ปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว

ปริญญานิพนธ์
ของ
สมศักดิ์ สีดากุลฤทธิ์

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาวิทยาศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์
กุมภาพันธ์ 2545

สมศักดิ์ สีดากุลฤทธิ์. (2545), *ปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว*. ปริญญานิพนธ์ วท.ด. (พฤติกรรมศาสตร์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. คณะกรรมการควบคุม: อาจารย์ ดร.พรรณี บุญประกอบ, รองศาสตราจารย์ ดร.ดุษฎี โยเหลา และ อาจารย์ ดร.นพวรรณ โชติบัณฑ์.

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ ครูแนะแนว โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ จำนวน 300 คน ได้มาจากการสุ่มอย่างง่าย การเก็บรวบรวมข้อมูลใช้แบบสอบถาม โดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้วิจัยได้นำเทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ (Critical Incident Technique) มาใช้ในการสร้างแบบสอบถามเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว

การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง ใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS for Windows version 10.00 และใช้โปรแกรม LISREL version 8.30 ในการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างแบบจำลองกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลชี้ให้เห็นว่าแบบจำลองพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนวที่ผู้วิจัยสร้างและพัฒนาจากฐานทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ (Stryker ' s identity theory) และปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูพบว่ามีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยแบบจำลองสุดท้ายมีค่าสถิติดังนี้ χ^2 = 34.54 , df = 59 ,p – value = 1.00 ; GFI = 0.99 ; AGFI = 0.97 ; RMSEA = 0.00 ; CN = 733.58

ผลการวิจัยพบว่า ตัวแปรภายนอกที่ศึกษา ได้แก่ แรงจูงใจในการศึกษา ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน และปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู ส่งผลอย่างมีนัยสำคัญต่อตัวแปรภายใน ได้แก่ ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ความผูกพันต่อบทบาท เอกลักษณ์วิชาชีพ และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว โดยสรุปข้อค้นพบของการศึกษาครั้งนี้ทำให้ยอมรับแบบจำลองสมมุติฐาน ซึ่งพบว่าตัวแปรสาเหตุทุกตัวมีอิทธิพลทางบวกต่อตัวแปรผล สรุปได้ดังนี้ (1) ความผูกพันต่อบทบาทส่งผลโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทผ่านเอกลักษณ์วิชาชีพ (2) ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูส่งผลโดยตรงและโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพครูผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคม

ของโรงเรียน (3) ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครูส่งผลโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (4) ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียนส่งผลโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน และผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (5) แรงจูงใจในการศึกษาส่งผลโดยตรงและโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู

ผลการวิจัยนี้จึงเป็นการยืนยันได้ว่าเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนวและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเป็นผลมาจากแรงจูงใจในการศึกษา ตลอดจนการได้รับประสบการณ์การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูในระหว่างศึกษาในสถาบันฝึกหัดครู และประสบการณ์ทำงานในโรงเรียน

Somsak Seedagulrit. (2002). *Teacher Socialization Factors Affecting Guidance Teachers ' Professional Identity and Role Performance*. Dissertation, Ph.D. (Behavioral Science). Bangkok : Graduate School, Srinakharinwirot University. Advisor Committee: Dr.Pannee Boonprakob , Assoc. Prof. Dr. Dusadee Yoelao, Dr.Nopawan Jotiban.

The purpose of this study was to develop a linear structural relation model of teacher socialization factors affecting guidance teachers' professional identity and role performance.

The sample consisted of 300 secondary school guidance teachers chosen through simple random sampling. Questionnaires were used to collect the data. Specially, the Critical Incident Technique (CIT) was used to construct guidance teachers ' s professional identity scale.

The SPSS for Windows version 10.00 was used in order to analyze the basic data of the sample and the LISREL version 8.30 program was applied to empirically examine the guidance teachers ' role performance model.

The empirical findings indicated that the model of guidance teachers ' role performance model which was based on Stryker ' s identity theory and teacher socialization factors showed good fit (χ^2 = 34.54 , df = 59 ,p – value = 1.00 ; GFI = 0.99 ; AGFI = 0.97 ; RMSEA = 0.00 ; CN = 733.58) It was also shown that exogenous variables such as educational motivation , interaction with agents in school and interaction with agents in teacher educational institute/ university had significant effects on endogenous variables such as teacher socialization , organizational socialization , role commitment, professional identity and role performance. In summary, the findings of this study permitted the acceptance of hypothesized model which all of cause variables had positive effects on effect variables, the conclusions were as follows : (1) Role commitment had an indirect effect on role performance by affecting professional identity. (2) Teacher socialization had a direct effect on professional identity and an indirect one by affecting organizational socialization. (3) Interaction with agents in teacher training institute / university had an indirect effect on professional identity by affecting teacher socialization. (4) Interaction with agents in school had an indirect effect on professional identity by affecting organizational

socialization and teacher socialization. (5) Educational motivation had a direct effect on role performance and an indirect effect by affecting teacher socialization. In other words, the finding of this study confirmed that guidance teachers ‘ professional identity and role performance were product of both educational motivation as well as the socialization at teacher training institute and at work in school.

ปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว

ปริญญานิพนธ์
ของ
สมศักดิ์ สีดากุลฤทธิ์

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาวิทยาศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์
กุมภาพันธ์ 2545
ลิขสิทธิ์เป็นของ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ประกาศคุณูปการ

ปริญญานิพนธ์นี้สำเร็จลงได้ด้วยความกรุณาอย่างยิ่งจาก อาจารย์ ดร.พรรณี บุญประกอบ รองศาสตราจารย์ ดร.ดุษฎี โยเหลา และอาจารย์ ดร.นพวรรณ โชติบัณฑ์ ที่ได้สละเวลาอันมีค่าเพื่อให้คำปรึกษา แนะนำและช่วยเหลือตลอดระยะเวลาการศึกษาและการทำปริญญานิพนธ์

ผู้วิจัยขอขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.เรียม ศรีทอง และ อาจารย์ ดร.วิลาสลักษณ์ ชัววัลลี ที่ได้กรุณาเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย และเป็นกรรมการสอบปริญญานิพนธ์ ขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อ้อมเดือน สดมณี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อรพินทร์ ชูชม อาจารย์ ดร.สธญ ภู่คง อาจารย์อาภา ถนัดช่าง และอาจารย์นิภา พงศ์วิรัติ ที่ได้กรุณาเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยตลอดจนให้คำแนะนำที่เป็นประโยชน์ยิ่งต่อการพัฒนาเครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้

ขอขอบพระคุณ ผู้อำนวยการและข้าราชการ ศูนย์แนะแนวการศึกษาและอาชีพ กรมวิชาการ นายกสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย และคณะกรรมการบริหารสมาคมฯ ผู้อำนวยการสามัญศึกษาจังหวัด ผู้บริหารโรงเรียนและครูแนะแนว โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา หัวหน้าหน่วยศึกษานิเทศก์ และศึกษานิเทศก์ กรมสามัญศึกษา ที่ได้ให้ความอนุเคราะห์ข้อมูลและร่วมมือในการตอบแบบสอบถามทั้งในขั้นการทดลองใช้และการเก็บรวบรวมข้อมูล

ขอกราบขอบพระคุณ พระมหาพิเชษ เขมาภิรโต และขอขอบคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์วิเชียร พาณิชย์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์เชาว์ อินใย ดร.ธีรเดช ฉายอรุณ คุณนำชัย ศุภฤกษ์ชัยสกุล คุณทิพย์สุดา จันทร์แจ่มหล้า คุณสุรชัย ช่วยเกิด คุณผาณิตา บัวขำ คุณนุ่มนวล อุทังบุญ ที่ได้ให้คำแนะนำการวิเคราะห์ข้อมูล และการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ขอขอบคุณคณาจารย์โปรแกรมวิชาจิตวิทยาและการแนะแนว สถาบันราชภัฏเลยที่ให้การสนับสนุนการศึกษาและรับผิดชอบภาระงานแทนผู้วิจัยในระหว่างการลาศึกษาต่อ และขอขอบคุณ สถาบันราชภัฏเลย ที่ให้ทุนอุดหนุนการศึกษาต่อแก่ผู้วิจัยตลอดระยะเวลาการศึกษา

ขอกราบขอบพระคุณคณาจารย์ และขอบคุณ เพื่อนและน้อง สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ ที่ให้ความรู้และให้กำลังใจต่อผู้วิจัยตลอดมา ขอขอบคุณคุณมยุณี สีดากุลฤทธิ์ คุณสำราญ นาบุตร ที่เป็นกำลังใจและให้ความช่วยเหลือจนปริญญานิพนธ์เสร็จสมบูรณ์

คุณค่าและประโยชน์จากปริญญานิพนธ์ ขออุทิศส่วนกุศลแด่คุณแม่ทอง สีดากุลฤทธิ์ และขอเทิดทูนแด่คุณพ่อสมบูญ สีดากุลฤทธิ์ พี่ชายและพี่สาวที่สนับสนุนการศึกษามาตลอด

สมศักดิ์ สีดากุลฤทธิ์

สารบัญ

บทที่ หน้า

1 บทนำ 1
ภูมิหลัง 1
ปัญหาการวิจัย 6
ความมุ่งหมายของการวิจัย 6
ความสำคัญของการวิจัย 7
ขอบเขตของการวิจัย 8
ประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย 8
ตัวแปรที่ศึกษา 9
นิยามศัพท์เฉพาะ 9
นิยามเชิงปฏิบัติการ 9
ข้อจำกัดในการวิจัย 13

2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 14
ทฤษฎีเอกลักษณ์ 15
ความหมาย 15
แนวคิดพื้นฐานของทฤษฎีเอกลักษณ์ 17
ความเป็นมาและหลักการของทฤษฎี 19
แบบจำลองความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันต่อบทบาท ความเด่นของเอกลักษณ์ และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท 26
งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับเอกลักษณ์ของบุคคล 28
เอกลักษณ์วิชาชีพ 30
แนวคิดด้านการถ่ายทอดทางสังคมเกี่ยวกับการทำงาน 47
การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู 47
การถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน 56
แนวคิดเกี่ยวกับพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว 61
แนวคิดเกี่ยวกับเทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ 76
งานวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท 80
กรอบแนวคิดในการวิจัย 94

สารบัญ(ต่อ)

บทที่ หน้า

สมมุติฐานการวิจัย..... 96

3 วิธีดำเนินการวิจัย 98

การกำหนดประชากรและเลือกกลุ่มตัวอย่าง..... 98

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย..... 100

การสร้างและการหาคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....116

การเก็บรวบรวมข้อมูล..... 122

การจัดกระทำข้อมูล 122

การวิเคราะห์ข้อมูล..... 122

4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล..... 125

สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล..... 125

ตอนที่ 1 ลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง..... 128

ตอนที่ 2 ค่าสถิติบรรยายของตัวแปร..... 130

ตอนที่ 3 ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นแบบจำลอง
พฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว.....133

5 สรุปผล อภิปราย และข้อเสนอแนะ 143

สังเขปความมุ่งหมาย สมมุติฐาน และวิธีการดำเนินการวิจัย..... 143

สรุปผลการวิจัย..... 144

อภิปรายผล 146

ข้อเสนอแนะ 153

บรรณานุกรม..... 158

ภาคผนวก 183

ภาคผนวก ก เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย 184

ภาคผนวก ข การหาคุณภาพเครื่องมือ 198

สารบัญ(ต่อ)

บทที่ หน้า

ภาคผนวก ค ผลการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญเกี่ยวกับเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว..... 212

ภาคผนวก ง ชุดคำสั่งโปรแกรม LISREL สำหรับวิเคราะห์ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้น ตามแบบจำลอง 5..... 220

ภาคผนวก จ รายชื่อผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ..... 222

ประวัติย่อผู้วิจัย 224

สารบัญตาราง

ตาราง หน้า

1 จำนวนข้อ จำนวนองค์ประกอบ ค่าไอเกนแต่ละองค์ประกอบ ร้อยละของความแปรปรวน ความสัมพันธ์คะแนนรายข้อกับคะแนนรวม ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย..... 121

2 สรุปเกณฑ์ที่ใช้ในการตรวจสอบความสอดคล้อง 124

3 สัญลักษณ์แทนตัวแปร..... 125

4 สัญลักษณ์แทนค่าสถิติ..... 127

5 แสดงความถี่ และร้อยละของผู้ตอบแบบสอบถามจำแนกตามขนาดโรงเรียน ตำแหน่ง และอายุ.....129

6 แสดงค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าสถิติ Zskewness ค่าสถิติ Zkurtosis ก่อนและหลังการแปลงคะแนน.....130

7 แสดงค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝง..... 132

8 แสดงค่าสถิติในแบบจำลองพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนวกับดัชนีความสอดคล้อง..... 134

9 ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลที่เป็นคะแนนมาตรฐาน (standardized solution) ระหว่างตัวแปรสาเหตุกับตัวแปรผล (แบบจำลอง 5)..... 140

10 ค่าความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามรายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัดแต่ละด้าน (item - total correlation) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับของแบบสอบถามแรงจูงใจในการศึกษา.....199

11 ค่าความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามรายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัดแต่ละด้าน (item - total correlation) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับของแบบสอบถามปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู...200

12 ค่าความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามรายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัดแต่ละด้าน (item - total correlation) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับของแบบสอบถามปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน.....201

13 ค่าความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามรายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัดแต่ละด้าน (item - total correlation) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับของแบบสอบถามผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู.....202

สารบัญตาราง(ต่อ)

ตาราง หน้า

14 ค่าความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามรายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัดแต่ละด้าน (item - total correlation) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับของแบบสอบถามผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน.....204

15 ค่าความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามรายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัดแต่ละด้าน (item - total correlation) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับของแบบสอบถามความผูกพันต่อบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว.....206

16 ค่าความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามรายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัดแต่ละด้าน (item - total correlation) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับของแบบสอบถามเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว.....207

17 ค่าความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามรายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัดแต่ละด้าน (item - total correlation) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับของแบบสอบถาม พฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว.....209

18 ผลการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ (Critical Incident Technique) เกี่ยวกับเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว มิติความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูแนะแนว...213

19 ผลการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ (Critical Incident Technique) เกี่ยวกับเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว มิติคุณลักษณะด้านบุคลิกภาพของครูแนะแนว.....214

20 ผลการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ (Critical Incident Technique) เกี่ยวกับเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว มิติความรู้สึกเป็นปมเด่นในอาชีพ.....215

สารบัญภาพประกอบ

ภาพประกอบ หน้า

1 แสดงความสัมพันธ์ระหว่างสังคม ตัวตน และพฤติกรรมทางสังคม..... 20

2 แสดงความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันต่อบทบาท ความเด่นของเอกลักษณ์ และพฤติกรรมการเลือกบทบาท……..…… …. 21

3 แบบจำลองเชิงทฤษฎีเอกลักษณ์…… 27

4 แบบจำลองกระบวนการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู…….. 49

5 โครงสร้างระบบการแนะแนวเพื่อพัฒนาผู้เรียนในสถานศึกษา…… 69

6 บทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนว…… 70

7 แบบจำลองเชิงสาเหตุความผูกพันต่อบทบาท ความเด่นของเอกลักษณ์ และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทศาสนา…… 80

8 แบบจำลองเชิงสาเหตุพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนวที่พัฒนาจากทฤษฎีเอกลักษณ์…… 83

9 แสดงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุปัจจัยผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูและผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ…… 85

10 แสดงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครูต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูและเอกลักษณ์วิชาชีพ…… 88

11 แสดงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียนต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนและเอกลักษณ์วิชาชีพ.. 91

12 แสดงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างระดับการศึกษาต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน…… 92

13 กรอบแนวคิดในการวิจัย…….. 95

14 แบบจำลองสมมุติฐานการวิจัย…… 96

15 แผนภูมิการสร้างและการหาคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย…….. 116

16 แบบจำลอง 2 แบบจำลองพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนวตามทฤษฎีเอกลักษณ์ …….. 136

17 แบบจำลอง 3 แบบจำลองพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว……137

สารบัญภาพประกอบ(ต่อ)

ภาพประกอบ หน้า

18 แบบจำลอง 4 แบบจำลองพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว……..138
19 แบบจำลอง 5 แบบจำลองพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว……..139
20 แนวทางดำเนินการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูแนะแนว……155

บทที่ 1
บทนำ

ภูมิหลัง

วิชาชีพครู เป็นวิชาชีพชั้นสูงที่มีบทบาทสำคัญต่อการจัดการศึกษาซึ่งมีจุดมุ่งหมายเพื่อพัฒนาคนไทยให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ทั้งร่างกาย จิตใจ สติปัญญา ความรู้และคุณธรรม มีจริยธรรมและวัฒนธรรมในการดำรงชีวิต สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2539 : 4 – 5 ; 2540 : 9) ด้วยบทบาทที่สำคัญของวิชาชีพครูและกระแสการปฏิรูปการศึกษาของไทยในปัจจุบัน รัฐบาลได้ให้ความสำคัญของการเข้าสู่วิชาชีพครู และการพัฒนาวิชาชีพครู จะเห็นได้จากมาตรา 52 ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้กำหนดให้กระทรวงการศึกษาศาสนา และวัฒนธรรมส่งเสริมให้มีระบบกระบวนการผลิต การพัฒนาครู และบุคลากรทางการศึกษาให้มี คุณภาพและมาตรฐานที่เหมาะสมกับการเป็นวิชาชีพชั้นสูง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2542 : 26) ทั้งนี้เพื่อให้ครูในฐานะเป็นบุคลากรวิชาชีพซึ่งทำหน้าที่หลักทางด้านการเรียนการสอนและการส่งเสริมการเรียนรู้ สามารถปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของตนในแต่ละสาขาวิชาได้อย่างเหมาะสม

ครูแนะแนว เป็นวิชาชีพครูสาขาหนึ่ง ที่มีบทบาทในการปฏิบัติงานแนะแนวในสถาบันการศึกษา โดยมุ่งให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปในทางที่พึงประสงค์ ทั้งนี้เพื่อให้ผู้เรียนมีคุณลักษณะดังนี้ คือ 1) รู้จักตนเอง สามารถควบคุมตนเอง และพึ่งตนเองได้ เป็นผู้มีความสุขและมีคุณธรรมจริยธรรม 2) สามารถเลือกและตัดสินใจอย่างมีเหตุผลที่เหมาะสม 3) สามารถวางแผนและจัดการชีวิต การเรียน การงาน และอาชีพ อย่างมีคุณภาพ 4) รู้จักแสวงหาความรู้และเพิ่มพูนทักษะ เพื่อพัฒนาตนสู่ความเป็นสากลบนพื้นฐานของความเป็นไทย และ 5) มีจิตสำนึกรับผิดชอบต่อส่วนรวมและสิ่งแวดล้อม รับผิดชอบต่อบทบาทหน้าที่ในครอบครัวและสังคม (กระทรวงศึกษาธิการ. 2540 : 34 ; ช่อลัดดา ขวัญเมือง. 2541 : 44 – 45 ; ศิริบูรณ์ สายโกสุม. 2533 :60 – 62 ; ศูนย์แนะแนวการศึกษาและอาชีพ. 2537 : 24 - 25 ; Bradley & Jachow. 1998 : 245 – 248) บทบาทหน้าที่ของครูแนะแนวสอดคล้องกับแนวการจัดการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 มาตรา 22 บัญญัติว่า “ การจัดการศึกษาต้องยึดหลักว่าผู้เรียนทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ และถือว่าผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด กระบวนการจัดการศึกษาต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตามธรรมชาติและเต็มตามศักยภาพ” มาตรา 23 (3) ระบุให้ผู้เรียนมี “ ความรู้และทักษะในการประกอบอาชีพและการดำรงชีวิตอย่างมีความสุข ” และ มาตรา 24 (1) ระบุว่า “ จัดเนื้อหา

สาระและกิจกรรมให้สอดคล้องกับความสนใจและ ความถนัดของผู้เรียน โดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล" (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2542 : 12 – 13) ทั้งนี้เพื่อให้ผู้เรียนเป็นคนดี มีปัญญาและมีความสุข (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2543 : 1) จากที่ได้กล่าวแล้วจะเห็นได้ว่าครูแนะแนวมีบทบาทที่สำคัญต่อการปฏิรูปการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 ที่จะช่วยให้การจัดการศึกษาบรรลุเป้าหมายตามพระราชบัญญัติฉบับนี้ ในประเทศไทยมีครูแนะแนวประกอบวิชาชีพในหน่วยงานทางการศึกษาทั้งของรัฐและเอกชนโดยเฉพาะโรงเรียนระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษาตอนต้นและมัธยมศึกษาตอนปลาย ครูแนะแนวได้รับการบรรจุแต่งตั้งให้เป็นผู้ปฏิบัติงานในหน้าที่นี้โดยตรง ซึ่งนับตั้งแต่การประกาศใช้หลักสูตรมัธยมศึกษาตอนปลาย พุทธศักราช 2518 โดยกำหนดให้มีครูแนะแนวขึ้นในโรงเรียน (มะเดื่อ เสมา.2535:104 – 105) ทำให้บทบาทของครูแนะแนวมีความชัดเจนยิ่งขึ้น สถาบันอุดมศึกษาทั้งในสังกัดทบวงมหาวิทยาลัยและกระทรวงศึกษาธิการ ต่างได้ผลิตบัณฑิตด้านจิตวิทยาและการแนะแนว เพื่อตอบสนองปริมาณความต้องการครูแนะแนวและสนับสนุนให้มีการแนะแนวเป็นไปอย่างกว้างขวาง มีประสิทธิภาพ และมีการพัฒนาบุคลากรวิชาชีพจิตวิทยาการแนะแนวตั้งแต่ระดับปริญญาตรีจนถึงปริญญาเอกในสาขาจิตวิทยาการให้คำปรึกษาในปัจจุบัน (มหาวิทยาศรีนครินทรวิโรฒ. 2542 : 1 – 2) ครูแนะแนวจัดเป็นวิชาชีพชั้นสูงที่มีการศึกษาอบรมในสถาบันการศึกษาระยะยาว มีจรรยาบรรณวิชาชีพ และมีสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทยเป็นสมาคมวิชาชีพ โดยได้รับอนุญาตให้จัดตั้งสมาคมเมื่อวันที่ 17 มีนาคม 2520 และจดทะเบียนเมื่อวันที่ 26 พฤษภาคม 2520 ทำหน้าที่ส่งเสริมและแลกเปลี่ยนความรู้ความคิดเห็นทางวิชาการแนะแนวระหว่างสมาชิกเพื่อ ยกมาตรฐานวิชาชีพจิตวิทยาการแนะแนวและสถานภาพของสมาชิกผู้ปฏิบัติงานแนะแนวให้ สูงขึ้น (สมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย. 2537 : 6 -11) ทำให้วิชาชีพจิตวิทยาการแนะแนวของประเทศไทย ให้บริการเยาวชนและสังคมมาอย่างต่อเนื่องจนถึงปัจจุบัน

อย่างไรก็ตาม แม้ว่างานแนะแนวจะมีความสำคัญและดำเนินมาอย่างยาวนานตลอดจนมีการกำหนดบทบาทหน้าที่ของครูแนะแนวที่ชัดเจน (กระทรวงศึกษาธิการ. 2535 : 30 – 33) แต่การแนะแนวของไทยกลับยังไม่ประสบผลสำเร็จ จะเห็นได้จากการติดตามผลการดำเนินงานตามแผนพัฒนางานแนะแนว ของกระทรวงศึกษาธิการระยะที่ 1 (พ.ศ. 2535 – 2539) โดยการตรวจเยี่ยมของคณะกรรมการประสานงานแนะแนวการศึกษาและอาชีพกระทรวงศึกษาธิการระหว่าง พ.ศ. 2536 – 2539 ในทุกเขตการศึกษา จำนวน 33 กลุ่มตัวอย่างสถานศึกษาทุกสังกัด และจากการสังเคราะห์ผลงานวิจัยของกระทรวงศึกษาธิการ โดยศูนย์แนะแนวการศึกษาและอาชีพ กรมวิชาการ ในปี พ.ศ. 2537 มีผลงานวิจัยด้านการแนะแนวในประเทศไทยระหว่างปี พ.ศ. 2525 – 2535 จำนวน 152 เรื่อง ซึ่งศึกษาวิเคราะห์ลักษณะของ

งานวิจัยและบูรณาการผลงานวิจัยด้านการแนะแนวเพื่อประโยชน์ในการพัฒนางานแนะแนว พบว่า สถานศึกษาส่วนใหญ่ไม่สามารถจัดบริการแนะแนวให้ครบถ้วนสมบูรณ์ตามหลักการ และที่จัดได้ก็ยังไม่บรรลุผลเท่าที่ควร (กระทรวงศึกษาธิการ. 2540 : 2, 33) พิจารณาได้จากความไม่สามารถใช้กระบวนการแนะแนวในการป้องกัน แก้ไข และพัฒนาเด็กและเยาวชนให้บรรลุเป้าหมายตามแผนพัฒนาการแนะแนว ทำให้เด็กและเยาวชนไม่รู้จักตนเองและผู้อื่น ไม่สามารถควบคุมตนเองและพึ่งตนเองได้ ขาดวิจารณญาณในการตัดสินใจ เลือกแนวทางปฏิบัติที่ไม่เหมาะสม ไม่สอดคล้องกับสภาพเศรษฐกิจ สังคม และวัฒนธรรม (กระทรวงศึกษาธิการ. 2540 : 33) อย่างไรก็ตามได้มีการศึกษาวิจัยถึงสาเหตุของปัญหาการจัดบริการแนะแนวของประเทศไทย แต่งานวิจัยส่วนใหญ่จะเน้นศึกษาปัญหาด้านการจัดการและการบริหารงานแนะแนว โดยพบว่า สถานศึกษาส่วนใหญ่มีบุคลากรแนะแนวที่มีวุฒิด้านการแนะแนวโดยตรงน้อย บุคลากรแนะแนวขาดการส่งเสริมด้านพัฒนาความรู้ ทักษะประสบการณ์และส่งเสริมขวัญกำลังใจ ขาดงบประมาณ วัสดุอุปกรณ์ สื่อและเครื่องมือทางการแนะแนว การผลิตงานวิจัยและการใช้ผลผลิตการวิจัยของครูแนะแนวยังมีน้อย ผู้บริหารบางแห่งยังไม่ให้ความสำคัญต่องานแนะแนว การนิเทศทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษายังพัฒนาไม่เป็นระบบ (จินดารัตน์ ศรีสุภกาญจน์. 2535 ; พิชัย งามทวี. 2535 ; มัลลวีร์ ห่อสกุลกล. 2520 ; มาริสา สิงหนุต. 2533 ; ยุเพ็ญ ศรีพงษ์. 2537; วันเพ็ญ ดำสนิท. 2536 ; วีณารัตน์ เกิดเพชร. 2536 ; วรรณา พนานุสรณ์ศิลป์. 2530 ; ศรีบุญเรือง ทองสนธิ. 2531; สุทธิพงษ์ เดือนแจ่ม. 2531) นอกจากนี้ยังมีการวิจัยพบว่า ความไม่สามารถจัดบริการแนะแนวได้ครบถ้วนสมบูรณ์ส่วนหนึ่งมาจากพฤติกรรมการทำงานของครูแนะแนวเอง โดยเฉพาะพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทที่ไม่สอดคล้องกันระหว่างบทบาทตาม ความเป็นจริงและตามความคาดหวัง (มะลิ วงศ์เทพนิวัติ. 2535 ; สยาม ปิยะนราธร. 2531) ซึ่งแสดงให้เห็นถึงความไม่สามารถปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพของตนได้อย่างเหมาะสม ทั้งนี้ “ บทบาท ” จะเป็นตัวกำหนดให้บุคคลแสดงพฤติกรรมทางสังคมตามตำแหน่งที่บุคคลครอบครองอยู่ โดยผู้ที่มีความชัดเจนในบทบาทของตน ย่อมแสดงพฤติกรรมตามบทบาทในสถานการณ์ต่างๆได้อย่างเหมาะสม และในทางตรงกันข้าม หากผู้สวมบทบาทรู้สึกว่าเป็นการยากลำบากในการ ปฏิบัติตามบทบาทของตนหรือไม่มีความผูกพันต่อบทบาทของตนก็จะไม่สามารถแสดงพฤติกรรมตามบทบาทได้อย่างเหมาะสม (จำนงค์ อติวัฒนสิทธิ์ และคนอื่นๆ. 2540 : 55 - 57 : พิศวง ธรรมพันทา. 2523 : 64) นอกจากนี้ยังพบว่าไม่มีการวิจัยเพื่ออธิบายในเชิงพฤติกรรมศาสตร์เกี่ยวกับพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพของครูแนะแนวโดยตรง ดังนั้น ประเด็นปัญหาพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท (role performance) จึงเป็นประเด็นสำคัญที่ผู้วิจัยมีความสนใจที่จะศึกษาวิจัยในเชิงพฤติกรรมศาสตร์ว่า พฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพของครูแนะแนวมาจากสาเหตุใด และมีความสัมพันธ์กับปัจจัยใด ตลอดจนมีทฤษฎีใดที่สามารถอธิบายพฤติกรรม

การปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทได้อย่างสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ของของครูแนะแนวในประเทศไทย ผู้วิจัยจึงสนใจ ที่จะทำการศึกษาในประเด็นนี้ โดยข้อค้นพบจากการวิจัยครั้งนี้จะเป็นหลักฐานสำคัญในการอธิบายปัญหาพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพของครูแนะแนว ตลอดจนเป็นข้อมูลเชิงพฤติกรรมศาสตร์เพื่อใช้ประกอบการกำหนดแนวทางปรับปรุงกระบวนการผลิตและการพัฒนาครูแนะแนว ให้บรรลุผลเป้าหมายตามแผนพัฒนาการแนะแนวของประเทศต่อไป

จากการศึกษาค้นคว้างานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท พบว่า ความผูกพันต่อบทบาท (commitment) เป็นปัจจัยภายในตัวบุคคลที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ผ่าน เอกลักษณ์ (identity) (Stryker & Serpe. 1994 : 21) ผลการวิจัยดังกล่าวตั้งอยู่บนพื้นฐานของทฤษฎีเอกลักษณ์ (identity theory) ซึ่งพัฒนาโดย สไตรเกอร์ (Stryker. 1980, 1987, 1991, 2000) โดยได้มีการนำทฤษฎีนี้ไปอธิบาย พฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทอย่างกว้างขวาง อาทิเช่น การอธิบายพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของนักศึกษาที่ได้รับเกียรตินิยม (Park – Curry. 1988 : 86 – 121) พฤติกรรมตามบทบาทของนักศึกษาระดับปริญญาตรี (Riley. 1993) พฤติกรรมตามบทบาทความเป็นมารดา (Nuttbrock & Freudiger.1991:146-157) พฤติกรรมตามบทบาทความเป็นบิดา (Darlin.1994 ; Rane.1998) พฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของนักเต้นระบำ เปลื้องผ้าสตรี (Benson , Epstein & Reid. 1994 : 1 – 19) พฤติกรรมตามบทบาทของนักวิทยาศาสตร์ในอนาคต (Lee. 1998) สำหรับงานวิจัยในประเทศไทยได้มีการนำทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ ไปอธิบายพฤติกรรมตามบทบาท ได้แก่ เอกลักษณ์ของผู้รักร่วมเพศ (บงกชมาศ เอกอิ่ม. 2532) เอกลักษณ์การแต่งกายแบบฮิญาบของนักศึกษาสตรีมุสลิมในมหาวิทยาลัยส่วนกลาง (กิตติภูมิ วิเศษภักดิ์. 2534) เอกลักษณ์ของหมอดู (สานิต ศิริวิศิษฐ์กุล. 2535) ส่วนงานวิจัยที่นำทฤษฎีเอกลักษณ์มาศึกษาเกี่ยวกับเอกลักษณ์วิชาชีพ ได้แก่ การศึกษาองค์ประกอบบางประการที่สัมพันธ์กับเอกลักษณ์วิชาชีพพยาบาล (กนิษฐา ตัณฑพันธ์. 2541 ; นันทนา น้ำฝน. 2536) แต่ยังไม่พบว่ามีการนำทฤษฎีดังกล่าวมาทำการศึกษาวิจัยในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครูแนะแนว จากตัวอย่างงานวิจัยที่กล่าวแล้วข้างต้นพอจะชี้ให้เห็นว่าได้มีการนำทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ ไปอธิบายการแสดงพฤติกรรมตามบทบาทไม่ว่าจะเป็นบทบาทของความเป็นนักศึกษา ความเป็นบิดา-มารดา ตลอดจนบทบาทในวิชาชีพ ดังนั้นทฤษฎีนี้จึงน่าจะนำมาอธิบาย เอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนวในประเทศไทยได้ ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะตรวจสอบว่าปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ซึ่งประยุกต์มาจากทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์

มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์เกี่ยวกับพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนวในประเทศไทยหรือไม่

นอกจากนี้ จากการทบทวนวรรณกรรมด้านสังคมวิทยาว่าด้วยการถ่ายทอดทางสังคม พบว่า เอกลักษณ์เป็นผลของการถ่ายทอดทางสังคม (กฤษณา บูรณะพงศ์. 2540 : 29 ; พงษ์สวัสดิ์ สวัสดิพงษ์. 2532 : 8 ; Broom & Selznick. 1973 : 94 ; Cohen. 1981 : 14 ; McGowen & Harth. 1990 : 118 – 123 ; Harden. 1993 : abstract) กล่าวคือ การถ่ายทอดทางสังคมเกี่ยวกับการทำงาน จำแนกเป็น 2 ประเภท คือ การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ (professional socialization) และ การถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ (organizational socialization) (Yung. 1994 : 19 ; citing Abrahamson. 1967 ; Clausen and others. 1968) โดยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นเมื่อบุคคลได้รับการศึกษาทางวิชาชีพจากสถาบันการศึกษาในระดับอุดมศึกษา ซึ่งมีระยะเวลายาวนานเพียงพอที่จะสร้างสมาชิกของวิชาชีพให้ออกไปประกอบวิชาชีพ (Hall. 1968 : 92-104; Hayden. 1995 :271-276 ; Siegel. 1968 :403-407; Simpson. 1979) ส่วนการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การเป็นผลที่ได้รับการเรียนรู้ และการปรับตัวให้เข้ากับปทัสถานของการทำงานในองค์การ (Chao and others. 1994 : 730-743; Ostroff & Kozlowski. 1992 : 849-874 ; Sak & Ashforth. 1997 : 234-279 ; Schein. 1974 ; Van Maanen & Schein. 1979 : 209-264; Harden. 1993 : abstract) ส่วน ผลการวิจัยที่ยืนยันเกี่ยวกับอิทธิพลของการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพและการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ ได้แก่ งานวิจัยของวัตส์ (Watts. 1987 : 28 – 35) พบว่า การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพมีความสัมพันธ์กับเอกลักษณ์วิชาชีพนักจิตวิทยาการปรึกษา ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ ดูตัวต์ (Du Toit. 1995 : 160 – 172) ที่พบว่า ปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพมีความสัมพันธ์กับเอกลักษณ์วิชาชีพพยาบาล สำหรับงานวิจัยในประเทศไทย ได้แก่งานวิจัยของ นันทนา น้ำฝน (2536) กนิษฐา ตัณฑพันธ์ (2541) ที่พบว่า ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับเพื่อนนักศึกษาพยาบาล และบุคลากรในทีมสุขภาพ มีความสัมพันธ์กับเอกลักษณ์วิชาชีพของนักศึกษาพยาบาล นอกจากนี้ยังมีการวิจัยพบว่าปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพส่งผลโดยตรงต่อการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ และส่งผลโดยตรงต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของผู้บริหารการศึกษา (Heck. 1995 : 31 – 49 ; Delaware. 1996) จากแนวคิดและงานวิจัยที่กล่าวแล้วข้างต้นชี้ให้เห็นว่าผลของการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพและองค์การเป็นปัจจัยที่มีส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ เมื่อนำผลการวิจัยดังกล่าวมาร่วมศึกษากับทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์และสร้างแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นเพื่ออธิบายเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว น่าจะมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ของครูแนะแนวในประเทศไทย

จากปัญหาพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพของครูแนะนวในประเทศไทย ซึ่งเป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้การจัดบริการแนะแนวไม่บรรลุผลเท่าที่ควร จึงเป็นปัญหาหลักที่ผู้วิจัยให้ความสนใจในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงได้พัฒนาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นโดยอาศัยฐานจากทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ และนำผลการวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยผลของการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูและ ผลของการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ตลอดจนนำตัวแปรที่เกี่ยวข้องมาสร้างเป็นแบบจำลองสำหรับการอธิบายพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทในรูปแบบปฏิสัมพันธ์นิยม (interactionism model) (งามตา วนินทานนท์. 2536 : 9 ; ดวงเดือน พันธุมนาวิน. 2541 : 105 – 108) แล้วทำการทดสอบว่าแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นสำหรับอธิบายพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ ที่ผู้วิจัยสร้างและพัฒนาขึ้นจะใช้อธิบายความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นระหว่างปัจจัย การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์ วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนวได้หรือไม่ และจะอธิบายอย่างไร ทั้งนี้เพื่อให้ได้องค์ความรู้ใหม่ในการอธิบายปัจจัยที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตาม บทบาทของครูแนะแนวในบริบทสังคมไทย ตลอดจนนำ ความรู้ที่ได้รับจากการวิจัยครั้งนี้ไปเป็นข้อมูลประกอบการกำหนดแนวทางปรับปรุงกระบวน การผลิตและพัฒนาครูแนะแนว เพื่อให้ได้ครูแนะแนวที่สามารถปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพของตนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งจะส่งผลต่อการจัดบริการแนะแนวให้บรรลุวัตถุประสงค์ตามแผนพัฒนาการแนะแนวของประเทศต่อไป

ปัญหาการวิจัย

แบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นสำหรับอธิบายพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นโดยอาศัยฐานจากทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ และผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูจะใช้อธิบายความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นระหว่างปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนวได้หรือไม่ และจะอธิบายอย่างไร

ความมุ่งหมายของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ มีความมุ่งหมายของการวิจัย คือ

เพื่อพัฒนาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท

ของครูแนะแนว โดยอาศัยฐานจากทฤษฎีเอกลักษณ์ของ สไตรเกอร์ และนำผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูมาร่วมศึกษาประกอบ

ความสำคัญของการวิจัย

การวิจัยนี้เป็นการศึกษาทางพฤติกรรมศาสตร์ เพื่อศึกษาอิทธิพลของปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว ผลการศึกษาวิจัยจึงน่าจะก่อให้เกิดผลทั้งในเชิงทฤษฎี และเชิงปฏิบัติ ดังนี้

1. ผลที่ได้เชิงทฤษฎี

1.1 ทำให้ได้ข้อค้นพบในเชิงสนับสนุนทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ ซึ่งเป็นทฤษฎีที่พัฒนามาจากแนวคิดปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์นิยม (symbolic interactionism) และทฤษฎีบทบาท (role theory) จึงเป็นการผสมผสานแนวคิดและทฤษฎีทางสังคมวิทยาและจิตวิทยาสังคมเข้าด้วยกัน เมื่อนำมาตรวจสอบกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในกลุ่มตัวอย่างครูแนะแนวของประเทศไทย หากผลการวิจัยเป็นไปตามสมมุติฐานก็จะแสดงให้เห็นถึงความแกร่งของทฤษฎีที่สามารถใช้อธิบายพฤติกรรมของมนุษย์ที่มีวัฒนธรรมแตกต่างกัน

1.2 ทำให้ได้ข้อค้นพบใหม่ในการอธิบายพฤติกรรมการทำงาน เมื่อผู้วิจัยนำตัวแปรการถ่ายทอดทางสังคมเกี่ยวกับการทำงาน (work socialization) ซึ่งประกอบด้วย ตัวแปรผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู และผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ตัวแปรชีวสังคม ได้แก่ ระดับการศึกษา และตัวแปรเชิงจิตวิทยา ได้แก่ แรงจูงใจในการศึกษา ตลอดจนตัวแปรปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนของการถ่ายทอดทางสังคมมาร่วมอธิบายความสัมพันธ์กับตัวแปรที่กำหนดตามทฤษฎีเอกลักษณ์ ได้แก่ ความผูกพันต่อบทบาท เอกลักษณ์วิชาชีพ และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท

2. ผลที่ได้เชิงปฏิบัติ

2.1 ทำให้สถาบันฝึกหัดครูที่ผลิตบัณฑิตทางจิตวิทยาการแนะแนวนำผลการวิจัยไปเป็นข้อมูลในการปรับปรุงกระบวนการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพเพื่อให้นักศึกษาเกิดความผูกพันต่อบทบาทครูแนะแนว ตลอดจนสามารถสร้างเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนวและสามารถปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนวได้อย่างเหมาะสม มีความพร้อมที่จะเข้าสู่การเป็นสมาชิกวิชาชีพครูแนะแนวในฐานะเป็นวิชาชีพชั้นสูงต่อไป

2.2 ทำให้ผู้บริหารการศึกษา ผู้บริหารสถานศึกษา และบุคลากรทางการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับระบบการผลิต และการพัฒนาครูแนะแนวนำผลการวิจัยเกี่ยวกับการถ่ายทอด

ทางสังคมเชิงวิชาชีพครูและการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การไปใช้ในการกำหนดนโยบายการผลิตครูทั้งในระหว่างการศึกษาในสถาบันการฝึกหัดครู การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู และการปฏิบัติงานจริง เพื่อให้ได้ครูแนะแนวมีความผูกพันต่อบทบาท มีเอกลักษณ์วิชาชีพ และสามารถปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนวได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2.3 ทำให้ครูแนะแนวนำผลการวิจัยไปใช้ในการพัฒนาตนเอง ได้แก่ การตระหนักถึงบทบาทหน้าที่ของตนเองเพื่อให้เกิดความผูกพันต่อบทบาท เอกลักษณ์วิชาชีพ และสามารถปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของตนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ตลอดจนการเป็นตัวแบบในการปฏิบัติหน้าที่ครูแนะแนวให้กับครูแนะแนวใหม่ต่อไป

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการพัฒนาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว โดยอาศัยฐานจากทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ (Stryker . 1987 : 94 – 98 ; 1991 : 871 – 876 ; 2000 : 26 – 28) และผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู

ประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

เป็นข้าราชการครู โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ ในปีการศึกษา 2543 ที่ได้รับมอบหมายให้ปฏิบัติหน้าที่ครูแนะแนวและสำเร็จการศึกษาตั้งแต่ระดับปริญญาตรี ขึ้นไป ในสาขาวิชา จิตวิทยาการแนะแนว หรือสาขาอื่นที่เกี่ยวข้องที่สำนักงานคณะกรรมการ ข้าราชการครู (ก.ค.) รับรองวุฒิให้ดำรงตำแหน่ง อาจารย์ 1 – 3 (ครูแนะแนวการศึกษา) จำนวน 1,793 คน (กระทรวงศึกษาธิการ.กรมสามัญศึกษา. 2543)

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

เป็นข้าราชการครู โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ ในปีการศึกษา 2543 ที่ได้รับมอบหมายให้ปฏิบัติหน้าที่ครูแนะแนวและสำเร็จการศึกษาตั้งแต่ระดับปริญญาตรี ขึ้นไป ในสาขาวิชาจิตวิทยาการแนะแนว หรือสาขาอื่นที่เกี่ยวข้องที่สำนักงานคณะกรรมการ ข้าราชการครู (ก.ค.) รับรองวุฒิให้ดำรงตำแหน่ง อาจารย์ 1 – 3 (ครูแนะแนวการศึกษา) โดยการสุ่มอย่างง่าย (simple random sampling) จำนวน 300 คน

ตัวแปรที่ศึกษา

ตัวแปรที่ศึกษา มีดังนี้

1. ตัวแปรภายนอก ได้แก่

   1.1 ระดับการศึกษา

   1.2 แรงจูงใจในการศึกษา

   1.3 ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู

   1.4 ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน

   1.5 ความผูกพันต่อบทบาท

2. ตัวแปรภายใน ได้แก่

   2.1 ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู

   2.2 ผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน

   2.3 เอกลักษณ์วิชาชีพ

   2.4 พฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท

นิยามศัพท์เฉพาะ

ครูแนะแนว หมายถึง ข้าราชการครู ที่ได้รับการบรรจุแต่งตั้งหรือมอบหมายให้ปฏิบัติงานแนะแนวในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ ในปีการศึกษา 2543 และสำเร็จการศึกษาด้านจิตวิทยาการแนะแนวหรือสาขาที่เกี่ยวข้อง ตั้งแต่ระดับปริญญาตรี ขึ้นไป ซึ่งสำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครูรับรองคุณวุฒิให้ดำรงตำแหน่ง อาจารย์ 1 – 3

นิยามเชิงปฏิบัติการ

การวิจัยครั้งนี้ได้นิยามตัวแปรและวิธีวัด ดังนี้

1.พฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท หมายถึง การปฏิบัติงานของครูแนะแนวตามบทบาทวิชาชีพ จำนวน 4 ด้าน คือ

1.1 การบริหารและจัดการงานแนะแนว หมายถึง การเป็นผู้นำในการจัดระบบงานแนะแนวในสถานศึกษา โดยการจัดสายบริหารงานแนะแนว การจัดสำนักงานแนะแนว การวางโครงการและแผนปฏิบัติงานแนะแนว และการประชาสัมพันธ์งานแนะแนว

1.2 การให้บริการแนะแนว หมายถึง การเป็นผู้จัดบริการแนะแนว เพื่อให้ความช่วยเหลือผู้เรียนทั้งในด้านการป้องกัน การแก้ไข และการพัฒนา โดยเน้นการแก้ไขปัญหากลุ่มที่ต้องการความช่วยเหลือเป็นพิเศษ การจัดบริการแนะแนว มี 5 บริการหลัก คือ บริการสำรวจ นักเรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการปรึกษาเชิงจิตวิทยา บริการจัดวางตัวบุคคลและบริการติดตามผล ตลอดจนการจัดการเรียนการสอนวิชากิจกรรมแนะแนวในคาบเรียน

1.3 การประสานงานแนะแนว หมายถึง การติดต่อและร่วมมือกับบุคคลหรือองค์กรทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษาที่เกี่ยวข้องกับการให้บริการแนะแนวและการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน

1.4 การศึกษา วิจัยและพัฒนางานแนะแนว หมายถึงการดำเนินการศึกษาวิจัยที่สัมพันธ์กับการรู้จักและเข้าใจผู้เรียนการพัฒนาการเรียนรู้ และการพัฒนางานแนะแนว

การวัดพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนว วัดจากปริมาณพฤติกรรมการปฏิบัติงานตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนวทั้ง 4 ด้าน คือ การบริหารและการจัดการงานแนะแนว การให้บริการแนะแนว การประสานงานแนะแนว และการศึกษา วิจัยและพัฒนางานแนะแนว ซึ่งเป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดมากกว่าแสดงว่ามีพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนวสูงกว่าผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดน้อยกว่า

2. เอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว หมายถึง การรับรู้คุณลักษณะเฉพาะตนของผู้ประกอบวิชาชีพครูแนะแนว มีองค์ประกอบ 2 ประการ คือ

2.3 ความรู้สึกเป็นปมเด่นและลักษณะเด่นทางบุคลิกภาพ หมายถึง การตระหนักถึงคุณค่าของตนเองที่มีต่อสังคมเมื่อได้แสดงความสามารถตามบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนว ตลอดจนการมีลักษณะนิสัยที่เป็นคุณลักษณะเฉพาะของครูแนะแนว ในโรงเรียนระดับมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา

2.2 ความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูแนะแนว หมายถึง ความรู้สึกของครูแนะแนวที่มีต่อวิชาชีพ โดยการเห็นคุณค่าของวิชาชีพ มีความปรารถนาที่จะประสบความสำเร็จในอาชีพตามความมุ่งหวังในอาชีพและมีลักษณะที่สำคัญที่จะประสบความสำเร็จในอาชีพ

การวัดเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว วัดจากแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นตามทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ (Stryker. 1991:871-876) และงานวิจัยของ สไตรเกอร์และเซอร์เป (Stryker & Serpe. 1982:199-218, 1994:16-35) เบอร์ค และไรซ์ (Burke & Reitzes. 1991:239-251) โดยการสร้างแบบวัดผู้วิจัยใช้เทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ ผู้ตอบที่ได้

คะแนนจากเครื่องมือวัดมากกว่า แสดงว่ามีเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนวสูงกว่าผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดน้อยกว่า

3. ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู หมายถึง ผลลัพธ์ด้านเจตคติต่ออาชีพครูแนะแนวที่เกิดขึ้นจากการเรียนรู้ความเป็นวิชาชีพครูแนะแนว จากสถาบันฝึกหัดครูหรือสถาบันอุดมศึกษาในระหว่างที่เรียนสาขาวิชาจิตวิทยาการแนะแนว จนทำให้บุคคลเข้าสู่การเป็นสมาชิกวิชาชีพครูแนะแนว จำแนกเป็น 2 องค์ประกอบ คือ

3.1 การกำกับตนเองและการมีอิสระในวิชาชีพ หมายถึง ความเชื่อว่าผู้ประกอบวิชาชีพครูแนะแนวเท่านั้นที่จะตัดสินการทำงานของครูแนะแนว การทุ่มเทตนเองให้กับงานแนะแนว และมีเสรีภาพในการใช้วิชาชีพ

3.2 การยึดถือองค์กรวิชาชีพและความเชื่อต่อการบริการสาธารณะ หมายถึง ความรู้สึกว่าสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทยเป็นแรงผลักดันให้เกิดความเป็นวิชาชีพครูแนะแนว และเชื่อว่าวิชาชีพครูแนะแนวเป็นประโยชน์ต่อสังคม

การวัดผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู วัดได้จากแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นโดยปรับปรุงมาจากแบบวัดความเป็นวิชาชีพ (Hall' s Professional Inventory) ของ ฮอลล์ (Hall. 1968 : 92 –104) ผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดมากกว่า แสดงว่าได้รับการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูสูงกว่าผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดน้อยกว่า

4. ผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน หมายถึง ผลลัพธ์เชิงเนื้อหาด้านการทำงานที่เกิดขึ้นจากการเรียนรู้ความเป็นวิชาชีพครูแนะแนว จากโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ ในฐานะเป็นองค์การและสถานประกอบวิชาชีพครูแนะแนว จำแนกเป็น 4 องค์ประกอบ คือ

4.1 เป้าหมายและการใช้ภาษาเฉพาะในงาน หมายถึง ความเข้าใจในเรื่องกฎระเบียบ ขั้นตอนในการปฏิบัติงานแนะแนว การรู้ถึงเป้าหมายของโรงเรียนและ การเรียนรู้ถึงการใช้ศัพท์เทคนิคเฉพาะที่ใช้ในการปฏิบัติงานแนะแนว

4.2 ประสิทธิภาพการทำงานและการเมืองในองค์การ หมายถึง การเรียนรู้ถึงทักษะที่ใช้ในการปฏิบัติงานแนะแนวในด้านการสอนวิชากิจกรรมแนะแนว และการให้บริการแนะแนว การเรียนรู้แหล่งที่มีอิทธิพลต่อโครงสร้างของอำนาจภายในโรงเรียนซึ่งจะทำให้ครูแนะแนวสามารถปรับตัวเข้ากับการทำงานได้

4.3 ความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน หมายถึง การสร้างความสัมพันธ์ที่พึงพอใจในการทำงานกับบุคลากรแนะแนวและคณะครูในโรงเรียน

4.4 ความเข้าใจเกี่ยวกับประวัติและวัฒนธรรมการทำงาน หมายถึง การเรียนรู้ขนบธรรมเนียมและวัฒนธรรมโรงเรียน

การวัดผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน วัดจากแบบวัดที่ผู้วิจัยปรับปรุงจากแบบวัดการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ (Organizational Socialization Scale) ของ เชา และคนอื่นๆ (Chao and others. 1994 : 730-743) ฉบับปรับปรุงโดย เอลเดรจ (Eldredge. 1996) ผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดมากกว่า แสดงว่า ได้รับผลการถ่ายทอดทางสังคมเกี่ยวกับการทำงานด้านเนื้อหาสูงกว่าผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดน้อยกว่า

5. ความผูกพันต่อบทบาท หมายถึง ระดับความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นระหว่างครูแนะแนวกับอาจารย์ผู้สอน เพื่อนนักศึกษา คณะกรรมการแนะแนว และนักเรียนในฐานะเป็นบุคคลสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการรับรู้การประเมินค่าความเป็นวิชาชีพครูแนะแนว

การวัดความผูกพันต่อบทบาท วัดจากแบบวัดที่ผู้วิจัยปรับปรุง จากแบบวัดความผูกพันต่อบทบาทจากงานวิจัยของ สไตรเกอร์และเซอร์เป (Stryker & Serpe. 1982 :199-218, 1994:16-35) เบอร์ค และไรซ์ (Burke & Reitzes.1991 : 239 - 251) ผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดมากกว่า แสดงว่ามีความผูกพันต่อบทบาทวิชาชีพครูแนะแนวสูงกว่าผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดน้อยกว่า

6. ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู หมายถึง ปริมาณการรับรู้การติดต่อสัมพันธ์กับอาจารย์ผู้สอนวิชาชีพจิตวิทยาการแนะแนวและเพื่อนนักศึกษา ที่ส่งเสริมให้บุคคลมีความรู้ความสามารถ มีเจตคติที่ดี และมีทักษะในการประกอบวิชาชีพครูแนะแนว

การวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู วัดจากแบบวัดที่ผู้วิจัยปรับปรุงมาจากแบบวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับอาจารย์ผู้สอนและแบบวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับเพื่อนนักศึกษา (The Interaction with Professors Scale and The Interaction with Student Scale) ของแมนด์ซัค (Mandzuk. 1994) โดยผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดมากกว่า แสดงว่ามีปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนการถ่ายทอดทางสังคมในสถาบันฝึกหัดครูสูงกว่าผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดน้อยกว่า

7.ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน หมายถึง ปริมาณการรับรู้การติดต่อสัมพันธ์กับคณะกรรมการแนะแนว และนักเรียน ที่ส่งเสริมให้บุคคลมีความรู้ความสามารถ มีเจตคติที่ดี และมีทักษะในการประกอบวิชาชีพครูแนะแนว

การวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน วัดจากแบบวัดที่ผู้วิจัยปรับปรุงจากแบบวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดกับคณะทำงานและนักเรียน ของปาร์ค (Park. 1993) ผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดมากกว่า แสดงว่ามีปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนการถ่ายทอดทางสังคมในโรงเรียนสูงกว่าผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดน้อยกว่า

8. ระดับการศึกษา หมายถึง วุฒิการศึกษาของครูแนะแนว ในโรงเรียนมัธยมศึกษา แบ่งเป็น 2 ระดับ คือ ปริญญาตรี และสูงกว่าปริญญาตรี

9. แรงจูงใจในการศึกษา หมายถึง แรงผลักภายในที่สนับสนุนให้บุคคลเข้าศึกษาในสาขาวิชา จิตวิทยาการแนะแนว อันเนื่องมาจากมีเหตุจูงใจและมีความคาดหวังในผลลัพธ์จากการศึกษา

การวัดแรงจูงใจในการศึกษา วัดจากแบบวัดแรงจูงใจในการศึกษาที่ผู้วิจัยปรับปรุงจากแบบวัดแรงจูงใจในการศึกษาของนันทนา น้ำฝน (2536) ผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดมากกว่า แสดงว่ามีแรงจูงใจในการศึกษาวิชาชีพจิตวิทยาการแนะแนวสูงกว่าผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดน้อยกว่า

ข้อจำกัดในการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้มีข้อจำกัด คือ การเก็บรวบรวมข้อมูลในระยะเวลาเดียวพร้อมๆกันตลอดจนเป็นการศึกษาข้อมูลย้อนหลัง ได้แก่ ข้อมูลแรงจูงใจในการศึกษา และผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู เนื่องจากไม่สามารถเก็บข้อมูลในระหว่างที่กลุ่มตัวอย่างกำลังเป็นนักศึกษาครูอยู่ ซึ่งไม่อาจระบุได้ว่านักศึกษาครูที่เรียนวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนวจะได้รับการบรรจุเป็นครูแนะแนวหรือไม่ ผู้วิจัยจึงเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างที่ได้บรรจุเป็นครูแนะแนวแล้ว นอกจากนี้ในการวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนการถ่ายทอดทางสังคม ผู้วิจัยจำกัดการวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพเฉพาะกับครูผู้สอนวิชาชีพจิตวิทยาการแนะแนว เพื่อนนักศึกษาวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนว คณะกรรมการแนะแนวของโรงเรียน และนักเรียนในโรงเรียนที่ปฏิบัติงานแนะแนว

บทที่ 2
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยนี้เป็นการศึกษาทางพฤติกรรมศาสตร์ด้านพฤติกรรมการทำงาน โดยศึกษาอิทธิพลของการถ่ายทอดทางสังคมเกี่ยวกับการทำงาน ในบริบทของ การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนว ตามแนวคิดทฤษฎีเอกลักษณ์ของ สไตรเกอร์ โดยเน้นการอธิบายพฤติกรรมตามรูปแบบปฏิสัมพันธ์นิยม ผู้วิจัยจึงขอเสนอเอกสารและงานวิจัยที่ เกี่ยวข้องดังนี้

1. ทฤษฎีเอกลักษณ์
2. แนวคิดเกี่ยวกับการถ่ายทอดทางสังคมเกี่ยวกับการทำงาน
3. แนวคิดเกี่ยวกับพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว
4. แนวคิดเกี่ยวกับเทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ
5. งานวิจัยที่เกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท
   - 5.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความผูกพันต่อบทบาท ความเด่นของเอกลักษณ์ และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ตามทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์
   - 5.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู และผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ
   - 5.3 งานวิจัยเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ
   - 5.4 งานวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยชีวสังคม ได้แก่ ระดับการศึกษา
   - 5.5 งานวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยเชิงจิตวิทยา ได้แก่ แรงจูงใจในการศึกษา
6. กรอบแนวคิดในการวิจัย
7. สมมุติฐานการวิจัย

รายละเอียดมีดังนี้

1. ทฤษฎีเอกลักษณ์

1.1 ความหมายของ" เอกลักษณ์ "

คำว่า " เอกลักษณ์ " ในความหมายทั่วไปตามพจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2525 ได้บัญญัติศัพท์คำว่า เอกลักษณ์ ตรงกับคำในภาษาอังกฤษว่า " identity " มีความหมายว่า ลักษณะที่เหมือนกัน หรือร่วมกัน (ราชบัณฑิตยสถาน. 2538 : 960) ส่วน พจนานุกรมศัพท์สังคมวิทยา อังกฤษ - ไทย ฉบับราชบัณฑิตยสถาน (2524 :181) ได้กล่าวถึงคำว่า เอกลักษณ์ในนิยามศัพท์ของคำในภาษาอังกฤษคำว่า " identification " แปลว่า การกำหนดเอกลักษณ์ หมายถึง กระบวนการที่บุคคลใดบุคคลหนึ่งนิยามตนเอง หรือเอกลักษณ์ของตนโดยยึดถือบุคคลอื่นหรือสิ่งอื่นนอกเหนือตัวเองเป็นหลัก เช่น คนที่เจ็บร้อนแทนเพื่อนหรือ หมู่คณะได้ชื่อว่าถือเพื่อนหรือหมู่คณะเป็นเอกลักษณ์อันเดียวกับตน นันทนา น้ำฝน (2536 : 36)กล่าวว่าเอกลักษณ์ของบุคคล (identity) เป็นลักษณะอย่างหนึ่งในตัวบุคคลที่ทำให้บุคคลนั้นมีความเป็นตัวของตัวเองซึ่งแตกต่างจากผู้อื่น จะเห็นได้ว่าเอกลักษณ์จะเป็นคุณลักษณะประการหนึ่งในตัวบุคคล ซึ่งในทางสังคมวิทยามองว่า เมื่อบุคคลมาอยู่ร่วมกันในสังคมก็จะมีการติดต่อสื่อสารกัน หรือมีการกระทำทางสังคมระหว่างกัน (social interaction) โดยพฤติกรรมที่บุคคลแสดงออกมาจะเป็นปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์ (symbolic interaction) ซึ่งขึ้นอยู่กับปทัสถานทางสังคม (social norms) ตามโครงสร้างทางสังคมนั้นๆ การกระทำระหว่างกันทางสังคมทำให้บุคคลมีบทบาทตามสถานการณ์ที่ตนสัมพันธ์อยู่ (Stryker. 1980 : 2) ในทางสังคมวิทยาจึงนิยามคำว่า เอกลักษณ์ (identity) หมายถึง การรู้คิดเกี่ยวกับตนเองของบุคคลในเรื่องของ บทบาทและตำแหน่ง ในระบบความสัมพันธ์ทางสังคมของบุคคล (Stryker. 1991 : 873)

เบอร์ค และ ไรซ์ (Burke & Reitzes. 1991 : 242) กล่าวว่า เอกลักษณ์ คือ สิ่งที่บุคคลให้ความหมายทางสังคมที่คนซึ่งอยู่ในบทบาทเดียวกันมีร่วมกัน (shared social meanings) เอกลักษณ์มีลักษณะที่สำคัญ 3 ประการ คือ

1) เอกลักษณ์ต่างๆเป็นผลผลิตทางสังคม (social products) กล่าวคือ เอกลักษณ์จะถูกก่อรูปและธำรงรักษาผ่านกระบวนการทางสังคม 3 ประการ คือ

1.1) การนิยาม (naming) หรือให้ความหมาย เกี่ยวกับตัวตน ตามการแบ่งประเภทต่างๆทางสังคม (locating the self in social categories) เช่น เพศ อายุ อาชีพ เป็นต้น (Burke & Reitzes. 1991 : 242 ; citing Foote. 1951 ; Stryker. 1968)

1.2) การมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่นๆตามการแบ่งประเภทต่างๆทางสังคม (Interaction with others in terms of these categories) (Burke & Reitzes. 1991 : 242 ; citing McCall & Simmons. 1966 ; Stone. 1962) ตัวอย่างเช่น การที่นักเรียนไปปรึกษาด้านการเรียนกับครูแนะแนว ทั้งสองฝ่ายจะแสดงออกตามเอกลักษณ์ทางสังคมของตน

นักเรียนอาจแสดงความสุภาพเรียบร้อยในขณะที่ครูแนะแนว แสดงความสนใจฟังตามบทบาทครูแนะแนว เป็นต้น

1.3) การแสดงตน โดยการประนีประนอมหรือยืนยันการให้ความหมายและการแสดงพฤติกรรมตามประเภทต่างๆทางสังคม (Burke & Reitzes. 1991 : 242 ; citing Goffman. 1959 ; Weinstein. 1969) ตัวอย่างเช่น การที่ครูแนะแนวแสดงออกตามเอกลักษณ์ของตนเมื่ออยู่ในโรงเรียน ซึ่งต้องประนีประนอมบทบาทอื่นๆ จากทางบ้านเพื่อมาแสดงบทบาทครูแนะแนวในโรงเรียน

2) เอกลักษณ์ต่างๆ เป็นการให้ความหมายกับตนเอง (self – meaning) กล่าวคือ เอกลักษณ์เป็นสิ่งที่เราได้มาจากการเข้าไปอยู่ในสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่งและเอกลักษณ์จะเกิดขึ้นบนพื้นฐานความคล้ายคลึงและความแตกต่างของบทบาทเมื่อเปรียบเทียบกับบทบาทอื่นๆ (Burke & Reitzes. 1991 : 242 ; citing Lindesmith & Strauss. 1956 ; Turner. 1956) ตัวอย่าง ในขณะที่ครูแนะแนวปฏิบัติงานให้การปรึกษาแก่นักเรียน ครูแนะแนวจะแสดงเอกลักษณ์ที่คล้ายคลึงกัน ได้แก่ การรับรู้ความรู้สึกคนอื่น การรักษาความลับ ฯลฯ ในขณะเดียวกัน เอกลักษณ์ดังกล่าวก็จะแตกต่างกันเมื่อแต่ละคนไปแสดงบทบาทอื่น

3) เอกลักษณ์เป็นสัญลักษณ์ (symbolic) และ ผลสะท้อนกลับ (reflexive) มีประเด็นสำคัญ 2 ประเด็น ประเด็นแรก เอกลักษณ์เป็นสัญลักษณ์ หมายความว่า คนที่มีเอกลักษณ์เดียวกัน จะมีการแสดงออกในเรื่องเกี่ยวกับกิจกรรมนั้นเหมือนกัน เช่น เอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนวเกี่ยวกับการช่วยเหลือนักเรียนในการวางแผนการศึกษาและอาชีพ ส่วนประเด็นหลังคือ เอกลักษณ์เป็นผลสะท้อนกลับ หมายความถึงการใช้เอกลักษณ์เป็นสิ่งที่อ้างอิงในการประเมินพฤติกรรมของตนเองและผู้อื่น ตามกระบวนการประเมินค่าซึ่งกันและกัน (Burke & Reitzes. 1991 : 242 ; citing Burke. 1980 ; Felson. 1985 ; Wells. 1978) เช่น การแสดงออกของครูแนะแนวเมื่อให้คำปรึกษานักเรียน ครูแนะแนวจะตระหนักในบทบาทของผู้เอื้ออำนวยให้นักเรียนได้แก้ปัญหาของตนเอง การแสดงออกดังกล่าวเป็นผลสะท้อนจากการมีปฏิสัมพันธ์กับนักเรียน

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า เอกลักษณ์ หมายถึง ความนึกคิดเกี่ยวกับบทบาทเฉพาะตนของบุคคลในการแสดงออก เพื่อติดต่อสัมพันธ์กับบุคคลอื่นตามโครงสร้างทางสังคมและวัฒนธรรม ที่บุคคลดำรงอยู่

เนื่องจากเอกลักษณ์เป็นความนึกคิดเกี่ยวกับตนเอง จึงมีความสำคัญต่อพฤติกรรมของบุคคล กล่าวคือความนึกคิดเกี่ยวกับตนจะเป็นเครื่องกำหนดพฤติกรรมของบุคคลเพราะคนเราย่อมกระทำไปตามความคิด หรือมโนภาพว่าตนเองเป็นคนเช่นไร (อ้อมเดือน สดมณี . 2540 : 60) ด้วยความสำคัญของเอกลักษณ์จึงมีการศึกษาวิจัยและได้ข้อสรุปเชิงทฤษฎี ซึ่ง

ในการวิจัยครั้งนี้จะเน้นเฉพาะทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ (Stryker 's identity theory) เนื่องจากเป็นทฤษฎีที่สามารถนำมาอธิบายพฤติกรรมการทำงานตามบทบาทเชิงวิชาชีพของ ครูแนะแนวได้ โดยทฤษฎีนี้มีแนวคิดพื้นฐาน ดังนี้

1.2 แนวคิดพื้นฐานของทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์

สไตรเกอร์(Stryker. 1980) และ สไตรเกอร์และ สตาแทม (Stryker & Statham. 1985 : 311 - 378) อธิบายแนวคิดพื้นฐานของทฤษฎีเอกลักษณ์ที่สำคัญมี 2 แนวคิด คือ

1.2.1 แนวคิดปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์นิยม (symbolic interactionism)

แนวคิดปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์นิยม ได้พัฒนาขึ้นตั้งแต่ศตวรรษที่ 18 โดย นักปรัชญาชาวสก็อตท์ (อาทิ David Hume, Frances Hutcheson, Adam Smith, Adam Ferguson and others) พยายามที่จะอธิบายการดำรงอยู่ของมนุษย์ในลักษณะวัตถุตามธรรมชาติที่สามารถศึกษาได้ โดยเน้นการกระทำที่เป็นปกติประจำวันเพื่อพัฒนาเป็นหลักการแห่งพฤติกรรม นักปรัชญากลุ่มนี้ได้ให้ความสำคัญกับ “ จิต ” (mind) และ “ สังคม ” (society) ที่ทำให้มนุษย์แสดงความสัมพันธ์ระหว่างกัน โดยมองว่าพฤติกรรมที่มนุษย์แสดงออกมาขึ้นอยู่กับจิตที่มีต่อสิ่งแวดล้อมทางสังคม ต่อมากลุ่มนักปรัชญาชาวอเมริกัน (อาทิ William James, John Dewey, Charles Horton Cooley, George Herbert Mead and others) ได้พัฒนา แนวคิดปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์นิยมตามความหมายเดิม ตัวอย่าง การอธิบายแนวคิด ปฏิสัมพันธ์สัญลักษณ์นิยม ของมี๊ด (Stryker. 1980 : 33 – 40 ; Stryker & Statham. 1985 : 316 ; citing Mead. 1934. *Mind, Self and Society.*) ที่ได้อธิบายพฤติกรรมเชิงสังคมโดยเน้นความสนใจในกระบวนการที่บุคคลได้มาซึ่ง “ สิ่งสั่งสมเชิงพฤติกรรม ” (behavioral repertoire) อันเป็นผลมาจากการปรับตนให้เข้ากับแบบแผนการจัดระเบียบ ทางสังคมที่กำลังดำเนินอยู่ ดังนั้นในการวิเคราะห์พฤติกรรมของบุคคลไม่เพียงแต่เฉพาะ การกระทำที่สังเกตได้เท่านั้น แต่ยังรวมถึงพฤติกรรมภายในด้วย เช่น การคิด การตรวจสอบ และการประเมิน ภายใต้บริบททางสังคม (social context) เนื่องจากพฤติกรรมของมนุษย์ รวมทั้งพฤติกรรมที่เป็นลักษณะพิเศษของมนุษย์อันประกอบด้วย จิต และ ตัวตน เกิดขึ้นมาจากการดัดแปลงและการปรับตนให้เข้ากับกิจกรรมทางสังคม (พงษ์ สวัสดิ์ สวัสดิพงษ์. 2532 : 32 - 33) โดยที่ ” จิต ” เป็นการตอบสนองเชิงพฤติกรรมประเภทหนึ่ง (behavioral response) ซึ่งเกิดขึ้นจากการมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่นในบริบททางสังคม ตลอดจนเป็นความสามารถ เชิงพฤติกรรมที่ทำให้มนุษย์ใช้สัญลักษณ์ในการเรียกชื่อวัตถุต่าง ๆและทำการสวมบทบาท โดยใช้วัตถุต่าง ๆเป็นตัวเร้าพฤติกรรม หักห้ามพฤติกรรม ซักซ้อมทางเลือกพฤติกรรม โดยจินตนาการและเลือกวิถีการกระทำ ดังนั้นจิตจึงช่วยให้บุคคลสามารถร่วมมือ และประสานการกระทำซึ่งกันและกันได้ กระบวนการทางสังคมที่ก่อให้เกิดจิต เรียกว่า กระบวนการสื่อสารโดยท่าที (gestures) ของการตอบสนองต่อ

สิ่งเร้าอย่างมีความหมาย (meaning) ส่วน” ตัวตน “ หมายถึงความสามารถในการมองตนเองที่เป็นวัตถุชนิดหนึ่ง โดยตัวตนจะพัฒนาขึ้นมาในบุคคลอันเป็นผลมาจากความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น มิติของตัวตนประกอบด้วย ฉันในฐานะเป็นฝ่ายกระทำ (I) และ ฉันในฐานะเป็นฝ่ายถูกกระทำ (me) โดยที่ “ I” เป็นส่วนหนึ่งของปัจเจกชนที่รวมเอาลักษณะนิสัยตามธรรมชาติและเป็นเอกลักษณ์ส่วนตัวของบุคคลเช่น แรงขับต่างๆ ที่ทำให้บุคคลแสดงออกมาอย่างอิสระ ส่วน“ me” เป็นตัวแทน เจตคติของคนอื่นและสังคมที่มีอิทธิพลต่อการตีความของบุคคลให้แสดงออกตามความคาดหวังของสังคม ตัวตนจะถูกพัฒนาตั้งแต่วัยทารกในขั้นการเล่น (play stage) โดยการสวมบทบาทบุคคลเฉพาะ (particular others) ต่อมาพัฒนาสู่ขั้นเกม (game stage) เพื่อสวมบทบาทบุคคลทั่วไป (generalized others) ส่วนคำว่า สังคม (society) เป็นเพียงคำเรียกการสวมบทบาทและการกระทำระหว่างกันทางสังคม (social interaction) ในรูปของ การสนทนาท่าที (conversation of gestures) และการใช้สัญลักษณ์นัยสำคัญ (symbolic significant) เช่น การไหว้และการรับไหว้ เป็นต้น คำว่า สัญลักษณ์ (symbolic) จึงเป็นสิ่งซึ่งแสดงถึง ความตกลงยอมรับร่วมกันในความเป็นตัวแทนต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง บุคคลจะตอบสนองต่อสัญลักษณ์เสมือนเป็นตัวทำนายพฤติกรรมต่อไปทั้งที่เป็นพฤติกรรมของเขาเองและพฤติกรรมของคนอื่น ผ่านกระบวนการสวมบทบาท (role – taking) ซึ่งเป็นกระบวนการคาดเดาการตอบสนองหรือโต้ตอบของบุคคลอื่นที่อยู่ในการปฏิสัมพันธ์ (Stryker. 1978 : 326) การสวมบทบาทจึงเป็น ความสามารถในการใช้สัญลักษณ์นัยสำคัญ

จากแนวคิดดังกล่าวพอสรุปได้ว่า แนวคิดปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์นิยม เป็นแนวคิดพื้นฐานที่ใช้อธิบายพฤติกรรมของบุคคลในสังคม โดยผ่านกระบวนการสวมบทบาท โดยการตีความสัญลักษณ์จากการมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่น ผู้วิจัยได้นำแนวคิดดังกล่าวมาเป็นกรอบแนวคิดพื้นฐานในการอธิบายตัวแปรปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับบุคคลนัยสำคัญที่อาจจะเป็นสาเหตุของพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว

1.2.2 ทฤษฎีบทบาท (role theory)

สไตรเกอร์ และสตาแทม (Stryker & Statham. 1985 : 330 - 341) ได้สรุปทฤษฎีบทบาทซึ่งอยู่ภายใต้กรอบแนวคิดโครงสร้าง-หน้าที่ในทางสังคมวิทยา เพื่อนำมาใช้เป็นฐานความคิดในการพัฒนาทฤษฎีเอกลักษณ์ว่า บุคคลในสังคมถูกกำหนดให้มีบทบาทตามตำแหน่ง ที่ตนครอบครองอยู่ ซึ่งบุคคลอาจจะมีตำแหน่งเดียวหรือหลายตำแหน่ง ขณะเดียวกันบุคคลก็มีสิทธิในการแสดงออกตามบทบาทของตน ลินตัน(Stryker & Statham. 1985 : 332 – 333 ; citing Linton. 1936)กล่าวว่า สังคมประกอบด้วยปัจเจกชนจำนวนมากจึงจำเป็นต้องปรับตัวทางสังคม (social adaptation) และการจัดระเบียบทางสังคม (social organization) การปรับตัวกระทำได้โดยการฝึกฝนอบรม เพื่อให้เกิดแบบแผนทางความคิด

ตามเงื่อนไขของสังคม โดยเฉพาะ แบบแผนของการกระทำระหว่างกันทางสังคม ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่มีการตอบสนองระหว่างกัน (reciprocal behavior) แบบแผนดังกล่าวเรียกว่า สถานภาพ (status) ส่วนสิทธิและหน้าที่ที่จะต้องแสดงตามสถานภาพเรียกว่า บทบาท (role) สถานภาพและบทบาทจะทำให้บุคคลมี รูปแบบเฉพาะตน (individual form) การปรับตัวของบุคคลเพื่อให้สอดคล้องกับสถานภาพและบทบาทขึ้นอยู่กับหน้าที่ทางสังคม โดยบุคคลจะมีทั้งบทบาททั่วไป (general roles) เช่น บทบาททางเพศ ซึ่งเป็นบทบาทที่ติดตัวมา (achieved role) โดยที่กระบวนการได้มาซึ่งบทบาทถูกอธิบายได้ด้วยกระบวนการถ่ายทอดทางสังคม (Stryker & Statham. 1985 : 334 - 336) ซึ่งเป็นกระบวนการที่ทำให้บุคคลได้มาซึ่งความรู้ ทักษะ คุณลักษณะ และแรงจูงใจในการปฏิบัติหน้าที่ในฐานะสมาชิกที่ดี (effective member)ของสังคม และของกลุ่มที่แตกต่างกันภายในสังคม โดยทั้งกลุ่มและสังคมมีรูปแบบโครงสร้างที่ถูกจัดระเบียบโดยปทัสถาน (norms) ซึ่งจะทำให้บุคคลต้องปฏิบัติตามเพื่อให้หน่วยของสังคมทำหน้าที่อย่างต่อเนื่อง ในขณะเดียวกันบุคคลก็จะซึมซับปทัสถานเข้าสู่บทบาทที่ตนแสดง ผ่านตัวแทนของการถ่ายทอดทางสังคมได้แก่ บิดามารดา พี่น้อง เพื่อน และครู นอกจากนี้การถ่ายทอดทางสังคมยังส่งผลให้บุคคลรับรู้ถึง การปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทที่เหมาะสม (adequate role performance) โดยบทบาทที่บุคคลแสดงออกเกิดจากการมีความคิดเกี่ยวกับตนเองที่เป็นลักษณะเฉพาะบุคคลที่เรียกว่า เอกลักษณ์ (Stryker & Statham. 1985 : 335 - 345)

สรุปได้ว่า โครงสร้างและหน้าที่ทางสังคมจะกำหนดให้บุคคลมีสถานภาพและบทบาทตามตำแหน่งที่ตนครอบครองอยู่ และบทบาทที่บุคคลแสดงออกมาขึ้นอยู่กับความคิดเกี่ยวกับตนเองที่เรียกว่าเอกลักษณ์ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลต่อสังคมตามบทบาทที่กล่าวแล้วจึงนำมาสู่การพัฒนาทฤษฎีเอกลักษณ์ และผู้วิจัยได้นำทฤษฎีดังกล่าวมาอธิบายพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว เนื่องจากเป็นทฤษฎีที่เน้นศึกษาพฤติกรรมตามบทบาทที่บุคคลแสดงออก (Stryker. 1982 : 207) ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1.3 ความเป็นมาและหลักการของทฤษฎีเอกลักษณ์

ทฤษฎีเอกลักษณ์ (identity theory) เป็นทฤษฎีทางจิตวิทยาสังคม (social psychological theory) ที่มุ่งอธิบายพฤติกรรมตามบทบาทของบุคคล (Stryker. 1989 : 36)

ทฤษฎีเอกลักษณ์มีความเป็นมาและมีหลักการของทฤษฎี ดังนี้

เชลดอน สไตรเกอร์ (Sheldon Stryker) ศาสตราจารย์ ประจำภาควิชาสังคมวิทยา มหาวิทยาลัยอินเดียนา ประเทศสหรัฐอเมริกา ได้พัฒนาทฤษฎีเอกลักษณ์ขึ้น (Stryker. 1968 : 558 – 564 ; 1980 ; 1987a : 89 – 103 ; 1987b : 83 – 94 ; 1989 : 35 – 57 ; 1991 : 871 – 876 ; Stryker & Serpe.1982 : 199 – 218 ; 1994 : 16 - 35 ; Stryker & Statham.

1985 : 311 - 378 ; Stryker , Owens & White. 2000) โดยอาศัยกรอบแนวคิดตามบริบททางสังคมวิทยาบนพื้นฐานทัศนภาพโครงสร้างปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์นิยม (structural symbolic – interactionist perspective) โดยมีวัตถุประสงค์ของทฤษฎีคือเพื่ออธิบายพฤติกรรมการเลือกแสดงบทบาท (explanation of role choice behavior) ซึ่งเกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์ ระหว่าง " สังคม" (society) และ " ตัวตน " (self) ของบุคคล โดยมี " โครงสร้างทางสังคม " (social structure) และ " การปฏิสัมพันธ์ทางสังคม " (social interaction) เป็นตัวกำหนดหรือควบคุมการแสดงพฤติกรรมของบุคคล ทฤษฎีนี้อาศัยข้อตกลงเบื้องต้น (assumptions or premises) ตามกรอบแนวคิดปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์นิยม 4 ประการ ดังนี้ (Stryker. 1991 : 872)

1) มนุษย์เป็นทั้งผู้กระทำและผู้ตอบสนองต่อการกระทำ

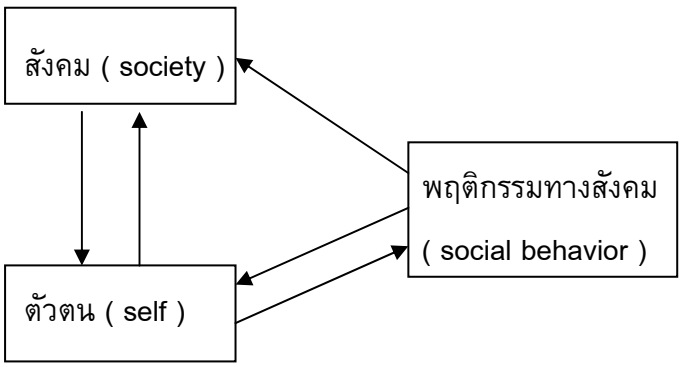
2) การกระทำและการตอบสนองขึ้นอยู่กับการให้ความหมายหรือตีความสถานการณ์นั้นๆ

3) ความหมายที่บุคคลสร้างมโนภาพแห่งตน เป็นสิ่งที่มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการเป็นผู้กระทำหรือผู้ตอบสนองการกระทำ

4) มโนภาพแห่งตนขึ้นอยู่กับการมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่นๆและการตอบสนองการกระทำที่คนอื่นมีต่อตน

จากข้อตกลงทั้ง 4 ประการดังกล่าว สามารถอธิบายพฤติกรรมทางสังคมได้ว่า

สังคม เป็นตัวก่อให้เกิด ตัวตน และตัวตนจะเป็นตัวก่อให้เกิดพฤติกรรมทางสังคม (social behavior) ในทำนองกลับกัน พฤติกรรมทางสังคม จะส่งผลต่อ ตัวตน และสังคม ส่วนตัวตนก็ส่งผลต่อสังคมด้วยเช่นกัน ผู้วิจัยขออธิบายสรุปเพื่อให้ง่าย ต่อความเข้าใจในประเด็นนี้ตามภาพประกอบ 1



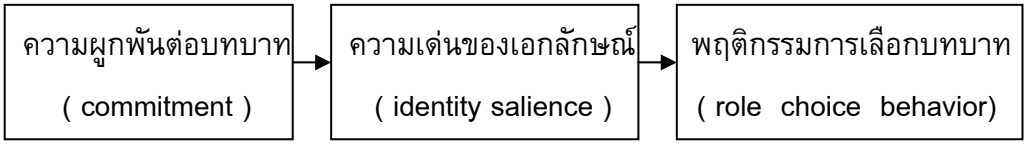
ภาพประกอบ 1 แสดงความสัมพันธ์ระหว่างสังคม ตัวตน และพฤติกรรมทางสังคม

จากภาพประกอบ 1 แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างสังคม ตัวตนและพฤติกรรมทางสังคม ซึ่งเป็นความสัมพันธ์ที่สามารถอธิบายย้อนกลับซึ่งกันและกัน(reciprocity) ในที่นี้ เราอธิบายคำว่า “ สังคม ”ในเชิง “ โครงสร้างทางสังคม ” (social structure) ในขณะที่อธิบาย “ ตัวตน ” ในเชิง ”กระบวนการตีความ ” (interpretive processes) ที่บุคคลจะต้องให้น้ำหนักก่อนการแสดงพฤติกรรมทางสังคม

ตามแนวคิดนี้นักสังคมวิทยาในปัจจุบันมองว่า สังคม และตัวตน มีรูปแบบโครงสร้างที่มีความคงทนยืนยาวทั้งรูปแบบที่เป็นปฏิสัมพันธ์และรูปแบบที่เป็นความสัมพันธ์ (durability of the patterned interactions and relationships) ตัวอย่างเช่น ผู้ที่มีฐานะเป็นมารดาที่ดีย่อมทำหน้าที่ดูแลบุตรและมีความใกล้ชิดกับบุตรเสมอ ไม่ว่าจะเป็นสมัยก่อนหรือสมัยปัจจุบัน นอกจากนี้ โครงสร้างสังคมยังมีความซับซ้อนในระดับกลุ่ม ชุมชน องค์การ และสถาบัน ในขณะที่บุคคลในสังคมก็มีความแตกต่างกันทั้งในแง่ของระดับทางสังคม อายุ เพศ เชื้อชาติ ศาสนา หรืออื่นๆ ขอบเขตของสังคมจึงมีลักษณะหลากหลายและเกี่ยวโยงซ้อนกัน ทั้งในเชิงปฏิสัมพันธ์ (interactionally) หน้าที่ (functionally) และ ลำดับความสำคัญ (hierarchically) ซึ่งบางครั้งส่วนต่างๆเหล่านี้อาจมีทั้งการพึ่งพิงกันหรือขัดแย้งกัน ส่วนต่างๆที่แตกต่างกันของสังคมจึงมีผลกระทบต่อบุคคล โดยทำให้เกิดตัวตนแบบต่างๆซึ่งขึ้นอยู่กับคนหรือกลุ่มต่างๆที่มาปฏิสัมพันธ์กับบุคคลนั้นๆ

จากแนวคิดว่าสังคมและตัวตนมีความซับซ้อน ความหลากหลายแง่มุม และมีการจัดระบบระเบียบ จึงทำให้เกิดการสร้างทฤษฎีเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างส่วนต่างๆของสังคมกับส่วนต่างๆของตัวตนตลอดจนการดำเนินการในเรื่องนี้อย่างเป็นเหตุเป็นผลดีขึ้น

ทฤษฎีเอกลักษณ์ได้นำแนวคิดปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์นิยมมาใช้อธิบายพฤติกรรมของบุคคล โดยให้ความสำคัญกับการเลือกบทบาท กล่าวคือ พฤติกรรมการเลือกบทบาท (role choice behavior) เป็นผลที่เกิดจากความเด่นของเอกลักษณ์ (identity salience) ซึ่งเป็นส่วนประกอบหนึ่งของ ตัวตน (self) ในขณะที่ความผูกพันต่อบทบาท (commitment) จะส่งผลต่อความเด่นของเอกลักษณ์ ผู้วิจัยสรุปหลักการนี้ตามภาพประกอบ 2



ภาพประกอบ 2 แสดงความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันต่อบทบาท ความเด่นของเอกลักษณ์ และ พฤติกรรมการเลือกบทบาท

จากภาพประกอบ 2 แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างความผูกพันต่อบทบาทซึ่งมีผลต่อความเด่นของเอกลักษณ์ ส่วนความเด่นของเอกลักษณ์ก็มีผลต่อพฤติกรรมการเลือกบทบาท โดยมีแนวคิดในแต่ละองค์ประกอบ ดังนี้

1) ความผูกพันต่อบทบาท (commitment)

1.1) แนวคิดเกี่ยวกับความผูกพันต่อบทบาท (commitment concept)

สไตรเกอร์ (Stryker. 1991 : 873) กล่าวว่า ความผูกพันต่อบทบาท มีพื้นฐานมาจากเครือข่ายความสัมพันธ์ทางสังคมที่บุคคลเข้าไปมีส่วนร่วม โดยทั่วไปจะประกอบไปด้วยเครือข่ายทางสังคมที่สลับซับซ้อน ในขณะเดียวกันแต่ละเครือข่ายก็จะประกอบด้วยบุคคลที่ดำเนินชีวิตอยู่ และมีการติดต่อสัมพันธ์กันตามตำแหน่งทางสังคมและการปฏิบัติตนตามบทบาท ดังนั้นความผูกพันกับเครือข่ายทางสังคมอันใดอันหนึ่ง คือการที่สมาชิกของเครือข่ายนั้นต้องแสดงบทบาทของตน โดยการแสดงเอกลักษณ์เฉพาะสำหรับเรื่องนั้นออกมาในการติดต่อสัมพันธ์ต่อกันจนถึงขั้นที่ว่าถ้าความสัมพันธ์ระหว่างกันในเรื่องนั้นขึ้นอยู่กับการทำตนเป็นคนแบบหนึ่ง บุคคลก็จะมีความผูกพันที่จะต้องเป็นคนแบบนั้น การวัดความผูกพันวัดได้จากการที่บุคคลลงทุนสละความสัมพันธ์ที่มีความหมายกับใครๆ ในเครือข่ายอื่น เพื่อไปมีพฤติกรรมตามแบบของเครือข่ายที่ตนเลือก จากนิยามและวิธีการวัดที่กล่าวมาแล้ว จึงสามารถกล่าวได้ว่าความผูกพันต่อบทบาทเป็นสาเหตุให้เกิดความเด่นของเอกลักษณ์ใดเอกลักษณ์หนึ่ง

1.2) กระบวนการของความผูกพันต่อบทบาท (commitment process)

เบอร์คและไรซ์ (Burke & Reitzes. 1991 : 142 - 245) กล่าวว่า ความผูกพันต่อบทบาทเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเอกลักษณ์ในฐานะที่เป็นกระบวนการควบคุมพฤติกรรมโดยผ่านการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (cybernetic control process) (Burke & Reitzes. 1991 : 242 ; citing Powers. 1975) กระบวนการดังกล่าวประกอบด้วยการรับรู้การประเมินค่าจากผู้อื่น (reflected appraisals) ซึ่งเป็นปัจจัยนำเข้า (input) และลักษณะทางเอกลักษณ์ของบุคคล (individual's identity setting) โดยพฤติกรรมที่บุคคลแสดงออกอย่างมีแบบแผน ค่อนข้างถาวรนั้น เป็นผลลัพธ์ของความสอดคล้องระหว่างการรับรู้การประเมินค่าจากผู้อื่นและ ลักษณะทางเอกลักษณ์ของบุคคล

ความผูกพันเป็นผลรวมของพลังผลักดันต่างๆที่มีต่อบุคคลในการที่จะรักษาความสอดคล้องกันระหว่างคุณลักษณะทางเอกลักษณ์และการรับรู้การประเมินค่าถ้าพลังผลักดันมีน้อยหรืออ่อนแอ (weak) บุคคลจะแสดงพฤติกรรมที่จะเปลี่ยนการรับรู้การประเมินค่าจากผู้อื่นให้สอดคล้องกับลักษณะทางเอกลักษณ์ของเขาใน 6 รูปแบบ คือ (1) เฉพาะบางเวลา

(2) เฉพาะเมื่อมีความไม่สอดคล้องอย่างยิ่ง (3) เฉพาะเมื่อต้องใช้ความพยายามน้อย (4) เฉพาะเมื่ออยู่ในระดับต่ำ (5) เฉพาะบางสถานการณ์ และ (6) เฉพาะเมื่อการลงทุน ลงแรงไม่สูงนัก ในทางกลับกันถ้าบุคคลมีความผูกพันต่อบทบาทมาก จะมีความสอดคล้องกันมากระหว่างการรับรู้การประเมินค่ากับลักษณะทางเอกลักษณ์ กล่าวคือเมื่อมีความผูกพันต่อบทบาทมาก การรับรู้การประเมินค่ามีแนวโน้มที่จะประกอบไปด้วยความหมายร่วมกันซึ่งยืนยันและสอดคล้องกับเอกลักษณ์ อย่างไรก็ตามเนื่องจากการรับรู้การประเมินค่าส่วนหนึ่งขึ้นอยู่กับพฤติกรรมที่บุคคลแสดง จึงคาดหวังว่าความหมายของพฤติกรรมที่บุคคลแสดงจะสอดคล้องกับความหมายตามเอกลักษณ์ ซึ่งขึ้นอยู่กับความผูกพันที่บุคคลนั้นมีต่อเอกลักษณ์นั้นๆ โดยที่ความสอดคล้องจะมากหรือน้อย ขึ้นอยู่กับว่าบุคคลมีความผูกพันต่อเอกลักษณ์นั้นมากหรือน้อย

บุคคลมีส่วนร่วมในกระบวนการควบคุมพฤติกรรมให้สอดคล้องกับการรับรู้การประเมินค่าจากผู้อื่น บุคคลสามารถที่จะเรียนรู้ว่าพฤติกรรมอะไรมีประสิทธิภาพในการธำรงรักษาความสอดคล้องระหว่างลักษณะทางเอกลักษณ์ที่กำหนดและการรับรู้การประเมินค่า นอกจากนี้บุคคลก็สามารถเรียนรู้ที่จะพัฒนาและธำรงรักษาความสอดคล้องระหว่างการรับรู้การประเมินค่าและลักษณะทางเอกลักษณ์ โดยมีข้อแม้ว่าในระหว่างการเรียนรู้นั้น การให้ความหมายต่อสิ่งต่างๆ และการให้ความหมายต่อพฤติกรรมจะต้องไม่เปลี่ยนแปลงไป กล่าวคือจะต้องมีความมั่นคงเชิงความหมายในบริบทของการเรียนรู้ (stable semantic context) แม้ว่าการเรียนรู้จะมีความซับซ้อน (complex) มีข้อเรียกร้องต่างๆมากมาย(demanding) และเต็มไปด้วยความเครียด (stressful) ดังนั้นบุคคลก็มีความสนใจในการดำรงอยู่ในบริบทที่มั่นคงเชิง ความหมายเพื่อที่จะหลีกเลี่ยงปัญหาการตอบสนองข้อเรียกร้องและความกดดันต่างๆในการที่จะไปหาความหมายร่วมกันระหว่างตนเอง กับคนอื่นๆ ในการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกัน ความผูกพันต่อบทบาทจะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลพยายามที่จะธำรงรักษาความสอดคล้องระหว่าง เอกลักษณ์และ การรับรู้การประเมินค่า

1.3) หลักพื้นฐานของความผูกพันต่อบทบาท (bases of commitment)

ความผูกพันต่อบทบาทเป็นหนึ่งในพลังผลักดันในกระบวนการพัฒนาเอกลักษณ์ ในงานวิจัยบางเรื่องกล่าวว่าสิ่งที่เป็นพื้นฐานร่วมกันของความผูกพันต่อบทบาทคือการได้รับรางวัล (gained rewards) การหลีกเลี่ยงการลงทุน (avoided costs) และความผูกพันทางจิตใจ (attachment) (Burke & Reitzes. 1991 : 244 ; citing Becker. 1960 , 1964 ; Kanter. 1968 , 1972 ; Stryker. 1968 , 1980) สำหรับเบอร์ค และไรซ์ (Burke & Reitzes. 1991 : 244) เห็นว่าปัจจัยทั้งหลายที่เป็นพลังผลักดันให้เกิดความผูกพันต่อบทบาทก็ถือเป็นพื้นฐานของความผูกพันทั้งสิ้น การได้รับรางวัลและความผูกพันทางจิตใจอาจจะเป็นพื้นฐานสำหรับความผูกพันต่อบทบาท ซึ่งจะเป็นพลังผลักดันที่สำคัญที่จะรักษาความสอดคล้องระหว่างการรับรู้การประเมินค่าและลักษณะทางเอกลักษณ์ ดังนั้นจึงกล่าวได้ว่าหากบุคคลได้รับรางวัล

หรือมีความผูกพันทางใจกับคนอื่นๆ ในการรักษาเอกลักษณ์ของเขา เขาก็จะมีแนวโน้มที่จะมีระดับความผูกพันต่อเอกลักษณ์นั้นมากกว่าคนอื่นๆที่ไม่ได้รับรางวัลหรือไม่มีความผูกพันทางจิตใจกับคนอื่นๆ

เบอร์ค และ ไรซ์ (Burke & Reitzes. 1991 : 244) ได้แบ่งหลักพื้นฐานของความผูกพันต่อบทบาทแบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ

1.3.1) พื้นฐานความผูกพันต่อบทบาทด้านการรู้คิด (cognitive bases of commitment) หมายถึง การที่บุคคลรับรู้ความหมายและรางวัลในเชิงบวก ตลอดจนประเมินผลได้เสียในการธำรงรักษาเอกลักษณ์ไว้ ตัวอย่าง การที่นักศึกษาหญิงได้รับคำชวนให้ไป งานรื่นเริงคืนก่อนสอบ นักศึกษาหญิงก็คำนึงถึงผลได้เสีย การตัดสินใจอยู่กับบ้านดูหนังสือสอบอาจจะเป็นผลมาจากความคาดหวังที่จะได้รับคำชมจากบุคคลนัยสำคัญ (significant others) ในการได้คะแนนสอบสูง ดังนั้นผลได้ (rewards) คือความสนุกสนานในงานรื่นเริงน้อยกว่าผลเสียในเชิงเอกลักษณ์ (identity costs) คือการได้คะแนนสอบไม่ดี

1.3.2) พื้นฐานความผูกพันต่อบทบาทด้านสังคม-อารมณ์ (socioemotional bases of commitment) หมายถึง ความผูกพันทางใจและอารมณ์ในการธำรงเอกลักษณ์ไว้ ซึ่งเกิดขึ้นมาจากการมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่นๆบนพื้นฐานของเอกลักษณ์เชิงบทบาทกับคนเหล่านั้น การมีเครือข่ายทางสังคมและความสัมพันธ์กับคนอื่นที่เกี่ยวข้องกับบทบาทเป็นพื้นฐานของความผูกพัน ตัวอย่างเช่น การมีปฏิสัมพันธ์ที่เต็มไปด้วยความอบอุ่น การสนับสนุน และต่อเนื่องกันไปของนักศึกษาครูกับอาจารย์ผู้สอน หรือเพื่อนนักศึกษา ในฐานะเป็นนักศึกษาครูที่มีความรับผิดชอบทางวิชาการ จะช่วยเพิ่มพลังผลักดันให้นักศึกษาครูแสดงพฤติกรรมที่ยืนยันเอกลักษณ์นั้นต่อไป

สไตรเกอร์ (Stryker. 1987 : 97 - 98 ; 1991 : 874) ได้แบ่งความผูกพันต่อบทบาทด้านอารมณ์และสังคม แบ่งออกเป็น 2 มิติ คือ

1.3.2.1) ความผูกพันเชิงปฏิสัมพันธ์ (interactional or extensiveness commitment) หมายถึง การที่บุคคลสามารถมีความสัมพันธ์กับเครือข่ายทางสังคมต่างๆได้จำนวนมาก จากการใช้เอกลักษณ์ใดเอกลักษณ์หนึ่ง ตัวอย่าง การที่บุคคลใช้เอกลักษณ์ความเป็นครู ซึ่งบุคคลนอกจากจะมีความสัมพันธ์ทางสังคมกับเครือข่ายที่เป็นนักเรียนแล้วยังต้องใช้เอกลักษณ์ความเป็นครูกับผู้ปกครองของนักเรียน หรือสมาคมผู้ปกครองและครูตลอดจนชุมชนที่นักเรียนเป็นเครือข่ายอยู่

1.3.2.2) ความผูกพันเชิงอารมณ์(affective or intensiveness commitment) การที่บุคคลรับรู้ว่าเครือข่ายทางสังคมที่ตนเกี่ยวข้องมีความสำคัญทางจิตใจที่ลึกซึ้งต่อเอกลักษณ์ที่ตนได้เลือกใช้ ตัวอย่าง การที่ครูรับรู้ว่าผู้ปกครองนักเรียนมีความสำคัญต่อการแสดงบทบาทความเป็นครู

1.4) ผลของความผูกพันต่อบทบาท (consequences of commitment)

ความผูกพันต่อบทบาทส่งผลต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท กล่าวคือ บุคคลที่มีความผูกพันต่อเอกลักษณ์ตามบทบาทสูง บุคคลนั้นจะมีความพยายามมากที่จะธำรงรักษาการรับรู้การประเมินค่าที่สอดคล้องกับเอกลักษณ์ของตน ในทางตรงกันข้าม หากบุคคลมีความผูกพันต่อเอกลักษณ์ตามบทบาทต่ำก็จะไม่มีความพยายามมากนักในการรักษา ความสอดคล้องระหว่างการรับรู้การประเมินค่าและลักษณะทางเอกลักษณ์ ทำให้มี ความสอดคล้องกันน้อยระหว่างการให้ความหมายของเอกลักษณ์และการให้ความหมายของพฤติกรรมตามบทบาท จึงกล่าวได้ว่าความผูกพันเป็นตัวแปรปรับ (moderates) ของความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท (role performance) (Burke & Reitzes. 1991 : 244)

2) ความเด่นของเอกลักษณ์ (identity salience)

พัฒนามาจากความมีหลากหลายแง่มุมของตัวตนดังที่ได้กล่าวแล้วข้างต้น ตัวตนจะประกอบด้วยชุดของเอกลักษณ์ที่มีความแตกต่างกันจำนวนมาก (sets of discrete identities) บุคคลมีศักยภาพที่จะมีเอกลักษณ์จำนวนมากตามบทบาทต่าง ๆที่ตนครอบครองอยู่ โดยเอกลักษณ์มีคุณสมบัติ 2 ประการคือ 1) การที่บุคคลอื่นมอบตำแหน่งอันใดอันหนึ่งทางสังคมให้ตัวเรา และ 2) ตัวเรายอมรับตำแหน่งที่บุคคลอื่นมอบให้ (Stryker. 1968 : 599) ดังนั้นในแง่นี้เอกลักษณ์จึงเป็นการรู้คิดเกี่ยวกับตนที่เกี่ยวกับบทบาทและตำแหน่งในระบบความสัมพันธ์ทางสังคมของบุคคล เช่น เอกลักษณ์ความเป็นครู เอกลักษณ์ความเป็นมารดา เป็นภรรยา ลูก เป็นต้น นอกจากนี้เอกลักษณ์ที่บุคคลมีอยู่จะผันแปรไปตามความเด่นที่ถูกจัดวางตามลำดับความเด่น (salience hierarchy) ซึ่งความเด่นของเอกลักษณ์อันใดอันหนึ่งจะถูกนำมาใช้หรือไม่ใช้ ขึ้นอยู่กับความน่าจะเป็นตามสถานการณ์ต่าง ๆ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าการเลือกแสดงพฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งย่อมสะท้อนให้เห็นถึงตำแหน่งความเด่นของเอกลักษณ์ที่เกี่ยวข้องกับบทบาทนั้น ๆ

สไตรเกอร์ (Stryker. 1982 : 207) กล่าวว่า โดยปกติแล้วบุคคลจะแสดงพฤติกรรมตามความเด่นของเอกลักษณ์ที่มีความชัดเจนอย่างใดอย่างหนึ่งดังนี้

2.1) การให้ความหมายกับคุณลักษณะของสถานการณ์ต่าง ๆ (defining characteristics of situations) หมายถึง ระดับที่บุคคลยินยอมให้เอกลักษณ์อื่น ๆ (alternative identities) ได้แสดงพฤติกรรมออกมาตามสถานการณ์ที่มีความหมายนั้น

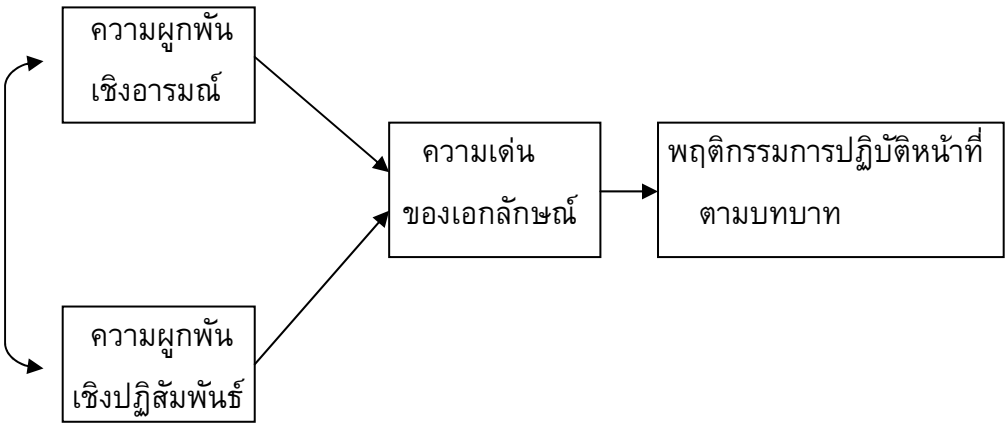
2.2) ลักษณะอื่นๆภายในตัวบุคคล (other self characteristics) หมายถึง การที่บุคคลมีความภาคภูมิใจในตนเอง (self – esteem) หรือมีความพึงพอใจ (satisfaction)

3) พฤติกรรมการเลือกบทบาท (role choice behavior) หมายถึง พฤติกรรมที่บุคคลแสดงออกตามเอกลักษณ์ที่มีความเด่นที่สุดในสถานการณ์นั้นๆ พฤติกรรมการเลือกบทบาทจึงเป็นผลลัพธ์ของความเด่นของเอกลักษณ์ตามบทบาทที่บุคคลเลือกและแสดงออกมา เรียกว่า พฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท (role performance) โดยบุคคลจะประเมินตนเองและบุคคลนัยสำคัญ (significant others) จึงจะแสดงพฤติกรรมออกมา กระบวนการประเมินนี้จะสะท้อนถึงคุณค่าในตนเองเกี่ยวกับบทบาทเฉพาะของบุคคล (role - specific self-esteem) ทั้งนี้การปฏิบัติตนตามบทบาทจะประสบความสำเร็จหรือล้มเหลวขึ้นอยู่กับการให้ความสำคัญกับความเด่นของเอกลักษณ์ (Stryker. 1987 : 97)

ดังนั้นการอธิบายพฤติกรรมของบุคคลตามกรอบทฤษฎีเอกลักษณ์ จึงอธิบายได้ด้วยความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพัน ความเด่นของเอกลักษณ์และการเลือกบทบาทซึ่งในงานวิจัยนี้ใช้คำว่าพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท โดยที่เอกลักษณ์จะเป็นเรื่องของการรู้คิด (cognition) ซึ่งอาจจะมีการเปลี่ยนแปลงได้ง่ายกว่าความผูกพันที่เป็นเรื่องของการมีปฏิสัมพันธ์ (interaction) (Stryker. 1991 : 874) และเพื่อให้เกิดความเข้าใจในทฤษฎีนี้อย่างชัดเจน ตลอดจนนำไปสู่การทดสอบทฤษฎีในเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยจึงขออธิบายแบบจำลองเชิงทฤษฎีที่แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันต่อบทบาท ความเด่นของเอกลักษณ์และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ ตามบทบาทในลำดับต่อไป

1.4 แบบจำลองความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันต่อบทบาท ความเด่นของเอกลักษณ์ และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท

สไตรเกอร์ (Stryker. 1987 : 94 – 99 ; 1991 : 873 – 87) และ สไตรเกอร์ และเซอร์เป (Stryker and Serpe. 1994 : 16 – 3) ได้อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันต่อบทบาท (commitment) ความเด่นของเอกลักษณ์ (identity salience) และพฤติกรรมการปฏิบัติ หน้าที่ตามบทบาท (role performance) ว่า ความผูกพันต่อบทบาท ซึ่งแบ่งเป็น 2มิติ คือ ความผูกพันเชิงอารมณ์ (affective commitment) และความผูกพันเชิงปฏิสัมพันธ์ (interactional commitment) จะมีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน โดยความผูกพันต่อบทบาทแต่ละมิติต่างก็มีอิทธิพลต่อความเด่นของเอกลักษณ์ ส่วนความเด่นของเอกลักษณ์จะมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ซึ่งอธิบายได้ด้วยแบบจำลองเชิงทฤษฎี (theoretical model) ดังภาพประกอบ 3



ภาพประกอบ 3 แบบจำลองเชิงทฤษฎีเอกลักษณ์ (ปรับจาก สไตรเกอร์ และเซอร์เป (Stryker and Serpe.1994:21)

แบบจำลองเชิงทฤษฎีแสดงความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพัน ความเด่นของเอกลักษณ์ และ การปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ตามภาพประกอบ 3 แสดงให้เห็นว่า ความผูกพันเชิงอารมณ์และความผูกพันเชิงปฏิสัมพันธ์เป็นตัวแปรภายนอก (exogenous variables) ที่มีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ส่วนตัวแปรภายใน (endogenous variables) ได้แก่ ความเด่นของ เอกลักษณ์และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท โดยตัวแปรภายนอกทั้งสองตัวต่างก็มีอิทธิพลทางตรงต่อความเด่นของเอกลักษณ์ และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทผ่านความเด่นของเอกลักษณ์

สไตรเกอร์ (Stryker. 1987 : 97 – 100) ได้อธิบายลักษณะของความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันและความเด่นของเอกลักษณ์ว่า หากความผูกพันทั้ง 2 มิติสูงขึ้นด้วยกัน หรือต่ำด้วยกัน จะส่งผลต่อความเด่นของเอกลักษณ์ และในบางสถานการณ์หากมีความผูกพันเชิงอารมณ์ด้านบวกสูง และมีความผูกพันเชิงปฏิสัมพันธ์ต่ำ ก็จะส่งผลทำให้มีความเด่นของเอกลักษณ์สูง ในทางตรงกันข้ามถ้ามีความผูกพันทางอารมณ์ด้านลบสูง และความผูกพันเชิงปฏิสัมพันธ์สูง ก็จะส่งผลให้ความเด่นของเอกลักษณ์ลดลง ซึ่งจะนำไปสู่การถอยหนี จากความสัมพันธ์ และทำให้เอกลักษณ์อื่นมีโอกาสขึ้นมาอยู่ลำดับสูงแทน

ส่วนในประเด็นความสัมพันธ์ระหว่างความด่นของเอกลักษณ์และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท สไตรเกอร์ (Stryker. 1987 : 94 – 97) อธิบายเพิ่มเติมว่าพฤติกรรมตามบทบาทเกิดจากเอกลักษณ์จำนวนมาก ซึ่งเอกลักษณ์เหล่านี้จะสะท้อนผ่านบทบาทที่บุคคลแสดงออกมาตามลำดับความเด่นของเอกลักษณ์ ในการวัดพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท สามารถวัดได้จากการใช้เวลาในกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับบทบาทอย่างใดอย่างหนึ่ง ซึ่งสไตรเกอร์พบว่า ความเด่นของเอกลักษณ์สามารถทำนายเวลาที่ใช้ในการปฏิบัติหน้าที่ตาม

บทบาทในสถานการณ์การทำงาน ความเป็นสามีภรรยา ความเป็นบิดามารดา และกิจกรรมทางศาสนา นอกจากนี้ยังวัดได้จากปริมาณของพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท (Burke & Reitzes. 1991 : 241 ; citing Stryker. 1980)

1.5 งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับเอกลักษณ์ของบุคคล

มีงานวิจัยจำนวนมากที่สนับสนุนทฤษฎีเอกลักษณ์ โดยแสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพัน ความเด่นของเอกลักษณ์และการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ดังนี้ สไตรเกอร์ และ เซอร์เป (Stryker and Serpe.1982 :199-218) พบว่า ทั้งการใช้เวลาในการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท และความพอใจที่ได้ใช้เวลาในการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทมีความสัมพันธ์กับความเด่นของเอกลักษณ์ที่เกี่ยวข้องกับบทบาทนั้น โดยงานวิจัยนี้ชี้ให้เห็นว่าความเด่นของ เอกลักษณ์ทางศาสนามีความสัมพันธ์กับความผูกพันทั้งมิติในด้านความผูกพันเชิงปฏิสัมพันธ์และมิติในด้านความผูกพันเชิงอารมณ์ต่อเครือข่ายทางสังคมเหล่านั้นผ่านกิจกรรมทางศาสนา เบอร์คและทูลลี่ (Burke & Tully. 1977 : 881 - 897 ; Burke & Reitzes. 1981 : 83 – 92 ; 1991 : 239 - 251) ได้ทำการวิจัยที่แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์กับเพศ การบรรลุความสำเร็จทางการศึกษากับความมุ่งหวังทางอาชีพ ผลการวิจัยพบหลักฐานว่า ความสัมพันธ์เหล่านั้นสะท้อนให้เห็นถึงความหมายร่วมกันของเอกลักษณ์และพฤติกรรมตามบทบาท

เซอร์เป (Serpe. 1987 : 44 - 45) ได้ศึกษาเอกลักษณ์ของนักศึกษาในมหาวิทยาลัยโดยการเก็บข้อมูล 3 ครั้ง ผลการวิจัยพบว่า เอกลักษณ์ของนักศึกษาทั้ง 3 ครั้งมีความคงที่ไม่เปลี่ยนแปลง และยังพบว่าในสถานการณ์ที่มีความผูกพันกับการมาอยู่ในมหาวิทยาลัยและความเด่นของเอกลักษณ์ที่สูง นำไปสู่ความพยายามในการสร้างความสัมพันธ์ทางสังคม โดยยินยอมให้แสดงบทบาทที่สัมพันธ์กับความเด่นของเอกลักษณ์ และความพยายามที่จะแสดงตามรูปแบบของการมีส่วนร่วมที่เหมาะสมขององค์การ และเมื่อความพยายามนั้นไม่สำเร็จจะทำให้ระดับความเด่นของเอกลักษณ์ลดลงและทำให้โครงสร้างของตัวตนเปลี่ยนแปลงไปด้วย สไตรเกอร์และเซอร์เป (Stryker and Serpe. 1994 : 10 - 35) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์ต่างๆที่ส่งผลต่อพฤติกรรมตามบทบาทของนักศึกษาใหม่จำนวน 320 คน โดยเป็นเพศชาย จำนวน 105 คน เพศหญิง จำนวน 215 คน วัดเอกลักษณ์ความเป็นนักศึกษา จำนวน 4 บทบาท คือ บทบาทเชิงวิชาการ บทบาทความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล บทบาทเชิงกิจกรรมนอกหลักสูตร และบทบาทความเป็นนักกีฬา พบว่าทั้งเพศชายและหญิงที่มีความเด่นของเอกลักษณ์ด้านใดจะใช้เวลาในบทบาทที่สัมพันธ์กับเอกลักษณ์นั้นมากกว่าเวลาที่ใช้ในบทบาทที่สัมพันธ์กับเอกลักษณ์ที่มีความเด่นในอันดับรองลงมา ดาร์ลิน (Darlin. 1994) ศึกษา

ความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพัน เอกลักษณ์เชิงบทบาทความเป็นบิดา และ พฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ผลการวิจัยสนับสนุนความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันและการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทความเป็นบิดาทั้งในบทบาทการเป็นผู้ให้การดูแล ผู้ปลูกฝังระเบียบวินัย ผู้เลี้ยงดู ผู้หาเลี้ยง และเพื่อนเล่น ส่วนบทบาทผู้ให้การศึกษาจะมีความสัมพันธ์กับความผูกพันน้อย ผลการวิจัยสอดคล้องกับงานวิจัยของ เรน (Rane. 1998) ที่ศึกษาเอกลักษณ์ความเป็นบิดา โดยพบว่าความผูกพันมีผลต่อเอกลักษณ์การเป็นผู้ให้ดูแล ตลอดจนความผูกพันยังทำนายพฤติกรรม การมีส่วนร่วมของบิดาในการดูแลบุตร ส่วนงานวิจัยของไรเลย์ (Riley. 1993) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์ความเป็นผู้นำและการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของนักศึกษา ผลการวิจัยสนับสนุนความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์และการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทด้วยวิธีการให้คนอื่นประเมิน ตลอดจนมีความสัมพันธ์กับความพึงพอใจต่อบทบาทของนักเรียน นอกจากนี้งานวิจัยของลี (Lee. 1998) ที่วิจัยเอกลักษณ์ความเป็น นักวิทยาศาสตร์ในอนาคตของนักศึกษาสาขาวิชาวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และวิศวกรรมศาสตร์ โดยผลการวิจัยแสดง ให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพัน ความเด่นของเอกลักษณ์ และระดับกิจกรรมทางวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และเทคโนโลยี

สำหรับงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับเอกลักษณ์ในประเทศไทย ได้มีการนำทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ มาอธิบายพฤติกรรมของกลุ่มบุคคลที่มีลักษณะเฉพาะ โดยส่วนใหญ่จะเป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ ได้แก่งานวิจัยของ บงกชมาศ เอกอิ่ม (2532) ที่ศึกษากระบวนการพัฒนาและธำรงรักษาเอกลักษณ์รักร่วมเพศ ผลการวิจัยพบว่า กระบวนการพัฒนาและธำรงรักษาเอกลักษณ์รักร่วมเพศมีลักษณะเป็นขั้นตอนอย่างต่อเนื่องผ่านเงื่อนไขสำคัญของการยอมรับความหมายและประเภททางสังคมแบบรักร่วมเพศ ต่อมากิตติภูมิ วิเศษภักดิ์ (2534) ได้ศึกษากระบวนการพัฒนาและธำรงเอกลักษณ์การแต่งกายแบบฮิญาบของนักศึกษาสตรีมุสลิม ในมหาวิทยาลัยส่วนกลาง ผลการวิจัยชี้ให้เห็นถึงกระบวนการที่สำคัญ ๆที่นำไปสู่ความผูกพันและเอกลักษณ์การแต่งกายฮิญาบ ได้แก่ การถ่ายทอดทางสังคมจากหลักการพื้นฐานทางศาสนา ครอบครัว และกลุ่มเพื่อน ต่อมา นันทนา น้ำฝน (2536) ได้ใช้ทฤษฎีเอกลักษณ์ในการศึกษาองค์ประกอบบางประการที่สัมพันธ์กับเอกลักษณ์วิชาชีพของนักศึกษาพยาบาล

จากผลการวิจัยทั้งในและต่างประเทศ แสดงให้เห็นว่ามีการนำทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ไปอธิบายพฤติกรรมที่บุคคลแสดงออกอย่างหลากหลาย ผลการวิจัยส่วนใหญ่สนับสนุนหลักการของทฤษฎีเอกลักษณ์ กล่าวคือผลการวิจัยชี้ให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันต่อบทบาท ความเด่นของเอกลักษณ์และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท นอกจากนี้ทฤษฎีเอกลักษณ์ยังชี้ให้เห็นว่าตัวตนประกอบด้วยชุดของเอกลักษณ์จำนวนมาก

เช่น เอกลักษณ์เชิงวิชาการ เอกลักษณ์ความเป็นนักกีฬา เอกลักษณ์ความเป็นบิดา เอกลักษณ์ความเป็นนักวิทยาศาสตร์ เอกลักษณ์วิชาชีพพยาบาล โดยเอกลักษณ์ความเป็นนักวิทยาศาสตร์และเอกลักษณ์วิชาชีพพยาบาล จัดอยู่ในกลุ่ม " เอกลักษณ์วิชาชีพ " และเป็นตัวแปรหนึ่งที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ดังนั้นผู้วิจัยจึงขอเสนอรายละเอียดแนวคิดเกี่ยวกับเอกลักษณ์วิชาชีพ ซึ่งจะนำไปสู่การอธิบายเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนวของประเทศไทย

1.6 เอกลักษณ์วิชาชีพ

คำว่า " เอกลักษณ์วิชาชีพ " เป็นคำที่มาจากคำว่า " วิชาชีพ " และคำว่า " เอกลักษณ์ " ผู้วิจัยจึงนำเสนอความหมายของคำว่า " วิชาชีพ " ดังนี้

1.6.1 ความหมายของ " วิชาชีพ "

คำว่า วิชาชีพ ตามความหมายของพจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2525 หมายถึง อาชีพที่ต้องอาศัยวิชาความรู้ ความชำนาญ (ราชบัณฑิตยสถาน. 2538 : 766) ส่วนวิจิตร ศรีสอ้าน (2532 : 21 – 23) กล่าวว่า วิชาชีพชั้นสูง เกิดจากการจำแนกการใช้กำลังคนในการบริการด้านต่าง ๆแก่สังคม โดยอาศัยเกณฑ์การศึกษาอบรมเป็นหลัก ซึ่งจำแนกเป็น 5 ระดับ คือ 1) ระดับวิชาชีพชั้นสูง เป็นระดับที่ต้องใช้วิชาการชั้นสูงหรือวิชาพิเศษในการให้บริการ ผู้ที่จะให้บริการนั้นจะต้องได้รับการศึกษาอบรมเป็นพิเศษไม่ต่ำกว่าระดับปริญญาหรือเทียบเท่า 2) ระดับเทคนิค เป็นระดับที่ต้องใช้ทักษะและเทคนิคพิเศษในการให้บริการ ผู้ที่จะให้บริการได้มักจะต้องได้รับการศึกษา อบรมให้มีความรู้ในเทคนิคนั้น ๆ เป็นอย่างดี โดยปกติไม่ต่ำกว่าระดับอนุปริญญาหรือประกาศนียบัตร วิชาชีพชั้นสูงหรือเทียบเท่า 3) ระดับทักษะ เป็นระดับที่ต้องใช้ทักษะในการให้บริการ เช่น ช่างต่าง ๆ ผู้ที่จะให้บริการได้มักจะต้องได้รับการศึกษาอบรมให้มีความรู้และทักษะนั้น ๆเป็นอย่างดี โดยปกติไม่ต่ำกว่าระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพหรือเทียบเท่า 4) ระดับกึ่งทักษะ เป็นระดับที่ต้องใช้ทักษะง่าย ๆไม่ซับซ้อนในการให้บริการ ผู้ที่จะให้บริการได้จะต้องได้รับการฝึกฝนอบรมจนมีความชำนาญ โดยปกติมักจะเป็นการศึกษาอบรมในหลักสูตรระยะสั้น และ 5) ระดับไร้ฝีมือ เป็นระดับการใช้แรงงานโดยไม่จำเป็นต้องมีทักษะพิเศษ และไม่จำเป็นต้องมีการศึกษาอบรมพิเศษ ผู้ที่มีร่างกายแข็งแรงก็สามารถให้บริการได้ ลักษณะของวิชาชีพชั้นสูง โดยทั่วไปมี 6 ประการ คือ 1) วิชาชีพชั้นสูงจะต้องมีบริการที่ให้แก่สังคม ที่มีลักษณะเฉพาะเจาะจงและจำเป็น ทั้งนี้วิชาชีพชั้นสูงจะเน้นหนักบริการต่อสังคมมากกว่าการหาประโยชน์จากผู้รับบริการ 2) สมาชิกของวิชาชีพชั้นสูงจะต้องใช้วิธีการแห่งปัญญาในการให้บริการ

3) สมาชิกของวิชาชีพชั้นสูงจะต้องได้รับการศึกษาอบรมให้มีความรู้กว้างขวางลึกซึ้งโดยใช้ระยะเวลายาวนานพอสมควร 4) สมาชิกของวิชาชีพชั้นสูงจะต้องมีเสรีภาพในการใช้วิชาชีพนั้นๆตามมาตรฐานของวิชาชีพ 5) วิชาชีพชั้นสูงจะต้องมีจรรยาบรรณวิชาชีพ และ 6) วิชาชีพชั้นสูงจะต้องมีสถาบันวิชาชีพเป็นแหล่งกลางใจในการสร้างสรรค์จรรโลงมาตรฐานของวิชาชีพและเป็นแหล่งในการเสริมสร้างความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกของวิชาชีพ

ฮอลล์ (Hall. 1968 : 92 – 104) ได้จำแนกความเป็นวิชาชีพออกเป็น 2 มิติ คือ มิติแรกเรียกว่าคุณลักษณะโครงสร้างวิชาชีพ มีองค์ประกอบย่อย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ (1) การประกอบวิชาชีพเต็มเวลาโดยการประกอบวิชาชีพเป็นหน้าที่หนึ่งที่เป็นสิ่งจำเป็นตามโครงสร้างของสังคม (2) การศึกษาอบรมในสถานศึกษาวิชาชีพ ซึ่งสถานศึกษาเป็นแหล่งผลิตบุคคลเข้าสู่วิชาชีพ (3) การจัดตั้งองค์กรวิชาชีพ เพื่อทำหน้าที่ประสานงานด้านกฎหมาย การดูแลและการออกใบประกอบวิชาชีพ (4) การสร้างจรรยาบรรณวิชาชีพทั้งในส่วนที่เกี่ยวข้องกับกลุ่มผู้ประกอบวิชาชีพและในส่วนที่เกี่ยวข้องกับสาธารณะ มิติที่สองเรียกว่า คุณลักษณะทางเจตคติ มีองค์ประกอบย่อย 5 องค์ประกอบ ดังนี้ (1) การใช้องค์กรวิชาชีพเป็นกลุ่มอ้างอิงหลัก เป็นความรู้สึกว่าองค์กรวิชาชีพเป็นแรงผลักดันให้เกิดเอกลักษณ์วิชาชีพ โดยการเข้าร่วมประชุมวิชาชีพ การอ่านวารสารวิชาชีพ และการตระหนักในมาตรฐานวิชาชีพ (2) ความเชื่อต่อการบริการสาธารณะ เป็นความเชื่อว่า วิชาชีพเป็นประโยชน์ต่อสังคม (3) ความเชื่อในการกำกับดูแลกันเอง โดยเชื่อว่าผู้ประกอบวิชาชีพเท่านั้นที่จะตัดสินการทำงานในหมู่สมาชิกวิชาชีพ ด้วยกัน (4) การอุทิศตนให้กับวิชาชีพ เป็นการทุ่มเทตนเองให้กับวิชาชีพ และ (5) การมีอิสระในวิชาชีพ เป็นความรู้สึกว่ามีเสรีภาพในการใช้วิชาชีพและมีความเป็นตัวของตัวเองในการตัดสินเกี่ยวกับวิชาชีพ

ส่วน ไลเบอร์แมน (Barletta. 1996 : 25 – 26 ; citing Lieberman. 1956) ได้แบ่งเกณฑ์ที่ชี้วัดความเป็นวิชาชีพ ออกเป็น 8 ด้านคือ (1) การให้บริการสังคมที่มีลักษณะเฉพาะ (2) การใช้วิธีการทางปัญญาในการให้บริการ (3) การได้รับการฝึกฝนอบรมวิชาชีพยาวนานพอสมควร (4) ความมีเสรีภาพในการใช้วิชาชีพ (5) มีความรับผิดชอบต่อการตัดสิน เกี่ยวกับวิชาชีพ (6) มุ่งเน้นการให้บริการมากกว่าการหาผลประโยชน์ (7) การมีองค์กรวิชาชีพ และ (8) การมีจรรยาบรรณวิชาชีพ

สรุปได้ว่า วิชาชีพ หมายถึง อาชีพที่ต้องอาศัยความรู้ ความชำนาญตามหลักวิชาการชั้นสูงเพื่อให้บริการสังคมที่มีลักษณะเฉพาะไม่ซ้ำซ้อนกับวิชาชีพอื่น โดยสมาชิกวิชาชีพจะต้องได้รับการศึกษาอบรมในสถาบันการศึกษาที่ใช้ระยะเวลายาวนานพอสมควร มีเสรีภาพในวิชาชีพ มีจรรยาบรรณและองค์กรวิชาชีพในการกำกับดูแลมาตรฐานวิชาชีพ

สำหรับคำว่า “ วิชาชีพครู ” นั้น ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ให้ความหมายของคำว่า “ ครู ” หมายความว่า บุคลกรวิชาชีพซึ่งทำหน้าที่หลักทางด้าน การ

เรียนการสอนและการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีต่าง ๆในสถานศึกษาทั้งของรัฐและเอกชน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2542 : 4) อาชีพครูเป็นวิชาชีพ ชั้นสูง (สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา. 2539 : 3) เนื่องจากมีลักษณะของความเป็นวิชาชีพ ชั้นสูง กล่าวคือ 1) วิชาชีพครูเป็นวิชาชีพที่ให้บริการสังคมเกี่ยวกับการสอนและการส่งเสริมการเรียนรู้โดยไม่ทำหน้าที่ซ้ำซ้อนกับวิชาชีพอื่น 2) มีหลักการเชิงทฤษฎีของวิชาชีพโดยเฉพาะ 3) ผู้ที่จะประกอบวิชาชีพครูจะต้องได้รับการศึกษาอบรมในสถาบันฝึกหัดครูเป็นระยะเวลา 4 ปีสำหรับการศึกษาในระดับปริญญาตรี 4) มีเสรีภาพในการประกอบวิชาชีพ 5) มีจรรยาบรรณวิชาชีพ และ 6) มีคุรุสภาเป็นสถาบันวิชาชีพ นอกจากนี้กระทรวงศึกษาธิการได้แบ่งตำแหน่งข้าราชการครูสายบริการ ตามเกณฑ์มาตรฐานอัตรากำลังข้าราชการครูโรงเรียนมัธยมศึกษาแบ่งออกเป็น 10 ตำแหน่ง คือ ครูการเงิน ครูธุรการ ครูทะเบียนวัดผล ครูบรรณารักษ์ ครูพัสดุ ครูกิจกรรมนักเรียน ครูโสตทัศนศึกษา ครูอนามัยโรงเรียน ครูโภชนาการ และครูแนะแนวการศึกษา (ชูศักดิ์ เที่ยงตรง. 2531 : 196)

วิชาชีพครูแนะแนว มาจากคำว่า ” วิชาชีพครู ” และ “ การแนะแนว” โดยความหมายของคำว่าวิชาชีพครูผู้วิจัยได้นำเสนอไปแล้วข้างต้น ส่วนคำว่า “การแนะแนว ” มีความหมายว่า กระบวนการช่วยเหลือบุคคลให้รู้จักและเข้าใจตนเองและสภาพแวดล้อม สามารถนำข้อมูลเกี่ยวกับตนเองและสภาพแวดล้อมมาประกอบการพิจารณาตัดสินใจด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคมได้ด้วยตนเอง ตลอดจนสามารถพัฒนาศักยภาพของตนได้อย่างเต็มที่และดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข (กระทรวงศึกษาธิการ. 2540 ก : 1) วิชาชีพครูแนะแนวเป็นวิชาชีพชั้นสูง เนื่องจากมีลักษณะที่สอดคล้องกับวิชาชีพชั้นสูง คือ 1) วิชาชีพครูแนะแนวจัดบริการให้แก่สังคมในลักษณะที่เฉพาะเจาะจงและจำเป็นโดยไม่ซ้ำซ้อนกับวิชาชีพสาขาอื่น ๆ โดยเน้นหนักบริการต่อสังคมมากกว่าการหาประโยชน์จากผู้รับบริการ 2) ผู้ให้บริการต้องใช้วิธีการแห่งปัญญาในการให้บริการ โดยการวินิจฉัยตัดสินใจให้การปฏิบัติต่อผู้รับบริการด้วยความรู้ ความคิด และสติปัญญา เป็นพื้นฐานที่สำคัญ ผสมผสานกับการใช้ทักษะและความชำนาญ 3) ผู้ให้บริการต้องได้รับการศึกษาอบรม ให้มีความรู้อย่างกว้างขวางและลึกซึ้งในระยะเวลานานพอสมควร ทั้งนี้เพื่อเป็นหลักประกันแก่ผู้รับบริการว่าผู้ให้บริการสามารถให้บริการที่มีคุณภาพตามมาตรฐานวิชาชีพได้ เพราะมีการศึกษาอบรมมานานพอ 4) ผู้ให้บริการมีเสรีภาพ ในการใช้วิชาชีพนั้นตามมาตรฐานของวิชาชีพ โดยปราศจากการแทรกแซงจากบุคคลภายนอกในขอบเขตของวิชาชีพ 5) วิชาชีพครูแนะแนวมีจรรยาบรรณแห่งวิชาชีพ เพื่อเป็นแนวทางในการปฏิบัติงาน เช่น การรักษาความลับของผู้รับบริการ การให้บริการแก่ทุกคนอย่างเท่าเทียมกัน และ 6) วิชาชีพครูแนะแนว มีสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทยเป็น

สมาคมวิชาชีพ เพื่อเป็นศูนย์กลางในการสร้างสรรค์จรรโลงมาตรฐานของวิชาชีพและเป็นแหล่งเสริมสร้างความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกของวิชาชีพ

ดังนั้น วิชาชีพครูแนะแนว จึงเป็นวิชาชั้นสูงที่ทำหน้าที่ให้บริการสังคมด้านจิตวิทยาการแนะแนวในสถานศึกษา โดยสมาชิกวิชาชีพครูแนะแนวเป็นบุคคลที่ได้รับการศึกษาอบรมในสถาบันการศึกษาที่ใช้ระยะเวลายาวนานพอสมควร จึงเป็นการปฏิบัติหน้าที่โดยใช้วิธีการทางปัญญา มีเสรีภาพในวิชาชีพ มีจรรยาบรรณและองค์กรวิชาชีพในการกำกับดูแลมาตรฐานวิชาชีพ

1.6.2 ความหมายของ “ เอกลักษณ์วิชาชีพ ”

เอกลักษณ์วิชาชีพ เป็นเอกลักษณ์อย่างหนึ่งของบุคคลในบทบาทเฉพาะอย่าง (พงษ์สสวัสดิ์ สวัสดิพงษ์. 2532 : 9) คำว่า เอกลักษณ์วิชาชีพ มีความหมายว่า คุณลักษณะเฉพาะตนของบุคคลเกี่ยวกับการเป็นผู้ประกอบวิชาชีพ ที่แสดงให้เห็นว่าตนเองเป็นบุคคลที่มีความสามารถ มีคุณค่าในสังคมในการให้บริการสังคมที่มีความเป็นเฉพาะแบบตามบทบาท ของวิชาชีพนั้นๆ (นันทนา น้ำฝน. 2536 : 11 - 12) ส่วน กนิษฐา ตัณฑพันธ์ (2541) ได้ให้นิยามเอกลักษณ์วิชาชีพพยาบาล หมายถึง คุณลักษณะเด่นเฉพาะตนของพยาบาลในการให้บริการตามบทบาทวิชาชีพ 4 ด้าน ได้แก่ การป้องกันโรค การส่งเสริมและคงไว้ซึ่งสุขอนามัย การดูแลรักษาและการฟื้นฟูสมรรถภาพ สตาร์คและคนอื่นๆ (Stark. And others. 1986 : 252) กล่าวว่าเอกลักษณ์วิชาชีพ หมายถึง ระดับของการยอมรับปทัสถานใน วิชาชีพของสมาชิกซึ่งสอดคล้องกับนิยามของแมนด์ซัค (Mandzuk. 1994 : 18) ที่กล่าวว่า เอกลักษณ์วิชาชีพหมายถึง ความผูกพันที่บุคคลได้แสดงออกซึ่งค่านิยมและมาตรฐานวิชาชีพ ที่ตนเลือก นอกจากนี้เมื่อนำคำนิยามของคำว่าเอกลักษณ์ที่เคยกล่าวไว้แล้วมาบูรณาการเข้าด้วยกันกับคำว่าวิชาชีพทำให้ได้ความหมายของคำว่า เอกลักษณ์วิชาชีพ หมายถึง คุณลักษณะเด่นของผู้ประกอบวิชาชีพโดยการพิจารณาถึง ความรู้สึกภาคภูมิใจในวิชาชีพ การมีคุณลักษณะเฉพาะและความรู้สึกเป็นปมเด่นในวิชาชีพที่ตนเป็นสมาชิก

จากนิยามวิชาชีพครูแนะแนวและเอกลักษณ์วิชาชีพ สรุปได้ว่า เอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว หมายถึง คุณลักษณะเด่นของผู้ประกอบวิชาชีพครูแนะแนว โดยแสดงให้เห็นถึงความรู้สึกภาคภูมิใจในวิชาชีพครูแนะแนว การมีคุณลักษณะทางบุคลิกภาพครูแนะแนว และความรู้สึกเป็นปมเด่นในวิชาชีพครูแนะแนว

1.6.3 งานวิจัยเกี่ยวกับเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว

สำหรับงานวิจัยในประเทศไทยที่ศึกษาเกี่ยวกับเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว ยังไม่ปรากฏว่ามีการเผยแพร่การวิจัยในเรื่องนี้ มีแต่งานวิจัยที่ศึกษาเอกลักษณ์วิชาชีพอื่น ได้แก่ งานวิจัยของ นันทนา น้ำฝน (2536) ได้ศึกษาองค์ประกอบบางประการที่สัมพันธ์กับเอกลักษณ์วิชาชีพพยาบาลของนักศึกษาพยาบาล ที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 2 ชั้นปีที่ 3 และชั้นปีที่ 4 ของสถาบันการศึกษาวิชาชีพพยาบาลทั้งของรัฐและเอกชน จำนวน 366 คน ผลการวิจัยพบว่า องค์ประกอบที่สัมพันธ์กับเอกลักษณ์วิชาชีพของนักศึกษาพยาบาล ได้แก่ แรงจูงใจในการศึกษา ความยึดมั่นผูกพันต่อวิชาชีพการพยาบาล ระยะคงอยู่ในสถาบันการศึกษา ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับอาจารย์พยาบาล ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับพยาบาลวิชาชีพ ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับเพื่อนนักศึกษา และปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับบุคลากรในทีมสุขภาพ โดยองค์ประกอบที่สามารถพยากรณ์เอกลักษณ์วิชาชีพของนักศึกษาพยาบาลแต่ละชั้นปี มีดังนี้ (1) ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับพยาบาลวิชาชีพ ความยึดมั่นผูกพันต่อวิชาชีพการพยาบาล และปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับบุคลากรในทีมสุขภาพ สามารถอธิบายความผันแปรของเอกลักษณ์วิชาชีพของนักศึกษา ชั้นปีที่ 2 ได้ร้อยละ 28.90 (2) ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับบุคลากรในทีมสุขภาพ ความยึดมั่นผูกพันต่อวิชาชีพการพยาบาล แรงจูงใจในการศึกษา และปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับเพื่อนนักศึกษาพยาบาล สามารถอธิบายความผันแปรของเอกลักษณ์วิชาชีพของ นักศึกษาพยาบาล ชั้นปีที่ 3 ได้ร้อยละ 54.40 (3) ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับเพื่อนนักศึกษาพยาบาล ความยึดมั่นผูกพันต่อวิชาชีพการพยาบาล และแรงจูงใจในการศึกษา สามารถอธิบายความผันแปรของเอกลักษณ์วิชาชีพของนักศึกษาชั้นปีที่ 4 ได้ร้อยละ 50.70 ต่อมา กนิษฐา ตัณฑพันธ์ (2541) ได้ศึกษาลักษณะทางจิตสังคมและลักษณะทางพุทธศาสนาที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการให้การพยาบาลตามบทบาทเชิงวิชาชีพของพยาบาล พบว่า เอกลักษณ์บทบาทเชิงวิชาชีพเป็นตัวทำนายพฤติกรรมการให้การพยาบาลตามบทบาท เชิงวิชาชีพเป็นอันดับแรก

ส่วนการศึกษาวิจัยในต่างประเทศเกี่ยวกับเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว ได้แก่ งานวิจัยของ โกลด์สมิธ ทิปตัน และวิกกินส์ (Goldschmitt, Tipton and Wiggins. 1981:158-167) เชิน (Schoen. 1989: 332 -343) ที่ได้วิเคราะห์ องค์ประกอบเอกลักษณ์วิชาชีพนักจิตวิทยาการปรึกษา พบว่ามี 8 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) การทำจิตบำบัดระดับลึก 2) การวิจัย 3) การทดสอบ 4) การพัฒนาโปรแกรม 5) การปรึกษาเชิงจิตวิทยาทางอาชีพ 6) การมีส่วนร่วมในการประชุมแก้ไขปัญหา 7) การปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกำหนดเป้าหมาย และ 8) การทำงาน ร่วมกับวิชาชีพที่เกี่ยวข้อง บาร์เล็ทตา (Barletta. 1996) ได้วิเคราะห์เอกลักษณ์ วิชาชีพ ครูแนะแนว ตามกิจกรรม บทบาท และหน้าที่ จำแนกได้เป็น

7 องค์ประกอบ คือ 1) การปรึกษาเชิงจิตวิทยา 2) การวิจัย 3) การประเมินผล 4) การเป็นที่ปรึกษา 5) การจัดโปรแกรมพัฒนาบุคคล 6) การปรึกษาเชิงจิตวิทยาทางอาชีพ และ 7) การฝึกอบรมและนิเทศ ส่วนงานวิจัยที่ศึกษากระบวนการพัฒนาเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว ได้แก่ งานวิจัยของ บรอท และไมเยอรส์ (Brott & Myers. 1999 : 339 – 348) ได้ศึกษากระบวนการพัฒนาเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว โดยใช้การวิจัยคุณภาพ ตามแนวทฤษฎีฐานราก (grounded theory) ได้ข้อสรุปเชิงทฤษฎีที่อธิบายกระบวนการพัฒนาเอกลักษณ์วิชาชีพของ ครูแนะแนวเป็น 4 ขั้น ดังนี้ (1) ขั้นการกำหนดโครงสร้างบทบาทวิชาชีพ (structuring)ในขั้นนี้ครูแนะแนวจะเริ่มพัฒนาเอกลักษณ์วิชาชีพโดยการนิยามบทบาทหน้าที่ของตนเองในขณะที่ได้รับการฝึกฝนอบรมในระดับปริญญา ซึ่งจะทำให้ครูแนะแนวได้รับประสบการณ์วิชาชีพจาก ครูแนะแนวประจำการ ประสบการณ์ต่าง ๆจะถูกนำมาประเมินสถานภาพและบทบาทตาม โครงสร้างบทบาทวิชาชีพ ทำให้ครูแนะแนวรู้บทบาทหน้าที่ในการปฏิบัติงานแนะแนว (2) ขั้นการมีปฏิสัมพันธ์ทางบทบาทวิชาชีพ (interacting) เป็นขั้นที่ครูแนะแนวมีปฏิสัมพันธ์กับสาธารณชนจำนวนมากโดยใช้เทคนิคการจัดการ และการตอบสนองต่อสาธารณชนในการแก้ปัญหาอุปสรรคและการตัดสินใจในบทบาท (3) ขั้นการจำแนกบทบาทวิชาชีพ (distinguishing) เป็นขั้นที่ครูแนะแนวมีความชัดเจนในบทบาทวิชาชีพของตนเองและปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทอย่างมี เป้าหมายและได้รับการยอมรับโดยการสนับสนุน และการตรวจสอบจากผลการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท (4) ขั้นการเข้าสู่วิชาชีพ (evolving) ในขั้นนี้ครูแนะแนวจะธำรงรักษาประสบการณ์ต่าง ๆเพื่อพัฒนาแนวคิดการทำงานส่วนบุคคล และมีการปรับเปลี่ยน โครงสร้างบทบาทวิชาชีพและแนวคิดส่วนตัวเพื่อกำหนดบทบาทตามเอกลักษณ์วิชาชีพซึ่งมีการเปลี่ยนแปลงตามเงื่อนไขและกระบวนการ ในแต่ละขั้น

จากงานวิจัยข้างต้นชี้ให้เห็นว่าได้มีการศึกษาองค์ประกอบของเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว ตลอดจนการศึกษาการพัฒนาเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว ผลการวิจัยดังกล่าวจะนำไปเป็นข้อมูลในการสร้างแบบวัดเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนวในประเทศไทยต่อไป

1.6.4 การวัดเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว

การวัดเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว ตามแนวคิดทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ เป็นการวัดความเด่นของเอกลักษณ์ (identity salience) ดังตัวอย่าง แบบวัดความเด่นของเอกลักษณ์ ในงานวิจัยต่อไปนี้ สไตรเกอร์ และเซอร์เป (Stryker & Serpe. 1982 : 210) ได้สร้างแบบวัดความเด่นของเอกลักษณ์บทบาทเชิงศาสนา (religious role identity) โดยสร้างสถานการณ์ให้ผู้ตอบเรียงลำดับเอกลักษณ์ที่กำหนดให้ตามความสำคัญในความรู้สึกของผู้ตอบ โดยมีข้อคำถาม 2 ข้อ ข้อแรก คือ “ เมื่อพบกับคนอื่นเป็นครั้งแรก และคุณจำเป็นต้อง

บอกให้เขารู้ว่าคุณเป็นใคร โดยบอกได้เพียง 1 อย่าง (การทำงาน สถานภาพ การเป็นสามี-ภรรยา สถานภาพการเป็นบิดา-มารดา กิจกรรมทางศาสนา และอื่นๆ) จงเรียงลำดับสิ่งที่คุณจะบอกเขา ?" ข้อที่สอง " ในวันหยุดสุดสัปดาห์คุณจะเลือกทำ กิจกรรมอะไรต่อไปนี้ (ไปทำกิจกรรมทางศาสนา พาเด็กๆไปเที่ยว ทำงาน ใช้เวลากับสามีหรือภรรยา หรือไม่ทำอะไรเลย) แบบวัดดังกล่าวมีความเชื่อมั่น เท่ากับ .75 ต่อมา สไตรเกอร์และเซอร์เป (Stryker and Serpe. 1994 : 26) ได้วัดความเด่นของเอกลักษณ์ โดยการขอให้กลุ่มตัวอย่างรายงานว่า " ในการพบปะใครๆเป็นครั้งแรกในสถานการณ์ต่างๆ เขาได้เล่าเรื่องเกี่ยวกับตนเองให้คนอื่นฟังอย่างไรบ้าง ? " ซึ่งแบบวัดความเด่นของเอกลักษณ์ได้กล่าวถึงสถานการณ์ 4 สถานการณ์แล้วให้กลุ่มตัวอย่างกล่าวถึงตนเอง ดังนี้ สถานการณ์ที่ 1 เมื่อพบกับเพื่อนร่วมห้องพักครั้งแรก สถานการณ์ที่ 2 เมื่อพบกับคนที่เพิ่งรู้จักกันในงานรื่นเริง สถานการณ์ที่ 3 เมื่อได้รู้จักเพื่อนของเพื่อน และสถานการณ์ที่ 4 เมื่อต้องพูดหน้าชั้นใน แต่ละสถานการณ์ให้กลุ่มตัวอย่างประเมินกิจกรรมที่จะเล่าเกี่ยวกับตนเอง จำนวน 6 กิจกรรม คือ กิจกรรมวิชาการ กิจกรรมกีฬา / สันทนาการ กิจกรรมนอกหลักสูตร กิจกรรมความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล กิจกรรมการคบเพื่อนต่างเพศ และกิจกรรมทางครอบครัวโดยจัดอันดับ กิจกรรมที่จะเล่า ดังนี้ 6 หมายถึง มีแนวโน้มจะเล่ามากที่สุด ส่วน 1 หมายถึง มีแนวโน้มจะเล่าน้อยที่สุด ค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดเอกลักษณ์ตามบทบาท เมื่อจำแนกตามเพศ มีค่าอยู่ระหว่าง .81 ถึง .89

ส่วน ลี (Lee. 1998 : 38) ได้พัฒนาแบบวัดความเด่นของเอกลักษณ์ด้านวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และวิศวกรรมศาสตร์ (Science, Mathematics and Engineering : SME) จำนวน 3 ข้อ คือ

ข้อ 1 " ให้นึกว่าจะพูดกับนักเรียนใหม่ในโรงเรียนของคุณเมื่อพบกันครั้งแรกอย่างไร และมีแนวโน้มมากน้อยแค่ไหนที่คุณจะเล่าเรื่องกิจกรรม SME. ให้เขาฟัง "

ข้อ 2 " ให้นึกถึงสิ่งที่คุณชอบเล่าให้บุคคลอื่นฟังเมื่อพบกันครั้งแรก"

ข้อ 3 " ให้นึกถึงสิ่งที่คุณชอบเล่าเมื่อเริ่มต้นสนทนาในห้องรับแขก "

ในแต่ละข้อ จะมีกิจกรรมให้ประเมิน ตัวอย่างกิจกรรม เช่น กิจกรรมคอมพิวเตอร์ กิจกรรมวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และเทคโนโลยี กิจกรรมครอบครัว ฯลฯ

คำตอบเป็นแบบมาตรประมาณค่า 7 ระดับ โดยการประเมินกิจกรรมต่างๆ ถ้าเลือกตอบ 0 หมายถึง ข้อคำถามไม่เกี่ยวข้อง 1 หมายถึง มีแนวโน้มจะเล่าน้อยที่สุด 3 หมายถึง มีแนวโน้มจะเล่าน้อย 5 หมายถึง มีแนวโน้มจะเล่ามาก 7 หมายถึง มีแนวโน้มจะเล่ามากที่สุด

เบอร์ค และ ไรซ์ (Burke & Reitzes. 1991 : 245) ได้สร้างแบบวัดเอกลักษณ์ความเป็นนักศึกษาตามแนวคิดทฤษฎีเอกลักษณ์ (Burke & Reitzes. 1991 : 245 ; citing McCall & Simmons. 1966 ; Stryker. 1968 , 1980) โดยแบ่งออกเป็น 3 องค์ประกอบ คือ

องค์ประกอบที่ 1 ความภาคภูมิใจในตนเอง(self – esteem) แสดงถึงความเป็นตัวของตัวเองในการแสดงบทบาทความเป็นนักศึกษา โดยปรับจากแบบวัดความภาคภูมิใจของโรเซนเบอร์ก (Burke & Reitzes. 1991 : 245 ; citing Rosenberg. 1979) แบบวัดประกอบข้อคำถาม จำนวน 10 ข้อ ตัวอย่าง เช่น " ข้อ 1 ฉันรู้สึกว่าการเป็นนักศึกษามีคุณค่าสำหรับฉัน "

องค์ประกอบที่ 2 ความรู้สึกเป็นปมเด่น (salience) แสดงถึงโอกาสที่จะนำเอกลักษณ์ดังกล่าวมาใช้ (Burke & Reitzes. 1991 : 245 ; citing Stryker. 1968) แบบวัดประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 2 ข้อ ตัวอย่างเช่น " ข้อ 1 เมื่อคุณกลับไปเยี่ยมบ้านในช่วงปิดภาคเรียน หากได้พบพ่อหรือแม่ท่านใดท่านหนึ่งเป็นคนแรก คุณจะให้ความสำคัญที่จะเล่าถึงความเป็นนักศึกษาของคุณมากน้อยเพียงใด ? " คำตอบเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ จาก 5 หมายถึง สำคัญมากที่สุด 4 หมายถึง สำคัญมาก 3 หมายถึง สำคัญปานกลาง 2 หมายถึง สำคัญน้อย และ 1 หมายถึง ไม่มีความสำคัญเลย

องค์ประกอบที่ 3 ความรู้สึกเป็นคนสำคัญ (centrality) หมายถึง การให้ความสำคัญกับความเป็นนักศึกษา (Burke & Reitzs. 1991 : 245 ; citing McCall & simmons. 1966) แบบวัดประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 2 ข้อ ตัวอย่าง เช่น " ข้อที่ 1 ถ้ามีคนพูดกับคุณว่าคุณไม่มีสิทธิในการเป็นนักศึกษาอย่างแท้จริง " คำตอบเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ จาก 5 หมายถึง ไม่พอใจมากที่สุด 4 หมายถึง ไม่พอใจมาก 3 หมายถึง ไม่พอใจปานกลาง 2 หมายถึง ไม่พอใจน้อย และ 1 หมายถึง ไม่พอใจน้อยที่สุด

เบนสัน, เอฟส์ไตน์ และเรด (Benson, Epstein & Reid. 1994 : 1 - 19)ได้สร้างแบบวัดเอกลักษณ์ของผู้ประกอบอาชีพนักเต้นระบำเปลื้องผ้าสตรี (female exotic dancer) ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 5 ข้อ ตัวอย่าง

" ข้อ 1 อาชีพของฉันคือนักเต้นระบำเปลื้องผ้า เป็นอาชีพที่ฉันเพิ่งคิดจะทำ (ข้อความทางลบ)

ข้อ 2 ฉันจะรู้สึกสูญเสียอะไรไปสักอย่างถ้าฉันเลิกประกอบอาชีพนี้

ข้อ 3 ฉันรู้สึกฝืนใจในการเป็นนักเต้นระบำเปลื้องผ้า (ข้อความทางลบ)

ข้อ 4 สำหรับฉันแล้ว อาชีพนักเต้นระบำเปลื้องผ้าเป็นอาชีพที่ทำให้ฉันมีชีวิตอยู่ได้

ข้อ 5 อาชีพนักเต้นระบำเปลื้องผ้ามีความสำคัญเหมือนเป็นส่วนหนึ่งของฉัน "

คำตอบเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ จาก จริงที่สุด ถึง ไม่จริงเลย โดยข้อความทางบวก ให้คะแนนจาก 4, 3, 2, 1, 0 ส่วนข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน ผู้วิจัยได้หาคุณภาพของแบบวัดด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบ ได้ค่าน้ำหนักองค์ประกอบแต่ละข้อตามลำดับ ดังนี้ .485, .734, .592, .869 และ .676 มีความเชื่อมั่น เท่ากับ .71

สำหรับงานวิจัยในประเทศไทยที่นำทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์มาประยุกต์ในการสร้างแบบวัดเอกลักษณ์วิชาชีพ ได้แก่ นันทนา น้ำฝน (2536 : 80 - 83) ได้พัฒนาแบบวัดเอกลักษณ์วิชาชีพพยาบาล ซึ่งเป็นแบบวัดการรับรู้คุณลักษณะเฉพาะตนเกี่ยวกับการเป็นผู้ประกอบวิชาชีพการพยาบาล แบบวัดแบ่งออกเป็น 2 มาตรวัดย่อย คือ 1) มาตรวัดสมรรถนะของตนเองในการแสดงบทบาทวิชาชีพพยาบาล จำนวน 3 ด้านคือ ด้านการบริการการพยาบาล ด้านการบริหารการพยาบาล และด้านวิชาการ จำนวน 7 ข้อ 2) มาตรวัดความรู้สึกเป็นปมเด่น จำนวน 9 ข้อ ตัวอย่าง เช่น

มาตรวัดสมรรถนะของตนเองในการแสดงบทบาทวิชาชีพพยาบาล

“ ข้อ 1 ฉันสามารถวินิจฉัยภาวะสุขภาพของผู้รับบริการได้ถูกต้อง

ข้อ 2 ฉันสามารถวางแผนให้บริการการพยาบาลเป็นรายบุคคลและรายกลุ่มได้อย่างเหมาะสม ”

มาตรวัดความรู้สึกเป็นปมเด่น

“ ข้อ 38 ฉันเป็นพยาบาลคนหนึ่งที่มีคุณค่าในสังคม ”

คำตอบเป็นมาตรประมาณค่า 5 ตัวเลือก จาก เป็นจริงมากที่สุด ถึง ไม่เป็นจริงอย่างยิ่ง โดยข้อความทางบวกให้คะแนนจาก 5,4,3,2,1 ส่วนข้อความทางลบ ให้คะแนนกลับกัน ผู้วิจัยหาคุณภาพของแบบวัดโดยการทดสอบค่าอำนาจจำแนกรายข้อ ด้วยการหาค่าความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม มีค่าอยู่ระหว่าง .2457 ถึง .6967 ในมาตรย่อย ที่ 1 และมีค่าระหว่าง .4510 ถึง .7124 ในมาตรย่อยที่ 2 ส่วนค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดในมาตรที่ 1 เท่ากับ .9420 มาตรที่ 2 เท่ากับ .8544 และค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดทั้งฉบับ เท่ากับ .9461

ต่อมาเป็นงานวิจัยของ กนิษฐา ตัณฑพันธ์ (2541) ได้สร้างแบบวัดเอกลักษณ์บทบาทเชิงวิชาชีพพยาบาล เป็นแบบวัดปริมาณความเข้าใจในตนเองเกี่ยวกับการมีลักษณะเด่นของพยาบาลในการให้การพยาบาลตามบทบาทเชิงวิชาชีพ แบบวัดมีจำนวน 16 ข้อ ตัวอย่างเช่น “ (0) ฉันตรวจตราปริมาณอาหารที่ผู้ป่วยรับประทานในแต่ละมื้ออย่างสม่ำเสมอ คำตอบเป็นมาตรประมาณค่า 6 ระดับ จาก “ จริงที่สุด ” ถึง “ ไม่จริงเลย ” โดยข้อความทางบวกให้คะแนน 6,5,4,3,2,1 ตามลำดับ ส่วนข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน ผู้วิจัยหาคุณภาพของแบบวัดด้วยการหาค่าอำนาจจำแนกรายข้อ ด้วยการหาค่าความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม มีค่าอยู่ระหว่าง .6601 ถึง .6609 และค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดเท่ากับ .8425

สำหรับการสร้างแบบวัดเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนวของประเทศไทยไม่ปรากฏว่ามีการสร้างมาก่อน มีแต่งานวิจัยในต่างประเทศที่มีการสร้างแบบวัดเอกลักษณ์วิชาชีพ

ครูแนะแนว โดยอาศัยแนวคิดการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพของครูแนะแนว ตัวอย่างงานวิจัยของบาร์เล็ทตา (Barletta. 1996 : 43 – 47) ได้สร้างแบบวัดเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว (professional identity survey for school counsellors) โดยแบ่งแบบวัดออกเป็น 7 มิติ คือ (1) การปรึกษาเชิงจิตวิทยา (2) การวิจัย (3) การประเมินผล (4) การเป็นที่ปรึกษา (5) การจัดโปรแกรมพัฒนาบุคคล (6) การปรึกษาเชิงจิตวิทยาทางอาชีพ และ (7) การฝึกอบรมและการนิเทศ แบบวัดประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 37 ข้อ โดยให้ผู้ตอบประมาณค่า 7 ระดับ จาก สำคัญที่สุด (7) ถึง ไม่สำคัญเลย (1) ผู้วิจัยหาคุณภาพของแบบวัดโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (confirmatory factor analysis) โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ ตั้งแต่ . 42 ถึง.99 และมีค่าความเชื่อมั่นแต่ละมิติ ตามลำดับ คือ .62, .80, .87, .78, .81, .85 และ .81

สำหรับการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้สร้างแบบวัดเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว โดยยึดทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ และสร้างข้อคำถามให้ตรงกับปรากฏการณ์ที่แท้จริงของครูแนะแนวในประเทศไทย ผู้วิจัยจึงสร้างข้อคำถามโดยใช้เทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ (critical incident technique) (Flanagan. 1954 : 27 - 355) ขั้นตอนการสร้างอธิบายไว้ใน บทที่ 3 สำหรับมิติของแบบวัด เอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนวได้แบ่งออกเป็นมิติต่างๆ โดยประยุกต์งานวิจัยของ สไตรเกอร์ (Stryker. 1994) เบอร์คและไรซ์ (Burke & Reitzes. 1991) นันทนา น้ำฝน (2536) และกนิษฐา ตัณฑพันธ์ (2541) ผู้วิจัยจึงแบ่งมิติของเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว เป็น 3 มิติ คือ (1) ความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูแนะแนว (2) คุณลักษณะด้านบุคลิกภาพของครูแนะแนว และ (3) ความรู้สึกเป็นปมเด่น รายละเอียดของแต่ละมิติมีดังนี้

1) ความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูแนะแนว

ความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูแนะแนว มีพื้นฐานมาจากทฤษฎีความภาคภูมิใจในตนเอง (self – esteem) ซึ่ง คูเปอร์สมิธ (อังคณา เทศทิศ. 2543 : 1 - 13 ; อ้างอิงจาก Coopersmith. 1981 : 5) ให้ความหมาย คำว่า ความภาคภูมิใจในตนเอง หมายถึง การพิจารณาและประเมินคุณค่าของตน ตามความรู้สึกและทัศนคติที่มีต่อตนเอง เป็นการยอมรับหรือไม่ยอมรับตนเอง และแสดงถึงขอบเขตของความเชื่อที่บุคคลมีต่อความสามารถ ความสำคัญ ความสำเร็จและคุณค่าของตนเอง จากนิยามดังกล่าวจะเห็นได้ว่า ความภาคภูมิใจในตนเอง มีลักษณะสำคัญ 3 ประการ คือ 1) ความภาคภูมิใจในตนเอง เน้นที่การประเมินค่าตนเองของแต่ละบุคคล ซึ่งแตกต่างกัน 2) ความภาคภูมิใจในตนเองมีขอบเขตของประสบการณ์ มีความสัมพันธ์กับ เพศ อายุ และบทบาทของบุคคลนั้น 3) ความภาคภูมิใจในตนเองเน้นที่กระบวนการตัดสินใจของแต่ละบุคคลในการตรวจสอบการปฏิบัติงาน ความสามารถที่สอดคล้องกับมาตรฐานของแต่ละบุคคล ค่านิยม และคุณค่าของตนเอง

ความภาคภูมิใจในตนเอง มีองค์ประกอบที่สำคัญ 4 ประการคือ 1) ความรู้สึกของการมีความสำคัญ (feeling of significance) เป็นวิถีทางที่บุคคลรู้สึกเกี่ยวกับการถูกยอมรับการมีคุณค่าอย่างเหมาะสม ความรู้สึกเป็นที่รักของบุคคลอื่น มีประโยชน์ และเป็นส่วนหนึ่งของครอบครัวและสังคม 2) ความรู้สึกเกี่ยวกับความสามารถ (feeling of competence) เป็นวิธีการที่จะพิจารณาถึงความสำคัญโดยการกระทำให้สำเร็จตามเป้าหมาย สามารถเผชิญอุปสรรคต่างๆ ที่ผ่านเข้ามาในชีวิตด้วยความมั่นใจ ปรับตัวได้ดี ใช้กลไกในการป้องกันตนเองน้อย และสามารถดำรงชีวิตอยู่กับผู้อื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ 3) ความรู้สึกของการมีอำนาจ (feeling of power) เป็นอิทธิพลที่บุคคลมีต่อชีวิตตนเอง ต่อผู้อื่น และต่อเหตุการณ์ต่างๆ รอบตัว มีความเชื่อมั่นในอำนาจต่อการกระทำของตนเองว่าจะก่อให้เกิดผลตามที่ต้องการ และมีความสามารถเพียงพอในการกระทำสิ่งต่างๆให้บรรลุตามวัตถุประสงค์ได้ และ 4) ความรู้สึกของการมี คุณธรรม (feeling of virtue) เป็นการปฏิบัติตัวให้สอดคล้องกับศีลธรรม จริยธรรม ค่านิยม และวัฒนธรรมประเพณี สามารถรับรู้คุณค่าของตนตามความเป็นจริงมองโลกในแง่ดี พอใจในชีวิตที่เป็นอยู่ มีการแสดงออกของความคิดที่ดี และถูกต้องตามหลักศีลธรรม

เมื่อนำแนวคิดดังกล่าวมาอธิบายความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูแนะแนว จึงสรุปความหมายได้ว่า ความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูแนะแนว หมายถึง ความรู้สึกของครูแนะแนวที่มีต่อวิชาชีพ โดยการเห็นคุณค่าของวิชาชีพ มีความปรารถนาที่จะประสบความสำเร็จในอาชีพตามความมุ่งหวังในอาชีพและมีลักษณะที่สำคัญที่จะประสบความสำเร็จในชีวิต

นันทนา น้ำฝน (2536) และเบอร์ค และ ไรซ์ (Burke & Reitzes. 1991 : 245) ได้นำตัวแปรความภาคภูมิใจในตนเอง เป็นมิติหนึ่งของแบบวัดเอกลักษณ์วิชาชีพ ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงนำแบบวัดความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูแนะแนว ซึ่งสร้างโดย อังคณา เทศทิศ (2543 : 4 - 45) มาปรับใช้เป็นองค์ประกอบหนึ่งของแบบวัดเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว โดยแบบวัดความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูแนะแนวประกอบด้วยมิติย่อย 3 มิติ คือ 1) ความรู้สึกเห็นคุณค่าของวิชาชีพครูแนะแนว 2) ความปรารถนาที่จะประสบความสำเร็จในวิชาชีพ และ 3) คุณลักษณะที่สำคัญที่จะประสบความสำเร็จในชีวิต

ตัวอย่างแบบวัดความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูแนะแนว

มิติที่ 1 ความรู้สึกเห็นคุณค่าของวิชาชีพครูแนะแนว

“ (0) ข้าพเจ้าภูมิใจที่งานแนะแนวเป็นงานที่มีความสำคัญในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์

(00) ข้าพเจ้าพอใจที่งานแนะแนวเป็นงานส่งเสริม ป้องกัน และแก้ไขปัญหานักเรียน ”

มิติที่ 2 ความปรารถนาที่จะประสบความสำเร็จในวิชาชีพ

" (0) ข้าพเจ้าพอใจที่ได้รับการสนับสนุนให้เข้ารับการอบรมด้านการแนะแนว

(00) งานแนะแนวเป็นงานที่น่าเบื่อหน่าย ซ้ำซาก จำเจ (ข้อความทางลบ) "

มิติที่ 3 คุณลักษณะที่สำคัญที่จะประสบความสำเร็จในชีวิต

" (0) ข้าพเจ้ามีความกระตือรือร้นในการทำงานแนะแนว

(00) ข้าพเจ้ามีความสุขุมรอบคอบในการทำงานแนะแนว "

คำตอบเป็นแบบมาตรประมาณค่า 5 ระดับ จาก มากที่สุด (5) ถึง น้อยที่สุด (1) ส่วนข้อความทางลบจะให้คะแนนกลับกัน แบบวัดมีทั้งหมดจำนวน 69 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกระหว่าง 4.55 ถึง 14.01 และค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดเท่ากับ .9771 ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยจะสร้างข้อคำถามโดยใช้เทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ โดยอธิบายวิธีการสร้างไว้ในบทที่ 3

2) คุณลักษณะด้านบุคลิกภาพของครูแนะแนว

คำว่า บุคลิกภาพ (personality) หมายถึง รูปแบบของการแสดงออกภายนอก คำพูด และภาษาท่าทาง ตลอดจนแรงจูงใจภายใน ความปรารถนา ความเชื่อ ทัศนคติ วิธีคิด และอารมณ์ที่เป็นลักษณะเฉพาะของบุคคล (Singer. 1984 : 6) หรือกล่าวได้ว่าเป็นภาพรวมของบุคคลที่บ่งบอกถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลในการตอบสนองต่อสถานการณ์ต่างๆ นอกจากนี้บุคลิกภาพ ยังเป็นคุณลักษณะทางจิตของบุคคล ได้แก่ อารมณ์ สุขภาพจิต และจิตวิญาณ ที่มีลักษณะค่อนข้างถาวร ที่ทำให้บุคคลแตกต่างจากคนอื่นๆ (Pervin. 1989 : 3) ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า บุคลิกภาพ หมายถึง ภาพรวมของคุณลักษณะทางกายจิตใจ และอารมณ์ของบุคคล ที่มีรูปแบบการตอบสนองต่อสถานการณ์ต่างๆค่อนข้างถาวร

สไตรเกอร์ (Stryker. 1985 : 334) กล่าวว่า คุณลักษณะของบุคคล (dispositions) ได้มาจากการถ่ายทอดทางสังคม จากคำนิยามข้างต้นจะเห็นได้ว่าบุคลิกภาพเป็นคุณลักษณะอย่างหนึ่งที่ทำให้บุคคลมีความแตกต่างจากคนอื่นๆ ผู้วิจัยจึงนำตัวแปรคุณลักษณะทางบุคลิกภาพเป็นมิติหนึ่งของแบบวัดเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว สำหรับงานวิจัยที่ศึกษาบุคลิกภาพของครูแนะแนว ได้แก่ งานวิจัยของวัชรี ทรัพย์มี (2521 : 44) ได้ศึกษาบุคลิกภาพของครูแนะแนวที่พึงปรารถนา จากการจัดลำดับของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา จำนวน 1,000 คน พบว่า นักเรียนจัดลำดับบุคลิกภาพที่พึงปรารถนาของครูแนะแนว ดังนี้ 1) มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี 2) มีเหตุผลและมีความรอบรู้ 3) ใจกว้าง ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น 4) มีความจริงใจ 5)มีความเมตตาชอบช่วยเหลือผู้อื่น 6) มีความเชื่อมั่นในตัวเอง 7) รักษาความลับได้ 8) มีความสุขุม และ 9) หมั่นศึกษาหา

ความรู้อยู่เสมอ จงสกุล วุฒิสรรพ์ (2526 : 101) ได้ศึกษาหาคุณลักษณะของผู้ให้คำปรึกษาตามความคาดหวังของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และผู้บริหารโรงเรียนสังกัดโรงเรียนรัฐบาล จังหวัดเชียงใหม่ ผลการวิจัยพบว่า คุณลักษณะของผู้ให้คำปรึกษาแนะแนวตามความคาดหวังของ นักเรียนและผู้บริหาร มีดังนี้ 1) มีความยุติธรรม 2) มีความรับผิดชอบ 3) มีความจริงใจในการช่วยเหลือ 4) มีทักษะในการให้คำปรึกษา 5) รักษาความลับและไว้ใจได้ 6) รู้ รายละเอียดเกี่ยวกับอาชีพ การศึกษาต่อ และระบบการเรียนการสอน 7) เป็นผู้มีศีลธรรม ซื่อสัตย์สุจริต 8) มีทักษะในการถาม การฟัง การพูด 9) เสียสละ และ 10) มีทักษะในการจัดการจัดหาข่าวสารเกี่ยวกับอาชีพและศึกษาต่อ อัจฉรา สวามิวัศดุ์ (2529 : 95) ได้วิเคราะห์ ตัวประกอบสมรรถภาพของครูแนะแนวโรงเรียนมัธยมศึกษาตามการรับรู้ของตนเอง ครู และ ผู้บริหารในเขตการศึกษา 8 พบว่าตัวประกอบด้านบุคลิกภาพและมนุษยสัมพันธ์ เป็น ตัวประกอบที่อธิบายความแปรปรวนได้ร้อยละ 3.30 ของตัวประกอบทั้งหมด 13 ตัวประกอบ ตัวประกอบนี้บรรยายด้วยตัวแปรสำคัญ 12 ตัวแปร คือ 1) มีอารมณ์สุขุมรอบคอบ 2) มีปฏิภาณไหวพริบ มีความสามารถในการแก้ปัญหา 3) วางตัวได้เหมาะสมกับบุคคล ต่างเพศและวัย 4) เป็นคนอดทน ขยันขันแข็ง 5) เป็นคนตรงต่อเวลาและมีความรับผิดชอบสูง 6) มีความเชื่อมั่นในตนเอง 7) มีลักษณะเป็นผู้นำ 8) พูดจาไพเราะน่าฟัง ไม่นินทาว่าร้ายผู้อื่น 9) มีความจริงใจพร้อมที่จะช่วยเหลือนักเรียนและผู้ร่วมงาน 10) มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ 11) มีอารมณ์ขันสนุกสนาน ร่าเริง ยิ้มแย้มแจ่มใส และ 12) มีความสามารถในการประสานงานที่ดี ส่วนงานวิจัยของพจนารถ แดงพลอย (2532 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาเปรียบเทียบบุคลิกภาพของครูและครูแนะแนวที่ประสบความสำเร็จในอาชีพในโรงเรียน มัธยมศึกษา เขตการศึกษา 1 โดยใช้แบบวัดบุคลิกภาพ 16 PF (Sixteen Personality Factors Test : Form A) พบว่า ครูแนะแนวที่ประสบความสำเร็จในอาชีพได้คะแนนบุคลิกภาพสูงใน องค์ประกอบด้านสติปัญญา ความไวต่อความรู้สึก และการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น สินีนาฏ พันธุ์ดี (2534 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาเปรียบเทียบบุคลิกภาพของครูแนะแนวและครูที่ประสบความสำเร็จตามบทบาทหน้าที่การงานในโรงเรียนมัธยมศึกษา เขตการศึกษา 7 พบว่า บุคลิกภาพของครูแนะแนวที่ประสบความสำเร็จตามบทบาทหน้าที่การงาน เรียงตามลำดับคือ บุคลิกภาพควบคุมตนเองได้ (ร้อยละ 70) บุคลิกภาพอารมณ์มั่นคง (ร้อยละ 60) บุคลิกภาพชอบสังคม (ร้อยละ 55) และบุคลิกภาพตรงไปตรงมา (ร้อยละ 40) ส่วนพิรุณรัตน์ สันติลีลา (2541 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของครูแนะแนวตามทัศนะของ ผู้เชี่ยวชาญด้านการแนะแนว และผู้บริหารโรงเรียนมัธยมศึกษา โดยใช้เทคนิคเดลฟาย พบว่า คุณลักษณะด้านบุคลิกภาพของครูแนะแนวที่กลุ่มผู้เชี่ยวชาญด้านการแนะแนวและผู้บริหารโรงเรียนมัธยมศึกษามีความคิดเห็นสอดคล้องกัน จำนวน 13 ข้อ คือ 1) ความจริงใจที่จะช่วยเหลือนักเรียน 2) ความกระตือรือร้น 3) มนุษยสัมพันธ์ที่ดี 4) การแต่งกายเรียบร้อย

สะอาดและเหมาะสมกับกาลเทศะ 5) ความสามารถในการปรับตัว 6) อารมณ์ขัน ยิ้มแย้ม แจ่มใสและร่าเริง 7) มองโลกในแง่ดี 8) เป็นตัวของตัวเอง 9) สุขุมรอบคอบ 10) สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่น 11) มีความสามารถในการควบคุมความขัดแย้งของผู้อื่น 12) มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ และ 13) ความอดทน

จากงานวิจัยที่กล่าวมาแล้วข้างต้น พอสรุปบุคลิกภาพของครูแนะแนว ได้แก่ มีเชาว์ปัญญาดี มีวิสัยทัศน์กว้างไกล มีความเสียสละ ซื่อสัตย์สุจริต เห็นอกเห็นใจผู้อื่น ชอบช่วยเหลือผู้อื่น ร่าเริงแจ่มใส เป็นคนเปิดเผย มีมนุษยสัมพันธ์ สุภาพอ่อนน้อมถ่อมตน น่าศรัทธา มองโลกในแง่ดี ความเป็นตัวของตัวเอง ความสุขุมรอบคอบ ความอดทน และสุขภาพแข็งแรงสมบูรณ์

อังคณา เทศทิศ (2543 : 46 – 47) ได้สร้างแบบวัดบุคลิกภาพของครูแนะแนว โดยแบ่งออกเป็น 2 ด้านคือบุคลิกภาพด้านแสดงตัว และด้านเก็บตัว

ตัวอย่างแบบวัดบุคลิกภาพของครูแนะแนว

มิติที่ 1 ด้านแสดงตัว

“ (0) ข้าพเจ้าเป็นคนเปิดเผย

(00) ข้าพเจ้าชอบช่วยเหลือผู้อื่น ”

มิติที่ 2 ด้านเก็บตัว

“ (0) ข้าพเจ้ามีอารมณ์อ่อนไหวง่าย

(00) ข้าพเจ้าชอบทำงานคนเดียว ”

คำตอบเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ จาก จริงที่สุด (5) ถึง จริงน้อยที่สุด (1) ข้อความทางลบให้คะแนนกลับกัน การแปลความหมายของแบบวัด คือ ผู้ที่ได้คะแนนสูง แสดงว่ามีบุคลิกภาพด้านแสดงตัวมาก ส่วนผู้ที่ได้คะแนนต่ำแสดงว่ามีบุคลิกภาพเก็บตัว การหาคุณภาพแบบวัดโดยให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา จากนั้นไปทดลองใช้แล้วหาค่าอำนาจจำแนกโดยใช้เทคนิค25 % กลุ่มสูง- กลุ่มต่ำ ทดสอบความแตกต่างโดยใช้ t - test และคัดเฉพาะข้อที่ได้ค่า t มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05ได้จำนวน 16 ข้อ โดยมีค่าอำนาจจำแนกระหว่าง 2.84 – 10.81 ค่าความเชื่อมั่นของแบบวัด เท่ากับ .9328

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้นำแบบวัดบุคลิกภาพของครูแนะแนวที่สร้างโดย อังคณา เทศทิศ (2543) มาปรับใช้เป็นมิติหนึ่งของแบบวัดเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว ส่วนข้อคำถามแต่ละข้อผู้วิจัยจะดำเนินการสร้างด้วยเทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ รายละเอียดการสร้างเสนอไว้ในบทที่ 3

3) ความรู้สึกเป็นปมเด่น

ดังที่ได้กล่าวแล้วว่า ความรู้สึกเป็นปมเด่น หมายถึง การให้ความสำคัญกับบทบาทที่ตนครอบครองอยู่ (Burke & Reitzes. 1991 : 245)หรือเป็นการตระหนักถึงคุณค่าของตนเองที่มีต่อสังคมเมื่อได้แสดงความสามารถตามบทบาทเชิงวิชาชีพ (นันทนา น้ำฝน. 2536 : 12) โดยความรู้สึกเป็นปมเด่นตามทฤษฎีเอกลักษณ์ ได้อธิบายไว้ว่าเอกลักษณ์จะถูกจัดวางตามลำดับความสำคัญ (salience hierarchy) หรือความรู้สึกเป็นปมเด่น ถ้าเอกลักษณ์ใดมีความสำคัญสูงสุดแสดงให้เห็นถึงมีความรู้สึกเป็นปมเด่นสูงสุดในเอกลักษณ์นั้น บุคคลก็จะนำเอกลักษณ์ที่มีความเด่นสูงสุดมาแสดงในสถานการณ์ที่เกี่ยวข้อง (Stryker & Serpe. 1982 : 206 - 207) ดังนั้นความรู้สึกเป็นปมเด่นของวิชาชีพครูแนะแนว หมายถึง การตระหนักถึงคุณค่าของตนเองที่มีต่อสังคม เมื่อได้แสดงความสามารถตามบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนว

ผู้วิจัยได้สร้างแบบวัดเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว มิติความรู้สึกเป็นปมเด่นในวิชาชีพครูแนะแนว โดยอาศัยทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ (Stryker. 1987 : 94 - 97) ตลอดจนงานวิจัยต่างๆที่ใช้ทฤษฎีนี้ในการสร้างแบบวัดความรู้สึกเป็นปมเด่นซึ่งได้กล่าวมาแล้ว (Benson,pstein & Reid. 1994 ; Burke & Reitzes. 1991 ; Lee. 1998 ; Nuttbrock & Freudiger. 1991 ; Stryker & Serpe. 1982 ; Stryker & Serpe. 1994 ; นันทนา น้ำฝน. 2536)

ตัวอย่าง แบบวัดเอกลักษณ์วิชาชีพ มิติความรู้สึกเป็นปมเด่น (นันทนา น้ำฝน. 2536 : 80 - 83)

“ (0) ฉันเป็นพยาบาลคนหนึ่งที่มีคุณค่าในสังคม

(00) ฉันเป็นพยาบาลที่เชื่อถือได้ ”

สำหรับการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้สร้างข้อคำถามแบบบวัดเอกลักษณ์วิชาชีพ มิติความรู้สึกเป็นปมเด่นในวิชาชีพครูแนะแนว โดยใช้เทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ ซึ่งอธิบายไว้ในบทที่ 3

ดังนั้นการวัดเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว เป็นการวัดคุณลักษณะเด่นเฉพาะตนของครูแนะแนวในการแสดงบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนวตามบุคลิกภาพเชิงวิชาชีพของตนเพื่อให้บริการแนะแนวแก่เด็ก เยาวชนและผู้ที่เกี่ยวข้องด้วยความรู้สึกภาคภูมิใจในวิชาชีพและรู้สึกเป็นปมเด่นในวิชาชีพครูแนะแนว การวัดเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว วัดจากการรับรู้

องค์ประกอบของเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว 3 องค์ประกอบ คือ 1) ความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูแนะแนว 2) คุณลักษณะด้านบุคลิกภาพของครูแนะแนว และ 3) ความรู้สึก เป็นปมเด่นในวิชาชีพครูแนะแนว

เนื่องจากเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนวเป็นผลมาจากความผูกพันต่อบทบาท (commitment) ตามรายละเอียดที่กล่าวแล้วข้างต้น ดังนั้นเมื่อนำแนวคิดดังกล่าวมาใช้วัดความผูกพันต่อบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนว ผู้วิจัยจึงเสนอแนวคิดในการวัดความผูกพันต่อบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนว ดังนี้

1.6.5 การวัดความผูกพันต่อบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนว

สไตรเกอร์ (Stryker. 1991 : 874) กล่าวว่าในการวัดความผูกพันต่อบทบาทวัดจากการที่บุคคลสละความสัมพันธ์ที่มีความหมายกับใครๆในเครือข่ายหนึ่งเพื่อไปมีพฤติกรรมตามแบบแผนของอีกเครือข่ายหนึ่งที่ตนเลือก ดังนั้นการที่ครูแนะแนวจะแสดงพฤติกรรมตามบทบาทเชิงวิชาชีพในสถานการณ์การปฏิบัติงานแนะแนวในโรงเรียนมัธยมศึกษาที่ตนรับผิดชอบได้ดีนั้น ครูแนะแนวจะต้องมีความผูกพันต่อบทบาท 2 มิติ คือ 1) ความผูกพันเชิงอารมณ์ (affective or intensiveness commitment) หมายถึง ระดับที่ครูแนะแนวรับรู้การประเมินค่าตนเองจากบุคคลนัยสำคัญในเครือข่ายทางสังคมที่ครูแนะแนวเกี่ยวข้องอยู่ว่าบุคคลเหล่านั้นเห็นความสำคัญของการเป็นครูแนะแนวมากน้อยเพียงใด 2) ความผูกพันเชิงปฏิสัมพันธ์ (interaction or extensiveness commitment) หมายถึง ระดับที่ครูแนะแนวรับรู้ปริมาณบุคคลนัยสำคัญในเครือข่ายทางสังคมที่ครูแนะแนวเกี่ยวข้องด้วย ตัวอย่างการวัดความผูกพันต่อบทบาท มีดังนี้

มิติที่ 1 ความผูกพันเชิงอารมณ์

สไตรเกอร์และ เซอร์เป (Stryker and Serpe. 1994 : 27) ได้วัดความผูกพันเชิงอารมณ์ของนักศึกษาใหม่ โดยการสอบถามความรู้สึกของนักศึกษาต่อการรับรู้การประเมินค่าจากบุคคลนัยสำคัญที่มีต่อการเข้าร่วมกิจกรรมที่สัมพันธ์กับบทบาทของนักศึกษา 6 กิจกรรม ได้แก่ กิจกรรมเชิงวิชาการ กิจกรรมกีฬา / สันทนาการ กิจกรรมนอกหลักสูตร กิจกรรมความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล กิจกรรมการคบเพื่อนต่างเพศ และกิจกรรมทางครอบครัว โดยแบบวัดความผูกพันเชิงอารมณ์ มีข้อคำถามจำนวน 4 ข้อ ดังนี้

ข้อ 1 “ การที่พ่อแม่รับรู้ว่าคุณเข้าไปร่วมอยู่ในกิจกรรมที่สัมพันธ์กับบทบาทนั้นๆของคุณ เป็นสิ่งสำคัญสำหรับคุณแค่ไหน ? ”

ข้อ 2 “ คุณคิดว่ามีความสำคัญมากน้อยเพียงใดกับการที่เพื่อนสนิทที่สุดของคุณรับรู้ว่าคุณเข้าไปร่วมอยู่ในกิจกรรม (ที่สัมพันธ์กับบทบาท) ? ”

ข้อ 3 “ พ่อแม่ของคุณคิดว่าคุณมีความสามารถในกิจกรรมที่สัมพันธ์กับบทบาทนั้นๆมากน้อยเพียงใด ? ”

ข้อ 4 “ คุณคิดว่าเพื่อนสนิทที่สุดของคุณมองว่าคุณมีความสามารถในกิจกรรม (ที่สัมพันธ์กับบทบาท) มากน้อยเพียงใด ? ”

ลักษณะของแบบวัดเป็นแบบมาตราประมาณค่า 4 ระดับ ข้อที่ 1 และข้อที่ 2 ถ้าเลือกตอบ 4 หมายถึง สำคัญที่สุด 1 หมายถึง ไม่มีความสำคัญเลย ส่วนข้อที่ 3 และข้อที่ 4 ถ้าเลือกตอบ 4 หมายถึง มีความสามารถมากที่สุด 1 หมายถึง ไม่มีความสามารถ

ลี (Lee. 1998 : 33) ได้พัฒนาแบบวัดความผูกพันเชิงอารมณ์ สำหรับนักวิทยาศาสตร์ในอนาคต (future scientists) ซึ่งกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่เข้าร่วมกิจกรรมในโปรแกรมวิชาวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และวิศวกรรมศาสตร์ในภาคฤดูร้อน (science , mathematics and engineering summer program) ลักษณะของแบบวัดเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 7 ตัวเลือก ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 3 ข้อ คือ

ข้อ 1 “ ความสัมพันธ์กับ (บุคคลนัยสำคัญ เช่น เพื่อน เพื่อนร่วมชั้นเรียน สมาชิกในครอบครัว ครู เจ้าหน้าที่ห้องปฏิบัติการ และเพื่อนร่วมห้องพัก) มีความสำคัญต่อคุณอย่างไร ?” ถ้าเลือกตอบ 1 หมายถึง ไม่มีความสำคัญเลย 7 หมายถึง สำคัญมากที่สุด

ข้อ 2 “ คุณมีความสัมพันธ์ใกล้ชิดกับ (บุคคลนัยสำคัญ) มากน้อยเพียงใด ?” ถ้าเลือกตอบ 1 หมายถึง ไม่มีความใกล้ชิดเลย 7 หมายถึง มีความใกล้ชิดมากที่สุด

ข้อ 3 “ หลังจากที่ฉันทำกิจกรรมต่างๆกับ (บุคคลนัยสำคัญ) ฉันรู้สึกมีความสุข ” ถ้าเลือกตอบ 1หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง 7 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

มิติที่ 2 ความผูกพันเชิงปฏิสัมพันธ์

สไตรเกอร์และเซอร์เป (Stryker and Serpe. 1994 : 26) ได้สร้างแบบวัดความผูกพันเชิงปฏิสัมพันธ์ จำนวน 2 ข้อ คือ

ข้อ 1 ” คุณเข้าร่วมกิจกรรมในองค์การที่สัมพันธ์กับเอกลักษณ์อันใดอันหนึ่งหรือไม่ ถ้าเข้าร่วมขอให้บอกจำนวนองค์การทางสังคมที่คุณเข้าไปมีส่วนร่วมนั้น ? ”

ข้อ 2 “ คุณได้พบเพื่อนใหม่ในกิจกรรมที่สัมพันธ์กับเอกลักษณ์หรือไม่ และถ้าได้พบขอให้บอกจำนวนเพื่อนใหม่ที่คุณได้รู้จัก ? ”

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้สร้างแบบวัดความผูกพันต่อบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนว เสนอไว้ในบทที่ 3

2. แนวคิดด้านการถ่ายทอดทางสังคมเกี่ยวกับการทำงาน

อับบราฮัมสัน และ โคลเสนและคนอื่นๆ (Yung. 1994 : 19 ; citing Abrahamson. 1967 : Clausen and others. 1968) ได้แบ่งกระบวนการถ่ายทอดทางสังคมเกี่ยวกับการทำงาน เป็น 2 ชนิด คือการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ (professional socialization) และการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ (organizational socialization) ซึ่งผู้วิจัยได้นำแนวคิดดังกล่าว มาประยุกต์ใช้ในอธิบายการพัฒนาเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว โดยผ่านกระบวนการถ่ายทอดทางสังคมเกี่ยวกับการทำงาน ทั้ง 2 ชนิด คือ การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู และการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน (Staton – Spicer & Darling . 1986 : 215) รายละเอียดดังนี้

2.1 การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู

2.1.1 ความหมาย

การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (teacher socialization) ประยุกต์มาจากความหมายทั่วไปของคำว่า การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ (professional socialization) ที่หมายถึง กระบวนการที่ทำให้บุคคลได้รับการซึมซับค่านิยม ทัศนคติ และความเชื่อที่จะสนับสนุนให้บุคคลแสดงบทบาทในฐานะผู้ประกอบวิชาชีพนั้น (Siegel. 1968) หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งว่าเป็น กระบวนการเรียนรู้อันเกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์ของผู้รับการถ่ายทอดวิชาชีพในระหว่างการศึกษากับระบบการศึกษาในสถาบันวิชาชีพนั้น (Hayden. 1995) ทั้งนี้ ซิมสัน (Simpson. 1979) กล่าวว่า การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพเป็นกระบวนการถ่ายทอดลักษณะทางพฤติกรรมและปทัสถานเฉพาะแบบเพื่อเข้าสู่อาชีพตลอดจนสร้าง บุคลิกภาพเพื่อให้เป็นไปตามบทบาทและเอกลักษณ์วิชาชีพ โดยจะเกิดขึ้นขณะกำลังศึกษา วิชาชีพ ซึ่งเป็นระยะของการปรับเปลี่ยนสภาพจากการเป็นนักศึกษาสู่บทบาทของผู้ประกอบวิชาชีพอย่างเด่นชัด นิยามดังกล่าวสอดคล้องกับ โคเฮน (Cohen. 1981 : 14) ที่กล่าวว่า การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ เป็น กระบวนการอันซับซ้อนที่บุคคลได้มาซึ่งความรู้ ทักษะ และเอกลักษณ์วิชาชีพ จนทำให้บุคคลกลายเป็นสมาชิกของวิชาชีพนั้นๆ จึงตรงกับแนวคิดของ สไตรเกอร์และ สตาแทม (Stryker & Statham. 1985 : 334) ที่กล่าวว่า การถ่ายทอดทางสังคมจะทำให้บุคคลได้มาซึ่งคุณลักษณะของบุคคล (disposition) ในฐานะสมาชิกภาพวิชาชีพคนหนึ่ง โดยในงานวิจัยนี้มุ่งศึกษาเฉพาะวิชาชีพครู ผู้วิจัยจึงอธิบายเฉพาะเจาะจงเกี่ยวกับการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ซึ่งมีผู้ให้ความหมายของคำว่าการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ดังนี้

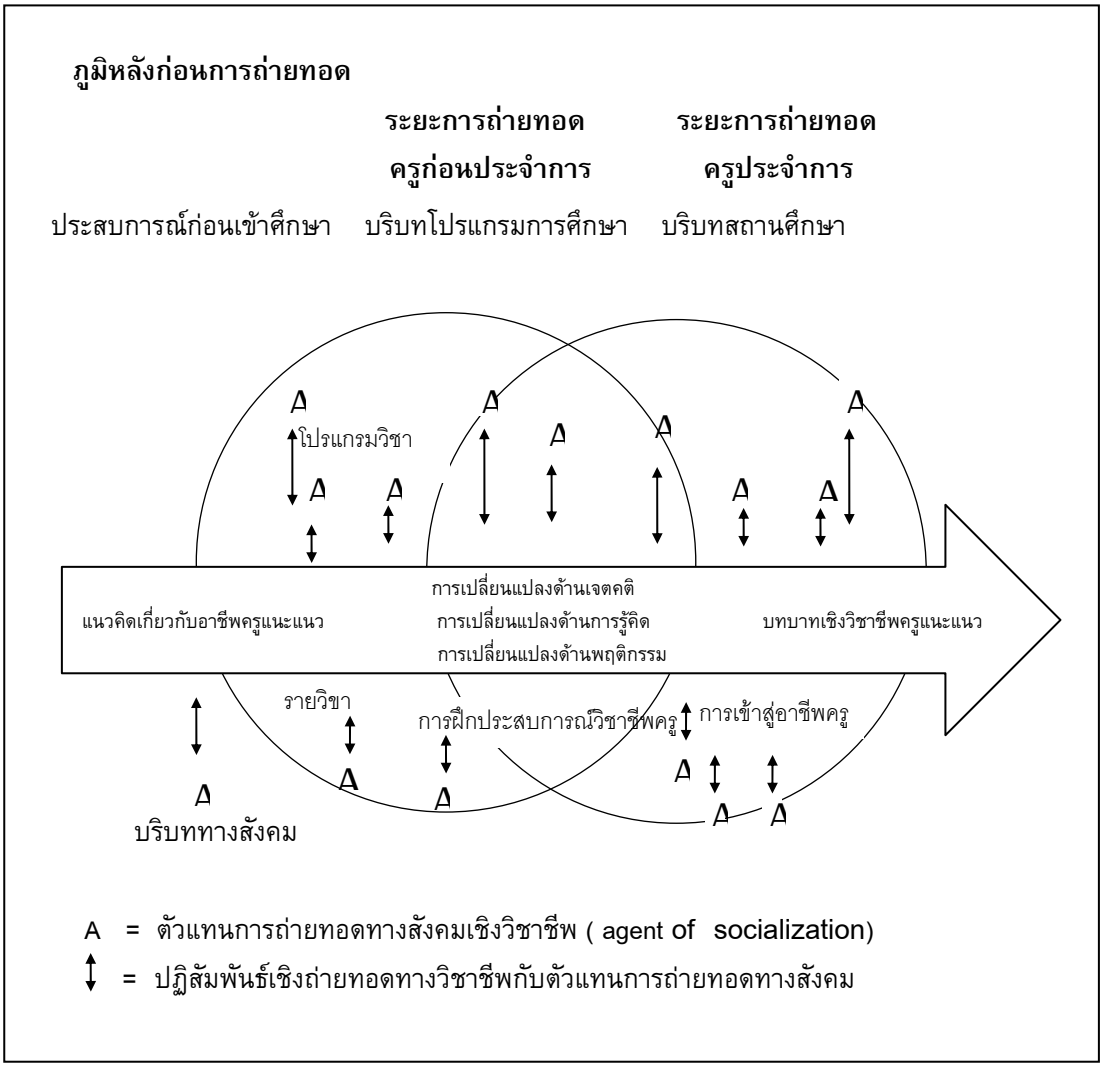
เลซีย์ (Lacey.1987: 634 ; 1994: 612) กล่าวว่า การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู เป็นกระบวนการกลายสภาพของบุคคลสู่การเป็นสมาชิกของวิชาชีพครูที่มีวุฒิภาวะทั้งด้านบทบาทและสถานภาพของความเป็นครู ส่วนไซช์เนอร์และกอร์ (Zeichner &

Gore. 1990 : 324) กล่าวว่า เป็นกระบวนการที่บุคคลเข้าไปมีส่วนร่วมในฐานะสมาชิกภาพของสังคมวิชาชีพครู ต่อมา ลอว์สัน(Lawson. 1992 : 164) ให้ความหมายว่า เป็นกระบวนการทางสังคมที่ทำให้บุคคลรับรู้ถึงการมีส่วนร่วมเชิงปฏิสัมพันธ์อันซับซ้อนระหว่างแนวคิดด้านประสบการณ์วิชาชีพครูและสภาพการณ์ทางสังคมของบุคคล นอกจากนี้ สเตตันและฮันท์ (Staton & Hunt. 1992 : 109) กล่าวว่า เป็นกระบวนการที่บุคคลซึมซับค่านิยมและทัศนคติ ความสนใจ ทักษะและความรู้ จนกลายเป็นสมาชิกภาพของสังคมวิชาชีพครู

จากนิยามที่กล่าวแล้วข้างต้น ผู้วิจัยได้สรุปเป็นความหมายของการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพของครูแนะแนว ได้ว่า การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู หมายถึง กระบวนการที่ทำให้บุคคลได้มาซึ่งความรู้ ทักษะ และเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว

2.1.2 กระบวนการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (Teacher socialization process)

ผู้วิจัยได้นำแนวคิดของ สเตตันและฮันท์ (Staton & Hunt. 1992 : 109 – 137) ที่ได้บูรณาการแนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องมาสรุปเป็นกรอบแนวคิดเกี่ยวกับการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (conceptualization of teacher socialization) ตามลำดับระยะเวลาการเข้าสู่บทบาทวิชาชีพครู (chronological phases) มาประยุกต์ใช้อธิบายกระบวนการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูแนะแนว เป็น 3 ระยะ คือ (1) ระยะภูมิหลังก่อนเข้ารับการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (biography) (2) ระยะการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูในระหว่างการศึกษาวิชาชีพครูก่อนประจำการ (socialization during preservice training) (3) ระยะการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูในระหว่างเป็นครูประจำการ (socialization during inservice training) โดยได้เสนอแบบจำลองกระบวนการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (model of teacher socialization process) ดังภาพประกอบ 4



ภาพประกอบ 4 แบบจำลองกระบวนการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (model of the teacher socialization process) (ปรับจาก สเตตัน และ ฮันท์ (Staton & Hunt. 1992 : 112))

จากภาพประกอบ 4 อธิบายกระบวนการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูแนะแนว ได้ดังนี้

(1) ระยะภูมิหลังก่อนเข้ารับการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (biography) เป็นระยะที่เด็กหรือเยาวชนเกิดมโนทัศน์เกี่ยวกับอาชีพครูแนะแนว ซึ่งเป็นผลมาจากการผสมผสานระหว่างประสบการณ์ทางสังคมและประสบการณ์จากสถาบันการศึกษา (staton &

Hunt . 1992 : 113 ; citing Britzman. 1986) ได้แก่ การได้รับบริการแนะแนวจากครูแนะแนวในระหว่างที่เรียนระดับมัธยมศึกษา หรือการชมรายการโทรทัศน์เกี่ยวกับการแนะแนวการศึกษาและอาชีพ เป็นต้น ประสบการณ์เหล่านี้จะทำให้นักเรียนซึมซับเจตคติ ค่านิยม และวิธีการทำงานของครูแนะแนว ตลอดจนโลกของงานอาชีพของครูแนะแนว ซึ่งส่งผลให้นักเรียนนำมาเป็นข้อมูลในการตัดสินใจเลือกเรียนวิชาชีพครูแนะแนวในระดับอุดมศึกษาต่อไป

(2) ระยะการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูระหว่างการศึกษาวิชาชีพครูก่อนประจำการ (socialization during preservice training) เป็นระยะที่นักเรียนเข้ารับการศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาหรือสถาบันฝึกหัดครูในฐานะนักศึกษาครู ซึ่งจะได้รับการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูผ่านองค์ประกอบของการจัดการเรียนการสอน 3 ด้าน คือ (1) รายวิชาเรียน เช่น นน 311 การเก็บข้อมูลเป็นรายบุคคล นน 312 เทคนิคเบื้องต้นในการแนะแนว นน 423 บริการให้คำปรึกษา เป็นต้น ประสบการณ์จากเรียนรายวิชาต่าง ๆจะทำให้นักศึกษามีการเปลี่ยนแปลงด้านความรู้คิด เจตคติ และทักษะเชิงวิชาชีพครูแนะแนว ตลอดจนเกิดการรับรู้เกี่ยวกับแนวคิดด้านการสอนและการปฏิบัติงานของวิชาชีพครู (Staton & Hunt. 1992 : 113 ; citing Morine – Dershimer. 1989) (2) การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูระยะแรก โดยการฝึกประสบการณ์วิชาชีพในระยะแรกนี้ เป็นระยะของการศึกษาและสังเกต ในโรงเรียนที่เป็นหน่วยฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู เพื่อให้นักศึกษาครูได้เรียนรู้วัฒนธรรมของชั้นเรียนและโรงเรียน โดยปกติระยะนี้ตรงกับการเรียนในชั้นปีที่ 1 และ 2 ส่วนในชั้นปีที่ 3 นักศึกษาจะได้ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในขั้นการทดลองสอน ประสบการณ์ต่าง ๆเหล่านี้จะทำให้นักศึกษาครูเพิ่มการรับรู้เกี่ยวกับการสอนและกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน ตลอดจนการสร้างความคุ้นเคยกับสถานที่ที่จะไปฝึกประสบการณ์วิชาชีพขั้นต่อไป (3) การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูขั้นเต็มรูปเป็นระยะที่นักศึกษาครูวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนวชั้นปีที่ 4 ออกฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู จำนวน 1 ภาคเรียน โดยทำหน้าที่เสมือนครูแนะแนวประจำการคนหนึ่ง ได้แก่ การสอนกิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียน การให้บริการแนะแนว และการบริหารงานแนะแนว เป็นต้น ระยะนี้นักศึกษาจะมีปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับตัวแทนของการถ่ายทอดทางสังคม (agent of socialization) ได้แก่ อาจารย์พี่เลี้ยง อาจารย์นิเทศก์ของมหาวิทยาลัย เพื่อนร่วมชั้นเรียน อาจารย์ที่ปรึกษาเป็นต้น (Cunningham & Shillington. 1989 :6-12; Frye. 1988 :54-58; Hart & Adams. 1986:59-64 ; Hollingsworth. 1989 :160-189;Staton- Spicer & Darling. 1986 :215-230) ประสบการณ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพทำให้นักศึกษามีการเปลี่ยนแปลงทางด้านเจตคติ ความรู้คิด และ พฤติกรรมในด้านต่าง ๆ เช่น อุดมการณ์ของครู ทัศนภาพด้านการสอน ความรู้เชิงวิชาชีพ การสะท้อนการสอน การตระหนักในวิชาชีพครูการรับรู้ความสามารถด้านการสอน แนวคิดด้านการควบคุมนักเรียน การแก้ปัญหาทางสังคมในชั้นเรียน (Armaline & Hoover. 1989 : 42-48 ; Feiman-Nemser

& Buchman. 1989 : 365-377 ; Fuller. 1969 : 263 - 268 ; Hoy. 1967: 153-155 ; Morine – Dershismer. 1989 : 46-52 ; Roth. 1989 : 31 - 35 ; Staton – Spicer & Bassett. 1979 : 138 - 149 ; Tabachnick & Zeichner. 1984 : 28 - 30)

(3) ระยะการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูในระหว่างเป็นครูประจำการ (socialization during inservice training) เป็นระยะของการบรรจุเข้าทำงานเป็นครูแนะแนวใหม่ ที่จะต้องมีการปรับสภาพและเรียนรู้วิถีชีวิตการทำงานอย่างต่อเนื่องในทุกๆด้าน ได้แก่ (ก) วัฒนธรรมชั้นเรียน ซึ่งจะมีอิทธิพลต่อทัศนภาพด้านการสอน (Blase. 1985 : 235-256 , 1986 : 100-103) กล่าวคือ การเรียนรู้เกี่ยวกับการสอนวิชากิจกรรมแนะแนว ตั้งแต่การเตรียมการสอน การผลิตสื่อ การประเมินผล เป็นต้น (ข) วัฒนธรรมโรงเรียน ซึ่งจะมีอิทธิพลต่อการบริหารจัดการเกี่ยวกับการเรียนการสอน (Bullogh, Knowles & Grow. 1989 : 209 –223 ; Emmer. 1986 : 229 - 244; Wildman and others. 1989 : 471- 493) เช่น การส่งบันทึกและแผนการสอน การมอบหมายงานให้นักเรียน การจัดกิจกรรมและการให้บริการแนะแนวที่สอดคล้องกับนโยบายของโรงเรียน นอกจากนี้ยังต้องเรียนรู้โครงสร้างการจัดการเรื่องเวลา (Blasé 1985:235-256 ; Bullogh. 1987:219-237) เช่น การเข้าสอนตรงตามคาบเวลาเรียนที่รับผิดชอบ การจัดทำปฏิทินปฏิบัติงานแนะแนวในรอบปีการศึกษา การเรียนรู้ดังกล่าวเกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับตัวแทนการถ่ายทอดทางสังคม ได้แก่ ผู้บริหารโรงเรียน คณะกรรมการแนะแนว ครูแนะแนวเพื่อนร่วมงาน และนักเรียน การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นทั้งด้านเจตคติ การรู้คิด และพฤติกรรม ได้แก่ อุดมการณ์ของครู ทัศนภาพด้านการสอน ความรู้เชิงวิชาชีพ การสะท้อนการสอน การตระหนักในวิชาชีพครู และบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนว (Staton & Hunt. 1992 : 120 – 129)

ดังนั้น พอสรุปถึงกระบวนการการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูแนะแนว ได้ว่า ระยะแรกเป็นระยะที่เด็กและเยาวชนพัฒนาแนวคิดเกี่ยวกับอาชีพครูแนะแนวผ่านประสบการณ์ทางสังคมในขณะที่เรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น จนตัดสินใจเข้าศึกษาในวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนว ในสถาบันอุดมศึกษาหรือสถาบันฝึกหัดครู ซึ่งเป็นระยะที่ 2 เรียกว่า ระยะการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูก่อนประจำการ นักศึกษาครูจะพัฒนาเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนวผ่านการเรียนรายวิชาและการฝึกประสบการณ์วิชาชีพจิตวิทยาการแนะแนว จนกระทั่งเข้าสู่ระยะที่ 3 คือ ระยะการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูประจำการ เมื่อบุคคลได้รับการบรรจุแต่งตั้งเป็นครูแนะแนวในสถานศึกษาต่างๆ ครูแนะแนวจะเรียนรู้วัฒนธรรมของชั้นเรียนและโรงเรียน ผ่านปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับตัวแทนของการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพในแต่ละระยะ จนก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงด้านเจตคติ ความรู้คิดและพฤติกรรมสู่บทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนวในที่สุด

2.1.3 ตัวแทนการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู

ปัจจัยหนึ่งที่มีความสำคัญในกระบวนการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู คือ การมีปฏิสัมพันธ์กับตัวแทนของการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ ที่มีอิทธิพลให้ผู้รับการถ่ายทอดซึมซับความรู้ ทักษะ และเอกลักษณ์วิชาชีพเข้าไปในตนเอง สุนีย์ ปิยวรพงศ์ (2534 : 15 – 17) ได้กล่าวถึงอิทธิพลของการมีปฏิสัมพันธ์กับตัวแทนของการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ (agencies of professional socialization) ดังนี้ 1) สถาบันการศึกษา เป็นศูนย์กลางของการถ่ายทอดและการฝึกอบรมวิชาชีพ ซึ่งผู้ที่ได้รับการถ่ายทอดจะได้รับความรู้และทักษะสำหรับเตรียมตัวไปประกอบอาชีพ โดยการเรียนรู้บทบาทวิชาชีพผ่านอาจารย์ผู้สอน 2) กลุ่มเพื่อนร่วมชั้นเรียน มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ทางอาชีพ โดยการช่วยเหลือการเรียนรู้ และการกระตุ้นการเข้าสู่อาชีพ 3) กลุ่มอาชีพ หมายถึง บุคคลที่ประกอบวิชาชีพนั้นอยู่แล้ว ซึ่งจะมีอิทธิพลโดยเป็นตัวแบบในการถ่ายทอดค่านิยม ความเชื่อ ทักษะ และเอกลักษณ์วิชาชีพ

จากกระบวนการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูตามแนวคิดของ สเตตัน และฮันท์ (Staton & Hunt. 1992 : 109 – 137)ดังที่กล่าวแล้วข้างต้น ได้กล่าวถึงตัวแทนของการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ดังนี้ ระยะแรกคือ ระยะภูมิหลังก่อนการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู นักเรียนจะเรียนรู้อาชีพครูแนะแนวจากประสบการณ์ทางสังคม เช่น การมีปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับครูแนะแนวที่เคยสอนในระดับมัธยมศึกษา ทำให้เด็กเกิดจินตภาพของอาชีพครูแนะแนว และค่อยซึมซับเป็นแนวคิดเกี่ยวกับอาชีพครูแนะแนว เมื่อนักเรียนเหล่านั้นผ่านการคัดเลือกเข้าศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาในสาขาวิชาจิตวิทยาการแนะแนวก็จะถูกถอดถอน (desocialization) จากสภาพความเป็นนักเรียน เข้าสู่ระยะที่ 2 คือ ระยะการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูก่อนประจำการ นักศึกษาจะได้รับการถ่ายทอดอีกครั้งหนึ่ง (resocialization) เป็นการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพในสถาบันอุดมศึกษา ตัวแทนที่มีความสำคัญที่สุด 2 ลำดับ คือ อาจารย์ผู้สอนและเพื่อนนักศึกษา (Manzuk. 1994) โดยอาจารย์ผู้สอนจะมีอิทธิพลในการถ่ายทอดความรู้และทักษะในระหว่างการสอนรายวิชาต่างๆ การออกนิเทศ การฝึกประสบการณ์ระยะแรก การฝึกประสบการณ์ขั้นเต็มรูป และการมีปฏิสัมพันธ์ทั้งที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ นักศึกษาครูจะซึมซับ (internalization) ประสบการณ์จากอาจารย์ผู้สอนโดยการรับรู้การประเมินค่าความเป็นครูแนะแนวที่มีบทบาทเชิงวิชาชีพในการให้บริการแนะแนวแก่นักเรียน นอกจากนี้ปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนนักศึกษาจะทำให้นักศึกษาครูได้รับข้อมูลย้อนกลับจากการได้พูดคุย การแสดงความคิดเห็น และการมีส่วนร่วมในกิจกรรมเกี่ยวกับวิชาชีพจิตวิทยาการแนะแนว เช่น การฝึกประสบการณ์วิชาชีพจิตวิทยาการแนะแนวในหน่วยฝึกประสบการณ์เดียวกัน ซึ่งจะต้องช่วยกันวางแผนการทำงาน การแบ่งงาน การดำเนินงาน เป็นต้น ปฏิสัมพันธ์ดังกล่าวทำให้นักศึกษาครูเรียนรู้บทบาทเชิงวิชาชีพครู

แนะแนวซึ่งกันและกัน จนกระทั่งสำเร็จการศึกษาและเข้ารับการบรรจุเป็นครูแนะแนวก็จะได้รับการถ่ายทอดทางสังคมกับตัวแทนในโรงเรียนในฐานะองค์การที่เป็นแหล่งประกอบการทางวิชาชีพของครูแนะแนว โดยจะได้กล่าวถึงในเนื้อหาการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนต่อไป

2.1.4 ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู

เฮเดน (Hayden. 1995 : 271 – 276) กล่าวว่าในการศึกษาการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ สามารถศึกษาจากผลลัพธ์ของการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ ที่แสดงให้เห็นถึงความเป็นวิชาชีพ (professionalization) ในคุณลักษณะด้านเจตคติต่อความเป็นวิชาชีพของบุคคล (attitudinal characteristics) ตามแนวคิดของ ฮอลล์ (Hall. 1968 : 92 – 104) ซึ่งผู้วิจัยได้นำแนวคิดดังกล่าวมาสร้างเป็นแบบวัดการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู กับกลุ่มตัวอย่างครูแนะแนว โดยแต่ละองค์ประกอบมีรายละเอียด ดังนี้

1) การใช้องค์กรวิชาชีพเป็นกลุ่มอ้างอิงหลัก (the use of the professional organization as the major reference) หมายถึง ความรู้สึกว่าสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทยเป็นแรงผลักดันให้เกิดความเป็นวิชาชีพครูแนะแนว โดยเกิดความรู้สึกกระตือรือร้นในการมีส่วนร่วมในกิจกรรมวิชาชีพ เช่น ความปรารถนาในการเข้าประชุมวิชาชีพ ความสนใจติดตามความเคลื่อนไหวของสมาคมแนะแนว โดยการอ่านจดหมายข่าว วารสารวิชาชีพ และการตระหนักในมาตรฐานวิชาชีพที่ออกโดยสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทยหรือศูนย์แนะแนวการศึกษาและอาชีพ ซึ่งเป็นองค์กรทางด้านวิชาการของผู้ประกอบวิชาชีพครูแนะแนว

2) ความเชื่อต่อการบริการสาธารณะ (a belief in service to the public) หมายถึง ความเชื่อว่าวิชาชีพครูแนะแนวมีความสำคัญและเป็นประโยชน์ต่อสังคม ที่จะทำให้บุคคลมีความรู้สึกภาคภูมิใจ และเกิดความรักในวิชาชีพครูแนะแนว

3) ความเชื่อในการกำกับดูแลกันเอง (belief in self – regulation) หมายถึง ความเชื่อว่าผู้ประกอบวิชาชีพครูแนะแนวเท่านั้นที่จะตัดสินการทำงานของครูแนะแนว โดยการยึดจรรยาบรรณวิชาชีพเป็นเครื่องตัดสินการปฏิบัติงานในหมู่สมาชิก โดยจรรยาบรรณวิชาชีพครูแนะแนว ตามประกาศของสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย (2535 : 3) มี 5 ข้อ คือ (1) ต้องรักษาความลับและรักษาประโยชน์ของผู้มารับบริการ (2) ต้องมีศรัทธาต่องานช่วยเหลือเพื่อนมนุษย์ รับผิดชอบต่อหน้าที่อย่างเคร่งครัด และมีวิจารณญาณอันดี (3) ต้องให้บริการในขอบเขตความสามารถของตน ไม่หลอกลวงผู้มารับบริการเพื่อหาประโยชน์ส่วนตัว (4) ต้องประพฤติตนอยู่ในขอบข่ายศีลธรรมจรรยาอันดีงาม เป็นผู้ทรงคุณธรรม มีความเมตตากรุณย์แก่ผู้มารับบริการ (5) ต้องยึดมั่นในหลักวิชาชีพ เคารพสิทธิของผู้มารับบริการ และไม่มีอคติในการให้บริการ

4) การอุทิศตนให้กับวิชาชีพ (a sense of calling to the field) หมายถึง การที่ครูแนะแนวทุ่มเทตนเองให้กับงานแนะแนว

5) การมีอิสระในวิชาชีพ (autonomy) หมายถึง ความรู้สึกว่ามีเสรีภาพในการใช้วิชาชีพและมีความเป็นตัวของตัวเองในการตัดสินใจเกี่ยวกับวิชาชีพครูแนะแนว

2.1.5 การวัดผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู

ในการวัดผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นการวัดผลลัพธ์ของการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ผู้วิจัยได้พัฒนาจากแบบวัดความเป็นวิชาชีพของฮอลล์ (Hall ' s Professional Inventory) (Hall. 1966 , 1968) ซึ่งเป็นแบบวัดคุณลักษณะด้านเจตคติของความเป็นวิชาชีพ (attitudinal characteristics) เฮเดน (Hayden. 1995 : 271 – 276) กล่าวว่า แบบวัดนี้สามารถวัดผลลัพธ์การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูได้และได้นำไปใช้วัดผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (socialized into the teaching profession) กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาครูวิชาเอกสุขศึกษา (school health education)ลักษณะของแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่าของลิเคอร์ท (Likert scaling) 5 ระดับ จาก เห็นด้วยอย่างยิ่ง มีค่าเท่ากับ 5 จนถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง มีค่าเท่ากับ 1 แบบวัดมีข้อ คำถามจำนวน 50 ข้อ เพื่อวัดมิติคุณลักษณะด้านเจตคติของความเป็นวิชาชีพ 5 มิติ ดังรายละเอียดที่เสนอไปแล้ว โดยมีค่าความเชื่อมั่นแต่ละมิติตั้งแต่ .69 ถึง .76 ส่วนค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดทั้งฉบับมีค่าเท่ากับ .81 ต่อมาไซค์เซค (Snizek. 1972 : 109 – 114) ได้นำ แบบวัดนี้ไปปรับใช้ และหาคุณภาพของแบบวัดด้วยวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (confirmatory factor analysis)เหลือแบบวัดจำนวน 24 ข้อ โดยมีค่าความเชื่อมั่นในแต่ละมิติตั้งแต่ .58 ถึง .74 มอโรว์และโกท์ซ (Morrow & Goetz. 1988 : 92 – 111) ได้นำ แบบวัดนี้ไปหาคุณภาพ พบว่ามีความเชื่อมั่นแต่ละมิติตั้งแต่ .49 ถึง .75 ดังนั้นแบบวัดนี้จึงเป็นแบบวัดที่มีคุณภาพและมีความตรงเพียงพอในการวัดผลลัพธ์ของการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูแนะแนว

การวัดผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู สอดคล้องกับแนวคิดเกี่ยวกับการถ่ายทอดทางสังคมที่สไตรเกอร์ และ สตาแทม (Stryker & Statham.1985 : 334) กล่าวว่า ผลของการถ่ายทอดทางสังคมวัดได้จากคุณลักษณะของบุคคล(disposition) ดังนั้นคุณลักษณะด้านเจตคติของความเป็นวิชาชีพครูแนะแนวจึงเป็นคุณลักษณะอย่างหนึ่งของบุคคล

2.1.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพกับเอกลักษณ์วิชาชีพ

ตามที่ โคเฮน (Cohen. 1981 : 14) กล่าวว่า การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพจะส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ โดยมีงานวิจัยที่สนับสนุนแนวคิดนี้ ได้แก่ งานวิจัยของ ดู ตัวต์ (Du Toit. 1995 : 160 - 172) พบว่า นักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 4 มีคะแนนการได้รับการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพและคะแนนเอกลักษณ์วิชาชีพสูงกว่านักศึกษาพยาบาล ชั้นปีที่ 1 โดยเฉพาะคะแนนเอกลักษณ์วิชาชีพพยาบาลในด้านความรอบครอบ ความรับผิดชอบ การมีอารมณ์มั่นคง การมีวินัยในตนเอง การคิดวิเคราะห์ และ การจัดลำดับความสำคัญก่อนหลัง ส่วนวัตส์ (Watts. 1987 : 28 – 35) พบว่า การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพมีความสัมพันธ์ทางบวกกับเอกลักษณ์วิชาชีพของนักจิตวิทยาคลีนิค สำหรับงานวิจัยในประเทศไทยยังไม่พบว่ามีการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างผลของการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพกับเอกลักษณ์วิชาชีพ มีแต่การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับตัวแทนของการถ่ายทอดทางสังคมกับเอกลักษณ์วิชาชีพ ซึ่งได้แก่ งานวิจัยของ นันทนา น้ำฝน (2536) และ กนิษฐา ตัณฑพันธ์ (2541) ที่วิจัยพบว่า ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับตัวแทนของการถ่ายทอดทางสังคม (เช่น อาจารย์พยาบาล เพื่อนนักศึกษาพยาบาล) มีความสัมพันธ์ทางบวกกับเอกลักษณ์วิชาชีพ

จากเอกสารและงานวิจัยข้างต้น จึงพอสรุปได้ว่า การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูเป็นปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว สำหรับการวัดผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูวัดจากผลลัพธ์ของการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพด้านลักษณะของเจตคติต่อความเป็นวิชาชีพ ซึ่งได้จากการถ่ายทอดทางสังคมจากสถาบันฝึกหัดครู และเมื่อนักศึกษาครูวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนว ไปบรรจุเป็นครูแนะแนวในโรงเรียนก็จะได้รับการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน รายละเอียดจะได้นำเสนอในลำดับต่อไป

2.2 การถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน

2.2.1 ความหมาย

การถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน อธิบายได้ด้วยแนวคิดการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ (organizational socialization) เนื่องจากโรงเรียน ถือว่าเป็นองค์การ (organization) ชนิดหนึ่ง (Park. 1993 : 30) โดยมีผู้ให้คำนิยาม " การถ่ายทอดทางทางสังคมขององค์การ " หมายถึง กระบวนการที่ทำให้บุคคลได้รับการสอนและการเรียนรู้เกี่ยวกับความรู้และทักษะในการทำงานตามบทบาทขององค์การ (Heck. 1995 : 31 – 49) นอกจากนี้ยังกล่าวได้ว่า การถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ เป็นกระบวนการปลูกฝังวัฒนธรรมองค์การ อันได้แก่ ค่านิยม ทัศนคติ และประเพณีต่างๆให้กับบุคคลในองค์การ ตลอดจนเป็นกระบวนการที่ทำให้บุคคลเปลี่ยนจากการเป็นบุคคลภายนอกองค์การ (outsiders) จนเข้ามามีส่วนร่วมในฐานะสมาชิกขององค์การ โดยที่การถ่ายทอดทางสังคมขององค์การมีบทบาทในการเสริมสร้างและพัฒนาให้สมาชิกในองค์การมีความรู้ ความเข้าใจในวัฒนธรรมขององค์การ สามารถปฏิบัติงานร่วมกันอย่างสอดคล้องกับนโยบายและเป้าหมายขององค์การ (Chao and others. 1994 : 730 - 743 ; Louis. 1980 : 220 - 225 ; Ostroff & Kozlowski. 1992 : 209 - 264 ; Schein. 1974 ; Sak & Ashforth. 1997 : 234 - 279 ; Van Maanen & Schein. 1979 : 209 -264) การใช้คำว่าการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ เนื่องจากเป็นการรวมเอาการเรียนรู้ทั้งทางตรงและทางอ้อม ทั้งการศึกษาและการฝึกอบรม การฝึกทักษะการทำงานและการเข้าสังคม นอกจากนี้การถ่ายทอดทางสังคมขององค์การจึงเกิดขึ้นได้ทุกเวลา และเกิดขึ้นได้กับพนักงานต่างระดับและต่างความรู้ (บังอร โสพส. 2537 : 100 – 101 ; อ้างอิงจาก Deaux & Wrightsman. 1991) ไม่ได้สิ้นสุดเฉพาะการเรียนรู้จากสถาบันการศึกษา แต่ดำเนินไปอย่างต่อเนื่องตลอดชีวิตการทำงานของบุคคล (Hudson & Sullivan.1995:71) ดังนั้นเมื่อนักศึกษาครูวิชาเอก จิตวิทยาการแนะแนว ได้รับการบรรจุแต่งตั้งในตำแหน่งครูแนะแนว เพื่อปฏิบัติหน้าที่ในการให้บริการแนะแนวในโรงเรียน ครูแนะแนวจะได้รับการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนตั้งแต่วันแรกของการทำงานเกี่ยวกับวัฒนธรรมชั้นเรียน และวัฒนธรรมของโรงเรียน จนกระทั่งเกษียณการทำงาน

จากนิยามข้างต้น พอสรุปเป็นนิยามของการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนได้ว่า เป็นกระบวนการเรียนรู้ด้านเนื้อหาการทำงาน จนทำให้บุคคลเข้าใจบทบาทและก่อให้เกิดการยอมรับปทัสถานในฐานะสมาชิกขององค์การ

2.2.2 เป้าหมายการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน

วานัส (Wanous. 1980 : 169) ได้กล่าวถึงเป้าหมายของการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การทั่วๆไป ผู้วิจัยจึงนำมาปรับใช้เพื่ออธิบายเป้าหมายการถ่ายทอด ทาง

สังคมของโรงเรียนสำหรับครูแนะแนว มีเป้าหมาย 3 ประการ คือ 1) ให้ครูแนะแนวมีความรู้ที่ชัดเจนเกี่ยวกับบทบาทของตนในโรงเรียน 2) ให้ครูแนะแนวมีทักษะ และ ความสามารถที่เหมาะสมในการปฏิบัติงานแนะแนว และ 3) ให้ครูแนะแนวมีแรงจูงใจในการทำงานแนะแนว โดยเป้าหมายทั้งสามประการจะนำไปสู่พฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตาม บทบาทเชิงวิชาชีพของครูแนะแนว

2.2.3 ขั้นตอนของการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน

ผู้วิจัยได้ประยุกต์แนวคิดของวานัส (Wanous. 1980 : 180) ซึ่งสรุปขั้นตอนการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ มาปรับใช้เพื่ออธิบายขั้นตอนการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนสำหรับครูแนะแนวในประเทศไทย ซึ่งประกอบด้วยขั้นตอนของการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน จำนวน 4 ขั้นตอน ดังนี้

2.2.3.1) ขั้นการเผชิญและยอมรับความจริงขององค์การ (confronting and accepting organization reality) มีลักษณะดังนี้ (1) การยอมรับหรือไม่ยอมรับความคาดหวัง เป็นระยะที่ครูแนะแนวเริ่มเข้าสู่วิชาชีพ จึงต้องปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมของโรงเรียนตลอดจนการทำงานภายใต้ความคาดหวังจากบุคลากรเดิม (2) เกิดความขัดแย้งระหว่างความต้องการและค่านิยมของบุคคลกับวัฒนธรรมองค์การ โดยครูแนะแนวใหม่จะมีความต้องการและค่านิยมที่ติดตัวมา ซึ่งบางครั้งความต้องการและค่านิยมเหล่านั้นอาจไม่สอดคล้องกับวัฒนธรรมโรงเรียน (3) การค้นพบเกี่ยวกับวิธีเสริมแรงและการลงโทษจากองค์การ ประสบการณ์จากการทำงานต่อมาจะทำให้ครูแนะแนวเรียนรู้ถึงวิธีที่จะได้รับรางวัลหรือการหลีกเลี่ยงการถูกลงโทษจากองค์การ

2.2.3.2) ขั้นเกิดความชัดเจนในบทบาท (achieving role clarity) มีลักษณะ ดังนี้ (1) บุคคลเริ่มทำงานในบทบาทใหม่ ระยะนี้ครูแนะแนวเริ่มมีความชัดเจนในบทบาทของตนเอง โดยการสละบทบาทเดิมเพื่อมาปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทใหม่ที่สอดคล้องกับวัฒนธรรมของโรงเรียนยิ่งขึ้น (2) การแสดงบทบาทโดยการมีปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับหัวหน้างานและเพื่อนร่วมงาน โดยการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การให้ข้อมูลย้อนกลับและการเห็นแบบอย่างที่เกี่ยวข้องการการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนว (3) การเรียนรู้ที่จะจัดการกับความรู้สึกต่อต้านการเปลี่ยนแปลง โดยการประนีประนอมให้เกิดความสอดคล้องกันระหว่างบทบาทที่คาดหวังและบทบาทที่เป็นจริง (4) ความสอดคล้องระหว่างการประเมินผลการปฏิบัติงานด้วยตนเองและการประเมินโดยองค์การ เมื่อครูแนะแนวมีความชัดเจนในบทบาท จะทำให้ครูแนะแนวรับรู้ถึงผลการปฏิบัติงานแนะแนวของตนเองที่มีความสอดคล้องกับการประเมินจากโรงเรียน (5) การเรียนรู้วิธีการทำงานภายใต้โครงสร้างขององค์การ กล่าวคือเป็นระยะที่ครูแนะแนวสามารถปรับบทบาทการทำงานของตนเอง

ตามสายการบริหารงานของโรงเรียนและภายใต้เงื่อนไขทรัพยากรทางการบริหารที่ได้รับจัดสรรจากโรงเรียน

2.2.3.3) ขั้นการวางตนในบริบทขององค์การ (locating oneself in the organizational context) มีลักษณะดังนี้ (1) การเรียนรู้ที่จะปรับพฤติกรรมของตนเองให้สอดคล้องกับเป้าหมายของโรงเรียน เช่น การจัดกิจกรรมแนะแนวตามแนวพระราชบัญญัติการศึกษา พุทธศักราช 2542 เป็นต้น (2) การเรียนรู้ที่จะขจัดความขัดแย้งในงาน ในขั้นนี้ครูแนะแนวจะอาศัยข้อมูลและประสบการณ์จากการทำงานเพื่อแก้ปัญหาความขัดแย้งในการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนว (3) ความผูกพันต่อบทบาทเชิงวิชาชีพและความผูกพันต่อโรงเรียน (4) การเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์ สัมพันธภาพระหว่างบุคคล และค่านิยม

2.2.3.4) ขั้นการบ่งชี้ถึงความสำเร็จเกี่ยวกับการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน (detecting signposts of successful socialization) มีลักษณะดังนี้ (1) การมุ่งความสำเร็จขององค์การและความผูกพันต่อองค์การ ในขั้นนี้ครูแนะแนวทุ่มเทตนเองให้กับงานแนะแนวของโรงเรียนและมีความผูกพันต่อโรงเรียนมากขึ้น (2) การมีความพึงพอใจในเรื่องทั่วๆไปในระดับสูง เนื่องจากสามารถแก้ไขปัญหาการทำงานได้สำเร็จลุล่วงตามเป้าหมายของโรงเรียน (3) การยอมรับซึ่งกันและกัน ระหว่างครูแนะแนวและเพื่อนร่วมงาน (4) การมีส่วนร่วมในงานและการมีแรงจูงใจภายใน (5) การยอมรับซึ่งกันและกันระหว่างครูแนะแนวและเป้าหมายของโรงเรียน

2.4 กลวิธีการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน

ผู้วิจัยได้นำแนวคิดของวานัส (Wanous. 1980 : 169 – 170) ที่แบ่ง กลวิธีการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ มาประยุกต์ใช้อธิบายกลวิธีการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน สำหรับพัฒนาเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว ประกอบด้วยกลวิธีที่สำคัญ 5 ประการ คือ 1) การฝึกอบรม ซึ่งสามารถจัดกระทำได้ทั้งเต็มเวลาหรือนอกเวลา สำหรับการฝึกอบรมในวิชาชีพครูแนะแนวมีทั้งการฝึกอบรมในโรงเรียน ได้แก่ การปฐมนิเทศข้าราชการใหม่ การอบรมเชิงปฏิบัติการการเขียนแผนการสอน เป็นต้น ส่วนการฝึกอบรมนอกโรงเรียน ได้แก่ การฝึกอบรมที่จัดโดยหน่วยงานภายนอก เช่น การอบรมเชิงปฏิบัติการ เรื่อง การใช้กระบวนการแนะแนวในการพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน ซึ่งจัดโดยศูนย์แนะแนวการศึกษาและอาชีพ กรมวิชาการ เป็นต้น การฝึกอบรมจะทำให้ครูแนะแนวมีทักษะและความรู้เกี่ยวกับการปฏิบัติงานแนะแนว 2) การให้การศึกษา เป็นการให้ข้อมูล ข้อเท็จจริงที่ครูแนะแนวควรทราบ เช่น ความรู้เกี่ยวกับแผนพัฒนาการแนะแนว ระยะที่ 2 (พ.ศ.2540 – 2544) ของกระทรวง ศึกษาธิการ พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เป็นต้น 3)

การเป็นพนักงานฝึกหัด โดยระเบียบการปฏิบัติราชการกำหนดให้ครูแนะแนวใหม่จะต้องได้รับการทดลองปฏิบัติราชการ ซึ่งจะทำให้ครูแนะแนวมีโอกาสได้รับการถ่ายทอดทางสังคมเกี่ยวกับการทำงานจากผู้รับผิดชอบในงานนั้นๆแบบตัวต่อตัว 4) การแลกเปลี่ยนประสบการณ์เพื่อให้เกิดการละลายเกี่ยวกับความเชื่อและทัศนคติเดิม และนำไปสู่การมีภาพลักษณ์ใหม่เกี่ยวกับตนเอง โดยครูแนะแนวจะแลกเปลี่ยนประสบการณ์ในงานแนะแนวกับคณะกรรมการแนะแนวของโรงเรียนหรือครูแนะแนวรุ่นพี่ 5) การเข้าร่วมเป็นกรรมการในโรงเรียน โดยครูแนะแนวจะได้รับการแต่งตั้งเป็นกรรมการต่างๆในโรงเรียน เช่น กรรมการรับนักเรียนใหม่ กรรมการ คุมสอบ กรรมการคัดเลือกนักเรียนเข้ารับทุนการศึกษา เป็นต้น การเข้าร่วมเป็นกรรมการในโรงเรียน จะทำให้ครูแนะแนวซึมซับวิธีการทำงานในโรงเรียน ตลอดจนมีความเข้าใจใน บทบาทวิชาชีพ ครูแนะแนวยิ่งขึ้น

ดังนั้น สรุปได้ว่า กลวิธีการหรือเทคนิคที่ใช้ในกระบวนการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน มีทั้งกลวิธีการถ่ายทอดทางสังคมแบบเป็นทางการ เช่น การฝึกอบรม การให้การศึกษา การฝึกประสบการณ์วิชาชีพ เป็นต้น ตลอดจนกลวิธีการถ่ายทอดทางสังคมแบบไม่เป็นทางการ เช่น การแลกเปลี่ยนประสบการณ์ การพูดคุย และการเห็นแบบอย่างจากคณะกรรมการแนะแนวหรือครูแนะแนวรุ่นพี่ เป็นต้น

2.5 ตัวแทนของการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน

ปาร์ค (Park. 1993 : 40 – 45) ได้กล่าวถึงตัวแทนของการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ได้แก่ ผู้บริหารโรงเรียน คณะทำงาน เพื่อนครู และนักเรียน ซึ่งตัวแทนเหล่านี้มีอิทธิพลต่อการรับรู้บทบาทความเป็นวิชาชีพครูแนะแนว และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตาม บทบาทเชิงวิชาชีพโดยการมีปฏิสัมพันธ์ เช่น การพูดคุยการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การเป็นแบบอย่าง และการให้ข้อมูลย้อนกลับในแต่ละขั้นตอนของการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ทำให้ครูแนะแนวนำข้อมูลเหล่านั้นมาปรับสภาพเพื่อก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงด้านเจตคติ ด้านความรู้คิด และ ด้านพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว ในที่สุด ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับตัวแทนดังกล่าวพบว่ามีความสัมพันธ์กับเอกลักษณ์วิชาชีพ (นันทนา น้ำฝน. 2536 ; กนิษฐา ตัณฑพันธ์. 2541)

2.6 ผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน

ผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน วัดได้จากเนื้อหาของการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ (contents of organizational socialization) เนื่องจากเป็นตัวชี้วัดถึงความสำเร็จของการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ (Feldman.1981: 309) โดยเนื้อหาของการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ หมายถึง สิ่งที่บุคคลได้รับการเรียนรู้จากวิธีการถ่ายทอด

ทางสังคมขององค์การ จำนวน 6 ด้าน (Chao and others. 1994 : 730 – 732)คือ (1) ประสิทธิภาพการปฏิบัติงาน (performance proficiency) หมายถึง การได้รับการเรียนรู้ทักษะการทำงาน (2) ปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (people) หมายถึง การสร้างความสัมพันธ์ที่น่าพึงพอใจในการทำงานกับสมาชิกคนอื่นๆ (3) การเมืองในองค์การ (politics) หมายถึง การเรียนรู้แหล่งที่มีอิทธิพลต่อโครงสร้างของอำนาจในองค์การ (4) การใช้ภาษาเฉพาะในงาน (language) หมายถึง การเรียนรู้ศัพท์เทคนิคเฉพาะที่ใช้ในการทำงาน ได้แก่ การใช้อักษรย่อ สัญลักษณ์ คำแสลง และภาษาที่สร้างขึ้นในงานนั้นๆ (5) เป้าหมายและค่านิยมขององค์การ (organizational goals and values) หมายถึง ความเข้าใจในเรื่องกฎระเบียบ และขั้นตอนในการปฏิบัติงาน และ (6) ประวัติองค์การ (history) หมายถึง การเรียนรู้ขนบธรรมเนียมและวัฒนธรรมการปฏิบัติงาน ดังมีวิธีวัดผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ดังนี้

2.7 การวัดผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน

ในการวัดผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนสำหรับการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ปรับปรุงจากแบบวัดจากผลลัพธ์ด้านเนื้อหาของการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ ของเชาและคนอื่นๆ (Chao and others. 1994 :730-743) ฉบับปรับปรุงโดย เอลเดรจ (Eldredge.1996) มาปรับใช้ ลักษณะของแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่าของลิเคอร์ท (Likert scaling) 5 ระดับ ตั้งแต่ เห็นด้วยอย่างยิ่ง มีค่าเท่ากับ 5 จนถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง มีค่าเท่ากับ 1 แบบวัดมีข้อคำถาม จำนวน 34 ข้อ มีค่าสหสัมพันธ์ความสอดคล้องตั้งแต่ .23 ถึง .64 และมีค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ เท่ากับ .78 จึงเป็นแบบวัดที่มีคุณภาพ และเหมาะสมเพียงพอที่จะนำมาใช้วัดการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนในกลุ่มตัวอย่างครูแนะแนว

2.8 งานวิจัยเกี่ยวกับผลการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ

ฮอลล์ (Chao et al. 1994 : 737 ; citing Hall. 1972) อธิบายว่า เอกลักษณ์วิชาชีพขึ้นอยู่กับการได้รับประสบการณ์ทางอาชีพ โดยเฉพาะการได้รับการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การในระยะแรก ซึ่งสอดคล้องกับ เชาและคนอื่นๆ (Chao and others. 1994 : 730 – 743) ที่วิจัยพบว่าการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การมีอิทธิพลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ ดังนั้นจากผลการวิจัยที่รวบรวมได้จึงสรุปได้ว่าผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนน่าจะมีอิทธิพล ทางบวกต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ

3.แนวคิดเกี่ยวกับพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว

3.1 บทบาทเชิงวิชาชีพของครูแนะแนว ระดับมัธยมศึกษา

3.1.1 บทบาทเชิงวิชาชีพของครูแนะแนวก่อนพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542

กรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ ซึ่งมีหน้าที่การศึกษาระดับมัธยมศึกษาทั่วประเทศ ได้กำหนดบทบาทหน้าที่ของครูแนะแนวเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมแนะแนวในโรงเรียนมัธยมศึกษา (หนังสือกรมสามัญศึกษา ที่ ศธ. 0808 / 5046 ลงวันที่ 17 เมษายน 2530) ดังนี้

1) ประชุมทีมงานและปรึกษาคณะกรรมการบริหารโรงเรียนในเดือนพฤศจิกายน เพื่อวางแผนปฏิบัติงานในปีการศึกษาต่อไป

2) ใช้แบบทดสอบความสนใจในอาชีพทดสอบกับเด็กที่จะเรียนในแผนการเรียนวิชาชีพในระดับชั้นมัธยมศึกษาที่ 4

3) สำรวจความสนใจในอาชีพและการศึกษาต่อและให้เด็กนำไปปรึกษาผู้ปกครอง

4) ส่งแบบสำรวจ แบบสอบถาม เกี่ยวกับกิจกรรมที่ควรจัดในบริการแนะแนวไปยังครู เด็กทุกคน ผู้ปกครองเพื่อเตรียมจัดทำแผนปฏิบัติงาน จัดทำโครงการแนะแนวตลอดปี และเตรียมจัดกิจกรรมแนะแนว 1 คาบ / สัปดาห์

5) ช่วงปิดเทอมเมษายน ควรจัดให้มีการอบรมสัมมนาเพื่อพัฒนาบุคลากรแนะแนว ตลอดจนเตรียมสื่อ อุปกรณ์ เครื่องมือต่างๆ ที่จะใช้กับเด็กเมื่อเปิดภาคเรียน อาจจัดเป็นกลุ่มโรงเรียน

6) ขอความร่วมมือกับครูประจำชั้น กรอกระเบียนสะสม และจัดกลุ่มเด็กที่พบว่าอาจจะเกิดปัญหาหรือมีแนวโน้มที่จะเป็นปัญหาจากข้อมูลในระเบียนสะสม

7) ส่งเสริมให้ครูใช้เครื่องมือและแบบทดสอบต่างๆเพื่อการเก็บรวบรวมข้อมูลทั้งหมดไว้ในระเบียนสะสม

8) ต้องหมั่นประสานงานกับครูประจำชั้น ครูประจำวิชาต่างๆ เพื่อร่วมกันหาทางช่วยเหลือเด็กที่มีปัญหาบางรายได้ทันที

9) จัดให้คำปรึกษาเป็นกลุ่มหรือแนะแนวหมู่แก่เด็กที่มีปัญหาคล้ายคลึงกันหรือต้องการข้อมูลใกล้เคียงกัน

10) จัดให้คำปรึกษาแก่เด็กเป็นรายบุคคล โดยใน 1 วันควรจัดเวลาไว้สำหรับการให้คำปรึกษาแก่เด็ก 2 คาบเป็นอย่างน้อย จัดให้มีบันทึกการให้คำปรึกษา และเก็บไว้เป็นความลับครูที่ทำหน้าที่ให้คำปรึกษาต้องเรียนมาโดยตรงหรือมีการฝึกอบรมให้มีความรู้ทักษะเพียงพอจึงจะเกิดประโยชน์ เด็กที่มีปัญหาอาจไม่มาขอรับคำปรึกษา ครูต้องเป็นฝ่ายไปหาเด็กซึ่งจะช่วยลดปัญหาต่างๆที่เด็กอาจจะก่อให้เกิดขึ้น ทั้งในและนอกโรงเรียนได้มาก

11) การจัดกิจกรรมแนะแนว 1 คาบ/สัปดาห์ ครูไม่จำเป็นต้องสอนวิชาการ เนื้อหาเคร่งครัดเหมือนการสอนวิชาอื่นๆ แต่ควรทำกิจกรรมซึ่งจะช่วยให้ครูรู้จักเด็กแต่ละคนได้มากที่สุด

12) ศึกษารายละเอียดข้อมูลในระเบียนสะสม มุ่งเน้นนักเรียนที่มีปัญหา เช่น ครอบครัวแตกแยก พฤติกรรมเมื่อการเรียนตกต่ำ การทำงานร่วมกับเพื่อนมีปัญหา ฯลฯ เพื่อติดตามช่วยเหลืออย่างใกล้ชิด โดยทำการศึกษาเป็นรายบุคคลและรายงานความผิดปกติในรายที่เป็นปัญหาต่อผู้บริหารโรงเรียนทุกระยะ

13) ร่วมมือกับฝ่ายปกครองและครูที่ปรึกษาในการเยี่ยมบ้าน การประชุมหาวิธีช่วยนักเรียนในทุกกรณีและร่วมมือกับฝ่ายกิจกรรม จัดกิจกรรมสนองการพัฒนาวัยรุ่นเพื่อป้องกันการประพฤติผิดของนักเรียน

14) ประสานงานกับผู้ทรงวุฒิในด้านต่างๆเพื่อนำแนวทางที่ถูกต้องมาพัฒนาพฤติกรรมนักเรียน

ส่วนศูนย์แนะแนวการศึกษาและอาชีพ กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (2537 : 14)ได้กำหนดบทบาทของครูแนะแนว ในการจัดบริการแนะแนวในโรงเรียนมัธยมศึกษาดังนี้

1) เป็นผู้นำในการปฏิบัติงานแนะแนว

2) ช่วยเหลือและอำนวยความสะดวกแก่บุคลากรแนะแนว

3) รับผิดชอบจัดกิจกรรมในคาบกิจกรรมแนะแนว

4) จัดทำ จัดหาและพัฒนาเครื่องมือแนะแนว

5) สร้างสัมพันธภาพที่ดีกับนักเรียน ครูและผู้ปกครอง

6) พัฒนาวิธีดำเนินงานแนะแนวของโรงเรียน

7) รวบรวมข้อมูล สถิติอันเป็นประโยชน์ต่องานแนะแนวในโรงเรียน

8) ประเมินผลการปฏิบัติงานแนะแนว

คณะกรรมการประสานงานแนะแนวการศึกษาและอาชีพ (กระทรวงศึกษาธิการ. 2535 : 30 – 33) ได้กำหนดบทบาทหน้าที่ของครูแนะแนวตามแผนพัฒนางานแนะแนว ของกระทรวงศึกษาธิการ ระยะที่ 1 (พ.ศ. 2535 – 2539) ดังนี้

1) งานให้บริการ ได้แก่

1.1) บริการรวบรวมและศึกษาข้อมูล เพื่อรู้จักและเข้าใจนักเรียนนักศึกษาเป็นรายบุคคล โดยจัดสร้างและหาเครื่องมือสำหรับใช้ในการรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลต่างๆ เกี่ยวกับประวัติส่วนตัว ครอบครัว สถานภาพเศรษฐกิจของครอบครัว ความสนใจ ผลการเรียน ฯลฯ โดยเก็บไว้มิดชิดในตู้เอกสารให้สะดวกในการใช้

1.2) บริการสนเทศ เพื่อเสนอความรู้ ข้อมูลและสารสนเทศ ด้านการศึกษา การประกอบอาชีพ การพัฒนาบุคลิกภาพ หรือการปรับตน และเรื่องอื่นๆ ที่นักเรียนนักศึกษาควรทราบหรือต้องการ โดยจัดเป็นระบบศูนย์สนเทศ และจัดเสนอให้น่าสนใจ

1.3) บริการให้คำปรึกษา เพื่อช่วยให้นักเรียนนักศึกษาสามารถเลือกและตัดสินใจและแก้ปัญหาด้วยตนเองอย่างมีประสิทธิภาพ โดยให้คำปรึกษาแก่นักเรียนนักศึกษา และผู้ปกครองทั้งเป็นรายบุคคลและเป็นกลุ่ม

1.4) บริการจัดวางตัวบุคคล เพื่อช่วยให้นักเรียนนักศึกษาสามารถวางแผนการเรียน การศึกษาต่อ การเลือกอาชีพให้เหมาะสมกับตนเองและสอดคล้องกับสภาพเศรษฐกิจและสังคมของประเทศ ให้สามารถปรับตนได้ดีในสภาพสังคมที่มีความเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา และสามารถใช้ศักยภาพในตนให้เป็นประโยชน์ทั้งแก่ตนเองและสังคม โดยประสานงานกับฝ่ายวิชาการ ฝ่ายบริการ และฝ่ายกิจกรรมนักเรียนนกศึกษา

1.5) บริการติดตามผลและประเมินผล เพื่อติดตามผลและประเมินผลการให้บริการแนะแนวด้านต่างๆ แก่นักเรียนนักศึกษาในขณะที่ศึกษาอยู่และที่สำเร็จการศึกษาไปแล้ว เพื่อนำผลที่ได้มาแก้ไข ปรับปรุงงานแนะแนว และการดำเนินงานของสถานศึกษา

2) งานพัฒนานักเรียนนักศึกษาตามจุดหมายของหลักสูตร

2.1) จัดกิจกรรมโฮมรูมสำหรับนักเรียนประถมศึกษาทุกคนทุกวันๆ ละ 1 คาบ (20 นาที) หรือสัปดาห์ละ 2 – 3 คาบ (คาบละ 20 นาที) ตามที่เห็นสมควร ตลอดปีการศึกษา เพื่อช่วยให้นักเรียนรู้จักตนเอง รู้จักสิ่งแวดล้อม และสามารถปรับตนหรือพัฒนาตนเป็นคนดีในสังคม

2.2) จัดกิจกรรมแนะแนวสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาอย่างน้อย 1 คาบ (50 นาที) ต่อสัปดาห์ทุกภาคเรียนตลอดปีการศึกษา เพื่อช่วยให้นักเรียนรู้จักตนเองและสิ่งแวดล้อม สามารถแก้ปัญหาต่างๆด้วยตนเอง และสามารถปรับตนหรือพัฒนาตนเป็นคนดีมีคุณค่าต่อสังคม

2.3) จัดกิจกรรมกลุ่มตามความสนใจและความต้องการของนักเรียนนักศึกษา เพื่อพัฒนาบุคลิกภาพทั้งด้านร่างกายและจิตใจ ทั้งด้านอารมณ์และสังคม ตามกำหนดเวลาที่เห็นสมควร ตลอดปีการศึกษา

3) งานประสานงานและบริการชุมชน

3.1) ประสานงานกับฝ่ายบริหารในการจัดวางโครงการและแผนงานประจำปีของสถานศึกษา

3.2) ประสานงานกับฝ่ายวิชาการและฝ่ายกิจกรรมนักเรียนนักศึกษาในเรื่องการจัดตารางสอน การจัดแผนการเรียน การเลือกวิชาเรียน การประเมินผลการเรียน และการเข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆของสถานศึกษา

3.3) ประสานงานกับฝ่ายบริการและสวัสดิการในเรื่องการให้บริการและความช่วยเหลือนักเรียนนักศึกษาในด้านต่าง ๆ เช่น ทุนการศึกษา อาหารกลางวัน พาหนะรับส่ง ยารักษาโรค เครื่องแต่งกาย ฯลฯ

3.4) ประสานงานกับฝ่ายปกครอง เพื่อส่งเสริม ป้องกัน และแก้ไขพฤติกรรมของนักเรียนนักศึกษา

3.5) ประสานงานกับครูอาจารย์ในสถานศึกษาเกี่ยวกับการรวบรวมวิเคราะห์ข้อมูล และร่วมมือกันแก้ไขปัญหาต่าง ๆ

3.6) ประสานงานกับผู้ปกครอง เพื่อป้องกัน แก้ไข และพัฒนาการเรียนและพฤติกรรมของนักเรียนนักศึกษา

3.7) ประสานงานกับหน่วยงานต่าง ๆเพื่อจัดทำทำเนียบแหล่งให้บริการในด้านการศึกษา การประกอบอาชีพ การพัฒนาบุคลิกภาพและอื่น ๆ

3.8) ประสานงานกับหน่วยงานหรือสถาบันการศึกษาระดับและประเภทต่าง ๆ แหล่งอาชีพ หรือสถานประกอบการประเภทต่าง ๆ และแหล่งวิทยากรด้านศิลปวัฒนธรรม เพื่อให้และรับบริการต่าง ๆ อันจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนานักเรียนนักศึกษา

4) งานศึกษาค้นคว้าและพัฒนาตนเอง

4.1) วิเคราะห์วิจัย ศึกษาค้นคว้าทดลองนวัตกรรมและเทคโนโลยีใหม่ ๆทางการแนะแนว เพื่อนำผลที่ได้มาพัฒนางานแนะแนวในสถานศึกษา

4.2) เข้าร่วมประชุมสัมมนาทางวิชาการแนะแนวที่หน่วยงานต่าง ๆจัดขึ้น ตามโอกาสอำนวยโดยคำสั่งหรือความเห็นชอบของผู้บังคับบัญชา

4.3) เข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆของชมรมแนะแนว หรือสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย ที่จัดขึ้นเป็นประจำทุกปี

4.4) เผยแพร่ความรู้และประสบการณ์ของตน ด้วยวิธีการต่าง ๆ เช่น เขียนบทความ บรรยาย อภิปราย หรือแสดงความคิดเห็นเมื่อมีโอกาสที่จะสามารถกระทำได้

4.5) ประพฤติปฏิบัติตนด้วยการยึดมั่นในจรรยาบรรณของครูแนะแนวและเป็นตัวอย่างอันดีงามของนักเรียนนักศึกษาและบุคลากรในสถานศึกษา

4.6) นิเทศหรือช่วยนิเทศงานแนะแนวให้แก่ครูอาจารย์และบุคลากรอื่นๆใน หน่วยงานทางการศึกษา

4.7) ปฏิบัติงานอื่นๆตามที่ได้รับมอบหมาย หรือได้รับการขอความช่วยเหลือ

3.1.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว ก่อนพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

สยาม ปิยะนราธร (2531) ได้ศึกษาบทบาทที่คาดหวังและปฏิบัติจริงของครู แนะแนวในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน ตามความคิดเห็นของครูแนะแนว และผู้บริหารการศึกษา โดยได้แบ่งการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพของครูแนะแนวออกเป็น 4 ด้าน คือ 1) บทบาทด้านการจัดบริการแนะแนวนักเรียน เป็นบริการที่จัดขึ้นเพื่อป้องกัน แก้ไข และพัฒนานักเรียนทุกด้าน โดยจัดบริการแนะแนว 5 บริการ หลักคือ บริการศึกษาและรวบรวมข้อมูลนักเรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้คำปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามผล 2) บทบาทด้านกิจกรรมเพื่อพัฒนา นักเรียน โดยการจัดกิจกรรมแนะแนวในคาบเรียน 3) บทบาทด้านประสานสัมพันธ์กับบุคลากรและหน่วยงานอื่นๆทั้งภายในโรงเรียนและชุมชน ได้แก่ การประสานสัมพันธ์กับผู้บริหารโรงเรียน บุคลากรอื่นๆในโรงเรียน ผู้ปกครอง สถาบันและบุคคลในชุมชน และ 4) บทบาทด้านประชาสัมพันธ์เผยแพร่กิจการแนะแนว ผลการวิจัยพบว่า 1) ครูแนะแนวและ ผู้บริหารการศึกษาแสดงความคาดหวังต่อบทบาทของครูแนะแนวรวมทุกด้านอยู่ในระดับมาก เรียงตามลำดับคือ ด้านกิจกรรมเพื่อพัฒนานักเรียน ด้านประสานสัมพันธ์กับบุคลากรและหน่วยงานอื่นๆทั้งภายในโรงเรียนและชุมชน ด้านกานจัดบริการแนะแนวนักเรียน และด้านประชาสัมพันธ์ เผยแพร่กิจการแนะแนว ส่วนบทบาทที่ปฏิบัติจริงของครูแนะแนวรวมทุกด้านอยู่ระดับปานกลาง สำหรับบทบาทที่คาดหวังและบทบาทที่ปฏิบัติจริงของครูแนะแนวในทุกด้าน ตามความคิดเห็นของครูแนะแนวและผู้บริหารการศึกษาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ 2) บทบาทที่คาดหวังตามความคิดเห็นระหว่างครูแนะแนวกับผู้บริหารโรงเรียนทุกด้านไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนบทบาทที่ปฏิบัติจริงตามความคิดเห็นระหว่างครูแนะแนวกับผู้บริหารโรงเรียนไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ยกเว้นด้านการจัดบริการแนะแนวนักเรียนเพียง 2 ข้อ ที่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 (คือ ข้อที่ 18 ให้คำปรึกษานักเรียนเป็นรายบุคคล ในด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม ข้อ 20 ส่งนักเรียนไปยังผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน) ต่อมา มะลิ วงศ์เทพนิวัติ (2535) ได้ศึกษาเปรียบเทียบความคิดเห็นของนักเรียนเกี่ยวกับบทบาทของ ครูแนะแนวตามสภาพที่เป็นจริงและตามความคาดหวังในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดสุโขทัย โดยแบ่งการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนว ตาม

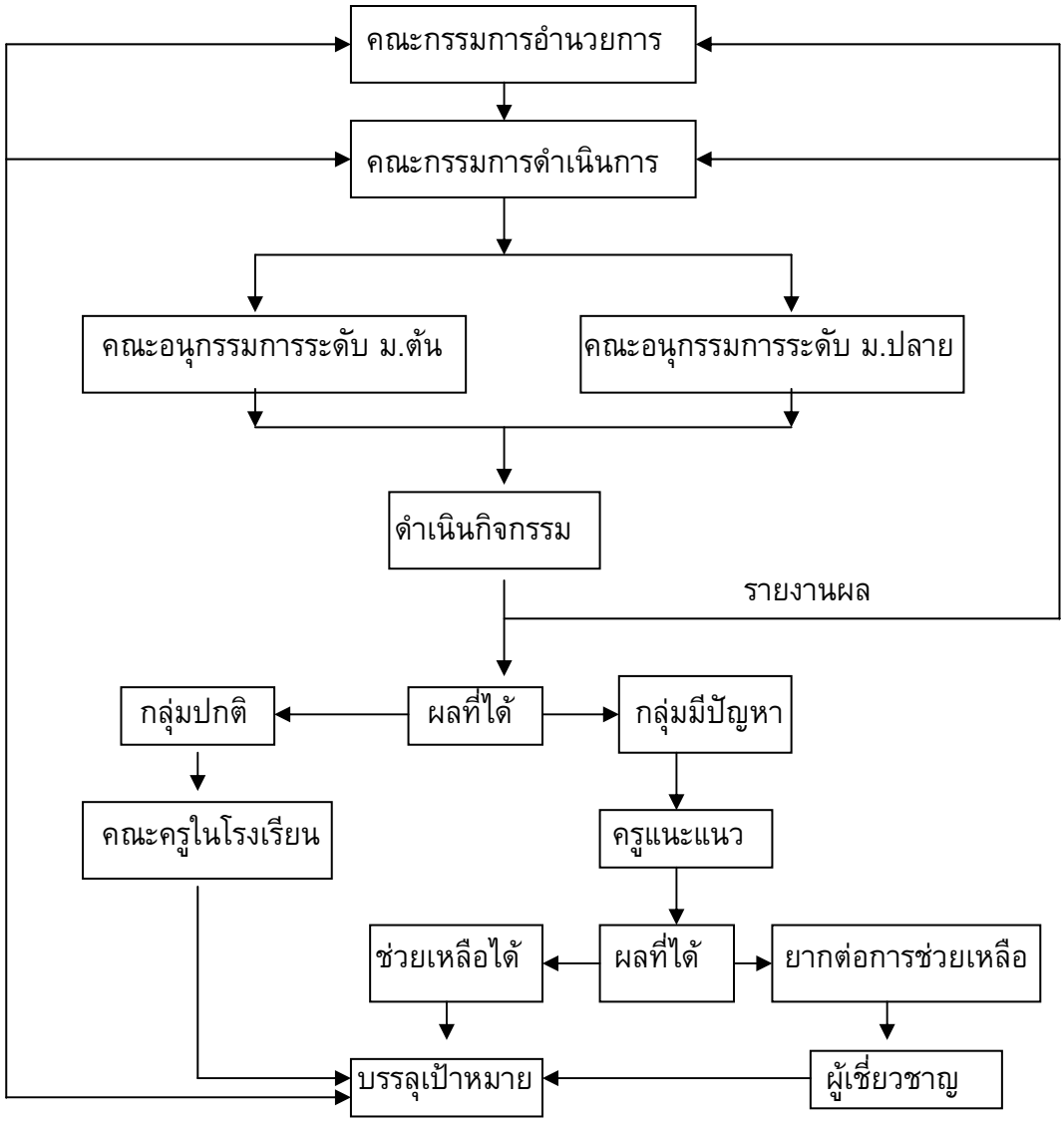
บริการหลักของงานแนะแนว 5 บริการ คือ บริการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับตัวนักเรียน บริการสนเทศ บริการให้คำปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามผล กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และ 6 จำนวน 384 คน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีความคิดเห็นเกี่ยวกับบทบาทของครู แนะแนวตามสภาพที่เป็นจริง คือ ครูแนะแนวได้ปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทโดยได้กระทำเป็นครั้งคราวในด้านบริการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียน บริการสนเทศ บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามผล ยกเว้นบริการให้คำปรึกษาได้กระทำบ่อยๆ ส่วนบทบาทตามความคาดหวัง นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ต้องการให้ ครูแนะแนวปฏิบัติหน้าที่เป็นประจำในบริการสนเทศ บริการให้คำปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามผล และต้องการให้ปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทในระดับควรกระทำบ่อยๆในบริการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับตัวนักเรียน เมื่อเปรียบเทียบความคิดเห็นเกี่ยวกับบทบาทของครูแนะแนวตามสภาพที่เป็นจริงและตามความคาดหวังของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ปีที่ 3 ปรากฏว่ามีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทุกบริการ สำหรับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีความคิดเห็นเกี่ยวกับบทบาทของครูแนะแนว ที่เป็นบทบาทตามสภาพจริง คือ ครูแนะแนวได้ปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทโดยได้กระทำบ่อยๆ ด้านบริการสนเทศ บริการให้คำปรึกษา และบริการติดตามผล ยกเว้นบริการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับตัวนักเรียน และบริการจัดวางตัวบุคคลได้กระทำเป็นครั้งคราว ส่วนบทบาทตาม ความคาดหวัง นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ต้องการให้ครูแนะแนวปฏิบัติหน้าที่เป็นประจำด้านบริการสนเทศ บริการให้คำปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามผล และต้องการให้ครูแนะแนวปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทในระดับควรกระทำบ่อยในด้านบริการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับตัวนักเรียน เมื่อเปรียบเทียบความคิดเห็นเกี่ยวกับการปฏิบัติ หน้าที่ของ ครูแนะแนว ตามสภาพที่เป็นจริงและตามความคาดหวัง ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ปรากฏว่ามีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ผลการวิจัยทั้ง 2 เรื่อง สะท้อนให้เห็นว่า การกำหนดบทบาทเชิงวิชาชีพของครูแนะแนว ระดับมัธยมศึกษา ของประเทศไทย มีความแตกต่างกัน โดยแบ่งออกเป็น 2 แนวคิด คือ 1) ยึดหลักบริการแนะแนว 5 บริการหลัก และ 2) การผสมผสานระหว่างบริการแนะแนว 5 บริการหลัก กับหลักการบริหารงานแนะแนว นอกจากนี้ผลการวิจัยทั้ง 2 เรื่อง ชี้ให้เห็นว่าครูแนะแนวไม่ได้ปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพอย่างสอดคล้องกันระหว่างการปฏิบัติหน้าที่ตามสภาพจริงและตามความคาดหวัง ของกลุ่มตัวอย่างทั้งที่เป็นครูแนะแนว ผู้บริหารโรงเรียน และนักเรียน

3.1.3 บทบาทเชิงวิชาชีพของครูแนะแนวตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

จากกระแสปฏิรูปการศึกษา และพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ซึ่งบังคับใช้ตั้งแต่วันที่ 20 สิงหาคม 2542 มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงบทบาทของครูทุกสาขาวิชา รวมทั้งครูแนะแนว เนื่องจากพระราชบัญญัตินี้ระบุในมาตรา 4 ให้ “ ครู ” เป็น “ บุคลากรวิชาชีพ ซึ่งทำหน้าที่หลักทางด้านการเรียนการสอนและการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีการต่าง ๆ ในสถานศึกษาทั้งของรัฐและเอกชน” และกำหนดแนวการจัดการศึกษาตามมาตรา 22 ว่า การจัดการศึกษาต้องยึดหลักว่าผู้เรียนทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ และถือว่าผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด กระบวนการจัดการศึกษาต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตามธรรมชาติและเต็มตามศักยภาพ ส่วนมาตรา 24 กำหนดให้สถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องดำเนินการดังต่อไปนี้ (1) จัดเนื้อหาสาระและกิจกรรมให้สอดคล้องกับความสนใจและความถนัดของผู้เรียน โดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล (2) ฝึกทักษะ กระบวนการคิด การจัดการ การเผชิญสถานการณ์ และการประยุกต์ความรู้มาใช้เพื่อป้องกันและแก้ไขปัญหา ฯลฯ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2542 : 13) จากสภาพการเปลี่ยนแปลงด้านการศึกษาดังกล่าวส่งผลกระทบต่อบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนว ซึ่งนักวิชาการได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับบทบาทของครูแนะแนวดังนี้ พนม พงษ์ไพบูลย์ (2543) ได้กล่าวถึงบทบาทของครูแนะแนวในยุคการปฏิรูปการศึกษาว่า ครูแนะแนวที่ทำหน้าที่ในโรงเรียนจะทำหน้าที่เป็นผู้บริหารการแนะแนว จัดระบบกระบวนการให้เกิดการแนะแนว โดยประสานกับครูในโรงเรียนให้รู้จักใช้กระบวนการแนะแนวมาช่วยเหลือเด็กให้สามารถแก้ปัญหาและพัฒนาตนเองได้เต็มตามศักยภาพ นอกจากนี้สังคมในปัจจุบันมีความซับซ้อน มีการสื่อสารคมนาคมรวดเร็วมาก สื่อต่างเข้ามามีอิทธิพลต่อเด็ก ดังนั้นครูแนะแนวจึงต้องสร้างระบบให้เด็กได้พบกับข้อมูลหรือแหล่งความรู้ที่เป็นประโยชน์ อีกประการหนึ่งการจัดการศึกษามี 3 รูปแบบ คือ การศึกษาในระบบ การศึกษานอกระบบ และการศึกษาตามอัธยาศัย โดยทั้งสามรูปแบบสามารถประสานเชื่อมโยงและอาจจัดในสถานที่เดียวกันได้ นอกจากนี้วัยของผู้เรียนจะมีความแตกต่างกัน ครูแนะแนวยิ่งจะมีความจำเป็นในการดูแลคนที่มีลักษณะหลากหลายมากขึ้น เกษม วัฒนชัย (สัมภาษณ์. 2543)ได้กล่าวถึงบทบาทของครูแนะแนวในสหัสวรรษใหม่ ว่า จะต้องมีการประสานกันในลักษณะเครือข่าย โดยมีเด็กและเยาวชนเป็นศูนย์กลางของเครือข่าย ส่วนรอบนอกได้แก่ บ้าน ชุมชน โรงเรียน และโรงพยาบาล สำหรับเครือข่ายในระดับ โรงเรียนนั้นครู แนะแนวจะต้องเป็นหลักในการดำเนินการรักษาระบบการแนะแนวและเครือข่ายแนะแนวในโรงเรียน ทั้งนี้บุคลากรทุกฝ่ายในโรงเรียนจะต้องมีส่วนร่วมในการเป็นเครือข่าย แนะแนวด้วย โดยมีเป้าหมายเพื่อให้เด็กรู้จักตนเอง ควบคุมตนเอง รู้จักพึ่งตนเองได้ และสามารถทำงานให้บรรลุสำเร็จได้ด้วยตนเอง ศูนย์แนะแนวการศึกษาและ

อาชีพ (2543) ได้นำเสนอโครงสร้างระบบการแนะแนวเพื่อพัฒนาผู้เรียนในสถานศึกษา โดยพัฒนาจากหลักการปฏิรูปการเรียนรู้และหลักการแนะแนว หลักการปฏิรูปการเรียนรู้ มี 5 ข้อ คือ 1) ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลางของการพัฒนา มุ่งให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางการเรียนรู้และยึดประโยชน์ที่จะเกิดขึ้นกับผู้เรียนเป็นสำคัญ 2) การใช้สถานศึกษาเป็นฐานในการบริหารจัดการ ให้สถานศึกษามีอำนาจในการตัดสินใจบริหารจัดการศึกษาได้ด้วยตนเอง โดยมีคณะกรรมการสถานศึกษาเข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา 3) การมีส่วนร่วมและการร่วมคิดร่วมทำ มุ่งให้ทุกคน ทุกส่วนของสังคมเข้ามามีส่วนรับผิดชอบในการจัดการศึกษา 4) การกระจายอำนาจทางการศึกษามุ่งกระจายอำนาจให้ผู้เรียนมีส่วนได้ส่วนเสียกับการศึกษา คือ สถานศึกษา ผู้ปกครอง และชุมชน 5) การแสดงความรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้ มุ่งให้สถานศึกษาแสดงความรับผิดชอบต่อภาระหน้าที่ในการจัดการศึกษาให้ได้มาตรฐานต่อผู้เรียน ผู้ปกครอง ชุมชน สังคม และหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ส่วนหลักการแนะแนว มี 6 ข้อคือ 1) ความแตกต่างระหว่างบุคคล บุคคลแต่ละคนย่อมมีความแตกต่างกันทั้งทาง ร่างกาย สังคม อารมณ์ สติปัญญา ความสนใจ ความสามารถ ความถนัด และเจตคติ 2) พฤติกรรมทุกอย่างของบุคคลย่อมมีสาเหตุ การที่บุคคลแสดงออกกอย่างไรหรือเป็นเช่นไร ย่อมเกิดจากตนเองและสิ่งแวดล้อมเป็นเหตุ 3) บุคคลเป็นทรัพยากรที่มีค่าและมีศักยภาพแฝงอยู่ในตน ควรพัฒนาให้เจริญขึ้นทุกด้าน 4) บุคคลมีศักดิ์ศรีและต้องการการยอมรับซึ่งกันและกัน 5) บุคคลมีการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาได้ การเปลี่ยนแปลงจะเป็นไปด้วยดีหรือไม่ขึ้นอยู่กับปัจจัยและสาเหตุของการเปลี่ยนแปลงนั้นๆ 6)บุคคลอยู่ร่วมกัน ควรช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ธรรมชาติของคนอยู่ร่วมกันต้องมีความสัมพันธ์และพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน ทั้งนี้เพื่อให้ ผู้เรียนเป็นคนดี คนเก่ง และมีความสุข (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.2543:1) จากหลักการดังกล่าวสามารถสรุปเป็นโครงสร้างระบบการแนะแนวเพื่อพัฒนาผู้เรียนในสถานศึกษา ดังภาพประกอบ 5



ภาพประกอบ 5 โครงสร้างระบบการแนะแนวเพื่อพัฒนาผู้เรียนในสถานศึกษา
ที่มา : ศูนย์แนะแนวการศึกษาและอาชีพ (2543 : 4)

จากโครงสร้างดังกล่าว จะเห็นว่าบทบาทของครูแนะแนวจะเน้นความเป็นวิชาชีพในการช่วยเหลือกลุ่มเด็กและเยาวชนที่มีปัญหาหรือต้องการความช่วยเหลือเป็นพิเศษ ส่วนกลุ่มเด็กปกติครูแนะแนวจะทำหน้าที่ประสานให้คณะครูในโรงเรียนสามารถใช้กระบวนการแนะแนวในการป้องกัน แก้ไขและพัฒนาจนบรรลุเป้าหมาย

ดังนั้นเมื่อประมวลแนวคิดของนักการศึกษา พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และแผนพัฒนาการแนะแนว กระทรวงศึกษาธิการ ระยะที่ 2

(พ.ศ.2540 – 2544) ตลอดจนงานวิจัยทางการแนะแนว (โกศล มีคุณ. 2544 : 361 – 374 ; เจียรนัย ทรงชัยกุล. 2544 : 107 – 159 ; ประดินันท์ อุปรมัย. 2544 : 49 – 103 ; ปรีชา วิหคโต. 2544 : 275 – 320 ; รัญจวน คำวชิรพิทักษ์. 2544 : 231 – 360 ; วัชรี ทรัพย์มี. 2544 : 161 – 209 ; สมร ทองดี. 2544 : 211 – 273) ผู้วิจัยจึงสรุปบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนว เป็น 4 บทบาท ดังภาพประกอบ 6

ภาพประกอบ 6 บทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนว

พฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว ทั้ง 4 บทบาทตามภาพประกอบ 6 มีรายละเอียด ดังนี้

3.1.3.1 บทบาทด้านการบริหารและการจัดการงานแนะแนว

บทบาทด้านการบริหารงานและการจัดการงานแนะแนว หมายถึง การดำเนินงานแนะแนวที่มีโครงสร้างการบริหาร กำหนดบทบาทหน้าที่ของคณะกรรมการ การจัดสำนักงาน การวางโครงการและแผนปฏิบัติงาน และการประชาสัมพันธ์งานแนะแนว (โกศล มีคุณ. 2544 : 361 – 374 ; ลักขณา สริวัฒน์. 2543 : 321 – 343)

ทั้งนี้ เนื่องจากพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 มาตรา 9 ว่าด้วยเรื่อง การจัดระบบโครงสร้างและกระบวนการจัดการศึกษาให้ยึดหลัก (1) เอกภาพด้านนโยบายและมีความหลากหลายในการปฏิบัติ (5) ระดมทรัพยากรจากแหล่งต่างๆ มาใช้ในการจัดการศึกษาส่วนมาตรา 9 (6) การมีส่วนร่วมของบุคคล ครอบครัว ชุมชน องค์กรชุมชน องค์กร ปกครองส่วนท้องถิ่น เอกชน องค์กรเอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา สถานประกอบการ และสถาบันสังคมอื่น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2542 : 6) ส่วนแผนพัฒนาการแนะแนว กระทรวงศึกษาธิการ ระยะที่ 2 (พ.ศ. 2540 - 2544) ระบุไว้ในนโยบาย ข้อที่ 1 ปฏิรูประบบบริหารและการจัดการ กล่าวคือปฏิรูประบบบริหารและการจัดการให้เอื้อ ต่อการดำเนินงานแนะแนวทุกระดับ ปรับปรุงองค์กรให้มีศักยภาพที่จะปฏิบัติงานได้อย่างมี ประสิทธิภาพ ตลอดจนพัฒนาเครือข่ายงานแนะแนว ให้มีเอกภาพในการประสานงานสนับสนุนซึ่งกันและกัน ดังนั้น ครูแนะแนวจึงจำเป็นต้องมีบทบาทด้านการบริหารและการจัดการงาน แนะแนว ซึ่งประกอบด้วยภารกิจ ดังนี้

1) การจัดองค์การ หมายถึง การกำหนดสายงานและหน้าที่ความรับผิดชอบของบุคลากรแนะแนวให้ประสานสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด การจัดหางบประมาณ วัสดุอุปกรณ์ หรือเครื่องมือเครื่องใช้ที่จำเป็นสำหรับการแนะแนว

2) การจัดสำนักงาน หมายถึงการจัดสถานที่บริการแนะแนวให้เป็นสัดส่วน มีสื่ออุปกรณ์และเอกสารอย่างเพียงพอ

3) การวางโครงการและแผนปฏิบัติงาน หมายถึง การนำเสนอโครงการและการวางแผนปฏิบัติงานแนะแนวตลอดปีต่อผู้บริหารโรงเรียน

4) การประชาสัมพันธ์งานแนะแนว หมายถึง การเผยแพร่ความรู้ กิจกรรม เพื่อให้ผู้ปกครองและประชาชนทั่วไปให้เห็นคุณค่าของกระบวนการแนะแนวและนำไปพัฒนาตนเองและผู้อยู่ในความดูแล

3.1.3.2 บทบาทด้านการให้บริการแนะแนว

บทบาทด้านการให้บริการแนะแนว หมายถึง การเป็นผู้จัดบริการแนะแนวและให้ความช่วยเหลือกับเด็กและเยาวชนทั้งในด้านการป้องกัน การแก้ไข และการพัฒนา โดยเฉพาะอย่างยิ่งการแก้ไขปัญหากับกลุ่มที่ต้องการความช่วยเหลือเป็นพิเศษ (ลักขณา สริวัฒน์. 2543 : 291 – 315)

ทั้งนี้เนื่องจาก พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 มาตรา 6 ระบุว่าการจัดการศึกษาต้องเป็นไปเพื่อพัฒนาคนไทยให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ทั้งร่างกาย จิตใจ สติปัญญา ความรู้และคุณธรรม มีจริยธรรมและวัฒนธรรมในการดำเนินชีวิต สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้

อย่างมีความสุข ซึ่งตรงกับวัตถุประสงค์ของแผนพัฒนาการแนะแนว กระทรวงศึกษาธิการ ระยะที่ 2 (พ.ศ.2542 - 2544) ที่ว่าให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง สามารถควบคุมตนเอง และพึ่งตนเองได้ เป็นผู้มีความสุขและมีคุณธรรม จริยธรรม โดยกำหนดแนวปฏิบัติงานแนะแนวตามแผนพัฒนาการแนะแนว กระทรวงศึกษาธิการ ระยะที่ 2 (พ.ศ.2542 - 2544) ในนโยบายข้อที่ 2 คือส่งเสริมและเร่งรัดการจัดบริการแนะแนวและการใช้กระบวนการแนะแนวในการพัฒนาผู้เรียน ทั้งในและนอกระบบการศึกษา ส่วนมาตรการข้อที่ 4 กำหนดให้มีแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนา ผู้เรียนอย่างต่อเนื่องทุกระดับชั้น และกำหนดให้มีกิจกรรมคาบแนะแนวเป็นกิจกรรมบังคับในหลักสูตร โดยมีเกณฑ์ประเมินผ่านและไม่ผ่าน (กระทรวงศึกษาธิการ. 2542 : 21) ดังนั้นบทบาทของครูแนะแนวด้านการให้บริการแนะแนว มีดังนี้

1) จัดบริการแนะแนว 5 บริการหลัก คือ

1.1) บริการรวบรวมข้อมูลเป็นรายบุคคล

1.1.1) สร้างหรือจัดหาเครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล ได้แก่แบบทดสอบ แบบสำรวจ ระเบียนสะสม แฟ้มสะสมงาน เป็นต้น

1.1.2) ดำเนินการรวบรวมข้อมูลนักเรียนเป็นรายบุคคล

1.1.3) วิเคราะห์และวินิจฉัยข้อมูล

1.2) บริการสนเทศ

1.2.1) ติดต่อขอข้อมูลด้านการศึกษา อาชีพ และการปรับตัว

1.2.2) จัดทำอุปกรณ์ที่ใช้ในการจัดบริการสนเทศ เช่น แผนภูมิ แผ่นพับ การสร้างโฮมเพจข้อสนเทศทางการแนะแนว เป็นต้น

1.2.3) เสนอข้อสนเทศด้วยวิธีต่างๆ เช่น ป้ายนิเทศ เครือข่ายข้อสนเทศผ่านอินเตอร์เนท เป็นต้น

1.3) บริการให้คำปรึกษา

1.3.1) ให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคลและเป็นกลุ่ม

1.3.2) นำผลที่ได้จากการศึกษาเข้าประชุมกลุ่มปรึกษารายกรณี (case conference) หรือ ส่งต่อผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน (refer)

1.3.3) จัดทำบันทึกการให้บริการปรึกษา

1.4) บริการจัดวางตัวบุคคล

1.4.1) ติดต่อแหล่งทุน จัดระเบียบทุนและคัดเลือกนักเรียนเข้ารับทุน

1.4.2) ช่วยเหลือนักเรียนในการเลือกรูปแบบการเรียน คือ การศึกษาในระบบ การศึกษานอกระบบ และการศึกษาตามอัธยาศัย

1.4.3) ติดต่อแหล่งงานและจัดหางานในระหว่างปิดภาคเรียน

1.5) บริการติดตามผล

1.5.1) ติดตามผลนักเรียนที่กำลังเรียนและที่จบการศึกษา

1.5.2) ติดตามผลการให้บริการและการช่วยเหลือนักเรียนไปแล้ว

1.5.3) ติดตามผลโครงการแนะแนว

2) การจัดกิจกรรมแนะแนวในคาบเรียน

1.6.1) การจัดทำโครงการและแผนการจัดกิจกรรม

1.6.2) การผลิตสื่อและอุปกรณ์การจัดกิจกรรม

1.6.3) ดำเนินการจัดกิจกรรมแนะแนวในคาบเรียน

1.6.4) การประเมินผลการจัดกิจกรรมแนะแนวในคาบเรียน

3.1.3.3 บทบาทด้านการประสานงานแนะแนว

บทบาทด้านการประสานงานแนะแนว หมายถึง การติดต่อร่วมมือกับบุคคลหรือหน่วยงานทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษา ตลอดจนให้ชุมชนมีส่วนร่วมรับผิดชอบในการให้บริการแนะแนวและการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน (ปรีชา วิหคโต. 2534 : 201 – 244)

ทั้งนี้เนื่องจากพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 มาตรา 8 (6) ระบุว่า การจัดการศึกษาให้ยึดหลักการมีส่วนร่วมของบุคคล ครอบครัว ชุมชน องค์กรชุมชน องค์กรปกครองท้องถิ่น เอกชน องค์กรเอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา สถานประกอบการ และสถาบันสังคมอื่น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.2542 : 6) นอกจากนี้ แผนพัฒนาการแนะแนว กระทรวงศึกษาธิการ ระยะที่ 2 (พ.ศ.2540 - 2544) ได้กำหนดนโยบาย ข้อที่ 2 การส่งเสริมและเร่งรัดการจัดบริการแนะแนว โดยในมาตรการข้อที่ 7 ระบุว่า ให้สถานศึกษาจัดระบบการบริหารงาน กระบวนการเรียนการสอนบรรยากาศและสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการดำเนินงานแนะแนว ตลอดจนให้บุคลากรทุกฝ่าย ได้แก่ ผู้รับผิดชอบงาน ผู้บริหาร ครูอาจารย์ ผู้ปกครอง และชุมชน ร่วมกันสร้างสรรค์พัฒนางานแนะแนวและพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุตามวัตถุประสงค์ (กระทรวงศึกษาธิการ.2542:23) ดังนั้นครูแนะแนวจึงมีบทบาทด้านการประสานงานแนะแนว ดังนี้

1) ประสานงานกับผู้เกี่ยวข้องในสถานศึกษาเพื่อให้ข้อมูลเกี่ยวกับตัวผู้เรียน แนวทางการดูแลช่วยเหลือ ประชุมกลุ่มปรึกษารายกรณี และการส่งต่อผู้เรียน

2) ประสานงานกับผู้ปกครอง ชุมชนเพื่อการร่วมมือในการดูแลช่วยเหลือนักเรียน

3) ประสานงานกับองค์กรของรัฐและเอกชนเกี่ยวกับข้อสนเทศทางการแนะแนวและการส่งนักเรียนฝึกงานและการหารายได้ระหว่างเรียน

3.1.3.4 บทบาทด้านการศึกษาวิจัยและพัฒนางานแนะแนว

บทบาทด้านการศึกษาวิจัยและพัฒนางานแนะแนว หมายถึง การศึกษาค้นคว้าและประเมินคุณภาพงานแนะแนวอย่างเป็นระบบ และนำผลมาการพัฒนาคุณภาพงานแนะแนว (ปรีชา วิหคโต. 2544 : 275 – 320)

ทั้งนี้เนื่องจาก พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 มาตรา 24 (1) ระบุให้จัดเนื้อหาสาระและกิจกรรมให้สอดคล้องกับความสนใจและความถนัดของผู้เรียน มาตรา 30 ระบุให้สถานศึกษาพัฒนากระบวนการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ รวมทั้งส่งเสริมให้ผู้สอนสามารถวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียนในแต่ละระดับการศึกษา (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2542 : 16) ส่วนแผนพัฒนาการแนะแนว กระทรวงศึกษาธิการ ระยะที่ 2 (พ.ศ. 2540 – 2544) กำหนดนโยบายข้อที่ 6 ส่งเสริมให้มีการวิเคราะห์วิจัยติดตามผลและประเมินผล โดยในมาตรการข้อที่ 2 กำหนดให้หน่วยงานทุกสังกัดมีคณะติดตามประเมินผล และรายงานผลการดำเนินงาน / โครงการตามแผนพัฒนาการแนะแนว กระทรวงศึกษาธิการ ระยะที่ 2 (กระทรวงศึกษาธิการ. 2542 : 51) ดังนั้นบทบาทของครูแนะแนวด้านการศึกษาวิจัยและพัฒนางานแนะแนว มีดังนี้

1) ดำเนินการวิจัย เพื่อการรู้จัก เข้าใจ และพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน

2) ดำเนินการติดตามและประเมินผลการปฏิบัติงานตามแผนพัฒนาการแนะแนวของสถานศึกษา

3) รายงานผลการวิจัยต่อคณะกรรมการแนะแนวของสถานศึกษาและผู้ที่เกี่ยวข้อง

ดังนั้น จากสภาพการเปลี่ยนแปลงด้านเศรษฐกิจ สังคม การสื่อสารคมนาคม ทำให้ประเทศไทยมีนโยบายการปฏิรูปการศึกษาและการตราพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ที่เน้นกระบวนการเรียนรู้ที่ผู้เรียนสำคัญที่สุด จึงส่งผลกระทบต่อบทบาทของครูทุกสาขาวิชารวมทั้งครูแนะแนวที่ต้องปรับบทบาทของตนให้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 และแผนพัฒนาการแนะแนว กระทรวงศึกษาธิการ ระยะที่ 2 (พ.ศ.2540 – 2544) ซึ่งผู้วิจัยได้สังเคราะห์บทบาทของครูแนะแนวที่สำคัญ 4 บทบาท คือ บทบาทด้านการบริหารและการจัดการงานแนะแนว บทบาทด้านการให้บริการแนะแนว บทบาทด้านการประสานงานแนะแนว และบทบาทด้านการศึกษาวิจัยและพัฒนางานแนะแนว

3.1 การวัดพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนว

ในการวัดพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ของครูแนะแนว ระดับมัธยมศึกษา ผู้วิจัยได้สร้างแบบวัดตามทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ ดังตัวอย่างการวัดพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ต่อไปนี้

สไตรเกอร์ และ เซอร์เป (Stryker & Serpe. 1994: 20 , 21) ได้วัดการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของนักศึกษาใหม่ โดยการวัดการใช้เวลาในบทบาท (time in role) คือการวัดจำนวนชั่วโมงที่ใช้กับกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับบทบาทนั้นๆ ตัวอย่างข้อคำถาม ได้แก่ “ ป่านนี้คุณคงมีกิจวัตรประจำวันแล้ว ดังนั้นขอให้ประมาณการว่าคุณได้ใช้เวลาในการทำกิจกรรมเหล่านี้ เฉลี่ยแล้วสัปดาห์ละเท่าไร ? (เฉพาะวันจันทร์ถึงวันศุกร์) ”

ลี (Lee. 1998 : 40) ได้สร้างแบบวัดการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของนักวิทยาศาสตร์ในอนาคต โดยวัดระดับการพูดถึงหรือเข้าร่วมกิจกรรมวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์และเทคโนโลยี (SME) ตัวอย่างข้อคำถาม “ ขอให้คุณนึกถึงชีวิตของคุณเมื่อเทอมที่แล้ว (last semester or pro-program) ระหว่างโปรแกรม (during the program or mid - program) และ เทอมนี้ (this fall or post-program) ว่าโดยทั่วๆไปแล้วคุณพูดถึงหรือเข้าร่วมกิจกรรมวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และเทคโนโลยีบ่อยครั้งเพียงใด ? ” คำตอบเป็นมาตรประมาณค่า 7 ระดับ ตั้งแต่ 0 หมายถึง ข้อคำถามไม่เกี่ยวข้องกับข้าพเจ้า 1 หมายถึง ไม่เคยเลย 3 หมายถึง นานๆครั้ง 5 หมายถึงบ่อยครั้ง และ 7 เป็นประจำ

สำหรับงานวิจัยในประเทศไทย ได้แก่งานวิจัยของ กนิษฐา ตัณฑพันธ์ (2541) ได้สร้างแบบวัดพฤติกรรมการให้การพยาบาลตามบทบาทเชิงวิชาชีพ ซึ่งเป็นแบบวัดที่ถามเกี่ยวกับความถี่ของพฤติกรรมการให้การพยาบาลตามบทบาทเชิงวิชาชีพ 4 ด้าน ได้แก่ การป้องกันโรค การส่งเสริมและคงไว้ซึ่งสุขอนามัย การดูแลรักษาและการฟื้นฟูสมรรถภาพ ของพยาบาล โดยการให้ความรู้หรือคำแนะนำกิจกรรมแก่ผู้ป่วยในช่วงเวลา 2 สัปดาห์ที่ผ่านมา แต่ละข้อของแบบวัดประกอบไปด้วยประโยคบอกเล่า 1 ประโยค คำตอบเป็นแบบมาตรประมาณค่า 6 ระดับ จาก ทุกครั้ง (6) ถึง ไม่เคยเลย (1) ข้อคำถามมีจำนวน 16 ข้อ ดังนั้นพิสัยของคะแนนจึงอยู่ระหว่าง 16 – 96 คะแนน คุณภาพของแบบวัดโดยการหาค่าอำนาจจำแนกด้วยวิธีหาความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม มีค่าอยู่ระหว่าง .4676 ถึง .8384 ค่าความเชื่อมั่นของแบบวัด เท่ากับ .9498

สำหรับการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้สร้างแบบวัดพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนว ซึ่งเป็นแบบวัดความถี่ของพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนว โดยแบ่งองค์ประกอบออกเป็น 4 องค์ประกอบ คือ การบริหารและการจัดการงานแนะแนว การให้บริการแนะแนว การประสานงานแนะแนว และการศึกษาวิจัย และพัฒนางานแนะแนว รายละเอียดแสดงไว้ในบทที่ 3

เนื่องจากการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้สร้างแบบวัดเอกลักษณ์วิชาชีพ โดยใช้เทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ ผู้วิจัยจึงเสนอรายละเอียดแนวคิดเกี่ยวกับเทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญดังเนื้อหาในลำดับต่อไป

4.แนวคิดเกี่ยวกับเทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ

4.1 ความหมาย

ฟลาเนแกน (Flanagan. 1954 : 327 - 355) ได้กล่าวถึงเทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ (critical incident technique) หรือ CIT ว่า เป็นเทคนิคที่ประกอบด้วยชุดของวิธีการที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมของมนุษย์ที่แสดงออกโดยตรง ทั้งนี้เพื่อประโยชน์ต่อการแก้ปัญหาที่เป็นรูปธรรม คำว่า เหตุการณ์สำคัญ (incident) การแสดงออกของบุคคลที่สามารถสังเกตได้ มีความครบถ้วนเพียงพอที่จะทำการวิเคราะห์และทำนายเกี่ยวกับพฤติกรรมที่บุคคลแสดงออกมา เทคนิคการวิเคราะห์เหตุการสำคัญจึงเป็นการวิเคราะห์เหตุการณ์ที่ เกิดขึ้นในสถานการณ์ที่มีจุดประสงค์ หรือตั้งใจที่จะแสดงพฤติกรรมอย่างชัดเจนและผลนั้นมีความแน่นอนเพียงพอ นอกจากนี้ประเด็นที่สำคัญของเทคนิคนี้คือจะต้องมีการรายงานโดยตรงหรือรายงานจากการบันทึกเหตุการณ์จริงโดยปราศจากอคติ โดยผู้ร่วมกิจกรรมจะต้องให้ความร่วมมือในการบรรยายถึงเหตุการณ์ที่เกี่ยวข้องกับงานที่ได้รับมอบหมาย

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า เทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ เป็นเทคนิคที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงพฤติกรรมทางตรงของมนุษย์ โดยการแสดงพฤติกรรมตามสิ่งเร้าที่เป็นเหตุการณ์สำคัญ ซึ่งการแสดงพฤติกรรมอาจกระทำได้ทั้งการพูด การเขียน หรือพฤติกรรมอื่นที่สามารถสังเกตได้ ทั้งนี้เพื่อให้ได้ชุดของพฤติกรรมตามเป้าหมายที่ต้องการ เทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ เป็นเทคนิคที่ถูกนำมาใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล เกี่ยวกับพฤติกรรมการทำงาน ได้อย่างมีประสิทธิภาพ เนื่องจากการที่สมาชิกผู้เข้าร่วมกิจกรรมได้แสดงออกอย่างตรงไปตรงมา

4.2 ความเป็นมา

เทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ ได้รับการพัฒนาจากการศึกษาในโปรแกรมจิตวิทยาการบิน (aviation psychology program) ของ กองทัพอากาศสหรัฐอเมริกา ในช่วงสงครามโลกครั้งที่ 2 เมื่อ ค.ศ.1941 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาวิธีการคัดเลือกและจำแนกผู้สมัครนักบินของกองทัพอากาศ โดยการวิเคราะห์ ความล้มเหลวในการเรียนวิชาการบินของผู้สมัครนักบิน พบว่าวิธีนี้สามารถนำมาใช้คัดเลือก นักบินได้อย่างมีประสิทธิภาพ ต่อมา ในปี ค.ศ.1944 ได้มีการนำเทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญไปใช้ศึกษาปัญหาภาวะผู้นำของทหารอากาศในกองทัพอากาศสหรัฐอเมริกา โดยการวิเคราะห์พฤติกรรมของผู้นำที่มีประสิทธิภาพและไม่มีประสิทธิภาพผ่านกิจกรรมที่ได้รับ มอบหมาย และในปี ค.ศ.1949

สถาบันวิจัยการทำงานของสหรัฐอเมริกา ได้นำเทคนิคนี้มาวิเคราะห์ลักษณะงานที่สำคัญ (critical job) สำหรับลูกจ้างรายชั่วโมงของบริษัท เจเนอรัลมอเตอร์ (General Motor) ทำให้เทคนิคนี้ได้ถูกนำมาประยุกต์ใช้ในงานต่าง ๆอย่างแพร่หลาย เช่น การวัดผลการปฏิบัติงาน การวัดประสิทธิภาพการทำงาน การฝึกอบรม การคัดเลือก การออกแบบงาน การออกแบบเครื่องมือวัด การให้การปรึกษาและจิตบำบัด การวัดแรงจูงใจและวัดภาวะผู้นำ เป็นต้น

4.3 ขั้นตอนของเทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ

ฟลาเนแกน (Flanagan. 1954 : 335 - 346) แบ่งขั้นตอนเทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ เป็น 5 ขั้นตอน

6.3.1 การกำหนดเป้าหมายทั่วไป (general aims)

วัตถุประสงค์ของการกำหนดเป้าหมายทั่วไป เพื่อให้ได้วัตถุประสงค์ทั่วไปเกี่ยวกับพฤติกรรมการทำงาน โดยเป้าหมายทั่วไปจะช่วยในการตัดสินความมีประสิทธิภาพของการแสดงพฤติกรรมหรือการกระทำต่าง ๆ

หลักการสำคัญในการกำหนดเป้าหมายทั่วไป คือ การใช้ถ้อยคำที่เป็นการส่งเสริมและพัฒนาพฤติกรรม เช่น คำว่า “ สิ่งที่น่าชื่นชม” “ ประสิทธิภาพ ” “ การพัฒนา ” “ ผลผลิต ” และ “ การให้บริการ ” เป็นต้น ตัวอย่างเป้าหมายทั่วไปของครูสอนศิลปะ ในโรงเรียนประถมศึกษาแห่งหนึ่ง “ เพื่อพัฒนานักเรียนให้เกิดความรู้สึกซาบซึ้งในศิลปะทุกแขนง ” อุปกรณ์ที่ใช้ในขั้นตอนนี้ ได้แก่ แบบฟอร์มการกำหนดเป้าหมายทั่วไป

4.3.2 การพัฒนาแผนและการระบุสถานการณ์เฉพาะ (plans and specification)

ในขั้นตอนนี้เป็นขั้นของการระบุเหตุการณ์สำคัญ การกำหนดแผนและการแต่งตั้งผู้สังเกต เพื่อทำหน้าที่ติดตามการปฏิบัติตามแผนของสมาชิกว่า ได้ดำเนินการตามแผนที่สอดคล้องกับเป้าหมายทั่วไปของเหตุการณ์สำคัญหรือไม่ สิ่งที่ต้องพิจารณาในขั้นตอนนี้ได้แก่

4.3.2.1 การกำหนดสถานการณ์ที่จะสังเกต (the situations observed)

ผู้ดำเนินกิจกรรมจะกำหนดสถานการณ์เฉพาะให้สมาชิกดำเนินการตามแผนตลอดจนกำหนดสถานการณ์ให้ผู้สังเกตติดตามการดำเนินตามแผนของสมาชิก การกำหนดสถานการณ์จะต้องมีความชัดเจนในเรื่องสถานที่ บุคคล เงื่อนไข และพฤติกรรม เช่น พฤติกรรมเรียนวิชาศิลปะของเด็ก ชั้นประถมปีที่ 5 / 1 ในวันจันทร์ เวลา 10.00 น. เป็นต้น

4.3.2.2 การพิจารณาความสอดคล้องกับเป้าหมายทั่วไป (relevance to the general aim)

เมื่อกำหนดสถานการณ์เฉพาะที่จะสังเกตแล้ว ขั้นตอนต่อไปคือการตัดสินใจว่า พฤติกรรมเฉพาะที่ถูกสังเกตนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายทั่วไปหรือไม่

4.3.2.3 การขยายเป้าหมายทั่วไป (extent of effect on the general aim)

เป็นการประเมินความสำเร็จของการพัฒนาแผนว่า มีผลทางบวกหรือทางลบอย่างไร โดยพิจารณาจากการเพิ่มขึ้นหรือลดลงของพฤติกรรมที่ศึกษา หากผลการประเมินเป็นไปในทางบวก ผู้ดำเนินกิจกรรมอาจเพิ่มเป้าหมายทั่วไปเชิงปริมาณ เช่นพฤติกรรมการประหยัดไฟ อาจกำหนดปริมาณการใช้ไฟฟ้า แต่ทั้งนี้ประสิทธิภาพของงานต้องได้ตามเป้าหมาย

4.3.2.4 การกำหนดผู้บันทึกการสังเกต (persons to make observation)

ความสำเร็จของการใช้เทคนิคนี้ ประการหนึ่งอยู่ที่การคัดเลือกผู้ทำหน้าที่สังเกต และบันทึกการสังเกต ซึ่งจะเป็นผู้รายงานกิจกรรมที่ได้ทำการสังเกตมาแล้ว ดังนั้นผู้สังเกตจะต้องได้รับการฝึกอบรมทักษะการสังเกตอย่างมีประสิทธิภาพ ตลอดจนเรียนรู้หลักการของเทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ

4.3.3 การรวบรวมข้อมูล (collecting the data)

ถ้าแผนได้รับการพัฒนาตามสถานการณ์ที่เฉพาะเจาะจงนั้นแล้ว ขั้นต่อไปเป็นการเก็บรวบรวมข้อมูลที่ได้ดำเนินการตามแผน ทักษะที่มีความสำคัญในขั้นนี้ได้แก่ การประมวลความจำจากการสังเกต และจากการศึกษารายงานการสังเกตที่ผ่านมา เทคนิคการรวบรวมข้อมูลได้แก่ การสัมภาษณ์เป็นรายบุคคล การสัมภาษณ์เป็นกลุ่ม การใช้แบบสอบถาม และการตรวจบันทึกในแบบฟอร์มที่แจกให้

4.3.4 การวิเคราะห์ข้อมูล (analyzing the data)

เป็นการจัดกระทำกับข้อมูลที่รวบรวมมาแล้ว เพื่อทำการวิเคราะห์ สรุป และอภิปรายผลการวิเคราะห์ เทคนิคที่ใช้ได้แก่

4.3.4.1 การกำหนดกรอบ (frame of reference) เป็น การกำหนดกลุ่มข้อมูลตามกรอบที่ได้กำหนดไว้ตามหลักวิชาการ เช่น คุณลักษณะทางจิตวิทยา

4.3.4.2 การจำแนกประเภท (category formulation) เป็นการแยกประเภทข้อมูล โดยอาศัยทักษะและความชำนาญของผู้วิเคราะห์ โดยจัดข้อมูลที่คล้ายคลึงกันไว้ในหมวดเดียวกัน

4.3.4.3 การเขียนในรูปของพฤติกรรมทั่วไป (general behaviors) เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลตามเหตุการณ์สำคัญ แล้วเขียนในรูปของพฤติกรรมทั่วไปที่สามารถเข้าใจได้ง่าย ในการสรุปหัวเรื่องมีข้อควรคำนึง ดังนี้

1) หัวเรื่องควรมีความชัดเจน สมเหตุสมผลและจดจำได้ง่าย

2) หัวเรื่องควรสื่อความหมายในตัวเอง ไม่ต้องอธิบายรายละเอียดเพิ่ม

3) รายการย่อยควรจัดกลุ่มที่ตรงกับหัวเรื่อง

4) หัวเรื่องแต่ละหัวเรื่องควรมีความสำคัญเท่าๆกัน

5) หัวเรื่องควรคำนึงถึงการใช้ประโยชน์สูงสุด

6) หัวเรื่องควรครอบคลุมรายการย่อยทุกเหตุการณ์ที่มีความสำคัญ

4.3.5 การแปลและการเขียนรายงาน (interpreting and reporting)

เป็นการนำข้อมูลที่วิเคราะห์แล้วมาแปลผลและเขียนรายงานสรุป โดยแบ่งเนื้อหาออกเป็น 4 ตอน คือ (1) การกำหนดเป้าหมายทั่วไป (2) การกำหนดสถานการณ์เพื่อการสังเกต (3) การรวบรวมข้อมูล และ (4) การวิเคราะห์และอภิปรายผล

4.4 งานวิจัยเกี่ยวกับการใช้เทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ

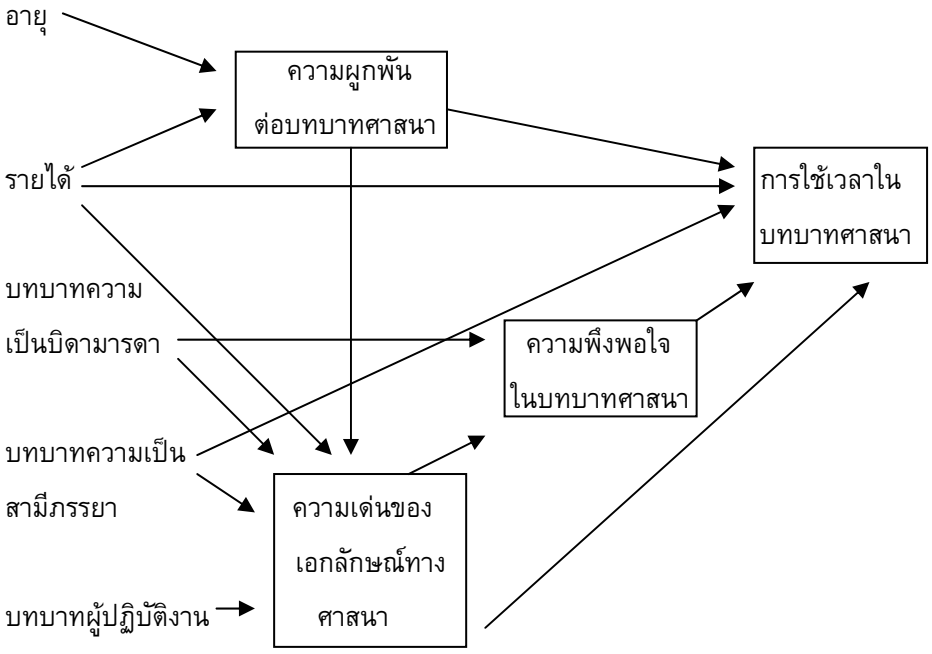
จากการศึกษาพบว่ามีการนำเทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ ไปประยุกต์ใช้ในหลายๆด้าน อาทิ วิลเลี่ยมส์ และ เวบบ์ (Williams & Webb. 1994 : 139 -157) ได้ศึกษาทักษะการนิเทศงานทางคลินิคของหัวหน้างานด้านคลินิค โดยใช้เทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ ต่อมา มอร์ริส (Morris.1995 : 59 - 61) ได้ใช้เทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญในการวิเคราะห์ พฤติกรรมที่มีประสิทธิภาพของพนักงานขาย เพื่อไปใช้ในการพัฒนาการฝึกอบรมและ กระบวนการพัฒนา ผลการปฏิบัติงาน ส่วนริชแมน (Richman.1996 : 9 -10) ใช้เทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญในการรวบรวมข้อมูลและรายงานความล้มเหลวของการให้บริการลูกค้า ซึ่งคล้ายคลึงกับงานวิจัยของ โกรฟ และฟิสค์ (Grove & Fisk.1997 : 63 - 85) ที่ศึกษาผลกระทบต่อการให้บริการลูกค้า โดยใช้เทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญในการตรวจสอบผลกระทบที่เกิดขึ้น นอกจากนี้ ชีค และโอเบรน (Cheek & O’Brien. 1997 : 667-682) ใช้เทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ ในการตรวจสอบการปฏิบัติงานของพยาบาลที่ดูแลผู้ป่วยสูงอายุที่มีอาการเจ็บป่วยเรื้อรัง สำหรับงานวิจัยในประเทศไทย ได้แก่ งานวิจัยของวันชัย ธรรมสัจการและคนอื่นๆ (2542 : 149 - 165) ได้นำเทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญมาเป็นเครื่องมือในการสร้างแบบวัดภาวะผู้นำของหัวหน้างานในองค์กรเอกชน

สำหรับงานวิจัยที่นำเทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญในการพัฒนาเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว ได้แก่ งานวิจัยของฟาลคอน (Fallcon. 1995) ได้ดำเนินการวิจัยเพื่อสำรวจหาแนวทางในการพัฒนาเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว กับกลุ่มตัวอย่างครูแนะแนวที่เข้ารับการ ฝึกอบรม (school counselor trainees) โดยใช้เทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญในการ รวบรวมข้อมูล โดยให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมบรรยายเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่สัมพันธ์กับเอกลักษณ์วิชาชีพ ทั้งด้านบวกและลบ ได้เหตุการณ์ทั้งสิ้น 200 เหตุการณ์ จัดเป็น 8 หัวเรื่อง (thems) ความเป็นจริงเกี่ยวกับการให้การปรึกษาในโรงเรียน (N = 38) ความแตกต่างระหว่างบุคคล (N = 35) การเรียนรู้ข้อจำกัด (N = 32) สมรรถภาพ (N = 30) การให้ข้อมูลย้อนกลับ (N = 22) การเป็นตัวแบบ (N =15) การเรียนรู้จากความล้มเหลว (n = 12) และการจัดการปัญหา (N =12) รายละเอียดของการสร้างแบบวัดเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว ผู้วิจัยได้แสดงไว้ในบทที่ 3

5. งานวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท

5.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความผูกพันต่อบทบาท ความเด่นของเอกลักษณ์ และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพ ตามทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์

มีงานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันต่อบทบาท ความเด่นของเอกลักษณ์และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ดังนี้ สไตรเกอร์และเซอร์เป (Stryker & Serpe. 1982 : 209 – 218) ได้ทำการวิจัยภายใต้โครงการวิจัยของภาควิชาสังคมวิทยา มหาวิทยาลัยอินเดียนา ในปี ค.ศ.1978 กับกลุ่มตัวอย่างประชากรอายุระหว่าง 18 – 65 ปี จำนวน 300 คน ที่มีสถานภาพ 4 บทบาท คือ ความเป็นบิดา - มารดา ความเป็นสามี - ภรรยา ผู้ปฏิบัติงาน และบทบาททางศาสนา โดยตัวแปรที่ศึกษาได้แก่ตัวแปรหลักตามทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ คือ ความผูกพันต่อบทบาท เอกลักษณ์และการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท นอกจากนี้ผู้วิจัยได้เพิ่มตัวแปรทางจิตวิทยาเข้าไปร่วมศึกษาด้วยได้แก่ ความพึงพอใจ ตัวแปรประชากร ได้แก่ อายุและรายได้ ส่วนตัวแปรตามได้แก่ การปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ซึ่งวัดจากการใช้เวลาในบทบาททางศาสนา เนื่องจากการวิจัยครั้งนี้ได้เน้นศึกษาบทบาททางศาสนา โดยวัดจากการร่วมหรือปฏิบัติกิจกรรมทางศาสนา ซึ่งกลุ่มตัวอย่างได้ประเมินตนเองว่ามีผู้ที่มีคะแนนเด่นในบทบาทนี้ จำนวน 164 คน ผลการวิจัยสรุปได้ตามแบบจำลองเชิงสาเหตุ ดังภาพประกอบ 7



ภาพประกอบ 7 แบบจำลองเชิงสาเหตุความผูกพันต่อบทบาท ความเด่นของเอกลักษณ์ และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทศาสนา (Stryker & Serpe. 1982 : 216)

ผลการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณ พบว่าตัวแปรพยากรณ์ทั้ง 8 ตัว คือ อายุ รายได้ บทบาทความเป็นบิดา-มารดา บทบาทความเป็นสามีภรรยา บทบาทผู้ปฏิบัติงาน ความผูกพันต่อบทบาทศาสนา ความเด่นของเอกลักษณ์ทางศาสนา และความพึงพอใจในบทบาทศาสนาร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรตามคือการใช้เวลาในบทบาทศาสนาได้ร้อยละ 48.90 (R^2 = .489) ส่วนผลการทดสอบสัมประสิทธิ์อิทธิพล พบว่า ความผูกพันต่อบทบาทศาสนามีอิทธิพลทางตรงต่อการใช้เวลาในบทบาทศาสนา (β = .364, p < .001) และมีอิทธิพลทางตรงต่อความเด่นของเอกลักษณ์ด้านศาสนา (β = .467, p < .001) นอกจากนี้ยังพบว่าความเด่นของเอกลักษณ์ด้านศาสนามีอิทธิพลทางตรงต่อการใช้เวลาในศาสนา (β = .337, p < .001) งานวิจัยต่อมาเป็นงานวิจัยของ นัทบรอคและฟรอยไดเกอร์ (Nuttbrock & Freudiger. 1991 : 146 – 157) ได้ทำการวิจัยเพื่อทดสอบทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ เกี่ยวกับความเด่นของ เอกลักษณ์และบทบาทความเป็นมารดา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาในมหาวิทยาลัยตอนใต้ของสหรัฐอเมริกาที่มีบุตรจำนวน 1 คน และอายุบุตรต่ำกว่า 5 ขวบ จำนวน 132 คน โดยเลือกตัวอย่างแบบลูกโซ่หรือก้อนหิมะ ผลการวิจัยพบว่า ความผูกพันต่อบทบาทด้านปฏิสัมพันธ์ และความผูกพันต่อบทบาทด้านอารมณ์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความเด่นของเอกลักษณ์ความเป็นมารดา (r = .11, r = .21) ส่วนความเด่นของเอกลักษณ์ความเป็นมารดา มีความสัมพันธ์ทางบวกต่อการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทความเป็นมารดาด้านการเสียสละส่วนตัวและด้านการยอมรับหน้าที่ (r = .18, r = .14) การวิเคราะห์สัมประสิทธิ์อิทธิพล พบว่า ความผูกพันต่อบทบาทด้านอารมณ์มีอิทธิพลทางตรงต่อความเด่นของเอกลักษณ์ความเป็นมารดา (β = .20, p = .10) ส่วนความเด่นของเอกลักษณ์ความเป็นมารดามีอิทธิพลทางตรงต่อการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทด้านความ เสียสละ (β = .18, p = .10) และด้านการยอมรับหน้าที่ (β = .24, p = .10) งานวิจัยดังกล่าว สอดคล้องกับงานวิจัยของเซอร์เป (Serpe. 1987 : 44 – 55) ที่เคยศึกษาไว้ในการวิเคราะห์ ความคงที่และความเปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับโครงสร้างตัวตนตามกรอบทฤษฎีเอกลักษณ์ กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาจำนวน 320 คน โดยเก็บข้อมูล 3 ระยะ แล้วตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันเชิงปฏิสัมพันธ์ ความผูกพันเชิงอารมณ์ และความเด่นของเอกลักษณ์จำนวน 5 ด้าน คือ ด้านวิชาการ ด้านกีฬา / สันทนาการ ด้านกิจกรรมเสริมหลักสูตร ด้านความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และ ด้านการคบเพื่อนต่างเพศ ผลการวิจัยพบว่ามีความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันและความเด่นของเอกลักษณ์ โดยเอกลักษณ์ที่มีสัมประสิทธ์คงที่ ทั้ง 3 ระยะของนักศึกษาชายได้แก่ เอกลักษณ์ด้านวิชาการ กิจกรรมเสริมหลักสูตร และความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และเอกลักษณ์ของนักศึกษาหญิง ได้แก่ เอกลักษณ์วิชาการ และกิจกรรมเสริมหลักสูตร ส่วนเอกลักษณ์ที่มีความเปลี่ยนแปลงเพิ่มขึ้นของนักศึกษาชายได้แก่ เอกลักษณ์ด้าน

กีฬา / สันทนาการ และการคบเพื่อนต่างเพศ ในขณะที่นักศึกษาหญิงมีการเปลี่ยนแปลงลดลงใน เอกลักษณ์ด้านการกีฬา/สันทนาการ ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และการคบเพื่อน นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของเบอร์คและไรซ์ (Burke & Reitzes. 1983 : 83 - 92) ที่ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์และการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของนักศึกษา จำนวน 640 คน โดยวิเคราะห์เอกลักษณ์ 4 ด้านคือ ความรับผิดชอบทางวิชาการ ความสามารถทางสติปัญญา ความสามารถเชิงสังคม และความกล้าแสดงออก โดยวัดการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท 2 มิติ คือ การวางแผนการศึกษา และการเข้าร่วมกิจกรรมทางสังคม ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาที่มีเอกลักษณ์ด้านความรับผิดชอบทางวิชาการสูงและมีความกล้าแสดงออกต่ำจะมีพฤติกรรมการวางแผนการศึกษาสูงกว่าพฤติกรรมอื่น เช่นเดียวกับงานวิจัยของปาร์ค-เคอร์รี (Park - Curry. 1988) ได้ศึกษาเอกลักษณ์ของนักศึกษาเกียรตินิยม จำนวน 459 คน ผลการวิจัยพบว่า ความผูกพันต่อบทบาทมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความเด่นของเอกลักษณ์ (r = .12) ส่วนความเด่นของเอกลักษณ์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปฏิบัติหน้าที่ตาม บทบาทในด้านการใช้เวลาต่อการเรียน (r = .23) ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ ไรเลย์ (Riley. 1993) ที่ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์และการปฏิบัติหน้าที่ของนักศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 192 คน โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 48 กลุ่มๆ ละ 4 คน แต่ละกลุ่มมีสมาชิกที่เป็นเพศชาย 2 คน และหญิง 2 คน เพื่อทำหน้าที่ประเมินซึ่งกันและกัน ผลการวิจัยพบความสัมพันธ์ระหว่างเอกลักษณ์ด้านการทำงาน กับการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทที่ ผู้อื่นประเมิน ต่อมาเป็นงานวิจัยของเรน (Rane. 1998) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ของเอกลักษณ์และการมีส่วนร่วมของบิดาในการดูแลบุตร โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นครอบครัวอเมริกันผิวขาวชนชั้นกลาง ที่สามีภรรยาอยู่ร่วมกันและมีบุตรอายุระหว่าง 3 – 5 ปี จำนวน 89 ครอบครัว ผลการวิจัยพบว่าตัวแปรความผูกพันเชิงอารมณ์และความผูกพันเชิงปฏิสัมพันธ์ร่วมกันอธิปรายความแปรปรวนของเอกลักษณ์ของบิดามิติการเป็นผู้ให้การดูแล (care giver identity) ได้ ร้อยละ 24.4 (R^2 change = .244, p < .001) ซึ่งสนับสนุนสมมุติฐานที่ว่าบิดาที่มีความผูกพันเชิงอารมณ์และความผูกพันเชิงปฏิสัมพันธ์สูงจะทำนายเอกลักษณ์ของบิดามิติการเป็นผู้ให้การดูแลสูง นอกจากนี้ผลการวิจัยยังพบว่าเอกลักษณ์ของบิดามิติการเป็นผู้ให้การดูแลอธิบายความแปรปรวนของการมีส่วนร่วมของบิดา ดังนี้ การมีส่วนร่วมทั้งหมด ร้อยละ 8.2 (p < .01) มิติการเข้าไปดูแล ร้อยละ 7 (p < .05) มิติการมีปฏิสัมพันธ์ ร้อยละ 7.3 (p < .01) และมิติความรับผิดชอบ ร้อยละ 4.6 (p < .05) ชี้ให้เห็นว่า เอกลักษณ์การเป็นผู้ให้การดูแลสามารถทำนายการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของบิดาในการมีส่วนร่วมดูแลบุตร ทั้งด้านกายภาพ (การเข้าไปดูแล และการมีปฏิสัมพันธ์) และด้านการรู้คิด (ความรับผิดชอบ) ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับการวิจัยของ ดาร์ลิน (Darlin. 1994) ที่ศึกษา ความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันต่อบทบาทเอกลักษณ์ความเป็นบิดาและการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทความเป็นบิดา กลุ่มตัวอย่างเป็นบิดาที่มีบุตรกำลังเรียนใน

ระดับก่อนปฐมวัยโดยวิธีเลือกแบบเจาะจง จำนวน 213 คน ผลการวิจัยพบว่าบิดาที่มีระดับความผูกพันต่อบทบาทความเป็นบิดาสูงจะมีการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทในมิติต่าง ๆแตกต่างจากผู้มีความผูกพันต่อบทบาทในระดับต่ำและระดับกลางดังนี้ มิติผู้เลี้ยงดู ($F = 3.37, p < .05$) มิติผู้ปลูกฝังระเบียบวินัย ($F = 6.68, p < .001$) มิติ ผู้หาเลี้ยง ($F = 10.02, p < .001$) มิติผู้ให้การดูแล ($F = 8.04, p < .001$) และมิติการเป็นเพื่อนเล่น ($F = 27.70, p < .0001$) ยกเว้นมิติด้านการเป็นผู้ให้การศึกษาพบว่าไม่แตกต่างกัน ($F = 1.66, p < .001$) นอกจากนี้ งานวิจัยของ ลี (Lee. 1998) ได้ศึกษาเอกลักษณ์และการฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของนักวิทยาศาสตร์ในอนาคต ตามกรอบทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์และนำตัวแปรการให้ความหมายและตัวแปร ความสนใจมาร่วมอธิบาย กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษามหาวิทยาลัยและนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายที่กำลังศึกษาในโปรแกรมวิชาวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์และวิศวกรรมศาสตร์และมีความสนใจจะประกอบอาชีพนักวิทยาศาสตร์เมื่อสำเร็จการศึกษาแล้ว จำนวน 320 คน โดยเก็บข้อมูล 3 ระยะคือ ก่อนเข้าสู่โปรแกรม ระหว่างศึกษาและหลังการศึกษา ผลการวิจัยพบว่าความผูกพันต่อโปรแกรมวิชา ส่งผลต่อ เอกลักษณ์นักวิทยาศาสตร์และเอกลักษณ์นักวิทยาศาสตร์ส่งผลต่อการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทนักวิทยาศาสตร์ทั้งนักศึกษาชายและหญิง

จากผลการวิจัยที่กล่าวมาแล้วพอสรุปได้ว่า พบหลักฐานที่ยืนยันความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรความผูกพันต่อบทบาท ความเด่นของเอกลักษณ์และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท โดยมีทิศทางเริ่มจากความผูกพันต่อบทบาท มีอิทธิพลทางตรงต่อความเด่นของเอกลักษณ์และความเด่นของเอกลักษณ์มีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ข้อสรุปดังกล่าว จึงน่าจะนำมาอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันต่อบทบาทเอกลักษณ์วิชาชีพ และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนวได้ตามภาพประกอบ 8

ภาพประกอบ 8 แบบจำลองเชิงสาเหตุพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนวที่พัฒนาจากทฤษฎีเอกลักษณ์

5.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู และผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ

จากแนวคิดทางสังคมวิทยาที่กล่าวไว้ว่า เอกลักษณ์เป็นผลมาจากการถ่ายทอดทางสังคม (socialization) (พงษ์สวัสดิ์ สวัสดิพงศ์. 2532 : 8 ; Broom & Selznick. 1973 : 94 ; Cohen. 1981 : 14 ; McGowen & Harth. 1990 : 118 – 123 ; Harden.1993) ซึ่งเป็นกระบวนการทางสังคมที่สืบเนื่องมาตั้งแต่บุคคลเกิดมาในสังคม โดยทารกแรกเกิดจะเริ่มสร้างตัวตน จากปฏิสัมพันธ์กับบิดามารดา ญาติพี่น้อง เมื่อเติบโตขึ้นก็จะได้รับการถ่ายทอดทางสังคมจากโรงเรียน จนกระทั่งเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ก็จะได้รับการถ่ายทอดทางสังคมในวัยผู้ใหญ่ โดยการถ่ายทอดทางสังคมที่สำคัญในวัยผู้ใหญ่มักจะเน้นที่การถ่ายทอดทางสังคมเกี่ยวกับการทำงาน ซึ่งมีเนื้อหาของการถ่ายทอดทางสังคม 4 ประการ คือ ทักษะการทำงาน เอกลักษณ์ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และ วัฒนธรรม การทำงาน (Harden. 1993 : abstract)

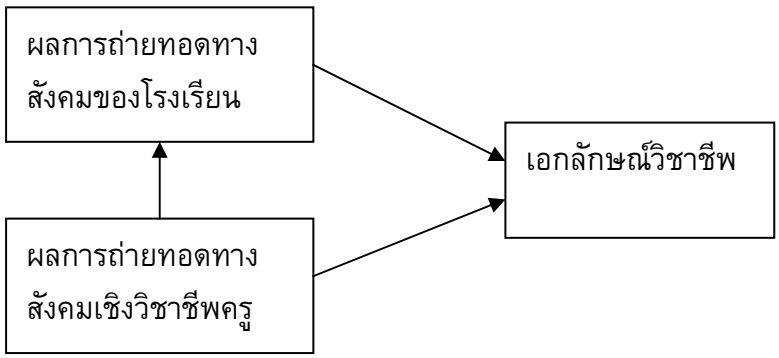
การถ่ายทอดทางสังคมเกี่ยวกับการทำงานสามารถแบ่งออกได้เป็น 2 ตัวแปร คือ การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ และการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ (Abrahamson. 1967 ; Clausen and others. 1968) ดังที่ ได้อธิบายมาแล้ว ซึ่งตัวแปรทั้ง 2 ประการพบว่า มีความสัมพันธ์กันและมีอิทธิพลต่อกัน ตลอดจนมีความสัมพันธ์กับตัวแปรความผูกพันต่อบทบาท ความเด่นของเอกลักษณ์ และ พฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ดังงานวิจัยที่สนับสนุนต่อไปนี้

งานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพและการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ ได้แก่งานวิจัยของเฮค (Heck. 1995 :31 – 49) ได้ศึกษาผลของการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพและการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การต่อการปฏิบัติหน้าที่ด้านการบริหารของผู้บริหารการศึกษาใหม่กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้บริหารการศึกษาโรงเรียนระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาจำนวน 150 คน ตัวแปรที่ศึกษาประกอบด้วย ตัวแปรภายนอก คือ ตัวแปรประชากร ได้แก่ เพศ ระดับโรงเรียนและประสบการณ์ทำงาน ตัวแปรภายในประกอบด้วยตัวแปรแฝง 3 ตัวแปร คือ การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ การถ่ายทอดทางสังคมขององค์การและการปฏิบัติงานด้านการบริหาร ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรม LISREL 8 ผลการวิจัยพบว่า การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพมีอิทธิพลทางตรงกับการ ถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ (β = .38, t = 3.82, p < .05) และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการปฏิบัติงานด้านการบริหารผ่านการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ (β =.21, t=3.,p<.05) ส่วนการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การมีอิทธิพลทางตรงต่อการปฏิบัติงานด้านการบริหาร (β = .55, t = 3.66, < .05)

งานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพและเอกลักษณ์วิชาชีพได้แก่งานวิจัยของ วัตส์ (Watts. 1987 : 28 - 35) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพกับเอกลักษณ์วิชาชีพของนักศึกษาระดับปริญญาเอกสาขาวิชา จิตวิทยาคลินิคพบว่า การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพด้านทฤษฎี (contextual theoretical perspective) มีความสัมพันธ์ทางบวกกับเอกลักษณ์วิชาชีพ มิติการวางแผนทางอาชีพ ($r = .29, p < .05$) ส่วนการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพด้านการเห็นตัวแบบเชิงบทบาท (role model) มีความสัมพันธ์ทางบวกกับเอกลักษณ์วิชาชีพ มิติการวางแผนทางอาชีพ ($r = .53, p < .05$) ส่วนการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพด้านการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับเอกลักษณ์วิชาชีพมิติการวางแผนทางอาชีพ ($r = .45, p < .05$)

ส่วนงานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การกับเอกลักษณ์วิชาชีพ ได้แก่ งานวิจัยของ ฮาร์เดน (Harden.1993) พบว่าผลการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การมีความสัมพันธ์กับเอกลักษณ์ ซึ่งผลการวิจัยสอดคล้องกับการวิจัยของเชาและคนอื่นๆ (Chao and others. 1994 : 73 – 743) ที่วิจัยพบว่าผลการถ่ายทอดทางสังคม ขององค์การมีความสัมพันธ์กับเอกลักษณ์ของงาน

จากแนวคิดการถ่ายทอดทางสังคมและงานวิจัยที่กล่าวมาแล้วข้างต้น เมื่อนำมาอธิบายพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว สรุปได้ว่า ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูส่งผลทางตรงต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ และส่งผลทางอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ดังภาพประกอบ 9



ภาพประกอบ 9 แสดงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุปัจจัยผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู และผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ

5.3 งานวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทน ต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ

5.3.1 ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู

สถาบันฝึกหัดครู เป็นแหล่งเตรียมบุคคลเข้าสู่วิชาชีพครู ในขั้นการศึกษาวิชาชีพครูในกระบวนการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (Park. 1993 : 19 – 24 ; citing Dewar. 1989 ; Templin & Schempp. 1989) ซึ่งนักศึกษาครูวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนวจะได้รับการถ่ายทอดทางสังคมโดยการมีปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับตัวแทนของการถ่ายทอดทางสังคมที่สำคัญ 2 ประการคือ อาจารย์ผู้สอนและเพื่อนนักศึกษา (Manzuk. 1994 : 97 – 102) รายละเอียด ดังนี้

1) ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับอาจารย์ผู้สอน

อาจารย์ผู้สอนเป็นบุคคลที่มีความสำคัญยิ่งกับนักศึกษาครู ในฐานะที่เป็นตัวแทนของการถ่ายทอดทางสังคม (Staton & Hunt. 1992 : 118 - 119) โดยอาจารย์ผู้สอนจะเป็นตัวแบบให้นักศึกษาครูได้เห็นบทบาทในวิชาชีพครูผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ ทั้งเป็นทางการและไม่เป็นทางการ ปฏิสัมพันธ์ดังกล่าวทำให้นักศึกษาสามารถถอดแบบว่าจะปฏิบัติตนในสถานการณ์ที่แตกต่างออกไปอย่างไร

งานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับอาจารย์ผู้สอน และเอกลักษณ์วิชาชีพ ได้แก่งานวิจัยของ แมนด์ซัค (Mandzuk. 1994 : 97 - 99) พบว่า ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับอาจารย์ผู้สอน มีความสัมพันธ์กับเอกลักษณ์ วิชาชีพของนักศึกษาครู ($r = .174, p < .05$) ส่วนกรีน (Green . 1991 : 387 – 407) พบว่า ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับอาจารย์ผู้สอนมีอิทธิพลต่อผลการถ่ายทอดทางสังคม สำหรับงานวิจัยในประเทศไทย นันทนา น้ำฝน (2536 : 147) พบว่าปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพการพยาบาลกับอาจารย์พยาบาล ของนักศึกษาพยาบาลปีที่ 4 มีความสัมพันธ์กับเอกลักษณ์วิชาชีพ ($r = .360, p < .05$) จึงสรุปได้ว่าปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับอาจารย์ผู้สอน มีความสัมพันธ์กับผลของการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู และเอกลักษณ์วิชาชีพ กล่าวคือถ้าบุคคลรับว่าตนเองได้รับความรู้จากการมีปฏิสัมพันธ์ เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับอาจารย์ผู้สอนสูง จะมีผลให้คะแนนผลลัพธ์ของการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู และเอกลักษณ์วิชาชีพสูงด้วย

การวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับอาจารย์ผู้สอน

แมนด์ซัค (Mandzuk. 1994 : 97 - 99) ได้พัฒนาแบบวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับอาจารย์ผู้สอน (The Interaction with Professors Scale) ลักษณะแบบวัดเป็นแบบประมาณค่า 5 อันดับ จาก เห็นด้วยอย่างยิ่ง (5) ถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (1) แบบวัดมีข้อคำถามจำนวน 8 ข้อ ดังนั้นพิสัยของคะแนนจึงอยู่ระหว่าง 8 – 40 คะแนน การหาค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดด้วยการหาความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม มีค่าอยู่ระหว่าง .29 - .66 มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ ระหว่าง .42 - .62 และมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .88

2) ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับเพื่อนนักศึกษา

จากแนวคิดการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ชี้ให้เห็นว่า เพื่อนนักศึกษาครูถือว่าเป็นตัวแทนของการถ่ายทอดทางสังคม (Staton & Hunt. 1992 : 120) โดยในระหว่างศึกษาในสถาบันฝึกหัดครู นักศึกษาครูจะมีการติดต่อสัมพันธ์กันในกิจกรรมต่างๆทั้งที่เป็นกิจกรรมในหลักสูตรและกิจกรรมนอกหลักสูตร ตลอดจนการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในด้านการศึกษาวิชาชีพครูแนะแนวที่ตนกำลังศึกษา ปฏิสัมพันธ์ดังกล่าวทำให้นักศึกษาครูแนะแนวรับรู้ ตัวตน โดยการประเมินค่าตนเองจากการสื่อสารกับเพื่อนที่ตนมีปฏิสัมพันธ์ด้วย ทำให้เกิดปทัสถานของกลุ่ม และการยอมรับการเป็นสมาชิกสำหรับผู้ที่ปฏิบัติตามปทัสถานของกลุ่ม (นันทนา น้ำฝน.2536:57; อ้างอิงจาก Murphy.1970:27) ดังนั้น ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับเพื่อนนักศึกษา จะทำให้นักศึกษาครูวิชาเอกจิตวิทยา การแนะแนวพัฒนาความรู้ความสามารถในเชิงวิชาชีพครูแนะแนว สามารถยอมรับ ทัศนคติและค่านิยม ตลอดจนยอมรับปทัสถานของกลุ่มและวิชาชีพง่ายขึ้น อิทธิพลของกลุ่มทำให้ พฤติกรรมต่างๆ ถูกซึมซับเข้าสู่บุคคลกลายเป็นเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนวในที่สุด

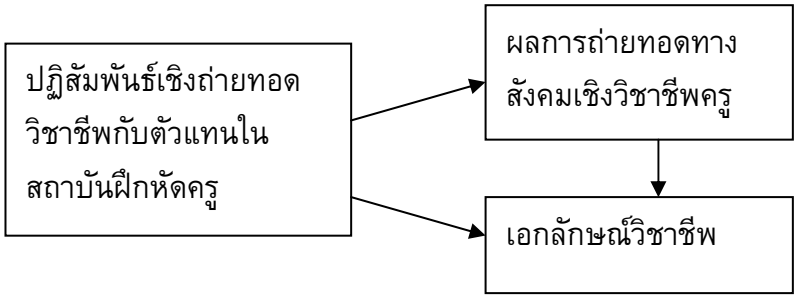
งานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับเพื่อนนักศึกษาครู กับเอกลักษณ์วิชาชีพ ได้แก่ งานวิจัยของแมนด์ซัค (Mandzuk. 1994) ที่ศึกษาพบว่าปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับเพื่อนนักศึกษาครูมีความสัมพันธ์กับเอกลักษณ์วิชาชีพ ($r = .229, p < .05$) ส่วน นันทนา น้ำฝน (2536) พบว่า ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับเพื่อนนักศึกษา ของ นักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 4 มีความสัมพันธ์กับเอกลักษณ์วิชาชีพพยาบาล ($r = .617, p < .05$) จึงสรุปได้ว่าปฏิสัมพันธ์ เชิงถ่ายทอด

ทางวิชาชีพกับเพื่อนนักศึกษาครู มีความสัมพันธ์กับผลลัพธ์ของการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู และเอกลักษณ์วิชาชีพ

การวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับเพื่อนนักศึกษา

แมนด์ซัค (Mandzuk. 1994 : 100 – 102) ได้พัฒนาแบบวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับเพื่อนนักศึกษา ลักษณะของแบบวัดเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ จาก เห็นด้วยอย่างยิ่ง (5) ถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (1) แบบวัดมีข้อคำถามจำนวน 6 ข้อ ดังนั้นพิสัยของคะแนนจึงอยู่ระหว่าง 6 – 30 คะแนน การหาค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดด้วยการหาความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม มีค่าอยู่ระหว่าง .22 - .58 ส่วนค่าน้ำหนักองค์ประกอบ อยู่ระหว่าง.54 - .74 และค่าความเชื่อมั่นของแบบวัด เท่ากับ .76

จากแนวคิดเกี่ยวกับการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ของ สเตตันและฮันท์ (Staton & Hunt. 1992 : 109 – 137) ที่อธิบายว่าปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพครูกับตัวแทนส่งผลต่อผลของการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู และจากงานวิจัยของแมนด์ซัค (Manzuk. 1994) นันทนา น้ำฝน (2536) ที่พบว่าปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันอุดมศึกษามีความสัมพันธ์กับเอกลักษณ์วิชาชีพ ดังนั้นปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครูจึงน่าจะส่งผลทางตรงต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและน่าจะส่งผลทางอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ผู้วิจัยจึงสรุปความสัมพันธ์ตามภาพประกอบ 10



ภาพประกอบ 10 แสดงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครูต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูและเอกลักษณ์วิชาชีพ

5.3.2 ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน

ดังที่ได้กล่าวแล้วว่า โรงเรียนเป็นองค์การ (organization) ประเภทหนึ่ง (Park. 1993 : 30) ที่เป็นแหล่งประกอบการ (workplace) ของผู้ประกอบวิชาชีพครู ดังนั้น ครูแนะแนวที่ไปบรรจุแต่งตั้งในโรงเรียนจะได้รับการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ (organizational socialization) ซึ่งแนวคิดเกี่ยวกับการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การของ วานัส (Wanous. 1980 : 180) ซึ่งได้อธิบายถึงการมีปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับตัวแทนของการถ่ายทอดทางสังคมจะส่งผลให้ได้บุคคลมีความชัดเจนเกี่ยวกับบทบาทวิชาชีพมากยิ่งขึ้น นั่นแสดงให้เห็นถึงการได้รับผลลัพธ์ของการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ โดยตัวแทนที่มีอิทธิพลในการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนได้แก่ คณะครูผู้ร่วมงาน นักเรียน (Park. 1993 : 35 – 45) รายละเอียดมีดังนี้

1) ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับคณะกรรมการแนะแนวผู้ร่วมงาน

เมื่อครูแนะแนวเริ่มบรรจุเข้าทำงานในฐานะสมาชิกใหม่ จะถูกรับเข้าสู่วัฒนธรรมย่อยของวิชาชีพครูแนะแนวจากการมีปฏิสัมพันธ์กับคณะกรรมการแนะแนวของโรงเรียน ซึ่งได้แก่ ผู้บริหารที่รับผิดชอบงานแนะแนว ครูแนะแนว และครูอื่นๆที่ทำหน้าที่เป็นกรรมการแนะแนวบุคคลเหล่านี้จะเป็นตัวแบบของการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมที่มีความหมายต่อเอกลักษณ์วิชาชีพร่วมกัน ปฏิสัมพันธ์ดังกล่าวจะถูกหล่อหลอมและซึมซับเข้าสู่ประสบการณ์วิชาชีพครูแนะแนวภายใต้สถานการณ์ของการเป็นสมาชิกวิชาชีพ ทำให้ครูแนะแนวสามารถปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพได้อย่างเหมาะสมและสอดคล้องกับสถานการณ์จริง ภายใต้บริบทของการทำงานร่วมกับคณะกรรมการแนะแนว ดังนั้นคณะกรรมการแนะแนวจึงเป็นบุคคลนัยสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ (Park. 1993 : 35 - 36)

งานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับเพื่อนร่วมงาน ความผูกพันต่อบทบาทวิชาชีพ และเอกลักษณ์วิชาชีพ ได้แก่งานวิจัยของ กนิษฐา ตัณฑพันธ์ (2541 : 94) ที่ศึกษาลักษณะทางจิตสังคมและลักษณะทางศาสนาที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการให้การพยาบาลตามบทบาทเชิงวิชาชีพ ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่าตัวแปรที่มีประสิทธิภาพในการพยากรณ์พฤติกรรมการให้การพยาบาลตามบทบาทเชิงวิชาชีพของพยาบาลที่มีประสบการณ์การทำงานมากกว่า 5 ปี คือ เอกลักษณ์วิชาชีพ และปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับพยาบาลผู้ร่วมงาน ตามลำดับ โดยตัวแปรทั้งสอง สามารถร่วมกันพยากรณ์พฤติกรรมการให้การพยาบาลตามบทบาทเชิงวิชาชีพได้ร้อยละ 20.84

การวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับคณะกรรมการแนะแนวผู้ร่วมงาน

ในการวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับคณะกรรมการแนะแนวผู้ร่วมงาน จะเป็นการวัดถึงปริมาณการรับรู้การติดต่อสัมพันธ์ระหว่างครูแนะแนวกับคณะกรรมการ แนะแนวของโรงเรียน โดยผ่านกระบวนการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ตลอดจนการได้เห็นแบบอย่างการปฏิบัติงานร่วมกันในขอบเขตของการปฏิบัติงานตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว ซึ่ง ผู้วิจัยนำแนวคิดจากแบบวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับพยาบาลผู้ร่วมงานของ กณิษฐา ตัณฑพันธ์ (2541 : 81 – 82) ลักษณะของแบบวัดเป็นมาตรประมาณค่า 6 ระดับ จาก เป็นจริงมากที่สุด (6) ถึง ไม่จริงเลย (1) แบบวัดประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 14 ข้อ ดังนั้นพิสัยของคะแนนจึงอยู่ระหว่าง 14 - 84 คะแนน โดยแบบวัดมีค่าอำนาจจำแนกด้วยการหาความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (item-total correlation) มีค่าอยู่ระหว่าง .3353 ถึง .6473 และมีค่าความเชื่อมั่นของแบบวัด (alpha reliability coefficient) เท่ากับ .689

5.4.2 ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับนักเรียน

บุคลากรในโรงเรียนมัธยมศึกษาประกอบด้วย ผู้บริหารโรงเรียน ครู-อาจารย์ และนักเรียน (Park. 1993 : 33 – 39) โดยนักเรียนถือว่าเป็นตัวแทนของการถ่ายทอดทางสังคมประเภทหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพของครู (Staton & Hunt. 1992 : 126) ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับนักเรียนทำให้ครูแนะแนวรับรู้การประเมินค่าตนเองต่อการปฏิบัติงานแนะแนว หากมีนักเรียนมารับบริการจำนวนมากและมีพฤติกรรมไปในทางที่เหมาะสม ครูแนะแนวย่อมประเมินค่าตนเองสอดคล้องกับเอกลักษณ์วิชาชีพของตนมากยิ่งขึ้น

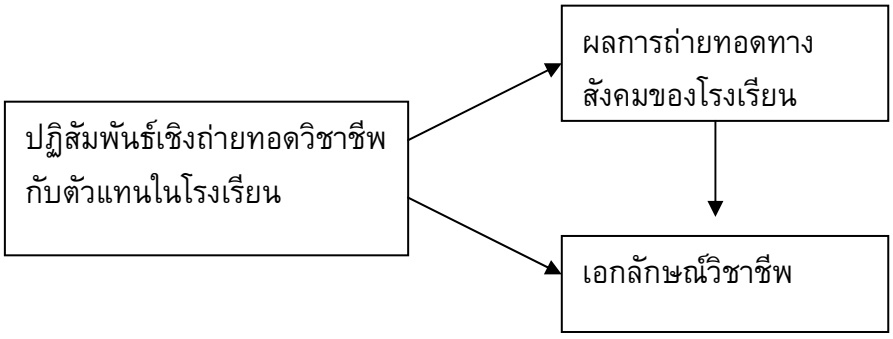
ปาร์ค (Park. 1993 : 167 - 168) พบว่า การที่ครูมีปฏิสัมพันธ์กับนักเรียนจะทำให้ครูได้รับข้อมูลย้อนกลับจากนักเรียนเกี่ยวกับการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพของครู โดยครูร้อยละ 74.90 รายงานว่าได้รับข้อมูลย้อนกลับในระดับมากจากการมีปฏิสัมพันธ์กับนักเรียน

การวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับนักเรียน

วัดจากการรับรู้การติดต่อสัมพันธ์ระหว่างครูแนะแนวกับนักเรียน โดยผ่านกระบวนการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และการให้ข้อมูลย้อนกลับจากนักเรียนเกี่ยวกับการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพของครู ผู้วิจัยได้ศึกษาการสร้างแบบสอบถามการมีปฏิสัมพันธ์กับ

นักเรียนซึ่งปาร์ค (Park. 1993 : 64) ได้สร้างขึ้นเพื่อศึกษากระบวนการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูพลศึกษาในระดับมัธยมศึกษา ประเทศเกาหลี โดยแบบสอบถามเป็นการถามความคิดเห็นของครูว่าได้รับข้อมูลย้อนกลับจากนักเรียนที่สัมพันธ์กับการสอนของครูมากน้อยเพียงใด ลักษณะแบบสอบถามเป็นแบบประมาณค่า 5 ระดับ จาก ระดับมากที่สุด (5) ถึง ไม่เคยได้รับเลย (1) การหาคุณภาพของแบบสอบถาม ได้แก่ ความตรงเชิงเนื้อหา โดยการให้ผู้เชี่ยวชาญด้านการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูเป็นผู้ตัดสิน ความตรงเชิงโครงสร้าง โดยการนำข้อมูลจากการทดลองใช้แบบสอบถามมาตรวจสอบกับทฤษฎีการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูและการปฏิบัติหน้าที่จริงตามบทบาทเชิงวิชาชีพของครู ส่วนการหาความเที่ยงของแบบวัด ใช้วิธีหาความเที่ยงด้วยวิธีหาความสอดคล้องหรือความคงตัวแบบ test – retest reliability พบว่ามีความสอดคล้อง ร้อยละ 89.2

จากแนวคิดเกี่ยวกับการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ (Wanous. 1980 ; Chao and others. 1994 : 730 – 743)ที่อธิบายว่าปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในองค์การจะ ส่งผลต่อผลลัพธ์ของการถ่ายทอดทางสังคมและจากงานวิจัยของนันทนา น้ำฝน (2536) และกนิษฐา ตัณฑพันธ์ (2541) ที่พบว่า ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับผู้ร่วมงานจะส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ ดังนั้นปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียนจึงน่าจะส่งผลทางตรงต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและน่าจะส่งผลทางอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ผู้วิจัยจึงสรุปความสัมพันธ์ตามภาพประกอบ 11

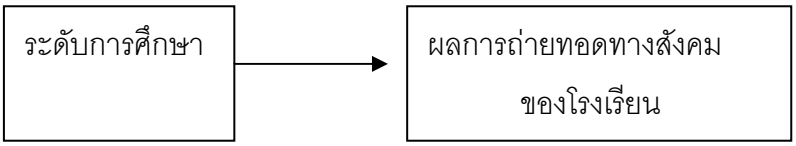


ภาพประกอบ 11 แสดงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียนต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนและเอกลักษณ์วิชาชีพ

5.4 งานวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยชีวสังคม ได้แก่ ระดับการศึกษา

ระดับการศึกษา หมายถึง วุฒิการศึกษาของครูแนะแนว ซึ่งจะบ่งบอกถึงระยะเวลาที่ได้ฝึกฝนอบรมวิชาชีพในสถาบันฝึกหัดครู

งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างระดับการศึกษาและตัวแปรการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ ได้แก่งานวิจัยของมิลเลอร์และเวเจอร์ (Miller & Wager. 1971 : 151 – 163) ที่วิจัยพบว่าระดับการศึกษามีความสัมพันธ์ทางบวกกับตัวแปรผลการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ (r = .44) ดังนั้นระดับการศึกษาจึงน่าจะส่งผลต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ดังภาพประกอบ 12



ภาพประกอบ 12 แสดงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างระดับการศึกษาต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน

5.5 งานวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยเชิงจิตวิทยา ได้แก่ แรงจูงใจในการศึกษา

แรงจูงใจในการศึกษา เป็นพลังภายในตัวบุคคลที่ทำให้เกิดความรู้สึกตั้งใจและมุ่งประสงค์ในผลลัพธ์ ซึ่งจะส่งผลให้บุคคลเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของตนเองเมื่อประเมินคุณค่าของเป้าหมายและคาดหวังต่อผลการตอบสนองว่าจะเป็นประโยชน์ต่อตนเองมากน้อยเพียงใด ถ้าคาดหวังในผลลัพธ์สูง ก็จะยิ่งเพิ่มแรงจูงใจในการแสดงพฤติกรรมมากขึ้น ดังนั้นหากบุคคลมีแรงจูงใจในการเข้าศึกษาวิชาชีพครูแนะแนว บุคคลก็จะเพิ่มปฏิสัมพันธ์กับอาจารย์ผู้สอนในสถาบันฝึกหัดครูยิ่งขึ้น แรงจูงใจในการศึกษา แบ่งออกเป็น 2 มิติ คือ (นันทนา น้ำฝน. 2536 : 60 - 61)

1) เหตุจูงใจในการเข้าศึกษา พบว่ามีเหตุจูงใจที่แตกต่างกันไป เช่น ค่านิยมของบุคคล ครอบครัว และสังคมที่มุ่งหวังจากการศึกษา (นันทนา น้ำฝน. 2536 : 60 ; อ้างอิงจาก Simpson. 1979 : 73 - 74) โดยเฉพาะการสนับสนุนจากบุคคลที่เกี่ยวข้องผลักดันให้นักศึกษามุ่งสู่สถาบันอุดมศึกษา นอกจากนี้การได้รับข้อมูลการประกอบอาชีพจากบิดามารดา พี่น้อง ครูอาจารย์ และสื่อมวลชน ตลอดจนประสบการณ์ที่เคยมีปฏิสัมพันธ์กับครูแนะแนวในขณะศึกษาในโรงเรียนมัธยมศึกษาต่างก็อาจจะเป็นเหตุให้บุคคลเลือกเข้าศึกษาในสาขาวิชาจิตวิทยาการแนะแนว ดังนั้นสรุปได้ว่า เหตุจูงใจในการเข้าศึกษา หมายถึง การสนับสนุนจาก

บุคคลที่เกี่ยวข้อง ความสนใจ และความจำเป็นอื่นที่ทำให้บุคคลมีความสนใจในการศึกษาวิชาชีพครูแนะแนว

2) ความคาดหวังในผลลัพธ์จากการศึกษาวิชาชีพครูแนะแนว

ความคาดหวังในผลลัพธ์ เป็นแรงจูงใจภายในบุคคลที่ผลักดันให้บุคคลมีพฤติกรรมตามเป้าหมายที่บุคคลตั้งไว้ คุณลักษณะของเป้าหมายจะระบุเป็นคุณค่าของผลลัพธ์และความคาดหวังที่จะได้รับความพึงพอใจเมื่อได้ไปถึงเป้าหมายนั้น (นันทนา น้ำฝน. 2536 : 62 ; อ้างอิงจาก Staub. 1984 : 31 - 34 ; Stryker. 1987 : 92 - 93) ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า ความคาดหวังในผลลัพธ์จากการศึกษาวิชาชีพครูแนะแนว หมายถึง สิ่งที่คาดหวังหรือผลประโยชน์ซึ่งบุคคลคาดว่าจะได้รับเมื่อสำเร็จการศึกษาวิชาชีพครูแนะแนว

การวัดแรงจูงใจในการศึกษา

นันทนา น้ำฝน (2536 : 76 - 77) ได้พัฒนาแบบวัดแรงจูงใจในการศึกษาประกอบด้วยองค์ประกอบ 2 มิติคือเหตุจูงใจในการเข้าศึกษาและความคาดหวังในผลลัพธ์จากการศึกษาวิชาชีพการพยาบาล ลักษณะของแบบวัดเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับจากเป็นเหตุจูงใจมาก ที่สุด (5) ถึง เป็นเหตุจูงใจน้อยที่สุด (1) ข้อคำถามของแบบวัดมีจำนวน 16 ข้อ ดังนั้นพิสัยของคะแนนจึงอยู่ระหว่าง 16 – 80 โดยแบบวัดมีค่าอำนาจจำแนกรายข้อด้วยการหาความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม มีค่าอยู่ระหว่าง .0542 - .6223 และมีค่าความเชื่อมั่นของแบบวัด เท่ากับ .7984 ดังนั้นแบบวัดนี้จึงเป็นแบบวัดที่มีคุณภาพ ผู้วิจัยจึงนำแบบวัดนี้มาปรับปรุงวัดแรงจูงใจในการศึกษาวิชาชีพครูแนะแนวในการวิจัยครั้งนี้

งานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจในการศึกษา ปฏิสัมพันธ์เชิง ถ่ายทอดทางวิชาชีพ และเอกลักษณ์วิชาชีพ ได้แก่ งานวิจัยของนันทนา น้ำฝน (2536:147) พบว่า แรงจูงใจในการศึกษาของนักศึกษาพยาบาล ชั้นปีที่4 มีความสัมพันธ์กับปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับอาจารย์พยาบาล (r = .443, p < .05) และกับเพื่อนนักศึกษา (r = .362, p < .05) ส่วนแมนซัค (Manzuk.1994) วิจัยพบว่า แรงจูงใจในการศึกษาส่งผลต่อความผูกพันด้านการเรียน ในขณะที่โคเฮน (Cohen. 1981 : 40 – 41) อธิบายว่าแรงจูงในในการศึกษามีอิทธิพลต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ จากผลการวิจัยและแนวคิดการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพพอสรุปได้ว่าแรงจูงใจในการศึกษาน่าจะส่งผลต่อ ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู

6. กรอบแนวคิดในการวิจัย

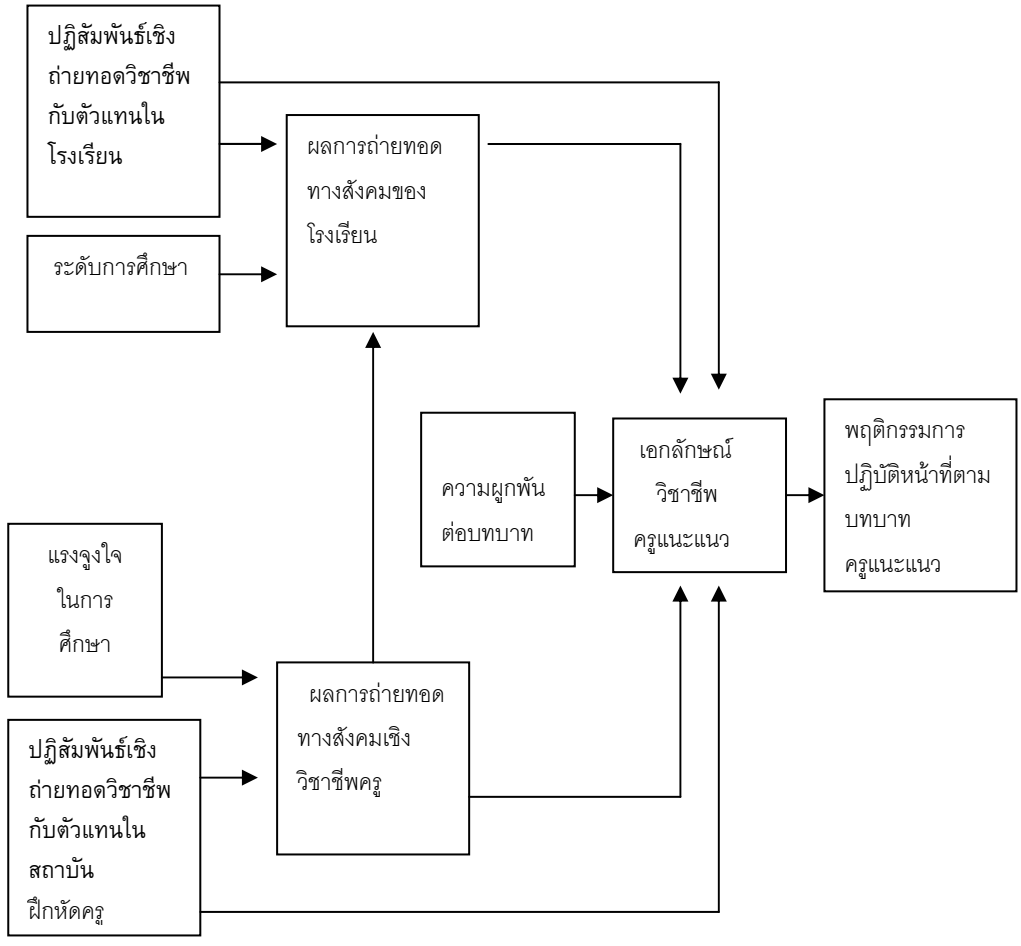
กรอบแนวคิดในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยพัฒนาจากการบูรณาการแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ดังต่อไปนี้ แบบจำลองการอธิบายพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท (role performance) จากทฤษฎีเอกลักษณ์ของ สไตรเกอร์ (Stryker. 1968 : 558 - 564, 1980 : 59 - 62, 1987 : 89 - 103, 1987 : 91, 1989 : 47 - 54, 1991 : 871 - 876 ; Stryker & Serpe. 1982 : 205 - 208, 1994 : 17 - 24 ; Stryker , Owens & White. 2000) ที่ได้อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันต่อบทบาทความเด่นของเอกลักษณ์ และการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ซึ่งชี้ให้เห็นว่าการที่บุคคลจะแสดงพฤติกรรมออกมาโดยเฉพาะพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับบทบาทใดบทบาทหนึ่ง ย่อมขึ้นอยู่กับความคิดเกี่ยวกับตนเองของบุคคลนั้นว่ามีความเด่นของเอกลักษณ์ในบทบาทใดโดยเอกลักษณ์ที่เด่นที่สุดจะถูกเลือกมาแสดงตามสถานการณ์ที่เกี่ยวข้อง นอกจากนี้ความเด่นของเอกลักษณ์จะขึ้นอยู่กับว่าบุคคลมีผูกพันต่อบทบาทนั้นอย่างไร ดังนั้นความผูกพันต่อบทบาทจึงเป็นตัวแปรเบื้องต้นที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์ และเอกลักษณ์ที่มีความเด่นที่สุดจะส่งผลต่อการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ผู้วิจัยจึงนำแบบจำลองเชิงทฤษฎีเอกลักษณ์มาเป็นพัฒนาเป็นแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นเพื่ออธิบายพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว โดยกำหนดในแบบจำลองว่าความผูกพันต่อบทบาทจะส่งผลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทผ่านเอกลักษณ์วิชาชีพ

จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยด้านสังคมวิทยาพบว่าเอกลักษณ์เป็นผลมาจากการถ่ายทอดทางสังคม (พงศ์สวัสดิ์ สวัสดิพงษ์. 2532 : 8 ; Broom & Selznick. 1973 : 94 ; Cohen. 1981 : 14 ; Harden. 1993 : Abstract ; McGowen & Harth. 1990 : 118 – 123) ผู้วิจัยจึงได้นำตัวแปรผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (Hall. 1968 : 92 – 104 ; Staton & Hunt. 1992 : 109 – 137) และตัวแปรผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน (Chao and others. 1994 ; 730 – 743 ; Wanous. 1981 : 174 – 181) เข้ามาไว้ในแบบจำลอง โดยที่ตัวแปรผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนจะส่งผลโดยตรงและโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน (Heck. 1995 : 31 – 39)

จากการศึกษางานวิจัยที่ศึกษาปัจจัยที่สัมพันธ์กับผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ และเอกลักษณ์วิชาชีพ พบว่า ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู ได้แก่ อาจารย์ผู้สอน เพื่อนนักศึกษา มีความสัมพันธ์กับผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูและเอกลักษณ์วิชาชีพ (นันทนา น้ำฝน. 2536 ; Manzuk.1994 ; Park. 1993 ; Staton & Hunt. 1992) ส่วนปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน ได้แก่ คณะกรรมการแนะแนวผู้ร่วมงาน และนักเรียน (กณิษฐา ตัณฑพันธ์. 2541 ; Park. 1993) มีความสัมพันธ์กับผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนและเอกลักษณ์วิชาชีพ ผู้วิจัยจึงนำตัวแปรทั้งตัวเข้าไว้ในแบบจำลองโดยคาดว่าตัวแปรปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทน

ในสถาบันฝึกหัดครู น่าจะส่งผลโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ส่วนตัวแปรปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียนน่าจะส่งผลโดยตรงและโดยออมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน

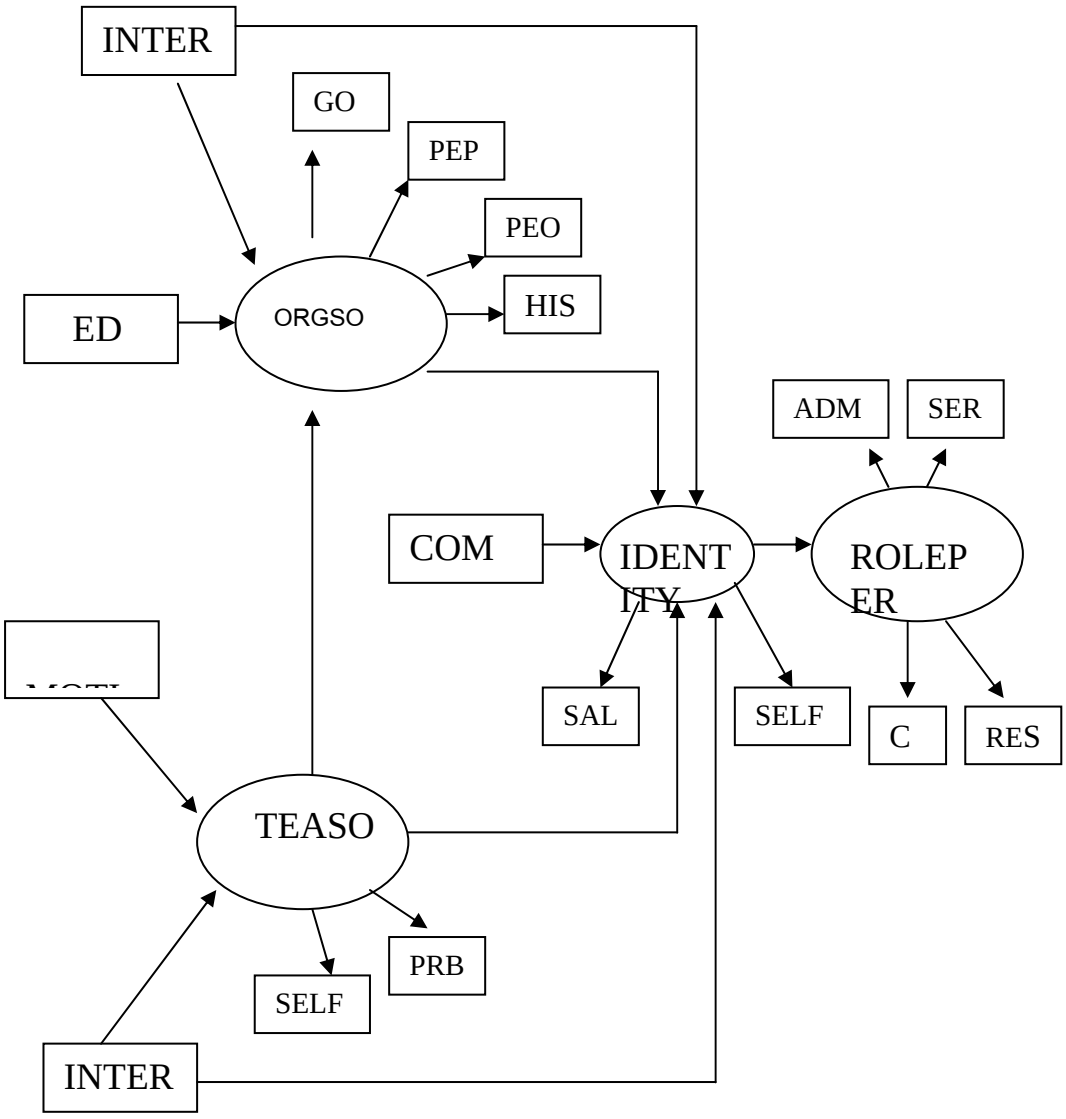
นอกจากนี้ ยังพบว่า ปัจจัยชีวสังคม ได้แก่ ระดับการศึกษา มีความสัมพันธ์กับตัวแปรผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน (Miller & Wager. 1971 : 151 – 163) ส่วนปัจจัยเชิงจิตวิทยา ได้แก่ แรงจูงใจในการเข้าศึกษา มีความสัมพันธ์กับตัวแปรปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันอุดมศึกษา (นันทนา น้ำฝน. 2536 : 147) ตัวแปรที่กล่าวแล้วข้างต้นจึงคาดว่าน่าจะส่งผลต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ผู้วิจัยจึงนำตัวแปรดังกล่าว มาสร้างและพัฒนาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นเพื่อกำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัยเรื่องปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว ตามภาพประกอบ 13



ภาพประกอบ 13 กรอบแนวคิดในการวิจัย

7. สมมุติฐานการวิจัย

ผู้วิจัยได้สร้างแบบจำลองสมมุติฐาน (Hypothesized model) ซึ่งเป็นแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว ดังภาพประกอบ 14



ภาพประกอบ 14 แบบจำลองสมมุติฐานการวิจัย

(สัญลักษณ์แทนตัวแปรอธิบายในบทที่ 4)

จากภาพประกอบ 14 เป็นการแสดงแบบจำลองสมมุติฐานความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทครูแนะแนว โดยสมมุติฐานนี้เกิดขึ้นจากกรอบแนวคิดที่ผู้วิจัยสร้างและพัฒนาขึ้นจากทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ ตลอดจนการบูรณาการแนวคิดและงานวิจัยเกี่ยวกับการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ผู้วิจัยได้จัดลำดับตัวแปรสาเหตุและตัวแปรผลตามการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้น จึงกำหนดสมมุติฐานการวิจัยว่า แบบจำลองสมมุติฐานที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจะมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยมีสมมุติฐานย่อยตามเส้นทางอิทธิพลของตัวแปรต่าง ๆ ดังนี้

1. ความผูกพันต่อบทบาทส่งผลโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทผ่านเอกลักษณ์วิชาชีพ

2. ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูส่งผลโดยตรงและโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน

3. ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครูส่งผลโดยตรงและโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู

4. ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียนส่งผลโดยตรงและโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน

5. แรงจูงใจในการศึกษาส่งผลโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู

6. ระดับการศึกษาส่งผลโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน

บทที่ 3
วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีความมุ่งหมายของการวิจัยเพื่อพัฒนาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว ผู้วิจัยเสนอขั้นตอนวิธีดำเนินการวิจัยดังนี้

1. การกำหนดประชากรและเลือกกลุ่มตัวอย่าง
2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
3. การสร้างและการหาคุณภาพเครื่องมือ
4. การเก็บรวบรวมข้อมูล
5. การจัดกระทำข้อมูล
6. การวิเคราะห์ข้อมูล

โดยในแต่ละขั้นตอนมีรายละเอียด ดังนี้

1. การกำหนดประชากรและเลือกกลุ่มตัวอย่าง

1.1 ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นข้าราชการครู โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ ในปีการศึกษา 2543 ที่ได้รับมอบหมายให้ปฏิบัติหน้าที่ครูแนะแนว โดยสำเร็จการศึกษาสาขาจิตวิทยาการแนะแนว หรือสาขาที่เกี่ยวข้องที่สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครู (ก.ค.) รับรองวุฒิให้ดำรงตำแหน่ง อาจารย์ 1 – 3 (ครูแนะแนวการศึกษา) มีจำนวนประชากรทั้งสิน 1,793 คน (กระทรวงศึกษาธิการ. กรมสามัญศึกษา. 2543)

1.2 กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นข้าราชการครู โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ ในปีการศึกษา 2543 ที่ได้รับมอบหมายให้ปฏิบัติหน้าที่ครูแนะแนว โดยสำเร็จการศึกษาสาขาจิตวิทยาการแนะแนว หรือสาขาที่เกี่ยวข้องที่สำนักงานคณะกรรมการ ข้าราชการครู (ก.ค.) รับรองวุฒิให้ดำรงตำแหน่ง อาจารย์ 1 – 3 (ครูแนะแนวการศึกษา) จำนวน 300 คน มีขั้นตอนการกำหนดขนาดตัวอย่างและการสุ่มตัวอย่าง ดังนี้

1.2.1. พิจารณาลักษณะข้อมูลการวิจัย ซึ่งต้องใช้สถิติวิเคราะห์ขั้นสูง เช่น การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน และการวิเคราะห์แบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นจึงจำเป็นต้องกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างให้สอดคล้องกับสถิติแต่ละประเภท ตามเหตุผลต่อไปนี้

1.2.1.1 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ และการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ซึ่งใช้วิธีประมาณค่าพารามิเตอร์แบบ maximum likelihood ต้องใช้กลุ่มตัวอย่างขนาดใหญ่ ดังที่ซาริสและสตรอนคอรสท์ (Saris & Stronkhorst. 1984) กำหนดว่าต้องใช้กลุ่มตัวอย่าง 100 หน่วยขึ้นไปเป็นอย่างน้อย

1.2.1.2 การวิเคราะห์แบบจำลองความสมัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้น โดยใช้สถิติไคสแควร์ แสดงความสอดคล้อง (goodness – of – fit) ระหว่างแบบจำลองสมมุติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งนักสถิติส่วนใหญ่ (Carmines & Mclver. 1981 : 51-72 ; Mash, Balla & McDonald.1988 : 391 - 410 ; Tanaka. 1987 :134-146) กำหนดว่า สามารถใช้กลุ่มตัวอย่างขนาด 100 ถึง 200 หน่วยได้ ในขณะที่ แฮร์ และคนอื่นๆ (Hair and others. 1995 : 637) แนะนำให้ใช้เกณฑ์ของ ฮลเตอร์ (Hoelter. 1983 : 325 - 344) ที่กำหนดกลุ่มตัวอย่างที่เหมาะสมที่ 200 หน่วยเป็นอย่างน้อยนอกจากนี้ ดิง, เวไลเซอร์ และ ฮาร์โล (นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2542 : 311 ;อ้างอิงจาก Ding , Velicer & Harlow. 1995) พบว่างานวิจัยที่ใช้โมเดลลิสเรลส่วนใหญ่ใช้กลุ่มตัวอย่าง 100 – 150 คนและให้ผลการวิจัยที่น่าพอใจ

การกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างด้วยเหตุผลที่กล่าวแล้วข้างต้น เป็นวิธีปฏิบัติโดยอาศัยความจัดเจน (rule of thumb) (นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2542 : 311) ซึ่งทาแบคนิคและฟิเดล (Tabachnick and Fidell. 1996 : 640) สรุปว่า การวิจัยเชิงสหสัมพันธ์ที่วิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติขั้นสูง และมีแบบจำลองความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร จะใช้กลุ่มตัวอย่าง 200 หน่วยได้ แต่ถ้าต้องการความมั่นใจในการทดสอบมากยิ่งขึ้นควรใช้กลุ่มตัวอย่าง 300 ขึ้นไป นอกจากนี้เบนท์เลอร์และเชา (Kelloway. 1998 : 20 ; citing Bentler & Chou.1987) เสนอว่าอัตราส่วนระหว่างขนาดตัวอย่างต่อพารามิเตอร์ที่จะประมาณค่าควรอยู่ในอัตรา 5 : 1 สำหรับงานวิจัยนี้มีพารามิเตอร์ที่จะประมาณทั้งสิ้น 56 พารามิเตอร์ หากใช้อัตราส่วนดังกล่าว จะใช้ขนาดตัวอย่าง จำนวน 280 คน แต่เพื่อให้มีความมั่นใจในการทดสอบยิ่งขึ้น ผู้วิจัยจึงกำหนดขนาดตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ จำนวน 300 คน แอนเดอร์สัน และ เกอร์บิง (นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2538 : 46 ; อ้างอิงจาก Anderson & Gerbing . 1984: 55 - 173) กล่าวว่ากรณีการวิเคราะห์ข้อมูลโมเดลลิสเรล (LISREL) ควรใช้กลุ่มตัวอย่างขนาดเท่ากับหรือมากกว่า 100 ตัวอย่าง เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างที่ต่ำกว่า 100 จะทำให้มีโอกาสปฏิเสธสมมุติฐานในการทดสอบไค-สแควร์มาก ฉะนั้น ขนาดกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 300 คน จึงสามารถนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์โมเดลลิสเรลได้

1.2.2 ทำการสุ่มตัวอย่างที่เป็นครูแนะแนว โรงเรียนมัธยมศึกษาสังกัดกรมสามัญศึกษาจากประชากรจำนวน 1,793 คน ด้วยวิธีการสุ่มอย่างง่าย (simple random sampling) ได้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 300 คน

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ แบ่งออกเป็น 9 ตอน คือ

ตอนที่ 1 เป็นแบบสอบถามลักษณะชีวสังคมของผู้ตอบแบบสอบถาม

ตอนที่ 2 – 9 เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับปัจจัยที่เป็นตัวแปรในการวิจัย

โดยมีรายละเอียด ดังนี้

ตอนที่ 1 แบบสอบถามลักษณะทางชีวสังคมของครูแนะแนว

ลักษณะแบบสอบถาม ประกอบด้วย เพศ อายุ ตำแหน่ง อายุราชการ ประสบการณ์ทำงานแนะแนว วุฒิการศึกษา ขนาดของโรงเรียน และสถานภาพการเป็นสมาชิกสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย ทั้งนี้เพื่อนำข้อมูลไปวิเคราะห์เพื่อบรรยายลักษณะของผู้ตอบแบบสอบถามและวิเคราะห์ความสัมพันธ์กับตัวแปรอื่นๆ โดยมีลักษณะแบบสอบถามดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่าง แบบสอบถามลักษณะชีวสังคม

คำชี้แจง โปรดทำเครื่องหมาย / ลงใน ❑ หน้าข้อความ และกรอกรายละเอียดที่เป็นจริงของท่าน

1. เพศ
   - ❑ ชาย
   - ❑ หญิง
2. อายุ _____ ปี
3. ตำแหน่ง
   - ❑ อาจารย์ 1 ระดับ_____
   - ❑ อาจารย์ 2 ระดับ_____
   - ❑ อาจารย์ 3 ระดับ_____
4. ประสบการณ์ทำงานแนะแนว_____ ปี

5. วุฒิการศึกษาด้านการแนะแนว

   ❑ ปริญญาตรี สาขา_____

   ❑ ปริญญาโท สาขา_____

   ❑ อื่นๆคือ_____ สาขา_____

6. ขนาดโรงเรียน

   ❑ เล็ก (1 – 12 ห้องเรียน)

   ❑ กลาง (13 – 36 ห้องเรียน)

   ❑ ใหญ่ (37 – 60 ห้องเรียน)

   ❑ ใหญ่พิเศษ (61 ห้องเรียน ขึ้นไป)

7. สถานภาพการเป็นสมาชิกสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย

   ❑ เป็น

   ❑ ไม่เป็น

ตอนที่ 2 แบบสอบถามแรงจูงใจในการศึกษา

ลักษณะของเครื่องมือ เป็นแบบวัดแรงผลักภายในที่กระตุ้นให้บุคคลเข้าศึกษาในสาขาวิชา จิตวิทยาการแนะแนว ซึ่งมีลักษณะเป็นแบบมาตรประมาณค่าของลิเคอร์ท (Likert scaling) จำนวน 10 ข้อ แต่ละข้อประกอบด้วยข้อความและมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ให้ผู้ตอบเลือกตอบเพียงระดับเดียว จาก “ เห็นด้วยอย่างยิ่ง ” ถึง “ ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ” แบบวัดนี้มีเนื้อหาครอบคลุม องค์ประกอบของแรงจูงใจในการเข้าศึกษา 2 องค์ประกอบ คือ 1) เหตุจูงใจในการเข้าศึกษา และ 2) ความคาดหวังในผลลัพธ์จากการศึกษาวิชาชีพครูแนะแนว โดยผู้วิจัยปรับปรุงจากแบบวัด แรงจูงใจในการการศึกษา ของ นันทนา น้ำฝน (2536)

ตัวอย่าง แบบวัดแรงจูงใจในการศึกษา

คำชี้แจง แบบวัดนี้เป็นแบบสอบถามแรงจูงใจของท่านในการเข้าศึกษาในสาขาวิชาจิตวิทยาการแนะแนว จึงขอให้ท่านอ่านข้อความต่อไปนี้และพิจารณาช่วงเวลาในอดีตก่อนที่ท่านจะตัดสินใจเลือกศึกษาต่อสาขาจิตวิทยาการแนะแนวนั้น ข้อความเหล่านี้เป็นสิ่งเร้าที่กระตุ้นให้ท่านเข้าศึกษาต่อด้านนี้มากน้อยเพียงใด โดยทำเครื่องหมาย / ลงในช่อง ❑ ที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่านมากที่สุด ตามเกณฑ์ต่อไปนี้

❑ 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

❑ 4 หมายถึง เห็นด้วย

❑ 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ

❑ 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย

❑ 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

	เห็นด้วยอย่างยิ่ง		ไม่แน่ใจ		ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
	5	4	3	2	1
1. ข้าพเจ้ากระตือรือร้นที่จะเรียนวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนว เนื่องจากมีผู้ปกครองสนับสนุน.....	❑	❑	❑	❑	❑
2. ข้าพเจ้าอยากเรียนรู้วิชาชีพที่ทำให้ข้าพเจ้ารู้จักตนเองดีขึ้น	❑	❑	❑	❑	❑
3. ข้าพเจ้าชอบทำงานที่ได้ช่วยเหลือผู้อื่น.....	❑	❑	❑	❑	❑

การให้คะแนนแบบวัด ผู้วิจัยได้กำหนดการให้คะแนนแบบสอบถามแรงจูงในการศึกษา ที่เป็นข้อความทางบวก ดังนี้

เห็นด้วยอย่างยิ่ง ให้ 5 คะแนน

เห็นด้วย ให้ 4 คะแนน

ไม่แน่ใจ ให้ 3 คะแนน

ไม่เห็นด้วย ให้ 2 คะแนน

ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ให้ 1 คะแนน

ข้อความทางลบให้คะแนนตรงกันข้าม

การแปลความหมายคะแนน พิสัยของคะแนนแบบสอบถามทั้งฉบับอยู่ระหว่าง 10 – 50 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดมากกว่า แสดงว่า มีแรงจูงใจในการศึกษาวิชาชีพครูแนะแนวสูงกว่าผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดน้อยกว่า

ตอนที่ 3 แบบสอบถามปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู

ลักษณะเครื่องมือ เป็นแบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับปริมาณการรับรู้การติดต่อสัมพันธ์กับอาจารย์ผู้สอนวิชาชีพจิตวิทยาการแนะแนว และกับเพื่อนนักศึกษา เพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การได้รับการสอนวิชาชีพ และการเป็นแบบอย่างความเป็นวิชาชีพครูแนะแนวที่ส่งเสริมให้บุคคลมีความรู้ความสามารถ มีเจตคติที่ดี และมีทักษะในการประกอบวิชาชีพครูแนะแนว ซึ่งลักษณะของแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่าของลิเคอร์ท (Likert scaling) จำนวน 9 ข้อ ใน แต่ละข้อประกอบด้วยข้อความและมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ให้ผู้ตอบเลือกตอบเพียงระดับเดียว จาก " เห็นด้วยอย่างยิ่ง " ถึง " ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง " เนื้อหาของแบบวัดครอบคลุม ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครูได้แก่ อาจารย์ผู้สอนและเพื่อนนักศึกษา โดยผู้วิจัยปรับปรุงมาจากแบบวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับอาจารย์ผู้สอน (The Interaction with Professors Scale) และแบบวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับเพื่อนนักศึกษา (The Interaction with Student Scale) ตามแนวคิดของ แมนด์ซัค (Mandzuk. 1994)

ตัวอย่าง แบบสอบถามปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู

คำชี้แจง แบบวัดนี้เป็นแบบสอบถามความคิดเห็นของท่านเกี่ยวกับการติดต่อสัมพันธ์กับอาจารย์ผู้สอนวิชาชีพจิตวิทยาการแนะแนว และเพื่อนนักศึกษา เพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การได้รับการสอนวิชาชีพ และการเป็นตัวแบบในวิชาชีพครูแนะแนว จึงขอให้ท่านอ่านข้อความต่อไปนี้และพิจารณาว่าช่วงเวลาในอดีตที่ท่านศึกษาหลักสูตรวิชาชีพจิตวิทยาการแนะแนวในสถาบันฝึกหัดครูนั้น การติดต่อสัมพันธ์ดังกล่าว ส่งเสริมให้ท่านมีความรู้ความสามารถ มีเจตคติที่ดี และมีทักษะในการประกอบวิชาชีพครูแนะแนวมากน้อยเพียงใด โดย ทำเครื่องหมาย / ลงในช่อง ☐ ที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่าน ตามเกณฑ์ต่อไปนี้

☐ 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

☐ 4 หมายถึง เห็นด้วย

☐ 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ

☐ 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย

☐ 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

	เห็นด้วยอย่างยิ่ง		ไม่แน่ใจ		ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
	5	4	3	2	1
1. ข้าพเจ้าเห็นว่าการพัฒนาความรู้ด้านการแนะแนวไม่จำเป็นต้องแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับอาจารย์ผู้สอนเสมอไป....	❑	❑	❑	❑	❑
2. การได้เห็นแบบอย่างจากอาจารย์ผู้สอน ทำให้ข้าพเจ้าเข้าใจบทบาทของครูแนะแนว.....	❑	❑	❑	❑	❑
6. การเข้าร่วมกิจกรรมกับเพื่อนนักศึกษาวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนวทำให้ข้าพเจ้าพัฒนาทักษะการทำงานแนะแนว	❑	❑	❑	❑	❑

การให้คะแนนแบบวัด ผู้วิจัยได้กำหนดการให้คะแนนแบบสอบถามปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู ที่เป็นข้อความทางบวก ดังนี้

เห็นด้วยอย่างยิ่ง ให้ 5 คะแนน
เห็นด้วย ให้ 4 คะแนน
ไม่แน่ใจ ให้ 3 คะแนน
ไม่เห็นด้วย ให้ 2 คะแนน
ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ให้ 1 คะแนน
ข้อความทางลบให้คะแนนตรงกันข้าม

การแปลความหมายคะแนน พิสัยของคะแนนแบบสอบถามทั้งฉบับอยู่ระหว่าง 9 – 45 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดมากกว่า แสดงว่า มีปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนการถ่ายทอดวิชาชีพในสถาบันฝึกหัดครูสูงกว่าผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดน้อยกว่า

ตอนที่ 4 แบบสอบถามปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน

ลักษณะเครื่องมือ เป็นแบบวัดปริมาณการรับรู้การติดต่อสัมพันธ์กับคณะกรรมการแนะแนว และกับนักเรียน โดยการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การสอน การให้ข้อมูลย้อนกลับ และการเป็นแบบอย่างความเป็นวิชาชีพครูแนะแนว ที่ส่งเสริมให้บุคคลมีความรู้ความสามารถ มีเจตคติที่ดี และมีทักษะในการประกอบวิชาชีพครูแนะแนว ซึ่งมีลักษณะเป็นแบบประมาณค่าของลิเคอร์ท (Likert scaling) จำนวน 9 ข้อ ในแต่ข้อประกอบด้วยข้อความและมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ให้ผู้ตอบเลือกตอบเพียงระดับเดียว จาก " เห็นด้วยอย่างยิ่ง " ถึง " ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง " เนื้อหาของแบบวัดครอบคลุมปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียนได้แก่ คณะกรรมการแนะแนว และนักเรียน โดยผู้วิจัยปรับปรุงมาจากแบบวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับปัจจัยบริบทของโรงเรียน (Interactions with School Contextual Factors) ของปาร์ค (Park.1993)

ตัวอย่าง แบบวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดทางวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน

คำชี้แจง แบบวัดนี้เป็นแบบสอบถามความคิดเห็นของท่านเกี่ยวกับการติดต่อสัมพันธ์กับคณะกรรมการแนะแนว และกับนักเรียน เพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การได้รับข้อมูลย้อนกลับ และการเป็นตัวแบบในวิชาชีพครูแนะแนว จึงขอให้ท่านอ่านข้อความต่อไปนี้ และพิจารณาว่าช่วงเวลาในอดีตที่ท่านปฏิบัติงานแนะแนวในโรงเรียนมัธยมศึกษา การได้ติดต่อสัมพันธ์กับคณะกรรมการแนะแนวของโรงเรียนและนักเรียนนั้น ส่งเสริมให้ท่านมีความรู้ความสามารถ มีเจตคติที่ดี และมีทักษะในการประกอบวิชาชีพครูแนะแนวมากน้อยเพียงใด โดยทำเครื่องหมาย / ลงในช่อง ☐ ที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่าน ตามเกณฑ์ต่อไปนี้

☐ 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

☐ 4 หมายถึง เห็นด้วย

☐ 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ

☐ 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย

☐ 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

	เห็นด้วยอย่างยิ่ง 5	4	ไม่แน่ใจ 3	2	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง 1
1. การแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับการทำงานแนะแนว กับคณะกรรมการแนะแนวของโรงเรียนทำให้ข้าพเจ้ามีเจตคติที่ดีต่อวิชาชีพครูแนะแนว.....	❑	❑	❑	❑	❑
2. การได้เห็นแบบอย่างจากคณะกรรมการแนะแนว ทำให้ข้าพเจ้าเข้าใจบทบาทของครูแนะแนว.....	❑	❑	❑	❑	❑
6. ข้าพเจ้านำข้อคิดเห็นเกี่ยวกับงานแนะแนวที่นักเรียนให้ข้อมูลย้อนกลับมาพัฒนางานแนะแนวของโรงเรียน.....	❑	❑	❑	❑	❑

การให้คะแนนแบบวัด ผู้วิจัยได้กำหนดการให้คะแนนแบบสอบถามปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน ที่เป็นข้อความทางบวก ดังนี้

เห็นด้วยอย่างยิ่ง ให้ 5 คะแนน
เห็นด้วย ให้ 4 คะแนน
ไม่แน่ใจ ให้ 3 คะแนน
ไม่เห็นด้วย ให้ 2 คะแนน
ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ให้ 1 คะแนน
ข้อความทางลบให้คะแนนตรงกันข้าม

การแปลความหมายคะแนน พิสัยของคะแนนแบบสอบถามทั้งฉบับอยู่ระหว่าง 9 – 45 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดมากกว่า แสดงว่า มีปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนการถ่ายทอดวิชาชีพในโรงเรียนสูงกว่าผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดน้อยกว่า

ตอนที่ 5 แบบสอบถามผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู

ลักษณะเครื่องมือ เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับผลลัพธ์ด้านเจคติติต่ออาชีพครูแนะแนวที่เกิดขึ้นจากการเรียนรู้ความเป็นวิชาชีพครูแนะแนวจากสถาบันอุดมศึกษาในระหว่างที่เรียนสาขาวิชาจิตวิทยาการแนะแนว จนทำให้บุคคลเข้าสู่ความเป็นสมาชิกวิชาชีพครูแนะแนวลักษณะของแบบสอบถามเป็นแบบมาตรประมาณค่าของลิเคอร์ท (Likert scaling) จำนวน 19 ข้อ แต่ละข้อประกอบด้วยข้อความและมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ให้ผู้ตอบเลือกตอบเพียงระดับเดียวจาก “ เห็นด้วยอย่างยิ่ง ” ถึง “ ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ” โดยผู้วิจัยปรับปรุงจากแบบวัดความเป็นวิชาชีพของฮอลล์ (Hall ‘ s Professional Inventory) (Hall.1968:92-104) จากนั้นได้ดำเนินการวิเคราะห์องค์ประกอบ ได้ 2 องค์ประกอบ คือ 1) การกำกับตนเองและการมีอิสระในวิชาชีพ 2) การยึดถือองค์กรวิชาชีพและความเชื่อต่อการบริการสาธารณะ

ตัวอย่าง แบบวัดการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู

คำชี้แจง แบบวัดนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับผลลัพธ์ด้านเจตคติต่ออาชีพ - ครูแนะแนว ที่เกิดขึ้นจากการเรียนรู้ความเป็นวิชาชีพครูแนะแนวจากสถาบันฝึกหัดครู หรือสถาบันอุดมศึกษา ขอให้ท่านอ่านข้อความต่อไปนี้แล้วพิจารณาว่า ท่านเห็นด้วยกับข้อความต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด และโปรดทำเครื่องหมาย / ลงในช่อง☐ ที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่านเพียงช่องเดียว ตามเกณฑ์ต่อไปนี้

☐ 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

☐ 4 หมายถึง เห็นด้วย

☐ 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ

☐ 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย

☐ 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

	เห็นด้วย อย่างยิ่ง		ไม่แน่ใจ		ไม่เห็นด้วย อย่างยิ่ง
	5	4	3	2	1
ก. มิติการกำกับตนเองและการมีอิสระในวิชาชีพ					
1. ข้าพเจ้าสามารถตัดสินใจในการทำงานแนะแนว ด้วยตนเอง.....	❑	❑	❑	❑	❑
ข.มิติการยึดถือองค์กรวิชาชีพและความเชื่อต่อการบริการสาธารณะ					
2. ข้าพเจ้าเชื่อว่าหากประกอบอาชีพอื่นๆข้าพเจ้าจะ ช่วยเหลือสังคมได้มากกว่าเป็นครูแนะแนว (R).....	❑	❑	❑	❑	❑
3. ข้าพเจ้าเข้าร่วมประชุม / สัมมนาตามที่สมาคมแนะแนว - แห่งประเทศไทยจัดขึ้นทุกปี.....	❑	❑	❑	❑	❑

การให้คะแนนแบบวัด ผู้วิจัยได้กำหนดการให้คะแนนแบบสอบผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ที่เป็นข้อความทางบวก ดังนี้

เห็นด้วยอย่างยิ่ง ให้ 5 คะแนน
เห็นด้วย ให้ 4 คะแนน
ไม่แน่ใจ ให้ 3 คะแนน
ไม่เห็นด้วย ให้ 2 คะแนน
ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ให้ 1 คะแนน
ข้อความทางลบให้คะแนนตรงกันข้าม

การแปลความหมายคะแนน พิสัยของคะแนนแบบสอบถามทั้งฉบับอยู่ระหว่าง 19 – 95 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดมากกว่า แสดงว่า ได้รับการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูสูงกว่าผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดน้อยกว่า

ตอนที่ 6 แบบสอบถามผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน

ลักษณะเครื่องมือ เป็นแบบแบบสอบถามผลลัพธ์เชิงเนื้อหาด้านการทำงานที่เกิดขึ้นจากการเยนรู้ความเป็นวิชาชีพครูแนะแนว จากโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการในฐานะเป็นองค์การหรือสถานประกอบวิชาชีพครูแนะแนว ลักษณะของแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่าของลิเคอร์ท (Likert scaling) จำนวน 19 ข้อ แต่ละข้อประกอบด้วยข้อความและมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ให้ผู้ตอบเลือกตอบเพียงระดับเดียว จาก " ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง " ถึง " ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง " โดยผู้วิจัยปรับปรุงจากแบบวัดการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ (Organizational Socialization Learning Scale) (Chao and others. 1994 ; Eldredge. 1996) และได้ดำเนินการวิเคราะห์องค์ประกอบ ได้ 4 องค์ประกอบ คือ 1) เป้าหมายและการใช้ภาษาเฉพาะในงาน 2) ประสิทธิภาพการทำงานและการเมืองในองค์การ 3) ความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน 4) ความเข้าใจเกี่ยวกับประวัติและวัฒนธรรมการทำงาน

ตัวอย่าง แบบวัดการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ

คำชี้แจง แบบวัดนี้เป็นแบบสอบถามผลลัพธ์เชิงเนื้อหาด้านการทำงานที่เกิดจากการเรียนรู้ความเป็นวิชาชีพครูแนะแนวจากโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษาที่ท่านปฏิบัติหน้าที่ครูแนะแนวอยู่ ขอให้ท่านอ่านข้อความต่อไปนี้ แล้วพิจารณาว่าท่านเห็นด้วยกับข้อความเหล่านี้มากน้อยเพียงใด โปรดทำเครื่องหมาย / ลงในช่อง ❑ ที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่านเพียงช่องเดียว ตามเกณฑ์ต่อไปนี้

❑ 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

❑ 4 หมายถึง เห็นด้วย

❑ 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ

❑ 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย

❑ 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

	เห็นด้วย อย่างยิ่ง		ไม่แน่ใจ		ไม่เห็นด้วย อย่างยิ่ง
	5	4	3	2	1
ก.มิติเป้าหมายและการใช้ภาษาเฉพาะในงาน					
1. ข้าพเจ้าสามารถใช้ศัพท์เฉพาะในงานแนะแนวได้ถูกต้อง...	❑	❑	❑	❑	❑
ข.มิติประสิทธิภาพการทำงานและการเมืองในองค์การ					
2. ข้าพเจ้าทราบว่าผู้ใดให้การสนับสนุนงานแนะแนวของโรงเรียน.....	❑	❑	❑	❑	❑
ค. มิติความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน					
3. คณะกรรมการแนะแนวเป็นเพื่อนร่วมงานที่ดีของข้าพเจ้า..	❑	❑	❑	❑	❑
ง. มิติความเข้าใจเกี่ยวกับประวัติและวัฒนธรรมการทำงาน					
4. ข้าพเจ้าไม่รู้ภูมิหลังงานแนะแนวของโรงเรียน (R).....	❑	❑	❑	❑	❑

การให้คะแนนแบบวัด ผู้วิจัยได้กำหนดการให้คะแนนแบบสอบถามผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ที่เป็นข้อความทางบวก ดังนี้

เห็นด้วยอย่างยิ่ง ให้ 5 คะแนน
เห็นด้วย ให้ 4 คะแนน
ไม่แน่ใจ ให้ 3 คะแนน
ไม่เห็นด้วย ให้ 2 คะแนน
ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ให้ 1 คะแนน
ข้อความทางลบให้คะแนนตรงกันข้าม

การแปลความหมายคะแนน พิสัยของคะแนนแบบสอบถามทั้งฉบับอยู่ระหว่าง 19 – 95 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดมากกว่า แสดงว่า ได้รับการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนมากกว่าผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดน้อยกว่า

ตอนที่ 7 แบบสอบถามความผูกพันต่อบทบาท

ลักษณะเครื่องมือ แบบวัดนี้เป็นแบบสอบถามระดับความผูกพันต่อบทบาทครูแนะแนวกับอาจารย์ที่เคยสอนวิชาชีพครูแนะแนว เพื่อนนักศึกษา คณะกรรมการแนะแนว และนักเรียนในฐานะเป็นบุคคลสำคัญที่เกี่ยวข้องที่มีอิทธิพลต่อการรับรู้การประเมินค่าความเป็นวิชาชีพครูแนะแนว ลักษณะของแบบสอบถามเป็นแบบมาตรประมาณค่าของลิเคอร์ท (Likert scaling) จำนวน 8 ข้อ แต่ละข้อประกอบด้วยข้อความและมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ให้ผู้ตอบเลือกตอบเพียงระดับเดียว จาก " เห็นด้วยอย่างยิ่ง " ถึง " ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง " โดยครอบคลุมเนื้อหาความผูกพันต่อบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว 2 มิติคือ ความผูกพันต่อบทบาทด้านเจตคติ (affective commitment) และมิติความผูกพันต่อบทบาทด้านปฏิสัมพันธ์ (interaction commitment) ซึ่งผู้วิจัยปรับปรุงจากแบบวัดความผูกพันต่อบทบาท (Commitment Scale) (Stryker & Serpe. 1982 : 199 - 218, 1994 : 16 - 35 ; Burke & Reitzes. 1991 : 39 - 251)

ตัวอย่าง แบบสอบถามความผูกพันต่อบทบาท

คำชี้แจง แบบวัดนี้เป็นแบบสอบถามระดับความผูกพันที่เกิดขึ้นระหว่างท่านกับบุคคลที่มีความสำคัญสำหรับท่าน ในฐานะที่ท่านแสดงบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว ขอให้ท่านอ่านข้อความต่อไปนี้ แล้วพิจารณาว่า ท่านเห็นด้วนกับข้อความต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด โปรดทำเครื่องหมาย / ในช่อง ❑ ที่ตรงกับความคิดเห็นของท่านมากที่สุดเพียงช่องเดียว ตามเกณฑ์ต่อไปนี้

❑ 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

❑ 4 หมายถึง เห็นด้วย

❑ 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ

❑ 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย

❑ 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

	เห็นด้วยอย่างยิ่ง		ไม่แน่ใจ		ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
	5	4	3	2	1
1. ในสายตาของอาจารย์ผู้สอน มองว่าข้าพเจ้าจะเป็นครูแนะแนวที่ดี.....	❑	❑	❑	❑	❑
2. เพื่อนนักศึกษามีส่วนทำให้ข้าพเจ้ายึดมั่นในบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว.....	❑	❑	❑	❑	❑
3. การเป็นครูแนะแนวทำให้ข้าพเจ้ามีโอกาสให้การปรึกษากับนักเรียนจำนวนมาก.....	❑	❑	❑	❑	❑

การให้คะแนนแบบวัด ผู้วิจัยได้กำหนดการให้คะแนนแบบสอบความผูกพันต่อบทบาท ที่เป็นข้อความทางบวก ดังนี้

เห็นด้วยอย่างยิ่ง ให้ 5 คะแนน

เห็นด้วย ให้ 4 คะแนน

ไม่แน่ใจ ให้ 3 คะแนน

ไม่เห็นด้วย ให้ 2 คะแนน

ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ให้ 1 คะแนน

ข้อความทางลบให้คะแนนตรงกันข้าม

การแปลความหมายคะแนน พิสัยของคะแนนแบบสอบถามทั้งฉบับอยู่ระหว่าง 8 – 40 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดมากกว่า แสดงว่า มีความผูกพันต่อบทบาทวิชาชีพครูแนะแนวสูงกว่าผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดน้อยกว่า

ตอนที่ 8 แบบสอบถามเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว

ลักษณะเครื่องมือ เป็นแบบวัดการรับรู้คุณลักษณะเฉพาะตนของผู้ประกอบวิชาชีพครูแนะแนว ลักษณะของแบบสอบถามเป็นแบบมาตรประมาณค่าของลิเคอร์ท (Likert scaling) จำนวน 34 ข้อ แต่ละข้อประกอบด้วยข้อความและมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ให้ผู้ตอบเลือกตอบ เพียงระดับเดียว จาก “ เห็นด้วยอย่างยิ่ง ”ถึง “ ไม่เห็นด้วยอย่าง ” โดยเนื้อหาของแบบวัด ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยอาศัยทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ (Stryker. 1991:

871 -876) และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง (Stryker & Serpe. 1982 : 199 - 218 , 1994 :16 – 35 ; Burke & Reitzes. 1991: 239 - 251) โดยใช้การวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญในสร้างข้อคำถาม จากนั้นดำเนินการวิเคราะห์องค์ประกอบ ได้ 2 องค์ประกอบ คือ 1) ความรู้สึกเป็นปมเด่นและลักษณะเด่นทางบุคลิกภาพ และ 2) ความภาคภูมิใจในวิชาชีพ

ตัวอย่าง แบบสอบถามเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว

คำชี้แจง แบบวัดนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว ขอให้ท่านอ่านข้อความต่อไปนี้ แล้วพิจารณาว่าท่านเห็นด้วยกับข้อความต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด โปรดทำเครื่องหมาย / ในช่อง ☐ ที่ตรงกับระดับความคิดเห็นที่ตรงกับท่านที่สุด ตามเกณฑ์ต่อไปนี้

- ☐ 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง
- ☐ 4 หมายถึง เห็นด้วย
- ☐ 3 หมายถึง ไม่แน่ใจ
- ☐ 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย
- ☐ 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

	เห็นด้วยอย่างยิ่ง		ไม่แน่ใจ		ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
	5	4	3	2	1
ก. มิติความรู้สึกเป็นปมเด่นและลักษณะเด่นทางบุคลิกภาพ					
1. ข้าพเจ้าชอบช่วยเหลือผู้อื่น.....	☐	☐	☐	☐	☐
2. ข้าพเจ้ากล้าบอกทุกคนว่าเป็นครูแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐
ข.มิติความภาคภูมิใจในวิชาชีพ					
3. ถ้าเลือกได้ข้าพเจ้าจะไม่เลือกทำงานแนะแนว (R).....	☐	☐	☐	☐	☐
4. ข้าพเจ้ารู้สึกท้อแท้ใจเมื่อพูดถึงอาชีพครูแนะแนว (R).....	☐	☐	☐	☐	☐

การให้คะแนนแบบวัด ผู้วิจัยได้กำหนดการให้คะแนนแบบสอบเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว ที่เป็นข้อความทางบวก ดังนี้

เห็นด้วยอย่างยิ่ง ให้ 5 คะแนน
เห็นด้วย ให้ 4 คะแนน
ไม่แน่ใจ ให้ 3 คะแนน
ไม่เห็นด้วย ให้ 2 คะแนน
ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ให้ 1 คะแนน
ข้อความทางลบให้คะแนนตรงกันข้าม

การแปลความหมายคะแนน พิสัยของคะแนนแบบสอบถามทั้งฉบับอยู่ระหว่าง 29 – 145 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดมากกว่า แสดงว่ามีเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนวสูงกว่าผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดน้อยกว่า

ตอนที่ 9 แบบสอบถามพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว

ลักษณะเครื่องมือ แบบวัดนี้เป็นแบบสอบถามการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชา ครูแนะแนว ลักษณะแบบสอบถามเป็นแบบประมาณค่าของลิเคอร์ท (Likert scaling) จำนวน 48 ข้อ แต่ละข้อประกอบด้วยข้อความและมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ให้ผู้ตอบเลือกตอบเพียงระดับเดียว จาก " ปฏิบัติมากที่สุด " ถึง " ปฏิบัติน้อยที่สุด " โดมีเนื้อหาครอบคลุมบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนวที่ผู้วิจัยสังเคราะห์ขึ้น และดำเนินการวิเคราะห์องค์ประกอบได้ 4 องค์ประกอบ คือ 1) การบริหารและการจัดการงานแนะแนว 2) การให้บริการแนะแนว 3) การประสานงานแนะแนว และ 4) การศึกษา วิจัยและพัฒนางานแนะแนว

ตัวอย่าง แบบวัดพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทเชิงวิชาชีพครูแนะแนว

คำชี้แจง จงพิจารณาว่าท่านปฏิบัติงานแนะแนว ตามข้อความต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด โปรดทำเครื่องหมาย / ลงใน□ ที่ตรงกับระดับพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ของท่าน ตามเกณฑ์ต่อไปนี้

□ 5 หมายถึง ปฏิบัติมากที่สุด
□ 4 หมายถึง ปฏิบัติมาก
□ 3 หมายถึง ปฏิบัติปานกลาง
□ 2 หมายถึง ปฏิบัติน้อย
□ 1 หมายถึง ปฏิบัติน้อยที่สุด

	ปฏิบัติมากที่สุด		ปานกลาง		ปฏิบัติน้อยที่สุด
	5	4	3	2	1
ก.มิติการบริหารและการจัดการงานแนะแนว					
1. ข้าพเจ้าศึกษาเอกสารเกี่ยวกับการบริหารและการจัดการงานแนะแนว.....	❑	❑	❑	❑	❑
ข.มิติการให้บริการแนะแนว					
2. ข้าพเจ้าให้คำปรึกษากับนักเรียนเป็นรายบุคคล.....	❑	❑	❑	❑	❑
ค. มิติการประสานงานแนะแนว					
3. ข้าพเจ้าประเมินและรายงานผลการให้บริการแนะแนวต่อผู้ที่เกี่ยวข้อง.....	❑	❑	❑	❑	❑
ง. มิติการศึกษา วิจัย และพัฒนางานแนะแนว					
4. ข้าพเจ้าประเมินคุณภาพงานแนะแนวอย่างเป็นระบบ.....	❑	❑	❑	❑	❑

การให้คะแนนแบบวัด ผู้วิจัยได้กำหนดการให้คะแนนแบบสอบถามพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนวที่เป็นข้อความทางบวก ดังนี้

ปฏิบัติมากที่สุด ให้ 5 คะแนน

ปฏิบัติมาก ให้ 4 คะแนน

ปฏิบัติปานกลาง ให้ 3 คะแนน

ปฏิบัติน้อย ให้ 2 คะแนน

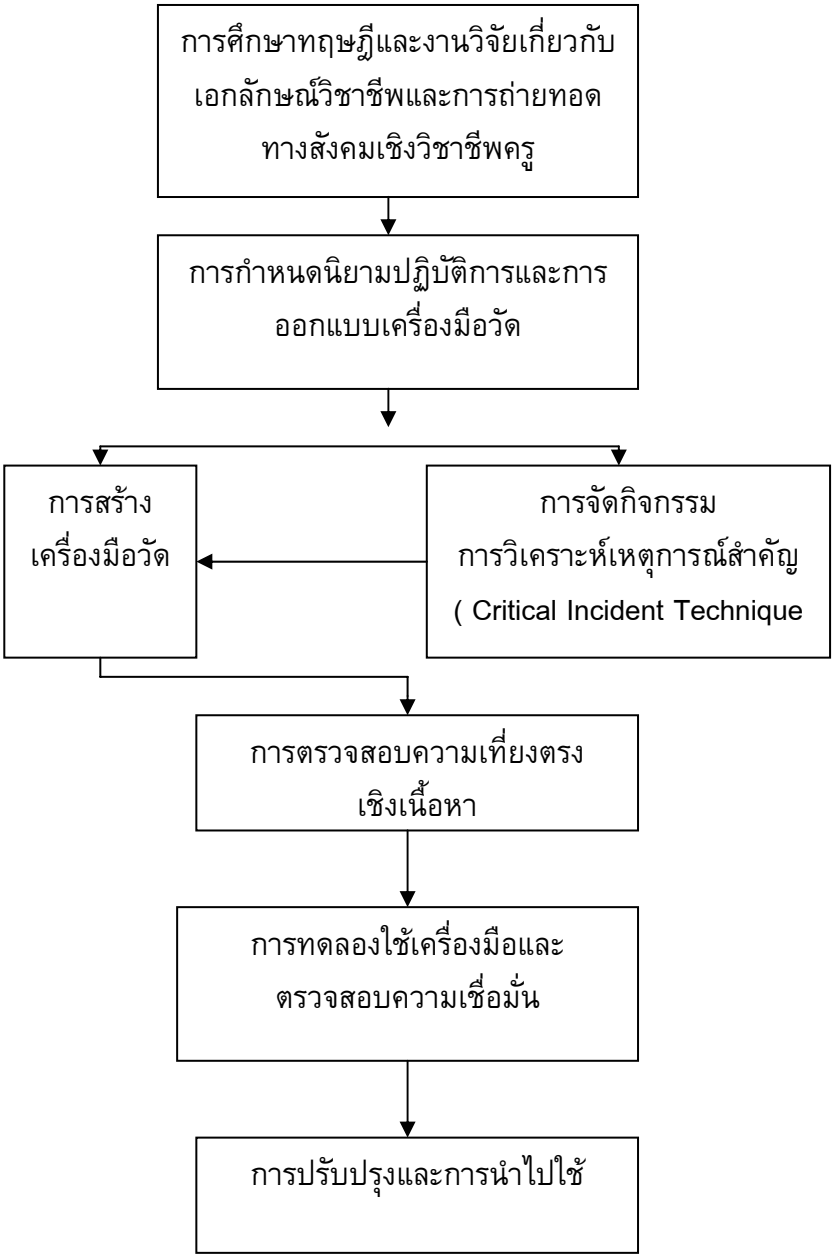
ปฏิบัติน้อยที่สุด ให้ 1 คะแนน

ข้อความทางลบให้คะแนนตรงกันข้าม

การแปลความหมายคะแนน พิสัยของคะแนนแบบสอบถามทั้งฉบับอยู่ระหว่าง 48 – 240 คะแนน ผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดมากกว่า แสดงว่า ได้รับการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนมากกว่าผู้ตอบที่ได้คะแนนจากเครื่องมือวัดน้อยกว่า

3. การสร้างและการหาคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การสร้างและการหาคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ดำเนินการตามขั้นตอน ดังภาพประกอบ 15



ภาพประกอบ 15 แผนภูมิการสร้างและการหาคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

รายละเอียดการสร้างและการหาคุณภาพเครื่องมือ ดังนี้

3.1 ศึกษาทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวกับเอกลักษณ์วิชาชีพ ได้แก่ ทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ แนวคิดการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ แนวคิดเกี่ยวกับพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว ตลอดจนงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

3.2 กำหนดนิยามปฏิบัติการของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยทุกชุดโดยอาศัยฐานทฤษฎีจากขั้นตอนแรก

3.3 ดำเนินการสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย จำนวน 8 ชุด ได้แก่

ชุดที่ 1 แบบสอบถามแรงจูงใจในการศึกษา

ชุดที่ 2 แบบสอบถามปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู

ชุดที่ 3 แบบสอบถามปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน

ชุดที่ 4 แบบสอบถามผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู

ชุดที่ 5 แบบสอบถามผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน

ชุดที่ 6 แบบสอบถามความผูกพันต่อบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว

ชุดที่ 7 แบบสอบถามเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว

ชุดที่ 8 แบบสอบถามพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว

เฉพาะแบบสอบถามชุดที่ 7 แบบสอบถามเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว ผู้วิจัยใช้เทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ โดยได้ดำเนินการต่อไปนี้

3.3.1 ขอความอนุเคราะห์บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อออกหนังสือถึงผู้บริหารสถานศึกษา ในการอนุญาตให้ครูแนะแนว จำนวน 26 คน เข้าร่วมอภิปรายเรื่อง “ เอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว ”

3.3.2 ดำเนินการการจัดกิจกรรมเพื่อศึกษาเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว โดยใช้เทคนิคการวิเคราะห์เหตุการณ์สำคัญ ในวันที่ 29 มีนาคม 2544 เวลา 13.00 น. ณ โรงแรมเฟิสท์ ราชเทวี กรุงเทพมหานคร ดังนี้

3.3.2.1 ปฐมนิเทศครูแนะแนวที่เข้าร่วมกิจกรรม เพื่อชี้แจงวัตถุประสงค์และความสำคัญของเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนวกับพฤติกรรมการทำงานของครูแนะแนว

3.3.2.2 กำหนดเป้าหมายทั่วไปของการศึกษาเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว ดังนี้

1) เพื่อหาลักษณะเฉพาะของวิชาชีพครูแนะแนวที่ เป็นพฤติกรรมด้านบวกและด้านลบ

2) เพื่อจัดกลุ่มเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว

3.3.2.3 กำหนดเหตุการณ์สำคัญ โดยให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมเขียนเหตุการณ์เกี่ยวกับพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว จำนวน 6 เหตุการณ์ ดังนี้

1) จากการที่ท่านได้ทำงานแนะแนวมาจนถึงปัจจุบันนี้ ท่านคงได้ประสบกับเหตุการณ์ที่ท่านรู้สึกภาคภูมิใจในวิชาชีพครูแนะแนว จงเล่าเหตุการณ์ที่ท่านภาคภูมิใจที่สุด

2) ในการทำงานแนะแนวบางครั้งท่านรู้สึกท้อแท้ เบื่อหน่าย จนรู้สึกไม่ภาคภูมิใจในอาชีพ จงเล่าเหตุการณ์ที่ท่านรู้สึกไม่ภาคภูมิใจในอาชีพครูแนะแนว

3) จากการที่ท่านเคยร่วมงานกับครูแนะแนว ท่านคงเคยรู้สึกประทับใจครูแนะแนวที่มีบุคลิกภาพเหมาะสมกับอาชีพ จงเล่าถึงบุคลิกภาพของครูแนะแนวที่ท่านประทับใจนั้น

4) จงเล่าถึงครูแนะแนวที่มีบุคลิกภาพไม่เหมาะสมกับอาชีพ

5) จงเล่าถึงเหตุการณ์ที่ท่านแสดงออกถึงความรู้สึกเป็นปมเด่นในวิชาชีพครูแนะแนว

6) จงเล่าถึงเหตุการณ์ที่ท่านแสดงออกถึงความรู้สึกเป็นปมด้อยในวิชาชีพครูแนะแนว หรือเล่าถึงพฤติกรรมของครูแนะแนวที่แสดงถึงความรู้สึกเป็นปมด้อยที่ท่านพบ

3.3.2.4 ให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมจัดกลุ่มข้อความเหตุการณ์โดยจำแนกเป็น 3 กลุ่ม คือ ความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูแนะแนว คุณลักษณะด้านบุคลิกภาพของครูแนะแนว และความรู้สึกเป็นปมเด่นในวิชาชีพ โดยแต่ละกลุ่มจำแนกเป็นเหตุการณ์เชิงบวกและเหตุการณ์เชิงลบ ตัวอย่างเหตุการณ์ที่รวบรวมจากการจัดกิจกรรม มีดังนี้

ก. ความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูแนะแนว

เหตุการณ์เชิงบวก

1) ได้ช่วยเหลือนักเรียนเปลี่ยนพฤติกรรมในทางที่พึงประสงค์

2) ช่วยเหลือนักเรียนสอบเรียนต่อได้

3) ได้ช่วยนักเรียนให้สบายใจขึ้น

เหตุการณ์เชิงลบ

1) นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายไม่เห็นความสำคัญวิชากิจกรรมแนะแนว

2) ผู้บริหารไม่สนับสนุนงบประมาณ สื่อ และเครื่องมือ

3) ต้องทำงานหลายอย่างพร้อมๆกันทำให้ผลงานออกมาไม่ดี

ข.คุณลักษณะด้านบุคลิกภาพของครูแนะแนว

เหตุการณ์เชิงบวก

1) ร่าเริงยิ้มแย้มแจ่มใส

2) พูดจาสุภาพ

3) ท่าทีอบอุ่นเป็นมิตร

เหตุการณ์เชิงลบ

1) ไม่เข้าใจบทบาทของตนเอง ขาดความรับผิดชอบ

2) มีอคติในการตัดสินใจ

3) พูดโดยไม่คิดถึงความรู้สึกของคนอื่น

ค.ความรู้สึกเป็นปมเด่นในอาชีพ

เหตุการณ์เชิงบวก

1) กล้าแสดงความคิดเห็นในงานแนะแนวต่อที่ประชุม

2) เป็นที่เชื่อถือของเพื่อนครูและนักเรียน

3) มีความสามารถสื่อความรู้สึกห่วงใยและปรารถนาดี

เหตุการณ์เชิงลบ

1) วิชากิจกรรมแนะแนวถูกจัดไว้ในคาบสุดท้าย

2) ถูกมองว่าทำงานแนะแนวเป็นงานที่ไร้สาระ

3) เป็นอาชีพลักษณะปิดทองหลังพระ

3.3.2.5 รวบรวมข้อความเหตุการณ์สำคัญและเขียนเหตุการณ์สำคัญในลักษณะแบบสอบถาม

3.3.2.6 คัดเลือกและปรับสำนวนแบบสอบถามเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว ได้ข้อคำถามจำนวน 30 ข้อ ก่อนให้ผู้เชี่ยวชาญพิจารณาในขั้นต่อไป

3.4 การหาคุณภาพเครื่องมือ ดำเนินการดังนี้

3.4.1 ผู้วิจัยนำแบบวัดทุกชุดให้คณะกรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์และผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 7 คน ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (content validity) เพื่อตรวจสอบในเรื่องของการใช้ภาษาและความครอบคลุมของเนื้อหา โดยการหาดัชนีความสอดคล้อง(index of item - objective congruence : IOC) แล้วคัดเลือกข้อที่มีค่า IOC มากกว่าหรือเท่ากับ .50 (นลินี ณ นคร. 2543 : 158) หลังจากนั้นปรับปรุงแบบวัดก่อนนำไปทดลองใช้

3.4.2 ผู้วิจัยนำแบบวัดที่สร้างขึ้นไปทดลองใช้ (try out) กับครูแนะแนวที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างจำนวน 102 คน แล้วนำข้อมูลไปหาคุณภาพของเครื่องมือ ดังนี้

3.4.2.1 วิเคราะห์รายข้อ (item analysis) เพื่อหาค่าอำนาจจำแนกโดยหาความสัมพันธ์ระหว่างข้อ คำถามรายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัดแต่ละด้าน (item - total correlation) ในแบบวัดทุกชุดโดยใช้สูตรสัมประสิทธ์สหสัมพนธ์แบบเพียร์สัน (Pearson correlation coefficient) ข้อคำถามใดมีความสัมพันธ์กับคะแนนรวมสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติจึงจะนำมาใช้

3.4.2.2 วิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity) โดยวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (exploratory factor analysis) เพื่อศึกษาสำรวจหรือค้นหาตัวแปรแฝงที่ซ่อนอยู่ภายใต้ตัวแปรที่สังเกตได้จากข้อมูลที่ได้จากกลุ่มตัวอย่างในบริบทของสังคมไทย โดยพิจารณาข้อที่มีน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading) ที่มีนัยสำคัญไว้ก่อนและพิจารณาด้านที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากกว่า .45 (Tabachnick & Fidell. 1996 : 677) เป็นด้านที่ถือว่าใช้ได้

3.4.2.3 วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (confirmatory factor analysis) เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างแบบจำลองการวัด (Measurement model) แต่ละแบบวัดกับข้อมูลเชิงประจักษ์ การตรวจสอบความสอดคล้องใช้เกณฑ์ที่อธิบายไว้ในขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูล

3.4.2.4 วิเคราะห์ความเชื่อมั่น (reliability) ในแบบวัดทุกชุดโดยการหา ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (alpha reliability coefficient)

รายละเอียดคุณภาพเครื่องมือแต่ชุด มีดังนี้

ตาราง 1 จำนวนข้อ จำนวนองค์ประกอบ ค่าไอเกนแต่ละองค์ประกอบ ร้อยละความแปรปรวน ความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อ – คะแนนรวม และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

แบบสอบถาม	จำนวนข้อ	จำนวนองค์ประกอบ	ค่าไอเกนแต่ละองค์ประกอบ	ร้อยละของความแปรปรวน	ความสัมพันธ์คะแนนรายข้อ-คะแนนรวม	ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาทั้งฉบับ
1.แรงจูงใจในการศึกษา	10	1	7.74	77.35	.61 - .95	.97
2.ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู	9	1	6.67	66.72	.57 - .89	.93
3.ปฏิสัมพนธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน	9	1	8.39	83.93	.87 - .92	.98
4.ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู	19	2	16.38 1.28	70.67	.63 - .91	.97
5.ผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน	19	4	19.02 1.54 1.11 1.02	75.66	.50 - .87	.97
6.ความผูกพันต่อบทบาท	8	1	6.00	75.07	.47 - .92	.95
7.เอกลักษณ์วิชาชีพ	29	2	23.45 1.08	81.77	.67 - .93	.99
8.พฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท	48	4	30.34 2.79 1.67 1.29	72.16	.62 - .88	.99

จากตาราง 1 จะเห็นว่าแบบสอบถามมีค่าอำนาจจำแนกโดยการหาความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อ – คะแนนรวม ระหว่าง .47 – 95 ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามอยู่ระหว่าง .93 - .99 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน อยู่ระหว่าง .62 – 1.00 (รายละเอียดแสดงใน ภาคผนวก ข) แสดงให้เห็นว่า แบบสอบถามทั้งหมดเป็นแบบสอบถามที่มีคุณภาพสำหรับใช้ในการวิจัยครั้งนี้

4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลผู้วิจัยดำเนินตามขั้นตอนดังนี้

4.1 ทำหนังสือถึงผู้อำนวยการสำนักงานสามัญศึกษาจังวัด หัวหน้าสถานศึกษา โรงเรียนมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา และ ผู้อำนวยการศูนย์แนะแนวการศึกษาและอาชีพ เพื่อขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูล

4.2 ทำหนังสือถึงครูแนะแนวเพื่ออธิบายถึงจุดมุ่งหมายและความสำคัญของการวิจัย และขอความร่วมมือตอบแบบสอบถามเพื่อการวิจัย แล้วส่งคืนทางไปรษณีย์

4.3 ดำเนินการเก็บข้อมูลด้วยตนเองกับกลุ่มตัวอย่างบางส่วนจนได้ขนาดกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 300 คน คิดเป็น ร้อยละ 100

5. การจัดกระทำข้อมูล

ผู้วิจัยได้จัดกระทำข้อมูลที่รวบรวมมา ดังนี้

5.1 ตรวจสอบความสมบูรณ์ครบถ้วนของคำตอบของเครื่องมือในแต่ละชุด โดยใช้ข้อมูลของกลุ่มตัวอย่างที่มีความสมบูรณ์มาดำเนินการวิเคราะห์

5.2 ตรวจให้คะแนนตามเกณฑ์การให้คะแนนสำหรับเครื่องมือการวิจัยแต่ละชุด

5.3 นำคะแนนที่ได้ไปวิเคราะห์ทางสถิติ

6. การวิเคราะห์ข้อมูล

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

6.1 ผู้วิจัยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปสำหรับการวิจัยทางสังคมศาสตร์ (SPSS for Windows version 10.00) สำหรับการวิเคราะห์หาค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าความแปรปรวน ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ค่า Tolerance ค่า Variance Inflation Factor (VIF) และค่าสถิติในการหาคุณภาพเครื่องมือและบรรยายคุณลักษณะกลุ่มตัวอย่าง

6.2 การทดสอบแบบจำลองการวิจัยเป็นการตรวจสอบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้น โดยใช้โปรแกรมลิสเรล 8.30 (LISREL version 8.30) (Jöreskog & Sörbom. 1999) ในการวิเคราะห์และตรวจสอบ มีขั้นตอนดังนี้ (นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2542 : 23 – 60)

6.2.1 การกำหนดข้อมูลจำเพาะของแบบจำลอง (specification of the model) ผู้วิจัยได้สนใจศึกษาว่าตัวแปรสาเหตุตัวใดบ้างที่ส่งผลโดยตรงและโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว โดยผู้วิจัยได้ใช้รูปแบบการวิเคราะห์แบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้น ประกอบไปด้วยตัวแปรสังเกตและตัวแปรแฝง โดยมีข้อตกลงเบื้องต้นของแบบจำลองว่า ความสัมพันธ์ของแบบจำลองทั้งหมด

เป็นความสัมพันธ์เชิงเส้นตรง (linear) เป็นความสัมพันธ์เชิงบวก (additive) และเป็นความสัมพันธ์ทางเดียว (recursive model)ระหว่างตัวแปรภายนอก (exogenous variables) และตัวแปรภายใน (endogenous variables)

6.2.2 การระบุความเป็นไปได้ค่าเดียวของแบบจำลอง (identification of the model) ผู้วิจัยใช้เงื่อนไขกฎ t (t- rule) นั่นคือ จำนวนพารามิเตอร์ที่ไม่ทราบค่าจะต้องน้อยกว่าหรือเท่ากับจำนวนสมาชิกในเมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมของกลุ่มตัวอย่าง โดย กฎ t กล่าวว่า แบบจำลองจะระบุค่าได้พอดีเมื่อ $t \leq (\frac{1}{2})(p+q)(p+q+1)$ และใช้กฎความสัมพันธ์ทางเดียว (recursive rule) (Bollen. 1989 : 103 – 104)

6.2.3 การประมาณค่าพารามิเตอร์ของแบบจำลอง (parameter estomation from the model) ผู้วิจัยใช้การประมาณค่าโดยใช้วิธี ML (Maximum Likelihood) ซึ่งเป็นวิธีที่แพร่หลายที่สุด เนื่องจากมีความคงเส้นคงวา มีประสิทธิภาพและเป็นอิสระจากมาตรวัด

6.3 การตรวจสอบความสอดคล้องของแบบจำลอง (goodness – of- fit measures) เพื่อศึกษาภาพรวมของแบบจำลองว่าสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์เพียงใด ผู้วิจัยใช้ค่าสถิติที่จะตรวจสอบ ดังนี้ (Jöreskog & Sörbom. 1993 : 120 – 131)

6.3.1 ค่าสถิติไค-สแควร์ (Chi-square statistics) เป็นค่าสถิติที่ใช้ทดสอบสมมุติฐานทางสถิติว่าฟังก์ชั่นความสอดคล้องมีค่าเป็นศูนย์ ถ้าค่าสถิติไค - สแควร์ มีค่าต่ำมาก หรือยิ่งเข้าใกล้ศูนย์มากเท่าไรแสดงว่าข้อมูลโมเดลลิสเรลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

6.3.2 ดัชนีวัดระดับความสอดคล้อง (goodness-of-fit index : GFI) ซึ่งเป็นอัตราส่วนของผลต่างระหว่างฟังก์ชั่นความสอดคล้องจากแบบจำลองก่อน และหลังปรับแบบจำลองกับฟังก์ชั่น ความสอดคล้องก่อนปรับแบบจำลอง ค่าGFI หากมีค่ามากกว่า 0.90 แสดงว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

6.3.3 ใช้ดัชนีวัดความสอดคล้องที่ปรับแล้ว (adapted goodness-of-fit index : AGFI) ซึ่งนำ GFI มาปรับแก้และคำนึงขนาดของตัวแปรและกลุ่มตัวอย่าง ค่านี้ใช้เช่นเดียวกับ GFI ค่าGFI และ AGFI ที่เข้าใกล้ 1 แสดงว่าแบบจำลองมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

6.3.4 ค่า RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) เป็นค่าที่บ่งบอกถึงความไม่สอดคล้องของแบบจำลองที่สร้างขึ้นกับเมทริกซ์ความแปรปรวนร่วมของประชากร ซึ่งบราวน์ และ คูเดค (Browne & Cudeck.1993 : 136-162) ได้อธิบายว่า ค่า RMSEA ที่น้อยกว่า .05 แสดงว่ามีความสอดคล้องสนิท (close fit) แต่อย่างไรก็ตาม ค่าที่ใช้ได้และถือว่าแบบจำลองที่สร้างขึ้นสอดคล้องกับแบบจำลองไม่ควรจะเกิน .08

6.3.5 ค่าขนาดตัวอย่างวิกฤติ (critrical N : CN) ซึ่งเป็นค่าขนาดของตัวอย่างที่ใช้ค่าไค-สแควร์ทดสอบข้อมูล ค่า CN ที่สูงกว่าหรือเท่ากับ 200 ของกลุ่มตัวอย่าง จะมีแนวโน้ม

ที่ค่าไค-สแควร์ที่ไม่มีนัยสำคัญ นั่นคือข้อมูลแบบจำลองที่สร้างขึ้นสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Bollen. 1989 : 277 – 288)

6.3.6 ค่าสูงสุดของเศษเหลือในรูปคะแนนมาตรฐาน (Largest standardized residual) ระหว่างเมทริกซ์สหสัมพันธ์ที่เข้าสู่การวิเคราะห์กับเมทริกซ์ที่ประมาณได้ โดยค่าเศษเหลือเคลื่อนที่เข้าใกล้ 0 จะถือว่าแบบจำลองมีแนวโน้มสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ความพอดีค่าเศษเหลือเหมาะสมจะอยู่ระหว่าง –2 ถึง 2 (Bollen. 1989 : 256 – 259)

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงใช้เกณฑ์ในการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างแบบจำลองที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์ สรุปได้ตามตาราง 2

ตาราง 2 สรุปเกณฑ์ที่ใช้ในการตรวจสอบความสอดคล้อง

ดัชนี	ระดับการยอมรับ
1.ค่าไค-สแควร์ (χ^2)	χ^2 ที่ไม่มีนัยสำคัญหรือค่าP-value สูงกว่า .05 แสดงว่าแบบจำลองมีความสอดคล้อง
2.ค่าGFI	มีค่าตั้งแต่ .90 ขึ้นไป แสดงว่าแบบจำลองมีความสอดคล้อง
3.ค่าAGFI	มีค่าตั้งแต่ .90 ขึ้นไป
4.ค่า RMSEA	น้อยกว่า .08 แสดงว่าแบบจำลองมีความสอดคล้อง
5.ค่า CN	$\geq$ 200

6.4 การปรับแบบจำลอง (model adjustment)

ผู้วิจัยปรับบนพื้นฐานของทฤษฎีและงานวิจัยเป็นหลัก โดยมีการดำเนินการคือ จะตรวจสอบผลการประมาณค่าพารามิเตอร์ ว่ามีความสมเหตุสมผลหรือไม่ และมีค่าใดแปลกเกินความเป็นจริงหรือไม่ รวมทั้งพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เชิงพหุยกกำลังสอง (squared multiple correlation) ให้มีความเหมาะสมรวมทั้งพิจารณาค่าความสอดคล้องรวม (overall fit) ของแบบจำลองว่าโดยภาพรวมแล้วแบบจำลองสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์เพียงใด และจะหยุดปรับแบบจำลองเมื่อพบว่าค่าสูงสุดของเศษเหลือในรูปคะแนนมาตรฐานต่ำกว่า 2.00 (นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2542 : 55)

บทที่ 4
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล แบ่งเป็น 3 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง

ตอนที่ 2 ค่าสถิติบรรยายของตัวแปร

ตอนที่ 3 ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้น

สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยใช้สัญลักษณ์แทนตัวแปรและค่าสถิติต่างๆ ดังนี้

ตาราง 3 สัญลักษณ์แทนตัวแปร

ตัวแปรแฝง	ตัวแปรสังเกต	แทน
1. ตัวแปรภายนอก (exogenous variables)		
	ED	ระดับการศึกษา (Educational level)
	MOTIVE	แรงจูงใจในการศึกษา (Educational motivation)
	INTERSC	ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน (Interaction with agents in school)
	INTERU	ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู (Interaction with agents in teacher training institute / university)
	COMMIT	ความผูกพันต่อบทบาท (Commitment)
2. ตัวแปรภายใน (endogenous variables)		
ORGSO		ผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน (Organizational socialization)
	GOLA	เป้าหมายและการใช้ภาษาเฉพาะในงาน (Goal and language)
	PEPO	ประสิทธิภาพการทำงานและการเมืองในองค์การ (performance proficiency and politics)
	PEO	ความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน (People)

ตาราง 3 (ต่อ)

ตัวแปรแฝง	ตัวแปรสังเกต	แทน
	HIS	ความเข้าใจเกี่ยวกับประวัติและวัฒนธรรมการทำงาน (History)
TEASO		ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (Teacher socialization)
	SELFAU	การดูแลกันเองและการมีอิสระในวิชาชีพ (self – regulation and autonomy)
	PRBE	การยึดองค์กรวิชาชีพและความเชื่อต่อการบริการสาธารณะ (Professional organization as the major reference and a belief in service to the public)
IDENTITY		เอกลักษณ์วิชาชีพ (Identity)
	SALI	ความรู้สึกเป็นปมเด่นและลักษณะเด่นทางบุคลิกภาพ (Salience and personality prominence)
	SELFES	ความภาคภูมิใจในวิชาชีพ (Self esteem)
ROLEPER		พฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท (Role performance)
	ADMIN	การบริหารและการจัดการงานแนะแนว (Administration and management)
	SERV	การให้บริการแนะแนว (Service)
	CO	การประสานงานแนะแนว(Co-ordination)
	RES	การศึกษา วิจัย และพัฒนางานแนะแนว (Research and development)

ตาราง 4 สัญลักษณ์แทนค่าสถิติ

สัญลักษณ์	แทน
$\bar{X}$	ค่าเฉลี่ย (Mean)
SD	ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard deviation)
SKEW	ความเบ้ (Skewness)
KURT	ความโด่ง (Kurtosis)
r	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson product moment correlation coefficient)
R^2	ค่าสหสัมพันธ์พหุคูณยกกำลังสอง (Squared multiple correlation)
χ^2	ค่าสถิติไค-สแควร์ (Chi – square)
GFI	ดัชนีวัดระดับความสอดคล้อง (Goodness of fit index)
AGFI	ดัชนีวัดระดับความสอดคล้องที่ปรับแล้ว (Adjusted goodness of fit index)
RMSEA	ค่าประมาณความคลาดเคลื่อนของรากกำลังสองเฉลี่ย (Root Mean Square Error of Approximation)
CN	ค่าขนาดตัวอย่างวิกฤต (Critical N)
DE	อิทธิพลโดยตรง (Direct effects)
IE	อิทธิพลโดยอ้อม (Indirect effects)
TE	อิทธิพลรวม (Total effects)

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ มีรายละเอียดดังนี้

ตอนที่ 1 ลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นข้าราชการครู โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ ที่ได้รับมอบหมายให้ปฏิบัติหน้าที่ครูแนะแนว โดยสำเร็จการศึกษาสาขาจิตวิทยาการแนะแนว หรือสาขาที่เกี่ยวข้องที่ สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครู (ก.ค.) รับรองวุฒิให้ดำรงตำแหน่ง อาจารย์ 1 – 3 (ครูแนะแนวการศึกษา) การเก็บข้อมูลใช้วิธีการส่งทางไปรษณีย์ และการเก็บด้วยตนเอง ได้กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 300 คน เป็นชาย จำนวน 39 คน (ร้อยละ 13.00) เป็นหญิง จำนวน 261 คน (ร้อยละ 87.00) ส่วนใหญ่มีวุฒิการศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 201 คน (ร้อยละ 67.00)รองลงมามีวุฒิปริญญาโท จำนวน 96 คน (ร้อยละ 32.00) และประกาศนียบัตรชั้นสูงทางการแนะแนว จำนวน 3 คน (ร้อยละ 1.00) ในจำนวนผู้ตอบกลับทั้งหมดส่วนใหญ่เป็นครูแนะแนวโรงเรียนขนาดใหญ่ จำนวน 113 คน (ร้อยละ 37.67) รองลงมาเป็นครูแนะแนวโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ จำนวน 101 คน (ร้อยละ 33.66) ขนาดกลาง จำนวน 67 คน (ร้อยละ 22.33) และขนาดเล็ก จำนวน 19 คน (ร้อยละ 6.33) ตามลำดับ มีประสบการณ์ทำงานมากที่สุดระหว่าง 11 – 20 ปี จำนวน 123 คน (ร้อยละ 41.00) รองลงมา ระหว่าง 1 – 10 ปี จำนวน 106 คน (ร้อยละ 35.33) ระหว่าง 21 – 30 ปี จำนวน 70 คน (ร้อยละ 23.33) และมีประสบการณ์ทำงานตั้งแต่ 31 ปีขึ้นไป จำนวน 1 คน (ร้อยละ 0.33) โดยมีอายุเฉลี่ย 41.89 ปี แสดงให้เห็นว่า ลักษณะของกลุ่มตัวอย่างมีความคล้ายคลึงกับประชากรที่ศึกษา ดังนั้นกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้จึงมีความเหมาะสมในการเป็นตัวแทนของประชากรครูแนะแนว โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ รายละเอียดผู้ตอบแบบสอบถามจำแนกตามขนาดโรงเรียน ตำแหน่ง และอายุ แสดงในตาราง 5

ตาราง 5 แสดงความถี่ และร้อยละของผู้ตอบแบบสอบถาม จำแนกตามขนาดโรงเรียน ตำแหน่งและอายุ

ขนาดโรงเรียน	ตำแหน่ง	อายุ								รวม	
		20 - 30 ปี		31 - 40 ปี		41 - 50 ปี		51+ ปี			
		จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
เล็ก	อาจารย์ 1	10	3.33	-	-	-	-	-	-	10	3.33
	อาจารย์ 2	-	-	1	0.33	7	2.33	-	-	8	2.67
	อาจารย์ 3	-	-	-	-	-	-	1	0.33	1	0.33
	รวม	10	3.33	1	0.33	7	2.33	1	0.33	19	6.33
กลาง	อาจารย์ 1	4	1.33	7	2.33	-	-	-	-	11	3.67
	อาจารย์ 2	5	1.67	11	3.67	34	11.33	4	1.33	54	18.00
	อาจารย์ 3	-	-	-	-	2	0.67	-	-	2	0.66
	รวม	9	3.00	18	6.00	36	12.00	4	1.33	67	22.33
ใหญ่	อาจารย์ 1	4	1.33	13	4.33	-	-	-	-	17	5.67
	อาจารย์ 2	2	0.67	21	7.00	59	19.67	5	1.67	87	29.00
	อาจารย์ 3	1	0.33	-	-	4	1.33	4	1.33	9	3.00
	รวม	7	2.33	34	11.33	63	21.00	9	3.00	113	37.67
ใหญ่พิเศษ	อาจารย์ 1	-	-	9	3.00	1	0.33	-	-	10	3.33
	อาจารย์ 2	-	-	9	3.00	69	23.00	6	2.00	84	28.00
	อาจารย์ 3	-	-	-	-	7	2.33	-	-	7	2.33
	รวม	-	-	18	6.00	77	25.66	6	2.00	101	33.66
รวม	อาจารย์ 1	18	6.00	29	9.67	1	0.33	-	-	48	16.00
	อาจารย์ 2	7	2.33	42	14.00	169	56.33	15	5.00	233	77.67
	อาจารย์ 3	1	0.33	-	-	13	4.33	5	1.67	19	6.33
	รวม	26	8.66	71	23.67	183	61.00	20	6.67	300	100.00

จากตาราง 5 พบว่าครูแนะแนวที่เป็นกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ เป็นครูแนะแนวในโรงเรียนขนาดใหญ่ จำนวน 113 คน (ร้อยละ 37.67) โดยดำรงตำแหน่งอาจารย์ 2 มากที่สุด จำนวน 233 คน (ร้อยละ 77.67) และส่วนใหญ่อยู่ในช่วงอายุระหว่าง 41 – 50 ปี จำนวน 183 คน (ร้อยละ 61.00) ในทางตรงกันข้ามพบว่าส่วนน้อยเป็นครูแนะแนวในโรงเรียนขนาดเล็ก จำนวน 19 คน (ร้อยละ 6.33) ดำรงตำแหน่งอาจารย์ 3 จำนวน 19 คน (ร้อยละ 6.33) และส่วนน้อยมีอายุระหว่าง 51 ปีขึ้นไป จำนวน 20 คน (ร้อยละ 6.67)

ตอนที่ 2 ค่าสถิติบรรยายของตัวแปร

ผู้วิจัยนำเสนอค่าสถิติบรรยายของตัวแปรด้วยการตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้น (assumption) สำหรับการวิเคราะห์แบบจำลองความสมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้น 4 ข้อ (นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2542 : 25 - 28 ; อ้างอิงจาก Jöreskog & Sörbom. 1989 : 2 ; Mueller. 1988 : 18) ดังนี้

2.1 ลักษณะการแจกแจงของตัวแปรเป็นการแจกแจงปกติ (Normality)

ผู้วิจัยดำเนินการตรวจสอบลักษณะการแจกแจงของตัวแปร โดยการทดสอบนัยสำคัญข้องความเบ้ และความโด่งด้วยค่าสถิติ Z (นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2542 : 15) พบว่าตัวแปรสังเกตทุกตัวไม่มีคุณสมบัติเกี่ยวกับลักษณะการแจกแจงปกติ ผู้วิจัยจึงทำการแปลงคะแนนโดยใช้โปรแกรม LISREL version 8.30 ดังตาราง 6

ตาราง 6 แสดงค่าเฉลี่ย ($\overline{X}$) ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ค่าสถิติ Zskewness ค่าสถิติ ZKurtosis ก่อนและหลังการแปลงคะแนน (Transformation)

ตัวแปร				ค่าสถิติ Z ก่อนแปลงคะแนน		ค่าสถิติ Z หลังแปลงคะแนน	
ตัวแปรแฝง	ตัวแปรสังเกต	$\overline{X}$	S.D.	SKEW	KURT	SKEW	KURT
	1. ED (X_1)	1.65	0.93	5.33***	-5.08***	5.29***	115.84***
	2. MOTIVE(X_2)	3.92	1.00	-11.20***	6.24***	-0.34	-0.88
	3.INTERSC(X_3)	3.96	1.03	-11.43***	6.30***	-0.66	-1.28
	4.COMMIT(X_4)	3.58	0.89	-10.66***	6.10***	0.04	-0.05
	5.INTERU (Y_1)	3.67	0.89	-10.16***	5.52***	-0.11	-0.15
6.ORGSO	GOLA (Y_2)	3.78	0.98	-10.26***	5.38***	-0.31	-0.77
	PEPO(Y_3)	3.80	0.91	-9.60***	5.39***	-0.31	-0.70
	PEO(Y_4)	3.71	0.87	-9.43***	6.32***	-0.26	-0.56
	HIS(Y_5)	3.58	1.23	-5.31***	-2.01*	-0.93	-3.63
7.TEASO	SELFAU(Y_6)	3.80	0.91	-11.52***	7.46***	-0.02	-0.11
	PRBE(Y_7)	3.52	0.89	-8.70***	4.25***	0.00	-0.15
8.IDENTITY	SALIEN(Y_8)	3.99	1.00	-13.01***	8.73***	-0.19	-0.36
	SELFES(Y_9)	3.67	1.08	-6.24***	-0.40	-0.56	-1.22
9.ROLEPER	ADMIN(Y_{10})	3.61	1.00	-6.55***	0.37	-0.14	-0.29
	SERV(Y_{11})	3.61	0.94	-7.75***	2.49*	-0.11	-0.19
	CO(Y_{12})	3.34	0.96	-3.14***	-1.47	-0.14	-0.28
	RES(Y_{13})	2.93	0.96	0.28	-2.55***	-0.02	-0.13

* มีนัยสำคัญที่ระดับ .05 , *** มีนัยสำคัญที่ระดับ .001

จากตาราง 6 พบว่า คะแนนก่อนการแปลงคะแนนของตัวแปรสังเกตทุกตัวมีค่า Z ความเบ้และค่า Zความโด่งตัวใดตัวหนึ่งหรือทั้งสองตัวแตกต่างจากค่าในโค้งปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ .001 กล่าวคือตัวแปรที่มีเฉพาะค่า Zความเบ้แจกแจงเป็นปกติ คือ ตัวแปรการศึกษาวิจัยและพัฒนางานแนะแนว (RES) ส่วนตัวแปรที่มีค่า Z ความโด่งแจกแจงเป็นปกติคือความภาคภูมิใจในวิชาชีพ (SELFES) การบริหารและการจัดการงานแนะแนว (ADMIN) และการประสานงานแนะแนว (CO) ส่วนค่าสถิติ Z ภายหลังแปลงคะแนนปรากฏว่าตัวแปรส่วนใหญ่มีการแจกแจงเป็นปกติ ยกเว้นตัวแปรระดับการศึกษา (ED) (Zskewness = 5.29 , p <. 001 ; Z kurtosis = 115.84 , p < .001) ดังนั้นในการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ โครงสร้างเชิงเส้น ผู้วิจัยจึงใช้คะแนนที่แปลงแล้วมาดำเนินการวิเคราะห์ โดยตัดตัวแปรระดับ การศึกษา (ED) ออก เนื่องจากไม่เป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นเกี่ยวกับลักษณะการแจกแจงแบบปกติ โดยหากนำเข้ามาร่วมวิเคราะห์อาจจะทำให้ผลการวิเคราะห์เบี่ยงเบนและลำเอียงได้ (นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2542 : 14)

นอกจากนี้เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ย ($\overline{X}$) ของตัวแปรสังเกตแต่ละตัว โดยเปรียบเทียบกับเกณฑ์การแปลความหมายกรณีแบบวัดเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ (ชูศรี วงศ์รัตนะ. 2541 : 75) พบว่า ตัวแปรสังเกตมีค่าเฉลี่ยอยู่ในเกณฑ์ระดับมาก ($\overline{x}$ = 3.50 – 4.50) เรียงตามลำดับ คือ ความรู้สึกเป็นปมเด่นและลักษณะเด่นทางบุคลิกภาพ ($\bar{x}$ = 3.99 , SD = 1.00) ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน ($\bar{x}$ = 3.96 , SD = 1.03) แรงจูงใจในการศึกษา ($\bar{x}$ = 3.92 , SD = 1.00) ประสิทธิภาพการทำงานและการเมืองในองค์การ ($\bar{x}$ = 3.80 , SD = 0.91) การดูแลกันเองและการมีอิสระในวิชาชีพ ($\bar{x}$ = 3.80 , SD = 0.91) เป้าหมายและการใช้ภาษาเฉพาะในงาน ($\bar{x}$ = 3.78 , SD = 0.98) ความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน ($\bar{x}$ = 3.71 , SD = 0.87) ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู ($\bar{x}$ = 3.67 , SD = 0.89) ความภาคภูมิใจในวิชาชีพ ($\bar{x}$ = 3.67 , SD = 1.08) การให้บริการแนะแนว ($\bar{x}$ = 3.61 , SD = 0.94) การบริหารและการจัดการงานแนะแนว ($\bar{x}$ = 3.61 , SD = 1.00) ความผูกพันต่อบทบาท ($\bar{x}$ = 3.58 , SD = 0.89) ความเข้าใจเกี่ยวกับประวัติและวัฒนธรรมการทำงาน ($\bar{x}$ = 3.58 , SD = 1.23) การยึดองค์กรวิชาชีพและความเชื่อต่อการบริการสาธารณะ ($\bar{x}$ = 3.52 , SD = .89) ส่วนตัวแปรสังเกตที่มีค่าเฉลี่ยอยู่ในเกณฑ์ระดับ ปานกลาง ($\bar{x}$ = 2.50 – 3.50) ได้แก่ การประสานงานแนะแนว ($\bar{x}$ = 3.34 , SD = 0.96) และ การศึกษา วิจัย และพัฒนางานแนะแนว ($\bar{x}$ = 2.93 , SD = 0.96)

2.2 ลักษณะความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเป็นความสัมพันธ์เชิงเส้นตรง (Linearity)

ผู้วิจัยดำเนินการตรวจสอบลักษณะความสัมพันธ์เชิงเส้นตรง โดยใช้การตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสองตัว (bivariate relationship) ด้วยการคำนวณค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation Coefficient) ดังตาราง 7

ตาราง 7 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝง

ตัวแปร	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.ED	1.00								
2.MOTIVE	.27**	1.00							
3.INTERSC	.14*	.69**	1.00						
4.COMMIT	.28**	.64**	.61**	1.00					
5.INTERU	.22**	.60**	.68**	.55**	1.00				
6.ORGSO	.19**	.56**	.65**	.75**	.52**	1.00			
7.TEASO	.18**	.65**	.64**	.70**	.58**	.69**	1.00		
8.IDENTITY	.22**	.66**	.64**	.77**	.60**	.74**	.73**	1.00	
9.ROLEPER	.19**	.65**	.61**	.73**	.53**	.72**	.65**	.73**	1.00

* มีนัยสำคัญที่ระดับ .05, ** มีนัยสำคัญที่ระดับ .01

จากตาราง 7 พบว่าตัวแปรที่ศึกษาแต่ละคู่มีความสัมพันธ์ทางบวก โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) อยู่ระหว่าง .19 ถึง .73 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ .01 แสดงให้เห็นว่าลักษณะความสัมพันธ์ของตัวแปรที่ศึกษาเป็นความสัมพันธ์เชิงเส้นตรง นอกจากนี้ยังพบว่าตัวแปรพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทมีความสัมพันธ์ทางบวกมากที่สุดกับเอกลักษณ์วิชาชีพ (r = .73 , p < .01)และ ความผูกพันต่อบทบาท (r = .73, p < .01) รองลงมาได้แก่ ผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน (r = .72 , p < .01)แรงจูงใจในการศึกษา (r = .65, p < .01) ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (r = .65, p < .01) ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน(r = .61, p < .01) ปฏิสัมพันธ์เชิง ถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู(r = .53, p < .01) และระดับการศึกษา (r = .19, p < .01) ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอื่นๆยกเว้นตัวแปรระดับการศึกษา พบว่ามีความสัมพันธ์แต่ละคู่ในระดับสูง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) อยู่ระหว่าง .52 ถึง .77 นงลักษณ์ วิรัชชัย (2542 : 17) กล่าวว่า ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแต่ละคู่ที่สูง

เกิน 0.6 อาจมีปัญหาภาวะร่วมเส้นตรงพหุ (multicollinearity) ผู้วิจัยจึงได้ดำเนินการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร โดยใช้เกณฑ์อื่นๆ ได้แก่ การวิเคราะห์ค่า Tolerance (สัดส่วนความแปรปรวนในตัวแปรที่อธิบายไม่ได้ด้วยตัวแปรอื่นๆ) และ ค่า Variance Inflation Factor (VIF) ผลการทดสอบพบว่ามีค่า Tolerance อยู่ระหว่าง .31 ถึง .95 โดยตามเกณฑ์แล้วหากค่า Tolerance ที่มีค่า .01 หรือน้อยกว่า จะเป็นค่าที่ทำให้เกิดปัญหาภาวะร่วมเส้นตรงพหุ (Norusis. 1995 : 485) ส่วนค่า VIF มีค่าอยู่ระหว่าง 1.05 ถึง 3.23 โดยตามเกณฑ์แล้วหากค่า VIF ใกล้ 10 จะทำให้เกิดปัญหาภาวะร่วมเส้นตรงพหุ (Steven. 1996 : 77) ดังนั้นตัวแปรที่ศึกษาครั้งนี้จึงไม่มีปัญหาภาวะร่วมเส้นตรงพหุ

2.3 ลักษณะความเป็นอิสระ (independence) ระหว่างตัวแปรกับความคลาดเคลื่อน

การวิจัยครั้งนี้ใช้วิธีการผ่อนคลายข้อตกลงเบื้องต้น โดยการยินยอมให้เทอมความคลาดเคลื่อนของการวัดมีความสัมพันธ์กันได้ จึงไม่ต้องตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นข้อนี้

2.4 การวิเคราะห์ข้อมูลอนุกรมเวลา (time series data) ที่มีการวัดข้อมูลมากกว่า 2 ครั้ง การวัดตัวแปรต้องไม่ได้รับอิทธิพลจากช่วงเวลาเหลื่อม (time lag)

การวิจัยครั้งนี้ไม่ได้วิเคราะห์ข้อมูลอนุกรมเวลา จึงไม่ต้องตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นข้อนี้

จากการตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้น ดังค่าสถิติบรรยายตัวแปรที่นำเสนอแล้ว จึงพอสรุปได้ว่าข้อมูลเกี่ยวกับตัวแปรที่ศึกษา มีความเหมาะสมที่จะทำการวิเคราะห์ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้น

ตอนที่ 3 ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้น แบบจำลองพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว

การวิเคราะห์ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นหรือการวิเคราะห์โมเดลลิสเรล (Linear Structural Relationship Model : LISREL) เป็นการวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของตัวแปรในแบบจำลอง (model) โดยการหาขนาดอิทธิพลที่ปรากฏในความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้น และทดสอบว่าแบบจำลองที่พัฒนาขึ้นสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่

สำหรับการวิจัยครั้งนี้ ในการวิเคราะห์ข้อมูลในแบบจำลองแรกเป็นการวิเคราะห์ข้อมูลตามกรอบแนวคิดในการวิจัยและสมมติฐานเป็นอันดับแรก หากแบบจำลองไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ผู้วิจัยจะดำเนินการปรับแบบจำลอง (modification) ด้วยวิธีการทดสอบเพื่อพัฒนาแบบจำลอง (Model Generating : MG) (Jöreskog & Sörbom. 1993 : 127 – 129)

โดยการปรับบนพื้นฐานทฤษฎีเอกลักษณ์ แนวคิดเกี่ยวกับการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ตลอดจนอาศัยดัชนีดัดแปร (modification indices) จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลมาเป็นข้อมูลประกอบในการปรับแบบจำลอง ผู้วิจัยจัดลำดับขั้นตอนการวิเคราะห์แบบจำลองดังนี้

1. การวิเคราะห์ตามแบบจำลองสมมุติฐาน (Hypothesized model) (แบบจำลอง 1)

2. การวิเคราะห์ตามทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ (แบบจำลอง 2)

3. การนำตัวแปรที่ได้จากการสังเคราะห์ทฤษฎีและงานวิจัยเกี่ยวกับการถ่ายทอดทางสังคมเข้าไปในสมการได้แก่ ตัวแปรผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูและผลการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ (แบบจำลอง 3)

4. การนำตัวแปรกระบวนการถ่ายทอดทางสังคมเข้าไปในสมการได้แก่ ตัวแปรปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครูและปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน (แบบจำลอง 4)

5. การนำตัวแปรทางจิตวิทยาเข้าไปในสมการ คือ แรงจูงใจในการศึกษา (แบบจำลอง 5)

ผลการวิเคราะห์และการพัฒนาแบบจำลองพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว ดังตาราง 8

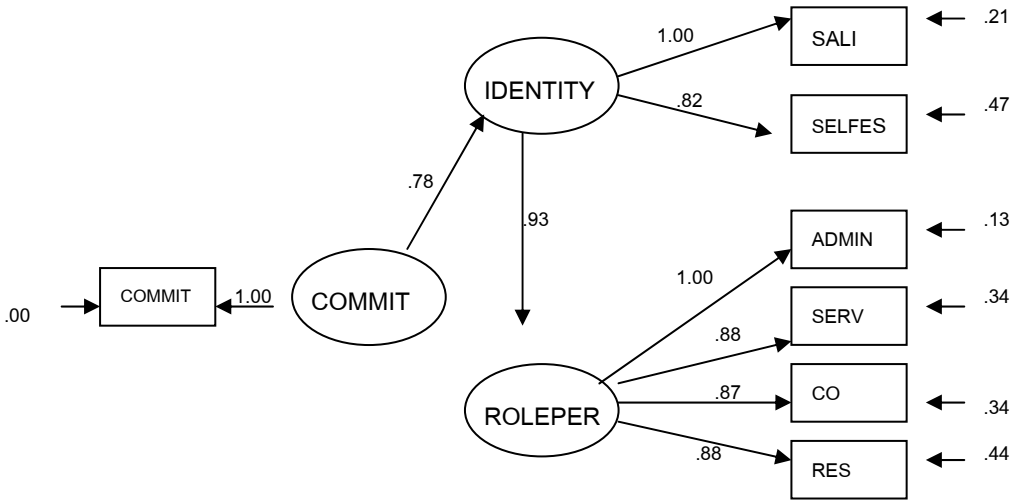
ตาราง 8 แสดงค่าสถิติในแบบจำลองพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนวกับดัชนีความสอดคล้อง

แบบจำลอง	ดัชนีความสอดคล้อง						
	χ^2	df	p – value	GFI	AGFI	RMSEA	CN
เกณฑ์ที่ใช้พิจารณา			>.05	>.90	>.90	<.08	$\geq$ 200
แบบจำลอง 1	663.01	108	.00	.79	.71	.13	57.78
แบบจำลอง 2	7.17	9	.62	.99	.98	.00	915.31
แบบจำลอง 3	57.62	46	.12	.97	.94	.03	353.21
แบบจำลอง 4	78.79	64	.10	.97	.94	.03	336.42
แบบจำลอง 5	34.54	59	1.00	.99	.97	.00	733.58

รายละเอียดผลการวิเคราะห์แบบจำลองพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว ตามตาราง 8 อธิบายได้ดังนี้

แบบจำลอง 1 เป็นการวิเคราะห์ความสัมพันธ์โครงสร้างสร้างเชิงเส้นตามแบบจำลองตามสมมติฐานการวิจัย ประกอบด้วยตัวแปรภายนอกแฝงจำนวน 5 ตัวแปร ได้แก่ ระดับการศึกษา แรงจูงใจในการศึกษา ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู และความผูกพันต่อบทบาท ตัวแปรภายในแฝงจำนวน 4 ตัวแปร ได้แก่ ผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู เอกลักษณ์วิชาชีพ และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ได้ค่าสถิติ ดังนี้ χ^2 = 663.01, df = 108 , p = 0.00 ; GFI = 0.79 ; AGFI = 0.71 ; RMSEA = 0.131 ; CN = 57.78 เมื่อพิจารณาค่าสถิติกับเกณฑ์ที่ใช้พิจารณาความสอดคล้องโดยรวม แสดงให้เห็นว่าแบบจำลองตามสมมติฐานไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยจึงดำเนินการปรับแบบจำลองด้วยวิธีการทดสอบเพื่อพัฒนาแบบจำลอง (Model generating) ตามแบบจำลองที่ 2 - 5

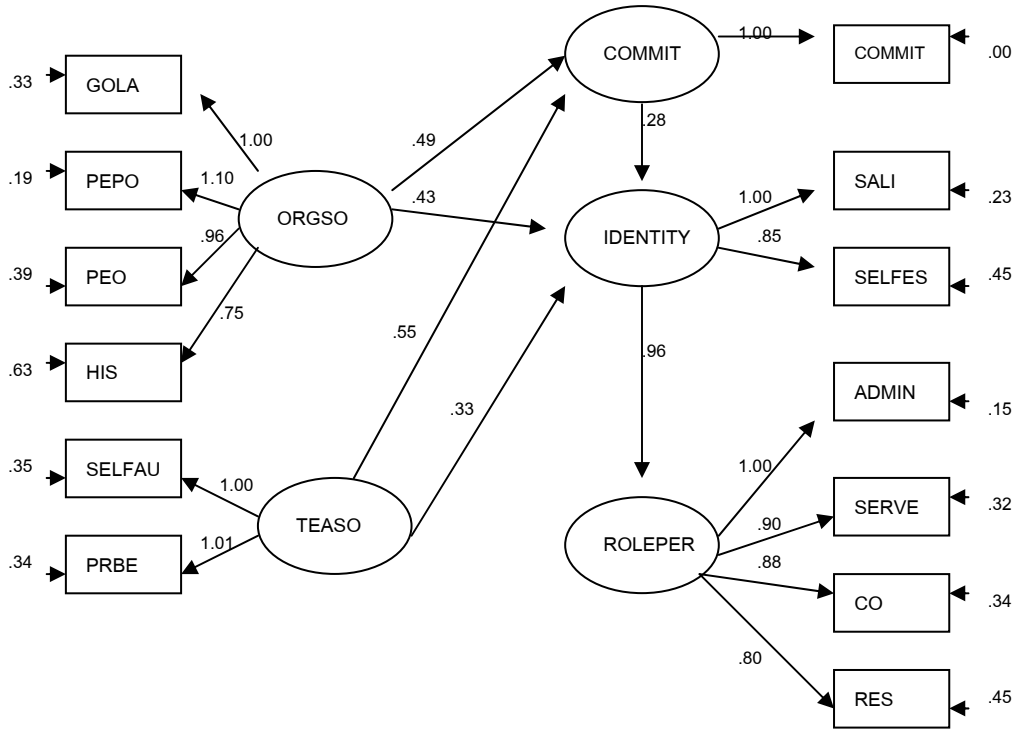
แบบจำลอง 2 เป็นการพัฒนาแบบจำลองพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนวตามทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ ประกอบด้วยตัวแปรภายนอกแฝง จำนวน 1 ตัวแปร คือ ความผูกพันต่อบทบาท และตัวแปรภายในแฝง จำนวน 2 ตัวแปร คือ เอกลักษณ์วิชาชีพ และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท โดยกำหนดให้ความผูกพันต่อบทบาทส่งผลโดยตรงต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ และเอกลักษณ์วิชาชีพ ส่งผลโดยตรงต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ดังภาพภาพประกอบ 16



ภาพประกอบ 16 แบบจำลอง 2 แบบจำลองพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว ตามทฤษฎีเอกลักษณ์ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเป็นค่า unstandardized ที่มีนัยสำคัญทางสถิติตั้งแต่ .05 ขึ้นไป และเทอมความคลาดเคลื่อนของการวัดมีความสัมพันธ์กัน)

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นตามแบบจำลอง 2 ได้ค่าสถิติ ดังนี้ χ^2 = 7.17, df = 9, p - value = 0.62 ; GFI = 0.99 ; AGFI = 0.98 ; RMSEA = 0.00 ; CN = 915.31 เมื่อพิจารณาค่าสถิติกับเกณฑ์ที่ใช้พิจารณาความสอดคล้องโดยรวม แสดงให้เห็นว่าแบบจำลองพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทที่พัฒนาตามทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

แบบจำลอง 3 เป็นแบบจำลองที่พัฒนาต่อจากแบบจำลอง 2 ตามแนวคิดเกี่ยวกับการถ่ายทอดทางสังคมที่ว่าเอกลักษณ์เป็นผลของการถ่ายทอดทางสังคม (socialization) (Broom & Selznick. 1973 : 94) ผู้วิจัยจึงนำตัวแปรเพิ่มเข้าไปในสมการอีก 2 ตัวแปร คือ ผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน และผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู โดยกำหนดให้ ผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ส่งผลโดยตรงต่อความผูกพันต่อบทบาทและเอกลักษณ์วิชาชีพ ส่วนผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูส่งผลโดยตรงต่อความผูกพันต่อบทบาทและเอกลักษณ์วิชาชีพ ดังภาพประกอบ 17

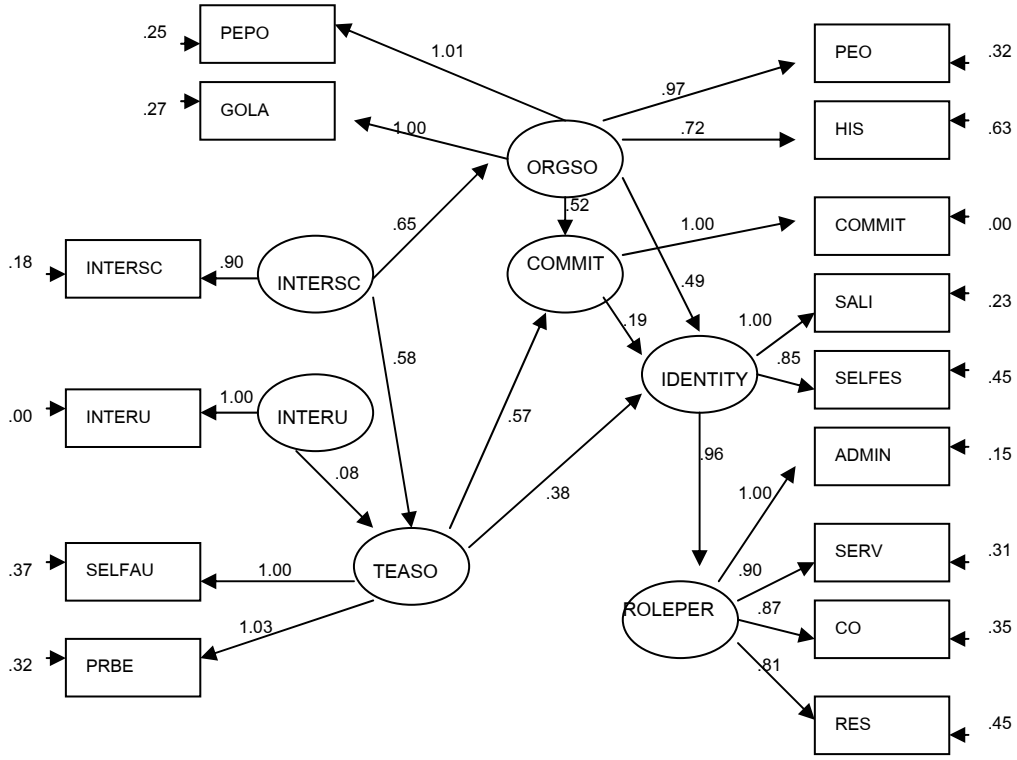


ภาพประกอบ 17 แบบจำลอง 3 แบบจำลองพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเป็น ค่า unstandardized ที่มีนัยสำคัญทางสถิติตั้งแต่ .05 ขึ้นไป และเทอมความคลาดเคลื่อนของการวัดมีความสัมพันธ์กัน)

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นตามแบบจำลอง 3 ได้ค่าสถิติดังนี้ χ^2 = 57.62, df = 46 , p – value = 0.12 ; GFI = 0.97 ; AGFI = 0.94 ; RMSEA = 0.03 ; CN = 353.21 เมื่อพิจารณาค่าสถิติกับเกณฑ์ที่ใช้พิจารณาความสอดคล้องโดยรวม แสดงให้เห็นว่า แบบจำลองพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนวที่พัฒนาขึ้นตามทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์และแนวคิดการถ่ายทอดทางสังคม มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

แบบจำลอง 4 เป็นแบบจำลองที่พัฒนาต่อจากแบบจำลอง 3 โดยเพิ่มตัวแปรเกี่ยวกับกระบวนการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ 2 ตัวแปร คือ ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครูและปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน โดยกำหนดให้ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครูส่งผลโดยตรงต่อผล

การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูและปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียนส่งผลโดยตรงต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ดังภาพประกอบ 18

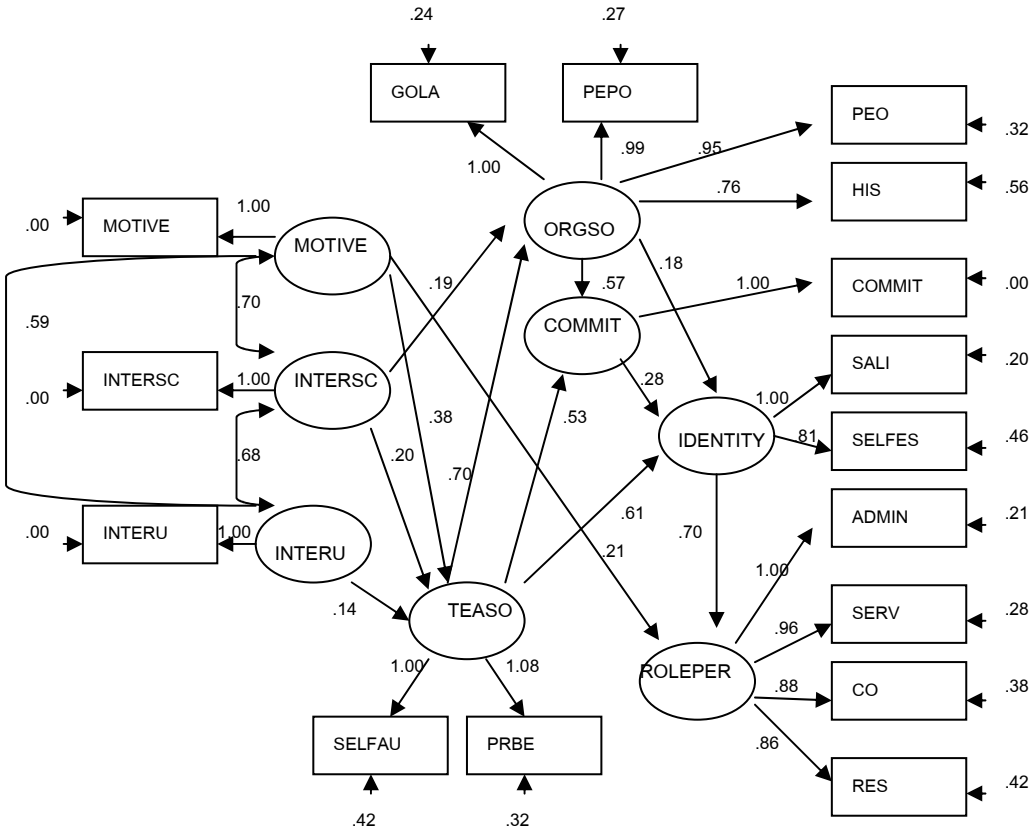


ภาพประกอบ 18 แบบจำลอง 4 แบบจำลองพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว(ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเป็น ค่า unstandardized ที่มีนัยสำคัญทางสถิติตั้งแต่ .05 ขึ้นไป และเทอมความคลาดเคลื่อนของการวัดมีความสัมพันธ์กัน)

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นตามแบบจำลอง 4 ได้ค่าสถิติดังนี้ χ^2 = 78.79 , df = 64 , p – value = 0.10 ; GFI = 0.97 ; AGFI = 0.94 ; RMSEA = 0.03 ; CN = 336.42 เมื่อพิจารณาค่าสถิติกับเกณฑ์ที่ใช้พิจารณาความสอดคล้องโดยรวม แสดงให้เห็นว่าแบบจำลองที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

แบบจำลอง 5 เป็นแบบจำลองที่พัฒนาต่อจากแบบจำลอง 4 โดยเพิ่มตัวแปรแรงจูงใจในการศึกษาเข้าในสมการ โดยให้ส่งผลต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท นอกจากนี้กำหนดให้ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูส่งผลต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนตามงานวิจัยของ เฮค (Heck. 1995 : 31 – 49) ได้ค่าสถิติ ดังนี้ χ^2 = 34.54 , df = 59 , p – value = 1.00 ; GFI = 0.99 ; AGFI

= 0.97 ; RMSEA = 0.00 ; CN = 733.58 เมื่อพิจารณาค่าสถิติกับเกณฑ์ที่ใช้พิจารณาความสอดคล้องโดยรวม แสดงให้เห็นว่าแบบจำลองพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนวที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังภาพประกอบ 19



ภาพประกอบ 19 แบบจำลอง 5 แบบจำลองพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเป็น ค่า unstandardizedที่มีนัยสำคัญทางสถิติตั้งแต่ .05 ขึ้นไป และเทอมความคลาดเคลื่อนของการวัดมีความสัมพันธ์กัน)

จากการวิเคราะห์ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้น จนได้แบบจำลองพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนวตามแบบจำลอง 5 ซึ่งเป็นแบบจำลองที่มีความเหมาะสมและมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ที่สุด ผู้วิจัยได้ใช้ผลการวิเคราะห์นี้มาแสดงค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลระหว่างตัวแปร ดังตาราง 9

ตาราง 9 ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลที่เป็นคะแนนมาตรฐาน (standardized solution)ระหว่าง ตัวแปรสาเหตุกับตัวแปรผล (แบบจำลอง 5)

ตัวแปรสาเหตุ	ตัวแปรผล														
	ROLEPER			IDENTITY			COMMIT			TEASO			ORGSO		
	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE
MOTIVE	.24***	.29***	.53***		.42***	.42***		.35***	.35***	.49***		.49***		.30***	.30***
INTERSC		.21***	.21***		.30***	.30***		.30***	.30***	.27***		.27***	.22***	.16***	.39***
INTERU		.11**	.11**		.16**	.16**		.13**	.13**	.19**		.19**		.11**	.11**
ORGSO		.23***	.23***	.18*	.15***	.33***	.50***		.50***						
TEASO		.60***	.60***	.52***	.33***	.85***	.41***	.30***	.71***				.61***		.61***
COMMIT		.22***	.22***	.31***		.31***									
IDENTITY	.70***		.70***												
R^2	.84			.89			.73			.70			.62		

* มีนัยสำคัญที่ระดับ .05 , ** มีนัยสำคัญที่ระดับ .01 , *** มีนัยสำคัญที่ระดับ .001

จากตาราง 9 แสดงผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลที่เป็นคะแนนมาตรฐานระหว่างตัวแปรสาเหตุและตัวแปรผล พบว่าอิทธิพลรวมของตัวแปรที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนวอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติมากที่สุด คือ เอกลักษณ์วิชาชีพ (IDENTITY) (β = .70 , t = 9.42 ,p < .001) รองลงมา คือ ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (TEASO) (β = .60 , t = 7.90 , p < .001) แรงจูงใจในการศึกษา (MOTIVE) (β = .53, t = 8.57 , p< .001) ผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน (ORGSO) (β = .23 ,t = 3.88 , p < .001) ความผูกพันต่อบทบาท (COMMIT) (β = .22 ,t = 4.30 , p < .001)ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน (INTERSC) (β = .21 , t = 4.42 , p < .001) และปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู (INTERU) (β = .11 , t = 3.12 , p < .01)

จากตาราง 9 และภาพประกอบ 19 สามารถเขียนสมการโครงสร้างด้วยค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลที่เป็นคะแนนมาตรฐานของตัวแปรผลในแบบจำลอง 5 ได้ดังนี้

1. เอกลักษณ์วิชาชีพ (IDENTITY) = .52 TEASO + .31 COMMIT +.18 ORGSO ; R^2 = .89

2. พฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท (ROLEPER) = .70 IDENTITY + .24 MOTIVE ; R^2 = .84

3. ความผูกพันต่อบทบาท (COMMIT) = .50 ORGSO + .41 TEASO; R^2 = .73

4. ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (TEASO) = .49 MOTIVE + .27 INTERSC + .19 INTERU ; R^2 = 70

5. ผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน (ORGSO) = .61 TEASO + .22 INTERSC ; R^2 = .62

จากสมการโครงสร้าง ทั้ง 5 สมการ อธิบายได้ ดังนี้

สมการที่ 1 พบว่า ตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนวมากที่สุด คือ ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู รองลงมา คือ ความผูกพันต่อบทบาท และ ผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ตามลำดับ โดยตัวแปรทั้งสามสามารถอธิบาย ความแปรปรวนของเอกลักษณ์วิชาชีพได้ร้อยละ 89

สมการที่ 2 พบว่า ตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท วิชาชีพครูแนะแนวมากที่สุด คือ เอกลักษณ์วิชาชีพ รองลงมาคือ แรงจูงใจในการศึกษา โดยทั้ง สองตัวแปรอธิบายความแปรปรวนของพฤติกรรมการปฏิบิตหน้าที่ตามบทบาทได้ร้อยละ 84

สมการที่ 3 พบว่า ตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อความผูกพันต่อบทบาทมากที่สุด คือ ผลการ ถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน รองลงมาคือ ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู โดย ทั้งสองตัวแปรอธิบายความแปรปรวนความผูกพันต่อบทบาทได้ร้อยละ 73

สมการที่ 4 พบว่า ตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูมาก ที่สุด คือ แรงจูงใจในการศึกษา รองลงมา คือ ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนใน โรงเรียน และปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู โดยทั้งสามตัวแปร อธิบายความแปรปรวนของผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูได้ร้อยละ 70

จากสมการที่ 5 พบว่า ตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน มากที่สุดคือผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู รองลงมาคือปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอด วิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน โดยทั้งสองตัวแปรอธิบายความแปรปรวนผลการถ่ายทอด ทางสังคมของโรงเรียนได้ร้อยละ 62

จากสมการโครงสร้างทั้ง 5 สมการจะเห็นได้ว่า ตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพลโดยตรงต่อ ตัวแปรการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนวมากที่สุด คือ เอกลักษณ์วิชาชีพ นอกจากนี้พบว่า ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู เป็นตัวแปรสาเหตุที่มีอิทธิพล โดยตรงต่อตัวแปรผลอื่นๆมากที่สุด คือ มีอิทธิพลต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ความผูกพันต่อบทบาท และเอกลักษณ์วิชาชีพ

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามสมมุติฐานการวิจัย ดังนี้

จากสมมุติฐาน 1 ที่ว่า “ ความผูกพันต่อบทบาทส่งผลโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทผ่านเอกลักษณ์วิชาชีพ ” ผลการทดสอบพบว่า ความผูกพันต่อบทบาทส่งผลโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท (β = .22 , t = 4.30 , p < .001)ผ่านเอกลักษณ์วิชาชีพ (β = .31 ,t = 4.42 , p < .001) จึงสนับสนุนสมมุติฐาน 1

จากสมมุติฐาน 2 ที่ว่า “ ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูส่งผลโดยตรงและโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ” ผลการทดสอบพบว่า ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูส่งผลโดยตรงต่อ เอกลักษณ์วิชาชีพ (β = .52 , t = 6.28 , p < .001) และส่งผลโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน (β = .61 , t = 7.97 , p < .001) จึงสนับสนุนสมมุติฐาน 2

จากสมมุติฐาน 3 ที่ว่า “ ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครูส่งผลโดยตรงและโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ” ผลการทดสอบพบว่า ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครูส่งผลโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ (β = .16 , t = 3.27 , p < .01) ผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (β = .19 , t = 3.25 , p < .01) จึงสนับสนุนสมมุติฐาน 3 เพียงบางส่วน

จากสมมุติฐาน 4 ที่ว่า “ ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียนส่งผลโดยตรงและโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ” ผลการทดสอบพบว่า ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียนส่งผลโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ (β = .30 , t = 5.69 , p < .001) ผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน (β = .22 , t = 3.45 , p < .001) และผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (β = .27 , t = 3.87 , p < .001) จึงสนับสนุนสมมุติฐาน 4 เพียงบางส่วน

จากสมมุติฐาน 5 ที่ว่า “ แรงจูงใจในการศึกษาส่งผลโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ” ผลการทดสอบพบว่า แรงจูงใจในการศึกษาส่งผลโดยตรงต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท (β = .24 , t = 3.41 , p < .001) และโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท (β = .29 , t = 6.14 , p < .001) ผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (β = .49 , t = 7.34 , p < .001) จึงสนับสนุนสมมุติฐาน 5 บางส่วน

บทที่ 5
สรุปผล อภิปราย และข้อเสนอแนะ

สังเขปความมุ่งหมาย สมมุติฐาน และวิธีการดำเนินการวิจัย

การวิจัยเรื่อง ปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว มีความมุ่งหมาย สมมุติฐานและวิธีดำเนินการวิจัย ดังนี้

ความมุ่งหมายการวิจัย

เพื่อพัฒนาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว

สมมุติฐานการวิจัย

1. ความผูกพันต่อบทบาทส่งผลโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทผ่านเอกลักษณ์วิชาชีพ

2. ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูส่งผลโดยตรงและโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน

3. ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครูส่งผลโดยตรงและโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู

4. ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียนส่งผลโดยตรงและโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน

5. แรงจูงใจในการศึกษาส่งผลโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู

6. ระดับการศึกษาส่งผลโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน (สมมุติฐานข้อนี้ไม่ได้ทดสอบ เนื่องจากตัวแปรระดับการศึกษาไม่เป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นเกี่ยวกับลักษณะการแจกแจงเป็นปกติ)

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นข้าราชการครู โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ ในปีการศึกษา 2543 ที่ได้รับมอบหมายให้ปฏิบัติหน้าที่ครูแนะแนว โดยสำเร็จการศึกษาสาขาจิตวิทยาการแนะแนวหรือสาขาที่เกี่ยวข้อง ที่สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครู (ก.ค.) รับรองให้ดำรงตำแหน่ง อาจารย์ 1 – 3 (ครูแนะแนวการศึกษา) โดยมีประชากรทั้งสิ้น 1,793 คน การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างใช้วิธีสุ่มอย่างง่าย(simple random sampling) ได้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 300 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย เป็นแบบสอบถามจำนวน 1 ฉบับ แบ่งเป็น 9 ตอน คือ ตอนที่ 1 เป็นแบบสอบถามคุณลักษณะทางชีวสังคมของครูแนะแนว ส่วนตอนที่ 2 – 9 เป็นเครื่องมือวัด ได้แก่ แบบสอบถามแรงจูงใจในการศึกษา แบบสอบถามปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู แบบสอบถามปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน แบบสอบถามผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู แบบสอบถามผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน แบบสอบถามความผูกพันต่อบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว แบบสอบถามเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว และแบบสอบถามพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว

การวิเคราะห์ข้อมูล ใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS for Windows version 10.00 สำหรับการวิเคราะห์สถิติบรรยาย ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ค่าความเบ้ (skewness) ค่าความโด่ง (kurtosis) ค่า Tolerance ค่า VIF และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน(Pearson correlation coefficient) และใช้โปรแกรม LISREL version 8.30 ในการวิเคราะห์ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้น โดยผ่อนคลายข้อตกลงเบื้องต้นในการยินยอมให้เทอมความคลาดเคลื่อนของการวัดมีความสัมพันธ์กันได้

สรุปผลการวิจัย

ในการพัฒนาแบบจำลองความสัมพันธ์เชิงเส้นสำหรับอธิบายพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว ที่ผู้วิจัยสร้างและพัฒนาขึ้นโดยอาศัยฐานจากทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ (Stryker ’ s identity theory) และผลการวิจัยเกี่ยวกับปัจจัย การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู(teacher socialization) ได้ผลการวิจัยการวิจัยดังนี้

1. แบบจำลองพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว ที่มีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์หลังจากการปรับ มีค่า ไค – สแควร์ เท่ากับ 34.54 ที่องศาอิสระ (df) 59 ค่าความน่าจะเป็น เท่ากับ 1.00 ค่าดัชนีวัดระดับความสอดคล้อง (GFI) เท่ากับ 0.99 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) เท่ากับ .97 ค่าประมาณความคลาดเคลื่อนของรากกำลังสองเฉลี่ย (RMSEA) เท่ากับ 0.00

ค่าขนาดตัวอย่างวิกฤติ (CN) เท่ากับ 733.58 และค่าสูงสุดของเศษเหลือในรูปคะแนนมาตรฐานระหว่างตัวแปร (largest standardized residual) เท่ากับ 1.96 แสดงว่าแบบจำลองมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ข้อค้นพบแสดงให้เห็นว่าตัวแปรภายนอกที่ศึกษา ได้แก่ แรงจูงใจในการศึกษา ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน และปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครูส่งผลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติต่อตัวแปรภายใน ได้แก่ ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ความผูกพันต่อบทบาท เอกลักษณ์วิชาชีพ และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว โดยตัวแปรในแบบจำลองสามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรภายในแต่ละตัว ได้ร้อยละ 62 - 89

2. การพิจารณาอิทธิพลรวม (total effects) พบว่า ตัวแปรที่ส่งผลมากที่สุดและมีนัยสำคัญต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว คือ เอกลักษณ์วิชาชีพ (β = .70 , t = 9.42 , p < .001) รองลงมา คือ ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (β = .60, t = 7.90 , p < .001) แรงจูงใจในการศึกษา (β = .53 , t = 8.57 , p < .001) ผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน (β = .23 , t = 3.88 , p < .001) ความผูกพันต่อบทบาท (β = .22 , t = 4.30 , p < .001) ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน (β = .21 , t = 4.42 , p < .001) และ ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู (β = .11 , t = 3.12 , p < .01) ตามลำดับ

3. การพิจารณาขนาดและทิศทางอิทธิพลของตัวแปรสาเหตุต่อตัวแปรผล พบว่าตัวแปรสาเหตุทุกตัวมีอิทธิพลทางบวกต่อตัวแปรผล โดยแต่ละกลุ่มตัวแปรสาเหตุมีอิทธิพลต่อตัวแปรผล ดังนี้

3.1 ตัวแปรกลุ่มทฤษฎีเอกลักษณ์ พบว่า ความผูกพันต่อบทบาทส่งผลโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท (β = .22 , t = 4.30 , p< .001) ผ่านเอกลักษณ์วิชาชีพ (β =.31 , t = 4.42 , p < .001)

3.2 ตัวแปรกลุ่มปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู พบว่า

3.2.1 ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูส่งผลโดยตรง (β = .52 , t = 6.28 , p < .001) และโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพครูผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน (β =.61 , t = 7.97 , p < .001)

3.2.2 ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครูส่งผลโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ (β = .16 , t = 3.27 , p < .01) ผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (β = .19 , t = 3.25 , p < .01)

3.2.3 ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียนส่งผลโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ (β = .30 , t = 5.69 , p < .001) ผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของ

โรงเรียน (β = .22 , t = 3.45 , p < .001) และผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (β = .27 , t = 3.87 , p < .001)

3.3 ตัวแปรทางจิตวิทยา พบว่า แรงจูงใจในการศึกษาส่งผลโดยตรง (β = .24 , t = 3.41 , p< .001) และโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู (β = .49 , t = 7.34 , p < .001)

ผลการวิจัยนี้จึงเป็นการสนับสนุนได้ว่าเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนวเป็นผลมาจากแรงจูงใจในการศึกษา ตลอดจนการได้รับประสบการณ์การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพคูในระหว่างศึกษาในสถาบันฝึกหัดครูและประสบการณ์ทำงานในโรงเรียน

อภิปรายผล

ข้อค้นพบจากการวิจัยครั้งนี้ก่อให้เกิดความเข้าใจชัดเจนยิ่งขึ้นในการอธิบายพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว ของครูแนะแนวในประเทศไทย ผู้วิจัยจะอภิปรายผลการวิจัย โดยจำแนกประเด็นตามกลุ่มตัวแปรที่ศึกษา ดังนี้

1.อิทธิพลของตัวแปรกลุ่มทฤษฎีเอกลักษณ์

จากสมมุติฐาน 1 ที่ว่า “ ความผูกพันต่อบทบาทส่งผลโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทผ่านเอกลักษณ์วิชาชีพ ” ผลการทดสอบพบว่า ความผูกพันต่อบทบาทส่งผลโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทผ่านเอกลักษณ์วิชาชีพ จึงสนับสนุนสมมุติฐาน 1 ชี้ให้เห็นว่า ยิ่งครูแนะแนวรับรู้เอกลักษณ์วิชาชีพของตนสูงเท่าใด ยิ่งจะทำให้มีพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพสูงขึ้น ในขณะเดียวกันยิ่งครูแนะแนวรับรู้ถึงความผูกพันต่อบทบาทวิชาชีพของตนสูงก็จะยิ่งทำให้มีเอกลักษณ์วิชาชีพสูงด้วย ผลการทดสอบครั้งนี้จึงเป็นไปตามทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ ที่ได้อธิบายพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของบุคคล (role performance) ซึ่งเป็นผลมาจากระดับมหภาค คือ โครงสร้างทางสังคม (society) โดยมีความผูกพันต่อบทบาท (commitment) เป็นตัวเชื่อมโยงกับเครือข่ายทางสังคม และ ส่วนระดับจุลภาค คือ ตัวตน (self) โดยมีเอกลักษณ์ (identity) เป็นแรงพลักดันให้มนุษย์แสดงออกตามตามความเด่นของเอกลักษณ์ในสถานการณ์ที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับเครือข่ายทางสังคมนั้น โดยทฤษฎีนี้มีหลักการว่า ความผูกพันต่อบทบาทจะส่งผลต่อเอกลักษณ์ และความเด่นของเอกลักษณ์ (identity salience) จะส่งผลต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท (Stryker.2000 : 27) ดังนั้นการที่ครูแนะแนวมีความผูกพันต่อบทบาทวิชาชีพของตน โดยการรับรู้ประเมินค่าจากบุคคลสำคัญที่เกี่ยวข้อง (significant others) ที่เป็นเครือข่ายทางสงคมของตน ได้แก่ อาจารย์ผู้สอน เพื่อนนักศึกษา คณะกรรมการแนะแนวเพื่อนร่วมงาน และ นักเรียน ปฏิสัมพันธ์เชิงสังคม (social interaction)

กับบุคคลเหล่านี้ ทำให้บุคคลนิยามตนเองตามเครือข่ายทางสังคม (naming or locating the self in social categories) (Stryker. 1968) จนก่อรูปเป็นเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว และได้แสดงพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพทั้ง 4 ด้าน คือ (1) การบริหารและจัดการงานแนะแนว (2) การให้บริการแนะแนว (3) การประสานงานแนะแนว และ (4) การศึกษา วิจัยและพัฒนางานแนะแนว จึงสอดคล้องกับผลการวิจัยก่อนหน้านี้ ได้แก่ การวิจัยของ สไตรเกอร์และเซอร์เป (Stryker & Serpe. 1982 : 209 – 218) ที่พบว่า ความผูกพันต่อบทบาทศาสนา ส่งผลต่อความเด่นของเอกลักษณ์ทางศาสนา และความเด่นของเอกลักษณ์ทางศาสนา ส่งผลต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทบาททางศาสนาซึ่งวัดจากการใช้เวลาปฏิบัติกิจกรรมทางศาสนา หรืออธิบายอีกนัยหนึ่งว่า ความผูกพันต่อบทบาทศาสนาส่งผลโดยอ้อมต่อ พฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทศาสนา ผ่านความเด่นของเอกลักษณ์ทางศาสนา นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของนัทบรอคและฟรอยไดเกอร์ (Nuttbrock & Freudiger. 1991 : 146 – 157) ที่ได้ศึกษาพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทความเป็นมารดาโดยการทดสอบตัวแปรตามทฤษฎีเอกลักษณ์ของสไตรเกอร์ ซึ่งผลการทดสอบพบว่าความผูกพันต่อบทบาทความเป็นมารดาส่งผลโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทความเป็นมารดา (ด้านความเสียสละ และการยอมรับหน้าที่) ผ่านความเด่นของเอกลักษณ์ความเป็นมารดา ผลการวิจัยครั้งนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยอื่นๆที่ใช้ทฤษฎีเอกลักษณ์ ในการอธิบายพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ได้แก่ การปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของนักศึกษาปริญญาตรี (Riley. 1993) พฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทความเป็นบิดา (Darlin. 1994) การมีส่วนร่วมของบิดาในการดูแลบุตร (Rane. 1998) และการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทนักวิทยาศาสตร์ในอนาคต (Lee. 1998) ดังนั้นจึงพอสรุปได้ว่าการที่ครูแนะแนวมีความผูกพันต่อบทบาทสูงจะส่งผลให้ครูแนะแนวมีความเด่นของเอกลักษณ์วิชาชีพสูงยิ่งขึ้นและการที่ครูแนะแนวมีความเด่นของเอกลักษณ์วิชาชีพสูงก็จะยิ่งทำให้ครูแนะแนวมีการปฏิบัติ หน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพของตนสูงมากไปด้วย

2. อิทธิพลของตัวแปรกลุ่มปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู

2.1 อิทธิพลของผลการถ่ายทอดทางสังคม

จากสมมุติฐาน 2 ที่ว่า “ ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูส่งผลโดยตรงและโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ” ผลการทดสอบพบว่า ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูส่งผลโดยตรงต่อ เอกลักษณ์วิชาชีพ และส่งผลโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน จึงสนับสนุนสมมุติฐาน 2 ชี้ให้เห็นว่า ครูแนะแนวที่รับรู้ว่าตนเองได้รับการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูในองค์ประกอบต่างๆ คือ การมีอิสระในวิชาชีพ และการบริการสาธารณะ จะส่งผลให้ครูแนะแนวได้รับผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนเพิ่มขึ้น ได้แก่ การรู้เป้าหมายและการใช้ภาษา

เฉพาะในงาน การรับรู้ประสิทธิภาพในงานและการเมืองในองค์การ ความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน ความเข้าใจเกี่ยวกับประวัติและวัฒนธรรมการทำงาน นอกจากนี้ผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนจะทำให้ครูแนะแนวมีเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนวสูงขึ้น ผลการวิจัยครั้งนี้จึงสนับสนุนแนวคิดเกี่ยวกับการถ่ายทอดทางสังคม (socialization) ที่ว่า การถ่ายทอดทางสังคมมีเป้าหมายที่สำคัญประการหนึ่งคือ การให้เอกลักษณ์บุคคล (พงษ์สวัสดิ์ สวัสดิพงษ์. 2532 : 9 ; Broom & Selznick. 1973 : 94)

จากข้อค้นพบที่ว่าผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูส่งผลโดยตรงและโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ อาจเนื่องมาจากในระหว่างที่นักศึกษาครูวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนวศึกษาในสถาบันฝึกหัดครู นักศึกษาจะได้รับการซึมซับความเป็นวิชาชีพครูผ่านการจัดประสบการณ์วิชาชีพ 3 ด้าน (Staton & Hunt. 1992 : 115 – 118) คือ (1) การเรียนวิชาชีพเฉพาะทาง เช่น การเก็บข้อมูลเป็นรายบุคคล เทคนิคเบื้องต้นในการแนะแนว บริการให้คำปรึกษา (มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. 2536 ; 16 – 79) (2) การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูระยะแรก เป็นการฝึกประสบการณ์วิชาชีพในช่วงเวลาสั้นๆ ได้แก่ การฝึกประสบการณ์วิชาชีพในขั้นการศึกษา สังเกต และการมีส่วนร่วมในโรงเรียน ซึ่งอาจใช้เวลา 1 – 2 สัปดาห์ และ (3) การฝึกประสบการณ์วิชาชีพขั้นเต็มรูป โดยปกติจะใช้เวลา 1 ภาคเรียน โดยทำหน้าที่เช่นเดียวกับครูแนะแนวประจำการคนหนึ่ง ได้แก่ การสอนกิจกรรมแนะแนวในคาบเรียน การให้บริการแนะแนว การบริหารและการจัดการงานแนะแนว เป็นต้น ประสบการณ์ทั้ง 3 ด้านส่งผลให้นักศึกษาครูเรียนรู้วัฒนธรรมการทำงานจากบุคคลสำคัญที่เกี่ยวข้อง เช่น ครูแนะแนวที่ทำหน้าที่เป็นครูพี่เลี้ยง อาจารย์นิเทศก์ นักเรียน เป็นต้น ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูในระยะนี้ทำให้นักศึกษาครูซึมซับคุณลักษณะของผู้ประกอบวิชาชีพครูแนะแนว ตลอดจนนิยามตนเองในฐานะครูแนะแนว และยึดถือเป็นเอกลักษณ์วิชาชีพของตน กระบวนการดังกล่าวจึงเป็นการพัฒนาเอกลักษณ์จากผลผลิตทางสังคม ดังที่ เบอร์คและไรซ์ (Burke & Reitzes. 1991 : 242) กล่าวว่าเอกลักษณ์ต่างๆเป็นผลผลิตทางสังคม (social products) ซึ่งจะถูกก่อรูปและธำรงผ่านกระบวนการทางสังคม 3 ประการ คือ (1) การนิยามตนเอง (naming) (2) การมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่นๆ (interaction with others in terms of these categories) (3) การยืนยันเกี่ยวกับอัตมโนทัศน์ (the confirmation and validation of self-concepts) จากกระบวนการพัฒนาเอกลักษณ์ที่กล่าวมาแล้ว ชี้ให้เห็นว่าผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูเป็นตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลโดยตรงต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ

ส่วนประเด็นผลการวิจัยที่พบว่า ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูส่งผลโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน แสดงให้เห็นว่าครูแนะแนวที่รับรู้ว่าตนเองได้รับผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพในระหว่างศึกษา

ในสถาบันฝึกหัดครูมากเท่าใด ก็จะยิ่งทำให้ได้รับผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนเมื่อไปประกอบวิชาชีพเป็นครูแนะแนวในโรงเรียนมากขึ้นด้วย ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ตามที่ สเตตัน-สไปเซอร์ และ ดาร์ลิง (Staton – Spicer & Darling. 1986 : 215) อธิบายว่า การถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูแบ่งเป็น 2 รูปแบบ (forms) ที่ต่อเนื่องกัน โดยรูปแบบแรกเป็นการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ (occupational socialization) ซึ่งผู้ได้รับการถ่ายทอดทางสังคมจะเรียนรู้บทบาท และทักษะการทำงาน ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพดังกล่าวจะส่งผลต่อรูปแบบการถ่ายทอดทางสังคมในระยะต่อมาคือการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน (organizational socialization) ซึ่งจะทำให้บุคคลมีความกระตือรือร้นที่จะเรียนรู้ค่านิยม ปทัสถาน ตลอดจนยอมรับพฤติกรรมในฐานะสมาชิกวิชาชีพครูคนหนึ่ง นอกจากนี้ผลการวิจัยครั้งนี้ยังสอดคล้องกับผลการวิจัยของ เฮค (Heck.1995 : 31 – 39) ที่ศึกษาการถ่ายทอดทางสังคมของผู้บริหารการศึกษาใหม่ โดยพบว่าตัวแปรผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพส่งผลโดยตรงต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน

การที่ตัวแปรผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนส่งผลโดยตรงต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ ชี้ให้เห็นว่า ครูแนะแนวที่รับรู้ว่าตนเองได้รับผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนมากเท่าใด จะทำให้มีเอกลักษณ์วิชาชีพมากขึ้นด้วย ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ทำให้บุคคลเรียนรู้เป้าหมายและภาษาเฉพาะในงาน ประสิทธิภาพการทำงานและการเมืองในองค์การ ความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน ตลอดจนความเข้าใจเกี่ยวกับประวัติและวัฒนธรรมการทำงาน ซึ่งการเรียนรู้ดังกล่าวทำให้บุคคลซึมซับเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนวทั้งในมิติของความรู้สึกเป็นปมเด่นและลักษณะเด่นทางบุคลิกภาพ ตลอดจนเกิดความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูแนะแนว โดยเฉพาะอย่างยิ่งครูแนะแนวที่บรรจุใหม่จะซึมซับเอกลักษณ์วิชาชีพอันเป็นผลจาการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ ดังที่ ปาร์ค (Park.1993 : 31)กล่าวว่าโรงเรียนเป็นแหล่งที่ให้ประสบการณ์โดยตรงต่อการซึมซับความเป็นวิชาชีพครูพลศึกษา

นอกจากนี้เมื่อผู้วิจัยโยงเส้นอิทธิพลจากผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูและผลการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การให้ส่งผลโดยตรงต่อความผูกพันต่อบทบาท โดยอาศัยฐานจากงานวิจัยของ ไวส์ (Weiss.1981 : 13 –31) ที่วิจัยพบว่า การถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนมีความสัมพันธ์กับความผูกพันต่อบทบาทวิชาชีพ (professional role commitment) ของนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาชาวอเมริกัน ปรากฏว่าทำให้ค่าไค-สแควร์ ลดลงและมีผลให้ค่าดัชนีความสอดคล้อง (GFI) เข้าใกล้ 1 แสดงให้เห็นว่าทั้งตัวแปรผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูและตัวแปรผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อความผูกพันต่อบทบาท หรือกล่าวได้ว่าการที่ครูแนะแนวมีความผูกพันต่อบทบาทมากหรือน้อยขึ้นอยู่

กับผลการถ่ายทอดทางสังคม ดังที่สไตรเกอร์ (Stryker. 1980 : 64) อธิบายว่าการถ่ายทอดทางสังคมทำให้บุคคลเพิ่มระดับความผูกพันที่มีต่อสัมพันธภาพกับเครือข่ายทางสังคมของตน

2.2 อิทธิพลของตัวแปรปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนการถ่ายทอดทางสังคม จำแนกอภิปรายเป็น 2 ประเด็นตามสมมุติฐาน ดังนี้

2.2.1 ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู

จากสมมุติฐาน 3 ที่ว่า “ ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู ส่งผลโดยตรงและโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ” ผลการทดสอบพบว่า ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครูส่งผลโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู จะเห็นผลการทดสอบส่วนหนึ่งไม่สนับสนุนสมมุติฐานคือไม่พบว่าปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครูส่งผลโดยตรงต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ ดังนั้นจึงสนับสนุนสมมุติฐาน 3 เพียงบางส่วน กล่าวคือการที่ครูแนะแนวรับรู้ว่าการมีปฏิสัมพันธ์กับตัวแทนทางสังคมในสถาบันฝึกหัดครูทำให้ครูแนะแนวซึมซับความรู้คิด เจตคติ และทักษะเชิงวิชาชีพมากขึ้นเท่าใด ก็จะยิ่งทำให้มีคะแนนผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูมากขึ้นด้วย จึงเป็นไปตามแนวคิดการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูตามที่ สเตตัน และ ฮันท์ (Staton & Hunt. 1992 : 118 – 120) อธิบายไว้ว่า ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพวิชาชีพกับตัวแทนในระยะการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพระหว่างการศึกษาวิชาชีพครูก่อนประจำการ เช่น อาจารย์ผู้สอนและเพื่อนนักศึกษา ส่งผลให้บุคคลได้รับผลลัพธ์ของการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู

การที่ผลการทดสอบไม่พบว่าปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครูส่งผลโดยตรงต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากการวิจัยครั้งนี้ นิยามการวัดการมีปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับเฉพาะอาจารย์ผู้สอนและเพื่อนนักศึกษาเท่านั้น ทำให้การรับรู้ประเมินค่าในเอกลักษณ์วิชาชีพของตนไม่ชัดเจน จึงควรขยายการมี ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนที่หลากหลายมากกว่าอาจารย์ผู้สอนและเพื่อนนักศึกษา เช่น อาจารย์ที่ปรึกษา หรือ เพื่อนนอกสาขาวิชา เป็นต้น (Staton & Hunt. 1992 : 118 – 120) ผลการวิจัยจึงขัดแย้งจากข้อค้นพบของ แมนซัค (Manzuk. 1994) ที่พบว่า ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับอาจารย์ผู้สอนและเพื่อนนักศึกษาส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพครู แต่อย่างไรก็ตามผลการวิจัยครั้งนี้ทำให้ได้ข้อค้นพบใหม่ว่าปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับอาจารย์ผู้สอนและเพื่อนนักศึกษาจะส่งผลโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่าน ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู แสดงให้เห็นว่าปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครูเป็นปัจจัยที่ทำให้นักศึกษาครูได้รับผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวชิาชีพครู ซึ่งจะนำไปสู่การมีความชัดเจนในวิชาชีพของตนตลอดจนสามารถเข้าใจเอกลักษณ์วิชาชีพของตนในที่สุด

2.2.2 ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน

จากสมมุติฐาน 4 ที่ว่า “ ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียนส่งผลโดยตรงและโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ” ผลการทดสอบพบว่า ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียนส่งผลโดยอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนและผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู จะเห็นว่าผลการทดสอบส่วนหนึ่งไม่สนับสนุนสมมุตฐานคือผลการวิจัยไม่พบว่าปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียนส่งผลโดยตรงต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ ดังนั้นจึงสนับสนุนสมมุติฐาน 4 เพียงบางส่วน กล่าวคือการที่ครูแนะแนวรับรู้ว่าการมีปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียนทำให้ซึมซับความรู้คิด เจตคติ และทักษะเชิงวิชาชีพมากเท่าใด จะทำให้ครูแนะแนวรับรู้ถึงผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนและผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูมากด้วย จึงเป็นไปตามแนวคิดการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ดังที่ สเตตัน และฮันท์ (Staton & Hunt. 1992 : 124 – 127) อธิบายไว้ว่า ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในช่วงของการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูในระหว่างเป็นครูประจำการ (socialization during inservice training) จะทำให้ครูใหม่ได้รับผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ได้แก่ การเรียนรู้ภาษาเฉพาะที่ใช้ในงาน วัฒนธรรมการทำงาน ความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน เป็นต้น

การที่ผลการทดสอบไม่พบว่าปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียนส่งผลโดยตรงต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ อาจเนื่องมาจากการมีปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพเฉพาะคณะกรรมการแนะแนวและนักเรียนไม่เพียงพอต่อการนิยามและการก่อรูปตนเองเป็นเอกลักษณ์วิชาชีพ จึงควรมีปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนที่หลากหลาย เช่น ผู้บริหารโรงเรียน อาจารย์พี่เลี้ยง ผู้ปกครอง เป็นต้น (Staton & Hunt. 1992 : 124 – 127) ผลการวิจัยจึงขัดแย้งกับการวิจัยของ นันทนา น้ำฝน (2536) และ กนิษฐา ตัณฑพันธ์ (2541) ที่ศึกษาตัวแปรพยากรณ์เอกลักษณ์วิชาชีพโดยวิธีการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณ พบว่า ปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในองค์กร จะส่งผลโดยตรงต่อเอกลักษณ์วิชาชีพพยาบาล แต่อย่างไรก็ตามผลการวิจัยครั้งนี้ทำให้ได้ข้อค้นพบใหม่ว่าการมีปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับคณะกรรมการแนะแนวและนักเรียนที่จะส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพนั้น จะต้องทำให้บุคคลได้รับผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน เช่น การรู้เป้าหมายและภาษาเฉพาะในงาน ประสิทธิภาพการทำงานและการเมืองในองค์การ ความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน ความเข้าใจเกี่ยวกับประวัติและวัฒนธรรมการทำงาน และได้รับผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู เช่น การกำกับตนเองและการมีอิสระในวิชาชีพ การยึดถือองค์กรวิชาชีพและความเชื่อต่อการบริการสาธารณะ

3. อิทธิพลของตัวแปรด้านจิตวิทยา

ตัวแปรด้านจิตวิทยาที่นำมาศึกษา คือ แรงจูงใจในการศึกษา โดยมีสมมุติฐาน 5 ที่ว่า " แรงจูงใจในการศึกษาส่งผลโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู " ผลการทดสอบพบว่า แรงจูงใจในการศึกษาส่งผลโดยตรงและโดยอ้อมต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู จะเห็นว่าผลการวิจัยส่วนหนึ่งไม่สนับสนุนสมมุติฐาน คือ พบว่าแรงจูงใจในการศึกษาส่งผลโดยตรงต่อพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ดังนั้นจึงสนับสนุนสมมุติฐาน 5 บางส่วน ชี้ให้เห็นว่ายิ่งครูแนะแนวมีแรงจูงใจในการศึกษาสาขาวิชาจิตวิทยาการแนะแนวสูงเท่าใด จะทำให้มีความเข้าใจในผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูและมีพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทสูงด้วย ซึ่งผลการวิจัยสอดคล้องกับแนวคิดการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ ดังที่ โคเฮน (Cohen. 1981 : 38 – 41) อธิบายว่า แรงจูงใจเป็นปัจจัยทางจิตวิทยาที่ส่งผลต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ โดยแรงจูงใจเป็นพลังผลักดันให้บุคคลมีความกระตือรือร้นที่จะเรียนรู้ทักษะเชิงวิชาชีพ

4.อิทธิพลของตัวแปรชีวสังคม

ตัวแปรชีวสังคมที่นำมาศึกษา คือ ระดับการศึกษา ซึ่งบ่งบอกถึงระยะเวลาและทักษะเชิงวิชาชีพที่บุคคลได้รับจากการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ แต่ผู้วิจัยไม่ได้นำตัวแปรดังกล่าวมาร่วมทดสอบในแบบจำลอง เนื่องจากข้อมูลระดับการศึกษามีการแจกแจงไม่เป็นแบบปกติ หากนำมาศึกษาจะเป็นการฝ่าฝืนข้อตกลงเบื้องต้นของการทดสอบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นและอาจทำให้ผลการทดสอบแบบจำลองมีความคลาดเคลื่อนได้ แต่อย่างไรก็ตามผลการวิเคราะห์สถิติบรรยาย พบว่าครูแนะแนวที่เป็นกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ มีวุฒิปริญญาตรี ร้อยละ 67 รองลงมา ปริญญาโท ร้อยละ 32 และประกาศนียบัตรชั้นสูงทางการแนะแนว ร้อยละ 1 จากการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ พบว่ามีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท แสดงให้เห็นว่าครูแนะแนวที่มีการศึกษาสูงจะมีผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบาทสูงกว่าผู้ที่มีระดับการศึกษาต่ำกว่า ผลการวิเคราะห์ข้อมูลสอดคล้องกับงานวิจัยของ มิลเลอร์และเวเจอร์ (Miller & Wager.1971 : 151 – 163) ที่วิจัยพบว่า ระดับการศึกษามีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ

ข้อเสนอแนะ

จากผลการวิจัย เรื่อง ปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะ ดังนี้

1. ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติ

1.1 จากผลการวิจัยที่พบว่า พฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพของครูแนะแนว ได้รับอิทธิพลโดยตรงสูงสุดจากเอกลักษณ์วิชาชีพ หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งได้ว่า เอกลักษณ์วิชาชีพเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลโดยตรงสูงสุดที่จะทำให้ครูแนะแนวมีพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพ จึงจำเป็นอย่างยิ่งที่จะดำเนินการพัฒนาเอกลักษณ์วิชาชีพของครูแนะแนวผ่านกระบวนการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูทั้งในระหว่างศึกษาในสถาบันฝึกหัดครู /มหาวิทยาลัย และเมื่อเข้าสู่วิชาชีพ โดยผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะในประเด็นนี้ คือ

1.1.1 แนวทางปฏิบัติสำหรับสถาบันฝึกหัดครู

สถาบันฝึกหัดครูหรือมหาวิทยาลัยที่ทำหน้าที่ผลิตครูแนะแนว ควรดำเนินการจัดกิจกรรมที่พัฒนาเอกลักษณ์วิชาชีพของนักศึกษาวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนว โดยการส่งเสริมกิจกรรมที่ให้โอกาสนักศึกษาครูมีปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครูอย่างหลากหลาย ได้แก่ ผู้บริหาร อาจารย์ผู้สอน อาจารย์ในสถาบันฝึกหัดครู เพื่อนนักศึกษา วิทยากรที่ประสบความสำเร็จในวิชาชีพ เป็นต้น ทั้งนี้เพื่อให้นักศึกษาครูได้รับผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู ทั้งในมิติด้าน การกำกับตนเองและการมีอิสระในวิชาชีพ การยึดถือองค์กรวิชาชีพและความเชื่อต่อการบริการสาธารณะ ทั้งนี้เพื่อให้นักศึกษารับรู้ว่าวิชาชีพแนะแนวเป็นวิชาชีพชั้นสูง ผลของการจัดกิจกรรมดังกล่าวจะต้องได้รับการประเมินเอกลักษณ์วิชาชีพทั้งในมิติความรู้สึกเป็นปมเด่นและลักษณะเด่นทางบุคลิกภาพ ตอลดจนความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูแนะแนว กระบวนการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพจะต้องดำเนินอย่างต่อเนื่องตั้งแต่ก่อนเข้าศึกษาในวิชาชีพครูแนะแนว เช่น การประชาสัมพันธ์ให้เข้าใจเกี่ยวกับบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว การจัดกิจกรรมการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูในระหว่างศึกษาตั้งแต่วันแรกที่เข้ามาศึกษาจนวันสุดท้ายของการศึกษา ที่สอดคล้องกับการพัฒนาเอกลักษณ์วิชาชีพที่กล่าวมาแล้ว

1.1.2 แนวทางปฏิบัติสำหรับโรงเรียน

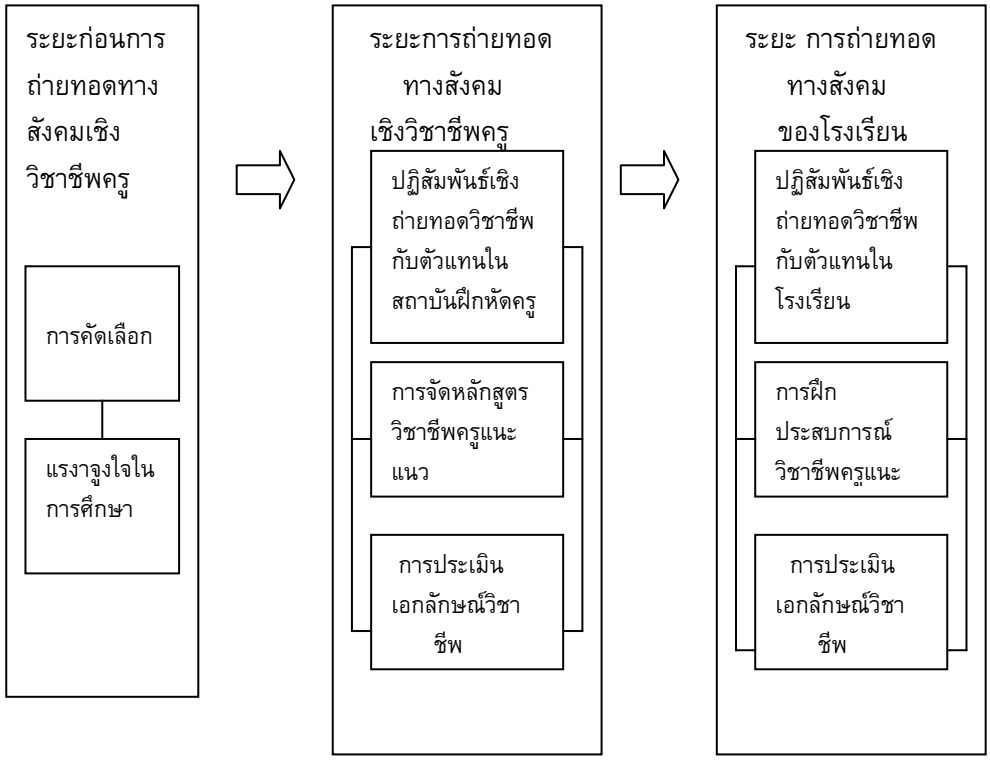
โรงเรียนเป็นหน่วยงานหรือองค์การสำหรับการประกอบวิชาชีพของครูแนะแนว การนิยามตนเองในฐานะครูแนะแนวจะเริ่มมีความชัดเจนยิ่งขึ้นเมื่อนักศึกษาครูและครูแนะแนวใหม่เริ่มมาปฏิบัติหน้าที่เพื่อประกอบวิชาชีพครูแนะแนวในโรงเรียน ดังนั้นแนวทางจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว จึงต้องจัดเป็น 2 ระยะ คือ ระยะแรก เมื่อนักศึกษาครูวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนวมาฝึกประสบการณ์วิชาชีพ โรงเรียนในฐานะตัวแทนการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ จึงจำเป็นต้องจัดครูพี่เลี้ยงที่มีคุณลักษณะเด่นทางบุคลิกภาพและความรู้สึกภาคภูมิใจในวิชาชีพครูแนะแนวมาทำหน้าที่เป็นตัวแทนการถ่ายทอดวิชาชีพให้กับนักศึกษาครู สำหรับระยะที่สองเมื่อครูแนะแนวใหม่มาบรรจุเข้าทำงาน ก็ควรได้รับการจัดกิจกรรมเชิงถ่ายทอดวิชาชีพ ทั้งทางด้านเนื้อหาและกระบวนการถ่ายทอดทางสังคมของ

องค์การตั้งแต่วันแรกอย่างต่อเนื่อง เช่น การปฐมนิเทศ การสอนงาน และการเป็น ตัวแบบในการทำงาน เป็นต้น

1.2 จากข้อค้นพบที่ว่า แรงจูงใจในการศึกษาส่งผลโดยตรงต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ดังนั้นหากต้องการให้ครูแนะแนวมีพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ในเชิงปฏิบัติกระทำได้ 2 ระยะ คือ ระยะแรก เป็นการคัดเลือกบุคคลเข้ามาศึกษาในสถาบันฝึกหัดครู ควรนำแบบวัดแรงจูงใจในการศึกษาวิชาชีพครูแนะแนว มาใช้เป็นเครื่องมือในการประเมินแรงจูงใจในการศึกษา เพื่อให้ได้ข้อมูลประกอบการพิจารณาตัดสินใจเลือกศึกษา ซึ่งจะทำให้ได้บุคคลที่มีแรงจูงใจในการศึกษาวิชาชีพครูแนะแนวมาศึกษาต่อ ระยะที่สอง คือระยะเข้าสู่วิชาชีพ ควรดำเนินการจัดกิจกรรมที่ส่งเสริมแรงจูงใจในการศึกษา ได้แก่ การฝึกทักษะการแนะแนวขั้นสูง การให้โอกาสครูแนะแนวได้เรียนรู้ความก้าวหน้าทางวิทยาการแนะแนวอย่างต่อเนื่อง ตลอดจนการส่งเสริมวิทยฐานะในวิชาชีพครูแนะแนว เป็นต้น

1.3 จากข้อค้นพบที่ว่า ผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลโดยรวมต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ ความผูกพันต่อบทบาท และ ผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ตามลำดับ ดังนั้นบทบาทของสถาบันฝึกหัดครู / มหาวิทยาลัย จึงเป็นตัวแทนการถ่ายทอดทางสังคมที่มีบทบาทมากที่สุดในการจัดกิจกรรมเพื่อให้นักศึกษาครูได้รับผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูแนะแนวในทุกองค์ประกอบ สถาบันฝึกหัดครู / มหาวิทยาลัย จะต้องให้ความสำคัญเกี่ยวกับการจัดรายวิชาชีพเฉพาะ และการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ เพื่อให้นักศึกษาครูมีความผูกพันต่อบทบาท และซึมซับเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนวผ่านการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพในสถาบันฝึกหัดครู / มหาวิทยาลัย

จากข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติทั้ง 3 ประการที่กล่าวแล้วข้างต้น ผู้วิจัยสรุปเป็นแผนภาพแนวทางการดำเนินการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูแนะแนว ในบริบทสังคมไทย ดังภาพประกอบ 20



ภาพประกอบ 20 แนวทางดำเนินการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูแนะแนว

จากภาพประกอบ 20 ผู้วิจัยอธิบายเพิ่มเติมเกี่ยวกับแนวทางการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูแนะแนว โดยอาศัยผลการวิจัยครั้งนี้ ได้ดังนี้ ในการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูแนะแนว แบ่งออกเป็น 3 ระยะ คือ 1) ระยะก่อนการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู เป็นระยะของการสรรหาบุคคลที่มีความสนใจเข้าสู่วิชาชีพครูแนะแนว กิจกรรมที่สำคัญในขั้นตอนนี้ ได้แก่การคัดเลือกนักศึกษาครูแนะแนว ควรพิจารณาปัจจัยเกี่ยวกับแรงจูงใจในการศึกษามาเป็นข้อมูลประกอบ เนื่องจากผลการวิจัยครั้งนี้ชี้ให้เห็นว่าแรงจูงใจในการศึกษามีอิทธิพลโดยตรงต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูและพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาท ดังนั้นในการคัดเลือกจึงควรพิจารณาถึงผู้ที่มีแรงจูงใจในการศึกษาวิชาชีพครูแนะแนวอย่างแท้จริง นอกจากนี้ควรมีการจัดกิจกรรมประชาสัมพันธ์ให้ผู้ที่สนใจศึกษาด้านนี้ได้เข้าใจเกี่ยวกับบทบาทวิชาชีพครูแนะแนวก่อนการตัดสินใจเลือกศึกษาด้านนี้ 2) ระยะการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู จากการวิจัยครั้งนี้ชี้ให้เห็นว่าผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูมีอิทธิพลทั้งต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ความผูกพันต่อบทบาท และ เอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว ดังนั้นการจัดกิจกรรมการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพจะต้องคำนึงถึงองค์ประกอบความเป็นวิชาชีพครูแนะแนว ได้แก่ การดูแลกันเองและการมีอิสระ

ในวิชาชีพ การยึดองค์กรวิชาชีพและความเชื่อต่อการบริการสาธารณะ การจัดกิจกรรมถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ ควรเริ่มต้นตั้งแต่วันแรกที่นักศึกษาครูเข้ามารายงานตัวเข้าศึกษา เช่น การจัดกิจกรรมต้อนรับเข้าสู่สมาชิกวิชาชีพครู การถ่ายทอดทักษะวิชาชีพทั้งเป็นทางการและไม่เป็นทางการ เป็นกลุ่มและเป็นรายบุคคล ทั้งนี้เพื่อให้นักศึกษาเกิดความภาคภูมิใจในวิชาชีพ นอกจากนี้จะต้องให้ความสำคัญเกี่ยวกับผู้ทำหน้าที่เป็นตัวแทนของการถ่ายทอดวิชาชีพที่หลากหลาย ได้แก่ อาจารย์ผู้สอน อาจารย์ที่ปรึกษา เพื่อนนักศึกษา ผู้บริหารของสถาบัน ตลอดครูแนะแนวที่ประสบความสำเร็จในวิชาชีพในฐานะอาจารย์พิเศษหรือวิทยากร โดยตัวแทนการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพเหล่านี้จะต้องสามารถเป็นตัวแบบที่ดีของผู้ประกอบวิชาชีพ ครูแนะแนว ตลอดจนการจัดหลักสูตรการเรียนการสอนจะต้องให้สอดคล้องกับมาตรฐานวิชาชีพครูแนะแนว กิจกรรมการเรียนการสอนควรให้โอกาสนักศึกษาครูได้มีโอกาสเรียนรู้ ซึมซับลักษณะเด่นทางบุคลิกภาพของวิชาชีพครูแนะแนวโดยเน้นการเรียนรู้จากประสบการณ์ตรงที่มีความพร้อม เช่น การจัดให้ฝึกประสบการณ์วิชาชีพจากโรงเรียนที่มีครูแนะแนวโดยตรงเป็นครูพี่เลี้ยง กิจกรรมที่ฝึกประสบการณ์วิชาชีพจะต้องสอดคล้องกับภาระงานตามกรอบมาตรฐานวิชาชีพ และมีการประเมินเอกลักษณ์วิชาชีพของนักศึกษาเป็นระยะ 3) ระยะการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ทั้งนี้จะต้องถือว่าโรงเรียนซึ่งเป็นแหล่งประกอบการจริงของครูแนะแนว และเป็นแหล่งฝึกประสบการณ์ของนักศึกษาครูที่จะมาทำหน้าที่สืบทอดวิชาชีพในอนาคต โดยผลการวิจัยพบว่า ผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนส่งผลโดยตรงต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ ในขณะเดียวกันก็พบว่าปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียนส่งผลโอดอ้อมต่อเอกลักษณ์วิชาผ่านผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน ดังนั้นในระยะนี้ ผู้ที่ทำหน้าที่เป็นตัวแทนการถ่ายทอดวิชาชีพจะต้องให้ความสำคัญกับการทำหน้าที่ ของตน โดยให้โอกาสนักศึกษาครูที่มาฝึกประสบการณ์วิชาชีพหรือครูแนะแนวที่บรรจุใหม่ได้เรียนรู้มิติต่าง ๆของการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน โดยดำเนินการจัดกิจกรรมถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนต้องแต่วันแรกที่นักศึกษาครูหรือครูแนะแนวใหม่ก้าวเข้าสู่การปฏิบัติหน้าที่ในโรงเรียน เช่น การจัดกิจกรรมต้อนรับเข้าสู่วิชาชีพ การถ่ายทอดวิชาชีพเกี่ยวกับเป้าหมายและภาษาเฉพาะในงาน วิธีการเพิ่มประสิทธิภาพและการเรียนรู้การเมืองในองค์การ การมีความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนร่วมงาน การเข้าใจเกี่ยวกับประวัติและวัฒนธรรมการทำงาน เป็นต้น ลักษณะของการจัดกิจกรรมการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน กระทำหลายรูปแบบทั้งการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียนทั้งเป็นทางการและไม่เป็นทางการ บรรยากาศการถ่ายทอดทางสังคมเน้นการมีปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนการถ่ายทอดทางสังคมที่หลากหลาย ตั้งแต่ผู้บริหารสถานศึกษา คณะกรรมการแนะแนว เพื่อนครูแนะแนว ผู้ปกครองนักเรียน ผู้ประสบความสำเร็จในวิชาชีพครูแนะแนว เป็นต้น นอกจากนี้ตัวแทนการถ่ายทอดทางสังคมต้องจัดกิจกรรมที่ให้ครูแนะแนวเกิดแรงจูงใจในการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวการพัฒนาวิชาชีพ เช่น การสนับสนุนให้มีโอกาสฝึกทักษะการแนะแนว

ขั้นสูง การพัฒนาความก้าวหน้าในวิชาชีพ การได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนกับสมาชิกภาพวิชาชีพในการประชุมสมาคมวิชาชีพครูแนะแนว เป็นต้น นอกจากนี้ควรมีการมีการประเมิน เอกลักษณ์วิชาชีพอย่างต่อเนื่อง

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัย

2.1 สำหรับนักวิจัยที่สนใจศึกษาแบบจำลองการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทโดยอาศัยฐานทฤษฎีเอกลักษณ์และปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพอาจนำแบบจำลองที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นนี้ไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างอื่นๆ เช่น ครูพลศึกษา ครูวิทยาศาสตร์ เป็นต้น โดยปรับเปลี่ยนตัวแปรให้เหมาะสมกับเนื้อหาและองค์ประกอบของตัวแปร เช่น การศึกษาตัวแปรที่เกี่ยวกับเทคนิคการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การ (organizational tactics) หากจะนำตัวแปรระดับการศึกษาเข้าไปร่วมศึกษาด้วยควรคำนึงถึงกลุ่มตัวอย่างที่มีการกระจายหลายระดับ

2.2 เพื่อให้ทราบถึงพัฒนาการเกี่ยวกับเอกลักษณ์วิชาชีพของครูแนะแนว อาจดำเนินการวิจัยเกี่ยวการศึกษาการเปลี่ยนแปลง การพัฒนา และการเจริญเติบโต โดยวิธีการเก็บข้อมูลระยะยาว (longitudinal data) ด้วยการวัดซ้ำ (repeated measure) ในกลุ่มตัวอย่างเดิม โดยใช้เครื่องมือวัดชุดเดิม ทั้งนี้เพื่อให้ได้คำตอบว่ามีการเปลี่ยนแปลงเอกลักษณ์วิชาชีพหรือไม่ มีความแตกต่างระหว่างหน่วยตัวอย่างหรือไม่ และตัวแปรใดเป็นสาเหตุที่ทำให้เกิดความ แตกต่างในคะแนนความเปลี่ยนแปลง หรือการศึกษาว่าแบบจำลองความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ ในการวัดครั้งที่หนึ่ง มีลักษณะเปลี่ยนแปลงหรือแตกต่างจากแบบจำลองในการวัดครั้งที่สอง หรือไม่ ตลอดจนการศึกษาว่าขนาดของสัมประสิทธิ์ถดถอยมีการแปรเปลี่ยนหรือมีความคงที่ระหว่างการวัดแต่ละครั้งหรือไม่

2.3 ในการวิจัยครั้งต่อไปหากมีการวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในระหว่างศึกษาวิชาชีพ และในระหว่างทำงานในโรงเรียน ควรขยายองค์ประกอบการวัดปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนการถ่ายทอดวิชาชีพที่หลากหลาย เช่น อาจารย์ที่ปรึกษา เพื่อนนอกสาขาวิชา ผู้บริหารโรงเรียน ผู้ปกครองนักเรียน เป็นต้น

2.4 ในการวิจัยครั้งต่อไปควรนำตัวแปรประสบการณ์ทำงานเข้าไปร่วมศึกษาด้วย เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างเมื่อจำแนกตามช่วงชั้นประสบการณ์พบว่า มีขนาดใกล้เคียงกัน โดยเฉพะในช่วงต้นของการทำงาน มีครูแนะแนวถึงร้อยละ 35.33 นอกจากนี้จากการศึกษาของเฮค (Heck.1995 : 43) พบว่าประสบการณ์ทำงานของผู้บริหารใหม่มีอิทธิพลโดยตรงทางลบต่อผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพ ดังนั้นจึงน่าสนใจว่าเมื่อนำตัวแปรนี้มาร่วมศึกษาจะทำให้แบบจำลองแปรเปลี่ยนไปมากน้อยเพียงใด หรือไม่ ซึ่งจะทำให้ได้องค์ความรู้ในการอธิบายพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนวชัดเจนยิ่งขึ้น

บรรณานุกรม

กนิษฐา ตัณฑพันธ์. (2541). *ลักษณะทางจิตสังคมและลักษณะทางพุทธศาสนาที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการให้การพยาบาลตามบทบาทเชิงวิชาชีพ*. ปริญญานิพนธ์ วท.ม. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

กรมสามัญศึกษา.(2530). *แนวทางปฏิบัติเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมแนะแนวในโรงเรียนมัธยมศึกษา (หนังสือกรมสามัญศึกษา ที่ ศธ.0808/5046 ลงวันที่ 17 เมษายน 2530)*.กรุงเทพฯ : กรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ.

กระทรวงศึกษาธิการ กรมสามัญศึกษา. (2543). รายงานการสำรวจบุคลากรแนะแนวในโรงเรียนมัธยมศึกษา. กรุงเทพฯ: หน่วยศึกษานิเทศก์ กรมสามัญศึกษา. อัดสำเนา

กระทรวงศึกษาธิการ. (2540ก). *แผนพัฒนาการแนะแนว กระทรวงศึกษาธิการ ระยะที่2 (พ.ศ.2540-2544)*. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์การศาสนา.

_____. (2540ข). *แนวปฏิบัติงานแนะแนว ตามแผนพัฒนาการแนะแนว กระทรวงศึกษาธิการ ระยะที่ 2 (พ.ศ.2540 - 2544)*. . กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.

_____. (2535). *แนวปฏิบัติงานแนะแนวตามแผนพัฒนางานแนะแนว ของกระทรวงศึกษาธิการ ระยะที่ 1 (พ.ศ.2535 – 2539)*. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์องค์การสงเคราะห์ทหารผ่านศึก.

กฤษณา บูรณะพงศ์. (2540). *ผู้สูงอายุกับการขัดเกลาทางสังคมในครอบครัว ในการสืบทอดคุณธรรมแก่เยาวชนในกรุงเทพมหานคร*. วิทยานิพนธ์ สค.ม. (สังคมวิทยา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

กิตติภูมิ วิเศษภักดิ์. (2534). *กระบวนการพัฒนาและธำรงเอกลักษณ์การแต่งกายแบบฮิญาบของนักศึกษาสตรีมุสลิม ในมหาวิทยาลัยส่วนกลาง*. วิทยานิพนธ์ สค.ม. (สังคมวิทยาและมานุษยวิทยา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.

กิตติศักดิ์ พันธ์โอภาส. (2537). *คุณลักษณะของอาจารย์แนะแนวการศึกษานอกโรงเรียนตามความคิดเห็นของผู้บริหาร อาจารย์แนะแนวและผู้รับบริการแนะแนวของศูนย์การศึกษานอกโรงเรียนจังหวัด*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

เกษม วัฒนชัย เป็นผู้ให้สัมภาษณ์, ประณม จันทิม และนพวรรณ ศรชัยไพศาล เป็นผู้สัมภาษณ์, ที่มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ เมื่อ 18 เมษายน 2543.

โกศล มีคุณ. (2544). "การวิจัยเกี่ยวกับการบริหารและวิชาการด้านการแนะแนว,"ใน *ประมวลสาระชุดวิชา การวิจัยทางการแนะแนว.* หน้า 361 – 374. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

งามตา วนินทานนท์. (2536). “ลักษณะทางพุทธศาสนาและพฤติกรรมศาสตร์ของบิดามารดาที่เกี่ยวข้องกับการอบรมเลี้ยงดูบุตร,” รายงานวิจัยฉบับที่ 50. กรุงเทพฯ: สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

จงสกุล วุฒิสรรพ์. (2526). *คุณลักษณะของผู้ให้คำปรึกษาแนะแนวตามความคาดหวังของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และผู้บริหารโรงเรียน สังกัดโรงเรียนรัฐบาล จังหวัดเชียงใหม่.* วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.

จำนงค์ อติวัฒนสิทธิ์ และ คนอื่นๆ. (2540). *สังคมวิทยา*. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยเกษรศาสตร์.

จินดารัตน์ ศรีศุภกาญจน์. (2535). *สภาพและปัญหาเกี่ยวกับการจัดบริการแนะแนวในโรงเรียนประถมศึกษา ในสังกัดกรุงเทพมหานคร.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). พิษณุโลก : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร. ถ่ายเอกสาร.

เจียรนัย ทรงชัยกุล. (2544). "การวิจัยเกี่ยวกับบริการสนเทศ," ใน *ประมวลสาระชุดวิชา การวิจัยทางการแนะแนว.* หน้า 107 - 159. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

ช่อลัดดา ขวัญเมือง. (2541). *กิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียน*. กรุงเทพฯ : พิมพ์ดี.

ชูศรี วงศ์รัตนะ . (2541). *เทคนิคการใช้สถิติเพื่อการวิจัย*. พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพฯ: เทพเนรมิตรการพิมพ์.

ชูศักดิ์ เที่ยงตรง. (2531). “ การวางแผนและการกำหนดอัตรากำลัง,” ใน*เอกสารการสอนชุดวิชาการบริหารบุคลากรในโรงเรียน หน่วยที่1 – 5 สาขาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.* กรุงเทพฯ: ห้างหุ้นส่วนจำกัดภาพพิมพ์.

ดวงเดือน พันธุมนาวิน. (2541). "รูปแบบปฏิสัมพันธ์นิยม(interactionismmodel)เพื่อการวิจัยสาเหตุของพฤติกรรมและการพัฒนาพฤติกรรมมนุษย์," *วารสารทันตาภิบาล*. 10(2) : 105 - 108.

ทบวงมหาวิทยาลัย. (2542). *แนะแนวศึกษาต่อสถาบันอุดมศึกษา ทบวงมหาวิทยาลัย.* กรุงเทพฯ : กองบริการการศึกษา สำนักงานลัดทบวงมหาวิทยาลัย ทบวงฯ.

ธีรวุฒิ เอกะกุล. (2541). *พฤติกรรมองค์การที่เอื้อต่อความเป็นครูเก่งและครูดี:กรณีศึกษาข้าราชการครูที่สำเร็จการศึกษาจากโครงการคุรุทายาทของสถาบันราชภัฏ*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (การวิจัยและพัฒนาหลักสูตร). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2538). *ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้น(LISREL)สถิติวิเคราะห์สำหรับการวิจัยทางสังคมศาสตร์และพฤติกรรมศาสตร์*. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

_____. (2542). *โมเดลลิสเรล : สถิติวิเคราะห์สำหรับการวิจัย*. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

นลินี ณ นคร. (2543). “เครื่องมือการวิจัย,” ใน *เอกสารชุดฝึกอบรม การเรียนรู้การทำวิจัยด้วยตนเอง*. หน้า 142 – 188. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

นันทนา น้ำฝน. (2536). *องค์ประกอบบางประการที่สัมพันธ์กับเอกลักษณ์เชิงวิชาชีพของนักศึกษาพยาบาล*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

นิเชต สุนทรพิทักษ์. (2542, กรกฎาคม). "ภารกิจสถาบันราชภัฏบนเส้นทางรัฐธรรมนูญ 2540," *สารประชาสัมพันธ์ สำนักงานสภาสถาบันราชภัฏ*. 9(7) : 1-20.

บงกชมาศ เอกเอี่ยม. (2532). *เกย์:กระบวนการพัฒนาและธำรงเอกลักษณ์รักร่วมเพศ*.วิทยานิพนธ์ สค.ม. (สังคมวิทยาและมานุษยวิทยา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.

บังอร โสพส. (2537). "บทบาทของการอบรมถ่ายทอดสังคมขององ๕การในการพัฒนาลักษณะผู้นำ ทัศนคติ และระสิทธิผลในการทำงาน," *วารสารจิตวิทยา*. 1(1) :99 - 114.

บัวขาว มีสิงห์. (2536). *สุขภาพจิตของครูแนะแนวในโรงเรียนมัธยมศึกษาของรัฐบาล สังกัดกรมสามัญศึกษา เขตการศึกษา 7*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). พิษณุโลก: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร. ถ่ายเอกสาร.

บูรพา พรหมเจียม. (2532). *ความพึงพอใจในการทำงานของครูแนะแนวในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา เขตการศึกษา 1*. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.

ประดินันท์ อุปรมัน . (2544). "การวิจัยเกี่ยวกับบริการการศึกษาและรวบรวมข้อมูลเป็นรายบุคคล," ใน *ประมวลสาระชุดวิชา การวิจัยทางการแนะแนว.* หน้า 49 – 103. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

ประทีป สยามชัย. (2526). *สารัตถทางสังคมวิทยาการศึกษา.* กรุงเทพฯ : สหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.

ปรีชา วิหคโต. (2534). " การประสานงานและการประชาสมพันธ์งานแนะแนว," ใน *เอกสารการสอนชุดวิชา ประสบการณ์วิชาชีพการแนะแนว.* หน้า 201 – 244. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

_____. (2544). "การวิจัยเกี่ยวกับบริการติดตามและประเมินผล," ใน *ประมวลสาระชุดวิชา การวิจัยทางการแนะแนว.* หน้า 275 - 320. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

ปัญจพร จันทรวงศ์. (2535). *คุณลักษณะของครูแนะแนวตามความคาดหวังของผู้บริหารและครูในโรงเรียนประถมศกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดพิจิตร.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). พิษณุโลก : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร. ถ่ายเอกสาร.

ปิยาณี แก้วไพฑูรย์. (2535). *ความสัมพันธ์ระหว่างสุขภาพจิตกับความท้อถอยในการปฏิบัติงานของครูแนะแนว โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดนครสวรรค์.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). พิษณุโลก : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร. ถ่ายเอกสาร.

พงษ์สวัสดิ์ สวัสดิพงษ์. (2532). *บริบทแห่งการขัดเกลาทางสังคม* (เอกสารประกอบการบรรยายวิชา สว. 602 จิตวิทยาสังคมพิศดาร). กรุงเทพฯ: คณะสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. อัดสำเนา

พจนารถ แดงพลอย. (2532). *การศึกษาเรียบเทียบบุคลิกภาพของครูแนะแนวและครูที่ประสบความสำเร็จในอาชีพในโรงเรียนมัธยมศึกษา เขตการศึกษา 1*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

พิชัย งามทวี. (2535). *สภาพและปัญหาการปฏิบัติงานแนะแนวอาชีพ โรงเรียนโครงการนำร่องขยายการศึกษาภาคบังคับ ในระดับประถมศึกษา เขตการศึกษา 7*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). พิษณุโลก : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร. ถ่ายเอกสาร.

พิรุณรัตน์ สันติลีลา. (2541). *คุณลักษณะที่พึงประสงค์ของครูแนะแนวตามทัศนะของผู้เชี่ยวชาญด้านการแนะแนวและผู้บริหารโรงเรียน โดยใช้เทคนิคเดลฟาย*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

พิศวง ธรรมพันทา. (2523). *สังคมวิทยาเบื้องต้น*. กรุงเทพฯ : โอเดียนสโตร์.

ไพฑูรย์ สินลารัตน์. (2522). *หลักและวิธีสอนระดับอุดมศึกษา*. กรุงเทพฯ : คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

_____. (2542). *เพื่อความเข้าใจในสาระและกระบวนการของการอุดมศึกษา*.กรุงเทพฯ : ศูนย์ตำราและเอกสารทางวิชาการ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. (2542). *หลักสูตรการศึกษาดุษฎีบัณฑิต สาขาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา หลักสูตร พ.ศ.2541*. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

มะเดื่อ เสมา. (2535). "40 ปี กรมวิชาการกับงานแนะแนว," ใน *หนังสืออุเทศ ระดับมัธยมศึกษาที่ระลึกในโอกาสวันสถาปนากรมวิชาการครบรอบ 40 ปี* . กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.

มะลิ วงศ์เทพนิวัติ. (2535). *การเปรียบเทียบความคิดเห็นของนักเรียนเกี่ยวกับบทบาทของครูแนะแนวตามสภาพที่เป็นจริงและตามความคาดหวัง ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดสุโขทัย*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). พิษณุโลก : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร. ถ่ายเอกสาร.

มัลลวีร์ ห่อสกุลกล. (2520). *ขวัญของครูแนะแนวโรงเรียนมัธยมศึกษาสังกัดโรงเรียนรัฐบาลกรมสามัญศึกษา*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

มาริสา สิงหนุต. (2533). *การศึกษาปัญหาในการปฏิบัติงานของครูช่วยงานแนะแนวของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา ในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ยุเพ็ญ ศรีเพ็ญ . (2537). *ปัญหาในการปฏิบัติงานแนะแนวของครูในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษา จังหวัดพิษณุโลก*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). พิษณุโลก : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร. ถ่ายเอกสาร.

รัญจวน คำวชิรพิทักษ์. (2544). "การวิจัยเกี่ยวกับเครื่องมือและกิจกรรมสำหรับการแนะแนว," ใน *ประมวลสาระชุดวิชา การวิจัยทางการแนะแนว.* หน้า 321 - 360. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

ราชบัณฑิตยสถาน. (2524). *พจนานุกรมศัพท์สังคมวิทยาอังกฤษ – ไทย ฉบับราชบัณฑิตยสถาน*. กรุงเทพฯ : รุ่งศิลป์การพิมพ์.

_____. (2538). *พจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2525*. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ : อักษรเจริญทัศน์.

ลักขณา สริวัฒน์. (2543). *การแนะแนวเบื้องต้น*. กรุงเทพฯ: โอ.เอส. พริ้นติ้งเฮ้าส์.

วรรณา พนานุสรณ์ศิลป์. (2530). *ปัญหาการจัดบริการแนะแนวระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ของโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดสกลนคร*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). ชลบุรี : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ บางแสน. ถ่ายเอกสาร.

วัชรี ทรัพย์มี. (2524,มิถุนายน - กรกฎาคม). " บุคลิกภาพของครูแนะแนวที่พึงปรารถนาจากการจัดลำดับของนักเรียน," *วารสารแนะแนว*. 12 : 42 – 48.

_____. (2544). "การวิจัยเกี่ยวกับบริการปรึกษา," ใน *ประมวลสาระชุดวิชา การวิจัยทางการแนะแนว.* หน้า 161 - 209. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

_____. (2528). *การพัฒนารูปแบบการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเพื่อช่วยเหลือนักเรียนในการแก้ไขปัญหาและวางโครงการอนาคต*. (รายงานการวิจัย). กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วันชัย ธรรมสัจการและคนอื่นๆ. (2542, พฤษภาคม - สิงหาคม). "การสร้างเครื่องมือวัดภาวะผู้นำ," *วารสารสงขลานครินทร์ ฉบับสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์*. 5(2) : 149 – 165.

วันเพ็ญ ดำสนิท. (2536). *ปัญหาการจัดบริการแนะแนวในโรงเรียนประถมศึกษาตามความคิดเห็นของผู้บริหารโรงเรียน ครูแนะแนว และคณะครูในสังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดชุมพร*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). พิษณุโลก : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร. ถ่ายเอกสาร.

วิจิตร จันทรากุล. (2528). *อนาคตวิทยาลัยครู:มหาวิทยาลัยแห่งชาติประจำภูมิภาค*. กรุงเทพฯ : บรมีการพิมพ์.

วิจิตร ศรีสอ้าน. (2532). "สถานะวิชาชีพศึกษาศาสตร์," ใน *เอกสารการสอนชุดวิชาประสบการณ์วิชาชีพศึกษาศาสตร์ หน่วยที่ 1-8 สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช*. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์ชวนชม.

วีณารัตน์ เกิดเพชร. (2536). *สภาพและปัญหาการจัดบริการแนะแนวในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา ตามทรรศนะของครูแนะแนว สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ เขตการศึกษา 8.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). พิษณุโลก: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร. ถ่ายเอกสาร.

วุฒิพงษ์ บุญญพันธ์โสภณ. (2535). *คุณลักษณะครูแนะแนวที่พึงประสงค์ตามทัศนะของครูและผู้บริหารในโรงเรียนประถมศึกษาที่อยู่ในโครงการร่วมพัฒนาการใช้หลักสูตร เขตการศึกษา 7*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). พิษณุโลก : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร. ถ่ายเอกสาร.

ศรีบุญเรือง ทองสนธิ. (2531). *สภาพและปัญหาของการจัดบริการแนะแนวในโรงเรียนประถมศึกษาในทัศนะของครูแนะแนวและคณะครู สังกัดสำนักงานการประถมศึกษา จังหวัดพิษณุโลก*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). พิษณุโลก : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ พิษณุโลก. ถ่ายเอกสาร.

ศักดิ์ไทย สุรกิจบวร. (2536). *การศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพของนักศึกษาครู (รายงานการวิจัย)*. สกลนคร : คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏสกลนคร.

ศิริบูรณ์ สายโกสุม. (2533). "หน่วยที่ 2 สถานภาพและมาตรฐานวิชาชีพงานแนะแนว," ใน *เอกสารการสอนชุดวิชา หลักและระบบงานแนะแนวในสถานศึกษา หน่วยที่ 1 – 8* . กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

ศูนย์แนะแนวการศึกษาและอาชีพ. (2537). *คู่มือการปฏิบัติงานแนะแนวในโรงเรียนระดับมัธยมศึกษา*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์การศาสนา.

สมบัติ ศรีสุพัฒน์. (2535). *มโนทัศน์แห่งตนของครูแนะแนว ในโรงเรียนมัธยมศึกศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา เขตการศึกษา 10*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). ชลบุรี : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยบูรพา. ถ่ายเอกสาร.

สมพร นาคนาคินทร์. (2525). *การศึกษาเปรียบเทียบปัญหาการสอนวิชากิจกรรมแนะแนวของครูแนะแนวระดับมัธยมปีที่ 1 ในเขตการศึกษา 7*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

สมพร สุทธิสังข์. (2532). *ความคิดเห็นและบทบาทในการปฏิบัติหน้าที่ของครูแนะแนวและครูที่ปรึกษาในวิทยาลัย สังกัดกรมอาชีวศึกษา: ต่อกรณีนักเรียนออกกลางคัน (รายงานการวิจัย)*. ม.ป.พ. ถ่ายเอกสาร.

สมร ทองดี. (2542, มกราคม-เมษายน). "บริการแนะแนว: งานพัฒนาทรัพยากรบุคคล," *วารสารสุโขทัยธรรมาธิราช*. 12(1) : 78-83.

_____. (2544). "การวิจัยเกี่ยวกับบริการจัดวางตัวบุคคล," ใน *ประมวลสาระชุดวิชา การวิจัยทางการแนะแนว*. หน้า 211 - 273. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

สมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย. (2528). *การจัดมาตรฐานกำหนดตำแหน่งหน้าที่ความรับผิดชอบและลักษณะงานที่ปฏิบัติของอาจารย์แนะแนว*.กรุงเทพฯ : ศิวพร.

_____. (2535). *สรุปผลการดำเนินงานของคณะกรรมการบริหารชุดที่ 8 ปี พ.ศ.2533-2535.* กรุงเทพฯ : พรศิริการพิมพ์.

_____. (2537). *เอกสารประกอบการประชุมวิชาการและการประชุมใหญ่ สามัญประจำปี ระหว่างวันที่ 15-17 มิถุนายน 2537 ณ โรงแรมอินทรารีเจนท์ กรุงเทพหมานคร* . กรุงเทพ ฯ: ม.ป.พ.

_____. (2543, กันยายน). "โครงการพัฒนาคุณภาพครู-อาจารย์ผู้ทำหน้าที่แนะแนวและจิตวิทยาการเรียนการสอน," *จดหมายข่าวสมาคมแนะแนวแห่งระเทศไทย*. 23(3) : 8.

สยาม ปิยะนราธร. (2531). *บทบาททที่คาดหวังและปฏิบัติจริงของครูแนะแนว ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชนตามความคิดเห็นของครูแนะแนว และ ผู้บริหารโรงเรียนในภาคใต้*. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.

สานิต ศิริวิศิษจุ์กุล. (2535). *หมอดู:กระบวนการสร้างตัวตนและความสัมพันธ์ทางสังคม*. วิทยานิพนธ์ สค.ม. (สังคมวิทยาและมานุษยวิทยา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2543). *ปฏิรูปการเรียนรู้ ผู้เรียนสำคัญที่สุด*. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ : พิมพ์ดี.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2536). *หลักการและวิธีการปฏิรูปการฝึกหัดครู พัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา*. กรุงเทพฯ : สำนักงานฯ.

_____. (2539). *แผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 8 (พ.ศ.2540-2544)*. กรุงเทพฯ : อรรถพลการพิมพ์.

_____. (2541). *วิชาชีพครูในยุควิกฤต*. กรุงเทพฯ : ฟันนี่ พับบลิชชิ่ง.

_____. (2542).*พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542*. กรุงเทพฯ: พริกหวาน กราฟฟิค.

สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. (2539). *แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่แปด พ.ศ.2540-2544*. กรุงเทพฯ : เม็ดทรายพริ้นติ้ง.

สำนักงานปลัดทบวงมหาวิทยาลัย. (2539). *แผนพัฒนาการศึกษาระดับอุดมศึกษา ฉบับที่ 8 (พ.ศ.2540-2544)ของทบวงมหาวิทยาลัย*. กรุงเทพฯ : เนติกุลการพิมพ์.

สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา. (2539). *เกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครูของคุรุสภาพ.ศ.2537*. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.

_____. (2539). *คู่มือการใช้เกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครูของคุรุสภาพ.ศ.2537*. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.

สำนักงานสภาสถาบันราชภัฏ. (2540). *แนวทางการดำเนินงานการปฏิรูปการฝึกหัดครู*. กรุงเทพฯ : กองส่งเสริมวิทยะฐานะครู สำนักงานฯ.

_____. (2543). *หลักสูตรสถาบันราชภัฏ พุทธศักราช 2543 สาขาวิชาการศึกษา* . กรุงเทพฯ : สำนักมาตรฐานการศึกษา สำนักงานฯ.

สินีนาฏ พันธุ์ดี. (2534). *การเปรียบเทียบบุคลิกภาพของครูแนะแนวและครูที่ประสบกความสำเร็จตามบทบาทหน้าที่การงานในโรงเรียนมัธยมศึกษา เขตการศึกษา 7*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). พิษณุโลก: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศาวร

สุทธิพงษ์ เดือนแจ่ม. (2531). *สภาพและปัญหาการปฏิบัติงานแนะแนวอาชีพตามความคิดเห็นของครูแนะแนว ในโรงเรียนมัธยมศึกษาของรัฐบาล เขตการศึกษา 7*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). พิษณุโลก : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ พิษณุโลก. ถ่ายเอกสาร.

สุนีย์ ปิยวรพงศ์. (2534). การเข้าสู่อาชีพของบุคลากรในการผลิตละครโทรทัศน์ : กรณีศึกษาละครโทรทัศน์ เรื่อง ขมิ้นกับปูน. วิทยานิพนธ์ นศ.ม.(การสื่อสารมวลชน). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

เสริมสุข วรรณพฤกษ์. (2535). *การศึกษาคุณลักษณะของครูแนะแนวและปัญหาการจัดบริการแนะแนวในทัศนะของครูแนะแนวและผู้บริหารโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร*. (รายงานการวิจัย). กรุงเทพฯ : คณะครุศาสตร์ วิทยาลัยครูพระนคร. ถ่ายเอกสาร.

หทัยทิพย์ ควรสุภา. (2525). *สุขภาพจิตของครูแนะแนวโรงเรียนมัธยมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

อรลดา แก้วศิริบัณฑิต. (2536). *คุณสมบัติที่ใช้ในการพิจารณาแต่งตั้งครูแนะแนวในทัศนะของผู้บริหารโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดชัยภูมิ*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). พิษณุโลก : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร. ถ่ายเอกสาร.

อ้อมเดือน สดมณี. (2540). *เอกสารประกอบการสอน วิชา สค.331 จิตวิทยาสังคม*. กรุงเทพฯ : สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์.

อังคณา เทศทิศ. (2543). *การศึกษาความภาคภูมิใจในอาชีพของครูแนะแนว สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ กรุงเทพมหานคร*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

อัจฉรา สวามิวัศดุ์. (2529). *การวิเคราะห์ตัวประกอบสมรรถภาพของครูแนะแนว โรงเรียนมัธยมศึกษา ตามการรับรู้ของตนเอง ครูและผู้บริหารโรงเรียน ในเขตการศึกษา 6* . ปริญญานิพนธ์ ค.ม. (วิจัยการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

Abrahamson, M.(ed). (1967). *The Professional in the Organization*. Chicago: Read McNally.

Adams, R. (1982). "Teacher Development :A Look at Changes in Teacher Perceptions and Behavior Across Time," *Journal of Teacher Education*. 33 : 40-43.

Armaline, W.D.and Hoover, R.L. (1989). "Field Experience as a Vehicle for Transformation: Ideology, Education and Reflective Practice," *Journal of Teacher Education*. 40 : 42-48.

Barletta, J. (1996). *An Examination of the Professional Status and Identity of School Counseling in Australia*. Dissertation Thesis Ph.D.(Applied Behavioral Sciences and Educational Leadership). Athens :Ohio University. Photocopied.

Benson, D.E., Epstein, Jonathon S. & Reid, Scott. (1994). "Role identity in a devalued occupation : the case of female exotic dancers," *Sociological Focus*. (online) 27 : 1-17.Available:http://dept.Kent.edu/sociology/dbenson/roleiden.htm.

Blasé, J. (1985). "The Teacher Socialization of Teacher : An Ethnographic Study of Factors Contributing to the Rationalization of the Teacher's Instructional Perspective," *Urban Education*. 20 : 235-256.

_____. (1986). "Socialization as Humanization: One Side of Becoming a Teacher," *Sociology of Education*. 59 : 100-113.

Blocher, D. H. (1987). *The Professional Counselor*. New York : Macmillan Publishing.

Bollen, K.A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: A Wiley-Interscience Publication.

Bradley, L. J. & Jarchow, E. (1998). "The School Counsellor 's Role in Globalizing the Classroom," *International Journal for the Advancements of counselling.* 20 : 243-251.

Britzman, D. (1986). "Cultural Myths in the Making of Teacher : Biography and Social Structure in Teacher Education," *Harvard Educational Review*. 56 : 442-472.

Broom, L. & Selznick, P. (1973). *Sociology : A Text with Adapted Readings*. 5th ed. New YorK : Harper and Row.

Brott, P.E. & Myers, J.E. (1999,June). "Development of Professional School Counselor Identity : A Grounded Theory," *Professional school counseling*. 2(5) : 339-348.

Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). "Alternative Ways of Assessing Model Fit," in *Testing Structural Equation Models*. Edited by Bollen, K. A. & Long, J. S. p.136-162. Newbury Park, California : Sage.

Bruss, K.V. & Kopala, M. (1993). "Graduate School Training in Psychology : It Impact upon the Development of Professional Identity," *Psychotherapy*. 30 : 685-691.

Bullough, R. (1987). "First-year Teacher: A Case Study ," *Teacher College Record*. 89 : 219-237.

Bullough, R., Knowles,J. & Grow, H. (1989). "Teacher Self-concept and Student Culture in the First Year of Teaching," *Teacher College Record*. 91 : 209-223.

Burke, Peter J. & Tully, Judy C. (1977). "The Measurement of Role Identity ," *Social Forces*. 54(4) : 881-897.

Burke, Peter J. & Reitzes, Donald C. (1981). "The link between Identity and Role Performance," *Social psychology Quarterly*. 44(2) : 83- 92.

_____. (1991). "An Identity Theory Approach to Commitment," *Social Psychology Quarterly*. 54(3) :239--251.

Capuzzi, D. & Gross, D.R. (1995). *Counseling & Psychotherapy :Theories and Interventions.* Englewood Cliffs : Prentice Hall.

Carmines, E. & Mclver. (1981). "Analyzing Models with Unobserved variables : Analysis of Covariance Structure," in *Social Measurement Current Issues*. Edited by Bohmstedt, G. & Borgetta, E. p.51-72. Beverly Hills, California : Sage.

Chao, Geogia T. and others. (1994). "Organizational Socialization: It Content and Consequences," *Journal of Applied Psychology*. 79 : 730-743.

Chapman, David W. (1984). "Teacher Retention : The Test of a Model," *American Educational Research Journal*. 21(3) : 645 - 658.

Cheek, Julianne & O'Brien , Bart. (1997, October). "Using Critical Incident Technique to Inform Aged and Extend Care Nursing," *Western Journal of Nursing Research*. 19(5) : 667 - 682.

Chesler, M.A. & Cave, W.M. (1981). *Sociology of Education*. New York : Macmillan.

Clandinin, J. (1989). "Developing Rhythm in Teaching : The Narrative Study of a Beginning Teachers' Personal Practical Knowledge of Classroom," *Curriculum Inquiry*. 19 : 121-141.

Clausen, J.A. and others. (1968). *Socialization and Society*. Boston: Little, Brown and Co.

Cohen, B.J. & Jordet, C.P. (1988). "Nursing Schools : Student's Become to Professionalism ?," *Nursing and Health Care*. 9(1):34-41.

Cohen, H.A. (1981). *The Nurse's for Professional Identity*. Menlo Park : Adison-Wesley.

Cunningham, C.H & Shillington, N. (1989-1990). "Mentoring Preservice Teachers Through Interdisciplinary Team : A School- university Partnership," *Action in Teacher Education*. 11 : 6-12.

Darlin, Lee Kirk. (1994). *The Relationship of Commitment to Father Role Identity and Role Performance*. Dissertation Thesis Ph.D. Knoxville : The University of Tennessee. Photocopied.

Deaux, K. & Wrightsman, L.S. (1991). *Social Psychology*. Monterey : C.A.Brooks/cole.

Delaware, Jean Suzanne. (1996). *The Professional and Organizational Socialization of Beginning Principals*. Dissertation Ed.D . David : University of California, David. Photocopied.

Dewar, A.M. (1989). " Recruitment into Physical Education Teaching : Toward a Critical Approach," in *Socialization into Physical Education : Learning to Teach*. Edited by Templin,T., & Schempp, P. p.39-58. Indianapolis : Benchmark Press.

Du Toit ,D. (1995). "A Sociological Analysis of Extent and Influence of Professional Socialization on the Development of Nursing Identity Among Nursing Students at Two Universities in Brisbane, Australia," *Journal of Advanced Nursing*. 21 : 164-171.

Eldredge, Barbara D. (1996). *Psychometric Evaluation of a Measure of Organizational Socialization*. Dissertation Thesis Ph.D. Carbondale : Southern Illinois University. Photocopied.

Emmer, E. (1986). "Academic Activities and Tasks in First-year Teachers' Classes," *Teaching and Teacher Education*. 2 : 229-244.

Fallcon, Marcia V. (1995). *Critical Incidents and Professional Identity of School Counselor Trainees During Fieldwork*. Dissertation Thesis, Ph.D. College Park : University of Maryland. Photocopied.

Feiman – Namser, S . & .Buchmann, M. (1989). "Describing Teacher Education: A Framework and Illusive Finding from a Longitudinal Study of Six Students," *Elementary School Journal*. 89 : 365-377.

Feiman- Nemser,S. (1983). " Teaching to Teach" in *Handbook of Teaching and policy.* Edited by Shulman, L.S. & Silkes. *p. 150-170*. New York: Longman .

Felman, D.C. (1981). "The Multiple Socialization of Organizational Members," *Academy of Management Review*. 6:309-319.

_____. (1989). " Socialization, Resocialization and Training : Reforming the Research Agenda ," in *Training and Development in organizations*. Edited by Goldtein, I.L. p.376-410. San Fancisco : Jossey - Bass.

Fishman, A. & Raver, E. (1989). "Maybe in Just Not Teacher Material : Dialogue Journals in the Student Teaching Experience," *English Education*. 21 : 92-109.

Flanagan, C.T. (1954). "The Critical Incident Technique," *Psychological Bulletin*. 51 : 327– 355.

Friebus, R.J. (1977). "Agent of Socialization Involved in Student Teaching," *Journal of Education Research*. 70(5) : 263-268.

Frye, H. (1988). "The Principal's Role in Teacher Education," *Journal of Teacher Education*. 39: 54-58.

Fuller, F. (1969). "Concern of Teachers: A Development Conceptualization," *American Education Research Journal*. 2: 263-268.

Gerard, Phyllis A. (1998). Socialization to Counseling Profession : A Case Study of Culturally Divers Cohort of School Counseling Master' s Student. Dissertation Thesis, Ph.D. Athens : The University of Georgia at Athens. Photocopied.

Gist, M.,Rose, B. & Schwoerer, C. (1988). "The Influence of Training Method and Trainee Age on the Acquisition of Computer Skills," *Personnel Psychology* . 41:255-265.

Gist, M.E., Schwoerer, C. & Rosen, B. (1989). "Effects of Alternative Training Methods on Self- efficacy and Performance in Computer Software Training," *Journal of Applied Psychology*. 74: 884-891.

Goldschmitt, M., Tipton, R.M. & Wiggins, R.C. (1981). "Professional Identity of Counseling Psychologists," *Journal of counseling psychology*. 28(2) : 158-167.

Graber, K.C. (1991). "Studentship in Preservice Teacher Education : A qualitative Study of Undergraduates in Physical Education ," *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 62(1) : 41-51.

Graber, K.C. (1989). " Teaching Tomorrow 's Teacher : Professional Preparation and Agent of Socialization. In *Socialization into Physical Education : Learning to Teacher*. Edited by Templin, T. & Schempp, P. p.59-80 .Indianapolis : Benmark Press.

Green, S.G. (1991). "Professional Entry and the Advisor Relationship: Commitment and Productivity," *Group & Organization Studies*. 16(4) : 387 - 407.

Greenberg, J. & Baron, R.A.. (1993). *Behavior in Organization*. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon.

Grove, Stephen J. & Fisk, Raymond P. (1997, Spring). "The impact of Customers on Service Experiences: A Critical Incident Examination of Getting Along ," *Journal of Retailing*. 33(1) : 63 - 85.

Hair, J. R. and others. (1995). *Multivariate Data Analysis with Reading*. New Jersey : Prentice-Hall.

Hall, D.T. (1976). *Career in Organizations*. Pacific Palisades : CAS Goodyear.

Hall, Richard H. (1968). " Professionalization and Bureaucratization," *American Sociological Review*. 33:92-104.

Harden, Janie Marie. (1993). *Organizational Socialization States, Communication in Peer Relationships, and a Model of Organizational Socialization Process*. Dissertation Thesis Ph.D. Madison: The University of Wisconsin, Madison. Photocopied.

Hart ,A.W. & Adams. (1986). "Preservice Socialization for Teacher Career Ladders," *Journal of Teacher Education*. 37:59-64.

Hayden, J. (1995). "Professional Socialization and Health Education Preparation," *Journal of Health Education*. 26(5):271-276.

Heck, R.H. (1995). "Organizational and Professional Socialization : Its Impact on the Performance of New Administrators," *The Urban Review*. 27(1):31-49.

Hoelter, J. W. (1983). "The Analysis of Covariance Structure : Goodness-of-fit indices," *Sociological Method and Research*. 11 : 325-344.

_____. (1983). "The Effects of Role Evaluation and Commitment on Identity Salience," *Social Psychology Quarterly*. 46(2):140-147.

Hogg, Michael A., Terry , Deborah J. & White, Katherine M. (1995). "A Table of two Theories : A Critical Comparison of Identity Theory with Social Identity Theory," *Social Psychology Quarterly*. 58(4) : 255 - 269.

Hollingsworth, S. (1989). "Prior Beliefs and Cognitive Change in Learning to Teach ," *American Research Journal*. 26:160-189.

Hoy, W.K. (1967). "Organizational Socialization : The Student Teacher and Social Control Ideology," *Journal 0f Educational Research*. 161:153-155.

Hudson, Randy. & Sullivan, Teresa A. (1995). *The Social Organization of Work*. 2nd ed. New York : Woodsworth Publishing.

Johnson, Juanita F. (1998). *A comparison of the Relationships between Levels of Commitment and Levels of Professional Socialization and How They Relate to College Student Persistence*. Dissertation Thesis Ph.D. Norman : University of Oklahoma. Photocopied.

Jöreskog, Karl G. & Sörbom, Dag. (1993). *LISREL 8 : Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Chicago: Scientific Software International, Inc.

_____. (1996). *LISREL 8 : User' s Reference Guides*. Chicago : Scientific Software International.

_____. (1999). " LISREL 8.30," (online). Available Telnet : ssicentral.com / LISREL.

Kagan, D. (1992). "Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers," *Review of Educational Research*. 62 : 129 - 169.

Karp, Grace G. & Williamson, K. (1993). "PETE Faculty at Work : The Reciprocal Nature of Organizational Structure and Identity," *Journal of Teaching in Physical Education*. 12(4) : 413-423.

Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for Structural Equation Modeling : A Researcher' s Guide*. Thousand Oaks : Sage Publications.

Kirk,,D. & Todd-Mancillas, W.R. (1991). "Turning Points in Graduates Student Socialization Implications for Recruiting Future Faculty," *The Review of Higher Education.* 14(3) : 407 - 422.

Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.

_____. (1987). " Professional Socialization of Teacher," in *The International Encyclopedia of teaching and teacher education. Edited by* Michael, J.D. Oxford : Pergamon Press.

_____. (1994). " Teacher, Professional Socialization of, " in *The International Encyclopedia of Education*. Edited by Husen, T. & Postlewaite, T.N. 2nd ed. Oxford : Elsevier Science.

Lowson,H.A.. (1983). "Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education : The Subjective Warrant , Recruitment and Teacher Education," *Journal of Teaching in Physical Education*. 2(3): 3-16.

_____. (1989). " From Rookie to Veteran : Workplace Conditions in Physical Education and Induction into the Profession. In *Socialization into Physical Education: Learning to Teach.* Edited by Templin, T & Schempp, P. p.145-164. Indianapolis: Benchmark Press.

_____. (1992). "Beyond the New Conception of Teacher Induction," *Journal of Teacher Education*. 43(3): 163-173.

Leddy, S. & Pepper, J.M. (1985). *Conceptual-Bases of Professional Nursing*. Philadelphia : J.B. Lippincott.

Lee, James Daniel. (1998). *Future Scientists ? the Effects of Gender, Identity Process and Self – concepts on Retention of Science, Mathematics and Engineering Students*. Dissertation Thesis Ph.D. Indiana : Indiana University. Photocopied.

Lieberman, M. (1956). *Education as a Profession*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago University of Chicago Press.

Louis, M.R. (1980). "Surprise and Sense Making : What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings," *Administrative Science Quarterly*. 25:220-225.

Mandzuk, David. (1994). *Institutional, Individual and Social Psychological Influences on the Development of Student Teachers' Professional Identities : A Status Attainment Approach*. Dissertation Thesis Ph.D. Winnipeg : University of Manitoba. Photocopied.

Mash, H. M., Balls, J. R. & McDonald, R. P. (1988). "Goodness-of-fit indices in Confirmatory Factor Analysis : The effects of Sample Size ," *Psychological Bulletin*. 103 : 391-410.

McCall, George J. & Simmons, J.L. (1966). *Identities and Interactions*. New York: Free Press.

McGowen, K.R & Hart, L.E. (1990). "Still Different after all These Years: Gender Differences in Professional Identity Formation," *Professional Psychology: Research and Practice*. 21(3):118-123.

Mead, George Herbert. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago : University of Chicago Press.

Miller, George A. & Wager, Wesley (1971). "Adult Socialization, Organization Structure ,and Role Orientations," *Administrative Science Quarterly*. 16 : 151–163.

Morine- Dershimer, G. (1989). "Preservice Teachers' Conception of Content and Pedagogy :Measuring Growth in Reflective Pedagogical Decision-making," *Journal of Teacher Education*. 40: 46-52.

Morris, L. (1995). "Research Capsules," *Training & Development*. 49(1) : 59 - 61.

Morrow, P.C. & Goetz, J.F. (1988). "Professionalism as a Form of Work Commitment," *Journal of Vocational Behavior*. 32(1):92-111.

Norusis, M.J. (1995). *SPSS 6.1: Guide to Data Analysis*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Nuttbrock, Larry & Freudiger, Patricia. (1991). "Identity Salience and Motherhood : A Test of Stryker' s theory," *Social Psychology Quarterly*. 54(2) : 146-157.

Ostroff, C. & Kozlowski, S. W. (1992). "Organizational Socialization as a Learning Process: The Role of Information Acquisition," *Personnel Psychology*. 45(4):849-874.

Park, Myoung Gee. (1993). *The Occupational Socialization of Korean Secondary School Physical Education Teachers*. Dissertation Thesis Ph.D. Greensboro : University of North Carolina at Greensboro. Photocopied.

Park-Curry, Pamela S. (1988). Honors Student Role- Identity : Social Structure, Self-Structure, and Role- Performance. Dissertation Thesis, Ph.D. Columbus : The Ohio State University. Photocopied.

Pervin, Lawrence A. (1989). *Personality: Theory and Research*. 5th ed . New York : John Wiley & Sons.

Pincus, Allan J. & Olson, Jeffery E. (1997, July). "Professional and Organizational Socialization and School Psychologists' Commitment to School," *Journal for a Just & Caring Education.* 3(3) : 298 – 317.

Rane, Thomas R. (1998). *Father Involvement and Identity : A Theoretical Examination.* Dissertation Thesis, Ph.D. Urbana : University of Illinois at Urbana – Champaign. Photocopied.

Richman, T. (1996). "Service Industries," *Harvard Business Review*. 74(1) :9 - 10.

Riley, Anna L. (1993). *Self-concept and Self-consistency : The relationship Between Identities and Others' Assessments of Role Performances*. Dissertation Thesis, Ph.D. Washington : Washington State University. Photocopied.

Roth, R.A. (1989). "Preparing the Reflective Practitioner : Transforming the Apprentice Through the Dialectic," *Journal of Teacher Education*. 40:31-35.

Saks, A.M. (1996). "The Relationship between the Amount and Helpfulness of Entry Training and Work Outcomes," *Human Relations*. 49:429-451.

Saks, A.M. & Ashforth, B.E. (1997). "Organizational Socialization : Making Sense of the Past and Present as Prologue for the Future," *Journal of Vocational Behavior*. 51:234-279.

Saris, W. E. & Stronkorst, L. H. (1984). *Causal Modeling in Nonexperimental Research : An Introduction to the LISREL Approach*. Amsterdam : Sociometric Research Foundations.

Schein, E.H. (1974). " Organizational Socialization," in *Organizational Psychology. Edited by* Kolb, D.A., Rubin, I.M. & McIntyre, J.M. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

Schempp, P.G & Graber, K.C. (1992). "Teacher Socialization from Dialectical Perspective Pretraining through Induction," *Journal of Teaching in Physical Education*. 11(4):329-348.

Schoen, L.G. (1989). "In Search of a Professional Identity : Counseling Psychology in Australia," *The Counseling Psychologist*. 17(2) : 332-343.

Serpe, R.T. (1987). "Stability and Change in Self: A Structural Symbolic Interactionist Explanation," *Social Psychology Quarterly*. 50(1) : 44-55.

Shaw, M.C. (1973) *School Guidance System.* Boston : Houghton Miffin.

Siegel. H. (1968). "Professional Socialization in Two Baccalaureate Programs," *Nursing Research*. 17(5):403-407.

Simpson,I.H. (1979). *From Students to Nurse: A Longitudinal Study of Socialisation*. Cambridge : Cambridge university Press.

Singer, Jerome. (1984). *The Human Personality*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.

Sinh, Kusum. & Billingsley, Bonnie S. (1998,Marh.- April). "Professional Support and Its Effects on Teachers' Commitment," *The Journal of Education Research*. 91(4) : 229 - 239.

Snizek, William E. (1972, February). "Hall's Professional Scale : An Empirical Reassessment," *American Sociological Review*. 37 : 109-114.

Spady, W.G.. (1971). "Dropouts from Higher Education : Toward an Empirical Model," *Interchange*. 2(3) : 38–62.

Stark, J.S. and others. (1986). "A Conceptual Framework for the Study of Preservice Professional Programs in Colleges and Universities," *Journal of Higher Education*. 57(3) : 231-258.

Staton- Spicer, A.Q. & Darling, A.L. (1986). "Communication in the Socialization of Preservice Teachers," *Communication Education*. 35:215-230.

_____. (1987). "A Communication Perspective on Teacher Socialization," *Journal of Thought*. 22:12-19.

Staton, A.Q. & Hunt, S.L. (1992). "Teacher socialization : Review and Conceptualization," *Communication Education.* 41(2):109-137.

Staton-Spicer, A.Q. & Bassett, R.E. (1979). "Communication Concerns of Preservice and Inservice Elementary School Teachers," *Human Communication Research* . 5: 138-146.

Steven, J. (1996). Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences. 3rd ed. New York. Lawrance Erlbaum.

Stryker, S. (1978). " Symbolic Interaction : An Approach to Family Research ," in *Symbolic Interaction: A Reader in Social Psychology.* 3 rd ed. Edited by Morris, J.G. & Bernard, N.M . p.323-331. Massashusetts : Allyn and Bacon

_____. (1980). *Symbolic Interactionism :A Social Structure Version*. California : Menlo Park.

_____. (1981). " Symbolic interactionism : Themes and Variations," in *Social Psychology*. Edited by Rosenberg, M. & Ralph, H.T. New York: Basic Books

Stryker S. (1987a). " Identity Theory : Developments and Extensions," in *Self and Identity: Psychosocial Perspectives.* Edited by Yardley, K. & Honness,T. p. 89-103. New York : John Wiey & Sons .

_____. (1987b). "The Vitalization of Symbolic Interactionism ," *Social Psychology Quarterly*. 50(1) : 83-94.

Stryker S. (1989). " Further Developments in Identity Theory : Singularity Versus Multiplicity of Self , " in *Sociological Theories in Process: New Formulations.* Edited by Berger, J., Zelditch, M. & Anderson, B. p.35-57. Newbury Park : SAGE.

_____. (1991). " Identity Theory *"* in *Encyclopedia of sociology* . Edited by Borgatta, E. & Borgatta, M.L. p.871-876. New York : Macmillan

Stryker, S. & Serpe, R.T. (1982). " Commitment, Identity Salience and Role Behavior Theory and Research Example ," in *Personality, Roles and Social Behavior*. Edited by Ickes, W. & Knowles, E.S. p.199-281. New York : Springer - Verlag.

_____. (1994). "Identity Salience and Psychological Centrality : Equivalent, Overlapping or Complimentary Concepts?," *Social Psychology Quarterly.* 57(1):16-35.

Stryker,S. and Statham, Anne. (1985). " Symbolic Interaction and Role Theory *"*. in *The Handbook of Social Psychology*. Edited by Linsey, D. & Aronson, E. p. 311 – 378. 3rd ed. New York : Newbery Award Records.

Stryker, S., Owens, T.J. & White, R. (eds). (2000).*Self, Identity, and Social Movements*. Minneapolis : University of Minnesota Press.

Su, J.Z. (1992). "Source of Influence in Preservice Teacher Socialization ," *Journal of Education for Teaching* . 18(3) : 239-258.

Tabachnick , B. & Zeichner, K . (1984). "The Impact of Student Teaching Experience on the Development of Teacher Perspectives," *Journal of Teacher Education*. 35: 28-30.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (1996). *Using Multivariates Statistics*. 3rd ed. New York: Harper Collins college Publishers.

Tanaka, J. (1987). "How Big is Enough ? Sample Size and Goodness-of-fit in Structural Equation Models with Latent Variable," *Child Development*. 58 : 134-146.

Van Maanen, J. & Schein, E.H. (1979). " Toward a Theory of Organizational Socialization ," In *Research in Organization Behavior.* Edited by Staw, B. p.209- 264. Greenwich: JAI.

Wanous, J.P. (1980). *Organizational Entry: Recruitment, Selection and Socialization of*

Newcomers. Reading Massachusetts : Addison-Wesley Publishing.

Watts, R. (1987). "Development of Professional Identity in Black Clinical Psychology Students," *Professional Psychology: Research and Practice*. 18 : 28-35.

Weiss, Carin S. (1981). "The Development of Professional Role Commitment Among Graduate Students," *Human Relations*. 34(1) : 13-31.

Wildman, T.M. and others. (1989). "Teaching and Learning to Teach: Two Roles of Beginning Teachers," *Elementary School Journal*. 89 : 471-493.

Wiley, M.G. & Alexander, C.N. (1987). " From Situation Self Attribution: The Impact of Social Structural Schemata," in *Self and Identity : Psychosocial Perspectives* . Edited by Yardley, H & Honness, T. p.105-117. New York : John Wiley & sons.

William, P.L. & Webb, C (1994). "Clinical Supervision Skills: A Delphi and Critical Incident Technique Study ," *medical Teacher*. 16(2-3) : 139 - 157.

Yung, Hilary Ha-Ping. (1994, October). "Socialization, Role Conception and Ethical Decision-Making :A Literature Review ," *AJNS*. 20 : 18 - 25.

Zeichner, K.M. & Gore, J.M. (1990). " Teacher Socialization " In *Handbook of Research on Teacher Education.* Edited by Houston, W.R., Hoowson, R. & Sikula, J. *p.329-348.* New York : Macmillan.

Zeichner, K.M. & Hoeft, K. (1996). " Teacher Socialization for Cultural Diversity " In *Handbook 0f Research on Teacher Education : A Project of the Association of Teacher*. 2nd ed. Edited by Sikula, J. New York : Macmillan.

ตาราง 10 ค่าความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามรายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัดแต่ละด้าน (item – total correlation) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับของแบบสอบถามแรงจูงใจในการศึกษา

ข้อ	ค่า item – total correlation	ค่า alpha if item deleted
1	.6088	.9712
2	.8278	.9627
3	.8844	.9605
4	.8498	.9620
5	.9474	.9581
6	.9167	.9592
7	.9019	.9598
8	.8269	.9627
9	.7886	.9642
10	.9049	.9598
จำนวน 10 ข้อ	ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ	.9658
ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading) จาก CFA มีค่า		1.00

ตาราง 11 ค่าความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามรายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัดแต่ละด้าน (item – total correlation) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับของแบบสอบถามปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู

ข้อ	ค่า item – total correlation	ค่า alpha if item deleted
1	.6998	.9237
2	.7558	.9197
3	.8223	.9154
4	.8155	.9161
5	.5731	.9308
6	.7871	.9177
7	.8267	.9154
8	.6044	.9296
9	.8054	.9168
จำนวน 9 ข้อ	ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ	.9288
ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading) จาก CFA มีค่า		1.00

ตาราง 12 ค่าความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามรายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัดแต่ละด้าน (item – total correlation) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับของแบบสอบถามปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน

ข้อ	ค่า item – total correlation	ค่า alpha if item deleted
1	.8694	.9733
2	.8927	.9723
3	.9131	.9711
4	.9123	.9715
5	.8722	.9732
6	.9006	.9721
7	.8898	.9724
8	.8966	.9721
9	.8752	.9730
จำนวน 9 ข้อ	ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ	.9754
ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading) จาก CFA มีค่า		1.00

ตาราง 13 ค่าความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามรายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัดแต่ละด้าน (item – total correlation) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับของแบบสอบถามผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู

ข้อ	ค่า item – total correlation	ค่า alpha if item deleted
องค์ประกอบที่ 1 (SELFAU)		
2	.8403	.9540
5	.7388	.9571
6	.8445	.9539
7	.7628	.9563
10	.6596	.9592
11	.8778	.9531
12	.7420	.9570
15	.8989	.9525
16	.8504	.9538
17	.8017	.9552
18	.8026	.9552
19	.7304	.9573
จำนวน 12 ข้อ	ค่าความเชื่อมั่นรายด้าน	.9590
ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading) จาก CFA มีค่า		1.00

ตาราง 13 (ต่อ)

ข้อ	ค่า item – total correlation	ค่า alpha if item deleted
องค์ประกอบที่ 2 (PRBE)		
1	.7894	.9048
3	.6151	.9214
4	.7356	.9105
8	.7624	.9062
9	.7845	.9039
13	.7701	.9056
14	.8329	.8990
จำนวน 7 ข้อ	ค่าความเชื่อมั่นรายด้าน	.9196
ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading) จาก CFA มีค่า		0.65
รวมจำนวนข้อทั้งฉบับ 19 ข้อ ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ		.9683

ตาราง 14 ค่าความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามรายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัดแต่ละด้าน (item – total correlation) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับของแบบสอบถามผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน

ข้อ	ค่า item – total correlation	ค่า alpha if item deleted
องค์ประกอบที่ 1 (GOLA)		
3	.8375	.9072
4	.7751	.9189
5	.7849	.9172
7	.8141	.9124
12	.8523	.9040
จำนวน 5 ข้อ	ค่าความเชื่อมั่นรายด้าน	.9284
ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading) จาก CFA มีค่า		0.81
องค์ประกอบที่ 2 (PEPO)		
1	.8407	.9453
6	.8298	.9461
8	.8077	.9475
10	.8319	.9461
13	.8739	.9433
15	.7769	.9495
16	.7892	.9486
17	.8466	.9450
จำนวน 8 ข้อ	ค่าความเชื่อมั่นรายด้าน	.9528
ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading) จาก CFA มีค่า		0.91

ตาราง 14 (ต่อ)

ข้อ	ค่า item – total correlation	ค่า alpha if item deleted
องค์ประกอบที่ 3 (PEO)		
9	.7920	.8653
11	.7805	.8689
18	.8302	.8536
19	.7120	.8929
จำนวน 4 ข้อ	ค่าความเชื่อมั่นรายด้าน	.8996
ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading) จาก CFA	มีค่า	0.77
องค์ประกอบที่ 4 (HIS)		
2	.8500	-
14	.8500	-
จำนวน 2 ข้อ	ค่าความเชื่อมั่นรายด้าน	.9184
ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading) จาก CFA	มีค่า	0.62
รวมจำนวนข้อทั้งฉบับ 19 ข้อ ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ		.9668

ตาราง 15 ค่าความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามรายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัดแต่ละด้าน (item – total correlation) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับของแบบสอบถามความผูกพันต่อบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว

ข้อ	ค่า item – total correlation	ค่า alpha if item deleted
1	.8211	.9426
2	.8644	.9398
3	.9010	.9373
4	.8633	.9395
5	.8378	.9412
6	.8555	.9400
7	.4680	.9635
8	.9154	.9358
จำนวน 8 ข้อ	ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ	.9496
ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading) จาก CFA มีค่า		1.00

ตาราง 16 ค่าความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามรายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัดแต่ละด้าน (item – total correlation) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับของแบบสอบถามเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว

ข้อ	ค่า item – total correlation	ค่า alpha if item deleted
องค์ประกอบที่ 1 (SALI)		
1	.9406	.9903
3	.8796	.9906
4	.9303	.9903
5	.9407	.9903
6	.8179	.9910
11	.8792	.9906
12	.9113	.9904
13	.9189	.9904
14	.9287	.9903
15	.9383	.9903
16	.9139	.9904
17	.8752	.9906
18	.8932	.9905
19	.8959	.9905
20	.8911	.9905
21	.9142	.9904
22	.9235	.9904
23	.8867	.9905
24	.9077	.9904

ตาราง 16 (ต่อ)

ข้อ	ค่า item – total correlation	ค่า alpha if item deleted
25	.8717	.9906
26	.9305	.9903
27	.9256	.9903
28	.8972	.9905
29	.8230	.9909
จำนวน 24 ข้อ	ค่าความเชื่อมั่นรายด้าน	.9909
ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading) จาก CFA	มีค่า	1.00
องค์ประกอบที่ 2 (SELFES)		
2	.7259	.9048
7	.8015	.8896
8	.8225	.8852
9	.7908	.8923
10	.7630	.8976
จำนวน 5 ข้อ	ค่าความเชื่อมั่นรายด้าน	.9135
ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading) จาก CFA	มีค่า	0.66
รวมจำนวนข้อทั้งฉบับ 29 ข้อ	ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ	.9898

ตาราง 17 ค่าความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามรายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัดแต่ละด้าน (item – total correlation) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับของแบบสอบถามพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว

ข้อ	ค่า item – total correlation	ค่า alpha if item deleted
องค์ประกอบที่ 1 (ADMIN)		
1	.8672	.9727
2	.8717	9726
3	.8746	.9726
4	.8727	.9731
5	.8690	.9727
6	.8528	.9729
7	.8427	.9731
8	.8305	.9732
9	.7234	.9747
10	.8264	.9733
11	.8553	.9729
12	.7651	.9741
13	.8641	.9728
14	.8330	.9732
15	.8770	.9726
จำนวน 15 ข้อ	ค่าความเชื่อมั่นรายด้าน	.9752
ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading) จาก CFA มีค่า		0.84
องค์ประกอบที่ 2 (SERV)		
16	.7798	.9623
17	.8427	.9609
18	.8596	.9606

ตาราง 17 (ต่อ)

ข้อ	ค่า item – total correlation	ค่า alpha if item deleted
19	.8064	.9617
20	.8182	.9615
21	.8161	.9615
22	.7850	.9622
23	.8149	.9616
24	.7879	.9621
25	.8303	.9612
38	.7864	.9621
39	.7721	.9624
40	.7638	.9626
43	.6985	.9640
จำนวน 14 ข้อ	ค่าความเชื่อมั่นรายด้าน	.9645
ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading) จาก CFA มีค่า		0.90
องค์ประกอบที่ 3 (CO)		
26	.7842	.9470
27	.7453	.9484
28	.7826	.9470
29	.7446	.9485
30	.7708	.9475
31	.7751	.9474
32	.8305	.9453
33	.7402	.9486
34	.8405	.9449

ตาราง 17 (ต่อ)

ข้อ	ค่า item – total correlation	ค่า alpha if item deleted
35	.8076	.9462
36	.7632	.9477
จำนวน 11 ข้อ	ค่าความเชื่อมั่นรายด้าน	.9517
ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading) จาก CFA มีค่า		0.92
องค์ประกอบที่ 4 (RES)		
37	.7816	.9158
41	.7715	.9165
42	.7373	.9191
44	.7247	.9201
45	.7401	.9189
46	.7939	.9148
47	.7595	.9174
48	.7069	.9214
จำนวน 8 ข้อ	ค่าความเชื่อมั่นรายด้าน	.9275
ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading) จาก CFA มีค่า		0.89
รวมจำนวนข้อทั้งฉบับ 48 ข้อ ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ		.9862

เลขที่แบบสอบถาม

☐☐☐

แบบสอบถามเพื่อการวิจัย

เรื่อง

ปัจจัยการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครูที่ส่งผลต่อเอกลักษณ์วิชาชีพ และพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทของครูแนะแนว

คำชี้แจง

1. แบบสอบถามนี้แบ่งออกเป็น 9 ตอน ประกอบด้วย

ตอนที่ 1 แบบสอบถามคุณลักษณะทางชีวสังคมของครูแนะแนว

ตอนที่ 2 แบบสอบถามแรงจูงใจในการศึกษา

ตอนที่ 3 แบบสอบถามปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู

ตอนที่ 4 แบบสอบถามปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน

ตอนที่ 5 แบบสอบถามผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู

ตอนที่ 6 แบบสอบถามผลการถ่ายทอดทางสังคมของโรงเรียน

ตอนที่ 7 แบบสอบถามความผูกพันต่อบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว

ตอนที่ 8 แบบสอบถามเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว

ตอนที่ 9 แบบสอบถามพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว

2. กรุณาตอบแบบสอบถามทุกข้อตามความคิดเห็นที่เป็นจริงของท่าน โดยไม่ต้องระบุชื่อผู้ตอบ คำตอบของท่านจะเก็บไว้เป็นความลับ และการเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเป็นการนำเสนอในภาพรวมของกลุ่มครูแนะแนว สังกัดกรมสามัญศึกษาทั้งหมด ซึ่งจะไม่มีผลกระทบต่อผู้ตอบเป็นรายบุคคลแต่อย่างใด

ขอขอบคุณมา ณ โอกาสนี้

นายสมศักดิ์ สีดากุลฤทธิ์

นิสิตปริญญาเอก สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ผู้วิจัย

ขอความอนุเคราะห์ส่งแบบสอบถามคืนภายใน.....

ตอนที่ ⊇ แบบสอบถามคุณลักษณะทางชีวสังคมของครูแนะแนว เฉพาะผู้วิจัย

คำชี้แจง โปรดทำเครื่องหมาย / ลงในช่อง หน้าข้อความ และ
กรอกรายละเอียดที่เป็นจริงของท่าน

1. เพศ

   ❑ ชาย ☐ 1

   ❑หญิง

2. อายุ _____ ปี ☐☐ 2-3

3. ตำแหน่ง ☐ 4

   ❑อาจารย์ 1 ระดับ_____

   ❑อาจารย์ 2 ระดับ_____

   ❑อาจารย์ 3 ระดับ_____

4. ประสบการณ์ทำงานแนะแนว_____ ปี ☐☐ 5-6

5. วุฒิการศึกษาด้านการแนะแนว ☐ 7

   ❑ ปริญญาตรี สาขา_____

   ❑ ปริญญาโท สาขา_____

   ❑ อื่นๆคือ_____ สาขา_____

6. ขนาดโรงเรียน ☐ 8

   ❑ เล็ก (1 – 12 ห้องเรียน)

   ❑ กลาง (13 – 36 ห้องเรียน)

   ❑ ใหญ่ (37 – 60 ห้องเรียน)

   ❑ ใหญ่พิเศษ (61 ห้องเรียน ขึ้นไป)

7. สถานภาพการเป็นสมาชิกสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย ☐ 9

   ❑ เป็น

   ❑ ไม่เป็น

ตอนที่ ๔ แบบสอบถามแรงจูงใจในการศึกษา

เฉพาะผู้วิจัย

คำชี้แจง แบบวัดนี้เป็นแบบสอบถามแรงจูงใจของท่านในการเข้าศึกษาในสาขาวิชาจิตวิทยาการแนะแนว จึงขอให้ท่านอ่านข้อความต่อไปนี้และพิจารณาช่วงเวลาในอดีตก่อนที่ท่านจะตัดสินใจเลือกศึกษาต่อสาขาจิตวิทยาการแนะแนวนั้น ข้อความเหล่านี้เป็นสิ่งเร้าที่กระตุ้นให้ท่านเข้าศึกษาต่อด้านนี้มากน้อยเพียงใด โดยทำเครื่องหมาย / ลงในช่อง ☐ ที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่านมากที่สุด ตามเกณฑ์ต่อไปนี้

5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

4 หมายถึง เห็นด้วย

3 หมายถึง ไม่แน่ใจ

2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย

1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

	เห็นด้วยอย่างยิ่ง 5	4	ไม่แน่ใจ 3	2	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง 1	
1. ข้าพเจ้ากระตือรือร้นที่จะเรียนวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนว เนื่องจากมีผู้ปกครองสนับสนุน.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 10
2. ข้าพเจ้าอยากเรียนรู้วิชาชีพที่ทำให้ข้าพเจ้ารู้จักตนเองดีขึ้น	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 11
3. ข้าพเจ้าชอบทำงานที่ได้ช่วยเหลือผู้อื่น.....						
4. ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้ประกอบวิชาชีพครูแนะแนวเป็นผู้มีเกียรติ.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 12
5. ข้าพเจ้าอยากเรียนรู้วิชาชีพที่สามารถแก้ปัญหาด้านการศึกษาแก่นักเรียน.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 13
6. ข้าพเจ้าคาดหวังว่าเมื่อสำเร็จมาแล้วจะทำให้เรียนรู้โลกกว้างทางการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคมมากขึ้น.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 14
7. ข้าพเจ้าปรารถนาที่จะได้เรียนรู้ทักษะชีวิต.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 15
8. ข้าพเจ้าคาดหวังอยู่เสมอว่า จะมีโอกาสได้ศึกษาต่อด้านการแนะแนวในระดับที่สูงขึ้น.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 16
9. ข้าพเจ้าไม่สามารถเลือกเรียนในสาขาอื่นๆได้.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 17
10. ข้าพเจ้าเลือกเรียนตามเพื่อน.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 18

ตอนที่ ⊂ แบบสอบถามปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในสถาบันฝึกหัดครู

เฉพาะผู้วิจัย

คำชี้แจง แบบวัดนี้เป็นแบบสอบถามความคิดเห็นของท่านเกี่ยวกับการติดต่อสัมพันธ์กับอาจารย์ผู้สอนวิชาชีพจิตวิทยาการแนะแนว และเพื่อนนักศึกษา เพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การได้รับการสอนวิชาชีพ และการเป็นตัวแบบในวิชาชีพครูแนะแนว จึงขอให้ท่านอ่านข้อความต่อไปนี้และพิจารณาว่าช่วงเวลาในอดีตที่ท่านศึกษาหลักสูตรวิชาชีพจิตวิทยา การแนะแนวในสถาบันฝึกหัดครูนั้น การติดต่อสัมพันธ์ดังกล่าว ส่งเสริมให้ท่านมีความรู้ความสามารถ มีเจตคติที่ดี และมีทักษะในการประกอบวิชาชีพครูแนะแนวมากน้อยเพียงใด โดย ทำเครื่องหมาย / ลงในช่อง ที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่านตามเกณฑ์ต่อไปนี้

5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

4 หมายถึง เห็นด้วย

3 หมายถึง ไม่แน่ใจ

2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย

1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

	เห็นด้วยอย่างยิ่ง 5	4	ไม่แน่ใจ 3	2	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง 1	
1. ข้าพเจ้าเห็นว่าการพัฒนาความรู้ด้านการแนะแนวไม่จำเป็นต้องแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับอาจารย์ผู้สอน.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 19
2. การได้เห็นแบบอย่างการทำงานแนะแนวจากอาจารย์ผู้สอนทำให้ข้าพเจ้าบทบาทของครูแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 20
3. การได้ปฏิบัติงานร่วมกับอาจารย์ผู้สอนทำให้ข้าพเจ้ามีความผูกพันต่อบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 21
4. การได้รับข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับการปฏิบัติงานแนะแนวจากอาจารย์ผู้สอน ทำให้ข้าพเจ้ามั่นใจในการทำงานยิ่งขึ้น.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 22
5. ข้าพเจ้าเห็นว่าการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนวเกิดจากการอ่านหนังสือด้านการแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 23
6. การเข้าร่วมกิจกรรมกับเพื่อนนักศึกษาวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนวทำให้ข้าพเจ้าพัฒนาทักษะการทำงานแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 24
7. ความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนนักศึกษาวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนวทำให้ข้าพเจ้าได้เห็นแบบอย่างที่ดีของการเป็นครูแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 25
8. การฝึกประสบการณ์วิชาชีพร่วมกับเพื่อนนักศึกษาวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนว ไม่ได้ช่วยให้ข้าพเจ้าเรียนรู้การประสานงานแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 26
9. การได้รับข้อมูลย้อนกลับด้านการปฏิบัติงานแนะแนวจากเพื่อนนักศึกษาทำให้ข้าพเจ้ามีเจคติที่ดีต่องานแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 27

ตอนที่ ⊆ แบบสอบถามปฏิสัมพันธ์เชิงถ่ายทอดวิชาชีพกับตัวแทนในโรงเรียน

เฉพาะผู้วิจัย

คำชี้แจง แบบวัดนี้เป็นแบบสอบถามความคิดเห็นของท่านเกี่ยวกับการติดต่อสัมพันธ์กับคณะกรรมการแนะแนว และกับนักเรียน เพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การได้รับข้อมูลย้อนกลับ และการเป็นตัวแบบในวิชาชีพครูแนะแนว จึงขอให้ท่านอ่านข้อความต่อไปนี้และพิจารณาว่าช่วงเวลาในอดีตที่ท่านปฏิบัติงานแนะแนวในโรงเรียนมัธยมศึกษา การได้ติดต่อสัมพันธ์กับคณะกรรมการแนะแนวของโรงเรียนและนักเรียนนั้น ส่งเสริมให้ท่านมีความรู้ ความสามารถ มีเจตคติที่ดี และมีทักษะในการประกอบวิชาชีพครูแนะแนวมากน้อยเพียงใด โดยทำเครื่องหมาย / ลงในช่อง ☐ ที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่านตามเกณฑ์ต่อไปนี้

5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

4 หมายถึง เห็นด้วย

3 หมายถึง ไม่แน่ใจ

2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย

1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

	เห็นด้วยอย่างยิ่ง 5	4	ไม่แน่ใจ 3	2	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง 1	
1. การแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับการทำงานแนะแนวกับคณะกรรมการแนะแนวทำให้ข้าพเจ้ามีเจตคติที่ดีต่อวิชาชีพครูแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 28
2. การได้เห็นแบบอย่างการทำงานจากคณะกรรมการแนะแนวทำให้ข้าพเจ้าเข้าใจบทบาทของครูแนะแนวมากขึ้น.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 29
3. การได้รับข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับการทำงานแนะแนวจากคณะกรรมการแนะแนวทำให้ข้าพเจ้ามั่นใจในการปฏิบัติงานแนะแนว.	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 30
4. การร่วมมือกับคณะกรรมการแนะแนวในการแก้ปัญหานักเรียนทำให้ข้าพเจ้าเรียนรู้ทักษะการทำงานแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 31
5. ข้าพเจ้านำข้อคิดเห็นเกี่ยวกับงานแนะแนวที่นักเรียนให้ข้อมูลย้อนกลับมาพัฒนางานแนะแนวของโรงเรียน.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 32
6. การมีโอกาสให้คำปรึกษานักเรียน ทำให้ข้าพเจ้ารู้สึกพึงพอใจกับการทำงานแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 33
7. การช่วยเหลือนักเรียนที่ตกอยู่ในภาวะวิกฤติ ทำให้ข้าพเจ้าได้รับประสบการณ์ต่อการพัฒนาทักษะการทำงานแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 34
8. การให้บริการสนเทศด้านการศึกษาใหม่ๆ แก่นักเรียน ส่งเสริมให้ข้าพเจ้ากระตือรือร้นในงานแนะแนวยิ่งขึ้น.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 35
9. การได้รับฟังความสำเร็จของนกเรียน ทำให้ข้าพเจ้าภาคภูมิใจในการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทครูแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 36

ตอนที่ ∈ แบบสอบถามผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพครู

คำชี้แจง แบบวัดนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับผลลัพธ์ด้านเจตคติต่ออาชีพครูแนะแนว ที่เกิดขึ้นจากการเรียนรู้ความเป็นวิชาชีพครูแนะแนวจากสถาบันฝึกหัดครู หรือสถาบันอุดมศึกษา ขอให้ท่านอ่านข้อความต่อไปนี้แล้วพิจารณาว่า ท่านเห็นด้วยกับข้อความต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด และโปรดทำเครื่องหมาย / ลงใน☐ ที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่านเพียงช่องเดียว ตามเกณฑ์ต่อไปนี้

5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

4 หมายถึง เห็นด้วย

3 หมายถึง ไม่แน่ใจ

2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย

1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

	เห็นด้วยอย่างยิ่ง 5	4	ไม่แน่ใจ 3	2	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง 1	
1. ข้าพเจ้าเชื่อว่าหากประกอบอาชีพอื่นๆ ข้าพเจ้าจะช่วยเหลือสังคมได้มากกว่าเป็นครูแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. ข้าพเจ้าตัดสินใจในการทำงานแนะแนวด้วยตนเอง.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. ข้าพเจ้าเข้าร่วมประชุม/สัมมนาตามที่สมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทยจัดขึ้นทุกปี.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. ข้าพเจ้าเชื่อว่าวิชาชีพครูแนะแนวมีความสำคัญต่อสังคมซึ่งจะขาดเสียมิได้.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. ข้าพเจ้าเห็นว่าใครๆก็สามารถประกอบวิชาชีพครูแนะแนวได้.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. ข้าพเจ้าภาคภูมิใจที่ได้ทุ่มเทให้กับงานแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. ข้าพเจ้าไม่สามารถตัดสินใจเกี่ยวกับการทำงานแนะแนวด้วยตนเอง..	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. ข้าพเจ้าเชื่อว่าสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย เป็นองค์กรสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพครูแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. ข้าพเจ้าไม่มั่นใจว่าวิชาชีพครูแนะแนวจะช่วยเหลือสังคมได้.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10.ข้าพเจ้าเห็นว่าผู้สำเร็จด้านการแนะแนว ยังมีความรู้ไม่เพียงพอต่อการให้บริการแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11.ข้าพเจ้ารู้สึกภาคภูมิใจที่ยึดมั่นในอุดมการณ์วิชาชีพนี้.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12.ข้าพเจ้าเห็นว่าการตัดสินใจในการให้บริการแนะแนวมักยึดหลักความเห็นส่วนตัวมากกว่าหลักวิชาการ.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13.ข้าพเจ้าเห็นว่าสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทยไม่ใช่องค์กรวิชาชีพครูแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14.ข้าพเจ้าเชื่อมั่นว่าวิชาชีพครูแนะแนวจะช่วยลดปัญหาสังคม.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15.แม้ว่าจะทำงานหนัก ข้าพเจ้าก็ยังจะประกอบอาชีพครูแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16.ข้าพเจ้าสามารถกำกับการทำงานแนะแนวด้วยตนเอง.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17.ข้าพเจ้ารู้จรรยาบรรณวิชาชีพครูแนะแนวทุกข้อ.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18.ข้าพเจ้ามีความศรัทธาในวิชาชีพครูแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19.ข้าพเจ้าให้องค์กรวิชาชีพอื่นแก้ปัญหางานแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐

ตอนที่ ∉ แบบสอบถามผลการถ่ายทอดทางสังคมเชิงวิชาชีพของโรงเรียน

เฉพาะผู้วิจัย

คำชี้แจง แบบวัดนี้เป็นแบบสอบถามผลลัพธ์เชิงเนื้อหาด้านการทำงานที่เกิดจาก การเรียนรู้ความเป็นวิชาชีพครูแนะแนวจากโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษาที่ท่านปฏิบัติหน้าที่ครูแนะแนวอยู่ ขอให้ท่านอ่านข้อความต่อไปนี้ แล้วพิจารณาว่าท่านเห็นด้วยกับข้อความเหล่านี้มากน้อยเพียงใด โปรดทำเครื่องหมาย / ลงในช่อง ที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่านเพียงช่องเดียว ตามเกณฑ์ต่อไปนี้

5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

4 หมายถึง เห็นด้วย

3 หมายถึง ไม่แน่ใจ

2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย

1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

	เห็นด้วยอย่างยิ่ง 5	4	ไม่แน่ใจ 3	2	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง 1	
1. ข้าพเจ้าเชื่อทราบว่าผู้ใดให้การสนับสนุนงานแนะแนวของโรงเรียน....	❑	❑	❑	❑	❑	55
2. ข้าพเจ้าไม่รู้ภูมิหลังงานแนะแนวของโรงเรียน.....	❑	❑	❑	❑	❑	56
3. ข้าพเจ้าสามารถใช้ศัพท์เฉพาะในงานแนะแนวได้ถูกต้อง.....	❑	❑	❑	❑	❑	57
4. ข้าพเจ้ายึดถือเป้าหมายของโรงเรียนอย่างเคร่งครัด.....	❑	❑	❑	❑	❑	58
5. ข้าพเจ้าเข้าใจปรัชญาของโรงเรียน.....	❑	❑	❑	❑	❑	59
6. ข้าพเจ้ายังไม่คุ้นเคยขั้นตอนการปฏิบัติงานของโรงเรียน.....						60
7. ข้าพเจ้าไม่เข้าใจสำนวนภาษาเฉพาะในงานแนะแนว เช่น การประชุมรายกรณี การส่งต่อ ฯลฯ.....	❑	❑	❑	❑	❑	61
8. ข้าพเจ้ารู้วิธีการปฏิบัติงานแนะแนวให้ประสบผลสำเร็จ.....	❑	❑	❑	❑	❑	62
9. ข้าพเจ้าสามารถเป็นแบบอย่างที่ดีแก่ครูคนอื่นๆ ในด้านการปฏิบัติตามนโยบายของโรงเรียน.....	❑	❑	❑	❑	❑	63
10.ข้าพเจ้ารู้ว่าจะปฏิบัติตนอย่างไรจึงจะได้รับการสนับสนุนจากผู้บริหารโรงเรียน.....	❑	❑	❑	❑	❑	64
11.คณะกรรมการแนะแนวเป็นเพื่อนร่วมงานที่ดีของข้าพเจ้า.....	❑	❑	❑	❑	❑	65
12.ข้าพเจ้าสนับสนุนการทำงานที่สอดคล้องกับเป้าหมายของโรงเรียน...	❑	❑	❑	❑	❑	66
13.ข้าพเจ้ารู้ว่าจะทำอย่างไรจึงได้รับความไว้วางใจจากผู้บริหาร.....	❑	❑	❑	❑	❑	67
14.ข้าพเจ้าสามารถให้รายละเอียดด้านการทำงานแนะแนวของโรงเรียน.	❑	❑	❑	❑	❑	68
15.ข้าพเจ้าไม่ทราบวิธีพัฒนาทักษะการทำงานแนะแนว.....	❑	❑	❑	❑	❑	69
16.ข้าพเจ้าเข้าใจวัฒนธรรมการทำงานของโรงเรียน.....	❑	❑	❑	❑	❑	70
17.ข้าพเจ้าเข้าใจพรรณนางานของครูแนะแนวเป็นอย่างดี.....	❑	❑	❑	❑	❑	71
18.เพื่อนครูในโรงเรียนมีความชื่นชมในตัวข้าพเจ้า.....	❑	❑	❑	❑	❑	72
19.เพื่อนร่วมงานมักไปช่วยเหลือคนอื่นๆมากว่าข้าพเจ้า.....						73

ตอนที่ ∠ แบบสอบถามความผูกพันต่อบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว

เฉพาะผู้วิจัย

คำชี้แจง แบบวัดนี้เป็นแบบสอบถามระดับความผูกพันที่เกิดขึ้นระหว่างท่านกับบุคคลที่มีความสำคัญสำหรับท่าน ในฐานะที่ท่านแสดงบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว ขอให้ท่านอ่านข้อความต่อไปนี้ แล้วพิจารณาว่า ท่านเห็นด้วนกับข้อความต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด โปรดทำเครื่องหมาย / ในช่องที่ตรงกับความคิดเห็นของท่านมากที่สุดเพียงช่องเดียว ตามเกณฑ์ต่อไปนี้ ☐

5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

4 หมายถึง เห็นด้วย

3 หมายถึง ไม่แน่ใจ

2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย

1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

	เห็นด้วยอย่างยิ่ง 5	4	ไม่แน่ใจ 3	2	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง 1	
1. ในสายตาของอาจารย์ผู้สอนมองว่า ข้าพเจ้าจะเป็นครูแนะแนวที่ดี.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 74
2. เพื่อนักศึกษามีส่วนทำให้ข้าพเจ้ายึดมั่นในบทบาทวิชาชีพครูแนะแนว.	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 75
3. ข้าพเจ้าได้รับเกียรติเป็นอย่างมากจากคณะกรรมการแนะแนวของโรงเรียน.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 76
4. ข้าพเจ้าทำหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพครูแนะแนวอย่างเต็มที่ เพื่อไม่ให้นักเรียนผิดหวังในตัวข้าพเจ้า.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 77
5. การเลือกเรียนวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนว ทำให้ข้าพเจ้ารู้สึกใกล้ชิดกับอาจารย์ผู้สอนวิชาจิตวิทยาการแนะแนวจำนวนมาก....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 78
6. ข้าพเจ้ารู้สึกสนิทสนมกับเพื่อนจำนวนมากจากการเลือกเรียนวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 79
7. หากข้าพเจ้าไม่ได้เป็นครูแนะแนว ข้าพเจ้าก็สามารถทำความรู้จักกับครูแนะแนวจำนวนมากได้.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 80
8. ข้าพเจ้าการเป็นครูแนะแนวทำให้ข้าพเจ้ามีโอกาสให้การปรึกษานักเรียนจำนวนมาก.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 81

ตอนที่ ∇ แบบสอบถามเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว

เฉพาะผู้วิจัย

คำชี้แจง แบบวัดนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว ขอให้ท่านอ่านข้อความต่อไปนี้ แล้วพิจารณาว่าท่านเห็นด้วยกับข้อความต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด โปรดทำเครื่องหมาย / ในช่อง ☐ ที่ตรงกับระดับความคิดเห็นที่ตรงกับท่านที่สุด ตามเกณฑ์ต่อไปนี้

5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง

4 หมายถึง เห็นด้วย

3 หมายถึง ไม่แน่ใจ

2 หมายถึง ไม่เห็นด้วย

1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

	เห็นด้วยอย่างยิ่ง 5	4	ไม่แน่ใจ 3	2	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง 1	
1. ข้าพเจ้าภูมิใจที่งานแนะแนวเป็นงานสำคัญในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 82
2. ข้าพเจ้าภูมิใจที่ผู้บริหารให้ความสำคัญกับงานแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 83
3. ข้าพเจ้าพอใจที่งานแนะแนวแบ่งเบาภาระของครูฝ่ายต่างๆ.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 84
4. ข้าพเจ้าพอใจที่งานแนะแนวสามารถส่งเสริม ป้องกัน และแก้ไขปัญหานักเรียนได้.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 85
5. ข้าพเจ้าภูมิใจที่งานแนะแนวเป็นที่ส่งเสริม สนับสนุนและสนองนโยบายพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 86
6. ข้าพเจ้าภูมิใจที่อาชีพครูแนะแนวเป็นอาชีพที่มีเกียรติ.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 87
7. ถ้าเลือกได้ข้าพเจ้าจะไม่เลือกทำงานแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 88
8. ข้าพเจ้ารู้สึกน้อยใจที่เป็นเพียงงานสนับสนุนการศึกษา.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 89
9. ข้าพเจ้าเสียใจที่ไม่ได้รับการยอมรับจากผู้บริหารโรงเรียน.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 90
10.ข้าพเจ้ารู้สึกท้อแท้เมื่อพูดถึงอาชีพครูแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 91
11.ข้าพเจ้ามีวิสัยทัศน์กว้างไกล.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 92
12.ข้าพเจ้ามีความเสียสละ.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 93
13.ข้าพเจ้ามีความซื่อสัตย์สุจริต.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 94
14.ข้าพเจ้ามีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 95
15.ข้าพเจ้าชอบช่วยเหลือผู้อื่น.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 96
16.ข้าพเจ้าเป็นคนร่าเริงแจ่มใส.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 97
17.ข้าพเจ้าเป็นคนเปิดเผย.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 98
18.ข้าพเจ้ามีมนุษยสัมพันธ์ดี.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 99
19.ข้าพเจ้ามีความสุภาพอ่อนน้อมถ่อมตน.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐ 100
20.ข้าพเจ้ามีบุคลิกภาพที่น่าศรัทธา.....						

ตอนที่ ∇ แบบสอบถามเอกลักษณ์วิชาชีพครูแนะแนว (ต่อ)

	เห็นด้วยอย่างยิ่ง		ไม่แน่ใจ		ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เฉพาะผู้วิจัย	
	5	4	3	2	1		
21. ข้าพเจ้ามองโลกในแง่ดี.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	101
22. ข้าพเจ้ามีความเป็นตัวของตัวเอง.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	102
23. ข้าพเจ้ามีความสุขุมรอบคอบ.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	103
24. ข้าพเจ้ามีความอดทน.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	104
25. ข้าพเจ้ามีสุขภาพแข็งแรงสมบูรณ์.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	105
26. ข้าพเจ้ารักษาความลับของคนอื่นได้เป็นอย่างดี.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	106
27. ข้าพเจ้ากล้าบอกทุกคนว่าเป็นครูแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	107
28. ข้าพเจ้ากล้าแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับงานแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	108
29. ข้าพเจ้าขาดความมั่นใจในการทำงานแนะแนว.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	109

ตอนที่ ® แบบสอบถามพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพ

ครูแนะแนว

คำชี้แจง จงพิจารณาว่าท่านปฏิบัติงานแนะแนว ตามข้อความต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด โปรดทำเครื่องหมาย / ลงในช่อง ❑ ที่ตรงกับระดับพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ของท่าน ตามเกณฑ์ต่อไปนี้

5 หมายถึง ปฏิบัติมากที่สุด

4 หมายถึง ปฏิบัติมาก

3 หมายถึง ปฏิบัติปานกลาง

2 หมายถึง ปฏิบัติน้อย

1 หมายถึง ปฏิบัติน้อยที่สุด

	ปฏิบัติมากที่สุด		ปานกลาง		ปฏิบัติน้อยที่สุด	เฉพาะผู้วิจัย	
	5	4	3	2	1		
1. ข้าพเจ้าศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการบริหารและการจัดการงานแนะแนว.....	❑	❑	❑	❑	❑	❑	110
2. ข้าพเจ้าศึกษาโครงสร้างการบริหารและข้อมูลพื้นฐานที่เกี่ยวข้องกับการบริหารงานแนะแนว.....	❑	❑	❑	❑	❑	❑	111
3. ข้าพเจ้ามีส่วนร่วมจัดสายการบริหารงานแนะแนวโดยคำนึงถึงการกระจายอำนาจและการมีส่วนร่วม.....	❑	❑	❑	❑	❑	❑	112
4. ข้าพเจ้ามีส่วนร่วมเสนอแต่งตั้งคณะกรรมการแนะแนว ตามโครงสร้างการบริหารงานแนะแนวของโรงเรียน.....	❑	❑	❑	❑	❑	❑	113
5. ข้าพเจ้าร่วมกำหนดบทบาทหน้าที่และความรับผิดชอบของคณะกรรมการแนะแนวอย่างชัดเจน.....	❑	❑	❑	❑	❑	❑	114
6. ข้าพเจ้าร่วมจัดสำนักงานแนะแนวเป็นสัดส่วน มีสื่อและเอกสารเพียงพอ.....	❑	❑	❑	❑	❑	❑	115
7. ข้าพเจ้าจัดทำแผนพัฒนางาน โครงการและปฏิทินปฏิบัติงานแนะแนวโดยเสนอขอความเห็นชอบต่อคณะกรรมการแนะแนว.....	❑	❑	❑	❑	❑	❑	116
8. ข้าพเจ้าได้ประสานแผนสู่การปฏิบัติจริงเพื่อให้ทุกคนในสถานศึกษาทราบเข้าใจและให้ความร่วมมือ.....	❑	❑	❑	❑	❑	❑	117
9. ข้าพเจ้าประชาสัมพันธ์งานแนะแนว ด้วยสื่อต่าง ๆตามวาระที่เหมาะสม..	❑	❑	❑	❑	❑	❑	118
10.ข้าพเจ้าประเมินผลการดำเนินงานแนะแนวและรายงานผลการประเมินต่อผู้เกี่ยวข้อง.....	❑	❑	❑	❑	❑	❑	119
11.ข้าพเจ้าทำแผนการใช้งบประมาณอย่างเป็นระบบ	❑	❑	❑	❑	❑	❑	120
12.ข้าพเจ้าจัดทำแผนพัฒนาบุคลากรอย่างต่อเนื่อง.....	❑	❑	❑	❑	❑	❑	121
13.ข้าพเจ้าพัฒนาระบบเทคโนโลยีทางการแนะแนว.....	❑	❑	❑	❑	❑	❑	122
14.ข้าพเจ้าจัดทำและจัดหาเครื่องมือเก็บรวบรวมข้อมูลนักเรียน.....	❑	❑	❑	❑	❑	❑	123
15.ข้าพเจ้าดำเนินการรวบรวมข้อมูลผู้เรียนและนำข้อมูลไปพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง.....	❑	❑	❑	❑	❑	❑	124
16.ข้าพเจ้าจัดทำแผนการให้บริการข้อมูลทั้งทางด้านการศึกษา อาชีพส่วนตัวและสังคม.....	❑	❑	❑	❑	❑	❑	125
17.ข้าพเจ้าจัดทำฐานข้อมูลด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคมให้เป็นปัจจุบัน ถูกต้องและสะดวกในการใช้.....	❑	❑	❑	❑	❑	❑	126

ตอนที่ ® แบบสอบถามพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพ

ครูแนะแนว (ต่อ)

	ปฏิบัติมากที่สุด		ปานกลาง		ปฏิบัติน้อยที่สุด	เฉพาะผู้วิจัย	
	5	4	3	2	1		
18. ข้าพเจ้าดำเนินการให้บริการสารสนเทศด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคมตามแผนปฏิบัติงานแนะแนว.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	127
19.ข้าพเจ้าให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคล.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	128
20. ข้าพเจ้าให้คำปรึกษาเป็นกลุ่ม.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	129
21. ข้าพเจ้าจัดให้ผู้เรียนเลือกแผนการเรียนโดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	130
22. ข้าพเจ้าจัดทำแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวในคาบเรียนตลอดภาคเรียน.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	131
23. ข้าพเจ้าดำเนินการจัดกิจกรรมแนะแนวในคาบเรียนตามแผนการจัดกิจกรรมแนะแนว.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	132
	❑	❑	❑	❑	❑	☐	133
24. ข้าพเจ้าจัดนิทรรศการแนะแนวการศึกษาและอาชีพ..... โดยเสนอขอความเห็นชอบต่อคณะกรรมการแนะแนว.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	134
25. ข้าพเจ้าติดตามผลการเรียนของผู้เรียนระหว่างเรียนผู้สำเร็จการศึกษาและผู้ออกกลางคัน.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	135
	❑	❑	❑	❑	❑	☐	136
26. ข้าพเจ้าประเมินและรายงานผลการให้บริการแนะแนวต่อผู้ที่เกี่ยวข้อง.	❑	❑	❑	❑	❑	☐	137
27.ข้าพเจ้าจัดประชุมผู้ปกครองเพื่อช่วยเหลือผู้เรียน.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	138
28.ข้าพเจ้าจัดให้นักเรียนทำงานเพื่อหารายได้ระหว่างเรียน.....							
29.ข้าพเจ้าร่วมเสนอแต่งตั้งคณะกรรมการพัฒนาระบบการแนะแนวในสถานศึกษา.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	139
30.ข้าพเจ้าประสานงานกับฝ่ายบริหารในการจัดวางโครงการและพัฒนางานแนะแนวของสถานศึกษา.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	140
31.ข้าพเจ้าประสานงานกับฝ่ายบริการในเรื่องการให้บริการและให้ความช่วยเหลือผู้เรียน เช่นทุนการศึกษา อาหารกลางวัน เป็นต้น..	❑	❑	❑	❑	❑	☐	141
32.ข้าพเจ้าประสานงานกับฝ่ายปกครองเพื่อส่งเสริม ป้องกัน และแก้ไขพฤติกรรมของผู้เรียน.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	142
33.ข้าพเจ้าประสานงานกับครูอาจารย์ในสถานศึกษาเกี่ยวกับการรวบรวมวิเคราะห์ข้อมูล และร่วมมือแก้ไขปัญหา.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	143
34.ข้าพเจ้าประสานงานกับผู้ปกครองเพื่อป้องกัน แก้ไข และพัฒนาการเรียนและพฤติกรรมของผู้เรียน.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	144
35.ข้าพเจ้าประสานงานกับหน่วยงานภายนอกสถานศึกษาเพื่อจัดทำทำเนียบแหล่งให้บริการด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	145
36.ข้าพเจ้าประสานงานกับสถานประกอบการหรือสถานศึกษาระดับต่างๆ เพื่อให้รับบริการผู้เรียน.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	146
	❑	❑	❑	❑	❑	☐	147
37.ข้าพเจ้าประสานงานกับผู้เชี่ยวชาญในการส่งต่อเพื่อช่วยเหลือผู้เรียน.							
38.ข้าพเจ้าสำรวจสภาพปัญหาและความต้องการของผู้เรียนโดยใช้เครื่องมือทางการแนะแนว.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	148

ตอนที่ ® แบบสอบถามพฤติกรรมการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทวิชาชีพ

ครูแนะแนว (ต่อ)

	ปฏิบัติมากที่สุด 5	4	ปานกลาง 3	2	ปฏิบัติน้อยที่สุด 1	เฉพาะผู้วิจัย	
39. ข้าพเจ้าจัดลำดับความสำคัญความจำเป็นของปัญหาและความต้องการของผู้เรียน.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	149
40. ข้าพเจ้าศึกษา วิเคราะห์ วิจัยหรือการศึกษารายกรณีตามความสำคัญและความจำเป็นของปัญหา.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	150
41. ข้าพเจ้านำผลการวิเคราะห์ วิจัย การศึกษารายกรณีไปใช้ในการดำเนินงานแนะแนวและ/หรือประสานงานกับหน่วยงานอื่นๆที่เกี่ยวข้อง.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	151
42. ข้าพเจ้าศึกษาค้นคว้างานวิจัยด้านการแนะแนวจากหน่วยงานต่างๆและนำผลการวิจัยมาใช้เพื่อพัฒนางานแนะแนว.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	152
43. ข้าพเจ้าเข้ารับการศึกษาอบรมเพื่อพัฒนางานแนะแนวอย่างต่อเนื่อง.	❑	❑	❑	❑	❑	☐	153
44. ข้าพเจ้าประดิษฐ์คิดค้นและพัฒนารูปแบบการให้บริการแนะแนวใหม่ๆ.	❑	❑	❑	❑	❑	☐	154
45. ข้าพเจ้าดำเนินการวิจัย ประเมินผลโครงการแนะแนวที่จัดขึ้น.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	155
โดยเสนอขอความเห็นชอบต่อคณะกรรมการแนะแนว.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	
46. ข้าพเจ้าเผยแพร่งานวิจัยในรูปของสื่อสิ่งพิมพ์ และเอกสารอิเล็กทรอนิกส์.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	156
47. ข้าพเจ้าจัดเก็บผลการวิจัยอย่างเป็นระบบและสะดวกในการใช้.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	157
48.ข้าพเจ้าประเมินคุณภาพงานแนะแนวอย่างเป็นระบบ.....	❑	❑	❑	❑	❑	☐	158

ประวัติย่อผู้วิจัย

ประวัติย่อผู้วิจัย

ชื่อ ชื่อสกุล	นายสมศักดิ์ สีดากุลฤทธิ์
วันเดือนปีเกิด	10 พฤศจิกายน 2502
สถานที่เกิด	อำเภอบ้านฝาง จังหวัดขอนแก่น
สถานที่อยู่ปัจจุบัน	152 หมู่ 9 บ้านโพนไทร ถนนเลย - เชียงคาน ตำบลเมือง อำเภอเมือง จังหวัดเลย 42000 โทร. (042) 834033
ตำแหน่งหน้าที่การงานในปัจจุบัน	อาจารย์ 2 ระดับ 6 โปรกรมวิชาจิตวิทยาและการแนะแนว คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏเลย (042) 835229
สถานที่ทำงานปัจจุบัน	คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏเลย ถนนเลย – เชียงคาน อำเภอเมือง จังหวัดเลย 42001
ประวัติการศึกษา	
พ.ศ. 2520	มัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนสามเสนวิทยาลัย
พ.ศ. 2525	ประกาศนียบัตรวิชาชีพเทคนิค (การเงินและการธนาคาร) วิทยาลัยอินทราชัย
พ.ศ. 2527	การศึกษาบัณฑิต (การแนะแนว) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ พิษณุโลก (มหาวิทยานเรศวร)
พ.ศ. 2532	ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต (จิตวิทยาการปรึกษา) จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
พ.ศ. 2545	วิทยาศาสตรดุษฎีบัณฑิต (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์) สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ