

ปฏิสัมพันธ์ของทุนทางจิตวิทยาและการสนับสนุนทางสังคม ต่อความผูกพันในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี

ทัศนีย์ หอมกลิ่น^{*} อารยา ผลธัญญา และไชยันต์ สกุลศรีประเสริฐ

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

^{*}Corresponding author: tassanee.h@cmu.ac.th

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาความสัมพันธ์ของทุนทางจิตวิทยากับความผูกพันในการเรียน และ 2) ศึกษาบทบาทการเป็นตัวแปรปรับของการสนับสนุนทางสังคมที่มีต่อความสัมพันธ์ระหว่างทุนทางจิตวิทยาและความผูกพันในการเรียน ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรี มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ที่ลงทะเบียนในปีการศึกษา 2561 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์จำนวน 874 คน โดยใช้การสุ่มตัวอย่างแบบชั้นภูมิอย่างเป็นสัดส่วน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แบบวัดทุนทางจิตวิทยา แบบวัดความผูกพันในการเรียน และแบบวัดการสนับสนุนทางสังคม โดยมีค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดเป็น .94 .91 และ .87 ตามลำดับ การวิจัยนี้ใช้สถิติการวิเคราะห์หัตถดถอยพหุคูณเชิงชั้น (hierarchical multiple regression analysis) ด้วย Process Macro แบบจำลองที่ 1 (model 1) ในการทดสอบสมมติฐาน การวิจัย ผลการวิจัยพบว่า ทุนทางจิตวิทยามีความสัมพันธ์ทางบวกกับความผูกพันในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .001$) นอกจากนี้ การสนับสนุนทางสังคมโดยเฉพาะการสนับสนุนจากครอบครัวมีบทบาทเป็นตัวแปรกำกับของความสัมพันธ์ระหว่างทุนทางจิตวิทยากับความผูกพันในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .05$ และ $p < .01$) อีกทั้งทุนทางจิตวิทยาและการสนับสนุนทางสังคมสามารถร่วมกันทำนายความผูกพันในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรีได้ร้อยละ 38.02 ($R^2 = .380$) ผลการวิจัยครั้งนี้แสดงให้เห็นว่าปฏิสัมพันธ์ระหว่างทุนทางจิตวิทยาและการสนับสนุนทางสังคมทำให้ความผูกพันในการเรียนเพิ่มขึ้น ดังนั้น มหาวิทยาลัยควรส่งเสริมกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อเพิ่มปฏิสัมพันธ์ระหว่างทุนทางจิตวิทยาและการสนับสนุนทางสังคมเพื่อพัฒนาความผูกพันในการเรียนของนักศึกษาในอนาคต

คำสำคัญ : 1. ทุนทางจิตวิทยา 2. การสนับสนุนทางสังคม 3. ความผูกพันในการเรียน

The interactive effect of psychological capital and social support on learning engagement of undergraduate students

Tassanee Homklin*, Araya Pontanya and Chaiyun Sakulsriprasert

Faculty of Humanities, Chiang Mai University,

Chiang Mai 50200, Thailand

**Corresponding author: tassanee.h@cmu.ac.th*

Abstract

The purposes of this research were (1) to examine the relationship between psychological capital and learning engagement, and (2) to investigate the moderating role of social support on the relationship between psychological capital and learning engagement. The population of this study was Chiang Mai University undergraduate students enrolled in the 2018 academic year. The sample consisted of 874 undergraduate students selected by using proportional stratified random sampling. The research instruments were psychological capital scale, learning engagement scale, and social support scale. Reliability of the scales was .94, .91, and .87 respectively. This study used statistical hierarchical multiple regression analysis by PROCESS Macro (model 1) to test the hypotheses. The results showed that psychological capital was significantly positively correlated with learning engagement of undergraduate students ($p < .001$). In addition, social support, particularly family support, was a moderator on the relationship between psychological capital and learning engagement in undergraduate students ($p < .05$ and $p < .01$). Furthermore, psychological capital and social support of undergraduate students explain 38.02 percent variance of learning engagement ($R^2 = 0.380$). The findings of this research show that the interaction between psychological capital and social support increase learning engagement. Therefore, the university should promote teaching and learning activities to enhance the interaction of psychological capital and social support to develop students' learning engagement in the future.

Keywords: 1. Psychology capital 2. Social support 3. Learning engagement

บทนำ

การพัฒนาในโลกยุคศตวรรษที่ 21 ล้วนมีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วทั้งด้านเศรษฐกิจ สังคม เทคโนโลยี วัฒนธรรม และสภาพแวดล้อม ส่งผลให้บุคคลต้องเรียนรู้ที่จะปรับตัวให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น การศึกษานับเป็นกระบวนการพัฒนาที่มีบทบาทสำคัญในการวางรากฐานทางด้านความรู้ และทักษะต่าง ๆ รวมทั้งการพัฒนาจิตใจให้มีบทบาทสำคัญที่จะช่วยให้บุคคลมีศักยภาพที่สามารถเผชิญและแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตได้ การวัดความสำเร็จในการศึกษาจึงกลายเป็นสิ่งสำคัญที่สามารถสะท้อนให้เห็นผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยนักศึกษาที่ประสบความสำเร็จในการเรียน มีศักยภาพในการเรียนรู้ และสามารถจัดการการศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ มักจะมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับสูง (Luthans, Luthans, & Jensen, 2012) นักศึกษาที่สามารถประสบความสำเร็จในการศึกษาส่วนใหญ่จะมีความผูกพันในการเรียนรู้ (learning engagement) ซึ่งเป็นความรู้สึกรู้สึกหรือทัศนคติในเชิงบวกที่สามารถสังเกตได้จากการแสดงพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียนในด้านการใช้ความทุ่มเทและความพยายามของนักศึกษาในกระบวนการเรียนรู้ของตนเองด้วยความเต็มใจ การใช้ความคิด การมีส่วนร่วมในเชิงพฤติกรรมในการเรียน การมีส่วนร่วมร่วมในการเรียนรู้ที่สร้างสรรค์และการรู้สึกเป็นอันหนึ่งอันเดียวกับการเรียน อันเป็นพื้นฐานที่สำคัญในการกระตุ้นกระบวนการเรียนรู้ของตนเองให้ประสบความสำเร็จอย่างต่อเนื่องในระหว่างที่ศึกษา เนื่องจากความผูกพันในการเรียนมีอิทธิพลโดยตรงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนทำให้นักศึกษาประสบความสำเร็จในการศึกษา (Carini, Kuh, & Klein, 2006; Salanova, Schaufeli, Martíneza, & Bresó, 2010) นักศึกษาที่มีความผูกพันในการเรียนสามารถพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องสามารถจัดการกับความเครียดในการเรียนได้ดี (Bruce, Omne-Pontén, & Gustavsson, 2010) และไม่ลาออกกลางคัน (Hughes, & Pace, 2003) ความผูกพันในการเรียนจึงเปรียบเสมือนกลยุทธ์ในการเรียนรู้ด้วยตัวเองโดยที่ผู้เรียนต้องมีทักษะ กระบวนการคิด การวางแผน การติดตาม และการประเมินผลการเรียนรู้เพื่อให้สามารถทุ่มเทความพยายามในกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง ตลอดจนให้ความสนใจที่จะเรียนรู้นจนประสบความสำเร็จ ดังนั้น การศึกษาปัจจัยที่ก่อให้เกิดความผูกพันในการเรียนของนักศึกษาจึงมีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะจะทำให้

เข้าใจความรู้สึก ความคิด และพฤติกรรมของนักศึกษาเพื่อนำไปใช้ในการพัฒนาปรับปรุงหลักสูตรที่สามารถผลิตบัณฑิตที่มีคุณภาพตรงต่อความต้องการของสังคมต่อไป

อย่างไรก็ตาม การพัฒนาอนาคตของชาติที่มีคุณภาพจึงไม่ควรคำนึงถึงศักยภาพทางวิชาการเพียงอย่างเดียว แต่บุคคลที่มีคุณภาพควรมีความฉลาดทั้งด้านวิชาการและการดำรงชีวิต กล่าวคือ การปรับตัวเพื่อให้ตนเองสามารถดำเนินชีวิตในสังคมได้อย่างมีความสุขและประสบความสำเร็จ โดยทุนทางจิตวิทยา (psychology capital) เป็นปัจจัยทางด้านทรัพยากรบุคคลที่สำคัญในการพัฒนาศักยภาพของบุคคลและประสิทธิผลขององค์กร ซึ่งได้รับความสนใจมากในการศึกษาในบริบทขององค์กร ในขณะที่บริบทของการศึกษาแม้ว่าจะมีการศึกษาไม่มากนัก แต่ทุนทางจิตวิทยาก็เป็นรากฐานสำคัญที่จะช่วยพัฒนาส่งเสริมให้นักศึกษาสามารถเติบโตไปใช้ชีวิตในโลกของการทำงานที่ผันผวนและเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วได้อย่างดีสามารถปรับตัวภายใต้การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในอนาคตได้ เพราะทุนทางจิตวิทยาในลักษณะที่เป็นสภาวะ (state-like) เป็นคุณลักษณะที่บุคคลสามารถพัฒนาให้เกิดขึ้นได้ ถ้าบุคคลสามารถเรียนรู้และพัฒนาได้เร็วตั้งแต่ในวัยเรียนก็เปรียบเสมือนการมีทรัพยากรบุคคลที่มีศักยภาพและถ้านักศึกษาเหล่านั้นสามารถพัฒนาคุณลักษณะดังกล่าวให้กลายเป็นบุคลิกลักษณะถาวร (trait-like) ที่มีแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงค่อนข้างยากก็จะเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มีศักยภาพต่อไปในอนาคตโดยทุนทางจิตวิทยาประกอบด้วย 4 องค์ประกอบที่สำคัญ คือ ความเชื่อมั่นในศักยภาพของตนเอง (self-efficacy/confidence) การมีความหวัง (hope) การมีมุมมองต่อชีวิตและโลกในเชิงบวก (optimism) และการฟื้นคืนได้เมื่อเผชิญกับปัญหาหรือความทุกข์ (resilience) ซึ่งการพัฒนาทุนทางจิตวิทยานี้จะนำไปสู่ผลผลิตต่าง ๆ เช่น ผลการปฏิบัติงานที่ดี ความผูกพันต่องานและองค์กร รวมทั้งการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมด้วยการเป็นสมาชิกที่ดีขององค์กร เป็นต้น (Luthans et al., 2012; Newman, Ucbasaran, Zhu, & Hirst, 2014)

นอกจากนี้การทบทวนงานวิจัยในอดีตที่ผ่านมาพบว่าการสนับสนุนทางสังคม (social support) เป็นปัจจัยทางสิ่งแวดล้อมที่สำคัญในการส่งเสริมให้นักศึกษามีความผูกพันในการเรียน กล่าวคือ การรับรู้ถึงการได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากบริบทรอบข้างไม่ว่าจะเป็นการได้รับการสนับสนุนการเรียนรู้อาจจากครอบครัว เพื่อนและอาจารย์

ล้วนเป็นสิ่งสำคัญที่จะช่วยให้นักศึกษาสามารถปรับตัวให้เข้ากับชีวิตในมหาวิทยาลัยและประสบความสำเร็จในการเรียน โดยนักศึกษาที่ได้รับการสนับสนุนจากครอบครัว อาจารย์ และเพื่อนจะมีความผูกพันในการเรียนเพิ่มมากขึ้นและมีคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง (Ganotice, & King, 2013) โดยการสนับสนุนทางสังคมเป็นปัจจัยทางด้านสิ่งแวดล้อมที่สำคัญและมีอิทธิพลทำให้นักศึกษาที่มีทุนทางจิตวิทยามีความผูกพันในการเรียนเพิ่มขึ้น กล่าวคือ นักศึกษาที่มีทุนทางจิตวิทยาร่วมกับการได้รับการสนับสนุนทางสังคมที่มาจากครอบครัว เพื่อน และอาจารย์จะมีความผูกพันในการเรียนที่เพิ่มขึ้น (Xu, Wu, Yu, & Zhou, 2020)

การศึกษานี้มุ่งศึกษาบทบาทของการสนับสนุนทางสังคมในฐานะตัวแปรปรับที่มีอิทธิพลต่อความสัมพันธ์ระหว่างทุนทางจิตวิทยากับความผูกพันในการเรียน เนื่องจากนักศึกษาเปรียบเสมือนกลไกสำคัญที่สุดขององค์การทางการศึกษาที่พัฒนาไปสู่บุคลากรที่มีคุณภาพในการปฏิบัติงานในสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่อง หากนักศึกษาได้รับการส่งเสริมให้สามารถพัฒนาองค์ประกอบในด้านทุนทางจิตวิทยาให้มีจิตใจที่เข้มแข็งสามารถก้าวผ่านอุปสรรคต่าง ๆ ไปได้ ประกอบกับการได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว เพื่อนและอาจารย์ล้วนเป็นอิทธิพลสำคัญที่ทำให้เกิดความผูกพันในการเรียนที่เป็นพื้นฐานสำคัญที่จะทำให้ นักศึกษาประสบความสำเร็จในการเรียนเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มีศักยภาพต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของทุนทางจิตวิทยากับความผูกพันในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี
2. เพื่อศึกษาบทบาทการเป็นตัวแปรปรับของการสนับสนุนทางสังคมที่มีต่อความสัมพันธ์ระหว่างทุนทางจิตวิทยาและความผูกพันในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี

การศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องและกรอบแนวคิดการวิจัย

ความผูกพันในการเรียนเปรียบเสมือนกลยุทธ์ในการเรียนรู้ด้วยตัวเองโดยที่ผู้เรียนต้องมีทักษะ กระบวนการคิด การวางแผน การติดตามและการประเมินผลการเรียนรู้เพื่อให้ตัวเองสามารถทุ่มเทพยายามในกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง ตลอดจนให้ความสนใจที่จะเรียนรู้อันประสบความสำเร็จ โดยความผูกพันในการเรียน หมายถึง ความรู้สึก

หรือทัศนคติในทางบวกที่สามารถสังเกตได้จากการแสดงพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียนในด้านการใช้ความทุ่มเท พยายามของนักศึกษาในกระบวนการเรียนรู้ของตนเองด้วยความตั้งใจ การใช้ความคิด การมีส่วนร่วมในเชิงพฤติกรรมในการเรียน การมีอารมณ์ร่วมในการเรียนรู้ที่สร้างสรรค์ และการรู้สึกเป็นอันหนึ่งอันเดียวกับการเรียน แนวคิดความผูกพันในการเรียนที่ใช้ในการวิจัยนี้ คือ แนวคิดของ Fredericks, Blumenthal, & Paris (2004) ซึ่งเป็นแนวคิดพื้นฐานในการศึกษาเพราะเป็นแนวคิดที่ครอบคลุมความผูกพันเชิงอารมณ์ เชิงความคิด และเชิงพฤติกรรมที่ครอบคลุมองค์ประกอบในด้านความรู้สึก ความคิดที่จะมีอิทธิพลทำให้เกิดพฤติกรรมของบุคคลได้อย่างชัดเจน ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ (1) ความผูกพันในเชิงอารมณ์ (affective engagement) เป็นการแสดงออกทางอารมณ์ที่มีต่อการเรียน เช่น การให้ความสนใจ การภาคภูมิใจ การรู้สึกเหนื่อยหน่ายหรือกังวลใจเกี่ยวกับการเรียนในโรงเรียน/มหาวิทยาลัย (2) ความผูกพันในเชิงการคิด (cognitive engagement) การมีกลยุทธ์ในการเรียนรู้ด้วยตนเอง และมีทักษะกระบวนการคิด การวางแผนติดตาม และการประเมินเนื้อหาการเรียนรู้อย่างเด็กนักเรียน/นักศึกษาที่มีความผูกพันในด้านนี้จะมีแนวโน้มแก้ไขปัญหาที่ท้าทายด้วยความยืดหยุ่น และประเมินการเรียนรู้ในโรงเรียน/มหาวิทยาลัยเพื่อการเตรียมความพร้อมในอนาคต และ (3) ความผูกพันในเชิงพฤติกรรม (behavioral engagement) คือการมีส่วนร่วมในกิจกรรมในการเรียนรู้ของหลักสูตรอย่างเต็มที่ด้วยความพากเพียร อย่างไรก็ตาม การศึกษาความผูกพันในการเรียนในสถาบันการศึกษาระดับสูงขึ้นไปเริ่มเป็นที่น่าสนใจมากขึ้น การประเมินผลของการเรียนในระดับอุดมศึกษาสะท้อนให้เห็นการคงอยู่ของความรู้ (knowledge retention) และบางการศึกษาพบว่า ความผูกพันในการเรียนมีความสำคัญกับความสามารถ/ศักยภาพของนักเรียนในระดับอุดมศึกษา (Choi, & Rhee, 2014; Coates, & Mahat, 2014) อีกด้วย

การพัฒนาให้นักศึกษามีความผูกพันในการเรียนนั้นจำเป็นต้องอาศัยทรัพยากรส่วนบุคคลที่เป็นคุณลักษณะในเชิงบวกที่มีคุณภาพเชิงจิตวิทยาที่สามารถพัฒนาให้เติบโตได้ (Luthans, & Youssef, 2004) โดยทุนทางจิตวิทยาเป็นการพัฒนาคุณลักษณะทางจิตวิทยาเชิงบวกของบุคคลซึ่งเป็นจุดแข็งหรือเอกลักษณ์เฉพาะบุคคลที่เป็นจุดเด่น ซึ่งเป็นทรัพยากรส่วนบุคคลที่สามารถ

พัฒนาให้ดีขึ้นได้อันนำไปสู่การปฏิบัติงานที่ดีขึ้นด้วย พฤติกรรมที่สามารถจัดการได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Luthans, Youssef, & Avolio, 2007b) แนวทางการศึกษาในเชิงบวกของจิตวิทยาจึงไม่ได้เน้นศึกษาเฉพาะพยาธิสภาพความผิดปกติ หรือความบกพร่องเพียงอย่างเดียว แต่เน้นศึกษาการพัฒนาจุดแข็งและคุณสมบัติหรือสมรรถนะที่ดีของบุคคลด้วย (Seligman, 1998) การเสริมสร้างและพัฒนาจุดแข็งและอารมณ์ของบุคคลจึงมีส่วนช่วยลดผลกระทบเชิงลบที่ก่อให้เกิดปัญหาทางด้านจิตใจ เช่น การส่งเสริมให้บุคคลมีความหวังในการกระทำสิ่งต่าง ๆ ให้ประสบผลสำเร็จ มีมุมมองต่อการใช้ชีวิตในเชิงบวก มีความตระหนักรู้ในความสามารถต่าง ๆ ของตนเองเพื่อใช้ในการดำเนินชีวิตและแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น ซึ่งจะทำให้บุคคลยืนหยัดในการแก้ไขปัญหาต่าง ๆ กล้าเผชิญปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ อย่างไม่ย่อท้อ การเสริมสร้างและพัฒนาจุดแข็งของบุคคลจึงเป็นองค์ประกอบหลักในการพัฒนาทุนทางจิตวิทยา ซึ่งเป็นความสามารถของบุคคลในการจัดการสิ่งต่าง ๆ รวมถึงการประเมินความเป็นไปได้ของบุคคลในการประสบผลสำเร็จในสิ่งที่กระทำ (Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007a) ในการวิจัยนี้ทุนทางจิตวิทยา หมายถึง สภาวะทางจิตใจในเชิงบวกของนักศึกษาต่อการเรียนแม้ว่าจะตกอยู่ในสภาวะตึงเครียด โดยนักศึกษาสามารถควบคุมอารมณ์เชื่อมั่นในความสามารถและศักยภาพของตนเอง มีความคิดสร้างสรรค์ในทางบวก กล้าเผชิญหน้ากับปัญหา ไม่ย่อท้อต่ออุปสรรค มีสมรรถนะทางจิตใจในเชิงบวกสามารถปรับสภาพจิตใจให้กลับคืนเป็นปกติเมื่อเผชิญกับปัญหา มีการวางแผนและหาแนวทางใหม่ ๆ เพื่อแก้ไขปัญหาและสามารถจัดการกับปัญหาที่เกี่ยวข้องในด้านการเรียนได้ ด้วยการมองปัญหาที่เกิดขึ้นในเชิงบวก การศึกษาวิจัยในอดีตพบว่า ทุนทางจิตวิทยาส่งผลกระทบต่อทัศนคติและพฤติกรรมของบุคคลที่เข้มแข็งเพิ่มมากขึ้น (Luthans et al., 2007b; Avey, Avolio, & Luthans, 2011) งานวิจัยทางด้านพฤติกรรมองค์กรส่วนใหญ่พบว่า ทุนทางจิตวิทยามีความสัมพันธ์ทางบวกกับความผูกพันในองค์กรการ (Larson, & Luthans, 2006; Luthans, et al., 2007a) ในขณะที่การวิจัยในบริบทของการศึกษายังมีปริมาณน้อย แต่การศึกษาทุนทางจิตวิทยาจะมีส่วนช่วยในกระบวนการเรียนรู้ให้ประสบความสำเร็จ เพราะการพัฒนาส่งเสริมทางด้านจิตวิทยามีส่วนช่วยในการกระตุ้นจิตใจของนักศึกษาให้มีความเข้มแข็ง สามารถกล้าที่จะเผชิญกับอุปสรรคต่าง ๆ

การศึกษาของ You, & Kang (2014) พบความสัมพันธ์ทางบวกระหว่างทุนทางจิตวิทยากับการเรียนรู้โดยตรงของนักเรียนและความผูกพันในการเรียนซึ่งถือเป็นสิ่งที่สะท้อนให้เห็นถึงความสามารถในกระบวนการคิด อารมณ์ และพฤติกรรมในการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ เนื่องจากการวัดความสำเร็จในการเรียนด้วยเกรดหรือคะแนนเพียงอย่างเดียวเป็นกระบวนการวัดผลที่เกิดขึ้นภายหลังการเรียนรู้โดยทันทีจึงอาจบั่นข้อจำกัดของการวัดการตอบสนองในด้านประสบการณ์ความรู้สึกลึกซึ้งที่มีต่อการเรียนรู้ (You, 2016) เพราะเด็กที่มีผลการเรียนเป็นเกรดเฉลี่ยสูง ๆ ไม่ได้แปลว่าเขาจะมีความสุขและมีแรงจูงภายในในการเรียนรู้และทุ่มเทความพยายามในการเรียนเสมอไป (Jeon, 2007) ทุนทางจิตวิทยาจึงเป็นปัจจัยรากฐานสำคัญที่ทำให้นักเรียน/นักศึกษาสามารถพัฒนาตนเองให้มีทัศนคติในเชิงบวกอันนำไปสู่การมีผลลัพธ์ในการความผูกพันในการเรียนที่เพิ่มมากขึ้น ดังนั้น การวิจัยนี้จึงมีสมมติฐานการวิจัย ดังนี้

สมมติฐานที่ 1: ทุนทางจิตวิทยามีความสัมพันธ์ทางบวกกับความผูกพันในการเรียน

จากแนวคิดทฤษฎีคุณลักษณะความแตกต่างของบุคคล (trait activation theory) และแนวคิดทฤษฎีการปกป้องทรัพยากร (resource conservation theory) พบว่า ทัศนคติและพฤติกรรมของแต่ละบุคคลได้รับอิทธิพลมาจากปัจจัยภายในทางด้านทรัพยากรเชิงจิตวิทยาและสถานการณ์ภายนอก (Tett, & Guterman, 2000) โดยหนึ่งในปัจจัยภายนอกที่สำคัญ คือ การสนับสนุนทางสังคม แนวคิดทฤษฎีการสนับสนุนทางสังคมเกี่ยวข้องกับทฤษฎีการแลกเปลี่ยนทางสังคม (social exchange theory) เนื่องจากมนุษย์เป็นสัตว์สังคมที่อาศัยอยู่ร่วมกันเป็นกลุ่มจึงมีการแลกเปลี่ยนสิ่งต่าง ๆ ระหว่างกัน โดยบุคคลจะเปรียบเทียบสิ่งที่ตนเองลงทุนกับผลลัพธ์ที่ได้มา ซึ่งถ้าผลลัพธ์ที่ได้มามีความคุ้มค่าหรือมากกว่าสิ่งที่ตนลงทุน บุคคลจะตัดสินใจลงทุน นอกจากนี้ บุคคลจะเปรียบเทียบการแลกเปลี่ยนของตนเองกับผู้อื่น ซึ่งสามารถสะท้อนระดับความพึงพอใจที่เกิดจากการแลกเปลี่ยนในแต่ละครั้ง (Mowday, 1999) การสนับสนุนทางสังคมเป็นปัจจัยทางจิตวิทยาที่สำคัญในด้านการพัฒนาพฤติกรรมทางสังคม โดยเริ่มจากการสร้างปฏิสัมพันธ์กันระหว่างบุคคล ครอบครัวและกลุ่มเพื่อนเพื่อนำไปสู่การได้มาซึ่งการสนับสนุนทางสังคม ทำให้การสนับสนุนทางสังคม

เป็นปัจจัยสำคัญกับบุคคลทุกช่วงวัย โดยเฉพาะในวัยเรียน การสนับสนุนทางสังคมมีอิทธิพลโดยตรงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความผูกพันในการเรียนเพราะจะช่วยให้ นักศึกษาปรับตัวให้เข้ากับชีวิตในมหาวิทยาลัยและมีส่วนช่วย ในการเสริมสร้างวุฒิภาวะทางจิตใจ โดยการสนับสนุน ทางสังคมที่ใช้ในการศึกษานี้ เป็นการรับรู้ของนักศึกษา ที่มีต่อการได้รับความช่วยเหลือ สนับสนุน และส่งเสริม ในด้านความคิด อารมณ์ความรู้สึก และพฤติกรรม ที่เอื้ออำนวยให้การเรียนรู้อยู่ในเกณฑ์ที่ดีขึ้น โดยการสนับสนุนทางสังคมที่ใช้ในการศึกษานี้มาจาก แหล่งที่มา 3 ด้าน คือ ครอบครัว เพื่อน และอาจารย์ ซึ่งเป็น แหล่งทรัพยากรภายนอกที่สำคัญและมีอิทธิพลทำให้แหล่ง ทรัพยากรภายในหรือทุนทางจิตวิทยามีความสัมพันธ์ ต่อความผูกพันในการเรียนเพิ่มมากยิ่งขึ้น โดยครอบครัว เป็นแหล่งสนับสนุนในชั้นปฐมภูมิ (Beehr, 1985) ที่มีความ ใกล้ชิดและเป็นสถาบันทางสังคมที่มีอิทธิพลต่อบุคคล ในด้านการอบรมเลี้ยงดู การเลี้ยงดูที่เหมาะสมมีส่วนช่วยให้ สมาชิกในครอบครัวได้รับความรักความอบอุ่นสามารถ เติบโตได้อย่างมีคุณภาพ รวมถึงการเสริมสร้างพัฒนา การทางสติปัญญา อารมณ์และการมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกับ บุคคลอื่นในสังคม ส่วนการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน มีความสำคัญอย่างมากในช่วงชีวิตวัยรุ่นซึ่งเป็นช่วงวัย ที่ต้องการการยอมรับและการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม ดังนั้น วัยรุ่นมักปรึกษาปัญหาต่าง ๆ และต้องการคำแนะนำ จากเพื่อนมากกว่าสมาชิกในครอบครัว (Fuligni, & Eccles, 1993) การใช้ชีวิตการเรียนในมหาวิทยาลัยนั้นมีความแตกต่าง จากการเรียนในระดับมัธยมศึกษา เนื่องจากนักศึกษาต้อง มีความรับผิดชอบ มีการค้นคว้าและเรียนรู้ด้วยตนเอง เพิ่มมากขึ้น ซึ่งกิจกรรมในเชิงวิชาการส่วนใหญ่เน้น การทำงานเป็นกลุ่ม ถ้าหากนักศึกษามีกลุ่มเพื่อนที่ดี คอยช่วยเหลือ สนับสนุนและส่งเสริมกันย่อมเป็นแรงผลักดัน ที่จะกระตุ้นให้นักศึกษามีแรงจูงใจในการเรียนรู้เพิ่มมากขึ้น เมื่อนักศึกษามีปัญหา เพื่อนสนิทจะเป็นกลุ่มทางสังคมกลุ่มแรก ที่นักศึกษากลับมาปรึกษาเพื่อขอคำแนะนำและแนวทางในการ แก้ไขปัญหาต่าง ๆ ซึ่งการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน จะมีอิทธิพลต่อนักศึกษาทั้งด้านวิชาการที่เกี่ยวกับการเรียน และการสนับสนุนทางด้านอารมณ์ที่คอยรับฟัง ให้กำลังใจ และเสนอแนะแนวทางในการแก้ปัญหา เพื่อนจึงเป็น องค์ประกอบสำคัญที่มีส่วนช่วยให้นักศึกษาสามารถบรรลุ วัตถุประสงค์ของตนเอง ดังนั้น การรับรู้การสนับสนุนจากเพื่อน

จึงมีอิทธิพลสำคัญต่อทัศนคติของนักศึกษา ทำให้นักศึกษา มีความสนใจ ใส่ใจ และผูกพันต่อการเรียนเพิ่มมากขึ้น เมื่อรับรู้การสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อนในระดับสูงซึ่ง ตรงกันข้ามกับนักศึกษาที่มีการรับรู้การสนับสนุนทางสังคม จากเพื่อนในระดับต่ำ (Ladd, & Price, 1987) การสนับสนุน ทางสังคมจากเพื่อนที่ดีจึงส่งผลต่อพฤติกรรม การเรียนและการปรับตัวของนักศึกษาในการใช้ชีวิตในมหาวิทยาลัย นอกจากนี้การรับรู้การสนับสนุนทางสังคมจากอาจารย์ ก็มีความสำคัญ ปัจจุบันอาจารย์ในระดับมหาวิทยาลัย ไม่ได้มีบทบาทหน้าที่เฉพาะการสอนเพื่อพัฒนาความรู้ ทักษะ และทัศนคติของนักศึกษาเพียงอย่างเดียว แต่อาจารย์ ยังมีบทบาทสำคัญในด้านการให้คำปรึกษาแก่นักศึกษาใน ด้านต่าง ๆ ทั้งปัญหาที่เกิดจากครอบครัว เพื่อน และปัญหาอื่น ๆ ที่มีผลกระทบต่อพฤติกรรม การเรียนและการปรับตัวของ นักศึกษาในการใช้ชีวิตในมหาวิทยาลัย การสนับสนุน ของอาจารย์จึงมีอิทธิพลโดยตรงต่อพฤติกรรม การเรียน การคงอยู่ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษา ถ้าหากนักศึกษารับรู้การสนับสนุนทางสังคมจากอาจารย์ ในระดับสูงทั้งในด้านวิชาการและด้านอื่น ๆ ก็จะมีส่วน เสริมสร้างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างอาจารย์และนักศึกษา ทำให้นักศึกษามีความรู้สึกปลอดภัย เชื่อใจและไว้วางใจอาจารย์ จึงทำให้นักศึกษาเกิดความรู้สึกพึงพอใจซึ่งจะเป็นแรงจูงใจ ที่สำคัญที่จะทำให้ นักศึกษาแสดงพฤติกรรม การเรียน ที่ดี และมีความผูกพันในการเรียนเพิ่มมากขึ้น (Gutiérrez, Tomás, Romero, & Barrica, 2017; Fall, & Roberts, 2012; Garcia-Reid, Reid, & Peterson, 2005)

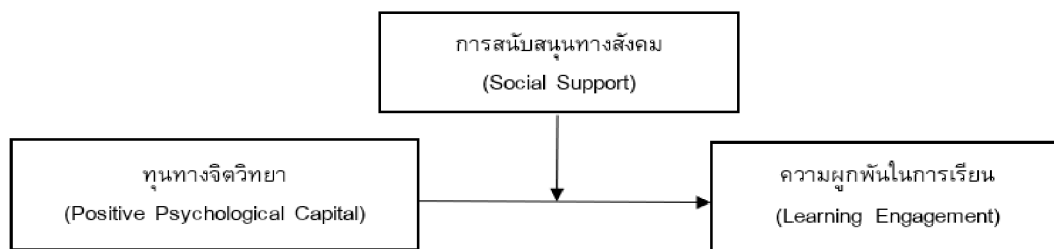
การศึกษาของ Klem, & Connell (2004) และ Kim, & Hopkins (2015) พบว่า บุคคลที่มีการรับรู้การสนับสนุนจาก สังคมในระดับสูงจะมีแนวโน้มในเชิงบวกที่ส่งผลกระทบต่อ การพัฒนาความผูกพันในองค์กรให้เพิ่มขึ้น (Griffin, Colella, & Goparaju, 2000) นอกจากนี้ Xu et al. (2020) พบว่า บทบาท ด้านอัตลักษณ์ของบุคคลและการรับรู้การสนับสนุนทางสังคม เป็นตัวแปรกำกับร่วมกันที่มีอิทธิพลต่อความสัมพันธ์ระหว่าง ทุนทางจิตวิทยาของกลุ่มอาสาสมัครชาวจีนกับความผูกพัน ในองค์กร อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จากการทบทวนงานวิจัย ดังที่กล่าวในข้างต้นนำไปสู่การตั้งสมมติฐานการวิจัยดังนี้

สมมติฐานที่ 2: การสนับสนุนทางสังคมโดยรวมและ รายองค์ประกอบทั้ง 3 ด้าน (ครอบครัว เพื่อน และอาจารย์) เป็นตัวแปรกำกับของความสัมพันธ์ระหว่างทุนทางจิตวิทยา กับความผูกพันในการเรียน

กรอบแนวคิดการวิจัย

กรอบแนวคิดในการวิจัยครั้งนี้มุ่งศึกษาปฏิสัมพันธ์ของทุนทางจิตวิทยาและการสนับสนุนทางสังคมที่มีผลต่อความผูกพันในการเรียนของนักศึกษาในระดับปริญญาตรี โดยทุนทางจิตวิทยาเป็นลักษณะภายในของนักศึกษาที่สามารถพัฒนาได้ เมื่อนักศึกษาได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว เพื่อน และอาจารย์ซึ่งเป็นปัจจัย

ทางด้านสิ่งแวดล้อมร่วมกับการที่นักศึกษามีทุนทางจิตวิทยา จะช่วยให้นักศึกษามีความผูกพันในการเรียนเพิ่มขึ้น การศึกษานี้จึงมุ่งศึกษาการสนับสนุนทางสังคมในภาพรวมและรายองค์ประกอบเพื่อศึกษาว่าองค์ประกอบใดมีความสำคัญที่จะช่วยให้นักศึกษาที่มีทุนทางจิตวิทยามีความผูกพันในการเรียนเพิ่มมากขึ้น



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีการดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มประชากรที่ใช้ในการศึกษานี้เป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีของมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ที่ลงทะเบียนเรียนในการศึกษา 2561 จำนวน 24,471 คน การศึกษาครั้งนี้คำนวณขนาดตัวอย่างโดยใช้โปรแกรม G*Power Version 3.1 ด้วยการกำหนดรูปแบบสถิติเป็น F test แบบ Linear Multiple Regression: Fix Model, R^2 Increase กำหนดระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ 0.05 โดยได้ขนาดกลุ่มตัวอย่างที่ได้จากการคำนวณจำนวน 348 คน การศึกษาครั้งนี้เก็บข้อมูลโดยใช้วิธีการสุ่มตัวอย่างแบบชั้นภูมิอย่างเป็นสัดส่วน (proportional stratified random sampling) ตามสัดส่วนของกลุ่มคณะและเพศ โดยผู้ช่วยวิจัยเป็นผู้เก็บข้อมูลด้วยแบบสอบถามออนไลน์ในคาบเรียนของภาคฤดูร้อน ซึ่งสามารถเก็บรวบรวมข้อมูลกลุ่มตัวอย่างได้จำนวน 874 คน การศึกษานี้ได้รับการรับรองจากคณะกรรมการการจริยธรรมการวิจัยในคน สาขาสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ เลขที่โครงการ CMUREC 61/150 โดยกลุ่มตัวอย่างจะได้รับการแจ้งข้อมูลเกี่ยวกับการวิจัย ผลกระทบที่อาจจะเกิดขึ้น รวมถึงสิทธิในการยกเลิกการเข้าร่วมการศึกษาเมื่อใดก็ได้ สิทธิในการไม่ตอบหรือไม่ให้ข้อมูลที่กลุ่มตัวอย่างไม่เต็มใจหรือไม่สะดวกใจ โดยแสดงเจตนายินยอม (consent form) สำหรับข้อมูลที่ได้รับ

จะถูกเก็บเป็นความลับ และนำเสนอผลการศึกษาในภาพรวมเท่านั้น

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามข้อมูลทั่วไปประกอบด้วยข้อคำถามเกี่ยวกับเพศ ชั้นปี การศึกษา คณะที่ศึกษาของนักศึกษา และแบบวัด 3 ฉบับที่ได้รับการแปลและแปลย้อนกลับ (back-translation) ประกอบด้วย 1) แบบวัดทุนทางจิตวิทยาที่พัฒนาโดย Luthans et al. (2007b) ประกอบด้วย 24 ข้อคำถาม แบบวัดนี้เป็นมาตรวัดแบบลิเคิร์ต (Likert scale) 5 ระดับ ตั้งแต่ระดับ 1 (ไม่เห็นด้วยมากที่สุด) จนถึงระดับ 5 (เห็นด้วยมากที่สุด) ตัวอย่างข้อคำถาม เช่น “ฉันรู้สึกมั่นใจในการวิเคราะห์ปัญหาที่เกี่ยวกับการเรียนในระยะยาวเพื่อหาแนวทางแก้ไข” 2) แบบวัดความผูกพันในการเรียนของ Jelas, Azman, Zulnaidi, & Ahmad (2016) ประกอบด้วย 21 ข้อคำถาม แบบวัดนี้เป็นมาตรวัดแบบลิเคิร์ต (Likert scale) 5 ระดับ ตั้งแต่ระดับ 1 (ไม่เห็นด้วยมากที่สุด) จนถึงระดับ 5 (เห็นด้วยมากที่สุด) ตัวอย่างข้อคำถาม เช่น “ฉันสนุกที่จะเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ ในห้องเรียน” และ 3) แบบวัดการสนับสนุนทางสังคมของ Jelas et al. (2016) ประกอบด้วย 13 ข้อคำถาม โดยประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ ครอบครัว เพื่อน และอาจารย์ แบบวัดนี้เป็นมาตรวัดแบบลิเคิร์ต (Likert scale) 5 ระดับ ตั้งแต่ระดับ 1 (ไม่เห็นด้วย

มากที่สุด) จนถึงระดับ 5 (เห็นด้วยมากที่สุด) ตัวอย่างข้อคำถาม เช่น “ผู้ปกครองของฉันพยายามมอบเครื่องมือและอุปกรณ์ต่าง ๆ ที่ดีที่สุดสำหรับการเรียนและการเรียนรู้ เช่น หนังสือ สถานที่ที่เงียบสงบ คอมพิวเตอร์” การวิจัยครั้งนี้ได้ดำเนินการหาคุณภาพของเครื่องมือด้วยการตรวจสอบค่าความสอดคล้อง (IOC: Item Objective Congruence Index) โดยผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน และปรับโครงสร้างภาษาตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิโดยข้อคำถามทั้งหมดมีค่า IOC > .50 และมีการวัดความเชื่อมั่น (reliability) ผลการวิเคราะห์ความเชื่อมั่นมีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient) ของแบบวัดทุนทางจิตวิทยา แบบวัดความผูกพันในการเรียน และแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมมีค่าเป็น .94 .91 และ .87 ตามลำดับ

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงสหสัมพันธ์ (correlational research) โดยใช้สถิติเชิงพรรณนา (descriptive statistic) คือ ค่าเฉลี่ย ร้อยละ และการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันในการอธิบายข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง นอกจากนี้ใช้สถิติการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณเชิงชั้น (hierarchical multiple regression analysis) ด้วย Process Macro แบบจำลองที่ 1 (model 1) (Hayes, 2018) เพื่อทดสอบสมมติฐานการวิจัย

ผลการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้มีจำนวนทั้งหมด 874 คน ที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับปริญญาตรีของมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง

ตารางที่ 1 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร (n = 874)

ตัวแปร	$\bar{X}$	S.D.	1	2
1. ทุนทางจิตวิทยา	4.04	0.72		
2. การสนับสนุนทางสังคม	3.32	0.69	.39**	
3. ความผูกพันในการเรียน	3.41	0.55	.60**	.36**

หมายเหตุ : **p < .01

ในการทดสอบบทบาทการเป็นตัวแปรกำกับของการสนับสนุนทางสังคมโดยรวมและรายองค์ประกอบทั้ง 3 ด้าน คือ ครอบครัว เพื่อน และอาจารย์ของความสัมพันธ์ระหว่างทุนทางจิตวิทยากับความผูกพันในการเรียน ผลการทดสอบอิทธิพลของตัวแปรกำกับของการสนับสนุนทางสังคมโดยรวม

มากกว่าเพศชาย (ร้อยละ 66.0 และ 34.0) นอกจากนี้กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ศึกษาอยู่ในกลุ่มคณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์คิดเป็นร้อยละ 53.1 รองลงมาคือ กลุ่มคณะวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีและกลุ่มคณะวิทยาศาสตร์สุขภาพคิดเป็นร้อยละ 35.0 และ 11.9 ตามลำดับ ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปรที่ใช้ในการศึกษาด้วยการวัดค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีระดับของทุนทางจิตวิทยา การสนับสนุนทางสังคม และความผูกพันในการเรียนอยู่ในระดับสูง ($\bar{X}$ = 4.04, 3.32, 3.41 และ S.D. = .72, .69, .55 ตามลำดับ)

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร (bivariate relationship) โดยใช้วิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson product moment correlation coefficient) พบว่า ทุกตัวแปรมีความสัมพันธ์ทางบวกต่อกัน เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของแต่ละตัวแปรพบว่า ทุนทางจิตวิทยามีความสัมพันธ์ทางบวกกับการสนับสนุนทางสังคม และความผูกพันในการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันเท่ากับ .39 และ .60 ในขณะที่การสนับสนุนทางสังคมมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความผูกพันในการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันเท่ากับ .36 ดังแสดงในตารางที่ 1

ส่วนการศึกษาจากตารางที่ 2 ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างทุนทางจิตวิทยากับความผูกพันในการเรียน พบว่า ทุนทางจิตวิทยามีความสัมพันธ์ทางบวกกับความผูกพันในการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จึงยอมรับสมมติฐานที่ 1

พบว่า ค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยของตัวแปรปฏิสัมพันธ์ (ทุนทางจิตวิทยา X การสนับสนุนทางสังคม) มีอิทธิพลต่อความผูกพันในการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (β = .60*, t = 2.50*, LLCI = .01, ULCI = .11)

ตารางที่ 2 การวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณเชิงชั้นเพื่อทำนายความสัมพันธ์ระหว่างทุนทางจิตวิทยาและความผูกพันในการเรียน โดยมีการสนับสนุนทางสังคม (ครอบครัว เพื่อน และอาจารย์) เป็นตัวแปรกำกับ (n = 874)

ตัวแปร	R	R ²	F	β	LLCI	ULCI	t
Model 1: ตัวแปรกำกับ คือ การสนับสนุนทางสังคมโดยรวม							
ขั้นที่ 1 ทุนทางจิตวิทยา	.62	.38	270.02***	.41***	.37	.46	18.86***
การสนับสนุนทางสังคม				.12***	.08	.16	5.26***
ค่าคงที่				1.34***	1.16	1.53	14.50***
ขั้นที่ 2 ทุนทางจิตวิทยา	.62	.39	183.18***	.23**	.07	.38	2.88**
การสนับสนุนทางสังคม				-.12	-.32	.07	-1.24
ทุนทางจิตวิทยา X การสนับสนุนทางสังคม				.60*	.01	.11	2.50*
ค่าคงที่				2.09***	1.48	2.71	6.66***
Model 2: ตัวแปรกำกับ คือ การสนับสนุนจากครอบครัว							
ขั้นที่ 1 ทุนทางจิตวิทยา	.61	.37	260.25***	.44***	.40	.48	20.85***
การสนับสนุนจากครอบครัว				.07***	.04	.11	3.90***
ค่าคงที่				1.41***	1.23	1.59	15.38**
ขั้นที่ 2 ทุนทางจิตวิทยา	.62	.38	177.90***	.25**	.11	.38	3.60**
การสนับสนุนจากครอบครัว				-.18*	-.36	-.01	-2.06*
ทุนทางจิตวิทยา X การสนับสนุนจากครอบครัว				.06**	.02	.11	2.94**
ค่าคงที่				2.18***	1.64	2.72	7.89***
Model 3: ตัวแปรกำกับ คือ การสนับสนุนจากเพื่อน							
ขั้นที่ 1 ทุนทางจิตวิทยา	.61	.37	252.80***	.44***	.40	.48	19.95***
การสนับสนุนจากเพื่อน				.04*	.01	.07	2.39*
ค่าคงที่				1.49***	1.32	1.67	16.80***
ขั้นที่ 2 ทุนทางจิตวิทยา	.61	.37	169.38***	.35***	.22	.48	5.13***
การสนับสนุนจากเพื่อน				-.07	-.22	.09	-.86
ทุนทางจิตวิทยา X การสนับสนุนจากเพื่อน				.03	-.01	.06	1.40
ค่าคงที่				1.85***	1.32	2.38	6.86***
Model 4: ตัวแปรกำกับ คือ การสนับสนุนจากอาจารย์							
ขั้นที่ 1 ทุนทางจิตวิทยา	.62	.38	271.80***	.42***	.38	.47	20.19***
การสนับสนุนจากอาจารย์				.08***	.05	.11	5.47***
ค่าคงที่				1.45***	1.28	1.62	17.02***
ขั้นที่ 2 ทุนทางจิตวิทยา	.62	.39	181.55***	.38	.26	.48	6.64***
การสนับสนุนจากอาจารย์				.004	-.15	.15	.05
ทุนทางจิตวิทยา X การสนับสนุนจากอาจารย์				.02	-.02	.05	1.01
ค่าคงที่				1.66	1.22	2.11	7.28***

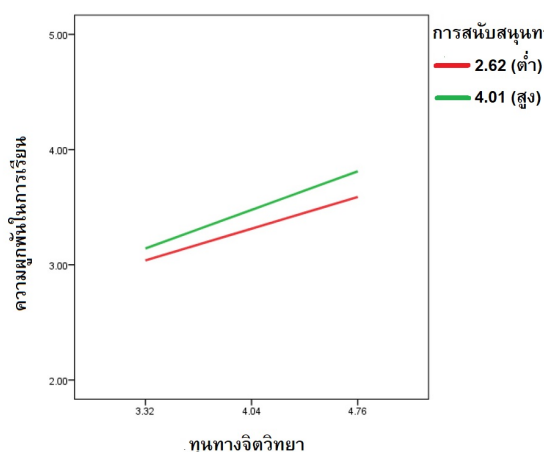
หมายเหตุ: *p < .05, **p < .01, ***p < .001

กล่าวคือ นักศึกษาที่มีทุนทางจิตวิทยาในระดับสูงและได้รับการสนับสนุนทางสังคมในระดับสูงด้วย ส่งผลให้มีความผูกพันในการเรียนในระดับสูงด้วย เมื่อวิเคราะห์องค์ประกอบรายด้านของการสนับสนุนทางสังคม พบว่า มีองค์ประกอบเพียงด้านเดียวคือ การรับรู้การสนับสนุนจากครอบครัวที่มีบทบาทเป็นตัวแปรกำกับในความสัมพันธ์ระหว่าง

ทุนทางจิตวิทยากับความผูกพันในการเรียน โดยค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยของตัวแปรปฏิสัมพันธ์ (ทุนทางจิตวิทยา X การสนับสนุนจากครอบครัว) มีอิทธิพลต่อความผูกพันในการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($\beta = .06^{**}$, $t = 2.94^{**}$, LLCI = .02, ULCI = .11) กล่าวคือนักศึกษาที่มีทุนทางจิตวิทยาในระดับสูงและได้รับการ

สนับสนุนทางจากครอบครัวในระดับสูงด้วย ส่งผลให้มีความผูกพันในการเรียนในระดับสูงด้วยเช่นกัน อย่างไรก็ตาม ผลการวิเคราะห์หึ่งค์ประกอบด้านการสนับสนุนจากเพื่อน และอาจารย์ไม่มีบทบาทเป็นตัวแปรกำกับในความสัมพันธ์ระหว่างทุนทางจิตวิทยากับความผูกพันในการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จึงยอมรับสมมติฐานที่ 2 บางส่วน ดังแสดงในตารางที่ 2 ผลการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ระหว่างทุนทางจิตวิทยากับการสนับสนุนทางสังคมสามารถอธิบายการผันแปรของความผูกพันในการเรียนได้ร้อยละ 38.71 ($R^2 = .3871$) และมีค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยของปฏิสัมพันธ์เท่ากับ .60 ($p < .05$) โดยความสัมพันธ์จะมีค่าเปลี่ยนไปตามระดับของตัวแปรกำกับ คือ การสนับสนุนทางสังคม เส้นกราฟการสนับสนุนทางสังคมในระดับสูงจะมีความชันมากกว่าเส้นกราฟการสนับสนุนทางสังคมในระดับต่ำ ซึ่งแสดงให้เห็นว่า นักศึกษาที่มีทุนทางจิตวิทยาสูงร่วมกับ

การสนับสนุนทางสังคมสูง จะมีความผูกพันในการเรียนสูงกว่า นักศึกษาที่มีทุนทางจิตวิทยาต่ำร่วมกับการสนับสนุนทางสังคมต่ำดังภาพที่ 2 นอกจากนี้ผลการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ระหว่างทุนทางจิตวิทยากับการสนับสนุนจากครอบครัวสามารถอธิบายการผันแปรของความผูกพันในการเรียนได้ร้อยละ 38.02 ($R^2 = .3802$) โดยมีค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยของปฏิสัมพันธ์เท่ากับ .06 ($p < .01$) กล่าวคือ นักศึกษาที่มีทุนทางจิตวิทยาสูงร่วมกับการสนับสนุนจากครอบครัวสูง จะมีความผูกพันในการเรียนสูงกว่า นักศึกษาที่มีทุนทางจิตวิทยาต่ำร่วมกับการสนับสนุนจากครอบครัวต่ำ ดังนั้น การสนับสนุนทางสังคมโดยเฉพาะ การสนับสนุนทางครอบครัวจึงมีบทบาทสำคัญร่วมกับการมีทุนทางจิตวิทยาที่จะช่วยเพิ่มความผูกพันในการเรียนของนักศึกษา ดังแสดงในภาพที่ 3

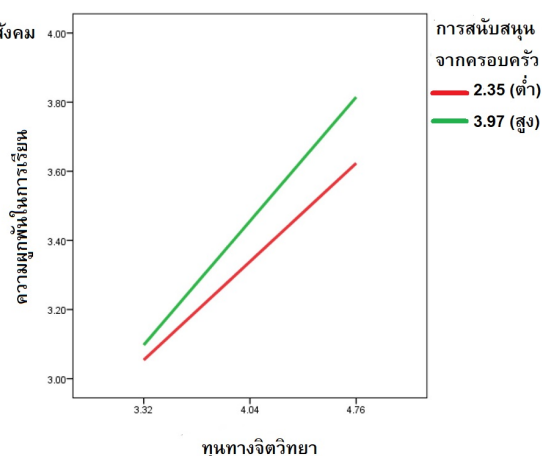


ภาพที่ 2 ความสัมพันธ์ระหว่างทุนทางจิตวิทยาและความผูกพันในการเรียน โดยมีการสนับสนุนทางสังคมเป็นตัวแปรกำกับ

(ที่มา : Tassanee Homklin, Araya Pontanya and Chaiyun Sakulsriprasert)

อภิปรายผลการวิจัย

จากผลการวิจัยที่กล่าวในข้างต้น พบว่า ทุนทางจิตวิทยา มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความผูกพันในการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยนักศึกษาที่มีทุนทางจิตวิทยาในระดับสูงจะมีความผูกพันในการเรียนในระดับสูงด้วยเช่นกัน (Luthans et al., 2012) เนื่องจากทุนทางจิตวิทยามีความสัมพันธ์เชิงบวกในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาและความผูกพันในการเรียน



ภาพที่ 3 ความสัมพันธ์ระหว่างทุนทางจิตวิทยาและความผูกพันในการเรียน โดยมีการสนับสนุนจากครอบครัวเป็นตัวแปรกำกับ

(ที่มา : Tassanee Homklin, Araya Pontanya and Chaiyun Sakulsriprasert)

(You, & Kang, 2014) กล่าวคือ นักศึกษาที่มีความเชื่อมั่นในศักยภาพของตนเอง (self-efficacy/confidence) จะมีความสัมพันธ์เชิงบวกในการเลือกใช้กลยุทธ์ในการคิด เพื่อทำให้การเรียนของตนเองประสบความสำเร็จ (Diseth, 2011; Valentine, DuBois, & Cooper, 2004) ในขณะที่การมีความหวังมีความสัมพันธ์ต่อการมีผลการปฏิบัติหรือความสำเร็จในด้านวิชาการที่ดียิ่งขึ้น (Gilman, Dooley, & Florell, 2006; Rand, Martin, & Shea, 2011; Seirup, &

Rose, 2011) โดยมีลักษณะที่สอดคล้องกับการที่นักศึกษา มีมุมมองต่อชีวิตและโลกในเชิงบวกจะสามารถทำสิ่งต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนได้ดีกว่าคนมองโลกในเชิงลบ (Ruthig, Perry, Hall, & Hladkyj, 2004; Solberg, Evans, & Swgerstrom, 2009) อีกทั้งการฟื้นตัวเมื่อเผชิญกับปัญหาหรือความทุกข์ก็เป็นหนึ่งในองค์ประกอบของ ทุนทางจิตวิทยาที่สำคัญที่ทำให้นักศึกษาสามารถก้าวข้ามผ่านความล้มเหลว ความเครียด และความทุกข์ที่เผชิญ ในระหว่างเรียนได้ โดยนักศึกษาที่มีการฟื้นตัวเมื่อเผชิญกับ ปัญหาหรือความทุกข์ในระดับสูงจะสามารถกลับมาเข้าร่วม กิจกรรมในเชิงวิชาการและตั้งใจเรียนจนประสบความสำเร็จ ได้ในที่สุด (Scales, Roehlkepartain, Neal, Kielsmeirer, & Benson, 2006) โดยสรุปแล้ว นักศึกษาที่มองโลกในเชิงบวก จะมีความเชื่อมั่นว่าสิ่งต่าง ๆ จะดีขึ้น และจะสามารถ สร้างความหวังที่เกี่ยวกับการเรียนให้กับตนเองได้ เมื่อเผชิญ กับเรื่องร้ายหรือความล้มเหลวในด้านการเรียนจะสามารถ ฟื้นตัวเมื่อเผชิญปัญหาหรือความเครียดได้ดี เพราะการมี มุมมองในเชิงบวก มีความหวัง และเชื่อมั่นในความสามารถ ของตนเองได้สอดคล้องกับศักยภาพที่เป็นจริงอันจะทำให้ นักศึกษามีความพากเพียร กระตือรือร้น ใส่ใจและทุ่มเท พลังกายและใจในการเรียนอย่างต่อเนื่อง ดังนั้น ทุนทาง จิตวิทยาจึงมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความผูกพัน ในการเรียนและเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้นักศึกษามีความ ผูกพันในการเรียนเพิ่มมากขึ้น

นอกจากนี้แนวคิดแบบจำลองข้อเรียกร้อง-ทรัพยากร ในงาน (Job Demands Resources: JDR Model) ได้อธิบายไว้ว่า ทรัพยากรส่วนบุคคลเป็นปัจจัยสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการเรียน สอดคล้องกับแนวคิดทฤษฎีคุณลักษณะความแตกต่าง ของบุคคล (trait activation theory) และแนวคิดทฤษฎี การปกป้องทรัพยากร (resource conservation theory) ที่พบว่า ทัศนคติและพฤติกรรมของแต่ละบุคคลได้รับอิทธิพล มาจากปัจจัยภายในทางด้านทรัพยากรเชิงจิตวิทยาและ สถานการณ์ภายนอก (Tett, & Guterman, 2000) โดย หนึ่งในปัจจัยภายนอกที่สำคัญ คือ การสนับสนุนทางสังคม ซึ่งเป็นการรับรู้ของนักศึกษาต่อการได้รับความช่วยเหลือ สนับสนุน และส่งเสริมในด้านความคิด อารมณ์ความรู้สึก และพฤติกรรม ที่เอื้ออำนวยให้การเรียนรู้นักศึกษา อยู่ในเกณฑ์ที่ดีขึ้น การสนับสนุนทางสังคมจึงเป็นปัจจัย สำคัญที่มีอิทธิพลร่วมกระตุ้นให้นักศึกษาที่มีทุนทางจิตวิทยา มีความผูกพันในการเรียนเพิ่มมากขึ้น บุคคลที่มีการรับรู้

การสนับสนุนจากสังคมในระดับสูงจะมีแนวโน้มในเชิงบวก ที่ส่งผลกระทบต่อการพัฒนาความผูกพันในองค์การให้เพิ่มขึ้น (Griffin et al., 2000; Klem, & Connell, 2004; Kim, & Hopkins, 2015) โดยการศึกษาพบว่า การรับรู้ การสนับสนุนทางสังคมเป็นตัวแปรกำกับที่มีอิทธิพลต่อ ความสัมพันธ์ระหว่างทุนทางจิตวิทยากับความผูกพัน ในองค์การ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 สอดคล้องกับ การศึกษาของ Xu et al. (2020)

เมื่อวิเคราะห์องค์ประกอบรายด้านของการสนับสนุน ทางสังคมผลการวิจัยนี้พบว่า นักศึกษาที่มีทุนทางจิตวิทยา ร่วมกับการสนับสนุนจากครอบครัวมีแนวโน้มที่จะมีความ ผูกพันในการเรียนเพิ่มมากขึ้น อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .01 ทั้งนี้เนื่องจากครอบครัวเป็นสถาบันทางสังคม ที่มีความใกล้ชิดกับนักศึกษามากที่สุด สามารถตอบสนอง ความต้องการของนักศึกษา สนับสนุนทรัพยากรในการเรียนรู้ เสริมสร้างแรงจูงใจ ดูแลชี้แนะแนวทางในการแก้ปัญหา และ ส่งเสริมให้นักศึกษามีการตั้งเป้าหมายและความคาดหวัง ในการเรียนรู้อ (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006) ดังนั้น การสนับสนุนทางสังคมจากครอบครัว จึงมีอิทธิพลต่อความผูกพันในการเรียนของนักศึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Jayarathna, 2014) เมื่อนักศึกษา มีทุนทางจิตวิทยาที่มีการมองโลกในเชิงบวก เชื่อมั่นว่า สิ่งต่าง ๆ จะดีขึ้น และมีความหวังเกี่ยวกับการเรียน เมื่อเผชิญกับปัญหาหรืออุปสรรคในด้านการเรียนสามารถ ฟื้นตัวได้ เพราะมีมุมมองในเชิงบวก มีความหวัง และเชื่อมั่น ในความสามารถของตนเองที่สอดคล้องกับศักยภาพ ที่เป็นจริงประกอบกับการได้รับการสนับสนุนจากสังคม โดยเฉพาะการสนับสนุนจากครอบครัวในการให้ความช่วยเหลือ สนับสนุน และส่งเสริมในด้านความคิด อารมณ์ความรู้สึก และพฤติกรรม ตลอดจนทรัพยากรที่เอื้ออำนวยให้เกิด การเรียนรู้อจะส่งผลให้นักศึกษามีแรงจูงใจในการเรียน มีความพากเพียรมุ่งมั่น กระตือรือร้น ใส่ใจและทุ่มเท พลังกาย และใจในการเรียนและร่วมทำกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการ เรียนอย่างต่อเนื่องอันจะนำไปสู่การมีความผูกพัน ในการเรียนตามแนวคิดทฤษฎีการแลกเปลี่ยนทางสังคม (social exchange theory)

ข้อเสนอแนะ

จากผลการศึกษาพบว่า ทุนทางจิตวิทยามีความสัมพันธ์ เชิงบวกกับความผูกพันในการเรียน เนื่องจากทุนทาง

จิตวิทยาเป็นคุณลักษณะที่สามารถพัฒนาขึ้นได้สำหรับนักศึกษา และยังเป็นทรัพยากรทางด้านบุคคลที่สำคัญในการเสริมสร้างจุดแข็งและศักยภาพให้กับนักศึกษา ดังนั้น มหาวิทยาลัยจึงควรส่งเสริมกิจกรรมการเรียนการสอนที่ทำให้นักศึกษาที่มีจิตวิทยาเชิงบวกโดยเฉพาะทุนทางจิตวิทยา ทำให้นักศึกษามีการมองโลกในเชิงบวก มีความหวัง เชื่อมมั่นในความสามารถของตนเองที่สอดคล้องกับศักยภาพที่เป็นจริง เมื่อเผชิญกับปัญหาหรืออุปสรรคในด้านการเรียนสามารถฟื้นตัวได้ เช่น กิจกรรมเสริมสร้างพลังใจเพื่อการใช้ชีวิตสำหรับนักศึกษา กิจกรรมเสวนาร่วมแลกเปลี่ยนความคิดและประสบการณ์ในสถานการณ์ต่าง ๆ ทั้งที่ประสบความสำเร็จและล้มเหลวเพื่อเป็นตัวแบบในการเรียนรู้และการปรับตัวให้กับนักศึกษาค้นอื่น ๆ เพื่อการใช้ชีวิตในมหาวิทยาลัยได้อย่างมีความสุขและประสบความสำเร็จในการเรียน กิจกรรมการให้คำปรึกษาโดยผู้เชี่ยวชาญเฉพาะทาง เช่น จิตแพทย์และนักจิตวิทยา เพื่อเป็นช่องทางเลือกให้นักศึกษาที่มีปัญหาสามารถปรึกษาหาแนวทางในการแก้ปัญหาได้ รวมถึงโครงการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะความสามารถและทักษะในการใช้ชีวิต รวมถึงการพัฒนาอารมณ์เพื่อให้นักศึกษาสามารถปรับตัวเมื่อต้องเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ในส่วนของการเรียนการสอน มหาวิทยาลัยควรจัดฝึกอบรมเทคนิคการเรียนการสอน การให้ข้อมูลสะท้อนกลับ (feedback) ที่สร้างสรรค์ และการเสริมแรงเพื่อเป็นแนวทางให้อาจารย์ได้นำไปใช้ในการเรียนการสอน รวมถึงรูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการทำงานเป็นทีม สถานการณ์จำลองเพื่อให้ นักศึกษาได้มีโอกาสนำความรู้และทักษะที่เรียนไปใช้ในการปฏิบัติจริงเพื่อให้นักศึกษารับรู้ถึงความสามารถของตนเอง มีวุฒิภาวะทางอารมณ์ในการทำงานร่วมกับบุคคลอื่น และพร้อมเผชิญกับปัญหาต่าง ๆ นอกจากนี้ การศึกษานี้ยังพบว่า นักศึกษาที่มีทุนทางจิตวิทยาร่วมกับการสนับสนุนทางสังคมโดยเฉพาะการสนับสนุนจากครอบครัวมีแนวโน้มที่จะมีความผูกพันในการเรียนเพิ่มมากขึ้น ดังนั้น มหาวิทยาลัยจึงควรส่งเสริมให้นักศึกษาสามารถรับรู้ การสนับสนุนทางสังคมทั้งจากครอบครัว เพื่อน และอาจารย์ผ่านเครือข่ายทางสังคมที่สามารถเข้าถึงได้ง่ายเพื่อสามารถ รับทราบความก้าวหน้าในการเรียนและกิจกรรมต่าง ๆ ของนักศึกษา ซึ่งการพัฒนาทุนทางจิตวิทยาผ่านกิจกรรม การเรียนการสอนโดยตรงหรือผ่านตัวแบบจะช่วยให้ นักศึกษาพัฒนาคุณลักษณะดังกล่าวทำให้มีความผูกพัน

ในการเรียนเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่องต่อไป

การศึกษาวิจัยในอนาคตควรศึกษาทุนทางจิตวิทยา ในแต่ละองค์ประกอบ คือ ความเชื่อในความสามารถของตนเอง (self-efficacy) ความหวัง (hope) การมีมุมมองต่อชีวิตและโลกในเชิงบวก (optimism) และการฟื้นคืนได้เมื่อเผชิญ กับปัญหาหรือความทุกข์ (resilience) นอกจากนี้อาจศึกษา เปรียบเทียบนักศึกษาในกลุ่มคณะมนุษยศาสตร์และสังคม กลุ่มคณะวิทยาศาสตร์สุขภาพ กลุ่มคณะวิทยาศาสตร์และ เทคโนโลยี หรือศึกษาเปรียบเทียบในกลุ่มตัวอย่างที่เป็น นักศึกษาของมหาวิทยาลัยของรัฐ มหาวิทยาลัยเอกชน และ มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐในแต่ละภูมิภาคของประเทศ เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของแต่ละกลุ่ม

References

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5): 427-445.
- Avey, J. B., Avolio, B. J., & Luthans, F. (2011). Experimentally Analyzing the Impact of Leader Positivity on Follower Positivity and Performance. *The Leadership Quarterly*, 22(2): 282-294.
- Beehr, T. A. (1985). The role of social support in coping with organizational stress. In T. A. Beehr, & R. S. Bhagat (Eds.), *Human stress and cognition in organization: An integrated perspective*, (pp. 375-398). New York, NY: Wiley.
- Bruce, M., Omne-Ponten, M., & Gustavsson, P. J. (2010). Active and Emotional Student Engagement: A Nationwide, Prospective, Longitudinal Study of Swedish Nursing Students. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 7(1): 1-18.
- Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages. *Research in Higher Education*, 47(1): 1-32.
- Choi, B. K., & Rhee, B. S. (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.
- 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.
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High School dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. **Journal of Adolescence**, 35(4): 787-798.
- 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.
- Fuligni, A. J. & Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. **Developmental Psychology**, 29(4): 622-632.
- Ganotice, F. A., & King, R. B. (2013). Social Influences on Students' Academic Engagement and Science Achievement. **Psychological Studies**, 59(1): 30-35.
- Garcia-Reid, P., Reid, R. J., & Peterson, N. A. (2005). School Engagement Among Latino Youth in an Urban Middle School Context: Valuing the Role of Social Support. **Education and Urban Society**, 37(3): 257-275.
- 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.
- Griffin, A. E. C., Colella, A., & Goparaju, S. (2000). Newcomer and Organizational Socialization Tactics: An Interactionist Perspective. **Human Resource Management Review**, 10(4): 453-474.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., & Barrica, J. M. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. **Revista de Psicodidáctica (English ed.)**, 22(2): 111-117.
- Hayes, A. F. (2018). **Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-based Perspective** (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Hughes, R., & Pace, C. R. (2003). Using NSSE to Study Student Retention and Withdrawal. **Assessment Update**, 15(4): 1-2.
- Jayarathna, L. C. H. (2014). Perceived Social Support and Academic Engagement. **Kelaniya Journal Management**, 3(2): 85-92.
- 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 Environments Research**, 19(2): 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**. Doctoral dissertation, The University of Iowa, Iowa, United States.
- Kim, H. J., & Hopkins, K. M. (2015). Child Welfare Workers' Personal Safety Concerns and Organizational Commitment: The Moderating Role of Social Support. **Human Service Organizations Management**, 39(2): 101-115.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. **Journal of School Health**, 74(7): 262-273.
- Ladd, G. W. & Price, J. M. (1987). Predicting Children's Social and School Adjustment Following the Transition From Preschool to Kindergarten. **Child Development**, 58(5): 1168-1189.
- Larson, M., & Luthans, F. (2006). Potential Added of Psychological Capital in Predicting Work Attitudes. **Journal of Leadership and Organizational Studies**, 13(1): 75-92.

- 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(5): 253-259.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, Social, and Now Positive Psychological Capital Management: Investing in People for Competitive Advantage. **Organizational Dynamics**, 33(2): 143-160.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007a). Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. **Personnel Psychology**, 60(3): 541-572.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007b). **Psychological Capital Developing the Human Competitive Edge**. New York, NY: Oxford University Press.
- Mowday, R. T. (1999). Reflections on the study and relevance of organizational commitment. **Human Resource Management Review**, 8(4): 387-401.
- Newman, A., Ucbasaran, D., Zhu, F., & Hirst, G. (2014). Psychological Capital: A Review and Synthesis. **Journal of Organizational Behavior**, 35(1): 120-138.
- 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.
- 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.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How Obstacles and Facilitators Predict Academic Performance: The Mediating Role of Study Burnout and Engagement. **Anxiety, Stress, & Coping**, 23(1): 53-70.
- 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): 691-708.
- 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: 381429.
- Seligman, M. E. P., (1998). **Learned optimism**. New York, NY: Pocket Books.
- 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.
- Tett, R. P., & Guterman, H. A. (2000). Situation Trait Relevance, Trait Expression, and Cross-situation Consistency: Testing a Principle of Trait Activation. **Journal of Research in Personality**, 34(4): 397-423.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The Relation Between Self-beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. **Educational Psychologist**, 39(2): 111-133.
- Xu, L. P., Wu, Y. S., Yu, J. J., & Zhou, J. (2020). The Influence of Volunteers' Psychological Capital: Mediating Role of Organizational Commitment, and Joint Moderating Effect of Role Identification and Perceived Social Support. **Frontiers in Psychology**, 11: 673.
- 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.
- You, J. W. (2016). The Relationship among College Students' Psychological Capital, Learning Empowerment, and Engagement. **Learning and Individual Difference**, 49: 17-24.