



อิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ
ในวัยรุ่นตอนปลายโดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่า
ในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน

THE EFFECT OF ACADEMIC ENVIRONMENT PERCEPTIONS ON ACADEMIC READING
ENGAGEMENT IN LATE ADOLESCENCE: THE MEDIATING ROLE OF IDENTITY, SELF-

เหมันต์ พรหมสนธิ

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

2563

อิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ
ในวัยรุ่นตอนปลายโดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่า
ในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน



ปริญญานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ปีการศึกษา 2563
ลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

THE EFFECT OF ACADEMIC ENVIRONMENT PERCEPTIONS ON ACADEMIC READING
ENGAGEMENT IN LATE ADOLESCENCE: THE MEDIATING ROLE OF IDENTITY, SELF-
EFFICACY AND VALUE OF READING



A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of MASTER OF ARTS
(Developmental Psychology)

Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

2020

Copyright of Srinakharinwirot University

ปริญญานิพนธ์

เรื่อง

อิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ
ในวัยรุ่นตอนปลายโดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่า
ในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน

ของ

เหมันต์ พรหมสนธิ์

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้นับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร

ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ

ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

(รองศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)

คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

คณะกรรมการสอบปากเปล่าปริญญานิพนธ์

..... ที่ปรึกษาหลัก ประธาน
(รองศาสตราจารย์ ดร.สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล) (รองศาสตราจารย์ ดร.อุสา สุทธิสาคร)

..... กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชัญญา ลี้ศัตรูพ่าย)

ชื่อเรื่อง	อิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ในวัยรุ่นตอนปลายโดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่า ในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน
ผู้วิจัย	เหมันต์ พรหมสนธิ์
ปริญญา	ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต
ปีการศึกษา	2563
อาจารย์ที่ปรึกษา	รองศาสตราจารย์ ดร. สิทธิพงศ์ วัฒนนานนท์สกุล

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อทดสอบโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของอิทธิพล การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลายโดยมี เอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน และเพื่อตรวจสอบอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ กลุ่มตัวอย่าง คือ นักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏเขตจังหวัดภาคกลางที่มีอายุเฉลี่ย 20 ปี จำนวน 360 คน ผู้วิจัย เก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบวัดแบบรายงานตนเอง และใช้การวิเคราะห์เส้นทางในการประมาณ ค่าพารามิเตอร์ในโมเดลวิจัยเพื่อตอบสนองสมมติฐานวิจัย ผลการวิจัยพบว่า โมเดลความสัมพันธ์เชิง สาเหตุของอิทธิพลการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการใน วัยรุ่นตอนปลายโดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการ อ่านเป็นตัวแปรส่งผ่านมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยการรับรู้บรรยากาศ ทางวิชาการ เอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านมี อิทธิพลทางบวกต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ตัวแปรในโมเดลร่วมกันอธิบายความ แปรปรวนในความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการคิดเป็นร้อยละ 66 ผลที่ได้จากการวิจัยนี้สอดคล้อง กับสมมติฐานวิจัยและเป็นไปตามทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า การประยุกต์ข้อค้นพบเพื่อ พัฒนาความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการกับกลุ่มวัยรุ่นตอนปลายจึงควรได้รับการพัฒนาต่อไป

คำสำคัญ : ความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ, วัยรุ่นตอนปลาย, ทฤษฎีการคาดหวังและการให้ คุณค่า

Title	THE EFFECT OF ACADEMIC ENVIRONMENT PERCEPTIONS ON ACADEMIC READING ENGAGEMENT IN LATE ADOLESCENCE: THE MEDIATING ROLE OF IDENTITY, SELF- EFFICACY AND VALUE OF READING
Author	HAMUN PROMSONTHI
Degree	MASTER OF ARTS
Academic Year	2020
Thesis Advisor	Associate Professor Dr. Sittipong Wattananonsakul

The objectives of this study are to test the causal model of the perceptions of the academic environment perceptions on academic reading engagement in late adolescence, in which identity, self-efficacy and the value of reading as a mediator and to examine the direct and indirect effects of academic environment perceptions through identity, self-efficacy and value of reading. A self-report questionnaire was employed to collect data from 360 undergraduate students. Their average age was 20 years, enrolled in from Rajabhat University in the central region of Thailand and path analysis was performed to analyze the tested model and estimate the parameters. The results revealed that the overall goodness-of-fit statistical analysis showed that the tested model of academic reading engagement was a good fit with the empirical data. The perceptions of the academic environment, identity, self-efficacy and value of reading positively influenced academic reading engagement and these factors explained the variance of academic reading engagement at 66%. These results were consistent with the research hypothesis and based on the expectancy-value theory and suggested that the perceptions of the academic environment, identity, self-efficacy and value of reading could be applied in further academic reading engagement intervention program in late adolescence.

Keyword : Academic reading engagement, Late adolescence, Expectancy-value theory

กิตติกรรมประกาศ

ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จได้ด้วยความเมตตา การให้การส่งเสริมและสนับสนุนอย่างดียิ่งจาก รองศาสตราจารย์ ดร.สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ ที่ได้กรุณาสละเวลาอันมีค่าของท่านในการถ่ายทอดความรู้ทางจิตวิทยา ระเบียบวิธีการวิจัย และการวิเคราะห์ทางสถิติ รวมทั้งคอยช่วยเหลือ ตอบข้อซักถาม และตรวจทานแก้ไขปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณอย่างสูง ณ โอกาสนี้

ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.อุสา สุทธิสาคร ประธานสอบปากเปล่าปริญญานิพนธ์ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชัญญา ลีศัตรูพ่าย ผู้เป็นทั้งอาจารย์ที่ปรึกษาของรุ่นประธานกรรมการสอบเค้าโครง และกรรมการสอบปากเปล่า ที่ได้กรุณาสละเวลาอันมีค่าของท่านมาให้คำแนะนำอันดีเพื่อนำไปแก้ไขปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ให้มีความสมบูรณ์ทางวิชาการมากยิ่งขึ้น

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วิทย์ญา วัฒนโณ อาจารย์ ดร.ภิญญาพันธ์ เพี้ยซ้าย และอาจารย์ ดร.สุพัทธ แสนแจ่มใส ผู้ทรงคุณวุฒิที่ตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัยที่ได้กรุณาสละเวลาอันมีค่าของท่านในการให้ความรู้เพื่อนำไปปรับปรุงเครื่องมือวิจัย

ขอกราบขอบพระคุณ อาจารย์ประจำหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยา พัฒนาการทุกท่านที่ได้กรุณาวางรากฐานความรู้ และมอบประสบการณ์ทางวิชาการอันมีค่า และขอขอบคุณเพื่อนนิสิต และรุ่นพี่สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ รวมทั้งรุ่นพี่สาขาวิชาจิตวิทยาประยุกต์ ที่คอยช่วยเหลือ แลกเปลี่ยนความรู้ และมอบกำลังใจให้แก่มานมาโดยตลอด

ขอกราบขอบพระคุณ หลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ ที่ได้กรุณามอบทุนสนับสนุนการวิจัย รวมทั้งบัณฑิตวิทยาลัย ที่ให้ความอนุเคราะห์การใช้โปรแกรม AMOS ในการวิเคราะห์ข้อมูล

ขอกราบขอบพระคุณ บิดา มารดา คุณปู่ คุณย่า และครอบครัวพรหมสนธิ์ รวมทั้งขอขอบคุณอาจารย์วิจิตรตา เป็ะสง ที่ให้การสนับสนุน มอบความรัก ความห่วงใย กำลังใจ และคอยอยู่เคียงข้างกันเสมอมาจนปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วง

สุดท้ายนี้ คุณประโยชน์อันเกิดจากปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยขอมอบเป็นเครื่องรำลึกถึงความรักของบุพการี พระคุณของครูอาจารย์ ตลอดจนผู้มีพระคุณทุกท่านตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน

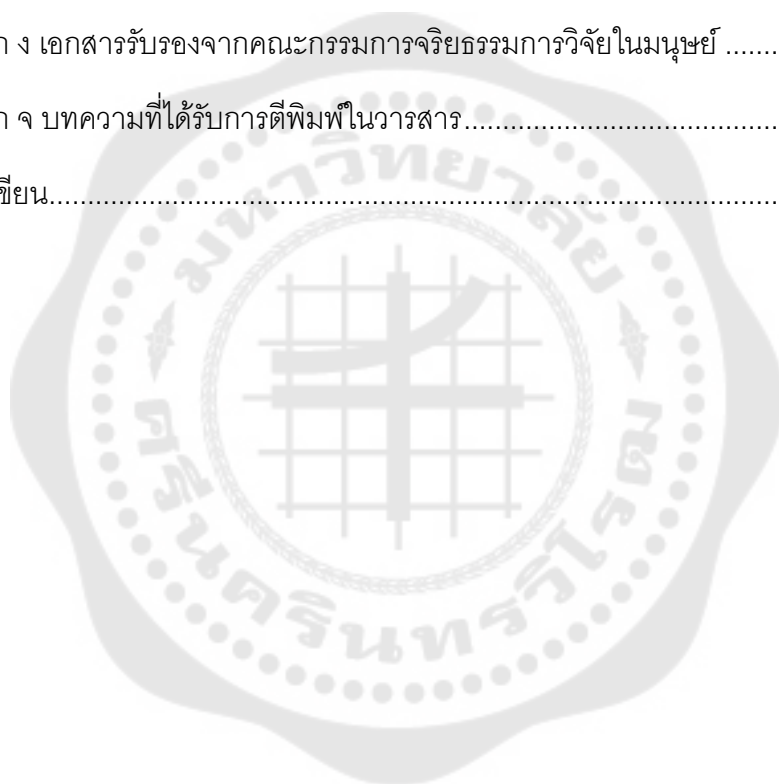
เหมันต์ พรหมสนธิ์

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ	ช
สารบัญตาราง.....	ญ
สารบัญรูปภาพ	ฎ
บทที่ 1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
จุดมุ่งหมายของการวิจัย	5
ประโยชน์ที่รับจากการวิจัย	6
ขอบเขตการวิจัย	6
นิยามศัพท์เฉพาะ.....	7
นิยามปฏิบัติการ	7
บทที่ 2 ทบทวนวรรณกรรม.....	11
1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการของวัยรุ่นตอนปลาย.....	13
2. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ.....	19
3. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ.....	27
4. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเอกลักษณ์แห่งตน.....	37
5. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถแห่งตน	47
6. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการให้คุณค่าในการอ่าน.....	53

7. ทฤษฎีที่ใช้อธิบายกรอบแนวคิดการวิจัยและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างการ รับรู้บรรยากาศทางวิชาการ เอกลักษณะแห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน การให้คุณค่า ในการอ่าน และความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ.....	57
8. การวิเคราะห์ตัวแปรส่งผ่าน	68
9. กรอบแนวคิดในการวิจัย	72
10. สมมติฐานการวิจัย.....	74
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	75
1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง	75
2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	77
3. การเก็บรวบรวมข้อมูล	89
4. การจัดกระทำข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูล	90
บทที่ 4 ผลการศึกษา	93
ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน.....	94
ผลการวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของตัวแปร	95
ผลการวิเคราะห์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในโมเดล	96
ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดล.....	99
บทที่ 5 สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	104
จุดมุ่งหมายของการวิจัย	104
วิธีดำเนินการวิจัย.....	104
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	104
การวิเคราะห์ข้อมูล.....	105
สรุปผลการวิจัย.....	105
การอภิปรายผล	106
ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยในครั้งต่อไป	111

ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้.....	112
บรรณานุกรม	114
ภาคผนวก.....	128
ภาคผนวก ก ผลการวิเคราะห์การตรวจสอบความตรงของโมเดลการวิจัยด้วยโปรแกรม AMOS129	
ภาคผนวก ข รายนามผู้ทรงคุณวุฒิที่ตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ	133
ภาคผนวก ค เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	135
ภาคผนวก ง เอกสารรับรองจากคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์	142
ภาคผนวก จ บทความที่ได้รับการตีพิมพ์ในวารสาร.....	144
ประวัติผู้เขียน.....	164



สารบัญตาราง

หน้า

ตาราง 1 องค์ประกอบของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ	30
ตาราง 2 สรุปลักษณะการดิ้นรนในแต่ละขั้นของชีวิต (Psychosocial Dilemmas) ตามทฤษฎีพัฒนาการทางจิตสังคมของ Erikson (สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล, 2561ก)	43
ตาราง 3 เกณฑ์ในการประเมินค่าความเที่ยงจากค่าสัมประสิทธิ์ แอลฟาของครอนบาค (George & Mallery, 2006).....	78
ตาราง 4 ค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อวัดกับคะแนนรวมทั้งแบบวัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ	81
ตาราง 5 ค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อวัดกับคะแนนรวมทั้งแบบวัดเอกลักษณ์แห่งตน	83
ตาราง 6 ค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อวัดกับคะแนนรวมทั้งแบบวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตน...	85
ตาราง 7 ค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อวัดกับคะแนนรวมทั้งแบบวัดการให้คุณค่าในการอ่าน	87
ตาราง 8 ค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อวัดกับคะแนนรวมทั้งแบบวัดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ	89
ตาราง 9 ค่าสถิติและเกณฑ์การวัดระดับความกลมกลืนระหว่างโมเดลสมมติฐานและข้อมูลเชิงประจักษ์ (สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล, 2552).....	92
ตาราง 10 สัญลักษณ์ที่ใช้ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	93
ตาราง 11 จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศและอายุ (n = 360).....	95
ตาราง 12 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าต่ำสุด และค่าสูงสุดตัวแปรในการวิจัย (n = 360)	96
ตาราง 13 เมทริกซ์สหสัมพันธ์ตัวแปรในโมเดลสมมติฐานการวิจัย (n = 360)	98
ตาราง 14 ผลการวิเคราะห์ความตรงของโมเดล และผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวม	102

สารบัญรูปภาพ

หน้า

ภาพประกอบ 1 สถานะทางเอกลักษณ์ ตามทฤษฎีเอกลักษณ์แห่งตนของ Marcia.....	44
ภาพประกอบ 2 แผนภาพแสดงความแตกต่างระหว่างการเรียนรู้เกี่ยวกับความสามารถแห่งตน และ ความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้น (Bandura, 1977)	51
ภาพประกอบ 3 โมเดลการคาดหวังและการให้คุณค่าของพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ ความผูกพันและไม่ย่อท้อ	58
ภาพประกอบ 4 โมเดลการคาดหวังและการให้คุณค่าการรู้คิดทางสังคมของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์	59
ภาพประกอบ 5 โมเดลตัวแปรส่งผ่าน.....	69
ภาพประกอบ 6 รูปแบบของอิทธิพลส่งผ่าน.....	71
ภาพประกอบ 7 กรอบแนวคิดในการวิจัยครั้งนี้	73
ภาพประกอบ 8 ขั้นตอนการสุ่มกลุ่มตัวอย่าง	76
ภาพประกอบ 9 ตัวอย่างแบบสอบถามข้อมูลส่วนบุคคล	79
ภาพประกอบ 10 ตัวอย่างแบบวัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ	80
ภาพประกอบ 11 ตัวอย่างแบบวัดเอกลักษณ์แห่งตน	82
ภาพประกอบ 12 ตัวอย่างแบบวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตน.....	84
ภาพประกอบ 13 แบบวัดการให้คุณค่าในการอ่าน.....	86
ภาพประกอบ 14 ตัวอย่างแบบวัดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ	88
ภาพประกอบ 15 โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ	99
ภาพประกอบ 16 อิทธิพลการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ในวัยรุ่นตอนปลาย โดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าใน การอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน.....	101

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การอ่านเป็นกลไกหนึ่งในกระบวนการพัฒนาความรู้ที่ทำให้ทรัพยากรมนุษย์ของประเทศมีคุณภาพ (กระทรวงวัฒนธรรม และคณะ, 2560) การเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพและเหมาะสมกับสังคมปัจจุบัน คือ การเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นผู้กระทำในกระบวนการด้วยตนเอง โดยหนึ่งในทักษะที่มีความสำคัญต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนคือ ทักษะการอ่าน และถือเป็นการเรียนรู้โดยผู้เรียนเป็นผู้กระทำด้วยตนเองรูปแบบหนึ่ง (สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล, 2558; สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล และคณะ, 2562) สำหรับประเทศไทยภาครัฐเห็นชอบให้การอ่านเป็นวาระแห่งชาติ กำหนดให้มีวันรักการอ่าน และดำเนินการจัดตั้งคณะกรรมการส่งเสริมการอ่านเพื่อสร้างสังคมแห่งการเรียนรู้ตลอดชีวิต ตลอดจนการจัดโครงการ “ทศวรรษแห่งการอ่าน” ตั้งแต่ปี 2552 - 2561 (สำนักงานอุทยานการเรียนรู้, 2562) สอดคล้องกับแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติฉบับที่ 12 ที่มีแผนงานสร้างสภาพแวดล้อมให้เป็นแหล่งเรียนรู้ตลอดชีวิต มุ่งเน้นการพัฒนาพื้นที่แหล่งการเรียนรู้ที่มีชีวิตเพียบพร้อมด้วยบริการสารสนเทศที่ทันสมัย ได้ทั้งคุณภาพและมาตรฐานสากล การส่งเสริมการอ่าน และการเรียนรู้ผ่านการให้บริการห้องสมุดตามภูมิภาคต่าง ๆ ที่ทันสมัย ส่งเสริมทั้งข้อมูลเสมือนและความบันเทิงในการศึกษา สร้างโอกาสให้แก่เยาวชนในการเข้าถึงบริการได้อย่างสะดวก รวดเร็วและมีคุณภาพ (สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2559)

เมื่อพิจารณาสถานการณ์การอ่านของเยาวชนไทย จากข้อมูลการสำรวจของสำนักงานสถิติแห่งชาติปี 2561 พบว่า เยาวชนอายุ 15-24 ปี ขาดความสนใจการอ่านถึงร้อยละ 35 (สำนักงานอุทยานการเรียนรู้, 2562) พิจารณาผลการประเมินสมรรถนะนักเรียนมาตรฐานสากล (Program for International Student Assessment: PISA) ในปี 2018 พบว่า คะแนนเฉลี่ยในด้านการอ่านของเยาวชนไทยคือ 393 คะแนน ซึ่งต่ำกว่าค่าเฉลี่ยขององค์การเพื่อความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา (Organisation for Economic Co-operation and Development: OECD) คือ 487 คะแนน เมื่อนำคะแนนเฉลี่ยมาเปรียบเทียบกับปี 2015 พบว่า ด้านการอ่านมีคะแนนลดลง 16 คะแนน ทั้งนี้จากการวิเคราะห์แนวโน้มการเปลี่ยนแปลงของคะแนนในภาพรวมตั้งแต่การประเมินครั้งแรกจนถึงปี 2018 พบว่า ผลการประเมินด้านการอ่านมีแนวโน้มลดลงอย่างต่อเนื่อง (สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี, 2562) สอดคล้องกับการจัดอันดับขีดความสามารถในการแข่งขันโดยสถาบันพัฒนาการศึกษานานาชาติ (International Institute for Management Development: IMD) โดยอันดับด้านการศึกษาของประเทศไทยนั้นมีแนวโน้ม

ลดลงอย่างต่อเนื่องตั้งแต่ปี 2558 ปัจจุบันอยู่ในอันดับที่ 56 จากทั้งหมด 63 ประเทศ และเมื่อพิจารณาตัวชี้วัดย่อยด้านการศึกษาที่เกี่ยวกับการอ่าน และผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาในระดับอุดมศึกษา พบว่า ร้อยละของประชากรที่สำเร็จการศึกษาในระดับอุดมศึกษาขึ้นไปอยู่ในอันดับที่ 41 ดัชนีวัดคุณภาพการศึกษาของมหาวิทยาลัย อยู่ในอันดับที่ 50 และประชากรผู้ไม่รู้หนังสือที่มีอายุตั้งแต่ 15 ปีขึ้นไปอยู่ในอันดับที่ 59 (สำนักงานสภาพัฒนาการศึกษาระดับอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรมแห่งชาติ, 2562) สอดคล้องกับผลสำรวจของยูเนสโกเมื่อปี 2558 ที่ระบุว่า มีประชากรที่อ่านไม่ออกและเขียนไม่ได้มากกว่า 4 ล้านคน ในจำนวนนี้เป็นเยาวชนอายุ 15-24 ปี เกือบ 2 แสนคน (สำนักงานอุทยานการเรียนรู้, 2562) นักวิชาการให้ความสนใจศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อการรู้หนังสือและความสามารถในการอ่าน และได้เสนอแนะว่ามีปัจจัยหลายประการที่อาจเป็นปัจจัยเชิงสาเหตุของการรู้หนังสือและความสามารถในการอ่าน สาเหตุที่สำคัญประการหนึ่งคือ ความผูกพันในการอ่าน (รัชนีกุล ภิญญานาวัฒน์, 2560) ความผูกพันในการอ่านคือ การทำงานผสมกันระหว่างแรงจูงใจกับความรู้ที่เป็นมโนทัศน์ กลยุทธ์และการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในขณะที่อ่าน (Guthrie and Anderson, 1999, as cited in Baker, Dreher, & Guthrie, 2000) เป็นองค์ประกอบสำคัญของการพัฒนาความสามารถในการอ่านออกเขียนได้ขั้นสูงสุด เวลาที่ใช้ไปกับกิจกรรมการอ่านเป็นตัวทำนายที่แม่นยำเกี่ยวกับแรงจูงใจและผลสัมฤทธิ์ในการอ่าน (Wigfield et al., 2008, as cited in Jones & Brown, 2011) เนื่องจากการที่บุคคลมีความผูกพันในกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่ง หมายถึง การที่บุคคลมีส่วนร่วมกับกิจกรรมนั้นอย่างลึกซึ้ง (Baker et al., 2000) เช่น การให้เวลากับการอ่าน แรงจูงใจในระหว่างที่ทำความเข้าใจในการอ่าน กลยุทธ์ทางปัญญาในระหว่างการอ่าน ฯลฯ ซึ่งความผูกพันในการอ่านนี้มีความสัมพันธ์กับการรู้หนังสือตลอดจนความสามารถในการอ่าน ไม่ว่าจะเป็นความเข้าใจในการอ่าน การสรุปและประเมินสิ่งที่อ่าน และการนำสาระที่อ่านไปใช้ประโยชน์ เป็นต้น (รัชนีกุล ภิญญานาวัฒน์, 2560) สอดคล้องกับผลการประเมิน PISA 2000 ที่พบว่า ระดับของความผูกพันในการอ่านของนักเรียนมีความสำคัญอย่างมากและมีความสัมพันธ์ทางบวกต่อความเชี่ยวชาญในการอ่าน นอกจากนี้ความผูกพันในการอ่านมีความสัมพันธ์โดยเฉลี่ยกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมากที่สุด ซึ่งมากกว่าความสัมพันธ์ระหว่างการอ่านออกเขียนได้กับสถานะทางเศรษฐกิจและสังคม (OECD, 2002, as cited in OECD, 2009) และการมีความผูกพันในวิชาการช่วยส่งเสริมประสิทธิภาพทางวิชาการและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Lee, 2014)

แวดวงการศึกษาและจิตวิทยาในต่างประเทศได้ทำการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับความผูกพันในการอ่านที่ส่งผลต่อการรู้หนังสือและความสามารถในการอ่าน โดยในปี ค.ศ. 2003

มีนักวิจัยต่างประเทศได้ทำการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับความผูกพันในการอ่านของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายเกรด 12 (Grigg et al., 2003, as cited in Guthrie, 2008) พบว่ามีนักเรียนถึงร้อยละ 93 ไม่ได้อ่านหนังสือเรียนทุกวัน ร้อยละ 74 ไม่ค่อยอ่านบทความวิทยาศาสตร์ประวัติศาสตร์หรือตำราเรียน และร้อยละ 69 ที่ไม่ได้อ่านด้วยความเพลิดเพลิน (Guthrie, 2008) ในปีต่อมา Fredricks และคณะ กล่าวถึงแนวคิดของความผูกพัน (Engagement) โดยระบุว่าความผูกพันประกอบไปด้วย 3 องค์ประกอบคือ 1) ด้านพฤติกรรม 2) ด้านอารมณ์ และ 3) ด้านปัญญา (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004) และในปี ค.ศ. 2008 Wigfield และคณะ ได้ทำการสร้างเครื่องมือวัดความผูกพันในการอ่าน (The Reading Engagement Index: REI) เพื่อทำการศึกษาความผูกพันในการอ่านที่เป็นตัวแปรส่งผ่านระหว่างวิธีการสอนอ่านกับความเข้าใจในการอ่านพบว่า ความผูกพันในการอ่านและความเข้าใจในการอ่านมีความสัมพันธ์กัน (Wigfield et al., 2008) ต่อมาในปี ค.ศ. 2012 Guthrie และคณะ ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์และความผูกพันในการอ่าน นักวิจัยพบว่า แรงจูงใจในการอ่านมีอิทธิพลต่อความเข้าใจในการอ่านโดยมีความผูกพันในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน (Guthrie, Wigfield, & You, 2012)

ทศวรรษที่ผ่านมา นักวิชาการในต่างประเทศได้ให้ความสนใจศึกษาความผูกพันในการอ่านในแง่ของการอ่านเชิงวิชาการมากขึ้น เช่น การศึกษาความสัมพันธ์ของความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ (Smith & Ochoa-Angrino, 2012) การศึกษาอิทธิพลของระบบผู้เรียนเสมือนจริงที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ (Park & Kim, 2016) ช่วงวัยของเยาวชนเป็นช่วงที่ใช้เวลาไปกับการศึกษาเล่าเรียนเป็นส่วนใหญ่ แต่ก็ยังพบว่า มีนักศึกษาไม่อ่านเอกสารทางวิชาการตามที่ได้รับมอบหมาย และอ่านเพียงเพื่อที่จะเอาไว้อ่าน สิ่งนี้เป็นปัญหากับนักศึกษา เนื่องจากในระยะยาวความเชี่ยวชาญและประสิทธิภาพจะลดลง (Jakiel, 2014) โดยหลักการการอ่านผ่านเข้าทางการมองเห็น นำเข้าสู่ระบบการจำและประมวลผลขั้นต่อไปในสมอง สำหรับประเทศไทยนักวิชาการมีการศึกษาความผูกพันในวิชาการไม่เฉพาะเจาะจงที่การอ่าน อย่างไรก็ตาม พบว่าความผูกพันในการอ่าน และความผูกพันในวิชาการมีนิยามสอดคล้องกัน (Taboada, Townsend, & Boynton, 2013) การศึกษาความผูกพันในวิชาการของประเทศไทย เช่น การพัฒนาโปรแกรมเพื่อส่งเสริมคุณลักษณะความผูกพันในวิชาการของนักศึกษาปริญญาตรี (ปาจารย์ หวังรุ่งกิจ, 2561) การส่งเสริมความผูกพันกับการเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษา (นพมาศ ว่องวิทยสกุล และ อวยพร เรืองตระกูล, 2558) โดยงานวิจัยดังกล่าวมองความผูกพันว่าเป็นกระบวนการจูงใจภายใน ให้ผู้เรียนเพลิดเพลิน เห็นคุณค่าจากการอ่าน

จากข้อมูลที่กล่าวมาเห็นได้ว่า ความผูกพันในการอ่านเป็นคุณลักษณะภายในสำคัญที่
 จูงใจให้บุคคลเกิดพฤติกรรมเชิงสัมฤทธิ์ การศึกษาครั้งนี้จึงเกิดคำถามวิจัยต่อมาว่า ปัจจัยใดที่ทำให้
 ให้นักศึกษาที่อยู่ในช่วงวัยรุ่นตอนปลายมีความผูกพันในการอ่าน จากเอกสารและงานวิจัยก่อน
 หน้าพบว่าทฤษฎีที่อธิบายผลสัมฤทธิ์ในการอ่าน และความผูกพันในการอ่าน ทฤษฎีที่งานวิจัย
 ก่อนหน้าใช้อธิบายได้แก่ ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า (Expectancy-Value Theory)
 (Eccles, Fredricks, & Baay, 2015; Schunk, Pintrich, & Meece, 2008) โดยมีสาระสำคัญคือ
 เพื่ออธิบายความแตกต่างระหว่างบุคคลหรือระหว่างกลุ่ม ในตัวเลือที่เกี่ยวกับความสำเร็จ
 ความผูกพัน และความมานะอุตสาหะที่เกี่ยวข้องกับด้านวิชาการและอาชีพ (Eccles et al., 2015)
 โดยโครงสร้างที่สำคัญของทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า คือ การเชื่อในความสามารถ
 (Ability beliefs) การคาดหวังความสำเร็จ (Expectancies for success) และการให้คุณค่าในงาน
 (Subjective task values) (Wigfield & Eccles, 2000) นอกเหนือจากปัจจัยดังกล่าว ทฤษฎีการ
 คาดหวังและการให้ค่ายังได้นำเสนอปัจจัยอื่น ๆ ที่มีอิทธิพลต่อการเชื่อในความสามารถ การ
 คาดหวังความสำเร็จ และการให้คุณค่าในงานด้วย เช่น สภาพแวดล้อมทางสังคมและวัฒนธรรม
 (Cultural Milieu) การรับรู้สภาพแวดล้อมทางสังคม (Perceptions of social environment) ซึ่ง
 เป็นปัจจัยภายนอก และการตัดสินด้านความสามารถและโครงสร้างความคิดเกี่ยวกับตัวเอง
 (Judgements of competence and Self-schemas) เป็นปัจจัยภายใน เป็นต้น (Schunk et al.,
 2008)

วัยรุ่นตอนปลายเป็นระยะของการพัฒนาจากวัยเด็กไปสู่ผู้ใหญ่ ตามหลักการทาง
 จิตวิทยาพัฒนาการ ระบุว่าพัฒนาการทางสติปัญญาของวัยรุ่นตอนปลายเป็นช่วงที่อยู่ในระดับขั้น
 นามธรรม (Formal Operation) หมายถึงวัยรุ่นสามารถคิดขั้นสูง มีประสบการณ์ของการใช้กลยุทธ์
 เกี่ยวกับการกำกับตนเองต่าง ๆ ในการเรียนรู้ในบริบทของวิชาการ (สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล,
 2560) อีกทั้งเป็นช่วงวัยที่กำลังศึกษาในระดับอุดมศึกษา การศึกษาในระดับนี้ถือเป็นหัวใจสำคัญ
 ของการพัฒนาบุคลากรในขั้นสูง ให้มีความรู้ ความสามารถเฉพาะทาง สอดคล้องกับ Arquette
 (2010 as cited in Park and Kim, 2016) ที่กล่าวถึงการอ่านในระดับอุดมศึกษาว่า เกี่ยวข้องกับ
 แนวคิดและตำราที่มีความซับซ้อนและมีแนวคิดที่ต้องอาศัยการตีความอย่างลุ่มลึกการศึกษาใน
 ระดับอุดมศึกษานั้นมีลักษณะเป็นการเรียนที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสวงหาองค์ความรู้ใน
 หลากหลายสาขาวิชาและมีอิสระในการเรียนมากขึ้น อีกทั้งการเรียนในระดับนี้จะเป็นการกระตุ้น
 ให้ผู้เรียนได้คิด วิเคราะห์และแลกเปลี่ยนเรียนรู้กัน ผู้เรียนจึงต้องอ่านเนื้อหาวิชาต่าง ๆ อย่างมาก
 ด้วยตนเอง (ชยาภรณ์ เคารพไทย, 2560) ดังนั้นการเรียนในระดับอุดมศึกษาจึงเป็นช่วงเวลา

วัยรุ่นตอนปลายจำเป็นต้องมีความยืดหยุ่น ความผูกพัน และการกำกับตนเองในการอ่านเป็นอย่างมาก การที่บุคคลจะเกิดความความผูกพันในการอ่านตำรา หรือเอกสารทางวิชาการต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนในระดับอุดมศึกษา อันนำไปสู่ผลลัพธ์ในการอ่าน ไม่ว่าจะเป็นการรู้หนังสือ ความสามารถในการอ่าน ตลอดจนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จึงอาจขึ้นอยู่กับความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ในการศึกษาครั้งนี้พิจารณาเลือกศึกษาประชากรที่เป็นนักศึกษาระดับอุดมศึกษา ในมหาวิทยาลัย สถาบันราชภัฏ โดยเห็นว่าเป็นมหาวิทยาลัยที่ผลิตบัณฑิต โดยเฉพาะบุคลากรทางการศึกษา ซึ่งมีความจำเป็นต้องเป็นผู้รู้ อ่านให้มาก อ่านให้ถ่องแท้ และวิเคราะห์จากการอ่านได้

จากผลการวิจัยทั้งในประเทศและต่างประเทศได้แสดงให้เห็นถึงประโยชน์ของความผูกพันในการอ่าน และความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการที่ส่งผลต่อผลลัพธ์ในการอ่าน การวิจัยที่กล่าวถึงในช่วงต้นเป็นข้อมูลที่สำคัญ ทำให้นักวิจัยหลายท่านเริ่มหันมาให้ความสนใจศึกษาสาเหตุของการมีความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ อย่างไรก็ตามผลการศึกษายังคงอยู่ในกลุ่มนักเรียน โดยการศึกษาวิจัยในกลุ่มนักศึกษาที่เป็นวัยรุ่นตอนปลายมีจำกัด งานวิจัยนี้จึงมีคำถามวิจัยว่า ปัจจัยเชิงสาเหตุใดที่สามารถอธิบายความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย อายุระหว่าง 18-21 ปี โดยการศึกษาครั้งนี้จึงกรอบทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า เป็นพื้นฐานเพื่อตอบคำถามวิจัย กำหนดกรอบแนวคิดการวิจัย และเพื่อศึกษาอิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ เอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย เพื่อที่จะประยุกต์ข้อค้นพบไปใช้ประโยชน์ในการวางแผน จัดโครงการส่งเสริมการอ่านที่เน้นการจูงใจ และความเพลิดเพลินในการอ่านให้แก่วัยรุ่นตอนปลาย ตลอดจนผู้ที่สนใจนำข้อมูลไปศึกษาต่อยอด เพื่อให้เกิดองค์ความรู้ที่ทันสมัยของความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการต่อไป

จุดมุ่งหมายของการวิจัย

1. เพื่อตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของอิทธิพลการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย โดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน
2. เพื่อวิเคราะห์รูปแบบอิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย ทั้งอิทธิพลทางตรงการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการและอิทธิพลทางอ้อมที่การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการส่งผ่านเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านไปยังความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัย

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยเพื่อศึกษาถึงอิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ เอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน ที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ผลที่ได้จากการวิจัยนี้ทำให้เข้าใจถึงตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ นอกจากนี้ยังทำให้เข้าใจถึงกลไกของอิทธิพลดังกล่าว ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อการส่งเสริมความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการด้วยกระบวนการทางจิตวิทยา อันเป็นรากฐานการแสวงหาความรู้ด้วยตนเองของนิสิต นักศึกษาในระดับอุดมศึกษา ซึ่งรูปแบบความสัมพันธ์ของตัวแปรสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการสร้างสรรค์แนวทางการจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริมความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ โดยการส่งเสริมการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ เอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน ท้ายที่สุดผลการวิจัยนี้เป็นองค์ความรู้ที่สามารถนำไปต่อยอด หรือศึกษาค้นคว้าเพิ่มเติม เพื่อที่จะทำความเข้าใจความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการประกอบการพัฒนาหลักสูตรระยะสั้นเพื่อส่งเสริมการอ่านต่อไป

ขอบเขตการวิจัย

ประชากร

ประชากรในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรี ที่ศึกษาในช่วงภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 มหาวิทยาลัยราชภัฏเขตจังหวัดภาคกลาง

กลุ่มตัวอย่าง

ผู้เข้าร่วมในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 360 คน ที่ศึกษาในช่วงภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 มหาวิทยาลัยราชภัฏเขตจังหวัดภาคกลาง โดยมีการกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างตามแนวคิดของ Hair et al. (2006 อ้างถึงใน สิริทิพย์ วัฒนานนท์สกุล, 2561) และสุ่มกลุ่มตัวอย่างด้วยวิธีการสุ่มแบบสองขั้นตอน (Two-stage random sampling)

ตัวแปรที่ศึกษา

1. ตัวแปรตาม (Dependent variable) ได้แก่ ความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ (Academic reading engagement)
2. ตัวแปรอิสระ (Independent variable) ได้แก่ การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ (Academic environment perceptions)

3. ตัวแปรส่งผ่าน (Mediator variable) ได้แก่ 1) เอกลักษณ์แห่งตน (Identity) 2) การรับรู้ความสามารถแห่งตน (Self- efficacy) และ 3) การให้คุณค่าในการอ่าน (Value of reading)

นิยามศัพท์เฉพาะ

วัยรุ่นตอนปลาย หมายถึง บุคคลที่มีอายุระหว่าง 18-21 ปี ที่ เป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี ปีการศึกษา 2562 มหาวิทยาลัยราชภัฏเขตจังหวัดภาคกลาง

นิยามปฏิบัติการ

ความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ (Academic reading engagement) หมายถึง การที่นิสิต นักศึกษามีความเกี่ยวข้องหรือมีส่วนร่วมกับการอ่านหนังสือเรียน หรือเอกสารวิชาการต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนในมหาวิทยาลัย ทั้งในเวลาเรียนหรือนอกเวลาเรียน มีแรงจูงใจในการอ่าน กลวิธีการทำความเข้าใจในสิ่งที่อ่าน และการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในขณะที่อ่าน รวมทั้งมีความรู้สึกที่ดีต่อการอ่านหรือกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเชิงวิชาการ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ดังนี้

1) ความผูกพันด้านพฤติกรรม (Behavioral engagement) หมายถึง การที่นิสิต นักศึกษามีส่วนร่วมในการอ่านเชิงวิชาการ ทั้งในเวลาเรียนและนอกเวลาเรียน แสดงพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเชิงวิชาการ เช่น การให้เวลากับการอ่าน การอ่านอย่างถี่ถ้วน และการมีสมาธิหรือการจดจ่อกับการอ่าน

2) ความผูกพันด้านอารมณ์ (Emotional engagement) หมายถึง การที่นิสิต นักศึกษามีปฏิกิริยาทางอารมณ์ต่อสิ่งที่อ่าน มีแรงจูงใจในระหว่างที่ทำความเข้าใจในการอ่าน และมีความต้องการที่จะพบปะ พูดคุย หรือทำกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเชิงวิชาการกับบุคคลอื่นที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน เช่น อาจารย์ หรือเพื่อน และภายหลังหรือระหว่างที่ได้พบปะ พูดคุย หรือทำกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเชิงวิชาการแล้วนักศึกษามีอารมณ์ทางบวกเกิดขึ้น

3) ความผูกพันด้านปัญญา (Cognitive engagement) หมายถึง การที่นิสิต นักศึกษาใช้กลยุทธ์ทางปัญญาระหว่างการอ่าน รวมถึงความตั้งใจที่จะใช้ความพยายามทางจิตใจเพื่อสร้างความเข้าใจในการอ่าน

ความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการประเมินโดยแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาจากแบบวัดความผูกพันในการอ่าน (The Reading Engagement Index: REI) ของ Wigfield et al. (2008) และ แบบวัดกลยุทธ์การอ่านโดยใช้การตื่นรู้ทางอภิปัญญา (Metacognitive Awareness of

Reading Strategies Inventory: MARSI) ของ Mokhtari and Reichard (2002) ประกอบด้วยข้อวัด 15 ข้อ โดยมีลักษณะเป็นแบบวัดรายงานตนเองมาตรฐานค่า (Rating Scale) 4 ระดับ พิสัยระหว่าง 1 (ตรงน้อยที่สุด) ถึง 4 (ตรงมากที่สุด) โดยผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่า แสดงว่ามีความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการที่สูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดน้อยกว่า

การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ (Academic environment perceptions) หมายถึง การที่นิสิต นักศึกษาตระหนักรู้สภาพการณ์ที่เอื้ออำนวยต่อการจัดการเรียนการสอน ที่สนับสนุน พัฒนาการเรียนรู้ของนิสิต นักศึกษาให้ประสบผลสำเร็จทางการศึกษา ประกอบไปด้วย สภาพการณ์ต่างๆ ใน 4 ด้านดังนี้

1) ด้านหลักสูตร หมายถึง การที่นิสิต นักศึกษาตระหนักรู้เกี่ยวกับการจัดเนื้อหาสาระของหลักสูตรที่เกี่ยวข้องกับความทันสมัยและการนำไปใช้ การสอดแทรกจริยธรรมและจรรยาบรรณวิชาชีพของหลักสูตรสภาพการณ์เกี่ยวกับแผนการเรียนการสอนและความมุ่งหมายของหลักสูตร การจัดเนื้อหาในรายวิชาและการประเมินหลักสูตร

2) ด้านการจัดการเรียนการสอน หมายถึง การที่นิสิต นักศึกษาตระหนักรู้เกี่ยวกับบรรยากาศในห้องเรียนและนอกห้องเรียนเกี่ยวกับการเรียนการสอน วิธีสอน ความรับผิดชอบของอาจารย์ในการจัดการเรียนการสอน การวางแผนการสอน การจัดเตรียมเอกสารประกอบการเรียนการสอน การวัดผลการเรียนการสอน การมีส่วนร่วมในการวัดและประเมินผลการเรียน และกระบวนการพัฒนาให้นักศึกษามีความเป็นนักวิชาการ

3) ด้านการจัดบริการทางวิชาการ หมายถึง การที่นิสิต นักศึกษาตระหนักรู้สภาพการณ์เกี่ยวกับการจัดดำเนินการที่อำนวยความสะดวกและการให้ความช่วยเหลือนักศึกษาในลักษณะต่าง ๆ

4) ด้านความสัมพันธ์ทางวิชาการระหว่างอาจารย์กับนิสิต หมายถึง การที่นิสิต นักศึกษาตระหนักรู้สภาพการณ์เกี่ยวกับการที่อาจารย์คอยกระตุ้น ส่งเสริม สนับสนุนให้นักศึกษาได้มีโอกาสแสดงความสามารถทางวิชาการ รวมทั้งให้คำแนะนำ คำปรึกษาเกี่ยวกับการเรียนการสอน และการส่งเสริมสนับสนุนให้นักศึกษามีพัฒนาการในการเรียนรู้และให้นักศึกษามีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการเรียนการสอน

การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการประเมินโดยแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาจากแบบวัดทัศนะของนิสิตต่อสภาพแวดล้อมทางวิชาการของ นันทน์ภัส อัจฉริยะบุตร (2557) ประกอบไปด้วยข้อวัด 12 ข้อ โดยมีลักษณะเป็นแบบวัดรายงานตนเองมาตรฐานค่า (Rating Scale) 4 ระดับ พิสัยระหว่าง 1 (ตรงน้อยที่สุด) ถึง 4 (ตรงมากที่สุด) ลักษณะการให้คะแนนสอดคล้องกับการตอบ

โดยผู้ที่ตอบ 1 ได้ 1 คะแนน จนถึงผู้ที่ตอบ 4 ได้ 4 คะแนน โดยผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่า แสดงว่ามีการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่สูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดน้อยกว่า

เอกลักษณ์แห่งตน (Identity) หมายถึง การที่นิสิต นักศึกษาร่างโครงสร้างตัวตนเพื่อบ่งบอกถึงความเป็นลักษณะเฉพาะส่วนบุคคล โดยเกี่ยวกับการคิดพิจารณาและการตกลงใจเลือก ตัวเลือกรูปแบบที่บ่งบอกความเป็นตัวตนในด้านการเรียน และด้านความสัมพันธ์ ประกอบด้วย 2 องค์ประกอบดังนี้

1) การค้นหาเอกลักษณ์แห่งตน (In-depth Exploration) หมายถึง การที่นิสิต นักศึกษาคิดและพิจารณาตัวเลือกของเป้าหมายในชีวิต อุดมการณ์และความเชื่อที่ตรงกับความต้องการ ซึ่งสะท้อนในรูปของการหาข้อมูล การตั้งคำถาม การพูดคุยกับผู้อื่น เพื่อหาคำตอบในการตัดสินใจรับตัวตนในเรื่องการเรียนและความสัมพันธ์กับผู้อื่นมายึดมั่นเป็นลักษณะเฉพาะของตน

2) การยึดมั่นในเอกลักษณ์แห่งตน (Commitment) หมายถึง การที่นิสิต นักศึกษาตกลงใจรับเอาตัวเลือกที่เกี่ยวกับตัวตนในเรื่องการเรียนและความสัมพันธ์กับผู้อื่นที่แน่นอน ซึ่งสะท้อนจากการตัดสินใจยึดมั่นในตัวเลือกดังกล่าว แล้วทำให้มีความเชื่อมั่นในตนเอง และการดำเนินชีวิตหลังจากการยึดปฏิบัติตามรูปแบบที่ตนได้เลือกไว้

เอกลักษณ์แห่งตนประเมินโดยแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาจากแบบวัดเอกลักษณ์แห่งตน (The Utrecht-management of identity commitments scale: U-MICS) ของ Crocetti, Rubini, and Meeus (2008) ประกอบด้วยข้อวัด 10 ข้อ โดยมีลักษณะเป็นแบบวัดรายงานตนเองมาตรประมาณค่า (Rating Scale) 4 ระดับ พิสัยระหว่าง 1 (ตรงน้อยที่สุด) ถึง 4 (ตรงมากที่สุด) โดยผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่า แสดงว่ามีกระบวนการสร้างเอกลักษณ์แห่งตนที่สูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดน้อยกว่า

การรับรู้ความสามารถแห่งตน (Self-efficacy) หมายถึง การที่นิสิต นักศึกษามีความเชื่อในความสามารถด้านการอ่านของตนเอง ซึ่งแสดงถึงความมั่นใจที่จะดำเนินการเพื่อให้บรรลุผลสำเร็จตามที่ได้ตั้งเป้าหมาย ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบดังนี้

1) การรับรู้ความสามารถทางวิชาการ (Perceived academic self-efficacy) หมายถึง การที่นิสิต นักศึกษามีความสามารถในการรับรู้ การจัดการกับการอ่านด้วยตนเองและทำตามความคาดหวังของตนเองและผู้อื่น

2) การรับรู้ความสามารถทางสังคม (Perceived social self-efficacy) หมายถึง การที่นิสิต นักศึกษาร่างและรักษาความสัมพันธ์ทางสังคม และการจัดการความขัดแย้งระหว่างบุคคลในขณะที่ย่าน

3) การรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเอง (Perceived self-regulatory efficacy) หมายถึง การที่นิสิต นักศึกษามีความสามารถในการต้านทานแรงกดดันจากสถานการณ์ หรือบุคคลในการมีส่วนร่วมกับการกิจกรรมที่รบกวนหรือเป็นอุปสรรคต่อการอ่าน

การรับรู้ความสามารถแห่งตนประเมินโดยแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาจากแบบวัดการรับรู้ความสามารถในการทำความเข้าใจในการอ่านของตนเอง (Reading Comprehension Self-Efficacy Perceptions) ของ Yogurtcu (2013) และแบบวัดการรับรู้ความสามารถในการอ่านและเข้าใจภาษาอังกฤษ ของ นัยนา ถาวรยุศม์ (2560) ประกอบด้วยข้อวัด 12 ข้อ โดยมีลักษณะเป็นแบบวัดรายงานตนเองมาตรฐานค่า (Rating Scale) 4 ระดับ พิสัยระหว่าง 1 (ตรงน้อยที่สุด) ถึง 4 (ตรงมากที่สุด) โดยผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่า แสดงว่ามีการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่สูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดน้อยกว่า

การให้คุณค่าในการอ่าน (Value of reading) หมายถึง การที่นิสิต นักศึกษารับรู้คุณสมบัติของการอ่านที่จูงใจให้มีส่วนร่วมและคร่ำเคร่งอยู่กับการอ่าน และตัดสินใจที่จะปฏิบัติกิจกรรม ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบดังนี้

1) คุณค่าในความสำเร็จ (Attainment value) หมายถึง การที่นิสิต นักศึกษารับรู้ว่าการอ่านมีความสำคัญ ตลอดจนความสำคัญของการทำหน้าที่ให้ดี

2) คุณค่าต่อภายใน (Intrinsic value) หมายถึง การที่นิสิต นักศึกษารับรู้ประสบการณ์ความเพลิดเพลินในขณะที่อ่าน หรือความสนใจส่วนตัวในการอ่าน

3) คุณประโยชน์ (Utility value) หมายถึง การที่นิสิต นักศึกษารับรู้เกี่ยวกับประโยชน์ของการมีส่วนร่วมในการอ่าน และประสบความสำเร็จในการอ่านนำไปสู่การบรรลุเป้าหมายในอนาคต รวมถึงเป้าหมายในอาชีพ

การให้คุณค่าในการอ่านประเมินโดยแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาจากแบบวัดกลยุทธ์การสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ (A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire: MSLQ) ของ Pintrich et al. (1991) และแบบวัดการคาดหวังและการให้คุณค่าเพื่อวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาชีววิทยา ของ Perez et al. (2019) ประกอบด้วยข้อวัด 12 ข้อ โดยมีลักษณะเป็นแบบวัดรายงานตนเองมาตรฐานค่า (Rating Scale) 4 ระดับ พิสัยระหว่าง 1 (ตรงน้อยที่สุด) ถึง 4 (ตรงมากที่สุด) ผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่า แสดงว่ามีการให้คุณค่าในการอ่านที่สูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดน้อยกว่า

บทที่ 2

ทบทวนวรรณกรรม

ในการวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาอิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ เอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตนและการให้คุณค่าในการอ่านที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการของวัยรุ่นตอนปลาย สำหรับเนื้อหาที่นำเสนอในบทนี้ ผู้วิจัยได้รวบรวม ข้อมูล แนวคิด และทฤษฎี ตลอดจนผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเป็นพื้นฐานในการพัฒนากรอบแนวคิดในการวิจัย โดยนำเสนอตามลำดับดังต่อไปนี้

1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับวัยรุ่นตอนปลาย
 - 1.1 ความหมายของวัยรุ่นตอนปลาย
 - 1.2 พัฒนาการด้านร่างกาย
 - 1.3 พัฒนาการด้านอารมณ์
 - 1.4 พัฒนาการด้านสติปัญญา
 - 1.5 พัฒนาการด้านสังคม
2. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ
 - 2.1 ความหมายของความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ
 - 2.2 องค์ประกอบของความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ
 - 2.3 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ
 - 2.4 การวัดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ
3. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ
 - 3.1 ความหมายของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ
 - 3.2 องค์ประกอบของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ
 - 3.3 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ
 - 3.4 การวัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ
4. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเอกลักษณ์แห่งตน
 - 4.1 ความหมายของเอกลักษณ์แห่งตน
 - 4.2 องค์ประกอบของเอกลักษณ์แห่งตน
 - 4.3 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับเอกลักษณ์แห่งตน
 - 4.4 การวัดเอกลักษณ์แห่งตน
5. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถแห่งตน

- 5.1 ความหมายของการรับรู้ความสามารถแห่งตน
- 5.2 องค์ประกอบของการรับรู้ความสามารถแห่งตน
- 5.3 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถแห่งตน
- 5.4 การวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตน
6. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการให้คุณค่าในการอ่าน
 - 6.1 ความหมายของการให้คุณค่าในการอ่าน
 - 6.2 องค์ประกอบของการให้คุณค่าในการอ่าน
 - 6.3 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการให้คุณค่าในการอ่าน
 - 6.4 การวัดการให้คุณค่าในการอ่าน
7. ทฤษฎีที่ใช้อธิบายกรอบแนวคิดการวิจัยและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - 7.1 ทฤษฎีความคาดหวังและการให้คุณค่า (Expectancy – Value Theory)
 - 7.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการและเอกลักษณ์แห่งตน
 - 7.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการและการให้คุณค่าในการอ่าน
 - 7.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์แห่งตนและการให้คุณค่าในการอ่าน
 - 7.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์แห่งตนและการรับรู้ความสามารถแห่งตน
 - 7.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถแห่งตนและความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ
 - 7.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างการให้คุณค่าในการอ่านและความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ
8. การวิเคราะห์ตัวแปรส่งผ่าน
9. กรอบแนวคิดในการวิจัย
10. สมมติฐานการวิจัย

1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการของวัยรุ่นตอนปลาย

สาระสำคัญที่จะกล่าวถึงในหัวข้อนี้มุ่งนำเสนอพัฒนาการของวัยรุ่นตอนปลายในด้านต่าง ๆ โดยเริ่มจากความหมาย ต่อเนื่องด้วยพัฒนาการด้านร่างกาย อารมณ์ สติปัญญา และสังคม ตามลำดับดังต่อไปนี้

1.1 ความหมายของวัยรุ่นตอนปลาย

วัยรุ่นตอนปลายเป็นช่วงระยะสุดท้ายก่อนเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ ซึ่งการกำหนดช่วงอายุของวัยรุ่นรวมทั้งวัยรุ่นตอนปลายมีความแตกต่างกันตามข้อคิดเห็นของนักวิชาการ สภาพเศรษฐกิจ สังคม และวัฒนธรรม ซึ่งส่วนใหญ่จะอยู่ในช่วงอายุประมาณ 17-25 ปี ในการวิจัยครั้งนี้จะบรรยายภาพรวมของวัยรุ่นทั้งหมด ไม่เฉพาะเจาะจงแค่ช่วงวัยรุ่นตอนปลาย เนื่องจากพัฒนาการของวัยรุ่นในด้านต่าง ๆ มีความเหลื่อมล้ำกันในแต่ละช่วง (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2549) โดยในแต่ละช่วงจะเกิดการเปลี่ยนแปลงทางร่างกาย พฤติกรรม อารมณ์และสติปัญญา

Cole (1959) อธิบายว่า ร่างกายของมนุษย์จะเริ่มเข้าสู่การเปลี่ยนแปลงเมื่อเข้าสู่ช่วงวัยรุ่น เนื่องจากการมีวุฒิภาวะที่มากขึ้นของระบบอวัยวะสืบพันธุ์ นอกจากการเปลี่ยนแปลงด้านร่างกายแล้ววัยรุ่นยังมีพัฒนาการด้านสติปัญญา อารมณ์ ทักษะคิด ความสนใจต่าง ๆ เช่น ศาสนา จริยธรรม อาชีพ การศึกษา และความถนัด รวมทั้งความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลด้วย โดยมีการแบ่งช่วงอายุของวัยรุ่นตอนปลายเพศชายที่อายุ 19-21 ปี และวัยรุ่นตอนปลายเพศหญิงที่อายุ 18-21 ปี ซึ่งมีความแตกต่างกันเล็กน้อย

Steinberg (1996) อธิบายว่าวัยรุ่น หมายถึง ช่วงเวลาของการเปลี่ยนผ่านจากเด็กไปสู่การมีวุฒิภาวะในแบบผู้ใหญ่ ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในด้านต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นด้านร่างกาย จิตใจ สังคม และสติปัญญา วัยรุ่นเริ่มมีความสนใจเรื่องเพศและมีความสามารถที่จะมีบุตรได้ อีกทั้งมีสติปัญญามากขึ้น มีความสามารถในการตัดสินใจด้วยตนเอง ได้รับการยอมรับจากสังคมให้ทำงาน มีสิทธิมีเสียงในการเลือกตั้ง สามารถที่จะแต่งงานหรือมีคู่ครองได้ ตลอดจนการคาดหวังให้วัยรุ่นสามารถช่วยเหลือตนเองในด้านการเงินได้ และได้แบ่งช่วงอายุของวัยรุ่นตอนปลายที่อายุ 18 – 21 ปี

Allen and Waterman (2019) อธิบายว่า วัยรุ่นเป็นช่วงของการเปลี่ยนแปลงระหว่างวัยเด็กและวัยผู้ใหญ่ เป็นช่วงที่มีการเปลี่ยนแปลงครั้งใหญ่ เช่น การเปลี่ยนแปลงทางร่างกาย รวมทั้งวิธีการที่วัยรุ่นปฏิสัมพันธ์กับโลกรอบตัว การเปลี่ยนแปลงทางร่างกาย ทางเพศ ความรู้ความเข้าใจ สังคมและอารมณ์มากมายที่เกิดขึ้นในช่วงวัยนี้สามารถสร้างความคาดหวังและความวิตกกังวลให้กับทั้งตัวเด็กและครอบครัว ดังนั้นการทำความเข้าใจสิ่งที่คาดหวังในขั้นต่าง ๆ สามารถส่งเสริมพัฒนาการที่ดีตลอดช่วงวัยรุ่นจนเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ตอนต้น โดย Allen and

Waterman ได้ระบุว่าช่วงวัยรุ่นตอนปลายคือบุคคลที่มีอายุระหว่าง 18 – 21 ปีขึ้นไป โดยทั่วไป วัยรุ่นตอนปลายมีพัฒนาการทางร่างกายและเติบโตเป็นผู้ใหญ่เต็มที่ ในช่วงวัยนี้พวกเขามักจะควบคุมแรงกระตุ้นได้มากกว่าและอาจจะประเมินความเสี่ยงและผลตอบแทนได้อย่างแม่นยำ เมื่อเปรียบเทียบกับวัยรุ่นตอนกลาง ตัวอย่างการคิดของวัยรุ่นตอนปลาย เช่น จันควรสวมถุงยางอนามัย ถึงแม้ว่าแฟนของจันจะคุมกำเนิด อย่างไรก็ตามก็ไม่สามารถป้องกันการตั้งครรภ์ได้ 100% วัยรุ่นตอนปลายเป็นช่วงวัยที่กำลังเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ตอนต้น จึงมีความรู้สึกถึงความเป็นตัวของตัวเองมากขึ้นและสามารถระบุคุณค่าของตนเองได้ พวกเขาจดจ่อกับอนาคตมากขึ้นและตัดสินใจบนพื้นฐานของความหวังและอุดมคติ มิตรภาพและความสัมพันธ์เชิงรักใคร่มั่นคงขึ้น พวกเขาแยกออกจากครอบครัวทั้งทางอารมณ์และร่างกายมากขึ้น อย่างไรก็ตามหลายคนสร้างความสัมพันธ์แบบ "ผู้ใหญ่" ขึ้นมาใหม่กับพ่อแม่ โดยมองว่าพวกเขามีความเท่าเทียมกันมากขึ้นในการขอคำแนะนำและปรึกษากับพ่อแม่ในลักษณะผู้ใหญ่หรือกันมากกว่าการพูดคุยกับผู้ปกครอง

Sullivan อธิบายว่าวัยรุ่นตอนปลายอยู่ในช่วงอายุ 16 – 20 ปี วัยรุ่นตอนปลายเริ่มเมื่อบุคคลสามารถบูรณาการความต้องการเหล่านี้เข้าด้วยกันได้ในสัมพันธภาพระหว่างบุคคล คือความต้องการความมั่นคงปลอดภัย ซึ่งหมายถึงการไม่มีความวิตกกังวล ความต้องการความใกล้ชิดสนิทสนม และความต้องการทางเพศ วัยรุ่นตอนปลายจึงมีภารกิจด้านสัมพันธภาพระหว่างบุคคลที่มีความสลับซับซ้อนและหลากหลายยิ่งขึ้น อีกทั้งยังมีความใกล้ชิดสนิทสนมและลักษณะที่พิเศษมากขึ้น วัยรุ่นบางคนที่ต้องเผชิญกับอุปสรรคทางด้านฐานะ เศรษฐกิจและสังคม ตลอดจนอุปสรรคทางด้านวัฒนธรรมที่เหนียวรั้งโอกาสที่จะพัฒนาศักยภาพในการเป็นผู้ใหญ่ที่สมบูรณ์ นอกจากนี้บทบาทของความวิตกกังวลและการประเมินตนเองในทางลบ ยังเป็นสิ่งที่ขัดขวางการมีวุฒิภาวะในระหว่างวัยรุ่นตอนปลาย ซึ่งความวิตกกังวลนั้นเป็นความรู้สึกที่น่ากลัว บุคคลมักหาทางหลีกเลี่ยงเท่าที่จะเป็นไปได้ ความวิตกกังวลที่รุนแรงส่งผลต่อความพยายามในการสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคลที่สมบูรณ์ได้ Sullivan ยังได้เน้นย้ำว่า การประเมินและสังเกตตนเองพบว่า บุคคลที่เข้าสู่ช่วงวัยรุ่นตอนปลายที่มีมุมมองเกี่ยวกับตนเองในทางลบหรือในทางที่ไม่ถูกต้อง วัยรุ่นบางคนอาจรู้สึกว่าตนเองไม่มีคุณค่า ไร้ซึ่งคนมารัก แต่ก็มีบางคนที่มีรู้สึกว่าตนเองดีกว่าใครทั้งหมด มุมมองเช่นนี้ก็เป็นสิ่งรบกวนสัมพันธภาพระหว่างบุคคล คนที่มองตัวเองว่าไม่มีคุณค่ามักจะมี ความวิตกกังวล เมื่อใดก็ตามที่มีบางคนเริ่มแสดงความรักด้วย ส่วนคนที่มองตนเองดีกว่าคนอื่น ๆ ก็จะมี ความวิตกกังวลในสถานการณ์ที่คนอื่น ๆ อาจเหนือกว่าหรือดีกว่าตนเอง ดังนั้นมุมมองที่ไม่เหมาะสมเหล่านี้ควรจะได้รับการเปลี่ยนแปลง อย่างไรก็ตามโดยทั่วไปบุคคลวัยนี้มีพัฒนาการทางด้านสติปัญญาถึงขีดสูงสุด สามารถเรียนรู้งานวิชาการต่าง ๆ ได้อย่างดี

มีความสามารถด้านการรู้คิด รู้จักการรับผิดชอบชีวิตของตนเองและสังคมรวมทั้งการมองหาบทบาทที่ถูกต้องในสังคมที่กว้างออกไป (ประณต คำจิณ, 2549)

ศรีเรือน แก้วกังวาล (2549) อธิบายว่าวัยรุ่นตอนปลาย คือช่วงอายุตั้งแต่ 18 – 25 ปี การแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ค่อนข้างไปทางผู้ใหญ่ การเจริญเติบโตทางร่างกายเป็นผู้ใหญ่โดยสมบูรณ์ อีกทั้งยังเป็นช่วงของการปรับเปลี่ยนอารมณ์ และจิตใจ ตลอดจนชีวิตทางสังคม ค่านิยม ความใฝ่ฝัน ความปรารถนาและอุดมคติ เป็นต้น วัยนี้เด็กจะเรียนรู้ตัวแบบ และทดลองบทบาทเพื่อจะเป็นผู้ใหญ่ ความเปลี่ยนแปลงและความเป็นไปต่าง ๆ เหล่านี้เป็นรากฐานสำคัญอันจะนำไปสู่เป้าหมายในชีวิต ความสนใจ การเลือกอาชีพ การเลือกคบเพื่อนและคู่ครอง เป็นต้น และเมื่อเด็กมีความตั้งใจหรือได้ทำการตัดสินใจลงมือปฏิบัติกิจกรรมใด ๆ บางเรื่องไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้โดยง่าย หรือแก้ไขให้กลับมาเหมือนเดิมได้ วัยรุ่นจึงเป็นช่วงเปลี่ยนวัย เป็นช่วงเวลาหัวเลี้ยวหัวต่อระหว่างความเป็นเด็กกับความเป็นผู้ใหญ่

ประณต คำจิณ (2549) อธิบายว่า วัยรุ่นเป็นช่วงวัยที่เปรียบดังสะพานเชื่อมต่อระหว่างวัยเด็กและวัยผู้ใหญ่ วัยรุ่นต้องพบกับความเปลี่ยนแปลงในเกือบทุกด้านไม่ว่าจะเป็นการเปลี่ยนแปลงที่เห็นได้ชัดอย่างด้านร่างกาย และอารมณ์ รวมทั้งยังมีการเปลี่ยนแปลงทางด้านสังคมและสติปัญญาด้วย นอกจากนี้วัยรุ่นต้องเผชิญกับสิ่งใหม่ ๆ ในด้านประสบการณ์ ความรับผิดชอบ สัมพันธภาพทั้งกับผู้ใหญ่และเพื่อน วัยรุ่นมักฉลาด คิดได้ซับซ้อนขึ้น และมีทักษะในการตัดสินใจ โดยเป้าหมายสำคัญของช่วยวัยรุ่นคือ การบรรลุวุฒิภาวะ การเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นเหล่านี้จะเป็นรากฐานที่จะทำให้วัยรุ่นสามารถบรรลุวุฒิภาวะได้

สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล (2561ก) อธิบายว่า วัยรุ่นและวัยผู้ใหญ่ตอนต้นเป็นช่วงเวลาของการเปลี่ยนแปลง เป็นช่วงเวลาแห่งความเบิกบานของคนหนุ่มสาว ในขณะเดียวกันก็เป็นช่วงเวลาที่มึนงงกังวลอยู่มาก ปัญหาในช่วงวัยรุ่นเป็นเรื่องเกี่ยวกับการค้นหาเอกลักษณ์ของตนเอง ซึ่งเอกลักษณ์นี้จะติดตัววัยรุ่นไปในช่วงต่อไปของวัย วัยรุ่นได้รับการนิยามว่าเป็น ช่วงระหว่างความเป็นเด็กและความเป็นผู้ใหญ่ ช่วงวัยรุ่นในแต่ละวัฒนธรรมนั้นพบว่ามีหลากหลายมาก เช่น เด็กอายุ 14 ปี ที่อาศัยอยู่ในประเทศสหรัฐอเมริกากับเด็กอายุ 14 ปีที่อาศัยอยู่ในประเทศไทยย่อมมีความแตกต่างกัน ดังนั้นการพิจารณาจึงต้องตรึงตรองถึงสภาพสังคม เศรษฐกิจ และวัฒนธรรมด้วย

จากความหมายทั้งหมดข้างต้นสรุปได้ว่า วัยรุ่นตอนปลายคือช่วงวัยที่มีพฤติกรรมค่อนข้างไปทางผู้ใหญ่ พัฒนาการเริ่มเข้าสู่วุฒิภาวะอย่างสมบูรณ์แบบ โดยในระยนี้มักมีการพัฒนาทางด้านจิตใจ เป็นช่วงวัยแห่งการปรับเปลี่ยนอารมณ์ และจิตใจ ตลอดจนชีวิตทาง

สังคม ค่านิยม ความใฝ่ฝัน ความปรารถนาและอุดมคติ และมักพยายามปรับเปลี่ยนตนเองให้เข้ากับสภาพแวดล้อมมากยิ่งขึ้น โดยวัยรุ่นจะพยายามตัดสินใจและแก้ไขปัญหาเรื่องต่าง ๆ ด้วยตนเอง ส่งผลให้เกิดความมั่นคงด้วยตนเอง และเมื่อได้ตัดสินใจประพฤติปฏิบัติอย่างใดอย่างหนึ่ง บางเรื่องไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้โดยง่าย หรือแก้ไขให้กลับมาเหมือนเดิมได้ วัยรุ่นจึงเป็นช่วงเปลี่ยนวัย ช่วงหัวเลี้ยวหัวต่อ เปรียบดังสะพานเชื่อมต่อระหว่างวัยเด็กและวัยผู้ใหญ่ โดยการวิจัยในครั้งนี้ได้กำหนดอายุของวัยรุ่นตอนปลายที่อายุ 18 – 21 ปี เพื่อให้สอดคล้องกับการศึกษาในระดับอุดมศึกษา

1.2 พัฒนาการด้านร่างกาย

ตลอดช่วงระยะของการเป็นวัยรุ่น จะมีการเปลี่ยนแปลงด้านร่างกายเกิดขึ้นอย่างมาก ทั้งการเปลี่ยนแปลงภายนอกและภายใน ซึ่งส่วนสำคัญของการเปลี่ยนแปลงจะเกิดขึ้นในตอนต้น ๆ ของระยะวัยรุ่นหรือที่เรียกว่า ระยะพิวเบอร์ตี การเจริญเติบโตอย่างรวดเร็วของส่วนสูง และน้ำหนักเป็นสัญญาณภายนอกอย่างแรกของการเข้าสู่ระยะพิวเบอร์ตี (ประณต เค้าฉิม, 2549) ในระยะต้นของวัยรุ่น เป็นช่วงที่ร่างกายมีพัฒนาการอย่างรวดเร็วเป็นอย่างมาก และมีบทบาทสำคัญต่อพัฒนาการด้านอื่น ๆ (สุชา จันทน์อม, 2540) ความเจริญเติบโตด้านร่างกายมีทั้งส่วนภายนอก เช่น รูปร่าง ลักษณะเส้นผม น้ำหนักและส่วนสูง รวมทั้งสัดส่วนของร่างกาย เป็นต้น ส่วนความเจริญเติบโตภายใน เช่น การทำงานของต่อมภายในร่างกายบางชนิด การสร้างเซลล์สืบพันธุ์ของผู้ชาย การมีประจำเดือนของเด็กผู้หญิง และกระดูกแข็งแรงขึ้น เป็นต้น (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2549)

การเปลี่ยนแปลงทางร่างกายของวัยรุ่นจะเกิดขึ้นอย่างรวดเร็วในระยะแรกของวัย และจะเริ่มช้าลงเมื่อเข้าสู่ช่วงวัยรุ่นตอนปลาย โดยการเปลี่ยนแปลงทางร่างกายที่สำคัญในช่วงวัยรุ่นคือ การเปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับอวัยวะสืบพันธุ์ เพศหญิงจะมีการเปลี่ยนแปลงของรังไข่ มีการตกไข่และมีการเพิ่มของฮอร์โมนที่เรียกว่า เอสโตรเจน นอกจากนี้เด็กผู้หญิงจะเริ่มมีประจำเดือน สำหรับเด็กผู้ชายจะมีการเพิ่มขนาดของอวัยวะสืบพันธุ์ มีการสร้างเซลล์สืบพันธุ์ และเพิ่มฮอร์โมนของเพศชายที่เรียกว่า แอนโดรเจน และในส่วนของเปลี่ยนแปลงทางเพศขั้นทุติยภูมิ เด็กผู้หญิงจะมีขนาดหน้าอกที่เพิ่มขึ้น มีกล้ามเนื้อที่สะโพก และมีรูปร่างอวบขึ้น เหวคอดกึกมากกว่าเดิม ส่วนเด็กผู้ชายจะมีไหล่กว้าง มีกล้ามเนื้อที่แข็งแรง การเปลี่ยนของเสียง เช่นเสียงห้าว เสียงแปร่ง นอกจากนี้ยังมีการเปลี่ยนแปลงทางผิวหนังร่วมด้วย วัยรุ่นจะเริ่มมีสิวนบนใบหน้าโดยเฉพาะอย่างยิ่งเด็กผู้หญิง (พาสนา จุลรัตน์, 2548)

1.3 พัฒนาการด้านอารมณ์

วัยรุ่นมีความเข้มข้นของอารมณ์สูง มีความไม่มั่นคง สับสน อ่อนไหว และเปลี่ยนแปลงได้ง่าย ซึ่งความเปลี่ยนแปลงของวัยรุ่นทั้งภายในและภายนอก ตลอดจนความเจริญเติบโตด้านร่างกายส่งผลต่อแบบแผนทางอารมณ์ของวัยรุ่น ทำให้วัยรุ่นเป็นวัยที่มีอารมณ์รุนแรง มีลักษณะเป็นคนเจ้าอารมณ์ขาดการไตร่ตรองและการยั้งคิด จึงเป็นที่มาของการเรียกช่วงวัยรุ่นว่า วัยพายุบูแคม (Storm and stress) บุคคลในช่วงวัยอื่นจึงต้องมีความอดทนต่อบุคคลวัยนี้เป็นอย่างมาก เพื่อที่จะทำความเข้าใจและสร้างสัมพันธภาพกับวัยรุ่น และเป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้วัยรุ่นเข้ากับบุคคลในช่วงวัยอื่นได้ยาก วัยรุ่นจึงมักเข้าร่วมกลุ่มกันเองมากเป็นพิเศษกว่าช่วงวัยอื่น เพราะมีความเข้าใจใจเข้าใจและยอมรับซึ่งกันและกันได้ง่ายกว่า (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2549) ซึ่งในช่วงวัยรุ่นตอนปลายนี้มักมีการพัฒนาด้านจิตใจมากกว่าด้านร่างกาย (สุรางค์ จันทน์เอม, 2527)

สำหรับสภาวะทางอารมณ์ในวัยรุ่น เป็นลักษณะทางอารมณ์ที่เรียกว่า “Heightened Emotionality” คือ สภาวะทางอารมณ์ที่เบี่ยงเบนไปจากปกติ โดยเกิดขึ้นในช่วงแรกเริ่มของวัยรุ่น โดยช่วงวัยรุ่นตอนต้น จะมามีอารมณ์ที่เปลี่ยนแปลงได้ง่าย ไม่มีเหตุผล มีความวิตกกังวล หงุดหงิด เครียด มีอารมณ์เศร้า บางครั้ง อาจแสดงกิริยารุนแรง แสดงความก้าวร้าว ไม่ต้องการให้ผู้ใหญ่มายุ่ง การทำอะไรก็ตามพฤติกรรมดังกล่าวจะเข้าสู่สภาวะปกติ มีความมั่นคงทางอารมณ์ และสามารถควบคุมตนเองได้มากขึ้นเมื่อก้าวเข้าสู่ช่วงวัยรุ่นตอนปลายและวัยผู้ใหญ่ (วิณัฏฐ์ บุญประกอบ, 2545, อ้างถึงใน สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล, 2556)

1.4 พัฒนาการด้านสติปัญญา

พัฒนาการทางสมองถึงระดับสมบูรณ์เต็มที่ในช่วงวัยรุ่น ส่งผลให้ความสามารถใหม่ ๆ ของวัยรุ่นเกิดขึ้นอย่างมาก เช่น ความสามารถในการใช้เหตุผลเชิงนามธรรม ความสามารถในการสรุปความคิดเห็นเกี่ยวกับประเด็นทางจริยธรรมที่ซับซ้อน และความสามารถในการวางแผนอนาคตที่เป็นจริงมากขึ้น เป็นต้น (ประณต คำฉิม, 2549) โดยเมื่อเริ่มเข้าสู่ช่วงวัยรุ่น พัฒนาการทางสมองจะยังคงดำเนินต่อไป นักวิจัยต่างประเทศพบว่า มีการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นในช่วงวัยรุ่นตอนปลาย (Giedd et al., 1999) ซึ่งเกิดการเปลี่ยนแปลงด้านโครงสร้างและกระบวนการคิด โดยเฉพาะอย่างยิ่งในระบบที่เกี่ยวข้องกับการยับยั้งการตอบสนอง การเปรียบเทียบระหว่างความเสี่ยงและผลตอบแทน และการควบคุมอารมณ์ พัฒนาการทางสมองไม่จำกัดเฉพาะช่วงวัยรุ่นตอนต้น และไม่ได้เชื่อมโยงกับกระบวนการเจริญเติบโตในวัยแรกรุ่นเสมอไป (Steinberg, 2005) จึงเห็นได้ว่าในช่วงวัยรุ่นตอนปลายมักมีการพัฒนาในด้านเกี่ยวกับความนึกคิดและปรัชญาชีวิต (สุชา จันทน์เอม, 2540) การพยายามตอบคำถามว่า “ฉันคือใคร” ของวัยรุ่นนั้นได้รับการกระตุ้น

จากพัฒนาการด้านสติปัญญา หลังจากวัยรุ่นได้ผ่านขั้นปฏิบัติการคิดด้วยนามธรรม (formal operations stage) ทำให้วัยรุ่นสามารถตั้งคำถามเกี่ยวกับจุดยืนของตนบนโลกใบนี้ ไม่ว่าจะเป็นเรื่องศีลธรรม คุณค่า การเมือง และความสัมพันธ์ในสังคมได้ดีมากขึ้น (สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล, 2561ก) อย่างไรก็ตาม ศักยภาพทางสมองของวัยรุ่น การถ่ายทอดทางพันธุกรรมจากพ่อแม่ การเรียนรู้ในช่วงวัยที่ผ่านมาทั้งทักษะชีวิตและทักษะทางวิชาการ ตลอดจนสภาพแวดล้อม ทั้งที่สนับสนุนและไม่สนับสนุนต่อพัฒนาการทางความคิดของวัยรุ่น เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อคุณภาพความคิดของวัยรุ่นด้วย (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2549)

พัฒนาการทางสติปัญญามีบทบาทต่อบริบททางสังคมของวัยรุ่น โดยเฉพาะอย่างยิ่งผลที่มีต่อพัฒนาการด้านกระบวนการคิดเช่น การมีวิจารณญาณ การตัดสินใจและการรับความเสี่ยง เป็นต้น (Cauffman & Steinberg, 2000, as cited in Steinberg, 2005) โดยลักษณะการคิดของวัยรุ่นจะมีความแตกต่างไปจากการคิดของเด็กอย่างชัดเจน คนส่วนใหญ่เห็นพ้องต้องกันว่าวัยรุ่นมีความฉลาดมากกว่าเด็ก ไม่เพียงแต่จะรู้มากกว่าเด็กเท่านั้น แต่ยังสามารถคิดได้ก้าวหน้ากว่าและมีประสิทธิภาพมากกว่าเด็กด้วย (ประณต คำจิณ, 2549) มีนักวิชาการต่างประเทศได้อธิบายเกี่ยวกับลักษณะการคิดของวัยรุ่นไว้ 5 ประการดังต่อไปนี้ 1) ในระหว่างวัยรุ่น บุคคลจะสามารถคิดได้ดีกว่าเด็กในการคิดเกี่ยวกับสิ่งที่เป็นไปได้ โดยไม่จำกัดความคิดของตนเองไว้เฉพาะในสิ่งที่จริงเท่านั้น 2) วัยรุ่นมีความสามารถที่จะคิดในเชิงนามธรรม 3) ในช่วงวัยรุ่น บุคคลมักมีความคิดเกี่ยวกับกระบวนการคิด 4) การคิดของวัยรุ่นมักจะเป็นการคิดแบบหลายแง่มุมมากกว่าจะจำกัดการคิดแค่เพียงแง่มุมเดียว 5) วัยรุ่นมักมองสิ่งต่าง ๆ ในเชิงสัมพัทธ์มากกว่าเด็กซึ่งมักจะมองสิ่งต่าง ๆ ในลักษณะจริงแท้แน่นอน (Keating, 1990, as cited in Steinberg, 1996)

1.5 พัฒนาการด้านสังคม

พัฒนาการด้านสังคมของวัยรุ่นเป็นช่วงหนึ่งที่มีความสำคัญ เนื่องจากพัฒนาการด้านนี้ในระยะวัยรุ่นนี้มีแง่มุมที่หลากหลาย โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเข้าร่วมสังคมกับกลุ่มเพื่อนร่วมวัย โดยวัยรุ่นจะจับกลุ่มกันได้อย่างแน่นแฟ้นยาวนานและมีความผูกพันกับเพื่อนในกลุ่ม รวมทั้งภายในกลุ่มจะมีเพื่อนต่างเพศร่วมด้วย (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2549) และกลุ่มเพื่อนก็มักจะมีอิทธิพลกับวัยรุ่นมากกว่าอิทธิพลของครอบครัว วัยรุ่นจะเลือกเข้าหาเพื่อนของตนมากกว่าพ่อแม่ ซึ่งอิทธิพลของกลุ่มเพื่อนในช่วงวัยรุ่นตอนปลายนี้สัมพันธภาพจะเริ่มมั่นคงและราบเรียบขึ้น เนื่องจากวัยรุ่นตอนปลายจะมีวุฒิภาวะมากขึ้น และเริ่มมีความรู้ ความเข้าใจในเรื่องความ

แตกต่างระหว่างบุคคลและลักษณะบุคลิกภาพเฉพาะของแต่ละบุคคล (Fuhrmann, 1990, อ้างถึงใน ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2549)

2. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

สาระสำคัญที่จะกล่าวถึงในหัวข้อนี้มุ่งนำเสนอเอกสารที่เกี่ยวข้องกับความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ โดยเริ่มจากความหมาย ต่อเนื่องด้วยองค์ประกอบ แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง และการวัดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ตามลำดับดังต่อไปนี้

2.1 ความหมายของความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

Guthrie et al. (2012) ระบุว่าความผูกพันมีโครงสร้างที่มีความโดดเด่นมากขึ้นในงานวิจัยด้านจิตวิทยาการศึกษาและจิตวิทยาพัฒนาการ โดยทั่วไปความผูกพันหมายถึง การเกี่ยวข้อง การมีส่วนร่วม และความยึดมั่นต่อกิจกรรมบางอย่าง Baker et al. (2000) เห็นพ้องว่า การที่บุคคลมีความผูกพันกับกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่ง หมายถึงการที่เขามีส่วนร่วมกับกิจกรรมนั้นอย่างลึกซึ้ง นอกจากนี้ Csikzentmihalyi (1990 as cited in Almasi and McKeown, 1996) ระบุว่า ในระหว่างเกิดความผูกพันในกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่ง ความสนใจและกระบวนการทางจิตใจจะมุ่งเน้นไปที่งานหรือกิจกรรมนั้น โดยบุคคลจะซึมซับในงานหรือกิจกรรมอย่างสมบูรณ์หรือเรียกอีกอย่างหนึ่งว่า “สภาวะของการลื่นไหล” จากการศึกษางานวิจัยในต่างประเทศยังไม่พบว่า มีผู้ที่ให้ความหมายของความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการไว้อย่างชัดเจน แต่จากการทบทวนวรรณกรรมพบว่า ความผูกพันในการอ่าน (Reading engagement) และความผูกพันในวิชาการ (Academic engagement, Student engagement in academic work) ซึ่งครอบคลุมถึงความผูกพันในการเรียน (Engagement in schoolwork) ความผูกพันของผู้เรียน (Student engagement) ความผูกพันของผู้เรียนกับโรงเรียน (Student engagement in/with school, School engagement) มีความหมายที่ใกล้เคียงกัน สามารถที่จะนำมานิยามเป็นความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการได้

Baker et al. (1996 as cited in Valenzuela et al., 2015) ได้นำเสนอแนวคิดของความผูกพันในการอ่านไว้ว่า ผู้อ่านที่มีความผูกพันในการอ่านมักถูกมองว่าเป็นผู้มีแรงจูงใจ กลยุทธ์ ความรู้ และการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม อีกทั้งเป็นบุคคลที่อ่านอย่างกว้างขวางและหลากหลาย และใช้ประโยชน์จากสถานการณ์ที่มีศักยภาพในการขยายการรู้หนังสือ

Guthrie and Anderson (1999 as cited in Baker et al., 2000) ระบุว่าความผูกพันในการอ่าน หมายถึง การทำงานประสานกันระหว่างแรงจูงใจกับความรู้ที่เป็นมโนทัศน์ กลยุทธ์ และการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในระหว่างกิจกรรมการอ่าน

Wigfield and Guthrie (2000) ระบุว่าความผูกพันในการอ่าน หมายถึง การปฏิสัมพันธ์กับข้อความในรูปแบบทั้งกลยุทธ์และแรงจูงใจ

Guthrie et al. (2004) ระบุว่าความผูกพันในการอ่านหมายถึง การมีแรงจูงใจและกลยุทธ์ซึ่งขับเคลื่อนด้วยความรู้และการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

OECD (2009) ได้นิยามความหมายของความผูกพันในการอ่านในการประเมิน PISA 2009 ไว้ว่า ความผูกพันในการอ่านหมายถึงคุณลักษณะที่สร้างแรงจูงใจและลักษณะทางพฤติกรรมในการอ่านของนักเรียน

Guthrie et al. (1996) อธิบายว่าความผูกพันในการอ่านคือ การกระทำของการเลือกอ่านบ่อยครั้ง ด้วยเหตุผลหลายประการและเข้าใจเนื้อหาที่เหมาะสมในบริบทของสถานการณ์การอ่าน และทำความเข้าใจในแก่นแท้ของเรื่องที่อ่านรวมทั้งปลดปล่อยความคิดอารมณ์ และความรู้สึกไปกับการอ่าน เช่นเดียวกับแรงจูงใจในการเลือกอ่าน ซึ่งรวมถึงคุณค่าความคาดหวัง ความสนใจและความมั่นใจในตนเองที่ผู้อ่านสามารถเข้าใจการอ่าน ซึ่งความเข้าใจของผู้อ่านเกี่ยวข้องกับความรู้ความเข้าใจ เช่น การใช้ความรู้เดิมและกลยุทธ์ในการสร้างความหมายหลายระดับ หากไม่มีแรงจูงใจและความรู้ความเข้าใจ การกระทำของการเลือกอ่านและเข้าใจความหมายของผู้อ่านนั้นอาจไม่เกิดขึ้น

Guthrie et al. (2012) ระบุว่าความผูกพันในการอ่านหมายถึง การแสดงพฤติกรรมที่สื่อถึงความพยายาม ระยะเวลา และความพากเพียรในการบรรลุผลลัพธ์ที่ต้องการ

Skinner and Pitzer (2012) ระบุว่าความผูกพันทางวิชาการหมายถึงความผูกพันในกิจกรรมการเรียนรู้

Fredricks et al. (2004) อธิบายว่า ความผูกพันทางวิชาการเป็นความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับผู้สอนหรือเพื่อนร่วมชั้นเรียน และภาระงานเกี่ยวกับการเรียนตลอดจนกิจกรรมการเรียน การสะท้อนถึงการมีปฏิสัมพันธ์ของบุคคลกับสิ่งแวดล้อม

Newmann, Wehlage, and Lamborn (1992) อธิบายว่า ความผูกพันทางวิชาการหมายถึง การที่ผู้เรียนทุ่มเทตนเองในทางจิตวิทยา ไม่ว่าจะเป็นความพยายามในการเรียนรู้ การทำความเข้าใจ ความชำนาญ รวมทั้งทักษะและความสามารถที่เกี่ยวกับการเรียน

สรุปได้ว่าความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ หมายถึง การที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการอ่านเชิงวิชาการ หรือกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเชิงวิชาการอย่างกระตือรือร้น มีความพยายาม มุ่งมั่น และทุ่มเทต่อการอ่าน

2.2 องค์ประกอบของความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

ความผูกพันได้รับการพิจารณาว่ามีความจำเป็นต่อการเรียนรู้ อย่างไรก็ตาม การนิยามองค์ประกอบของความผูกพันยังมีความคลุมเครือ แต่แนวความคิดล่าสุดของความผูกพันได้นำเสนอความผูกพันไว้ 3 องค์ประกอบได้แก่ ความผูกพันด้านพฤติกรรม (behavioral engagement) ความผูกพันด้านอารมณ์ (emotional engagement) และความผูกพันด้านปัญญา (cognitive engagement) (Finn & Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004)

นักวิชาการได้ให้นิยามของความผูกพันด้านพฤติกรรมไว้แตกต่างกัน 3 รูปแบบ โดยคำนิยามในความหมายแรกกล่าวถึงการเป็นพฤติกรรมในเชิงบวก การปฏิบัติตามบรรทัดฐาน และกฎระเบียบของสังคม เช่น การเข้าชั้นเรียนตรงเวลา การประพฤติตนอย่างเหมาะสม เป็นต้น ส่วนคำนิยามในความหมายที่สอง กล่าวถึงการมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ เช่น ความพยายาม ความเพียร ความตั้งใจ การตั้งคำถาม และการมีส่วนร่วมในการอภิปรายในชั้นเรียน เป็นต้น และคำนิยามในความหมายสุดท้าย กล่าวถึงการมีส่วนร่วมในกิจกรรมทางวิชาการ เช่น การเข้าร่วมแข่งขันต่อคำศัพท์ภาษาอังกฤษ การเข้าร่วมชมรมรักการอ่าน เป็นต้น (สำนักงานอุทยานการเรียนรู้, 2553) โดย Park and Kim (2014) อธิบายว่าความผูกพันด้านพฤติกรรมหมายถึง การกระทำหรือพฤติกรรมที่สังเกตได้ ที่แสดงถึงการมีส่วนร่วมในกิจกรรมทางวิชาการ กิจกรรมนอกหลักสูตร โดยแสดงพฤติกรรมเชิงบวก ความผูกพันด้านพฤติกรรม ครอบคลุมถึงเวลาในการทำงาน การทำการบ้านให้เสร็จ ความสนใจและไม่มีพฤติกรรมที่รบกวนต่อการทำกิจกรรม ในกรณีของการอ่าน หมายถึง เวลาที่ใช้ไปกับความสนใจและข้อความ นั้นสอดคล้องกับพฤติกรรมความผูกพันในการอ่าน

Fredricks et al. (2004) ได้กล่าวถึงความผูกพันด้านอารมณ์ว่าหมายถึง การมีปฏิสัมพันธ์เชิงบวกและเชิงลบต่อครู เพื่อนร่วมชั้นเรียน งานวิชาการ และโรงเรียน โดยความผูกพันด้านอารมณ์ได้รับการสันนิษฐานว่าจะสร้างความผูกพันกับสถาบัน และมีอิทธิพลต่อความเต็มใจในการทำกิจกรรมทางวิชาการ

ความผูกพันด้านปัญญามีนักวิชาการได้ให้ความหมายแตกต่างกันตามแต่ งานวิจัยที่ศึกษาแต่โดยภาพรวมพบว่ามีคำนิยามไว้ 2 แนวคิดคือ 1) การลงทุนทางจิตวิทยาในการเรียนรู้ และ 2) การใช้กลยุทธ์ในการเรียนรู้ Corno and Mandinach (1983) ได้กล่าวถึงนิยามของความผูกพันด้านปัญญาวาหมายถึง การที่ผู้เรียนมีความคิดเกี่ยวกับการเรียนของตนเอง ไม่ว่าจะเป็นการไตร่ตรองและใช้ความพยายามในการทำความเข้าใจในสิ่งที่ซับซ้อนในด้านการเรียน และการทุ่มเทในการเรียน นอกจากนี้ Connell and Wellborn (1991 as cited in Fredricks

et al., 2004) ยังได้อธิบายเกี่ยวกับความผูกพันด้านปัญญาในความหมายเชิงมนทัศน์ว่า มีความเกี่ยวข้องกับการแก้ปัญหาอย่างยืดหยุ่น ขึ้นชอบในการทำงานที่มีความท้าทาย และสามารถรับมือกับอุปสรรคต่าง ๆ ในเชิงบวกเมื่อต้องเผชิญความล้มเหลว

สรุปได้ว่า ความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ประกอบไปด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) ความผูกพันด้านพฤติกรรม หมายถึง พฤติกรรมที่สังเกตได้ซึ่งแสดงถึงการมีส่วนร่วมในการอ่านเชิงวิชาการ 2) ความผูกพันด้านอารมณ์ หมายถึง การมีปฏิริยาทางอารมณ์ และความเต็มใจในการทำกิจกรรมการอ่านเชิงวิชาการ รวมทั้งบุคคลที่เกี่ยวข้อง เช่น ครู และเพื่อนร่วมชั้นเรียน และ 3) ความผูกพันด้านปัญญา หมายถึง การที่ผู้เรียนมีความคิดเกี่ยวกับการอ่านเชิงวิชาการของตนเอง ไม่ว่าจะเป็นการไตร่ตรอง การใช้ความพยายามในการทำความเข้าใจในสิ่งที่อ่าน และการทุ่มเทในการอ่าน

2.3 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการที่มีมาก่อนหน้าพบว่า แรงจูงใจเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อความผูกพันในการอ่าน (รัชนีกุล วิทยุภาณุวัฒน์, 2560) ดังนั้นการที่จะศึกษาเกี่ยวกับความผูกพันในการอ่านจะต้องเชื่อมโยงแนวคิดไปสู่กระบวนการของแรงจูงใจด้วย McGeown (2013) ระบุว่า มี 2 ทฤษฎีหลักที่ได้รับการเสนอเพื่ออธิบายแรงจูงใจในการอ่าน คือ 1. ทฤษฎีแรงจูงใจภายใน และแรงจูงใจภายนอก (The Intrinsic-Extrinsic Theory) และ 2. ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า (The Expectancy-Value Theory)

2.3.1 ทฤษฎีการกำหนดตนเอง (Self-Determination Theory: SDT)

ทฤษฎีการกำหนดตนเอง (Self-Determination Theory: SDT) เป็นหนึ่งในทฤษฎีที่กล่าวถึงแรงจูงใจภายใน และแรงจูงใจภายนอกโดยอธิบายว่า แหล่งที่มาของแรงจูงใจของบุคคลมีอิทธิพลและความสำคัญต่อระดับการมีส่วนร่วมในสภาพแวดล้อมทางการเรียนรู้ เนื่องจากสภาพแวดล้อมทางการเรียนรู้เป็นปัจจัยหลักที่มีส่วนสนับสนุนหรือขัดขวางแหล่งที่มาของแรงจูงใจภายในบุคคล โดยสภาพแวดล้อมทางการเรียนรู้และแหล่งที่มาของแรงจูงใจส่งผลซึ่งกันและกัน (ปาริย์ หวังรุ่งกิจ, 2561) ซึ่งทฤษฎีการกำหนดตนเองเป็นทฤษฎีแรงจูงใจที่ช่วยให้นักวิจัย และนักวิชาการเข้าใจเกี่ยวกับแรงจูงใจของผู้เรียนและความผูกพันในการเรียนที่เป็นผลมาจากแรงจูงใจ (Reeve, 2012)

แรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation)

พฤติกรรมที่เกิดจากแรงจูงใจภายในเป็นการแสดงถึงการมีส่วนร่วมของบุคคลด้วยความสนใจและความพึงพอใจของบุคคลอย่างแท้จริง เมื่อบุคคลเกิดแรงจูงใจภายใน

บุคคลจะมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่ตนเองสนใจอย่างเต็มใจโดยไม่จำเป็นต้องมีรางวัลหรือมีข้อจำกัด (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) อันเนื่องมาจากบุคคลมีประสบการณ์ที่มาจากตนเอง (Self) ด้วยความรู้สึกของความอยากรู้และความสนใจ มากกว่าเกิดจากแหล่งที่มาจากภายนอก (Deci & Ryan, 1985) ตัวอย่างเช่น เมื่อบุคคลมีแรงจูงใจจากภายในพวกเขาจะลงมือกระทำสำรวจตรวจตรา และมีความผูกพันในกิจกรรมต่าง ๆ ด้วยความเพลิดเพลิน รู้สึกมีความท้าทาย และตื่นตัวในการทำเช่นนั้นอย่างเป็นธรรมชาติ ซึ่งพฤติกรรมดังที่กล่าวข้างต้นเกิดจากแรงจูงใจภายใน มีการรับรู้ความเป็นเหตุเป็นผลที่มาจากภายใน (Internal perceived locus of causality) (deCharms, 1968, as cited in Niemiec & Ryan, 2009)

Deci and Ryan (1985) อธิบายเกี่ยวกับแรงจูงใจภายในตามทฤษฎีการประเมินการรู้คิด (CET) ซึ่งเป็นหนึ่งในทฤษฎีย่อยของทฤษฎีการกำหนดตนเอง โดยมุ่งหมายนำเสนอเกี่ยวกับปัจจัยทางสังคมและสภาพแวดล้อมที่มีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงของแรงจูงใจภายใน (Intrinsic motivation) ทั้งในด้านส่งเสริมหรือทำลายแรงจูงใจภายในบุคคล (Ryan & Deci, 2000) โครงสร้างของแรงจูงใจภายในอธิบายว่าเป็นความโน้มเอียงตามธรรมชาติไปสู่ความผสมกลมกลืน (Assimilation) ความชำนาญ (Mastery) ความสนใจที่เกิดขึ้นเอง (Spontaneous interest) และการค้นหา (Exploration) ซึ่งจำเป็นต่อการพัฒนาการทางปัญญาและสังคมที่แสดงถึงแหล่งที่มาพื้นฐานของความสุขและความสามารถในการอยู่รอดตลอดชีวิต (Ryan, 1995, as cited in Ryan & Deci, 2000) พฤติกรรมที่เกิดจากแรงจูงใจภายในบุคคลเกี่ยวข้องกับแรงจูงใจที่มีพื้นฐานมาจากความพึงพอใจที่เกิดขึ้นภายในตนเองมากกว่าเกิดจากการเสริมแรง สามารถนำมาอธิบายถึงการมีส่วนร่วมของบุคคลในการทำกิจกรรมที่เกิดจากความตั้งใจของตนเอง หากบุคคลเกิดแรงจูงใจภายใน บุคคลจะเข้าร่วมกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งได้อย่างรู้สึกอิสระ มีความสนใจ มีความสุขอย่างแท้จริง (Deci & Ryan, 2002)

แรงจูงใจภายนอก (Extrinsic Motivation)

ในบริบทการศึกษาบางครั้งการเรียนรู้ของบุคคลอาจไม่ได้เกิดจากความรู้สึกพึงพอใจหรือความสนใจอย่างแท้จริง พฤติกรรมการเรียนที่เกิดขึ้นอาจไม่ได้มาจากแรงจูงใจภายใน แต่การเรียนรู้หรือพฤติกรรมของบุคคลอาจเกิดจากปัจจัยอื่น หรือเหตุผลอื่นในการเรียนรู้ที่คำนึงถึงการได้มาซึ่งผลลัพธ์จากกิจกรรมการเรียนรู้ที่มาจากแรงจูงใจภายนอก แนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีการปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมของบุคคล (Organismic Integration Theory: OIT) (Deci & Ryan, 2002, อ้างถึงใน สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล, 2563) ซึ่งเป็นทฤษฎีย่อยของทฤษฎีการกำหนดตนเอง อธิบายถึงกรณีที่บุคคลมีแนวโน้มจะบูรณาการประสบการณ์ของตนเองอย่าง

ต่อเนื่องและมองว่าเป็นสิ่งสำคัญในชีวิต หากสิ่งที่ถูกกระตุ้นจากภายนอกนั้นมาเป็นสิ่งสำคัญในการส่งเสริมสนับสนุนให้บุคคลกระทำกิจกรรมแต่ไม่ได้เกิดจากความสนใจของตนเอง บุคคลมีแนวโน้มใช้สิ่งที่อยู่ภายใน (Internalize) รวมเข้ากับการกระทำเพื่อจัดการกับการทำกับตนเองจากภายนอก (External regulation) ที่เกิดขึ้นซึ่งเป็นกระบวนการทางธรรมชาติของบุคคลในการเปลี่ยนแปลงจากการทำกับพฤติกรรมจากภายนอกตนเองไปสู่การทำกับตนเอง (Self-regulation) (Schafer, 1968, as cited in Deci & Ryan, 2002) ลักษณะที่เกิดขึ้นภายในบุคคลนี้ (Internalization) เป็นกระบวนการที่มีความต่อเนื่องและเกี่ยวข้องกับการควบคุมและยังเป็นส่วนหนึ่งของการผสมผสานระหว่างความรู้สึกที่มีต่อตนเอง (Sense of self) กับสิ่งที่ส่งผลให้บุคคลมีอิสระในตนเองด้วย

สิ่งสำคัญของ OIT คือกระบวนการของการใช้ลักษณะที่เกิดขึ้นภายใน (Internalization) ที่มีความต่อเนื่อง และเกี่ยวกับการทำกับพฤติกรรมที่อยู่ภายในและกลายเป็นส่วนหนึ่งที่ผสมผสานกับความเป็นตนเองและยังเป็นจุดเริ่มต้นของพฤติกรรมที่กำหนดตนเอง (Self-determined behavior) ซึ่งอาจเป็นการทำงานในฐานะสิ่งที่ควบคุมพฤติกรรม ดังนั้นพฤติกรรมที่เกิดจากแรงจูงใจภายนอกที่มีการทำกับพฤติกรรมผ่านกระบวนการภายในที่ระดับต่างกันอาจมีความเป็นอิสระในตนเองแตกต่างกัน หากการกระทำกับพฤติกรรมมีการผสมผสานกับความเป็นตนเองอย่างดีจะกลายเป็นจุดเริ่มต้นของพฤติกรรมที่เกิดจากแรงจูงใจภายนอกอย่างมีอิสระ ในทางกลับกันหากการกระทำกับพฤติกรรมที่เกิดขึ้นมีการผสมผสานกับความเป็นตัวเองในระดับต่ำอาจส่งผลต่อแรงจูงใจภายนอกในลักษณะที่ถูกควบคุม (Ryan & Deci, 2000)

2.3.2 ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า (Expectancy-Value Theory)

ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า (Expectancy-Value Theory) ได้อธิบายเกี่ยวกับแรงจูงใจว่า ความเชื่อด้านแรงจูงใจ (Motivational beliefs) เกิดจากการที่บุคคลคาดหวัง (Expectancy) เกี่ยวกับการทำงานของตนว่าจะสามารถกระทำได้สำเร็จ ในขณะเดียวกันก็ให้คุณค่า (Value) ต่อการทำงานนั้น การคาดหวังและการให้คุณค่าของบุคคลก่อให้เกิดความเชื่อด้านแรงจูงใจที่นำไปสู่ความสำเร็จหรือผลสัมฤทธิ์ (Achievement behavior) (Eccles et al., 1983; Schunk et al., 2008) และความผูกพันถือเป็นผลสัมฤทธิ์ที่เกิดจากความเชื่อด้านแรงจูงใจ (Eccles et al., 2015; Wigfield et al., 2015) การคาดหวังและการให้คุณค่า คือองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้บุคคลเกิดแรงจูงใจและถือเป็นหลักการที่สำคัญของทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าของแรงจูงใจ (Expectancies-Value Theories of Motivation) (พนิดา ทองเงา ดอรัน, 2561)

McGeown (2013) กล่าวเสริมว่า ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า (Expectancy-Value Theory) นำเสนอแรงจูงใจในการอ่าน 2 มิติ คือ 1) การคาดหวัง เป็นการแสดงให้เห็นว่าบุคคลจะมีแรงจูงใจในการอ่าน หากบุคคลเชื่อว่าตนเองเก่งและคาดว่าจะทำได้ดีในการอ่าน ในทางตรงกันข้ามหากบุคคลไม่เชื่อว่าตนเองเป็นผู้อ่านที่ดีและเชื่อว่าจะมีความยากลำบากในการอ่าน บุคคลก็จะมีแรงจูงใจในการอ่านลดลง กล่าวอีกนัยหนึ่งคือ แรงจูงใจในการอ่านของบุคคลขึ้นอยู่กับความคาดหวังที่เกี่ยวข้องกับความสำเร็จหรือความล้มเหลว และ 2) การให้คุณค่า เป็นการประเมินคุณค่าของการอ่านว่าเป็นกิจกรรมที่มีความสำคัญ สนุกสนาน และมีประโยชน์ ซึ่งเมื่อบุคคลเห็นคุณค่าของการอ่านเป็นกิจกรรมที่มีความสำคัญ และสนุกสนานจะมีแรงจูงใจในการอ่านเพิ่มมากขึ้น

Schunk et al. (2008) อธิบายว่า ทฤษฎีนี้เน้นที่การรับรู้ของบุคคลและความเชื่อในฐานะตัวแปรคั่นกลางที่ส่งผลต่อพฤติกรรมโดยให้ความสำคัญกับ 1) ความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับความสามารถของตนในการทำงานนั้น (Expectancy) และ 2) ความเชื่อเกี่ยวกับความสำคัญ คุณค่าหรือความปรารถนาที่บุคคลมีต่องานนั้น (Value) กล่าวคือ หากบุคคลมีความเชื่อว่าสามารถทำงานนั้นได้ แต่กลับไม่เห็นคุณค่าของงาน บุคคลก็จะไม่ทำงานนั้นในขณะเดียวกันแม้ว่าบุคคลมีความเชื่อว่างานนั้นมีคุณค่า แต่หากคิดว่าตนเองไร้ซึ่งความสามารถในการทำงานให้ประสบความสำเร็จได้ บุคคลก็จะไม่เลือกทำงานนั้นเช่นเดียวกัน การวิจัยภายใต้ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าในบริบททางการศึกษาให้ผลการศึกษาที่สนับสนุนว่าความเชื่อด้านการคาดหวัง (Expectancy) และการให้คุณค่า (Value) เป็นตัวแปรสำคัญที่สามารถทำนาย 1) การเลือกปฏิบัติพฤติกรรมในอนาคต (Future choice behavior) 2) ความยึดมั่นผูกพัน (Engagement) 3) ความมานะอุตสาหะในการทำพฤติกรรม (Persistence) และ 4) ความสำเร็จหรือผลสัมฤทธิ์ (Actual achievement) ของบุคคลได้ ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าทำให้การศึกษาทางจิตวิทยาเกี่ยวกับแรงจูงใจมีความเป็นเหตุเป็นผล โดยแสดงให้เห็นถึงกระบวนการทางปัญญาของแรงจูงใจ แม้ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าศึกษาตัวแปรด้านการคาดหวัง ความสำเร็จและการให้คุณค่ากับงานมาตั้งแต่เริ่มแรก แต่ปัจจุบันมีการพิจารณาตัวแปรด้านบริบทสิ่งแวดล้อมเพิ่มเข้ามาในหลักการของทฤษฎีด้วยจึงกลายเป็นทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าของแรงจูงใจที่เป็นปัจจุบัน (Current Expectancy-Value Theory)

2.4 การวัดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

Wigfield et al. (2008) ได้พัฒนาแบบวัดความผูกพันในการอ่าน (The Reading Engagement Index: REI) โดยแบบวัดดังกล่าวจะวัดความผูกพันในการอ่านของนักเรียน โดยที่

คุณครูเป็นผู้ทำการประเมินนักเรียนภายใต้องค์ประกอบของความผูกพันในการอ่านได้แก่ ความผูกพันด้านพฤติกรรม ความผูกพันด้านอารมณ์ และความผูกพันด้านปัญญา มีรายการประเมินดังต่อไปนี้

1. อ่านด้วยตนเองอย่างบ่อยครั้ง
2. อ่านหัวข้อและผู้แต่งที่ชื่นชอบ
3. วอกแวกได้อย่างง่ายดายแม้จะเป็นการเลือกอ่านด้วยตนเอง
4. อ่านอย่างชะมัดเข้มข้น
5. อ่านอย่างมั่นใจ
6. ใช้กลยุทธ์ที่ดีในการทำความเข้าใจในการอ่าน
7. คิดอย่างลึกซึ้งเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน
8. เพลิดเพลินกับการพูดคุยกับเพื่อนเกี่ยวกับหนังสือที่อ่าน

คุณครูจะประเมินนักเรียนตามเกณฑ์คะแนนตั้งแต่ 1 คือ ไม่จริง (not true) ถึง 4 คือ จริงมาก (very true) และนักเรียนจะได้รับคะแนนตั้งแต่ 7 ถึง 35 คะแนน โดยมีค่าความเที่ยงเท่ากับ .92 และเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพของแบบวัดความผูกพันในการอ่าน Wigfield et al. (2008) ได้เลือกข้อวัดจากแบบวัดความผูกพันในการอ่านที่มีความสัมพันธ์กับแบบวัดแรงจูงใจในการอ่าน โดยมีระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ .01 ซึ่งแบบวัดแรงจูงใจในการอ่านเป็นแบบวัดที่นักเรียนเป็นคนตอบแบบวัดด้วยตนเอง (Wigfield & Guthrie, 1997) ข้อวัดที่ตรงตามเกณฑ์นี้ได้แก่ 1) วอกแวกได้อย่างง่ายดายแม้จะเป็นการเลือกอ่านด้วยตนเอง 2) อ่านอย่างชะมัดเข้มข้น 3) อ่านอย่างมั่นใจ และ 4) ใช้กลยุทธ์ที่ดีในการทำความเข้าใจในการอ่าน และเรียกการวัดนี้ว่า REI-Revised (REIR) โดยมีค่าความเที่ยงเท่ากับ .89

Park and Kim (2014) ได้นำแบบวัดกลยุทธ์การอ่านโดยใช้การตื่นรู้ทางอภิปัญญา (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory: MARS) มาใช้เพื่อวัดความผูกพันในการอ่านด้านปัญญาของนักเรียน ซึ่งแบบวัดพัฒนาโดย Mokhtari and Reichard (2002) ถูกออกแบบมาเพื่อประเมินการรับรู้อภิปัญญาและการรับรู้การใช้กลยุทธ์การอ่านเกี่ยวกับเนื้อหาทางวิชาการของผู้อ่านที่เป็นวัยรุ่นและผู้ใหญ่ แบบวัดนี้ประกอบด้วยข้อวัด 30 ข้อ โดยวัดอภิปัญญาและการรับรู้การใช้กลยุทธ์การอ่านเกี่ยวกับเนื้อหาทางวิชาการใน 3 ด้าน ได้แก่ ด้านการอ่านโดยรวม ด้านกลยุทธ์การแก้ปัญหา และด้านการสนับสนุนการอ่าน แบบวัดมีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ ตั้งแต่ 1 คือ ไม่เคยทำ (never or almost never) จนถึง 5 ทำบ่อย (always or almost always) มีค่าความเที่ยงตั้งแต่ .90 ถึง .93

สำหรับการวัดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการของการวิจัยครั้งนี้ เป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาจากแบบวัดความผูกพันในการอ่าน (The Reading Engagement Index: REI) ของ Wigfield et al. (2008) และ แบบวัดกลยุทธ์การอ่านโดยใช้การตื่นรู้ทางอภิปัญญา (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory: MARSI) ของ Mokhtari and Reichard (2002) เนื่องจากเป็นแบบวัดที่มีความสอดคล้องกับแนวคิดของ Guthrie ซึ่งเป็นฐานแนวคิดเรื่องความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในงานวิจัยนี้ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบคือ 1) ความผูกพันด้านพฤติกรรม (Behavioral engagement) 2) ความผูกพันด้านอารมณ์ (Emotional engagement) และ 3) ความผูกพันด้านปัญญา (Cognitive engagement) โดยมีลักษณะเป็นแบบรายงานตนเองมาตรงประมาณค่า 4 ระดับ พิสัยระหว่าง 1 (ตรงน้อยที่สุด) ถึง 4 (ตรงมากที่สุด) โดยผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่า แสดงว่ามีความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการที่สูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดน้อยกว่า

3. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ

สาระสำคัญที่จะกล่าวถึงในหัวข้อนี้มุ่งนำเสนอเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ โดยเริ่มจากความหมาย ต่อเนื่องด้วยองค์ประกอบ แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง และการวัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ แต่ด้วยบริบทของสิ่งแวดล้อม และวัฒนธรรมของแต่ละประเทศที่ย่อมมีความแตกต่างกัน ผู้วิจัยจึงเลือกที่จะทบทวนเอกสารที่เกี่ยวข้องหรือมีความใกล้เคียงกับบริบทของประเทศไทยเป็นหลัก เพื่อให้สอดคล้องกับการวิจัยในครั้งนี้ โดยเรียงลำดับดังต่อไปนี้

3.1 ความหมายของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ

บรรยากาศทางวิชาการจัดว่าเป็นสภาพแวดล้อมในสถาบันอุดมศึกษา ที่เอื้อต่อการศึกษเล่าเรียนของนักศึกษา การที่ผู้วิจัยใช้คำว่า บรรยากาศทางวิชาการ เนื่องจากเป็นคำที่ใช้กันอย่างแพร่หลายในแวดวงการศึกษา แต่ไม่ปรากฏว่ามีผู้นิยามความหมายของคำนี้ไว้อย่างชัดเจน คำว่า บรรยากาศทางวิชาการ เป็นการประสมคำจากคำว่า บรรยากาศ และวิชาการ พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554 (ราชบัณฑิตยสถาน, 2556) ได้ระบุถึงนิยามของคำดังกล่าวไว้ดังนี้

บรรยากาศ หมายถึง อากาศที่ห่มห่อโลกหรือเทพีฟากฟ้าใด ๆ, โดยปริยายหมายความว่าความรู้สึกหรือสิ่งที่อยู่รอบ ๆ ตัว เช่น บรรยากาศในมหาวิทยาลัย บรรยากาศในโรงเรียน เป็นต้น

วิชาการ หมายถึง วิชาความรู้สาขาใดสาขาหนึ่งหรือหลายสาขา เช่น การประชุมวิชาการ การอ่านเชิงวิชาการ และบทความวิชาการ เป็นต้น

ดังนั้น บรรยายภาพทางวิชาการจึงหมายถึง ความรู้ลึกหรือสิ่งที่อยู่รอบ ๆ ตัวที่เกี่ยวกับวิชาความรู้ โดยระวี ภาวิไล (2515 อ้างถึงใน กาญจนา คำยาดี, 2538) ระบุว่า บรรยายภาพทางวิชาการได้แก่ สภาพแวดล้อมที่เกื้อกูล สนับสนุน สร้างสรรค์ รักษาและถ่ายทอดวิชาการ รวมทั้งสภาพทางสังคม จิตใจ และสติปัญญาอันมีผลกระทบต่อการดำเนินชีวิตร่วมกันในมหาวิทยาลัย

จากการทบทวนวรรณกรรมพบว่า มีคำที่มีความหมายใกล้เคียงกันสามารถใช้แทนความหมายของบรรยายภาพทางวิชาการได้ เช่น สภาพแวดล้อมทางวิชาการ สภาพแวดล้อมในสถาบันอุดมศึกษา และสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้

Bell (1966) ระบุว่า สภาพแวดล้อมทางวิชาการมีความจำเป็นต่อการจัดการเรียนการสอนในระดับอุดมศึกษา ด้วยเหตุที่ว่ามียุทธศิลป์ในการส่งเสริม สนับสนุน เกื้อกูลและเอื้ออำนวยต่อการศึกษาค้นคว้าของนักศึกษา และมีความเจริญทางสติปัญญา ร่างกาย อารมณ์ สังคม และจิตใจ อีกทั้งการพัฒนา ขัดเกลาหรือเปลี่ยนแปลงบุคลิกภาพของนักศึกษาให้บรรลุเป้าหมายของการศึกษา งานวิชาการเปรียบเสมือนหัวใจสำคัญของการจัดการเรียนการสอนในสถาบันอุดมศึกษา

Astin (1968) ได้ให้ความหมายของสภาพแวดล้อมทางวิชาการว่าหมายถึง สภาพการณ์ที่เอื้อต่อการจัดการเรียนการสอน เพื่อส่งเสริม สนับสนุน พัฒนาการเรียนรู้ให้บรรลุจุดมุ่งหมายของการศึกษา

สุวพร ตั้งสมวรพงษ์ (2545 อ้างถึงใน นันทน์ภัส อัจฉริยะบุตร, 2557) ระบุว่า สภาพแวดล้อมทางวิชาการ หมายถึง การจัดหลักสูตรการศึกษา พฤติกรรมของอาจารย์ในขณะดำเนินการสอน ตลอดจนการเลือกใช้สื่อต่าง ๆ ในการเรียนการสอน การปฏิสัมพันธ์ระหว่างอาจารย์และนิสิต นักศึกษา ตลอดจนการสร้างบรรยายภาพทางวิชาการ หากองค์ประกอบดังกล่าวข้างต้นดำเนินไปอย่างเหมาะสมจะส่งผลให้นิสิต นักศึกษาสามารถสร้างองค์ความรู้ และนำไปใช้ในทางปฏิบัติได้ ส่งผลให้นิสิต นักศึกษาประสบผลสำเร็จในการศึกษา และสามารถพัฒนาทักษะแนวคิด และอุดมการณ์ต่าง ๆ ให้เกิดขึ้นในตนเองได้

Castillo et al. (2004 as cited in Castillo et al., 2006) ระบุว่าสภาพแวดล้อมในสถาบันอุดมศึกษา หมายถึง สภาพทางสังคมและวัฒนธรรมของมหาวิทยาลัย ซึ่งรวมถึง

ระเบียบปฏิบัติ นโยบาย และพฤติกรรมที่ก่อให้เกิดการทำงาน ตลอดจนสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้

Deci and Ryan (1985) ระบุว่าสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ หมายถึง สภาพแวดล้อมที่ให้โอกาสนักเรียนในการพัฒนาความสามารถส่วนบุคคล ความเป็นอิสระ และความสัมพันธ์เชิงบวกกับผู้อื่น

Fraser (1998) ระบุว่าสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ หมายถึง บริบททางสังคม จิตวิทยาและการสอนที่เกิดการเรียนรู้และส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทัศนคติของนักเรียน

Stern (1963 อ้างถึงใน กาญจนา คำยาดี, 2538) ได้ให้ทัศนะเกี่ยวกับบรรยากาศทางวิชาการไว้ว่า เป็นองค์ประกอบสำคัญขององค์ประกอบหนึ่งของบรรยากาศสถานศึกษา โดยจะอยู่ในส่วนประกอบของแรงกดดันพัฒนา (Development Press) ซึ่ง Stern ได้อธิบายความหมายของบรรยากาศทางวิชาการว่าหมายถึง สภาพต่าง ๆ ในสถานศึกษาที่ช่วยส่งเสริมความเป็นวิชาการ เช่น ความพร้อมของอาจารย์ สัมพันธภาพระหว่างบุคคลในสถานศึกษา ตลอดจนสิ่งอำนวยความสะดวกอื่น ๆ

สรุปได้ว่าการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ หมายถึง กระบวนการประมวลผลและตีความสภาพการณ์ที่เอื้อต่อการดำเนินการจัดการศึกษา ทั้งในแง่ของการจัดหลักสูตรการเรียนการสอน พฤติกรรมการถ่ายทอดความรู้หรือการสอนของอาจารย์ ตลอดจนสิ่งที่เอื้ออำนวยความสะดวกให้แก่นิสิต นักศึกษา และการปฏิสัมพันธ์ระหว่างนิสิต นักศึกษากับผู้อื่น เพื่อที่จะส่งเสริมสนับสนุน และพัฒนาการเรียนรู้ให้นิสิต นักศึกษาประสบผลสำเร็จในการศึกษา

3.2 องค์ประกอบของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ

การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการประกอบไปด้วยบรรยากาศทางวิชาการที่ครอบคลุมสาระสำคัญหลายด้าน ซึ่งขึ้นอยู่กับว่าผู้ทำการวิจัยแต่ละท่านจะเลือกศึกษาในประเด็นใด ผู้วิจัยจึงได้ทำการสังเคราะห์องค์ประกอบพบว่าองค์ประกอบของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการประกอบไปด้วย 6 ด้าน ได้แก่ ด้านหลักสูตร ด้านการจัดการเรียนการสอน ด้านการจัดบริการทางวิชาการ ด้านความสัมพันธ์ทางวิชาการระหว่างอาจารย์กับนิสิต ด้านความร่วมมือทางวิชาการ และด้านการวิจัย ดังแสดงในตารางต่อไปนี้

ตาราง 1 องค์ประกอบของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ

องค์ประกอบ	ฉันทลักษณ์ จันทร์ศรี (2547)	นันทน์ภัส อัจฉริยบุตร (2557)	ทิพย์วรรณ หันหาบุญ (2544)	วัชรวาลี วัชรวิ วงศ์ ณ อยุธยา (2551)	ญาติา ฉาย แสง (2561)
ด้านหลักสูตร	✓	✓	✓	✓	✓
ด้านการจัดการ เรียนการสอน	✓	✓	✓	✓	✓
ด้านการ จัดบริการทาง วิชาการ	✓	✓	✓	✓	✓
ด้าน ความสัมพันธ์ ทางวิชาการ ระหว่างอาจารย์ กับนิสิต	✓	✓	✓	✓	✓
ด้านความ ร่วมมือทาง วิชาการ	✓	✓			
ด้านการวิจัย				✓	✓

สำหรับการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยจะศึกษาองค์ประกอบ 4 ด้าน ได้แก่ ด้านหลักสูตร ด้านการจัดการเรียนการสอน ด้านการจัดบริการทางวิชาการ และด้านความสัมพันธ์ทางวิชาการ ระหว่างอาจารย์กับนิสิต เนื่องจากทั้ง 4 องค์ประกอบมีความสอดคล้องและเหมาะสมที่จะนำมาวัด การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการกับกลุ่มตัวอย่างของการวิจัยนี้

3.2.1 ด้านหลักสูตร

การศึกษาของแต่ละประเทศจะประสบผลสำเร็จลุล่วงตามจุดหมายที่ได้วางไว้ ย่อมเป็นไปโดยมีหลักสูตรเป็นโครงสร้างและเป็นแนวทางหรือพื้นฐานของการศึกษา (ยุทธพงษ์ ไกยวรรณ, 2541, อ้างถึงใน ฉันทลักษณ์ จันทร์ศรี, 2547) โดยเฉพาะอย่างยิ่งการจัดการศึกษาในระดับอุดมศึกษาเป็นการผลิตบุคลากรที่มีคุณภาพ เพื่อเป็นทรัพยากรบุคคลอันมีค่า ในการพัฒนาประเทศ ไม่ว่าจะเป็นด้านเศรษฐกิจ สังคม การเมือง การปกครอง วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ให้มีความเจริญก้าวหน้าทัดเทียมนานาชาติอารยประเทศ รวมทั้งมีความสามารถในการ

ดำเนินชีวิตได้อย่างเป็นปกติในสังคม สรรค์สร้างสังคมและประเทศชาติให้มั่นคง มั่งคั่งและยั่งยืน ในการผลิตบุคลากรหรือบัณฑิตให้มีคุณภาพดังกล่าวนั้น หลักสูตรและองค์ประกอบต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรเป็นสิ่งที่มีความสำคัญ เพราะว่าเป็นกรอบหรือแนวทางในการจัดการศึกษา ของสถาบันอุดมศึกษา เพื่อให้ได้บัณฑิตที่มีคุณลักษณะและคุณสมบัติตามที่มุ่งหวัง ดังนั้นองค์ความรู้ ตลอดจนความเข้าใจเกี่ยวกับความหมาย และสาระสำคัญต่าง ๆ ของหลักสูตรและการสอน จึงเป็นสิ่งที่ขาดไม่ได้ในการจัดการเรียนการสอนในระดับอุดมศึกษาให้มีประสิทธิภาพ (อัจฉรา วัฒนานรงค์, 2550, อ้างถึงใน นันทน์ภัส อัจฉริยบุตร, 2557)

ทิสนา แคมมณี (2561) ได้ให้ความหมายของหลักสูตรไว้ว่าหมายถึง โปรแกรมการศึกษาใด ๆ ที่ได้กำหนดโครงสร้างการเรียนการสอนที่ประกอบด้วยรายวิชาต่าง ๆ พร้อมทั้งคำแนะนำเกี่ยวกับการจัดประสบการณ์การเรียนการสอนของแต่ละรายวิชา

รุจิร ภู่อาระ (2546) อธิบายว่าหลักสูตรคือ แผนการจัดการเรียนการสอน ประกอบด้วยเป้าหมาย และวัตถุประสงค์ที่จะนำเสนอและจัดการเนื้อหา รวมถึงรูปแบบของการจัดการเรียนการสอนตามวัตถุประสงค์ และในกระบวนการสุดท้ายจะต้องมีการประเมินผลของการเรียน

ไพศาล หวังพานิช (2522) อธิบายว่าหลักสูตร หมายถึง การจัดการประสบการณ์ให้แก่ผู้เรียนเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และพัฒนา โดยประสบการณ์ที่มอบให้แก่ผู้เรียนครอบคลุมทั้งภายในและภายนอกห้องเรียน หลักสูตรมีขอบเขตกว้างขวางมาก หน้าที่ของหลักสูตรจึงเป็นผู้กำหนดแนวทางให้การดำเนินการทางการศึกษา เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของสังคม การที่หลักสูตรจะเอื้ออำนวยให้เกิดการปฏิบัติที่เป็นระเบียบแบบแผน และถูกทิศทาง หลักสูตรจึงต้องมีองค์ประกอบที่สำคัญ 4 ประการคือ 1) จุดมุ่งหมาย 2) เนื้อหา 3) กระบวนการเรียนการสอน และ 4) การประเมินผล

สรุปได้ว่าหลักสูตร หมายถึง แผนการจัดการเรียนการสอนที่ครอบคลุมทั้งภายในและภายนอกห้องเรียน ที่มีบทบาทในการกำหนดโครงสร้างของการศึกษา รวมทั้งเป็นแนวทางในการจัดการเรียนการสอน เพื่อช่วยให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนา โดยหลักสูตรมีองค์ประกอบที่สำคัญ 4 ประการ คือ 1) จุดมุ่งหมาย 2) เนื้อหา 3) กระบวนการเรียนการสอน และ 4) การประเมินผล

3.2.2 ด้านการจัดการเรียนการสอน

การจัดเรียนการสอนถือเป็นตัวกระตุ้นที่สำคัญให้นักศึกษาเกิดแรงจูงใจ (Motivation) ทำให้เกิดความรู้สึกอยากเรียน และนำไปสู่การศึกษาหาความรู้ที่มีประสิทธิภาพและ

ประสิทธิผลในการเรียนเป็นอย่างยิ่ง นอกจากนี้ การเรียนการสอนต้องเป็นไปตามที่กำหนดไว้ในหลักสูตร รวมทั้งความรู้ด้านวิชาการของอาจารย์ที่ถ่ายทอดให้กับนิสิตนักศึกษา (The input of teachers) และการตอบสนองการเรียนรู้นักศึกษา (The response of students) ที่ต้องประกอบด้วยนวัตกรรมใหม่ ๆ และทันสมัยอยู่เสมอ (Ashworth & Harvey, 1994)

Cole and Chan (1994 อ้างถึงใน พัทธรา นันทจินดา, 2554) ได้อธิบายเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนไว้ว่าเป็นการให้ความช่วยเหลือ อำนวยความสะดวกแก่ผู้เรียนเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ตามที่ได้วางไว้ โดยมุ่งหวังที่จะพัฒนาด้านสติปัญญา ร่างกาย อารมณ์ และสังคม

นิตา อุบลทิพย์ (2554) ได้ให้ความเห็นในเรื่องการจัดการเรียนการสอนไว้ว่า เป็นการดำเนินการให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ ซึ่งผู้สอนแต่ละท่านจะมีแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ที่แตกต่างกันไป

สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา (2557) ได้กล่าวถึงการจัดการการศึกษาไว้ว่า การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บทบาทของผู้สอนมีลักษณะเป็นผู้อำนวยความสะดวกและสนับสนุนให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ เน้นการพัฒนานักศึกษาตามที่โครงสร้างหลักสูตรกำหนด ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความรู้คู่คุณธรรมและจริยธรรม รวมทั้งได้รับการพัฒนาตามมาตรฐานคุณวุฒิ และทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 โดยเฉพาะทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเอง ทักษะภาษาไทยและภาษาต่างประเทศ ทักษะการใช้เทคโนโลยี การดูแลสุขภาพ และการทำงานแบบมีส่วนร่วม เป็นต้น ประกอบกับการเรียนการสอนสมัยใหม่จำเป็นต้องใช้สื่อเทคโนโลยี และทำให้นักศึกษาเรียนรู้ได้ทุกสถานที่และเวลา

สรุปได้ว่าการจัดการเรียนการสอน หมายถึง การที่ผู้สอนทำหน้าที่เป็นผู้ช่วยเหลือ เชื้ออำนวยการให้ผู้เรียนให้เกิดการเรียนรู้ตามความมุ่งหมายที่ได้กำหนดไว้อย่างสะดวก เพื่อสนับสนุนผู้เรียนให้มีความรู้ และเกิดการพัฒนาทางด้านสติปัญญา ร่างกาย อารมณ์ และสังคม

3.2.3 ด้านการจัดบริการทางวิชาการ

การจัดบริการทางวิชาการเป็นงานที่เชื้ออำนวยการและสนับสนุนให้ผู้เรียนมีความพร้อมในการเรียน และได้รับความสะดวกตลอดระยะเวลาที่ศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัย สถาบันอุดมศึกษาจึงควรจัดให้มีอาคารและสถานที่เชื้อต่อการจัดการศึกษา มีห้องสมุด ตำรา หนังสือ วารสาร มีเครื่องคอมพิวเตอร์ สื่อการเรียนการสอน และวัสดุอุปกรณ์ที่เชื้ออำนวยการสืบค้นและแสวงหาความรู้ทั้งในประเทศและต่างประเทศ มีบรรยากาศที่เสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ และใฝ่เรียนรู้ เพื่อเป็นการส่งเสริมการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียนอย่างมีคุณภาพและ

ประสิทธิภาพ (อัจฉรา วัฒนานรงค์, 2545, อ้างถึงใน นันทน์ภัส อัจฉริยะบุตร, 2557) ซึ่งการจัดบริการวิชาการของมหาวิทยาลัยสามารถสร้างสรรค์ได้หลากหลายวิธี เช่น การให้คำแนะนำหรือเป็นที่ปรึกษา การจัดบริการการฝึกอบรม และการให้ความรู้ด้านวิชาการ เป็นต้น (สุชาติา ชินะจิตร, 2540, อ้างถึงใน จตุพล ยงศร, 2558) โดยหลักการและแนวคิดเกี่ยวกับการบริหารงานวิชาการ มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ หมายถึง การจัดหาวิธีการที่จะทำให้การศึกษา การวิจัย การให้บริการวิชาการแก่สังคม การถ่ายทอดและพัฒนาเทคโนโลยีให้มีความเจริญและก้าวหน้า โดยการริเริ่ม ปรับปรุง และเปลี่ยนแปลง (มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี, 2551; มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีสุรนารี, 2551; มหาวิทยาลัยวลัยลักษณ์, 2551; สุชาติ เมืองแก้ว, 2554, อ้างถึงใน อัมเรศ เนตาสีทธิ, 2553)

พันธ์ศักดิ์ พลสารัมย์ และคณะ (2543) ระบุว่า มหาวิทยาลัยจะต้องมีการจัดการด้านสภาพแวดล้อมซึ่งจะเอื้อต่อการเรียนรู้ สภาพแวดล้อมต่าง ๆ ภายในมหาวิทยาลัย เช่น ห้องสมุด ห้องคอมพิวเตอร์ และหน่วยงานให้บริการการศึกษา ได้แก่ ศูนย์ช่วยเหลือด้านการเรียน ศูนย์พัฒนาการสอน และศูนย์ผลิตสื่อ เป็นต้น การจัดการด้านสภาพแวดล้อมดังกล่าวให้ดีขึ้นจะช่วยส่งเสริมและกระตุ้นให้ผู้เรียนมีการเรียนรู้ที่ดีขึ้น ตลอดจนการสร้างนิสัยแห่งการเรียนรู้ด้วยตนเอง

นันทน์ภัส อัจฉริยะบุตร (2557) ระบุว่า การจัดบริการทางวิชาการเป็นการส่งเสริมสนับสนุนพัฒนาการเรียนรู้อันของผู้เรียนให้มีประสิทธิภาพ เป็นการจัดบริการสิ่งอำนวยความสะดวกให้แก่นักศึกษาเกิดความพร้อมในการค้นคว้า และพัฒนาคุณภาพการศึกษาให้ดียิ่งขึ้น

สรุปได้ว่าการจัดบริการทางวิชาการหมายถึง การส่งเสริม สนับสนุน และเอื้ออำนวยให้ผู้เรียนมีความพร้อมในการเรียน เป็นการจัดบริการสิ่งอำนวยความสะดวกต่าง ๆ เช่น ห้องสมุด ห้องคอมพิวเตอร์ และหน่วยงานที่บริการการเรียนการสอน เป็นต้น

3.2.4 ด้านความสัมพันธ์ทางวิชาการระหว่างอาจารย์กับนิสิต

ประสิทธิภาพของการเรียนการสอนขึ้นอยู่กับความสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนและผู้เรียน ความสามารถในการถ่ายทอดและรับสารและการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน การจัดการศึกษาจะมีประสิทธิภาพเพียงใด ส่วนหนึ่งขึ้นอยู่กับปฏิสัมพันธ์กันระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน (Kemp and Smellie, 1989, as cited in จันทลักษณ์ จันทรศรี, 2547) สอดคล้องกับ Chickering and Gamson (1991 อ้างถึงใน พันธ์ศักดิ์ พลสารัมย์ และคณะ, 2543) ที่ระบุว่า ในกระบวนการจัดการเรียนการสอนหนึ่งในปัจจุบันที่มีความสำคัญเป็นอย่างมาก คือ ความสัมพันธ์

ระหว่างอาจารย์กับนิสิต นอกจากนั้นความสัมพันธ์ที่กล่าวถึงยังสัมพันธ์กับประสิทธิภาพของการเรียนการสอนร่วมด้วย

Cogan (1975 อ้างถึงใน จันทลักษณ์ จันทรศรี, 2547) ระบุว่า การที่นิสิตให้ความสนใจในรายวิชาที่เรียน ตลอดจนการมีทัศนคติที่ดีต่อผู้สอนเป็นผลมาจากความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างอาจารย์กับนิสิต ซึ่งถ้าหากผู้เรียนมีความศรัทธาในตัวผู้สอนจะนำไปสู่การมีทัศนคติที่ดีต่อกิจกรรมทางวิชาการร่วมด้วย

วัชราวลี วัชรวิงศ์ ณ อยุธยา (2551) ระบุว่า สัมพันธภาพที่ดีต่อกันระหว่างอาจารย์กับนิสิตจะส่งผลให้ประสิทธิภาพของการเรียนการสอนมากขึ้น โดยอาจารย์จะเป็นผู้ให้คำปรึกษาและแนวทาง ตลอดจนเป็นผู้สนับสนุนให้นิสิตแสดงความสามารถทางวิชาการได้เต็มศักยภาพ นำไปสู่การเรียนรู้ที่เปิดกว้างที่ก่อให้เกิดความเชื่อมั่น ความรู้สึกที่ดีต่อกัน และความร่วมมือซึ่งกันและกันในการเรียนการสอน

สรุปได้ว่า ความสัมพันธ์ทางวิชาการระหว่างอาจารย์กับนิสิต หมายถึง ความสัมพันธ์อันดีระหว่างอาจารย์กับนิสิต โดยอาจารย์ทำหน้าที่เป็นผู้ให้คำปรึกษา การสนับสนุน และแนวทางแก่นิสิตให้แสดงศักยภาพทางวิชาการ และนำไปสู่การเรียนรู้ที่เปิดกว้าง

3.3 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ

3.3.1 ทฤษฎี I-E-O Model

ทฤษฎี I-E-O Model เสนอโดย Astin (1993) สร้างขึ้นเพื่อศึกษาผลกระทบของสภาพแวดล้อมต่อการพัฒนานิสิตนักศึกษาโดยได้ใช้ทฤษฎี I-E-O (The I-E-O Model) เป็นกรอบในการศึกษา โดยมีรายละเอียดดังนี้ 1) ปัจจัยนำเข้า (Input: I) คือลักษณะของผู้เรียนเมื่อเริ่มเข้าสู่กระบวนการศึกษา 2) สภาพแวดล้อม (Environment: E) คือ สภาพแวดล้อมที่เป็นปัจจัยหลักที่ส่งผลต่อการพัฒนาผู้เรียน เช่น ลักษณะของมหาวิทยาลัย โครงสร้างหลักสูตร คณาจารย์ และเพื่อนร่วมชั้นเรียน เป็นต้น และ 3) ผลลัพธ์ (Outcome: O) คือลักษณะของผู้เรียนหลังจากที่ได้ปฏิสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อมต่าง ๆ โดยการเปลี่ยนแปลงหรือพัฒนาการของผู้เรียนสามารถวัดได้จากการเปรียบเทียบลักษณะของผลลัพธ์กับตัวป้อน นอกจากนี้ Astin ยังได้ระบุว่า ระยะเวลามีผลต่อการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ด้วย กล่าวคือ เมื่อวัดสิ่งเดียวกันแต่ต่างเวลา ผลลัพธ์ที่ได้ย่อมแตกต่างกัน (จันทลักษณ์ จันทรศรี, 2547)

3.3.2 ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยม (Interactionism model)

ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยม (Interactionism model) เป็นหนึ่งในทฤษฎีที่ได้รับความนิยมทั้งในประเทศและต่างประเทศ เนื่องจากเป็นทฤษฎีที่ช่วยให้นักวิจัยมีมุมมองที่หลากหลายในการศึกษาพฤติกรรมของบุคคล ไม่ว่าจะเป็นสาเหตุด้านจิตใจ สาเหตุด้านสถานการณ์

และสาเหตุที่เป็นอิทธิพลร่วมหรือการปฏิสัมพันธ์ระหว่างลักษณะของจิตใจและสถานการณ์ของผู้กระทำ (ดูจเดือน พันธุมนาวิน, 2550) ซึ่งรูปแบบของทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยมเป็นกรอบแนวคิดหลักเกี่ยวกับตัวแปรเชิงสาเหตุในการศึกษาสาเหตุของพฤติกรรมมนุษย์ โดยสาเหตุของพฤติกรรมมนุษย์สามารถแบ่งได้ 4 กลุ่ม ได้แก่ 1) สาเหตุด้านสถานการณ์ (Situational factors) 2) สาเหตุด้านจิตลักษณะเดิม (Psychological traits) 3) สาเหตุที่เกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างจิตลักษณะเดิมและสถานการณ์ และ 4) สาเหตุด้านจิตลักษณะตามสถานการณ์ (Psychological states) (ดวงเดือน พันธุมนาวิน, 2541; 2548ก, อ้างถึงใน ดูจเดือน พันธุมนาวิน, 2550)

สาเหตุด้านสถานการณ์ (Situational factors)

สภาพแวดล้อมหรือสิ่งที่แวดล้อมรอบตัวของบุคคล ซึ่งความหมายครอบคลุมทั้งสิ่งที่มีชีวิตและไม่มีชีวิต ล้วนมีอิทธิพลต่อการกระทำของบุคคล มักอยู่ในรูปแบบของการรับรู้ ทัศนคติ และแสดงพฤติกรรมเพื่อที่จะสร้างปฏิสัมพันธ์กับสิ่งรอบตัวของบุคคล เช่น การรับรู้ของบุคคลจากการสนับสนุนทางสังคมของผู้คนรอบข้าง เมื่อบุคคลรอบข้างกระทำพฤติกรรมที่แสดงออกถึงการสนับสนุนช่วยเหลือบุคคลแบบใด รวมทั้งปริมาณและความถี่ของการกระทำที่เกิดขึ้นอยู่ในระดับใด การแสดงออกเช่นนี้เป็นสถานการณ์ที่บุคคลเกิดการรับรู้ และนำมาตีความว่าตนเองได้รับการสนับสนุนทางสังคมแบบใด หลังจากนั้นบุคคลจึงแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ อันเป็นผลสืบเนื่องจากการได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากบุคคลรอบข้าง เป็นต้น สถานการณ์เหล่านี้อาจจัดอยู่ใน 2 รูปแบบ คือ รูปแบบที่หนึ่ง สถานการณ์ที่เอื้ออำนวยให้เกิดพฤติกรรมอันพึงประสงค์ เป็นสิ่งที่แวดล้อมรอบตัวของบุคคลที่เอื้ออำนวย สนับสนุน และส่งเสริมให้เกิดพฤติกรรมใด ๆ เช่น การได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบรักสนับสนุนและใช้เหตุผลมาก การเห็นแบบอย่างที่เหมาะสมมาก การเปิดรับข้อมูลที่มีประโยชน์มาก เป็นต้น และรูปแบบที่สอง สถานการณ์ที่เป็นอุปสรรคต่อการเกิดพฤติกรรม ซึ่งเป็นสิ่งที่อยู่รอบตัวของบุคคลที่ขวางกั้น และเป็นอุปสรรคที่ทำให้บุคคลไม่แสดงพฤติกรรมใด ๆ ได้ เช่น การมีภาระงานที่มากเกินไป และการเผชิญสถานการณ์การอยู่ใกล้แหล่งยาเสพติด เป็นต้น

สาเหตุด้านจิตลักษณะเดิม (Psychological traits)

จิตลักษณะเดิมเกิดจากการสั่งสมของบุคคลตั้งแต่วัยเยาว์สืบเนื่องติดตัวมาในสถานการณ์ใด ๆ ซึ่งมักเป็นจิตลักษณะที่มีพื้นฐานมาจากการถ่ายทอดทางสังคม และการอบรมสั่งสอนจากครอบครัว โรงเรียน และศาสนา เป็นต้น

สาเหตุที่เกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างสถานการณ์และจิตลักษณะเดิม

การปฏิสัมพันธ์ระหว่างสถานการณ์และจิตลักษณะเดิมเป็นสาเหตุที่เกิดจากการมีอิทธิพลร่วมกันระหว่างสถานการณ์ที่บุคคลเผชิญและจิตลักษณะเดิม ซึ่งเรียกว่า

“Mechanical interaction” เช่น พฤติกรรมการขับที่เร็วเกินกว่าที่กฎหมายกำหนด อาจเกิดจากการปฏิสัมพันธ์ระหว่างสถานการณ์และจิตลักษณะเดิม โดยบุคคลผู้ขับที่มีลักษณะมุ่งอนาคต ควบคุมตนน้อยในขณะขับที่รถยนต์ อาจก่อให้เกิดการฝ่าฝืนกฎจราจร โดยเมื่อมีสถานการณ์ภายนอกมาประกอบ ไม่ว่าจะเป็นสภาพพื้นผิวถนนมีความเรียบ รถสัญจรบนถนนน้อย ระยะห่างระหว่างรถยนต์คันที่อยู่ข้างหน้ากับรถยนต์ของผู้ขับที่มีมาก จึงมีโอกาที่ทำให้ผู้ขับที่ขับเร็วมาก ยิ่งขึ้น เป็นต้น อิทธิพลของจิตลักษณะและสถานการณ์ลักษณะนี้จะปรากฏให้เห็นจากการวิเคราะห์ทางสถิติ เช่น การวิเคราะห์ความแปรปรวนตั้งแต่สองทางขึ้นไป (Two-way Analysis of Variance) หรือที่เรียกว่า การวิเคราะห์องค์ประกอบ (Factorial analysis) หรือการวิเคราะห์อิทธิพลเชิงเส้น (Path Analysis) เป็นต้น

สาเหตุด้านจิตลักษณะตามสถานการณ์ (Psychological states)

สาเหตุด้านจิตลักษณะตามสถานการณ์เป็นจิตลักษณะที่มีความเป็นพลวัต มีการเปลี่ยนแปลงทั้งในเชิงของคุณภาพและปริมาณได้มาก โดยเป็นผลมาจากสถานการณ์ ปัจจุบันร่วมกับจิตลักษณะเดิมของบุคคล อีกทั้งยังมีความเกี่ยวข้องกับการแสดงพฤติกรรมจิตลักษณะที่ปรับเปลี่ยนไปตามสถานการณ์นี้เรียกว่า “จิตลักษณะตามสถานการณ์” เช่น ความเครียดของบุคคลที่หาเช่ากินค่าในช่วงที่มีสถานการณ์โรคระบาด COVID-19 จะเห็นได้ว่าบุคคลกลุ่มนี้มีความเครียดในการหารายได้ที่มีการเปลี่ยนแปลงเป็นช่วง ๆ โดยในช่วงก่อนที่จะมีโรคระบาดบุคคลกลุ่มนี้ยังมีความเครียดในการหารายได้ไม่มาก ต่อมาเมื่อเข้าสู่ช่วงที่มีการระบาดของโรคลุกลามไปทั่วประเทศไทย ความเครียดในการหารายได้ก็เพิ่มมากขึ้น และอาจลดลงเมื่อสถานการณ์การระบาดดีขึ้นหรือภาครัฐมีมาตรการช่วยเหลือต่าง ๆ แต่อาจเพิ่มขึ้นอีกหากรัฐบาลประกาศใช้มาตรการห้ามประชาชนออกนอกบ้านในเวลาที่ภาครัฐกำหนด เป็นต้น อย่างไรก็ตาม ระดับหรือปริมาณของจิตลักษณะตามสถานการณ์ในบุคคลที่อยู่ร่วมสถานการณ์เดียวกัน อาจพบว่ามี ความแตกต่างกันได้ขึ้นอยู่กับพื้นฐานของจิตลักษณะเดิมที่เกี่ยวข้อง เช่น ลักษณะนิสัย ความเครียดของแต่ละบุคคล ส่วนจิตลักษณะตามสถานการณ์อื่น ๆ ที่สำคัญได้แก่ ทักษะของบุคคลที่มีต่อพฤติกรรม ความเชื่ออำนาจในตนเองเฉพาะด้าน และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เฉพาะด้าน

3.4 การวัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ

จากการทบทวนวรรณกรรมพบว่า ไม่มีแบบวัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่เป็นมาตรฐานสากล ผู้วิจัยจึงขอนำแบบวัดสภาพแวดล้อมทางวิชาการซึ่งมีความใกล้เคียงกับการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการมาใช้วัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ อย่างไรก็ตามแบบวัดสภาพแวดล้อมทางวิชาการมีความหลากหลาย ขึ้นอยู่กับการนิยามและองค์ประกอบที่ผู้วิจัยต้องการจะศึกษา ตามที่กล่าวมาในหัวข้อองค์ประกอบของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ

ทิพย์วรรณ หันหาบุญ (2544) ได้สร้างแบบสอบถามความคิดเห็นของนักศึกษา ผู้ที่สำเร็จการศึกษา และคณาจารย์ ที่มีต่อสภาพแวดล้อมทางวิชาการของการจัดการศึกษาใน หลักสูตรวิทยาศาสตร์มหาบัณฑิต คณะทรัพยากรชีวภาพและเทคโนโลยี มหาวิทยาลัยเทคโนโลยี พระจอมเกล้าธนบุรี ซึ่งข้อวัดเป็นแบบสอบถามความคิดเห็นใน 4 ด้าน คือ ด้านการจัดการเรียน การสอน ด้านหลักสูตร ด้านความสัมพันธ์ทางวิชาการระหว่างอาจารย์กับนักศึกษา และด้านการ จัดบริการทางวิชาการ แบบวัดมีลักษณะเป็นประมาณค่า 5 ระดับ ผู้ตอบจะต้องตอบว่ามีความ คิดเห็นของตนในระดับใดตั้งแต่ 1 เห็นด้วยน้อยที่สุด ถึง 5 เห็นด้วยมากที่สุด โดยแบบสอบถามทั้ง ฉบับมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .94

นันทน์ภัส อัจฉริยบุตร (2557) ได้สร้างแบบวัดทัศนคติของนิสิตต่อสภาพแวดล้อม ทางวิชาการของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ซึ่งข้อวัดเป็นแบบสอบถามทัศนคติของนิสิตที่มีต่อ สภาพแวดล้อมทางวิชาการของ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒใน 5 ด้าน คือ ด้านการจัดบริการ ทางวิชาการ ด้านกิจกรรมความร่วมมือทางวิชาการ ด้านการจัดการเรียนการสอน ด้านหลักสูตร และด้านความสัมพันธ์ทางวิชาการระหว่างอาจารย์กับนิสิต แบบสอบถามเป็นมาตราส่วน ประมาณค่า 5 ระดับ ผู้ตอบจะต้องตอบว่ามีความคิดเห็นของตนในระดับใดตั้งแต่ 1 เห็นด้วยกับ ข้อความน้อยที่สุด ถึง 5 เห็นด้วยกับข้อความมากที่สุด โดยแบบสอบถามทั้งฉบับมีค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ .95

สำหรับการวัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยพัฒนาจากแบบ วัดทัศนคติของนิสิตต่อสภาพแวดล้อมทางวิชาการของ นันทน์ภัส อัจฉริยบุตร (2557) ประกอบไป ด้วย 4 องค์ประกอบ คือ 1) ด้านหลักสูตร 2) ด้านการจัดการเรียนการสอน 3) ด้านการจัดบริการ ทางวิชาการ และ 4) ด้านความสัมพันธ์ทางวิชาการระหว่างอาจารย์กับนิสิต มีลักษณะเป็นแบบ รายงานตนเองมาตรประมาณค่า 4 ระดับ ตั้งแต่ 1 (ตรงน้อยที่สุด) จนถึง 4 (ตรงมากที่สุด) ลักษณะการให้คะแนนสอดคล้องกับการตอบ โดยผู้ที่ตอบ 1 ได้ 1 คะแนน จนถึง ผู้ที่ตอบ 4 ได้ 4 คะแนน โดยผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่า แสดงว่ามีการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่สูงกว่าผู้ ที่ได้คะแนนจากแบบวัดน้อยกว่า

4. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเอกลักษณ์แห่งตน

ในหัวข้อนี้ผู้วิจัยมีความประสงค์ที่จะนำเสนอรายละเอียดเกี่ยวกับเอกลักษณ์แห่งตน (Identity) โดยเริ่มจากการอธิบายถึงความหมายของเอกลักษณ์แห่งตน องค์ประกอบของ เอกลักษณ์แห่งตน แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับเอกลักษณ์แห่งตน และการวัดเอกลักษณ์แห่ง ตน ตามลำดับดังต่อไปนี้

4.1 ความหมายของเอกลักษณ์แห่งตน

Erikson (1956) อธิบายว่าเอกลักษณ์แห่งตนเกิดจากการยอมรับในคุณลักษณะเฉพาะและความคงอยู่ของตนเอง และแบ่งปันการรับรู้กับผู้อื่น โดย Erikson (1968) ได้อธิบายเพิ่มเติมว่า ในระหว่างกระบวนการพัฒนาการของบุคคล การค้นหาเอกลักษณ์แห่งตนเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นตามปกติ และบุคคลหลีกเลี่ยงไม่ได้ที่จะสร้างค่านิยม คุณลักษณะเฉพาะ รวมทั้งข้อเด่นและข้อด้อยของตนเอง (Guo, Ning, & Qin, 2020)

Erikson (1968) เสนอว่า เอกลักษณ์แห่งตน หมายถึง การที่บุคคลมีความสามารถในการประสานลักษณะภายในตน ซึ่งเป็นลักษณะเฉพาะตัวของแต่ละบุคคลกับลักษณะภายนอกคือประสบการณ์จากสังคมที่เกิดขึ้นในช่วงวัยรุ่น บุคคลสามารถประเมินหรือตัดสินใจได้ด้วยตนเองได้ว่าตนเองนั้นคือใคร มีความสามารถอะไร ควรจะมีความเชื่อ และมีแนวทางดำเนินชีวิตไปในทางใด ความสามารถนี้มีลักษณะที่เฉพาะตัวผสมกับลักษณะที่เหมือนคนอื่นรวมอยู่ในตัวบุคคลหนึ่งด้วย

Marcia (1980 อ้างถึงใน พิมพ์นภัสสรฯ หงษ์จ้อย 2560) ได้นิยามเอกลักษณ์แห่งตนว่าหมายถึง โครงสร้างตัวตนของบุคคล (Self-structure) อันเป็นโครงสร้างที่บุคคลมีกระบวนการสร้างขึ้นจากภายใน เป็นแรงขับของส่วนต่าง ๆ ในตัวบุคคลอย่างเป็นพลวัต เป็นความสามารถ ความเชื่อส่วนบุคคล รวมทั้งประวัติความเป็นมาของตัวบุคคลด้วยเช่นกัน หากบุคคลสามารถพัฒนาโครงสร้างส่วนตนได้ดีเท่าใด บุคคลนั้นจะสามารถแสดงออกถึงการมีลักษณะเฉพาะส่วนตนและความคล้ายคลึงกับผู้อื่น รวมทั้งการรู้ข้อดีและข้อด้อยของตนเองในการกระทำสิ่งต่าง ๆ แต่ถ้าบุคคลไม่ได้พัฒนาโครงสร้างส่วนตนมากพอ จะส่งผลให้บุคคลเกิดการสับสนเกี่ยวกับความพิเศษเฉพาะตน ที่แตกต่างจากผู้อื่น และบุคคลนั้นจะต้องอาศัยการประเมินตนเองจากแหล่งทรัพยากรภายนอกอยู่ตลอดเวลา นอกจากนี้การที่บุคคลจะมีเอกลักษณ์แห่งตนขึ้นมาได้นั้น แต่ละบุคคลจะต้องผ่านกระบวนการสร้างความเป็นตัวตนโดยการค้นหาและตกลงใจยึดมั่นในรูปแบบบางอย่างที่บุคคลเห็นว่าเป็นลักษณะที่บ่งบอกความเป็นตัวของตัวเอง หากบุคคลนั้นผ่านทั้งการค้นหาและยึดมั่นจะนำไปสู่การเป็นบุคคลที่มีเอกลักษณ์แห่งตนที่ประสบความสำเร็จ

Waterman (1988) อธิบายว่า เอกลักษณ์แห่งตนในความหมายของอิริคสัน หมายถึงผลรวมของความเชื่อมั่น ค่านิยม และอุดมการณ์ซึ่งบุคคลสามารถกำหนดแนวทางเลือก อุดมการณ์และความเชื่อได้อย่างเหมาะสมตามแนวทาง วัตถุประสงค์และวิถีชีวิตของตนเองได้

Lerner (2002) อธิบายว่า เอกลักษณ์แห่งตนเป็นการผสมผสานระหว่างคุณลักษณะเฉพาะของบุคคลกับรูปแบบของสังคม และสร้างนิยามความเป็นตัวตน โดยเป็นการนิยามอันเกิดจากการนิยามตนเอง และการนิยามจากมุมมองของผู้อื่น ทั้งนี้เอกลักษณ์แห่งตนยังเปรียบเสมือนชุดกระบวนการคิด ความรู้สึก ค่านิยม ทศนคติและพฤติกรรมที่บ่งบอกความเป็นตัวตนของบุคคล อันเป็นสิ่งที่บุคคลใช้กำหนดว่า “ฉันคือใคร” และใช้ความเป็นตัวตนนั้นในการปฏิบัติตนต่อสังคมและกำหนดทิศทางในการดำเนินชีวิตต่อไปในอนาคต

ปรีชา ธรรมมา (2548) อธิบายว่า เอกลักษณ์แห่งตน หมายถึงลักษณะอันเป็นเอกภาพภายในของบุคคล อันเนื่องมาจากผลของการบูรณาการในพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของบุคคลในแต่ละช่วงอายุ เอกลักษณ์แห่งตนสามารถเปลี่ยนแปลงไปตามวัยและประสบการณ์ รวมทั้งสะท้อนให้เห็นถึงบุคลิกภาพของบุคคลนั้น

ดวงเดือน พันธุมนาวิน (2541 อ้างถึงใน ธิดารัตน์ แยมน์ม, 2558) อธิบายว่า เอกลักษณ์แห่งตน หมายถึงโครงสร้างบุคลิกภาพของบุคคลอันเกิดจากการสร้างและยอมรับตนเองว่ามีลักษณะคงที่และต่อเนื่องมาตั้งแต่วัยเด็กจนเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ ในขณะที่เดียวกันบุคคลย่อมเข้าใจในบทบาทหน้าที่ของตนตามที่สังคมและวัฒนธรรมของตนกำหนด สามารถเข้าใจและเห็นว่าลักษณะความรู้ ความสามารถและความต้องการของตนนั้น สอดคล้องตามความต้องการของสังคมและครอบครัว ทำให้เกิดความมั่นใจในตนเองว่าตนเองจะสามารถทำทุกอย่างได้ดีตามมาตรฐานของตนเองและสังคมไปพร้อมกัน

สรุปได้ว่าเอกลักษณ์แห่งตน หมายถึง คุณลักษณะเฉพาะของแต่ละบุคคลที่มีการตระหนักรู้ในบทบาทของตนเอง รู้จักและเข้าใจตนเองว่าเป็นอย่างไร ตลอดจนการยอมรับในความแตกต่างระหว่างบุคคล มีค่านิยม ความเชื่อ และจุดมุ่งหมายที่เป็นของตนเอง มีการแสดงบทบาทอย่างเหมาะสม สอดคล้องกับความปรารถนาของสังคมและวัฒนธรรม รวมทั้งสามารถที่จะปรับตัวเมื่อเกิดการเปลี่ยนแปลง

4.2 องค์ประกอบของเอกลักษณ์แห่งตน

หากกล่าวโดยทั่วไปองค์ประกอบอันเป็นปัจจัยที่ก่อให้เกิดเอกลักษณ์แห่งตนนั้นปรากฏอยู่ทั้งภายนอกและภายในตัวบุคคล แต่เมื่อพิจารณาในกรอบของการวิเคราะห์ที่กว้างออกไป อาจจัดจำแนกออกเป็น 6 องค์ประกอบ ดังที่ Prescott (1957) เรียกว่ากรอบ 6 ด้านสำหรับการวิเคราะห์พฤติกรรมมนุษย์ (six – area framework for an analysis of human behavior) ซึ่งประกอบไปด้วย 1) องค์ประกอบและกระบวนการทางกายภาพ 2) องค์ประกอบและกระบวนการด้านความรักความอบอุ่นภายในครอบครัว 3) องค์ประกอบและกระบวนการด้าน

สังคมและวัฒนธรรม 4) องค์ประกอบและกระบวนการเกี่ยวกับเพื่อนวัยเดียวกัน 5) องค์ประกอบและกระบวนการด้านการพัฒนาการแห่งตน และ 6) องค์ประกอบและกระบวนการด้านการปรับตัว (ปรีชา ธรรมา, 2548)

ดวงเดือน พันธุมนาวิน (2541) อธิบายว่า องค์ประกอบของเอกลักษณ์แห่งตนตามแนวคิดของ Erikson นั้นมีหลากหลายองค์ประกอบที่มีความสำคัญ ไม่ว่าจะเป็นด้านการทำงาน อาชีพ ศาสนา การเมือง บทบาททางเพศ และค่านิยมอื่น ๆ

ปรีชา ธรรมา (2548) อธิบายว่า เอกลักษณ์แห่งตนประกอบไปด้วย เอกลักษณ์แห่งตนทางด้านร่างกาย เพศ บทบาททางเพศ อาชีพ อุดมการณ์และจริยธรรม โดยในช่วงก่อนเข้าสู่วัยรุ่นเอกลักษณ์แห่งตนด้านร่างกายและเพศจะเริ่มตั้งก่อร่างสร้างตัวขึ้น และนำไปสู่การยอมรับตนเองด้านร่างกายและเพศ บุคคลที่ยอมรับตนเองด้านร่างกายและเพศ รวมทั้งบทบาททางเพศจะเป็นผู้ที่มีเอกลักษณ์แห่งตนทางบวกทั้ง 2 ด้าน ต่อมาเมื่อบุคคลมีการสร้างสัมพันธภาพกับบุคคลรอบข้าง โดยการเข้าร่วมเป็นสมาชิกของกลุ่มทางสังคม เมื่อนั้นเอกลักษณ์แห่งตนด้านสังคมจะเกิดขึ้น รวมทั้งเมื่อบุคคลมีความเจริญงอกงามด้านกระบวนการคิดสูงขึ้นก็จะพัฒนาเอกลักษณ์แห่งตนด้านอาชีพ ด้านอุดมการณ์และจริยธรรม

จากที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่าเอกลักษณ์แห่งตนมีหลากหลายองค์ประกอบแยกเป็น 2 ลักษณะคือ 1) ลักษณะภายใน หมายถึง การที่บุคคลรู้จักและเข้าใจเกี่ยวกับตนเอง และ 2) ลักษณะภายนอก หมายถึง การที่บุคคลมีความเข้าใจและยอมรับการผูกพันกับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวัฒนธรรมของตน ก่อให้เกิดเอกลักษณ์แห่งตนในด้านต่าง ๆ หล่อหลอมเป็นบุคลิกภาพของบุคคล

4.3 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับเอกลักษณ์แห่งตน

4.3.1 ทฤษฎีพัฒนาการทางจิตสังคมของ Erikson

ทฤษฎีพัฒนาการทางจิตสังคมของ Erikson (1968) ได้เสนอทฤษฎีพัฒนาการทางจิตสังคม (Psychosocial Development Theory) ซึ่งให้ความสำคัญกับภารกิจพัฒนาการ (Developmental Task) อธิบายในรูปแบบของลำดับขั้นพัฒนาการ 8 ขั้น ครอบคลุมในทุกช่วงอายุของบุคคล โดยในแต่ละขั้นจะมีภาวะวิกฤติ (Crisis) หรือเรียกอีกอย่างหนึ่งว่าสภาวะลำบากทางจิตสังคม (Psychosocial Dilemma) ที่เป็นความขัดแย้งระหว่างแรงกระตุ้นภายในของบุคคลกับสังคมโลก อันจะส่งผลกระทบทั้งในแง่ลบและแง่บวกต่อตัวบุคคลได้ อีกทั้งเป็นภาวะวิกฤติที่ทุกคนต้องเผชิญและต้องได้รับการแก้ไข (ประณต คำจิณ, 2549)

ขั้นที่ 1 ความรู้สึกไว้วางใจ – ความไม่ไว้วางใจ (Trust versus Mistrust)

พัฒนาการในขั้นนี้อยู่ในช่วงปีแรกของชีวิต ตั้งแต่แรกเกิดถึงหนึ่งปี ทารกต้องการการพึ่งพิงผู้อื่น ยังไม่สามารถช่วยเหลือหรือดูแลตนเองได้ ผู้เลี้ยงดูจึงมีบทบาทสำคัญเป็นอย่างมากต่อเด็กวัยนี้ โดยความรู้สึกไว้วางใจ (Trust) จะเกิดขึ้นเมื่อทารกได้รับการเลี้ยงดูอย่างอบอุ่นและการดูแลเอาใจใส่อย่างเหมาะสม ในทางกลับกันทารกอาจเกิดความรู้สึกไม่ไว้วางใจ (Mistrust) อันเนื่องมาจากการเลี้ยงดูของผู้เลี้ยงดูที่ไม่ให้ความสนใจ โดยอาจส่งผลให้เมื่อทารกโตขึ้นจะกลายเป็นบุคคลที่มีความรู้สึกไม่มั่นคงปลอดภัย และขาดความสามารถในการสร้างสัมพันธ์กับผู้อื่นได้

ขั้นที่ 2 ความรู้สึกเป็นอิสระ – ความละอายและความไม่แน่ใจ

(Autonomy versus Shame and doubt)

พัฒนาการในขั้นนี้จะพัฒนาในช่วงเด็กอายุ 1 – 3 ปี เด็กในวัยนี้จะมีการพัฒนาการทางด้าน กล้ามเนื้อและการเคลื่อนไหวมากขึ้น ทำให้เด็กมีพัฒนาการทางด้านการควบคุมตนเองที่มากขึ้น ทั้งการปัสสาวะ ขับถ่าย และการสำรวจสิ่งต่าง ๆ อีกทั้งยังต้องการอิสระจากผู้ใหญ่ ซึ่งผู้ดูแลควรกระตุ้นให้เด็กได้ฝึกฝนทักษะใหม่ ๆ หากเด็กยังไม่สามารถทำได้ ผู้ดูแลไม่ควรตำหนิหรือปิดกั้นไม่ให้เด็กทำสิ่งนั้น เนื่องจากอาจเป็นสาเหตุให้เด็กมีความรู้สึกอายเกี่ยวกับสิ่งที่ทำและไม่แน่ใจในความสามารถของตน

ขั้นที่ 3 ความคิดริเริ่ม – ความรู้สึกผิด (Initiative versus Guilt)

พัฒนาการในขั้นที่ 3 นี้จะเกิดขึ้นกับเด็กอายุ 3 – 5 ปี เด็กวัยนี้จะมีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ผ่านการเล่น เด็กเริ่มเรียนรู้ในการวางแผนและพยายามทำตามแผนให้สำเร็จ ผู้เลี้ยงดูควรส่งเสริม สนับสนุนความคิดริเริ่มของเด็กโดยการให้อิสระในการเล่น เด็กจะได้ใช้จินตนาการอย่างเต็มที่ หากเด็กรู้สึกว่าตนเองถูกขัดขวางหรือไม่ได้เล่น อาจส่งผลให้เด็กเกิดความรู้สึกผิดเกี่ยวกับความคิดของตนเองได้

ขั้นที่ 4 ความขยันขันแข็ง – การมีปมด้อย (Industry versus Inferiority)

พัฒนาการในขั้นนี้จะตรงกับช่วงวัยที่เด็กเรียนชั้นประถมศึกษา อายุ 6 – 12 ปี โดยเป็นการเข้าสู่ระบบการศึกษาอย่างเต็มตัว ในช่วงนี้เด็กจะเกิดการเรียนรู้ในเรื่องของความขยัน หากเด็กทำงานสำเร็จและได้รับคำชมเชย ผลลัพธ์ที่จะตามมาคือ เด็กมีทัศนคติที่ดีต่องานที่ทำและมีความรู้สึกขยัน อยากทำงานยิ่งขึ้น แต่หากเด็กได้รับการตำหนิแทนการได้รับคำชมเชย หรือการถูกปฏิบัติอย่างไม่เหมาะสม จะส่งผลให้เด็กเกิดความรู้สึกมีปมด้อยได้

ขั้นที่ 5 การมีเอกลักษณ์ของตนเอง – ความสับสนในเอกลักษณ์ (Identity versus Identity confusion)

พัฒนาการในขั้นนี้จะอยู่ในช่วงวัยรุ่น อายุ 12 -19 ปี ในช่วงวัยนี้วัยรุ่นมีภารกิจพัฒนาการที่จะต้องตอบคำถามว่า “ฉันคือใคร” และค้นหาตัวตนโดยมีพื้นฐานมาจากพัฒนาการในขั้นต่าง ๆ ก่อนหน้า ผสมผสานกับประสบการณ์ที่ผ่านมา สัมพันธภาพกับผู้อื่น และค่านิยมของตน จึงจะหลอมรวมเป็นเอกลักษณ์แห่งตนได้ โดยวัยรุ่นที่ไม่สามารถพัฒนาเอกลักษณ์แห่งตนได้ จะส่งผลให้เกิดความสับสน ไม่มั่นใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง มีความไม่แน่ใจว่าตนเป็นใครและควรจะทำสิ่งใด

ขั้นที่ 6 ความสนิทสนมรักใคร่ – ความโดดเดี่ยว (Intimacy versus Isolation)

พัฒนาการในขั้นนี้จะตรงกับช่วงวัยผู้ใหญ่ตอนต้น อายุ 20 – 34 ปี โดยหลังจากที่ได้ค้นหาเอกลักษณ์แห่งตนแล้ว บุคคลจะเกิดความต้องการความสนิทสนมรักใคร่และเตรียมตัวที่จะสร้างสัมพันธภาพแบบสนิทสนมในแง่ของความสามารถที่จะดูแลและแบ่งปันประสบการณ์กับผู้อื่น ซึ่งไม่จำกัดอยู่แค่คู่สมรสเท่านั้น อาจเป็นความสัมพันธ์กับเพื่อนหรือผู้ที่ใกล้ชิด บุคคลที่ไม่สามารถสร้างความสนิทสนมรักใคร่กับผู้อื่นได้จะนำไปสู่ความรู้สึกโดดเดี่ยวและขาดการดูแลตนเอง

ขั้นที่ 7 การเป็นผู้ให้แกผู้อื่น – การหมกมุ่นกับตนเอง (Generatively versus Stagnation)

พัฒนาการในขั้นนี้ดำเนินในช่วงวัยผู้ใหญ่ตอนกลาง อายุ 35 – 64 ปี เป็นช่วงที่บุคคลมีหน้าที่การงานที่ค่อนข้างมั่นคง มีความสมบูรณ์ในชีวิต เกิดความพร้อมที่อยากเป็นผู้ให้แก่คนรุ่นต่อไป โดยการเป็นที่พึ่งและการให้คำแนะนำแก่คนรุ่นหลัง ผู้ที่ไม่สามารถผ่านขั้นนี้ได้ จะเกิดการหมกมุ่น คำนึงถึงแต่ความต้องการของตน และมีการปฏิเสธความรับผิดชอบต่อสังคม

ขั้นที่ 8 ความสุขสงบ – ความท้อแท้สิ้นหวัง (Integrity versus Despair)

พัฒนาการในขั้นนี้อยู่ในช่วงวัยผู้ใหญ่ตอนปลาย อายุ 65 ปีขึ้นไป บุคคลในวัยนี้ควรที่จะสามารถยอมรับและพึงพอใจกับช่วงชีวิตที่ผ่านมาของตน ผู้ที่สามารถยอมรับในชีวิตของตนได้ ในห้วงวาระสุดท้ายนี้จะมีความเคารพในตนเองและสามารถเผชิญกับความตายด้วยความภาคภูมิใจ ทำให้เกิดความสุขสงบในบั้นปลาย ขณะที่ผู้ที่ไม่สามารถยอมรับการเปลี่ยนแปลงนี้ได้ จะรู้สึกชีวิตที่ผ่านมาแต่ความผิดพลาด ทำให้รู้สึกว่าตนเองล้มเหลวและกลายเป็นความท้อแท้สิ้นหวังในที่สุด

ขั้นพัฒนาการทั้ง 8 ขั้นตามทฤษฎีพัฒนาการทางจิตสังคม สามารถสรุปได้ดังตารางต่อไปนี้

ตาราง 2 สรุปวิกฤตการณ์ในแต่ละขั้นของชีวิต (Psychosocial Dilemmas) ตามทฤษฎีพัฒนาการทางจิตสังคมของ Erikson (สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล, 2561ก)

ลำดับ	ช่วงอายุ	ลักษณะของวิกฤตการณ์ที่ปะทะกันอยู่	
		งานพัฒนาการที่ต้องจัดการให้บรรลุ (Developmental tasks)	ภาวะการณ์ที่ยากลำบากต่อการบรรลุงานพัฒนาการ (Dilemma)
1	แรกเกิดถึง 1 ปี	ความไว้วางใจ (Trust)	ความไม่ไว้วางใจ (Mistrust)
2	1 – 3 ปี	ความเป็นตัวของตัวเอง (Autonomy)	ความละอายใจ (Shame and doubt)
3	3 – 5 ปี	ความคิดริเริ่ม (Initiative)	ความรู้สึกผิด (Guilt)
4	6 – 12 ปี	ความขยันหมั่นเพียร (Industry)	การมีปมด้อย (Inferiority)
5	วัยรุ่น (12 – 19 ปี)	การมีเอกลักษณ์ของตนเอง (Identity)	ความสับสนในเอกลักษณ์ (Role confusion)
6	ผู้ใหญ่ตอนต้น (20 – 34 ปี)	ความสนิทสนมรักใคร่ (Intimacy)	ความโดดเดี่ยว (Isolation)
7	ผู้ใหญ่ตอนกลาง (35 – 64 ปี)	การเป็นผู้ให้/เป็นหลักแก่ผู้อื่น (Generativity)	การหมกมุ่นอยู่กับตนเอง (Stagnation)
8	ผู้ใหญ่ตอนปลาย (65 ปีขึ้นไป)	ความสูงส่ง (Integrity)	ความท้อแท้สิ้นหวัง (Despair)

4.3.2 ทฤษฎีเอกลักษณ์แห่งตนของ Marcia

Marcia (1980 as cited in Steinberg, 1996) อธิบายว่า การที่บุคคลมีเอกลักษณ์แห่งตนนั้น เกิดจากกระบวนการสร้างเอกลักษณ์แห่งตน (Identity process) ประกอบด้วย 2 กระบวนการ ได้แก่ 1) วิกฤตการณ์ทางเอกลักษณ์แห่งตน (Crisis) หรือที่ต่อมา

เรียกว่า การค้นหาเอกลักษณ์แห่งตน (Exploration) และ 2) การยึดมั่นในเอกลักษณ์แห่งตน (Commitment) โดยมีรายละเอียดดังนี้

1) การค้นหาเอกลักษณ์แห่งตน (Exploration) หมายถึง การที่วัยรุ่นต้องค้นหาและพิจารณาตัวเลือกทางเอกลักษณ์แห่งตนอันหลากหลายที่สามารถเป็นไปได้

2) การยึดมั่นในเอกลักษณ์แห่งตน (Commitment) หมายถึง การตกลงใจในการเลือกรับเอารูปแบบเอกลักษณ์รูปแบบใดรูปแบบหนึ่งมาเป็นเอกลักษณ์แห่งตน

โดย Marcia ให้ความสำคัญกับกระบวนการสร้างเอกลักษณ์ในช่วงวัยรุ่นว่าเป็นช่วงเวลาสำคัญที่บุคคลจะสร้างเอกลักษณ์แห่งตนที่มั่นคงและประสบความสำเร็จ เนื่องจากช่วงวัยรุ่นเป็นช่วงที่พัฒนาการด้านร่างกาย พัฒนาการด้านสติปัญญา รวมทั้งความคาดหวังของสังคมเกิดขึ้นพร้อมกันเป็นครั้งแรกและสนับสนุนให้วัยรุ่นได้ค้นหา และสังเคราะห์ความเป็นตัวตนที่เป็นมาตั้งแต่วัยเด็กเพื่อสร้างตัวตนที่แข็งแกร่งและมั่นคงต่อไปในวัยผู้ใหญ่ ผลสำเร็จที่ได้จากกระบวนการสร้างเอกลักษณ์แห่งตนในวัยรุ่นจะทำให้โครงสร้างตัวตนของบุคคลมีความยืดหยุ่น (Flexible) สามารถรับมือกับการเปลี่ยนแปลงทั้งในด้านสังคมและด้านสัมพันธภาพที่จะเกิดขึ้นต่อไปได้ ซึ่งจะทำให้บุคคลสามารถปรับตัวและมีเอกลักษณ์แห่งตนที่ประสบความสำเร็จไปตลอดชีวิต (Marcia, 1980)

กระบวนการสร้างเอกลักษณ์แห่งตนทั้ง 2 กระบวนการดังกล่าว สามารถร่วมกันกำหนดสถานะทางเอกลักษณ์แห่งตน (Identity status) ได้ 4 รูปแบบ คือ 1) แบบประสบความสำเร็จ (Identity achievement) 2) แบบรับตามผู้อื่น (Foreclosure) 3) แบบแสวงหาเอกลักษณ์ (Moratorium) และ 4) แบบสับสนในเอกลักษณ์ (Identity diffusion) โดยสามารถแสดงเป็นแผนภาพได้ดังต่อไปนี้

		การยึดมั่นในเอกลักษณ์	
		มีแล้ว	ยังไม่มี
การค้นหาเอกลักษณ์	มีแล้ว	ประสบความสำเร็จ (Identity achievement)	แสวงหาเอกลักษณ์ (Moratorium)
	ยังไม่มี	รับตามผู้อื่น (Foreclosure)	สับสนในเอกลักษณ์ (Identity diffusion)

ภาพประกอบ 1 สถานะทางเอกลักษณ์ ตามทฤษฎีเอกลักษณ์แห่งตนของ Marcia

รายละเอียดของแต่ละสถานะทางเอกลักษณ์แห่งตน สามารถอธิบายได้ดังต่อไปนี้ (ประณต คำจิณ, 2549)

สถานะที่ 1 สถานะแบบประสบความสำเร็จ (Identity achievement) เป็นรูปแบบสถานะทางเอกลักษณ์แห่งตนที่บุคคลมีการค้นหาตัวเลือกทางเอกลักษณ์แห่งตน ด้วยวิธีการประเมินและพิจารณาอย่างระมัดระวัง จากนั้นจึงทำการตกลงใจที่จะยึดมั่นในรูปแบบของเอกลักษณ์แห่งตนที่ตนเองเลือกและดำเนินชีวิตไปในทิศทางนั้น ท้นที่บุคคลมีเอกลักษณ์แห่งตนที่ประสบความสำเร็จจะเกิดการยอมรับในตนเอง กำหนดตนเองได้อย่างมั่นคง และเกิดการยึดมั่นแนวทางในด้านอาชีพ ศาสนาและอุดมการณ์ทางการเมือง ตลอดจนการยอมรับในศักยภาพ โอกาสและขีดจำกัดของตนอย่างเป็นความจริงมากขึ้น

สถานะที่ 2 สถานะแบบรับตามผู้อื่น (Foreclosure) เป็นบุคคลที่ยังไม่มีการค้นหาเอกลักษณ์แห่งตน แต่ได้มีการรับเอาและยึดมั่นในเอกลักษณ์แห่งตนเรียบร้อยแล้ว โดยไม่ได้เกิดจากการสำรวจตนเอง แต่เป็นสิ่งที่ถูกกำหนดมาให้ โดยส่วนใหญ่ได้รับอิทธิพลจากพ่อแม่ บุคคลจะกลายเป็นคนที่ผู้อื่นปรารถนาให้เขาเป็น โดยไม่ได้ตัดสินใจด้วยตนเอง บุคคลที่อยู่ในสถานะนี้จะมีลักษณะด้านการพึ่งพา ไม่อดทน คล้อยตามและยึดมั่นในประเพณีนิยม เมื่ออยู่ภายใต้ความเครียดจะปรับตัวได้ไม่ดี ชอบหลีกเลี่ยงความเครียดและการเปลี่ยนแปลง เพื่อที่จะได้รู้สึกว่าคุณเองมีความมั่นคงและปลอดภัย

สถานะที่ 3 สถานะแบบแสวงหาเอกลักษณ์แห่งตน (Moratorium) เป็นรูปแบบทางเอกลักษณ์แห่งตนที่บุคคลมีการค้นหาตัวเลือกทางเอกลักษณ์แห่งตน และอยู่ในระหว่างกระบวนการแสวงหาทางเลือกต่าง ๆ แต่ยังไม่มีการยึดมั่นในรูปแบบเอกลักษณ์แห่งตนแบบใดแบบหนึ่ง ซึ่งสิ่งที่เกิดขึ้นคือ บุคคลจะดูเหมือนมีความสับสน ไม่มั่นคง ไม่สบายใจ มีความกังวลใจ มักจะต่อต้านและไม่ให้ความร่วมมือ

สถานะที่ 4 สถานะแบบสับสนในเอกลักษณ์แห่งตน (Identity diffusion) เป็นบุคคลที่ไม่มีการค้นหาเอกลักษณ์แห่งตนและการยึดมั่นในเอกลักษณ์แห่งตน เป็นผู้ที่ยังไม่ตัดสินใจใด ๆ ทั้งในด้านอาชีพ อุดมการณ์ในรูปแบบใดรูปแบบหนึ่ง หรืออาจจะลองเรียนรู้ทั้งหมด ซึ่งสถานะแบบสับสนในเอกลักษณ์แห่งตนนี้ มักปรากฏในช่วงวัยรุ่นตอนต้นที่ส่วนใหญ่ยังไม่ตัดสินใจเลือกแนวทางในการดำเนินชีวิต แต่หากปรากฏในช่วงวัยรุ่นตอนปลายอาจก่อให้เกิดความสับสนในบทบาทหน้าที่ของตน และเป็นปัญหาต่อไปเมื่อเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ได้

4.4 การวัดเอกลักษณ์แห่งตน

แบบวัดเอกลักษณ์แห่งตนในวัยรุ่น มีรูปแบบการวัดทั้งแบบกึ่งสัมภาษณ์ และแบบสอบถาม เนื้อหาของข้อวัดก็มีความแตกต่างกัน ตามแนวคิดของผู้สร้างแบบวัด โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

แบบวัด The Ego Identity Incomplete Sentence Blank (EI-ISB) ของ Marcia (1966) เป็นแบบกึ่งสัมภาษณ์และต่อข้อความให้เติมประโยค สำหรับแบบกึ่งสัมภาษณ์ (SI) ใช้เวลาตอบ 15 – 30 นาที การตั้งคำถาม ใช้ตามโครงสร้างทฤษฎีของ Erikson และประเด็นที่ศึกษาแบบนำร่องมาแล้ว เพื่อหาวิธีการแสวงหาของบุคคลในด้านเอกลักษณ์แห่งตน เป็นเกณฑ์ที่ใช้กำหนดสถานภาพของเอกลักษณ์แห่งตนทั้ง 4 สถานะ คำถามสัมภาษณ์ประกอบด้วย 3 ส่วนต่อเรื่อง เกี่ยวกับการตัดสินใจในด้านใดด้านหนึ่ง ดังต่อไปนี้ 1) มีการตัดสินใจในด้านดังกล่าวนี้หรือยัง 2) กระบวนการที่บุคคลใช้ในการเข้าสู่การตัดสินใจ และ 3) ปริมาณความมั่นใจและการยึดมั่นในเรื่องที่ได้ตัดสินใจไปแล้ว การวัดประกอบไปด้วย 2 มิติ คือ การแสวงหาเอกลักษณ์แห่งตน และการยึดมั่นในเอกลักษณ์แห่งตน ส่วนแบบต่อข้อความให้เติมประโยค (ISB) ประกอบด้วยข้อวัด 23 ข้อ แต่ละข้อจะเว้นช่องว่างให้ผู้ตอบเลือกคำตอบที่ให้ไว้ โดยจะเป็นลักษณะการแสดงความรู้สึกที่แท้จริงของผู้ตอบ และมีการให้คะแนนคำตอบเป็น 3 2 และ 1 คะแนน (อุษา ศรีจินดารัตน์, 2533)

แบบวัด The Ego Identity Process Questionnaire (EIPQ) ของ Balistreri, Busch-Rossnagel, and Geisinger (1995) ได้พัฒนาขึ้นเพื่อวัดเอกลักษณ์แห่งตนโดยมีพื้นฐานแนวคิดมาจากกระบวนการสร้างเอกลักษณ์แห่งตนของ Marcia เป็นแบบวัดแบบรายงานตนเอง ข้อวัดประกอบไปด้วยข้อความทั้งหมด 32 ข้อ โดยมีทั้งข้อความเชิงบวกและเชิงลบ โดยวัดเอกลักษณ์แห่งตน 8 ด้าน ได้แก่ ด้านอาชีพ ศาสนา การเมือง ค่านิยม ครอบครัว มิตรภาพ การคบหาจิตใจ และบทบาททางเพศ โดยแต่ละด้านประกอบด้วยข้อวัด 4 ข้อ แบ่งเป็นข้อวัดในส่วนการค้นหาเอกลักษณ์แห่งตน 2 ข้อ และการยึดมั่นในเอกลักษณ์แห่งตน 2 ข้อ แบบวัดมีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 6 ระดับ มีพิสัยระหว่าง 1 (ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง) ถึง 6 (เห็นด้วยอย่างยิ่ง) จึงทำให้ง่ายและสะดวกต่อการตอบและการตีความ ตลอดจนสามารถบ่งบอกคะแนนทั้งในส่วนของการค้นหาเอกลักษณ์แห่งตนและการยึดมั่นในเอกลักษณ์แห่งตนได้ แบบวัดมีค่าความเที่ยงสัมประสิทธิ์แอลฟาของด้านการค้นหาเอกลักษณ์แห่งตนเท่ากับ .76 และด้านการยึดมั่นในเอกลักษณ์แห่งตนเท่ากับ .75 นอกจากนี้ Balistreri และคณะได้ทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis : CFA) พบว่า มีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิง

ประจักษ์ โดยเอกลักษณ์แห่งตนประกอบด้วย 2 กระบวนการ คือ 1) การค้นหาเอกลักษณ์แห่งตน และ 2) การยึดมั่นในเอกลักษณ์แห่งตน

Crocetti et al. (2008) ได้ทำการพัฒนาแบบวัดเอกลักษณ์แห่งตนโดยใช้ชื่อว่า The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS) เพื่อทำการวัดกระบวนการสร้างเอกลักษณ์แห่งตน ซึ่งแบบวัดนี้จะวัดกระบวนการสร้างเอกลักษณ์แห่งตน 3 กระบวนการ คือ การค้นหาเอกลักษณ์แห่งตน การยึดมั่นในเอกลักษณ์แห่งตน และการพิจารณาการแสวงหาเอกลักษณ์แห่งตน โดย 2 กระบวนการแรก มาจากพื้นฐานแนวคิดกระบวนการสร้างเอกลักษณ์แห่งตนของ Marcia แต่สำหรับกระบวนการที่ 3 Crocetti และคณะได้พัฒนากระบวนการสร้างเอกลักษณ์แห่งตนนี้เพิ่มเข้าไป แบบวัดประกอบไปด้วยข้อวัด 26 ข้อ แบ่งเป็นการสอบถามเอกลักษณ์แห่งตนใน 2 ด้าน คือ ด้านการเรียนรู้และด้านสัมพันธภาพ ด้านละ 13 ข้อ ลักษณะแบบวัดเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ตั้งแต่ไม่จริงเลย จนถึงจริงที่สุด มีค่าความเที่ยงแบบสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ .89

สำหรับการวัดเอกลักษณ์แห่งตนในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยจะพัฒนาแบบวัดเอกลักษณ์แห่งตนจากแบบวัดเอกลักษณ์แห่งตน (The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale: U-MICS) ของ Crocetti et al. (2008) เนื่องจากเป็นแบบวัดที่มีความสอดคล้องกับแนวคิดของ Marcia ซึ่งงานวิจัยนี้ใช้อ้างอิงเป็นพื้นฐานทฤษฎีเกี่ยวกับเอกลักษณ์แห่งตน โดยแบบวัดมีลักษณะเป็นแบบรายงานตนเองมาตรประมาณค่า 4 ระดับ มีพิสัยระหว่าง 1 (ตรงน้อยที่สุด) จนถึง 4 (ตรงมากที่สุด) โดยผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่า แสดงว่ามีกระบวนการสร้างเอกลักษณ์แห่งตนสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดน้อยกว่า

5. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถแห่งตน

สาระสำคัญในส่วนนี้มุ่งนำเสนอเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถแห่งตน โดยเริ่มจากความหมาย องค์ประกอบ แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง และการวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตนตามลำดับ รายละเอียดดังนี้

5.1 ความหมายของการรับรู้ความสามารถแห่งตน

นักวิชาการในอดีตได้นิยามความหมายแตกต่างกันไปตามทัศนะของแต่ละท่าน การรับรู้ความสามารถแห่งตนจึงมีหลากหลายแง่มุม ต้องใช้เวลาหลายทศวรรษกว่าที่องค์ความรู้เกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถแห่งตนจะเริ่มกระจ่าง (Corsini & Auerbach, 1996, อ้างถึงใน นัยนา ถาวรายุศล, 2560) จนถึงปัจจุบันที่มีการผนวกรวมเป้าหมายในความสำเร็จ ความเชื่อมั่น และความเข้าใจรวมเข้าไประหว่างการนิยามการรับรู้ความสามารถแห่งตนด้วย (นัยนา ถาวรายุศล,

2560) นอกจากนี้ความต้องการมีความสามารถ (competence) ยังมีความคล้ายคลึงกับการการรับรู้ความสามารถแห่งตน โดยความต้องการมีความสามารถ หมายถึงความต้องการของบุคคล การรับรู้หรือรู้สึกเกี่ยวกับความสามารถ หรือมีส่วนร่วมในสิ่งแวดล้อมในความสามารถของตน อย่างมีประสิทธิภาพ ส่งผลดีต่อความพยายามของบุคคลให้ถึงตามความต้องการ และการมีปฏิสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อม (Deci, Olafsen, & Ryan, 2017) นักวิชาการทั้งในประเทศและต่างประเทศได้ให้ความสนใจศึกษาการรับรู้ความสามารถแห่งตนอย่างแพร่หลาย และได้มีการนิยามการรับรู้ความสามารถแห่งตนไว้ดังต่อไปนี้

Bandura (1977) และ Schunk (1989) ได้ให้คำนิยามของการรับรู้ความสามารถแห่งตนทางวิชาการว่าหมายถึง การตัดสินใจส่วนบุคคลเกี่ยวกับความสามารถของตนในการจัดระเบียบและดำเนินการตามแนวทางเพื่อให้บรรลุผลทางการศึกษาตามที่มุ่งหวัง (Bandura, 1977; Schunk, 1989, as cited in Zimmerman, 1995)

Zimmerman (2000) ระบุว่า การรับรู้ความสามารถแห่งตนเป็นปัจจัยที่สามารถทำนายแรงจูงใจและการเรียนรู้ของนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ในฐานะที่เป็นแบบวัดประสิทธิภาพของความสามารถในการรับรู้การรับรู้ความสามารถของตนเองที่แตกต่างกันในเชิงแนวคิดและเชิงจิตวิทยาจากโครงสร้างเกี่ยวกับแรงจูงใจ เช่น การคาดหวังในผลลัพธ์ อคติโน้มน้าว และความเชื่ออำนาจควบคุมตน

Schunk (2003) อธิบายว่า การรับรู้ความสามารถแห่งตนเป็นความเชื่อส่วนตัวของบุคคลเกี่ยวกับความสามารถในการเรียนรู้หรือการแสดงพฤติกรรมในระดับที่กำหนด มีบทบาทสำคัญในแรงจูงใจและการเรียนรู้ โดยการรับรู้ความสามารถแห่งตนยังเป็นกลไกสำคัญในทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม ซึ่งหลักพื้นฐานของทฤษฎีปัญญาสังคมอธิบายว่าความสำเร็จขึ้นอยู่กับปฏิสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรม ตัวบุคคล และสภาพแวดล้อม

Bandura (2010) ระบุว่า การรับรู้ความสามารถแห่งตนหมายถึง ความเชื่อของบุคคลในความสามารถของตนในการควบคุมการทำงานของตนเอง รวมทั้งเหตุการณ์ที่ส่งผลต่อชีวิตของพวกเขา ความเชื่อในการรับรู้ความสามารถแห่งตนเป็นตัวกำหนดว่าบุคคลจะมีความคิด ความรู้สึก การปฏิบัติตน และการกระตุ้นตนเองอย่างไร ความเชื่อดังกล่าวก่อให้เกิดผลกระทบที่หลากหลายผ่าน 4 กระบวนการได้แก่ กระบวนการทางความคิด กระบวนการแรงจูงใจ กระบวนการอารมณ์ และกระบวนการคัดเลือก

สำหรับบริบททางด้านวิชาการ การรับรู้ความสามารถแห่งตน หมายถึงการที่ผู้เรียนจะมีความพยายาม (attempt) และความอดทน (persevere) มากขึ้น เพื่อประสบ

ความสำเร็จ (successful) ในงานที่ผู้เรียนรู้สึกถึงความสามารถของตนเอง การที่ผู้เรียนประสบความล้มเหลวเนื่องจากผู้เรียนต้องการการพัฒนาทักษะที่นำไปสู่ความสำเร็จหรืออาจเกิดจากการที่ผู้เรียนมีทักษะแต่ขาดความรู้สึกถึงความสามารถของตนเองในการใช้ทักษะนั้นให้ดีขึ้น (Vockell, 2005, อ้างถึงใน ประวีณา เอี่ยมยี่สุน, 2553)

สรุปได้ว่าการรับรู้ความสามารถแห่งตน หมายถึง ความเชื่อในความสามารถของตนที่จะดำเนินการในการกระทำเพื่อให้บรรลุผลสำเร็จตามที่ได้ตั้งเป้าหมาย โดยขึ้นกับสติปัญญาและปัจจัยแวดล้อมอื่น ๆ มาประกอบ เช่น ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ลักษณะของงาน และการตัดสินใจที่สอดคล้องกับความสามารถและความถนัดของตน

5.2 องค์ประกอบของการรับรู้ความสามารถแห่งตน

Bandura et al. (1996) ได้ทำการวิเคราะห์หองค์ประกอบของการรับรู้ความสามารถแห่งตนเกี่ยวกับงานวิชาการพบว่า การรับรู้ความสามารถแห่งตนมี 3 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) การรับรู้ความสามารถทางวิชาการ (Perceived academic self-efficacy) 2) การรับรู้ความสามารถทางสังคม (Perceived social self-efficacy) และ 3) การรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเอง (Perceived self-regulatory efficacy) โดยมีรายละเอียด ดังนี้

1) การรับรู้ความสามารถทางวิชาการ (Perceived academic self-efficacy) หมายถึง การเชื่อในความสามารถของตนเองเกี่ยวกับงานวิชาการที่ได้รับมอบหมาย การจัดการเรียนรู้ของตนเอง และการทำตามความคาดหวังทางวิชาการของตนเอง พ่อแม่และครู

2) การรับรู้ความสามารถทางสังคม (Perceived social self-efficacy) หมายถึง การเชื่อในความสามารถของตนเองเกี่ยวกับการสร้างและรักษาสัมพันธภาพทางสังคม รวมทั้งการจัดการกับข้อขัดแย้งระหว่างบุคคลในการแสดงความคิดเห็นที่แตกต่าง

3) การรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเอง (Perceived self-regulatory efficacy) หมายถึง การเชื่อในความสามารถของตนเองในการต้านทานแรงกดดันจากบุคคลอื่นที่ชักชวนให้เข้าร่วมกิจกรรมที่ไม่สมควร การกระตุ้นตนเองให้ทำงานวิชาการและส่งงานให้ตรงเวลารวมทั้งการติดตามกิจกรรมทางวิชาการแม้ว่าจะมีกิจกรรมอื่นที่น่าสนใจกว่าให้ทำ

5.3 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถแห่งตน

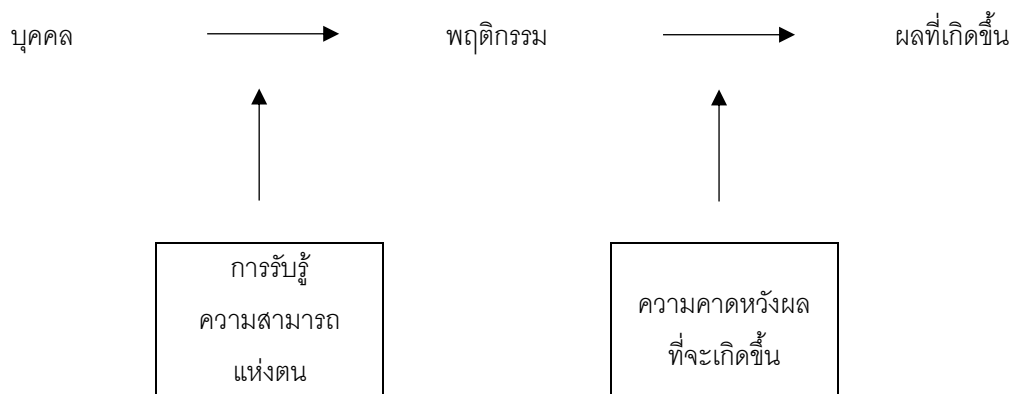
ทฤษฎีการรับรู้ความสามารถแห่งตนของ Bandura

การรับรู้ความสามารถแห่งตน (Self-efficacy) นั้นในระยะแรก Bandura ได้นำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับความคาดหวังในความสามารถแห่งตน (Efficacy Expectation) โดย Bandura ได้อธิบายว่า ความคาดหวังในความสามารถแห่งตนมีลักษณะเป็นการคาดหวังที่เฉพาะเจาะจงเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง อีกทั้งยังเป็นตัวกำหนดการแสดงออกของ

พฤติกรรม (Bandura, 1977) ต่อมา Bandura (1986) ได้ใช้คำว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Perceived Self-Efficacy) โดยคำนิยามของการรับรู้ความสามารถของตนเองคือ การที่บุคคลมีการบริหารจัดการและดำเนินการแสดงพฤติกรรม อันนำไปสู่การบรรลุความมุ่งหมายที่ตั้งใจไว้ โดยบุคคลเป็นผู้ที่ตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง นอกจากนี้การที่ Bandura มีการปรับเปลี่ยนนิยาม จึงทำให้คำว่าความคาดหวังไม่ได้ถูกกล่าวถึงในการศึกษาของ Bandura เท่าใดนัก

Bandura เชื่อในการรับรู้ความสามารถของตนเองว่ามีอิทธิพลต่อการกระทำของบุคคล แม้ว่าแต่ละบุคคลอาจมีความสามารถเหมือนกัน แต่ผลลัพธ์หรือคุณภาพที่ปรากฏอาจมีความแตกต่างกันได้ ที่เป็นเช่นนี้เนื่องจากแต่ละบุคคลมีการรับรู้ความสามารถของตนเองไม่เหมือนกัน หรือแม้กระทั่งในตัวบุคคลเองก็เช่นกัน หากมีการรับรู้ความสามารถของตนเองในแต่ละสภาพการณ์แตกต่างกันก็อาจจะแสดงพฤติกรรมออกมาได้แตกต่างกันเช่นกัน Bandura แสดงทัศนะว่า ทักษะและความสามารถของบุคคลนั้นไม่มีแบบแผนที่แน่นอน แต่มีความยืดหยุ่นโดยขึ้นอยู่กับสภาพการณ์ ด้วยเหตุนี้สิ่งที่จะกำหนดประสิทธิภาพของการแสดงออกจึงขึ้นอยู่กับการรับรู้ความสามารถของตนเองในสภาพการณ์ต่าง ๆ อธิบายได้ว่า หากบุคคลมีความเชื่อว่าตนเองมีความสามารถ บุคคลก็จะแสดงความสามารถนั้นให้ปรากฏ โดยพฤติกรรมที่ปรากฏเด่นชัดสำหรับผู้ที่เชื่อในความสามารถของตนเอง คือ บุคคลจะมีความอดทน ความอดสาเหะ ไม่ย่อท้อหรือยอมแพ้ง่ายและสิ่งเหล่านี้จะนำไปสู่ผลสัมฤทธิ์ตามที่บุคคลตั้งเป้าหมายในท้ายที่สุด (Evans, 1989, อ้างถึงใน สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2562)

ในช่วงหลายปีที่ผ่านมา บุคคลในแวดวงการศึกษา ตลอดจนนักวิจัยและนักวิชาการ มักมีข้อสงสัยเกี่ยวกับความแตกต่างหรือความเกี่ยวข้องระหว่างการรับรู้ความสามารถแห่งตน (Perceived Self Efficacy) และความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้น (Outcome Expectation) เพื่อไขความกระจ่าง และสร้างความเข้าใจที่ชัดเจน Bandura (1977) ได้เสนอแผนภาพแสดงความแตกต่างระหว่างการรับรู้เกี่ยวกับความสามารถแห่งตนและความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้น ดังภาพประกอบ



ภาพประกอบ 2 แผนภาพแสดงความแตกต่างระหว่างการรับรู้เกี่ยวกับความสามารถแห่งตน และความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้น (Bandura, 1977)

Bandura (1977) ได้อธิบายเกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างการรับรู้ความสามารถแห่งตนและความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้นดังต่อไปนี้

1. การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Perceived Self Efficacy) หมายถึง การตัดสินใจความสามารถของตนเองว่าสามารถทำงานในระดับใด รวมทั้งความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับความสามารถในการกระทำสิ่งต่าง ๆ ที่มีอิทธิพลต่อชีวิต ความเชื่อในความสามารถของตนเองพิจารณาจากความคิด ความรู้สึก การตั้งใจและพฤติกรรม
2. การคาดหวังในผลลัพธ์ (Outcome Expectation) หมายถึง ความเชื่อของบุคคลในการประเมินคุณค่าของพฤติกรรมเฉพาะอย่าง ที่ตนเองเป็นผู้กระทำและนำไปสู่ผลลัพธ์ตามที่คาดหวัง การคาดหวังในลักษณะนี้คือสิ่งที่เกิดขึ้นต่อเนื่องมาจากพฤติกรรมที่ตนเองได้เป็นผู้กระทำ

การรับรู้ความสามารถของตนเองและการคาดหวังผลลัพธ์ เป็นรูปแบบความสัมพันธ์ที่บุคคลจะกระทำพฤติกรรมหรือไม่ขึ้นอยู่กับ การรับรู้ความสามารถของตนเองว่าจะกระทำพฤติกรรมใดหรือไม่ และการคาดหวังในผลลัพธ์ที่จะเกิดจากการกระทำพฤติกรรม เนื่องจากบุคคลมีการเรียนรู้ว่าการกระทำกิจกรรมใดย่อมนำไปสู่ผลลัพธ์แบบนั้น อย่างไรก็ตาม ความสามารถของแต่ละบุคคลที่จะกระทำกิจกรรมต่าง ๆ มีขีดความสามารถแตกต่างกัน ดังนั้น การที่บุคคลจะตัดสินใจว่าจะกระทำพฤติกรรมใดหรือไม่ ส่วนหนึ่งจึงขึ้นอยู่กับ การรับรู้ความสามารถของตนเองและอีกส่วนหนึ่งขึ้นอยู่กับ การคาดหวังในผลลัพธ์ของการกระทำ

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (2562) ได้อธิบายเพิ่มเติมเกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองกับการคาดหวังผลลัพธ์ที่จะเกิดขึ้นว่า การรับรู้

ความสามารถของตนเอง หมายถึง การที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถในการทำงานของตนเองว่าจะทำงานได้ในระดับใด ในขณะที่การคาดหวังผลลัพธ์ที่จะเกิดขึ้น หมายถึง การที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับผลจากการกระทำของตนเองใด ๆ ที่จะเกิดขึ้น จากการกระทำพฤติกรรมดังกล่าว ตัวอย่างเช่น นักเรียนที่มีความเชื่อว่าเขาสามารถทำคะแนนวิชาคณิตศาสตร์ได้สูงถึง 90 คะแนน การที่นักเรียนมีความเชื่อเช่นนี้เกิดจากการตัดสินใจความสามารถของตนเอง การได้รับการยอมรับจากครู อาจารย์ เพื่อนฝูง ครอบครัวและสังคม รวมทั้งการได้รับรางวัล และความพึงพอใจในตนเอง ที่ทำคะแนนวิชาคณิตศาสตร์ได้สูงถึง 90 คะแนนเป็นการคาดหวังผลลัพธ์ที่จะเกิดขึ้น แต่จะต้องระวังความเข้าใจผิดเกี่ยวกับความหมายของคำว่า “ผลที่เกิดขึ้น” ซึ่งผลที่เกิดขึ้นในที่นี้นั้นหมายความว่าผลกรรมของการกระทำพฤติกรรมเท่านั้น ไม่ได้หมายถึงผลที่แสดงถึงการกระทำพฤติกรรม เนื่องจากผลที่แสดงถึงการกระทำพฤติกรรมนั้นสามารถทำได้ตามการตัดสินใจความสามารถของตนเองหรือไม่ นั่นคือจะทำคะแนนวิชาคณิตศาสตร์ได้สูงถึง 90 คะแนนหรือไม่ ซึ่งการทำคะแนนวิชาคณิตศาสตร์ได้สูงถึง 90 คะแนนหรือไม่ นั่นไม่ได้เป็นการคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้นซึ่งมุ่งที่ผลกรรมที่จะได้จากการกระทำพฤติกรรมดังกล่าว

5.4 การวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตน

แบบวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตนมีเนื้อหาของข้อวัดที่หลากหลายตามแนวคิดและวัตถุประสงค์การวิจัยของผู้สร้างแบบวัด ซึ่งแบบวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่มีความเกี่ยวข้องกับอ่านมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

Yogurtcu (2013) ได้ทำการศึกษาผลของการรับรู้ความสามารถแห่งตนเกี่ยวกับความเข้าใจในการอ่านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยใช้แบบวัด The Scale of Belief Self-Efficacy Reading Comprehension แบบวัดมีเนื้อหาเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถแห่งตนเกี่ยวกับความเข้าใจในการอ่าน การกำกับตนเอง และการเห็นคุณค่าในตนเอง ลักษณะของแบบวัดเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ มีพิสัยระหว่าง 1 (ไม่แน่ใจที่สุด) ถึง 5 (แน่ใจที่สุด) มีค่าความเที่ยงแบบสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ .95

แบบวัด The Questionnaire of English Self-Efficacy (QESE) ได้รับการพัฒนาขึ้นโดย Wang et al. (2013) โดยมีการปรับปรุงจากต้นฉบับเดิมในปี 2004 ให้สอดคล้องกับกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย แบบวัดครอบคลุมทักษะเกี่ยวกับการใช้ภาษาอังกฤษ 4 ด้าน ได้แก่ ทักษะการฟัง (Listening skill) ทักษะการพูด (Speaking skill) ทักษะการอ่าน (Reading skill) และทักษะการเขียน (Writing skill) เนื้อหาเกี่ยวกับการตัดสินใจความสามารถในการทำงานโดยใช้

ภาษาอังกฤษ แบบวัดมีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า 7 ระดับ พิสัยระหว่าง 1 (ทำไม่ได้เลย) ถึง 7 (ทำได้ดีมาก)

สำหรับประเทศไทย นัยนา ถาวรายุศม์ (2560) ได้พัฒนาแบบวัดการรับรู้ความสามารถในการอ่านและเข้าใจภาษาอังกฤษ โดยใช้สมมติฐานโครงสร้างองค์ประกอบ การรับรู้ความสามารถแห่งตน ตามกรอบแนวคิดของ Bandura และลักษณะมาตรวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 5 ระดับ พิสัยระหว่าง 1 (น้อยที่สุด) ถึง 5 (มากที่สุด) แบบวัดมีองค์ประกอบของการรับรู้ความสามารถแห่งตน 3 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) การรับรู้ความสามารถทางวิชาการ 2) การรับรู้ความสามารถทางสังคม และ 3) การรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเอง มีค่าความเที่ยงแบบสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ .99

การวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตนในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยพัฒนาจากแบบวัดการรับรู้ความสามารถในการทำความเข้าใจในการอ่านของตนเอง (Reading Comprehension Self-Efficacy Perceptions) (Yogurtcu, 2013) และแบบวัดการรับรู้ความสามารถในการอ่านและเข้าใจภาษาอังกฤษ (นัยนา ถาวรายุศม์, 2560) เนื่องจากเป็นแบบวัดที่มีความสอดคล้องกับแนวคิดของ Bandura ซึ่งเป็นฐานแนวคิดเรื่องการรับรู้ความสามารถแห่งตนในงานวิจัยนี้ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การรับรู้ความสามารถทางวิชาการ การรับรู้ความสามารถทางสังคม และการรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเอง โดยมีลักษณะเป็นแบบรายงานตนเองมาตรประมาณค่า 4 ระดับตั้งแต่ 1 (ตรงน้อยที่สุด) จนถึง 4 (ตรงมากที่สุด) โดยผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่า แสดงว่ามีการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่สูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดน้อยกว่า

6. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการให้คุณค่าในการอ่าน

สาระในส่วนนี้มุ่งนำเสนอเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการให้คุณค่าในการอ่าน ประกอบไปด้วย ความหมายของการให้คุณค่าในการอ่าน องค์ประกอบของการให้คุณค่าในการอ่าน แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการให้คุณค่าในการอ่าน และการวัดการให้คุณค่าในการอ่าน ดังต่อไปนี้

6.1 ความหมายของการให้คุณค่าในการอ่าน

Merga and Roni (2018) อธิบายว่า การรับรู้ความสำคัญของการอ่านเกี่ยวข้องกับการให้คุณค่าในการอ่าน ไม่ว่าจะเป็นการคุณค่าภายในหรือความสนใจหมายถึงว่าบุคคลชอบหรือสนใจกิจกรรมนั้นมากเพียงใด คุณค่าความสำเร็จ หมายถึงความสำคัญของกิจกรรม และคุณประโยชน์ หมายถึงประโยชน์ของกิจกรรม

Wigfield and Eccles (2000) อธิบายว่า การให้คุณค่าในงาน หมายถึง ความเชื่อที่ว่างานหรือกิจกรรมนั้นควรค่าแก่การลงทุนปฏิบัติ

Rokeach (1979 as cited in Caston, 2017) ได้ให้ความหมายของการให้คุณค่าว่าหมายถึง แนวคิดหลักหรือมโนภาพของสิ่งที่ปรารถนาของทุกคนและสังคม

ประวีณา เอี่ยมยี่สุน (2553) ได้ระบุว่า การให้คุณค่าหมายถึง การที่บุคคลมีความเชื่อเกี่ยวกับเหตุผลที่พวกเขาจะเข้าไปเกี่ยวข้องกับงานต่าง ๆ จากคำถามที่ว่า “เธอต้องการทำงานนี้หรือไม่ เพราะเหตุใด” บุคคลมักมีเหตุผลที่แตกต่างกันออกไป เกี่ยวกับสาเหตุที่พวกเขาต้องการทำงานนั้น เช่น งานนั้นเป็นสิ่งที่น่าสนใจ พวกเขาชอบทำงานนั้น และคิดว่างานนั้นสำคัญ หรืออาจมีประโยชน์ต่อพวกเขา พวกเขาจะได้รับรางวัล เช่น เกรด คะแนน ขนบ จากการทำงานนั้น พวกเขาทำให้ครูหรือผู้ปกครอง เกิดความพอใจ ในทางตรงกันข้ามพวกเขาไม่ต้องการที่จะเข้าไปเกี่ยวข้องกับงานนั้น เนื่องจากพวกเขาต้องการหลีกเลี่ยงการลงโทษ หรือหลีกเลี่ยงปัญหาที่จะเกิดตามมา

สรุปได้ว่าการให้คุณค่าในการอ่าน หมายถึง ความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับเหตุผลที่พวกเขาจะเข้าไปเกี่ยวข้องกับงานอ่าน หรือการรับรู้ว่าการอ่านหรือกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการอ่านมีคุณค่าเพียงพอที่จะเลือกกระทำ

6.2 องค์ประกอบของการให้คุณค่าในการอ่าน

Eccles et al. (1983) อธิบายว่า องค์ประกอบของการให้คุณค่า (Task value) ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบได้แก่ 1) คุณค่าในความสำเร็จ (Attainment value) 2) คุณค่าต่อภายใน (Intrinsic value) 3) คุณประโยชน์ (Utility value) และ 4) ความคุ้มค่า (Cost) โดยมีรายละเอียดดังนี้

1) คุณค่าในความสำเร็จ (Attainment value) คือ ความสำคัญในการทำงานหรือสิ่งที่เลือกกระทำให้ออกมาดี ซึ่งเชื่อมโยงกับ เอกลักษณ์แห่งตนของบุคคล (Person's identity) และ โครงสร้างความคิดเกี่ยวกับตัวเอง (Self-schema) (Schunk et al., 2008)

2) คุณค่าต่อภายใน (Intrinsic value) ความเพลิดเพลินที่บุคคลได้รับจากการทำกิจกรรมหรือความสนใจของแต่ละบุคคล ซึ่งเมื่อพวกเขามีแรงจูงใจจากภายในจะทำให้มีแนวโน้มที่จะใช้ความพยายามมากขึ้นส่งผลให้เกิดผลลัพธ์ในเชิงบวก

3) คุณประโยชน์ (Utility value) คือ ประโยชน์ของงานหรือสิ่งที่บุคคลกระทำที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมายในอนาคตของพวกเขา รวมทั้งเป้าหมายในการทำงาน โดยคุณประโยชน์นั้นเกี่ยวข้องกับการสิ้นสุดของงานหรือสิ่งที่กระทำมากกว่าการให้ความหมายกับสิ่งนั้น (Schunk et al., 2008)

4. ความคุ้มค่า (Cost) คือ การรับรู้ความคุ้มค่าหรือความสำคัญของสิ่งที่กระทำว่ามีความคุ้มค่ามากเพียงพอที่จะไม่เลือกกระทำกิจกรรมอื่น ความคุ้มค่าจึงถูกแยกออก

จาก 3 องค์ประกอบข้างต้นที่เป็นการให้คุณค่าในสิ่งที่กระทำ (Eccles & Wigfield, 2002) ความคุ้มค่าเป็นองค์ประกอบทางลบในการปฏิบัติกิจกรรมโดยมี 3 ปัจจัยในการพิจารณาได้แก่ 1) การรับรู้ถึงความพยายามที่ต้องใช้ในการทำกิจกรรมให้สำเร็จ 2) การสูญเสียโอกาสหรือเวลาที่ใช้ในกิจกรรมอื่น และ 3) ความผิดพลาดที่อาจเกิดขึ้นได้ (Eccles et al., 1983)

สำหรับการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยทำการศึกษาองค์ประกอบของการให้คุณค่า 3 องค์ประกอบได้แก่ คุณค่าในความสำเร็จ คุณค่าต่อภายใน และคุณประโยชน์ตามการศึกษาของ Eccles and Wigfield (2002) เพื่อให้สอดคล้องกับสาระของการวิจัยครั้งนี้

6.3 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการให้คุณค่าในการอ่าน

ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าของ Eccles

Eccles et al. (1983) ได้พัฒนาโมเดลการคาดหวังและการให้คุณค่า ซึ่งตัวแปรการให้คุณค่าเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้มนุษย์เกิดแรงจูงใจและเป็นหลักการสำคัญของทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าของแรงจูงใจ (Expectancies-Value Theories of Motivation) Schunk et al. (2008) อธิบายว่า ทฤษฎีนี้เน้นที่การรับรู้ของบุคคลและความเชื่อในฐานะตัวแปรคั่นกลางที่ส่งผลต่อพฤติกรรมโดยให้ความสำคัญกับ 1) ความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับความสามารถของตนในการทำงานนั้น (Expectancy) และ 2) ความเชื่อเกี่ยวกับความสำคัญ คุณค่าหรือความปรารถนาที่บุคคลมีต่องานนั้น (Value) กล่าวคือ หากบุคคลมีความเชื่อว่าสามารถทำงานนั้นได้ แต่กลับไม่เห็นคุณค่าของงาน บุคคลก็จะไม่ทำงานนั้นในขณะเดียวกันแม้ว่าบุคคลมีความเชื่อว่างานนั้นมีคุณค่า แต่หากคิดว่าตนเองไร้ซึ่งความสามารถในการทำงานให้สำเร็จลุล่วงได้ บุคคลก็จะไม่เลือกทำงานนั้นเช่นเดียวกัน การวิจัยภายใต้ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าในบริบททางการศึกษาให้ผลการศึกษาที่สนับสนุนว่า ความเชื่อด้านการคาดหวัง (Expectancy) และการให้คุณค่า (Value) เป็นตัวแปรสำคัญที่สามารถทำนาย 1) การเลือกปฏิบัติพฤติกรรมในอนาคต (Future choice behavior) 2) ความยึดมั่นผูกพัน (Engagement) 3) ความมานะอุตสาหะในการทำพฤติกรรม (Persistence) และ 4) ความสำเร็จหรือผลสัมฤทธิ์ (Actual achievement) ของบุคคลได้ ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าทำให้การศึกษาทางจิตวิทยาเกี่ยวกับแรงจูงใจมีความเป็นเหตุเป็นผล โดยแสดงให้เห็นถึงกระบวนการทางปัญญาของแรงจูงใจ แม้ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าศึกษาตัวแปรด้านการคาดหวัง ความสำเร็จและการให้คุณค่ากับงานมาตั้งแต่เริ่มแรก แต่ปัจจุบันมีการพิจารณาตัวแปรด้านบริบทสิ่งแวดล้อมเพิ่มเข้ามาในหลักการของทฤษฎีด้วยจึงกลายเป็นทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าของแรงจูงใจที่เป็นปัจจุบัน (Current Expectancy-Value Theory)

สรุปได้ว่าทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า กล่าวถึงการคาดหวังและการให้คุณค่าที่บุคคลมีต่อความสำเร็จนั้นเป็นสิ่งสำคัญ เนื่องด้วยเป็นสิ่งที่ทำให้เกิดความพยายามที่จะนำไปสู่ความสำเร็จตามที่บุคคลปรารถนา และเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และความสำเร็จของบุคคล โดยเฉพาะอย่างยิ่งความสำเร็จหรือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Eccles & Wigfield, 1995)

6.4 การวัดการให้คุณค่าในการอ่าน

Jiang, Rosenzweig, and Gaspard (2018) ได้พัฒนาแบบวัดการให้คุณค่าเพื่อทำนายแรงจูงใจและความสำเร็จทางวิชาการของนักเรียน โดยปรับจากแบบวัดกลยุทธ์การสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ (A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire: MSLQ) ของ Pintrich et al. (1991) มาตรฐานมี 3 องค์ประกอบได้แก่ 1) คุณค่าในความสำเร็จ (Attainment value) 2) คุณค่าต่อภายใน (Intrinsic value) และ 3) คุณประโยชน์ (Utility value) แต่ละองค์ประกอบมีข้อคำถาม 2 ข้อ แบบวัดมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของความเชื่อมั่นเท่ากับ .87

Perez et al. (2019) ได้พัฒนาแบบวัดการคาดหวังและการให้คุณค่าเพื่อวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาชีววิทยา โดยปรับจากแบบวัดของ Conley (2012) และแบบวัด The Self and Task the Perception Questionnaire ของ Eccles and Wigfield (1995) มาตรฐานมี 3 องค์ประกอบได้แก่ 1) คุณค่าในความสำเร็จ (Attainment value) 2) คุณค่าต่อภายใน (Intrinsic value) และ 3) คุณประโยชน์ (Utility value) โดยแบบวัดมีการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือด้วยวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis)

สำหรับการวัดการให้คุณค่าในการอ่านในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยพัฒนาจากแบบวัดกลยุทธ์การสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ (A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire: MSLQ) ของ Pintrich et al. (1991) และแบบวัดการคาดหวังและการให้คุณค่าเพื่อวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาชีววิทยา ของ Perez et al. (2019) เนื่องจากเป็นแบบวัดที่มีความสอดคล้องกับแนวคิดทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า (Eccles et al., 1983; Eccles et al., 2015; Schunk et al., 2008) ซึ่งเป็นฐานแนวคิดของตัวแปรการให้คุณค่าในการอ่านในงานวิจัยนี้ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) คุณค่าในความสำเร็จ (Attainment value) 2) คุณค่าต่อภายใน (Intrinsic value) และ 3) คุณประโยชน์ (Utility value) โดยมีลักษณะเป็นแบบรายงานตนเองมาตรฐานค่า 4 ระดับพิสัยระหว่าง 1 (ตรงน้อยที่สุด) ถึง 4 (ตรงมาก)

ที่สุด) ผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่า แสดงว่ามีการให้คุณค่าในการอ่านที่สูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดน้อยกว่า

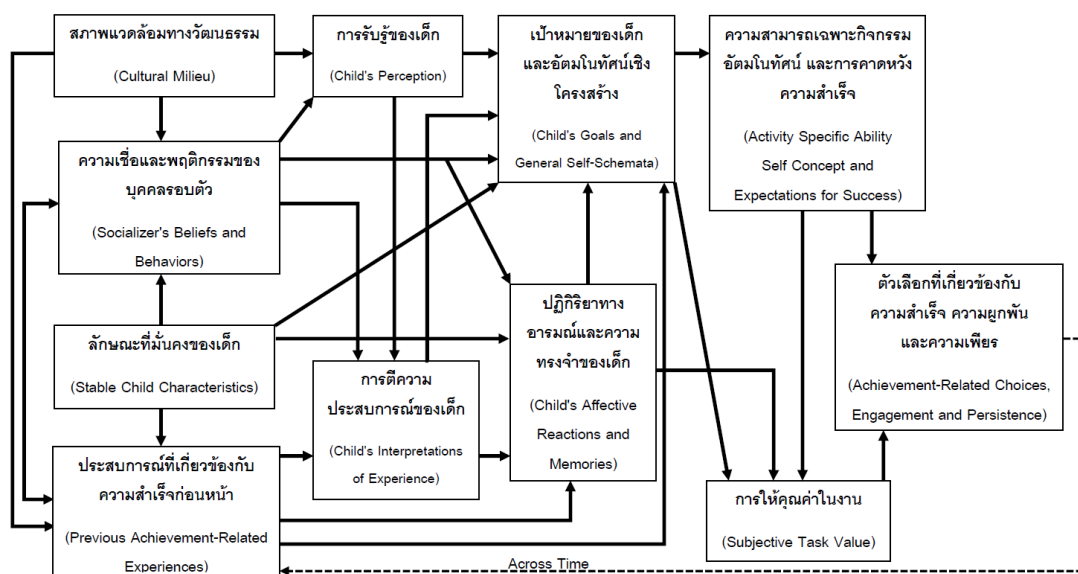
7. ทฤษฎีที่ใช้อธิบายกรอบแนวคิดการวิจัยและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ เอกลักษณะแห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน การให้คุณค่าในการอ่าน และความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

สาระสำคัญในส่วนนี้ผู้วิจัยจะเริ่มนำเสนอด้วยทฤษฎีที่ใช้อธิบายกรอบแนวคิดในการวิจัย ซึ่งเป็นทฤษฎีที่อธิบายครอบคลุมความสัมพันธ์ของตัวแปรในการวิจัยนี้ โดยตัวแปรประกอบด้วย การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ เอกลักษณะแห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน การให้คุณค่าในการอ่าน และความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ จากนั้นตามด้วยการนำเสนองานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ เอกลักษณะแห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน การให้คุณค่าในการอ่าน และความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ เพื่อแสดงให้เห็นถึงรูปแบบและลักษณะของความสัมพันธ์ของตัวแปรในงานวิจัย อันจะนำมาซึ่งกรอบแนวคิดของการวิจัยในครั้งนี้ รายละเอียดในหัวข้อต่าง ๆ แสดงดังต่อไปนี้

7.1 ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า (Expectancy – Value Theory)

Eccles et al. (1983) อธิบายว่า โมเดลการความคาดหวังและการให้คุณค่าของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและตัวเลือก แรกเริ่มทำการศึกษาในผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ การคาดหวังและการให้คุณค่าถือว่ามีอิทธิพลทางตรงต่อตัวเลือกความสำเร็จ ประสิทธิภาพ ความพยายามและความมานะอดุสาหะ นอกจากนี้การคาดหวังและการให้คุณค่ายังได้รับอิทธิพลจากความเชื่อเฉพาะด้านที่เกี่ยวกับงาน เช่น ความเชื่อในความสามารถ การรับรู้ความยากง่ายในงานต่าง ๆ รวมทั้งเป้าหมายของแต่ละบุคคล ตลอดจนโครงสร้างความคิดเกี่ยวกับตนเองและความทรงจำด้านจิตใจ ในทางกลับกันตัวแปรเหล่านี้ล้วนได้รับอิทธิพลจากการรับรู้ของแต่ละบุคคลเกี่ยวกับประสบการณ์เดิมของตนเองและอิทธิพลทางสังคมด้วยเช่นกัน (Wigfield & Eccles, 2000) ต่อมา Eccles et al. (2015) ได้อธิบายเพิ่มเติมว่า หลักการสำคัญของทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าคือ การอธิบายความแตกต่างระหว่างบุคคลหรือระหว่างกลุ่ม ในตัวเลือกที่เกี่ยวข้องกับความสำเร็จ ความผูกพัน และความมานะอดุสาหะที่เกี่ยวข้องกับด้านวิชาการและอาชีพ โดย Wigfield and Eccles (2000) กล่าวเสริมว่า โครงสร้างที่สำคัญของทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า คือ การเชื่อในความสามารถ (Ability beliefs) การคาดหวังความสำเร็จ (Expectancies for success) และการให้คุณค่าในงาน (Subjective task values) ในช่วงต้นของทศวรรษที่ 80 Eccles et al. (1983) ได้พัฒนาโมเดลการคาดหวังและการให้คุณค่า ซึ่งตัวแปรการ

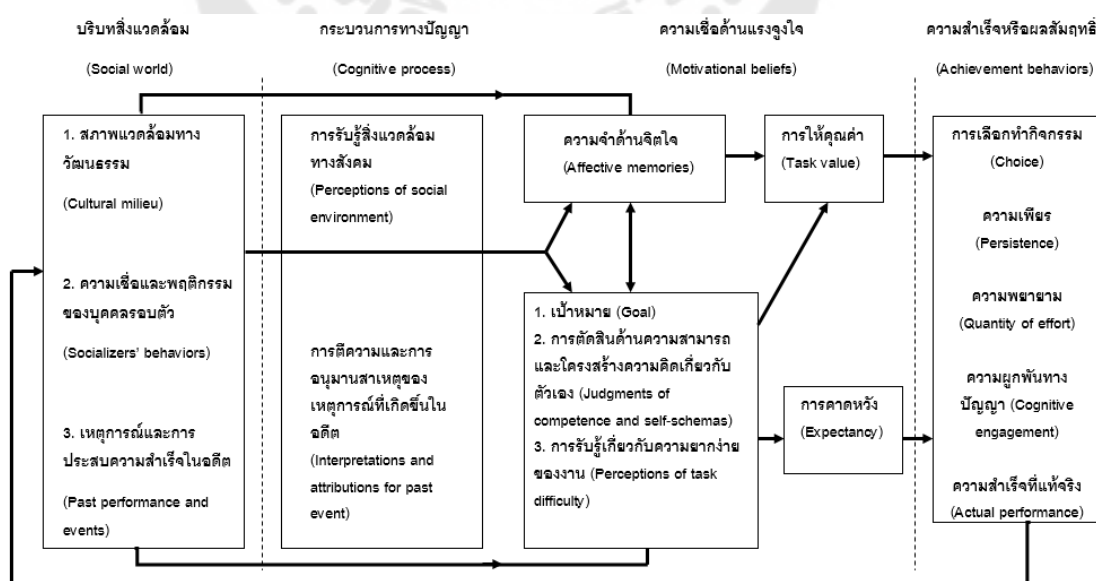
ให้คุณค่าของงานเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้มนุษย์เกิดแรงจูงใจ และเป็นหลักการสำคัญของ ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าของแรงจูงใจ (Expectancies-Value Theories of Motivation) จากการนำโมเดลการคาดหวังและการให้คุณค่าของ Atkinson มาพัฒนาต่อ ทฤษฎีนี้ สะท้อนให้เห็นถึงกระบวนการรู้คิดที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจมากขึ้น จากการทบทวนวิจัยระยะยาวเพื่อ ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนช่วงวัยรุ่น ซึ่ง ผลการวิจัยพบว่า การคาดหวังความสำเร็จของผู้เรียนและการให้คุณค่ากับงานสามารถทำนาย ผลสัมฤทธิ์ในการเรียน (Achievement performance) ความมานะอดทนต่อการเรียน (Persistence) ความพยายาม (Effort) และการเลือกทำกิจกรรม (Choice) ของผู้เรียนได้ นอกจากนี้ การคาดหวังและการให้คุณค่ายังได้รับอิทธิพลจากความเชื่อที่เกี่ยวข้องกับงาน ตัวอย่างเช่น ความเชื่อด้านความสามารถ การรับรู้ความยากง่ายหรือความแตกต่างของงาน การ ตั้งเป้าหมาย โครงสร้างความคิดเกี่ยวกับตัวเอง และความจำด้านจิตใจ ซึ่งโมเดลที่ Eccles et al. (2015) พัฒนาขึ้นแสดงดังภาพต่อไปนี้



ภาพประกอบ 3 โมเดลการคาดหวังและการให้คุณค่าของพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์
ความผูกพันและไม่ย่อท้อ

นอกจากนี้ Schunk et al. (2008) ได้พัฒนาโมเดลการคาดหวังการให้คุณค่าทาง ปัญญาสังคมของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (A social cognitive expectancy-value model of achievement motivation) จากโมเดลการคาดหวังและการให้คุณค่าของ Eccles โดย Schunk et

al. ได้อธิบายเกี่ยวกับทฤษฎีนี้ว่าเน้นที่การรับรู้ของบุคคลและความเชื่อในฐานะตัวแปรคั่นกลางที่ส่งผลต่อพฤติกรรมโดยให้ความสำคัญกับความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับความสามารถของตนในการทำงานนั้น (Expectancy) และความเชื่อเกี่ยวกับความสำคัญ คุณค่าหรือความปรารถนาที่บุคคลมีต่องานนั้น (Value) กล่าวคือ ถ้าบุคคลเชื่อว่าสามารถทำงานนั้นได้แต่ไม่เห็นคุณค่าของงาน บุคคลก็จะไม่ทำงานนั้น ในขณะเดียวกันแม้ว่าบุคคลจะเชื่อว่างานนั้นมีคุณค่าแต่ถ้าคิดว่าตนเองไร้ซึ่งความสามารถในการทำงานนั้นให้สำเร็จได้ บุคคลก็จะไม่ทำเช่นเดียวกัน การวิจัยภายใต้ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าในบริบททางการศึกษาให้ผลการศึกษาที่สนับสนุนว่า ความเชื่อด้านการคาดหวัง (Expectancy) และการให้คุณค่า (Value) เป็นตัวแปรสำคัญที่สามารถนำมาทำนายการเลือกปฏิบัติพฤติกรรมในอนาคต (Future choice behavior) ความผูกพัน (Engagement) ความมานะอดทนในการทำพฤติกรรม (Persistence) และความสำเร็จหรือผลสัมฤทธิ์ (Actual achievement) ของบุคคลได้ ทฤษฎีความคาดหวังและการให้คุณค่าทำให้การศึกษาทางจิตวิทยาเกี่ยวกับแรงจูงใจมีความเป็นเหตุเป็นผลโดยแสดงให้เห็นถึงกระบวนการรู้คิดของแรงจูงใจ แม้ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าศึกษาตัวแปรด้านการคาดหวัง ความสำเร็จและการให้คุณค่ากับงานมาตั้งแต่เริ่มแรก แต่ปัจจุบันมีการพิจารณาตัวแปรด้านบริบทสิ่งแวดล้อมเพิ่มเข้ามาในหลักการของทฤษฎีด้วยจึงกลายเป็นทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าของแรงจูงใจที่เป็นปัจจุบัน (Current Expectancy-Value Theory) ที่เกี่ยวข้องกับด้านวิชาการและอาชีพ โดยโมเดลที่ Schunk et al. (2008) พัฒนาขึ้นแสดงดังภาพประกอบต่อไปนี้



ภาพประกอบ 4 โมเดลการคาดหวังและการให้คุณค่าการรู้คิดทางสังคมของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

Eccles et al. (1983) ได้จำแนกองค์ประกอบแรงจูงใจในส่วนของการคาดหวังที่เกี่ยวข้องกับความเชื่อ (Expectancy Related Believe) ไว้ 2 องค์ประกอบ ประกอบไปด้วย 1) การเชื่อในความสามารถ (Competence beliefs) และ 2) การคาดหวังในความสำเร็จ (Expectancies for success) โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. การเชื่อในความสามารถ คือ การตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของบุคคลที่จะปฏิบัติกิจกรรมได้สำเร็จ (Fredricks & Eccles, 2002) รวมทั้งทัศนคติของบุคคลที่มีต่อความสามารถในปัจจุบันที่จะกระทำกิจกรรม หรือจะเรียกได้ว่าเป็นการประเมินความสามารถของบุคคลที่จะกระทำกิจกรรมให้สำเร็จ (Xiang, McBride, & Guan, 2004)

2. การคาดหวังในความสำเร็จ คือ การเชื่อในความสามารถเฉพาะด้านของตนเองว่าจะกระทำกิจกรรมให้เกิดผลลัพธ์อันพึงปรารถนาได้ดีเพียงใดในอนาคตทั้งระยะสั้นและระยะยาว (Wigfield, 1994)

นอกจากนี้ Eccles et al. (1983) ยังได้จำแนกองค์ประกอบของแรงจูงใจในส่วนของการให้คุณค่าในงานหรือกิจกรรม (Task Values or Subjective Value) ประกอบไปด้วย 1) คุณค่าในความสำเร็จ (Attainment Value) 2) คุณค่าต่อภายใน (Intrinsic Value) 3) คุณประโยชน์ (Utility Value) และ 4) ความคุ้มค่า (Cost) ดังต่อไปนี้

1. คุณค่าในความสำเร็จ (Attainment Value) คือ การให้ความสำคัญในงานหรือกิจกรรมใด ๆ รวมทั้งการรับรู้ถึงคุณสมบัติของงาน (Perception of the Task Properties) เช่น การให้ความสำคัญ การรับรู้ความยากง่าย และเพื่อพิสูจน์ความสำคัญและคุณลักษณะของคุณค่าต่อเป้าหมายของแต่ละบุคคล เพื่อจะสร้างความท้าทายและความต้องการที่จะทำให้เป้าหมายบรรลุผลสำเร็จตามที่ตั้งไว้ เพื่อตอบสนองความต้องการของตนเอง โดยการรับรู้ถึงคุณสมบัติของงานนั้น สามารถอธิบายระดับของการให้คุณค่าในความสำเร็จ ตัวอย่างเช่น นักเรียนที่เชื่อว่าการอ่านหนังสือเรียนอย่างสม่ำเสมอ มีความสำคัญต่อการเรียน เขาก็จะกระตือรือร้นและยึดมั่นในการอ่านและตั้งใจที่จะทำให้ดีที่สุด ซึ่งบุคคลที่มีลักษณะดังกล่าวจะมีระดับของการให้คุณค่าในความสำเร็จที่สูง

2. คุณค่าต่อภายใน (Intrinsic Value) คือ ความสุข สนุกสนาน ความพึงพอใจของแต่ละบุคคลที่มาจากภายใน ตระหนักรู้ในขณะที่ปฏิบัติกิจกรรมนั้น ถูกแสดงออกโดยการให้ความสนใจของแต่ละบุคคล (Perceived interest) จะแสดงออกในกิจกรรมที่ทำโดยบุคคลจะมีความกระตือรือร้นในการทำกิจกรรมเหล่านั้น เนื่องจากเป็นสิ่งที่เขาพึงพอใจ

3. คุณประโยชน์ (Utility Value) คือ การคำนึงถึงประโยชน์ของสิ่งนั้นว่าเกี่ยวข้องกับเป้าหมายในปัจจุบัน อนาคต หรือแผนกำหนดการณ์ เช่น การที่นักศึกษาตั้งใจอ่านหนังสือเรียน เนื่องจากต้องการที่จะได้คะแนนจากการสอบ อันจะนำไปสู่เกรดในรายวิชาที่ดีและส่งผลต่อการได้งานที่ดีในอนาคต โดยไม่ได้เกิดจากการสนใจในการอ่านแต่อย่างใด

4. ความคุ้มค่า (Cost) คือ คุณค่าหรือความคุ้มค่าของสิ่งนั้น ว่ามีความคุ้มค่ามากเพียงพอที่จะไม่เลือกกระทำในกิจกรรมอื่น ๆ ซึ่ง Cost ถูกแยกออกจากปัจจัยทั้ง 3 ข้างต้นที่เป็นคุณค่าต่อตัวบุคคล (Eccles & Wigfield, 2002) เนื่องจาก Cost เป็นปัจจัยทางลบในการปฏิบัติกิจกรรม โดยความคุ้มค่าประกอบด้วย 3 ปัจจัย คือ 1) การรับรู้ถึงความพยายามที่จะทำกิจกรรมให้สำเร็จ 2) การสูญเสียเวลาที่ใช้ในกิจกรรม และ 3) อัตราความผิดพลาดที่อาจเกิดขึ้นได้ (Eccles et al., 1983) ปัจจัยของความคุ้มค่าทั้ง 3 ปัจจัยนี้จะมีความเชื่อมโยงกันกับการให้คุณค่าของแต่ละบุคคล เพื่อกระตุ้นให้บุคคล พยายามกระทำกิจกรรมที่เลือกให้สำเร็จ Eccles ยังระบุว่าแต่ละบุคคลจะมีความรู้สึกอยากทราบว่าต้องพยายามเท่าใด เพื่อที่จะพิจารณาว่าควรค่ากับเวลาที่เสียไปหรือไม่ในการกระทำกิจกรรมนั้น ๆ ซึ่งสามารถทำนายได้ และเขาตระหนักว่าความพยายามสู่ความสำเร็จอาจไม่คุ้มค่ากับการเสียเวลา ก็มีแนวโน้มว่าจะให้คุณค่ากับกิจกรรมนั้นน้อยลง ในทางตรงกันข้าม เมื่อระดับความคุ้มค่า หรือประโยชน์มีมากขึ้นจะเพิ่มการรับรู้ในความพยายามมากขึ้น ปัจจัยของความค่านั้น มาจากการรับรู้ว่าการเสียเวลาไปเมื่อเปรียบเทียบกับกิจกรรมอื่นนั้น สำหรับตนเองมีคุณค่าเพียงใด การเรียนรู้เกิดจากแนวโน้มของแต่ละบุคคลว่าจะประสบความสำเร็จหรือล้มเหลว สิ่งที่เกิดขึ้นเป็นตัวกำหนดทิศทางการของบุคคลที่ส่งผลต่อการตั้งใจในการปฏิบัติกิจกรรม โดย Schunk et al. (2008) ได้อธิบายเพิ่มเติมว่า เมื่อบุคคลได้ผูกพันกับกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่ง โดยทั่วไปหมายความว่าพวกเขาจะไม่สามารถผูกพันกับกิจกรรมอื่น ๆ ได้ในเวลาเดียวกัน ดังนั้นนอกเหนือจากการเลือกงานเฉพาะอย่างใดอย่างหนึ่งแล้ว การรับรู้ถึงความคุ้มค่าของงานจึงเข้ามามีส่วนเกี่ยวข้องด้วย ตัวอย่างเช่น นักเรียนอาจไม่เลือกเรียนต่อในสายวิทยาศาสตร์หรือคณิตศาสตร์เพราะเขาเห็นว่าความคุ้มค่าในแง่ของความพยายามนั้นมากเกินไปสำหรับเขา หากวิชาเหล่านี้ต้องใช้ความพยายามและเวลาในการเรียนมากเกินไป อันเป็นการทำให้พวกเขาได้ใช้เวลากับกิจกรรมอื่น ๆ น้อยลง และอีกตัวอย่างที่เห็นได้ชัดเกี่ยวกับปัจจัยอัตราความผิดพลาดที่อาจเกิดขึ้นได้ เช่น บุคคลอาจหลีกเลี่ยงกิจกรรมทางสังคมเพราะกลัวความล้มเหลวและวิตกกังวลเกี่ยวกับการพบปะและปฏิสัมพันธ์กับคนแปลกหน้า

7.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการและเอกลักษณ์แห่งตน

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธะระหว่างการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการและเอกลักษณ์แห่งตน พบว่าม้งงานวิจัยในลักษณะที่ใกล้เคียงกัน ดังเช่น งานวิจัยของ อาริรัตน์ พะวินรัมย์ (2556) ได้ศึกษาปัจจัยเชิงเหตุของอัตมโนทัศน์ โดยกลุ่มตัวอย่างคือ นักศึกษาพยาบาลในมหาวิทยาลัยชั้นปีที่ 3 และ 4 จำนวน 100 คน ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า สัมพันธภาพกับอาจารย์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับอัตมโนทัศน์ โดยมีระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ .01 นอกจากนี้ ผลการวิจัยของละมัย ทุมพัฒน์ (2550) ยังสอดคล้องกับผลการวิจัยข้างต้น โดยนักวิจัยได้ศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธะระหว่างกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนกับอัตลักษณ์แห่งตนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายชั้นปีที่ 4 – 6 จำนวน 508 คน นักวิจัยพบว่า การร่วมกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน ซึ่งเป็นกิจกรรมที่นักเรียนมีส่วนร่วม ได้แก่ กิจกรรมการเรียนการสอน กิจกรรมส่งเสริมสาระการเรียนรู้ กิจกรรมแนะแนว กิจกรรมตามความถนัดความสนใจ กิจกรรมลูกเสือ-เนตรนารี และยุวกาชาด กิจกรรมบำเพ็ญสาธารณประโยชน์ กิจกรรมชมรม กิจกรรมนิทรรศการ กิจกรรมวันสำคัญ กิจกรรมการณรงศ์ในโอกาสต่าง ๆ และกิจกรรมพัฒนาชุมชน มีอิทธิพลทางตรงต่ออัตลักษณ์แห่งตนด้วยขนาดอิทธิพลเท่ากับ .11

นอกจากนี้การศึกษาของ จริยกุล ตรีสุวรรณ (2542) ศึกษาเอกลักษณ์แห่งตนในวัยรุ่นตอนปลาย โดยกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้คือ นักเรียนโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษากรุงเทพมหานคร ที่ศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาชั้นปีที่ 4 – 6 จำนวน 892 คน นักวิจัยพบว่า การเข้าร่วมกิจกรรมนักเรียน บรรยายภาคในครอบครัว และสัมพันธภาพกับเพื่อนมีความสัมพันธ์กับเอกลักษณ์แห่งตนของนักเรียนวัยรุ่นตอนปลายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และผลการวิจัยข้างต้นเป็นไปในทิศทางเดียวกันกับงานวิจัยของ ดาทิวา พันธุ์น้อย (2557) ที่ศึกษาปัจจัยเชิงเหตุของอัตลักษณ์ในนิสิตมหาวิทยาลัยนเรศวร ภาคปกติ ชั้นปีที่ 2 และ 3 จำนวน 381 คน ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่ออัตลักษณ์ของนิสิตมหาวิทยาลัยนเรศวร ประกอบด้วย 4 ปัจจัย ได้แก่ 1) ปัจจัยด้านครอบครัว มีตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัว คือการอบรมเลี้ยงดูแบบรักสนับสนุน 2) ปัจจัยด้านอาจารย์ มีตัวแปรสังเกตได้ 2 ตัว ได้แก่สัมพันธภาพกับอาจารย์และพฤติกรรมการสอนของอาจารย์ 3) ปัจจัยด้านมหาวิทยาลัย มีตัวแปรสังเกตได้ 4 ตัว ได้แก่ การบริการนิสิต อาคารสถานที่ สัมพันธภาพกับเพื่อน และการเข้าร่วมกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน และ 4) ปัจจัยด้านนิสิตมีตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัว ได้แก่ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ความภาคภูมิใจในตนเอง และเจตคติต่อการเรียนรู้ ผลการวิเคราะห์รูปแบบ พบว่า รูปแบบปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่ออัตลักษณ์ของนิสิตมหาวิทยาลัยนเรศวรตามสมมติฐานมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

จากผลการศึกษาที่กล่าวถึงข้างต้นอธิบายได้ว่า ปัจจัยภายนอกต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับงานวิชาการ อาทิเช่น สัมพันธภาพกับอาจารย์ พฤติกรรมการสอนของอาจารย์ การบริการนิสิต อาคารสถานที่ สัมพันธภาพกับเพื่อน และการเข้าร่วมกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนมีความสัมพันธ์กับเอกลักษณ์แห่งตน ดังนั้นจึงคาดในงานวิจัยนี้ได้ว่า การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการมีความสัมพันธ์กับเอกลักษณ์แห่งตน

7.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการและการให้คุณค่าในการอ่าน

จากการศึกษาโมเดลทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าพบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการและการให้คุณค่าในการอ่านมีลักษณะการส่งผ่านอิทธิพลทางอ้อมจากการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการไปยังการให้คุณค่าในการอ่านผ่านตัวแปรอื่น อย่างไรก็ตามตัวแปรในโมเดลล้วนมีความสัมพันธ์กัน โดยพบว่าม้งานวิจัยในลักษณะที่ใกล้เคียงกันที่อธิบายลักษณะความสัมพันธ์ดังกล่าวข้างต้น เช่น งานวิจัยของ จรัสพร ส่งอุบล (2554) ได้ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายจำนวน 119 คน นักวิจัยพบว่า สัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนมีความสัมพันธ์ในทิศทางบวกกับการเห็นคุณค่าในตนเอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยปัจจัยสัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนมีความใกล้เคียงกับความสัมพันธ์ทางวิชาการระหว่างอาจารย์กับนักศึกษาซึ่งเป็นหนึ่งในองค์ประกอบของตัวแปรการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการในงานวิจัยนี้ งานวิจัยที่กล่าวข้างต้นมีความสอดคล้องกับการศึกษาของ ศกมลวรรณ กาญจนภักดี (2549) ที่ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยกลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 404 คน นักวิจัยพบว่า สัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับเพื่อน ลักษณะมุ่งอนาคต และการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย มีความสัมพันธ์กับการเห็นคุณค่าในตนเองที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .01

จากผลการศึกษาที่กล่าวมาข้างต้นแสดงให้เห็นว่า ปัจจัยภายนอกเกี่ยวข้องกับสภาพแวดล้อมหรือบรรยากาศทางวิชาการ เช่น สัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับครู สัมพันธภาพระหว่างนักเรียนกับเพื่อนและการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ดังนั้นจึงคาดหมายในงานวิจัยนี้ว่า การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการมีความสัมพันธ์กับการให้คุณค่าในการอ่าน

7.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์แห่งตนและการให้คุณค่าในการอ่าน

งานวิจัยในช่วงสองทศวรรษที่ผ่านมาแสดงให้เห็นว่า เอกลักษณ์แห่งตนมีความสัมพันธ์กับปัจจัยภายในตนเองต่าง ๆ เช่น ในงานวิจัยของ วิกาวิ วงศ์อนันต์นันท์ (2552) ได้ศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุของการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยกลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาสมุทรปราการ เขต 1 จำนวน 679 คน นักวิจัยพบว่า อัตมโนทัศน์มีความสัมพันธ์ในทิศทางบวกกับการเห็นคุณค่าในตนเองที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .01 โดยอัตมโนทัศน์มีอิทธิพลรวมต่อการเห็นคุณค่าในตนเองขนาดอิทธิพลเท่ากับ .68 ซึ่งตามหลักการของทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าซึ่งเป็นฐานของงานวิจัยครั้งนี้ระบุว่าอัตมโนทัศน์อยู่ร่วมโครงสร้างกับเอกลักษณ์แห่งตน โดยทั้งสองปัจจัยจัดอยู่ในโครงสร้างความคิดเกี่ยวกับตนเอง

งานวิจัยของ Perez, Cromley, and Kaplan (2014) ซึ่งศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์แห่งตนกับการให้คุณค่าของนักศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 363 คน ที่มีอายุเฉลี่ย 19.5 ปี นักวิจัยพบว่า การให้คุณค่ามีความสัมพันธ์ทางบวกกับการบรรลุเอกลักษณ์แห่งตน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งผลของการวิจัยนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ Cox and Whaley (2004) ที่ได้ศึกษาอิทธิพลของการให้คุณค่า การคาดหวังในความสำเร็จ และเอกลักษณ์แห่งตนที่มีต่อพฤติกรรมการบรรลุผลสำเร็จของนักกีฬา โดยกลุ่มตัวอย่างคือ นักกีฬาสถาบันอุดมศึกษาวิทยาลัยจำนวน 189 คน อายุเฉลี่ย 16.5 ปี นักวิจัยพบว่า การให้คุณค่า และการคาดหวังในความสำเร็จมีความสัมพันธ์ทางบวกกับเอกลักษณ์แห่งตนที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .01 นอกจากนี้การศึกษาที่กล่าวถึงข้างต้นยังเป็นไปในทิศทางเดียวกันกับงานวิจัยของ อูซา ศรีจินดารัตน์ (2533 อ้างถึงใน ประณต คำจิณ, 2549) ที่ศึกษาพัฒนาการของเอกลักษณ์แห่งตนเกี่ยวกับการรับรู้คุณค่าของการทำงานและการรับรู้คุณค่าของศาสนาในวัยรุ่นไทยภาคใต้ กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 และ 6 และนักเรียนอาชีวศึกษาที่เรียนอยู่ในระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่ 1 และชั้นปีที่ 3 จำนวน 480 คน ซึ่งมีอายุระหว่าง 15 ถึง 21 ปี นักวิจัยพบว่า ผู้ที่มีเอกลักษณ์แห่งตนสูงเป็นผู้ที่มีการรับรู้คุณค่าของการทำงานสูง และมีการรับรู้คุณค่าของศาสนาสูงด้วยอย่างชัดเจนในนักเรียนทุกประเภท

จากผลการวิจัยที่กล่าวมาข้างต้นแสดงให้เห็นว่า ปัจจัยด้านโครงสร้างความคิดเกี่ยวกับตนเอง เช่น เอกลักษณ์แห่งตน และอัตมโนทัศน์ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการให้คุณค่า ทั้งการเห็นคุณค่าในตนเองของวัยรุ่นตอนต้น การให้คุณค่าของนักศึกษาระดับปริญญาตรี การให้คุณค่าของนักกีฬาสถาบันอุดมศึกษา และการรับรู้คุณค่าของการทำงานสูง และการรับรู้

คุณค่าของศาสนาของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายและประกาศนียบัตรวิชาชีพ ดังนั้นจึงคาดในงานวิจัยนี้ได้ว่า เอกลักษณ์แห่งตนมีความสัมพันธ์กับการให้คุณค่าในการอ่าน

7.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์แห่งตนและการรับรู้ความสามารถแห่งตน

จากการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์แห่งตน และการรับรู้ความสามารถแห่งตน พบว่าม้งงานวิจัยในลักษณะที่ใกล้เคียงกัน โดย Smith et al. (1999) ได้ศึกษาอิทธิพลของเอกลักษณ์แห่งตนทางชาติพันธุ์ และการเห็นคุณค่าในตนเอง ที่มีต่อทัศนคติทางสังคมในวัยรุ่นตอนต้น โดยมีการรับรู้ความสามารถแห่งตนเป็นตัวแปรส่งผ่าน กลุ่มตัวอย่างคือ วัยรุ่นตอนต้นที่มีอายุตั้งแต่ 11 – 13 ปี นักวิจัยพบว่า เอกลักษณ์แห่งตนทางชาติพันธุ์ และการเห็นคุณค่าในตนเองส่งอิทธิพลไปยังการรับรู้ความสามารถแห่งตน โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .33 และ .61 ตามลำดับ ซึ่งผลการวิจัยนี้ยังเป็นไปตามงานวิจัยของ Perez et al. (2014) ซึ่งศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์แห่งตนกับการเชื่อในความสามารถ (Competence Beliefs) โดยกลุ่มตัวอย่างคือ นักศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 363 คน ที่มีอายุเฉลี่ย 19.5 ปี นักวิจัยพบว่า เอกลักษณ์แห่งตนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเชื่อในความสามารถ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งนี้ตามหลักการของทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าอธิบายว่า การเชื่อในความสามารถและการรับรู้ความสามารถแห่งตนมีนิยามที่ใกล้เคียงกัน ผลการวิจัยนี้จึงสามารถใช้เป็นพื้นฐานในการอธิบายความสัมพันธ์ของเอกลักษณ์แห่งตนกับการรับรู้ความสามารถแห่งตนได้

จากผลการวิจัยข้างต้นสรุปได้ว่า เอกลักษณ์แห่งตนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการรับรู้ความสามารถแห่งตนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เช่น การรับรู้ความสามารถแห่งตนในวัยรุ่นตอนต้น การเชื่อในความสามารถของวัยรุ่นตอนปลาย ดังนั้นจึงคาดในงานวิจัยนี้ได้ว่า เอกลักษณ์แห่งตนจะมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการรับรู้ความสามารถแห่งตนในวัยรุ่นตอนปลาย

7.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถแห่งตนและความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

งานวิจัยในทศวรรษที่ผ่านมาแสดงให้เห็นถึงอิทธิพลและความสัมพันธ์ของการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความผูกพันกับพฤติกรรมต่าง ๆ เช่น ในงานวิจัยของ Lyles (2015) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ด้วยการบริการสังคมกับความผูกพันด้านปัญญาและการรับรู้ความสามารถแห่งตน โดยกลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 – 6 จำนวน 51 คน นักวิจัยพบว่า การรับรู้ความสามารถแห่งตนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความผูกพันด้านปัญญา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นอกจากนี้ ผลการวิจัยของ Papa (2015) ยังให้ผลที่สอดคล้องกับผลการวิจัยข้างต้น โดยนักวิจัย ได้ทำการศึกษาอิทธิพล

ของการรับรู้ความสามารถแห่งตนทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันของนักเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 244 คน อายุเฉลี่ย 19.56 ปี นักวิจัยพบว่าการรับรู้ความสามารถแห่งตนทางวิชาการและการสอนการรับรู้ความสามารถแห่งตนร่วมกันทำนายความผูกพันของนักเรียนคิดเป็นร้อยละ 40

นอกจากนี้ในงานวิจัยของ Yogurtcu (2013) ที่ได้ทำการศึกษาผลของการรับรู้ความสามารถแห่งตนเกี่ยวกับความเข้าใจในการอ่านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนปรับพื้นฐานภาษาต่างประเทศจำนวน 556 คน ยังให้ผลการวิจัยที่สนับสนุนงานวิจัยที่กล่าวข้างต้น โดยนักวิจัยพบว่าการรับรู้ความสามารถในการทำความเข้าใจในการอ่านของตนเองกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีความสัมพันธ์กันในทิศทางบวกที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .01 สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Pajares and Kranzler (1995) ที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถแห่งตนกับการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 – 6 จำนวน 329 คน ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าการรับรู้ความสามารถแห่งตนมีความสัมพันธ์ในทิศทางบวกกับการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .001 ทั้งนี้ผลการวิจัยทั้งสองที่กล่าวถึงในข้างต้นยังสอดคล้องกับทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า ดังที่ Eccles และ Wigfield ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับบทบาทของการคาดหวังและการรับรู้ความสามารถ (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000) โดยรูปแบบของการศึกษาเป็นการศึกษาภาคตัดขวาง (cross-sectional) และการศึกษาระยะยาว (longitudinal) กลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาตอนปลายและนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น นักวิจัยพบว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองและการคาดหวังในความสำเร็จ เป็นตัวทำนายผลการเรียนวิชาคณิตศาสตร์และวิชาภาษาอังกฤษได้ และสามารถทำนายผลการเรียนที่ตามมาได้ดีกว่าผลการเรียนที่ผ่านมา ซึ่งการรับรู้ความสามารถของตนเองและการคาดหวังในความสำเร็จเป็นตัวทำนายที่ดีเกี่ยวกับความพยายาม และความมานะอุตสาหะของผู้เรียน ข้อค้นพบนี้แสดงให้เห็นว่าความสำคัญของการคาดหวังของนักเรียนและการรับรู้ความสามารถของตนเองเป็นตัวส่งผ่าน (mediators) ระหว่างสภาพแวดล้อม หรือบริบททางสังคมและวัฒนธรรมรวมทั้งพฤติกรรมเชิงผลสัมฤทธิ์และเกี่ยวข้องกับเป้าหมาย เนื่องจากการศึกษานี้ศึกษาจากสภาพชั้นเรียนและติดตามในระยะยาวจึงมีความตรงเชิงสภาพการณ์ (ecological validity) ผลการศึกษานี้จึงสามารถอ้างอิงถึงอิทธิพลของการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการได้

จากผลการวิจัยที่กล่าวมาข้างต้นสรุปได้ว่า การรับรู้ความสามารถแห่งตนมีความสัมพันธ์ในทิศทางบวกกับความผูกพันกับพฤติกรรมต่าง ๆ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เช่น ความผูกพันด้านปัญญาของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย และความผูกพันของนักเรียนในนักศึกษาระดับปริญญาตรี รวมทั้งความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถแห่งตนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี และความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถแห่งตนกับการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ดังนั้นจึงคาดในงานวิจัยนี้ได้ว่า การรับรู้ความสามารถแห่งตนมีความสัมพันธ์กับความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

7.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างการให้คุณค่าในการอ่านและความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

งานวิจัยในอดีตแสดงให้เห็นว่า การให้คุณค่า มีความสัมพันธ์กับความผูกพันในพฤติกรรมต่าง ๆ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เช่น งานวิจัยของ Li et al. (2016) ที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการให้คุณค่ากับความผูกพันของนักศึกษา โดยผู้เข้าร่วมในการวิจัยครั้งนี้คือวัยรุ่นตอนปลายที่มีอายุตั้งแต่ 18 – 22 ปี เป็นนักศึกษาในระดับอุดมศึกษา จำนวน 54 คน นักวิจัยพบว่า การให้คุณค่ามีความสัมพันธ์ทางบวกกับความผูกพันของนักศึกษา โดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยผลการวิจัยข้างต้นนี้ ยังเป็นไปในทิศทางเดียวกันกับงานวิจัยของ Jiang et al. (2018) ที่ได้ศึกษาแรงจูงใจทางวิชาการและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยใช้โมเดลทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า โดยกลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย จำนวน 637 คน แบ่งเป็นนักเรียนระดับมัธยมศึกษาชั้นปีที่ 2 จำนวน 294 คน มีอายุเฉลี่ย 14.2 ปี และนักเรียนระดับมัธยมศึกษาชั้นปีที่ 5 จำนวน 343 คน มีอายุเฉลี่ย 17.1 ปี นักวิจัยพบว่าความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถแห่งตน การให้คุณค่า และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นไปในทิศทางบวก โดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 อีกทั้งยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ Wang and Guthrie (2004) ที่ได้ศึกษาอิทธิพลของแรงจูงใจที่มีต่อการทำความเข้าใจในการอ่านและความแตกต่างทางวัฒนธรรมที่มีอิทธิพลต่อความเข้าใจในการอ่าน กลุ่มตัวอย่าง คือนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ในประเทศสหรัฐอเมริกาจำนวน 187 คนและในประเทศจีนจำนวน 197 คน ผลการวิจัยพบว่า โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในนักเรียนทั้งสองกลุ่ม นอกจากนี้ผลการวิจัยของ Perez et al. (2019) ที่ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการคาดหวัง การให้คุณค่า และการรับรู้ความคุ้มค่าที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 234 คน ที่มีอายุเฉลี่ย 20.30 ปี ยังสอดคล้องกับผลการวิจัยข้างต้น โดยนักวิจัยพบว่า การคาดหวังและการให้คุณค่ามีความสัมพันธ์ทางบวกกับเกรดวิชา

ชีววิทยาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 อีกทั้งยังสอดคล้องกับผลการวิจัยของ Putwain et al. (2019) ที่ศึกษาอิทธิพลของการคาดหวัง และการให้คุณค่าที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยมีความผูกพันด้านพฤติกรรมเป็นตัวแปรส่งผ่าน กลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนระดับประถมศึกษาชั้นปีที่ 6 จำนวน 586 คน ที่มีอายุระหว่าง 10 – 11 ปี นักวิจัยพบว่า การคาดหวัง และการให้คุณค่ามีความสัมพันธ์ทางบวกกับความผูกพันด้านพฤติกรรมที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .001

จากผลการวิจัยดังที่แสดงข้างต้นสรุปได้ว่า การให้คุณค่ามีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติกับความผูกพันกับพฤติกรรมต่าง ๆ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เช่น ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาระดับอุดมศึกษา ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย ความผูกพันด้านพฤติกรรมของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 และความผูกพันของนักศึกษาระดับชั้นปริญญาตรี ดังนั้นจึงคาดในงานวิจัยนี้ได้ว่าการให้คุณค่าในการอ่านจะมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

8. การวิเคราะห์ตัวแปรส่งผ่าน

ในการวิจัยนี้ เป็นการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของอิทธิพลทางตรงของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ รวมทั้ง อิทธิพลทางอ้อมที่ส่งผ่านเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน ซึ่งการวิเคราะห์อิทธิพลทางอ้อมนั้นต้องมีการวิเคราะห์ตัวแปรส่งผ่าน ดังนั้นสาระสำคัญในส่วนนี้จะเป็นการนำเสนอรายละเอียดของการวิเคราะห์ตัวแปรส่งผ่าน โดยแบ่งการนำเสนอเป็น 4 ส่วน ได้แก่ 1) ความหมายของตัวแปรส่งผ่าน 2) โมเดลกรณีตัวแปรส่งผ่าน 3) ประเภทของอิทธิพลส่งผ่าน และ 4) วิธีการวิเคราะห์ตัวแปรส่งผ่าน โดยมีรายละเอียด ดังนี้

8.1 ความหมายของตัวแปรส่งผ่าน

Baron and Kenny (1986) อธิบายว่า ตัวแปรส่งผ่านเป็นตัวแปรที่อธิบายถึงความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรพยากรณ์กับตัวแปรผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น หากมองในแง่จิตวิทยา สามารถอธิบายได้ว่า ตัวแปรส่งผ่านเป็นตัวแปรที่ช่วยอธิบายว่าเหตุการณ์ทางกายภาพภายนอกสามารถส่งผลต่อตัวแปรเชิงจิตวิทยาที่เป็นลักษณะภายในได้อย่างไร

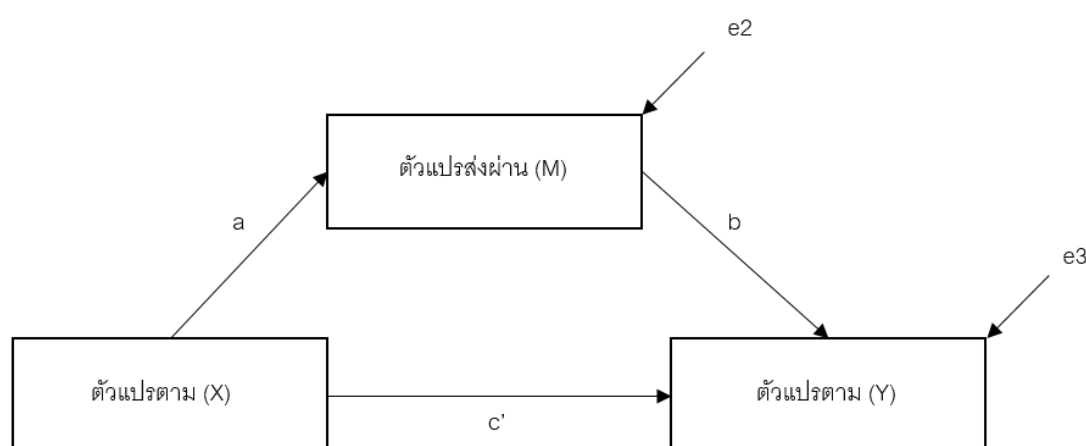
MacKinnon, Fairchild, and Fritz (2007) อธิบายว่า ตัวแปรส่งผ่านเป็นตัวแปรที่อยู่ระหว่างความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของตัวแปรอิสระและตัวแปรตาม โดยที่ตัวแปรอิสระเป็นตัวแปรที่ก่อให้เกิดตัวแปรส่งผ่าน และตัวแปรส่งผ่านเป็นตัวแปรที่ก่อให้เกิดตัวแปรตามตามลำดับ

Gunzler et al. (2013) ได้กล่าวว่า ตัวแปรส่งผ่านเป็นตัวแปรคั่นกลางที่ช่วยอธิบายว่าตัวแปรอิสระส่งผลต่อตัวแปรตามได้อย่างไร

สรุปได้ว่า ตัวแปรส่งผ่าน หมายถึงตัวแปรที่สามารถช่วยอธิบายสาเหตุการเกิดหรืออิทธิพลจากตัวแปรตามที่เกิดจากตัวแปรอิสระได้

8.2 โมเดลตัวแปรส่งผ่าน

การวิจัยส่วนใหญ่ให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร 2 ตัวแปร เช่น ตัวแปร X และตัวแปร Y และสามารถเขียนได้เป็นความสัมพันธ์ $X \rightarrow Y$ ซึ่งเป็นความสัมพันธ์ระหว่างสองตัวแปร และสามารถหมายความว่าตัวแปร X เป็นเหตุก่อให้เกิดตัวแปร Y ต่อมา มีการกล่าวถึงตัวแปรส่งผ่าน ซึ่งเป็นรูปแบบตัวแปรพื้นฐานที่สุดที่เพิ่มตัวแปรอื่นเข้ามาในการอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสองตัวแปร โดยที่ตัวแปร X ก่อให้เกิดตัวแปรส่งผ่าน M และตัวแปรส่งผ่าน M ก่อให้เกิดตัวแปร Y ดังนั้น สามารถเขียนได้เป็นความสัมพันธ์ $X \rightarrow M \rightarrow Y$ หรือเขียนได้ในรูปโมเดลได้ดังนี้



ภาพประกอบ 5 โมเดลตัวแปรส่งผ่าน

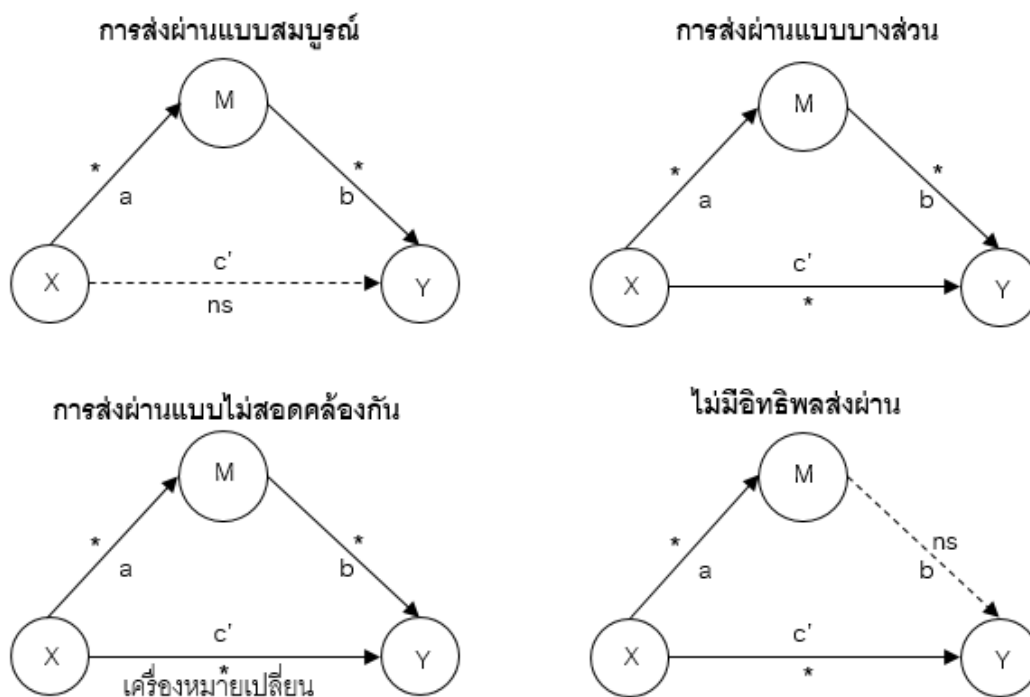
ที่มา: MacKinnon et al. (2007). Mediation analysis. p. 595.

จากภาพประกอบแสดงถึงโมเดลตัวแปรส่งผ่าน ซึ่งเป็นรูปแบบโมเดลที่ใช้เป็นส่วนใหญ่ในการวิจัยเชิงจิตวิทยาประยุกต์ โดยที่เส้นทาง a แทนอิทธิพลทางตรงของตัวแปรอิสระต่อตัวแปรส่งผ่าน เส้นทาง b แทนอิทธิพลทางตรงของตัวแปรส่งผ่านต่อตัวแปรตาม โดยที่ควบคุมตัวแปรอิสระให้คงที่ และเส้นทาง c' แทนอิทธิพลทางตรงของตัวแปรอิสระต่อตัวแปรตาม เมื่อควบคุมตัวแปรส่งผ่านให้มีค่าคงที่ ส่วน e2 และ e3 แทนค่าเศษเหลือ (Residuals) หรือค่าความคลาดเคลื่อนของตัวแปรส่งผ่านและตัวแปรตามตามลำดับ ซึ่งรูปโมเดลตัวแปรส่งผ่านข้างต้นนั้น

แสดงให้เห็นทั้งอิทธิพลทางตรงของตัวแปรอิสระที่มีต่อตัวแปรตาม และอิทธิพลทางอ้อมของตัวแปรอิสระที่มีต่อตัวแปรตาม โดยส่งผ่านตัวแปรส่งผ่าน (MacKinnon et al., 2007)

8.3 รูปแบบของอิทธิพลส่งผ่าน

อิทธิพลส่งผ่าน (Mediating effect) ที่เกิดขึ้นในโมเดลตัวแปรส่งผ่าน $X \rightarrow M \rightarrow Y$ พบว่ามีหลากหลายรูปแบบ (MacKinnon et al., 2007) พิจารณาด้วยวิธีการทดสอบนัยสำคัญของค่าอิทธิพลที่ปรากฏขึ้นในโมเดล ทั้งอิทธิพลทางตรงของตัวแปรอิสระต่อตัวแปรส่งผ่าน (a) อิทธิพลทางตรงของตัวแปรส่งผ่านต่อตัวแปรตาม (b) และ อิทธิพลทางตรงของตัวแปรอิสระต่อตัวแปรตาม (c') ว่ามีค่าที่ต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ โดยสามารถแบ่งออกเป็น 4 รูปแบบ แสดงในภาพประกอบ 4 ดังต่อไปนี้ Little et al. (2007)



เมื่อ	X	แทนตัวแปรอิสระ
	Y	แทนตัวแปรตาม
	M	แทนตัวแปรส่งผ่าน
	a	แทนอิทธิพลทางตรงของตัวแปรอิสระต่อตัวแปรส่งผ่าน
	b	แทนอิทธิพลทางตรงของตัวแปรส่งผ่านต่อตัวแปรตาม
	c'	แทนอิทธิพลทางตรงของตัวแปรอิสระต่อตัวแปรตาม

ns แทนเส้นอิทธิพลไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ
 * แทนเส้นอิทธิพลมีนัยสำคัญทางสถิติ

ภาพประกอบ 6 รูปแบบของอิทธิพลส่งผ่าน

ที่ ม า : Little et al. (2007). Structural equation modelling of mediation and moderation with contextual factors. p. 210.

จากภาพประกอบสามารถอธิบายเกี่ยวกับรูปแบบอิทธิพลส่งผ่านทั้ง 4 รูปแบบดังต่อไปนี้

1. การส่งผ่านแบบสมบูรณ์ (Complete mediation) คือ การที่ตัวแปรอิสระมีอิทธิพลต่อตัวแปรตาม โดยผ่านทางตัวแปรส่งผ่านอย่างสมบูรณ์ ทำให้ไม่มีอิทธิพลทางตรงของตัวแปรอิสระต่อตัวแปรตามเหลืออยู่ เมื่อทดสอบทางสถิติจะพบว่า อิทธิพลทางตรงของตัวแปรอิสระต่อตัวแปรส่งผ่าน (a) และอิทธิพลทางตรงของตัวแปรส่งผ่านต่อตัวแปรตาม (b) มีความแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยที่อิทธิพลของตัวแปรอิสระทางตรงที่มีต่อตัวแปรตาม (c') จะไม่สัมพันธ์กันในทางสถิติ

2. การส่งผ่านแบบบางส่วน (Partial mediation) คือ การที่ตัวแปรอิสระมีอิทธิพลต่อตัวแปรตามโดยผ่านทางตัวแปรส่งผ่านเพียงบางส่วน ทำให้ตัวแปรอิสระมีอิทธิพลทางตรงต่อตัวแปรตามร่วมด้วย เมื่อทดสอบทางสถิติจะพบว่า ไม่ว่าจะ เป็นอิทธิพลทางตรงของตัวแปรอิสระต่อตัวแปรส่งผ่าน (a) อิทธิพลทางตรงของตัวแปรส่งผ่านต่อตัวแปรตาม (b) และอิทธิพลทางตรงของตัวแปรอิสระต่อตัวแปรตาม (c') มีความแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

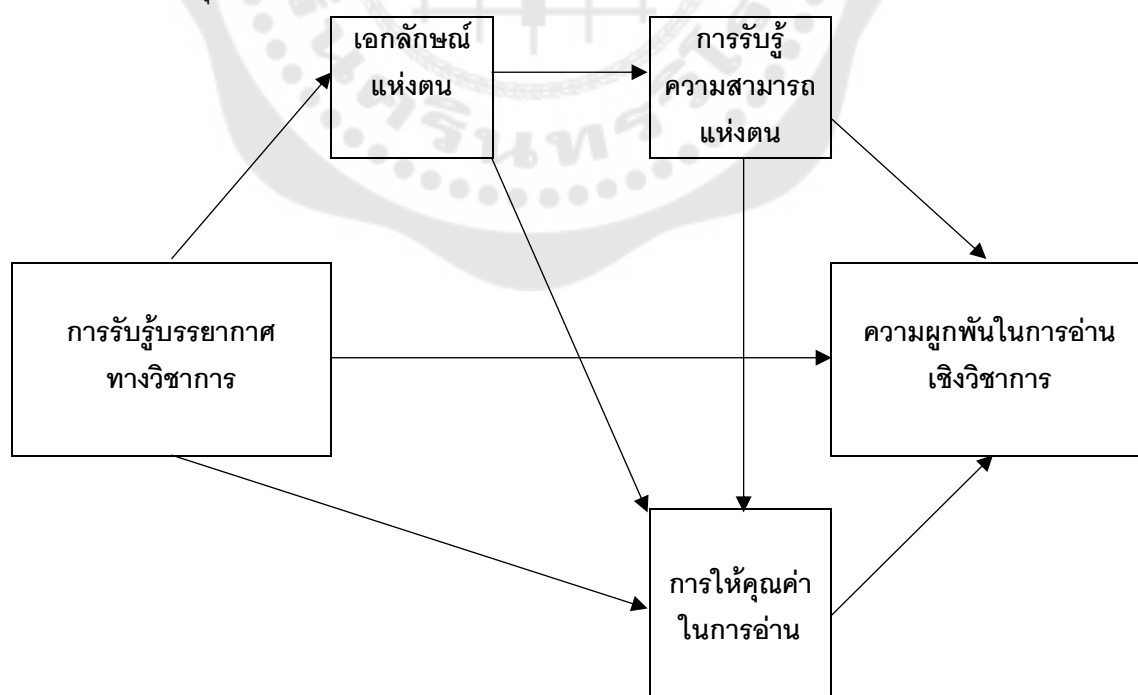
3. การส่งผ่านแบบไม่สอดคล้องกัน (Inconsistent mediation) คือ การที่อิทธิพลทางตรงของตัวแปรอิสระที่มีต่อตัวแปรตาม และอิทธิพลทางอ้อมที่ผ่านทางตัวแปรส่งผ่าน มีทิศทางที่แตกต่างกัน เนื่องจากลักษณะการมีอิทธิพลที่ต่างกัน ส่งผลให้เมื่อทดสอบทางสถิติจะพบว่า ทั้งอิทธิพลทางตรงของตัวแปรอิสระต่อตัวแปรส่งผ่าน (a) อิทธิพลทางตรงของตัวแปรส่งผ่านต่อตัวแปรตาม (b) และอิทธิพลทางตรงของตัวแปรอิสระต่อตัวแปรตาม (c') มีความแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่ผลคูณของอิทธิพลทางตรงของตัวแปรอิสระต่อตัวแปรส่งผ่าน (a) และอิทธิพลทางตรงของตัวแปรส่งผ่านต่อตัวแปรตาม (b) (The product of a and b) มีเครื่องหมายต่างจากอิทธิพลทางตรงของตัวแปรอิสระต่อตัวแปรตาม (c')

4. ไม่มีอิทธิพลส่งผ่าน (No mediation) คือ ไม่มีอิทธิพลส่งผ่านเกิดขึ้นตามโมเดลส่งผ่าน ซึ่งมีโอกาสเกิดขึ้น 3 กรณีได้แก่ 1) อิทธิพลทางตรงของตัวแปรส่งผ่านต่อตัวแปรตาม (b) ไม่พบนัยสำคัญทางสถิติ แม้ว่าอิทธิพลทางตรงของตัวแปรอิสระต่อตัวแปรส่งผ่าน (a) และอิทธิพลทางตรงของตัวแปรอิสระต่อตัวแปรตาม (c') มีนัยสำคัญทางสถิติ ทำให้ไม่เกิดการส่งผ่านอิทธิพลทางอ้อมจากตัวแปรอิสระไปสู่ตัวแปรตามโดยผ่านตัวแปรส่งผ่านได้ 2) อิทธิพลทางตรงของตัวแปรอิสระต่อตัวแปรส่งผ่าน (a) ไม่พบนัยสำคัญทางสถิติ แต่อิทธิพลอีก 2 แบบ (b และ c') มีนัยสำคัญทางสถิติ กรณีลักษณะนี้จะทำให้ตัวแปรส่งผ่านกลายเป็นตัวแปรร่วม (Covariate) แทน และ 3) อิทธิพลทั้ง a, b และ c' ไม่พบนัยสำคัญทางสถิติ

9. กรอบแนวคิดในการวิจัย

ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า ได้อธิบายว่าการคาดหวังและการให้คุณค่าที่บุคคลมีต่อความสำเร็จนั้นเป็นสิ่งสำคัญ อันเนื่องมาจากจะนำไปสู่การพยายามเพื่อไปสู่ความสำเร็จตามเป้าหมายของบุคคล และที่สำคัญเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และความสำเร็จของบุคคล โดยเฉพาะอย่างยิ่งความสำเร็จทางด้านการศึกษา (Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield & Eccles, 2000) ซึ่งความผูกพัน (engagement) ถือเป็นความสำเร็จหรือผลสัมฤทธิ์ที่เกิดจากความเชื่อด้านแรงจูงใจเช่นกัน ตามทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า (Wigfield et al., 2015) และการที่บุคคลจะเกิดความเชื่อในความสามารถ การคาดหวังในความสำเร็จ และเกิดการให้คุณค่าต่อสิ่งต่าง ๆ ได้ กระบวนการพัฒนาด้านเอกลักษณ์แห่งตนถือว่ามีความสำคัญดังหลักการของทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า ซึ่งได้อธิบายว่า ในกระบวนการแรงจูงใจของการคาดหวังและการให้คุณค่าส่งผลให้เกิดความเชื่อด้านแรงจูงใจอันนำไปสู่ความสำเร็จหรือผลสัมฤทธิ์และในขณะเดียวกันยังส่งผลต่อการพัฒนาโครงสร้างความคิดเกี่ยวกับตัวเอง (Self-schemas) ทำให้บุคคลรู้และเข้าใจในความเป็นตัวเอง ซึ่งถือเป็นการพัฒนาด้านเอกลักษณ์แห่งตน (Eccles et al., 2015) นอกจากนี้ความเชื่อด้านแรงจูงใจยังเป็นผลที่เกิดจากกระบวนการทางปัญญา (cognitive processes) หมายถึง กระบวนการภายในที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้สิ่งแวดล้อมด้านสังคมและวัฒนธรรมรอบตัวของผู้เรียน (perception of social environment) กับการตีความและการอนุมานสาเหตุของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในอดีต (interpretations and attributions for past events) ซึ่งได้รับอิทธิพลจากตัวแปรภายนอก ได้แก่ 1) สภาพแวดล้อมทางวัฒนธรรมและสังคม (cultural milieu) 2) ความเชื่อและพฤติกรรมของผู้คนที่ผู้เรียนคบหาสมาคมด้วย (socializers' behaviors) และ 3) เหตุการณ์และการประสบความสำเร็จในอดีต (past performances and events) ตัวแปรภายนอกทั้งสามมีอิทธิพลต่อความเชื่อด้านแรงจูงใจเป็นอย่างมาก เนื่องจากเป็นบริบททางด้าน

การศึกษาและกิจกรรมทั่วไปของผู้เรียนที่สามารถส่งผลต่อการทำให้ผู้เรียนได้รับโอกาสหรือถูกจำกัดในด้านความเชื่อและพฤติกรรมได้ แสดงให้เห็นว่าความเชื่อดังกล่าวได้รับอิทธิพลจากบริบททางด้านสังคมและวัฒนธรรมซึ่งเป็นโลกของผู้เรียน ในกระบวนการความเชื่อด้านแรงจูงใจ เมื่อบุคคลมีความเชื่อในความสามารถของตนย่อมเกิดการคาดหวังว่าจะสามารถทำสิ่งนั้นได้สำเร็จ จนเกิดเป็นพฤติกรรมและผลสัมฤทธิ์ตามที่ตั้งไว้ แต่ในขณะเดียวกันการที่บุคคลจะเกิดการให้คุณค่าต่อสิ่งใดก็ตาม ต้องมีการรับรู้ความสามารถแห่งตนร่วมด้วย เหตุที่เป็นเช่นนี้เพราะว่าถ้าบุคคลเชื่อว่าตนเองสามารถทำงานนั้นได้ แต่กลับไม่เห็นคุณค่าของงาน บุคคลก็จะไม่ทำงานนั้น ในขณะเดียวกันแม้ว่าบุคคลมีความเชื่อว่างานนั้นมีคุณค่า แต่กลับไม่คิดว่าตนเองสามารถที่จะทำงานให้สำเร็จลุล่วงได้ บุคคลก็จะไม่เลือกทำงานนั้นเช่นเดียวกัน (Schunk et al., 2008) สรุปว่าเมื่อบุคคลมีการรับรู้สภาพแวดล้อมทางสังคมและวัฒนธรรมจะส่งอิทธิพลเกี่ยวกับความเชื่อด้านแรงจูงใจไปยังเอกลักษณ์แห่งตน โดยเมื่อบุคคลรู้และเข้าใจความเป็นตัวเองก็จะส่งผลให้บุคคลเกิดการรับรู้ความสามารถแห่งตน อันจะนำไปสู่การให้คุณค่าต่อสิ่งนั้นตามไปด้วย ผู้วิจัยจึงได้กำหนดกรอบแนวคิดการวิจัยนี้ตามรูปแบบความสัมพันธ์ที่อธิบายด้วยทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า โดยกรอบแนวคิดการวิจัยคือ ตัวแปรการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ผ่านตัวแปรเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน แสดงได้ดังนี้



ภาพประกอบ 7 กรอบแนวคิดในการวิจัยครั้งนี้

10. สมมติฐานการวิจัย

1. โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของอิทธิพลการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการของวัยรุ่นตอนปลายที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ โดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน มีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

2. การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการของวัยรุ่นตอนปลายมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ โดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน



บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

รูปแบบของการวิจัยนี้เป็นการวิจัยเชิงสหสัมพันธ์ (Correlation research) มีวัตถุประสงค์เพื่อมุ่งศึกษาอิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ เอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน ที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ และเพื่อเป็นการนำผลการวิจัยที่ได้กลับไปอ้างอิงสู่กลุ่มประชากรเป้าหมายได้อย่างแม่นยำ การได้มาซึ่งสารสนเทศหรือข้อมูลที่ใช้ในงานวิจัยอย่างถูกต้องเป็นสิ่งสำคัญ ดังนั้นผู้วิจัยจึงตระหนักถึงการควบคุมแหล่งของความคลาดเคลื่อนต่าง ๆ ที่อาจเกิดขึ้นได้ในกระบวนการวิจัย ผู้วิจัยจึงพิจารณาคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างด้วยวิธีการทางสถิติ มีการพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยที่มีคุณภาพทั้งความตรงและความเที่ยง รวมทั้งวิธีการเก็บข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลอย่างมีระบบและสอดคล้องกับปัญหาวิจัย โดยรายละเอียดปรากฏตามหัวข้อดังต่อไปนี้

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง
2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
3. การเก็บรวบรวมข้อมูล
4. การจัดกระทำข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูล

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร

วัยรุ่นตอนปลาย อายุระหว่าง 18 ปี ถึง 21 ปี เป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี ปีการศึกษา 2562 มหาวิทยาลัยราชภัฏเขตภาคกลาง

กลุ่มตัวอย่าง

วัยรุ่นตอนปลาย อายุระหว่าง 18 ปี ถึง 21 ปี เป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี ปีการศึกษา 2562 มหาวิทยาลัยราชภัฏเขตภาคกลาง จำนวน 360 คน

การกำหนดขนาดตัวอย่าง

กำหนดกลุ่มตัวอย่างโดยใช้กฎแห่งความชัดเจน (rule of thumb) ร่วมกับการกำหนดขนาดตัวอย่างของ Hair et al. (2006 อ้างถึงใน สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล, 2561ข) เสนอว่าเพื่อให้ครอบคลุมการประมาณค่าพารามิเตอร์และเกิดความคลาดเคลื่อนน้อยที่สุด ขนาดกลุ่มตัวอย่างควรมีประมาณ 25 ตัวอย่างต่อการประมาณค่า 1 พารามิเตอร์ ในการศึกษาประกอบด้วยการประมาณค่าตามตัวแปร 5 ตัวแปร รวมพารามิเตอร์หลักและพารามิเตอร์ความ

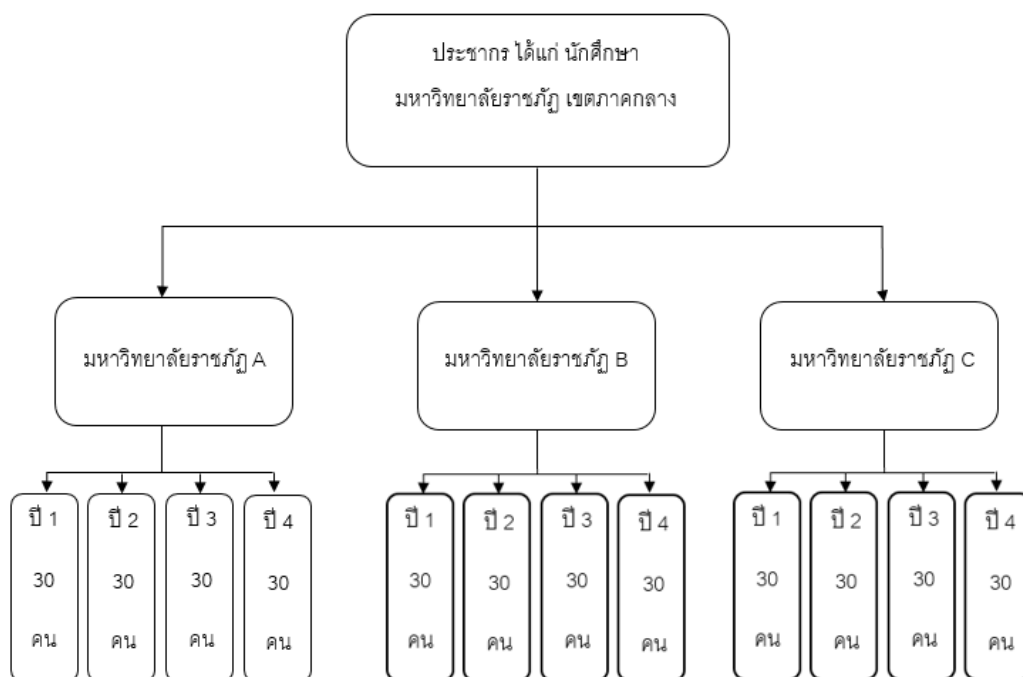
ตลาดเคลื่อน จำนวนประมาณ 12 พารามิเตอร์ที่ไม่ทราบค่าและต้องประมาณค่า ดังนั้น $12 \times 25 = 300$ คน เพื่อป้องกันการตลาดเคลื่อนน้อยที่สุดจึงเพิ่มตัวอย่างอีกร้อยละ 20 เป็น 360 คน

ขั้นตอนการสุ่มกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยทำการสุ่มกลุ่มตัวอย่างที่เป็นวัยรุ่นตอนปลายในระดับอุดมศึกษาชั้นปีที่ 1 – 4 ที่กำลังศึกษาในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 ในมหาวิทยาลัยราชภัฏเขตภาคกลาง โดยในการวิจัยนี้ทำการสุ่มกลุ่มตัวอย่างด้วยวิธีการสุ่มตัวอย่างแบบ 2 ขั้นตอน (Two-stage random sampling) โดยมีลำดับขั้นตอนดังนี้

ขั้นที่ 1 การสุ่มสถาบันการศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง โดยใช้วิธีการสุ่มอย่างง่าย (Simple random sampling) โดยสุ่มสถาบันอุดมศึกษาของรัฐซึ่งเป็นมหาวิทยาลัยราชภัฏเขตภาคกลาง สังกัดกระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม จำนวน 3 มหาวิทยาลัย

ขั้นที่ 2 การสุ่มนักศึกษาจากแต่ละมหาวิทยาลัย โดยใช้วิธีสุ่มให้มีสัดส่วนที่เท่ากันคือ แต่ละมหาวิทยาลัยจะทำการสุ่มนักศึกษาระดับปริญญาตรีจำนวน 120 คน แบ่งเป็นชั้นปี 1 จำนวน 30 คน ชั้นปี 2 จำนวน 30 คน ชั้นปี 3 จำนวน 30 คน และชั้นปี 4 จำนวน 30 คน รวมเป็น 120 คน ดังนั้นกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดจะมีจำนวน 360 คน โดยลักษณะการสุ่มกลุ่มตัวอย่างและจำนวนกลุ่มตัวอย่างในแต่ละชั้น แสดงในภาพประกอบ 3



ภาพประกอบ 8 ขั้นตอนการสุ่มกลุ่มตัวอย่าง

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยแบ่งออกเป็น 6 ตอน ได้แก่

ตอนที่ 1 ข้อมูลส่วนบุคคล เพื่อทราบลักษณะทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง

ตอนที่ 2 แบบวัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ

ตอนที่ 3 แบบวัดเอกลักษณ์แห่งตน

ตอนที่ 4 แบบวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตน

ตอนที่ 5 แบบวัดการให้คุณค่าในการอ่าน

ตอนที่ 6 แบบวัดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

ขั้นตอนการสร้างและการหาคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีการวางแผนเพื่อสร้างและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. กำหนดจุดมุ่งหมายในการสร้างแบบวัด
2. ศึกษาความหมายและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องจากตำรา เอกสารและงานวิจัยต่าง ๆ เพื่อกำหนดเป็นนิยามเชิงปฏิบัติการ
3. สร้างพิมพ์เขียว โครงสร้างของแบบวัด รวมทั้งสร้างข้อวัด โดยเขียนเนื้อหาของข้อวัดให้ครอบคลุมนิยามเชิงปฏิบัติการของตัวแปร
4. ทำการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา โดยเชิญผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่าน พิจารณาข้อวัดในแบบวัด เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเนื้อหาข้อคำถามกับนิยามและวัตถุประสงค์ของการวัดในแต่ละตัวแปร และทำการคัดเลือกข้อวัดที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อวัดกับวัตถุประสงค์ (Index of Item-Objective Congruence: IOC) ตั้งแต่ .5 ขึ้นไป หากพบข้อวัดที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อวัดกับวัตถุประสงค์ต่ำกว่าเกณฑ์ที่กำหนด ผู้วิจัยมีการปรับปรุงข้อวัดตามข้อเสนอแนะของอาจารย์ที่ปรึกษาและผู้ทรงคุณวุฒิก่อนการเก็บข้อมูล
5. นำข้อวัดที่ปรับปรุงไปทดลองใช้ (Try out) กับกลุ่มนักศึกษาที่มีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างจำนวน 100 คน หลังจากนั้นนำผลที่ได้มาวิเคราะห์หาค่าอำนาจจำแนกของข้อวัดรายข้อ โดยวิธีการแบ่งกลุ่มสูง และกลุ่มต่ำ และพิจารณาจากนักศึกษาที่ได้คะแนนตั้งแต่เปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 75 ขึ้นไปเป็นกลุ่มสูง และนักศึกษาที่ได้คะแนนตั้งแต่เปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25 ลงมาเป็นกลุ่มต่ำ จากนั้นวิเคราะห์ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยสองกลุ่มด้วยการทดสอบ T-test แบบกลุ่มตัวอย่างเป็นอิสระจากกัน (Independent sample t-test) โดยพิจารณาคัดเลือกข้อวัดที่มีค่าอำนาจจำแนกที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05

6. นำข้อวัดที่ผ่านเกณฑ์การพิจารณาหาค่าอำนาจจำแนกด้วยวิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัด (Corrected Item-Total Correlation: CITC) และคัดเลือกข้อวัดที่มีค่าสัมพันธ์เป็นบวกและมีค่าตั้งแต่ .197 ขึ้นไป โดยพิจารณาจากตารางค่าวิกฤต (Critical value) ของสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson's product-moment correlation coefficient: r) ($r=.197$, $df = 100$, $\alpha = .05$)

7. ทำการหาค่าความเที่ยง (Reliability) ของแบบวัด โดยหาค่าความเที่ยงแบบสอดคล้องภายใน (Internal consistency) ด้วยสูตรสัมประสิทธิ์ แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient)

8. จัดทำเป็นแบบวัดฉบับใช้จริง เพื่อนำไปใช้เก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัย สำหรับการประเมินความเที่ยงของแบบวัด ผู้วิจัยพิจารณาจากค่าสัมประสิทธิ์ แอลฟาของครอนบาคที่มากกว่า .5 จึงจะถือว่าผ่านและนำไปใช้ได้ นอกจากนี้เกณฑ์ในการประเมินความเที่ยงโดยใช้ค่าสัมประสิทธิ์ แอลฟาของครอนบาคจะพิจารณาจากหลักแห่งความชัดเจน (Rule of thumb) ตามที่ George and Mallery (2006) เสนอไว้ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

ตาราง 3 เกณฑ์ในการประเมินค่าความเที่ยงจากค่าสัมประสิทธิ์ แอลฟาของครอนบาค (George & Mallery, 2006)

Cronbach's Alpha (α)	ระดับความเที่ยง
>.90	ดีมาก
>.80	ดี
>.70	พอใช้
>.60	พอรับได้
>.50	ต่ำ
<.50	ไม่สามารถรับได้

ผลการวิเคราะห์ค่าความเที่ยง (Reliability) จากการหาค่าความเที่ยงแบบสอดคล้องภายใน (Internal consistency) ด้วยสูตรสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient) ของแบบวัดในการวิจัยนี้ที่ประกอบด้วย 5 แบบวัด ได้แก่ แบบวัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ แบบวัดเอกลักษณะแห่งตน แบบวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตน แบบวัดการให้คุณค่าในการอ่าน และแบบวัดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ พบว่า ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคของแบบวัดต่าง ๆ มีค่าเท่ากับ .97 .94 .95 .96 และ .96 ตามลำดับ เมื่อพิจารณา

ตามหลักแห่งความชัดเจน (Rule of thumb) (George & Mallery, 2006) แสดงได้ว่า แบบวัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ แบบวัดเอกลักษณะแห่งตน แบบวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตน แบบวัดการให้คุณค่าในการอ่าน และแบบวัดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ มีค่าความเที่ยงแบบสอดคล้องภายในอยู่ในเกณฑ์ดีมาก ทั้งนี้การสร้างและการหาคุณภาพเครื่องมือของแบบวัดต่าง ๆ ที่ใช้ในการวิจัยนี้มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลส่วนบุคคล

ลักษณะแบบสอบถาม มีลักษณะคำถามเป็นเติมข้อความและแบบตรวจสอบรายการ (Check list) ประกอบด้วย เพศ อายุ และระดับชั้น โดยนำผลนี้มาใช้ในการบรรยายลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง โดยมีตัวอย่างของแบบสอบถาม ดังนี้

ตัวอย่างแบบสอบถามข้อมูลส่วนบุคคล

คำชี้แจง โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ในช่องที่ตรงกับตัวท่าน

0. เพศ ☐ ชาย ☐ หญิง

00. อายุ ปี

000. ระดับชั้น ☐ ปีที่ 1 ☐ ปีที่ 2 ☐ ปีที่ 3 ☐ ปีที่ 4 ☐ อื่นๆ (ระบุ)

ภาพประกอบ 9 ตัวอย่างแบบสอบถามข้อมูลส่วนบุคคล

ตอนที่ 2 แบบวัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ

ลักษณะแบบวัด เป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาจากแบบวัดทัศนคติของนิสิตต่อสภาพแวดล้อมทางวิชาการของ นันทนภัส อัจฉริยะบุตร (2557) ซึ่งเป็นแบบวัดทัศนคติของนิสิตต่อสภาพแวดล้อมทางวิชาการ ประกอบไปด้วย 4 ด้าน คือ ด้านหลักสูตร ด้านการจัดการเรียนการสอน ด้านการจัดบริการทางวิชาการ และด้านความสัมพันธ์ทางวิชาการระหว่างอาจารย์กับนิสิต มีลักษณะเป็นแบบรายงานตนเองแบบมาตรประมาณค่า 4 ระดับ พิสัยระหว่าง 1 (ตรงน้อยที่สุด) ถึง 4 (ตรงมากที่สุด) ลักษณะการให้คะแนนสอดคล้องกับการตอบ โดยผู้ที่ตอบ 1 ได้ 1 คะแนน จนถึงผู้ที่ตอบ 4 ได้ 4 คะแนน โดยผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่า แสดงว่ามีการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่สูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดน้อยกว่า

ตัวอย่างแบบวัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ

คำชี้แจง ข้อความต่อไปนี้เกี่ยวกับการรับรู้ของท่านที่มีต่อบรรยากาศทางวิชาการ
พิจารณาแต่ละข้อความว่าตรงกับตัวท่านมากน้อยเพียงใด โดยทำเครื่องหมายลงในช่องที่ตรงกับ
ตัวท่าน โดย

1 คือ ตรงน้อยที่สุด

2 คือ ตรงน้อย

3 คือ ตรงมาก

4 คือ ตรงมากที่สุด

ลำดับ	ข้อความ	ตรง น้อย ที่สุด	ตรง น้อย	ตรง มาก	ตรง มาก ที่สุด
1	เนื้อหาในแต่ละรายวิชาสอดคล้องกันจนมีจริยธรรม				
2	ฉันทราบเรื่องการวัดและประเมินผลอย่างชัดเจน				
3	ห้องสมุดมีฐานข้อมูลเพียงพอต่อการศึกษาค้นคว้า				

ภาพประกอบ 10 ตัวอย่างแบบวัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ

ผู้วิจัยทำการหาค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ
ด้วยวิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อวัดกับคะแนนรวมทั้งแบบวัด (Corrected Item-Total
Correlation: CITC) พบว่า ค่าอำนาจจำแนกมีตั้งแต่ .853 ถึง .897 โดยทุกข้อมีอำนาจจำแนกสูง
กว่า .195 เป็นค่าวิกฤตของสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (r) ($r = .195$, $df = 100$, $\alpha =$
.05) แสดงให้เห็นว่าข้อวัดในแบบวัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการสามารถใช้วัดการรับรู้
บรรยากาศทางวิชาการของนักศึกษาระดับปริญญาตรี หรือวัยรุ่นตอนปลาย และสามารถจำแนก
บุคคลระหว่างผู้ที่มีการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการสูงและผู้ที่มีการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการต่ำ
ได้ รายละเอียดของค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ แสดงได้ดัง
ตาราง

ตาราง 4 ค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อวัดกับคะแนนรวมทั้งแบบวัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ

ข้อวัด	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ		CITC
	M	SD	M	SD	
1.หลักสูตรที่ฉันเรียนเตรียมความพร้อมให้ฉันสามารถปรับตัวต่อเปลี่ยนแปลงได้	3.92	2.72	2.19	6.54	.865
2.เนื้อหาในแต่ละรายวิชาที่เรียนทันสมัยเหมาะสมกับสภาพการณ์ปัจจุบัน	4.00	.000	2.23	.717	.870
3.เนื้อหาในแต่ละรายวิชาสอดคล้องให้ฉันมีจริยธรรม	3.96	.196	2.32	.791	.889
4.การเรียนการสอนมีการสอดคล้องความรู้ที่สามารถพัฒนาศักยภาพของฉัน	4.00	.000	2.23	.805	.895
5.อาจารย์ให้ความรู้ใหม่ ๆ ที่ทันสมัยเกี่ยวกับวิชาที่สอนอยู่เสมอ	3.96	.196	2.29	.864	.897
6.ฉันทราบเรื่องการวัดและประเมินผลอย่างชัดเจน	3.88	.326	2.13	.763	.885
7.ห้องสมุดมีการให้บริการสืบค้นข้อมูลด้วยคอมพิวเตอร์	3.96	.196	2.26	.815	.894
8.ห้องสมุดมีฐานข้อมูลเพียงพอต่อการศึกษาค้นคว้า	3.96	.196	1.87	.806	.889
9.ห้องสมุดมีเอกสารทางวิชาการ ทรัพยากรสารสนเทศประเภทต่าง ๆ	4.00	.000	2.16	.898	.854
10.ฉันสามารถสอบถามอาจารย์เมื่อมีปัญหาในรายวิชาที่เรียน	3.92	.272	2.23	.762	.886
11.อาจารย์แนะนำแหล่งความรู้ให้ฉันได้ค้นคว้าเพิ่มเติม	4.00	.000	2.29	.864	.853
12.อาจารย์สอบถามความก้าวหน้าของงานที่มอบหมายให้ฉันอย่างสม่ำเสมอ	3.96	.196	2.32	.791	.879
Cronbach's alpha coefficient = .97					

ตอนที่ 3 แบบวัดเอกลักษณ์แห่งตน

ลักษณะแบบวัด เป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาจากแบบวัดเอกลักษณ์แห่งตน (The Utrecht-management of identity commitments scale: U-MICS) ของ Crocetti et al. (2008) เนื่องจากเป็นแบบวัดที่มีความสอดคล้องกับแนวคิด Marcia ซึ่งเป็นฐานแนวคิดเรื่องเอกลักษณ์แห่งตนในงานวิจัยนี้ ประกอบด้วย 2 องค์ประกอบ ได้แก่ การค้นหาเอกลักษณ์แห่งตน (In-depth Exploration) และการยึดมั่นในเอกลักษณ์แห่งตน (Commitment) โดยแต่ละองค์ประกอบจะวัดเอกลักษณ์แห่งตน 2 ด้าน คือ 1) ด้านอุดมการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา และ 2) ด้านสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน แบบวัดมีลักษณะเป็นแบบรายงานตนเองแบบมาตราประมาณค่า 4 ระดับ พิสัยระหว่าง 1 (ตรงน้อยที่สุด) ถึง 4 (ตรงมากที่สุด) โดยผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่า แสดงว่ามีกระบวนการสร้างเอกลักษณ์แห่งตนที่สูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดน้อยกว่า

ตัวอย่างแบบวัดเอกลักษณ์แห่งตน

คำชี้แจง ข้อความต่อไปนี้เกี่ยวกับความคิดของท่านที่มีต่ออุดมคติด้านการศึกษาและสัมพันธภาพกับผู้อื่น พิจารณาแต่ละข้อความว่าตรงกับตัวท่านมากน้อยเพียงใด โดยทำเครื่องหมายลงในช่องที่ตรงกับตัวท่าน โดย

1 คือ ตรงน้อยที่สุด

2 คือ ตรงน้อย

3 คือ ตรงมาก

4 คือ ตรงมากที่สุด

ลำดับ	ข้อความ	ตรง น้อย ที่สุด	ตรง น้อย	ตรง มาก	ตรง มาก ที่สุด
1	ฉันมักคิดทบทวนเกี่ยวกับการศึกษาของฉัน				
2	การศึกษาช่วยให้ฉันค้นพบตัวตน				
3	ฉันมักจะพูดคุยกับคนอื่นเกี่ยวกับเพื่อนของฉัน				

ภาพประกอบ 11 ตัวอย่างแบบวัดเอกลักษณ์แห่งตน

ผู้วิจัยทำการหาค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดเอกลักษณ์แห่งตน ด้วยวิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อวัดกับคะแนนรวมทั้งแบบวัด (Corrected Item-Total Correlation: CITC) พบว่า ค่าอำนาจจำแนกมีตั้งแต่ .709 ถึง .841 โดยทุกข้อมีอำนาจจำแนกสูงกว่า .195 เป็นค่าวิกฤตของสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (r) ($r=.195$, $df = 100$, $\alpha = .05$) แสดงให้เห็นว่าข้อวัดในแบบวัดเอกลักษณ์แห่งตนสามารถใช้วัดเอกลักษณ์แห่งตนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี หรือวัยรุ่นตอนปลาย และสามารถจำแนกบุคคลระหว่างผู้ที่มีเอกลักษณ์แห่งตนสูงและผู้ที่มีเอกลักษณ์แห่งตนต่ำได้ รายละเอียดของค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดเอกลักษณ์แห่งตนแสดงได้ดังตาราง

ตาราง 5 ค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อวัดกับคะแนนรวมทั้งแบบวัดเอกลักษณ์แห่งตน

ข้อวัด	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ		CITC
	M	SD	M	SD	
1.ฉันมักคิดทบทวนเกี่ยวกับการศึกษาของฉัน	3.96	.196	2.45	.736	.804
2.ฉันมักจะพูดคุยกับคนอื่นเกี่ยวกับการศึกษาของฉัน	3.92	.272	2.21	.620	.805
3.ฉันพยายามเป็นอย่างมากในการหาข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษาของฉัน	3.92	.272	2.48	.688	.841
4.ฉันมักคิดทบทวนเกี่ยวกับเพื่อนของฉัน	3.88	.326	2.45	.910	.709
5.ฉันมักจะพูดคุยกับคนอื่นเกี่ยวกับเพื่อนของฉัน	4.00	.000	1.86	.789	.768
6.การศึกษาทำให้ฉันมีความมั่นใจในตนเอง	3.96	.196	2.34	.814	.835
7.การศึกษาช่วยให้ฉันค้นพบตัวตน	3.96	.196	2.38	.775	.805
8.การศึกษาเป็นหลักประกันที่มั่นคงสำหรับฉันในอนาคต	3.96	.196	2.48	.871	.781
9.การมีเพื่อนช่วยให้ฉันค้นพบตัวตน	3.88	.326	2.48	.688	.770
10.การมีเพื่อนเป็นความมั่นคงสำหรับฉันในอนาคต	3.88	.326	2.21	.774	.750
Cronbach's alpha coefficient = .94					

ตอนที่ 4 แบบวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตน

ลักษณะแบบวัด เป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาจากแบบวัดการรับรู้ความสามารถในการทำความเข้าใจในการอ่านของตนเอง (Reading Comprehension Self-Efficacy Perceptions) ของ Yogurtcu (2013) และแบบวัดการรับรู้ความสามารถในการอ่านและเข้าใจภาษาอังกฤษ ของ นัยนา ถาวรายุศม์ (2560) เนื่องจากเป็นแบบวัดที่มีความสอดคล้องกับแนวคิดของ Bandura ซึ่งเป็นฐานแนวคิดเรื่องการรับรู้ความสามารถแห่งตนในงานวิจัยนี้ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบได้แก่ การรับรู้ความสามารถทางวิชาการ การรับรู้ความสามารถทางสังคม และการรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเอง โดยมีลักษณะเป็นแบบรายงานตนเองมาตรฐานประมาณค่า 4 ระดับพิสัยระหว่าง 1 (ตรงน้อยที่สุด) ถึง 4 (ตรงมากที่สุด) โดยผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่า แสดงว่ามีการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่สูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดน้อยกว่า

ตัวอย่างแบบวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตน

คำชี้แจง ข้อความต่อไปนี้เกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถในการอ่านของท่าน พิจารณาแต่ละข้อความว่าตรงกับตัวท่านมากน้อยเพียงใด โดยทำเครื่องหมายลงในช่องที่ตรงกับตัวท่าน โดย

- 1 คือ ตรงน้อยที่สุด
- 2 คือ ตรงน้อย
- 3 คือ ตรงมาก
- 4 คือ ตรงมากที่สุด

ลำดับ	ข้อความ	ตรง น้อย ที่สุด	ตรง น้อย	ตรง มาก	ตรง มาก ที่สุด
1	ฉันสามารถค้นคว้าหาข้อมูลจากหนังสือที่อ่านได้อย่างถูกต้อง				
2	ฉันอ่านบทความวิชาการ ไม่กี่รอบก็เข้าใจแล้ว				
3	ฉันสามารถสรุปใจความสำคัญจากสิ่งที่อ่าน				

ภาพประกอบ 12 ตัวอย่างแบบวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตน

ผู้วิจัยทำการหาค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตน ด้วยวิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อวัดกับคะแนนรวมทั้งแบบวัด (Corrected Item-Total Correlation: CITC) พบว่า ค่าอำนาจจำแนกมีตั้งแต่ .686 ถึง .852 โดยทุกข้อมีอำนาจจำแนกสูงกว่า .195 เป็นค่าวิกฤตของสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (r) ($r = .195$, $df = 100$, $\alpha = .05$) แสดงให้เห็นว่าข้อวัดในแบบวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตน สามารถใช้วัดการรับรู้ความสามารถแห่งตนของนักศึกษาในระดับปริญญาตรี หรือวัยรุ่นตอนปลาย และสามารถจำแนกบุคคลระหว่างผู้ที่มีการรับรู้ความสามารถแห่งตนสูงและผู้ที่มีการรับรู้ความสามารถแห่งตนต่ำได้ รายละเอียดของค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตน แสดงได้ดังตาราง

ตาราง 6 ค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อวัดกับคะแนนรวมทั้งแบบวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตน

ข้อวัด	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ		CITC
	M	SD	M	SD	
1.ฉันสามารถค้นคว้าหาข้อมูลจากหนังสือที่อ่านได้อย่างถูกต้อง	3.96	.196	2.46	.744	.788
2.ฉันสามารถสรุปใจความสำคัญจากสิ่งที่อ่าน	3.88	.326	2.32	.670	.790
3.ฉันอ่านบทความวิชาการ ไม่ก็รอบก็เข้าใจแล้ว	3.77	.430	2.18	.548	.755
4.ฉันมั่นใจในความสามารถด้านการอ่านของตนเอง	3.85	.368	2.57	.634	.766
5.ฉันสามารถขอให้อาจารย์ช่วยอธิบายเมื่อฉันอ่านแล้วไม่เข้าใจ	4.00	.000	2.29	.763	.799
6.นอกเวลาเรียน ฉันสามารถขอให้เพื่อนช่วยอธิบายในสิ่งที่ฉันอ่านแล้วไม่เข้าใจ	3.85	.368	2.57	.634	.686
7.ฉันและเพื่อนช่วยกันค้นคว้าและสรุปใจความสำคัญจากสิ่งที่อ่าน	4.00	.000	2.50	.793	.792
8.เมื่ออ่านจบ ฉันสามารถตั้งคำถามในสิ่งที่สงสัยกับอาจารย์ได้	3.96	.196	2.25	.585	.852
9.ฉันมักจะปฏิเสธเมื่อเพื่อนชวนคุยในขณะที่ฉันกำลังอ่านหนังสือเรียน	3.96	.196	2.14	.705	.805
10.แม้ว่าฉันจะเบื่อแต่ฉันก็พยายามที่จะอ่านบทความวิชาการให้จบ	3.88	.326	2.25	.844	.771
11.ฉันสามารถบอกให้เพื่อนหยุดคุย ขณะที่ฉันค้นคว้าหาข้อมูลจากเรื่องที่อ่าน	3.92	.272	2.21	.738	.752
12.เมื่อต้องทำความเข้าใจกับการอ่านบทความยาก ๆ แม้ท้อแท้แต่ฉันก็ทำสำเร็จ	3.96	.196	2.50	.745	.773
Cronbach's alpha coefficient = .95					

ตอนที่ 5 แบบวัดการให้คุณค่าในการอ่าน

ลักษณะแบบวัด เป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาจากแบบวัดกลยุทธ์การสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ (A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire: MSLQ) ของ Pintrich et al. (1991) และแบบวัดการคาดหวังและการให้คุณค่าเพื่อวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาชีววิทยา ของ Perez et al. (2019) เนื่องจากเป็นแบบวัดที่มีความสอดคล้องกับแนวคิดทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า (Eccles et al., 1983; Eccles et al., 2015; Schunk et al., 2008) ซึ่งเป็นฐานแนวคิดของตัวแปรการให้คุณค่าในการอ่านในงานวิจัยนี้ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) คุณค่าในความสำเร็จ (Attainment value) 2) คุณค่าต่อภายใน (Intrinsic value) และ 3) คุณประโยชน์ (Utility value) โดยมีลักษณะเป็นแบบรายงานตนเองมาตรฐานค่า 4 ระดับพิสัยระหว่าง 1 (ตรงน้อยที่สุด) ถึง 4 (ตรงมากที่สุด)

ผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่า แสดงว่ามีการให้คุณค่าในการอ่านที่สูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดน้อยกว่า

ตัวอย่างแบบวัดการให้คุณค่าในการอ่าน

คำชี้แจง ข้อความต่อไปนี้เกี่ยวกับการให้คุณค่าในการอ่านของท่าน พิจารณาแต่ละข้อความว่าตรงกับตัวท่านมากน้อยเพียงใด โดยทำเครื่องหมายลงในช่องที่ตรงกับตัวท่าน โดย

- 1 คือ ตรงน้อยที่สุด
- 2 คือ ตรงน้อย
- 3 คือ ตรงมาก
- 4 คือ ตรงมากที่สุด

ลำดับ	ข้อความ	ตรง น้อย ที่สุด	ตรง น้อย	ตรง มาก	ตรง มากที่สุด
1	การอ่านมีความสำคัญสำหรับฉัน				
2	ฉันมีความสนใจในการอ่าน				
3	ทักษะการอ่านจำเป็นสำหรับการทำงาน				

ภาพประกอบ 13 แบบวัดการให้คุณค่าในการอ่าน

ผู้วิจัยทำการหาค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดการให้คุณค่าในการอ่าน ด้วยวิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อวัดกับคะแนนรวมทั้งแบบวัด (Corrected Item-Total Correlation: CITC) พบว่า ค่าอำนาจจำแนกมีตั้งแต่ .753 ถึง .876 โดยทุกข้อมีอำนาจจำแนกสูงกว่า .195 เป็นค่าวิกฤตของสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (r) ($r = .195$, $df = 100$, $\alpha = .05$) แสดงให้เห็นว่าข้อวัดในแบบวัดการให้คุณค่าในการอ่าน สามารถใช้วัดการให้คุณค่าในการอ่านของนักศึกษาระดับปริญญาตรี หรือวัยรุ่นตอนปลาย และสามารถจำแนกระหว่างบุคคลที่มีการให้คุณค่าในการอ่านสูงกับบุคคลที่มีการให้คุณค่าในการอ่านต่ำได้ รายละเอียดของค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดการให้คุณค่าในการอ่าน แสดงได้ดังตาราง

ตาราง 7 ค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อวัดกับคะแนนรวมทั้งแบบวัดการให้คุณค่าในการอ่าน

ข้อวัด	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ		CITC
	M	SD	M	SD	
1.การอ่านมีความสำคัญสำหรับฉัน	4.00	.000	2.62	.804	.851
2.การเป็นคนที่ย่านหนังสือเก่งเป็นสิ่งสำคัญสำหรับฉัน	4.00	.000	2.35	.689	.855
3.ฉันรู้สึกว่าการเป็นคนที่ย่านหนังสือเป็นประจำมีความสำคัญมาก	4.00	.000	2.23	.765	.876
4.การเข้าใจในสิ่งที่อ่านสำคัญสำหรับฉัน	4.00	.000	2.54	.761	.852
5.ฉันมีความสนใจในการอ่าน	3.96	.200	2.19	.694	.822
6.ฉันชอบที่จะอ่าน	3.96	.200	2.12	.588	.813
7.ฉันมีความเพลิดเพลินกับการอ่าน	4.00	.000	2.04	.871	.847
8.เมื่อฉันได้อ่านหนังสือ ฉันรับรู้ได้ถึงความสุขในตนเอง	4.00	.000	2.23	.863	.831
9.ทักษะการอ่านจะเป็นประโยชน์สำหรับฉันในอนาคต	4.00	.000	2.62	.898	.812
10.แนวคิดที่ฉันได้จากการอ่านจะช่วยฉันได้ในอนาคต	4.00	.000	2.58	.758	.831
11.ทักษะการอ่านจำเป็นสำหรับการทำงาน	4.00	.000	2.46	.905	.753
12.ความสามารถในการอ่านจะทำให้ฉันมีโอกาสทางสังคมมากกว่าผู้อื่น	4.00	.000	2.38	.697	.859
Cronbach's alpha coefficient = .96					

ตอนที่ 6 แบบวัดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

ลักษณะแบบวัด เป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาจากแบบวัดความผูกพันในการอ่าน (The Reading Engagement Index: REI) ของ Wigfield et al. (2008) และแบบวัดกลยุทธ์การอ่านโดยใช้การตื่นรู้ทางอภิปัญญา (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory: MARSI) ของ Mokhtari and Reichard (2002) เนื่องจากเป็นแบบวัดที่มีความสอดคล้องกับแนวคิดของ Guthrie ซึ่งเป็นฐานแนวคิดเรื่องความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในงานวิจัยนี้ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบคือ 1) ความผูกพันด้านพฤติกรรม (Behavioral engagement) 2) ความผูกพันด้านอารมณ์ (Emotional engagement) และ 3) ความผูกพันด้านปัญญา (Cognitive engagement) โดยมีลักษณะเป็นแบบรายงานตนเองมาตรประมาณค่า 4 ระดับ พิสัยระหว่าง 1 (ตรงน้อยที่สุด) ถึง 4 (ตรงมากที่สุด) โดยผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่า แสดงว่ามีความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการที่สูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดน้อยกว่า

ตัวอย่างแบบวัดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

คำชี้แจง ข้อความต่อไปนี้เกี่ยวกับการที่ท่านมีส่วนร่วมในการอ่านหนังสือเรียน หรือ เอกสารวิชาการต่าง ๆ ในช่วงเวลา 3 เดือนที่ผ่านมา พิจารณาแต่ละข้อความว่าตรงกับตัวท่านมาก น้อยเพียงใด โดยทำเครื่องหมายลงในช่องที่ตรงกับตัวท่าน โดย

- 1 คือ ตรงน้อยที่สุด
- 2 คือ ตรงน้อย
- 3 คือ ตรงมาก
- 4 คือ ตรงมากที่สุด

ลำดับ	ข้อความ	ตรง น้อย ที่สุด	ตรง น้อย	ตรง มาก	ตรง มาก ที่สุด
1	ฉันอ่านหนังสือเรียนหรือเอกสารวิชาการอย่างเป็นกิจวัตร				
2	ฉันรู้สึกดีเมื่ออาจารย์ให้คำแนะนำเกี่ยวกับการอ่านหนังสือเรียน				
3	ฉันมีเป้าหมายในการอ่าน				

ภาพประกอบ 14 ตัวอย่างแบบวัดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

ผู้วิจัยทำการหาค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ด้วยวิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อวัดกับคะแนนรวมทั้งแบบวัด (Corrected Item-Total Correlation: CITC) พบว่า ค่าอำนาจจำแนกมีตั้งแต่ .694 ถึง .860 โดยทุกข้อมีอำนาจจำแนกสูงกว่า .195 เป็นค่าวิกฤตของสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (r) ($r = .195$, $df = 100$, $\alpha = .05$) แสดงให้เห็นว่าข้อวัดในแบบวัดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ สามารถใช้วัดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการของนักศึกษาระดับปริญญาตรี หรือวัยรุ่นตอนปลาย และสามารถจำแนกบุคคลระหว่างผู้ที่มีความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการสูงและผู้ที่มีความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการต่ำได้ รายละเอียดของค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ แสดงได้ดังตาราง

ตาราง 8 ค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อวัดกับคะแนนรวมทั้งแบบวัดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

ข้อวัด	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ		CITC
	M	SD	M	SD	
1.ฉันอ่านหนังสือเรียนหรือเอกสารวิชาการอย่างเป็นกิจวัตร	3.92	.272	2.07	.604	.694
2.เมื่อฉันอ่านหนังสือเรียน หรือเอกสารวิชาการฉันจะอ่านอย่างถี่ถ้วน	3.88	.326	2.36	.678	.842
3.ฉันจัดสรรเวลาสำหรับการอ่านหนังสือเรียนหรือเอกสารวิชาการ	3.92	.272	2.39	.497	.780
4.ฉันอ่านหนังสือเรียนหรือเอกสารวิชาการเองโดยไม่ต้องมีใครบังคับ	3.92	.272	2.40	.690	.768
5.ฉันสามารถจดจ่อกับการอ่านหนังสือเรียนหรือเอกสารวิชาการได้	3.92	.272	2.43	.573	.772
6.ฉันรู้สึกดีเมื่ออาจารย์ให้คำแนะนำเกี่ยวกับการอ่านหนังสือเรียน	3.96	.196	2.54	.793	.809
7.ฉันรู้สึกดีที่ได้ค้นคว้าหาความรู้ทางวิชาการจากการอ่านร่วมกับเพื่อน ๆ	3.96	.196	2.54	.637	.833
8.ฉันพอใจที่ได้พูดคุยหรือแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับหนังสือเรียนที่ฉันอ่านกับเพื่อน ๆ	4.00	.000	2.43	.690	.860
9.ฉันรู้สึกดีที่ได้ให้คำแนะนำเพื่อนในระหว่างที่อ่านหนังสือเรียนร่วมกัน	3.96	.196	2.54	.576	.838
10.ฉันรู้สึกดีที่เพื่อนให้คำแนะนำในระหว่างที่อ่านหนังสือเรียนร่วมกัน	4.00	.000	2.54	.744	.830
11.เวลาอ่านเนื้อหาในบทเรียนฉันมักคิดตาม	3.88	.326	2.61	.629	.829
12.ฉันมีเป้าหมายในการอ่าน	3.96	.196	2.46	.744	.849
13.ฉันพร้อมที่จะอ่านอีกครั้ง เมื่อฉันอ่านรอบแรกแล้วไม่เข้าใจ	3.96	.196	2.57	.573	.818
14.ฉันพยายามทำความเข้าใจในสิ่งที่อ่าน แม้จะต้องใช้วิธีการใด ๆ ก็ตาม	3.96	.196	2.64	.621	.773
15.ฉันจดบันทึกในขณะที่อ่านเพื่อช่วยให้เข้าใจสิ่งที่ฉันอ่าน	4.00	.000	2.57	.573	.807
Cronbach's alpha coefficient = .96					

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

สำหรับการดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลของการวิจัย ผู้วิจัยได้วางแผนดำเนินการตามกระบวนการต่อไปนี้

1. ผู้วิจัยเสนอเค้าโครงการวิจัยต่อคณะกรรมการจริยธรรมสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อขออนุมัติการดำเนินการวิจัย โดยการวิจัยนี้ได้ผ่านการรับรองตามแนวทางหลักจริยธรรมการวิจัยในคนที่เป็นสากล ได้แก่ Declaration of Helsinki, the Belmont Report, CIOMS Guidelines และ the International Conference on Harmonization in Good Clinical Practice (ICH-GCP) เมื่อวันที่ 26 มีนาคม 2563 หมายเลขรับรองเลขที่ SWUEC/X/G-053/2563

2. หลังจากได้รับการอนุมัติการดำเนินการวิจัยจากคณะกรรมการจริยธรรมสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ผู้วิจัยดำเนินการติดต่อกับมหาวิทยาลัยที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของการวิจัยครั้งนี้เพื่อขอความร่วมมือจากอาจารย์มหาวิทยาลัยในการเก็บรวบรวมข้อมูล

3. ผู้วิจัยเข้าพบกลุ่มตัวอย่าง แนะนำตัวกับกลุ่มตัวอย่าง และทำการชี้แจงวัตถุประสงค์ของการวิจัยและขอความร่วมมือในการเข้าร่วมวิจัย พร้อมทั้งมอบใบแสดงความยินยอมในการเข้าร่วมวิจัยแก่กลุ่มตัวอย่าง พร้อมทั้งชี้แจงถึงการพิทักษ์สิทธิผู้เข้าร่วมการวิจัยว่า ข้อมูลที่ได้จะถูกเก็บเป็นความลับ ผลการวิจัยจะออกมาเป็นภาพรวมเท่านั้น ผู้วิจัยไม่สามารถสืบค้นเจาะจง จึงไม่มีผลกระทบใด ๆ ต่อผู้ตอบแบบวัด รวมทั้งผู้เข้าร่วมการวิจัยมีสิทธิที่จะตอบหรือไม่ตอบแบบวัดก็ได้ นอกจากนี้ผู้เข้าร่วมการวิจัยสามารถถอนตัวจากการวิจัยได้ตลอดเวลา

4. ผู้วิจัยเข้าพบกลุ่มตัวอย่างที่แสดงความยินยอมในการเข้าร่วมการวิจัย พร้อมทั้งชี้แจงวัตถุประสงค์การวิจัย พร้อมทั้งอธิบายการตอบแบบวัดและชี้แจงการพิทักษ์สิทธิผู้เข้าร่วมการวิจัยอีกครั้ง

5. ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยแจกแบบวัดให้กลุ่มตัวอย่าง พร้อมทั้งอธิบายวิธีการตอบแบบวัดโดยละเอียดและเปิดโอกาสให้ซักถามสิ่งที่ไม่เข้าใจ

6. ผู้วิจัยดำเนินการเก็บแบบวัด พร้อมทั้งตรวจสอบความสมบูรณ์ของแบบวัด หลังจากนั้นนำข้อมูลที่ได้ไปวิเคราะห์ในลำดับต่อไป

4. การจัดกระทำข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลสำหรับการวิจัยในครั้งนี้ แบ่งการวิเคราะห์ออกเป็น 2 ตอน คือ การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น และการวิเคราะห์ข้อมูลตามสมมติฐานในการวิจัย มีแนวทางการวิเคราะห์ข้อมูลและวิธีการทางสถิติ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. ตรวจสอบความเรียบร้อยและความครบถ้วนของข้อมูล จากแบบวัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ แบบวัดเอกลักษณ์แห่งตน แบบวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตน แบบวัดการให้คุณค่าในการอ่าน และแบบวัดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ในกรณีพบว่าชุดข้อมูลที่ได้รับสูญหายไม่เกินร้อยละ 15 ผู้วิจัยใช้การประมาณค่าเฉลี่ยทดแทนข้อมูลที่สูญหายไป (Replacing with Mean) จากนั้นดำเนินการลงรหัส (Coding) และจัดระบบข้อมูลเพื่อทำการวิเคราะห์

2. การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น การวิเคราะห์ข้อมูลส่วนนี้เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติบรรยาย เพื่ออธิบายลักษณะของกลุ่มตัวอย่างและลักษณะตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย ดังนี้

2.1 วิเคราะห์ข้อมูลสถิติพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง ด้วยสถิติบรรยาย ได้แก่ ความถี่และร้อยละ เพื่อใช้ในการอธิบายถึงคุณลักษณะของกลุ่มตัวอย่างของการศึกษาในครั้งนี้

2.2 วิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรที่ศึกษา ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Mean) ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation: SD) เพื่อดูการกระจายของข้อมูล โดยใช้โปรแกรม SPSS

3. การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบปัญหาวิจัยตามสมมติฐาน

3.1 วิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson's Product-Moment Correlation Coefficient) ของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ เอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน การให้คุณค่าในการอ่าน และความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ เพื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของตัวแปรในการวิจัยนี้

3.2 วิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ เพื่อศึกษาอิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ทั้งอิทธิพลทางตรง (direct effect) และอิทธิพลทางอ้อม (indirect effect) โดยผ่านทางเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน โดยการวิเคราะห์โมเดลสมการเชิงโครงสร้าง (Structural Equation Modeling: SEM) ด้วยโปรแกรม AMOS

นอกจากนี้ยังตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาจากการวิเคราะห์ค่าสถิติที่วัดความกลมกลืน มีรายละเอียดดังนี้

1. ค่าไค-สแควร์ (Chi-Square) เป็นค่าสถิติที่ใช้ทดสอบความกลมกลืนของโมเดลสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยมีสมมติฐานศูนย์ (Null Hypothesis) ว่าโมเดลสมมติฐานไม่แตกต่างจากข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังนั้นในการทดสอบจึงต้องการให้ค่าไค-สแควร์ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($p > .05$) และเมื่อทำการเฉลี่ยด้วยองศาอิสระ (Degree of Freedom) ควรมีค่าน้อยกว่าค่าในตาราง เพื่อยืนยันว่าโมเดลตามสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์มีความสอดคล้องกัน แต่ถ้าพบว่าค่าไค-สแควร์มีค่าสูงและมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่า โมเดลสมมติฐานไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยต้องดำเนินการปรับข้อมูลจนกว่าค่าไค-สแควร์มีค่าต่ำ และไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

2. ดัชนีรากกำลังสองเฉลี่ยของความแตกต่างโดยประมาณ (Root Mean Squared Error of Approximation: RMSEA) เป็นค่าสถิติจากข้อตกลงเบื้องต้นเกี่ยวกับค่าไค-สแควร์ว่าโมเดลตามสมมติฐานมีความเที่ยงตรงนั้นไม่สอดคล้องกับความเป็นจริง เพื่อเพิ่มพารามิเตอร์อิสระแล้วค่าสถิติมีค่าลดลง เนื่องจากค่าสถิติขึ้นอยู่กับประชากรและชั้นของความ

อิสระ (Degree of Freedom) โดยค่าสถิติ RMSEA จะมีค่าตั้งแต่ 0 ถึง 1 ค่าดัชนี RMSEA ต่ำกว่า .05 แสดงว่าโมเดลตามสมมติฐานมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์อยู่ในระดับดี (Good fit) ถ้าอยู่ระหว่าง .05 - .08 แสดงว่า พอใช้ได้ ถ้ามีค่าอยู่ระหว่าง .08 - .10 แสดงว่าไม่ค่อยดี และถ้ามากกว่า .10 แสดงว่าไม่ดี

3. ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of Fit Index: GFI) เป็นดัชนีที่แสดงถึงความสอดคล้องกลมกลืนกันระหว่างโมเดลสมมติฐานและข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยมีค่าตั้งแต่ 0 ถึง 1 ค่า GFI ที่เข้าใกล้ 1 หมายถึง โมเดลสมมติฐานมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ทั้งนี้ ค่าดัชนี GFI ควรมีค่ามากกว่า .90

4. ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted Goodness of Fit Index: AGFI) เป็นการนำค่าดัชนี GFI มาปรับแก้โดยพิจารณาขนาดขององศาอิสระ จำนวนตัวแปรและขนาดของกลุ่มตัวอย่างร่วมด้วย โดยค่าดัชนี AGFI มีคุณสมบัติเช่นเดียวกับดัชนี GFI มีค่าตั้งแต่ 0 - 1 หากค่า AGFI ที่เข้าใกล้ 1 หมายถึง โมเดลสมมติฐานมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ทั้งนี้ ค่าดัชนี AGFI ควรมีค่ามากกว่า .90 ค่าสถิติที่ใช้เป็นเกณฑ์ในการตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนระหว่างโมเดลสมมติฐานและข้อมูลเชิงประจักษ์สามารถสรุปได้ ดังตาราง

ตาราง 9 ค่าสถิติและเกณฑ์การวัดระดับความกลมกลืนระหว่างโมเดลสมมติฐานและข้อมูลเชิงประจักษ์ (สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล, 2552)

ค่าสถิติ	เกณฑ์การพิจารณา
การทดสอบไค-สแควร์	ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ
χ^2 / df	< 2
ดัชนีรากกำลังสองเฉลี่ยของความแตกต่างโดยประมาณ (Root Mean Squared Error of Approximation: RMSEA)	< .05 = สอดคล้องดี .05 - .08 = พอใช้ได้ .08 - .10 = ไม่ค่อยดี > .10 = สอดคล้องไม่ดี
ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of Fit Index: GFI)	> .90
ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted Goodness of Fit index: AGFI)	> .90

บทที่ 4

ผลการศึกษา

การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมาย 2 ประการคือ 1) เพื่อตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของอิทธิพลการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย โดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน และ 2) เพื่อวิเคราะห์รูปแบบอิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย ทั้งอิทธิพลทางตรง การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการและอิทธิพลทางอ้อมที่การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการส่งผ่านเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านไปยังความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

สำหรับการวิเคราะห์และแปลผลข้อมูลของการวิจัยในครั้งนี้ เพื่อให้เกิดความเข้าใจตรงกันในการนำเสนอการวิเคราะห์และแปลผลข้อมูล ผู้วิจัยได้ระบุสัญลักษณ์แทนค่าสถิติ และตัวอักษรย่อแทนความหมายต่าง ๆ ในการวิเคราะห์ข้อมูล ดังตารางต่อไปนี้

ตาราง 10 สัญลักษณ์ที่ใช้ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล

สัญลักษณ์	ความหมาย
M	ค่าเฉลี่ยคะแนนตัวแปร
SD	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (standard deviation)
N	จำนวนประชากรทั้งหมด
n	จำนวนกลุ่มตัวอย่าง
Max	คะแนนสูงสุด
Min	คะแนนต่ำสุด
SE	ความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน
b	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ
β	ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยมาตรฐาน
r	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson product moment correlation coefficient)
χ^2	ดัชนีตรวจสอบความกลมกลืน ค่าสถิติไคสแควร์ (chi-square)
df	ค่าองศาความเป็นอิสระ (degree of freedom)
R^2	ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (coefficient of determination)

ตาราง 8 (ต่อ)

สัญลักษณ์	ความหมาย
p	ระดับนัยสำคัญทางสถิติ
TE	ขนาดอิทธิพลรวม (Total Effects)
IE	ขนาดอิทธิพลทางอ้อม (Indirect Effects)
DE	ขนาดอิทธิพลทางตรง (Direct Effects)
CFI	ดัชนีวัดความสอดคล้องกลมกลืนเชิงสัมพัทธ์ (Comparative Fit Index)
GFI	ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of Fit Index)
AGFI	ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted Goodness of Fit Index)
RMSEA	ดัชนีรากที่สองของค่าเฉลี่ย ความคลาดเคลื่อนโดยประมาณ (Root Mean Square Error of Approximation)

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยแบ่งการนำเสนอออกเป็น 4 ขั้นตอนดังต่อไปนี้

ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง เป็นการนำเสนอผลการวิเคราะห์การแจกแจงความถี่ และจำนวนร้อยละของกลุ่มตัวอย่าง

ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของตัวแปรเป็นการวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบคุณสมบัติของตัวแปรจากค่าเฉลี่ย (M) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) คะแนนสูงสุด (Max) คะแนนต่ำสุด (Min)

ตอนที่ 3 ผลการวิเคราะห์เมทริกซ์สหสัมพันธ์ตัวแปรในโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของอิทธิพลการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย โดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน

ตอนที่ 4 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของอิทธิพลการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย โดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน

ผู้วิจัยวิเคราะห์ภูมิหลังของผู้ตอบแบบวัดโดยใช้สถิติพื้นฐาน ได้แก่ จำนวนและร้อยละ ประกอบด้วย เพศ อายุ และระดับการศึกษา ข้อมูลที่นำมาวิเคราะห์มีทั้งสิ้น 360 ชุด

จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ผู้ตอบแบบวัดเป็นเพศชาย 49 คน คิดเป็นร้อยละ 13.6 เป็นเพศหญิง 311 คน คิดเป็นร้อยละ 86.4 มีอายุระหว่าง 18 – 21 ปี และมีระดับการศึกษาปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 – 4 ระดับชั้นละ 90 คน หรือคิดเป็นร้อยละ 25 ในแต่ละระดับชั้น

ตาราง 11 จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศและอายุ (n = 360)

อายุ	เพศชาย		เพศหญิง		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
18	1	0.3	6	1.6	7	1.9
19	13	3.6	83	23.1	96	26.7
20	12	3.3	90	25.0	102	28.3
21	23	6.4	132	36.7	155	43.1
รวม	49	13.6	311	86.4	360	100

ผลการวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของตัวแปร

ผลการวิเคราะห์สถิติเบื้องต้นของตัวแปรที่ศึกษาในโมเดลการวิจัยจำนวน 5 ตัวแปรได้แก่ 1) การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ 2) เอกลักษณ์แห่งตน 3) การรับรู้ความสามารถแห่งตน 4) การให้คุณค่าในการอ่าน และ 5) ความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ด้วยการวิเคราะห์ค่าสถิติต่าง ๆ ได้แก่ คะแนนสูงสุด (Max) คะแนนต่ำสุด (Min) ค่าเฉลี่ย (M) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ผลการวิเคราะห์มีรายละเอียดดังนี้

ผลการวิเคราะห์พบว่าตัวแปร การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ มีค่าเฉลี่ย (M) เท่ากับ 36.73 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) เท่ากับ 7.62 คะแนนต่ำสุด (Min) เท่ากับ 12 คะแนนสูงสุด (Max) เท่ากับ 48

ผลการวิเคราะห์พบว่าตัวแปร เอกลักษณ์แห่งตน มีค่าเฉลี่ย (M) เท่ากับ 30.70 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) เท่ากับ 5.95 คะแนนต่ำสุด (Min) เท่ากับ 10 คะแนนสูงสุด (Max) เท่ากับ 40

ผลการวิเคราะห์พบว่าตัวแปร การรับรู้ความสามารถแห่งตน มีค่าเฉลี่ย (M) เท่ากับ 35.95 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) เท่ากับ 6.85 คะแนนต่ำสุด (Min) เท่ากับ 12 คะแนนสูงสุด (Max) เท่ากับ 48

ผลการวิเคราะห์พบว่าตัวแปร การให้คุณค่าในการอ่าน มีค่าเฉลี่ย (M) เท่ากับ 37.59 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) เท่ากับ 7.21 คะแนนต่ำสุด (Min) เท่ากับ 12 คะแนนสูงสุด (Max) เท่ากับ 48

ผลการวิเคราะห์พบว่าตัวแปร ความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ มีค่าเฉลี่ย (M) เท่ากับ 45.43 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) เท่ากับ 8.58 คะแนนต่ำสุด (Min) เท่ากับ 15 คะแนนสูงสุด (Max) เท่ากับ 60

ตาราง 12 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าต่ำสุด และค่าสูงสุดตัวแปรในการวิจัย (n = 360)

ตัวแปร	Min	Max	M	SD
การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ	12	48	36.73	7.62
เอกลักษณ์แห่งตน	10	40	30.70	5.95
การรับรู้ความสามารถแห่งตน	12	48	35.95	6.85
การให้คุณค่าในการอ่าน	12	48	37.59	7.21
ความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ	15	60	45.43	8.58

ผลการวิเคราะห์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในโมเดล

ผลวิเคราะห์เมทริกซ์สหสัมพันธ์ตัวแปรในโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของอิทธิพลการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย โดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ในงานวิจัยนี้ เพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเชิงสาเหตุและตัวแปรตาม และพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในโมเดล เพื่อใช้เป็นข้อมูลในการตรวจสอบความตรงของโมเดลสมมุติฐานการวิจัย

ผลการวิเคราะห์เมทริกซ์สหสัมพันธ์ตัวแปรในโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ พบว่า ตัวแปรการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ เอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน มีความสัมพันธ์กับตัวแปรความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยตัวแปรทั้งหมดมีความสัมพันธ์ในทิศทางบวกกับความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ดังแสดงในตาราง

ผลการวิเคราะห์สหสัมพันธ์รายคู่ระหว่างการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการกับความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ พบว่าตัวแปรการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการมีความสัมพันธ์ทางบวกกับ

ผลการวิเคราะห์สหสัมพันธ์รายคู่ระหว่างเอกลักษณ์แห่งตนกับการรับรู้ความสามารถแห่งตน พบว่าตัวแปรเอกลักษณ์แห่งตนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการรับรู้ความสามารถแห่งตน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 มีขนาดความสัมพันธ์เท่ากับ .77 แสดงว่า หากวัยรุ่นตอนปลายมีระดับของเอกลักษณ์แห่งตนมากขึ้น ระดับการรับรู้ความสามารถแห่งตนมีแนวโน้มมากขึ้นด้วย

ผลการวิเคราะห์สหสัมพันธ์รายคู่ระหว่างเอกลักษณ์แห่งตนกับการให้คุณค่าในการอ่าน พบว่าตัวแปรเอกลักษณ์แห่งตนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการให้คุณค่าในการอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 มีขนาดความสัมพันธ์เท่ากับ .72 แสดงว่า หากวัยรุ่นตอนปลายมีระดับของเอกลักษณ์แห่งตนมากขึ้น ระดับการให้คุณค่าในการอ่านมีแนวโน้มมากขึ้นด้วย

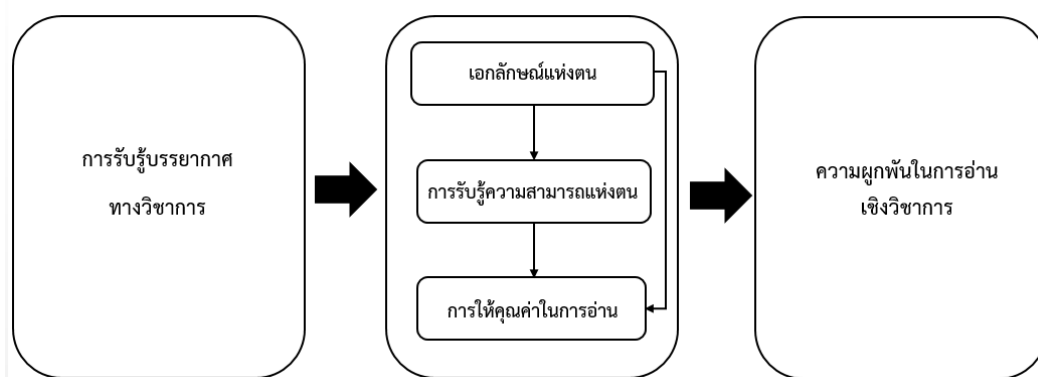
ผลการวิเคราะห์สหสัมพันธ์รายคู่ระหว่างการรับรู้ความสามารถแห่งตนกับการให้คุณค่าในการอ่าน พบว่าตัวแปรการรับรู้ความสามารถแห่งตนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการให้คุณค่าในการอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 มีขนาดความสัมพันธ์เท่ากับ .77 แสดงว่า หากวัยรุ่นตอนปลายมีระดับของการรับรู้ความสามารถแห่งตนมากขึ้น ระดับการให้คุณค่าในการอ่านมีแนวโน้มมากขึ้นด้วย

ตาราง 13 เมทริกซ์สหสัมพันธ์ตัวแปรในโมเดลสมมติฐานการวิจัย (n = 360)

ตัวแปร	M	SD	1	2	3	4	5
การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ	36.73	7.62	1.00				
เอกลักษณ์แห่งตน	30.70	5.95	.71**	1.00			
การรับรู้ความสามารถแห่งตน	35.95	6.85	.65**	.77**	1.00		
การให้คุณค่าในการอ่าน	37.59	7.21	.61**	.72**	.77**	1.00	
ความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ	45.43	8.58	.51**	.68**	.76**	.76**	1.00

หมายเหตุ *p<.05, **p<.01, ***p<.001

พิจารณาค่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระ ได้แก่ 1) การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ 2) เอกลักษณ์แห่งตน 3) การรับรู้ความสามารถแห่งตน 4) การให้คุณค่าในการอ่าน พบว่ามีขนาดความสัมพันธ์ระหว่าง .51 ถึง .77 ค่าความสัมพันธ์ดังกล่าว มีขนาดความสัมพันธ์ไม่เกิน .80 แสดงว่าการวิเคราะห์กลุ่มตัวแปรนี้ไม่เกิดภาวะร่วมเส้นตรงพหุ (Multicollinearity) โดยอนุโลม (Hair, 1998) ซึ่งลักษณะความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ อธิบายด้วยแผนภาพได้ดังต่อไปนี้



ภาพประกอบ 15 โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

ผู้วิจัยวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย จากเมทริกซ์สหสัมพันธ์ตัวแปรในโมเดลนี้เพื่อตรวจสอบความตรงของโมเดล

ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดล

ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของอิทธิพลการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย โดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน พบว่าค่า Chi-square มีค่าเท่ากับ .39 ที่องศาอิสระเท่ากับ 3 ระดับนัยสำคัญเท่ากับ .94 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted Goodness of Fit Index: AGFI) เท่ากับ .97 และค่าดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของการประมาณค่าความคลาดเคลื่อน (Root Mean Square Error of Approximation: RMSEA) เท่ากับ .001 จากข้อมูลข้างต้นแสดงให้เห็นว่าอิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย เมื่อเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน มีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ส่วนผลการวิเคราะห์เส้นอิทธิพลในโมเดล อิทธิพลทางตรง (direct effect) และอิทธิพลทางอ้อม (indirect effect) ระหว่างตัวแปรตามกรอบแนวคิดการวิจัย พบว่าตัวแปรที่เป็นปัจจัยเชิงสาเหตุส่งผลต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ได้แก่ 1) การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ 2) เอกลักษณ์แห่งตน 3) การรับรู้ความสามารถแห่งตน และ 4) การให้คุณค่าในการอ่าน โดยตัวแปรดังกล่าว ร่วมกันอธิบายความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ คิดเป็นร้อยละ 66 ($R^2 = .66$)

เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางตรง (direct effect) ของตัวแปรอิสระที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ พบว่าอิทธิพลทางตรง (direct effect) ของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการต่อ

ความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แต่ส่งอิทธิพลทางอ้อม (indirect effect) ผ่านเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน ($IE = .40$)

เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางตรง (direct effect) ของตัวแปรส่งผ่านเอกลักษณ์แห่งตนที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ พบว่า อิทธิพลทางตรง (direct effect) ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แต่ส่งอิทธิพลทางอ้อม (Indirect effect) ผ่านการรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน ($IE = .50$)

เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางตรง (direct effect) ของตัวแปรส่งผ่านการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ พบว่า อิทธิพลทางตรง (direct effect) มีนัยสำคัญทางสถิติ ($DE = .38$) เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อม (Indirect effect) พบว่ามีนัยสำคัญทางสถิติที่ลดลง โดยส่งผ่านตัวแปรการให้คุณค่าในการอ่าน ($IE = .20$)

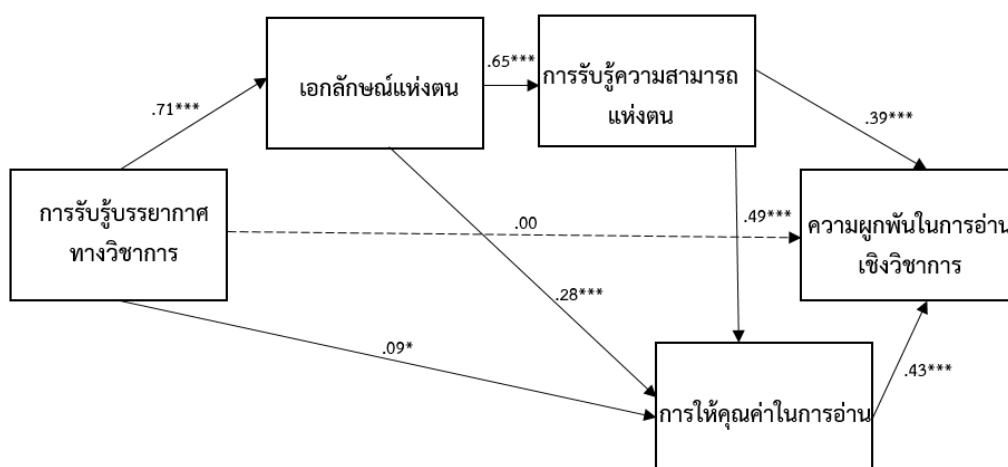
เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางตรง (direct effect) ของตัวแปรส่งผ่านการให้คุณค่าในการอ่านที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ พบว่า อิทธิพลทางตรง (direct effect) มีนัยสำคัญทางสถิติ ($DE = .42$)

เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางตรง (direct effect) ของตัวแปรเชิงสาเหตุ พบว่าตัวแปรที่ส่งอิทธิพลทางตรง (direct effect) สูงสุดคือ การให้คุณค่าในการอ่าน (.42) รองลงมาคือ การรับรู้ความสามารถแห่งตน (.38)

เมื่อพิจารณาอิทธิพลรวม (total effect) พบว่าตัวแปรที่มีอิทธิพลรวม (total effect) ต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ คือ การรับรู้ความสามารถแห่งตน ($TE = .59$) รองลงมาคือ เอกลักษณ์แห่งตน ($TE = .50$) และการให้คุณค่าในการอ่าน ($TE = .42$) ตามลำดับ

ผลจากการวิเคราะห์สรุปว่า โมเดลที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Chi-Square = .39, $df = 3$, $p = .94$; AGFI = .97; RMSEA = .001; $R^2 = .66$) โดยตัวแปรทั้ง 4 ตัวแปร คือ 1) การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ 2) เอกลักษณ์แห่งตน 3) การรับรู้ความสามารถแห่งตน และ 4) การให้คุณค่าในการอ่าน สามารถอธิบายความแปรปรวนในตัวแปรตาม คือความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ คิดเป็นร้อยละ 66 ($R^2 = .66$)

ผลการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์อิทธิพลรวม (total effect) อิทธิพลทางตรง (direct effect) และ อิทธิพลทางอ้อม (Indirect effect) แสดงดังตาราง ผู้วิจัยนำเสนอรูปโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย ดังภาพประกอบ และตาราง



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

ภาพประกอบ 16 อิทธิพลการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ
ในวัยรุ่นตอนปลาย โดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าใน
การอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน

ตาราง 14 ผลการวิเคราะห์ความตรงของโมเดล และผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวม

ตัวแปรผล/ตัวแปรสาเหตุ		การรับรู้ บรรยากาศทาง วิชาการ	เอกลักษณ์ แห่งตน	การรับรู้ ความสามารถ แห่งตน	การให้ คุณค่า ในการอ่าน
เอกลักษณ์แห่งตน $R^2 = .51$	TE	.71*** (.03)	-	-	-
			-	-	-
	DE	.71*** (.03)	-	-	-
			-	-	-
	IE	-	-	-	-
		-	-	-	-
การรับรู้ความสามารถ $R^2 = .60$	TE	.47***	.65*** (.05)	-	-
		-	-	-	-
	DE	-	.65*** (.05)	-	-
		-	-	-	-
	IE	.47***	-	-	-
		-	-	-	-
การให้คุณค่าในการอ่าน $R^2 = .64$	TE	.52***	.60***	.49*** (.06)	-
		-	-	-	-
	DE	.09* (.04)	.28*** (.07)	.49*** (.06)	-
					-
	IE	.43***	.32***	-	-
		-	-	-	-
ความผูกพันในการอ่าน เชิงวิชาการ $R^2 = .66$	TE	.40***	.51***	.60***	.43*** (.06)
		-	-	-	
	DE	.00 (.05)	-	.39*** (.06)	.43*** (.06)
			-		
	IE	.40***	.51***	.21***	-
		-	-	-	-
Chi-Square = .39, df = 3, p = .94; CFI = .98, GFI = .98, AGFI = .97, RMSEA = .001					

หมายเหตุ * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, <--> พารามิเตอร์กำหนด, TE = ขนาดอิทธิพลรวม, DE = ขนาดอิทธิพลทางตรง, IE = ขนาดอิทธิพลทางอ้อม, ค่าในวงเล็บ คือ ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน



บทที่ 5

สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

จุดมุ่งหมายของการวิจัย

1. เพื่อตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของอิทธิพลการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย โดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน
2. เพื่อวิเคราะห์รูปแบบอิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย ทั้งอิทธิพลทางตรงการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการและอิทธิพลทางอ้อมที่การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการส่งผ่านเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านไปยังความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากร

ประชากรในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรี ที่ศึกษาในช่วงภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 มหาวิทยาลัยราชภัฏเขตจังหวัดภาคกลาง

กลุ่มตัวอย่าง

ผู้เข้าร่วมในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 360 คน ที่ศึกษาในช่วงภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 มหาวิทยาลัยราชภัฏเขตจังหวัดภาคกลาง โดยมีการกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างตามแนวคิดของ Hair et al. (2006 อ้างถึงใน สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์ สกุล, 2561ข) และสุ่มกลุ่มตัวอย่างด้วยวิธีการสุ่มแบบสองขั้นตอน (Two-stage random sampling)

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบวัดชนิดรายงานตนเอง (Self-report questionnaire) จำนวน 1 ชุด มีข้อวัด 61 ข้อ แบ่งเป็น 2 ตอน โดย ตอนที่ 1 เป็นแบบสอบถามข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบวัด (เพศ อายุ และระดับชั้น) ตอนที่ 2 เป็นแบบวัดเกี่ยวกับตัวแปรที่เกี่ยวข้องในงานวิจัย ได้แก่ 1) แบบวัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ 2) แบบวัดเอกลักษณ์แห่งตน 3) แบบวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตน 4) แบบวัดการให้คุณค่าในการอ่าน และ 5) แบบวัดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ โดยแบบวัดที่ใช้มีค่าความเที่ยงอยู่ระหว่าง .94 - .97 และผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้เทคนิคการวิเคราะห์เชิงสาเหตุ (Path analysis)

การวิเคราะห์ข้อมูล

หลังจากการเตรียมข้อมูลสำหรับการวิเคราะห์โดยการบรรณาธิกรณข้อมูล (Editing) แล้ว ผู้วิจัยแบ่งการวิเคราะห์ข้อมูลเป็น 4 ตอน ได้แก่ 1) การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นด้วยร้อยละ 2) การวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของตัวแปร 3) การวิเคราะห์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในโมเดล และ 4) การวิเคราะห์ตรวจสอบความตรงของโมเดล โดยใช้โปรแกรม SPSS AMOS

สรุปผลการวิจัย

1. ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย โดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน

ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของอิทธิพลการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย โดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน พบว่าค่า Chi-square มีค่าเท่ากับ .39 ที่องศาอิสระ (df) เท่ากับ 3 ระดับนัยสำคัญ (p) เท่ากับ .94 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of Fit Index: GFI) เท่ากับ .98 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted Goodness of Fit Index: AGFI) เท่ากับ .97 และค่าดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของการประมาณค่าความคลาดเคลื่อน (Root Mean Square Error of Approximation: RMSEA) เท่ากับ .001 สรุปได้ว่า โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ เอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านที่พัฒนาตามกรอบแนวคิดมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยตัวแปรอิสระ ได้แก่ การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ และตัวแปรส่งผ่าน ได้แก่ เอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน สามารถอธิบายความแปรปรวนของความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลายร้อยละ 66 ($R^2 = .66$)

2. ผลการศึกษาอิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ ที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ โดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน

เมื่อพิจารณาอิทธิพลรวม (total effect) ของตัวแปรอิสระที่มีต่อตัวแปรตามพบว่า อิทธิพลรวมของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการเป็นอิทธิพลทางบวก มีค่าเท่ากับ .40 เมื่อพิจารณาลงลึกไปถึงอิทธิพลทางตรง (direct effect) พบว่าไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ อิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่าน

เชิงวิชาการไปตกอยู่กับอิทธิพลทางอ้อม (indirect effect) มีค่าเท่ากับ .40 โดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

อิทธิพลทางอ้อม (indirect effect) ของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ มาจากตัวแปรส่งผ่านทั้ง 3 คือ 1) เอกลักษณ์แห่งตน 2) การรับรู้ความสามารถแห่งตน และ 3) การให้คุณค่าในการอ่าน ดังนั้นจำเป็นต้องมีตัวแปรส่งผ่านทั้ง 3 ตัวแปรเป็นตัวส่งอิทธิพลทางอ้อมไปสู่ความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย อธิบายได้ว่าเมื่อวัยรุ่นตอนปลายมีการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการเพิ่มขึ้น ส่งผลให้เอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเพิ่มขึ้น และเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านส่งผลให้เกิดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการเพิ่มมากขึ้นตามไปด้วย

การอภิปรายผล

สมมติฐานที่ 1 โมเดลเชิงสาเหตุของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลายเมื่อเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่านมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

จากการพิจารณาความสอดคล้องกลมกลืน (fit) ระหว่างโมเดลสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาจากค่าสถิติ Chi-square ที่ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ร่วมกับการพิจารณาค่าดัชนีรากกำลังสองเฉลี่ยของความแตกต่างโดยประมาณ (Root mean squared error of approximation: RMSEA) ที่มีค่าน้อยกว่า .08 (Kliwer & Murrelle, 2007, as cited in Wattananonsakul & Tuicomepee, 2014) รวมถึงพิจารณาตามการศึกษาความสอดคล้องกลมกลืนระหว่างโมเดลสมมติฐานการวิจัยกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ได้แก่ ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of fit index: GFI) และ ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted goodness of fit index: AGFI) (ลิตทิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล, 2555) โดยค่าดัชนีที่ชี้วัดความสอดคล้องกลมกลืนที่คำนวณได้จากงานวิจัยนี้ พบว่า Chi-square = .39, df = 3, p = .94, RMSEA = .001, GFI = .98, AGFI = .97 มีความสอดคล้องและเป็นไปตามเกณฑ์การพิจารณาตามการศึกษาในงานวิจัยก่อนหน้าของ Wangrungkij, Wattananonsakul, and Sripahol (2018) และ Wattananonsakul and Tuicomepee (2014) แสดงว่า โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของอิทธิพลการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอน

ปลาย โดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน มีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

จากการสอดคล้องกลมกลืนระหว่างโมเดลสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ตามการพิจารณาจากค่าสถิติ อธิบายได้ว่าโมเดลสมมติฐานตามกรอบแนวคิดการวิจัยที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องและเป็นไปตามแนวคิดและทฤษฎีทางจิตวิทยาพัฒนาการที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า (Expectancy-Value Theory) (Eccles et al., 2015; Schunk et al., 2008) โดยสามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการกับความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ซึ่งหลักการของทฤษฎีอธิบายว่า การคาดหวังในความสำเร็จ (Expectancy) และการให้คุณค่า (Value) คือปัจจัยสำคัญที่ส่งผลให้เกิดความเชื่อด้านแรงจูงใจ (Motivational beliefs) อันจะนำไปสู่ความสำเร็จหรือผลสัมฤทธิ์ของบุคคล (Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000, 2002) ภายใต้แนวคิดของทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าได้กล่าวถึงความผูกพันในกิจกรรมต่าง ๆ เกิดจากการที่บุคคลมีความเชื่อด้านแรงจูงใจ ได้แก่ การรับรู้ว่าคุณมีความสามารถที่จะเข้าร่วมกิจกรรมได้จนประสบผลสำเร็จ (Expectancy) และมีการรับรู้ถึงคุณค่าในกิจกรรมที่ปฏิบัติ (Value) แต่ความเชื่อด้านแรงจูงใจยังได้รับอิทธิพลจากปัจจัยภายนอก ได้แก่ สภาพแวดล้อมหรือบริบทรอบตัวบุคคล (Social world) และจากปัจจัยภายในที่เป็นกระบวนการรู้คิดของบุคคล (Cognitive processes) ได้แก่ การรับรู้และการตีความเหตุการณ์ต่าง ๆ ด้วย (Schunk et al., 2008) โดยตัวแปรการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการจัดอยู่ในกระบวนการรู้คิดภายในโครงสร้างของโมเดล เป็นการรับรู้และตีความบรรยากาศทางวิชาการ ซึ่งเป็นสภาพแวดล้อมทางสังคมและวัฒนธรรมที่เป็นปัจจัยภายนอก นอกจากนี้เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านกับความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าก็สามารถอธิบายได้ทั้งในส่วนของคุณลักษณะแห่งตน จัดอยู่ในโครงสร้างความคิดเกี่ยวกับตนเอง รวมทั้งการรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านที่จัดอยู่ในความเชื่อด้านแรงจูงใจ ปัจจัยเชิงสาเหตุเหล่านี้ช่วยเพิ่มโอกาสในการเกิดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลายได้ จากแนวคิดและทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าแสดงให้เห็นว่าการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ เอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน การให้คุณค่าในการอ่าน และความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการมีความสัมพันธ์กันและสอดคล้องตามโมเดลการวิจัยที่พัฒนาขึ้น

สมมติฐานที่ 2 การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลายโดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลอธิบายว่า ตัวแปรการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการไม่พบอิทธิพลทางตรง (Direct effect) กับความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย แต่มีอิทธิพลทางอ้อม (Indirect effect) ต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ เมื่อส่งผ่านตัวแปรเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .40 โดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 หมายความว่า การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการส่งผลให้ความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการเพิ่มขึ้น เมื่อส่งผ่านตัวแปรเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน เมื่อพิจารณาตามแนวคิดตัวแปรส่งผ่าน (mediating variable) (Baron & Kenny, 1986) อิทธิพลทางอ้อมที่เกิดขึ้น ส่งผ่านตัวแปรเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านอย่างสมบูรณ์ (completely mediating effect) อธิบายว่าตัวแปรเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านทำหน้าที่เป็นตัวแปรส่งผ่านอย่างสมบูรณ์ (complete mediator) ในอิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ โดยเมื่อการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการเพิ่มขึ้นจะส่งอิทธิพลไปยังเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน ทำให้ตัวแปรทั้ง 3 นี้เพิ่มขึ้นด้วย และตัวแปรเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน ส่งอิทธิพลต่อไปยังความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการให้เพิ่มขึ้นด้วยเช่นกัน ผลการวิจัยนี้มีความสอดคล้องกับทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า ดังที่ Eccles และ Wigfield ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับบทบาทของการคาดหวังและการรับรู้ความสามารถ (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000) ที่อธิบายว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองและการคาดหวังในความสำเร็จ เป็นตัวทำนายผลการเรียนวิชาคณิตศาสตร์และวิชาภาษาอังกฤษได้ โดยการคาดหวังและการรับรู้ความสามารถของตนเองเป็นตัวแปรส่งผ่าน (mediators) ระหว่างสภาพแวดล้อมหรือบริบททางสังคมและวัฒนธรรมกับพฤติกรรมเชิงผลสัมฤทธิ์และเกี่ยวข้องกับเป้าหมาย ทั้งนี้ยังมียงานวิจัยที่สนับสนุนความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการและเอกลักษณ์แห่งตนโดย ดาทิวา พันธุ์น้อย (2557) ที่ศึกษาปัจจัยเชิงเหตุของอัตลักษณ์ในนิสิตมหาวิทยาลัยนครสวรรค์ จำนวน 381 คน ซึ่งผลการวิจัยพบว่าปัจจัยเชิงเหตุของอัตลักษณ์มีหลากหลายปัจจัยทั้งปัจจัยภายในและปัจจัยภายนอก โดยปัจจัยด้านอาจารย์ ที่มีตัวแปรสังเกตได้ คือสัมพันธภาพกับอาจารย์ และพฤติกรรมการสอนของอาจารย์ และปัจจัยด้านมหาวิทยาลัย ที่มีตัวแปรสังเกตได้คือ การบริการนิสิต อาคารสถานที่ สัมพันธภาพกับเพื่อน และการเข้าร่วมกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน ซึ่งปัจจัยที่กล่าวถึงในข้างต้นมีลักษณะใกล้เคียงกับการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการซึ่งเป็นตัวแปรของงานวิจัยนี้ การที่หลักสูตร

คาดหวังให้ผู้เรียนมีสมรรถนะเกี่ยวกับวิชาการ ย่อมทำให้ผู้เรียนเกิดภาวะเครียดและกดดัน บนพื้นฐานความคาดหวังทางสังคม การที่สถาบันการศึกษาสามารถทราบถึงภาวะเครียดและกดดันดังกล่าวที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเชิงวิชาการ ระบุเป็นรายการจะสามารถทำให้หลักสูตรเตรียมสิ่งสนับสนุนทางวิชาการที่ตอบสนองต่อความต้องการการพัฒนาของผู้เรียน ช่วยลดความเครียดและกดดัน และส่งผลให้เกิดแรงจูงใจ ผูกพันกับกิจกรรมหรืองานนั้น ๆ ด้วย นอกจากนี้รูปแบบการส่งผ่านอิทธิพลยังสอดคล้องกับงานวิจัยก่อนหน้านี้ ดังเช่นงานวิจัยของ พนิดา ทองเงา ดอร์น (2561) ที่ทำการศึกษาความเชื่อมั่นในความเป็นพลเมืองของเยาวชนไทย โดยพบว่า โปรแกรมการเรียนรู้แบบบูรณาการ มีอิทธิพลทางอ้อม (Indirect effect) ต่อความเชื่อมั่นในความเป็นพลเมือง (Civic Engagement) โดยมีเอกลักษณ์แห่งตนทำหน้าที่ส่งผ่านอิทธิพลของโปรแกรมการเรียนรู้แบบบูรณาการไปยังความเชื่อมั่นในความเป็นพลเมืองให้เพิ่มสูงขึ้น และสอดคล้องกับงานวิจัยของ อธิษฐาน ทองทรัพย์ (2562) ที่ได้ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ โดยมีทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าเป็นพื้นฐานแนวคิดการวิจัย นักวิจัยพบว่า การอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ อุดมโนทัศน์ทางวิชาการ การคาดหวัง และการให้คุณค่า มีอิทธิพลในทิศทางบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทั้งนี้ รูปแบบอิทธิพลเป็นการส่งผ่านอิทธิพลอย่างสมบูรณ์ โดยการอบรมเลี้ยงดูส่งอิทธิพลไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ในทางอ้อม ผ่านอุดมโนทัศน์ทางวิชาการ การคาดหวัง และการให้คุณค่า นอกจากนี้ยังเป็นไปตามงานวิจัยของ Li et al. (2016) ที่ทำการศึกษาบทบาทของการให้คุณค่าที่มีต่อความผูกพันในการเรียนรู้ด้วยการบริการสังคม โดยจากการวิเคราะห์การถดถอยพบว่า การให้คุณค่ามีความสัมพันธ์ทางบวกกับความผูกพันด้านพฤติกรรม ความผูกพันด้านอารมณ์ และความผูกพันด้านปัญญาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 อีกทั้งยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ Jiang et al. (2018) ที่ทำการศึกษาแรงจูงใจทางวิชาการและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยใช้โมเดลทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า พบว่า การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่ามีความสัมพันธ์ในทิศทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เมื่อพิจารณาค่านัยสำคัญ พบว่าทุกคู่ตัวแปรมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงให้เห็นว่า เมื่อวัยรุ่นตอนปลายมีการรับรู้และตีความบรรยากาศทางวิชาการส่งผลให้วัยรุ่นตอนปลายจะเลือกรับตัวตนทางวิชาการมาเป็นเอกลักษณ์แห่งตน มีการรับรู้ความสามารถของตน และให้คุณค่าต่อการอ่าน อันจะนำไปสู่ความผูกพันในการอ่านหนังสือเรียน ตำราหรือเอกสารทางวิชาการต่าง ๆ ที่มากขึ้น ซึ่งจะส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในลำดับต่อไป สอดคล้องกับทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าที่อธิบายว่า การคาดหวังและการให้คุณค่าเป็นองค์ประกอบสำคัญที่แสดงให้เห็นถึงกระบวนการด้านแรงจูงใจที่ส่งผลต่อ

ความผูกพัน ความสำเร็จหรือผลสัมฤทธิ์ของบุคคล ในขณะที่เดียวกันกระบวนการดังกล่าวทำให้บุคคลมีโอกาสดูได้เรียนรู้เกี่ยวกับบทบาทและความสามารถของตน ส่งผลทำให้บุคคลเห็นความเป็นตัวเองและเกิดการพัฒนาด้านโครงสร้างความคิดเกี่ยวกับตัวเอง (self-schemas) กลายเป็นความเชื่อด้านเอกลักษณ์แห่งตนของบุคคลด้วย (Eccles et al., 2015; Schunk et al., 2008) แม้ว่าการคาดหวัง (expectancy) และการให้คุณค่า (value) ซึ่งเป็นความเชื่อด้านแรงจูงใจ (motivational beliefs) ให้บุคคลเกิดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการตามทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า (Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000; Wigfield et al., 2015) แต่ความเชื่อด้านแรงจูงใจก็ได้รับอิทธิพลจากกระบวนการรู้คิดด้วย (cognitive processes) โดยเป็นกระบวนการภายในตัวบุคคลเกี่ยวกับการรับรู้สภาพแวดล้อมด้านสังคมและวัฒนธรรมรอบตัวบุคคล (perception of social environment) และการตีความหรืออนุมานสาเหตุของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในอดีต (interpretations and attributions for past events) (Schunk et al., 2008) ดังเช่นที่งานวิจัยของ ละมัย ทุมพัฒน์ (2550) ที่ทำการศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยที่ส่งผลต่ออัตลักษณ์แห่งตนพบว่า การร่วมกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน ได้แก่ กิจกรรมการเรียนการสอน กิจกรรมส่งเสริมสาระการเรียนรู้ และกิจกรรมแนะแนว มีความสัมพันธ์ทางบวกกับอัตลักษณ์แห่งตนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากผลสอดคล้องของผลการวิจัยนี้กับงานวิจัยก่อนหน้านี้ อีกทั้งข้อสนับสนุนจากแนวคิดทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า แสดงให้เห็นว่า อิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการเกิดขึ้นเมื่อส่งผ่านเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน โดยอิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการที่เกิดขึ้นเป็นอิทธิพลทางอ้อมที่ส่งผ่านตัวแปร (completely mediating effect) ปรากฏเป็นรูปแบบอิทธิพล 4 เส้นทาง ได้แก่ 1) เส้นทางที่มีการส่งผ่านอิทธิพลไปยังเอกลักษณ์แห่งตน โดยที่เอกลักษณ์แห่งตนส่งผ่านอิทธิพลไปยังการรับรู้ความสามารถแห่งตน และการรับรู้ความสามารถแห่งตนส่งผ่านอิทธิพลไปยังความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ 2) เส้นทางที่มีการส่งผ่านอิทธิพลไปยังเอกลักษณ์แห่งตน โดยที่เอกลักษณ์แห่งตนส่งผ่านอิทธิพลไปยังการให้คุณค่าในการอ่าน และการให้คุณค่าในการอ่านส่งผ่านอิทธิพลไปยังความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ 3) เส้นทางที่มีการส่งผ่านอิทธิพลไปยังเอกลักษณ์แห่งตน โดยที่เอกลักษณ์แห่งตนส่งผ่านอิทธิพลไปยังการรับรู้ความสามารถแห่งตน หลังจากนั้นการรับรู้ความสามารถแห่งตนส่งผ่านอิทธิพลไปยังการให้คุณค่าในการอ่าน และการให้คุณค่าในการอ่านส่งผ่านอิทธิพลไปยังความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ และ 4) เส้นทางที่มีการส่งผ่านอิทธิพลไป

ยังการให้คุณค่าในการอ่าน และการให้คุณค่าในการอ่านส่งผ่านอิทธิพลไปยังความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการมีอิทธิพลทางบวกต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ โดยส่งผ่านทางตัวแปรเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน จากรูปแบบอิทธิพลทั้ง 4 เส้นทางเป็นไปตามแนวคิดทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า โดยเส้นทางทั้งหมดเป็นการส่งอิทธิพลจากปัจจัยภายนอก มาสู่โครงสร้างความคิดเกี่ยวกับตนเอง และความเชื่อด้านแรงจูงใจตามลำดับ ยกเว้นเส้นทางที่ 4 ที่เป็นการส่งอิทธิพลจากปัจจัยภายนอก มาสู่ความเชื่อด้านแรงจูงใจโดยไม่ผ่านโครงสร้างความคิดเกี่ยวกับตนเอง อย่างไรก็ตามตามตัวแปรในโมเดลการวิจัยนี้ล้วนมีความสัมพันธ์กัน จึงกล่าวได้ว่า เมื่อการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการเพิ่มขึ้น เกิดกระบวนการด้านแรงจูงใจ ส่งผลให้เอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเพิ่มขึ้นตามไปด้วย และเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านส่งอิทธิพลให้ความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการเพิ่มขึ้น โดยที่เอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านทำหน้าที่เป็นตัวแปรส่งผ่านสมบูรณ์ (complete mediator) ผลการศึกษานี้จึงสามารถสรุปได้ว่าสนับสนุนสมมติฐานที่ 2

ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยในครั้งต่อไป

1. ทำการศึกษาวิจัยเฉพาะเรื่อง ได้แก่ 1) การศึกษาบรรยากาศทางวิชาการที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์แห่งตนทางวิชาการ 2) การศึกษาเอกลักษณ์แห่งตนที่ส่งผลต่อการให้คุณค่าในการอ่าน 3) การศึกษาเอกลักษณ์แห่งตนที่ส่งผลต่อการรับรู้ความสามารถแห่งตน 4) การศึกษาการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่ส่งผลต่อการให้คุณค่าในการอ่าน 5) การศึกษาการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่ส่งผลต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ และ 6) การศึกษาการให้คุณค่าในการอ่านที่ส่งผลต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ทั้งการศึกษผลของโปรแกรม (intervention program) หรือการพัฒนาโมเดลการวิจัย เช่น การศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์แห่งตนทางวิชาการ หรือการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์แห่งตนและการให้คุณค่าในการอ่าน โดยทำการศึกษาประเภทของหนังสือหรือวรรณกรรมใดที่ส่งผลต่อการให้คุณค่าในการอ่านของกลุ่มตัวอย่าง เป็นต้น

2. การวิจัยครั้งต่อไปควรศึกษาปัจจัยช่วงวัยเพิ่มเติม ได้แก่ วัยเด็กตอนปลาย วัยรุ่นตอนต้น และวัยผู้ใหญ่ตอนต้น

3. นำโมเดลการวิจัยในครั้งนี้นำไปศึกษาเพิ่มเติมกับกลุ่มประชากรอื่นได้แก่ นักศึกษาในมหาวิทยาลัยของรัฐ มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ มหาวิทยาลัยเอกชน และนิสิตระดับ

บัณฑิตศึกษา เพื่อให้เข้าใจรูปแบบความสัมพันธ์ของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ เอกลักษณ์
แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน ในภาพรวมของประเทศไทย
มากขึ้น

ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

ผลที่ได้จากการศึกษาครั้งนี้สามารถนำไปประยุกต์และพัฒนาเป็นโครงการเพื่อจัด
โปรแกรมหรือกิจกรรมที่มีวัตถุประสงค์ในการส่งเสริมความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุน
ตอนปลาย ซึ่งหมายถึงนักศึกษาในระดับอุดมศึกษาได้ โดยสามารถจัดโปรแกรมหรือกิจกรรมได้
อย่างหลากหลาย เนื่องจากการวิจัยนี้พบว่า อิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อ
ความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการนั้นเป็นอิทธิพลทางอ้อมที่ส่งผ่านตัวแปรส่งผ่านอย่างสมบูรณ์
จากการวิเคราะห์เส้นทาง (Path Analysis) ของอิทธิพลการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อ
ความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ดังนั้นหน่วยงานการศึกษา สถานศึกษา ตลอดจนครู อาจารย์
สามารถนำข้อค้นพบนี้ไปจัดโครงการหรือกิจกรรมเพื่อเพิ่มความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการใน
วัยรุนตอนปลายด้วยการนำรูปแบบเส้นทางอิทธิพลมาประยุกต์ในเชิงปฏิบัติจัดกิจกรรมพัฒนา
ผู้เรียนเพื่อให้มีความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ หรือนำมาประยุกต์ในเชิงวิชาการพัฒนาโมเดล
การวิจัยในการทำวิจัยครั้งต่อไป โดยรูปแบบกิจกรรมที่สามารถนำมาพัฒนาผู้เรียนได้แก่

1. สถานศึกษาควรประเมินความต้องการทางวิชาการของผู้เรียน เพื่อนำรายการของ
ความต้องการหรือความคาดหวังมากำหนดการจัดบรรยากาศ สภาพแวดล้อมและตอบสนองต่อ
ความต้องการในการพัฒนาการจัดบรรยากาศทางวิชาการที่สนับสนุน ส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนา
เอกลักษณ์แห่งตนทางวิชาการ เช่น การจัดสัปดาห์รักการอ่านภายในสถานศึกษา การจัด
สภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการอ่านหนังสือ การจัดให้มีหนังสือ ตำราเรียนที่ทันสมัย มีความน่าเชื่อถือ
ตลอดจนเทคโนโลยีสารสนเทศ ให้มีอย่างเพียงพอ รวมทั้งการจัดระบบงานบริการทางวิชาการแก่นัก
ศึกษา เป็นต้น โดยบรรยากาศทางวิชาการทั้ง 4 ด้านในงานวิจัยนี้ล้วนส่งผลต่อการเกิด
เอกลักษณ์แห่งตนทางวิชาการในวัยรุนตอนปลาย

2. พัฒนาให้ผู้เรียนมีเอกลักษณ์แห่งตนทางวิชาการ ส่งเสริมให้ผู้เรียนสร้างตัวตนทาง
วิชาการที่เข้มแข็ง ให้ผู้เรียนมีทัศนคติ และค่านิยมต่อการอ่านเชิงวิชาการ โดยเมื่อผู้เรียนมีความ
เข้มแข็งทางด้านเอกลักษณ์แห่งตน จะทำให้ผู้เรียนมีการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่สูงร่วมกับการ
ให้คุณค่าในการอ่านที่สูง อันจะนำไปสู่การที่ผู้เรียนเกิดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

3. พัฒนาให้ผู้เรียนมีการรับรู้ความสามารถแห่งตน ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความเชื่อมั่น
ในความสามารถของตนเอง โดยจากผลการวิจัยนี้ การรับรู้ความสามารถแห่งตนเป็นตัวแปรที่ส่ง

อิทธิพลไปยังความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการโดยตรง และค่าอิทธิพลที่ส่งผ่านอยู่ในระดับสูง ดังนั้นหากผู้เรียนเกิดการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่สูง ก็จะทำให้ผู้เรียนเกิดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ อันจะนำไปสู่การประสบผลสำเร็จทางการศึกษา

4. พัฒนาให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าในการอ่าน ปลูกฝังนิสัยรักการอ่าน ส่งเสริมให้ผู้เรียนสนใจการอ่าน เห็นความสำคัญ และตระหนักถึงประโยชน์ที่จะได้รับจากการอ่าน นอกจากนี้การให้คุณค่าในการอ่านมีความสัมพันธ์เกี่ยวเนื่องกับการรับรู้ความสามารถแห่งตน อีกทั้งยังเป็นตัวแปรที่ส่งอิทธิพลไปยังความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการโดยตรงเช่นเดียวกับการรับรู้ความสามารถแห่งตน ดังนั้นหากผู้เรียนให้คุณค่าในการอ่าน ย่อมส่งผลต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในท้ายที่สุด



บรรณานุกรม

- Allen, B., & Waterman, H. (2019). Stages of Adolescence. Retrieved from <https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/teen/Pages/Stages-of-Adolescence.aspx>
- Almasi, J. F., & McKeown, M. G. (1996). The nature of engaged reading in classroom discussions of literature. *Journal of literacy research*, 28(1), 107-146.
- Ashworth, A., & Harvey, R. C. (1994). *Assessing quality in further and higher education*. London: Jessica Kingsley.
- Astin, A. W. (1968). *The college environment*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Baker, L., Dreher, M. J., & Guthrie, J. T. (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. New York: Guilford Press.
- Balistreri, E., Busch-Rossnagel, N. A., & Geisinger, K. F. (1995). Development and preliminary validation of the Ego Identity Process Questionnaire. *Journal of adolescence*, 18(2), 179-192.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini encyclopedia of psychology*. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bell, N. T. (1966). *Introduction to college life : meanings, values, and commitment* (2nd ed.). New York: Houghton Mifflin.

- Castillo, L. G., Conoley, C. W., Choi-Pearson, C., Archuleta, D. J., Phoummarath, M. J., & Van Landingham, A. (2006). University environment as a mediator of Latino ethnic identity and persistence attitudes. *Journal of counseling psychology*, 53(2), 267-271.
- Cole, L. (1959). *Psychology of adolescence* (5 th ed.). New York: Rinehart.
- Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational psychologist*, 18(2), 88-108.
- Cox, A. E., & Whaley, D. E. (2004). The influence of task value, expectancies for success, and identity on athletes' achievement behaviors. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), 103-117.
- Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of adolescence*, 31(2), 207-222.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19-43.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 2, 3-33.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives : Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco: W.H. Freeman.
- Eccles, J. S., Fredricks, A., & Baay, P. (2015). Expectancies, values, identities, and self-regulation. In G. Oettingen & P. Gollwitzer (Eds.), *Self-regulation in adolescence* (pp. 30-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and social*

- psychology bulletin*, 21(3), 215-225.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4(1), 56-121.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Boston: Springer.
- Fraser, B. J. (1998). The birth of a new journal: Editor's introduction. *Learning Environments Research*, 1(1), 1-5.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental psychology*, 38(4), 519-533.
- George, D., & Mallery, P. (2006). *SPSS for windows step by step : a simple guide and reference 13.0 update* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., . . . Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature neuroscience*, 2(10), 861-863.
- Gunzler, D., Chen, T., Wu, P., & Zhang, H. (2013). Introduction to mediation analysis with structural equation modeling. *Shanghai archives of psychiatry*, 25(6), 390-394.
- Guo, S., Ning, X., & Qin, T. (2020). The Interaction effect of traditional Chinese culture and ego identity exploration on the flourishing of rural Chinese children. *Children and Youth Services Review*, 118, 105341.
- Guthrie, J. T. (2008). *Engaging adolescents in reading*. California: Corwin Press.
- Guthrie, J. T., McGough, K., Bennett, L., & Rice, M. E. (1996). Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for

- reading. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 165-190). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., . . . Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of educational psychology*, 96(3), 403-423.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christensen, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-634). Boston: Springer.
- Hair, J. F. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Jakiel, L. M. (2014). *The effect of an instrumental statement as a treatment for increasing academic reading engagement*. (Master's thesis). The Florida State University, Florida. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1656168241?accountid=44800>
- Jiang, Y., Rosenzweig, E. Q., & Gaspard, H. (2018). An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students' academic motivation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 139-152.
- Jones, T., & Brown, C. (2011, July). Reading engagement: A comparison between e-books and traditional print books in an elementary classroom. *International Journal of Instruction*, 4(2), 5-22.
- Lee, J.-S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177-185.
- Lerner, R. M. (2002). *Adolescence : development, diversity, context, and application*. New Jersey: Prentice Hall.
- Li, Y., Guo, F., Yao, M., Wang, C., & Yan, W. (2016). The Role of Subjective Task Value in Service-Learning Engagement among Chinese College Students. *Frontiers in psychology*, 7(954), 1-10.

- Little, T. D., Card, N. A., Bovaird, J. A., Preacher, K. J., & Crandall, C. S. (2007). Structural equation modeling of mediation and moderation with contextual factors. *Modeling contextual effects in longitudinal studies*, 1, 207-230.
- Lyles, D. L. (2015). *An Examination of the Relationship between Service-Learning, Cognitive Engagement, and Self-Efficacy for High School Students*. (Doctoral dissertation). North Carolina Agricultural and Technical State University, North Carolina.
- MacKinnon, D., Fairchild, A., & Fritz, M. (2007). Mediation Analysis. *Annual review of psychology*, 58, 593-614.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, 9(11), 159-187.
- McGeown, S. P. (2013). *Reading motivation and engagement in the primary school classroom: Theory, research and practice*. Leicester: United Kingdom Literacy Association.
- Merga, M. K., & Roni, S. M. (2018). Children's perceptions of the importance and value of reading. *Australian Journal of Education*, 62(2), 135-153.
- Mitchell-Caston, M. (2017). *Expectancy Value Theory and African American Student Motivation*. (Doctoral dissertation). University of Southern California, California.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, 94(2), 249-259.
- Newmann, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144.
- OECD. (2009). PISA 2009 Assessment framework key competencies in reading, mathematics and science. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>

- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 426-443.
- Papa, L. A. (2015). *The impact of teaching and academic self-efficacy on student engagement and academic outcomes*. (Master's thesis). Utah State University, Utah.
- Park, S. W., & Kim, C. (2016). The effects of a virtual tutee system on academic reading engagement in a college classroom. *Educational Technology Research and Development*, 64(2), 195-218.
- Park, S. W., & Kim, C. M. (2014). Virtual Tutee System: a potential tool for enhancing academic reading engagement. *Educational Technology Research and Development*, 62(1), 71-97.
- Perez, T., Cromley, J. G., & Kaplan, A. (2014). The role of identity development, values, and costs in college STEM retention. *Journal of educational psychology*, 106(1), 315-329.
- Perez, T., Dai, T., Kaplan, A., Cromley, J. G., Brooks, W. D., White, A. C., . . . Balsai, M. J. (2019). Interrelations among expectancies, task values, and perceived costs in undergraduate biology achievement. *Learning and Individual Differences*, 72, 26-38.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan: The University of Michigan.
- Putwain, D. W., Nicholson, L. J., Pekrun, R., Becker, S., & Symes, W. (2019). Expectancy of success, attainment value, engagement, and Achievement: A moderated mediation analysis. *Learning and Instruction*, 60, 117-125.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Boston: Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic

- motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education : theory, research, and applications* (3 rd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Boston: Springer.
- Smith, E. P., Walker, K., Fields, L., Brookins, C. C., & Seay, R. C. (1999). Ethnic identity and its relationship to self-esteem, perceived efficacy and prosocial attitudes in early adolescence. *Journal of adolescence*, 22(6), 867-880.
- Smith, M. C., & Ochoa-Angrino, S. (2012). High school students' emotional responses to science reading and academic reading engagement: Relationships to science achievement. *Northern Illinois University [online]*.
- Steinberg, L. D. (1996). *Adolescence* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Steinberg, L. D. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in cognitive sciences*, 9(2), 69-74.
- Taboada, A., Townsend, D., & Boynton, M. J. (2013). Mediating Effects of Reading Engagement on the Reading Comprehension of Early Adolescent English Language Learners. *Reading & Writing Quarterly*, 29(4), 309-332.
- Valenzuela, J. P., Vera, G. G., & Sotomayor, C. (2015). The role of reading engagement in improving national achievement: An analysis of Chile's 2000–2009 PISA results. *International Journal of Educational Development*, 40, 28-39.
- Wang, C., Kim, D.-H., Bong, M., & Ahn, H. S. (2013). Examining measurement properties of an English Self-Efficacy scale for English language learners in Korea. *International Journal of Educational Research*, 59, 24-34.

- Wang, J. H., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading research quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wangrungekij, P., Wattananonsakul, S., & Sripahol, S. (2018, January - March). Development of Indicators of Academic Engagement among Undergraduate Students. *University of the Thai Chamber of Commerce Journal Humanities and Social Sciences*, 38(1), 71-89.
- Waterman, A. S. (1988). Identity status theory and Erikson's theory: Communalities and differences. *Developmental Review*, 8(2), 185-208.
- Wattananonsakul, S., & Tuicomepee, A. (2014). Protective Predictors of Smoking Intention among Lower Secondary School Students in Bangkok, Thailand. *Journal of Population and Social Studies [JPSS]*, 22(2), 158-173.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational psychology review*, 6(1), 49-78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 91-120). California: Academic Press.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 657-700): John Wiley & Sons.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420-432.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil,

- P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45(5), 432-445.
- Xiang, P., McBride, R., & Guan, J. (2004). Children's motivation in elementary physical education: A longitudinal study. *Research Quarterly for exercise and Sport*, 75(1), 71-80.
- Yogurtcu, K. (2013). The impact of self-efficacy perception on reading comprehension on academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 375-386.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- กระทรวงวัฒนธรรม, กระทรวงศึกษาธิการ, & กระทรวงมหาดไทย. (2560). แผนแม่บทส่งเสริมวัฒนธรรมการอ่านสู่สังคมแห่งการเรียนรู้ของไทย พ.ศ. 2560-2564.
- กาญจนา คำยาดี. (2538). ความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะส่วนบุคคล บรรยาภาศทางวิชาการกับ ผลผลิตทางวิชาการของอาจารย์พยาบาล สถานศึกษาพยาบาลเขตกรุงเทพมหานคร. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- จตุพล ยงศร. (2558, กรกฎาคม-ธันวาคม). การพัฒนารูปแบบการบริการทางวิชาการของ สถาบันอุดมศึกษาเพื่อส่งเสริมและสนับสนุนการยกระดับการพัฒนาการเรียนรู้ของจังหวัด. *วารสารวิชาการอุตสาหกรรมศึกษา*, 9(2), 39-51.
- จรัสพร ส่งอุปถ. (2554). ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 4 โรงเรียน สมุทรสาครวิทยาลัย จังหวัดสมุทรสาคร. (สารนิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ). มหาวิทยาลัยศรี นครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- จริยกุล ตริสุวรรณ. (2542). การศึกษาเอกลักษณ์แห่งตนของนักเรียนวัยรุ่นตอนปลายโรงเรียน มัธยมศึกษาสังกัดกรมสามัญศึกษากรุงเทพมหานคร. (ปริญญาโทบริหารธุรกิจ). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.

- มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- ฉันทลักษณ์ จันทรศรี. (2547). สภาพแวดล้อมทางวิชาการของหลักสูตรนานาชาติ คณะ
พาณิชยศาสตร์และการบัญชี จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. (ปริญญานิพนธ์ปริญญา
มหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- ชยาภรณ์ เคารพไทย์. (2560). ระบบวินิจัยแบบอัจฉริยะสำหรับการฝึกกลยุทธ์การอ่านด้วยการ
เสริมต่อการเรียนรู้เพื่อยกระดับทักษะการอ่านภาษาอังกฤษเชิงวิชาการของนิสิตนักศึกษาชั้น
ปี 1. (วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- ดวงเดือน พันธุมนาวิน. (2541, เมษายน). ครอบคลุมกับพัฒนาการของเอกลักษณ์แห่งอีโก้ในเยาวชน
ไทย. วารสารวิชาการ, 1(4), 37-45.
- ดาทิวา พันธุ์น้อย. (2557, พฤษภาคม-สิงหาคม). รูปแบบปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่ออัตลักษณ์ของ
นิสิตมหาวิทยาลัยนเรศวร. วารสารวิชาการและวิจัยสังคมศาสตร์, 9(26), 123-137.
- ดุจเดือน พันธุมนาวิน. (2550, ตุลาคม). รูปแบบทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยม (Interactionism model)
และแนวทางการตั้งสมมติฐาน ในการวิจัยสาขาจิตพฤติกรรมศาสตร์ในประเทศไทย. วารสาร
พัฒนาสังคม, 9(1), 85-117.
- ทิพย์วรรณ หันหาบุญ. (2544). สภาพแวดล้อมทางวิชาการของการจัดการศึกษาในหลักสูตรวิทยา
ศาสตร์มหาบัณฑิต คณะทรัพยากรชีวภาพและเทคโนโลยี มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอม
เกล้าธนบุรี ตามความคิดเห็นของอาจารย์ นักศึกษา และผู้สำเร็จการศึกษา. (ปริญญานิพนธ์
ปริญญามหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- ทศนา แหมมณี. (2561). ศาสตร์การสอน : องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ
(พิมพ์ครั้งที่ 22). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ธิดารัตน์ แย้มน้อม. (2558). ปัจจัยทางชีวิตสังคมที่สัมพันธ์กับเอกลักษณ์แห่งตนของวัยรุ่นตอนปลาย
และวัยรุ่นผู้ใหญ่ตอนต้น. (ปริญญานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิ
โรฒ, กรุงเทพฯ.
- นพมาศ ว่องวิทย์สกุล, & อวยพร เรืองตระกูล. (2558, ตุลาคม-ธันวาคม). การพัฒนาโปรแกรมเพื่อ
ส่งเสริมความยืดหยุ่นผูกพันกับการเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย ของ
นักเรียนชั้นประถมศึกษา: การทดลองแบบอนุกรมเวลา. *An Online Journal of Education*,
10(4), 113-124.
- นันทน์ภัส อัจฉริยะบุตร. (2557). ทักษะของนิสิตต่อสภาพแวดล้อมทางวิชาการของมหาวิทยาลัยศรีนคร
ินทรวิโรฒ. (ปริญญานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ,

กรุงเทพฯ.

- นัยนา ถาวรยศม์. (2560). รูปแบบการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดการรับรู้ความสามารถแห่งตน เพื่อเสริมสร้างความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับประถมศึกษา โรงเรียนสาธิต. (ปริญญานิพนธ์ปริญญาคุชฎบัณฑิต). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- นิตา อุบลทิพย์. (2554). สภาพความพร้อมการสนับสนุนการจัดการเรียนการสอนคณะเภสัชศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ : รายงานวิจัยฉบับสมบูรณ์ = *Readiness for support of instruction management, Faculty of Pharmacy Srinakharinwirot University*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ประณต คำฉิม. (2549). จิตวิทยาวัยรุ่น. กรุงเทพฯ: ภาควิชาจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ประวีณา เอี่ยมยี่สุน. (2553). การพัฒนาโมเดลเชิงสาเหตุของแรงจูงใจในการสอบและคะแนนสอบของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 3. (วิทยานิพนธ์ปริญญาคุชฎบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- ปรีชา ธรรมา. (2548, มกราคม). เอกลักษณ์แห่งตน. สารานุกรมศึกษาศาสตร์(34), 49-64.
- ปาจริย์ หวังรุ่งกิจ. (2561). การพัฒนาตัวบ่งชี้และการพัฒนาโปรแกรมเพื่อส่งเสริมคุณลักษณะความยึดมั่นผูกพันในวิชาการของนักศึกษาปริญญาตรีโดยมีการวางแผนเป้าหมายเพื่อความเป็นเลิศส่วนบุคคลเป็นตัวอย่างผ่าน. (ปริญญานิพนธ์ปริญญาคุชฎบัณฑิต). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- พนิดา ทองเงา ดอร์น. (2561). ความยึดมั่นในความเป็นพลเมืองของเยาวชนไทย : การพัฒนาเครื่องมือวัดและโปรแกรมการเรียนรู้แบบบูรณาการ. (ปริญญานิพนธ์ปริญญาคุชฎบัณฑิต). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- พัชรา นันทจินดา. (2554). การจัดการเรียนการสอนตามเกณฑ์มาตรฐานหลักสูตร. (วิทยานิพนธ์ปริญญาคุชฎบัณฑิต). มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, กรุงเทพฯ.
- พันธ์ศักดิ์ พลสารมัย, สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, วัลลภา เทพหัสดิน ณ อยุธยา, ทิพย์รัตน์ สีเพชรเหลือ, & ทบวงมหาวิทยาลัย. (2543). รายงานการวิจัยเอกสารเรื่องการพัฒนากระบวนการเรียนรู้ในระดับปริญญาตรี.
- พาสนา จุลรัตน์. (2548). จิตวิทยาการศึกษา. กรุงเทพฯ: ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- พิมพ์นภัสรา หงษ์จ้อย. (2560). อิทธิพลของเอกลักษณ์ที่มีต่อการรับเอาความเสี่ยงในวัยรุ่น

- ตอนกลางโดยมีพัฒนาการวัยรุ่นเชิงบวกเป็นตัวแปรส่งผ่าน. (ปริญญานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- ไพศาล หวังพานิช. (2522, พฤษภาคม-สิงหาคม). หลักสูตร การสอน การสอบ. วารสารการวัดผล การศึกษา, 1(1), 92-104.
- รัชนี้กุล ภิญโญภานุวัฒน์. (2560, กรกฎาคม-ธันวาคม). ปัจจัยเชิงสาเหตุของการรู้หนังสือและ ความสามารถในการอ่านเพื่อรองรับโลกศตวรรษที่ 21. วารสารสุขุทัยธรรมมาธิราช, 30(2), 21-35.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2556). พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2554. กรุงเทพฯ ราชบัณฑิตยสถาน.
- รุจิรี ภูสาระ. (2546). การพัฒนาหลักสูตร : ตามแนวปฏิรูปการศึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: บั๊ค พอยท์.
- ละมัย ทুমพัฒน์. (2550). รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยที่ส่งผลต่ออัตลักษณ์แห่งตนของ นักเรียนช่วงชั้นที่ 4 โรงเรียนกีฬา สังกัดสถาบันการพลศึกษา. (ปริญญานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- วัชรารดี วัชรวิงส์ ณ ออยุธยา. (2551). ทักษะของนักศึกษาที่มีต่อสภาพแวดล้อมทางวิชาการของ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี. (ปริญญานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- วิภาวี วงศ์อนันต์นนท์. (2552). ปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อการเห็นคุณค่าในตนเอง ของนักเรียนชั้น มัธยมศึกษาปีที่ 3 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาสมุทรปราการ เขต 1. (ปริญญานิพนธ์ ปริญญามหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- ศกฉวรรณ กาญจนภักดี. (2549). การศึกษาความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อ การเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่ การศึกษานครศรีธรรมราช เขต 2. (ปริญญานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยศรี นครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2549). จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย (พิมพ์ครั้งที่ 9). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี. (2562). การแถลงข่าวผลการประเมิน PISA 2018. สืบค้นจาก

<https://drive.google.com/file/d/18DKqGcld1dN6lWF07TXG8YZsQOg-NIWZ/view>

สมโภชน์ เตียมสุภาชิต. (2562). ทฤษฎีและเทคนิคการปรับพฤติกรรม (พิมพ์ครั้งที่ 9). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. (2557). คู่มือการประกันคุณภาพการศึกษาภายใน ระดับอุดมศึกษา พ.ศ. 2557. สืบค้นจาก

<https://qm.kku.ac.th/downloads/hbMUA57ed3.pdf>

สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. (2559). แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 12 พ.ศ. 2560 - 2564. สืบค้นจาก

https://www.nesdc.go.th/ewt_dl_link.php?nid=6422

สำนักงานสภานโยบายการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรมแห่งชาติ. (2562). บทวิเคราะห์ อันดับขีดความสามารถในการแข่งขันของประเทศไทยด้านโครงสร้างพื้นฐานทาง วิทยาศาสตร์และด้านการศึกษา ประจำปี 2562 จากรายงาน IMD World Competitiveness Yearbook 2019. สืบค้นจาก <http://stiic.sti.or.th/wp-content/uploads/2019/07/%E0%B8%9A%E0%B8%97%E0%B8%A7%E0%B8%B4%E0%B9%80%E0%B8%84%E0%B8%A3%E0%B8%B2%E0%B8%B0%E0%B8%AB%E0%B9%8C-IMD-2019-web-ver.pdf>

สำนักงานอุทยานการเรียนรู้. (2553). การศึกษาสถานการณ์การอ่านและดัชนีการอ่านของไทย ปี 2553: การพัฒนาดัชนีการอ่านและการศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อดัชนีการอ่าน.

สำนักงานอุทยานการเรียนรู้. (2562). เข้มสำรวจปรากฏการณ์และความเปลี่ยนแปลง 10 ปี ทศวรรษแห่งการอ่าน พ.ศ. 2552-2561. กรุงเทพฯ: สำนักงานอุทยานการเรียนรู้.

สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล. (2552). การพัฒนาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของพฤติกรรมการสูบบุหรี่/ดื่มสุรา ในวัยรุ่นและการศึกษาความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลระหว่างอายุ. (วิทยานิพนธ์ปริญญาคุุญชฎิปบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.

สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล. (2555, กรกฎาคม-ธันวาคม). การพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพมาตรวัด การควบคุมตนเอง : การศึกษาแยกภาวะสันนิษฐาน. วารสารศรีนครินทรวิโรฒวิจัยและพัฒนา สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์, 4(8), 153-167.

สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล. (2556). ผลการใช้โปรแกรมเชิงป้องกันที่มีต่อเจตนาเชิงพฤติกรรมการสูบบุหรี่ในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น.

สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล. (2558, มกราคม). การพัฒนาทักษะการเรียนรู้โดยการเป็นผู้เรียนแบบ รีเฟล็กทีฟ. วารสารพฤติกรรมศาสตร์เพื่อการพัฒนา, 7(1), 1-14.

- สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล. (2560, กรกฎาคม). การตรวจสอบความตรงโมเดลการวัดกลยุทธ์การ
กำกับตนเองในการเรียนรู้เชิงวิชาการของนักศึกษามหาวิทยาลัย. วารสารพฤติกรรมศาสตร์,
23(2), 43-60.
- สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล. (2561a). จิตวิทยาทั่วไป. กรุงเทพฯ: พรินท์ คอร์เนอร์.
- สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล. (2561b, มกราคม - มิถุนายน). ประสิทธิภาพของโปรแกรมเชิงป้องกันการ
สูบบุหรี่โดยเน้นโรงเรียนเป็นฐานที่มีผลต่อผลลัพธ์การรู้คิดเกี่ยวกับการสูบบุหรี่ ในนักเรียน
ชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น เขตกรุงเทพมหานคร. วารสารวิจัยและพัฒนาหลักสูตร, 8(1), 193-
219.
- สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล. (2563). หลักการทางจิตวิทยาประยุกต์ [เอกสารประกอบคำสอน].
กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล, นัยนา ถาวรราษฎร์, ชรินทร์ สกุลอิสริยาภรณ์, & พิมพ์ภัทสรา หงษ์จ้อย.
(2562, กรกฎาคม - ธันวาคม). ผลของโปรแกรมส่งเสริมการกำกับตนเองและการรับรู้
ความสามารถของตน ที่มีต่อการเสริมสร้างความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียน
ชั้นประถมศึกษา. วารสารวิจัยและพัฒนาหลักสูตร, 9(2), 308-328.
- สุชา จันทน์เอม. (2540). จิตวิทยาพัฒนาการ (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- สุรางค์ จันทน์เอม. (2527). จิตวิทยาพัฒนาการ (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: อักษรบัณฑิต.
- อริชฐาน ทองทรัพย์. (2562). อิทธิพลของการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการ
เรียนวิชาวิทยาศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยมีอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ
ความคาดหวัง และการให้คุณค่า เป็นตัวแปรส่งผ่าน. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต).
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- อัมเรศ เนตาสีทธิ. (2553). การพัฒนารูปแบบการบริหารงานวิชาการ สำหรับมหาวิทยาลัยในกำกับ
ของรัฐ. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- อารีรัตน์ พะวินรัมย์. (2556). ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับอัตมโนทัศน์ของนักศึกษาพยาบาล.
(วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยบูรพา, ชลบุรี.
- อุษา ศรีจินดารัตน์. (2533). พัฒนาการของเอกลักษณ์แห่งอิโก้ที่เกี่ยวกับการรับรู้คุณค่าของการ
ทำงานและการรับรู้คุณค่าของศาสนาในวัยรุ่นไทยภาคใต้. (วิทยานิพนธ์ปริญญา
มหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.



ภาคผนวก

ภาคผนวก ก
ผลการวิเคราะห์การตรวจสอบความตรงของโมเดลการวิจัยด้วยโปรแกรม
AMOS

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments: 15
 Number of distinct parameters to be estimated: 12
 Degrees of freedom (15 - 12): 3

Result (Default model)

Minimum was achieved
 Chi-square = .392
 Degrees of freedom = 3
 Probability level = .942

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Identity	<---	Environment	.559	.029	19.352	***	par_1
Efficacy	<---	Identity	.745	.048	15.430	***	par_2
Value	<---	Identity	.336	.069	4.886	***	par_3
Value	<---	Environment	.088	.044	2.010	.044	par_4
Value	<---	Efficacy	.521	.056	9.380	***	par_6
Engagement	<---	Environment	-.004	.047	-.091	.928	par_5
Engagement	<---	Efficacy	.488	.065	7.526	***	par_7
Engagement	<---	Value	.506	.059	8.652	***	par_8

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
Identity	<---	Environment	.715
Efficacy	<---	Identity	.653
Value	<---	Identity	.278
Value	<---	Environment	.093
Value	<---	Efficacy	.492
Engagement	<---	Environment	-.004
Engagement	<---	Efficacy	.387
Engagement	<---	Value	.426

Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
Identity	.511
Efficacy	.599
Value	.639
Engagement	.655

Total Effects (Group number 1 - Default model)

	Environment	Identity	Efficacy	Value
Identity	.559	.000	.000	.000
Efficacy	.416	.745	.000	.000
Value	.493	.724	.521	.000
Engagement	.448	.730	.752	.506

Standardized Total Effects (Group number 1 - Default model)

	Environment	Identity	Efficacy	Value
Identity	.715	.000	.000	.000
Efficacy	.467	.653	.000	.000
Value	.521	.599	.492	.000
Engagement	.399	.508	.596	.426

Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	Environment	Identity	Efficacy	Value
Identity	.559	.000	.000	.000
Efficacy	.000	.745	.000	.000
Value	.088	.336	.521	.000
Engagement	-.004	.000	.488	.506

Standardized Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	Environment	Identity	Efficacy	Value
Identity	.715	.000	.000	.000
Efficacy	.000	.653	.000	.000
Value	.093	.278	.492	.000
Engagement	-.004	.000	.387	.426

Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	Environment	Identity	Efficacy	Value
Identity	.000	.000	.000	.000
Efficacy	.416	.000	.000	.000
Value	.404	.388	.000	.000
Engagement	.452	.730	.264	.000

Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	Environment	Identity	Efficacy	Value
Identity	.000	.000	.000	.000
Efficacy	.467	.000	.000	.000
Value	.428	.321	.000	.000
Engagement	.402	.508	.209	.000

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.414	1.000	.998	.200
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	29.843	.336	.003	.224

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	1.000	.999	1.002	1.006	1.000
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.000	.000	.017	.983
Independence model	.617	.589	.644	.000



ภาคผนวก ข

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิที่ตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิที่ตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัย

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วิทย์ญา วัฒนโธ อาจารย์ประจำหลักสูตร ศศ.ม.จิตวิทยาพัฒนาการ
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
2. อาจารย์ ดร.สุพัทธ แสนแจ่มใส อาจารย์ประจำหลักสูตร ศศ.ม.จิตวิทยาพัฒนาการ
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
3. อาจารย์ ดร.ภิญญาพันธ์ เพี้ยซ้าย อาจารย์ประจำหลักสูตร ศศ.ม.จิตวิทยาพัฒนาการ
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ



ภาคผนวก ค
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย



**เอกสารชี้แจงอาสาสมัครผู้เข้าร่วมโครงการวิจัยโดยการตอบแบบสอบถาม
และการพิทักษ์สิทธิผู้เข้าร่วมการวิจัย
(Information sheet)**

เรียน ผู้ตอบแบบสอบถามทุกท่าน

ด้วยข้าพเจ้า นายhemันต์ พรหมสนธิ หัวหน้าโครงการวิจัย สังกัด สาขา/ภาควิชา จิตวิทยาพัฒนาการ คณะมนุษยศาสตร์ มีความประสงค์ทำวิจัย/วิทยานิพนธ์เรื่อง “อิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลายโดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน” ซึ่งประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับคือ เป็นประโยชน์เชิงนโยบายประกอบการจัดกิจกรรมหรือการเรียนเสริมในหลักสูตรระดับมัธยมศึกษาตอนปลายและระดับอุดมศึกษา

ท่านได้รับเชิญให้เข้าร่วมการวิจัยนี้เพราะ ท่านเป็นนิสิต นักศึกษาที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับมหาวิทยาลัย ในการนี้ผู้วิจัยมีความจำเป็นต้องเก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามเรื่อง “การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ” ซึ่งประกอบด้วยคำถาม 6 ส่วน จำนวน 56 ข้อ ดังนี้ (1)ข้อมูลทั่วไป (2)การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ (3)เอกลักษณ์แห่งตน (4)การรับรู้ความสามารถแห่งตน (5)การให้คุณค่าในการอ่าน (6)ความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ใช้เวลาในการตอบ 30 นาที ผู้วิจัยจะขอรับแบบสอบถามคืนโดย ส่งให้กับผู้วิจัยทันทีที่สำเร็จ

เนื่องจากแบบสอบถามประกอบด้วยคำถามหลายส่วน จึงขอความกรุณาให้ท่านพิจารณาตอบตามความรู้สึกของท่านให้มากที่สุด โดยข้อมูลและคำตอบทั้งหมดจะถูกปกปิดเป็นความลับ และจะนำมาใช้ในการวิเคราะห์ผลการศึกษาค้นคว้าโดยออกมาเป็นภาพรวมของการวิจัยเท่านั้น จึงไม่มีผลกระทบใดๆต่อผู้ตอบหรือหน่วยงานของผู้ตอบ เนื่องจากไม่สามารถนำมาสืบค้นเจาะจงหาผู้ตอบได้ ท่านมีสิทธิที่จะไม่ตอบคำถามข้อใดข้อหนึ่ง หากท่านไม่สบายใจหรืออึดอัดที่จะตอบคำถามนั้น หรือไม่ตอบแบบสอบถามทั้งหมดเลยก็ได้ โดยไม่มีผลกระทบต่อการปฏิบัติงานใดๆของท่าน ท่านมีสิทธิที่จะไม่เข้าร่วมการวิจัยก็ได้โดยไม่ต้องแจ้งเหตุผล

หากผู้เข้าร่วมวิจัยมีข้อสงสัยเกี่ยวกับการวิจัยหรือแบบสอบถาม สามารถติดต่อสอบถามได้ที่ สถานที่ติดต่ออาคารบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ 114 สุขุมวิท 23 แขวงคลองเตยเหนือ เขตวัฒนา กรุงเทพมหานคร 10110 ในวันและเวลาราชการ หรือ โทรศัพท์ที่ติดต่อได้ 096-941-3614

โครงการวิจัยนี้ได้รับการพิจารณารับรองจากคณะกรรมการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ สถาบันยุทธศาสตร์ทางปัญญาและวิจัย อาคารศาสตราจารย์ ดร.สาโรช บัวศรี ชั้น 20 โทร 02-649-5000 ต่อ 11019 โทรสาร: (02) 259-1822

หากท่านได้รับการปฏิบัติไม่ตรงตามที่ระบุไว้ ท่านสามารถติดต่อประธานกรรมการฯหรือผู้แทน ได้ตามสถานที่และหมายเลขโทรศัพท์ข้างต้น

ขอขอบพระคุณที่กรุณาสละเวลาในการตอบแบบสอบถาม
ขอแสดงความนับถือ

นาย hemันต์ พรหมสนธิ
ชื่อผู้วิจัย

แบบวัดพฤติกรรมการอ่านของวัยรุ่น

เพศ _____ อายุ _____ ระดับชั้น _____

คำชี้แจง ข้อความเหล่านี้เกี่ยวกับการรับรู้ของท่านที่มีต่อบรรยากาศทางวิชาการ
พิจารณาแต่ละข้อความว่าตรงกับตัวท่านในระดับใด โดยทำเครื่องหมายลงในช่องที่ตรงกับตัวท่าน
โดย

1 คือ ตรงน้อยที่สุด

2 คือ ตรงน้อย

3 คือ ตรงมาก

4 คือ ตรงมากที่สุด

ลำดับ	ข้อความ	1	2	3	4
1	หลักสูตรที่ฉันเรียนเตรียมความพร้อมให้ฉันสามารถปรับตัวต่อ เปลี่ยนแปลงได้				
2	เนื้อหาในแต่ละรายวิชาที่เรียนทันสมัยเหมาะสมกับ สภาพการณ์ปัจจุบัน				
3	เนื้อหาในแต่ละรายวิชาสอดคล้องกับฉันมีจริยธรรม				
4	เนื้อหาในแต่ละรายวิชาสอดคล้องกับฉันมีจริยธรรม				
5	การเรียนการสอนมีการสอดแทรกความรู้ที่สามารถพัฒนา ศักยภาพของฉัน				
6	ฉันทราบเรื่องการวัดและประเมินผลอย่างชัดเจน				
7	ห้องสมุดมีการให้บริการสืบค้นข้อมูลด้วยคอมพิวเตอร์				
8	ห้องสมุดมีฐานข้อมูลเพียงพอต่อการศึกษาค้นคว้า				
9	ห้องสมุดมีเอกสารทางวิชาการ ทรัพยากรสารสนเทศประเภท ต่าง ๆ				
10	ฉันสามารถสอบถามอาจารย์เมื่อมีปัญหในรายวิชาที่เรียน				
11	อาจารย์แนะนำแหล่งความรู้ให้ฉันได้ค้นคว้าเพิ่มเติม				
12	อาจารย์สอบถามความก้าวหน้าของงานที่มอบหมายให้ฉัน อย่างสม่ำเสมอ				

คำชี้แจง ข้อความเหล่านี้เกี่ยวกับความคิดของท่านที่มีต่ออุดมคติด้านการศึกษาและสัมพันธภาพกับผู้อื่น พิจารณาแต่ละข้อความว่าตรงกับตัวท่านในระดับใด โดยทำเครื่องหมายลงในช่องที่ตรงกับตัวท่าน โดย

1 คือ ตรงน้อยที่สุด

2 คือ ตรงน้อย

3 คือ ตรงมาก

4 คือ ตรงมากที่สุด

ลำดับ	ข้อความ	1	2	3	4
1	ฉันมักคิดทบทวนเกี่ยวกับการศึกษาของฉัน				
2	ฉันมักจะพูดคุยกับคนอื่นเกี่ยวกับการศึกษาของฉัน				
3	ฉันพยายามเป็นอย่างมากในการหาข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษาของฉัน				
4	ฉันมักคิดทบทวนเกี่ยวกับเพื่อนของฉัน				
5	ฉันมักจะพูดคุยกับคนอื่นเกี่ยวกับเพื่อนของฉัน				
6	การศึกษาทำให้ฉันมีความมั่นใจในตนเอง				
7	การศึกษาช่วยให้ฉันค้นพบตัวตน				
8	การศึกษาเป็นหลักประกันที่มั่นคงสำหรับฉันในอนาคต				
9	การมีเพื่อนช่วยให้ฉันค้นพบตัวตน				
10	การมีเพื่อนเป็นความมั่นคงสำหรับฉันในอนาคต				

คำชี้แจง ข้อความเหล่านี้เกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถในการอ่านของท่าน พิจารณาแต่ละข้อความว่าตรงกับตัวท่านในระดับใด โดยทำเครื่องหมายลงในช่องที่ตรงกับตัวท่าน โดย

1 คือ ตรงน้อยที่สุด

2 คือ ตรงน้อย

3 คือ ตรงมาก

4 คือ ตรงมากที่สุด

ลำดับ	ข้อความ	1	2	3	4
1	ฉันสามารถค้นคว้าหาข้อมูลจากหนังสือที่อ่านได้อย่างถูกต้อง				
2	ฉันสามารถสรุปใจความสำคัญจากสิ่งที่อ่าน				
3	ฉันอ่านบทความวิชาการ ไม่กี่รอบก็เข้าใจแล้ว				
4	ฉันมั่นใจในความสามารถด้านการอ่านของตนเอง				
5	ฉันสามารถขอให้อาจารย์ช่วยอธิบายเมื่อฉันอ่านแล้วไม่เข้าใจ				
6	นอกเวลาเรียน ฉันสามารถขอให้เพื่อนช่วยอธิบายในสิ่งที่ฉันอ่านแล้วไม่เข้าใจ				
7	ฉันและเพื่อนช่วยกันค้นคว้าและสรุปใจความสำคัญจากสิ่งที่อ่าน				
8	เมื่ออ่านจบ ฉันสามารถตั้งคำถามในสิ่งที่สงสัยกับอาจารย์ได้				
9	ฉันมักจะปฏิเสธเมื่อเพื่อนชวนคุยในขณะที่ฉันกำลังอ่านหนังสือเรียน				
10	แม้ว่าฉันจะเบื่อแต่ฉันก็พยายามที่จะอ่านบทความวิชาการให้จบ				
11	ฉันสามารถบอกให้เพื่อนหยุดคุย ขณะที่ฉันค้นคว้าหาข้อมูลจากเรื่องที่อ่าน				
12	เมื่อต้องทำความเข้าใจกับการอ่านบทความยาก ๆ แม้ท้อแท้แต่ฉันก็ทำสำเร็จ				

คำชี้แจง ข้อความเหล่านี้เกี่ยวกับการให้คุณค่าในการอ่านของท่าน พิจารณาแต่ละข้อความว่าตรงกับตัวท่านในระดับใด โดยทำเครื่องหมายลงในช่องที่ตรงกับตัวท่าน โดย

1 คือ ตรงน้อยที่สุด

2 คือ ตรงน้อย

3 คือ ตรงมาก

4 คือ ตรงมากที่สุด

ลำดับ	ข้อความ	1	2	3	4
1	การอ่านมีความสำคัญสำหรับฉัน				
2	การเป็นคนที่ย่านหนังสือเก่งเป็นสิ่งสำคัญสำหรับฉัน				
3	ฉันรู้สึกว่าการเป็นคนที่ย่านหนังสือเป็นประจำมีความสำคัญมาก				
4	การเข้าใจในสิ่งที่อ่านสำคัญสำหรับฉัน				
5	ฉันมีความสนใจในการอ่าน				
6	ฉันชอบที่จะอ่าน				
7	ฉันมีความเพลิดเพลินกับการอ่าน				
8	เมื่อฉันได้อ่านหนังสือ ฉันรับรู้ได้ถึงความสุขใจในตนเอง				
9	ทักษะการอ่านจะเป็นประโยชน์สำหรับฉันในอนาคต				
10	แนวคิดที่ฉันได้จากการอ่านจะช่วยฉันได้ในอนาคต				
11	ทักษะการอ่านจำเป็นสำหรับการทำงาน				
12	ความสามารถในการอ่านจะทำให้ฉันมีโอกาสทางสังคมมากกว่าผู้อื่น				

คำชี้แจง ข้อความเหล่านี้เกี่ยวกับการที่ท่านมีส่วนร่วมในการอ่านหนังสือเรียน หรือเอกสารวิชาการต่าง ๆ ในช่วงเวลา 3 เดือนที่ผ่านมา พิจารณาแต่ละข้อความว่าตรงกับตัวท่านในระดับใด โดยทำเครื่องหมายลงในช่องที่ตรงกับตัวท่าน โดย

1 คือ ตรงน้อยที่สุด

2 คือ ตรงน้อย

3 คือ ตรงมาก

4 คือ ตรงมากที่สุด

ลำดับ	ข้อความ	1	2	3	4
1	ฉันอ่านหนังสือเรียนหรือเอกสารวิชาการอย่างเป็นกิจวัตร				
2	เมื่อฉันอ่านหนังสือเรียน หรือเอกสารวิชาการฉันจะอ่านอย่างถี่ถ้วน				
3	ฉันจัดสรรเวลาสำหรับการอ่านหนังสือเรียนหรือเอกสารวิชาการ				
4	ฉันอ่านหนังสือเรียนหรือเอกสารวิชาการเองโดยไม่ต้องมีใครบังคับ				
5	ฉันสามารถจดจ่อกับการอ่านหนังสือเรียนหรือเอกสารวิชาการได้				
6	ฉันรู้สึกดีเมื่ออาจารย์ให้คำแนะนำเกี่ยวกับการอ่านหนังสือเรียน				
7	ฉันรู้สึกดีที่ได้ค้นคว้าหาความรู้ทางวิชาการจากการอ่านร่วมกับเพื่อน ๆ				
8	ฉันพอใจที่ได้พูดคุยหรือแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับหนังสือเรียนที่ฉันอ่านกับเพื่อน ๆ				
9	ฉันรู้สึกดีที่ได้ให้คำแนะนำเพื่อนในระหว่างที่อ่านหนังสือเรียนร่วมกัน				
10	ฉันรู้สึกดีที่เพื่อนให้คำแนะนำในระหว่างที่อ่านหนังสือเรียนร่วมกัน				
11	เวลาอ่านเนื้อหาในบทเรียนฉันมักคิดตาม				
12	ฉันมีเป้าหมายในการอ่าน				
13	ฉันพร้อมที่จะอ่านอีกครั้ง เมื่อฉันอ่านรอบแรกแล้วไม่เข้าใจ				
14	ฉันพยายามทำความเข้าใจในสิ่งที่อ่าน แม้จะต้องใช้วิธีการใด ๆ ก็ตาม				
15	ฉันจดบันทึกในขณะที่อ่านเพื่อช่วยให้เข้าใจสิ่งที่ฉันอ่าน				



ภาคผนวก ง

เอกสารรับรองจากคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์

MF-04-version-2.0

วันที่ 18 ต.ค. 61



**หนังสือยืนยันการยกเว้นการรับรอง
คณะกรรมการจริยธรรมสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ**

(เอกสารนี้เพื่อแสดงว่าคณะกรรมการจริยธรรมสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์ ได้พิจารณาโครงการวิจัยนี้)

ชื่อโครงการวิจัย : อธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ
ในวัยรุ่นตอนปลายโดยมีเอกลักษณ์แห่งตนการรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่า
ในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน

ชื่อหัวหน้าโครงการวิจัย : นายเหม็นต์ พรหมสนธิ์

หน่วยงานต้นสังกัด : คณะมนุษยศาสตร์

รหัสโครงการวิจัย : SWUEC-G-053/2563X

โครงการวิจัยนี้เป็นโครงการวิจัยที่เข้าข่ายยกเว้น (Research with Exemption from SWUEC)

วันที่ยื่น : 25 มีนาคม 2563

ยืนยันโดย : คณะกรรมการจริยธรรมสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

คณะกรรมการจริยธรรมสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ดำเนินการ
รับรองโครงการวิจัยตามแนวทางหลักจริยธรรมการวิจัยในคนที่เป็นสากล ได้แก่ Declaration of Helsinki, the
Belmont Report, CIOMS Guidelines และ the International Conference on Harmonization in Good Clinical
Practice (ICH-GCP)

ออกให้ ณ วันที่ 26 มีนาคม 2563

(ลงชื่อ).....

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทันตแพทย์หญิงณปภา เอี่ยมจิตรกุล)

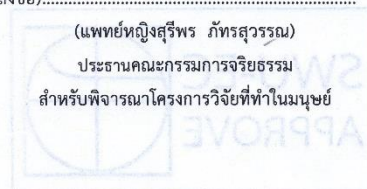
กรรมการและเลขานุการคณะกรรมการจริยธรรม
สำหรับพิจารณาโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์

หมายเลขรับรอง : SWUEC/X/G-053/2563

(ลงชื่อ).....

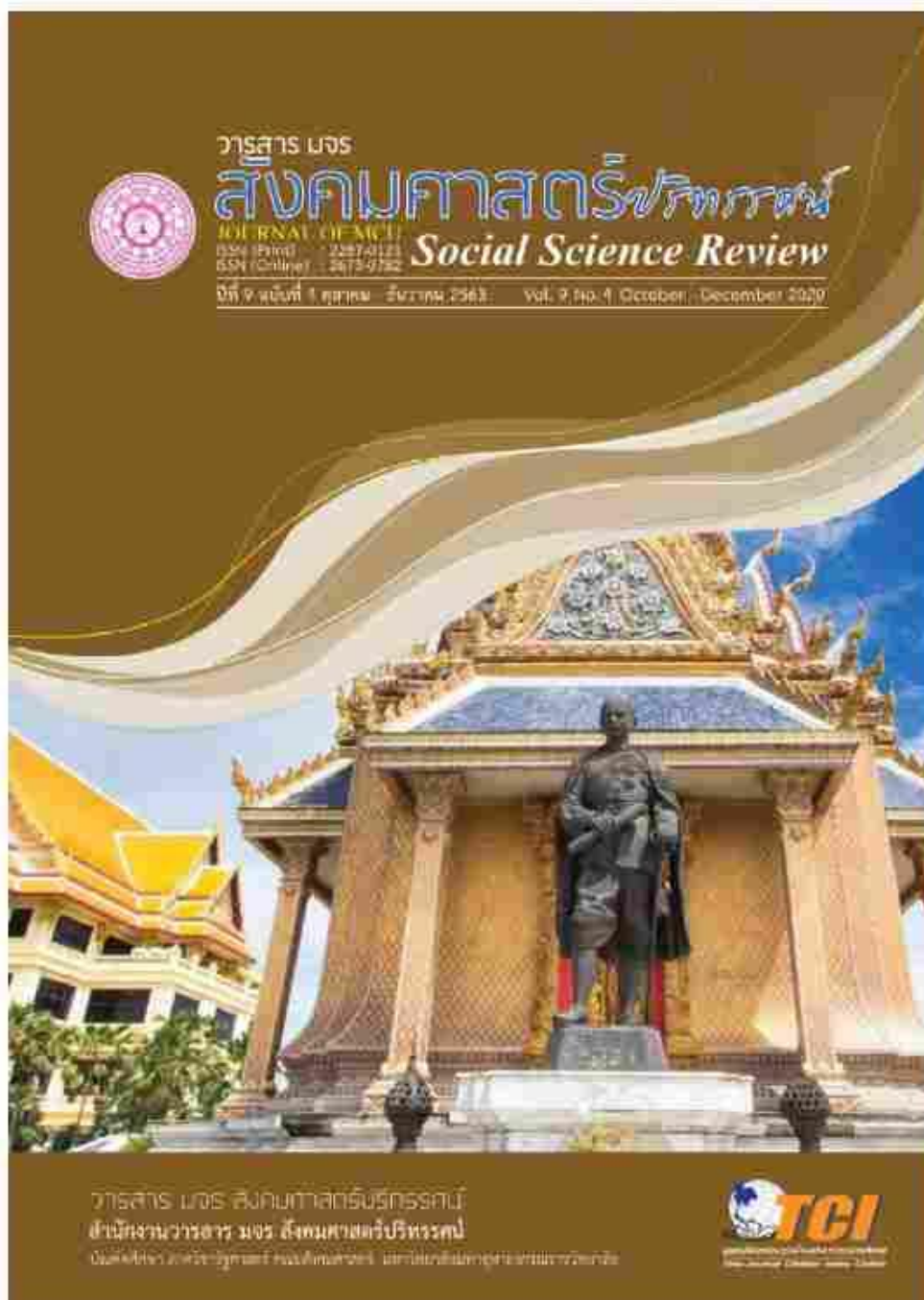
(แพทย์หญิงสุรีพร ภัทรสุวรรณ)

ประธานคณะกรรมการจริยธรรม
สำหรับพิจารณาโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์





ภาคผนวก จ
บทความที่ได้รับการตีพิมพ์ในวารสาร



ปีที่ 9 ฉบับที่ 4 ตุลาคม – ธันวาคม 2563 Vol.9 No.4 October - December 2020

จำนวนพิมพ์: 100 เล่ม

กำหนดการเผยแพร่ ปีละ 4 ฉบับ

ฉบับที่ 1 มกราคม-มีนาคม

ฉบับที่ 2 เมษายน-มิถุนายน

ฉบับที่ 3 กรกฎาคม-กันยายน

ฉบับที่ 4 ตุลาคม-ธันวาคม

วัตถุประสงค์

เพื่อส่งเสริมและสนับสนุนให้คณาจารย์ นักวิชาการ นิสิต นักศึกษาและผู้สนใจทั่วไปได้มีโอกาสมองเห็นผลงานทางวิชาการและผลงานวิจัยทางสังคมศาสตร์และแขนงวิชาที่เกี่ยวข้องอันได้แก่ พระพุทธศาสนา รัฐศาสตร์ รัฐประศาสนศาสตร์ นิติศาสตร์ การจัดการ สังคมวิทยา เศรษฐศาสตร์ พัฒนาสังคมและการศึกษา ตลอดจนบทวิเคราะห์ในแง่มุมทางออกของปัญหา ไขข้อสงสัย เปิดรับบทความที่ภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

ที่ปรึกษาวารสาร มจร สังคมศาสตร์ปริทรรศน์

พระราชบัญญัติวิ. ศ.ดร.

พระเทพปวรเมธี. รศ.ดร.

พระสุวรณ์เมธากรณ์. ผศ.

พระเมธีธรรมาจารย์. รศ.ดร.

พระเทพเวที. รศ.ดร.

พระครูโสมภณวิทยาศาสตร์. ผศ.ดร.

พระโสภณวชิราภรณ์

พระครูวินัยโกศลศิริวร. รศ.ดร.

พลเอกอมิตตนิยาภ. ผศ.ดร.

ผศ.ร.อ.ดร.ประมาณเมธี อัจฉริยะปัญญากุล

มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

บรรณาธิการ:

รศ.ดร.สุวพล สุวพรรณ

คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

ผู้ช่วยบรรณาธิการ:

รศ.ดร.ไมริณดิศักดิ์ สุวเทวีทอง

คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

หัวหน้ากองบรรณาธิการ:

พระมหาภคฤกษ์ ภัททิโสภณ. ผศ.ดร.

คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

อิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่าน
เชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลายโดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถ
แห่งตนและการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน¹

THE EFFECT OF ACADEMIC ENVIRONMENT PERCEPTIONS ON ACADEMIC
READING ENGAGEMENT IN LATE ADOLESCENCE: THE MEDIATING ROLE OF
IDENTITY, SELF-EFFICACY AND VALUE OF READING

เหม็นต์ พรหมสนธิ, สิตติพงษ์ วัฒนานนท์สกุล

Harnun Promsonthi, Sittipong Wattanasornskul

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

Srinakharinwirot University

Corresponding Author E-mail: harnun.promsonthi@gmail.com

บทคัดย่อ

บทความวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อทดสอบโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของ
อิทธิพลการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่น
ตอนปลายโดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการ
อ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน และเพื่อตรวจสอบอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมของการรับรู้
บรรยากาศทางวิชาการ กลุ่มตัวอย่าง คือ นักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม
ภาคกลางที่มีอายุเฉลี่ย 20 ปี จำนวน 360 คน ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบวัดแบบ
รายงานตนเอง และใช้การวิเคราะห์เส้นทางในการประมาณค่าพารามิเตอร์โมเดลวิจัย
เพื่อทดสอบสมมติฐานวิจัย ผลการวิจัย พบว่า โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุความผูกพันใน
การอ่านเชิงวิชาการมีความสอดคล้องกันกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยการรับรู้
บรรยากาศทางวิชาการ เอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้
คุณค่าในการอ่านมีอิทธิพลทางบวกต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ตัวแปรใดไม่ผล
ร่วมกันอธิบายความแปรปรวนในความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการคิดเป็นร้อยละ 66 ผล
ที่ได้จากการวิจัยนี้สอดคล้องกับสมมติฐานวิจัยและเป็นไปตามตามทฤษฎีการคาดหวังและ
การให้คุณค่า การประยุกต์ข้อค้นพบเพื่อพัฒนาความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในกลุ่ม
วัยรุ่นตอนปลายจึงควรได้รับการพัฒนาต่อไป

คำสำคัญ: ความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ; วัยรุ่นตอนปลาย; ทฤษฎีการคาดหวังและ
การให้คุณค่า

¹Received September 23, 2020; Revised November 12, 2020; Accepted December 3, 2020

Abstract

The objectives of this research article were to test the causal model of academic environment perceptions on academic reading engagement in late adolescence, in which identity, self-efficacy and value of reading as a mediator and to examine the direct and indirect effects of academic environment perceptions through identity, self-efficacy and value of reading. A self-report questionnaire was employed to collect data from three hundred and sixty undergraduate students. Average age was 20 years old from Rajabhat University in central region and path analysis was performed to analyze the tested model and to estimate the parameters. The results revealed that overall goodness-of-fit statistical analysis showed the tested model of academic reading engagement was good fit with the empirical data. Academic environment perceptions, identity, self-efficacy and value of reading positively influenced academic reading engagement and those factors explain the variance of academic reading engagement 66%. These results were consistent with the research hypothesis and based on the expectancy-value theory and suggested that academic environment perceptions, identity, self-efficacy and value of reading could be applied in further academic reading engagement intervention program in late adolescence.

Keywords: Academic Reading Engagement; Late Adolescence; Expectancy-Value Theory

บทนำ

การอ่านเป็นกลไกหนึ่งในการกระบวนการพัฒนาความรู้ที่จะช่วยให้ทรัพยากรมนุษย์ของประเทศไทยคุณภาพ (กระทรวงวัฒนธรรม และคณะ, 2560) การเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพและเหมาะสมกับสังคมปัจจุบัน คือ การเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นผู้กระทำด้วยตนเอง การอ่านถือเป็นการกระทำที่มีความสำคัญต่อการเรียนรู้ของบุคคล และถือเป็นการเรียนรู้โดยผู้เรียนเป็นผู้กระทำด้วยตนเองรูปแบบหนึ่ง (สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล, 2558; สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล และคณะ, 2562) สำหรับประเทศไทยภาครัฐเห็นชอบให้การอ่านเป็นวาระแห่งชาติ กำหนดให้มีวันรักการอ่าน และดำเนินการจัดกิจกรรมการส่งเสริมการอ่าน

เพื่อสร้างสังคมแห่งการเรียนรู้ตลอดชีวิต ตลอดจนการฉีดโครงการ “ทศวรรษแห่งการอ่าน” ค.ศ. 2552-2561 (สำนักงานอุทยานการเรียนรู้, 2562)

เมื่อพิจารณาสถานการณ์การอ่านของเยาวชนไทย จากข้อมูลการสำรวจของสำนักงานสถิติแห่งชาติปี 2561 พบว่า เยาวชนอายุ 15-24 ปี ขาดความสนใจการอ่านถึงร้อยละ 35 (สำนักงานอุทยานการเรียนรู้, 2562) พิจารณาผลการประเมินผลนักเรียนในระดับนานาชาติ Program for International Student Assessment (PISA) ในปี 2018 พบว่า นักเรียนไทยมีคะแนนเฉลี่ยในด้านการอ่าน 393 คะแนน ซึ่งต่ำกว่าค่าเฉลี่ยของ Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) คือ 487 คะแนน ทั้งนี้จากการวิเคราะห์แนวโน้มการเปลี่ยนแปลงของคะแนนในภาพรวมตั้งแต่การประเมินครั้งแรกจนถึงปี 2018 พบว่า ผลการประเมินด้านการอ่านมีแนวโน้มลดลงอย่างต่อเนื่อง (สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี, 2562) สอดคล้องกับการจัดอันดับขีดความสามารถในการแข่งขันโดยสถาบันพัฒนาการจัดการนานาชาติ (International Institute for Management Development: IIMD) โดยอันดับด้านการศึกษาระบบของไทยนั้นมีแนวโน้มลดลงอย่างต่อเนื่องตั้งแต่ปี 2558 ปัจจุบันอยู่ในอันดับที่ 56 จากทั้งหมด 63 ประเทศ (สำนักงานสภานโยบายการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรมแห่งชาติ, 2562) นอกจากนี้ผลสำรวจของยูเนสโกเมื่อปี 2558 ยังระบุว่า เยาวชนไทยอายุ 15-24 ปี เกือบ 2 แสนคนไม่รู้หนังสือ (สำนักงานอุทยานการเรียนรู้, 2562) มีปัจจัยหลายประการที่อาจเป็นปัจจัยเชิงสาเหตุของการรู้หนังสือและความสามารถในการอ่าน สาเหตุที่สำคัญประการหนึ่งคือ ความผูกพันในการอ่าน (รัชนิภา ภิญโญภาณุวัฒน์, 2560) ความผูกพันในการอ่าน คือ การทำานความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจกับความรู้ที่เป็นสิ่งมีค่า ก่อให้เกิดการปฏิบัติที่ส่งผลให้เกิดสังคมในขณะที่ยังเป็นองค์ประกอบสำคัญของการพัฒนาความสามารถในการอ่านออกเขียนได้ขั้นสูงที่สุด (Wigfield et al., 2008) และการมีความผูกพันในวิชาการช่วยส่งเสริมประสิทธิภาพทางวิชาการและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Lee, 2014) งานวิจัยในต่างประเทศมีการศึกษาความผูกพันในการอ่านทางด้านวิชาการมากขึ้น เช่น การศึกษาความสัมพันธ์ของความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ (Smith & Octob, 2012) และการศึกษาอิทธิพลของระบบผู้เรียนที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ (Park & Kim, 2016)

จากข้อมูลดังกล่าวมาเห็นได้ว่า ความผูกพันในการอ่านเป็นคุณลักษณะภายในสำคัญที่มุ่งให้เกิดพฤติกรรมการเรียนรู้เชิงสัมฤทธิ์ การศึกษาครั้งนี้จึงมีวัตถุประสงค์ว่า ปัจจัยใดที่ทำให้ให้นักศึกษาที่อยู่ในช่วงวัยรุ่นตอนปลายมีความผูกพันในการอ่าน จากเอกสารและงานวิจัยก่อนหน้าพบว่าทฤษฎีที่ยึดโยงผลสัมฤทธิ์ในการอ่าน และความผูกพันในการอ่าน

ทฤษฎีที่งานวิจัยก่อนหน้านี้ได้อธิบายได้แก่ ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า (Expectancy-Value Theory) (Eccles et al., 2015; Schunk et al., 2008) โดยมีสาระสำคัญคือ เพื่ออธิบายความแตกต่างระหว่างบุคคลหรือระหว่างกลุ่ม ในตัวเลือกที่เกี่ยวข้องกับความสนใจ ความผูกพัน และความพยายามต่อสิ่งที่เกี่ยวข้องกับการเรียนและการอาชีพ (Eccles et al., 2015) โดยโครงสร้างที่สำคัญของทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า คือ การเชื่อในความสามารถ (Ability beliefs) การคาดหวังความสำเร็จ (Expectancies for success) และการให้คุณค่าในงาน (Subjective task values) (Wigfield & Eccles, 2000) นอกจากนี้จากปัจจัยดังกล่าวยังมี ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าได้อธิบายถึงปัจจัยอื่น ๆ ที่มีอิทธิพลต่อการเชื่อในความสามารถ การคาดหวังความสำเร็จ และการให้คุณค่าในงานด้วย เช่น สภาพแวดล้อมทางสังคมและวัฒนธรรม (Cultural Milieu) การรับรู้สภาพแวดล้อมทางสังคม (Perceptions of social environment) ซึ่งเป็นปัจจัยภายนอก และการตัดสินด้านความสามารถและโครงสร้างความคิดเกี่ยวกับตัวเอง (Judgments of competence and Self-schemas) เป็นปัจจัยภายใน เป็นต้น (Schunk et al., 2008)

จากแนวคิดทฤษฎีและการวิจัยที่กล่าวถึงข้างต้นเป็นพื้นฐานสำคัญ ที่ทำให้นักวิจัยเริ่มให้ความสนใจศึกษาสาเหตุของการมีความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาวิจัยยังคงอยู่ในกลุ่มนักวิจัย โดยการศึกษาวิจัยในกลุ่มนักศึกษาที่เป็นวัยรุ่นตอนปลายมีจำกัด งานวิจัยนี้จึงมีคำถามวิจัยว่า ปัจจัยเชิงสาเหตุใดที่สามารถอธิบายความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลายที่มีอายุระหว่าง 18-21 ปี ซึ่งในช่วงอายุดังกล่าว วัยรุ่นสามารถตัดสินใจและสามารถเลือกใช้ชุดค่าต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการก้าวกับตนเองในการเรียนรู้ในบริบทของการ (สิงห์พิพัต วัฒนานนท์สกุล, 2560) โดยการศึกษาครั้งนี้มีกรอบทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า เป็นพื้นฐานเพื่อตอบคำถามวิจัย กำหนดกรอบแนวคิดการวิจัย และเพื่อศึกษาอิทธิพลของการรับรู้บรรณารักษ์ทางวิชาการ เชกัลลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย เพื่อที่จะนำข้อค้นพบที่ได้จากการศึกษาไปใช้ประโยชน์ในการวางแผน จัดโครงการส่งเสริมการอ่านให้แก่วัยรุ่นตอนปลาย ตลอดจนผู้ที่สนใจนำไปศึกษาต่อยอด เพื่อให้ได้องค์ความรู้ที่ทันสมัยของความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของอิทธิพลการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลายโดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตนและการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน

2. เพื่อวิเคราะห์รูปแบบอิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย ซึ่งอิทธิพลทางตรงการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการและอิทธิพลทางอ้อมที่การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการส่งผ่านเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตนและการให้คุณค่าในการอ่านไปยังความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

วิธีดำเนินการวิจัย

รูปแบบของการวิจัย

รูปแบบการวิจัยในครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงปริมาณ (Quantitative Research)

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างคือ วัยรุ่นตอนปลายที่กำลังศึกษาในมหาวิทยาลัยราชภัฏเขตจังหวัดมหาสารคามที่มีอายุระหว่าง 18-21 ปี ผู้วิจัยกำหนดกลุ่มตัวอย่างโดยใช้กฎแห่งความชัดเจน (rule of thumb) ร่วมกับการกำหนดขนาดตัวอย่างของ Hair et al. (2006) เสนอว่าเพื่อให้ครอบคลุมการประมาณค่าพารามิเตอร์และเกิดความคลาดเคลื่อนน้อยที่สุด ขนาดกลุ่มตัวอย่างควรมีประมาณ 25 ตัวอย่างต่อการประมาณค่า 1 พารามิเตอร์ ในการศึกษาี้ ประกอบด้วยพารามิเตอร์ที่ประมาณค่าตามตัวแปร 5 ตัวแปร รวมพารามิเตอร์หลักและพารามิเตอร์ความคลาดเคลื่อน จำนวนประมาณ 12 พารามิเตอร์ที่ไม่ทราบค่าและต้องประมาณค่า ดังนั้น $12 \times 25 = 300$ คน เพื่อบริเวณกันการคลาดเคลื่อนน้อยที่สุดจึงเพิ่มตัวอย่างอีกร้อยละ 20 เป็น 360 คน ในการวิจัยใช้วิธีการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างด้วยวิธีการสุ่มตัวอย่างแบบ 2 ขั้นตอน (Two-stage random sampling)

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ แบบวัดการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ แบบวัดเอกลักษณ์แห่งตน แบบวัดการรับรู้ความสามารถแห่งตน แบบวัดการให้คุณค่าในการอ่าน และแบบวัดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ แบบวัดมีลักษณะเป็นแบบราย 5 อันดับและมาตราประมาณค่า 4 ระดับมีค่าระหว่าง 1 (ตรงน้อยที่สุด) ถึง 4 (ตรงมากที่สุด) ทั้งนี้แบบวัดผ่านการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (content validity) โดยใช้ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อวัดกับวัตถุประสงค์ (index of item-objective congruence: IOC)

ตั้งแต่ 5 ขึ้นไป โดยข้อวัดที่ไม่ผ่านเกณฑ์การคัดเลือกผู้วิจัยมีการปรับปรุงข้อวัดตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิและอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ แบบวัดมีค่าความเที่ยงแบบสหสัมพันธ์ภายใน ตามสูตรสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient) เท่ากับ .97, .94, .95, .96 และ .96 ตามลำดับ

การเก็บรวบรวมข้อมูล

เป็นการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยวิธีการสำรวจ โดยผู้วิจัยได้ติดต่อขอความร่วมมือในการเก็บแบบสอบถามจากนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏในเขตภาคกลาง

การวิเคราะห์ข้อมูล

วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติค่าความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และใช้การวิเคราะห์เส้นทาง (Path Analysis) ในการประมาณค่าพารามิเตอร์ในโมเดล

ผลการวิจัย

1. ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของอิทธิพลการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวิทยาลัยตอนปลายโดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตนและการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน

ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของอิทธิพลการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวิทยาลัยตอนปลาย โดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน พบว่าค่า Chi-square มีค่าเท่ากับ .39 ที่องศาอิสระ (df) เท่ากับ 3 ระดับนัยสำคัญ (p) เท่ากับ .94 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of Fit Index: GFI) เท่ากับ .98 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted Goodness of Fit Index: AGFI) เท่ากับ .97 และค่าดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของการประมาณค่าความคลาดเคลื่อน (Root Mean Square Error of Approximation: RMSEA) เท่ากับ .001 สรุปได้ว่า โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ มีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านที่พัฒนาตามกรอบแนวคิดความสัมพันธ์กลมกลืนกับทฤษฎีการเรียนรู้ โดยตัวแปรอิสระ ได้แก่ การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ และตัวแปรส่งผ่าน ได้แก่ เอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน สามารถอธิบายความแปรปรวนของความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวิทยาลัยตอนปลายร้อยละ 66 ($R^2 = .66$) ดังแสดงในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ผลการวิเคราะห์ความตรงของโมเดล และผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง
อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวม

ตัวแปรสาเหตุ ตัวแปรผล		การรับรู้ บรรยาเกษตร การวิเคราะห์	เอกลักษณ์ แหล่ง	การรับรู้ ความสามารถ ตนเอง	การใส่ใจ คุณค่าใน การอ่าน
เอกลักษณ์แหล่ง $R^2 = .51$	TE	.71*** (.03)	-	-	-
	DE	.71*** (.03)	-	-	-
	IE	-	-	-	-
การรับรู้ความสามารถตนเอง $R^2 = .60$	TE	.87*** -	.65*** (.05)	-	-
	DE	-	.65*** (.05)	-	-
	IE	.87*** -	-	-	-
การใส่ใจคุณค่าในการอ่าน $R^2 = .64$	TE	.52*** -	.60*** -	.89*** (.06)	-
	DE	.09* (.04)	.26*** (.07)	.40*** (.06)	-
	IE	.83*** -	.32*** -	-	-
ความมุ่งมั่นในการอ่านเพื่อศึกษาค้นคว้า $R^2 = .66$	TE	.40*** -	.51*** -	.60*** -	.43*** (.06)
	DE	.00 (.03)	-	.39*** (.06)	.43*** (.06)
	IE	.40*** -	.51*** -	.21*** -	-

Chi-square = .59, df = 3, p = .94, CFI = .98, GFI = .98, AGFI = .97, RMSEA = .001

หมายเหตุ * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, TE = ขนาดอิทธิพลรวม, DE = ขนาดอิทธิพลทางตรง, IE = ขนาดอิทธิพลทางอ้อม, ค่าในวงเล็บ คือ ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน

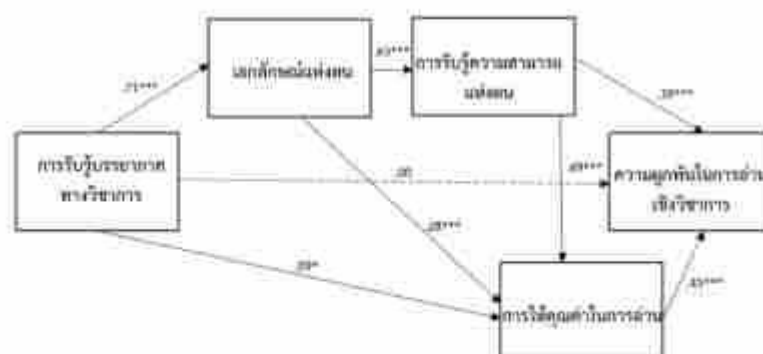
2. ผลการวิเคราะห์รูปแบบอิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ทั้งอิทธิพลทางตรงการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ และอิทธิพลทางอ้อมที่การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการส่งผ่านเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตนและการให้คุณค่าในการอ่านไปยังความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

เมื่อพิจารณาอิทธิพลรวม (total effect) ของตัวแปรอิสระที่มีต่อตัวแปรตามพบว่า อิทธิพลรวมของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ เป็นอิทธิพลทางบวก มีค่าเท่ากับ .40 เมื่อพิจารณาถึงอิทธิพลทางตรง (direct effect) พบว่าไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ อิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการไปตกอยู่กับอิทธิพลทางอ้อม (indirect effect) มีค่าเท่ากับ .40 โดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

อิทธิพลทางอ้อม (indirect effect) ของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ มาจากตัวแปรส่งผ่านทั้ง 3 คือ 1. เอกลักษณ์แห่งตน 2. การรับรู้ความสามารถแห่งตน และ 3. การให้คุณค่าในการอ่าน ดังนั้นจำเป็นต้องมีตัวแปรส่งผ่านทั้ง 3 ตัวแปรเป็นตัวส่งอิทธิพลทางอ้อมไปสู่ความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย อันอาจได้ว่าเมื่อวัยรุ่นตอนปลายมีการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการเพิ่มขึ้น ส่งผลให้อิทธิพลแห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเพิ่มขึ้น และเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านส่งผลให้เกิดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการเพิ่มมากขึ้นตามไปด้วย

นอกจากนี้เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ พบว่า ตัวแปรการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ เอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน มีความสัมพันธ์กับตัวแปรความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยตัวแปรทั้งหมดมีความสัมพันธ์ในทิศทางบวกกับความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

ผลการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม อิทธิพลรวม และดัชนีที่ใช้เป็นเกณฑ์ในการพิจารณาความสอดคล้องของทฤษฎีระหว่างโมเดลสมมติฐานการวิจัยกับข้อมูลเชิงประจักษ์ แสดงดังตารางที่ 1 แผนภาพแสดงความสัมพันธ์ของตัวแปรในโมเดลอิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ โดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตนและการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน แสดงดังภาพที่ 1 และผลการวิเคราะห์สหสัมพันธ์ตัวแปรในโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ แสดงดังตารางที่ 2



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

ภาพที่ 1 แผนภาพแสดงความสัมพันธ์ของตัวแปรในโมเดลอิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการโดยมีเอกสิทธิ์คณะแพทย์ การรับรู้ความสามารถแห่งตนและการใส่ใจคุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน
ที่มา: เหมันต์ พรหมนนี (2563)

ตารางที่ 2 เมทริกซ์สหสัมพันธ์ตัวแปรในโมเดลสมมติฐานการวิจัย (n = 360)

ตัวแปร	M	SD	1	2	3	4	5
1) การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ	36.73	7.62	1.00				
2) เอกสิทธิ์คณะแพทย์	30.70	5.95	.71**	1.00			
3) การรับรู้ความสามารถแห่งตน	35.95	6.85	.65**	.77**	1.00		
4) การใส่ใจคุณค่าในการอ่าน	37.59	7.21	.61**	.72**	.77**	1.00	
5) ความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ	45.45	8.38	.51**	.68**	.76**	.76**	1.00

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

อภิปรายผลการวิจัย

สมมติฐานที่ 1 ไม่ตรงเจตนาเหตุของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลายเมื่อเอกสิทธิ์คณะแพทย์ การรับรู้ความสามารถแห่งตนและการใส่ใจคุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่านมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

จากการพิจารณาความสอดคล้องกลุ่มเป็น (fit) ระหว่างโมเดลสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์พิจารณาจากค่าสถิติ Chi-square ที่ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ประกอบการพิจารณาค่าดัชนีการวัด goodness of fit ของความแตกต่างโดยประมาณ (Root mean

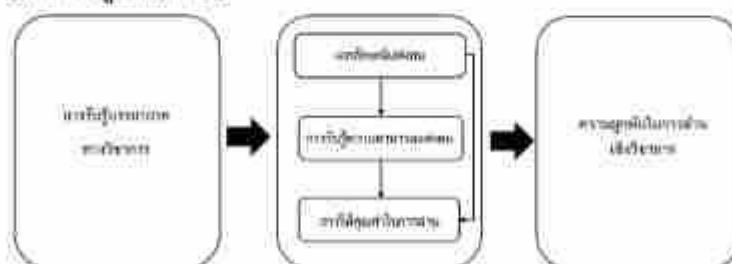
squared error of approximation, RMSEA) ที่มีค่าน้อยกว่า .08 (Kuewer & Murrelle, 2007) รวมถึงพิจารณาตามการศึกษาความสอดคล้องของสมมติฐานระหว่างโมเดลสมมติฐานการวิจัยกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ได้แก่ พิสูจน์วัดระดับความกลมกลืน (Goodness of fit index: GFI) และ คำนวณวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted goodness of fit index: AGFI) (สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล, 2555) โดยค่าดัชนีที่ชี้วัดความสอดคล้องของสมมติฐานที่คำนวณได้จากงานวิจัยนี้ พบว่า Chi-square = .39, df = 3, p = .94, RMSEA = .001, GFI = .98, AGFI = .97 มีความสอดคล้องและเป็นไปตามเกณฑ์การพิจารณาความการศึกษาในงานวิจัยกับหน้าของ Wattanasonsakul & Tuikeemee (2014); Wangrungrong et al. (2018) แสดงว่า โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของอิทธิพลการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย โดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน มีความสอดคล้องของสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ จากการสอดคล้องของสมมติฐานระหว่างโมเดลสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ตามการพิจารณาจากค่าสถิติข้างต้นจึงแสดงให้เห็นว่าโมเดลสมมติฐานตามกรอบแนวคิดการวิจัยที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องและเป็นไปตามแนวคิดและทฤษฎีทางจิตวิทยาพัฒนาการที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า (Expectancy-Value Theory) โดยสามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการกับความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย โดยตัวแปรการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการจัดอยู่ในกระบวนการรับรู้คิดภายในโครงสร้างของโมเดล เป็นการรับรู้และตีความบรรยากาศทางวิชาการ ซึ่งเป็นสภาพแวดล้อมทางสังคมและวัฒนธรรมซึ่งเป็นปัจจัยภายนอก นอกจากนี้เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านกับความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ ทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่าก็สามารถอธิบายได้ทั้งในส่วนของเอกลักษณ์แห่งตน ที่จะจัดอยู่ในโครงสร้างความคิดเกี่ยวกับตนเอง รวมถึงการรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านที่จัดอยู่ในความเชื่อด้านแรงจูงใจ ซึ่งปัจจัยเชิงสาเหตุเหล่านี้ที่เพิ่มโอกาสในการเกิดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลายได้ จากแนวคิดและทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า และแสดงให้เห็นว่าการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการ เอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน การให้คุณค่าในการอ่าน และความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการมีความสัมพันธ์กันและสอดคล้องกันไม่ลดการวิจัยที่พัฒนาขึ้น

สมมติฐานที่ 2 การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลายโดยมีเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตนและการให้คุณค่าในการอ่านเป็นตัวแปรส่งผ่าน

จากการวิเคราะห์ข้อมูลอธิบายว่า ตัวแปรการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการไม่พบอิทธิพลทางตรง (direct effect) กับความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย และมีอิทธิพลทางอ้อม (indirect effect) ต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ เมื่อส่งผ่านตัวแปรเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .40 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .01 หมายความว่า การรับรู้บรรยากาศทางวิชาการส่งผลให้ความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการเพิ่มขึ้น เมื่อส่งผ่านตัวแปรเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน เมื่อพิจารณาตามแนวคิดตัวแปรส่งผ่าน (mediating variable) (Baron & Kenny, 1986) อิทธิพลทางอ้อมที่มากขึ้น ส่งผ่านตัวแปรเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านอย่างสมบูรณ์ (completely mediating effect) อธิบายว่า ตัวแปรเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่านทำหน้าที่เป็นตัวแปรส่งผ่านอย่างสมบูรณ์ (complete mediator) ในอิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ โดยเมื่อการรับรู้บรรยากาศทางวิชาการเพิ่มขึ้นจะส่งอิทธิพลไปยังเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน ซึ่งจะนำไปสู่ตัวแปรทั้ง 3 นี้เพิ่มขึ้นด้วย และตัวแปรเอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน ส่งอิทธิพลต่อไปยังความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการให้เพิ่มขึ้นด้วยเช่นกัน สอดคล้องกับงานวิจัยก่อนหน้า พิลักษณ์วิชัยยะ พินิตา ทองษา พรหม (2561) ที่ทำการศึกษาความยึดมั่นในความเป็นพลเมืองของเยาวชนไทย โดยพบว่า โปรแกรมการเรียนรู้แบบบูรณาการ มีอิทธิพลทางอ้อม (indirect effect) ต่อความยึดมั่นในความเป็นพลเมือง (Civic Engagement) โดยมีเอกลักษณ์แห่งตนทำหน้าที่ส่งผ่านอิทธิพลของโปรแกรมการเรียนรู้แบบบูรณาการไปยังความยึดมั่นในความเป็นพลเมืองให้เพิ่มสูงขึ้น และสอดคล้องกับงานวิจัยของ U et al. (2016) ที่ทำการศึกษาบทบาทของทางให้คุณค่าที่มีต่อความผูกพันในการเรียนรู้ด้วยการบริการสังคม โดยจากการวิเคราะห์การถดถอยพบว่า การให้คุณค่ามีความสัมพันธ์ทางบวกกับความผูกพันด้านพฤติกรรม ความผูกพันด้านอารมณ์ และความผูกพันด้านปัญญาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 อีกทั้งยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ Alagut et al. (2018) ที่ทำการศึกษาแรงจูงใจทางวิชาการและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยใช้โมเดลทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า พบว่า การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่ามีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงให้เห็นว่า เมื่อวัยรุ่นตอนปลายมีการรับรู้และตีความบรรยากาศทางวิชาการส่งผลให้วัยรุ่นตอนปลายจะเลือกเป็นตัวตนทางวิชาการมาเป็นเอกลักษณ์แห่งตน มีการรับรู้ความสามารถของตนและให้คุณค่าต่อการอ่าน และนำไปสู่ความผูกพันในการอ่าน

หนังสือเรียน ตำราหรือเอกสารทางวิชาการต่าง ๆ ที่มากขึ้น ซึ่งจะส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในลำดับต่อไป สอดคล้องกับทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า ที่อธิบายว่า การคาดหวังและการให้คุณค่าเป็นองค์ประกอบสำคัญที่แสดงให้เห็นถึงกระบวนการด้านแรงจูงใจที่ส่งผลต่อความผูกพัน ความสำเร็จหรือผลสัมฤทธิ์ของบุคคล ในขณะเดียวกันกระบวนการดังกล่าวทำให้บุคคลมีโอกาสได้เรียนรู้เกี่ยวกับบทบาทและความสามารถของตน ส่งผลทำให้บุคคลเห็นความเป็นตัวเองและเกิดการพัฒนาด้านโครงสร้างความคิดเกี่ยวกับตัวเอง (self-schemas) กลายเป็นความเชื่อด้านเอกลักษณ์แห่งตนของบุคคลด้วย (Eccles et al., 2015; Schunk et al., 2008) แม้ว่าการคาดหวัง (expectancy) และการให้คุณค่า (value) ซึ่งเป็นความเชื่อด้านแรงจูงใจ (motivational beliefs) ให้บุคคลเกิดความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการตามทฤษฎีการคาดหวังและการให้คุณค่า (Eccles, 1983; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000; Wigfield et al., 2015) แต่ความเชื่อด้านแรงจูงใจก็ได้รับอิทธิพลจากกระบวนการรู้คิดด้วย (cognitive processes) โดยเป็นกระบวนการภายในตัวบุคคลเกี่ยวกับการรับรู้ สภาพแวดล้อมด้านสังคมและวัฒนธรรมรอบตัวบุคคล (perception of social environment) และการตีความหรืออนุมานสาเหตุของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในอดีต (interpretations and attributions for past events) (Schunk et al., 2008) ดังเช่นที่ งานวิจัยของเดบีย์ รุทแลนด์ (2550) ที่ทำการศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยที่ส่งผลต่ออีติคณณ์แห่งตนพบว่า การร่วมกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน ได้แก่ กิจกรรมการเรียนรู้ การเรียน การเสริมสร้างการเรียนรู้ และกิจกรรมแบบแผน มีความสัมพันธ์ทางบวกกับอีติคณณ์แห่งตนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

องค์ความรู้จากการวิจัย



ภาพที่ 2 แผนภาพความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ
ที่มา: เหนินต์ พานสนธิ์ (2563)

ข้อค้นพบที่ได้จากการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่า อิทธิพลของการรับรู้บรรณารักษศาสตร์ทางวิชาการที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการนั้นเป็นอิทธิพลทางอ้อม โดยส่งผ่านตัวแปรส่งผ่านอย่างสมบูรณ์ จากการวิจัยพบว่า ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุมี 4 รูปแบบ ความสัมพันธ์ ได้แก่ 1. ความสัมพันธ์ที่มีการส่งผ่านอิทธิพลไปยังเอกลักษณ์แห่งตน โดยที่เอกลักษณ์แห่งตนส่งผ่านอิทธิพลไปยังการรับรู้ความสามารถแห่งตน และการรับรู้ความสามารถแห่งตนส่งผ่านอิทธิพลไปยังความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ 2. ความสัมพันธ์ที่มีการส่งผ่านอิทธิพลไปยังเอกลักษณ์แห่งตน โดยที่เอกลักษณ์แห่งตนส่งผ่านอิทธิพลไปยังการให้คุณค่าในการอ่าน และการให้คุณค่าในการอ่านส่งผ่านอิทธิพลไปยังความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ 3. ความสัมพันธ์ที่มีการส่งผ่านอิทธิพลไปยังเอกลักษณ์แห่งตน โดยที่เอกลักษณ์แห่งตนส่งผ่านอิทธิพลไปยังการรับรู้ความสามารถแห่งตน หลังจากการรับรู้ความสามารถแห่งตนส่งผ่านอิทธิพลไปยังการให้คุณค่าในการอ่าน และการให้คุณค่าในการอ่านส่งผ่านอิทธิพลไปยังความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ และ 4. ความสัมพันธ์ที่มีการส่งผ่านอิทธิพลไปยังการให้คุณค่าในการอ่าน และการให้คุณค่าในการอ่านส่งผ่านอิทธิพลไปยังความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการ

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะที่ได้จากการวิจัย

1. นำผลการวิจัยครั้งนี้ไปประยุกต์และพัฒนาเป็นโครงการเพื่อจัดโปรแกรมหรือกิจกรรมที่มีวัตถุประสงค์ในการส่งเสริมความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย
2. สถาบันศึกษามีแหล่งค้นคว้าข้อมูลทางวิชาการอย่างเพียงพอเพื่อส่งเสริมความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลาย

ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยในครั้งต่อไป

1. ทำการศึกษาวิจัยเชิงผสมวิธี (mixed method) การวิจัยเชิงคุณภาพ (qualitative method) หรือ การศึกษามอของโปรแกรม (intervention program) เพิ่มเติม
2. การวิจัยครั้งต่อไปควรศึกษาปัจจัยทางเพศเพิ่มเติม โดยการศึกษาความไม่แปรปรวนระหว่างเพศ
3. นำโมเดลการวิจัยในครั้งนี้ไปศึกษาเพิ่มเติมกับประชากรที่อยู่จังหวัดอื่น ๆ เพื่อให้เข้าใจรูปแบบความสัมพันธ์ของการรับรู้บรรณารักษศาสตร์ทางวิชาการ เอกลักษณ์แห่งตน การรับรู้ความสามารถแห่งตน และการให้คุณค่าในการอ่าน ในภาพรวมของประเทศไทยมากขึ้น

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงวัฒนธรรม. (2560). แผนแม่บทส่งเสริมวัฒนธรรมการอ่านสู่สังคมแห่งการเรียนรู้ของไทย พ.ศ. 2560-2564. กรุงเทพฯ: ม.ป.พ.
- พนิศา ทองธนา ศุภรัตน์. (2561). *ความยั่งยืนในความรับผิดชอบของเยาวชนไทย : การพัฒนาเครื่องมือวัดและโปรแกรมการเรียนรู้แบบบูรณาการ*. (ปัญญานิพนธ์ ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาประยุกต์). กรุงเทพมหานคร: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- รัตนกุล ภิญญิกานุโศภ. (2560). ปัจจัยเชิงสาเหตุของการรู้หนังสือและความสามารถในการอ่านเพื่อรองรับโลกศตวรรษที่ 21. *วารสารอุทัยธรรม* 30(2), 21-35.
- ณนัท ทุลพิณ. (2550). *รูปแบบความยั่งยืนเชิงสุขภาพของปัจจัยที่ส่งผลต่ออัตลักษณ์* และทัศนคติของนักเรียนชั้นปีที่ 4 โรงเรียนกีฬา สังกัดสภามหาวิทยาลัยการกีฬา. (ปัญญานิพนธ์ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและสถิติทางการศึกษา). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี. (2562). การถอดข่าวผลการประเมิน PISA 2018. สืบค้น 18 กันยายน 2563, จาก <https://pisa.thailand.ipeds.ac.th>
- สำนักงานสภานโยบายการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรมแห่งชาติ. (2562). *บทวิเคราะห์ อันดับขีดความสามารถในการแข่งขันของประเทศไทยด้านโครงสร้างพื้นฐานทางวิทยาศาสตร์และด้านการศึกษา ประจำปี 2562*. กรุงเทพฯ: WU World Competitiveness Yearbook 2019. สืบค้น 18 กันยายน 2563, จาก <http://stic.sri.or.th/work/>
- สำนักงานอุทยานการเรียนรู้. (2562). *เพิ่มจำนวนประชากรการอ่านและความเปลี่ยนแปลง 10 ปีของวรรณกรรมอ่าน พ.ศ. 2552-2561*. กรุงเทพฯ: สำนักงานอุทยานการเรียนรู้.
- สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุลและคณะ. (2562). ผลของโปรแกรมส่งเสริมการกำกับตนเองและการรับรู้ความสามารถของตนเอง ที่มีต่อการเสริมสร้างความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษา. *วารสารวิจัยและพัฒนาเทคโนโลยี*, 9(2), 308-328.
- สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล. (2555). *การพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพมาตรฐานวัดการควบคุมตนเอง : การศึกษาแยกแยะขั้นพื้นฐาน*. *วารสารศรีนครินทรวิโรฒวิจัยและพัฒนาสาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์*, 4(8), 153-167.
- _____. (2558). การพัฒนาทักษะการเรียนรู้โดยการเป็นผู้เรียนแบบมีพลังที่ 7. *วารสารเทคโนโลยีการศึกษาศรีนครินทรวิโรฒ*, 7(1), 1-13.

- _____. (2560). การตรวจสอบความตระโมเดลการวัดศักยภาพการกำกับตนเองในการเรียนรู้เชิงวิชาการของนักศึกษามหาวิทยาลัย. *วารสารพฤกษศาสตร์*, 23(2), 43-60.
- _____. (2561). ประสิทธิภาพของโปรแกรมเชิงจิตวิทยาในการสนับสนุนการเรียนรู้โดยเน้นโรงเรียนเป็นฐานที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาเกี่ยวกับการสนับสนุนการเรียนรู้ ในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น เขตกรุงเทพมหานคร. *วารสารวิจัยและพัฒนามหาวิทยาลัย*, 8(1), 193-219.
- เจวัฒน์ พรหมสนธิ์. (2563). อิทธิพลของการรับรู้บรรยากาศการเรียนรู้ที่มีต่อความผูกพันในการอ่านเชิงวิชาการในวัยรุ่นตอนปลายโดยมีเอกลักษณ์ไม่พึงประสงค์ การรับรู้ความสามารถของตนเองและการตั้งใจต่อการอ่านเป็นส่วนประสมผ่าน. (ปริญญา นิพนธ์ปัญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพมหานคร: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives*. (p. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Eccles, J. S. et al. (2015). Expectancies, values, identities, and self-regulation. In Oettingen, G. & Gollwitzer, P. *Self-regulation in adolescence*. (p. 30-56). NY: Cambridge University Press.
- Jiang, Y. et al. (2018). An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students' academic motivation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 139-152.
- Lee, J. S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality?. *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177-185.
- Li, Y. et al. (2016). The Role of Subjective Task Value in Service-Learning Engagement among Chinese College Students. *Frontiers in psychology*, 7(954), 1-10.

- Park, S. W., & Kim, C. (2016). The effects of a virtual tutor system on academic reading engagement in a college classroom. *Educational Technology Research and Development*, 64(2), 195-218.
- Schunk, D. H. et al. (2008). *Motivation in education : theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Smith, C., & Ochoa, S. (2012). *High school students' emotional responses to science reading and academic reading engagement: Relationships to science achievement*. Illinois: Northern Illinois University.
- Wangrungru, P., et al. (2018). Development of indicators of Academic Engagement among Undergraduate Students. *University of the Thai Chamber of Commerce Journal Humanities and Social Sciences*, 38(1), 71 - 89.
- Wattanaronsakul, S., & Tuicomepee, A. (2014). Protective Predictors of Smoking Intention among Lower Secondary School Students in Bangkok, Thailand. *Journal of Population and Social Studies [JPSS]*, 22(2), 158-173.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A. et al. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In Michael, E. et al. *Handbook of child psychology and developmental science volume 3: socioemotional processes*. (p. 657-700). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

ประวัติผู้เขียน

ชื่อ-สกุล	เหมันต์ พรหมสนธิ์
วัน เดือน ปี เกิด	10 ธันวาคม 2530
สถานที่เกิด	ประเทศบาหลีเรน
วุฒิการศึกษา	พ.ศ. 2557 ศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยา จาก มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต พ.ศ. 2563 ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

