



การเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาระดับ  
ปริญญาตรีสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์: รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุและผลของโปรแกรม

TRANSFORMATIVE COPING ON LEARNING ADJUSTMENT BEHAVIOR OF  
UNDERGRADUATE STUDENTS IN COMPUTER SCIENCE: THE CAUSAL  
RELATIONSHIP MODEL AND EFFECT OF PROGRAM

จุฬารัตน์ คำมุงกุล

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

2562

การเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาระดับ  
ปริญญาตรีสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์: รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุและผลของโปรแกรม



ปริญญานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร  
ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ (วท.ม./ปร.ด.)  
สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ  
ปีการศึกษา 2562  
ลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

TRANSFORMATIVE COPING ON LEARNING ADJUSTMENT BEHAVIOR OF  
UNDERGRADUATE STUDENTS IN COMPUTER SCIENCE: THE CAUSAL  
RELATIONSHIP MODEL AND EFFECT OF PROGRAM



A Dissertation Submitted in partial Fulfillment of Requirements  
for DOCTOR OF PHILOSOPHY (M.S./Ph.D. (Applied Behavioral Science Research))  
BEHAVIORAL SCIENCE RESEARCH INSTITUTE Srinakharinwirot University

2019

Copyright of Srinakharinwirot University

ปริญญานิพนธ์

เรื่อง

การเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาระดับ  
ปริญญาตรีสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์: รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุและผลของโปรแกรม  
ของ  
จุฬาร คำมุงกุล

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้นับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร  
ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ (วท.ม./ปร.ด.)  
ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

(รองศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)  
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

คณะกรรมการสอบปากเปล่าปริญญานิพนธ์

..... ที่ปรึกษาหลัก ..... ประธาน  
(รองศาสตราจารย์ ดร. อังศิรินทร์ อินทรกำแหง) (ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิริณห์ กิตติพิชัย)

..... ที่ปรึกษาร่วม ..... กรรมการ  
(อาจารย์ ดร. สุดารัตน์ ตันติวิวัฒน์) (ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. นำชัย ศุภฤกษ์ชัย  
สกุล)

ชื่อเรื่อง	การเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาในระดับปริญญาตรีสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์: รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุและผลของโปรแกรม
ผู้วิจัย	จุฬารพร คำมุงคุณ
ปริญญา	ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต
ปีการศึกษา	2562
อาจารย์ที่ปรึกษา	รองศาสตราจารย์ ดร. อังคินันท์ อินทรกำแหง
อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม	อาจารย์ ดร. สุดาวรัตน์ ตันติวิวัฒน์

การวิจัยครั้งนี้ มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุและผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ดำเนินการวิจัยเป็น 2 ระยะ โดยการวิจัยระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงสาเหตุ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ชั้นปีที่ 1 และ 2 ของมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 5 แห่ง ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 371 คน และการวิจัยระยะที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงทดลอง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาจากการวิจัยระยะที่ 1 ที่มีคะแนนพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนต่ำ สุ่มกลุ่มตัวอย่างเข้าในกลุ่มทดลอง จำนวน 27 คน และกลุ่มควบคุม จำนวน 25 คน เก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบสอบถามมาตรฐานค่า 6 ระดับ ที่มีค่าความเชื่อมั่นอยู่ระหว่าง .85 ถึง .94 ผลการวิจัยระยะที่ 1 พบว่า รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และพบว่า พฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย นอกจากนี้ พฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนยังได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาณ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ผ่านความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง และผลการวิจัยระยะที่ 2 พบว่า กลุ่มทดลองที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุมในหลังการทดลองทันที และกลุ่มทดลองยังมีความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนเพิ่มสูงขึ้นในหลังการทดลองทันทีและหลังการทดลอง 4 สัปดาห์ ผลการวิจัยครั้งนี้สามารถชี้ให้เห็นตัวแปรสำคัญที่เป็นประโยชน์ในการนำไปใช้เสริมสร้างทักษะการเผชิญปัญหาเพื่อก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงและความคงทนของคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์

คำสำคัญ : การเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง, พฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียน, ความหมายในชีวิต, ความหวัง, การเห็นคุณค่าในตนเอง

Title	TRANSFORMATIVE COPING ON LEARNING ADJUSTMENT BEHAVIOR OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN COMPUTER SCIENCE: THE CAUSAL RELATIONSHIP MODEL AND EFFECT OF PROGRAM
Author	JULAPORN KHAMMUNGKUL
Degree	DOCTOR OF PHILOSOPHY
Academic Year	2019
Thesis Advisor	Associate Professor Ungsinun Intarakamhang , Ph.D.
Co Advisor	Sudarat Tuntivivat , Ph.D.

This study aims to examine the causal relationship model and to study the effect of the transformative coping program on learning adjustment behavior among computer science students. This research was conducted in two phases. In phase one, a causal model research was used. The samples consisted of 371 first and second year computer science students from five public, autonomous universities in Bangkok. In phase two, experimental research was used. The samples randomly assigned in phase one had a low level of learning adjustment behavior, and divided into two groups; an experimental group of 27 participants, and a control group of 25 participants. Questionnaires were used to collect the data which had a reliability between .85 and .94. In phase one, the results revealed that the causal relationship model fit the empirical data and found that learning adjustment behavior received direct effects by meaning-in-life, hope, self-esteem, and social support at university. Furthermore, learning adjustment behavior was also received indirect effects by creativity, spirituality, and problem-focused strategies, through meaning-in-life, hope, and self-esteem. In phase two, the results revealed that the experimental group had more meaning-in-life, hope, self-esteem, and learning adjustment behavior than the control group after the post-test session, and the experimental group had changes in meaning-in-life, hope, self-esteem, and learning adjustment behavior post-test and 4 weeks of follow-up sessions. The implication of this study points out the crucial advantage factors as a way to allow promotion of coping skills to lead changing and maintenance in terms of positive psychological characteristics and learning adjustment behavior among computer science students.

Keyword : transformative coping, learning adjustment behavior, meaning-in-life, hope, self-esteem

## กิตติกรรมประกาศ

ปริญญาานิพนธ์นี้จะสำเร็จลุล่วงไปมิได้หากขาดความกรุณาช่วยเหลืออย่างดียิ่งจาก รองศาสตราจารย์ ดร.อังคินันท์ อินทรกำแหง อาจารย์ที่ปรึกษาหลักปริญญาานิพนธ์ และอาจารย์ ดร.สุดารัตน์ ต้นติวิวัฒน์ อาจารย์ที่ปรึกษาร่วมปริญญาานิพนธ์ ที่ให้ความเมตตา คอยให้คำปรึกษา ให้แนวคิดและคำแนะนำการแก้ปัญหาต่าง ๆ ตลอดช่วงเวลาในการดำเนินการวิจัยอย่างเต็มที่เพื่อให้ปริญญาานิพนธ์นี้สำเร็จตามเป้าหมาย นอกจากนี้ผู้วิจัยขอขอบพระคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วิโรจน์ กิตติพิชัย และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นำชัย ศุภฤกษ์ชัยสกุล ที่ให้เกียรติและกรุณาเสียสละเวลาในการเป็นประธานและกรรมการสอบปริญญาานิพนธ์ พร้อมทั้งให้ข้อเสนอแนะอันเป็นประโยชน์ในการปรับปรุงแก้ไขปริญญาานิพนธ์ให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น รวมทั้งขอขอบพระคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศรัณย์ พิมพ์ทอง อาจารย์ ดร.พิชญานี พูนพล ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กาญจนา ภัทราวิวัฒน์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วิชุดา กิจธรรม รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพชร ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐนันท์ หงส์วิทธิธร อาจารย์ ดร.พิศุทธิภา เมธิกุล และอาจารย์ ดร.ธนกฤต ยอดอุดม ที่กรุณาให้ข้อเสนอแนะและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้

ผู้วิจัยขอขอบพระคุณหัวหน้าภาควิชา อาจารย์ และนักศึกษสาขาวิชาวิทยาการคอมพิวเตอร์ทุกท่านที่ให้ความร่วมมือช่วยเหลือในการเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัยเป็นอย่างดี จนสามารถได้ข้อค้นพบทางการวิจัยอันเป็นประโยชน์และมีคุณค่ายิ่งต่อการศึกษาพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิชาวิทยาการคอมพิวเตอร์

ผู้วิจัยขอขอบพระคุณคณาจารย์ทุกท่านที่กรุณาประสิทธิ์ประสาทวิชาความรู้ และขอขอบพระคุณสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่ให้ข้าพเจ้าได้เข้ามาศึกษาและทำปริญญาานิพนธ์ที่หวังเป็นอย่างยิ่งว่าผลงานปริญญาานิพนธ์ฉบับนี้จะเป็นประโยชน์สำหรับผู้สนใจศึกษาไม่มากนักน้อย ตลอดจนขอบคุณเพื่อนพี่น้องร่วมสถาบัน รวมถึงเจ้าหน้าที่ทุกคนในสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ ที่คอยช่วยเหลือในด้านต่าง ๆ ด้วยดีมาโดยตลอด และที่สำคัญผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณบิดา มารดา และขอบคุณสมาชิกทุกคนในครอบครัว ที่รักและห่วงใย ให้กำลังใจ และสนับสนุนในทุกสิ่งทุกอย่างที่อยากทำและเรียนรู้สุดทำยนี้ ขอขอบคุณคุณชีวิตที่คอยอยู่เคียงข้างและเป็นกำลังใจให้กันเสมอมา

จุฬาร คำมุงกุล

## สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย .....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ .....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ .....	ช
สารบัญตาราง.....	ฎ
สารบัญรูปภาพ .....	ฅ
บทที่ 1 บทนำ .....	1
ที่มาและความสำคัญของปัญหา.....	1
ความมุ่งหมายของการวิจัย.....	9
ความสำคัญของการวิจัย .....	9
ขอบเขตของการวิจัย .....	11
นิยามศัพท์เฉพาะ.....	14
นิยามเชิงปฏิบัติการ .....	15
บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	21
พฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน.....	21
ความหมายของพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน.....	22
การวัดพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน .....	24
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง .....	29
การเผชิญปัญหา.....	35
แนวคิดทั่วไปเกี่ยวกับการเผชิญปัญหา.....	35
แนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง.....	37

วิธีการเผชิญปัญหา .....	44
การวัดวิธีการเผชิญปัญหา .....	47
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง .....	48
ความคิดสร้างสรรค์ .....	51
การวัดความคิดสร้างสรรค์ .....	53
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง .....	56
จิตวิญญาณ .....	58
การวัดจิตวิญญาณ .....	63
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง .....	65
ความหวัง .....	69
การวัดความหวัง .....	72
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง .....	74
ความหมายในชีวิต .....	76
การวัดความหมายในชีวิต .....	79
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง .....	82
การเห็นคุณค่าในตนเอง .....	83
การวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง .....	87
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง .....	89
การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย .....	91
การวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย .....	95
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง .....	97
การพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง .....	99
แนวคิดเกี่ยวกับการเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ .....	102

แนวคิดเกี่ยวกับการเสริมสร้างจิตวิญญาณ.....	110
แนวคิดเกี่ยวกับการเสริมสร้างการเผชิญปัญหา .....	117
กรอบแนวคิดการวิจัย .....	123
สมมติฐานการวิจัย.....	127
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	130
วิธีดำเนินการวิจัยระยะที่ 1 .....	130
การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง .....	130
การสร้างและการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย .....	132
การเก็บรวบรวมข้อมูล .....	153
การวิเคราะห์ข้อมูล .....	154
วิธีดำเนินการวิจัยระยะที่ 2 .....	156
การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง .....	156
แบบแผนการวิจัย .....	157
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย .....	158
การสร้างและการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย .....	159
การเก็บรวบรวมข้อมูล .....	173
การวิเคราะห์ข้อมูล .....	175
การพิทักษ์สิทธิ์ของกลุ่มตัวอย่าง .....	176
บทที่ 4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล .....	177
ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัยระยะที่ 1 .....	177
ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัยระยะที่ 2.....	199
บทที่ 5 สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ .....	221
กระบวนการวิจัยโดยสรุป.....	221

สรุปผลการวิจัย.....	226
การอภิปรายผลการวิจัย .....	232
อภิปรายผลการวิจัยระยะที่ 1 .....	232
อภิปรายผลการวิจัยระยะที่ 2 .....	247
ข้อเสนอแนะ .....	259
ข้อเสนอแนะในทางปฏิบัติ.....	259
ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป .....	261
บรรณานุกรม .....	263
ภาคผนวก.....	286
ภาคผนวก ก .....	287
ภาคผนวก ข .....	289
ภาคผนวก ค .....	301
ภาคผนวก ง.....	323
ภาคผนวก จ .....	337
ภาคผนวก ฉ .....	340
ประวัติผู้เขียน.....	349

## สารบัญตาราง

หน้า

ตาราง 1 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 1.....	132
ตาราง 2 แนวทางการจัดกิจกรรมในโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง	169
ตาราง 3 การวัดผลการทดลองของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงในแต่ละระยะการทดลอง .....	175
ตาราง 4 สัญลักษณ์แทนค่าสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล .....	177
ตาราง 5 จำนวน ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง .....	179
ตาราง 6 ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) ค่าความเบ้ (Skewness) และค่าความโด่ง (Kurtosis) ของข้อมูลที่ได้จากการวัดตัวแปรสังเกตในกลุ่มตัวอย่างจำนวน 371 คน .....	181
ตาราง 7 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในกลุ่มตัวอย่างจำนวน 371 คน.....	183
ตาราง 8 ค่าสถิติทดสอบความกลมกลืนของแบบจำลองสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (แบบจำลองตามสมมติฐาน).....	187
ตาราง 9 ค่าสถิติทดสอบความกลมกลืนของแบบจำลองสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (แบบจำลองที่ปรับแล้ว) .....	190
ตาราง 10 คะแนนมาตรฐานผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง (Direct effect: DE) อิทธิพลทางอ้อม (Indirect effects: IE) อิทธิพลรวม (Total effects: TE) ของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผล และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เชิงพหุคูณกำลังสองของตัวแปร (Squared Multiple Correlation: $R^2$ ) .....	192
ตาราง 11 สัญลักษณ์แทนค่าสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล .....	199
ตาราง 12 จำนวน ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยระยะที่ 2 .....	200

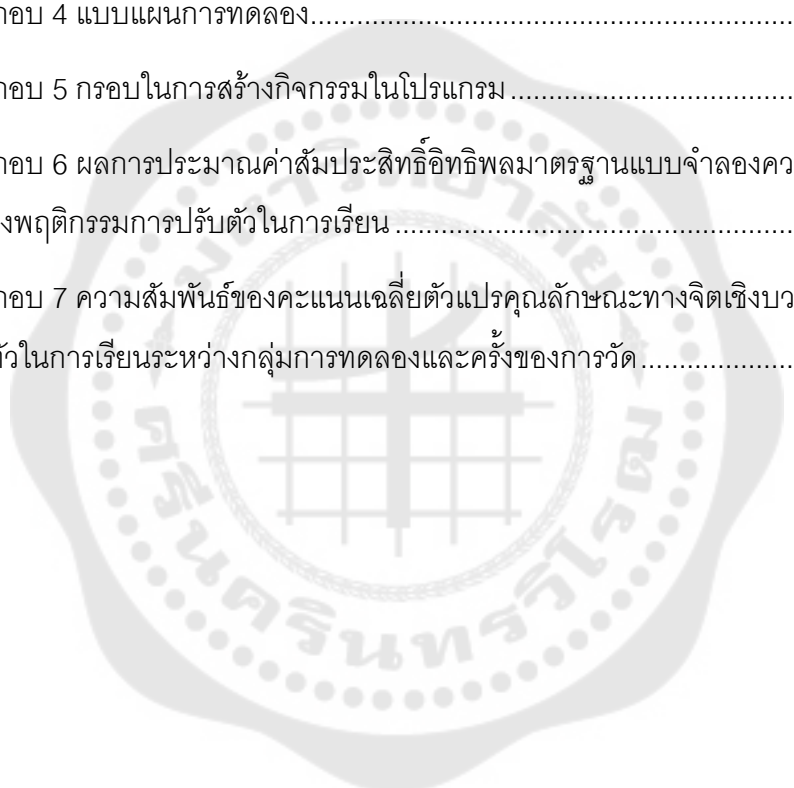
ตาราง 13 คะแนนเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน จำแนกตามกลุ่มการทดลองและระยะเวลาทดลอง .....	201
ตาราง 14 ค่าความเบ้ (Skewness) ค่าความโด่ง (Kurtosis) และค่า Shapiro – Wilk ของตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม .....	203
ตาราง 15 ผลการตรวจสอบความเท่ากันของความแปรปรวนของตัวแปรตามระหว่างกลุ่ม .....	205
ตาราง 16 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน .....	206
ตาราง 17 ผลการวิเคราะห์คะแนนเฉลี่ยคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของตัวแปรเพศและชั้นปี .....	209
ตาราง 18 ผลการวิเคราะห์คะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนระหว่างกลุ่มการทดลองในระยะก่อนทดลอง .....	210
ตาราง 19 ผลการวิเคราะห์คะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนระหว่างกลุ่มการทดลองในระยะหลังทดลองทันที .....	211
ตาราง 20 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ของตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนระหว่างกลุ่มการทดลองในระยะหลังทดลองทันที .....	212
ตาราง 21 ผลการวิเคราะห์ความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะก่อนทดลอง หลังทดลองทันที และหลังทดลอง 4 สัปดาห์ .....	214
ตาราง 22 ผลการวิเคราะห์หิทธิพลของคะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนระหว่างกลุ่มการทดลองและครั้งของการวัด .....	216
ตาราง 23 สรุปผลการทดสอบสมมติฐานการวิจัยระยะที่ 1 .....	228
ตาราง 24 สรุปผลการทดสอบสมมติฐานการวิจัยระยะที่ 2 .....	231
ตาราง 25 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเมื่อตัดข้อคำถามออก (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน .....	302

ตาราง 26 จำนวนข้อและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน.....	303
ตาราง 27 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเมื่อตัดข้อคำถามออก (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดความคิดสร้างสรรค์ .....	304
ตาราง 28 จำนวนข้อและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดความคิดสร้างสรรค์ .....	304
ตาราง 29 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเมื่อตัดข้อคำถามออก (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดจิตวิญญาณ .....	305
ตาราง 30 จำนวนข้อและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดจิตวิญญาณ .....	306
ตาราง 31 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเมื่อตัดข้อคำถามออก (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์.....	307
ตาราง 32 จำนวนข้อและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์.....	308
ตาราง 33 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเมื่อตัดข้อคำถามออก (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา .....	308
ตาราง 34 จำนวนข้อและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา .....	310
ตาราง 35 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเมื่อตัดข้อคำถามออก (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดความหมายในชีวิต .....	310
ตาราง 36 จำนวนข้อและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดความหมายในชีวิต .....	311
ตาราง 37 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเมื่อตัดข้อคำถามออก (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดความหวัง .....	311
ตาราง 38 จำนวนข้อและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดความหวัง .....	312

ตาราง 39 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเมื่อตัดข้อคำถามออก (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง.....	312
ตาราง 40 จำนวนข้อและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง .....	313
ตาราง 41 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเมื่อตัดข้อคำถามออก (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย .....	313
ตาราง 42 จำนวนข้อและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย .	314
ตาราง 43 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน .....	315
ตาราง 44 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรความคิดสร้างสรรค์ .....	316
ตาราง 45 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรจิตวิญญาณ .....	317
ตาราง 46 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ .....	318
ตาราง 47 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา .....	319
ตาราง 48 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรความหมายในชีวิต .....	320
ตาราง 49 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรความหวัง .....	320
ตาราง 50 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรการเห็นคุณค่าในตนเอง .....	321
ตาราง 51 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย .....	322

## สารบัญรูปภาพ

	หน้า
ภาพประกอบ 1 กรอบแนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง .....	38
ภาพประกอบ 2 กรอบแนวคิดการวิจัย .....	126
ภาพประกอบ 3 รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียน .....	127
ภาพประกอบ 4 แบบแผนการทดลอง.....	158
ภาพประกอบ 5 กรอบในการสร้างกิจกรรมในโปรแกรม .....	168
ภาพประกอบ 6 ผลการประมาณค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลมาตรฐานแบบจำลองความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียน .....	191
ภาพประกอบ 7 ความสัมพันธ์ของคะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนระหว่างกลุ่มการทดลองและครั้งของการวัด .....	215



# บทที่ 1

## บทนำ

### ที่มาและความสำคัญของปัญหา

ปัจจุบันโลกแห่งการเรียนรู้ได้เปลี่ยนแปลงไป ความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารได้เข้ามามีบทบาทในการจัดการศึกษา ส่งผลให้ผู้เรียนต้องมีการปรับตัวต่อการเรียนรู้ในด้านต่าง ๆ เพื่อให้เข้ากับสังคมในยุคแห่งการเปลี่ยนแปลง โดยเป้าหมายในการจัดการเรียนรู้นอกจากการพัฒนาความรู้ทางวิชาการแล้วยังมุ่งส่งเสริมคุณลักษณะและทักษะการเรียนรู้ต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นคุณลักษณะและทักษะด้านการทำงาน ด้านการเรียนรู้ และด้านคุณธรรม จริยธรรมอันเหมาะสมดีงาม ตลอดจนการพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะที่จำเป็นต่อการพัฒนาผู้เรียนให้เหมาะสมกับสังคมในยุคแห่งการเปลี่ยนแปลง ส่งผลให้ผู้เรียนต้องมีการปรับตัวและเตรียมพร้อมให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงในด้านต่าง ๆ สถาบันการศึกษาจึงเป็นส่วนหนึ่งที่มีบทบาทสำคัญในการช่วยส่งเสริมพัฒนาทักษะเหล่านี้ เพื่อนำไปใช้ในการดำรงชีวิต โดยครูอาจารย์จะเป็นผู้ทำหน้าที่อบรมสั่งสอนในด้านวิชาการ ระเบียบวินัย คุณธรรมจริยธรรม และทักษะที่จำเป็นในการดำเนินชีวิต เพื่อให้ผู้เรียนเป็นคนที่มีความสมบูรณ์ทั้งในด้านความรู้ สติปัญญา สังคม อารมณ์ ร่างกาย และจิตใจ เพื่อให้สามารถออกไปพัฒนาประเทศได้ จึงเรียกได้ว่าสถาบันการศึกษาเป็นตัวแทนการถ่ายทอดทางสังคมที่เตรียมความพร้อมสำหรับบทบาทผู้ใหญ่ให้แก่เยาวชน (Berns, 2004; งามตา วณิชานนท์, 2537) ซึ่งการที่ผู้เรียนมีความสมบูรณ์ได้จะต้องมีหลายองค์ประกอบด้วยกัน ไม่ว่าจะเป็นการจัดหลักสูตร กระบวนการเรียนการสอน และสภาพแวดล้อมในการเรียน และสิ่งต่าง ๆ เหล่านี้จะต้องทำงานสัมพันธ์กันเป็นอย่างดี จึงจะสามารถส่งผลให้การเรียนการสอนนั้นเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้น เพื่อให้ผู้เรียนมีคุณภาพ สามารถนำความรู้ที่ได้ไปใช้ในการพัฒนาประเทศ แนวทางการจัดการศึกษาจึงควรมุ่งเน้นให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนา และสามารถนำศักยภาพที่มีอยู่ในตัวบุคคลมาใช้ให้เกิดประโยชน์สูงสุด

เป้าหมายการจัดการศึกษาระดับอุดมศึกษาในศตวรรษที่ 21 นั้นมุ่งส่งเสริมให้ผู้เรียนมีคุณลักษณะที่พึงประสงค์และมีคุณภาพ สนับสนุนให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตเพื่อตอบสนองความท้าทายและพร้อมเผชิญการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ในสังคม มีความรู้ความสามารถในสาขาวิชาและศาสตร์ที่เกี่ยวข้องในระดับที่ลุ่มลึกมากขึ้นจากการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยเฉพาะการประยุกต์ทฤษฎีไปสู่การปฏิบัติ เพื่อสร้างองค์ความรู้ใหม่และสร้างสรรค์นวัตกรรมได้ และพัฒนาผู้เรียนให้มีการปรับตัวในด้านต่าง ๆ เช่น เทคโนโลยีคอมพิวเตอร์ และการเรียนรู้ด้วย

ตนเอง การมีทักษะด้านการบริหารจัดการและการเป็นผู้นำ ทักษะการคิด ความสามารถในการแก้ปัญหาที่ซับซ้อน ความสามารถในการสื่อสาร และทักษะการเรียนรู้ที่มุ่งปลูกฝังให้ผู้เรียนตระหนักและให้ความสำคัญในการพัฒนาตนเองบนพื้นฐานของการเปลี่ยนแปลงของโลก รวมถึงสามารถเข้าใจสังคมและปรับตัวในการอยู่ร่วมกันได้อย่างมีความสุข (สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา, 2561) ดังนั้น การที่จะจัดการศึกษาให้บรรลุเป้าหมายดังกล่าว นอกจากจะต้องส่งเสริมความรู้และทักษะทางวิชาชีพแล้ว ยังควรส่งเสริมทักษะที่จำเป็นในการดำเนินชีวิตในสังคมร่วมด้วย

นอกจากนี้การศึกษาที่ผ่านมายังระบุว่า ผู้เรียนในระดับอุดมศึกษาเป็นวัยที่มีความเครียดและต้องเผชิญกับความกดดันและความเปลี่ยนแปลงในหลายด้าน เนื่องจากการปรับตัวเข้าสู่ระบบการศึกษาในมหาวิทยาลัยจึงทำให้เกิดทั้งปัญหาส่วนตัวต่าง ๆ และปัญหาการเรียน ซึ่งถือได้ว่าเป็นช่วงวัยที่เสี่ยงต่อการเกิดภาวะวิกฤต (พิชญา จันทรบำรุง, 2554) และหากผู้เรียนไม่สามารถหาวิธีการแก้ปัญหาที่กำลังเผชิญได้ ก็จะทำให้เกิดความเครียดสูงขึ้น ที่ส่งผลกระทบต่อ การดำเนินชีวิตประจำวัน จนอาจเสียสมดุลทางความคิด อารมณ์ ความรู้สึก ที่เสี่ยงต่อการคิดทำลายชีวิตตนเองและผู้อื่น (Caplan, 1964) ส่งผลให้เกิดปัญหาทางด้านสุขภาพจิตที่อาจจะตามมา เช่น ความเครียด ความวิตกกังวล และภาวะซึมเศร้า ที่ก่อให้เกิดการใช้ความรุนแรงที่บางครั้งหาทางออกไม่ได้ถึงขั้นคิดฆ่าตัวตายเพื่อหลีกเลี่ยงปัญหา ซึ่งเห็นได้จากกรณีที่มีข่าวเกี่ยวกับการฆ่าตัวตายของนักศึกษาปรากฏอยู่เป็นระยะในช่วงปีที่ผ่านมา ที่สาเหตุส่วนใหญ่ของการฆ่าตัวตายมาจากปัญหาความเครียดในเรื่องการเรียนและปัญหาความรัก (วรสิทธิ์ เจริญศิลป์, วาสนา สุปินนะ, จุฑามาส สุขอิม, และ ศุภชัย นาทองไชย, 2562) ซึ่งปัญหาความเครียดและสุขภาพจิตนับว่าเป็นปัญหาที่พบได้ในหมู่นักศึกษาทั่วไป โดยผลการสำรวจสภาวะการณเด็กและเยาวชนในรอบปี 2554-2555 ของโครงการติดตามสภาวะการณเด็กและเยาวชน (Child Watch) ในมิติชีวิตกับความเครียดและสุขภาพจิต ได้ชี้ให้เห็นว่า เยาวชนมีความรู้สึกเครียดจนมีอาการทางกาย เช่น ปวดหัว อาเจียน เป็นลม เป็นครั้งคราวถึงเป็นประจำ เฉลี่ยร้อยละ 41.60 และมีแนวโน้มภาวะเครียดสูงขึ้นตามระดับการศึกษา ซึ่งนักศึกษาระดับอุดมศึกษามีภาวะความเครียดมากที่สุดถึงร้อยละ 46.63 และมีอัตราเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่อง สอดคล้องกับแนวโน้มการพยายามฆ่าตัวตาย โดยผลการสำรวจในปี 2552 พบว่า มีเยาวชนพยายามฆ่าตัวตายถึง 7,300 คน ซึ่งใกล้เคียงกับปีก่อนนั่นคือ 8,058 คน และมีเยาวชนที่ฆ่าตัวตายสำเร็จถึง 682 คน หรือเฉลี่ยวันละ 2 คน (โครงการติดตามสภาวะการณเด็กและเยาวชน (Child Watch), 2558ก, 2558ข)

ผลการศึกษาของงานวิจัยในประเทศไทยที่ผ่านมาชี้ให้เห็นว่า นักศึกษาในมหาวิทยาลัยต้องเผชิญปัญหาหลากหลายที่ส่งผลให้เกิดความเครียดได้ ไม่ว่าจะเป็นปัญหาด้านการเรียน ตลอดจนปัญหาสภาพแวดล้อมของมหาวิทยาลัย ปัญหาด้านการเงิน ด้านความสัมพันธ์ทางสังคม และปัญหาการปรับตัว (ไพรัช วงศ์ศรีตระกูล, 2554; พีรภาว ติมปนวิสัย, 2549; ภาสกร สอนเรือง, สุจิตรา จรจิตร, และ ชอลดา พันธุเสนา, 2552; มานพ ชูนิล, พิสมัย รักจรรยา, และ ชวณีย์ พงศาพิชญ์, 2550) แม้ว่าการเผชิญปัญหาและการปรับตัวนั้นสามารถเกิดขึ้นได้ตลอดชีวิตในทุกเพศทุกวัย แต่ช่วงชีวิตที่สำคัญยิ่งที่ประสบปัญหาและเผชิญวิกฤติการณ์ในการปรับตัวมากกว่าวัยอื่นก็คือช่วงวัยรุ่นที่กำลังศึกษาในระดับอุดมศึกษา เนื่องจากเป็นวัยที่ต้องปรับตัวเข้าสู่ระบบการศึกษาในมหาวิทยาลัยและต้องปรับตัวให้เข้ากับสิ่งใหม่ ๆ ที่เกิดขึ้น ทั้งการเปลี่ยนแปลงด้านร่างกาย อารมณ์ และสังคมในสถานศึกษา อันนำมาซึ่งความกดดันที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาและการปรับตัว นอกจากนี้การดำเนินชีวิตและการศึกษาของผู้เรียนที่อยู่ในสภาพแวดล้อมของความเจริญก้าวหน้าทางเศรษฐกิจ สังคม และเทคโนโลยี ที่มีการแข่งขันและเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา ยังมีความเสี่ยงต่อปัญหาการปรับตัว โดยเฉพาะอย่างยิ่งการศึกษาในมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ ซึ่งเป็นสถาบันการศึกษาที่มีการแข่งขันกันสูง และเป็นแหล่งที่รวมผู้เรียนที่มีความรู้ความสามารถทางวิชาการสูง มีลักษณะท้าทายให้ผู้เรียนต้องปรับตัวทั้งในรูปแบบการเรียนการสอน บรรยากาศ และสภาพแวดล้อมที่เฉพาะ อันเกิดจากภาพลักษณ์และความมีชื่อเสียงในด้านต่าง ๆ ของมหาวิทยาลัยที่มีมานาน ซึ่งส่งผลต่อบรรทัดฐานในการวางเป้าหมายในชีวิตที่ผู้เรียนต้องให้ความสำคัญกับความสำเร็จทางการศึกษา ที่อาจทำให้ต้องพบกับความกดดันและท้าทายหลายอย่างให้ต้องปรับตัว (Hurtado, 1992; นันทพร กุลชนะธรรมา, 2560) เมื่อนักศึกษาไม่สามารถปรับตัวได้ก็จะส่งผลกระทบทางอารมณ์จนกลายเป็นความเครียด ความวิตกกังวล ความคับข้องใจ ความขัดแย้งในใจ ก่อให้เกิดปัญหาสุขภาพจิตที่ส่งผลต่อการเรียนต่อไปจนสำเร็จการศึกษา ที่อาจทำให้ผู้เรียนออกกลางคันหรือสำเร็จการศึกษาล่าช้า (กฤตินี ตรงสิทธิรักษ์, 2546) ซึ่งสิ่งนี้อาจก่อให้เกิดปัญหาใหญ่ที่ส่งผลกระทบรุนแรง ไม่ว่าจะเป็นเรื่องค่าใช้จ่ายในการศึกษา ซึ่งเป็นภาระของบิดามารดาและผู้ปกครอง ตลอดจนรัฐบาลที่ต้องจ่ายเงินสนับสนุนให้แก่สถาบันอุดมศึกษาของรัฐเป็นจำนวนมากทุกปี นอกจากนี้ยังอาจส่งผลกระทบต่อความต้องการของตลาดแรงงานอีกด้วย การปรับตัวในการเรียนจึงเป็นกระบวนการสำคัญที่ผู้เรียนจะใช้ภายหลังที่ต้องเผชิญกับปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นให้สามารถผ่านพ้นปัญหาและอุปสรรคเหล่านั้นไปได้

การเรียนรู้ในสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์เป็นสาขาวิชาเฉพาะที่ศึกษาเกี่ยวกับคอมพิวเตอร์ทั้งด้านฮาร์ดแวร์ (Hardware) หรือโครงสร้างของคอมพิวเตอร์ และด้านซอฟต์แวร์ (Software) หรือการทำงานภายในคอมพิวเตอร์ รวมไปถึงการนำคอมพิวเตอร์ไปประยุกต์ใช้งาน และเป็นการเรียนที่เน้นทั้งความรู้ในด้านทฤษฎีและเชิงประยุกต์ควบคู่กันไป กระบวนการเรียนรู้จึงค่อนข้างยาก มีความซับซ้อน ประกอบกับผู้เรียนต้องมีความรับผิดชอบสูง และต้องใช้ความสามารถหลายด้านร่วมกัน ไม่ว่าจะเป็นความรู้ทางวิชาชีพ และทักษะที่จำเป็นในด้านการคิดเชิงวิพากษ์ (Critical Thinking) และความคิดสร้างสรรค์ (Creativity) เพื่อหาคำตอบของปัญหาที่มีความซับซ้อน รวมถึงทักษะด้านการตัดสินใจ (Decision Making) การสื่อสาร (Communication) และการทำงานได้ดีภายใต้ความกดดัน (Working Well Under Pressure) ร่วมด้วย (Assiri, 2016) เมื่อผู้เรียนเข้ามาศึกษาในปีแรกจะต้องมีการปรับตัวทั้งในด้านการใช้ชีวิตในมหาวิทยาลัย การปรับตัวให้เข้าใจกับสภาพแวดล้อมทางด้านวิชาการต่าง ๆ เช่น การใช้อุปกรณ์คอมพิวเตอร์และเทคโนโลยีมาช่วยในการเรียนการสอน การเรียนที่เน้นการประยุกต์ความรู้ทางด้านวิทยาการคอมพิวเตอร์มากกว่าการเน้นในทางทฤษฎีเพียงอย่างเดียว และเมื่อเข้าสู่การเรียนปีที่สอง ปัญหาการปรับตัวก็ยังคงอยู่ โดยเฉพาะด้านการเรียนในเนื้อหาวิชาเฉพาะในหลักสูตร เช่น ต้องพัฒนาทักษะทางด้านกรเขียนโปรแกรม (Programming) ซึ่งเป็นพื้นฐานที่สำคัญสำหรับการศึกษาในสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์และศาสตร์ที่เกี่ยวข้อง เมื่อผู้เรียนไม่สามารถทำได้ตามที่ตนเองและผู้สอนคาดหวัง อาจทำให้เกิดความเครียด รู้สึกวิตกกังวล หรือเกิดความขัดแย้งในใจเกี่ยวกับหลักสูตร สภาพแวดล้อม หรือกระบวนการเรียนการสอนต่าง ๆ และบางครั้งอาจเกิดความรู้สึกสับสน ขี้ใจและรู้สึกว่าตนเองไม่มีความสามารถพอจนทำให้เห็นคุณค่าในตนเองน้อยลง (พนิดา จันทรกรานต์, 2559) นอกจากนี้งานวิจัยที่ผ่านมาได้ชี้ให้เห็นว่า ผู้เรียนในสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์มักจะมีบุคลิกภาพแบบเก็บตัวมากกว่าผู้เรียนกลุ่มอื่นโดยทั่วไป (Cruz, da Silva, & Capretz, 2015; McPherson & Mensch, 2007; Reynolds, Adams, Ferguson, & Leidig, 2017; Werth, 1986) โดยลักษณะของผู้เรียนที่มีบุคลิกภาพแบบเก็บตัวมักจะมองโลกแบบยึดตนเองเป็นหลัก มีความคิดความรู้สึกเกิดขึ้นภายในตนเองไม่ได้เกิดจากสิ่งแวดลอม เป็นนักคิดเพื่อฝัน ขี้อาย ชอบแยกตัว และไม่ชอบเข้าสังคม เมื่อประสบปัญหาหรือเกิดความเครียดจึงมักจะหมกมุ่นครุ่นคิดอยู่กับตัวเองคนเดียว นอกจากนี้ยังมักใช้วิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงหรือแยกตัวจากสถานการณ์ปัญหามากกว่าที่จะแก้ปัญหาด้วยการเผชิญหน้ากับปัญหาหรือการเข้าสังคมอยู่กับกลุ่มเพื่อนเพื่อลดความเครียดที่เกิดขึ้น ซึ่งบุคลิกภาพดังกล่าวส่งผลกระทบต่อการทำงานของบุคคลเป็นอย่างมาก (Jung, 1971; สิริวรรณ สารนาค, 2549) เมื่อผู้เรียนไม่สามารถปรับตัวต่อสิ่งต่าง ๆ อาจ

นำไปสู่การหนีปัญหาด้วยการลาออกจากการศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้เรียนที่กำลังศึกษาชั้นปีที่ 1 และ 2 ที่พบว่ามีความเสี่ยงต่อการออกกลางคันสูงกว่าชั้นปีอื่น ๆ (รวมพร สติธิมงคล, อังคาร สาเหล็ก, วิมลมาศ ไสธรงค์ดี, และ สุธิดา โพธิ์พันธุ์, 2558) ซึ่งสิ่งเหล่านี้ล้วนเป็นอุปสรรคต่อความสำเร็จในการศึกษาในสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ที่ทำให้ผู้เรียนไม่สามารถปรับตัวต่อสภาพปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเองให้สอดคล้องเหมาะสมกับสถานการณ์ที่เกิดขึ้นเกี่ยวกับการเรียนได้

นอกจากนี้ งานวิจัยที่ผ่านมาได้สะท้อนให้เห็นว่าสาเหตุหลักของความเครียดและการปรับตัวมีความสัมพันธ์กับคุณลักษณะทางจิตของแต่ละบุคคลและปัจจัยสภาพแวดล้อมบางประการ (อมราพร สุรการ, 2555; อรพินทร์ ชูชม และ อัจฉรา สุขารมณ, 2535; อังคินันท์ อินทรกำแหง, 2551) ดังนั้น การที่บุคคลจะสามารถฝ่าฟันและผ่านพ้นอุปสรรคเหล่านี้ไปได้นั้น จึงขึ้นอยู่กับ การรับรู้ปัญหาและความเข้มแข็งของสภาพจิตใจที่มีอยู่ในตัวบุคคลนั้น ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญ ที่มีอิทธิพลต่อการปรับตัว และช่วยให้บุคคลสามารถดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมที่เปลี่ยนแปลงนี้ได้ อย่างมีความสุข เกิดความหยุนตัว และกลับมาใช้ชีวิตตามปกติอย่างที่เคยเป็นได้ (ชวณีย์ พงศาพิชญ์, 2552; นันทินี ศุภมมงคล, 2547; ระวีรัตน์ รื่นพรต, 2553) สอดคล้องกับคำกล่าวของ Lazarus (1969, pp. 17-21) ที่ว่ามนุษย์ต้องมีการปรับตัวและปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของตนเองให้ สอดคล้องกับความต้องการของตนเองและสังคม และปัญหาที่เกิดขึ้นในสังคมมักเป็นผลมาจากการที่บุคคลไม่สามารถปรับตัวได้หรือมีปัญหาในด้านการปรับตัว การปรับตัวเพื่อให้พ้นจากความทุกข์หรือความไม่สบายใจจึงเป็นเรื่องสำคัญ หากผู้เรียนสามารถปรับตัวต่อภาวะความเครียดที่เกิดขึ้น ก็จะสามารถผ่านพ้นปัญหาเหล่านั้นไปได้ด้วยดี ดังนั้นจึงควรให้ความสำคัญในการพัฒนา แนวทางการเผชิญปัญหาของบุคคลให้เข้าไปในทางบวก (Gillham & Seligman, 1999; Monat & Lazarus, 1985) เพื่อให้บุคคลสามารถปรับตัวและเผชิญปัญหาเหล่านั้นไปได้

จากข้อค้นพบที่เป็นตัวบ่งชี้ว่าการศึกษาระดับอุดมศึกษานั้นเป็นการศึกษาในระดับที่ ผู้เรียนอยู่ในวัยที่จะพัฒนาไปสู่วัยผู้ใหญ่ เป็นวัยที่ต้องปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงมากมายทั้ง ทางด้านร่างกาย อารมณ์ และสังคม ส่งผลให้ต้องเผชิญปัญหาต่าง ๆ มากมายทั้งด้านเศรษฐกิจ สังคม สุขภาพ และการเรียน เมื่อไม่สามารถปรับตัวได้ก็อาจส่งผลกระทบต่อสุขภาพและส่งผลเสียอย่าง รุนแรงต่อการดำเนินชีวิตทั้งตนเองและคนใกล้ชิด ดังนั้นจึงจำเป็นที่จะต้องพัฒนาแนวทางการ เผชิญปัญหาและส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถที่จะเผชิญปัญหาต่าง ๆ ที่จะเกิดขึ้นได้อย่างเหมาะสม ซึ่งการเผชิญปัญหานั้นมีความแตกต่างกันไปตามแต่ลักษณะของบุคคลและเกิดจากภายในและ ภายนอกตัวบุคคล สำหรับแหล่งภายในตัวบุคคลนั้นเกิดจากการที่บุคคลเรียนรู้ที่จะตอบสนองต่อ สิ่งที่คุกคาม โดยอาศัยความสามารถและความพยายามของตน ได้แก่ การพึ่งพาตนเอง การใช้

อารมณ์ขัน การเรียนรู้ที่จะแก้ไข และควบคุมภาวะเครียด ส่วนแหล่งภายนอกบุคคลเกิดจากการช่วยเหลือสนับสนุนจากสังคม การใช้ความรู้จากแหล่งให้บริการ และจากบุคคลที่มีปัญหาคล้ายคลึงกัน (Hamilton & David, 1977) หากนักศึกษามีแนวทางในการเผชิญปัญหาที่ถูกต้องเหมาะสมและมีประสิทธิภาพแล้ว ก็จะเป็นการช่วยให้สามารถจัดการกับความเครียดและผ่านพ้นปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น อันจะส่งผลให้นักศึกษาสามารถปรับตัวและมีโอกาสประสบความสำเร็จในการเรียนมากขึ้นได้ ซึ่งการที่จะส่งเสริมให้ผู้เรียนมีแนวทางในการเผชิญปัญหาที่เหมาะสมและสามารถปรับตัวในการเรียนได้นั้น จำเป็นต้องทราบถึงปัจจัยของกระบวนการเผชิญปัญหาที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมปรับตัวในการเรียน เพื่อให้ได้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์ในการนำไปพัฒนาองค์ความรู้และเสริมสร้างทักษะการเผชิญปัญหา รวมถึงคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของผู้เรียนในด้านต่าง ๆ เพื่อช่วยปรับเปลี่ยนพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนให้เป็นไปในแนวทางที่ถูกต้องเหมาะสมและเกิดประสิทธิผลสูงสุด

ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุและผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาศาสาวิทยาการคอมพิวเตอร์ โดยการประยุกต์ใช้กรอบแนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative Coping Theory) (Corry, Lewis, & Mallett, 2014; Corry, Mallett, Lewis, & Abdel-Khalek, 2013) ซึ่งเป็นทฤษฎีที่มีการนำมาใช้ในการศึกษาระบบการเผชิญปัญหาของบุคคล โดยมีฐานคิดมาจากทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหา (Stress and Coping) ของ Lazarus และ Folkman (1984) และทฤษฎีการขยายและสร้างอารมณ์เชิงบวก (Broaden-and-Build Theory) ของ Fredrickson (2004) เป็นแนวคิดที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาคุณลักษณะทางจิตโดยเฉพาะอย่างยิ่งความคิดสร้างสรรค์ (Creativity) และจิตวิญญาณ (Spirituality) ไปพร้อมกับการเผชิญปัญหาด้วยวิธีที่เหมาะสม ทั้งการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา (Problem-Focused Strategies) และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ (Emotion-Focused Strategies) โดยจิตวิญญาณจะช่วยกระตุ้นให้เกิดการสะท้อนและส่งเสริมการตระหนักรู้ในตนเอง (Self-Awareness) ให้เพิ่มขึ้น ขณะที่ความคิดสร้างสรรค์จะส่งเสริมในการแสดงออกทางอารมณ์ (Emotional Expression) ที่สามารถนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตให้เป็นไปในทางบวกทั้งในด้านการให้ความหมายในชีวิต (Meaning-in-Life) ความหวัง (Hope) และการเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-Esteem) ที่ช่วยให้บุคคลเริ่มกระบวนการทางความคิดในการประเมินสถานการณ์ใหม่ที่เข้ามาคุกคามจากสถานการณ์ให้เกิดผลในทางบวกกับตนเอง อันเป็นการเพิ่ม

ความยืดหยุ่นตัว (Resilience) เพื่อรักษาสมดุลของร่างกายและจิตใจ พร้อมทั้งจะเผชิญกับสถานการณ์ต่าง ๆ ที่จะเข้ามาตลอดช่วงชีวิต

อย่างไรก็ตาม การศึกษาตามแนวความคิดการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงของงานวิจัยที่ผ่านมาเป็นแนวคิดที่เกิดขึ้นในแถบตะวันตก และยังมีได้มีการนำแนวคิดดังกล่าวไปศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน ซึ่งผลการศึกษาอาจมีความแตกต่างกันไปตามบริบทสังคมและวัฒนธรรมที่ศึกษา ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษากระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงเพื่อนำมาอธิบายพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน ที่จะทำให้ทราบถึงสาเหตุของพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ เพื่อนำผลการศึกษาที่ได้ไปเป็นข้อมูลในการพัฒนาโปรแกรมเพื่อจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในการเสริมสร้างกระบวนการเผชิญปัญหาที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและส่งผลต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่ดีของนักศึกษา ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้แบ่งการวิจัยออกเป็นสองระยะ โดยระยะแรกเป็นการศึกษาอิทธิพลของปัจจัยที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ซึ่งงานวิจัยที่ผ่านมาบางส่วนก็ได้สนับสนุนว่าความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลลัพธ์ทางภาวะสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่ดีของบุคคล ขณะเดียวกันก็ส่งผลให้บุคคลมีทักษะในการเผชิญปัญหา สามารถจัดการอารมณ์ความรู้สึกของตนเองได้ดีขึ้น ช่วยปรับเปลี่ยนมุมมองที่มีต่อปัญหา เป็นแรงผลักดันให้บุคคลพยายามหาแนวทางในการเผชิญปัญหาด้วยวิธีที่เหมาะสม และสามารถเพิ่มการรับรู้ของบุคคลในด้านความหวัง ความหมายในชีวิต และการเห็นคุณค่าในตนเองให้เป็นที่ไปในทางบวก ซึ่งเป็นคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกที่สำคัญที่ส่งผลให้บุคคลสามารถปรับตัวได้ดี (Aspinwall & Taylor, 1992; Faull & Hills, 2006; Kiang & Fuligni, 2010; Madden & Bloom, 2004; Mueller, Plevak, & Rummans, 2001; Park & Folkman, 1997; Rand & Cheavens, 2009; Reynolds, Lim, & Prior, 2008; Spandler, Secker, Kent, Hacking, & Shenton, 2007) บุคคลที่มีความคิดสร้างสรรค์เมื่อต้องเผชิญกับสถานการณ์เลวร้ายจะมีการรับรู้ที่เป็นทางบวกมากขึ้น จนสามารถแก้ปัญหาและผ่านพ้นอุปสรรคเหล่านั้นไปได้ (Falat, 2000) นอกจากนี้ผู้เรียนที่มีสุขภาวะทางจิตวิญญาณสูงมักจะมีชีวิตที่กังวลและความเครียดน้อยกว่าผู้เรียนที่มีสุขภาวะทางจิตวิญญาณต่ำ และสามารถปรับตัวในการเรียน ด้านอารมณ์ และด้านสังคมได้ดี อันจะส่งผลให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีตามไปด้วย (Brown, Carney, Parrish, & Klem, 2013; Mansor & Khalid, 2012) งานวิจัยที่ผ่านมาจึงพบว่าการสนับสนุนทางสังคมเป็นปัจจัยสภาพแวดล้อมอีกปัจจัยหนึ่งที่มีบทบาทสำคัญต่อพฤติกรรมของบุคคล ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกในการเห็นคุณค่าในตนเอง

ที่มีความสำคัญต่อการปรับตัวกับสภาพแวดล้อมใหม่ ๆ ในมหาวิทยาลัย และยังส่งผลให้สามารถปรับตัวต่อสถานการณ์ปัญหาที่กำลังเผชิญอยู่ได้เป็นอย่างดี (Wang, Chen, Zhao, & Xu, 2006) โดยผู้เรียนที่ได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากกลุ่มเพื่อนและอาจารย์ผู้สอนมากจะสามารถปรับตัวในมหาวิทยาลัยได้ดี อีกทั้งยังช่วยส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ช่วยลดภาวะซึมเศร้า และช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองมากขึ้นอีกด้วย (Bejerano, 2014; Rueger, Malecki, & Demaray, 2010) ส่วนการวิจัยระยะที่สอง เป็นการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง โดยกำหนดเนื้อหาและกิจกรรมในโปรแกรมให้สอดคล้องกับผลการศึกษาที่ได้จากการวิจัยระยะที่ 1 ที่อาศัยแนวคิดพื้นฐานในการพัฒนาตามกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Corry, Lewis, et al., 2014; Corry, Mallett, et al., 2013) เพื่อทำการศึกษาผลของโปรแกรมการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกในด้านความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง ที่ส่งผลต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์

จากความสำคัญของปัญหาและการตระหนักถึงความสำคัญของการศึกษาที่จะสามารถนำพาให้ประเทศชาติพัฒนาและก้าวไปสู่ความยั่งยืน กระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาจึงเป็นประเด็นที่สังคมไทยควรให้ความสำคัญในการศึกษาและพัฒนา เนื่องจากนักศึกษาที่ศึกษาในระดับอุดมศึกษาส่วนใหญ่อยู่ในวัยคาบเกี่ยวระหว่างวัยรุ่นตอนปลายและวัยผู้ใหญ่ตอนต้น ซึ่งเป็นระยะวิกฤตสำคัญที่มีผลต่อการเรียนและการทำงานในภายภาคหน้า หากนักศึกษามีความเข้าใจถึงแนวทางและทักษะในการเผชิญปัญหา สามารถแก้ไขปัญหาให้สำเร็จและเป็นไปในแนวทางที่เหมาะสม สามารถปรับตนเองและปรับตัวต่อสังคมได้ดี ก็จะสามารถปรับตัวต่อปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในอนาคตได้ (ราตรี พงษ์สุวรรณ, 2540) การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน ซึ่งผลที่ได้จากการศึกษานี้สามารถนำไปใช้ในการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง โดยข้อค้นพบที่ได้จากการวิจัยจะทำให้ทราบถึงสาเหตุที่นำมาอธิบายกระบวนการเผชิญปัญหาและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน และช่วยให้เกิดความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงของนักศึกษาได้ชัดเจนยิ่งขึ้น อันเป็นประโยชน์ในการช่วยพัฒนาองค์ความรู้และกระบวนการเรียนการสอน เป็นข้อมูลที่สำคัญในการส่งเสริมทักษะการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง และยังสามารถเป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมเสริมสร้างกระบวนการเผชิญปัญหา เพื่อให้ให้นักศึกษาสาขาวิทยาการ

คอมพิวเตอร์เกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและมีพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนที่เหมาะสม

### **ความมุ่งหมายของการวิจัย**

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ออกแบบการวิจัยเป็นสองระยะ โดยการวิจัยระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงสาเหตุ และการวิจัยระยะที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงทดลอง มีความมุ่งหมายในการวิจัย ดังนี้

1. เพื่อศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่มีต่อพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์
2. เพื่อศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์

### **ความสำคัญของการวิจัย**

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่มีต่อพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ และศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ โดยผลที่ได้จากการศึกษาจะเป็นข้อมูลสำคัญและก่อให้เกิดคุณประโยชน์ทั้งในทางทฤษฎีและการประยุกต์ใช้ในทางปฏิบัติ ดังนี้

#### **ความสำคัญของการวิจัยในเชิงทฤษฎี**

การศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่มีต่อพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนเป็นการศึกษาที่ช่วยยืนยันแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องที่มาอธิบายความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของตัวแปรทางพฤติกรรมศาสตร์กับพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียน ทำให้ได้ตัวแปรที่ชัดเจนตรงตามบริบทที่ต้องการศึกษา สามารถนำมาพัฒนาเครื่องมือวัดพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนที่มีความเหมาะสม ช่วยให้เกิดความเข้าใจถึงการประยุกต์แนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง ทำให้เข้าใจถึงกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนของบุคคลในบริบทที่ต้องการศึกษา และทราบข้อค้นพบในการอธิบายพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนของนักศึกษา นอกจากนี้ผลการศึกษายังช่วยให้ทราบถึงขนาดอิทธิพลและความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยเชิงสาเหตุต่าง ๆ ส่งผลต่อพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียน และการวิจัยครั้งนี้ยังทำให้ได้โปรแกรมเสริมสร้างทักษะการเผชิญปัญหาที่มีต่อพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาที่มีการทดลองและประเมินผลแล้ว ซึ่งจะช่วยให้เข้าใจถึงสาเหตุและแนวทางในการเสริมสร้างพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนของนักศึกษา นอกจากนี้ยังเป็น

ประโยชน์ต่อนักวิจัย อาจารย์ผู้สอน หรือผู้ที่สนใจศึกษา สามารถนำข้อค้นพบจากการวิจัยทั้งในรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุและผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน ไปศึกษาวิจัยขยายองค์ความรู้และพัฒนางานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่ออธิบายกระบวนการเผชิญปัญหาที่มุ่งก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกในด้านความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง รวมถึงพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนให้มีความสมบูรณ์และมีประสิทธิภาพต่อไป

### **ความสำคัญของการวิจัยในเชิงประยุกต์**

การวิจัยครั้งนี้ทำให้ทราบปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรีสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ที่สามารถอธิบายพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน และเป็นแนวทางในการพัฒนาคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกรรมการเรียนที่เหมาะสม อีกทั้งยังช่วยพัฒนาองค์ความรู้และส่งเสริมทักษะการเผชิญปัญหาที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาให้มีความเหมาะสมและมีประสิทธิภาพ รวมทั้งการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณลักษณะที่จำเป็นต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนให้เหมาะสม และผลการศึกษาครั้งนี้ยังทำให้ได้โปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ที่สามารถนำผลการศึกษาไปพัฒนาและปรับใช้ในหลักสูตรของสถาบันการศึกษาเพื่อให้ผู้เรียนมีพฤติกรรมกรรมการเรียนที่ดีขึ้น อีกทั้งผู้สอนยังสามารถประยุกต์ใช้รูปแบบการจัดกิจกรรมในโปรแกรมมาออกแบบพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนได้อีกด้วย นอกจากนี้ยังสามารถนำผลการศึกษาไปเป็นต้นแบบในการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างทักษะการเผชิญปัญหาเพื่อส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนในระดับปริญญาตรีที่มีบริบทใกล้เคียงกันได้ และเป็นประโยชน์ต่อสถาบันการศึกษา อาจารย์ผู้สอน ตลอดจนผู้ที่เกี่ยวข้องทางการศึกษาและผู้ที่เกี่ยวข้องสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการส่งเสริมทักษะการเผชิญปัญหา รวมถึงพฤติกรรมอันพึงประสงค์ของผู้เรียนในด้านต่าง ๆ เพื่อช่วยปรับเปลี่ยนพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนให้เป็นไปในแนวทางที่ถูกต้องเหมาะสมและเกิดประสิทธิผลสูงสุด อีกทั้งสามารถใช้เป็นแนวทางในการป้องกันภาวะความเครียดของผู้เรียน สามารถใช้เป็นแนวทางในการลดพฤติกรรมเสี่ยงต่าง ๆ และสนับสนุนให้ผู้เรียนมีคุณลักษณะทางจิตในเชิงบวกและมีพฤติกรรมกรรมการเรียนที่ดี ที่ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมีโอกาสประสบความสำเร็จในการเรียนมากยิ่งขึ้น

### ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงปริมาณเพื่อศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน และศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ โดยขอบเขตของการวิจัยแบ่งได้ตามระยะของการวิจัย ดังนี้

**การวิจัยระยะที่ 1** การศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน

#### ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 1 และชั้นปีที่ 2 ของมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 5 แห่ง ได้แก่ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ และสถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง รวมจำนวน 1,070 คน (สำนักงานคณะกรรมการอุดมศึกษา, 2560)

#### กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 1 และชั้นปีที่ 2 ของมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 380 คน โดยมีวิธีการกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างและวิธีการเลือกกลุ่มตัวอย่าง ดังนี้

#### การกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่าง

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์แบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงสาเหตุแบบมีตัวแปรแฝง (Causal Structural Models with Latent Variable) ดังนั้นจึงต้องกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างให้เหมาะสมและเพียงพอกับสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยกำหนดขนาดของตัวอย่างโดยใช้เกณฑ์ความเพียงพอในการวิเคราะห์ข้อมูลที่ว่า การวิเคราะห์ข้อมูลควรมีขนาดตัวอย่างต่อจำนวนตัวแปรสังเกตในสัดส่วน 10-20 ต่อตัวแปรสังเกต 1 ตัวแปร (Kline, 2011) จากเกณฑ์ในการพิจารณาขนาดของกลุ่มตัวอย่างที่เหมาะสม ผู้วิจัยได้กำหนดขนาดตัวอย่างในสัดส่วน 20 คน ต่อตัวแปรสังเกต 1 ตัวแปร ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้มีตัวแปรสังเกตจำนวน 18 ตัวแปร จึงมีกลุ่มตัวอย่างสำหรับการวิเคราะห์ 360 คน และเพื่อป้องกันการสูญหายของกลุ่มตัวอย่างจึงวางแผนการเก็บข้อมูลเพิ่มเป็น 380 คน

### การเลือกกลุ่มตัวอย่าง

การเลือกกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ ใช้วิธีการสุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบแบ่งชั้นตามสัดส่วน (Proportional Stratified Random Sampling) ตามรายนามมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐในกรุงเทพมหานครที่มีการเปิดสอนในสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ โดยการสุ่มกลุ่มตัวอย่างนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ชั้นปีที่ 1 และ ชั้นปีที่ 2 ในแต่ละมหาวิทยาลัยตามสัดส่วนประชากร รวมกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 380 คน ซึ่งภายหลังจากเสร็จสิ้นกระบวนการเก็บข้อมูลแล้ว ผู้วิจัยได้รับข้อมูลที่มีความสมบูรณ์จากกลุ่มตัวอย่างจำนวน 371 คน คิดเป็นร้อยละ 97.37

**การวิจัยระยะที่ 2** การศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมกำกับการปรับตัวในการเรียน

#### ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 1 และชั้นปีที่ 2 ของมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 5 แห่ง ได้แก่ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ และสถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง ที่นักศึกษามีคะแนนเฉลี่ยโดยรวมของพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนอยู่ในระดับต่ำในช่วงเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25-50 ซึ่งเป็นผลที่ได้จากการศึกษาในการวิจัยระยะที่ 1

#### กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 1 และชั้นปีที่ 2 ที่ได้จากการสุ่มแบบแบ่งกลุ่ม (Cluster Random Sampling) โดยใช้มหาวิทยาลัยเป็นตัวแบ่งกลุ่ม จากนั้นสุ่มเลือกมหาวิทยาลัยจำนวน 1 แห่ง ทั้งนี้เพื่อความสะดวกในการให้นักศึกษาจากมหาวิทยาลัยเดียวกันสามารถเข้าร่วมการทดลองในโปรแกรมได้ รวมจำนวน 60 คน โดยการสุ่มเลือกมาจากนักศึกษาที่มีคะแนนเฉลี่ยโดยรวมของพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนอยู่ในระดับต่ำในช่วงเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25-50 ด้วยวิธีการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) และเมื่อดำเนินการเสร็จสิ้นการทดลองจึงเหลือกลุ่มตัวอย่างที่เข้าโปรแกรมครบทุกชั้นตอน จำนวน 52 คน โดยกลุ่มตัวอย่างทั้ง 52 คนจะถูกแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่มีคะแนนเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยสูง และกลุ่มที่มีคะแนนเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยต่ำ จากนั้นจึงทำการสุ่มกลุ่มตัวอย่าง (Random Assignment) ที่มีคะแนนเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยสูงและต่ำเข้าไปใน

กลุ่มทดลอง จำนวน 27 คน และกลุ่มควบคุม จำนวน 25 คน เพื่อให้กลุ่มตัวอย่างในกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมมีระดับการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยที่ใกล้เคียงกัน โดยมีเกณฑ์ในการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ดังนี้

1. เป็นนักศึกษาที่ไม่เคยเข้าร่วมโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง
2. เป็นนักศึกษาที่มีคะแนนเฉลี่ยโดยรวมของพฤติกรรมกำกับการปรับตัวในการเรียนอยู่ในระดับต่ำในช่วงเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25-50 เพื่อให้กลุ่มตัวอย่างมีคะแนนพฤติกรรมกำกับการปรับตัวในการเรียนใกล้เคียงกัน
3. เป็นนักศึกษาที่สมัครใจเข้าร่วมโปรแกรมตลอดระยะเวลาการทำกิจกรรม

### ตัวแปรที่ศึกษา

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของพฤติกรรมกำกับการปรับตัวในการเรียน และการศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมกำกับการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิชาจิตวิทยาการคอมพิวเตอร์ โดยมีตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยทั้งสองระยะ ดังนี้

**ตัวแปรที่ศึกษาในการวิจัยระยะที่ 1** การวิจัยเชิงสาเหตุ (Causal Research) ประกอบด้วยตัวแปร 2 กลุ่ม ดังนี้

1. ตัวแปรแฝงภายนอก ประกอบด้วย
  - 1.1 ความคิดสร้างสรรค์ (Creativity) ประกอบด้วยตัวแปรสังเกต 1 ตัว ได้แก่ ความคิดสร้างสรรค์
  - 1.2 จิตวิญญาณ (Spirituality) ประกอบด้วยตัวแปรสังเกต 1 ตัว ได้แก่ จิตวิญญาณ
  - 1.3 การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย (Social Support at University) ประกอบด้วยตัวแปรสังเกต 3 ตัว ได้แก่ การสนับสนุนทางอารมณ์ การสนับสนุนข้อมูลข่าวสาร และการสนับสนุนวัตถุสิ่งของ
2. ตัวแปรแฝงภายใน ประกอบด้วย
  - 2.1 การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ (Emotion-Focused Coping Strategies) ประกอบด้วยตัวแปรสังเกต 2 ตัว ได้แก่ การควบคุมตนเอง และการแสดงความรู้สึก

2.2 การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา (Problem-Focused Coping Strategies) ประกอบด้วยตัวแปรสังเกต 4 ตัว ได้แก่ การเผชิญหน้ากับปัญหา การวางแผนแก้ปัญหา การแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคม และการประเมินทางบวก

2.3 ความหมายในชีวิต (Meaning-in-Life) ประกอบด้วยตัวแปรสังเกต 1 ตัว ได้แก่ ความหมายในชีวิต

2.4 ความหวัง (Hope) ประกอบด้วยตัวแปรสังเกต 1 ตัว ได้แก่ ความหวัง

2.5 การเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-Esteem) ประกอบด้วยตัวแปรสังเกต 1 ตัว ได้แก่ การเห็นคุณค่าในตนเอง

2.6 พฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน (Learning Adjustment Behavior) ประกอบด้วยตัวแปรสังเกต 4 ตัว ได้แก่ การปรับตัวด้านวิชาการ การปรับตัวด้านอารมณ์ส่วนตัว การปรับตัวด้านสังคม และการปรับตัวด้านสถานศึกษา

**ตัวแปรที่ศึกษาในการวิจัยระยะที่ 2 การวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research) ประกอบด้วยตัวแปร 3 กลุ่ม ดังนี้**

1. ตัวแปรจัดกระทำ ได้แก่ โปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง
2. ตัวแปรตาม ได้แก่ ความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน
3. ตัวแปรจัดประเภท ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย

### **นิยามศัพท์เฉพาะ**

**นักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิชาวิทยาการคอมพิวเตอร์** หมายถึง ผู้ที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับปริญญาตรี สาขาวิชาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ชั้นปีที่ 1 และชั้นปีที่ 2 ของมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐในกรุงเทพมหานคร

**โปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง** หมายถึง ชุดกิจกรรมตามแนวคิดทางพฤติกรรมศาสตร์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นเพื่อเสริมสร้างการเผชิญปัญหาของนักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิชาวิทยาการคอมพิวเตอร์ โดยกำหนดเนื้อหาและกิจกรรมในโปรแกรมให้สอดคล้องกับผลการศึกษาที่ได้จากการวิจัยระยะที่ 1 ประกอบกับอาศัยแนวคิดพื้นฐานในการพัฒนาโปรแกรมตามขั้นตอนกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง ที่มุ่งพัฒนาตัวแปรสำคัญในกระบวนการเผชิญปัญหา ได้แก่ จิตวิญญาณ ความคิดสร้างสรรค์ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา โดยโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง

เลือกใช้เทคนิคการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในรูปแบบของกระบวนการกลุ่ม ร่วมกับการบรรยาย การอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างกัน การระดมสมอง การสะท้อนคิด การใช้เกม การใช้สื่อวีดิทัศน์ การมอบหมายงาน การใช้สถานการณ์จำลอง การใช้กรณีตัวอย่าง การใช้ผังความคิด การฝึกปฏิบัติ และการเสริมแรงทางบวก ผ่านการทำกิจกรรมส่งเสริมกระบวนการเผชิญปัญหา รวมจำนวน 8 กิจกรรม ที่ใช้เวลาในการจัดกิจกรรมทั้งสิ้น 12.5 ชั่วโมง เพื่อพัฒนาให้นักศึกษาเกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวก อันได้แก่ ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง รวมถึงเพื่อให้ นักศึกษามีพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนที่ดีขึ้น

### นิยามเชิงปฏิบัติการ

1. **พฤติกรรมปรับตัวในการเรียน** หมายถึง การที่นักศึกษาเรียนรู้เกี่ยวกับตนเอง ยอมรับและพยายามจัดการความเครียดหรือปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเอง ในสภาพแวดล้อมหรือสถานการณ์ต่าง ๆ เกี่ยวกับการเรียน โดยการแสดงออกทางพฤติกรรมที่เหมาะสม เพื่อตอบสนองความต้องการของตนเองและให้สอดคล้องกับสภาพแวดล้อมและสถานการณ์ต่าง ๆ ในสังคมมหาวิทยาลัย เพื่อรักษาความสมดุลของชีวิตและดำรงอยู่ในสังคมอย่างมีความสุข ประสบความสำเร็จในการเรียนและการใช้ชีวิตในรั้วมหาวิทยาลัย วัดได้จาก 4 องค์ประกอบ ได้แก่

1.1 การปรับตัวด้านวิชาการ หมายถึง การที่นักศึกษาสามารถจัดการเป้าหมายและงานทางการเรียนที่ต้องทำอันจะนำไปสู่ความสำเร็จในการเรียน เป็นความพยายามในการเข้าเรียนและความสามารถในการติดตามการเรียนในแต่ละวันได้ทันเวลา มีความมุ่งมั่นตั้งใจเรียนและทำงานที่ได้รับมอบหมายอย่างเต็มความสามารถและส่งตามกำหนดเวลา มีการเตรียมพร้อมในการเรียนเพื่อให้ได้ผลการเรียนที่ดี และเมื่อไม่เข้าใจในเนื้อหาที่เรียนก็พยายามซักถามข้อสงสัยกับอาจารย์ผู้สอน

1.2 การปรับตัวด้านอารมณ์ส่วนตัว หมายถึง การที่นักศึกษาสามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองเพื่อลดหรือบรรเทาความเครียดหรือความวิตกกังวล ความท้อแท้ และความขัดแย้งในใจ ตลอดจนสามารถแสดงอารมณ์ได้อย่างเหมาะสมกับสถานการณ์ สามารถตัดสินใจในเรื่องต่าง ๆ ได้ด้วยตนเอง และยอมรับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นได้ เพื่อให้จิตใจและอารมณ์อยู่ในภาวะที่สุขสบายมากที่สุด

1.3 การปรับตัวด้านสังคม หมายถึง การที่นักศึกษาสามารถอยู่ร่วมกับกลุ่มเพื่อน อาจารย์ผู้สอนและผู้อื่นในมหาวิทยาลัยได้อย่างมีความสุข เป็นความสามารถในการเข้ากับเพื่อนร่วมชั้นเรียน การให้คำแนะนำช่วยเหลือและให้ความร่วมมือในการทำงานกับเพื่อนด้วยความเต็มใจ รวมถึงการมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมต่าง ๆ ที่ทางมหาวิทยาลัยจัดขึ้น โดยนักศึกษาต้องปรับ

พฤติกรรมและความต้องการของตนเองด้วยการแสดงออกอย่างเหมาะสม และสามารถปฏิบัติตัวให้เข้ากับผู้อื่นได้ เพื่อให้เกิดความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างบุคคลที่อยู่ร่วมกันในสังคม

1.4 การปรับตัวด้านสถานศึกษา หมายถึง การที่นักศึกษา มีการแสดงออกถึงการยอมรับและปฏิบัติตามเงื่อนไขของหลักสูตรหรือมหาวิทยาลัยกำหนดด้วยความเต็มใจ สามารถเข้ากับสภาพแวดล้อมในการเรียนการสอนของมหาวิทยาลัยได้ การยอมรับและการปฏิบัติตนอยู่ในกฎระเบียบเงื่อนไขและข้อกำหนดต่าง ๆ ของมหาวิทยาลัยด้วยความเต็มใจ ตลอดจนความสามารถในการใช้ห้องปฏิบัติการคอมพิวเตอร์เพื่อพัฒนาทักษะการเรียนรู้ และการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศของมหาวิทยาลัยเพื่อศึกษาเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่ อันจะส่งเสริมและเอื้ออำนวยต่อการปรับตัวและการใช้ชีวิตของนักศึกษา

ในการวัดพฤติกรรมปรับตัวในการเรียน ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนที่สร้างข้อคำถามขึ้นจากการปรับปรุงแบบวัดการปรับตัว (The Student Adaptation to College Questionnaire: SACQ) ของ Baker และ Siryk (1984) ที่ปรับให้มีความสอดคล้องกับบริบทที่ศึกษา เพื่อมาปรับใช้ในการวัดองค์ประกอบเกี่ยวกับพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนของนักศึกษา โดยแบบวัดพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่เคยเลยให้ 1 คะแนน จนถึงบ่อยมากให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

**2. ความคิดสร้างสรรค์** หมายถึง ความสามารถทางสมองของนักศึกษาที่ใช้ในกระบวนการคิดเพื่อสร้างสรรค์สิ่งใหม่หรือแก้ปัญหาที่มีอยู่ให้ดีขึ้น โดยพิจารณาจากคุณลักษณะของบุคคลและการแสดงออกทางการคิดเพื่อการแก้ปัญหาในหลายแง่มุม นักศึกษาสามารถเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างความคิดที่แตกต่างหลากหลาย สามารถตอบสนองต่อสิ่งเร้าได้หลายรูปแบบ อันนำไปสู่การค้นพบคำตอบหรือรูปแบบความคิดใหม่ ๆ ที่ทำให้นักศึกษาสามารถแก้ปัญหาและเผชิญอุปสรรคที่เข้ามาในชีวิตได้อย่างราบรื่นและเหมาะสมกับสถานการณ์

ในการวัดความคิดสร้างสรรค์ของการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบวัดความคิดสร้างสรรค์ ที่สร้างข้อคำถามขึ้นจากการปรับปรุงแบบวัดความคิดสร้างสรรค์ของ จักรพันธ์ จตุพรพันธ์ (2554) และแบบวัดการเผชิญปัญหาด้วยความคิดสร้างสรรค์ (Creative Coping Scale: CCS) ตามทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงของ Corry, Mallett, และคนอื่น ๆ (2013) มาปรับใช้ในการวัดเกี่ยวกับความคิดสร้างสรรค์ของนักศึกษา ซึ่งแบบวัดความคิดสร้างสรรค์มีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมาก

ที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีระดับความคิดสร้างสรรค์สูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

**3. จิตวิญญาณ** หมายถึง ความคิดเกี่ยวกับสิ่งยึดเหนี่ยวในชีวิตที่มีอิทธิพลมาจากความศรัทธาและความเชื่อส่วนบุคคล คำสอนและหลักปฏิบัติที่นักศึกษาเคารพนับถือ รวมถึงการตระหนักถึงจุดมุ่งหมายในชีวิตของนักศึกษา เมื่อนักศึกษาประสบปัญหาหรือเกิดความวิตกกังวล จำเป็นต้องได้รับการตอบสนองความต้องการด้านจิตวิญญาณ เพื่อช่วยให้ก้าวผ่านปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ อันนำมาซึ่งความสุขในชีวิตที่แท้จริง

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดเกี่ยวกับจิตวิญญาณที่สร้างข้อคำถามขึ้นจากการปรับปรุงแบบวัดการเผชิญปัญหาด้วยจิตวิญญาณ (Spiritual Coping Scale: SCS) ตามทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงของ Corry, Mallett, และคนอื่น ๆ (2013) มาปรับใช้ในการวัดเกี่ยวกับจิตวิญญาณของนักศึกษา ซึ่งแบบวัดเกี่ยวกับจิตวิญญาณมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีระดับการรับรู้ทางจิตวิญญาณสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

**4. การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์** หมายถึง กระบวนการคิดของนักศึกษาในการพยายามจัดการปัญหาหรือความเครียดทางอารมณ์ โดยมุ่งแก้ไขอารมณ์ที่เป็นทุกข์ในสถานการณ์ที่นักศึกษารู้สึกว่าไม่สามารถเปลี่ยนแปลงแก้ไข โดยใช้การปรับกระบวนการคิดและใช้กลไกทางจิตด้วยการควบคุมอารมณ์ของตนเอง การยอมรับและแสดงการรับผิดชอบต่อปัญหาที่เกิดขึ้น วัดได้จาก 2 องค์ประกอบ ได้แก่

4.1 การควบคุมตนเอง หมายถึง ความพยายามของนักศึกษาในการควบคุมอารมณ์ของตนเองให้คงที่ เป็นการพึ่งพาตนเองในการคิดเกี่ยวกับปัญหาที่เกิดขึ้นและพยายามพิสูจน์ว่าตนเองสามารถทำให้ปัญหานั้นดีขึ้นได้ เพื่อให้สภาวะจิตใจและอารมณ์กลับสู่สภาวะที่สมดุล

4.2 การแสดงความรับผิดชอบ หมายถึง กระบวนการทางความคิดของนักศึกษาที่ตระหนักว่าตนเองเป็นผู้ก่อให้เกิดปัญหา จึงต้องยอมรับและเป็นผู้ที่ต้องรับผิดชอบต่อปัญหาที่เกิดขึ้น ด้วยการแสดงออกหรือการตอบสนองทางอารมณ์ เพื่อให้สถานการณ์ปัญหานั้นบรรเทาบางลง

ในการวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ ที่สร้างข้อคำถามขึ้นจากการปรับปรุงข้อคำถามจากแบบวัดการเผชิญปัญหา (The Ways of Coping Questionnaire: WCQ) ของ Folkman และ Lazarus (1988) มาปรับใช้

ในการวัดองค์ประกอบเกี่ยวกับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ โดยใช้วิธีการประเมินตนเองเกี่ยวกับวิธีการเผชิญปัญหาต่าง ๆ ซึ่งมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตราประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่า แสดงว่ามีวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์สูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

**5. การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา** หมายถึง กระบวนการคิดและการแสดงออกถึงความพยายามในการที่จะจัดการกับปัญหาหรือสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียด โดยมุ่งเน้นการจัดการกับสาเหตุของปัญหาโดยตรง มีการคิดวิเคราะห์วางแผนแก้ปัญหาอย่างเป็นขั้นตอน การนำประสบการณ์มาใช้ประกอบการพิจารณาเพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น และมีการแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคมที่เป็นประโยชน์ในการแก้ปัญหา รวมถึงการประเมินสถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้นให้เป็นที่ไปในทางบวก วัดได้จาก 4 องค์ประกอบ ได้แก่

5.1 การเผชิญหน้ากับปัญหา หมายถึง ความพยายามของนักศึกษาในการคิดหรือแสดงออกอย่างตรงไปตรงมา ในการเข้าใจสถานการณ์ที่เป็นจริง พร้อมทั้งจะต่อสู้เพื่อขจัดปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเอง

5.2 การวางแผนแก้ปัญหา หมายถึง ความพยายามของนักศึกษาในการเปลี่ยนแปลงสถานการณ์ปัญหานั้น ๆ ให้ดีขึ้น โดยการมองปัญหาอย่างเป็นขั้นตอน มีการวิเคราะห์ปัญหาและการนำประสบการณ์มาใช้เพื่อแก้ปัญหาให้ดีขึ้น

5.3 การแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคม หมายถึง ความพยายามของนักศึกษาในการแสวงหาสิ่งเกื้อหนุนจากแหล่งต่าง ๆ ทั้งการช่วยเหลือทางอารมณ์ และด้านข้อมูลที่เป็นประโยชน์ในการแก้ปัญหาจากบุคคลอื่นมาปรับเปลี่ยนความคิดของตนเอง เพื่อนำไปแก้ไขสถานการณ์ปัญหานั้นให้ดีขึ้น

5.4 การประเมินทางบวก หมายถึง ความพยายามของนักศึกษาในการแก้ปัญหาโดยการปรับเปลี่ยนการให้ความหมายที่ตนเองมีต่อสถานการณ์นั้น ๆ ใหม่ให้เป็นที่ไปในทางที่ดีหรือทางบวก โดยปราศจากการบิดเบือนความจริงที่เกิดขึ้น เพื่อพยายามทำให้ปัญหานั้นดีขึ้น

ในการวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ที่สร้างข้อคำถามขึ้นจากการปรับปรุงข้อคำถามจากแบบวัดการเผชิญปัญหา (The Ways of Coping Questionnaire: WCQ) ของ Folkman และ Lazarus (1988) มาปรับใช้ในการวัดองค์ประกอบเกี่ยวกับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ใช้วิธีการประเมินตนเองเกี่ยวกับวิธีการเผชิญปัญหาต่าง ๆ ซึ่งมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตราประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลย

ให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

**6. ความหวัง** หมายถึง กระบวนการทางความคิดความรู้สึกที่นักศึกษาับรู้ว่าตนสามารถจะบรรลุเป้าหมาย เป็นการคาดหมายที่จะบรรลุถึงสิ่งที่ดีในอนาคต การมีเป้าหมายในชีวิต การมีความตั้งใจ ซึ่งจะเป็นแรงจูงใจภายในของตนที่จะริเริ่มและสนับสนุนให้มีการกระทำเพื่อให้ไปถึงเป้าหมาย และการมีแนวทาง ซึ่งเป็นการคิดเพื่อหาทางใดทางหนึ่งหรือหลายทางที่จะนำไปยังเป้าหมายที่ปรารถนา ที่ช่วยให้นักศึกษามีแรงจูงใจที่จะดำเนินการเพื่อบรรลุเป้าหมาย และสามารถที่จะเผชิญกับปัญหาต่าง ๆ ได้

ในการวัดความหวังของการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบวัดความหวัง ที่สร้างข้อคำถามจากการปรับปรุงแบบวัดความหวัง (Adult Hope Scale: AHS) ของ Snyder และคนอื่น ๆ (1991) มาปรับใช้ในการวัดเกี่ยวกับความหวังของนักศึกษา โดยมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตราประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีความหวังสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

**7. การเห็นคุณค่าในตนเอง** หมายถึง การที่นักศึกษาพิจารณาคุณค่าที่มีอยู่ภายในตนเองในเชิงบวก จากการประเมินสิ่งที่ตนเองกระทำหรือสิ่งที่ตนเองเป็น โดยมองตนเองว่าเป็นคนที่มีความสำคัญ มีคุณค่า มีประโยชน์ มีความสามารถ และมีความสำเร็จ รวมถึงการได้รับการยอมรับนับถือจากบุคคลอื่นโดยประเมินจากการตอบสนองของบุคคลรอบข้าง ซึ่งบุคคลอื่นสามารถรับรู้ได้จากคำพูดและพฤติกรรมที่นักศึกษาแสดงออกมา

ในการวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองโดยปรับปรุงจากแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง (Coopersmith Self-Esteem Inventory: CSEI) ของ Coopersmith (1981) มาปรับใช้ในการวัดเกี่ยวกับการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษา โดยแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตราประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่าเป็นผู้ที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

**8. ความหมายในชีวิต** หมายถึง การที่นักศึกษาับรู้และตอบสนองต่อสถานการณ์ต่าง ๆ ที่ทำให้ตนเองมีกำลังใจดำรงชีวิตอยู่อย่างมั่นคง เป็นสิ่งเชื่อมโยงบุคคลให้สัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมรอบตัว กระทำกิจกรรมต่าง ๆ ในชีวิตอย่างมุ่งมั่นผ่านการมีทัศนคติต่อชีวิตที่เข้มแข็ง การมีจุดมุ่งหมายในชีวิต การค้นหาสิ่งที่ทำให้ชีวิตมีคุณค่าและมีความหมาย เพื่อให้สามารถดำรงชีวิตอยู่ต่อไปได้ด้วยการรับรู้และเข้าใจถึงความหมายของชีวิต

ในการวัดความหมายในชีวิตของการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบวัดความหมายในชีวิต ที่สร้างข้อคำถามจากการปรับปรุงแบบวัดความหมายในชีวิต (The Meaning in Life Questionnaire: MLQ) ของ Steger, Frazier, Oishi, และ Kaler (2006) มาปรับใช้ในการวัดเกี่ยวกับความหมายในชีวิตของนักศึกษา โดยมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตราประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีการรับรู้ความหมายในชีวิตสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

**9. การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย** หมายถึง การรับรู้ของนักศึกษาต่อการได้รับความรัก ความเอาใจใส่ การเห็นอกเห็นใจ การเห็นคุณค่า การได้รับคำแนะนำ การสะท้อนให้รับรู้ถึงการกระทำ และการได้รับความช่วยเหลือสนับสนุนจากกลุ่มเพื่อนและอาจารย์ผู้สอนในด้านต่าง ๆ วัดได้จาก 3 องค์ประกอบ ได้แก่

9.1 การสนับสนุนทางอารมณ์ ได้แก่ การได้รับความรัก ความเอาใจใส่ ความเข้าใจ ความเห็นอกเห็นใจ การปลอบโยนให้กำลังใจ และการรับฟังจากกลุ่มเพื่อนและอาจารย์ผู้สอน

9.2 การสนับสนุนข้อมูลข่าวสาร ได้แก่ การได้รับคำแนะนำ การเสนอแนะ หรือการให้ข้อมูลข่าวสารจากกลุ่มเพื่อนและอาจารย์ผู้สอน และการสะท้อนให้รับรู้ถึงการกระทำของนักศึกษา

9.3 การสนับสนุนวัตถุสิ่งของ ได้แก่ การได้รับความช่วยเหลือโดยตรงต่อความจำเป็นของนักศึกษาจากกลุ่มเพื่อนและอาจารย์ผู้สอน ในด้านการบริการและทรัพยากรต่าง ๆ อันได้แก่ การเงิน สิ่งของ รวมถึงการช่วยเหลือแบ่งเบาภาระหน้าที่ ซึ่งเป็นการให้บริการช่วยเหลือในรูปแบบของสิ่งที่จับต้องได้

ในการวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยที่สร้างข้อคำถามขึ้นตามแนวคิดการสนับสนุนทางสังคมของ Schaefer, Coyne, และ Lazarus (1981) ร่วมกับการสร้างข้อคำถามขึ้นจากการปรับปรุงแบบวัดการรับรู้การสนับสนุนทางสังคมของเด็ก (Social Support Questionnaire for Children: SSQC) ของ Gordon-Hollingsworth และคนอื่น ๆ (2016) มาปรับใช้ในการวัดองค์ประกอบเกี่ยวกับการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยของนักศึกษาในด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ การสนับสนุนข้อมูลข่าวสาร และการสนับสนุนวัตถุสิ่งของ โดยแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตราประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีการรับรู้การได้รับการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

## บทที่ 2

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาทางพฤติกรรมศาสตร์โดยใช้แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในและต่างประเทศ เพื่อศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียน และศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ โดยผู้วิจัยได้ทำการประมวลเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องตามลำดับ ดังนี้

1. พฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน
2. การเผชิญปัญหา
3. ความคิดสร้างสรรค์
4. จิตวิญญาณ
5. ความหวัง
6. ความหมายในชีวิต
7. การเห็นคุณค่าในตนเอง
8. การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย
9. การพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง
10. กรอบแนวคิดการวิจัย
11. สมมติฐานการวิจัย

#### พฤติกรรมปรับตัวในการเรียน

สภาพสังคมในปัจจุบันทำให้เด็กและเยาวชนต้องเผชิญกับปัญหาต่าง ๆ มากมาย นักศึกษาในมหาวิทยาลัยต้องเผชิญปัญหาหลากหลายที่ส่งผลให้เกิดความเครียดได้ ไม่ว่าจะเป็นปัญหาด้านการเรียน ปัญหาด้านการเงิน ด้านความสัมพันธ์ทางสังคม และปัญหาการปรับตัว ตลอดจนปัญหาสภาพแวดล้อมในมหาวิทยาลัย ดังนั้น พฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนจึงเป็นปัจจัยสำคัญที่ผู้เรียนจะใช้ในการปรับตนเองเมื่อต้องเผชิญกับปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น จนสามารถผ่านพ้นปัญหาและอุปสรรคเหล่านั้นไปได้ และเพื่อให้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนของการวิจัยในครั้งนี้ จึงควรทำความเข้าใจในความรู้ที่เกี่ยวกับแนวคิดทฤษฎี ความหมาย การวัด และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการปรับตัวในการเรียน โดยมีรายละเอียดดังนี้

### ความหมายของพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน

การปรับตัว (Adjustment) มีจุดเริ่มต้นมาจากทฤษฎีวิวัฒนาการของ ชาร์ล ดาร์วิน (Charles Darwin) ซึ่งการปรับตัวในความหมายทางชีววิทยาคือคำว่า “Adaptation” โดยเชื่อว่าสิ่งมีชีวิตที่สามารถปรับตัวให้เข้ากับสภาพแวดล้อมได้เท่านั้นที่จะสามารถดำรงชีวิตอยู่ได้ ต่อมา นักจิตวิทยาได้ยืมแนวคิดการปรับตัวนี้มาใช้ โดยการปรับตัวในความหมายทางจิตวิทยาคือคำว่า “Adjustment” เพื่อนำแนวคิดการปรับตัวมาทำการศึกษาและทำความเข้าใจพฤติกรรมของมนุษย์ ลาซารัส (Lazarus) ได้กล่าวถึงการปรับตัวในแง่จิตวิทยาว่า เป็นการศึกษาพฤติกรรมมนุษย์ มนุษย์ต่างมีการปรับพฤติกรรมของตนเอง เพื่อให้สอดคล้องกับความต้องการของตนเองและสภาพแวดล้อมทางสังคม (Lazarus, 1969, pp. 17-18) ในการศึกษาเกี่ยวกับการปรับตัวของบุคคล ได้มีผู้อธิบายและให้ความหมายของการปรับตัวไว้หลากหลาย อาทิเช่น อรพินทร์ ชูชม และ อัจฉรา สุขารมณ (2535, น. 11) ได้ให้ความหมายของการปรับตัวไว้ว่า การปรับตัว หมายถึง การปรับและเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคลให้เกิดความสอดคล้องกลมกลืนเข้ากับสภาพแวดล้อมและความต้องการของตนเอง สำหรับนักจิตวิทยาในต่างประเทศ เช่น Coleman (1981, p. 109) กล่าวว่า การปรับตัว หมายถึง ผลของความพยายามของบุคคลที่พยายามปรับสภาพปัญหาที่เกิดขึ้นกับตัวเอง ไม่ว่าจะ เป็นปัญหาด้านบุคลิกภาพ ด้านความต้องการ หรือด้านอารมณ์ เพื่อให้เกิดความเหมาะสมกับสภาพแวดล้อม จนบุคคลนั้นสามารถดำรงอยู่ได้ในสภาพแวดล้อมนั้นได้อย่างมีความสุข นอกจากนี้ Haber และ Runyon (1984, pp. 4-10) ได้อธิบายและให้คำจำกัดความของการปรับตัวไว้ว่า เป็นกระบวนการที่บุคคลพยายามลดภาวะความเครียด โดยการแสวงหาวิถีทางที่จะตอบสนองความต้องการของตนเอง ไม่ว่าจะ เป็นความต้องการทางกายหรือจิตใจ โดยบุคคลจะต้องปรับพฤติกรรมของตนเองให้เข้ากับสภาพแวดล้อมต่าง ๆ นั้น การปรับตัวของบุคคลเป็นกระบวนการที่ซับซ้อน ดังนั้นในการที่จะศึกษาและวิเคราะห์พฤติกรรมของแต่ละบุคคลจะต้องประกอบไปด้วยกระบวนการของการปรับตัวที่เกิดขึ้นตามลำดับขั้น ดังนี้

ขั้นที่ 1 เมื่อบุคคลมีความต้องการ จะเกิดแรงขับที่ผลักดันให้บุคคลแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ เพื่อนำไปสู่เป้าหมายและความต้องการตามที่ตนตั้งไว้

ขั้นที่ 2 เมื่อบุคคลพบเจอกับปัญหาหรืออุปสรรค บุคคลนั้นก็พยายามแก้ปัญหา และหากไม่สามารถแก้ปัญหาได้สำเร็จ บุคคลนั้นจะเกิดความคับข้องใจขึ้น และจะพยายามที่จะแสวงหาวิธีการต่าง ๆ เพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นและพยายามไปให้ถึงเป้าหมายที่ตั้งไว้

ขั้นที่ 3 บุคคลจะใช้ความพยายามต่าง ๆ เพื่อไปให้ถึงเป้าหมาย บางคนใช้ความพยายามอยู่ในช่วงระยะเวลาสั้น ๆ บางคนอาจใช้ระยะเวลานาน และบางคนสามารถใช้วิธีแก้ปัญหาได้อย่างเหมาะสม ก็จะสามารถไปสู่เป้าหมายและสามารถปรับตัวได้อย่างเหมาะสม หากบุคคลไม่สามารถแก้ปัญหาหรือหาหนทางไปสู่เป้าหมายได้ ก็อาจแสดงพฤติกรรมการปรับตัวต่าง ๆ ที่ไม่เหมาะสม เช่น การหลีกเลี่ยงสถานการณ์นั้น หรือการแสวงหาเป้าหมายใหม่ ตามแต่วิธีการปรับตัวของแต่ละบุคคล

จากการศึกษาความหมายของการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาในบริบทของไทย พบว่า มีผู้อธิบายและให้ความหมายของการปรับตัวในการเรียนไว้หลากหลาย โดยส่วนใหญ่เน้นความหมายของการปรับตัวในการเรียนจะครอบคลุมถึงลักษณะของการปรับตนเองและการปรับตัวทางสังคมของผู้เรียน โดยผู้เรียนที่มีการปรับตัวดีจะเป็นผู้ที่มีความเข้าใจในตนเอง พร้อมทั้งจะเผชิญกับสถานการณ์ทั้งปัจจุบันและอนาคต มีความรู้สึกนึกคิดและมีพฤติกรรมที่แสดงออกมาอย่างเหมาะสม และสามารถปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมและบุคคลที่อยู่รอบข้างได้ ในการอธิบายและให้ความหมายของการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษา อาทิเช่น กันต์กนิษฐ์ เกษมพงษ์ทองดี (2546, น. 17) ได้กล่าวว่า การปรับตัวในการเรียน หมายถึง การที่ผู้เรียนเรียนรู้เกี่ยวกับตนเอง ยอมรับและจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเองในสภาพแวดล้อมหรือสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสม โดยปรากฏออกมาเป็นความรู้สึกนึกคิดหรือพฤติกรรมที่สอดคล้องกับสภาพแวดล้อมและความต้องการของตนเอง เพื่อให้เกิดความสัมพันธ์อันดีระหว่างบุคคลและสามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข ปราศจากความคับข้องใจ สอดคล้องกับ ธาราวดี อธิมาทรานนท์ (2548, น. 6) ที่ได้ให้ความหมายไปในแนวทางเดียวกันว่า การปรับตัวในการเรียน เป็นความสามารถของผู้เรียนในการเรียนรู้เกี่ยวกับตนเอง ยอมรับและจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเองในขณะที่กำลังศึกษาได้อย่างเหมาะสม โดยผู้เรียนจะมีความรู้สึกนึกคิดหรือพฤติกรรมที่เหมาะสมกับสภาพแวดล้อมและความต้องการของตนเอง เพื่อให้เกิดความสัมพันธ์อันดีระหว่างผู้เรียนกับบุคคลรอบข้าง รวมถึงสามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข ปราศจากความคับข้องใจ และ นิรมล สุวรรณโคตร (2553, น. 8) ได้นิยามความหมายของการปรับตัวในการเรียนว่า เป็นการแสดงออกของผู้เรียนในการพยายามที่จะปฏิบัติตนเองให้เข้ากับสภาพแวดล้อมและสถานการณ์ต่าง ๆ เพื่อรักษาความสมดุลของชีวิต เป็นผลให้เกิดความสุขกายสบายใจ ประสบความสำเร็จในการเรียนและการใช้ชีวิตเป็นนักศึกษา

จากการศึกษาลักษณะแนวคิดของการปรับตัวและการปรับตัวในการเรียน ผู้วิจัยได้ให้ความหมายของพฤติกรรมปรับตัวในการเรียน หมายถึง การที่นักศึกษาเรียนรู้เกี่ยวกับตนเอง ยอมรับและพยายามจัดการความเครียดหรือปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเอง ในสภาพแวดล้อมหรือสถานการณ์ต่าง ๆ เกี่ยวกับการเรียน โดยการแสดงออกทางพฤติกรรมที่เหมาะสม เพื่อตอบสนองความต้องการของตนเองและให้สอดคล้องกับสภาพแวดล้อมและสถานการณ์ต่าง ๆ ในสังคมมหาวิทยาลัย เพื่อรักษาความสมดุลของชีวิตและดำรงอยู่ในสังคมอย่างมีความสุข ประสบความสำเร็จในการเรียนและการใช้ชีวิตในรั้วมหาวิทยาลัย

### การวัดพฤติกรรมปรับตัวในการเรียน

การปรับตัวเป็นกระบวนการตอบสนองความต้องการทางด้านร่างกาย อารมณ์ จิตใจ และสังคม เมื่อมีสิ่งเร้าไม่ว่าจะมาจากภายในหรือภายนอกร่างกายมากระตุ้นให้บุคคลเกิดการเปลี่ยนแปลงเพื่อลดความตึงเครียด ซึ่งการปรับตัวของแต่ละบุคคลมีได้ทั้งทางบวกและทางลบ และจะมีความแตกต่างกันตามการรับรู้ ความเชื่อ และวิธีการจัดการต่อสถานการณ์หรือปัญหาที่เกิดขึ้นนั้น ในการวัดการปรับตัวของบุคคลนั้นมีทั้งแบบวัดทั่วไปและแบบวัดที่เฉพาะเจาะจงกับกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษา และมีทั้งแบบวัดการปรับตัวของผู้ป่วยและแบบวัดการปรับตัวของบุคคลปกติทั่วไป โดยมีนักวิชาการหลายท่านได้แบ่งองค์ประกอบในการวัดการปรับตัวไว้แตกต่างกัน ดังนี้

สำหรับ Roy และ Andrews (1999) กล่าวว่า การปรับตัวของบุคคลสามารถแสดงออกมาเป็นพฤติกรรม 4 ด้าน ได้แก่ 1) การปรับตัวตามความต้องการด้านร่างกาย (Physiological Needs) เพื่อตอบสนองความมั่นคงด้านร่างกาย (Physiologic Integrity) โดยพิจารณาจากการตอบสนองความต้องการขั้นพื้นฐานของมนุษย์ (Basic Need) 2) การปรับตัวด้านอัตมโนทัศน์ (Self-Concept) เพื่อตอบสนองความมั่นคงด้านจิตใจ (Psychic Integrity) ทำให้เกิดความภาคภูมิใจในความสามารถของตนเอง มีความเชื่อมั่นและเห็นคุณค่าของตนเองมากขึ้น 3) การปรับตัวตามบทบาทหน้าที่ (Role Function) เป็นการแสดงบทบาทหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายให้เหมาะสม เพื่อตอบสนองความต้องการด้านความมั่นคงหรือการได้รับการยอมรับในสังคม (Social Integrity) และ 4) การปรับตัวด้านการพึ่งพาหว่ากัน (Interdependence) พฤติกรรมด้านความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลอื่น เป็นการตอบสนองความต้องการพื้นฐานของบุคคลเพื่อคงไว้ซึ่งความมั่นคงหรือการได้รับการยอมรับจากสังคม ก่อให้เกิดความมั่นคงทางจิตใจและสังคม

นอกจากนี้ Baker และ Siryk (1984) ได้แบ่งองค์ประกอบของการปรับตัวในระดับอุดมศึกษาเป็น 4 ด้าน ได้แก่ 1) การปรับตัวด้านการเรียนหรือด้านวิชาการ เป็นการปรับตัวที่มีความเกี่ยวข้องกับความต้องการและประสบการณ์ในการเรียนของผู้เรียน การมีเป้าหมาย มีความเอาใจใส่ต่อการเรียน มีความตั้งใจในการศึกษาให้สำเร็จ และมีความพึงพอใจและยอมรับสภาพแวดล้อมในการเรียน 2) การปรับตัวด้านอารมณ์ส่วนตัว เป็นการปรับตัวที่มีความเกี่ยวข้องกับความรู้สึกต่อสภาวะภายในร่างกายและจิตใจของตนเอง เช่น ปวดศีรษะและนอนไม่หลับบ่อย ๆ 3) การปรับตัวด้านสังคม เป็นการปรับตัวที่เกี่ยวข้องกับความต้องการของบุคคลที่มีต่อสังคมและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลอื่น เพื่อการเป็นสมาชิกที่ดีของกลุ่ม และสามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้ และ 4) การปรับตัวด้านสถานศึกษา เป็นการปรับตัวที่มีความเกี่ยวข้องกับความรู้สึกทั่วไปและความรู้สึกเฉพาะเจาะจงของผู้เรียนที่มีต่อสถานศึกษาและการใช้ชีวิตในสถานศึกษา เป็นความมุ่งมั่นในเป้าหมายการศึกษา ความผูกพันของผู้เรียนกับสถานศึกษา ความรู้สึกพึงพอใจต่อการเรียนการสอนในสถานศึกษา และความสามารถในการปรับตัวเข้ากับบรรยากาศของสถานศึกษาในทุกด้าน

การปรับตัวนั้นมักจะมีเป้าหมายในการวัดการปรับตัวที่มีองค์ประกอบแตกต่างกันออกไป เช่น ต้องการศึกษาการปรับตัวทางอารมณ์ และการปรับตัวทางสังคม เพราะเชื่อว่าสาเหตุใดก็ตามที่มีผลต่อจิตใจย่อมมีผลต่อสังคมด้วย บุคคลจึงต้องปรับตัวเพื่อรักษาสมดุลของร่างกาย จิตใจ และสังคม โดยในงานวิจัยมักจะวัดภาวะของจิตใจและอารมณ์ตามสถานการณ์ทั้งบวกและลบ และการวัดการดำรงความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ไม่ว่าจะเป็นทักษะทางสังคม และความสัมพันธ์กับบุคคลในครอบครัว โรงเรียนหรือชุมชน และยังมีการศึกษาเกี่ยวกับการปรับตัวในการใช้ชีวิตที่ครอบคลุมถึงการปรับตัวเกี่ยวกับตนเอง อารมณ์ การเรียน สังคม และที่พักอาศัย และการวัดหรือประเมินการปรับตัวของบุคคลสามารถทำได้หลายวิธี ไม่ว่าจะเป็นการสังเกต พฤติกรรมการปรับตัวเพื่อประเมินความสามารถในการเข้ากับบุคคลอื่นหรือสิ่งแวดล้อม แบบสำรวจปัญหาต่าง ๆ ของบุคคล เช่น ด้านครอบครัว โรงเรียน และสังคม รวมถึงแบบวัดการรายงานพฤติกรรมปรับตัวของตนเอง เพื่อให้บุคคลรายงานเกี่ยวกับการปรับตัวในสถานการณ์ต่าง ๆ โดยการใช้แบบสอบถาม ซึ่งวิธีการนี้เป็นที่นิยมใช้กันมากในปัจจุบัน และจากการศึกษา งานวิจัยที่ผ่านมาเกี่ยวกับการปรับตัวที่นำมาใช้กับการเรียนของเยาวชนที่เป็นนักเรียนนักศึกษาพบว่า แบบวัดที่มีการนำมาปรับใช้ในการศึกษาเกี่ยวกับการปรับตัวในการเรียน อาทิเช่น แบบสำรวจปัญหาการปรับตัวของมูนีย์ (The Mooney Problem Checklist Adjustment) (Mooney & Gordon, 1950) แบบทดสอบบุคลิกภาพด้านการปรับตัว (The California Test of Personality:

Intermediate Form) (Thorpe. 1955) แบบวัดรายงานตนเองเกี่ยวกับการปรับตัวในสังคม (The Social Adjustment Scale-Self Report: SAS-SR) (Weissman, 1999) โดยเฉพาะอย่างยิ่งแบบประเมินการปรับตัวในมหาวิทยาลัย (The Student Adaptation to College Questionnaire: SACQ) ของ Baker และ Siryk (1984) ที่มีผู้นิยมนำมาใช้อย่างแพร่หลาย โดยแบบวัดดังกล่าวมีลักษณะเป็นแบบประเมินการรายงานตนเอง และเป็นแบบมาตราประมาณค่า 9 ระดับ รวมจำนวน 67 ข้อ ที่วัดองค์ประกอบของการปรับตัว 4 ด้าน ได้แก่ ด้านการเรียนหรือด้านวิชาการ ด้านอารมณ์ส่วนตัว ด้านสังคม และด้านสถานศึกษา

สำหรับการศึกษาเกี่ยวกับการปรับตัวในการเรียนของนักเรียนและนักศึกษาในประเทศไทย จากการประมวลเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่า มีการวัดองค์ประกอบของการปรับตัวที่หลากหลาย ทั้งการนำแบบวัดของนักวิชาการต่างประเทศและการพัฒนาแบบวัดการปรับตัวในการเรียนโดยการนำแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการปรับตัวมาปรับใช้ให้ครอบคลุมเป้าหมายและวัตถุประสงค์ที่ต้องการศึกษา อาทิเช่น ศิริวรรณ ทวีวัฒนปรีชา (2549) ได้สร้างแบบวัดการปรับตัวในสังคมของนิสิต คณะเภสัชศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ตามแนวคิดการปรับตัวในสังคมของ Weissman (1999) ที่ประกอบด้วยข้อคำถามแบบเลือกตอบ จำนวน 54 ข้อ มีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า 6 ระดับ ครอบคลุมองค์ประกอบของการปรับตัวในสังคมของนิสิต 5 ด้าน คือ ด้านการทำหน้าที่ที่ทำงาน ด้านการเรียน ด้านกิจกรรมยามว่างในสังคม ด้านความสัมพันธ์กับสมาชิกในครอบครัวและเพื่อน และด้านการเงิน มีค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดทั้งหมดเท่ากับ .78 ต่อมา นิรมล สุวรรณโคตร (2553) ได้พัฒนาแบบวัดการปรับตัวของนิสิตระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยนเรศวร โดยมีลักษณะของแบบวัดเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ เป็นข้อคำถามที่วัดการปรับตัวใน 5 ด้าน รวมจำนวน 52 ข้อ ประกอบด้วย ด้านการเรียน จำนวน 12 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกรายข้อ (r) อยู่ระหว่าง .36 ถึง .74 และมีค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามเท่ากับ .86 ด้านผู้สอน จำนวน 10 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกรายข้อ (r) อยู่ระหว่าง .37 ถึง .69 และมีค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามเท่ากับ .85 ด้านกลุ่มเพื่อน มีจำนวน 13 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกรายข้อ (r) อยู่ระหว่าง .25 ถึง .78 และมีค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามเท่ากับ .84 ด้านสภาพแวดล้อม จำนวน 8 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกรายข้อ (r) อยู่ระหว่าง .30 ถึง .75 และมีค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามเท่ากับ .87 และด้านกิจกรรม มีจำนวน 9 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกรายข้อ (r) อยู่ระหว่าง .40 ถึง .72 และมีค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามเท่ากับ .84 รวมถึงนิลญา อภรณ์กุล (2557) ก็ได้พัฒนาแบบวัดการปรับตัวของนักศึกษาแพทย์ชั้นปีที่ 1 คณะแพทยศาสตร์แห่งหนึ่งในประเทศไทย ด้วยแบบสำรวจปัญหาการปรับตัว 10 ด้าน ตามแนวคิดของ

Mooney และ Gordon (1950) โดยแบบวัดการปรับตัวที่พัฒนาขึ้นนี้มีข้อคำถามจำนวนรวมทั้งสิ้น 127 ข้อ และมีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ที่วัดการปรับตัวในด้านสุขภาพและ พัฒนาการด้านร่างกาย ด้านการเงินสภาพการเป็นอยู่และการงาน ด้านกิจกรรมทางสังคมและ นันทนาการ ด้านความสัมพันธ์ทางสังคม ด้านการปรับตัวทางอารมณ์และส่วนตัว ด้านการปรับตัว ทางเพศ ด้านบ้านและครอบครัว ด้านศีลธรรมจรรยาและศาสนา ด้านการเรียน และด้านหลักสูตร และการสอน ซึ่งมีค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดทั้งหมดตั้งแต่ .63 - .93

นอกจากนี้ นันทพร กุลชนะธรา (2560) ได้พัฒนาแบบวัดการปรับตัวของนิสิต นักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและ ปริมณฑล จากแบบวัดการปรับตัวของนักศึกษา (The Student Adaptation to College Questionnaire: SACQ) ของ Baker, McNeil, และ Siryk (1985) โดยปรับให้มีความสอดคล้องกับ บริบทของงานวิจัย ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 18 ข้อ และมีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณ ค่า 5 ระดับ จากไม่จริงเลย จนถึง จริงที่สุด ที่วัดองค์ประกอบของการปรับตัวใน 4 ด้าน ได้แก่ 1) การปรับตัวด้านการเรียน 2) การปรับตัวด้านอารมณ์ส่วนตัว 3) การปรับตัวด้านสังคม และ 4) การ ปรับตัวด้านสถานศึกษา ซึ่งมีค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดทั้งหมดเท่ากับ .87

จากการศึกษางานวิจัยที่ผ่านมาได้ชี้ให้เห็นว่า การวัดการปรับตัวในกลุ่มตัวอย่างที่เป็น นักศึกษา นักวิจัยหลายท่านได้พัฒนาเครื่องมือที่มุ่งวัดองค์ประกอบของการปรับตัวของ นักศึกษาในหลายด้าน โดยด้านที่นิยมนำมาใช้วัดการปรับตัวของนักศึกษามี 4 ด้านหลัก ๆ ได้แก่ ด้านการเรียนหรือด้านวิชาการ ด้านอารมณ์ส่วนตัว ด้านสังคม และด้านสถานศึกษา สำหรับการ วิจัยครั้งนี้ ในการวัดพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบวัดพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนที่สร้างข้อคำถามขึ้นจากการปรับปรุงแบบ วัดการปรับตัว (The Student Adaptation to College Questionnaire: SACQ) ของ Baker และ Siryk (1984) ซึ่งเป็นแบบวัดที่มีความน่าเชื่อถือและมีความเหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่างที่ต้องการ ศึกษา และผู้วิจัยได้ทำการปรับปรุงแบบวัดให้มีความสอดคล้องกับบริบทที่ศึกษาและปรับใช้ใ นการวัดองค์ประกอบเกี่ยวกับพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนของนักศึกษา โดยแบ่งออกเป็น 4 ด้าน ดังนี้

1. การปรับตัวด้านวิชาการ หมายถึง การที่นักศึกษาสามารถจัดการเป้าหมาย และงานทางการเรียนที่ต้องทำอันจะนำไปสู่ความสำเร็จในการเรียน เป็นความพยายามในการเข้า เรียนและความสามารถในการติดตามการเรียนในแต่ละวันได้ทันเวลา มีความมุ่งมั่นตั้งใจเรียนและ ทำงานที่ได้รับมอบหมายอย่างเต็มความสามารถและส่งตามกำหนดเวลา มีการเตรียมพร้อมใน

การเรียนรู้เพื่อให้ได้ผลการเรียนที่ดี และเมื่อไม่เข้าใจในเนื้อหาที่เรียนก็พยายามซักถามข้อสงสัยกับอาจารย์ผู้สอน

2. การปรับตัวด้านอารมณ์ส่วนตัว หมายถึง การที่นักศึกษาสามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองเพื่อลดหรือบรรเทาความเครียดหรือความวิตกกังวล ความท้อแท้ และความขัดแย้งในใจ ตลอดจนสามารถแสดงอารมณ์ได้อย่างเหมาะสมกับสถานการณ์ สามารถตัดสินใจในเรื่องต่าง ๆ ได้ด้วยตนเอง และยอมรับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นได้ เพื่อให้จิตใจและอารมณ์อยู่ในภาวะที่สุขสบายมากที่สุด

3. การปรับตัวด้านสังคม หมายถึง การที่นักศึกษาสามารถอยู่ร่วมกับกลุ่มเพื่อน อาจารย์ผู้สอนและผู้อื่นในมหาวิทยาลัยได้อย่างมีความสุข เป็นความสามารถในการเข้ากับเพื่อนร่วมชั้นเรียน การให้คำแนะนำช่วยเหลือและให้ความร่วมมือในการทำงานกับเพื่อนด้วยความเต็มใจ รวมถึงการมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมต่าง ๆ ที่ทางมหาวิทยาลัยจัดขึ้น โดยนักศึกษาต้องปรับตัวพฤติกรรมและความต้องการของตนเองด้วยการแสดงออกอย่างเหมาะสม และสามารถปฏิบัติตัวให้เข้ากับผู้อื่นได้ เพื่อให้เกิดความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างบุคคลที่อยู่ร่วมกันในสังคม

4. การปรับตัวด้านสถานศึกษา หมายถึง การที่นักศึกษามีการแสดงออกถึงการยอมรับและปฏิบัติตามเงื่อนไขของหลักสูตรหรือมหาวิทยาลัยกำหนดด้วยความเต็มใจ สามารถเข้ากับสภาพแวดล้อมในการเรียนการสอนของมหาวิทยาลัยได้ การยอมรับและการปฏิบัติตามอยู่ในกฎระเบียบเงื่อนไขและข้อกำหนดต่าง ๆ ของมหาวิทยาลัยด้วยความเต็มใจ ตลอดจนการใช้ห้องปฏิบัติการคอมพิวเตอร์เพื่อพัฒนาทักษะการเรียนรู้ และการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศของมหาวิทยาลัยเพื่อศึกษาเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่ อันจะส่งเสริมและเอื้ออำนวยต่อการปรับตัวและการใช้ชีวิตของนักศึกษา

ทั้งนี้ แบบวัดพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่พัฒนาขึ้นมีข้อคำถามจำนวนทั้งหมด 19 ข้อ มีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตราประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่เคยเลยให้ 1 คะแนน จนถึงบ่อยมากให้ 6 คะแนน โดยนักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

### งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาในระดับอุดมศึกษานับได้ว่าเป็นการศึกษาที่ผู้เรียนอยู่ในวัยที่จะพัฒนาไปสู่ วัยผู้ใหญ่ ในความเห็นของ Hurlock (1974) ถือว่าพัฒนาการอยู่ในช่วงของวัยรุ่นตอนปลายที่มี อายุระหว่าง 17-21 ปี เป็นช่วงหัวเลี้ยวหัวต่อที่สำคัญช่วงหนึ่งของการปรับตัว เป็นวัยแห่งการเปลี่ยนแปลงและต้องปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงหลายด้าน ทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา โดยวัยนี้เป็นวัยที่กำลังเจริญเติบโต มีการเปลี่ยนแปลงทางร่างกายที่เป็นหนุ่มสาว มีการเปลี่ยนแปลงทางความคิด อารมณ์ และสังคม ที่ต้องพัฒนาตนให้เป็นวัยผู้ใหญ่ในด้านต่าง ๆ มากมาย อาทิเช่น การพัฒนาความรับผิดชอบในตนเอง การพัฒนาความคิดความรู้สึกทางจิตใจที่เป็นอิสระ การพัฒนาความสัมพันธ์ทางสังคมในลักษณะผู้ใหญ่กับเพื่อนทั้งเพศเดียวกันและเพื่อนต่างเพศมากกว่าครอบครัว ตลอดจนการเรียนรู้บทบาทและหน้าที่ของตนในสังคม

นอกจากแนวคิดเกี่ยวกับพัฒนาการของวัยรุ่นแล้ว พฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน ของนักศึกษายังมีความสัมพันธ์กับลักษณะการปรับตัวในการเรียนด้วย โดยในเบื้องต้นการที่ ผู้เรียนจะประสบความสำเร็จในการเรียน จะต้องอาศัยความเพียรพยายาม มีความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียน มีเจตคติที่ดีต่อการเรียน และไม่ย่อท้อต่ออุปสรรคปัญหา โดย ประธาน วัฒนวาณิชย์ (2543) กล่าวว่า การเรียนของนักศึกษาให้ได้ผลดีนั้นควรมีลักษณะดังนี้ 1) ความอยากที่จะเรียน (Motivation) เป็นการทำให้มีความศรัทธาที่อยากจะทำเรียน ซึ่งนับว่าเป็นสิ่งสำคัญอันดับแรกที่จะ กระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความอยากเรียน โดยควรกระตุ้นตนเองให้เกิดความสนใจที่อยากจะทำเรียน 2) การตอบสนองต่อการเรียน (Reaction) การประสบความสำเร็จในการเรียนย่อมขึ้นอยู่กับความ พร้อมของผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยผู้เรียนจะต้องมีความพร้อมในการที่จะเรียน และมีเป้าหมายหรือ จุดมุ่งหมายในการเรียนอย่างชัดเจน 3) การมีสมาธิในการเรียน (Concentration) การเรียนที่มี ประสิทธิภาพต้องอาศัยความตั้งใจจดจ่ออยู่กับการเรียน ผู้เรียนต้องสนใจในการเรียนวิชานั้น ๆ และต้องขจัดสิ่งที่จะมารบกวนสมาธิในการเรียน ไม่ว่าจะเป็นความหิวหรือเสียงรบกวนให้หมดไป เมื่อเกิดข้อสงสัยในขณะฟังคำบรรยายก็ควรรีบจดไว้ เพื่อไม่ให้ข้อสงสัยนั้นรบกวนสมาธิในการ เรียน 4) การจัดลำดับเรื่องที่เรียน (Organization) ผู้เรียนจะต้องจัดลำดับเกี่ยวกับเนื้อหาที่เรียนให้ เป็นหมวดหมู่ก่อนหลัง เพื่อมิให้สับสนจนเรียนไม่เข้าใจ อันจะนำไปสู่ความเบื่อหน่ายและไม่อยาก เรียน 5) ความเข้าใจ (Comprehension) ผู้เรียนจะต้องเข้าใจวัตถุประสงค์ของเรื่องที่เรียน สามารถ จับประเด็นสำคัญของเรื่องที่เรียน และมีเทคนิคในการสร้างความเข้าใจในการเรียนร่วมด้วย เช่น การศึกษาเนื้อหาที่จะเรียนล่วงหน้า การซักถามเมื่อเกิดความสงสัยหรือไม่เข้าใจ และ 6) การ

ทบทวน (Repetition) ผู้เรียนควรหมั่นทบทวนบทเรียนเพื่อเป็นการย้ำไม่ให้ลืมเนื้อหาเรื่องที่กำลังเรียน โดยอาจจะใช้วิธีการจดบันทึกหรือทำโน้ตย่อเนื้อหาที่เรียน

นอกจากนี้ ในการที่จะเรียนให้สำเร็จนั้นต้องอาศัยการปฏิบัติตัวของผู้เรียนทั้งในและนอกห้องเรียน (กาญจนา ศรีวรกุล, 2548; ดวงแข วิทยาสุนทรวงศ์, 2541) กล่าวคือ การปฏิบัติตัวในห้องเรียน ผู้เรียนควรให้ความสนใจในขณะที่อาจารย์สอน เมื่อเกิดความสงสัยหรือไม่เข้าใจในเนื้อหาควรยกมือซักถาม และควรมีการจดบันทึกเนื้อหาที่เรียนตามความเข้าใจของผู้เรียนเอง ส่วนการปฏิบัติตัวนอกห้องเรียน ผู้เรียนควรมีความขยันในการทำงานตามที่ได้รับมอบหมายจากอาจารย์ผู้สอน หมั่นทบทวนบทเรียนและมีการเตรียมการเรียนล่วงหน้า นอกจากนี้ปัจจัยสำคัญอีกประการหนึ่งที่ทำให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการศึกษานั้นคือ ผู้เรียนต้องมีความเข้าใจในตนเอง มีการพัฒนาศักยภาพแห่งตน ที่จะทำให้มีความเชื่อมั่นในตนเอง มีความอดทน รู้จักบทบาทหน้าที่ รับผิดชอบต่อตนเอง และสามารถปรับตัวเข้ากับผู้อื่นได้ (Hurlock, 1987; Rogers, 1974) สอดคล้องกับองค์ประกอบที่แสดงว่าบุคคลสามารถปรับตัวได้ดีของ Lazarus (1969) ที่ควรมีลักษณะดังนี้ 1) เป็นบุคคลที่มีความคิดเชิงวิเคราะห์ (Analytical Thinking) มีการวางแผนและมีความสุขในการคิดแก้ปัญหา 2) มีทักษะทางสังคม (Socialibility) สามารถเข้ากับบุคคลอื่นได้ดี 3) มีความมั่นคงทางอารมณ์ (Emotional Stability) ไม่ปล่อยอารมณ์ไปกับความกลัวหรือความวิตกกังวลจนเกินไป ผ่อนคลายความเครียดและมองชีวิตตามสภาพความเป็นจริง 4) มีความเชื่อมั่น (Confidence) เห็นคุณค่าในการตัดสินใจของตนเอง พร้อมทั้งจะเผชิญกับปัจจุบันและอนาคต สามารถปรับตัวได้ดีกับสถานการณ์ใหม่ ๆ หรือแม้กระทั่งสถานการณ์ที่ยากลำบาก 5) มีความสัมพันธ์ส่วนบุคคล (Personal Relations) กล่าวคือ การเป็นบุคคลที่มีความอดทน มองโลกในแง่ดี และวิพากษ์วิจารณ์บุคคลอื่นในขอบเขตที่เหมาะสม และ 6) มีความพึงพอใจในครอบครัว (Home Satisfaction) เป็นการมีสัมพันธภาพในครอบครัวที่ดี มีความเข้าใจและพึงพอใจในสภาพครอบครัว และได้รับการยกย่องจากครอบครัว

นอกจากนี้ นิภา นิธยานน (2530) ยังได้กล่าวถึงปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการกำหนดแนวทางพฤติกรรมปรับตัวอันเป็นรากฐานบุคลิกภาพของบุคคล ที่เชื่อมโยงสัมพันธ์กันตลอดชีวิต 3 ประการ ดังนี้

1. อิทธิพลพื้นฐานทางกายภาพในเชิงชีววิทยา โดยอิทธิพลของพันธุกรรม จะเป็นตัวกำหนดลักษณะต่าง ๆ ที่ทำให้เกิดโครงสร้างทางกายภาพและการทำหน้าที่ทางสรีระวิทยาภายในตัวของบุคคล เช่น การทำงานของระบบประสาทและต่อมไร้ท่อ รูปร่างหน้าตา และพัฒนาการ ซึ่งเป็นตัวจำกัดความสามารถในด้านต่าง ๆ ของบุคคล เช่น แรงขับ ศักยภาพในการ

เรียนรู้อารมณ์ และการเคลื่อนไหว และสิ่งนี้ยังมีอิทธิพลที่ทำให้บุคคลมีการปรับตัวต่อสภาพปัญหาแตกต่างกัน

2. อิทธิพลของสภาพแวดล้อม เป็นลักษณะทางสภาพแวดล้อมที่ทำให้บุคคลปรับตัวและแสดงพฤติกรรมแตกต่างกัน เพื่อตอบสนองความต้องการหรือแรงขับภายในของบุคคล รวมถึงวัฒนธรรมในสังคมอันเป็นรากฐานของบุคลิกภาพทั้งในด้านความรู้สึกนึกคิด การกระทำ ความเชื่อ ศีลธรรมจรรยา มารยาท และกฎระเบียบต่าง ๆ ในสังคม ซึ่งมีครอบครัวเป็นพื้นฐานและมีอิทธิพลต่อการปลูกฝังลักษณะนิสัยและบุคลิกภาพ ร่วมกับสถาบันทางสังคมอื่น ๆ เช่น ชุมชน วัด และโรงเรียน ที่เป็นตัวแทนสำคัญในการขัดเกลาทางสังคม อันเป็นส่วนกำหนดระเบียบแบบแผนการประพฤติปฏิบัติที่บุคคลในสังคมนั้นยอมรับ

3. อิทธิพลของสภาวะความเป็น “ตน” ซึ่งเป็นอิทธิพลของความรู้สึกลึกและความเข้าใจเกี่ยวกับตนเอง ได้แก่ แบบแผนชีวิต ลักษณะนิสัย ความสนใจ ค่านิยม รวมถึงความเข้าใจเกี่ยวกับตนเอง ซึ่งบุคคลจะเรียนรู้และประเมินคุณค่าของตนเองจากการได้เกี่ยวข้องกับสังคมนั้น และจากการยอมรับจากกลุ่มบุคคลต่าง ๆ ที่อยู่ในสังคม ซึ่งบุคคลจะประเมินตนเองจากเจตคติที่ผู้อื่นมีต่อตนเอง โดยเฉพาะบุคคลที่มีความหมายและมีความสำคัญต่อชีวิตของตนเอง เช่น บิดา มารดา เพื่อน และครูอาจารย์

ดังนั้น บุคคลที่ปรับตัวได้จะเป็นบุคคลที่มีความเข้าใจและยอมรับทั้งตนเองและผู้อื่น สามารถรับรู้ประสบการณ์ต่าง ๆ ตามความเป็นจริง รวมทั้งมีการรับรู้และมีความคิดเกี่ยวกับตนเองในทางบวก ส่วนบุคคลที่ปรับตัวไม่ได้นั้นมักจะมี ความขัดแย้งระหว่างความคิดเกี่ยวกับตนเองและประสบการณ์ใหม่ ๆ ที่ได้รับ ซึ่งส่งผลให้เกิดภาวะความเครียด วิตกกังวล สับสน ขาดความเชื่อมั่น ไม่เป็นตัวของตัวเอง และมีความคิดเป็นไปในทางลบ และถึงแม้ว่าปัญหาและการปรับตัวนั้นสามารถเกิดขึ้นได้ตลอดชีวิตในทุกเพศทุกวัย แต่ช่วงชีวิตที่สำคัญยิ่งที่มักประสบปัญหา และต้องเผชิญวิกฤตการณ์ในการปรับตัวมากกว่าวัยอื่น ๆ คือ ช่วงวัยรุ่น เนื่องจากวัยรุ่นเป็นวัยที่ต้องปรับตัวให้เข้ากับสิ่งใหม่ ๆ ที่เกิดขึ้น ทั้งทางด้านร่างกาย อารมณ์ และสังคม เป็นวัยที่จะก้าวเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ นอกจากนี้ มีงานวิจัยจำนวนหนึ่งที่รายงานผลกระทบของปัญหาในการปรับตัวของผู้เรียนเมื่อเข้าไปศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษา เช่น นักศึกษาชายมักจะมีปัญหาเกี่ยวกับผลการเรียน การปรับตัวด้านสังคม การสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนต่างเพศ การปรับตัวเข้ากับเพื่อนรุ่นเดียวกัน และการปรับตัวกับสิ่งแวดล้อมใหม่ ๆ ส่วนนักศึกษาหญิงมักมีปัญหาด้านอารมณ์ ปัญหาการคบเพื่อน มีความวิตกกังวลเกี่ยวกับผลการเรียน และมักได้รับความกดดันจากพ่อแม่ผู้ปกครอง สำหรับปัญหาการปรับตัวของนักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของประเทศไทยก็พบปัญหา

เช่นเดียวกัน โดยพบว่านักศึกษายังขาดทักษะในการเรียน เช่น การจดคำบรรยาย การค้นคว้าและการศึกษาด้วยตนเอง ตลอดจนการแบ่งเวลาเพื่อการศึกษาเล่าเรียนที่ถูกต้อง ซึ่งแสดงให้เห็นว่านักศึกษาที่มีนิสัยการเรียนไม่เหมาะสมมักจะมีปัญหาการปรับตัวในด้านการเรียน สอดคล้องตามที่ Upcruff (1984 อ้างถึงใน ดวงแข วิทยาสุนทรวงศ์, 2541) กล่าวไว้ว่า นักศึกษาที่ประสบความสำเร็จในการปรับตัว จะมีการพัฒนาตนเองไปในทางที่ดี เกิดความเชื่อมั่นในการเผชิญปัญหาในอนาคตได้ หากนักศึกษาประสบความสำเร็จน้อยในการปรับตัวก็จะทำให้เกิดปัญหาต่าง ๆ ที่ส่งผลให้นักศึกษาเกิดความท้อแท้ แต่หากนักศึกษาสามารถปรับตัวได้ดี ก็จะทำให้เกิดความสอดคล้องสมดุระหว่างบุคคลและสภาพแวดล้อมในสถานศึกษา ส่งผลให้นักศึกษานั้นมีความสุขและประสบความสำเร็จในการศึกษา

งานวิจัยที่ผ่านมาของ Baker, McNeil, และ Siryk (1985) ได้ชี้ให้เห็นว่า นักศึกษาที่กำลังศึกษาในชั้นปีที่ 1 มีความคาดหวังและการรับรู้สภาพแวดล้อมในมหาวิทยาลัยต่างกัน โดยนักศึกษาจะมีความคาดหวังต่อการเข้ามาศึกษาในมหาวิทยาลัยสูงกว่าการรับรู้ตามความเป็นจริง ภายหลังที่เข้ามาศึกษาในมหาวิทยาลัย นอกจากนี้ความคาดหวังยังส่งผลต่อการปรับตัวในมหาวิทยาลัยใน 4 ด้าน ได้แก่ 1) การปรับตัวด้านการเรียนหรือด้านวิชาการ ที่เป็นความตั้งใจและความพึงพอใจในสิ่งที่ตนกำลังศึกษา 2) การปรับตัวด้านสังคม ที่เป็นความสามารถในการอยู่ร่วมกันและการทำกิจกรรมต่าง ๆ ร่วมกับบุคคลอื่นในมหาวิทยาลัย 3) การปรับตัวด้านอารมณ์ส่วนตัว ที่เป็นความสามารถในการควบคุมอารมณ์ของตนเอง มีความเชื่อมั่นกล้าตัดสินใจในเรื่องต่าง ๆ ด้วยตนเอง และ 4) การปรับตัวด้านสถานศึกษา ที่เป็นความพึงพอใจของนักศึกษาที่มีต่อกระบวนการเรียนการสอนและบรรยากาศและสภาพแวดล้อมในมหาวิทยาลัย

นอกจากนี้ในงานวิจัยที่ผ่านมาที่ศึกษาเกี่ยวกับการปรับตัวของนักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาในบริบทของไทยได้ชี้ให้เห็นว่า มีการแบ่งการปรับตัวออกเป็นหลายด้านแตกต่างกัน แต่ส่วนใหญ่จะสนใจศึกษาการปรับตัวในองค์ประกอบ 5 ด้านหลัก ๆ ที่สำคัญ ได้แก่ การปรับตัวด้านการเรียนหรือด้านวิชาการ การปรับตัวด้านอารมณ์ การปรับตัวด้านส่วนตัว การปรับตัวด้านสังคม และการปรับตัวด้านสถานศึกษา โดยตัวอย่างงานวิจัยที่สนใจศึกษาเกี่ยวกับการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษา อาทิเช่น นิลญา อภรณ์กุล (2557) ได้ทำการศึกษาการปรับตัวของนักศึกษาแพทย์ชั้นปีที่ 1 คณะแพทยศาสตร์แห่งหนึ่งในประเทศไทย ที่ชี้ให้เห็นว่านักศึกษาส่วนใหญ่มีปัญหาการปรับตัวด้านการเรียน เช่นเดียวกับผลการศึกษาปัญหาการปรับตัวของนักศึกษาโดยทั่วไป (ณัฐพล แนวจำปา, 2540; สุภาพรพรณ โคตรจรัส, 2524) ที่พบว่านักศึกษาส่วนใหญ่มีปัญหาการปรับตัวเกี่ยวกับการเรียน อาจเนื่องมาจากนักศึกษายังไม่ทราบแนวทางหรือ

วิธีการเรียนที่มีประสิทธิภาพหรือขาดความพร้อมในการเรียน ทำให้ไม่สามารถเรียนได้ทันเวลา การปรับตัวในการเรียนจึงมีความสำคัญที่หากนักศึกษาสามารถปรับตัวด้านการเรียนได้ดีย่อมเพิ่มโอกาสให้สามารถประสบความสำเร็จในการเรียนได้

ในการศึกษาการปรับตัวของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาพยาบาล งานวิจัยที่ผ่านมาของ กันต์กนิษฐ์ เกษมพงษ์ทองดี (2546) ได้ทำการศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการปรับตัวของนักศึกษาพยาบาล วิทยาลัยพยาบาลบรมราชชนนี จังหวัดนนทบุรี เป็นการปรับตัวที่นักศึกษาเรียนรู้เกี่ยวกับตนเอง ยอมรับและจัดการปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเองในสภาพแวดล้อมหรือสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสม โดยปรากฏออกมาเป็นความรู้สึกนึกคิดหรือพฤติกรรมที่เหมาะสม โดยแบ่งการปรับตัวออกเป็น 3 ด้าน ได้แก่ การปรับตัวด้านการเรียน การปรับตัวด้านสังคม และการปรับตัวด้านอารมณ์ส่วนตัว ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัวของนักศึกษาพยาบาลอย่างมีนัยสำคัญ ได้แก่ นิสัยการเรียน การเข้าร่วมกิจกรรม เจตคติต่อวิชาชีพ บรรยากาศในหอพัก สัมพันธภาพระหว่างนักศึกษากับอาจารย์และกับเพื่อน และบรรยากาศในวิทยาลัย ต่อมา งานวิจัยของ ธาราวดี อธิมาตรานนท์ (2548) ที่ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาพยาบาล มหาวิทยาลัยมหิดล โดยทำการศึกษากการปรับตัวที่เป็นความสามารถของนักศึกษาในการเรียนรู้เกี่ยวกับตนเอง ยอมรับและจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเองขณะที่กำลังศึกษาในหลักสูตรได้อย่างเหมาะสม สามารถแสดงออกในด้านความรู้สึกนึกคิดและพฤติกรรมที่เหมาะสมกับสภาพแวดล้อมและความต้องการของตนเอง เพื่อให้เกิดความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างนักศึกษาและบุคคลรอบข้าง โดยแบ่งการปรับตัวในการเรียนออกเป็น 3 ด้าน ได้แก่ ด้านการเรียน ด้านสังคม และด้านส่วนตัว ซึ่งผลการวิจัยพบว่าปัจจัยที่ส่งผลต่อการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาพยาบาลมากที่สุดสามอันดับแรก ได้แก่ สัมพันธภาพระหว่างนักศึกษากับอาจารย์ เจตคติต่อวิชาชีพ และความฉลาดทางอารมณ์ในด้านความสามารถในการรู้จักเห็นใจผู้อื่น

งานวิจัยที่ผ่านมาของ ไสภาวดี บุญยฤทธิกิจ (2546) ทำการศึกษาเกี่ยวกับภาวะสุขภาพจิตและการปรับตัวของนิสิตปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ โดยการปรับตัวเป็นความพยายามของนิสิตที่จะลดความเครียดและแสวงหาสิ่งตอบสนองความต้องการของตนเองและสังคม สามารถปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมได้อย่างเป็นสุข ทำการศึกษาการปรับตัวใน 4 ด้าน ได้แก่ การปรับตัวด้านการเรียน การปรับตัวด้านสังคม การปรับตัวด้านอารมณ์ส่วนตัว และการปรับตัวด้านสถานศึกษา ซึ่งผลการวิจัยได้ชี้ให้เห็นว่า นิสิตมีภาวะสุขภาพจิตโดยอยู่ในระดับดีและมีการปรับตัวโดยรวมและในรายด้านอยู่ในระดับดี นอกจากนี้ผลการวิจัยยังพบว่าภาวะ

สุขภาพจิตมีความสัมพันธ์กับการปรับตัวของนิสิตอย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้ นันทพร กุลชนะธาวา (2560) ได้ทำการศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ที่กำลังศึกษาในมหาวิทยาลัยของรัฐหรือกำกับของรัฐในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล รวมถึงพื้นที่ใกล้เคียง ทำการศึกษาการปรับตัวที่นักศึกษาสามารถปรับเปลี่ยนความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมของตนให้เข้ากับการเรียน สังคมและสภาพแวดล้อมใหม่ โดยศึกษาการปรับตัวใน 4 ด้าน ได้แก่ 1) การปรับตัวด้านการเรียน คือ การที่นักศึกษามีความใส่ใจในการเรียน มีแรงจูงใจในการเรียน สามารถติดตามการเรียนได้ทัน และมีความพึงพอใจในการเรียน 2) การปรับตัวด้านอารมณ์ คือ การที่นักศึกษามีความมั่นคงทางอารมณ์ และสามารถควบคุมอารมณ์ได้ 3) การปรับตัวด้านสังคม คือ การที่นักศึกษามีความเป็นมิตร สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข และรู้สึกดีเมื่อได้เข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆ ที่มหาวิทยาลัยจัดขึ้น และ 4) การปรับตัวด้านสถานศึกษา คือ การที่นักศึกษาพึงพอใจในมหาวิทยาลัย สามารถปรับตัวเข้ากับบรรยากาศของมหาวิทยาลัย มีความมุ่งมั่นและคาดหวังจะสำเร็จการศึกษา ซึ่งผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า ตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อการปรับตัวของนิสิตนักศึกษามากที่สุด คือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา รองลงมาคือการสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความเป็นตัวเองตามลำดับ นอกจากนี้ยังพบว่าตัวแปรทุนทางสังคม บุคลิกภาพแบบเข้มแข็ง การสนับสนุนทางสังคมผ่านอินเทอร์เน็ต และความผูกพันระหว่างพ่อแม่และลูก มีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปรับตัว ส่วนตัวแปรความกดดันด้านการเรียนพบว่ามีอิทธิพลทางอ้อมในทางลบต่อการปรับตัว โดยตัวแปรสาเหตุดังกล่าวทั้งหมดสามารถร่วมกันทำนายการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาได้ร้อยละ 78

ผู้วิจัยตระหนักถึงความสำคัญของพัฒนาการและการปรับตัวของวัยรุ่นที่กำลังศึกษาในระดับอุดมศึกษา เนื่องจากเป็นช่วงชีวิตที่สำคัญยิ่งที่ประสบปัญหาและเผชิญวิกฤติการณ์ในการปรับตัวมากกว่าวัยอื่น และเป็นวัยที่ต้องปรับตัวเข้าสู่ระบบการศึกษาในมหาวิทยาลัย และต้องปรับตัวให้เข้ากับสิ่งใหม่ ๆ ที่เกิดขึ้น จึงให้ความสนใจในการศึกษาและทำความเข้าใจถึงสาเหตุของการเปลี่ยนแปลงและลักษณะของพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนของนักศึกษา เพื่อประโยชน์ในการเป็นแนวทางส่งเสริมคุณลักษณะที่เหมาะสม เพื่อให้สามารถปรับตัวและเผชิญชีวิตในสังคมปัจจุบันที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลาได้อย่างราบรื่นและมีความสุข

## การเผชิญปัญหา

การดำรงชีวิตของมนุษย์จะต้องมีการเผชิญต่อปัญหาและภาวะความเครียดต่าง ๆ ในสภาพการณ์ที่บุคคลถูกคุกคามจากสิ่งแวดล้อมรอบข้าง ตลอดจนสิ่งเร้าภายนอกที่กระตุ้นให้บุคคลเกิดความรู้สึกกดดัน ทำให้เกิดปัญหาขึ้นภายในจิตใจ สิ่งเหล่านี้ล้วนมีผลกระทบต่อภาวะดุลยภาพในจิตใจของบุคคล ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางด้านความคิด อารมณ์ ตลอดจนพฤติกรรมต่าง ๆ ที่แสดงออกเมื่อเผชิญกับสิ่งที่มาคุกคาม เรียกว่า การเผชิญปัญหา (Coping)

### แนวคิดทั่วไปเกี่ยวกับการเผชิญปัญหา

การเผชิญปัญหาเป็นวิธีการทางด้านจิตใจและพฤติกรรมที่บุคคลใช้เพื่อลดความเครียดหรือความไม่สบายใจต่อปัญหา ซึ่งเป็นความพยายามที่จะควบคุมอารมณ์หรือความวิตกกังวลของบุคคลนั้น และเป็นความพยายามในการแก้ไขที่สิ่งแวดล้อมภายนอกของบุคคล โดยจัดการให้ความเครียดลดลงหรือหมดไป การเผชิญปัญหาจึงเกิดทั้งจากภายในและภายนอกตัวบุคคล สำหรับแหล่งภายในบุคคลนั้นเกิดจากการที่บุคคลเรียนรู้ที่จะตอบสนองต่อสิ่งที่คุกคาม โดยอาศัยความสามารถและความพยายามของตน ได้แก่ การพึ่งพาตนเอง การใช้อารมณ์ขัน การเรียนรู้ที่จะแก้ไขปัญหา และการควบคุมภาวะเครียด ส่วนแหล่งภายนอกบุคคลได้จากการช่วยเหลือสนับสนุนจากบุคคลรอบข้างและสังคม และการใช้ความรู้จากแหล่งต่าง ๆ ซึ่งวิธีการเผชิญปัญหาที่กล่าวมานี้จะมีการเลือกใช้แตกต่างกันไปตามสถานการณ์และการรับรู้ระดับความเครียดของแต่ละบุคคล เพื่อรักษาไว้ซึ่งภาวะสมดุลของจิตใจ (Riulli & Savicki, 2010) ทั้งนี้ การที่บุคคลจะประสบความสำเร็จในการเผชิญปัญหาหรือไม่ขึ้นอยู่กับทั้งปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยสภาพแวดล้อมที่จะเอื้อต่อการเผชิญปัญหาของแต่ละบุคคลนั้น

ตลอดหลายปีที่ผ่านมาการศึกษาเกี่ยวกับการเผชิญปัญหาอย่างต่อเนื่อง และมีผู้เสนอแนวคิดและให้ความหมายของการเผชิญปัญหาไว้หลากหลายตามขอบเขตเฉพาะของงานที่ศึกษา โดยนักวิชาการที่ได้ให้ทัศนะเกี่ยวกับการเผชิญปัญหาไว้ อาทิเช่น Pearlin และ Schooler (1978) ได้ให้ความหมายว่า การเผชิญปัญหาเป็นพฤติกรรมที่บุคคลแสดงออกเพื่อปกป้องตนเองจากปัญหาหรือความเครียดต่าง ๆ ที่เข้ามาคุกคามหรือรบกวนจิตใจ ด้วยรูปแบบการเผชิญปัญหา 3 ลักษณะ คือ 1) การกำจัดหรือเปลี่ยนแปลงสถานการณ์ความเครียดที่เกิดขึ้นเพื่อเป็นการแก้ไขที่ปัญหา 2) การควบคุมการรับรู้หลังจากเกิดสถานการณ์ความเครียดขึ้นแล้วเพื่อเป็นการบรรเทาปัญหา เช่น การไม่สนใจในเหตุการณ์ที่เป็นปัญหา หรือการไม่แสดงออกถึงความรู้สึกที่ไม่สบายใจ และ 3) การควบคุมอารมณ์หรือความเครียดของตนให้อยู่ในขอบเขตที่เหมาะสมต่อสถานการณ์ที่เกิดขึ้น ต่อมา Goosen และ Bush (1979) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ของการเผชิญภาวะความเครียดกับกลไกวิธีป้องกันตนเอง (Defense Mechanism) โดยพบว่า การเผชิญกับความเครียดเป็น

กระบวนการของจิตสำนึก (Conscious) ในการต่อสู้กับสิ่งที่เข้ามาคุกคาม ส่วนกลไกการป้องกันตนเองเป็นกระบวนการของจิตไร้สำนึก (Unconscious) เพื่อนำความเครียดออกไปจากสถานการณ์ต่าง ๆ ที่กำลังเผชิญ และการแสดงออกทางพฤติกรรมการเผชิญปัญหาจะเกิดขึ้นหลังจากที่บุคคลใช้กลวิธีป้องกันตนเองแล้วไม่สามารถขจัดความเครียดไปได้ โดยวิธีการเผชิญปัญหาแบ่งออกเป็น การปฏิเสธ การถอยหนี การยอมรับ และการต่อสู้เพื่อควบคุมสถานการณ์ที่เผชิญอยู่ในขณะนั้น

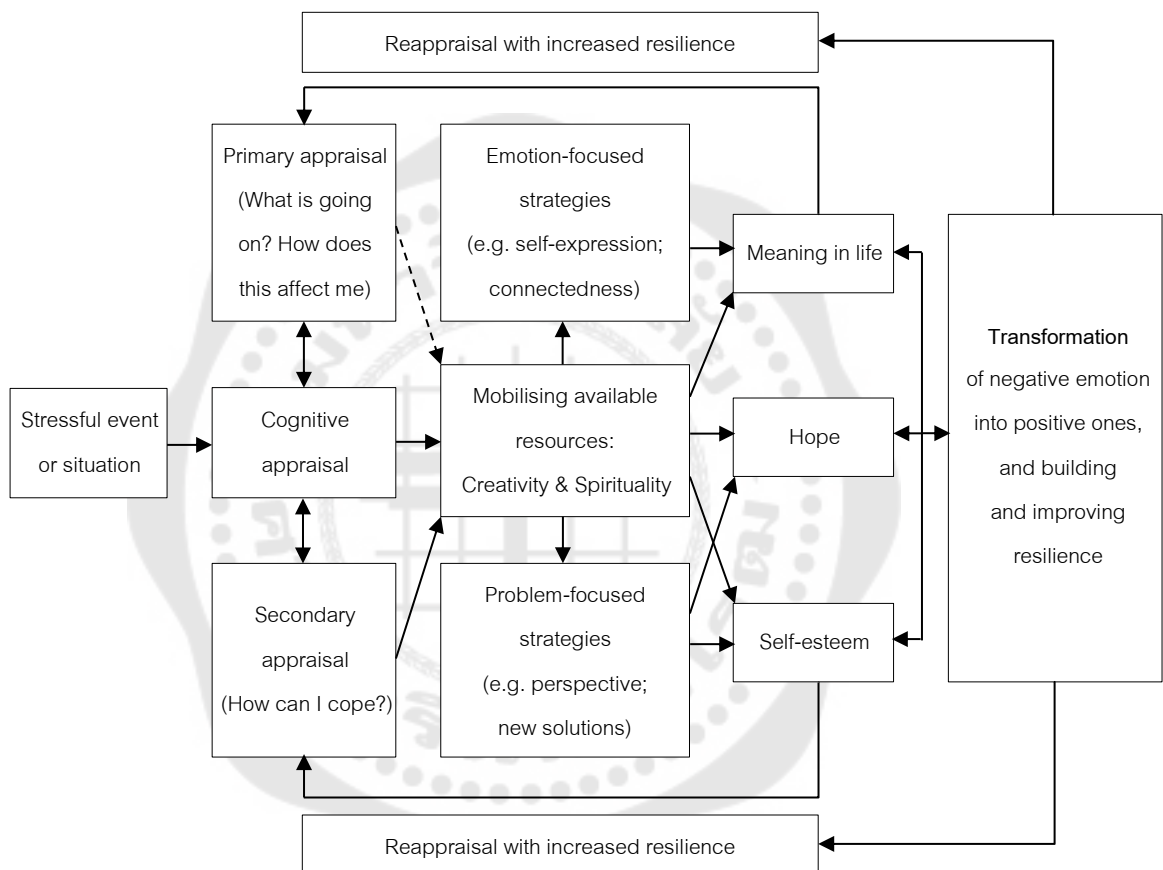
Lazarus และ Folkman (1984) ให้ความหมายของการเผชิญปัญหาว่า เป็นความพยายามทางการรู้คิดและพฤติกรรมของบุคคลที่เกิดขึ้นตลอดเวลา เพื่อใช้ในการจัดการกับปัญหาและความต้องการทั้งภายในและภายนอก เมื่อบุคคลประเมินการรับรู้ของตนเองได้ว่าอยู่ในภาวะที่ตนถูกคุกคามหรือเป็นภาวะที่หนักเกินกว่าจะสามารถรับได้ และในระยะเวลาต่อมา Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, และ Wadsworth (2001) ได้กล่าวถึงความหมายของการเผชิญปัญหาว่า เป็นกระบวนการกำกับหรือควบคุมตนเองเมื่อต้องเผชิญกับสถานการณ์ปัญหาหรือความเครียดที่เกิดขึ้น รวมไปถึงการรับรู้ถึงความพยายามที่จะควบคุมพฤติกรรมของตนเอง อารมณ์ ความรู้สึกนึกคิด ร่างกายทั้งภายในและภายนอก รวมถึงสภาพแวดล้อมในการตอบสนองต่อปัจจัยที่กระตุ้นให้เกิดความเครียด ซึ่งกระบวนการควบคุมต่าง ๆ เหล่านี้เป็นผลมาจากความสามารถในการรับรู้พฤติกรรมและอารมณ์ ตลอดจนสภาพแวดล้อมทางสังคมของแต่ละบุคคล

จากแนวคิดเกี่ยวกับการเผชิญปัญหาข้างต้นจะเห็นได้ว่า การเผชิญปัญหาเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่งที่มีการศึกษาและขยายแนวคิดเพื่อทำความเข้าใจและอธิบายกระบวนการเผชิญปัญหาของบุคคลในแนวทางที่หลากหลาย เพื่อนำมาช่วยให้บุคคลสามารถผ่านพ้นอุปสรรคปัญหาที่เกิดขึ้นได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งแนวทางการเผชิญปัญหาในทางบวกที่มุ่งนำมาใช้ในการควบคุมสถานการณ์และการเผชิญปัญหาให้มีประสิทธิภาพตลอดช่วงชีวิตของบุคคล จึงนำมาสู่การศึกษาการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง ที่ช่วยให้บุคคลนำศักยภาพและต้นทุนทางจิตใจ (Resource) ที่มีอยู่ภายในตนมาใช้ให้เกิดประโยชน์ และคาดว่าจะสามารถช่วยให้บุคคลมีวิธีการที่เหมาะสมในการเผชิญปัญหาต่าง ๆ ที่เข้ามาในชีวิตได้

## แนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง

การเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative Coping) เป็นกระบวนการทางความคิดในการประเมินสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียดของบุคคลที่มีการนำจิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์อันเป็นต้นทุน (Resource) ทางจิตใจของบุคคลมาใช้เพื่อหาแนวทางในการจัดการกับสถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้น ที่สามารถเปลี่ยนแปลงการรับรู้ต่อสถานการณ์ให้เป็นทางบวกมากขึ้น โดย Corry, Mallett, และคนอื่น ๆ (2013) และ Corry, Lewis, และคนอื่น ๆ (2014) ได้เสนอแนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative Coping Theory) ซึ่งเป็นทฤษฎีที่นำมาใช้ทำการศึกษากการเผชิญปัญหาของบุคคล โดยมีฐานคิดมาจากทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหา (Stress and Coping) ของ Lazarus และ Folkman (1984) และทฤษฎีการขยายและสร้างอารมณ์เชิงบวก (Broaden-and-Build Theory) ของ Fredrickson (2004) โดยทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหาได้อธิบายกระบวนการเผชิญปัญหาในเชิงของวิธีการเผชิญปัญหาที่ประกอบด้วยสองรูปแบบ ได้แก่ วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา (Problem-Focused Coping Strategies) และวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ (Emotion-Focused Coping Strategies) โดยกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงจะเกิดขึ้น เมื่อบุคคลต้องเผชิญกับสถานการณ์ที่เป็นปัญหาหรือเหตุการณ์ที่ทำให้เกิดความเครียด บุคคลนั้นจะทำการประเมินการรับรู้ (Cognitive Appraisal) ซึ่งเป็นการประเมินการรับรู้ของตนเองว่าสถานการณ์นั้นเป็นภาวะคุกคามต่อความเป็นอยู่ของตนเองหรือไม่ ซึ่งการประเมินสถานการณ์ดังกล่าวของบุคคล คือ เมื่อมีเหตุการณ์หรือสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดภาวะความเครียด บุคคลจะมีการจัดการกับสถานการณ์ที่เป็นปัญหา 2 ขั้นตอน โดยขั้นตอนแรกนั้นคือขั้นปฐมภูมิ (Primary Appraisal) เป็นการประเมินสถานการณ์ที่บุคคลจะใช้สติปัญญา ความรู้ และประสบการณ์มาประเมินสถานการณ์ เพื่อตัดสินใจว่ามีผลกระทบต่อตนเองอย่างไร จากนั้นจะทำการประเมินตัดสินโดยพิจารณาจากแหล่งประโยชน์ และทางเลือกที่จะจัดการกับสถานการณ์นั้น ๆ ที่ตนได้ประเมินแล้วว่าส่งผลคุกคามต่อตนเอง หากปัญหาหรือความเครียดไม่ลดลงหรือหมดไป บุคคลจะต้องเปลี่ยนการประเมินใหม่ว่ามีผลดีผลเสียกับตนเอง หรือเป็นภาวะความเครียดที่ยังคงอยู่ และในขั้นตอนที่สองซึ่งเป็นขั้นทุติยภูมิ (Secondary Appraisal) เมื่อบุคคลประเมินสถานการณ์นั้นแล้วว่าก่อให้เกิดความเครียดหรือเป็นปัญหากับตนเอง บุคคลนั้นก็จะต้องเผชิญกับปัญหานั้น ซึ่งบุคคลจะจัดการได้มากน้อยเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับพลังความสามารถและวิธีการเผชิญปัญหาของแต่ละบุคคล ส่วนทฤษฎีการขยายและสร้างอารมณ์เชิงบวกของเฟรดเดอริกสันนั้น เป็นแนวคิดในการกระตุ้นส่งเสริมให้บุคคลมีการพัฒนาอารมณ์เชิงบวกในตนเอง ไม่ว่าจะเป็

สุขใจที่กระตุ้นให้อยากเล่น อารมณ์สนใจที่กระตุ้นให้อยากค้นหา อารมณ์รักที่กระตุ้นให้อยากมีความสัมพันธ์ใกล้ชิด หรือกิจกรรมอื่น ๆ ที่เกิดจากอารมณ์ในทางบวก อันเป็นการขยายประสบการณ์ของบุคคล และกระตุ้นให้เกิดการค้นพบรูปแบบพฤติกรรม ความคิด และความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลอื่นในทางที่สร้างสรรค์ อันจะก่อให้เกิดความเจริญงอกงามทางด้านจิตใจ มีความคิดในเชิงสร้างสรรค์ และมีสุขภาวะความเป็นอยู่ที่ดีตลอดช่วงชีวิต



ภาพประกอบ 1 กรอบแนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง

ที่มา: Corry, Lewis, & Mallett. (2014). Harnessing the Mental Health Benefits of the Creativity–Spirituality Construct: Introducing the Theory of Transformative Coping. p. 95.

จากภาพประกอบ 1 ตามกรอบแนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง อธิบายว่า การเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงเป็นความสามารถในการเผชิญปัญหาโดยใช้กระบวนการสร้างความเปลี่ยนแปลงที่มุ่งใช้ความคิดสร้างสรรค์ (Creativity) และจิตวิญญาณ (Spirituality) ซึ่งเป็นต้นทุน (Resource) ทางจิตใจในเชิงบวกที่มีอยู่ในแต่ละบุคคลที่บุคคลจะนำมาใช้ในการเผชิญปัญหาและก้าวผ่านอุปสรรคที่เกิดขึ้นที่บุคคลสามารถนำมาปรับใช้ได้ตลอดช่วงชีวิต โดยการนำมาใช้ร่วมกับวิธีการเผชิญปัญหาโดยมุ่งแก้ไขที่ปัญหา (Problem-focused Strategies) เพื่อให้มีการเปลี่ยนแปลงสถานการณ์หรือปรับกระบวนการใหม่ และการเผชิญปัญหาโดยมุ่งแก้ไขอารมณ์ที่เป็นทุกข์โดยใช้การคิดและกลไกทางจิต เป็นการแสดงออกด้วยการควบคุมอารมณ์ (Emotion-focused Strategies) รวมทั้งการระบายอารมณ์ออกมาทางการกระทำและการพูด อันจะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงทางอารมณ์ในเชิงบวกและสามารถเผชิญปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพในระยะยาวตลอดช่วงชีวิต อีกทั้งช่วยสร้างเสริมสุขภาพและความอยู่ดีมีสุขของชีวิต โดยการนำจิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์มาใช้ในการเผชิญปัญหานั้น เริ่มต้นด้วยการที่บุคคลตระหนักรู้ทางจิตวิญญาณอย่างเหมาะสม ด้วยการเชื่อมโยงระหว่างตนเอง ผู้อื่น สิ่งแวดล้อม หรือสิ่งที่บุคคลศรัทธา นับถือ ที่เน้นถึงการให้คุณค่าของบุคคลในทางบวก อันเป็นความสุขภายใน และการแสวงหาความหมายและเป้าหมายในชีวิต มีความกระตือรือร้นที่จะค้นหามุมมองชีวิตใหม่ ๆ อยู่เสมอ โดยการพิจารณาว่าชีวิตมีความหมายและจะสามารถก้าวผ่านเหตุการณ์เลวร้ายต่าง ๆ ที่ยากจะแก้ปัญหาได้ ด้วยการค้นหาความหมายทางจิตวิญญาณและการทำให้ตนเองมีความหมายในรูปแบบต่าง ๆ ที่บุคคลคิดว่าดีและเหมาะสมกับตนเอง ซึ่งอาจเป็นการแสดงออกในทางที่สร้างสรรค์ เช่น การทำอาหาร การวาดรูป และการเล่นดนตรี จิตวิญญาณจึงช่วยกระตุ้นให้บุคคลเกิดการสะท้อนและส่งเสริมการตระหนักรู้ในตนเอง (Self-Awareness) ให้เพิ่มขึ้น และบุคคลจะแสวงหาการผ่อนคลายความเครียดด้วยการแสดงออกทางความคิดและการแสดงออกทางอารมณ์ (Emotional Expression) ผ่านการใช้ความคิดสร้างสรรค์ ที่ช่วยให้บุคคลมีมุมมองใหม่ ๆ และก่อให้เกิดจินตนาการ ที่สามารถช่วยให้บุคคลสามารถค้นหาวิธีการในการแก้ปัญหาและสามารถปรับปรุงแนวทางในการแก้ปัญหาใหม่ ๆ ได้ตลอดเวลา ดังนั้น จิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์จึงสามารถนำมาใช้ในการช่วยพัฒนาความสามารถในการเผชิญปัญหาของบุคคลให้เกิดขึ้นได้ ซึ่งการนำจิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์มาใช้ในการเผชิญปัญหาจะช่วยทำให้บุคคลสามารถค้นหาและรักษาไว้ซึ่งความหมายและจุดมุ่งหมายในชีวิต ที่ช่วยให้บุคคลมีความหวังและเกิดการเห็นคุณค่าในตนเอง

สำหรับความหมายในชีวิตนั้นมีความสัมพันธ์กับการเผชิญปัญหาและสุขภาพจิตและมีส่วนสำคัญต่อบุคคลให้สามารถรับมือกับสถานการณ์ปัญหาต่าง ๆ โดยการค้นหาความหมายในเชิงบวกต่อเหตุการณ์ที่เข้ามากระทบจิตใจนั้น (Thompson, 1985) ซึ่งบุคคลสามารถค้นพบความหมายของชีวิตได้จากประสบการณ์และแนวทางของคุณค่าที่เกิดจากการที่บุคคลเผชิญกับสถานการณ์ที่ไม่สามารถหลีกเลี่ยงได้ ไม่ว่าจะเป็นความทุกข์ ความเสียใจ ความสิ้นหวัง ตลอดจนความเจ็บป่วย แล้วสามารถปรับทัศนคติที่มีต่อชีวิตให้เข้มแข็งเพื่อให้ชีวิตดำรงอยู่ต่อไปได้ หรือค้นพบความหมายบางอย่างที่ทำให้บุคคลก้าวพ้นจากสถานการณ์ที่สิ้นหวังเหล่านั้น อันเป็นการให้คุณค่าในการเลือกแสดงอารมณ์ความรู้สึกนึกคิดและปฏิกิริยาของตนเองต่อสภาพชีวิต เมื่อบุคคลต้องเผชิญหน้ากับสถานการณ์ที่ไม่สามารถจัดการได้ ซึ่งวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์จะมีประโยชน์ในการช่วยลดความเครียดและความวิตกกังวลลงมาได้ ดังนั้น การที่บุคคลสามารถเผชิญปัญหาที่เข้ามากระทบกับอารมณ์หรือจิตใจด้วยวิธีการตอบสนองต่ออารมณ์อย่างเหมาะสม จึงทำให้บุคคลสามารถรับรู้ชีวิตของตนเองมีความหมาย สามารถกระทำการต่าง ๆ ในชีวิตได้อย่างได้อย่างมุ่งมั่นเพื่อให้สิ่งนั้นลุล่วง สามารถยืนหยัดต่อสถานการณ์และดำรงชีวิตอยู่ได้อย่างมีความหมาย

นอกจากนี้ความหวังยังเป็นคุณลักษณะทางจิตวิทยาเชิงบวกที่สำคัญต่อการเผชิญปัญหาที่ช่วยให้บุคคลสามารถจัดการกับความเครียดและหยุดยั้งต่อความล้มเหลวหรือสถานการณ์ทางลบที่เกิดขึ้นได้ (Fredrickson, 2001) เนื่องจากความหวังมีความเกี่ยวข้องกับความคิดด้านพลังแห่งความตั้งใจ ความคิดริเริ่มในการหาแนวทางหรือวิธีการเพื่อให้ไปถึงเป้าหมาย ซึ่งเป็นความสามารถของบุคคลในการปรับเปลี่ยนแนวทางในการแก้ปัญหา โดยในแต่ละสถานการณ์ที่บุคคลต้องเผชิญสามารถมีได้หลายแนวทาง (Snyder, et al., 1991; Snyder & Shorey, 2002) หากบุคคลใดมีความหวังก็จะเป็นผู้ที่มีแรงจูงใจในการกระทำการต่าง ๆ และมีความพร้อมในการที่จะเผชิญปัญหาและผ่านพ้นอุปสรรคต่าง ๆ ไปได้ โดยบุคคลที่มีลักษณะการเผชิญปัญหาด้วยการวางแผนจัดการกับปัญหาอย่างเป็นขั้นตอน และการพยายามหาวิธีการหรือแนวทางที่จะแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเองอย่างเหมาะสม จะเป็นบุคคลที่รับรู้ว่าคุณค่าตนเองมีความหวังสูง พร้อมที่จะเผชิญกับปัญหาที่ผ่านเข้ามาในชีวิต และเชื่อมั่นว่าจะสามารถบรรลุถึงเป้าหมายและสิ่งที่ดีในอนาคต อันเป็นการเสริมสร้างอารมณ์และพฤติกรรมให้เป็นไปในทางบวกเพื่อให้ชีวิตเปลี่ยนแปลงในทางที่ดีขึ้น (Herth, 1992) สอดคล้องกับงานวิจัยของ Wonghongkul, Moore, Musil, Schneider, และ Deimling (2000) ที่ชี้ให้เห็นว่า บุคคลที่มีความหวังสูงมักจะใช้วิธีการเผชิญปัญหาด้วยการวางแผน มีการประเมินสถานการณ์ไปในทางบวก มีการแสวงหาแหล่ง

สนับสนุนทางสังคม และเผชิญหน้ากับปัญหาโดยไม่หลีกเลี่ยงปัญหา ซึ่งเป็นคุณลักษณะของการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา และงานวิจัยที่ผ่านมาก็ได้เน้นย้ำว่า ความหวังมีความเกี่ยวข้องกับวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาและการมองสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียดในทางบวก (Snyder et al., 1991; Litman, 2006; Caretta, 2011)

เช่นเดียวกับการเห็นคุณค่าในตนเองที่พบว่ามีผลต่อกระบวนการเผชิญปัญหาในการประเมินการรับรู้คิดในขั้นทฤษฎี ซึ่งเป็นขั้นการประเมินสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียดหรือเป็นปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเองในการช่วยเพิ่มการรับรู้ถึงแหล่งประโยชน์ที่บุคคลนั้นมีอยู่เพื่อนำมาใช้ในการรับมือกับความเครียดหรือจัดการกับสถานการณ์ปัญหา (Juth, Smyth, & Santuzzi, 2008) เมื่อบุคคลสามารถจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นได้ก็จะประเมินตนเองไปในทางบวก เกิดความเชื่อมั่นในคุณค่าของตนเอง มีความเข้มแข็ง โดยบุคคลที่ประเมินตนเองไปในทางบวกมักจะแสดงอารมณ์ทางด้านบวกด้วย (Coopersmith, 1981) นอกจากนี้งานวิจัยที่ผ่านมาก็ได้ชี้ให้เห็นว่า บุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองสูงจะรู้สึกรักและยอมรับตนเองมากขึ้น และมักมีแนวโน้มที่จะใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการปัญหามากกว่าที่จะเผชิญปัญหาด้วยวิธีมุ่งจัดการอารมณ์ (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989; Geyh et al., 2012; Leandro & Castillo, 2010; Scheier, Carver, & Bridges, 1994) การเผชิญปัญหาโดยมุ่งเน้นจัดการกับปัญหาหรือสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียดจึงส่งเสริมอารมณ์ความรู้สึกของบุคคลด้านการเห็นคุณค่าในตนเอง ซึ่งสิ่งนี้จะเป็นพลังสำคัญในการช่วยให้บุคคลสามารถจัดการกับปัญหาและผ่านพ้นอุปสรรคต่าง ๆ ไปได้ด้วยดี และมีความกระตือรือร้นในการที่จะไปให้ถึงจุดหมายที่ต้องการ อันจะส่งผลทางบวกต่อสุขภาพจิตของบุคคล

การเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงจึงเป็นแนวคิดที่สามารถเพิ่มอารมณ์เชิงบวกให้มากขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และความหมายในชีวิต และอารมณ์ในเชิงลบก็จะถูกเปลี่ยนแปลงไปเป็นอารมณ์เชิงบวก ซึ่งจากการเปลี่ยนแปลงในเชิงบวกนี้จะเป็นการเพิ่มความยืดหยุ่นตัว (Resilience) ที่ช่วยให้บุคคลเริ่มกระบวนการทางความคิดในการประเมินสถานการณ์ใหม่ที่เข้ามาคุกคามจากสถานการณ์ที่เกิดผลในทางบวกกับตนเอง ซึ่งเป็นลักษณะเฉพาะของแต่ละบุคคลที่เมื่อบุคคลต้องเผชิญกับปัญหาที่ทำให้เครียดก็สามารถที่จะเผชิญและฟื้นตัวกลับมาใช้ชีวิตตามปกติอย่างที่เคยเป็นได้อีกครั้ง เพื่อรักษาสมดุลของร่างกายและจิตใจ พร้อมทั้งจะเผชิญกับสถานการณ์ต่าง ๆ ที่จะเข้ามาในชีวิต ช่วยลดผลกระทบของภาวะความเครียดสามารถเผชิญปัญหาได้ดี และป้องกันปัญหาสุขภาพจิตได้ทั้งในระยะสั้นและระยะยาว (Corry, Tracey, & Lewis, 2015) นอกจากนี้ ผลลัพธ์สำคัญของกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการ

เปลี่ยนแปลงยังก่อให้เกิดประโยชน์ในการใช้ชีวิตของบุคคลหลายด้านไม่ว่าจะเป็นด้านสุขภาพจิตใจ และสังคม กล่าวคือ การเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงในเชิงบวกจะส่งผลให้เกิดความผาสุกในชีวิตระยะยาว รวมถึงเกิดความเจริญงอกงามในตนเอง และเมื่อนำมาปรับใช้เป็นกลวิธีในการเผชิญปัญหาตลอดช่วงชีวิต ก็จะเป็นการเพิ่มความแข็งแกร่งและสร้างประสบการณ์ในการที่จะเรียนรู้วิธีการเผชิญปัญหาที่เข้ามาในชีวิตอันจะช่วยเสริมสร้างอารมณ์ให้เป็นไปในทางบวกมากขึ้น (Corry, Lewis, et al., 2014; Faull & Hills, 2006; Fredrickson, 2004) และเมื่อกล่าวถึงความสำคัญในทางปฏิบัติของการสร้างอารมณ์ในเชิงบวกนั้น ย่อมเป็นที่ทราบกันดีว่าก่อให้เกิดประโยชน์กับบุคคลทั้งในด้านของจิตใจ รวมถึงการมีสุขภาวะทางกายที่ดี (Physiological Well-Being) และการทำหน้าที่ทางสังคมอย่างเหมาะสม (Social Functioning) มีรายงานการวิจัยจำนวนมากที่พบว่าอารมณ์ (Emotions) การรู้คิด (Cognitions) และการมีสุขภาพที่ดี (Wellness) มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญ โดยอารมณ์ในเชิงบวกเป็นปัจจัยสำคัญในการช่วยส่งเสริมสุขภาพจิตและภาวะสุขภาพที่ดีของบุคคล (Myers, Sweeney, & Witmer, 2000) และอารมณ์เชิงบวกยังเป็นองค์ประกอบที่มีความสำคัญต่อการปรับตัวของบุคคลอีกด้วย (Fredrickson, 2004) และในงานวิจัยของ Fredrickson (1998) ก็ได้เน้นย้ำถึงผลลัพธ์ในเชิงประจักษ์ที่ว่า อารมณ์เชิงบวกส่งผลต่อการกระตุ้นความสนใจ การรู้คิด และการกระทำของบุคคล และสามารถช่วยส่งเสริมพัฒนาการทางร่างกาย ความคิด และความสัมพันธ์กับบุคคลในสังคมอย่างสร้างสรรค์ ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่งต่อกระบวนการเผชิญปัญหาและการมีสุขภาพที่ดี การเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงจึงเป็นการแสดงถึงศักยภาพและความเชื่อมั่นในการที่จะเผชิญกับความเครียดและปัญหาต่าง ๆ ได้ อันจะเป็นการช่วยป้องกันจิตใจเมื่อต้องเผชิญกับปัญหาและช่วยให้บุคคลมีกระบวนการทางความคิดในการประเมินสถานการณ์ที่เข้ามาคุกคามให้เป็นไปในทางบวก ส่งผลให้บุคคลสามารถปรับตัวได้และมีภาวะสุขภาพที่ดีตามมา

นอกจากนี้งานวิจัยที่ผ่านมาได้ชี้ให้เห็นว่า ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเองนั้นมีความเชื่อมโยงสัมพันธ์กันในทางบวก ที่มีอิทธิพลต่อการกระตุ้นกระบวนการรู้คิด การแสดงออกทางอารมณ์ และพฤติกรรมของบุคคล (Juth, et al., 2008; Lazarus, 1999; Snyder, 2002) โดยความหมายในชีวิตนอกจากจะมีส่วนสำคัญที่ช่วยให้บุคคลสามารถรับมือกับสถานการณ์ปัญหาต่าง ๆ ด้วยการค้นหาความหมายในเชิงบวกต่อเหตุการณ์ที่เข้ามากระทบกระเทือนจิตใจนั้น ยังสามารถช่วยให้บุคคลสามารถปรับตัวได้ดี (Park & Folkman, 1997) เช่นเดียวกับความหวังที่นอกจากจะมีความสัมพันธ์ในทางบวกกับวิธีการเผชิญปัญหาเชิงบวกต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นการวางแผนแก้ปัญหา การปรับเปลี่ยนมุมมองที่มีต่อปัญหาในทางบวก

และการเผชิญหน้าเพื่อจัดการกับปัญหา ความหวังยังมีอิทธิพลต่อการปรับตัวของบุคคลอีกด้วย (Dorsett, Geraghty, Sinnott, & Acland, 2017) บุคคลที่มีความหวังสูงนอกจากจะส่งผลให้สุขภาพกายและจิตใจดีขึ้นแล้วยังทำให้บุคคลสามารถปรับตัวได้ดีอีกด้วย เนื่องจากความหวังมีความเกี่ยวข้องกับการมุ่งคิดและเข้าใจถึงความเป็นไปได้ของสิ่งที่จะเกิดขึ้นในอนาคตให้เป็นไปในทางบวกที่บุคคลต้องการปรับตัว โดยเฉพาะอย่างยิ่งการปรับตัวต่อสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดภาวะเครียดหรือเจ็บป่วย (Holman & Silver, 2005) ความหวังจึงสามารถช่วยให้กระบวนการปรับตัวของบุคคลดีขึ้น และยังทำให้บุคคลมีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง เห็นคุณค่าในตนเอง และมีแรงจูงใจในการทำสิ่งต่าง ๆ เพิ่มมากขึ้นอีกด้วย (Liu, Kia-Keating, & Modir, 2017) นอกจากนี้ Roy และ Andrews (1999) ยังได้กล่าวว่า การปรับตัวเพื่อคงภาวะสมดุลในบุคคลนั้น ส่วนหนึ่งมาจากความต้องการทางด้านจิตใจอันเป็นความรู้สึกนึกคิดที่บุคคลมีต่อตนเอง หากบุคคลมีความมั่นคงทางจิตใจ มีความเชื่อมั่น และมองเห็นคุณค่าในตนเองย่อมสามารถปรับตัวได้ดีกว่าบุคคลที่มองตนเองไร้ค่า การเห็นคุณค่าในตนเองจึงเป็นปัจจัยสำคัญต่อการปรับตัวและการเรียนรู้ของบุคคล ที่เป็นจุดเริ่มต้นของการรับรู้ชีวิตที่มีผลต่อความคิด ค่านิยม อารมณ์ และการตั้งเป้าหมายในชีวิต อันจะส่งผลต่อการแสดงพฤติกรรมของแต่ละบุคคล รวมถึงส่งผลต่อความสำเร็จหรือความล้มเหลวทั้งในชีวิตส่วนตัว การเรียน และการทำงาน เช่นเดียวกับ Liu, Wang, Zhou, และ Li (2014) ที่ชี้ให้เห็นว่า การเห็นคุณค่าในตนเองนั้นมีอิทธิพลทางบวกกับการปรับตัว ความพึงพอใจในชีวิต และการเห็นคุณค่าในตนเองยังช่วยให้บุคคลสามารถผ่านพ้นปัญหาและความเครียดไปได้ ดังนั้นจะเห็นได้ว่า เมื่อบุคคลมีการตอบสนองเชิงบวกต่อสถานการณ์ต่าง ๆ ในชีวิตจนสามารถเผชิญกับปัญหาและผ่านพ้นอุปสรรคไปได้ บุคคลนั้นจะเกิดความหยุนตัวที่สามารถกลับมาใช้ชีวิตตามปกติอย่างที่เคยเป็นได้อีกครั้ง ซึ่งเป็นความสามารถในการปรับตัวได้ ภายหลังจากเผชิญกับความเครียดหรือเหตุการณ์ที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในชีวิต จนบุคคลนั้นสามารถดำรงอยู่ได้ในสภาพแวดล้อมนั้นได้อย่างมีความสุข

สำหรับการวิจัยในครั้งนี้ต้องการศึกษาพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ในด้านการปรับตัวด้านวิชาการ การปรับตัวด้านอารมณ์ส่วนตัว การปรับตัวด้านสังคม และการปรับตัวด้านสถานศึกษา ซึ่งพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนนี้น่าจะได้รับอิทธิพลจากตัวแปรความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง อันเป็นคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกที่ได้จากกระบวนการเผชิญปัญหาตามกรอบแนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงของ Corry, Lewis, และคนอื่น ๆ (2014) โดยผู้วิจัยได้นำแนวคิดดังกล่าวมาประยุกต์ใช้ในการศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ และนำมาเป็นกรอบใน

การพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง เพื่อทำความเข้าใจกระบวนการเผชิญปัญหาและเพื่ออธิบายพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ทั้งนี้ ผู้วิจัยเลือกศึกษาเฉพาะกระบวนการเผชิญปัญหาซึ่งเป็นกระบวนการเชื่อมโยงระหว่างความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณ อันเป็นรูปแบบของความสามารถตามอัตวิสัยของมนุษย์ (Subjective Human Capacities) ที่มีส่วนพึ่งพาระหว่างกันและเป็นต้นทุนทางจิตใจที่บุคคลจะนำมาใช้ในการเผชิญปัญหาด้วยวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์และแบบมุ่งที่ปัญหา ซึ่งกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงสามารถช่วยเพิ่มอารมณ์เชิงบวก ได้แก่ ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และความหมายในชีวิตให้มากขึ้น ซึ่งเป็นผลของการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตของบุคคลให้เป็นไปในทางบวก อันเป็นกระบวนการเผชิญปัญหาที่สำคัญตามกรอบแนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง

### วิธีการเผชิญปัญหา

ในระยะหลายปีที่ผ่านมา มีผู้ศึกษาวิธีการเผชิญปัญหาไว้แตกต่างกันไป เช่น Lazarus และ Folkman (1984, pp. 141-225) กล่าวว่า เมื่อบุคคลประเมินสถานการณ์แล้วว่าสถานการณ์นั้นก่อให้เกิดภาวะความเครียดหรือปัญหากับตนเอง บุคคลนั้นจะมีแนวทางหรือวิธีการในการเผชิญกับปัญหานั้น ๆ 2 รูปแบบ ได้แก่ 1) การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา (Problem-Focused Coping Strategies) ซึ่งเป็นวิธีการที่มุ่งแก้ปัญหาที่ตนเองหรือสิ่งแวดล้อมที่ทำให้เกิดปัญหาหรือภาวะความเครียดนั้น ซึ่งวิธีการเผชิญปัญหารูปแบบนี้เป็นความพยายามที่จะจัดการกับปัญหาโดยตรงกับสาเหตุหรือปัญหาที่ก่อให้เกิดความเครียด และ 2) การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ (Emotion-Focused Coping Strategies) เป็นความพยายามของบุคคลที่จะควบคุมความเครียดทางอารมณ์ ไม่มีการแก้ไขปัญหาหรือสาเหตุของความเครียดโดยตรง วิธีการเผชิญปัญหาดังกล่าวนี้นี้มักจะใช้ในสถานการณ์ที่บุคคลนั้นรู้สึกว่าคุณไม่สามารถเปลี่ยนแปลงแก้ไขได้ เป็นการบรรเทาหรือการลดความกดดันที่เกิดขึ้นภายในจิตใจให้เบาบางลง เพื่อทำให้เกิดความสบายใจขึ้น

ต่อมา Carver, Scheier, และ Weintraub (1989) ได้ศึกษาวิธีการเผชิญปัญหาโดยใช้แนวคิดพื้นฐานการจัดการความเครียดของ Lazarus และ Folkman (1984) ร่วมกับแนวคิดการกำกับตนเอง (Self Regulation) โดยเสนอวิธีการเผชิญปัญหาในรูปแบบของการเผชิญปัญหาแบบได้ประโยชน์น้อย (Less Useful Coping) เพิ่มเติมนอกเหนือจากวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งเน้นที่ปัญหาและการเผชิญปัญหาแบบมุ่งอารมณ์ โดยการเผชิญปัญหาแบบไร้ประโยชน์ เป็นวิธีการที่บุคคลพยายามหลีกเลี่ยงจากปัญหาหรือสาเหตุที่เกิดขึ้น โดยการปฏิเสธทั้งด้านความคิดและพฤติกรรม กล่าวคือ ไม่มีการคิดและไม่กระทำพฤติกรรมใด ๆ ทั้งสิ้น ซึ่งวิธีนี้ประกอบด้วย

พฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่ง ได้แก่ การยึดติดกับความเครียดและมุ่งเน้นไปที่การระบายอารมณ์ ความขุ่นเคือง (Focus on and Venting of Emotion) การไม่กระทำพฤติกรรมใด ๆ ในการเผชิญ ปัญหา (Behavior Disengagement) และการไม่เกี่ยวข้องทางความคิด (Mental Disengagement)

จากนิยามความหมายและแนวคิดของการเผชิญปัญหาในงานวิจัยที่ผ่านมาชี้ให้เห็นว่า การเผชิญปัญหานั้นยังคงใช้แนวคิดของลาซารัสและโฟล์คแมนเป็นพื้นฐานในการอธิบายและทำความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการเผชิญปัญหาอยู่ โดยเฉพาะอย่างยิ่งองค์ประกอบของวิธีการเผชิญปัญหา 2 รูปแบบ ได้แก่ วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาและแบบมุ่งที่อารมณ์ ที่พบว่าแนวคิดส่วนใหญ่ยังคงมีการนำวิธีการดังกล่าวมาปรับใช้เพื่อศึกษาการเผชิญปัญหา รวมถึงแนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative Coping Theory) ที่ผู้วิจัยสนใจนำมาเป็นกรอบแนวคิดในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ก็ได้นำแนวคิดการเผชิญปัญหาของ Lazarus และ Folkman (1984) มาปรับใช้เช่นเดียวกัน โดยได้เสนอวิธีการเผชิญปัญหา 2 วิธี ได้แก่ 1) การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา เพื่อให้มีการเปลี่ยนแปลงสถานการณ์หรือปรับกระบวนการใหม่ และ 2) การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ โดยมุ่งแก้ไขอารมณ์ที่เป็นทุกข์โดยใช้การคิดและกลไกทางจิต ซึ่งเป็นการแสดงออกด้วยการควบคุมอารมณ์ รวมทั้งการระบายอารมณ์ออกมาทางการแสดงออกและการพูด ดังนั้นการเผชิญปัญหาจึงมีจุดเน้นที่สำคัญคือ การเผชิญปัญหาจะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลรับรู้ว่าการเปลี่ยนแปลงระหว่างตนเองกับสิ่งแวดล้อม กล่าวคือ เมื่อมีปัญหาหรือเหตุการณ์มากระทบ บุคคลจะใช้กระบวนการทางความคิดในการประเมินสถานการณ์ที่คุกคามว่าจะเกิดผลดีหรือผลเสียต่อตนเอง มีผลร้ายแรงหรือผลในทางบวกกับตนเอง และเมื่อบุคคลประเมินสถานการณ์นั้นว่าก่อให้เกิดภาวะเครียดหรือเป็นปัญหากับตนเอง บุคคลนั้นก็จะต้องเผชิญปัญหานั้น ๆ โดยจะใช้วิธีการเผชิญปัญหาทั้งสองวิธีการในการควบคุมหรือจัดการความต้องการทั้งภายในและภายนอกต่อสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียดในชีวิต

นอกจากนี้จะเห็นได้ว่าการเผชิญปัญหานั้นเกิดทั้งจากภายในและภายนอกตัวบุคคล สำหรับแหล่งภายในบุคคลนั้นเกิดจากการที่บุคคลเรียนรู้ที่จะตอบสนองต่อสิ่งที่คุกคาม โดยอาศัยความสามารถและความพยายามของตน ได้แก่ การพึ่งพาตนเอง การใช้อารมณ์ขัน การเรียนรู้ที่จะแก้ไขปัญหา และการควบคุมภาวะเครียด ส่วนแหล่งภายนอกบุคคลได้จากการช่วยเหลือสนับสนุนจากบุคคลรอบข้างและสังคม และการใช้ความรู้จากแหล่งให้บริการ ทั้งนี้การที่บุคคลจะประสบความสำเร็จในการเผชิญปัญหาหรือไม่ ขึ้นอยู่กับปัจจัยที่จะเอื้อต่อการเผชิญปัญหาของบุคคล

นั้น ได้แก่ ปัจจัยส่วนบุคคล (Personal Characteristics) และปัจจัยสภาพแวดล้อม (Environmental Characteristics) (Lazarus & Folkman, 1984) โดยมีรายละเอียดดังนี้

1. ปัจจัยส่วนบุคคล (Personal Characteristics) ได้แก่ เชื้อชาติ เพศ อายุ การศึกษา และสถานภาพ แรงจูงใจ ความเชื่อในทางบวก ประวัติความเจ็บป่วย ค่านิยมทางวัฒนธรรม พัฒนาการการค้นพบสิ่งใหม่ ๆ ในตนเอง และแรงจูงใจในการกระทำพฤติกรรมใหม่

2. ปัจจัยสภาพแวดล้อม (Environmental Characteristics) ได้แก่ 1) การสนับสนุนจากบุคคลอื่น (Support from Others) เป็นการได้รับการสนับสนุนจากเครือข่ายทางสังคม ไม่ว่าจะเป็นบุคคลใกล้ชิด ครอบครัว เพื่อน ทั้งด้านการให้ข้อมูลและด้านจิตใจ 2) แหล่งบริการทางด้านการฟื้นฟู (Recovery-Oriented Services) เป็นการบริการต่อการฟื้นฟูของบุคคล เช่น ขนาดของการบริการ ความหนาแน่นของสถานบริการ กระบวนการช่วยเหลือทางด้านสุขภาพจิต และการส่งเสริมสุขภาพจิต และ 3) แหล่งสนับสนุนทางวัสดุอุปกรณ์ (Material Resources) เป็นการได้รับการสนับสนุนทางการเงิน และวัสดุสิ่งของ ตลอดจนงานสาธารณูปโภคต่าง ๆ ที่จะช่วยเหลือบุคคลในการที่จะต้องดำเนินการจัดการกับปัญหาเหล่านั้น

การเผชิญปัญหาจึงเป็นกระบวนการหนึ่งที่เป็นผลของความสามารถที่มีอยู่ในแต่ละบุคคล จากการศึกษางานวิจัยที่ผ่านมาชี้ให้เห็นว่า มีผู้ทำการศึกษาการเผชิญปัญหาไว้มากมาย ซึ่งส่วนใหญ่ยังคงนิยมการเผชิญปัญหาตามแนวคิดพื้นฐานของ Lazarus และ Folkman (1984) โดยงานวิจัยแต่ละงานก็จะมีรูปแบบและวิธีการเผชิญปัญหาแตกต่างกันไป แต่จะมีประเด็นสำคัญที่ตรงกันนั่นคือ การเผชิญปัญหาจะเป็นวิธีการทางด้านจิตใจและพฤติกรรมที่บุคคลใช้เพื่อลดความเครียด ความไม่สบายใจต่อปัญหา ซึ่งเป็นความพยายามที่จะควบคุมอารมณ์หรือความวิตกกังวลของบุคคลนั้น และเป็นความพยายามในการแก้ไขที่สิ่งแวดล้อมภายนอกของบุคคล โดยจัดการให้ความเครียดลดลงหรือหมดไป ซึ่งวิธีการเผชิญปัญหาที่กล่าวมานี้จะมีการเลือกใช้แตกต่างกันไปตามสถานการณ์และการรับรู้ระดับความเครียดของแต่ละบุคคลเพื่อรักษาไว้ซึ่งภาวะสมดุลของจิตใจ (Rioli & Savicki, 2010) ทั้งนี้ ในการวิจัยครั้งนี้เลือกที่จะศึกษาเฉพาะองค์ประกอบของวิธีการเผชิญปัญหาในทางบวก เพื่อเป็นประโยชน์ในการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงในการวิจัยระยะที่ 2 ที่มุ่งส่งเสริมให้นักศึกษาเกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวก อันได้แก่ ความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเองในทางบวก และเพื่อให้ นักศึกษามีพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนที่เหมาะสม

### การวัดวิธีการเผชิญปัญหา

ในการวัดวิธีการเผชิญปัญหา Folkman และ Lazarus (1988) ได้พัฒนาแบบวัดวิธีการเผชิญปัญหา (The Ways of Coping Questionnaire) ที่เป็นแบบมาตราประมาณค่า 4 ระดับ โดยมีคะแนนจาก 0 หมายถึง ไม่เคยใช้เลย จนถึง 3 หมายถึง ใช้เสมอ ที่แบ่งออกเป็น 8 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) การเผชิญหน้ากับปัญหา (Confrontive Coping) จำนวน 6 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) เท่ากับ .70 2) การถอยห่าง (Distancing) จำนวน 6 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) เท่ากับ .61 3) การควบคุมตนเอง (Self-Controlling) จำนวน 7 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) เท่ากับ .70 4) การแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคม (Seeking Social Support) จำนวน 6 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) เท่ากับ .76 5) การแสดงความรับผิดชอบ (Accepting Responsibility) จำนวน 4 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) เท่ากับ .66 6) การหลีกเลี่ยง (Escape-Avoidance) จำนวน 8 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) เท่ากับ .72 7) การวางแผนแก้ปัญหา (Planful Problem-Solving) จำนวน 6 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) เท่ากับ .68 และ 8) การประเมินทางบวก (Positive Reappraisal) จำนวน 7 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) เท่ากับ .79

สุภาพวรรณ โคตรจรัส และ ชุมพร ยงกิตติกุล (2545) ได้พัฒนาแบบวัดการเผชิญปัญหาตามแนวคิดและทฤษฎีความเครียดของ Lazarus และ Folkman (1984) และแบบวัดการเผชิญปัญหาของ Carver, Scheier, และ Weintraub (1989) เพื่อทำการศึกษาวิธีการเผชิญปัญหาของวัยรุ่นไทย ประกอบด้วยข้อคำถาม 40 ข้อ โดยสามารถจัดกลุ่มตามวิธีการเผชิญปัญหาได้เป็น 3 รูปแบบ ได้แก่ 1) การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา เป็นความพยายามลงมือแก้ปัญหาโดยจัดการโดยตรงกับปัญหา ประกอบด้วย 9 ด้าน ได้แก่ การลงมือดำเนินการแก้ปัญหา การวางแผนการทำงานหนัก ความสำเร็จในงาน การระงับกิจกรรมอื่นที่ไม่เกี่ยวข้อง การชะลอการเผชิญปัญหา การตีความหมายในทางบวก การยอมรับ การหาทางผ่อนคลาย และการแสวงหาการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม จำนวน 20 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) เท่ากับ .85 2) การเผชิญปัญหาแบบมุ่งแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม เป็นความพยายามในการจัดการกับปัญหาโดยอาศัยแหล่งทรัพยากรต่าง ๆ ประกอบด้วย 2 ด้าน ได้แก่ การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อแก้ปัญหา และการแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อกำลังใจ จำนวน 4 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) เท่ากับ .63 และ 3) การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง เป็นวิธีการที่แสดงถึงบุคคลไม่สามารถเผชิญกับปัญหาได้ เป็นการหลีกเลี่ยงปัญหา ประกอบด้วย 7 ด้าน ได้แก่ การปฏิเสธ การไม่แสดงออกทางพฤติกรรม การไม่เกี่ยวข้องทางความคิด การเก็บความรู้สึกไว้คนเดียว การตำหนิตนเอง การเป็นกังวล และการใส่ใจในอารมณ์ที่เกิดขึ้น จำนวน 16 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) เท่ากับ .73

นอกจากนี้ อมรพร สุรการ (2555) ได้นำแบบวัดการเผชิญปัญหา (The Ways of Coping Questionnaire) ของ Folkman และ Lazarus (1988) ไปปรับใช้ในการศึกษาวิธีการเผชิญปัญหาของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษทางวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ในประเทศไทย ที่แบ่งเป็น 2 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา แบ่งเป็น 5 ด้านย่อย ได้แก่ การเผชิญหน้ากับปัญหา การวางแผนแก้ปัญหา การแสวงแหล่งสนับสนุนทางสังคม การประเมินเชิงบวก และการถอยห่าง และ 2) การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ ที่แบ่งเป็น 3 ด้านย่อย ได้แก่ การควบคุมตนเอง การแสดงความรับผิดชอบ และการหลีกเลี่ยง ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 53 และมีลักษณะของแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 6 ระดับ โดยมีค่าอำนาจจำแนกรายข้อ (t) อยู่ระหว่าง 2.01 – 5.32 และมีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) ด้านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา เท่ากับ .92 และมีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) ด้านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ เท่ากับ .69

ในการวัดวิธีการเผชิญปัญหา ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาและวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ จากการปรับปรุงข้อคำถามจากแบบวัดการเผชิญปัญหา (The Ways of Coping Questionnaire) ของ Folkman และ Lazarus (1988) มาปรับใช้ในการวัดวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ใน 2 ด้าน ได้แก่ การควบคุมตนเอง และการแสดงความรับผิดชอบ และวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาใน 4 ด้าน ได้แก่ การเผชิญหน้ากับปัญหา การแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคม การวางแผนแก้ปัญหา และการประเมินทางบวก โดยใช้วิธีการประเมินตนเองเกี่ยวกับวิธีการเผชิญปัญหาต่าง ๆ ซึ่งมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์และวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

### งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

มนุษย์ต้องมีการปรับตัวให้สอดคล้องกับความต้องการและสภาพแวดล้อมทางสังคม การปรับตัวเพื่อให้พ้นจากความทุกข์หรือความไม่สบายใจจึงเป็นเรื่องสำคัญ หากผู้เรียนสามารถปรับตัวกับภาวะความเครียดที่เกิดขึ้น ก็จะสามารถผ่านพ้นปัญหาเหล่านั้นไปได้ด้วยดี และก่อให้เกิดความสมดุลและความสุขในการดำรงชีวิต ความสามารถในการเผชิญปัญหาจึงถือได้ว่าเป็นทักษะที่จำเป็นในการป้องกันการเจ็บป่วยทางจิต อีกทั้งยังช่วยส่งเสริมสุขภาพและฟื้นฟูสภาพร่างกายและจิตใจได้อีกด้วย การศึกษาในระดับอุดมศึกษานั้นเป็นการศึกษาในระดับที่ผู้เรียนอยู่ในวัยที่จะพัฒนาไปสู่วัยผู้ใหญ่ เป็นระยะที่ต้องปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงมากมาย ทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ และสังคม ส่งผลให้ต้องเผชิญปัญหาต่าง ๆ มากมายหลายด้าน โดยเฉพาะด้านการเรียน

ที่อาจกระทบและส่งผลเสียอย่างรุนแรงต่อการดำเนินชีวิตทั้งตนเองและคนใกล้ชิด ดังนั้นจึงจำเป็นที่จะต้องพัฒนาวิธีการเผชิญปัญหาและส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถที่จะเผชิญปัญหาต่าง ๆ ที่จะเกิดขึ้นได้อย่างเหมาะสม

การศึกษาของ Jorgensen และ Dusek (1990) และ Ebata และ Moos (1991) ชี้ให้เห็นว่า การเผชิญปัญหามีความสัมพันธ์กับการปรับตัวของวัยรุ่นและนักศึกษา ซึ่งความพยายามในการประเมินและจัดการกับสถานการณ์ปัญหาที่เข้ามาในชีวิตให้เป็นไปในทางบวก จะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเผชิญปัญหาและปรับตัวได้ดีในระยะยาว นอกจากนี้ ในการศึกษาเกี่ยวกับการปรับตัวของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนนักศึกษา งานวิจัยบางส่วนได้ศึกษาความสัมพันธ์ของวิธีการเผชิญปัญหาและการปรับตัวของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษา จำนวน 250 คน ชี้ให้เห็นว่าวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาและแบบมุ่งที่อารมณ์ต่างก็มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัวในด้านวิชาการ ด้านอารมณ์ส่วนตัว ด้านสถานศึกษา และด้านสังคมของนักศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (Chong, Elias, Mahyuddin, & Uli, 2010) นอกจากนี้ งานวิจัยของ Perera และ DiGiacomo (2015) และ Wang และคนอื่น ๆ (2006) ยังพบว่าวิธีการเผชิญปัญหาที่เป็นทางบวกยังมีส่วนช่วยให้ผู้เรียนมีการปรับตัวที่ดีอีกด้วย เช่นเดียวกับงานวิจัยที่ผ่านมาของ Dorsett, Geraghty, Sinnott, และ Acland (2017) ก็ได้ชี้ให้เห็นว่า วิธีการเผชิญปัญหาในทางบวกได้แก่ การวางแผนแก้ปัญหา การปรับเปลี่ยนมุมมองที่มีต่อปัญหาในทางบวก และการเผชิญหน้าเพื่อจัดการกับปัญหา มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความหวัง และมีอิทธิพลต่อการปรับตัวของนักศึกษาในมหาวิทยาลัยอีกด้วย

นอกจากนี้ตามกรอบแนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงยังชี้ให้เห็นว่า วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์มีความสัมพันธ์กับความหมายในชีวิต และวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหามีความสัมพันธ์กับความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง (Corry, Lewis, et al., 2014) นอกจากนี้การเห็นคุณค่าในตนเองยังเกี่ยวข้องกับการเผชิญปัญหาในการช่วยรับมือกับการเจ็บป่วยเรื้อรังของบุคคล (Joaquim & Soares, 2000) อีกทั้งงานวิจัยที่ผ่านมาก็ได้ชี้ให้เห็นว่า นักศึกษาที่มีวิธีการเผชิญปัญหาทางบวก มีการคิดวางแผนการแก้ปัญหาอย่างเหมาะสมจะทำให้สามารถจัดการกับความเครียดได้มีประสิทธิภาพมากขึ้น ที่ช่วยส่งเสริมให้นักศึกษาเกิดการเห็นคุณค่าในตนเองสูงมากขึ้นตามไปด้วย (Griva & Anagnostopoulos, 2010; Lee, Dickson, Conley, & Holmbeck, 2014) และงานวิจัยที่ผ่านมาของ Reynolds และคนอื่น ๆ (2008) ก็ได้ชี้ให้เห็นว่า ความหมายในชีวิตมีความสัมพันธ์กับสุขภาพจิตและการเผชิญปัญหาของบุคคลเป็นอย่างมาก

สำหรับการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างวิธีการเผชิญปัญหา ความหวัง ความหมายในชีวิต และการเห็นคุณค่าในตนเองนั้น งานวิจัยที่ผ่านมาบางส่วนให้ผลการศึกษาที่สอดคล้องตามทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่พบว่า วิธีการเผชิญปัญหาส่งผลต่อความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยจากการศึกษาของ วราภรณ์ รัตนาวิศิษฏ์กุล (2545) ที่ทำการศึกษาความสัมพันธ์ของความหวังและวิธีการเผชิญปัญหา ในกลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 509 คน ผลการศึกษาพบว่า ความหวังมีความสัมพันธ์ทางบวกกับวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม แต่ไม่มีความสัมพันธ์กับกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง และผลการศึกษาของ รัชนิย์ แก้วคำศรี (2545) ได้ชี้ให้เห็นว่า นักศึกษามักจะใช้วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหามากกว่าวิธีการเผชิญปัญหาแบบอื่น โดยจากการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างนักศึกษา จำนวน 409 คน พบว่า นักศึกษาใช้วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาในระดับสูง ใช้วิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมค่อนข้างสูง และใช้วิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงค่อนข้างต่ำ นอกจากนี้ บุรียา แดงพันธ์ และ คณิต เขียววิชัย (2558) ได้ทำการศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาของนักศึกษามหาวิทยาลัยศิลปากร พระราชวังสนามจันทร์ ในปีการศึกษา 2555 จำนวน 390 คน จาก 5 คณะ ได้แก่ คณะอักษรศาสตร์ คณะศึกษาศาสตร์ คณะวิทยาศาสตร์ คณะเภสัชศาสตร์ และคณะวิศวกรรมศาสตร์และเทคโนโลยีอุตสาหกรรม ซึ่งผลการศึกษาได้ชี้ให้เห็นว่า นักศึกษาส่วนใหญ่มีระดับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาอยู่ในระดับมาก และการเห็นคุณค่าในตนเอง การรับรู้ความสามารถของตนเอง และความฉลาดทางอารมณ์ เป็นส่วนที่เกื้อหนุนภายในตัวของนักศึกษาที่ผลักดันให้นักศึกษาให้มีความคิดและการแสดงออกทางพฤติกรรม โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาที่มุ่งจัดการต่อสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียด เช่น การทบทวนสาเหตุของปัญหา และการแก้ปัญหาโดยแก้ไขที่ตนเอง

จากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องชี้ให้เห็นว่า การเผชิญปัญหาที่มีความเกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกของบุคคล ไม่ว่าจะเป็นความหวัง ความหมายในชีวิต และการเห็นคุณค่าในตนเอง ที่ส่งผลต่อการเกิดพฤติกรรมกรรมการปรับตัวของบุคคล จึงทำให้มีหลักฐานเพียงพอที่ทำให้ผู้วิจัยคาดการณ์ว่า การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์มีอิทธิพลต่อความหมายในชีวิต และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหามีอิทธิพลต่อความหวังและการเห็นคุณค่าในตนเอง ที่ส่งผลต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน

## ความคิดสร้างสรรค์

ความคิดสร้างสรรค์ (Creativity) เป็นความสามารถทางสมองของบุคคลที่ใช้ในกระบวนการคิดเพื่อสร้างสรรค์สิ่งใหม่หรือแก้ปัญหาที่มีอยู่ให้ดีขึ้น นักวิชาการที่ศึกษาเกี่ยวกับเรื่องของความคิดสร้างสรรค์หลายท่าน อาทิเช่น Guilford (1967) เชื่อว่าความคิดสร้างสรรค์เป็นคุณลักษณะที่มีอยู่ในตัวบุคคลที่จะสามารถแสดงความคิดสร้างสรรค์ออกมาในระดับแตกต่างกัน ซึ่งพิจารณาจากความสามารถในการยอมรับปัญหา ความสามารถในการสร้างความคิด ความสามารถในการจัดระบบความคิด และความสามารถในการประเมินความคิดของแต่ละบุคคล ความคิดสร้างสรรค์จึงเป็นลักษณะความคิดแบบอเนกนัย (Divergent Thinking) คือความคิดหลายทิศทาง หลายแง่มุม และคิดได้กว้างไกล ซึ่งประกอบไปด้วยความคิดในลักษณะที่เป็นความคิดริเริ่ม (Originality) ความคิดคล่องแคล่ว (Fluency) ความคิดยืดหยุ่น (Flexibility) และความคิดละเอียดลออ (Elaboration) อันจะนำไปสู่การคิดค้นสิ่งแปลกใหม่ รวมถึงการค้นพบวิธีการแก้ปัญหาให้สำเร็จด้วย สอดคล้องกับ อัจฉรา สุขารมณี, อรพินทร์ ชูชม, และ ทศนา ทองภักดี (2538, น. 22) ที่กล่าวไปในแนวทางเดียวกันว่า ความคิดสร้างสรรค์นั้นเป็นกระบวนการทางสมองที่คิดได้รวดเร็ว หลายแง่มุม และคิดเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ โดยมีสิ่งเร้าเป็นตัวกระตุ้นให้เกิดความคิด ค้นพบสิ่งแปลกใหม่ด้วยการนำเอาสิ่งที่มีอยู่แล้วหรือความคิดเดิมประกอบกันเพื่อให้เกิดสิ่งใหม่ ตลอดจนวิธีการคิดแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ นั่นคือ ความคิดคล่องแคล่ว ความคิดยืดหยุ่น ความคิดริเริ่ม และความคิดละเอียดลออ ซึ่งความคิดสร้างสรรค์เป็นสิ่งที่ที่มีอยู่แล้วในตัวบุคคล ซึ่งสามารถพัฒนาให้สูงขึ้นได้โดยการจัดสภาพแวดล้อมให้เหมาะสม และกระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงออกได้อย่างอิสระ

ส่วน Torrance (1962) ได้อธิบายความหมายของความคิดสร้างสรรค์ไว้ว่า ความคิดสร้างสรรค์เป็นกระบวนการของความรู้สึกที่ไวต่อปัญหาและความสามารถในการแก้ปัญหาของบุคคล ที่มีการรวบรวมความคิด ประสบการณ์ หรือข้อมูลต่าง ๆ ในหลายแง่มุมเข้าด้วยกัน เพื่อแสวงหาแนวทางหรือวิธีการใหม่ในการเผชิญและแก้ปัญหานั้น ซึ่งกระบวนการแก้ปัญหานี้ทำงานทั้งในระดับจิตสำนึก (Conscious) และจิตไร้สำนึก (Unconscious) ซึ่งเป็นลักษณะภายในของบุคคลที่สามารถคิดหลายแง่มุมผสมผสานกันจนได้ผลผลิตหรือแนวคิดใหม่ ประกอบด้วยกระบวนการเกิดความคิดสร้างสรรค์ 5 ขั้นตอน ได้แก่ การค้นหาข้อเท็จจริง (Fact-Finding) การค้นพบปัญหา (Problem-Finding) การค้นพบแนวคิด (Idea-Finding) การค้นพบคำตอบ (Solution-Finding) และการยอมรับผลที่ได้จากการค้นพบ (Acceptance-Finding) ซึ่งการแก้ปัญหาหรือค้นพบนี้จะนำไปสู่หนทางที่จะทำให้เกิดแนวคิดหรือสิ่งใหม่ต่อไป นิยามและกระบวนการเกิด

ความคิดสร้างสรรค์ลักษณะนี้จึงมีความคล้ายกับการคิดเพื่อแก้ปัญหาต่าง ๆ ที่ผ่านเข้ามาในชีวิต โดยการเชื่อมโยงความคิด ประสบการณ์ หรือข้อมูลต่าง ๆ ในหลายแง่มุมเข้าด้วยกันเพื่อไปสู่เป้าหมาย

ความคิดสร้างสรรค์ตามแนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Corry, Mallett, et al., 2013; Corry, Tracey, & Lewis, 2015) สะท้อนให้เห็นว่า ความคิดสร้างสรรค์เป็นการแสดงออกทางความคิดและการแสดงออกทางอารมณ์ความรู้สึกที่บุคคลมีต่อสิ่งต่าง ๆ ผ่านการมีจินตนาการและการมีมุมมองใหม่ ด้วยการประเมินสถานการณ์หรือเหตุการณ์จากมุมมองใหม่ ๆ และการเปลี่ยนแปลงการรับรู้ต่อสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียดนั้น ให้เป็นไปในทางบวก ที่จะช่วยให้บุคคลสามารถค้นหาวิธีในการแก้ปัญหาและสามารถปรับปรุงแนวทางในการแก้ปัญหาใหม่ ๆ ได้ตลอดเวลา เพื่อให้ผลลัพธ์ในทางลบที่มีต่อตนเองลดน้อยลงจนสามารถกลับมามีความหวัง เห็นคุณค่าในตนเอง และค้นพบความหมายในชีวิตของตนเองอีกครั้ง ความคิดสร้างสรรค์จึงมีบทบาทสำคัญในการพัฒนาอัตลักษณ์เชิงบวกของบุคคลและยังเป็นต้นทุนที่สำคัญในการเผชิญปัญหาเชิงบวกอีกด้วย โดยบุคคลที่มีความคิดสร้างสรรค์จะมีการรับรู้ต่อสถานการณ์ในเชิงบวกมากขึ้นและสามารถแก้ปัญหาต่าง ๆ ได้ดี

ความคิดสร้างสรรค์จึงเป็นคุณลักษณะและศักยภาพของแต่ละบุคคล ดังที่ Maslow (1968) กล่าวว่า บุคคลที่มีบุคลิกภาพสร้างสรรค์จะมีความแตกต่างไปจากบุคคลโดยทั่วไปในลักษณะเฉพาะคือ มีความเป็นตัวของตัวเองและไม่กลัวต่อสิ่งที่ตนเองไม่รู้หรือสงสัย แต่กลับรู้สึกพึงพอใจและตื่นเต้นที่จะเผชิญกับสิ่งเหล่านั้น มีความเข้าใจในสิ่งต่าง ๆ สามารถค้นคว้าและแสวงหาคำตอบด้วยความถูกต้องและมีคุณค่า ซึ่งความคิดสร้างสรรค์ในตัวบุคคลสามารถนำมาพัฒนาต่อยอดให้เกิดการแสดงออกทางพฤติกรรมที่สร้างสรรค์ ดังนั้น ความคิดสร้างสรรค์นั้นจึงสอดคล้องกับการพัฒนาศักยภาพตนเองให้เป็นบุคคลที่มีความสมบูรณ์มากขึ้น นอกจากนี้ Garrison (1954 อ้างถึงใน อารี พันธุ์มณี, 2546) ได้อธิบายลักษณะของบุคคลที่มีความคิดสร้างสรรค์ไว้ว่า บุคคลที่มีความคิดสร้างสรรค์นั้นจะต้อง 1) มีความสนใจปัญหา ยอมรับความเปลี่ยนแปลงไม่ถอยหนีปัญหาที่เกิดขึ้น กล่าวที่จะเผชิญกับปัญหา มีความกระตือรือร้นที่จะแก้ปัญหา ตลอดจนหาทางปรับปรุงเปลี่ยนแปลงพัฒนาตนเองอยู่เสมอ 2) มีความสนใจและทันต่อเหตุการณ์รอบด้าน เอาใจใส่ในการศึกษาหาความรู้จากแหล่งต่าง ๆ เพิ่มเติมอยู่เสมอ พร้อมทั้งยอมรับข้อคิดเห็นที่มีประโยชน์ และนำข้อมูลเหล่านั้นมาประกอบการพิจารณาปรับปรุงพัฒนาตนเอง 3) คิดหาแนวทางสำหรับการแก้ปัญหาไว้หลาย ๆ ทางเสมอ เพื่อจะช่วยให้มีความคล่องตัวและประสบผลสำเร็จมากขึ้น ซึ่งการเตรียมแนวทางการแก้ปัญหาที่หลากหลาย ย่อมสะดวกในการ

เลือกใช้ให้เหมาะสมกับสถานการณ์ และยังเป็น การเพิ่มกำลังใจในการแก้ปัญหาให้กับตนเองด้วย อีกทางหนึ่ง 4) มีสุขภาพสมบูรณ์ทั้งร่างกายและจิตใจ กล่าวคือ การเป็นบุคคลที่สุขภาพกายและสุขภาพจิตดี และ 5) ยอมรับและเชื่อว่าสภาพแวดล้อมมีผลกระทบต่อความคิดสร้างสรรค์ ดังนั้น การจัดสถานที่และสิ่งแวดล้อมให้มีความเหมาะสม จะช่วยขจัดสิ่งรบกวนและอุปสรรคต่าง ๆ และทำให้การพัฒนาความคิดสร้างสรรค์เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ

การวิจัยครั้งนี้ทำการศึกษาความคิดสร้างสรรค์กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษา ซึ่งเป็นวัยที่มีพัฒนาการอยู่ในช่วงวัยรุ่นตอนปลาย เป็นวัยที่มีความคิดเป็นอิสระ มีความสนใจเฉพาะเรื่อง และมีพลังในทางสร้างสรรค์ มีการแก้ปัญหาและการเข้าร่วมกลุ่มต่าง ๆ ในสังคม (Torrance, 1962) ความคิดสร้างสรรค์มีบทบาทสำคัญในการพัฒนาอัตลักษณ์เชิงบวกและเป็นต้นทุนทางบวกที่สำคัญต่อการเผชิญปัญหาของผู้เรียน (Reynolds et al., 2008) ในการจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเผชิญปัญหาหรือความเครียดต่าง ๆ ที่เข้ามาในชีวิตได้ ดังนั้น ความหมายของความคิดสร้างสรรค์ในการวิจัยครั้งนี้จึงหมายถึง ความสามารถทางสมองของนักศึกษาที่ใช้ในกระบวนการคิดเพื่อสร้างสรรค์สิ่งใหม่หรือแก้ปัญหาที่มีอยู่ให้ดีขึ้น โดยพิจารณาจากคุณลักษณะของบุคคลและการแสดงออกทางการคิดเพื่อแก้ปัญหาในหลายแง่มุม นักศึกษาสามารถเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างความคิดที่แตกต่างหลากหลาย สามารถตอบสนองต่อสิ่งเร้าได้หลายรูปแบบ อันนำไปสู่การค้นพบคำตอบหรือรูปแบบความคิดใหม่ ๆ ที่ทำให้นักศึกษาสามารถแก้ปัญหาและเผชิญอุปสรรคที่เข้ามาในชีวิตได้อย่างราบรื่นและเหมาะสมกับสถานการณ์

### การวัดความคิดสร้างสรรค์

การวัดความคิดสร้างสรรค์เป็นการวัดที่แตกต่างไปจากการวัดด้านสติปัญญา โดยทั่วไป Cropley (2000 อ้างถึงใน อรสา จุฑาทรรณากุล, 2551) กล่าวว่า มโนทัศน์การสร้างสรรค์มีลักษณะเป็นหลายมิติ (Multidimension Concept) และผลของการสร้างสรรคนั้นมาจากปฏิสัมพันธ์ที่ซับซ้อนระหว่างตัวแปรหลาย ๆ ด้านของบุคคล ได้แก่ กระบวนการทางปัญญาเฉพาะด้าน (Specific Cognitive Process) เช่น การคิดหลากหลายทิศทาง การสร้างความสัมพันธ์เชื่อมโยง และคุณลักษณะส่วนบุคคล เช่น แรงจูงใจ เจตคติ ความเชื่อ และบุคลิกภาพ งานวิจัยที่ผ่านมา มีผู้พัฒนาแบบวัดความคิดสร้างสรรค์ตามกระบวนการสร้างสรรค์ต่าง ๆ เพื่อใช้ศึกษากับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นผู้ป่วยและบุคคลทั่วไป เช่น แบบวัดที่เน้นการวัดความคิดแบบอเนกนัย (Divergent Thinking) ที่เน้นความคิดหลายทิศทาง หลายแง่มุม และคิดได้กว้างไกล ได้แก่ แบบวัดโครงสร้างทางปัญญาของกิลฟอร์ด (structure of intellect model of Intelligence) (Guilford, 1967) โดยกิลฟอร์ดได้เสนอว่า ความคิดสร้างสรรค์นั้นสามารถวัดได้จาก 4 ด้านที่สำคัญ ได้แก่

1) ความคิดริเริ่ม (Originality) เป็นความสามารถในการสร้างความคิดที่แปลกใหม่และแตกต่างจากความคิดเดิม โดยความคิดริเริ่มนั้นสามารถอธิบายได้ตามลักษณะทางกระบวนการคิดที่แปลกใหม่ ซึ่งเป็นลักษณะของบุคคลที่เชื่อมั่นในตนเอง กล้าคิด และยินดีที่จะเผชิญและเสี่ยงกับสถานการณ์ต่าง ๆ และลักษณะทางผลิตภัณฑ์ที่แปลกใหม่ไม่เคยปรากฏมาก่อน มีคุณค่าทั้งต่อตนเองและเป็นประโยชน์ต่อสังคมส่วนรวม 2) ความคิดคล่องแคล่ว (Fluency) เป็นความสามารถของบุคคลในการคิดหาคำตอบได้อย่างคล่องแคล่ว รวดเร็ว และมีคำตอบในปริมาณที่มากและหลากหลายภายในเวลาจำกัด แบ่งเป็นความคิดคล่องแคล่วทางด้านถ้อยคำ การเชื่อมโยงสัมพันธ์ การแสดงออก และความคิดคล่องในการคิด 3) ความคิดยืดหยุ่น (Flexibility) เป็นความสามารถของบุคคลในการคิดหาคำตอบได้หลายประเภทและหลายทิศทาง แบ่งออกเป็นความคิดยืดหยุ่นที่เกิดขึ้นทันที และความคิดยืดหยุ่นทางด้านารดัดแปลง เพื่อนำแนวทางมาใช้ให้เกิดประโยชน์หลากหลาย และ 4) ความคิดละเอียดลออ (Elaboration) เป็นความคิดที่ต้องทำด้วยความระมัดระวังและมีรายละเอียดที่สามารถทำให้ความคิดสร้างสรรค์นั้นสมบูรณ์ขึ้นได้ และเป็นความคิดที่มีคุณลักษณะในการสร้างผลงานที่มีความแปลกใหม่ให้สำเร็จ

นอกจากนี้ยังมีแบบวัดความคิดสร้างสรรค์ของทอร์เรนซ์ (Torrance Test of Creative Thinking; TTCT) (Torrance, 1966) ซึ่งเป็นแบบวัดที่นิยมและมีการนำมาปรับใช้เพื่อวัดความคิดสร้างสรรค์ให้เหมาะสมกับบริบทของไทย มีลักษณะของแบบวัดประกอบด้วยแบบทดสอบที่เป็นแบบภาษา (Verbal) แบ่งออกเป็น 7 กิจกรรม และที่เป็นแบบรูปภาพ (Figural) ประกอบด้วย 3 กิจกรรม สำหรับการตรวจให้คะแนนแบบทดสอบของทอร์เรนซ์จะให้คะแนนเป็น 4 คุณลักษณะ คือ ความคิดคล่องแคล่ว (Fluency) ซึ่งหมายถึง จำนวนคำตอบที่ได้ทั้งหมด ความคิดยืดหยุ่น (Flexibility) หมายถึง จำนวนกลุ่มของคำตอบที่แตกต่างกัน ความคิดริเริ่ม (Originality) หมายถึง จำนวนคำตอบที่ไม่ซ้ำกันกับคำตอบของผู้อื่น และความคิดละเอียดลออ (Elaboration) หมายถึง จำนวนคำตอบที่แสดงถึงส่วนประกอบที่เป็นรายละเอียด

สำหรับการพัฒนาแบบวัดความคิดสร้างสรรค์ของ จักรพันธ์ จตุพรพันธ์ (2554) ได้ศึกษาความคิดสร้างสรรค์ของนิสิตนักศึกษาระดับอุดมศึกษา โดยการปรับปรุงแบบวัดความคิดสร้างสรรค์ของ จุฑามาศ นาคนิยม (2552) ซึ่งได้พัฒนาแบบวัดตามแนวคิดของกิลฟอร์ด (Guilford, 1967) ที่มีลักษณะของแบบวัดเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ มีข้อคำถามจำนวนทั้งสิ้น 13 ข้อ ที่วัดคุณลักษณะความคิดสร้างสรรค์ 2 องค์ประกอบคือ ความคิดริเริ่ม/รวดเร็ว จำนวน 6 ข้อ และความคิดปรับแต่ง/ละเอียดลออ จำนวน 7 ข้อ โดยมีค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดในแต่ละองค์ประกอบเท่ากับ .83 และ .72 ตามลำดับ ต่อมา Corry, Mallett, และคนอื่น ๆ (2013)

ได้พัฒนาแบบวัด Creative Coping Scale (CCS) ซึ่งเป็นแบบรายงานตนเองเกี่ยวกับความคิดสร้างสรรค์ เพื่อประเมินการใช้ความคิดสร้างสรรค์เป็นแนวทางในการเผชิญปัญหา ซึ่งความคิดสร้างสรรค์เป็นตัวแปรที่มีความซับซ้อน จึงจำเป็นอย่างยิ่งในการที่จะสร้างข้อคำถามให้สามารถครอบคลุมมิติต่าง ๆ ของความคิดสร้างสรรค์ทั้งในด้านอารมณ์ (Emotion) สติปัญญา (Cognition) และการรับรู้ (Perception) รวมถึงด้านมุมมอง (Perspective) การแสดงความรู้สึกนึกคิดของตนเอง (Self-Expression) การแก้ปัญหา (Problem Solving) การเบี่ยงเบนความสนใจ (Distraction) และการผ่อนคลาย (Relaxation) ซึ่งแบบวัดความคิดสร้างสรรค์ฉบับเต็มมีจำนวน 31 ข้อ ใช้วัดคุณลักษณะด้านความคิดสร้างสรรค์ของบุคคลใน 2 ด้าน คือ ความคิดสร้างสรรค์ที่เกิดจากการเลี้ยงดู (Nurtured Creativity) และการเผชิญปัญหาด้วยความคิดสร้างสรรค์ (Creative Coping) โดยมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 7 ระดับ จากไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งให้ 1 คะแนน จนถึงเห็นด้วยอย่างยิ่งให้ 7 คะแนน โดยผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่มีความคิดสร้างสรรค์อยู่ในระดับสูง ซึ่งเมื่อนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาที่มีอายุระหว่าง 18-30 ปี จำนวน 610 คน ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบหลัก (Principle Component Analysis) และตัดข้อคำถามที่ใช้จริงเหลือเพียง 19 ข้อ พบว่า แบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) ของแบบวัดทั้งฉบับเท่ากับ .95 ซึ่งถือว่าเป็นแบบวัดที่มีคุณภาพและเชื่อถือได้

จะเห็นได้ว่าความคิดสร้างสรรค์ของบุคคลสามารถวัดได้หลายมิติ ส่วนใหญ่มุ่งเน้นศึกษาความคิดสร้างสรรค์โดยทั่วไปที่เกี่ยวข้องกับความสามารถและกระบวนการคิดของบุคคล อย่างไรก็ตาม ความคิดสร้างสรรค์ก็สามารถมุ่งเน้นศึกษาในเรื่องที่เฉพาะเจาะจงได้ โดยความคิดสร้างสรรค์ในการเผชิญปัญหาเป็นอีกแนวทางหนึ่งที่ศึกษาความคิดสร้างสรรค์โดยมุ่งเน้นไปที่การนำความคิดสร้างสรรค์อันเป็นต้นทุนทางจิตใจที่มีอยู่ในแต่ละบุคคลมาใช้เป็นแนวทางในการหาวิธีจัดการกับปัญหาที่เข้ามาในชีวิต ความคิดสร้างสรรค์ที่เกี่ยวข้องกับการเผชิญปัญหาจึงน่าจะมี ความเหมาะสมในการนำมาศึกษาเกี่ยวกับความคิดสร้างสรรค์ที่มีต่อการเผชิญปัญหา ความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษา สาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ดังนั้น ในการวัดความคิดสร้างสรรค์ของการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบวัดความคิดสร้างสรรค์ ที่สร้างข้อคำถามขึ้นจากการปรับปรุงแบบวัดความคิดสร้างสรรค์ของ จักรพันธ์ จตุพรพันธ์ (2554) และแบบวัดการเผชิญปัญหาด้วยความคิดสร้างสรรค์ (Creative Coping Scale: CCS) ตามทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงของ Corry, Mallett, และคนอื่น ๆ (2013) มาปรับใช้ในการวัดองค์ประกอบเกี่ยวกับความคิดสร้างสรรค์ของนักศึกษา ซึ่งแบบวัดความคิดสร้างสรรค์มีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 6 ระดับ จาก

ไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่า แสดงว่ามีระดับความคิดสร้างสรรค์สูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

### งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

Corry, Lewis, และคนอื่น ๆ (2014) กล่าวว่า บุคคลจะจัดการความเครียดได้มากน้อยเพียงใดนั้นมักขึ้นอยู่กับพลังความสามารถและแนวทางในการเผชิญปัญหาของแต่ละบุคคล ประกอบกับบุคคลจะต้องมีการพัฒนาอารมณ์เชิงบวกในตนเอง ไม่ว่าจะเป็นอารมณ์สุขใจที่กระตุ้นให้อยากเล่น อารมณ์สนใจที่กระตุ้นให้อยากค้นหา อารมณ์รักที่กระตุ้นให้อยากมีความสัมพันธ์ใกล้ชิด หรือกิจกรรมอื่น ๆ ที่เกิดจากอารมณ์ในทางบวก อันเป็นการขยายประสบการณ์ของบุคคล และกระตุ้นให้เกิดการค้นพบรูปแบบพฤติกรรม ความคิด และความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลอื่นในทางที่สร้างสรรค์ อันจะก่อให้เกิดความเจริญงอกงามทางด้านจิตใจ มีความคิดในเชิงสร้างสรรค์ และมีสุขภาวะความเป็นอยู่ที่ดีตลอดช่วงชีวิต ซึ่งความคิดสร้างสรรค์เป็นความสามารถทางสมองที่คิดได้กว้างไกลหลายแง่มุม ทำให้เกิดความคิดแปลกใหม่แตกต่างไปจากเดิม การเห็นความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ รอบตัว เกิดการเรียนรู้และเข้าใจจนเกิดเป็นปฏิกิริยาตอบสนองให้เกิดความคิดเชิงจินตนาการที่นำไปสู่การคิดค้นสิ่งแปลกใหม่หรือเพื่อการแก้ปัญหา โดยอาศัยประสบการณ์และความรู้ที่สั่งสมมา นอกจากนี้ ความคิดสร้างสรรค์ยังมีความสัมพันธ์กับการปรับตัวด้วย ดังที่ Mouly (1968) กล่าวว่า การปรับตัวที่ดีของบุคคลนอกจากจะประกอบด้วยความสามารถด้านการรับรู้และสติปัญญา ความสามารถด้านสังคม และความสามารถด้านการบรรลุศักยภาพของตนเองแล้ว ยังรวมถึงความสามารถด้านอารมณ์ของบุคคลที่ใช้ในการปรับตัวด้วยไม่ว่าจะเป็นการมีความสุข การชื่นชมกับชีวิต การมีอารมณ์แจ่มใส เบิกบาน และการมีความคิดสร้างสรรค์

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า ความคิดสร้างสรรค์มีความสัมพันธ์กับการเผชิญปัญหาและการจัดการอารมณ์ความรู้สึกรู้สึกของบุคคล โดยในงานวิจัยของ Madden และ Bloom (2004) ได้เน้นย้ำถึงความสำคัญของการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ว่ามีประโยชน์อย่างยิ่งต่อการส่งเสริมภาวะสุขภาพ การแสดงออก และความสัมพันธ์ของบุคคล โดยเฉพาะในด้านการพัฒนาร่างกาย การแสดงออกทางอารมณ์ ความคิด สติปัญญา และความสามารถในการทำหน้าที่ทางสังคม รวมถึงการสร้างความตระหนักรู้ในตนเอง และการยอมรับการเปลี่ยนแปลงในด้านต่าง ๆ โดยบุคคลที่มีความคิดสร้างสรรค์เมื่อต้องเผชิญกับสถานการณ์เลวร้าย จะมีการรับรู้ที่เป็นทางบวกมากขึ้นจนสามารถแก้ปัญหาและผ่านพ้นอุปสรรคเหล่านั้นไปได้ (Falat, 2000) นอกจากนี้ในการศึกษาของ Spandler และคนอื่น ๆ (2007) ยังพบว่า ความคิดสร้างสรรค์มีความสัมพันธ์กับ

ภาวะสุขภาพจิตของบุคคลอย่างมีนัยสำคัญ ในการช่วยเพิ่มการรับรู้ของบุคคลในด้านแรงจูงใจ เป้าหมาย ความหมายในชีวิต การเห็นคุณค่าในตนเอง การนับถือตนเอง ความหวัง และเอกลักษณ์แห่งตนให้เป็นที่ไปในทางบวก และความคิดสร้างสรรค์ยังมีประโยชน์ในการช่วยลดพฤติกรรมการทำร้ายตนเองได้อีกด้วย เช่นเดียวกับในงานวิจัยของ Corry, Tracey, และ Lewis (2015) ที่ได้ทำการศึกษาเชิงคุณภาพเพื่อค้นหาความสัมพันธ์และผลกระทบของการเปลี่ยนแปลงของจิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์ในการเผชิญปัญหา ซึ่งจากผลการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลหลักที่เป็นศิลปิน สมาชิกกลุ่มนักบวช และผู้รับบริการทางด้านสุขภาพจิต ชาวไอร์แลนด์และไอร์แลนด์เหนือ จำนวน 10 คน พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เชื่อว่าความคิดสร้างสรรค์ช่วยให้พวกเขาเปลี่ยนแปลงอารมณ์จากเชิงลบให้เป็นเชิงบวกได้ และยังช่วยพัฒนาทักษะการเผชิญปัญหาเพื่อรับมือกับเหตุการณ์และภาวะความเครียดต่าง ๆ ที่เข้ามาในชีวิตได้ โดยความคิดสร้างสรรค์เป็นปัจจัยสำคัญที่ถูกนำมาใช้ในกระบวนการเผชิญปัญหา และความคิดสร้างสรรค์ยังส่งเสริมให้เกิดการเห็นคุณค่าในตนเอง รวมทั้งความคิดสร้างสรรค์ยังทำให้รู้สึกว่าคุณค่าของพวกเขานั้นมีคุณค่าและมีความหมาย

นอกจากนี้ ยังมีงานวิจัยบางส่วนของ Ogoemeka และ Helen (2011) ที่ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความคิดสร้างสรรค์กับการแก้ปัญหาและการปรับตัวของวัยรุ่นในประเทศไนจีเรียที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 300 คน ซึ่งผลการศึกษาพบว่าความคิดสร้างสรรค์เป็นปัจจัยสำคัญในการทำนายการแก้ปัญหาทางสังคม (Social Problem Solving) ของวัยรุ่น นอกจากนี้ความคิดสร้างสรรค์และความสามารถด้านความรู้คิด (Cognitive Ability) ยังสามารถร่วมกันทำนายการปรับตัวของวัยรุ่นได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นอกจากนี้ ผลการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความคิดสร้างสรรค์กับการปรับตัวของวัยรุ่นชาวซีลีของ Sagone และ Caroli (2013) ที่ได้ทำการศึกษาในกลุ่มตัวอย่างนักเรียนที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นมัธยมศึกษา ที่มีอายุระหว่าง 14-18 ปี ก็ได้ชี้ให้เห็นว่า บุคลิกภาพในมิติสร้างสรรค์มีความสัมพันธ์กับการปรับตัวทางสัมพันธภาพอย่างมีนัยสำคัญ โดยความคิดสร้างสรรค์ในด้านความอยากรู้อยากเห็น (Curiosity) และด้านความเต็มใจและพร้อมที่จะเสี่ยง (Willingness to Risk-Taking) มีความสัมพันธ์ทางลบกับการปรับตัวด้านส่วนตัวและความรู้สึกร่วม (Passivity) และความคิดสร้างสรรค์ในด้านความเต็มใจและพร้อมที่จะเสี่ยง ยังมีความสัมพันธ์ทางลบกับการปรับตัวในด้านความเครียดที่เกิดจากสถานการณ์ทางสังคม (Social Stress) อีกด้วย

จะเห็นได้ว่า งานวิจัยที่ผ่านมาได้ชี้ให้เห็นบทบาทที่สำคัญของความคิดสร้างสรรค์ซึ่งเป็นคุณลักษณะทางบวกที่มีในแต่ละบุคคล ที่เป็นประโยชน์ต่อการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมที่พึงประสงค์ของบุคคลหลายด้าน ไม่ว่าจะเป็นความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง รวมถึงวิธีการเผชิญปัญหาของผู้เรียน อันจะนำไปสู่การปรับตัวที่ดีในการเรียนและการดำเนินชีวิต จึงทำให้มีหลักฐานเพียงพอที่ทำให้ผู้วิจัยคาดการณ์ว่า ความคิดสร้างสรรค์มีอิทธิพลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง ที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน

### จิตวิญญาณ

จิตวิญญาณ หรือ Spirituality มีรากศัพท์เดิมมาจากภาษาละตินที่ว่า Spiritus ซึ่งหมายถึง ลมหายใจ (Breath) การมีชีวิต (Life) วิญญาณ (Soul) และจิตใจ (Mind) ซึ่งเป็นความหมายที่แท้จริงของชีวิตและเป็นส่วนสำคัญที่สุดของการมีชีวิตอยู่ของบุคคล (MacDonald, 1972; Runes, 1975) การศึกษาเกี่ยวกับจิตวิญญาณ (Spirituality) ที่ผ่านมามีการนิยามจิตวิญญาณกันหลากหลายชื่อ ซึ่งล้วนแล้วแต่เป็นสิ่งที่มีความหมายไปในแนวทางเดียวกัน เช่น จิตวิญญาณ จิตตปัญญา สุขภาวะทางจิตวิญญาณ ความต้องการด้านจิตวิญญาณ หรือความผาสุกทางจิตวิญญาณ นอกจากนี้คำว่าจิตวิญญาณยังมีความแตกต่างกันไปตามวัฒนธรรม ภาษา ประวัติศาสตร์ และโดยเฉพาะอย่างยิ่งความแตกต่างทางศาสนา ที่เห็นได้ชัดเจนว่าศาสนาจะเน้นไปที่พิธีกรรมและคำสอนทางศาสนา ส่วนจิตวิญญาณนั้นจะเน้นไปที่ความคิด ความรู้สึก และแรงจูงใจภายในตัวบุคคล ซึ่งจิตวิญญาณจะทำให้บุคคลตระหนักรู้ถึงความเชื่อมโยงสัมพันธ์กับสิ่งศักดิ์สิทธิ์ อันเป็นจุดร่วมพื้นฐานที่สำคัญของการดำเนินชีวิต (Marques, Dhiman, & King, 2007) Hill และ Smith (1985) ได้กล่าวว่า จิตวิญญาณเป็นองค์ประกอบของภาวะสุขภาพที่มีความสัมพันธ์กับการมีชีวิตอยู่ โดยธรรมชาติแล้วชีวิตมนุษย์ประกอบขึ้นด้วยส่วนที่มองเห็นด้วยตาและสัมผัสได้ ได้แก่ ส่วนประกอบที่เป็นร่างกาย และส่วนประกอบที่มองไม่เห็น ได้แก่ จิตวิญญาณ ซึ่งส่วนนี้เปรียบเสมือนลมหายใจแห่งชีวิต โดยจิตวิญญาณมีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับการมีชีวิตอยู่ ที่เกี่ยวข้องับปรัชญา เป้าหมายของชีวิต ความรัก สิ่งศักดิ์สิทธิ์ที่บุคคลเคารพและนับถือ สิ่งที่เหลือเชื่อเกี่ยวกับตนเอง ประสบการณ์สูงสุดของชีวิต ความรู้สึกที่เกิดขึ้นในใจตนเองโดยสัญชาตญาณ การปฏิบัติเกี่ยวกับพิธีกรรม การให้พลังแก่ชีวิตและสิ่งต่าง ๆ รอบตัวอย่างมีคุณค่า และมีความหมาย การสร้างสรรค์ การมีความสุขกับชีวิต การตระหนักในความรับผิดชอบ ซึ่งจิต

วิญญาณอาจไม่ใช่เรื่องของศาสนาโดยตรง แต่การปฏิบัติทางศาสนาจะช่วยทำให้บุคคลมีภาวะทางจิตวิญญาณที่สมบูรณ์ยิ่งขึ้น

การศึกษาเกี่ยวกับจิตวิญญาณที่ผ่านมามีส่วนใหญ่มุ่งมีความเกี่ยวข้องกับความเชื่อทางศาสนา แต่ปัจจุบันจิตวิญญาณได้มีการนำไปใช้ศึกษาในบริบทต่าง ๆ ที่กว้างมากขึ้น โดย Ross (1995) กล่าวว่า จิตวิญญาณมีความเกี่ยวข้องกับความต้องการ 3 ประการ ได้แก่ 1) ความต้องการมีชีวิตที่มีคุณค่ามีความหมาย มีจุดมุ่งหมาย และมีสิ่งที่เติมเต็มชีวิต (Meaning Purpose and Fulfillment in Life) 2) ความหวังหรือการมีชีวิตอยู่ (Hope/ Will to Live) และ 3) ความเชื่อและความศรัทธา (Belief and Faith) นอกจากนี้ Corry, Mallett, และคนอื่น ๆ (2013) ได้กล่าวว่า จิตวิญญาณมีความซับซ้อนและครอบคลุมมิติต่าง ๆ ของจิตวิญญาณ อันได้แก่ ความเชื่อที่สัมพันธ์กับสิ่งที่เหนือธรรมชาติ (Transcendence) ความผูกพันเป็นเจ้าของ (Belonging) ความสัมพันธ์เชื่อมโยงกัน (Connectedness) หรือความเป็นหนึ่งเดียวกัน (Unity) ความสัมพันธ์ระหว่างตนเองบุคคลอื่น หรือสิ่งศักดิ์สิทธิ์ที่อยู่เหนือตน (Higher Being) เป้าหมายหรือจุดมุ่งหมายของชีวิต (Purpose) ตลอดจนการตระหนักรู้ในตนเอง (Self-Awareness) ซึ่งเป็นคุณลักษณะของจิตวิญญาณทั้งที่มาจาก การเลี้ยงดู (Nurtured Spirituality) และจิตวิญญาณในการเผชิญปัญหา (Spiritual Coping)

จิตวิญญาณตามแนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Corry, Mallett, et al., 2013; Corry, Tracey, & Lewis, 2015) สะท้อนให้เห็นว่า จิตวิญญาณเป็นความเชื่อที่เชื่อมโยงสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับบุคคลอื่น หรือสิ่งศักดิ์สิทธิ์ที่บุคคลนับถือ รวมทั้งสิ่งต่าง ๆ ที่อยู่รอบตัว โดยเน้นถึงการให้คุณค่าของบุคคลในทางบวกอันเป็นความสุขภายใน และการแสวงหาเป้าหมายหรือจุดมุ่งหมายในชีวิต ตลอดจนการตระหนักรู้ในตนเอง อันสะท้อนถึงจิตวิญญาณที่เป็นรากฐานความเชื่อทางจิตวิญญาณอันเป็นต้นทุนทางจิตใจที่จะช่วยให้บุคคลสามารถเผชิญกับความเครียดและปัญหาที่เข้ามาในชีวิตได้ ด้วยการตระหนักรู้ เข้าใจคุณค่าและจุดมุ่งหมายของชีวิต รวมถึงการมีเจตคติเชิงบวกต่อสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงไปในชีวิต โดยพิจารณาว่าชีวิตมีความหมายและจะสามารถก้าวผ่านสถานการณ์เลวร้ายต่าง ๆ ที่ยากจะแก้ปัญหาไปได้ เพื่อให้บุคคลกลับมามีความหวัง เห็นคุณค่าในตนเอง และค้นพบความหมายในชีวิตของตนเองอีกครั้ง

จิตวิญญาณตามแนวคิดของสุขภาพทางจิตวิญญาณ (Spiritual Health) (Fisher, 1998; Stoll, 1989) อธิบายว่า บุคคลดำรงอยู่ด้วยการเชื่อมโยงระหว่างตนเอง ผู้อื่น สิ่งแวดล้อม และสิ่งที่ศรัทธาอันนับถือในมิติทางจิตวิญญาณ ด้วยความรัก ความไว้วางใจ และการให้อภัย ที่

สะท้อนถึงความเชื่อมโยงสัมพันธ์ของการดำรงอยู่ที่ดีทางจิตวิญญาณของมนุษย์อย่างกลมกลืน เพื่อคงไว้ซึ่งสภาวะที่ดีทางจิตวิญญาณใน 4 มิติ ได้แก่ 1) ด้านตนเอง เป็นความสัมพันธ์ภายในระหว่างตนเองเกี่ยวกับการตระหนักรู้ในความหมาย จุดมุ่งหมาย และคุณค่าในชีวิต เพื่อค้นหาตัวตนและคุณค่าในตนเอง 2) ด้านบุคคลอื่น เป็นการแสดงออกถึงความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับบุคคลอื่นเกี่ยวกับศีลธรรมและวัฒนธรรม ที่แสดงออกด้วยความรัก ความไว้วางใจ การให้อภัย และความศรัทธา 3) ด้านสิ่งแวดล้อม เป็นการรับรู้และตระหนักในความเป็นหนึ่งเดียวของสิ่งแวดล้อม และ 4) ด้านความศรัทธาต่อสิ่งที่ตนนับถือ เป็นความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับบางสิ่งบางอย่างหรือบางคนที่มีความหมายเหนือตน ได้แก่ พระเจ้า สิ่งศักดิ์สิทธิ์ หรือสิ่งที่เหนือธรรมชาติ รวมถึงความเลื่อมใสศรัทธาและความเคารพบูชาในสิ่งลึกลับหรือสถานที่ศักดิ์สิทธิ์ ซึ่งเป็นความศรัทธาต่อสิ่งต่าง ๆ ที่อาจจะเกี่ยวข้องหรือไม่เกี่ยวข้องกับความเชื่อทางศาสนาก็ได้ ที่เป็นการให้คุณค่าในสิ่งที่ตนเองศรัทธา เพื่อกระตุ้นให้บุคคลมีเป้าหมายในชีวิตและมีแรงจูงใจในการกระทำสิ่งต่าง ๆ ดังนั้นสภาวะทางจิตวิญญาณจึงเป็นขอบเขตในการดำเนินชีวิตของบุคคลที่มีความเชื่อมโยงสัมพันธ์กันในมิติทางจิตวิญญาณระหว่างตนเองกับบุคคลอื่น สภาพแวดล้อม และความศรัทธา เพื่อให้สามารถดำรงชีวิตอยู่อย่างมีความหมายและมีจุดมุ่งหมายในชีวิต

สำหรับจิตวิญญาณตามแนวคิดของความผาสุกทางจิตวิญญาณ (Spiritual Well-Being) ในผู้ที่เจ็บป่วย (O' Brien, 2008) มีความเกี่ยวข้องกับความศรัทธาในศาสนา และความเข้าใจในศักยภาพของตน การมองตนเองด้วยความไว้วางใจ ซึ่งเป็นการรับรู้ที่อยู่ในตัวของบุคคล รวมถึงการมีปฏิสัมพันธ์และการยอมรับผู้อื่น โดยผู้ป่วยหรือผู้ที่มีปัญหาเข้ามาคุกคามต่อชีวิตจะมีความต้องการในการค้นหาความหมายของความเจ็บป่วย และเป้าหมายของชีวิต การมีคุณค่าในตนเอง และการให้ความหวังในการมีชีวิต เพื่อให้ตนเองมีความสุขและมีคุณภาพชีวิตที่เหลืออยู่ดีขึ้น พร้อมทั้งจะต่อสู้กับสิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นกับตนเอง หากบุคคลมีความพร้อมของจิตวิญญาณ อาจส่งผลให้บุคคลนั้นเกิดภาวะซึมเศร้า วิตกกังวลในการมีชีวิตอยู่ การอยู่อย่างไร้ความหมาย รวมถึงการไม่ยอมรับกับความเจ็บป่วยหรือปัญหาที่เข้ามาในชีวิต การรับรู้ด้านจิตวิญญาณของบุคคลจึงเป็นสิ่งสำคัญในการระบุปัญหาและเป็นแหล่งข้อมูลในการสนับสนุนประคับประคองจิตวิญญาณของผู้ที่เจ็บป่วย ซึ่งองค์ประกอบสำคัญที่จะนำไปสู่การค้นหาความหมายของจิตวิญญาณและความผาสุกทางจิตวิญญาณ ได้แก่ 1) ความเชื่อส่วนบุคคล เป็นความเชื่อตามหลักศาสนา ความศรัทธาในความเชื่อของตนเองและยึดมั่นในสิ่งที่ตนเชื่อ 2) ความอิมเมจิทางจิตวิญญาณ เป็นความพึงพอใจในสิ่งที่ตนนับถือ และความรู้สึกได้รับการคุ้มครองจากพระเจ้าหรือสิ่งศักดิ์สิทธิ์ โดยบุคคลจะรู้สึกปลอดภัย เชื่อมั่น และไม่เกรงกลัวต่อสิ่งที่เกิดขึ้นในอนาคต เนื่องจากมีความ

ศรัทธาอย่างเต็มเปี่ยม 3) การปฏิบัติตามหลักศาสนา เป็นการสนับสนุนให้บุคคลปฏิบัติตามความเชื่อ และการปฏิบัติตามหลักคำสอนของศาสนา ซึ่งเป็นกิจกรรมที่บุคคลกระทำตามหลักความเชื่อในศาสนาที่ตนเองยึดถือ และการมีศาสนาเป็นสิ่งยึดเหนี่ยวจิตใจ เช่น การสวดมนต์ รวมถึงการมีแบบอย่าง กฎเกณฑ์ ประเพณี ค่านิยม วัฒนธรรม ที่ก่อให้เกิดความสงบสุขในการอยู่ร่วมกัน 4) ความรุนแรงของความเจ็บป่วย เป็นระดับความรุนแรงของการสูญเสียหน้าที่การทำงานของร่างกาย เป็นปัจจัยที่ผู้ป่วยเรื้อรังและมีภาวะคุกคามต่อชีวิตได้รับความทุกข์จากการเจ็บป่วยและผลข้างเคียงของการรักษา ที่ต้องใช้ระยะเวลาในการรักษายาวนาน 5) ภาวะวิกฤตของชีวิต เป็นภาวะวิกฤตทางด้านอารมณ์ สังคม เศรษฐกิจ รวมถึงการเผชิญกับเหตุการณ์วิกฤตในชีวิตที่ทุกคนต้องประสบอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ โดยประสบการณ์ต่าง ๆ ที่เผชิญเหล่านี้จะทำให้บุคคลดิ้นรนเพื่อให้พ้นสภาพปัญหาที่ประสบอยู่ ซึ่งสิ่งที่เกิดขึ้นจะช่วยให้บุคคลสร้างกลไกใหม่ในการเผชิญกับปัญหาเพื่อเพิ่มความแข็งแกร่งและความสามารถในการแก้ปัญหาที่ผ่านเข้ามาในชีวิต โดยจิตวิญญาณจะเป็นแหล่งประโยชน์ที่สำคัญในการทำให้บุคคลสามารถเผชิญกับภาวะของชีวิตที่เกิดขึ้นได้ และ 6) การสนับสนุนทางสังคม เป็นการสนับสนุนจากครอบครัว เพื่อน หรือผู้ดูแล โดยสามารถร่วมกันค้นหาความหมายของจิตวิญญาณจากประสบการณ์ ช่วยให้บุคคลมีกำลังใจในการดำเนินชีวิตต่อไป (ปັນณธร รัตนิล, 2554) นอกจากนี้สุขภาพหรือความผาสุกทางจิตวิญญาณยังมีความแตกต่างกันในแต่ละบุคคลทั้งนี้ขึ้นอยู่กับการศึกษาของครอบครัว การดำเนินชีวิต ความเชื่อ การนับถือศาสนา และการได้รับการตอบสนองทางจิตวิญญาณ (ศศิธร รุจนเวช, กรรณิการ์ ฉัตรดอกไม้ไพร, และ อูษา ตันทพงษ์, 2558) และจิตวิญญาณยังส่งผลให้เกิดความสมดุลและความสุขในชีวิต เนื่องจากได้รับความรัก การคุ้มครองจากสิ่งศักดิ์สิทธิ์ หรือสิ่งที่เหนือจากธรรมชาติ จะทำให้บุคคลมีความหวังในการดำเนินชีวิต การเห็นคุณค่าในตนเอง มีความพึงพอใจในชีวิต และทำให้มีแนวทางที่ถูกต้องในการดำเนินชีวิตอย่างมีเป้าหมาย (Spurr, Burry, & Walker, 2013)

ดังนั้น ความหมายของจิตวิญญาณไม่ว่าจะมาจากรากฐานความคิดด้านใดจึงล้วนแต่เป็นเรื่องของธรรมชาติและเป็นประสบการณ์ของแต่ละบุคคลในการแสดงพลังทางบวกที่สร้างสรรค์และพัฒนาทั้งที่เป็นนามธรรมและรูปธรรม โดยทางนามธรรมจะเป็นความตระหนักรู้คุณค่าของจิตสำนึก ความสุข และความอิมเมม ส่วนทางรูปธรรมก็คือพฤติกรรมที่เกิดจากแรงผลักดันหรือแรงจูงใจภายในตนเองที่แสดงออกอย่างต่อเนื่องในชีวิต เป็นความสงบ สุขสบาย อันเชื่อมโยงสัมพันธ์กับทุกอย่างก้าวของชีวิต (ศรัญญารัตน์ คงอิม, 2554) สำหรับในบริบทสังคมและวัฒนธรรมไทย จิตวิญญาณเป็นสิ่งยึดเหนี่ยวในชีวิต อาจหมายถึงสิ่งเหนือธรรมชาติ ศาสนา สมาชิกในครอบครัว หรือกลุ่มเพื่อน ซึ่งสิ่งเหล่านี้ก่อให้เกิดความหวัง การให้ความสำคัญกับชีวิต

การมีกำลังใจในการมีชีวิต การมีเป้าหมายในการดำเนินชีวิต รวมถึงความสุขที่แท้จริงในชีวิต (ทัศนีย์ ทองประทีป, 2545; วัลภา คุณทรงเกียรติ, 2551)

จากสภาพสังคมในปัจจุบันที่มีความเจริญก้าวหน้าทางเทคโนโลยีอย่างรวดเร็วและมีการแข่งขันสูง ทำให้นำมาซึ่งการเปลี่ยนแปลงทางสังคม ไม่ว่าจะเป็นค่านิยม เจตคติ และความเชื่อของบุคคลในสังคม โดยเฉพาะสังคมในเมืองหลวง ทำให้บุคคลเกิดความเครียด ซึ่งเป็นภาวะที่บุคคลถูกกดดันจากสิ่งต่าง ๆ ที่มากระทบต่อร่างกายหรือจิตใจ ส่งผลให้ทั้งร่างกาย จิตใจ อารมณ์ สังคม และจิตวิญญาณของบุคคลเสียสมดุล ซึ่งหากมีส่วนหนึ่งส่วนใดเสียสมดุลไปย่อมส่งผลกระทบต่อส่วนประกอบอื่น ๆ ด้วย ทำให้บุคคลต้องพยายามปรับตัวเพื่อรักษาสมดุลของชีวิตเอาไว้ (พรรณวิภา บรรณเกียรติ, 2548) จิตวิญญาณจึงมีความเกี่ยวข้องกับการปรับตัวของบุคคลเมื่อต้องเผชิญกับปัญหาและสถานการณ์ต่าง ๆ ที่ก่อให้เกิดภาวะความเครียดที่เข้ามาในชีวิตอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ และเนื่องจากจิตวิญญาณเป็นพื้นฐานสำคัญที่ซึมซับอยู่ในทุกส่วนของชีวิต และมีอิทธิพลต่อเจตคติ ความเชื่อ และสุขภาพของบุคคล ในทางการศึกษานั้นจิตวิญญาณมีความสำคัญในฐานะการเรียนรู้ที่ผู้เรียนจะใช้จิตวิญญาณในการแสวงหาความรู้อันก่อให้เกิดความองงามทางปัญญาพร้อมด้วยความสุขจากการเรียนรู้ นั้น รวมถึงเป็นทางออกของปัญหาและหนทางหลุดพ้นจากความทุกข์ที่ต้องเผชิญในการศึกษาเรียนรู้ ซึ่งบุคคลที่มีพัฒนาการในจิตวิญญาณดีจะเป็นผู้ที่มีคุณธรรมจริยธรรม และสามารถควบคุมจิตใจของตนให้มีสมาธิ สามารถใช้ปัญญาในการแสวงหาความรู้และแก้ปัญหาด้วยเหตุผล ดำเนินชีวิตอย่างรอบคอบ ได้พบความสุขที่แท้จริง และประสบความสำเร็จในชีวิต

นอกจากนี้ ในบริบทสังคมไทยมีรากฐานของความเชื่อตามคำสอนของศาสนา ที่เน้นการพัฒนาศักยภาพมนุษย์จากภายในหรือจิตใจให้ดำรงอยู่ในคุณงามความดี การศึกษาเกี่ยวกับจิตวิญญาณจึงมีความหมายที่ครอบคลุมถึงสิ่งยึดเหนี่ยวในชีวิตที่มีอิทธิพลมาจากศาสนา ความเชื่อ สิ่งศักดิ์สิทธิ์ที่บุคคลนั้นนับถือ รวมถึงบุคคลรอบข้าง เช่น สมาชิกในครอบครัว เพื่อน และครูอาจารย์ อันเป็นการรับรู้และการยอมรับเรื่องใดเรื่องหนึ่งว่าเป็นความจริง และเป็นการปฏิบัติหรือการกระทำตามหลักคำสอนของศาสนา ซึ่งสิ่งเหล่านี้ก่อให้เกิดความหวัง การให้ความสำคัญกับชีวิต กำลังใจในการมีชีวิต การมีเป้าหมายในการดำเนินชีวิต และเมื่อบุคคลเกิดความวิตกกังวลหรือมีปัญหา จำเป็นต้องได้รับการตอบสนองของความต้องการด้านจิตวิญญาณ เพื่อช่วยให้ก้าวผ่านปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ อันนำมาซึ่งความสุขในชีวิตที่แท้จริง โดยในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยเลือกทำการศึกษาจิตวิญญาณภายใต้บริบทของไทยกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษา เพื่อให้ทราบถึงการรับรู้เกี่ยวกับจิตวิญญาณของนักศึกษาในการใช้เป็นทางออกของปัญหาและหนทางหลุดพ้น

จากความทุกข์ เมื่อต้องเผชิญกับปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ ที่เข้ามาในชีวิตการเรียนรู้ในมหาวิทยาลัย ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้ จิตวิญญาณจึงหมายถึง ความคิดเกี่ยวกับสิ่งยึดเหนี่ยวในชีวิตที่มีอิทธิพลมาจากความศรัทธาและความเชื่อส่วนบุคคล รวมถึงคำสอนและหลักปฏิบัติที่นักศึกษาเคารพนับถือ รวมถึงการตระหนักถึงจุดมุ่งหมายในชีวิตของนักศึกษา เมื่อนักศึกษาประสบปัญหาหรือเกิดความวิตกกังวล จำเป็นต้องได้รับการตอบสนองของความต้องการด้านจิตวิญญาณ เพื่อช่วยให้ก้าวผ่านปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ อันนำมาซึ่งความสุขในชีวิตที่แท้จริง

### การวัดจิตวิญญาณ

จิตวิญญาณเป็นเรื่องเฉพาะตัวบุคคลและเป็นคุณลักษณะที่อยู่ภายในที่เกี่ยวข้องกับความเป็นตัวตนอันแท้จริงของบุคคลนั้น นอกจากนี้จิตวิญญาณยังเกี่ยวข้องกับธรรมชาติ ศาสนา ปรัชญา คุณความดี และสิ่งศักดิ์สิทธิ์ที่บุคคลศรัทธานับถือ งานวิจัยที่ผ่านมา มีการประเมินจิตวิญญาณใน 2 ลักษณะ คือ การประเมินในเชิงปริมาณที่นักวิจัยพัฒนาแบบวัดจากการวิเคราะห์องค์ประกอบและหาค่าความเชื่อมั่นทางสถิติ และการประเมินจิตวิญญาณในเชิงคุณภาพโดยการใช้แบบสัมภาษณ์และเครื่องมืออื่น ๆ ที่ผู้วิจัยจะต้องเข้าไปเรียนรู้และมีส่วนร่วมกับกลุ่มตัวอย่างเพื่อวัดและประเมิน สำหรับในต่างประเทศมีการพัฒนาแบบวัดจิตวิญญาณขึ้นมาหลายแบบวัด เช่น แบบวัด The Spiritual Scale (SS) ของ Jagers และ Smith (1996) และแบบวัด The Spiritual Assessment Inventory (SAI) ของ Hall และ Edwards (2002) สำหรับ O' Brien (2008) ได้เสนอว่า ในการประเมินทางด้านจิตวิญญาณควรพิจารณาในมิติของความศรัทธา ความสำคัญ สังคม และบุคลิกลักษณะ นอกจากนี้การประเมินความต้องการทางด้านจิตวิญญาณควรเน้นถึงระบบความเชื่อด้านจิตวิญญาณ จิตวิญญาณส่วนบุคคล การพัฒนาหรือการเข้าถึงในเรื่องของจิตวิญญาณในชุมชน การปฏิบัติพิธีกรรมทางศาสนา ข้อจำกัดในการดูแลตนเอง และการวางแผนเมื่ออยู่ในระยะสุดท้ายของชีวิต นอกจากนี้การวัดจิตวิญญาณยังมีความเชื่อมโยงกับการจัดการกับอารมณ์และภาวะความเครียดที่เป็นส่วนสำคัญในการช่วยให้บุคคลสามารถเผชิญกับปัญหาที่เข้ามาในชีวิตได้ (Keating, 2008) ซึ่งการรับรู้ทางจิตวิญญาณด้วยการเชื่อมโยงตนเองกับสิ่งต่าง ๆ จะช่วยให้บุคคลมีมุมมองต่อสถานการณ์ที่แตกต่างออกไปเพื่อให้สามารถก้าวข้ามสถานการณ์ที่เลวร้ายไปได้

Corry, Mallett, และคนอื่น ๆ (2013) ได้พัฒนาแบบวัดการเผชิญปัญหาด้วยจิตวิญญาณ (Spiritual Coping Scale: SCS) ซึ่งเป็นแบบรายงานตนเองเกี่ยวกับจิตวิญญาณ เพื่อวัดคุณลักษณะของบุคคลในการใช้จิตวิญญาณในการเผชิญปัญหาและผ่านพ้นอุปสรรคที่เข้ามาในชีวิต ซึ่งจิตวิญญาณเป็นตัวแปรที่มีความซับซ้อน จึงจำเป็นอย่างยิ่งในการที่จะสร้างข้อคำถามให้

สามารถครอบคลุมมิติต่าง ๆ ของจิตวิญญาณ อันได้แก่ ความเชื่อที่สัมพันธ์กับสิ่งที่เหนือธรรมชาติ (Transcendence) ความผูกพันเป็นเจ้าของ (Belonging) ความสัมพันธ์เชื่อมโยงกัน (Connectedness) หรือความเป็นหนึ่งเดียวกัน (Unity) ความสัมพันธ์ระหว่างตนเอง บุคคลอื่น หรือสิ่งศักดิ์สิทธิ์ที่อยู่เหนือตน (Higher Being) เป้าหมายหรือจุดมุ่งหมายในชีวิต (Purpose) ตลอดจนการตระหนักรู้ในตนเอง (Self-Awareness) ซึ่งแบบวัดจิตวิญญาณฉบับเต็มมีจำนวน 45 ข้อ ใช้วัดคุณลักษณะด้านจิตวิญญาณของบุคคลใน 2 ด้าน คือ จิตวิญญาณที่เกิดจากการเลี้ยงดู (Nurtured Spirituality) และการเผชิญปัญหาด้วยจิตวิญญาณ (Spiritual Coping) โดยมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 7 ระดับ จากไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งให้ 1 คะแนน จนถึงเห็นด้วยอย่างยิ่งให้ 7 คะแนน โดยผู้ตอบที่ได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้มีจิตวิญญาณสูง เมื่อนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษา ที่มีอายุระหว่าง 18-30 ปี จำนวน 610 คน และทำการวิเคราะห์องค์ประกอบหลัก (Principle Component Analysis) ที่ตัดข้อคำถามที่ใช้จริงเหลือจำนวน 30 ข้อ พบว่า แบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) ของแบบวัดทั้งฉบับ เท่ากับ .99 ซึ่งถือว่าเป็นแบบวัดที่มีคุณภาพและเชื่อถือได้

สำหรับการวัดจิตวิญญาณในบริบทของไทยพบว่าแบบวัดส่วนใหญ่พัฒนามาจากแบบวัดในต่างประเทศ ที่มีการปรับปรุงข้อคำถามให้มีความเหมาะสมกับความเชื่อและบริบทของสังคม ซึ่งกลุ่มตัวอย่างที่สนใจศึกษามักจะเป็นผู้ป่วย ผู้ที่ดูแลผู้ป่วย และบุคคลทั่วไป โดยงานวิจัยของ ปันณธร รัตน์ (2554) ได้พัฒนาแบบวัดจิตวิญญาณเชิงพุทธของผู้ป่วยสูงอายุที่เป็นมะเร็งระยะสุดท้าย ตามแนวคิดของ O' Brien (2008) ที่มีการปรับปรุงเพื่อให้มีความเหมาะสมกับบริบทของผู้สูงอายุไทยพุทธ โดยมีข้อคำถามทั้งหมด 20 ข้อ เป็นคำถามเกี่ยวกับความเชื่อส่วนบุคคล 7 ข้อ ความอึดใจในจิตวิญญาณ 6 ข้อ และการปฏิบัติตามหลักศาสนา 7 ข้อ และมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 5 ระดับ มีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) ของแบบวัดทั้งฉบับเท่ากับ .85 ต่อมา ภมรพรรณ ยุระยาตร์ (2554) ได้พัฒนาแบบวัดจิตวิญญาณซึ่งเป็นองค์ประกอบหนึ่งของแบบวัดความสุขทางจิตใจ เพื่อทำการศึกษาเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนิสิตนักศึกษาในมหาวิทยาลัย ที่วัดการมีจิตวิญญาณใน 3 ด้าน ได้แก่ การศรัทธายึดมั่นทางศาสนา การเชื่อเกี่ยวกับการทำความดี และการมีความเชื่อเกี่ยวกับสิ่งศักดิ์สิทธิ์หรือสิ่งที่ตนยึดเหนี่ยว โดยมีข้อคำถามทั้งหมด 10 ข้อ และมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 5 ระดับ มีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) ของแบบวัดด้านการมีจิตวิญญาณเท่ากับ .76

จะเห็นได้ว่าการศึกษเกี่ยวกับจิตวิญญาณนั้นมีหลากหลายมิติ ส่วนใหญ่มุ่งเน้นศึกษาถึงองค์ประกอบของจิตวิญญาณโดยทั่วไปและจิตวิญญาณยังสามารถนำมาศึกษาในขอบเขตที่เจาะจงเฉพาะเรื่องได้ อย่างไรก็ตาม การประเมินการรับรู้ทางจิตวิญญาณในบริบทของสังคมไทยในปัจจุบันยังมีข้อจำกัดอยู่มาก เนื่องจากจิตวิญญาณเป็นเรื่องเฉพาะภายในตัวบุคคล และยังเกี่ยวข้องกับความเชื่อ ความศรัทธา ศาสนา รวมถึงการรับรู้และเข้าใจคุณค่าของชีวิต อีกทั้งความหมายของจิตวิญญาณยังเชื่อมโยงกับบริบททางสังคมที่แตกต่างกันของกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษา จึงอาจเป็นข้อจำกัดในการนำแบบวัดจิตวิญญาณไปใช้กับประชากรทั่วไป (พิณนภา แสงสาคร, อรพินทร์ ชูชม, และ พรรณี บุญประกอบ, 2555) สำหรับการวิจัยครั้งนี้เน้นศึกษาจิตวิญญาณซึ่งเป็นต้นทุนทางจิตใจที่มีอยู่ในแต่ละบุคคล ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญที่บุคคลจะนำมาใช้เพื่อเป็นแนวทางในการจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้น อันสะท้อนถึงจิตวิญญาณที่เป็นรากฐานความเชื่อทางจิตวิญญาณที่จะช่วยให้บุคคลสามารถเผชิญกับความเครียดและปัญหาที่เข้ามาในชีวิตได้ ด้วยการตระหนักรู้ เข้าใจคุณค่าและจุดมุ่งหมายของชีวิต รวมถึงการมีเจตคติเชิงบวกต่อสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงไปในชีวิต ดังนั้น จิตวิญญาณที่เกี่ยวข้องกับการเผชิญปัญหาจึงน่าจะเหมาะสมที่จะนำมาใช้เพื่อศึกษาเกี่ยวกับวิธีการเผชิญปัญหาของบุคคลที่มุ่งเน้นไปที่การใช้จิตวิญญาณในการเผชิญปัญหา เพื่อให้ให้นักศึกษาเกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียน

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดเกี่ยวกับจิตวิญญาณที่สร้างข้อคำถามขึ้นจากการปรับปรุงแบบวัดการเผชิญปัญหาด้วยจิตวิญญาณ (Spiritual Coping Scale: SCS) ตามทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงของ Corry, Mallett, และคนอื่น ๆ (2013) มาปรับใช้ในการวัดเกี่ยวกับจิตวิญญาณของนักศึกษา ซึ่งแบบวัดเกี่ยวกับจิตวิญญาณมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตราประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีระดับการรับรู้ทางจิตวิญญาณสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

### งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

บุคคลที่มีความเข้าใจในธรรมชาติและความเป็นไปของชีวิต มีความเข้าใจและรับรู้ถึงคุณค่าภายในตนเอง มีการค้นหามุมมองในการดำเนินชีวิตตามหลักของความเป็นจริง จะเป็นผู้ที่มีการตั้งความหวังตามสภาพความเป็นจริงของตนเอง มีความเชื่อว่าตนจะหาหนทางในการทำให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ได้ บุคคลจะมีการปรับตัวเพื่อเผชิญกับปัญหาและการเปลี่ยนแปลงของสถานการณ์ที่เกิดขึ้น และสร้างมุมมองต่อชีวิตและสิ่งต่าง ๆ รอบตัวในเชิงบวกควบคู่กันไป โดยใน

การปรับตัวเมื่อบุคคลต้องเผชิญกับปัญหาหรือความเครียดไม่ว่าจะจากการเรียนหรือการดำเนินชีวิต บุคคลต้องมีการค้นหาแรงจูงใจที่แท้จริง และนำพลังสร้างสรรค์ภายในตนเองออกมาใช้ เพื่อสร้างความหวังและความมั่นใจให้กับตนเอง บนพื้นฐานของจริยธรรม ศิลธรรม และค่านิยมอันดี ที่นำมาสู่การปฏิบัติจริง อันเป็นจิตวิญญาณของแต่ละบุคคลที่จะนำมาซึ่งทางออกของปัญหาที่เหมาะสม โดยบุคคลที่มีจิตวิญญาณสูงย่อมมีความเข้าใจในความเป็นไปของชีวิตและไม่ยึดติดกับสิ่งต่าง ๆ จนเกินไป และเมื่อต้องเผชิญกับปัญหาหรืออุปสรรคในชีวิตก็มีความเชื่อว่าตนจะสามารถฟันฝ่าไปได้ อีกทั้งยังสามารถช่วยค้นหาแนวทางใหม่ ๆ เพื่อให้สามารถบรรลุเป้าหมายที่ต้องการได้ (พิริยาพร พลอยทิพย์, 2553)

จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับจิตวิญญาณ พบว่า ยังมีงานวิจัยส่วนน้อยที่ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างจิตวิญญาณ การเผชิญปัญหา ความหวัง ความหมายในชีวิต และการเห็นคุณค่าในตนเอง ที่มีต่อการปรับตัวในการเรียน โดยจากการศึกษางานวิจัยที่ผ่านมาบางส่วนพบว่า จิตวิญญาณกับการเผชิญปัญหานั้นมีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กันอย่างน้อยสำคัญ นอกจากนี้จิตวิญญาณยังได้รับการยอมรับในฐานะที่เป็นต้นทุนทางจิตใจหรือแหล่งประโยชน์ในการเผชิญความเครียดของบุคคลอีกด้วย ที่ช่วยลดความตึงเครียดและความทุกข์ทรมาน เป็นแนวทางในการรับมือกับภาวะใกล้ความตาย และช่วยให้ผู้ป่วยรับรู้ถึงการค้นพบความหมายในชีวิต (Boscaglia, Clarke, Jobling, & Quinn, 2005; Levine, Yoo, Aviv, Ewing, & Au, 2007) สอดคล้องกับงานวิจัยของ Vachon (2008) ที่ศึกษาการปรับตัวของผู้รอดชีวิตจากโรคมะเร็ง ซึ่งผลการศึกษานี้ชี้ให้เห็นว่า ความเชื่อทางศาสนาและจิตวิญญาณเป็นสิ่งที่ทำให้ผู้รอดชีวิตค้นพบความหมายในชีวิต มีสุขภาวะที่ดีในระหว่างที่ป่วย และมีแนวทางในการเผชิญปัญหาที่เหมาะสมจนสามารถมีชีวิตอยู่รอดมาได้ นอกจากนี้ในการวิจัยเชิงคุณภาพของ Corry, Tracey, และ Lewis (2015) ที่ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์และผลกระทบของการเปลี่ยนแปลงของจิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์ในการเผชิญปัญหา โดยการศึกษาประสบการณ์เผชิญปัญหาด้วยการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลหลักที่เป็นศิลปิน สมาชิกกลุ่มภาวนา และผู้รับบริการทางด้านสุขภาพจิต ชาวไอร์แลนด์และไอร์แลนด์เหนือ จำนวน 10 คน ซึ่งผลการวิจัยก็เป็นไปตามทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Corry, Lewis et al., 2014) สำหรับประเด็นเกี่ยวกับจิตวิญญาณในการเผชิญปัญหานั้น พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เชื่อว่าจิตวิญญาณช่วยให้พวกเขาเปลี่ยนแปลงอารมณ์จากเชิงลบให้เป็นเชิงบวกได้ และยังช่วยพัฒนาทักษะการเผชิญปัญหาเพื่อรับมือกับเหตุการณ์และภาวะความเครียดต่าง ๆ ที่เข้ามาในชีวิตได้ โดยจิตวิญญาณเป็นปัจจัยสำคัญที่ถูกนำมาใช้ในกระบวนการเผชิญปัญหา และจิตวิญญาณช่วยปรับเปลี่ยนมุมมองที่มีต่อ

ปัญหาในช่วงเวลาที่ชีวิตพวกเขาเกิดความยุ่งยาก และยังก่อให้เกิดความหวังในการดำเนินชีวิตอีกด้วย อีกทั้งจิตวิญญาณยังทำให้พวกเขารู้สึกว่าชีวิตมีความหมายและได้รับความคุ้มครองในการช่วยป้องกันผลกระทบต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน

สำหรับในประเทศไทย งานวิจัยของ พิริยาพร พลอยทิพย์ (2553) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างจิตวิญญาณ ความหวังในการทำงาน และพฤติกรรมการเผชิญความเครียดของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นพยาบาล โดยผลการศึกษาพบว่า จิตวิญญาณมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความหวังในการทำงานทั้งในด้านความสามารถในการคิดหาแนวทางเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย ความหวังในด้านแรงจูงใจ และความหวังด้านอารมณ์ และจิตวิญญาณยังมีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมการเผชิญความเครียดแบบมุ่งที่ปัญหาและการแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และในงานวิจัยของ พัศญา วัฒนชัยพงษ์ (2552) ยังได้ทำการศึกษาถึงความสัมพันธ์ของความเชื่อทางพุทธศาสนาและการปฏิบัติทางพุทธศาสนากับการเห็นคุณค่าในตนเองของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นวัยผู้ใหญ่ ซึ่งผลการศึกษาก็ได้ชี้ให้เห็นว่า ความเชื่อทางพุทธศาสนาและการปฏิบัติทางพุทธศาสนามีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเห็นคุณค่าในตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

นอกจากนี้งานวิจัยที่ผ่านมาบางส่วนก็ได้ชี้ให้เห็นว่า จิตวิญญาณมีความสัมพันธ์กับการปรับตัวของนักศึกษาอีกด้วย อาทิเช่น ในงานวิจัยของ Mansor และ Khalid (2012) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างสุขภาวะทางจิตวิญญาณ (Spiritual Well-Being) กับการปรับตัวในมหาวิทยาลัยของนักศึกษาในประเทศมาเลเซีย โดยศึกษาสุขภาวะทางจิตวิญญาณในสององค์ประกอบ คือ จิตวิญญาณในความศรัทธายึดมั่นทางศาสนา (Spiritual Religious) และจิตวิญญาณในสิ่งที่เป็นอยู่ (Spiritual Existential) ซึ่งผลการศึกษาพบว่า สุขภาวะทางจิตวิญญาณมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัวในมหาวิทยาลัย โดยเฉพาะอย่างยิ่งการปรับตัวด้านการเรียนหรือด้านวิชาการ การปรับตัวด้านอารมณ์ และการปรับตัวด้านสังคม กล่าวคือ นักศึกษาที่มีสุขภาวะทางจิตวิญญาณสูงจะสามารถปรับตัวในการเรียน ปรับตัวด้านอารมณ์ และด้านสังคมได้ดี อันจะส่งผลให้นักศึกษามีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีตามไปด้วย สอดคล้องกับผลการศึกษาของ Ratliff (2005) ที่พบว่า สุขภาวะทางจิตวิญญาณมีความสัมพันธ์กับการปรับตัวในมหาวิทยาลัยของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ในสหรัฐอเมริกา และนักศึกษามีคะแนนเฉลี่ยการรับรู้ถึงสุขภาวะทางจิตวิญญาณด้านความศรัทธายึดมั่นทางศาสนาสูงกว่าสุขภาวะทางจิตวิญญาณในสิ่งที่เป็นอยู่อย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้ งานวิจัยที่ผ่านมาของ Aspinwall, Leaf, และ Leachman (2012) ยังชี้ให้เห็นว่า ความเชื่อทางศาสนาและจิตวิญญาณมีความสัมพันธ์กับความหมายในชีวิตที่ช่วยให้

ผู้ป่วยสามารถเผชิญกับความเจ็บป่วยร้ายแรงต่าง ๆ ไปได้ อีกทั้งงานวิจัยที่ผ่านมาของ Barton, Miller, Wickramaratne, Gameroff, และ Weissman (2013) ก็ได้เน้นย้ำว่าการมีส่วนร่วมในกิจกรรมทางศาสนาและการปรับตัวทางสังคมยังเป็นปัจจัยสำคัญอีกประการหนึ่งในการช่วยป้องกันการเกิดภาวะซึมเศร้าของบุคคลได้อีกด้วย

จะเห็นได้ว่าจิตวิญญาณนั้นตั้งอยู่บนพื้นฐานของการรับรู้ ความเชื่อ ความศรัทธา การมีเป้าหมายหรือจุดมุ่งหมายในชีวิต และการตระหนักรู้ในตนเอง ที่ประกอบขึ้นมาในลักษณะของการให้คุณค่าต่อบางสิ่ง โดยจิตวิญญาณจะทำให้บุคคลแสดงความรู้สึกนึกคิดที่เป็นตัวของตัวเองในด้านความคิด ความรู้สึก การตัดสินใจ ตลอดจนการสร้างสรรค์ต่าง ๆ จิตวิญญาณจึงเป็นแรงจูงใจให้บุคคลมีความสัมพันธ์กับผู้อื่น มีเป้าหมายในชีวิต รู้จักความรักและรับความรักจากผู้อื่น และจิตวิญญาณยังช่วยให้บุคคลมีความหวังและความหมายในชีวิต (Boscaglia, Clarke, Jobling, & Quinn, 2005; Chao, Chen, & Yen, 2003) ช่วยเปลี่ยนมุมมองในชีวิตให้เป็นไปในทางบวก ก่อให้เกิดการพัฒนาและความเจริญงอกงามทางจิตวิญญาณ ที่จะทำให้นักบุคคลพบความสุขอันแท้จริงในชีวิต (Krok, 2008; Moritz et al., 2007) จากการศึกษาแนวคิดทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับจิตวิญญาณชี้ให้เห็นว่า การอธิบายสาเหตุของสถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้นนำไปสู่การเลือกแนวทางในการเผชิญปัญหาที่แตกต่างกัน หากผู้ที่อยู่ในกลุ่มเสี่ยงมีมโนทัศน์เกี่ยวกับตนเอง มองโลกตามความเป็นจริง มีการรับรู้ทางจิตวิญญาณในด้านบวก จะสามารถจัดการกับภาวะความเครียดที่เกิดขึ้นกับตนเองได้ดี ดังนั้น จิตวิญญาณจึงสามารถก่อให้เกิดการเห็นคุณค่าในตนเอง การค้นหาและการเข้าใจถึงความหมายในชีวิต รวมถึงการมีความหวังในการใช้ชีวิต ซึ่งสิ่งเหล่านี้เป็นคุณลักษณะที่มีอยู่ภายในตัวบุคคลที่หากได้รับการส่งเสริมก็จะส่งผลให้บุคคลเกิดการกระตุ้นตนเองให้ก้าวไปสู่เป้าหมาย และมีความสุขกับการเรียน สามารถปรับตัวอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นในสังคม มีความมั่นคงทางจิตใจ ไม่วิตกกังวลต่อการเผชิญปัญหาหรือสถานการณ์ที่มีการเปลี่ยนแปลง อันจะสามารถทำให้เกิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่แสดงออกได้อย่างเหมาะสมและเป็นไปในทางบวก ที่ส่งผลให้บุคคลประสบความสำเร็จในการเรียนได้ ผู้วิจัยจึงคาดการณ์ว่า จิตวิญญาณมีอิทธิพลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง ที่ส่งผลต่อพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียน

## ความหวัง

ปัจจุบันมีปัญหารุมเร้าเด็กและเยาวชนมากขึ้น ไม่ว่าจะเป็นปัญหาการเรียนและการแข่งขัน ตลอดจนสภาพสังคม การเมือง และเศรษฐกิจ นักศึกษาในมหาวิทยาลัยต้องเผชิญปัญหาหลากหลายไม่ว่าจะเป็นปัญหาสภาพแวดล้อมของมหาวิทยาลัย ปัญหาด้านการเงิน ด้านความสัมพันธ์ทางสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งปัญหาการปรับตัวในการเรียนที่ส่งผลให้เกิดความเครียด สิ้นหวัง ท้อแท้และหมดกำลังใจที่จะเผชิญปัญหาต่าง ๆ เกี่ยวกับการเรียนจนไม่สามารถปรับตัวได้ ที่อาจก่อให้เกิดปัญหาทางด้านสุขภาพจิตตามมา เช่น ความเครียด วิตกกังวล และภาวะซึมเศร้า ความหวังจึงเป็นองค์ประกอบสำคัญประการหนึ่งในการดำรงชีวิตอยู่ของบุคคล (Miller & Powers, 1988) ที่ช่วยให้บุคคลมีความพร้อมในการที่จะเผชิญปัญหาและผ่านพ้นอุปสรรคต่าง ๆ ที่เข้ามาในชีวิตได้

Snyder (1994) และ Snyder และ Shorey (2002) กล่าวว่า ความหวัง (Hope) เป็นกระบวนการต่อเนื่องที่เกี่ยวข้องกับความคิดด้านพลังแห่งความตั้งใจ ความคิดริเริ่มในการหาแนวทางสนับสนุนให้มีการกระทำเพื่อให้ไปถึงเป้าหมาย และความคิดด้านพลังแห่งแนวทาง ซึ่งเป็นการคิดเพื่อหาหนทางใดหนทางหนึ่งหรือหลายทาง เพื่อที่จะนำไปยังเป้าหมายที่ปรารถนา ความหวังเป็นสิ่งสำคัญต่อการดำรงชีวิตของบุคคล เป็นการคาดหมายถึงสิ่งที่ดีที่จะเกิดขึ้นตามมาอย่างต่อเนื่อง มีการคาดหมายอนาคตในทางที่ดีและอยู่บนพื้นฐานของการมีสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่น โดยสิ่งที่คาดหวังอาจเกิดขึ้นจริงหรือไม่ก็ได้ บุคคลใดมีความหวังก็จะเป็นผู้ที่มีความพร้อมในการที่จะเผชิญปัญหาและผ่านพ้นอุปสรรคต่าง ๆ ไปได้ นอกจากนั้นแล้วความหวังยังเป็นแรงผลักดันให้บุคคลพยายามหาทางที่จะแก้ปัญหาและเอาชนะความคับข้องใจที่เกิดขึ้นกับตนเองอีกด้วย

Miller (1983 อ้างถึงใน วราภรณ์ รัตนวิศิษฐกุล, 2545, น. 9) กล่าวว่าไว้ว่า ความหวังที่พบในบุคคลทั่วไปมี 3 ระดับด้วยกัน คือ ความหวังระดับที่หนึ่ง เป็นความปรารถนาของบุคคลที่จะได้รับความสะดวกสบายในชีวิตประจำวันจากอุปกรณ์เครื่องใช้ต่าง ๆ เพื่อให้การดำรงชีวิตประจำวันเป็นไปอย่างราบรื่น หากบุคคลไม่สมหวังก็จะรู้สึกไม่พอใจในระยะเวลาหนึ่งเท่านั้น ส่วนความหวังระดับที่สองจะเป็นความหวังที่เกี่ยวกับสัมพันธภาพ เป็นความหวังในลักษณะที่บุคคลจะพัฒนาตนไปในแนวทางที่เหมาะสม และหวังที่จะประสบความสำเร็จเกี่ยวกับตนเอง หากไม่สมหวังก็มักจะเกิดความวิตกกังวลขึ้นกับตนเอง และความวิตกกังวลจะหมดไปเมื่อบุคคลมีการตั้งความหวังใหม่ขึ้นมา และความหวังระดับที่สามที่เป็นความหวังระดับสูงสุดของบุคคล เป็นความหวังที่จะทำให้บุคคลหลุดพ้นจากความเจ็บปวด ความทุกข์ทรมาน ความลำบาก การถูก

กักขัง หรือขาดอิสระภาพ ซึ่งความหวังในระดับนี้เป็นแหล่งพลังที่สำคัญของบุคคลในการปรับตัว ต่อความเจ็บป่วยเรื้อรัง และความเจ็บป่วยที่คุกคามชีวิต หากบุคคลไม่สมหวังมักจะเกิดความ ท้อแท้ เบื่อหน่าย และสิ้นหวัง บุคคลจึงต้องใช้พลังทางจิตใจทั้งจากภายในและภายนอกเพื่อช่วย ในการปรับตัว

นักวิชาการได้อธิบายถึงองค์ประกอบของความหวังไว้หลากหลาย เช่น Dufault และ Martocchio (1985) กล่าวว่า ความหวังสามารถแสดงออกได้ทั้งด้านอารมณ์และพฤติกรรมของ บุคคลที่ประกอบกันในหลายมิติ เป็นความสัมพันธ์ของความหวังระหว่างความหวังที่เป็นแบบ เฉพาะเจาะจง (Particularized Hope) และความหวังโดยทั่วไป (Generalized Hope) ประกอบไป ด้วย มิติด้านอารมณ์ ปัญญา ความผูกพัน เวลา สถานการณ์ และพฤติกรรม โดยความหวังที่ เฉพาะเจาะจงนั้นจะเป็นความหวังที่เกี่ยวกับเป้าหมายที่ดีและมีคุณค่า เป็นความหวังในเรื่องใด เรื่องหนึ่งซึ่งส่งผลดีต่อสถานการณ์ปัจจุบันและต้องการได้รับต่อไปในอนาคตด้วย ซึ่งความหวังจะ เป็นสิ่งกระตุ้นและจูงใจให้เกิดพฤติกรรมในการเผชิญปัญหาต่าง ๆ เพื่อให้สามารถดำเนินชีวิตไปสู่ เป้าหมายตามที่หวังไว้ ส่วนความหวังโดยทั่วไปจะเป็นความหวังในลักษณะที่ยังไม่พัฒนาไปจนถึง ที่สุด แต่จะเป็นความหวังที่ป้องกันการเกิดความสิ้นหวังหากบุคคลเกิดความล้มเหลวในความหวัง นั้น เพื่อให้บุคคลสามารถดำเนินชีวิตต่อไปได้อย่างมีความสุข

ส่วนความหวังตามทัศนะของ Snyder และคนอื่น ๆ (1991) และ Snyder และ Shorey (2002) ประกอบด้วย 1) เป้าหมาย (Goal) โดยเป้าหมายนั้นเป็นได้ทั้งสิ่งของ ประสบการณ์ หรือ ความสำเร็จที่บุคคลจินตนาการ ปรารถนาให้เกิด และต้องการจะได้รับ รวมทั้งการบรรลุถึงเป้าหมาย ที่จะทำให้ชีวิตของแต่ละบุคคลมีความสุขด้วย 2) ความตั้งใจ (Agency) เป็นแรงจูงใจที่มีพลังแห่ง ความตั้งใจที่จะทำตามแนวทางที่กำหนดไว้ และเป็นการรับรู้ถึงความสามารถที่จะริเริ่มและคงไว้ซึ่ง การกระทำที่จะนำไปสู่เป้าหมายที่ต้องการ เป็นการช่วยให้บุคคลสามารถเอาชนะอุปสรรคจนไปถึง เป้าหมายได้ และ 3) แนวทาง (Pathway) เป็นการคิดเพื่อหาแนวทางหรือวิธีการในการที่จะนำ บุคคลให้ไปถึงเป้าหมาย โดยในแต่ละสถานการณ์ที่บุคคลต้องเผชิญสามารถมีได้หลายแนวทาง เพื่อให้สามารถเผชิญกับปัญหาและอุปสรรคที่มาขัดขวางการบรรลุเป้าหมายได้ ซึ่งเป็น ความสามารถในการปรับเปลี่ยนแนวทางหรือเป้าหมายที่เชื่อว่าตนเองจะสามารถบรรลุได้ อย่างไรก็ตาม ก็ตาม ความตั้งใจและแนวทางต่างก็มีผลซึ่งกันและกันในการทำให้บรรลุเป้าหมาย โดยเมื่อบุคคล มีความพยายามในการคิดหาแนวทางต่าง ๆ ก็จะมี ความตั้งใจมากขึ้น ซึ่งความตั้งใจก็จะส่งผลให้มี แนวทางเพิ่มมากขึ้นด้วย

สำหรับงานวิจัยที่ผ่านมาเกี่ยวกับความหวังในบริบทด้านการศึกษาของ Sympson (1999) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับความหวัง และได้พัฒนาแบบวัดความหวัง (Domain Specific Hope Scale: DSHS) เพื่อทำความเข้าใจเกี่ยวกับระดับความหวังในด้านต่าง ๆ ของนักศึกษา โดยพบว่าแบบวัดความหวังสามารถทำให้ทราบถึงความหวังของนักศึกษาใน 6 ด้านที่สำคัญ ได้แก่ 1) ความหวังด้านความสัมพันธ์ทางสังคม (Social Relationship Hope) เป็นความหวังที่เกี่ยวกับสัมพันธภาพและแนวทางที่ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น 2) ความหวังด้านการเรียน (Academic Hope) เป็นความหวังที่เกี่ยวข้องกับรายวิชาที่เรียน สถานศึกษา และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน 3) ความหวังด้านความรัก (Romantic Relationship Hope) เป็นความหวังเกี่ยวกับสัมพันธภาพที่ผู้เรียนมีกับคนรัก 4) ความหวังด้านครอบครัว (Family Hope) เป็นความหวังที่เกี่ยวกับความสัมพันธ์ของผู้เรียนกับสมาชิกในครอบครัว การได้ทำกิจกรรมร่วมกัน และประสบการณ์ต่าง ๆ ที่สัมพันธ์กับครอบครัว 5) ความหวังด้านการทำงาน (Work Hope) เป็นความหวังในด้านที่เกี่ยวกับการทำงานในอนาคต และการมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมต่าง ๆ ในมหาวิทยาลัย และ 6) ความหวังด้านกิจกรรมยามว่าง (Leisure Hope) เป็นความหวังที่เกี่ยวกับการทำกิจกรรมต่าง ๆ ในเวลาว่าง เช่น การเล่นกีฬา ดนตรี หรือศิลปะ ที่ทำให้ผู้เรียนพึงพอใจ สำหรับความหวังที่เกี่ยวกับการศึกษาในบริบทของไทย อูร์ปรีย์ เกิดในมงคล (2557) ได้เสนอว่า ความหวังทางการศึกษาของนักเรียนวัยรุ่น ประกอบด้วย 5 ด้าน ได้แก่ 1) เป้าหมายทางการศึกษา 2) วิธีทางที่จะบรรลุเป้าหมายทางการศึกษา 3) ความตั้งใจที่จะบรรลุเป้าหมายทางการศึกษา 4) ความเชื่อมั่นว่าจะบรรลุเป้าหมายทางการศึกษา และ 5) ความพยายามและอดทนต่อการที่จะบรรลุเป้าหมายทางการศึกษา

นอกจากนี้ Snyder (1994) ยังได้กล่าวถึงปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อระดับความหวังของบุคคล มีดังนี้

1. ความสามารถทางปัญญา เป็นการรับรู้ความสามารถของบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการประเมินสถานการณ์ที่คุกคาม และการรับรู้ความสามารถของตนเองในการเตรียมรับมือกับสถานการณ์ เมื่อเกิดสถานการณ์ที่เลวร้ายหรือคุกคามบุคคล โดยบุคคลที่มีทางแก้ไขปัญหาหรือสามารถจัดการกับปัญหาหรือสถานการณ์นั้นได้ จะเป็นบุคคลที่มีความหวังในระดับสูง

2. แรงสนับสนุนทางสังคม เป็นสิ่งที่บุคคลได้รับจากการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ทำให้บุคคลได้รับการช่วยเหลือทางด้านร่างกาย การตอบสนองของความต้องการด้านจิตใจ อารมณ์ รวมถึงการยอมรับจากสังคม

3. ภาวะสุขภาพกาย เป็นพื้นฐานในการไปสู่เป้าหมายอื่น ๆ โดยบุคคลที่มีสุขภาพกายแข็งแรงสมบูรณ์ ย่อมมีพลังใจที่จะคิดหาแนวทางไปสู่เป้าหมายที่ต้องการ และมีความพร้อมในการกระทำที่นำไปสู่เป้าหมายที่ต้องการ

4. ประสบการณ์ความสำเร็จของตนหรือบุคคลอื่น ประสบการณ์แห่งความสำเร็จในการเอาชนะอุปสรรคเพื่อไปถึงเป้าหมายที่ต้องการ ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญที่จะผลักดันและส่งเสริมให้บุคคลเกิดความหวังได้

ดังนั้น ความหมายของความหวังในการวิจัยครั้งนี้จึงหมายถึง กระบวนการทางความคิด ความรู้สึกที่นักศึกษารับรู้ว่าจะบรรลุเป้าหมาย เป็นการคาดหมายที่จะบรรลุถึงสิ่งที่ดีในอนาคต การมีเป้าหมายในชีวิต การมีความตั้งใจ ซึ่งจะเป็นแรงจูงใจภายในของคนที่จะริเริ่มและสนับสนุนให้มีการกระทำเพื่อให้ไปถึงเป้าหมาย และการมีแนวทาง ซึ่งเป็นการคิดเพื่อหาทางใดทางหนึ่งหรือหลายทางที่จะนำไปยังเป้าหมายที่ปรารถนา ที่ช่วยให้นักศึกษามีแรงจูงใจที่จะดำเนินการเพื่อบรรลุเป้าหมาย และสามารถที่จะเผชิญกับปัญหาต่าง ๆ ได้

#### การวัดความหวัง

ในการศึกษาและพัฒนาเครื่องมือในการวัดเกี่ยวกับความหวังนั้น จากการประมวลเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในประเทศ พบว่า มีการนำแนวคิดของนักวิชาการต่างประเทศมาใช้เป็นแนวทางในการศึกษาความหวังของบุคคลที่แตกต่างกัน โดยมีทั้งแบบวัดความหวังทั่วไป และแบบวัดที่เฉพาะเจาะจงกับกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาตั้งแต่เยาวชนไปจนถึงผู้สูงอายุ อาทิเช่น งานวิจัยของ วาริณี คุณธรรมสถาพร (2545) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์ ความหวัง และการปรับตัวของนักศึกษามหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ที่กำลังศึกษาในชั้นปีที่ 1 จาก 17 คณะ จำนวน 409 คน โดยทำการพัฒนาแบบวัดความหวังตามแนวคิดของ Snyder และคนอื่น ๆ (1991) ซึ่งเป็นแบบวัดที่มีการนำมาศึกษาอย่างต่อเนื่องที่ทำให้มีหลักฐานว่าแบบวัดดังกล่าวมีความเที่ยงตรงและความเชื่อมั่น โดยลักษณะของแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 4 ระดับ จำนวน 12 ข้อ ที่วัดความหวังใน 2 ด้านย่อย ได้แก่ 1) ความหวังด้านความตั้งใจ ที่เป็นการรับรู้ของนักศึกษาถึงความคิดในการตัดสินใจและความตั้งใจ ที่นักศึกษาใช้เป็นพลังในการมุ่งไปยังเป้าหมายที่ต้องการในขณะนั้น บนพื้นฐานประสบการณ์ที่เคยได้รับ เมื่อต้องเผชิญกับอุปสรรคเพื่อจะไปถึงเป้าหมาย ก็สามารถคิดริเริ่ม ลงมือกระทำ และสนับสนุนให้เกิดการกระทำเพื่อเอาชนะสถานการณ์ที่ยุ้งยากต่าง ๆ ได้ และ 2) ความหวังด้านแนวทาง ที่เป็นการรับรู้ของนักศึกษาถึงความสามารถในการคิดเพื่อวางแผน หาแนวทางที่มีประสิทธิภาพหรือวิธีการที่หลากหลายเพื่อให้ไปถึงเป้าหมายที่ต้องการได้ โดยนักศึกษาที่มีพลังแห่งแนวทางสูงจะสามารถค้นหาวิธีการหรือ

แนวทางเพื่อไปสู่เป้าหมายได้หลายแนวทาง และสามารถปรับแนวทางให้สอดคล้องกับเป้าหมายและอุปสรรคที่เผชิญอยู่ได้ โดยมีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) ของแบบวัดทั้งหมดเท่ากับ .86 และงานวิจัยที่ผ่านมาของ Korkmaz และ Cenkseven Önder (2019) ได้ทำการพัฒนาแบบวัดความหวังตามแนวคิดของ Snyder และคนอื่น ๆ (1991) เพื่อศึกษาบทบาทของความหวังที่มีต่อความสามารถในการปรับตัวทางอาชีพของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย อายุระหว่าง 14-19 ปี จำนวน 353 คน ที่วัดคะแนนความหวังโดยรวมด้านการคิดที่เป็นความตั้งใจและการคิดหาแนวทางเข้าด้วยกัน รวมจำนวน 8 ข้อ มีลักษณะของแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 8 ระดับ มีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) ของแบบวัดทั้งหมดเท่ากับ .79 ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Snyder และคนอื่น ๆ (1991) ที่วัดความหวังจากการวัดซ้ำ 4 ครั้งในระยะห่างกัน 3-10 สัปดาห์ ที่ชี้ให้เห็นว่า แบบวัดความหวังมีความเชื่อมั่นอยู่ระหว่าง .74 - .84 และเมื่อทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่า แบบจำลองมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในระดับที่ยอมรับได้ ( $\chi^2 = 46.82$ ,  $df = 19$ ,  $\chi^2/df = 2.46$ , RMSEA = .06, GFI = .97, CFI = .91) ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่า แบบวัดความหวังที่พัฒนาขึ้นสามารถใช้ได้กับกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาจึงถือว่าเป็นแบบวัดที่มีคุณภาพและเชื่อถือได้

นอกจากนี้ Martin-Krumm, Delas, Lafrenière, Fenouillet, และ Lopez (2014) ได้ทำการศึกษาโครงสร้างของแบบวัดความหวังตามแนวคิดของ Snyder และคนอื่น ๆ (1996) ที่เป็นการวัดความหวังทั่วไปโดยการรวมคะแนนความหวังในด้านความตั้งใจและการคิดหาแนวทางเข้าด้วยกัน ที่ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 6 ข้อ มีลักษณะของแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 6 ระดับ โดยทำการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างนักเรียนในประเทศฝรั่งเศสที่มีอายุระหว่าง 10-23 ปี จำนวน 930 คน ซึ่งผลการวิจัยพบว่า แบบวัดความหวังมีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) ของแบบวัดทั้งหมดเท่ากับ .86 และผลการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่า แบบจำลองมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในระดับที่ยอมรับได้ ( $\chi^2 = 23.66$ ,  $df = 9$ ,  $\chi^2/df = 2.63$ , RMSEA = .06, SRMR = .02, CFI = .91, TLI = .98, AIC = 47.66) ซึ่งเป็นแบบวัดที่สามารถวัดโครงสร้างความหวังโดยทั่วไปที่สัมพันธ์ทางบวกกับภาวะสุขภาพจิตอย่างมีนัยสำคัญเท่าเทียมกันกับการวัดความหวังแบบที่มีสององค์ประกอบ ( $\beta = .26$ ;  $p < .001$ ) ซึ่งผลการศึกษาสอดคล้องกับงานวิจัยที่ผ่านมาของ Brouwer, Meijer, Weekers, และ Baneke (2008) ที่ได้ทำการพัฒนาแบบวัดความหวังที่เป็นการวัดความหวังโดยรวมที่ประกอบด้วยข้อคำถามที่ครอบคลุมทั้งด้านการคิดที่เป็นความตั้งใจและการคิดหาแนวทาง ตามแนวคิดของ Snyder และคนอื่น ๆ (1991) โดยทำการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นผู้ป่วยจิตเวช

ผู้กระทำความผิด และนักเรียน รวมจำนวน 676 คน ซึ่งผลการวิจัยได้ชี้ให้เห็นถึงโครงสร้างของ ความหวังโดยทั่วไป ที่มีพลังแห่งความตั้งใจและแนวทางเพื่อไปถึงเป้าหมายทำงานสัมพันธ์ ะหว่างกัน ที่สามารถก่อให้เกิดมิติของความหวังโดยรวมที่สามารถวัดได้ด้วยองค์ประกอบเดียว และในงานวิจัยที่ผ่านมาได้ชี้ให้เห็นว่า การวัดความหวังด้วยองค์ประกอบเดียวสามารถนำมาใช้ เพื่อศึกษาความหวังที่มีต่อภาวะสุขภาพจิตของบุคคลได้อย่างมีนัยสำคัญ (Espinoza et al, 2017; Korkmaz & Cenkseven Önder, 2019; Pacico, Bastianello, Zanon, & Hutz, 2012)

ความหวังซึ่งเป็นกระบวนการทางการรู้คิดโดยใช้แรงจูงใจภายใน โดยบุคคลจะไปถึง เป้าหมายได้นั้นจะต้องมีพลังแห่งความตั้งใจและพลังแห่งแนวทางในการหาหนทางเพิ่มเติม เพื่อที่จะไปให้ถึงจุดหมายนั้น ซึ่งความหวังเป็นทุนจิตวิทยาเชิงบวกอันเป็นผลลัพธ์สำคัญของการ เผชิญปัญหาของบุคคลที่เมื่อสามารถจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นได้บุคคลนั้นก็จะมี ความหวังที่พร้อมจะเผชิญปัญหาต่าง ๆ ที่จะเข้ามาในชีวิต และยังส่งผลให้บุคคลมีพฤติกรรมที่เปลี่ยนไปใน ทางบวกมากขึ้นด้วย (Corry, Tracey, & Lewis, 2015) ดังนั้น การวัดความหวังในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบวัดความหวังที่สร้างข้อคำถามจากการปรับปรุงแบบวัดความหวัง (Adult Hope Scale: AHS) ของ Snyder และคนอื่น ๆ (1991) มาปรับใช้ในการวัดเกี่ยวกับความหวังของ นักศึกษา โดยมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตราประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีความหวังสูง กว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

### งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยที่ผ่านมาที่ศึกษาเกี่ยวกับความหวังตามแนวคิดของสไนเดอร์ได้ชี้ให้เห็นว่า ความหวังมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัว (Rand & Cheavens, 2009) เช่นเดียวกับ งานวิจัยของ Du และ King (2013) ที่ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความหวังกับการปรับตัว ของนักศึกษา จำนวน 196 คน โดยได้ศึกษาความหวังตามแนวคิดของ Bernardo (2010) ที่ แบ่งเป็นสองด้าน คือ ความหวังในตน (Internal Locus of Hope) และความหวังนอกตน (External Locus of Hope) ซึ่งผลการศึกษาพบว่า ความหวังที่เกี่ยวข้องกับครอบครัวและเพื่อน มี ความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัวของนักศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้ วาริณี คุณธรรม สถาพร (2545) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์ ความหวัง และการ ปรับตัวของนักศึกษามหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ชั้นปีที่ 1 ที่ลงทะเบียนเรียนในภาคฤดูร้อน ปี การศึกษา 2543 ซึ่งประกอบด้วยนักศึกษาจาก 17 คณะ รวมทั้งสิ้น 409 คน ผลการศึกษาพบว่า นักศึกษามีการปรับตัวอยู่ในระดับปานกลาง 4 ด้าน ได้แก่ ด้านสุขภาพร่างกาย ด้านอารมณ์

ส่วนตัว ด้านหลักสูตรการเรียนและการสอน และด้านกิจกรรมและความสัมพันธ์ทางสังคม และมีการปรับตัวอยู่ในระดับสูงในด้านสภาพแวดล้อม นอกจากนี้ผลการวิจัยยังพบว่า ความฉลาดทางอารมณ์ ( $r = .59$ ) และความหวัง ( $r = .42$ ) ที่เป็นองค์ประกอบหนึ่งของทุนทางจิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychological Capital) มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัวของนักศึกษาอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 และความฉลาดทางอารมณ์และความหวังยังสามารถร่วมกันทำนายการปรับตัวของนักศึกษาได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

Liu, Kia-Keating, และ Modir (2017) ทำการศึกษาความหวังกับการปรับตัวของนักศึกษาที่ได้รับผลกระทบทางจิตใจจากเหตุการณ์กราดยิงในมหาวิทยาลัยของประเทศสหรัฐอเมริกา จำนวน 263 คน โดยศึกษาความหวังตามแนวคิดของ Snyder และคนอื่น ๆ (1991) ซึ่งผลการวิจัยพบว่า ความหวังเป็นปัจจัยที่สามารถทำนายการปรับตัวของนักศึกษาที่มีภาวะซึมเศร้าและมีความเครียดจากการเผชิญเหตุการณ์รุนแรงที่กระทบจิตใจได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยความหวังสามารถช่วยป้องกันผลกระทบในทางลบต่อสภาพจิตใจของนักศึกษาที่ต้องเผชิญกับเหตุการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียด ซึ่งนักศึกษาที่มีความหวังสูงจะมีการปรับความคิดที่มีต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในอนาคตให้เป็นไปในทางบวก ที่สามารถช่วยให้กระบวนการปรับตัวดีขึ้น และยังทำให้มีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง เห็นคุณค่าในตนเอง และมีแรงจูงใจในการทำสิ่งต่าง ๆ เพิ่มมากขึ้นอีกด้วย นอกจากนี้ Holman และ Silver (2005) ยังได้กล่าวว่า บุคคลที่มีความหวังสูงนอกจากจะส่งผลให้สุขภาพกายและจิตใจดีขึ้นแล้วยังทำให้บุคคลสามารถปรับตัวได้ดีอีกด้วย เนื่องจากความหวังมีความเกี่ยวข้องกับการมุ่งคิดและเข้าใจถึงความเป็นไปได้ของสิ่งที่จะเกิดขึ้นในอนาคตให้เป็นไปในทางบวกที่บุคคลต้องการปรับตัว โดยเฉพาะอย่างยิ่งการปรับตัวต่อสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดภาวะเครียดหรือเจ็บป่วย

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องชี้ให้เห็นว่า ความหวังส่งผลต่อการปรับตัวของบุคคล จึงทำให้มีหลักฐานเพียงพอที่ทำให้ผู้วิจัยคาดการณ์ว่า ความหวังมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน

## ความหมายในชีวิต

ความหมายในชีวิต (Meaning-in-Life) เป็นการรับรู้หรือตอบสนองของบุคคลในแต่ละสถานการณ์ที่ทำให้บุคคลนั้นมีกำลังใจในการดำรงชีวิตอยู่อย่างมั่นคง ความหมายในชีวิตมีลักษณะเฉพาะที่ผันแปรไปตามแต่ละบุคคล เป็นแรงจูงใจให้บุคคลสามารถดำรงชีวิตต่อไปได้ ซึ่งการมีชีวิตอยู่ของบุคคลเป็นผลมาจากการแสวงหาและการค้นพบความหมายและความสำคัญในชีวิตแต่ละขณะนั้น ดังนั้น ในการดำเนินชีวิตมนุษย์จึงมีความหมายในชีวิตเป็นแรงจูงใจเบื้องต้นในการดำรงชีวิต (Frankl, 1963) ความหมายในชีวิตมีส่วนสำคัญต่อบุคคลให้สามารถรับมือกับสถานการณ์ปัญหาต่าง ๆ โดยการค้นหาความหมายในเชิงบวกต่อเหตุการณ์ที่เข้ามากระทบจิตใจนั้น (Thompson, 1985) และการค้นพบความหมายในชีวิตยังช่วยให้บุคคลสามารถปรับตัวได้ดี (Park & Folkman, 1997)

ความหมายในชีวิตตามทัศนะของ Steger และคนอื่น ๆ (2006, pp. 80-81) กล่าวว่า ความหมายในชีวิตเป็นสิ่งที่เชื่อมโยงบุคคลให้สัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมรอบตัว เมื่อต้องเผชิญกับอุปสรรคปัญหาหรือวิกฤตของชีวิต ผ่านสัมพันธ์ภาพระหว่างตนเองกับผู้คนรอบข้าง และผ่านการมีทัศนคติต่อชีวิตที่เข้มแข็งเพื่อให้ชีวิตสามารถดำรงอยู่ต่อไปได้ บุคคลที่รับรู้ชีวิตตนเองมีความหมายจะสามารถกระทำกิจกรรมต่าง ๆ ในชีวิตได้อย่างได้อย่างมุ่งมั่นและกระตือรือร้น เพื่อทำให้กิจกรรมชีวิตนั้นลุล่วง โดยมีความรู้สึกที่ตนเองมีคุณค่า มีความหมาย และมีส่วนร่วมในสิ่งที่เกิดขึ้น รวมถึงมีความซาบซึ้งในคุณงามความดี การเสียสละของผู้คน สัจธรรมต่าง ๆ มีทัศนคติต่อชีวิตที่เข้มแข็งไว้อยู่เหนียวเมื่อต้องเผชิญกับปัญหา ความทุกข์ หรือภาวะวิกฤตต่าง ๆ ที่เข้ามาในชีวิต ในทางตรงกันข้าม หากบุคคลขาดความหมายในชีวิต บุคคลนั้นจะไม่ว่าตนควรมีชีวิตอยู่เพื่ออะไร จะต่อสู้เพื่อสิ่งใด และไม่สามารถที่จะค้นหาเป้าหมายใด ๆ ในชีวิต ส่งผลให้เกิดความรู้สึกเบื่อหน่าย ขาดความสร้างสรรค์ ไม่สนใจสิ่งแวดล้อมรอบตัว รู้สึกท้อแท้หมดหวังในอนาคต และมักจะมองโลกในด้านลบจนมีความคิดที่อยากจะทำตัวตาย (อรัญญา ต้อยคำภีร์, 2536)

อรัญญา ต้อยคำภีร์ (2554) กล่าวว่า ความหมายในชีวิตเกี่ยวข้องกับแนวคิดพื้นฐานเชิงปรัชญาที่ประกอบด้วยแนวคิดหลัก 3 ประการ ดังนี้

1. อิสรภาพของเจตจำนง (Freedom of Will) เป็นการรับรู้ถึงอิสรภาพในการเลือกและกำหนดแนวทางในการใช้ชีวิตของตนเอง รวมถึงการมีความกล้าที่จะเป็นเจ้าของการเลือกนั้นด้วย เป็นอิสรภาพในการเลือกเจตคติหรือความรู้สึกต่อสถานการณ์ต่าง ๆ ที่บุคคลกำลังเผชิญอยู่ ช่วยให้บุคคลสามารถยืนหยัดต่อสถานการณ์และดำรงชีวิตอยู่ได้อย่างมีความหมาย กล่าวคือ การที่บุคคลมีความรับผิดชอบต่อการตัดสินใจและการกระทำของตนเอง แต่หากการเลือกนั้น

ปราศจากอิสรภาพ อันเป็นการเลือกที่ได้รับอิทธิพลมาจากสภาพแวดล้อมหรือบุคคลอื่น ซึ่งการเลือกลักษณะเช่นนี้จะนำมาซึ่งความวิตกกังวล ความกลัว และความรู้สึกผิดที่ไม่สามารถรับผิดชอบตนเองได้

2. เจตจำนงสู่ความหมาย (Will to Meaning) เป็นแรงจูงใจภายในที่มุ่งสู่ความหมาย เป็นความปรารถนาเชิงจิตวิญญาณที่ทำให้บุคคลมีอิสระจากการนึกถึงตนเอง (Self Detachment) การมีชีวิตอยู่เหนือตน (Self Transcendence) และการอยู่เหนือข้อจำกัดของสภาพแวดล้อมภายนอกหรือข้อจำกัดที่เกิดจากความบกพร่องทางด้านร่างกายของตนเอง เช่น ความรัก (Love) ซึ่งเป็นสัมพันธ์ภาพระหว่างบุคคลและสัมพันธ์ภาพระหว่างบุคคลกับสิ่งที่เหนือตัวตน โดยความรักจะเป็นแรงจูงใจที่ทำให้บุคคลตระหนักถึงศักยภาพของตนเองและค้นพบเอกลักษณ์เฉพาะของตนเอง และมีมโนธรรม (Conscience) เป็นแรงจูงใจภายในที่กำหนดคุณค่าการมีชีวิตอยู่ของบุคคล เป็นศักยภาพด้านการคิด การวางแผนหรือการคาดคะเนถึงสิ่งที่จะเกิดขึ้น เพื่อให้บุคคลตัดสินใจกระทำสิ่งที่เหมาะสมกับสถานการณ์ที่ตนเองประสบพบเจอ มโนธรรมจึงเป็นตัวกำหนดคุณค่าให้กับสิ่งต่าง ๆ เพื่อค้นหาความหมายในชีวิต

3. ความหมายของชีวิต (Meaning of Life) เป็นการรับรู้หรือการตอบสนองของบุคคลที่มีลักษณะเฉพาะตัวที่ไม่สามารถเข้าใจได้ด้วยการใช้กระบวนการเชิงเหตุผลโดยตรง แต่จะเข้าใจความหมายได้โดยอาศัยความมุ่งมั่นตั้งใจปฏิบัติเพื่อมุ่งสู่เป้าหมายบางอย่างในแต่ละขณะ ซึ่งแต่ละบุคคลสามารถค้นพบความหมายของตนเองได้ในลักษณะที่แตกต่างกัน โดยการที่จะค้นพบความหมายของชีวิตได้จะต้องเกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์กับสถานการณ์นั้นโดยตรง และบุคคลจะมีชีวิตอยู่เพื่อค้นหาความหมายให้ชีวิตของตนเองมากกว่าการมีชีวิตอยู่อย่างไร้ความหมาย

ความหมายในชีวิตของบุคคลที่มีพัฒนาการอยู่ในช่วงวัยรุ่น เป็นความพยายามที่จะค้นหาความหมายในชีวิตของพวกเขา ไม่ว่าจะเป็นการค้นหาและตั้งคำถามถึงจุดมุ่งหมายในชีวิต รวมถึงการแสวงหาความชอบและแรงจูงใจในสิ่งที่มีความหมายกับชีวิตและกับการเรียน (Kiang & Fuligni, 2010) ดังนั้น สิ่งสำคัญที่จะทำให้บุคคลสามารถตอบคำถามเหล่านี้ได้มากนักน้อยเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับวุฒิภาวะตามช่วงวัยของบุคคล ในการทำความเข้าใจถึงแนวทางและความตั้งใจที่จะไปสู่เป้าหมายที่ตนเองนั้นต้องการ นอกจากนี้ความหมายในชีวิตยังถูกกำหนดเป็นมิติพื้นฐานของสุขภาวะที่ดีระยะยาว (Eudaimonic Well-Being) รวมถึงสุขภาวะทางจิตในมิติของการเป็นตัวของตัวเอง การมีสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น การยอมรับตนเอง ความสามารถในการจัดการกับสถานการณ์ต่าง ๆ และความเจริญงอกงามในตน โดยบุคคลที่รับรู้ถึงชีวิตที่มีความหมายจะเกิดการพัฒนาตนเองในทางบวกทั้งทางร่างกาย จิตใจ และพฤติกรรมที่พึงประสงค์ (Ryff, 1995)

นอกจากนี้มุมมองความหมายในชีวิตของบุคคลที่อยู่ในช่วงวัยรุ่นนั้นมีความแตกต่างจากวัยผู้ใหญ่ กล่าวคือ ความหมายในชีวิตตามมุมมองผู้ใหญ่จะเกี่ยวข้องกับความสำเร็จในการประกอบอาชีพ โดยความหมายในชีวิตจะแสดงออกผ่านการทำงานหรือสถานะการจ้างงาน (Ryff & Singer, 1998) ขณะที่ความหมายในชีวิตของวัยรุ่นจะแสดงออกผ่านการมีเจตคติและแรงจูงใจในการเรียน ความสำเร็จในการเรียน รวมถึงการปรับตัวให้เข้ากับสังคมการเรียน ดังนั้น ความหมายในชีวิตของวัยรุ่นจึงไม่เพียงแต่จะเกี่ยวข้องกับการปรับตัวเท่านั้น แต่ยังส่งผลต่อคุณลักษณะทางการเรียนอีกด้วย เช่น แรงจูงใจภายในและความสุขในการเรียน (Kiang & Fuligni, 2010; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001)

ความหมายในชีวิตจึงเป็นสิ่งที่มีความเฉพาะและผันแปรไปในแต่ละบุคคลตามประสบการณ์ที่แตกต่างกัน และเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นเมื่อบุคคลลงมือกระทำบางสิ่งเพื่อมุ่งสู่เป้าหมายหรือจุดมุ่งหมายบางอย่าง โดย Frankl (1963) กล่าวว่า บุคคลสามารถค้นพบความหมายของชีวิตได้จากประสบการณ์และแนวทางของคุณค่าต่าง ๆ 3 แนวทาง คือ 1) คุณค่าเชิงสร้างสรรค์ (Creative Value) เป็นคุณค่าที่บุคคลรับรู้จากการกระทำบางสิ่งบางอย่าง หรือจากการทำกิจกรรมต่าง ๆ เพื่อให้ชีวิตของตนมีความหมาย ซึ่งคุณค่าเชิงสร้างสรรค์นี้นับว่าเป็นความหมายที่บุคคลได้กระทำสิ่งต่าง ๆ ให้แก่ชีวิตด้วยความทุ่มเท 2) คุณค่าเชิงประสบการณ์ (Experience Value) เป็นคุณค่าที่บุคคลได้รับการมีประสบการณ์บางอย่างหรือกิจกรรมต่าง ๆ กับบางคนในด้านความรัก ความดีงาม หรือกับสิ่งแวดล้อมรอบตัว เช่น การให้ความช่วยเหลือผู้อื่น ความรู้สึกอึดใจในประสบการณ์ของความเป็นหนึ่งเดียวในการทำบางสิ่ง เป็นต้น ซึ่งคุณค่าเชิงประสบการณ์เป็นความหมายที่บุคคลได้รับจากการมีส่วนร่วมกับสังคมรอบตัว และ 3) คุณค่าเชิงเจตคติ (Attitude Value) เป็นคุณค่าที่เกิดจากการที่บุคคลเผชิญกับสถานการณ์ที่ไม่สามารถหลีกเลี่ยงได้ เช่น ความทุกข์ ความเสียใจ ความสิ้นหวัง ความเจ็บป่วย ตลอดจนความตาย แล้วสามารถปรับทัศนคติต่อชีวิตหรือค้นพบความหมายบางอย่างที่ทำให้บุคคลก้าวพ้นจากสถานการณ์ที่สิ้นหวังเหล่านั้น เป็นการให้คุณค่าในการเลือกความรู้สึกนึกคิด และปฏิกิริยาของตนเองต่อสภาพชีวิต ซึ่งจะทำให้บุคคลสามารถค้นพบความหมายในชีวิตที่ลึกซึ้งในรูปแบบของการเสียสละและความหวัง (จूरินทร์ นิลจันทิก, 2553, น. 9-10) สำหรับการวิจัยครั้งนี้ ความหมายในชีวิตเป็นการรับรู้ของบุคลิกศึกษาต่อสิ่งที่ทำให้ตนเองนั้นดำรงชีวิตอยู่ และทำให้นักศึกษามีกำลังใจในการดำรงชีวิตอยู่อย่างมั่นคงและมุ่งมั่นเมื่อเผชิญกับปัญหาอุปสรรคหรือวิกฤตต่าง ๆ ที่เข้ามาในชีวิต เป็นสิ่งเชื่อมโยงบุคคลให้สัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมรอบตัว กระทำกิจกรรมต่าง ๆ ในชีวิตอย่างมุ่งมั่น

ผ่านสัมพันธภาพต่อผู้คนรอบข้าง และผ่านการมีทัศนคติต่อชีวิตที่เข้มแข็งเพื่อให้สามารถดำรงชีวิตอยู่ต่อไปได้

### การวัดความหมายในชีวิต

ในการวัดความหมายในชีวิตจากการศึกษาของงานวิจัยที่ผ่านมา เป็นการศึกษาและทำความเข้าใจเกี่ยวกับความหมายในชีวิตเพื่อช่วยให้คุณมีกำลังใจ มีทิศทางในการดำรงชีวิต และมุ่งมั่นเมื่อเผชิญกับปัญหาหรืออุปสรรคที่เข้ามาในชีวิต โดยมีการศึกษาเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่างที่แตกต่างกัน อาทิเช่น Steger และคนอื่น ๆ (2006) ได้พัฒนาแบบวัดความหมายในชีวิต (The Meaning in Life Questionnaire: MLQ) เพื่อประเมินความหมายในชีวิตของคุณที่เกี่ยวกับความเข้าใจถึงความหมายในชีวิต (Presence of Meaning) ซึ่งเป็นการสะท้อนให้เห็นว่าคุณสามารถเข้าใจชีวิตของตนเอง ทั้งการเข้าใจตนเองรวมถึงเข้าใจโลกภายนอก ตลอดจนสามารถปฏิบัติตนให้เหมาะสมกับสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ และการค้นหาความหมายในชีวิต (Search for Meaning) ซึ่งเป็นการระบุถึงความมุ่งมั่นในการที่จะมีชีวิตที่ยืนยาว มีลักษณะของแบบวัดเป็นแบบมาตราประมาณค่า 7 ระดับ ที่มีข้อคำถามรวมจำนวน 10 ข้อ และเมื่อนำแบบวัดมาทำการศึกษากับสภาวะทางจิตของนักศึกษา พบว่า ความเข้าใจถึงความหมายในชีวิตมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความพึงพอใจในชีวิตและอารมณ์เชิงบวก ขณะที่การค้นหาความหมายในชีวิตมีความสัมพันธ์กับอารมณ์เชิงลบและภาวะซึมเศร้าของคุณ อย่างไรก็ตาม งานวิจัยที่ผ่านมาได้ชี้ให้เห็นว่า การค้นหาความหมายในชีวิตมีความสัมพันธ์ทางบวกที่ส่งผลให้คุณมีความพึงพอใจในชีวิต มีความสุขมากขึ้น และมีภาวะซึมเศร้ามลดลง (N. Park, Park, & Peterson, 2010) นอกจากนี้ความเข้าใจถึงความหมายในชีวิตและการค้นหาความหมายในชีวิตต่างก็ส่งผลต่อสภาวะทางจิตของคุณอย่างมีนัยสำคัญ (K. Cohen & Cairns, 2012; Doğan, Sapmaz, Tel, Sapmaz, & Temizel, 2012; Ho, Cheung, & Cheung, 2010) ต่อมา อรรถทัย โฉมเจ็ด (2552) ได้ทำการศึกษาประสบการณ์การดูแลผู้ป่วย ความรู้สึกสอคล้องกลมกลืนในชีวิตและความหมายในชีวิตของญาติผู้ดูแลผู้ป่วยโรคมะเร็งระยะลุกลาม จำนวน 200 คน โดยทำการวัดความหมายในชีวิตด้วย 2 แบบวัดย่อย ได้แก่ แบบวัดความหมายในชีวิตที่พัฒนาจากแบบวัดความหมายในชีวิตของ Steger และคนอื่น ๆ (2006) เพื่อประเมินความหมายในชีวิต ความรู้สึกลงตัว การใช้ชีวิตอย่างมีทิศทาง และความมุ่งมั่นในชีวิต จำนวน 10 ข้อ ที่วัดความเข้าใจถึงความหมายในชีวิต ซึ่งเป็นการรับรู้ของนักศึกษาในการเข้าใจความหมายในชีวิต ความชัดเจนของจุดหมายในชีวิต และการรับรู้ว่าคุณคิดว่าควรสิ่งใดที่จะทำให้ชีวิตมีความหมาย รวมถึงความพึงพอใจในจุดหมายของชีวิตตนเอง และวัดการค้นหาความหมายในชีวิต ซึ่งเป็นการรับรู้ของนักศึกษาเกี่ยวกับการมองหา

สิ่งบางอย่างที่ทำให้ชีวิตมีความหมาย การมองหาเป้าหมายและจุดมุ่งหมายในชีวิต รวมถึงการค้นหาลางสิ่งที่ทำให้ชีวิตมีความหมาย โดยมีค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดทั้งหมดเท่ากับ .91 ซึ่งเป็นค่าความเชื่อมั่นที่อยู่ในระดับสูง และยังได้ประยุกต์ใช้แบบวัดความมุ่งหวังในชีวิตที่ของ อรัญญา ต้อยคำภีร์ (2544) เพื่อใช้ประเมินการรับรู้เป้าหมายและความหมายในชีวิตใน 5 ด้าน ได้แก่ ด้านคุณภาพชีวิต ด้านความหมายของการดำรงอยู่ ด้านความตาย ด้านการเลือก และด้านการเกษียณงาน มีลักษณะของแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ที่ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 30 ข้อ โดยมีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) ของแบบวัดทั้งหมดเท่ากับ .87 ซึ่งเป็นค่าความเชื่อมั่นที่อยู่ในระดับสูง นอกจากนี้ Yalçın และ Malkoç (2015) ได้ทำการศึกษาความหวังที่มีต่อสุขภาวะทางจิตของนักศึกษามหาวิทยาลัยในประเทศตุรกี จำนวน 482 คน โดยพัฒนาแบบวัดความหมายในชีวิตตามแนวคิดของ Steger และคนอื่น ๆ (2006) เพื่อประเมินความหมายในชีวิตเฉพาะองค์ประกอบที่เกี่ยวกับความเข้าใจถึงความหมายในชีวิตของนักศึกษา มีลักษณะของแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 7 ระดับ ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 5 ข้อ ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .67 - .86 และมีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) ของแบบวัดเท่ากับ .81

จะเห็นได้ว่าการศึกษาความหมายในชีวิตนอกจากจะศึกษาในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นผู้ป่วยแล้วยังสามารถนำมาใช้วัดกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเยาวชนนักศึกษาได้เช่นกัน ซึ่งสอดคล้องกับเหตุผลของศาสตร์ทางด้านจิตวิทยาเชิงบวกที่ได้เน้นย้ำว่า การรับรู้ความหมายในชีวิตนั้นมีความสำคัญต่อการปรับตัวของเยาวชน กล่าวคือ หากเยาวชนรับรู้ว่าคุณเองมีชีวิตอยู่เพื่อบางสิ่งที่มีความหมายและมีความสำคัญต่อชีวิต พวกเขา也将มีความสนใจ มีความกระตือรือร้นในการค้นหาตนเองและค้นหาความหมายที่เหมาะสมกับชีวิตของตน มีความพยายามจะเติมเต็มความรู้สึกอ้างว้างในชีวิต ด้วยการกระทำที่มุ่งสู่เป้าหมายและความหมายในชีวิตนั้น ตลอดจนการทุ่มเทตนเองด้วยการกระทำเพื่อให้บรรลุเป้าหมายในชีวิต ในทางตรงกันข้าม เยาวชนที่รับรู้ความหมายในชีวิตตนเองต่ำมักจะเป็นผู้ที่ใช้ชีวิตไปวัน ๆ อย่างไรก็ดีทางไว้ความหมาย และปล่อยให้ผู้อื่นและสิ่งแวดล้อมกำหนดชีวิตของตน (Crumbaugh & Maholic, 1969 อ้างถึงใน อรัญญา ต้อยคำภีร์, 2536; Fabry, 1988) และถึงแม้ว่ามีติของความหมายในชีวิตในด้านความเข้าใจถึงความหมายในชีวิตและการค้นหาความหมายในชีวิตจะถูกนำมาศึกษาเป็นตัวแปรแยกกันชัดเจนเพื่ออธิบายเกี่ยวกับสุขภาวะทางจิตของบุคคลในบริบทต่างกัน ที่พบว่าความหมายในชีวิตทั้งสองด้านมีความสัมพันธ์กันทางลบ (Hallford, Mellor, Cummins, & McCabe, 2016; Scignaro et al., 2015; Steger, Oishi, & Kashdan, 2009) หรือไม่มีความสัมพันธ์ต่อกัน (Schulenberg, Strack, & Buchanan, 2011) อย่างไรก็ตาม งานวิจัยที่ผ่านมาบางส่วนที่ศึกษาความหมายในชีวิตที่

เกี่ยวข้องกับ การเผชิญปัญหาและการปรับตัวของบุคคลได้ชี้ให้เห็นว่า ความหมายในชีวิตในด้านความเข้าใจถึงความหมายในชีวิตและการค้นหาความหมายในชีวิตมีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญ โดยการค้นหาความหมายในชีวิตมีส่วนสำคัญในการสนับสนุนแนวทางการเผชิญปัญหาและการปรับตัว แม้ว่าบุคคลจะค้นพบความหมายในชีวิตบางอย่างแล้วก็ตาม ทั้งนี้ เพื่อเป็นการเยียวยาสภาพจิตใจขณะที่กำลังต่อสู้กับปัญหาหรือความเจ็บป่วยเหล่านั้น (Naghiyae, Bahmani, & Asgari, 2020) ความหมายในชีวิตจึงเป็นตัวแปรที่สามารถนำมาใช้เพื่อเสริมสร้างสุขภาวะทางจิตและการปรับตัวของบุคคล อีกทั้งยังสามารถทำหน้าที่เป็นเกราะป้องกันความเครียดได้อีกด้วย (Frankl, 1963) และในงานวิจัยของ Cho, Lee, Lee, Bae, & Jeong (2014) ก็ได้ชี้ให้เห็นว่า ความหมายในชีวิตสามารถนำมาใช้ประเมินความหมายในชีวิตของผู้เรียนโดยภาพรวมได้ โดยพบว่าความเข้าใจถึงความหมายในชีวิตและการค้นหาความหมายในชีวิตต่างมีความสัมพันธ์ต่อกันในทางบวกสูงที่ส่งผลต่อการปรับตัวในการเรียนอย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้ ทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Corry, Mallett, et al., 2013) ยังได้สะท้อนให้เห็นว่า ความหมายในชีวิตเป็นการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกที่สำคัญของการเผชิญปัญหาในทางบวกของบุคคล โดยความหมายในชีวิตของบุคคลจะเกิดขึ้นได้โดยการได้รับการตอบสนองทางด้านจิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์ เพื่อให้มีมุมมองในทางบวกต่อสถานการณ์ปัญหาต่าง ๆ ที่บุคคลต้องเผชิญ ที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนอารมณ์ทางลบให้เป็นอารมณ์ด้านบวก จนสามารถผ่านพ้นอุปสรรคปัญหาเหล่านั้น ซึ่งบุคคลที่จะสามารถเผชิญปัญหาและฟันฝ่าอุปสรรคไปได้จะต้องเป็นผู้ที่มีความเข้าใจถึงความหมายในชีวิตและพยายามค้นหาความหมายในชีวิตที่มีต่อสถานการณ์นั้นจนสามารถค้นพบความหมายในชีวิตของตนเองอีกครั้ง เพื่อนำมาใช้รับมือกับปัญหาต่าง ๆ ที่จะเข้ามาในชีวิต ดังนั้น การวัดการรับรู้ความหมายในชีวิตโดยภาพรวมจึงมีความสำคัญและสามารถอธิบายความหมายในชีวิตที่ส่งผลทางบวกต่อการปรับตัวในการเรียนได้

จากการศึกษางานวิจัยที่ผ่านมาได้สะท้อนให้เห็นถึงแนวคิดและความรู้พื้นฐานที่นักวิจัยนำมาใช้เพื่อศึกษาเกี่ยวกับความหมายในชีวิตได้เป็นอย่างดี โดยการวัดความหมายในชีวิตในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบวัดความหมายในชีวิตที่สร้างข้อคำถามจากการปรับปรุงแบบวัดความหมายในชีวิต (The Meaning in Life Questionnaire: MLQ) ของ Steger และคนอื่น ๆ (2006) มาปรับใช้ในการวัดเกี่ยวกับความหมายในชีวิตของนักศึกษา โดยมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตราประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน

นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีการรับรู้ความหมายในชีวิตสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

### งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ความหมายในชีวิตมีความสำคัญกับพัฒนาการในช่วงวัยรุ่น เนื่องจากความหมายในชีวิตมีความสัมพันธ์ต่อการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญในการบรรลุถึงจุดมุ่งหมาย รวมถึงกระบวนการตัดสินใจเกี่ยวกับการมีความหมาย คุณค่า และเป้าหมายในชีวิต (Krok, 2018) นอกจากนี้ความหมายในชีวิตยังมีบทบาทสำคัญต่อการดำเนินชีวิตของวัยรุ่นตอนปลาย เมื่อต้องเผชิญสถานการณ์หรือเหตุการณ์ใหม่ ๆ เพื่อพยายามตีความและจัดการกับสิ่งท้าทายต่าง ๆ ที่ต้องเผชิญในชีวิต โดยการกำหนดมุมมองที่สำคัญของชีวิตตนเองและสังคม และการค้นพบความหมายที่ลึกซึ้งในชีวิต (Kiang & Fuligni, 2010)

ความหมายในชีวิตจึงเป็นปัจจัยสำคัญในการป้องกันปัญหาทางสุขภาพจิตและพฤติกรรมเสี่ยงต่าง ๆ ของวัยรุ่น (Brassai, Piko, & Steger, 2011) อีกทั้งยังเป็นปัจจัยหนึ่งที่มีความสำคัญต่อการปรับตัว รวมถึงยังเป็นตัวชี้วัดถึงคุณภาพชีวิตที่ดีของบุคคล และความหมายในชีวิตยังมีส่วนสำคัญในการค้นหาความหมายในเชิงบวกเมื่อบุคคลต้องเผชิญปัญหา ความเครียด หรือเหตุการณ์ที่เจ็บปวด (Thompson, 1985) สำหรับงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับความหมายในชีวิตที่มีต่อการปรับตัวนั้น ผลการศึกษาที่ผ่านมาบางส่วนได้ชี้ให้เห็นว่า การค้นพบความหมายในชีวิตจะช่วยให้บุคคลเกิดการปรับตัวและช่วยกระตุ้นความเจริญงอกงามของบุคคลได้ (Park & Folkman, 1997) และงานวิจัยที่ผ่านมาของ Kiang และ Fuligni (2010) ที่ได้ทำการศึกษาคความหมายในชีวิตที่มีต่อการปรับตัวของวัยรุ่นในละตินอเมริกา เอเชีย และยุโรป ที่มีอายุระหว่าง 16-19 ปี จำนวน 579 คน ก็ได้ชี้ให้เห็นว่า วัยรุ่นที่มีอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์ต่างกันจะมีการรับรู้ความหมายในชีวิตแตกต่างกัน ที่ส่งผลต่อการปรับตัวทางจิตวิทยาและการปรับตัวในการเรียน โดยความหมายในชีวิตมีความสัมพันธ์กับการปรับตัวในการเรียนทั้งในด้านสถานศึกษา ความสำเร็จในการเรียน และแรงจูงใจในการเรียน การเห็นคุณค่าในตนเอง รวมถึงสุขภาพจิตอย่างมีนัยสำคัญ ความหมายในชีวิตของวัยรุ่นจึงไม่เพียงแต่จะส่งผลต่อการปรับตัวโดยทั่วไป ยังรวมถึงผลลัพธ์ในบริบทของการศึกษาไม่ว่าจะเป็นแรงจูงใจและความสุขในการเรียนอีกด้วย

นอกจากนี้งานวิจัยที่ผ่านมาของ Cho, Lee, Lee, Bae, และ Jeong (2014) ที่ทำการศึกษาผลกระทบของความหมายในชีวิต วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา และการยอมรับตนเอง ที่มีต่อการปรับตัวในโรงเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาในประเทศเกาหลี ที่มีอายุระหว่าง 16-17 ปี จำนวน 200 คน ซึ่งความหมายในชีวิตของผู้เรียนนั้นเป็นความพยายามใน

การทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งให้สำเร็จและสามารถค้นพบความหมายของการมีชีวิตอยู่ โดยผลการวิจัยก็ได้สนับสนุนว่า ความหมายในชีวิตส่งอิทธิพลทางบวกต่อการปรับตัวในโรงเรียนอย่างมีนัยสำคัญ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านความสัมพันธ์ระหว่างครูอาจารย์ ด้านความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน ด้านหลักสูตรการเรียนการสอน และด้านระเบียบข้อบังคับของโรงเรียน

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องชี้ให้เห็นว่า ความหมายในชีวิตส่งผลต่อการปรับตัวของบุคคล จึงทำให้มีหลักฐานเพียงพอที่ทำให้ผู้วิจัยคาดการณ์ว่า ความหมายในชีวิตมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมปรับตัวในการเรียน

### การเห็นคุณค่าในตนเอง

การเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-Esteem) เป็นตัวแปรที่มีการศึกษาทั้งในด้านจิตวิทยาและด้านสังคมศาสตร์ ทำให้นิยามความหมายของการเห็นคุณค่าในตนเองมีความหลากหลาย เช่น Rosenberg (1979) กล่าวว่า การเห็นคุณค่าในตนเองเป็นการประเมินคุณค่าโดยรวมของบุคคลทั้งในด้านบวกและลบเกี่ยวกับการยอมรับนับถือตนเอง และการมองตนเองว่าเป็นบุคคลที่มีคุณค่าและมีประโยชน์ สำหรับการเห็นคุณค่าในตนเองที่เป็นองค์ประกอบพื้นฐานของมนุษย์ตามทฤษฎีของ Maslow (1970) กล่าวว่า การเห็นคุณค่าในตนเองเกิดจากการได้รับการยอมรับจากผู้อื่น ซึ่งประเมินจากการตอบสนองของบุคคลรอบข้าง หรือความเชื่อในความสามารถและการประสบความสำเร็จหรือล้มเหลวของตนเอง หากการประเมินเป็นไปในด้านบวกบุคคลก็จะเกิดความเชื่อมั่นในคุณค่าของตนเอง มีความเข้มแข็ง ในทางกลับกันหากการประเมินเป็นไปในด้านลบบุคคลจะรู้สึกอ่อนแอ เป็นปมด้อย และขาดความมั่นใจ และอีกแนวคิดหนึ่งของ Coopersmith (1981) ได้อธิบายความหมายของการเห็นคุณค่าในตนเองว่า เป็นการที่บุคคลรับรู้และประเมินคุณค่าที่อยู่ภายในตนเองตามความคิดความรู้สึกหรือเจตคติที่มีต่อตนเอง ซึ่งความคิดความรู้สึกนี้จะเกิดจากประสบการณ์ของแต่ละบุคคลที่ได้กระทำสิ่งต่าง ๆ แตกต่างกันไป และบุคคลจะแสดงความรู้สึกนี้ให้ผู้อื่นรับรู้จากการพูดหรือการแสดงออกทางพฤติกรรม ซึ่งแสดงให้เห็นถึงขอบเขตความเชื่อของบุคคลที่มีต่อตนเองเกี่ยวกับความสามารถ ความสำคัญ ความสำเร็จ และความมีคุณค่า

การเห็นคุณค่าในตนเองจึงมีความสำคัญต่อการดำเนินชีวิต โดยการเห็นคุณค่าในตนเองจะมีผลต่อความคิดความรู้สึก ความกล้าแสดงออก ความสุข รวมถึงความทุกข์ของบุคคล ซึ่งการเห็นคุณค่าในตนเองนี้จะอยู่กับบุคคลไปตลอดช่วงชีวิต ในการที่จะเป็นพลังสำคัญในการช่วยให้บุคคลสามารถผ่านพ้นปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ สามารถเผชิญปัญหาหรือสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความคับข้องใจและความยุ่งยากไปได้ และมีความกระตือรือร้นในการที่จะไปให้ถึง

จุดหมายที่ตนเองต้องการ (ซินทิพย์ อารีสมาน, 2545, น. 53) นอกจากนี้การเห็นคุณค่าในตนเองยังเป็นปัจจัยสำคัญในการปรับตัวทางอารมณ์ สังคม และการเรียนรู้ เป็นจุดเริ่มต้นของการรับรู้ชีวิตที่มีผลต่อความคิด ความปรารถนา ค่านิยม อารมณ์ และการตั้งเป้าหมายในชีวิต อันจะส่งผลต่อการแสดงออกทางพฤติกรรมของแต่ละบุคคล รวมถึงการประสบความสำเร็จหรือความล้มเหลวทั้งในชีวิตส่วนตัว การศึกษาเล่าเรียน และการทำงาน (วิภาวี วงศ์อนันต์นนท์, 2552, น. 16) โดยคุณลักษณะพื้นฐานของการเห็นคุณค่าในตนเองที่บุคคลนำมาใช้ตัดสินความสำเร็จในลักษณะโดยรวม (Global Self-Esteem) มี 4 ประการ (Coopersmith, 1981) ดังนี้

1. การมีความสามารถ (Competence) เป็นการพิจารณาถึงความสำคัญโดยการกระทำให้สำเร็จตามเป้าหมายที่บุคคลต้องการ สามารถเผชิญอุปสรรคต่าง ๆ ที่ผ่านเข้ามาในชีวิตด้วยความมั่นใจ สามารถปรับตัวได้ดีและดำรงชีวิตในสังคมได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2. การมีอำนาจ (Power) เป็นอิทธิพลที่บุคคลมีต่อตนเองและต่อสถานการณ์ที่ผ่านเข้ามาในชีวิต และมีความสามารถเพียงพอในการควบคุมบุคคลอื่น ควบคุมสถานการณ์และการกระทำต่าง ๆ ให้บรรลุตามเป้าหมายได้ด้วยตนเอง

3. การมีความสำคัญ (Significance) เป็นความรู้สึกของบุคคลเกี่ยวกับการได้รับการยอมรับ การได้รับการใส่ใจ และการมีคุณค่าอย่างเหมาะสม รวมถึงการได้รับความรักจากบุคคลอื่น ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของครอบครัว และความรู้สึกว่าตนเองมีประโยชน์ต่อสังคม

4. การมีคุณธรรม (Virtue) เป็นการที่บุคคลปฏิบัติตนสอดคล้องกับศีลธรรม จริยธรรม ค่านิยม และวัฒนธรรม ประเพณี ตามมาตรฐานสังคม สามารถรับรู้คุณค่าของตนตามความเป็นจริง มีความคิดที่ดีและถูกต้องตามธรรมเนียมของคลองธรรม มองโลกในแง่ดี และมีความพึงพอใจในชีวิต

สำหรับการเห็นคุณค่าในตนเองของผู้เรียนที่เป็นนักศึกษาซึ่งมีพัฒนาการอยู่ในช่วงวัยรุ่นตอนปลายนั้น ส่วนใหญ่จะประเมินการเห็นคุณค่าในตนเองจากลักษณะทางกายภาพ เจตคติ ค่านิยม ความสามารถทางสติปัญญา และความสามารถของตนเองในด้านต่าง ๆ ตลอดจนประเมินจากการที่ตนเองได้รับการยอมรับและยกย่องจากบุคคลอื่น การรับรู้ว่าเป็นที่รักของบุคคลอื่นและการประสบความสำเร็จที่ตนได้รับ ซึ่งผู้เรียนมักต้องการการชื่นชมจากบุคคลอื่นเพื่อให้ตนเองเกิดความรู้สึกมั่นใจ ภาคภูมิใจ และรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองมากขึ้น ซึ่งในทางจิตวิทยานับได้ว่าการเห็นคุณค่าในตนเองนั้นเป็นพัฒนาการทางด้านบุคลิกภาพและสังคมของบุคคลที่แสดงออกอย่างชัดเจนในช่วงวัยรุ่น และสามารถพัฒนาได้ต่อเนื่องตลอดชีวิต โดยการเห็น

คุณค่าในตนเองจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถดำเนินชีวิตไปในแนวทางที่เป็นประโยชน์ทั้งต่อตนเองและสังคมได้ (Goebal & Brown, 1981 อ้างถึงใน ทรงเกียรติ ลันหลาม, 2550)

การเห็นคุณค่าในตนเองจึงเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่งในการดำรงชีวิต อันเป็นพลังสำคัญที่จะช่วยให้บุคคลสามารถผ่านพ้นปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ ไปได้ โดยนักวิชาการหลายท่านได้อธิบายถึงองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองไว้แตกต่างกัน อาทิเช่น Rosenberg (1979) อธิบายว่า การเห็นคุณค่าในตนเองประกอบด้วย 2 มิติ คือ 1) การรู้จักคิดในตนเอง (Cognitive Self) ซึ่งเป็นความรู้ความเข้าใจที่บุคคลมีต่อตนเองจากสถานภาพภายในโครงสร้างของสังคมที่อาศัยหรือเป็นสมาชิกอยู่ ทำให้แต่ละบุคคลมีเอกลักษณ์เป็นของตนเอง เช่น การเป็นพ่อแม่ เพื่อน ครูอาจารย์ โดยเอกลักษณ์ที่บุคคลได้รับจากสังคมนี้อาจจะทำให้บุคคลรับรู้ว่าเป็นตนเองเป็นใคร และบุคคลอื่นเป็นใคร และ 2) การประเมินตนเอง (Evaluative Self) เป็นการอธิบายตนเองของบุคคล ซึ่งเกิดจากการที่บุคคลนำตนเองไปประเมินกับสิ่งอื่นหรือบุคคลอื่น เพื่อให้บุคคลรับรู้ว่าคุณค่าหรือมีความภาคภูมิใจในตนเองมากน้อยเพียงใด ซึ่งการประเมินตนเองของบุคคลจะเกี่ยวข้องกับการเห็นคุณค่าในตนเอง อันจะนำไปสู่การแสดงออกทางพฤติกรรมต่าง ๆ นอกจากนี้ Maslow (1970) ได้กล่าวว่า การเห็นคุณค่าในตนเองมีที่มาจาก 1) ความต้องการคุณค่าในตนเอง ซึ่งเป็นความต้องการที่เกี่ยวกับการยอมรับนับถือตนเอง ที่ประกอบด้วยปัจจัยต่าง ๆ ได้แก่ ความต้องการความเข้มแข็ง ผลสัมฤทธิ์ ความพอเพียง ความเชี่ยวชาญและความสามารถ ความเชื่อมั่น และความอิสระโดยไม่พึ่งพาบุคคลอื่น และ 2) ความต้องการได้รับการยอมรับนับถือจากบุคคลอื่น ซึ่งเป็นความต้องการให้บุคคลอื่นยอมรับนับถือ และการได้รับการยกย่องเชิดชู ความเก่ง ความดี และความมีประโยชน์หรือเป็นที่น่าชมเชยจากผู้อื่น

Coopersmith (1981) ได้กล่าวว่า การเห็นคุณค่าในตนเองมีความเกี่ยวข้องกับพื้นฐานทางอารมณ์และทางชีววิทยา (Biologic-Temperament) โดยได้รับอิทธิพลจากปัจจัยต่าง ๆ ดังนี้

1. อิทธิพลทางชีววิทยาและพื้นฐานทางอารมณ์ เป็นการเห็นคุณค่าในตนเองที่เกิดจากการพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะพื้นฐานทางอารมณ์และปัจจัยทางสภาพแวดล้อมที่ตอบสนองต่อบุคคล ที่มีผลทำให้การเห็นคุณค่าในตนเองของแต่ละบุคคลแตกต่างกันไป ประกอบด้วย 1) ลักษณะทางกายภาพ โดยลักษณะทางกายภาพมีส่วนช่วยให้บุคคลมีความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองมากขึ้น เช่น การมีรูปร่างหน้าตาดี มีความคล่องแคล่ว หรือการมีลักษณะทางกายภาพที่ดี โดยบุคคลที่มีลักษณะทางกายภาพดีมักจะเห็นคุณค่าในตนเองมากกว่าบุคคลที่มีลักษณะทางกายภาพที่ด้อย 2) ความสามารถ ทักษะ และประสิทธิภาพ โดยความสามารถ ทักษะ และประสิทธิภาพ เป็นตัวบ่งชี้ถึงการประสบความสำเร็จหรือล้มเหลวในสิ่งที่บุคคลได้กระทำ และ

จะมีระดับสติปัญญาเข้ามาเกี่ยวข้องด้วย โดยหากเป็นบุคคลที่อยู่ในวัยเรียนจะหมายถึง ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กิจกรรมภายในโรงเรียน ครอบครัว หรือสังคม อันนำไปสู่การเห็นคุณค่า ในตนเองที่เพิ่มขึ้น 3) ภาวะทางอารมณ์ เป็นสิ่งสะท้อนให้เห็นถึงการเห็นคุณค่าในตนเอง เช่น ความรู้สึกเป็นสุข พึงพอใจ วิตกกังวล ซึ่งภาวะทางอารมณ์เหล่านี้เป็นผลมาจากการประเมินสิ่งที่ ตนเองพบเจอ หรือเป็นผลมาจากการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น โดยบุคคลที่ประเมินตนเองไปใน ทางบวกมักจะแสดงอารมณ์ทางด้านบวกด้วย ส่วนบุคคลที่ประเมินตนเองไปในทางลบ มักจะไม่มี ความพึงพอใจในชีวิต รู้สึกหมดหวัง และมองว่าตนเองไม่สามารถประสบความสำเร็จ 4) ค่านิยม ส่วนบุคคล เป็นการประเมินตนเองกับสิ่งที่ตนเองให้คุณค่าและสังคมให้คุณค่า หากค่านิยมส่วนตัว ของบุคคลสอดคล้องกับค่านิยมของสังคม บุคคลจะเห็นคุณค่าในตนเองสูง ขณะเดียวกันหาก ค่านิยมของตนไม่สอดคล้องกับค่านิยมของสังคม บุคคลนั้นจะเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ 5) ความ ปรารถนาของบุคคล เป็นการตัดสินใจคุณค่าในตนเองของบุคคลเกิดจากการเปรียบเทียบผลการ ปฏิบัติงานกับความสำเร็จของตนเองตามเกณฑ์ที่ได้ตั้งเป้าหมายไว้ ซึ่งหากความสามารถของ บุคคลอยู่ในเกณฑ์ที่ตนเองกำหนดหรือสูงกว่าเกณฑ์ที่ตนเองตั้งไว้ บุคคลนั้นจะเห็นว่าตนเองมี คุณค่ามากขึ้น และ 6) ปัญหาและโรคภัยไข้เจ็บ ได้แก่ ปัญหาสุขภาพจิตโดยทั่วไป หรือความ ผิดปกติทางพฤติกรรมและระบบประสาท กล่าวคือ บุคคลที่มีปัญหาดังกล่าวสูงจะเห็นคุณค่าใน ตนเองต่ำ และมักแสดงพฤติกรรมออกมาในลักษณะวิตกกังวลและมีความทุกข์ ส่วนผู้ที่มีปัญหา น้อยมักจะเห็นคุณค่าในตนเองสูง

2. อิทธิพลด้านสภาพแวดล้อม เป็นการเห็นคุณค่าภายนอกตนเองที่เป็น สภาพแวดล้อมภายนอกที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์ด้วย ซึ่งจะส่งผลให้เกิดการเห็นคุณค่าในตนเองที่ แตกต่างกันไป ประกอบด้วย 1) ความสัมพันธ์กับครอบครัว ซึ่งความสัมพันธ์กับครอบครัวมี อิทธิพลต่อเด็กในการพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองเป็นอย่างมาก โดยเด็กที่ได้รับความรัก ความ ออบอ้อม และการสนับสนุนจากบุคคลในครอบครัว ให้ออมรับความคิด ความรู้สึก ให้อำนาจใจ และจัด ให้เด็กได้มีอิสระในการแสดงออกและการกระทำในขอบเขตอันสมควร ซึ่งสิ่งเหล่านี้จะทำให้เด็ก เกิดความรู้สึกมั่นคงปลอดภัย และสามารถพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองให้เกิดขึ้นได้ 2) สถานศึกษาและการเรียน ซึ่งสถานศึกษาเป็นสถานที่พัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองต่อจาก ครอบครัว โดยมีหน้าที่ช่วยอบรมให้เด็กมีความรู้ความสามารถ มีทักษะ มีความเชื่อมั่นในตนเอง ซึ่งประสบการณ์ที่เด็กได้รับจากสถานศึกษาจะช่วยส่งเสริมการเห็นคุณค่าในตนเองให้เพิ่มขึ้นจาก การที่เด็กได้รับจากครอบครัว 3) สถานภาพทางสังคม เป็นการเปรียบเทียบตนเองกับบุคคลอื่นโดย พิจารณาจากลักษณะอาชีพตำแหน่งการงาน บทบาทสังคม รายได้หรือสถานะทางเศรษฐกิจ โดย

สิ่งเหล่านี้แสดงให้เห็นว่า บุคคลใดประสบความสำเร็จในชีวิตจะทำให้เกิดความรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่าสูง และ 4) สังคมและกลุ่มเพื่อน ซึ่งเป็นการที่บุคคลรับรู้ในการมองตนเองตามสภาพที่เป็นอยู่เปรียบเทียบกับบุคคลอื่น เมื่อบุคคลเปรียบเทียบแล้วพบว่าตนเองมีความสามารถ และมีความทักษะในการเรียนรู้ในการทำกิจกรรมต่าง ๆ หรือมีความถนัดในเรื่องใดเรื่องหนึ่งมากกว่ากลุ่มเพื่อนในวัยเดียวกัน บุคคลนั้นจะมีความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองเพิ่มขึ้น

ดังนั้น การเห็นคุณค่าในตนเองในการวิจัยครั้งนี้จึงหมายถึง การที่นักศึกษาพิจารณาคุณค่าที่มีอยู่ภายในตนเองในเชิงบวก จากการประเมินสิ่งที่ตนเองกระทำหรือสิ่งที่ตนเองเป็น โดยมองตนเองว่าเป็นคนที่มีความสำคัญ มีคุณค่า มีประโยชน์ มีความสามารถ และมีความสำเร็จ รวมถึงการได้รับการยอมรับนับถือจากบุคคลอื่นโดยประเมินจากการตอบสนองของบุคคลรอบข้าง ซึ่งบุคคลอื่นสามารถรับรู้ได้จากคำพูดและพฤติกรรมที่นักศึกษาแสดงออกมา

#### การวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง

จากการศึกษางานวิจัยที่ผ่านมาเกี่ยวกับการวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนนักศึกษา ชี้ให้เห็นว่า มีการใช้วิธีการประเมินการเห็นคุณค่าในตนเอง 2 วิธี คือ การประเมินการเห็นคุณค่าในตนเองโดยวิธีการรายงานตนเอง และการประเมินพฤติกรรมของผู้ถูกวัดโดยบุคคลอื่น ซึ่งการประเมินการเห็นคุณค่าในตนเองโดยวิธีการรายงานตนเองถือได้ว่าเป็นวิธีการวัดที่ได้รับความนิยมในปัจจุบัน อาทิเช่น แบบประเมินการเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-Esteem Scale) ของ Rosenberg (1965) แบบประเมินการเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-Esteem Inventory) ของ Coopersmith (1981) และแบบประเมินภาวะการเห็นคุณค่าในตนเอง (Scale for Measuring State Self-Esteem) ของ Heatherton และ Polivy (1991) ส่วนวิธีการประเมินพฤติกรรมของผู้ถูกวัดโดยบุคคลอื่น ไม่ว่าจะเป็นจากบิดามารดา ครูอาจารย์ หรือเพื่อน รวมถึงการประเมินจากนักจิตวิทยาเพื่อตรวจสอบความสอดคล้องกันระหว่างการประเมินจากการรายงานตนเองกับการประเมินโดยบุคคลอื่น ซึ่งแบบประเมินนี้จะมีเฉพาะในแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของคูเปอร์สมิธ (Coopersmith) เท่านั้น โดย Coopersmith (1981) ได้พัฒนาแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองที่มีลักษณะเป็นแบบประเมินการรายงานตนเองเพื่อวัดเจตคติที่มีต่อตนเองในด้านต่าง ๆ ได้แก่ ด้านตนเองโดยทั่วไป ด้านสังคมและกลุ่มเพื่อน ด้านครอบครัว และด้านการเรียน ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 58 ข้อ แบ่งเป็นข้อคำถามที่ใช้วัดเจตคติที่มีต่อตนเอง จำนวน 50 ข้อ และข้อคำถามที่ใช้วัดการตอบไม่ตรงกับความเป็นจริง (Lie scale) จำนวน 8 ข้อ มีลักษณะของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองเป็นแบบมาตรประมาณค่า 2 ระดับ โดยวัดคะแนนออกมาเป็นการเห็นคุณค่าในตนเองแบบโดยรวม (Global Score) ที่มีการวัดคะแนนในแต่ละด้านย่อยรวมกัน แต่

สามารถอธิบายการเห็นคุณค่าในตนเองเฉพาะด้านที่สัมพันธ์กับการเห็นคุณค่าในตนเองโดยภาพรวมได้ ซึ่งคะแนนการวัดการเห็นคุณค่าในตนเองจะอยู่ในช่วงตั้งแต่ 0 – 50 คะแนน โดยผู้ที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนน้อยกว่า และเมื่อนำแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองไปศึกษากับกลุ่มประชากรที่มีเชื้อชาติและวัฒนธรรมแตกต่างกันพบว่าแบบวัดมีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) อยู่ระหว่าง .80 ถึง .92 ซึ่งเป็นค่าความเชื่อมั่นที่อยู่ในระดับสูง (Coopersmith, 2002)

งานวิจัยในประเทศไทยได้มีการนำแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของคูเปอร์สมิท (Coopersmith) มาปรับใช้อย่างแพร่หลาย โดย ชไมพร เจริญศรี (2546) ได้กล่าวถึงแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองที่นักวิจัยส่วนใหญ่นำมาปรับใช้สำหรับเก็บข้อมูลมากที่สุดคือแบบวัดของคูเปอร์สมิท (Coopersmith) คิดเป็นร้อยละ 50.75 รองลงมาคือแบบวัดของโรเซนเบิร์ก (Rosenberg) คิดเป็นร้อยละ 34.33 อาทิเช่น ศิริวรรณ ทวีวัฒนปริชา (2549) ได้ทำการศึกษาการเห็นคุณค่าในตนเองและความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าในตนเองกับการปรับตัวในสังคมของนิสิตคณะเภสัชศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย โดยพัฒนาแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองตามแนวคิดของคูเปอร์สมิท (Coopersmith) มีลักษณะของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองเป็นแบบมาตราประมาณค่า 2 ระดับ ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 57 ข้อ ที่มีลักษณะข้อคำถามเป็นประโยคบอกเล่ารายงานตนเองที่แบ่งเป็น 2 กลุ่ม คือ ข้อคำถามที่ใช้วัดการตอบไม่ตรงกับความเป็นจริง จำนวน 8 ข้อ และข้อคำถามที่วัดเจตคติเกี่ยวกับตนเอง จำนวน 49 ข้อ ทำการวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง 4 ด้าน พบว่า แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองมีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) ของแบบวัดในด้านตนเองโดยทั่วไป (26 ข้อ) เท่ากับ .78 ด้านสังคมและกลุ่มเพื่อน (7 ข้อ) เท่ากับ .53 ด้านครอบครัว (8 ข้อ) เท่ากับ .63 และด้านการเรียน (8 ข้อ) เท่ากับ .51 และมีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) ของแบบวัดทั้งฉบับเท่ากับ .85 นอกจากนี้ ทรงเกียรติ ลั่นหลาม (2550) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างบุคลิกภาพแบบวิตกกังวล การมองโลกในแง่ดี และการเห็นคุณค่าในตนเองของนิสิตมหาวิทยาลัย จำนวน 400 คน โดยใช้แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองที่พัฒนาตามแนวคิดของคูเปอร์สมิท (Coopersmith) ที่มีลักษณะของแบบวัดเป็นแบบมาตราประมาณค่า 2 ระดับ จำนวน 25 ข้อ เป็นข้อคำถามเชิงบวก 8 ข้อ และคำถามเชิงลบ 17 ข้อ วัดคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองแบบโดยรวมที่แบ่งเป็นด้านการเห็นคุณค่าในตนเองโดยไป ด้านสังคมและกลุ่มเพื่อน ด้านครอบครัว และด้านการเรียน ซึ่งมีค่าอำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัดตั้งแต่ .17 - .60 และมีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) ของแบบวัดทั้งฉบับเท่ากับ .80

การเห็นคุณค่าในตนเองเป็นการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกที่สำคัญของกระบวนการเผชิญปัญหาในเชิงบวกของบุคคล ซึ่งการเห็นคุณค่าในตนเองจะเกิดขึ้นได้ด้วยการได้รับการตอบสนองทางด้านจิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์ซึ่งเป็นต้นทุนทางจิตใจที่สำคัญที่บุคคลจะนำมาใช้ในการจัดการกับปัญหา เพื่อให้มีมุมมองในทางบวกต่อสถานการณ์ปัญหาที่ต้องเผชิญ ซึ่งบุคคลจะเกิดการเปลี่ยนอารมณ์ทางลบให้เป็นอารมณ์ด้านบวกที่จะทำให้กลับมาเห็นคุณค่าในตนเองอีกครั้ง จนสามารถผ่านพ้นอุปสรรคปัญหาต่าง ๆ เหล่านั้นไปได้ (Corry, Mallett, et al., 2013) การวัดเจตคติที่บุคคลมีต่อตนเองในเชิงบวกจึงมีความสำคัญและสามารถอธิบายการเห็นคุณค่าในตนเองที่ส่งผลทางบวกต่อการปรับตัวในการเรียนได้ โดยในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองโดยเลือกที่จะนำแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง (Coopersmith Self-Esteem Inventory: CSEI) ของ Coopersmith (1981) มาปรับใช้ในการวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาเพื่อวัดเจตคติที่นักศึกษามีต่อตนเองในเชิงบวก โดยแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน โดยนักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่าเป็นผู้ที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่านักศึกษาที่ได้คะแนนต่ำกว่า

### งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

สำหรับงานวิจัยที่ผ่านมาที่ศึกษาเกี่ยวกับการเห็นคุณค่าในตนเองที่มีต่อการปรับตัวของนักศึกษานั้น งานวิจัยของ Pasha และ Munaf (2013) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ของการเห็นคุณค่าในตนเองกับการปรับตัวของนักศึกษาระดับปริญญาโท ที่กำลังศึกษาอยู่ในปีการศึกษาแรกของการเรียน ที่มีอายุระหว่าง 21-23 ปี จำนวน 83 คน โดยผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่า การเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัวของนักศึกษาในทุกด้าน ไม่ว่าจะเป็นด้าน การเรียน ด้านสังคม ด้านอารมณ์ส่วนตัว และด้านสถานศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ สอดคล้องกับงานวิจัยของ Y. Liu, Wang, Zhou, และ Li (2014) ที่พบว่า การเห็นคุณค่าในตนเองนั้นมีอิทธิพลทางบวกกับการปรับตัวและความพึงพอใจในชีวิต นอกจากนี้การเห็นคุณค่าในตนเองยังช่วยให้ผู้เรียนสามารถผ่านพ้นความเครียดได้ สอดคล้องกับผลการศึกษาของ Bejerano (2014) ที่ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าในตนเองกับการปรับตัวในมหาวิทยาลัยในด้านต่าง ๆ ได้แก่ การปรับตัวด้านการเรียน ด้านอารมณ์ส่วนตัว ด้านสังคม และด้านสถานศึกษา โดยทำการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 จำนวน 198 คน ซึ่งผลการวิจัยได้ชี้ให้เห็นว่าการเห็นคุณค่าในตนเองมีอิทธิพลทางตรงต่อการปรับตัวของนักศึกษา และนักศึกษาที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงจะสามารถปรับตัวได้ดีกว่านักศึกษาที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ นอกจากนี้

ในงานวิจัยของ ศิริวรรณ ทวีวัฒนปรีชา (2549) ที่ได้ทำการศึกษาลักษณะของการเห็นคุณค่าในตนเอง ลักษณะการปรับตัวในสังคม และความสัมพันธ์ของการเห็นคุณค่าในตนเองกับการปรับตัวในสังคมของนิสิตคณะเภสัชศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ซึ่งกลุ่มตัวอย่างเป็นนิสิตปริญญาตรี คณะเภสัชศาสตร์ทุกชั้นปี จำนวน 533 คน โดยใช้แบบสอบถามข้อมูลส่วนบุคคลและข้อมูลครอบครัว ซึ่งวัดการเห็นคุณค่าในตนเองที่ปรับปรุงจากแบบวัด The Coopersmith Self-Esteem Inventories (CSEI) และวัดการปรับตัวในสังคมที่ปรับปรุงจากแบบวัด The Social Adjustment Scale-Self Report (SAS-SR) โดยผลการวิจัยก็ได้พบว่า การเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์กับการปรับตัวในสังคมอย่างมีนัยสำคัญ กล่าวคือ นิสิตที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงจะมีการปรับตัวในสังคมดีขึ้น

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องชี้ให้เห็นว่า การเห็นคุณค่าในตนเองส่งผลต่อการปรับตัวของบุคคล จึงทำให้มีหลักฐานเพียงพอที่ทำให้ผู้วิจัยคาดการณ์ว่า การเห็นคุณค่าในตนเองมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน

อย่างไรก็ตาม นอกเหนือจากตัวแปรเชิงสาเหตุตามกรอบแนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงแล้ว ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยได้พิจารณาเลือกปัจจัยสภาพแวดล้อมอีก 1 ตัวแปร นั่นคือ การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย (Social Support at University) มาเป็นปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน ซึ่งจากผลการศึกษาความสัมพันธ์ของกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงได้ชี้ให้เห็นว่า การเผชิญปัญหาเป็นผลมาจากทั้งปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยสภาพแวดล้อมที่เป็นประสบการณ์ในการเผชิญปัญหาของแต่ละบุคคล (Corry, Tracey, & Lewis, 2015, p. 522) นอกจากนี้ยังพบว่า การสนับสนุนทางสังคมเป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่มีบทบาทสำคัญต่อการปรับตัวกับสภาพแวดล้อมใหม่ ๆ ในมหาวิทยาลัย และยังส่งผลให้บุคคลสามารถปรับตัวต่อสถานการณ์ปัญหาที่กำลังเผชิญอยู่ได้เป็นอย่างดี (Wang et al., 2006) โดยผู้เรียนที่ได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากกลุ่มเพื่อนและอาจารย์ผู้สอนมากจะสามารถปรับตัวในมหาวิทยาลัยได้ดี อีกทั้งการสนับสนุนทางสังคมยังช่วยส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ลดภาวะซึมเศร้า และช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองมากขึ้นอีกด้วย (Bejerano, 2014; Rueger et al., 2010) ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยคาดว่าปัจจัยการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยน่าจะมีอิทธิพลต่อคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกในด้านการเห็นคุณค่าในตนเองและส่งผลต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ โดยความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรดังกล่าวกับพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน มีรายละเอียดดังนี้

### การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย

การเรียนในระดับอุดมศึกษาซึ่งถือเป็นช่วงชีวิตของนักศึกษาที่อยู่ในช่วงของวัยรุ่นตอนปลาย ที่ต้องเผชิญกับสถานการณ์ต่าง ๆ มากมายเช่นเดียวกับวัยรุ่นในช่วงอายุอื่น ๆ แต่สาเหตุหนึ่งที่ทำให้เกิดความเครียดที่มีลักษณะเฉพาะของผู้เรียนในกลุ่มช่วงอายุนี้ก็คือ ภาวะความเครียด ความขัดแย้ง และความกดดันต่าง ๆ จากการปรับตัวในการเรียน ซึ่งผู้เรียนจะต้องพยายามปรับตัว เพื่อให้สามารถเผชิญกับปัญหาที่เกิดขึ้นได้ และอีกปัจจัยที่สำคัญประการหนึ่งที่บุคคลจะพิจารณาถึงนั่นก็คือ การได้รับการช่วยเหลือสนับสนุนจากสังคมที่ดำรงอยู่ เพื่อช่วยส่งเสริมความพยายามให้สามารถผ่านพ้นปัญหาได้ สอดคล้องตามที่ Lazarus และ Folkman (1984, p. 245) กล่าวว่า การเผชิญปัญหาจะมีประสิทธิภาพหรือไม่ขึ้นอยู่กับการสนับสนุนทางสังคมร่วมด้วย ในการที่จะช่วยป้องกันความเครียดและผลกระทบที่เกิดจากความเครียด ช่วยลดความรุนแรงของวิกฤตการณ์ และเป็นแหล่งประโยชน์เพื่อการปรับตัวต่อวิกฤตต่าง ๆ เหล่านี้

แนวคิดการสนับสนุนทางสังคม (Social Support) อธิบายว่า การตัดสินใจส่วนใหญ่ของแต่ละบุคคลนั้นมักขึ้นอยู่กับอิทธิพลของบุคคลที่มีความสำคัญในชีวิต และมีอำนาจเหนือกว่าตนเองอยู่ตลอดเวลา ซึ่งการสนับสนุนทางสังคมมีบทบาทสำคัญยิ่งต่อพฤติกรรมของบุคคล (Hauenstein, McGonigle, & Flinder, 2001, p. 98) Pender (1982, p. 396) ได้กล่าวว่า การสนับสนุนทางสังคมเป็นการที่บุคคลรับรู้ถึงการได้รับการยอมรับ รู้สึกมีคุณค่าในตนเอง และเป็นที่ต้องการของบุคคลอื่น โดยการสนับสนุนทางสังคมของบุคคลจะได้จากกลุ่มคนในระบบของสังคมนั้นที่ เป็นผู้ให้การสนับสนุนด้านจิตใจ อารมณ์ วัตถุประสงค์ของ ข้อมูลข่าวสาร หรือคำแนะนำ อันจะทำให้บุคคลนั้นสามารถดำรงอยู่ในสังคมได้เหมาะสม นอกจากนี้ Faber (1983, p. 199) ได้เสนอว่าการสนับสนุนทางสังคมเป็นความสัมพันธ์ที่เห็นระหว่างบุคคลที่ทำให้เกิดความช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ซึ่งความสัมพันธ์นั้นอาจเกิดจากการสนับสนุนทางด้านอารมณ์และสังคม เช่น การให้ความสนใจ การให้กำลังใจ การให้การยอมรับ การให้ความสนิทสนม การพบปะสังสรรค์ หรือพูดคุย และการสนับสนุนทางการเงิน สิ่งของเครื่องใช้ และการสนับสนุนด้วยการให้ความรู้และคำแนะนำในการแก้ปัญหาหรือการปฏิบัติตนของบุคคล

การสนับสนุนทางสังคมจึงเป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง โดยผู้ที่ได้รับการสนับสนุนทางสังคมมักจะได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางด้านข้อมูลข่าวสาร วัตถุประสงค์ของ หรือการสนับสนุนทางด้านจิตใจ จากผู้ให้การสนับสนุนที่อาจเป็นเพื่อนหรือบุคคลอื่น ที่สามารถขอความช่วยเหลือได้เมื่ออยู่ในช่วงเวลาวิกฤตของชีวิต ทำให้ผู้ที่ได้รับการช่วยเหลือรู้สึกว่ามีคุณค่าและเป็นส่วนหนึ่งของสังคม ซึ่งเป็นไปตามความต้องการด้านร่างกาย

จิตใจ สังคม และอารมณ์ของบุคคลนั้น ส่งผลให้ผู้ได้รับการช่วยเหลือสามารถเผชิญกับความเครียดต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นและสามารถปรับตัวได้ นอกจากนี้ การสนับสนุนทางสังคมยังเป็นความจำเป็นพื้นฐานที่บุคคลต้องการจากการมีสัมพันธภาพระหว่างบุคคลหรือการติดต่อสื่อสารกับบุคคลอื่นในสังคมที่ตนเองดำรงอยู่ เพื่อให้เป็นไปตามความต้องการด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์ และสังคม ซึ่งเมื่อบุคคลต้องเผชิญปัญหาหรือเกิดภาวะความเครียดขึ้น ก็จะมีความต้องการการสนับสนุนทางสังคมที่แตกต่างกันไปตามแต่ละบุคคล ทำให้มีการแบ่งประเภทของการสนับสนุนทางสังคมไว้หลากหลายรูปแบบ สำหรับ Schaefer และคนอื่น ๆ (1981) ได้แบ่งการสนับสนุนทางสังคมออกเป็น 3 ด้าน ได้แก่ 1) การสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional Support) ประกอบด้วย การให้ความใกล้ชิดผูกพัน การทำให้เกิดความมั่นใจ และการทำให้รู้สึกไว้วางใจและพึ่งพาได้ ซึ่งการสนับสนุนด้านอารมณ์นี้จะช่วยทำให้บุคคลรู้สึกว่าตนเองเป็นที่รักและเอาใจใส่จากบุคคลอื่น 2) การสนับสนุนด้านวัตถุสิ่งของ (Tangible Support) เป็นการให้ความช่วยเหลือหรือการให้บริการโดยตรง รวมถึงการให้สิ่งของ เงินทอง หรือการให้บริการในรูปแบบต่าง ๆ เช่น การดูแลเมื่อเจ็บป่วย การช่วยทำงานหรือแบ่งเบาภาระหน้าที่ และ 3) การสนับสนุนด้านข้อมูลข่าวสาร (Informational Support) เป็นการให้คำแนะนำหรือการให้ข้อมูลข่าวสาร การเสนอแนะที่สามารถช่วยให้บุคคลสามารถแก้ปัญหาได้ รวมถึงการสะท้อนให้บุคคลรับรู้ถึงพฤติกรรมและการกระทำของตนเอง ซึ่งจะช่วยให้บุคคลรู้สึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของสังคม (Social Integration) และคงไว้ซึ่งเอกลักษณ์ทางสังคม (Social Identity) นอกจากนี้การสนับสนุนด้านวัตถุสิ่งของและด้านข้อมูลข่าวสารยังเป็นประโยชน์ในการสนับสนุนด้านอารมณ์ เมื่อบุคคลต้องการการดูแลช่วยเหลือสอดคล้องกับ Gordon-Hollingsworth (2011) ที่ได้สรุปการสนับสนุนทางสังคมไว้ 3 ด้าน ได้แก่ 1) การสนับสนุนทางอารมณ์ หมายถึง การให้การสนับสนุนในรูปแบบของการพูดคุย การใส่ใจดูแลหรือการให้ความรัก ผ่านพฤติกรรมหรือการแสดงออกที่สามารถรับรู้ได้ 2) การสนับสนุนวัตถุสิ่งของ หมายถึง การจัดหาหรือการให้ความช่วยเหลือด้านวัตถุหรือสิ่งของตามความต้องการ และ 3) การสนับสนุนข้อมูลข่าวสาร หมายถึง การให้ความช่วยเหลือด้านข้อมูลหรือการให้คำแนะนำต่าง ๆ

สำหรับการศึกษาเกี่ยวกับการสนับสนุนทางสังคมในบริบทของไทย อัจฉรา โอบประเสริฐสวัสดิ์ (2531) ได้เสนอว่า การสนับสนุนทางสังคม ประกอบด้วย 1) การสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional Support) หมายถึง การได้รับการปลอบใจให้กำลังใจ (Reassurance) การได้รับความรักความห่วงใย (Intimacy and Attachment) การได้รับความมั่นใจ (Confidence) และความรู้สึกมีที่พึ่ง (Reliance ant Another) ซึ่งทำให้บุคคลรู้สึกว่ามีความรักและคอยดูแลเอาใจใส่ 2) ความ

ช่วยเหลือด้านวัตถุสิ่งของ (Tangible Support) หมายถึง การได้รับความช่วยเหลือด้านสิ่งของ การเงิน และแรงงาน และ 3) ความช่วยเหลือด้านข้อมูลข่าวสาร (Information Support) หมายถึง การได้รับคำแนะนำ ที่บุคคลสามารถนำไปใช้ในการแก้ปัญหาที่กำลังเผชิญอยู่ได้ดี การสนับสนุนทางสังคมจึงเป็นการรับรู้ของบุคคลต่อการได้รับความรัก ความเอาใจใส่ การเห็นคุณค่า และความช่วยเหลือสนับสนุนจากบุคคลที่อยู่รอบข้างในสังคม เช่น พ่อแม่ ผู้ปกครอง หรือกลุ่มเพื่อน ที่ให้การสนับสนุนในรูปแบบที่เป็นรูปธรรม ซึ่งเป็นการให้ความช่วยเหลือโดยตรงต่อบุคคล ไม่ว่าจะเป็นการได้รับวัตถุสิ่งของหรือทรัพยากรต่าง ๆ ที่ช่วยเกื้อกูลให้บุคคลนั้นนำไปแก้ไขปัญหของตนเองได้ และการสนับสนุนที่เป็นนามธรรมซึ่งอยู่ในรูปแบบของการให้ข้อมูลข่าวสาร การให้ความรักหรือให้กำลังใจ เป็นการช่วยเหลือทางด้านจิตใจ อารมณ์ และความรู้สึก ที่ทำให้บุคคลนั้นรู้สึกว่าตนเองมีความสำคัญและมีคุณค่าในสายตาของผู้อื่น

งานวิจัยที่ผ่านมาได้ชี้ให้เห็นว่า การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว เพื่อน และสถาบันการศึกษา มีอิทธิพลอย่างยิ่งต่อความสำเร็จในการเรียนของผู้เรียนได้อีกทางหนึ่ง (Bems, 2004) โดยเฉพาะอย่างยิ่งการสนับสนุนทางสังคมจากครูอาจารย์ เนื่องจากครูอาจารย์เป็นบุคคลสำคัญที่ส่งผลต่อการเรียนของผู้เรียนโดยตรง และการสนับสนุนของครูอาจารย์ก็ยิ่งส่งผลต่อพฤติกรรมของผู้เรียนด้วย ไม่ว่าจะเป็นความตั้งใจและความร่วมมือในการเรียนการสอน (ดุจเดือน พันธุมนาวิน และ อัมพร ม้าคอง, 2547) นอกจากนี้การสนับสนุนทางสังคมยังช่วยให้บุคคลมีสุขภาพดี ซึ่งสุขภาพกายย่อมส่งผลถึงสมรรถภาพทางสมองและความพร้อมในการเรียน (พลรพี ทูมมาพันธ์, 2554) และผู้เรียนที่มีสุขภาพจิตดีย่อมมีจิตใจปลอดโปร่งและมีโอกาสประสบความสำเร็จในการเรียนสูง อีกทั้งผู้ที่ได้รับการสนับสนุนทางสังคมยังรู้สึกว่าตนเองเป็นคนที่มีคุณค่าและมีความภาคภูมิใจในตนเองอีกด้วย (กันยา สุวรรณแสง, 2538) ซึ่งงานวิจัยที่ผ่านมาก็ได้สนับสนุนและชี้ให้เห็นว่า การสนับสนุนทางสังคมช่วยยับยั้งความเครียดที่เป็นตัวบั่นทอนประสิทธิภาพทางสมองและประสิทธิภาพในการปรับตัวเมื่อต้องเผชิญปัญหาทางการเรียนด้วย โดยครูอาจารย์ ครอบครัว และกลุ่มเพื่อน เป็นแหล่งที่ให้สิ่งเอื้ออำนวยทางสังคมกับนักศึกษา ทำให้มีความเป็นอยู่ที่ดีและสามารถใช้ชีวิตนักศึกษาได้อย่างมีความสุขและมีประสิทธิภาพ ดังนั้นการสนับสนุนทางสังคมของนักศึกษาจึงควรเกิดขึ้นจาก 3 กลุ่ม ได้แก่ 1) อาจารย์ผู้สอน ได้แก่ ครูอาจารย์ ซึ่งเป็นผู้ทำหน้าที่อบรมสั่งสอนและให้ความรู้ 2) ครอบครัว ได้แก่ พ่อแม่ ผู้ปกครองหรือญาติพี่น้อง และ 3) เพื่อน ได้แก่ เพื่อนร่วมชั้นเรียน เพื่อนร่วมมหาวิทยาลัย หรือเพื่อนที่ร่วมทำกิจกรรมต่าง ๆ ในมหาวิทยาลัย

การสนับสนุนทางสังคมของนักศึกษาจึงเป็นการที่นักศึกษามีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในรูปแบบต่าง ๆ กับแหล่งเอื้ออำนวยทางสังคมของตนซึ่งก็คือ ครอบครัว เพื่อน และอาจารย์ผู้สอนในช่วงเวลาหนึ่ง และสามารถตัดสินคุณค่าของการมีปฏิสัมพันธ์เกี่ยวกับความช่วยเหลือ การดูแลเอาใจใส่ การให้ความรัก การเคารพให้เกียรติ รวมถึงข้อมูลข่าวสารทั้งหมดที่นักศึกษาได้รับ อย่างไรก็ตาม การสนับสนุนทางสังคมจากผู้ปกครองและสมาชิกในครอบครัวอาจลดลงเมื่อวัยรุ่นมีอายุมากขึ้น ขณะที่การสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อนกลายเป็นสิ่งที่มีความสำคัญมากกว่าบุคคลอื่นในชีวิตของวัยรุ่น เช่น ในการใช้ชีวิตของนักศึกษาในมหาวิทยาลัย กลุ่มเพื่อนจะมีการติดต่อสื่อสารระหว่างกันเสมอ ซึ่งมากกว่าการที่นักศึกษาจะติดต่อกับพ่อแม่หรือผู้ปกครอง และเนื่องจากการเรียนในระดับอุดมศึกษานั้นการใช้ชีวิตในแต่ละวันของผู้เรียนมักจะทำเนืองอยู่ในมหาวิทยาลัย และส่วนใหญ่จะพักอาศัยอยู่ในหอพัก ทำให้ผู้เรียนต้องปรับตัวในทุกด้านทั้งการเรียนและการใช้ชีวิตร่วมกับเพื่อนทั้งในห้องเรียนและเพื่อนที่อาศัยอยู่ร่วมกันในหอพักนักศึกษา รวมถึงการได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากบุคลากรในสถาบันการศึกษาด้วย เนื่องจากอาจารย์เป็นบุคคลสำคัญที่มีบทบาทในกระบวนการเรียนการสอนทางวิชาการของผู้เรียนโดยตรง อีกทั้งยังมีส่วนช่วยเหลือแก้ปัญหา การให้คำปรึกษา ยอมรับ รับฟังและเปิดโอกาสให้แสดงความคิดเห็น ให้กำลังใจ รวมถึงการกระตุ้นเพื่อสร้างแรงบันดาลใจในการเรียนและการช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจเป้าหมายของการใช้ชีวิตภายในรั้วมหาวิทยาลัยอีกด้วย การสนับสนุนทางสังคมจึงขึ้นอยู่กับสถานการณ์ เวลา และบุคคล ซึ่งช่วงเวลาของวัยรุ่นที่อยู่ในวัยเรียนในระดับมหาวิทยาลัยนั้น กลุ่มของความสัมพันธ์ทางสังคมที่มีความเกี่ยวข้องส่วนใหญ่มักจะเป็นกลุ่มเพื่อนและบุคคลใกล้ชิดในมหาวิทยาลัย ซึ่งกลุ่มเพื่อนจะช่วยก่อให้เกิดความรู้สึกอบอุ่นและเห็นความสำคัญของตนเอง ช่วยให้ผู้เรียนได้ระบายอารมณ์และแสดงความรู้สึกได้อย่างอิสระ มีการพัฒนาทักษะทางสังคม ที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงด้านการเรียนและมีการปรับตัวทางสังคมที่ดี (Hurlock, 1973)

ดังนั้น ในการวิจัยครั้งนี้จึงได้เน้นศึกษาถึงการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยที่เป็น การรับรู้ของนักศึกษาต่อการได้รับความรัก ความเอาใจใส่ การเห็นอกเห็นใจ การเห็นคุณค่า การได้รับคำแนะนำ การสะท้อนให้รับรู้ถึงการกระทำ และการได้รับความช่วยเหลือสนับสนุนจากกลุ่มเพื่อนและอาจารย์ผู้สอนในด้านต่าง ๆ โดยผู้วิจัยได้ศึกษาการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อนและอาจารย์จากแหล่งสนับสนุนทางสังคมใน 3 ด้าน ที่ครอบคลุมทั้งด้านจิตใจและการช่วยเหลือที่เป็นรูปธรรม ตามแนวคิดการสนับสนุนทางสังคมของ Schaefer และคนอื่น ๆ (1981) ได้แก่ 1) การสนับสนุนทางอารมณ์ ได้แก่ การได้รับความรัก ความเอาใจใส่ ความเข้าใจ การเห็นอกเห็นใจ การปลอบโยนให้กำลังใจ และการรับฟังจากกลุ่มเพื่อนและอาจารย์ผู้สอน 2) การสนับสนุนข้อมูล

ข่าวสาร ได้แก่ การได้รับคำแนะนำ การเสนอแนะ หรือการให้ข้อมูลข่าวสารจากกลุ่มเพื่อนและอาจารย์ผู้สอน และการสะท้อนให้รับรู้ถึงการกระทำของนักศึกษา และ 3) การสนับสนุนวัตถุประสงค์ของ ได้แก่ การได้รับความช่วยเหลือโดยตรงต่อความจำเป็นของนักศึกษาจากกลุ่มเพื่อนและอาจารย์ผู้สอน ในด้านการบริการและทรัพยากรต่าง ๆ อันได้แก่ การเงิน สิ่งของ รวมถึงการช่วยเหลือแบ่งเบาภาระหน้าที่ ซึ่งเป็นการให้บริการช่วยเหลือในรูปแบบของสิ่งที่จับต้องได้

### การวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย

ในการวัดการสนับสนุนทางสังคมจากการศึกษางานวิจัยที่ผ่านมาพบว่า เป็นการวัดเกี่ยวกับการรับรู้ของบุคคลที่รายงานถึงการสนับสนุนทางสังคมที่ตนเองได้รับ และเนื่องจากการสนับสนุนทางสังคมมีความหลากหลายของแนวคิดและมีหลายองค์ประกอบ นักวิชาการจึงเสนอว่าในการวัดการสนับสนุนทางสังคมที่มีผลโดยตรงต่อสุขภาพ ควรวัดการเป็นส่วนหนึ่งของสังคม หรือวัดขนาดของเครือข่ายทางสังคม และหากการสนับสนุนทางสังคมมีผลโดยอ้อมต่อสุขภาพหรือมีผลเป็นตัวบรรเทา ที่ผู้วิจัยต้องการทราบว่า การสนับสนุนทางสังคมมีผลช่วยลดผลกระทบจากความเครียดและช่วยให้ปรับตัวได้ดีขึ้นหรือไม่ ควรเลือกเครื่องมือที่ใช้วัดการรับรู้ถึงการกระทำเพื่อสนับสนุนให้บุคคลนั้นปรับตัวกับความเครียดได้ อย่างไรก็ตาม ในการวัดการสนับสนุนทางสังคม ควรมีการวัดการรับรู้ความเครียดของเหตุการณ์นั้นควบคู่กันไป (Lakey & Cohen, 2000 อ้างถึงใน อภิญา ศิริพิทยาคุณกิจ, 2553, น. 312)

จากการศึกษางานวิจัยที่ผ่านมาชี้ให้เห็นว่า แบบวัดการสนับสนุนทางสังคมมีการสร้างจากพื้นฐานทางแนวคิดและทฤษฎีของนักวิชาการหลายท่าน ซึ่งในการวัดการสนับสนุนทางสังคมของบุคคลนั้นมีทั้งแบบวัดทั่วไปและแบบวัดที่เฉพาะเจาะจงกับกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษา โดยมีทั้งแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมของผู้ป่วยและแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมของบุคคลทั่วไป สำหรับการวัดการสนับสนุนทางสังคมที่มีการใช้อย่างแพร่หลายในผู้เรียนที่เป็นทั้งเด็กและวัยรุ่น เช่น แบบวัดการสนับสนุนทางสังคมของเด็กและวัยรุ่น (The Child and Adolescent Social Support Scale: CASSS) ของ Malecki, Demaray, และ Elliott (2000) ที่วัดการสนับสนุนทางสังคมใน 4 ด้าน ได้แก่ 1) การสนับสนุนทางอารมณ์ 2) การสนับสนุนวัตถุประสงค์ของ 3) การสนับสนุนข้อมูลข่าวสาร และ 4) การสนับสนุนด้านการประเมิน โดยวัดการรับรู้การสนับสนุนทางสังคมของนักเรียนที่ได้รับจากพ่อแม่ ครูอาจารย์ เพื่อนร่วมชั้นเรียน เพื่อนสนิท และบุคคลที่เกี่ยวข้องในโรงเรียน มีค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดในแต่ละด้านอยู่ตั้งแต่ .92 - .93 อย่างไรก็ตาม แบบวัดดังกล่าวยังมีข้อจำกัดที่วัดเฉพาะในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นชาวคอเคเซียน (Caucasian) ในชนชั้นกลางขึ้นไป ต่อมา Gordon-Hollingsworth และคนอื่น ๆ (2016) จึงได้พัฒนาแบบวัดการรับรู้การ

สนับสนุนทางสังคมของเด็ก (Social Support Questionnaire for Children: SSQC) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัว ที่สามารถวัดการสนับสนุนทางสังคมกับกลุ่มตัวอย่างที่มีความแตกต่างกันทางชาติพันธุ์หรือวัฒนธรรมที่หลากหลายมากขึ้น โดยวัดการสนับสนุนทางสังคมใน 3 ด้าน ได้แก่ 1) การสนับสนุนด้านอารมณ์ 2) การสนับสนุนด้านวัตถุสิ่งของ และ 3) การสนับสนุนด้านข้อมูลข่าวสาร ที่วัดการสนับสนุนทางสังคมของนักเรียนอายุระหว่าง 8-18 ปี ที่มีเชื้อชาติแตกต่างกัน ได้แก่ คอเคเซียน แอฟริกัน อเมริกัน เอเชีย และเชื้อชาติอื่น ๆ โดยวัดการรับรู้การสนับสนุนทางสังคมจากแหล่งสนับสนุนทางสังคม 5 แหล่ง ได้แก่ 1) พ่อแม่ 2) บุคคลที่เกี่ยวข้องทางสายเลือด 3) บุคคลที่ไม่เกี่ยวข้องทางสายเลือด เช่น เพื่อนบ้าน ครูอาจารย์ หรือบุคคลในชุมชน 4) พี่น้อง และ 5) เพื่อน ที่ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 50 ข้อ มีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 4 ระดับ มีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) ของแบบวัดทั้งฉบับเท่ากับ .97 (ค่าความเชื่อมั่นรายด้าน ได้แก่ พ่อแม่  $\alpha = .94$  บุคคลที่เกี่ยวข้องทางสายเลือด  $\alpha = .95$  บุคคลที่ไม่เกี่ยวข้องทางสายเลือด  $\alpha = .96$  พี่น้อง  $\alpha = .96$  และเพื่อน  $\alpha = .95$ )

งานวิจัยในประเทศไทยของ อรุณี เกษรอุบล (2544) ได้พัฒนาแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่สร้างแบบวัดขึ้นจากแนวคิดของ Cobb (1976) ร่วมกับแนวคิดของ Schaefer และคนอื่น ๆ (1981) เพื่อประเมินความคิดเห็นหรือความรู้สึกของผู้เรียนต่อการได้รับการช่วยเหลือในด้านต่าง ๆ โดยครอบคลุมการสนับสนุนรวม 5 ด้าน ได้แก่ การสนับสนุนด้านอารมณ์ การสนับสนุนด้านการยอมรับและการเห็นคุณค่า การสนับสนุนด้านการเป็นส่วนหนึ่งของสังคม การสนับสนุนด้านข้อมูลข่าวสาร และการสนับสนุนด้านการเงินและสิ่งของ ที่วัดการได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือจากบุคคลรอบข้างของนักเรียน ได้แก่ บุคคลในครอบครัว เพื่อน และครูอาจารย์ ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 25 ข้อ ที่มีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 5 ระดับ และมีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) ของแบบวัดทั้งฉบับเท่ากับ .93 และ นันทินี สุขมงคล (2547) ได้พัฒนาแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมที่นำมาใช้วัดการสนับสนุนทางสังคมกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนิสิตนักศึกษา จำนวน 679 คน ซึ่งแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมเป็นแบบวัดที่ให้ผู้ตอบรายงานตนเอง จำนวน 20 ข้อ มีเนื้อหาเกี่ยวกับการได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ จากพ่อแม่ ญาติพี่น้อง เพื่อน และอาจารย์ผู้สอน ที่วัดองค์ประกอบ 4 ด้าน ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมด้านอารมณ์ ด้านการประเมิน ด้านข้อมูลข่าวสาร และด้านสิ่งของ แรงงาน และการเงิน ที่มีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) ของแบบวัดทั้งฉบับเท่ากับ .88 นอกจากนี้ อมรภาพ สุรการ (2555) ได้พัฒนาแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมของเด็กและวัยรุ่นจากแนวคิดของ Malecki และคนอื่น ๆ (2000) โดยนำมาสร้างข้อคำถามจากการสนับสนุน 4 ด้าน ได้แก่ การสนับสนุนทาง

อารมณ์ การสนับสนุนด้านเครื่องมือ การสนับสนุนด้านข้อมูล และการสนับสนุนด้านการประเมิน และแบ่งแหล่งของการสนับสนุนในบริบทของโรงเรียนออกเป็น 2 แบบวัด คือ แบบวัดการสนับสนุน จากครู จำนวน 23 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกรายข้อ (t) อยู่ระหว่าง 2.66 - 7.14 และมีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) เท่ากับ .93 และแบบวัดการสนับสนุนจากเพื่อน จำนวน 23 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกรายข้อ (t) อยู่ระหว่าง 2.89 - 5.91 และมีค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ ) เท่ากับ .94

การวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัด การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยที่สร้างข้อคำถามขึ้นตามแนวคิดการสนับสนุนทางสังคม ของ Schaefer และคนอื่นๆ (1981) ร่วมกับการสร้างข้อคำถามขึ้นจากการปรับปรุงแบบวัดการ รับรู้การสนับสนุนทางสังคมของเด็ก (Social Support Questionnaire for Children: SSQC) ของ Gordon-Hollingsworth และคนอื่นๆ (2016) มาปรับใช้ในการวัดการสนับสนุนทางสังคมใน มหาวิทยาลัยของนักศึกษา โดยแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีลักษณะแบบวัด เป็นแบบมาตราประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีการรับรู้การได้รับการสนับสนุนทางสังคมใน มหาวิทยาลัยสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

### งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การสนับสนุนทางสังคมเป็นปัจจัยสำคัญอีกปัจจัยหนึ่งที่ก่อให้เกิดสุขภาวะทางจิตที่ดี (Psychological Well-Being) ได้แก่ ความรัก การให้การช่วยเหลือ การให้คำแนะนำ และการเห็นคุณค่าในตนเอง ซึ่งการสนับสนุนทางสังคมมีผลทั้งโดยตรงและโดยอ้อมต่อสุขภาวะของบุคคล โดยทางตรงจะเป็นการส่งเสริมสุขภาวะไม่ว่าบุคคลจะเผชิญกับความเครียดในระดับใด ส่วน ทางอ้อมจะทำหน้าที่เป็นตัวช่วยลดความรุนแรงหรือลดแรงปะทะเมื่อบุคคลต้องเผชิญกับ ความเครียดจากประเด็นที่สองนี้อธิบายได้ว่าเมื่อบุคคลต้องเผชิญกับเหตุการณ์ที่ก่อให้เกิด ความเครียด การสนับสนุนทางสังคมจะช่วยบรรเทาไม่ให้ความเครียดส่งผลกระทบต่อที่รุนแรงมาก เกินไปต่อการปรับตัวของบุคคล (Antonucci, Jennifer, & Ajrouch, 2000) ดังนั้น การสนับสนุน ทางสังคมตามการรับรู้ของบุคคลนั้นจึงสามารถปกป้องบุคคลจากความเครียดที่เกิดจากเหตุการณ์ ในชีวิตประจำวัน อีกทั้งยังช่วยส่งเสริมความพยายามในการจัดการกับปัญหา ทำให้บุคคลมี ความหวังว่ายังมีคนที่พร้อมจะช่วยเหลือ และสะท้อนให้เห็นถึงความหวังใฝ่ใจ และความผูกพัน จากสมาชิกในสังคม โดยที่ประโยชน์ของการสนับสนุนจากสังคมนี้อาจเกิดขึ้นภายในบริบทของ ความสัมพันธ์ที่มีคุณภาพที่ดีด้วย (อรุณี เกษรอุบล, 2544)

การสนับสนุนทางสังคมเป็นปัจจัยที่ช่วยลดความเครียดในวัยรุ่นได้ เนื่องจากการสนับสนุนทางสังคมสามารถช่วยให้บุคคลเกิดความรู้สึกมีคุณค่าในตนเอง รู้สึกมั่นใจ มีอารมณ์ที่มั่นคง และรู้สึกปลอดภัยต่อการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับตนเอง โดยงานวิจัยที่ผ่านมาชี้ให้เห็นว่าการสนับสนุนทางสังคมได้รับการศึกษาควบคู่ไปกับการเผชิญปัญหาและการปรับตัว อาทิเช่น Wang และคนอื่น ๆ (2006) ได้ทำการศึกษาพฤติกรรมกรรมการปรับตัวของนักศึกษาที่เข้าเรียนในมหาวิทยาลัยในปีแรก ซึ่งผลการศึกษาพบว่า การสนับสนุนทางสังคมมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวของผู้เรียนอย่างมีนัยสำคัญ การสนับสนุนทางสังคมจึงมีความสำคัญต่อการปรับตัวกับสภาพแวดล้อมใหม่ ๆ ในมหาวิทยาลัย และยังมีส่วนช่วยให้ผู้เรียนมีการปรับตัวในการเรียนที่ดีอีกด้วย และผลการวิจัยที่ผ่านมาของ อมราพร สุรการ (2555) ก็ได้ชี้ให้เห็นว่า การสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อนส่งอิทธิพลทางตรงต่อการปรับตัวในการเรียนที่ช่วยให้ผู้เรียนปรับตัวในการเรียนไปในแนวทางที่ดี

Bejerano (2014) ได้ทำการศึกษาบทบาทของการสนับสนุนทางสังคม การเห็นคุณค่าในตนเอง และภาวะซึมเศร้า ที่มีต่อการปรับตัวของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ในประเทศสหรัฐอเมริกา โดยผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่า การสนับสนุนทางสังคม การเห็นคุณค่าในตนเอง และภาวะซึมเศร้า สามารถร่วมกันทำนายการปรับตัวของนักศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ โดยผู้เรียนที่มีการสนับสนุนจากกลุ่มเพื่อนและมีการรับรู้การสนับสนุนทางสังคมจากอาจารย์ผู้สอนมากจะสามารถปรับตัวได้ดี การปรับตัวจึงเป็นกระบวนการซับซ้อนที่ได้รับอิทธิพลจากปัจจัยหลายด้าน ทั้งจากระดับการเห็นคุณค่าในตนเองและภาวะซึมเศร้าที่ผู้เรียนกำลังเผชิญอยู่ ร่วมกับการได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากกลุ่มเพื่อนและอาจารย์ผู้สอน นอกจากนี้งานวิจัยที่ผ่านมาของ Arslan (2009) ที่ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนทางสังคมและการเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียนในตุรกีที่มีอายุระหว่าง 16-18 ปี ก็ได้ชี้ให้เห็นว่า การสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อนและครูอาจารย์มีความสัมพันธ์กันทางบวกกับการเห็นคุณค่าในตนเองอย่างมีนัยสำคัญ ในการช่วยให้ผู้เรียนเกิดการยอมรับในตนเองและมั่นใจในตนเองมากขึ้นตามไปด้วย สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Ikiz และ Cakar (2010) ที่ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างระดับของการรับรู้การสนับสนุนทางสังคมและการเห็นคุณค่าในตนเองของวัยรุ่นในตุรกีที่พบว่า วัยรุ่นทั้งชายและหญิงมีการรับรู้การสนับสนุนทางสังคมจากกลุ่มเพื่อน จากครอบครัว และจากอาจารย์ผู้สอน มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเห็นคุณค่าในตนเองอย่างมีนัยสำคัญ เช่นเดียวกับ Kumar, Lal, และ Bhuchar (2014) ที่พบว่า การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว กลุ่มเพื่อน และบุคคลรอบข้างมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ สำหรับ

ผลการวิจัยในประเทศไทยที่ผ่านมา มธุรส ัญญณเฉลิม (2550) ได้ศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของตัวแปรที่ส่งผลต่อการปรับตัวทางสังคมของนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาช่วงชั้นที่ 4 จำนวน 1,005 คน ซึ่งผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า การสนับสนุนทางสังคมมีอิทธิพลทางตรงต่อการปรับตัวทางสังคม กล่าวคือ ผู้เรียนที่ได้รับการสนับสนุนทางสังคมสูงย่อมจะส่งผลให้มีการปรับตัวทางสังคมสูงตามไปด้วย นอกจากนี้ในงานวิจัยที่ผ่านมาของ Rueger และคนอื่น ๆ (2010) ที่ศึกษาเกี่ยวกับการสนับสนุนทางสังคมกับการปรับตัวในการเรียนยังได้ชี้ให้เห็นว่า การสนับสนุนทางสังคมจากอาจารย์ผู้สอนส่งผลต่อการปรับตัวทางอารมณ์ และยังช่วยส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ช่วยลดภาวะซึมเศร้า และช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกมีคุณค่าในตนเองมากขึ้น อีกทั้งช่วยเพิ่มความสามารถในการปรับตัวในสถานศึกษาได้อีกด้วย

จากงานวิจัยที่ผ่านมาชี้ให้เห็นว่า การสนับสนุนทางสังคมเป็นการช่วยเหลือที่ทำให้บุคคลเกิดความรู้สึกว่าได้รับความรัก ความเห็นใจ การดูแลเอาใจใส่ การได้รับความไว้วางใจจากสังคม เกิดความภาคภูมิใจ และรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า มีความหมายและเป็นส่วนหนึ่งของสังคม มีความมุ่งมั่นอดทนต่อการเผชิญปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ รวมทั้งการได้รับข้อมูลและคำแนะนำต่าง ๆ ตลอดจนข้อมูลป้อนกลับซึ่งกันและกัน ที่ทำให้บุคคลสามารถนำไปใช้ในการแก้ปัญหาและประเมินตนเองเพื่อให้เกิดความมั่นใจได้อีกด้วย ซึ่งจะช่วยกระตุ้นให้บุคคลมีพฤติกรรมในทางบวกมากขึ้น และยังส่งผลต่อการปรับตัวในการใช้ชีวิตอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นในสังคม ช่วยลดภาวะความเครียด รวมถึงสามารถสร้างแรงจูงใจในการเรียนจากการได้รับคำแนะนำจากบุคคลรอบข้าง จึงทำให้มีหลักฐานเพียงพอที่ทำให้ผู้วิจัยคาดการณ์ว่าการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีอิทธิพลต่อการเห็นคุณค่าในตนเองและพฤติกรรมปรับตัวในการเรียน

### **การพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง**

ในการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิชาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ซึ่งเป็นการวิจัยในระยะที่ 2 ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้แนวคิด ทฤษฎี งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ตลอดจนเทคนิคการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ต่าง ๆ เพื่อเป็นแนวทางในการกำหนดเนื้อหาและกิจกรรมในโปรแกรม โดยผู้วิจัยได้เสริมสร้างคุณลักษณะทางจิตและวิธีการเผชิญปัญหา ซึ่งเป็นตัวแปรที่เป็นองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงจากการวิจัยระยะที่ 1 ที่ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า นักศึกษาที่มีความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณ ร่วมกับการมีแนวทางในการเผชิญปัญหาทั้งแบบมุ่งที่อารมณ์และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกโดยเฉพาะอย่างยิ่งความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง ซึ่งเป็น

ตัวแปรสาเหตุสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการเกิดพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ โดยโปรแกรมที่พัฒนาขึ้นนี้อาศัยพื้นฐานทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative Coping Theory) ของ Corry, Mallett, และคนอื่น ๆ (2013) และการประยุกต์ใช้ทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหา (Stress and Coping Theory) ของ Lazarus และ Folkman (1984) เป็นแนวคิดหลักในการพัฒนาโปรแกรม ร่วมกับการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาณ และการเสริมสร้างทักษะการเผชิญปัญหา (Coping Skill) โดยแนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงได้อธิบายว่าการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงเป็นความสามารถในการเผชิญปัญหาของบุคคลโดยใช้กระบวนการสร้างความเปลี่ยนแปลงที่มุ่งใช้ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณ อันเป็นต้นทุนทางจิตใจเชิงบวกที่สำคัญเพื่อนำมาใช้เป็นแนวทางในการหาวิธีจัดการกับปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นที่บุคคลสามารถนำมาปรับใช้ได้ตลอดช่วงชีวิต ร่วมกับการใช้วิธีการเผชิญปัญหาโดยมุ่งแก้ไขที่ปัญหาเพื่อให้มีการเปลี่ยนแปลงสถานการณ์หรือปรับกระบวนการใหม่ และการเผชิญปัญหาโดยมุ่งแก้ไขอารมณ์ที่เป็นทุกข์โดยใช้การคิดและกลไกทางจิตที่เป็นการแสดงออกด้วยการควบคุมอารมณ์ความรู้สึก รวมทั้งการระบายอารมณ์ออกมาทางการกระทำและการพูด อันจะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงอารมณ์ให้เป็นไปในทางบวกเพื่อให้สามารถเผชิญปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพในระยะยาว อีกทั้งยังช่วยสร้างเสริมสุขภาพและความอยู่ดีมีสุขของชีวิต การเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงจึงเป็นแนวคิดที่สามารถเพิ่มอารมณ์เชิงบวกให้เพิ่มมากขึ้นได้ ซึ่งจะก่อให้เกิดความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และการให้ความหมายของชีวิตในทางบวก ซึ่งจากการเปลี่ยนแปลงในเชิงบวกนี้จะช่วยเพิ่มความหย่อนตัวที่ช่วยให้บุคคลเริ่มกระบวนการทางความคิดในการประเมินสถานการณ์ใหม่ที่เข้ามาคุกคามให้เกิดผลในทางบวกกับตนเอง เพื่อรักษาสมดุลของร่างกายและจิตใจพร้อมที่จะเผชิญกับสถานการณ์ปัญหาต่าง ๆ ที่จะเข้ามาในชีวิต ช่วยลดผลกระทบของภาวะความเครียด สามารถเผชิญปัญหาได้ดี และเมื่อบุคคลนำกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมาปรับใช้เป็นแนวทางในการเผชิญปัญหาตลอดช่วงชีวิต ก็จะเป็นการเพิ่มความแข็งแกร่งและสร้างประสบการณ์ในการที่จะเรียนรู้วิธีในการเผชิญปัญหา อันจะช่วยเสริมสร้างอารมณ์ให้เป็นไปในทางบวกมากขึ้น (Corry, Lewis, et al., 2014; Faull & Hills, 2006) ซึ่งอารมณ์เชิงบวกเป็นปัจจัยสำคัญที่จะช่วยส่งเสริมสุขภาพจิตและภาวะสุขภาพที่ดีของบุคคล (Myers, Sweeney, & Witmer, 2000) และยังเป็นองค์ประกอบที่มีความสำคัญต่อการปรับตัวของบุคคลอีกด้วย (Fredrickson, 2004)

ดังนั้น แนวทางในการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง เพื่อให้นักศึกษาเกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตในเชิงบวก อันได้แก่ ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง ที่จะช่วยส่งเสริมให้นักศึกษามีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียนเป็นไปในลักษณะที่พึงประสงค์ หลังจากที่ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาแนวคิด ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อกำหนดตัวแปรเป้าหมายที่ต้องการให้เกิดการเปลี่ยนแปลง พฤติกรรม ร่วมกับการพิจารณาสาเหตุที่สำคัญของการเกิดพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนจาก ข้อค้นพบในการวิจัยระยะที่ 1 ที่เป็นการศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่มีต่อพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ซึ่งพบว่าตัวแปรสำคัญที่จะช่วย ให้นักศึกษาเกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตในเชิงบวกและมีพฤติกรรมปรับตัวในการ เรียนที่ดี ประกอบด้วย ตัวแปรความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาณ วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ อารมณ์ และวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา จึงนำตัวแปรดังกล่าวมาเป็นตัวแปรเป้าหมาย ของการพัฒนาโปรแกรม โดยการพัฒนาโปรแกรมครั้งนี้มุ่งเน้นเสริมสร้างกระบวนการเผชิญปัญหา ตามทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง ซึ่งกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการ เปลี่ยนแปลงจะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลประเมินสถานการณ์แล้วว่าสถานการณ์นั้นก่อให้เกิดความเครียด หรือเกิดปัญหากับตนเอง จำเป็นต้องได้รับการตอบสนองของความต้อทางด้านจิตวิญญาณและ ความคิดสร้างสรรค์ อันเป็นต้นทุนทางจิตใจที่มีอยู่ในแต่ละบุคคลนั้น เพื่อนำมาใช้จัดการกับปัญหา ที่เกิดขึ้นกับตนเอง ซึ่งการนำจิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์มาใช้ในการเผชิญปัญหาจะทำให้ บุคคลสามารถค้นหาและรักษาไว้ซึ่งความหมายและจุดมุ่งหมายในชีวิต มีความหวัง และเกิด การเห็นคุณค่าในตนเอง อันเป็นการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกของบุคคลที่ช่วย ปรับเปลี่ยนมุมมองที่มีต่อปัญหา และช่วยพัฒนาทักษะการเผชิญปัญหาเพื่อรับมือกับเหตุการณ์ และภาวะความเครียดต่าง ๆ ที่เข้ามาในชีวิต ดังนั้น เพื่อให้สามารถกำหนดกรอบแนวทางในการ พัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง นอกจากการศึกษาแนวคิดทาง ทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงตามที่ได้กล่าวไปแล้วนั้น ยังรวมถึงการศึกษาแนวคิด ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาตัวแปรเป้าหมายที่สำคัญในกระบวนการเผชิญปัญหา เพื่อการเปลี่ยนแปลง อันได้แก่ 1) แนวคิดเกี่ยวกับการเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ 2) แนวคิด เกี่ยวกับการเสริมสร้างจิตวิญญาณ และ 3) แนวคิดเกี่ยวกับการเสริมสร้างการเผชิญปัญหา โดยมี รายละเอียดดังต่อไปนี้

## แนวคิดเกี่ยวกับการเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์

ความคิดสร้างสรรค์ เป็นความสามารถทางสมองของบุคคลที่ใช้ในกระบวนการคิด เพื่อสร้างสรรค์สิ่งใหม่หรือแก้ปัญหาที่มีอยู่ให้ดีขึ้น Guilford (1967) เชื่อว่าความคิดสร้างสรรค์เป็นคุณลักษณะที่มีอยู่ในตัวบุคคลที่จะสามารถแสดงความคิดสร้างสรรค์ออกมาในระดับแตกต่างกัน ซึ่งพิจารณาจากความสามารถในการยอมรับปัญหา ความสามารถในการสร้างความคิด ความสามารถในการจัดระบบความคิด และความสามารถในการประเมินความคิดของแต่ละบุคคล Corry, Lewis, และคนอื่น ๆ (2014, pp. 93-95) กล่าวว่า บุคคลจะจัดการความเครียดได้มากน้อยเพียงใดนั้นมักขึ้นอยู่กับพลังความสามารถและแนวทางในการเผชิญปัญหาของแต่ละบุคคล ประกอบกับบุคคลจะต้องมีการพัฒนาอารมณ์เชิงบวกในตนเอง ไม่ว่าจะเป็นอารมณ์สุขใจที่กระตุ้นให้อยากเล่น อารมณ์สนใจที่กระตุ้นให้อยากค้นหา อารมณ์รักที่กระตุ้นให้อยากมีความสัมพันธ์ใกล้ชิด หรือกิจกรรมอื่น ๆ ที่เกิดจากอารมณ์ในทางบวก อันเป็นการขยายประสบการณ์ของบุคคล และกระตุ้นให้เกิดการค้นพบรูปแบบพฤติกรรม ความคิด และความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลอื่นในทางที่สร้างสรรค์ อันจะก่อให้เกิดความเจริญอกงามทางด้านจิตใจ มีความคิดในเชิงสร้างสรรค์ และมีสุขภาวะความเป็นอยู่ที่ดีตลอดช่วงชีวิต

### กระบวนการคิดสร้างสรรค์

กระบวนการคิดสร้างสรรค์เป็นวิธีการคิดและการทำงานของสมองอย่างเป็นขั้นตอนที่สามารถคิดแก้ปัญหาได้สำเร็จ (อารีย์ พันธมณี, 2545) นักวิชาการหลายท่านได้อธิบายว่ากระบวนการคิดสร้างสรรค์นั้นมีลักษณะเป็นลำดับขั้นเช่นเดียวกับการแก้ปัญหาทางวิทยาศาสตร์ กล่าวคือ เป็นกระบวนการของความรู้อีกที่ไวต่อปัญหา แล้วรวบรวมความคิดตั้งเป็นสมมติฐาน และเก็บรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ เหล่านั้นเพื่อทำการทดสอบสมมติฐาน แล้วค้นพบและได้ผลลัพธ์ที่เป็นแนวทางใหม่ ซึ่งจะช่วยให้บุคคลสามารถคิดสร้างสรรค์สิ่งใหม่และได้ผลลัพธ์ที่เป็นประโยชน์ และช่วยให้สามารถสร้างสรรค์วิธีการใหม่ ๆ ในการจัดการกับปัญหาที่ซับซ้อนให้มีประสิทธิภาพดีขึ้น (Vangundy, 1987 อ้างถึงใน ภาวดี กำภู ณ อยุธยา, 2560) กระบวนการคิดสร้างสรรค์จึงเป็นลักษณะทางการคิดที่มีการบูรณาการความคิดสร้างสรรค์และการคิดแก้ปัญหาเข้าไว้ด้วยกัน

กระบวนการคิดสร้างสรรค์มีขั้นตอนต่าง ๆ ตามแนวคิดที่แตกต่างกัน โดย ฅัญฐพงศ์ กาญจนฉายา (2559) ได้สรุปกระบวนการคิดสร้างสรรค์ที่นักวิชาการและนักการศึกษาทั้งของไทยและต่างประเทศได้ทำการศึกษาไว้ว่าประกอบด้วย 5 ขั้นตอนที่สำคัญ ได้แก่ 1) การค้นหาความจริง ประกอบด้วย การรับรู้ถึงสภาพที่เป็นปัญหาการทำความเข้าใจกับปัญหาที่เกิดขึ้น และการรวบรวมข้อมูลเพื่อระบุปัญหา 2) การค้นหาปัญหา ประกอบด้วย การวิเคราะห์ประเด็นปัญหา

ที่เกิดขึ้น การจัดลำดับความสำคัญและพิจารณาคัดเลือกปัญหาที่ควรได้รับการแก้ไขอย่างเร่งด่วน และการตั้งสมมติฐานสาเหตุของปัญหา 3) การค้นหาความคิด ประกอบด้วย การนำเสนอและรวบรวมวิธีการแก้ไขปัญหาที่มีความหลากหลายและแปลกใหม่ 4) การค้นหาคำตอบ ประกอบด้วย การบอกข้อดีและข้อจำกัดของแต่ละวิธี การวิเคราะห์ ประเมิน จัดลำดับวิธีการในการแก้ปัญหา การกำหนดเกณฑ์คัดเลือกวิธีการแก้ปัญหา และการพิจารณาคัดเลือกวิธีแก้ปัญหาที่เหมาะสมที่สุด และ 5) การค้นหาคำตอบที่เป็นที่ยอมรับ ประกอบด้วย การนำวิธีการแก้ปัญหาที่ได้เลือกไว้ไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์จริงและสามารถแก้ปัญหานั้นได้ ดังนั้น ความคิดสร้างสรรค์และการคิดแก้ปัญหาเชิงสร้างสรรค์จึงเป็นทักษะที่สำคัญและสามารถพัฒนาให้เกิดขึ้นกับผู้เรียนได้ (อุษณีย์ อนุรุทธ์วงศ์, 2553) เพื่อให้ผู้เรียนสามารถนำกระบวนการคิดสร้างสรรค์มาปรับใช้กับสถานการณ์หรือในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ในชีวิตประจำวัน

#### แนวทางการเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์

ความคิดสร้างสรรค์ของบุคคลสามารถเรียนรู้และพัฒนาให้เกิดขึ้นได้ ด้วยการฝึกปฏิบัติกระตุ้นให้เกิดความสนใจที่จะเรียนรู้ด้วยตนเอง และกระตุ้นการคิดและการแสดงออกทางความคิดสร้างสรรค์ ภายใต้การสร้างบรรยากาศในการเรียนรู้แบบเป็นอิสระทั้งทางการคิดและการแสดงออก ส่งเสริมการคิดจินตนาการ ตลอดจนส่งเสริมให้คิดหาคำตอบหลาย ๆ ทาง หรือแก้ปัญหาต่าง ๆ ด้วยวิธีการที่แปลกใหม่ รวมถึงการฝึกบูรณาการปัญหาและเข้าใจปัญหาต่าง ๆ เหล่านั้น (Hallman, 1971; อารี พันธุ์มณี, 2546; อารี รังสินันท์, 2532) นอกจากนี้ความคิดสร้างสรรค์ยังสามารถเสริมสร้างด้วยการจัดกิจกรรมและบรรยากาศที่เหมาะสม พร้อมกับการใช้เทคนิควิธีการต่าง ๆ เช่น การสร้างสรรค์ความคิดใหม่ (Smith, Ward, & Finke, 1995) การระดมสมอง (Osborn, 1963) การคิดแบบอุปมาอุปไมย (Synectics) (Gordon, 1961) และการฝึกคิดแบบหมวกหกใบ (De Bono, 1970) โดยในที่นี้ขอกล่าวถึงเฉพาะการเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ด้วยเทคนิคการระดมสมอง ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

การระดมสมอง (Brainstorming) เป็นการจัดประสบการณ์เพื่อให้บุคคลได้คิดแก้ปัญหา ซึ่งจะใช้เมื่อมีปัญหาที่ต้องการหาคำตอบใหม่ ๆ เพื่อแก้ไขข้อบกพร่อง ที่สามารถได้ความคิดใหม่ที่หลากหลายจากบุคคลในกลุ่ม โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อส่งเสริมให้บุคคลมีความคิดเพื่อหาคำตอบให้ได้ปริมาณมากที่สุด ในลักษณะของการคิดหลายทางและคิดคล่องแคล่วในช่วงเวลาที่จำกัด โดยในการจัดกิจกรรมอาจจัดในลักษณะกลุ่มใหญ่หรือกลุ่มย่อยเพื่อหาคำตอบให้ได้มากที่สุดในเวลาอันรวดเร็วเท่าที่จะทำได้ เป็นการคิดได้คำตอบที่เน้นปริมาณความคิดและความแปลกใหม่โดยที่ยังไม่ต้องคำนึงถึงการประเมินความคิดนั้น และหลังจากรวบรวมความคิด

ต่าง ๆ แล้วจึงทำการประเมินเพื่อเลือกคำตอบที่ดีที่สุดมาใช้ในแก้ปัญหาอย่างมีประสิทธิภาพ (Osborn, 1963) โดยมีหลักเกณฑ์ในการฝึกแก้ปัญหาด้วยวิธีการระดมสมอง ดังนี้

1. การห้ามวิพากษ์วิจารณ์ เมื่อมีบุคคลเสนอความคิดขึ้นมา สมาชิกกลุ่มไม่ควรวิพากษ์วิจารณ์การแสดงความคิดเห็นหรือตัดสินความคิดใด ๆ ของสมาชิกกลุ่ม แม้ความคิดนั้นจะเป็นความคิดที่ดี หรืออาจมีประโยชน์น้อยก็ตาม เพื่อไม่ให้ความคิดสร้างสรรค์หายไป

2. การให้อิสระในการคิดหาคำตอบ ส่งเสริมความคิดแปลกใหม่และแตกต่างจากคนอื่น โดยให้บุคคลมีการเสนอความคิดไปเรื่อย ๆ อย่างอิสระเท่าที่จะมากได้

3. การส่งเสริมปริมาณความคิด โดยการกระตุ้นให้บุคคลคิดให้ได้ปริมาณมาก ๆ เนื่องจากยิ่งบุคคลมีความคิดหลากหลายเท่าใด ศักยภาพในการแก้ปัญหาก็จะมีมากขึ้นเท่านั้น

4. การรวบรวมและปรับปรุงความคิด การนำความคิดที่ได้เสนอไว้ทั้งหมดมาผสมผสานเข้าด้วยกัน เป็นความพยายามรวมความคิดที่คล้ายหรือเหมือนกันให้เป็นหนึ่งเดียวกัน หรืออาจนำแนวคิดมาผสมผสานกันเพื่อให้ได้ความคิดใหม่ พิจารณาจัดลำดับความสำคัญของความคิด และพยายามปรับปรุงความคิดบางความคิดให้ดีขึ้น โดยสมาชิกกลุ่มอาจช่วยกันเสนอแนะว่าความคิดนั้นจะทำให้ดีขึ้นได้อย่างไร

สำหรับกระบวนการระดมสมองนั้นมีลำดับขั้นตอนโดยเริ่มจากการแบ่งกลุ่มผู้เข้าร่วมกิจกรรมออกเป็นกลุ่มย่อย อาจมีประมาณ 6-12 คน จากนั้นจึงทำการกระตุ้นให้คิดหรือแสดงความคิดเห็นในการแก้ปัญหาออกมาให้ได้มากที่สุด โดยให้ผู้นำกลุ่มเป็นผู้ตั้งคำถามหรือประเด็นปัญหาขึ้นมา ซึ่งเป็นปัญหาที่สมาชิกกลุ่มจะสามารถหาคำตอบได้หลายแง่มุม ผู้เข้าร่วมกิจกรรมหรือสมาชิกกลุ่มจะได้รับการกระตุ้นให้คิดหาคำตอบออกมาให้ได้มากที่สุดเท่าที่จะมากได้ และสามารถขยายความคิดของคนอื่นได้อย่างอิสระเพื่อให้ได้ข้อเสนอแนะหรือความคิดในการแก้ปัญหา โดยไม่มีการตัดสินหรือประเมินว่าความคิดนั้นถูกหรือผิด ดีหรือไม่ดี โดยที่สมาชิกในกลุ่มต้องไม่วิจารณ์ความคิดผู้อื่นและต้องยอมรับในทุกความคิดของทุกคน โดยคำตอบที่สมาชิกกลุ่มตอบจะได้รับการบันทึกไว้เพื่อเป็นแนวทางให้ผู้อื่นคิดเพิ่มเติมในประเด็นอื่นต่อไป ซึ่งในการดำเนินกิจกรรมควรใช้เวลาประมาณ 10-20 นาที แล้วจึงยุติ จากนั้นสมาชิกกลุ่มจะช่วยกันแสดงความคิดเห็นและจัดหมวดหมู่ของความคิดเป็นกลุ่ม ๆ หลังจากนั้นจึงช่วยกันกำหนดเกณฑ์ในการประเมินความคิดที่ได้ เช่น แนวทางในแต่ละความคิดนั้นสามารถแก้ปัญหาหรือก่อให้เกิดแนวคิดสร้างสรรค์ใหม่ ๆ หรือสามารถปฏิบัติได้จริงหรือไม่ หากประเมินแนวคิดหรือวิธีแก้ปัญหานั้นว่าเป็นที่ยอมรับและมีคุณค่าอย่างสร้างสรรค์ก็ให้ยุติประเด็นนั้นแล้วมองปัญหาอื่น ๆ ที่ต้องระดม

ความคิดต่อไป (Katena, 1971 อ้างถึงใน แคทลียา โคตะนนท์, 2549) การระดมสมองจึงเป็นเทคนิคที่เป็นการเปิดโอกาสให้สมาชิกกลุ่มได้ใช้ความคิดอย่างเต็มที่และทั่วถึง ที่จะช่วยกระตุ้นให้สมาชิกกลุ่มได้รับการพัฒนาทักษะความคิดริเริ่มสร้างสรรค์

นอกจากนี้ David และ O'Sullivan (1980) ได้อธิบายว่า ความคิดสร้างสรรค์สามารถพัฒนาขึ้นได้ด้วยการส่งเสริมกระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ใน 4 ขั้นตอน ดังนี้

1. การตระหนักรู้ถึงความสำคัญของความคิดสร้างสรรค์ (Awareness of the Importance of Creativity) เป็นขั้นที่จะทำให้บุคคลได้ตระหนักถึงความสำคัญของการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ในแต่ละบุคคล เช่น การรู้จักพัฒนาตนเอง การมีสุขภาพจิตที่ดี การเข้าใจนวัตกรรมสร้างสรรค์ที่ผ่านมาในอดีตที่ส่งผลต่อความเจริญก้าวหน้า และการรับรู้ถึงวิธีการแก้ปัญหาในปัจจุบันและอนาคต

2. ความเข้าใจในธรรมชาติของความคิดสร้างสรรค์ (Understanding of the Nature of Creativity) เป็นขั้นที่บุคคลได้รับความรู้เกี่ยวกับความคิดสร้างสรรค์จากการจัดการเรียนรู้ เพื่อให้บุคคลมีความเข้าใจในเนื้อหาสาระที่สำคัญ มีความสนใจและให้ความสำคัญกับความคิดสร้างสรรค์เพิ่มขึ้น โดยเนื้อหาสาระที่สำคัญอาจเป็นในเรื่องของ ทฤษฎีความคิดสร้างสรรค์ กระบวนการคิดสร้างสรรค์ ความสามารถที่สร้างสรรค์ แบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์ ปัจจัยหรือวิธีฝึกให้บุคคลเกิดความคิดสร้างสรรค์ เป็นต้น

3. เทคนิคที่ก่อให้เกิดผลผลิตที่สร้างสรรค์ (Techniques of Creative Production) เป็นขั้นของการใช้เทคนิคหรือวิธีการในการฝึกกระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ของบุคคล เพื่อส่งเสริมให้เกิดผลผลิตที่สร้างสรรค์ ซึ่งเทคนิคที่สามารถนำมาใช้ในการเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ ได้แก่ การระดมสมอง การนำคุณลักษณะของสิ่งต่างๆ มาแจกแจงหรือปรับลักษณะ การใช้ความคิดริเริ่มเพื่อสร้างสิ่งใหม่โดยอาศัยข้อมูลที่มีอยู่แล้ว และการคิดโดยใช้คุณลักษณะของการเปรียบเทียบ เพื่อนำสิ่งที่ไม่เกี่ยวข้องกันมาเกี่ยวข้องกันเพื่อให้เกิดความแปลกใหม่

4. การพัฒนาตนเองอย่างสมบูรณ์เต็มที่ตามศักยภาพ (Self-Actualization) เป็นขั้นการพัฒนาบุคคลไปสู่การรู้จักและเข้าใจตนเองตามที่เป็นจริง ซึ่งเป็นเป้าหมายของการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ กล่าวคือ การที่บุคคลตั้งเอาศักยภาพ ความสามารถและความถนัดของตนมาใช้ให้เกิดประโยชน์ทั้งต่อตนเองและสังคม และพึงพอใจในความสามารถที่ตนเองมี โดยคุณลักษณะของบุคคลที่เข้าใจตนเองอย่างแท้จริงประกอบด้วย 1) สามารถนำประสบการณ์ต่าง ๆ มาปรับให้เข้ากับตนเองได้ดี 2) มีความสนใจในความเป็นอยู่ของเพื่อนมนุษย์ 3) มีความคิดริเริ่มใน

การนำตนเองและริเริ่มผลิตสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง และ 4) มีความสามารถในการคิดยืดหยุ่น เพื่อปรับเปลี่ยนแนวทางในการดำเนินชีวิตให้เหมาะสม

การพัฒนาความคิดสร้างสรรค์อีกรูปแบบหนึ่งที่จะช่วยทำให้บุคคลเข้าใจสิ่งต่าง ๆ อย่างลึกซึ้ง และมองเห็นส่วนที่น่าจะปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลงสิ่งนั้นให้สวยงามหรือเกิดประโยชน์มากยิ่งขึ้นเพื่อนำไปสู่การพัฒนาความคิดของบุคคลให้กว้างขวางขึ้น นั่นคือ การส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์เชิงประดิษฐ์ (Creative by Design) โดย Perkins (1984) ได้เสนอแนวทางการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ภายใต้ความเชื่อที่ว่า ความรู้ทุกชนิดทั้งที่เป็นรูปธรรม เช่น สิ่งประดิษฐ์ต่าง ๆ หรือนามธรรม เช่น หลักการหรือทฤษฎี ล้วนเกิดขึ้นจากแรงจูงใจในการออกแบบของมนุษย์ ความคิดสร้างสรรค์ตามแนวคิดดังกล่าวจึงเป็นการคิดในแบบที่นำไปสู่ผลงานที่สร้างสรรค์ วิธีการจัดกิจกรรมที่เสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์เพื่อฝึกให้ผู้เรียนเกิดความคิดสร้างสรรค์จึงไม่ใช่การเน้นเกี่ยวกับกระบวนการคิดคล่องเพียงอย่างเดียว แต่ต้องให้ผู้เรียนสามารถออกแบบหรือประดิษฐ์ผลงานออกมาได้ด้วย ด้วยการเน้นให้ผู้เรียนฝึกวิเคราะห์สิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเองอย่างสร้างสรรค์ ได้แก่ 1) การวิเคราะห์ผลงานออกแบบที่พบเห็นในชีวิตประจำวัน เช่น แก้วอี้ กรรไกร ในหัวข้อเกี่ยวกับ จุดประสงค์ โครงสร้าง รูปแบบจำลอง และคำอธิบายเกี่ยวกับเหตุผลในการออกแบบ 2) การประเมินงานออกแบบที่ได้ทำการวิเคราะห์แล้ว พร้อมเสนอแนวทางปรับปรุงแก้ไขเพื่อให้งานมีคุณค่ามากขึ้น 3) การออกแบบเครื่องมือเครื่องใช้ที่ยังไม่มีผู้คิดค้นมาก่อน และ 4) การวิเคราะห์งานออกแบบที่นำไปสู่การปรับปรุงแก้ไขให้เกิดประโยชน์ใช้สอยและสวยงามมากขึ้น

### งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาโปรแกรมเพื่อเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ของผู้เรียนกลุ่มที่เป็นนักเรียนนักศึกษา พบว่ายังไม่มีรูปแบบของการพัฒนาโปรแกรมเพื่อเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ที่แน่นอนตายตัว งานวิจัยที่ผ่านมาที่ทำการวิจัยเชิงทดลองเกี่ยวกับการเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์จะพัฒนาโปรแกรมตามทฤษฎีความคิดสร้างสรรค์เป็นพื้นฐาน ที่คาดว่าดำเนินการตามกิจกรรมในโปรแกรมที่พัฒนาขึ้นจะส่งผลให้บุคคลมีความคิดสร้างสรรค์เพิ่มมากขึ้น ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

ศิริพงษ์ เพ็ญศิริ (2550) ได้ทำการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมสำหรับนักศึกษาด้วยกิจกรรมศิลปะที่ทำให้เกิดกระบวนการคิดสร้างสรรค์และจินตนาการ ได้แก่ การวาด การออกแบบ และการประดิษฐ์เพื่อพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ในด้านความคิดริเริ่ม ความคิดคล่องแคล่ว ความคิดยืดหยุ่น และความคิดละเอียดลออ และพัฒนาทักษะการผลิตผลงานในด้านนวัตกรรม การดัดแปลง หรือการเลียนแบบ โดยทำการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 3 ใน

มหาวิทยาลัยขอนแก่น ที่ได้จากการเลือกแบบเจาะจง จำนวน 30 คน ซึ่งมีแนวทางในการจัดกิจกรรมศิลปะเพื่อพัฒนาความคิดสร้างสรรค์และทักษะการผลิตผลงาน 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ขั้นกระตุ้นจินตนาการ (Imagine) 2) ขั้นระดมสมอง (Brainstorming) 3) ขั้นสร้างสรรค์ผลงาน (Creating) 4) ขั้นนำเสนอผลงาน (Presenting) และ 5) ขั้นประเมินผล (Assessing) ประกอบด้วยกิจกรรมสร้างสรรค์ทางศิลปะ 6 กิจกรรม ได้แก่ การวาดภาพตามจินตนาการ การวาดภาพจากประสบการณ์ การวาดภาพจากเรื่องราว การวาดภาพจากเสียงเพลง การวาดภาพจากการแสดงบทบาทสมมติ และการวาดภาพจากสิ่งเร้าที่กำหนด และกิจกรรมสร้างสรรค์ทางการประดิษฐ์ ได้แก่ การออกแบบสิ่งของจากเงื่อนโซ่ที่กำหนด และการประดิษฐ์สิ่งของจากสิ่งเร้าที่กำหนด โดยใช้เวลาในการทำกิจกรรมรวมทั้งสิ้น 16 ชั่วโมง ที่แบ่งกิจกรรมออกเป็น 16 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมง ซึ่งผลการวิจัยพบว่า คะแนนเฉลี่ยความคิดสร้างสรรค์ของนักศึกษาหลังการฝึกอบรมสูงกว่าก่อนฝึกอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และคะแนนเฉลี่ยความคิดสร้างสรรค์ของนักศึกษาที่ได้รับการฝึกอบรมสูงกว่านักศึกษาที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นอกจากนี้ยังพบว่า คะแนนเฉลี่ยด้านทักษะการผลิตผลงานของนักศึกษาที่ได้รับการฝึกอบรมผ่านเกณฑ์ที่กำหนดไว้ที่ร้อยละ 70

วชิ ปัญญาไส (2557) ทำการศึกษารูปแบบการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของนักศึกษาระดับปริญญาตรี คณะครุศาสตร์ ที่กำลังศึกษาในสาขาวิชาภาษาไทย สังคมศึกษา วิทยาศาสตร์ ปฐมวัย และคอมพิวเตอร์ โดยกลุ่มทดลองเป็นนักศึกษาที่มีคะแนนความคิดสร้างสรรค์อยู่ในระดับต่ำกว่าค่าเฉลี่ย รวมจำนวน 15 คน ทำการศึกษารูปแบบความคิดสร้างสรรค์ใน 4 ด้าน ได้แก่ การคิดริเริ่ม การคิดคล่องแคล่วเชื่อมโยง การคิดยืดหยุ่น และการคิดละเอียดลออ ที่เป็นการบูรณาการแนวคิดความคิดสร้างสรรค์และเทคนิคการระดมสมองมาปรับใช้ในการพัฒนารูปแบบการคิดสร้างสรรค์ของนักศึกษา โดยกิจกรรมในโปรแกรมจะใช้เวลาในการเข้ากลุ่มจำนวน 10 ครั้ง ครั้งละ 2 ชั่วโมง ซึ่งการดำเนินกิจกรรมในครั้งแรกจะเป็นการปฐมนิเทศและสร้างความคุ้นเคยรวมถึงการชี้แจงวัตถุประสงค์และการดำเนินกิจกรรมของกลุ่ม ครั้งที่ 2 และ 3 เป็นการเรียนรู้เพื่อฝึกการคิดริเริ่ม ครั้งที่ 4 และ 5 เป็นกิจกรรมฝึกความคิดคล่องแคล่ว/การเชื่อมโยงความสัมพันธ์ โดยการจัดกิจกรรมต่าง ๆ นี้มุ่งส่งเสริมให้นักศึกษาได้คิดคำถามจากโจทย์ที่กำหนดให้อย่างอิสระและหลากหลาย สามารถตอบได้หลายคำตอบ เพื่อฝึกทักษะให้นักศึกษาเกิดการคิดริเริ่ม มีความคล่องแคล่วในการหาคำตอบ ฝึกการคิดเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของเหตุการณ์ต่าง ๆ และฝึกให้คิดหลากหลายแตกต่างกันไป รวมถึงฝึกการคิดคล่องแคล่วในการใช้คำเพื่อให้รายละเอียดและข้อสรุปปลีกย่อยของคำตอบ และการฝึกความละเอียดลออในการคิดหาคำตอบ

หรือเล่าเรื่องราวต่าง ๆ ได้อย่างสมบูรณ์ เมื่อนำผลของคะแนนเฉลี่ยความคิดสร้างสรรค์ของ นักศึกษากลุ่มตัวอย่างในช่วงก่อนและหลังการทดลองมาเปรียบเทียบกันพบว่า คะแนนเฉลี่ยหลัง การทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 นอกจากนี้งานวิจัยยังชี้ให้เห็นว่า เทคนิคการระดมสมองสามารถพัฒนาการกล้าแสดงออกทางความคิดที่สร้างสรรค์ของผู้เรียนได้ เป็นอย่างดี

ธนวิชร จริยะภูมิ และ พัลลภ พิริยะสุวรรณ (2559) ได้ออกแบบกิจกรรมการ เรียนรู้ด้วยการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ผ่านสื่อสังคมออนไลน์ จากการนำทฤษฎีการแก้ปัญหา (Problem Solving) (ประพันธ์ศิริ สุเสารัจ, 2556; สุทธิชัย ปัญญาโรจน์, 2554; Dewey, 1976; O' Donohue, & Krasner, 1995; Race, 1994) และทฤษฎีความคิดสร้างสรรค์ (Creativity) (Guilford, 1970; Osborn, 1957; Torrance, 1965) มาสังเคราะห์และประยุกต์ใช้ในการออกแบบ กิจกรรมการเรียนรู้ด้วยการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ผ่านสื่อสังคมออนไลน์ โดยผลการศึกษา ชี้ให้เห็นว่า กิจกรรมการเรียนรู้ด้วยการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ผ่านสื่อสังคมออนไลน์ของผู้เรียน ประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การระบุปัญหา (Problem Definition) เป็นการทำความเข้าใจกับ ปัญหา พร้อมทั้งระบุประเด็นปัญหาด้วยการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ในลักษณะการคิด คล่องแคล่ว (Fluency) กล่าวคือ สามารถทำความเข้าใจปัญหาพร้อมทั้งสามารถระบุประเด็น ปัญหาได้ภายในเวลาที่กำหนด ประกอบด้วยกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนนำเสนอปัญหา ทำความเข้าใจกับ ปัญหาและสรุปความเข้าใจ และระบุประเด็นปัญหาผ่านสื่อสังคมออนไลน์ภายในเวลาที่กำหนด 2) การค้นหาข้อมูล (Data Finding) เป็นการรวบรวมและสรุปข้อมูลเพื่อมาใช้ในการหาแนวทางใน การแก้ปัญหาในขั้นตอนต่อไปด้วยการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ในลักษณะคิดคล่องแคล่ว (Fluency) กล่าวคือ การค้นหาข้อมูลให้ได้จำนวนมากที่สุด เพื่อนำมาใช้ในการหาแนวทางในการ แก้ปัญหา และสามารถสรุปข้อมูลที่จะมาใช้ในการแก้ปัญหาในขั้นตอนต่อไปได้ภายในเวลาที่กำหนด ประกอบด้วยกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนค้นหาและรวบรวมข้อมูลเพื่อนำมาใช้ในการหาวิธีในการ แก้ปัญหาในขั้นตอนต่อไปให้ได้ข้อมูลจำนวนมากที่สุดภายในเวลาที่กำหนด และให้ผู้เรียนสรุป ข้อมูลที่จะนำมาใช้ในการแก้ปัญหาผ่านสื่อสังคมออนไลน์ภายในเวลาที่กำหนด 3) การค้นหา แนวทางในการแก้ปัญหา (Solution Finding) เป็นการกำหนดแนวทางในการแก้ปัญหาให้ได้ แนวทางในการแก้ปัญหามากที่สุด ด้วยการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ในลักษณะการคิดยืดหยุ่น (Flexibility) กล่าวคือ สามารถหาวิธีแก้ปัญหาได้หลายประเภทและหลายทิศทาง ประกอบด้วย กิจกรรมที่ให้ผู้เรียนค้นหาแนวทางในการแก้ปัญหาเพื่อให้ได้แนวทางในการแก้ปัญหาหลายวิธีและ หลายทิศทาง 4) การเลือกวิธีในการแก้ปัญหา (Solution Finding) เป็นการวิเคราะห์ สรุป และ

เลือกแนวทางในการแก้ปัญหาที่เหมาะสมที่สุด พร้อมทั้งให้เหตุผลว่าทำไมจึงเลือกแนวทางในการแก้ปัญหานั้นด้วยการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ในลักษณะการคิดริเริ่ม (Originality) ที่สามารถแตกวิธีการแก้ปัญหาเดิมไปสู่วิธีการแก้ปัญหาใหม่ ประกอบด้วยกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนวิเคราะห์แนวทางในการแก้ปัญหาในแต่ละแนวทางว่ามีข้อดีข้อเสียอย่างไรผ่านสื่อสังคมออนไลน์ ให้ผู้เรียนสรุปแนวทางในการแก้ปัญหว่าแต่ละแนวทางจะสามารถนำไปสู่การแก้ปัญหาด้วยวิธีการใหม่ ๆ ได้ผ่านสื่อสังคมออนไลน์ และให้ผู้เรียนเลือกวิธีในการแก้ปัญหาใหม่ ๆ และเป็นวิธีการที่เหมาะสมที่สุด พร้อมทั้งอภิปรายผ่านสื่อสังคมออนไลน์ และ 5) การยอมรับการแก้ปัญหา (Acceptance Finding) เป็นการนำวิธีที่จะนำไปใช้ในการแก้ปัญหามาวิเคราะห์พิจารณาอย่างละเอียดถี่ถ้วน ด้วยการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ในลักษณะการคิดละเอียดลออ (Elaboration) กล่าวคือ การพิจารณาแนวทางการแก้ปัญหาโดยขยายวิธีการแก้ปัญหาลึกให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น เพื่อนำไปใช้ในการแก้ปัญหา ประกอบด้วยกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนวิเคราะห์พิจารณาวิธีการแก้ปัญหอย่างละเอียดถี่ถ้วนผ่านสื่อสังคมออนไลน์ และให้ผู้เรียนยอมรับและนำวิธีการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ไปใช้แก้ปัญหา สำหรับแนวทางการวัดการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์จะประเมินความสามารถในการแก้ปัญหาด้วยความคิดสร้างสรรค์ใน 4 องค์ประกอบ ได้แก่ ความคิดคล่องแคล่ว ความคิดริเริ่ม ความคิดยืดหยุ่น และความคิดละเอียดลออ ด้วยแบบสังเกตพฤติกรรมและการใช้แบบประเมินการเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่ม ซึ่งผลการประเมินความเหมาะสมของผู้เชี่ยวชาญที่มีต่อกิจกรรมการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นพบว่ามีความเหมาะสมโดยภาพรวมในระดับมากที่สุดสามารถนำกิจกรรมการเรียนรู้นี้ไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้อย่างเหมาะสม

เช่นเดียวกับ Guilford และ Hoepfner (1971) ที่ได้เสนอว่า ในการแก้ปัญหาควรประกอบด้วยกระบวนการต่าง ๆ ตามลำดับขั้น ได้แก่ 1) ขั้นเตรียมการ (Preparation) เป็นขั้นของการตั้งปัญหาหรือค้นหาว่าปัญหาที่แท้จริงของเหตุการณ์นั้นคืออะไร 2) ขั้นวิเคราะห์ปัญหา (Analysis) เป็นขั้นในการพิจารณาดูว่ามีสิ่งใดบ้างที่เป็นสาเหตุสำคัญของปัญหา 3) ขั้นเสนอแนวทางในการแก้ปัญหา (Production) เป็นขั้นของการหาวิธีแก้ปัญหาให้ตรงสาเหตุของปัญหา โดยออกมาในรูปของวิธีการและผลลัพธ์ที่ได้ 4) ขั้นตรวจสอบวิธีการแก้ปัญหา (Verification) เป็นขั้นในการประเมินแนวทางผลลัพธ์ที่ได้จากการเสนอวิธีแก้ปัญหา เพื่อเลือกวิธีการแก้ปัญหาที่ดีที่สุด ซึ่งหากผลลัพธ์นั้นไม่ได้ผลที่ถูกต้องจะต้องเสนอวิธีการแก้ปัญหานั้นใหม่จนกว่าจะได้วิธีการที่ดีหรือถูกต้องที่สุด และ 5) ขั้นนำไปประยุกต์ใช้ (Reapplication) เป็นขั้นของการนำวิธีการที่ถูกต้องไปปรับใช้ในการแก้ปัญหาเมื่อพบกับเหตุการณ์หรือปัญหาที่ใกล้เคียงกับปัญหาที่เคยประสบมาแล้ว

ความคิดสร้างสรรค์จึงเป็นกระบวนการทางการรู้คิดที่สำคัญในการจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเผชิญปัญหาหรือความเครียดต่าง ๆ ที่เข้ามาในชีวิตได้ ดังนั้นในโปรแกรมจึงมีแนวทางการพัฒนากระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงด้วยการเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ เพื่อให้ นักศึกษาสามารถคิดแก้ปัญหาและเผชิญอุปสรรคที่เข้ามาในชีวิตได้อย่างเหมาะสมกับสถานการณ์ โดยในกิจกรรมจะเป็นการเสริมสร้างกระบวนการคิดของนักศึกษาให้สามารถคิดเพื่อสร้างสรรค์สิ่งใหม่หรือแก้ปัญหาที่มีอยู่ให้ดีขึ้น โดยพิจารณาจากคุณลักษณะของบุคคลและการแสดงออกทางการคิดเพื่อแก้ปัญหาในหลายแง่มุม สามารถเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างความคิดที่แตกต่างหลากหลาย สามารถตอบสนองต่อสิ่งเร้าได้หลายรูปแบบ อันนำไปสู่การค้นพบคำตอบหรือรูปแบบความคิดใหม่ ๆ ที่ทำให้นักศึกษาสามารถแก้ปัญหาและเผชิญอุปสรรคที่เข้ามาในชีวิตได้อย่างราบรื่นและเหมาะสมกับสถานการณ์ ประกอบด้วย กิจกรรมกระตุ้นให้นักศึกษาแสดงออกถึงความคิดสร้างสรรค์ ทั้งการเล่นและการระดมสมองเพื่อกระตุ้นให้คิดสร้างสรรค์เพื่อปรับปรุงผลิตภัณฑ์ รวมทั้งการเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ในการแก้ปัญหา ซึ่งการแก้ปัญหาเชิงสร้างสรรค์เป็นการนำความรู้หรือประสบการณ์มาใช้เผชิญและจัดการกับปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นอย่างถูกต้องเหมาะสมและเป็นขั้นเป็นตอน โดยจัดกิจกรรมในรูปแบบของการใช้คำถามที่กระตุ้นหรือท้าทายด้วยการใช้คำถามปลายเปิดเพื่อให้คิดปรับปรุงผลิตภัณฑ์ และการใช้สถานการณ์ปัญหาเกี่ยวกับการเรียน ด้วยการฝึกปฏิบัติและการระดมสมองช่วยกันคิดแก้ปัญหาในเชิงสร้างสรรค์

### แนวคิดเกี่ยวกับการเสริมสร้างจิตวิญญาณ

การศึกษาเกี่ยวกับจิตวิญญาณในระยะเวลาที่ผ่านมา ได้มีการนิยามเกี่ยวกับจิตวิญญาณกันหลากหลายชื่อ เช่น จิต วิญญาณ จิตตปัญญา สุขภาวะทางจิตวิญญาณ ความต้องการด้านจิตวิญญาณ หรือความผาสุกทางจิตวิญญาณ แต่ล้วนแล้วก็เป็นสิ่งที่มีความหมายไปในแนวทางเดียวกัน นอกจากนี้คำว่าจิตวิญญาณยังมีความแตกต่างกันไปตามวัฒนธรรม ภาษา ประวัติศาสตร์ และโดยเฉพาะอย่างยิ่งความแตกต่างทางศาสนา ที่เห็นได้ชัดเจนว่าศาสนาจะเน้นไปที่พิธีกรรมและคำสอนทางศาสนา ส่วนจิตวิญญาณนั้นจะเน้นไปที่ความคิด ความรู้สึก และแรงจูงใจภายในตัวบุคคล และจิตวิญญาณจะทำให้บุคคลตระหนักรู้ถึงความเชื่อมโยงสัมพันธ์กับสิ่งศักดิ์สิทธิ์ อันเป็นจุดร่วมพื้นฐานที่สำคัญของการดำเนินชีวิต (Marques et al., 2007) จิตวิญญาณจึงมีความเกี่ยวข้องกับความต้องการ 3 ประการ ได้แก่ 1) ความต้องการมีชีวิตที่มีคุณค่า มีความหมาย มีจุดมุ่งหมาย และมีสิ่งที่เติมเต็มชีวิต (Meaning Purpose and Fulfillment in Life)

2) ความหวังหรือการมีชีวิตอยู่ (Hope/ Will to Live) และ 3) ความเชื่อและความศรัทธา (Belief and Faith) (Ross, 1995) นอกจากนี้ Corry, Mallett, และคนอื่น ๆ (2013) ยังได้กล่าวว่า จิตวิญญาณเป็นตัวแปรที่มีความซับซ้อนและครอบคลุมมิติต่าง ๆ ของจิตวิญญาณ อันได้แก่ ความเชื่อที่สัมพันธ์กับสิ่งที่เหนือธรรมชาติ (Transcendence) ความผูกพันเป็นเจ้าของ (Belonging) ความสัมพันธ์เชื่อมโยงกัน (Connectedness) หรือความเป็นหนึ่งเดียวกัน (Unity) ความสัมพันธ์ระหว่างตนเอง บุคคลอื่น หรือสิ่งศักดิ์สิทธิ์ที่อยู่เหนือตน (Higher Being) จุดมุ่งหมายของชีวิต (Purpose) ตลอดจนการตระหนักรู้ในตนเอง (Self-Awareness) ซึ่งเป็นคุณลักษณะของจิตวิญญาณทั้งที่มาจาก การเลี้ยงดู (Nurtured Spirituality) และจิตวิญญาณในการเผชิญปัญหา (Spiritual Coping)

สำหรับในบริบทสังคมไทยมีรากฐานของความเชื่อตามคำสอนของศาสนา ที่เน้นการพัฒนาศักยภาพมนุษย์จากภายในหรือจิตใจให้ดำรงอยู่ในคุณงามความดี การศึกษาเกี่ยวกับจิตวิญญาณจึงมีความหมายที่ครอบคลุมถึงสิ่งยึดเหนี่ยวในชีวิตที่มีอิทธิพลมาจากศาสนา ความเชื่อ รวมถึงสิ่งศักดิ์สิทธิ์ที่บุคคลนั้นนับถือ และบุคคลรอบข้าง เช่น สมาชิกในครอบครัว เพื่อน และครูอาจารย์ เป็นการรับรู้และการยอมรับเรื่องใดเรื่องหนึ่งว่าเป็นความจริง และเป็นการปฏิบัติหรือการกระทำตามหลักคำสอนของศาสนา ซึ่งสิ่งเหล่านี้ก่อให้เกิดความหวัง การให้ความสำคัญกับชีวิต มีกำลังใจในการมีชีวิต มีเป้าหมายในการดำเนินชีวิต และเมื่อบุคคลมีปัญหาก็เกิดความวิตกกังวล จำเป็นต้องได้รับการตอบสนองของความต้องการด้านจิตวิญญาณ เพื่อช่วยให้ก้าวผ่านปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ อันนำมาซึ่งความสุขในชีวิตที่แท้จริง (ทัศนีย์ ทองประทีป, 2545; วัลภา คุณทองเกียรติ, 2551)

สำหรับการวิจัยครั้งนี้ ได้เสริมสร้างจิตวิญญาณที่เกี่ยวข้องกับความต้องการในการมีจุดมุ่งหมายในชีวิตด้วยการเสริมสร้างการตั้งเป้าหมาย (Goal Setting) ซึ่งการตั้งเป้าหมายเป็นการกำหนดพฤติกรรมหรือสิ่งที่ต้องการเปลี่ยนแปลง ซึ่งบุคคลคาดหวังว่าจะทำเป้าหมายนั้นได้สำเร็จ โดยต้องมีความพยายามมุ่งมั่นและการวางแผน เพื่อกระทำพฤติกรรมให้สำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ ทั้งนี้ Bandura (1986) ได้ให้ความหมายของการตั้งเป้าหมายว่าเป็นการกำหนดพฤติกรรมเป้าหมายหรือเกณฑ์ในการแสดงพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งที่บุคคลต้องการเปลี่ยนแปลง ซึ่งจะทำให้ทราบถึงพฤติกรรมที่จะต้องกระทำอย่างชัดเจนและใช้เป็นเกณฑ์ในการประเมินเปรียบเทียบพฤติกรรมที่ได้กระทำจริงกับพฤติกรรมที่กำหนดไว้ ว่าพฤติกรรมนั้นมีการเปลี่ยนแปลงไปในลักษณะใด เพื่อใช้เป็นข้อมูลย้อนกลับในการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองทั้งทางบวกและทางลบต่อไป โดยกระบวนการตั้งเป้าหมายที่ดีและสามารถทำให้บรรลุผลสำเร็จได้นั้น บุคคลจะต้องคำนึงถึง

คุณลักษณะของเป้าหมาย กล่าวคือ มีความเฉพาะเจาะจง มีความชัดเจน มีความท้าทาย มีระยะเวลากำหนดทั้งการกำหนดเป้าหมายระยะสั้นและระยะยาว และต้องสอดคล้องกับความเป็นจริงด้วย (Locke & Latham, 1991) ดังนั้น การตั้งเป้าหมายที่ดีหากมีการกำหนดเป้าหมายเป็นระยะสั้น ร่วมกับการตั้งเป้าหมายระยะยาวไว้อย่างต่อเนื่อง จะส่งผลต่อการนำไปปฏิบัติได้ดีกว่าการกำหนดเพียงเป้าหมายระยะสั้นหรือเป้าหมายระยะยาวอย่างใดอย่างหนึ่ง และชีวิตที่จะประสบความสำเร็จได้นั้นมักต้องมีเป้าหมายและมีการวางแผนที่จะดำเนินไปให้ถึงเป้าหมายนั้น โดยช่วงชีวิตของนักศึกษาซึ่งอยู่ในช่วงวัยรุ่นตอนปลาย ซึ่งเป็นระยะที่ต้องเผชิญกับปัญหาหลากหลายด้านที่ก่อให้เกิดความสับสนวิตกกังวล โดยเฉพาะการจัดการกับการเรียนและการวางแผนการเข้าสู่วิชาชีพเมื่อจบการศึกษา ดังนั้น การสร้างเป้าหมายให้กับชีวิตปัจจุบันและอาชีพของตนเองในอนาคต จึงจำเป็นอย่างยิ่งเพื่อเสริมสร้างความพร้อมให้กับตนเอง

เป้าหมายในชีวิตจึงสามารถเป็นที่ยึดเหนี่ยวจิตใจเพื่อต่อสู้กับความท้อแท้ วิตกกังวล ในช่วงเวลาที่ต้องเผชิญกับอุปสรรคปัญหาและเพื่อพัฒนาชีวิตให้ดีขึ้น สอดคล้องตาม Geldard และ Geldard (1999) ที่ได้กล่าวถึงการตั้งเป้าหมายในชีวิต (Setting Lifestyle Goals) ของวัยรุ่นว่า วัยรุ่นเป็นวัยที่ต้องเผชิญกับการปรับตัวและการแสวงหาอัตลักษณ์ต่าง ๆ ให้กับตนเอง การส่งเสริมให้วัยรุ่นได้ค้นพบเป้าหมายของชีวิตจะช่วยให้สามารถกำหนดทิศทางในการดำเนินชีวิตประจำวันได้ชัดเจนขึ้น ซึ่งเป้าหมายในชีวิตของวัยรุ่นเกี่ยวข้องกับคุณลักษณะในด้านต่าง ๆ ได้แก่ ด้านความรู้สึกรู้สึกเกี่ยวกับเป้าหมาย ด้านความรู้ความสามารถและความสร้างสรรค์ ด้านความต้องการที่จะพัฒนาจิตวิญญาณในตนเอง ด้านความสัมพันธ์ภาพระหว่างตนเองและคนรอบข้าง รวมถึงด้านการติดตามเป้าหมายที่ต้องการ ดังนั้น เมื่อนักศึกษาได้สำรวจจุดมุ่งหมายและตั้งเป้าหมายในชีวิตของตนเอง และสามารถจัดลำดับเป้าหมายตามความสำคัญในชีวิตที่ตนเองต้องการ จะเป็นการช่วยทำให้นักศึกษาสามารถเห็นถึงเป้าหมายในระยะสั้นและระยะยาวได้ชัดเจนขึ้น (ภูริเดช พาหุยุทธ์, 2560)

จิตวิญญาณมีความเกี่ยวข้องกับการปรับตัวของบุคคลเมื่อต้องเผชิญกับปัญหาและสถานการณ์ต่าง ๆ ที่ก่อให้เกิดภาวะความเครียดที่เข้ามาในชีวิตอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ และเนื่องจากจิตวิญญาณเป็นพื้นฐานที่สำคัญของบุคคลที่ซึมซับอยู่ในทุกส่วนของชีวิต และมีอิทธิพลต่อเจตคติ ความเชื่อ และสุขภาพของบุคคล ในทางการศึกษาจิตวิญญาณจึงมีความสำคัญในการเรียนที่ผู้เรียนจะใช้จิตวิญญาณในการแสวงหาความรู้อันก่อให้เกิดความงอกงามทางปัญญาพร้อมด้วยความสุขจากการเรียนรู้นั้น รวมถึงการใช้เป็นทางออกของปัญหาและหนทางหลุดพ้นจากความทุกข์ที่บุคคลต้องเผชิญในชีวิต ซึ่งบุคคลที่มีพัฒนาการทางจิตวิญญาณดีจะเป็นผู้ที่มีคุณธรรม

จริยธรรม สามารถควบคุมจิตของตนให้มีสมาธิ สามารถใช้ปัญญาในการแสวงหาความรู้และแก้ปัญหาด้วยเหตุผล ดำเนินชีวิตอย่างรอบคอบ ได้พบความสุขที่แท้จริงและประสบความสำเร็จในชีวิต ดังนั้น ในโปรแกรมจึงมีแนวทางการพัฒนากระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงด้วยการเสริมสร้างจิตวิญญาณด้วยการสร้างการรับรู้ทางความเชื่อ ความศรัทธา รวมถึงการตระหนักถึงการมีจุดมุ่งหมายในการดำเนินชีวิตที่ชัดเจน เมื่อนักศึกษาประสบปัญหาหรือเกิดความวิตกกังวล จำเป็นต้องได้รับการตอบสนองของความต้องการด้านจิตวิญญาณ เพื่อช่วยให้ก้าวผ่านปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ ที่เข้ามาในชีวิตได้ โดยในกิจกรรมจะเป็นการเสริมสร้างให้นักศึกษาตระหนักถึงความสำคัญของการมีความเชื่อและความศรัทธาต่อหลักคำสอนหรือหลักปฏิบัติที่นักศึกษาเคารพนับถือ และการเสริมสร้างให้นักศึกษาตระหนักถึงความสำคัญของการมีจุดมุ่งหมายในการดำเนินชีวิต ประกอบด้วย กิจกรรมสะท้อนการตระหนักถึงความศรัทธาและความเชื่อส่วนบุคคลและการนำจิตวิญญาณมาปรับใช้ในการดำเนินชีวิต รวมทั้งการเสริมสร้างให้นักศึกษาได้ตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเองในการมีเป้าหมายในการเรียนและการดำเนินชีวิตทั้งในระยะสั้นและระยะยาว

#### งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างจิตวิญญาณ

ภมรพรรณ ยุระยาตร์ (2554) ได้ทำการศึกษาและพัฒนาความผาสุกทางจิตใจของนิสิตนักศึกษาที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 1 ในมหาวิทยาลัยในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ที่สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ โดยแบ่งเป็น 2 ส่วน คือ นิสิตนักศึกษาในมหาวิทยาลัยขอนแก่น มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร และมหาวิทยาลัยมหาสารคาม ชั้นปีที่ 1 จำนวน 1,000 คน ที่คัดเลือกจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน เพื่อใช้สำหรับการวิเคราะห์ห้วงองค์ประกอบความผาสุกทางจิตใจ และนิสิตนักศึกษาในมหาวิทยาลัยมหาสารคามชั้นปีที่ 1 ที่มีคะแนนความผาสุกทางจิตใจโดยรวมอยู่ในระดับต่ำตั้งแต่เปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25 ลงมา จำนวน 24 คน ซึ่งแบ่งเป็นกลุ่มทดลองจำนวน 12 คนเพื่อเข้ารับการให้คำปรึกษากลุ่ม และกลุ่มควบคุมจำนวน 12 คนที่ไม่ได้รับการให้คำปรึกษา โดยมีองค์ประกอบของความผาสุกทางจิตใจที่ประกอบด้วย การยอมรับตนเอง (Self-Acceptance) อิสระแห่งตน (Autonomy) ความเจริญงอกงามแห่งตน (Personal Growth) การมีจุดมุ่งหมายในชีวิต (Purpose in Life) การมองโลกในแง่ดี (Optimism) การเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-Esteem) การมีจิตวิญญาณ (Spirituality) ความสามารถในการสร้างสัมพันธ์ที่ดีกับบุคคลอื่น (Positive Relationship with Others) และการสร้างคุณประโยชน์แก่สังคม (Social contribution) เพื่อพัฒนาความผาสุกทางจิตใจของนิสิตนักศึกษาในมหาวิทยาลัยให้สูงขึ้นโดยใช้ทฤษฎีการให้

คำปรึกษาในกลุ่ม สำหรับแนวทางการพัฒนาจิตวิญญาณซึ่งเป็นองค์ประกอบหนึ่งของความผาสุกทางจิตใจของนิสิตนักศึกษาของงานวิจัยชิ้นนี้พบว่าได้ทำการพัฒนาการมีจิตวิญญาณในมิติของ 1) การศรัทธายึดมั่นทางศาสนา 2) การเชื่อเกี่ยวกับการทำความดี และ 3) การมีความเชื่อเกี่ยวกับสิ่งศักดิ์สิทธิ์หรือสิ่งที่ตนยึดเหนี่ยวเพื่อเป็นกำลังใจในการดำเนินชีวิต โดยการประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบเหตุผล อารมณ์ พฤติกรรม (Rational Emotional Behavior Therapy) ที่ใช้การสอนทฤษฎี A-B-C ร่วมกับฝึกบันทึกการสอนทฤษฎี A-B-C ตามสถานการณ์จำลองเกี่ยวกับการศรัทธายึดมั่นทางศาสนาและการมีความเชื่อเกี่ยวกับสิ่งศักดิ์สิทธิ์หรือสิ่งที่ตนยึดเหนี่ยว และการมีความเชื่อในเรื่องทำดีได้ดีทำชั่วได้ชั่ว และใช้เทคนิคการโต้แย้งกับความเชื่อที่ไม่สมเหตุสมผล (Disputing Irrational Belief) เพื่อให้ให้นักศึกษาตระหนักรู้ในการศรัทธายึดมั่นทางศาสนา และการมีความเชื่อเกี่ยวกับสิ่งศักดิ์สิทธิ์หรือสิ่งที่ตนยึดเหนี่ยว ร่วมกับการอภิปรายร่วมกันถึงเหตุผลในการที่ต้องมีศาสนาที่ตนเองยึดมั่นศรัทธา โดยใช้เวลาในการจัดกิจกรรมพัฒนาการมีจิตวิญญาณทั้งสิ้น 90 นาที ซึ่งเมื่อพิจารณาผลการศึกษาเปรียบเทียบความผาสุกทางจิตใจของนิสิตนักศึกษาในองค์ประกอบด้านการมีจิตวิญญาณพบว่า กลุ่มทดลองมีความผาสุกทางจิตใจด้านการมีจิตวิญญาณในระยะก่อนการทดลองและหลังการทดลองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งชี้ให้เห็นว่าการให้คำปรึกษากลุ่มสามารถพัฒนาความผาสุกทางจิตใจด้านการมีจิตวิญญาณของกลุ่มทดลองดีขึ้น นอกจากนี้ผลการศึกษายังสะท้อนให้เห็นว่า นิสิตนักศึกษามีความเชื่อเรื่องบาปบุญคุณโทษ เชื่อว่าใครทำอะไรไว้สิ่งนั้นก็จะต้องกลับมาหาตนเอง ไม่ว่าจะเป็นเรื่องดีหรือไม่ดีก็ตาม และผลก็จะเกิดภายในชาตินี้ไม่ต้องรอถึงชาติหน้า มีความเชื่อว่าใครที่ทำไม่ดีกับพ่อแม่ชีวิตจะไม่เจริญ และเชื่อว่าทำดีได้ดีทำชั่วได้ชั่ว รวมทั้งเชื่อว่าการสวดมนต์จะช่วยทำให้ชีวิตดีขึ้น ทำให้มีความสุข นอกจากนี้ยังทำให้ได้ทราบถึงเรื่องความศรัทธาและสิ่งยึดเหนี่ยวจิตใจ รู้ว่าบาปบุญมีจริง และทำให้ได้มองปัญหาในแง่มุมใหม่ ๆ

รัตติกกรณ์ จงวิศาล และ อิศระ บุญญะฤทธิ (2560) ได้ทำการพัฒนาจิตวิญญาณและจริยธรรมของนิสิตนักศึกษาในมหาวิทยาลัย ที่ได้มีการนำหลักจิตตปัญญาศึกษา (Contemplative Education) มาเป็นแนวทางสำคัญในการพัฒนาจิตวิญญาณ ซึ่งเป็นแนวคิดหนึ่งของการจัดการศึกษาในรูปแบบใหม่ที่มีแนวคิดและแนวปฏิบัติที่มุ่งเน้นให้มนุษย์หันมาใส่ใจกับการพัฒนาคุณภาพของความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ ผ่านกระบวนการเรียนรู้ที่เกิดจากการใคร่ครวญภายในจิตใจ และการแสดงออกต่อความสัมพันธ์กับโลกภายนอก ดำเนินการวิจัยโดยใช้กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) ที่อาศัยความร่วมมือของผู้มีส่วนได้เสียสำคัญได้แก่ นิสิตนักศึกษา กระบวนกร (Facilitator) และผู้วิจัย ในการสร้างแนวทางในการพัฒนาจิต

วิทยุญาณและจริยธรรมของนักศึกษามหาวิทยาลัยไทย และเมื่อนำหลักสูตรฝึกอบรมไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนิสิตนักศึกษาในมหาวิทยาลัยของรัฐ จำนวนทั้งหมด 31 คน โดยแบ่งเป็นนิสิตนักศึกษาจากมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ จำนวน 20 คน มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ จำนวน 5 คน มหาวิทยาลัยเชียงใหม่จำนวน 5 คน และมหาวิทยาลัยศิลปากร จำนวน 1 คน ซึ่งผลการวิจัยเชิงปฏิบัติการพบว่าคุณลักษณะจิตวิทยุญาณและจริยธรรมที่นิสิตนักศึกษาควรพัฒนาประกอบด้วย 4 โมดูล ได้แก่ โมดูลที่ 1 การพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองและการพัฒนาการเห็นคุณค่าของผู้อื่น เพื่อให้นิสิตนักศึกษาสามารถชื่นชม ยอมรับ และเคารพตนเองได้ มองเห็นคุณสมบัติทางด้านบวกของตนเอง สามารถขยายพื้นที่ไปมองเห็นคุณค่าและความดีของผู้อื่นได้ รู้เท่าทันการตัดสินผู้อื่นได้ โมดูลที่ 2 การพัฒนาความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่นและการให้อภัย เพื่อให้นิสิตนักศึกษาสามารถสร้างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างตนเองกับผู้อื่น ความรับผิดชอบต่อนผู้อื่น การสร้างพลังกลุ่ม และการสร้างความสุขแก่ผู้อื่น โมดูลที่ 3 การพัฒนาความรับผิดชอบต่อตนเอง ผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม เพื่อให้นิสิตนักศึกษาสามารถใช้วิจารณญาณสำหรับตัดสินใจและยอมรับผลที่ตามมาของตนเอง มีจิตสำนึกและความกล้าหาญที่จะรับผิดชอบต่อผู้อื่นและสังคม ตระหนักถึงความไม่เท่าเทียมทางสังคมและใช้ความคิดสร้างสรรค์เพื่อแก้ปัญหา สามารถเชื่อมโยงความรับผิดชอบต่อตนเองที่มีต่อสิ่งแวดล้อมได้ และโมดูลที่ 4 การวางแผนการพัฒนาจิตวิทยุญาณและจริยธรรมของตนเอง และการติดตามผล เพื่อให้นิสิตนักศึกษาสามารถสรุปรายละเอียดและวางเส้นทางการพัฒนาตนเองได้ ดำเนินการพัฒนาตนเอง พร้อมทั้งมีการประเมินผลตนเอง การแบ่งปันการพัฒนากับกลุ่มเพื่อน และกลุ่มกระบวนกร ผลการวิจัยเชิงปริมาณในการทดสอบความต่างของคะแนนตัวแปรจิตวิทยุญาณและจริยธรรมระหว่างก่อนได้รับการพัฒนากับหลังได้รับการพัฒนา พบว่า ภายหลังจากได้รับการพัฒนาตามหลักสูตรฝึกอบรมแล้วนิสิตนักศึกษามีคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเอง ( $t(25) = 5.59, p < .01$ ) การเห็นคุณค่าของผู้อื่น ( $t(25) = 2.12, p < .05$ ) สัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น ( $t(25) = 1.98, p < .05$ ) ความรับผิดชอบต่อตนเอง ( $t(25) = 6.15, p < .01$ ) และความรับผิดชอบต่อผู้อื่น ( $t(25) = 8.81, p < .01$ ) มากกว่าก่อนได้รับการพัฒนาอย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้ ผลการวิจัยยังพบว่า นิสิตนักศึกษามีคะแนนสุขภาวะทางจิตวิทยุญาณภายหลังจากได้รับการพัฒนาตามหลักสูตรฝึกอบรมมากกว่าก่อนได้รับการพัฒนาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ( $t(25) = 3.14, p < .01$ ) นอกจากนี้ ผลการวิจัยเชิงคุณภาพที่ได้จากการเก็บรวบรวมข้อมูลผ่านการระดมสมอง การสนทนากลุ่ม การสัมภาษณ์เชิงลึก และบันทึกการเขียนสะท้อนพัฒนาการของตนเอง (Journal Journey) สามารถค้นพบประเด็นเกี่ยวกับประสิทธิผลของการพัฒนาจิตวิทยุญาณและจริยธรรมใน 4 ประเด็นได้แก่ 1) การพัฒนาจิตวิทยุญาณเป็นการสร้างประสบการณ์ภายในตนเอง (Inner

Experience) และจะต้องถูกศึกษาผ่านปรากฏการณ์เกี่ยวกับชีวิตภายใน สะท้อนจากคุณค่าและความหมายของชีวิตตนเองที่เกิดขึ้น กล่าวคือ การพัฒนาจิตวิญญาณและจริยธรรมเป็นการสร้างประสบการณ์ให้ผู้เรียนรู้ได้สะท้อนความคิดและความรู้สึกของตนเองโดยผ่านการนำของกระบวนการ และการเชื่อมโยงทางจิตวิญญาณที่ไม่ได้เกิดขึ้นจากการมอบความรู้จากกระบวนการซึ่งเป็นสิ่งเร้าภายนอก แต่หากเกิดจากการตระหนักรู้ทางจิตวิญญาณที่ตัวผู้เรียนรู้สร้างขึ้นจากภายใน โดยผ่านกระบวนการสะท้อนและตีความด้วยตนเอง 2) การพัฒนาจิตวิญญาณเป็นกระบวนการสร้างการเชื่อมโยงกับตัวตนภายใน (Impact on Connect with Oneself) ทำให้ผู้เรียนรู้มีประสบการณ์เกี่ยวกับการเชื่อมโยงกับตนเอง ที่สะท้อนให้เกิดการยอมรับตนเอง (Self-Acceptance) การเข้าใจตนเอง (Understanding Oneself) การให้คุณค่าแก่ตนเอง (Self-Worth) และการมีพลังในการดำเนินชีวิต (Vigor) 3) การพัฒนาจิตวิญญาณเป็นกระบวนการสร้างการเชื่อมโยงกับผู้อื่น (Connect with Others) ภายหลังจากการเข้าใจความต้องการ ความรู้สึก และค่านิยมของตนเอง ผลอาจทำให้บุคคลแผ่ขยายความรู้สึกทางบวกไปยังบุคคลอื่นด้วยการสร้างสัมพันธภาพทางบวกซึ่งเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของการเชื่อมโยงทางจิตวิญญาณ ที่เมื่อใดก็ตามที่บุคคลสามารถสร้างความรู้สึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของประสบการณ์ของสัมพันธภาพทางบวกที่มีความหมาย เป้าหมายของชีวิตและการเชื่อมโยงทางจิตวิญญาณจึงจะเกิดขึ้น ซึ่งผลของการพัฒนาก่อให้เกิดความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น ทั้งในด้านการเปิดรับผู้อื่น (Openness to Others) การยอมรับผู้อื่น (Other-Acceptance) และสัมพันธภาพทางบวก (Positive Relationships) และ 4) การพัฒนาจิตวิญญาณเป็นกระบวนการสร้างการเชื่อมโยงกับสิ่งแวดล้อม (Connect with the Society & Environment) ซึ่งคุณลักษณะทางจิตวิญญาณนอกจากเป็นการเชื่อมโยงตนเองกับบุคคลอื่นแล้ว ยังจะต้องเชื่อมโยงตนเองกับมิติที่เป็นสิ่งแวดล้อมที่ไม่ใช่มนุษย์ (Non-Human Environment) และสถานการณ์ทางสังคมอีกด้วย กล่าวคือ การพัฒนาจิตวิญญาณของบุคคลต้องใช้ในการพิจารณาใคร่ครวญถึงการดำเนินชีวิตของตนเองที่อาจจะส่งผลกระทบต่อสภาพแวดล้อมทางสังคมและธรรมชาติ โดยการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของตนเองด้วยการเปิดรับสิ่งต่าง ๆ รอบตัว (Openness to the Environment) และการใส่ใจต่อสภาพแวดล้อม (Concern for the Environment) ดังนั้น การพัฒนาจิตวิญญาณจึงเป็นการสร้างให้นิสิตนักศึกษาผู้มีหน้าที่ (Approach) ทางบวกและมีเมตตากับตนเองและหน่วย (Entity) ที่อยู่นอกเหนือตนเองได้

## แนวคิดเกี่ยวกับการเสริมสร้างการเผชิญปัญหา

การเผชิญปัญหามีจุดเน้นที่สำคัญคือ การเผชิญปัญหาจะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลรับรู้ว่ามี การเปลี่ยนแปลงระหว่างตนเองกับสิ่งแวดล้อม กล่าวคือ เมื่อมีปัญหาหรือเหตุการณ์มากระทบ บุคคลจะใช้กระบวนการทางความคิดในการประเมินสถานการณ์ที่คุกคามว่าจะเกิดผลดีหรือ ผลเสียต่อตนเอง มีผลร้ายแรงหรือผลในทางบวกกับตนเอง และเมื่อบุคคลประเมินสถานการณ์นั้น ว่าก่อให้เกิดภาวะเครียดหรือเป็นปัญหากับตนเอง บุคคลนั้นก็ต้องเผชิญปัญหานั้น โดยจะใช้วิธี ในการเผชิญปัญหา 2 รูปแบบเพื่อควบคุมหรือจัดการความต้องการทั้งภายในและภายนอกต่อ สถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียด ได้แก่ 1) วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา (Problem-Focused Coping Strategies) ซึ่งเป็นวิธีการที่มุ่งแก้ปัญหาที่ตนเองหรือสิ่งแวดล้อมที่ทำให้เกิด ปัญหาหรือภาวะความเครียดนั้น เพื่อให้มีการเปลี่ยนแปลงสถานการณ์หรือปรับกระบวนการใหม่ ซึ่งวิธีการเผชิญปัญหารูปแบบนี้เป็นความพยายามที่จะจัดการกับปัญหาโดยตรงกับสาเหตุหรือ ปัญหาที่ก่อให้เกิดความเครียด และ 2) วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ (Emotion-Focused Coping Strategies) เป็นความพยายามของบุคคลที่จะควบคุมความเครียดทางอารมณ์ โดยมุ่ง แก้ไขอารมณ์ที่เป็นทุกข์โดยใช้การคิดและกลไกทางจิต ไม่มีการแก้ไขปัญหาหรือสาเหตุของ ความเครียดโดยตรง ซึ่งวิธีการเผชิญปัญหาดังกล่าวนี้มักจะใช้ในสถานการณ์ที่บุคคลนั้นรู้สึกว่าคุณ ไม่สามารถเปลี่ยนแปลงแก้ไขได้ ที่เป็นการแสดงออกด้วยการควบคุมอารมณ์ รวมถึงการระบาย อารมณ์ออกมาทางการแสดงออกหรือการพูด เพื่อบรรเทาหรือลดความกดดันที่เกิดขึ้นภายใน จิตใจให้เบาบางลงเพื่อทำให้เกิดความสบายใจ (Corry, Lewis, et al., 2014; Corry, Mallett, et al., 2013; Lazarus & Folkman, 1984)

ดังนั้น ในการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงครั้งนี้ จึงมีแนวทางการเสริมสร้างกระบวนการเผชิญปัญหาใน 2 วิธี ได้แก่ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ อารมณ์ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา โดยมีรายละเอียดดังนี้

1. การเสริมสร้างการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ เพื่อให้ให้นักศึกษาได้ตระหนัก ถึงความสำคัญของการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ และเพื่อเสริมสร้างให้นักศึกษาได้เรียนรู้ แนวทางในการฝึกการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ ทั้งในด้านการควบคุมตนเองและการ แสดงความรับผิดชอบต่อปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นกับตนเอง ด้วยวิธีการผ่อนคลายความเครียดอย่าง ถูกต้องและสามารถนำไปปรับใช้ได้อย่างเหมาะสม โดยในกิจกรรมจะเป็นการเสริมสร้างการเผชิญ ปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ 2 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) การเสริมสร้างความสามารถในการควบคุม ตนเอง โดยการฝึกผ่อนคลายความเครียดด้วยวิธีการต่าง ๆ เพื่อให้สามารถระงับหรือควบคุม

อารมณ์ได้ดีขึ้น และ 2) การเสริมสร้างกระบวนการทางความคิดในการเข้าใจ ยอมรับ และ รับผิดชอบต่อปัญหาที่เกิดขึ้น โดยการฝึกบันทึกอารมณ์เพื่อเสริมสร้างความรับผิดชอบต่ออารมณ์ของตนเองและรู้เท่าทันอารมณ์ที่เกิดขึ้น

2. การเสริมสร้างการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา เพื่อให้ให้นักศึกษาได้เรียนรู้แนวทางในการฝึกการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ทั้งในด้านการเผชิญหน้ากับปัญหา การวางแผนแก้ปัญหา การประเมินทางบวก และการแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคม เพื่อให้สามารถมีทักษะในการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการที่ปัญหาและนำไปปรับใช้ในการเผชิญปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นกับตนเองได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม โดยในกิจกรรมจะเป็นการเสริมสร้างการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาเพื่อให้เกิดทักษะในกระบวนการเผชิญปัญหาอย่างเป็นขั้นตอน ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) การเผชิญหน้ากับปัญหา ที่เป็นการเสริมสร้างให้นักศึกษาทำความเข้าใจเกี่ยวกับสาเหตุหรือที่มาของปัญหา และพร้อมที่จะต่อสู้เพื่อขจัดปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น 2) การวางแผนแก้ปัญหา ที่เป็นการเสริมสร้างให้นักศึกษาสามารถกำหนดแนวทางและวิธีการมุ่งจัดการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างเป็นขั้นตอน 3) การประเมินทางบวก ที่เป็นการเสริมสร้างให้นักศึกษาสามารถระบุแนวทางในการปรับเปลี่ยนมุมมองหรือความคิดเชิงบวกต่อสถานการณ์ปัญหาต่าง ๆ เพื่อพยายามทำให้ปัญหานั้นดีขึ้น และ 4) การแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคม ที่เป็นการให้นักศึกษาตระหนักถึงการได้รับการสนับสนุนจากบุคคลรอบข้าง สามารถค้นหาบุคคลหรือแหล่งที่สามารถสนับสนุนช่วยเหลือตนเองในการเผชิญปัญหาที่เกิดขึ้น

### **งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหา**

งานวิจัยที่ผ่านมาได้อธิบายแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษา ซึ่งจากการประมวลเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาของบุคคลที่จะสามารถนำมาเป็นแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมและจัดกิจกรรมเพื่อเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ได้ ซึ่งการเผชิญปัญหาเป็นความพยายามทางการรู้คิดและพฤติกรรมของบุคคลที่เกิดขึ้นตลอดเวลา เพื่อใช้ในการจัดการกับปัญหาและความต้องการทั้งภายในและภายนอก เมื่อบุคคลประเมินการรับรู้ของตนเองได้ว่าอยู่ในภาวะที่ถูกคุกคามหรือเป็นภาวะที่หนักเกินกว่าจะสามารถรับได้ (Lazarus & Folkman, 1984) นอกจากนี้การเผชิญปัญหายังเป็นกระบวนการกำกับหรือควบคุมตนเองเมื่อต้องเผชิญกับสถานการณ์ปัญหาหรือความเครียดที่เกิดขึ้น รวมไปถึงการรับรู้ถึงความพยายามที่จะควบคุมพฤติกรรมของตนเอง อารมณ์ ความรู้สึก

นึกคิด ร่างกายทั้งภายในและภายนอก รวมถึงสภาพแวดล้อมในการตอบสนองต่อปัจจัยที่กระตุ้นให้เกิดความเครียด ซึ่งกระบวนการควบคุมต่าง ๆ เหล่านี้เป็นผลมาจากความสามารถในการรับรู้ พฤติกรรมและอารมณ์ ตลอดจนสภาพแวดล้อมทางสังคมของแต่ละบุคคล (Compas et al., 2001, p. 88) ดังนั้น แนวคิดเกี่ยวกับการเผชิญปัญหาจึงน่าจะสามารถนำมาประยุกต์ใช้ในการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงของนักศึกษาได้อีกทางหนึ่ง

สำหรับงานวิจัยที่ทำการพัฒนาโปรแกรมเพื่อส่งเสริมการเผชิญปัญหาของผู้เรียน จากการประมวลงานวิจัยที่ผ่านมา พบว่า มะลิวรรณ เชียงทอง (2548) ได้นำแนวคิดการรับรู้ความสามารถของตนเองมาทำการพัฒนาโปรแกรมเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเผชิญปัญหา และฟื้นฝ่าอุปสรรคของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โดยมีแหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถของตนเองจากความสำเร็จจากการกระทำด้วยตนเอง การได้เห็นประสบการณ์ของผู้อื่นที่ประสบความสำเร็จหรือการเห็นตัวแบบประสบความสำเร็จ การชักจูงด้วยคำพูด และสภาวะทางกายและอารมณ์ของบุคคล กลุ่มตัวอย่างจำนวน 12 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 6 คน และแบ่งการศึกษาออกเป็น 3 ระยะ คือ ระยะก่อนการทดลอง ระยะหลังการทดลอง และระยะติดตามผลการทดลอง โดยจัดกิจกรรมทั้งหมด 10 ครั้ง ที่แบ่งเป็นสัปดาห์ละ 3 ครั้ง ครั้งละ 50 นาที และดำเนินกิจกรรมด้วยกระบวนการกลุ่ม ที่ให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และประสบการณ์ร่วมกัน การใช้สถานการณ์จำลอง และการใช้กรณีศึกษาจากตัวอย่างเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงจากสื่อสิ่งพิมพ์ต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถแก้ปัญหาและฟื้นฝ่าอุปสรรคต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นได้ ซึ่งผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับโปรแกรมการรับรู้ความสามารถของตนเอง มีคะแนนความสามารถในการเผชิญปัญหาและฟื้นฝ่าอุปสรรคในระยะหลังการทดลองและระยะติดตามผลสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อลนา ประทุม (2550) ได้ทำการศึกษาผลของโปรแกรมพัฒนาทักษะการเผชิญความเครียดต่อภาวะซึมเศร้าในวัยรุ่นตอนต้นโดยอาศัยแนวคิดของการปรับการรู้คิดและพฤติกรรม (Cognitive Behavioral Therapy) ซึ่งโปรแกรมพัฒนาทักษะการเผชิญความเครียด ประกอบด้วย 1) การฝึกทักษะในการจัดการกับความคิดทางลบ 2) การฝึกใช้วิธีการเผชิญความเครียดที่หลากหลาย และเลือกใช้ให้เหมาะสมกับสถานการณ์ความเครียดต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพ 3) การเปิดเผยเรื่องส่วนตัว แลกเปลี่ยนประสบการณ์ และเรียนรู้ทักษะการเผชิญความเครียดที่หลากหลายจากประสบการณ์ของสมาชิกในกลุ่ม การให้ข้อมูลย้อนกลับซึ่งกันและกัน และการเสริมแรงทางบวกเมื่อสมาชิกมีพฤติกรรมที่เหมาะสม และ 4) การนำวิธีการต่าง ๆ ที่ได้รับจากการเข้ากลุ่มไปฝึกปฏิบัติและทำการบ้าน ที่ประกอบด้วย การบันทึกอารมณ์ของวัยรุ่น

เกี่ยวกับสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียดในแต่ละวัน การบันทึกความคิดและความรู้สึกที่มีต่อสถานการณ์ ตลอดจนวิธีการปรับเปลี่ยนความคิดใหม่และการให้รางวัลกับตนเองเมื่อสามารถคิดทางบวกได้ โดยทำการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างจำนวน 30 คน แบ่งออกเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 15 คน โดยกลุ่มทดลองจะได้รับโปรแกรมพัฒนาทักษะการเผชิญความเครียด สัปดาห์ละ 2 ครั้ง ครั้งละประมาณ 1 ชั่วโมง ถึง 1 ชั่วโมง 30 นาที รวมจำนวน 11 ครั้ง เป็นเวลาทั้งสิ้น 6 สัปดาห์ ส่วนกลุ่มควบคุมจะได้รับการดูแลช่วยเหลือตามปกติที่ทางโรงเรียนจัดให้ ซึ่งผลการศึกษาพบว่า วิทยุุ่นในกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยภาวะซึมเศร้าเมื่อสิ้นสุดโปรแกรมทันที ระยะเวลาติดตามผล 1 เดือน และระยะเวลาติดตามผล 3 เดือน ต่ำกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01, .01 และ .05 ตามลำดับ

ต่อมา อติรัตน์ วัฒนไพลิน, ลลนา ประทุม, และ ยาใจ สิทธิมงคล (2554) ได้ทำการศึกษาผลของโปรแกรมพัฒนาทักษะการเผชิญความเครียดต่อภาวะซึมเศร้าในวิทยุุ่นตอนต้น โดยกลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนที่กำลังศึกษาในโรงเรียนสตรีชั้นมัธยมต้นและโรงเรียนสหศึกษาชั้นมัธยมปลาย ในจังหวัดจันทบุรี รวมจำนวน 30 คน ที่ถูกสุ่มเข้ากลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง กลุ่มละ 15 คน โดยโปรแกรมพัฒนาทักษะการเผชิญความเครียดได้พัฒนาขึ้นจากการปรับปรุงโปรแกรมการเผชิญความเครียดและภาวะซึมเศร้าของวิทยุุ่น (Clarke et al., 1995; Lewinsohn, Clarke, Hops, & Andrews, 1990) ตามแนวคิดการปรับการรู้คิดและพฤติกรรม ที่มีกิจกรรมทั้งหมด 11 กิจกรรม และดำเนินกิจกรรมสัปดาห์ละ 2 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมง 30 นาที ประกอบด้วยกิจกรรมการสร้างสัมพันธภาพ ความเครียดและภาวะซึมเศร้า ความคิดทางลบและภาวะซึมเศร้า การหยุดคิด การเปลี่ยนความคิดทางลบเป็นความคิดทางบวก การฝึกการผ่อนคลาย ทักษะการสื่อสาร การฝึกทักษะกล้าแสดงออก ทักษะการแก้ไขปัญหา และการสรุป ประเมินผลและปิดกลุ่ม ซึ่งผลการศึกษาพบว่า วิทยุุ่นในกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยภาวะซึมเศร้าในระยะเวลาสิ้นสุดโปรแกรมทันที ระยะเวลาติดตามผล 1 เดือน และระยะเวลาติดตามผล 3 เดือน ต่ำกว่าก่อนการทดลอง และมีคะแนนเฉลี่ยภาวะซึมเศร้าในระยะเวลาสิ้นสุดโปรแกรมทันที ระยะเวลาติดตามผล 1 เดือน และระยะเวลาติดตามผล 3 เดือน ต่ำกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01, .01 และ .05 ตามลำดับ

พรทิพย์ แม่นทอง (2555) ทำการศึกษาผลการใช้โปรแกรมเสริมสร้างทักษะในการจัดการความเครียด ความวิตกกังวล และภาวะซึมเศร้าของนักศึกษาทันตแพทย์ชั้นปีที่ 5 ในมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ที่แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 8 คน และกลุ่มควบคุม 9 คน รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างจำนวน 17 คน โดยการดำเนินกิจกรรมกลุ่มได้ประยุกต์จากแนวคิดการปรับความคิดและพฤติกรรม (Cognitive Behavior Therapy) รวมถึงแนวคิดทางจิตวิทยา ที่ประกอบด้วยกิจกรรม

เชิงสอนนำ กิจกรรมเชิงประสบการณ์ การอภิปราย การสร้างสัมพันธภาพ การใช้เทคนิคการผ่อนคลาย การสื่อสารระหว่างบุคคล การเปิดเผยตัวตน และการสรุปบททวนและยุติการเข้าร่วมกิจกรรม ซึ่งมีการทำกิจกรรมกลุ่มรวมจำนวน 4 ครั้ง ครั้งละประมาณ 1 ชั่วโมง 30 นาที ถึง 3 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 9 ชั่วโมง และดำเนินกิจกรรมต่อเนื่องไปตลอดระยะเวลา 4 สัปดาห์ โดยผลการศึกษาพบว่า โปรแกรมการเสริมสร้างทักษะในการจัดการความเครียด ความวิตกกังวล และภาวะซึมเศร้าไม่ส่งผลต่อระดับความเครียด แต่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงระดับความวิตกกังวล และภาวะซึมเศร้าของนักศึกษาทันตแพทย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

มัลลิกา จันทรโพธิ์ (2557) ทำการศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างทักษะการเผชิญความเครียดต่อความสามารถในการดูแลของผู้ดูแลผู้ป่วยจิตเภทในชุมชน โดยนำทฤษฎีการประเมินความเครียดและการเผชิญปัญหา (Stress Appraisal and Coping) (Lazarus & Folkman, 1984) มาใช้เป็นกรอบแนวคิดในการพัฒนาโปรแกรม ที่ประกอบด้วยการประเมินการรู้คิด (Cognitive Appraisal) 3 ขั้นตอน คือ 1) การประเมินขั้นปฐมภูมิ (Primary Appraisal) ที่เป็นการประเมินสถานการณ์โดยใช้ความรู้และประสบการณ์ของบุคคล 2) การประเมินขั้นทุติยภูมิ (Secondary Appraisal) ที่เป็นการประเมินแหล่งประโยชน์หรือทางเลือกที่บุคคลเห็นว่าตนเองสามารถทำได้และจัดการกับสถานการณ์เครียดที่ตนรับรู้โดยใช้วิธีใด ๆ ก็ตามที่ทำให้เกิดผลสำเร็จตามที่ตนเองต้องการ และ 3) การประเมินซ้ำ (Reappraisal) ซึ่งเป็นการประเมินสถานการณ์เดิมจากการได้รับข้อมูลมาใหม่และพิจารณาเหตุการณ์ที่ผ่านมาแล้ว เพื่อทบทวนว่าสถานการณ์นั้นยังมีอันตรายอยู่หรือลดลงแล้วเพียงใด จึงอาจถือได้ว่าเป็นการประเมินขั้นปฐมภูมิใหม่อีกครั้งหนึ่ง เพื่อให้บุคคลสามารถตัดสินใจได้ดีขึ้นเมื่อต้องเผชิญกับความเครียดในอนาคตข้างหน้า โดยดำเนินกิจกรรมในรูปแบบกระบวนการกลุ่มที่ประกอบด้วย 7 กิจกรรม ได้แก่ 1) การสร้างสัมพันธภาพและให้ความรู้เรื่องกระบวนการประเมินสถานการณ์ 2) การประเมินความเครียดจากสถานการณ์ที่เป็นปัญหาจากการดูแลผู้ป่วยจิตเภท 3) การค้นหาแหล่งประโยชน์ ให้ความรู้เรื่องโรคจิตเภท และทักษะการดูแลผู้ป่วยจิตเภท 4) การฝึกทักษะการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ 5) การฝึกทักษะการเผชิญความเครียดแบบมุ่งแก้ปัญหา 6) การฝึกทักษะการจัดการกับอารมณ์ด้วยวิธีการผ่อนคลายความเครียด และ 7) การประเมินซ้ำ โดยดำเนินกิจกรรมกลุ่มด้วยการสุ่มกลุ่มตัวอย่างเข้ากลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 20 คน ที่ใช้เวลาในการดำเนินกิจกรรมสัปดาห์ละ 1-2 กิจกรรม กิจกรรมละ 60-90 นาที รวมทั้งสิ้น 4 สัปดาห์ ซึ่งผลการศึกษาพบว่า ความสามารถในการดูแลของผู้ดูแลผู้ป่วยจิตเภทในชุมชนหลังได้รับโปรแกรมเสริมสร้างทักษะการเผชิญความเครียดสูงกว่าก่อนได้รับโปรแกรม และความสามารถในการดูแลของผู้ดูแลผู้ป่วยจิต

ภาพในชุมชนกลุ่มที่ได้รับโปรแกรมสูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการพยาบาลตามปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

นอกจากนี้ งานวิจัยของ ภูริเดช พาหุยุทธ์ (2560) ได้ทำการพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมการเผชิญปัญหาเชิงบวก (Positive Coping) ของนักเรียนวัยรุ่น โดยอาศัยแนวคิดการให้คำปรึกษาเชิงรุกในการเรียนรู้แลกเปลี่ยนมุมมองความคิด ความรู้สึกและประสบการณ์ร่วมกัน เพื่อให้ นักเรียนได้ทบทวนตนเอง พัฒนาความสามารถในการเผชิญปัญหาเชิงบวก และมีแนวทางในการจัดการเป้าหมายที่ตั้งไว้ให้สำเร็จ โดยมีเป้าหมายในการส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดทักษะการเผชิญปัญหาแบบการตอบสนอง การให้ความหมายที่มีคุณค่า ความยืดหยุ่น การเผชิญปัญหาที่กำลังจะเกิดขึ้น การรับรู้ความสามารถในการเผชิญปัญหา การมุ่งจัดการแก้ไขปัญหา การมองโลกในแง่ดี การกำหนดเป้าหมาย และการเผชิญปัญหาเชิงรุก โดยใช้เทคนิคและทักษะในการให้คำปรึกษากลุ่ม ได้แก่ การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข ทักษะการฟังอย่างตั้งใจ ทักษะการถาม ทักษะการตีความ ทักษะการสะท้อนเนื้อหาและความรู้สึก ทักษะการให้กำลังใจ และทักษะการสรุปความ รวมถึงการใช้กลยุทธ์การเผชิญปัญหาที่อธิบายถึงสถานการณ์และเหตุการณ์พิเศษที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน ที่นักเรียนได้นำสิ่งที่เรียนรู้ไปปรับใช้จริงในการดำเนินชีวิต ดำเนินการทดลองกับนักเรียนที่มีคะแนนการเผชิญปัญหาเชิงบวกตั้งแต่เปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25 ลงมา รวมจำนวน 8 คน ที่ดำเนินกิจกรรมสัปดาห์ละ 3 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมง 30 นาที รวมจำนวน 12 ครั้ง และใช้ระยะเวลาทั้งสิ้น 5 สัปดาห์ โดยเมื่อพิจารณาประเด็นสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการเผชิญปัญหาเชิงบวกในด้านการมุ่งจัดการแก้ไขปัญหาซึ่งเป็นวิธีการเผชิญปัญหาที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมและความคิดของบุคคลจะเห็นได้ว่า ในกิจกรรมการเรียนรู้มีการสอนเกี่ยวกับวิธีการแก้ปัญหาในชีวิตประจำวัน เพื่อให้ นักเรียนวัยรุ่นเข้าใจสาเหตุของปัญหา สามารถระบุวิธีการจัดการปัญหาอย่างเป็นขั้นตอน และส่งเสริมทักษะและความสามารถในการมุ่งจัดการแก้ไขปัญหา ซึ่งผลการศึกษาพบว่า นักเรียนวัยรุ่นในกลุ่มทดลองมีการมุ่งจัดการแก้ไขปัญหาสูงขึ้น แสดงให้เห็นว่าการให้นักเรียนวัยรุ่นได้มีส่วนร่วมในการเรียนรู้และฝึกทักษะต่าง ๆ ในกลุ่ม สามารถช่วยให้เข้าใจปัญหาและเข้าใจความคิดความรู้สึกจากมุมมองของตนเองที่มีต่อปัญหา สามารถเลือกวิธีการแก้ปัญหาได้ตรงตามลักษณะของตนเอง และสามารถนำขั้นตอนและวิธีการแก้ปัญหาไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ นอกจากนี้การพัฒนาการเผชิญปัญหาเชิงบวกของวัยรุ่นในด้านการตั้งเป้าหมายที่มุ่งส่งเสริมให้วัยรุ่นตระหนักถึงความสำคัญของการกำหนดเป้าหมายในชีวิต เรียนรู้การกำหนดเป้าหมายทั้งในระยะสั้นและระยะยาว และเรียนรู้แนวทางในการปฏิบัติตนเองให้ประสบความสำเร็จตามเป้าหมาย ยังส่งผลให้นักเรียนวัยรุ่นในกลุ่มทดลองมีการตั้งเป้าหมายในระยะหลัง

การทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งนี้ ผลการพัฒนาการเผชิญปัญหาเชิงบวกของนักเรียนวัยรุ่นในภาพรวมยังได้ชี้ให้เห็นว่า นักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเชิงรุกเพื่อพัฒนาการเผชิญปัญหาเชิงบวกมีคะแนนการเผชิญปัญหาเชิงบวกในระยะหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง และมีการเผชิญปัญหาเชิงบวกสูงกว่ากลุ่มควบคุมทั้งในระยะหลังการทดลองและติดตามผลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งการเผชิญปัญหาเชิงบวกสูงจะก่อให้เกิดผลลัพธ์ในเชิงบวกต่อผู้เรียน ที่สามารถเลือกใช้แนวทางในการเผชิญปัญหาด้วยวิธีการที่สร้างสรรค์ ตลอดจนสามารถเรียนรู้และค้นหาความหมายจากประสบการณ์ในอดีตมาใช้เป็นแหล่งทรัพยากรภายในตนและภายนอกตน เพื่อให้ชีวิตสามารถประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ได้

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องข้างต้นได้ชี้ให้เห็นว่า แนวทางในการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนนั้น ควรพัฒนาให้นักศึกษามีกระบวนการเผชิญปัญหาที่เป็นไปในทางบวกร่วมกับการใช้เทคนิคการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสม และในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อให้นักศึกษาเกิดการเปลี่ยนแปลงและความคงทนของคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมที่พึงประสงค์นั้นควรประเมินผลโปรแกรมให้ครอบคลุมทั้งในระยะก่อนการทดลอง ระยะหลังการทดลอง และระยะติดตามผล และควรใช้เวลาในการจัดกิจกรรมแต่ละครั้งประมาณ 50-120 นาที

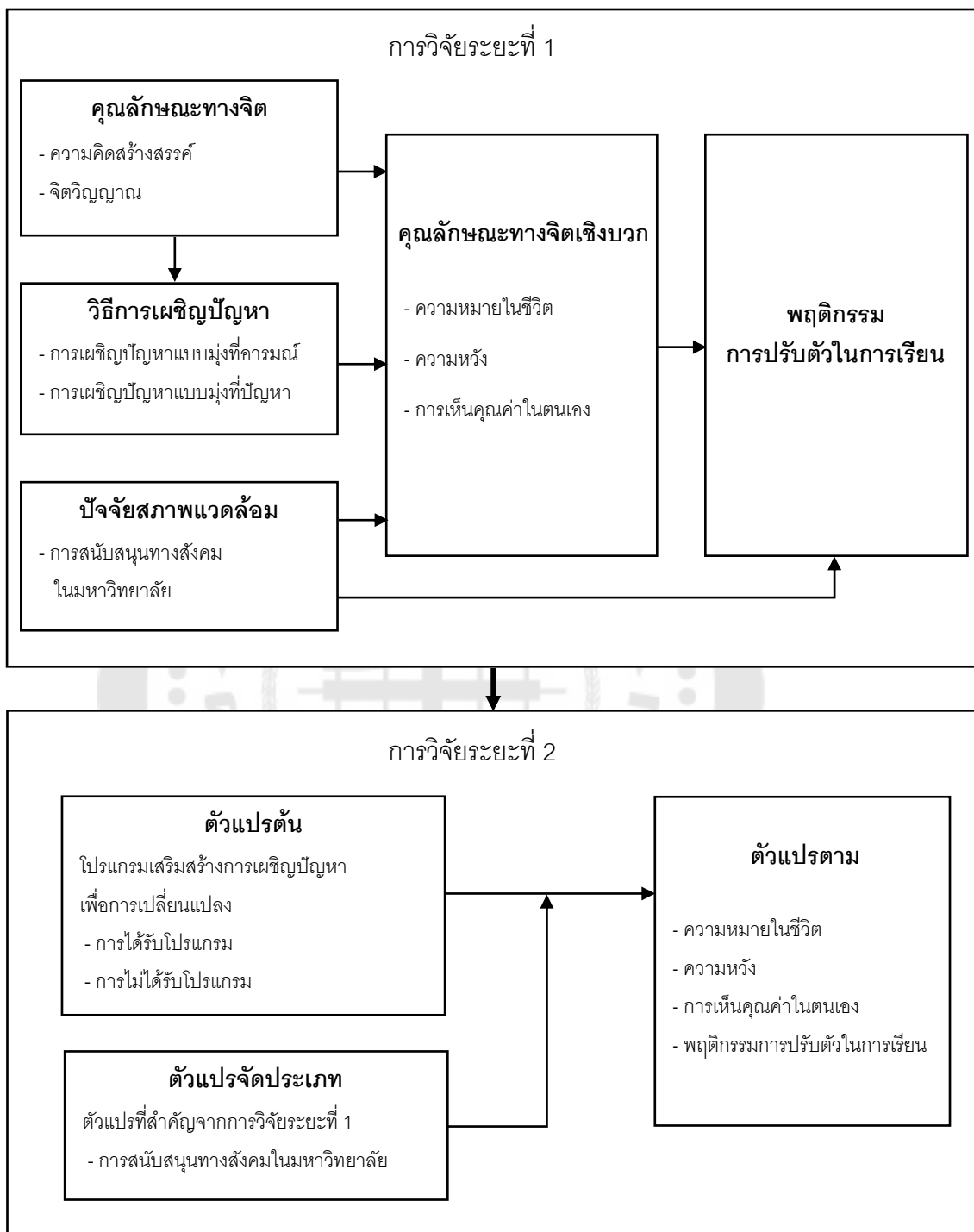
### กรอบแนวคิดการวิจัย

การศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุและผลของโปรแกรมการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ในครั้งนี้เป็น การวิจัยเชิงปริมาณพหุวิธี (Multimethod) (Morse, 2003) ที่แบ่งการวิจัยออกเป็น 2 ระยะ เริ่มต้นจากการวิจัยระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงสาเหตุ (Causal Research) เพื่อศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ โดยทำการศึกษาภายใต้กรอบแนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative Coping Theory) ที่อธิบายว่า การเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงเป็นความสามารถในการเผชิญปัญหาโดยใช้กระบวนการสร้างความเปลี่ยนแปลงที่มุ่งใช้ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณ ร่วมกับวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์และแบบมุ่งที่ปัญหา ซึ่งเป็นวิธีการเผชิญปัญหาในเชิงบวกที่บุคคลสามารถนำมาปรับใช้ได้ตลอดช่วงชีวิต โดยจิตวิญญาณจะช่วยกระตุ้นให้เกิดการสะท้อนและส่งเสริมการตระหนักรู้ในตนเองให้เพิ่มขึ้น ขณะที่ความคิดสร้างสรรค์จะส่งเสริมการแสดงออกทางอารมณ์ ที่สามารถช่วยเพิ่มอารมณ์เชิงบวก

ให้มากขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และความหมายในชีวิต อันเป็นคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกสำคัญที่ช่วยให้บุคคลรักษาสมดุลของร่างกายและจิตใจ พร้อมทั้งจะเผชิญกับสถานการณ์ต่าง ๆ ที่จะเข้ามาในชีวิตได้ทั้งในระยะสั้นและระยะยาว (Corry, Lewis, et al., 2014; Corry, Mallett, et al., 2013) ร่วมกับการอธิบายสาเหตุของการเกิดพฤติกรรมของบุคคลที่ว่า พฤติกรรมของบุคคลเกิดจากสาเหตุหลายประการ โดยการที่บุคคลจะแสดงพฤติกรรมหรือการกระทำอย่างใดอย่างหนึ่งนั้น นอกจากจะมีปัจจัยมาจากภายในตัวบุคคลเองแล้ว ยังรวมถึงปัจจัยภายนอกตัวบุคคลซึ่งเป็นปัจจัยสภาพแวดล้อมด้วย และในการพัฒนาพฤติกรรมต่าง ๆ ของบุคคลจำเป็นต้องทราบถึงอิทธิพลที่ก่อให้เกิดพฤติกรรม เพื่อให้สามารถปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่พึงประสงค์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้กระบวนการเผชิญปัญหาก็เป็นผลมาจากทั้งปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยสภาพแวดล้อมที่เป็นประสบการณ์ในการเผชิญปัญหาของแต่ละบุคคล (Corry, Tracey, et al., 2015) ทั้งนี้ จากการประมวลแนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่า ผลลัพธ์ของพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนเกิดจากสาเหตุหลัก 2 ประการ ได้แก่ ปัจจัยส่วนบุคคลซึ่งเป็นคุณลักษณะภายในจิตใจของผู้เรียนที่ส่งผลผลักดันให้เกิดพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน และปัจจัยสภาพแวดล้อมที่เอื้อหรือขัดขวางการเกิดพฤติกรรมการปรับตัว ที่จะส่งผลให้ผู้เรียนมีพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนแตกต่างกัน ดังนั้น ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยพบตัวแปรสำคัญที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน แบ่งได้เป็น 4 กลุ่มหลัก ๆ ได้แก่ 1) คุณลักษณะทางจิต ได้แก่ ความคิดสร้างสรรค์ และจิตวิญญาณ 2) ปัจจัยสภาพแวดล้อม ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย 3) วิธีการเผชิญปัญหา ได้แก่ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา และ 4) คุณลักษณะทางจิตเชิงบวก ได้แก่ ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยสามารถสรุปเป็นกรอบแนวคิดการวิจัย ดังภาพประกอบ 2 และจากกรอบแนวคิดการวิจัยในระยะที่ 1 ผู้วิจัยได้กำหนดสมมติฐานในการวิจัยเชิงสาเหตุจากการทบทวนแนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ซึ่งสามารถสร้างเป็นรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ดังภาพประกอบ 3

สำหรับการวิจัยระยะที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research) ที่เมื่อค้นพบตัวแปรเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน ที่เป็นผลมาจากการวิจัยระยะที่ 1 จึงนำตัวแปรเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนมาพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ โดยโปรแกรมที่พัฒนาขึ้นนี้จะอาศัยพื้นฐานของกระบวนการเผชิญปัญหาตามกรอบแนวคิดทางทฤษฎี

การเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Corry, Mallett, et al., 2013) และการประยุกต์ใช้แนวคิด ทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหา (Stress and Coping Theory) (Lazarus & Folkman, 1984) เป็นแนวคิดหลักในการพัฒนาโปรแกรม ร่วมกับการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง กับความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาณ และการเสริมสร้างทักษะการเผชิญปัญหา (Coping Skill) เพื่อศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อความหมายใน ชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขา วิทยาการคอมพิวเตอร์ นอกจากนี้ผลการวิจัยระยะที่ 1 พบว่า การสนับสนุนทางสังคมใน มหาวิทยาลัยมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน ผู้วิจัยจึงกำหนดให้ปัจจัย สภาพแวดล้อมดังกล่าวเป็นตัวแปรจัดประเภท เพื่อศึกษาอิทธิพลของตัวแปรที่มีต่อการได้รับ โปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง เนื่องจากเชื่อว่าบุคคลแต่ละคนนั้นมีความแตกต่างกัน การส่งเสริมพฤติกรรมจึงต้องคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลด้วย และพฤติกรรมของบุคคลจะเปลี่ยนแปลงไปเนื่องจากปัจจัยส่วนบุคคลร่วมกันในลักษณะกำหนดซึ่งกัน และกันกับปัจจัยทางสภาพแวดล้อมและพฤติกรรม ดังนั้น ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยจึงได้ทำการ พัฒนาคุณลักษณะของบุคคลตามแนวทางพฤติกรรมศาสตร์ ภายใต้พื้นฐานกรอบแนวคิดทาง ทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงและผลที่ได้จากการวิจัยระยะที่ 1 รวมทั้งการนำ เทคนิคการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสมมาเป็นแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการ เผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง เพื่อให้ นักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์เกิดการ เปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกในด้านความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่า ในตนเอง และมีพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนเป็นไปในลักษณะที่พึงประสงค์ โดยสามารถ แสดงเป็นกรอบแนวคิดการวิจัยและความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่าง ๆ ดังภาพประกอบ 2



ภาพประกอบ 2 กรอบแนวคิดการวิจัย



1. ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์
2. ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา
3. ความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาณ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์มีอิทธิพลทางตรงต่อความหมายในชีวิต
4. ความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาณ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหามีอิทธิพลทางตรงต่อความหวัง
5. ความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาณ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา และการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีอิทธิพลทางตรงต่อการเห็นคุณค่าในตนเอง
6. ความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน
7. ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความหมายในชีวิตผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์
8. ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความหวังและการเห็นคุณค่าในตนเองผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา
9. ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง
10. การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์มีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนผ่านความหมายในชีวิต
11. การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหามีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนผ่านความหวังและการเห็นคุณค่าในตนเอง
12. การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนผ่านการเห็นคุณค่าในตนเอง

## สมมติฐานการวิจัยระยะที่ 2

จากกรอบแนวคิดการวิจัยในระยะที่ 2 ผู้วิจัยได้กำหนดสมมติฐานการวิจัยเพื่อทำการทดสอบตามความมุ่งหมายของการวิจัย ที่เป็นการศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ดังนี้

1. นักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนสูงกว่านักศึกษาที่ไม่ได้รับโปรแกรมในระยะวัดผลหลังการทดลองทันที
2. นักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะวัดผลหลังการทดลองทันทีและหลังการทดลอง 4 สัปดาห์สูงกว่าก่อนการทดลอง



### บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงปริมาณพหุวิธี (Multimethod) แบ่งการวิจัยออกเป็น 2 ระยะ โดยการวิจัยระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงสาเหตุ (Causal Research) เพื่อศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ซึ่งเมื่อค้นพบตัวแปรเชิงสาเหตุสำคัญที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน จึงนำมาใช้ในการวิจัยระยะที่ 2 ที่เป็นการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research) เพื่อศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ โดยมีขั้นตอนในการดำเนินการวิจัยในแต่ละระยะ ดังนี้

#### วิธีดำเนินการวิจัยระยะที่ 1

การวิจัยระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงสาเหตุ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ โดยมีวิธีดำเนินการวิจัยตามขั้นตอนดังนี้

#### การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง

##### ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 1 และชั้นปีที่ 2 ปีการศึกษา 2560 ของมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 5 แห่ง ได้แก่ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ และสถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง ซึ่งในแต่ละมหาวิทยาลัยมีนักศึกษาชั้นปีที่ 1 จำนวน 548 คน และมีนักศึกษาชั้นปีที่ 2 จำนวน 522 คน รวมมีจำนวนนักศึกษาทั้งสิ้น 1,070 คน (สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา, 2560)

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 1 สุ่มมาจากจำนวนประชากรนักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 1 และชั้นปีที่ 2 ของมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 380 คน โดยมีวิธีการกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างและวิธีการเลือกกลุ่มตัวอย่าง ดังนี้

1. การกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่าง ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์แบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงสาเหตุแบบมีตัวแปรแฝง (Causal Structural Models with Latent Variable) ดังนั้นจึงต้องกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างให้เหมาะสมและเพียงพอกับสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างโดยใช้เกณฑ์ความเพียงพอในการวิเคราะห์ข้อมูลที่ว่า การวิเคราะห์ข้อมูลควรมีขนาดตัวอย่างต่อจำนวนตัวแปรสังเกตในสัดส่วน 10-20 ต่อตัวแปรสังเกต 1 ตัวแปร (Kline, 2011) จากเกณฑ์ในการพิจารณาขนาดของกลุ่มตัวอย่างที่เหมาะสม โดยได้กำหนดขนาดตัวอย่างในสัดส่วน 20 คน ต่อตัวแปรสังเกต 1 ตัวแปร ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้มีตัวแปรสังเกตจำนวน 18 ตัวแปร จึงมีกลุ่มตัวอย่างสำหรับการวิเคราะห์ 360 คน และเพื่อป้องกันการสูญหายของกลุ่มตัวอย่างจึงวางแผนการเก็บข้อมูลเพิ่มเป็น 380 คน

2. การเลือกกลุ่มตัวอย่าง ในการวิจัยครั้งนี้ ใช้วิธีการสุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบแบ่งชั้นตามสัดส่วน (Proportional Stratified Random Sampling) ตามรายนามมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐที่มีการเปิดสอนในสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ จำนวน 5 แห่ง ได้แก่ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ และสถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง จากนั้นทำการสุ่มกลุ่มตัวอย่างนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ชั้นปีที่ 1 และชั้นปีที่ 2 ในแต่ละมหาวิทยาลัยตามสัดส่วนประชากร เพื่อให้ได้กลุ่มตัวอย่างตามจำนวนที่ได้วางแผนไว้ รวมจำนวน 380 คน ซึ่งภายหลังจากเสร็จสิ้นกระบวนการเก็บข้อมูลแล้ว ผู้วิจัยได้รับข้อมูลที่มีความสมบูรณ์จากกลุ่มตัวอย่างจำนวน 371 คน คิดเป็นร้อยละ 97.37 ซึ่งเพียงพอต่อการวิเคราะห์แบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงสาเหตุแบบมีตัวแปรแฝง โดยข้อมูลจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยแสดงดังตาราง 1

ตาราง 1 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 1

มหาวิทยาลัย	ประชากร (คน)		รวมประชากร ทั้งหมด (คน)	กลุ่มตัวอย่าง (คน)		รวมกลุ่มตัวอย่าง ทั้งหมด (คน)
	ชั้นปี 1	ชั้นปี 2		ชั้นปี 1	ชั้นปี 2	
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย	69	59	128	25	21	46
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์	162	165	327	57	59	116
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ	53	43	96	19	15	34
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยี พระจอมเกล้าพระนครเหนือ	112	83	195	40	29	69
สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้า เจ้าคุณทหารลาดกระบัง	152	172	324	54	61	115
รวม	548	522	1,070	195	185	380

### การสร้างและการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นแบบสอบถาม แบ่งออกเป็น 6 ตอน ซึ่งใช้วัดตัวแปรในการวิจัยนี้ทั้งหมด 9 ตัวแปร โดยมีรายละเอียดดังนี้

ตอนที่ 1 ลักษณะทางชีวสังคมและภูมิหลัง

ตอนที่ 2 ข้อมูลตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับคุณลักษณะทางจิต ประกอบด้วย  
ข้อคำถามสำหรับวัดตัวแปรความคิดสร้างสรรค์ และจิตวิญญาณ

ตอนที่ 3 ข้อมูลตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยสภาพแวดล้อม ประกอบด้วย  
ข้อคำถามสำหรับวัดตัวแปรการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย

ตอนที่ 4 ข้อมูลตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับวิธีการเผชิญปัญหา ประกอบด้วย  
ข้อคำถามสำหรับวัดตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่  
ปัญหา

ตอนที่ 5 ข้อมูลตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวก  
ประกอบด้วย ข้อคำถามสำหรับวัดตัวแปรความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าใน  
ตนเอง

ตอนที่ 6 ข้อมูลตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับตัวแปรตามหรือตัวแปรผลด้านพฤติกรรม  
ประกอบด้วย ข้อคำถามสำหรับวัดตัวแปรพฤติกรรมปรับตัวในการเรียน

โดยการสร้างเครื่องมือวัดตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ มีขั้นตอนในการสร้างเครื่องมือ และการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวัด ดังนี้

1. ศึกษาเกี่ยวกับแนวคิดและทฤษฎี รวมถึงงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับตัวแปร พฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน การเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง การเผชิญปัญหา ความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาณ ความหวัง ความหมายในชีวิต การเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคม ทั้งในและต่างประเทศ เพื่อทำความเข้าใจและใช้เป็นแนวทางในการกำหนด นิยามเชิงทฤษฎีและนิยามเชิงปฏิบัติการของตัวแปรที่ต้องการศึกษาในการวิจัยครั้งนี้

2. ศึกษาและรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับแนวทางการวัดตัวแปรที่ต้องการศึกษา โดย ค้นคว้าแบบวัดตัวแปรนั้น ๆ จากผู้ที่เคยสร้างและเคยใช้แบบวัดตัวแปรนั้นมาก่อน จากนั้น พิจารณาถึงความสอดคล้องเหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่างและบริบทของการวิจัยครั้งนี้ และนำมา ปรับปรุงให้มีความเหมาะสมและสอดคล้องกับบริบทของการวิจัยมากที่สุด

3. ทำการสร้างแบบวัดตัวแปรที่ต้องการศึกษาในการวิจัยครั้งนี้

4. นำแบบวัดที่ใช้ในการวิจัยแต่ละตัวแปรไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบและ ปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำ

5. นำแบบวัดทั้งหมดที่ผ่านการปรับปรุงแก้ไขไปให้ผู้เชี่ยวชาญด้านการสร้างและพัฒนาเครื่องมือวัด ด้านเนื้อหาทางพฤติกรรมศาสตร์ และผู้มีประสบการณ์การสอนในสาขา วิทยาการคอมพิวเตอร์ รวมจำนวน 5 คน ทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) และทำการปรับปรุงแก้ไขแบบวัดตามข้อเสนอแนะที่ได้รับจากผู้เชี่ยวชาญเพื่อให้แบบวัด มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น โดยตัดหรือปรับปรุงข้อคำถามที่มีค่า IOC (Index of item-Objective Congruence) ต่ำกว่า .50 (Rovinelli & Hambleton, 1977)

6. นำแบบวัดที่ผ่านการปรับปรุงแก้ไขแล้วไปทดลองใช้ (Try Out) กับกลุ่ม ตัวอย่างนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ที่ไม่ได้ถูกเลือกเป็นกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 120 คน

7. ตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวัด โดยใช้การวิเคราะห์คุณภาพรายข้อ (Item Analysis) ผู้วิจัยหาค่าอำนาจจำแนกรายข้อ (Item Discrimination) เพื่อวิเคราะห์ค่าความ เที่ยงตรงของเครื่องมือวัดด้วยวิธีการพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับ คะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation:  $r_{ct}$ ) ร่วมกับการตรวจสอบความเชื่อมั่น (Reliability) ของแบบวัดด้วยค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's  $\alpha$  -Coefficient) ซึ่งผู้วิจัยได้ใช้ผลการตรวจสอบคุณภาพแบบวัดดังกล่าวในการปรับปรุงแก้ไขแบบวัดให้สมบูรณ์ ยิ่งขึ้นก่อนนำไปใช้ในการเก็บข้อมูลจริง โดยพิจารณาตัดหรือปรับปรุงข้อคำถามที่มีค่าสัมประสิทธิ์

สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) ต่ำกว่า .30 (Aiken, 2003)

8. ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) ของเครื่องมือวัด ทุกตัวแปร ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) เพื่อยืนยันว่าเครื่องมือวัดตัวแปรแต่ละตัวแปรที่ได้พัฒนามาจากแนวคิดและทฤษฎีต่าง ๆ นั้นมีองค์ประกอบเป็นไปตามโครงสร้างนิยามเชิงปฏิบัติการที่ได้กำหนดไว้ โดยใช้เกณฑ์การพิจารณาความสอดคล้องของทั้งแบบจำลองที่กำหนดให้แบบจำลองการวัดที่เก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างควรมีค่า  $\chi^2/df$  น้อยกว่า 3.00 ค่า Comparative Fit Index (CFI) มากกว่า .90 ค่า Goodness of Fit Index (GFI) มากกว่า .90 ค่า Non-Normed Fit Index (NNFI) มากกว่า .90 และค่า Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA) น้อยกว่า .08 (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010) ซึ่งหากแบบจำลองดังกล่าวไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยจะทำการปรับแบบจำลองโดยใช้วิธีการตัดข้อคำถาม โดยพิจารณาการตัดข้อคำถามจากค่าดัชนีการปรับปรุงแบบจำลอง (Modification indices) ที่มากกว่า 4.00 (Hair et al., 2010) ร่วมกับการตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อย รวมถึงข้อคำถามที่มีใจความซ้ำซ้อนหรือใกล้เคียงกัน ซึ่งสามารถใช้แทนกันได้ออกไปทีละข้อจนแบบจำลองมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ หากผลการวิเคราะห์พบว่าแบบจำลองมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ แสดงว่าแบบจำลองมีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้วิเคราะห์หาค่าความเชื่อมั่นและความเที่ยงตรงในการวัด โดยการตรวจสอบคุณภาพของตัวบ่งชี้ว่าตัวแปรสังเกตของตัวแปรแฝงมีความเชื่อมั่นและความเที่ยงตรงในการวัดตัวแปรแฝงด้วยการคำนวณหาค่าความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้าง (Construct Reliability) ที่พิจารณาจากค่า Composite Reliability (CR) จากเกณฑ์การพิจารณาที่กำหนดให้ควรมีค่ามากกว่า .70 ซึ่งแสดงว่าตัวแปรสังเกตของตัวแปรแฝงมีความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝงหรือตัวแปรสังเกตมีความสัมพันธ์เฉพาะกับตัวแปรแฝงในด้านที่ตัวแปรสังเกตนั้นต้องการจะวัด (Hair et al., 2010, p. 710) และทำการคำนวณหาค่าความเที่ยงตรงเชิงเสมือน (Convergent Validity) ที่พิจารณาจากค่า Average Variance Extracted (AVE) ซึ่งเป็นการคำนวณค่าเฉลี่ยความแปรปรวนของตัวแปรสังเกตที่ตัวแปรแฝงสามารถอธิบายได้ จากเกณฑ์การพิจารณาที่กำหนดให้ควรมีค่ามากกว่า .50 ซึ่งแสดงว่าตัวแปรสังเกตนี้มีความเที่ยงตรงในการวัดตัวแปรแฝงในด้านที่ตัวแปรสังเกตนั้นจะวัด (Hair et al., 2010) ทั้งนี้ สามารถสรุปรายละเอียดของการสร้าง

และการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยทั้ง 9 ตัวแปร รวมถึงตัวอย่างแบบวัดของแต่ละตัวแปรได้ดังต่อไปนี้

### 1. แบบวัดพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน

#### การสร้างแบบวัดพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน

ในการวัดพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่สร้างข้อคำถามขึ้นจากการปรับปรุงแบบวัดการปรับตัว (The Student Adaptation to College Questionnaire: SACQ) ของ Baker และ Siryk (1984) และปรับให้มีความสอดคล้องกับบริบทที่ศึกษา เพื่อมาปรับใช้ในการวัดองค์ประกอบเกี่ยวกับพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษา ซึ่งแบ่งออกเป็น 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การปรับตัวด้านวิชาการ การปรับตัวด้านอารมณ์ การปรับตัวด้านสังคม และการปรับตัวด้านสถานศึกษา โดยแบบวัดพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่เคยเลยให้ 1 คะแนน จนถึงบ่อยมากให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

#### การตรวจสอบคุณภาพแบบวัดพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน

แบบวัดพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีข้อคำถามจำนวน 29 ข้อ ประกอบด้วยองค์ประกอบจำนวน 4 องค์ประกอบ เมื่อนำไปทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญ พบว่ามีค่า IOC เท่ากับ 1 จำนวน 5 ข้อ มีค่า IOC อยู่ระหว่าง .60 - .80 จำนวน 24 ข้อ จากนั้นผู้วิจัยได้นำแบบวัดไปทดลองใช้เพื่อตรวจสอบค่าความเชื่อมั่น (Reliability) พบค่าความเชื่อมั่นแบบค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค ทั้งฉบับเท่ากับ .88 และค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .06 ถึง .59 โดยผู้วิจัยคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) ตั้งแต่ .30 ขึ้นไป (Aiken, 2003, pp. 66-67) มาใช้ในการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างจริง ซึ่งหลังจากที่ตัดข้อคำถามที่มีค่าต่ำกว่าเกณฑ์พิจารณาแล้ว ทำให้แบบวัดพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนมีจำนวนข้อคำถามที่ใช้จริงทั้งหมด 19 ข้อ เมื่อผู้วิจัยนำแบบวัดไปเก็บข้อมูลจริงพบว่า แบบวัดมีค่าความเชื่อมั่นแบบค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคทั้งฉบับเท่ากับ .86 และค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .32 ถึง .59

จากนั้นทำการทดสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่า แบบจำลองของพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยจึงทำการปรับแบบจำลองด้วยวิธีการตัดข้อคำถาม โดยพิจารณาการตัดข้อคำถามจากค่าดัชนีการปรับปรุงแบบจำลองที่มากกว่า 4.00 (Hair et al., 2010) ร่วมกับการ

ตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อย และข้อคำถามที่มีใจความใกล้เคียงกับข้อคำถามอื่นออกไปทีละข้อจนแบบจำลองมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ( $\chi^2 = 185.21$ ,  $df = 71$ , CFI = .96, GFI = .93, NNFI = .94, RMSEA = .066) แม้ว่าค่าสถิติไค-สแควร์จะไม่ผ่านเกณฑ์เพราะมีนัยสำคัญทางสถิติ อย่างไรก็ตาม ค่าสถิติไค-สแควร์มีจุดอ่อนที่อาจมีนัยสำคัญทางสถิติได้ อันเนื่องมาจากจำนวนกลุ่มตัวอย่างมีจำนวนมาก (Brown & Cudeck, 1993) ซึ่งเมื่อพิจารณาร่วมกับดัชนีตัวอื่น ๆ แล้วทุกตัวผ่านเกณฑ์ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าแบบจำลองการวัดตัวแปรพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

เมื่อพิจารณาความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้าง (Construct Reliability) ในการวัดตัวแปรแฝงของแบบวัดพบว่ามีค่า CR เท่ากับ .89 ซึ่งถือว่ามีค่าความเชื่อมั่นอยู่ในระดับสูง (Hair et al., 2010, p. 710) และเมื่อทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเสมือน (Convergent Validity) พบว่ามีค่า AVE เท่ากับ .38 ซึ่งค่า AVE ควรมีค่ามากกว่า .50 (Hair et al., 2010, p. 709) เพื่อแสดงว่าตัวบ่งชี้ที่มีความเที่ยงตรงในการวัดตัวแปรแฝงในด้านที่ตัวบ่งชี้เหล่านั้นจะวัด ดังนั้น ค่า AVE ที่ต่ำจึงอาจแสดงถึงปัญหาความเที่ยงตรงเชิงเสมือน อย่างไรก็ตาม Ping (2007) กล่าวว่า ความเที่ยงตรงเชิงเสมือนสามารถพิจารณาจากค่าอื่นประกอบกัน ได้แก่ 1) พิจารณาความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้าง (Construct Reliability) ควรมีค่ามากกว่า .70 2) พิจารณาความเที่ยงตรงเชิงจำแนก (Discriminant Validity) ในกรณีเป็นตัวแปรที่สร้างขึ้นใหม่ และ 3) พิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading) ที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ค่า  $t$  มากกว่า 2.20 สำหรับค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้พบว่า องค์ประกอบแรกมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .55 ถึง .66 องค์ประกอบที่สองมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .60 ถึง .63 องค์ประกอบที่สามมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .55 ถึง .65 และองค์ประกอบที่สี่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .57 ถึง .67 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบทุกค่ามีนัยสำคัญทางสถิติ (ค่า  $t$  อยู่ระหว่าง 9.99 ถึง 12.94) ซึ่งการที่แบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝงในระดับที่เชื่อถือได้และค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีนัยสำคัญ ค่า AVE ดังกล่าวจึงเพียงพอที่จะยอมรับความเที่ยงตรงของแบบจำลองการวัดนี้ ดังนั้น แบบวัดนี้จึงมีความเที่ยงตรงเชิงเสมือนและมีความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้างของตัวแปรแฝงอยู่ในระดับสูง

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงจำแนก (Discriminant Validity) เนื่องจากเป็นแบบวัดที่มีมากกว่าหนึ่งองค์ประกอบ ผลการตรวจสอบพบว่า แบบจำลองการวัดแบบ 4 องค์ประกอบมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์มากกว่าแบบจำลองการวัดที่กำหนดให้มีองค์ประกอบเดียวอย่างมีนัยสำคัญ ( $\chi^2 = 358.21$ ,  $df = 77$ , CFI = .90, GFI = 1.00,

NNFI = .89, RMSEA = .099) ดังนั้น แบบวัดจึงยังมีจำนวนองค์ประกอบเป็น 4 องค์ประกอบ เช่นเดิม และคงเหลือข้อคำถามจำนวน 14 ข้อ (องค์ประกอบที่ 1 และ 4 จำนวนด้านละ 4 ข้อ และองค์ประกอบที่ 2 และ 3 จำนวนด้านละ 3 ข้อ) แสดงว่าแบบจำลองการวัดพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนมีความเที่ยงตรงเชิงจำแนก กล่าวคือ ตัวแปรสังเกตของแต่ละองค์ประกอบสามารถใช้ในการอธิบายองค์ประกอบที่มีความแตกต่างกันได้

### ตัวอย่างข้อคำถาม

พฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน	ระดับพฤติกรรม					
	บ่อยมาก ←			→ ไม่เคยเลย		
	6	5	4	3	2	1
<b>การปรับตัวด้านวิชาการ</b>						
(0) ฉันใช้เวลาในทฤษฎีที่มีการสอน						
<b>การปรับตัวด้านอารมณ์</b>						
(0) ฉันจัดการกับความเครียดหรือความวิตกกังวล ในเรื่องต่าง ๆ เกี่ยวกับการเรียนได้						
<b>การปรับตัวด้านสังคม</b>						
(0) ฉันให้ความร่วมมือในการทำงานกลุ่มกับเพื่อนด้วยความเต็มใจ						
<b>การปรับตัวด้านสถานศึกษา</b>						
(0) ฉันปฏิบัติตามกฎระเบียบของมหาวิทยาลัยอย่างเคร่งครัด						

## 2. แบบวัดความคิดสร้างสรรค์

### การสร้างแบบวัดความคิดสร้างสรรค์

ในการวัดความคิดสร้างสรรค์ของการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบวัดความคิดสร้างสรรค์ ที่สร้างข้อคำถามขึ้นจากการปรับปรุงแบบวัดความคิดสร้างสรรค์ของจักรพันธ์ จตุพรพันธ์ (2554) และแบบวัดการเผชิญปัญหาด้วยความคิดสร้างสรรค์ (Creative Coping Scale: CCS) ตามทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงของ Corry, Mallett, และคนอื่น ๆ (2013) มาปรับใช้ในการวัดเกี่ยวกับความคิดสร้างสรรค์ของนักศึกษาและปรับให้มีความสอดคล้องกับนิยามเชิงปฏิบัติการและกลุ่มตัวอย่างในการศึกษานี้ ซึ่งแบบวัดความคิดสร้างสรรค์มีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตราประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีระดับความคิดสร้างสรรค์สูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

### การตรวจสอบคุณภาพแบบวัดความคิดสร้างสรรค์

แบบวัดความคิดสร้างสรรค์ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีข้อคำถามจำนวน 12 ข้อ ประกอบด้วยองค์ประกอบจำนวน 1 องค์ประกอบ เมื่อนำไปทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญ พบว่ามีค่า IOC เท่ากับ 1 จำนวน 2 ข้อ มีค่า IOC อยู่ระหว่าง .60 – .80 จำนวน 7 ข้อ และมีค่า IOC ต่ำกว่าเกณฑ์เล็กน้อยจำนวน 3 ข้อ จึงได้ปรับแก้ข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ จากนั้นผู้วิจัยได้นำแบบวัดไปทดลองใช้เพื่อตรวจสอบค่าความเชื่อมั่น (Reliability) พบค่าความเชื่อมั่นแบบค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค ทั้งฉบับเท่ากับ .88 และค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .28 ถึง .70 โดยผู้วิจัยคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) ตั้งแต่ .30 ขึ้นไป (Aiken, 2003, pp. 66-67) มาใช้ในการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างจริง ซึ่งหลังจากที่ตัดข้อคำถามที่มีค่าต่ำกว่าเกณฑ์พิจารณาแล้ว ทำให้แบบวัดความคิดสร้างสรรค์มีจำนวนข้อคำถามที่ใช้จริงทั้งหมด 10 ข้อ เมื่อผู้วิจัยนำแบบวัดไปเก็บข้อมูลจริง พบว่า แบบวัดมีค่าความเชื่อมั่นแบบค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคทั้งฉบับเท่ากับ .89 และค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .51 ถึง .70

จากนั้นทำการทดสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่า แบบจำลองของความคิดสร้างสรรค์ยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยจึงทำการปรับแบบจำลองด้วยวิธีการตัดข้อคำถาม โดยพิจารณาการตัดข้อคำถามจากค่าดัชนีการปรับปรุงแบบจำลองที่มากกว่า 4.00 (Hair et al., 2010) ร่วมกับการตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อย และข้อคำถามที่มีใจความใกล้เคียงกับข้อคำถามอื่นออกไปที่ละข้อจนแบบจำลองมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ( $\chi^2 = 10.83$ ,  $df = 5$ , CFI = .99, GFI = .99, NNFI = .99, RMSEA = .056) และพบว่าดัชนีความกลมกลืนทุกตัวผ่านเกณฑ์ จึงสรุปได้ว่าแบบจำลองการวัดตัวแปรความคิดสร้างสรรค์มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

เมื่อพิจารณาความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้าง (Construct Reliability) ในการวัดตัวแปรแฝงของแบบวัดพบว่ามีค่า CR เท่ากับ .86 ซึ่งถือว่าแบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝงในระดับที่เชื่อถือได้ (Hair et al., 2010, p. 710) และเมื่อทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเสถียร (Convergent Validity) พบว่ามีค่า AVE เท่ากับ .56 กล่าวคือ ตัวแปรสังเกตมีความสัมพันธ์เฉพาะกับตัวแปรแฝงในด้านที่ตัวแปรสังเกตนั้นจะวัด (Hair et al., 2010, p. 709) สำหรับค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .53 ถึง .84 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบทุกค่ามีนัยสำคัญทางสถิติ (ค่า  $t$  อยู่ระหว่าง 10.44 ถึง 18.95) ที่มี 1

องค์ประกอบ และคงเหลือข้อคำถามจำนวน 5 ข้อ ดังนั้น แบบวัดนี้จึงมีความเที่ยงตรงเชิงสัมพันธ์ และมีความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้างของตัวแปรแฝงอยู่ในระดับสูง

### ตัวอย่างข้อคำถาม

ความคิดสร้างสรรค์	ระดับความคิดเห็น					
	จริงที่สุด ←			→ ไม่จริงเลย		
	6	5	4	3	2	1
(0) ฉันมักเสนอความคิดที่แปลกใหม่ไปจากเพื่อนในกลุ่ม						
(00) เมื่อเกิดปัญหา ฉันมักคิดหาวิธีการแก้ปัญหาหรือหาทางออกใหม่ ๆ ให้กับปัญหาที่เกิดขึ้น						

### 3. แบบวัดจิตวิญญาณ

#### การสร้างแบบวัดจิตวิญญาณ

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดเกี่ยวกับจิตวิญญาณที่สร้างข้อคำถามขึ้นจากการปรับปรุงแบบวัดการเผชิญปัญหาด้วยจิตวิญญาณ (Spiritual Coping Scale: SCS) ตามทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงของ Corry, Mallett, และคนอื่น ๆ (2013) มาปรับใช้ในการวัดเกี่ยวกับจิตวิญญาณของนักศึกษาและปรับให้มีความสอดคล้องกับนิยามเชิงปฏิบัติการและกลุ่มตัวอย่างในการศึกษานี้ ซึ่งแบบวัดเกี่ยวกับจิตวิญญาณมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตราประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีระดับการรับรู้ทางจิตวิญญาณสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

#### การตรวจสอบคุณภาพแบบวัดจิตวิญญาณ

แบบวัดจิตวิญญาณที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีข้อคำถามจำนวน 18 ข้อ ประกอบด้วยองค์ประกอบจำนวน 1 องค์ประกอบ เมื่อนำไปทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญ พบว่ามีค่า IOC เท่ากับ 1 จำนวน 1 ข้อ มีค่า IOC อยู่ระหว่าง .60 – .80 จำนวน 12 ข้อ มีค่า IOC ต่ำกว่าเกณฑ์เล็กน้อยจำนวน 4 ข้อ และมีค่า IOC ต่ำกว่าเกณฑ์มากจำนวน 1 ข้อ ผู้วิจัยจึงได้ทำการตัดข้อคำถามที่มีค่า IOC ต่ำกว่าเกณฑ์มากทิ้ง และได้ปรับแก้ข้อคำถามที่มีค่า IOC ต่ำกว่าเกณฑ์เล็กน้อยตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ ทำให้เหลือข้อคำถามจำนวน 17 ข้อ จากนั้นผู้วิจัยได้นำแบบวัดไปทดลองใช้เพื่อตรวจสอบค่าความเชื่อมั่น (Reliability) พบค่าความ

เชื่อมั่นแบบค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค ทั้งฉบับเท่ากับ .93 และค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .17 ถึง .80 โดยผู้วิจัยคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) ตั้งแต่ .30 ขึ้นไป (Aiken, 2003, p. 66-67) มาใช้ในการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างจริง ซึ่งหลังจากที่ตัดข้อคำถามที่มีค่าต่ำกว่าเกณฑ์พิจารณาแล้ว ทำให้แบบวัดจิตวิญญาณมีจำนวนข้อคำถามที่ใช้จริงทั้งหมด 15 ข้อ เมื่อผู้วิจัยนำแบบวัดไปเก็บข้อมูลจริง พบว่า แบบวัดมีค่าความเชื่อมั่นแบบค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคทั้งฉบับเท่ากับ .94 และค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .37 ถึง .80

จากนั้นทำการทดสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่า แบบจำลองของจิตวิญญาณยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยจึงทำการปรับแบบจำลองด้วยวิธีการตัดข้อคำถาม โดยพิจารณาการตัดข้อคำถามจากค่าดัชนีการปรับปรุงแบบจำลองที่มากกว่า 4.00 (Hair et al., 2010) ร่วมกับการตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อย และข้อคำถามที่มีใจความใกล้เคียงกับข้อคำถามอื่นออกไปทีละข้อจนแบบจำลองมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ( $\chi^2 = 27.48$ ,  $df = 14$ , CFI = 1.00, GFI = .98, NNFI = .99, RMSEA = .051) แม้ว่าค่าสถิติไค-สแควร์จะไม่ผ่านเกณฑ์เพราะมีนัยสำคัญทางสถิติ อย่างไรก็ตาม ค่าสถิติไค-สแควร์มีจุดอ่อนที่อาจมีนัยสำคัญทางสถิติได้ อันเนื่องมาจากจำนวนกลุ่มตัวอย่างมีจำนวนมาก (Brown & Cudeck, 1993) ซึ่งเมื่อพิจารณาร่วมกับดัชนีตัวอื่นๆ แล้วทุกตัวผ่านเกณฑ์ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าแบบจำลองการวัดตัวแปรจิตวิญญาณมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

เมื่อพิจารณาความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้าง (Construct Reliability) ในการวัดตัวแปรแฝงของแบบวัดพบว่ามีค่า CR เท่ากับ .91 ซึ่งถือว่าแบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝงในระดับที่เชื่อถือได้ (Hair et al, 2010, p. 710) และเมื่อทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเสถียร (Convergent Validity) พบว่ามีค่า AVE เท่ากับ .61 กล่าวคือ ตัวแปรสังเกตมีความสัมพันธ์เฉพาะกับตัวแปรแฝงในด้านที่ตัวแปรสังเกตนั้นจะวัด (Hair, et al., 2010, p. 709) สำหรับค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .53 ถึง .89 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบทุกค่ามีนัยสำคัญทางสถิติ (ค่า  $t$  อยู่ระหว่าง 10.70 ถึง 21.74) ที่มี 1 องค์ประกอบ และคงเหลือข้อคำถามจำนวน 7 ข้อ ดังนั้น แบบวัดนี้จึงมีความเที่ยงตรงเชิงเสถียรและมีความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้างของตัวแปรแฝงอยู่ในระดับสูง

## ตัวอย่างข้อคำถาม

จิตวิญญาณ	ระดับความคิดเห็น					
	จริงที่สุด ← → ไม่จริงเลย					
	6	5	4	3	2	1
(0) ในช่วงเวลาที่ฉันเกิดความเครียด ฉันมักจะนึกถึงบุคคลหรือ ความศรัทธาต่อสิ่งยึดเหนี่ยวที่ฉันนับถือ						
(00) ฉันรับรู้ว่าฉันสามารถฟันฝ่าปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ ไปได้ด้วยดี เพราะความศรัทธาในความสามารถของตัวเอง						

## 4. แบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์

## การสร้างแบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์

ในการวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ ที่สร้างข้อคำถามขึ้นจากการปรับปรุงข้อคำถามจากแบบวัดการเผชิญปัญหา (The Ways of Coping Questionnaire: WCQ) ของ Folkman และ Lazarus (1988) มาปรับใช้ในการวัดองค์ประกอบเกี่ยวกับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์และปรับให้มีความสอดคล้องกับนิยามเชิงปฏิบัติการและกลุ่มตัวอย่างในการศึกษานี้ โดยวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์จาก 2 องค์ประกอบ ได้แก่ การควบคุมตนเอง และการแสดงความรับผิดชอบ โดยใช้วิธีการประเมินตนเองเกี่ยวกับวิธีการเผชิญปัญหาต่าง ๆ ซึ่งมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์สูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

## การตรวจสอบคุณภาพแบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์

แบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีข้อคำถามจำนวน 11 ข้อ ประกอบด้วยองค์ประกอบจำนวน 2 องค์ประกอบ เมื่อนำไปทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญ พบว่ามีค่า IOC เท่ากับ 1 จำนวน 1 ข้อ มีค่า IOC อยู่ระหว่าง .60 – .80 จำนวน 5 ข้อ มีค่า IOC ต่ำกว่าเกณฑ์เล็กน้อยจำนวน 5 ข้อ จึงได้ปรับแก้ข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ จากนั้นผู้วิจัยได้นำแบบวัดไปทดลองใช้เพื่อตรวจสอบค่าความเชื่อมั่น (Reliability) พบค่าความเชื่อมั่นแบบค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค ทั้งฉบับเท่ากับ .75 และค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .08 ถึง .55 โดยผู้วิจัยคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) ตั้งแต่ .30

ขึ้นไป (Aiken, 2003, pp. 66-67) มาใช้ในการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างจริง ซึ่งหลังจากที่ตัดข้อคำถามที่มีค่าต่ำกว่าเกณฑ์พิจารณาแล้ว ทำให้แบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์มีจำนวนข้อคำถามที่ใช้จริงทั้งหมด 9 ข้อ เมื่อผู้วิจัยนำแบบวัดไปเก็บข้อมูลจริงพบว่า แบบวัดมีค่าความเชื่อมั่นแบบค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคทั้งหมดเท่ากับ .87 และค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .53 ถึง .69

จากนั้นทำการทดสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่า แบบจำลองของการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยจึงทำการปรับแบบจำลองด้วยวิธีการตัดข้อคำถาม โดยพิจารณาการตัดข้อคำถามจากค่าดัชนีการปรับปรุงแบบจำลองที่มากกว่า 4.00 (Hair, et al., 2010) ร่วมกับการตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อย และข้อคำถามที่มีใจความใกล้เคียงกับข้อคำถามอื่นออกไปที่ละข้อจนแบบจำลองมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ( $\chi^2 = 22.74$ ,  $df = 13$ , CFI = .99, GFI = .98, NNFI = .99, RMSEA = .045) แม้ว่าค่าสถิติไค-สแควร์จะไม่ผ่านเกณฑ์เพราะมีนัยสำคัญทางสถิติ อย่างไรก็ตาม ค่าสถิติไค-สแควร์มีจุดอ่อนที่อาจมีนัยสำคัญทางสถิติได้ อันเนื่องมาจากจำนวนกลุ่มตัวอย่างมีจำนวนมาก (Brown & Cudeck, 1993) ซึ่งเมื่อพิจารณาร่วมกับดัชนีตัวอื่น ๆ แล้วทุกตัวผ่านเกณฑ์ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าแบบจำลองการวัดตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

เมื่อพิจารณาความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้าง (Construct Reliability) ในการวัดตัวแปรแฝงของแบบวัดพบว่ามีค่า CR เท่ากับ .88 ซึ่งถือว่าแบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝงในระดับที่เชื่อถือได้ (Hair et al., 2010, p. 710) และเมื่อทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเสถียร (Convergent Validity) พบว่ามีค่า AVE เท่ากับ .51 นั่นคือตัวแปรสังเกตมีความสัมพันธ์เฉพาะกับตัวแปรแฝงในด้านที่ตัวแปรสังเกตนั้นจะวัด (Hair, et al., 2010, p. 709) สำหรับค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้พบว่า องค์ประกอบแรกมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .69 ถึง .82 องค์ประกอบที่สองมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .61 ถึง .69 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบทุกค่ามีนัยสำคัญทางสถิติ (ค่า t อยู่ระหว่าง 11.15 ถึง 17.91) ดังนั้น แบบวัดนี้จึงมีความเที่ยงตรงเชิงเสถียร และมีความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้างของตัวแปรแฝงอยู่ในระดับสูง

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงจำแนก (Discriminant Validity) เนื่องจากเป็นแบบวัดที่มีมากกว่าหนึ่งองค์ประกอบ ผลการตรวจสอบพบว่า แบบจำลองการวัดแบบ 2 องค์ประกอบมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์มากกว่าแบบจำลองการวัดที่กำหนดให้มีองค์ประกอบเดียวอย่างมีนัยสำคัญ ( $\chi^2 = 74.52$ ,  $df = 14$ , CFI = .96, GFI = .95,

NNFI = .94, RMSEA = .108) ดังนั้น แบบวัดจึงยังมีจำนวนองค์ประกอบเป็น 2 องค์ประกอบ เช่นเดิม และคงเหลือข้อคำถามจำนวน 7 ข้อ (องค์ประกอบที่ 1 จำนวน 4 ข้อ และองค์ประกอบที่ 2 จำนวน 3 ข้อ) แสดงว่าแบบจำลองการวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์มีความเที่ยงตรงเชิงจำแนก กล่าวคือ ตัวแปรสังเกตของแต่ละองค์ประกอบสามารถใช้ในการอธิบายองค์ประกอบที่มีความแตกต่างกันได้

### ตัวอย่างข้อคำถาม

การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์	ระดับความคิดเห็น					
	จริงที่สุด ← → ไม่จริงเลย					
	6	5	4	3	2	1
<b>การควบคุมตนเอง</b>						
(0) ฉันพยายามควบคุมอารมณ์ความรู้สึกจากสิ่งรบกวนต่าง ๆ มากมาย						
<b>การแสดงความรักนิยมน</b>						
(0) ฉันยอมรับว่าปัญหาที่เกิดขึ้นเป็นความผิดของฉัน และฉันต้องรับผิดชอบต่อปัญหานั้น						

## 5. แบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา

### การสร้างแบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา

ในการวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ที่สร้างข้อคำถามขึ้นจากการปรับปรุงข้อคำถามจากแบบวัดการเผชิญปัญหา (The Ways of Coping Questionnaire: WCQ) ของ Folkman และ Lazarus (1988) และปรับให้มีความสอดคล้องกับนิยามเชิงปฏิบัติการและกลุ่มตัวอย่างในการศึกษานี้ โดยวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาจาก 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การเผชิญหน้ากับปัญหา การแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคม การวางแผนแก้ปัญหา และการประเมินทางบวก โดยใช้วิธีการประเมินตนเองเกี่ยวกับวิธีการเผชิญปัญหาต่าง ๆ ซึ่งมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่า แสดงว่ามีวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

### การตรวจสอบคุณภาพแบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา

แบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีข้อคำถามจำนวน 21 ข้อ ประกอบด้วยองค์ประกอบจำนวน 4 องค์ประกอบ เมื่อนำไปทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญ พบว่ามีค่า IOC เท่ากับ 1 จำนวน 10 ข้อ มีค่า IOC อยู่ระหว่าง .60 – .80 จำนวน 9 ข้อ มีค่า IOC ต่ำกว่าเกณฑ์เล็กน้อยจำนวน 2 ข้อ จึงได้ปรับแก้ข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ จากนั้นผู้วิจัยได้นำแบบวัดไปทดลองใช้เพื่อตรวจสอบค่าความเชื่อมั่น (Reliability) พบค่าความเชื่อมั่นแบบค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค ทั้งฉบับเท่ากับ .88 และค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .25 ถึง .66 โดยผู้วิจัยคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) ตั้งแต่ .30 ขึ้นไป (Aiken, 2003, pp. 66-67) มาใช้ในการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างจริง ซึ่งหลังจากที่ตัดข้อคำถามที่มีค่าต่ำกว่าเกณฑ์พิจารณาแล้ว ทำให้แบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหามีจำนวนข้อคำถามที่ใช้จริงทั้งหมด 19 ข้อ เมื่อผู้วิจัยนำแบบวัดไปเก็บข้อมูลจริง พบว่า แบบวัดมีค่าความเชื่อมั่นแบบค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคทั้งฉบับเท่ากับ .91 และค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .31 ถึง .67

จากนั้นทำการทดสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่า แบบจำลองของการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหายังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยจึงทำการปรับแบบจำลองด้วยวิธีการตัดข้อคำถาม โดยพิจารณาการตัดข้อคำถามจากค่าดัชนีการปรับปรุงแบบจำลองที่มากกว่า 4.00 (Hair et al., 2010) ร่วมกับการตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อย และข้อคำถามที่มีใจความใกล้เคียงกับข้อคำถามอื่นออกไปทีละข้อจนแบบจำลองมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ( $\chi^2 = 122.14$ ,  $df = 59$ , CFI = .98, GFI = .95, NNFI = .98, RMSEA = .054) แม้ว่าค่าสถิติไค-สแควร์จะไม่ผ่านเกณฑ์เพราะมีนัยสำคัญทางสถิติ อย่างไรก็ตาม ค่าสถิติไค-สแควร์มีจุดอ่อนที่อาจมีนัยสำคัญทางสถิติได้ อันเนื่องมาจากจำนวนกลุ่มตัวอย่างมีจำนวนมาก (Brown & Cudeck, 1993) ซึ่งเมื่อพิจารณาร่วมกับดัชนีตัวอื่น ๆ แล้วทุกตัวผ่านเกณฑ์ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าแบบจำลองการวัดตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหามีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

เมื่อพิจารณาความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้าง (Construct Reliability) ในการวัดตัวแปรแฝงของแบบวัดพบว่ามีค่า CR เท่ากับ .93 ซึ่งถือว่าแบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝงในระดับที่เชื่อถือได้ (Hair et al., 2010, p. 710) และเมื่อทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเสถียร (Convergent Validity) พบว่ามีค่า AVE เท่ากับ .51 นั่นคือตัวแปรสังเกตมี

ความสัมพันธ์เฉพาะกับตัวแปรแฝงในด้านที่ตัวแปรสังเกตนั้นจะวัด (Hair et al., 2010, p. 709) สำหรับค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้ องค์ประกอบแรกมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .55 ถึง .66 องค์ประกอบที่สองมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .68 ถึง .74 องค์ประกอบที่สามมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .61 ถึง .76 และองค์ประกอบที่สี่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .67 ถึง .79 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบทุกค่ามีนัยสำคัญทางสถิติ (ค่า t อยู่ระหว่าง 12.09 ถึง 16.65) ดังนั้น แบบวัดนี้จึงมีความเที่ยงตรงเชิงเสถียรและมีความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้างของตัวแปรแฝงอยู่ในระดับสูง

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงจำแนก (Discriminant Validity) เนื่องจากเป็นแบบวัดที่มีมากกว่าหนึ่งองค์ประกอบ ผลการตรวจสอบพบว่า แบบจำลองการวัดแบบ 2 องค์ประกอบมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์มากกว่าแบบจำลองการวัดที่กำหนดให้มีองค์ประกอบเดียวอย่างมีนัยสำคัญ ( $\chi^2 = 658.45$ ,  $df = 65$ ,  $CFI = .87$ ,  $GFI = .79$ ,  $NNFI = .85$ ,  $RMSEA = .157$ ) ดังนั้น แบบวัดจึงยังมีจำนวนองค์ประกอบเป็น 4 องค์ประกอบ เช่นเดิม และคงเหลือข้อคำถามจำนวน 13 ข้อ (องค์ประกอบที่ 1, 2 และ 4 จำนวน 3 ข้อ และองค์ประกอบที่ 3 จำนวน 4 ข้อ) แสดงว่าแบบจำลองการวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหามีความเที่ยงตรงเชิงจำแนก กล่าวคือ ตัวแปรสังเกตของแต่ละองค์ประกอบสามารถใช้ในการอธิบายองค์ประกอบที่มีความแตกต่างกันได้

### ตัวอย่างข้อคำถาม

การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา	ระดับความคิดเห็น					
	จริงที่สุด ←			→ ไม่จริงเลย		
	6	5	4	3	2	1
<b>การเผชิญหน้ากับปัญหา</b>						
(0) เมื่อเกิดปัญหาฉันจะมุ่งจัดการแก้ไขไปที่สาเหตุของปัญหาที่เกิดขึ้น						
<b>การแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคม</b>						
(0) เมื่อเกิดปัญหาฉันมักพูดคุยกับใคร ๆ เพื่อบอกให้เขาารู้ถึงความรู้สึกของฉัน						
<b>การวางแผนแก้ปัญหา</b>						
(0) ฉันมุ่งมั่นจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นไปที่ละขั้นตอน						
<b>การประเมินทางบวก</b>						
(0) ปัญหาอุปสรรคต่าง ๆ ที่ผ่านเข้ามาในชีวิต ทำให้ฉันได้เรียนรู้และมีมุมมองในการใช้ชีวิตมากขึ้น						

## 6. แบบวัดความหมายในชีวิต

### การสร้างแบบวัดความหมายในชีวิต

ในการวัดความหมายในชีวิตของการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบวัดความหมายในชีวิตที่สร้างข้อคำถามจากการปรับปรุงแบบวัดความหมายในชีวิต (The Meaning in Life Questionnaire: MLQ) ของ Steger และคนอื่นๆ (2006) มาปรับใช้ในการวัดเกี่ยวกับความหมายในชีวิตของนักศึกษาและปรับให้มีความสอดคล้องกับนิยามเชิงปฏิบัติการและกลุ่มตัวอย่างในการศึกษานี้ โดยมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตราประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีการรับรู้ความหมายในชีวิตสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

### การตรวจสอบคุณภาพแบบวัดความหมายในชีวิต

แบบวัดความหมายในชีวิตที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีข้อคำถามจำนวน 10 ข้อ ประกอบด้วยองค์ประกอบจำนวน 1 องค์ประกอบ เมื่อนำไปทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญ พบว่ามีค่า IOC เท่ากับ 1 จำนวน 1 ข้อ มีค่า IOC อยู่ระหว่าง .60 – .80 จำนวน 8 ข้อ และมีค่า IOC ต่ำกว่าเกณฑ์เล็กน้อยจำนวน 1 ข้อ จึงได้ปรับแก้ข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ จากนั้นผู้วิจัยได้นำแบบวัดไปทดลองใช้เพื่อตรวจสอบค่าความเชื่อมั่น (Reliability) พบค่าความเชื่อมั่นแบบค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค ทั้งฉบับเท่ากับ .82 และค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .27 ถึง .75 โดยผู้วิจัยคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) ตั้งแต่ .30 ขึ้นไป (Aiken, 2003, pp. 66-67) มาใช้ในการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างจริง ซึ่งหลังจากที่ตัดข้อคำถามที่มีค่าต่ำกว่าเกณฑ์พิจารณาแล้ว ทำให้แบบวัดความหมายในชีวิตมีจำนวนข้อคำถามที่ใช้จริงทั้งหมด 9 ข้อ เมื่อผู้วิจัยนำแบบวัดไปเก็บข้อมูลจริง พบว่า แบบวัดมีค่าความเชื่อมั่นแบบค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคทั้งฉบับเท่ากับ .85 และค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .42 ถึง .72

จากนั้นทำการทดสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่า แบบจำลองของความหมายในชีวิตยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยจึงทำการปรับแบบจำลองด้วยวิธีการตัดข้อคำถาม โดยพิจารณาการตัดข้อคำถามจากค่าดัชนีการปรับปรุงแบบจำลองที่มากกว่า 4.00 (Hair et al., 2010) ร่วมกับการตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อย และข้อคำถามที่มีใจความใกล้เคียงกับข้อคำถามอื่นออกไปทีละข้อจนแบบจำลองมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ( $\chi^2 = 3.26$ ,  $df = 2$ , CFI = 1.00, GFI = 1.00, NNFI = .99, RMSEA = .041) และพบว่าดัชนีความกลมกลืนทุกตัวผ่านเกณฑ์ จึงสรุปได้ว่าแบบจำลองการวัดตัวแปรความหมายในชีวิตมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

เมื่อพิจารณาความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้าง (Construct Reliability) ในการวัดตัวแปรแฝงของแบบวัดพบว่ามีค่า CR เท่ากับ .81 ซึ่งถือว่าแบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝงในระดับที่เชื่อถือได้ (Hair et al., 2010, p. 710) และเมื่อทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเสถียร (Convergent Validity) พบว่ามีค่า AVE เท่ากับ .52 กล่าวคือตัวแปรสังเกตมีความสัมพันธ์เฉพาะกับตัวแปรแฝงในด้านที่ตัวแปรสังเกตนั้นจะวัด (Hair et al., 2010, p. 709) สำหรับค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .45 ถึง .83 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบทุกค่ามีนัยสำคัญทางสถิติ (ค่า t อยู่ระหว่าง 8.33 ถึง 17.88) ที่มี 1 องค์ประกอบ และคงเหลือข้อคำถามจำนวน 4 ข้อ ดังนั้น แบบวัดนี้จึงมีความเที่ยงตรงเชิงเสถียร และมีความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้างของตัวแปรแฝงอยู่ในระดับสูง

### ตัวอย่างข้อคำถาม

ความหมายในชีวิต	ระดับความคิดเห็น					
	จริงที่สุด ← → ไม่จริงเลย					
	6	5	4	3	2	1
(0) ฉันรู้ว่าสิ่งใดมีความหมายสำหรับชีวิตฉัน						
(00) ฉันกำลังค้นหาจุดมุ่งหมายหรือภารกิจสำคัญในชีวิตของฉัน						

## 7. แบบวัดความหวัง

### การสร้างแบบวัดความหวัง

ในการวัดความหวังของการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบวัดความหวัง ที่สร้างข้อคำถามจากการปรับปรุงแบบวัดความหวัง (Adult Hope Scale: AHS) ของ Snyder และคนอื่น ๆ (1991) มาปรับใช้ในการวัดเกี่ยวกับความหวังของนักศึกษาและปรับให้มีความสอดคล้องกับนิยามเชิงปฏิบัติการและกลุ่มตัวอย่างในการศึกษานี้ โดยมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีความหวังสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

### การตรวจสอบคุณภาพแบบวัดความหวัง

แบบวัดความหวังที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีข้อคำถามจำนวน 8 ข้อ ประกอบด้วยองค์ประกอบจำนวน 1 องค์ประกอบ เมื่อนำไปทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญ พบว่ามีค่า IOC เท่ากับ 1 จำนวน 3 ข้อ มีค่า IOC อยู่ระหว่าง .60 – .80 จำนวน 4 ข้อ และมีค่า IOC ต่ำกว่าเกณฑ์เล็กน้อยจำนวน 1 ข้อ จึงได้ปรับแก้ข้อคำถามตามคำแนะนำของ

ผู้เชี่ยวชาญ จากนั้นผู้วิจัยได้นำแบบวัดไปทดลองใช้เพื่อตรวจสอบค่าความเชื่อมั่น (Reliability) พบค่าความเชื่อมั่นแบบค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคทั้งฉบับเท่ากับ .80 และค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .43 ถึง .64 ทำให้แบบวัดความหวังยังคงมีจำนวนข้อคำถามที่ใช้จริงทั้งหมด 8 ข้อเช่นเดิม เมื่อผู้วิจัยนำแบบวัดไปเก็บข้อมูลจริง พบว่า แบบวัดมีค่าความเชื่อมั่นแบบค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคทั้งฉบับเท่ากับ .88 และค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .57 ถึง .73

จากนั้นทำการทดสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่า แบบจำลองของความหวังยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยจึงทำการปรับแบบจำลองด้วยวิธีการตัดข้อคำถาม โดยพิจารณาการตัดข้อคำถามจากค่าดัชนีการปรับปรุงแบบจำลองที่มากกว่า 4.00 (Hair et al., 2010) ร่วมกับการตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อย และข้อคำถามที่มีใจความใกล้เคียงกับข้อคำถามอื่นออกไปทีละข้อจนแบบจำลองมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ( $\chi^2 = 6.69$ ,  $df = 5$ , CFI = 1.00, GFI = .99, NNFI = 1.00, RMSEA = .030) และพบว่าดัชนีความกลมกลืนทุกตัวผ่านเกณฑ์ จึงสรุปได้ว่าแบบจำลองการวัดตัวแปรความหวังมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

เมื่อพิจารณาความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้าง (Construct Reliability) ในการวัดตัวแปรแฝงของแบบวัดพบว่ามีค่า CR เท่ากับ .84 ซึ่งถือว่าแบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝงในระดับที่เชื่อถือได้ (Hair et al., 2010, p. 710) และเมื่อทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเสถียร (Convergent Validity) พบว่ามีค่า AVE เท่ากับ .52 กล่าวคือตัวแปรสังเกตมีความสัมพันธ์เฉพาะกับตัวแปรแฝงในด้านที่ตัวแปรสังเกตนั้นจะวัด (Hair et al., 2010, p. 709) สำหรับค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .64 ถึง .85 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบทุกค่ามีนัยสำคัญทางสถิติ (ค่า  $t$  อยู่ระหว่าง 12.89 ถึง 18.93) ที่มี 1 องค์ประกอบ และคงเหลือข้อคำถามจำนวน 5 ข้อ ดังนั้น แบบวัดนี้จึงมีความเที่ยงตรงเชิงเสถียร และมีความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้างของตัวแปรแฝงอยู่ในระดับสูง

### ตัวอย่างข้อคำถาม

ความหวัง	ระดับความคิดเห็น					
	จริงที่สุด ←			→ ไม่จริงเลย		
	6	5	4	3	2	1
(0) ฉันมีความมุ่งมั่นตั้งใจในการไปสู่เป้าหมายที่ตนเองต้องการ						
(00) ฉันมีแนวทางในการทำสิ่งต่าง ๆ เพื่อให้ตนเองประสบความสำเร็จ						

## 8. แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง

### การสร้างแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง

ในการวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองโดยปรับปรุงจากแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง (Coopersmith Self-Esteem Inventory: CSEI) ของ Coopersmith (1981) มาปรับใช้ในการวัดเกี่ยวกับการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาและปรับให้มีความสอดคล้องกับนิยามเชิงปฏิบัติการและกลุ่มตัวอย่างในการศึกษานี้ โดยแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่าเป็นผู้ที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

### การตรวจสอบคุณภาพแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง

แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีข้อคำถามจำนวน 21 ข้อ ประกอบด้วยองค์ประกอบจำนวน 1 องค์ประกอบ เมื่อนำไปทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญ พบว่ามีค่า IOC เท่ากับ 1 จำนวน 15 ข้อ และมีค่า IOC เท่ากับ .80 จำนวน 6 ข้อ หลังจากผู้วิจัยปรับแก้ข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น ผู้วิจัยได้นำแบบวัดไปทดลองใช้เพื่อตรวจสอบค่าความเชื่อมั่น (Reliability) พบค่าความเชื่อมั่นแบบค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคทั้งฉบับเท่ากับ .84 และค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .29 ถึง .58 โดยผู้วิจัยคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) ตั้งแต่ .30 ขึ้นไป (Aiken, 2003, pp. 66-67) มาใช้ในการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างจริง ซึ่งหลังจากที่ตัดข้อคำถามที่มีค่าต่ำกว่าเกณฑ์พิจารณาแล้ว ทำให้แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองมีจำนวนข้อคำถามที่ใช้จริงทั้งหมด 16 ข้อ เมื่อผู้วิจัยนำแบบวัดไปเก็บข้อมูลจริง พบว่า แบบวัดมีค่าความเชื่อมั่นแบบค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคทั้งฉบับเท่ากับ .89 และค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .46 ถึง .65

จากนั้นทำการทดสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่า แบบจำลองของการเห็นคุณค่าในตนเองยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยจึงทำการปรับแบบจำลองด้วยวิธีการตัดข้อคำถาม โดยพิจารณาการตัดข้อคำถามจากค่าดัชนีการปรับปรุงแบบจำลองที่มากกว่า 4.00 (Hair et al., 2010) ร่วมกับการตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อย และข้อคำถามที่มีใจความใกล้เคียงกับข้อคำถามอื่นออกไปทีละข้อจนแบบจำลองมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ( $\chi^2 = 28.15$ ,  $df = 14$ ,  $CFI = .99$ ,  $GFI = .98$ ,  $NNFI = .98$ ,  $RMSEA = .052$ ) แม้ว่าค่าสถิติไค-สแควร์จะไม่ผ่านเกณฑ์เพราะมีนัยสำคัญทางสถิติ อย่างไรก็ตาม ค่าสถิติไค-สแควร์มีจุดอ่อนที่อาจมีนัยสำคัญทางสถิติได้

อันเนื่องมาจากจำนวนกลุ่มตัวอย่างมีจำนวนมาก (Brown & Cudeck, 1993) ซึ่งเมื่อพิจารณา ร่วมกับดัชนีตัวอื่น ๆ แล้วทุกตัวผ่านเกณฑ์ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าแบบจำลองการวัดตัวแปรการเห็นคุณค่าในตนเองมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

เมื่อพิจารณาความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้าง (Construct Reliability) ในการวัดตัวแปรแฝงของแบบวัดพบว่ามีค่า CR เท่ากับ .82 ซึ่งถือว่ามีค่าความเชื่อมั่นอยู่ในระดับสูง (Hair et al., 2010, p. 710) และเมื่อทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเสมือน (Convergent Validity) พบว่ามีค่า AVE เท่ากับ .40 ซึ่งค่า AVE ควรมีค่ามากกว่า .50 (Hair et al., 2010, p. 709) เพื่อแสดงว่าตัวบ่งชี้ที่มีความเที่ยงตรงในการวัดตัวแปรแฝงในด้านที่ตัวบ่งชี้เหล่านั้นจะวัด ดังนั้น ค่า AVE ที่ต่ำจึงอาจแสดงถึงปัญหาความเที่ยงตรงเชิงเสมือน อย่างไรก็ตาม Ping (2007) กล่าวว่า ความเที่ยงตรงเชิงเสมือนสามารถพิจารณาจากค่าอื่นประกอบกัน ได้แก่ 1) พิจารณาความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้าง (Construct Reliability) ควรมีค่ามากกว่า .70 2) พิจารณาความเที่ยงตรงเชิงจำแนก (Discriminant Validity) ในกรณีเป็นตัวแปรที่สร้างขึ้นใหม่ และ 3) พิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading) ที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ค่า  $t$  มากกว่า 2.20 สำหรับค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้พบว่ามีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .44 ถึง .76 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบทุกค่ามีนัยสำคัญทางสถิติ (ค่า  $t$  อยู่ระหว่าง 8.25 ถึง 16.02) ซึ่งการที่แบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝงในระดับที่เชื่อถือได้และค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีนัยสำคัญ ค่า AVE ดังกล่าวจึงเพียงพอที่จะยอมรับความเที่ยงตรงของแบบจำลองการวัดนี้ ดังนั้น แบบวัดนี้จึงมีความเที่ยงตรงเชิงเสมือนและมีความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้างของตัวแปรแฝงอยู่ในระดับสูง

### ตัวอย่างข้อคำถาม

การเห็นคุณค่าในตนเอง	ระดับความคิดเห็น					
	จริงที่สุด ←			→ ไม่จริงเลย		
	6	5	4	3	2	1
(0) ฉันสามารถดูแลตัวเองได้ไม่ว่าจะสถานการณ์ใด						
(00) ฉันเป็นที่รักใคร่ของผู้อื่น						
(000) ในการเรียนฉันมักจะทำอะไรได้ดีตามที่อยากทำ						

## 9. แบบวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย

### การสร้างแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย

ในการวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยที่สร้างข้อคำถามขึ้นตามแนวคิดการสนับสนุนทางสังคมของ Schaefer และคนอื่น ๆ (1981) ร่วมกับการสร้างข้อคำถามขึ้นจากการปรับปรุงแบบวัดการรับรู้การสนับสนุนทางสังคมของเด็ก (Social Support Questionnaire for Children: SSQC) ของ Gordon-Hollingsworth และคนอื่น ๆ (2016) มาปรับให้มีความสอดคล้องกับนิยามเชิงปฏิบัติการและกลุ่มตัวอย่างในการศึกษานี้ เพื่อใช้ในการวัดองค์ประกอบเกี่ยวกับการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยของนักศึกษาในด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ การสนับสนุนข้อมูลข่าวสาร และการสนับสนุนวัตถุสิ่งของ โดยแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตราประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลยให้ 1 คะแนน จนถึงจริงมากที่สุดให้ 6 คะแนน นักศึกษาที่ได้คะแนนจากแบบวัดมากกว่าแสดงว่ามีการรับรู้การได้รับการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า

### การตรวจสอบคุณภาพแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย

แบบวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีข้อคำถามจำนวน 15 ข้อ ประกอบด้วยองค์ประกอบจำนวน 3 องค์ประกอบ เมื่อนำไปทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญ พบว่ามีค่า IOC เท่ากับ 1 จำนวน 14 ข้อ มีค่า IOC เท่ากับ .80 จำนวน 1 ข้อ หลังจากที่ถูกผู้วิจัยได้ปรับแก้ข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญให้มีความเหมาะสมยิ่งขึ้น ผู้วิจัยได้นำแบบวัดไปทดลองใช้เพื่อตรวจสอบค่าความเชื่อมั่น (Reliability) พบค่าความเชื่อมั่นแบบค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคทั้งฉบับเท่ากับ .907 และค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .51 ถึง .72 ทำให้แบบวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีจำนวนข้อคำถามที่ใช้จริงทั้งหมด 15 ข้อเช่นเดิม เมื่อผู้วิจัยนำแบบวัดไปเก็บข้อมูลจริงพบว่า แบบวัดมีค่าความเชื่อมั่นแบบค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคทั้งฉบับเท่ากับ .91 และค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .50 ถึง .66

จากนั้นทำการทดสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่า แบบจำลองของการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยจึงทำการปรับแบบจำลองด้วยวิธีการตัดข้อคำถาม โดยพิจารณาการตัดข้อคำถามจากค่าดัชนีการปรับปรุงแบบจำลองที่มากกว่า 4.00 (Hair et al., 2010) ร่วมกับการตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อย และข้อคำถามที่มีใจความใกล้เคียงกับข้อคำถามอื่นออกไปที่ละข้อจนแบบจำลองมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

( $\chi^2 = 48.06$ ,  $df = 24$ , CFI = .99, GFI = .97, NNFI = .98, RMSEA = .052) แม้ว่าค่าสถิติไค-สแควร์จะไม่ผ่านเกณฑ์เพราะมีนัยสำคัญทางสถิติ อย่างไรก็ตาม ค่าสถิติไค-สแควร์มีจุดอ่อนที่อาจมีนัยสำคัญทางสถิติได้ อันเนื่องมาจากจำนวนกลุ่มตัวอย่างมีจำนวนมาก (Brown & Cudeck, 1993) ซึ่งเมื่อพิจารณาร่วมกับดัชนีตัวอื่น ๆ แล้วทุกตัวผ่านเกณฑ์ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าแบบจำลองการวัดตัวแปรการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

เมื่อพิจารณาความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้าง (Construct Reliability) ในการวัดตัวแปรแฝงของแบบวัดพบว่ามีค่า CR เท่ากับ .92 ซึ่งถือว่าแบบวัดนี้มีค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝงในระดับที่เชื่อถือได้ (Hair et al., 2010, p. 710) และเมื่อทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเสถียร (Convergent Validity) พบว่ามีค่า AVE เท่ากับ .58 นั่นคือตัวแปรสังเกตมีความสัมพันธ์เฉพาะกับตัวแปรแฝงในด้านที่ตัวแปรสังเกตนั้นจะวัด (Hair et al., 2010, p. 709) สำหรับค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้พบว่า องค์ประกอบแรกมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .75 ถึง .81 องค์ประกอบที่สองมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .77 ถึง .87 และองค์ประกอบที่สามมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .61 ถึง .74 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบทุกค่ามีนัยสำคัญทางสถิติ (ค่า  $t$  อยู่ระหว่าง 11.36 ถึง 19.12) ดังนั้น แบบวัดนี้จึงมีความเที่ยงตรงเชิงเสถียร และมีความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้างของตัวแปรแฝงอยู่ในระดับสูง

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงจำแนก (Discriminant Validity) เนื่องจากเป็นแบบวัดที่มีมากกว่าหนึ่งองค์ประกอบ ผลการตรวจสอบพบว่า แบบจำลองการวัดแบบ 3 องค์ประกอบมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์มากกว่าแบบจำลองการวัดที่กำหนดให้มีองค์ประกอบเดียวอย่างมีนัยสำคัญ ( $\chi^2 = 548.04$ ,  $df = 27$ , CFI = .79, GFI = .75, NNFI = .72, RMSEA = .228) ดังนั้น แบบวัดจึงยังมีจำนวนองค์ประกอบเป็น 3 องค์ประกอบ เช่นเดิม และคงเหลือข้อคำถามจำนวน 9 ข้อ (องค์ประกอบที่ 1 ถึง 3 จำนวนองค์ประกอบละ 3 ข้อ) แสดงว่าแบบจำลองการวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีความเที่ยงตรงเชิงจำแนก กล่าวคือ ตัวแปรสังเกตของแต่ละองค์ประกอบสามารถใช้ในการอธิบายองค์ประกอบที่มีความแตกต่างกันได้

## ตัวอย่างข้อคำถาม

การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย	ระดับความคิดเห็น					
	จริงที่สุด ←			→ ไม่จริงเลย		
	6	5	4	3	2	1
<b>การสนับสนุนทางอารมณ์</b>						
(0) เมื่อฉันรู้สึกไม่สบายใจ เพื่อนคอยรับฟังและปลอบโยนให้กำลังใจฉัน						
<b>การสนับสนุนข้อมูลข่าวสาร</b>						
(0) อาจารย์แนะนำข้อมูลเกี่ยวกับแหล่งทุนสนับสนุนการศึกษาให้ฉัน						
<b>การสนับสนุนวัตถุประสงค์ของ</b>						
(0) เพื่อนกับฉันแบ่งปันสิ่งของหรืออุปกรณ์การเรียนที่จำเป็นให้หยิบยืมกันได้						

## การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลตามขั้นตอน ดังนี้

1. ทำหนังสือเพื่อขออนุมัติโครงการวิจัยต่อคณะกรรมการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ ของสถาบันยุทธศาสตร์ทางปัญญาและวิจัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
2. ติดต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อออกหนังสือขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลวิจัยไปยังแต่ละมหาวิทยาลัยที่ต้องการเก็บข้อมูลในแต่ละระยะการวิจัย
3. เมื่อได้รับอนุญาตให้เก็บข้อมูลจากมหาวิทยาลัยในแต่ละแห่งแล้ว ผู้วิจัยจึงดำเนินการเก็บข้อมูล โดยประสานกับหัวหน้าภาควิชาและอาจารย์ผู้สอนในแต่ละมหาวิทยาลัย เพื่อขอความช่วยเหลือในการดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล
4. ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยการนำแบบวัดตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยไปให้กลุ่มตัวอย่างตอบแบบวัดด้วยตนเองตามกำหนดเวลานัดหมาย โดยได้ทำการชี้แจงวัตถุประสงค์การวิจัยและวิธีการตอบแบบสอบถามให้กลุ่มตัวอย่างได้ทราบ
5. ผู้วิจัยทำการรวบรวมแบบวัดทั้งหมดและทำการตรวจสอบความครบถ้วนสมบูรณ์ของการตอบแต่ละฉบับมาตรวจให้คะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ เพื่อนำไปวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ ทดสอบสมมติฐาน และรายงานผลการวิจัยต่อไป

## การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลสำหรับการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยมีแนวทางในการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีการทางสถิติ 3 ส่วนหลัก ๆ ได้แก่ การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่าง การวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของตัวแปร และการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐาน โดยมีรายละเอียดดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่าง เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อให้ทราบลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง โดยใช้การวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติบรรยาย ได้แก่ ความถี่ (Frequency) ร้อยละ (Percent) ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) เพื่ออธิบายลักษณะทางชีวสังคมและภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่าง

2. การวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของตัวแปร เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) ความเบ้ (Skewness) ความโด่ง (Kurtosis) เพื่อให้ทราบลักษณะการแจกแจงข้อมูลของตัวแปรสังเกต และการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation Coefficient)

3. การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบวัตถุประสงค์และสมมติฐานการวิจัย เป็นการวิเคราะห์แบบจำลองเพื่อหารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ โดยใช้สถิติวิเคราะห์แบบจำลองสมการโครงสร้าง (Structural Equation Model) ด้วยโปรแกรมลิสเรล (LISREL) เพื่อตรวจสอบความกลมกลืนของแบบจำลองสมมติฐานเชิงทฤษฎีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ด้วยวิธีการดังต่อไปนี้ (Jöreskog & Sörbom, 1993; Kelloway, 1998)

3.1 กำหนดข้อมูลจำเพาะของแบบจำลอง (Specification of the Model) เพื่อศึกษาว่าปัจจัยเชิงสาเหตุใดส่งผลโดยตรงและโดยอ้อมต่อพฤติกรรมปรับตัวในการเรียน โดยรูปแบบการวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ ประกอบด้วย ตัวแปรสังเกตและตัวแปรแฝง มีข้อตกลงเบื้องต้นของแบบจำลองว่า ความสัมพันธ์ต้องเป็นความสัมพันธ์ทางเดียว (Recursive) ระหว่างตัวแปรภายนอก (Exogenous Variable) และตัวแปรภายใน (Endogenous Variable) ทั้งนี้เนื่องจากแบบจำลองที่สร้างขึ้นไม่ซับซ้อนและมีลักษณะเป็นความสัมพันธ์ทางเดียวจะทำให้แบบจำลองมีลักษณะเฉพาะ (Identified)

3.2 การระบุความเป็นไปได้ด้วยค่าเดียวของแบบจำลอง (Identification of the Model) พิจารณาโดยใช้กฎความสัมพันธ์ทางเดียว (Recursive Rule) นั่นคือ ค่า  $df$  ต้องมากกว่า 0 จึงจะแสดงว่าจำนวนที่รู้ค่ามากกว่าจำนวนไม่รู้ค่า คำนวณจากสูตร

$$df = 1/2 [(p + q)(p + q + 1)] - t$$

เมื่อ $p$	คือ จำนวนตัวแปรอิสระ
$q$	คือ จำนวนตัวแปรตาม
$t$	คือ จำนวนสัมประสิทธิ์ที่ต้องการประมาณค่าในแบบจำลอง

3.3 การประมาณค่าพารามิเตอร์ของแบบจำลอง (Parameter Estimation from the Model) โดยใช้การประมาณค่าไลทิลิฮูดสูงสุด (Maximum Likelihood)

3.4 การตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของแบบจำลอง (Goodness of Fit Measures) เพื่อศึกษาภาพรวมของแบบจำลองว่าสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ โดยมีดัชนีที่ใช้ในการตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของแบบจำลองหลายกรณีร่วมกัน (Hair et al., 2010; Kline, 2011; Schumacker & Lomax, 2010) ดังนี้

3.4.1 ดัชนีวัดความกลมกลืนแบบสมบูรณ์ (Absolute Fit Index) ประกอบด้วย ค่าไค-สแควร์ (Chi-Square Statistics:  $\chi^2$ ) โดยมีเกณฑ์การพิจารณาดังนี้ 1) พิจารณาจากค่านัยสำคัญทางสถิติ (p-value) หากค่านัยสำคัญทางสถิติมีค่ามากกว่า .05 แสดงว่าแบบจำลองมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และ 2) พิจารณาจากค่าไค-สแควร์สัมพันธ์ ( $\chi^2/df$ ) หากมีค่าน้อยกว่า 3.00 แสดงว่าข้อมูลแบบจำลองมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ 3) ค่าประมาณความคลาดเคลื่อนของรากกำลังสองเฉลี่ย (Root Mean Square Residual Error of Approximation: RMSEA) โดยมีเกณฑ์การพิจารณาค่า RMSEA ที่ควรมีค่าน้อยกว่า .08 ซึ่งเป็นค่าที่ยอมรับได้ และค่าดังกล่าวเมื่อผ่านการทดสอบ Closeness of Fit แล้วควรจะไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ .01 และ 4) ค่าดัชนีวัดความกลมกลืน (Goodness of Fit Index: GFI) โดยมีเกณฑ์การพิจารณาค่า GFI ที่ค่าเข้าใกล้ 1 สูง แสดงว่าแบบจำลองมีความสอดคล้องกลมกลืนสูง ซึ่งจะใช้เกณฑ์การพิจารณาค่า GFI ที่มากกว่า .90 เป็นค่าที่ยอมรับได้ เพื่อแสดงว่าแบบจำลองมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3.4.2 ดัชนีวัดความกลมกลืนเชิงเปรียบเทียบ (Comparative Fit Index) ประกอบด้วย 1) ค่าดัชนีวัดความกลมกลืนเชิงเปรียบเทียบ CFI (Comparative Fit Index) โดยมีเกณฑ์การพิจารณาค่า CFI ที่มากกว่า .90 ซึ่งเป็นค่าที่ยอมรับได้ที่แสดงว่าแบบจำลองมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และ 2) ค่าดัชนีวัดความกลมกลืนไม่อิงเกณฑ์ (Non-Normed Fit Index: NNFI) โดยมีเกณฑ์การพิจารณาค่า NNFI ที่มีค่าเกินกว่า .90 ซึ่งแสดงว่าแบบจำลองมีความสอดคล้องกลมกลืนดี

3.4.3 ดัชนีวัดความกลมกลืนเชิงประหยัด (Parsimony Fit Index) ประกอบด้วย 1) ค่าดัชนีวัดความกลมกลืนเชิงประหยัดอิงเกณฑ์ (Parsimony Normed Fit Index: PNFI) โดยมีเกณฑ์การพิจารณาค่า PNFI ที่มากกว่า .50 ซึ่งเป็นค่าที่ยอมรับได้ที่แสดงว่าแบบจำลองมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และ 2) ค่าเกณฑ์สารสนเทศของอาไคเคะที่สอดคล้องกัน (Consistent Akaike Information Criterion: CAIC) โดยเกณฑ์การพิจารณาค่า CAIC จะใช้เปรียบเทียบแบบจำลองทางเลือก (Alternative model) หากแบบจำลองใดมีค่า CAIC น้อยกว่าจะเป็นโมเดลที่ดีกว่า ซึ่งแสดงว่าแบบจำลองนั้นมีความสอดคล้องกลมกลืน

## วิธีดำเนินการวิจัยระยะที่ 2

การวิจัยระยะที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงทดลอง มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ โดยมีวิธีดำเนินการวิจัยตามขั้นตอน ดังนี้

### การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง

#### ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 1 และชั้นปีที่ 2 ในมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 5 แห่ง ได้แก่ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ และสถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง ที่นักศึกษามีคะแนนเฉลี่ยโดยรวมของพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนอยู่ในระดับต่ำในช่วงเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25-50 ซึ่งเป็นผลที่ได้จากการวิจัยระยะที่ 1

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 1 และชั้นปีที่ 2 ที่ได้จากการสุ่มแบบแบ่งกลุ่ม (Cluster Random Sampling) โดยใช้มหาวิทยาลัยเป็นตัวแบ่งกลุ่ม จากนั้นสุ่มเลือกมหาวิทยาลัยจำนวน 1 แห่ง ทั้งนี้เพื่อความสะดวกในการให้นักศึกษาจากมหาวิทยาลัยเดียวกันสามารถเข้าร่วมการทดลองในโปรแกรมได้ และทำการสุ่มเลือกนักศึกษามีคะแนนเฉลี่ยโดยรวมของพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนอยู่ในระดับต่ำในช่วงเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25-50 ด้วยวิธีการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) เข้าในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม จำนวน 60 คน และเมื่อดำเนินการเสร็จสิ้นการทดลองจึงเหลือกลุ่มตัวอย่างที่เข้าโปรแกรมครบทุกขั้นตอน จำนวน 52 คน

โดยมีเกณฑ์ในการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ดังนี้

1. เป็นนักศึกษาที่ไม่เคยเข้าร่วมโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง
2. เป็นนักศึกษาที่มีคะแนนเฉลี่ยโดยรวมของพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนอยู่ในระดับต่ำในช่วงเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25-50 เพื่อให้กลุ่มตัวอย่างมีคะแนนพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนใกล้เคียงกัน
3. สมัครใจเข้าร่วมโปรแกรมตลอดระยะเวลาการทำกิจกรรม

### แบบแผนการวิจัย

การวิจัยในระยะที่ 2 นี้เป็นการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research) มีแบบแผนการทดลองเป็นแบบสุ่มภายในบล็อก (Randomized Block Design) โดยมีโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงเป็นตัวแปรจัดกระทำ และตัวแปรการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยเป็นตัวแปรจัดประเภทหรือตัวแปรจัดกลุ่ม (Block) ซึ่งเป็นตัวแปรที่ได้จากผลการวิจัยระยะที่ 1 ที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน และมีการวัดตัวแปรตาม ได้แก่ ความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน ในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลองทันที และหลังการทดลองสิ้นสุดแล้ว 4 สัปดาห์ โดยมีขั้นตอนในการจัดนักศึกษาเข้ากลุ่มการทดลอง ดังนี้

1. ทำการแบ่งกลุ่มตัวอย่างที่ได้จากการสุ่มจำนวน 52 คน ออกเป็นกลุ่ม 2 กลุ่ม คือ กลุ่มนักศึกษาที่มีคะแนนเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยสูง จำนวน 25 คน และกลุ่มนักศึกษาที่มีคะแนนเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยต่ำ จำนวน 27 คน

2. ทำการสุ่มกลุ่มตัวอย่าง (Random Assignment) ที่มีคะแนนเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยสูงเข้ากลุ่มทดลองจำนวน 13 คน และกลุ่มควบคุม จำนวน 12 คน และสุ่มกลุ่มตัวอย่างที่มีคะแนนเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยต่ำเข้ากลุ่มทดลอง จำนวน 14 คน และกลุ่มควบคุม จำนวน 13 คน

ทั้งนี้ แบบแผนการทดลองสามารถแสดงดังภาพประกอบ 4

ตัวแปรจัดประเภท		กลุ่มตัวอย่าง		รวม
		กลุ่มทดลอง	กลุ่มควบคุม	
การสนับสนุนทางสังคม ในมหาวิทยาลัย	สูง	13 คน	12 คน	25 คน
	ต่ำ	14 คน	13 คน	27 คน
รวม		27 คน	25 คน	52 คน

ภาพประกอบ 4 แบบแผนการทดลอง

### เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 2 ประกอบด้วย แบบวัดตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย และ เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง ดังนี้

1. แบบวัดตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย เป็นแบบวัดชุดเดียวกันกับแบบวัดตัวแปรในการวิจัยระยะที่ 1 ที่มีการสร้างและการหาคุณภาพเครื่องมือตามขั้นตอนการวิจัยระยะที่ 1 โดยจะนำแบบวัดมาใช้วัดผลของโปรแกรมต่อการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียน ซึ่งกำหนดให้มีการวัดใน 3 ระยะ คือ ก่อนการทดลอง หลังการทดลองทันที และหลังการทดลอง 4 สัปดาห์ โดยแบบวัดตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยสามารถแบ่งออกเป็น 5 ตอน ได้แก่

ตอนที่ 1 แบบวัดพฤติกรรมปรับตัวในการเรียน

ตอนที่ 2 แบบวัดความหมายในชีวิต

ตอนที่ 3 แบบวัดความหวัง

ตอนที่ 4 แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง

ตอนที่ 5 แบบวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย

2. เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง ได้แก่ โปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง

### การสร้างและการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ในการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมกำรปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

#### การกำหนดกรอบแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง

ผู้วิจัยทำการศึกษาแนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อกำหนดตัวแปรเป้าหมายที่ต้องการให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม โดยการพิจารณาสาเหตุที่สำคัญของการเกิดพฤติกรรมกำรปรับตัวในการเรียนจากข้อค้นพบในการวิจัยระยะที่ 1 ที่เป็นการศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่มีต่อพฤติกรรมกำรปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ร่วมกับการใช้แนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Corry, Lewis, et al., 2014; Corry, Mallett, et al., 2013) ซึ่งตัวแปรสำคัญที่จะช่วยให้นักศึกษาเกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตในเชิงบวกและมีพฤติกรรมกำรปรับตัวในการเรียนที่ดีขึ้น ประกอบด้วย ตัวแปรความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาณ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา จึงนำตัวแปรดังกล่าวมาเป็นตัวแปรเป้าหมายของการพัฒนาโปรแกรม โดยการพัฒนาโปรแกรมครั้งนี้มุ่งเน้นเสริมสร้างกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงตามทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง ซึ่งกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงจะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลประเมินสถานการณ์แล้วว่าสถานการณ์นั้นก่อให้เกิดภาวะความเครียดหรือเกิดปัญหากับตนเอง จำเป็นต้องได้รับการตอบสนองความต้องการด้านจิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์ อันเป็นต้นทุน (Resource) ทางจิตใจที่มีอยู่ในแต่ละบุคคลนั้น เพื่อนำมาใช้ในการหาวิธีจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเอง ซึ่งการนำจิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์มาใช้ในการเผชิญปัญหาจะทำให้บุคคลสามารถค้นหาและรักษาไว้ซึ่งความหมายและจุดมุ่งหมายในชีวิต มีความหวัง และเกิดการเห็นคุณค่าในตนเอง ซึ่งเป็นการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะในเชิงบวกของบุคคลที่ช่วยปรับเปลี่ยนมุมมองที่มีต่อปัญหา และช่วยพัฒนาทักษะการเผชิญปัญหาเพื่อรับมือกับความเครียดและสถานการณ์ปัญหาต่าง ๆ ที่เข้ามาในชีวิต ดังนั้นการกำหนดกรอบแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น จึงได้ปรับกิจกรรมให้ตรงตามกระบวนการเผชิญปัญหาตามกรอบแนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง ซึ่งการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงเป็นกระบวนการที่ประกอบด้วย 1) การประเมินการรู้คิด ซึ่งเป็นการใช้กระบวนการทางความคิดเพื่อประเมินสถานการณ์ปัญหาที่ก่อให้เกิดความเครียดหรือเหตุการณ์ที่เข้ามากระทบจิตใจ 2) การ

ตระหนักรู้ทางจิตวิญญาณ ซึ่งเป็นความคิดเกี่ยวกับสิ่งยึดเหนี่ยวในชีวิตที่มีอิทธิพลมาจากความศรัทธาและความเชื่อส่วนบุคคล คำสอนและหลักปฏิบัติที่บุคคลเคารพนับถือ รวมถึงการตระหนักถึงจุดมุ่งหมายในชีวิต ที่เน้นถึงการให้คุณค่าของบุคคลในทางบวกอันเป็นความสุขภายในชีวิต เพื่อให้สามารถก้าวผ่านสถานการณ์ปัญหาต่าง ๆ ไปได้ 3) การแสดงออกทางความคิดสร้างสรรค์ ซึ่งเป็นการแสดงออกทางความคิดในมุมมองใหม่และเกิดจินตนาการที่กระตุ้นให้บุคคลสามารถค้นหาแนวทางในการเผชิญปัญหาและปรับปรุงแนวทางในการแก้ปัญหาใหม่ ๆ ได้ตลอดเวลา 4) การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ ซึ่งเป็นการพยายามจัดการกับปัญหาหรือความเครียดที่เข้ามากระทบกับอารมณ์หรือจิตใจ โดยมุ่งแก้ไขอารมณ์ที่เป็นทุกข์ในสถานการณ์ที่นักศึกษาผู้ศึกษาว่าไม่สามารถเปลี่ยนแปลงแก้ไขด้วยการควบคุมอารมณ์และยอมรับกับปัญหาที่เกิดขึ้น และ 5) การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ซึ่งเป็นกระบวนการคิดและการแสดงออกของบุคคลในการหาวิธีการหรือแนวทางเพื่อจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้น โดยมุ่งเน้นการจัดการกับสาเหตุของปัญหาโดยตรง การวางแผนแก้ปัญหา การแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคมเพื่อช่วยในการแก้ปัญหา และการปรับเปลี่ยนมุมมองที่มีต่อสถานการณ์ปัญหาให้เป็นไปในทางบวก โดยมีรายละเอียดของแนวทางการพัฒนาโปรแกรมเพื่อเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงในแต่ละขั้นตอน ดังนี้

1. การประเมินการรู้คิด (Cognitive Appraisal) เป็นการใช้กระบวนการทางความคิดเพื่อประเมินสถานการณ์ปัญหาที่ก่อให้เกิดความเครียดหรือเหตุการณ์ที่เข้ามากระทบจิตใจ อาศัยแนวคิดพื้นฐานตามทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Corry, Lewis, et al., 2014; Corry, Mallett, et al., 2013) และทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหา (Lazarus & Folkman, 1984) ประกอบด้วยขั้นตอนของการประเมินสถานการณ์ขั้นปฐมภูมิ (Primary appraisal) ที่เป็นการประเมินสถานการณ์โดยใช้ความรู้และประสบการณ์ของบุคคล โดยหากประเมินว่าสถานการณ์นั้นไม่มีความสำคัญต่อตนเอง (Irrelevant) หรือเป็นสถานการณ์ที่มีผลดีต่อตนเอง (Benign positive) บุคคลก็มักตัดสินใจว่าไม่ต้องจัดการกับสถานการณ์ที่เกิดขึ้นนั้น แต่หากประเมินว่าสถานการณ์นั้นก่อให้เกิดปัญหาหรืออาจเป็นอันตรายที่ไม่สามารถควบคุมได้ แสดงว่าบุคคลนั้นได้ประเมินว่าสถานการณ์นั้นเป็นภาวะที่ก่อให้เกิดความเครียด (Stressful) ต่อตนเอง และเมื่อเกิดความเครียดบุคคลนั้นก็ตัดสินใจที่จะจัดการกับสถานการณ์นั้นทันที และการประเมินสถานการณ์ขั้นทุติยภูมิ (Secondary Appraisal) ซึ่งเป็นการประเมินแหล่งประโยชน์หรือทางเลือกที่ตนเองสามารถกระทำได้ และจัดการกับสถานการณ์ความเครียดตามที่ตนเองรับรู้โดยใช้วิธีใด ๆ ก็ตามที่ทำให้เกิดความสำเร็จตามที่ตนเองต้องการ สำหรับแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมในกิจกรรมเกี่ยวกับการประเมินการรู้คิด ประกอบด้วย การประเมินขั้นปฐมภูมิซึ่งเป็นการ

ประเมินสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดปัญหาหรือความเครียด และการประเมินขั้นทุติยภูมิซึ่งเป็นการประเมินความสามารถและแหล่งช่วยเหลือในการจัดการกับสถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้น เพื่อเสริมสร้างให้นักศึกษาสามารถระบุผลกระทบจากสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียดหรือเป็นปัญหาตามการรับรู้และประสบการณ์ของนักศึกษา ประเมินความสามารถของตนเองในการจัดการกับสถานการณ์ปัญหา และระบุแหล่งช่วยเหลือที่ใช้ในการจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้น เพื่อเป็นการทบทวนตนเองเกี่ยวกับวิธีการเผชิญปัญหาที่ผ่านมา เนื่องจากหากนักศึกษาใช้วิธีการเผชิญปัญหาที่ไม่มีประสิทธิภาพอาจส่งผลให้นักศึกษาไม่สามารถจัดการกับสถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้นได้อย่างถูกต้อง (Lazarus & Folkman, 1984) โดยเริ่มต้นกิจกรรมด้วยการสำรวจระดับความเครียดของนักศึกษาแต่ละคนในขั้นต้นด้วยการทำแบบประเมินความเครียดออนไลน์ (ST5) ของกรมสุขภาพจิต เพื่อสำรวจอาการหรือความรู้สึกที่เกิดขึ้นในระยะเวลา 2-4 สัปดาห์ที่ผ่านมา และการประเมินการรู้คิดของนักศึกษาที่สะท้อนผ่านการใช้ผังความคิด (Mind Map) ซึ่งเมื่อนักศึกษาประเมินสถานการณ์แล้วว่าสถานการณ์นั้นก่อให้เกิดภาวะความเครียดหรือเกิดปัญหากับตนเอง จำเป็นต้องได้รับการตอบสนองของความต้องการด้านจิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์ อันเป็นทรัพยากรหรือต้นทุนทางจิตใจที่มีอยู่ในแต่ละบุคคล เพื่อนำมาใช้ในการเผชิญปัญหาที่เกิดขึ้น

2. การเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ (Creativity) เป็นการเสริมสร้างกระบวนการคิดของนักศึกษาให้สามารถคิดเพื่อสร้างสรรค์สิ่งใหม่หรือแก้ปัญหาที่มีอยู่ให้ดีขึ้น โดยพิจารณาจากคุณลักษณะของบุคคลและการแสดงออกทางการคิดเพื่อการแก้ปัญหาในหลายแง่มุม สามารถเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างความคิดที่แตกต่างหลากหลาย สามารถตอบสนองต่อสิ่งเร้าได้หลายรูปแบบ อันนำไปสู่การค้นพบคำตอบหรือรูปแบบความคิดใหม่ ๆ ที่ทำให้นักศึกษาสามารถแก้ปัญหาและเผชิญอุปสรรคที่เข้ามาในชีวิตได้อย่างราบรื่นและเหมาะสมกับสถานการณ์ โดยอาศัยแนวทางในการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ตามแนวคิดการเผชิญปัญหาด้วยความคิดสร้างสรรค์ของทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Corry, Lewis, et al., 2014; Corry, Mallett, et al., 2013) ซึ่งแนวคิดดังกล่าวอาศัยพื้นฐานแนวคิดเกี่ยวกับความคิดสร้างสรรค์ของ Guilford (1967) ที่เชื่อว่าความคิดสร้างสรรค์เป็นคุณลักษณะที่มีอยู่ในตัวบุคคลที่จะสามารถแสดงความคิดสร้างสรรค์ออกมาในระดับแตกต่างกัน ซึ่งพิจารณาจากความสามารถในการยอมรับปัญหา ความสามารถในการสร้างความคิด ความสามารถในการจัดระบบความคิด และความสามารถในการประเมินความคิดของแต่ละบุคคล ซึ่งความคิดสร้างสรรค์เป็นความสามารถของสมองที่คิดได้กว้างไกลหลายแง่มุม ทำให้เกิดความคิดแปลกใหม่แตกต่างไปจากเดิม นำไปสู่การคิดเพื่อสร้างสรรค์สิ่งใหม่หรือแก้ปัญหาที่มีอยู่ให้ดีขึ้น โดยอาศัยประสบการณ์และความรู้ที่สั่ง

สมมา ในกิจกรรมการเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์นั้นจะเน้นกระบวนการคิดสร้างสรรค์และการคิดแก้ปัญหาเชิงสร้างสรรค์ เพื่อกระตุ้นให้นักศึกษาเกิดความคิดสร้างสรรค์เพื่อนำไปใช้ในการเผชิญปัญหา โดยแนวทางในการเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์มีวัตถุประสงค์เพื่อกระตุ้นให้นักศึกษาแสดงออกถึงความคิดสร้างสรรค์ และเพื่อให้นักศึกษาสามารถใช้ความคิดสร้างสรรค์ในการเผชิญปัญหาเกี่ยวกับการเรียนได้ โดยเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ตามกระบวนการที่ทำให้เกิดการพัฒนาคิดสร้างสรรค์ 4 ขั้นตอน (Davis & O'Sullivan, 1980) ได้แก่ 1) การตระหนักรู้ถึงความสำคัญของความคิดสร้างสรรค์ เป็นขั้นที่จะทำให้ นักศึกษาได้ตระหนักถึงความสำคัญของการพัฒนาคิดสร้างสรรค์ในแต่ละบุคคล ด้วยการทำให้ นักศึกษาได้เข้าใจนวัตกรรมสร้างสรรค์ที่ผ่านมาในอดีตที่ส่งผลต่อความเจริญก้าวหน้าและรับรู้ถึงวิถีแก้การปัญหาในปัจจุบันและอนาคต ด้วยการให้นักศึกษาดูวิดีโอทัศน์เกี่ยวกับนวัตกรรมตู้เย็นอัจฉริยะ “Samsung Smart Family Hub Fridge” และใช้การตั้งคำถามเพื่อให้นักศึกษาสะท้อนคิดถึงสิ่งที่ได้จากการชมวิดีโอทัศน์ 2) ความเข้าใจในธรรมชาติของความคิดสร้างสรรค์ เป็นขั้นที่ส่งเสริมให้นักศึกษาได้รับความรู้เกี่ยวกับความคิดสร้างสรรค์ เพื่อให้นักศึกษามีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระที่สำคัญเกี่ยวกับความคิดสร้างสรรค์ มีความสนใจและให้ความสำคัญกับความคิดสร้างสรรค์เพิ่มขึ้น โดยใช้การบรรยายในเรื่องของทฤษฎีความคิดสร้างสรรค์ กระบวนการคิดสร้างสรรค์ และวิธีฝึกให้นักศึกษาเกิดความคิดสร้างสรรค์ 3) เทคนิคที่ก่อให้เกิดผลผลิตที่สร้างสรรค์ เป็นขั้นของการใช้เทคนิคหรือวิธีการในการฝึกกระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ของนักศึกษา ซึ่งเทคนิคที่นำมาใช้ในการเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ ได้แก่ การระดมสมอง และ 4) การพัฒนาตนเองอย่างสมบูรณ์เต็มที่ตามศักยภาพ เป็นขั้นการพัฒนานักศึกษาไปสู่การรู้จักและเข้าใจตนเองตามที่เป็นจริง สามารถนำประสบการณ์มาปรับให้เข้ากับตนเอง มีความคิดริเริ่มผลิตสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง และมีความสามารถในการคิดยืดหยุ่นเพื่อปรับเปลี่ยนแนวทางในการดำเนินชีวิตให้เหมาะสม ด้วยการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์เชิงประติบัติ (Perkins, 1984) ซึ่งเป็นการคิดในแบบที่นำไปสู่ผลงานที่สร้างสรรค์ โดยการให้นักศึกษาสร้างสรรค์สิ่งใหม่ด้วยการออกแบบนวัตกรรมเครื่องใช้ไฟฟ้าให้มีความสร้างสรรค์แปลกใหม่และไม่เหมือนใคร ซึ่งเป็นวิธีการจัดกิจกรรมที่เสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์เพื่อฝึกให้ผู้เรียนเกิดความคิดสร้างสรรค์ในการแก้ปัญหาด้วยการเน้นให้นักศึกษาฝึกการวิเคราะห์ผลงานออกแบบที่พบเห็นในชีวิตประจำวัน พร้อมทั้งอธิบายแนวคิดการออกแบบในประเด็นของ จุดประสงค์ โครงสร้าง/ลักษณะ คุณสมบัติ/ฟังก์ชันการทำงาน และประโยชน์ใช้สอย และให้นักศึกษาร่วมกันแลกเปลี่ยนความคิดเห็น นอกจากนี้ในการเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ยังมีกรอบแนวทางในการจัดกิจกรรมที่กระตุ้นให้นักศึกษาฝึกคิดและฝึกปฏิบัติเพื่อแก้ปัญหาตาม

สถานการณ์จริงเกี่ยวกับการเรียนในเชิงสร้างสรรค์ โดยการประยุกต์ใช้กระบวนการคิดแก้ปัญหาเชิงสร้างสรรค์ (Creative Problem Solving Process) (ณัฐพงษ์ กาญจนฉายา, 2559) ใน 5 ขั้นตอนที่สำคัญ ได้แก่ 1) การระบุประเด็นปัญหา/การรวบรวมข้อมูลเพื่อระบุปัญหา 2) การวิเคราะห์ประเด็นปัญหา/การจัดลำดับความสำคัญของปัญหา 3) การนำเสนอวิธีการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์/การนำเสนอและรวบรวมวิธีการแก้ปัญหาที่มีความหลากหลายและแปลกใหม่ 4) การเลือกวิธีการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์/การพิจารณาคัดเลือกวิธีแก้ปัญหาที่เหมาะสมที่สุด/การอธิบายกระบวนการขั้นตอนวิธีการแก้ปัญหา/การระบุข้อดีและข้อจำกัดของวิธีการแก้ปัญหา และ 5) การนำวิธีการแก้ปัญหาที่เลือกไว้ไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์จริงและสามารถแก้ปัญหาได้/ผลกระทบจากการแก้ปัญหาหรือผลการเปลี่ยนแปลงไปหลังจากที่ได้แก้ปัญหาไปแล้ว ซึ่งเป็นกิจกรรมพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ในรูปแบบของการใช้คำถามและปัญหา โดยให้สมาชิกระดมสมองช่วยกันคิดแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์จากสถานการณ์ปัญหาเกี่ยวกับการเรียนที่กำหนดให้ รวมถึงให้นักศึกษาฝึกปฏิบัติการวิเคราะห์ปัญหาและออกแบบหน้าจอบันทึกผลการทำงานของโปรแกรมคอมพิวเตอร์ตามสถานการณ์ที่สร้างสรรค์

3. การเสริมสร้างจิตวิญญาณ (Spirituality) เป็นการเสริมสร้างความคิดเกี่ยวกับสิ่งยึดเหนี่ยวในชีวิตที่มีอิทธิพลมาจากความศรัทธาและความเชื่อส่วนบุคคล คำสอนและหลักปฏิบัติที่นักศึกษาเคารพนับถือ รวมถึงการตระหนักถึงจุดมุ่งหมายในการดำเนินชีวิต ที่เกิดขึ้นในจิตใจของนักศึกษา เมื่อนักศึกษาประสบปัญหาหรือเกิดความวิตกกังวล จำเป็นต้องได้รับการตอบสนองความต้องการด้านจิตวิญญาณ เพื่อช่วยให้ก้าวผ่านปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ อันนำมาซึ่งความสุขในชีวิต เป็นกิจกรรมที่เสริมสร้างจิตวิญญาณในการเผชิญปัญหาตามแนวทางการเผชิญปัญหาด้วยจิตวิญญาณตามทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Corry, Lewis, et al., 2014; Corry, Mallett, et al., 2013) ที่ได้สะท้อนให้เห็นว่า จิตวิญญาณเป็นตัวแปรที่มีความซับซ้อนและครอบคลุมมิติต่าง ๆ ของจิตวิญญาณ อันได้แก่ ความเชื่อที่สัมพันธ์กับสิ่งที่เหนือธรรมชาติ (Transcendence) ความผูกพันเป็นเจ้าของ (Belonging) ความสัมพันธ์เชื่อมโยงกัน (Connectedness) หรือความเป็นหนึ่งเดียวกัน (Unity) ความสัมพันธ์ระหว่างตนเอง บุคคลอื่น หรือสิ่งศักดิ์สิทธิ์ที่อยู่เหนือตน (Higher Being) จุดมุ่งหมายของชีวิต (Purpose) ตลอดจนการตระหนักรู้ในตนเอง (Self-Awareness) ซึ่งเป็นคุณลักษณะของจิตวิญญาณทั้งที่มาจากการเลี้ยงดู (Nurtured Spirituality) และจิตวิญญาณในการเผชิญปัญหา (Spiritual Coping) นอกจากนี้ Ross (1995) ยังได้กล่าวว่าจิตวิญญาณมีความเกี่ยวข้องกับความต้องการของบุคคล 3 ประการ ได้แก่ 1) ความต้องการมีชีวิตที่มีคุณค่ามีความหมาย มีจุดมุ่งหมาย และมีสิ่ง que เติมเต็มชีวิต

(Meaning Purpose and Fulfillment in Life) 2) ความหวังหรือการมีชีวิตอยู่ (Hope/ Will to Live) และ 3) ความเชื่อและความศรัทธา (Belief and Faith) สำหรับกิจกรรมการเสริมสร้างจิตวิญญาณ มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ นักศึกษาตระหนักถึงความสำคัญของการมีความเชื่อและความศรัทธา เกี่ยวกับหลักคำสอนหรือหลักปฏิบัติที่นักศึกษาเคารพนับถือ และเพื่อให้ นักศึกษาตระหนักถึงความสำคัญของการมีจุดมุ่งหมายในการดำเนินชีวิต และเนื่องจากจิตวิญญาณเป็นพื้นฐานที่สำคัญของมนุษย์ที่ซึมซับอยู่ในทุกส่วนของชีวิต และในบริบททางการศึกษานั้น จิตวิญญาณยังมีความสำคัญในฐานะการเรียนรู้ที่ผู้เรียนใช้จิตวิญญาณในการแสวงหาความรู้อันก่อให้เกิดความงอกงามทางปัญญาพร้อมด้วยความสุขจากการเรียนรู้ นั้น รวมถึงเป็นทางออกของปัญหาที่บุคคลต้องเผชิญในชีวิตการศึกษาเรียนรู้ ดังนั้น กิจกรรมในโปรแกรมจึงมีแนวทางการพัฒนากระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงด้วยการเสริมสร้างจิตวิญญาณโดยการสร้างความตระหนักถึงการมีจิตวิญญาณในมิติของ 1) การมีความเชื่อและศรัทธาต่อสิ่งที่นักศึกษายึดเหนี่ยวเคารพนับถือ เพื่อเป็นกำลังใจในการดำเนินชีวิต โดยในการจัดกิจกรรมจะเป็นการกระตุ้นให้นักศึกษาได้สะท้อนการมีความเชื่อและความศรัทธาสวนบุคคลของนักศึกษาแต่ละคน พร้อมทั้งร่วมกันอภิปรายถึงเหตุผลที่ต้องมีความเชื่อและศรัทธาต่อสิ่งต่าง ๆ เหล่านั้น การมีความเชื่อและศรัทธาที่ถูกต้องเหมาะสม ผลกระทบของการมีความเชื่อและศรัทธาต่อการดำเนินชีวิต และการนำจิตวิญญาณมาปรับใช้ในการแก้ปัญหาในการเรียนหรือการดำเนินชีวิตของนักศึกษา และ 2) การตระหนักถึงการมีจุดมุ่งหมายในการดำเนินชีวิตที่ชัดเจน โดยในการจัดกิจกรรมจะเป็นการเสริมสร้างให้นักศึกษาได้ตระหนักถึงตัวเองในการมีจิตวิญญาณที่เกี่ยวข้องกับความต้องการในการมีจุดมุ่งหมายในชีวิตด้วยการส่งเสริมการตั้งเป้าหมายในชีวิต (Setting Lifestyle Goals) ตามแนวทางของ Geldard และ Geldard (1999) ที่ได้อธิบายถึงการตั้งเป้าหมายในชีวิตของวัยรุ่นว่า วัยรุ่นเป็นวัยที่ต้องเผชิญกับการปรับตัวและการแสวงหาอัตลักษณ์ต่าง ๆ ให้กับตนเอง การส่งเสริมให้วัยรุ่นได้ค้นพบเป้าหมายของชีวิตจะช่วยให้สามารถกำหนดทิศทางในการดำเนินชีวิตประจำวันได้ชัดเจนขึ้น ซึ่งเป้าหมายในชีวิตของวัยรุ่นส่วนหนึ่งมีความเกี่ยวข้องกับคุณลักษณะในด้านความต้องการที่จะพัฒนาจิตวิญญาณในตนเอง ดังนั้น เมื่อนักศึกษาได้สำรวจจุดมุ่งหมายและตั้งเป้าหมายในชีวิตของตนเอง สามารถจัดลำดับเป้าหมายตามความสำคัญในชีวิตที่ตนเองต้องการ จะช่วยให้นักศึกษาสามารถเห็นถึงเป้าหมายในระยะสั้นและระยะยาวได้ชัดเจนขึ้น โดยในกิจกรรมจะเป็นการให้นักศึกษาดูวิดีโอที่เกี่ยวกับ “ทางนำชีวิต: เป้าหมายชีวิตที่คิดเป็น” เพื่อให้เห็นความสำคัญของการมีเป้าหมายในชีวิต พร้อมกับให้นักศึกษาได้ฝึกกำหนดเป้าหมายในชีวิตของตนเอง โดยการทบทวนชีวิตที่ผ่านมาและลองค้นหาและบันทึกเป้าหมายทั้งในด้านการเรียนและการดำเนินชีวิต

ของตนเองทั้งในระยะสั้นและระยะยาว จากนั้นให้นักศึกษาได้แลกเปลี่ยนประสบการณ์และแสดงความคิดเห็นร่วมกันเพื่อแบ่งปันเป้าหมายในชีวิตของตนเอง

4. การเสริมสร้างการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ (Emotion-Focused Coping Strategies) เป็นกิจกรรมที่เสริมสร้างทักษะกระบวนการคิดของนักศึกษาในการพยายามจัดการปัญหาหรือความเครียดทางอารมณ์ โดยมุ่งแก้ไขอารมณ์ที่เป็นทุกข์ในสถานการณ์ที่นักศึกษารู้สึกว่าไม่สามารถเปลี่ยนแปลงแก้ไข โดยใช้การปรับกระบวนการคิดด้วยการควบคุมอารมณ์ของตนเอง การยอมรับและแสดงความรับผิดชอบต่อปัญหาที่เกิดขึ้น โดยอาศัยแนวทางในการเสริมสร้างการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ตามแนวคิดการเผชิญปัญหาของ Lazarus และ Folkman (1984) ซึ่งวิธีการเผชิญปัญหาดังกล่าวนี้มักจะใช้ในสถานการณ์ที่บุคคลนั้นรู้สึกว่าตนไม่สามารถเปลี่ยนแปลงแก้ไขปัญหาได้ เป็นการแสดงออกด้วยการควบคุมอารมณ์ รวมทั้งการระบายอารมณ์ออกมาทางการพูดหรือการแสดงออกเพื่อลดความกดดันที่เกิดขึ้นภายในจิตใจให้เบาบางลง เพื่อให้เกิดความสบายใจ (Corry, Lewis, et al., 2014; Corry, Mallett, et al., 2013; Lazarus & Folkman, 1984) ซึ่งในการเสริมสร้างการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ของนักศึกษามีวัตถุประสงค์เพื่อให้นักศึกษาได้ตระหนักถึงความสำคัญของการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ และเพื่อให้นักศึกษาเรียนรู้แนวทางในการฝึกการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ ด้วยการจัดกิจกรรมให้นักศึกษาได้ทราบถึงวิธีการผ่อนคลายความเครียดอย่างถูกต้องและสามารถนำไปปรับใช้ได้เหมาะสม ซึ่งในกิจกรรมจะเป็นการเสริมสร้างการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ 2 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) การเสริมสร้างความสามารถในการควบคุมตนเอง โดยการฝึกผ่อนคลายความเครียดด้วยวิธีการต่าง ๆ เพื่อให้สามารถระงับหรือควบคุมอารมณ์ได้ดีขึ้น ด้วยการให้นักศึกษาได้เรียนรู้วิธีการคลายเครียดและฝึกผ่อนคลายความเครียดตามคู่มือคลายเครียดด้วยตนเองสำหรับวัยรุ่น ของกรมสุขภาพจิต ให้นักศึกษาได้ทำกิจกรรมร่วมกัน โดยใช้การฝึกทักษะการจัดการกับอารมณ์ด้วยวิธีที่ถูกต้อง ด้วยการให้นักศึกษาฝึกการผ่อนคลายความเครียดด้วยการฝึกการหายใจ พร้อมทั้งกระตุ้นให้นักศึกษาได้ฝึกการจัดการควบคุมอารมณ์ของตนเองจากสถานการณ์ตัวอย่างที่เป็นปัญหาหรือก่อให้เกิดความเครียดด้วยการให้สะท้อนอารมณ์ที่เกิดขึ้นต่อสถานการณ์ พิจารณาผลกระทบจากการแสดงอารมณ์นั้น และให้เสนอแนวทางการจัดการควบคุมอารมณ์ของตนเอง และ 2) การเสริมสร้างกระบวนการทางความคิดในการเข้าใจ ยอมรับ และรับผิดชอบต่อปัญหาที่เกิดขึ้น โดยการฝึกบันทึกอารมณ์เพื่อเสริมสร้างความรับผิดชอบต่ออารมณ์ของตนเองและรู้เท่าทันอารมณ์ที่เกิดขึ้นด้วยการมอบหมายงาน (Home Work Assignment) เพื่อให้นักศึกษาได้ฝึกบันทึกตามคู่มืออารมณ์ของตนเองภายในช่วงระยะเวลา 1 สัปดาห์ เพื่อให้

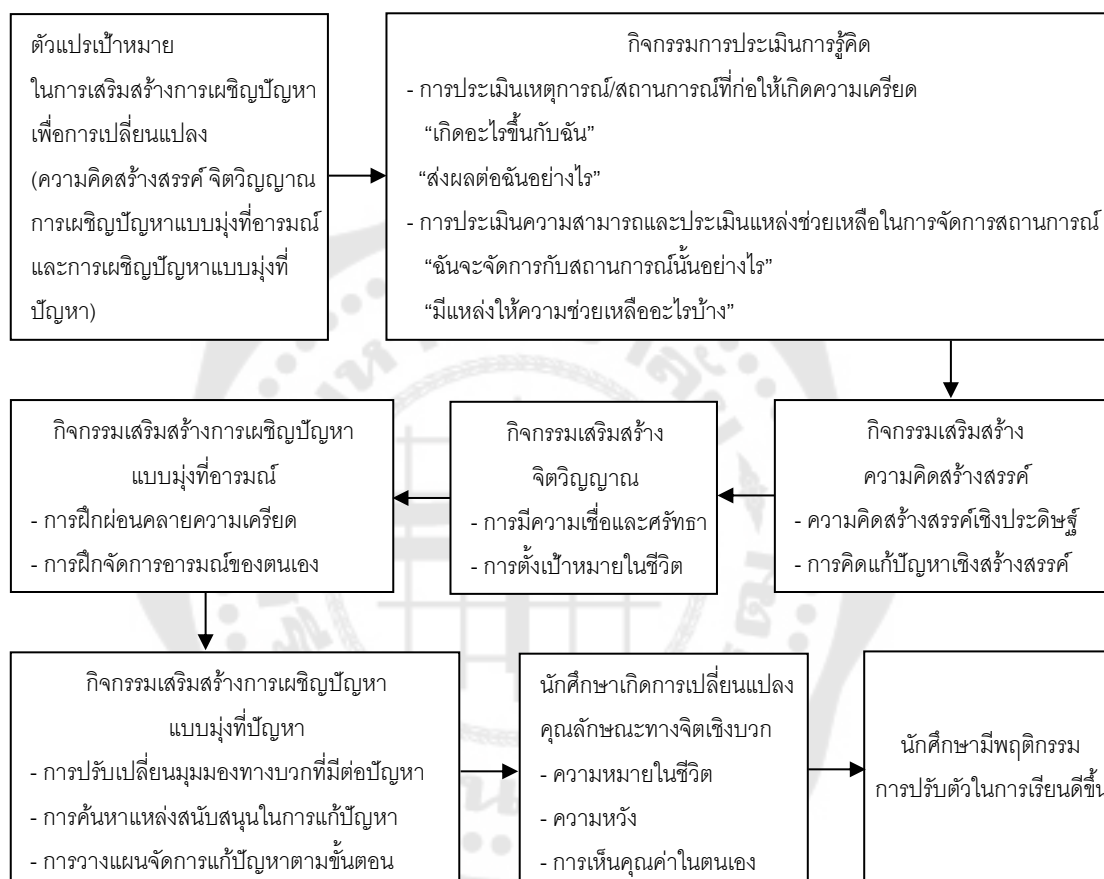
เข้าใจตนเองดีขึ้น รู้เท่าทันอารมณ์ของตนเอง สามารถเรียนรู้การระบุดึงอารมณ์ความรู้สึกต่าง ๆ และยอมรับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น ช่วยให้ฝึกมองตนเองอย่างยอมรับและรับผิดชอบต่ออารมณ์ของตนเอง กระตุ้นพฤติกรรมที่นำไปสู่อารมณ์ทางบวก และส่งเสริมให้นำเทคนิคการผ่อนคลาย ความเครียดไปใช้จัดการกับความเครียดและปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน

5. การเสริมสร้างการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา (Problem-Focused Coping Strategies) เป็นการเสริมสร้างทักษะกระบวนการคิดและการแสดงออกของนักศึกษาถึงความพยายามในการที่จะจัดการกับปัญหาหรือสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียด โดยมุ่งเน้นการจัดการกับสาเหตุของปัญหาโดยตรง มีการแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคมที่เป็นประโยชน์ในการแก้ปัญหา และมีการคิดวิเคราะห์วางแผนแก้ปัญหาอย่างเป็นขั้นตอน รวมถึงการประเมินสถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้นให้เป็นไปในทางบวก โดยอาศัยแนวทางในการเสริมสร้างการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาตามแนวคิดการเผชิญปัญหาของ Lazarus และ Folkman (1984) ซึ่งการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาเป็นวิธีการมุ่งแก้ปัญหาที่ตนเองหรือสิ่งที่ทำให้เกิดปัญหาหรือภาวะความเครียดนั้น เพื่อให้มีการเปลี่ยนแปลงสถานการณ์หรือปรับกระบวนการใหม่ ซึ่งวิธีการเผชิญปัญหาดังกล่าวนี้เป็นความพยายามที่จะจัดการกับปัญหาโดยตรงกับปัญหาหรือสาเหตุที่ก่อให้เกิดความเครียด โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อเสริมสร้างให้นักศึกษามีความเข้าใจเกี่ยวกับสาเหตุหรือที่มาของปัญหา สามารถวางแผนกำหนดแนวทางและวิธีการมุ่งจัดการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างเป็นขั้นตอนและพร้อมที่จะต่อสู้เพื่อขจัดปัญหาที่เกิดขึ้น เพื่อให้นักศึกษาสามารถระบุแนวทางในการปรับเปลี่ยนมุมมองหรือความคิดเชิงบวกต่อสถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้น และเพื่อให้นักศึกษาสามารถค้นหาบุคคลหรือแหล่งที่สามารถสนับสนุนช่วยเหลือตนเองในการเผชิญปัญหาที่เกิดขึ้น โดยการจัดกิจกรรมเสริมสร้างเจตคติที่ดีต่อการเผชิญปัญหาและให้นักศึกษาได้เรียนรู้แนวทางการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ที่มุ่งส่งเสริมให้นักศึกษาได้ฝึกปรับเปลี่ยนมุมมองปัญหาหรือการตีความหมายในทางบวกต่อสถานการณ์ปัญหาต่าง ๆ จากสถานการณ์ตัวอย่างที่กำหนดให้ รวมถึงการเสริมสร้างให้นักศึกษาได้ตระหนักถึงบุคคลหรือแหล่งสนับสนุนช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหาหรือความเครียด ด้วยการให้ระบุถึงบุคคลหรือแหล่งช่วยเหลือที่คิดว่าสามารถไว้วางใจพูดคุยปรึกษา พร้อมกับสะท้อนคิดว่าบุคคลหรือแหล่งช่วยเหลือเหล่านั้นมีส่วนสำคัญในการช่วยให้สามารถผ่านพ้นอุปสรรคปัญหาได้อย่างไร รวมถึงการให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมฝึกการแก้ปัญหาด้วยการสร้างแนวทางหรือวิธีในการแก้ปัญหาใหม่ ๆ จากกรณีตัวอย่าง และฝึกทักษะการแก้ปัญหาอย่างเป็นขั้นตอน ตามแนวคิดของ Geldard และ Geldard (1999) ที่ประกอบด้วยกระบวนการแก้ปัญหา 6 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การระบุปัญหาที่เกิดขึ้น โดยให้นักศึกษาเขียนสิ่งที่คิดว่าเป็นปัญหา

หลัก และอธิบายเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น 2) การคิดหาวิธีการแก้ปัญหาต่าง ๆ ที่เป็นไปได้ โดยให้นักศึกษาเขียนแนวทางหรือวิธีแก้ปัญหาหลาย ๆ แนวทาง ให้มีความแปลกใหม่ ที่คิดว่าสามารถใช้แก้ปัญหาในครั้งนี้ได้ 3) การบอกข้อดีข้อเสียของวิธีการแก้ปัญหา โดยให้นักศึกษาเขียนข้อดีและข้อเสียเกี่ยวกับวิธีการที่นำมาใช้แก้ปัญหา 4) การเลือกวิธีแก้ปัญหาคือวิธีที่ดีที่สุด โดยให้นักศึกษาเขียนวิธีแก้ปัญหาคือวิธีที่ดีที่สุด พร้อมทั้งระบุสิ่งที่เกี่ยวข้อง เช่น ข้อมูล ความคิดความเชื่อ ทักษะ และแหล่งสนับสนุนช่วยเหลือต่าง ๆ 5) การระบุขั้นตอนในการแก้ปัญหา โดยให้นักศึกษาเขียนลำดับขั้นตอนในการแก้ปัญหา พร้อมระบุสิ่งจำเป็นที่จะช่วยแก้ปัญหาให้สำเร็จ และ 6) การตรวจสอบความก้าวหน้าของปัญหา โดยให้นักศึกษาเขียนสิ่งที่เปลี่ยนแปลงไปหลังจากที่ได้แก้ปัญหาไปแล้วตามขั้นตอนที่ได้วางแผนไว้ก่อนหน้า ซึ่งในการดำเนินกิจกรรมนักศึกษาจะต้องระดมสมองเพื่อช่วยกันแก้ปัญหา ร่วมกับการแสดงความคิดเห็นและอภิปรายถึงผลของการฝึกแก้ปัญหาในครั้งนี้

นอกจากนี้ การจัดกิจกรรมในโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้เทคนิคการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ (จินดารัตน์ ปิรมณี, 2545; ทิศนา แชมมณี, 2550; นางลักษณ ประเสริฐ, 2548; อรุณรัตน์ จากถิ่น, 2548) มาเป็นแนวทางในการกำหนดเนื้อหาและสร้างรูปแบบกิจกรรมให้มีความเหมาะสมตามจุดมุ่งหมายของการวิจัย โดยในการจัดกิจกรรมในโปรแกรม ผู้วิจัยประยุกต์ใช้เทคนิคการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในรูปแบบของกระบวนการกลุ่ม ร่วมกับการบรรยาย การอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างกัน การระดมสมอง การสะท้อนคิด การใช้เกม การใช้สื่อวีดิทัศน์ การมอบหมายงาน การใช้สถานการณ์จำลอง การใช้กรณีตัวอย่าง การใช้ผังความคิด การฝึกปฏิบัติ และการเสริมแรงทางบวก เพื่อให้นักศึกษาเกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเป็นไปในทางบวก ส่งเสริมกระบวนการเผชิญปัญหาและประสบการณ์ในการที่จะเรียนรู้แนวทางในการเผชิญปัญหาที่เข้ามาในชีวิต อันจะช่วยให้นักศึกษา มีความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง และมีพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนเป็นไปในแนวทางที่เหมาะสม ซึ่งเทคนิคการจัดกิจกรรมเรียนรู้ต่าง ๆ เหล่านี้จะสอดแทรกอยู่ในแต่ละขั้นตอนของการดำเนินกิจกรรมในโปรแกรมที่แตกต่างกันไปตามลักษณะสำคัญของการพัฒนาตามขั้นของกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง ซึ่งผู้วิจัยคาดว่าเทคนิคการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ต่าง ๆ ดังกล่าวมีความเหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาซึ่งมีพัฒนาการอยู่ในช่วงวัยรุ่นตอนปลาย ที่มีความคิดเป็นอิสระ มีความสนใจเฉพาะเรื่อง และมีพลังในทางสร้างสรรค์ มีการแก้ปัญหาและการเข้าร่วมกลุ่มต่าง ๆ ในสังคม (Torrance, 1962) โดยแนวทางการจัดกิจกรรมในโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง ประกอบด้วยรายละเอียดของชื่อกิจกรรม วัตถุประสงค์ แนวคิดสำคัญ วิธีการดำเนินกิจกรรม เทคนิคการเรียนรู้

ระยะเวลา สื่อ/อุปกรณ์ที่ใช้ และการประเมินผลกิจกรรม ผ่านการทำกิจกรรมรวมจำนวน 8 กิจกรรม ที่ใช้เวลาในการจัดกิจกรรมทั้งสิ้น 750 นาที หรือ 12.5 ชั่วโมง ซึ่งสามารถกำหนดเป็นกรอบในการสร้างกิจกรรมและแนวทางในการจัดกิจกรรมในโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง ตามรายละเอียดที่แสดงดังภาพประกอบ 5 และตาราง 2



ภาพประกอบ 5 กรอบในการสร้างกิจกรรมในโปรแกรม

ตาราง 2 แนวทางการจัดกิจกรรมในโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง

ครั้งที่	ชื่อกิจกรรม	ทฤษฎี/แนวคิดที่ใช้	เทคนิค/วิธีการดำเนินกิจกรรม	การประเมินผล
1 (90 นาที)	สร้างสัมพันธ์ ฝ่าฟันปัญหา	ทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อ การเปลี่ยนแปลง (Transformative Coping Theory)	- การบรรยาย - การใช้กิจกรรมกลุ่ม	1. การสังเกต การมีส่วนร่วม ในการทำ กิจกรรม 2. การประเมิน ใบงานที่ 1
2 (90 นาที)	รู้คิดพิชิตปัญหา	ทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อ การเปลี่ยนแปลง (Transformative Coping Theory) ทฤษฎีความเครียดและการเผชิญ ปัญหา (Stress and Coping Theory) - การประเมินการรู้คิด (Cognitive Appraisal)	- การบรรยาย - การใช้กิจกรรมกลุ่ม - การใช้ Mind Map	1. การสังเกต การมีส่วนร่วม ในการทำ กิจกรรม 2. การประเมิน ใบงานที่ 2
3 (90 นาที)	ปลุกจิตวิญญาณ สู่จุดหมาย	ทฤษฎีจิตวิญญาณ (Spiritual Theory) - มิติทางจิตวิญญาณ (Spiritual Dimension) - ความเชื่อ ศรัทธา และการมีจุดมุ่งหมายในชีวิต ทฤษฎีการตั้งเป้าหมาย (Goal Setting Theory) - การตั้งเป้าหมายในชีวิต (Setting Lifestyle Goals)	- การบรรยาย - การดูวิดีโอ - การเล่นเกม - การอภิปราย - การเสริมแรง ทางบวก	1. การสังเกต การมีส่วนร่วม ในการทำกิจกรรม 2. การประเมิน ใบงานที่ 3 และ 4

ตาราง 2 (ต่อ)

ครั้งที่	ชื่อกิจกรรม	ทฤษฎี/แนวคิดที่ใช้	เทคนิค/วิธีการดำเนินกิจกรรม	การประเมินผล
4 (120 นาที)	เรียนรู้สร้างสรรค์ ฝ่าฟันปัญหา	ทฤษฎีความคิดสร้างสรรค์ (Creativity Theory) - ความคิดริเริ่ม ความคิดคล่องแคล่ว ความคิดยืดหยุ่น และความคิด ละเอียดลออ แนวคิดกระบวนการแก้ปัญหา เชิงสร้างสรรค์ (Creative Problem Solving Process) - กระบวนการแก้ปัญหาเชิงสร้างสรรค์ 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1. การระบุประเด็นปัญหา/ การรวบรวมข้อมูลเพื่อระบุปัญหา 2. การวิเคราะห์ประเด็นปัญหา/ การจัดลำดับความสำคัญของปัญหา 3. การนำเสนอวิธีการแก้ปัญหา อย่างสร้างสรรค์/การนำเสนอและ รวบรวมวิธีการแก้ปัญหาที่มีความ หลากหลายและแปลกใหม่ 4. การเลือกวิธีการแก้ปัญหาอย่าง สร้างสรรค์/การพิจารณาคัดเลือกวิธี แก้ปัญหาที่เหมาะสมที่สุด/ การอธิบายกระบวนการขั้นตอน วิธีการแก้ปัญหา/การระบุข้อดีและ ข้อจำกัดของวิธีการแก้ปัญหา 5. การนำวิธีการแก้ปัญหาที่เลือกไว้ ไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์จริง และสามารถแก้ปัญหาได้/ผลกระทบ จากการแก้ปัญหาหรือผล การเปลี่ยนแปลงไปหลังจากที่ได้ แก้ปัญหาไปแล้ว	- การบรรยาย - การเล่นเกม - การดูวิดีโอทัศน์ - การใช้กิจกรรมกลุ่ม - การใช้สถานการณ์ จำลอง - การระดมสมอง - การฝึกปฏิบัติ - การเสริมแรง ทางบวก	1. การสังเกต การมีส่วนร่วม ในการทำกิจกรรม 2. การประเมิน ใบงานที่ 5 และ 6

ตาราง 2 (ต่อ)

ครั้งที่	ชื่อกิจกรรม	ทฤษฎี/แนวคิดที่ใช้	เทคนิค/วิธีการดำเนินกิจกรรม	การประเมินผล
5 (90 นาที)	ผ่อนคลาย สบายอารมณ์	ทฤษฎีความเครียดและการเผชิญ ปัญหา (Stress and Coping Theory) - วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ อารมณ์ (Emotion-Focused Coping Strategies) ได้แก่ การควบคุมตนเอง และ การแสดงความรู้สึกตอบสนองต่อปัญหา เทคนิคการผ่อนคลายความเครียด - การฝึกการหายใจ และการบันทึก คลายเครียด	- การใช้กิจกรรมกลุ่ม - การอภิปราย - การใช้กรณีตัวอย่าง - การฝึกปฏิบัติ - การมอบหมายงาน	1. การสังเกต การมีส่วนร่วม ในการทำกิจกรรม 2. การประเมิน ใบงานที่ 7 และ 8
6 (90 นาที)	ปัญหาไม้ ให้พุงชน ครั้งที่ 1	ทฤษฎีความเครียดและการเผชิญ ปัญหา (Stress and Coping Theory) - วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา (Problem-Focused Coping Strategies) ได้แก่ การประเมินทางบวก และการแสวงหาแหล่งสนับสนุน ทางสังคม	- การบรรยาย - การชี้แนะทางวาจา - การเล่นเกม - การอภิปราย - การใช้ Mind Map - การใช้กรณีตัวอย่าง - การฝึกปฏิบัติ	1. การสังเกต การมีส่วนร่วม ในการทำกิจกรรม 2. การประเมิน ใบงานที่ 9 และ 10
7 (90 นาที)	ปัญหาไม้ ให้พุงชน ครั้งที่ 2	ทฤษฎีความเครียดและการเผชิญ ปัญหา (Stress and Coping Theory) - วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา (Problem-Focused Coping Strategies) ได้แก่ การเผชิญหน้ากับปัญหา และการวางแผนแก้ปัญหา	- การบรรยาย - การชี้แนะทางวาจา - การเล่นเกม - การอภิปราย - การระดมสมอง - การใช้ Mind Map - การใช้กรณีตัวอย่าง - การฝึกปฏิบัติ	1. การสังเกต การมีส่วนร่วม ในการทำกิจกรรม 2. การประเมิน ใบงานที่ 11

ตาราง 2 (ต่อ)

ครั้งที่	ชื่อกิจกรรม	ทฤษฎี/แนวคิดที่ใช้	เทคนิค/วิธีการดำเนินกิจกรรม	การประเมินผล
		ทฤษฎีการแก้ปัญหา (Problem Solving Theory) - กระบวนการแก้ปัญหา 6 ขั้นตอน ได้แก่ 1. การระบุปัญหาที่เกิดขึ้น 2. การคิดหาวิธีการแก้ปัญหาต่าง ๆ ที่เป็นไปได้ 3. การบอกข้อดีข้อเสียของวิธีการแก้ปัญหา 4. การเลือกวิธีแก้ปัญหาที่ดีที่สุด 5. การระบุขั้นตอนในการแก้ปัญหา 6. การตรวจสอบความก้าวหน้าของปัญหา		
8 (90 นาที)	สะท้อนการเรียนรู้ สู่การเปลี่ยนแปลง	ทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อ การเปลี่ยนแปลง (Transformative Coping Theory)	- การอภิปราย - การสะท้อนคิด - การเสริมแรง ทางบวก	1. การสังเกต การมีส่วนร่วม ในการทำกิจกรรม 2. การประเมิน ใบงานที่ 12

### การตรวจสอบคุณภาพและความเหมาะสมของโปรแกรม

การตรวจสอบคุณภาพและความเหมาะสมของโปรแกรม ประกอบด้วย  
ขั้นตอนดังนี้

1. ผู้วิจัยนำโปรแกรมที่ใช้ในการวิจัยไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบและปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำ จากนั้นผู้วิจัยนำโปรแกรมที่ได้ปรับปรุงแก้ไขไปให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 6 คน ทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) และความเหมาะสมของโปรแกรม ในรายละเอียดต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับแนวคิด ทฤษฎี วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม เทคนิค สื่อ/อุปกรณ์ ระยะเวลาในการดำเนินกิจกรรม และการประเมินผล รวมถึงความเหมาะสมของภาษาที่ใช้ ซึ่งมีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง .50 - 1.00 จากนั้นจึงนำ

ข้อเสนอแนะที่ได้มาดำเนินการปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะที่ได้รับจากผู้เชี่ยวชาญเพื่อให้โปรแกรมมีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

2. ผู้วิจัยนำโปรแกรมที่ได้รับการตรวจสอบและปรับปรุงแก้ไขแล้วไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาพิจารณาอีกครั้ง แล้วจึงนำมาปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำก่อนนำไปทดลองใช้

3. ผู้วิจัยนำโปรแกรมที่ผ่านการปรับปรุงแก้ไขแล้วไปทดลองใช้ (Try Out) กับกลุ่มนักศึกษาที่มีความคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 15 คน เพื่อเป็นการฝึกการดำเนินกิจกรรมตามโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงในเบื้องต้น และปรับปรุงแก้ไขโปรแกรมให้มีความเหมาะสม

### **การเก็บรวบรวมข้อมูล**

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลตามขั้นตอนที่แบ่งเป็น 3 ระยะ ได้แก่ ระยะก่อนการทดลอง ระยะการทดลอง และระยะหลังการทดลอง ซึ่งในการดำเนินการทดลองจะใช้ระยะเวลาทั้งสิ้น 3 เดือน โดยมีรายละเอียดดังนี้

#### **ระยะก่อนการทดลอง**

ในระยะก่อนการทดลอง ผู้วิจัยมีการดำเนินการวิจัยตามขั้นตอน ดังนี้

1. ทำการคัดเลือกนักศึกษาตามเกณฑ์ที่กำหนด ซึ่งเป็นนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ชั้นปีที่ 1 และ ชั้นปีที่ 2 ที่มีคะแนนเฉลี่ยโดยรวมพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนอยู่ในระดับต่ำในช่วงเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25-50 เพื่อใช้เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

2. ทำการจัดเตรียมเครื่องมือ สื่อ อุปกรณ์ และเอกสารต่าง ๆ ตลอดจนการจัดเตรียมสถานที่ให้มีความพร้อมในการจัดกิจกรรม

3. ทำการเก็บข้อมูลของตัวแปรตามเพื่อเป็นคะแนนก่อนการทดลอง (Pretest) ได้แก่ ความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง พฤติกรรมปรับตัวในการเรียน และการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย โดยผู้วิจัยดำเนินการเก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างทั้งในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ก่อนการใช้โปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง 1 สัปดาห์

#### **ระยะการทดลอง**

ในระยะการทดลองมีการดำเนินการวิจัยโดยใช้โปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง ซึ่งผู้วิจัยได้กำหนดแผนการดำเนินการทดลองตามขั้นตอนการฝึกอบรมแบบกลุ่ม (Stage of Training Group) (Nelson-Jones, 1992) โดยมีขั้นตอน ดังนี้

1. **ขั้นเริ่มต้น (Initial stage)** เป็นขั้นตอนเริ่มต้นการดำเนินกิจกรรมกลุ่ม ฝึกอบรมในแต่ละครั้งของการจัดกิจกรรมฝึกอบรม โดยการเริ่มต้นประกอบด้วย การสร้างสัมพันธภาพและบรรยากาศที่ดีในการจัดกิจกรรม เพื่อสร้างความคุ้นเคยระหว่างวิทยากรกับผู้เข้าร่วมกิจกรรม และระหว่างผู้เข้าร่วมกิจกรรมด้วยกัน เป็นขั้นตอนในการกำหนดจุดมุ่งหมายของการเรียนรู้ และวัตถุประสงค์ของการจัดกิจกรรมในโปรแกรม รวมถึงการนำเข้าสู่เนื้อหา การทบทวนเนื้อหาในการจัดกิจกรรมแต่ละครั้ง และการเตรียมความพร้อมให้กับผู้เข้าร่วมกิจกรรม ก่อนที่จะดำเนินกิจกรรมในขั้นต่อไป

2. **ขั้นดำเนินการ (Working Stage)** เป็นขั้นตอนในการให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมได้เรียนรู้ทักษะกระบวนการคิดหรือพฤติกรรมที่เฉพาะเจาะจงในแต่ละกิจกรรม เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมมีส่วนร่วมในกิจกรรมตามเนื้อหาแต่ละกิจกรรมในโปรแกรม โดยผู้เข้าร่วมกิจกรรมจะเป็นผู้ฝึกการเรียนรู้ด้วยตนเอง ที่มีการแบ่งกลุ่มผู้เข้าร่วมกิจกรรมออกเป็นกลุ่มย่อย เพื่อให้มีส่วนร่วมในการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและประสบการณ์การเรียนรู้ร่วมกัน

3. **ขั้นยุติ (Ending Stage)** เป็นขั้นของการสรุปเนื้อหาสาระต่าง ๆ ซึ่งวิทยากรอาจสรุปหรือผู้เข้าร่วมกิจกรรมเป็นผู้สรุป การทำความเข้าใจร่วมกัน การสะท้อนคิดถึงสิ่งที่ได้เรียนรู้ การเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมซักถามประเด็นต่าง ๆ ที่สงสัยหรือไม่เข้าใจ การให้ข้อมูลป้อนกลับซึ่งกันและกันระหว่างผู้เข้าร่วมกิจกรรม การให้การบ้านหรือการมอบหมายงานบางอย่างในการฝึกปฏิบัติ และการส่งเสริมให้ได้มีการอภิปรายเพื่อหาข้อสรุปของสิ่งที่ได้เรียนรู้ในการเข้าร่วมโปรแกรมในแต่ละกิจกรรม เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมได้คิดวิเคราะห์และนำประสบการณ์ที่ได้รับไปประยุกต์ใช้ เพื่อแก้ปัญหาที่อาจเกิดขึ้นในอนาคต รวมถึงการประเมินผล การเรียนรู้ในแต่ละกิจกรรม

#### **ระยะหลังการทดลอง**

ภายหลังการสิ้นสุดการทดลองทันที ผู้วิจัยได้ดำเนินการวัดข้อมูลตัวแปรตาม โดยทำการวัดทั้งในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม นอกจากนี้ ผู้เข้าร่วมกิจกรรมในกลุ่มทดลองจะได้รับการประเมินภาพรวมของการเข้าร่วมโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง โดยให้ประเมินจากประสบการณ์การเรียนรู้ที่ได้จากการเข้าร่วมกิจกรรมในโปรแกรม และภายหลังการทดลองในระยะหลังการทดลองที่ยุติการดำเนินการทดลองแล้ว 4 สัปดาห์ ผู้วิจัยได้ทำการติดตามและประเมินผลการเรียนรู้ของนักศึกษาในกลุ่มตัวอย่างในทุกกลุ่มการทดลอง โดยการให้ตอบแบบวัดความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียน เพื่อเก็บผลการทดลองเป็นคะแนนในระยะหลังการทดลอง โดยในขั้นตอนนี้จะ

ใช้แบบแผนการทดลองที่ศึกษากลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมโดยการสุ่ม และวัดก่อน-หลังการทดลอง (Randomized Pretest-Posttest Control Group Design) ซึ่งในการดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อวัดผลการทดลองในแต่ละระยะการทดลองสามารถสรุปได้ดังตาราง 3

ตาราง 3 การวัดผลการทดลองของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงในแต่ละระยะการทดลอง

กลุ่มตัวอย่าง หลังการสุ่ม	วัดผลก่อนทดลอง (T1)	โปรแกรม (Treatment)	วัดผลหลังทดลอง สิ้นสุดทันที (T3)	วัดผลหลังทดลอง สิ้นสุด 4 สัปดาห์ (T4)
กลุ่มทดลอง (ER)	BT1, HT1, MT1, ST1	X	BT2, HT2, MT2, ST2	BT3, HT3, MT3, ST3
กลุ่มควบคุม (CR)	BT1, HT1, MT1, ST1	-	BT2, HT2, MT2, ST2	BT3, HT3, MT3, ST3

ความหมายของสัญลักษณ์ มีดังนี้

BT1, BT2, BT3 คือ การวัดตัวแปรพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนครั้งที่ 1, 2 และ 3

HT1, HT2, HT3 คือ การวัดตัวแปรความหวังครั้งที่ 1, 2 และ 3

MT1, MT2, MT3 คือ การวัดตัวแปรความหมายในชีวิตครั้งที่ 1, 2 และ 3

ST1, ST2, ST3 คือ การวัดตัวแปรการเห็นคุณค่าในตนเองครั้งที่ 1, 2 และ 3

X คือ การได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหา  
เพื่อการเปลี่ยนแปลง

### การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลสำหรับการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยมีแนวทางในการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีการทางสถิติ ดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นเพื่อให้ทราบลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง โดยการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของแต่ละตัวแปรด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป SPSS ได้แก่

1.1 การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่าง เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อให้ทราบลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง โดยใช้การวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติบรรยาย ได้แก่ ความถี่ (Frequency) ร้อยละ (Percent) ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)

1.2 การวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของตัวแปร เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) ความเบ้ (Skewness) ความโด่ง (Kurtosis) เพื่อให้ทราบลักษณะการแจกแจงข้อมูลของตัวแปร

1.3 การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation Coefficient)

1.4 การวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบความเท่ากันของเมทริกซ์ความแปรปรวน – แปรปรวนร่วมของตัวแปรตามระหว่างกลุ่มโดยใช้สถิติ Box's M Test และการตรวจสอบความเท่ากันของความแปรปรวนโดยใช้สถิติ Levene's Test

2. การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบวัตถุประสงค์และสมมติฐานการวิจัย โดยใช้สถิติวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปร (MANOVA) เพื่อทดสอบสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1 และการวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปรสองทางแบบวัดซ้ำ (Two-Way Repeated Measures MANOVA) เพื่อทดสอบสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 2

#### การพิทักษ์สิทธิของกลุ่มตัวอย่าง

ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นการเก็บข้อมูลส่วนบุคคลจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษา รวมถึงมีการวิจัยในมนุษย์ ดังนั้น เพื่อเป็นการพิทักษ์สิทธิของผู้เข้าร่วมวิจัย จึงได้ทำเรื่องขออนุมัติโครงการวิจัยต่อคณะกรรมการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ ของสถาบันยุทธศาสตร์ทางปัญญาและวิจัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ โดยได้รับการพิจารณารับรองโครงการวิจัยเลขที่ SWUEC/E-275/2559 รวมถึงผู้วิจัยได้ทำการอธิบายรายละเอียดเกี่ยวกับโครงการวิจัย พร้อมทั้งชี้แจงวัตถุประสงค์และประโยชน์ของการวิจัยให้นักศึกษาได้ทราบ โดยคำยินยอมเข้าร่วมการวิจัยขึ้นอยู่กับความสมัครใจของนักศึกษา นอกจากนี้ข้อมูลที่ได้จากการวิจัยทั้งหมดจะถูกนำเสนอในภาพรวม โดยไม่มีการระบุชื่อของนักศึกษา และจะนำข้อมูลไปใช้ประโยชน์สำหรับการวิจัยเท่านั้น หากนักศึกษาไม่ยินดีหรือปฏิเสธที่จะเข้าร่วมการวิจัย ก็สามารถยกเลิกการเข้าร่วมโครงการวิจัยได้ตลอดเวลา แม้ว่าโครงการวิจัยจะยังไม่สิ้นสุดโดยไม่มีเงื่อนไข และการวิจัยครั้งนี้จะไม่ส่งผลกระทบต่อผลการเรียนหรือตัวนักศึกษาใด ๆ ทั้งสิ้น

## บทที่ 4

### ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยในครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงปริมาณพหุวิธี (Multimethod) โดยการวิจัยระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงสาเหตุ (Causal Research) เพื่อศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ซึ่งเมื่อค้นพบตัวแปรเชิงสาเหตุสำคัญที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน จึงนำมาใช้ในการวิจัยระยะที่ 2 ที่เป็นการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research) เพื่อศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน โดยผู้วิจัยขอเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเป็น 2 ส่วนตามระยะของการวิจัย ดังนี้

1. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัยระยะที่ 1
2. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัยระยะที่ 2

#### ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัยระยะที่ 1

##### สัญลักษณ์และอักษรย่อที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดสัญลักษณ์แทนค่าสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล เพื่อความเข้าใจที่ตรงกันเกี่ยวกับการวิเคราะห์ข้อมูลและการแปลผล ดังตาราง 4

ตาราง 4 สัญลักษณ์แทนค่าสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

สัญลักษณ์	ความหมาย
N	จำนวนนักศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง
Mean	ค่าเฉลี่ย
SD	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)
r	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson product moment correlation coefficient)
R <sup>2</sup>	ค่าค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เชิงพหุคูณกำลังสอง (squared multiple correlations)
DE	อิทธิพลทางตรง (Direct Effect)
IE	อิทธิพลทางอ้อม (Indirect Effect)

ตาราง 4 (ต่อ)

สัญลักษณ์	ความหมาย
TE	อิทธิพลรวม (Total Effect)
$\chi^2$	ค่าสถิติไค-สแควร์ (Chi-square)
df	ค่าองศาอิสระ (Degree of Freedom)
$\chi^2/df$	ค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Chi-Square Statistic)
p	ค่าความน่าจะเป็นทางสถิติ (p-Value)
RMSEA	ค่าประมาณความคลาดเคลื่อนของรากกำลังสองเฉลี่ย (Root Mean Square Error of Approximation)
GFI	ค่าดัชนีวัดความกลมกลืน (Goodness of Fit Index)
CFI	ค่าดัชนีวัดความกลมกลืนเชิงเปรียบเทียบ (Comparative Fit Index)
NNFI	ค่าดัชนีวัดความกลมกลืนไม่อิงเกณฑ์ (Non-Normed Fit Index)

### ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 1 และชั้นปีที่ 2 ของมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 371 คน โดยข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่าง ประกอบด้วย มหาวิทยาลัย เพศ อายุ ชั้นปี ที่พักอาศัย ภูมิลำเนา สถานภาพของบิดามารดา แหล่งสนับสนุนค่าใช้จ่ายในการเรียน และค่าใช้จ่ายส่วนตัวที่ได้รับโดยเฉลี่ยต่อเดือน ทั้งนี้สามารถแสดงรายละเอียดของผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นดังกล่าวได้ดังตาราง 5

ตาราง 5 จำนวน ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง

ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง	จำนวน	ร้อยละ	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน
<b>มหาวิทยาลัย</b>				
- มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ	57	15.40		
- จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย	58	15.60		
- มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์	79	21.30		
- มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้า พระนครเหนือ	82	22.10		
- สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้า เจ้าคุณทหารลาดกระบัง	95	25.60		
<b>เพศ</b>				
- ชาย	219	59.00		
- หญิง	152	41.00		
อายุ (17-22 ปี)			19.15	0.88
<b>ชั้นปี</b>				
- ปี 1	186	50.10		
- ปี 2	185	49.90		
<b>วิธีการรับเข้าศึกษา</b>				
- ระบบรับตรง	136	36.70		
- ระบบ Admissions	170	45.80		
- ระบบโควตา	65	17.50		
<b>ที่พักอาศัย</b>				
- บ้าน	193	52.00		
- หอพัก	170	45.80		
- อื่น ๆ เช่น คอนโด	8	2.20		
<b>ภูมิลำเนา</b>				
- กรุงเทพมหานคร	193	52.00		
- ต่างจังหวัด	178	48.00		

ตาราง 5 (ต่อ)

ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง	จำนวน	ร้อยละ	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน
สถานภาพของบิดามารดา				
- คู่/อยู่ด้วยกัน	291	78.40		
- หย่าร้าง/แยกทางกัน	67	18.10		
- เสียชีวิต	13	3.50		
แหล่งสนับสนุนค่าใช้จ่ายในการเรียน				
- บิดาและมารดา	237	63.90		
- บิดา	50	13.50		
- มารดา	55	14.80		
- ญาติพี่น้อง	10	2.70		
- กองทุนกู้ยืม	17	4.60		
- อื่น ๆ เช่น ทุนการศึกษา	2	0.50		
ค่าใช้จ่ายส่วนตัวที่ได้รับต่อเดือนโดยเฉลี่ย (บาท)			6,650.67	5.22

จากตาราง 5 ซึ่งให้เห็นว่า กลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ จำนวน 371 คน ส่วนใหญ่กำลังศึกษาอยู่ที่สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง คิดเป็นร้อยละ 25.60 รองลงมาเป็นมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ คิดเป็นร้อยละ 22.10 มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ คิดเป็นร้อยละ 21.30 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย คิดเป็นร้อยละ 15.60 และมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ คิดเป็นร้อยละ 15.40 และกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นเพศชาย คิดเป็นร้อยละ 59.00 รองลงมาเป็นเพศหญิง คิดเป็นร้อยละ 41.00 มีอายุโดยเฉลี่ย 19.15 ปี กำลังศึกษาอยู่ชั้นปีที่ 1 คิดเป็นร้อยละ 50.10 และชั้นปีที่ 2 คิดเป็นร้อยละ 49.90 และส่วนใหญ่เป็นนักศึกษาที่ถูกรับเข้าศึกษาด้วยระบบ Admissions คิดเป็นร้อยละ 45.80 รองลงมาเป็นระบบรับตรง คิดเป็นร้อยละ 36.70 นักศึกษาเหล่านี้ส่วนใหญ่พักอาศัยอยู่บ้าน คิดเป็นร้อยละ 52.00 และอาศัยอยู่ในหอพัก คิดเป็นร้อยละ 45.80 และนักศึกษาส่วนใหญ่มีภูมิลำเนาอยู่ในกรุงเทพมหานคร คิดเป็นร้อยละ 52.00 และต่างจังหวัด คิดเป็นร้อยละ 48.00 สถานภาพของบิดามารดาของนักศึกษาส่วนใหญ่อยู่ด้วยกัน คิดเป็นร้อยละ 78.40 รองลงมาเป็นหย่าร้าง/แยกทางกัน คิดเป็นร้อยละ 18.10 นอกจากนี้ค่าใช้จ่ายในการเรียนของนักศึกษาส่วนใหญ่

ได้รับการสนับสนุนจากทั้งบิดาและมารดา คิดเป็นร้อยละ 63.90 รองลงมาเป็นการได้รับเงินสนับสนุนจากมารดาเป็นหลัก คิดเป็นร้อยละ 14.80 และนักศึกษาได้รับค่าใช้จ่ายส่วนตัวต่อเดือนโดยเฉลี่ย 6,650.67 บาท

### ผลการวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของตัวแปร

ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปร เป็นการตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นในการวิเคราะห์แบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงสาเหตุแบบมีตัวแปรแฝงประกอบด้วย การตรวจสอบลักษณะการแจกแจงของตัวแปร และการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร โดยมีรายละเอียดดังนี้

#### การตรวจสอบลักษณะการแจกแจงของตัวแปร

การตรวจสอบลักษณะการแจกแจงของตัวแปร พิจารณาจากข้อมูลที่ได้จากการวัดตัวแปรสังเกตในกลุ่มตัวอย่างว่ามีการแจกแจงเป็นโค้งปกติหรือไม่ ซึ่งค่าสถิติที่ใช้ตรวจสอบประกอบด้วย ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) ความเบ้ (Skewness) และความโด่ง (Kurtosis) โดยพิจารณาจากเกณฑ์ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p-value) ของความเบ้และความโด่ง หากไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (p-value > .05) แสดงว่าข้อมูลมีการแจกแจงเป็นโค้งปกติ (Kline, 2011, p. 50) โดยผลการตรวจสอบลักษณะการแจกแจงของตัวแปรมีรายละเอียดดังแสดงในตาราง 6

ตาราง 6 ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) ค่าความเบ้ (Skewness) และค่าความโด่ง (Kurtosis) ของข้อมูลที่ได้จากการวัดตัวแปรสังเกตในกลุ่มตัวอย่างจำนวน 371 คน

ตัวแปร	Mean	SD	Skewness	Kurtosis	Skewness & Kurtosis p - value
1. การปรับตัวด้านวิชาการ	4.701	0.739	-0.271	-0.322	0.915
2. การปรับตัวด้านอารมณ์ส่วนตัว	4.321	0.831	-0.207	-0.279	0.942
3. การปรับตัวด้านสังคม	4.705	0.742	-0.464	-0.589	0.755
4. การปรับตัวด้านสถานศึกษา	4.666	0.714	-0.280	-0.492	0.852
5. การควบคุมตนเอง	4.951	0.714	-0.907	-1.462	0.227
6. การแสดงความรับผิดชอบ	4.659	0.723	-0.234	-0.571	0.826
7. การเผชิญหน้ากับปัญหา	4.642	0.722	-0.332	-0.786	0.695

ตาราง 6 (ต่อ)

ตัวแปร	Mean	SD	Skewness	Kurtosis	Skewness & Kurtosis p - value
8. การแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคม	4.298	0.820	-0.082	-0.391	0.923
9. การวางแผนแก้ปัญหา	4.551	0.685	-0.206	-0.306	0.934
10. การประเมินทางบวก	4.713	0.777	-0.519	-0.810	0.629
11. ความหวัง	4.614	0.715	-0.213	-0.500	0.862
12. การเห็นคุณค่าในตนเอง	4.309	0.660	-0.055	-0.028	0.998
13. ความหมายในชีวิต	4.510	0.709	-0.127	-0.217	0.969
14. ความคิดสร้างสรรค์	4.100	0.812	-0.094	-0.113	0.989
15. จิตวิญญาณ	4.076	1.037	-0.145	-0.392	0.916
16. การสนับสนุนทางอารมณ์	4.604	0.787	-0.543	-0.965	0.542
17. การสนับสนุนข้อมูลข่าวสาร	4.388	0.908	-0.401	-0.690	0.727
18. การสนับสนุนวัตถุสิ่งของ	4.637	0.800	-0.544	-0.929	0.560

ในการตรวจสอบลักษณะการแจกแจงของข้อมูลในเบื้องต้น พบว่า ข้อมูลตัวแปรบางส่วนมีการแจกแจงไม่เป็นโค้งปกติ ซึ่งไม่เป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้น ดังนั้น จึงได้แปลงคะแนนตัวแปรให้เป็นคะแนนปกติ (Normal Scores) เพื่อช่วยให้การแจกแจงมีความเป็นโค้งปกติมากขึ้น ก่อนนำไปตรวจสอบว่าข้อมูลมีการแจกแจงเป็นโค้งปกติหรือไม่ ซึ่งจากตาราง 6 ผลการตรวจสอบลักษณะการแจกแจงของข้อมูลที่ได้จากการวัดตัวแปรสังเกตในกลุ่มตัวอย่าง พบว่า ตัวแปรสังเกตทุกตัวไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (ค่า p-value ของ Skewness & Kurtosis มากกว่า .05) แสดงว่าข้อมูลที่ได้จากการวัดตัวแปรสังเกตในกลุ่มตัวอย่างมีการแจกแจงเป็นโค้งปกติ ดังนั้น ข้อมูลดังกล่าวจึงมีความเหมาะสมที่จะใช้ตัวแปรทั้งหมดทำการวิเคราะห์สมมติฐานการวิจัยต่อไปได้

#### การตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร

ในการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ผู้วิจัยได้ดำเนินการตรวจสอบความสัมพันธ์เชิงเส้นตรง โดยใช้การทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสองตัว (Bivariate Relationship) ด้วยการคำนวณค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation Coefficient) โดยผลการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร แสดงดังตาราง 7

ตาราง 7 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในกลุ่มตัวอย่างจำนวน 371 คน

ตัวแปร	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปร									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. การปรับตัวด้านวิชาการ	1	.271**	.446**	.459**	.372**	.295**	.433**	.348**	.448**	.423**
2. การปรับตัวด้านอารมณ์ส่วนตัว		1	.392**	.428**	.293**	.339**	.324**	.103*	.360**	.297**
3. การปรับตัวด้านสังคม			1	.528**	.544**	.392**	.497**	.350**	.438**	.475**
4. การปรับตัวด้านสถานศึกษา				1	.451**	.433**	.469**	.355**	.492**	.497**
5. การควบคุมตนเอง					1	.573**	.623**	.413**	.598**	.556**
6. การแสดงความรู้สึกขอ						1	.632**	.329**	.580**	.581**
7. การเผชิญหน้ากับปัญหา							1	.490**	.743**	.635**
8. การแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคม								1	.581**	.417**
9. การวางแผนแก้ปัญหา									1	.700**
10. การประเมินทางบวก										1

\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05, \*\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ตาราง 7 (ต่อ)

ตัวแปร	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปร							
	11	12	13	14	15	16	17	18
1. การปรับตัวด้านวิชาการ	.446**	.389**	.357**	.254**	.196**	.280**	.255**	.211**
2. การปรับตัวด้านอารมณ์ส่วนตัว	.357**	.355**	.210**	.237**	.148**	.237**	.113*	.212**
3. การปรับตัวด้านสังคม	.450**	.491**	.434**	.363**	.193**	.395**	.221**	.403**
4. การปรับตัวด้านสถานศึกษา	.514**	.466**	.444**	.311**	.244**	.402**	.341**	.375**
5. การควบคุมตนเอง	.479**	.413**	.431**	.217**	.116*	.349**	.239**	.349**
6. การแสดงความรู้สึกกับชีวิต	.454**	.370**	.390**	.339**	.220**	.354**	.184**	.308**
7. การเผชิญหน้ากับปัญหา	.590**	.505**	.535**	.417**	.313**	.428**	.333**	.345**
8. การแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคม	.386**	.402**	.341**	.339**	.329**	.395**	.230**	.305**
9. การวางแผนแก้ปัญหา	.631**	.531**	.526**	.457**	.272**	.411**	.291**	.318**
10. การประเมินทางบวก	.574**	.512**	.511**	.395**	.280**	.440**	.325**	.354**

\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05, \*\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ตาราง 7 (ต่อ)

ตัวแปร	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปร																	
	11	12	13	14	15	16	17	18										
11. ความหวัง	1	.607**	.548**	.514**	.298**	.449**	.387**	.292**										
12. การเห็นคุณค่าในตนเอง		1	.494**	.454**	.423**	.586**	.314**	.442**										
13. ความหมายในชีวิต			1	.497**	.407**	.417**	.377**	.365**										
14. ความคิดสร้างสรรค์				1	.408**	.312**	.280**	.301**										
15. จิตวิญญาณ					1	.432**	.327**	.309**										
16. การสนับสนุนทางอารมณ์						1	.339**	.566**										
17. การสนับสนุนข้อมูลข่าวสาร							1	.412**										
18. การสนับสนุนจิตใจของ								1										

\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05, \*\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตาราง 7 เมื่อพิจารณาผลการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรจากค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร พบว่า ทุกตัวแปรมีค่าความสัมพันธ์ทางบวก โดยมีค่าสหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง .10 ถึง .74 ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ทางบวกสูงสุดคือ ตัวแปรสังเกตในกลุ่มตัวแปรแฝงการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา โดยที่ตัวแปรการเผชิญหน้ากับปัญหามีความสัมพันธ์ทางบวกกับการวางแผนแก้ปัญหา ( $r = .74, p < .01$ ) รองลงมาคือตัวแปรการวางแผนแก้ปัญหาที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการประเมินทางบวก ( $r = .70, p < .01$ ) และตัวแปรการเผชิญหน้ากับปัญหามีความสัมพันธ์ทางบวกกับการประเมินทางบวก ( $r = .64, p < .01$ )

ส่วนตัวแปรที่มีค่าความสัมพันธ์ทางบวกที่น้อยที่สุด พบว่า ตัวแปรสังเกตในกลุ่มตัวแปรแฝงพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน ได้แก่ ตัวแปรการปรับตัวด้านอารมณ์ส่วนตัว และตัวแปรสังเกตในกลุ่มตัวแปรแฝงการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ได้แก่ ตัวแปรการแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคม โดยตัวแปรการปรับตัวด้านอารมณ์ส่วนตัวมีความสัมพันธ์ทางบวกกับตัวแปรการแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคม ( $r = .10, p > .05$ ) และตัวแปรสังเกตในกลุ่มตัวแปรแฝงพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน ได้แก่ ตัวแปรการปรับตัวด้านอารมณ์ส่วนตัวมีความสัมพันธ์ทางบวกกับตัวแปรการสนับสนุนข้อมูลข่าวสาร ซึ่งเป็นตัวแปรสังเกตในกลุ่มตัวแปรแฝงการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย ( $r = .11, p < .05$ ) นอกจากนี้ตัวแปรจิตวิญญาณก็มีความสัมพันธ์ทางบวกกับตัวแปรการควบคุมตนเอง ซึ่งเป็นตัวแปรสังเกตในกลุ่มตัวแปรแฝงการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ ( $r = .12, p < .05$ )

ในการพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร Kline (2011) กล่าวว่า ปัญหาภาวะร่วมเส้นตรง (Multicollinearity) ระหว่างตัวแปรจะเกิดขึ้นเมื่อความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรมีค่าสูงมากกว่า .85 และเมื่อผู้วิจัยพิจารณาจากผลการวิเคราะห์ พบว่า ตัวแปรสังเกตทุกตัวมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรไม่เกิน .85 จึงสรุปได้ว่าตัวแปรสังเกตที่ใช้ในการศึกษานี้ไม่มีปัญหาภาวะร่วมเส้นตรงและสามารถใช้ตัวแปรทั้งหมดทำการวิเคราะห์ต่อไปได้

### ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐานการวิจัย

การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐานการวิจัย เป็นการวิเคราะห์รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของกลุ่มตัวแปรคุณลักษณะทางจิต ปัจจัยสภาพแวดล้อม วิธีการเผชิญปัญหา และคุณลักษณะทางจิตเชิงบวก ที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน โดยในการวิจัยครั้งนี้ทำการวิเคราะห์ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นหรือการวิเคราะห์แบบจำลองลิสเรล (Linear Structural Relationship: LISREL) ซึ่งเป็นกรวิเคราะห์ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงสาเหตุของตัวแปรในแบบจำลอง โดยการหาขนาดอิทธิพลที่ปรากฏในความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงสาเหตุและ

ทดสอบว่าแบบจำลองที่สร้างขึ้นจากพื้นฐานทางทฤษฎีสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ สำหรับการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์ข้อมูลตามกรอบแนวคิดและสมมติฐานเป็นอันดับแรก และเมื่อพบว่าแบบจำลองไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยได้ดำเนินการปรับแบบจำลอง โดยพิจารณาจากค่าดัชนีการปรับ (Modification Indices) ที่ได้จากผลการวิเคราะห์ร่วมกับความสมเหตุสมผลตามแนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องร่วมด้วย

แบบจำลองปัจจัยเชิงสาเหตุตามสมมติฐานการวิจัยในครั้งนี้มีแนวทางในการศึกษาพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียนตามกระบวนการเผชิญปัญหาจากกรอบแนวคิดการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Corry, Lewis, & et al., 2014) ร่วมกับการทบทวนแนวคิดทฤษฎีเกี่ยวข้อง โดยสาเหตุของการเกิดพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ มีตัวแปร 4 กลุ่มหลัก ๆ ได้แก่ 1) คุณลักษณะทางจิต ได้แก่ ความคิดสร้างสรรค์ และจิตวิญญาณ 2) ปัจจัยสภาพแวดล้อม ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย 3) วิธีการเผชิญปัญหา ได้แก่ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา และ 4) คุณลักษณะทางจิตเชิงบวก ได้แก่ ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง

ผลการวิเคราะห์แบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงสาเหตุของกลุ่มตัวแปร คุณลักษณะทางจิต ปัจจัยสภาพแวดล้อม วิธีการเผชิญปัญหา และคุณลักษณะทางจิตเชิงบวก ที่มีต่อพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียน จากการตรวจสอบความกลมกลืนของแบบจำลองสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในแรกเริ่มตามสมมติฐาน สามารถแสดงรายละเอียดดังตาราง 8

ตาราง 8 ค่าสถิติทดสอบความกลมกลืนของแบบจำลองสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (แบบจำลองตามสมมติฐาน)

ดัชนีความกลมกลืน	เกณฑ์พิจารณา	ค่าสถิติ (แบบจำลองสมมติฐาน)	แปลผล
$\chi^2$	$p > .05$	$\chi^2 = 641.83, df = 119, p < .01$	ไม่ผ่านเกณฑ์
$\chi^2/df$	น้อยกว่า 3.00	5.39	ไม่ผ่านเกณฑ์
GFI	มากกว่า .90	.84	ไม่ผ่านเกณฑ์
CFI	มากกว่า .90	.94	ผ่านเกณฑ์
NNFI	มากกว่า .90	.93	ผ่านเกณฑ์
RMSEA	น้อยกว่า .08	.11	ไม่ผ่านเกณฑ์

จากตาราง 8 เมื่อพิจารณาค่าสถิติตามเกณฑ์ที่ใช้ในการพิจารณาความสอดคล้องของแบบจำลองที่บ่งชี้ว่าแบบจำลองสมมติฐานมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ พบว่า แบบจำลองสมมติฐานมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในระดับน้อย เนื่องจากค่า ไค-สแควร์ ( $\chi^2$ ) ยังมีนัยสำคัญทางสถิติ ค่า  $\chi^2/df$  ยังมีค่ามากกว่า 3.00 ค่า GFI ยังมีค่าน้อยกว่า .90 และค่า RMSEA ยังมีค่ามากกว่า .08 อย่างไรก็ตาม การปรับแบบจำลองที่ไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์นั้น Jöreskog และ Sörbom (1993, pp. 251-253) ได้อธิบายไว้ว่า การปรับแบบจำลองเริ่มแรกที่ไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์นั้น ผู้วิจัยจะต้องทำการปรับแบบจำลองให้สอดคล้องเหมาะสมกับข้อมูลโดยให้เป็นไปตามแนวทางของทฤษฎีและมีความเที่ยงตรง ซึ่งในการวิเคราะห์แบบจำลองเพื่อค้นหาแบบจำลองที่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Modification Searches) นั้นสามารถใช้เกณฑ์การพิจารณาจากค่าที่ (t) ซึ่งเป็นอิทธิพลของตัวแปรที่มีนัยสำคัญทางสถิติ เมื่อค่า t มากกว่าหรือเท่ากับ 1.96 และการพิจารณาความสอดคล้องโดยรวม (Overall Fit) ตามที่ได้นำเสนอเกณฑ์การพิจารณาไว้ในบทที่ 3

สำหรับแนวทางในการปรับแบบจำลองในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ตัดเส้นอิทธิพลที่ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติออก เนื่องจากเส้นอิทธิพลในแต่ละเส้นมีความสำคัญในการอธิบายกระบวนการเผชิญปัญหาตามกรอบทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง ดังนั้น ผู้วิจัยจึงมีแนวทางในการปรับแบบจำลองเพื่อให้มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาจากค่าดัชนีการปรับแบบจำลอง (Modification Indices) ควบคู่ไปกับการใช้หลักพิจารณาความเป็นไปได้ในทางแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องว่ามีความสอดคล้องกับการปรับโครงสร้างความสัมพันธ์หรือไม่ เพื่อให้สามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรได้อย่างสอดคล้องเหมาะสมมากขึ้นจนกระทั่งได้แบบจำลองที่มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งในการปรับแบบจำลองผู้วิจัยได้ดำเนินการโดยยอมให้ความคลาดเคลื่อนในการวัดมีความสัมพันธ์กัน ดังนี้

1. ผู้วิจัยยอมให้ความคลาดเคลื่อนของตัวแปรแฝง 2 ตัวมีความสัมพันธ์กัน คือ ตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์กับตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ซึ่งทั้งสองตัวแปรนี้เป็นตัวแปรในกลุ่มวิธีการเผชิญปัญหาตามทฤษฎีการเผชิญปัญหาของ Lazarus และ Folkman (1984, pp. 141-225) ซึ่งเป็นความพยายามทางการรู้คิดและพฤติกรรมของบุคคลที่เกิดขึ้นตลอดเวลา เพื่อใช้ในการจัดการกับปัญหาและความต้องการทั้งภายในและภายนอก เมื่อบุคคลประเมินการรับรู้ของตนเองได้ว่าอยู่ในภาวะที่ตนถูกคุกคามหรือเป็นภาวะที่หนักเกินกว่าจะสามารถรับได้ บุคคลนั้นจะมีวิธีในการเผชิญกับปัญหาสองรูปแบบ ได้แก่ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ซึ่งเป็นวิธีการที่มุ่งแก้ปัญหที่ตนเองหรือสิ่งแวดล้อมที่ทำให้เกิดปัญหาหรือภาวะ

ความเครียดนั้น และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ เป็นการลดความไม่สบายใจเมื่อพบว่าไม่สามารถแก้ไขสถานการณ์นั้นได้ ซึ่งแสดงถึงการยอมรับว่าตัวแปรแฝงภายในทั้งสองตัวแปรนี้เป็นผลมาจากตัวแปรการเผชิญปัญหาตัวเดียวที่ไม่ได้อยู่ในแบบจำลองที่ศึกษาในการวิจัยในครั้งนี้ หรืออาจกล่าวได้ว่านอกจากปัจจัยเชิงสาเหตุที่ศึกษาในแบบจำลองที่นำมาวิเคราะห์ยังมีปัจจัยเชิงสาเหตุอื่นที่สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรวิธีการเผชิญปัญหาทั้งสองตัวแปรนี้

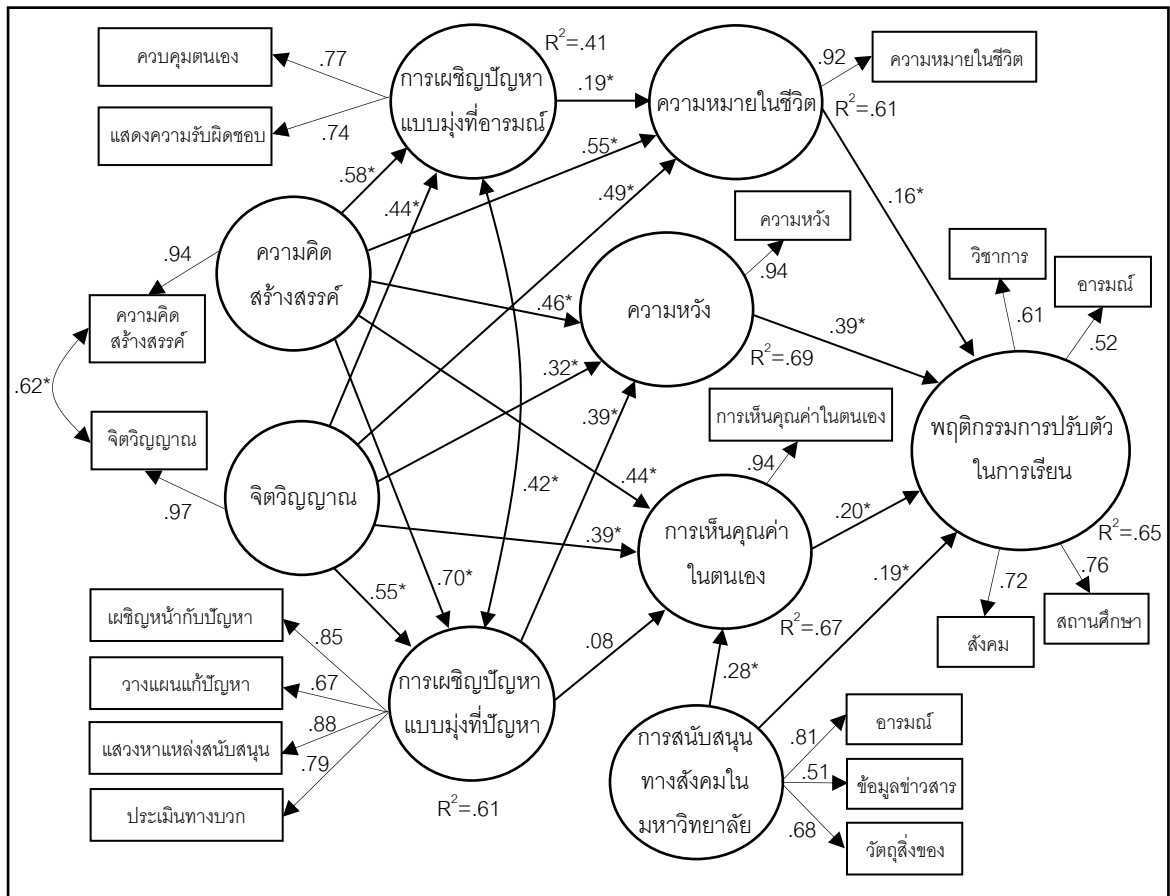
2. ผู้วิจัยเพิ่มเส้นความสัมพันธ์ระหว่างความคลาดเคลื่อนของตัวแปรสังเกต 2 ตัว ได้แก่ ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณ เนื่องจากกระบวนการเผชิญปัญหาตามกรอบแนวคิดทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Corry, Lewis, et al., 2014) อธิบายว่า ตัวแปรความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณเป็นสองตัวแปรที่สำคัญต่อการขับเคลื่อนกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในเชิงบวก และจากผลการศึกษาคือความสัมพันธ์ระหว่างความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณกับกลุ่มตัวอย่างนักศึกษาในยุโรปและอเมริกาที่มีอายุระหว่าง 18-30 ปี จำนวน 534 คน พบว่า กลุ่มตัวอย่างใช้ทั้งความคิดสร้างสรรค์ (ร้อยละ 72.98) และจิตวิญญาณ (ร้อยละ 51.28) ในการเผชิญปัญหา และทั้งสองตัวแปรมีความสัมพันธ์กันทางบวก ( $r = .38, p < .01$ ) โดยจิตวิญญาณจะช่วยกระตุ้นให้เกิดการสะท้อนและส่งเสริมการตระหนักรู้ในตนเอง ขณะที่ความคิดสร้างสรรค์จะส่งเสริมในการแสดงออกทางอารมณ์ เพื่อให้บุคคลสามารถปรับตัวต่อปัญหาที่ต้องเผชิญในระยะยาวได้ (Corry, Mallett, et al., 2013) ซึ่งผลการศึกษานี้สนับสนุนการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณตามทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง

ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของแบบจำลองภายหลังจากการปรับแบบจำลองกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า ค่าไค-สแควร์ ( $\chi^2$ ) มีค่าเท่ากับ 323.95,  $df = 117$ ,  $p\text{-value} < .01$ ,  $RMSEA = .69$ ,  $GFI = .91$ ,  $CFI = .98$ ,  $NNFI = .97$  และเมื่อพิจารณาค่าดัชนีข้างต้นกับเกณฑ์ตรวจสอบความกลมกลืนของแบบจำลองกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในดัชนีวัดความกลมกลืนกลุ่ม Absolute Fit Indices พบว่า ค่าไค-สแควร์ ( $\chi^2$ ) ยังมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งค่าสถิตินี้อาจได้รับผลกระทบมาจากขนาดกลุ่มตัวอย่าง กล่าวคือ หากแบบจำลองที่ทดสอบได้มาจากกลุ่มตัวอย่างที่มีขนาดใหญ่ ค่าไค-สแควร์ ( $\chi^2$ ) ก็มีแนวโน้มที่จะมีนัยสำคัญ (Jöreskog & Sörbom, 1993) ดังนั้นการพิจารณาความกลมกลืนจึงสามารถพิจารณาจากค่า  $\chi^2/df$  ซึ่งเป็นค่าดัชนีวัดความกลมกลืนในกลุ่ม Parsimony Fit Index จากการพิจารณาพบว่า มีค่าน้อยกว่า 3 ( $\chi^2/df = 2.77$ ) ซึ่งถือว่าอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ นอกจากนี้เมื่อพิจารณาค่าดัชนีความกลมกลืนตัวอื่นในกลุ่ม Absolute Fit Index และ Incremental Fit Index ตามเกณฑ์ที่ใช้พิจารณาพบว่า ค่า RMSEA ค่า GFI ค่า CFI

และค่า NNFI ซึ่งค่าดัชนีดังกล่าวบ่งชี้ว่าแบบจำลองมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในระดับที่ยอมรับได้ จึงสรุปได้ว่า แบบจำลองความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนที่ปรับใหม่มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในระดับที่ยอมรับได้ โดยค่าไค-สแควร์ ( $\chi^2$ ) มีค่าเท่ากับ 323.95,  $df = 117$ ,  $p\text{-value} < .01$ ,  $\chi^2/df = 2.77$ , RMSEA = .069, GFI = .91, CFI = .98 และ NNFI = .97 ดังแสดงในตาราง 9 ทั้งนี้ ผลการประมาณค่าความสัมพันธ์ได้แก่ ค่าอิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวม ซึ่งแสดงด้วยค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลในรูปแบบคะแนนมาตรฐาน (Standardized Score) สามารถแสดงรายละเอียดดังภาพประกอบ 6 และตาราง 10

ตาราง 9 ค่าสถิติทดสอบความกลมกลืนของแบบจำลองสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (แบบจำลองที่ปรับแล้ว)

ดัชนีความกลมกลืน	เกณฑ์พิจารณา	ค่าสถิติ (แบบจำลองที่ปรับแล้ว)	แปลผล
$\chi^2$	$p > .05$	$\chi^2 = 323.95, df = 117, p < .01$	ไม่ผ่านเกณฑ์
$\chi^2/df$	น้อยกว่า 3.00	2.77	ผ่านเกณฑ์
GFI	มากกว่า .90	.91	ผ่านเกณฑ์
CFI	มากกว่า .90	.98	ผ่านเกณฑ์
NNFI	มากกว่า .90	.97	ผ่านเกณฑ์
RMSEA	น้อยกว่า .08	.069	ผ่านเกณฑ์



ภาพประกอบ 6 ผลการประมาณค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลมาตรฐานแบบจำลองความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน

ตาราง 10 คะแนนมาตรฐานผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง (Direct effect: DE) อิทธิพลทางอ้อม (Indirect effects: IE) อิทธิพลรวม (Total effects: TE) ของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผล และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เชิงพหุยกกำลังสองของตัวแปร (Squared Multiple Correlation: R<sup>2</sup>)

ตัวแปรสาเหตุ	ตัวแปรผล																	
	การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์			การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา			ความหมายในชีวิต			ความหวัง			การเห็นคุณค่าในตนเอง			พฤติกรรมปรับตัวในการเรียน		
	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE
ความคิดสร้างสรรค์	.58*	-	.58*	.70*	-	.70*	.55*	.11*	.66*	.46*	.27*	.73*	.44*	.06	.50*	-	.49*	.49*
จิตวิญญาณ	.44*	-	.44*	.55*	-	.55*	.49*	.08*	.57*	.32*	.21*	.53*	.39*	.05	.44*	-	.38*	.38*
การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์	-	-	-	-	-	-	.19*	-	.19*	-	-	-	-	-	-	-	.03	.03
การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.39*	-	.39*	.08	-	.08	-	.17*	.17*
ความหมายในชีวิต	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.16*	-	.16*
ความหวัง	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.39*	-	.39*
การเห็นคุณค่าในตนเอง	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.20*	-	.20*
การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.28*	-	.28*	.19*	.05	.24*
R <sup>2</sup>	0.41			0.61			0.61			0.69			0.67			0.65		

$\chi^2 = 323.95$ ,  $df = 117$ ,  $p < .01$ ,  $\chi^2/df = 2.77$ , RMSEA = .069, GFI = .91, CFI = .98, NNFI = .97

นอกจากนี้จากภาพประกอบ 6 และตาราง 10 ผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อมและอิทธิพลรวมของรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของพฤติกรรมปรับตัวในการเรียน สามารถสรุปเป็นประเด็นสำคัญได้ดังนี้

### 1. ค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรสังเกตที่ใช้วัดตัวแปรแฝง

จากภาพประกอบ 6 เมื่อพิจารณาแบบจำลองการวัดของตัวแปรแฝง ซึ่งได้กำหนดให้ทุกตัวแปรแฝงมีหน่วยการวัดเดียวกับตัวแปรสังเกตแรกๆของตัวแปรแฝงนั้น ดังนั้นตัวแปรสังเกตแรกจึงไม่มีการทดสอบนัยสำคัญของค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และตัวแปรแฝงที่มีองค์ประกอบเดียวไม่สามารถประมาณค่าความคลาดเคลื่อนในการวัด ดังนั้นในการวิเคราะห์จึงได้ประมาณค่าความคลาดเคลื่อนในการวัดตัวแปรแฝงที่วัดด้วยตัวแปรสังเกตเดียวให้มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นค่าคงที่ ไม่มีการทดสอบนัยสำคัญ

เมื่อพิจารณาตัวแปรสังเกตที่มีการทดสอบนัยสำคัญของค่าน้ำหนักองค์ประกอบ พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบของทุกตัวแปรสังเกตมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และเมื่อพิจารณาในแต่ละตัวแปรแฝง พบว่า 1) ตัวแปรแฝงพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน ตัวแปรสังเกตมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .52 ถึง .76 โดยตัวแปรสังเกตที่ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุดคือ การปรับตัวด้านสถานศึกษา แสดงว่า การปรับตัวด้านสถานศึกษามีความสำคัญต่อตัวแปรแฝงพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนมากที่สุด 2) ตัวแปรแฝงการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ ตัวแปรสังเกตมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .74 ถึง .77 โดยตัวแปรสังเกตที่ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุดคือ การควบคุมตนเอง แสดงว่า การควบคุมตนเองมีความสำคัญต่อตัวแปรแฝงการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์มากที่สุด 3) ตัวแปรแฝงการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ตัวแปรสังเกตมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .67 ถึง .88 โดยตัวแปรสังเกตที่ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุดคือ การแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคม แสดงว่า การแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคมมีความสำคัญต่อตัวแปรแฝงการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา มากที่สุด และ 4) ตัวแปรแฝงการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย ตัวแปรสังเกตมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .51 ถึง .81 โดยตัวแปรสังเกตที่ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุดคือ การสนับสนุนทางอารมณ์ แสดงว่า การสนับสนุนทางอารมณ์ มีความสำคัญต่อตัวแปรแฝงการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมากที่สุด

## 2. อิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผล

จากภาพประกอบ 6 และตาราง 10 อิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผล สามารถอธิบายได้ดังนี้

### 2.1 อิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน

ตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางบวกโดยตรงต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน ได้แก่ ตัวแปรความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย โดยตัวแปรความหมายในชีวิตมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .16 ตัวแปรความหวังมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .39 ตัวแปรการเห็นคุณค่าในตนเองมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .20 และตัวแปรการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .19 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ส่วนตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางบวกโดยอ้อมต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน ได้แก่ ตัวแปรความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาณ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา โดยตัวแปรความคิดสร้างสรรค์มีค่าอิทธิพลเท่ากับ .49 ตัวแปรจิตวิญญาณมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .38

และตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหามีค่าอิทธิพลเท่ากับ .17 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ทั้งนี้ ตัวแปรสาเหตุทั้งหมดสามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนได้ร้อยละ 65

## 2.2 อิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ อารมณ์

ตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางบวกโดยตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ ได้แก่ ตัวแปรความคิดสร้างสรรค์ และจิตวิญญาณ โดยตัวแปรความคิดสร้างสรรค์มีค่าอิทธิพลเท่ากับ .58 และตัวแปรจิตวิญญาณมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .44 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ทั้งนี้ ตัวแปรสาเหตุทั้งหมดสามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ได้ร้อยละ 41

## 2.3 อิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ ปัญหา

ตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางบวกโดยตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ได้แก่ ตัวแปรความคิดสร้างสรรค์ และจิตวิญญาณ โดยตัวแปรความคิดสร้างสรรค์มีค่าอิทธิพลเท่ากับ .70 และตัวแปรจิตวิญญาณมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .55 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ทั้งนี้ ตัวแปรสาเหตุทั้งหมดสามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาได้ร้อยละ 61

## 2.4 อิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อความหมายในชีวิต

ตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางบวกโดยตรงต่อความหมายในชีวิต ได้แก่ ตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ ความคิดสร้างสรรค์ และจิตวิญญาณ โดยตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์มีค่าอิทธิพลเท่ากับ .19 ตัวแปรความคิดสร้างสรรค์มีค่าอิทธิพลเท่ากับ .55 และตัวแปรจิตวิญญาณมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .49 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ส่วนตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางบวกโดยอ้อมต่อความหมายในชีวิต ได้แก่ ตัวแปรความคิดสร้างสรรค์ และจิตวิญญาณ โดยตัวแปรความคิดสร้างสรรค์มีค่าอิทธิพลเท่ากับ .11 และตัวแปรจิตวิญญาณมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .08 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ทั้งนี้ ตัวแปรสาเหตุทั้งหมดสามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความหมายในชีวิตได้ร้อยละ 61

## 2.5 อิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อความหวัง

ตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางบวกโดยตรงต่อความหวัง ได้แก่ ตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ความคิดสร้างสรรค์ และจิตวิญญาณ โดยตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหามีค่าอิทธิพลเท่ากับ .39 ตัวแปรความคิดสร้างสรรค์มีค่าอิทธิพลเท่ากับ .46 และตัวแปรจิตวิญญาณมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .32 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ส่วนตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางบวกโดยอ้อมต่อความหวัง ได้แก่ ตัวแปรความคิดสร้างสรรค์ และจิตวิญญาณ โดยตัวแปรความคิดสร้างสรรค์มีค่าอิทธิพลเท่ากับ .27 และตัวแปรจิตวิญญาณมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .21 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ทั้งนี้ ตัวแปรสาเหตุทั้งหมดสามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความหมายในชีวิตได้ร้อยละ 69

## 2.6 อิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อการเห็นคุณค่าในตนเอง

ตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลทางบวกโดยตรงต่อการเห็นคุณค่าในตนเอง ได้แก่ ตัวแปร ความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาณ และการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย โดยตัวแปรความคิดสร้างสรรค์มีค่าอิทธิพลเท่ากับ .44 ตัวแปรจิตวิญญาณมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .39 และตัวแปรการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .28 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ทั้งนี้ ตัวแปรสาเหตุทั้งหมดสามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความหมายในชีวิตได้ร้อยละ 67

### สรุปผลการวิเคราะห์ตามสมมติฐานการวิจัย

จากอิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่มีต่อตัวแปรผลทั้งทางตรงและทางอ้อม ดังภาพประกอบ 6 และตาราง 10 สามารถสรุปผลตามสมมติฐานการวิจัยที่กำหนดว่า รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งผลการวิจัยพบว่ามี ความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยมีค่าอิทธิพลทางตรงและอิทธิพลทางอ้อมของตัวแปรต่าง ๆ ตามสมมติฐานย่อย ดังนี้

**สมมติฐานย่อยข้อที่ 1** “ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์”

ผลการวิจัย พบว่า ความคิดสร้างสรรค์มีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .58 และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญ



อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังนั้นผลการวิจัยดังกล่าวจึงสนับสนุนสมมติฐานย่อยข้อที่ 5 บางส่วน

**สมมติฐานย่อยข้อที่ 6** “ความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน”

ผลการวิจัย พบว่า ความหมายในชีวิตมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .16 ความหวังมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .39 การเห็นคุณค่าในตนเองมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .20 และการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .19 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังนั้นผลการวิจัยดังกล่าวจึงสนับสนุนสมมติฐานย่อยข้อที่ 6

**สมมติฐานย่อยข้อที่ 7** “ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความหมายในชีวิตผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์”

ผลการวิจัย พบว่า ความคิดสร้างสรรค์มีอิทธิพลทางอ้อมต่อความหมายในชีวิตผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .11 และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความหมายในชีวิตผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .08 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังนั้นผลการวิจัยดังกล่าวจึงสนับสนุนสมมติฐานย่อยข้อที่ 7

**สมมติฐานย่อยข้อที่ 8** “ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความหวังและการเห็นคุณค่าในตนเองผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา”

ผลการวิจัย พบว่า ความคิดสร้างสรรค์มีอิทธิพลทางอ้อมต่อความหวังผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .27 แต่ความคิดสร้างสรรค์ไม่มีอิทธิพลทางอ้อมต่อการเห็นคุณค่าในตนเองผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .06 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความหวังผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .21 แต่จิตวิญญาณไม่มีอิทธิพลทางอ้อมต่อการเห็นคุณค่าในตนเองผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .05 ดังนั้นผลการวิจัยดังกล่าวจึงสนับสนุนสมมติฐานย่อยข้อที่ 8 บางส่วน

**สมมติฐานย่อยข้อที่ 9** “ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง”

ผลการวิจัย พบว่า ความคิดสร้างสรรค์มีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .49 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .38 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังนั้นผลการวิจัยดังกล่าวจึงสนับสนุนสมมติฐานย่อยข้อที่ 9

**สมมติฐานย่อยข้อที่ 10** “การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์มีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนผ่านความหมายในชีวิต”

ผลการวิจัย พบว่า การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ไม่มีอิทธิพลทางอ้อมโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนผ่านความหมายในชีวิตอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .03 ดังนั้น ผลการวิจัยดังกล่าวจึงปฏิเสธสมมติฐานย่อยข้อที่ 10

**สมมติฐานย่อยข้อที่ 11** “การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหามีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนผ่านความหวังและการเห็นคุณค่าในตนเอง”

ผลการวิจัย พบว่า การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหามีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนผ่านความหวังและการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .17 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังนั้นผลการวิจัยดังกล่าวจึงสนับสนุนสมมติฐานย่อยข้อที่ 11

**สมมติฐานย่อยข้อที่ 12** “การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนผ่านการเห็นคุณค่าในตนเอง”

ผลการวิจัย พบว่า การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยไม่มีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนผ่านการเห็นคุณค่าในตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .05 ดังนั้นผลการวิจัยดังกล่าวจึงปฏิเสธสมมติฐานย่อยข้อที่ 12

## ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัยระยะที่ 2

การวิจัยระยะที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research) มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ มีรายละเอียดของผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่แบ่งออกเป็น 2 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของตัวแปร

ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐาน แบ่งออกเป็น 2 ส่วน ดังนี้

1. นักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนสูงกว่านักศึกษาที่ไม่ได้รับโปรแกรมในระยะวัดผลหลังการทดลองทันที

2. นักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะวัดผลหลังการทดลองทันทีและหลังการทดลอง 4 สัปดาห์สูงกว่าก่อนการทดลอง

### สัญลักษณ์และอักษรย่อที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดสัญลักษณ์แทนค่าสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล เพื่อความเข้าใจที่ตรงกันเกี่ยวกับการวิเคราะห์ข้อมูลและการแปลผล ดังตาราง 11

ตาราง 11 สัญลักษณ์แทนค่าสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

สัญลักษณ์	ความหมาย
N	จำนวนนักศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง
$\bar{X}$	ค่าเฉลี่ย
SD	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)
F	ค่าสถิติทดสอบ F ที่ได้จากการคำนวณความแปรปรวน
df	ค่าองศาอิสระ (Degree of Freedom)
p	ค่าความน่าจะเป็นทางสถิติ (p-Value)
SS	ผลรวมของกำลังสอง (Sum of Square)
MS	ค่าเฉลี่ยของกำลังสอง (Mean of Square)
SE	ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (Standard Error)
Wilks's Lambda	ค่าสถิติทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่ม

### การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างนักศึกษาสาขาวิชาวิทยาการคอมพิวเตอร์มีจำนวนทั้งหมด 52 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองจำนวน 27 คน และกลุ่มควบคุมจำนวน 25 คน โดยนักศึกษากลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่มส่วนใหญ่เป็นเพศชายมากกว่าเพศหญิง โดยมีเพศชายจำนวน 34 คน คิดเป็นร้อยละ 65.40 และเพศหญิงจำนวน 18 คน คิดเป็นร้อยละ 34.60 มีอายุโดยเฉลี่ย 19.33 ปี กำลังศึกษาอยู่ชั้นปีที่ 1 จำนวน 21 คน คิดเป็นร้อยละ 40.40 และชั้นปีที่ 2 จำนวน 31 คน คิดเป็นร้อยละ 59.60 และเมื่อพิจารณาภูมิลาเนาของนักศึกษา พบว่า นักศึกษามีภูมิลาเนาอยู่ในกรุงเทพมหานคร คิดเป็นร้อยละ 50.00 และมีภูมิลาเนาอยู่ในต่างจังหวัด คิดเป็นร้อยละ 50.00 โดยรายละเอียดเกี่ยวกับจำนวนร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยระยะที่ 2 แสดงดังตาราง 12

ตาราง 12 จำนวน ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยระยะที่ 2

ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง	กลุ่มทดลอง (N = 27)		กลุ่มควบคุม (N = 25)		รวม (N = 52)	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
อายุเฉลี่ย (18-21 ปี)	19.22	(SD = .89)	19.44	(SD = .77)	19.33	(SD = .83)
เพศ						
- ชาย	15	55.60	19	76.00	34	65.40
- หญิง	12	44.40	6	24.00	18	34.60
ชั้นปี						
- ปี 1	13	48.10	8	32.00	21	40.40
- ปี 2	14	51.90	17	68.00	31	59.60
ภูมิลาเนา						
- กรุงเทพมหานคร	13	48.10	13	52.00	50	50.00
- ต่างจังหวัด	14	51.90	12	48.00	50	50.00

### ผลการวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของตัวแปร

สำหรับคะแนนเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน จำแนกตามกลุ่มการทดลอง ได้แก่ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม และจำแนกตามระยะเวลาการทดลอง ได้แก่ ระยะเวลาวัดผลก่อนการทดลอง ระยะเวลาวัดผลหลังการทดลองทันที และระยะเวลาวัดผลหลังการทดลอง 4 สัปดาห์ ซึ่งผลการวิเคราะห์สามารถสรุปได้ดังตาราง 13

ตาราง 13 คะแนนเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน จำแนกตามกลุ่มการทดลองและระยะเวลาการทดลอง

ตัวแปร	กลุ่มทดลอง (N = 27)		กลุ่มควบคุม (N = 25)		กลุ่มรวม (N = 52)	
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD
1. ความหมายในชีวิต						
ก่อนทดลอง	4.10	.465	4.03	.722	4.07	.597
หลังทดลองทันที	4.61	.503	4.16	.617	4.40	.600
หลังทดลอง 4 สัปดาห์	4.83	.536	3.94	.556	4.40	.701
2. ความหวัง						
ก่อนทดลอง	3.99	.498	3.94	.588	3.97	.538
หลังทดลองทันที	4.66	.425	4.12	.443	4.41	.509
หลังทดลอง 4 สัปดาห์	4.87	.524	3.98	.420	4.45	.652
3. การเห็นคุณค่าในตนเอง						
ก่อนทดลอง	3.90	.543	3.88	.498	3.89	.517
หลังทดลองทันที	4.44	.578	3.91	.495	4.19	.596
หลังทดลอง 4 สัปดาห์	4.56	.509	3.79	.396	4.19	.598
4. พฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน						
ก่อนทดลอง	3.90	.333	3.94	.265	3.92	.300
หลังทดลองทันที	4.34	.264	3.97	.258	4.16	.321
หลังทดลอง 4 สัปดาห์	4.55	.265	3.76	.266	4.17	.476

จากตาราง 13 ที่แสดงคะแนนเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรตาม ได้แก่ ตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวก ประกอบด้วย ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง และตัวแปรพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน ที่จำแนกตามกลุ่มการทดลองและระยะเวลาทดลอง ซึ่งให้เห็นว่า คะแนนเฉลี่ยของตัวแปรความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนมีความแตกต่างกันระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ทั้งในระยะก่อนทดลอง หลังทดลองทันที และหลังการทดลอง 4 สัปดาห์ โดยเมื่อพิจารณาคะแนนเฉลี่ยของตัวแปรความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของกลุ่มทดลอง พบว่า มีค่าเพิ่มขึ้นในระยะหลังการทดลองทันทีและระยะหลังการทดลอง 4 สัปดาห์ โดยมีคะแนนเฉลี่ยของตัวแปรความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่ากลุ่มควบคุม ส่วนตัวแปรพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะก่อนทดลอง พบว่า มีคะแนนเฉลี่ยต่ำกว่ากลุ่มควบคุมเล็กน้อย ขณะที่คะแนนเฉลี่ยของแต่ละตัวแปรในกลุ่มควบคุมพบว่ามีคะแนนเฉลี่ยในระยะหลังทดลองทันทีเพิ่มขึ้นจากระยะก่อนทดลองเล็กน้อย และมีคะแนนลดลงในระยะหลังการทดลอง 4 สัปดาห์ อย่างไรก็ตาม เพื่อยืนยันความแตกต่างและการเปลี่ยนแปลงของคะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนจึงต้องทำการทดสอบทางสถิติเพื่อทดสอบสมมติฐานต่อไป

#### **ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐาน**

การวิจัยครั้งนี้ ใช้สถิติการวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปร (MANOVA) ดังนั้นก่อนการทดสอบสมมติฐาน จึงได้ทำการตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์ โดยมีรายละเอียดดังนี้

1. การตรวจสอบการแจกแจงปกติหลายตัวแปร (Multivariate Normality Distribution) โดยใช้สถิติทดสอบ Shapiro – Wilk ควบคู่กับการตรวจสอบความเบ้ (Skewness) และความโด่ง (Kurtosis) ของตัวแปรแต่ละตัว โดยพิจารณาจากเกณฑ์ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p-value) ของ Shapiro – Wilk หากไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (p-value > .05) แสดงว่าข้อมูลมีการแจกแจงเป็นโค้งปกติ โดยผลการตรวจสอบการแจกแจงปกติหลายตัวแปรตามในแต่ละกลุ่มมีรายละเอียดดังแสดงในตาราง 14

ตาราง 14 ค่าความเบ้ (Skewness) ค่าความโด่ง (Kurtosis) และค่า Shapiro – Wilk ของตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

ตัวแปร	กลุ่มทดลอง (N=27)				กลุ่มควบคุม (N=25)			
	Skewness	Kurtosis	Shapiro -Wilk	p-value	Skewness	Kurtosis	Shapiro -Wilk	p-value
<b>ก่อนทดลอง</b>								
ความหมายในชีวิต	.350	-.535	.973	.687	-.568	.364	.974	.741
ความหวัง	.191	.613	.956	.304	-.278	.542	.940	.144
การเห็นคุณค่าในตนเอง	-.016	-1.274	.925	.051	.465	.396	.943	.177
พฤติกรรมกำปรับตัว ในการเรียน	-.847	.382	.915*	.030	-.624	-.621	.910*	.031
<b>หลังทดลองทันที</b>								
ความหมายในชีวิต	.558	-.546	.935	.092	-.191	-.755	.969	.630
ความหวัง	.590	.322	.930	.069	.105	-.385	.967	.563
การเห็นคุณค่าในตนเอง	-.656	-.191	.929	.065	-.400	-.734	.948	.223
พฤติกรรมกำปรับตัว ในการเรียน	.630	.382	.952	.244	-.717	-.119	.928	.080
<b>หลังทดลอง 4 สัปดาห์</b>								
ความหมายในชีวิต	.056	-1.038	.958	.341	.101	-1.208	.937	.126
ความหวัง	.034	-.918	.960	.376	-.032	-.003	.954	.308
การเห็นคุณค่าในตนเอง	-.436	.211	.959	.343	-.515	.299	.916*	.041
พฤติกรรมกำปรับตัว ในการเรียน	.311	-.460	.965	.472	.211	-.924	.951	.264

\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 14 ผลการตรวจสอบการแจกแจงปกติหลายตัวแปร พบว่า ตัวแปรเกือบทุกตัวไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (p-value ของ Shapiro - Wilk มากกว่า .05) ยกเว้นตัวแปรการเห็นคุณค่าในตนเองและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนที่พบว่ามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยตัวแปรการเห็นคุณค่าในตนเองในระยะหลังการทดลอง 4 สัปดาห์ในกลุ่มควบคุม พบว่า มีค่าสถิติทดสอบ Shapiro - Wilk เท่ากับ .916 (p-value = .041) และตัวแปรพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะก่อนทดลองในกลุ่มทดลอง พบว่า มีค่าสถิติทดสอบ Shapiro - Wilk เท่ากับ .915 (p-value = .030) และในกลุ่มควบคุม พบว่า มีค่าสถิติทดสอบ Shapiro - Wilk เท่ากับ .910 (p-value = .031) ซึ่งไม่เป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นของการแจกแจงแบบโค้งปกติหลายตัวแปร อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาการแจกแจงร่วมกับความเบ้และความโด่งของตัวแปรดังกล่าวแล้ว พบว่ามีค่าอยู่ระหว่าง  $\pm 2.00$  ซึ่งไม่กระทบต่อความคลาดเคลื่อนในการทดสอบสมมติฐานประเภทที่ 1 (Type I error) มากนัก (Stevens, 2009) จากข้อมูลดังกล่าวจึงสามารถที่จะใช้ตัวแปรทั้งหมดทำการทดสอบสมมติฐานการวิจัยต่อไปได้

2. การตรวจสอบการเท่ากันของเมทริกซ์ความแปรปรวน-แปรปรวนร่วม (Homogeneity of Variance-Covariance Matrices) โดยใช้สถิติบ็อกซ์ (Box's M Test) หากไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (p-value > .05) แสดงว่าความแปรปรวน-แปรปรวนร่วมของตัวแปรตามมีความเท่ากันทุกกลุ่ม โดยผลการตรวจสอบการเท่ากันของเมทริกซ์ความแปรปรวน-แปรปรวนร่วมของตัวแปรในแต่ละกลุ่ม พบว่า ค่าสถิติทดสอบ Box's M Test ของตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะก่อนทดลองมีค่าเท่ากับ 12.252 (F = 1.119; p = .343) ในระยะหลังทดลองทันทีที่มีค่าเท่ากับ 7.012 (F = .640; p = .780) และในระยะหลังทดลอง 4 สัปดาห์มีค่าเท่ากับ 19.430 (F = 1.774; p = .060) ซึ่งมากกว่าระดับนัยสำคัญที่กำหนด นอกจากนี้ เมื่อทำการตรวจสอบความเท่ากันของความแปรปรวนของตัวแปรตามระหว่างกลุ่ม โดยใช้สถิติเลวีเน่ (Levene's Test) ดังแสดงในตาราง 15 ก็พบว่า ตัวแปรตามทุกตัวแปรไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งแสดงให้เห็นว่า ความแปรปรวน - แปรปรวนร่วมของตัวแปรตามระหว่างกลุ่มไม่แตกต่างกัน

ตาราง 15 ผลการตรวจสอบความเท่ากันของความแปรปรวนของตัวแปรตามระหว่างกลุ่ม

ตัวแปร	F	p-value
ก่อนทดลอง		
ความหมายในชีวิต	2.848	.098
ความหวัง	0.226	.637
การเห็นคุณค่าในตนเอง	1.552	.219
พฤติกรรมปรับตัวในการเรียน	1.254	.268
หลังทดลองทันที		
ความหมายในชีวิต	1.194	.280
ความหวัง	0.051	.822
การเห็นคุณค่าในตนเอง	0.218	.643
พฤติกรรมปรับตัวในการเรียน	0.097	.757
หลังทดลอง 4 สัปดาห์		
ความหมายในชีวิต	0.134	.716
ความหวัง	2.234	.141
การเห็นคุณค่าในตนเอง	1.086	.302
พฤติกรรมปรับตัวในการเรียน	0.161	.690

\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. การตรวจสอบความสัมพันธ์เชิงเส้นตรงระหว่างตัวแปรตามเพื่อทดสอบข้อตกลงเบื้องต้นในการวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปร ด้วยการคำนวณค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation Coefficient) โดยผลการตรวจสอบความสัมพันธ์เชิงเส้นตรงระหว่างตัวแปรตาม แสดงดังตาราง 16

ตาราง 16 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกา  
ปรับตัวในการเรียน

ตัวแปร	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปร											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1	.342*	.167	.308*	.185	.269	.303*	.313*	.209	.262	.164	.084
2		1	.402**	.165	.227	.427**	.320*	.369**	.543**	.091	.163	.241
3			1	-.057	.340*	.460**	.148	.416**	.449**	.094	.481**	.556**
4				1	.533**	.260	.322*	.256	.083	.112	.095	.062
5					1	.622**	.269	.362**	.403**	-.007	.380**	.473**
6						1	.030	.306*	.535**	-.232	.297*	.549**
7							1	.638**	.304*	.322*	.147	.037
8								1	.609**	.251	.477**	.419**
9									1	.116	.405**	.490**
10										1	.306*	.027
11											1	.717**
12												1

\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05, \*\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

หมายเหตุ:

- |   |  |   |
|---|--|---|
| 1. ความหมายในชีวิต (ก่อน)               | 2. ความหมายในชีวิต (หลังทันที)               | 3. ความหมายในชีวิต (หลัง 4 สัปดาห์)               |
| 4. ความหวัง (ก่อน)                      | 5. ความหวัง (หลังทันที)                      | 6. ความหวัง (หลัง 4 สัปดาห์)                      |
| 7. การเห็นคุณค่าในตนเอง (ก่อน)          | 8. การเห็นคุณค่าในตนเอง (หลังทันที)          | 9. การเห็นคุณค่าในตนเอง (หลัง 4 สัปดาห์)          |
| 10. พฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน (ก่อน) | 11. พฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน (หลังทันที) | 12. พฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน (หลัง 4 สัปดาห์) |

จากตาราง 16 ผลการตรวจสอบความสัมพันธ์เชิงเส้นตรงระหว่างตัวแปรตามพบว่า ตัวแปรความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนมีความสัมพันธ์กัน โดยในระยะก่อนทดลองพบว่า ตัวแปรความหวังมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความหมายในชีวิต ( $r = .308, p < .05$ ) ส่วนตัวแปรการเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความหมายในชีวิต ( $r = .303, p < .05$ ) ความหวัง ( $r = .322, p < .05$ ) และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน ( $r = .322, p < .05$ ) ในระยะหลังทดลองทันที พบว่า ตัวแปรการเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความหมายในชีวิต ( $r = .369, p < .01$ ) ความหวัง ( $r = .362, p < .01$ ) และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน ( $r = .477, p < .01$ ) ส่วนตัวแปรความหวังมีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน ( $r = .380, p < .01$ ) สำหรับในระยะหลังทดลอง 4 สัปดาห์ พบว่า ตัวแปรความหมายในชีวิตมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความหวัง ( $r = .460, p < .01$ ) และการเห็นคุณค่าในตนเอง ( $r = .449, p < .01$ ) และตัวแปรความหวังยังมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเห็นคุณค่าในตนเอง ( $r = .535, p < .01$ ) ส่วนตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ทางบวกสูงกับพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนคือ ตัวแปรความหมายในชีวิต ( $r = .556, p < .01$ ) รองลงมาคือ ตัวแปรความหวัง ( $r = .549, p < .01$ ) และตัวแปรการเห็นคุณค่าในตนเอง ( $r = .490, p < .01$ ) ตามลำดับ และเมื่อพิจารณาจากผลการวิเคราะห์โดยรวมพบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรตามทุกตัวมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรไม่เกิน .80 (Stevens, 2009) จึงสรุปได้ว่า ตัวแปรความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน เป็นตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กัน ซึ่งการวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปรจะมีความเหมาะสมเมื่อตัวแปรตามที่น่ามาพิจารณา มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ดังนั้นจึงเป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นของความสัมพันธ์เชิงเส้นตรงระหว่างตัวแปรตาม

นอกจากนี้ได้ทำการตรวจสอบความสัมพันธ์เชิงเส้นตรงระหว่างตัวแปรร่วมกับตัวแปรตาม โดยผลการทดสอบพบว่า คะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิตในระยะก่อนทดลองมีความสัมพันธ์กับคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิตในระยะหลังทดลองทันที ( $r = .342; p < .05$ ) คะแนนเฉลี่ยความหวังในระยะก่อนการทดลองมีความสัมพันธ์กับคะแนนความหวังในระยะหลังทดลองทันที ( $r = .533; p < .01$ ) และคะแนนเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองในระยะก่อนทดลองมีความสัมพันธ์กับคะแนนเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองในระยะหลังทดลองทันที ( $r = .638; p < .01$ ) อีกทั้งยังพบว่า คะแนนเฉลี่ยพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะก่อนทดลองมีความสัมพันธ์กับคะแนนเฉลี่ยคะแนนพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะหลังทดลองทันที

( $r = .306$ ;  $p < .05$ ) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งในการพิจารณาตัวแปรร่วมนั้นควรเป็นตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติกับตัวแปรตาม และตัวแปรร่วมต้องมีความสัมพันธ์ต่อกันอยู่ในระดับต่ำ (Stevens, 2009) อย่างไรก็ตาม เมื่อทำการทดสอบเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยตัวแปรตามในระยะก่อนทดลองระหว่างกลุ่มการทดลอง พบว่า คะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะก่อนทดลองไม่แตกต่างกันในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม (Wilks's Lambda = .987;  $p = .958$ ) แสดงให้เห็นว่า ในตอนเริ่มต้นก่อนทำการทดลองกลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่มมีพื้นฐานของคะแนนเท่าเทียมกัน ดังนั้น ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยจึงมิได้นำคะแนนตัวแปรความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะก่อนทดลองมาควบคุมเพื่อลดความแปรปรวนของความคลาดเคลื่อนที่ไม่ได้เป็นผลมาจากการได้รับโปรแกรม

จากผลการทดสอบข้อตกลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปรได้ชี้ให้เห็นว่า ข้อมูลที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ส่วนใหญ่เป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นของสถิติทดสอบ จึงดำเนินการทดสอบสมมติฐานต่อไปได้ โดยมีรายละเอียดของผลการวิเคราะห์ ดังนี้

#### **ผลการวิเคราะห์คะแนนเฉลี่ยคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของกลุ่มตัวอย่างที่เพศและชั้นปีแตกต่างกัน**

เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยระยะที่ 2 ครั้งนี้เป็นกลุ่มตัวอย่างที่ได้มาจากการสุ่มเลือกนักศึกษาที่มีคะแนนเฉลี่ยโดยรวมของพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนอยู่ในระดับต่ำในช่วงเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25-50 ซึ่งเมื่อทำการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่างในเบื้องต้นได้ชี้ให้เห็นว่า นักศึกษากลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นเพศชาย คิดเป็นร้อยละ 65.40 และเพศหญิง คิดเป็นร้อยละ 34.60 นอกจากนี้ยังพบว่าส่วนใหญ่เป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 2 คิดเป็นร้อยละ 59.60 และชั้นปีที่ 1 คิดเป็นร้อยละ 40.40 ซึ่งความแตกต่างของกลุ่มตัวอย่างดังกล่าวอาจส่งผลต่อคะแนนเฉลี่ยคุณลักษณะทางจิตเชิงบวก (ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง) และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนแตกต่างกันในกลุ่มการทดลอง ดังนั้น ก่อนทำการทดสอบสมมติฐานการวิจัยผู้วิจัยจึงได้ทำการวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบว่าเพศและชั้นปีของกลุ่มตัวอย่างมีผลต่อคะแนนเฉลี่ยคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนหรือไม่ โดยผลการวิเคราะห์มีรายละเอียด ดังนี้

ตาราง 17 ผลการวิเคราะห์คะแนนเฉลี่ยคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกำรปรับตัวในการเรียนของตัวแปรเพศและชั้นปี

แหล่งความแปรปรวน	Wilks's Lambda	Hypothesis df	Error df	F	p-value
เพศ	.935	4.000	47.000	.811	.525
ชั้นปี	.834	4.000	47.000	2.339	.069

\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 17 ผลการวิเคราะห์อิทธิพลของตัวแปรเพศและชั้นปีที่มีต่อคะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกำรปรับตัวในการเรียนในระยะหลังทดลองทันที ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปร พบว่า เพศและชั้นปีของกลุ่มตัวอย่างไม่มีผลต่อคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมกำรปรับตัวในการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยผลการทดสอบพบว่า ตัวแปรเพศมีค่าสถิติ Wilks's Lambda = .935 และค่า p-value = .525 ส่วนตัวแปรชั้นปีมีค่าสถิติ Wilks's Lambda = .834 และค่า p-value = .069 แสดงให้เห็นว่า คะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมกำรปรับตัวในการเรียนในระยะหลังทดลองทันทีไม่แตกต่างกันไปตามเพศและชั้นปีของนักศึกษา ดังนั้น ผู้วิจัยจึงมิได้นำตัวแปรดังกล่าวมาควบคุมเพื่อลดความแปรปรวนของความคลาดเคลื่อนของตัวแปรตามที่ไม่ได้เป็นผลมาจากการได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง

ผลการวิเคราะห์สมมติฐานที่ 1 นักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนสูงกว่านักศึกษาที่ไม่ได้รับโปรแกรมในระยะวัดผลหลังการทดลองทันที

ตาราง 18 ผลการวิเคราะห์คะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนระหว่างกลุ่มการทดลองในระยะก่อนทดลอง

แหล่งความแปรปรวน	Wilks's Lambda	Hypothesis df	Error df	F	p-value
กลุ่มการทดลอง	.987	4.000	47.000	.160	.958

\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 18 ผลการวิเคราะห์คะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวก (ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง) และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนระหว่างกลุ่มการทดลองด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปร (MANOVA) ในระยะก่อนการทดลอง ซึ่งให้เห็นว่า กลุ่มการทดลองไม่มีผลต่อคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยจากการทดสอบ พบว่า ค่าสถิติ Wilks's Lambda = .987 และค่า p-value = .958 แสดงให้เห็นว่า คะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะก่อนทดลองไม่แตกต่างกันในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

ตาราง 19 ผลการวิเคราะห์คะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนระหว่างกลุ่มการทดลองในระยะหลังทดลองทันที

แหล่งความแปรปรวน	Wilks's Lambda	Hypothesis df	Error df	F	p-value
กลุ่มการทดลอง	.478	4.000	45.000	12.286*	< .01
การสนับสนุนทางสังคม ในมหาวิทยาลัย	.920	4.000	45.000	.976	.430
กลุ่มการทดลอง x การสนับสนุน ทางสังคมในมหาวิทยาลัย	.931	4.000	45.000	.830	.513

\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

การวิจัยครั้งนี้มีแบบแผนการทดลองเป็นแบบสุ่มภายในบล็อก (Randomized Block Design) ที่มีตัวแปรการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยเป็นตัวแปรจัดประเภทหรือตัวแปรจัดกลุ่ม (Block) โดยแบ่งกลุ่มคะแนนเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยเป็นกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำและสุ่มเข้ากลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม เพื่อลดความแปรปรวนของความคลาดเคลื่อนในการทดลอง ซึ่งจากผลการศึกษาอิทธิพลของตัวแปรการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยที่มีต่อตัวแปรความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะหลังทดลองทันทีด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปร (MANOVA) ดังแสดงในตาราง 19 ได้ชี้ให้เห็นว่า ผลปฏิสัมพันธ์แบบสองทางระหว่างกลุ่มการทดลองและการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (Wilks's Lambda = .931;  $p = .513$ ) กล่าวคือ คะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาทั้งในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมไม่แตกต่างกันไปตามระดับการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยที่ต่างกัน และเมื่อพิจารณาผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนระหว่างกลุ่มการทดลองในระยะหลังทดลองทันทีด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปรพบว่า กลุ่มการทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยจากการทดสอบพบว่า ค่าสถิติ Wilks's Lambda = .478 และค่า  $p\text{-value} < .01$  แสดงให้เห็นว่า คะแนน

เฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน  
ของนักศึกษาในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีความแตกต่างกัน ดังนั้น จึงทำการวิเคราะห์  
เปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมด้วยการ  
เปรียบเทียบรายคู่โดยใช้การทดสอบ Bonferroni ซึ่งรายละเอียดของผลการทดสอบแสดงดังตาราง  
20

ตาราง 20 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ของตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและ  
พฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนระหว่างกลุ่มการทดลองในระยะหลังทดลองทันที

ตัวแปร	กลุ่มการทดลอง	Mean $\bar{X}$	Mean Difference	SE	p-value	95% Confidence Interval for Difference	
						Lower	Upper
ความหมายในชีวิต	กลุ่มทดลอง	4.61	.453*	.156	< .01	.141	.766
	กลุ่มควบคุม	4.16					
ความหวัง	กลุ่มทดลอง	4.66	.539*	.121	< .01	.297	.781
	กลุ่มควบคุม	4.12					
การเห็นคุณค่าในตนเอง	กลุ่มทดลอง	4.44	.525*	.150	< .01	.224	.826
	กลุ่มควบคุม	3.91					
พฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน	กลุ่มทดลอง	4.34	.375*	.072	< .01	.230	.521
	กลุ่มควบคุม	3.97					

\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05; Mean Difference = กลุ่มทดลอง - กลุ่มควบคุม

จากตาราง 20 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยรายคู่ของตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน ระหว่างกลุ่มการทดลองในระยะหลังทดลองทันทีชี้ให้เห็นว่า คะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต (Mean Difference = .453;  $p < .01$ ) ความหวัง (Mean Difference = .539;  $p < .01$ ) การเห็นคุณค่าในตนเอง (Mean Difference = .525;  $p < .01$ ) และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน (Mean Difference = .375;  $p < .01$ ) ในกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่านักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การ

เห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนสูงกว่านักศึกษาที่ไม่ได้รับโปรแกรม  
ดังนั้น ผลการวิจัยจึงยอมรับสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1

**ผลการวิเคราะห์สมมติฐานที่ 2 นักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญ  
ปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่า  
ในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะวัดผลหลังการทดลองทันทีและ  
หลังการทดลอง 4 สัปดาห์สูงกว่าก่อนการทดลอง**

ในการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิง  
บวก (ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง) และพฤติกรรมการปรับตัวใน  
การเรียนในระยะวัดผลหลังการทดลองทันทีและระยะหลังทดลอง 4 สัปดาห์ โดยใช้การวิเคราะห์  
ความแปรปรวนหลายตัวแปรสองทางแบบวัดซ้ำ (Two-Way Repeated Measures MANOVA) ซึ่ง  
ผลการทดสอบความแปรปรวนของผลต่างคะแนน (Sphericity) ของการวัดคะแนนเฉลี่ย  
ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน  
ในการวัดแต่ละครั้งด้วยสถิติทดสอบ Mauchly's Test of Sphericity ซึ่งให้เห็นว่า ตัวแปร  
ความหมายในชีวิตมีค่า Mauchly's  $W = .983$  และค่า  $p\text{-value} = .663$  ตัวแปรการเห็นคุณค่าใน  
ตนเองมีค่า Mauchly's  $W = .896$  และค่า  $p\text{-value} = .069$  ซึ่งไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05  
จึงเป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นที่สามารถใช้การทดสอบด้วยวิธีของ Sphericity ได้ ส่วนตัวแปร  
ความหวัง พบว่า มีค่า Mauchly's  $W = .872$  และค่า  $p\text{-value} = .035$  และตัวแปรพฤติกรรมการ  
ปรับตัวในการเรียน มีค่า Mauchly's  $W = .839$  และค่า  $p\text{-value} = .014$  ซึ่งมีนัยสำคัญทางสถิติที่  
ระดับ .05 จึงใช้การปรับแก้ด้วยวิธีของ Greenhouse-Geisser โดยผลการวิเคราะห์ความแตกต่าง  
ของคะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน ในระยะ  
ก่อนทดลอง หลังทดลองทันที และหลังทดลอง 4 สัปดาห์ แสดงดังตาราง 21

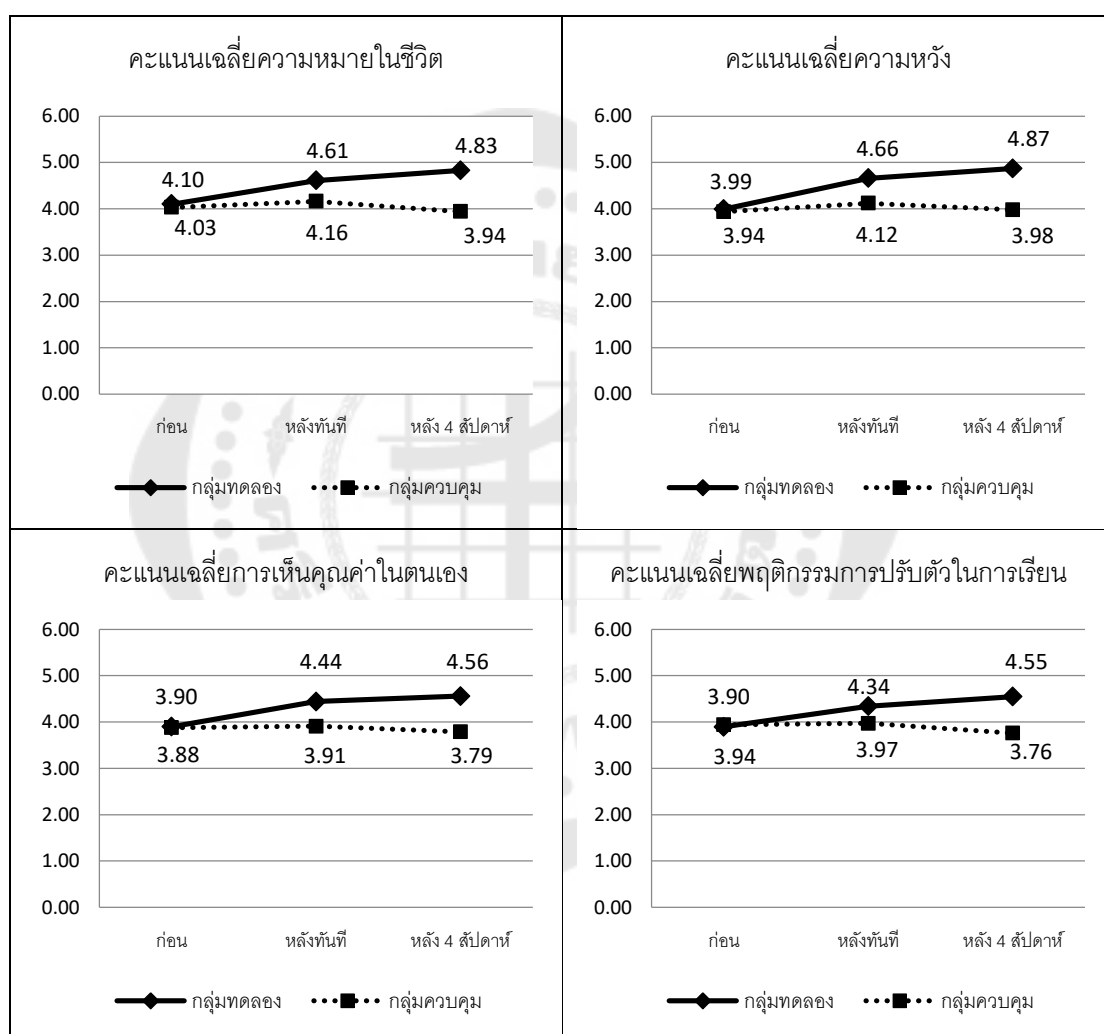
ตาราง 21 ผลการวิเคราะห์ความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะก่อนทดลอง หลังทดลองทันที และหลังทดลอง 4 สัปดาห์

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p-value
<b>ความหมายในชีวิต</b>					
ครั้งของการวัด	3.560	2.000	1.780	7.285*	< .01
ครั้งของการวัด x กลุ่มการทดลอง	4.340	2.000	2.170	8.881*	< .01
<b>ความหวัง</b>					
ครั้งของการวัด	6.896	1.773	3.889	25.599*	< .01
ครั้งของการวัด x กลุ่มการทดลอง	5.546	1.773	2.564	16.877*	< .01
<b>การเห็นคุณค่าในตนเอง</b>					
ครั้งของการวัด	2.831	2.000	1.416	11.565*	< .01
ครั้งของการวัด x กลุ่มการทดลอง	3.822	2.000	1.911	15.613*	< .01
<b>พฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน</b>					
ครั้งของการวัด	1.961	1.723	1.138	19.847*	< .01
ครั้งของการวัด x กลุ่มการทดลอง	4.478	1.723	2.599	45.329*	< .01

\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 21 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวก (ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง) และพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะก่อนทดลอง หลังทดลองทันที และหลังทดลอง 4 สัปดาห์ชี้ให้เห็นว่า คะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ( $F = 7.285$ ;  $p < .01$ ) ความหวัง ( $F = 25.599$ ;  $p < .01$ ) การเห็นคุณค่าในตนเอง ( $F = 11.565$ ;  $p < .01$ ) และพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน ( $F = 19.847$ ;  $p < .01$ ) แตกต่างกันไปตามครั้งของการวัดอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ( $F = 8.881$ ;  $p < .01$ ) ความหวัง ( $F = 16.877$ ;  $p < .01$ ) การเห็นคุณค่าในตนเอง ( $F = 15.613$ ;  $p < .01$ ) และพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน ( $F = 45.329$ ;  $p < .01$ ) มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างครั้งของการวัดและกลุ่มการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 กล่าวคือ ผลของกลุ่มการทดลองที่มีต่อความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนแตกต่างกันไปตามครั้งของการวัด ซึ่งความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มการทดลองและครั้งของการวัดเมื่อวัดตัวแปรความหมายในชีวิต

ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนซ้ำสามครั้ง สามารถแสดงดังภาพประกอบ 7 และผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมด้วยการทดสอบอิทธิพลหลักย่อย (Simple Main Effects) ของครั้งการวัดในแต่ละกลุ่มย่อยของกลุ่มการทดลอง สามารถแสดงดังตาราง 22



ภาพประกอบ 7 ความสัมพันธ์ของคะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรม  
การปรับตัวในการเรียนระหว่างกลุ่มการทดลองและครั้งของการวัด

ตาราง 22 ผลการวิเคราะห์หือทธิพลของคะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนระหว่างกลุ่มการทดลองและครั้งของการวัด

ตัวแปร	กลุ่มการทดลอง	ครั้งของการวัด	Mean Difference	SE	p-value	95% Confidence Interval for Difference		
						Lower	Upper	
ความหมายในชีวิต		ก่อนทดลอง						
		หลังทดลองทันที	.514*	.128	< .01	.257	.771	
	กลุ่มทดลอง	ก่อนทดลอง						
		หลังทดลอง 4 สัปดาห์	.728*	.143	< .01	.442	1.015	
		หลังทดลองทันที						
		หลังทดลอง 4 สัปดาห์	.214	.133	.113	-.052	.480	
	กลุ่มควบคุม	ก่อนทดลอง						
		หลังทดลอง 4 สัปดาห์	-.089	.148	.551	-.386	.209	
		หลังทดลองทันที						
		หลังทดลอง 4 สัปดาห์	-.218	.138	.120	-.495	.059	
	ความหวัง		ก่อนทดลอง					
			หลังทดลองทันที	.667*	.086	< .01	.493	.840
กลุ่มทดลอง		ก่อนทดลอง						
		หลังทดลอง 4 สัปดาห์	.881*	.116	< .01	.649	1.114	
		หลังทดลองทันที						
		หลังทดลอง 4 สัปดาห์	.215*	.095	.028	.024	.406	
กลุ่มควบคุม		ก่อนทดลอง						
		หลังทดลอง 4 สัปดาห์	.184*	.090	.046	.004	.364	
		หลังทดลองทันที						
		หลังทดลอง 4 สัปดาห์	.048	.120	.692	-.194	.290	
		หลังทดลองทันที						
		หลังทดลอง 4 สัปดาห์	-.136	.099	.175	-.335	.063	

\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตาราง 22 (ต่อ)

ตัวแปร	กลุ่มการทดลอง	ครั้งของการวัด	Mean Difference	SE	p-value	95% Confidence Interval for Difference	
						Lower	Upper
การเห็นคุณค่าในตนเอง		ก่อนทดลอง					
		หลังทดลองทันที	.540*	.079	< .01	.381	.698
	กลุ่มทดลอง	ก่อนทดลอง					
		หลังทดลอง 4 สัปดาห์	.661*	.105	< .01	.450	.872
		หลังทดลองทันที					
		หลังทดลอง 4 สัปดาห์	.122	.100	.228	-.079	.322
	กลุ่มควบคุม	ก่อนทดลอง					
		หลังทดลอง 4 สัปดาห์	.034	.082	.677	-.130	.199
		ก่อนทดลอง					
		หลังทดลองทันที	-.091	.109	.406	-.311	.128
		หลังทดลองทันที					
		หลังทดลอง 4 สัปดาห์	-.126	.104	.231	-.334	.082
พฤติกรรม การปรับตัว ในการเรียน		ก่อนทดลอง					
		หลังทดลองทันที	.447*	.058	< .01	.330	.564
	กลุ่มทดลอง	ก่อนทดลอง					
		หลังทดลอง 4 สัปดาห์	.653*	.071	< .01	.511	.796
		หลังทดลองทันที					
		หลังทดลอง 4 สัปดาห์	.206*	.051	< .01	.105	.308
กลุ่มควบคุม	ก่อนทดลอง						
	หลังทดลอง 4 สัปดาห์	-.177*	.074	.020	-.325	-.029	
	หลังทดลองทันที						
	หลังทดลอง 4 สัปดาห์	-.205*	.053	< .01	-.311	-.100	

\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 22 และภาพประกอบ 7 ที่แสดงผลการวิเคราะห์หิอทธิพลของคะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวก (ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง) และพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนระหว่างกลุ่มการทดลองในแต่ละครั้งของการวัด ซึ่งให้เห็นว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะก่อนทดลอง หลังทดลองทันที และหลังทดลอง 4 สัปดาห์แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยเมื่อเปรียบเทียบคะแนนของนักศึกษากลุ่มทดลองในระยะก่อนทดลองกับหลังทดลองทันที พบว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต (Mean Difference = .514;  $p < .01$ ) ความหวัง (Mean Difference = .667;  $p < .01$ ) การเห็นคุณค่าในตนเอง (Mean Difference = .540;  $p < .01$ ) และพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน (Mean Difference = .447;  $p < .01$ ) ในระยะหลังทดลองทันทีสูงกว่าก่อนทดลอง และผลการเปรียบเทียบคะแนนของนักศึกษากลุ่มทดลองในระยะก่อนทดลองกับหลังทดลอง 4 สัปดาห์ พบว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต (Mean Difference = .728;  $p < .01$ ) ความหวัง (Mean Difference = .881;  $p < .01$ ) การเห็นคุณค่าในตนเอง (Mean Difference = .661;  $p < .01$ ) และพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน (Mean Difference = .653;  $p < .01$ ) ในระยะหลังทดลอง 4 สัปดาห์สูงกว่าก่อนทดลอง ขณะที่ผลการเปรียบเทียบคะแนนของนักศึกษากลุ่มควบคุม พบว่า นักศึกษาในกลุ่มควบคุมมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะก่อนทดลองกับหลังทดลองทันทีไม่แตกต่างกัน แต่มีคะแนนเฉลี่ยความหวังแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีคะแนนเฉลี่ยความหวัง (Mean Difference = .184;  $p = .046$ ) ในระยะหลังทดลองทันทีเพิ่มขึ้นสูงกว่าก่อนทดลอง ส่วนในระยะก่อนทดลองกับหลังทดลอง 4 สัปดาห์ พบว่า นักศึกษาในกลุ่มควบคุมมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเองไม่แตกต่างกัน แต่มีคะแนนเฉลี่ยพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีคะแนนเฉลี่ยพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน (Mean Difference = -.177;  $p = .020$ ) ในระยะหลังทดลอง 4 สัปดาห์ต่ำกว่าก่อนทดลอง

เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบคะแนนของนักศึกษากลุ่มทดลองในระยะหลังการทดลองทันทีและหลังทดลอง 4 สัปดาห์ พบว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต (Mean Difference = .214;  $p = .113$ ) และการเห็นคุณค่าในตนเอง (Mean Difference = .122;  $p = .228$ ) ในระยะหลังทดลองทันทีและหลังทดลอง 4 สัปดาห์ไม่แตกต่างกัน ขณะที่ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยตัวแปรความหวังและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน พบว่า นักศึกษา

ในกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความหวังและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะเวลาหลังทดลองทันทีและหลังทดลอง 4 สัปดาห์แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีคะแนนความหวัง (Mean Difference = .215;  $p < .01$ ) และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน (Mean Difference = .206;  $p < .01$ ) ในระยะเวลาหลังทดลอง 4 สัปดาห์สูงกว่าหลังทดลองทันที ขณะที่ผลการวิเคราะห์คะแนนของนักศึกษาในกลุ่มควบคุม พบว่า ในระยะเวลาหลังทดลองทันทีและหลังทดลอง 4 สัปดาห์ นักศึกษามีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเองไม่แตกต่างกัน แต่มีคะแนนเฉลี่ยพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะเวลาหลังทดลองทันทีและหลังทดลอง 4 สัปดาห์แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีคะแนนเฉลี่ยพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน (Mean Difference = -.205;  $p < .01$ ) ในระยะเวลาหลังทดลอง 4 สัปดาห์ต่ำกว่าหลังทดลองทันที

นอกจากนี้ เมื่อพิจารณาแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงของคะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาในกลุ่มทดลองจะเห็นได้ว่า คะแนนเฉลี่ยของทุกตัวแปรของนักศึกษาในกลุ่มทดลองมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นตามครั้งของการวัด โดยเฉพาะอย่างยิ่งตัวแปรความหวังและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่พบว่า เมื่อเวลาผ่านไป 4 สัปดาห์นักศึกษาในกลุ่มทดลองมีพัฒนาการของคะแนนเฉลี่ยความหวังและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่เปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้นจากระยะก่อนทดลองและหลังทดลองทันที ถึงแม้ว่าคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิตและการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาจะไม่ได้เปลี่ยนแปลงจากระยะหลังทดลองทันทีอย่างมีนัยสำคัญแต่ก็มีแนวโน้มที่เพิ่มสูงขึ้น ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงความคงทนของคะแนนที่เกิดขึ้นกับนักศึกษา ขณะที่นักศึกษาในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง พบว่า เมื่อเวลาผ่านไป 4 สัปดาห์มีแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงของคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่ลดลง จึงแสดงให้เห็นว่า นักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีพัฒนาการและความคงทนของคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน และเมื่อทำการประมาณค่าขนาดอิทธิพล (Effect Size) ตามวิธีของ Glass, McGaw, และ Smith (1981) พบว่า ตัวแปรความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะเวลาหลังทดลองทันทีมีค่าขนาดอิทธิพลเท่ากับ .90, 1.27, .92 และ 1.42 ตามลำดับ ขณะที่ในระยะเวลาหลังทดลอง 4 สัปดาห์ มีค่าขนาดอิทธิพลเท่ากับ 1.65, 1.70, 1.51 และ 2.97 ตามลำดับ ซึ่งเป็นค่าขนาดอิทธิพลในระดับสูง (J. Cohen, 1988)

จากผลการทดสอบข้างต้นจึงแสดงให้เห็นว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ย ความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน ใน ระยะเวลาหลังทดลองทันทีและในระยะเวลาหลังทดลอง 4 สัปดาห์สูงกว่าก่อนทดลอง นอกจากนี้ความ แตกต่างของคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรม กรรมการปรับตัวในการเรียนยังเป็นผลมาจากอิทธิพลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการ เปลี่ยนแปลง จึงสามารถสรุปได้ว่า นักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการ เปลี่ยนแปลงมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรม กรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะวัดผลหลังทดลองทันทีและหลังทดลอง 4 สัปดาห์สูงกว่าก่อนการ ทดลอง ดังนั้น ผลการวิจัยจึงยอมรับสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 2



## บทที่ 5

### สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยในครั้งนี้มีวัตถุประสงค์การวิจัยในระยะแรกเพื่อศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ และการวิจัยระยะที่สองเพื่อศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อการเปลี่ยนคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ โดยในบทนี้จะเป็นการนำเสนอภาพรวมของการวิจัยที่แบ่งออกเป็น 4 ประเด็นหลัก ๆ ได้แก่ 1) กระบวนการวิจัยโดยสรุป ประกอบด้วย ความมุ่งหมายของการวิจัย สมมติฐานการวิจัย ขอบเขตของการวิจัย ตัวแปรที่ศึกษา เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย และการวิเคราะห์ข้อมูล 2) การสรุปผลการวิจัย 3) การอภิปรายผลการวิจัย และ 4) ข้อเสนอแนะ โดยแต่ละประเด็นมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

#### กระบวนการวิจัยโดยสรุป

##### ความมุ่งหมายของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ออกแบบการวิจัยเป็นสองระยะ ประกอบด้วย การวิจัยระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงสาเหตุ และการวิจัยระยะที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงทดลอง โดยมีความมุ่งหมายในการวิจัย ดังนี้

1. เพื่อศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์
2. เพื่อศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์

##### สมมติฐานการวิจัย

สมมติฐานการวิจัยระยะที่ 1 รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยมีสมมติฐานย่อยตามเส้นอิทธิพลของตัวแปรในรูปแบบความสัมพันธ์ ดังนี้

1. ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์
2. ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา

3. ความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาณ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์มีอิทธิพลทางตรงต่อความหมายในชีวิต
4. ความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาณ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา มีอิทธิพลทางตรงต่อความหวัง
5. ความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาณ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา และการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีอิทธิพลทางตรงต่อการเห็นคุณค่าในตนเอง
6. ความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียน
7. ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความหมายในชีวิตผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์
8. ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความหวังและการเห็นคุณค่าในตนเองผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา
9. ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง
10. การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์มีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนผ่านความหมายในชีวิต
11. การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา มีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนผ่านความหวังและการเห็นคุณค่าในตนเอง
12. การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนผ่านการเห็นคุณค่าในตนเอง

สมมติฐานการวิจัยระยะที่ 2 เป็นการศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ โดยมีสมมติฐานดังนี้

1. นักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมกำปรับตัวในการเรียนสูงกว่านักศึกษาที่ไม่ได้รับโปรแกรมในระยะวัดผลหลังการทดลองทันที

2. นักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะเวลาวัดผลหลังการทดลองทันทีและหลังการทดลอง 4 สัปดาห์สูงกว่าก่อนการทดลอง

#### ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยระยะที่ 1 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเชิงสาเหตุ เป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ที่กำลังศึกษาอยู่ชั้นปีที่ 1 และชั้นปีที่ 2 ของมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 5 แห่ง ได้แก่ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ และสถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง รวมจำนวน 371 คน

การวิจัยระยะที่ 2 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเชิงทดลอง เป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ที่กำลังศึกษาอยู่ชั้นปีที่ 1 และชั้นปีที่ 2 ที่มีคะแนนเฉลี่ยโดยรวมของพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนอยู่ในระดับต่ำในช่วงเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25-50 ซึ่งเป็นผลที่ได้จากการวิจัยระยะที่ 1 รวมจำนวน 52 คน

#### ตัวแปรที่ศึกษา

การวิจัยระยะที่ 1 ตัวแปรที่ศึกษาในการวิจัยนี้แบ่งออกได้เป็น 5 กลุ่ม ดังนี้

1. ตัวแปรคุณลักษณะทางจิต ได้แก่ ความคิดสร้างสรรค์ และจิตวิญญาณ
2. ตัวแปรปัจจัยสภาพแวดล้อม ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย
3. ตัวแปรวิธีการเผชิญปัญหา ได้แก่ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา
4. ตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวก ได้แก่ ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง

5. ตัวแปรผลด้านพฤติกรรม ได้แก่ พฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน

การวิจัยระยะที่ 2 ตัวแปรที่ศึกษาในการวิจัยเชิงทดลอง ประกอบด้วยตัวแปร 3 กลุ่ม ดังนี้

1. ตัวแปรจัดกระทำ ได้แก่ โปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง
2. ตัวแปรตาม ได้แก่ ความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน
3. ตัวแปรจัดประเภท ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย

### เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยระยะที่ 1 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถาม แบ่งออกเป็น 2 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 แบบสอบถามลักษณะทางชีวสังคมและภูมิหลัง และตอนที่ 2 แบบวัดตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย ข้อคำถามสำหรับวัดตัวแปรพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาณ ความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย โดยเครื่องมือที่ใช้ในการวัดทุกตัวแปรในการวิจัยครั้งนี้ ได้รับการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือด้วยการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) จากผู้เชี่ยวชาญ การวิเคราะห์รายข้อเพื่อหาค่าความเที่ยงตรงของเครื่องมือวัดด้วยวิธีการพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) ร่วมกับการตรวจสอบความเชื่อมั่น (Reliability) ของแบบวัดด้วยค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's  $\alpha$ -Coefficient) โดยแบบวัดทุกตัวแปรที่นำมาใช้เก็บข้อมูลจริงมีค่าความเชื่อมั่นทั้งหมดอยู่ระหว่าง .849 ถึง .936 และการวิจัยครั้งนี้ยังได้ทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) ของเครื่องมือวัดทุกตัวแปร ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ทั้งนี้ ค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝงในการวิจัยของแบบสอบถามมีค่าอยู่ระหว่าง .803 ถึง .932

การวิจัยระยะที่ 2 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย แบบวัดตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย ซึ่งเป็นแบบวัดชุดเดียวกันกับแบบวัดตัวแปรในการวิจัยระยะที่ 1 ที่มีการสร้างและการหาคุณภาพเครื่องมือตามขั้นตอนการวิจัยระยะที่ 1 โดยจะใช้วัดผลของโปรแกรมที่มีต่อการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน ซึ่งกำหนดให้มีการวัด 3 ระยะ คือ ก่อนการทดลอง หลังการทดลองทันที และหลังการทดลอง 4 สัปดาห์ และเครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง ได้แก่ โปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง ได้ทำการตรวจสอบคุณภาพและความเหมาะสมของโปรแกรมจากผู้เชี่ยวชาญด้วยการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) และความเหมาะสมของโปรแกรม ในรายละเอียดต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับแนวคิด ทฤษฎี วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม เทคนิค สื่อ/อุปกรณ์ ระยะเวลาในการดำเนินกิจกรรม และการประเมินผล รวมถึงความเหมาะสมของภาษาที่ใช้ ซึ่งมีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง .50 - 1.00

## การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยเชิงปริมาณพหุวิธีครั้งนี้ มีรายละเอียดดังนี้

การวิจัยระยะที่ 1 มีแนวทางในการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีการทางสถิติ 3 ส่วนสำคัญ ดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่าง เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อให้ทราบลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง โดยใช้การวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติบรรยาย ได้แก่ ความถี่ (Frequency) ร้อยละ (Percent) ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) เพื่ออธิบายลักษณะทางชีวสังคมและภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่าง

2. การวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของตัวแปร เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) ความเบ้ (Skewness) ความโด่ง (Kurtosis) เพื่อให้ทราบลักษณะการแจกแจงข้อมูลของตัวแปรสังเกต และการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation Coefficient)

3. การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบวัตถุประสงค์และสมมติฐานการวิจัย เป็นการวิเคราะห์แบบจำลองเพื่อหารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ โดยใช้สถิติวิเคราะห์แบบจำลองสมการโครงสร้าง (Structural Equation Model) ด้วยโปรแกรมลิสเรล (LISREL) เพื่อตรวจสอบความกลมกลืนของแบบจำลองสมมติฐานเชิงทฤษฎีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาจากค่าดัชนีที่ใช้ในการตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของแบบจำลองหลายกรณีร่วมกัน ได้แก่ 1) ดัชนีวัดความกลมกลืนแบบสมบูรณ์ (Absolute Fit Index) ประกอบด้วย ค่าไค-สแควร์ (Chi-Square Statistics:  $\chi^2$ ) ค่าไค-สแควร์สัมพันธ์ ( $\chi^2/df$ ) ค่าประมาณความคลาดเคลื่อนของรากกำลังสองเฉลี่ย (Root Mean Square Residual Error of Approximation: RMSEA) ค่าดัชนีวัดความกลมกลืน (Goodness of Fit Index: GFI) 2) ดัชนีวัดความกลมกลืนเชิงเปรียบเทียบ (Comparative Fit Index) ประกอบด้วย ค่าดัชนีวัดความกลมกลืนเชิงเปรียบเทียบ CFI (Comparative Fit Index) และค่าดัชนีวัดความกลมกลืนไม่อิงเกณฑ์ (Non-Normed Fit Index: NNFI) และ 3) ดัชนีวัดความกลมกลืนเชิงประหยัด (Parsimony Fit Index) ประกอบด้วย ค่าดัชนีวัดความกลมกลืนเชิงประหยัดอิงเกณฑ์ (Parsimony Normed Fit Index: PNFI) และค่าเกณฑ์สารสนเทศของอาไคเคะที่สอดคล้องกัน (Consistent Akaike Information Criterion: CAIC) ซึ่งในการวิเคราะห์ข้อมูลข้างต้นนี้กำหนดระดับนัยสำคัญที่ .05

การวิจัยระยะที่ 2 มีแนวทางในการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีการทางสถิติ ดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นเพื่อให้ทราบลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง โดยการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของแต่ละตัวแปรด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป SPSS ประกอบด้วย การวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติบรรยาย ได้แก่ ความถี่ (Frequency) ร้อยละ (Percent) ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) การวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของตัวแปร ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) ความเบ้ (Skewness) ความโด่ง (Kurtosis) เพื่อให้ทราบลักษณะการแจกแจงข้อมูลของตัวแปร การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation Coefficient) และการวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบความเท่ากันของเมทริกซ์ความแปรปรวน-แปรปรวนร่วมของตัวแปรตามระหว่างกลุ่มโดยใช้สถิติ Box's M Test และการตรวจสอบความเท่ากันของความแปรปรวนของตัวแปรตามระหว่างกลุ่มโดยใช้สถิติ Levene's Test

2. การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบคำถามตามวัตถุประสงค์และสมมติฐานการวิจัย โดยใช้สถิติวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปร (MANOVA) เพื่อทดสอบสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1 และการวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปรสองทางแบบวัดซ้ำ (Two-Way Repeated Measures MANOVA) เพื่อทดสอบสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 2

### สรุปผลการวิจัย

**สรุปผลการวิจัยระยะที่ 1** เพื่อศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่มีต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 1 และชั้นปีที่ 2 ของมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 371 คน ส่วนใหญ่กำลังศึกษาอยู่ที่สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง คิดเป็นร้อยละ 25.60 รองลงมาเป็นมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ คิดเป็นร้อยละ 22.10 มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ คิดเป็นร้อยละ 21.30 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย คิดเป็นร้อยละ 15.60 และมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ คิดเป็นร้อยละ 15.40 และกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นเพศชาย คิดเป็นร้อยละ 59.00 รองลงมาเป็นเพศหญิง คิดเป็นร้อยละ 41.00 มีอายุโดยเฉลี่ย 19.15 ปี กำลังศึกษาชั้นปีที่ 1 คิดเป็นร้อยละ 50.10 และชั้นปีที่ 2 คิดเป็นร้อยละ 49.90 และส่วนใหญ่เป็นนักศึกษาที่ถูกรับเข้าศึกษาด้วยระบบ Admissions คิดเป็นร้อยละ 45.80 รองลงมาเป็นระบบรับตรง คิดเป็นร้อยละ 36.70 นักศึกษาส่วนใหญ่พักอาศัยอยู่ที่บ้าน คิดเป็นร้อยละ 52.00 และอาศัยอยู่ที่หอพัก คิดเป็นร้อยละ 45.80 และนักศึกษาส่วน

ใหญ่มีภูมิลำเนาอยู่ในกรุงเทพมหานคร คิดเป็นร้อยละ 52.00 และต่างจังหวัด คิดเป็นร้อยละ 48.00

แบบจำลองปัจจัยเชิงสาเหตุตามสมมติฐานการวิจัยในครั้งนี้ มีแนวทางในการศึกษาพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียนตามชั้นกระบวนกรเผชิญปัญหาของทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Corry, Lewis, et al., 2014) ร่วมกับการทบทวนแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง โดยสาเหตุของการเกิดพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ มีปัจจัย 4 กลุ่มหลัก ๆ ได้แก่ 1) คุณลักษณะทางจิต ได้แก่ ความคิดสร้างสรรค์ และจิตวิญญาณ 2) ปัจจัยสภาพแวดล้อม ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย 3) วิธีการเผชิญปัญหา ได้แก่ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา และ 4) คุณลักษณะทางจิตเชิงบวก ได้แก่ ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยผลการตรวจสอบความกลมกลืนของแบบจำลองเมื่อพิจารณาจากค่าดัชนีการปรับ (Modification Indices) ที่ได้จากผลการวิเคราะห์ร่วมกับความสมเหตุสมผลตามแนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องร่วมด้วย ซึ่งผู้วิจัยยอมให้ความคลาดเคลื่อนในการวัดมีความสัมพันธ์กันได้ พบว่า มีค่าไค-สแควร์ ( $\chi^2$ ) เท่ากับ 323.95,  $df = 117$ ,  $p\text{-value} = .00$ ,  $\chi^2/df = 2.77$ , RMSEA = .069, GFI = .91, CFI = .98 และ NNFI = .97 จึงสรุปได้ว่า รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียนที่ปรับแล้วมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในระดับที่ยอมรับได้ ดังนั้น ผลการวิเคราะห์จึงสนับสนุนตามสมมติฐานการวิจัย

เมื่อพิจารณาผลการวิเคราะห์รูปแบบความสัมพันธ์ของตัวแปรเชิงสาเหตุที่มีต่อพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียน ชี้ให้เห็นว่า พฤติกรรม การปรับตัวในการเรียนได้รับอิทธิพลทางบวกโดยตรงอย่างมีนัยสำคัญจากความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลมาตรฐาน ตัวแปรที่มีอิทธิพลสูงสุดคือ ความหวัง รองลงมาคือ การเห็นคุณค่าในตนเอง การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย และความหมายในชีวิต โดยมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลมาตรฐานเท่ากับ .39, .20, .19 และ .16 ตามลำดับ นอกจากนี้พฤติกรรม การปรับตัวในการเรียนยังได้รับอิทธิพลทางบวกโดยอ้อมอย่างมีนัยสำคัญจาก ความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาณ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา โดยตัวแปรที่มีอิทธิพลสูงสุดคือ ความคิดสร้างสรรค์ รองลงมาคือ จิตวิญญาณ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา โดยมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลมาตรฐานเท่ากับ .49, .38 และ .17 ตามลำดับ ทั้งนี้ ตัวแปรสาเหตุทั้งหมดสามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียนได้ร้อยละ 65 และเมื่อพิจารณาผลการทดสอบตามสมมติฐานการวิจัยโดยทำการทดสอบ

สมมติฐานย่อยที่ผู้วิจัยได้ตั้งไว้จำนวนทั้งหมด 12 ข้อ ผลการวิเคราะห์พบว่าเป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยจำนวน 8 ข้อ เป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยบางส่วนจำนวน 2 ข้อ และไม่เป็นไปตามสมมติฐานการวิจัย จำนวน 2 ข้อ โดยสามารถสรุปผลการทดสอบสมมติฐานการวิจัยได้ดังแสดงในตาราง 23

ตาราง 23 สรุปผลการทดสอบสมมติฐานการวิจัยระยะที่ 1

สมมติฐานการวิจัย	ผลการทดสอบสมมติฐาน
1. ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์	เป็นไปตามสมมติฐาน
2. ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางตรงต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา	เป็นไปตามสมมติฐาน
3. ความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาณ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์มีอิทธิพลทางตรงต่อความหมายในชีวิต	เป็นไปตามสมมติฐาน
4. ความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาณ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหามีอิทธิพลทางตรงต่อความหวัง	เป็นไปตามสมมติฐาน
5. ความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาณ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา และการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีอิทธิพลทางตรงต่อการเห็นคุณค่าในตนเอง	เป็นไปตามสมมติฐาน บางส่วน
6. ความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมปรับตัวในการเรียน	เป็นไปตามสมมติฐาน
7. ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความหมายในชีวิตผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์	เป็นไปตามสมมติฐาน
8. ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความหวังและการเห็นคุณค่าในตนเองผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา	เป็นไปตามสมมติฐาน บางส่วน
9. การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์มีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนผ่านความหมายในชีวิต	ไม่เป็นไปตามสมมติฐาน
10. การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหามีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนผ่านความหวังและการเห็นคุณค่าในตนเอง	เป็นไปตามสมมติฐาน

ตาราง 23 (ต่อ)

สมมติฐานการวิจัย	ผลการทดสอบสมมติฐาน
11. ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนผ่านความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง	เป็นไปตามสมมติฐาน
12. การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนผ่านการเห็นคุณค่าในตนเอง	ไม่เป็นไปตามสมมติฐาน

**สรุปผลการวิจัยระยะที่ 2** เพื่อศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ กลุ่มตัวอย่างนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ มีจำนวนทั้งหมด 52 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองจำนวน 27 คน และกลุ่มควบคุมจำนวน 25 คน โดยนักศึกษากลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่มกำลังศึกษาชั้นปีที่ 1 คิดเป็นร้อยละ 40.40 และชั้นปีที่ 2 คิดเป็นร้อยละ 59.60 และส่วนใหญ่เป็นเพศชายมากกว่าเพศหญิง โดยเป็นเพศชายคิดเป็นร้อยละ 65.40 และเพศหญิงคิดเป็นร้อยละ 34.60 มีอายุโดยเฉลี่ย 19.33 ปี และเมื่อพิจารณาภูมิลำเนาของนักศึกษา พบว่า นักศึกษามีภูมิลำเนาอยู่ในกรุงเทพมหานคร คิดเป็นร้อยละ 50.00 และมีภูมิลำเนาอยู่ในต่างจังหวัด คิดเป็นร้อยละ 50.00

ผลการทดสอบสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1 ที่ว่า “นักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนสูงกว่านักศึกษาที่ไม่ได้รับโปรแกรมในระยะเวลาวัดผลหลังการทดลองทันที” โดยการเปรียบเทียบคะแนนคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนระยะหลังทดลองทันทีระหว่างกลุ่มการทดลองด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปร (MANOVA) พบว่า กลุ่มการทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยจากการทดสอบพบว่า ค่าสถิติ Wilks's Lambda = .478 และค่า p-value < .01 แสดงให้เห็นว่า คะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีความแตกต่างกัน ซึ่งเมื่อทำการวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมด้วยการเปรียบเทียบรายคู่โดยใช้การทดสอบ Bonferroni ผลการทดสอบชี้ให้เห็นว่า

คะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต (Mean Difference = .453;  $p < .01$ ) ความหวัง (Mean Difference = .539;  $p < .01$ ) การเห็นคุณค่าในตนเอง (Mean Difference = .525;  $p < .01$ ) และ พฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน (Mean Difference = 375;  $p < .01$ ) ในกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่า นักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะหลังทดลองทันทีสูงกว่านักศึกษาที่ไม่ได้รับโปรแกรม ดังนั้น จึงยอมรับสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1

ผลการทดสอบสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 2 ที่ว่า “นักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะวัดผลหลังการทดลองทันทีและหลังการทดลอง 4 สัปดาห์สูงกว่าก่อนการทดลอง” โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปรสองทางแบบวัดซ้ำ (Two-Way Repeated Measures MANOVA) พบว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะก่อนการทดลอง หลังทดลองทันที และหลังทดลอง 4 สัปดาห์ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งเมื่อเปรียบเทียบคะแนนของนักศึกษากลุ่มทดลองในระยะก่อนทดลองกับหลังทดลองทันที พบว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต (Mean Difference = .514;  $p < .01$ ) ความหวัง (Mean Difference = .667;  $p < .01$ ) การเห็นคุณค่าในตนเอง (Mean Difference = .540;  $p < .01$ ) และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน (Mean Difference = .447;  $p < .01$ ) ในระยะหลังทดลองทันทีสูงกว่าก่อนทดลอง และผลการเปรียบเทียบคะแนนของนักศึกษากลุ่มทดลองในระยะก่อนทดลองกับหลังทดลอง 4 สัปดาห์ พบว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต (Mean Difference = .728;  $p < .01$ ) ความหวัง (Mean Difference = .881;  $p < .01$ ) การเห็นคุณค่าในตนเอง (Mean Difference = .661;  $p < .01$ ) และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน (Mean Difference = .653;  $p < .01$ ) ในระยะหลังทดลอง 4 สัปดาห์สูงกว่าก่อนทดลอง ส่วนในระยะหลังทดลองทันทีและหลังทดลอง 4 สัปดาห์ พบว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต (Mean Difference = .214;  $p = .113$ ) และการเห็นคุณค่าในตนเอง (Mean Difference = .122;  $p = .228$ ) ในระยะหลังทดลองทันทีและหลังทดลอง 4 สัปดาห์ไม่แตกต่างกัน ขณะที่ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความหวังและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน พบว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความหวัง (Mean Difference = .215;  $p < .01$ ) และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน (Mean

Difference = .206;  $p < .01$ ) ในระยะหลังทดลอง 4 สัปดาห์สูงกว่าหลังทดลองทันที ผลการวิจัยครั้งนี้จึงแสดงให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงของคะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวก (ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง) และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาในกลุ่มทดลองที่มีแนวโน้มเพิ่มขึ้นตามครั้งของการวัด โดยเฉพาะอย่างยิ่งตัวแปรความหวังและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่พบว่าเมื่อเวลาผ่านไป 4 สัปดาห์นักศึกษาในกลุ่มทดลองมีพัฒนาการของคะแนนเฉลี่ยความหวังและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่เปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้นจากระยะก่อนทดลองและหลังทดลองทันที ถึงแม้ว่าคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิตและการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาจะไม่ได้เปลี่ยนแปลงจากระยะหลังทดลองทันทีอย่างมีนัยสำคัญแต่ก็มีแนวโน้มที่เพิ่มสูงขึ้น ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงความคงทนของคะแนนที่เกิดขึ้นกับนักศึกษา จึงสามารถสรุปได้ว่า นักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะวัดผลหลังทดลองทันทีและหลังทดลอง 4 สัปดาห์สูงกว่าก่อนทดลอง ดังนั้นจึงยอมรับสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 2

เมื่อพิจารณาผลการทดสอบตามสมมติฐานการวิจัยที่ผู้วิจัยได้ตั้งไว้จำนวนทั้งหมด 2 ข้อ พบว่า ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยทั้ง 2 ข้อ โดยสามารถสรุปผลการทดสอบสมมติฐานการวิจัยได้ ดังแสดงในตาราง 24

ตาราง 24 สรุปผลการทดสอบสมมติฐานการวิจัยระยะที่ 2

สมมติฐานการวิจัย	ผลการทดสอบสมมติฐาน
1. นักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนสูงกว่านักศึกษาที่ไม่ได้รับโปรแกรมในระยะวัดผลหลังการทดลองทันที	เป็นไปตามสมมติฐาน
2. นักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะวัดผลหลังการทดลองทันทีและหลังการทดลอง 4 สัปดาห์สูงกว่าก่อนการทดลอง	เป็นไปตามสมมติฐาน

## การอภิปรายผลการวิจัย

### อภิปรายผลการวิจัยระยะที่ 1

ในการอภิปรายผลการวิจัยระยะที่ 1 เมื่อพิจารณาผลการวิเคราะห์แบบจำลองความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน ผู้วิจัยขอเสนอการอภิปรายผลการวิจัยตามประเด็นสำคัญ ดังนี้

จากสมมติฐานการวิจัยที่ว่า “รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนตามสมมติฐานมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์” สำหรับแนวทางในการปรับแบบจำลองในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ตัดเส้นอิทธิพลที่ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติออก เนื่องจากเส้นอิทธิพลในแต่ละเส้นมีความสำคัญในการอธิบายกระบวนการเผชิญปัญหาตามกรอบทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง และได้ทำการปรับแบบจำลองเพื่อให้ความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาจากค่าดัชนีการปรับแบบจำลอง (Modification Indices) ควบคู่ไปกับการใช้หลักพิจารณาความเป็นไปได้ในทางแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องว่ามีความสอดคล้องกับการปรับโครงสร้างความสัมพันธ์หรือไม่ เพื่อให้สามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรได้อย่างสอดคล้องเหมาะสมมากขึ้น จนกระทั่งได้แบบจำลองที่มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งในการปรับแบบจำลองได้ดำเนินการโดยยอมให้ความคลาดเคลื่อนในการวัดมีความสัมพันธ์กันได้ และจากสมมติฐานการวิจัย ผู้วิจัยได้ให้ความสำคัญในการศึกษากระบวนการเผชิญปัญหาตามกรอบทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง ที่ประกอบด้วยตัวแปรคุณลักษณะทางจิต ได้แก่ ความคิดสร้างสรรค์ และจิตวิญญาณ วิธีการเผชิญปัญหา ได้แก่ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา รวมถึงการศึกษาปัจจัยสภาพแวดล้อม ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย ที่ส่งผลให้นักศึกษาเกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกในด้านความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง และช่วยส่งเสริมให้นักศึกษามีพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนที่ดี ซึ่งผลการวิจัยได้ชี้ให้เห็นว่า จิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์มีอิทธิพลต่อการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา อีกทั้งยังมีอิทธิพลต่อคุณลักษณะทางจิตเชิงบวก ได้แก่ ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง ที่ส่งผลต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนอีกด้วย รวมถึงการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยซึ่งเป็นปัจจัยสภาพแวดล้อมก็พบว่าส่งผลต่อการเห็นคุณค่าในตนเองและพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนเช่นกัน ถึงแม้ว่าการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาจะไม่ส่งอิทธิพลต่อการเห็นคุณค่าในตนเองอย่างมีนัยสำคัญ เนื่องจากมีจิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์เป็นตัวแปรคุณลักษณะทางจิตสำคัญที่มีอิทธิพลทำให้นักศึกษาเกิดการเห็นคุณค่าในตนเองซึ่งเป็นการเปลี่ยนแปลงเชิงบวกที่ส่งเสริมให้นักศึกษามีพฤติกรรม

ปรับตัวในการเรียนที่ดีได้ อย่างไรก็ตาม เมื่อทำการทดสอบตามสมมติฐานย่อยของการวิจัยแล้ว พบประเด็นสำคัญที่นำมาอภิปรายได้ ดังนี้

### **การศึกษาอิทธิพลของคุณลักษณะทางจิตและวิธีการเผชิญปัญหาที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวก**

จากผลการวิจัยที่ชี้ให้เห็นว่า ตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวก ได้แก่ ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเองได้รับอิทธิพลทางบวกอย่างมีนัยสำคัญ จากตัวแปรจิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์ และได้รับอิทธิพลทางบวกจากวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาด้วย และเมื่อพิจารณาความสัมพันธ์อิทธิพลมาตรฐานของแต่ละตัวแปร พบว่า ตัวแปรที่มีอิทธิพลสูงสุดคือความคิดสร้างสรรค์ รองลงมาคือ จิตวิญญาณ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ ตามลำดับ กล่าวคือ นักศึกษาที่รับรู้ถึงการมีจิตวิญญาณและมีความคิดสร้างสรรค์ในระดับสูงยิ่งจะมีการใช้วิธีการเผชิญปัญหาทั้งแบบมุ่งที่อารมณ์และแบบมุ่งที่ปัญหาสูง ก็จะส่งผลทำให้นักศึกษาสามารถค้นหาและเข้าใจถึงความหมายในชีวิต มีความหวัง และเห็นคุณค่าในตนเองสูงขึ้นไปได้ด้วย ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยที่ตั้งไว้ ผลการวิจัยครั้งนี้จึงสะท้อนให้เห็นว่า การเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกของนักศึกษามีสาเหตุโดยตรงมาจากการที่นักศึกษามีความคิดสร้างสรรค์และการมีจิตวิญญาณสูง ร่วมกับการใช้วิธีการเผชิญปัญหาทั้งแบบมุ่งที่อารมณ์และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาสูง ดังนั้น ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณจึงเป็นตัวแปรคุณลักษณะทางจิตที่สำคัญในการช่วยส่งเสริมให้นักศึกษาสามารถเผชิญสถานการณ์หรือปัญหาต่าง ๆ ที่ผ่านเข้ามาในชีวิตได้ นอกจากนี้ผลการวิจัยยังพบว่า การเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกของนักศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งความหมายในชีวิตและความหวังได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา กล่าวคือ การเผชิญปัญหาที่มุ่งใช้จิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์มาเป็นแนวทางในการหาวิธีจัดการกับปัญหาทั้งแบบมุ่งที่อารมณ์และแบบมุ่งที่ปัญหา สามารถช่วยให้นักศึกษาเกิดความหวังและความหมายในชีวิต ที่ทำใหู้สึกว่าชีวิตของตนเองมีคุณค่ามีความหมายมากขึ้นและมีความหวังว่าจะสามารถผ่านพ้นอุปสรรคปัญหาหรือเหตุการณ์เลวร้ายต่าง ๆ ที่ยากจะแก้ไขไปได้ด้วยดี ดังนั้น การที่นักศึกษามีการรับรู้ทางจิตวิญญาณและมีความคิดสร้างสรรค์สูง และใช้วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์สูง จะส่งผลให้นักศึกษามีความหมายในชีวิตสูงขึ้น ขณะเดียวกันการที่นักศึกษาตระหนักรู้ทางจิตวิญญาณและมีความคิดสร้างสรรค์สูง และใช้วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาสูง จะส่งผลให้นักศึกษามีความหวังสูงขึ้น ซึ่งผลการวิจัยสามารถอธิบายได้ด้วยทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง

(Corry, Lewis, et al., 2014; Corry, Mallett, et al., 2013) ที่ได้อธิบายว่า การเผชิญปัญหาเพื่อ การเปลี่ยนแปลงเป็นความสามารถในการเผชิญปัญหาโดยใช้กระบวนการสร้างความเปลี่ยนแปลง ที่มุ่งใช้ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณซึ่งเป็นต้นทุนทางจิตใจสำคัญที่มีอยู่ในแต่ละบุคคล เพื่อนำมาใช้ในการจัดการกับปัญหาที่เข้ามากระทบกับอารมณ์หรือจิตใจ รวมถึงเพื่อหาวิธีการหรือ แนวทางจัดการกับปัญหานั้น โดยบุคคลจะมีการนำจิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์มาใช้เป็น แนวทางในการหาวิธีจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้น ด้วยการตระหนักรู้ทางจิตวิญญาณอย่างเหมาะสม ด้วยการเชื่อมโยงสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับบุคคลอื่นหรือสิ่งศักดิ์สิทธิ์ที่บุคคลนับถือ รวมทั้งกับสิ่ง ต่าง ๆ ที่อยู่รอบตัว การตระหนักถึงความจริงกับสิ่งที่เป็นอยู่ โดยเน้นถึงการให้คุณค่าของบุคคลใน ทางบวกอันเป็นความสุขภายใน และการแสวงหาเป้าหมายหรือจุดมุ่งหมายในชีวิต มีความ กระตือรือร้นที่จะค้นหามุมมองในชีวิตใหม่ ๆ อยู่เสมอ โดยพิจารณาว่าชีวิตมีความหมายและต้อง สามารถก้าวผ่านเหตุการณ์เลวร้ายต่าง ๆ ไปได้ และบุคคลจะแสวงหาการผ่อนคลายความเครียด ด้วยการคิดและแสดงออกทางอารมณ์ความรู้สึกผ่านการใช้ความคิดสร้างสรรค์ ที่จะช่วยให้มี มุมมองใหม่และเกิดจินตนาการที่สามารถค้นหาวิธีการในการแก้ปัญหา ตลอดจนปรับปรุงแนวทาง ในการแก้ปัญหาใหม่ ๆ ได้ตลอดเวลา เพื่อให้ผลกระทบบนทางลบที่มีต่อตนเองลดน้อยลง จน สามารถกลับมามีความหวัง เห็นคุณค่าในตนเอง และค้นพบความหมายในชีวิตของตนเองอีกครั้ง อันจะเป็นการช่วยป้องกันจิตใจเมื่อต้องเผชิญกับปัญหา และช่วยให้บุคคลมีกระบวนการทาง ความคิดในการประเมินสถานการณ์ที่เข้ามาคุกคามให้เป็นไปในทางบวก ส่งผลให้บุคคลสามารถ ปรับตัวได้และมีภาวะสุขภาพที่ดีตามมา ดังนั้น การวิจัยครั้งนี้จึงเป็นการยืนยันทฤษฎีการเผชิญ ปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่พบว่าการเผชิญปัญหาโดยมุ่งใช้ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณ ร่วมกับการใช้วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์และแบบมุ่งที่ปัญหามากขึ้น จะส่งผลให้ นักศึกษาเกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตในทางบวกมากขึ้นตามไปด้วย

ผลการวิจัยครั้งนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยที่ผ่านมาของ Madden และ Bloom (2004) ที่พบว่า ความคิดสร้างสรรค์มีความสัมพันธ์กับการเผชิญปัญหาและการจัดการ อารมณ์ความรู้สึกของบุคคล และได้เน้นย้ำถึงความสำคัญของความคิดสร้างสรรค์ว่ามีประโยชน์ ต่อการส่งเสริมการแสดงออกและความสัมพันธ์ของบุคคล โดยเฉพาะอย่างยิ่งการแสดงออกทาง อารมณ์ ความคิด และการสร้างการตระหนักรู้ในตนเอง รวมถึงการยอมรับการเปลี่ยนแปลงในด้าน ต่าง ๆ โดยบุคคลที่มีความคิดสร้างสรรค์เมื่อต้องเผชิญกับสถานการณ์เลวร้ายจะมีการรับรู้ที่เป็น ทางบวกมากขึ้นจนสามารถแก้ปัญหาและผ่านพ้นอุปสรรคเหล่านั้นไปได้ (Falat, 2000) และจาก การศึกษาของ Spandler และคนอื่น ๆ (2007) ยังพบว่า ความคิดสร้างสรรค์สามารถเพิ่มการรับรู้

ของบุคคลในด้านแรงจูงใจ เป้าหมาย ความหมายในชีวิต การเห็นคุณค่าในตนเอง การนับถือตนเอง ความหวัง และอัตลักษณ์แห่งตนให้เข้าไปในทางบวก นอกจากนี้เมื่อบุคคลต้องเผชิญกับปัญหาหรือความเครียดไม่ว่าจะจากการเรียนหรือการดำเนินชีวิต บุคคลต้องมีการค้นหาแรงจูงใจที่แท้จริงและนำพลังสร้างสรรค์ภายในตนเองออกมาใช้เพื่อสร้างความหวังให้กับตนเอง บนพื้นฐานของจริยธรรม ศีลธรรม และค่านิยมอันดี ที่นำมาสู่การปฏิบัติจริง อันเป็นจิตวิญญาณของแต่ละบุคคลที่จะนำมาซึ่งทางออกของปัญหาที่เหมาะสม โดยบุคคลที่มีการรับรู้ทางจิตวิญญาณสูงย่อมมีความเข้าใจในความเป็นไปของชีวิต มีความยืดหยุ่นและไม่ยึดติดกับสิ่งต่าง ๆ เกินไป และเมื่อเผชิญกับปัญหาหรืออุปสรรคในชีวิตก็ยังคงมีความเชื่อว่าตนจะสามารถผ่านพ้นไปได้ อีกทั้งยังสามารถค้นหาแนวทางใหม่ ๆ เพื่อให้สามารถบรรลุเป้าหมายที่ต้องการได้ จิตวิญญาณจึงมีความสัมพันธ์กับการเผชิญปัญหาของบุคคล ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยบางส่วนของ พิริยาพร พลอยทิพย์ (2553) ที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างจิตวิญญาณ ความหวังในการทำงาน และพฤติกรรมการเผชิญความเครียดของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นพยาบาล โดยผลการศึกษาพบว่า จิตวิญญาณมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความหวังทั้งในด้านความสามารถในการคิดหาแนวทางเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย ความหวังในด้านแรงจูงใจ และความหวังด้านอารมณ์ และจิตวิญญาณยังมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาอีกด้วย เช่นเดียวกับผลการวิจัยเชิงคุณภาพของ Corry, Tracey, และคนอื่น ๆ (2015) ที่ได้ทำการศึกษาประสบการณ์การเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง โดยการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลหลักที่หลากหลาย ทั้งศิลปิน นักบวช และผู้รับบริการทางด้านสุขภาพจิตชาวไอร์แลนด์เหนือจำนวน 10 คน ซึ่งผลการวิจัยก็เป็นไปตามทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง โดยในประเด็นเกี่ยวกับจิตวิญญาณนั้นพบว่ากลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เชื่อว่าจิตวิญญาณช่วยให้พวกเขาเปลี่ยนแปลงอารมณ์จากเชิงลบให้เป็นเชิงบวกได้ และยังช่วยพัฒนาทักษะการเผชิญปัญหาเพื่อรับมือกับเหตุการณ์และภาวะความเครียดต่าง ๆ ที่เข้ามาในชีวิตได้ โดยจิตวิญญาณเป็นปัจจัยสำคัญที่ถูกนำมาใช้ในกระบวนการเผชิญปัญหา และจิตวิญญาณจะช่วยปรับเปลี่ยนมุมมองที่มีต่อปัญหาในช่วงเวลาที่ชีวิตเกิดความยุ่งยาก และยังก่อให้เกิดความหวังในการดำเนินชีวิตอีกด้วย นอกจากนี้จิตวิญญาณยังทำให้ชีวิตมีความหมาย และได้รับความคุ้มครองในการช่วยป้องกันผลกระทบต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน

อย่างไรก็ตาม ผลการวิจัยครั้งนี้ได้พบว่า การเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาไม่ได้รับอิทธิพลทางตรงจากการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา รวมถึงไม่ได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากจิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์ผ่านการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาอย่างมีนัยสำคัญ ทั้งนี้ เมื่อผู้วิจัยพิจารณาถึงวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาตามทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหาแล้วเห็นว่า การเผชิญปัญหาด้วยวิธีดังกล่าวนี้เป็นกระบวนการคิดและการแสดงออกถึงความพยายามของบุคคลที่จะจัดการกับปัญหาโดยตรงกับสาเหตุหรือปัญหาที่ก่อให้เกิดความเครียดด้วยวิธีการต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นการเลือกที่จะเผชิญหน้ากับปัญหา การวางแผนแก้ปัญหา การปรับเปลี่ยนมุมมองที่ตนเองมีต่อสถานการณ์นั้นใหม่ให้เป็นในทางที่ดีหรือทางบวก การแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคม หรือแม้กระทั่งการเลือกที่จะแยกตัวออกจากปัญหาที่เกิดขึ้นหรือลดความสำคัญของสถานการณ์ที่เป็นปัญหานั้นลงโดยหาวิธีเว้นระยะห่างของตนเองกับสถานการณ์ที่เข้ามาคุกคาม (Lazarus & Folkman, 1984) การเผชิญปัญหาจึงเป็นกระบวนการหนึ่งที่เป็นผลของความสามารถที่มีอยู่ของแต่ละบุคคล และบุคคลจะเลือกใช้วิธีการเผชิญปัญหาแตกต่างกันไปตามสถานการณ์และการรับรู้ระดับความเครียดของแต่ละบุคคล เพื่อรักษาไว้ซึ่งภาวะสมดุลของจิตใจ (Rioli & Savicki, 2010) ดังนั้น การที่นักศึกษาจะแสดงความคิดความรู้สึกหรือพฤติกรรมหรือไม่นั้นขึ้นอยู่กับความต้องการของนักศึกษาว่าต้องการแสดงออกทางความคิดและการกระทำนั้นหรือไม่ มีผลร้ายแรงหรือผลในทางบวกกับตนเอง และเมื่อประเมินว่าสถานการณ์นั้นก่อให้เกิดภาวะเครียดหรือปัญหากับตนเองก็จะต้องเผชิญกับปัญหานั้น ทำให้การเน้นศึกษาเพียงวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาเฉพาะรูปแบบที่เป็นทางบวกนั้นอาจไม่ส่งผลอย่างชัดเจนนักที่จะทำให้นักศึกษาแสดงความรู้สึกถึงการเห็นคุณค่าในตนเองออกมาได้ เนื่องจากตามทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหายังมีประเด็นที่กำหนดให้บุคคลสามารถแสดงออกถึงแนวทางการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาในรูปแบบอื่น นั่นคือ การเลือกที่จะแยกตัวออกจากปัญหาที่เกิดขึ้นหรือลดความสำคัญของสถานการณ์ที่เป็นปัญหานั้นลงโดยหาวิธีเว้นระยะห่างของตนเองกับสถานการณ์ที่เข้ามาคุกคาม เช่นเดียวกับงานวิจัยที่ผ่านมาของ Heffer และ Willoughby (2017) ที่ได้สนับสนุนว่า การที่นักศึกษาจะเกิดการเห็นคุณค่าในตนเองสูงในระยะยาวนั้นขึ้นอยู่กับการใช้วิธีการเผชิญปัญหาที่หลากหลายวิธีร่วมกันในการจัดการกับความเครียดหรือสถานการณ์ปัญหาที่เข้ามากระทบกับอารมณ์หรือจิตใจนั้นด้วย ด้วยเหตุผลดังกล่าวจึงทำให้คะแนนการวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาอาจยังไม่มีน้ำหนักเพียงพอที่จะอธิบายถึงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกในด้านการเห็นคุณค่าในตนเองได้อย่างมีนัยสำคัญ

นอกจากนี้ จะเห็นได้ว่าการเห็นคุณค่าในตนเองนั้นเป็นการพิจารณาคุณค่าที่มีอยู่ภายในตนเองในเชิงบวก ทั้งจากการประเมินสิ่งที่ตนเองกระทำหรือสิ่งที่ตนเองเป็น โดยมองตนเองว่าเป็นคนที่มีความสำคัญ มีคุณค่า มีประโยชน์ มีความสามารถ และมีความสำเร็จ รวมถึงการได้รับการยอมรับนับถือจากบุคคลอื่นโดยประเมินจากการตอบสนองของบุคคลรอบข้าง ดังนั้นการเห็นคุณค่าในตนเองนอกจากจะเกิดจากการที่บุคคลให้คุณค่าและยอมรับตนเองโดยการประเมินสิ่งที่ตนเองกระทำหรือสิ่งที่ตนเองเป็น ยังขึ้นอยู่กับสภาพแวดล้อมและสังคมรอบตัวที่บุคคลนั้นมีปฏิสัมพันธ์ อีกทั้งการเห็นคุณค่าในตนเองของบุคคลยังเปลี่ยนแปลงไปตามสถานการณ์หรือประสบการณ์ที่เกิดขึ้นในชีวิตด้วย (Coopersmith, 1981; Maslow, 1970) นอกจากนี้แล้ว การเรียนในสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ซึ่งเป็นสาขาวิชาที่มีความยากและซับซ้อน นักศึกษาต้องใช้ทักษะความสามารถในการแก้ปัญหาเฉพาะบุคคล เมื่อนักศึกษาไม่สามารถทำได้ตามที่ตนเองคาดหวัง อาจเกิดความรู้สึกคับข้องใจและรู้สึกว่าตนเองไม่มีความสามารถพอ จึงอาจทำให้เห็นคุณค่าในตนเองน้อยลง (พินิตา จันทกรานต์, 2559) ส่งผลให้เกิดภาวะอารมณ์ทางลบ ซึ่งอารมณ์ทางลบนั้นมีส่วนเกี่ยวข้องกับการเห็นคุณค่าในตนเองเป็นอย่างมาก โดยภาวะอารมณ์ทางลบจะเป็นภาพสะท้อนให้เห็นถึงความรู้สึกพึงพอใจตามความเป็นจริงที่มีอยู่ในตัวบุคคล (Coopersmith, 1981) รวมทั้งอาจเป็นผลมาจากธรรมชาติของกลุ่มตัวอย่างนักศึกษา ซึ่งถือว่าพัฒนาการอยู่ในช่วงของวัยรุ่นตอนปลาย (Hurlock, 1974) สภาพแวดล้อมที่นักศึกษามีปฏิสัมพันธ์จึงเป็นกลุ่มเพื่อนในสังคมมหาวิทยาลัยมากกว่าครอบครัวหรือบุคคลกลุ่มอื่น เช่น อาจารย์ผู้สอน โดยการเห็นคุณค่าในตนเองด้านสังคมและกลุ่มเพื่อนเป็นการประเมินตนเองของนักศึกษาในการที่นักศึกษามีปฏิสัมพันธ์กับสังคมและกลุ่มเพื่อนด้วยกัน และจากการรับรู้ในการมองตนเองตามสภาพที่เป็นอยู่เปรียบเทียบกับบุคคลอื่น และเมื่อพิจารณาทฤษฎีการเห็นคุณค่าในตนเองตามแนวคิดของ Coopersmith (1981) แล้ว พบว่ามีประเด็นที่กำหนดให้บุคคลประเมินการเห็นคุณค่าในตนเองต่อเรื่องต่าง ๆ หลายด้าน ไม่ว่าจะเป็นด้านตนเองโดยทั่วไป ด้านครอบครัว ด้านสังคมและกลุ่มเพื่อน รวมถึงด้านการเรียน ซึ่งแม้ว่านักศึกษาที่ใช้วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาจะส่งผลทำให้นักศึกษาเกิดการเห็นคุณค่าในตนเองด้านสังคมและกลุ่มเพื่อนสูงขึ้นก็ตาม แต่เมื่อนำคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองที่นักศึกษาระเมินทุกด้านมารวมกันก็อาจยังไม่เพียงพอต่อการแสดงออกถึงระดับการเห็นคุณค่าในตนเองที่มากพอที่จะทำให้นักศึกษาได้รับอิทธิพลทางบวกโดยตรงจากการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาอย่างมีนัยสำคัญก็เป็นได้

ทั้งนี้ เมื่อพิจารณาตามความเป็นจริงแล้วอาจเนื่องมาจากการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหามีอิทธิพลผ่านตัวแปรอื่นที่สะท้อนถึงความตั้งใจหรือแรงจูงใจที่จะทำให้นักศึกษาแสดงความคิดเห็นความรู้สึกออกมาได้ เนื่องจากการเผชิญปัญหาของบุคคลไม่เพียงแต่จะเกี่ยวข้องกับการเห็นคุณค่าในตนเองเท่านั้น แต่ยังมีความสัมพันธ์กับคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกในด้านความหวัง ที่จะช่วยเสริมสร้างอารมณ์ของบุคคลให้เข้าไปในทางบวกมากขึ้น (Corry, Lewis, et al., 2014; Faull & Hills, 2006; Fredrickson, 2004) ซึ่งผลการวิจัยครั้งนี้ได้ชี้ให้เห็นชัดเจนว่าการเผชิญปัญหาของนักศึกษามีได้ขึ้นอยู่กับวิธีการเผชิญแบบมุ่งที่ปัญหาที่จะส่งเสริมให้เกิดการเห็นคุณค่าในตนเองสูงขึ้นเพียงอย่างเดียว แต่การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหานั้นยังส่งอิทธิพลทางตรงต่อความหวังของนักศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ ในการช่วยให้นักศึกษาสามารถผ่านพ้นสถานการณ์ปัญหาต่าง ๆ ไปได้ จึงจะทำให้สามารถอธิบายการเกิดพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนออกมาได้อย่างสมบูรณ์ จากผลการวิจัยนี้จึงสะท้อนให้เห็นว่า นักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ที่ใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาสูงจะช่วยส่งเสริมให้นักศึกษาเกิดความหวังสูงขึ้นมากกว่าการที่จะทำให้ให้นักศึกษาเกิดการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยเมื่อบุคคลสามารถเผชิญปัญหาต่าง ๆ ไปได้ก็จะมีหวังเป็นแรงผลักดันให้บุคคลพยายามหาทางที่จะแก้ปัญหาและเอาชนะความคับข้องใจหรือสถานการณ์เลวร้ายที่เกิดขึ้นกับตนเอง (Gottschalk, 1974) เนื่องจากนักศึกษาเกิดการรับรู้ว่าตนเองสามารถที่จะบรรลุเป้าหมายและมีการคาดการณ์ที่จะบรรลุถึงสิ่งที่ดีในอนาคต ความหวังจึงเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่งในการดำรงชีวิตที่ช่วยให้นักศึกษามีความพร้อมในการที่จะเผชิญปัญหาและผ่านพ้นอุปสรรคที่เข้ามาในชีวิตได้ สอดคล้องตามแนวคิดของ Snyder (1994) ที่กล่าวว่า ระดับความหวังของบุคคลมีสาเหตุสำคัญประการหนึ่งมาจากความสามารถของบุคคลในการรับมือกับสถานการณ์ปัญหา โดยบุคคลที่มีแนวทางในการแก้ไขปัญหาหรือสามารถจัดการกับปัญหานั้นได้ก็จะเป็นบุคคลที่มีความหวังในระดับสูง และการประสบความสำเร็จในการเอาชนะอุปสรรคปัญหาเพื่อไปถึงเป้าหมายที่ต้องการยังเป็นแรงผลักดันและส่งเสริมให้นักศึกษาเกิดความหวังได้อีกด้วย ซึ่งสอดคล้องตามทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่อธิบายว่าวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหามีความสัมพันธ์กับความหวัง (Corry, Lewis, et al., 2014) เช่นเดียวกับ Wonghongkul, Moore, Musil, Schneider, และ Deimling (2000) ที่ได้กล่าวว่าบุคคลที่มีความหวังสูงมักจะใช้วิธีการเผชิญปัญหาด้วยการวางแผน มีการประเมินสถานการณ์ไปในทางบวก มีการแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคม และเผชิญหน้ากับปัญหาโดยไม่หนีปัญหา ซึ่งแนวทางการเผชิญปัญหาดังกล่าวนี้เป็นคุณลักษณะของการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา อีกทั้งงานวิจัยที่ผ่านมาได้เน้นย้ำว่า ความหวังมีความเกี่ยวข้องกับวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา

และการมองสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียดในทางบวก (Snyder et al., 1991; Litman, 2006; Caretta, 2011) ความหวังจึงเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลกระทบในทางบวกและเป็นปัจจัยสำคัญต่อการเผชิญกับปัญหาที่ผ่านเข้ามาในชีวิตของบุคคล และถึงแม้ว่าวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาสูงจะช่วยส่งเสริมให้นักศึกษาเกิดความหวังสูงขึ้นมากกว่าการที่จะทำให้นักศึกษาเกิดการเห็นคุณค่าในตนเอง แต่การที่นักศึกษามีการรับรู้ทางจิตวิญญาณและมีความคิดสร้างสรรค์สูงก็สามารถทำให้เกิดการเห็นคุณค่าในตนเองสูงมากขึ้นได้เช่นกัน เนื่องจากการเห็นคุณค่าในตนเองเกิดขึ้นได้ด้วยการได้รับการตอบสนองทางด้านจิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์เพื่อให้มีมุมมองในทางบวกต่อสถานการณ์ปัญหาที่ต้องเผชิญ ซึ่งบุคคลจะเกิดการเปลี่ยนอารมณ์ทางลบให้เป็นอารมณ์ด้านบวกที่จะทำให้กลับมาเห็นคุณค่าในตนเองอีกครั้งจนสามารถผ่านพ้นอุปสรรคปัญหาต่าง ๆ เหล่านั้นไปได้ (Corry, Mallett, et al., 2013) การเห็นคุณค่าในตนเองจึงยังคงมีความสำคัญในการช่วยส่งเสริมให้นักศึกษาสามารถเผชิญกับปัญหาที่เข้ามาในชีวิตเพื่อให้มีพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนที่ดีขึ้นได้

ดังนั้น การที่ผลการวิจัยครั้งนี้ส่วนใหญ่สนับสนุนตามทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง จึงสามารถสรุปได้ว่า กระบวนการเผชิญปัญหาตามทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงสามารถนำมาศึกษาและอธิบายได้ในบริบทของสังคมไทย กล่าวคือ ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณเป็นคุณลักษณะทางจิตที่มีบทบาทสำคัญในการเผชิญปัญหาไม่ว่าจะเป็นการใช้วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งแก้ไขที่ปัญหาและการเผชิญปัญหาโดยมุ่งแก้ไขอารมณ์ เนื่องจากการเผชิญปัญหาเป็นทักษะที่จำเป็นในการจัดการกับความไม่สบายใจหรือภาวะความเครียดที่เกิดขึ้นกับบุคคล หากนักศึกษามีวิธีการเผชิญปัญหาในแนวทางที่เหมาะสมย่อมส่งผลให้สามารถผ่านพ้นอุปสรรคปัญหาไปได้ด้วยดี ช่วยให้เกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกในด้านความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง ซึ่งจากการเปลี่ยนแปลงในทางบวกนี้จะเป็นการเพิ่มความยืดหยุ่นตัวที่ช่วยให้นักศึกษาเริ่มกระบวนการทางความคิดในการประเมินสถานการณ์ใหม่ที่เข้ามาคุกคามให้เกิดผลในทางบวกกับตนเอง เพื่อรักษาสมดุลของร่างกายและจิตใจให้พร้อมที่จะเผชิญกับสถานการณ์ต่าง ๆ ที่จะเข้ามาในชีวิต ช่วยลดผลกระทบของภาวะความเครียด สามารถเผชิญปัญหาได้ดี และป้องกันปัญหาสุขภาพจิตได้ทั้งในระยะสั้นและระยะยาว ที่จะช่วยส่งเสริมให้นักศึกษามีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนที่ดีขึ้น

## การศึกษาอิทธิพลของคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกที่ส่งผลต่อพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียน

ผลการวิจัยครั้งนี้ได้ชี้ให้เห็นว่า พฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนได้รับอิทธิพลทางบวกอย่างมีนัยสำคัญจากตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกทั้งสามตัวแปร อันได้แก่ ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยที่ได้ตั้งไว้ และเมื่อพิจารณาความสัมพันธ์อิทธิพลมาตรฐานของแต่ละตัวแปร พบว่า ตัวแปรที่มีอิทธิพลสูงสุดคือ ความหวัง รองลงมาคือ การเห็นคุณค่าในตนเอง และความหมายในชีวิต ตามลำดับ ซึ่งการที่พบอิทธิพลทางบวกของความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง ที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนนั้น ได้สะท้อนให้เห็นว่า บุคคลที่มีกระบวนการทางความคิดในการประเมินสถานการณ์ใหม่ที่เข้ามาคุกคามให้เข้าไปในทางบวกต่อตนเอง ย่อมส่งผลให้บุคคลสามารถปรับตัวได้และมีภาวะสุขภาพที่ดีตามมา (Corry, Lewis, et al., 2014, p. 96) ดังนั้น นักศึกษาที่มีความหวัง ความหมายในชีวิต และการเห็นคุณค่าในตนเองสูง ก็จะทำให้ นักศึกษาแสดงพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในทางบวกมากขึ้นตามไปด้วย เนื่องจากความหวังเป็นสิ่งสำคัญต่อการดำรงชีวิต บุคคลใดมีความหวังก็จะเป็นผู้ที่มีความพร้อมในการที่จะเผชิญปัญหาและผ่านพ้นอุปสรรคต่าง ๆ ไปได้ (Snyder, 1994) นอกจากนั้นแล้วความหวังยังส่งผลทางบวกในการเป็นแรงผลักดันให้บุคคลพยายามหาทางที่จะแก้ปัญหาและเอาชนะความคับข้องใจที่เกิดขึ้นกับตนเอง และเป็นพลังสำคัญในการปรับตัวอีกด้วย สอดคล้องกับงานวิจัยบางส่วนที่ศึกษาความหวังตามแนวคิดของสไนเดอร์ (Snyder) ที่ให้ผลเป็นไปในแนวทางเดียวกันว่า ความหวังมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัวของบุคคล (Rand & Cheavens, 2009; Snyder, 2002) และความหวังที่เกี่ยวข้องกับครอบครัวและเพื่อนยังมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัวของนักศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ (Du & King, 2013) นอกจากนี้ผลการวิจัยของ วาริณี คุณธรรมสถาพร (2545) ยังสนับสนุนว่า ความหวังซึ่งเป็นองค์ประกอบหนึ่งของทุนทางจิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychological Capital) มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัวของนักศึกษาและสามารถทำนายการปรับตัวของนักศึกษาได้

สำหรับการเห็นคุณค่าในตนเองนั้นเป็นคุณลักษณะที่เกิดขึ้นภายในตัวของนักศึกษาและเกี่ยวข้องในการเพิ่มแรงจูงใจ (Aspinwall & Taylor, 1992) ที่ผลักดันให้นักศึกษามีความคิดและการแสดงออกทางพฤติกรรมที่เหมาะสม นอกจากนี้การเห็นคุณค่าในตนเองยังเป็นองค์ประกอบพื้นฐานของมนุษย์ตามทฤษฎีของ Maslow (1970) โดยการเห็นคุณค่าในตนเองเกิดจากการได้รับการยอมรับจากผู้อื่น ซึ่งประเมินจากการตอบสนองของบุคคลรอบข้าง หรือการประเมินตนเองเกี่ยวกับความสามารถ ความสำคัญ ความสำเร็จ และความมีคุณค่า

(Coopersmith, 1981) หากการประเมินเป็นไปในด้านบวกบุคคลก็จะเกิดความเชื่อมั่นในคุณค่าของตนเอง มีความเข้มแข็ง ในทางกลับกันหากการประเมินตนเองเป็นไปในด้านลบ บุคคลจะรู้สึกอ่อนแอ เป็นปมด้อย และขาดความมั่นใจ ดังนั้น นักศึกษาที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองในทางบวกย่อมมีแนวโน้มในการแสดงออกทางพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในทางบวกมากขึ้นตามไปด้วย สอดคล้องกับงานวิจัยของ Pasha และ Munaf (2013) รวมถึงงานวิจัยของ Bejerano (2014) ที่พบว่าการเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับตัวของนักศึกษาทุกด้านไม่ว่าจะเป็นด้านการเรียน ด้านสังคม ด้านอารมณ์ส่วนตัว และด้านสถานศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ เช่นเดียวกับผลการวิจัยของ Y. Liu และคนอื่น ๆ (2014) ที่พบว่า การเห็นคุณค่าในตนเองนั้นมีอิทธิพลทางบวกกับการปรับตัว และการเห็นคุณค่าในตนเองยังช่วยให้ผู้เรียนสามารถผ่านพ้นความเครียดได้ นักศึกษาที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงจึงสามารถปรับตัวได้ดีกว่านักศึกษาที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ นอกจากนี้ การที่นักศึกษามีคุณลักษณะของการเห็นคุณค่าในตนเองสูง จะช่วยส่งเสริมให้นักศึกษามีการปรับตัวในสังคมดีขึ้นตามไปด้วย (ศิริวรรณ ทวีวัฒนปริษา, 2549)

ผลการวิจัยครั้งนี้นอกจากจะพบว่าความหวังและการเห็นคุณค่าในตนเองมีอิทธิพลทางบวกต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาแล้ว ความหมายในชีวิตยังเป็นอีกหนึ่งปัจจัยหนึ่งที่สำคัญในการช่วยให้นักศึกษามีพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่ดีด้วย ผลการวิจัยครั้งนี้จึงสะท้อนให้เห็นว่า ยิ่งนักศึกษามีการรับรู้และตอบสนองต่อความหมายในชีวิตมากขึ้นเท่าใด ย่อมส่งผลให้นักศึกษามีพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนมากขึ้นเท่านั้น เนื่องจากความหมายในชีวิตมีส่วนสำคัญต่อบุคคลในการช่วยให้สามารถรับมือกับสถานการณ์ปัญหาต่าง ๆ โดยการค้นหาความหมายในเชิงบวกต่อเหตุการณ์ที่เข้ามากระทบจิตใจนั้น (Thompson, 1985) และการค้นพบความหมายในชีวิตยังช่วยให้บุคคลสามารถปรับตัวได้ดี (Park & Folkman, 1997) สอดคล้องกับแนวคิดเกี่ยวกับความหมายในชีวิตตามพัฒนาการของวัยรุ่นที่กล่าวว่า การรับรู้หรือการตอบสนองต่อความหมายในชีวิตของบุคคลที่มีพัฒนาการอยู่ในช่วงวัยรุ่นมักจะแสดงออกผ่านการมีเจตคติและแรงจูงใจในการเรียน การมีความสุขและการประสบความสำเร็จในการเรียน รวมถึงการปรับตัวให้เข้ากับสังคมในการเรียน (Kiang & Fuligni, 2010; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001) และผลการศึกษานี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยที่ผ่านมาบางส่วนที่พบว่าการค้นพบความหมายในชีวิตจะช่วยให้บุคคลเกิดการปรับตัวและช่วยกระตุ้นความเจริญงอกงามของบุคคลได้ (Park & Folkman, 1997) และผลการวิจัยของ Cho และคนอื่น ๆ (2014) ที่ทำการศึกษาผลกระทบของความหมายในชีวิตที่มีต่อการปรับตัวในโรงเรียนของนักเรียนระดับ

มัธยมศึกษาตอนปลายในประเทศเกาหลีก็ได้สนับสนุนว่า ความหมายในชีวิตส่งอิทธิพลทางบวกต่อการปรับตัวในโรงเรียนอย่างมีนัยสำคัญ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านความสัมพันธ์ระหว่างครูอาจารย์ ด้านความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน ด้านหลักสูตรการเรียนการสอน และด้านระเบียบข้อบังคับของโรงเรียน ความหมายในชีวิตจึงเป็นคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกอีกตัวแปรหนึ่งที่สำคัญที่ส่งผลให้นักศึกษาแสดงพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนที่พึงประสงค์ออกมาได้ โดยการที่นักศึกษาจะรับรู้หรือตอบสนองต่อความหมายในชีวิตต้องผ่านกระบวนการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ และนักศึกษาต้องเป็นผู้ที่มีการรับรู้ทางจิตวิญญาณและมีความคิดสร้างสรรค์สูงร่วมด้วย เพื่อค้นหาความหมายและมุมมองในชีวิตใหม่ ๆ รวมถึงหาวิธีแก้ปัญหาและปรับปรุงแนวทางแก้ปัญหาใหม่ ๆ จึงจะช่วยให้นักศึกษาสามารถผ่านพ้นอุปสรรคปัญหาต่าง ๆ จนสามารถปรับตัวและใช้ชีวิตอยู่ในมหาวิทยาลัยได้อย่างมีความสุข

ผลการวิจัยครั้งนี้จึงแสดงให้เห็นว่า นักศึกษาที่รับรู้ถึงความหมายในชีวิต ความหวังและการเห็นคุณค่าในตนเองสูงจะช่วยส่งเสริมให้นักศึกษามีพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนที่ดีสูงขึ้นตามไปด้วย ดังนั้น คุณลักษณะทางจิตเชิงบวกจึงสามารถเปลี่ยนแปลงการรับรู้และการประเมินสถานการณ์ที่เข้ามาคุกคามให้เป็นทางบวกมากขึ้น และมีอิทธิพลทางบวกต่อการกระตุ้นกระบวนการรู้คิด การแสดงออกทางอารมณ์ รวมถึงพฤติกรรมของบุคคล (Juth, et al., 2008; Lazarus, 1999; Snyder, 2002) ซึ่งจะช่วยให้จิตใจเมื่อต้องเผชิญกับปัญหาต่าง ๆ ที่เข้ามาในชีวิตที่ส่งผลให้นักศึกษาสามารถปรับตัวได้และมีภาวะสุขภาพที่ดีตามมา (Corry, Lewis, et al., 2014; Corry, Mallett, et al., 2013) นอกจากนี้คุณลักษณะทางจิตเชิงบวกยังเป็นตัวแปรส่งผ่านที่สำคัญในการจะทำให้ศึกษามีพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนสูงขึ้นด้วย ซึ่งเห็นได้จากผลการวิจัยที่ได้พบปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลทางบวกโดยอ้อมต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ โดยพบว่าความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาณ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหามีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนผ่านความหวังและการเห็นคุณค่าในตนเอง อีกทั้งความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณยังมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียนผ่านความหมายในชีวิตอีกด้วย

อย่างไรก็ตาม ถึงแม้การใช้วิธีจัดการปัญหาที่เข้ามากระทบกับอารมณ์หรือจิตใจด้วยการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์เพื่อการตอบสนองต่ออารมณ์ของตนเองอย่างเหมาะสม จะทำให้นักศึกษาสามารถรับรู้ชีวิตของตนเองมีความหมาย สามารถกระทำการต่าง ๆ ในชีวิตได้อย่างได้อย่างมุ่งมั่นเพื่อทำให้สิ่งนั้นลุล่วง สามารถยืนหยัดต่อสถานการณ์และดำรงชีวิตอยู่ได้อย่างมีความหมาย แต่การที่นักศึกษาใช้วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์เพื่อจัดการกับปัญหายังมี

อิทธิพลไม่มากพอที่จะส่งผ่านการมีความหมายในชีวิตเพื่อให้นักศึกษามีพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่สูงขึ้นได้อย่างมีนัยสำคัญ ทั้งนี้เมื่อพิจารณาจากผลการวิจัยพบว่า พฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณอย่างมีนัยสำคัญมากกว่า ที่ส่งผลให้นักศึกษามีพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนสูงขึ้น กล่าวคือ การที่นักศึกษามีการนำความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมาใช้เป็นแนวทางในการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์สูงจะช่วยให้มีความหมายในชีวิตสูงขึ้น ที่ส่งผลให้นักศึกษามีพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนดีขึ้นกว่าการใช้วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์เพียงอย่างเดียว จึงสะท้อนให้เห็นว่า กระบวนการทางความคิดของบุคคลในการประเมินสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียดที่มีการนำจิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์อันเป็นต้นทุนทางจิตใจที่บุคคลจะนำมาใช้เพื่อจัดการกับสถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้น สามารถทำให้บุคคลเปลี่ยนแปลงการรับรู้ต่อสถานการณ์ให้เป็นทางบวกมากขึ้นตามทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Corry, Lewis, et al., 2014; Corry, Mallett, et al., 2013) ดังนั้น ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณนอกจากจะนำมาใช้เพื่อให้สามารถหาวิธีจัดการกับปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นแล้ว ยังก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางอารมณ์ในเชิงบวกที่ทำให้สามารถค้นพบความหมายในชีวิต กลับมามีความหวัง และมีการเห็นคุณค่าในตนเองสูง และช่วยส่งเสริมให้นักศึกษามีพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่ดีขึ้นได้

นอกจากนี้ ผลการวิจัยยังชี้ให้เห็นว่านักศึกษาร้อยละ ๖๖ มีการนำความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมาใช้ในการหาแนวทางจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นร่วมกับวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ที่ส่งผลให้นักศึกษามีความหวังและเห็นคุณค่าในตนเองสูงขึ้น และช่วยให้นักศึกษามีพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่ดีขึ้นอย่างมีนัยสำคัญมากกว่าการใช้ร่วมกับวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ ซึ่งสอดคล้องกับ McNulthy (2014) ที่ได้อธิบายว่า การเลือกวิธีการเผชิญปัญหาของบุคคลนั้นขึ้นอยู่กับต้นทุนทางจิตใจที่มีในแต่ละบุคคล ซึ่งการที่มีมุมมองในทางบวกเป็นต้นทุนทางจิตใจสำคัญประการหนึ่งที่บุคคลจะนำมาใช้จัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้น อีกทั้งตามทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหาของ Lazarus และ Folkman (1984) ก็ได้สนับสนุนว่า การที่บุคคลจะประสบความสำเร็จในการเผชิญปัญหาหรือไม่ในส่วนหนึ่งขึ้นอยู่กับคุณลักษณะทางจิตซึ่งเป็นปัจจัยส่วนบุคคลที่จะเลือกว่าวิธีการที่จะใช้เผชิญปัญหาของแต่ละบุคคล และเมื่อต้องเผชิญกับสถานการณ์ที่ทำให้เกิดความเครียดหรือความกดดันทางการเรียน การใช้วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาเพื่อพยายามที่จะจัดการกับปัญหาโดยตรงกับสาเหตุหรือปัญหาที่ก่อให้เกิดความเครียดนั้น จะทำให้นักศึกษาปรับตัวได้ดีกว่าวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ซึ่งเป็นการควบคุมความเครียดทางอารมณ์เพื่อบรรเทาหรือลดความกดดันที่เกิดขึ้นภายใน

จิตใจ สอดคล้องกับงานวิจัยที่ผ่านมาที่พบว่า นักศึกษาในมหาวิทยาลัยมักจะใช้วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหามากกว่าวิธีการเผชิญปัญหารูปแบบอื่น โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาที่มุ่งจัดการต่อสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียด เช่น การทบทวนสาเหตุของปัญหา การแก้ไขปัญหาโดยแก้ไขที่ตนเอง และการแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคม (บุรียา แดงพันธ์ และ คณิต เขียววิชัย, 2558; รัชเนีย แก้วคำศรี, 2545) ซึ่งวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาจะช่วยให้ นักศึกษาสามารถจัดการกับปัญหาที่เกี่ยวข้องกับสภาพแวดล้อมทางการเรียนในมหาวิทยาลัยได้ดีกว่าการจัดการความเครียดด้วยวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ (Iruloh & Ukaegbu, 2017) นอกจากนี้ นักศึกษาที่ใช้วิธีการเผชิญปัญหาทางบวกและมีการคิดวางแผนการแก้ปัญหาอย่างเหมาะสมจะทำให้สามารถจัดการกับความเครียดได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น ที่ช่วยส่งเสริมให้นักศึกษาเกิดการเห็นคุณค่าในตนเองสูงมากขึ้นตามไปด้วย (Griva & Anagnostopoulos, 2010; Lee, Dickson, Conley, & Holmbeck, 2014) เช่นเดียวกับ Dorsett, Geraghty, Sinnott, และ Acland (2017) ที่กล่าวว่า วิธีการเผชิญปัญหาเชิงบวก ได้แก่ การวางแผนแก้ปัญหา การปรับเปลี่ยนมุมมองที่มีต่อปัญหาในทางบวก และการเผชิญหน้ากับปัญหา มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความหวัง และมีอิทธิพลต่อการปรับตัวของนักศึกษาในมหาวิทยาลัยอีกด้วย ดังนั้น การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาจึงเป็นวิธีการที่นักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ส่วนใหญ่นำมาใช้จัดการกับปัญหา ที่ช่วยให้เกิดความหวังและการเห็นคุณค่าในตนเองจนสามารถผ่านพ้นอุปสรรคปัญหาต่าง ๆ ไปได้ และช่วยส่งเสริมให้นักศึกษามีพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่ดี

### **การศึกษาอิทธิพลของปัจจัยสภาพแวดล้อมที่ส่งผลต่อคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน**

การวิจัยครั้งนี้สนใจศึกษาปัจจัยสภาพแวดล้อมที่เกี่ยวข้องกับคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกในด้านการเห็นคุณค่าในตนเองและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย เนื่องจากการสนับสนุนทางสังคมเป็นปัจจัยสภาพแวดล้อมที่มีความสำคัญและเป็นความจำเป็นพื้นฐานที่บุคคลต้องการจากการมีสัมพันธภาพระหว่างบุคคลหรือติดต่อสื่อสารกับบุคคลอื่นในสังคมที่ตนเองดำรงอยู่ เพื่อให้เป็นไปตามความต้องการด้านร่างกาย อารมณ์ และสังคม และเมื่อบุคคลเกิดปัญหาหรือความเครียดขึ้นก็จะมีความต้องการถึงการได้รับการสนับสนุนทางสังคม เพื่อให้ตนเองสามารถปรับตัวหรือเผชิญกับความเครียดต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นได้ (Faber, 1983; Schaefer et al., 1981) การสนับสนุนทางสังคมจึงมีความสำคัญต่อการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและการปรับตัวในการใช้ชีวิตในมหาวิทยาลัยของนักศึกษา ซึ่งผลการวิจัยครั้งนี้ชี้ให้เห็นว่า พฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาได้รับ

อิทธิพลทางตรงจากการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย และการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษา ยังได้รับอิทธิพลทางตรงจากการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยอย่างมีนัยสำคัญ ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยที่ตั้งไว้ สำหรับในกรณีที่ผลการวิจัยพบว่า การเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาได้รับอิทธิพลทางตรงจากการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยอย่างมีนัยสำคัญ สอดคล้องตามแนวคิดการสนับสนุนทางสังคมที่กล่าวว่า การสนับสนุนทางสังคมเป็นการที่บุคคลรับรู้ถึงการได้รับการยอมรับ รู้สึกมีคุณค่าในตนเอง และเป็นที่ต้องการของบุคคลอื่น โดยการสนับสนุนทางสังคมของบุคคลจะได้จากกลุ่มคนในระบบของสังคมนั้น ๆ ที่เป็นผู้ให้การสนับสนุนทางอารมณ์ วัสดุสิ่งของ และข้อมูลข่าวสารหรือคำแนะนำต่าง ๆ อันจะทำให้บุคคลนั้นสามารถดำรงอยู่ในสังคมได้อย่างเหมาะสม (Antonucci et al., 2000; Pender, 1982) อีกทั้งผู้ที่ได้รับการสนับสนุนทางสังคมสูงยังทำให้บุคคลนั้นรู้สึกว่าตนเองเป็นคนมีคุณค่าหรือมีความภาคภูมิใจในตนเองอีกด้วย (กันยา สุวรรณแสง, 2538) จากผลการวิจัยที่พบว่า การเห็นคุณค่าในตนเองได้รับอิทธิพลทางบวกโดยตรงจากการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย จึงกล่าวได้ว่า นักศึกษาที่มีการรับรู้การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยในระดับสูง ก็จะมีแนวโน้มที่นักศึกษาจะเห็นคุณค่าในตนเองสูงมากขึ้นตามไปด้วย

การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยจึงเป็นปัจจัยสำคัญที่ก่อให้เกิดการเห็นคุณค่าในตนเอง สอดคล้องกับผลการวิจัยที่ผ่านมาของ Kumar และคนอื่น ๆ (2014) ที่ได้ชี้ให้เห็นว่า การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว กลุ่มเพื่อน และบุคคลรอบข้างมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ เช่นเดียวกับการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนทางสังคมและการเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียนในตุรกีที่มีอายุระหว่าง 16-18 ปี ที่ได้ชี้ให้เห็นว่า การสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อนและครูอาจารย์มีความสัมพันธ์กันทางบวกกับการเห็นคุณค่าในตนเองอย่างมีนัยสำคัญ และยังส่งผลทางบวกในการช่วยให้บุคคลนั้นเกิดการยอมรับในตนเองและมั่นใจในตนเองมากขึ้นตามไปด้วย (Arslan, 2009) สอดคล้องกับงานวิจัยของ İkiz และ Cakar (2010) ที่ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างระดับของการรับรู้การสนับสนุนทางสังคมและการเห็นคุณค่าในตนเองของวัยรุ่นในตุรกี โดยผลการวิจัยพบว่า การรับรู้การสนับสนุนทางสังคมของวัยรุ่นจากเพื่อน จากครอบครัว และจากอาจารย์ผู้สอน มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเห็นคุณค่าในตนเองอย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้ การสนับสนุนทางสังคมจากอาจารย์ผู้สอนยังส่งผลต่อการปรับตัวทางอารมณ์ ช่วยลดภาวะซึมเศร้า ส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกมีคุณค่าในตนเองมากขึ้น อีกทั้งยังช่วยเพิ่มความสามารถในการปรับตัวในสถานศึกษาได้อีกด้วย (Rueger et al., 2010) ซึ่งการเรียน

ในระดับอุดมศึกษานั้นการใช้ชีวิตในแต่ละวันของนักศึกษามักจะดำเนินอยู่ในมหาวิทยาลัย และ นักศึกษาบางส่วนก็พักอาศัยอยู่ในหอพัก ทำให้ต้องปรับตัวในทุกด้านทั้งการเรียนและการใช้ชีวิต ร่วมกับเพื่อนทั้งในห้องเรียนและเพื่อนที่อาศัยอยู่ร่วมกันในหอพัก ซึ่งกลุ่มเพื่อนจะช่วยให้เกิด ความรู้สึกอบอุ่นและเห็นคุณค่าความสำคัญของตนเอง ช่วยให้ผู้เรียนได้ระบายอารมณ์และแสดง ความรู้สึกได้อย่างอิสระ ได้รับคำแนะนำและสะท้อนให้รับรู้ถึงการกระทำ และการได้รับความ ช่วยเหลือสนับสนุนโดยตรงต่อความจำเป็นของนักศึกษาในด้านการบริการและทรัพยากรต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นการเงิน สิ่งของ รวมถึงการช่วยเหลือแบ่งเบาภาระหน้าที่ซึ่งกันและกันรวมถึงการได้รับการ สนับสนุนทางสังคมจากบุคลากรในสถาบันการศึกษา ซึ่งนอกจากจะมีบทบาทในกระบวนการ เรียนการสอนทางวิชาการของผู้เรียนโดยตรง ยังมีส่วนช่วยเหลือให้คำปรึกษาและเปิดโอกาสให้ แสดงความคิดเห็น รวมถึงการกระตุ้นเพื่อสร้างแรงบันดาลใจในการเรียนและเข้าใจเป้าหมายของ การใช้ชีวิตในมหาวิทยาลัยอีกด้วย (Hurlock, 1973, p. 75) ซึ่งสิ่งเหล่านี้จะช่วยให้นักศึกษารู้สึกว่า มีแหล่งช่วยเหลือทั้งทางด้านกายภาพและทางด้านจิตใจ ส่งผลให้นักศึกษาเห็นคุณค่าในตนเอง รู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของสังคม มีแรงจูงใจในการเรียน สามารถปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงด้านการ เรียน มีการปรับตัวทางสังคมที่ดี และใช้ชีวิตในมหาวิทยาลัยได้อย่างมีความสุข จากผลการวิจัย ครั้งนี้ได้ชี้ให้เห็นว่า พฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจากการสนับสนุนทาง สังคมอย่างมีนัยสำคัญ จึงสะท้อนให้เห็นว่า การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยทั้งด้านข้อมูล ข่าวสาร วัสดุสิ่งของ รวมถึงการสนับสนุนทางอารมณ์ ทั้งจากอาจารย์ผู้สอนและกลุ่มเพื่อน ทำให้นักศึกษาสามารถปรับตัวในการใช้ชีวิตในมหาวิทยาลัยได้อย่างราบรื่นและมีความสุข สอดคล้อง ตามที่ Bejerano (2014) กล่าวว่า ผู้เรียนที่ได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากกลุ่มเพื่อนและรับรู้ถึง การสนับสนุนทางสังคมจากอาจารย์ผู้สอนมากจะสามารถปรับตัวได้ดี อย่างไรก็ตาม ผลการวิจัย ครั้งนี้พบว่าการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยไม่ส่งอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการปรับตัว ในการเรียนผ่านการเห็นคุณค่าในตนเองอย่างมีนัยสำคัญ ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากการสนับสนุนทาง สังคมในมหาวิทยาลัยมีอิทธิพลทางตรงทั้งต่อการเห็นคุณค่าในตนเองและพฤติกรรมการปรับตัวใน การเรียนอย่างมีนัยสำคัญมากกว่า จึงอาจไปลดอิทธิพลของการเห็นคุณค่าในตนเอง ทำให้ไม่ สามารถอธิบายอิทธิพลของการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยที่มีต่อการเห็นคุณค่าในตนเอง ที่จะช่วยส่งเสริมให้นักศึกษามีพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนสูงขึ้นได้อย่างมีนัยสำคัญ ผลการวิจัยครั้งนี้จึงแสดงให้เห็นว่า การที่นักศึกษาได้รับการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยสูง นอกจากจะทำให้ นักศึกษามีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงแล้ว ยังช่วยส่งเสริมให้นักศึกษามี พฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่ดีขึ้นอีกด้วย

ผลการวิจัยครั้งนี้จึงสอดคล้องกับการอธิบายแนวทางการเกิดพฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งของบุคคลที่มีปฏิสัมพันธ์กับปัจจัยส่วนบุคคล เช่น ความคิด ความเชื่อ เป้าหมาย และความคาดหวัง และปัจจัยสภาพแวดล้อม ซึ่งปัจจัยต่าง ๆ เหล่านี้ล้วนมีอิทธิพลซึ่งกันและกัน โดยการที่พฤติกรรมของบุคคลเปลี่ยนแปลงไปนั้นมิได้เป็นผลมาจากกระบวนการรู้คิดเพียงอย่างเดียว หากแต่มีผลมาจากสภาพแวดล้อมที่บุคคลนั้นปฏิสัมพันธ์ร่วมด้วย (Bandura, 1986) และจากผลการศึกษาความสัมพันธ์ของกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงก็ได้ อธิบายไว้ว่ากระบวนการเผชิญปัญหาเป็นผลมาจากทั้งปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยสภาพแวดล้อมที่เป็นประสบการณ์ในการเผชิญปัญหาของแต่ละบุคคล (Corry, Tracey, et al., 2015, p. 522) การเกิดพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนจึงเป็นกระบวนการที่ได้รับอิทธิพลจากปัจจัยหลายด้าน ไม่ว่าจะเป็นทั้งจากคุณลักษณะทางจิตที่สำคัญ ได้แก่ การรับรู้ถึงจิตวิญญาณ การมีความคิดที่สร้างสรรค์ และการมีวิธีการเผชิญกับปัญหาที่นักศึกษากำลังเผชิญอยู่อย่างเหมาะสมทั้งแบบมุ่งที่ปัญหาและแบบมุ่งที่อารมณ์ รวมถึงการมีคุณลักษณะทางจิตเชิงในเชิงบวกที่ช่วยให้นักศึกษารับรู้ถึงความหมายในชีวิต การมีความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง ร่วมกับการที่นักศึกษาได้รับการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยจากกลุ่มเพื่อนและอาจารย์ผู้สอนอย่างเหมาะสม

## อภิปรายผลการวิจัยระยะที่ 2

ในการอภิปรายผลการวิจัยระยะที่ 2 ที่เป็นการศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ผู้วิจัยขอนำเสนอการอภิปรายผลการวิจัยตามประเด็นสำคัญ ดังนี้

การศึกษาผลของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่ส่งผลต่อคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ตามสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1 ที่ว่า “นักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนสูงกว่านักศึกษาที่ไม่ได้รับโปรแกรมในระยะวัดผลหลังการทดลองทันที” ซึ่งจากผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนระยะหลังทดลองทันทีระหว่างนักศึกษาในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปร (MANOVA) ได้ชี้ให้เห็นว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยที่ตั้งไว้ หลักฐานของผลการทดสอบทางสถิติในการวิจัยครั้งนี้จึงสามารถ

ชี้ให้เห็นว่า ผลของการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาในกลุ่มทดลองเป็นผลมาจากโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่พัฒนาขึ้นตามขั้นของกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง ซึ่งเป็นกระบวนการสร้างความเปลี่ยนแปลงทางบวกให้เกิดขึ้นกับบุคคล ที่ประกอบด้วย 1) การมุ่งส่งเสริมให้นักศึกษาได้กระตุ้นกระบวนการทางการรู้คิดในการประเมินสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียดหรือเหตุการณ์ที่กระทบจิตใจ ซึ่งการประเมินสถานการณ์เป็นสิ่งสำคัญในการกำหนดรูปแบบพฤติกรรมการเผชิญปัญหา (Garland & Bush, 1982) โดยบุคคลจะมีความสามารถในการเผชิญปัญหาแตกต่างกัน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับปัจจัยหลายด้านไม่ว่าจะเป็นประสบการณ์ ความสามารถในการรับรู้อารมณ์และพฤติกรรม ทักษะ ความเชื่อ ตลอดจนสภาพแวดล้อมทางสังคมของแต่ละบุคคล ซึ่งผู้วิจัยได้ตระหนักถึงผลกระทบบทที่ว่า หากนักศึกษาใช้วิธีการเผชิญปัญหาที่ไม่มีประสิทธิภาพอาจส่งผลให้นักศึกษาไม่สามารถจัดการกับสถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้นได้อย่างถูกต้อง (Lazarus & Folkman, 1984) 2) การมุ่งส่งเสริมให้นักศึกษาได้ตระหนักรู้ทางจิตวิญญาณอย่างเหมาะสม ซึ่งจิตวิญญาณมีความเกี่ยวข้องกับความต้องการของบุคคลในด้านความเชื่อและความศรัทธา ความต้องการมีชีวิตที่มีคุณค่ามีความหมาย การมีจุดมุ่งหมายและสิ่งเติมเต็มชีวิต รวมถึงการมีความหวังและการมีชีวิตอยู่ (Corry, Mallett, et al., 2013; Ross, 1995) เมื่อนักศึกษาประสบปัญหาหรือเกิดความเครียด การที่นักศึกษาได้ตระหนักรู้ถึงความเชื่อและศรัทธา รวมถึงการมีเป้าหมายหรือจุดมุ่งหมายในชีวิตที่ชัดเจน จะช่วยตอบสนองความต้องการทางจิตวิญญาณให้นักศึกษาก้าวผ่านอุปสรรคปัญหาต่าง ๆ และประสบความสำเร็จในชีวิตได้ (ทัศนีย์ ทองประทีป, 2545; วัลภา คุณทรงเกียรติ, 2551) นอกจากนี้ การเสริมสร้างจิตวิญญาณยังช่วยให้นักศึกษาได้ตระหนักรู้ถึงความเชื่อและศรัทธา และทำให้ได้มองปัญหาในแงุ่มใหม่ ๆ (ภมรพรพรรณ ยุระยาตร์, 2554) และยังเป็นการสร้างให้นักศึกษามีท่าที (Approach) ทางบวกและมีเมตตาต่อตนเอง รวมถึงหน่วย (Entity) ที่อยู่นอกเหนือตนเองได้ (รัตติกรณ ังวิศาล และ อิศระ บุญญะฤทธิ์, 2560) 3) การมุ่งส่งเสริมให้นักศึกษาแสดงออกทางความคิดสร้างสรรค์เพื่อใช้จัดการกับปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น ทั้งนี้ความคิดสร้างสรรค์ของบุคคลสามารถเรียนรู้และพัฒนาให้เกิดขึ้นได้ ด้วยการฝึกปฏิบัติกระตุ้นให้เกิดความสนใจที่จะเรียนรู้ด้วยตนเอง และกระตุ้นการคิดและการแสดงออกทางความคิดสร้างสรรค์ ภายใต้การสร้างบรรยากาศในการเรียนรู้แบบเป็นอิสระทั้งทางการคิดและการแสดงออก การส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์เชิงประติษฐ์ (Perkins, 1984) ตลอดจนส่งเสริมให้คิดหาคำตอบหลายแนวทางหรือแก้ปัญหาด้วยวิธีการที่แปลกใหม่ตามขั้นตอนของกระบวนการคิดสร้างสรรค์ (ณัฐพงษ์ กาญจนฉายา, 2559) รวมถึงการฝึกบูรณาการปัญหาและเข้าใจปัญหา

เหล่านั้น (Hallman, 1971; อารี พันธุ์มณี, 2546; อารี รังสินันท์, 2532) และเสริมสร้างด้วยการจัดกิจกรรมและบรรยากาศที่เหมาะสมพร้อมกับการใช้วิธีการระดมสมองซึ่งเป็นเทคนิคที่เป็นการเปิดโอกาสให้สมาชิกกลุ่มได้ใช้ความคิดอย่างเต็มที่และทั่วถึง ที่กระตุ้นการพัฒนาทักษะความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ (Osborn, 1963) ซึ่งสามารถช่วยให้บุคคลสามารถคิดสร้างสรรค์สิ่งใหม่และได้ผลลัพธ์ที่เป็นประโยชน์ และช่วยให้สามารถสร้างสรรค์วิธีการใหม่ ๆ ในการจัดการกับปัญหาที่ซับซ้อนให้มีประสิทธิภาพดีขึ้น (Vangundy, 1987 อ้างถึงใน ภาวดี กำภู ณ อยุธยา, 2560) ดังนั้น ความคิดสร้างสรรค์จึงเป็นทักษะที่สำคัญและสามารถพัฒนาให้เกิดขึ้นกับผู้เรียนได้ (อุษณีย์ อนุรุทธ์วงศ์, 2553) เพื่อให้ผู้เรียนสามารถนำกระบวนการคิดสร้างสรรค์มาปรับใช้กับสถานการณ์การเรียนหรือในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ในชีวิตประจำวัน และ 4) การมุ่งส่งเสริมแนวทางการเผชิญปัญหาด้วยวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา เพื่อจัดการกับปัญหาที่เข้ามากระทบอารมณ์และจิตใจ ด้วยการเสริมสร้างความสามารถในการควบคุมตนเอง การเข้าใจยอมรับ และรับผิดชอบต่อปัญหาที่เกิดขึ้นโดยการฝึกการควบคุมจัดการอารมณ์ ผ่อนคลายความเครียด และบันทึกอารมณ์ รวมถึงเพื่อหาวิธีจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นนั้น โดยการเสริมสร้างทักษะการเผชิญหน้ากับปัญหาและการวางแผนแก้ปัญหาอย่างเป็นขั้นตอน การปรับเปลี่ยนมุมมองหรือความคิดเชิงบวกต่อปัญหา และการแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคมในการช่วยเหลือแก้ปัญหา ซึ่งความสามารถในการเผชิญปัญหาเป็นทักษะที่จำเป็นในการกระตุ้นให้ผู้เรียนพยายามประเมินและจัดการกับสถานการณ์ปัญหาที่เข้ามาในชีวิตให้เป็นไปในทางบวก ที่จะช่วยให้สามารถเผชิญปัญหาและปรับตัวได้ดีในระยะยาว (Ebata & Moos, 1991; Jorgensen & Dusek, 1990) และการส่งเสริมทักษะการเผชิญปัญหาด้วยการฝึกให้ผู้เรียนสามารถเผชิญกับปัญหา จัดการกับความคิดทางลบให้เป็นทางบวก สามารถผ่อนคลายเมื่อเกิดความเครียด และการมีทักษะในการแก้ไขปัญหา ยังสามารถช่วยป้องกันการเกิดภาวะซึมเศร้าได้อีกด้วย (อติรัตน์ วัฒนไพลิน และคนอื่น ๆ, 2554) จากเป้าหมายในการพัฒนาโปรแกรมเพื่อมุ่งให้นักศึกษาเกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตและพฤติกรรมไปในทางบวก ผลการทดสอบสมมติฐานข้างต้นจึงสามารถยืนยันได้ว่า นักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและมีพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนสูงกว่านักศึกษาที่ไม่ได้รับโปรแกรม

ผลการทดสอบสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 2 ที่ว่า “นักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะวัดผลหลังการทดลองทันทีและหลังการทดลอง 4 สัปดาห์สูงกว่าก่อนการทดลอง” ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปรสองทางแบบวัดซ้ำ (Two-Way Repeated Measures MANOVA) ได้ชี้ให้เห็นว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะก่อนทดลอง หลังทดลองทันที และหลังทดลอง 4 สัปดาห์ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยนักศึกษาในกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน ในระยะหลังทดลองทันทีและในระยะหลังทดลอง 4 สัปดาห์สูงกว่าก่อนการทดลอง และเมื่อพิจารณาแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงของคะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาในกลุ่มทดลองได้ชี้ให้เห็นว่า คะแนนเฉลี่ยในทุกตัวแปรของนักศึกษาในกลุ่มทดลองมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นตามครั้งของการวัด ซึ่งเมื่อได้ทำการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยตัวแปรคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษากลุ่มทดลองในระยะหลังทดลองทันทีและหลังทดลอง 4 สัปดาห์ พบว่า นักศึกษามีคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิตและการเห็นคุณค่าในตนเองในระยะหลังทดลองทันทีและหลังทดลอง 4 สัปดาห์ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงให้เห็นว่า เมื่อเวลาผ่านไป 4 สัปดาห์คะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิตและการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาไม่เปลี่ยนแปลง ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงความคงทนของคะแนนที่เกิดขึ้นกับนักศึกษา ดังนั้น โปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงจึงช่วยส่งเสริมให้นักศึกษามีความคงทนของคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกในด้านความหมายในชีวิตและการเห็นคุณค่าในตนเอง ขณะที่คะแนนเฉลี่ยความหวังและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะหลังทดลองทันทีแตกต่างจากระยะหลังทดลอง 4 สัปดาห์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยพบว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความหวังและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนในระยะหลังทดลอง 4 สัปดาห์สูงกว่าในระยะหลังทดลองทันที ซึ่งแสดงให้เห็นว่า เมื่อเวลาผ่านไป 4 สัปดาห์นักศึกษากลุ่มทดลองมีพัฒนาการของคะแนนเฉลี่ยความหวังและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่เปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น โปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาที่พัฒนาขึ้นจึงสามารถช่วยให้นักศึกษาเกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่ดีขึ้น ถึงแม้ว่าคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิตและการเห็นคุณค่าในตนเองในระยะหลังทดลอง 4 สัปดาห์ของนักศึกษาจะ

ไม่ได้เปลี่ยนแปลงจากระยะหลังทดลองทันทีอย่างมีนัยสำคัญแต่ก็มีแนวโน้มที่เพิ่มสูงขึ้น ในขณะที่ นักศึกษาในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงพบว่า เมื่อเวลาผ่านไป 4 สัปดาห์มีแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงของคะแนนเฉลี่ยความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนที่ลดลง โดยเฉพาะอย่างยิ่งคะแนนเฉลี่ยพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนที่พบว่า มีแนวโน้มลดลงอย่างเห็นได้ชัด ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่า เมื่อเวลาผ่านไปหากปล่อยให้ นักศึกษาเป็นไปตามสภาพโดยไม่ได้รับการเสริมสร้างการเผชิญปัญหาที่เป็นไปในแนวทางที่เหมาะสม จะส่งผลทำให้นักศึกษามีพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนที่ลดต่ำลงเรื่อย ๆ ซึ่งอาจนำไปสู่ปัญหาการปรับตัวเกี่ยวกับการเรียนและปัญหาสุขภาพจิตตามมา เมื่อนักศึกษาไม่สามารถปรับตัวได้ก็จะส่งผลกระทบต่อทางอารมณ์จน กลายเป็นความเครียด ความวิตกกังวล และภาวะซึมเศร้า ที่ก่อให้เกิดการใช้ความรุนแรงที่บางครั้ง หาทางออกไม่ได้ถึงขั้นคิดฆ่าตัวตายเพื่อหนีปัญหา รวมถึงส่งผลต่อการเรียนต่อไปจนสำเร็จ การศึกษา ที่อาจทำให้นักศึกษาลาออกกลางคันหรือสำเร็จการศึกษาล่าช้า (กฤตินี ทรงสิทธิ์รักษ์, 2546; วรสิทธิ์ เจริญศิลป์, และคนอื่น ๆ, 2562) ดังนั้น โปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อ การเปลี่ยนแปลงที่พัฒนาขึ้นจึงสามารถช่วยให้นักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์เกิดการ เปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและมีพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนที่ดีขึ้นได้

นอกจากนี้ ข้อสังเกตประการหนึ่งของผลการวิจัยที่พบว่า นักศึกษาที่ได้รับ โปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีคะแนนเฉลี่ยความหวังและพฤติกรรม ปรับตัวในการเรียนที่เพิ่มสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ ที่แม้เวลาจะผ่านไป 4 สัปดาห์ นักศึกษาก็ ยังคงมีความหวังและยังมีพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนที่ดีขึ้น การเสริมสร้างทักษะ กระบวนการคิดและวิธีการเผชิญปัญหาที่ดีและเหมาะสมจึงจำเป็นและมีส่วนสำคัญในการที่จะ ช่วยให้นักศึกษามีพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนที่ดีในระยะยาว ซึ่งการจัดกิจกรรมในโปรแกรม ที่มุ่งส่งเสริมให้นักศึกษามีความคิดสร้างสรรค์และตระหนักรู้ทางจิตวิญญาณ ร่วมกับส่งเสริมการ เผชิญปัญหาด้วยวิธีทางบวกโดยเฉพาะอย่างยิ่งการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา เพื่อพยายาม จัดการกับปัญหาที่ก่อให้เกิดความเครียด ที่มุ่งเน้นการจัดการกับสาเหตุของปัญหาโดยตรง มีการ คิดวิเคราะห์วางแผนแก้ปัญหาอย่างเป็นขั้นตอนด้วยการนำประสบการณ์มาใช้ประกอบการ พิจารณาเพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น และมีการแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคมที่เป็นประโยชน์ในการ แก้ปัญหา รวมถึงการประเมินสถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้นให้เป็นไปในทางบวก สามารถช่วย กระตุ้นให้นักศึกษาได้นำความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมาใช้ในการหาแนวทางจัดการกับ ปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น ที่จะทำให้นักศึกษามีความหวังและกำลังใจที่จะต่อสู้กับอุปสรรคปัญหา

และมีพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนที่ดีตามมาได้ ทั้งนี้เนื่องจากกิจกรรมเสริมสร้างจิตวิญญาณ ด้วยการกระตุ้นให้นักศึกษาได้ตระหนักรู้ถึงการมีความเชื่อและความศรัทธาที่นักศึกษายึดเหนี่ยว และเคารพนับถือในทางที่ถูกต้องและเหมาะสม สามารถช่วยให้นักศึกษามีสิ่งยึดเหนี่ยวจิตใจ มีสติ และทำในสิ่งที่ดี และช่วยให้มีกำลังใจในการเรียนและการดำเนินชีวิตมากขึ้น สอดคล้องกับ งานวิจัยของ ภมรพรรณ อยุธยา (2554) ที่ทำการศึกษาและพัฒนาความผาสุกทางจิตใจของ นิสิตนักศึกษาในมหาวิทยาลัยในองค์ประกอบด้านจิตวิญญาณด้วยตัวชี้วัดการศรัทธายึดมั่นทาง ศาสนา การมีความเชื่อเกี่ยวกับสิ่งศักดิ์สิทธิ์หรือสิ่งที่ตนยึดเหนี่ยว ซึ่งผลการวิจัยพบว่า การมีความ เชื่อในเรื่องคุณงามความดีที่จะส่งผลให้ชีวิตเจริญก้าวหน้าและมีความสุข และการพัฒนาจิต วิญญาณทำให้นักศึกษามีความเชื่อในทางที่ถูกต้องจะทำให้ชีวิตเจริญก้าวหน้าและมีความสุข ทำ ให้นักศึกษารับรู้ถึงความศรัทธาและได้มองปัญหาในแง่มุมใหม่ นอกจากนี้ การเสริมสร้างจิต วิญญาณด้วยการกระตุ้นให้นักศึกษาได้ตระหนักถึงการมีจุดหมายในชีวิตและการวางแผนเพื่อ นำไปสู่ความสำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ได้อย่างเหมาะสมและสอดคล้องกับความเป็นจริงยังทำให้นัก ศึกษารู้สึกว่าคุณค่าชีวิตมีความหมาย รู้เป้าหมายของตนเองและมีความพยายามที่จะทำ เป้าหมายนั้นให้สำเร็จ มีความหวังและมีความมุ่งมั่นตั้งใจในการทำสิ่งที่ต้องการเพื่อให้เป็นจริงใน อนาคต และมีความอดทนที่จะก้าวผ่านปัญหาต่าง ๆ ที่พบเจอในแต่ละวัน ซึ่งการกระตุ้นให้ นักศึกษาได้ฝึกตั้งเป้าหมายในชีวิตจะเป็นการช่วยให้นักศึกษาได้ค้นพบเป้าหมายที่แท้จริงในชีวิต และสามารถกำหนดทิศทางในการดำเนินชีวิตในแต่ละวันได้ชัดเจนมากขึ้น (Geldard;& Geldard, 1999) กิจกรรมเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ที่พัฒนาขึ้นยังสามารถช่วยกระตุ้นให้นักศึกษาได้ แสดงออกถึงความคิดสร้างสรรค์และมีการนำความคิดสร้างสรรค์มาใช้ในการหาวิธีการเผชิญ ปัญหาในแนวทางใหม่ ๆ ซึ่งการเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ตามขั้นตอนของกระบวนการคิด สร้างสรรค์โดยใช้เทคนิคการระดมสมองช่วยกันคิดแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์จากสถานการณ์ จำลองเกี่ยวกับการเรียน สามารถส่งเสริมการแสดงออกทางความคิดที่สร้างสรรค์ของนักศึกษาได้ เป็นอย่างดี ทำให้สามารถนำกระบวนการคิดสร้างสรรค์มาปรับใช้กับสถานการณ์หรือในการ แก้ปัญหาต่าง ๆ เกี่ยวกับการเรียนและในชีวิตประจำวันได้ ซึ่งความคิดสร้างสรรค์เป็นทักษะชีวิต สำคัญประการหนึ่งที่ช่วยให้นักศึกษาสามารถป้องกันและลดภาวะซึมเศร้า สามารถปรับตัวต่อการ เปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นกับตนเอง ตลอดจนสามารถดำรงชีวิตในสังคมได้อย่างปกติสุข (อิรันท์ ผิวผา, 2560)

อีกทั้งกิจกรรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ซึ่งประกอบด้วย 1) การจัดกิจกรรมเพื่อกระตุ้นให้นักศึกษาได้พิจารณาแก้ปัญหาและมองปัญหาให้แตกต่างจากเดิม ด้วยการค้นหาความหมายของสถานการณ์ในทางบวก ยังสามารถทำให้นักศึกษาปรับเปลี่ยนมุมมองหรือมองสถานการณ์เป็นไปในทางที่ดีหรือทางบวกมากขึ้น และได้มองปัญหาในแง่มุมใหม่ ซึ่งการเผชิญปัญหาด้วยวิธีนี้ไม่เพียงแต่จะช่วยลดความเครียด แต่ยังช่วยให้นักศึกษามุ่งสู่การแก้ปัญหาโดยตรง และได้เรียนรู้จากประสบการณ์ที่ได้รับจากสถานการณ์ปัญหานั้นด้วย (Carver et al., 1989; Lazarus & Folkman, 1984) สอดคล้องกับผลการศึกษาของ Jorgensen และ Dusek (1990) และ Ebata และ Moos (1991) ที่ชี้ให้เห็นว่า การที่นักศึกษาพยายามประเมินและจัดการกับสถานการณ์ปัญหาที่เข้ามาในชีวิตให้เป็นไปในทางบวกจะช่วยให้สามารถเผชิญปัญหาและปรับตัวได้ดีในระยะยาว 2) การจัดกิจกรรมเสริมสร้างให้นักศึกษาได้ตระหนักถึงบุคคลหรือแหล่งสนับสนุนช่วยเหลือในการแก้ปัญหา ช่วยให้นักศึกษาสามารถค้นหาบุคคลหรือแหล่งสนับสนุนที่คิดว่าจะสามารถช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหาได้ ซึ่ง Race (1994) ก็ได้สนับสนุนว่า การได้พูดคุยปรึกษากับบุคคลที่ไว้ใจเมื่อบุคคลรู้สึกไม่มั่นใจว่าวิธีการแก้ปัญหาที่คิดไว้นั้นจะได้ผลหรือไม่ และการได้บอกถึงแผนการแก้ปัญหาของตนว่าเป็นอย่างไร จะช่วยให้สามารถหาแนวทางหรือข้อแนะนำในการแก้ปัญหาเพิ่มเติม และยังเป็นการได้ทบทวนแผนการแก้ปัญหาได้อีกทางหนึ่ง ดังนั้น การที่บุคคลมีแหล่งช่วยเหลือสนับสนุนจึงสามารถกระตุ้นการเผชิญปัญหาไปในแนวทางที่ดีและเป็นทางบวกมากขึ้น (Lazarus & Folkman, 1984; Schwarzer & Knoll, 2007) อีกทั้งการสนับสนุนทางสังคมยังสามารถปกป้องบุคคลจากความเครียด และยังสามารถส่งเสริมความพยายามในการจัดการกับปัญหา ทำให้บุคคลมีความหวังว่ายังมีคนที่พร้อมจะช่วยเหลือ และยังได้สะท้อนให้เห็นถึงความหวังใจใส่ใจและความผูกพันจากสมาชิกในสังคมอีกด้วย (อรุณี เกษรอุบล, 2544) นอกจากนี้งานวิจัยที่ผ่านมาของ Yüksel และ Bahadır-Yılmaz (2019) ยังได้สนับสนุนว่า นักศึกษาที่มีแนวทางในการเผชิญปัญหาด้วยวิธีการแสวงหาแหล่งช่วยเหลือสนับสนุนทางสังคมสูง จะช่วยส่งเสริมให้สามารถเผชิญปัญหาและปรับตัวในมหาวิทยาลัยได้ดี และ 3) การจัดกิจกรรมเสริมสร้างให้นักศึกษาเข้าใจและพร้อมที่จะเผชิญหน้ากับปัญหา เพื่อให้เกิดทักษะในกระบวนการแก้ปัญหาที่สามารถวางแผนแก้ปัญหาได้อย่างเป็นขั้นตอน สามารถช่วยให้นักศึกษามีความเข้าใจสถานการณ์ตามที่เป็นจริง พร้อมที่จะต่อสู้เพื่อขจัดปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเอง สามารถแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างเป็นขั้นตอนและสามารถนำประสบการณ์มาใช้เพื่อแก้ปัญหาให้ดีขึ้นได้อย่างเหมาะสมกับสถานการณ์ สอดคล้องกับงานวิจัยของ สกล วรเจริญศรี (2550) ที่ได้สร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของวัยรุ่นในด้านารคิดแก้ปัญหาด้วยกิจกรรมฝึกทักษะการแก้ปัญหาที่

พัฒนาตามแนวคิดของ Geldard และ Geldard (1999) โดยใช้เทคนิคการให้คำปรึกษาแบบเน้นการแก้ปัญหาและเทคนิคทางจิตวิทยาไม่ว่าจะเป็นการสอน การตั้งคำถาม การให้กำลังใจ และการใช้เกม โดยผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่า นักเรียนวัยรุ่นในกลุ่มทดลองมีคะแนนทักษะชีวิตในด้านการคิด ที่ประกอบด้วยทักษะการตัดสินใจและทักษะการแก้ปัญหาเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้ งานวิจัยของ ภูริเดช พาหุยุทธ์ (2560) ก็ได้สนับสนุนว่า การส่งเสริมการเผชิญปัญหาเชิงบวกของวัยรุ่นในด้านการมุ่งจัดการแก้ไขปัญหา ซึ่งเป็นวิธีการเผชิญปัญหาที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมและความคิดของบุคคล โดยการสอนเกี่ยวกับวิธีการแก้ปัญหาในชีวิตประจำวัน เพื่อให้วัยรุ่นเข้าใจสาเหตุของปัญหา สามารถระบุวิธีการจัดการปัญหาอย่างเป็นขั้นตอน และการส่งเสริมทักษะความสามารถในการมุ่งจัดการแก้ไขปัญหา ยังสามารถช่วยให้วัยรุ่นมีการมุ่งจัดการแก้ไขปัญหาลงขั้น ช่วยให้เข้าใจปัญหาและเข้าใจความคิดความรู้สึกจากมุมมองของตนเองที่มีต่อปัญหา สามารถเลือกวิธีการแก้ปัญหาได้ตรงตามลักษณะของตนเอง และสามารถนำขั้นตอนและวิธีการแก้ปัญหาไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ ดังนั้น การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาจึงสามารถช่วยให้นักศึกษาได้เรียนรู้แนวทางในการฝึกการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการที่ปัญหา สามารถประเมินสถานการณ์ปัญหาให้เป็นไปในทางบวก ได้ตระหนักถึงบุคคลหรือแหล่งสนับสนุนช่วยเหลือในการแก้ปัญหา เข้าใจสาเหตุของปัญหาและพร้อมที่จะต่อสู้เพื่อจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้น สามารถวางแผน กำหนดแนวทางและวิธีการมุ่งจัดการแก้ไขปัญหที่เกิดขึ้นอย่างเป็นขั้นตอน และสามารถนำไปปรับใช้ในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นกับตนเองได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม ซึ่งจะช่วยให้นักศึกษามีความพร้อมที่จะเผชิญกับปัญหาและมีความหวังว่าจะสามารถผ่านพ้นอุปสรรคต่าง ๆ ไปได้ อันเป็นการเสริมสร้างอารมณ์และพฤติกรรมให้เป็นไปในทางบวกเพื่อใช้ชีวิตเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น (Herth, 1992)

โปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่พัฒนาขึ้นในครั้งนี้ สอดคล้องและเป็นไปตามขั้นตอนของกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงตามแนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Corry, Lewis, et al., 2014) โดยการจัดกิจกรรมในโปรแกรมได้เสริมสร้างให้นักศึกษาในกลุ่มทดลองได้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับปัจจัยสำคัญของกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีความสัมพันธ์กับการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกไม่ว่าจะเป็นความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง รวมถึงผลที่มีต่อพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนที่เหมาะสม และได้เห็นความสำคัญของการตระหนักรู้ทางความคิด ความเชื่อ การประเมินสถานการณ์ และการฝึกทักษะการเผชิญปัญหาที่สามารถนำมาใช้เพื่อจัดการกับปัญหาและความเครียดต่าง ๆ และการหาวิธีการหรือแนวทางเพื่อ

จัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตได้อย่างเหมาะสม ทำให้นักศึกษสามารถนำกระบวนการเผชิญปัญหาหรือวิธีจัดการปัญหาที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในการเผชิญปัญหาเกี่ยวกับการเรียนและการดำเนินชีวิตประจำวันได้อย่างมีประสิทธิภาพและสามารถปรับตัวในการเรียนได้ ซึ่งการนำตัวแปรจิตวิญญาณและความคิดสร้างสรรค์มาเป็นทรัพยากรหรือต้นทุนสำคัญในการเผชิญปัญหาจะทำให้บุคคลสามารถค้นหาและรักษาไว้ซึ่งความหมายและจุดมุ่งหมายในชีวิต ที่ช่วยให้บุคคลมีความหวังและเกิดการเห็นคุณค่าในตนเอง ซึ่งมีความเชื่อมโยงกันที่ส่งอิทธิพลต่อการแสดงออกทางอารมณ์และพฤติกรรมของบุคคล (Lazarus, 1999) และสิ่งต่าง ๆ เหล่านี้ล้วนเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยสนับสนุนให้บุคคลมีสุขภาพจิตที่ดีและส่งผลทางบวกต่อการประเมินการรู้คิด (Cognitive Appraisal) ของบุคคล ที่ทำให้สามารถประเมินสถานการณ์หรือเหตุการณ์ใหม่ จากมุมมองใหม่ ๆ ด้วยการเปลี่ยนแปลงการรับรู้ต่อเหตุการณ์ที่ก่อให้เกิดปัญหาหรือความเครียดให้เป็นไปในทางบวกและสร้างสรรค์ เพื่อช่วยลดผลกระทบในทางลบให้ลดน้อยลงได้ เกิดความหยุนตัวและมีมุมมองต่อสถานการณ์ปัญหาที่แตกต่างออกไป เพื่อให้พร้อมที่จะเผชิญกับสถานการณ์ต่าง ๆ ที่จะเข้ามาในชีวิต (Corry, Tracey, & Lewis, 2015) อีกทั้งยังช่วยพัฒนาทักษะการเผชิญปัญหาไปตลอดช่วงชีวิต ที่ส่งผลให้บุคคลสามารถปรับตัวได้ดีในระยะยาว (Ebata & Moos, 1991) ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางบวกจนนำไปสู่การแสดงออกทางพฤติกรรมที่เหมาะสม โดยเฉพาะอย่างยิ่งการมีพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนที่ดี

นอกจากนี้ แนวทางการจัดกิจกรรมในโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงครั้งนี้ได้ดำเนินกิจกรรมในรูปแบบของกระบวนการกลุ่มหรือกิจกรรมกลุ่ม ซึ่งเป็นวิธีการที่นำมาใช้ในการปรับเปลี่ยนเจตคติและพฤติกรรมของบุคคล ก่อให้เกิดการเรียนรู้พัฒนาทักษะทางสังคมอย่างเหมาะสม ส่งเสริมกระบวนการคิดและการมีส่วนร่วมของสมาชิกในกลุ่ม นอกจากนี้ยังเป็นกระบวนการที่ก่อให้เกิดสัมพันธภาพที่ดีระหว่างบุคคล ส่งเสริมให้บุคคลเกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ เป็นแรงจูงใจซึ่งกันและกันในการได้รับการเสริมแรงพฤติกรรมที่ดีจากเพื่อนสมาชิกในกลุ่ม และการได้ข้อมูลป้อนกลับซึ่งกันและกันเพื่อนำมาใช้ในการปรับพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม รวมถึงการนำสิ่งที่ได้รับจากการเข้าร่วมโปรแกรมมาประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้อย่างถูกต้องเหมาะสม (Corey & Corey, 2006 อ้างถึงใน มัลลิกา จันทรพิชญ, 2560) โดยในการดำเนินกิจกรรมของโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง ผู้วิจัยได้นำเทคนิคกระบวนการกลุ่มหรือกิจกรรมกลุ่มมาปรับใช้เพื่อให้เกิดความเหมาะสมกับธรรมชาติของวัยรุ่น เนื่องจากการนำวัยรุ่นที่มีปัญหาคล้ายกันมารวมกลุ่มกันเพื่อช่วยแก้ปัญหาโดยมีผู้ใหญ่คอยให้ความช่วยเหลือ จะทำให้วัยรุ่นพร้อมที่จะร่วมมือในการแก้ปัญหาและเสนอข้อคิดเห็น นอกจากนี้

บรรยากาศในการทำกิจกรรมกลุ่มยังช่วยให้มีการยอมรับและเข้าใจกัน ระบุว่าผู้อื่นก็มีปัญหา เช่นเดียวกันหรือมากกว่าตน ซึ่งจะช่วยให้สมาชิกกลุ่มแต่ละคนมีกำลังใจและมีความพยายามที่จะเผชิญและแก้ปัญหาให้สำเร็จ อีกทั้งพลังของกลุ่มยังสามารถเปลี่ยนแปลงความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมของบุคคลได้เป็นอย่างดี (วัชรวิทย์ ทรัพย์มี, 2556) และในการทำกิจกรรมยังมีการใช้เทคนิคการเรียนรู้ต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นการบรรยาย การอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างกัน การระดมสมอง การสะท้อนคิด การใช้เกม การใช้สื่อวีดิทัศน์ การมอบหมายงาน การใช้สถานการณ์จำลอง การใช้กรณีตัวอย่าง การใช้ผังความคิด การฝึกปฏิบัติ และการเสริมแรงทางบวก ดังนั้น เทคนิคกระบวนการกลุ่มหรือการใช้กิจกรรมกลุ่มจึงเหมาะสมที่จะนำมาใช้กับกลุ่มเป้าหมายที่เป็นวัยรุ่น เพื่อให้บรรยากาศในการทำกิจกรรมกลุ่มเกิดความสนุกสนานพร้อมทั้งเกิดการเรียนรู้และพัฒนา อันจะนำไปสู่การปรับเปลี่ยนคุณลักษณะทางจิตและพฤติกรรมที่เกิดประโยชน์สำหรับนักศึกษา

ผลการวิจัยครั้งนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยที่มุ่งพัฒนาและส่งเสริมเกี่ยวกับทักษะการเผชิญปัญหาหรือการเผชิญความเครียดของบุคคล อาทิเช่น โปรแกรมพัฒนาทักษะการเผชิญความเครียด (Coping Skills) ที่มีต่อความวิตกกังวลและภาวะซึมเศร้าของวัยรุ่น (Lewinsohn, Clarke, Hops, & Andrews, 1990; พรทิพย์ แม่นทอง, 2555; ลลนา ประทุม, 2550; อติรัตน์ วัฒนไพลิน และคนอื่น ๆ, 2554) ที่อาศัยแนวทางการปรับการรู้คิดและพฤติกรรม (Cognitive Behavioral Therapy) โดยมีเป้าหมายในการจัดกิจกรรมเพื่อป้องกันการเกิดภาวะซึมเศร้าในวัยรุ่นที่เป็นนักเรียนและนักศึกษา ที่ประกอบด้วยกิจกรรมการมุ่งส่งเสริมทักษะการแก้ไขปัญหา การฝึกทักษะในการจัดการและเปลี่ยนความคิดทางลบเป็นความคิดทางบวก การสนับสนุนให้เข้าร่วมกิจกรรมที่ทำให้มีความสุข การฝึกและเรียนรู้ทักษะการเผชิญความเครียดที่หลากหลาย การฝึกผ่อนคลายความเครียด การฝึกปฏิบัติจัดการกับความเครียดและการฝึกบันทึกอารมณ์ตนเอง เพื่อปรับเปลี่ยนความคิดใหม่ และการเสริมสร้างทักษะทางสังคม ได้แก่ ทักษะการสื่อสารและการฝึกทักษะกล้าแสดงออกผ่านการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ การให้ข้อมูลป้อนกลับซึ่งกันและกัน และการเสริมแรงทางบวกเมื่อผู้เรียนแสดงออกทางพฤติกรรมที่เหมาะสม ซึ่งผลการศึกษาต่างก็ได้ชี้ให้เห็นว่า วัยรุ่นในกลุ่มทดลองมีภาวะซึมเศร้าหลังสิ้นสุดโปรแกรมทันที ระยะเวลาติดตามผล 1 เดือน และระยะเวลาติดตามผล 3 เดือน ต่ำกว่าก่อนการทดลองและต่ำกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ .01 และสอดคล้องกับโปรแกรมเสริมสร้างทักษะการเผชิญความเครียดต่อความสามารถในการดูแลของผู้ดูแลผู้ป่วยจิตเวชในชุมชน ของ มัลลิกา จันทรพิชญ (2557) ที่ได้นำทฤษฎีการประเมินความเครียดและการเผชิญปัญหา (Stress Appraisal and Coping) (Lazarus

& Folkman, 1984) ที่ประกอบด้วย การประเมินทางการรู้คิด (Cognitive Appraisal) 3 ขั้นตอน ได้แก่ การประเมินขั้นปฐมภูมิ (Primary Appraisal) การประเมินขั้นทุติยภูมิ (Secondary Appraisal) และการประเมินซ้ำ (Reappraisal) มาประยุกต์ใช้เป็นกรอบแนวคิดในการพัฒนาโปรแกรม ที่มุ่งส่งเสริมทักษะการประเมินความเครียดจากสถานการณ์ที่เป็นปัญหา การค้นหาแหล่งประโยชน์ การให้ความรู้และทักษะการดูแลผู้ป่วยจิตเภท การฝึกทักษะการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ การฝึกทักษะการเผชิญความเครียดแบบมุ่งแก้ปัญหา และการฝึกทักษะการจัดการกับอารมณ์ด้วยวิธีการผ่อนคลายความเครียด ซึ่งผลการศึกษาพบว่า ผู้ดูแลผู้ป่วยจิตเภทในชุมชนมีความสามารถในการดูแลผู้ป่วยสูงกว่าก่อนได้รับโปรแกรมเสริมสร้างทักษะการเผชิญความเครียด และสูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการพยาบาลตามปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เช่นเดียวกับงานวิจัยของ ภูริเดช พาหุยุทธ์ (2560) ที่ได้ทำการพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมการเผชิญปัญหาเชิงบวก (Positive Coping) ของนักเรียนวัยรุ่น โดยอาศัยแนวคิดการให้คำปรึกษาเชิงรุกในการเรียนรู้ แลกเปลี่ยนมุมมองความคิดความรู้สึกและประสบการณ์ร่วมกัน เพื่อให้นักเรียนได้ทบทวนตนเอง พัฒนาความสามารถในการเผชิญปัญหาเชิงบวก และมีแนวทางในการจัดการเป้าหมายที่ตั้งไว้ให้สำเร็จ โดยมีความมุ่งหมายในการส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดทักษะการเผชิญปัญหาแบบการตอบสนอง การให้ความหมายที่มีคุณค่า ความหยุนตัว การเผชิญปัญหาที่กำลังจะเกิดขึ้น การรับรู้ความสามารถในการเผชิญปัญหา การมุ่งจัดการแก้ไขปัญหา การมองโลกในแง่ดี การกำหนดเป้าหมาย และการเผชิญปัญหาเชิงรุก ซึ่งผลการศึกษาได้ชี้ให้เห็นว่า นักเรียนวัยรุ่นในกลุ่มทดลองมีคะแนนการเผชิญปัญหาเชิงบวกในระยะหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง และมีการเผชิญปัญหาเชิงบวกสูงกว่ากลุ่มควบคุมทั้งในระยะหลังการทดลองและติดตามผลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งการมีการเผชิญปัญหาเชิงบวกสูงจะก่อให้เกิดผลลัพธ์เชิงบวกต่อผู้เรียนสามารถเลือกใช้วิธีการในการเผชิญปัญหาด้วยวิธีการที่สร้างสรรค์ สามารถเรียนรู้และค้นหาความหมายจากประสบการณ์ในอดีตมาใช้เป็นแหล่งทรัพยากรภายในตนและภายนอกตนในการดำเนินชีวิตให้ประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ได้

ดังนั้น การพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่อาศัยแนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง จึงเป็นกรอบแนวคิดการพัฒนาโปรแกรมที่เสริมสร้างคุณลักษณะทางจิตและพฤติกรรมของบุคคลในทางบวกที่สามารถนำมาปรับใช้ในการจัดการกับปัญหาที่เข้ามากระทบต่ออารมณ์หรือจิตใจ และการหาแนวทางหรือวิธีการแก้ปัญหา เพื่อควบคุมสถานการณ์และสามารถเผชิญปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพตลอดช่วงชีวิตของบุคคล ด้วยการประยุกต์แนวคิดและความเชื่อเกี่ยวกับการเสริมสร้างการตระหนักรู้ทางจิต

วิชาญาณอย่างเหมาะสม ที่เน้นการให้คุณค่าของบุคคลในทางบวกและการแสวงหาความหมาย และจุดมุ่งหมายในชีวิต มีความกระตือรือร้นที่จะค้นหามุมมองชีวิตในมุมใหม่ ๆ อยู่เสมอ โดยการพิจารณาว่าชีวิตมีความหมายและมีความหวังว่าจะสามารถก้าวผ่านเหตุการณ์เลวร้ายที่ยากจะแก้ปัญหาไปได้ไม่ว่าด้วยวิธีใดก็ตาม และการเสริมสร้างการแสดงออกทางความคิดสร้างสรรค์ ที่บุคคลแสวงหาการผ่อนคลายความเครียดด้วยการแสดงออกทางความคิดผ่านการใช้ความคิดสร้างสรรค์ ที่ช่วยให้มีมุมมองใหม่และเกิดจินตนาการในการค้นหาวิธีจัดการกับปัญหาและปรับปรุงแนวทางในการแก้ปัญหาใหม่ ๆ ได้ตลอดเวลา ซึ่งจิตวิทยาญาณและความคิดสร้างสรรค์เป็นทรัพยากรหรือต้นทุนทางจิตใจในเชิงบวกที่มีอยู่ในตัวบุคคล ที่สามารถนำมาใช้เพื่อจัดการกับปัญหาและความเครียดต่าง ๆ ที่เข้ามากระทบกับอารมณ์หรือจิตใจ และหาวิธีการหรือแนวทางเพื่อจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตให้เหมาะสมตามลักษณะของแต่ละบุคคล (Corry, Tracey, & Lewis, 2015) ซึ่งสอดคล้องตาม Lazarus และ Folkman (1984, p. 375) ที่ได้เน้นย้ำว่า การพัฒนาโปรแกรมเกี่ยวกับการจัดการกับความเครียดให้ได้ผลดีและมีประสิทธิภาพ จะต้องเสริมสร้างให้บุคคลได้ประเมินสถานการณ์ต่าง ๆ และเผชิญกับปัญหาหรือความต้องการของบุคคลในวิธีการหรือแนวทางใหม่ ๆ ดังนั้น การเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนในระยะยาวและการคงไว้ซึ่งพฤติกรรมดังกล่าว การนำจิตวิทยาญาณและความคิดสร้างสรรค์มาใช้เป็นแนวทางในการเผชิญปัญหาด้วยวิธีที่เหมาะสมจึงสามารถช่วยให้นักศึกษาเกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกทั้งในด้านความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง รวมถึงเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนดีขึ้นได้ นอกจากนี้เมื่อได้ทำการประเมินผลกิจกรรมในโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงในแต่ละกิจกรรม (รายละเอียดในภาคผนวก ง) ยังสะท้อนให้เห็นว่า นักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ในกลุ่มทดลองมีการเรียนรู้และเกิดการเปลี่ยนแปลงทั้งความคิดและพฤติกรรมได้ตามเป้าหมายและวัตถุประสงค์ของแต่ละกิจกรรมในระดับที่ดี เนื่องจากนักศึกษาสามารถผ่านการประเมินตามเกณฑ์ที่กำหนดในทุกกิจกรรม รวมทั้งผลการประเมินความพึงพอใจในการเข้าร่วมโปรแกรม (รายละเอียดในภาคผนวก จ) ยังชี้ให้เห็นว่า นักศึกษามีความพึงพอใจการเข้าร่วมโปรแกรมอยู่ในระดับดีถึงดีมาก โดยมีคะแนนความพึงพอใจโดยภาพรวมเท่ากับ 4.41 คะแนน จากคะแนนเต็ม 5 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 88.20 จึงเป็นหลักฐานที่สามารถยืนยันได้ว่าแนวคิด ทฤษฎี และเทคนิคการเรียนรู้ต่าง ๆ ที่ผู้วิจัยนำมาปรับใช้ในการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง ตลอดจนตัวแปรที่ต้องการเสริมสร้างและต้องการให้เกิดการเปลี่ยนแปลงตามขั้นตอนของกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง ไม่ว่าจะเป็นจิต

วิญญาน ความคิดสร้างสรรค์ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา สามารถช่วยเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตและพฤติกรรมของนักศึกษาให้เป็นไปในทางที่ดีและเป็นทางบวกมากขึ้น ซึ่งตัวแปรต่าง ๆ เหล่านี้เป็นปัจจัยเชิงสาเหตุสำคัญที่ให้ผลสอดคล้องตามการวิจัยในระยะที่ 1 ที่สามารถก่อให้เกิดให้นักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์เกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวก ได้แก่ ความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง รวมถึงส่งผลให้นักศึกษามีพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนที่ดีขึ้นได้

## ข้อเสนอแนะ

### ข้อเสนอแนะในทางปฏิบัติ

1. ผลการวิจัยครั้งนี้สามารถสนับสนุนการนำทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่กำเนิดมาจากบริบทของสังคมต่างประเทศมาประยุกต์ใช้กับการศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาในบริบทของสังคมไทย โดยผลการวิจัยเป็นหลักฐานที่แสดงให้เห็นถึงความพยายามที่จะนำตัวแปรต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องมาปรับใช้ให้เหมาะสมและสอดคล้องกับบริบทวัฒนธรรมและสภาพสังคมในการเรียนของไทยได้อย่างชัดเจนขึ้น แม้ว่าผลการทดสอบสมมติฐานการวิจัยจะไม่สอดคล้องกับสิ่งที่ผู้วิจัยคาดการณ์ไว้ทั้งหมด แต่การวิจัยครั้งนี้ก็นับได้ว่ามีความสำคัญในเชิงทฤษฎีที่ช่วยเพิ่มหลักฐานเชิงประจักษ์ที่สนับสนุนแนวคิดทางทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงดังกล่าวให้มีความชัดเจนมากขึ้น และสามารถเพิ่มองค์ความรู้ให้กับการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการเผชิญปัญหาของบุคคลเพื่อเป็นพื้นฐานของการวิจัยต่อยอดในแนวคิดทฤษฎีดังกล่าวต่อไปได้

2. ผลการวิจัยระยะที่ 1 ซึ่งให้เห็นว่า พฤติกรรมปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ได้รับอิทธิพลทางตรงมาจากความหมายในชีวิต ความหวัง การเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย นอกจากนี้พฤติกรรมปรับตัวในการเรียนของนักศึกษายังได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากความคิดสร้างสรรค์ จิตวิญญาน และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ดังนั้น การที่จะเกิดผลลัพธ์ในทางปฏิบัติหรือเกิดพฤติกรรมปรับตัวในการเรียนที่พึงประสงค์ขึ้นได้นั้น ผู้เกี่ยวข้องในระดับสถาบันการศึกษา สาขาวิชา ตลอดจนอาจารย์ผู้สอนและบุคลากรที่เกี่ยวข้อง ควรให้ความสำคัญกับการกระตุ้นให้นักศึกษาได้มีการนำความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญานมาใช้ในการเผชิญปัญหาเพื่อพยายามหาวิธีจัดการแก้ไขปัญหาให้สำเร็จ เพื่อช่วยให้นักศึกษามีความหวังและเห็นคุณค่าในตนเองว่าจะสามารถเผชิญปัญหาต่าง ๆ ไปได้ รวมถึงการนำความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญานมาใช้ในการจัดการกับอารมณ์ของตนเองเพื่อจัดการกับปัญหาที่เข้ามากระทบจิตใจหรืออารมณ์ความรู้สึก เพื่อให้รับรู้

ชีวิตยังมีความหมายและต้องสามารถก้าวผ่านเหตุการณ์เลวร้ายต่าง ๆ ไปได้ พร้อมทั้งส่งเสริมการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยจากเพื่อนและอาจารย์ผู้สอน เพื่อให้ นักศึกษา รับรู้ ว่าตนเองยังมีคุณค่าและมีบุคคลที่พร้อมจะคอยช่วยเหลือ เพื่อกระตุ้นการเผชิญปัญหาของนักศึกษาให้ เป็นไป ในทางบวกมากขึ้น ซึ่งจะช่วยให้ นักศึกษา สามารถเผชิญปัญหาและมีพฤติกรรม การปรับตัว ในการ เรียนดีขึ้น รวมถึงสามารถดำเนินชีวิตในมหาวิทยาลัยได้อย่างมีความสุข

3. ผลการวิจัยระยะที่ 2 พบว่า นักศึกษาที่ได้รับโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหา เพื่อการเปลี่ยนแปลงเกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรม การปรับตัว ในการเรียนดีขึ้น ซึ่งแสดงให้เห็นว่าโปรแกรมที่พัฒนาขึ้นนี้มีประสิทธิภาพในการนำไปเสริมสร้างการเผชิญปัญหาที่มุ่งส่งเสริมและพัฒนาคุณลักษณะทางจิตในด้านการตระหนักรู้ทางจิตวิญญาณ ความคิดสร้างสรรค์ และทักษะการเผชิญปัญหาทั้งการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา ที่สถาบันการศึกษาที่เปิดหลักสูตรการสอนในสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ รวมถึงอาจารย์ผู้สอนสามารถนำโปรแกรมไปประยุกต์ใช้ในการเสริมสร้างทักษะการเผชิญปัญหา เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงในทางบวกและมีความคงทนในการแสดงออกทางพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียนที่ดี ตลอดจนผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องก็สามารถนำไปปรับใช้กับ ประชากรกลุ่มอื่นที่ใกล้เคียงกันได้ ทั้งนี้เพื่อให้การนำโปรแกรมไปใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ผู้ให้การฝึกอบรมหรือวิทยากรควรมีความเข้าใจในกระบวนการดำเนินกิจกรรมในโปรแกรมและทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง ตลอดจนมีความสามารถและทักษะเกี่ยวกับการนำแนวคิดและเทคนิคการเรียนรู้อาปรับใช้ ในการเสริมสร้างกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงให้ ผู้เรียนมีคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและมีพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียนที่เหมาะสมตาม ต้องการ

4. ผลการวิจัยระยะที่ 2 ได้ชี้ให้เห็นข้อค้นพบในประเด็นของนักศึกษาที่ได้รับ โปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงมีพัฒนาการของคะแนนเฉลี่ยความหวัง และพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียนที่เพิ่มสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ ดังนั้น หากต้องการมุ่งเน้นให้ นักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์มีความคงทนของพัฒนาการและเกิดการเปลี่ยนแปลง คุณลักษณะทางจิตในเชิงบวกในด้านความหวังและพฤติกรรม การปรับตัวในการเรียนที่ดีขึ้นใน ระยะยาว หน่วยงานมหาวิทยาลัย ผู้บริหารคณะหรือสาขาวิชา ตลอดจนอาจารย์ผู้สอน ควรให้ ความสำคัญในการจัดกิจกรรมที่มุ่งส่งเสริมให้นักศึกษามีความคิดสร้างสรรค์และตระหนักรู้ทางจิต วิญญาณ ร่วมกับส่งเสริมการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาให้ เป็นไป ในทางบวก เพื่อกระตุ้นให้ นักศึกษาได้นำความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณมาใช้ในการหาแนวทางหรือวิธีจัดการกับ

ปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น เพื่อให้ให้นักศึกษามีความหวังและกำลังใจที่จะต่อสู้กับอุปสรรคปัญหาจนสามารถผ่านพ้นไปได้และมีพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่ดีตามมา

### ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ผลการวิจัยในระยะที่ 1 พบว่า ตัวแปรการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมีอิทธิพลทางบวกโดยตรงต่อคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกในด้านการเห็นคุณค่าในตนเองและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน อย่างไรก็ตาม การที่ผู้วิจัยนำตัวแปรการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมาใช้วัดผลก่อนการทดลองในการวิจัยระยะที่ 2 เพื่อทำการจัดประเภทกลุ่มตัวอย่างที่ได้รับการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยที่มากน้อยแตกต่างกัน จึงอาจทำให้ไม่สามารถสรุปผลการวิจัยได้ชัดเจนว่าการเห็นคุณค่าในตนเองและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนเกิดจากการที่นักศึกษารับรู้ว่าการได้รับการสนับสนุนทางสังคมเพียงพอหรือไม่ ในการวิจัยครั้งต่อไปจึงควรนำตัวแปรการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยมาใช้เป็นปัจจัยทดลองหรือเป็นตัวแปรจัดกระทำในโปรแกรม ที่ควรเสริมด้วยกิจกรรมการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย เพื่อเป็นการยืนยันผลการวิจัยและสามารถอธิบายอิทธิพลของการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัยที่มีต่อการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนให้มีความชัดเจนมากขึ้น

2. ผลการวิจัยระยะที่ 1 พบว่า ความคิดสร้างสรรค์ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาและความหวังเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลทางบวกที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนสูง ดังนั้น เพื่อให้สามารถอธิบายคุณลักษณะที่เป็นประโยชน์ต่อนักศึกษาในการสนับสนุนความสำเร็จในการเรียนและความสมบูรณ์ทางจิตใจ อาจทำการวิจัยเชิงคุณภาพเพิ่มเติมเพื่อค้นหากระบวนการเผชิญปัญหาที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่ดี ซึ่งอาจทำให้พบองค์ความรู้ในการนำไปวิจัยและพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาของนักศึกษา เพื่อให้สามารถสรุปผลและตอบคำถามการวิจัยได้สมบูรณ์มากขึ้น ทั้งในเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ

3. การวิจัยครั้งนี้ทำการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างนักศึกษาระดับปริญญาตรีสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ที่กำลังศึกษาชั้นปีที่ 1 และชั้นปีที่ 2 ของมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ ในกรุงเทพมหานคร ดังนั้น ในการวิจัยครั้งต่อไปอาจทำการศึกษาเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มตัวอย่างนักศึกษามหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐและเอกชน เพื่อพิจารณาว่าโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงจะมีประสิทธิผลกับกลุ่มตัวอย่างที่อยู่ในสภาพแวดล้อมทางการ

เรียนที่แตกต่างกันหรือไม่ เพื่อประโยชน์ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่าง และบริบทที่ต้องการศึกษา

4. การวิจัยครั้งนี้มุ่งศึกษาวิธีการเผชิญปัญหาทั้งแบบมุ่งที่อารมณ์และแบบมุ่งที่ปัญหาเฉพาะองค์ประกอบที่เป็นทางบวกเพื่อประโยชน์ในการนำไปพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงให้นักศึกษาเกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตในเชิงบวก และมีพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่ดี โดยมีได้ศึกษาครอบคลุมถึงองค์ประกอบทั้งหมดตามทฤษฎี ดังนั้น การวิจัยครั้งต่อไปจึงควรศึกษาเกี่ยวกับองค์ประกอบการเผชิญปัญหาแบบหลักหนี และการถอยห่างจากปัญหาเพิ่มเติม เพื่อให้สามารถอธิบายสาเหตุของการเกิดพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนได้ชัดเจนมากยิ่งขึ้น

5. การวิจัยครั้งนี้เป็นการประยุกต์ใช้กระบวนการเผชิญปัญหาตามทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงเพื่อศึกษาพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน ดังนั้น ในการศึกษาค้างต่อไปหากใช้ทฤษฎีดังกล่าวเป็นกรอบแนวคิดหลักของการวิจัย ควรศึกษาให้ครอบคลุมถึงตัวแปรความยืดหยุ่นตัว (Resilience) เนื่องจากข้อค้นพบทางทฤษฎีดังกล่าวได้ชี้ให้เห็นว่า การเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตในเชิงบวกส่งผลต่อการเพิ่มความยืดหยุ่นตัวที่ช่วยให้บุคคลเริ่มกระบวนการทางความคิดในการประเมินสถานการณ์ใหม่ที่เข้ามาคุกคามจากสถานการณ์ให้เกิดผลในทางบวกกับตนเอง เพื่อรักษาสมดุลของร่างกายและจิตใจให้พร้อมที่จะเผชิญกับสถานการณ์ปัญหาต่าง ๆ ได้ ซึ่งจะช่วยให้เห็นถึงผลการเปลี่ยนแปลงของคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาชัดเจนมากขึ้น

## บรรณานุกรม

- Aiken, L. R. (2003). *Psychological testing and assessment* (11th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Antonucci, T. C., Jennifer, E., & Ajrouch, K. J. (2000). Social support. *Encyclopedia of Stress*, 3, 479-481.
- Arslan, C. (2009). Anger, self-esteem, and perceived social support in adolescence. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(4), 555-564.
- Aspinwall, L. G., Leaf, S. L., & Leachman, S. A. (2012). Meaning and agency in the context of genetic testing for familial cancer. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning* (2nd ed., 457-494). NY: Routledge.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 755-765.
- Assiri, F. Y. (2016). *Recommendations to improve programming skills of students of computer science*. Paper presented at the 2016 SAI Computing Conference (SAI), London, UK.
- Baker, R. W., McNeil, O. V., & Siryk, B. (1985). Expectation and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 94-103.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Barton, Y. A., Miller, L., Wickramaratne, P., Gameroff, M. J., & Weissman, M. M. (2013). Religious attendance and social adjustment as protective against depression: A 10-year prospective study. *Journal of affective disorders*, 146(1), 53-57.
- Bejerano, A. (2014). *An examination of the role of social support, coping strategies, and individual characteristics in students' adaptation to college*. (Doctoral

- dissertation). University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.
- Bernardo, A. (2010). Extending hope theory: Internal and external locus of trait hope. *Personality and Individual Differences - PERS INDIV DIFFER*, 49, 944-949.
- Berns, R. M. (2004). *Child, family, school, community: socialization and support* (6th ed.). Wadsworth: Thomson Learning.
- Boscaglia, N., Clarke, D. M., Jobling, T. W., & Quinn, M. A. (2005). The contribution of spirituality and spiritual coping to anxiety and depression in women with a recent diagnosis of gynaecological cancer. *International Journal of Gynecological Cancer*, 15, 755-761.
- Brassai, L., Piko, B. F., & Steger, M. F. (2011). Meaning in life: Is it a protective factor for adolescents' psychological health? *International Journal of Behavioral Medicine*, 18(1), 44-51.
- Brouwer, D., Meijer, R. R., Weekers, A. M., & Baneke, J. J. (2008). On the dimensionality of the Dispositional Hope Scale. *Psychological Assessment*, 20(3), 310-315.
- Brown, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Ed.), *Testing structural equation models* (136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. NY: Basic Books.
- Caretta, C. (2011). *Rape trauma: A study of preferred rape disclosure methods and factors influencing psychological outcomes in rape victims*. (Doctoral dissertation). Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *J Pers Soc Psychol*, 56(2), 267-283.
- Chao, C.-S., Chen, C.-H., & Yen, M. (2003). The essence of spirituality of terminally ill patients. *The journal of nursing research : JNR*, 10, 237-245.
- Cho, E.-h., Lee, D.-g., Lee, J. H., Bae, B. H., & Jeong, S. M. (2014). Meaning in life and school adjustment: Testing the mediating effects of problem-focused coping and self-acceptance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 777-781.
- Chong, A., Elias, H., Mahyuddin, R., & Uli, J. (2010). Relationship between coping and

- university adjustment and academic achievement amongst first year undergraduates in a Malaysian public university. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(11), 379-392.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, K., & Cairns, D. (2012). Is searching for meaning in life associated with reduced subjective well-being? Confirmation and possible moderators. *Journal of Happiness Studies*, 13(2), 313-331.
- Coleman, J. C. (1981). *Abnormal psychology and modern life*. NY: Bombay.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127.
- Coopersmith, S. (1981). *The antecedents of self-esteem*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Coopersmith, S. (2002). *Revised Coopersmith self-esteem inventory manual*. Redwood City: Mind Garden.
- Corry, D. A. S., Lewis, C. A., & Mallett, J. (2014). Harnessing the mental health benefits of the creativity–spirituality construct: Introducing the theory of transformative coping. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 16(2), 89-110.
- Corry, D. A. S., Mallett, J., Lewis, C. A., & Abdel-Khalek, A. M. (2013). The creativity–spirituality construct and its role in transformative coping. *Mental Health, Religion & Culture*, 16(10), 979-990.
- Corry, D. A. S., Tracey, A., & Lewis, C. (2015). Spirituality and creativity in coping, their association and transformative effect: A qualitative enquiry. *Religions*, 6, 499-526.
- Cruz, S., da Silva, F. Q., & Capretz, L. F. (2015). Forty years of research on personality in software engineering: A mapping study. *Computers in Human Behavior*, 46, 94-

113.

- David, G. A., & O'Sullivan, M. I. (1980). Taxonomy of creative objectives: The model AUTA. *Journal of Creative Behavior*, 14, 149-160.
- De Bono, E. (1970). *Lateral thinking: Creativity step by step*. NY: Harper & Row.
- Doğan, T., Sapmaz, F., Tel, F. D., Sapmaz, S., & Temizel, S. (2012). Meaning in life and subjective well-being among turkish university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 612-617.
- Dorsett, P., Geraghty, T., Sinnott, A., & Acland, R. (2017). Hope, coping and psychosocial adjustment after spinal cord injury. *Spinal cord series and cases*, 3, 17046-17046.
- Du, H., & King, R. B. (2013). Placing hope in self and others: Exploring the relationships among self-construals, locus of hope, and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 54(3), 332-337.
- Dufault, K., & Martocchio, B. C. (1985). Symposium on compassionate care and the dying experience. Hope: its spheres and dimensions. *The Nursing clinics of North America*, 20(2), 379-391.
- Ebata, A. T., & Moos, R. H. (1991). Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(1), 33-54.
- Espinoza, M., Molinari, G., Etchemendy, E., Herrero, R., Botella, C., & Baños Rivera, R. M. (2017). Understanding dispositional hope in general and clinical populations. *Applied Research in Quality of Life*, 12(2), 439-450.
- Faber, B. A. (1983). *Stress and burnout in the human service professions*. NY: Pergamon.
- Falat, M. (2000). Creativity as a predictor of "Good" coping. *Studia Psychologica*, 42(4), 317-324.
- Fisher, J. W. (1998). *Spiritual health: Its nature, and place in the school curriculum*. (Doctoral dissertation, The University of Melbourne, Melbourne). Retrieved from <http://eprints.unimelb.edu.au/archive/00002994/>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). *Manual for the ways of coping questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Frankl, E. V. (1963). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. NY:

Washington Square.

- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of general psychology : journal of Division 1, of the American Psychological Association*, 2(3), 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of Positive Emotions (The Royal Society of London)*, 359(1449), 1367–1377.
- Garland, L. R. M., & Bush, C. T. (1982). *Coping behaviors and nursing*. University of Michigan: Reston.
- Geldard, K., & Geldard, D. (1999). *Counseling adolescents: The pro-active approach*. London: Sage.
- Gillham, J. E., & Seligman, M. E. P. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 163-173.
- Glass, G. V., McGaw, B., & Smith, M. L. (1981). *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Goosen, G. M., & Bush, H. A. (1979). Adaptation: A feedback process. *Advances in Nursing Science*, 1(4), 51-66.
- Gordon-Hollingsworth, A. T. (2011). *Assessing social support in children: Development and initial validation of the social support questionnaire for children*. (Doctoral dissertation). Louisiana State University, Baton Rouge, Louisiana.
- Gordon-Hollingsworth, A. T., Thompson, J. E., Geary, M. A., Schexnaildre, M. A., Lai, B. S., & L., K. M. (2016). Social support questionnaire for children: Development and initial validation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 49(2), 122-144.
- Gordon, W. J. J. (1961). *Synectics: The development of creative capacity*. Synectics: The development of creative capacity. Oxford, England: Harper.
- Gottschalk, L. A. (1974). A Hope scale applicable to verbal samples. *Archives of General Psychiatry*, 30(6), 779-785.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. NY: McGraw-Hill.

- Guilford, J. P., & Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. NY: McGraw-Hill.
- Haber, A., & Runyon, R. P. (1984). *Psychology of adjustment*. IL: Dorsey.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Hall, T., & Edwards, K. (2002). The spiritual assessment inventory: A theistic model and measure for assessing spiritual development. *Journal for The Scientific Study of Religion - J SCI STUD RELIG*, 41, 341-357.
- Hallford, D. J., Mellor, D., Cummins, R. A., & McCabe, M. P. (2016). Meaning in life in earlier and later older-adulthood: Confirmatory factor analysis and correlates of the meaning in life questionnaire. *Journal of Applied Gerontology*, 37(10), 1270-1294.
- Hallman, R. J. (1971). Techniques of creative teaching. In G. A. Davis & J. A. Scott (Ed.), *Training creative thinking*. NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Hamilton, V., & David, M. (1977). *Human stress and cognition*. NY: John Wiley & Sons Ltd.
- Hauenstein, N., McGonigle, T., & Flinder, S. (2001). A meta-analysis of the relationship between procedural justice and distributive justice: Implications for justice research. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 13, 39-56.
- Heatherton, T. F., & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 895-910.
- Heffer, T., & Willoughby, T. (2017). A count of coping strategies: A longitudinal study investigating an alternative method to understanding coping and adjustment. *PLoS One*, 12(10), 1-16.
- Herth, K. (1992). Abbreviated instrument to measure hope: Development and psychometric evaluation. *Journal of Advanced Nursing*, 17(10), 1251-1259.
- Hill, L., & Smith, N. (1985). *Self-care nursing: Promotion of health*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 658-663.
- Holman, E. A., & Silver, R. C. (2005). Future-oriented thinking and adjustment in a nationwide longitudinal study following the september 11th terrorist attacks.

*Motivation and Emotion*, 29(4), 389-410.

- Hurlock, E. B. (1973). *Adolescents development* (4th ed.). Tokyo: McGraw Hill Kagakusha.
- Hurlock, E. B. (1974). *Personality development*. NY: McGraw-Hill.
- Hurlock, E. B. (1987). *Child development* (8th ed.). NY: McGraw-Hill.
- Hurtado, S. (1992). The campus racial climate. *The Journal of Higher Education*, 63(5), 539-569.
- Ikiz, F. E., & Cakar, F. S. (2010). Perceived social support and self-esteem in adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 2338-2342.
- Iruloh, B.-R. N., & Ukaegbu, H. M. (2017). Social support, coping strategies and academic adjustment of first year university undergraduates in rivers state, nigeria. *British Journal of Psychology Research*, 5(1), 21-31.
- Jagers, R. J., & Smith, P. (1996). Further examination of the spirituality scale. *Journal of Black Psychology*, 22(4), 429-442.
- Joaquim, J. F., & Soares, G. G. (2000). The relationship between levels of self-esteem, clinical variables, anxiety/depression and coping among patients with musculoskeletal pain. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 7(2), 87-95.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jorgensen, R. S., & Dusek, J. B. (1990). Adolescent adjustment and coping strategies. *Journal of Personality*, 58(3), 503-513.
- Jung, C. G. (1971). *Psychological types (The collected works of C. G. Jung, vol. 6)* (2nd ed.). Princeton, NJ: Princeton University.
- Juth, V., Smyth, J. M., & Santuzzi, A. M. (2008). How do you feel? Self-esteem predicts affect, stress, social interaction, and symptom severity during daily life in patients with chronic illness. *Journal of health psychology*, 13(7), 884-894.
- Keating, T. (2008). *Spirituality, contemplation and transformation: Writings on centering prayer*. NY: Lantern Books.
- Kiang, L., & Fuligni, A. J. (2010). Meaning in life as a mediator of ethnic identity and adjustment among adolescents from latin, asian, and european american

- backgrounds. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(11), 1253–1264.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). NY: Guilford.
- Korkmaz, O., & Cenkseven Önder, F. (2019). The relation between life goals and career adapt-abilities: An investigation of the mediating role of hope. *Education & Science*, 44, 59-76.
- Krok, D. (2008). The role of spirituality in coping: Examining the relationships between spiritual dimensions and coping styles. *Mental Health, Religion & Culture*, 11(7), 643-653.
- Krok, D. (2018). When is meaning in life most beneficial to young people? Styles of meaning in life and well-being among late adolescents. *Journal of Adult Development*, 25(2), 96-106.
- Kumar, R., Lal, R., & Bhuchar, V. (2014). Impact of social support in relation to self-esteem and aggression among adolescents. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 4(12), 2250-3153.
- Lazarus, R. S. (1969). *Patterns of adjustment and human effectiveness*. NY: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1999). Hope: An emotion and a vital coping resource against despair. *Social Research*, 66(2), 653-678.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. NY: Springer.
- Leandro, P. G., & Castillo, M. D. (2010). Coping with stress and its relationship with personality dimensions, anxiety, and depression. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 1562-1573.
- Lee, C., Dickson, D. A., Conley, C. S., & Holmbeck, G. N. (2014). A closer look at self-esteem, perceived social support, and coping strategy: A prospective study of depressive symptomatology across the transition to college. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 33(6), 560-585.
- Levine, E. G., Yoo, G., Aviv, C., Ewing, C., & Au, A. (2007). Ethnicity and spirituality in breast cancer survivors. *Journal of Cancer Survivorship*, 1, 212–225.
- Lewinsohn, P. M., Clarke, G. N., Hops, H., & Andrews, J. (1990). Cognitive-behavioral

- treatment for depressed adolescents. *Behavior Therapy*, 21(4), 385-401.
- Liu, S., Kia-Keating, M., & Modir, S. (2017). Hope and adjustment to college in the context of collective trauma. *Journal of American college health: J of ACH*, 65, 1-8.
- Liu, Y., Wang, Z., Zhou, C., & Li, T. (2014). Affect and self-esteem as mediators between trait resilience and psychological adjustment. *Personality and Individual Differences*, 66, 92-97.
- Locke, E., & Latham, G. (1991). A theory of goal setting & task performance. *The Academy of Management Review*, 16.
- MacDonald, A. M. (1972). *Chambers twentieth century dictionary*. Edinburgh: W&R Chambers.
- Madden, C., & Bloom, T. (2004). Creativity, health and arts advocacy. *Journal of Cultural Policy*, 10(2), 133-156.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., & Elliott, S. N. (2000). *The child and adolescent social support scale*. DeKalb, IL: Northern Illinois University.
- Mangrulkar, L., Whitman, C., & Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Washington, DC: Pan American Health Organization.
- Mansor, & Khalid. (2012). Spiritual well-being of INSTED, relationship with college adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1314 – 1323.
- Marques, J., Dhiman, S., & King, R. (2007). *Spirituality in the workplace: What it is, why it matters, how to make it work for you*. CA: Personhood.
- Martin-Krumm, C., Delas, Y., Lafrenière, M.-A., Fenouillet, F., & Lopez, S. (2014). The structure of the State Hope Scale. *The Journal of Positive Psychology*, 10.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. NY: D. Van Nostrand Company.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). NY: Harper & Row.
- McNulthy, K. L. A. (2014). *Adjustment to college among lower division students with disabilities: An exploratory study*. (Doctoral dissertation). Portland State University, Portland, Oregon.
- McPherson, B., & Mensch, S. (2007). Student's personality type and choice of major.

- Academy of Information and Management Science Journal*, 10(2).
- Monat, A., & Lazarus, R. S. (1985). *Stress and coping: An anthology* (2nd ed.). NY: Columbia University.
- Mooney, R. L., & Gordon, L. V. (1950). *The mooney problem check lists*. NY: Psychological Corporation.
- Moritz, S., Kelly, M., Angen, M., Quan, H., Toews, J., & Rickhi, B. (2007). The impact of a home-based spirituality teaching programme: Qualitative exploration of participants' experiences. *Spirituality and Health International*, 8, 192-205.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Ed.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (189-208). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mouly, C. J. (1968). *Psychology for effective teaching and edition*. NY: Rinehart and Winston.
- Mueller, P. S., Plevak, D. J., & Rummans, T. A. (2001). Religious involvement, spirituality and medicine: Implications for clinical practice. *Mayo Clinic Proceedings*, 27(12), 1225-1235.
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development*, 78(3), 251-266.
- Nelson-Jones, R. (1992). *Group leadership: A training approach*: Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Pub. Co.
- O' Brien, M. E. (2008). *Spiritual in nursing: Standing on holy ground* (3rd ed.). MA: Jones and Bartlett Publishers.
- Ogoemeka, & Helen, O. (2011). Correlate of social problem-solving and adjustment among secondary school students in Ondo State, Nigeria. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1598-1602.
- Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking* (3rd ed.). NY: Charles Scribner's Sons.
- Pacico, J., Bastianello, M., Zanon, C., & Hutz, C. (2012). Adaptation and Validation of the

- Dispositional Hope Scale for Adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26, 488-492.
- Park, C. L., & Folkman, S. (1997). Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology*, 1(2), 115-144.
- Park, N., Park, M., & Peterson, C. (2010). When is the search for meaning related to life satisfaction? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2(1), 1-13.
- Pasha, H. S., & Munaf, S. (2013). Relationship of self-esteem and adjustment in traditional university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 999-1004.
- Pearlin, L., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of health and social behavior*, 19, 2-21.
- Pender, N. J. (1982). *Health promotion in nursing practice* (2nd ed.). Norwalk: Appleton & Lange.
- Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2015). The role of trait emotional intelligence in academic performance during the university transition: An integrative model of mediation via social support, coping, and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 83, 208-213.
- Perkins, D. N. (1984). Creative by design. *Educational Leadership*, 42, 18-25.
- Ping, R. A. (2007). Is there any way to improve Average Variance Extracted (AVE) in a Latent Variable (LV) X? Retrieved from <http://home.att.net/~rpingjr/LowAVE.doc>
- Rand, K. L., & Cheavens, J. S. (2009). Hope theory. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Ed.), *Oxford handbook of positive psychology* (323-333). NY: Oxford University.
- Ratliff, R. E. (2005). The relationship between spiritual well being and college adjustment for freshmen at a southeastern university. *Growth: The Journal of the Association for Christians in Student Development*, 5(5), 33-35.
- Reynolds, F., Lim, K. H., & Prior, S. (2008). Images of resistance: A qualitative enquiry into the meanings of personal artwork for women living with cancer. *Creativity Research Journal*, 20(2), 211-220.
- Reynolds, J. H., Adams, D. R., Ferguson, R. C., & Leidig, P. M. (2017). The personality of a computing major: It makes a difference. *Information Systems Education Journal*,

15(4), 69-74.

- Rogers, C. R. (1974). The organization of personality. *American Psychologists*, 2, 358-368.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. NY: Basic Books.
- Ross, L. A. (1995). The spiritual dimension: Its importance to patients' health, well-being and quality of life and its implications for nursing practice. *International Journal of Nursing Studies*, 32(5), 457-468.
- Rovinelli, R. J., & Hambleton, R. K. (1977). On the use of content specialists in the assessment of criterion-referenced test item validity. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 2(2), 49-60.
- Roy, S. C., & Andrews, H. A. (1999). *The Roy adaptation model* (2nd ed.). Stamford: Appleton & Lange.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47-61.
- Runes, D. D. (1975). *Dictionary of philosophy*. NJ: A Littlefield: Adams & Co.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-104.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1-28.
- Sagone, E., & Caroli, M. E. D. (2013). The influence of creative personality factors on interpersonal adjustment in adolescents: What's the relationship? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82, 131-136.
- Schaefer, C., Coyne, J. C., & Lazarus, R. S. (1981). The health related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(381-406).
- Schulenberg, S. E., Strack, K. M., & Buchanan, E. M. (2011). The meaning in life questionnaire: psychometric properties with individuals with serious mental illness

- in an inpatient setting. *Journal of Clinical Psychology*, 67(12), 1210-1219.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, 42(4), 243-252.
- Scrignaro, M., Bianchi, E., Brunelli, C., Miccinesi, G., Ripamonti, C. I., Magrin, M. E., & Borreani, C. (2015). Seeking and experiencing meaning: Exploring the role of meaning in promoting mental adjustment and eudaimonic well-being in cancer patients. *Palliative and Supportive Care*, 13(3), 673-681.
- Smith, S. M., Ward, T. B., & Finke, R. A. (1995). The creative cognition approach. In S. M. Smith, T. B. Ward, & R. A. Finke (Ed.), *Cognitive processes in creative contexts*. Cambridge, MA: The MIT.
- Snyder, C. R. (1994). Hope and optimism. *Encyclopedia of human behavior*, 2, 535-542.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., & Sigmon, S. T. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.
- Snyder, C. R., & Shorey, H. S. (2002). Hope in the classroom: The role of positive psychology in academic achievement and psychology curricula. *Psychology Teacher Network*, 12(1), 3-15.
- Spandler, H., Secker, J., Kent, L., Hacking, S., & Shenton, J. (2007). Catching life: The contribution of arts initiatives to recovery approaches in mental health. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 14, 791-799.
- Spurr, S., Berry, L., & Walker, K. (2013). The meanings older adolescents attach to spirituality. *Journal for specialists in pediatric nursing : JSPN*, 18, 221-232.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Counseling Psychology*, 53(1), 80-93.

- Steger, M. F., Oishi, S., & Kashdan, T. B. (2009). Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *The Journal of Positive Psychology, 4*(1), 43-52.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th ed.). NY: Routledge.
- Stoll, R. (1989). The essence of spirituality. In V. B. Carson (Ed.), *Spiritual dimensions in nursing practice* (4-23). Philadelphia: WB Saunders Co.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration* Children of immigration. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sympson, S. (1999). *Validation of the domain specific hope scale: Exploring hope in life domains*. (Doctoral dissertation). University of Kansas, Lawrence.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thompson, S. (1985). Finding positive meaning in a stressful event and coping. *Basic and Applied Social Psychology - BASIC APPL SOC PSYCHOL, 6*, 279-295.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking*. Princeton, NJ: Personnel.
- Vachon, M. (2008). Meaning, spirituality, and wellness in cancer survivors. *Seminars in Oncology Nursing, 24*(3), 218-225.
- Wang, A., Chen, L., Zhao, B., & Xu, Y. (2006). First-year students' psychological and behavior adaptation to college: The role of coping strategies and social support. *US-China Education Review, 3*(5), 51-57.
- Weissman, M. M. S. (1999). *Social adjustment scale – self-report (SAS-SR) user's manual*. North Tonawanda. NY: Multi-Health Systems.
- Werth, L. H. (1986). Predicting student performance in a beginning computer science class. *SIGCSE '86 Proceedings of the Seventeenth SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education, 18*(1), 138-143.
- Wonghongkul, T., Moore, S. M., Musil, C., Schneider, S., & Deimling, G. (2000). The influence of uncertainty in illness, stress appraisal, and hope on coping in survivors

- of breast cancer. *Cancer nursing*, 23(6), 422-429.
- Yalçın, İ., & Malkoç, A. (2015). The relationship between meaning in life and subjective well-being: Forgiveness and hope as mediators. *Journal of Happiness Studies*, 16(4), 915-929.
- Yüksel, A., & Bahadır-Yılmaz, E. (2019). The effect of mentoring program on adjustment to university and ways of coping with stress in nursing students: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 80, 52-58.
- แคทลียา โคตะนนท์. (2549). การพัฒนาความคิดสร้างสรรค์. *วารสารการวัดผลการศึกษา*, 82, 27-47.
- โสภาวดี บุญยฤทธิกิจ. (2546). *ภาวะสุขภาพจิตและการปรับตัวของนิสิตปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ*. (ปริญญาานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- ไพรัช วงศ์ศรีตระกูล. (2554). ความเครียดและความวิตกกังวลของนักศึกษามหาวิทยาลัยธนบุรี. *วารสารวิชาการมหาวิทยาลัยธนบุรี*, 5(9), 23-32.
- กฤตินี ตรงสิทธิรักษ์. (2546). *การศึกษาปัญหาการปรับตัวของนิสิตระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ*. (ปริญญาานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- กัณฑ์กนิษฐ เกษมพงษ์ทองดี. (2546). *ปัจจัยที่ส่งผลต่อการปรับตัวของนักศึกษาพยาบาลวิทยาลัยพยาบาลบรมราชชนนี จังหวัดนนทบุรี*. (ปริญญาานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- กันยา สุวรรณแสง. (2538). *จิตวิทยาทั่วไป*. กรุงเทพฯ: รวมสาส์น.
- กาญจนา ศรีวรกุล. (2548). *ความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์แห่งตนและการปรับตัวด้านการเรียนของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ*. (ปริญญาานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- งามตา วนิทานนท์. (2537). *จิตวิทยาสังคม (พิมพ์ครั้งที่ 2)*. กรุงเทพฯ: สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- จักรพันธ์ จตุพรพันธ์. (2554). *บุคลิกภาพและความคิดสร้างสรรค์ของนิสิตนักศึกษาระดับอุดมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.

- จินดารัตน์ ปิรมณี. (2545). การพัฒนาชั้นทะเลในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี. (ปริญญา  
นิพนธ์ปริญญาคุษฎีบัณฑิต). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- จूरรัตน์ นิลจันท์ก. (2553). ความหมายในชีวิตของผู้ติดเชื้อ เอชไอวี/เอดส์: การศึกษาเชิงคุณภาพ  
แบบที่มิวิจัยเห็นชอบร่วมกัน. (วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย,  
กรุงเทพฯ.:
- ชไมพร เจริฐครบุรี. (2546). การสังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับการเห็นคุณค่าในตนเองตั้งแต่ปี พ.ศ.  
2533-2543. (วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยขอนแก่น, ขอนแก่น.
- ชวเนย์ พงศาพิชณ์. (2552). ความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมเผชิญปัญหาและความสุขในชีวิตของ  
นักศึกษามหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ. วารสารวิชาการศิลปศาสตร์  
ประยุกต์, 2(1), 21-27.
- ชื่นทิพย์ อาริสมาณ. (2545). การศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาสังคมศึกษาและการ  
เห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่เรียนโดยการสอนตามแนวคอน  
สตรัคติวิสต์กับการสอนด้วยสัญญาการเรียน. (ปริญญาานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต). บัณฑิต  
วิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- ณัฐพงษ์ กาญจนฉายา. (2559). การจัดการเรียนการสอนตามกระบวนการแก้ปัญหาเชิงสร้างสรรค์.  
วารสารวิจัย มสค. สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์, 12(3), 207-224.
- ณัฐพล แนวจำปา. (2540). การปรับตัวของนักศึกษามหาวิทยาลัยมหิดล. (ปริญญาานิพนธ์ปริญญา  
มหาบัณฑิต). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- ดวงแข วิทยาสุนทรวงศ์. (2541). ผลของกลุ่มสัมพันธ์เพื่อพัฒนาการปรับตัวด้านการเรียนของ  
นักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 1 วิทยาลัยพยาบาลบรมราชชนนีนีตรัง จังหวัดตรัง. (ปริญญาานิพนธ์  
ปริญญามหาบัณฑิต). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- ดุจเดือน พันธุมนาวิน, และ อัมพร ม้าคอง. (2547). ปัจจัยเชิงเหตุและผลของพฤติกรรมการพัฒนา  
นักเรียนของครูคณิตศาสตร์ในระดับมัธยมศึกษา (รายงานการวิจัย ทุนอุดหนุนการวิจัย  
ประเภทการวิจัยและพัฒนาระบบพฤติกรรมไทย สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ  
(วช.)).
- ถิรนนท์ พิวงษา. (2560). ผลของโปรแกรมการฝึกทักษะชีวิตต่อภาวะซึมเศร้าในนักเรียนมัธยมศึกษา  
ตอนปลาย. (วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, กรุงเทพฯ.
- ทรงเกียรติ ล้นหลาม. (2550). ความสัมพันธ์ระหว่างบุคลิกภาพแบบวิตกกังวล การมองโลกในแง่ดี  
และการเห็นคุณค่าของตนเองของนิสิตมหาวิทยาลัย. (วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต).

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.

ทัศนีย์ ทองประทีป. (2545). การพยาบาลด้านจิตวิญญาณกับกระบวนการพยาบาล. *วารสารสภาการพยาบาล*, 17(1), 1-12.

ทีศนา เขมมณี. (2550). ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ (พิมพ์ครั้งที่ 6). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ธนวัชร จริยะภูมิ, และ พัลลภ พิริยะสุวรรณ. (2559). กิจกรรมการเรียนรู้ด้วยการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ผ่านสื่อสังคมออนไลน์. *วารสารปัญญาภิวัฒน์*, 8, 190-199).

ธาราวดี อธิมาทรานนท์. (2548). ปัจจัยที่ส่งผลต่อการปรับตัวในการเรียนหลักสูตรพยาบาลศาสตร์ของนักศึกษาพยาบาล คณะแพทยศาสตร์โรงพยาบาลรามาธิบดี มหาวิทยาลัยมหิดล. (ปริญญานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.

นงลักษณ์ ประเสริฐ. (2548). หลักการแนะแนว. กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

นันทพร กุลชนะธรรมา. (2560). รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านจิตสังคมของการปรับตัวของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ที่จากครอบครัวเพื่อเข้าศึกษาต่อในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล. (ปริญญานิพนธ์ปริญญาโทชั้นปีที่ 1). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.

นันทินี ศุภมมงคล. (2547). ความวิตกกังวล การสนับสนุนทางสังคม และกลวิธีการเผชิญปัญหาของนิสิตนักศึกษา. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทชั้นปีที่ 1). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.

นิภา นิธยาน. (2530). การปรับตัวและบุคลิกภาพ: จิตวิทยาเพื่อการศึกษาและชีวิต. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.

นิรมล สุวรรณโคตร. (2553). การปรับตัวของนิสิตระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยนเรศวร. (ปริญญานิพนธ์ปริญญาโทชั้นปีที่ 1). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.

นิลญา อภรณ์กุล. (2557). การปรับตัวของนักศึกษาแพทย์ชั้นปีที่ 1 คณะแพทยศาสตร์แห่งหนึ่งในประเทศไทย. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทชั้นปีที่ 1). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.

บุรียา แต่งพันธ์, และ คณิต เขียววิชัย. (2558). การศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อพฤติกรรมการเผชิญปัญหาของนักศึกษา มหาวิทยาลัยศิลปากร พระราชวังสนามจันทร์. *วารสารวิทยบริการมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์*, 26(1), 27-38.

- ประธาน วัฒนวาณิชย์. (2543). *เรื่องไม่ยาก ถ้าอยากเรียนเก่ง*. กรุงเทพฯ: ปรกาศพิริก.
- ปัทมธร รัตน์นิล. (2554). *ผลของการดูแลทางจิตวิญญาณเชิงพุทธต่อความผาสุกทางจิตวิญญาณของผู้ป่วยสูงอายุโรคมะเร็งระยะสุดท้าย*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- พินดา จันทกรรณต์. (2559). การศึกษาการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาสถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง. *วารสารครุศาสตร์อุตสาหกรรม*, 15(2), 102-109.
- พรทิพย์ แม่นทอง. (2555). *ผลการใช้โปรแกรมเสริมสร้างทักษะในการจัดการความเครียด ความวิตกกังวล และภาวะซึมเศร้าของนักศึกษาทันตแพทย์*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, กรุงเทพฯ.
- พรรณวิภา บรรณเกียรติ. (2548). ช่วยได้อย่างไร เมื่อจิตใจตื่นตระหนก. *มศว ชุมชน*, 2(4), 3-8.
- พลรพี ทุมมาพันธ์. (2554). *ผลการใช้โปรแกรมการกำกับตนเองร่วมกับการสนับสนุนทางสังคมของครูที่มีต่อพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับประถมศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าความสามารถที่แท้จริง*. (ปริญญาโทมหาบัณฑิต). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- พัศญา วัฒนชัยพงษ์. (2552). *การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อและการปฏิบัติทางพุทธศาสนากับการเห็นคุณค่าในตนเองของวัยผู้ใหญ่ตอนกลาง*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยรามคำแหง, กรุงเทพฯ.
- พิชญา จันทร์บำรุง. (2554). *ประสบการณ์หลังเผชิญภาวะวิกฤตทางอารมณ์ของนิสิตนักศึกษา มหาวิทยาลัย: การวิจัยเชิงคุณภาพแบบที่ผู้วิจัยเห็นชอบร่วมกัน*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- พิณนภา แสงสาคร, อรพินทร์ ชูชม, และ พรรณี บุญประกอบ. (2555). การสังเคราะห์องค์ความรู้เกี่ยวกับสุขภาวะทางจิตวิญญาณในบริบทของสังคมไทย. *วารสารพฤติกรรมศาสตร์*, 18(1), 84-94.
- พิริยาพร พลอยทิพย์. (2553). *ความสัมพันธ์ระหว่างเชาวน์จิตวิญญาณ ความหวังในการทำงานและพฤติกรรมการเผชิญความเครียดของพยาบาล: กรณีศึกษาโรงพยาบาลมหาวิทยาลัยของรัฐแห่งหนึ่ง*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, กรุงเทพฯ.
- พีรภาร์ ลิมนวัธส์. (2549). *ความเครียด การจัดการความเครียด และการปรับตัวของนิสิตนักศึกษา มหาวิทยาลัย ในเขตกรุงเทพมหานคร*. (ปริญญาโทมหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, กรุงเทพฯ.

- ภมรพรรณ ญะยาตร์. (2554). *การศึกษาและพัฒนาความผาสุกทางจิตใจของนิสิตนักศึกษาในมหาวิทยาลัย*. (ปริญญาานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- ภารดี กำภู ณ อยุธยา. (2560). การศึกษาการคิดแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์และความคิดสร้างสรรค์ในเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4-6. *วารสารวิจัยทางการศึกษาคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ*, 11(2), 123-135.
- ภาสกร สอนเรือง, สุจิตรา จรจิตร, และ ช่อลดา พันธุเสนา. (2552). ภาวะเครียดปัจจัยที่ก่อให้เกิดความเครียดและการจัดการความเครียดของนักศึกษาปริญญาตรี มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์วิทยาเขตหาดใหญ่. *วารสารสงขลานครินทร์ฉบับสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์*, 15(2), 313-335.
- ภูริเดช พาหุยุทธ์. (2560). *การศึกษาและพัฒนาการเผชิญปัญหาเชิงบวกของนักเรียนวัยรุ่นโดยการให้คำปรึกษากลุ่มเชิงรุก*. (ปริญญาานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- มธุรส ธัญญเฉลิม. (2550). *การวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของตัวแปรที่ส่งผลต่อการปรับตัวทางสังคมของนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาช่วงชั้นที่ 4 สหวิทยาเขตเสรีไทย*. (ปริญญาานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- มะลิวรรณ เชียงทอง. (2548). *ผลของการใช้โปรแกรมการรับรู้ความสามารถของตนเองที่มีต่อความสามารถในการเผชิญปัญหาและฝ่าฟันอุปสรรคของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4*. (วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยบูรพา, ชลบุรี.
- มัลลิกา จันท์เพ็ญ. (2557). *ผลของโปรแกรมเสริมสร้างทักษะการเผชิญความเครียดต่อความสามารถในการดูแลของผู้ดูแลผู้ป่วยจิตเภทในชุมชน*. (วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- มานพ ชูนิล, พิสมัย รักจรรยา, และ ชวนีย์ พงศาพิชณ์. (2550). *วิธีการจัดการความเครียดของนักศึกษาสถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ*. *วารสารวิชาการเทคโนโลยีอุตสาหกรรม*, 3(2), 42-51.
- รวมพร สิทธิมงคล, อังคาร สาเหล็, วิมลมาศ ไสธรงค์ดี, และ สุธิดา ไพร์พินธุ์. (2558). การวิเคราะห์การอยู่รอดจากการออกกลางคันของนักศึกษาโครงการปริญญาตรีภาคพิเศษ ภาควิชาคณิตศาสตร์และสถิติ คณะวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. *Thai Journal of Science and Technology*, 4(1), 14-23.

- ระวีนันท์ รื่นพรต. (2553). *ปัจจัยทำนายการปรับตัวของนักศึกษาระดับปริญญาตรี*. (ปริญญาานิพนธ์ ปริญญาโทมหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, กรุงเทพฯ.
- รัชไนย์ แก้วคำศรี. (2545). *ความสัมพันธ์ของรูปแบบความผูกพัน การเห็นคุณค่าในตนเอง และกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- รัตติกกรณ์ จงวิศาล, และ อิศระ บุญญะฤทธิ์. (2560). *การพัฒนาจิตวิญญาณและจริยธรรมของนิสิตนักศึกษามหาวิทยาลัย (รายงานการวิจัย)*. สืบค้นจาก [https://elibrary.trf.or.th/project\\_content.asp?PJID=SRI58H0802](https://elibrary.trf.or.th/project_content.asp?PJID=SRI58H0802)
- ราตรี พงษ์สุวรรณ. (2540). *การศึกษาปัญหาการปรับตัวด้านการเรียนของนักศึกษา ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยรามคำแหง*. (ปริญญาานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- ลลนา ประทุม. (2550). *ประสิทธิผลของโปรแกรมพัฒนาทักษะการเผชิญความเครียดต่อภาวะซึมเศร้าในวัยรุ่นตอนต้น*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยมหิดล กรุงเทพฯ.
- วจี ปัญญาใส. (2557). *รูปแบบการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของนักศึกษาระดับปริญญาตรี คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุตรดิตถ์*. *วารสารดุสิตบัณฑิตทางสังคมศาสตร์*, 4(2), 82-93.
- วรสิทธิ์ เจริญศิลป์, วาสนา สุบินนะ, จุฑามาส สุขอิม, และ ศุภชัย นาทองไชย. (2562). *การฆ่าตัวตายของนักศึกษากับการปรับตัวของครอบครัว มหาวิทยาลัยและรัฐ: การศึกษาโดยใช้ข่าวในหนังสือพิมพ์เป็นฐาน*. *วารสารศรีนครินทรวิโรฒวิจัยและพัฒนา (สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์)*, 11(21), 135-147.
- วรภรณ์ รัตนวิเศษสิกุล. (2545). *ความหวังและกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- วัลภา คุณทองเกียรติ. (2551). *จิตวิญญาณในมุมมองของตะวันตกและตะวันออก*. *วารสารคณะพยาบาลศาสตร์มหาวิทยาลัยบูรพา*, 16(1), 1-18.
- วาริณี คุณธรรมสถาพร. (2545). *ความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์ ความหวัง กับการปรับตัวของนักศึกษามหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ชั้นปีที่ 1*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, เชียงใหม่.
- วิภาวี วงศ์อนันต์นนท์. (2552). *ปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อการเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาสมุทรปราการ เขต 1*. (ปริญญาานิพนธ์

- ปริญญาหมาบัณฑิต). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- ศรีบุญรัตน์ คองอิม. (2554). *โมเดลเชิงสาเหตุของความฉลาดทางจิตวิญญาณของนักเรียนโดยมีความฉลาดทางอารมณ์เป็นตัวแปรส่งผ่าน*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาหมาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- ศศิธร รุจนเวช, กรรณิการ์ ฉัตรดอกไม้ไพร, และ อุษษา ตันทพงษ์. (2558). ความต้องการด้านจิตวิญญาณต่อการป้องกันการมีเพศสัมพันธ์ก่อนสมรสในวัยรุ่นไทย. *วารสารพยาบาลสาธารณสุข*, 29(3), 90-102.
- ศิริพงษ์ เพ็ญศิริ. (2550). *การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมสำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิตด้วยกิจกรรมศิลปะเพื่อพัฒนาความคิดสร้างสรรค์และทักษะการผลิตผลงาน*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาดุขฎีบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- ศิริวรรณ ทวีวัฒนปรีชา. (2549). *การเห็นคุณค่าในตนเอง และความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าในตนเองกับการปรับตัวในสังคมของนิสิต คณะเภสัชศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาหมาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- สกล วรเจริญศรี. (2550). *การศึกษาทักษะชีวิตและการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น*. (ปริญญาานิพนธ์ปริญญาดุขฎีบัณฑิต). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. (2560). *สารสนเทศอุดมศึกษา*. สืบค้นจาก <http://www.info.mua.go.th/information/>
- สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. (2561). *ยุทธศาสตร์การพัฒนานิสิตนักศึกษาในส ถ า บั น อู ด ม คี ก ข า . สื บ คั น จ า ก* [http://old.rmutto.ac.th/rmuttonews/attachment/TR3332\\_235442.pdf](http://old.rmutto.ac.th/rmuttonews/attachment/TR3332_235442.pdf)
- สิริวรรณ สาระนาค. (2549). *จิตวิทยาบุคลิกภาพและการปรับตัว* (พิมพ์ครั้งที่ 6). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- สุภาพรรณ โคตรจรัส. (2524). *ความสัมพันธ์ระหว่างปัญหาการปรับตัวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย* (รายงานการวิจัย).
- สุภาพรรณ โคตรจรัส, และ ชุมพร ยงกิตติกุล. (2545). *ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูและพฤติกรรมส่วนบุคคลของวัยรุ่นไทย*. *Proceeding of the EAST-WEAT Psychological Science Research Center*, 2, 47-60.
- อติรัตน์ วัฒนไพลิน, ลลนา ประทุม, และ ยาใจ สิทธิมงคล. (2554). ผลของโปรแกรมพัฒนาทักษะ

- การเผชิญความเครียดต่อภาวะซึมเศร้าในวัยรุ่นตอนต้น. *วารสารพยาบาลศาสตร์*, 29(2), 39-47.
- อภิญา ศิริพิทยาคุณกิจ. (2553). แรงสนับสนุนทางสังคม: ปัจจัยสำคัญในการดูแลผู้ที่เป็นเบาหวาน. *รามาริบัติพยาบาลสาร*, 16(2), 309-322.
- อมราพร สุรการ. (2555). การศึกษาองค์ประกอบและตัวแปรเชิงสาเหตุของการปรับตัวของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษทางวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์. (ปริญญาานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- อรพินทร์ ชูชม, และ อัจฉรา สุขารมณ. (2535). องค์ประกอบที่สัมพันธ์กับการปรับตัวของนักเรียนวัยรุ่น (รายงานการวิจัยฉบับที่ 48).
- อรุทัย โฉมเจ็ด. (2552). ประสบการณ์การดูแลผู้ป่วย ความรู้สึกสอดคล้องกลมกลืนในชีวิต และความหมายในชีวิตของญาติผู้ดูแลผู้ป่วยโรคมะเร็งระยะลุกลาม. (วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- อรสา จุฬาทรรณากุล. (2551). บุคลิกภาพมิติสร้างสรรค์ พฤติกรรมการเผชิญปัญหา กับผลการปฏิบัติงาน: กรณีศึกษาโรงพยาบาลสังกัดรัฐวิสาหกิจแห่งหนึ่ง. (วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, กรุงเทพฯ.
- อรัญญา ต้อยคำภีร์. (2536). ผลของกลุ่มจิตบำบัดแบบโลกอสต่อการเพิ่มความมุ่งมั่นในชีวิตของหญิงในสถานสงเคราะห์หญิงบ้านเกร็ดตระการที่มีพฤติกรรมเสี่ยงสูงต่อการติดเชื้อเอชไอวี. (วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- อรุณรัตน์ จากถิ่น. (2548). ผลของการจัดกิจกรรมแนะแนวโดยใช้กิจกรรมกลุ่มที่มีต่อการคิดตัดสินใจในการเผชิญปัญหาอุปสรรคของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนหงษ์เจริญวิทยาคม จังหวัดชุมพร. (วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, กรุงเทพฯ.
- อรุณี เกษรอุบล. (2544). การสำรวจความเครียด การจัดการกับปัญหาและการสนับสนุนทางสังคมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดนนทบุรี. (วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- อังศินันท์ อินทรกำแหง. (2551). การสังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวกับความเครียดและการเผชิญความเครียดของคนไทย. *วารสารพฤติกรรมศาสตร์*, 14(1), 135-150.
- อัจฉรา โอประเสริฐสวัสดิ์. (2531). ความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนทางสังคมกับพฤติกรรมการปฏิบัติตนด้านสุขภาพ ในผู้ป่วยโรคหลอดเลือดดำส่วนบนเรื้อรัง. (วิทยานิพนธ์ปริญญา

มหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยมหิดล, กรุงเทพฯ.

อัจฉรา สุขารมณ, อรพินทร์ ชูชม, และ ทศนา ทองภักดี. (2538). *การศึกษความสัมพันธ์ระหว่างการ  
อบรมเลี้ยงดู ความคิดสร้างสรรค์ และพฤติกรรมกล้าแสดงออก* (รายงานการวิจัยฉบับที่ 49).

อารี พันธุ์มณี. (2546). *ฝึกให้คิดเป็น คิดให้สร้างสรรค์* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: ไยใหม่.

อารี รังสินันท์. (2532). *ความคิดสร้างสรรค์* (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: ข้าวฟ่าง.

อุรปริย์ เกิดในมงคล. (2557). *การศึกษาและพัฒนารูปแบบการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อเสริมสร้าง  
ความหวังทางการศึกษาของนักเรียนวัยรุ่น*. (ปริญญาานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต). บัณฑิต  
วิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.

อุษณีย์ อนุรุทธ์วงศ์. (2553). *การพัฒนาทักษะความคิดระดับสูง*. นครปฐม: ไอ.คิว บั๊คเซ็นเตอร์.







ภาคผนวก ก

รายชื่อผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

### รายชื่อผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 1

- |   |   |
|---|---|
| 1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศรัณย์ พิมพ์ทอง      | สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ             |
| 2. อาจารย์ ดร.พิชญานี พูนพล                   | สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ             |
| 3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วิชุดา กิจธรรวม      | สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา<br>มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ      |
| 4. รองศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพชร     | คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์<br>มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ |
| 5. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐธนนท์ หงส์วิทธิธร | คณะวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี<br>มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์                 |

### รายชื่อผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 2

- |   |  |
|---|--|
| 1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กาญจนา ภัทราวินวัฒน์ | สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ        |
| 2. อาจารย์ ดร.พิชญานี พูนพล                   | สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ        |
| 3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วิชุดา กิจธรรวม      | สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา<br>มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| 4. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐธนนท์ หงส์วิทธิธร | คณะวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี<br>มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์            |
| 5. อาจารย์ ดร. พิศุทธิภา เมธิกุล              | สาขาวิชามนุษยนิเวศศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช      |
| 6. อาจารย์ ดร. ธนภฤต ยอดอุดม                  | คณะวิทยาการจัดการ<br>มหาวิทยาลัยราชภัฏนครศรีธรรมราช            |



ภาคผนวก ข

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

**แบบสอบถามเพื่อการวิจัย**  
**สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิชาวิทยาการคอมพิวเตอร์**

**คำชี้แจง:** แบบสอบถามฉบับนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิชาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ผู้วิจัยขอความอนุเคราะห์และความร่วมมือจากท่านให้ความกรุณาตอบแบบสอบถามนี้โดยปฏิบัติตามคำชี้แจงในแบบสอบถามแต่ละตอน และเนื่องจากแบบสอบถามประกอบด้วยคำถามหลายส่วน จึงขอให้ท่านอ่านคำถามแต่ละข้อให้เข้าใจอย่างชัดเจน และขอให้ท่านตอบตรงตามความเป็นจริงให้มากที่สุดและขอให้ตอบครบทุกข้อโดยไม่ต้องระบุนามสกุลของท่าน ผู้วิจัยขอรับรองว่าข้อมูลและคำตอบของท่านทั้งหมดจะถูกเก็บไว้เป็นความลับเพื่อประโยชน์ในการวิจัยเท่านั้น การวิเคราะห์ข้อมูลจะทำในภาพรวมของกลุ่มผู้ตอบทั้งหมดและการตอบแบบสอบถามจะไม่มีผลกระทบต่อท่านทั้งสิ้น ทั้งนี้ขอขอบคุณที่ท่านสละเวลาอันมีค่าในการตอบแบบสอบถามเพื่อการวิจัยครั้งนี้

นางสาวจุฬาร คำมุงคุณ  
นิสิตปริญญาเอก สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์  
สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

**ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม**

**คำชี้แจง:** โปรดทำเครื่องหมาย  ลงใน  หน้าข้อความหรือเติมข้อความลงในช่องว่างให้ตรงกับความจริง

**1. มหาวิทยาลัย**

- มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ       จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
 มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์       มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ  
 สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง

**2. เพศ**       ชาย       หญิง

**3. อายุ** \_\_\_\_\_ ปี

**4. ชั้นปี**       ปี 1       ปี 2

**5. วิธีการรับเข้าศึกษา**       ระบบรับตรง       ระบบ Admissions  
 ระบบโควตา       อื่น ๆ (ระบุ) \_\_\_\_\_

**6. เกรดเฉลี่ยสะสม (GPAX)** \_\_\_\_\_

**7. ที่พักอาศัย**       บ้าน       หอพัก       อื่น ๆ (ระบุ) \_\_\_\_\_

**8. ภูมิลำเนา**       กรุงเทพมหานคร       จังหวัดอื่น (ระบุจังหวัด) \_\_\_\_\_

## 9. ปัจจุบันอาศัยอยู่ร่วมกับกับใครเป็นหลัก

- บิดาและมารดา       บิดา       มารดา       ญาติพี่น้อง  
 เพื่อน       อยู่ตามลำพัง       อื่น ๆ (ระบุ) \_\_\_\_\_

## 10. สถานภาพของบิดา-มารดา

- คู่/อยู่ด้วยกัน       หย่าร้าง/แยกทางกัน       เสียชีวิต       อื่น ๆ (ระบุ) \_\_\_\_\_

## 11. แหล่งสนับสนุนค่าใช้จ่ายในการเรียนเป็นหลักได้มาจาก

- บิดาและมารดา       บิดา       มารดา  
 ญาติพี่น้อง       กองทุนกู้ยืม       อื่น ๆ (ระบุ) \_\_\_\_\_

## 12. รายได้/ค่าใช้จ่ายส่วนตัวที่ได้รับโดยเฉลี่ย \_\_\_\_\_ บาท/เดือน

## ตอนที่ 2 พฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน

คำชี้แจง: โปรดอ่านข้อความแต่ละข้ออย่างละเอียดแล้วเลือกคำตอบโดยทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับระดับความบ่อยของการเกิดพฤติกรรมของท่านมากที่สุดเพียงข้อเดียวและโปรดตอบคำถามให้ครบทุกข้อ

ข้อคำถาม	ระดับความบ่อยของการเกิดพฤติกรรมของท่าน					
	บ่อยมาก	บ่อย	ค่อนข้างบ่อย	บางครั้ง	นานๆ ครั้ง	ไม่เคยเลย
	6	5	4	3	2	1
1. ฉันติดตามการเรียนในแต่ละวันได้ทันเวลา	6	5	4	3	2	1
2. ฉันเข้าเรียนให้ทันเวลาในทุกวิชาที่มีการสอน	6	5	4	3	2	1
3. ฉันส่งการบ้านหรืองานที่ได้รับมอบหมายตามกำหนดเวลา	6	5	4	3	2	1
4. ฉันเตรียมพร้อมในการเรียนเทอมนี้ เพื่อให้ได้ผลการเรียนที่ดี	6	5	4	3	2	1
5. ฉันมุ่งมั่นกับการทำรายงานทุกรายวิชาที่เรียนอย่างเต็มความสามารถ	6	5	4	3	2	1
6. ฉันจัดการกับความเครียดหรือความวิตกกังวลในเรื่องต่าง ๆ เกี่ยวกับการเรียนได้	6	5	4	3	2	1

ข้อคำถาม	ระดับความบ่อยของการเกิดพฤติกรรมของท่าน					
	บ่อยมาก	บ่อย	ค่อนข้างบ่อย	บางครั้ง	นานๆ ครั้ง	ไม่เคยเลย
	6	5	4	3	2	1
7. เมื่อพบเจออุปสรรคในการเรียน ฉันไม่แสดงอาการท้อแท้	6	5	4	3	2	1
8. ฉันตัดสินใจในเรื่องต่าง ๆ เกี่ยวกับการเรียนได้ด้วยตนเอง	6	5	4	3	2	1
9. ฉันยอมรับการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ เกี่ยวกับการเรียนที่เกิดขึ้นได้	6	5	4	3	2	1
10. ฉันให้ความร่วมมือในการทำงานกลุ่มกับเพื่อนด้วยความเต็มใจ	6	5	4	3	2	1
11. ฉันเข้ากับเพื่อนร่วมชั้นเรียนได้ดี	6	5	4	3	2	1
12. ฉันให้คำแนะนำช่วยเหลือเพื่อนที่ประสบปัญหาในการเรียนอย่างเต็มใจ	6	5	4	3	2	1
13. ฉันมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมต่าง ๆ ที่ทางมหาวิทยาลัยจัดขึ้น	6	5	4	3	2	1
14. ฉันทำกิจกรรมต่าง ๆ ร่วมกับอาจารย์และเพื่อน ๆ โดยไม่รู้สึกรอียดใจ	6	5	4	3	2	1
15. ฉันเข้ากับสภาพแวดล้อมในการเรียนการสอนของมหาวิทยาลัยได้	6	5	4	3	2	1
16. ฉันใช้ห้องปฏิบัติการคอมพิวเตอร์เพื่อพัฒนาทักษะการเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่	6	5	4	3	2	1
17. ฉันยอมรับและปฏิบัติตามกฎระเบียบของมหาวิทยาลัยด้วยความเต็มใจ	6	5	4	3	2	1
18. ฉันปฏิบัติตามเงื่อนไขหลักสูตรที่สาขาวิชากำหนด	6	5	4	3	2	1
19. ฉันใช้เทคโนโลยีสารสนเทศของมหาวิทยาลัยเพื่อการศึกษาเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่	6	5	4	3	2	1

### ตอนที่ 3 ความคิดเห็นของฉัน

คำชี้แจง: โปรดอ่านข้อความแต่ละข้ออย่างละเอียดแล้วเลือกคำตอบโดยทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่านมากที่สุดเพียงข้อเดียวและโปรดตอบคำถามให้ครบทุกข้อ

ข้อคำถาม	ระดับความคิดเห็นของท่าน					
	จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
	6	5	4	3	2	1
<b>ความคิดสร้างสรรค์</b>						
1. ฉันมักคิดทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยวิธีการใหม่	6	5	4	3	2	1
2. ฉันมีมุมมองต่อสิ่งต่าง ๆ ที่หลากหลาย	6	5	4	3	2	1
3. แนวคิดในการแก้ปัญหาที่แปลกใหม่ของฉันได้รับการยอมรับจากเพื่อน ๆ เสมอ	6	5	4	3	2	1
4. ฉันมีความคิดที่อยากจะเริ่มทำสิ่งใหม่ ๆ ที่คนอื่นไม่เคยทำ	6	5	4	3	2	1
5. เวลาประชุมทำงานกลุ่ม ฉันมักจะคิดอะไรใหม่ ๆ ได้ก่อนคนอื่น	6	5	4	3	2	1
6. ฉันมักเสนอความคิดที่แปลกใหม่ไปจากเพื่อนในกลุ่ม	6	5	4	3	2	1
7. ฉันเป็นนักขายความคิด เพราะมีความคิดดี ๆ หลากหลายผุดขึ้นมาอยู่เสมอ	6	5	4	3	2	1
8. เมื่อเกิดปัญหา ฉันมักคิดหาวิธีการแก้ปัญหาหรือหาทางออกใหม่ ๆ ให้กับปัญหาที่เกิดขึ้น	6	5	4	3	2	1
9. ฉันยอมรับการเปลี่ยนแปลงสิ่งใหม่ ๆ เพื่อพัฒนาทักษะความคิดแก้ปัญหาของฉันให้มีความหลากหลายยิ่งขึ้น	6	5	4	3	2	1
10. ฉันศึกษาเรียนรู้สิ่งรอบตัว เพื่อแสวงหาความเป็นไปได้มาต่อยอดความคิดในเรื่องใหม่ ๆ	6	5	4	3	2	1
<b>จิตวิญญาณ</b>						
1. ในช่วงเวลาที่ฉันเกิดความเครียด ฉันมักจะนึกถึงบุคคลหรือความศรัทธาต่อสิ่งยึดเหนี่ยวที่ฉันนับถือ	6	5	4	3	2	1

ข้อคำถาม	ระดับความคิดเห็นของท่าน					
	จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
	6	5	4	3	2	1
<b>จิตวิญญาณ</b>						
2. ความเชื่อและความศรัทธาต่อหลักคำสอนทางศาสนา เป็นเครื่องยึดเหนี่ยวจิตใจของฉัน	6	5	4	3	2	1
3. การที่ฉันมีความเชื่อในการปฏิบัติดีเพื่อตนเองและผู้อื่น จะทำให้ชีวิตฉันมีความหวังอยู่เสมอ	6	5	4	3	2	1
4. ความศรัทธาในตนเอง ช่วยให้ฉันสามารถเผชิญกับเหตุการณ์ร้ายแรงต่าง ๆ ได้	6	5	4	3	2	1
5. ความศรัทธาในตนเอง ช่วยให้ฉันรับมือกับสถานการณ์ปัญหาต่าง ๆ ในชีวิตประจำวันได้	6	5	4	3	2	1
6. เมื่อมีความกังวลใจหรือมีปัญหาเกิดขึ้น ฉันจะมีสิ่งที่ยึดเหนี่ยวใจอยู่เคียงข้างเสมอ	6	5	4	3	2	1
7. ความเชื่อด้านจิตวิญญาณช่วยให้ฉันเข้าใจถึงความหมายของความทุกข์หรือปัญหาที่กำลังเผชิญอยู่	6	5	4	3	2	1
8. การได้ระลึกถึงคำสอนตามหลักศาสนา หรือหลักปฏิบัติที่ฉันนับถือ ช่วยให้ฉันผ่านพ้นปัญหาอุปสรรคไปได้	6	5	4	3	2	1
9. การได้ระลึกถึงบุคคลหรือสิ่งที่เป็นมงคลต่อชีวิต ทำให้ฉันรู้สึกสงบและผ่อนคลาย	6	5	4	3	2	1
10. หลักคำสอนหรือหลักปฏิบัติที่ฉันยึดถือ จะช่วยชี้แนะแนวทางในการดำเนินชีวิตให้กับฉัน	6	5	4	3	2	1
11. การที่ฉันมีบุคคลที่ฉันศรัทธา นับถือ คอยคุ้มครองอยู่ใกล้ ๆ ทำให้ฉันรู้สึกปลอดภัย	6	5	4	3	2	1
12. ฉันรับรู้ว่าทุกสิ่งที่เกิดขึ้นกับฉันเป็นผลมาจากการกระทำของตัวเอง (เช่น การหมั่นทำความดีเสมอ การคิดบวก เป็นต้น)	6	5	4	3	2	1
13. ฉันรับรู้ว่าฉันสามารถฟันฝ่าปัญหาและอุปสรรคต่างๆ ไปได้ด้วยดีเพราะความศรัทธาในความสามารถของตัวเอง	6	5	4	3	2	1

ข้อคำถาม	ระดับความคิดเห็นของท่าน					
	จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
	6	5	4	3	2	1
<b>จิตวิญญาณ</b>						
14. ฉันสามารถรับรู้ถึงผลที่จะได้รับจากความเชื่อและหลักปฏิบัติทางศาสนาที่ฉันศรัทธา นับถือ	6	5	4	3	2	1
15. การเชื่อและศรัทธาในการกระทำดีของตนเอง จะช่วยให้ฉันรู้สึกรักและยอมรับตนเองมากขึ้น	6	5	4	3	2	1
<b>การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์</b>						
1. ฉันยอมรับว่าปัญหาที่เกิดขึ้นเป็นความผิดของฉันและฉันต้องรับผิดชอบต่อปัญหานั้น	6	5	4	3	2	1
2. ถ้าฉันมีส่วนทำให้เกิดปัญหา ฉันจะกล่าวขอโทษหรือทำอะไรบางอย่างเพื่อให้ปัญหานั้นดีขึ้น	6	5	4	3	2	1
3. ถ้าฉันเป็นต้นเหตุของปัญหา ฉันรู้ตัวเองดีว่าฉันจะต้องแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นนั้น	6	5	4	3	2	1
4. ฉันสัญญากับตัวเองว่าปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นกับฉัน ฉันต้องพยายามหาทางจัดการให้ได้	6	5	4	3	2	1
5. ฉันพยายามคิดหาทางออกในการจัดการกับปัญหาต่าง ๆ อย่างรอบคอบและพิจารณาถึงผลที่จะเกิดขึ้นเพื่อจะได้ไม่มาเสียใจภายหลัง	6	5	4	3	2	1
6. เมื่อเกิดปัญหาหรือเหตุการณ์ที่กระทบจิตใจ ฉันพยายามควบคุมความรู้สึกวิตกกังวลของตนเอง	6	5	4	3	2	1
7. เมื่อเกิดปัญหาขึ้นกับฉัน ฉันพยายามจัดการปัญหาอย่างมีสติ ไม่เร่งรีบจัดการกับปัญหามากเกินไป	6	5	4	3	2	1
8. เมื่อเกิดปัญหาฉันมักใช้เวลาอยู่กับตนเองเพื่อคิดทบทวนถึงปัญหาและข้อผิดพลาดต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น	6	5	4	3	2	1
9. ฉันพยายามควบคุมอารมณ์ความรู้สึกจากสิ่งรอบกวนต่าง ๆ มากมาย	6	5	4	3	2	1

ข้อคำถาม	ระดับความคิดเห็นของท่าน					
	จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
	6	5	4	3	2	1
<b>การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา</b>						
1. เมื่อเกิดปัญหาขึ้นกับฉัน ฉันได้ทำอะไรบางอย่างเพื่อแก้ปัญหานั้น แม้อาจไม่ได้ผลแต่อย่างน้อยฉันก็ได้ลงมือทำ	6	5	4	3	2	1
2. เมื่อเกิดปัญหาฉันจะมุ่งจัดการแก้ไขไปที่สาเหตุของปัญหาที่เกิดขึ้น	6	5	4	3	2	1
3. ฉันพยายามแก้ปัญหที่เกิดขึ้นนั้นไม่ว่าจะด้วยวิธีใดก็ตาม	6	5	4	3	2	1
4. ฉันยืนหยัดต่อสู้กับปัญหาที่เกิดขึ้นจนกว่าจะสามารถแก้ปัญหานั้นได้สำเร็จ	6	5	4	3	2	1
5. เมื่อเกิดปัญหา ฉันมักพูดคุยกับใครบางคนที่สามารถช่วยแก้ไขปัญหาได้	6	5	4	3	2	1
6. เมื่อเจอปัญหา ฉันมักขอความเห็นอกเห็นใจจากคนอื่นเพื่อต้องการให้เขาเข้าใจในตัวฉัน	6	5	4	3	2	1
7. เมื่อเกิดปัญหาฉันมักพูดคุยกับใครบางคนเพื่อหาหนทางอื่น ๆ เพิ่มเติมในการช่วยแก้ไขสถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้นนั้น	6	5	4	3	2	1
8. เมื่อเกิดปัญหาฉันมักพูดคุยกับญาติพี่น้องหรือเพื่อนสนิทให้ช่วยแนะนำแนวทางในการแก้ปัญห	6	5	4	3	2	1
9. เมื่อเกิดปัญหาฉันมักพูดคุยกับใคร ๆ เพื่อบอกให้เขารู้ถึงความรู้สึกของฉัน	6	5	4	3	2	1
10. ฉันมุ่งมั่นจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นไปที่ละขั้นตอน	6	5	4	3	2	1
11. เมื่อเกิดปัญหาขึ้น ฉันมักวางแผนและดำเนินการแก้ปัญหตามแผนที่วางไว้	6	5	4	3	2	1
12. ฉันพยายามเปลี่ยนหรือหาวิธีแก้ปัญหใหม่ ๆ เมื่อใช้วิธีเดิมแล้วไม่ดีขึ้น	6	5	4	3	2	1

ข้อคำถาม	ระดับความคิดเห็นของท่าน					
	จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
	6	5	4	3	2	1
<b>การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา</b>						
13. เมื่อเจอปัญหา ฉันมักนำประสบการณ์ในอดีตมาพิจารณาเปรียบเทียบกับสถานการณ์ปัจจุบันเพื่อแก้ปัญหา	6	5	4	3	2	1
14. ฉันรู้ว่าปัญหาที่เกิดขึ้นเป็นสิ่งที่ต้องแก้ไขให้สำเร็จ ดังนั้นฉันจึงเพิ่มความพยายามในการแก้ปัญหาให้มากขึ้น	6	5	4	3	2	1
15. ปัญหาที่ผ่านมาทำให้ฉันเกิดแรงบันดาลใจในการทำสิ่งที่สร้างสรรค์	6	5	4	3	2	1
16. ปัญหาอุปสรรคต่าง ๆ ที่ผ่านเข้ามาในชีวิตทำให้ฉันได้เรียนรู้และมีมุมมองในการใช้ชีวิตมากขึ้น	6	5	4	3	2	1
17. เมื่อผ่านสถานการณ์ปัญหาที่ยุ่งยากมาได้ ทำให้ฉันมีประสบการณ์ในการแก้ปัญหาที่ดีกว่าเดิม	6	5	4	3	2	1
18. ฉันพยายามมองปัญหาที่เกิดขึ้นกับฉันว่าเป็นการค้นพบประสบการณ์ใหม่ ๆ ในชีวิต	6	5	4	3	2	1
19. ปัญหาที่เกิดขึ้นทำให้ฉันมีการเปลี่ยนแปลงบางอย่างในตัวเองไปในทางที่ดีขึ้น	6	5	4	3	2	1
<b>ความหมายในชีวิต</b>						
1. ฉันดำเนินชีวิตอยู่ในแต่ละวันอย่างมีความหมาย	6	5	4	3	2	1
2. ชีวิตฉันมีจุดมุ่งหมายที่ชัดเจน	6	5	4	3	2	1
3. ฉันรู้ว่าสิ่งใดมีความหมายสำหรับชีวิตฉัน	6	5	4	3	2	1
4. ฉันพบว่าชีวิตของฉันมีจุดมุ่งหมายเป็นที่น่าพอใจ	6	5	4	3	2	1
5. ฉันกำลังมองหาสิ่งที่ทำให้ชีวิตของฉันมีความหมาย	6	5	4	3	2	1

ข้อคำถาม	ระดับความคิดเห็นของท่าน					
	จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
	6	5	4	3	2	1
<b>ความหมายในชีวิต</b>						
6. ฉันมองหาจุดมุ่งหมายในชีวิตอยู่เสมอ	6	5	4	3	2	1
7. ฉันค้นหาบางสิ่งที่ทำให้ฉันรู้สึกว่าคุณชีวิตของฉันมีความสำคัญ	6	5	4	3	2	1
8. ฉันกำลังค้นหาจุดมุ่งหมายหรือภารกิจสำคัญในชีวิตของฉัน	6	5	4	3	2	1
9. ฉันพยายามค้นหาความหมายของชีวิตฉัน	6	5	4	3	2	1
<b>ความหวัง</b>						
1. ฉันมีความมุ่งมั่นตั้งใจในการไปสู่เป้าหมายที่ตนเองต้องการ	6	5	4	3	2	1
2. ประสบการณ์ในอดีตช่วยให้ฉันได้เตรียมความพร้อมสำหรับสิ่งที่จะเกิดขึ้นในอนาคตได้เป็นอย่างดี	6	5	4	3	2	1
3. ฉันคาดว่าฉันจะประสบความสำเร็จในชีวิต	6	5	4	3	2	1
4. ฉันบรรลุเป้าหมายในเรื่องต่าง ๆ ตามที่ตนเองได้ตั้งไว้	6	5	4	3	2	1
5. ฉันคิดหาแนวทางเพื่อให้ไปถึงเป้าหมายที่ตนเองต้องการ	6	5	4	3	2	1
6. ฉันมีแนวทางในการทำสิ่งต่าง ๆ เพื่อให้ตนเองประสบความสำเร็จ	6	5	4	3	2	1
7. ฉันสามารถคิดหาวิธีการต่าง ๆ เพื่อให้ได้มาซึ่งสิ่งสำคัญที่สุดในชีวิตของฉัน	6	5	4	3	2	1
8. แม้ว่าคนอื่น ๆ จะรู้สึกท้อใจกับปัญหาที่เกิดขึ้น แต่ฉันเชื่อว่าฉันสามารถจัดการปัญหานั้นได้	6	5	4	3	2	1

ข้อคำถาม	ระดับความคิดเห็นของท่าน					
	จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
	6	5	4	3	2	1
<b>การเห็นคุณค่าในตนเอง</b>						
1. ฉันสามารถตัดสินใจในเรื่องต่าง ๆ ได้โดยไม่รู้สึกกังวลใจ	6	5	4	3	2	1
2. ฉันไม่เคยเสียใจกับสิ่งที่ฉันได้ทำลงไป	6	5	4	3	2	1
3. ฉันสามารถดูแลตัวเองได้ไม่ว่าจะสถานการณ์ใด	6	5	4	3	2	1
4. ฉันเป็นคนที่มีความสุข	6	5	4	3	2	1
5. ฉันสามารถเป็นที่พึ่งของคนอื่น ๆ ได้	6	5	4	3	2	1
6. ฉันเป็นที่รักใคร่ของผู้อื่น	6	5	4	3	2	1
7. ใครอยู่กับฉันแล้วจะสนุก	6	5	4	3	2	1
8. กลุ่มเพื่อนวัยเดียวกันชื่นชอบในตัวฉัน	6	5	4	3	2	1
9. เพื่อน ๆ มักคล้อยตามความคิดของฉัน	6	5	4	3	2	1
10. ครอบครัวสนุกสนานเมื่อมีฉันร่วมอยู่ด้วย	6	5	4	3	2	1
11. คนในครอบครัวฉันคำนึงถึงความรู้สึกของฉันเสมอ	6	5	4	3	2	1
12. คนที่บ้านคอยดูแลใส่ใจฉัน	6	5	4	3	2	1
13. ฉันภูมิใจกับผลการเรียนของฉัน	6	5	4	3	2	1
14. ถ้าเป็นเรื่องของการเรียน ฉันมักทำอะไรให้ดีที่สุดอย่างเต็มความสามารถ	6	5	4	3	2	1
15. ในการเรียนฉันมักจะทำอะไรได้ดีตามที่อยากทำ	6	5	4	3	2	1
16. อาจารย์ทำให้ฉันรู้สึกว่าฉันมีความสามารถมากพอ	6	5	4	3	2	1
<b>การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย</b>						
1. เมื่อฉันทำบางสิ่งบางอย่างได้ดีหรือประสบความสำเร็จ เพื่อนจะชื่นชมยินดีกับฉัน	6	5	4	3	2	1
2. เมื่อฉันรู้สึกไม่สบายใจ เพื่อนคอยรับฟังและปลอบโยนให้กำลังใจฉัน	6	5	4	3	2	1
3. เพื่อนเข้าใจในตัวฉันและยอมรับในสิ่งที่ฉันเป็น	6	5	4	3	2	1

ข้อคำถาม	ระดับความคิดเห็นของท่าน					
	จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
	6	5	4	3	2	1
<b>การสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย</b>						
4. อาจารย์ให้ความดูแลเอาใจใส่ถามไถ่ทุกข์สุขของฉัน	6	5	4	3	2	1
5. อาจารย์แสดงให้เห็นถึงความห่วงใยต่อปัญหาเกี่ยวกับการเรียนของฉัน	6	5	4	3	2	1
6. เพื่อนคอยแนะนำตักเตือนฉัน เพื่อไม่ให้ฉันทำผิดพลาด	6	5	4	3	2	1
7. เมื่อฉันมีปัญหาการเรียน เพื่อนพร้อมที่จะให้ข้อมูลหรือคำแนะนำช่วยเหลือฉันอย่างเต็มที่	6	5	4	3	2	1
8. อาจารย์ให้คำแนะนำฉันเกี่ยวกับการเรียนหรือการปรับตัวในมหาวิทยาลัย	6	5	4	3	2	1
9. อาจารย์แนะนำข้อมูลเกี่ยวกับแหล่งทุนสนับสนุนการศึกษาให้ฉัน	6	5	4	3	2	1
10. อาจารย์เปิดโอกาสให้ฉันได้ซักถามแลกเปลี่ยนความคิดเห็นร่วมกับเพื่อนคนอื่น ๆ	6	5	4	3	2	1
11. ฉันได้รับการชี้แนะจากอาจารย์ในการปรับปรุงการเรียนให้ดีขึ้น	6	5	4	3	2	1
12. หากฉันมีปัญหาเกี่ยวกับการเงินฉันจะมีเพื่อนคอยช่วยเหลือ	6	5	4	3	2	1
13. เพื่อนช่วยเหลือฉันในการแบ่งเบาภาระการทำรายงานที่อาจารย์มอบหมาย	6	5	4	3	2	1
14. เพื่อนกับฉันแบ่งปันสิ่งของหรืออุปกรณ์การเรียนที่จำเป็นให้หยิบยืมกันได้	6	5	4	3	2	1
15. อาจารย์ให้ฉันยืมหนังสือหรือเอกสารเกี่ยวกับการเรียนที่ฉันสนใจ	6	5	4	3	2	1



ภาคผนวก ค

การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

### ผลการทดสอบค่าความเชื่อมั่น (Reliability) ของเครื่องมือวัดที่ใช้ในการวิจัย

ตาราง 25 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเมื่อตัดข้อคำถามออก (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน

	ข้อคำถาม	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	ฉันติดตามการเรียนในแต่ละวันได้ทันเวลา	0.445	0.857
2	ฉันเข้าเรียนให้ทันเวลาในทุกวิชาที่มีการสอน	0.425	0.858
3	ฉันส่งการบ้านหรืองานที่ได้รับมอบหมายตามกำหนดเวลา	0.393	0.859
4	ฉันเตรียมพร้อมในการเรียนเทอมนี้ เพื่อให้ได้ผลการเรียนที่ดี	0.526	0.854
5	ฉันมุ่งมั่นกับการทำรายงานทุกรายวิชาที่เรียนอย่างเต็มความสามารถ	0.572	0.852
6	ฉันจัดการกับความเครียดหรือความวิตกกังวลในเรื่องต่าง ๆ เกี่ยวกับการเรียนได้	0.380	0.860
7	เมื่อพบเจออุปสรรคในการเรียน ฉันไม่แสดงอาการท้อแท้	0.387	0.860
8	ฉันตัดสินใจในเรื่องต่าง ๆ เกี่ยวกับการเรียนได้ด้วยตนเอง	0.437	0.858
9	ฉันยอมรับการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ เกี่ยวกับการเรียนที่เกิดขึ้นได้	0.487	0.856
10	ฉันให้ความร่วมมือในการทำงานกลุ่มกับเพื่อนด้วยความเต็มใจ	0.513	0.855
11	ฉันเข้ากับเพื่อนร่วมชั้นเรียนได้ดี	0.470	0.856
12	ฉันให้คำแนะนำช่วยเหลือเพื่อนที่ประสบปัญหาในการเรียนอย่างเต็มใจ	0.490	0.855
13	ฉันมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมต่าง ๆ ที่ทางมหาวิทยาลัยจัดขึ้น	0.321	0.863

ตาราง 25 (ต่อ)

	ข้อความ	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
14	ฉันทำกิจกรรมต่าง ๆ ร่วมกับอาจารย์และเพื่อน ๆ โดยไม่รู้สึกรู้สึ้อึดใจ	0.497	0.855
15	ฉันเข้ากับสภาพแวดล้อมในการเรียนการสอนของมหาวิทยาลัยได้	0.590	0.852
16	ฉันใช้ห้องปฏิบัติการคอมพิวเตอร์เพื่อพัฒนาทักษะการเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่	0.477	0.856
17	ฉันยอมรับและปฏิบัติตามกฎระเบียบของมหาวิทยาลัยด้วยความเต็มใจ	0.411	0.859
18	ฉันปฏิบัติตามเงื่อนไขหลักสูตรที่สาขาวิชากำหนด	0.546	0.854
19	ฉันใช้เทคโนโลยีสารสนเทศของมหาวิทยาลัยเพื่อการศึกษาเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่	0.505	0.855

ตาราง 26 จำนวนข้อและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน

องค์ประกอบ	ข้อความ		ค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ )	จำนวนข้อ
	ทางบวก	ทางลบ		
การปรับตัวด้านวิชาการ	ข้อ 1, 2, 3, 4, 5,	-	0.752	5
การปรับตัวด้านอารมณ์ส่วนตัว	ข้อ 6, 7, 8, 9	-	0.698	4
การปรับตัวด้านสังคม	ข้อ 10, 11, 12, 13, 14	-	0.692	5
การปรับตัวด้านสถานศึกษา	ข้อ 15, 16, 17, 18, 19	-	0.732	5
ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ			0.863	19

ตาราง 27 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเมื่อตัดข้อคำถามออก (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดความคิดสร้างสรรค์

ข้อคำถาม		Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	ฉันมักคิดทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยวิธีการใหม่	0.640	0.875
2	ฉันมีมุมมองต่อสิ่งต่าง ๆ ที่หลากหลาย	0.592	0.878
3	แนวคิดในการแก้ปัญหาที่แปลกใหม่ของฉันได้รับการยอมรับจากเพื่อน ๆ เสมอ	0.597	0.878
4	ฉันมีความคิดที่อยากจะเริ่มทำสิ่งใหม่ ๆ ที่คนอื่นไม่เคยทำ	0.580	0.879
5	เวลาประชุมทำงานกลุ่ม ฉันมักจะคิดอะไรใหม่ ๆ ได้ก่อนคนอื่น	0.702	0.870
6	ฉันมักเสนอความคิดที่แปลกใหม่ไปจากเพื่อนในกลุ่ม	0.631	0.875
7	ฉันเป็นนักขายความคิด เพราะมีความคิดดี ๆ หลากหลายผุดขึ้นมาอยู่เสมอ	0.693	0.870
8	เมื่อเกิดปัญหา ฉันมักคิดหาวิธีการแก้ปัญหา หรือหาทางออกใหม่ ๆ ให้กับปัญหาที่เกิดขึ้น	0.690	0.871
9	ฉันยอมรับการเปลี่ยนแปลงสิ่งใหม่ ๆ เพื่อพัฒนาทักษะความคิดแก้ปัญหาของฉันให้มีความหลากหลายยิ่งขึ้น	0.511	0.883
10	10. ฉันศึกษาเรียนรู้สิ่งรอบตัว เพื่อแสวงหาความเป็นไปได้มาต่อยอดความคิดในเรื่องใหม่ ๆ	0.572	0.879

ตาราง 28 จำนวนข้อและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดความคิดสร้างสรรค์

ด้าน	ข้อความ		ค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ )	จำนวนข้อ
	ทางบวก	ทางลบ		
ความคิดสร้างสรรค์	ข้อ 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	-	0.887	10
ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ			0.887	10

ตาราง 29 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเมื่อตัดข้อคำถามออก (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดจิตวิญญาณ

	ข้อคำถาม	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	ในช่วงเวลาที่ฉันเกิดความเครียด ฉันมักจะนึกถึงบุคคลหรือความศรัทธาต่อสิ่งยึดเหนี่ยวที่ฉันนับถือ	0.725	0.931
2	ความเชื่อและความศรัทธาต่อหลักคำสอนทางศาสนา เป็นเครื่องยึดเหนี่ยวจิตใจของฉัน	0.754	0.930
3	การที่ฉันมีความเชื่อในการปฏิบัติดีเพื่อตนเองและผู้อื่น จะทำให้ชีวิตฉันมีความหวังอยู่เสมอ	0.590	0.934
4	ความศรัทธาในตนเองช่วยให้ฉันสามารถเผชิญกับเหตุการณ์ร้ายแรงต่าง ๆ ได้	0.546	0.935
5	ความศรัทธาในตนเอง ช่วยให้ฉันรับมือกับสถานการณ์ปัญหาต่าง ๆ ในชีวิตประจำวันได้	0.518	0.936
6	เมื่อมีความกังวลใจหรือมีปัญหาเกิดขึ้น ฉันจะมีสิ่งที่ฉันนับถือคอยอยู่เคียงข้างเสมอ	0.794	0.929
7	ความเชื่อทางจิตวิญญาณช่วยให้ฉันเข้าใจถึงความหมายของความทุกข์หรือปัญหาที่กำลังเผชิญอยู่	0.769	0.929
8	การได้ระลึกถึงคำสอนตามหลักศาสนา หรือหลักปฏิบัติที่ฉันนับถือช่วยให้ฉันผ่านพ้นปัญหาอุปสรรคไปได้	0.800	0.928
9	การได้ระลึกถึงบุคคลหรือสิ่งที่เป็นมงคลต่อชีวิต ทำให้ฉันรู้สึกสงบและผ่อนคลาย	0.759	0.930
10	หลักคำสอนหรือหลักปฏิบัติที่ฉันยึดถือจะช่วยชี้แนะแนวทางในการดำเนินชีวิตให้กับฉัน	0.765	0.930

ตาราง 29 (ต่อ)

	ข้อคำถาม	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
11	การที่ฉันมีบุคคลที่ฉันศรัทธานับถือ คอยคุ้มครองอยู่ใกล้ ๆ ทำให้ฉันรู้สึกปลอดภัย	0.776	0.929
12	ฉันรับรู้ว่าทุกสิ่งที่เกิดขึ้นกับฉันเป็นผลมาจาก การกระทำของตัวเอง (เช่น การหมั่นทำความดีเสมอ การคิดบวก เป็นต้น)	0.371	0.939
13	ฉันรับรู้ว่าฉันสามารถฟันฝ่าปัญหาและอุปสรรคต่างๆ ไปได้ด้วยดีเพราะความศรัทธาในความสามารถ ของตัวเอง	0.528	0.936
14	ฉันสามารถรับรู้ถึงผลที่จะได้รับจากความเชื่อ และหลักปฏิบัติทางศาสนาที่ฉันศรัทธา นับถือ	0.762	0.930
15	การเชื่อและศรัทธาในการกระทำดีของตนเอง จะช่วยให้ฉันรู้สึกรักและยอมรับตนเองมากขึ้น	0.658	0.933

ตาราง 30 จำนวนข้อและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดจิตวิญญาณ

ด้าน	ข้อความ		ค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ )	จำนวนข้อ
	ทางบวก	ทางลบ		
จิตวิญญาณ	ข้อ 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	-	0.936	15
ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ			0.936	15

ตาราง 31 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเมื่อตัดข้อคำถามออก (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์

	ข้อคำถาม	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	ฉันยอมรับว่าปัญหาที่เกิดขึ้นเป็นความผิดของฉัน และฉันต้องรับผิดชอบต่อปัญหานั้น	0.590	0.862
2	ถ้าฉันมีส่วนทำให้เกิดปัญหา ฉันจะกล่าวขอโทษ หรือทำอะไรบางอย่างเพื่อให้ปัญหานั้นดีขึ้น	0.628	0.859
3	ถ้าฉันเป็นต้นเหตุของปัญหา ฉันรู้ตัวเองดีว่า ฉันจะต้องแก้ปัญหที่เกิดขึ้นนั้น	0.691	0.854
4	ฉันสัญญากับตัวเองว่าปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นกับฉัน ฉันต้องพยายามหาทางจัดการให้ได้	0.676	0.855
5	ฉันพยายามคิดหาทางออกในการจัดการกับ ปัญหาต่าง ๆ อย่างรอบคอบและพิจารณาถึงผล ที่จะเกิดขึ้นเพื่อจะได้ไม่มาเสียใจภายหลัง	0.659	0.856
6	เมื่อเกิดปัญหาหรือเหตุการณ์ที่กระทบจิตใจ ฉันพยายามควบคุมความรู้สึกวิตกกังวลของตนเอง	0.609	0.861
7	เมื่อเกิดปัญหาขึ้นกับฉัน ฉันพยายามจัดการปัญหา อย่างมีสติ ไม่เร่งรีบจัดการกับปัญหามากเกินไป	0.599	0.862
8	เมื่อเกิดปัญหาฉันมักใช้เวลาอยู่กับตนเอง เพื่อคิดทบทวนถึงปัญหาและข้อผิดพลาดต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น	0.546	0.867
9	ฉันพยายามควบคุมอารมณ์ความรู้สึกจากสิ่งรบกวน ต่าง ๆ มากมาย	0.528	0.868

ตาราง 32 จำนวนข้อและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์

ด้าน	ข้อความ		ค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ )	จำนวนข้อ
	ทางบวก	ทางลบ		
การแสดงความรับผิดชอบ	ข้อ 1, 2, 3, 4	-	0.839	4
การควบคุมตนเอง	ข้อ 5, 6, 7, 8, 9	-	0.799	5
ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ			0.874	9

ตาราง 33 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเมื่อตัดข้อคำถามออก (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา

ข้อคำถาม	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1 เมื่อเกิดปัญหาขึ้นกับฉัน ฉันได้ทำอะไรบางอย่างเพื่อแก้ปัญหาที่นั้น แม้อาจไม่ได้ผล แต่อย่างน้อยฉันก็ได้ลงมือทำ	0.582	0.902
2 เมื่อเกิดปัญหาฉันจะมุ่งจัดการแก้ไขไปที่สาเหตุของปัญหาที่เกิดขึ้น	0.650	0.901
3 ฉันพยายามแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นนั้นไม่ว่าจะด้วยวิธีใดก็ตาม	0.532	0.904
4 ฉันยืนหยัดต่อสู้กับปัญหาที่เกิดขึ้นจนกว่าจะสามารถแก้ปัญหาที่นั้นได้สำเร็จ	0.633	0.901
5 เมื่อเกิดปัญหา ฉันมักพูดคุยกับใครบางคนที่สามารถช่วยแก้ไขปัญหานั้นได้	0.593	0.902
6 เมื่อเจอปัญหา ฉันมักขอความเห็นอกเห็นใจจากคนอื่นเพื่อต้องการให้เขาเข้าใจในตัวฉัน	0.314	0.911
7 เมื่อเกิดปัญหาฉันมักพูดคุยกับใครบางคนเพื่อหาหนทางอื่น ๆ เพิ่มเติมในการช่วยแก้ไขสถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้นนั้น	0.605	0.902

ตาราง 33 (ต่อ)

	ข้อความ	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
8	เมื่อเกิดปัญหาฉันมักพูดคุยกับญาติพี่น้อง หรือเพื่อนสนิทให้ช่วยแนะนำแนวทางในการแก้ปัญหา	0.462	0.907
9	เมื่อเกิดปัญหาฉันมักพูดคุยกับใคร ๆ เพื่อบอกให้เขารู้ถึงความรู้สึกของฉัน	0.472	0.907
10	ฉันมุ่งมั่นจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นไปที่ละขั้นตอน	0.613	0.902
11	เมื่อเกิดปัญหาขึ้น ฉันมักวางแผนและดำเนินการ แก้ปัญหาตามแผนที่วางไว้	0.515	0.904
12	ฉันพยายามเปลี่ยนหรือหาวิธีแก้ปัญหาใหม่ ๆ เมื่อใช้วิธีเดิมแล้วไม่ได้ขึ้น	0.562	0.903
13	เมื่อเจอปัญหา ฉันมักนำประสบการณ์ในอดีต มาพิจารณาเปรียบเทียบกับสถานการณ์ปัจจุบัน เพื่อแก้ปัญหา	0.655	0.900
14	ฉันรู้ว่าปัญหาที่เกิดขึ้นเป็นสิ่งที่ต้องแก้ไขให้สำเร็จ ดังนั้นฉันจึงเพิ่มความพยายามในการแก้ปัญหา ให้มากขึ้น	0.672	0.900
15	ปัญหาที่ผ่านมามีทำให้ฉันเกิดแรงบันดาลใจ ในการทำสิ่งที่สร้างสรรค์	0.592	0.902
16	ปัญหาอุปสรรคต่าง ๆ ที่ผ่านเข้ามาในชีวิต ทำให้ฉันได้เรียนรู้และมีมุมมองในการใช้ชีวิตมากขึ้น	0.633	0.901
17	เมื่อผ่านสถานการณ์ปัญหาที่ยุ่งยากมาได้ ทำให้ฉันมีประสบการณ์ในการแก้ปัญหาที่ดีกว่าเดิม	0.557	0.903
18	ฉันพยายามมองปัญหาที่เกิดขึ้นกับฉันว่า เป็นการค้นพบประสบการณ์ใหม่ ๆ ในชีวิต	0.563	0.903
19	ปัญหาที่เกิดขึ้นทำให้ฉันมีการเปลี่ยนแปลงบางอย่าง ในตัวเองไปในทางที่ดีขึ้น	0.646	0.901

ตาราง 34 จำนวนข้อและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา

ด้าน	ข้อความ		ค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ )	จำนวนข้อ
	ทางบวก	ทางลบ		
การเผชิญหน้ากับปัญหา	ข้อ 10, 11, 12, 13	-	0.811	4
การแสวงหาแหล่งสนับสนุน ทางสังคม	ข้อ 14, 15, 16, 17, 18	-	0.855	5
การวางแผนแก้ปัญหา	ข้อ 19, 20, 21, 22, 23	-	0.827	5
การประเมินทางบวก	ข้อ 24, 25, 26, 27, 28	-	0.846	5
ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ			0.908	19

ตาราง 35 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเมื่อตัดข้อคำถามออก (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดความหมายในชีวิต

ข้อคำถาม	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1 ฉันดำเนินชีวิตอยู่ในแต่ละวันอย่างมีความหมาย	0.497	0.840
2 ชีวิตฉันมีจุดมุ่งหมายที่ชัดเจน	0.501	0.840
3 ฉันรู้ว่าสิ่งใดมีความหมายสำหรับชีวิตฉัน	0.544	0.835
4 ฉันพบว่าชีวิตของฉันมีจุดมุ่งหมายเป็นที่น่าพอใจ	0.574	0.832
5 ฉันกำลังมองหาสิ่งที่ทำให้ชีวิตของฉัน มีความหมาย	0.420	0.850
6 ฉันมองหาจุดมุ่งหมายในชีวิตอยู่เสมอ	0.717	0.817
7 ฉันค้นหาบางสิ่งที่ทำให้ฉันรู้สึกว่าการมีชีวิตของฉัน มีความสำคัญ	0.618	0.828
8 ฉันกำลังค้นหาจุดมุ่งหมายหรือภารกิจสำคัญ ในชีวิตของฉัน	0.674	0.821
9 ฉันพยายามค้นหาความหมายของชีวิตฉัน	0.587	0.831

ตาราง 36 จำนวนข้อและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดความหมายในชีวิต

ด้าน	ข้อความ		ค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ )	จำนวนข้อ
	ทางบวก	ทางลบ		
ความเข้าใจถึงความหมายในชีวิต	ข้อ 1, 2, 3, 4	-	0.878	4
การค้นหาความหมายในชีวิต	ข้อ 5, 6, 7, 8, 9	-	0.881	5
ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ			0.849	9

ตาราง 37 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเมื่อตัดข้อคำถามออก (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดความหวัง

ข้อคำถาม	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1 ฉันมีความมุ่งมั่นตั้งใจในการไปสู่เป้าหมาย ที่ตนเองต้องการ	0.697	0.862
2 ประสบการณ์ในอดีตช่วยให้ฉันได้เตรียมความพร้อม สำหรับสิ่งที่จะเกิดขึ้นในอนาคตได้เป็นอย่างดี	0.598	0.872
3 ฉันคิดว่าฉันจะประสบความสำเร็จในชีวิต	0.574	0.875
4 ฉันบรรลุเป้าหมายในเรื่องต่าง ๆ ตามที่ตนเองได้ตั้งไว้	0.617	0.870
5 ฉันคิดหาแนวทางเพื่อให้ไปถึงเป้าหมาย ที่ตนเองต้องการ	0.687	0.863
6 ฉันมีแนวทางในการทำสิ่งต่าง ๆ เพื่อให้ตนเอง ประสบความสำเร็จ	0.732	0.858
7 ฉันสามารถคิดหาวิธีการต่าง ๆ เพื่อให้ได้มา ซึ่งสิ่งสำคัญที่สุดในชีวิตของฉัน	0.667	0.865
8 แม้ว่าคนอื่น ๆ จะรู้สึกท้อใจกับปัญหาที่เกิดขึ้น แต่ฉันเชื่อว่าฉันสามารถจัดการปัญหานั้นได้	0.618	0.871

ตาราง 38 จำนวนข้อและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดความหวัง

ด้าน	ข้อความ		ค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ )	จำนวนข้อ
	ทางบวก	ทางลบ		
ความตั้งใจ	ข้อ 1, 2, 3, 4	-	0.623	4
แนวทาง	ข้อ 5, 6, 7, 8	-	0.757	4
ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ			0.882	8

ตาราง 39 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเมื่อตัดข้อคำถามออก (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง

ข้อคำถาม	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1 ฉันสามารถตัดสินใจในเรื่องต่าง ๆ ได้ โดยไม่รู้สึกกังวลใจ	0.492	0.884
2 ฉันไม่เคยเสียใจกับสิ่งที่ฉันได้ทำลงไป	0.458	0.886
3 ฉันสามารถดูแลตัวเองได้ไม่ว่าจะสถานการณ์ใด	0.477	0.885
4 ฉันเป็นคนที่มีความสุข	0.583	0.881
5 ฉันสามารถเป็นที่พึ่งของคนอื่น ๆ ได้	0.645	0.879
6 ฉันเป็นที่รักใคร่ของผู้อื่น	0.608	0.880
7 ใครอยู่กับฉันแล้วจะสนุก	0.600	0.880
8 กลุ่มเพื่อนวัยเดียวกันชื่นชอบในตัวฉัน	0.619	0.880
9 เพื่อน ๆ มักคล้อยตามความคิดของฉัน	0.589	0.881
10 ครอบครัวดูสนุกสนานเมื่อมีฉันร่วมอยู่ด้วย	0.543	0.882
11 คนในครอบครัวฉันคำนึงถึงความรู้สึกของฉันเสมอ	0.597	0.880
12 คนที่บ้านคอยดูแลใส่ใจฉัน	0.475	0.885
13 ฉันภูมิใจกับผลการเรียนของฉัน	0.520	0.884
14 ถ้าเป็นเรื่องของการเรียน ฉันมักทำอะไรให้ดีที่สุด อย่างเต็มความสามารถ	0.512	0.884
15 ในการเรียนฉันมักจะทำอะไรได้ดีตามที่อยากทำ	0.542	0.882
16 อาจารย์ทำให้ฉันรู้สึกว่าฉันมีความสามารถมากพอ	0.492	0.884

ตาราง 40 จำนวนข้อและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง

ด้าน	ข้อความ		ค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ )	จำนวนข้อ
	ทางบวก	ทางลบ		
ตนเองโดยทั่วไป	ข้อ 1, 2, 3, 4, 5	-	0.781	5
สังคมและกลุ่มเพื่อน	ข้อ 6, 7, 8, 9	-	0.839	4
ครอบครัว	ข้อ 10, 11, 12	-	0.833	3
การเรียน	ข้อ 13, 14, 15, 16	-	0.796	4
ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ			0.889	16

ตาราง 41 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item-Total Correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเมื่อตัดข้อคำถามออก (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย

ข้อคำถาม	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1 เมื่อฉันทำบางสิ่งบางอย่างได้ดีหรือประสบความสำเร็จ เพื่อนจะชื่นชมยินดีกับฉัน	0.614	0.899
2 เมื่อฉันรู้สึกไม่สบายใจ เพื่อนคอยรับฟัง และปลอบโยนให้กำลังใจฉัน	0.559	0.900
3 เพื่อนเข้าใจในตัวฉันและยอมรับในสิ่งที่ฉันเป็น	0.574	0.900
4 อาจารย์ให้ความดูแลเอาใจใส่ตามไถ่ทุกข์สุขของฉัน	0.576	0.900
5 อาจารย์แสดงให้เห็นถึงความห่วงใยต่อปัญหา เกี่ยวกับการเรียนของฉัน	0.621	0.898
6 เพื่อนคอยแนะนำตักเตือนฉัน เพื่อไม่ให้ฉันทำผิดพลาด	0.615	0.898
7 เมื่อฉันมีปัญหาการเรียน เพื่อนพร้อมที่จะให้ข้อมูล หรือคำแนะนำช่วยเหลือฉันอย่างเต็มที่	0.642	0.897
8 อาจารย์ให้คำแนะนำฉันเกี่ยวกับการเรียน หรือการปรับตัวในมหาวิทยาลัย	0.656	0.897

ตาราง 41 (ต่อ)

	ข้อความ	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
9	อาจารย์แนะนำข้อมูลเกี่ยวกับแหล่งทุนสนับสนุน การศึกษาให้ฉัน	0.628	0.898
10	อาจารย์เปิดโอกาสให้ฉันได้ซักถามแลกเปลี่ยน ความคิดเห็นร่วมกับเพื่อนคนอื่น ๆ	0.649	0.897
11	ฉันได้รับการชี้แนะจากอาจารย์ในการปรับปรุง การเรียนรู้ให้ดีขึ้น	0.642	0.897
12	หากฉันมีปัญหาเกี่ยวกับการเงิน ฉันจะมีเพื่อนคอยช่วยเหลือ	0.513	0.903
13	เพื่อนช่วยเหลือฉันในการแบ่งเบาภาระการทำรายงาน ที่อาจารย์มอบหมาย	0.544	0.901
14	เพื่อนกับฉันแบ่งปันสิ่งของหรืออุปกรณ์การเรียน ที่จำเป็นให้หยิบยืมกันได้	0.496	0.902
15	อาจารย์ให้ฉันยืมหนังสือหรือเอกสารเกี่ยวกับ การเรียนรู้ที่ฉันสนใจ	0.588	0.899

ตาราง 42 จำนวนข้อและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย

ด้าน	ข้อความ		ค่าความเชื่อมั่น ( $\alpha$ )	จำนวนข้อ
	ทางบวก	ทางลบ		
การสนับสนุนทางอารมณ์	ข้อ 1, 2, 3, 4, 5	-	0.802	5
การสนับสนุนข้อมูลข่าวสาร	ข้อ 6, 7, 8, 9, 10, 11	-	0.852	6
การสนับสนุนวัสดุสิ่งของ	ข้อ 12, 13, 14, 15	-	0.700	4
ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ			0.905	15

**ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของเครื่องมือวัดที่ใช้ในการวิจัย  
หลังการปรับแบบจำลอง**

ตาราง 43 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน

ตัวแปรสังเกต	ค่าน้ำหนัก องค์ประกอบ	ค่าความเชื่อมั่น ในการวัด ตัวแปรแฝง
องค์ประกอบ: การปรับตัวด้านวิชาการ		0.703
1. ฉันติดตามการเรียนในแต่ละวันได้ทันเวลา	0.55**	
2. ฉันเข้าเรียนให้ทันเวลาในทุกวิชาที่มีการสอน	0.63**	
3. ฉันส่งการบ้านหรืองานที่ได้รับมอบหมายตามกำหนดเวลา	0.59**	
5. ฉันมุ่งมั่นกับการทำรายงานทุกรายวิชาที่เรียนอย่างเต็มความสามารถ	0.66**	
องค์ประกอบ: การปรับตัวด้านอารมณ์ส่วนตัว		0.647
6. ฉันจัดการกับความเครียดหรือความวิตกกังวลในเรื่องต่าง ๆ เกี่ยวกับการเรียนได้	0.60**	
7. เมื่อพบเจออุปสรรคในการเรียน ฉันไม่แสดงอาการท้อแท้	0.62**	
9. ฉันยอมรับการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ เกี่ยวกับการเรียนที่เกิดขึ้นได้	0.63**	
องค์ประกอบ: การปรับตัวด้านสังคม		0.632
10. ฉันให้ความร่วมมือในการทำงานกลุ่มกับเพื่อนด้วยความเต็มใจ	0.65**	
11. ฉันเข้ากับเพื่อนร่วมชั้นเรียนได้ดี	0.55**	
12. ฉันให้คำแนะนำช่วยเหลือเพื่อนที่ประสบปัญหาในการเรียนอย่างเต็มใจ	0.60**	
องค์ประกอบ: การปรับตัวด้านสถานศึกษา		0.711
15. ฉันเข้ากับสภาพแวดล้อมในการเรียนการสอนของมหาวิทยาลัยได้	0.67**	
16. ฉันใช้ห้องปฏิบัติการคอมพิวเตอร์เพื่อพัฒนาทักษะการเรียนรู้ ได้อย่างเต็มที่	0.57**	
18. ฉันปฏิบัติตามเงื่อนไขหลักสูตรที่สาขาวิชากำหนด	0.63**	
19. ฉันใช้เทคโนโลยีสารสนเทศของมหาวิทยาลัยเพื่อการศึกษาเรียนรู้ ได้อย่างเต็มที่	0.60**	
ค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง		0.893

\*\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ตาราง 44 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรความคิดสร้างสรรค์

ตัวแปรสังเกต	ค่าน้ำหนัก องค์ประกอบ	ค่าความเชื่อมั่น ในการวัด ตัวแปรแฝง
องค์ประกอบ: ความคิดสร้างสรรค์		0.858
4. ฉันมีความคิดที่อยากจะเริ่มทำสิ่งใหม่ ๆ ที่คนอื่นไม่เคยทำ	0.55**	
5. เวลาประชุมทำงานกลุ่ม ฉันมักจะคิดอะไรใหม่ ๆ ได้ก่อนคนอื่น	0.90**	
6. ฉันมักเสนอความคิดที่แปลกใหม่ไปจากเพื่อนในกลุ่ม	0.81**	
7. ฉันเป็นนักขายความคิด เพราะมีความคิดดี ๆ หลากหลาย ผุดขึ้นมาอยู่เสมอ	0.88**	
8. เมื่อเกิดปัญหา ฉันมักคิดหาวิธีการแก้ปัญหาหรือหาทางออกใหม่ ๆ ให้กับปัญหาที่เกิดขึ้น	0.62**	
ค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง		0.858
** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01		

ตาราง 45 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรจิตวิญญาณ

ตัวแปรสังเกต	ค่าน้ำหนัก องค์ประกอบ	ค่าความเชื่อมั่น ในการวัด ตัวแปรแฝง
องค์ประกอบ: จิตวิญญาณ		0.914
1. ในช่วงเวลาที่ฉันเกิดความเครียดฉันมักจะนึกถึงบุคคลหรือความศรัทธา ต่อสิ่งยึดเหนี่ยวที่ฉันนับถือ	0.74**	
3. การที่ฉันมีความเชื่อในการปฏิบัติดีเพื่อตนเองและผู้อื่นจะทำให้ชีวิตฉัน มีความหวังอยู่เสมอ	0.53**	
7. ความเชื่อด้านจิตวิญญาณช่วยให้ฉันเข้าใจถึงความหมายของความทุกข์ หรือปัญหาที่กำลังเผชิญอยู่	0.82**	
8. การได้ระลึกถึงคำสอนหรือหลักปฏิบัติที่ฉันนับถือ ช่วยให้ฉันผ่านพ้นปัญหาอุปสรรคไปได้	0.89**	
9. การได้ระลึกถึงบุคคลหรือสิ่งที่เป็นมงคลต่อชีวิตทำให้ฉันรู้สึก สงบและผ่อนคลาย	0.82**	
10. หลักคำสอนหรือหลักปฏิบัติที่ฉันยึดถือจะช่วยชี้แนะแนวทาง ในการดำเนินชีวิตให้กับฉัน	0.81**	
14. ฉันสามารถรับรู้ถึงผลที่จะได้รับจากความเชื่อและหลักปฏิบัติ ทางศาสนาที่ฉันศรัทธาฉันนับถือ	0.79**	
ค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง		0.914

\*\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ตาราง 46 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันยันของตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์

ตัวแปรสังเกต	ค่าน้ำหนัก องค์ประกอบ	ค่าความเชื่อมั่น ในการวัด ตัวแปรแฝง
องค์ประกอบ: การแสดงความรับผิดชอบ		0.840
1. ฉันยอมรับว่าปัญหาที่เกิดขึ้นเป็นความผิดของฉันและฉันต้องรับผิดชอบ ต่อปัญหานั้น	0.69**	
2. ถ้าฉันมีส่วนทำให้เกิดปัญหาฉันจะกล่าวขอโทษหรือทำอะไรบางอย่าง เพื่อให้ปัญหานั้นดีขึ้น	0.76**	
3. ถ้าฉันเป็นต้นเหตุของปัญหาฉันรู้ตัวเองดีว่าฉันจะต้องแก้ปัญหที่เกิดขึ้นนั้น	0.82**	
4. ฉันสัญญากับตัวเองว่าปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นกับฉัน ฉันต้องพยายาม หาทางจัดการให้ได้	0.74**	
องค์ประกอบ: การควบคุมตนเอง		0.684
7. เมื่อเกิดปัญหาขึ้นกับฉัน ฉันพยายามจัดการปัญหาอย่างมีสติ ไม่เร่งรีบจัดการกับปัญหามากเกินไป	0.61**	
8. เมื่อเกิดปัญหาฉันมักใช้เวลาอยู่กับตนเองเพื่อคิดทบทวนถึงปัญหา และข้อผิดพลาดต่างๆ ที่เกิดขึ้น	0.69**	
9. ฉันพยายามควบคุมอารมณ์ความรู้สึกจากสิ่งรบกวนต่าง ๆ มากมาย	0.64**	
ค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง		0.876

\*\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ตาราง 47 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา

ตัวแปรสังเกต	ค่าน้ำหนัก องค์ประกอบ	ค่าความเชื่อมั่น ในการวัด ตัวแปรแฝง
องค์ประกอบ: การเผชิญหน้ากับปัญหา		0.757
1. เมื่อเกิดปัญหาขึ้นกับฉัน ฉันได้ทำอะไรบางอย่างเพื่อแก้ปัญหานั้น แม้อาจไม่ได้ผล แต่อย่างน้อยฉันก็ได้ลงมือทำ	0.74**	
2. เมื่อเกิดปัญหาฉันจะมุ่งจัดการแก้ไขไปที่สาเหตุของปัญหาที่เกิดขึ้น	0.72**	
4. ฉันยืนหยัดต่อสู้กับปัญหาที่เกิดขึ้น จนกว่าจะสามารถแก้ปัญหานั้น ได้สำเร็จ	0.68**	
องค์ประกอบ: การแสวงหาแหล่งสนับสนุนทางสังคม		0.748
5. เมื่อเกิดปัญหาฉันมักพูดคุยกับใครบางคน เพื่อหาหนทางอื่น ๆ เพิ่มเติม ในการช่วยแก้ไขสถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้นนั้น	0.76**	
8. เมื่อเกิดปัญหาฉันมักพูดคุยกับญาติพี่น้องหรือเพื่อนสนิทให้ช่วยแนะนำ แนวทางในการแก้ปัญหา	0.61**	
9. เมื่อเกิดปัญหาฉันมักพูดคุยกับใคร ๆ เพื่อบอกให้เขารู้ถึงความรู้สึกของฉัน	0.74**	
องค์ประกอบ: การวางแผนแก้ปัญหา		0.809
10. ฉันมุ่งมั่นจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นไปที่ละขั้นตอน	0.66**	
11. เมื่อเกิดปัญหาขึ้น ฉันมักวางแผนและดำเนินการแก้ปัญหาตามแผนที่วางไว้	0.67**	
13. เมื่อเจอปัญหา ฉันมักนำประสบการณ์ในอดีตมาพิจารณาเปรียบเทียบกับ สถานการณ์ปัจจุบันเพื่อแก้ปัญหา	0.76**	
14. ฉันรู้ว่าปัญหาที่เกิดขึ้นเป็นสิ่งที่ต้องแก้ไขให้สำเร็จ ดังนั้นฉันจึงเพิ่มความพยายามในการแก้ปัญหาให้มากขึ้น	0.78**	
องค์ประกอบ: การประเมินทางบวก		0.770
15. ปัญหาที่ผ่านมามีทำให้ฉันเกิดแรงบันดาลใจในการทำสิ่งที่สร้างสรรค์	0.79**	
16. ปัญหาอุปสรรคต่าง ๆ ที่ผ่านเข้ามาในชีวิต ทำให้ฉันได้เรียนรู้ และมีมุมมองในการใช้ชีวิตมากขึ้น	0.72**	
17. เมื่อผ่านสถานการณ์ปัญหาที่ย่างกายมาได้ ทำให้ฉันมีประสบการณ์ ในการแก้ปัญหาที่ดีกว่าเดิม	0.67**	
ค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง		0.932

\*\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ตาราง 48 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรความหมายในชีวิต

ตัวแปรสังเกต	ค่าน้ำหนัก องค์ประกอบ	ค่าความเชื่อมั่น ในการวัด ตัวแปรแฝง
องค์ประกอบ: ความหมายในชีวิต		0.808
1. ฉันดำเนินชีวิตอยู่ในแต่ละวันอย่างมีความหมาย	0.77**	
3. ฉันรู้ว่าสิ่งใดมีความหมายสำหรับชีวิตฉัน	0.78**	
6. ฉันมองหาจุดมุ่งหมายในชีวิตอยู่เสมอ	0.83**	
7. ฉันค้นหาบางสิ่งที่ทำให้ฉันรู้สึกว่าชีวิตของฉันมีความสำคัญ	0.45**	
ค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง		0.808

\*\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ตาราง 49 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรความหวัง

ตัวแปรสังเกต	ค่าน้ำหนัก องค์ประกอบ	ค่าความเชื่อมั่น ในการวัด ตัวแปรแฝง
องค์ประกอบ: ความหวัง		0.844
1. ฉันมีความมุ่งมั่นตั้งใจในการไปสู่เป้าหมายที่ตนเองต้องการ	0.65**	
4. ฉันบรรลุเป้าหมายในเรื่องต่าง ๆ ตามที่ตนเองได้ตั้งไว้	0.67**	
5. ฉันคิดหาแนวทางเพื่อให้ไปถึงเป้าหมายที่ตนเองต้องการ	0.79**	
6. ฉันมีแนวทางในการทำสิ่งต่าง ๆ เพื่อให้ตนเองประสบความสำเร็จ	0.85**	
8. แม้ว่าคนอื่น ๆ จะรู้สึกท้อใจกับปัญหาที่เกิดขึ้น แต่ฉันเชื่อว่า ฉันสามารถจัดการปัญหานั้นได้	0.64**	
ค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง		0.844

\*\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ตาราง 50 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรการเห็นคุณค่าในตนเอง

ตัวแปรสังเกต	ค่าน้ำหนัก องค์ประกอบ	ค่าความเชื่อมั่น ในการวัด ตัวแปรแฝง
องค์ประกอบ: การเห็นคุณค่าในตนเอง		0.816
3. ฉันสามารถดูแลตัวเองได้ไม่ว่าจะสถานการณ์ใด	0.45**	
5. ฉันสามารถเป็นที่พึ่งของคนอื่น ๆ ได้	0.76**	
6. ฉันเป็นที่รักใคร่ของผู้อื่น	0.75**	
7. ใครอยู่กับฉันแล้วจะสนุก	0.70**	
9. เพื่อน ๆ มักคล้อยตามความคิดของฉัน	0.67**	
11. คนในครอบครัวฉันคำนึงถึงความรู้สึกของฉันเสมอ	0.55**	
15. ในการเรียนฉันมักจะทำอะไรได้ดีตามที่อยากทำ	0.44**	
ค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง		0.816

\*\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ตาราง 51 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันยันของตัวแปรสนับสนุนทางสังคมในมหาวิทยาลัย

ตัวแปรสังเกต	ค่าน้ำหนัก องค์ประกอบ	ค่าความเชื่อมั่น ในการวัด ตัวแปรแฝง
องค์ประกอบ: การสนับสนุนทางอารมณ์		0.833
1. เมื่อฉันทำบางสิ่งบางอย่างได้ดีหรือประสบความสำเร็จ เพื่อนจะชื่นชมยินดีกับฉัน	0.75**	
2. เมื่อฉันรู้สึกไม่สบายใจ เพื่อนคอยรับฟังและปลอบโยนให้กำลังใจฉัน	0.81**	
3. เพื่อนเข้าใจในตัวฉันและยอมรับในสิ่งที่ฉันเป็น	0.81**	
องค์ประกอบ: การสนับสนุนข้อมูลข่าวสาร		0.848
8. อาจารย์ให้คำแนะนำฉันเกี่ยวกับการเรียนหรือการปรับตัว ในมหาวิทยาลัย	0.87**	
9. อาจารย์แนะนำข้อมูลเกี่ยวกับแหล่งทุนสนับสนุนการศึกษาให้ฉัน	0.78**	
11. ฉันได้รับการชี้แนะจากอาจารย์ในการปรับปรุงการเรียนให้ดีขึ้น	0.77**	
องค์ประกอบ: การสนับสนุนวัสดุสิ่งของ		0.715
12. หากฉันมีปัญหาเกี่ยวกับการเงิน ฉันจะมีเพื่อนคอยช่วยเหลือ	0.61**	
13. เพื่อนช่วยเหลือฉันในการแบ่งเบาภาระการทำรายงาน ที่อาจารย์มอบหมาย	0.74**	
14. เพื่อนกับฉันแบ่งปันสิ่งของหรืออุปกรณ์การเรียนที่จำเป็น ให้หยิบยืมกันได้	0.67**	
ค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง		0.924

\*\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01



ภาคผนวก ง

ผลการประเมินกิจกรรมในโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหา  
เพื่อการเปลี่ยนแปลง

## ผลการประเมินกิจกรรมในโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหา เพื่อการเปลี่ยนแปลง

โปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงได้พัฒนาตามขั้นตอนกระบวนการเผชิญปัญหาของทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Corry, Lewis, et al., 2014; Corry, Mallett, et al., 2013) ที่มีองค์ประกอบสำคัญในการพัฒนา นั่นคือ การเผชิญปัญหาโดยใช้กระบวนการสร้างความเปลี่ยนแปลงที่มุ่งใช้ความคิดสร้างสรรค์และจิตวิญญาณ อันเป็นต้นทุนทางจิตใจที่มีอยู่ในแต่ละบุคคลเพื่อนำมาใช้ในการเผชิญปัญหา โดยความคิดสร้างสรรค์จะส่งเสริมการคิดและการแสดงออกทางอารมณ์ ขณะที่จิตวิญญาณจะช่วยกระตุ้นให้เกิดการสะท้อนและส่งเสริมการตระหนักรู้ในตนเองให้เพิ่มขึ้น ร่วมกับการใช้วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาเพื่อให้มีการเปลี่ยนแปลงสถานการณ์หรือปรับกระบวนการใหม่ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ ที่เป็นการแสดงออกด้วยการควบคุมอารมณ์ รวมถึงการระบายอารมณ์ออกมาทางการกระทำและการพูด ซึ่งกระบวนการดังกล่าวจะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงในเชิงบวกโดยเฉพาะอย่างยิ่งความหวัง ความหมายในชีวิต และการเห็นคุณค่าในตนเอง ซึ่งจะช่วยเพิ่มความยืดหยุ่นตัวเพื่อรักษาสมดุลของร่างกายและจิตใจ พร้อมที่จะเผชิญกับสถานการณ์ปัญหาต่าง ๆ ที่จะเข้ามาในชีวิต ช่วยลดผลกระทบของภาวะความเครียด สามารถเผชิญปัญหาได้ดี และป้องกันปัญหาสุขภาพจิตได้ทั้งในระยะสั้นและระยะยาว (Corry, Tracey, & Lewis, 2015) ซึ่งโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นตามขั้นของกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญดังกล่าวนี้ มีส่วนช่วยให้เกิดกระบวนการที่สามารถนำไปสู่ผลการเปลี่ยนแปลงในตัวแปรเป้าหมายของแต่ละกิจกรรม ที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกและพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ ดังนี้

กิจกรรมครั้งที่ 1 “สร้างสัมพันธ์ฝ่าฟันปัญหา” เป็นกิจกรรมที่เสริมสร้างให้นักศึกษามีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับองค์ประกอบสำคัญในกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง และเห็นประโยชน์ของการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อการเกิดพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนที่ดี จากการฟังบรรยาย ซึ่งเป็นวิธีการที่มุ่งช่วยให้ผู้เรียนได้เกิดการเรียนรู้เนื้อหาสาระและความรู้ (ทีศนา แคมมณี, 2550) โดยเมื่อหลังจากที่วิทยากรทำการบรรยายเนื้อหาหรือความรู้ต่าง ๆ ให้แก่นักศึกษาได้เรียนรู้ได้มีการแบ่งกลุ่มนักศึกษาออกเป็นกลุ่มย่อยเพื่อทำการประเมินผลการเรียนรู้ผ่านการตอบใบงานที่ 1 “กระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง” ร่วมกับการอภิปรายและแสดงความคิดเห็นร่วมกัน ซึ่งจากการตอบคำถาม การแสดงความคิดเห็นร่วมกัน

และจากการประเมินผลโบบงาน ได้ชี้ให้เห็นว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองเกือบทุกกลุ่มสามารถตอบคำถามเกี่ยวกับความหมาย รวมถึงปัจจัยและการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญของกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงได้อย่างถูกต้อง คิดเป็นร้อยละ 83.30 และมีเพียง 1 กลุ่มที่ตอบผิด 1 ข้อ จากทั้งหมด 4 ข้อ นอกจากนี้กิจกรรมครั้งนี้ยังได้สะท้อนให้เห็นถึงผลกระทบของกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาในด้านต่าง ๆ เช่น ในการปรับตัวด้านวิชาการ นักศึกษาส่วนหนึ่งกล่าวว่า “การที่เราสามารถจัดการเป้าหมายและงานทางการเรียนที่ต้องทำ” “เมื่อไม่เข้าใจเกี่ยวกับเนื้อหาที่เรียน จะตั้งใจเรียนและให้เพื่อนที่เรียนเข้าใจมาช่วยติว จนในปัจจุบันเรียนเข้าใจมากขึ้น” การปรับตัวด้านอารมณ์ส่วนตัว นักศึกษากล่าวว่า “สามารถควบคุมอารมณ์ของตนเอง เวลาที่อาจารย์สั่งงานก็คิดว่าอาจารย์อยากให้เราเก่งขึ้น จะได้ไม่เครียดในเรื่องการเรียน” “สามารถควบคุมอารมณ์ต่าง ๆ เพื่อไม่ให้ท้อแท้และให้หาวิธีทักท้วงเวลาในการสอบ” “ทำให้ควบคุมอารมณ์ได้ดี ในกรณีที่เกิดความขัดแย้งในการทำงาน กลุ่ม ที่ต้องรู้จักควบคุมอารมณ์และใช้เหตุผลเข้ามาช่วย” การปรับตัวด้านสังคม นักศึกษากล่าวว่า “การที่เราสามารถอยู่ร่วมกับกลุ่มเพื่อนและอาจารย์ได้อย่างมีความสุข” “การได้พยายามทำความรู้จักกับเพื่อนใหม่ ๆ ในมหาวิทยาลัย จนสามารถปรับตัวเข้ากับเขาได้” “ทำให้เรารู้จักการเข้าสังคม คิดไตร่ตรองต่อสังคมต่าง ๆ ในมหาวิทยาลัยที่แตกต่างหรือไม่เคยพบเจอจากตอนที่เป็นนักเรียนในโรงเรียน ที่อาจทำให้ต้องพยายามปรับตัวในสังคมนี้มากขึ้น” และการปรับตัวด้านสถานศึกษา โดยนักศึกษากล่าวว่า “การที่เราแสดงออกถึงการยอมรับการเปลี่ยนที่เรียน ที่ทำให้เราต้องปรับตัวใหม่” “การที่เราสามารถยอมรับ ปฏิบัติตามกฎระเบียบ และการเรียนในหลักสูตรของมหาวิทยาลัยได้” ดังนั้น การจัดกิจกรรมครั้งนี้จึงแสดงให้เห็นว่า นักศึกษาได้ทบทวนความรู้ แลกเปลี่ยนความคิดเห็น และมีความเข้าใจในกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงอย่างถูกต้อง และสามารถสะท้อนให้เห็นถึงผลที่มีต่อพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนของนักศึกษาในด้านต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสม

กิจกรรมครั้งที่ 2 “รู้คิดพิชิตปัญหา” เป็นกิจกรรมเกี่ยวกับการประเมินการรู้คิด เพื่อเสริมสร้างให้นักศึกษาสามารถระบุผลกระทบจากสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียดหรือเป็นปัญหาตามการรับรู้และประสบการณ์ของนักศึกษา ประเมินความสามารถของตนเองในการแก้ไขสถานการณ์ปัญหา และระบุแหล่งช่วยเหลือที่ใช้ในการจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้น เพื่อเป็นการทบทวนตนเองเกี่ยวกับวิธีการเผชิญปัญหาที่ผ่านมา เนื่องจากหากนักศึกษาใช้วิธีการเผชิญปัญหาที่ไม่มีประสิทธิภาพอาจส่งผลให้นักศึกษาไม่สามารถจัดการกับสถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้นได้ อย่างถูกต้อง (Lazarus & Folkman, 1984) โดยจากการสำรวจระดับความเครียดของนักศึกษาแต่

ละคนในขั้นต้นด้วยการทำแบบประเมินความเครียดออนไลน์ (ST5) ของกรมสุขภาพจิต เพื่อสำรวจอาการหรือความรู้สึกที่เกิดในระยะ 2-4 สัปดาห์ที่ผ่านมา พบว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลอง ร้อยละ 66.70 ส่วนใหญ่มีความเครียดปานกลาง และนักศึกษามีความเครียดมาก คิดเป็นร้อยละ 22.20 ส่วนนักศึกษาอีกร้อยละ 11.10 พบว่ามีความเครียดน้อย ซึ่งเมื่อเปิดโอกาสให้นักศึกษาได้พูดคุยแลกเปลี่ยน สำรวจ วิเคราะห์ปัญหา และตอบใบงานที่ 2 “รู้คิดพิชิตปัญหา” ด้วยการประเมินการรู้คิดของนักศึกษาที่สะท้อนผ่านการใช้ผังความคิด (Mind Map) ได้ชี้ให้เห็นว่า ในการประเมินขั้นปฐมภูมิ ซึ่งเป็นการประเมินสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดปัญหาหรือความเครียด นักศึกษากลุ่มทดลองส่วนใหญ่มีปัญหาเกี่ยวกับการเรียน เช่น เรียนไม่เข้าใจ กลัวทำข้อสอบไม่ได้ เครียดเรื่องคะแนนสอบ กลัวติด F วิชาเกี่ยวกับการเขียนโปรแกรม รองลงมาเป็นปัญหาเกี่ยวกับสุขภาพ เช่น นอนไม่หลับ อ้วน ปวดขา ปวดหัว ปักผ่อนไม่เพียงพอ และปัญหาเกี่ยวกับการเงิน เช่น เงินไม่พอใช้ ตามลำดับ ส่วนการประเมินขั้นทุติยภูมิ ซึ่งเป็นการประเมินความสามารถและแหล่งช่วยเหลือในการจัดการกับสถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้น นักศึกษาบางส่วนได้เสนอความคิดเห็นในการจัดการกับปัญหาเกี่ยวกับการเรียนว่า “ขยันอ่านหนังสือและทำแบบฝึกหัดทบทวนบทเรียนบ่อย ๆ” “ตั้งใจฟังที่อาจารย์สอน” “สอบถามเพื่อนคนที่เรียนเข้าใจให้ช่วยติวให้ สอบถามรุ่นพี่ที่เคยเรียนผ่านไปแล้วให้ช่วยอธิบายให้เข้าใจ แต่ถ้ายังไม่เข้าใจก็จะสอบถามอาจารย์” “ดูหนัง ฟังเพลง หรือทำอะไรให้ลืมเรื่องเครียด ๆ สักพัก ถึงมันจะหายไปแค่ครู่เดียว แต่อย่างน้อยก็ทำให้เราลืมเรื่องเครียดไปได้บ้าง” สำหรับการจัดการปัญหาเกี่ยวกับสุขภาพนักศึกษาได้เสนอแนวทางการจัดการปัญหาว่า “พยายามนอนพักผ่อนให้เพียงพอ จัดสรรเวลาในการทำกิจกรรมประจำวันให้ดี” “กินอาหารเพื่อสุขภาพ ไม่จริงจังกับเรื่องต่าง ๆ มากเกินไป” “พยายามเลิกกินม้อดติก เลิกกินน้ำอัดลม และออกกำลังกาย” “ปรึกษาหมอเพื่อให้ทราบปัญหาในเบื้องต้นและหาทางแก้ไข” นอกจากนี้ นักศึกษาบางส่วนยังได้เสนอแนวทางในการจัดการกับปัญหาเกี่ยวกับการเงินว่า “ใช้เงินให้น้อยลงประหยัด และรู้จักเก็บเงินมากขึ้น” “ปรึกษาพ่อแม่และอธิบายถึงสิ่งที่เราเกิดปัญหาเพื่อให้พ่อแม่และตัวเราเข้าใจกัน” “ขอยืมเงินแม่ก่อน แล้วค่อยหางานพิเศษทำหรือออมเงินคืนแม่” ดังนั้น การจัดกิจกรรมครั้งนี้จึงแสดงให้เห็นว่า นักศึกษาสามารถประเมินสถานการณ์ปัญหาต่าง ๆ ที่ส่งผลกระทบต่อตนเอง และสามารถประเมินความสามารถและแหล่งช่วยเหลือในการจัดการกับสถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้นนั้นได้อย่างเหมาะสม

กิจกรรมครั้งที่ 3 “ปลูกจิตวิญญาณสู่จุดหมาย” เป็นกิจกรรมเสริมสร้างจิตวิญญาณ เพื่อให้ให้นักศึกษาตระหนักรู้ถึงการมีความเชื่อและความศรัทธาที่นักศึกษายึดเหนี่ยวและเคารพนับถือ และให้นักศึกษาได้ตระหนักถึงการมีจุดหมายในชีวิต โดยใช้การบรรยายให้ความรู้เกี่ยวกับจิตวิญญาณภายใต้ความเชื่อ ความศรัทธา และการตั้งเป้าหมาย การเล่นเกมและการเสริมแรงทางบวก เพื่อกระตุ้นให้นักศึกษาได้ฝึกตั้งเป้าหมาย การดูวิดีโอเพื่อให้ตระหนักเกี่ยวกับการกำหนดเป้าหมายในชีวิต การอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นร่วมกันเกี่ยวกับการมีความเชื่อและศรัทธาในแนวทางที่ถูกต้องเหมาะสม เป้าหมายและผลกระทบต่อการเรียนรู้และการดำเนินชีวิต รวมถึงการประเมินการสะท้อนคิดของนักศึกษาผ่านการตอบใบงานที่ 3 “ความเชื่อและศรัทธา” และใบงานที่ 4 “เป้าหมายในชีวิตของฉัน” ซึ่งในการจัดกิจกรรมครั้งนี้ทำให้พบว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองทุกคนมีความเชื่อเกี่ยวกับการทำดีได้ดี ทำชั่วได้ชั่ว เชื่อว่าแค่คิดดีทำดี สักวันความดีก็จะกลับมาหาเรา เชื่อเรื่องบาปบุญคุณโทษ ว่าคนเราทำอะไรย่อมได้แบบนั้นเป็นผลตอบแทน ดังนั้นก่อนจะทำอะไรต้องคิดก่อนทำ และยังเชื่อว่าความสามารถและความพยายามตั้งใจของตนเองจะทำให้เกิดความสำเร็จ เชื่อว่าการที่เราประสบปัญหาคือบททดสอบให้เข้มแข็งมากขึ้น รวมถึงเชื่อในเรื่องการฝึกสมาธิจะทำให้สุขภาพกายและสุขภาพจิตดีขึ้น สำหรับในประเด็นเกี่ยวกับการตระหนักรู้ถึงความศรัทธา นักศึกษาในกลุ่มทดลองได้สะท้อนให้เห็นว่า นักศึกษามีความศรัทธาในคำสอนและหลักปฏิบัติทางศาสนาที่ตนนับถือ ศรัทธาในความดี คำสอนของพ่อแม่ ครูอาจารย์ และคำสอนของในหลวงรัชกาลที่ 9 รวมถึงการศรัทธาในตนเอง และศรัทธาในความพยายามของบุคคลที่ประสบความสำเร็จ นอกจากนี้ นักศึกษาส่วนใหญ่ยังมีความคิดเห็นว่า “ความเชื่อและศรัทธาทำให้ตระหนักอยู่เสมอว่าการเชื่อฟังคำสอนของพ่อแม่ ครูอาจารย์ หรือผู้มีพระคุณเป็นสิ่งที่ดี และจะทำให้ประสบความสำเร็จในทุกอย่าง หรือแม้กระทั่งการทำความดี ถ้าทำดีก็จะส่งผลให้ชีวิตพบเจอแต่สิ่งดี ๆ” และ “การเชื่อและศรัทธาต่อสิ่งต่าง ๆ ทำให้เรามีสิ่งยึดเหนี่ยวจิตใจว่าจะไม่ทำผิดต่อความเชื่อหรือความศรัทธานั้น ทำให้มีสติ ทำในสิ่งที่ดี และยังช่วยให้มีกำลังใจในการเรียนและการดำเนินชีวิตมากขึ้น” นอกจากนี้ นักศึกษายังมีความคิดเห็นว่า “เมื่อเรามีความเชื่อและศรัทธาในเรื่องใด ๆ เราก็จะพยายามทำสิ่งนั้นให้สำเร็จ เช่น ถ้าเรียนไม่เข้าใจ เราต้องเชื่อในการกระทำและความพยายามของตัวเอง ถ้าตั้งใจและพยายามการเรียนของเรา ก็จะออกมาดี และยิ่งเราปฏิบัติตนอยู่ในกรอบของความศรัทธาทั้งทางศาสนาและการกระทำของตนเองก็ยิ่งเป็นผลดีที่จะนำไปสู่ความสำเร็จ”

นอกจากนี้ ในการพัฒนาจิตวิญญาณครั้งนี้ยังได้ส่งเสริมให้นักศึกษาได้ตระหนักถึงความสำคัญของการมีจุดมุ่งหมายในชีวิตด้วยการฝึกตั้งเป้าหมายในการเรียนและการดำเนินชีวิต ซึ่งเป็นมิติทางจิตวิญญาณที่เกี่ยวข้องกับความต้องการมีชีวิตที่มีคุณค่ามีความหมาย มีจุดมุ่งหมาย และมีสิ่งที่เติมเต็มชีวิต ที่กระตุ้นให้บุคคลมีเป้าหมายในชีวิต เป็นแรงผลักดันในการค้นหาตัวตนและคุณค่าในตนเอง โดยทำกิจกรรมเพื่อพัฒนาจิตวิญญาณด้วยการให้นักศึกษาดูวิดีโอทัศน์ พร้อมทั้งทบทวนชีวิตที่ผ่านมาและค้นหาเป้าหมายในชีวิต จากนั้นบันทึกการตั้งเป้าหมายในการเรียนและการดำเนินชีวิตของตนเองทั้งในระยะสั้นและระยะยาว ซึ่งเมื่อนักศึกษาได้แบ่งปันเป้าหมายในชีวิตของตนเอง พร้อมกับแลกเปลี่ยนความคิดเห็นร่วมกับเพื่อน ๆ พบว่า เป้าหมายในระยะสั้นของนักศึกษา อันดับแรกเป็นเป้าหมายเกี่ยวกับการเรียน ได้แก่ ตั้งใจเรียนเพื่อให้ได้เกรดที่ดี ไม่ติด F อ่านหนังสือให้ได้วันละ 2 ชั่วโมง และเรียนให้จบภายใน 4 ปี รองลงมาเป้าหมายเกี่ยวกับการเงิน ได้แก่ เก็บเงินเพื่อให้มีใช้จ่ายในเวลาจำเป็น มีเงินเก็บในธนาคาร และเก็บเงินเที่ยว และเป้าหมายเกี่ยวกับสุขภาพ ได้แก่ รักษาสุขภาพร่างกายให้แข็งแรง และลดน้ำหนักให้ได้ตามเกณฑ์ ส่วนเป้าหมายในระยะยาว นักศึกษาส่วนใหญ่ตั้งเป้าหมายเกี่ยวกับการมีงานทำที่มั่นคง เลี้ยงดูพ่อแม่และครอบครัวได้ มีรถและบ้าน มีธุรกิจเป็นของตัวเอง และสร้างครอบครัวที่ดีและอบอุ่น นอกจากนี้ในกิจกรรมครั้งนี้ นักศึกษายังได้ฝึกวางแผนชีวิตเพื่อเป็นการส่งเสริมพฤติกรรมที่พึงประสงค์ให้สามารถบรรลุตามเป้าหมายต่าง ๆ ที่ตนเองตั้งไว้ ซึ่งนักศึกษาได้สะท้อนความคิดเห็นว่า การมีจุดมุ่งหมายในชีวิตจะทำให้มีกำลังใจในการดำเนินชีวิตมากขึ้น รู้สึกว่าชีวิตมีคุณค่าและมีความหมาย รู้เป้าหมายของตนเองและอยากที่จะพยายามทำเป้าหมายนั้นให้สำเร็จ มีความหวังและมีความมุ่งมั่นตั้งใจในการทำสิ่งที่ต้องการเพื่อให้เป็นจริงในอนาคต ซึ่งบางเป้าหมายอาจจะยากที่จะเกิดความสำเร็จแต่เชื่อว่าจะต้องทำได้ และการมีจุดมุ่งหมายในชีวิตยังทำให้ชีวิตมีระเบียบแบบแผนในการจัดการสิ่งที่ต้องทำก่อนและหลังเพื่อให้เป้าหมายนั้นสำเร็จ รวมถึงมีความอดทนที่จะก้าวผ่านปัญหาต่าง ๆ ที่พบเจอในแต่ละวัน เช่น “เมื่อตั้งเป้าหมายที่จะเรียนไม่ให้ติด F ก็ต้องพยายามอ่านหนังสือทบทวนบทเรียน เมื่อไม่เข้าใจก็ต้องพยายามศึกษาทำความเข้าใจเพิ่มเติมจนเข้าใจ และเมื่อมีงานที่ได้รับมอบหมายก็ต้องทำให้เสร็จและส่งตรงตามเวลา เท่านั้นก็จะทำให้เราสามารถบรรลุเป้าหมายไปได้” การกระตุ้นให้นักศึกษาได้ฝึกตั้งเป้าหมายในชีวิตจึงเป็นการช่วยให้นักศึกษาได้ค้นพบเป้าหมายที่แท้จริงในชีวิต และสามารถกำหนดทิศทางในการดำเนินชีวิตในแต่ละวันได้ชัดเจนมากขึ้น ดังนั้น การจัดกิจกรรมครั้งนี้จึงแสดงให้เห็นว่า นักศึกษาได้ตระหนักถึงการมีความเชื่อและความศรัทธาที่นักศึกษายึดเหนี่ยวและเคารพนับถือ ในทางที่ถูกต้องและเหมาะสม และนักศึกษาได้ตระหนักถึงการมีจุดมุ่งหมายในชีวิต และสามารถวางแผน

และตั้งเป้าหมายเพื่อนำไปสู่ความสำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ได้อย่างเหมาะสมและสอดคล้องกับความเป็นจริง ที่ทำให้มีกำลังใจในการดำเนินชีวิตมากขึ้น รู้สึกว่าชีวิตมีคุณค่าและมีความหมาย มีความหวังและมีความมุ่งมั่นตั้งใจในการทำสิ่งที่ต้องการให้เป็นจริง

กิจกรรมครั้งที่ 4 “เรียนรู้สร้างสรรค์ฝ่าฟันปัญหา” เป็นกิจกรรมเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ เพื่อกระตุ้นให้นักศึกษาได้แสดงออกถึงความคิดสร้างสรรค์และสามารถนำความคิดสร้างสรรค์มาใช้ในการเผชิญปัญหาเกี่ยวกับการเรียนได้ โดยเริ่มต้นกิจกรรมด้วยการเล่นเกม จากนั้นจึงให้นักศึกษาดูวิดีโอทัศน์เพื่อให้เป็นกรณีศึกษาเกี่ยวกับนวัตกรรมสร้างสรรค์ที่ผ่านมามีในอดีตที่ส่งผลต่อความเจริญก้าวหน้าในอนาคต และให้นักศึกษาแบ่งกลุ่มทำกิจกรรมตามใบงานที่ 5 “ความคิดสร้างสรรค์กับนวัตกรรมเครื่องใช้ไฟฟ้าในอนาคต” เพื่อกระตุ้นให้นักศึกษาแสดงออกถึงความคิดสร้างสรรค์ ด้วยการให้นักศึกษาระดมสมองช่วยกันคิดออกแบบผลงาน ซึ่งจากการสังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วมในกิจกรรม การตอบคำถาม และการประเมินผลงานที่ทำระหว่างการทำกิจกรรมด้วยแบบตรวจผลงานด้านความคิดสร้างสรรค์ตามแนวคิดของ Guilford (1968) ที่ปรับปรุงจาก ศิริพงษ์ เพียศิริ (2550) ซึ่งมีรายการประเมินที่ประกอบด้วย 1) สร้างสรรค์จากสิ่งเร้าที่กำหนดให้ได้ 2) มีความแปลกใหม่และไม่ซ้ำใคร 3) เสร็จตามกำหนดเวลา 4) สามารถแก้ปัญหาได้ และ 5) มีรายละเอียดน่าสนใจ โดยมีเกณฑ์ประเมิน 3 ระดับ ได้แก่ คะแนน 8-10 คะแนน หมายถึง ปฏิบัติได้ดี คะแนน 5-7 หมายถึง ผ่าน และคะแนน 1-4 คะแนน หมายถึง ต้องปรับปรุง ซึ่งการประเมินผลงานจากการให้คะแนนโดยผู้วิจัยและวิทยากร พบว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองมีผลงานด้านความคิดสร้างสรรค์อยู่ในระดับปฏิบัติได้ดี คิดเป็นร้อยละ 66.70 และอยู่ในระดับผ่าน คิดเป็นร้อยละ 33.30 แสดงให้เห็นว่า นักศึกษาสามารถแสดงออกถึงความคิดสร้างสรรค์ในการแก้ปัญหาได้เป็นอย่างดี นอกจากนี้ นักศึกษายังได้ทำกิจกรรมเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ตามขั้นตอนของกระบวนการคิดสร้างสรรค์ โดยให้ระดมสมองช่วยกันคิดแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์จากสถานการณ์จำลองเกี่ยวกับการเรียนตามที่กำหนดให้ ด้วยการฝึกปฏิบัติการวิเคราะห์ กำหนดรายละเอียดโปรแกรม เขียนแผนผัง/แผนภาพแสดงการทำงานของโปรแกรม และฝึกออกแบบหน้าจอแสดงผลที่สร้างสรรค์ ซึ่งเมื่อทำการประเมินผลการทำกิจกรรมตามเกณฑ์การให้คะแนนการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ ที่มีรายการประเมิน ประกอบด้วย 1) การระบุปัญหาได้มากกว่า 2 ประเด็นและสอดคล้องกับสถานการณ์ 2) การจัดลำดับความสำคัญของปัญหาสอดคล้องกับสถานการณ์ได้ชัดเจน 3) การนำเสนอวิธีการแก้ปัญหาที่สร้างสรรค์และสอดคล้องกับสถานการณ์ 3 วิธีขึ้นไป 4) การเลือกวิธีแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ที่มีเหตุผล มีความเหมาะสมกับสถานการณ์ชัดเจน และมีความเป็นไปได้ที่จะแก้ปัญหาสำเร็จ และ 5) สามารถนำวิธีการแก้ปัญหาที่เลือกไว้ไป

ประยุกต์ใช้แก้ปัญหาได้สอดคล้องกับสถานการณ์ได้ชัดเจน โดยมีเกณฑ์ประเมิน 4 ระดับ ได้แก่ คะแนน 16-20 คะแนน หมายถึง ดีมาก คะแนน 11-15 คะแนน หมายถึง ดี คะแนน 6-10 คะแนน หมายถึง พอใช้ และคะแนน 1-5 คะแนน หมายถึง ไม่ผ่านเกณฑ์ ซึ่งการประเมินผลจากการให้คะแนนโดยผู้วิจัยและวิทยากร พบว่า นักศึกษามีคะแนนการแก้ปัญหาเชิงสร้างสรรค์อยู่ในระดับดีมาก คิดเป็นร้อยละ 83.30 และในระดับดี คิดเป็นร้อยละ 16.70 แสดงให้เห็นว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองสามารถใช้ความคิดสร้างสรรค์ในการเผชิญปัญหาเกี่ยวกับการเรียนได้เป็นอย่างดี ดังนั้นความคิดสร้างสรรค์ในการแก้ปัญหาจึงเป็นทักษะที่สำคัญและสามารถพัฒนาให้เกิดขึ้นกับผู้เรียนได้ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถนำกระบวนการคิดสร้างสรรค์มาปรับใช้กับสถานการณ์หรือในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ในชีวิตประจำวัน และยังช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจสิ่งต่าง ๆ อย่างลึกซึ้งและมองเห็นส่วนที่น่าจะปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลงสิ่งนั้นให้สวยงามหรือเกิดประโยชน์มากยิ่งขึ้น อันจะนำไปสู่การพัฒนาความคิดของบุคคลให้กว้างขวางขึ้น ตลอดจนสามารถแก้ปัญหาและปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นกับตนเองได้

กิจกรรมครั้งที่ 5 “ผ่อนคลายสบายอารมณ์” เป็นกิจกรรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ เพื่อให้นักศึกษาได้เรียนรู้แนวทางในการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ ทั้งในด้านการควบคุมอารมณ์ตนเองและการรับมือกับปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเอง กระตุ้นให้นักศึกษาได้ฝึกการควบคุมอารมณ์ของตนเองจากสถานการณ์ตัวอย่างที่เป็นปัญหาหรือก่อให้เกิดความเครียด ด้วยการให้สะท้อนอารมณ์ที่เกิดขึ้นต่อสถานการณ์ ผลกระทบจากการแสดงอารมณ์นั้น และแนวทางการจัดการควบคุมอารมณ์ของตนเองในทางที่ถูกต้องเหมาะสม และจัดกิจกรรมให้นักศึกษาได้เรียนรู้วิธีการคลายเครียดในรูปแบบต่าง ๆ พร้อมกับแลกเปลี่ยนวิธีการที่ช่วยให้คลายเครียดต่อปัญหากับเพื่อนในกลุ่ม รวมทั้งการฝึกทักษะการจัดการกับอารมณ์ด้วยการผ่อนคลายความเครียดด้วยการฝึกการหายใจ ตามใบงานที่ 7 “เทคนิคการผ่อนคลายความเครียดด้วยการฝึกการหายใจ” ซึ่งจากการสังเกตพฤติกรรมกรรมกรมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรม พบว่า นักศึกษาสามารถฝึกปฏิบัติและเลือกใช้วิธีผ่อนคลายความเครียดได้อย่างถูกต้องเหมาะสมกับตนเองและสถานการณ์ที่เกิดขึ้น นอกจากนี้ นักศึกษาในกลุ่มทดลองบางส่วนได้แสดงความคิดเห็นถึงผลของการฝึกผ่อนคลายความเครียดว่า “รู้สึกผ่อนคลาย รู้สึกโล่ง และสบายใจดี” “เวลาเกิดความเครียดหรืออารมณ์ไม่ดี การได้นั่งสมาธิหรือฝึกหายใจ มันทำให้เราควบคุมอารมณ์ตัวเอง ได้คิดทบทวนปัญหาหรือสิ่งที่เราทำ และมีสติมากขึ้น” การฝึกการหายใจจึงสามารถเป็นแนวทางในการฝึกปฏิบัติเพื่อให้เกิดทักษะและนำไปใช้ในการลดความเครียดที่มีต่อปัญหาในสถานการณ์จริงต่อไปได้ หากนักศึกษาเรียนรู้และเข้าใจถึงวิธีการหายใจที่ถูกต้องก็จะสามารถควบคุมการหายใจของ

ตนเองให้เหมาะสม ส่งผลทำให้ระดับออกซิเจนเข้าสู่ร่างกายได้พอเหมาะ ร่างกายรู้สึกสดชื่น สามารถระงับและควบคุมอารมณ์ได้ดีขึ้น และสามารถช่วยลดความเครียดลงได้ อีกทั้งสามารถจัดการกับสถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้นได้อย่างถูกต้อง

นอกจากนี้ ในกิจกรรมครั้งนี้ยังมีการมอบหมายงานตามใบงานที่ 8 “ฝึกบันทึกอารมณ์” เพื่อกระตุ้นให้นักศึกษาได้ฝึกเผชิญปัญหาในสถานการณ์ที่เกิดขึ้นจริง ด้วยการบันทึกตามคู่มือทำทันอารมณ์ เข้าใจตนเอง และยอมรับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นกับตนเอง เพื่อฝึกมองตนเองอย่างยอมรับ ควบคุมและรับผิดชอบต่ออารมณ์ของตนเอง กระตุ้นความคิดความเชื่อและพฤติกรรมที่นำไปสู่อารมณ์ทางบวก และส่งเสริมให้นำเทคนิคการผ่อนคลายความเครียดไปใช้จัดการกับความเครียดหรือสถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้นจริงในชีวิตประจำวัน ซึ่งจากการเขียนบันทึกอารมณ์ทำให้นักศึกษาได้เข้าใจและเรียนรู้วิธีการควบคุมจัดการอารมณ์ของตนเองให้เป็นไปในทางบวก เพื่อให้สามารถแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันได้ โดยนักศึกษากลุ่มทดลองส่วนใหญ่ได้สะท้อนให้เห็นถึงสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการทำบันทึกอารมณ์ว่า “ทำให้รู้จักอารมณ์ตนเองในแต่ละวันว่าเป็นไปในทางบวกหรือลบ และจะทำอะไรเพื่อทำให้ตัวเองรู้สึกดีขึ้น” “ทำให้รู้วิธีในการปรับอารมณ์ให้ดีขึ้นเพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น มีสติมากขึ้น สามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองได้ และเข้าใจในการกระทำของตนเอง” “ทำให้ได้เรียนรู้ว่าในแต่ละวันอารมณ์ของเราเป็นอย่างไร เมื่อมีปัญหาใด ๆ เรามีการคิดและมีวิธีที่จะทำให้รู้สึกดีและมีวิธีการแก้ปัญหาอย่างไรเพื่อไม่ให้ส่งผลกระทบต่อร่างกายและจิตใจ และที่สำคัญทำให้รู้จักตนเองมากขึ้น” “ได้ทบทวนเหตุการณ์ในแต่ละวันว่าส่งผลกระทบต่อความรู้สึกของตนเองมากน้อยแค่ไหน เรามีความเชื่อเกี่ยวกับสิ่งนั้นอย่างไร และมีวิธีรับมือในทางบวกเพื่อให้ชีวิตมีความสุขมากขึ้น” “ทำให้รู้ว่าในทุก ๆ วันไม่ได้เป็นวันที่ดี และบางเหตุการณ์ก็ไม่ได้เลวร้ายเสมอไป การปรับตัวและยอมรับได้จะทำให้เรามีความสุขและมีชีวิตอยู่ต่อไปได้ แม้จะมีเรื่องไม่ดีเกิดขึ้นก็ตาม” ดังนั้น เป้าหมายของการจัดการความเครียดจึงไม่ใช่เพียงแค่การหลีกเลี่ยงเพื่อไม่ให้ตนเองเกิดความเครียด แต่ยังคงเน้นในเรื่องของการจัดการกับอารมณ์ด้วย เพื่อให้บุคคลสามารถแก้ปัญหาได้อย่างเหมาะสม และเพื่อไม่ให้เกิดผลเสียต่าง ๆ ตามมา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์โดยผ่านการเรียนรู้ในการจัดการอารมณ์และควบคุมความเครียดเป็นทักษะชีวิตที่สำคัญอย่างมากที่ควรทำการพัฒนาโปรแกรมเพื่อเพิ่มทักษะการควบคุมอารมณ์ให้บุคคลที่มีปัญหาให้สามารถคิดและจัดการเกี่ยวกับสถานการณ์ที่คับข้องใจได้ การจัดกิจกรรมครั้งนี้จึงแสดงให้เห็นว่า นักศึกษาได้ตระหนักถึงความสำคัญของการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ รู้จักอารมณ์ของตนเอง เรียนรู้ผลกระทบและแนวทางในการจัดการกับอารมณ์ทั้งการควบคุมอารมณ์ตนเองและยอมรับต่อปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเอง สามารถหาวิธี

แก้ปัญหาได้อย่างถูกต้องและนำไปปรับใช้ได้อย่างเหมาะสมเพื่อให้เกิดความคิดและพฤติกรรมในทางบวก

กิจกรรมครั้งที่ 6 และ 7 “ปัญหามีไว้ให้พุงชน” เป็นกิจกรรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา เพื่อให้นักศึกษาได้เรียนรู้แนวทางในการฝึกการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการที่ปัญหา สามารถประเมินสถานการณ์ปัญหาให้เป็นไปในทางบวก ได้ตระหนักถึงบุคคลหรือแหล่งสนับสนุนช่วยเหลือในการแก้ปัญหา เข้าใจสาเหตุของปัญหาและพร้อมที่จะต่อสู้เพื่อจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้น สามารถวางแผน กำหนดแนวทางและวิธีจัดการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างเป็นขั้นตอน และสามารถนำไปปรับใช้ในการเผชิญปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเองได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม โดยใช้เทคนิคการเรียนรู้ในการจัดกิจกรรมด้วยการบรรยาย การเล่นเกม การอภิปราย การใช้สถานการณ์กรณีตัวอย่าง การชี้แนะทางวาจา และการฝึกปฏิบัติ สำหรับการทำกิจกรรมเพื่อกระตุ้นให้นักศึกษาได้พิจารณาแก้ปัญหาและมองปัญหาให้แตกต่างจากเดิมด้วยการค้นหาความหมายของสถานการณ์ในทางบวก ปรับเปลี่ยนมุมมองหรือการประเมินปัญหาในทางบวก จากสถานการณ์ต่าง ๆ ตามใบงานที่ 9 “ปรับเปลี่ยนมุมมองที่มีต่อปัญหา” ซึ่งจากการตอบคำถามในใบงานและการอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นร่วมกัน พบว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองสามารถมองปัญหาในมุมใหม่หรือประเมินสถานการณ์ที่กำหนดให้เป็นไปในทางบวกได้อย่างเหมาะสม เช่น จากสถานการณ์ผลสอบกลางภาคได้คะแนนต่ำกว่าค่าเฉลี่ยของเพื่อนในห้อง นักศึกษาได้เปลี่ยนมุมมองที่มีต่อปัญหาว่า “การได้คะแนนน้อย เป็นบทเรียนที่จะได้พัฒนาตนเองเพื่อการสอบครั้งต่อไปจะต้องทำคะแนนให้ดีกว่านี้” “การได้คะแนนน้อยทำให้รู้ระดับความสามารถของตนเองและรู้ว่าต้องพยายามอ่านหนังสือทำความเข้าใจเรื่องนี้ให้มากขึ้น และอย่างน้อยเราก็ได้ทำเต็มที่แล้ว” และจากสถานการณ์เรียนวิชาการเขียนโปรแกรมไม่รู้เรื่องและไม่ชอบ นักศึกษาเปลี่ยนมุมมองที่มีต่อปัญหาว่า “การเขียนโปรแกรมเป็นวิชาที่ยาก เราจึงต้องพยายามฝึก เหมือนได้เรียนรู้อะไรใหม่ ๆ ลองตั้งใจเรียน เราอาจจะชอบขึ้นมาเองก็ได้” “การเขียนโปรแกรมเป็นวิชาที่สนุก ถ้าเราเข้าใจกระบวนการเขียนก็จะสามารถสนุกไปกับการเขียนโปรแกรมก็ได้” ส่วนสถานการณ์เพื่อนในห้องบางคนแสดงออกว่าไม่ชอบเรา นักศึกษาเปลี่ยนมุมมองที่มีต่อปัญหาว่า “เราไม่สามารถที่จะทำให้คนทุกคนมาชอบเราได้ และเราควรปรับปรุงตัวเพื่อให้สามารถปรับตัวเข้ากับผู้อื่นให้ได้” “เราจะได้ว่าเพื่อนไม่ชอบเราในเรื่องใด เราจะได้นำมาปรับปรุงแก้ไข และลองเปิดใจคุยกับเพื่อน ขอโทษในสิ่งที่เราอาจทำผิดพลาดไป” การประเมินทางบวกจึงเป็นองค์ประกอบหนึ่งที่สำคัญของวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา โดยเป็นการมองสถานการณ์นั้นให้เป็นไปในทางที่ดีหรือทางบวก และมองปัญหาในแง่มุมใหม่ ๆ ซึ่งวิธีการเผชิญปัญหารูปแบบนี้ไม่เพียงแต่

จะช่วยลดความเครียด แต่ยังคงช่วยให้บุคคลมุ่งสู่การแก้ปัญหาโดยตรง และได้เรียนรู้จากประสบการณ์ที่ได้รับจากสถานการณ์ปัญหานั้น

นอกจากนี้ ในกิจกรรมครั้งนี้ยังได้เสริมสร้างให้นักศึกษาได้ตระหนักถึงบุคคลหรือแหล่งสนับสนุนช่วยเหลือในการแก้ปัญหา ซึ่งจากการสะท้อนคิดผ่านการตอบใบงานที่ 10 “การค้นหาแหล่งสนับสนุนช่วยเหลือ” ได้ชี้ให้เห็นว่า บุคคลหรือแหล่งสนับสนุนช่วยเหลือในการแก้ปัญหาที่นักศึกษานึกถึงเป็นอันดับแรก ๆ ได้แก่ 1) พ่อแม่ 2) เพื่อน 3) อาจารย์ที่ปรึกษาหรืออาจารย์ที่สนิท 4)ญาติพี่น้อง ได้แก่ พี่ บ้า ตาย ยาย น้ำ อ่า 5) รุ่นพี่ในมหาวิทยาลัย และ 6) องค์การที่ให้คำปรึกษา ได้แก่ จิตแพทย์ หรือบุคคลที่รับปรึกษาในโซเชียล ตามลำดับ นอกจากนี้ นักศึกษา ยังได้สะท้อนคิดว่า บุคคลแต่ละคนสามารถช่วยแก้ปัญหาได้แตกต่างกันแล้วแต่ว่าปัญหานั้นควร จะปรึกษาใคร ซึ่งมีส่วนสำคัญในการช่วยให้สามารถผ่านพ้นอุปสรรคปัญหาได้ โดยการรับฟัง ปัญหา ให้คำแนะนำในทางบวก แนะนำวิธีการแก้ไขปัญหาที่ดี คอยตักเตือนให้ทำในสิ่งที่ถูกต้อง และเมื่อได้พูดคุยปรึกษาจะทำให้หายเครียดและรู้สึกผ่อนคลายสบายใจมากขึ้น มีกำลังใจต่อสู้ ปัญหาและทำให้รู้สึกว่าตนเองไม่ได้ต่อสู้กับปัญหานั้นคนเดียว ช่วยให้มีสติมากขึ้น และมั่นใจว่า ต้องแก้ปัญหาหรือผ่านพ้นอุปสรรคนั้นไปได้ โดยนักศึกษาบางส่วนได้แสดงความคิดเห็นว่า “เมื่อเรามีอุปสรรคปัญหาหรือเครียดในเรื่องอะไรก็ตาม บุคคลเหล่านั้นสามารถเป็นที่รับฟังความรู้สึก และปัญหาของเราได้ และบุคคลเหล่านั้นก็จะคอยแนะนำว่าต้องจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างไร มันถึงจะดีขึ้นโดยไม่ส่งผลกระทบต่อบุคคลรอบข้าง และควรจะมีวิธีจัดการอย่างไรให้สามารถ แก้ปัญหานั้นได้โดยเร็ว” นอกจากนี้ กิจกรรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาอีก กิจกรรมหนึ่ง นั่นคือ การเสริมสร้างให้นักศึกษาเข้าใจและพร้อมที่จะเผชิญหน้ากับปัญหา เพื่อให้ เกิดทักษะในกระบวนการแก้ปัญหาที่สามารถวางแผนแก้ปัญหาได้อย่างเป็นขั้นตอน ประกอบด้วย การระบุปัญหาที่เกิดขึ้น การคิดหาวิธีการแก้ปัญหาที่เป็นไปได้ การบอกข้อดีข้อเสียของวิธีการ แก้ปัญหา การเลือกวิธีการแก้ปัญหาที่ดีที่สุด การระบุขั้นตอนในการแก้ปัญหา และการตรวจสอบ ความก้าวหน้าของปัญหา โดยในการทำกิจกรรมครั้งนี้จะใช้สถานการณ์ปัญหาที่นักศึกษาได้ ประเมินสถานการณ์ไว้จากการทำกิจกรรมครั้งที่ 2 “รู้คิดพิชิตปัญหา” โดยให้เลือกปัญหามากลุ่ม ละ 1 สถานการณ์ และฝึกการแก้ปัญหาตามขั้นตอนในใบงานที่ 11 “การแก้ปัญหาอย่างเป็น ขั้นตอน” ซึ่งเมื่อนักศึกษาได้ฝึกแก้ปัญหาตามขั้นตอนกระบวนการแก้ปัญหา พบว่า สถานการณ์ ปัญหาที่นักศึกษานำมาฝึกแก้ปัญหาประกอบด้วย ปัญหาด้านการเรียน จำนวน 3 กลุ่ม ปัญหา ด้านการเงิน จำนวน 1 กลุ่ม และปัญหาด้านสุขภาพ จำนวน 1 กลุ่ม และจากการประเมิน พฤติกรรมมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมและการตอบใบงาน ในประเด็นที่นักศึกษามารถระบุ

สิ่งที่คิดว่าเป็นปัญหาหลักและอธิบายเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นได้ สามารถเสนอแนวทางหรือวิธีแก้ปัญหาได้หลายแนวทาง สามารถบอกข้อดีข้อเสียเกี่ยวกับวิธีการที่นำมาใช้แก้ปัญหา สามารถบอกวิธีแก้ปัญหาที่คิดว่าดีที่สุด พร้อมทั้งระบุสิ่งที่เกี่ยวข้อง เช่น ข้อมูล ทักษะ ความคิดความเชื่อ และแหล่งสนับสนุนช่วยเหลือต่าง ๆ ได้ สามารถระบุขั้นตอนการแก้ปัญหาพร้อมสิ่งจำเป็นที่จะช่วยแก้ปัญหาให้สำเร็จ และสามารถสะท้อนสิ่งที่เปลี่ยนแปลงไปหลังจากที่ได้แก้ปัญหาตามขั้นตอนที่ได้วางแผนไว้ได้อย่างสอดคล้องเหมาะสมกับสถานการณ์อย่างชัดเจน โดยมีเกณฑ์ประเมิน 4 ระดับ ได้แก่ คะแนน 16-20 คะแนน หมายถึง ดีมาก คะแนน 11-15 คะแนน หมายถึง ดี คะแนน 6-10 คะแนน หมายถึง พอใช้ และคะแนน 1-5 คะแนน หมายถึง ไม่ผ่านเกณฑ์ ซึ่งจากการประเมินผลการให้คะแนนโดยผู้วิจัยและวิทยากร พบว่า นักศึกษามีคะแนนการแก้ปัญหาอยู่ในระดับดีมาก คิดเป็นร้อยละ 60 และในระดับดี คิดเป็นร้อยละ 40 นอกจากนี้ นักศึกษาบางส่วนได้แสดงความคิดเห็นว่า “กิจกรรมครั้งนี้ทำให้ได้เรียนรู้ว่าทุกคนต่างก็มีปัญหา และทางออกของปัญหาก็ไม่ได้มีแค่ทางเดียว ก่อนอื่นเราต้องยอมกับปัญหาที่เกิดขึ้นก่อน รู้ว่าอะไรคือสาเหตุของปัญหา แล้วค่อย ๆ คิดหาแนวทางในการแก้ปัญหามีสติและเป็นขั้นตอน และต้องคำนึงด้วยว่าสิ่งที่เราจะทำมีข้อดีข้อเสียอย่างไรกับเราหรือใครบ้าง ต้องพยายามและเชื่อว่าเราจะผ่านปัญหานั้นไปได้” กิจกรรมครั้งนี้จึงแสดงให้เห็นว่า นักศึกษามีความเข้าใจสถานการณ์ที่เป็นจริง พร้อมทั้งจะต่อสู้เพื่อขจัดปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเอง สามารถแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างเป็นขั้นตอนและสามารถนำประสบการณ์มาใช้เพื่อแก้ปัญหาให้ดีขึ้นได้อย่างสอดคล้องเหมาะสมกับสถานการณ์

กิจกรรมครั้งที่ 8 “สะท้อนการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง” เป็นกิจกรรมที่มุ่งให้นักศึกษาได้สะท้อนความคิดความรู้สึกถึงสิ่งที่ได้เรียนรู้และเปลี่ยนแปลงหลังจากการเข้าร่วมโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง โดยนักศึกษาบางส่วนให้ความเห็นว่า “ทำให้ได้เรียนรู้ว่าเมื่อมีปัญหาเราควรใช้เหตุผลมากกว่าใช้อารมณ์ และต้องยอมรับว่าปัญหาที่เกิดขึ้นแม้มันจะยากเกินแก้ ก็ต้องพยายามและมีเป้าหมายเพื่อช่วยให้มีกำลังใจและเชื่อว่าต้องทำให้สำเร็จ และการเข้าร่วมโปรแกรมทำให้ปรับอารมณ์ของตนเองได้มากขึ้น มีเหตุผลในการตัดสินใจแก้ปัญหาได้อย่างรวดเร็วและสร้างสรรค์ และมีเป้าหมายในชีวิต” “เข้าใจและมองเห็นแนวทางการแก้ปัญหาจนสามารถแก้ปัญหาได้ตรงจุด ควบคุมอารมณ์ของตนเองได้มากขึ้น รู้สึกดีว่าตนเองเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีและได้แบ่งเบาความเครียดและความกังวลไปเยอะมาก ทำให้มองโลกในแง่ดี และคิดบวกมากขึ้น” “รู้สึกว่าปัญหาทุกอย่างมีทางออกและไม่กลัวกับปัญหาที่จะเกิดขึ้น กิจกรรมครั้งนี้ทำให้เป็นคนกล้าเผชิญปัญหาและมีความคิดรอบคอบขึ้น ทำให้ดำเนินชีวิตแต่ละวันอย่างมีความหมายและง่ายขึ้น” “การเข้าร่วมกิจกรรมทำให้รู้สึกสบายใจ หากเกิดปัญหาาก็มี

วิธีแก้ไขที่ทำให้เราผ่อนคลายไม่เครียดเหมือนเมื่อก่อน ได้เห็นข้อดีข้อเสียของปัญหาและสามารถคิดแก้ปัญหาในทางที่ถูกต้องเหมาะสม และเมื่อนำไปใช้ในชีวิตจริงทำให้รู้ตนเองว่าในการแก้ปัญหาในชีวิตจริงต้องคิดให้มาก ยอมรับอารมณ์ของตัวเองโดยไม่โทษตัวเองหรือคนอื่น คิดว่ายังมีคนคอยช่วยเหลือ และเราต้องสามารถแก้ไขปัญหที่เกิดขึ้นได้ อย่าไปเครียด” “กิจกรรมครั้งนี้ทำให้รู้สึกว่ปัญหาที่เข้ามาในชีวิตของแต่ละคนแตกต่างกัน และทุกปัญหาย่อมมีแนวทางในการแก้ปัญหาอยู่เสมอ ได้ฝึกทักษะความคิดในการแก้ปัญหาเรื่องต่าง ๆ ที่สามารถนำไปใช้วางแผนชีวิตและในการเรียน เกิดความคิดสร้างสรรค์ และเกิดการพัฒนาตนเองอยู่เสมอ เพื่อนำไปสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้” “เป็นกิจกรรมที่สนุกอยากให้มีบ่อย ๆ เพราะทำให้ได้รู้จักตนเองและคนอื่นมากขึ้น ได้ฝึกคิดหาทางแก้ปัญหาเฉพาะหน้า อดทนกับปัญหาที่เกิดขึ้น รู้จักวางแผนก่อนแก้ปัญหาทุกครั้ง มีความคิดสร้างสรรค์ กล้าทำในสิ่งที่ไม่กล้าทำมากขึ้น และคิดบวกอยู่เสมอ” “ได้เรียนรู้การทำงานเป็นทีม ได้ระดมสมองใช้ความคิดกับเพื่อนในการฝึกทักษะการคิดแก้ปัญหาและความคิดสร้างสรรค์ ทำให้มีกระบวนการคิดที่ดีขึ้น เราจึงควรมีทักษะในการแก้ปัญหาต่าง ๆ เพื่อให้สามารถปรับตัวอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข” “มีความรู้ในการเผชิญปัญหามากขึ้น สามารถนำกระบวนการเผชิญปัญหาไปใช้แก้ปัญหาในการเรียนและชีวิตประจำวันได้ ทำให้มีสติ ปรึบอารมณ์ของตนเองไม่ให้ตื่นตระหนกเมื่อเจอปัญหา กล้าตัดสินใจ และเลือกที่จะแก้ปัญหามากกว่าหนีปัญหา ทำให้รู้สึกว่ตนเองมีปัญหาน้อยลงและแก้ปัญหาต่าง ๆ ในชีวิตได้ง่ายขึ้น” “เป็นกิจกรรมที่ดีและสนุก ทำให้ได้รู้จักตนเองมากขึ้น ได้รู้จักการแก้ปัญหาจากการทำกิจกรรมต่าง ๆ ไม่ใช่อารมณ์ในการแก้ปัญหา ได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อน ได้ความสามัคคีในห้อง รู้วิธีจัดการกับอารมณ์และมองปัญหาให้ไม่ใช่ปัญหา ได้รู้ปัญหาของตนและปัญหาของเพื่อน ทำให้รับฟังเหตุผลของผู้อื่นมากขึ้น และเชื่อว่าปัญหาเป็นสิ่งที่เราสามารถแก้ไขได้” “ทำให้รู้วิธีในการรับมือกับความเปลี่ยนแปลงที่สามารถมองในแง่ดีได้ สามารถแก้ปัญหาโดยใช้หลักการต่าง ๆ จากใบงานได้ด้วยการลองนำปัญหาที่คิดว่ทำไม่ได้มาประยุกต์ใช้กับเนื้อหาที่ได้เรียนรู้จากการเข้าร่วมกิจกรรม ช่วยทำให้ปรับมุมมองปัญหาต่าง ๆ ได้ดีขึ้น รู้สึกสบายใจมากขึ้น” “รู้จักตนเองและได้เรียนรู้ในสิ่งใหม่ ๆ รู้สึกว่มีความคิดสร้างสรรค์มากขึ้นเพราะได้เปลี่ยนแปลงความคิดของตนเองจากการที่เคยทำแต่สิ่งเดิม ๆ ก็เริ่มคิดและทำสิ่งใหม่ ๆ มากขึ้น สามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองที่ใจร้อนได้ดีขึ้นจากการนั่งสมาธิ การออกกำลังกาย หรือการคิดในสิ่งที่ดี ได้เปลี่ยนแปลงความคิดของตนเองและรับฟังความคิดเห็นของคนอื่น มีความยุติธรรมในการตัดสินใจหรือตัดสินใจปัญหา และสามารถปรับตัวเข้ากับผู้อื่นได้ง่ายขึ้น”

จากการวิเคราะห์เพื่อประเมินผลกิจกรรมในโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหา เพื่อการเปลี่ยนแปลงในแต่ละกิจกรรม จึงได้ชี้ให้เห็นว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองมีการเรียนรู้และเกิดการเปลี่ยนแปลงทั้งความคิดและพฤติกรรมได้ตามเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ของแต่ละกิจกรรมในระดับที่ดี เนื่องจากนักศึกษาในกลุ่มทดลองสามารถผ่านการประเมินตามเกณฑ์ที่กำหนดในทุกกิจกรรม จึงเป็นหลักฐานที่สามารถยืนยันได้ว่าตัวแปรที่ต้องการเสริมสร้างและต้องการพัฒนาให้เกิดการเปลี่ยนแปลงตามกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง ทั้งจิตวิญญาณ ความคิดสร้างสรรค์ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหาของนักศึกษามีแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีและเป็นทางบวกมากขึ้น ซึ่งแสดงให้เห็นว่า แนวคิดและทฤษฎี ตลอดจนเทคนิคการเรียนรู้ต่าง ๆ ที่ผู้วิจัยนำมาปรับใช้ในการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงสามารถส่งเสริมให้นักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์เกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะทางจิตเชิงบวกทั้งในด้านการมีความหมายในชีวิต ความหวัง และการเห็นคุณค่าในตนเอง รวมถึงก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียนเป็นไปในแนวทางที่ดีขึ้นได้



ภาคผนวก จ

ผลการประเมินความพึงพอใจการเข้าร่วมโปรแกรม

**ผลการประเมินความพึงพอใจการเข้าร่วมโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหา  
เพื่อการเปลี่ยนแปลง**

ประเด็นการประเมิน	มากที่สุด		มาก		ปานกลาง		น้อย		น้อยที่สุด		เฉลี่ย	ระดับ
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ		
1. กิจกรรมมี วัตถุประสงค์ที่ชัดเจน	10	37.00	13	48.10	3	11.10	1	3.70	-	-	4.19	มาก
2. เนื้อหาของกิจกรรม มีความเหมาะสม	13	48.10	13	48.10	1	3.70	-	-	-	-	4.41	มากที่สุด
3. เนื้อหาของกิจกรรม เป็นประโยชน์ต่อท่าน	16	59.30	8	29.60	2	7.40	1	3.70	-	-	4.44	มากที่สุด
4. ระยะเวลาที่ใช้ ในการจัดกิจกรรม มีความเหมาะสม	9	33.30	11	40.70	6	22.20	1	3.70	-	-	4.04	มาก
5. สื่อที่ใช้มีความ สอดคล้องเหมาะสม กับกิจกรรม	9	33.30	16	59.30	1	3.70	1	3.70	-	-	4.22	มากที่สุด
6. เอกสาร/ใบงาน มีความชัดเจน เข้าใจง่าย	12	44.40	10	37.00	5	18.50	-	-	-	-	4.26	มากที่สุด
7. วิทยากรสามารถ ถ่ายทอดเนื้อหาได้ ชัดเจน เข้าใจง่าย	15	55.60	8	29.60	4	14.80	-	-	-	-	4.41	มากที่สุด
8. วิทยากรมีเทคนิค ในการจัดกิจกรรม ที่น่าสนใจ	13	48.10	11	40.70	3	11.10	-	-	-	-	4.37	มากที่สุด
9. สถานที่จัดกิจกรรม มีความเหมาะสม	13	48.10	10	37.00	4	14.80	-	-	-	-	4.33	มากที่สุด
10. ท่านสามารถนำ ความรู้ที่ได้รับจาก กิจกรรมครั้งนี้ ไปปรับ ใช้ในชีวิตประจำวัน	16	59.30	7	25.90	3	11.10	1	3.70	-	-	4.41	มากที่สุด
11. โดยภาพรวม ท่านพึงพอใจที่ได้ เข้าร่วมกิจกรรมครั้งนี้	14	51.90	11	40.70	1	3.70	1	3.70	-	-	4.41	มากที่สุด

## เกณฑ์การประเมินความพึงพอใจ

ค่าเฉลี่ย	ระดับ
4.21 – 5.00	มากที่สุด
2.61 – 3.40	มาก
2.61 – 3.40	ปานกลาง
1.81 – 2.60	น้อย
1.00 – 1.80	น้อยที่สุด





ภาคผนวก จ

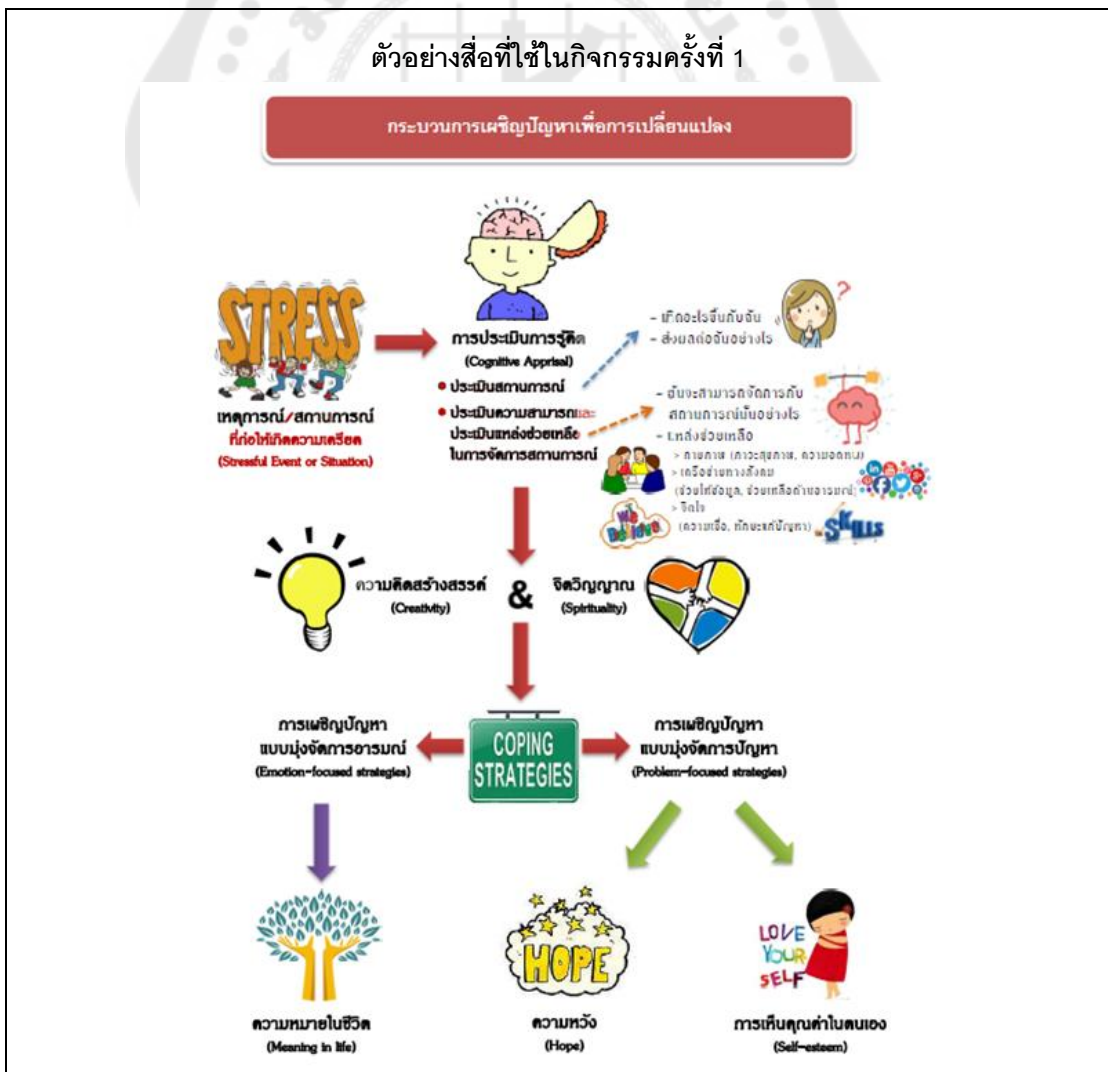
โปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง

**โปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง**  
**สำหรับนักศึกษาสาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์**  
**(โปรแกรมฉบับสมบูรณ์กรุณาติดต่อผู้วิจัยหรือสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์)**

**กิจกรรมครั้งที่ 1**

<b>กิจกรรมครั้งที่ 1</b> การสร้างสัมพันธภาพและให้ความรู้เรื่องกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง	
ชื่อกิจกรรม	สร้างสัมพันธภาพผ่านปัญหา
วัตถุประสงค์	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. เพื่อสร้างสัมพันธภาพและบรรยากาศที่เป็นกันเองระหว่างวิทยากรกับนักศึกษา และระหว่างสมาชิกในกลุ่มนักศึกษาที่เข้าร่วมกิจกรรม</li> <li>2. เพื่อให้นักศึกษาทราบถึงวัตถุประสงค์ แนวทางการดำเนินกิจกรรม และประโยชน์ของการเข้าร่วมกิจกรรม</li> <li>3. เพื่อให้ศึกษามีความเข้าใจเกี่ยวกับองค์ประกอบสำคัญในกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง และเห็นประโยชน์ของการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมกรรมการปรับตัวในการเรียน</li> </ol>
แนวคิด/ทฤษฎี	ทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative Coping Theory)
เทคนิคการเรียนรู้	การบรรยาย การใช้กิจกรรมกลุ่ม
วิธีการดำเนินกิจกรรม	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. วิทยากรสร้างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างวิทยากรและผู้เข้าร่วมกิจกรรม เพื่อสร้างความไว้วางใจและความคุ้นเคยระหว่างวิทยากรและนักศึกษาที่เข้าร่วมกิจกรรม ตลอดจนการให้ความร่วมมือในการเข้าร่วมกิจกรรมครั้งต่อไป ด้วยการทักทาย แนะนำตนเอง และกล่าวถึงวัตถุประสงค์ของการจัดกิจกรรมโปรแกรมเสริมสร้างการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง แนวทางการดำเนินกิจกรรม และประโยชน์ของการเข้าร่วมกิจกรรมครั้งนี้</li> <li>2. วิทยากรแจกกระดาษ ปากกาและดินสอสี แก่ผู้เข้าร่วมกิจกรรม จากนั้นแนะนำกิจกรรมเพื่อทำให้สมาชิกคนอื่น ๆ รู้จักเรามากขึ้นโดยให้เขียนเรื่องราวเกี่ยวกับตนเองที่สำคัญ 3 ข้อ และคติประจำใจในการเรียนหรือการใช้ชีวิตลงในกระดาษที่แจก ในหัวข้อ “ฉันคือใคร”</li> <li>3. วิทยากรหยิบกระดาษขึ้นมาหนึ่งใบ สุ่มถามผู้เข้าร่วมกิจกรรม โดยให้ช่วยกันทายว่าสิ่งที่เขียนอยู่ในกระดาษหมายถึงใคร จากนั้นให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมจัดกลุ่ม 5-6 คน สนทนาแลกเปลี่ยนเกี่ยวกับเรื่องราวของตนเอง</li> <li>4. วิทยากรบรรยายให้ความรู้เกี่ยวกับกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง</li> <li>5. วิทยากรแบ่งกลุ่มผู้เข้าร่วมกิจกรรมออกเป็นกลุ่มย่อย 5-6 คน เพื่อทำใบงานที่ 1 “กระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง” ทบทวนความเข้าใจเกี่ยวกับการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง</li> </ol>

	<p>6. วิทยากรเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมอภิปรายและแสดงความคิดเห็นร่วมกันเกี่ยวกับกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง</p> <p>7. วิทยากรสรุป เปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมซักถามและนัดหมายการทำกิจกรรมครั้งต่อไป</p>
<p>ระยะเวลา</p>	<p>90 นาที</p>
<p>สื่อ/อุปกรณ์</p>	<p>1. Power Point นำเสนอเกี่ยวกับกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อพฤติกรรมปรับตัวในการเรียน</p> <p>2. ใบงานที่ 1</p> <p>3. กระดาษ</p> <p>4. ปากกา/ดินสอสี</p>
<p>การประเมินผล</p>	<p>1. การสังเกตการมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรม</p> <p>2. การประเมินใบงานที่ 1</p>



## กิจกรรมครั้งที่ 2

กิจกรรมครั้งที่ 2 การประเมินการรู้คิด (Cognitive Appraisal)	
ชื่อกิจกรรม	รู้คิดพิชิตปัญหา
วัตถุประสงค์	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. เพื่อให้ นักศึกษาระบุผลกระทบจากสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียดหรือเป็นปัญหา ตามการรับรู้และประสบการณ์ของนักศึกษา</li> <li>2. เพื่อให้ นักศึกษาประเมินความสามารถของตนเองในการแก้ไขสถานการณ์ปัญหาและระบุแหล่งช่วยเหลือที่ใช้ในการจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้น</li> </ol>
แนวคิด/ทฤษฎี	<p>ทฤษฎีความเครียดและการเผชิญปัญหา (Stress and Coping Theory)</p> <p>ทฤษฎีการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative Coping Theory)</p>
เทคนิคการเรียนรู้	การบรรยาย การใช้กิจกรรมกลุ่ม การใช้ Mind Map
วิธีการดำเนินกิจกรรม	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. วิทยากรบรรยายเกี่ยวกับการประเมินการรู้คิด</li> <li>2. วิทยากรให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมทำแบบประเมินความเครียดออนไลน์ (ST5) ของกรมสุขภาพจิต เพื่อสำรวจถึงระดับความเครียดของผู้เข้าร่วมกิจกรรมแต่ละคน จากนั้นเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมสำรวจและพูดคุยแลกเปลี่ยนถึงปัญหาที่ทำให้เครียด</li> <li>3. วิทยากรแบ่งกลุ่มผู้เข้าร่วมกิจกรรมออกเป็นกลุ่มย่อย 5-6 คน จากนั้นแจกใบงานที่ 2 “รู้คิดพิชิตปัญหา” เพื่อสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการประเมินการรู้คิดของนักศึกษา จากนั้นสมาชิกกลุ่มร่วมกันวิเคราะห์ปัญหา ผลกระทบ แนวทาง และแหล่งช่วยเหลือในการจัดการกับสถานการณ์ที่เป็นปัญหาที่ได้ภายในกลุ่ม และเขียนสรุปโดยใช้แผนผังความคิด “Mind Map”</li> <li>4. วิทยากรสรุปสถานการณ์ที่ผู้เข้าร่วมกิจกรรมประเมินว่าเครียดหรือเป็นปัญหาในกลุ่ม เพื่อนำไปใช้ในการทำกิจกรรมครั้งต่อไป</li> <li>5. วิทยากรเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมซักถามและนัดหมายการทำกิจกรรมครั้งต่อไป</li> </ol>
ระยะเวลา	90 นาที
สื่อ/อุปกรณ์	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Power Point นำเสนอเกี่ยวกับการประเมินการรู้คิดตามกระบวนการเผชิญปัญหาเพื่อการเปลี่ยนแปลง</li> <li>2. แบบประเมินความเครียดออนไลน์ (ST5) ของกรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข (<a href="https://www.dmh.go.th/test/qtest5/">https://www.dmh.go.th/test/qtest5/</a>)</li> <li>3. ใบงานที่ 2</li> <li>4. กระดาษ A3</li> <li>5. กระดาษ Post-it</li> <li>6. ปากกา/ดินสอสี</li> </ol>
การประเมินผล	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. การสังเกตการมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรม</li> <li>2. การประเมินใบงานที่ 2</li> </ol>

## ตัวอย่างสื่อที่ใช้ในกิจกรรมครั้งที่ 2

กระบวนการประเมินการรับรู้

**การประเมินการรับรู้ (Cognitive Appraisal)**

- **ประเมินสถานการณ์ (Primary Appraisal)**
  - เมื่อบุคคลเผชิญกับสถานการณ์ปัญหาต่าง ๆ บุคคลจะประเมินสถานการณ์โดยทั่วไป โดยเฉพาะเจาะจง เพื่อตัดสินใจว่าสถานการณ์นั้นส่งผลต่อตนเองหรือไม่
  - เป็นการประเมินสถานการณ์ว่าเป็นอย่างไร
  - "อันกำลังมีปัญหา" "เกิดอะไรขึ้นกับฉัน" "ส่งผลกับตัวฉันอย่างไร"
- **ประเมินความสามารถและประเมินแหล่งช่วยเหลือในการจัดการสถานการณ์ (Secondary Appraisal)**
  - เป็นการประเมินความสามารถของบุคคลต่อสถานการณ์ที่เกิดขึ้นว่าจะจัดการอย่างไร
  - เป็นการประเมินแหล่งช่วยเหลือ (Resource) ที่จะได้รับว่าจะสามารถจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นได้หรือไม่ อย่างไร โดยบุคคลจะใช้ทรัพยากรที่ตนเองมีแตกต่างกันไป
  - ทามตนเองว่า "ฉันจะสามารถจัดการกับสถานการณ์ที่เกิดขึ้นนั้นอย่างไร"
  - แหล่งช่วยเหลือ (Resource)
    - ด้านกายภาพ : การมีสุขภาพดี ร่างกายแข็งแรง และมีความอดทน
    - ด้านสังคม : การมีสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น การได้รับความช่วยเหลือจากบุคคลรอบข้าง ทั้งการช่วยเหลือทางอารมณ์และการให้ข้อมูลที่จำเป็นประโยชน์เพื่อช่วยจัดการกับปัญหา
    - ด้านจิตใจ : การมีความเชื่อทางบวก การมีทักษะในการแก้ปัญหาที่ดี
    - ด้านวัตถุ : ทรัพย์สินเงินทอง อุปกรณ์ และสิ่งของต่าง ๆ

**กรมสุขภาพจิต**  
 DEPARTMENT OF MENTAL HEALTH

[เกี่ยวกับกรมฯ](#)
[บริการ](#)
[สำหรับเจ้าหน้าที่](#)
[ติดต่อ](#)

หน้าหลัก / บริการ / แบบทดสอบด้านสุขภาพจิต

♥ แบบประเมินความเครียด (STS)

คำชี้แจง:

คำถามต่อไปนี้ถามถึงประสบการณ์ของท่านในช่วง ระยะ 2-4 สัปดาห์ที่ผ่านมา ให้ท่านสำรวจตัว ท่านเองและประเมินเหตุการณ์ อารมณ์หรือความคิดเห็นและความรู้สึกของท่านว่าอยู่ในระดับใด

กรุณาระบุรายละเอียดของคุณ ใต้กรณด้วยค่ะ

เพศ\*

อายุ/Age\*

ระดับการศึกษา\*

อาชีพ\*

สถานพหุประสงค์\*

	แทบไม่มี	มีบางครั้ง	บ่อยครั้ง	เป็นประจำ
มีปัญหารบกวน นอนไม่หลับหรือนอนมาก	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
มีสมาธิหรือสนใจ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
หยุดหรือโกรธเกรี้ยวง่าย/เร็วเกินไป	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
รู้สึกเหนื่อย เื่อง	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ไม่อยากพบปะผู้คน	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

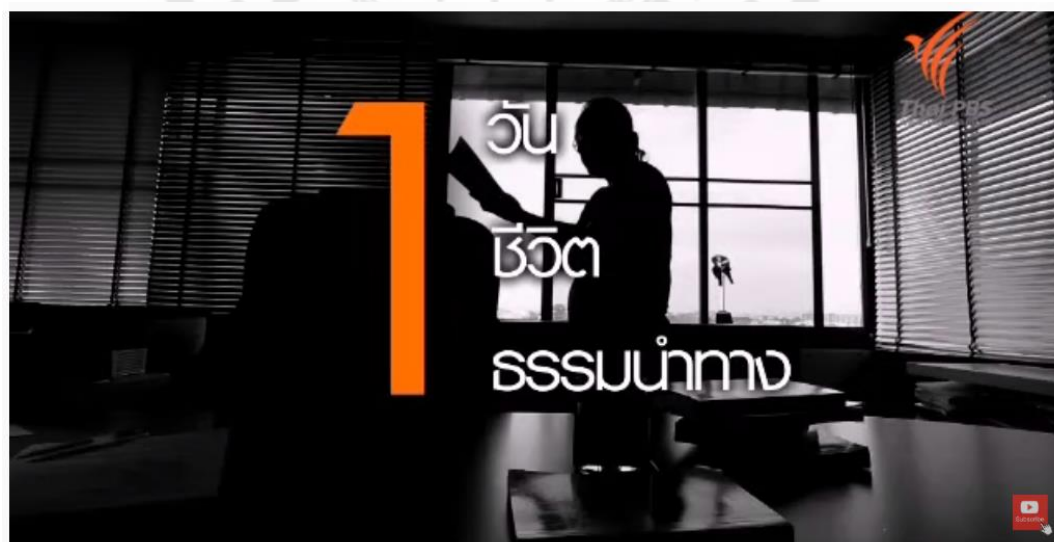
แหล่งอ้างอิง: กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข (Department of Mental Health, Ministry of Public Health.)

## กิจกรรมครั้งที่ 3

กิจกรรมครั้งที่ 3 การเสริมสร้างจิตวิญญาณ	
ชื่อกิจกรรม	ปลูกจิตวิญญาณสู่จุดหมาย
วัตถุประสงค์	1. เพื่อเสริมสร้างให้นักศึกษาตระหนักถึงความสำคัญของการมีความเชื่อและความศรัทธาที่นักศึกษายึดเหนี่ยวและเคารพนับถือ 2. เพื่อเสริมสร้างให้นักศึกษาตระหนักถึงความสำคัญของการมีจุดหมายในชีวิต
แนวคิด/ทฤษฎี	ทฤษฎีจิตวิญญาณ (Spiritual Theory) ทฤษฎีการตั้งเป้าหมาย (Goal Setting Theory)
เทคนิคการเรียนรู้	การบรรยาย การดูวีดิทัศน์ การเล่นเกม การอภิปราย การเสริมแรงทางบวก
วิธีการดำเนินกิจกรรม	<p>1. วิทยากรบรรยายให้ความรู้เกี่ยวกับจิตวิญญาณ ภายใต้ความเชื่อ ความศรัทธา และการตั้งเป้าหมาย</p> <p>2. วิทยากรให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมทำใบงานที่ 3 “ความเชื่อและศรัทธา” เพื่อกระตุ้นให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมแต่ละคนได้สะท้อนให้เห็นถึงความศรัทธาและความเชื่อส่วนบุคคล</p> <p>3. วิทยากรเลือกตัวแทนสมาชิกนำเสนอตัวอย่างความคิดความเชื่อและความศรัทธาของตนเอง จากนั้นวิทยากรและผู้เข้าร่วมกิจกรรมร่วมกันอภิปรายว่าการมีความเชื่อและศรัทธาต่อสิ่งเหล่านั้นเป็นสิ่งที่ถูกต้องเหมาะสมหรือไม่อย่างไร และเพราะเหตุใดเราจึงต้องมีความเชื่อความศรัทธาต่อสิ่งต่าง ๆ เหล่านั้น หากไม่มีจะส่งผลกระทบต่อดำเนินชีวิตของเราอย่างไร รวมถึงเราจะใช้ความเชื่อและศรัทธามาปรับใช้แก้ปัญหาในการเรียนหรือการดำเนินชีวิตอย่างไรบ้าง</p> <p>4. วิทยากรเริ่มต้นโดยการเล่นเกม (Game) “ปาเป้า” เพื่อกระตุ้นให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมได้ฝึกตั้งเป้าหมาย โดยให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมแต่ละคนสลับกันปาลูกดอกคนละ 1 ครั้ง ให้เข้าเป้าหมายรางวัลตามที่ตนเองต้องการ ซึ่งหากปาลูกดอกเข้าตรงกลางเป้าจะได้รับรางวัลใหญ่เป็นเงินสด 500 บาท และหากปาลูกดอกเข้าวงนอกถัดไปจะได้รับรางวัลเป็นสมุดโน้ต ปากกา และขนม ตามลำดับ จากนั้นวิทยากรเชื่อมโยงระหว่างเกมปาเป้ากับการตั้งเป้าหมายในชีวิต โดยสรุปว่าเป้าที่เราปาเปรียบเหมือนเป้าหมายในชีวิตที่เราสามารถกำหนดได้ว่าต้องการจะไปอยู่ที่จุดใด ดังนั้น คนที่จะประสบความสำเร็จต้องรู้จักตั้งเป้าหมายให้กับชีวิต โดยเป้าหมายนั้นต้องมีความชัดเจนและต้องรู้วิธีการไปสู่ความสำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ด้วย</p> <p>5. วิทยากรให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมดูวีดิทัศน์เกี่ยวกับ “ทางนำชีวิต: เป้าหมายชีวิตที่คิดเป็น” เป็นเวลาประมาณ 20 นาที พร้อมกับแจกใบงานที่ 4 “เป้าหมายในชีวิตของฉัน” เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมได้ตระหนักเกี่ยวกับการกำหนดเป้าหมายในชีวิต โดยให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมแต่ละคนทบทวนชีวิตที่ผ่านมาและลองค้นหาเป้าหมายในชีวิต จากนั้นบันทึกการตั้งเป้าหมายในการเรียนและการดำเนินชีวิตทั้งในระยะสั้นและระยะยาว</p>

	<p>6. วิทยากรสุ่มเลือกผู้เข้าร่วมกิจกรรมมานำเสนอหน้าห้อง เพื่อแบ่งปันเป้าหมายในชีวิตของแต่ละคน พร้อมกับแลกเปลี่ยนความคิดเห็นร่วมกัน</p> <p>7. วิทยากรสรุป เปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมซักถาม และนัดหมายการทำกิจกรรมครั้งต่อไป</p>
ระยะเวลา	90 นาที
สื่อ/อุปกรณ์	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Power Point นำเสนอเกี่ยวกับแนวคิดจิตวิญญาณ ภายใต้ความเชื่อ ความศรัทธา และการตั้งเป้าหมาย</li> <li>2. ใบงานที่ 3</li> <li>3. ใบงานที่ 4</li> <li>4. วีดิทัศน์ “ทางนำชีวิต: เป้าหมายชีวิตที่คิดเป็น” (<a href="https://youtu.be/ad5mmsEnYSA">https://youtu.be/ad5mmsEnYSA</a>)</li> <li>5. กระดานปาเป้าพร้อมลูกดอก</li> <li>6. ของรางวัล ได้แก่ เงิน สมุดโน้ต ปากกา และขนม</li> <li>7. กระดาษ</li> <li>8. ปากกา/ดินสอสี</li> </ol>
การประเมินผล	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. การสังเกตการมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรม</li> <li>2. การประเมินใบงานที่ 3 และ 4</li> </ol>

### ตัวอย่างสื่อที่ใช้ในกิจกรรมครั้งที่ 3



© ช่อง ThaiPBS ได้รับทุนสนับสนุนบางส่วนหรือทั้งหมดจากรัฐบาลของประเทศไทย วิกิพีเดีย ๒

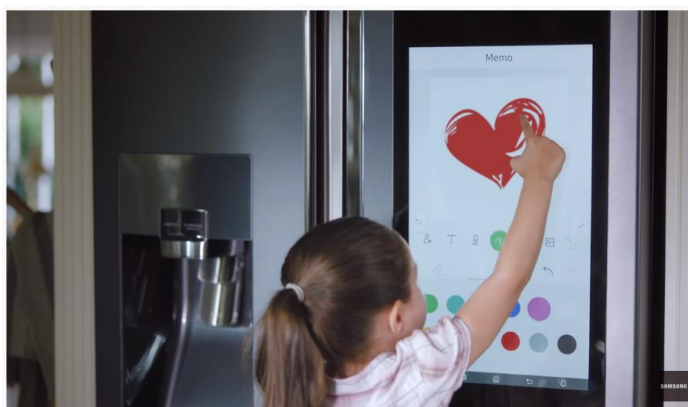
ทางนำชีวิต : เป้าหมายชีวิตที่คิดเป็น (30 ส.ค. 57)

## กิจกรรมครั้งที่ 4

กิจกรรมครั้งที่ 4 การเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์	
ชื่อกิจกรรม	เรียนรู้สร้างสรรค์ฝ่าฟันปัญหา
วัตถุประสงค์	1. เพื่อกระตุ้นให้นักศึกษาแสดงออกถึงความคิดสร้างสรรค์ 2. เพื่อให้นักศึกษาสามารถใช้ความคิดสร้างสรรค์ในการเผชิญปัญหาเกี่ยวกับการเรียนได้
แนวคิด/ทฤษฎี	ทฤษฎีความคิดสร้างสรรค์ (Creativity Theory) แนวคิดกระบวนการแก้ปัญหาเชิงสร้างสรรค์ (Creative Problem Solving Process)
เทคนิคการเรียนรู้	การบรรยาย การเล่นเกม การดูวิดีโอ การใช้กิจกรรมกลุ่ม การใช้สถานการณ์จำลอง การระดมสมอง การฝึกปฏิบัติ การเสริมแรงทางบวก
วิธีการดำเนินกิจกรรม	<p>1. วิทยากรบรรยายเกี่ยวกับแนวคิดความคิดสร้างสรรค์</p> <p>2. วิทยากรเริ่มต้นโดยการเล่นเกม (Game) “กระดาษ Transformer” เพื่อกระตุ้นให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมสร้างผลงานตามจินตนาการได้อย่างสร้างสรรค์ โดยแบ่งผู้เข้าร่วมกิจกรรมออกเป็นกลุ่มย่อย 5-6 คน วิทยากรจัดเตรียมอุปกรณ์ให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มละ 1 ชุด ประกอบด้วย กระดาษ A3 กรรไกร คัตเตอร์ และเทปกาว โดยให้สมาชิกกลุ่มระดมสมองช่วยกันสร้างรูปทรงจากกระดาษด้วยการตัดหรือฉีกให้เกิดรูปร่างสามมิติตามจินตนาการโดยเน้นแปลกใหม่ไม่เหมือนใคร ให้เสร็จภายในเวลา 15 นาที จากนั้นให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมแต่ละกลุ่มนำเสนอผลงาน และวิทยากรสรุปและเน้นให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมอย่าติดติดอยู่กับประสบการณ์หรือรูปแบบเดิม ๆ แต่ต้องกล้าที่จะคิดและทำในสิ่งแปลกใหม่ หลากหลายทิศทาง และละเอียดรอบคอบ ภายในเวลาที่จำกัด</p> <p>3. วิทยากรให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมดูวิดีโอเกี่ยวกับนวัตกรรมตู้เย็นอัจฉริยะ “Family Hub refrigerator: The next generation of Family Hub™   Samsung” เป็นเวลาประมาณ 4 นาที เพื่อให้เป็นกรณีศึกษาเกี่ยวกับนวัตกรรมสร้างสรรค์ที่ผ่านมาในอดีตที่ส่งผลต่อความเจริญก้าวหน้าในอนาคต</p> <p>4. วิทยากรแบ่งกลุ่มผู้เข้าร่วมกิจกรรมออกเป็นกลุ่มย่อย 5-6 คน เพื่อทำใบงานที่ 5 “ความคิดสร้างสรรค์กับนวัตกรรมเครื่องใช้ไฟฟ้าในอนาคต” เพื่อกระตุ้นให้นักศึกษาแสดงออกถึงความคิดสร้างสรรค์ด้วยการให้นักศึกษาระดมสมองช่วยกันคิดออกแบบเครื่องใช้ไฟฟ้าอะไรก็ได้ 1 ชนิด ที่มีเทคโนโลยีอัจฉริยะล้ำสมัย แปลกใหม่ไม่เหมือนใคร สามารถแก้ปัญหาสิ่งที่มีอยู่ในปัจจุบัน และมีประโยชน์ใช้งานได้</p> <p>5. วิทยากรให้แต่ละกลุ่มออกมานำเสนอผลงานความคิดสร้างสรรค์ในกลุ่มของตนเอง ร่วมกับการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างเพื่อนสมาชิกในห้อง พร้อมให้กลุ่มอื่น ๆ วิจารณ์ผลงานว่าจะสามารถทำอะไรเพิ่มเติมให้ดีกว่าเดิมจากที่นำเสนอได้บ้าง จากนั้นให้เพื่อนสมาชิกทุกคนโหวตให้คะแนนผลงานของแต่ละกลุ่ม เพื่อประกวดให้รางวัลกลุ่มที่มีผลงานความคิดสร้างสรรค์ที่ดีที่สุด</p>

	<p>6. วิทยากรให้สมาชิกกลุ่มทำกิจกรรม ใบบงาน 6 “การแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์” ซึ่งเป็นกิจกรรมเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ตามขั้นตอนของกระบวนการคิดสร้างสรรค์ โดยให้สมาชิกระดมสมองช่วยกันคิดแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์จากสถานการณ์จำลองเกี่ยวกับการเรียนที่กำหนดให้ รวมถึงให้สมาชิกกลุ่มฝึกปฏิบัติการวิเคราะห์ กำหนดรายละเอียดโปรแกรม เขียนแผนผัง/แผนภาพแสดงการทำงานของโปรแกรม และฝึกออกแบบหน้าจอแสดงผลที่สร้างสรรค์ พร้อมกับให้ตัวแทนสมาชิกกลุ่มออกมานำเสนอ</p> <p>7. วิทยากรสรุป และเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมซักถาม พร้อมนัดหมายการทำกิจกรรมครั้งต่อไป</p>
ระยะเวลา	120 นาที
สื่อ/อุปกรณ์	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Power Point นำเสนอเกี่ยวกับแนวคิดความคิดสร้างสรรค์</li> <li>2. ใบบงานที่ 5</li> <li>3. ใบบงานที่ 6</li> <li>4. วีดิทัศน์ “Family Hub refrigerator: The next generation of Family Hub™   Samsung” (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=6jccIMDjb_8">https://www.youtube.com/watch?v=6jccIMDjb_8</a>)</li> <li>5. กรรไกร/คัตเตอร์</li> <li>6. เทปกาว</li> <li>7. กระดาษ A3</li> <li>8. กระดาษ Post-it</li> <li>9. ปากกา/ดินสอสี</li> <li>10. ขອງางวัล ได้แก่ Flash drive</li> </ol>
การประเมินผล	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. การสังเกตการมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรม</li> <li>2. การประเมินใบบงานที่ 5 และ 6</li> </ol>

#### ตัวอย่างสื่อที่ใช้ในกิจกรรมครั้งที่ 4



#samsung #refrigerator #familyhub  
Family Hub refrigerator: The next generation of Family Hub™ | Samsung

## ประวัติผู้เขียน

ชื่อ-สกุล	นางสาวจุฬาร คำมุงกุล
วัน เดือน ปี เกิด	19 มกราคม 2526
สถานที่เกิด	อุบลราชธานี
วุฒิการศึกษา	พ.ศ. 2548 วิทยาศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาวิทยาการคอมพิวเตอร์ (วท.บ.) จาก มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี พ.ศ. 2552 วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาวิทยาการคอมพิวเตอร์ (วท.ม.) จาก มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ พ.ศ. 2562 ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ (วท.ม./ปร.ด.) จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ