

**ครูผู้สอน การสนับสนุนจากผู้ปกครอง ด้านความเครียดในการสอบของผู้เรียน การรับรู้
ความสามารถของตนเองของผู้เรียน การกำกับดูแลตนเอง ที่มีผลต่อความสำเร็จทางการเรียนรู้
ด้วยตนเองของนักศึกษามหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลพระนคร**

สุธิกานต์ มีขำนาญ^{1,*}, สุพัตรา ปราณี², บัณฑิต ผังนรินทร์³,

ธนพล ก่อฐานะ⁴, ชมภู สายเสมอ⁵

^{1,2,3,4,5}หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชานวัตกรรมการจัดการ

วิทยาลัยนวัตกรรมการจัดการ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

Received: 5 November 2025

Revised: 18 December 2025

Accepted: 9 June 2026

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ 3 ประการ ได้แก่ (1) เพื่อศึกษาระดับของตัวแปรครูผู้สอน การสนับสนุนจากผู้ปกครอง ความเครียดในการสอบ การรับรู้ความสามารถของตนเอง การกำกับดูแลตนเอง และความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา (2) เพื่อศึกษาอิทธิพลของตัวแปรดังกล่าวต่อความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเอง และ (3) เพื่อสร้างแบบจำลองความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษามหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลพระนคร การวิจัยใช้ระเบียบวิธีเชิงปริมาณ เก็บข้อมูลจากนักศึกษาชั้นปีที่ 1 จำนวน 360 คน ด้วยแบบสอบถามที่ผ่านการตรวจสอบความเที่ยงตรงและความเชื่อมั่น (Cronbach's Alpha = 0.78–0.93) และวิเคราะห์ด้วยสถิติเชิงพรรณนาและโมเดลสมการโครงสร้าง ผลการวิจัยพบว่าตัวแปรส่วนใหญ่อยู่ในระดับมาก ยกเว้นความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเองที่อยู่ในระดับปานกลาง ครูผู้สอน การสนับสนุนจากผู้ปกครอง และความเครียดในการสอบมีอิทธิพลทางตรงเชิงบวกต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง ซึ่งส่งผลทางตรงต่อการกำกับดูแลตนเองและความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเอง นอกจากนี้ การกำกับดูแลตนเองยังมีอิทธิพลทางตรงต่อความสำเร็จทางการเรียนรู้ และมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านการรับรู้ความสามารถของตนเอง ผลการวิเคราะห์โมเดลมีค่าดัชนีความสอดคล้องในเกณฑ์ดี ($\chi^2/df = 2.63$, GFI = 0.91, CFI = 0.95, RMSEA = 0.06) แสดงให้เห็นว่าโมเดล TPTSSA สามารถอธิบายกลไกปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จทางการเรียนรู้ของนักศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ ข้อเสนอแนะจากงานวิจัยส่งเสริมให้สถาบันอุดมศึกษาพัฒนาการจัดการเรียนรู้ที่เน้นการเสริมสร้างการรับรู้ความสามารถของตนเองและการกำกับดูแลตนเอง เพื่อยกระดับความพร้อมของผู้เรียนให้สามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้อย่างต่อเนื่อง

คำสำคัญ: ครูผู้สอน การสนับสนุนจากผู้ปกครอง การรับรู้ความสามารถของตนเอง การกำกับดูแลตนเอง
ความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเอง

* ผู้ประสานงานหลัก; อีเมล: s62484945041@ssru.ac.th

Teachership, Parental Support, Test Stress, Students' Self-Efficacy, and Self-Regulation Affecting Self-Directed Learning Achievement among Students at Rajamangala University of Technology Phra Nakhon

Sutheekarn Meechamnan^{1,*}, Supattra Pranee², Bundit Pungnirund³,
Tanapol kortana⁴, Chompoo Saisama⁵

^{1,2,3,4,5}Doctor of Philosophy Program in Innovation Management,
College of Innovation and Management, Suan Sunandha Rajabhat University

Received: 5 November 2025

Revised: 18 December 2025

Accepted: 9 June 2026

Abstract

This research had three objectives: (1) to examine the levels of the following variables - teacher, parental support, test anxiety, self-efficacy, self-regulation, and students' self-directed learning achievement; (2) to investigate the influence of these variables on self-directed learning achievement; and (3) to construct a model of self-directed learning achievement among students at Rajamangala University of Technology Phra Nakhon. The study employed a quantitative research methodology, collecting data from 360 first-year students using a questionnaire validated for reliability and validity (Cronbach's Alpha = 0.78–0.93), and analyzed using descriptive statistics and structural equation modeling. The findings revealed that most variables were at a high level, except for self-directed learning achievement, which was at a moderate level. Teacher, parental support, and test anxiety had significant positive direct influences on self-efficacy, which in turn directly influenced both self-regulation and self-directed learning achievement. Additionally, self-regulation had a direct influence on self-directed learning achievement and an indirect influence through self-efficacy. The model fit indices were within acceptable criteria ($\chi^2/df = 2.63$, GFI = 0.91, CFI = 0.95, RMSEA = 0.06), demonstrating that the TPTSSA model effectively explains the mechanisms of factors influencing students' learning achievement. The research recommendations encourage higher education institutions to develop instructional approaches that emphasize strengthening students' self-efficacy and self-regulation, in order to enhance learners' readiness for continuous self-directed learning and personal development.

Keywords: Teachership, Parental Support, Self-Efficacy, Self-Regulation, Self-Directed Learning Achievement

* Corresponding Author; E-mail: s62484945041@ssru.ac.th

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ในช่วงทศวรรษที่ผ่านมา ระบบการศึกษาไทยให้ความสำคัญกับการจัดการเรียนรู้ที่มีผู้เรียนเป็นศูนย์กลางมากขึ้น โดยเฉพาะภายหลังวิกฤติโควิด-19 ที่ผลักดันให้มหาวิทยาลัยปรับสู่การเรียนการสอนออนไลน์ การเปลี่ยนผ่านนี้สะท้อนให้เห็นความจำเป็นของผู้เรียนในการพัฒนาทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเอง เพื่อกำหนดเป้าหมาย วางแผน และประเมินผลการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Holec, 1981) การเรียนรู้ด้วยตนเองจึงกลายเป็นสมรรถนะหลักของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 อย่างไรก็ตาม โครงสร้างการศึกษาแบบรวมอำนาจของไทยที่กำหนดหลักสูตรจากส่วนกลางยังคงจำกัดโอกาสของผู้สอนและผู้เรียนในการพัฒนาแนวทางที่ตอบสนองบริบทของตนเอง ส่งผลให้ผู้เรียนจำนวนมากไม่สามารถเชื่อมโยงความรู้กับชีวิตจริงและขาดแรงจูงใจในการเรียนรู้เชิงรุก (Kim, 2011)

ทักษะสำคัญในยุคปัจจุบันถูกสรุปไว้ในกรอบ "3R4C" ประกอบด้วย Reading, Writing, Arithmetic, Critical Thinking, Communication, Collaboration และ Creativity (Amonrat Techanok et al., 2020) ทักษะเหล่านี้ต้องการการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ซึ่งสัมพันธ์กับทฤษฎี Constructivism ของ Piaget (1987) ที่เชื่อว่ามนุษย์สร้างองค์ความรู้จากประสบการณ์ผ่านกระบวนการคิด วิเคราะห์ และสะท้อนผลความพร้อมของผู้เรียนต่อการเรียนรู้ด้วยตนเองขึ้นอยู่กับปัจจัยภายใน ได้แก่ การรับรู้ความสามารถและการกำกับดูแลตนเอง และปัจจัยภายนอก ได้แก่ ครูผู้สอนและผู้ปกครอง (Bandura, 1977) ครูที่ทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวก (facilitator) จะช่วยให้ผู้เรียนมีความมั่นใจและกล้าคิดอิสระ ขณะที่การสนับสนุนจากผู้ปกครองช่วยให้ผู้เรียนจัดการความเครียดและพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเอง

ความเครียดจากการสอบสะท้อนความท้าทายของผู้เรียนไทยในระบบที่เน้นผลการประเมินมากกว่ากระบวนการเรียนรู้ ความวิตกกังวลและแรงกดดันจากสังคมส่งผลต่อสมรรถนะและแรงจูงใจภายใน การบริหารความเครียดให้สมดุลจึงเป็นองค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้ด้วยตนเอง (Pekrun et al., 2006) นักศึกษามหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลพระนครซึ่งเป็นกลุ่มเป้าหมายของงานวิจัยนี้ ต้องเผชิญแรงกดดันจากการเปลี่ยนแปลงรูปแบบการเรียนและความคาดหวังจากครอบครัว จึงจำเป็นต้องได้รับการส่งเสริมด้านการรับรู้ความสามารถ การกำกับตนเอง และการจัดการอารมณ์ เพื่อพัฒนาความพร้อมสำหรับการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Zimmerman, 2002) แนวคิดนี้สัมพันธ์กับ CIPPA Model ที่ประกอบด้วย Constructivism, Interaction, Physical Participation, Process Learning และ Application (Thipsana Khemmani, 2019) ซึ่งมุ่งให้ผู้เรียนสร้างความรู้จากประสบการณ์ และนำไปประยุกต์ใช้จริง โดยครูต้องออกแบบสถานการณ์ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนคิด สืบค้น และทดลองด้วยตนเอง

การพัฒนา “ความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเอง” ในยุคดิจิทัลต้องอาศัยปัจจัยร่วมหลายด้าน ทั้งครูผู้สอนในบทบาทผู้สร้างแรงบันดาลใจ และผู้ปกครองที่สร้างบรรยากาศเอื้อต่อการฝึกคิดและกำกับตนเอง ซึ่งจะช่วยให้นักศึกษาเชื่อมั่นในศักยภาพและสร้างองค์ความรู้ใหม่ได้อย่างอิสระ (Bandura, 1977; Zimmerman, 2002) งานวิจัยนี้จึงมุ่งสร้างแบบจำลอง TPTSSA Model (Teachership–Parenthood–Test Stress–Self-Efficacy–Self-Regulation–Achievement) เพื่อเป็นกรอบแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรและการสอนที่ตอบสนองความต้องการผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 และเป็นเครื่องมือสำหรับผู้บริหารและนักพัฒนาการศึกษาในการส่งเสริมการเรียนรู้ตลอดชีวิต

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาระดับของตัวแปรครูผู้สอน การสนับสนุนจากผู้ปกครอง ความเครียดในการสอนของผู้เรียน การรับรู้ความสามารถของตนเองของผู้เรียน การกำกับดูแลตนเอง และความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษามหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลพระนคร
2. เพื่อศึกษาอิทธิพลครูผู้สอน การสนับสนุนจากผู้ปกครอง ด้านความเครียดในการสอนของผู้เรียน การรับรู้ความสามารถของตนเองของผู้เรียน การกำกับดูแลตนเอง ที่มีผลต่อความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษามหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลพระนคร
3. เพื่อสร้างแบบจำลองความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษามหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลพระนคร

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 กับการเรียนรู้ที่มีผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง

โลกในศตวรรษที่ 21 มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว (VUCA World) ขับเคลื่อนโดยเทคโนโลยีและโลกาภิวัตน์ ส่งผลให้เป้าหมายการศึกษาต้องปรับจากความรู้ (Knowledge) ไปสู่สมรรถนะ (Competency) โดยเฉพาะทักษะการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Panich, 2013 อ้างถึงใน Techanoi et al., 2020) แนวคิดการศึกษาจึงหันมาเน้น “ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง” (Child-Centered Pedagogy) ซึ่งยึดถือว่าผู้เรียนเป็นเจ้าของกระบวนการเรียนรู้ที่มีความสนใจและแบบแผนการเรียนรู้ที่เป็นปัจเจก (Lall, 2011) ในทางปฏิบัติ ครูสามารถประยุกต์ใช้ CIPPA Model (Khemmani, 2019) ซึ่งประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ได้แก่ Construct, Interaction, Physical Participation, Process Learning และ Application สอดคล้องกับทักษะขั้นสูงใน Bloom's Taxonomy อย่างไรก็ดี การเปลี่ยนแปลงนี้ต้องการมากกว่าการปรับวิธีสอน แต่ต้องการการเปลี่ยนแปลงมุมมองและวัฒนธรรมห้องเรียนอย่างรอบด้าน

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับครูผู้สอน

บทบาทของครูในระบบที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางเปลี่ยนจาก “ผู้ควบคุม” ไปสู่ “ผู้อำนวยความสะดวก” และ “ผู้ร่วมเรียนรู้” (Bada and Steve, 2015) โดยทำหน้าที่ออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้ สร้างบรรยากาศที่ปลอดภัยสำหรับการทดลอง และกระตุ้นให้ผู้เรียนหาคำตอบด้วยตนเอง ประสิทธิภาพของครูในบทบาทนี้ถูกกำหนดโดย 2 ปัจจัยหลัก ได้แก่ (1) การรับรู้ความสามารถของครู (Teacher's Self-Efficacy): ความเชื่อมั่นของครูในศักยภาพของตนในการจัดการชั้นเรียนและสร้าง engagement แม้เผชิญความท้าทาย (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001 อ้างถึงใน Gkolia et al., 2015) ครูที่มี Self-Efficacy สูงจะมองอุปสรรคเป็นความท้าทายมากกว่าสิ่งคุกคาม และ (2) การสอนเชิง Constructivism: ความสามารถของครูในการออกแบบกิจกรรมให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ผ่านการลงมือทำและเชื่อมโยงกับประสบการณ์จริง มากกว่าการบรรยายเพียงอย่างเดียว

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการสนับสนุนจากผู้ปกครอง

การสนับสนุนจากผู้ปกครอง (Parental Support) ยังคงมีความสำคัญในระดับอุดมศึกษา แม้จะเปลี่ยนจากการควบคุมไปสู่การสนับสนุนทางอารมณ์และทรัพยากร ประกอบด้วย 3 มิติ ได้แก่ (1) สถานภาพทางสังคม (Social Status): ฐานะทางการเงินและอาชีพของผู้ปกครองมีอิทธิพลต่อการเข้าถึงทรัพยากรการเรียนรู้และการรับรู้ความสามารถของบุตรหลาน (Song and Yoon, 2012) (2) พื้นฐานความรู้ (Education): ระดับการศึกษาของ

ผู้ปกครองส่งผลต่อสิ่งแวดล้อมทางปัญญที่บ้าน เช่น การสนทนาวิชาการและการส่งเสริมนิสัยรักการอ่าน (Oguz and Ataseven, 2016) และ (3) การรับรู้ความสามารถของผู้ปกครอง (Parents' Self-Efficacy): ความมั่นใจของผู้ปกครองในการสนับสนุนทางการศึกษาจะส่งผ่านไปสู่การรับรู้ความสามารถของผู้เรียนโดยตรง (Bradley and Corwyn, 2002 อ้างถึงใน Song and Yoon, 2012)

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความเครียดในการสอบของผู้เรียน

ความเครียดในการสอบ (Test Stress) เป็นรูปแบบของความวิตกกังวลทางวิชาการ (Academic Anxiety) ที่เกิดจากแรงกดดันในการประเมินผล ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ (1) การเรียนรู้เชิงลึก (Deep Approach): การมุ่งสร้างความเข้าใจโดยเชื่อมโยงแนวคิดต่าง ๆ แทนการท่องจำ ช่วยลดความเครียดได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Holec, 1981; H.S. Kim, 2011 อ้างถึงใน Song and Yoon, 2012) (2) สภาวะอารมณ์ทางวิชาการ (Academic Emotion): อารมณ์ทั้งเชิงบวกและลบที่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมทางการศึกษา ซึ่งส่งผลโดยตรงต่อแรงจูงใจและผลสัมฤทธิ์ (Pekrun et al., 2006) และ (3) การบังคับตนเอง (Self-Control): ความสามารถในการควบคุมอารมณ์และพฤติกรรมเพื่อบรรลุเป้าหมายระยะยาว ผู้เรียนที่มี Self-Control สูงจัดการความเครียดและหลีกเลี่ยงการผัดวันประกันพรุ่งได้ดีกว่า (Song and Yoon, 2012)

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเองของผู้เรียน

การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) ตามทฤษฎีของ Bandura (1977) หมายถึง ความเชื่อมั่นของบุคคลในความสามารถของตนที่จะจัดระเบียบและดำเนินการเพื่อจัดการกับสถานการณ์ได้สำเร็จ ในบริบทการศึกษา หมายถึงความเชื่อของผู้เรียนว่า "ตนสามารถเรียนรู้เนื้อหาและทำข้อสอบได้" ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ (1) การนับถือตนเอง (Self-Esteem): การประเมินคุณค่าโดยรวมของตนเองในฐานะผู้เรียน (2) การประเมินตนเอง (Self-Evaluation): กระบวนการไตร่ตรองและประเมินความก้าวหน้าของตนให้สอดคล้องกับเป้าหมายการเรียนรู้ (Zimmerman, 1995) และ (3) การด้อยค่าตนเอง (Mental Block): ความคิดเชิงลบที่ขัดขวางการเรียนรู้ เช่น "ฉันเรียนคณิตศาสตร์ไม่เก่ง" ส่งผลให้ผู้เรียนหลีกเลี่ยงหรือยอมแพ้เมื่อเผชิญกับความยาก

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการกำกับดูแลตนเอง

การกำกับดูแลตนเอง (Self-Regulation) หมายถึง กระบวนการที่ผู้เรียนควบคุมการเรียนรู้ของตนทั้งด้าน metacognition อารมณ์ และพฤติกรรม เพื่อบรรลุเป้าหมายทางการศึกษา (Zimmerman, 2002) หรือกระบวนการเปลี่ยนความสามารถทางจิตให้เป็นทักษะทางวิชาการ (Zimmerman, 2008 อ้างถึงใน Brien, 2016) ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ (1) ภาวะหมดไฟ (Burnout): ความเหนื่อยล้าและการลดลงของประสิทธิภาพการเรียนรู้ อันเนื่องมาจากความเครียดเรื้อรัง (Maricutoiu and Sulea, 2019) (2) การยืนหยัด (Persistence): ความมุ่งมั่นและความพยายามต่อเนื่องในการทำงานให้สำเร็จ แม้เผชิญกับความยากลำบากหรือสิ่งรบกวน และ (3) แรงบันดาลใจจากภายนอก (Extrinsic Motivation): การขับเคลื่อนจากปัจจัยนอกตัว เช่น เกรด รางวัล หรือการยอมรับจากผู้อื่น

ความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา

ความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเอง (Self-Directed Learning Achievement) หมายถึง ความสามารถของผู้เรียนในการกำหนดเป้าหมาย วางแผน และประเมินผลการเรียนรู้ของตนเองอย่างอิสระ ครอบคลุมมากกว่าผลการเรียน (GPA) สอดคล้องกับนิยามของ Holec (1981) เกี่ยวกับความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ (1) การแสดงออก (Achievement Performance): ผลลัพธ์ที่เป็นรูปธรรม เช่น การส่งงาน

ครบถ้วน การได้คะแนนตามเป้า และการเป็นผู้นำในกิจกรรมกลุ่ม (2) การปรับตัว (Adaptation): ความสามารถในการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพในสภาพแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลง เช่น การปรับจากเรียนในห้องสู่ออนไลน์ และ (3) ความสำเร็จในอดีต (Achievement in the Past): ประสบการณ์สำเร็จที่สร้าง "ประวัติศาสตร์แห่งความสำเร็จ" ส่งเสริมความมั่นใจในการเผชิญความท้าทายใหม่

สมมติฐานการวิจัย

แบบจำลองความสัมพันธ์เชิงสาเหตุพัฒนาขึ้นบนฐานทฤษฎี Self-Directed Learning และ Self-Efficacy Theory ของ Bandura (1977) โดยอธิบายความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างระหว่างตัวแปรภายนอก ได้แก่ ครูผู้สอน (Teachership) การสนับสนุนจากผู้ปกครอง (Parenthood) และความเครียดในการสอบ (Test Stress) กับตัวแปรภายใน ได้แก่ Self-Efficacy, Self-Regulation และ Self-Directed Learning Achievement สมมติฐานแรก (H1) ระบุว่าครูผู้สอนส่งผลเชิงบวกต่อการรับรู้ความสามารถของผู้เรียน สอดคล้องกับ Tschannen-Moran และ Woolfolk Hoy (2001) ที่พบว่าครูในบทบาทผู้อำนวยความสะดวกช่วยสร้างแรงจูงใจภายในและส่งเสริมการเรียนรู้อย่างอิสระ โดยกำหนดเป็นสมมติฐานได้ดังนี้

H1: ครูผู้สอนส่งผลในเชิงบวกต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองของผู้เรียน (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001)

H2: การสนับสนุนจากผู้ปกครองส่งผลในเชิงบวกต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองของผู้เรียน (Bradley and Corwyn, 2002; Bandura, 1977)

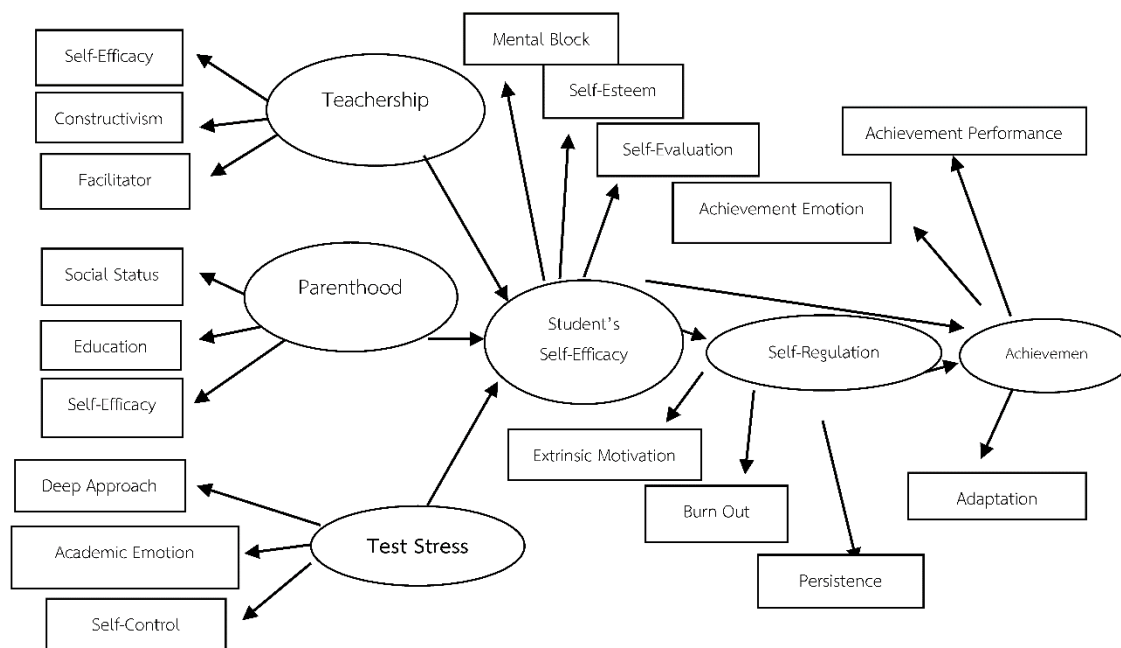
H3: ความเครียดในการสอบส่งผลในเชิงบวกต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองของผู้เรียน (Jain and Dowson, 2009)

H4: การรับรู้ความสามารถของตนเองส่งผลในเชิงบวกต่อการกำกับดูแลตนเอง (Zimmerman, 2002)

H5: การรับรู้ความสามารถของตนเองส่งผลในเชิงบวกต่อความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเอง (Bandura, 1977; Zimmerman, 2002)

H6: การกำกับดูแลตนเองส่งผลในเชิงบวกต่อความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเอง (Song and Yoon, 2012)

กรอบแนวคิดในการวิจัย



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดตามสมมติฐานการวิจัย แสดงเส้นทางอิทธิพลของตัวแปร H1-H6 ในแบบจำลอง TPTSSA (Teachership-Parenthood-Test Stress-Self-Efficacy-Self-Regulation-Achievement)

กรอบแนวคิดการวิจัย (TPTSSA Model) สะท้อนความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่มีตัวแปรภายนอก 3 ตัว ได้แก่ ครูผู้สอน การสนับสนุนจากผู้ปกครอง และความเครียดจากการสอบ เป็นตัวแปรทำนาย และตัวแปรภายใน 3 ตัว ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตนเอง การกำกับดูแลตนเอง และความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเอง เป็นตัวแปรตาม โดยการรับรู้ความสามารถของตนเองและการกำกับตนเองทำหน้าที่เป็นตัวแปรสื่อกลางเชื่อมโยงปัจจัยจากครูและผู้ปกครองกับความสำเร็จของผู้เรียน การวิเคราะห์เชิงสมการโครงสร้าง (SEM) จะถูกนำมาใช้ทดสอบสมมติฐาน H1-H6 ตามภาพที่ 1 ซึ่งแสดงเส้นทางอิทธิพล 6 เส้นทาง ได้แก่ TH→SE (H1), PT→SE (H2), TS→SE (H3), SE→SR (H4), SE→AM (H5) และ SR→AM (H6)

วิธีดำเนินการวิจัย

แบบแผนการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงปริมาณ (Quantitative Research) รูปแบบการวิจัยความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ (Causal Relationship Research) มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์และอิทธิพลของตัวแปรต่าง ๆ ที่มีผลต่อความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษามหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลพระนคร โดยใช้แบบสอบถามเก็บข้อมูลจากนักศึกษาชั้นปีที่ 1 และวิเคราะห์ด้วยแบบจำลองสมการโครงสร้าง (SEM) เพื่อทดสอบความสอดคล้องของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์และตรวจสอบสมมติฐานการวิจัย

ประชากรและตัวอย่าง

ประชากรคือนักศึกษาชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลพระนคร ปีการศึกษา 2566 จำนวน 3,402 คน คัดเลือกกลุ่มตัวอย่างด้วยวิธีสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi-stage Random Sampling) ให้ครอบคลุมทุกคณะ สาขา และเพศตามสัดส่วน การคำนวณขนาดกลุ่มตัวอย่างใช้เกณฑ์ของ Hair et al. (2014) ที่แนะนำให้มีย่อยอย่าง อย่างน้อย 20 เท่าของจำนวนตัวแปรสังเกต ซึ่งมีทั้งหมด 18 ตัว จึงกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างไว้ที่ 360 คน

เครื่องมือวิจัย

เครื่องมือที่ใช้คือแบบสอบถามที่พัฒนาจากแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับตัวแปรทั้ง 6 ด้าน แบ่งเป็น 3 ส่วน ได้แก่ (1) ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบ (2) ข้อคำถามเกี่ยวกับแต่ละตัวแปร และ (3) ความคิดเห็นต่อกระบวนการเรียนรู้เชิง พึ่งพาตนเอง โดยใช้มาตราส่วนลิเคิร์ต 5 ระดับ ทั้งนี้ ผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่าน ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาด้วย IOC (เกณฑ์ > 0.50) จากนั้นทดลองใช้กับนักศึกษา 30 คน เพื่อตรวจสอบค่าความเชื่อมั่นด้วย Cronbach's Alpha Coefficient ได้ค่า 0.78–0.93 แสดงว่าเครื่องมือมีความเที่ยงและใช้ได้จริง

การเก็บรวบรวมข้อมูล

เก็บข้อมูลในภาคการศึกษาที่ 1 ปีการศึกษา 2566 โดยใช้แบบสอบถามออนไลน์ที่กำหนดให้ผู้ตอบต้องตอบ ครบทุกข้อก่อนส่ง (Force Response) เพื่อป้องกันข้อมูลขาดหาย ได้รับแบบสอบถามคืน 424 ชุด และคัดเลือก 360 ชุด เพื่อวิเคราะห์ทางสถิติตามขนาดกลุ่มตัวอย่างที่กำหนด

การวิเคราะห์ข้อมูล

วิเคราะห์สถิติเชิงพรรณนา (Descriptive Statistics) ได้แก่ ความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน จากนั้นวิเคราะห์สถิติเชิงอนุมานด้วย Pearson's Correlation Coefficient และ SEM ด้วยโปรแกรม AMOS เพื่อประเมินความสอดคล้องของโมเดลผ่านตัวชี้วัด Chi-square, GFI, AGFI, CFI และ RMSEA หากค่าดัชนี เป็นไปตามเกณฑ์ ($\chi^2/df < 3$, GFI > 0.90 , RMSEA < 0.08) ถือว่าโมเดลมีความเหมาะสมและอธิบายความสัมพันธ์ เชิงสาเหตุได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ผลการวิจัย

1. ผลการศึกษาระดับของตัวแปรครูผู้สอน การสนับสนุนจากผู้ปกครอง ความเครียดในการสอบของผู้เรียน การรับรู้ความสามารถของตนเองของผู้เรียน การกำกับดูแลตนเอง และความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเองของ นักศึกษามหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลพระนคร

ผลการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรหลักพบว่า ตัวแปรส่วนใหญ่อยู่ในระดับมาก (ค่าเฉลี่ย 3.41–4.20) ได้แก่ ครูผู้สอน ($\bar{X} = 3.63$, S.D. = 0.039) การสนับสนุนจากผู้ปกครอง ($\bar{X} = 3.61$, S.D. = 0.026) ความเครียดจากการสอบ ($\bar{X} = 3.56$, S.D. = 0.032) การรับรู้ความสามารถของตนเอง ($\bar{X} = 3.68$, S.D. = 0.007) และการกำกับดูแลตนเอง ($\bar{X} = 3.87$, S.D. = 0.013) อย่างไรก็ตาม ความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเอง ($\bar{X} = 3.30$, S.D. = 0.043) อยู่ในระดับปานกลาง โดยเฉพาะด้านการปรับตัว ($\bar{X} = 3.14$) และความสำเร็จในอดีต ($\bar{X} = 3.25$) มีค่าเฉลี่ยค่อนข้างต่ำ

2. ผลการศึกษาอิทธิพลครูผู้สอน การสนับสนุนจากผู้บริหาร ด้านความเครียดในการสอบของผู้เรียน การรับรู้ความสามารถของตนเองของผู้เรียน การกำกับดูแลตนเอง ที่มีผลต่อความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเองของ นักศึกษามหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลพระนคร

2.1 ผลการวิเคราะห์แบบจำลองการวัด

ก่อนการวิเคราะห์ตัวแบบเชิงโครงสร้าง ได้ตรวจสอบความเหมาะสมของข้อมูลด้วย Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) และ Bartlett's Test of Sphericity ผลพบว่าค่า KMO = 0.923 สูงกว่าเกณฑ์ขั้นต่ำ 0.50 และ Bartlett's Test มีค่า $\chi^2 = 1,894.37$, $df = 276$, $p < .001$ แสดงว่าตัวแปรมีความสัมพันธ์กันเชิงสถิติและเหมาะสมต่อการวิเคราะห์องค์ประกอบ นอกจากนี้ Pearson Correlation พบว่าตัวแปรทั้งหมดมีความสัมพันธ์ในทิศทางเดียวกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 การตรวจสอบคุณภาพตัวแบบการวัดด้วย Factor Loading, AVE และ Cronbach's Alpha พบว่า Factor Loading อยู่ระหว่าง 0.62–0.91 ค่า CR อยู่ในช่วง 0.82–0.94 และค่า AVE อยู่ในช่วง 0.56–0.78 เป็นไปตามเกณฑ์ของ Fornell และ Larcker (1981) แสดงว่าตัวแบบการวัดมีความเที่ยงตรงและเสถียรสูง

ในการวิเคราะห์ CFA ครั้งแรก (Initial CFA) ค่าดัชนีความกลมกลืนยังไม่เป็นไปตามเกณฑ์ โดยมีค่า $\chi^2/df = 3.45$, GFI = 0.86, AGFI = 0.82, CFI = 0.91 และ RMSEA = 0.089 จึงปรับโมเดลโดยพิจารณา Modification Indices (MI) และปรับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตที่มีค่า Residual ใกล้เคียงกัน หลังปรับแล้ว (Modified CFA) ค่าดัชนีทั้งหมดอยู่ในระดับเหมาะสม ได้แก่ $\chi^2/df = 1.79$, GFI = 0.94, AGFI = 0.91, CFI = 0.96, TLI = 0.95, RMSEA = 0.047 สอดคล้องกับเกณฑ์ของ Bollen (1989) ที่กำหนดให้ GFI, AGFI, CFI > 0.90 และ RMSEA < 0.08

การเปรียบเทียบผลก่อนและหลังปรับโมเดลพบว่า Fit Index ทุกค่าเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ สะท้อนความกลมกลืนระหว่างข้อมูลเชิงประจักษ์และโมเดลทางทฤษฎีในระดับดีมาก โดยเฉพาะ GFI ที่เพิ่มขึ้นจาก 0.86 เป็น 0.94 และ RMSEA ที่ลดลงจาก 0.089 เหลือ 0.047 ยืนยันว่าโมเดลที่ปรับแล้วมีความเหมาะสมและสามารถใช้ยืนยันสมมติฐานเชิงโครงสร้างต่อไปได้

2.2 ผลการวิเคราะห์แบบจำลองสมการโครงสร้าง

การประเมินความสอดคล้องของแบบจำลองสมการโครงสร้างเบื้องต้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์พบว่าแบบจำลองก่อนปรับแก้มีค่าดัชนีความสอดคล้องบางค่าไม่ผ่านเกณฑ์มาตรฐาน โดยมีค่า $\chi^2 = 406.511$ ที่องศาอิสระ 126 ($p = 0.000$) ซึ่งให้อัตราส่วน $\chi^2/df = 3.226$ ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่ยอมรับได้ (≤ 3.00) เมื่อพิจารณาดัชนีความสอดคล้องตัวอื่น พบค่า GFI = 0.888, NFI = 0.899, RFI = 0.877 ซึ่งต่ำกว่าเกณฑ์ 0.90 ในขณะที่ค่า IFI = 0.928, TLI = 0.912, CFI = 0.927 ผ่านเกณฑ์ที่กำหนด ส่วนค่า RMSEA = 0.079 อยู่ในระดับพอใช้ (acceptable) แต่ยังไม่ถึงระดับดี (good fit)

ตารางที่ 1 ผลการเปรียบเทียบค่าสถิติที่คำนวณได้จากเกณฑ์มาตรฐาน เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ของแบบจำลองสมการโครงสร้างตามสมมติฐาน (Hypothesis Model)

รายการเกณฑ์	ค่าเกณฑ์ความสอดคล้องที่กำหนด (แหล่งอ้างอิง)	ค่าสถิติของ แบบจำลอง	ผลการ พิจารณา
Relative χ^2 (χ^2/df)	≤ 3.00 (Kline (2016))	2.628	ผ่าน
RMSEA	$\leq .08$ (Hair et al., 2014)	0.067	ผ่าน
GFI	$\geq .90$ (Kline (2016))	0.910	ผ่าน
NFI	$\geq .90$ (Hair et al., 2014)	0.919	ผ่าน
RFI	$\geq .90$ (Hu and Bentler (1999))	0.900	ผ่าน
IFI	$\geq .90$ (Hair et al., 2014)	0.948	ผ่าน
TLI	$\geq .90$ (Hu and Bentler (1999))	0.935	ผ่าน
CFI	$\geq .90$ (Hu and Bentler (1999))	0.948	ผ่าน

หลังการปรับแก้แบบจำลองโดยการเพิ่มความสัมพันธ์ระหว่างความคลาดเคลื่อนของตัวแปรสังเกตบางคู่ที่สมเหตุสมผลเชิงทฤษฎี พบค่าดัชนีความสอดคล้องดีขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ โดยค่า $\chi^2 = 323.281$ ที่องศาอิสระ 123 ($p = 0.000$) ให้อัตราส่วน $\chi^2/\text{df} = 2.628$ ซึ่งผ่านเกณฑ์ที่ยอมรับได้ ค่า GFI = 0.910, NFI = 0.919, RFI = 0.900 เพิ่มขึ้นและผ่านเกณฑ์ 0.90 ทั้งหมด ส่วนค่า IFI = 0.948, TLI = 0.935, CFI = 0.948 ยังคงอยู่ในระดับดี และค่า RMSEA = 0.067 อยู่ในระดับดี (good fit) ตามเกณฑ์ของ Hu และ Bentler (1999) (ตารางที่ 1)

จากตารางที่ 2 ผลการวิเคราะห์เส้นทางอิทธิพลในแบบจำลองสมการโครงสร้างสามารถอธิบายได้ดังนี้ ตัวแปรการรับรู้ความสามารถของตนเอง (SE) มีค่าสัมประสิทธิ์การกำหนดร่วม (R^2) เท่ากับ 0.63 ซึ่งหมายความว่าตัวแปรต้นในแบบจำลองสามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปร SE ได้ร้อยละ 63 โดยพบอิทธิพลทางตรงที่มีนัยสำคัญทางสถิติจากตัวแปรครูผู้สอน (TH) ($\beta = 0.212$, $p < .001$) การสนับสนุนจากผู้ปกครอง (PT) ($\beta = 0.698$, $p < .001$) และความเครียดในการสอบ (TS) ($\beta = 0.127$, $p < .01$) โดยไม่พบอิทธิพลทางอ้อมต่อตัวแปร SE ทำให้อิทธิพลโดยรวมมีค่าเท่ากับอิทธิพลทางตรง

ในส่วนของตัวแปรการกำกับดูแลตนเอง (SR) มีค่า R^2 เท่ากับ 0.50 โดยพบอิทธิพลทางตรงจากตัวแปรการรับรู้ความสามารถของตนเอง (SE) ($\beta = 0.705$, $p < .001$) นอกจากนี้ยังพบอิทธิพลทางอ้อมจากตัวแปรครูผู้สอน ($\beta = 0.149$, $p < .001$) การสนับสนุนจากผู้ปกครอง ($\beta = 0.492$, $p < .001$) และความเครียดในการสอบ ($\beta = 0.090$, $p < .001$) ซึ่งส่งผลผ่านตัวแปร SE ส่งผลให้อิทธิพลโดยรวมของตัวแปรต้นเหล่านี้มีนัยสำคัญทางสถิติในทิศทางบวก

สำหรับตัวแปรสุดท้าย คือ ความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเอง (AM) มีค่า R^2 เท่ากับ 0.55 พบอิทธิพลทางตรงจากตัวแปรการรับรู้ความสามารถของตนเอง (SE) ($\beta = 0.526$, $p < .001$) และการกำกับดูแลตนเอง (SR) ($\beta = 0.269$, $p < .01$) ในขณะเดียวกันก็พบอิทธิพลทางอ้อมที่มีนัยสำคัญจากตัวแปรครูผู้สอน ($\beta = 0.152$, $p < .001$) การสนับสนุนจากผู้ปกครอง ($\beta = 0.499$, $p < .001$) ความเครียดในการสอบ ($\beta = 0.091$, $p < .001$) และการรับรู้ความสามารถของตนเอง ($\beta = 0.190$, $p < .001$) ซึ่งส่งผลผ่านทางตัวแปร SR และ SE ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาอิทธิพลโดยรวม พบว่าตัวแปร SE มีอิทธิพลสูงสุด ($\beta = 0.716$) ตามด้วยการสนับสนุนจากผู้ปกครอง ($\beta = 0.499$) และการกำกับดูแลตนเอง ($\beta = 0.269$)

ตารางที่ 2 ผลการประมาณค่าพารามิเตอร์ของสัมประสิทธิ์อิทธิพลทางตรง (Direct Effect) อิทธิพลทางอ้อม (Indirect Effect) และอิทธิพลโดยรวม (Total Effect) จากแบบจำลองสมการโครงสร้างที่พัฒนาขึ้น

ตัวแปรตาม (Dependent Variable)	R ²	อิทธิพล	ตัวแปรต้น (Independent Variable)				
			ครูผู้สอน (TH)	การสนับสนุน จากผู้ปกครอง (PT)	ความเครียด ในการสอบ (TS)	การรับรู้ ความสามารถ ของตนเอง (SE)	การกำกับ ดูแล ตนเอง (SR)
การรับรู้ ความสามารถของ ตนเอง (SE)	0.63	ทางตรง	0.212***	0.698***	0.127**	-	-
		ทางอ้อม	-	-	-	-	-
		โดยรวม	0.212***	0.698***	0.127**	-	-
การกำกับดูแลตนเอง (SR)	0.50	ทางตรง	-	-	-	0.705***	-
		ทางอ้อม	0.149***	0.492***	0.090***	-	-
		โดยรวม	0.149***	0.492***	0.090***	0.705***	-
ความสำเร็จทางการ เรียนรู้ด้วยตนเอง (AM)	0.55	ทางตรง	-	-	-	0.526***	0.269**
		ทางอ้อม	0.152***	0.499***	0.091***	0.190***	-
		โดยรวม	0.152***	0.499***	0.091***	0.716***	0.269**

$\chi^2 = 323.281$, $df = 123$, $p\text{-value} = 0.000$, $\chi^2 / df = 2.628$, $GFI = 0.910$, $NFI = 0.919$, $RFI = 0.900$, $IFI = 0.948$, $TLI = 0.948$ และ $RMSEA = 0.067$

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($p < .05$) ** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($p < .01$)

*** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ($p < .001$)

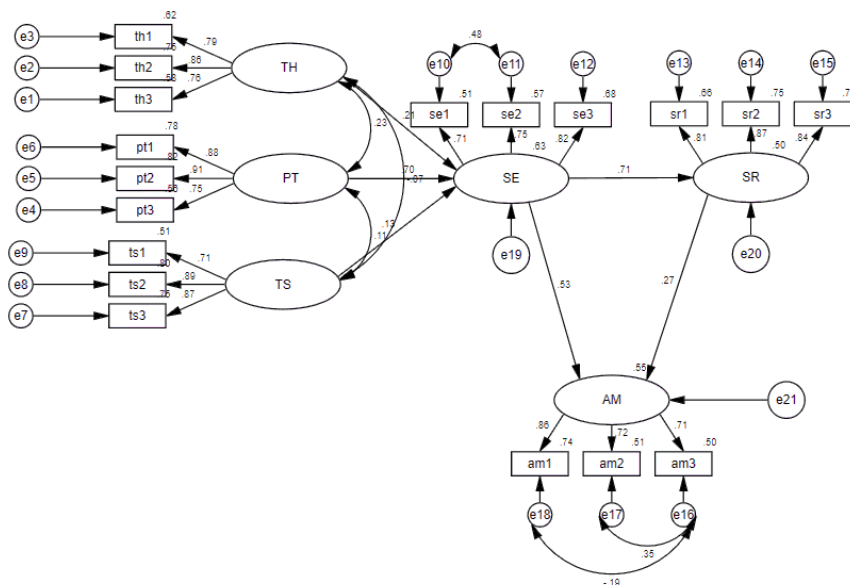
2.3 การทดสอบสมมติฐาน

ตารางที่ 3 แสดงผลการทดสอบสมมติฐานสำหรับแบบจำลอง TPTSSA โดยสะท้อนให้เห็นผลการสนับสนุนสมมติฐานหลัก (H1-H6) อย่างชัดเจน ข้อมูลเชิงประจักษ์และสถิติสนับสนุนสมมติฐาน H1 ที่ระบุว่าครูผู้สอนส่งผลในเชิงบวกต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองของผู้เรียนโดยตรง ($\beta=0.212$, $p < .001$) ขณะที่สมมติฐาน H2 แสดงว่าการสนับสนุนจากผู้ปกครองมีอิทธิพลเชิงบวกต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับสูง ($\beta=0.698$, $p < .001$) สมมติฐาน H3 ความเครียดในการสอบส่งผลให้ผู้เรียนมีการรับรู้ความสามารถของตนเองเพิ่มขึ้นทางสถิติ ($\beta=0.127$, $p < .01$)

ตารางที่ 3 แสดงผลการทดสอบสมมติฐานของงานวิจัย

สมมติฐาน	ผลการทดสอบสมมติฐาน
H1 ครูผู้สอนส่งผลในเชิงบวกต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองของผู้เรียน	สอดคล้อง กับสมมติฐานที่ตั้งไว้
H2 การสนับสนุนจากผู้ปกครองส่งผลในเชิงบวกต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองของผู้เรียน	สอดคล้อง กับสมมติฐานที่ตั้งไว้
H3 ความเครียดในการสอบของผู้เรียนส่งผลในเชิงบวกต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองของผู้เรียน	สอดคล้อง กับสมมติฐานที่ตั้งไว้
H4 การรับรู้ความสามารถของตนเองของผู้เรียนส่งผลในเชิงบวกต่อการกำกับดูแลตนเอง	สอดคล้อง กับสมมติฐานที่ตั้งไว้
H5 การรับรู้ความสามารถของตนเองของผู้เรียนส่งผลในเชิงบวกต่อความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเอง	สอดคล้อง กับสมมติฐานที่ตั้งไว้
H6 การกำกับดูแลตนเองส่งผลในเชิงบวกต่อความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเอง	สอดคล้อง กับสมมติฐานที่ตั้งไว้

ผลการทดสอบ H4 ชี้ให้เห็นว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองของผู้เรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อการกำกับดูแลตนเองอย่างชัดเจน ($\beta=0.705$, $p < .001$) และ H5 พบว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองส่งผลต่อความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเองโดยตรง ($\beta=0.526$, $p < .001$) ขณะเดียวกันสมมติฐาน H6 ยืนยันว่าการกำกับดูแลตนเองส่งผลในเชิงบวกต่อความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเอง ($\beta=0.269$, $p < .01$)



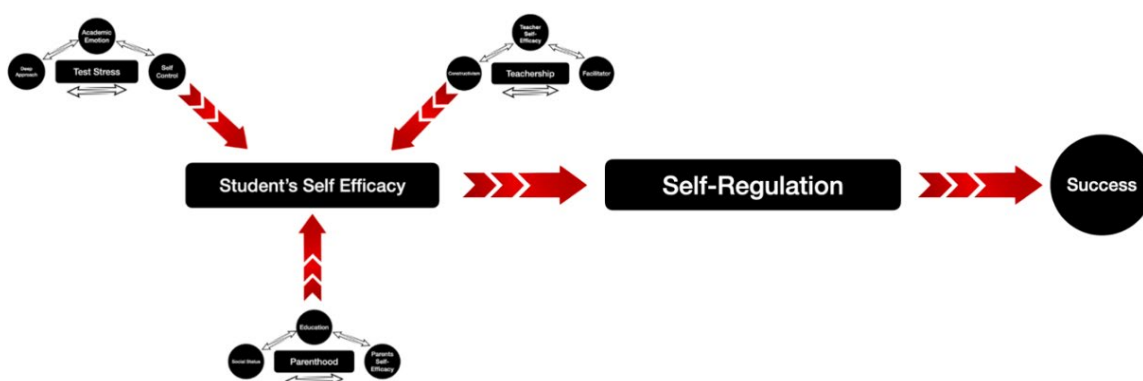
ภาพที่ 2 แบบจำลองสมการปรับแก้

นอกจากนี้ยังพบว่าอิทธิพลทางอ้อม (Indirect Effect) และอิทธิพลโดยรวม (Total Effect) ในเส้นทางจากครูผู้สอน ผู้ปกครอง และความเครียดในการสอบต่อกรอบความสำเร็จปลายทางของผู้เรียนผ่านตัวกลางคือการรับรู้ความสามารถและการกำกับดูแลตนเอง ล้วนมีนัยสำคัญทางสถิติ โมเดลนี้อธิบายค่าความแปรปรวนของความสำเร็จ

ทางการเรียนรู้ด้วยตนเอง ($R^2=0.55$) ได้ในระดับดี สอดคล้องกับหลักการส่งเสริมสมรรถนะผู้เรียนตามยุคการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (Bandura, 1977; Zimmerman, 2002), และเน้นบทบาทของ การกำกับดูแลตนเองที่เชื่อมต่อแรงสนับสนุนภายนอกกับผลสัมฤทธิ์เชิงพฤติกรรมของนักศึกษาในระดับอุดมศึกษา ทั้งนี้ แบบจำลองแสดงในภาพที่ 2

3. แบบจำลองความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษามหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลพระนคร ภาพที่ 3 แสดงแบบจำลองความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษามหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลพระนคร หรือ Student's TPTSSA Model เป็นกรอบแนวคิดเชิงสาเหตุที่พัฒนาเพื่ออธิบายกลไกการก่อรูปความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาในยุคใหม่ ภายใต้โมเดลนี้ ประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก ได้แก่ Teachership (T) หรือบทบาทครูผู้สอน, Parenthood (P) หรือการสนับสนุนจากผู้ปกครอง, Test Stress (T) หรือความเครียดในการสอบ, Student's Self-Efficacy (S) หรือการรับรู้ความสามารถของตนเอง, Self-Regulation (S) หรือการกำกับดูแลตนเอง และ Achievement (A) หรือความสำเร็จทางการเรียนรู้

โครงสร้างโมเดลนี้เริ่มจากปัจจัยภายนอกสามประการ ได้แก่ บทบาทของครูผู้สอน การสนับสนุนจากผู้ปกครอง และความเครียดในการสอบ ซึ่งแต่ละปัจจัยจะส่งผลโดยตรงไปยังการรับรู้ความสามารถของตนเองของผู้เรียน สะท้อนให้เห็นว่าครูและผู้ปกครองเป็นแรงบันดาลใจและแรงสนับสนุนทางอารมณ์ที่สำคัญของนักศึกษา ขณะเดียวกัน ความเครียดจากการสอบ แม้โดยทั่วไปจะถูกมองเป็นปัจจัยเชิงลบ แต่หากได้รับการจัดการที่เหมาะสม ก็สามารถกระตุ้นให้เกิดการพัฒนาตนเองได้ โดยเฉพาะในเรื่องของความเชื่อมั่นและความพยายามในการฝ่าฟันอุปสรรคทางวิชาการ (Bandura, 1977)



ภาพที่ 3 แบบจำลองความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษามหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลพระนคร โดยภาพรวม Student's TPTSSA Model (T = Teachership, P=Parenthood, T=Test Stress, S=Student's Self-Efficacy, S=Self-Regulation, A=Achievement)

จุดสำคัญของโมเดลนี้อยู่ที่การรับรู้ความสามารถของตนเอง ซึ่งเป็นกลไกกลางที่เชื่อมโยงปัจจัยภายนอกกับกลยุทธ์การกำกับดูแลตนเอง นักศึกษาที่มี self-efficacy สูงจะมีแนวโน้มตั้งเป้าหมายและสร้างแผนปฏิบัติที่มีประสิทธิภาพในการเรียนรู้ด้วยตนเอง สามารถกำกับกระบวนการเรียนรู้ของตน ตั้งแต่การวางแผน ติดตามความก้าวหน้า ไปจนถึงการประเมินผลตนเองในแต่ละขั้นตอน ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Zimmerman (2002) เรื่อง self-regulation ในการสร้างคนรุ่นใหม่การเรียนรู้ตลอดชีวิต

ในตอนท้ายของโมเดล ค่านิยมของ self-regulation จะส่งผลโดยตรงต่อความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา กล่าวคือ ความสำเร็จไม่ได้ขึ้นอยู่กับความสามารถเชิงวิชาการเพียงอย่างเดียว แต่สัมพันธ์กับความสามารถในการบริหารจัดการตนเอง อารมณ์ และแรงจูงใจแบบองค์รวมอย่างแท้จริง ยิ่งผู้เรียนมีทักษะและแรงผลักดันด้าน self-efficacy/self-regulation สูง ก็จะเกิดความสำเร็จในแบบที่ยั่งยืน สามารถต่อยอดการเรียนรู้ได้อย่างเป็นระบบในทุกช่วงวัย ด้วยเหตุนี้ แบบจำลอง TPTSSA จึงสามารถใช้เป็นกรอบวิเคราะห์เพื่อพัฒนาหลักสูตรและแนวปฏิบัติในการส่งเสริมสมรรถนะผู้เรียนระดับอุดมศึกษาให้ตอบรับโจทย์ของยุคศตวรรษที่ 21 เพิ่มพูนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้และทักษะแห่งอนาคตได้อย่างรอบด้าน (Bandura, 1977; Zimmerman, 2002)

อภิปรายผล

แบบจำลอง TPTSSA สะท้อนความเข้าใจใหม่เกี่ยวกับบทบาทของปัจจัยภายนอกและภายในที่ร่วมกันขับเคลื่อนความสำเร็จทางการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาในบริบทอุดมศึกษา ผลวิจัยยืนยันว่าครูผู้สอนและผู้ปกครองมีบทบาทเชิงรุก ไม่เพียงในฐานะผู้ถ่ายทอดความรู้แต่ยังเป็นแรงสนับสนุนทางจิตใจและสังคมที่สำคัญส่งผ่านอิทธิพลไปยังความเชื่อมั่นในตนเองของผู้เรียน (การรับรู้ความสามารถของตนเอง) อย่างชัดเจน สอดคล้องกับแนวคิดของ Bandura (1977) ที่ว่าความเชื่อในศักยภาพของตนเองเป็นรากฐานของกระบวนการเรียนรู้และตั้งเป้าหมายใหม่ด้วยตนเอง

อีกประเด็นสำคัญคือ บทบาทของการกำกับดูแลตนเอง ซึ่งพบว่าเป็นกลไกกลางเชื่อมโยงระหว่างปัจจัยจากครูและครอบครัวกับความสำเร็จทางการเรียนรู้ ด้วยลักษณะเชิงการบริหารจัดการตนเอง การวางแผน ติดตามและประเมินผลอย่างเป็นระบบ นักศึกษาที่มีทักษะการกำกับดูแลตนเอง สูง จะสามารถกำกับและปรับเปลี่ยนวิธีคิดและพฤติกรรมให้เหมาะสมกับปัญหาหรือความท้าทายต่าง ๆ ระหว่างการเรียนรู้ ส่งผลต่อความสำเร็จปลายทางอย่างยั่งยืน ผลลัพธ์นี้ตรงกับงานของ Zimmerman (2002) ที่เน้นให้เห็นการบูรณาการการรับรู้ความสามารถของตนเองกับการกำกับดูแลตนเอง เป็นหัวใจของ การเรียนรู้ตลอดชีวิต ในศตวรรษที่ 21

ผลการวิจัยยังชี้ให้เห็นว่าความเครียดในการสอบ แม้จะดูเป็นปัจจัยเสี่ยง แต่หากมีการส่งเสริมให้ผู้เรียนมีทัศนคติและวิธีบริหารจัดการอารมณ์ที่ดี จะเปลี่ยนเป็นแรงผลักดันให้เกิดการวางแผน พัฒนาศักยภาพ และกล้าทดลองแนวคิดใหม่ ๆ ในการเรียนรู้ด้วยตนเอง กล่าวได้ว่าความเครียดที่เหมาะสมและได้รับการสนับสนุน สามารถสร้างการรับรู้ความสามารถของตนเองและการกำกับดูแลตนเอง ได้เช่นเดียวกัน

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

1.1 ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย คือ สถาบันอุดมศึกษาควรมีนโยบายสนับสนุนการพัฒนาหลักสูตรและกิจกรรมที่เน้นการมีส่วนร่วมของทั้งครู ผู้ปกครอง และนักศึกษา ให้ความสำคัญกับการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเองและการกำกับดูแลตนเอง โดยเฉพาะรูปแบบการโค้ช การแนะแนวส่วนบุคคล การเรียนรู้แบบโครงงาน (project-based) และการติดตามผลที่ต่อเนื่อง ผู้บริหาร คณาจารย์ และผู้มีส่วนเกี่ยวข้องควรสร้างบรรยากาศและกลยุทธ์ใหม่ที่กระตุ้นให้นักศึกษามีบทบาทด้านการตั้งเป้าหมาย กำกับพฤติกรรม และสะท้อนผลการเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างเข้มแข็ง

1.2 ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติ สำหรับผู้เรียนหรือนักศึกษา ควรมีการจัดโครงการพัฒนาทักษะการจัดการ ความเครียดและการกำกับดูแลตนเองควบคู่ไปกับการสร้างความเชื่อมั่นในความสามารถผ่านกิจกรรมที่ให้ ประสบการณ์ความสำเร็จ (Mastery Experience) อย่างต่อเนื่อง

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

สำหรับการวิจัยครั้งต่อไป ควรศึกษาปัจจัยอื่น ที่อาจมีบทบาทในแบบจำลอง เช่น แรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation) หรือ บริบททางวัฒนธรรมของครอบครัว รวมทั้งขยายกลุ่มตัวอย่างไปยังสถาบันประเภทอื่น ๆ เพื่อเพิ่ม ความสามารถในการสรุปอ้างอิง (Generalizability) ของแบบจำลองให้มากขึ้น เพื่อพัฒนาคุณภาพและประสิทธิผล ของการจัดการเรียนรู้ระดับอุดมศึกษาให้ตอบรับการเปลี่ยนแปลงของโลกยุคใหม่อย่างมั่นคง

เอกสารอ้างอิง

- Amonrat Techanok, Ratchaneec Jarungsrivath, and Phra Honda Vattasaddho. (2020). Educational management in the 21st century. *Mahachulalongkornrajavidyalaya University Journal*, 7(9), 1–12. (in Thai)
- Bada, S. O. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *IOSR Journal of Research and Method in Education*, 5(6), 66–70.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71–81. San Diego, CA: Academic Press.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Bradley, R. H., and Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Fornell, C., and Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50.
- Gkolia, A., Koustelios, A., and Belias, D. (2015). Exploring the association between transformational leadership and teachers' self-efficacy in the Greek education system: A multilevel SEM model. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 308–330. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1094143>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., and Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.
- Hu, L., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Jain, S., and Dowson, M. (2009). Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 240–249. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.05.004>
- Kim, H. S. (2011). Why is self-directed learning more important than private tutoring. *KDI Policy Forum*, 231(1), 1–18. (in Korean)
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. 4th ed. Guilford Press.
- Maricutoiu, L. P., and Sulea, C. (2019). Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester. A multilevel structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 76, 101785. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101785>
- Oguz, A., and Ataseven, N. (2016). The relationship between the lifelong learning tendency and information literacy self-efficacy of students. *The Anthropologist*, 24(1), 28–34. <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11891986><https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11891986>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., and Perry, R. P. (2006). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz and R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13–36). Elsevier Academic Press.
- Piaget, J. (1987). *The construction of reality in the child*. Routledge and Kegan Paul.
- Song, C. H., and Yoon, S. P. (2012). *An analysis of the relationship between self-study, private tutoring, and self-efficacy on self-regulated learning*. Korean Educational Development Institute. <http://eng.kedi.re.kr>
- Thipsana Khemmani. (2019). *Science of teaching: Body of knowledge for organizing effective learning processes*. 20th ed. Chulalongkorn University Press. (in Thai)
- Tschannen-Moran, M., and Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Wicharn Panich. (2013). *Ways of creating learning for students*. 3rd ed. Tatsata Publication. (in Thai)
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202–231). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman and D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. 2nd ed., pp. 1–37. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2