

อิทธิพลของความเครียดในการเรียนที่มีผลต่อผลการเรียนและความผูกพันในการเรียน ของนักศึกษาระดับปริญญาตรี โดยมีทุนทางจิตวิทยาเป็นตัวแปรคั่นกลาง

INFLUENCE OF ACADEMIC STRESS ON ACADEMIC PERFORMANCE AND LEARNING ENGAGEMENT AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS WITH PSYCHOLOGICAL CAPITAL AS A MEDIATOR

ทัศนีย์ หอมกลิ่น¹ อารยา ผลธัญญา² และไชยันต์ สุกุลศรีประเสริฐ³

Tassanee Homklin¹ Araya Pontanya², and Chaiyun Sakulsriprasert³

^{1,2,3}คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

^{1,2,3}Faculty of Humanities, Chiang Mai University

Received: May 12, 2021 / Revised: December 6, 2021 / Accepted: December 8, 2021

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาอิทธิพลของความเครียดในการเรียนที่มีต่อผลการเรียนและความผูกพันในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี โดยมีทุนทางจิตวิทยาเป็นตัวแปรคั่นกลาง ประชากรที่ใช้ในการวิจัยคือ นักศึกษาระดับปริญญาตรี มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ที่ลงทะเบียนในปีการศึกษา 2561 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์จำนวน 874 คน โดยใช้การสุ่มตัวอย่างแบบชั้นภูมิอย่างเป็นสัดส่วน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แบบสอบถามข้อมูลทั่วไปและผลการเรียนสะสมของนักศึกษา แบบวัดการรับรู้ความเครียดในการเรียน แบบวัดความผูกพันในการเรียน และแบบวัดทุนทางจิตวิทยา โดยมีค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดเป็น .76, .91 และ .94 ตามลำดับ

การวิจัยนี้ใช้สถิติการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณเชิงชั้น (Hierarchical Multiple Regression Analysis) ด้วย Process Macro แบบจำลองที่ 4 (Model 4) และวิธีการบูตสเตรป (Bootstrap Method) ในการทดสอบสมมติฐานการวิจัย ผลการวิจัยนี้พบว่า ทุนทางจิตวิทยามีบทบาทเป็นตัวแปรคั่นกลางแบบสมบูรณ์ (Fully Mediation) ในความสัมพันธ์ระหว่างความเครียดในการเรียนและผลการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรีอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .01$) รวมทั้งทุนทางจิตวิทยายังมีบทบาทเป็นตัวแปรคั่นกลางแบบบางส่วน (Partial Mediation) ในความสัมพันธ์ระหว่างความเครียดในการเรียนและความผูกพันในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรีอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .01$) นอกจากนี้ความเครียดในการเรียนและทุนทางจิตวิทยาสามารถร่วมกันทำนายผลการเรียนและความผูกพันในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรีได้ร้อยละ 2 ($R^2 = .02$) และร้อยละ 37 ($R^2 = .37$) ตามลำดับ โดยสรุปแล้วผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่าทุนทางจิตวิทยาเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยให้นักศึกษาที่เผชิญกับความเครียดในการเรียนสามารถประสบความสำเร็จในการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพและความผูกพันในการเรียนเพิ่มขึ้นได้

คำสำคัญ: ความเครียดในการเรียน ผลการเรียน ความผูกพันในการเรียน ทุนทางจิตวิทยา

Abstract

This research investigated the influence of academic stress on academic performance and learning engagement among undergraduate students with psychological capital as a mediator. The research population comprised Chiang Mai University undergraduate students who enrolled in the 2018 academic year. The research sample consisted of 874 undergraduate students obtained by proportional stratified random sampling. The research instruments consisted of a questionnaire on student's personal data and cumulative grade point average, an academic stress assessment scale, a learning engagement assessment scale, and a psychological capital assessment scale, with reliability coefficients of .76, .91, and .94 respectively.

This research used statistical hierarchical multiple regression analysis with Model 4 of the Process Macro, and the bootstrap method to test the hypotheses. The results showed that psychological capital had a fully mediating role in the relationship between academic stress and academic performance of undergraduate students ($p < .01$). In addition, psychological capital had a partial mediating role in the relationship between academic stress and learning engagement of undergraduate students ($p < .01$). Furthermore, academic stress and psychological capital of undergraduate students could be combined to explain academic performance and learning engagement by 2 percent and 37 percent respectively. In conclusion, the findings of this research indicate that psychological capital is an important factor in helping students who are facing academic stress to achieve greater learning success and to increase their learning engagement.

Keywords: Academic Stress, Academic Performance, Learning Engagement, Psychological Capital

บทนำ

การพัฒนาโลกยุคปัจจุบันล้วนมีการเปลี่ยนแปลง พลิกผันอย่างรวดเร็ว (VUCA Environment) ซึ่งเต็มไปด้วยความผันผวน (Volatility) ความไม่แน่นอน (Uncertainty) ความสลับซับซ้อน (Complexity) และความคลุมเครือ (Ambiguity) (Horstmeyer, 2020) ส่งผลให้บุคคลต้องเรียนรู้ที่จะปรับตัวให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น การศึกษานับเป็นกระบวนการพัฒนาที่มีบทบาทสำคัญในการวางรากฐานทางด้านความรู้ และทักษะต่าง ๆ ของบุคคลให้มีศักยภาพในการประกอบอาชีพ นอกจากนี้ยังมีส่วนช่วยในการพัฒนาจิตใจให้เข้มแข็งสามารถเผชิญอุปสรรคและแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตได้ การวัดความสำเร็จ

ในการศึกษา จึงกลายเป็นสิ่งสำคัญที่สามารถสะท้อนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยนักศึกษาที่มีศักยภาพในการเรียนรู้และสามารถจัดการการศึกษาได้อย่างมีคุณภาพมักจะมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับสูง (Luthans et al., 2012) และมีความผูกพันในการเรียน (Learning Engagement) ค่อนข้างสูงด้วย เพราะต้องใช้ความพยายามทั้งในส่วนของกระบวนการคิดและการแสดงออกในเชิงพฤติกรรมเพื่อกระตุ้นกระบวนการเรียนรู้ของตนเองให้ประสบความสำเร็จ โดยนักศึกษาในกลุ่มนี้สามารถพัฒนาเป็นบุคคลที่มีคุณภาพและเป็นกำลังสำคัญในการพัฒนาประเทศต่อไป แต่การพลิกผันที่เกิดขึ้นอย่างรวดเร็วไม่ได้ทำให้นักศึกษาประสบความสำเร็จในระบบการศึกษาทุกคน นักศึกษาระดับอุดมศึกษา

ส่วนใหญ่มักเผชิญกับความเครียดในการเรียนค่อนข้างสูง (Brown et al., 2005; Milner & Criss, 2006) โดยเฉพาะความเครียดในด้านวิชาการหรือการเรียนที่เป็นตัวกระตุ้นสำคัญในวัยเรียน ซึ่งส่วนใหญ่เกิดขึ้นอันเนื่องมาจากข้อจำกัดในด้านการเรียนรู้ ความกลัวและความวิตกกังวล ความไม่ชัดเจนของวัตถุประสงค์ในสิ่งที่เรียนรู้ (Maidment, 2003) การสอบ การแข่งขันด้านผลการเรียน และข้อจำกัดในด้านเวลาเมื่อเปรียบเทียบกับปริมาณเนื้อหาที่ต้องเรียนรู้ (Kohn & Frazer, 1986; Abouserie, 1994) รวมทั้งความคาดหวังของครอบครัว เพื่อน และตนเอง (Wilks & Spivey, 2010) ความเครียดในการเรียนที่นักศึกษาเผชิญส่วนใหญ่เป็นความเครียดในระดับชั่วคราว (State) กล่าวคือเป็นสภาวะความเครียดที่เกิดขึ้นเพียงชั่วคราวในช่วงเวลาเฉพาะเมื่อมีสถานการณ์และสิ่งกระตุ้นที่ทำให้นักศึกษาเกิดความตึงเครียดในระหว่างเรียนหรือรวมไปถึงกิจกรรมที่เกี่ยวกับการเรียนต่าง ๆ ซึ่งอาจสร้างความเครียดให้กับนักศึกษาในช่วงเวลาหนึ่ง เมื่อสิ้นสุดช่วงเวลาหรือการเรียนดังกล่าว ความเครียดที่เกิดขึ้นก็มีแนวโน้มลดลง อย่างไรก็ตามความเครียดในการเรียนที่เกิดขึ้นกับนักศึกษาที่อยู่ในสภาวะแวดล้อมเดียวกันกลับมีระดับที่แตกต่างกันในแต่ละบุคคล นักศึกษาบางคนไม่สามารถปรับตัวหรือไม่สามารถแก้ไขสภาวะความตึงเครียดที่เกิดขึ้นได้จนส่งผลกระทบต่อทำให้เกิดปัญหาในการเรียน เช่น การไม่สนใจทำแบบฝึกหัดหรือร่วมทำกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียน การขาดเรียน เป็นต้น นอกจากนี้ความเครียดในด้านการเรียนที่เกิดขึ้นยังส่งผลต่อการตอบสนองของนักศึกษาทั้งทางร่างกาย จิตใจ และอารมณ์ ทำให้นักศึกษาเกิดความคับข้องใจ ความขัดแย้ง ความกดดัน และความวิตกกังวล ในกรณีที่ไม่สามารถปรับตัวได้ อันจะนำไปสู่ปัญหาทางด้านจิตใจในที่สุด ดังนั้นความเครียดในการเรียนจึงมีผลกระทบโดยตรงต่อระดับผลการเรียนและความใส่ใจที่สะท้อนถึงความผูกพันในการเรียน ในขณะที่นักศึกษาบางคนสามารถปรับตัวเอาชนะความเครียดในการเรียนและ

สามารถทำหน้าที่ด้านการเรียนของตนได้อย่างดีและมีประสิทธิภาพมักมีกลไกสำคัญที่ใช้เป็นสื่อกลางในการป้องกันตนเองจากสิ่งกระตุ้นหรือสิ่งเร้าในเชิงลบที่ทำให้เกิดความเครียดทำให้นักศึกษาสามารถปรับตัวได้ และมีผลการเรียนดี คือ แนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychology) (Chen et al., 2000; Avey et al., 2010) ซึ่งเป็นแนวคิดสำคัญที่เชื่อว่าการเผชิญปัญหาหรืออุปสรรคจะนำมาซึ่งความเติบโตและการพัฒนาทรัพยากรทางจิตใจ (Psychological Resources) ที่เพิ่มมากขึ้น โดยทุนทางจิตวิทยา (Psychological Capital) เป็นหนึ่งในแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกที่มีความสำคัญในการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ การเปลี่ยนแปลง และการพัฒนาซึ่งเป็นคุณลักษณะที่มีความเฉพาะ (Unique) สามารถวัดลักษณะที่เป็นสภาวะในการเรียนรู้และพัฒนาเปลี่ยนแปลงให้ดีขึ้นได้ (Tuntatead et al., 2014) ซึ่งจะทำให้นักศึกษาประสบความสำเร็จในการเรียนและมีความผูกพันในการเรียนเพิ่มขึ้น การพัฒนาทุนทางจิตวิทยานี้จะนำไปสู่ผลลัพธ์ต่าง ๆ เช่น ผลการปฏิบัติงานที่ดี ความผูกพันต่องานและองค์กร รวมทั้งการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมด้วยการเป็นสมาชิกที่ดีขององค์กร เป็นต้น (Luthans et al., 2012; Newman et al., 2014) ถึงแม้ว่างานวิจัยในอดีตจะเน้นศึกษาทุนทางจิตวิทยาในลักษณะของการเป็นคุณลักษณะส่วนบุคคล (Trait) ที่เป็นเสมือนคุณลักษณะบุคลิกภาพของบุคคล ซึ่งมีแนวโน้มของการเปลี่ยนแปลงค่อนข้างยาก แต่การศึกษาทุนทางจิตวิทยาในมุมมองที่สามารถพัฒนาและเปลี่ยนแปลงได้ในลักษณะของการเป็นสภาวะ (State) ก็มีความน่าสนใจเป็นอย่างยิ่ง โดยเฉพาะในบริบทของการศึกษาเพราะถ้าหากสามารถพัฒนาให้เกิดขึ้นในกลุ่มนักศึกษาที่ต้องเผชิญกับความเครียดในการเรียนจะเป็นเสมือนตัวแปรคั่นกลางที่สำคัญที่จะทำให้นักศึกษาที่ต้องเผชิญกับความเครียดในการเรียนที่เป็นปัจจัยทางด้านลบสามารถพัฒนาและปรับตัวให้มีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนที่ดีขึ้นและมีความผูกพันต่อการเรียน

เพิ่มขึ้น ซึ่งจะเป็นภูมิคุ้มกันที่สำคัญเพื่อให้นักศึกษาสามารถออกไปใช้ชีวิตในสังคมได้ต่อไป (Chen et al., 2000; Avey et al., 2010)

วัตถุประสงค์

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาอิทธิพลของความเครียดในการเรียนที่มีต่อผลการเรียนและความผูกพันในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี โดยมีทุนทางจิตวิทยาเป็นตัวแปรคั่นกลาง

ทบทวนวรรณกรรม

การศึกษาวิจัยในอดีตชี้ให้เห็นประเด็นข้อถกเถียงเกี่ยวกับปัจจัยที่ก่อให้เกิดความเครียดในการเรียน ควรอยู่ภายใต้การรับรู้ความเครียดมากกว่าการประเมินผลกระทบของความเครียดที่แสดงออกภายนอกของนักเรียน (Wilks & Spivey, 2010) โดยความเครียดในการเรียน (Academic Stress) หมายถึงระดับความเครียดของนักศึกษาที่เกิดจากปัจจัยต่าง ๆ ทั้งในด้านกายภาพ สิ่งแวดล้อม จิตใจ และสังคมที่กระตุ้นให้เกิดความวิตกกังวล ความกดดัน ความไม่สบายใจ ความคับข้องใจในการเรียน อันจะส่งผลทำให้เกิดผลกระทบต่อร่างกาย จิตใจ และพฤติกรรม ผลกระทบที่เกิดขึ้นจะแตกต่างกันในแต่ละบุคคล โดยผลกระทบต่อร่างกาย เช่น ปวดศีรษะ ปวดกล้ามเนื้อ ปวดท้อง ร่างกายเหนื่อยล้า เป็นต้น ผลกระทบต่อจิตใจ เช่น เกิดความวิตกกังวล หงุดหงิด ท้อแท้ใจ เบื่อหน่าย ซึมเศร้า และสิ้นหวัง เป็นต้น ส่วนผลกระทบต่อพฤติกรรม เช่น การไม่ใส่ใจกิจกรรมเกี่ยวกับการเรียน ขาดเรียน มาสาย เป็นต้น ผลกระทบเหล่านี้ทำให้ความสามารถในการเรียนรู้ลดลงอันนำไปสู่ผลการเรียนที่ตกต่ำ ซึ่งอาจจะเป็นสาเหตุสำคัญที่ส่งผลต่อผลการเรียนและความผูกพันในการเรียนรู้นักศึกษา

ความผูกพันในการเรียน (Learning Engagement) หมายถึง ความรู้สึกหรือทัศนคติในเชิงบวกของนักศึกษาที่สามารถสังเกตได้จากการแสดงพฤติกรรมในการใช้

ความทุ่มเทพยายามด้วยความตั้งใจในกระบวนการเรียนรู้ของตนเองโดยการใช้ความคิด การมีส่วนร่วมในเชิงพฤติกรรมในการเรียน การมีอารมณ์ร่วมในการเรียนรู้ที่สร้างสรรค์และการรู้สึกเป็นอันหนึ่งอันเดียวกับการเรียน โดยผู้เรียนต้องมีทักษะ กระบวนการคิด การวางแผน การติดตาม และการประเมินผล การเรียนเพื่อให้ตัวเองสามารถประสบความสำเร็จในการเรียน ความผูกพันในการเรียนประกอบด้วยองค์ประกอบมากมายแต่นักวิจัยส่วนใหญ่เห็นด้วยกับองค์ประกอบของความผูกพันในการเรียนตามแนวคิดของ Fredericks et al. (2004) ซึ่งประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ 1) ความผูกพันในเชิงอารมณ์ (Affective Engagement) เป็นการแสดงออกทางอารมณ์ที่มีต่อการเรียน เช่น การให้ความสนใจ การภาคภูมิใจ การรู้สึกเหนื่อยหน่ายหรือกังวลใจเกี่ยวกับการเรียนในโรงเรียน/มหาวิทยาลัย 2) ความผูกพันในเชิงการคิด (Cognitive Engagement) การมีกลยุทธ์ในการเรียนรู้ด้วยตนเอง และมีทักษะ กระบวนการคิด การวางแผนติดตาม และการประเมินเนื้อหาการเรียนรู้นั้น โดยเด็กนักเรียน/นักศึกษาที่มีความผูกพันในด้านนี้ จะมีแนวโน้มแก้ไขปัญหาที่ท้าทายด้วยความยืดหยุ่น และประเมินการเรียนรู้นั้นในโรงเรียน/มหาวิทยาลัยเพื่อการเตรียมความพร้อมในอนาคต และ 3) ความผูกพันในเชิงพฤติกรรม (Behavioral Engagement) คือ การมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ของหลักสูตรอย่างเต็มที่ด้วยความพากเพียร โดยความผูกพันในการเรียนมีความสำคัญกับความสามารถ/ศักยภาพของนักเรียนในระดับอุดมศึกษา (Choi & Rhee, 2014; Coates & Mahat, 2014)

การส่งเสริมให้นักศึกษาในสถาบันการศึกษาที่ต้องเผชิญกับความเครียดในการเรียนสามารถก้าวผ่านสถานการณ์ที่กำลังเผชิญอยู่เพื่อที่จะสามารถประสบความสำเร็จในการศึกษาและมีความผูกพันในการเรียนได้นั้น จำเป็นต้องอาศัยปัจจัยทางจิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychology) โดยหนึ่งในปัจจัยทางจิตวิทยาเชิงบวกที่สำคัญคือ ทุนทางจิตวิทยา (Psychology Capital) หมายถึง สภาวะทางจิตใจ

ในเชิงบวกของนักศึกษาต่อการเรียนแม้ว่าจะตกอยู่ในสภาวะตึงเครียด โดยนักศึกษาสามารถควบคุมอารมณ์ เชื่อมั่นในความสามารถและศักยภาพของตนเอง มีความคิดสร้างสรรค์ในทางบวก กล้าเผชิญหน้ากับปัญหา ไม่ย่อท้อต่ออุปสรรค มีสมรรถนะทางจิตใจในเชิงบวกสามารถปรับสภาพจิตใจให้กลับคืนเป็นปกติเมื่อเผชิญกับปัญหา มีการวางแผนและหาแนวทางใหม่ ๆ เพื่อแก้ไขปัญหาและสามารถจัดการกับปัญหาที่เกี่ยวข้องในด้านการเรียนได้ด้วยการมองปัญหาที่เกิดขึ้นในเชิงบวก โดยทุนทางจิตวิทยาในลักษณะที่เป็น “State-like” เป็นคุณลักษณะที่สำคัญที่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ พัฒนาได้ มีความยืดหยุ่น (Peterson & Seligman, 2004) เช่น อารมณ์ และความรู้สึกเชิงบวก ทุนทางจิตวิทยาประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ คือ ความเชื่อมั่นในศักยภาพของตนเอง (Self-efficacy/Confidence) การมีความหวังที่จะใช้พลังเพื่อนำไปสู่เป้าหมาย (Hope) การมีมุมมองต่อชีวิตและโลกในเชิงบวก (Optimism) และการฟื้นคืนได้เมื่อเผชิญกับปัญหาหรือความทุกข์ได้ (Resilience) (Luthans et al., 2012; Newman et al., 2014)

แม้ว่างานวิจัยส่วนมากที่ศึกษาเกี่ยวกับทุนทางจิตวิทยาจะศึกษาเพื่ออธิบายพฤติกรรมในองค์การ โดยการทดสอบความสัมพันธ์ของทุนทางจิตวิทยากับผลการปฏิบัติงานของพนักงานหรือประสิทธิภาพขององค์การส่วนใหญ่พบว่า ทุนทางจิตวิทยามีความสัมพันธ์สูงกับผลการปฏิบัติงาน (Avey et al. 2010; Luthans et al., 2007; Luthans et al., 2005) ความผูกพันในองค์การ (Larson & Luthans, 2006; Luthans et al., 2007) ความสามารถในการเผชิญความเครียด และการลาออกจากงาน (Avey et al., 2009) ในขณะที่การศึกษาในด้านทุนทางจิตวิทยาในบริบทของการศึกษายังมีปริมาณน้อย แต่การศึกษา

ทุนทางจิตวิทยาจะมีส่วนช่วยให้กระบวนการเรียนรู้ของนักศึกษาประสบความสำเร็จ เนื่องจากทุนทางจิตวิทยาในลักษณะที่เป็นสภาวะ “State-like” มีความสำคัญเป็นอย่างยิ่งหากสามารถพัฒนาให้เกิดขึ้นในกลุ่มนักศึกษาที่ต้องเผชิญกับความเครียดในการเรียนจะเป็นเสมือนตัวแปรคั่นกลางที่สำคัญที่จะทำให้ นักศึกษาที่เผชิญกับความเครียดสามารถปรับตัวได้ดี (Riolfi et al., 2012) มีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนที่ดีและมีความผูกพันในการเรียนเพิ่มขึ้น ซึ่งจะเป็ประโยชน์และเปรียบเสมือนเกราะภูมิคุ้มกันที่สำคัญเพื่อให้นักศึกษาสามารถเผชิญกับความเครียดที่เป็นปัญหาหรืออุปสรรคที่เกิดขึ้นในวัยเรียนและสามารถออกไปใช้ชีวิตในสังคมได้ต่อไป (Chen et al., 2000; Avey et al., 2010)

จากการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องในข้างต้นสามารถตั้งสมมติฐานการวิจัยได้ดังต่อไปนี้

สมมติฐานที่ 1 ความเครียดในการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อผลการเรียน

สมมติฐานที่ 2 ความเครียดในการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อความผูกพันในการเรียน

สมมติฐานที่ 3 ความเครียดในการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อทุนทางจิตวิทยา

สมมติฐานที่ 4 ทุนทางจิตวิทยามีอิทธิพลทางตรงต่อผลการเรียน

สมมติฐานที่ 5 ทุนทางจิตวิทยามีอิทธิพลทางตรงต่อความผูกพันในการเรียน

สมมติฐานที่ 6 ทุนทางจิตวิทยามีบทบาทเป็นตัวแปรคั่นกลางในความสัมพันธ์ระหว่างความเครียดในการเรียนและผลการเรียน

สมมติฐานที่ 7 ทุนทางจิตวิทยามีบทบาทเป็นตัวแปรคั่นกลางในความสัมพันธ์ระหว่างความเครียดในการเรียนและความผูกพันในการเรียน

กรอบแนวคิดการวิจัย



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการศึกษา คือ นักศึกษามหาวิทยาลัยเชียงใหม่ที่ลงทะเบียนเรียนในปีการศึกษา 2561 จำนวนทั้งสิ้น 24,471 คน โดยขนาดของกลุ่มตัวอย่างที่เพียงพอสำหรับการวิเคราะห์ตัวแปรคั่นกลางนั้นควรใช้กลุ่มตัวอย่างอย่างน้อย 500 คน (Warner, 2013) การวิจัยนี้ใช้วิธีการสุ่มตัวอย่างแบบชั้นภูมิอย่างเป็นสัดส่วน (Proportional Stratified Random Sampling) ตามสัดส่วนของกลุ่มคณะและเพศ ซึ่งสามารถเก็บรวบรวมข้อมูลกลุ่มตัวอย่างได้จำนวน 874 คน การศึกษานี้ได้รับการรับรองจากคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในคน สาขาสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ หนังสือรับรองเลขที่ COE No. 008/62 โดยกลุ่มตัวอย่างจะได้รับการแจ้งข้อมูลเกี่ยวกับการวิจัย ผลกระทบที่อาจเกิดขึ้น รวมถึงสิทธิในการยกเลิกการเข้าร่วมการศึกษาเมื่อใดก็ได้ สิทธิในการไม่ตอบหรือไม่ให้ข้อมูลที่กลุ่มตัวอย่างไม่เต็มใจหรือไม่สะดวกใจ โดยข้อมูลที่ได้รับจะนำเสนอผลการศึกษาในภาพรวมเท่านั้น

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามข้อมูลทั่วไปประกอบด้วยข้อความถามเกี่ยวกับเพศ ชั้นปีการศึกษา คณะที่ศึกษา และผลการเรียนสะสม (GPA สะสม) ของนักศึกษา และแบบวัด 3 ฉบับที่ได้รับการแปลและแปลย้อนกลับ (Back-translation)

ประกอบด้วย 1) แบบวัดการรับรู้ความเครียดในการเรียน (Perceived Stress Scale, PSS) ของ Colten et al. (1983) ประกอบด้วย 14 ข้อคำถาม แบบวัดนี้เป็นมาตรวัดแบบลิเคิร์ต (Likert Scale) 5 ระดับ ตั้งแต่ระดับ 0 (ไม่เคยเกิดความรู้สึกแบบนั้นเลย) จนถึงระดับ 4 (เกิดความรู้สึกแบบนั้นบ่อยมาก) ตัวอย่างข้อคำถาม เช่น “ในช่วง 1 เดือนที่ผ่านมา บ่อยครั้งเพียงใดที่ท่านรู้สึกเครียดและกระวนกระวายใจเกี่ยวกับการเรียน” 2) แบบวัดทุนทางจิตวิทยา พัฒนาโดย Luthans et al. (2007) ประกอบด้วย 24 ข้อคำถาม แบบวัดนี้เป็นมาตรวัดแบบลิเคิร์ต (Likert Scale) 5 ระดับ ตั้งแต่ระดับ 1 (ไม่เห็นด้วยมากที่สุด) จนถึงระดับ 5 (เห็นด้วยมากที่สุด) ตัวอย่างข้อคำถาม เช่น “ฉันรู้สึกมั่นใจในการวิเคราะห์ปัญหาที่เกี่ยวกับการเรียนในระยะยาวเพื่อหาแนวทางแก้ไข” และ 3) แบบวัดความผูกพันในการเรียนของ Jelas et al. (2016) ประกอบด้วย 21 ข้อคำถาม แบบวัดนี้เป็นมาตรวัดแบบลิเคิร์ต (Likert Scale) 5 ระดับ ตั้งแต่ระดับ 1 (ไม่เห็นด้วยมากที่สุด) จนถึงระดับ 5 (เห็นด้วยมากที่สุด) ตัวอย่างข้อคำถาม เช่น “ฉันสนุกที่จะเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ ในห้องเรียน” เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยนี้หาคุณภาพของเครื่องมือด้วยการตรวจสอบค่าความสอดคล้อง (IOC: Item Objective Congruence Index) โดยผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน และปรับโครงสร้างภาษาตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิโดยข้อคำถามทั้งหมดมีค่า IOC > .50 จึงนำไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อตรวจสอบวัด

ความเชื่อมั่น (Reliability) ผลการวิเคราะห์ความเชื่อมั่น มีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha Coefficient) ของแบบวัดการรับรู้ความเครียดในการเรียน แบบวัดทุนทางจิตวิทยา และแบบวัดความผูกพันในการเรียนมีค่าเป็น .76, .94 และ .91 ตามลำดับ

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงสหสัมพันธ์ (Correlational Research) โดยวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่างด้วยสถิติเชิงพรรณนา (Descriptive Statistic) คือ ค่าเฉลี่ย ร้อยละ และการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน นอกจากนี้ใช้สถิติการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณเชิงชั้น (Hierarchical Multiple Regression Analysis) ด้วย Process Macro แบบจำลองที่ 4 (Model 4) และวิธีการบูตสเตรป (Bootstrap Method) (Hayes, 2018) เพื่อทดสอบสมมติฐานการวิจัย

ผลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ศึกษาจากกลุ่มตัวอย่างจำนวนทั้งหมด 874 คน ที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับปริญญาตรีของมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ โดยกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นเพศหญิงมากกว่าเพศชาย คิดเป็นร้อยละ 66.02 และ 33.98 ศึกษาอยู่ในระดับชั้นปีที่ 2 มากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 40.16 รองลงมาคือ ชั้นปีที่ 1 ชั้นปีที่ 3 ชั้นปีที่ 4 ไม่ระบุชั้นปี และชั้นปีที่ 5 โดยคิดเป็นร้อยละ 27.00, 18.08, 13.84, 0.57 และ 0.34 ตามลำดับ กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ศึกษาอยู่ในกลุ่มคณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ คิดเป็นร้อยละ 53.1 รองลงมาคือกลุ่มคณะวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี และกลุ่ม

คณะวิทยาศาสตร์สุขภาพ คิดเป็นร้อยละ 35.0 และ 11.9 ตามลำดับ ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปรที่ใช้ในการศึกษาด้วยการวัดค่าเฉลี่ย (\bar{X}) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีระดับความเครียดในการเรียนในระดับปานกลาง ($\bar{X} = 2.15$ และ S.D. = 0.47) ในขณะที่มีระดับของทุนทางจิตวิทยาและความผูกพันในการเรียนอยู่ในระดับสูง ($\bar{X} = 4.04, 3.41$ และ S.D. = 0.72, 0.55) นอกจากนี้กลุ่มตัวอย่างมีระดับผลการเรียนโดยเฉลี่ยอยู่ในระดับดี ($\bar{X} = 2.87$ และ S.D. = 0.56)

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร (Bivariate Relationship) โดยใช้วิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation Coefficient) พบว่า ทุกตัวแปรมีความสัมพันธ์ทางบวกต่อกัน เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของแต่ละตัวแปรพบว่า ความเครียดในการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับทุนทางจิตวิทยา และความผูกพันในการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันเท่ากับ .10 และ .12 แต่ความเครียดในการเรียนไม่มีความสัมพันธ์กับผลการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ในขณะที่ทุนทางจิตวิทยามีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลการเรียนและความผูกพันในการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันเท่ากับ .14 และ .60 นอกจากนี้ผลการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความผูกพันในการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันเท่ากับ .09 ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ($n = 874$)

ตัวแปร	\bar{x}	S.D.	1	2	3
1. ความเครียดในการเรียน	2.15	0.47			
2. ทุนทางจิตวิทยา	4.04	0.72	.10**		
3. ผลการเรียน	2.87	0.56	.06	.14**	
4. ความผูกพันในการเรียน	3.41	0.55	.12**	.60**	.09**

หมายเหตุ: ** $p < .01$

ตารางที่ 2 ค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยและช่วงความเชื่อมั่นของผลการเรียนและความผูกพันในการเรียน ($n = 874$)

ตัวแปร	ทุนทางจิตวิทยา		ผลการเรียน		ความผูกพันในการเรียน	
	Coeff. (SE)	95% CI	Coeff. (SE)	95% CI	Coeff. (SE)	95% CI
ความเครียดในการเรียน	.16** (.05)	.06, .26	.06 (.04)	-.02, .14	.07* (.10)	.003, .13
ทุนทางจิตวิทยา			.11*** (.03)	.06, .16	.45*** (.02)	.41, .49
ค่าคงที่	3.70*** (.11)	3.47, 3.92	2.31*** (.13)	2.05, 2.56	1.44*** (.10)	1.24, 1.64
	$R^2 = .01$		$R^2 = .02$		$R^2 = .37$	
	$F(1, 872) = 9.50**$		$F(2, 871) = 10.17***$		$F(2, 871) = 251.62***$	

หมายเหตุ: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, *Coeff.* = Standardized Coefficients, *SE* = Standard Error

ตารางที่ 3 ผลการทดสอบบทบาทการเป็นตัวแปรคั่นกลาง (Mediation Test) ($n = 874$)

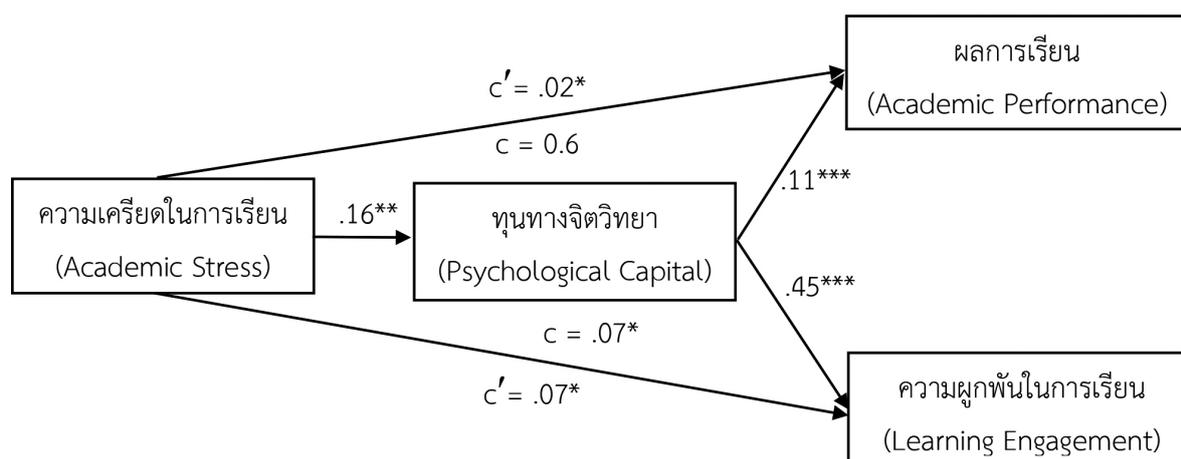
ความสัมพันธ์	Bootstrapped Indirect Effect	Boot SE	Boot LLCI, ULCI
ความเครียดในการเรียน → ทุนทางจิตวิทยา → ผลการเรียน	.02*	.01	.001, .04
ความเครียดในการเรียน → ทุนทางจิตวิทยา → ความผูกพันในการเรียน	.07*	.04	.005, .14

หมายเหตุ: * $p < .05$, Bootstrap Sample Size = 10,000 (Standardized Coefficients), *SE* = Standard Error, *LLCI* = Lower Level Confidence Interval, *ULCI* = Upper Level Confidence Interval

ตารางที่ 4 อิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลโดยรวม ($n = 874$)

ตัวแปร	ผลการเรียน			ความผูกพันในการเรียน		
	อิทธิพลทางตรง	อิทธิพลทางอ้อม	อิทธิพลโดยรวม	อิทธิพลทางตรง	อิทธิพลทางอ้อม	อิทธิพลโดยรวม
ความเครียดในการเรียน	.06	.02*	.08	.07*	.07*	.14***
ทุนทางจิตวิทยา	.11***	-	.11***	.45***	-	.45***

หมายเหตุ: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, Standardized Coefficients



ภาพที่ 2 เส้นทางอิทธิพลและค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลมาตรฐานของแบบจำลองการวิจัย

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

จากตารางที่ 4 ผลการวิเคราะห์ค่าอิทธิพลทางตรง ค่าอิทธิพลทางอ้อม และค่าอิทธิพลโดยรวมพบว่า ทุนทางจิตวิทยามีบทบาทเป็นตัวแปรคั่นกลางแบบสมบูรณ์ (Fully Mediation) ในความสัมพันธ์ระหว่างความเครียดในการเรียนและผลการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี โดยผลการวิเคราะห์พบว่าความเครียดในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรีไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อผลการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จึงปฏิเสธสมมติฐานที่ 1 (ตารางที่ 2) ในขณะที่ความเครียดในการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อทุนทางจิตวิทยา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยเท่ากับ .16 และทุนทางจิตวิทยามีอิทธิพลทางตรงต่อผลการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยเท่ากับ .11 จึงยอมรับสมมติฐานที่ 3 และ 4 ตามลำดับ (ตารางที่ 2)

การวิเคราะห์อิทธิพลทางอ้อมเพื่อทดสอบบทบาทการเป็นตัวแปรสื่อของทุนทางจิตวิทยาโดยใช้วิธีการบูตสเตรป (Bootstrap Method) ซึ่งมีการกำหนดจำนวนการสุ่มตัวอย่างซ้ำทั้งสิ้น 10,000 ครั้งในการวิจัยนี้กำหนดช่วงของความเชื่อมั่นที่ 95% ดังนั้นค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลที่ได้จากการประมาณค่าด้วยวิธีการบูตสเตรปจะต้องมีค่าต่ำสุด (Lower)

ค่าสูงสุด (Upper) ไม่ครอบคลุมค่าศูนย์ (Non-zero) จึงจะสามารถระบุค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางอ้อมมีนัยสำคัญทางสถิติ (Preacher & Hayes, 2004) ผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางอ้อมพบว่า ความเครียดในการเรียนมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี โดยส่งผ่านทุนทางจิตวิทยา ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางอ้อมเท่ากับ .02 และมีผลการประมาณค่าด้วยวิธีบูตสเตรปของค่าต่ำสุดและค่าสูงสุดไม่ครอบคลุมศูนย์ (Boot LLCI = .001 และ Boot ULCI = .04) (ตารางที่ 3) นอกจากนี้ผลการวิเคราะห์ยังพบว่า ทุนทางจิตวิทยามีบทบาทเป็นตัวแปรคั่นกลางแบบบางส่วน (Partial Mediation) ในความสัมพันธ์ระหว่างความเครียดในการเรียนและความผูกพันในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี โดยผลการวิเคราะห์พบว่า ความเครียดในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรีมีอิทธิพลทางตรงต่อความผูกพันในการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยเท่ากับ .07 และทุนทางจิตวิทยามีอิทธิพลทางตรงต่อความผูกพันในการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยเท่ากับ .45 จึงยอมรับสมมติฐานที่ 2 และ 5 ตามลำดับ (ตารางที่ 2) ในขณะที่ยังคงการวิเคราะห์อิทธิพลทางอ้อมเพื่อทดสอบบทบาท

การเป็นตัวแปรสื่อของทุนทางจิตวิทยาโดยใช้วิธีการ บุตสแตรพบพบว่า ความเครียดในการเรียนมีอิทธิพล ทางอ้อมต่อความผูกพันในการเรียนของนักศึกษา ระดับปริญญาตรี โดยส่งผ่านทุนทางจิตวิทยา ซึ่งมี ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางอ้อมเท่ากับ .07 และมี ผลการประมาณค่าด้วยวิธีบูตสแตรของค่าต่ำสุดและ ค่าสูงสุดไม่ครอบคลุมศูนย์ (Boot LLCI = .005 และ Boot ULCI = .14) (ตารางที่ 3) จากผลการวิเคราะห์ อิทธิพลทางอ้อมดังกล่าว จึงยอมรับสมมติฐานที่ 6 และ 7 ตามลำดับ (ภาพที่ 2) นอกจากนี้ผลการศึกษายัง พบว่า ความเครียดในการเรียนและทุนทางจิตวิทยา สามารถร่วมกันทำนายผลการเรียนของนักศึกษาระดับ ปริญญาตรีได้ร้อยละ 2.0 ($R^2 = .02$) ในขณะที่ ความเครียดในการเรียนและทุนทางจิตวิทยาสามารถ ร่วมกันทำนายความผูกพันในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรีได้ร้อยละ 37.0 ($R^2 = .37$)

อภิปรายผล

การวิจัยนี้เก็บข้อมูลในช่วงภาคฤดูร้อน ภายหลังจาก สอบกลางภาคเสร็จสิ้น เนื่องจากในภาคฤดูร้อน จะมีจำนวนวิชาที่นักศึกษาลงทะเบียนเรียนน้อยกว่า การเรียนในภาคการศึกษาปกติ ซึ่งอาจทำให้ระดับ ความเครียดของนักศึกษาในภาคฤดูร้อนแตกต่าง จากภาคการศึกษาปกติ โดยระดับความเครียดของ นักศึกษาในภาคการศึกษานี้อยู่ในระดับปานกลาง ผลการศึกษาอิทธิพลของความเครียดในการเรียน ที่มีต่อผลการเรียนและความผูกพันในการเรียนของ นักศึกษาระดับปริญญาตรี โดยมีทุนทางจิตวิทยาเป็น ตัวแปรคั่นกลางสะท้อนให้เห็นว่า ความเครียดในการเรียน ไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อผลการเรียน อย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติ เนื่องจากลักษณะความเครียดในการเรียน ที่นักศึกษาเผชิญส่วนใหญ่เป็นความเครียดในระดับ ชั่วคราว (State) กล่าวคือ เป็นสภาวะความเครียด ที่เกิดขึ้นเพียงช่วงเวลาเฉพาะเมื่อมีสถานการณ์และ สิ่งกระตุ้นที่ทำให้นักศึกษาเกิดความตึงเครียด ในระหว่างเรียน เช่น การสอบ การทำงานกลุ่ม และ

การนำเสนองานหน้าชั้นเรียน รวมทั้งกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนที่ต้องทำเพิ่มเพื่อเสริมสร้าง ทักษะทางด้านอารมณ์และสังคม ซึ่งอาจสร้างความเครียดให้กับนักศึกษาในช่วงเวลาหนึ่งเท่านั้น เมื่อสิ้นสุดช่วงสถานการณ์ตึงเครียดดังกล่าว ความเครียดที่เกิดขึ้นก็มีแนวโน้มลดลงจึงไม่มีอิทธิพล โดยตรงต่อผลการเรียน ในขณะที่ผลการศึกษพบว่า นักศึกษาที่มีความเครียดในการเรียนในระดับปานกลาง เป็นระดับที่เหมาะสมที่ทำให้นักศึกษามีแรงผลักดัน ในการทุ่มเทความพยายามเพื่อเอาชนะปัญหาและ อุปสรรคในการเรียน รวมทั้งมีความกระตือรือร้น ในการเรียน (Auerbach & Gramling, 1998) เมื่อนักศึกษาสามารถปรับตัวกับความเครียดที่เผชิญและ สามารถผลักดันตนเองไปสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้ทำให้นักศึกษามีทุนทางจิตวิทยาเพิ่มขึ้น โดยสามารถฟื้นตัว เมื่อเผชิญกับปัญหาหรือความทุกข์ มีความเชื่อมั่น ในศักยภาพของตนเอง มีมุมมองต่อชีวิตและโลก ในเชิงบวก และการมีความหวังที่จะใช้พลังเพื่อนำไปสู่ เป้าหมายที่ตั้งไว้ได้ ถึงแม้ว่าในภาคการศึกษาที่ผ่านมา จะต้องเผชิญปัญหาและอุปสรรคหลายอย่าง แต่สิ่งเหล่านั้นน่าจะเป็นประสบการณ์สำคัญที่มี ส่วนช่วยทำให้นักศึกษามีความเข้าใจตนเอง สามารถ ปรับตัวเมื่อเผชิญกับความเครียดในการเรียนและ ก้าวข้ามผ่านปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ ได้ ดังนั้น ความเครียดในการเรียนจึงมีอิทธิพลทางตรงต่อความ ผูกพันในการเรียนและมีอิทธิพลทางตรงต่อทุนทาง จิตวิทยา

นอกจากนี้ผลการศึกษายังพบว่า ทุนทาง จิตวิทยามีอิทธิพลทางตรงต่อผลการเรียนและความ ผูกพันในการเรียน สอดคล้องกับการศึกษาของ Luthans et al. (2012) ที่พบความสัมพันธ์ระหว่าง ทุนทางจิตวิทยากับผลการเรียนของนักเรียนในสาขา ธุรกิจ โดยทุนทางจิตวิทยาเป็นปัจจัยพยากรณ์เกรด (GPA) และความผูกพันในการเรียน (You & Kang, 2014) กล่าวคือ นักศึกษาที่มีความเชื่อมั่นในศักยภาพ ของตนเองจะมีความสัมพันธ์เชิงบวกในการเลือกใช้

กลยุทธ์ในการคิดเพื่อทำให้การเรียนของตนเองประสบความสำเร็จ (Diseth, 2011; Valentine et al., 2004) ในขณะที่การมีความหวังมีความสัมพันธ์ต่อการมีผลการปฏิบัติหรือความสำเร็จในด้านวิชาการที่ดียิ่งขึ้น (Gilman et al., 2006; Rand et al., 2011; Seirup & Rose, 2011) โดยมีลักษณะที่สอดคล้องกับการที่นักศึกษาที่มีมุมมองต่อชีวิตและโลกในเชิงบวกจะสามารถทำสิ่งต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนได้ดีกว่าคนมองโลกในเชิงลบ (Ruthig et al., 2004; Solberg et al., 2009) นอกจากนี้หนึ่งในองค์ประกอบของทุนทางจิตวิทยาที่มีอิทธิพลทางตรงต่อผลการเรียนและความผูกพันในการเรียนที่สำคัญคือ การฟื้นตัวเมื่อเผชิญกับปัญหาหรือความทุกข์เพราะเป็นองค์ประกอบที่จะทำให้ศึกษาก้าวข้ามผ่านความล้มเหลว ความเครียด และความทุกข์ที่เผชิญในระหว่างเรียนได้ โดยนักศึกษาที่มีการฟื้นตัวเมื่อเผชิญกับปัญหาหรือความทุกข์ในระดับสูงจะสามารถกลับมาเข้าร่วมกิจกรรมในเชิงวิชาการและตั้งใจเรียนจนประสบความสำเร็จได้ในที่สุด (Scales et al., 2006) ดังนั้นทุนทางจิตวิทยาจึงเป็นปัจจัยส่งผ่านที่สำคัญที่มีส่วนช่วยในกระบวนการเรียนรู้ให้ประสบความสำเร็จ เนื่องจากการพัฒนาส่งเสริมให้นักศึกษามีทุนทางจิตวิทยาจะมีส่วนช่วยกระตุ้นจิตใจของนักศึกษาให้มีความเข้มแข็ง ยืดหยุ่น กล้าที่จะเผชิญกับอุปสรรคต่าง ๆ เมื่อนักศึกษาเกิดความรู้สึกในเชิงบวกสามารถรับรู้ความสามารถของตนเองได้ โดยมีความเชื่อมั่นและรับรู้ถึงศักยภาพของตนเองว่าตนสามารถก้าวข้ามผ่านปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในระหว่างเรียนได้ และเมื่อต้องเผชิญกับอุปสรรคหรือปัญหา ก็สามารถฟื้นตัวได้ ยอมรับสภาพปัญหาตามความเป็นจริง ไม่ย่อท้อหรือยอมแพ้ต่อปัญหา รวมทั้งมีมุมมองในเชิงบวกต่อการใช้ชีวิตในระหว่างเรียน ตลอดจนมีความหวังที่จะดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับการเรียนให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ (Luthans et al., 2008; Wilks & Spivey, 2010) สามารถประสบความสำเร็จในการเรียน (Roemer & Harris, 2018) มีความมุ่งมั่น ทุ่มเท ความพยายาม มีความ

กระตือรือร้น อุทิศพลังกายพลังใจของตนเองอย่างเต็มที่ อันจะทำให้ นักศึกษามีความผูกพันในการเรียนเพิ่มมากขึ้นด้วย ดังนั้นการพัฒนาทุนทางจิตวิทยาให้กับนักศึกษาจึงเป็นปัจจัยที่สามารถสะท้อนให้เห็นถึงการเสริมสร้างและพัฒนากระบวนการคิด อารมณ์ และพฤติกรรมในการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ เนื่องจาก การวัดความสำเร็จในการเรียนด้วยเกรดหรือคะแนนเพียงอย่างเดียวเป็นกระบวนการวัดผลที่เกิดขึ้นภายหลังการเรียนรู้โดยทันที ซึ่งเป็นข้อจำกัดของการวัดการตอบสนองในด้านประสบการณ์ความรู้สึกที่มีต่อการเรียนรู้ (You, 2016) เพราะนักศึกษาที่มีผลการเรียนระดับดีมากด้วยเกรดเฉลี่ยสูง ๆ ไม่ได้หมายความว่า จะมีความสุขและมีแรงจูงใจภายใน การเรียนรู้เสมอไป (Jeon, 2007) ทุนทางจิตวิทยาจึงเป็นปัจจัยรากฐานสำคัญที่จะทำให้ นักศึกษาประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ เมื่อนักศึกษาเผชิญปัญหาในการเรียนจะเกิดกระบวนการเรียนรู้ซึ่งทำให้นักศึกษาสามารถเปลี่ยนแปลงและพัฒนาได้ ทุนทางจิตวิทยาจึงเป็นปัจจัยทางจิตวิทยาเชิงบวกที่ก่อให้เกิดอารมณ์และความคิดในเชิงบวก ซึ่งจะก่อให้เกิดพฤติกรรมและผลลัพธ์ในเชิงบวกตามมาด้วย (Avey et al., 2010)

สรุปผล

ผลการวิจัยนี้พบข้อสรุปที่น่าสนใจคือ ทุนทางจิตวิทยามีบทบาทเป็นตัวแปรคั่นกลางแบบสมบูรณ์ (Fully Mediation) ในความสัมพันธ์ระหว่างความเครียดในการเรียนและผลการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี อีกทั้งทุนทางจิตวิทยามีบทบาทเป็นตัวแปรคั่นกลางแบบบางส่วน (Partial Mediation) ในความสัมพันธ์ระหว่างความเครียดในการเรียนและความผูกพันในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี ดังนั้นทุนทางจิตวิทยาจึงเป็นปัจจัยรากฐานสำคัญที่จะทำให้ นักศึกษาที่ต้องเผชิญกับความเครียดในการเรียนสามารถประสบความสำเร็จในการเรียนรู้และมีความผูกพันในการเรียนเพิ่มขึ้นได้ จึงเปรียบเสมือน

เป็นภูมิคุ้มกันที่สำคัญเพื่อให้นักศึกษาสามารถใช้ชีวิต
ในระหว่างการเรียนในมหาวิทยาลัยได้ต่อไป

ข้อเสนอแนะ

จากผลการวิจัยพบว่า ทักษะทางจิตวิทยาเป็น
หนึ่งในแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกที่สำคัญและสามารถ
เป็นตัวแปรคั่นกลางความเครียดของนักศึกษาที่มี
สถานะเป็นลบ ซึ่งจะช่วยให้นักศึกษาสามารถปรับตัว
และเผชิญความเครียดในการเรียนได้ดียิ่งขึ้น ทำให้
นักศึกษาประสบความสำเร็จในการเรียนและมีความ
ผูกพันในการเรียนเพิ่มขึ้น ซึ่งการจะเสริมสร้างทักษะ
จิตวิทยาให้กับนักศึกษาเพื่อเปรียบเสมือนภูมิคุ้มกัน
ทางจิตใจที่สำคัญนั้น มหาวิทยาลัยควรส่งเสริม
กิจกรรมและการจัดโครงการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาให้
นักศึกษามีทักษะจิตวิทยาเพิ่มขึ้น ตลอดจนส่งเสริม
การเรียนการสอนที่กระตุ้นให้นักศึกษาสามารถ
รับรู้และเชื่อมั่นในศักยภาพหรือความสามารถของ
ตนเอง โดยใช้การเสริมแรงทางบวกเข้ามาช่วยกระตุ้น
พฤติกรรม นอกจากนี้การจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริม
และพัฒนาทางด้านจิตใจก็มีส่วนสำคัญในการดูแล
สุขภาพจิตของนักศึกษาทั้งในด้านการให้ความรู้
และการรับมือเมื่อต้องเผชิญความเครียดผ่าน
ผู้เชี่ยวชาญ เช่น จิตแพทย์และนักจิตวิทยา หรือผ่าน
การแลกเปลี่ยนประสบการณ์จากการเสวนาของกลุ่ม
นักศึกษา เพื่อให้นักศึกษาสามารถเรียนรู้วิธีการเผชิญ
ความเครียดผ่านตัวแบบที่เป็นนักศึกษาเหมือนกัน จะ

ทำให้นักศึกษามีความหวัง มองโลกในเชิงบวก และ
สามารถฟื้นคืนได้เมื่อเผชิญกับปัญหาหรือความทุกข์
เนื่องจากทฤษฎีทางจิตวิทยาในลักษณะที่เป็นสภาวะ
(State) สามารถพัฒนาเปลี่ยนแปลงให้ดีขึ้นได้ หาก
สามารถพัฒนาให้เกิดขึ้นในกลุ่มนักศึกษาที่ต้องเผชิญ
กับความเครียดในการเรียนจะเป็นปัจจัยคั่นกลาง
ที่สำคัญในการเผชิญความเครียดในการเรียนของ
นักศึกษา ทำให้ความเครียดในการเรียนลดลงส่งผลให้
นักศึกษามีความผูกพันในการเรียนเพิ่มขึ้นและมี
ผลสัมฤทธิ์ในการเรียนที่ดีขึ้นอีกด้วย

การศึกษาวิจัยในอนาคตควรศึกษาบทบาท
การเป็นตัวแปรส่งผ่านของทักษะจิตวิทยาในแต่ละ
องค์ประกอบ คือ ความเชื่อมั่นในศักยภาพของตนเอง
(Self-efficacy/Confidence) การมีความหวัง (Hope)
การมีมุมมองต่อชีวิตและโลกในเชิงบวก (Optimism)
และการฟื้นคืนได้เมื่อเผชิญกับปัญหาหรือความทุกข์
(Resilience) นอกจากนี้ควรขยายขอบเขตของ
การศึกษามหาวิทยาลัยในระดับภูมิภาคและระดับ
ประเทศ หรือศึกษาเปรียบเทียบนักศึกษาในกลุ่มคณะ
มนุษยศาสตร์และสังคม กลุ่มคณะวิทยาศาสตร์สุขภาพ
กลุ่มคณะวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี เพื่อเปรียบเทียบ
ความแตกต่างของแต่ละกลุ่ม หรือศึกษาเปรียบเทียบ
ในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาของมหาวิทยาลัยของรัฐ
มหาวิทยาลัยเอกชน และมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ
รวมทั้งศึกษาในกลุ่มนักศึกษาระดับปริญญาโทหรือ
สูงกว่า ซึ่งอาจจะพบผลการศึกษาที่แตกต่างกัน

References

- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology, 14*, 323-330.
- Auerbach, S. M., & Gramling, S. E. (1998). *Stress management: Psychological foundations*. Prentice Hall.
- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management, 48*(5), 677-693.
- Avey, J. B., Luthans, F., & Youssef, C. M. (2010). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of Management, 36*, 430-452.
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., & Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology, 15*, 17-28.
- Brown, T. M., Foster, C., Juma, L., Perkins, T., & Williams, M. N. (2005). Surviving college and moving toward a balanced life: Strategies for social work students. *The New Social Worker, 12*, 8-10.
- Chen, G., Gully, S. M., Whiteman, J. A., & Kilcullen, R. N. (2000). Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance. *Journal of Applied Psychology, 85*, 835-847.
- Choi, B., & Rhee, B. (2014). The influences of student engagement, institutional mission, and cooperative learning climate on the generic competency development of Korean undergraduate students. *Higher Education, 67*(1), 1-18.
- Coates, H., & Mahat, M. (2014). Threshold quality parameters in hybrid higher education. *Higher Education, 68*(4), 577-590.
- Colten, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). Global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*(4), 385-396.
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientation and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences, 21*, 191-195.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.
- Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25*(2), 166-178.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based perspective* (2nd ed.). The Guilford Press.

- Horstmeyer, A. (2020). The generative role of curiosity in soft skills development for contemporary VUCA environments. *Journal of Organizational Change Management*, 33(5), 737-751.
- Jelas, Z. M., Azman, N., Zulnaidi, H., & Ahmad, N. A. (2016). Learning support and academic achievement among Malaysian adolescents: The mediating role of student engagement. *Learning Environ Res*, 19, 221-240.
- Jeon, S. (2007). *The effects of parents' and teachers' motivating styles on adolescents' school outcomes and psychological well-being: A test of self-determination theory in a Korean context* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Iowa.
- Kohn, J. P., & Frazer, G. H. (1986). An academic stress scale: Identification and rated importance of academic stressor. *Psychological Reports*, 59(2), 415-426.
- Larson, M., & Luthans, F. (2006). Potential added of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(1), 45-62.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(5), 541-572.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Li, W. (2005). The psychological capital of Chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, 1(3), 249-271.
- Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, 87, 253-259.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 219-238.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Maidment, J. (2003). Problems experienced by students on field placement: Using research findings to inform curriculum design and content. *Australian Social Work*, 56, 50-60.
- Milner, M., & Criss, P. (2006). Use of spiritual practices and classroom rituals of connection to reduce impact of stress in social work students. In *The National Association of Christian Social Workers 2006 Convention*. The North American Association of Christians in Social Work (NACSW). <https://www.nacsw.org/Publications/Proceedings2006/MilnerMSpiritualPracticesE.pdf>
- Newman, A., Ucbasaran, D., Zhu, F., & Hirst, G. (2014). Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior*, 35, 120-138.

- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 717-731.
- Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of low students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 45(6), 683-686.
- Riulli, L., Savicki, V., & Richards, J. (2012). Psychological capital as a buffer to student stress. *Psychology*, 3(12A), 1202-1207.
- Roemer, A., & Harris, C. (2018). Perceived organizational support and well-being: The role of psychological capital as a mediator. *South African Journal of Industrial Psychology*, 44, 1-11.
- Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hall, N. C., & Hladkyj, S. (2004). Optimism and attributional retraining: Longitudinal effects on academic achievement, test anxiety, and voluntary course withdrawal in college students. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 709-730.
- Scales, P. C., Roehlkepartain, E. C., Neal, M., Kielsmeier, J. C., & Benson, P. L. (2006). The role of developmental assets in prediction academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 29(5), 692-708.
- Seirup, H., & Rose, S. (2011). Exploring the effects of hope on GPA and retention among college undergraduate students on academic probation. *Education Research International*, 2011, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2011/381429>
- Solberg, N. L., Evans, D. R., & Swgerstrom, S. C. (2009). Optimism and college retention: Mediation by motivation, performance, and adjustment. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(8), 1887-1912.
- Tuntatead, H., Phattharayuttawat, S., & Manusirivithaya, V. (2014). The development of Thai-psychological capital inventory. *Journal of the Psychiatrist Association of Thailand*, 59(1), 73-83. [in Thai]
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111-133.
- Warner, R. M. (2013). *Applied statistics: From bivariate through multivariate techniques* (2nd ed.). Sage Publications.
- Wilks, S. E., & Spivey, C. A. (2010). Resilience in undergraduate social work students: Social support and adjustment to academic stress. *Social Work Education*, 29(3), 276-288.
- You, J. W. (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Difference*, 49, 17-24.

You, J. W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*, 77, 125-133.



Name and Surname: Tassanee Homklin

Highest Education: Ph.D. of Philosophy (Development Science), Hiroshima University

Affiliation: Chiang Mai University

Field of Expertise: Industrial & Organizational Psychology and Training Evaluation



Name and Surname: Araya Pontanya

Highest Education: Ph.D. (Psychology in Developmental Psychology), Chulalongkorn University

Affiliation: Chiang Mai University

Field of Expertise: Developmental Psychology and Child Psychology



Name and Surname: Chaiyun Sakulsriprasert

Highest Education: Ph.D. (Medical and Public Health Social Sciences), Mahidol University

Affiliation: Chiang Mai University

Field of Expertise: Personality and Adjustment, Mental Health, and Psychotherapy