โดยกำหนดขอบเขตของพฤติกรรมให้เด็ก เรียกร้องให้เด็กเชื่อฟังโดยจะให้เหตุผลเมื่อต้องการให้เด็กปฏิบัติตาม ถึงแม้จะมีการเรียกร้องสูงแต่ในขณะเดียวกันก็ให้ความรัก ความอบอุ่น ให้คำชี้แนะ ให้เหตุผลกับเด็ก เปิดโอกาสให้เด็กเป็นตัวของตัวเอง รับฟังเหตุผลจากเด็ก และให้เด็กมีส่วนร่วมในการตัดสินใจเกี่ยวกับปัญหาภายในครอบครัว

1.2 การอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม (Authoritarian Parenting Style) คือ การอบรมเลี้ยงดูที่พ่อแม่ควบคุมเด็ก และมีความต้องการสูงให้เด็กเชื่อฟังและทำตามความต้องการของตน โดยไม่อธิบายถึงเหตุผล ถ้าเด็กไม่ทำตามความต้องการของตนก็จะถูกลงโทษ พ่อแม่ในลักษณะนี้มักจะทำตัวห่างเหิน ไม่ค่อยแสดงความรัก และให้ความอบอุ่นแก่เด็กน้อย

1.3 การอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ (Permissive Parenting Style) คือ การอบรมเลี้ยงดูที่พ่อแม่สนับสนุนและยอมรับในตัวเด็กมาก ปล่อยให้เด็กทำตามความต้องการของตนเองโดยไม่กำหนดขอบเขต พ่อแม่ให้เด็กตัดสินใจทำอะไรด้วยตัวเอง ให้การทะนุถนอม และไม่มี การเรียกร้องอะไรจากตัวเด็ก ให้ความอบอุ่นและควบคุมเด็กน้อย

1.4 การอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง (Neglectful Parenting Style) คือ ลักษณะการเลี้ยงดูที่พ่อแม่ไม่สนใจจะตอบสนองต่อความต้องการของเด็ก และไม่เรียกร้องในตัวเด็ก เฉยเมยและไม่สนใจใยดีในตัวเด็ก ซึ่งส่วนใหญ่เป็นเพราะพ่อแม่มีความเครียด ซึมเศร้า และมีความกดดันในชีวิตประจำวันจึงมีเวลาให้เด็กน้อย

2. การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง หมายถึง การดำเนินการกำกับได้มาซึ่งความรู้และทักษะต่างๆ โดยมีเมตาคognition มีแรงจูงใจ และดำเนินการกระทำด้วยตนเอง การวิจัยในครั้งนี้ การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง คือ ค่าคะแนนที่ได้จากแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเองซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบด้านกลวิธีทางปัญญา และองค์ประกอบด้านการกำกับตนเอง รวม 9 ด้าน ที่ผู้วิจัยพัฒนามาจากแบบสัมภาษณ์การกำกับตนเองอย่างมีโครงสร้าง (Self-Regulated Learning interview Schedule) หรือ SRLIS ของ Zimmerman และ Martinez-Pons (1986, 1988) กรอบแนวคิดเรื่องกำกับตนเองในการเรียนของ Pintrich และ De-Groot (1990) และจากแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียนของวัฒนา เตชะโกมล (2541) และ ศิริพร พลอยแดง (2543)

3. เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ หมายถึง ความรู้สึกเอนเอียงของจิตใจของนักเรียนต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ ซึ่งเป็นได้ทั้งความรู้สึกเอนเอียงในทางบวก เป็นกลาง และทางลบ โดยวัดจากแบบวัดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือที่ผู้วิจัยพัฒนาจากแนวคิดและแบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพ ของ Fischer และ Turner (1970) และของ ณัฐสุดา เต้พันธ์(2544) ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้าน ได้แก่ การย่อนระลึกถึงความช่วยเหลือ ความเข้าใจผิดเกี่ยวกับการขอความช่วยเหลือ และการเปิดเผยถึงปัญหาในความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ผู้ที่มีคะแนนสูงกว่า หมายถึงผู้ที่มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่า

4. ระดับชั้นเรียน หมายถึง นักเรียนที่ศึกษาอยู่ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในโรงเรียนเขตกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2547

5. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึงคะแนนเฉลี่ยสะสม (GPA) ภาคการศึกษาสุดท้ายก่อนเก็บข้อมูล สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ได้แก่ คะแนนเฉลี่ยสะสมชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ได้แก่ คะแนนเฉลี่ยสะสมชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม ดังนี้

- 5.1 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง หมายถึง นักเรียนที่มีคะแนนเฉลี่ยอยู่ในช่วงระหว่าง 3.01 - 4.00
- 5.2 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง หมายถึง นักเรียนที่มีคะแนนเฉลี่ยอยู่ในช่วงระหว่าง 2.01 - 3.00
- 5.3 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ หมายถึง นักเรียนที่มีคะแนนเฉลี่ยอยู่ในช่วงระหว่าง 1.01 - 2.00

### ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. เพื่อทราบถึงรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และลักษณะการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา
2. เพื่อทราบถึงความแตกต่างระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ที่สัมพันธ์กับการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และ เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลืออันจะเป็นข้อมูลพื้นฐานสำหรับงานแนะแนวหรือการให้การปรึกษาในโรงเรียน
3. เพื่อชี้ให้เห็นถึงการเลี้ยงดูที่เหมาะสมที่ช่วยส่งเสริมให้เด็กมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองที่ดี อันเป็นประโยชน์ในการทำงานร่วมกันระหว่างครูและผู้ปกครองในการส่งเสริมให้เด็กมีการพัฒนาการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง

## บทที่ 2

### วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

#### แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

##### 1. แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่ (Parenting Style)

การอบรมเลี้ยงดูมีส่วนสำคัญในการสร้างและพัฒนาบุคลิกภาพของเด็ก จึงมีผู้ทำการศึกษาค้นคว้า และวิจัยเกี่ยวกับการอบรมเลี้ยงดูในแง่ต่างๆ ไว้มาก ซึ่งรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูนั้นมีลักษณะเฉพาะแตกต่างกันออกไป แต่รูปแบบที่ผู้วิจัยศึกษา คือรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูตามแนวคิดของ Baumrind (1967, cited in Baumrind, 1971) ซึ่งได้สร้างแนวทฤษฎีจากการสังเกตการณ์ปฏิสัมพันธ์ของพ่อแม่หรือผู้ปกครองกับเด็กก่อนวัยเรียน แล้วทำการวิเคราะห์แบ่งองค์ประกอบพฤติกรรมของพ่อแม่ออกเป็น 2 มิติกว้างๆ คือ

1. มิติควบคุมหรือเรียกร้องจากพ่อแม่ (Demandingness) เป็นการพิจารณาระดับการเรียกร้องของพ่อแม่ให้เด็กทำตามมาตรฐานที่ตั้งไว้โดยยึดพ่อแม่เป็นศูนย์กลาง แสดงให้เห็นถึงระดับการควบคุมพฤติกรรมของเด็กของพ่อแม่ ซึ่งพ่อแม่บางคนมีมาตรฐานกับเด็กสูง และมีการเรียกร้องให้เด็กทำตามมาตรฐานที่ตั้งไว้ ส่วนพ่อแม่บางคนเรียกร้องให้เด็กทำตามมาตรฐานเล็กน้อย และไม่ใช้อิทธิพลในการควบคุมพฤติกรรมของเด็ก

2. มิติการตอบสนองของพ่อแม่ (Responsiveness) เป็นการพิจารณาระดับการตอบสนองของพ่อแม่ต่อความต้องการของเด็ก ซึ่งพ่อแม่บางคนจะให้การยอมรับ และการตอบสนองต่อความต้องการของเด็ก โดยให้เด็กมีส่วนร่วมในการตัดสินใจในขณะที่พ่อแม่บางคนจะปฏิเสธและไม่ตอบสนองต่อความต้องการของเด็ก

Baumrind ได้ผสมผสานระหว่างมิติการเรียกร้องของพ่อแม่ กับมิติการตอบสนองของพ่อแม่ และได้ทำการจัดรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่ออกเป็น 3 รูปแบบคือ

1. การอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ (Authoritative) คือ การอบรมเลี้ยงดูที่พ่อแม่สนับสนุนให้ลูกได้มีพัฒนาการตามวุฒิภาวะ โดยกำหนดขอบเขตของพฤติกรรมให้เด็ก เรียกร้องให้เด็กเชื่อฟังโดยจะให้เหตุผลเมื่อต้องการให้เด็กปฏิบัติตาม ถึงแม้จะมีการเรียกร้องสูงแต่ในขณะเดียวกัน ก็ให้ความรัก ความอบอุ่น ให้คำชี้แนะให้เหตุผลกับเด็ก เปิดโอกาสให้เด็กเป็นตัวของตัวเอง รับฟังเหตุผลจากเด็ก และให้เด็กมีส่วนร่วมในการตัดสินใจเกี่ยวกับปัญหาภายในครอบครัว



2. การอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม (Authoritarian) คือการอบรมเลี้ยงดูที่พ่อแม่ใช้อำนาจควบคุมเด็ก และมีความต้องการสูงให้เด็กเชื่อฟังและทำตามความต้องการของตน โดยไม่อธิบายถึงเหตุผล ถ้าเด็กไม่ทำตามความต้องการของตนก็จะถูกลงโทษ พ่อแม่ในลักษณะนี้มักจะทำตัวห่างเหิน ไม่ค่อยแสดงความรัก และให้ความอบอุ่นแก่เด็กน้อย

3. การอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ (Permissive) คือการอบรมเลี้ยงดูที่พ่อแม่สนับสนุนและยอมรับในตัวเด็กมาก ปล่อยให้เด็กทำตามความต้องการของตนเองโดยไม่กำหนดขอบเขต พ่อแม่ให้เด็กตัดสินใจทำอะไรด้วยตัวเอง ให้การทะนุถนอม และไม่มีการเรียกร้องอะไรจากตัวเด็ก ให้ความอบอุ่น และควบคุมเด็กน้อย

ต่อมา Maccoby & Martin (1983) ได้ทำการศึกษารูปแบบการอบรมเลี้ยงดูตามแนวคิดของ Baumrind ด้วยวิธีแยกมิติ การอบรมเลี้ยงดูแต่ละแบบ ซึ่งพบว่า การอบรมเลี้ยงดูเป็นการปฏิสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่ กับลูก คือมีการตอบสนอง และมีการรับรู้ระหว่างพ่อแม่กับลูกโดยเด็กจะมีการรับรู้เพิ่มขึ้นตามแนวทางพุทธิปัญญา เริ่มจากในวัยทารกเด็กจะมีการรับรู้จากการมีปฏิสัมพันธ์กับพ่อแม่ โดยเด็กจะรู้ว่าพ่อแม่จะตอบสนองต่อความต้องการของตน ขณะเดียวกันเด็กจะได้รับความรัก ความอบอุ่น ทำให้เกิดความไว้วางใจ ซึ่งจะอยู่ในมิติการตอบสนองของพ่อแม่เมื่อเด็กโตขึ้น นอกจากพ่อแม่จะตอบสนองต่อความต้องการของเด็กแล้ว พ่อแม่มักเรียกร้องให้เด็กทำตามความต้องการของตน ซึ่งอยู่ในมิติการเรียกร้องของพ่อแม่

จากการพิจารณาร่วมกันทั้ง 2 มิติ ตามแนวคิดของ Baumrind แล้ว Maccoby และ Martin สรุปว่า การเลี้ยงดูของพ่อแม่ขึ้นอยู่กับ การรับรู้ของเด็ก เด็กอาจจะรับรู้การเลี้ยงดูของพ่อแม่แตกต่างกันไป แม้พ่อแม่จะเลี้ยงดูในลักษณะเดียวกัน และการรับรู้นั้นก็ส่งผลต่อพฤติกรรมของเด็ก จึงได้แบ่งรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบที่ 4 เพิ่มจากที่ Baumrind ได้แบ่งไว้ซึ่งเป็นการผสมผสานกันระหว่างการไม่สนใจ หรือการปฏิเสธ เป็นการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง (indifferent or neglectful or Uninvolved)

4. การอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง (Neglectful) คือ ลักษณะการเลี้ยงดูที่พ่อแม่ไม่สนใจจะตอบสนองต่อความต้องการของเด็ก ไม่เรียกร้องในตัวเด็ก เฉยเมย และไม่สนใจใยดีในตัวเด็ก ซึ่งส่วนใหญ่เป็นเพราะพ่อแม่มีความเครียด ซึมเศร้า และมีความกดดันในชีวิตประจำวัน จึงมีเวลาให้เด็กน้อย

ตารางที่ 1 รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู 4 แบบ จำแนกตามมิติ 2 มิติ

	ยอมรับ และตอบสนอง	ปฏิเสธ และไม่ตอบสนอง
เรียกร้อง และควบคุม	พ่อแม่แบบเอาใจใส่ (Authoritative)	พ่อแม่แบบควบคุม (Authoritarian)
ไม่เรียกร้อง และไม่ควบคุม	พ่อแม่แบบตามใจ (Permissive)	พ่อแม่แบบทอดทิ้ง (Uninvolved)

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยสนใจที่จะศึกษารูปแบบการเลี้ยงดู ตามแนวของ Baumrind ซึ่งพัฒนาเพิ่มเติมโดย Maccoby & Martin (1983) เพราะสามารถอธิบายรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูได้อย่างเหมาะสมกับเด็กทุกวัย

## 2. แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง (Self-Regulated Learning)

การเรียนรู้แบบกำกับตนเองมีพื้นฐานมาจากทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม (Social cognitive theory) ของ Bandura ซึ่งเขาเชื่อว่า การเรียนรู้แบบกำกับตนเองของผู้เรียนเป็นผลเนื่องมาจากองค์ประกอบ 3 ประการ ที่มีผลต่อกันและกันในการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ได้แก่ กระบวนการส่วนบุคคล (person) กระบวนการด้านสภาพแวดล้อม (Environment) และกระบวนการด้านพฤติกรรม (Behavior)

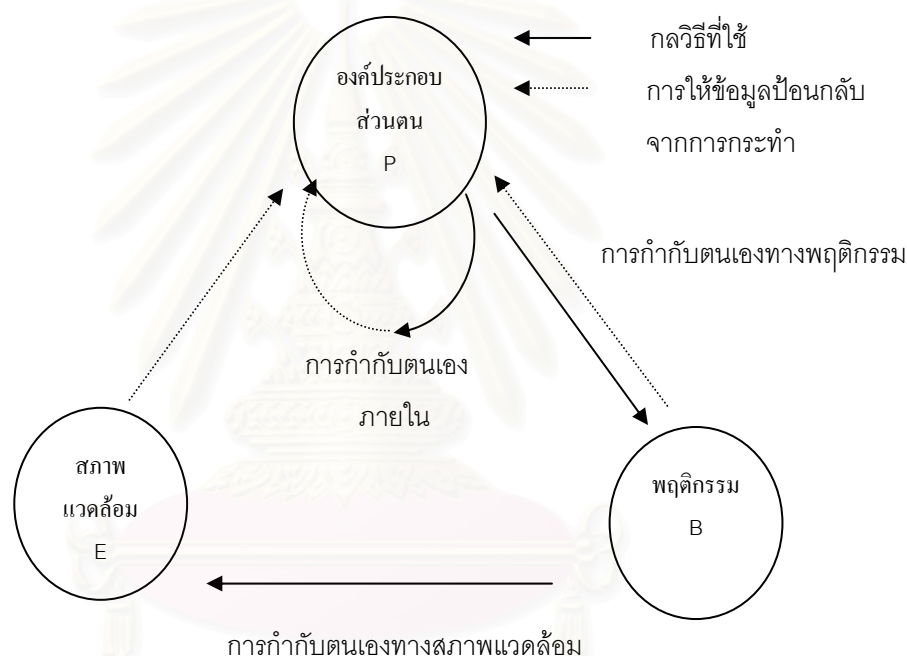
นักทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมเชื่อว่ากระบวนการส่วนบุคคลไม่ได้เป็นตัวกำหนดการเรียนรู้แบบกำกับตนเองเพียงองค์ประกอบเดียวเท่านั้น แต่ยังมีองค์ประกอบด้านสภาพแวดล้อมและองค์ประกอบด้านพฤติกรรมเป็นตัวกำหนดด้วย โดยมีลักษณะเป็นผลต่อกันและกัน เช่น ในการที่ผู้เรียนสามารถตอบโจทย์คณิตศาสตร์ได้ ไม่ได้เกิดจากการกำกับตนเองส่วนบุคคลในการรับรู้ความสามารถของตนเองเท่านั้น แต่ยังเป็นผลมาจากการมีสิ่งเร้าทางสภาพแวดล้อม เช่น การสนับสนุนของครู และผลที่ได้รับจากการกระทำในครั้งก่อนๆ เช่น การที่เคยได้รับคำตอบที่ถูกต้องมาจากการแก้ปัญหาในครั้งก่อนๆ

Bandura (1986) ได้ชี้แจงว่า องค์ประกอบทั้ง 3 องค์ประกอบที่ทำหน้าที่กำหนดซึ่งกันและกันนั้น ไม่ได้มีอิทธิพลในการกำหนดอย่างเท่าเทียมกัน อิทธิพลทางองค์ประกอบสภาพแวดล้อมอาจจะมีอิทธิพลมากกว่าองค์ประกอบทางด้านพฤติกรรม หรือองค์ประกอบส่วนบุคคล ยกตัวอย่างเช่น ในโรงเรียนที่มีโครงสร้างทางหลักสูตรที่ตายตัว หรือมีกฎเกณฑ์การปฏิบัติ

ในห้องเรียนที่เข้มงวด รูปแบบต่างๆของการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เช่นการวางแผน หรือการให้รางวัลแก่ตนเองของนักเรียน อาจจะไม่คล่องตัวในการกำกับตนเอง แต่ในทางตรงกันข้าม ในโรงเรียนที่มีกฎเกณฑ์ข้อบังคับน้อย องค์ประกอบทางด้านส่วนบุคคลหรือองค์ประกอบทางด้านพฤติกรรมก็อาจจะมีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองมากกว่าองค์ประกอบทางสภาพแวดล้อม

### องค์ประกอบเกี่ยวกับการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง

Zimmerman (1989) ได้วิเคราะห์การทำงานขององค์ประกอบทั้ง 3 องค์ประกอบดังกล่าว ในการกำกับตนเอง ดังแสดงในภาพที่ 1



แผนภาพที่ 1 แสดงการวิเคราะห์การทำงานขององค์ประกอบ 3 ด้านในการกำกับตนเอง  
ที่มา : Zimmerman 1989 หน้า 330

จากภาพที่ 1 อธิบายการกำกับตนเองได้ดังนี้

1. การกำกับตนเองด้านพฤติกรรม (Behavioral Self-Regulation) คือการใช้กลวิธีการประเมินตนเองของนักเรียน เช่น การตรวจสอบการบ้านคณิตศาสตร์ และให้ข้อมูลป้อนกลับจากการกระทำของตนเองทันทีเพื่อจะจัดการให้ตนเองทำได้ถูกต้อง และต่อเนื่องตามการตรวจตามข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ บุคคลพยายามที่จะใช้การกำกับตนเอง เพื่อที่จะให้ได้มาซึ่งความรู้ และทักษะผ่านวงจรของการได้ข้อมูลป้อนกลับ

2. การกำกับตนเองด้านสภาพแวดล้อม (Environmental Self-Regulation) คือ การที่ผู้เรียนจะใช้กลวิธีการจัดการกับสิ่งแวดล้อม เช่น การจัดสถานที่เรียนให้เงียบเพื่อทำการบ้านให้เสร็จ การจัดสถานที่ให้เหมาะสมและการไม่ทำเสียงอึกทึก จึงทำให้บางครั้งเกี่ยวข้องกับองค์ประกอบด้านพฤติกรรม การจะจัดโครงสร้างทางสภาพแวดล้อมอย่างต่อเนื่องเพื่อการเรียนรู้นั้น อาจจะขึ้นอยู่กับความรู้ถึงประสิทธิภาพของการจัดในการช่วยให้เกิดการเรียนรู้ โดยผ่านวงจรให้ข้อมูลป้อนกลับทางสภาพแวดล้อม จึงดูเหมือนเป็นการกำหนดซึ่งกันและกัน แม้ว่ากลวิธีในการเรียนรู้ อาจจะเริ่มจากสภาพแวดล้อมได้ เช่น การสอน ซึ่งเกิดจากบุคคลอื่น แต่ยังไม่ใช่การกำกับตนเอง นอกจากการสอนนั้นจะอยู่ภายใต้อิทธิพลของกระบวนการส่วนบุคคล เช่น ผู้เรียนมีการตั้งเป้าหมายและการรับรู้ความสามารถของตนเอง

3. การกำกับตนเองภายใน (Covert Self-Regulation) ซึ่งให้เห็นว่ากระบวนการภายในส่วนบุคคลซึ่งมีผลกระทบซึ่งกันและกัน นักทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมจึงให้ความสำคัญเป็นพิเศษ ต่อผลกระทบของกระบวนการเมตาคognition (Metacognition) ที่มีต่อกระบวนการส่วนบุคคลอื่นๆ เช่น ความรู้พื้นฐานหรือสภาวะทางอารมณ์ ยกตัวอย่างเช่น กลวิธีการเชื่อมโยง (Elaboration) เพื่อสร้างความสัมพันธ์ระหว่างคำภาษาสเปน “pan” กับคำภาษาอังกฤษ “bread” เช่น “Bread is cooked in a pan” จะทำให้นักเรียนสามารถขยายความรู้พื้นฐานในภาษาสเปนได้ จึงเป็นข้อสันนิษฐานว่าการใช้กลวิธีดังกล่าวก็เป็นการกำกับที่กำหนดซึ่งกันและกัน โดยผ่านวงจรการให้ข้อมูลป้อนกลับภายใน

Bandura (1986) ให้ข้อสังเกตว่าความสัมพันธ์และรูปแบบความเป็นเหตุเป็นผลซึ่งกันและกันระหว่างองค์ประกอบส่วนบุคคล สภาพแวดล้อม และพฤติกรรม สามารถผันแปรได้ โดยผ่านสิ่งต่อไปนี้คือ ความพยายามที่จะกำกับตนเองส่วนบุคคล ผลของพฤติกรรมที่แสดงออกมา และการเปลี่ยนแปลงของสภาพแวดล้อม ยกตัวอย่างเช่น นักเรียนพยายามที่จะจดจำชื่อกระดูกส่วนต่างๆ ในวิชาสรีรมนุษย์วิทยา ความจำของนักเรียนจะดีขึ้นได้ถ้าเขาตัดสินใจที่จะบันทึกชื่อกระดูกส่วนต่างๆ ที่เขาลืมด้วยตัวเอง ซึ่งเป็นอิทธิพลของความพยายามที่จะกำกับตนเองส่วนบุคคล และผลของพฤติกรรมที่แสดงออกมา หรือหากนักเรียนอีกคนเข้ามามีส่วนร่วมในการจดจำชื่อกระดูกส่วนต่างๆ ก็จะเป็นอิทธิพลจากการเปลี่ยนแปลงของสภาพแวดล้อม สันนิษฐานว่าความสามารถส่วนบุคคลของนักเรียนในการกำกับตนเองนั้น ขึ้นอยู่กับการเรียนรู้และพัฒนาการของบุคคล นักเรียนที่มีประสบการณ์มากกว่า จะสามารถกำกับตนเองในระหว่างการเรียนรู้ได้ดีกว่า

สรุปปัจจัยที่กำหนดการเรียนรู้แบบกำกับตนเองได้ 3 ด้าน ดังนี้คือ

1. อิทธิพลด้านองค์ประกอบส่วนตน ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของนักเรียน ซึ่งเป็นตัวแปรสำคัญที่มีผลต่อการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียน และมีความสัมพันธ์กับองค์ประกอบส่วนบุคคลอื่นๆ ได้แก่ ความรู้ กระบวนการเมตาคognition หรือการรู้คิดด้วยตนเอง เป้าหมายและสภาวะทางอารมณ์ของนักเรียน
2. อิทธิพลด้านองค์ประกอบพฤติกรรม ประกอบด้วย กระบวนการกำกับตนเอง ได้แก่ การสังเกตตนเอง การตัดสินใจตนเอง และการแสดงปฏิกิริยาโต้ตอบด้วยตนเอง ซึ่งมีปฏิสัมพันธ์ต่อกันและกัน
3. อิทธิพลด้านองค์ประกอบสิ่งแวดล้อม นักทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม จะสนใจเป็นพิเศษต่อผลกระทบของประสบการณ์ทางสังคม และจากการกระทำ แบบดูรา (Bandura, 1986) สันนิษฐานว่า การเรียนรู้จากการสังเกตพฤติกรรมของตนเอง และจากผลการกระทำเป็นสิ่งที่มอิทธิพลมากที่สุดสำหรับการเปลี่ยนแปลง การรับรู้ความสามารถ ของผู้เรียน และการพัฒนาให้ความรู้นั้นคงอยู่

### ความหมายของการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง

Zimmerman (1986, 1989) เน้นว่าการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง หมายถึง การที่ผู้เรียนดำเนินการกำกับกรให้ได้มาซึ่งความรู้และทักษะต่างๆ โดยมีเมตาคognition หรือการรู้คิดของตนเอง มีแรงจูงใจ และกระทำด้วยตนเอง อธิบายได้ดังนี้

#### 1. กระบวนการเมตาคognition (Metacognition process)

ในแง่ของกระบวนการเมตาคognition ผู้เรียนที่มีการกำกับตนเองจะมีการวางแผน ตั้งเป้าหมาย จัดรวบรวมข้อมูล มีการเตือนตนเอง และประเมินตนเองเป็นระยะๆ ซึ่งในกระบวนการเรียนรู้กระบวนการเหล่านี้ทำให้เกิดการตระหนักในตนเอง สามารถเรียนรู้และตัดสินใจในการเรียนรู้ของตนเองได้

#### 2. กระบวนการด้านแรงจูงใจ (Motivational processes)

ในแง่กระบวนการด้านแรงจูงใจ พบว่าผู้เรียนที่มีการกำกับตนเองจะพยายามใช้ความสามารถของตนเองที่มีอยู่ มีการอนุमानตนเอง และมีความสนใจในงานที่ทำสูง (Schunk, 1986; Zimmerman, 1985 cited in Zimmerman, 1990) จากการสังเกต ผู้เรียนดังกล่าวจะเป็นผู้กระตือรือร้นในการริเริ่มการเรียนรู้ด้วยตนเอง มีความพยายามสูง และไม่ย่อท้อต่อการเรียน

### 3. กระบวนการด้านการกระทำด้วยตนเอง (Behavioral processes)

ในแง่ของกระบวนการด้านการกระทำด้วยตนเอง ผู้เรียนที่มีการกำกับตนเองจะเลือกและสร้างสิ่งแวดล้อมที่คิดว่าเหมาะสมที่สุดกับการเรียน และจะแสวงหาคำแนะนำ ข้อมูล ข่าวสาร และสถานที่ที่เอื้อต่อการเรียน รู้จักตนเองในขณะที่เรียน และรู้จักให้การเสริมแรงตนเองในขณะที่แสดงพฤติกรรมที่เรียนรู้นั้นๆ (Diaz & Neal, in press; Rohrkemper, 1989 cited in Zimmerman, 1990)

ในความหมายของการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ดังกล่าวนั้น สันนิษฐาน ได้ว่ามีองค์ประกอบที่สำคัญ 3 ประการ คือ กลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง (self-regulated learning strategies) การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านทักษะการปฏิบัติงาน (self-efficacy) และการตั้งเป้าหมายทางการเรียน (academic goals)

#### 1. กลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง (Self-Regulated learning Strategies)

หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนใช้กำกับการได้มาซึ่งความรู้หรือทักษะต่างๆ ของผู้เรียน เช่นการจัดการ และการปรับเปลี่ยนข้อมูล การนึกถึงผลที่ตามมาจากการกระทำของตนเอง การค้นคว้าหาข้อมูล การท่องจำ และการจดจำ (Zimmerman & Matinez-Pons, 1986)

#### 2. การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) หมายถึง การที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเองที่จะจัดการหรือดำเนินการ กระทำพฤติกรรมให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ (Bandura, 1986)

#### 3. เป้าหมายทางการเรียน (Academic goals) เช่น คะแนน ผลการเรียน การได้รับการยอมรับนับถือจากสังคม หรือโอกาสในการทำงานหลังจากสำเร็จการศึกษา จะเป็นองค์ประกอบที่ทำให้บุคคลกระทำพฤติกรรมเพื่อให้บรรลุความสำเร็จ (Zimmerman, 1989)

Pintrich & De-Groot (1990) ได้ให้ความหมายของการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง โดยเน้นเมตาคอนนิชั่น แรงจูงใจ และการกระทำด้วยตนเองเช่นเดียวกัน โดยอธิบายว่าการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง หมายถึง การที่ผู้เรียนมีเมตาคอนนิชั่น หรือกลวิธีการรู้คิดของตนเองที่จะวางแผนเตือนตนเอง และปรับความคิดของตนเอง มีการจัดการและควบคุมความพยายามของตนเอง รวมทั้งมีการใช้กลวิธีทางปัญญาในการเรียนรู้

องค์ประกอบที่สำคัญยิ่งสำหรับการเรียนมี 3 องค์ประกอบ ดังนี้

#### 1. การใช้กลวิธีทางปัญญาของผู้เรียนในการวางแผน (Planning) การเตือนตนเอง (monitoring) และการปรับความคิดของตนเอง (Brown, Bransford, Campione & Ferrara, 1983; Corno, 1986, Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1988 cited in Pintrich & De-Groot, 1990)

2. การจัดการควบคุมความพยายามของผู้เรียน เช่น การอดทนต่องานที่ยาก การหลีกเลี่ยงสิ่งที่มาบกรวนสมาธิหรือจิตใจ หรือการจดจ่ออยู่กับงานที่ทำ (Corno, 1986; Corno & Rohrkemper, 1983; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1988 cited in Pintrich & De-Groot, 1990)

3. การเกิดความคิดรวบยอด (Conceptualization) ซึ่งหมายถึงการที่ผู้เรียนใช้กลวิธีทางความคิดที่แท้จริงในการเรียนรู้ การจดจำเนื้อหา และความเข้าใจในเนื้อหานั้นๆ (Corno, 1986; Corno & Rohrkemper, 1986 cited in Pintrich & De-Groot, 1990)

กลวิธีที่ใช้ทางปัญญาเพียงอย่างเดียว ไม่เพียงพอที่จะทำให้เกิดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้นได้ จึงจำเป็นที่จะต้องมีการใช้กลวิธีทางด้านแรงจูงใจกับกลวิธีด้านการจัดการควบคุมความพยายามมาช่วยด้วย (Pair, Lipson & Wixon, 1983; Pintrich, 1988, 1989; Pintrich, Cross, Kozma & Mckeachie, 1986 cited in Pintrich & De-Groot, 1990) องค์ประกอบทางด้านแรงจูงใจ 3 ประการที่มีความสัมพันธ์กับองค์ประกอบของการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง มีดังนี้

1. องค์ประกอบด้านความคาดหวัง (Expectancy Component) ซึ่งเกี่ยวข้องกับความสามารถและความรับผิดชอบในการทำงานของตนเอง สามารถตอบคำถามได้ว่า “ฉันสามารถ ทำงานนี้ได้หรือไม่”

2. องค์ประกอบด้านคุณค่า (Value Component) ซึ่งเกี่ยวข้องกับเป้าหมาย และความเชื่อในความสำคัญของงาน และความน่าสนใจของงาน สามารถตอบคำถามได้ว่า “ฉันทำงานนี้ไปทำไม”

3. องค์ประกอบด้านอารมณ์ (Affective Component) ซึ่งเกี่ยวข้องกับปฏิกิริยาตอบสนองทางอารมณ์ที่มีต่องานที่ทำ สามารถตอบคำถามได้ว่า “ฉันมีความรู้สึกอย่างไรบ้างต่องานชิ้นนี้”

การเรียนรู้แบบกำกับตนเองครอบคลุมมากกว่าความสามารถที่จะตอบสนองต่อการเรียนรู้ด้วยตนเอง และยิ่งมากกว่าความสามารถในการตัดสินใจที่ตอบสนองต่อการเรียนรู้เงื่อนไขใหม่ หรือเปลี่ยนแปลงเงื่อนไขจากการได้รับข้อมูลป้อนกลับในทางลบ อีกทั้งยังครอบคลุมถึงความพยายามที่จะหากิจกรรมการเรียนรู้และประโยชน์จากการเรียนรู้ภายนอก เด็กที่มีการกำกับตนเองสูงมักจะอาสาตัวทำงานในโครงการพิเศษต่างๆ และมักจะสนใจค้นคว้านอกเหนือจากที่กำหนดให้ (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1988 cited in Zimmerman, 1994)

Zimmerman (1994) และ Pintrich (1995) ได้กล่าวถึง คุณลักษณะของการเรียนรู้แบบกำกับตนเองไว้ดังนี้

1. การเรียนรู้แบบกำกับตนเองเป็นความพยายามของผู้เรียนที่จะควบคุมพฤติกรรม แรงจูงใจ อารมณ์ และ ความรู้สึกของตนเอง โดยผู้เรียนสามารถเตือนตนเอง ในด้านพฤติกรรม แรงจูงใจ ความคิด และสามารถดำเนินการกำกับและปรับคุณลักษณะเหล่านี้ให้เหมาะสมกับสถานการณ์ จากการวิจัยพบว่าเด็กที่มีการกำกับตนเองสูงจะขอความช่วยเหลือจากสังคมมากกว่าเด็กทั่วไป (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1988 cited in Zimmerman, 1994)

2. การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ต้องมีเป้าหมายที่ผู้เรียนพยายามจะทำให้สำเร็จ เป้าหมายที่ตั้งขึ้นนั้นจะเป็นแนวทางที่ผู้เรียนสามารถเตือนตนเอง และตัดสินใจกระทำของตนเอง เพื่อดำเนินการปรับพฤติกรรมให้เหมาะสมตรงตามเป้าหมาย ในการไปสู่เป้าหมายนั้นจะมีการวางแผนและมีการเรียนรู้อย่างอัตโนมัติ ซึ่งความสามารถเหล่านี้ Zimmerman เชื่อว่ามาจากการฝึกฝนมากกว่าจากพันธุกรรม (Zimmerman, 1994)

3. การเรียนรู้แบบกำกับตนเองนั้น ตัวผู้เรียนเองเป็นบุคคลสำคัญที่ต้องเป็นผู้ควบคุมพฤติกรรมของตนเอง ไม่ใช่ถูกควบคุมจากบุคคลอื่น เช่น พ่อ แม่ หรือครู ดังนั้นเด็กจะมีการกำกับตนเองจากแรงจูงใจภายใน แม่พ่อแม่ หรือครู จะไม่อยู่ด้วยก็ตาม

4. ตัวผู้เรียนที่มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองนั้นจะมีความตระหนักรู้ในตัวเองทั้งภายในและภายนอกที่สูงขึ้น เด็กเหล่านั้นจะรู้ตัวว่าทำข้อสอบได้ดีหรือไม่ ก่อนที่อาจารย์จะประกาศคะแนน (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1988 cited in Zimmerman, 1994)

ผู้เรียนที่มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เป็นผู้เรียนที่เรียนด้วยความมั่นใจ ชยันหมั่นเพียร และมีความรู้กว้างขวาง ที่สำคัญ ผู้เรียนที่มีการกำกับตนเองจะตระหนักถึงการรับรู้ข้อเท็จจริงว่า ตนเองมีทักษะหรือไม่มีทักษะสำหรับเรื่องที่จะศึกษา เป็นผู้ที่มีความกระตือรือร้นในการแสวงหาข้อมูล และทำงานเป็นขั้นเป็นตอนจนสามารถเรียนรู้งานนั้นๆ รู้จักวิธีแก้ปัญหาเมื่อประสบกับอุปสรรคต่างๆ เช่น สภาพแวดล้อมในห้องเรียนไม่ดี อาจารย์สอนไม่เข้าใจ หรือไม่เข้าใจบทเรียน ในตำรา เป็นต้น ผู้เรียนที่มีการกำกับตนเองเห็นการเรียนรู้เป็นกระบวนการที่เป็นระบบและควบคุมได้ และมีความรับผิดชอบต่อผลสัมฤทธิ์ด้านการเรียนที่เกิดขึ้นของตนเอง (Zimmerman and Martinez-Pons, 1986, 1990) ดังนั้น ผู้เรียนที่รู้จักการกำกับตนเองจึงริเริ่มและกำกับความพยายามที่จะไฝหาคำรู้ และทักษะต่างๆ ด้วยตัวเองมากกว่าที่จะอาศัยครู พ่อแม่ หรือ แหล่งความรู้อื่นๆ ผู้เรียนที่มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จะไม่ได้สนใจเพียงแค่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเท่านั้น แต่ยังคำนึงถึงโอกาสที่จะเรียนรู้ด้วย (Zimmerman, 1989, 1990 ) และยังมี



กิจกรรมการเรียนรู้ที่ทำด้วยตนเอง (Self-Initiate Activity) มีแบบแผนการสังเกตตนเอง การประเมินตนเองและการปรับปรุงตนเอง (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986)

จากที่กล่าวมาข้างต้นพบว่า คำจำกัดความของการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ประกอบด้วยลักษณะ 3 ประการ คือ การใช้กลวิธีการการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง การตอบสนองต่อการได้รับข้อมูลป้อนกลับของตนเอง และกระบวนการจูงใจ ซึ่งผู้เรียนที่มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองจะเลือกใช้กลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองเพื่อให้ประสบความสำเร็จทางการเรียน โดยอาศัยข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับประสิทธิภาพ และทักษะทางการเรียนเป็นพื้นฐาน

สรุปได้ว่า การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง (Self-Regulated Learning) จะมีความเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมหรือการกระทำ เป้าหมาย และการควบคุมตนเองทั้งในด้านพฤติกรรมด้านแรงจูงใจ และด้านความคิดของตัวผู้เรียนเอง ผู้เรียนที่มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองจะมีความแตกต่างจากผู้อื่นเป็นพิเศษตรงที่ว่า ผู้เรียนจะเป็นผู้ใช้กลวิธีทางปัญญา ด้านแรงจูงใจ และด้านพฤติกรรม

ดังนั้น การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง หมายถึง การที่บุคคลดำเนินการกำกับตนเอง เพื่อให้ได้มาซึ่งความรู้และทักษะต่างๆ โดยมีการใช้กลวิธีทางปัญญาในการเรียนรู้ มีการควบคุมการกระทำ มีแรงจูงใจ และความคิด สามารถจัดการกับสิ่งต่างๆด้วยตนเอง

### การวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง

Zimmerman & Martinez-Pons (1986) ศึกษาการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียน จากกลวิธีการเรียนรู้ของนักเรียนที่กำกับตนเองให้ได้มาซึ่งความรู้หรือทักษะต่างๆ เช่น การจัดการและการปรับเปลี่ยนข้อมูล การนึกถึงผลที่ตามมาจากการกระทำของตนเอง การค้นคว้าหาข้อมูล การท่องจำหรือการจดจำ โดยได้พัฒนาการวัดกลวิธีการเรียนรู้ดังกล่าว จากการสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้างกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาเกี่ยวกับกลวิธีต่างๆ ในสถานการณ์การเรียนรู้ 6 สถานการณ์ที่เป็นสภาพการเรียนรู้ปกติ พวกเขาพบว่านักเรียนใช้กลวิธีในการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง 14 วิธี การใช้กลวิธีต่างๆ ของนักเรียนพบว่ามีค่าสหสัมพันธ์สูง กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ในการวิจัยครั้งต่อมา Zimmerman & Martinez-Pons (1988) พบว่า การรายงานการใช้กลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองมีค่าสหสัมพันธ์สูง ( $r = .70$ ) กับการประเมินการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนโดยครู และกับคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ครูจะประเมินการตอบสนองของนักเรียนในเรื่องเวลาที่ใช้ในการทำงานที่ได้รับมอบหมายจนสำเร็จ การขอข้อมูลเพิ่มเติมหรือการขอความช่วยเหลือ การตระหนักถึงผลการสอบก่อนที่จะตัดสินใจ การเตรียมตัว

และความสนใจในชั้นเรียน ข้อมูลเหล่านี้ชี้ให้เห็นว่า กลวิธีต่างๆ ตามแนวทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม เป็นตัวพยากรณ์ที่ดีของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

กลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จากงานวิจัยของ Zimmerman & Martinez-Pons, (1986,1988,&1989) ประกอบด้วยวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง 14 วิธี ดังแสดงไว้ตารางที่ 2

ตารางที่ 2 องค์ประกอบของกลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ตามแนวคิดของ Zimmerman & Martinez-Pons

กลวิธี	คำจำกัดความ
1.การประเมินตนเอง (Self-evaluation)	คำพูดที่แสดงถึงการริเริ่มประเมินผลคุณภาพ และความก้าวหน้าในงานของนักเรียน เช่น “ฉันตรวจงานของฉัน เพื่อให้แน่ใจว่า ฉันทำถูกต้อง”
2. การจัดการและการปรับเปลี่ยน (Organizing and transforming)	คำพูดที่แสดงการริเริ่มการจัดสื่อการเรียนใหม่เพื่อพัฒนาการเรียนรู้ เช่น “ฉันทำโครงร่างก่อนที่ฉันจะเขียนรายงาน”
3. การตั้งเป้าหมาย และการวางแผน (Goal setting and planning)	คำพูดที่แสดงการตั้งเป้าหมายในการเรียนหรือการวางแผนสำหรับลำดับเหตุการณ์ การจัดเวลา และการทำกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมายให้สำเร็จ เช่น “ฉันเริ่มอ่านหนังสือสองสัปดาห์ก่อนสอบ แล้วฉันก็ทำด้วยตัวฉันเอง”
4. การค้นหาข้อมูล (Seeking information)	คำพูดที่แสดงความพยายามขอข้อมูลจากแหล่งข้อมูลเมื่อได้รับมอบหมายงานเช่น “ก่อนที่จะเริ่มเขียนรายงาน ฉันไปห้องสมุดเพื่อหาข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่จะทำรายงานให้ได้มากที่สุด
5. การจดบันทึกและการเตือนตนเอง (Keeping records and monitoring)	คำพูดที่แสดงถึงความพยายามที่จะบันทึกเหตุการณ์หรือผลลัพธ์ต่างๆ เช่น “ฉันจดบันทึกการอภิปรายในชั้นเรียน” หรือ “ฉันจดบันทึกรายการคำศัพท์ที่ฉันไม่เข้าใจ”

## ตารางที่ 2 (ต่อ)

กลวิธี	คำจำกัดความ
6. การจัดสภาพแวดล้อม (Environment structuring)	คำพูดที่แสดงถึงความพยายามที่จะเลือกหรือการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ ที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้ได้ง่ายขึ้น เช่น “ฉันแยกตัวเองออกจากทุกสิ่งทุกอย่างที่รบกวนฉัน” หรือ “ฉันปิดวิทยุเพื่อที่จะมีสมาธิในการทำงาน”
7. การคำนึงถึงผลที่ตามมาจากการกระทำของตนเอง (Self-consequences)	คำพูดที่แสดงถึงการจัดหรือนึกถึงรางวัล หรือการลงโทษ สำหรับความสำเร็จหรือความล้มเหลว เช่น “ถ้าฉันทำคะแนนสอบได้ดี ฉันจะไปดูภาพยนตร์”
8. การท่องจำ และการจดจำ (Rehearsal and memorizing )	คำพูดที่แสดงถึงความพยายามที่จะจดจำสิ่งต่างๆ โดยการฝึกที่แสดงออก หรือไม่แสดงออกภายนอก เช่น “ในการเตรียมตัวสอบวิชาคณิตศาสตร์ ฉันเขียนสูตรต่างๆ จนกระทั่งจำได้”
9.- 11. การขอความช่วยเหลือทางสังคม (Seeking and assistance)	คำพูดที่แสดงถึงการขอความช่วยเหลือจากเพื่อน (9) จากครู (10) จากผู้ใหญ่ (11) เช่น “ถ้าฉันมีปัญหาในการทำแบบฝึกหัดวิชาคณิตศาสตร์ ฉันจะขอร้องให้เพื่อนช่วย”
12.-14. การทบทวนจากบันทึกต่างๆ (Reviewing records)	คำพูดที่แสดงถึงความพยายามที่จะทบทวนสมุดจด (12) ข้อสอบ (13) หรือ ตำราเรียน (14) เพื่อเตรียมตัวสำหรับการเรียน และการสอบ เช่น “เมื่อฉันเตรียมตัวสอบ ฉันจะทบทวนสมุดจดของฉัน”
15. วิธีอื่นๆ (Others)	คำพูดที่แสดงถึงพฤติกรรมกรรมการเรียนรู้ที่เริ่มจากบุคคลอื่นเช่น ครู พ่อแม่ และคำตอบที่ไม่ชัดเจน เช่น “ฉันทำตามที่คุณบอกให้ทำ”

แหล่งที่มา : Zimmerman , B.J. (1989) หน้า 337

ประสิทธิภาพของกลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองดังที่อธิบายในตารางที่ 2 สามารถอธิบายได้บนพื้นฐานของรูปแบบการกำหนดซึ่งกันและกันของ 3 องค์ประกอบ (ภาพที่ 1) จุดประสงค์ของแต่ละกลวิธีการก็เพื่อพัฒนาการกำกับตนเองของนักเรียนในด้านองค์ประกอบส่วนบุคคล การแสดงออกของพฤติกรรมในการเรียน และสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ ยกตัวอย่างเช่น กลวิธีการในการจัดการและการปรับเปลี่ยน การฝึกหัด และการจดจำ การตั้งเป้าหมาย และการวางแผนจะเน้นการกำกับตนเองในด้านองค์ประกอบส่วนบุคคล กลวิธีการประเมินตนเอง การคำนึงถึงผลที่ตามมาจากการกระทำของตนเอง จะส่งเสริมองค์ประกอบด้านพฤติกรรม ส่วนกลวิธีการจัดสภาพแวดล้อม การค้นคว้าหาข้อมูล การทบทวนจากบันทึกต่างๆ และการขอความช่วยเหลือทางสังคม จะเน้นการกำกับตนเองในด้านองค์ประกอบด้านสิ่งแวดล้อม

ส่วน Pintrich และ De-Groot (1990) พบว่า การเรียนรู้แบบกำกับตนเองประกอบด้วย 2 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบด้านกลวิธีทางปัญญา และองค์ประกอบด้านการกำกับตนเอง ซึ่งประกอบด้วย กลวิธีด้านเมตาคognition และกลวิธีด้านการจัดการควบคุมความพยายามของตนเอง

เมื่อพิจารณากลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองด้านต่างๆ ของ Zimmerman และ Martinez-Pons (1986) และของ Pintrich และ De-Groot (1990) พบว่ามีความสอดคล้องกันเป็นส่วนใหญ่ ในการวิจัยนี้ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จากองค์ประกอบด้านกลวิธีทางปัญญา และองค์ประกอบด้านการกำกับตนเอง

### 3. แนวคิดที่เกี่ยวกับเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ

#### ความหมายของเจตคติ

เจตคติเป็นความรู้สึกเอนเอียงของจิตใจที่มีต่อประสบการณ์ที่คนๆ หนึ่งได้รับ ซึ่งแสดงออกได้ 2 ลักษณะ ได้แก่ เจตคติทางบวก (positive attitude) และเจตคติทางลบ (negative attitude)

เจตคติทางบวก หมายถึง การที่บุคคลแสดงออกในลักษณะของความพึงพอใจ เห็นด้วย หรือชอบพอ เจตคติเช่นนี้ทำให้คนอยากทำสิ่งนั้น อยากเข้าใกล้สิ่งนั้น ส่วนเจตคติทางลบ หมายถึงการที่บุคคลแสดงออกว่าไม่พอใจ ไม่เห็นด้วย ไม่ชอบ ทำให้เกิดความเบื่อหน่าย อยากหนี อยากอยู่ไกลจากสิ่งนั้น (Macquire, 1968)

## ความหมายของการแสวงหาความช่วยเหลือ

เมื่อบุคคลมีปัญหาทางจิตใจ จะมีกระบวนการ 2 ช่วงที่เกิดขึ้น คือ การรับรู้ปัญหาทางจิตใจแล้วจึงตัดสินใจเข้าสู่กระบวนการบำบัดทางจิตใจ ซึ่งจะมีปัจจัยหนึ่งที่มีความสำคัญในการเชื่อมโยงระหว่างการรับรู้ปัญหาทางจิตใจของบุคคลและการเข้าสู่กระบวนการบำบัดทางจิตใจ คือ การแสวงหาความช่วยเหลือ

การแสวงหาความช่วยเหลือ คือ กระบวนการที่เกิดขึ้นหลังจากที่บุคคลมีการรับรู้ถึงปัญหา และก่อนที่บุคคลเข้าสู่กระบวนการบำบัดทางจิตใจและเข้ารับการรักษาบำบัดตั้งแต่ 1 ครั้งขึ้นไป ( Wills & Depaulo, 1991)

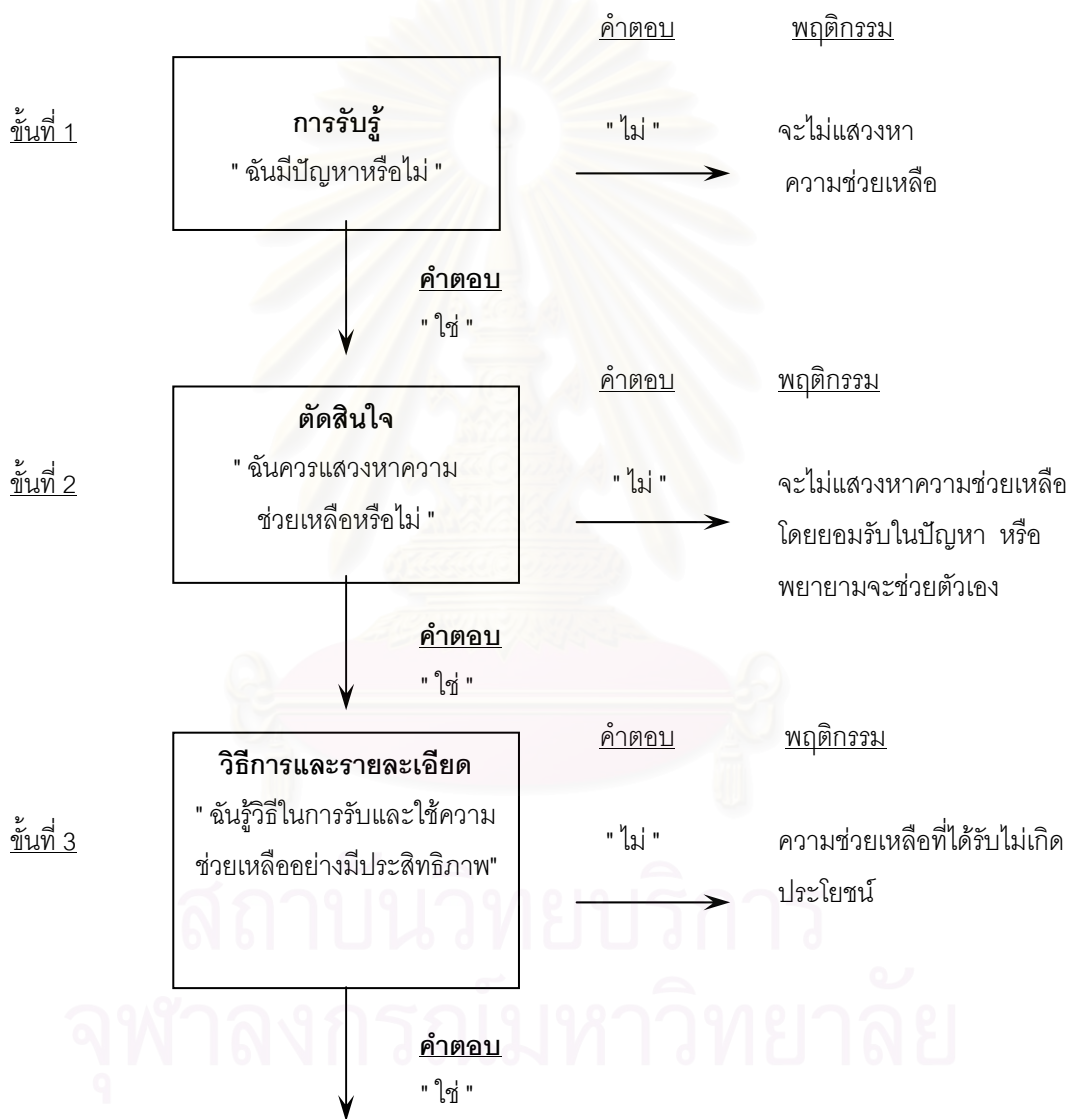
ความช่วยเหลือ เป็นกระบวนการระหว่างบุคคลที่มีทั้งบุคคลที่ต้องการความช่วยเหลือและบุคคลที่ให้ความช่วยเหลือ โดยที่ผลของกระบวนการนั้นก่อให้เกิดประโยชน์ หรือปรับปรุงให้บุคคลดีขึ้น ( Schroder, Penner, Dovidio & Piviliavin, 1995 ) เมื่อพิจารณาตามนิยามของความช่วยเหลือแล้วสรุปได้ว่า กระบวนการให้ความช่วยเหลือ จะต้องประกอบด้วยบุคคลสองฝ่าย คือ บุคคลผู้ให้ความช่วยเหลือ และบุคคลผู้รับความช่วยเหลือ ในกระบวนการปรึกษาเชิงจิตวิทยา บุคคลผู้ให้ความช่วยเหลือ คือ นักจิตวิทยาการปรึกษา และบุคคลผู้รับความช่วยเหลือ คือ ผู้มาปรึกษา โดยวัตถุประสงค์ในการศึกษาถึงการแสวงหาความช่วยเหลือ คือ การศึกษาถึงปัจจัยที่มีอิทธิพลในการกำหนดให้บุคคลเข้ามารับการปรึกษาเชิงจิตวิทยา ( Horwitz, 1987 อ้างถึงใน ญัฐสุดา เต๋พันธ์, 2544)

การวิจัยของ Schroder และคณะ พบว่า บุคคลส่วนใหญ่กว่าร้อยละ 80 ที่มีปัญหาทางจิตใจอย่างรุนแรงไม่ได้แสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพ แม้ว่าความช่วยเหลือดังกล่าวจะไม่ต้องเสียค่าใช้จ่ายใดๆ ก็ตาม ( Schroder et al., 1995 ) Cash, Kehr & Salzbach (1978) สนับสนุนความคิดของ Fischer และ Turner ว่า บุคคลที่มีเจตคติในทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพ จะแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพเมื่อมีปัญหาทางจิตใจ

การแสวงหาความช่วยเหลือ หมายถึง การกระทำของบุคคลในการค้นหาบุคคลหรือแหล่งบุคคล เพื่อการพึ่งพาทางกายและจิตใจ เมื่อมีความรู้สึกหม่นหมอง ไม่มีความสุข ท้อแท้ เบื่อหน่ายและสิ้นหวัง รูปแบบการแสวงหาความช่วยเหลือ มี 2 รูปแบบ คือ

1. การแสวงหาความช่วยเหลือแบบเป็นทางการ หมายถึง การกระทำของบุคคลในการค้นหาบุคคล หรือแหล่งบุคคลเพื่อการพึ่งพาทางกายและจิตใจ เมื่อมีความรู้สึกหม่นหมอง ไม่มีความสุข ท้อแท้ เบื่อหน่ายและสิ้นหวัง ที่มีรูปแบบเป็นทางการตามแหล่งสถานบริการทั่วไป ทั้งที่เป็นของรัฐบาลและเอกชนที่มีให้บริการ เช่น โรงพยาบาล มูลนิธิ ศูนย์ให้ความช่วยเหลือ เป็นต้น ตลอดจนการปรึกษานักวิชาชีพ ( professional ) เช่น นักจิตวิทยา

2. การแสวงหาความช่วยเหลือแบบไม่เป็นทางการ หมายถึง การกระทำของบุคคลในการค้นหาบุคคล หรือแหล่งบุคคลเพื่อการพึ่งพาทางกายและจิตใจ เมื่อมีความรู้สึกหม่นหมอง ไม่มีความสุข ท้อแท้ เบื่อหน่ายและสิ้นหวัง ที่มีรูปแบบไม่เป็นทางการนอกแหล่งสถานบริการทั่วไป นอกเหนือจากการรับบริการของสถานบริการของรัฐและเอกชน เช่น เพื่อน พ่อ แม่ พี่ น้อง เป็นต้น ตลอดจนการช่วยเหลือตนเองที่ไม่มีการพึ่งพาคบุคคลหรือสถานบริการใดๆ โดยกระบวนการการแสวงหาความช่วยเหลือมีขั้นตอน ดังนี้



ประสบความสำเร็จในการแสวงหาความช่วยเหลือ

แผนภาพที่ 2 กระบวนการแสวงหาความช่วยเหลือ

ที่มา Gross และ McMullen (1983)

อ้างอิงใน Schroder, Penner, Dovidio และ Piviliavin (1995) หน้า 190

## ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ

Will และ Depaulo (1991) อธิบายถึงปัจจัยที่จะมีอิทธิพลต่อการแสวงหาความช่วยเหลือของบุคคล 4 ประการหลัก คือปัจจัยด้านสถานการณ์ ปัจจัยด้านบุคลิกภาพ ปัจจัยด้านบริบททางสังคมและปัจจัยด้านกระบวนการภายในตน ดังรายละเอียดต่อไปนี้

### 1. ปัจจัยด้านสถานการณ์ (Situational Factor)

#### 1.1 ความสามารถที่จะเปิดเผยในการแสวงหาความช่วยเหลือ (Visibility of Help – Seeking)

การที่บุคคลเห็นว่าการแสวงหาความช่วยเหลือเป็นสิ่งที่ต้องทำ เมื่อบุคคลมีความตั้งใจว่าจะแสวงหาความช่วยเหลือ บุคคลที่รับรู้ว่าคุณค่า ไม่มีความสามารถหรือไม่เป็นอิสระเมื่อแสวงหาความช่วยเหลือ ส่งผลให้มีความตั้งใจในการแสวงหาความช่วยเหลือลดลง และบุคคลนั้นจะมีพฤติกรรมในการแสวงหาความช่วยเหลืออย่างลับๆ บุคคลจึงเลือกแหล่งความช่วยเหลือที่ไม่ต้องมีการเผชิญหน้า เช่น การสนทนากับนักจิตวิทยาการปรึกษาทางโทรศัพท์ หรือเลือกแหล่งความช่วยเหลือแบบไม่เป็นทางการ เช่น เพื่อน ครอบครัว

#### 1.2 ความสามารถในการควบคุมปัญหา (Controllability of the Problem)

บุคคลส่วนมากจะแสวงหาความช่วยเหลือเมื่อรับรู้ว่ามีปัญหาที่เกิดขึ้นตนไม่สามารถจัดการได้ โดยเฉพาะเมื่อปัญหาที่เกิดขึ้นเคยเกิดขึ้นมาแล้ว และตนไม่สามารถจัดการได้ บุคคลนั้นยิ่งจะแสวงหาความช่วยเหลือมากขึ้น และบุคคลที่รับรู้ว่าคุณค่าไม่สามารถจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นได้จะมีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือมากกว่าบุคคลที่รับรู้ว่าคุณค่าสามารถจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นได้

#### 1.3 ความสำเร็จที่ผ่านมา (Prior Success with the Task)

หากบุคคลที่เคยแสวงหาความช่วยเหลือ แล้วความช่วยเหลือที่บุคคลนั้นได้รับสามารถช่วยแก้ไขปัญหที่เกิดขึ้นได้ บุคคลนั้นจะมีเจตคติในทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และจะแสวงหาความช่วยเหลือมากกว่าบุคคลที่ไม่เคยประสบความสำเร็จในการแสวงหาความช่วยเหลือ

#### 1.4 ความสามารถของผู้ให้ความช่วยเหลือ (Helper's Abilities)

ผู้มาปรึกษาจะยกย่องและให้ความไว้วางใจนักจิตวิทยาการปรึกษาที่มีทักษะในการสื่อสารอย่างเข้าอกเข้าใจร่วมรู้สึก ซึ่งส่งผลให้ผู้มาปรึกษาเข้ามารับการบำบัดอย่างต่อเนื่องจนการบำบัดประสบความสำเร็จ (Miller, 1985; Wills, 1982 อ้างถึงใน Will & Depaulo , 1991)

## 1.5 ความพยายามในการเผชิญปัญหาโดยวิธีอื่นๆ (Other Coping Attempts Employed for the Problem)

บุคคลจำนวนน้อยที่ต้องการจะแสวงหาความช่วยเหลือ เนื่องจากบุคคลส่วนมากจะใช้แนวทางอื่นในการแก้ปัญหา หากแนวทางอื่นไม่สามารถจัดการกับปัญหาได้ บุคคลจึงตัดสินใจแสวงหาความช่วยเหลือ (Blau, 1995; Glidewell, Tucker, Todt & Cox, 1983 อ้างถึงใน Will & Depaulo , 1991)

## 2. ปัจจัยทางบุคลิกภาพ

### 2.1 การเห็นคุณค่าในตนเองและแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Self-Esteem and Achievement Motivation)

บุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองต่ำจะแสวงหาความช่วยเหลือมากกว่าบุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองสูง บุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองสูงจะต่อต้านการแสวงหาความช่วยเหลือเนื่องจากบุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองสูงจะมีความเชื่อว่าตนเองสามารถแก้ไขปัญหได้ด้วยตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Schroder และคณะ (1995) ที่กล่าวว่าบุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองสูงจะมีการแสวงหาความช่วยเหลือต่ำกว่าบุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองต่ำ

### 2.2 ความอาย (Shyness)

บุคคลที่มีความอายจะมีปัญหาในการแสวงหาความช่วยเหลือ เนื่องจากกระบวนการในการแสวงหาความช่วยเหลือต้องอาศัยปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเป็นปัจจัยสำคัญและบุคคลที่มีความอายจะหลีกเลี่ยงที่จะมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Schroder และคณะ (1995) ที่กล่าวว่าบุคคลที่มีความอายจะไม่มี ความตั้งใจที่จะแสวงหาความช่วยเหลือ เนื่องจากบุคคลเหล่านี้จะขาดความมั่นใจในสถานภาพทางสังคมของตนเองและหลีกเลี่ยงการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น

### 2.3 การเปิดเผยตนเอง (Self-Disclosure)

มีความเชื่อมโยงระหว่างการแสวงหาความช่วยเหลือและการเปิดเผยตนเอง โดยบุคคลที่สามารถเปิดเผยตนเองได้สูงจะแสวงหาความช่วยเหลือสำหรับปัญหาทางจิตใจได้สูง เนื่องจากบุคคลที่สามารถเปิดเผยตนเองได้สูงพร้อมที่จะรับฟังความคิดเห็นที่บุคคลอื่นมีต่อตนเอง

### 2.4 ระบบความเชื่อ (Belief System)

ความเชื่อที่บุคคลมีต่อกระบวนการช่วยเหลือ ผู้ให้ความช่วยเหลือและปัญหาทางจิตใจ เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อความตั้งใจในการแสวงหาความช่วยเหลือ โดยเฉพาะอย่างยิ่งเจตคติในทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพอจะเป็นปัจจัยที่มีความสำคัญมากที่สุดที่ส่งผลต่อการที่บุคคลจะแสวงหาความช่วยเหลือทางด้านจิตใจ



### 3. ปัจจัยบริบททางสังคม (Social Context)

#### 3.1 การสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional Support)

บุคคลในสังคมจะมีเครือข่ายการสนับสนุนที่ไม่เป็นทางการให้การสนับสนุน โดยหน้าที่หลักของเครือข่ายการสนับสนุนในสังคม คือ การสนับสนุนทางอารมณ์ ดังนั้นหากในสังคมที่บุคคลอาศัยอยู่มีเครือข่ายการสนับสนุนทางอารมณ์ที่มีศักยภาพในการให้ความช่วยเหลือ บุคคลนั้นก็就不用แสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพ เนื่องจากบุคคลมักจะแสวงหาความช่วยเหลือจากบุคคลที่คุ้นเคยมากกว่าบุคคลที่ไม่คุ้นเคย ดังนั้นบุคคลจะแสวงหาความช่วยเหลือจากนักจิตวิทยาการปรึกษาบ่อยลง หากบุคคลที่ใกล้ชิดมีศักยภาพในการให้ความช่วยเหลือ สำหรับปัญหาทางจิตใจ

#### 3.2 กระบวนการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน (Reciprocal Comparison Process)

ในเครือข่ายการสนับสนุนที่ไม่เป็นทางการจะมีความสัมพันธ์แบบต่างตอบแทน โดยบุคคลที่อยู่ในเครือข่ายจะผลัดกันเป็นทั้งผู้ให้และผู้รับความช่วยเหลือสูง ทำให้บุคคลไม่ต้องการที่จะแสวงหาความช่วยเหลือจากบุคคลที่อยู่นอกเครือข่าย หรือนักวิชาชีพ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Horwitz (1987) ในเรื่องความสัมพันธ์ในสังคม (Social Relation) การที่บุคคลมีเครือข่ายความสัมพันธ์ที่เข้มแข็งจะเป็นปัจจัยสำคัญอีกประการหนึ่งที่จะยับยั้งบุคคลนั้นในการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพ เนื่องจากบุคคลที่มีเครือข่ายความสัมพันธ์ขนาดใหญ่และมั่นคง จะได้รับการสนับสนุนอย่างไม่เป็นทางการจากเครือข่ายความสัมพันธ์นั้น

### 4. ปัจจัยจากกระบวนการภายในตน (Self Process)

#### 4.1 การตีตราพฤติกรรม (Labeling of Behavior)

บุคคลบางคนอาจตีความว่าพฤติกรรมการแสวงหาความช่วยเหลือเป็นเพียงการแสดงให้เห็นถึงความอ่อนแอของบุคคล ไม่ได้ตีความว่าการแสวงหาความช่วยเหลือเป็นเพราะบุคคลมีปัญหาทางจิตใจอย่างแท้จริง จึงทำให้บุคคลที่ตีความว่าพฤติกรรมการแสวงหาความช่วยเหลือเป็นการแสดงความอ่อนแอ ไม่แสวงหาความช่วยเหลือเมื่อมีปัญหาทางจิตใจ

#### 4.2 การอธิบายสาเหตุต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ (Attributions for Help seeking)

เมื่อมีปัญหาเกิดขึ้น บุคคลจะสามารถแสวงหาความช่วยเหลือสำหรับปัญหาทางกายมากกว่าปัญหาทางจิตใจ และบุคคลจะแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพสำหรับปัญหาทางจิตใจ หากลักษณะของปัญหาที่แสดงออกมาเป็นที่ยอมรับได้ทางสังคม เช่น ความเครียด

#### 4.3 ความสอดคล้องและการเปรียบเทียบข้อมูล (Consensus and Comparison Information)

บุคคลจะพิจารณาว่าตนเองมีความสอดคล้องกับสังคมในการแสวงหาความช่วยเหลือหากพิจารณาแล้วพบว่าตนมีความสอดคล้องกับสังคมในระดับสูง บุคคลนั้นก็จะมีเจตคติในทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือในระดับสูง

Horwitz (1987) และ Schroder และคณะ (1995) เสนอว่า ปัจจัยจากภูมิหลังของบุคคล คือ เพศ และอายุ เป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้บุคคลมีการแสวงหาความช่วยเหลือแตกต่างกัน เพศหญิงจะมีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือทางบวกสูงกว่าเพศชาย เมื่อพิจารณาจากบทบาททางสังคมสามารถอธิบายได้ว่า มีสาเหตุมาจากการที่สังคมคาดหวังว่าผู้ชายจะไม่พึ่งพาบุคคลอื่น ผู้ชายจะไม่ต้องการความช่วยเหลือจากบุคคลอื่น เหตุผลอีกประการที่สนับสนุนว่าผู้หญิงจะแสวงหาความช่วยเหลือมากกว่าผู้ชาย เมื่อพิจารณาจากแผนภาพกระบวนการแสวงหาความช่วยเหลือ จะเห็นว่าก่อนที่บุคคลจะแสวงหาความช่วยเหลือ บุคคลจะต้องตระหนักและต้องการที่จะแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น สำหรับประเด็นในเรื่องความแตกต่างระหว่างเพศในการแสวงหาความช่วยเหลือจะพบว่า ผู้ชายจะรับรู้ถึงปัญหาที่เกิดขึ้นว่าเป็นเพียงสิ่งเล็กน้อยและสามารถจัดการได้ด้วยตนเองและต่อต้านการตีความปัญหาในแง่ลบของจิตใจ และผู้หญิงมีความพร้อมในการคิดถึงเรื่องความต้องการความช่วยเหลือ และพูดคุยถึงปัญหาที่เกิดขึ้นกับบุคคลอื่น ความแตกต่างระหว่างเพศในการแสวงหาความช่วยเหลือ มีจุดเริ่มต้นมาจากวัฒนธรรมที่คาดหวังระหว่างเพศแตกต่างกัน และประสบการณ์ทางสังคมวิทยาในการแสดงการตอบสนองต่อปัญหาทางอารมณ์ที่เหมาะสม ในส่วนของอายุ บุคคลในช่วงวัยที่แตกต่างกันจะแสวงหาความช่วยเหลือแตกต่างกัน โดยพบว่าบุคคลที่อยู่ในวัยเด็ก จะแสวงหาความช่วยเหลือมากกว่าบุคคลในวัยผู้ใหญ่ สำหรับในช่วงวัยผู้ใหญ่ พบว่าบุคคลที่อยู่ในวัยผู้ใหญ่ตอนปลายจะแสวงหาความช่วยเหลือมากกว่าบุคคลที่อยู่ในวัยผู้ใหญ่ตอนต้น เนื่องจากบุคคลที่อยู่ในวัยผู้ใหญ่ตอนต้นจะต้องการความรู้สึกที่เป็นอิสระและต้องการรู้สึกถึงความมีประสิทธิภาพแห่งตน

Fischer (1970) ได้แบ่งปัจจัยที่ส่งผลต่อเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจากผู้ประกอบวิชาชีพออกเป็น 4 ด้าน คือ การย้อนระลึกถึงความต้องการความช่วยเหลือทางจิตวิทยา ความอดทนต่อความเข้าใจผิดเกี่ยวกับจิตวิทยา การเปิดเผยในความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลต่อปัญหาของบุคคล และความเชื่อมั่นในผู้ปฏิบัติงานทางด้านสุขภาพจิต โดยพบว่าเจตคติต่อการแสวงหาการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแต่ละด้านสามารถแสดงถึงความคาดหวังว่านักจิตวิทยาจะปฏิบัติตามข้อตกลง แสดงถึงการมองการปรึกษาเชิงจิตวิทยาที่ต่อเนื่องในทางที่ดี

### ความสัมพันธ์ระหว่างเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือกับรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู

ความสัมพันธ์ระหว่างบิดามารดากับเด็กๆ จะมีอิทธิพลต่อความผูกพันและการช่วยเหลือ ในลักษณะที่ต่างก็ส่งผลซึ่งกันและกัน การช่วยเหลือเป็นปัจจัยที่เพิ่มความผูกพันระหว่างบิดามารดากับเด็ก บิดามารดาที่ให้ความช่วยเหลือเด็ก มีแนวโน้มที่จะมีความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดกับเด็กมากกว่าบิดามารดาที่ไม่ให้ความช่วยเหลือเด็ก และเมื่อบิดามารดาที่มีความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิด ก็จะเป็นตัวแบบที่มีประสิทธิภาพมากขึ้น ผลที่ตามมา คือ เด็กจะสร้างพฤติกรรมที่เป็นลักษณะนิสัยส่วนตัว และให้คุณค่าบิดามารดามากกว่าเด็กที่ไม่มีความผูกพันที่เข้มแข็ง ผลที่เกิดขึ้นจากการสร้างลักษณะนิสัยส่วนตัว ทั้งในส่วนที่เด็กจะพิจารณาตนเองว่าจะเข้าไปเกี่ยวข้องกับบุคคลอื่นอย่างไร และบุคคลอื่นมีคุณค่าพอที่จะเข้าไปเกี่ยวข้องกับตัวเองหรือไม่ ย่อมส่งผลต่อกระบวนการช่วยเหลือ (Schroeder et al., 1995)

ปัจจุบันนี้มีการวิจัยพบว่า รูปแบบการทำงานภายในของความผูกพันเกี่ยวกับบุคคลอื่นและระดับปัญหาในปัจจุบันจะมีปฏิสัมพันธ์กับเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือของบุคคล บุคคลที่มีการรับรู้ปัญหาส่วนตัวในระดับสูง บุคคลที่มีรูปแบบการทำงานภายในของความผูกพันเกี่ยวกับบุคคลอื่นในด้านบวก คือ บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล จะนิยมการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพมากกว่าบุคคลที่มีรูปแบบการทำงานภายในของความผูกพันเกี่ยวกับบุคคลอื่นที่เป็นลบ คือ บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันที่ทะนงตน และบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว (Lopez, 1988)

## เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

มีผลการวิจัยที่พบว่าบุคคลที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ แบบประชาธิปไตย แบบรักสนับสนุน ซึ่งมีมิติของการอบรมเลี้ยงดูในด้านความรักและการควบคุมในลักษณะเดียวกัน มีพฤติกรรมส่วนบุคคลในด้านบวก มีความสามารถด้านการเรียนและการปรับตัว มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และยังพบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้รับอิทธิพลจากการกำกับตนเอง การควบคุมตนเอง และการรับรู้ความสามารถของตนเอง

## งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอบรมเลี้ยงดู

### งานวิจัยในประเทศ

ยาใจ จุลพงษ์ (2523) ได้ทำการศึกษา ประเภทของการอบรมเลี้ยงดูตามการรับรู้กับระดับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในจังหวัดอุดรธานี ผลการวิจัยพบว่านักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูต่างกันมีระดับการใช้เหตุผลเชิง จริยธรรมแตกต่างกัน โดยนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย และแบบเข้มงวดกวดขัน มีระดับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมสูงกว่านักเรียนที่ได้รับ การอบรมเลี้ยงดูแบบปล่อยปะละเลย ส่วนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย และแบบเข้มงวดกวดขัน มีระดับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมไม่แตกต่างกัน นักเรียนชายและนักเรียนหญิงที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเดียวกัน มีระดับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมไม่แตกต่างกัน

ดาวลอย ชูศรี (2536) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความวิตกกังวลทางสังคม กับแบบแผนการอบรมเลี้ยงดูตามการรับรู้ของนักศึกษามหาวิทยาลัย โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่ลงทะเบียนเรียนในภาคฤดูร้อนปีการศึกษา 2535 จากมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตหาดใหญ่ จำนวน 262 คน โดยใช้ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน และการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณแบบขั้นตอน พบว่า แบบแผนการเลี้ยงดูแบบให้เหตุผลมีความสัมพันธ์ทางลบกับความวิตกกังวลทางสังคมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ( $r = -.1253$ ) แบบแผนการเลี้ยงดูที่มีความสัมพันธ์กับความวิตกกังวลทางบวก อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ได้แก่ การเลี้ยงดูแบบควบคุม ( $r = .1676$ ) โดยสามารถทำนายความวิตกกังวลทางสังคมในนักศึกษาได้ร้อยละ 2.81 ส่วนการเลี้ยงดูแบบอื่นได้แก่ การเลี้ยงดูแบบรักสนับสนุน และแบบลงโทษทางกาย-จิต มีความสัมพันธ์กับความวิตกกังวลอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

อรชุนมา พุ่มสวัสดิ์ (2538) ได้ศึกษาเปรียบเทียบการเห็นคุณค่าในตนเองของเด็กวัยรุ่นที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูในรูปแบบที่แตกต่างกันตามการรับรู้ของตนเอง กลุ่มตัวอย่าง คือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ปีการศึกษา 2538 ในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการในเขตกรุงเทพมหานครจำนวน 150 คน โดยสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล คือ การวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทาง และทดสอบภายหลังโดยใช้สถิติทดสอบรายคู่ของตุ๊กกี พบว่า วัยรุ่นที่รับรู้ว่าคุณค่าตนเองได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย จะมีคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่าวัยรุ่นที่รับรู้ว่าคุณค่าตนเองได้รับการเลี้ยงดูแบบอัตตาธิปไตย รักตามใจ และปล่อยปละละเลยอย่างมีนัยสำคัญ แต่ไม่แตกต่างจากวัยรุ่นที่รับรู้ว่าคุณค่าตนเองได้รับการเลี้ยงดูแบบคุ้มครอง นอกจากนี้ยังพบว่าวัยรุ่นชาย และวัยรุ่นหญิงมีคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองไม่แตกต่างกันในทุกรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู

เพชรรัตน์ จันทศ (2542) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมทำให้ความร่วมมือนอกกับรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูที่แตกต่างกันของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5-6 ตามการรับรู้ของตนเอง และเพื่อหาความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนจากแบบสอบถามครูในการประเมินพฤติกรรมทำให้ความร่วมมือนอกกับคะแนนพฤติกรรมทำให้ความร่วมมือนอกจากแบบวัดสังคมมิติของเด็ก กลุ่มตัวอย่างได้แก่นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5-6 จำนวน 120 คน ของโรงเรียนสหศึกษาขนาดใหญ่ในเขตเมือง จังหวัดยโสธร วิเคราะห์ข้อมูลโดยการให้ความแปรปรวนทางเดียว ทดสอบค่าเอฟ ด้วยวิธีตุ๊กกี และหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน ผลการวิจัยพบว่า รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมทำให้ความร่วมมือนอก ทั้งคะแนนจากแบบสอบถามครูในการประเมินพฤติกรรมทำให้ความร่วมมือนอก คะแนนพฤติกรรมทำให้ความร่วมมือนอกจากแบบวัดสังคมมิติ และคะแนนจากการสังเกตและบันทึกพฤติกรรม สูงกว่าการเลี้ยงดูรูปแบบอื่น

สุภาพวรรณ โคตรจรัส และ ชุมพร ยงกิตติกุล (2545) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ตามแนวของ Baumrind และพฤติกรรมส่วนบุคคลของวัยรุ่นไทย ในด้านการปรับตัวด้านครอบครัว ความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ และการเผชิญปัญหา โดยศึกษาถึงความแตกต่างระหว่าง เพศ ลำดับการเกิด ประเภทของครอบครัว ภูมิภาค ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อาชีพและลักษณะของพ่อแม่ ว่ามีความสัมพันธ์กับรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูและพฤติกรรมส่วนบุคคลของวัยรุ่นอย่างไร จากกลุ่มตัวอย่าง 1,316 คน เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 654 คน มัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 622 คน จาก 5 ภูมิภาคของประเทศไทย ได้แก่ กรุงเทพมหานคร ภาคกลาง ภาคเหนือ ภาคใต้ และภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าสถิติ

พื้นฐาน และวิเคราะห์ความแปรปรวน 2 ทาง ถ้าพบว่าผลหลัก (main effect) มีนัยสำคัญ ก็จะใช้การเปรียบเทียบรายคู่ด้วยวิธีการของ scheffe ที่ค่าอัลฟา (Alpha) .05 โดยมีผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องสรุปได้ดังนี้

1. นักเรียนโดยรวมมีการปรับตัวด้านครอบครัวได้เป็นอย่างดี มีความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ค่อนข้างสูง มีการเผชิญปัญหาอย่างมีประสิทธิภาพ โดยส่วนใหญ่เผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการปัญหาและแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม
2. นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่มีการปรับตัวด้านครอบครัวได้ดีกว่า มีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการปัญหามากกว่า และใช้การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงน้อยกว่านักเรียนที่ได้รับการเลี้ยงดูแบบควบคุม แบบตามใจ และแบบทอดทิ้ง
3. นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่มีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมมากกว่า และใช้การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงน้อยกว่านักเรียนที่ได้รับการเลี้ยงดูแบบควบคุม แบบตามใจ และแบบทอดทิ้ง
4. นักเรียนหญิงมีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมมากกว่านักเรียนชาย
5. ลูกคนโต และลูกคนสุดท้องมีการปรับตัวด้านครอบครัวได้ดีกว่าลูกคนเดียว
6. นักเรียนที่อยู่กับพ่อแม่มีการปรับตัวด้านครอบครัวได้ดีกว่านักเรียนที่มาจากครอบครัวประเภทอื่น
7. นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระดับสูง ปรับตัวด้านครอบครัวได้ดีกว่า และใช้การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงน้อยกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระดับต่ำ อาชีพและระดับการศึกษาของพ่อแม่ไม่มีผลต่อพฤติกรรมส่วนบุคคลทั้ง 3 ด้าน

#### งานวิจัยในต่างประเทศ

Grolnick & Ryan (1989) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนความเป็นอิสระของลูก ความเอาใจใส่ และการจัดโครงสร้างสิ่งแวดล้อมในบ้านต่อการกำกับตนเอง การรับรู้ความสามารถด้านการศึกษา การรับรู้การควบคุมและตัวแปรตามด้านความสามารถในการเรียน และการปรับตัวในโรงเรียน เก็บรวบรวมข้อมูลด้านการสนับสนุนความเป็นอิสระ ความเอาใจใส่ และการจัดโครงสร้างสิ่งแวดล้อมในบ้าน โดยการสัมภาษณ์พ่อแม่ของเด็กนักเรียน ระดับประถมศึกษา เก็บรวบรวมข้อมูลการกำกับตนเองจากรายงานของเด็ก เก็บรวบรวมข้อมูลด้านความสามารถในการเรียน และการปรับตัวในโรงเรียนจากการประเมินค่าของครู และคะแนน

ความสามารถทางการเรียนจากแบบทดสอบมาตรฐาน วิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์ถดถอย พบว่า การสนับสนุน ความเป็นอิสระของพ่อแม่ พยากรณ์การกำกับตนเองของลูกได้ ผลการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์ สหสัมพันธ์พบว่า การสนับสนุนความเป็นอิสระของพ่อแม่มีความสัมพันธ์กับการรับรู้ความสามารถของลูก ส่วนความเอาใจใส่และจัดโครงสร้างของสิ่งแวดล้อมในครอบครัว สามารถพยากรณ์การรับรู้การควบคุมของเด็ก เมื่อแยกศึกษาตัวแปรต่างๆ ในกลุ่มพ่อและแม่ต่อความสามารถในการเรียน และการปรับตัวของลูกพบว่า การสนับสนุนความเป็นอิสระ และความเอาใจใส่ของแม่มีความสัมพันธ์กับความสามารถในการเรียน และการปรับตัวของลูกมากกว่า

Grolnick, Ryan , & Deci (1991) ได้ศึกษาอิทธิพลของการสนับสนุนความเป็นอิสระของพ่อแม่ ความเอาใจใส่ของพ่อแม่ที่มีต่อการรับรู้การควบคุมของเด็ก การรับรู้ความสามารถของเด็ก การกำกับตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เก็บรวบรวมข้อมูลด้านการสนับสนุน ความเป็นอิสระ และความเอาใจใส่ของพ่อแม่ โดยใช้แบบสอบถามตามการรับรู้ของเด็กต่อพ่อและแม่ แยกจากกัน ข้อมูลด้านการกำกับตนเอง การรับรู้การควบคุม และการรับรู้ความสามารถของเด็ก เก็บรวบรวมโดยใช้แบบสอบถามเด็ก ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรวบรวมจากเกรดปลายปี และคะแนนจากแบบทดสอบมาตรฐาน วิเคราะห์ข้อมูล โดยวิเคราะห์สมการโครงสร้าง (Analysis of Structural Equation) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า เด็กรับรู้การสนับสนุนความเป็นอิสระ และความเอาใจใส่ของแม่มากกว่าพ่อ การรับรู้ การสนับสนุนความเป็นอิสระของพ่อแม่มีอิทธิพลต่อการกำกับตนเอง และการรับรู้ความสามารถของตนเองของลูก การเอาใจใส่ของพ่อมีอิทธิพลต่อการกำกับตนเอง การรับรู้ความสามารถของตนเอง และ การรับรู้การควบคุมของลูก ความเอาใจใส่ของแม่มีอิทธิพลต่อการรับรู้การควบคุมของลูก และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของลูกได้รับอิทธิพลจากการกำกับตนเอง การรับรู้การควบคุม และ การรับรู้ความสามารถของลูก

Strage & Brandt (1999) ได้ศึกษาความสามารถในการปรับตัว และความสำเร็จในการศึกษา ว่ามีความสัมพันธ์อย่างไรกับลักษณะความสัมพันธ์ที่เด็กมีต่อพ่อแม่ โดยผู้วิจัยได้ใช้ลักษณะความสัมพันธ์ในการเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ของ Buamrind ได้แก่ การให้ความเป็นอิสระ (autonomy granting) การเรียกร้อง (demandingness) และการให้ความสนับสนุน (supportiveness) และวัดความสามารถในการปรับตัวจากระดับความเชื่อมั่นในตนเอง ความเพียรพยายาม การทำงานที่มีความยากลำบาก และความสัมพันธ์กับครู จากกลุ่มตัวอย่าง นักศึกษาจำนวน 236 คน กว่า 1 ใน 3 เป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ผลการวิจัยพบว่าลักษณะความสัมพันธ์ในการเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ เป็นตัวทำนายทั้งความสามารถในการปรับตัว และ

ความสำเร็จทางการเรียนของนักศึกษา ทั้งที่อาศัยอยู่กับพ่อแม่ และที่อาศัยอยู่เอง แต่จะทำนายได้น้อยลงในนักศึกษาชั้นปีที่สูงขึ้น

Grolnick, Kurowski, Dunlap, & Hevey (2000) ได้ศึกษาลักษณะของแม่ที่มีส่วนสนับสนุนความเป็นอิสระของลูกซึ่งจะช่วยป้องกันผลกระทบจากการเลื่อนชั้น โดยศึกษานักเรียนระดับเกรด 6 ซึ่งจะเลื่อนชั้นขึ้นเกรด 7 โดยมีกลุ่มตัวอย่างได้แก่ นักเรียนและแม่ของพวกเขาจำนวน 60 คน และครู เข้าร่วมในการวิจัย วัดการมีส่วนร่วม 3 ด้านของแม่ ได้แก่ การมีส่วนร่วมในโรงเรียน (school involvement) การมีส่วนร่วมทางความคิด (cognitive involvement) การมีส่วนร่วมทางส่วนตัว (personal involvement) และระดับของการสนับสนุนให้มีความเป็นอิสระ ที่ส่งผลกระทบต่อแรงจูงใจภายในตัวเด็ก ได้แก่การรับรู้ความสามารถของตนเอง การควบคุมความเข้าใจของตนเอง (control understanding) และการกำกับตนเอง ซึ่งจะส่งผลต่อการเห็นคุณค่าในตนเอง (self-worth) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และการปรับตัว โดยจะมีการประเมินตัวแปรเหล่านี้ก่อนเลื่อนชั้นและหลังเลื่อนชั้น ผลการวิจัยพบว่า เด็กที่มีแม่เข้าไปมีส่วนร่วมในการใช้ความคิด และมีส่วนร่วมทางส่วนตัวมาก จะมีการรับรู้ความสามารถของตนเองระหว่างการเลื่อนชั้นลดลง น้อยกว่า เด็กที่แม่เข้ามามีส่วนร่วมน้อย นอกจากนี้เด็กที่แม่ให้ความเป็นอิสระมากกว่าจะพบปัญหาความก้าวร้าวและปัญหาทางการเรียนน้อยกว่าเด็กที่ไม่ค่อยมีความเป็นอิสระ ผลการวิจัยสรุปว่า หากแม่มีการเปลี่ยนแปลงลักษณะการปฏิบัติต่อลูก จะส่งผลให้มีการเปลี่ยนแปลงแรงจูงใจภายในตัวลูกอันจะส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมต่อไป

### งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับ การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง

#### งานวิจัยในประเทศ

ฐิติพัฒน์ สงบกาย (2533) ศึกษาผลของการกำกับตนเองต่อความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวัดโสมนัส ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์สูง ปานกลาง ต่ำ ระดับละ 20 คน รวมเป็น 60 คน โดยสุ่มมาเป็นตัวอย่าง 3 กลุ่ม กลุ่มละ 10 คน และกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 10 คน งานวิจัยครั้งนี้เป็นงานวิจัยเชิงทดลอง แบบมีกลุ่มควบคุมทดสอบก่อนการทดลอง และหลังการทดลอง ในระยะการทดลองนั้น นักเรียนกลุ่มทดลองทั้ง 3 กลุ่ม จะได้รับการฝึกการกำกับตนเองจำนวน 7 ครั้ง ส่วนกลุ่มควบคุมทั้ง 3 กลุ่ม จะไม่ได้รับ



การฝึกการกำกับตนเอง ผู้วิจัยทำการทดสอบความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ กับนักเรียนกลุ่มตัวอย่างทุกคน ทั้งในระลอกก่อนการทดลองและหลังการทดลอง ผลการทดลองพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองทั้ง 3 กลุ่ม มีคะแนนความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเองและคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมทั้ง 3 กลุ่ม เมื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ในระดับเดียวกัน และนักเรียนทั้ง 3 กลุ่ม มีคะแนนความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเองและคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ภายหลังจากการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง

สุรีย์พร วัชชัย (2538) ศึกษาผลของการใช้กลวิธีการเรียนรู้ และการกำกับตนเองที่มีต่อความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาอังกฤษ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาชั้นปีที่ 2 โรงเรียนวัดธรรมมาจริยาภิรมย์ จำนวน 60 คน แบ่งออกเป็น 4 กลุ่มๆ ละ 15 คน กลุ่มที่ 1 ฝึกการใช้กลวิธีการเรียนรู้ กลุ่มที่ 2 ฝึกการกำกับตนเอง กลุ่มที่ 3 ฝึกการใช้กลวิธีการเรียนรู้ และการกำกับตนเอง กลุ่มที่ 4 เป็นกลุ่มควบคุม ระยะเวลาในการฝึก จำนวน 10 สัปดาห์ ๆ ละ 2 คาบ รวม 20 คาบเรียน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่ได้รับการฝึกการใช้กลวิธีการเรียนรู้ มีความสามารถอ่านเข้าใจความภาษาอังกฤษสูงกว่ากลุ่มควบคุม นักเรียนที่ได้รับการฝึกการกำกับตนเอง และนักเรียนกลุ่มควบคุม มีความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาอังกฤษ ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ นักเรียนที่ได้รับการฝึกกลวิธีการเรียนรู้ร่วมกับการกำกับตนเองมีความสามารถในการอ่านเข้าใจภาษาอังกฤษสูงกว่ากลุ่มควบคุม

พาดณี ขอสุข (2542) ได้ศึกษาผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวความคิดพิจารณาความเป็นจริงต่อการเพิ่มการรับรู้ความสามารถของตนเองในการเรียนรู้การกำกับตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ จำนวน 20 คน การวิจัยนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลองแบบมีกลุ่มควบคุม ทดสอบก่อนและหลังการทดลอง (Pretest-Posttest Control Group Design) กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กนักเรียนโรงเรียนคำเขื่อนแก้วชนูปถัมภ์ โดยคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างจากการพิจารณาคะแนนการรับรู้ความสามารถของตนเองในการเรียนรู้การกำกับตนเองต่ำกว่าค่าเฉลี่ย 1 SD และสุ่มเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 10 คน กลุ่มทดลองได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวความคิดพิจารณาความเป็นจริง ทั้งหมด 12 ครั้ง สัปดาห์ละ 2 ครั้งๆ ละ 1.30-2 ชั่วโมง เป็นเวลา 6 สัปดาห์ติดต่อกัน รวม 20 ชั่วโมง โดยผู้วิจัยเป็นผู้นำกลุ่ม ผลการวิจัยพบว่า หลังการทดลอง นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำที่เข้ารับการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวความคิดพิจารณาความเป็นจริง

มีคะแนนการรับรู้ความสามารถของตนเองในการเรียนรู้การกำกับตนเองสูงกว่าก่อนเข้ารับการ  
 ปรีกษา และมีคะแนนสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำที่ไม่ได้เข้ารับการปรีกษา  
 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ปิยวรรณ พันธุ์มงคล (2542) ได้ศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการกำกับตนเองที่  
 มีต่อการมีวินัยในตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยกลุ่ม  
 ตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนกิงเพชร กรุงเทพมหานคร จำนวน 50 คน  
 แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 25 คน และกลุ่มควบคุม 25 คน กลุ่มทดลองได้รับการฝึกฝนด้วยโปรแกรม  
 การกำกับตนเองจากผู้วิจัย โดยฝึกสัปดาห์ละ 5 ครั้งๆละ 20 นาที เป็นเวลา 3 สัปดาห์ติดต่อกัน  
 ผลการวิจัยพบว่า หลังการทดลอง นักเรียนกลุ่มที่ได้รับโปรแกรมการกำกับตนเองมีคะแนนการมี  
 วินัยในตนเองสูงกว่าก่อนการทดลองและสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้รับโปรแกรม อย่างมีนัยสำคัญทาง  
 สถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนกลุ่มที่ได้รับโปรแกรมการกำกับตนเองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง  
 กว่าก่อนการทดลอง ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .01 แต่ไม่แตกต่างจากกลุ่มที่ไม่ได้รับโปรแกรม

จิราภรณ์ กุณสิทธิ์ (2541) ได้ศึกษาการทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชา  
 คณิตศาสตร์ด้วยตัวแปรด้านการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง การรับรู้ความสามารถของตนทาง  
 คณิตศาสตร์ ทักษะคิดต่อวิชาคณิตศาสตร์ และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3  
 ในเขตกรุงเทพมหานคร จากกลุ่มตัวอย่างนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ปีการศึกษา 2541 จำนวน 397  
 คน ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3  
 สามารถทำนายได้จากการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง การรับรู้ความสามารถของตนทางคณิตศาสตร์  
 และทักษะคิดต่อวิชาคณิตศาสตร์ โดยมีตัวทำนายที่ดีที่สุดคือ การรับรู้ความสามารถของตนทาง  
 คณิตศาสตร์ รองลงมาคือ ทักษะคิดต่อวิชาคณิตศาสตร์ และการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ตามลำดับ

อัญญาณี ทิวทอง (2543) ได้ศึกษาตัวแปรคัดสรรทางจิตวิทยาที่สัมพันธ์กับ  
 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในเขตการศึกษา 11 เพื่อ  
 หาตัวทำนายที่ดีที่สุดสำหรับทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียน  
 ผลการวิจัยพบว่า ตัวแปรด้านการกำกับตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน  
 ภาษาอังกฤษ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 การรับรู้ความสามารถของตนทาง  
 ภาษาอังกฤษและทักษะคิดต่อวิชาภาษาอังกฤษมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน  
 ภาษาอังกฤษ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์มีความสัมพันธ์ทางบวก

กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ ส่วนความวิตกกังวลและเซาว์อารมณ์มีความสัมพันธ์ทางลบกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ และตัวแปรที่สามารถทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่ดีที่สุด คือ ทศนคติต่อวิชาภาษาอังกฤษ รองลงมาคือ การรับรู้ความสามารถของตนทางภาษาอังกฤษ และ เซาว์อารมณ์ ตามลำดับ

ศิริพร พลอยแดง (2543) ได้ศึกษาผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวความคิดพิจารณาความเป็นจริงต่อการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักศึกษาพยาบาล การวิจัยนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลองแบบมีกลุ่มควบคุม ทดสอบก่อนและหลังการทดลอง (Pretest-Posttest Control Group Design) กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาพยาบาลปีที่ 1 วิทยาลัยพยาบาลกองทัพเรือจำนวน 16 คน คัดเลือกกลุ่มตัวอย่างโดยพิจารณาจากคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเองต่ำกว่าเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25 และสุ่มเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 8 คน กลุ่มทดลองได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวความคิดพิจารณาความเป็นจริงทั้งหมด 8 ครั้ง เป็นระยะเวลา 3 สัปดาห์ติดต่อกัน สัปดาห์ละ 2-3 ครั้ง ครั้งละ 2.30 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้นประมาณ 20 ชั่วโมง โดยผู้วิจัยเป็นผู้นำกลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ แบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ซึ่งผู้วิจัยพัฒนาขึ้น วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเองด้วยวิธีการทดสอบค่าที่ ผลการวิจัยพบว่า หลังการทดลอง นักศึกษาพยาบาลที่เข้ารับการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวความคิดพิจารณาความเป็นจริง มีคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่าก่อนเข้ารับการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มและสูงกว่ากลุ่มการทดลองและสูงกว่านักศึกษาพยาบาลที่ไม่ได้รับการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

#### งานวิจัยในต่างประเทศ

Zimmerman & Martinez-Pons (1990) ทำการศึกษาความแตกต่างของนักเรียนในการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ในด้านระดับชั้น เพศ และ ความฉลาดที่มีต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง และกลวิธีที่ใช้ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชาย 45 คน นักเรียนหญิง 45 คน ซึ่งสุ่มตัวอย่าง มาจากนักเรียนเกรด 3 เกรด 8 และ เกรด 11 จากโรงเรียนสอนเด็กปัญญาเลิศ และโรงเรียนปกติ โดยการสอบถามการใช้กลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง 14 วิธี และให้ประเมินการรับรู้ความสามารถของตนเองในวิชาคณิตศาสตร์ และการแปลความหมาย ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนปัญญาเลิศจะมีการรับรู้ความสามารถในการแปลความหมาย การรับรู้ความสามารถทางคณิตศาสตร์ และกลวิธีที่ใช้สูงกว่านักเรียนปกติอย่างมี นัยสำคัญทางสถิติ นักเรียนเกรด 11

จะใช้กลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองมากกว่านักเรียน เกรด 8 และนักเรียน เกรด 8 จะใช้กลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองมากกว่านักเรียน เกรด 5 การรับรู้ของนักเรียนทั้งในด้านการรับรู้ความสามารถในการแปลความหมาย และการรับรู้ความสามารถทางคณิตศาสตร์ มีสหสัมพันธ์กับการใช้กลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง นักเรียนหญิง จะใช้กลวิธีการจดบันทึก การเตือนตนเอง การจัดสภาพแวดล้อม การตั้งเป้าหมาย และการวางแผน มากกว่า นักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

Pintrich & De-Groot (1990) ได้ศึกษาองค์ประกอบด้านแรงจูงใจและการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง โดยหาสหสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจ การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และผลการเรียนของนักเรียนเกรด 7 จากห้องเรียนวิทยาศาสตร์ 8 ห้อง ภาษาอังกฤษ 7 ห้อง จำนวน 173 คน ด้วยวิธีการรายงานตนเองในเรื่องการรับรู้ความสามารถของตนเอง แรงจูงใจภายใน ความวิตกกังวล การกำกับตนเองและวิธีการเรียนรู้ ข้อมูลของผลการเรียนวัดจากการกำหนดงานให้นักเรียนทำ ผลการวิจัยพบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และการใช้กลวิธีในการเรียนมีสหสัมพันธ์ทางบวกกับผลการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ( $r = .36$  ( $p < .001$ ),  $r = .36$  ( $p < .001$ ) และ  $r = .20$  ( $p < .01$ ) ตามลำดับ ) จากการวิเคราะห์พบว่า การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง การรับรู้ความสามารถของตน และความวิตกกังวลเป็นตัวพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ดี มีค่าสัมประสิทธิ์ถดถอย ( $r^2$ ) เท่ากับ .22

### งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเลี้ยงดูและการกำกับตนเองและตัวแปรที่เกี่ยวข้อง

#### งานวิจัยในประเทศ

นงนุช โรจนเลิศ (2533) ได้ทำการศึกษาตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการควบคุมตนเองของนักเรียนวัยรุ่น กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้น มัธยมศึกษาชั้นปีที่ 2 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ปีการศึกษา 2532 ของโรงเรียนสหศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา ในกรุงเทพมหานคร จำนวนทั้งสิ้น 400 คน เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าประกอบด้วยแบบสอบถามรายละเอียดเกี่ยวกับตัวนักเรียน แบบสอบถามการอบรมเลี้ยงดูแบบทดสอบมโนภาพแห่งตน และแบบทดสอบการควบคุมตัวเองของนักเรียน วัยรุ่น สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล คือ การวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณแบบเพิ่มตัวแปร เป็นขั้นๆ (Stepwise Multiple Regression Analysis) การทดสอบค่าที (t-test) และการทดสอบค่าเอฟ (F-test) ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย มีการควบคุมตนเองสูงกว่านักเรียน

วัยรุ่นที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบปล่อยปละละเลย อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบให้ความคุ้มครองมากเกินไป มีการควบคุมตนเองไม่แตกต่างกันกับนักเรียนวัยรุ่นที่ได้การอบรมเลี้ยงดูแบบปล่อยปละละเลย

วัฒนา เตชะโกมล (2541) ศึกษาปัจจัยคัดสรรที่สามารถทำนายการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 ปีการศึกษา 2541 ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 800 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถามทางเศรษฐกิจ แบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง แบบวัดการอบรมเลี้ยงดูแบบทดสอบเชอร์ปัญญาสแตนด์โปรเกรสซีฟแมทริซีส ผลการวิจัยพบว่าปัจจัยที่สามารถทำนายการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตามลำดับความสำคัญ คือ ระดับผลการเรียน การอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย การอบรมเลี้ยงดูแบบอัตตาธิปไตย ระดับชั้นเรียน และความวิตกกังวลตามลำดับ

ศิริพร โอบาสวัสดิ์ (2544) ได้ศึกษาผลของการจัดการเรียนการสอนที่อิงตัวแปรคัดสรรของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองของนักศึกษาพยาบาล ผลการวิจัยพบว่า การรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเอง การมุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ บรรยากาศครอบครัว ความสนใจในกิจกรรม และการรับรู้ความสำคัญของกิจกรรม แม่แบบ การมุ่งเป้าเพื่อผลงาน มีอิทธิพลต่อการการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง แต่บรรยากาศการเรียนการสอน การเชื่ออำนาจภายในภายนอกตน ไม่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้การกำกับตนเอง

#### งานวิจัยในต่างประเทศ

Matinez-Pons (1996) ซึ่งได้สร้างโมเดลในการทดสอบการเลี้ยงดูของพ่อแม่ว่ามีผลต่อความสำเร็จทางการเรียน ได้อย่างไร โดยศึกษาลักษณะการเลี้ยงดู 4 แบบ ได้แก่ การเป็นแบบอย่าง (Modeling) การให้กำลังใจ (Encouragement) การให้คำแนะนำ หรือการอนุญาตให้ทำสิ่งต่างๆ (Facilitation) และการให้รางวัล (Rewarding) เป็นองค์ประกอบของการเลี้ยงดูที่เป็นแรงจูงใจให้นักเรียนมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง (Parental Inducement of Self-Regulation) จากการใช้ Path Analysis ในการวิเคราะห์ พบว่า ลักษณะการเลี้ยงดูข้างต้นส่งผลต่อความสำเร็จในการเรียนผ่านทางตัวแปรการกำกับตนเอง โดยมีค่าสหสัมพันธ์ระหว่าง ลักษณะการเลี้ยงดู

ข้างต้น กับการเรียนรู้แบบกำกับตนเองเท่ากับ .50 ( $p < .05$ ) และค่าสหสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง กับการสำเร็จในการเรียน เท่ากับ .44 ( $p < .05$ )

Strage (1998) ได้ทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับบริบทของครอบครัวกับลักษณะต่างๆในการพัฒนาการกำกับตนเอง ในกลุ่มตัวอย่างนักศึกษา 465 คน ซึ่งส่วนใหญ่เป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 พบว่า พบว่า นักศึกษาที่มีลักษณะการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ได้แก่ การมีเป้าหมายทางการเรียนที่ชัดเจน การที่รู้สึกว่าคุณเองสามารถจัดการกับเรื่องเรียนได้ และมีความสามารถในการบริหารเวลา และมีความเพียรพยายามสูง จะมาจากครอบครัวที่ได้รับการเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ และมีความผูกพันกับพ่อแม่ในลักษณะมั่นคง

### งานวิจัยที่เกี่ยวกับเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ

#### งานวิจัยในประเทศ

ปรีชา สุวัจนบุตร (2543) ได้ทำการศึกษาภาวะซึมเศร้าและการแสวงหาความช่วยเหลือของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่แสวงหาความช่วยเหลือเมื่อเกิดภาวะซึมเศร้าส่วนใหญ่จะแสวงหาความช่วยเหลือจากแหล่งที่ไม่เป็นทางการ คือ เพื่อน บิดา มารดา พี่น้อง และไม่แสวงหาความช่วยเหลือจากใคร หรือแก้ปัญหาเอง ตามลำดับ ส่วนแหล่งความช่วยเหลือแบบเป็นทางการส่วนใหญ่เป็นครูหรืออาจารย์ ศูนย์ฮอตไลน์ทางโทรศัพท์ และแพทย์ หรือจิตแพทย์ ตามลำดับ ลักษณะการแสวงหาความช่วยเหลือของกลุ่มตัวอย่างที่มีภาวะซึมเศร้าที่ควรเข้ารับการปรึกษาจากผู้ให้คำปรึกษา จะแสวงหาความช่วยเหลือจากแหล่งที่ไม่เป็นทางการ คือ เพื่อน บิดา มารดา และไม่แสวงหาความช่วยเหลือจากใคร หรือแก้ปัญหาเอง ตามลำดับ

ณัฐสุดา เต็มพันธ์ (2544) ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพันและเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพนักศึกษา แบ่งการศึกษาออกเป็น 2 ส่วน โดยมีกลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี 358 คน ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกันจะมีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพแตกต่างกัน และการวิจัยส่วนที่ 2 ศึกษาผลของกลุ่มจิตสัมพันธ์ตามแนวทฤษฎีที่มีต่อรูปแบบความผูกพันและเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพนักศึกษา ผลการวิจัยพบว่า หลังจากเข้ากลุ่มจิตสัมพันธ์นักศึกษามีรูปแบบการทำงานภายในเกี่ยวกับการมองตนเอง และรูปแบบการทำงานภายในเกี่ยวกับการมองผู้อื่นด้านลบ ต่ำกว่าก่อนเข้ากลุ่มจิตสัมพันธ์ และต่ำ

กว่ากลุ่มควบคุม และพบว่า หลังจากเข้ากลุ่มจิตสัมพันธ์นักศึกษามีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพเพิ่มขึ้นและสูงกว่ากลุ่มควบคุม

#### งานวิจัยในต่างประเทศ

Fischer และ Turner (1970) ได้ทำการศึกษาเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพ ของนักศึกษาระดับปริญญาตรีจำนวน 960 คน เป็นชาย 468 คน เป็นหญิง 492 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถามเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพ ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มตัวอย่างที่เคยมีประสบการณ์ในการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักจิตวิทยา จะมีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพสูงกว่ากลุ่มตัวอย่างที่ไม่เคยแสวงหาความช่วยเหลือจากนักจิตวิทยาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และนักศึกษาชายจะมีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพต่ำกว่านักศึกษาหญิงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

Fredrickson (1992) ได้ทำการศึกษาเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือและปัญหาทางจิตใจของนักศึกษาชาวแอฟริกันที่อาศัยอยู่ในสหรัฐอเมริกา โดยกลุ่มตัวอย่างจำนวน 90 คน เป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี ปริญญาโทและปริญญาเอก ผลการวิจัยในส่วนของเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพ พบว่า กลุ่มตัวอย่างไม่เห็นความสำคัญของการใช้บริการศูนย์การปรึกษาเชิงจิตวิทยาในมหาวิทยาลัย แต่กลุ่มตัวอย่างจะแสวงหาความช่วยเหลือจากแหล่งการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบไม่เป็นทางการ เช่น ปรึกษากับอาจารย์ที่ปรึกษาที่มหาวิทยาลัยจัดไว้สำหรับนักศึกษาต่างชาติ

Rule และ Gandy (1994) ศึกษาพฤติกรรมแสวงหาความช่วยเหลือแบบเป็นทางการจากวัยรุ่นที่ประเมินตนเองว่ามีปัญหาทางจิตใจ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อตอบสนองปรากฏการณ์ที่มีความต้องการใช้บริการสุขภาพจิตในวัยรุ่น จากพฤติกรรมแสวงหาความช่วยเหลือแบบเป็นทางการ จากนักเรียนจำนวน 17,193 คน พบว่ามีจำนวนเพียงร้อยละ 24.9 ที่สามารถประเมินตนเองว่ามีปัญหามาก นักเรียนที่ประเมินว่าตนเองมีความต้องการความช่วยเหลือจากบุคลากรทางการแพทย์จะมีความแตกต่างจากกลุ่มที่ไม่ได้ประเมินว่าตนเองมีปัญหานักเรียนทั้งหมดรู้สึกว่าคุณเองต้องการความช่วยเหลือและไม่แสวงหาความช่วยเหลือจะมีพฤติกรรมที่ตรงข้ามกับกลุ่มที่แสวงหาความช่วยเหลือ การตัดสินใจที่ต้องการความช่วยเหลือจากบุคลากรทางการแพทย์มีความสัมพันธ์กับประวัติการติดยาเสพติด สุขภาพร่างกาย การมีความคิดฆ่าตัวตาย พฤติกรรมแสวงหาความช่วยเหลือมีความสัมพันธ์กับสถานภาพทาง

สังคมเศรษฐกิจ สถานภาพของบิดามารดา และการเคยตรวจสุขภาพประจำปีในปีที่ผ่านมา การวิจัยนี้ได้ทำขึ้นเพื่อยืนยันถึงปัจจัยต่างๆ ที่ส่งผลต่อการประเมินตนเองของวัยรุ่นว่ามีความต้องการแสวงหาความช่วยเหลืออย่างไร

Flum (1998) ได้ทำการศึกษาถึงมโนทัศน์ของนักศึกษาชาวเอเชียที่มีต่อความเจ็บป่วยทางจิตใจและสุขภาพจิต และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพ กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วย นักศึกษาชาวจีนญี่ปุ่นและเกาหลี โดยแบบสอบถามในงานวิจัยครั้งนี้มี 3 ส่วน คือ แบบสอบถามเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสำหรับปัญหาทางจิตใจจากนักวิชาชีพ แบบประเมินสุขภาพจิต และข้อคำถามปลายเปิด 2 ข้อคำถาม คือ คุณคิดว่าผู้ปกครองของคุณจะมีความรู้สึกอย่างไรเมื่อทราบว่า你能ได้แสวงหาความช่วยเหลือสำหรับปัญหาทางจิตใจจากนักจิตวิทยาการปรึกษา และคุณคิดว่าการปรึกษาเชิงจิตวิทยาในประเทศของคุณแตกต่างจากประเทศสหรัฐอเมริกาอย่างไร ซึ่งในข้อคำถามแรก กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่จะตอบว่าผู้ปกครองจะต้องมีปฏิกิริยาในทางลบหากทราบว่าเขาได้แสวงหาความช่วยเหลือจากนักจิตวิทยา และยังมีข้อมูลเพิ่มเติมว่าในประเทศของเขา หากบุคคลใดไปแสวงหาความช่วยเหลือจากนักจิตวิทยาแล้ว จะถูกมองว่าได้ทำสิ่งที่น่าละอาย

Cramer (1999) ได้ทำการศึกษาถึงปัจจัยที่ส่งผลต่อพฤติกรรมในการแสวงหาความช่วยเหลือ โดยการนำปัจจัยต่างๆ มาพิจารณา ดังนี้ การเปิดเผยตนเอง การสนับสนุนทางสังคม ความไว้วางใจและเจตคติต่อการปรึกษาเชิงจิตวิทยา ซึ่งส่วนของเจตคติต่อการปรึกษาเชิงจิตวิทยาพบว่า บุคคลจะแสวงหาความช่วยเหลือจากนักจิตวิทยาการปรึกษาเมื่อบุคคลนั้นมีเจตคติทางบวกต่อการปรึกษาเชิงจิตวิทยา

Leong (1998) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความคิดเห็นที่นักศึกษามีต่อความเจ็บป่วยทางจิตใจ และเจตคติที่นักศึกษามีต่อการแสวงหาความช่วยเหลือทางจิตใจ โดยใช้เพศเป็นตัวทำนายเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ ผู้วิจัยได้ทดสอบผลของความคิดเห็นที่มีต่อความเจ็บป่วยทางจิตใจ ที่ส่งผลกับเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ ผลการวิจัยพบว่าผู้หญิงจะมีเจตคติในทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสำหรับปัญหาทางจิตใจมากกว่าผู้ชาย และมีความคิดเห็นที่ผู้ปฏิบัติงานในสายงานสุขภาพจิต เป็นผู้ที่มีความเมตตา กรุณา มีความเป็นเมตตาการต่ำ มีข้อจำกัดทางสังคมต่ำ และมีความเชื่อถือในสายงานสุขภาพจิตสูง จะมีความเป็นไปได้ที่จะมีเจตคติในทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ



Newman และ Goldin (1990) ได้ทำการวิจัยในกลุ่มตัวอย่างเด็กประถมโดยหาความสัมพันธ์ระหว่างการขอความช่วยเหลือจากพ่อแม่ ครู และเพื่อนร่วมห้องในวิชาคณิตศาสตร์ และการอ่านว่ามีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างไร ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนรับรู้ว่าการขอความช่วยเหลือได้น้อยกว่าผู้ใหญ่และเด็กหลายคนรู้สึกว่าคุณมองว่าเป็นคนโง่ (Dumb) เมื่อขอความช่วยเหลือ เด็กส่วนใหญ่ต้องการความช่วยเหลือในวิชาคณิตศาสตร์มากกว่าวิชาการอ่าน เด็กผู้หญิงจะให้ความสนใจกับปฏิกริยาทางลบเมื่อขอความช่วยเหลือมากกว่าเด็กผู้ชายในวิชาคณิตศาสตร์ และพบว่า เด็กมีแนวโน้มที่จะขอความช่วยเหลือโดยการถามคำถามมากขึ้นเมื่อพวกเขาเชื่อว่าการถามคำถามจะช่วยพวกเขาในการเรียน เด็กที่มีผลการเรียนต่ำจะแสดงให้เห็นถึงความไม่เต็มใจในการถามคำถาม

Newman และ Schwager (1995) ได้วิจัยเกี่ยวกับลักษณะการขอความช่วยเหลือจากครูในการแก้ปัญหาในชั้นเรียนในวิชาคณิตศาสตร์ จากกลุ่มตัวอย่าง 183 คน ใน 6 ระดับชั้นเรียน โดยศึกษาถึงความแตกต่างของผลการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ และเป้าหมายทางการเรียนที่แตกต่างกันในตัวเอง เด็กเหล่านี้จะถูกสนับสนุนให้ถามคำถามเมื่อเขาต้องการความช่วยเหลือในชั้นเรียน ผลการวิจัยพบว่า เด็กชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จะถามคำถามในกระบวนการเพื่อหาคำตอบด้วยตัวเองมากกว่าที่จะขอคำตอบจากครูทันที และมักจะไม่ค่อยแสดงให้เห็นว่าตนเองยังไม่เข้าใจในสิ่งที่ครูสอนเมื่อเทียบกับเด็กชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 นักเรียนที่มีเป้าหมายในการเรียนเพื่อการเรียนรู้จะถามคำถามมากกว่าและไม่ค่อยแสดงให้เห็นถึงทัศนคติทางลบต่อการแสวงหาความช่วยเหลือเมื่อเทียบกับเด็กที่มีเป้าหมายในการเรียนเพื่อผลการเรียน ซึ่งส่วนใหญ่มีผลการเรียนต่ำ

Newman (1990) ได้ทำการศึกษาถึงการรับรู้ความสามารถตนเองในวิชาคณิตศาสตร์ การจัดการตนเองในการเรียนที่เกิดจากแรงจูงใจภายใน (เช่น ความท้าทาย การพยายามทำความเข้าใจบทเรียน) ทัศนคติและความตั้งใจในการขอความช่วยเหลือในกลุ่มเด็กนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ปีที่ 5 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 177 คน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เต็มใจที่จะขอความช่วยเหลือในชั้นเรียน มีแรงจูงใจภายในจากความท้าทายและมีแรงจูงใจภายนอกขึ้นกับตัวอาจารย์ผู้สอน ทัศนคติเกี่ยวกับการขอความช่วยเหลือเกิดจากการประเมินว่า ตนเองจะได้รับประโยชน์เมื่อขอความช่วยเหลือ

Karabenick และ Knapp (1991) ได้ทำการวิจัยการแสวงหาความช่วยเหลือทางการเรียนในนักศึกษา พบว่า การขอความช่วยเหลือช่วยให้นักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ มีโอกาสและมีความหวังทางการเรียนเพิ่มขึ้น การขอความช่วยเหลือมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเห็นคุณค่าในตนเองและลักษณะนิสัยทางการเรียนที่นำไปสู่ความสำเร็จ ความสัมพันธ์ดังกล่าวจะมีลักษณะตรงกันข้ามในนักศึกษาที่มีเจตคติทางลบต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ การขอความช่วยเหลือมีความสัมพันธ์กับการใช้กลวิธีการเรียนด้านการใช้ความคิด เมตาคognition และการจัดการสภาพแวดล้อมต่างๆ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า การแสวงหาความช่วยเหลือมีความสัมพันธ์กับความสำเร็จทางการเรียน

Fallon (2001) ได้ศึกษาถึงลักษณะโครงสร้างของครอบครัวกับพฤติกรรมการขอความช่วยเหลือของเด็กวัยรุ่น จำนวน 196 คน ในปัญหาด้านครอบครัว ด้านความสัมพันธ์กับผู้อื่น ด้านสุขภาพ ด้านการศึกษา และด้านการเงิน ผลการวิจัยไม่พบความแตกต่างของพฤติกรรมการแสวงหาความช่วยเหลือระหว่างเพศ และระดับชั้นเรียน เด็กที่มีพฤติกรรมแสวงหาความช่วยเหลือ จะใช้เวลากับพ่อและเพื่อนมากกว่าเด็กที่ไม่มีพฤติกรรมแสวงหาความช่วยเหลือ เมื่อพิจารณาด้านปัญหาการศึกษา พบว่า เด็กไม่ได้แสดงพฤติกรรมการขอความช่วยเหลือชัดเจนนัก เมื่อเทียบกับปัญหาอื่นๆ

Tanaka และ คณะ (2002) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายทางการเรียน เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ กับ พฤติกรรมการแสวงหาความช่วยเหลือในกลุ่มนักเรียน ญี่ปุ่นที่ศึกษาอยู่ระดับเกรด 8 และเกรด 9 ผลการวิจัยพบว่า เป้าหมายทางผลการเรียน (performance goal) และเป้าหมายทางการเรียนรู้ (mastery goal) มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการขอความช่วยเหลือ และมีความสัมพันธ์ทางลบกับพฤติกรรมการหลีกเลี่ยงการขอความช่วยเหลือ ผลการวิจัยยังพบว่านักเรียนที่มุ่งเน้นเป้าหมายทางการเรียนเพื่อการเรียนรู้ ที่มักจะหลีกเลี่ยงการขอความช่วยเหลือเพราะเขามองว่าการขอความช่วยเหลือเป็นผลเสียต่อตัวเขา ทำให้เขาดูเป็นคนไร้ความสามารถและต้องพึ่งพาผู้อื่น

จากงานวิจัยดังกล่าวข้างต้น จะเห็นได้ว่าการศึกษาลักษณะนิสัยและการเรียนรู้แบบกำกับตนเองยังมีไม่มากนัก โดยเฉพาะในประเทศไทยการศึกษาในเรื่องนี้ยังน้อยอยู่ ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรดังกล่าวเพื่อเป็นฐานในการวิจัยอื่นต่อไป

ถึงแม้ว่าจะมีงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการเลี้ยงดูและการกำกับตนเองมาบ้างแล้ว จากงานของวัฒนา เตชะโกมล (2541) แต่ทฤษฎีรูปแบบการเลี้ยงดูที่วัฒนาใช้มีทฤษฎีพื้นฐานมาจากทฤษฎีของเซฟเฟอร์ (Schaefer, 1959 : p.232 อ้างถึงใน วัฒนา เตชะโกมล, 2541) ซึ่งแบ่งมิติของการเลี้ยงดูเป็น 2 มิติ ได้แก่ มิติรัก-เจตนาร้าย และมิติควบคุม-เป็นตัวของตัวเอง ต่างจากทฤษฎีพื้นฐานของผู้วิจัยที่ใช้ในครั้งนี้ ซึ่งมีพื้นฐานมาจากแนวคิดของ Baumrind (1967, 1971) และพัฒนาต่อโดย Maccoby และ Martin (1983) ซึ่งแบ่งมิติของการเลี้ยงดูออกเป็น 2 มิติ ได้แก่ มิติให้การยอมรับและตอบสนอง-ปฏิเสธและไม่ตอบสนอง กับ มิติให้ควบคุม/เรียกร้อง-ไม่ควบคุม/ไม่เรียกร้อง ข้อแตกต่างของ 2 แนวคิดนี้คือ Schaefer มองลักษณะการควบคุมว่าเป็นผลร้ายต่อเด็ก ในขณะที่ Baumrind มองว่าการควบคุม และการที่พ่อแม่เรียกร้องให้เด็กทำสิ่งต่างๆ เป็นผลดีต่อเด็ก ซึ่งตัวผู้วิจัยเห็นว่าแนวคิดของ Baumrind แบ่งมิติได้ชัดเจนและครอบคลุมกับการเลี้ยงดูทุกรูปแบบ จึงสนใจที่จะใช้แนวคิดดังกล่าวเป็นแนวคิดพื้นฐานของตัวแปรการอบรมเลี้ยงดูในงานวิจัยครั้งนี้

และเนื่องจากมีผลการวิจัยที่ไม่สอดคล้องกันเกี่ยวกับเพศ และการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง โดย Zimmerman และ Martinez-Pons (1990) พบว่านักเรียนหญิง จะใช้กลวิธีการจดบันทึก การเตือนตนเอง การจัดสภาพแวดล้อม การตั้งเป้าหมาย และการวางแผน มากกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่จากการวิจัยของวัฒนา เตชะโกมล (2451) ไม่พบความแตกต่างดังกล่าว ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาถึงความสัมพันธ์ข้างต้นอีกครั้ง

จากการศึกษาของ Zimmerman & Martinez- Pons (1990) และวัฒนา เตชะโกมล (2451) ได้ผลสอดคล้องกันเกี่ยวกับเรื่องตัวแปรระดับชั้น กับ การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ซึ่งพบว่านักเรียนที่อยู่ในชั้นปีที่สูงขึ้นจะมีการกำกับตนเองที่สูงขึ้น ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาว่า นักเรียนอยู่ชั้นปีที่สูงกว่า ที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูที่แตกต่างกัน จะมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองแตกต่างกันหรือไม่กับนักเรียนในระดับชั้นที่ต่ำกว่า

นอกจากนี้การใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม เป็นกลวิธีที่มีประสิทธิภาพวิธีหนึ่ง และผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันซึ่งเกิดจากการอบรมเลี้ยงดูที่แตกต่างกันจะแสวงหาความช่วยเหลือแตกต่างกัน ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาว่า ผู้ที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแตกต่างกัน จะมีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือแตกต่างกันหรือไม่ อย่างไร

ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาว่า รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ มีความสัมพันธ์กันหรือไม่อย่างไร และศึกษาเปรียบเทียบการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือที่มีภูมิหลังแตกต่างกันในเรื่องรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

## บทที่ 3

### วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยเชิงพรรณนา (Descriptive Research) มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ และการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาที่มีภูมิหลังที่แตกต่างกันในด้านรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้น และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

#### กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นการเลือกสุ่มหลายขั้นตอน (Multi stages Sampling) ดังนี้

#### ขั้นที่ 1 การเลือกพื้นที่และโรงเรียน

ผู้วิจัยสุ่มเลือกเขตการปกครองในกรุงเทพมหานครมา 4 เขต จากจำนวนเขตทั้งหมด 50 เขต เป็นเขตใจกลางเมือง 2 เขต และเขตชานเมือง 2 เขต และเลือกโรงเรียนสหศึกษาในแต่ละเขตมา 1 โรงเรียน โดยโรงเรียนที่คัดเลือกมานั้นเป็นโรงเรียนที่เปิดสอนทั้งระดับชั้นมัธยมต้น และมัธยมปลาย และเป็นโรงเรียนที่มีงานบริการแนะแนวแก่นักเรียนด้วย ผลการคัดเลือก มีดังต่อไปนี้

เขตใจกลางเมือง 2 เขต คือ เขตปทุมวัน ได้แก่ โรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (ฝ่ายมัธยม) และเขตดินแดง ได้แก่ โรงเรียนสุรศักดิ์มนตรี

เขตชานเมือง 2 เขต คือ เขตพระโขนง ได้แก่ โรงเรียนพระโขนงพิทยาลัย และเขตบางกอกน้อย ได้แก่ โรงเรียนมัธยมวัดดุสิตาราม

#### ขั้นที่ 2 การเลือกกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยคัดเลือกนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และมัธยมศึกษาปีที่ 5 โดยเลือกระดับชั้นละไม่น้อยกว่า 150 คน เมื่อนำมาตัดแยกเฉพาะแบบสอบถามชุดที่สมบูรณ์ พบว่ากลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยครั้งนี้มีจำนวน 1,456 คน ดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 แสดงจำนวนกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย จำแนกตามเพศ ระดับชั้นเรียน และ เขตการปกครองของโรงเรียน

เพศ	เขตในเมือง		เขตชานเมือง		รวม
	ม.2	ม.5	ม.2	ม.5	
ชาย	187	189	190	110	676
หญิง	222	215	177	166	780
รวม	409	404	367	276	1456

**ขั้นที่ 3 การวิเคราะห์รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของกลุ่มตัวอย่าง และ จำแนกกลุ่มตัวอย่างตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู โดยมีขั้นตอนดังนี้**

1. นำข้อกระทงในแต่ละรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูมาหาคะแนนรวมของแต่ละรูปแบบ และนำคะแนนรวมนั้นมาหาคะแนนเฉลี่ย (Mean) ของแต่ละรูปแบบ

2. นำคะแนนรวมของแต่ละรูปแบบมาคำนวณเป็นคะแนนมาตรฐาน (Z-score) จากคะแนนเฉลี่ยที่คำนวณได้ตามข้อ 1 (ดังนั้นกลุ่มตัวอย่างแต่ละคน จะมีคะแนนมาตรฐาน (Z-score) ของแต่ละรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู อยู่ 4 ค่า)

3. นำคะแนนมาตรฐาน (Z-score) แต่ละรูปแบบมาลบด้วยรูปแบบที่เหลืออีก 3 รูปแบบ

4. นักเรียนจะถูกจัดอยู่ในรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูรูปแบบใด ต้องมีคะแนนมาตรฐาน (Z-score) ของรูปแบบนั้นสูงกว่าอีก 3 รูปแบบอย่างน้อยครั้งหนึ่งของค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน

(ดูตัวอย่างการคำนวณในภาคผนวก ก หน้า 151-153)

จากการคำนวณข้างต้น พบว่า กลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 1,456 คน มีเพียง 739 คน ที่สามารถจำแนกได้ว่าการอบรมเลี้ยงดูตามรูปแบบของ Diana Baumrind ทั้ง 4 รูปแบบ ส่วนที่เหลือ 717 คน ไม่สามารถจำแนกรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูได้ตามเกณฑ์ที่ผู้วิจัยตั้งไว้

ดังนั้น กลุ่มตัวอย่างที่ผู้วิจัยจะนำมาวิเคราะห์ในการวิจัยครั้งนี้ จึงมีทั้งสิ้น 739 คน แบ่งเป็นชาย 312 คน หญิง 427 คน มัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 383 คน มัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 356 คน ตามการอบรมเลี้ยงดูรูปแบบต่างๆ ดังนี้

ตารางที่ 4 กลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ ระดับชั้นเรียน และรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู

รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู	รวม	%	เพศ				ระดับชั้นเรียน			
			ชาย	%	หญิง	%	ม.2	%	ม.5	%
1. แบบเอาใจใส่	354	47.9	129	17.4	225	30.5	188	25.4	166	22.5
2. แบบควบคุม	115	15.6	53	7.2	62	8.4	71	9.6	44	6.0
3. แบบตามใจ	157	21.2	71	9.6	86	11.6	53	7.2	104	14.0
4. แบบทอดทิ้ง	113	15.3	59	8.0	54	7.3	71	9.6	42	5.7
รวม	739	100.0	312	42.2	427	57.8	383	51.8	356	48.2

### เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วยแบบสอบถามข้อมูลทั่วไป และแบบวัด 3 ฉบับ แบ่งออกเป็น 4 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง เป็นการสอบถามข้อมูลภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ เพศ ระดับชั้นเรียน แผนการเรียน สถานศึกษา ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (GPA) สถานภาพของครอบครัว บุคคลที่นักเรียนอาศัยอยู่ด้วย จำนวนพี่น้อง และลำดับการเกิด

ตอนที่ 2 แบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู

ตอนที่ 3 แบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง

ตอนที่ 4 แบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ

### แบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู

แบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู (Parenting Style Rating Scale) ที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาจากแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของพรพนทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ และคณะ (2545) ซึ่งได้สร้างและพัฒนาแบบสำรวจขึ้นตามแนวคิดและงานวิจัยของ Diana Baumrind (Diana Baumrind 1966, 1967, 1968, 1970, 1971, 1972, 1978, 1980, 1989, 1991 อ้างถึงในพรพนทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ และคณะ, 2545) โดยแบ่งรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูเป็น 4 รูปแบบ คือ

1. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ (Authoritative Parenting Style)
2. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม (Authoritarian Parenting Style)
3. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ (Permissive Parenting Style)
4. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง (Neglectful Parenting Style)

#### 1. ลักษณะของแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู

แบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูเป็นแบบสำรวจที่ให้ผู้ตอบรายงานตนเอง (self-report) โดยใช้วิธีประเมินค่าแบบลิเคิร์ต (Likert Scale) 5 ระดับ จาก 1 ถึง 5 คือ ไม่ตรงเลย ไม่ค่อยตรง ตรงและไม่ตรงพอๆกัน ตรง และตรงมาก โดยผู้ตอบสามารถเลือกคำตอบได้เพียงคำตอบเดียว โครงสร้างของแบบสำรวจประกอบด้วยข้อกระทงของรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูทั้ง 4 รูปแบบ รวม 67 ข้อ โดยแต่ละรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู จะประกอบด้วยลักษณะคำสำคัญ (Key Word) 8 ประการ โดยมีจำนวนข้อกระทงในแต่ละลักษณะคำสำคัญไม่น้อยกว่า 2 ข้อ คำสำคัญ 8 ประการ มีดังต่อไปนี้

1. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ (Authoritative Parenting Style) จำนวน 17 ข้อ
  - 1.1 เรียกร้องพฤติกรรมที่เหมาะสมกับวัย (Demands)
  - 1.2 กำหนด กฎ ระเบียบ และวินัย (Rules, Regulations, Discipline)
  - 1.3 กระตุ้นให้ปฏิบัติตามกฎ (Rule enforcement)
  - 1.4 อบอุ่น รักสนับสนุน (Warmth, affection, support)
  - 1.5 มีการสื่อสารสองทางที่ชัดเจน (Bi-directional and clear communication)
  - 1.6 ส่งเสริมให้เป็นตัวของตัวเอง และพึ่งตนเอง (Encouraging independence & individuality)
  - 1.7 เคารพในสิทธิทั้งของพ่อแม่ และเด็ก (Right of both parent and child)
  - 1.8 ให้รางวัลมากกว่าการลงโทษ (Reward > punishment)
2. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม (Authoritarian Parenting Style) จำนวน 17 ข้อ
  - 2.1 เรียกร้องมาก (Strong Demand)
  - 2.2 ตั้งมาตรฐานชัดเจน (Absolute sets of standards)
  - 2.3 ให้ความสำคัญต่อการเชื่อฟัง (Value of obedience)
  - 2.4 ให้ความอบอุ่นน้อย (Less nurturance)
  - 2.5 ไม่สนับสนุนการสื่อสารสองทาง (Discouraging Bi-directional )

- 2.6 จำกัดอิสระ และความเป็นตนเองของเด็ก (Suppressing child independence and individuality)
- 2.7 อคติตามความต้องการของพ่อแม่ (Biased in favor of parental needs)
- 2.8 ข่มขู่ และลงโทษ (Threat and punishment)
3. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ (Permissive Parenting Style) จำนวน 16 ข้อ
  - 3.1 หลีกเลียงการเรียกร้อง (Avoid making demands)
  - 3.2 มีข้อกำหนดและกฎเกณฑ์น้อย (Few rules, limits)
  - 3.3 อดทนและยอมรับพฤติกรรมไม่เป็นไปตามวัย ไม่ขัดใจ (Tolerate and accepting immature behavior without parental restraint)
  - 3.4 ให้ความอบอุ่นพอประมาณ และเกี่ยวข้องน้อย (Moderate nurturance, less involved)
  - 3.5 เด็กมีบทบาทการสื่อสารมากกว่าพ่อแม่ (Child dominated communication)
  - 3.6 ยอมรับการตัดสินใจที่ปราศจากความรับผิดชอบ และไม่มีวุฒิภาวะของเด็ก (Allow immature and irresponsible decision making)
  - 3.7 ลำเอียง เข้าข้างเด็ก (Biased in favor of child needs)
  - 3.8 ลงโทษน้อย (Little punishment)
4. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง (Neglectful Parenting Style) จำนวน 17 ข้อ
  - 4.1 ไม่เรียกร้อง (Undemanding)
  - 4.2 ไม่มีกฎเกณฑ์ และไม่ใส่ใจ (No rules, ignoring)
  - 4.3 ทอดทิ้ง ปฏิบัติไม่ดี (Neglect, maltreatment)
  - 4.4 ห่างเหินทางอารมณ์ (Emotionally detached)
  - 4.5 มีการสื่อสารน้อย (Infrequent communication)
  - 4.6 ปล่อยให้เด็กมีอิสระโดยไม่มีการสนับสนุนจากพ่อแม่ (Allow child independence without parental support)
  - 4.7 ความต้องการของพ่อแม่เป็นใหญ่ (Biased in favor of parental needs)
  - 4.8 ทำร้ายร่างกาย และ / หรือ จิตใจ (Physical and/or psychological abuse)



## 2. วิธีตอบแบบสอบถาม

ให้ผู้ตอบแบบสอบถามพิจารณาว่าข้อความแต่ละข้อตรงกับกรกระทำหรือ  
ทำที่ของพ่อแม่ของผู้ตอบเพียงไร แล้วขีดเครื่องหมาย ( ✓ ) ทับตัวเลขที่เหมาะสม

หาก**ตรงมาก**สำหรับผู้ตอบ ให้ผู้ตอบขีด ( ✓ ) ทับเลข 5

หาก**ตรง**สำหรับผู้ตอบ ให้ผู้ตอบขีด ( ✓ ) ทับเลข 4

หาก**ตรงและไม่ตรงพอๆกัน**สำหรับผู้ตอบ ให้ผู้ตอบขีด ( ✓ ) ทับเลข 3

หาก**ไม่ค่อยตรง**สำหรับผู้ตอบ ให้ผู้ตอบขีด ( ✓ ) ทับเลข 2

หาก**ไม่ตรงเลย**สำหรับผู้ตอบ ให้ผู้ตอบขีด ( ✓ ) ทับเลข 1

## 3. เกณฑ์การให้คะแนน

คำตอบในข้อกระทงของแบบวัดชุดนี้ คือ 1 (ไม่ตรงเลย) ถึง 5 (ตรงมาก)  
การตรวจให้คะแนนแต่ละข้อกระทงในแบบสอบถาม จะมี 2 ลักษณะ คือ ข้อกระทงทางบวก  
และ ข้อกระทงทางลบ โดยมีเกณฑ์ให้คะแนนดังนี้

ตารางเกณฑ์ให้คะแนนแบบมาตราส่วนประเมินค่า ของแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู

คำตอบ	คะแนน	
	(ข้อกระทงทางบวก)	(ข้อกระทงทางลบ)
ตรงมาก	5	1
ตรง	4	2
ตรง และไม่ตรง พอๆกัน	3	3
ไม่ค่อยตรง	2	4
ไม่ตรงเลย	1	5

#### 4. วิธีการจำแนกกลุ่มตัวอย่างตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู

แบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู มีวิธีการจำแนกรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของผู้ตอบตามวิธีการของ พรรรถทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ และคณะ (2545) ซึ่งมีการคำนวณตามขั้นตอน ดังนี้

4.1 นำข้อกระทงในแต่ละรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูมาหาคะแนนรวมของแต่ละรูปแบบ และนำคะแนนรวมนั้นมาหาคะแนนเฉลี่ย (Mean) ของแต่ละรูปแบบ

4.2 นำคะแนนรวมของแต่ละรูปแบบมาคำนวณเป็นคะแนนมาตรฐาน (Z-score) จากคะแนนเฉลี่ยที่คำนวณได้ตาม 4.1 (ดังนั้นนักเรียนแต่ละคน จะมีคะแนนมาตรฐาน (Z-score) ของแต่ละรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู อยู่ 4 ค่า)

4.3 นำคะแนนมาตรฐาน (Z-score) แต่ละรูปแบบมาลบด้วยรูปแบบที่เหลืออีก 3 รูปแบบ

4.4 นักเรียนจะถูกจัดอยู่ในรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูรูปแบบใด ต้องมีคะแนนมาตรฐาน (Z-score) ของรูปแบบนั้นสูงกว่าอีก 3 รูปแบบอย่างน้อยครั้งหนึ่งของค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน

#### 5. การพัฒนาแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของผู้วิจัย

ผู้วิจัยศึกษาแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของพรรรถทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ และคณะ (2545) ซึ่งได้พัฒนาขึ้นตามแนวคิด และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของ Diana Baumrind สรุปได้ดังนี้

#### แบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของพรรรถทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ และคณะ (2545)

พรรรถทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ และคณะ (2545) ได้พัฒนาแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูโดยมีขั้นตอนดังนี้

1. คณะผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เอกสารข้อมูลของ Diana Baumrind รวมทั้งเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อศึกษาความเป็นมาและ วัตถุประสงค์ที่ทำการศึกษา ซึ่งได้มีการสัมมนาร่วมกันระหว่างผู้วิจัย 6 คน เพื่อสร้างและพัฒนาข้อกระทงของมาตรวัดการอบรมเลี้ยงดูเป็นจำนวน 5 ครั้ง ด้วยกัน

2. คณะผู้วิจัยได้ทำการเรียบเรียงข้อกระทงเกี่ยวกับการอบรมเลี้ยงดูทั้ง 4 รูปแบบตามแนวคิดทฤษฎีของ Baumrind และปรับให้มีความสอดคล้องกับกระบวนการอบรมเลี้ยงดูของครอบครัวไทย ซึ่งศึกษาจากงานวิจัยในประเทศที่ทำระหว่างปี พ.ศ.2528-2542

3. คณะผู้วิจัยและผู้ทรงคุณวุฒิทางจิตวิทยาอีก 6 ท่าน ได้สัมมนาพร้อมกันเพื่อพิจารณาข้อกระทงในแต่ละด้านของมาตรวัดการอบรมเลี้ยงดู และทำการสรุปข้อกระทงเป็นด้านละ 16 ถึง 32 ข้อ รวมเป็นข้อกระทงทั้งสิ้น จำนวน 104 ข้อ

### การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ

#### 1. การประเมินค่าความตรง (Validity)

1.1 คณะผู้วิจัยนำแบบวัดไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างจำนวน 600 คน แล้วนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์ข้อกระทง (item analysis) หาความตรงจากค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมข้ออื่นๆ ทั้งหมด (Corrected Item-total Correlation หรือ CITC) จากนั้นคณะผู้วิจัยและผู้ทรงคุณวุฒิทางจิตวิทยาอีก 6 ท่านได้พิจารณาร่วมกัน และตัดข้อที่ไม่มีค่านัยสำคัญ 5 ข้อ คงเหลือข้อกระทงจากทั้ง 4 รูปแบบจำนวน 99 ข้อ คณะผู้วิจัยได้คำนวณค่า CITC ตามค่าสำคัญ 8 ประการ ในแต่ละรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู พบว่ามีค่าสหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง .27 ถึง .71 ( $p < .05$ )

1.2 เมื่อคณะผู้วิจัยได้นำแบบวัดไปใช้เก็บข้อมูลจริงจากกลุ่มตัวอย่าง 2,535 คน ได้วิเคราะห์ความตรงจาก ค่า CITC อีกครั้ง พบว่า ค่า CITC ตามค่าสำคัญ 8 ประการ ของแต่ละรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูมีค่าสหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง .36 ถึง .78 ( $p < .05$ )

รายละเอียดของค่า CITC ปรากฏตามตารางที่ 41 ในภาคผนวก ง

#### 2. การประเมินค่าความเที่ยง (Reliability)

คณะผู้วิจัยหาค่าความเที่ยงจากค่าสัมประสิทธิ์ความเที่ยงตามสูตรสัมประสิทธิ์อัลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha Coefficients) ได้ค่าความเที่ยงในแต่ละรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูอยู่ระหว่าง .81 ถึง .91

## ขั้นตอนการพัฒนาเครื่องมือของผู้วิจัย

5.1 ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เอกสารข้อมูลของ Diana Baumrind และแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของ พรรรถทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ และคณะ (2545)

5.2 นำแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูทั้งหมด 99 ข้อกระทง ของพรรรถทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ และคณะ (2545) ไปทดลองใช้ โดยเก็บข้อมูลจากนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวชิรธรรมสาธิตจำนวน 134 คน

5.3 นำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์เพื่อคัดเลือกรายข้อ โดยพิจารณาจากค่าสหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมของข้อที่เหลือในแต่ละด้านตามค่าสำคัญ 8 ประการ (Corrected Item-total Correlation : CITC) โดยผู้วิจัยพิจารณาเลือกข้อความที่มีค่า  $r$  สูงกว่า .20 และพิจารณาค่าอำนาจจำแนกด้วยการทดสอบค่าที (t - test) แบบกลุ่มอิสระโดยใช้กลุ่มคะแนนสูง และกลุ่มคะแนนต่ำร้อยละ 27 คัดเลือกข้อกระทงที่มีอำนาจจำแนกสูง หรือมีค่าที่มากกว่า 1.70 ขึ้นไป ที่ระดับนัยสำคัญ .05 การพิจารณาคัดเลือกรายข้อในครั้งนี้ผู้วิจัยได้ขอคำปรึกษาจาก รองศาสตราจารย์ สุภาพวรรณ โคตรจรัส และรองศาสตราจารย์ ดร.ชุมพร ยงกิตติกุล ซึ่งเป็นผู้ทรงคุณวุฒิในการร่วมพัฒนาแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู หลังการคัดเลือกข้อย่อยทั้งหมดทั้งสิ้น 67 ข้อ โครงสร้างแบบวัดฉบับของผู้วิจัยเปรียบเทียบกับฉบับของพรรรถทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ และคณะ (2545) แสดงดังตารางที่ 41 ในภาคผนวก ง

## 6. การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ

### 6.1 การประเมินค่าความตรง (Validity)

ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการทดลองใช้แบบสำรวจกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวชิรธรรมสาธิต จำนวน 134 คน มาตรวจสอบความตรงตามสภาพ (Concurrent Validity) จากการคำนวณค่าสหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมของข้อที่เหลือในแต่ละด้านตามค่าสำคัญ 8 ประการ (Corrected Item-total Correlation: CITC) พบว่าด้านรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ มีค่า  $r$  อยู่ระหว่าง .15 ถึง .64 ด้านรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม มีค่า  $r$  อยู่ระหว่าง .30 ถึง .68 ด้านรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ มีค่า  $r$  อยู่ระหว่าง .03 ถึง .48 ด้านรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง มีค่า  $r$  อยู่ระหว่าง .19 ถึง .62 โดยผู้วิจัยคัดเลือกข้อกระทงที่มีค่า  $r$  สูงกว่า .20 ได้ข้อกระทง 67 ข้อ โดยมีข้อกระทงที่ผ่านเกณฑ์จำนวน 64 ข้อ ไม่ผ่านเกณฑ์จำนวน 3 ข้อ แต่ต้องคงไว้และปรับสำนวนภาษาเพื่อให้แบบสำรวจมีข้อกระทงที่ครอบคลุมทุกแง่มุมตามโครงสร้างเดิม นำข้อกระทงทั้งหมด 67 ข้อ มาหาค่า CITC อีกครั้ง พบว่ามีค่า  $r$  อยู่ระหว่าง .17 ถึง .64

ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการทดลองใช้แบบสำรวจมาวิเคราะห์หาค่าอำนาจจำแนกด้วยการทดสอบค่าที (t - test) โดยคัดเลือกข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกหรือค่าที (t-test) มากกว่า 1.70 ขึ้นไป ที่ระดับนัยสำคัญ .05 พบว่าแบบสำรวจฉบับนี้ มีค่าที่อยู่ระหว่าง 1.67 ถึง 12.87 ที่ระดับนัยสำคัญ .05 และมีข้อกระทงที่ผ่านเกณฑ์จำนวน 65 ข้อ ไม่ผ่านเกณฑ์ จำนวน 2 ข้อ แต่ต้องคงไว้และปรับสำนวนภาษาเพื่อให้แบบสำรวจมีข้อกระทงที่ครอบคลุมทุกแง่มุมตามโครงสร้างเดิม (รายละเอียดตัวอย่างข้อกระทง ค่า CITC และค่า T-test แสดงไว้ในตารางที่ 40 ในภาคผนวก ง)

ผู้วิจัยคำนวณหาความตรงจากค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมข้ออื่นๆ ทั้งหมด (Corrected Item-total Correlation หรือ CITC) ตามลักษณะคำสำคัญ (key word) 8 ประการ เปรียบเทียบกับแบบสำรวจฉบับของพรพนทิพย์ ศิริวรรณบุญชัย และคณะ (2545) ปรากฏตามตารางที่ 41 ในภาคผนวก ง

## 6.2 การประเมินค่าความเที่ยง (Reliability)

ผู้วิจัยได้ประเมินค่าความเที่ยงของแบบสำรวจ โดยวิธีประเมินค่าความคงที่ภายใน (Internal Consistency) จากสูตรสัมประสิทธิ์อัลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha Coefficients) ได้ค่าความเที่ยงในแต่ละรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูอยู่ระหว่าง .76 ถึง .92 รายละเอียดค่าอัลฟาเปรียบเทียบกับแบบวัดฉบับของพรพนทิพย์ ศิริวรรณบุญชัย และคณะ (2545) ดังตาราง

ตารางที่ 5 แสดงค่าสัมประสิทธิ์อัลฟา แต่ละรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เปรียบเทียบระหว่างฉบับของพรพนทิพย์ ศิริวรรณบุญชัย และคณะ (2545) และฉบับของผู้วิจัย

รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู	ค่า alpha ฉบับของพรพนทิพย์ ศิริวรรณบุญชัย และคณะ (99 ข้อ)		ค่า alpha ฉบับของผู้วิจัย (67 ข้อ)	
	จำนวนข้อ	n = 600	จำนวน ข้อ	n = 134
1. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ (Authoritative)	25	.86	17	.82
2. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม (Authoritarian)	26	.91	17	.92
3. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ (Permissive)	23	.81	16	.76
4. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง (Uninvolved)	25	.89	17	.87

## แบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง

แบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง (Self-Regulated Learning Rating Scale) ที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นโดยอาศัยแนวทางจาก แบบสัมภาษณ์การเรียนรู้แบบกำกับตนเองอย่างมีโครงสร้าง (Self-Regulated Learning Interview Schedule หรือ SRLIS) ของ Zimmerman & Martinez-Pons (1986,1988) กรอบแนวคิดเรื่องการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของ Pintrich & De-Groot (1990) และจากแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียนของวัฒนา เตชะโกมล (2541) และ ศิริพร พลอยแดง (2543)

### 1. ลักษณะของแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง

แบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เป็นแบบประเมินที่ให้ผู้ตอบรายงานตนเอง (self-report) โดยใช้วิธีประเมินค่าของลิเคิร์ต (Likert Scale) 5 ระดับ จาก 1 ถึง 5 คือ ไม่ตรงเลย ไม่ค่อยตรง ตรงและไม่ตรงพอๆกัน ตรง และตรงมาก โดยผู้ตอบสามารถเลือกคำตอบได้เพียงคำตอบเดียว โครงสร้างของแบบวัดประกอบด้วยข้อกระทงที่แสดงถึงกลวิธีในการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง 9 ด้าน รวม 31 ข้อ (รายละเอียดปรากฏในภาคผนวก ค หน้า 163 - 164) ดังนี้

1. การประเมินตนเอง (Self-evaluation) เป็นสถานการณ์ที่แสดงถึงการริเริ่มประเมินคุณภาพ และความก้าวหน้าของผู้เรียน เช่น “ฉันตรวจทานงานก่อนส่งครู” ประกอบด้วยข้อกระทง 4 ข้อ ได้แก่ข้อที่ 1, 9, 24 และ 27

2. การจัดการข้อมูลและการเตือนตนเอง (Organizing information and Monitoring) เป็นสถานการณ์ที่แสดงถึงการริเริ่มการจัดข้อมูลทางการเรียนใหม่เพื่อการเรียนรู้ ตลอดจนการจดบันทึกเพื่อเตือนตนเอง เช่น “ฉันจัดทำโครงร่างก่อนที่จะเขียนรายงาน” ประกอบด้วยข้อกระทง 4 ข้อ ได้แก่ข้อที่ 2, 10, 20 และ 21

3. การตั้งเป้าหมายและการวางแผน (Goal setting and planing) เป็นสถานการณ์ที่แสดงถึงการตั้งเป้าหมายในการเรียน ตลอดจนการวางแผนสำหรับลำดับเหตุการณ์ การจัดเวลา และการทำกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมายให้สำเร็จ เช่น “ฉันตั้งเป้าหมายและ วางแผนอ่านหนังสือทบทวนก่อนสอบหลายสัปดาห์” ประกอบด้วยข้อกระทง 4 ข้อ ได้แก่ข้อที่ 3, 25, 28 และ 29

4. การค้นหาข้อมูล (Seeking information) เป็นสถานการณ์ที่แสดงถึงความพยายามในการแสวงหาข้อมูลเพื่อทำงานที่ได้รับมอบหมาย เช่น “ก่อนลงมือทำรายงานฉันจะค้นคว้าข้อมูลจากทุกแหล่งให้ได้มากที่สุด” ประกอบด้วยข้อกระทง 2 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 4 และ 11

5. การจัดการสภาพแวดล้อม (Environment structuring) เป็นสถานการณ์ที่แสดงถึงความพยายามที่จะเลือกหรือการจัดการสภาพแวดล้อมทางกายภาพ ที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้ได้ง่ายขึ้น เช่น “ฉันทักเล็งสิ่งที่มีารบวงสมาธิในขณะที่อ่านหนังสือ” ประกอบด้วยข้อกระทง 3 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 5, 12 และ 26

6. การจัดการและควบคุมความพยายามของตนเอง (Self-consequences) เป็นสถานการณ์ที่แสดงถึงความพยายามในการวางแผนควบคุม และกำกับพฤติกรรมของตนเอง เช่น “พอนึกถึงการสอบได้คะแนนไม่ดี จะทำให้ฉันตั้งใจเรียนหนังสือมากขึ้น” ประกอบด้วยข้อกระทง 4 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 13, 19, 30 และ 31

7. การทบทวน และท่องจำ (Reviewing and memorizing) เป็นสถานการณ์ที่แสดงถึงความพยายามทบทวนและจดจำสิ่งที่ได้เรียนรู้ เช่น “ฉันอ่านทบทวนสมุดจด เพื่อเตรียมสอบ” ประกอบด้วยข้อกระทง 4 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 8, 14, 17 และ 22

8. การขอความช่วยเหลือจากสังคม (Seeking and assistance) เป็นสถานการณ์ที่แสดงถึงการขอความช่วยเหลือจากบุคคลรอบข้าง รวมข้อกระทง 4 ข้อ ซึ่งได้แก่

8.1 เพื่อน (from peers) ข้อที่ 6 และ 15

8.2 ครู (from teachers) ข้อที่ 7 และ 16

9. การคิดเชื่อมโยง (Elaboration) เป็นสถานการณ์ที่แสดงถึงความพยายามที่จะเชื่อมโยงสิ่งที่เรียนมา เช่น “เมื่อฉันเรียนเนื้อหาใหม่ ฉันจะเชื่อมโยงกับเนื้อหาเก่า” ประกอบด้วยข้อกระทง 2 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 18 และ 23

## 2. วิธีตอบแบบสอบถาม

ให้ผู้ตอบแบบสอบถามพิจารณาว่าข้อความแต่ละข้อตรงกับการกระทำของผู้ตอบเพียงไร แล้วขีดเครื่องหมาย (✓) ทับตัวเลขที่เหมาะสม

หากตรงมากสำหรับผู้ตอบ ให้ผู้ตอบขีด (✓) ทับเลข 5

หากตรงสำหรับผู้ตอบ ให้ผู้ตอบขีด (✓) ทับเลข 4

หากตรงและไม่ตรงพอ ๆ กันสำหรับผู้ตอบ ให้ผู้ตอบขีด (✓) ทับเลข 3

หากไม่ค่อยตรงสำหรับผู้ตอบ ให้ผู้ตอบขีด (✓) ทับเลข 2

หากไม่ตรงเลยสำหรับผู้ตอบ ให้ผู้ตอบขีด (✓) ทับเลข 1

### 3. เกณฑ์การให้คะแนน

การให้คะแนนจะให้รายชื่อ โดยมีช่วงคะแนนตั้งแต่ 1-5 คะแนน ซึ่งให้คะแนนตามความตรงกับผู้ตอบ มากน้อย ตามข้อกระทงของแบบวัด ดังนี้

คำตอบ	คะแนน
ตรงมาก	5
ตรง	4
ตรงและไม่ตรงพอๆกัน	3
ไม่ค่อยตรง	2
ไม่ตรงเลย	1

### 4. การแปลผล

ผู้วิจัยใช้เกณฑ์การตัดคะแนนของคะแนนเฉลี่ยรวมในแต่ละด้าน โดยคะแนนแต่ละช่วงแสดงถึงการใช้กลวิธีในการเรียนรู้แบบกำกับตนเองมากหรือน้อย หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งคือ มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูง หรือ ต่ำ ดังนี้

ช่วงคะแนน	มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับ
1.00 – 2.49	ต่ำ
2.50 – 2.99	ปานกลางถึงค่อนข้างต่ำ
3.00 – 3.49	ปานกลางถึงค่อนข้างสูง
3.50 – 5.00	สูง

### 5. การพัฒนาแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของผู้วิจัย

ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิด งานวิจัย และแบบสัมภาษณ์การเรียนรู้แบบกำกับตนเองอย่างมีโครงสร้างของ Zimmerman และ Matinez-Pons (1986, 1988) กรอบแนวคิดเรื่องการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของ Pintrich และ De-Groot (1990) รวมทั้งศึกษาแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของวัฒนา เตชะโกมล (2541) และศิริพร พลอยแดง (2543) สรุปได้ดังนี้



### ก. แบบสัมภาษณ์การเรียนรู้แบบกำกับตนเองโดย Zimmerman & Martinez-Pons

Zimmerman & Martinez-Pons (1986) ศึกษาการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียน จากกลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียน โดยการสัมภาษณ์นักเรียนเกรด 10 จำนวน 80 คน จากโรงเรียนมัธยมแถบชานเมือง โดยสุ่มเลือกกลุ่มตัวอย่างที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่แตกต่างกัน สัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างแต่ละคนๆละ 15 นาที ถึงการใช้กลวิธีต่างๆที่พวกเขาใช้ในสถานการณ์ทางการเรียนทั้งหมด 6 สถานการณ์ คำตอบที่ได้จากแบบสัมภาษณ์สามารถจำแนกได้เป็นกลวิธีในการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง 14 วิธี และพบว่า กลวิธีต่างๆที่นักเรียนใช้มีค่าสหสัมพันธ์สูง กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ดังมีรายละเอียดดังนี้

กลวิธี	คำจำกัดความ
1. การประเมินตนเอง (Self-evaluation)	คำพูดที่แสดงถึงการริเริ่มประเมินผลคุณภาพ และ ความก้าวหน้าในงานของนักเรียน เช่น “ฉันตรวจงาน ของฉัน เพื่อให้แน่ใจว่า ฉันทำถูกต้อง”
2. การจัดการและการปรับเปลี่ยน (Organizing and transforming)	คำพูดที่แสดงการริเริ่มการจัดการเรียนใหม่เพื่อ พัฒนาการเรียนรู้ เช่น “ฉันทำโครงร่างก่อนที่ฉันจะ เขียนรายงาน”
3. การตั้งเป้าหมาย และการวางแผน (Goal setting and planning)	คำพูดที่แสดงการตั้งเป้าหมายในการเรียนหรือการ วางแผนสำหรับลำดับเหตุการณ์ การจัดเวลา และ การทำกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมายให้สำเร็จ เช่น “ฉันเริ่มอ่านหนังสือสองสัปดาห์ก่อนสอบ แล้วฉันก็ ทำด้วยตัวฉันเอง”
4. การค้นหาข้อมูล (Seeking information)	คำพูดที่แสดงความพยายามขอข้อมูลจากแหล่งข้อมูล เมื่อได้รับมอบหมายงานเช่น “ก่อนที่จะเริ่มเขียน รายงาน ฉันไปห้องสมุดเพื่อหาข้อมูลให้ได้มากที่สุด ที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่จะทำรายงาน
5. การจดบันทึกและการเตือนตนเอง (Keeping records and monitoring)	คำพูดที่แสดงถึงความพยายามที่จะบันทึกเหตุการณ์ หรือผลลัพธ์ต่างๆ เช่น “ฉันจดบันทึกการอภิปรายใน ชั้นเรียน” หรือ “ฉันจดบันทึกการแก้คำศัพท์ที่ฉันไม่ เข้าใจ”

กลวิธี	คำจำกัดความ
6. การจัดสภาพแวดล้อม (Environment structuring)	คำพูดที่แสดงถึงความพยายามที่จะเลือกหรือการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ ที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้ได้ง่ายขึ้น เช่น “ฉันแยกตัวเองออกจากทุกสิ่งทุกอย่างที่รบกวนฉัน” หรือ “ฉันปิดวิทยุเพื่อที่จะมีสมาธิในการทำงาน”
7. การคำนึงถึงผลที่ตามมาจากการกระทำของตนเอง (Self-consequences)	คำพูดที่แสดงถึงการจัดหรือนึกถึงรางวัล หรือการลงโทษ สำหรับความสำเร็จหรือความล้มเหลว เช่น “ถ้าฉันทำคะแนนสอบได้ดี ฉันจะไปดูภาพยนตร์”
8. การท่องจำ และการจดจำ (Rehearsal and memorizing)	คำพูดที่แสดงถึงความพยายามที่จะจดจำสิ่งต่างๆ โดยการฝึกที่แสดงออก และไม่แสดงออกภายนอก เช่น “ในการเตรียมตัวสอบวิชาคณิตศาสตร์ ฉันเขียนสูตรต่างๆ จนกระทั่งจำได้”
9. -11. การขอความช่วยเหลือทางสังคม (Seeking and assistance)	คำพูดที่แสดงถึงการขอความช่วยเหลือจากเพื่อน (9) จากครู (10) จากผู้ใหญ่ (11) เช่น “ถ้าฉันมีปัญหาในการทำแบบฝึกหัดวิชาคณิตศาสตร์ ฉันจะขอร้องให้เพื่อนช่วย”
12.-14. การทบทวนจากบันทึกต่างๆ (Reviewing records)	คำพูดที่แสดงถึงความพยายามที่จะทบทวนสมุดจด (12) ข้อสอบ (13) หรือ ตำราเรียน (14) เพื่อเตรียมตัวสำหรับการเรียน และการสอบ เช่น “เมื่อฉันเตรียมตัวสอบ ฉันจะทบทวนสมุดจดของฉัน”
15. วิธีอื่นๆ (Others)	คำพูดที่แสดงถึงพฤติกรรมกรรมการเรียนรู้ที่เริ่มจากบุคคลอื่นเช่น ครู พ่อแม่ และคำตอบที่ไม่ชัดเจน เช่น “ฉันทำตามที่คุณบอกให้ทำ”

แหล่งที่มา : Zimmerman , B.J. (1989) หน้า 337

#### การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ

Zimmerman และ Martinez-Pons (1988) ได้นำคำตอบที่ได้จากการสัมภาษณ์มาหาความสอดคล้อง โดยการให้นักศึกษาปริญญาโทประเมิน พบว่ามีความเห็นด้วยมากกว่า 80% ส่วนข้อความที่ไม่เห็นด้วยได้นำกลับไปตรวจสอบกับคำจำกัดความของแต่ละวิธีอีกครั้ง และ

อภิปรายจนหาข้อตกลงได้ จากนั้นให้ครูจำนวน 3 คน ซึ่งเป็นตัวแทนของวิชาภาษาอังกฤษ วิชาสังคมศึกษา และวิชาคณิตศาสตร์ เป็นครูผู้ชาย 2 คน และครูผู้หญิง 1 คน ซึ่งมีประสบการณ์สอนมากกว่า 5 ปี ประเมินคำตอบของนักเรียนด้วย Rating Student Self-Regulated Learning Outcome : A Teacher Scale (RSSRL) ที่พัฒนาโดย Zimmerman และ Martinez-Pons พบว่า ผลการวัดการใช้กลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองด้วยการสัมภาษณ์นักเรียนและจากครู มีความแตกต่างกัน แต่ทั้งสองวิธีแสดงให้เห็นถึงการมีพื้นฐานของภาวะสันนิษฐานร่วมกัน ค่าสหสัมพันธ์ Canonical ระหว่างการประเมินโดยครู กับการรายงานตนเองเกี่ยวกับกลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองค่อนข้างสูง ( $r = .70$ ) ผลการทดสอบค่าความเที่ยงของมาตรวัด RSSRL ด้วย Kuder-Richardson formula 20 ได้เท่ากับ .95

### ข. แบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเองโดย Pintrich & De-Groot

พินทริคและดีกรูธ (Pintrich & De-Groot, 1990) ได้พัฒนาแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเองขึ้น มีมาตราส่วนประเมินค่า 7 ระดับ แบบ Likert scale แบ่งเป็น 3 องค์ประกอบ คือ

1. กลวิธีทางเมตาคอคนิชั่น (Metacognitive strategies)
2. กลวิธีการควบคุมความพยายามของตนเอง (Effort management strategies)

เช่น มีความอดทนต่องานที่ยาก มีการปิดกั้นต่อสิ่งรบกวนต่างๆ มีการใช้สติปัญญาในการทำงาน เพื่อให้ทำงานได้ดี

3. องค์ประกอบด้านกลวิธีทางปัญญา (Cognitive strategy use) กลวิธีต่างๆ เหล่านี้ได้แก่ การท่องจำ (Rehearsal) การเชื่อมโยง (Elaboration) การจัดรูปแบบ (Organization) การตั้งเป้าหมายและวางแผน (Goal setting and planning) เป็นต้น

เมื่อพินทริคและดีกรูธ (Pintrich & De-Groot, 1990) นำแบบวัดมาวิเคราะห์ องค์ประกอบ พบว่า แบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ประกอบด้วยองค์ประกอบ 2 ประการ คือ

1. องค์ประกอบด้านกลวิธีที่ใช้ปัญญา (Cognitive strategy use) มีทั้งสิ้น 13 ข้อ มีความเที่ยงสัมประสิทธิ์อัลฟา เท่ากับ .80

2. องค์ประกอบด้านการกำกับตนเอง (Self-Regulation) ซึ่งประกอบด้วย องค์ประกอบย่อย 2 องค์ประกอบ มีจำนวนรวม 9 ข้อ และมีความเที่ยงสัมประสิทธิ์อัลฟา เท่ากับ .74 ได้แก่

- 2.1 กลวิธีทางเมตาคอคนิชั่น (Metacognitive strategies) 5 ข้อ
- 2.2 กลวิธีการควบคุมความพยายามของตนเอง (Effort management strategies) 4 ข้อ

### ค. แบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของวัฒนา เตชะโกมล (2541)

วัฒนา เตชะโกมล (2541) ได้สร้างแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง โดยศึกษาแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของ Pintrich & De-Groot (1990) และกลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของ Zimmerman & Martinez-Pons (1986) ซึ่งพบว่ากลวิธีในการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง 14 ข้อ มีความคล้ายคลึงกับกลวิธีทางปัญญาขององค์ประกอบด้านกลวิธีทางปัญญา (Cognitive strategy use) ของ Pintrich & De-Groot (1990) ซึ่งมีจำนวนข้อ 13 ข้อ ดังนั้นเพื่อให้แบบวัดมีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น วัฒนาจึงได้สร้างข้อกระทงในองค์ประกอบด้านกลวิธีทางปัญญา (Cognitive strategy use) เพิ่มขึ้นอีก 20 ข้อ รวมเป็น 33 ข้อ ส่วนองค์ประกอบด้านการกำกับตนเอง ใช้ข้อกระทงเดิมของ Pintrich & De-Groot (1990) ทั้ง 9 ข้อ และแบ่งองค์ประกอบของแบบวัดเป็น 2 องค์ประกอบใหญ่ ซึ่งวัดการกำกับตนเองรวม 13 ด้าน ดังนี้

การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ประกอบด้วย

1. องค์ประกอบด้านกลวิธีทางปัญญา (33 ข้อ) ประกอบด้วยกลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองตามแนวคิดของ Zimmerman & Martinez-Pons (1998) 14 ด้าน รวมกับกลวิธีทางปัญญา ของ Pintrich & De-Groot (1990) ด้านการเชื่อมโยง รวมทั้งสิ้น 11 ด้าน ได้แก่ ด้านการประเมินตนเอง การจัดรูปแบบและเปลี่ยนแปลงรูปแบบ การตั้งเป้าหมายและวางแผน การค้นหาข้อมูล การจดบันทึกและเตือนตนเอง การจัดการสภาพแวดล้อม การคำนึงถึงผลที่ตามมาจากการกระทำของตนเอง การท้อใจและจดจำ การขอความช่วยเหลือจากสังคม การทบทวนจากบันทึกต่างๆ และการคิดเชื่อมโยง
2. องค์ประกอบด้านการกำกับตนเอง (9 ข้อ) ประกอบด้วยกลวิธีด้านการกำกับตนเองตามแนวคิดของ Pintrich & De-Groot (1990) ได้แก่ ด้านเมตาคognition และ การจัดการควบคุมความพยายาม

### ง. แบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของศิริพร พลอยแดง (2543)

ศิริพร พลอยแดง (2543) ได้นำแบบวัดของนายวัฒนา เตชะโกมลมาพัฒนาเพิ่มขึ้นโดย นำแบบสัมภาษณ์อย่างมีโครงสร้างของ Zimmerman & Martinez-Pons (1986) ไปใช้ถามคำถามกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาพยาบาล เพื่อปรับข้อกระทงให้สอดคล้องกับกลุ่มตัวอย่างมากขึ้น และได้สร้างข้อคำถามในส่วนองค์ประกอบด้านกลวิธีทางปัญญาเพิ่มขึ้น อีก 4 ข้อ เพื่อให้มีจำนวนข้อคำถามในแต่ละด้านใกล้เคียงกันมากขึ้น รวมข้อกระทงของแบบวัดมีจำนวนทั้งสิ้น 46 ข้อ

### การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือของวัฒนา เตชะโกมล (2541) และศิริพร พลอยแดง (2543)

รายละเอียดการเปรียบเทียบวิธีการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ และค่าของคุณภาพแบบวัด ของ วัฒนา เตชะโกมล (2541) และศิริพร พลอยแดง (2543) ปรากฏดังนี้

การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ	วัฒนา เตชะโกมล (2541)	ศิริพร พลอยแดง (2543)
การวัดความเที่ยง	ประเมินค่าคงที่ภายในจากสูตรสัมประสิทธิ์อัลฟาของครอนบาค (Cronbrach 's alpha reliability coefficients) จากนักเรียน 120 คน	ประเมินค่าคงที่ภายในจากสูตรสัมประสิทธิ์อัลฟาของครอนบาค (Cronbrach 's alpha reliability coefficients) จากนักศึกษาพยาบาล 100 คน
การวัดความตรงตามสภาพ (Concurrent Validity)	ใช้เทคนิค Known Group ทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มด้วยค่า t-test ระหว่างกลุ่มเด็กที่เรียนอ่อน (ผลการเรียนเฉลี่ย < 1.50) กับกลุ่มเด็กที่เรียนเก่ง (ผลการเรียนเฉลี่ย > 3.50)  หาค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สันระหว่างผลการเรียนเฉลี่ย กับคะแนนที่ได้จากแบบวัด	ใช้เทคนิค Known Group ทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มด้วยค่า t-test ระหว่างกลุ่มเด็กที่เรียนอ่อน (ผลการเรียนเฉลี่ย < 2.50) กับกลุ่มเด็กที่เรียนเก่ง (ผลการเรียนเฉลี่ย > 3.50)  -

องค์ประกอบ	จำนวนข้อ		ความเที่ยง		ความตรงตามสภาพ			
	วัฒนา	ศิริพร	วัฒนา	ศิริพร	ค่า t-test		ค่า r	
	วัฒนา	ศิริพร	วัฒนา	ศิริพร	วัฒนา	ศิริพร	วัฒนา	ศิริพร
1. กลวิธีทางปัญญา	33	38	.90***	.93***	10.72***	10.54***	.71***	
2. การทำกับตนเอง	9	8	.70***	.64***	7.32***	7.00***	.57***	
รวม	42	46						

\*\*\* p < .001

## ขั้นตอนการพัฒนาเครื่องมือของผู้วิจัย

2.3 ศึกษาแนวคิด งานวิจัย และแบบสัมภาษณ์การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง อย่างมีโครงสร้างของ Zimmerman และ Matinez-Pons (1986,1988) กรอบแนวคิดเรื่องการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของ Pintrich และ De-Groot (1990) แบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของ วัฒนา เตชะโกมล (2541) และศิริพร พลอยแดง (2543)

5.2 ผู้วิจัยเก็บข้อมูลจากนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 จำนวน 60 คน โดยใช้แบบสอบถามปลายเปิดที่ถามถึงวิธีการเรียนที่ใช้ในปัจจุบัน จากสถานการณ์การเรียน 7 สถานการณ์ โดยอาศัยแนวทางจากแบบสัมภาษณ์ SRLIS ของ Zimmerman และ Matinez-Pons (1986) (รายละเอียดในภาคผนวก ข ) โดยให้นักเรียนตอบเป็นข้อๆ พร้อมทั้งเรียงลำดับความถี่น้อยของแต่ละวิธี

5.3 นำวิธีการเรียนที่ได้จากข้อ 2 มาปรับข้อกระทงในแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของวัฒนา เตชะโกมล (2541) และศิริพร พลอยแดง (2543) เพื่อให้มีความเหมาะสมและสอดคล้องกับการเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาในปัจจุบัน และได้สร้างข้อกระทงในองค์ประกอบกลวิธีทางปัญญา (Cognitive Strategy Use) เพิ่มขึ้นอีก 5 ข้อ จากเดิม 39 ข้อ และสร้างข้อกระทงในองค์ประกอบด้านการกำกับตนเอง (Self-Regulation) เพิ่มขึ้นอีก 3 ข้อ จากเดิม 8 ข้อ รวมทั้งสิ้น 55 ข้อ

5.4 นำแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ไปทดลองใช้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาจำนวน 10 คน เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของภาษาที่ใช้ และทำการปรับปรุงภาษาให้มีความชัดเจน และสื่อความหมายที่เข้าใจตรงกัน

## 6. การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ และการปรับปรุงโครงสร้างของแบบวัด

### 6.1 การประเมินค่าความตรง (Validity)

#### 6.1.1 การตรวจสอบความตรงตามเนื้อหา (Content Validity)

ผู้วิจัยได้นำแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเองทั้ง 55 ข้อ ไปตรวจสอบความตรงตามคำจำกัดความและความถูกต้องของภาษาที่ใช้ จากผู้ทรงคุณวุฒิในคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยจำนวน 2 ท่าน ได้แก่ รศ.ดร.ชุมพร ยงกิตติกุล และ รศ. สุภาพรรณ โคตรจรัส

### 6.1.2 การตรวจสอบความตรงตามสภาพ (Concurrent Validity)

ผู้วิจัยได้พิจารณานำข้อกระทงที่ปรับแก้ภาษาแล้วไปทดลองใช้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และปีที่ 5 โรงเรียนวชิรธรรมสาริต จำนวน 144 คน และนำข้อมูลมาหาความตรงตามสภาพ โดยใช้เทคนิค Known Group ทดสอบความแตกต่าง ระหว่างกลุ่มที่เรียนเก่ง (GPA ตั้งแต่ 3.00 ขึ้นไป) จำนวน 59 คน และกลุ่มที่เรียนอ่อน (GPA ตั้งแต่ 2.00 ลงมา) จำนวน 20 คน เลือกข้อกระทงที่ผ่านค่าอำนาจจำแนกที่ระดับ  $p < .05$

ผู้วิจัยทดสอบหาค่าอำนาจจำแนกรายข้อโดยใช้เทคนิคการจำแนกกลุ่มคะแนนสูง และกลุ่มคะแนนต่ำ ร้อยละ 27 ด้วยการทดสอบค่าที (t-test) จากคะแนนรวมแบบวัดทั้งฉบับ พบว่ากลุ่มคะแนนสูงมีจำนวน 39 คน และกลุ่มคะแนนต่ำมีจำนวน 39 คน ทดสอบด้วยค่าที (t-test) ที่ระดับนัยสำคัญ .05 พบว่าข้อกระทงทั้ง 55 ข้อ ผ่านเกณฑ์ทั้งหมด

ผู้วิจัยหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้อกระทงที่เหลือทั้งฉบับ (Corrected Item-Total Correlation : CITC) เพื่อคัดเลือกข้อกระทงที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อย่างน้อย .25 ขึ้นไป ที่ระดับ  $p < .05$

โดยข้อกระทงที่ผ่านการคัดเลือกต้องผ่านเกณฑ์ความตรงตามสภาพ จากค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ และผ่านเกณฑ์ค่าอำนาจจำแนกอย่างน้อย 1 เกณฑ์ รวมอย่างน้อย 2 ใน 3 เกณฑ์จึงจะถือว่าผ่านการคัดเลือก ได้ข้อที่ผ่านเกณฑ์รวม 48 ข้อ

ผู้วิจัยพิจารณาข้อกระทงที่มีความสำคัญแต่ไม่ผ่านเกณฑ์ ได้แก่ ข้อที่ 35 ซึ่งอยู่ในกลวิธีทางปัญญาด้านที่ 6 “เมื่ออ่านหนังสือแล้วรู้สึกเหนื่อย ฉันจะหยุดพัก” และข้อที่ 45 “ในขณะที่อ่านหนังสือ ฉันปิดโทรทัศน์ หรือวิทยุ เพื่อไม่ให้มีเสียงรบกวน” ซึ่งเป็นข้อกระทงที่มีความสำคัญต่อโครงสร้างของแบบวัด และถึงแม้จะไม่ผ่านเกณฑ์ค่าสหสัมพันธ์ แต่ข้อกระทงดังกล่าวผ่านเกณฑ์ค่าอำนาจจำแนกทั้ง 2 เกณฑ์ โดยเฉพาะเกณฑ์ที่วัดความตรงตามสภาพ โดยเทคนิค Known group ซึ่งช่วยจำแนกผู้ที่มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองต่ำได้ ดังนั้นผู้วิจัยจึงยังคงข้อกระทง 2 ข้อนี้ไว้

นอกจากนี้ผู้วิจัยยังพิจารณาตัดข้อกระทงเพิ่มอีก 3 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 31 ซึ่งอยู่ในกลวิธีทางปัญญาด้านที่ 1 และข้อที่ 33 และ 54 ซึ่งอยู่ในกลวิธีทางปัญญาด้านที่ 3 เพื่อให้ข้อกระทงในแต่ละองค์ประกอบเฉลี่ยไม่เกิน 4 ข้อ คงเหลือข้อกระทง 47 ข้อ

## 6.2 การปรับปรุงโครงสร้างของแบบวัดโดยการยุบรวมด้าน

เนื่องจากผู้ทรงคุณวุฒิ และผู้วิจัย ได้พิจารณาร่วมกันว่า บางองค์ประกอบในแบบวัดมีลักษณะพฤติกรรมที่สอดคล้องกัน จึงเห็นว่าน่าจะยุบรวมเป็นองค์ประกอบด้านเดียวกัน แบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเองโครงสร้างใหม่จึงมีองค์ประกอบ 9 ด้าน รายละเอียดดังตาราง

ตารางที่ 6 แสดงโครงสร้างเดิม และโครงสร้างใหม่ของแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จากการพิจารณาปรับแบบวัด โดยยุบรวมบางองค์ประกอบที่มีพฤติกรรมคล้ายคลึงกัน

องค์ประกอบ ด้านที่ 1 กลวิธีทางปัญญา	พฤติกรรม	การรวมองค์ประกอบ ที่มีความคล้ายคลึงกัน
1.1 การประเมินตนเอง (Self-evaluation) ข้อที่ 1, 16, 43 และ 50	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ตรวจสอบงานก่อนส่ง</li> <li>- ประเมินความเข้าใจด้วยการทำแบบทดสอบ, แบบฝึกหัด</li> <li>- นำการบ้านไปเทียบกับเพื่อน</li> <li>- นำผลสอบมาหาข้อผิดพลาด</li> </ul>	-
1.2 การจัดรูปแบบและการเปลี่ยนแปลง รูปแบบ (Organizing and transforming) ข้อที่ 2, 17 และ 32	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ทำโครงร่างก่อนเขียนรายงาน</li> <li>- ดัดแปลง/จัดการ ข้อมูล เช่น ทำโน้ตย่อ ชี้ดเส้นใต้ ฯลฯ</li> </ul>	1.2 + 1.5 การจัดรูปแบบข้อมูลและการเตือนตนเอง (Organizing information and Monitoring) เพราะเป็นพฤติกรรมที่จัดการด้านข้อมูลเหมือนกัน
1.3 การตั้งเป้าหมายและการวางแผน (Goal setting and planning) ข้อที่ 3, 18, 44 และ 51	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ตั้งเป้าหมายในการเรียน</li> <li>- วางแผนในการเรียน / การอ่านหนังสือสอบ</li> <li>- วางแผนในการทำข้อสอบ</li> </ul>	-
1.4 การค้นหาข้อมูล (Seeking information) ข้อที่ 4 และ 19	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ค้นคว้าจากแหล่งต่างๆ</li> </ul>	-
1.5 การจดบันทึก และการเตือนตนเอง (Keeping records and monitoring) ข้อที่ 5, 20 และ 34	<ul style="list-style-type: none"> <li>- จดเล็คเชอร์</li> <li>- การทำเครื่องหมายเตือนตนเองในส่วนที่ยังไม่เข้าใจ</li> <li>- จดคำศัพท์ยากไว้ท่องจำ</li> </ul>	1.2+1.5 (เหตุผลได้กล่าวไว้แล้ว)



## ตารางที่ 6 (ต่อ)

องค์ประกอบ ด้านที่ 1 กลวิธีทางปัญญา	พฤติกรรม	การรวมองค์ประกอบ ที่มีความคล้ายคลึงกัน
1.6 การจัดการสภาพแวดล้อม (Environment structuring) ข้อที่ 6, 21 และ 35	- จัดเตรียม/ปรับเปลี่ยน/จัดการ สภาพแวดล้อมให้เอื้อต่อการ เรียนรู้	-
1.7 การคำนึงถึงผลที่ตามมา (Self-consequences) ข้อที่ 7, 22 และ 36	- คิดถึงสิ่งที่จะเกิดขึ้นเพื่อช่วยให้ เรียนได้ดี - ให้รางวัลตนเองเมื่อทำได้ดี	1.7 + 2.2 การจัดการควบคุม ความพยายาม (Effort Management Strategies) เพราะการคำนึงถึงผลที่ตามมาเป็น การจัดการควบคุมความพยายาม อย่างหนึ่ง
1.8 การท่องจำ และการจดจำ (Rehearsal and memorizing ) ข้อที่ 8, 23, 37 และ 46	- การอ่าน / ท่องจำเนื้อหา, สูตร - ฝึกทำแบบฝึกหัด	1.8+1.10 การทบทวนจากบันทึก ต่างๆ (Reviewing records) เพราะการท่อง และจดจำ เป็นส่วน หนึ่งของการทบทวน
1.9 การขอความช่วยเหลือจากสังคม (Seeking and assistance) 1.9.1 เพื่อน (from peers) ข้อที่ 9, 24 และ 38 1.9.2 ครู (from teachers) ข้อที่ 10 และ 25	- ขอให้ช่วยอธิบายเนื้อหา - ขอคำปรึกษาในการทำการบ้าน/ รายงาน	-
1.10 การทบทวนจากบันทึกต่างๆ (Reviewing records) ข้อที่ 12, 27 และ 39	- อ่าน / ทำความเข้าใจ	1.8+1.10 (เหตุผลได้กล่าวไว้แล้ว)
1.11 การคิดเชื่อมโยง (Elaboration) ข้อที่ 13, 28, 40 และ 47	- คิดเชื่อมโยงระหว่างเนื้อหาใหม่ และเก่า - สามารถนำสิ่งที่รู้ไปใช้ได้	-

## ตารางที่ 6 (ต่อ)

องค์ประกอบด้านที่ 2 การกำกับตนเอง	พฤติกรรม	การรวมด้าน ที่มีความคล้ายคลึงกัน
2.1 เมตาคอกนิชัน (Metacognitive Strategies) ข้อที่ 14, 29, 48 และ 52	- ประเมินความเข้าใจของตนเอง - วางแผนในการเรียน - ควบคุมตนเอง - รู้จักใช้กลวิธีต่างๆในการเรียน	ลักษณะพฤติกรรมส่วนใหญ่มีปรากฏ แล้วในด้านต่างๆขององค์ประกอบ ด้านที่ 1 ผู้วิจัยจึงขอตัดด้าน 2.1 ที่ และนำข้อกระทงในด้านนี้ไปใส่ไว้ใน ด้านที่สัมพันธ์กัน ดังนี้ - ข้อ 14 ไปไว้ในด้าน 1.1 - ข้อ 29 ไปไว้ในด้าน 1.3 - ข้อ 48 ไปไว้ในด้าน 2.2 - ข้อ 52 ไปไว้ในด้าน 1.3
2.2 การจัดการควบคุมความ พยายาม (Effort Management Strategies) ข้อที่ 30, 42, 53 และ 55	- จัดการตนเอง และควบคุมให้ ตนเองทำงานสำเร็จ	1.7+ 2.2 (เหตุผลได้กล่าวไว้แล้ว)

ผู้วิจัยได้พิจารณาตัดข้อกระทงในแต่ละด้านอีกครั้ง โดยพิจารณาจากค่าสัมประสิทธิ์ สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้อกระทงที่เหลือในด้านนั้นๆ (Corrected Item-Total Correlation : CITC) โดยเลือกข้อที่มีค่า CITC สูง ไว้ และกำหนดให้จำนวนข้อกระทงในแต่ละด้านไม่เกิน 4 ข้อ ภายหลังจากคัดเลือก ได้แบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเองที่มีข้อกระทงรวม 31 ข้อ (รายละเอียดในภาคผนวก จ )

## 6.3 การตรวจสอบความเที่ยง (Reliability)

ผู้วิจัยใช้วิธีหาค่าความเที่ยงโดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์ความคงที่ภายใน (Coefficient of Internal Consistency) ด้วยสูตรของครอนบาค (Cronbach's Coefficiency Alpha) โดยหาค่าความเที่ยงก่อนการคัดเลือกรายข้อ และหลังการคัดเลือกรายข้อและปรับโครงสร้างของแบบวัดได้ค่าสัมประสิทธิ์ อัลฟาดังนี้

ตารางที่ 7 แสดงค่าความเที่ยงของแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง

องค์ประกอบ	แบบวัด ก่อนคัดเลือกรายข้อ		แบบวัด หลังคัดเลือกรายข้อ และปรับโครงสร้าง	
	จำนวนข้อ	ค่าความเที่ยง	จำนวนข้อ	ค่าความเที่ยง
1. กลวิธีทางปัญญา	44	.93	-	-
2. การกำกับตนเอง	11	.72	-	-
รวมทั้งฉบับ	55	.94	31	.91

#### 6.4 การหาเกณฑ์ปกติ

ผู้วิจัยหาค่าคะแนนที่ปกติ (Normalized T-score) เพื่อใช้แปลความหมายของคะแนนแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง โดยนำคะแนนรวมรายด้านของแบบวัดที่ได้จากนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาจำนวน 1,456 คน มาหาค่าคะแนนที่ (T-score) ด้วยสูตร  $T=50+10Z$  ได้ค่าคะแนนดิบของคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเองอยู่ระหว่าง 12-77 ค่าคะแนนที่ของคะแนนดิบและค่าระดับเปอร์เซ็นต์ไทล์ ได้แสดงรายละเอียดในภาคผนวก ฉ

#### แบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ

แบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ (Attitudes Toward Help-Seeking Scale) ที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นโดยอาศัยแนวทางจากแบบวัดจากการวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือสำหรับปัญหาทางจิตใจจากนักวิชาชีพ (Attitudes Toward Seeking Professional Psychological Help) ของณัฐสุดา เต็มพันธ์(2544) ซึ่งได้พัฒนาแบบวัดโดยอาศัยแนวทางจากแบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือสำหรับปัญหาทางจิตใจจากนักวิชาชีพ (Attitudes Toward Seeking Professional Psychological Help) ของ Fischer และ Turner (1970)

##### 1. ลักษณะของแบบวัด

แบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือเป็นแบบวัดที่ให้ผู้ตอบรายงานตนเอง(self-report) เกี่ยวกับเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือเมื่อบุคคลมีปัญหา โดยใช้วิธีประเมินค่าของลิเคิร์ต (Likert Scale) 4 ระดับ จาก 1 ถึง 4 คือ ไม่ตรงเลย ไม่ค่อยตรง ค่อนข้างตรง และตรงมาก ประกอบด้วยข้อกระทง 15 ข้อ (ดูรายละเอียดในภาคผนวก ค หน้า 165) ซึ่งวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือจากองค์ประกอบ 3 ด้าน ดังนี้

1. การยอมรับถึงความต้องการความช่วยเหลือ (Recognition of Personal Need for Help) เป็นการวัดเจตคติเมื่อผู้ตอบยอมรับถึงตนเองว่า เมื่อเขามีปัญหา เขามีเจตคติอย่างไรต่อการความช่วยเหลือ ประกอบด้วยข้อกระทง 5 ข้อ เป็นข้อกระทงทางบวก 3 ข้อ และข้อกระทงทางลบ 2 ข้อ

2. ความเข้าใจผิดเกี่ยวกับการขอความช่วยเหลือ (Irrational Beliefs about Help-Seeking) เป็นการวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลืออันเกิดจากความเข้าใจผิดเกี่ยวกับการขอความช่วยเหลือ ประกอบด้วยข้อกระทง 4 ข้อ เป็นข้อกระทงทางลบทั้งหมด 4 ข้อ

3. การเปิดเผยถึงปัญหาในความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Interpersonal openness Regarding One 's Problems) เป็นการวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ ซึ่งเป็นผลมาจากระดับของการเปิดเผยตนเองที่มีต่อผู้ให้ความช่วยเหลือ ประกอบด้วยข้อกระทง 6 ข้อ เป็นข้อกระทงทางบวก 2 ข้อ และข้อกระทงทางลบ 4 ข้อ

## 2. วิธีตอบแบบสอบถาม

ให้ผู้ตอบแบบสอบถามพิจารณาว่าข้อความแต่ละข้อตรงกับความคิด และความรู้สึกของผู้ตอบเพียงไร แล้วขีดเครื่องหมาย ( √ ) ทับตัวเลขที่เหมาะสม

หากตรงมากสำหรับผู้ตอบ	ให้ผู้ตอบขีด ( √ ) ทับเลข 4
หากค่อนข้างตรงสำหรับผู้ตอบ	ให้ผู้ตอบขีด ( √ ) ทับเลข 3
หากไม่ค่อยตรงสำหรับผู้ตอบ	ให้ผู้ตอบขีด ( √ ) ทับเลข 2
หากไม่ตรงเลยสำหรับผู้ตอบ	ให้ผู้ตอบขีด ( √ ) ทับเลข 1

## 3. เกณฑ์การให้คะแนน

คำตอบในข้อกระทงของแบบวัดชุดนี้ คือ 1 (ไม่ตรงเลย) ถึง 4 (ตรงมาก) การตรวจให้คะแนนแต่ละข้อกระทงในแบบสอบถาม จะมี 2 ลักษณะ คือ ข้อกระทงทางบวก และ ข้อกระทงทางลบ โดยมีเกณฑ์ให้คะแนนดังนี้

ตารางเกณฑ์ให้คะแนนแบบมาตราส่วนประเมินค่า ของแบบวัดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ

คำตอบ	คะแนน (ข้อกระทงทางบวก)	คะแนน (ข้อกระทงทางลบ)
ตรงมาก	4	1
ค่อนข้างตรง	3	2
ไม่ค่อยตรง	2	3
ไม่ตรงเลย	1	4

#### 4. การแปลผล

ผู้วิจัยใช้เกณฑ์การตัดคะแนนของคะแนนเฉลี่ยรวมในแต่ละด้าน โดยคะแนนแต่ละช่วงแสดงถึงการมีเจตคติทางบวก หรือเป็นกลาง หรือทางลบในการแสวงหาความช่วยเหลือ ดังนี้

ช่วงคะแนน	แสดงถึง
1.00 – 1.99	มีเจตคติทางลบในการแสวงหาความช่วยเหลือ
2.00 – 2.49	มีเจตคติเป็นกลางถึงค่อนข้างลบในการแสวงหาความช่วยเหลือ
2.50 – 2.99	มีเจตคติเป็นกลางถึงค่อนข้างบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือ
3.00 – 4.00	มีเจตคติทางบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือ

#### 5. การพัฒนาแบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ

ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิด งานวิจัย และแบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ สำหรับปัญหาทางจิตใจจากนักวิชาชีพ ของ Fischer และ Turner (1970) รวมทั้งแบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือสำหรับปัญหาทางจิตใจจากนักวิชาชีพ ฉบับภาษาไทย ของณัฐสุดา เต๋พันธ์(2544) ซึ่งสามารถสรุปได้ดังนี้

##### แบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือสำหรับปัญหาทางจิตใจจากนักวิชาชีพ

Fischer และ Turner (1970) ได้รวบรวมข้อความต่างๆที่แสดงถึงเจตคติที่มีต่อนักจิตวิทยาที่ปฏิบัติงานในคลินิก ในชุมชน และในสายงานด้านสุขภาพจิต เพื่อสร้างเป็นข้อคำถามในแบบสอบถามเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือสำหรับปัญหาทางจิตใจจากนักวิชาชีพ (Attitude Toward Seeking Professional Psychological Help Scale) ลักษณะพิเศษของแบบสอบถามนี้เป็นการวัดเจตคติจากข้อคำถามทั้งหมด 29 ข้อ แทนที่จะวัดด้วยข้อคำถามเดียว โดยมีข้อคำถามที่มีความหมายทางด้านบวก 11 ข้อ และข้อคำถามที่มีความหมายทางลบ 18 ข้อ โครงสร้างของแบบวัดดังกล่าวประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 ด้าน ดังนี้

1. การยอมรับถึงความต้องการความช่วยเหลือทางจิตวิทยา  
( Recognition of Personal Need for Professional)
2. ความอดทนต่อความเข้าใจผิดเกี่ยวกับจิตวิทยา  
(Tolerance of Stigma Associated with Psychological Help)

3. การเปิดเผยในความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลต่อปัญหาของบุคคล  
(Interpersonal Openness Regarding One's Problems)
4. ความเชื่อมั่นในผู้ปฏิบัติงานทางด้านสุขภาพจิต  
(Confidence in the Mental Health Profession)

ณัฐสุดา เต้พันธ์ (2544) ได้พัฒนาแบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพอของ Fischer และ Turner (1970) เพื่อใช้กับกลุ่มตัวอย่างนักศึกษาระดับปริญญาตรี โดยมีโครงสร้างแบบวัดและมีจำนวนข้อกระทงในแต่ละองค์ประกอบตามโครงสร้างเดิม รวมข้อกระทง 29 ข้อ โดยให้คำนิยามของนักจิตวิทยาไว้เพื่อให้ผู้ตอบแบบสอบถามเข้าใจตรงกัน

#### การประเมินคุณภาพแบบวัด

ผู้วิจัยได้สรุปการประเมินคุณภาพแบบวัดเปรียบเทียบระหว่างแบบวัดของ Fischer และ Turner (1970) และณัฐสุดา เต้พันธ์ (2544) จากการนำแบบวัดไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างนักศึกษา ได้ดังนี้

#### ความตรงของแบบวัด (Validity)

##### 1. ความตรงเชิงเนื้อหา ( Content Validity)

ฉบับ Fischer และ Turner (1970)	ฉบับ ณัฐสุดา เต้พันธ์ (2544)
1.1 นำข้อความแสดงถึงเจตคติทั้งทางบวกและลบที่มีต่อนักจิตวิทยาที่ปฏิบัติงานในคลินิก ในชุมชน ในสายงานด้านสุขภาพจิตจำนวน 47 ข้อคำถามไปให้คณะกรรมการซึ่งประกอบด้วยนักจิตวิทยาคลินิกและนักจิตวิทยาการปรึกษาจำนวน 14 คน พิจารณาตรวจสอบ มีข้อความที่ผ่านการคัดเลือกจำนวน 31 ข้อ	นำแบบสอบถามเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพอที่ได้แปลไปตรวจสอบความถูกต้องในการแปลสำนวนภาษาและความตรงตามเนื้อหา โดยผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่าน ได้ความเห็นพ้องกันทั้ง 3 ท่าน จำนวน 29 ข้อ
1.2 นำข้อคำถาม 31 ข้อ ไปทดสอบหาความสัมพันธ์กับแบบสอบถามความต้องการทางสังคมของ Marlone-Crowne (Marlone-Crowne Social Desirability Scale) และได้ตัดข้อคำถามออกไป 2 ข้อ เหลือเพียง 29 ข้อ	

## 2. ความตรงจากการตรวจสอบความสอดคล้องภายในแบบวัด

ฉบับ Fischer และ Turner (1970)	ฉบับ ณัฐสุดา เต้พันธ์ (2544)
<p>หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมของเจตคติย่อย 3 ด้านแรก กับคะแนนรวมของเจตคติด้านความเชื่อมั่นในผู้ปฏิบัติงานทางด้านสุขภาพจิต (ด้านที่ 4) ดังนี้</p> <p>ค่า <math>r</math> ระหว่างด้านที่ 1 กับ ด้านที่ 4 = .58            ค่า <math>r</math> ระหว่างด้านที่ 2 กับ ด้านที่ 4 = .35            ค่า <math>r</math> ระหว่างด้านที่ 3 กับ ด้านที่ 4 = .25</p>	<p>หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายช้อกับรายด้านรวม จากนักศึกษาระดับปริญญาตรีจำนวน 69 คน พบว่ามีค่า <math>r</math> ระหว่างรายช้อกับรายด้านสูงกว่า .20 อยู่ 22 ช้อ (อยู่ในช่วง .22 ถึง .69) ส่วนอีก 7 ช้อที่มีค่า <math>r</math> ระหว่างรายช้อกับรายด้านต่ำกว่า .20 นำมาปรับปรุงใหม่ร่วมกับผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่าน แล้วนำแบบวัดทั้งฉบับไปตรวจสอบใหม่กับกลุ่มตัวอย่างจำนวน 55 คน พบว่ามีค่า <math>r</math> ระหว่างรายช้อกับรายด้านอยู่ระหว่าง .19 ถึง .72</p>

## 3. ความตรงตามสภาพ (Concurrent Validity)

ฉบับ Fischer และ Turner (1970)	ฉบับ ณัฐสุดา เต้พันธ์ (2544)
<p>ทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มด้วยค่า t-test โดยใช้วิธี Known Group ระหว่างกลุ่มตัวอย่างที่เคยมีประสบการณ์ในการปรึกษากับนักวิชาชีพ กับกลุ่มตัวอย่างที่ไม่เคยมีประสบการณ์ในการปรึกษากับนักวิชาชีพ โดยแบ่งแยกการเปรียบเทียบตามเพศได้ดังนี้</p> <p>เพศหญิงจำนวนรวม 298 คน            (เคยปรึกษา 30 คน ไม่เคยปรึกษา 268 คน)</p> <p>พบว่าคะแนนจากการทำแบบวัดทั้งสองกลุ่มมีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญที่ <math>p &lt; .001</math>            (<math>t = 4.73, df = 296</math>)</p> <p>เพศชายจำนวนรวม 233 คน            (เคยปรึกษา 17 คน ไม่เคยปรึกษา 216 คน)</p> <p>พบว่าคะแนนจากการทำแบบวัดทั้งสองกลุ่มมีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญที่ <math>P &lt; .001</math>            (<math>t = 3.30, df = 231</math>)</p>	<p>ทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มด้วยค่า t-test โดยใช้วิธี Known Group ระหว่างนักศึกษาระดับมหาบัณฑิต คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำนวน 30 คน กับ นักศึกษาระดับมหาบัณฑิต คณะวิศวกรรมศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำนวน 25 คน โดยเลือกช้อความที่มีค่าอำนาจจำแนกสูง หรือมีค่า <math>t</math> (t-test) มากกว่า 1.65 ขึ้นไป ที่ระดับ <math>p &lt; .05</math></p> <p>พบว่าช้อคำถามทั้งหมด 29 ช้อผ่านเกณฑ์โดยมีค่า <math>t</math> (t-test) อยู่ในช่วง 1.71 ถึง 5.60</p>

#### 4. ความเที่ยงของแบบวัด (Reliability)

Fischer และ Turner (1970) หาค่าความเที่ยงโดยการประเมินค่าความคงที่ภายใน (Internal Consistency) ตามวิธีของ Tryon (1957) ส่วนณัฐสุดา เต้พันธ์ (2544) หาค่าความเที่ยงจากสูตรสัมประสิทธิ์แอลฟาของ Cronbach (Cronbach Alpha Coefficients) ผลปรากฏ ดังนี้

มาตรวัด	จำนวน ข้อ	Fischer และ Turner (1970) ค่า $r$ ( $n = 406$ )	ณัฐสุดา เต้พันธ์ (2544) ค่าอัลฟา ( $n = 55$ )
ด้านการย้อนระลึก ( Recognition )	8	.67	.79
ด้านความอดทน (Tolerance)	5	.70	.62
ด้านความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Interpersonal)	7	.62	.76
ด้านความเชื่อมั่น ( Confidence )	9	.74	.70
รวมทั้งฉบับ	29	.83	.89

จากนั้น Fischer และ Turner ได้นำแบบวัดไปทดสอบหาค่าความเที่ยงโดยการทดสอบซ้ำ โดยเว้นระยะเวลาดังนี้

เว้นระยะเวลา 5 วัน ในกลุ่มตัวอย่างจำนวน 26 คน ได้ค่าความเที่ยงเท่ากับ .86  
 เว้นระยะเวลา 2 อาทิตย์ ในกลุ่มตัวอย่างจำนวน 47 คน ได้ค่าความเที่ยงเท่ากับ .89  
 เว้นระยะเวลา 4 อาทิตย์ ในกลุ่มตัวอย่างจำนวน 31 คน ได้ค่าความเที่ยงเท่ากับ .82  
 เว้นระยะเวลา 6 อาทิตย์ ในกลุ่มตัวอย่างจำนวน 19 คน ได้ค่าความเที่ยงเท่ากับ .73  
 เว้นระยะเวลา 2 เดือน ในกลุ่มตัวอย่างจำนวน 20 คน ได้ค่าความเที่ยงเท่ากับ .84

เกณฑ์การให้คะแนน

แบบวัดทั้ง 2 ฉบับมีจำนวนข้อเท่ากัน 29 ข้อคำถาม โดยมีข้อคำถามที่มีความหมายทางด้านบวก 11 ข้อ และข้อคำถามที่มีความหมายทางลบ 18 ข้อ โดยมีเกณฑ์การให้คะแนนดังนี้



ฉบับ Fischer และ Turner (1970)	ฉบับ ญัฐสุดา เต้พันธ์ (2544)															
<p>ลักษณะแบบวัดเป็นแบบให้เลือกตอบตามมาตราส่วนประเมินค่า ( Likert Scale ) 4 ระดับ จากหมายเลข (0) หมายถึง ไม่ตรงเลย จนถึง หมายเลข (3) หมายถึง ตรงมาก โดยมีเกณฑ์การให้คะแนนดังนี้</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>ข้อความทางบวก</th> <th>ข้อความทางลบ</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ตรงมาก</td> <td>ได้ 3 คะแนน</td> <td>ได้ 0 คะแนน</td> </tr> <tr> <td>ค่อนข้างตรง</td> <td>ได้ 2 คะแนน</td> <td>ได้ 1 คะแนน</td> </tr> <tr> <td>ไม่ค่อยตรง</td> <td>ได้ 1 คะแนน</td> <td>ได้ 2 คะแนน</td> </tr> <tr> <td>ไม่ตรงเลย</td> <td>ได้ 0 คะแนน</td> <td>ได้ 3 คะแนน</td> </tr> </tbody> </table>		ข้อความทางบวก	ข้อความทางลบ	ตรงมาก	ได้ 3 คะแนน	ได้ 0 คะแนน	ค่อนข้างตรง	ได้ 2 คะแนน	ได้ 1 คะแนน	ไม่ค่อยตรง	ได้ 1 คะแนน	ได้ 2 คะแนน	ไม่ตรงเลย	ได้ 0 คะแนน	ได้ 3 คะแนน	<p>ลักษณะแบบวัดเป็นแบบให้เลือกตอบตามมาตราส่วนประเมินค่า ( Likert Scale ) 4 ระดับ และมีเกณฑ์การให้คะแนนตามเดิม แต่เปลี่ยนหมายเลขที่แทนระดับความรู้สึก เพื่อลดอคติของผู้ตอบที่อาจจะเกิดขึ้นกับหมายเลข 0 จากเดิมที่ให้เลือกตอบหมายเลข 0-3 เป็นให้เลือกตอบ 1-4 แทน ดังนั้นหมายเลข (1) หมายถึง ไม่ตรงเลย จนถึง หมายเลข (4) หมายถึง ตรงมาก</p>
	ข้อความทางบวก	ข้อความทางลบ														
ตรงมาก	ได้ 3 คะแนน	ได้ 0 คะแนน														
ค่อนข้างตรง	ได้ 2 คะแนน	ได้ 1 คะแนน														
ไม่ค่อยตรง	ได้ 1 คะแนน	ได้ 2 คะแนน														
ไม่ตรงเลย	ได้ 0 คะแนน	ได้ 3 คะแนน														

### การแปลผล

แบบวัดที่ ญัฐสุดา เต้พันธ์ (2544) ได้พัฒนาขึ้นได้ใช้วิธีการแปลผลตามเกณฑ์ของ Fischer และ Turner (1970) กล่าวคือ นำผลคะแนนที่ได้จากแบบสอบถามมาคิดคะแนนรวมเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพ คะแนนรวมจะอยู่ในช่วง 0 – 87 โดยคะแนนสูงจะแสดงถึงเจตคติในทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสำหรับปัญหาทางจิตใจจากนักวิชาชีพ คะแนนต่ำจะแสดงถึงเจตคติในทางลบต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสำหรับปัญหาทางจิตใจจากนักวิชาชีพ

ระดับเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือสำหรับปัญหาทางจิตใจจากนักวิชาชีพ แบ่งเป็น 3 ช่วงคะแนน ดังนี้

คะแนนต่ำ คือ ตั้งแต่ 0 – 49 คะแนน แสดงว่าบุคคลมีเจตคติในทางลบต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสำหรับปัญหาทางจิตใจจากนักวิชาชีพสำหรับตนเองหรือสำหรับเพื่อนของบุคคลนั้น บุคคลในกลุ่มนี้จะมี ความเข้าใจผิดและเจตคติในทางลบต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และเห็นว่าเป็นการแสดงถึงความอ่อนแอทางอารมณ์ของเขา บุคคลเหล่านี้จะให้คุณค่าต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพ

คะแนนปานกลาง คือ ตั้งแต่ 50 – 63 คะแนน แสดงว่าบุคคลมีการยอมรับว่าความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพเป็นสิ่งมีประโยชน์ แต่ไม่มีความแน่ใจว่าตนเองมีความพอใจพอที่จะไปเข้ารับบริการหรือไม่

คะแนนสูง คือ ตั้งแต่ 64 – 87 คะแนน แสดงว่าบุคคลมีเจตคติในทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสำหรับปัญหาทางจิตใจจากนักวิชาชีพ โดยบุคคลนี้จะรู้สึกว่าคุณค่าตนเองเป็นผู้ควบคุมชีวิตตนเอง และไม่ให้คุณค่าต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพ

## ขั้นตอนการพัฒนาเครื่องมือของผู้วิจัย

5.1 ศึกษาแนวคิด งานวิจัย และแบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพ ของ Fischer และ Turner (1970) รวมทั้งแบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือสำหรับปัญหาทางจิตใจจากนักวิชาชีพ ฉบับภาษาไทย ของณัฐสุดา เต๋พันธ์ (2544)

5.2 รวบรวมกลุ่มคำ ข้อความ และประโยคในบริบทของคนไทยที่แสดงถึงเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ จากสิ่งตีพิมพ์

5.3 รวบรวมกลุ่มคำ ข้อความ และประโยคที่แสดงถึงเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือทั้งแบบเป็นทางการ และไม่เป็นทางการ จากการสัมภาษณ์นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย จำนวน 10 คน

5.4 เลือกองค์ประกอบจากแบบวัดเดิมที่สามารถนำมาปรับใช้ได้กับกลุ่มตัวอย่างนักเรียนมัธยมศึกษา โดยอาศัยประโยค และกลุ่มคำจากข้อที่ 2 และ 3 ประกอบ และเนื่องจากนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาอาจมีความเกี่ยวข้องกับนักจิตวิทยาน้อย ดังนั้นผู้วิจัยจึงปรับลักษณะของแบบวัดจากการวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือสำหรับปัญหาทางจิตใจจากนักวิชาชีพ (Attitude Toward Seeking Professional Psychological Help) มาเป็นแบบวัดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ (Attitude toward Help-Seeking Scale) แทนประกอบด้วย โดยเลือกองค์ประกอบ ข้อที่ 1-3 ของแบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือสำหรับปัญหาทางจิตใจจากนักวิชาชีพ มาปรับใหม่ให้เหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ดังนี้

ด้านที่ 1 การยอมรับถึงความต้องการความช่วยเหลือ

(Recognition of Personal Need for Help)

ด้านที่ 2 ความเข้าใจผิดเกี่ยวกับการขอความช่วยเหลือ

(Irrational Beliefs about Help-Seeking)

ด้านที่ 3 การเปิดเผยถึงปัญหาในความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล

(Interpersonal Openness Regarding One 's Problems)

5.5 ปรับข้อกระทงในแบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือสำหรับปัญหาทางจิตใจจากนักวิชาชีพ ของ ณัฐสุดา เต๋พันธ์ (2544) รวมทั้งสร้างข้อกระทงใหม่เพื่อให้สอดคล้องกับโครงสร้างองค์ประกอบของแบบวัดของผู้วิจัย ได้ข้อกระทงรวม 19 ข้อ จำแนกตามแต่ละองค์ประกอบดังนี้

ด้านที่ 1 การย้อนระลึกถึงความต้องการความช่วยเหลือ ประกอบด้วยข้อกระทงทางบวก 3 ข้อ ข้อกระทงทางลบ 4 ข้อ รวม 7 ข้อ

ด้านที่ 2 ความเข้าใจผิดเกี่ยวกับการขอความช่วยเหลือ ประกอบด้วยข้อกระทงทางบวก 1 ข้อ ข้อกระทงทางลบ 4 ข้อ รวม 5 ข้อ

ด้านที่ 3 การเปิดเผยถึงปัญหาในความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ประกอบด้วยข้อกระทงทางบวก 2 ข้อ ข้อกระทงทางลบ 5 ข้อ รวม 7 ข้อ

5.6 นำแบบวัดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ ไปทดลองใช้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาจำนวน 10 คน เพื่อตรวจความเหมาะสมของภาษาที่ใช้ และทำการปรับปรุงภาษาให้มีความชัดเจน และสื่อความหมายที่เข้าใจตรงกัน

## 6. การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

### 6.1 การประเมินค่าความตรง (Validity)

#### 6.1.1 การตรวจสอบความตรงตามเนื้อหา (Content Validity)

ผู้วิจัยนำแบบวัดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือทั้ง 19 ข้อ ไปตรวจสอบความตรงตามคำจำกัดความและความถูกต้องของภาษาที่ใช้ จากผู้ทรงคุณวุฒิในคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยจำนวน 2 ท่าน ได้แก่ รศ.ดร.ชุมพร ยงกิตติกุล และ รศ.สุภาพรรณ โคตรจรัส

#### 6.1.2 การตรวจสอบความตรงตามสภาพ (Concurrent Validity)

ผู้วิจัยได้พิจารณานำแบบวัดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือที่ปรับแก้ภาษาแล้วไปทดลองใช้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และปีที่ 5 โรงเรียนวชิรธรรมสาธิต จำนวน 103 คน นำข้อมูลที่ได้มาหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้อกระทงที่เหลือทั้งฉบับ (Corrected Item-Total Correlation : CITC) เพื่อคัดเลือกข้อกระทงที่มีค่า CITC มากกว่า .20 ที่ระดับนัยสำคัญ .05 พบว่ามีข้อกระทงที่ผ่านเกณฑ์ 15 ข้อ จาก 19 ข้อ

ผู้วิจัยหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้อกระทงที่เหลือเฉพาะด้าน (Corrected Item-Total Correlation : CITC) เพื่อคัดเลือกข้อกระทง ที่มีค่า CITC มากกว่า .20 ที่ระดับนัยสำคัญ .05 พบว่ามีข้อกระทงที่ผ่านเกณฑ์ 17 ข้อ จาก 19 ข้อ

ผู้วิจัยทดสอบหาค่าอำนาจจำแนกรายข้อโดยใช้เทคนิคการจำแนกกลุ่มคะแนนสูง และกลุ่มคะแนนต่ำ ร้อยละ 27 ด้วยการทดสอบค่าที (t-test) จากคะแนนรวมแบบวัดทั้งฉบับ พบว่ากลุ่มคะแนนสูงมีจำนวน 28 คน และกลุ่มคะแนนต่ำมีจำนวน 28 คน ทดสอบด้วยค่าที (t-test) ที่ระดับนัยสำคัญ .05 พบว่ามีข้อกระทบผ่านเกณฑ์ 16 ข้อ จากทั้งหมด 19 ข้อ

ข้อกระทบที่ผ่านการคัดเลือก จะต้องผ่านเกณฑ์ค่าอำนาจจำแนกรายข้อโดยใช้เทคนิคการจำแนกกลุ่มคะแนนสูง และกลุ่มคะแนนต่ำ ร้อยละ 27 ด้วยการทดสอบค่าที (t-test) และผ่านเกณฑ์ค่า CITC เกณฑ์ใดเกณฑ์หนึ่ง รวมอย่างน้อย 2 ใน 3 เกณฑ์ ได้ข้อกระทบที่ผ่านเกณฑ์ทั้งหมด 16 ข้อ จากทั้งหมด 19 ข้อ

หลังจากนั้นผู้วิจัยพิจารณาจำนวนข้อกระทบในแต่ละองค์ประกอบ พบว่าองค์ประกอบด้านที่ 3 มีจำนวนข้อกระทบมากกว่าด้านอื่นๆ ผู้วิจัยจึงพิจารณาตัดข้อกระทบในองค์ประกอบด้านที่ 3 เพิ่มอีก 1 ข้อ ได้แก่ข้อที่ 6 เนื่องจากข้อกระทบดังกล่าวมีค่าสถิติที่มีนัยสำคัญน้อยกว่าข้ออื่นๆ ในด้านเดียวกัน และการตัดข้อกระทบนี้ จะไม่ส่งผลกระทบต่อโครงสร้างของแบบวัดแต่อย่างใด รวมข้อกระทบที่ผ่านการคัดเลือกรายข้อทั้งสิ้น 15 ข้อ (ดูรายละเอียดในภาคผนวก ข )

## 6.2 ความเที่ยงของแบบวัด

ผู้วิจัยใช้วิธีหาค่าความเที่ยงโดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์ความคงที่ภายใน (Coefficient of Internal Consistency) ด้วยสูตรของครอนบาค (Cronbach's Coefficiency Alpha) ได้ค่าความเที่ยงรวมทั้งฉบับ และค่าความเที่ยงเฉพาะแต่ละองค์ประกอบ ก่อนและหลังการคัดเลือกรายข้อ ดังตาราง

ตารางที่ 8 ค่าความเที่ยงของแบบวัดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ

องค์ประกอบ	ก่อนคัดเลือกรายข้อ		หลังคัดเลือกรายข้อ	
	จำนวนข้อ	ค่าความเที่ยง	จำนวนข้อ	ค่าความเที่ยง
1. การยื่นระลึกถึงความต้องการความช่วยเหลือ	7	.53	5	.51
2. ความเข้าใจผิดเกี่ยวกับการขอความช่วยเหลือ	5	.54	4	.60
3. การเปิดเผยถึงปัญหาในความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล	7	.64	6	.63
รวมทั้งฉบับ	19	.72	15	.75

### 6.3 การหาเกณฑ์ปกติ

ผู้วิจัยหาค่าคะแนนที่ปกติ (Normalized T-score) เพื่อใช้แปลความหมายของคะแนนแบบวัดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ โดยนำคะแนนรวมรายด้านของแบบวัดที่ได้จากนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาจำนวน 1,456 คน มาหาค่าคะแนนที่ (T-score) ด้วยสูตร  $T=50+10Z$  ได้ค่าคะแนนดิบของคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลืออยู่ระหว่าง 16-77 ค่าคะแนนที่ของคะแนนดิบ และค่าระดับเปอร์เซ็นต์ไทล์ ได้แสดงรายละเอียดในภาคผนวก ฉ

#### แบบวัดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ : ตอนที่ 2

ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดตอนที่ 2 นี้ขึ้นโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อค้นหาแหล่งของความช่วยเหลือของกลุ่มตัวอย่าง โดยให้ผู้ตอบพิจารณาว่าในช่วงปีที่ผ่านมา เมื่อประสบปัญหา เขาจะแสวงหาความช่วยเหลือจากแหล่งใดบ้าง และมีความถี่มากน้อยเพียงไร โดยให้ผู้ตอบเลือกคำตอบจากคำตอบที่เป็นแหล่งความช่วยเหลือที่เป็นทางการ และไม่เป็นทางการ จากมาตราส่วนประเมินค่า (Likert Scale) ให้เลือก 4 ระดับ จากหมายเลข (1) ไม่เคยขอความช่วยเหลือจากบุคคลเหล่านั้นเลย จนถึงระดับ หมายเลข (4) หมายถึง มีความถี่ในการขอความช่วยเหลือจากแหล่งดังกล่าวมากที่สุด (ดูรายละเอียดในภาคผนวก ค หน้า 166) ซึ่งการให้คะแนนจะให้เป็นรายชื่อตามตัวบุคคลที่นักเรียนขอความช่วยเหลือ โดยมีคะแนนตั้งแต่ 1-4 คะแนน

#### ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย และการเก็บข้อมูล

ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

1. ศึกษาแนวคิด และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ จากนั้นนำเครื่องมือที่พัฒนาไปทดลองใช้เพื่อหาความตรง และความเที่ยงของเครื่องมือ
2. ติดต่อขอความร่วมมือในการทำวิจัย โดยทำหนังสือขอความร่วมมือจากคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ถึงโรงเรียนของรัฐจำนวน 4 แห่งที่ผู้วิจัยคัดเลือกไว้เพื่อเก็บข้อมูล
3. ผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเองใน 3 โรงเรียน ได้แก่ โรงเรียนมัธยมวัดดุสิตาราม โรงเรียนพระโขนงพิทยาลัย และโรงเรียนสุรศักดิ์มนตรี ส่วนโรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (ฝ่ายมัธยม) นั้น อาจารย์ฝ่ายแนะแนวเป็นผู้เก็บรวบรวมข้อมูลให้ตามกลุ่มตัวอย่างที่ผู้วิจัยกำหนดไว้

ในกรณีที่ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเอง ผู้วิจัยได้เข้าไปในชั้นเรียน แนะนำตัวเองพร้อมทั้งแจ้งวัตถุประสงค์การวิจัย อธิบายวิธีการตอบแบบสำรวจ และขอความร่วมมือจากกลุ่มตัวอย่างให้ตอบข้อมูลให้ครบถ้วน โดยใช้เวลา 1 คาบเรียน เมื่อกลุ่มตัวอย่างตอบแบบสำรวจแล้ว ผู้วิจัยตรวจสอบความเรียบร้อยก่อนเก็บรวบรวมข้อมูล ส่วนกรณีที่อาจารย์ฝ่ายแนะแนวเป็นผู้เก็บรวบรวมข้อมูลแทนนั้น ผู้วิจัยได้แจ้งวัตถุประสงค์การวิจัย และอธิบายวิธีการตอบแบบสำรวจอย่างละเอียด และขอความร่วมมือจากอาจารย์ให้ดำเนินการตามขั้นตอนเช่นเดียวกับผู้วิจัยทุกประการ เพื่อให้การเก็บข้อมูลมีมาตรฐานเดียวกัน

### การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยนำกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดมาวิเคราะห์จำแนกรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู และนำกลุ่มตัวอย่างที่สามารถจำแนกรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูได้ มาวิเคราะห์ค่าสถิติต่างๆ โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS ดังนี้

1. หาค่าสถิติพื้นฐาน ของตัวแปรทั้งหมด
  - 1.1 จำนวนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูด้วยรูปแบบที่เด่นชัดแต่ละรูปแบบ
  - 1.2 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู  
คะแนนการเรียนรู้แบบกำกับคะแนน และคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ
  - 1.3 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนพฤติกรรมการขอความช่วยเหลือจากบุคคลต่างๆของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา
2. วิเคราะห์ค่าความแปรปรวนสามทาง (Three – way ANOVA) โดยมีตัวแปรอิสระ ได้แก่ รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน วิเคราะห์ตัวแปรตามทีละตัว ได้แก่ คะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และคะแนนเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ ถ้าผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จะทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่โดยวิธี Dunnett's T3
3. หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของคะแนนรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยวิธีการของเพียร์สัน

## บทที่ 4

### ผลการวิจัย

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเสนอเป็นลำดับขั้นดังนี้

1. ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรทั้งหมด
  - 1.1 จำนวนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูด้วยรูปแบบที่เด่นชัดแต่ละรูปแบบ
  - 1.2 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
  - 1.3 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
  - 1.4 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนพฤติกรรมการขอความช่วยเหลือจากบุคคลต่างๆของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา
2. ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
  - 2.1 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จำแนกตามตัวแปร ดังนี้
    - 2.1.1 รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และระดับชั้นเรียน
    - 2.1.2 รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
    - 2.1.3 รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
  - 2.2 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จำแนกตามตัวแปร ดังนี้
    - 2.2.1 รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และระดับชั้นเรียน
    - 2.2.2 รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
    - 2.2.3 รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

3. ผลการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของคะแนนรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยวิธีการของเพียร์สัน

โดยการวิเคราะห์ข้อมูล มีการใช้สัญลักษณ์ต่างๆแทนความหมาย ดังนี้

$n$	หมายถึง	จำนวนกลุ่มตัวอย่างในกลุ่มย่อย
$N$	หมายถึง	จำนวนตัวอย่างทั้งหมดในการวิจัยครั้งนี้
$M$	หมายถึง	มัชฌิมเลขคณิต
$SD$	หมายถึง	ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)
$F$	หมายถึง	ค่าสถิติเอฟ
$p$	หมายถึง	ระดับมีนัยสำคัญ
$\sim$	หมายถึง	ไม่มีนัยสำคัญ

## 1. ค่าสถิติพื้นฐาน

### 1.1 จำนวนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูด้วยรูปแบบที่เด่นชัดแต่ละรูปแบบ

ในการวิเคราะห์ข้อมูลจำนวนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูด้วยรูปแบบที่เด่นชัด แต่ละรูปแบบ ผู้วิจัยได้นำคะแนนการเลี้ยงดูแต่ละรูปแบบไปคำนวณเป็นคะแนนมาตรฐาน (Z-score) จากนั้นจึงนำคะแนนมาตรฐานแต่ละรูปแบบมาลดด้วยคะแนนมาตรฐานรูปแบบอื่นๆ นักเรียนคนใด ถูกจัดว่าได้รับการอบรมเลี้ยงดูด้วยรูปแบบที่เด่นชัดรูปแบบใด จะต้องมีความคะแนนมาตรฐานรูปแบบนั้น สูงกว่าอีก 3 รูปแบบอย่างน้อยครั้งหนึ่งของค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน

ผลการวิจัยปรากฏในตารางที่ 9 ซึ่งจะเห็นได้ว่าจากจำนวนนักเรียนทั้งหมด 1,456 คน สามารถจำแนกนักเรียนที่มีรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูที่เด่นชัดได้เพียง 739 คน หรือร้อยละ 50.8 และ จำแนกไม่ได้ถึง 717 คน หรือร้อยละ 49.2 แสดงให้เห็นถึงเกณฑ์ที่ค่อนข้างเข้มงวดในการใช้จำแนก การอบรมเลี้ยงดูในครั้งนี้ และเมื่อพิจารณาเฉพาะนักเรียนที่สามารถจำแนกได้ว่ามีรูปแบบการเลี้ยงดู ที่เด่นชัดจำนวน 739 คน จากตารางที่ 10 พบว่ามีจำนวนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอา ใจใส่มากที่สุด คือ 354 คน หรือร้อยละ 47.9 รองลงมาได้แก่การอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ 157 คน หรือร้อยละ 21.2 ส่วนอันดับที่ 3 และ 4 มีจำนวนใกล้เคียงกัน คือ อันดับที่ 3 รูปแบบการอบรม เลี้ยงดูแบบควบคุมจำนวน 115 คน หรือ ร้อยละ 15.6 และอันดับที่ 4 รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู แบบทอดทิ้งจำนวน 113 คน หรือร้อยละ 15.3



ในการเสนอผลการวิจัยตอนต่อไป ผู้วิจัยจะวิเคราะห์ผลจากจำนวนนักเรียนที่ได้รับการ  
การอบรมเลี้ยงดูด้วยรูปแบบที่เด่นชัด 4 รูปแบบ

ตารางที่ 9 จำนวนและร้อยละของนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูด้วยรูปแบบที่ชัดเจนแต่ละรูปแบบ  
และที่ไม่สามารถจำแนกได้

รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู	จำนวน(คน)	%
1. การอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่	354	24.3
2. การอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม	115	7.9
3. การอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ	157	10.8
4. การอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง	113	7.8
รวม 4 แบบ	739	50.8
ไม่สามารถจำแนกได้	717	49.2
รวม	1,456	100.0

ตารางที่ 10 จำนวนและร้อยละของนักเรียนเฉพาะที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูด้วยรูปแบบที่ชัดเจน  
แต่ละรูปแบบ

รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู	จำนวน(คน)	%
1. การอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่	354	47.9
2. การอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม	115	15.6
3. การอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ	157	21.2
4. การอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง	113	15.3
รวม	739	100.0

ตารางที่ 11 ค่าเฉลี่ย ( $M$ ) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ( $SD$ ) ของคะแนนการเรียนรู้แบบ  
 กำกับตนเอง และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา  
 จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์  
 ทางการเรียน

ตัวแปร	จำนวน		การเรียนรู้แบบ กำกับตนเอง		เจตคติต่อการแสวงหา ความช่วยเหลือ	
	คน	ร้อยละ	$M$	$SD$	$M$	$SD$
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู						
เอาใจใส่	354	47.9	3.59	0.52	2.88	0.38
ควบคุม	115	15.6	3.31	0.53	2.59	0.38
ตามใจ	157	21.2	3.19	0.56	2.74	0.36
ทอดทิ้ง	113	15.3	2.97	0.65	2.57	0.39
เพศ						
ชาย	312	42.2	3.23	0.60	2.66	0.38
หญิง	427	57.8	3.47	0.58	2.83	0.40
ระดับชั้นเรียน						
ม.2	383	51.8	3.30	0.63	2.73	0.40
ม.5	356	48.2	3.44	0.55	2.79	0.40
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน						
สูง	393	53.2	3.54	0.53	2.80	0.41
ปานกลาง	261	35.3	3.23	0.61	2.75	0.39
ต่ำ	85	11.5	2.99	0.59	2.61	0.35
รวม	739	100.0	3.37	0.60	2.76	0.40

## 1.2 คะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

การวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเองใช้มาตราประเมินค่า 5 ระดับ ตั้งแต่ 1 ถึง 5 ความหมายของคะแนนแบ่งตามเกณฑ์ดังนี้

<u>ช่วงคะแนน</u>	<u>แสดงถึง</u>
1.00 – 2.49	มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับต่ำ
2.50 – 2.99	มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับปานกลางถึงค่อนข้างต่ำ
3.00 – 3.49	มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับปานกลางถึงค่อนข้างสูง
3.50 – 5.00	มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับสูง

จากข้อมูลตารางที่ 11 เมื่อเปรียบเทียบกับเกณฑ์การตัดคะแนนดังกล่าวแสดงว่า

1.2.1 นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาโดยรวมมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ในระดับค่อนข้างสูง

1.2.2 นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ( $M = 3.59$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับสูง นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม ( $M = 3.31$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับค่อนข้างสูง ส่วนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ ( $M = 3.19$ ) และนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง ( $M = 2.97$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับปานกลาง

1.2.3 นักเรียนชาย ( $M = 3.23$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับปานกลาง ส่วนนักเรียนหญิง ( $M = 3.47$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับค่อนข้างสูง

1.2.4 นักเรียนทั้งระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ( $M = 3.30$ ) และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ( $M = 3.44$ ) ต่างก็มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองอยู่ในระดับค่อนข้างสูง

1.2.5 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ( $M = 3.54$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับสูง นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ( $M = 3.23$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับปานกลางถึงค่อนข้างสูง และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ( $M = 2.99$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับปานกลาง

### 1.3 คะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

การวัดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ ใช้มาตราประเมินค่า 4 ระดับ ตั้งแต่ 1 ถึง 4 ความหมายของคะแนนแบ่งตามเกณฑ์ดังนี้

<u>ช่วงคะแนน</u>	<u>แสดงถึง</u>
1.00 – 1.99	มีเจตคติทางลบต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ
2.00 – 2.49	มีเจตคติเป็นกลางถึงค่อนข้างลบต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ
2.50 – 2.99	มีเจตคติเป็นกลางถึงค่อนข้างบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ
3.00 – 4.00	มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ

จากข้อมูลในตารางที่ 11 เมื่อเปรียบเทียบกับเกณฑ์การตัดคะแนนดังกล่าว แสดงว่า

1.3.1 นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาโดยรวมมีเจตคติค่อนข้างบวก ในการแสวงหาความช่วยเหลือ

1.3.2 นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ( $M = 2.88$ ) มีเจตคติค่อนข้างบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ ( $M = 2.74$ ) มีเจตคติเป็นกลางถึงค่อนข้างบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ ส่วนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม ( $M = 2.59$ ) และนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง ( $M = 2.57$ ) มีเจตคติเป็นกลางต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ

1.3.3 นักเรียนชาย ( $M = 2.66$ ) มีเจตคติเป็นกลางต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ ส่วนนักเรียนหญิง ( $M = 2.83$ ) มีเจตคติค่อนข้างบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ

1.3.4 นักเรียนทั้งระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ( $M = 2.73$ ) และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ( $M = 2.79$ ) ต่างก็มีเจตคติเป็นกลางถึงค่อนข้างบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ

1.3.5 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ( $M = 2.80$ ) มีเจตคติค่อนข้างบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ( $M = 2.75$ ) มีเจตคติเป็นกลางถึงค่อนข้างบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ( $M = 2.61$ ) มีเจตคติเป็นกลางต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ

#### 1.4 คะแนนพฤติกรรมขอความช่วยเหลือจากบุคคลต่างๆของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา

การวัดพฤติกรรมขอความช่วยเหลือ ใช้มาตราประเมินค่า 4 ระดับ ตั้งแต่ 1 ถึง 4 ความหมายของคะแนนแบ่งตามเกณฑ์ดังนี้

ช่วงคะแนน	แสดงถึง
1.00 – 2.00	ผู้ตอบขอความช่วยเหลือจากบุคคลดังกล่าวน้อย
2.00 – 2.49	ผู้ตอบขอความช่วยเหลือจากบุคคลดังกล่าวปานกลางถึงค่อนข้างน้อย
2.50 – 2.99	ผู้ตอบขอความช่วยเหลือจากบุคคลดังกล่าวปานกลางถึงค่อนข้างมาก
3.00 – 4.00	ผู้ตอบขอความช่วยเหลือจากบุคคลดังกล่าวมาก

ตารางที่ 12 ค่าเฉลี่ย ( $M$ ) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ( $SD$ ) ของคะแนนพฤติกรรมขอความช่วยเหลือของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา

บุคคลที่นักเรียนขอความช่วยเหลือ	n	M	SD	แสดงว่า
พ่อ	706 <sup>a</sup>	2.82	1.03	นักเรียนขอความช่วยเหลือจากคุณพ่อ ค่อนข้างมาก
แม่	730 <sup>b</sup>	3.27	0.91	นักเรียนขอความช่วยเหลือจากคุณแม่ มาก
พี่/น้อง	576 <sup>c</sup>	2.31	1.01	นักเรียนขอความช่วยเหลือจากพี่น้อง ปานกลาง
ญาติ	739	1.71	0.84	นักเรียนขอความช่วยเหลือจากญาติ น้อย
เพื่อน	739	2.94	0.90	นักเรียนขอความช่วยเหลือจากเพื่อน ค่อนข้างมาก
รุ่นพี่	739	1.57	0.81	นักเรียนขอความช่วยเหลือจากรุ่นพี่ น้อย
อ.ประจำวิชา	739	2.04	0.85	นักเรียนขอความช่วยเหลือจากอ.ประจำวิชา ค่อนข้างน้อย
อ.ที่ปรึกษา	739	1.74	0.83	นักเรียนขอความช่วยเหลือจากอ.ที่ปรึกษา น้อย
อ.แนะแนว	739	1.40	0.65	นักเรียนขอความช่วยเหลือจากอ.แนะแนว น้อย
อ.ฝ่ายปกครอง	739	1.13	0.45	นักเรียนขอความช่วยเหลือจากอ.ฝ่ายปกครอง น้อย
ศูนย์ให้ความช่วยเหลือต่างๆ	739	1.08	0.40	นักเรียนขอความช่วยเหลือจากศูนย์ให้ความช่วยเหลือต่างๆ น้อย

<sup>a</sup> คำนวณเฉพาะนักเรียนที่คุณพ่อยังมีชีวิตอยู่ จำนวน 706 คน

<sup>b</sup> คำนวณเฉพาะนักเรียนที่คุณแม่ยังมีชีวิตอยู่ จำนวน 730 คน

<sup>c</sup> คำนวณเฉพาะนักเรียนที่ไม่ใช่บุตรคนเดียว จำนวน 576 คน

จากตารางที่ 12 สามารถสรุปผลการวิจัยได้ดังนี้

- 1.4.1 บุคคลที่นักเรียนขอความช่วยเหลือมาก ได้แก่ คุณแม่
- 1.4.2 บุคคลที่นักเรียนขอความช่วยเหลือค่อนข้างมาก ได้แก่ คุณพ่อ และเพื่อน
- 1.4.3 บุคคลที่นักเรียนขอความช่วยเหลือในปริมาณปานกลาง ได้แก่ พี่น้อง
- 1.4.4 บุคคลที่นักเรียนขอความช่วยเหลือค่อนข้างน้อย ได้แก่ อาจารย์ประจำวิชา
- 1.4.2 บุคคลที่นักเรียนขอความช่วยเหลือน้อย ได้แก่ ญาติ รุ่นพี่ อาจารย์ที่ปรึกษา  
อาจารย์แนะแนว อาจารย์ฝ่ายปกครอง และศูนย์ให้ความช่วยเหลือต่างๆ

## 2. ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาจำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ก่อนการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐาน ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way ANOVA) ของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ผู้วิจัยได้แบ่งไว้เป็น 3 ระดับ คือ สูง ปานกลาง และต่ำ เพื่อตรวจสอบว่าระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ที่ผู้วิจัยแบ่งไว้ 3 ระดับมีความแตกต่างกัน และหากผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผู้วิจัยจะทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธีการ Dunnett's T3

ตารางที่ 13 ค่าเฉลี่ย ( $M$ ) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ( $SD$ ) ของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	พิสัยคะแนน	จำนวน (คน)	$M$	$SD$
สูง	3.01 - 4.00	393	3.55	0.30
กลาง	2.01 - 3.00	261	2.55	0.28
ต่ำ	1.01 - 2.00	85	1.65	0.27
รวม		739	2.98	0.73

ตารางที่ 14 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

	Sum of Squares	df	Mean Square	F
Between Groups	325.65	2	162.83	1,919.41***
Within Groups	62.44	736	.08	
Total	388.09	738		

\*\*\*  $p < .001$

ตารางที่ 15 การทดสอบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธีการ Dunnett's T3 ของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่แตกต่างกันของนักเรียน

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	M	SD	ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน		
			1	2	3
1. สูง	3.55	0.30			
2. ปานกลาง	2.55	0.28	1 > 2 ***		
3. ต่ำ	1.65	0.27	1 > 3 ***	2 > 3 ***	

\*\*\* $p < .001$

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนดังตารางที่ 14 พบว่า การแบ่งระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนเป็น 3 ระดับ มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ  $p < .001$  จากนั้นผู้วิจัยได้ทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 ผลปรากฏดังตารางที่ 15 จึงสรุปได้ว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่แบ่งไว้ 3 ระดับมีความแตกต่างกันจริง

## 2.1 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทาง

ในเบื้องต้นก่อนที่ผู้วิจัยจะวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทาง เนื่องจากการจำแนกกลุ่มตัวอย่างตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีสัดส่วนกลุ่มตัวอย่างต่างกัน (ดังตารางที่ 11) ผู้วิจัยจึงทดสอบเอกพันธ์ของค่าความแปรปรวน (Test of Homogeneity of variance) ของตัวแปรตาม ก่อนที่จะทำการวิเคราะห์ค่าความแปรปรวนสามทาง

ตารางที่ 16 การทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวน

ตัวแปรต้น	ตัวแปรตาม	ค่า $F$	ระดับนัยสำคัญ
จำแนกตาม 1. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู 2. เพศ 3. ระดับชั้นเรียน	การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง	1.64	.059
	เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ	1.92*	.019
จำแนกตาม 1. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู 2. เพศ 3. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง	1.64*	.031
	เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ	1.37	.117
จำแนกตาม 1. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู 2. ระดับชั้นเรียน 3. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง	1.67*	.025
	เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ	1.14	.296

\*  $p < .05$ 

จากตารางที่ 16 ผลการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของค่าความแปรปรวนของการเรียนรู้แบบกำกับตนเองไม่แตกต่างกัน เมื่อจำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และระดับชั้นเรียน แต่แตกต่างกันเมื่อจำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และจำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ส่วนผลการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของค่าความแปรปรวนของเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกัน ยกเว้นเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือที่จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และระดับชั้นเรียน ผลการทดสอบแตกต่างกันเพราะความคลาดเคลื่อนอันเนื่องมาจากกลุ่มตัวอย่างมีความแตกต่างกัน ซึ่งผู้วิจัยจะวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางต่อไป หากการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางพบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผู้วิจัยจะทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่ตามวิธี Dunnett's T3



### 2.1.1 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และระดับชั้นเรียน

ตารางที่ 17 ค่าเฉลี่ย ( $M$ ) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ( $SD$ ) ของคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และระดับชั้นเรียน

จำแนกตาม เพศ ระดับชั้น เรียน	รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู												รวม 4 รูปแบบ			
	เอาใจใส่			ควบคุม			ตามใจ			ทอดทิ้ง			$n$	$M$	$SD$	
	$n$	$M$	$SD$	$n$	$M$	$SD$	$n$	$M$	$SD$	$n$	$M$	$SD$				
ชาย	ม.2	66	3.39	0.60	36	3.21	0.57	22	3.04	0.56	43	2.84	0.67	167	3.16	0.64
	ม.5	63	3.61	0.46	17	3.15	0.41	49	3.05	0.53	16	2.97	0.42	145	3.30	0.55
	รวม	129	3.50	0.54	53	3.19	0.52	71	3.05	0.54	59	2.88	0.61	312	3.23	0.60
หญิง	ม.2	122	3.61	0.52	35	3.37	0.58	31	3.19	0.52	28	2.83	0.68	216	3.41	0.61
	ม.5	103	3.69	0.48	27	3.48	0.44	55	3.37	0.58	26	3.33	0.60	211	3.54	0.54
	รวม	225	3.65	0.50	62	3.42	0.52	86	3.30	0.56	54	3.07	0.68	427	3.47	0.58
รวม	ม.2	188	3.53	0.55	71	3.29	0.58	53	3.13	0.54	71	2.84	0.67	383	3.30	0.63
	ม.5	166	3.66	0.47	44	3.35	0.45	104	3.22	0.58	42	3.19	0.56	356	3.44	0.55
รวม		354	3.59	0.52	115	3.31	0.53	157	3.19	0.56	113	2.97	0.65	739	3.37	0.60

ตารางที่ 18 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง  
จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และระดับชั้นเรียน

แหล่งความแปรปรวน	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	$F$	Sig.
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู	34.56	3	11.52	39.40***	.000
เพศ	5.26	1	5.26	18.00***	.000
ระดับชั้นเรียน	2.87	1	2.87	9.80**	.002
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * เพศ	0.24	3	0.08	0.28	.842
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * ระดับชั้นเรียน	1.21	3	0.40	1.38	.247
เพศ * ระดับชั้นเรียน	0.66	1	0.66	2.25	.134
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * เพศ * ระดับชั้นเรียน	1.61	3	0.54	1.83	.140
ความคลาดเคลื่อน	211.40	723	0.29		
รวม	266.19	738			

\*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

ค่าเฉลี่ยของคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และระดับชั้นเรียน ซึ่งปรากฏในตารางที่ 17 และผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทาง ดังตารางที่ 18 พบว่านักเรียนได้รับการอบรมเลี้ยงดูแตกต่างกัน มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองแตกต่างกัน ( $F = 39.40, p < .001$ ) นักเรียนชายมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองต่างจากนักเรียนหญิง ( $F = 18.00, p < .001$ ) และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองต่างจากนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ( $F = 9.80, p < .01$ ) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการทดสอบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 ของรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ปรากฏดังตารางที่ 19

ส่วนปฏิสัมพันธ์ระหว่างสองตัวแปร และทั้งสามตัวแปร ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

ตารางที่ 19 การทดสอบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 ของคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาที่มีรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแตกต่างกัน

รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง		
				1	2	3
1. เอาใจใส่	354	3.59	.52			
2. ควบคุม	115	3.31	.53	1 > 2 ***		
3. ตามใจ	157	3.19	.56	1 > 3 ***	~	
4. ทอดทิ้ง	113	2.97	.65	1 > 4 ***	2 > 4 ***	3 > 4 *

\*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$

จากตารางที่ 19 พบว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ( $M = 3.59$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูอีก 3 รูปแบบ ส่วนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม ( $M = 3.31$ ) และแบบตามใจ ( $M = 3.19$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองไม่แตกต่างกัน แต่สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง ( $M = 2.97$ )

สำหรับตัวแปรเพศ และระดับชั้นเรียน เมื่อพิจารณาจากคะแนนเฉลี่ยพบว่านักเรียนหญิง ( $M = 3.47$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนชาย ( $M = 3.23$ ) และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ( $M = 3.44$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ( $M = 3.30$ ) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

## 2.1.2 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ตารางที่ 20 ค่าเฉลี่ย ( $M$ ) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ( $SD$ ) ของคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (GPA)

จำแนกตาม เพศ	GPA	รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู											รวม 4 รูปแบบ			
		เอาใจใส่			ควบคุม			ตามใจ			ทอดทิ้ง		$n$	$M$	$SD$	
		$n$	$M$	$SD$	$n$	$M$	$SD$	$n$	$M$	$SD$	$n$	$M$				$SD$
ชาย	สูง	72	3.57	0.48	22	3.38	0.54	25	3.21	0.42	13	3.00	0.51	132	3.42	0.52
	กลาง	36	3.50	0.61	22	3.15	0.48	31	3.07	0.57	26	2.83	0.74	115	3.17	0.65
	ต่ำ	21	3.24	0.56	9	2.83	0.40	15	2.74	0.54	20	2.87	0.50	65	2.95	0.55
	รวม	129	3.50	0.54	53	3.19	0.52	71	3.05	0.54	59	2.88	0.61	312	3.23	0.60
หญิง	สูง	159	3.73	0.47	28	3.63	0.47	45	3.48	0.51	29	3.10	0.63	261	3.61	0.53
	กลาง	62	3.44	0.51	28	3.27	0.43	36	3.13	0.58	20	3.09	0.77	146	3.28	0.57
	ต่ำ	4	3.68	0.75	6	3.14	0.82	5	2.98	0.34	5	2.77	0.66	20	3.11	0.70
	รวม	225	3.65	0.50	62	3.42	0.52	86	3.30	0.56	54	3.07	0.68	427	3.47	0.58
รวม	สูง	231	3.68	0.48	50	3.52	0.51	70	3.38	0.49	42	3.07	0.59	393	3.54	0.53
	กลาง	98	3.46	0.54	50	3.22	0.45	67	3.10	0.57	46	2.94	0.75	261	3.23	0.61
	ต่ำ	25	3.31	0.60	15	2.95	0.60	20	2.80	0.50	25	2.85	0.52	85	2.99	0.59
รวม		354	3.59	0.52	115	3.31	0.53	157	3.19	0.56	113	2.97	0.65	739	3.37	0.60

ตารางที่ 21 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

แหล่งความแปรปรวน	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	$F$	Sig.
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู	16.86	3	5.62	19.89***	.000
เพศ	2.55	1	2.55	9.03**	.003
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	8.29	2	4.14	14.67***	.000
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * เพศ	0.19	3	0.06	0.23	.877
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	1.24	6	0.21	0.73	.623
เพศ * ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	0.37	2	0.19	0.66	.518
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * เพศ * ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	1.34	6	0.22	0.79	.577
ความคลาดเคลื่อน	201.99	715	0.28		
รวม	266.19	738			

\*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

ค่าเฉลี่ยของคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูเพศ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งปรากฏในตารางที่ 20 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทาง ดังตารางที่ 21 พบว่า นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแตกต่างกัน มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองแตกต่างกัน ( $F = 18.89, p < .001$ ) นักเรียนชายมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองต่างจากนักเรียนหญิง ( $F = 9.03, p < .01$ ) และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างกัน มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองต่างกัน ( $F = 14.67, p < .001$ ) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

โดยนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ( $M = 3.59$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูอีก 3 แบบ ส่วนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม ( $M = 3.31$ ) และแบบตามใจ ( $M = 3.19$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองไม่ต่างกัน แต่สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง ( $M = 2.97$ ) (ผลปรากฏตามตารางที่ 19)

สำหรับตัวแปรเพศ เมื่อพิจารณาจากคะแนนเฉลี่ยพบว่า นักเรียนหญิง ( $M = 3.47$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนชาย ( $M = 3.23$ ) และผลการทดสอบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ ด้วยวิธี Dunnett's T3 ของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ปรากฏดังตารางที่ 22

ส่วนปฏิสัมพันธ์ระหว่างสองตัวแปร และทั้งสามตัวแปร ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

ตารางที่ 22 การทดสอบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 ของคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างกัน

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง		
				1	2	3
1. สูง (3.01-4.00)	393	3.54	0.53			
2. ปานกลาง (2.01-3.00)	261	3.23	0.61	1 > 2 ***		
3. ต่ำ (1.01-2.00)	85	2.99	0.59	1 > 3 ***	2 > 3 **	

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

จากตารางที่ 22 พบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ( $M = 3.54$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ( $M = 3.23$ ) และต่ำ ( $M = 2.99$ ) และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ( $M = 3.23$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ( $M = 2.99$ ) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

### 2.1.3 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ตารางที่ 23 ค่าเฉลี่ย ( $M$ ) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ( $S.D.$ ) ของคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (GPA)

จำแนกตาม ระดับชั้น เรียน	GPA	รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู											รวม 4 รูปแบบ			
		เอาใจใส่			ควบคุม			ตามใจ			ทอดทิ้ง		$n$	$M$	$SD$	
		$n$	$M$	$SD$	$n$	$M$	$SD$	$n$	$M$	$SD$	$n$	$M$				$SD$
ม.2	สูง	122	3.61	0.51	33	3.61	0.49	18	3.36	0.50	23	2.98	0.58	196	3.51	0.55
	กลาง	47	3.44	0.61	26	3.06	0.44	22	3.02	0.61	29	2.71	0.77	124	3.12	0.68
	ต่ำ	19	3.25	0.59	12	2.92	0.65	13	3.00	0.36	19	2.85	0.58	63	3.02	0.57
	รวม	188	3.53	0.55	71	3.29	0.58	53	3.13	0.54	71	2.84	0.67	383	3.30	0.63
ม.5	สูง	109	3.76	0.43	17	3.35	0.52	52	3.39	0.50	19	3.18	0.61	197	3.57	0.52
	กลาง	51	3.48	0.48	24	3.38	0.42	45	3.14	0.56	17	3.33	0.55	137	3.33	0.52
	ต่ำ	6	3.47	0.67	3	3.10	0.35	7	2.42	0.53	6	2.84	0.30	22	2.91	0.63
	รวม	166	3.66	0.47	44	3.35	0.45	104	3.22	0.58	42	3.19	0.56	356	3.44	0.55
รวม	สูง	231	3.68	0.48	50	3.52	0.51	70	3.38	0.49	42	3.07	0.59	393	3.54	0.53
	กลาง	98	3.46	0.54	50	3.22	0.45	67	3.10	0.57	46	2.94	0.75	261	3.23	0.61
	ต่ำ	25	3.31	0.60	15	2.95	0.60	20	2.80	0.50	25	2.85	0.52	85	2.99	0.59
รวม		354	3.59	0.52	115	3.31	0.53	157	3.19	0.56	113	2.97	0.65	739	3.37	0.60

ตารางที่ 24 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

แหล่งความแปรปรวน	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	$F$	Sig.
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู	18.15	3	6.05	21.88***	.000
ระดับชั้นเรียน	0.66	1	0.66	2.37	.124
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	10.39	2	5.19	18.79***	.000
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * ระดับชั้นเรียน	2.10	3	0.70	2.53	.056
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	1.73	6	0.29	1.05	.394
ระดับชั้นเรียน * ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	2.25	2	1.12	4.06*	.018
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * ระดับชั้นเรียน * ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	4.12	6	0.69	2.48*	.022
ความคลาดเคลื่อน	197.68	715	0.28		
รวม	266.19	738			

\*  $p < .05$ , \*\*\* $p < .001$

ค่าเฉลี่ยของคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งปรากฏในตารางที่ 23 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทาง ดังตารางที่ 24 พบว่า นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแตกต่างกัน มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองต่างกัน ( $F = 21.88, p < .001$ ) และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างกัน มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองต่างกัน ( $F = 18.79, p < .001$ )

โดยนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ( $M = 3.59$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูอีก 3 แบบ ส่วนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม ( $M = 3.31$ ) และแบบตามใจ ( $M = 3.19$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองไม่ต่างกัน แต่สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง ( $M = 2.97$ ) (ผลปรากฏในตารางที่ 19) ส่วนนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ( $M = 3.54$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ( $M = 3.23$ ) และต่ำ ( $M = 2.99$ ) และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ( $M = 3.23$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ( $M = 2.99$ ) (ผลปรากฏในตารางที่ 22)

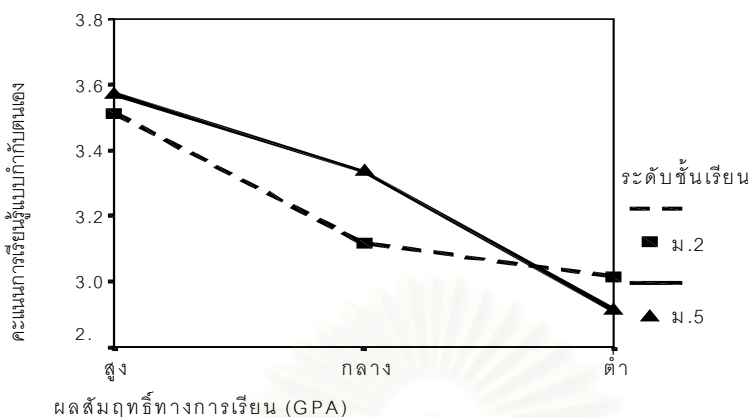
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีนัยสำคัญทางสถิติ ( $F = 4.06, p < .05$ ) โดยผลการทดสอบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 ปรากฏดังตารางที่ 25 และภาพที่ 3

ปฏิสัมพันธ์ระหว่างสามตัวแปร (รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน) มีนัยสำคัญทางสถิติ ( $F = 2.48, p < .05$ ) โดยผลการทดสอบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 ปรากฏดังตารางที่ 26

ตารางที่ 25 การทดสอบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 ของคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาจำแนกตามระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (GPA)

ระดับชั้นเรียน	GPA	n	M	S.D.	การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง					
					1	2	3	4	5	6
1. ม.2	สูง	196	3.51	0.55						
2. ม.2	กลาง	124	3.12	0.68	1>2***					
3. ม.2	ต่ำ	63	3.02	0.57	1>3***	~				
4. ม.5	สูง	197	3.57	0.52	~	4>2***	4>3***			
5. ม.5	กลาง	137	3.33	0.52	1>5**	5>2**	5>3***	4>5***		
6. ม.5	ต่ำ	22	2.91	0.63	1>6***	~	~	4>6***	5>6**	

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$



ภาพที่ 3 ปฏิสัมพันธ์ระหว่างระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง

จากตารางที่ 25 และภาพที่ 3 พบผลการวิจัยที่มีนัยสำคัญทางสถิติดังนี้

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ( $M = 3.57$ ) มีคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่ากลุ่มอื่นๆอย่างมี นัยสำคัญทางสถิติ ยกเว้น นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ( $M = 3.51$ )

เมื่อพิจารณาในระดับชั้นเดียวกัน

นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง และต่ำ

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีผลสัมฤทธิ์ปานกลาง ( $M = 3.33$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ( $M = 2.91$ ) แต่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ( $M = 3.12$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองไม่ต่างจากนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ( $M = 3.02$ )

เมื่อพิจารณาในระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มเดียวกัน

นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ( $M = 3.57$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองไม่ต่างจาก นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ( $M = 3.51$ ) และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ( $M = 2.91$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองไม่ต่างจากนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ( $M = 3.02$ )

ส่วนนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ( $M = 3.33$ ) มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ( $M = 3.12$ )

ตารางที่ 26 การทดสอบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 ของคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาจำแนก ตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (GPA)

Pr/m/GPA	n	M	SD	การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง																							
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1. 1 / 2 / H	122	3.61	0.51																								
2. 1 / 2 / M	47	3.44	0.61	~																							
3. 1 / 2 / L	19	3.25	0.59	1>3**	~																						
4. 1 / 5 / H	109	3.76	0.43	4>1*	4>2**	4>3***																					
5. 1 / 5 / M	51	3.48	0.48	~	~	~	4>5**																				
6. 1 / 5 / L	6	3.47	0.67	~	~	~	~	~																			
7. 2 / 2 / H	33	3.61	0.49	~	~	7>3*	~	~	~																		
8. 2 / 2 / M	26	3.06	0.44	1>8***	2>8**	~	4>8***	5>8**	~	7>8***																	
9. 2 / 2 / L	12	2.92	0.65	1>9***	2>9**	~	4>9***	5>9**	6>9*	7>9***	~																
10. 2 / 5 / H	17	3.35	0.52	~	~	~	4>10**	~	~	~	~	10>9*															
11. 2 / 5 / M	24	3.38	0.42	1>11*	~	~	4>11**	~	~	~	11>8*	11>9**	~														
12. 2 / 5 / L	3	3.10	0.35	~	~	~	4>12*	~	~	~	~	~	~	~													
13. 3 / 2 / H	18	3.36	0.50	~	~	~	4>13**	~	~	~	~	13>9*	~	~	~												
14. 3 / 2 / M	22	3.02	0.61	1>14***	2>14**	~	4>14***	5>14**	~	7>14***	~	~	10>14*	11>14*	~	13>14*											
15. 3 / 2 / L	13	3.00	0.36	1>15***	2>15**	~	4>15***	5>15**	~	7>15***	~	~	~	11>15*	~	~	~										
16. 3 / 5 / H	52	3.39	0.50	1>16*	~	~	4>16***	~	~	~	16>8**	16>9**	~	~	~	~	16>14**	16>15*									
17. 3 / 5 / M	45	3.14	0.56	1>17***	2>17**	~	4>17***	5>17**	~	7>17***	~	~	~	~	~	~	~	~	16>17*								
18. 3 / 5 / L	7	2.42	0.53	1>18***	2>18***	3>18***	4>18***	5>18***	6>18***	7>18***	8>18**	9>18*	10>18***	11>18***	~	13>18***	14>18**	15>18*	16>18***	17>18**							
19. 4 / 2 / H	23	2.98	0.58	1>19***	2>19**	~	4>19***	5>19***	6>19*	7>19***	~	~	10>19*	11>19**	~	13>19*	~	~	16>19**	~	19>18*						
20. 4 / 2 / M	29	2.71	0.77	1>20***	2>20***	3>20**	4>20***	5>20***	6>20**	7>20***	8>20*	~	10>20***	11>20***	~	13>20***	14>20*	~	16>20***	17>20**	~	~					
21. 4 / 2 / L	19	2.85	0.58	1>21***	2>21***	3>21*	4>21***	5>21***	6>21*	7>21***	~	~	10>21**	11>21**	~	13>21**	~	~	16>21***	17>21*	~	~	~				
22. 4 / 5 / H	19	3.18	0.61	1>22**	~	~	4>22***	5>22*	~	7>22**	~	~	~	~	~	~	~	~	~	~	22>18**	~	22>20**	~			
23. 4 / 5 / M	17	3.33	0.55	1>23*	~	~	4>23**	~	~	~	~	23>9*	~	~	~	~	~	~	~	~	23>18***	23>19*	23>20***	23>21**	~		
24. 4 / 5 / L	6	2.84	0.30	1>24***	2>24**	~	4>24***	5>24**	6>24*	7>24**	~	~	10>24*	11>24*	~	13>24*	~	~	16>24*	~	~	~	~	~	~	~	~

หมายเหตุ Pr = รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู : 1 = เอาใจใส่, 2 = ควบคุม, 3 = ตามใจ, 4 = ทอดทิ้ง m = ระดับชั้นเรียน : 2 = ม.2, 5 = ม.5 GPA = ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน : H = สูง, M = กลาง, L = ต่ำ \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < 0.01



จากตารางที่ 26 พบผลการวิจัยที่มีนัยสำคัญทางสถิติดังนี้

นักเรียนที่มีคะแนนเฉลี่ยการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงสุด ได้แก่นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ( $M = 3.76$ ) โดยผลการทดสอบ Dunnett's T3 พบว่ามีการเรียนเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่ากลุ่มอื่นๆอย่างมีนัยสำคัญ ยกเว้นกลุ่มนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ( $M = 3.47$ ) และกลุ่มนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ( $M = 3.61$ )

ถ้าพิจารณาจากนักเรียนที่อยู่ระดับชั้นเดียวกัน

ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2

นักเรียนที่มีคะแนนเฉลี่ยการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงสุด ได้แก่ นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ( $M = 3.61$ ) และนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ( $M = 3.61$ ) โดยผลการทดสอบ Dunnett's T3 พบว่า ทั้งสองกลุ่มมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่ากลุ่มอื่นๆอย่างมีนัยสำคัญ ยกเว้น กลุ่มนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ( $M = 3.44$ ) และ กลุ่มนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ( $M = 3.36$ )

ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

นักเรียนที่มีคะแนนเฉลี่ยการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงสุด ได้แก่ นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ( $M = 3.76$ ) โดยผลการทดสอบ Dunnett's T3 พบว่า นักเรียนกลุ่มดังกล่าวมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่ากลุ่มอื่นๆอย่างมีนัยสำคัญ ยกเว้น กลุ่มนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ( $M = 3.47$ )

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## 2.2 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จำแนกตามตัวแปร ดังนี้

### 2.2.1 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และระดับชั้นเรียน

ตารางที่ 27 ค่าเฉลี่ย ( $M$ ) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ( $SD$ ) ของคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และระดับชั้นเรียน

จำแนกตาม เพศ ระดับชั้นเรียน	รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู												รวม 4 รูปแบบ			
	เอาใจใส่			ควบคุม			ตามใจ			ทอดทิ้ง			n	M	SD	
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD				
ชาย	ม.2	66	2.78	0.37	36	2.46	0.28	22	2.63	0.43	43	2.47	0.34	167	2.61	0.38
	ม.5	63	2.80	0.41	17	2.59	0.31	49	2.68	0.30	16	2.59	0.31	145	2.71	0.36
	รวม	129	2.79	0.39	53	2.50	0.29	71	2.66	0.34	59	2.50	0.34	312	2.66	0.38
หญิง	ม.2	122	2.90	0.38	35	2.70	0.36	31	2.77	0.32	28	2.62	0.42	216	2.82	0.39
	ม.5	103	2.97	0.32	27	2.62	0.52	55	2.81	0.39	26	2.65	0.47	211	2.85	0.41
	รวม	225	2.94	0.36	62	2.67	0.43	86	2.80	0.36	54	2.64	0.44	427	2.83	0.40
รวม	ม.2	188	2.86	0.38	71	2.58	0.34	53	2.71	0.37	71	2.53	0.38	383	2.73	0.40
	ม.5	166	2.91	0.37	44	2.61	0.44	104	2.75	0.35	42	2.63	0.41	356	2.79	0.40
	รวม	354	2.88	0.38	115	2.59	0.38	157	2.74	0.36	113	2.57	0.39	739	2.76	0.40

ตารางที่ 28 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และระดับชั้นเรียน

แหล่งความแปรปรวน	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู	9.85	3	3.28	23.74***	.000
เพศ	2.28	1	2.28	16.44***	.000
ระดับชั้นเรียน	0.31	1	0.31	2.21	.138
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * เพศ	0.03	3	0.01	0.06	.978
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * ระดับชั้นเรียน	0.03	3	0.01	0.08	.972
เพศ * ระดับชั้นเรียน	0.14	1	0.14	1.03	.311
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * เพศ * ระดับชั้นเรียน	0.38	3	0.13	0.91	.438
ความคลาดเคลื่อน	100.06	723	0.14		
รวม	117.48	738			

\*\*\* $p < .001$

ค่าเฉลี่ยของเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และระดับชั้นเรียน ซึ่งปรากฏในตารางที่ 27 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทาง ดังตารางที่ 28 พบว่า นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแตกต่างกัน มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือต่างกัน ( $F = 23.74, p < .001$ ) และนักเรียนชายมีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ ต่างจากนักเรียนหญิง ( $F = 16.44, p < .001$ ) อย่างมีนัยสำคัญ ส่วนปฏิสัมพันธ์ระหว่างสองตัวแปร และทั้งสามตัวแปร ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการทดสอบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 ของรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ปรากฏดังตารางที่ 29

ตารางที่ 29 การทดสอบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 ของคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาที่มีรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแตกต่างกัน

รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ		
				1	2	3
1. เอาใจใส่	354	2.88	0.38			
2. ควบคุม	115	2.59	0.38	1 > 2 ***		
3. ตามใจ	157	2.74	0.36	1 > 3 ***	3 > 2 **	
4. ทอดทิ้ง	113	2.57	0.39	1 > 4 ***	~	3 > 4 **

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

เนื่องจากคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือที่สูงกว่า แสดงถึงเจตคติทางบวกที่สูงกว่า ดังนั้นจากตารางที่ 29 จึงวิเคราะห์ผลการวิจัยได้ว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ( $M = 2.88$ ) มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูอีก 3 แบบ นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ ( $M = 2.74$ ) มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม ( $M = 2.59$ ) และแบบทอดทิ้ง ( $M = 2.57$ ) ส่วนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม และแบบทอดทิ้งมีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ ไม่แตกต่างกัน

สำหรับตัวแปรเพศ เมื่อพิจารณาจากคะแนนเฉลี่ยพบว่านักเรียนหญิง ( $M = 2.83$ ) มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ สูงกว่านักเรียนชาย ( $M = 2.66$ ) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

## 2.2.2 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรเจตคติต่อการแสวงหา ความช่วยเหลือ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ตารางที่ 30 ค่าเฉลี่ย ( $M$ ) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ( $SD$ ) ของคะแนนเจตคติต่อการแสวงหา  
ความช่วยเหลือ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

จำแนกตาม เพศ	GPA	รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู											รวม 4 รูปแบบ			
		เอาใจใส่			ควบคุม			ตามใจ			ทอดทิ้ง		n	M	SD	
		n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M				SD
ชาย	สูง	72	2.84	0.39	22	2.36	0.21	25	2.74	0.26	13	2.42	0.36	132	2.70	0.39
	กลาง	36	2.77	0.40	22	2.63	0.32	31	2.62	0.38	26	2.54	0.32	115	2.65	0.37
	ต่ำ	21	2.68	0.36	9	2.54	0.27	15	2.63	0.39	20	2.51	0.35	65	2.60	0.35
	รวม	129	2.79	0.39	53	2.50	0.29	71	2.66	0.34	59	2.50	0.34	312	2.66	0.38
หญิง	สูง	159	2.95	0.34	28	2.62	0.46	45	2.81	0.40	29	2.55	0.46	261	2.84	0.41
	กลาง	62	2.93	0.40	28	2.69	0.43	36	2.81	0.32	20	2.77	0.41	146	2.83	0.40
	ต่ำ	4	2.66	0.36	6	2.77	0.34	5	2.57	0.33	5	2.61	0.42	20	2.66	0.34
	รวม	225	2.94	0.36	62	2.67	0.43	86	2.80	0.36	54	2.64	0.44	427	2.83	0.40
รวม	สูง	231	2.91	0.36	50	2.51	0.39	70	2.79	0.36	42	2.51	0.43	393	2.80	0.41
	กลาง	98	2.87	0.41	50	2.66	0.39	67	2.72	0.36	46	2.64	0.38	261	2.75	0.39
	ต่ำ	25	2.68	0.35	15	2.63	0.31	20	2.61	0.37	25	2.53	0.36	85	2.61	0.35
รวม		354	2.88	0.38	115	2.59	0.38	157	2.74	0.36	113	2.57	0.39	739	2.76	0.40

ตารางที่ 31 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรเจตคติต่อการแสวงหา  
ความช่วยเหลือ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

แหล่งความแปรปรวน	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู	3.06	3	1.02	7.43***	.000
เพศ	1.27	1	1.27	9.23**	.002
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	0.64	2	0.32	2.33	.098
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * เพศ	0.20	3	0.07	0.50	.685
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	2.08	6	0.35	2.53*	.020
เพศ * ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	0.11	2	0.05	0.40	.672
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * เพศ * ผลสัมฤทธิ์ทาง การเรียน	0.57	6	0.09	0.69	.660
ความคลาดเคลื่อน	98.01	715	0.14		
รวม	117.48	738			

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

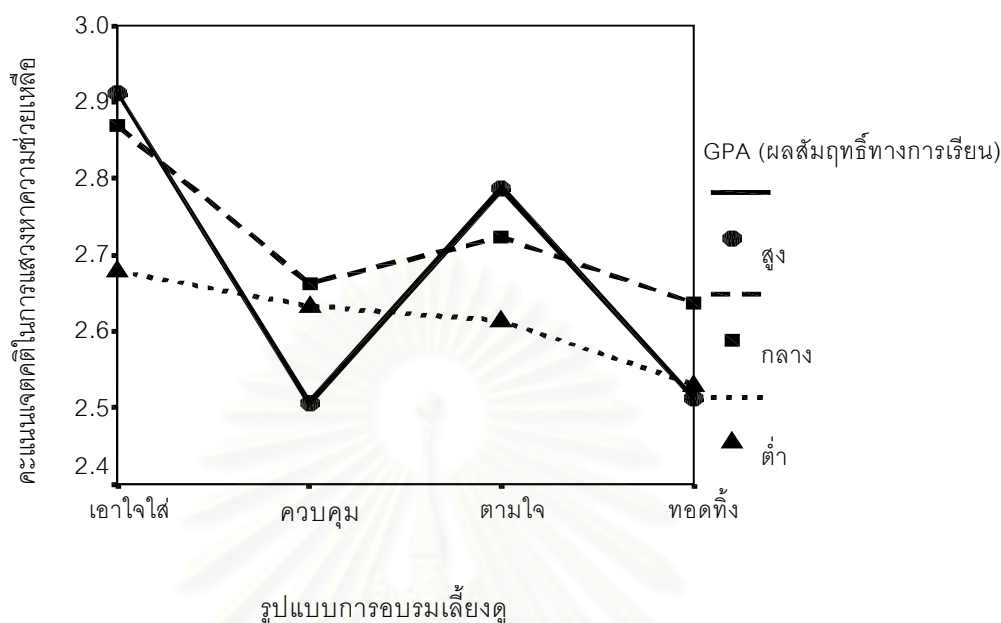
ค่าเฉลี่ยของเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และระดับชั้นเรียน ซึ่งปรากฏในตารางที่ 30 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทาง ดังตารางที่ 31 พบว่า นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแตกต่างกัน มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือต่างกัน ( $F = 7.43, p < .001$ ) และเพศชายมีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือต่างจากเพศหญิง ( $F = 9.23, p < .01$ ) โดยนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ( $M = 2.88$ ) มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูอีก 3 แบบ นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบแบบตามใจ ( $M = 2.74$ ) มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม ( $M = 2.59$ ) และแบบทอดทิ้ง ( $M = 2.57$ ) ส่วนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม และแบบทอดทิ้งมีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกัน (รายละเอียดตามตารางที่ 29) สำหรับตัวแปรเพศเมื่อพิจารณาจากคะแนนเฉลี่ยพบว่านักเรียนหญิง ( $M = 2.83$ ) มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนชาย ( $M = 2.66$ ) อย่างมีนัยสำคัญ

ปฏิสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีนัยสำคัญทางสถิติ ผลปรากฏดังตารางที่ 32 และภาพที่ 4

ตารางที่ 32 การทดสอบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 ของคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู	GPA	n	M	SD	เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ													
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1. เอาใจใส่ สูง	สูง	231	2.91	0.36														
2. เอาใจใส่ กลาง	กลาง	98	2.87	0.41	~													
3. เอาใจใส่ ต่ำ	ต่ำ	25	2.68	0.35	1>3**	2>3*												
4. ควบคุม สูง	สูง	50	2.51	0.39	1>4***	2>4***	~											
5. ควบคุม กลาง	กลาง	50	2.66	0.39	1>5***	2>5**	~	5>4*										
6. ควบคุม ต่ำ	ต่ำ	15	2.63	0.31	1>6**	2>6*	~	~	~									
7. ตามใจ สูง	สูง	70	2.79	0.36	1>7*	~	~	7>4***	~	~								
8. ตามใจ กลาง	กลาง	67	2.72	0.36	1>8***	2>8*	~	8>4**	~	~	~							
9. ตามใจ ต่ำ	ต่ำ	20	2.61	0.37	1>9**	2>9**	~	~	~	~	~	~						
10. ทอดทิ้ง สูง	สูง	42	2.51	0.43	1>10***	2>10***	~	~	~	~	7>10***	8>10**	~					
11. ทอดทิ้ง กลาง	กลาง	46	2.64	0.38	1>11***	2>11**	~	~	~	~	7>11*	~	~	~				
12. ทอดทิ้ง ต่ำ	ต่ำ	25	2.53	0.36	1>12***	2>12***	~	~	~	~	7>12**	8>12*	~	~	~			

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$



ภาพที่ 4 ปฏิสัมพันธ์ระหว่าง รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ

จากตารางที่ 32 และภาพที่ 4 พบผลการวิจัยที่มีนัยสำคัญ ดังนี้

นักเรียนที่ได้รับการเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ( $M = 2.91$ ) มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่ากลุ่มอื่นๆอย่างมีนัยสำคัญ ยกเว้นกลุ่มนักเรียนที่ได้รับการเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ( $M = 2.87$ ) ที่มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกัน

เมื่อพิจารณานักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเดียวกัน

นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ( $M = 2.91$ ) และที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ( $M = 2.87$ ) มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกัน แต่สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ( $M = 2.68$ )

นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ( $M = 2.66$ ) มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ( $M = 2.51$ )

นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างกัน มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่ต่างกัน

นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างกัน มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่ต่างกัน

เมื่อพิจารณานักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มเดียวกัน

นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ( $M = 2.91$ ) มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ที่ได้รับการเลี้ยงดูอีก 3 แบบ

นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ ( $M = 2.79$ ) มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ที่ได้รับการเลี้ยงดูแบบควบคุม ( $M = 2.51$ ) และแบบทอดทิ้ง ( $M = 2.51$ )

นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ( $M = 2.87$ ) มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ที่ได้รับการเลี้ยงดูอีก 3 แบบ

นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม ( $M = 2.66$ ) แบบตามใจ ( $M = 2.72$ ) และแบบทอดทิ้ง ( $M = 2.64$ ) มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกัน

นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกันทุกรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู

### 2.2.3 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ค่าเฉลี่ยของเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งปรากฏในตารางที่ 33 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทาง ดังตารางที่ 34 พบว่า นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแตกต่างกัน มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือต่างกัน ( $F = 8.00, p < .001$ ) โดยนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ( $M = 2.88$ ) มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูอีก 3 แบบ และนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ ( $M = 2.74$ ) มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม ( $M = 2.59$ ) และแบบทอดทิ้ง ( $M = 2.57$ ) ส่วนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม และแบบทอดทิ้งมีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกัน (รายละเอียดตามตารางที่ 29)

ปฏิสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีนัยสำคัญทางสถิติ (รายละเอียดปรากฏดังตารางที่ 32 และภาพที่ 4) ซึ่งได้แสดงผลการวิเคราะห์ข้อมูลไว้แล้วในหน้า 104-105

ตารางที่ 33 ค่าเฉลี่ย ( $M$ ) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ( $SD$ ) ของคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจําแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

จําแนกตาม ระดับชั้น เรียน	GPA	รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู											รวม 4 รูปแบบ			
		เอาใจใส่			ควบคุม			ตามใจ			ทอดทิ้ง		$n$	$M$	$SD$	
		$n$	$M$	$SD$	$n$	$M$	$SD$	$n$	$M$	$SD$	$n$	$M$				$SD$
ม.2	สูง	122	2.89	0.37	33	2.51	0.36	18	2.76	0.32	23	2.49	0.47	196	2.77	0.41
	กลาง	47	2.85	0.44	26	2.65	0.33	22	2.73	0.39	29	2.59	0.32	124	2.72	0.40
	ต่ำ	19	2.71	0.26	12	2.61	0.31	13	2.60	0.40	19	2.50	0.35	63	2.60	0.33
	รวม	188	2.86	0.38	71	2.58	0.34	53	2.71	0.37	71	2.53	0.38	383	2.73	0.40
ม.5	สูง	109	2.93	0.35	17	2.49	0.46	52	2.80	0.37	19	2.54	0.38	197	2.82	0.40
	กลาง	51	2.89	0.37	24	2.68	0.44	45	2.72	0.34	17	2.72	0.45	137	2.77	0.39
	ต่ำ	6	2.59	0.58	3	2.71	0.39	7	2.63	0.32	6	2.63	0.38	22	2.63	0.40
	รวม	166	2.91	0.37	44	2.61	0.44	104	2.75	0.35	42	2.63	0.41	356	2.79	0.40
รวม	สูง	231	2.91	0.36	50	2.51	0.39	70	2.79	0.36	42	2.51	0.43	393	2.80	0.41
	กลาง	98	2.87	0.41	50	2.66	0.39	67	2.72	0.36	46	2.64	0.38	261	2.75	0.39
	ต่ำ	25	2.68	0.35	15	2.63	0.31	20	2.61	0.37	25	2.53	0.36	85	2.61	0.35
รวม		354	2.88	0.38	115	2.59	0.38	157	2.74	0.36	113	2.57	0.39	739	2.76	0.40

ตารางที่ 34 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจําแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

แหล่งความแปรปรวน	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู	3.39	3	1.13	8.00**	.000
ระดับชั้นเรียน	0.12	1	0.12	0.87	.351
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	0.62	2	0.31	2.18	.113
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * ระดับชั้นเรียน	0.19	3	0.06	0.44	.726
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	1.99	6	0.33	2.35*	.030
ระดับชั้นเรียน * ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	0.01	2	0.01	0.04	.958
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * ระดับชั้นเรียน * ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	0.18	6	0.03	0.22	.971
ความคลาดเคลื่อน	101.14	715	0.14		
รวม	117.48	738			

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$



### 3. ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จากการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน

ตารางที่ 35 ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนจากแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู กับตัวแปรการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (GPA) (N=739 คน)

	การเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่	การเลี้ยงดูแบบควบคุม	การเลี้ยงดูแบบตามใจ	การเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง	การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง	เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ	GPA
การเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่	1.000						
การเลี้ยงดูแบบควบคุม	-.430***	1.000					
การเลี้ยงดูแบบตามใจ	-.024	-.084*	1.000				
การเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง	-.632***	.658***	.262***	1.000			
การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง	.454***	-.109**	-.197***	-.278***	1.000		
เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ	.272***	-.317***	-.081*	-.370***	.196***	1.000	
GPA	.212***	-.218***	-.180***	-.235***	.367***	.125**	1.000

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

จากตาราง พบนัยสำคัญดังนี้

3.1 การเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และมีความสัมพันธ์ทางลบกับการเลี้ยงดูแบบควบคุม และแบบทอดทิ้ง

3.2 การเลี้ยงดูแบบควบคุมและแบบตามใจ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง และการเลี้ยงดูทั้ง 3 รูปแบบดังกล่าวมีความสัมพันธ์ทางลบกับการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

3.3 การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีความสัมพันธ์กันทางบวก

## สรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูล

### 1. การเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา สรุปได้ดังนี้

1.1 นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาโดยรวมมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับค่อนข้างสูง นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับสูง ในขณะที่นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับค่อนข้างสูง ส่วนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ และแบบทอดทิ้ง มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับปานกลาง

นักเรียนชาย มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับปานกลาง ส่วนนักเรียนหญิงมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับค่อนข้างสูง

นักเรียนทั้งระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ต่างก็มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองอยู่ในระดับค่อนข้างสูง

นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับสูง นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับปานกลางถึงค่อนข้างสูง และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับปานกลาง (ตารางที่ 11)

1.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทาง (Three-way ANOVA) จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นตัวแปรอิสระ การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 มีดังต่อไปนี้

1.2.1 นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูอีก 3 รูปแบบ ส่วนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม และแบบตามใจ มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองไม่แตกต่างกัน แต่สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง (ตารางที่ 19)

1.2.2 นักเรียนหญิงมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนชาย (ตารางที่ 18 และ 21)

1.2.3 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 (ตารางที่ 18)

1.2.4 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง และต่ำ และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลางมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ (ตารางที่ 22)

เมื่อพิจารณานักเรียนที่จำแนกตามระดับชั้น และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่แตกต่างกัน พบว่า

1.2.5 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่ากลุ่มอื่นๆ อย่างมี นัยสำคัญทางสถิติ ยกเว้น นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง (ตารางที่ 25)

1.2.6 ในระดับชั้นเดียวกัน นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง จะมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง และต่ำ ( ตารางที่ 25)

1.2.7 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีผลสัมฤทธิ์ปานกลาง มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ แต่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองไม่ต่างจากนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ (ตารางที่ 25)

1.2.8 ในระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มเดียวกัน นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ส่วนนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองไม่ต่างจาก นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองไม่ต่างจากนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 (ตารางที่ 25)

เมื่อพิจารณานักเรียนที่จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่แตกต่างกัน พบว่า

1.2.9 นักเรียนที่มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงสุด ได้แก่ นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง (ตารางที่ 26)

1.2.10 ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 นักเรียนที่มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่ากลุ่มอื่นๆ ได้แก่ นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง และนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง (ตารางที่ 26)

1.2.11 ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 นักเรียนที่มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่ากลุ่มอื่นๆ ได้แก่ นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง (ตารางที่ 26)

1.2.12 กลุ่มนักเรียนที่จำแนกตามตัวแปรอิสระที่ปฏิสัมพันธ์กันระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูที่ปฏิสัมพันธ์กับเพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และระหว่างเพศที่ปฏิสัมพันธ์กับระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน รวมทั้งที่ปฏิสัมพันธ์ระหว่าง 3 ตัวแปร คือ รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองไม่แตกต่างกัน

## 2. เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ สรุปได้ดังนี้

2.1 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาโดยรวมมีเจตคติค่อนข้างบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือ โดยนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ มีเจตคติค่อนข้างบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือ นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ มีเจตคติเป็นกลางถึงค่อนข้างบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือ ส่วนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม และนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง มีเจตคติเป็นกลางในการแสวงหาความช่วยเหลือ

นักเรียนชายมีเจตคติเป็นกลางในการแสวงหาความช่วยเหลือ ส่วนนักเรียนหญิงมีเจตคติค่อนข้างบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือ

นักเรียนทั้งระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ต่างก็มีเจตคติเป็นกลางถึงค่อนข้างบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือ

นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีเจตคติค่อนข้างบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือ นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง มีเจตคติเป็นกลางถึง ค่อนข้างบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือ และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ มีเจตคติเป็นกลางในการแสวงหาความช่วยเหลือ (ตารางที่ 11)

จากการวัดพฤติกรรมการขอความช่วยเหลือจากบุคคลต่างๆ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา พบว่าที่ผ่านมานักเรียนจะขอความช่วยเหลือจากแหล่งความช่วยเหลือที่ไม่เป็นทางการมากกว่า นักเรียนโดยรวมขอความช่วยเหลือจากแม่เป็นอย่างมาก ขอความช่วยเหลือจากพ่อ และเพื่อน ค่อนข้างมาก จากพี่น้องในระดับปานกลาง และอาจารย์ประจำวิชาค่อนข้างน้อย ส่วน ญาติ รุ่นพี่ อาจารย์ที่ปรึกษา อาจารย์แนะแนว อาจารย์ฝ่ายปกครอง หรือศูนย์ให้ความช่วยเหลือต่างๆ นักเรียนจะขอความช่วยเหลือจากแหล่งดังกล่าวน้อย (ตารางที่ 12)

2.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทาง (Three-way ANOVA) จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นตัวแปรอิสระ การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 มีดังต่อไปนี้

2.2.1 นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูอีก 3 แบบ นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุมและแบบทอดทิ้ง ส่วนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุมและแบบทอดทิ้งมีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ ไม่แตกต่างกัน (ตารางที่ 29)

2.2.2 นักเรียนหญิงมีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนชาย (ตารางที่ 28 และ 31)

2.2.3 นักเรียนที่อยู่ระดับชั้นเรียนที่ต่างกัน มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่ต่างกัน (ตารางที่ 28 และ 34)

2.2.4 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างกัน มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่ต่างกัน (ตารางที่ 31 และ 34)

เมื่อพิจารณานักเรียนที่จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่แตกต่างกัน (ตารางที่ 32) พบว่า

2.2.5 นักเรียนที่ได้รับการเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่ากลุ่มอื่นๆอย่างมีนัยสำคัญ ยกเว้นกลุ่มนักเรียนที่ได้รับการเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง

เมื่อพิจารณานักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเดียวกัน

2.2.6 นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง และนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกัน แต่สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ

2.2.7 นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง

2.2.8 นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างกัน มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่ต่างกัน

2.2.9 นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างกัน มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่ต่างกัน

เมื่อพิจารณานักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มเดียวกัน

2.2.10 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ที่ได้รับการเลี้ยงดูอีก 3 แบบ

2.2.11 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ที่ได้รับการเลี้ยงดูแบบควบคุม และแบบทอดทิ้ง

2.2.12 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ที่ได้รับการเลี้ยงดูอีก 3 แบบ

2.2.13 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม แบบตามใจ และแบบทอดทิ้ง มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกัน

2.2.14 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแตกต่างกัน มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกันทุกรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู

2.2.15 กลุ่มนักเรียนที่จำแนกตามตัวแปรอิสระที่ปฏิสัมพันธ์กันระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูที่ปฏิสัมพันธ์กับเพศ และระดับชั้นเรียน และระหว่างเพศที่ปฏิสัมพันธ์กับระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และระหว่างระดับชั้นเรียนที่ปฏิสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน รวมทั้งที่ปฏิสัมพันธ์ระหว่าง 3 ตัวแปร คือ รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกัน

3. ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จากการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (ตารางที่ 35) พบนัยสำคัญดังนี้

3.1 การเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และมีความสัมพันธ์ทางลบกับการเลี้ยงดูแบบควบคุม และแบบทอดทิ้ง

3.2 การเลี้ยงดูแบบควบคุมและแบบตามใจ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง และการเลี้ยงดูทั้ง 3 รูปแบบดังกล่าวมีความสัมพันธ์ทางลบกับการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

3.3 การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีความสัมพันธ์กันทางบวก

การสรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูลได้แสดงในตารางที่ 36 และ 37 ดังนี้

ตารางที่ 36 สรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ตัวแปร	การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง	เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู		
เอาใจใส่	สูง	ค่อนข้างบวก
ควบคุม	ค่อนข้างสูง	เป็นกลาง
ตามใจ	ปานกลาง	เป็นกลางถึงค่อนข้างบวก
ทอดทิ้ง	ปานกลาง	เป็นกลาง
เพศ		
ชาย	ปานกลาง	เป็นกลาง
หญิง	ค่อนข้างสูง	ค่อนข้างบวก
ระดับชั้นเรียน		
ม.2	ค่อนข้างสูง	เป็นกลางถึงค่อนข้างบวก
ม.5	ค่อนข้างสูง	เป็นกลางถึงค่อนข้างบวก
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน		
สูง	สูง	ค่อนข้างบวก
ปานกลาง	ปานกลางถึงค่อนข้างสูง	เป็นกลางถึงค่อนข้างบวก
ต่ำ	ปานกลาง	เป็นกลาง
รวม	ค่อนข้างสูง	ค่อนข้างบวก

ตารางที่ 37 สรุปผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทางของตัวแปรการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ

แหล่งความแปรปรวน	ค่า $F$ การเรียนรู้แบบ กำกับตนเอง	ค่า $F$ เจตคติต่อการแสวงหา ความช่วยเหลือ
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู	39.40***	23.74***
เพศ	18.00***	16.44***
ระดับชั้นเรียน	9.80**	~
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	14.67***	~
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * เพศ	~	~
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * ระดับชั้นเรียน	~	~
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	~	2.35*
เพศ * ระดับชั้นเรียน	~	~
เพศ * ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	~	~
ระดับชั้นเรียน * ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	4.06*	~
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * เพศ * ระดับชั้นเรียน	~	~
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * เพศ * ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	~	~
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู * ระดับชั้นเรียน * ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	2.48*	~

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



## บทที่ 5

### การอภิปรายผล

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยเชิงพรรณนา เพื่อศึกษาการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา และเปรียบเทียบการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ที่มีภูมิหลัง แตกต่างกันในด้านรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยผู้วิจัยจะอภิปรายผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์การวิจัย ดังนี้

#### 1. การเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา

จากการวิเคราะห์รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูที่เด่นชัด 4 รูปแบบ จากกลุ่มตัวอย่าง 739 คน ซึ่งเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร (ตารางที่ 10) พบว่า นักเรียนมีการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่มากที่สุด (47.9%) นักเรียนเหล่านี้จะได้รับความรัก ความอบอุ่น จากพ่อแม่มาก แต่ในขณะเดียวกันจะมีกฎเกณฑ์และแนวทางให้เด็กได้ประพฤติตนตามขอบเขตที่กำหนด โดยพ่อแม่จะเป็นผู้อธิบายเหตุผลให้เด็กเข้าใจ อธิบายให้เด็กได้บรรลุเป้าหมาย และให้เด็กมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ ส่วนรูปแบบการเลี้ยงดูอันดับรองลงมา ได้แก่ การอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ (21.2%) พ่อแม่ที่เลี้ยงดูลูกลักษณะนี้ จะให้การสนับสนุนและยอมรับในตัวเด็กมาก ปล่อยให้เด็กทำตามความต้องการของตนเองโดยไม่กำหนดขอบเขต และไม่มีการเรียกร้องอะไรจากตัวเด็ก ให้ความอบอุ่น และควบคุมเด็กน้อย ส่วนอันดับ 3 และอันดับ 4 ค่อนข้างใกล้เคียงกัน คือรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม (15.6%) และรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง (15.3%) ตามลำดับ ซึ่งการอบรมเลี้ยงดูทั้งสองรูปแบบนี้มีมิติของการตอบสนองต่อความต้องการของเด็กน้อย ไม่ค่อยเอาใจใส่ และให้ความรัก ความอบอุ่นกับเด็ก นอกจากนี้พ่อแม่ที่เลี้ยงดูแบบควบคุม มักให้อ่านาจนควบคุมเด็ก และมีความต้องการสูงที่จะให้เด็กเชื่อฟังและทำตามความต้องการของตน โดยไม่อธิบายถึงเหตุผล แต่ในขณะที่พ่อแม่ที่ทอดทิ้งเด็ก จะไม่เรียกร้องอะไรจากเด็ก เฉยเมย และไม่สนใจใยดีในตัวเด็ก เด็กไม่ได้รับการช่วยเหลือชี้แนะ และไม่มีแนวทางในการประพฤติปฏิบัติ ซึ่งส่วนใหญ่เป็นเพราะพ่อแม่มีความเครียด ซึมเศร้า และมีความกดดันในชีวิตประจำวัน จึงมีเวลาให้เด็กน้อย

ผลการวิจัยสอดคล้องกับงานวิจัยของพรรณทิพย์ และคณะ (2545) ที่ศึกษารูปแบบการสังคมประกิตของครอบครัวที่มีอยู่ในสังคมไทย และพบว่า การอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่จะมีมากที่สุดในทุกภูมิภาค (49.3%) รองลงมาได้แก่ การอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ (19.8%) การอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม (16.0%) และการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง (14.9%) ตามลำดับ สัดส่วน

ดังกล่าวยังมีความสอดคล้องกันเมื่อพิจารณาเฉพาะนักเรียนในเขตกรุงเทพมหานคร ที่เป็นเช่นนี้ เพราะผู้ปกครองในปัจจุบันมีการศึกษามากขึ้น เข้าใจบทบาทหน้าที่ของตนเองมากขึ้น และมีความกระตือรือร้นที่จะแสวงหาความรู้เพื่ออบรมเลี้ยงดูบุตรอย่างมีประสิทธิภาพ จึงทำให้พ่อแม่ส่วนใหญ่เลือกที่จะอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่มากกว่ารูปแบบอื่น ตามทฤษฎีของ Baumrind

จากการศึกษาลักษณะการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา (ตารางที่ 11) พบว่านักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาโดยรวมมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับค่อนข้างสูง คือมีแรงจูงใจในการเรียน มีความรู้ในกลวิธีการเรียน มีความตั้งใจเรียนด้วยตนเอง โดยไม่ต้องคอยให้ใครมาควบคุม บังคับ ตักเตือน และเลือกใช้วิธีการเรียนได้อย่างเหมาะสม กำกับตนเองในการเรียนรู้ได้ค่อนข้างดี ทั้งนี้อาจเป็นเพราะว่าผู้วิจัยเก็บข้อมูลจากโรงเรียนขนาดใหญ่ ซึ่งเป็นโรงเรียนที่มีระบบการสอบคัดเลือกเข้า และมีการเรียนการสอนที่มีคุณภาพ นักเรียนส่วนใหญ่มีความกระตือรือร้นในการเรียน และมีการใช้กลวิธีต่างๆในการเรียนพอสมควร จึงมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองอยู่ในระดับปานกลางถึงค่อนข้างสูง

การอภิปรายผลการวิเคราะห์รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ความแตกต่างระหว่างเพศ ระดับชั้นเรียน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ตลอดจนผลจากการปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระสองตัวแปร และสามตัวแปร ที่มีนัยสำคัญว่ามีอิทธิพลต่อการเรียนรู้แบบกำกับตนเองแตกต่างกัน ตามที่ผู้วิจัยได้เสนอไว้ในผลการวิจัย มีดังนี้

### 1.1 รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู

ผลการวิจัยพบว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม แบบตามใจ และแบบทอดทิ้ง ในขณะที่นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม และแบบตามใจมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองไม่แตกต่างกัน แต่ก็สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง (ตารางที่ 19) ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับงานวิจัยจำนวนมากที่พบว่า พ่อแม่ที่เอาใจใส่ชี้แนะ ให้ความรักความอบอุ่น ให้ความสำคัญเป็นอิสระภายในขอบเขต และกฎเกณฑ์ที่เป็นเหตุเป็นผล จะช่วยส่งเสริมให้เด็กมีเป้าหมายทางการเรียนที่ชัดเจน มีความรู้สึกว่าตนเองสามารถจัดการกับเรื่องเรียนได้ และมีความสามารถในการใช้กลวิธีต่างๆในการกำกับตนเองเพื่อบรรลุเป้าหมายทางการเรียนที่ตั้งไว้ อันเป็นลักษณะสำคัญของบุคคลที่มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองตามแนวคิดของ Zimmerman (วัฒนา เตชะโกมล, 2541; Grolnick & Ryan, 1989; Martinez-Pons, 1996; Strage, 1998; Zimmerman, 1986, 1989) นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับผลการวิจัยที่ผู้วิจัยศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู และการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ที่พบว่าการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง

## 1.2 เพศ

ผลการวิจัยพบว่านักเรียนหญิงมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนชาย (ตารางที่ 18 และ 21) โดยนักเรียนหญิงมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับค่อนข้างสูง ส่วนนักเรียนชายมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับปานกลาง (ตารางที่ 36) ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ Zimmerman & Martinez-Pons (1990) ซึ่งพบว่านักเรียนหญิงจะใช้กลวิธีการจดบันทึก การเตือนตนเอง การจัดสภาพแวดล้อม การตั้งเป้าหมาย และการวางแผนมากกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนผลการวิจัยในประเทศที่ได้ทำการศึกษาไว้ไม่พบว่าความแตกต่างระหว่างเพศ มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา (วัฒนา เตชะโกมล, 2541)

## 1.3 ระดับชั้นเรียน

ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 (ตารางที่ 18) (ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยที่ผ่านมาทั้งในประเทศและต่างประเทศที่พบผลการวิจัยตรงกันว่า นักเรียนที่อยู่ในระดับชั้นที่สูงกว่าจะมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่อยู่ในระดับชั้นที่ต่ำกว่า (วัฒนา เตชะโกมล, 2541; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) ที่เป็นเช่นนี้เพราะนักเรียนที่อยู่ในระดับชั้นที่สูงกว่า มีประสบการณ์ทางการเรียนมากกว่า ได้มีโอกาสลองใช้กลวิธีทางการเรียนในลักษณะต่างๆ จนเกิดการเรียนรู้ที่จะใช้กลวิธีต่างๆ ในการกำกับตนเองอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น ผลการวิจัยสนับสนุนข้อสันนิษฐานของ Bandura ที่ว่า ความสามารถส่วนบุคคลของนักเรียนในการกำกับตนเองขึ้นอยู่กับการเรียนรู้และพัฒนาการของนักเรียน นักเรียนที่มีประสบการณ์มากกว่า จะสามารถกำกับตนเองในระหว่างการเรียนรู้ได้ดีกว่า (Bandura, 1986) นอกจากนั้น อาจเป็นเพราะว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 กำลังเตรียมตัวเพื่อจะสอบเข้าเรียนต่อในมหาวิทยาลัย จึงมีเป้าหมายทางการเรียนที่ชัดเจนกว่า และให้ความสำคัญกับเป้าหมายในระดับสูง ความคาดหวัง ความพึงพอใจที่จะได้รับเมื่อบรรลุเป้าหมาย เป็นสิ่งจูงใจให้เกิดแรงจูงใจในตนเอง ที่จะมุ่งมั่น ตั้งใจ และเรียนด้วยตนเอง อีกทั้งยังเป็นกระบวนการเสริมแรงตนเอง ซึ่งทำให้พฤติกรรมการเรียนรู้แบบกำกับตนเองคงอยู่ และแสดงออกมาในระดับที่สูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2

## 1.4 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง และต่ำ ส่วนนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ

(ตารางที่ 22) ผลการวิจัยสอดคล้องกับงานวิจัยอื่นๆที่พบว่าเราสามารถวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเองได้จากระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งคือ นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีแนวโน้มที่จะมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงด้วย ที่เป็นเช่นนี้เพราะนักเรียนที่มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูง มีความสามารถในการเลือกใช้กลวิธีในการเรียนได้อย่างเหมาะสมกับสถานการณ์ จึงช่วยให้เรียนได้อย่างสัมฤทธิ์ผล นอกจากนี้นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง จะรับรู้ว่าคุณมีความสามารถ เกิดความเชื่อมั่นในกระบวนการเรียนรู้ของตน ความสำเร็จทางการเรียนที่ได้จึงเปรียบเสมือนแรงจูงใจที่ให้นักเรียนมีความมั่นใจในการกระทำสิ่งต่างๆด้วยตนเอง ซึ่งเป็นลักษณะ สำคัญของผู้มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูง (Zimmerman, 1986, 1989 & 1990) และยังพบว่า นักเรียนที่ได้รับการปรึกษาเชิงจิตวิทยา หรือที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมฝึกฝนการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้นกว่าก่อนเข้าโปรแกรม และสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (จิตติพัฒน์ สงบกาย, 2533; ศิริพร พลอยแดง, 2543) ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยที่ผู้วิจัยศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ที่พบว่า การเรียนรู้แบบกำกับตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ดังนั้นจึงสามารถสรุปได้ว่าการเรียนรู้แบบกำกับตนเองเป็นปัจจัยที่มีความสำคัญอันดับต้นในการพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (จิราภรณ์ กุณสิทธิ์, 2541; วัฒนา เตชะโกมล, 2541; Printric & De-Groot, 1990)

### 1.5 ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ผลการวิจัย(ตารางที่ 25)พบว่า ในระดับชั้นเดียวกัน นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงจะมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง และต่ำ ซึ่งสอดคล้องกับผลหลักของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ดังที่กล่าวมาแล้ว แต่นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง จะมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ เฉพาะชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 เท่านั้น ส่วนในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 พบว่า นักเรียนทั้งสองกลุ่มนี้มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองไม่แตกต่างกัน อาจเป็นได้ว่า การเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ยังเป็นการเรียนในระดับพื้นฐาน เนื้อหาวิชา ยังมีความง่ายอยู่มาก เพราะยังไม่ได้เรียนเนื้อหาทางวิชาการที่มีความเฉพาะทางเหมือนกับการเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ดังนั้นนักเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง และต่ำ จึงยังไม่ได้ใช้กลวิธีในการเรียนรู้มากนัก ดังนั้นเมื่อวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียนทั้งสองกลุ่มจึงไม่พบว่ามีผลแตกต่างกัน แต่สำหรับนักเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการศึกษาในเนื้อหาวิชาการที่เฉพาะทางมากขึ้น นักเรียนที่มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองที่สูงกว่า จึงสามารถเรียนได้ดีกว่า ส่งผล

ให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงกว่า ดังนั้นนักเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง จึงมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ นอกจากนี้เมื่อพิจารณานักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในกลุ่มเดียวกัน แต่เรียนอยู่ในระดับชั้นที่ต่างกัน พบว่า ในกลุ่มนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลางที่เรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จะมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่อยู่ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ซึ่งสอดคล้องกับผลหลักของระดับชั้นเรียนที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ดังที่กล่าวมาแล้ว แต่ในกลุ่มนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง และต่ำ ไม่พบผลการวิจัยในลักษณะดังกล่าว อาจเป็นเพราะว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงมีแนวโน้มที่จะใช้กลยุทธ์ต่างๆในการเรียนรู้ ซึ่งแสดงถึงการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงอยู่แล้ว ในขณะที่เดียวกันนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ก็มักจะใช้กลยุทธ์ต่างๆในการเรียนรู้แบบกำกับตนเองต่ำอยู่แล้ว เมื่อวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของกลุ่มที่มีลักษณะดังกล่าวค่อนข้างสูง และค่อนข้างต่ำอยู่แล้ว จึงไม่พบความแตกต่างแม้จะอยู่ระดับชั้นเรียนที่ต่างกัน ผลของระดับชั้นเรียนที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จึงส่งผลกระทบต่อกลุ่มนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลางเท่านั้น

#### 1.6 รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ผลการวิจัย(ตารางที่ 26) พบว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ชั้นมัธยมศึกษา ปีที่ 5 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงสุด ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยหลักของตัวแปรอิสระทั้งสามตัวที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และสอดคล้องกับผลการวิจัยในส่วนที่พบว่าตัวแปรรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ การเรียนรู้แบบกำกับตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีความสัมพันธ์กันทางบวก

แต่ถ้าพิจารณาในแต่ละระดับชั้น พบว่าในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 นักเรียนที่มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงสุด ได้แก่ นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง และนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง โดยทั้งสองกลุ่มมีคะแนนเฉลี่ยการเรียนรู้แบบกำกับตนเองเท่ากัน ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 การอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุมยังมีอิทธิพลในทางบวกใกล้เคียงกับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ที่เป็นเช่นนี้เนื่องจากนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีอายุเฉลี่ยประมาณ 14 ปี ซึ่งอยู่ในช่วงวัยรุ่นตอนต้น (ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, 2530) ยังมีความเป็นเด็กสูงเมื่อเทียบกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จึงยินดีที่จะกระทำตามสิ่งที่พ่อแม่เรียกร้อง และวางกฎเกณฑ์ควบคุมอย่างเข้มงวด แม้พ่อแม่จะไม่ได้อธิบายเหตุผลใดๆก็ตาม แต่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีความเป็นวัยรุ่นมากกว่า ซึ่งต้องการมีความเป็นตัวของตนเองสูง เด็กวัยรุ่นจึงอาจต้องการ

คำอธิบาย เมื่อพ่อแม่เรียกร้องให้ทำอะไร การบังคับ และการลงโทษ จะส่งผลให้เด็กมีปฏิริยาต่อต้านมากกว่าที่จะยอมทำตาม ถึงแม้ว่าสิ่งที่พ่อแม่เรียกร้องให้กระทำ จะเป็นสิ่งที่ดีก็ตาม นอกจากนี้วัยรุ่นยังเป็นวัยที่ต้องการความเอาใจใส่ และการให้กำลังใจจากพ่อแม่ เพื่อช่วยให้เขาสามารถทำในสิ่งที่พ่อแม่คาดหวังได้สำเร็จ

## 2. เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาโดยรวม มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือในทางบวกค่อนข้างสูง (ตารางที่ 11) ทั้งนี้เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดมาจากโรงเรียนขนาดใหญ่ ที่มีระบบการเรียนการสอนที่ได้มาตรฐาน มีระบบอาจารย์ที่ปรึกษา และอาจารย์ฝ่ายแนะแนวที่ทำงานประสานกันในการดูแลเอาใจใส่นักเรียน นักเรียนโดยรวมจึงมีเจตคติในทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือค่อนข้างมาก

นอกจากนี้ยังพบว่าเครือข่ายทางสังคม (social network) หรือแหล่งให้ความช่วยเหลือที่นักเรียนได้รับค่อนข้างมาก ถึง มาก ได้แก่ พ่อแม่ และเพื่อน (ตารางที่ 12) นักเรียนโดยรวมขอความช่วยเหลือจากแม่เป็นอย่างมาก ขอความช่วยเหลือจากพ่อ และเพื่อน ค่อนข้างมาก จากพี่น้องในระดับปานกลาง และอาจารย์ประจำวิชาค่อนข้างน้อย ส่วน ญาติ รุ่นพี่ อาจารย์ที่ปรึกษา อาจารย์แนะแนว อาจารย์ฝ่ายปกครอง หรือศูนย์ให้ความช่วยเหลือต่างๆ นักเรียนจะขอความช่วยเหลือจากแหล่งดังกล่าวน้อย ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับงานวิจัยของปรีชา สุวังบุตร (2543) ที่ทำการศึกษากลุ่มตัวอย่างนักเรียนมัธยมศึกษาที่มีภาวะซึมเศร้า และงานวิจัยของนนทิณี ศุภมงคล (2547) ที่ศึกษากลุ่มตัวอย่างนิสิตนักศึกษา พบผลตรงกันว่าทั้งนักเรียน และนิสิตนักศึกษาจะแสวงหาความช่วยเหลือจากแหล่งที่ไม่เป็นทางการ ได้แก่ พ่อ แม่ และเพื่อนมากกว่าแหล่งอื่น

การอภิปรายผลการวิเคราะห์รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ความแตกต่างระหว่างเพศ ระดับชั้นเรียน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ตลอดจนผลจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระสองตัวแปร และสามตัวแปร ที่มีนัยสำคัญว่ามีอิทธิพลต่อเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือแตกต่างกันตามที่ผู้วิจัยได้เสนอไว้ในผลการวิจัย มีดังนี้

### 2.1 รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู

ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม แบบตามใจ และแบบทอดทิ้ง และนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม และแบบทอดทิ้ง ส่วน

นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม และแบบทอดทิ้ง มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกัน (ตารางที่ 29) ที่เป็นเช่นนี้เพราะรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ และแบบตามใจ เป็นรูปแบบการเลี้ยงดูที่มีมิติของการตอบสนองต่อความต้องการของเด็ก คือพ่อ แม่ หรือผู้ที่เลี้ยงดูเด็ก จะมีการตอบสนองสูงต่อความรู้สึก และความต้องการของเด็กอย่างอบอุ่น และเข้าใจ (Buamrind, 1967, 1971) และสอดคล้องกับผลการวิจัยในส่วนที่พบว่า การเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ในขณะที่การเลี้ยงดูแบบควบคุมและทอดทิ้งจะมีมิติด้านนี้ต่ำ ความผูกพันระหว่างผู้เลี้ยงดูและตัวเด็กในลักษณะที่ให้ความรักความอบอุ่นและตอบสนองต่อเด็ก จะส่งผลต่อรูปแบบการทำงานภายในของความผูกพันเกี่ยวกับบุคคลอื่นในด้านบวก คือเป็นบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล ส่วนการเลี้ยงดูแบบควบคุมและทอดทิ้ง เป็นรูปแบบการเลี้ยงดูที่มีการตอบสนองต่อความรู้สึกและความต้องการของเด็กต่ำ หรือไม่เลย ซึ่งจะส่งผลต่อการมีรูปแบบความผูกพันเกี่ยวกับบุคคลอื่นในทางลบ คือ บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน และบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว (Bartholomew & Griffin, 1994 อ้างถึงใน ณัฐสุดา เต๋พันธ์, 2544) บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันกับบุคคลอื่นในทางลบ มีแนวโน้มที่จะเกิดความหวาดระแวงเมื่อต้องสัมพันธ์กับผู้อื่น จึงมีแนวโน้มที่จะมีเจตคติทางลบในการแสวงหาความช่วยเหลือ ซึ่งต่อมาพบว่าบุคคลที่มีรูปแบบการทำงานภายในของความผูกพันเกี่ยวกับบุคคลอื่นในด้านบวก จะแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพมากกว่าบุคคลที่มีรูปแบบการทำงานภายในของความผูกพันเกี่ยวกับบุคคลอื่นในด้านลบ (Lopez, 1998)

การอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่มีความแตกต่างจากการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ ตรงที่พ่อแม่จะมีการเรียกร้องให้เด็กประพฤติตนตามขอบเขตที่กำหนดไว้ ในระดับที่เหมาะสม ผ่านการอธิบายและให้เหตุผลกับเด็ก ในขณะที่พ่อแม่ที่เลี้ยงดูลูกอย่างตามใจ จะปล่อยให้เด็กทำตามความต้องการของตนเองโดยพ่อแม่ไม่มีการเรียกร้องใดๆ ซึ่งอาจส่งผลให้เด็กขาดพัฒนาการตามวุฒิภาวะที่เหมาะสม ซึ่งชี้ให้เห็นว่า ไม่เพียงแต่การตอบสนองต่อความรู้สึกของเด็กสูงจะส่งผลทางบวกต่อเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ แต่บรรยากาศของครอบครัวที่มีการแสดงออกอย่างมีเหตุผล ซึ่งไม่ได้เน้นสัมพันธภาพภายในครอบครัว เท่านั้น แต่สนับสนุนการแสดงออกทางความคิดอย่างอิสระ และมีกฎระเบียบที่ชัดเจนในระดับเหมาะสม จะช่วยส่งเสริมให้เด็กมีการแสวงหาข้อมูลและคำแนะนำจากผู้อื่นเมื่อต้องการความช่วยเหลือ (Shulman et al., 1987 อ้างถึงใน พรพรรณทิพย์ ศิริวรรณบุษย์ และคณะ 2545, หน้า 47) ดังนั้นนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ จึงมีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ

## 2.2 เพศ

ผลการวิจัยพบว่านักเรียนหญิงมีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนชาย (ตารางที่ 28 และ 31) โดยนักเรียนหญิงมีเจตคติค่อนข้างบวก ส่วนนักเรียนชายมีเจตคติเป็นกลาง ในการแสวงหาความช่วยเหลือ สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Horwitz (1987) และ Schroder และคณะ (1995) ที่พบว่าเพศหญิงมีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่าเพศชาย เนื่องจากสังคมมักจะคาดหวังว่าผู้ชายจะไม่พึ่งคนอื่น และเมื่อพิจารณาจากแผนภาพกระบวนการแสวงหาความช่วยเหลือของ Gross และ McMullen (1983, cited in Schroder et al., 1995 หน้า 190) จะเห็นว่าก่อนที่จะบุคคลจะแสวงหาความช่วยเหลือ บุคคลต้องตระหนัก และต้องการที่จะแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น ซึ่งผู้ชายมักจะรับรู้ถึงปัญหาที่เกิดขึ้นว่าเป็นปัญหาเพียงเล็กน้อย และสามารถจัดการได้ด้วยตนเอง จึงไม่รู้สึกว่าตนเองต้องแสวงหาความช่วยเหลือจากคนอื่น ดังนั้นความแตกต่างระหว่างเพศที่มีอิทธิพลต่อเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจึงเกิดจากวัฒนธรรมทางสังคมที่คาดหวังระหว่างเพศแตกต่างกัน และประสบการณ์ในการตอบสนองต่อปัญหาที่ต่างกัน

## 2.3 ระดับชั้นเรียน

ผลการวิจัยไม่พบความแตกต่างของเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือระหว่างนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 (ตารางที่ 28 และ 34) โดยทั้งสองระดับชั้นต่างก็มีเจตคติเป็นกลางถึงค่อนข้างบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือ อาจเป็นเพราะนักเรียนทั้งสองระดับชั้นมีอายุต่างกันโดยเฉลี่ยเพียง 3 ปี ปัจจัยจากกระบวนการภายในตนเอง ได้แก่ การตีตราพฤติกรรม การอธิบายสาเหตุต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ ความสอดคล้อง และการเปรียบเทียบข้อมูลกับสังคม ซึ่งเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ (Wills & Depaulo, 1991) ยังไม่มีความแตกต่างกันมากนัก นอกจากนี้นักเรียนทั้งสองระดับชั้นอยู่ในโรงเรียนเดียวกัน ซึ่งมีปัจจัยด้านสถานการณ์ สภาพแวดล้อม และกลุ่มบุคคลรอบข้าง เช่น ครู และเพื่อนๆ ใกล้เคียงกัน เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจึงไม่แตกต่างกัน

## 2.4 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างกัน มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกัน (ตารางที่ 31 และ 34) แม้การวิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์จะพบว่ามีความสัมพันธ์กันทางบวกก็ตามโดยนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ปานกลาง และต่ำ ต่างก็มีเจตคติเป็นกลางถึงค่อนข้างบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือ อาจเป็นเพราะว่าการวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือในการวิจัยครั้งนี้ เป็นการวัดเจตคติเมื่อนักเรียนรู้สึกว่าตนเองมีปัญหาในเบื้องต้น จึงไม่ได้เน้นเฉพาะปัญหาทางการเรียนเท่านั้น ผลการวิจัยจึงไม่พบว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างกัน มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือต่างกัน



## 2.5 รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ถึงแม้ว่าตัวแปรผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จะไม่มีอิทธิพลทำให้เกิดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือที่แตกต่างกัน แต่ผลปฏิสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ส่งผลให้นักเรียนมีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือแตกต่างกัน (ตารางที่ 32) โดยกลุ่มนักเรียนที่มีคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงสุด ได้แก่ นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ซึ่งเมื่อพิจารณาเฉพาะกลุ่มนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่เหมือนกัน พบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกัน แต่สูงกว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Newman และ Goldin (1990) ที่พบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ จะรับรู้ความต้องการความช่วยเหลือมากกว่านักเรียน กลุ่มอื่น แต่จะมักจะหลีกเลี่ยงการขอความช่วยเหลือมากกว่ากลุ่มอื่นๆ ซึ่ง Newman และ Goldin มองว่าการหลีกเลี่ยงนี้แสดงถึงเจตคติทางลบในการแสวงหาความช่วยเหลือ

เมื่อพิจารณานักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุมเหมือนกัน กลับพบว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือต่ำกว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ที่เป็นเช่นนี้เนื่องจากนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ซึ่งมีแนวโน้มที่จะมีการเรียนรู้แบบกำกับเองสูง (จิราภรณ์ กุณสิทธิ์, 2541; วัฒนา เตชะโกมล, 2541; Printric & De-Groot, 1990) เป็นบุคคลมีเป้าหมายในการเรียนเพื่อการเรียนรู้อย่างลึกซึ้งในสาขาวิชา (mastery goal) มากกว่ามุ่งเป้าที่ผลการเรียน (performance goal) เท่านั้น (Zimmerman, 1989, 1990) ซึ่ง Tanaka และคณะ (2002) พบว่าหากเด็กที่มีเป้าหมายในการเรียนเพื่อการเรียนรู้อย่างลึกซึ้งในสาขาวิชา (mastery goal) มักจะหลีกเลี่ยงการขอความช่วยเหลือ ที่เป็นเช่นนี้เพราะพวกเขาเชื่อว่า การขอความช่วยเหลือจะทำให้พวกเขาดูเป็นคนไร้ความสามารถ (Butler & Neuman, 1995; Noadler, 1987 cited in Tanaka et.,al, 2002) นอกจากนี้การขอความช่วยเหลือยังเป็นพฤติกรรมที่มีลักษณะพึ่งพาคนอื่น จึงเกิดความขัดแย้งกับความต้องการอิสระที่พวกเขามี (Deci & Ryan, 1987 cited in Tanaka et.,al, 2002) แต่นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ย่อมต้องการให้ตนเองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้น จึงคำนึงถึงเป้าหมายทางผลการเรียนมากกว่า จากเหตุผลข้างต้นบวกกับลักษณะของรูปแบบการทำงานภายในของความผูกพันเกี่ยวกับบุคคลอื่นในด้านลบ อันเกิดจากการเลี้ยงดูแบบควบคุม ส่งผลให้นักเรียนที่ได้รับการเลี้ยงดูแบบควบคุมที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือต่ำกว่านักเรียนที่ได้รับการเลี้ยงดูแบบควบคุมที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ส่วนปฏิสัมพันธ์ระหว่าง

รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ไม่มีอิทธิพลต่อเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือในกลุ่มนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ และแบบทอดทิ้ง

เมื่อพิจารณาจากนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มเดียวกัน พบว่าในกลุ่มนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงเหมือนกัน นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ จะมีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม แบบตามใจ และแบบทอดทิ้ง และนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ มีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม และแบบทอดทิ้ง แสดงให้เห็นว่าผลหลักของรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูมีอิทธิพลต่อเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือในกลุ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ในขณะที่กลุ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลางที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ มีเจตคติทางบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูอีก 3 รูปแบบ ซึ่งมีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกัน ส่วนในกลุ่มนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง และต่ำ มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกันไม่ว่าจะได้รับการอบรมเลี้ยงดูรูปแบบใด กล่าวโดยสรุปก็คือ อิทธิพลของผลหลักของรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูที่ส่งผลต่อเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือพบในกลุ่มนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง และนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลางเท่านั้น แต่ไม่มีอิทธิพลในกลุ่มนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง และต่ำ

3. ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (ตารางที่ 35)

การเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ในขณะที่การเลี้ยงดูแบบควบคุม แบบตามใจ และแบบทอดทิ้ง มีความสัมพันธ์ทางลบกับตัวแปรดังกล่าว สอดคล้องกับผลการวิจัยอีกจำนวนมากที่พบว่าการเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ส่งผลทางบวกต่อความสามารถด้านการเรียน และความสำเร็จทางการเรียน (วัฒนา เตชะโกมล, 2541; ศิริพร โอภาสวัตรชัย, 2544; Grolnick & Ryan, 1989; Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Grolnick, Kurowski, Dunlap, & Hevey, 2000; Strage & Brandt, 1999)

นอกจากนี้ยังพบว่า การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง สัมพันธ์ทางบวกกับเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของ Newman และ Schwager (1995) ที่พบว่าเด็กที่มีเป้าหมายทางการเรียนเพื่อการเรียนรู้มากกว่าเพื่อผลคะแนน ซึ่งเป็นลักษณะของผู้ที่มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองจะไม่ค่อยแสดงให้เห็นถึงเจตคติทางลบต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ

ผลการวิจัยสรุปได้ว่า โดยภาพรวมนักเรียนมัธยมศึกษามีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองอยู่ในระดับค่อนข้างสูง และมีเจตคติค่อนข้างบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือ แสดงให้เห็นว่าปัจจุบันนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร มีศักยภาพในการเรียนรู้อยู่ในเกณฑ์ที่น่าพอใจ และมีแนวโน้มแสวงหาความช่วยเหลือจากบุคคลรอบข้างเมื่อมีปัญหา โดยขอความช่วยเหลือจากแม่เป็นอย่างมาก ขอความช่วยเหลือจากพ่อและเพื่อนค่อนข้างมาก และขอความช่วยเหลือจากพี่น้องในระดับปานกลาง

หากพิจารณาถึงรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู พบว่า นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการเลี้ยงดูรูปแบบอื่น ขณะที่นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือต่ำที่สุด

เมื่อพิจารณาความแตกต่างระหว่างเพศ พบว่า นักเรียนหญิงมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนชาย สำหรับตัวแปรระดับชั้นเรียน พบว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 แต่ทั้งสองกลุ่มมีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกัน และเมื่อพิจารณาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลางและต่ำ นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลางมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ แต่นักเรียนทั้งสองกลุ่มดังกล่าวมีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกัน

จากผลการวิจัยที่ได้กล่าวมาข้างต้นชี้ให้เห็นว่าการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ (Authoritative) เป็นรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูที่ส่งผลบวกต่อการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือมากที่สุด เพราะการเลี้ยงดูแบบนี้มีทั้งมิติของการตอบสนองอบอุ่น (Responsive & warm) และมีติควบคุม เรียกร้อง (Controlling & Demand) คือพ่อแม่ให้ทั้งความรัก ความเอาใจใส่ ตลอดจนดูแลฝึกฝนและเฝ้าอำนาจให้มีวินัย ผ่านการกำหนดขอบเขตพฤติกรรมที่เหมาะสมกับวัยของเด็ก โดยการชี้แนะและให้เหตุผล (Maccoby & Martin, 1983; Baumrind, 1971) เด็กที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบนี้จึงมีแนวโน้มที่จะมีปัญหาทางการเรียนน้อยที่สุด เมื่อเทียบกับเด็กที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบอื่น เนื่องจากเด็กเหล่านี้มีการเรียนรู้ผ่านการกำกับควบคุมตนเองได้ดี จากการใช้กลวิธีทางการเรียนต่างๆที่เหมาะสมกับสถานการณ์ และมีแนวโน้มที่จะแสวงหาความช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหาที่ตนไม่สามารถจัดการได้

## บทที่ 6

### สรุปผลการวิจัย และข้อเสนอแนะ

#### วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษารูปแบบของการอบรมเลี้ยงดู เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา
2. เพื่อศึกษาเปรียบเทียบการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือของนักเรียนที่มีภูมิหลังแตกต่างกันในด้านรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
3. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นการเลือกสุ่มหลายขั้นตอน (Multi stages Sampling) ซึ่งมีขั้นตอนดังนี้

#### ขั้นที่ 1 การเลือกพื้นที่และโรงเรียน

ผู้วิจัยสุ่มเลือกเขตการปกครองในกรุงเทพมหานครมา 4 เขต จากจำนวนเขตทั้งหมด 50 เขต เป็นเขตใจกลางเมือง 2 เขต และเขตชานเมือง 2 เขต และเลือกโรงเรียนสหศึกษาในแต่ละเขตมา 1 โรงเรียน โดยโรงเรียนที่คัดเลือกมานั้นเป็นโรงเรียนที่เปิดสอนทั้งระดับชั้นมัธยมต้น และมัธยมปลาย และเป็นโรงเรียนที่มีงานบริการแนะแนวแก่นักเรียนด้วย ผลการคัดเลือกมีดังนี้

เขตใจกลางเมือง 2 เขต คือ เขตปทุมวัน ได้แก่ โรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (ฝ่ายมัธยม) และเขตดินแดง ได้แก่ โรงเรียนสุรศักดิ์มนตรี

เขตชานเมือง 2 เขต คือ เขตพระโขนง ได้แก่ โรงเรียนพระโขนงพิทยาลัย และเขตบางกอกน้อย ได้แก่ โรงเรียนมัธยมวัดดุสิตาราม

#### ขั้นที่ 2 การเลือกกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยคัดเลือกนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และมัธยมศึกษาปีที่ 5 โดยเลือกระดับชั้นละไม่น้อยกว่า 150 คน ในแต่ละโรงเรียน ดังนั้นจะได้กลุ่มตัวอย่างโรงเรียนละ 300 คน เป็นอย่างน้อย ในการเก็บข้อมูลได้กลุ่มตัวอย่างทั้งสิ้น 1,456 คน แต่เมื่อมาจำแนกรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ตามเกณฑ์ของแบบสำรวจซึ่งมีความเข้มงวด ปรากฏว่าสามารถจำแนกผู้ที่มีการอบรมเลี้ยงดูเด่นชัดได้เพียง 739 คน ส่วนอีก 717 คน ไม่สามารถจำแนกรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู

ตามแนวของ Baumrind ได้ ซึ่งผู้วิจัยได้ใช้กลุ่มตัวอย่างที่สามารถจำแนกรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู 739 คน เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้

### เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วยแบบสอบถามข้อมูลทั่วไป และแบบวัด 3 ฉบับ แบ่งออกเป็น 4 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง เป็นการสอบถามข้อมูลภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ เพศ ระดับชั้นเรียน แผนการเรียน สถานศึกษา ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (GPA) สถานภาพของครอบครัว บุคคลที่นักเรียนอาศัยอยู่ด้วย จำนวนพี่น้อง และลำดับการเกิด

ตอนที่ 2 แบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ซึ่งผู้วิจัยได้พัฒนาจากแบบสำรวจการอบรมเลี้ยงดูของพรพนทิพย์และคณะ (2545) ซึ่งสร้างและพัฒนาจากแนวคิดและงานวิจัย ของ Diana Baumrind แบ่งรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูเป็น 4 รูปแบบ ได้แก่ แบบเอาใจใส่ (Authoritative) แบบควบคุม (Authoritarian) แบบตามใจ (Permissive) และแบบทอดทิ้ง (Uninvolved)

ตอนที่ 3 แบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นโดยอาศัยแนวทางจาก แบบสัมภาษณ์การเรียนรู้แบบกำกับตนเองอย่างมีโครงสร้าง (Self-Regulated Learning Interview Schedule หรือ SRLIS) ของ Zimmerman & Martinez-Pons (1986, 1988) กรอบแนวคิดเรื่องการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของ Pintrich & De-Groot (1990) และจากแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียนของวัฒนา เตชะโกมล (2541) ประกอบด้วยกลวิธีในการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง 9 ด้าน ได้แก่ การประเมินตนเอง การจัดการข้อมูลและการเตือนตนเอง การตั้งเป้าหมายและการวางแผน การค้นหาข้อมูล การจัดการสภาพแวดล้อม การจัดการและควบคุมความพยายามของตนเอง การทบทวนและทบทวนซ้ำ การขอความช่วยเหลือจากสังคม และการคิดเชื่อมโยง

ตอนที่ 4 แบบวัดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ ซึ่งผู้วิจัยได้พัฒนาจากแบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพ ของณัฐสุดา เต้พันธ์(2544) ซึ่งได้พัฒนาจากแบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพสำหรับปัญหาทางจิตใจ ของ Fischer และ Turner (1970) โดยวัดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจากองค์ประกอบ 3 ด้าน ได้แก่ การยอมรับถึง ถึงความต้องการความช่วยเหลือ ความเข้าใจผิดเกี่ยวกับการขอความช่วยเหลือ และการเปิดเผยถึงปัญหาในความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล

นอกจากนี้ในส่วนที่ 2 ของแบบวัดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ ผู้วิจัยยังสร้างแบบวัดพฤติกรรมการแสวงหาความช่วยเหลือจากบุคคลต่างๆทั้งจากแหล่งความช่วยเหลือที่ไม่เป็นทางการ เช่น พ่อ แม่ พี่น้อง และจากแหล่งความช่วยเหลือที่เป็นทางการ เช่น อาจารย์ที่ปรึกษา อาจารย์แนะแนว ศูนย์ให้ความช่วยเหลือต่างๆ เป็นต้น

## ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย และการเก็บข้อมูล

ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

1. ศึกษาแนวคิด และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จากนั้นนำเครื่องมือที่พัฒนาไปทดลองใช้เพื่อหาความตรง และความเที่ยงของเครื่องมือ

2. ติดต่อขอความร่วมมือในการทำวิจัย โดยทำหนังสือขอความร่วมมือจากคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ถึงโรงเรียนของรัฐจำนวน 4 แห่งที่ผู้วิจัยคัดเลือกไว้เพื่อเก็บข้อมูล

3. ผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเองใน 3 โรงเรียน ได้แก่ โรงเรียนมัธยมวัดดุสิตาราม โรงเรียนพระโขนงพิทยาลัย และโรงเรียนสุรศักดิ์มนตรี ส่วนโรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (ฝ่ายมัธยม) นั้น อาจารย์ฝ่ายแนะแนวเป็นผู้เก็บรวบรวมข้อมูลให้ตามกลุ่มตัวอย่างที่ผู้วิจัยกำหนดไว้

ในกรณีที่ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเอง ผู้วิจัยได้เข้าไปในชั้นเรียน แนะนำตัวเองพร้อมทั้งแจ้งวัตถุประสงค์การวิจัย อธิบายวิธีการตอบแบบสำรวจ และขอความร่วมมือจากกลุ่มตัวอย่างให้ตอบข้อมูลให้ครบถ้วน โดยใช้เวลา 1 คาบเรียน เมื่อกลุ่มตัวอย่างตอบแบบสำรวจแล้ว ผู้วิจัยตรวจสอบความเรียบร้อยก่อนเก็บรวบรวมข้อมูล ส่วนกรณีที่อาจารย์ฝ่ายแนะแนวเป็นผู้เก็บรวบรวมข้อมูลแทนนั้น ผู้วิจัยได้แจ้งวัตถุประสงค์การวิจัย และอธิบายวิธีการตอบแบบสำรวจอย่างละเอียด และขอความร่วมมือจากอาจารย์ให้ดำเนินการตามขั้นตอนเช่นเดียวกับผู้วิจัยทุกประการ เพื่อให้การเก็บข้อมูลมีมาตรฐานเดียวกัน

## การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยนำกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดมาวิเคราะห์จำแนกรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู และนำกลุ่มตัวอย่างที่สามารถจำแนกรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูได้ มาวิเคราะห์ค่าสถิติต่างๆ โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS ดังนี้

1. หาค่าสถิติพื้นฐาน ของตัวแปรทั้งหมด
  - 1.1 จำนวนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูด้วยรูปแบบที่เด่นชัดแต่ละรูปแบบ
  - 1.2 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู  
คะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ
  - 1.3 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนพฤติกรรมการขอความช่วยเหลือจากบุคคลต่างๆของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา

2. วิเคราะห์ค่าความแปรปรวนสามทาง (Three – way ANOVA) โดยมีตัวแปรอิสระ ได้แก่ รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่ เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน วิเคราะห์ตัวแปรตามที่ละตัว ได้แก่ คะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ ถ้าผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จะทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่โดยวิธี Dunnett's T3

3. หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของคะแนนรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยวิธีการของเพียร์สัน

## สรุปผลการวิจัย

1. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร จากจำนวนนักเรียนทั้งหมด 1,456 คน สามารถจำแนกนักเรียนที่มีรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูที่เด่นชัดตามแนวของ Baumrind ได้เพียง 739 คน หรือร้อยละ 50.8 และจำแนกไม่ได้ถึง 717 คน หรือร้อยละ 49.2 แสดงให้เห็นถึงเกณฑ์ที่ค่อนข้างเข้มงวดในการใช้จำแนกการอบรมเลี้ยงดูในครั้งนี้ และเมื่อพิจารณาเฉพาะนักเรียนที่สามารถจำแนกได้ว่ามีรูปแบบการเลี้ยงดูที่เด่นชัดจำนวน 739 คน พบว่ามีจำนวนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่มากที่สุด จำนวน 354 คน หรือร้อยละ 47.9 รองลงมาได้แก่การอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ จำนวน 157 คน หรือร้อยละ 21.2 ส่วนอันดับที่ 3 และ 4 มีจำนวนใกล้เคียงกัน คือ รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม จำนวน 115 คน และรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง จำนวน 113 คน คิดเป็นร้อยละ 15.6 และ 15.3 ตามลำดับ

2. การเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา สรุปได้ดังนี้

2.1 นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาโดยรวมมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับค่อนข้างสูง โดยนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับสูง นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับค่อนข้างสูง ส่วนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ และที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับปานกลาง

นักเรียนชาย มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับปานกลาง ส่วนนักเรียนหญิงมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับค่อนข้างสูง

นักเรียนทั้งระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ต่างก็มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองอยู่ในระดับค่อนข้างสูง

นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับสูง นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับปานกลางถึงค่อนข้างสูง และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับปานกลาง

2.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทาง (Three-way ANOVA) จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 มีดังต่อไปนี้

2.2.1 นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูอีก 3 รูปแบบ ส่วนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม และแบบตามใจมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองไม่แตกต่างกัน แต่สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง

2.2.2 นักเรียนหญิงมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนชาย

2.2.3 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2

2.2.4 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง และต่ำ และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลางมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ

เมื่อพิจารณานักเรียนที่จำแนกตามระดับชั้น และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่แตกต่างกัน พบว่า

2.2.5 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่ากลุ่มอื่นๆอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ยกเว้น นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง

2.2.6 ในระดับชั้นเดียวกัน นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง จะมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง และต่ำ

2.2.7 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีผลสัมฤทธิ์ปานกลาง มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ แต่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองไม่ต่างจากนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ



2.2.8 ในระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มเดียวกัน นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ส่วนนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองไม่ต่างจากนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองไม่ต่างจากนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2

เมื่อพิจารณานักเรียนที่จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่แตกต่างกัน พบว่า

2.2.9 นักเรียนที่มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงสุด ได้แก่ นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ และเรียนในชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง

2.2.10 ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 นักเรียนที่มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง สูงกว่ากลุ่มอื่นๆ ได้แก่ นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ทั้งที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ และที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม

2.2.11 ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 นักเรียนที่มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่ากลุ่มอื่นๆ ได้แก่ นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง

### 3. เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ สรุปได้ดังนี้

3.1 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาโดยรวมมีเจตคติค่อนข้างบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือ โดยนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ มีเจตติค่อนข้างบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือ นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ มีเจตคติเป็นกลางถึงค่อนข้างบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือ ส่วนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม และนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง มีเจตคติเป็นกลางในการแสวงหาความช่วยเหลือ

นักเรียนชายมีเจตคติเป็นกลางในการแสวงหาความช่วยเหลือ ส่วนนักเรียนหญิงมีเจตติค่อนข้างบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือ

นักเรียนทั้งระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ต่างก็มีเจตคติเป็นกลางถึงค่อนข้างบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือ

นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีเจตติค่อนข้างบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือ นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง มีเจตคติเป็นกลางถึงค่อนข้างบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือ และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ มีเจตคติเป็นกลางในการแสวงหาความช่วยเหลือ

จากการวัดพฤติกรรมการขอความช่วยเหลือจากบุคคลต่างๆของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา พบว่าที่ผ่านมานักเรียนจะขอความช่วยเหลือจากแหล่งความช่วยเหลือที่ไม่เป็นทางการมากกว่า นักเรียนโดยรวมขอความช่วยเหลือจากแม่เป็นอย่างมาก ขอความช่วยเหลือจากพ่อ และเพื่อน ค่อนข้างมาก จากพี่น้องในระดับปานกลาง และอาจารย์ประจำวิชาค่อนข้างน้อย ส่วน ญาติ รุ่นพี่ อาจารย์ที่ปรึกษา อาจารย์แนะแนว อาจารย์ฝ่ายปกครอง หรือศูนย์ให้ความช่วยเหลือต่างๆ นักเรียนจะขอความช่วยเหลือจากแหล่งดังกล่าวนี้

3.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนสามทาง (Three-way ANOVA) จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู เพศ ระดับชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นตัวแปรอิสระ การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธี Dunnett's T3 มีดังต่อไปนี้

3.2.1 นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ มีเจตคติทางบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูอีก 3 แบบ นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ มีเจตคติทางบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุมและแบบทอดทิ้ง ส่วนนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุมและแบบทอดทิ้งมีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ ไม่แตกต่างกัน (ตารางที่ 29)

3.2.2 นักเรียนหญิงมีเจตคติทางบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนชาย

3.2.3 นักเรียนที่อยู่ระดับชั้นเรียนที่ต่างกัน มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่ต่างกัน

3.2.4 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างกัน มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่ต่างกัน

เมื่อพิจารณานักเรียนที่จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่แตกต่างกัน พบว่า

3.2.5 นักเรียนที่ได้รับการเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีเจตคติทางบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่ากลุ่มอื่นๆอย่างมีนัยสำคัญ ยกเว้นกลุ่มนักเรียนที่ได้รับการเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง

เมื่อพิจารณานักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเดียวกัน

3.2.6 นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง และนักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง

มีเจตคติทางบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกัน แต่สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรม  
เลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ

3.2.7 นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม ที่มีผลสัมฤทธิ์  
ทางการเรียนปานกลาง มีเจตคติทางบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่ได้รับ  
การ อบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง

3.2.8 นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ ที่มีผลสัมฤทธิ์ทาง  
การเรียนต่างกัน มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่ต่างกัน

3.2.9 นักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง ที่มีผลสัมฤทธิ์ทาง  
การเรียนต่างกัน มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่ต่างกัน

เมื่อพิจารณานักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มเดียวกัน

3.2.10 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดู  
แบบเอาใจใส่ มีเจตคติทางบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์  
ทางการเรียนสูง ที่ได้รับการเลี้ยงดูอีก 3 แบบ

3.2.11 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดู  
แบบตามใจ มีเจตคติทางบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทาง  
การเรียนสูง ที่ได้รับการเลี้ยงดูแบบควบคุม และแบบทอดทิ้ง

3.2.12 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ที่ได้รับการอบรม  
เลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ มีเจตคติทางบวกในการแสวงหาความช่วยเหลือสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์  
ทางการเรียนปานกลาง ที่ได้รับการเลี้ยงดูแบบควบคุม แบบตามใจ และแบบทอดทิ้ง

3.2.13 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง ที่ได้รับการอบรม  
เลี้ยงดูแบบควบคุม แบบตามใจ และแบบทอดทิ้ง มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่  
แตกต่างกัน

3.2.14 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดู  
แตกต่างกัน มีเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือไม่แตกต่างกันทุกรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู

4. ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง  
เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จากการหาค่าสัมประสิทธิ์  
สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน สรุปได้ดังนี้

4.1 การเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และมีความสัมพันธ์ทางลบกับการเลี้ยงดูแบบควบคุม และแบบทอดทิ้ง

4.2 การเลี้ยงดูแบบควบคุมและแบบตามใจ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง และการเลี้ยงดูทั้ง 3 รูปแบบดังกล่าวมีความสัมพันธ์ทางลบกับการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

4.3 การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีความสัมพันธ์ทางบวกต่อกันและกัน

## ข้อเสนอแนะ

### การนำผลการวิจัยไปใช้ในงานการศึกษาเชิงจิตวิทยา

#### 1. การนำไปใช้เชิงแก้ไขปัญหา

1.1 ควรนำแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และแบบวัดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ มาใช้เพื่อเป็นข้อมูลในการค้นหาผู้ต้องการความช่วยเหลือด้านการปรึกษาเชิงจิตวิทยา (reach-out program) โดยจัดโครงการการปรึกษาเชิงจิตวิทยาให้กับนักเรียนที่มีคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเองต่ำ และนักเรียนที่มีคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือต่ำ ซึ่งมีแนวโน้มที่จะมีเจตคติทางลบต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จะทำให้งานบริการการปรึกษาเชิงจิตวิทยามีความสอดคล้องต่อความต้องการของนักเรียนมากขึ้น

1.2 การแก้ไขปัญหานักเรียนที่มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองต่ำ สามารถใช้ทั้งการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่ม (Group Counseling) และการปรึกษาเชิงจิตวิทยารายบุคคล (Individual Counseling) ในการให้ความช่วยเหลือ โดยอาจใช้แนวทางการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแนวปัญญานิยม (Cognitive Therapy) หรือ การปรึกษาเชิงจิตวิทยาแนวปัญญา-พฤติกรรมนิยม (Cognitive Behavioral Therapy) หรือ การปรึกษาเชิงจิตวิทยาตามแนวพิจารณาความเป็นจริง (Reality Approach) เพื่อช่วยให้นักเรียนได้สำรวจความต้องการของตนเอง ตั้งเป้าหมาย และหาแนวทางแก้ไข ซึ่งสามารถปฏิบัติได้เป็นรูปธรรมเพื่อบรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ โดยผู้ให้การปรึกษา (Counselor) ช่วยเอื้อให้นักเรียนได้เปลี่ยนแปลง และพัฒนาทักษะในการเรียนรู้แบบกำกับตนเองจนสามารถปฏิบัติเป็นนิสัยได้ในที่สุด

1.3 จากผลการวิจัยที่พบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง จะมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูง ดังนั้น อาจารย์ที่ปรึกษา และอาจารย์แนะแนว สามารถจัดให้มีระบบการดูแลกัน (peer support) อย่างไม่เป็นทางการ ระหว่างนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ เพื่อช่วยพัฒนาทักษะในการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ

1.4 การแก้ไขปัญหาในกลุ่มนักเรียนที่มีคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือต่ำ ซึ่งมีแนวโน้มที่จะมีเจตคติทางลบต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ ผู้ให้การปรึกษาเชิงจิตวิทยาสามารถจัดโปรแกรมกลุ่มจิตสัมพันธ์หรือกลุ่มพัฒนาตนให้กับนักเรียนกลุ่มดังกล่าวเพื่อลดรูปแบบการทำงานภายในเกี่ยวกับการมองตนเองทางลบ และลดรูปแบบการทำงานภายในเกี่ยวกับการมองผู้อื่นทางลบ ซึ่งณัฐสุดา เต๋พันธ์(2544) พบว่า กลุ่มจิตสัมพันธ์ตามแนวซูทส์สามารถลดรูปแบบการทำงานภายในเกี่ยวกับการมองตนเองและผู้อื่นทางลบได้ ในขณะที่ รัชนิย์ แก้วคำศรี (2545) พบว่า กลุ่มพัฒนาตน ก็ส่งผลในลักษณะเดียวกัน ซึ่งจะช่วยให้ทำให้นักเรียนกลุ่มดังกล่าวมีการมองตนเองและผู้อื่นทางบวกเพิ่มขึ้น คือสามารถพัฒนารูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงขึ้นได้ อันจะส่งผลต่อการเพิ่มเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือของนักเรียนต่อไป

## 2. การนำไปใช้เชิงป้องกันและพัฒนา

2.1 ในช่วงโม่งแนะแนว สามารถจัดโปรแกรมการศึกษาเชิงจิตวิทยา (Psychoeducational Program) ในห้องเรียน โดยให้นักเรียนมีโอกาสสำรวจตนเองจากการทำแบบสอบถามการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เพื่อเป็นการกระตุ้นให้นักเรียนได้พัฒนาทักษะด้านต่างๆในการเรียนรู้แบบกำกับตนเองที่ตนเองยังขาดอยู่

2.2 จัดโปรแกรมการศึกษาเชิงจิตวิทยา (Psychoeducational Program) โดยเชิญวิทยากรมาให้ความรู้ในเรื่องแหล่งความช่วยเหลือต่างๆ เพื่อให้นักเรียนรู้ว่าแหล่งใดบ้างที่นักเรียนสามารถขอความช่วยเหลือได้เมื่อมีปัญหา ซึ่งเป็นการช่วยเพิ่มข้อมูลแหล่งสนับสนุนทางสังคม (social support) ให้กับนักเรียน

2.3 จัดโปรแกรมสัมมนาเพื่อให้ความรู้และความเข้าใจแก่ผู้ปกครองถึงวิธีการอบรมเลี้ยงดูบุตรที่เหมาะสม เพื่อจะช่วยให้นักเรียนได้การพัฒนาการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และช่วยให้นักเรียนมีเจตคติทางบวกต่อการแสวงหาความช่วยเหลือจากผู้อื่น โดยเชิญวิทยากรที่มีความเชี่ยวชาญด้านครอบครัวและเด็ก มาบรรยาย และอาจเชิญผู้ปกครองที่มีการเลี้ยงดูบุตรอย่างเอาใจใส่มาแบ่งปันประสบการณ์ในการเลี้ยงดูบุตรของตน การจัดสัมมนาดังกล่าวจะช่วยสร้าง

เครือข่ายทางสังคมระหว่างผู้ปกครอง (social network) เพื่อแลกเปลี่ยนประสบการณ์จากการเลี้ยงดูบุตร ตลอดจนสามารถช่วยเหลือกันในการการแก้ไขปัญหาของบุตรที่เกิดขึ้นได้

### การวิจัยครั้งต่อไป

1. เนื่องจากการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยศึกษาเฉพาะกลุ่มตัวอย่างที่มีรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูที่เด่นชัด 4 รูปแบบเท่านั้น แต่ยังมีกลุ่มตัวอย่างอีกจำนวนหนึ่งที่ไม่สามารถจำแนกรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูที่เด่นชัดได้ ดังนั้นในการศึกษาครั้งต่อไป ควรมีการศึกษาในกลุ่มตัวอย่างดังกล่าวถึงลักษณะการอบรมเลี้ยงดู ว่ามีลักษณะผสมผสานอย่างไรบ้าง เพื่อนำมาเปรียบเทียบกับกลุ่มตัวอย่างที่มีรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูที่เด่นชัดต่อไป

2. ควรมีการศึกษาเพิ่มเติมในกลุ่มตัวอย่างที่มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองแตกต่างกัน ว่ามีการใช้กลวิธีทางการเรียนรู้แตกต่างกันอย่างไรบ้าง

3. เนื่องจากผู้วิจัยได้อภิปรายผลของรูปแบบการเลี้ยงดูที่มีอิทธิพลต่อเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ ผ่านรูปแบบการทำงานภายในของความผูกพันเกี่ยวกับบุคคลอื่น หรือรูปแบบความผูกพันตามแนวคิดของ Bowlby จึงควรมีการศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู รูปแบบความผูกพัน และเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ ต่อไป

## รายการอ้างอิง

### ภาษาไทย

- จากรุวรรณ ตั้งศิริมงคล. (2529). *สุขภาพจิตและการปรับตัวของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนรัฐบาล ในกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชาพลศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- จิราภรณ์ กุณสิทธิ์. (2541). *การทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ด้วยตัวแปรด้านการกำกับตนเองในการเรียน การรับรู้ความสามารถตนเองทางคณิตศาสตร์ ทัศนคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ ปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชาจิตวิทยา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- จุฬาลักษณ์ รุ่งวิริยะพงษ์. (2542). *การศึกษาการปรับตัวของนิสิตระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในภาคการศึกษาแรก ปีการศึกษา 2542. วิทยานิพนธ์ ปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชาจิตเวชศาสตร์ บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- จิตติพัฒน์ สงบกาย. (2533). *ผลของการกำกับตนเองต่อความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชาจิตวิทยา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- ณัฐสุดา เต็มพันธ์. (2544). *ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพันและเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพ ของนักศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- ดวงเดือน พันธุมนาวิน. (2524). *ความสัมพันธ์ภายในครอบครัว. กรุงเทพฯ : สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.*
- ดาวลอย ชูศรี. (2536). *ความสัมพันธ์ระหว่างความวิตกกังวลทางสังคมกับแบบแผนการอบรมเลี้ยงดูตามการรับรู้ของนักศึกษามหาวิทยาลัย. วิทยานิพนธ์ ปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชา สุขภาพจิตและการพยาบาลจิตเวช บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.*
- นนุช โรจนเลิศ. (2533). *การศึกษาตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการควบคุมตนเองของนักเรียนวัยรุ่น. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชาจิตวิทยา บัณฑิตวิทยาลัยมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.*

- นันท์นที ศุภมวงคณ. (2547). *ความวิตกกังวล การสนับสนุนทางสังคม และกลวิธีการเผชิญปัญหาของนิสิตนักศึกษา*. วิทยานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร. (2530). *จิตวิทยาวัยรุ่น*. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- ปรีชา สุวังบุตร. (2543). *ภาวะความซึมเศร้าและการแสวงหาความช่วยเหลือของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในกรุงเทพมหานคร*. วิทยานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต. สังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ และ คมเพชร ฉัตรสุกกุล. (2542). *การวิจัยเรื่อง ยุทธวิธีการเรียนและการศึกษาของนักเรียนวัยรุ่น*. ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- พยอม ธีธูรส. (2540). *ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการปรับตัวทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดสุพรรณบุรี*. วิทยานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต ภาควิชาจิตวิทยาการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์, ธีระพร อูวรรณโณ, เพ็ญพีไล ฤทธาคณานนท์, สุภาพรรณ โคตรจรัส คัดนางค์ มณีศรี และพรรณระพี สุทธิวรรณ. (2545). *การศึกษารูปแบบความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมของคนไทยกับกระบวนการทางสังคมประกิตของครอบครัวในปัจจุบันที่เอื้อต่อการพัฒนาประเทศ*. คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- พาสณา ฝโลศิลป์. (2534). *การสำรวจปัญหาการปรับตัวในเด็กวัยรุ่น กรุงเทพมหานคร*. วิทยานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต ภาควิชาจิตวิทยา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เพชรรัตน์ จันทศ. (2542). *การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมการให้ความร่วมมือและรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูที่แตกต่างกันตามการรับรู้ของตนเองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 และ 6*. วิทยานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต ภาควิชาจิตวิทยา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย
- ยาใจ จุลพงษ์. (2523). *ประเภทของการอบรมเลี้ยงดูตามการรับรู้กับระดับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ในจังหวัดอุดรธานี*. วิทยานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



- รังรอง งามศิริ. (2540). *การวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงของตัวแปรที่มีผลต่อความวิตกกังวลในการสอบของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 กรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต ภาควิชาจิตวิทยาการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- รัชניים แก้วคำศรี. (2545). *ความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพัน กลวิธีการเผชิญปัญหา และการเห็นคุณค่าในตนเองของนิสิตนักศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต สาขาวิชา จิตวิทยาการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- วราภรณ์ นิธิจันทร์. (2539). *การศึกษาปัญหาการปรับตัวของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต ภาควิชาสุขศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- วัฒนา เตชะโกมล. (2541). *ปัจจัยคัดสรรที่ส่งผลต่อการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต ภาควิชา จิตวิทยาการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- ศิริพร พลอยแดง. (2543). *ผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวพิจารณาความเป็นจริงต่อการกำกับตนเองในการเรียนของนักศึกษาพยาบาล. วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต ภาควิชาจิตวิทยา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- สมพร สุทัศน์. (2530). *ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์เชิงสาเหตุกับพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนในเขตกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญา ดุษฎีบัณฑิต ภาควิชาจิตวิทยา บัณฑิต วิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, ไพฑูลย์ เทวรักษ์, ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, พรรณระพี สุทธิวรรณ กรรณิการ์ นลราชสุวัจน์ และเรวดี วัฒนทกโกศล. (2544). *การศึกษาเรื่องความเครียด และการจัดการกับความเครียดของนิสิตนักศึกษามหาวิทยาลัย. หนังสือรวบรวม บทความทางวิชาการ ในการประชุม สัมมนา(Proceedings) เรื่อง การผสมผสานแนวคิดทางจิตวิทยา ตะวันออก-ตะวันตก. จัดโดยศูนย์วิจัยวิทยาศาสตร์จิตวิทยาตะวันออก-ตะวันตก คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- สุภาพรณ โคตรจรัส และชุมพร ยงกิตติกุล. (2545). *ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูและพฤติกรรมส่วนบุคคลของวัยรุ่นไทย. เอกสารประกอบการประชุมครั้งที่ 2 สัมมนา เรื่องวิกฤติความเครียดของสังคมไทย. จัดโดยศูนย์วิจัยวิทยาศาสตร์จิตวิทยา ตะวันออก-ตะวันตก คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*

- สุรีย์พร วัชชัย. (2539). *ผลของกลวิธีการเรียนรู้และการกำกับตนเองที่มีต่อความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาอังกฤษ*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาจิตวิทยา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อรชума พุ่มสวัสดิ์. (2539). *การเปรียบเทียบการเห็นคุณค่าในตนเองของเด็กวัยรุ่นที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูในรูปแบบที่แตกต่างกันตามการรับรู้ของตนเอง*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาจิตวิทยา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

### ภาษาอังกฤษ

- Bandura R. (1986). *Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- Buamrind, D. (1971). Harmonious parents and the preschool children. *Developmental Psychology*, 4, 99-102.
- Cash, T. F., Kehr, J. & Salzbach, R. F. (1978). Help-seeking attitudes and perceptions of counselor behavior. *Journal of Counseling Psychology*. 25, 381 - 387.
- Cramer, K. M. (1999). Psychological antecedents to help-seeking behavior: A reanalysis using path modeling structures. *Journal of Counseling Psychology*. 46, 381 - 387.
- Fallon, B. J. (2001). Family functioning and adolescent help-seeking behavior. *Family Relations*, 50(3), 239 - 245.
- Fischer, E. H. & Farina, A. (1995). Attitudes toward seeking professional psychological help: A shortened form and consideration form and consideration for research. *Journal of College Student Development*, 36, 368 - 373.
- Flum, M. E. (1998). Attitudes toward mental health and help seeking preference of Chinese, Japanese and Korean international college students ( international student). [Online]. Available from: <http://www.csi-net.org> [December, 3, 2001]
- Grolnick, W. S., Benjet, Coria., O.Kurowski ,Carolyn .,& Apostoleris, Nicholas H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548.

- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G., & Hevey, Cheryl. (2000). Student adjustment; parent & child; high school student -psychology; adjustment (psychology) in children. *Journal of research on Adolescence, 10*, 465-489.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 8* (C2), 143-154.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources of school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83*(4), 508-517.
- Karabenick, S., & Knapp, J. (1991). Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Education Psychology, 83*, 221-230.
- Kitsantas, Anastasia. (2002). Test preparation and performance: A self-regulatory analysis. *The Journal of Experimental Education, 70*(2), 101-113.
- Leong, F.T.L. (1999). Gender and opinions about mental illness as predictors of attitudes toward seeking professional psychological help. *British Journal of Guidance & Counseling, 27*, 123 - 133.
- Lopez, F. G., Melendez, M. C., Sauer, E. M., Berger, E., & Wyssmann, J. (1998). Internal working models, self-reported problems, and help-seeking attitudes among college students. *Journal of Counseling Psychology, 45*, 79 - 83.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H.Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology/ Vol.4: socialization, Personality, and Social Development*. (pp.1-101). New York: Wiley.
- Mcquire, J. W. (1968). The nature of attitude and attitude change. In Gardner, L., & Aronson, E., (Eds), *The Handbook of Social Psychology*. Mesachusetts: Addison – Wesley
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education, 64*, 213-227.

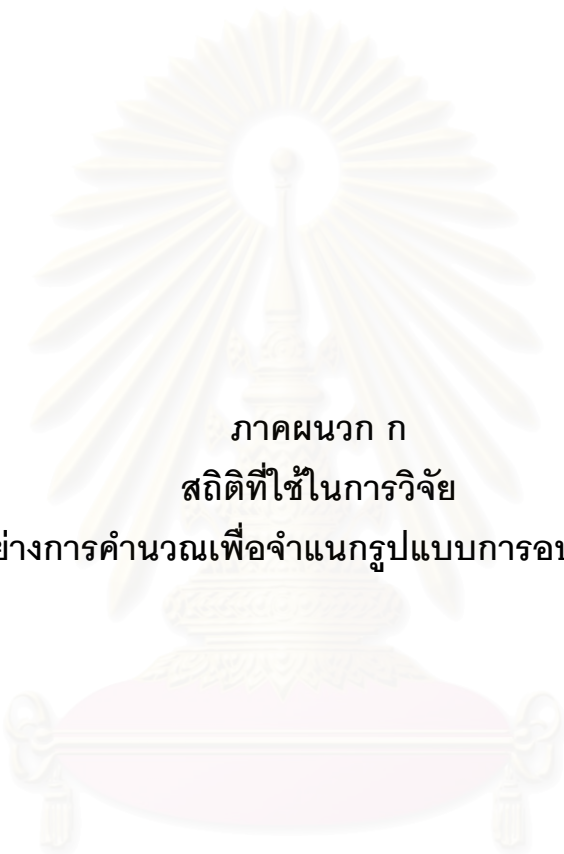
- Neal, J. N. & Frick-Horbury, D. (2001). The effects of parenting styles and childhood attachment patterns on intimate relationships. *Journal of Instructional Psychology, 28*(3), 178 - 183.
- Newman, R. (1990). Childrens help-seeking in the classroom : The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Education Psychology, 82*, 71-80.
- Newman, R., & Goldin, L. (1990). Children's reluctance to seek help with school work. *Journal of Education Psychology, 82*, 92 - 101.
- Newman, R., & Schwager, M. (1995). Student help-seeking during problem solving: Effects of grade , goal and prior achievement. *American Educational Research journal, 32*, 352-376.
- Pintrich, P. R. & De-Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology. Vol.1*, 33-40.
- Pintrich, P. R., Robert W. & De-Groot, E.V. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents motivation and self-regulated learning. *Journal of Early adolescence, 14*(2), 139-161.
- Remen Bauer , Susan., Sapp, Marty., & David Johnson. (2000). Group counseling strategies For rural at-risk high school students. *High School Journal, 83*(2), 41-50.
- Rule, W.R. & Gandy, G.L. (1994). A thirteen - year comparison in patterns of attitudes toward counseling. *Adolescence, 29*, 575 - 595.
- Schroeder, D. A., Penner, L.A., Dovidio, J. F. & Piliavin, J. A. (1995). *The psychology of helping and altruism*. San Francisco: McGraw-Hill.
- Strage, Amy A. (1998). Family context variables and the development of self-regulation in college students. *Adolescence, 33*, 17-31.
- Strage, Amy A. & Brandt, Tamara Swanson. (1999). Authoritative Parenting and college students' academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology, 91* (1), 146-156.
- Taplin, M., Yum, J. C. K., Jegede, O., Fan, R. Y.K. & Chan, M. S. (1999). Help-seeking strategies used by high-achieving and low-achieving distance education

- students. *Paper presented at the 13<sup>th</sup> Annual Conference of the Asian Association of Open Universities, Beijing, 14<sup>th</sup> - 17<sup>th</sup> October, 1999.* The Open University of Hong Kong, Hong Kong SAR, China.
- Tanaka, Ayumi., Murakami, Yoshiho., Okuno, Takuhiro., Yamauchi, Hirotsugu. (2002). Achievement goals, attitudes toward help seeking, and help-seeking behavior in classroom. *LEARNING AND Individual Differences, 13(2002), 23-25.*
- Wills, T. A. & DePaulo, B. M. (1991). Interpersonal analysis of the help-seeking process. In Snyder, C. R. & Forsyth, D. R., (Eds). *Handbook of social and clinical psychology.* New York: Pergamon.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81(3), 329-339.*
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement; An overview. *Educational Psychologist, 25, 3-17.*
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimension of academic self-regulation: Conceptual Framework for education. In Barry J. Zimmerman and Dale H. Schunk (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance.* (p.3-21), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation a social cognitive perspective. In Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich & Moshe Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation.* (pp.13-39), California: Academic press.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Developmental of a structure interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 50, 284-290.*
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80(3), 284-290.*
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology. 82(1), 284-290.*



ภาคผนวก

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ก  
สถิติที่ใช้ในการวิจัย  
ตัวอย่างการคำนวณเพื่อจำแนกรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## สถิติที่ใช้ในการวิจัย

### 1. สถิติพื้นฐาน ได้แก่

#### 1.1. ค่าเฉลี่ย โดยใช้สูตร

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{n}$$

เมื่อ  $\bar{x}$  แทน ค่าเฉลี่ย  
 $\sum x$  แทน ผลรวมของคะแนนทั้งหมด  
 $n$  แทน จำนวนของกลุ่มตัวอย่าง

#### 1.2. ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน โดยใช้สูตร

$$SD = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

เมื่อ SD แทน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน  
 $\bar{x}$  แทน ค่าเฉลี่ย  
 $\sum (x - \bar{x})^2$  แทน ผลรวมของส่วนต่างระหว่างคะแนนกับค่าเฉลี่ย ยกกำลังสอง  
 $n$  แทน จำนวนของกลุ่มตัวอย่าง

### 2. สถิติสำหรับการวิเคราะห์เครื่องมือ ได้แก่

#### 2.1. วัดค่าความเที่ยงโดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์ $\alpha$ ( $\alpha$ - Coefficient) ของครอนบาค (Cronbach's Alpha)

$$\alpha = \left( \frac{n}{n-1} \right) \left( 1 - \frac{\sum s_i^2}{s_x^2} \right)$$



เมื่อ	$n$	แทน	จำนวนข้อ
	$s_i^2$	แทน	ความแปรปรวนของคะแนนแต่ละข้อ
	$s_x^2$	แทน	ความแปรปรวนของคะแนนผู้รับการทดสอบทั้งหมด

- 2.2. ค่าอำนาจจำแนกของแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู แบบสอบถามการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง และแบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ สถิติที่ใช้ทดสอบ คือ t - test แบบกลุ่มอิสระ

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \cdot \frac{n_1 + n_2}{n_1 n_2}}}$$

$$df = n_1 + n_2 - 2$$

เมื่อ	$\bar{x}_1$	แทน	คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มที่ 1
	$\bar{x}_2$	แทน	คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มที่ 2
	$n_1$	แทน	ขนาดของกลุ่มที่ 1
	$n_2$	แทน	ขนาดของกลุ่มที่ 2
	$s_1^2$	แทน	ความแปรปรวนของกลุ่มที่ 1
	$s_2^2$	แทน	ความแปรปรวนของกลุ่มที่ 2

- 2.3. ค่าความสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวมของข้อทั้งหมดด้วยวิธีการคำนวณค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson's product - moment correlation coefficient)

$$r_{xy} = \frac{N \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2]} \sqrt{[N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

#### 2.4. ค่าคะแนนตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์

$$X = L + \left[ \frac{N(P/100) - F}{f} \right] i$$

- เมื่อ  $X$  แทน คะแนนที่ต้องการหา
- $N$  แทน จำนวนข้อมูลทั้งหมด
- $L$  แทน ขีดจำกัดล่างที่แท้จริงของชั้นคะแนนที่มีค่า  $X$  อยู่  
(ชั้นเดียวกับที่ค่า  $N(P/100)$  อยู่)
- $P$  แทน ตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่กำหนดให้
- $F$  แทน ความถี่สะสมจากคะแนนต่ำสุดถึง  $L$
- $f$  แทน ความถี่ของคะแนนชั้นที่  $X$  อยู่
- $i$  แทน ค่าอันตรภาคชั้น

#### 3. สถิติที่ใช้จำแนกรูปแบบการอบรมเฉลี่ยดู คือ คะแนนมาตรฐาน (Z - Score)

$$Z = \frac{X - \bar{X}}{SD}$$

- เมื่อ  $X$  แทน คะแนน
- $\bar{X}$  แทน คะแนนเฉลี่ย
- $SD$  แทน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

## 4. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

## a. การทดสอบค่าความแปรปรวนสามทาง ( Three – way ANOVA )

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F
<u>ผลหลักของแต่ละตัวแปรอิสระ</u>				
A	$SS_A$	$a - 1$	$SS_A / a - 1$	$MS_A / MS_{S/ABC}$
B	$SS_B$	$b - 1$	$SS_B / b - 1$	$MS_B / MS_{S/ABC}$
C	$SS_C$	$c - 1$	$SS_C / c - 1$	$MS_C / MS_{S/ABC}$
<u>ผลปฏิสัมพันธ์รายคู่ของตัวแปรอิสระ</u>				
AB	$SS_{AB}$	$(a - 1)(b - 1)$	$SS_{AB} / (a - 1)(b - 1)$	$MS_{AB} / MS_{S/ABC}$
AC	$SS_{AC}$	$(a - 1)(c - 1)$	$SS_{AC} / (a - 1)(c - 1)$	$MS_{AC} / MS_{S/ABC}$
BC	$SS_{BC}$	$(b - 1)(c - 1)$	$SS_{BC} / (b - 1)(c - 1)$	$MS_{BC} / MS_{S/ABC}$
<u>ผลปฏิสัมพันธ์ทั้งสามของตัวแปรอิสระ</u>				
ABC	$SS_{ABC}$	$(a - 1)(b - 1)(c - 1)$	$SS_{ABC} / (a - 1)(b - 1)(c - 1)$	$MS_{ABC} / MS_{S/ABC}$
	$SS_{S/ABC}$	$abc / (n - 1)$	$SS_{S/ABC} / abc / (n - 1)$	

$$SS_A = \frac{\sum_j^a \left( \sum_i^n \sum_k^b \sum_m^c Y \right)^2}{nbc} - C$$

$$SS_B = \frac{\sum_k^b \left( \sum_i^n \sum_j^a \sum_m^c Y \right)^2}{nac} - C$$

$$SS_C = \frac{\sum_m^c \left( \sum_i^n \sum_j^a \sum_k^b Y \right)^2}{nab} - C$$

$$SS_{AB} = \frac{\sum_j^a \sum_k^b \left( \sum_i^n \sum_m^c Y \right)^2}{nc} - C - SS_A - SS_B$$

$$SS_{AC} = \frac{\sum_j^a \sum_m^c \left( \sum_i^n \sum_k^b Y \right)^2}{nb} - C - SS_A - SS_C$$

$$SS_{BC} = \frac{\sum_k^b \sum_m^c \left( \sum_i^n \sum_j^a Y \right)^2}{na} - C - SS_B - SS_C$$

$$SS_{ABC} = \frac{\sum_j^a \sum_k^b \sum_m^c \left( \sum_i^n Y \right)^2}{n} - C - SS_A - SS_B - SS_C - SS_{AB} - SS_{AC} - SS_{BC}$$

$$SS_{S/ABC} = \sum_i^n \sum_j^a \sum_k^b \sum_m^c Y^2 - \frac{\sum_j^a \sum_k^b \sum_m^c \left( \sum_i^n Y \right)^2}{n}$$

abc หมายถึง กลุ่มย่อยที่เกิดจากระดับของตัวแปรอิสระ A B และ C ตามลำดับ

$MS_A MS_B MS_C MS_{AB} MS_{AC} MS_{BC} MS_{ABC}$  หมายถึง ค่าเฉลี่ยของผลบวกกำลังสองของข้อมูลแต่ละแหล่งความแปรปรวน

$MS_{S/ABC}$  หมายถึง ค่าเฉลี่ยกำลังสองของเทอมของความคลาดเคลื่อน หรือค่าเฉลี่ยกำลังสองที่เหลือ

b. การทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่ตามวิธีการของ Dunnett's T3

$$t = \frac{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2)}{\sqrt{MS_w \left( \frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

$$df = N - K$$

เมื่อ  $\bar{X}$  แทน ค่ามัธยฐานเลขคณิตของแต่ละกลุ่ม

n แทน จำนวนกลุ่มตัวอย่างแต่ละกลุ่ม

N แทน ขนาดของกลุ่มตัวอย่าง

$MS_w$  แทน ความแปรปรวนระหว่างกลุ่ม

### ตัวอย่างการคำนวณเพื่อจำแนกรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู

ข้อมูลของ	คะแนนรวม การเลี้ยงดู แบบเอาใจใส่	คะแนนรวม การเลี้ยงดู แบบควบคุม	คะแนนรวม การเลี้ยงดู แบบเอาใจใส่	คะแนนรวม การเลี้ยงดู แบบเอาใจใส่
นาย ก	67	37	32	17
นาย ข	69	21	47	29
นาย ค	40	26	24	34
คะแนนเฉลี่ย (Mean)	62.21	37.85	38.41	33.44
ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD)	8.94	12.26	8.21	10.01

คำนวณตามขั้นตอน ดังนี้

- นำคะแนนรวมของข้อมูลในแต่ละรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูมาหาคะแนนเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน จากสูตร ข้อที่ 1.1 และ 1.2 สมมติว่า ได้ค่าตามตาราง
- นำคะแนนรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของแต่ละคน มาคำนวณเป็นคะแนนมาตรฐาน (Z - Score ) จากสูตรการคำนวณข้อที่ 3 ในที่นี้จะขอยกตัวอย่างการคำนวณข้อมูลของ นาย ก

ข้อมูลของ	การคำนวณ คะแนน มาตรฐาน การเลี้ยงดู แบบเอาใจใส่	การคำนวณ คะแนน มาตรฐาน การเลี้ยงดู แบบควบคุม	การคำนวณ คะแนน มาตรฐาน การเลี้ยงดู แบบตามใจ	การคำนวณ คะแนน มาตรฐาน การเลี้ยงดู แบบทอดทิ้ง
นาย ก	$\frac{67 - 62.21}{8.94}$ = .54	$\frac{37 - 37.85}{12.26}$ = - .07	$\frac{32 - 38.41}{8.21}$ = - .78	$\frac{17 - 33.44}{10.01}$ = - 1.64

นำข้อมูล ของนาย ข และนาย ค มาคำนวณด้วยวิธีการเดียวกัน จะได้ผลลัพธ์ดังนี้

ข้อมูลของ	คะแนน มาตรฐาน การเรียงดู แบบเอาใจใส่ ( $Z_1$ )	คะแนน มาตรฐาน การเรียงดู แบบควบคุม ( $Z_2$ )	คะแนน มาตรฐาน การเรียงดู แบบตามใจ ( $Z_3$ )	คะแนน มาตรฐาน การเรียงดู แบบทอดทิ้ง ( $Z_4$ )
นาย ก	.54	-.07	-.78	-1.64
นาย ข	.76	-1.37	1.05	-.44
นาย ค	-2.48	-.97	-1.76	.06

3. นำ คะแนนมาตรฐาน ( Z – Score ) แต่ละรูปแบบ มาลบด้วยรูปแบบที่เหลืออีก 3 รูปแบบ

	$Z_1$ เป็นตัวตั้ง			$Z_2$ เป็นตัวตั้ง		
	$Z_1 - Z_2$	$Z_1 - Z_3$	$Z_1 - Z_4$	$Z_2 - Z_1$	$Z_2 - Z_3$	$Z_2 - Z_4$
นาย ก	.54-(-.07)	.54-(-.78)	.54-(-1.64)	-.07-.54	-.07-(-.78)	-.07-(-1.64)
นาย ข	.76-(-1.37)	.76-(1.05)	.76-(-.44)	-1.37-.76	-1.37-1.05	-1.37-(-.44)
นาย ค	-2.48-(-.97)	-2.48-(-1.76)	-2.48-.06	-.97-(-2.48)	-.97-(-1.76)	-.97-.06

	$Z_3$ เป็นตัวตั้ง			$Z_4$ เป็นตัวตั้ง		
	$Z_3 - Z_1$	$Z_3 - Z_2$	$Z_3 - Z_4$	$Z_4 - Z_1$	$Z_4 - Z_2$	$Z_4 - Z_3$
นาย ก	-.78-.54	-.78-(-.07)	-.78-(-1.64)	-1.64-.54	-1.64-(-.07)	-1.64-(-.78)
นาย ข	1.05-.76	1.05-(-1.37)	1.05-(-.44)	-.44-.76	-.44-(-1.37)	-.44-1.05
นาย ค	-1.76-(-2.48)	-1.76-(-.97)	-1.76-.06	.06-(-2.48)	.06-(-.97)	.06-(-1.76)

ได้ผลลัพธ์ ของการคำนวณ ดังนี้

	$Z_1$ เป็นตัวตั้ง			$Z_2$ เป็นตัวตั้ง			$Z_3$ เป็นตัวตั้ง			$Z_4$ เป็นตัวตั้ง		
	$Z_1 - Z_2$	$Z_1 - Z_3$	$Z_1 - Z_4$	$Z_2 - Z_1$	$Z_2 - Z_3$	$Z_2 - Z_4$	$Z_3 - Z_1$	$Z_3 - Z_2$	$Z_3 - Z_4$	$Z_4 - Z_1$	$Z_4 - Z_2$	$Z_4 - Z_3$
นาย ก	.61	1.32	2.18	-.61	.71	1.57	-1.32	-.71	.86	-2.18	-1.57	-.86
นาย ข	2.13	-.29	1.20	-2.13	-2.42	-.93	.29	2.42	1.49	-1.20	.93	-1.49
นาย ค	-1.51	-.72	-2.54	1.51	.79	-1.03	.72	-.79	-1.82	2.54	1.03	1.82

4. กลุ่มตัวอย่าง จะถูกจัดอยู่ในรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบใด ต้องมีคะแนนมาตรฐาน (Z – Score) ของรูปแบบนั้นสูงกว่าอีก 3 รูปแบบ อย่างน้อยครั้งหนึ่งของค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ครั้งหนึ่งของค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของ Z – Score เท่ากับ 0.5 ดังนั้นจะถูกจัดอยู่ในรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบใด ต้องมีผลลัพธ์ของส่วนต่างระหว่างค่า Z – Score ของรูปแบบนั้น กับรูปแบบที่เหลืออีก 3 รูปแบบ อย่างน้อย 0.5 ขึ้นไป

5. จากผลลัพธ์ของการคำนวณ สามารถจำแนกรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ได้ดังนี้  
นาย ก จัดอยู่ในรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ เนื่องจากผลลัพธ์ทั้ง 3 ค่า มีค่ามากกว่า 0.5  
นาย ข ไม่สามารถจำแนกรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูที่เด่นชัดได้  
นาย ค จัดอยู่ในรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง เนื่องจากผลลัพธ์ทั้ง 3 ค่า มีค่ามากกว่า 0.5



สถาบันวิจัยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ข  
แบบสอบถามปลายเปิดเกี่ยวกับวิธีการเรียน

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



## แบบสอบถามเรื่อง วิธีการเรียนของนักเรียนปัจจุบัน

เพศ..... ปัจจุบันเรียนชั้น..... แผนการเรียน.....  
โรงเรียน..... คณะแผนกเฉลี่ยสะสม.....

### คำชี้แจง

แบบสอบถามนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อทราบถึงวิธีการเรียนของนักเรียนในปัจจุบัน ทั้งก่อนเรียน ขณะเรียน และหลังเรียน ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 7 ข้อ กรุณาตอบคำถามที่ตรงกับความเป็นจริงของตัวเองมากที่สุด

### วิธีการตอบ

คำถามจะถามถึงวิธีการเรียนของท่านในสภาพการณ์ที่ต่างกัน หากท่านมีหลายวิธี ขอให้ท่านเขียนตอบเป็นข้อ โดยเรียงจากวิธีที่ท่านทำมากที่สุด ไปจนถึงทำน้อยที่สุด

1. ก่อนที่ท่านจะมีการเข้าชั้นเรียนในแต่ละวิชา ท่านมีการเตรียมตัวเรียนอย่างไรบ้าง

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. ในขณะที่ท่านอยู่ในห้องเรียน ท่านมีวิธีการใดบ้างที่จะช่วยในการทำความเข้าใจ และจดจำเรื่องที่อาจารย์กำลังสอนหน้าชั้นเรียน

.....  
.....  
.....  
.....

3. ในกรณีที่อาจารย์มอบหมายให้ท่านทำรายงานหรือโครงงาน ท่านมีวิธีการวางแผนในการทำงานอย่างไรบ้าง

.....  
.....  
.....

4. ในกรณีที่มีการทดสอบย่อยในระหว่างการเรียนเพื่อเก็บเป็นคะแนนสะสม ท่านมีวิธีการเตรียมตัวสอบอย่างไรบ้าง

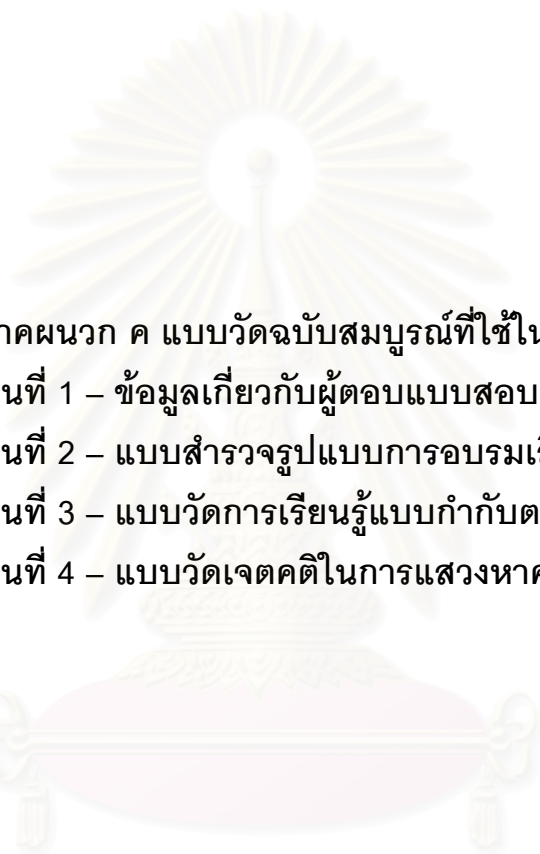
4.1 ในกรณีวิชาทั่วไป

4.2 ในกรณีวิชาคำนวณ

5. ในขณะที่ท่านต้องการสมาธิเพื่อการทำรายงาน หรือเพื่อเตรียมตัวสอบ แต่เพื่อนๆคุยกันเสียงดัง หรือคนรอบข้างเปิดโทรทัศน์ วิทยู เสียงดัง ท่านมีวิธีการจัดการกับปัญหานี้ได้อย่างไรบ้าง

6. เมื่อมีปัญหาในการทำรายงาน มีปัญหาในการเรียน หรือเรียนไม่เข้าใจ ท่านมีวิธีการแก้ปัญหาเหล่านี้ได้อย่างไรบ้าง

7. เมื่อท่านกลับถึงบ้านมีการบ้านมากมายที่ท่านต้องการทำให้เสร็จ แต่ท่านก็อยากจะดูทีวี เล่นเกมส์ ท่านจะมีวิธีจูงใจตนเองอย่างไรบ้าง ที่จะทำให้ท่านสามารถทำการบ้านเสร็จได้



ภาคผนวก ค แบบวัดฉบับสมบูรณ์ที่ใช้ในการวิจัย

ตอนที่ 1 – ข้อมูลเกี่ยวกับผู้ตอบแบบสอบถาม

ตอนที่ 2 – แบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู

ตอนที่ 3 – แบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง

ตอนที่ 4 – แบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

### คำชี้แจง

ข้อมูลที่ผู้วิจัยได้รับจากแบบสอบถามชุดนี้ เป็นไปเพื่อการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับคุณลักษณะของนักเรียนไทย ผู้วิจัยขอรับรองว่าคำตอบของนักเรียนจะเป็นความลับ และใช้เพื่อการศึกษาวิจัยเท่านั้น ผลการวิจัยจะไม่มีการนำเสนอเป็นรายบุคคล แต่จะเป็นภาพรวมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา

แบบสอบถามชุดนี้แบ่งออกเป็น 4 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 - ข้อมูลเกี่ยวกับผู้ตอบแบบสอบถาม

ตอนที่ 2 - แบบสำรวจการกระทำ หรือท่าทีของพ่อแม่ หรือของนักเรียนเอง

ตอนที่ 3 - แบบสำรวจตนเองด้านการเรียน

ตอนที่ 4 - แบบสำรวจตนเอง

ขอขอบคุณนักเรียนทุกคนที่ให้ความร่วมมือกับการวิจัยครั้งนี้เป็นอย่างดี

นิสิตคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



## ตอนที่ 2

แบบสำรวจนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจการกระทำหรือท่าทีของพ่อแม่หรือของนักเรียนเองที่อาจเกิดขึ้น ในชีวิตประจำวันของนักเรียน “พ่อแม่” ในแบบสอบถามนี้ หมายถึง พ่อแม่ หรือผู้ปกครองอื่น ๆ ที่เลี้ยงดูนักเรียนมาเป็นเวลานานที่สุด ขอให้นักเรียนตอบด้วยความตั้งใจและตามความเป็นจริง ผู้วิจัยขอรับรองว่า คำตอบของนักเรียนจะเป็นความลับและจะไม่ส่งผลเสียใดๆต่อนักเรียน

### คำแนะนำในการตอบ

โปรดอ่านข้อความในแบบสำรวจทีละข้อ แล้วพิจารณาว่าข้อความแต่ละข้อตรงกับกรกระทำหรือท่าทีของพ่อแม่หรือของนักเรียนเพียงไร โดยให้ขีดเครื่องหมายถูก (✓) ทับตัวเลขที่เหมาะสม

หาก**ตรงมาก**สำหรับนักเรียน ก็ขอให้นักเรียน**ขีดถูก (✓)** ทับเลข 5

หาก**ตรง**สำหรับนักเรียน ก็ขอให้นักเรียน**ขีดถูก (✓)** ทับเลข 4

หาก**ตรงและไม่ตรงพอๆกัน**สำหรับนักเรียน ก็ขอให้นักเรียน**ขีดถูก (✓)** ทับเลข 3

หาก**ไม่ค่อยตรง**สำหรับนักเรียน ก็ขอให้นักเรียน**ขีดถูก (✓)** ทับเลข 2

หาก**ไม่ตรงเลย** สำหรับนักเรียน ก็ขอให้นักเรียน**ขีดถูก (✓)** ทับเลข 1

ตัวอย่าง เช่น

ข้อ	การกระทำหรือท่าที	ตรง มาก ( 5 )	ตรง ( 4 )	ตรงและ ไม่ตรง พอๆกัน ( 3 )	ไม่ ค่อย ตรง ( 2 )	ไม่ ตรง เลย ( 1 )
0	พ่อแม่คาดหวังให้ฉันทำตามกฎเกณฑ์ที่ตั้งไว้	5	✓	3	2	1

จากตัวอย่างข้างบน หมายความว่า นักเรียนเห็นว่าข้อความทางด้านซ้ายมือ “ตรง” กับกรกระทำของพ่อแม่ ของนักเรียน

ไม่มีคำตอบใด “ถูก” หรือ “ผิด” **สิ่งสำคัญ** คือ ขอให้นักเรียน **ตอบตามความเป็นจริง และตอบให้ครบทุกข้อ**

## ตัวอย่างข้อกระทงแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู

ข้อ	การกระทำหรือทำที่	ตรง มาก ( 5 )	ตรง ( 4 )	ตรงและ ไม่ตรง พอๆกัน ( 3 )	ไม่ ค่อย ตรง ( 2 )	ไม่ ตรง เลย ( 1 )
1	พ่อแม่จะให้เวลาฉันเฉพาะเมื่อพ่อแม่เห็นว่าจำเป็นจริงๆ	5	4	3	2	1
2	ฉันรู้ว่าแม่ฉันทำผิด พ่อแม่จะพยายามหลีกเลี่ยงการลงโทษฉัน	5	4	3	2	1
3	ฉันสามารถแสดงกิริยาก้าวร้าวต่อพ่อแม่ โดยพ่อแม่ไม่ถือ โกรธ	5	4	3	2	1
4	พ่อแม่รับฟังความคิดเห็นและการตัดสินใจของฉัน	5	4	3	2	1
5	พ่อแม่คาดหวังให้ฉันมีความรับผิดชอบ และช่วยตนเองได้ในกิจวัตรประจำวัน	5	4	3	2	1
6	พ่อแม่จะตั้งกฎเกณฑ์ที่เปลี่ยนแปลงไม่ได้ ไม่ว่ากรณีใดๆ	5	4	3	2	1
7	พ่อแม่สนับสนุนให้กำลังใจในเรื่องเรียนของฉันสม่ำเสมอ	5	4	3	2	1
8	พ่อแม่จะเป็นคนกำหนดให้ฉันทำสิ่งต่างๆตามความต้องการของท่านเสมอ	5	4	3	2	1
9	ฉันเรียกร้องทุกอย่างที่ต้องการจากพ่อแม่ได้เสมอ	5	4	3	2	1
10	พ่อแม่ชอบให้ฉันทำตามที่ท่านต้องการโดยไม่มีข้อแม้ใดๆ	5	4	3	2	1
11	พ่อแม่วางกฎเกณฑ์เกี่ยวกับการเรียนของฉันอย่างชัดเจน	5	4	3	2	1
12	พ่อแม่ไม่สนใจดูแลเวลาฉันป่วย	5	4	3	2	1
13	พ่อแม่ไม่เคยมอบหมายงานใดๆให้ฉันรับผิดชอบ	5	4	3	2	1
14	เมื่อมีปัญหาเกิดขึ้น ฉันสามารถปรึกษาพ่อหรือแม่ได้เสมอ	5	4	3	2	1
15	พ่อแม่มักถือค่านิยมส่วนตัวของฉัน	5	4	3	2	1
16	พ่อแม่มักใช้การขู่และการลงโทษกับฉัน	5	4	3	2	1
17	พ่อแม่ให้ฉันทำสิ่งต่างๆด้วยตนเอง โดยไม่สนใจว่าฉันจะทำได้หรือไม่	5	4	3	2	1
18	พ่อแม่ไม่สนใจว่าฉันจะสอบได้หรือสอบตก	5	4	3	2	1
19	พ่อแม่ไม่รักและไม่ต้องการฉัน	5	4	3	2	1
20	พ่อแม่ให้ฉันตัดสินใจได้เองเรื่องการไปโรงเรียน ถ้าฉันไม่อยากไปก็ไม่ต้องไป	5	4	3	2	1

ข้อ	การกระทำหรือทำที่	ตรง มาก (5)	ตรง (4)	ตรงและ ไม่ตรง พอๆกัน (3)	ไม่ ค่อย ตรง (2)	ไม่ ตรง เลย (1)
21	พ่อแม่ส่งเสริมให้ฉันแต่งกายตามระเบียบของโรงเรียน	5	4	3	2	1
22	พ่อแม่ปล่อยให้ฉันไปเที่ยวกับเพื่อนๆได้ทุกครั้งที่ชอบ โดยไม่ทักท้วง	5	4	3	2	1
23	เมื่อฉันทำอะไรผิดพลาด พ่อแม่จะว่ากล่าวตักเตือนและให้กำลังใจมากกว่าตำหนิ	5	4	3	2	1
24	พ่อแม่ต้องการให้ฉันประสบความสำเร็จ แต่ไม่เคยให้กำลังใจ	5	4	3	2	1
25	พ่อแม่คำนึงถึงความต้องการของท่านมากกว่าความต้องการของฉัน	5	4	3	2	1
26	พ่อแม่ต้องการให้ฉันปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ที่ตั้งไว้ โดยไม่มีข้อโต้แย้งใดๆ	5	4	3	2	1
27	เมื่อมีปัญหาเกิดขึ้นฉันจะถูกตำหนิทันที โดยพ่อแม่ไม่ยอมฟังคำชี้แจงของฉัน	5	4	3	2	1
28	ฉันไม่อยากปรึกษาปัญหาเกี่ยวกับพ่อแม่ แม้จะมีเรื่องหนักใจ	5	4	3	2	1
29	พ่อแม่เข้าข้างฉันเสมอไม่ว่าจะเกิดอะไรขึ้น	5	4	3	2	1
30	เมื่อฉันทำสิ่งที่ไม่ถูกใจพ่อแม่ พ่อแม่จะลงโทษฉันอย่างรุนแรง	5	4	3	2	1
31	พ่อแม่ปล่อยให้ฉันทำอะไรก็ได้ตามสบายตราบเท่าที่ฉันอยู่บ้าน	5	4	3	2	1
32	ฉันจะแสดงความคิดเห็นได้ต่อเมื่อพ่อแม่อนุญาต	5	4	3	2	1

**หมายเหตุ** ผู้ที่สนใจแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูฉบับสมบูรณ์

โปรดติดต่อ คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



### ตอนที่ 3 แบบสำรวจตนเองด้านการเรียน

#### คำแนะนำในการตอบ

โปรดอ่านข้อความในแบบสำรวจทีละข้อ แล้วพิจารณาว่าข้อความดังกล่าวกับการกระทำของนักเรียน  
 มากน้อยเพียงไร โดยให้ขีดเครื่องหมายถูก (✓) ทับตัวเลขที่เหมาะสม ขอให้ให้นักเรียน ตอบตามความเป็น  
 จริง และตอบให้ครบทุกข้อ ผู้วิจัยขอรับรองว่า คำตอบของนักเรียนจะเป็นความลับและจะไม่ส่งผลเสียใดๆ  
 ต่อนักเรียน

ข้อ	ข้อความ	ตรง มาก ( 5 )	ตรง ( 4 )	ตรงและ ไม่ตรง พอๆกัน ( 3 )	ไม่ ค่อย ตรง ( 2 )	ไม่ ตรง เลย ( 1 )
1	ฉันตรวจทานงานก่อนส่งครู	5	4	3	2	1
2	ฉันจัดทำโครงร่างก่อนที่จะเขียนรายงาน	5	4	3	2	1
3	ฉันตั้งเป้าหมาย และวางแผนอ่านหนังสือทบทวนก่อนสอบ หลายสัปดาห์	5	4	3	2	1
4	ก่อนลงมือทำรายงาน ฉันจะค้นคว้าข้อมูลจากทุกแหล่งให้ได้มากที่สุด	5	4	3	2	1
5	ฉันหลีกเลี่ยงสิ่งที่มีรบกวนสมาธิ ในขณะที่อ่านหนังสือ	5	4	3	2	1
6	ถ้ามีปัญหาในการทำรายงาน หรือการบ้าน ฉันจะปรึกษากับเพื่อน	5	4	3	2	1
7	เมื่อฉันมีปัญหาในการทำรายงาน ฉันจะไปปรึกษาครู	5	4	3	2	1
8	ฉันอ่านทบทวนสมุดจดเพื่อเตรียมตัวสอบ	5	4	3	2	1
9	เมื่ออ่านหนังสือจบ ฉันลองทำแบบฝึกหัดท้ายบท เพื่อทดสอบ ความเข้าใจ	5	4	3	2	1
10	ฉันขีดเส้นใต้เนื้อหาที่สำคัญในหนังสือเรียน	5	4	3	2	1
11	ถ้าฉันอ่านหนังสือแล้วไม่เข้าใจ ฉันจะค้นคว้าจากแหล่งข้อมูลอื่น ประกอบ	5	4	3	2	1
12	ฉันเตรียมอุปกรณ์การเรียนไว้ให้พร้อม เพื่อที่จะหยิบใช้สะดวก	5	4	3	2	1
13	พอนึกถึงการสอบได้คะแนนไม่ดี จะทำให้ฉันตั้งใจเรียนหนังสือมากขึ้น	5	4	3	2	1
14	เมื่ออ่านหนังสือเตรียมสอบ ฉันพยายามจดจำเนื้อหาต่างๆเท่าที่จะสามารถทำได้	5	4	3	2	1
15	เมื่อไม่เข้าใจเนื้อหาวิชาใด ฉันจะขอให้เพื่อนที่เก่งวิชานั้นอธิบาย เพิ่มเติม	5	4	3	2	1
16	เมื่อฉันไม่เข้าใจเรื่องที่ครูสอน ฉันจะยกมือถาม	5	4	3	2	1

ข้อ	ข้อความ	ตรง มาก ( 5 )	ตรง ( 4 )	ตรงและ ไม่ตรง พอๆกัน ( 3 )	ไม่ ค่อย ตรง ( 2 )	ไม่ ตรง เลย ( 1 )
17	ฉันนำแบบฝึกหัดต่างๆที่เคยทำมาแล้ว มาทบทวนเพื่อเตรียมตัวสอบ	5	4	3	2	1
18	ในการทำงานใหม่แต่ละครั้ง ฉันจะนำสิ่งที่เรียนมาแล้วมาใช้ประโยชน์	5	4	3	2	1
20	เมื่อฉันอ่านหนังสือ ฉันจะเขียนสรุปเนื้อหาที่สำคัญไว้ทบทวน	5	4	3	2	1
21	เมื่ออ่านหนังสือแล้วยังไม่เข้าใจ ฉันจะทำเครื่องหมายไว้เพื่อกลับมาอ่านซ้ำ	5	4	3	2	1
22	ฉันอ่านทบทวนตำราเรียนเพื่อเตรียมตัวสอบ	5	4	3	2	1
23	เมื่อฉันเรียนเนื้อหาใหม่ ฉันจะเชื่อมโยงกับเนื้อหาเก่า	5	4	3	2	1
24	ฉันนำการบ้านที่ฉันทำไปเปรียบเทียบกับของเพื่อนๆเพื่อดูความถูกต้อง	5	4	3	2	1
25	ฉันเขียนหัวข้อไว้ก่อนลงมือตอบข้อสอบแบบบรรยาย	5	4	3	2	1
26	ขณะที่อ่านหนังสือ ฉันปิดโทรทัศน์ หรือปิดวิทยุเพื่อไม่ให้มีเสียงรบกวน	5	4	3	2	1
27	หลังการสอบย่อย ฉันนำผลสอบมาพิจารณาเพื่อปรับปรุงตนเอง	5	4	3	2	1
28	ฉันจะทำงานให้เสร็จก่อนกำหนดเพื่อที่จะมีเวลาแก้ไข	5	4	3	2	1
29	เมื่อฉันอ่านหนังสือ ฉันจะหยุดเพื่อทบทวนความเข้าใจเป็นตอนๆไป	5	4	3	2	1
30	ฉันไม่ค่อยกับเพื่อน ระหว่างฟังครูอธิบายในชั้นเรียน	5	4	3	2	1
31	ฉันจะไม่เล่นเกมส์และดูทีวี ถ้าฉันยังทำการบ้านไม่เสร็จ	5	4	3	2	1

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

#### ตอนที่ 4 แบบสำรวจตนเอง

##### คำแนะนำในการตอบ

ขอให้นักเรียนอ่านข้อความในแบบสำรวจทีละข้อ แล้วพิจารณาว่าข้อความดังกล่าวตรงกับตัวนักเรียนมากน้อยเพียงไร โดยขีดเครื่องหมาย (✓) ทับตัวเลขที่เหมาะสม ขอให้นักเรียน ตอบตามความเป็นจริง และตอบให้ครบทุกข้อ ผู้วิจัยขอรับรองว่าคำตอบของนักเรียนจะเป็นความลับ และจะไม่ส่งผลเสียใดๆต่อนักเรียน

ข้อ	ข้อความ	ตรง มาก ( 4 )	ค่อนข้าง ตรง ( 3 )	ไม่ ค่อย ตรง ( 2 )	ไม่ ตรง เลย ( 1 )
1	แม้ฉันจะเรียนไม่เข้าใจ ฉันก็ไม่อยากถามครู	4	3	2	1
2	ฉันยินดีจะเล่าความลับส่วนตัวให้คนนอกครอบครัวฟัง หากฉันเห็นว่าเขาสามารถช่วยเหลือฉัน หรือครอบครัวฉันได้	4	3	2	1
3	เมื่อฉันทุกข์ใจมาก ฉันต้องการปรึกษาใครสักคน	4	3	2	1
4	ฉันรู้สึกว่าคุณเองไม่เอาไหน ถ้าฉันขอความช่วยเหลือจากเพื่อน	4	3	2	1
5	เมื่อมีเรื่องไม่สบายใจ ฉันมักจะเก็บไว้คนเดียว	4	3	2	1
6	เมื่อฉันวิตกกังวล หรือเสียใจ ฉันต้องการความช่วยเหลือจากใครสักคน	4	3	2	1
7	ฉันไม่อยากให้ใครรู้ว่า ฉันแก้ปัญหาด้วยตนเองไม่ได้	4	3	2	1
8	ฉันไม่อยากให้ใครรู้ปัญหาของฉัน แม้ว่าเขาต้องการช่วยฉัน	4	3	2	1
9	ฉันรู้สึกว่าคุณอ่อนแอ ถ้าต้องขอความช่วยเหลือจากผู้อื่น	4	3	2	1
10	ฉันชอบคนที่แก้ไขปัญหได้ด้วยตนเอง มากกว่าคนที่ไปพึ่งคนอื่น	4	3	2	1
11	ฉันไม่ต้องการจะปรึกษาเรื่องของฉันกับใคร	4	3	2	1
12	ถ้ามีปัญหาที่ฉันแก้ไขเองไม่ได้ ฉันจะขอคำปรึกษาจากผู้ใกล้ชิด	4	3	2	1
13	การได้ปรึกษากับเพื่อน ทำให้ฉันสบายใจมากขึ้น	4	3	2	1
14	คนเราควรจะแก้ไขปัญหาด้วยตนเอง ก่อนจะไปพึ่งคนอื่น	4	3	2	1
15	ฉันรู้สึกลำบากใจ ถ้าต้องเล่าปัญหาของฉันให้ผู้ใหญ่ฟัง	4	3	2	1

### แบบสำรวจการขอความช่วยเหลือ

ขอให้นักเรียนลองนึกย้อนหลังในช่วงปีที่ผ่านมาว่า เมื่อนักเรียนประสบปัญหาต่างๆ นักเรียนได้ขอความช่วยเหลือจากบุคคลใดบ้าง และได้ขอความช่วยเหลือบ่อยเพียงไร

โดยทำเครื่องหมาย (✓) ทับตัวเลขที่เหมาะสม และยกตัวอย่าง ปัญหาต่างๆ ที่นักเรียนได้ขอความช่วยเหลือจากบุคคลนั้นๆ ผู้วิจัยขอรับรองว่าคำตอบของนักเรียนจะเป็นความลับ และไม่ส่งผลใดๆต่อนักเรียน

**ขอให้นักเรียนตอบตามความเป็นจริง และตอบให้ครบทุกข้อ**

**ตัวอย่าง เช่น**

	การขอความช่วยเหลือที่ผ่านมา				เรื่องที่ขอความช่วยเหลือ
	เป็นประจำ (4)	บ่อยๆ (3)	นานๆ ครั้ง (2)	ไม่เคย เลย (1)	
พ่อ	✓	3	2	1	เงิน, การเรียน, สุขภาพ, เพื่อน

จากตัวอย่างข้างบน หมายความว่า “เวลาที่นักเรียนมีปัญหา นักเรียนจะขอความช่วยเหลือจากคุณพ่อเป็นประจำ” และปัญหาที่นักเรียนขอความช่วยเหลือจากคุณพ่อ คือ ปัญหาทางการเงิน, ปัญหาทางการเรียน, ปัญหาทางสุขภาพ และปัญหาเรื่องเพื่อน เป็นต้น

	การขอความช่วยเหลือที่ผ่านมา				เรื่องที่ขอความช่วยเหลือ
	เป็นประจำ (4)	บ่อยๆ (3)	นานๆ ครั้ง (2)	ไม่เคย เลย (1)	
พ่อ	4	3	2	1	
แม่	4	3	2	1	
พี่น้อง	4	3	2	1	
ญาติ	4	3	2	1	
เพื่อน	4	3	2	1	
รุ่นพี่	4	3	2	1	
อาจารย์ประจำวิชา	4	3	2	1	
อาจารย์ที่ปรึกษา	4	3	2	1	
อาจารย์แนะแนว	4	3	2	1	
อาจารย์ฝ่ายปกครอง	4	3	2	1	
ศูนย์ให้ความช่วยเหลือต่างๆ เช่น สายด่วนวัยรุ่น, ฮอตไลน์ คลายเครียด (1667) ฯลฯ	4	3	2	1	
อื่นๆ _____	4	3	2	1	

(โปรดระบุ)

ตารางที่ 38 ข้อกระทงของแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง จำแนกรายด้าน

ด้าน	ข้อกระทงข้อที่
1. การประเมินตนเอง (4 ข้อ)	1, 9, 24, 27
2. การจัดการข้อมูลและการเตือนตนเอง (4 ข้อ)	2, 10, 20, 21
3. การตั้งเป้าหมายและการวางแผน (4 ข้อ)	3, 25, 28, 29
4. การค้นหาข้อมูล (2 ข้อ)	4, 11
5. การจัดการสภาพแวดล้อม (3 ข้อ)	5, 12, 26
6. การจัดการควบคุมความพยายามของตนเอง (4 ข้อ)	13, 19, 30, 31
7. การทบทวนและการท้อใจ (4 ข้อ)	8, 14, 17, 22
8. การขอความช่วยเหลือจากสังคม (4 ข้อ)	
8.1 เพื่อน (2 ข้อ)	6, 15
8.2 ครู (2 ข้อ)	7, 16
9. การคิดเชื่อมโยง (2 ข้อ)	18, 23

ตารางที่ 39 ข้อกระทงของแบบวัดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ จำแนกรายด้าน

ด้าน	ข้อกระทงทางบวกข้อที่	ข้อกระทงทางลบข้อที่
1. การยอมรับถึงความต้องการ ความช่วยเหลือ	3, 6, 12	10, 14
2. ความเข้าใจผิดเกี่ยวกับการขอ ความช่วยเหลือ	-	1, 4, 7, 9
3. การเปิดเผยถึงปัญหาในความสัมพันธ์ ระหว่างบุคคล	2, 13	5, 8, 11, 15



ภาคผนวก ง การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ  
แบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 40 ผลการวิเคราะห์รายข้อของตัวอย่างข้อกระทงในแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู  
 ในระยะพัฒนาเครื่องมือ (ข้อมูล try out ก่อนและหลังคัดเลือกรายข้อ) N = 134

กลุ่มพฤติกรรมการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ (Authoritative)			ก่อนคัดเลือกรายข้อ (25 ข้อ)		หลังคัดเลือกรายข้อ (17 ข้อ)
	ข้อที่	ข้อกระทง	ค่า CITC	t-test	ค่า CITC เฉพาะด้าน
			เฉพาะด้าน	กลุ่มสูง-ต่ำ	
DEMANDA	16	พ่อแม่คาดหวังให้ฉันมีความรับผิดชอบ และช่วยตนเองได้ในกิจวัตรประจำวัน	.2046	4.950**	.1819
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.3374		.3031
RULE	39	พ่อแม่วางกฎเกณฑ์เกี่ยวกับการเรียนของฉันอย่างชัดเจน	.5530	2.223*	.5530
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.7115		.7155
RULEENF	64	พ่อแม่ส่งเสริมให้ฉันแต่งกายตามระเบียบของโรงเรียน	.4800	6.765**	.3506
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.5747		.5179
WARMTH	19	พ่อแม่สนับสนุนให้กำลังใจในเรื่องเรียนของฉันสม่ำเสมอ	.6387	9.197**	.5958
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.7953		.7123
BIDIREC	49	เมื่อมีปัญหาเกิดขึ้น ฉันสามารถปรึกษาพ่อหรือแม่ได้เสมอ	.5780	10.070**	.5306
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.7098		.6933
ENCOURA	13	พ่อแม่รับฟังความคิดเห็นและการตัดสินใจของฉัน	.3148	8.288**	.3111
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.3768		.4727
RIGHT	51(R)	พ่อแม่มีกริยาของส่วนตัวของฉัน	.2903	1.638	.1706
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.3917		.2895
REWARD	69	เมื่อฉันทำอะไรผิดพลาด พ่อแม่จะว่ากล่าวตักเตือน และให้กำลังใจมากกว่าตำหนิ	.3677	6.872**	.3548
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.4709		.5237
ค่า ALPHA รวมการอบรมเลี้ยงดูแบบ Authoritative			.8459		.8155

\* p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001 ค่า critical values of r ที่ df=132 เท่ากับ .1947 แต่ผู้วิจัยตั้งเกณฑ์ไว้ที่ .20

ตารางที่ 40 (ต่อ)

กลุ่มพฤติกรรมการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม (Authoritarian)			ก่อนคัดเลือกรายข้อ (26 ข้อ)		หลังคัดเลือกรายข้อ (17 ข้อ)
	ข้อที่	ข้อกระทง	ค่า CITC	t-test	ค่า CITC
			เฉพาะด้าน	กลุ่มสูง-ต่ำ	
DEMANDB	82	พ่อแม่ต้องการให้ฉันปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ที่ตั้งไว้โดยไม่มีข้อโต้แย้งใดๆ	.5399	8.298**	.4806
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.7348		.6490
ABSOLUTE	17	พ่อแม่จะตั้งกฎเกณฑ์ที่เปลี่ยนแปลงไม่ได้ไม่ว่ากรณีใดๆ	.6330	8.874**	.5872
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.8068		.7399
OBEDIEN	34	พ่อแม่ขอให้ฉันทำตามที่ท่านต้องการโดยไม่มีข้อแม้ใดๆ	.5517	12.866**	.5226
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.7242		.6853
NURTRA	75	พ่อแม่ต้องการให้ฉันประสบความสำเร็จแต่ไม่เคยให้กำลังใจ	.6139	7.753**	.6253
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.6863		.7085
DISCUOR	84	เมื่อมีปัญหาเกิดขึ้นฉันจะถูกตำหนิตันที่โดยพ่อแม่ไม่ยอมฟังคำชี้แจงของฉัน	.6054	10.013**	.5248
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.7719		.6828
SUPPRES	93	ฉันจะแสดงความคิดเห็นได้ต่อเมื่อพ่อแม่อนุญาต	.3463	6.474**	.2518
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.5301		.3550
BIASED	22	พ่อแม่จะเป็นคนกำหนดให้ฉันทำสิ่งต่างๆตามความต้องการของท่านเสมอ	.6233	10.915**	.5120
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.6968		.6771
THREAT	52	พ่อแม่มักใช้การขู่และการลงโทษกับฉัน	.4613	9.771**	.3785
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.6451		.5488
ค่า ALPHA รวมการอบรมเลี้ยงดูแบบ Authoritarian			.9368		.9150

\* p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001 ค่า critical values of r ที่ df=132 เท่ากับ .1947 แต่ผู้วิจัยตั้งเกณฑ์ไว้ที่ .20



ตารางที่ 40 (ต่อ)

กลุ่มพฤติกรรมการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ (Permissive)			ก่อนคัดเลือกรายข้อ		หลังคัดเลือกรายข้อ
	ข้อที่	ข้อกระทง	(23 ข้อ)		(16 ข้อ)
			ค่า CITC เฉพาะด้าน	t-test กลุ่มสูง-ต่ำ	ค่า CITC เฉพาะด้าน
AVOID	65	พ่อแม่ปล่อยให้ฉันไปเที่ยวกับเพื่อนๆ ได้ทุกครั้งที่ขอ โดยไม่ทักท้วง	.3891	8.009**	.4255
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.5694		.5950
	90	พ่อแม่ปล่อยให้ฉันทำอะไรก็ได้ตามสบาย ตราบเท่าที่ฉันอยู่บ้าน	.2049	3.846**	.1918
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.2647		.3215
	10	ฉันสามารถแสดงกิริยาก้าวร้าวต่อพ่อแม่ โดยพ่อแม่ไม่ถือ โกรธ	.4741	4.311**	.3750
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.5606		.5441
MODERAT	1	พ่อแม่จะให้เวลาฉันเฉพาะเมื่อพ่อแม่เห็นว่าจำเป็นจริงๆ	.2857	1.673*	.2126
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.3652		.3497
CHILD	29	ฉันเรียกร้องทุกอย่างที่ต้องการจากพ่อแม่ได้เสมอ	.3966	6.267**	.4006
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.5261		.5711
IMMATUR	62	พ่อแม่ให้ฉันตัดสินใจได้เองเรื่องการไปโรงเรียน ถ้าฉันไม่ยอมไป ก็ไม่ต้องไป	.3278	6.199**	.3728
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.4871		.5367
BIASEDP	87	พ่อแม่เข้าใจฉันเสมอไม่ว่าจะเกิดอะไรขึ้น	.3072	4.793**	.3072
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.4685		.4685
LITTLE	7	ฉันรู้ว่าแม่ฉันทำผิด พ่อแม่จะพยายามหลีกเลี่ยงการลงโทษฉัน	.2969	5.753**	.3505
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.3146		.5188
ค่า ALPHA รวมการอบรมเลี้ยงดูแบบ Permissive			.8075		.7613

\* p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001 ค่า critical values of r ที่ df=132 เท่ากับ .1947 แต่ผู้วิจัยตั้งเกณฑ์ไว้ที่ .20

ตารางที่ 40 (ต่อ)

กลุ่มพฤติกรรมการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง (Neglectful)			ก่อนคัดเลือกรายข้อ (25 ข้อ)		หลังคัดเลือกรายข้อ (17 ข้อ)
	ข้อที่	ข้อกระทง	ค่า CITC เฉพาะด้าน	t-test กลุ่มสูง-ต่ำ	ค่า CITC เฉพาะด้าน
UNDEMAN	48	พ่อแม่ไม่เคยมอบหมายงานใดๆให้ฉันรับผิดชอบ	.2869	3.923**	.2490
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.4106		.3948
NORULES	58	พ่อแม่ไม่สนใจว่าฉันจะสอบได้หรือสอบตก	.3694	4.533**	.3694
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.5796		.5796
NECLECT	46	พ่อแม่ไม่สนใจดูแลเวลาฉันป่วย	.4285	5.838**	.4653
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.6077		.6344
EMOUNIN	60	พ่อแม่ไม่รักและไม่ต้องการฉัน	.6594	5.585**	.6430
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.7297		.7769
INFREQU	85	ฉันไม่อยากปรึกษาปัญหาเกี่ยวกับพ่อแม่ แม้จะมีเรื่องหนักใจ	.2858	7.883**	.3180
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.4477		.4799
ALLOW	53	พ่อแม่ให้ฉันทำสิ่งต่างๆด้วยตนเอง โดยไม่สนใจว่าฉันจะทำได้หรือไม่	.4637	6.160**	.3775
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.5900		.5478
BIASEDU	79	พ่อแม่คำนึงถึงความต้องการของท่าน มากกว่าความต้องการของฉัน	.5914	10.035**	.5360
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.6938		.6970
PHYSICA	88	เมื่อฉันทำสิ่งที่ไม่ถูกใจพ่อแม่ พ่อแม่จะลงโทษฉันอย่างรุนแรง	.5151	7.417**	.4225
		ค่า ALPHA เฉพาะกลุ่มพฤติกรรม	.6520		.5770
ค่า ALPHA รวมการอบรมเลี้ยงดูแบบ Neglectful			.8922		.8571

\* p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001 ค่า critical values of r ที่ df=132 เท่ากับ .1947 แต่ผู้วิจัยตั้งเกณฑ์ไว้ที่ .20

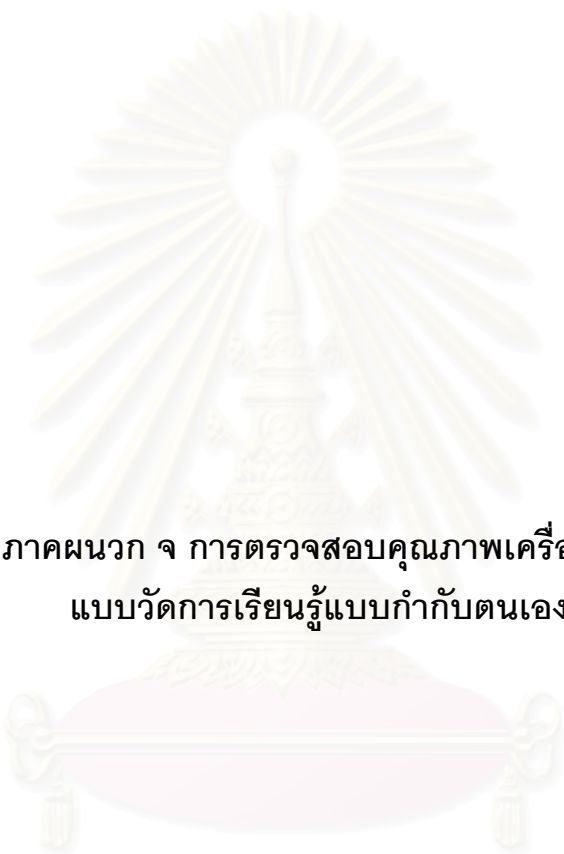
ตารางที่ 41 ค่าสัมประสิทธิ์อัลฟา และค่า CITC ของคำลักษณะสำคัญ (Key Word) 8 ประการ จำแนกตามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู 4 รูปแบบ เปรียบเทียบระหว่าง ฉบับของพรพนทิพย์ ศิริวรรณนุศย์ และคณะ (2545) และฉบับของผู้วิจัย

รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู / ลักษณะคำสำคัญ 8 ประการ	CITC ฉบับของพรพนทิพย์ และคณะ (99 ข้อ)			CITC ฉบับของผู้วิจัย (67 ข้อ)	
	จำนวน ข้อ	n = 600	n = 2,535	จำนวน ข้อ	n = 134
1. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ (Authoritative)					
1.1 เรียกร้องพฤติกรรมที่เหมาะสมกับวัย (Demands)	3	.27	.40	2	.41
1.2 กำหนด กฎ ระเบียบ และวินัย (Rules, Regulations, Discipline)	2	.58	.66	2	.04
1.3 กระตุ้นให้ปฏิบัติตามกฎ (Rule enforcement)	3	.52	.51	2	.54
1.4 อบอุ่น รักสนับสนุน (warmth, affection, support)	5	.71	.78	3	.70
1.5 มีการสื่อสารสองทางที่ชัดเจน (Bi-directional and clear communication)	3	.68	.65	2	.67
1.6 ส่งเสริมให้เป็นตัวของตัวเอง และพึ่งตนเอง (Encouraging independence & individuality)	3	.47	.50	2	.53
1.7 เคารพในสิทธิทั้งของพ่อแม่ และเด็ก (Right of both parent and child)	3	.49	.40	2	.29
1.8 ให้รางวัลมากกว่าการลงโทษ (Reward > punishment)	3	.59	.58	2	.59
ค่า alpha	25 ข้อ	.86		17 ข้อ	.82
2. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบควบคุม (Authoritarian)					
2.1 เรียกร้องมาก (Strong Demand)	3	.50	.59	2	.76
2.2 ตั้งมาตรฐานชัดเจน (Absolute sets of standards)	3	.69	.72	2	.63
2.3 ให้ความสำคัญต่อการเชื่อฟัง (Value of obedience)	4	.69	.68	2	.75
2.4 ให้ความอบอุ่นน้อย (Less nurturance)	4	.64	.68	3	.71
2.5 ไม่สนับสนุนการสื่อสารสองทาง (Discouraging Bi-directional )	3	.67	.72	2	.72
2.6 จำกัดอิสระ และความเป็นตนเองของเด็ก (Suppressing child independence and individuality)	3	.41	.43	2	.54
2.7 อคติตามความต้องการของพ่อแม่ (Biased in favor of parental needs)	3	.59	.61	2	.65
2.8 ข่มขู่ และลงโทษ (Threat and punishment)	3	.59	.58	2	.75
ค่า alpha	26	.91		17	.92

ตารางที่ 41 (ต่อ)

รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู / ลักษณะคำสำคัญ 8 ประการ	CITC ฉบับของพรรณทิพย์ และคณะ (99 ข้อ)			CITC ฉบับของผู้วิจัย (67 ข้อ)	
	จำนวน ข้อ	n = 600	n = 2,535	จำนวน ข้อ	n = 134
3. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจ (Permissive)					
3.1 หลีกเลี้ยงการเรียกร้อง (Avoid making demands)	3	.55	.59	2	.57
3.2 มีข้อกำหนดและกฎเกณฑ์น้อย (Few rules, limits)	3	.27	.41	2	.34
3.3 อดทนและยอมรับพฤติกรรมไม่เป็นไปตามวัย ไม่ขัดใจ (Tolerate and accepting immature behavior without parental restraint)	3	.54	.63	2	.40
3.4 ให้ความอบอุ่นพอประมาณ และเกี่ยวข้องน้อย (Moderate nurturance, less involved)	3	.35	.36	2	.12
3.5 เด็กมีบทบาทการสื่อสารมากกว่าพ่อแม่ (Child dominated communication)	3	.48	.58	2	.51
3.6 ยอมรับการตัดสินใจที่ปราศจากความรับผิดชอบ และไม่มีวุฒิภาวะของเด็ก (Allow immature and irresponsible decision making)	3	.49	.48	2	.48
3.7 ลำเอียง เข้าข้างเด็ก (Biased in favor of child needs)	2	.31	.43	2	.51
3.8 ลงโทษน้อย (Little punishment)	3	.45	.43	2	.32
ค่า alpha	23	.81		16	.76
4. รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง (Neglectful)					
4.1 ไม่เรียกร้อง (Undemanding)	3	.32	.38	2	.36
4.2 ไม่มีกฎเกณฑ์ และไม่ใส่ใจ (No rules, ignoring)	3	.48	.58	3	.65
4.3 ทอดทิ้ง ปฏิบัติไม่ดี (Neglect, maltreatment)	3	.63	.63	2	.58
4.4 ห่างเหินทางอารมณ์ (Emotionally detached)	4	.63	.64	2	.69
4.5 มีการสื่อสารน้อย (Infrequent communication)	3	.54	.58	2	.57
4.6 让孩子มีอิสระโดยไม่มีสนับสนุนจากพ่อแม่ (Allow child independence without parental support)	3	.51	.50	2	.53
4.7 ความต้องการของพ่อแม่เป็นใหญ่ (Biased in favor of parental needs)	3	.62	.66	2	.68
4.8 ทำร้ายร่างกาย และ / หรือ จิตใจ (Physical and/or psychological abuse)	3	.60	.62	2	.61
ค่า alpha	25	.89		17	.87

P &lt; .05



ภาคผนวก จ การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ  
แบบวัดการเรียนรู้แบบทำกับตนเอง

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 42 ผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง

(ข้อมูล try out n=144)

ด้านกลวิธี ทางปัญญา	ตัด ทิ้ง	ข้อ	ข้อความ	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ known group	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ จากคะแนนรวม	ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ known group	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ คะแนนรวม	ผ่าน ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน
1. การประเมิน ตนเอง	X	1	ฉันตรวจทานงานก่อนส่งครู	1.920*	6.022**	.5266	/	/	/	.4910
		16	เมื่ออ่านหนังสือจบ ฉันลองทำแบบฝึกหัด ทำยบท เพื่อทดสอบความเข้าใจ	2.282*	7.649**	.5460	/	/	/	.3798
		31	ฉันพยายามตอบคำถามครูในชั้นเรียน เพื่อทดสอบความเข้าใจของตนเอง	-.352	6.050**	.4270	x	/	/	.1953
		43	ฉันนำการบ้านที่ฉันทำไปเปรียบเทียบกับ กับของเพื่อนๆ เพื่อดูความถูกต้อง	2.082*	5.837**	.4264	/	/	/	.4264
		50	หลังการสอบ ฉันนำผลสอบมาพิจารณา เพื่อหาข้อผิดพลาด และปรับปรุงตนเอง ในการสอบครั้งต่อไป	2.976**	7.760**	.6335	/	/	/	.5623
									ค่าอัลฟารายด้าน	

\* p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001 ค่า critical values of r ที่ df=142 เท่ากับ .1963 แต่ผู้วิจัยตั้งเกณฑ์ไว้ที่ .25

ตารางที่ 42 (ต่อ)

ด้านกลวิธี ทางปัญญา	ตัด ทิ้ง	ข้อ	ข้อความ	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ known group	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ จากคะแนนรวม	ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ known group	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ คะแนนรวม	ผ่าน ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน
2. การจัดรูปแบบ และการ ปรับเปลี่ยน รูปแบบ		2	ฉันจัดทำโครงร่างก่อนที่จะเขียนรายงาน	3.633**	4.726**	.4224	/	/	/	.2394
		17	ฉันขีดเส้นใต้เนื้อหาที่สำคัญในหนังสือเรียน	2.432**	5.548**	.4313	/	/	/	.3636
		32	เมื่อฉันอ่านหนังสือ ฉันจะเขียนสรุป ประเด็นสำคัญไว้บทวน	2.014**	6.553**	.5375	/	/	/	.5100
							ค่าอัลฟารายด้าน		.5510	

\* p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001 ค่า critical values of r ที่ df=142 เท่ากับ .1963 แต่ผู้วิจัยตั้งเกณฑ์ไว้ที่ .25

ตารางที่ 42 (ต่อ)

ด้านกลวิธี ทางปัญญา	ตัด ทิ้ง (x)	ข้อ	ข้อความ	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ known group	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ จากคะแนนรวม	ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ known group	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ คะแนนรวม	ผ่าน ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน
3. การตั้ง เป้าหมาย และการ วางแผน	X	3	ฉันตั้งเป้าหมาย และวางแผนอ่านหนังสือ ทบทวนก่อนสอบหลายสัปดาห์	1.198	6.062**	.4964	x	/	/	.3823
		18	ในขณะที่ฉันทำข้อสอบ ฉันจะข้ามข้อที่ยาก ไปก่อน แล้วกลับมาทำทีหลัง	2.923**	2.765**	.2799	/	/	/	.1807
		33	ฉันตั้งเป้าหมายเกรดเฉลี่ยของตน ในแต่ละเทอม และพยายามทำให้สำเร็จ	.801	7.789**	.5163	x	/	/	.4236
		44	ก่อนลงมือทำข้อสอบบรรยาย ฉันนึกหัวข้อที่จะตอบไว้ล่วงหน้า	3.012**	5.051**	.4074	/	/	/	.3651
	X	51	ฉันจะทำงานให้เสร็จก่อนกำหนดเพื่อที่จะมีเวลาแก้ไข	2.468**	6.900**	.6033	/	/	/	.4655
		54	เมื่อต้องทำงานเป็นกลุ่ม ฉันจะเข้าประชุม วางแผน และแบ่งงานกันก่อนลงมือทำงาน	1.441	4.480**	.3729	x	/	/	.2868
								ค่าอัลฟารายด้าน		.6117



ตารางที่ 42 (ต่อ)

ด้านกลวิธี ทางปัญญา	ตัด ทิ้ง (x)	ข้อ	ข้อความ	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ known group	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ จากคะแนนรวม	ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ known group	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ คะแนนรวม	ผ่าน ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน
4. การหาข้อมูล		4	ก่อนลงมือทำรายงาน ฉันจะค้นคว้าข้อมูล จากทุกแหล่งให้ได้มากที่สุด	1.049	3.952**	.3954	x	/	/	-
		19	ถ้าฉันอ่านหนังสือแล้วไม่เข้าใจ ฉันจะค้นคว้าจากแหล่งข้อมูลอื่นประกอบ	1.584	8.083**	.6198	x	/	/	-
							ค่าอัลฟารายด้าน		.5059	
5. การจดบันทึก และการเตือน ตนเอง		5	ขณะที่อาจารย์สอน ฉันพยายามจดบันทึก เนื้อหาที่สำคัญให้ได้มากที่สุด	1.643	6.203**	.4699	x	/	/	.3975
		20	ฉันจดรายการคำศัพท์ยากไว้ท่องจำ	1.432	6.645**	.5466	x	/	/	.3407
		34	เมื่ออ่านหนังสือแล้วยังไม่เข้าใจ ฉันจะทำเครื่องหมายไว้เพื่อกลับมาอ่านซ้ำ	2.020*	10.123**	.6271	/	/	/	.4204
							ค่าอัลฟารายด้าน		.5748	

ตารางที่ 42 (ต่อ)

ด้านกลวิธี ทางปัญญา	ตัด ทิ้ง (x)	ข้อ	ข้อความ	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ known group	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ จากคะแนนรวม	ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ known group	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ คะแนนรวม	ผ่าน ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน
6. การจัดการ สภาพแวดล้อม		6	ฉันหลีกเลี่ยงสิ่งที่มีารบกวนสมาธิ ในขณะที่อ่านหนังสือ	2.452**	3.855**	.3779	/	/	/	.4014
		21	ฉันเตรียมอุปกรณ์การเรียนไว้ให้พร้อม เพื่อที่จะหยิบใช้สะดวก	3.580**	8.237**	.4963	/	/	/	.2440
		35	เมื่อฉันอ่านหนังสือแล้วรู้สึกเหนื่อย ฉันจะหยุดพักชั่วคราว	2.200**	2.226*	.1411	/	/	x	.0935
		45	ขณะที่อ่านหนังสือ ฉันปิดโทรทัศน์ หรือปิดวิทยุ เพื่อไม่ให้มีเสียงรบกวน	1.815*	3.132**	.2549	/	/	x	.3132
							ค่าอัลฟารายด้าน			.4540

\* p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001 ค่า critical values of r ที่ df=142 เท่ากับ .1963 แต่ผู้วิจัยตั้งเกณฑ์ไว้ที่ .25

ตารางที่ 42 (ต่อ)

ด้านกลวิธีทางปัญญา	ตัดทิ้ง (x)	ข้อ	ข้อความ	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ known group	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ จากคะแนนรวม	ค่า CITC จากคะแนนรวมทั้งฉบับ	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ known group	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ คะแนนรวม	ผ่าน ค่า CITC จากคะแนนรวมทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะแต่ละด้าน
7. การคำนึงถึงผลที่ตามมาจากการกระทำของตนเอง		7	ถ้าฉันสอบได้คะแนนดี ฉันมักจะให้รางวัลตนเอง	-1.130	5.544**	.3892	x	/	/	.3341
		22	พอนึกถึงการสอบได้คะแนนไม่ดี จะทำให้ฉันตั้งใจเรียนหนังสือมากขึ้น	3.677**	10.371**	.6866	/	/	/	.3784
		36	ถ้าฉันสอบได้คะแนนไม่ดี ฉันจะปรับเปลี่ยนวิธีดูหนังสือ	.846	8.091**	.5595	x	/	/	.4944
							ค่าอัลฟารายด้าน		.5871	
8. การท่องจำและการจดจำ		8	ในการเตรียมตัวสอบ ฉันจะทำความเข้าใจสูตรต่างๆ จนกระทั่งจำได้	3.576**	8.073**	.5840	/	/	/	.5614
		23	เมื่ออ่านหนังสือเตรียมสอบ ฉันพยายามจดจำเนื้อหาต่างๆเท่าที่จะสามารถทำได้	3.676**	5.635**	.4510	/	/	/	.3743
		37	ในการเตรียมตัวสอบแต่ละวิชา ฉันทำแบบทดสอบย่อยต่างๆที่เคยทำมาแล้ว	1.769*	6.487**	.4981	/	/	/	.4466
		46	ในการเตรียมสอบวิชาคำนวณ ฉันจะฝึกทำแบบฝึกหัดจนทำได้คล่อง	2.874**	7.220**	.5315	/	/	/	.5390
							ค่าอัลฟารายด้าน		.6950	

\* p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001 ค่า critical values of r ที่ df=142 เท่ากับ .1963 แต่ผู้วิจัยตั้งเกณฑ์ไว้ที่ .25

ตารางที่ 42 (ต่อ)

ด้านกลวิธี ทางปัญญา	ตัด ทิ้ง (x)	ข้อ	ข้อความ	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ known group	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ จากคะแนนรวม	ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ known group	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ คะแนนรวม	ผ่าน ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน
9. การขอความช่วยเหลือจากสังคม										
9.1 เพื่อน		9	ถ้ามีปัญหาในการทำรายงาน หรือการบ้าน ฉันจะปรึกษากับเพื่อน	1.395	3.716**	.2955	x	/	/	.2893
		24	เมื่อไม่เข้าใจเนื้อหาวิชาใด ฉันจะขอให้เพื่อนที่เก่งวิชานั้นอธิบายเพิ่มเติม	2.124*	5.150**	.3357	/	/	/	.1979
		38	เมื่อขาดเรียนวิชาใด ฉันจะขอยืมสมุดจดของ เพื่อนในวิชานั้น มาจดเพื่อทำความเข้าใจที่หลัง	2.944**	4.517**	.3965	/	/	/	.2882
9.2 ครู		10	เมื่อฉันมีปัญหาในการทำรายงาน หรือการบ้าน ฉันจะไปปรึกษาครู	1.339	7.304**	.5601	x	/	/	.4742
		25	ขณะนั่งเรียนในห้องเรียน เมื่อฉันไม่เข้าใจ เรื่องใด ฉันจะขอให้ครูอธิบายเพิ่มเติม	.573	6.998**	.5338	x	/	/	.4570
9.3 ผู้ใหญ่	X	11	เมื่อฉันมีปัญหาในการทำรายงาน หรือการบ้าน ฉันจะไปปรึกษาผู้ปกครอง	-.705	3.331**	.2377	x	/	x	.2088
	X	26	เมื่อฉันมีปัญหาในการทำรายงาน หรือการบ้าน ฉันจะไปปรึกษารุ่นพี่ที่เคยเรียนมาแล้ว	.919	3.626**	.2590	x	/	x	.2407
								ค่าอัลฟารายด้าน	.5754	

ตารางที่ 42 (ต่อ)

ด้านทฤษฎี ทางปัญญา	ตัด ทิ้ง (x)	ข้อ	ข้อความ	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ known group	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ จากคะแนนรวม	ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ known group	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ คะแนนรวม	ผ่าน ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน
10. การทบทวนจากบันทึกต่างๆ										
10.1 สมุดจด		12	ฉันอ่านทบทวนสมุดจด เพื่อเตรียมตัวสอบ	3.446**	8.710**	.6350	/	/	/	.6145
10.2 แบบทดสอบ		27	ฉันนำแบบฝึกหัดต่างๆที่เคยทำมาแล้ว มาทบทวนเพื่อเตรียมตัวสอบ	3.966**	7.635**	.6118	/	/	/	.6340
10.3 ตำราเรียน		39	ฉันอ่านทบทวนตำราเรียน เพื่อเตรียมตัวสอบ	4.594**	9.233**	.6552	/	/	/	.6234
	ค่าอัลฟารายด้าน						.7850			
11. การเชื่อมโยง		13	ฉันมักจะสรุปย่อเนื้อหาที่สำคัญของวิชาต่างๆ	-.610	5.704**	.5033	x	/	/	.2352
		28	การทำงานใหม่แต่ละครั้ง ฉันจะนำสิ่งที่เรียน มาแล้ว มาใช้ประโยชน์	2.522**	2.868**	.3179	/	/	/	.3603
		40	เมื่อฉันเรียนเนื้อหาใหม่ ฉันจะเชื่อมโยง กับเนื้อหาเก่า	2.377**	5.267**	.5123	/	/	/	.5390
		47	เมื่อฉันอ่านหนังสือ ฉันจะเชื่อมโยงสิ่งที่อ่าน กับสิ่งที่เรียนมาแล้ว	1.836*	6.377**	.5722	/	/	/	.4806
							ค่าอัลฟารายด้าน		.6164	

\* p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001 ค่า critical values of r ที่ df=142 เท่ากับ .1963 แต่ผู้วิจัยตั้งเกณฑ์ไว้ที่ .25

ตารางที่ 42 (ต่อ)

ด้านกลวิธี กำกับตนเอง	ตัด ทิ้ง (x)	ข้อ	ข้อความ	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ known group	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ จากคะแนนรวม	ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ known group	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ คะแนนรวม	ผ่าน ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน
1. เมตาออกซินชั้น										
		14	ฉันลองตั้งคำถาม ถามตนเองเพื่อให้แน่ใจว่า ฉันเข้าใจเนื้อหาที่เรียน	1.510	4.960**	.3853	x	/	/	.3561
		29	ฉันจะอ่านหนังสือและทำความเข้าใจบทเรียน มาล่วงหน้า ก่อนที่จะเข้าชั้นเรียน	.020	7.889**	.5367	x	/	/	.4715
	X	41 (-)	บ่อยครั้ง เมื่ออ่านบทเรียนจบแล้ว ฉันยังจับใจความสำคัญไม่ได้	-.159	2.289*	.1121	x	/	x	.2667
		48 (-)	ในขณะที่ครูสอน ฉันมักจะคิดถึงสิ่งอื่น และไม่ได้ฟังว่าครูกำลังสอนเรื่องอะไร	1.318	6.015**	.3861	x	/	/	.3413
		52	เมื่อฉันอ่านหนังสือ ฉันจะหยุดเพื่อทบทวน ความเข้าใจเป็นตอนๆไป	3.433**	8.141**	.6116	/	/	/	.4217
							ค่าอัลฟารายด้าน		.6106	

\* p<.05, \*\* p<.01, \*\*\* p<.001 ค่า critical values of r ที่ df=142 เท่ากับ .1963 แต่ผู้วิจัยตั้งเกณฑ์ไว้ที่ .25

ตารางที่ 42 (ต่อ)

ด้านกลวิธี กำกับตนเอง	ตัด ทิ้ง	ข้อ	ข้อความ	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ known group	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ จากคะแนนรวม	ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ known group	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ คะแนนรวม	ผ่าน ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน
2. การจัดการควบคุมความพยายาม										
	x	15 (-)	ถ้างานยากมากๆ ฉันจะเลิกทำกลางคัน	.256	.2.753**	.1786	x	/	x	.2360
		30	ฉันจะหาใจหายและแบบฝึกหัดนอกเหนือที่อาจารย์มอบหมาย มาฝึกทำเพิ่มเติม	2.175*	6.897**	.4877	/	/	/	.2827
		42	ฉันขยันเรียนเพื่อจะได้คะแนนดี แม้ว่าฉันจะไม่ชอบเรียน	1.588	5.625**	.4697	x	/	/	.3857
	x	49	แม้ว่าสิ่งที่เรียนไม่น่าสนใจ ฉันก็พยายามเรียนจนจบชั่วโมง	.631	2.938**	.2459	x	/	x	.2117
		53	ฉันจะไม่คุยกับเพื่อนระหว่างฟังครูอธิบายในชั้นเรียน	1.094	3.444**	.3294	x	/	/	.4761
		55	ฉันจะไม่เล่นเกมส์และดูทีวี ถ้าฉันยังทำการบ้านไม่เสร็จ	2.142*	7.485**	.4992	/	/	/	.5110
							ค่าอัลฟารายด้าน		.6164	

\* p<.05, \*\* p<.01, \*\*\* p<.001 ค่า critical values of r ที่ df=142 เท่ากับ .1963 แต่ผู้วิจัยตั้งเกณฑ์ไว้ที่ .25

ตารางที่ 43 ค่าสถิติรายข้อของแบบวัดการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เมื่อปรับปรุงโครงสร้างใหม่

										ก่อนคัดเลือก (47ข้อ)	หลังคัดเลือก (31ข้อ)
	เลือก (/) ตัดทิ้ง (X)	ข้อ	ข้อความ	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ known group	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ จาก คะแนนรวม	ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ known group	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ คะแนนรวม	ผ่าน ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน
1. การประเมิน ตนเอง	/	1	ขึ้นตรวจทานงานก่อนส่งครู	1.920*	6.022**	.5269	/	/	/	.4562	.4492
	/	16	เมื่ออ่านหนังสือจบ ขึ้นลองทำแบบฝึกหัด ท้ายบท เพื่อทดสอบความเข้าใจ	2.282*	7.649**	.5510	/	/	/	.4427	.3875
	/	43	ฉันนำการบ้านที่ฉันทำไปเปรียบเทียบกับ กับของเพื่อนๆเพื่อดูความถูกต้อง	2.082*	5.837**	.4343	/	/	/	.3996	.5094
	/	50	หลังการสอบย่อย ฉันนำผลสอบมาพิจารณา เพื่อปรับปรุงตนเอง (มีการปรับแก้ภาษา)	2.976**	7.760**	.6293	/	/	/	.5680	.5731
	X	14	ฉันลองตั้งคำถาม ถามตนเองเพื่อให้แน่ใจว่า ฉันเข้าใจเนื้อหาที่เรียน	1.510	4.960**	.3810	x	/	/	.1979	-
									ค่าเฉลี่ยรายด้าน	.6485	.6883

หมายเหตุ \* p <.05, \*\* p<.01



ตารางที่ 43 (ต่อ)

										ก่อนคัดเลือก (47ข้อ)	หลังคัดเลือก (31ข้อ)
	เลือก (/) ตัดทิ้ง (X)	ข้อ	ข้อความ	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ known group	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ จาก คะแนนรวม	ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ known group	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ คะแนนรวม	ผ่าน ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน
2. การจัดการ ข้อมูล และการ เตือนตนเอง	/	2	ฉันจัดทำโครงร่างก่อนที่จะเรียนรายงาน	3.633**	4.726**	.4468	/	/	/	.3983	.3314
	/	17	ฉันขีดเส้นใต้เนื้อหาที่สำคัญในหนังสือเรียน	2.432**	5.548**	.4249	/	/	/	.4554	.4141
	/	32	เมื่อฉันอ่านหนังสือ ฉันจะเขียนสรุป ประเด็นสำคัญไว้ทบทวน	2.014**	6.553**	.5411	/	/	/	.5583	.5512
	X	5	ขณะที่อาจารย์สอน ฉันพยายามจดบันทึก เนื้อหาที่สำคัญให้ได้มากที่สุด	1.643	6.203**	.4899	X	/	/	.4244	-
	X	20	ฉันจดรายการคำศัพท์ยากไว้ท่องจำ	1.432	6.645**	.5453	X	/	/	.4679	-
	/	34	เมื่ออ่านหนังสือแล้วยังไม่เข้าใจ ฉันจะทำ เครื่องหมายไว้เพื่อกลับมาอ่านซ้ำ	2.020*	10.123**	.6285	/	/	/	.5673	.5555
									ค่าอัลฟารายด้าน	.7416	.6777

หมายเหตุ \* p <.05, \*\* p<.01

ตารางที่ 43 (ต่อ)

										ก่อนคัดเลือก (47ข้อ)	หลังคัดเลือก (31ข้อ)
	เลือก (/) ตัดทิ้ง (X)	ข้อ	ข้อความ	ค่า t กลุ่มสูง-ต่ำ known group	ค่า t กลุ่มสูง-ต่ำ จาก คะแนนรวม	ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ known group	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ คะแนนรวม	ผ่าน ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน
3. การตั้ง เป้าหมาย และการ วางแผน	/	3	ฉันตั้งเป้าหมาย และวางแผนอ่านหนังสือ ทบทวนก่อนสอบหลายสัปดาห์	1.198	6.062**	.4772	X	/	/	.4404	.3586
	X	18	ในขณะที่ฉันทำข้อสอบ ฉันจะข้ามข้อที่ยาก ไปก่อน แล้วกลับมาทำทีหลัง	2.923**	2.765**	.2998	/	/	/	.1689	-
	/	44	ฉันเขียนหัวข้อไว้ก่อนลงมือตอบข้อสอบ แบบบรรยาย (มีการปรับแก้ภาษา)	3.012**	5.051**	.4037	/	/	/	.3131	.3269
	/	51	ฉันจะทำงานให้เสร็จก่อนกำหนด เพื่อที่จะมีเวลาแก้ไข	2.468**	6.900**	.5852	/	/	/	.5132	.5072
	X	29	ฉันจะอ่านหนังสือและทำความเข้าใจบทเรียน มาล่วงหน้า ก่อนที่จะเข้าชั้นเรียน	.020	7.889**	.5154	X	/	/	.3817	-
	/	52	เมื่อฉันอ่านหนังสือ ฉันจะหยุดเพื่อทบทวน ความเข้าใจเป็นตอนๆไป	3.433**	8.141**	.6093	/	/	/	.4864	.4547
										ค่าอัลฟารายด้าน	.6432

หมายเหตุ \* p <.05, \*\* p<.01

ตารางที่ 43 (ต่อ)

										ก่อนคัดเลือก (47ข้อ)	หลังคัดเลือก (31ข้อ)
	เลือก (/) ตัดทิ้ง (X)	ข้อ	ข้อความ	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ known group	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ จาก คะแนนรวม	ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ known group	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ คะแนนรวม	ผ่าน ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน
4. การค้นหา ข้อมูล	/	4	ก่อนลงมือทำรายงาน ฉันจะค้นคว้าข้อมูล จากทุกแหล่งให้ได้มากที่สุด	1.049	3.952**	.3862	X	/	/	.3394	.3394
	/	19	ถ้าฉันอ่านหนังสือแล้วไม่เข้าใจ ฉันจะ ค้นคว่าหาจากแหล่งข้อมูลอื่นประกอบ	1.584	8.083๕๕	.6198	X	/	/	.3394	.3394
							ค่าอัลฟารายด้าน			.5059	.5059
5. การจัดการ สภาพแวดล้อม	/	6	ฉันหลีกเลี่ยงสิ่งที่มีารบกวนสมาธิ ในขณะที่อ่านหนังสือ	2.452**	3.855**	.3747	/	/	/	.4014	.3838
	/	21	ฉันเตรียมอุปกรณ์การเรียนไว้ให้พร้อม เพื่อที่จะหยิบใช้สะดวก	3.580**	8.237**	.4924	/	/	/	.2440	.2524
	X	35	เมื่อฉันอ่านหนังสือ แล้วรู้สึกเหนื่อย ฉันจะหยุดพักชั่วคราว	2.200**	2.226*	.1605	/	/	X	.0935	-
	/	45	ขณะที่อ่านหนังสือ ฉันปิดโทรทัศน์ หรือ ปิดวิทยุ เพื่อไม่ให้มีเสียงรบกวน	1.815*	3.132**	.2549	/	/	X	.3132	.3707
							ค่าอัลฟารายด้าน			.4540	.5143

หมายเหตุ \* p <.05, \*\* p<.01

ตารางที่ 43 (ต่อ)

										ก่อนคัดเลือก (47ข้อ)	หลังคัดเลือก (31ข้อ)
	เลือก (/) ตัดทิ้ง	ข้อ	ข้อความ	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ known	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ จากคะแนนรวม	ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ known group	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ คะแนนรวม	ผ่าน ค่า CITC จากคะแนน	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน
6. การจัดการ ควบคุม ความ พยายาม ของตนเอง	X	7	ถ้าฉันสอบได้คะแนนดี ฉันมักจะให้รางวัล ตนเอง	-1.130	5.544**	.4022	X	/	/	.2897	-
	/	22	พอนึกถึงการสอบได้คะแนนไม่ดี จะทำให้ฉันตั้งใจเรียนหนังสือมากขึ้น	3.677**	10.371**	.6785	/	/	/	.5438	.4179
	X	36	ถ้าฉันสอบได้คะแนนไม่ดี ฉันจะปรับเปลี่ยน วิธีดูหนังสือ	.846	8.091**	.5608	X	/	/	.4868	-
	/	30	ฉันหาโจทย์และแบบฝึกหัดนอกเหนือที่ อาจารย์มอบหมาย มาฝึกทำเพิ่มเติม	2.175*	6.897**	.4856	/	/	/	.4871	.4374
	X	42	ฉันขยันเรียนเพื่อจะได้คะแนนดี แม้ว่าฉันจะไม่ชอบเรียน	1.588	5.625**	.4816	X	/	/	.3954	-
	/	53	ฉันจะไม่คุยกับเพื่อน ระหว่างฟังครูอธิบาย ในชั้นเรียน	1.094	3.444**	.3072	X	/	/	.3700	.4130
	/	55	ฉันจะไม่เล่นเกมส์และดูทีวี ถ้าฉันยังทำ การบ้านไม่เสร็จ	2.142*	7.485**	.4652	/	/	/	.5115	.4585
	X	48 (-)	ในขณะที่ครูสอน ฉันมักจะใจลอย (มีการปรับภาษา)	1.318	6.015**	.3516	X	/	/	.2982	-
										ค่าอัลฟารายด้าน	.7252

หมายเหตุ \* p <.05, \*\* p<.01

ตารางที่ 43 (ต่อ)

										ก่อนคัดเลือก (47ข้อ)	หลังคัดเลือก (31ข้อ)
	เลือก (/) ตัดทิ้ง (X)	ข้อ	ข้อความ	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ known group	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ จาก คะแนนรวม	ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ known group	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ คะแนนรวม	ผ่าน ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน
7. การทบทวน และ การทอ้งจำ		8	ในการเตรียมตัวสอบ ฉันจะทำความเข้าใจ สูตรต่างๆ จนกระทั่งจำได้	3.576**	8.073**	.6066	/	/	/	.6709	-
		23	เมื่ออ่านหนังสือเตรียมสอบ ฉันพยายาม จดจำเนื้อหาต่างๆ เท่าที่จะสามารถทำได้	3.676**	5.635**	.4785	/	/	/	.4849	.5174
		37	ในการเตรียมตัวสอบแต่ละวิชา ฉันทบทวน แบบฝึกหัดต่างๆ ที่เคยทำมาแล้ว	1.769*	6.487**	.5031	/	/	/	.5128	-
		46	ในการเตรียมสอบวิชาคำนวณ ฉันจะฝึกทำแบบฝึกหัดจนทำได้คล่อง	2.874**	7.220**	.5334	/	/	/	.5539	-
		12	ฉันอ่านทบทวนสมุดจด เพื่อเตรียมตัวสอบ	3.446**	8.710**	.6417	/	/	/	.6102	.6008
		27	ฉันทำแบบฝึกหัดต่างๆที่เคยทำมาแล้ว มาทบทวนเพื่อเตรียมสอบ	3.966**	7.635**	.6090	/	/	/	.7064	.6404
		39	ฉันอ่านทบทวนตำราเรียน เพื่อเตรียมตัวสอบ	4.594**	9.233**	.6708	/	/	/	.7150	.6637
										ค่าอัลฟารายด้าน	.8486

ตารางที่ 43 (ต่อ)

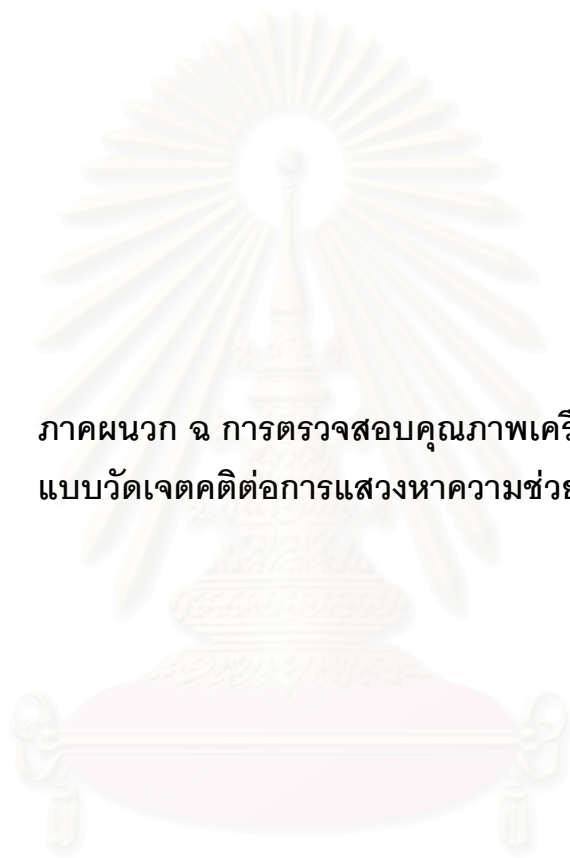
										ก่อนคัดเลือก (47ข้อ)	หลังคัดเลือก (31ข้อ)	
	เลือก (/) ตัดทิ้ง (X)	ข้อ	ข้อความ	ค่า t กลุ่มสูง-ต่ำ known group	ค่า t กลุ่มสูง-ต่ำ จาก คะแนนรวม	ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ known group	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ คะแนนรวม	ผ่าน ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน	
8 การขอความช่วยเหลือจากสังคม												
8.1	เพื่อน	/	9	ถ้ามีปัญหาในการทำรายงาน หรือการบ้าน ฉันจะปรึกษากับเพื่อน	1.395	3.716**	.3418	X	/	/	.3449	.2571
		/	24	เมื่อไม่เข้าใจเนื้อหาวิชาใด ฉันจะขอให้เพื่อนที่เก่งวิชานั้นอธิบายเพิ่มเติม	2.124*	5.150**	.3571	/	/	/	.2567	.2405
		X	38	เมื่อขาดเรียนวิชาใด ฉันจะขอยืมสมุดจดของ เพื่อนในวิชานั้น มาจดเพื่อทำความเข้าใจที่หลัง	2.944**	4.517**	.4132	/	/	/	.3323	-
8.2	ครู	/	10	เมื่อฉันมีปัญหาในการทำรายงาน หรือการบ้าน ฉันจะไปปรึกษาครู	1.339	7.304**	.5531	X	/	/	.3588	.4058
		/	25	เมื่อฉันไม่เข้าใจเรื่องที่ครูสอน ฉันจะยกมือถาม (มีการปรับแก้ภาษา)	.573	6.998**	.5230	X	/	/	.4027	.3741
										ค่าอัลฟารายด้าน	.5784	.5286

หมายเหตุ \* p <.05, \*\* p<.01

ตารางที่ 43 (ต่อ)

										ก่อนคัดเลือก (47ข้อ)	หลังคัดเลือก (31ข้อ)
	เลือก (/) ตัดทิ้ง (X)	ข้อ	ข้อความ	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ known group	ค่า t กลุ่มสูง - ต่ำ จาก คะแนนรวม	ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ known group	ผ่าน กลุ่มสูง-ต่ำ คะแนนรวม	ผ่าน ค่า CITC จากคะแนน รวมทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน	ค่า CITC เฉพาะ แต่ละด้าน
9 การคิด เชื่อมโยง	X	13	ฉันมักจะสรุปย่อเนื้อหาที่สำคัญของวิชาต่างๆ	-.610	5.704**	.5127	X	/	/	.2352	-
	/	28	การทำงานใหม่แต่ละครั้ง ฉันจะนำสิ่งที่เรียน มาแล้ว มาใช้ประโยชน์	2.522**	2.868**	.3130	/	/	/	.3603	.4014
	/	40	เมื่อฉันเรียนเนื้อหาใหม่ ฉันจะเชื่อมโยง กับเนื้อหาเก่า	2.377**	5.267**	.5042	/	/	/	.5390	.4014
	X	47	เมื่อฉันอ่านหนังสือ ฉันจะเชื่อมโยงสิ่งที่อ่าน กับสิ่งที่เรียนมาแล้ว	1.836*	6.377**	.5701	/	/	/	.4806	-
										ค่าอัลฟารายด้าน	.6164
										.9382 (47 ข้อ)	.9141 (31 ข้อ)

หมายเหตุ \* p <.05, \*\* p<.01



ภาคผนวก จ การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ  
แบบวัดเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ตารางที่ 44 ผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ (ข้อมูล try out n=103)

ด้านที่ 1 การยื่นระลึกถึงความต้องการความช่วยเหลือ

ข้อ	ตัด ทิ้ง (X)	ข้อความ	ค่าสถิติก่อนการคัดเลือกรายข้อ (19 ข้อ)			เกณฑ์ในการคัดเลือก			ค่าสถิติหลังการคัดเลือก (15 ข้อ)	
			t-test	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะด้าน	ผ่านค่า t-test	ผ่านค่า CITC ทั้งฉบับ	ผ่านค่า CITC เฉพาะด้าน	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะด้าน
1 (-)	X	คนที่เข้มแข็งจะแก้ไขปัญหาได้ด้วยตนเอง โดยไม่ต้องปรึกษาใคร	1.756	.1102	.2197*	X	X	/	-	-
4 (+)		เมื่อฉันทุกข์ใจมาก ฉันต้องการปรึกษาใครสักคน	3.894**	.3429**	.3687**	/	/	/	.3290**	.3496**
7 (+)	X	ปัญหาบางอย่าง เราก็ไม่สามารถแก้ไขได้ด้วยตนเอง	.974	.0570	.2342*	X	X	/	-	-
10 (+)		เมื่อฉันวิตกกังวล หรือเสียใจ ฉันต้องการความช่วยเหลือจากใครสักคน	2.204*	.1334	.2848**	/	X	/	.1435	.3428**
13 (-)		ฉันชอบคนที่แก้ไขปัญหาได้ด้วยตนเองมากกว่าคนที่ไปพึ่งคนอื่น	4.993**	.3221**	.2969**	/	/	/	.3193**	.2765**
16 (+)		ถ้ามีปัญหาที่ฉันแก้ไขเองไม่ได้ ฉันจะขอคำปรึกษาจากผู้ใหญ่	3.806**	.2920**	.2050*	/	/	/	.2579**	.1561
18 (-)		คนเราควรจะแก้ไขปัญหาด้วยตนเอง โดยไม่ต้องพึ่งใคร	6.525**	.3689**	.2524*	/	/	/	.3836**	.2890**
			สัมประสิทธิ์อัลฟาเฉพาะด้าน						.5344	
									.5108	

\* p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001 ค่า critical values of r ที่ df=101 เท่ากับ .1946 แต่ผู้วิจัยตั้งเกณฑ์ไว้ที่ .20

ตารางที่ 44 (ต่อ)

ด้านที่ 2 ความเข้าใจผิดเกี่ยวกับการขอความช่วยเหลือ

ข้อ		ข้อความ	ค่าสถิติก่อนการคัดเลือกรายข้อ (19 ข้อ)			เกณฑ์ในการคัดเลือก			ค่าสถิติหลังการคัดเลือก (15 ข้อ)	
			t-test	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะ ด้าน	ผ่านค่า t-test	ผ่านค่า CITC ทั้งฉบับ	ผ่านค่า CITC เฉพาะด้าน	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะด้าน
2 (-)		แม้ฉันจะเรียนไม่เข้าใจ ฉันก็ไม่กล้ายกมือถามครู	6.928**	.4120**	.3557**	/	/	/	.3960**	.2466**
5 (-)		ฉันรู้สึกว่าคุณเองไม่เอาไหน ถ้าฉันขอความช่วยเหลือจากเพื่อน	3.386**	.2475*	.3680**	/	/	/	.2495*	.4379**
8 (-)		ฉันรู้สึกว่าคุณอ่อนแอ ถ้าต้องขอความช่วยเหลือจากผู้อื่น	6.059**	.3658**	.4737**	/	/	/	.3773**	.5540**
11 (-)		ฉันไม่อยากให้ใครรู้ว่า ฉันแก้ปัญหาด้วยตนเองไม่ได้	3.890**	.3249**	.2685**	/	/	/	.3331**	.3214**
14 (+)	X	ถ้าฉันขอความช่วยเหลือจากครู ฉันก็ไม่สนใจว่าเพื่อนจะคิดอย่างไร	.972	-.0134	.1149	X	X	X	-	-
			สัมประสิทธิ์อัลฟาเฉพาะด้าน						.6044	

\* p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001 ค่า critical values of r ที่ df=101 เท่ากับ .1946 แต่ผู้วิจัยตั้งเกณฑ์ไว้ที่ .20

ตารางที่ 44 (ต่อ)

ด้านที่ 3 การเปิดเผยถึงปัญหาในความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล

ข้อ		ข้อความ	ค่าสถิติก่อนการคัดเลือกรายข้อ (19 ข้อ)			เกณฑ์ในการคัดเลือก			ค่าสถิติหลังการคัดเลือก (15 ข้อ)	
			t-test	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะ ด้าน	ผ่านค่า t-test	ผ่านค่า CITC ทั้งฉบับ	ผ่านค่า CITC เฉพาะด้าน	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC เฉพาะด้าน
3 (+)		ฉันยินดีจะเล่าความลับส่วนตัวให้คนนอกครอบครัวฟัง หากฉันเห็นว่าเขาสามารถช่วยเหลือฉัน หรือครอบครัวฉันได้	3.877**	.2298*	.2623**	/	/	/	.2473*	.2539**
6 (-)	X	เวลามีปัญหา ไม่ควรจะไปปรึกษากับบุคคลอื่นนอกครอบครัว	3.070**	.2186*	.2446*	/	/	/	-	-
9 (-)		ถ้ามีเรื่องไม่สบายใจ ฉันมักจะเก็บไว้คนเดียว	6.640**	.4573**	.3950**	/	/	/	.4638**	.4004**
12 (-)		ฉันไม่ต้องการให้ใครรู้ปัญหาของฉัน แม้ว่าเขาต้องการช่วยฉัน	8.863**	.5934**	.5786**	/	/	/	.5817**	.5620**
15 (-)		ฉันไม่ต้องการจะปรึกษาเรื่องของฉันกับใคร	6.859**	.4675**	.4925**	/	/	/	.4831**	.4578**
17 (+)		การได้ปรับทุกข์กับเพื่อน ทำให้ฉันสบายใจมากขึ้น	3.962**	.3114**	.3639**	/	/	/	.3571**	.3711**
19 (-)		ฉันรู้สึกลำบากใจ ถ้าต้องเล่าเรื่องส่วนตัวให้ครูฟัง	5.762**	.3753**	.1576	/	/	X	.3821**	.1887
			* p<.05, **p<.01, ***p<.001 ค่า critical values of r ที่ df=101 เท่ากับ .1946			สัมประสิทธิ์แอลฟาเฉพาะด้าน			.6374	
			แต่ผู้วิจัยตั้งเกณฑ์ไว้ที่ .20			สัมประสิทธิ์แอลฟารวมทั้งฉบับ			.7219	
									.6348	
									.7507	



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ซ  
ข้อมูลของกลุ่มตัวอย่าง

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 45 จำนวน และร้อยละของนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัย 739 คน

ตัวแปร	จำนวน	
	คน	ร้อยละ
รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู		
แบบเอาใจใส่	354	47.9
แบบควบคุม	115	15.6
แบบตามใจ	157	21.2
แบบทอดทิ้ง	113	15.3
เพศ		
ชาย	312	42.2
หญิง	427	57.8
ระดับชั้นเรียน		
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2	383	51.8
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5	356	48.2
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน		
สูง (3.01-4.00)	393	53.2
ปานกลาง (2.01-3.00)	261	35.3
ต่ำ (1.01-2.00)	85	11.5
พ่อแม่ของนักเรียน		
ยังมีชีวิตอยู่ทั้งสองคน	701	94.9
เสียชีวิตแล้วทั้งสองคน	4	0.5
พ่อยังมีชีวิตอยู่แต่แม่เสียชีวิตแล้ว	5	0.7
แม่ยังมีชีวิตอยู่แต่พ่อเสียชีวิตแล้ว	29	3.9
ปัจจุบันนักเรียนอาศัยอยู่กับ		
พ่อแม่	538	72.8
รูปแบบอื่น	201	27.2

ตารางที่ 45 (ต่อ)

ตัวแปร	จำนวน	
	คน	ร้อยละ
จำนวนพี่น้อง		
ลูกคนเดียว	163	22.1
2 คน	375	50.7
3 คน	145	19.6
4 คน	35	4.7
5 คน	13	1.8
มากกว่า 5 คน	8	1.1

ตารางที่ 46 ข้อมูลการขอความช่วยเหลือของกลุ่มตัวอย่าง (N=739 คน)

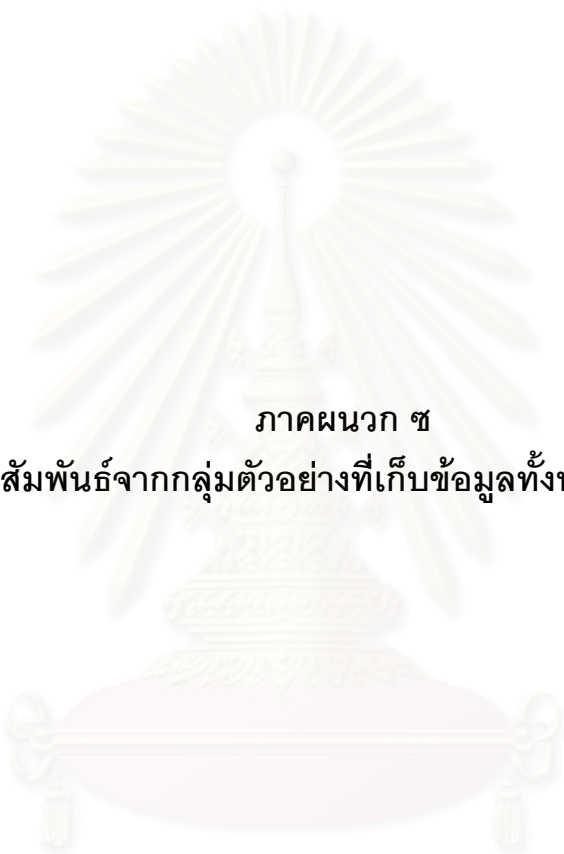
บุคคล / หน่วยงาน	จำนวน	นักเรียนที่ตอบว่า ขอความช่วยเหลือ จากบุคคลดังกล่าว (คน)	%	นักเรียนที่ตอบว่า ไม่ได้ขอความช่วยเหลือ จากบุคคลดังกล่าว (คน)	%
	นักเรียน รวม (คน)				
พ่อ	739	595	80.5	144	19.5
แม่	739	655	88.6	84	11.4
พี่น้อง	739	456	61.7	283	38.3
ญาติ	739	321	43.4	418	56.6
เพื่อน	739	628	85.0	111	15.0
รุ่นพี่	739	263	35.6	476	64.4
อ.วิชา	739	459	62.1	280	37.9
อ.ที่ปรึกษา	739	332	44.9	407	55.1
อ.แนะแนว	739	200	27.1	539	72.9
อ.ฝ่ายปกครอง	739	54	7.3	685	92.7
ศูนย์ให้ความช่วยเหลือ	739	28	3.8	711	96.2
ต่างๆ					
อื่นๆ	739	14	1.9	725	98.1

## ตารางที่ 47 เรื่องที่นักเรียนขอความช่วยเหลือจากบุคคลต่างๆ

บุคคล / หน่วยงาน	เรื่องที่นักเรียนขอความช่วยเหลือเรียงตามลำดับจากคำตอบทั้งหมด ของนักเรียนที่มีความถี่สูงสุด 5 อันดับแรก
พ่อ	การเงิน การเรียน สุขภาพ การดำเนินชีวิตประจำวัน เพื่อน
แม่	การเงิน การเรียน สุขภาพ เพื่อน การดำเนินชีวิตประจำวัน
พี่/น้อง	การเรียน เพื่อน การเงิน การดำเนินชีวิตประจำวัน เรื่องส่วนตัว
ญาติ	การเงิน การเรียน การดำเนินชีวิตประจำวัน สุขภาพ เพื่อน
เพื่อน	การเรียน เพื่อน เรื่องส่วนตัว การเงิน การดำเนินชีวิตประจำวัน
รุ่นพี่	การเรียน เพื่อน เรื่องส่วนตัว การดำเนินชีวิตประจำวัน การเงิน
อ.วิชา	การเรียน การปรึกษาเรื่องรายงาน/กิจกรรม การขอให้ช่วยอธิบาย เนื้อหาที่ยังไม่เข้าใจ เพื่อน การปรึกษาเรื่องหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย
อ.ที่ปรึกษา	การเรียน การปรึกษาเรื่องรายงาน/กิจกรรม เพื่อน การขอให้ช่วย อธิบายเนื้อหาที่ยังไม่เข้าใจ การดำเนินชีวิตประจำวัน
อ.แนะแนว	การเรียน การศึกษาต่อ เพื่อน การปรึกษาเรื่องรายงาน/กิจกรรม เรื่องส่วนตัว
อ.ฝ่ายปกครอง	การเรียน กฎระเบียบของโรงเรียน การปรึกษาเรื่องรายงาน/กิจกรรม เพื่อน การดำเนินชีวิตประจำวัน
ศูนย์ให้ความช่วยเหลือ ต่างๆ	การเรียน สุขภาพ เรื่องส่วนตัว เพื่อน การดำเนินชีวิตประจำวัน

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย





ภาคผนวก ซ  
ค่าสหสัมพันธ์จากกลุ่มตัวอย่างที่เก็บข้อมูลทั้งหมด 1,456 คน

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 48 ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนจากแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู กับตัวแปร การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (GPA) จากกลุ่มตัวอย่างที่เก็บข้อมูลทั้งหมด 1,456 คน

	การเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่	การเลี้ยงดูแบบควบคุม	การเลี้ยงดูแบบตามใจ	การเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง	การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง	เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ	GPA
การเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่	1.000						
การเลี้ยงดูแบบควบคุม	-.323***	1.000					
การเลี้ยงดูแบบตามใจ	.074**	.025	1.000				
การเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง	-.504***	.681***	.338***	1.000			
การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง	.435***	-.097***	-.134***	-.258***	1.000		
เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ	.239***	-.291***	-.067*	-.322***	.176***	1.000	
GPA	.206***	-.222***	-.146***	-.218***	.361***	.151***	1.000

\* p <.05, \*\* p<.01, \*\*\* p<.001

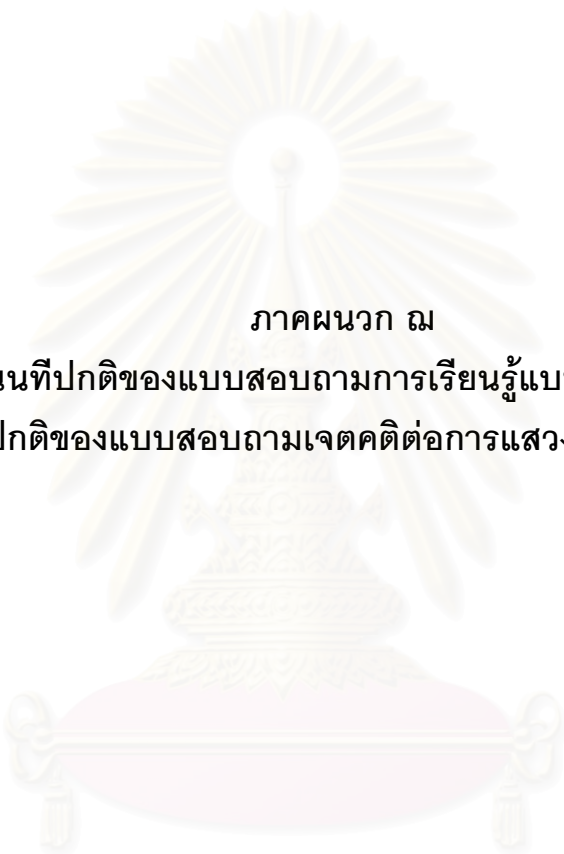
สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 49 ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนจากแบบสำรวจรูปแบบการอบรมเลี้ยงดู กับตัวแปร การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง เจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน(GPA) จากกลุ่มตัวอย่างที่เก็บข้อมูลทั้งหมด 1,456 คน จำแนกตาม เพศชายและเพศหญิง

		เพศชาย						
		การเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่	การเลี้ยงดูแบบควบคุม	การเลี้ยงดูแบบตามใจ	การเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง	การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง	เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ	GPA
เพศหญิง	การเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่	1.000	-.259***	.063	-.465***	.419***	.250***	.185***
	การเลี้ยงดูแบบควบคุม	-.372***	1.000	.110**	.683***	.016	-.256***	-.138***
	การเลี้ยงดูแบบตามใจ	.094**	-.090*	1.000	.423***	-.064	-.041	-.170***
	การเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง	-.543***	.659***	.231***	1.000	-.146***	-.272***	-.197***
	การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง	.449***	-.129***	-.162***	-.316***	1.000	.187***	.337***
	เจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ	.224***	-.257***	-.042	-.311***	.096**	1.000	.121**
	GPA	.224***	-.210***	-.063	-.145***	.311***	.056	1.000

\* p <.05, \*\* p<.01, \*\*\* p<.001

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ฅ  
คะแนนที่ปกติของแบบสอบถามการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง  
คะแนนที่ปกติของแบบสอบถามเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือ

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 50 คะแนนดิบ (Score) ค่าที่ปกติ (Normalized-T scored) และระดับเปอร์เซ็นต์ไทล์ (Percentile rank) ของคะแนนการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ข้อมูลจากแบบสอบถามการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของนักเรียน จำนวน 1,456 คน

การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง			การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง			การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง			การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง		
Score	Normalized-T scored	Percentile rank	Score	Normalized-T scored	Percentile rank	Score	Normalized-T scored	Percentile rank	Score	Normalized-T scored	Percentile rank
152	77	100	134	67	97	119	59	82	104	51	51
151	77	100	133	67	97	118	59	82	103	51	51
150	76	100	132	66	95	117	58	78	102	50	48
149	76	100	131	66	95	116	58	78	101	49	44
147	75	100	130	65	94	115	57	75	100	49	44
145	73	99	129	65	94	114	57	75	99	48	40
143	72	99	128	64	93	113	56	72	98	48	40
142	72	99	127	64	93	112	55	69	97	47	37
141	71	99	126	63	91	111	55	70	96	47	37
140	71	99	125	63	91	110	54	65	95	46	32
139	70	98	124	62	89	109	54	65	94	46	32
138	70	98	123	61	88	108	53	60	93	45	28
137	69	98	122	61	88	107	53	60	92	45	28
136	69	98	121	60	85	106	52	55	91	44	24
135	68	98	120	60	85	105	52	55	90	43	22

ตารางที่ 50 (ต่อ)

การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง			การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง			การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง			การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง		
Score	Normalized-T scored	Percentile rank	Score	Normalized-T scored	Percentile rank	Score	Normalized-T scored	Percentile rank	Score	Normalized-T scored	Percentile Rank
89	43	22	73	34	6	57	25	1			
88	42	19	72	34	6	56	25	1			
87	42	19	71	33	6	55	24	1			
86	41	17	70	33	6	54	24	1			
85	41	17	69	32	5	53	23	1			
84	40	15	68	31	4	49	21	0			
83	40	16	67	31	4	48	21	0			
82	39	13	66	30	4	45	19	0			
81	39	13	65	30	4	38	15	0			
80	38	11	64	29	3	37	15	0			
79	37	10	63	29	3	33	12	0			
78	37	10	62	28	2						
77	36	9	61	28	2						
76	36	9	60	27	2						
75	35	7	59	27	2						
74	35	7	58	26	1						

ตารางที่ 51 คะแนนดิบ (Score) ค่าที่ปกติ (Normalized-T scored) และระดับเปอร์เซ็นต์ไทล์ (Percentile rank) ของคะแนนเจตคติต่อการแสวงหาความช่วยเหลือของนักเรียน จำนวน 1,456 คน

เจตคติต่อการแสวงหา ความช่วยเหลือ			เจตคติต่อการแสวงหา ความช่วยเหลือ			เจตคติต่อการแสวงหา ความช่วยเหลือ			เจตคติต่อการแสวงหา ความช่วยเหลือ		
Score	Normalized-T scored	Percentile rank	Score	Normalized-T scored	Percentile rank	Score	Normalized-T scored	Percentile rank	Score	Normalized-T scored	Percentile rank
56	77	100	42	52	61	28	28	2			
55	75	100	41	51	54	27	26	1			
54	73	99	40	49	46	26	25	1			
53	72	99	39	47	39	25	23	1			
52	70	98	38	45	32	24	21	1			
51	68	96	37	44	26	23	19	0			
50	66	95	36	42	20	21	16	0			
49	65	93	35	40	15						
48	63	90	34	38	11						
47	61	86	33	37	9						
46	59	81	32	35	7						
45	58	77	31	33	5						
44	56	72	30	32	4						
43	54	67	29	30	3						

## ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาววีรณัฐ วงศ์คงเดช เกิดเมื่อวันที่ 14 มกราคม พ.ศ.2518 สำเร็จการศึกษาปริญญาตรี สาขาวิชาเศรษฐศาสตร์ คณะเศรษฐศาสตร์ จากมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ เมื่อปีการศึกษา 2538 เข้าศึกษาต่อในหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษาที่จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2544

ประสบการณ์ในการปรึกษาเชิงจิตวิทยา

1. เป็นสมาชิกกลุ่ม Encounter group 1 ครั้ง
2. เป็นสมาชิกกลุ่มสร้างสรรค์ความงอกงามทางจิตใจ (Growth group) 1 ครั้ง
3. เป็นสมาชิกกลุ่มศิลปะบำบัด (Art Therapy) 1 ครั้ง
4. เป็นผู้นำกลุ่ม Encounter group 1 ครั้ง
5. เป็นผู้นำกลุ่มสร้างสรรค์ความงอกงามทางจิตใจ (Growth group) 6 ครั้ง
6. เป็นผู้ให้การปรึกษารายบุคคล (Individual Counseling) 21 ชั่วโมง
7. ประสบการณ์ในการฝึกนิเทศการปรึกษาเชิงจิตวิทยารายบุคคล 12 ชั่วโมง
8. ประสบการณ์การจัดกลุ่ม Psychoeducational Program ให้กับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย 1 ครั้ง

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย