

ผลของโครงสร้างเป้าหมาย ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด และความมั่นใจในความฉลาดของตนเองที่มี
ต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมของนิสิตนักศึกษาในระดับ
ปริญญาตรีสาขาครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาวิทยาศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์
กันยายน 2556

ผลของโครงสร้างเป้าหมาย ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด และความมั่นใจในความฉลาดของตนเองที่มี
ต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมของนิสิตนักศึกษาในระดับ
ปริญญาตรีสาขาครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาวิทยาศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์
กันยายน 2556

ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ผลของโครงสร้างเป้าหมาย ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด และความมั่นใจในความฉลาดของตนเองที่มี
ต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมของนิสิตนักศึกษาในระดับ
ปริญญาตรีสาขาครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาวิทยาศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์
กันยายน 2556

สุรวุฑย์ อัสสพันธุ์. (2556). ผลของโครงสร้างเป้าหมาย ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด และความมั่นใจ
ในความฉลาดของตนเองที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิง
พฤติกรรมของนิสิตนักศึกษาในระดับปริญญาตรีสาขาศาสตรศึกษาศาสตร์. ปริญญา
นิพนธ์ วท.ด. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัย
ศรีนครินทรวิโรฒ. อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญาโท: รองศาสตราจารย์ ดร.ดุชนิ โยเหลา,
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วิลาสลักษณ์ ชั่ววัลลี, ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พาสนา จุลรัตน์.

การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้มีความมุ่งหมายที่จะทดสอบอิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายและความเชื่อ
เกี่ยวกับความฉลาดของตนเองที่มีผลต่อการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนและอิทธิพลของการมี
เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมของผู้เรียน รวมถึงการศึกษา
ความสัมพันธ์ข้ามบริบทของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ด้วย ทั้งนี้โครงสร้างเป้าหมาย คือ การรับรู้ของ
ผู้เรียนถึงข้อความเกี่ยวกับเป้าหมายของการจัดการเรียนรู้ในระดับปริญญาตรีของหลักสูตร หรือชั้น
เรียนที่ตนเองเรียนอยู่ และเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์คือ ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่พยายามกำหนด
สภาพในอนาคตที่เกี่ยวข้องกับความสามารถเมื่อสิ้นสุดการเรียนในหลักสูตร หรือ วิชาหนึ่ง โดยใน
การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้แบ่งออกเป็น 2 การศึกษาย่อยซึ่งดำเนินการคู่ขนานกัน การศึกษาที่ 1 เป็นการศึกษา
รูปแบบเชิงสาเหตุของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมของนิสิต
นักศึกษาในระดับปริญญาตรีสาขาศาสตรศึกษาศาสตร์ในกรุงเทพฯและจังหวัดอื่นในภาคกลาง โดย
กลุ่มตัวอย่างได้จากการสุ่มหลายขั้นตอนจำนวน 1,327 คน นิสิตนักศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างจะตอบ
แบบสอบถามจำนวน 6 ชุด ประกอบด้วยแบบสอบถามข้อมูลทั่วไป แบบวัดการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์
ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู แบบวัดโครงสร้างเป้าหมายในการเรียน แบบวัดความเชื่อเกี่ยวกับ
ความฉลาดของตนเอง แบบวัดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู
และแบบวัดการมีเป้าหมายในการเรียนรายวิชาวิชาชีพครู ส่วนการศึกษาที่ 2 เป็นการศึกษาเชิงทดลองเพื่อ
ศึกษาถึงผลของรูปแบบการจัดโครงสร้างเป้าหมายที่ส่งผลต่อการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียน
อิทธิพลของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมของนิสิต และ
ความสัมพันธ์ข้ามบริบทระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรู้ระหว่างรายวิชา โดยนิสิตที่ลง
เรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ ภาคการศึกษาที่ 2 ปีการศึกษา 2555 จำนวน 64 คนได้เข้าร่วม
วิจัยในฐานะกลุ่มตัวอย่าง และถูกแบ่งออกเป็น 4 กลุ่มย่อยโดยการสุ่มอย่างง่าย นิสิตจะได้รับการ
จัดการเรียนการสอนเป็นเวลา 12 สัปดาห์ โดยจะตอบแบบสอบถามการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการ
เรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ และความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองในช่วงก่อนการ
เข้าร่วมกิจกรรม ตอบแบบสอบถามการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และ

แรงจูงใจ และโครงสร้างเป้าหมาย หลังจากทำกิจกรรมไป 6 สัปดาห์ และหลังการร่วมกิจกรรมแล้ว ผู้เข้าร่วมวิจัยจะตอบแบบสอบถามความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม และการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาอื่น โดยการศึกษาที่ 1 ใช้การวิเคราะห์รูปแบบสมการเชิงโครงสร้าง (Structural Equation Modeling) การวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คาโนนิคัล (Canonical Correlaton) และการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบแยกส่วน (Partial Correlaton) ในการวิเคราะห์ข้อมูล ส่วนการศึกษาที่ 2 ใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบสองทาง (Two-way ANCOVA) การวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คาโนนิคัล(Canonical Correlaton) และการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบแยกส่วน (Partial Correlaton) ในการวิเคราะห์ข้อมูล

ผลการศึกษาที่ 1

1. พบว่าโครงสร้างเป้าหมายของหลักสูตร และความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของผู้เรียนทำให้ผู้เรียนมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แตกต่างกัน เมื่อพิจารณาในรายละเอียดพบว่า โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานทำให้ผู้เรียนมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยง ส่วนโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จทำให้ผู้เรียนมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยง นอกจากนี้ยังพบว่า การที่ผู้เรียนมีความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้นั้นทำให้ผู้เรียนมีเป้าหมายทั้ง 4 แบบ ส่วนความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมาทำให้ผู้เรียนมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงเท่านั้น

2. พบว่า การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนทำให้ผู้เรียนมีความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม โดยการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาจะทำให้ผู้เรียนมีความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม แต่หากผู้เรียนมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาจะทำให้ผู้เรียนขาดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

3. เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในการเรียนรายวิชาชีพครูมีลักษณะที่สอดคล้องกัน

ผลการศึกษาที่ 2

1. การที่ผู้เรียนได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานทำให้ผู้เรียนมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยง และเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยงทั้งนี้หากผู้เรียนได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จร่วมด้วยจะทำให้ผลของโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาสูงขึ้น ทำให้เกิดการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาด้วย ในส่วนของโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จพบว่า หากผู้เรียนได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จเพียงอย่างเดียวจะทำให้ผู้เรียนขาดเป้าหมายเพื่อ

การแสดงผลงานแบบเข้าหา และไม่ทำให้เกิดเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา แต่หากได้รับร่วมกับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแล้วจะทำให้ผลตรงข้าม คือทำให้เกิดเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา นอกจากนี้ยังทำให้เกิดเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาด้วย

2. การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหามีอิทธิพลทางบวกต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

3. เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในการเรียนทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในการเรียนรายเอกวิชาอื่นมีลักษณะที่สอดคล้องกัน



EFFECTS OF GOAL STRUCTURES, INTELLIGENCE BELIEF, AND CONFIDENCE IN
INTELLIGENCE ON ACHIEVEMENT GOALS AND BEHAVIORAL ENGAGEMENT OF
UNDERGRADUATES IN EDUCATION



Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the
Doctor of Philosophy Degree in Applied Behavioral Science Research
at Srinakharinwirot University
September 2013

Surawit Assapun. (2013). *Effects of Goal Structures, Intelligence Belief, and Confidence in Intelligence on Achievement Goals and Behavioral Engagement of Undergraduates in Education*. Dissertation, Ph.D. (Applied Behavioral Science Research). Bangkok: Graduate School, Srinakharinwirot University, Advisor Committee: Assoc. Prof. Dr. Dusadee Yoelao, Assist. Prof. Dr. Wiladlak Chuawanlee, Assist. Prof Dr. Pasana Chularut.

This research aims to examine effects of goal structures and implicated theories of intelligence on achievement goals and effects of achievement goals on behavioral school engagement of undergraduates in education and to investigate relation of achievement goals across contexts. Goal structures are student perception about goals of their curriculum or course in which they learn. Achievement goals are cognitive representation of students that attempt to set the future about their ability when their curriculum or course was end. This research consisted of 2 studies. Study one investigated the causal model of achievement goals and behavioral school engagement of educational undergraduates in Bangkok and central region of Thailand. The multistage random sampling was used to attain 1,327 undergraduates participants. They were asked to complete 6 questionnaires including achievement goals on teaching profession curriculum questionnaire, goal structures questionnaire, Intelligence belief questionnaire, behavioral school engagement, and achievement goals on a teaching profession course questionnaire. Study two was an experimental study that aimed to investigate effects of goal structures that were manipulated on achievement goals, effect of achievement goals on behavioral school engagement, and relation of achievement goals across major course. Sixty-four undergraduates who enrolled learning theories and motivation course on 2nd semester in 2555 B.E. academic year were join as participants. They were randomly assigned into 4 groups. The participants learned 12 weeks of learning theories and motivation course. They were asked to complete achievement goals on learning theories and motivation course questionnaire and Intelligence belief questionnaire before starting this course and asked to complete achievement goals on learning theories and motivation course questionnaire and goal structures questionnaire 6 weeks after. When this course ended, the participants were

asked to complete achievement goals on other major course questionnaire and behavioral course engagement. The structural equation modeling (SEM), canonical correlation, and partial correlation were used to analyze data in the study one and 2-way ANCOVA, canonical correlation and partial correlation were used to analyze data in the study two

Study 1 results were

1. The effect of goal structures and implicit theories of intelligence on achievement goals were found. In details, the effect of performance goal structure on performance approach goal and performance avoidance goal and the effect of mastery goal structure on mastery approach goal and mastery avoidance goal were found. The effect of incremental theory of intelligence on all types of goal and the effect of entity theory of intelligence on performance avoidance goals were found, too

2. The effect of achievement goals on behavioral engagement was found. In detail, the positive effect of mastery-approach goal and the negative effect of performance-approach goal on behavioral engagement were found.

3. The achievement goal on teaching profession curriculum and a teaching profession course were congruent.

Study 2 results were:

1. The positive effects of performance goals structure on performance-approach goal performance-avoidance goal and mastery avoidance goal were found. However, when students received both performance and mastery goal structures, the effect of performance goals structure on performance-approach was stronger and the positive effect of performance goal structures on mastery-approach was occurred. Moreover, The negative effect of mastery goal structures on performance goal was found when students received only mastery goal structures but the effect would be inverted when students received both performance and mastery goal structures. The positive effect of mastery goal structure on mastery-approach was occurred when students received both goal structure only.

2. The effect of achievement goals on behavioral engagement was found. In detail, the positive effect of mastery-approach goal on behavioral engagement was found.

3. The achievement goal on learning theories and motivation course and another major course were congruent.

ปริญญานิพนธ์

เรื่อง

ผลของโครงสร้างเป้าหมาย ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด และความมั่นใจในความฉลาดของตนเองที่มี
ต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมของนิสิตนักศึกษา
ในระดับปริญญาตรีสาขาครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์

ของ

นายสุวิทย์ อัสสพันธุ์

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาค้นคว้า
ปริญญาวิทยาศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์
ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

.....คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

(รองศาสตราจารย์ ดร. สมชาย สันติวัฒนกุล)

วันที่ เดือน กันยายน พ.ศ. 2556

อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์

คณะกรรมการสอบปากเปล่า

.....ที่ปรึกษาหลัก

.....ประธาน

(รองศาสตราจารย์ ดร. ดุษฎี โยเหลา)

(รองศาสตราจารย์ อรพินทร์ ชูชม)

.....ที่ปรึกษาร่วม

.....กรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิลาสลักษณ์ ชั่ววัลลี)

(รองศาสตราจารย์ ดร. ดุษฎี โยเหลา)

.....ที่ปรึกษาร่วม

.....กรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. พาสนา จุลรัตน์)

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิลาสลักษณ์ ชั่ววัลลี)

.....กรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. พาสนา จุลรัตน์)

.....กรรมการ

(รองศาสตราจารย์ ดร. อรัญญา ตัญคำภีร์)

งานวิจัยนี้ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัย

จาก

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ



ประกาศคุณูปการ

การศึกษาวิจัยครั้งนี้ประสบความสำเร็จได้เป็นผลจากความช่วยเหลือจากหลายฝ่ายทั้งที่กล่าวถึง ณ ที่นี้ หรือหากไม่ได้กล่าวถึง ผู้วิจัยก็ไม่ได้ละเลย หรือลืมแต่ประการใด แต่เนื่องจากข้อจำกัดด้านเนื้อที่ ผู้วิจัยจึงขออภัยมา ณ ที่นี้

ผู้วิจัยขอขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิลาสลักษณ์ ชั่ววัลลี ที่ได้ดูแลและควบคุมปริญญาานิพนธ์ฉบับนี้ ซึ่งเป็นผู้ช่วยเหลือ และนำทางในการแก้ไขปัญหารวมถึงตั้งข้อสงสัยต่าง ๆ เพื่อให้ผู้วิจัยนำไปแก้ไขปรับปรุงงานให้ดีขึ้น และ รองศาสตราจารย์ ดร. ดุษฎี โยเหลา ที่ช่วยเหลือตอบข้อสงสัยในประเด็นการวิเคราะห์ต่าง ๆ และให้ข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์ และ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. พาสนา จุลรัตน์ กรรมการควบคุมปริญญาานิพนธ์อีกท่านหนึ่ง ซึ่งเป็นผู้ช่วยเหลือในการจัดหากลุ่มเพื่อทำการทดลอง และให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับทฤษฎี และการจัดทำเครื่องมือต่าง ๆ

และผู้วิจัยยังต้องขอขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ อรพินท์ ชูชม ประธานการสอบปากเปล่าปริญญาานิพนธ์ ที่กรุณาให้ข้อสังเกต และข้อเสนอแนะเพิ่มเติม และ รองศาสตราจารย์ ดร. อรัญญา ด้อยคำภีร์ กรรมการสอบปากเปล่าปริญญาานิพนธ์ และช่วยเหลือในการตรวจเครื่องมือในการทดลองด้วย ซึ่งช่วยให้ผู้วิจัยปรับปรุงงานวิจัยให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้นได้

นอกจากนี้ผู้วิจัยยังขอขอบพระคุณผู้เชี่ยวชาญตรวจเครื่องมือจัดทำ ซึ่งประกอบด้วย ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ทศพร มณีศรีขำ และ อาจารย์ ดร. พัทธภรณ์ ศรีสวัสดิ์ ที่ช่วยให้คำแนะนำในการจัดกิจกรรม และให้ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงเครื่องมือจัดทำได้อย่างเหมาะสม นอกจากนี้ผู้ยังมีผู้เชี่ยวชาญในการตรวจเครื่องมือวัด ซึ่งประกอบด้วย รองศาสตราจารย์ ดร. ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา อาจารย์ ดร. นิยดา จิตจรัส และ อาจารย์ ดร. กุลยา พิสิษฐ์สังฆการ ที่ให้ข้อเสนอแนะในการจัดทำ

ผู้วิจัยขอขอบพระคุณ คณาจารย์สถาบันวิจัยพฤกษศาสตร์ทุกท่านที่ประสิทธิ์ประสาทวิชา และหล่อหลอมความคิดความเชื่อ ซึ่งถือเป็นส่วนสำคัญที่ช่วยให้ผู้วิจัยสามารถทำงานวิจัยฉบับนี้ได้สำเร็จ รวมถึงคณาจารย์ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่ให้ความรู้พื้นฐานในระดับปริญญาตรี และให้ความช่วยเหลือในการทำวิจัยในระดับปริญญาเอกด้วย

ผู้วิจัยขอขอบพระคุณบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒที่ให้งบประมาณอุดหนุนการทำวิจัยในครั้งนี้ และคุณวัลลภา บัจฉิมสวัสดิ์ ที่จัดหางานและรายได้ ที่ใช้ในการทำวิจัย และคอยถามไถ่เกี่ยวกับงานวิจัยของข้าเจ้าอยู่เสมอ

ผู้วิจัยยังขอขอบคุณ พี่น้อง นิสิตสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ และ เครือข่ายศิษย์เก่าของ สาขาวิจัยทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ที่ให้ความช่วยเหลือ ประสานงาน ในการเก็บข้อมูล ในสถาบันต่าง ๆ คุณสิทธิพร ครามานนท์ ที่ช่วยเหลือในสัมภาษณ์ผู้เข้าร่วมวิจัย ในช่วงของการทดลองเพื่อเก็บข้อมูลเพิ่มเติมในการอภิปรายผล นอกจากนี้ผู้วิจัยยังขอขอบคุณ พี่น้อง นิสิตการแนะแนว มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ทั้งความร่วมมือ ความช่วยเหลือในการทำวิจัย และ กำลังใจตลอดช่วงของการทำวิจัย รวมถึงนิสิตนักศึกษาที่ช่วยเหลือตอบแบบสอบถามทุกคน

สุดท้ายนี้ผู้วิจัยขอขอบพระคุณ คุณสุมาลี จุมทอง พี่ที่ลวงลับไปแล้ว ที่เป็นพี่ปรึกษาที่ดีให้แก่ ข้าพเจ้าเสมอ คุณวีระเดช อัสสพันธุ์ และคุณสุนทรีย์ อัสสพันธุ์ บิดาและมารดา ที่คอยให้กำลังใจ และ อดทนรอผู้วิจัยสำเร็จการศึกษาในระดับปริญญาเอก คุณภัสสพร อัสสพันธุ์ และคุณรัชฎ์ อัสสพันธุ์ น้องสาว และน้องชายของผู้วิจัย ที่ให้ความช่วยเหลือ และให้กำลังใจผู้วิจัยเสมอมา รวมไปถึง คุณจอมขวัญ เลื่องลือ และเด็กหญิงจิรวลย์ อัสสพันธุ์ ภรรยา และบุตร ที่ถือเป็นกำลังใจที่สำคัญที่สุด ของผู้วิจัย

สุรวathy อัสสพันธุ์



สารบัญ

บทที่	หน้า
1 บทนำ	1
ภูมิหลัง.....	1
ความมุ่งหมายของการวิจัย	6
ความสำคัญของการวิจัย.....	7
ขอบเขตของการวิจัย.....	8
ประชากรที่ใช้ในการวิจัย	8
กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย	8
ตัวแปรที่ศึกษา	8
นิยามปฏิบัติการ.....	10
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	20
แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์.....	20
ความหมายของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์.....	21
ประเภทของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์.....	23
การวัดการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์.....	34
ขอบเขตความเฉพาะเจาะจงของทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์.....	36
ความสัมพันธ์ข้ามสถานการณ์ของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์	37
ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม.....	38
ความหมายของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม.....	38
การวัดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม	40
ผลของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ด้านพฤติกรรม	42
ปัจจัยสาเหตุของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์.....	46
ทฤษฎีแห่งตน.....	46
โครงสร้างเป้าหมาย	52
กรอบแนวคิดการวิจัย	60
สมมติฐานของงานวิจัย	63

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
2 (ต่อ)	
สมมติฐานสำหรับการศึกษาที่ 1.....	63
สมมติฐานสำหรับการศึกษาที่ 2.....	64
3 วิธีดำเนินการวิจัย	65
การศึกษาที่ 1: การศึกษารูปแบบสมการเชิงโครงสร้างของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ในการเรียนระดับอุดมศึกษาและผลสืบเนื่องที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนในเชิง พฤติกรรมระดับอุดมศึกษาของนิสิตนักศึกษา	66
ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	66
รูปแบบการวิจัย	67
เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล	67
ขั้นตอนในการสร้างเครื่องมือ	81
การดำเนินการวิจัย	82
การวิเคราะห์ข้อมูล	83
การศึกษาที่ 2: การศึกษาอิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนที่มีต่อ เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนิสิต และผลสืบเนื่องต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ในชั้นเรียน และเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาอื่น ของนิสิตวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนว ชั้นปีที่ 2	86
ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	86
รูปแบบการวิจัย	86
การควบคุมตัวแปร.....	89
การจัดกระทำตัวแปร	90
เครื่องมือวัดตัวแปร	94
การดำเนินการวิจัย	101
การวิเคราะห์ข้อมูล	101

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
4 ผลการวิเคราะห์ และอภิปรายผลการศึกษาที่ 1	104
สัญลักษณ์ที่ใช้ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล	104
ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการศึกษาที่ 1	105
สรุปผลการศึกษาที่ 1	131
อภิปรายผลการศึกษาที่ 1	133
5 ผลการวิเคราะห์ และอภิปรายผลการศึกษาที่ 2	140
สัญลักษณ์ที่ใช้ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล	140
ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการศึกษาที่ 2	141
สรุปผลการศึกษาที่ 2	175
อภิปรายผลการศึกษาที่ 2	177
6 สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ	184
กระบวนการวิจัยโดยสรุป	184
ความมุ่งหมายของงานวิจัย	184
สมมติฐานการวิจัย	185
ขอบเขตการวิจัย	187
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	189
การวิเคราะห์ข้อมูล	189
สรุปผลการวิจัย	190
การอภิปรายผลการศึกษาวิจัยทั่วไป	194
ข้อจำกัดของงานวิจัย	196
ข้อเสนอแนะ	197
บรรณานุกรม	202

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
ภาคผนวก.....	219
ภาคผนวก ก แบบสอบถามที่ใช้ในการวิจัย	220
ภาคผนวก ข ตัวอย่างโครงสร้างแผนการสอน	242
ภาคผนวก ค ลักษณะการสร้างบรรยากาศในแต่ละกลุ่ม	250
ภาคผนวก ง การตรวจสอบผลการจัดกระทำในการศึกษาที่ 2	260
ประวัติย่อผู้วิจัย.....	267



บัญชีตาราง

ตาราง

หน้า

1 รูปแบบเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบ 2 x 2 ของอิลเลียด และ แมคเกรเกอร์	25
2 ประเภทของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ และองค์ประกอบย่อยของเป้าหมายแต่ละประเภท	31
3 ลักษณะการจัดการชั้นเรียนเพื่อให้เกิดการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จและ โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน ตามกรอบการจัดการชั้นเรียนทาร์เกต (TARGET) ของเอปส์ทีน	57
4 การจัดการชั้นเรียนเพื่อให้เกิดการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายในแบบต่าง ๆ ในงานวิจัย ของลินเนนเบิร์ก	59
5 สถิติคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการหาคุณภาพเครื่องมือของแบบสอบถามแต่ละตอน	82
6 การตีความขนาดของความสัมพันธ์	83
7 ดัชนีที่ใช้ในการตรวจสอบว่ารูปแบบสมมติฐานในการวิจัยที่พัฒนาขึ้นมีความกลมกลืนกับ ข้อมูลเชิงประจักษ์	85
8 ลักษณะของการจัดชั้นเรียนของแต่ละกลุ่มที่ทำการศึกษา	91
9 สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลในแต่ละขั้นตอน	103
10 จำนวนและร้อยละ ของผู้ตอบแบบสอบถามจำแนกตาม เขตของมหาวิทยาลัยประเภทของ มหาวิทยาลัย เพศ ชั้นปี และ ศาสนา	106
11 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของ ตัวแปรที่ใช้ในการศึกษา	107
12 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันของตัวแปรสังเกตในรูปแบบเชิงสาเหตุของ ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมและการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียน หลักสูตรวิชาชีพครู	110
13 ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค และ ช่วงค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่าง คะแนนรวมกับคะแนนรายข้อของความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด ความมั่นใจใน ความฉลาด การรับรู้โครงสร้างเป้าหมาย การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชาทฤษฎี การเรียนรู้และแรงจูงใจก่อนและหลังการทดลอง การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชาเอก และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม	112
14 การทดสอบความเป็นปกติ (Normality) ของตัวแปรที่ใช้ในการศึกษา	113

บัญชีตาราง (ต่อ)

ตาราง

หน้า

15	ดัชนีความกลมกลืนของรูปแบบเชิงสาเหตุของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม และการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู	115
16	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรแฝงในรูปแบบเชิงสาเหตุของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ และการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู	116
17	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรรูปแบบเชิงโครงสร้าง (Structural Model) ในรูปแบบเชิงสาเหตุของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้และการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ใน การเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู	118
18	ค่าน้ำหนักอิทธิพลในรูปแบบเชิงสาเหตุของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้และการมีเป้าหมาย เชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู	120
19	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียน หลักสูตรวิชาชีพครู กับ การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครู	124
20	ผลการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คานิคอลระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู กับรายวิชาชีพครู	126
21	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบแยกส่วนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียน หลักสูตรวิชาชีพครูกับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครู	130
22	จำนวน และร้อยละ ของคุณลักษณะของผู้เข้าร่วมวิจัย ได้แก่ เพศ อายุ ศาสนา และ กลุ่มที่เข้าร่วมวิจัย	142
23	ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด ความมั่นใจใน ความฉลาด การรับรู้โครงสร้างเป้าหมาย การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชาทฤษฎี การเรียนรู้และแรงจูงใจก่อน และหลัง การทดลอง การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ใน วิชาเอก และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม	143
24	ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค และ ช่วงค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่าง คะแนนรวมกับคะแนนรายข้อของความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด ความมั่นใจใน ความฉลาด การรับรู้โครงสร้างเป้าหมาย การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชา ทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจก่อนและหลังการทดลอง การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ในวิชาเอก และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม	145

บัญชีตาราง (ต่อ)

ตาราง

หน้า

25 ความเบ้ ความโด่ง และการทดสอบความเป็นปกติโดยสถิติ ซาปิโร-วิลค์ (Shapiro-Wilk) ของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์หลังการทดลองจำแนกตามกลุ่มของผู้เข้าร่วมวิจัย.....	147
26 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาของผู้เข้าร่วมวิจัย จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานและการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ.....	149
27 การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบสองทาง (2-way ANCOVA) ของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาจำแนกโดยการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานและการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ โดยมีความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองเป็นตัวแปรปรวนร่วม	150
28 การทดสอบอิทธิพลหลักอย่างง่ายของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาจำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	151
29 การทดสอบอิทธิพลหลักอย่างง่ายของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาจำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน.....	152
30 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลี้ยวของผู้เข้าร่วมวิจัย จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานและการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	154
31 การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบสองทาง (2-way ANCOVA) ของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลี้ยวจำแนกโดยการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานและการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญโดยมีการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลี้ยวก่อนการทดลองความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองเป็นตัวแปรปรวนร่วม	155
32 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาของผู้เข้าร่วมวิจัย จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานและการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ.....	157

บัญชีตาราง (ต่อ)

ตาราง

หน้า

33 การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบสองทาง (2-way ANCOVA) ของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาจำแนกโดยการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานและการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ โดยมีการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาก่อนการทดลอง และความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองเป็นตัวแปรปรวนร่วมโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	158
34 การทดสอบอิทธิพลหลักอย่างง่ายของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาจำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	159
35 การทดสอบอิทธิพลหลักอย่างง่ายของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาจำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน	160
36 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงของผู้เข้าร่วมวิจัย จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	162
37 การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบสองทาง (2-way ANCOVA) ของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงจำแนกโดยการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานและการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ โดยมีการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงก่อนการทดลอง และความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองเป็นตัวแปรปรวนร่วม	163
38 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันระหว่างความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมและเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์	165
39 การวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม	166
40 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจกับวิชาอื่น	168

บัญชีตาราง (ต่อ)

ตาราง

หน้า

41 ผลการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คานอนิคอระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ และวิชาอื่น	170
42 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบแยกส่วนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชา ทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจกับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาอื่น	174
43 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน ของผู้เข้าร่วมวิจัย จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และ การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	261
44 การวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางของการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน ของผู้เข้าร่วมวิจัย จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานและ การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	262
45 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ ของผู้เข้าร่วมวิจัย จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	263
46 การวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางของการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ ของผู้เข้าร่วมวิจัย จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานและ การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	264
47 การวิเคราะห์อิทธิพลหลักอย่างง่าย ของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ ที่มีต่อการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญของผู้เข้าร่วมวิจัย จำแนกตาม การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน	265

บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ

หน้า

1 ผลของทฤษฎีโดยนับเกี่ยวกับความฉลาด และ ความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง ที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ตามแนวคิดของ ดเวก (Dweck)	51
2 กรอบแนวคิดการวิจัย	61
3 กรอบแนวคิดการวิจัยในการศึกษาที่ 1	62
4 กรอบแนวคิดการวิจัยในการศึกษาที่ 2	63
5 แบบแผนการทดลองในการศึกษาที่ 2	88
6 แบบแผนการวัดและการจัดกระทำตัวแปรในการศึกษาที่ 2	88
7 รูปแบบเชิงสาเหตุของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมและการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ต่อหลักสูตรวิชาชีวะ.....	121
8 ค่าเฉลี่ยมาจिनอลจากการประมาณค่า (Estimated Marginal Mean) ของการมีเป้าหมาย เพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดง ผลงานและการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	153
9 ค่าเฉลี่ยมาจिनอลจากการประมาณค่า (Estimated Marginal Mean) ของการมีเป้าหมาย เพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมาย เพื่อการแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	156
10 ค่าเฉลี่ยมาจिनอลจากการประมาณค่า (Estimated Marginal Mean) ของการมีเป้าหมาย เพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดง ผลงานและการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	161
11 ค่าเฉลี่ยมาจिनอลจากการประมาณค่า (Estimated Marginal Mean) ของการมีเป้าหมาย เพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดง ผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	164
12 การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมาย เพื่อการแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	263
13 การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมาย เพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	266

บทที่ 1

บทนำ

ภูมิหลัง

การปฏิรูปการศึกษาของไทยได้เริ่มต้นตั้งแต่ปี 2542 และขณะนี้ได้ก้าวเข้าสู่ทศวรรษที่สองแล้ว สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2554) ได้เสนอให้มีการพัฒนาคุณภาพการศึกษาและการเรียนรู้โดยให้ความสำคัญกับการพัฒนาครูในยุคใหม่ให้มีทักษะสูง ทั้งนี้แม้ว่าสถาบันอุดมศึกษามีหลักสูตรที่มีเนื้อหาวิชาครบถ้วน และผู้สอนที่มีความรู้ความสามารถทางวิชาการ แต่การจะผลิตบัณฑิตครูที่มีความสามารถในระดับสูงได้นั้นจำเป็นต้องอาศัยลักษณะบางอย่างของผู้เรียนเองด้วย

การศึกษาในอดีตพบว่าลักษณะของผู้เรียนที่จะมีความสำคัญต่อความเข้มแข็งทางวิชาการคือ ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม (Behavioral School Engagement) ซึ่งหมายถึงการที่ผู้เรียนมีพฤติกรรมที่สอดคล้องกับธรรมเนียมของชั้นเรียน มีความมานะพยายามในการเรียน และมีส่วนร่วมกับการกิจกรรมในชั้นเรียน ผู้เรียนที่มีความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมไม่เพียงแต่จะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงเพียงเท่านั้น (Connell; Spencer; & Aber. 1994; Finn; & Rock. 1997; Marks. 2000; Skinner; Wellborn; & Connell. 1990) แต่ยังคงเลือกศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น (Finn. 1989) รู้สึกถึงความเป็นส่วนหนึ่งกับสถาบันอื่น ๆ เช่น ครอบครัว และชุมชน (Willms. 2003) และยังลดความเสี่ยงที่จะเกิดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ เช่น พฤติกรรมการใช้ยาเสพติด การมีเพศสัมพันธ์ที่ไม่ปลอดภัย และการก่ออาชญากรรมอีกด้วย (O'Farrell; & Morrison. 2003)

ทั้งนี้ในการสำรวจของ โครงการวัดประเมินผลนักเรียนนานาชาติ (Programme for International Student Assessment: PISA) พบว่า นักเรียนไทยมีระดับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมต่ำกว่าระดับค่าเฉลี่ยของการสำรวจ โดยมีจำนวนนักเรียนที่มีความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในระดับต่ำถึงร้อยละ 25.4 ซึ่งมากเป็นอันดับที่ 16 จากทั้งหมด 42 ประเทศที่มีการสำรวจ (Willms. 2003) ทำให้เห็นได้ว่ามีความจำเป็นที่จะต้องพัฒนาความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ของนักเรียนไทย

จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่า ประเด็นเรื่องของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมมีความสำคัญ นักการศึกษาและนักจิตวิทยา จึงให้ความสนใจที่จะทำให้ผู้เรียนเกิดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในโรงเรียน (หรือชั้นเรียน) โดยจะให้ความสำคัญกับแรงจูงใจในฐานะที่เป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้ผู้เรียนเกิดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในโรงเรียน (Fredricks; Blumenfeld; & Paris. 2004)

แรงจูงใจเป็นแรงผลักดันภายในตัวบุคคลให้แสดงพฤติกรรม และเป็นสิ่งที่กำหนดว่า ผู้เรียนจะเรียนอะไร เรียนเมื่อไร และเรียนอย่างไร (Pintrich. 2003) ในทางกลับกัน ผู้เรียนที่ขาดแรงจูงใจมี

แนวโน้มว่าจะลดความพยายามในการเรียน ไม่พิจารณาถึงผลของการเรียนในแง่ของการพัฒนาตนเอง มองว่ากิจกรรมการเรียนรู้ในห้องเรียนเป็นภาระ และละเลยที่จะทำความเข้าใจในเนื้อหาที่ซับซ้อน (Schunk; Pintrich; & Meece. 2008) ดังนั้นจึงเห็นได้ว่า แรงจูงใจมีผลต่อพฤติกรรมการเรียนของ นักเรียน รวมไปถึงเป็นตัวกำหนดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมของผู้เรียนด้วย

วายเนอร์ (Weiner. 1990) ได้กล่าวว่า ทฤษฎีแรงจูงใจที่ได้รับความนิยมในปัจจุบัน จะเป็น ทฤษฎีที่อธิบายถึงการมีเป้าหมายของบุคคลในการดำเนินกิจกรรม และทฤษฎีการมีเป้าหมายเชิง สัมฤทธิ์ (Achievement Goal Orientation) นับได้ว่าเป็นทฤษฎีหนึ่งที่ถูกนำมาใช้อธิบายพฤติกรรมใน บริบทการศึกษา (Pintrich. 2000) ดังเห็นได้จากการที่มีรายงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการมีเป้าหมาย เชิงสัมฤทธิ์ในวารสารระดับนานาชาติอย่างต่อเนื่องในช่วงตั้งแต่ปี ค.ศ. 2007 – 2011 โดยมีบทความ บนฐานข้อมูล ไซส์ไดเร็ก (Science direct) กว่า 100 เรื่องในช่วงเวลาดังกล่าว ทฤษฎีการมีเป้าหมาย เชิงสัมฤทธิ์เชื่อว่า บุคคลจะมีพฤติกรรมไปในทิศทางใดนั้น ขึ้นอยู่กับการระบุความสำเร็จ หรือเหตุผลที่ บุคคลจะแสดงพฤติกรรมนั้น (Ames. 1992; Urdan. 1997; Elliot. 1999) ดังนั้นความมุ่งมั่นในการ เรียนรู้เชิงพฤติกรรมของผู้เรียนจะเป็นอย่างไรนั้น จึงไม่ได้ขึ้นอยู่กับการมีเป้าหมายมากหรือน้อยเพียงใด เท่านั้น แต่ยังต้องพิจารณาลักษณะของเป้าหมายนั้นด้วย ทำให้นักวิจัยให้ความสำคัญในการศึกษา ลักษณะของเป้าหมาย และพยายามจัดกลุ่มลักษณะของเป้าหมายออกเป็นประเภทต่าง ๆ

ฮัลลิแมน และคณะ (Hulleman; et al. 2010) ได้ทำการสังเคราะห์การจัดประเภทของ เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์และพบว่ารูปแบบเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบ 2 x 2 (2x2 Achievement Goal Framework) ของ อิลเลียท และ แมคเกรเกอร์ (Elliot; & McGregor. 2001) เป็นรูปแบบที่มีประเภทของ เป้าหมายครอบคลุมทุกแนวคิด โดยรูปแบบนี้ แบ่งเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ออกเป็น 4 ประเภทได้แก่ 1) เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา (Performance-Approach Goal) เป็นเป้าหมายที่จะสร้างผล การทำงานที่ดีกว่าผู้อื่น 2) เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง (Performance-Avoidance Goal) เป็นเป้าหมายที่จะหลีกเลี่ยงการสร้างผลการทำงานที่ด้อยกว่าผู้อื่น 3) เป้าหมายเพื่อความ เชี่ยวชาญแบบเข้าหา (Mastery-Approach Goal) เป็นเป้าหมายที่จะพัฒนาความสามารถของตนเอง และ 4) เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง (Mastery-Avoidance Goal) เป็นเป้าหมายที่จะ หลีกเลี่ยงการขาดความสามารถที่จำเป็น โดยผู้เรียนแต่ละคนจะมีเป้าหมายทั้ง 4 รูปแบบผสมกัน ทั้งนี้ ปริมาณของการมีเป้าหมายทั้ง 4 แบบนี้เองที่จะเป็นตัวกำหนดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ของผู้เรียน (Gonida; Voulala; & Kiosseoglou. 2009)

ทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ได้รับการศึกษาในหลายประเทศ หลายบริบท เช่น ใน สหรัฐอเมริกา (Linnenbrink. 2005; Elliot; & Murayama. 2008; Kaplan; & Maehr. 2007:) ในยุโรป เช่น ฝรั่งเศส และกรีซ (Dupeyrat; & Mariné. 2005; Gonida; Voulala; & Kiosseoglou. 2009:) และ

ในเอเชีย เช่น ญี่ปุ่น และ สิงคโปร์ (Tanaka; Takehara; & Yamauchi. 2006; Luo; Hogan; & Paris. 2011; Wang; Willett; & Eccles. 2011:) รวมถึงการศึกษาในประเทศไทยด้วยเช่นกัน (Dejiththirat. 2004; ดุสิตา ดีบุคคำ. 2553) ทั้งนี้แม้ว่าการศึกษาในประเทศไทยยังไม่แพร่หลายนักแต่เพราะความเป็นสากลของทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ก็น่าที่จะนำทฤษฎีดังกล่าวมาประยุกต์ใช้ในประเทศไทยได้เช่นกัน

ในการวิจัยครั้งนี้ไม่ได้ศึกษาเฉพาะผลของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมเท่านั้น หากแต่มุ่งศึกษาถึงสาเหตุของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ด้วย โดยในการศึกษาค้นนี้จะอาศัยแนวคิดทฤษฎีแห่งตน (Self-Theories) ของดเวก (Dweck. 2000) และแนวคิดโครงสร้างเป้าหมาย (Goal Structure) ของ อาเมส (Ames. 1992) ในการอธิบายสาเหตุที่ทำให้ผู้เรียนมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แตกต่างกัน

ทฤษฎีแห่งตน (Dweck. 2000) เป็นแนวคิดที่อธิบายถึงผลอันเกิดจากการที่บุคคลมีชุดความเชื่อเกี่ยวกับลักษณะต่าง ๆ ของตนเองเช่น ความฉลาด ว่าเพิ่มขึ้นได้ หรือเป็นสิ่งที่ติดตัวมา ในทฤษฎีนี้ได้รับรู้ว่าคุณค่าเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด (Implicit theory of Intelligence) เป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้ผู้เรียนมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แตกต่างกัน โดยผู้ที่เชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ (Incrementary Theory) จะมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (Mastery Goal) แต่หากเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา (Entity Theory) ก็จะมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (Performance Goal) ทั้งนี้ ดเวกยังกล่าวอีกว่าผลอันเกิดจากความเชื่อว่าคุณค่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมานั้นมี ความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง (Confident in Intelligence) ซึ่งเป็นความเชื่อของผู้เรียนว่าตนเองมีความฉลาดในการเรียนมากเพียงพอหรือไม่ เป็นตัวกำกับความสัมพันธ์ดังกล่าว โดยหาก ผู้เรียนมีความเชื่อว่าคุณค่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา และมีความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง จะเป็นผู้ที่มีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา แต่หากผู้เรียนคนนั้นไม่มีความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง ก็จะเป็นผู้ที่มีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง

ในส่วนแนวคิดโครงสร้างเป้าหมาย ให้ความสำคัญกับสภาพแวดล้อมในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ในชั้นเรียนที่จะส่งผลไปยังการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียน โดยโครงสร้างเป้าหมาย (Goal Structure) หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียนเกี่ยวกับเป้าหมายของชั้นเรียนหรือโรงเรียน โดยผู้เรียนจะมีเป้าหมายสอดคล้องกับโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนที่ผู้เรียนรับรู้ผ่านกระบวนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ (เป็นกิจกรรมที่อาศัยการร่วมมือ หรือการแข่งขัน) และวิธีการที่ผู้สอนมีปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียน (การประเมิน หรือการให้รางวัลที่ให้ความสำคัญกับพัฒนาส่วนบุคคล หรือการเปรียบเทียบกับผู้อื่น) โดยหากผู้เรียนรับรู้ว่ามีโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (Performance Goal Structure) ซึ่งจะเป็นชั้นเรียนที่มีเป้าหมายเพื่อให้นักเรียนแสดงผลงานออกมาดี

และให้ความสำคัญกับการแข่งขัน ผู้เรียนก็จะมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน แต่หากผู้เรียนรับรู้ว่าคุณเรียนมีโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ (Mastery Goal Structure) ซึ่งจะเป็นชั้นเรียนที่มีเป้าหมายเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจ ให้ความสำคัญกับพัฒนาการของผู้เรียน ผู้เรียนก็จะมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จตามไปด้วยนั่นเอง (Ames. 1992; Patrick; et al. 2001)

อาเมส (Ames. 1992) ได้เสนอแนวทางการจัดการประสบการณ์การเรียนรู้เพื่อให้เกิดโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ โดยนำเอากรอบการจัดการชั้นเรียนทาร์เกต (TARGET) ของ เอปส์ทีน (Epstein. 1987) มาใช้ ซึ่งในกรอบดังกล่าวจะระบุถึงลักษณะการจัดการประสบการณ์เรียนรู้ในชั้นเรียน 6 ด้านได้แก่ งาน การให้อิสระ การจดจำ การจัดกลุ่ม การประเมิน และการกำหนดเวลา (Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, and Time: TARGET) โดย ผู้สอนจะใช้กลยุทธ์ในการจัดการประสบการณ์เรียนรู้ที่ให้ความสนใจกับความสามารถของผู้เรียน และมอบหมายงาน (Task: T) ให้มีความท้าทายกับระดับความสามารถ และตรงกับความสำเร็จของผู้เรียน ในขณะเดียวกันก็ให้อิสระ (Authority: A) กับผู้เรียนในการตัดสินใจในบางประเด็นด้วยตนเอง ผู้สอนจะจดจำ (Recognition: R) ผู้เรียนจากพัฒนาการ และให้รางวัลกับการพัฒนาความสามารถ กำหนดให้มีการทำงานเป็นกลุ่ม (Grouping: G) โดยแต่ละกลุ่มมีขนาดเล็ก สมาชิกของแต่ละกลุ่มจะมีความสามารถที่ความแตกต่างกัน แต่มีความสนใจแบบเดียวกัน เพื่อให้เกิดการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning) นอกจากนี้ ผู้เรียนจะได้รับการประเมิน (Evaluation: E) ด้วยวิธีการที่หลากหลาย และจากหลายแหล่งข้อมูล และผู้เรียนจะได้รับการจัดสรรเวลา (Time: T) ในการทำงานให้เพียงพอที่ผู้เรียนจะเกิดการเรียนรู้ กลวิธีเหล่านี้จะช่วยสื่อสารให้ผู้เรียนรับรู้ถึงความมุ่งหมายของการจัดการเรียนการสอนของชั้นเรียนที่มุ่งพัฒนาความสามารถของผู้เรียนได้ ทั้งนี้ ลินเนนบริงค์ (Linnenbrink. 2005) ได้ทำการพัฒนาจัดการเรียนการสอนเพื่อให้เกิดโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ และโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน โดยประยุกต์ใช้ลักษณะบางอย่างในกรอบการจัดการเรียนรู้ทาร์เกต (TARGET) พบว่า บรรยายากที่จัดขึ้นทำให้ผู้เรียนมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ สอดคล้องกับโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนที่กำหนด นอกจากนี้ยังได้ทดลองให้การจัดบรรยายากของชั้นเรียนทั้ง 2 ลักษณะพร้อมกัน ซึ่งยังคงพบว่านักเรียนจะมีเป้าหมายสอดคล้องกับชั้นเรียน กล่าวคือมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ทั้ง 2 แบบร่วมกัน

ในการศึกษาครั้งนี้นอกจากจะศึกษาสาเหตุและผลของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนักเรียนแล้วยังให้ความสนใจถึง ลักษณะที่การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในสถานการณ์หนึ่ง สอดคล้องกับเป้าหมายในอีกสถานการณ์หนึ่ง ชังก์ พินทริช และมีส์ (Schunk; Pintrich; & Meece. 2008) กล่าวว่า ธรรมชาติของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นั้น แม้จะเป็นลักษณะที่เกี่ยวข้องกับบริบทเฉพาะ แต่ในความเป็นจริงกลับมีความสัมพันธ์กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในสถานการณ์ที่คล้ายคลึงกันด้วย โดยในที่นี้

บริบทที่คล้ายคลึงกันนั้นจะแบ่งเป็น 2 ลักษณะได้แก่ (1) ความสัมพันธ์ข้ามระดับ เช่น การที่ผู้เรียนมีเป้าหมายในการเรียนรู้ในการเรียนระดับปริญญาตรี สอดคล้องกับเป้าหมายการเรียนรู้ในรายวิชาเอก หรือ (2) ความสัมพันธ์ข้ามรายวิชา เช่น การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในรายวิชาหนึ่ง สอดคล้องกับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาอื่นด้วย

ในการวิจัยครั้งนี้เป็นชุดการศึกษา แบ่งการศึกษาออกเป็น 2 การศึกษาย่อย ที่ดำเนินการคู่ขนานกันไป โดยเป็นการศึกษาในระดับความเฉพาะเจาะจงของสถานการณ์ที่แตกต่างกันไป ได้แก่ บริบทการเรียนในระดับปริญญาตรี และบริบทการเรียนในรายวิชาเอกหนึ่งรายวิชา และนำผลการศึกษาทั้งสองมาเทียบเคียงกันทำให้เข้าใจถึงการอธิบายของทฤษฎีเดียวกันในรูปแบบความเฉพาะเจาะจงที่แตกต่างกัน โดยการศึกษาที่ 1 เป็นการศึกษาเชิงสหสัมพันธ์เพื่อทดสอบรูปแบบสมการเชิงโครงสร้างของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการศึกษาระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษาครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์ โดยศึกษาถึงความสัมพันธ์ของการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายของโรงเรียน ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด ความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง กับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับปริญญาตรี และความสัมพันธ์ของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับปริญญาตรีกับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม รวมถึงและความสัมพันธ์ของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับปริญญาตรีกับ การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาเอก ส่วนการศึกษาที่ 2 เป็นการศึกษาเชิงทดลองเพื่อทดสอบอิทธิพลของการจัดบรรยากาศการเรียนเพื่อมุ่งให้เกิดโครงสร้างเป้าหมายที่มีต่อการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์เมื่อควบคุม ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด และ ความมั่นใจในระดับความฉลาดของตนเอง และความสัมพันธ์ของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์กับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียน และการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาอื่น โดยการศึกษาทั้งสองนี้เป็นการศึกษาที่มีความเฉพาะเจาะจงของเป้าหมายที่แตกต่างกัน การศึกษาที่ 1 เป็นการศึกษาในระดับหลักสูตร ส่วนการศึกษาที่ 2 เป็นการศึกษาในระดับรายวิชา ซึ่งการศึกษาทั้ง 2 นี้จะช่วยในการเปรียบเทียบผลลัพธ์ของโครงสร้างเป้าหมาย ความเชื่อในความฉลาด และการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในระดับที่แตกต่างกันได้ นำไปสู่การทำความเข้าใจการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้น ทั้งนี้ การศึกษาทั้งสองจะได้องค์ความรู้เกี่ยวกับทฤษฎีการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในบริบทการศึกษาในระดับปริญญาตรีของไทย และนำไปสู่การวางแผนในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน หรือการจัดกิจกรรมของมหาวิทยาลัยในการพัฒนานิสิตนักศึกษาต่อไป

ความมุ่งหมายของการวิจัย

งานวิจัยในครั้งนี้มุ่งที่จะตรวจสอบอิทธิพลของการจัดการเรียนรู้ และลักษณะของผู้เรียน ที่ส่งผลต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนของผู้เรียน และอิทธิพลของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียน

ส่งผลต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม และอิทธิพลดังกล่าวจะปรากฏทั้งในระดับรายวิชา และระดับภาพรวมของการเรียนในมหาวิทยาลัยหรือไม่ รวมไปถึงมุ่งตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่าง เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในสถานการณ์หนึ่งจะมีความสัมพันธ์กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในอีกสถานการณ์หนึ่งหรือไม่

สำหรับงานวิจัยครั้งนี้แบ่งออกเป็น 2 การศึกษาย่อย และมีความมุ่งหมายของแต่ละ การศึกษาดังนี้

การศึกษาที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงสหสัมพันธ์ที่มุ่งทดสอบรูปแบบสมการเชิงโครงสร้างของ เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับปริญญาตรีและผลที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม ในระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษาครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์ในส่วนกลาง ภาคกลาง และภาค ตะวันออก โดยมีความมุ่งหมายเฉพาะดังนี้

1. เพื่อศึกษาอิทธิพลของปัจจัยนำเข้า ได้แก่ โครงสร้างเป้าหมาย ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด และปฏิสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดกับความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง ที่มีต่อ เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียน

2. เพื่อศึกษาอิทธิพลของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

3. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับปริญญาตรี กับ เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีวเคมี

การศึกษาที่ 2 การวิจัยเชิงทดลองที่มุ่งศึกษาอิทธิพลของกิจกรรมเพิ่มการรับรู้โครงสร้าง เป้าหมายที่มีต่อการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนิสิต และความสัมพันธ์ของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ กับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียน และการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชา อื่นของนิสิตวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนวชั้นปีที่ 2 โดยมีความมุ่งหมายเฉพาะดังนี้

1. เพื่อศึกษาอิทธิพลของการจัดโครงสร้างเป้าหมายที่มีต่อ เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียน ของนิสิตวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนวชั้นปีที่ 2 เมื่อควบคุมลักษณะส่วนบุคคลซึ่งได้แก่ความเชื่อ เกี่ยวกับความฉลาด และความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง

2. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนกับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ ในชั้นเรียน และเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาอื่น ของนิสิตวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนวชั้นปีที่ 2

3. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และ แรงจูงใจ กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาเอกอื่น

ความสำคัญของการวิจัย

งานวิจัยนี้จะสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับปัจจัยนำและผลสืบเนื่องของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในชั้นเรียนมีความสำคัญซึ่งสามารถสรุปได้ดังนี้

เชิงทฤษฎี

ในการศึกษานี้จะช่วยให้เกิดความเข้าใจถึงการประยุกต์ของทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในบริบทต่าง ๆ ทั้งในระดับรายวิชา และในภาพรวมการศึกษาในระดับปริญญาตรี รวมไปถึงความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ข้ามบริบทกล่าวคือ จากเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับปริญญาตรี กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาหนึ่ง หรือ เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์รายวิชาหนึ่งกับอีกรายวิชาหนึ่ง ซึ่งจะทำให้เข้าใจถึงธรรมชาติของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของบุคคลในบริบทต่าง ๆ กัน

นอกจากนี้ผลการศึกษาก็จะทำให้เข้าใจถึงบทบาทของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ทั้ง 4 แบบในการเป็นตัวเชื่อมโยงบรรยากาศในชั้นเรียน และลักษณะส่วนบุคคล กับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม ซึ่งจะช่วยให้ นักการศึกษาเข้าใจถึงสาเหตุของการเกิดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม อีกทั้งยังสร้างความเข้าใจถึงลักษณะการจัดบรรยากาศในการเรียนรู้ของผู้สอน ผลที่เกิดขึ้นจากบรรยากาศเพื่อการแสดงผลงาน และบรรยากาศเพื่อความเชี่ยวชาญ ตลอดจนผลที่เกิดขึ้นเมื่อมีการจัดบรรยากาศทั้ง 2 ลักษณะพร้อมกัน

เชิงปฏิบัติ

จากการศึกษาในครั้งนี้ จะช่วยให้องค์ความรู้แก่มหาวิทยาลัย ซึ่งจะเป็นข้อมูลในการวางแผนในการส่งเสริมพัฒนาความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมของนิสิตนักศึกษา โดยผ่านการสร้างบรรยากาศในการเรียนในสาขาวิชา หรือการจัดกิจกรรมพัฒนาลักษณะของผู้เรียน รวมถึงการสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนเพื่อเอื้อให้เกิดความมุ่งมั่นในการเรียน

งานวิจัยนี้ยังได้สร้างกิจกรรมที่มุ่งให้เกิดโครงสร้างเป้าหมายทั้งโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานและโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ รวมไปถึงรูปแบบที่จะผสมโครงสร้างเป้าหมายทั้งสองเข้าด้วยกัน ซึ่งทำให้ผู้สอนสามารถนำรูปแบบดังกล่าวไปสอนเพื่อให้เกิดโครงสร้างเป้าหมายที่เหมาะสมได้

ขอบเขตของการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรในการศึกษาที่ 1 ได้แก่ นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรี ตั้งแต่ชั้นปีที่ 2 ขึ้นไป ที่ศึกษาในสาขาครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์ในสถาบันอุดมศึกษาในภาคกลาง และกรุงเทพมหานคร

ประชากรในการศึกษาที่ 2 ได้แก่ นิสิตชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาจิตวิทยาการแนะแนว คณะ
ศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างในการศึกษาที่ 1 ได้แก่ นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรี ตั้งแต่ชั้นปีที่ 2 ขึ้นไป ที่
ศึกษาในสาขาครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์ในสถาบันอุดมศึกษาภาคกลางและกรุงเทพมหานคร จาก 12
สถาบัน รวม 1327 คน

กลุ่มตัวอย่างในการศึกษาที่ 2 ได้แก่ นิสิตชั้นปีที่ 2 สาขาวิชา จิตวิทยาการแนะแนว คณะ
ศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่ลงเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจในภาคเรียน
ที่ 2 ปีการศึกษา 2555 จำนวน 64 คน

ตัวแปรที่ศึกษา

การศึกษาที่ 1

ตัวแปรเหตุ

การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายของหลักสูตรวิชาชีพครู

การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการพัฒนาตนเอง

การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการสร้างผลงาน

ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด

ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา

ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้

ความมั่นใจในระดับความฉลาดของตนเอง

ตัวแปรคั่นกลาง

การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู

การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา

การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง

การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา

การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง

ตัวแปรผล

ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

ตัวแปรทดสอบความสัมพันธ์ข้ามบริบท

การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีวศู

- การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา
- การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง
- การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา
- การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง

การศึกษาที่ 2

ตัวแปรจัดกระทำ

- การจัดโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน
- การจัดโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

ตัวแปรปรวนร่วม

การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ก่อนกิจกรรม

- การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา
- การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง
- การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา
- การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง

ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด

- ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา
- ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้

ความมั่นใจในระดับความฉลาดของตนเอง

ตัวแปรตาม

การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

- การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา
- การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง
- การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา
- การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง

ผลสืบเนื่อง

ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

ตัวแปรทดสอบการความสัมพันธ์ข้ามบริบท

การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาอื่น

การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา

การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง

การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา

การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง

นิยามปฏิบัติการ

1. การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียน (Achievement Goals) หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่พยายามกำหนดสภาพในอนาคตที่เกี่ยวข้องกับความสามารถเมื่อสิ้นสุดการเรียนในระดับปริญญาตรี หรือในวิชาใดวิชาหนึ่ง ทั้งนี้บุคคลจะพยายามให้เกิดสภาพดังกล่าว หรือหลีกเลี่ยงสภาพดังกล่าวก็ได้ แบ่งเป้าหมายออกได้เป็น 4 ประเภท ดังนี้

1.1. การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา (Performance-Approach Goal)

หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่จะมุ่งเน้นไปที่ การแสดงออกถึงความสามารถหรือศักยภาพของตนเอง และการตัดสินระดับของความสามารถเมื่อเปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยให้ความสนใจไปที่การมีภาพลักษณ์ที่ดี การทำงานได้ดีกว่าผู้อื่น และการมีภาพลักษณ์ที่ดีกว่าผู้อื่นในการเรียนระดับปริญญาตรี หรือในวิชาใดวิชาหนึ่ง การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหาแบ่งออกได้เป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

1.1.1 องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ (Appearance) เป็นลักษณะที่จะมุ่งพิสูจน์

ตนเอง หรือแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถ ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “ฉันต้องการพิสูจน์ว่าฉันเป็นคนเก่ง”

1.1.2 องค์ประกอบด้านการแข่งขัน (Competition) เป็นลักษณะที่จะมุ่งสร้างผลการ

ทำงานให้ดีกว่าผู้อื่น ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “ฉันต้องการที่จะทำคะแนนในการสอบให้สูงอยู่ในระดับที่

อปของห้อง”

1.1.3 องค์ประกอบด้านการประเมิน (Evaluation) เป็นลักษณะที่จะมุ่งแสดงให้ผู้อื่น

เห็นว่าตนเองมีความสามารถสูงกว่าเพื่อน ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “ฉันต้องการแสดงให้เพื่อนเห็นว่าฉันเก่งกว่าเพื่อนในห้อง”

1.2. การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง (Performance-Avoidance Goal)

หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่จะมุ่งเน้นไปที่ การแสดงออกถึงความสามารถหรือศักยภาพของตนเอง และการตัดสินระดับของความสามารถเมื่อเปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยให้ความสนใจไปที่การ

หลีกเลี่ยงการมีภาพลักษณ์ที่ไม่ดี การทำงานด้อยกว่าผู้อื่น และการมีภาพลักษณ์ที่ด้อยกว่าผู้อื่น ใน การเรียนระดับปริญญาตรี หรือในวิชาใดวิชาหนึ่ง การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง แบ่งเป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

1.2.1 องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ (Appearance) เป็นลักษณะที่จะหลีกเลี่ยง การ แสดงออกว่าตนเองด้อยความสามารถ ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “ฉันจะหลีกเลี่ยงการแสดงออกที่จะทำ ให้คนอื่นมองว่าฉันโง่”

1.2.2 องค์ประกอบด้านการแข่งขัน (Competition) เป็นลักษณะที่จะหลีกเลี่ยงการ สร้างผลการทำงานที่ด้อยกว่าผู้อื่น ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “ฉันต้องการทำให้คะแนนสอบของฉันไม่ต่ำ กว่าค่าเฉลี่ยของชั้นเรียน”

1.2.3 องค์ประกอบด้านการประเมิน (Evaluation) เป็นลักษณะที่จะหลีกเลี่ยงการ แสดงที่ทำให้ผู้อื่นเห็นว่าตนเองมีความสามารถด้อยกว่าเพื่อน ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “ในการเรียน ฉัน ต้องการให้อาจารย์มองว่าฉันไม่ได้เป็นนักเรียนกลุ่มอ่อน”

1.3. การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา (Mastery-Approach Goal) หมายถึง ลักษณะทางความคิดของผู้เรียนที่จะมุ่งเน้นไปที่การเปลี่ยนแปลงของความสามารถของ ตนเองเมื่อสิ้นสุดการทำงาน โดยให้ความสนใจที่จะให้เกิดความเชี่ยวชาญในงาน มีการพัฒนาตนเอง และสามารถเรียนรู้ได้เต็มศักยภาพ ในการเรียนระดับปริญญาตรี หรือในวิชาใดวิชาหนึ่ง การมี เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาแบ่งเป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

1.3.1 องค์ประกอบด้านความเชี่ยวชาญในงาน (Task Mastery) เป็นลักษณะที่มุ่งให้ เกิดทักษะที่จะใช้ในการทำงานหรือเป็นพื้นฐานในการเรียนระดับสูงต่อไป ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “ใน การเรียนฉันมุ่งศึกษาเพื่อจะสามารถนำความรู้ไปใช้ทำงานในอนาคตได้”

1.3.2 องค์ประกอบด้านการพัฒนา (Improvement) เป็นลักษณะที่มุ่งทำงานให้ ดีกว่าผลงานของตนเองในอดีต ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “ในการเรียนฉันพยายามทำผลการเรียนให้ ดีกว่าเดิม”

1.3.3 องค์ประกอบด้านการบรรลุเต็มศักยภาพ (Potential Attainment) เป็นลักษณะ ที่มุ่งจะพัฒนาตนเองให้สอดคล้องกับศักยภาพของตนเอง ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “ในการเรียนฉัน พยายามเรียนรู้ให้ได้เต็มศักยภาพของฉัน”

1.4. การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง (Mastery-Avoidance Goal) หมายถึง ลักษณะทางความคิดของผู้เรียนที่จะมุ่งเน้นไปที่การเปลี่ยนแปลงของความสามารถของ ตนเองเมื่อสิ้นสุดการทำงาน โดยให้ความสนใจที่จะหลีกเลี่ยงการขาดความเชี่ยวชาญในงาน การขาด

การพัฒนาตนเอง และไม่ได้สามารถเรียนรู้เต็มศักยภาพ ในการเรียนระดับปริญญาตรี หรือในวิชาใดวิชาหนึ่ง การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงแบ่งเป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

1.4.1 องค์ประกอบด้านความเชี่ยวชาญในงาน (Task Mastery) เป็นลักษณะที่มุ่งหลีกเลี่ยงการขาดทักษะในการทำงาน หรือขาดพื้นฐานเรียนในระดับที่สูงขึ้น ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “ฉันพยายามเรียนเพื่อให้แน่ใจว่าเมื่อฉันไปทำงานฉันไม่ขาดทักษะที่จำเป็น”

1.4.2 องค์ประกอบด้านการพัฒนา (Improvement) เป็นลักษณะที่มุ่งหลีกเลี่ยงการผลงานด้อยกว่าในอดีต ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “ฉันพยายามทำผลการเรียนไม่ให้ด้อยไปกว่าเดิม”

1.4.3 องค์ประกอบด้านการบรรลุเต็มศักยภาพ (Potential Attainment) เป็นลักษณะที่มุ่งหลีกเลี่ยงการพัฒนาความสามารถน้อยกว่าศักยภาพหรือมาตรฐานของตนเอง ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “ฉันต้องการให้เวลาไม่สูญเปล่าไปเพราะฉันไม่ได้เรียนรู้อย่างเต็มที่”

การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นี้วัดโดยใช้แบบสอบถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองตามแนวคิดการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบ 2x2 ของอิลเลียท และแมคเกรเกอร์ (Elliot; & McGregor. 2001) ซึ่งได้ปรับปรุงตามการสังเคราะห์เอกสารของ ฮัลลิแมน และคณะ (Hulleman ; et al. 2010) โดยการดัดแปลงข้อคำถามบางส่วนมาจาก ชุดมาตรวัดรูปแบบการเรียนรู้แบบยืดหยุ่น (Patterns of Adaptive Learning Scales: PALS) ของมิกค์ลี และคณะ (Midgley; et al. 2000) และจากแบบสอบถามการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ (Achievement Goal Questionnaire) ของ อิลเลียท และแมคเกรเกอร์ (Elliot; & McGregor. 2001) รวมถึงผู้วิจัยได้สร้างข้อคำถามเองอีกส่วนหนึ่ง ลักษณะแบบสอบถามเป็นข้อคำถาม กับมาตรประมาณค่า 7 ระดับ

คะแนนที่ได้จากข้อคำถามในแต่ละองค์ประกอบย่อยของเป้าหมายจะรวมกันเป็นคะแนนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์รวมทั้งสิ้น 12 องค์ประกอบ ทั้งนี้ในการศึกษาที่ 2 คะแนนแต่ละองค์ประกอบย่อยจะถูกนำมาคำนวณเป็นคะแนนของเป้าหมายแต่ละประเภท โดยผู้ที่ได้คะแนนการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในด้านใดสูงกว่าจะมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในด้านนั้นสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า ข้อคำถามที่ใช้ในการสอบถามลักษณะของผู้เรียนนี้จะถูกเรียงลำดับโดยการสุ่ม โดยไม่จำแนกตามประเภทของข้อคำถามที่ต้องการวัด ทั้งนี้ในการศึกษาที่ 1 จะการวัดการมีเป้าหมายใน 2 บริบทได้แก่ บริบทการเรียนในระดับปริญญาตรี และบริบทการเรียนในรายวิชาเอก ส่วนในการศึกษาที่ 2 จะวัดการมีเป้าหมายในบริบทการเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ และบริบทในรายวิชาเอกวิชาอื่น

2. ความมุ่งมั่นในการเรียนเชิงพฤติกรรม (Behavioral Classroom Engagement) หมายถึง ลักษณะการแสดงออกของผู้เรียนที่แสดงออกว่าตนเองปฏิบัติตามกฎของมหาวิทยาลัยหรือชั้นเรียนหนึ่ง ๆ มีความพยายามในการเรียนรู้และมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ๆ ในฐานะสมาชิกของมหาวิทยาลัย หรือสมาชิกของชั้นเรียน โดยมีตัวชี้วัดเป็นพฤติกรรม 3 พฤติกรรมดังนี้

2.1. พฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียน (Conduct Behavior) หมายถึง พฤติกรรมที่เป็นไปตามระเบียบของชั้นเรียนหรือโรงเรียนประกอบด้วย การเข้าเรียนตรงต่อเวลา การไม่รบกวนผู้อื่น การไม่ทุจริต ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “ฉันเข้าเรียนตรงเวลา” “ฉันไม่พูดคุยในชั้นเรียน รบกวนผู้อื่น” และ “ฉันไม่นำเอกสารนอกเหนือจากที่อาจารย์กำหนดเข้าห้องสอบ”

2.2. พฤติกรรมเพียรพยายาม หมายถึง (Persistence Behavior) พฤติกรรมของบุคคลที่ใช้ความพยายามในการเรียนรู้ ประกอบด้วย การรักษาความสนใจในการเรียน ความอดทนต่อความยากลำบาก และความทุ่มเทในการทำงาน ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “ฉันมักจะเสียสมาธิในการเรียนหนังสือ กับการทำกิจกรรมอื่น ๆ ที่น่าสนใจกว่า” (ข้อความทางลบ) “ในบางครั้งทำงานที่ได้รับมอบหมายยากมาก ฉันก็ทำแค่พอให้มันส่งเท่านั้น” (ข้อความทางลบ) และ “ฉันทำงานที่ได้รับมอบหมายจากครูผู้สอนอย่างเต็มความสามารถ”

2.3. พฤติกรรมการมีส่วนร่วม หมายถึง (Participated Behavior) พฤติกรรมของบุคคลที่จะมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่น ในชั้นเรียนในฐานะสมาชิกของชั้นเรียนประกอบด้วย การเข้าร่วมกิจกรรม การเรียนการสอน การแสวงหาความช่วยเหลือ และการช่วยเหลือผู้อื่น ข้อคำถามเช่น “ฉันมักจะร่วมอภิปรายในประเด็นต่าง ๆ ในชั้นเรียน” “แม้ฉันจะมีปัญหาที่ไม่เข้าใจ ฉันยังหลีกเลี่ยงที่จะสอบถามจากอาจารย์” (ข้อความทางลบ) และ “ในประเด็นที่เพื่อนเกิดข้อสงสัยในเนื้อหาที่เรียน ฉันจะให้ความช่วยเหลือหากทำได้”

ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมนี้วัดโดยใช้แบบสอบถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองทั้งหมดตามแนวคิดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมตามการประมวลของเฟรดริก บลูเมนเฟลด์ และปารีส (Fredricks; Blumenfeld; & Paris. 2004) ลักษณะแบบสอบถามเป็นข้อคำถามกับมาตราประมาณค่า 7 ระดับ

คะแนนที่ได้จากข้อคำถามในแต่ละองค์ประกอบย่อยของเป้าหมายจะรวมกันเป็นคะแนนของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม รวมทั้งสิ้น 3 องค์ประกอบ ทั้งนี้ในการศึกษาที่ 2 ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมแต่ละองค์ประกอบย่อยจะถูกคำนวณเป็นคะแนนของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม คะแนนความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในลักษณะใดสูงกว่าจะเป็นผู้ที่มีความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในด้านนั้นสูงกว่าผู้ที่มีคะแนนต่ำกว่า ทั้งนี้ข้อคำถามที่ใช้ในการสอบถามลักษณะของผู้เรียนนี้จะถูกเรียงลำดับโดยการสุ่ม โดยไม่จำแนกตามประเภทของข้อคำถามที่ต้องการวัด

โดยในการศึกษาที่ 1 เป็นความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ในบริบทของการเรียนในระดับปริญญาตรี ส่วนการศึกษาที่ 2 เป็นความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ในบริบทของการเรียนในรายวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ

3. ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด (Implicit Theories of Intelligence) หมายถึง ความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับลักษณะการเปลี่ยนแปลงของความฉลาดของตนเองในการเรียนในระดับมหาวิทยาลัย โดยมีความเชื่อ 2 ลักษณะ ได้แก่

3.1. ความเชื่อที่ว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา (Entity Theory of Intelligence) หมายถึง ระดับความเชื่อของบุคคลที่ว่า ความฉลาดในด้านการเรียนของตนเองนั้นจะคงที่ไม่เปลี่ยนแปลงแม้ว่าจะได้รับประสบการณ์หรือได้รับการเรียนรู้ก็ตาม ตัวอย่างข้อคำถามได้แก่ “ในการเข้ามาเรียนในระดับมหาวิทยาลัยนั้น ฉันรู้ว่าฉันมีความฉลาดระดับหนึ่ง แต่มันไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้มากนัก”

3.2. ความเชื่อที่ว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ (Incremental Theory of Intelligence) หมายถึง ระดับความเชื่อที่ว่าความฉลาดในด้านการเรียนของตนเองนั้นสามารถเปลี่ยนแปลงได้ พัฒนาได้ และจะเพิ่มขึ้นหากได้รับประสบการณ์หรือผ่านกระบวนการเรียนรู้ ตัวอย่างข้อคำถามได้แก่ “หากฉันตั้งใจเรียนในระดับมหาวิทยาลัยนั้น มันจะช่วยให้ฉันฉลาดขึ้น”

ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดวัดโดยแบบสอบถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองตามแนวคิดทฤษฎีแห่งของตน (Self-Theories) ของดเวก (Dweck, 2000) โดยการดัดแปลงข้อคำถามบางส่วนมาจาก แบบสอบถามของ ดเวก (Dweck, 2000) และแบบสอบถามของอับดุล อัล ฟาตตาส์ และ ยาห์ส์ (Abd-El-Fattah; & Yates, 2006) รวมถึงผู้วิจัยได้สร้างข้อคำถามเองอีกส่วนหนึ่ง ลักษณะแบบสอบถามเป็นข้อคำถามและมาตราส่วนประมาณค่า 7 ระดับ

คะแนนที่ได้จากข้อคำถามการมีความเชื่อว่ายสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา จะถูกนำมารวมกันเป็นระดับความเชื่อว่ายสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา และคะแนนที่ได้จากข้อคำถามการมีความเชื่อว่ายสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ จะถูกนำมารวมกันเป็นคะแนนความเชื่อว่ายสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้

โดยผู้ที่ได้คะแนนในความเชื่อลักษณะใดสูงกว่าจะเป็นผู้ที่มีความเชื่อในลักษณะดังกล่าวสูงกว่าผู้ที่มิคะแนนต่ำกว่า ทั้งนี้ข้อคำถามที่ใช้ในการสอบถามลักษณะของผู้เรียนนี้จะถูกเรียงลำดับโดยการสุ่ม โดยไม่จำแนกตามประเภทของข้อคำถามที่ต้องการวัด

4. ความมั่นใจในความฉลาดในการเรียนมหาวิทยาลัยของตนเอง (Confident in Intelligence) หมายถึง ระดับความเชื่อของบุคคลว่าตนเองมีความฉลาด มีความสามารถในการเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ และมีความมั่นใจในความสามารถในการคิดของตนเอง ที่จะใช้ในการเรียน

ความมั่นใจในความฉลาดในการเรียนมหาวิทยาลัยของตนเองนี้วัดโดยแบบสอบถามที่ผู้วิจัยดัดแปลงมาจาก แบบวัดความมั่นใจในความฉลาดของตนเองของเฮนเดอร์สัน และ ดเวก

(Dweck. 2000: citing Handerson and Dweck. 1990) ลักษณะแบบสอบถามเป็นข้อคำถามและ
มาตราส่วนประมาณค่า 7 ระดับ

คะแนนที่ได้จากแต่ละข้อคำถามจะถูกนำมารวมกันเป็นคะแนนความมั่นใจในความ
ฉลาดของตนเอง โดยผู้ที่ได้คะแนนความมั่นใจในความฉลาดของตนเองสูงกว่าจะเป็นผู้ที่มีความมั่นใจ
ในความฉลาดของตนเองสูงกว่าผู้ที่มีคะแนนต่ำกว่า

5. ปฏิสัมพันธ์ระหว่างความมั่นใจในความฉลาด และ ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัว
มา (Interaction between Confidence in Intelligence and Entity Theory of Intelligence) หมายถึง
อิทธิพลของความมั่นใจในความฉลาดที่มีผลในการปรับระดับอิทธิพลของความเชื่อว่าความฉลาดเป็น
สิ่งที่ติดตัวมาที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ทั้งนี้เป็นไปตามทฤษฎีแห่งตนของ ดเวก (Dweck, 2000)
ทั้งนี้ค่าตัวแปรปฏิสัมพันธ์ได้มาจากผลคูณของคะแนนกลาง (Centering) ของความมั่นใจในความ
ฉลาด และ ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวและนำไปใช้เป็นตัวแปรสังเกตในการศึกษาที่หนึ่ง

6. การรับรู้โครงสร้างเป้าหมาย (Classroom Goal Structures) หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียน
ถึงข้อความเกี่ยวกับเป้าหมายของการจัดการเรียนรู้ในระดับปริญญาตรีของสาขาที่ตนเองเรียนอยู่ หรือ
ของชั้นเรียนที่ตนเองเรียนอยู่ ซึ่งอาจจะเป็นข้อความโดยตรง หรือ ข้อความโดยนัยผ่านการจัดการและ
นโยบายในการจัดกิจกรรมและบรรยากาศของชั้นเรียนก็ได้ ทั้งนี้แบ่งโครงสร้างเป้าหมายออกได้เป็น 2
ประเภท

6.1. โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (Mastery Goal Structure) หมายถึง การ
รับรู้ของผู้เรียนถึงเป้าหมายของการจัดการเรียนรู้ในระดับปริญญาตรีของสาขาที่ตนเองเรียนอยู่ หรือชั้น
เรียนที่ตนเองเรียนอยู่ว่าให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ ความเข้าใจ และการพัฒนาความสามารถ โดย
ข้อความดังกล่าวจะเป็นข้อความโดยตรงจากผู้สอน หรือ ข้อความโดยนัยที่นักเรียนสรุปขึ้นเอง

6.1.1 จากข้อความโดยตรง (Explicit Goal Structure) หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียน
ว่าผู้สอนให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ ความเข้าใจ และการพัฒนาความสามารถ ของผู้เรียน ตัวอย่าง
ข้อคำถามเช่น “อาจารย์ของฉันระบุว่าเขาต้องการให้นักเรียนเข้าใจมากกว่าจำได้”

6.1.2 จากข้อความโดยนัย (Implicit Goal Structure) หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียนถึง
สภาพแวดล้อมในชั้นเรียนซึ่งเกี่ยวข้องกับความมุ่งหวังของการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนระดับปริญญา
ตรีที่ตนเองเรียนอยู่ หรือชั้นเรียนที่ตนเองเรียนอยู่ว่าให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ ความเข้าใจ และการ
พัฒนาความสามารถ ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “วิชาเอก (สาขา) ที่ฉันเรียน ให้ความสำคัญกับการ
พัฒนาผู้เรียนไม่เฉพาะด้านวิชาการแต่ยังรวมถึงทักษะในด้านอื่น ๆ ที่จำเป็นในการทำงาน”

6.2. โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน (Performance Goal Structure) หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียนถึงเป้าหมายของการจัดการเรียนรู้ในระดับปริญญาตรีของสาขาที่ตนเองเรียนอยู่ หรือชั้นเรียนที่ตนเองเรียนอยู่ว่าให้ความสำคัญกับ การเปรียบเทียบเชิงสังคมและ การแข่งขัน โดย ข้อความดังกล่าวจะเป็นข้อความโดยตรงจากผู้สอน หรือ ข้อความโดยนัยที่นักเรียนสรุปขึ้นเอง

6.2.1 จากข้อความโดยตรง (Explicit Goal Structure) หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียน ว่าผู้สอนให้ความสำคัญกับ การเปรียบเทียบเชิงสังคมและการแข่งขัน ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “อาจารย์ ของฉันจะบอกให้ฉันรู้ว่าฉันดีหรือด้อยกว่าเพื่อนในห้อง”

6.2.2 จากข้อความโดยนัย (Implicit Goal Structure) หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียนถึง สภาพแวดล้อมในชั้นเรียนซึ่งเกี่ยวข้องกับความมุ่งหวังของการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนระดับปริญญา ตรีที่ตนเองเรียนอยู่ หรือชั้นเรียนที่ตนเองเรียนอยู่ว่าให้ความสำคัญกับ การเปรียบเทียบเชิงสังคมและ การแข่งขัน ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “วิชาเอก (สาขา) ที่ฉันเรียนของฉัน ให้ความสำคัญกับการเป็น นักเรียนกลุ่มเก่ง”

การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายนี้วัดโดยแบบสอบถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองตามแนวคิด โครงสร้างเป้าหมาย โดยการดัดแปลงข้อคำถามบางส่วนมาจาก ชุดมาตรวัดรูปแบบการเรียนรู้แบบ ยืดหยุ่น (Patterns of Adaptive Learning Scales: PALS) ของมิกคิลี และคณะ (Midgley ; et al. 2000) และมีการสร้างข้อคำถามขึ้นเองอีกส่วนหนึ่ง ลักษณะแบบสอบถามเป็นข้อคำถาม กับมาตร ประเมินค่า 7 ระดับ ตั้งแต่ไม่จริงเลย ถึง จริงที่สุด

คะแนนที่ได้จากข้อคำถามโครงสร้างเป้าหมายในแต่ละแบบนั้นจะถูกนำมารวมกันเป็น ระดับการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายในแบบนั้น ๆ โดยผู้ที่มีคะแนนการรับรู้ลักษณะใดสูงกว่าจะเป็นผู้ที่ รับรู้ว่าการเรียนรู้ในระดับปริญญาตรีในสาขาของตน หรือในรายวิชาที่ตนศึกษาอยู่นั้นมีโครงสร้าง เป้าหมายในลักษณะนั้นชัดเจนกว่าผู้ที่มีคะแนนต่ำกว่า ทั้งนี้ข้อคำถามที่ใช้ในการสอบถามลักษณะ ของผู้เรียนนี้จะถูกเรียงลำดับโดยการสุ่ม โดยไม่จำแนกตามประเภทของข้อคำถามที่ต้องการวัด

ในการศึกษาที่ 1 จะเป็นโครงสร้างเป้าหมายของวิชาเอก หรือสาขาวิชาในระดับปริญญา ตรี ส่วนการศึกษาที่ 2 จะเป็นโครงสร้างเป้าหมายของรายวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ

7. การจัดโครงสร้างเป้าหมาย หมายถึง รูปแบบการจัดการเรียนการสอนในรายวิชาทฤษฎี การเรียนรู้และแรงจูงใจ สำหรับนิสิตชั้นปีที่สอง สาขาวิชาจิตวิทยาการแนะแนว โดยการเรียนรู้การสอน ในแต่ละครั้งใช้เวลา 3 ชั่วโมงประกอบด้วย การสรุปเนื้อหา และตอบข้อซักถามเกี่ยวกับเอกสารที่ให้ อ่าน การทดสอบความรู้ตามที่นิสิตได้ศึกษาเอกสารที่ผู้สอนเตรียมให้ การเฉลยข้อสอบ โดยในการ จัดการเรียนรู้ที่ผู้สอนจะจัดบรรยายภาคโดยอาศัยกรอบแนวคิดการจัดสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ของ เอปสไตน์ (Epstein. 1987) ซึ่งจะประกอบด้วย ลักษณะของชั้นเรียน 6 ส่วน แต่ในการศึกษาครั้งนี้จัด

ได้เพียง 5 ส่วน ได้แก่ งานที่มอบหมาย (Task: T) การจดจำ (Recognition: R) การจัดกลุ่ม (Grouping: G) การประเมิน (Evaluation: E) และการให้เวลา (Time Allow: T) โดยโครงสร้างเป้าหมายมีทั้งหมด 4 ลักษณะ ได้แก่ ลักษณะควบคุม โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ โครงสร้างเป้าหมายแบบผสม และโดยสภาพแวดล้อมแต่ละแบบมีลักษณะดังนี้

7.1 ลักษณะควบคุม (Control Group: POM0) เป็นรูปแบบการจัดสภาพแวดล้อมทางการเรียนรู้ที่ไม่มุ่งเน้นประเด็นใดเป็นพิเศษเพื่อใช้กับกลุ่มควบคุม โดยในงานวิจัยนี้จะให้มีการจัดดังนี้

7.1.1 งานที่มอบหมาย (Task) ผู้สอนจะไม่ระบุว่าการสอบย่อยนั้นมุ่งหวังอะไร เพียงแต่ให้จัดสอบเพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนการสอน

7.1.2 การจดจำ (Recognition) ผู้สอนจะให้ข้อมูลป้อนกลับกับนักเรียนเป็นระดับคะแนนที่นักเรียนได้รับการสอบย่อยแต่ละครั้ง

7.1.3 การจัดกลุ่ม (Grouping) ผู้สอนจะจัดกลุ่มผู้เรียนโดยการสุ่ม เพื่อนำคะแนนสอบของสมาชิกกลุ่มมารวมกันเป็นคะแนนกลุ่ม

7.1.4 การประเมิน (Evaluation) ผู้สอนจะประเมินผู้เรียนตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ โดยนำคะแนนของแต่ละการสอบย่อยมารวมกัน

7.1.5 การให้เวลา (Time Allocation) ผู้สอนจะกำหนดเวลาในการสอบอย่างตายตัว

7.2 โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (Performance Goal Structure Group: P1M0) เป็นรูปแบบการจัดสภาพแวดล้อมเพื่อให้ผู้เรียนรับรู้ว่าคุณสมบัติที่ให้ความสำคัญกับการแสดงผลงานเชิงเปรียบเทียบ และการแข่งขัน

7.2.1 ด้านงานที่มอบหมาย (Task) ผู้สอนจะระบุการสอบเป็นการเปรียบเทียบความสามารถของผู้เรียนในชั้นเรียน

7.2.2 การจดจำ (Recognition) ผู้สอนจะให้ข้อมูลป้อนกลับกับนักเรียนเป็นระดับคะแนนที่นักเรียนได้รับการสอบย่อยแต่ละครั้ง และลำดับของคะแนนที่นักเรียนได้รับ ทั้งคะแนนรวม และคะแนนสะสม

7.2.3 การจัดกลุ่ม (Grouping) ผู้สอนจะจัดกลุ่มผู้เรียนโดยผสมนิสิตที่มีระดับความสามารถแตกต่างกัน จากนิสิตในกลุ่มเก่ง กลุ่มกลาง และกลุ่มอ่อน และนำคะแนนในการสอบมารวมเป็นคะแนนกลุ่ม

7.2.4 การประเมิน (Evaluation) ผู้สอนจะประเมินผู้เรียนเชิงเปรียบเทียบ โดยใช้ลำดับของคะแนนการสอบย่อยเป็นคะแนนในการประเมินผลการเรียน ทั้งคะแนนกลุ่มและคะแนนรายบุคคล

7.2.5 การใช้เวลา (Time Allocation) ผู้สอนจะกำหนดเวลาในแต่ละกิจกรรมอย่าง
ตายตัว

7.3 โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (Mastery Goal Structure Group: P0M1)
เป็นรูปแบบการจัดสภาพแวดล้อมเพื่อให้ผู้เรียนรับรู้ว่าคุณสมบัติการเรียนรู้ ความ
เข้าใจ และการพัฒนาความสามารถของผู้เรียน

7.3.1 ด้านงานที่มอบหมาย (Task) ผู้สอนจะระบุว่าสอบมุ่งเน้นให้ผู้เรียนค้นหาความ
ไม่เข้าใจ เพื่อแก้ไขให้เกิดความเข้าใจ พัฒนาความสามารถของตนเอง และนำไปใช้ประโยชน์ใน
อนาคต

7.3.2 การจดจำ (Recognition) ผู้สอนจะให้ข้อมูลป้อนกลับกับนักเรียนเป็นระดับ
คะแนนที่นักเรียนได้รับการสอบย่อยแต่ละครั้ง และการเปลี่ยนแปลงของคะแนนสอบย่อยของการ
สอบแต่ละครั้งในรูปแบบของกราฟพัฒนาการ

7.3.3 การจัดกลุ่ม (Grouping) ผู้สอนจะจัดกลุ่มผู้เรียนโดยแบ่งกลุ่มตามความสมัคร
ใจ เพื่อให้มั่นใจได้ปรึกษาหารือถึงคำตอบ ก่อนที่ผู้สอนจะทำการเฉลย

7.3.4 การประเมิน (Evaluation) ผู้สอนจะประเมินผู้เรียนจากหลายแหล่ง โดยมุ่งไปที่
พัฒนาการของผู้เรียน ได้แก่ การรายงานการเรียนรู้ของผู้เรียนเอง

7.3.5 การใช้เวลา (Time Allocation) ผู้สอนจะกำหนดเวลาในแต่ละกิจกรรมอย่าง
ยืดหยุ่น ไม่กำหนดระยะเวลาในการสอบ

7.4 สภาพแวดล้อมมุ่งเน้นโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (Mixed Goal Structure
Group: P1M1) เป็นรูปแบบการจัดสภาพแวดล้อมเพื่อให้ผู้เรียนรับรู้ว่าคุณสมบัติการเรียนรู้
แสดงผลงานเชิงเปรียบเทียบ และการแข่งขัน รวมถึงยังให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ ความเข้าใจ และ
การพัฒนาความสามารถของผู้เรียน

7.4.1 ด้านงานที่มอบหมาย (Task) ผู้สอนจะระบุว่าสอบมุ่งเน้นให้ผู้เรียนทราบถึง
สิ่งที่ตนเองยังไม่เข้าใจ เพื่อแก้ไขให้เกิดความเข้าใจ พัฒนาความสามารถของตนเอง และนำไปใช้
ประโยชน์ในอนาคต แต่ยังใช้ผลจากงานมาเปรียบเทียบความสามารถของผู้เรียนอีกด้วย

7.4.2 การจดจำ (Recognition) ผู้สอนจะให้ข้อมูลป้อนกลับกับนักเรียนเป็นระดับ
คะแนนที่นักเรียนได้รับการสอบย่อยแต่ละครั้ง ลำดับของคะแนนที่นักเรียนได้รับ ทั้งคะแนนรวม
และคะแนนสะสม และการเปลี่ยนแปลงของคะแนนสอบย่อยของการสอบแต่ละครั้งในรูปแบบของ
กราฟพัฒนาการ

7.4.3 การจัดกลุ่ม (Grouping) ในบางกิจกรรมผู้สอนจะแบ่งกลุ่มให้เลือกสมาชิกตามความสมัครใจแต่ระบุว่าต้องให้ความสามารถกัน และนำคะแนนในการสอบมารวมเป็นคะแนนกลุ่ม

7.4.4 การประเมิน (Evaluation) ผู้สอนจะประเมินผู้เรียนเชิงเปรียบเทียบ โดยใช้ลำดับของคะแนนการสอบย่อยเป็นคะแนนในการประเมินผลการเรียน ทั้งคะแนนกลุ่มและคะแนนรายบุคคล ร่วมกับการรายงานการเรียนรู้ของตนเอง

7.4.5 การใช้เวลา (Time Allocation) ผู้สอนจะกำหนดเวลาในแต่ละกิจกรรมอย่างยืดหยุ่น หากงานยังไม่สมบูรณ์ผู้เรียนสามารถขอต่อเวลาได้ ตามความเหมาะสม

ทั้งนี้สินิตทั้ง 4 กลุ่มจะได้รับการตรวจสอบผลการจัดกระทำ (Manipulation Check) เพื่อตรวจสอบว่าผู้เรียนเกิดการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนตามกลุ่มที่กำหนดไว้หรือไม่ โดยการเปรียบเทียบคะแนนที่ได้จากแบบสอบถามการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียน โดยผู้เรียนที่ได้รับสภาพแวดล้อมมุ่งโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน ควรมีคะแนนการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานสูงกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับ และกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญควรมีคะแนนการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญสูงกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับ

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และได้นำเสนอตามหัวข้อต่อไปนี้

1. แนวคิด และทฤษฎีเกี่ยวกับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์
 - 1.1. ความหมายของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์
 - 1.2. ประเภทของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์
 - 1.3. การวัดการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์
 - 1.4. ขอบเขตความเฉพาะเจาะจงของทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์
 - 1.5. ความสัมพันธ์ข้ามสถานการณ์ของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์
2. ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม
 - 2.1. ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม
 - 2.2. การวัดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม
 - 2.3. ผลของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม
3. ปัจจัยเหตุของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์
 - 3.1. ทฤษฎีแห่งตน
 - 3.2. โครงสร้างเป้าหมาย

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

หากลองสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียนแล้ว ผู้สอนอาจจะพบผู้เรียนสองแบบ ที่มีพฤติกรรมแตกต่างกัน แบบแรกเป็นผู้เรียนที่พยายามแสดงออกถึงความรู้ความสามารถของตนเอง ทำงานที่ได้รับมอบหมายเป็นอย่างดี ในขณะที่ผู้เรียนอีกแบบหนึ่งนั้นพยายามค้นคว้าศึกษาประเด็นที่ตนเองสนใจ มีการศึกษาและซักถามปัญหาที่อยู่เพื่อให้เกิดความกระจ่าง และอาจศึกษาในประเด็นนั้นลึกซึ้งไปกว่าบทเรียนที่กำหนดไว้

ในสถานการณ์ดังกล่าว จะกล่าวได้ว่านักเรียนทั้งสองกลุ่มต่างมีแรงจูงใจในการเรียน เพราะนักเรียนต่างแสดงออกถึงการใช้ความพยายามในการเรียน แต่กลับมีพฤติกรรมที่แตกต่างกันชัดเจน จากข้อสังเกตดังกล่าว นำไปสู่ความพยายามหาสาเหตุที่ผู้เรียนสองกลุ่มนี้มีพฤติกรรมที่แตกต่างกัน ซึ่งสาเหตุนั้นอาจจะเป็นเพราะผู้เรียนมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แตกต่างกัน

ความหมายของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

การทำความเข้าใจถึงเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นั้น ควรเริ่มต้นจากการพยายามเข้าใจลักษณะของเป้าหมายในเชิงจิตวิทยา ก่อน โดยอิลเลียท และ ฟรายเยอร์ (Elliot; & Fryer. 2008: 245-246) ได้ทำการวิเคราะห์ลักษณะของการมีเป้าหมายในเชิงจิตวิทยาโดยวิธีการวิเคราะห์เชิงภาษาศาสตร์-ประวัติศาสตร์ และพบว่า การมีเป้าหมายในเชิงจิตวิทยามีลักษณะ 5 ประการได้แก่

1. เป้าหมายเป็นสิ่งที่สะท้อนถึงกระบวนการรู้คิด (Goal is a cognitive representation.)
2. เป้าหมายเป็นลักษณะที่ให้ความสำคัญกับอนาคต (Goal is focus on the future.)
3. เป้าหมายจะกำกับพฤติกรรม (The object of goal is the hub or focal point of regulation.)
4. เมื่อบุคคลรู้สึกถึงภาระที่จะต้องบรรลุเป้าหมายให้ได้จึงจะเรียกได้ว่าบุคคลมีเป้าหมายเช่นนั้น (It is only when an organism commits to... object that a goal may be said to have been adopted.)
5. บุคคลจะเข้าหาหรือรักษาเป้าหมายที่เป็นบวกและจะออกห่างหรือรักษาระยะห่างจากเป้าหมายที่เป็นลบ (By approach we move toward or maintain a positively valenced object and By avoid we move or stay away from a negatively valenced object)

จากการสังเคราะห์ดังกล่าวจะสรุปได้ว่า เป้าหมาย หมายถึง ลักษณะที่แสดงออกทางการรู้คิดของบุคคลที่จะเข้าหา หรือหลีกเลี่ยงสิ่งหนึ่งสิ่งใดที่อาจจะเกิดขึ้นในอนาคต โดยเป้าหมายจะเป็นตัวกำกับพฤติกรรมของบุคคล

จากนิยามดังกล่าวจะเห็นได้ว่า แรงขับ หรือสัญชาตญาณ หรือความต้องการบางประเภท ที่ไม่เกี่ยวข้องกับ อนาคต หรือ ความคาดหวัง ที่ไม่มีความผูกพันกับผู้คาดหวังที่จะต้องบรรลุให้ได้ ก็ไม่อาจจะนับรวมเป็นเป้าหมายได้

สำหรับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นั้น สิ่ง (Object) ที่เป็นเป้าหมายคือ ความสัมฤทธิ์ที่เกิดขึ้นจากการดำเนินกิจกรรมใดๆ โดยจะเกี่ยวข้องกับศักยภาพของบุคคล ซึ่งอาจจะเป็นการพัฒนาความสามารถ (Mastery) หรือการแสดงความสามารถ (Performance) ทั้งนี้ นิยามของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในอดีตจะแบ่งได้เป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มแนวโน้มเป้าหมาย (Goal Orientation) และกลุ่มเป้าหมายเฉพาะส่วน (Achievement Goals)

กรอบแนวคิดที่เป็นที่รู้จักกลุ่มแรกได้แก่ กรอบแนวคิดแนวโน้มการมีเป้าหมายของบุคคล (Goal Orientation) เช่น กรอบแนวคิดของ อาเมส และ อาร์เชอร์ (Ames; & Archer. 1987; Ames; & Archer. 1988) และ กรอบแนวคิดของนิโคลล์ (Nicholls. 1984) ที่มองการมีเป้าหมายเป็นลักษณะทั่วไปของบุคคล โดยเชื่อว่าการมีเป้าหมายและกระบวนการที่เกี่ยวข้อง เช่น การให้เหตุผลของ

ความสำเร็จ การตอบสนองทางอารมณ์ ความพึงพอใจ เป็นสิ่งที่กำหนด วิธีการที่บุคคลจะกระทำเพื่อ บรรลุผลสัมฤทธิ์ และไม่สามารถแยกกระบวนการที่เกี่ยวข้องออกจากเป้าหมายได้

ฮัลลีแมนและคณะ (Hulleman ; et al. 2010) มองว่าการรวมเอาสิ่งที่ยพยายามให้เกิดขึ้นใน อนาคต เข้ากับ การอนุมานเชิงสาเหตุ และความรู้สึกนั้น เป็นการทำให้การมีเป้าหมายนั้นอาจจะเกิด ปัญหาในการตีความได้ ทั้งนี้ ฮัลลีแมนได้ตั้งข้อสังเกตต่อนิยามของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ใน ลักษณะนี้ ไว้ 2 ประการ ดังนี้

1. นิยามนี้อาจจะทำให้ข้อคำถามบางข้อในแบบสอบถามการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ไม่มีส่วน ของเป้าหมายปรากฏ แต่ข้อคำถามเหล่านั้นกลับมีลักษณะสอดคล้องกับการวัดระดับความสนใจ และ แรงจูงใจภายใน ซึ่งจะส่งผลให้การแยกแยะการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ออกจากแรงจูงใจภายใน และ ความสนใจ เป็นไปได้ยาก เช่น “ฉันสนใจที่จะเพิ่มพูนความรู้ให้ตนเองตลอดเวลา”

2. นิยามนี้ยังจะทำให้พบข้อคำถามที่ไม่ได้มุ่งถามถึงการเข้าหาสิ่งที่ปรารถนา หรือ หลีกเลี่ยง สิ่งที่ไม่ปรารถนา ที่จะเกิดขึ้นเมื่องานเสร็จสิ้น แต่กลับวัดความรู้สึกต่อผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นแทน ข้อคำถาม ลักษณะนี้จะทำให้การอธิบายถึงผลของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ กับกระบวนการที่เกี่ยวข้อง เช่น ความรู้สึก นั้นเป็นไปได้ยากเพราะข้อคำถาม นั้นวัดทั้ง การมีเป้าหมายและผลที่เกิดขึ้นในข้อเดียวกัน เช่น “ฉันรู้สึกพึงพอใจที่ได้เรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ”

ส่วนกรอบแนวคิดอีกกลุ่มหนึ่ง คือ กรอบแนวคิดที่ระบุเฉพาะส่วนที่เป็นเป้าหมายเท่านั้น เช่น กรอบแนวคิดที่เห็นว่าเป้าหมายเป็นความมุ่งหมาย (Dweck;& Elliott. 1983; Harackiewicz;& Sansone. 1991; Pintrich. 2000; Urdan;& Maehr. 1995) ซึ่งระบุว่าเป้าหมายเป็นความมุ่งหมายหรือ ความปรารถนาต่อผลลัพธ์ที่บุคคลใช้ความพยายามในกิจกรรมเพื่อให้บรรลุผลสัมฤทธิ์ กรอบแนวคิด ลักษณะนี้จะแยกวัตถุประสงค์ที่จะพัฒนา (เช่น การพัฒนาความรู้) ออกจากเหตุผลที่จะบรรลุ มาตรฐานที่ตนเลือกไว้ (เช่น ทำคะแนนสอบได้ดีกว่าผู้อื่น) ลักษณะนี้สอดคล้องกับแนวคิดเป้าหมาย เชิงซ้อนของ อิลเลียท และทราซ (Elliot; & Thrash. 2002) ลักษณะของกรอบแนวคิดกลุ่มนี้จะไม่ กล่าวถึง กระบวนการ หรือผลของเป้าหมายในข้อคำถาม ดังนั้นจึงทำให้สามารถศึกษาถึงปรากฏการณ์ ที่เกิดขึ้นได้อย่างชัดเจน และไม่มี ความซ้ำซ้อนระหว่างนิยามของเป้าหมาย กับนิยามของผลของ เป้าหมาย ในการศึกษาครั้งนี้จะมุ่งสร้างข้อคำถามตามกรอบแนวคิดที่มุ่งเน้นเฉพาะการวัดการมี เป้าหมายเพียงเท่านั้น

จากที่กล่าวมาทั้งหมดนี้ผู้วิจัยได้สรุปว่าการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ เป็นลักษณะทางการรู้คิด ของบุคคลที่ยากกำหนดสภาพในอนาคตที่เกี่ยวข้องกับความสามารถเมื่อสิ้นสุดการปฏิบัติงาน ได้แก่ ต้องการแสดงออกถึงระดับความสามารถของตนเอง หรือ ต้องการพัฒนาความสามารถของ

ตนเอง โดยลักษณะดังกล่าวจะเป็นแนวทางในการกำกับพฤติกรรมของบุคคล ทั้งนี้บุคคลจะพยายามให้เกิดสภาพดังกล่าว หรือหลีกเลี่ยงสภาพดังกล่าวก็ได้

ประเภทของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

โดยปกติแล้วทฤษฎีแรงจูงใจทฤษฎีอื่นมักให้ความสำคัญกับปริมาณของแรงจูงใจ ว่ามีมากน้อยเพียงใด แต่ลักษณะของทฤษฎีเป้าหมายนั้นสิ่งสำคัญที่จะกำหนดพฤติกรรมของบุคคลไม่ใช่เพียงแค่ปริมาณของการมีเป้าหมายว่ามากน้อยเพียงใด แต่ทฤษฎีนี้ยังให้ความสำคัญกับลักษณะของเป้าหมายด้วย โดยมองว่าลักษณะของเป้าหมายจะเป็นตัวกำหนดรูปแบบของพฤติกรรม ดังนั้นการแบ่งประเภทเป้าหมายจึงมีความสำคัญมาก

ในการศึกษาการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นั้นนักจิตวิทยาได้แบ่งเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์เป็นประเภทต่างๆ ตามแนวคิดของตนเอง เช่น การมีเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานของ ดเวก (Dweck; & Leggett. 1988; Elliott; & Dweck. 1988) เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานของ อาเมส (Ames. 1992; Ames; & Archer. 1987; Ames; & Archer. 1988) ลักษณะมุ่งมั่น มุ่งแสดงผลงานที่ดี หลีกเลี่ยงการแสดงผลงานที่ไม่ดี ของแมฮอร์ มิดคิลลี และคณะ (Maehr; & Midgley. 1991; Midgley; et al. 1998) และ แนวโน้มมุ่งมั่น แนวโน้มมุ่งมั่นของนิโคลส์ (Nicholls. 1984)

แต่เมื่อพิจารณาวิธีการแบ่งประเภทของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ตามแนวคิดต่างๆ แล้วพบว่า แม้จะมีหลักการแบ่งประเภทและชื่อของประเภทของเป้าหมายที่แตกต่างกัน แต่จะมีเป้าหมายที่มีลักษณะและความหมายใกล้เคียงกันอยู่ พอสรุปได้ว่าเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ มี 2 ลักษณะได้แก่

1. การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน (Performance Goal) จะมุ่งเน้นไปที่ การแสดงออกถึงความสามารถหรือศักยภาพของตนเอง และการตัดสินระดับของความสามารถของตนเองเมื่อเปรียบเทียบกับผู้อื่น

2. การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (Mastery Goal) จะมุ่งเน้นไปที่การเรียนรู้ ความชำนาญในงาน รวมไปถึง การพัฒนาตนเอง การพัฒนาทักษะใหม่ การพัฒนาหรือเพิ่มพูนศักยภาพของตนเอง และพยายามที่เอาชนะข้อจำกัดทางความสามารถของตนเอง

ดังที่กล่าวในข้างต้นแล้วว่าผู้เรียนที่มีเป้าหมายแตกต่างกันจะมีพฤติกรรมแตกต่างกัน (Ames. 1992; Urdan. 1997) ตัวอย่างเช่น ผู้เรียนที่มีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ จะมีพฤติกรรมการเรียนในระดับลึก ใช้วิธีการเรียนแบบร่วมมือกัน เลือกรงานที่มีความท้าทาย มีความอดทนต่อความยากลำบาก และมีเจตคติทางบวกต่อการเรียน ในทางตรงกันข้าม ผู้เรียนที่มีเป้าหมายเพื่อแสดงความสามารถจะใช้กลยุทธ์ในระดับตื้น เลือกรงานที่ง่าย จะเลิกทำงานหากพบความยากลำบาก

อย่างไรก็ตาม อิลเลียทและคณะ (Elliot;& Church. 1997; Elliot;& Harackiewicz. 1996) ได้ทำการศึกษาจนพบว่าข้อสรุปดังกล่าวไม่สอดคล้องกับข้อเท็จจริงนัก กล่าวคือ การมีเป้าหมายเพื่อแสดงความสามารถอาจนำไปสู่การเรียนรู้ทั้งในระดับต้น และลึกผสมกัน จากข้อสรุปนี้ไปสู่การพัฒนาแนวคิดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ใหม่ โดยจำแนกการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ออกเป็น 3 ลักษณะคือ การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา และการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลผลงานแบบหลีกเลี่ยง

ต่อมาการศึกษาที่สนับสนุนการแบ่งเป้าหมายออกเป็น 3 ลักษณะ ดังกล่าวข้างต้น(Elliot. 1999; Elliot;& Church. 1997; Middleton;& Midgley. 1997; Skaalvik. 1997; Vandewalle. 1997) โดยพบว่าผลของเป้าหมาย ทั้ง 3 ลักษณะ มีความแตกต่างกัน โดยผู้เรียนที่มีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญจะมีความอดทนในการเรียน มีการใช้กระบวนการทางข้อมูลแบบลึก และมีแรงจูงใจภายใน ในขณะที่ผู้เรียนที่มีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง การใช้กระบวนการข้อมูลทางแบบต้นขาดแรงจูงใจภายใน ส่วนผู้เรียนที่มีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหานั้นจะมีความอดทนในการเรียน และได้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับสูง แต่จะใช้กระบวนการทางข้อมูลแบบต้น ทั้งนี้ในภายหลังอิลเลียท (Elliot. 1999) และพินทริช (Pintrich. 2000) ได้นำเสนอรูปแบบการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ แบบ 2 x 2 กล่าวคือ จำแนกการมีเป้าหมายเป็นลักษณะต่าง ๆ ตามมิติ 2 มิติ ได้แก่ มิติของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ-เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน และมิติการเข้าหา-การหลีกเลี่ยง ดังนั้นการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์จึงถูกแบ่งออกเป็น 4 ลักษณะได้แก่ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา (Performance-Approach Goal) การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง (Performance-Avoidance Goal) การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา (Mastery-Approach Goal) และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง(Mastery-Avoidance Goal) ดังแสดงในตาราง 1

ตาราง 1 รูปแบบเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบ 2 x 2

เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์	เข้าหา (Approach)	หลีกเลี่ยง (Avoidance)
เพื่อการแสดงผลงาน (Performance)	เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา (Performance-Approach Goal) - เป็นเป้าหมายเพื่อแสดงออกว่าตนเองมีความสามารถ ทำผลงานได้ดีกว่าคนอื่น หรือได้รับการประเมินว่ามีความสามารถมากกว่าคนอื่น	เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง (Performance-Avoidance Goal) - เป็นเป้าหมายเพื่อหลีกเลี่ยงจากการแสดงออกว่าตนด้อยความสามารถ ทำผลงานด้อยกว่าคนอื่น หรือได้รับการประเมินว่ามีความสามารถด้อยกว่าคนอื่น
เพื่อความเชี่ยวชาญ (Mastery)	เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา (Mastery-Approach Goal) - เป็นเป้าหมายเพื่อให้ได้มาซึ่งความเชี่ยวชาญในงาน ความรู้ความสามารถ และทักษะใหม่ๆ หรือการพัฒนาตนเองเต็มศักยภาพของตนเอง	เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง (Mastery-Avoidance Goal) - เป็นเป้าหมายเพื่อหลีกเลี่ยงจากสภาวะขาดความเชี่ยวชาญในงาน ขาดการพัฒนาตนเอง หรือพัฒนาตนเองได้ต่ำกว่าศักยภาพของตนเอง

จากตาราง 1 จะเห็นได้ว่ารูปแบบของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบใหม่นี้ จะแบ่งออกโดยอาศัยมิติของ ความเชี่ยวชาญ การแสดงผลงาน กับมิติของ การเข้าหา การหลีกเลี่ยง ได้ออกมาเป็นเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ 4 แบบ ในส่วนนี้จะอธิบายถึงความแตกต่างระหว่างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา และแบบหลีกเลี่ยงในเบื้องต้นดังนี้ การมีเป้าหมายเพื่อการความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาจะเกี่ยวข้องกับ การพัฒนาความสามารถของตนเอง เช่น นักเรียน อาจมีเป้าหมายในการชมภาพยนตร์ต่างประเทศเพื่อให้สามารถสื่อสารกับชาวต่างประเทศได้ (จากที่เคยสื่อสารไม่ได้ เป็นสื่อสารได้) ในขณะที่การมีเป้าหมายเพื่อการความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงจะเกี่ยวข้องกับ การสูญเสียความสามารถ หรือการที่ไม่ได้มาซึ่งความสามารถที่ควรจะได้รับ เช่น นักเรียนอาจชมภาพยนตร์ต่างประเทศเพื่อให้ตนเองยังสามารถสื่อสารกับชาวต่างประเทศได้ (เดิมที่สื่อสารได้อยู่แล้ว แต่ฝึกเพื่อให้ยังคงสื่อสารได้ต่อไป) ทั้งนี้รายละเอียดของแนวคิดของเป้าหมายแต่ละประเภทจะอธิบายในส่วนต่อไป

การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา (Performance-Approach Goal)

จากนิยามเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่กล่าวไปแล้วข้างต้น จะเห็นได้ว่าบุคคลจะมุ่งเน้นถึงอนาคตที่จะเกิดขึ้น โดยสนใจไปที่ประเด็นเรื่องความสามารถ สำหรับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดง

ผลงานแบบเข้าหานี้จะเกี่ยวข้องกับได้รับการประเมิน หรือมีภาพลักษณ์ด้านความสามารถของบุคคลที่ดีเมื่อสิ้นสุดการดำเนินงาน

ฮัลลิแมน และคณะ (Hulleman ; et al. 2010) ได้ทำการศึกษาความหมายของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์จากการทบทวนวรรณกรรมและพบว่า นิยามของเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหานี้ประกอบด้วย 2 องค์ประกอบหลัก คือ องค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับภาพลักษณ์ (Appearance Component) และองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับบรรทัดฐาน (Normative Component) เช่น เออร์ตัน และ แมสทาส (Urdan; & Mestas. 2006) ได้จำแนกองค์ประกอบออกเป็นองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับภาพลักษณ์ (Appearance Component) และองค์ประกอบของการแข่งขัน (Competitive Component) สอดคล้องกับอิลเลียท (Elliot. 1999) ที่ได้จำแนกองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับการนำเสนอหรือการยอมรับตนเอง (Self-Presentation/Approval Component) และองค์ประกอบเกี่ยวกับการเปรียบเทียบทางสังคม (Normative Component)

อย่างไรก็ดียังพบนิยามของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาในลักษณะอื่นอีก เช่น แกรนท์ และ ดเวก (Grant; & Dweck. 2003) ได้ระบุถึงองค์ประกอบของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแตกต่างไปจาก 2 นิยามข้างต้นเล็กน้อย โดยได้แบ่งออกเป็น 4 องค์ประกอบได้แก่ การมีเป้าหมายที่เกี่ยวกับการยอมรับในความสามารถ (ภาพลักษณ์) การเปรียบเทียบกับบรรทัดฐาน (การแข่งขัน หรือ การเปรียบเทียบทางสังคม) ความสามารถเชิงเปรียบเทียบ (เป็นการประกอบกันของความสามารถที่ได้รับการยอมรับ และการเปรียบเทียบกับบรรทัดฐาน) และเป้าหมายมุ่งถึงผลลัพธ์ (มุ่งให้เกิดผลที่ดี เช่น ได้ผลการเรียนที่ดี) อย่างไรก็ดีจากการศึกษาของ แกรนท์ และ ดเวก (Grant; & Dweck. 2003) และ ไฮเดอริดีส และ มัวราทิดิส (Hulleman ; et al. 2010: citing Sideridis; & Mouratidis. 2008) พบว่า เป้าหมายมุ่งถึงผลลัพธ์นั้น เป็นเป้าหมายที่อาจจะสะท้อนถึงการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน หรือเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญก็ได้ กล่าวคือ ในกลุ่มคนที่มีความหมายเพื่อแสดงผลงาน ก็อาจจะตั้งเป้าหมายเพื่อให้ได้คะแนนในระดับสูง เพื่อให้ถูกประเมินว่าเป็นคนเก่ง ส่วนกลุ่มคนที่มีความหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ ก็อาจจะมีเป้าหมายที่จะทำคะแนนสูงเพื่อสะท้อนว่าตนเองได้เรียนรู้ในเนื้อหาของวิชาดังกล่าว ด้วยเหตุผลนี้จึงจำเป็นต้องตัดการมีเป้าหมายที่เกี่ยวข้องกับผลลัพธ์จากการเป็นองค์ประกอบของเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน

จากที่กล่าวมาข้างต้นเราจึงสามารถสรุปได้ว่า การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหาประกอบด้วย 3 องค์ประกอบหลักดังนี้

1. องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ (Appearance) ซึ่งเป็นเป้าหมายที่มุ่งเพื่อแสดงและยืนยันความสามารถและคุณค่าของตนเองให้ผู้อื่นได้เห็น ที่มุ่งแสดงความสามารถของตนเองให้ผู้อื่นได้เห็นโดยไม่เปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยองค์ประกอบนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบของนักวิจัยท่านอื่น

เช่น องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์แบบเข้าหา ของ เออร์ตัน และ แมสทาส (Urdan;& Mestas. 2006) องค์ประกอบด้านแนวโน้มเป้าหมายเพื่อการพิสูจน์ ของ แวนเดอร์เวล (Vandewalle. 1997) และ องค์ประกอบด้านพิสูจน์ความสามารถ ของ แกรนท์ และ ดเวค (Grant;& Dweck. 2003)

2. องค์ประกอบด้านการแข่งขัน (Competition) ซึ่งเป็นเป้าหมายที่มุ่งเพื่อให้เกิดการเปรียบเทียบกับบรรทัดฐานที่ปรากฏหรือการแข่งขัน องค์ประกอบนี้จะสนใจเกี่ยวกับความต้องการสร้างผลงานที่สามารถตัดสินได้ว่าตนเองทำผลงานได้ดีกว่าคนอื่น (เช่น ชนะการแข่งขัน ได้คะแนนสูงที่สุด) โดยองค์ประกอบนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบของนักวิจัยท่านอื่น เช่นองค์ประกอบด้านการแข่งขันแบบเข้าหา (Urdan;& Mestas. 2006) องค์ประกอบด้านผลลัพธ์เชิงบรรทัดฐาน (Grant;& Dweck. 2003) และเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา (Elliot;& McGregor. 2001)

3. องค์ประกอบด้านการประเมิน (Evaluation) เป็นเป้าหมายที่รวมลักษณะของเป้าหมายเพื่อภาพลักษณ์ และเป้าหมายเพื่อการแข่งขันไว้ด้วยกัน โดยเป้าหมายนี้จะไม่ได้เพียงมุ่งที่จะแสดงความสามารถ (ลักษณะของเป้าหมายเพื่อภาพลักษณ์) เท่านั้นแต่ยังรวมไปถึงมุ่งที่จะแสดงความสามารถที่เพียงพอที่จะแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถมากกว่าผู้อื่น หรืออีกนัยหนึ่งหมายความว่า ตนเองได้รับการประเมินว่าตนเองมีความสามารถดีกว่าคนอื่น ดังนั้นข้อคำถามในองค์ประกอบนี้จึงต้องมีลักษณะที่แสดงให้เห็นว่ามีผู้เชี่ยวชาญ ผู้มีอำนาจ หรือผู้สังเกตการณ์ (เช่น ครูหรือเพื่อนนักเรียน) จะสามารถประเมินความสามารถของตนเองในเชิงเปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยองค์ประกอบนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบของนักวิจัยท่านอื่น เช่น องค์ประกอบแนวโน้มมุ่งตน ของ มิกคิลี อรุณกุมาร์ เออร์ตัน (Midgley; Arunkumar;& Urdan. 1996) องค์ประกอบเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา ของ อิลเลียท และ เชิร์ช (Elliot;& Church. 1997) และ องค์ประกอบแนวโน้มสร้างผลงานเชิงพิสูจน์ ของ บริทท์ และ แวนเดอร์เวล (Brett;& VandeWalle. 1999)

การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง (Performance-Avoidance Goal)

การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงนี้จะยังคงให้ความสนใจกับการประเมินความสามารถเมื่อสิ้นสุดกิจกรรมเช่นเดียวกับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา แต่จะสนใจเกี่ยวกับการหลีกเลี่ยงสภาพในอนาคตที่ไม่พึงประสงค์ ซึ่งในที่นี้หมายถึงการได้รับการประเมิน หรือมีภาพลักษณ์ที่ไม่ดีนั่นเอง

ฮัลลิแมน และคณะ (Hulleman ; et al. 2010) ได้ทำการรวบรวมนิยามของ การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง พบว่า สามารถจัดนิยามเหล่านั้นออกได้เป็น 4 องค์ประกอบ โดย 3 องค์ประกอบแรกจะสอดคล้องกับ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาได้แก่ องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ (Appearance) องค์ประกอบด้านการแข่งขัน (Competition) และ

องค์ประกอบด้านการประเมิน (Evaluation) ทั้งนี้อีกองค์ประกอบที่ 4 คือ อารมณ์ทางลบ (Negative Emotion)

ในส่วนขององค์ประกอบที่ 4 นั้นจะเห็นได้ว่า มีลักษณะคล้ายกับเป็นผลของเป้าหมายมากกว่าเป้าหมาย กล่าวคือ อารมณ์ทางลบเป็นผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นเมื่อบุคคลมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียง ปัญหาคล้ายคลึงกับปัญหาเรื่องการนิยามเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบแนวนอนเป้าหมาย (Goal Orientation) ที่กล่าวไปข้างต้น และเพื่อให้การจำแนกเป้าหมายออกจากผลที่ตามมาได้อย่างชัดเจนผู้วิจัย จึงไม่นำองค์ประกอบนี้เข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียง ดังนั้น ในการวิจัยครั้งนี้เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงจึงประกอบด้วย 3 องค์ประกอบได้แก่

1. องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ (Appearance) เป็นเป้าหมายที่มุ่งหลักเลียงการแสดงผลออกว่าตนเองด้อยความสามารถ มุ่งแสดงความสามารถของตนเองให้ผู้อื่นได้เห็นโดยไม่เปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยองค์ประกอบนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบของนักวิจัยท่านอื่น เช่น องค์ประกอบภาพลักษณ์เชิงหลักเลียงของ เออร์ดัน และ แมสทาส (Urdan;& Mestas. 2006) องค์ประกอบผลงานเชิงหลักเลียงของ อิลเลียท และ เชิร์ช (Elliot;& Church. 1997) และ องค์ประกอบแนวนอนหลักเลียงของ แวนเดอวาลล์ (Vandewalle. 1997)

2. องค์ประกอบด้านการแข่งขัน (Competition) เป็นเป้าหมายที่มุ่งหลักเลียงการสร้างผลงานที่ดีกว่าคนอื่น ลักษณะที่สำคัญของเป้าหมายประเภทนี้คือ ไม่ได้ให้ความสำคัญกับความคิดเห็นของผู้อื่น แต่ให้ความสำคัญกับผลงานโดยตรง โดยจะเป็นการหลักเลียงการทำผลงานดีกว่าผู้อื่น องค์ประกอบนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบของนักวิจัยท่านอื่น เช่น องค์ประกอบด้านการแข่งขัน เชิงหลักเลียงของ เออร์ดัน และ แมสทาส (Urdan;& Mestas. 2006) และ องค์ประกอบด้านสร้างผลงาน เชิงหลักเลียงของ อิลเลียท และ แมคเกรเกอร์ (Elliot;& McGregor. 2001)

3. องค์ประกอบด้านการประเมิน (Evaluation) เป็นเป้าหมายที่รวมลักษณะของเป้าหมายเพื่อภาพลักษณ์ และเป้าหมายเพื่อการแข่งขันไว้ด้วยกัน โดยเป้าหมายนี้จะไม่ได้เพียงมุ่งที่จะหลักเลียงการแสดงให้เห็นว่าดีกว่าคนอื่น (ลักษณะของเป้าหมายเพื่อภาพลักษณ์) เท่านั้นแต่ยังรวมไปถึงมุ่งที่จะหลักเลียงการแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถดีกว่าผู้อื่น หรืออีกนัยหนึ่งหมายความว่า ตนเองได้รับการประเมินว่าตนเองมีความสามารถดีกว่าคนอื่น ดังนั้นข้อคำถามในองค์ประกอบนี้จึงต้องมีลักษณะที่แสดงให้เห็นว่ามีผู้เชี่ยวชาญ ผู้มีอำนาจ หรือผู้สังเกตการณ์ (เช่น ครูหรือเพื่อนนักเรียน) ประเมินความสามารถของตนเองในเชิงเปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยองค์ประกอบนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบของนักวิจัยท่านอื่น เช่น องค์ประกอบด้านสร้างผลงาน เชิงหลักเลียงของ มิดเกิ้ลลี และคณะ (Midgley ; et al. 1998)

การมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา (Mastery-Approach Goal)

การมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ จะเป็นลักษณะที่บุคคลจะมุ่งความสนใจไปในเรื่องของการเปลี่ยนแปลงความสามารถของตนเอง โดยการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา นั้น บุคคลจะมุ่งที่จะให้ตนเองนั้นมีความสามารถเพิ่มขึ้น เมื่อสิ้นสุดกิจกรรม

ฮัลลิแมน และคณะ (Hulleman ; et al. 2010) ได้ทำการรวบรวมนิยามของ การมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา และพบว่าจากนิยามต่าง ๆ สามารถจำแนกได้เป็น 5 องค์ประกอบได้แก่ความสนใจ (Interest) ความสำเร็จในงาน (Task Mastery) การพัฒนาความสามารถ (Improvement) การบรรลุผลเต็มศักยภาพ (Potency Attainment) และความต้องการความท้าทาย (Challenge) จากข้อค้นพบดังกล่าวมีประเด็นที่ต้องอภิปรายคือองค์ประกอบด้านความสนใจ และความท้าทาย

หากพิจารณาข้อคำถามที่อยู่ในองค์ประกอบด้านความสนใจ เช่น “ฉันอ่านหนังสือเพราะฉันสนใจในหัวข้อนั้น ๆ” (Lepper; Corpus;& Iyengar. 2005) “ฉันรู้สึกประสบความสำเร็จเมื่อฉันได้เรียนในสิ่งที่ฉันสนใจ” (Duda;& Nicholls. 1992) “ฉันทำงานต่าง ๆ ที่ได้รับจากโรงเรียนที่กระตุ้นความอยากรู้ของฉันแม้ว่าจะเป็นสิ่งที่ยากก็ตาม” (Elliot;& Church. 1997) จะเห็นได้ว่า ข้อคำถามเหล่านี้ไม่ระบุถึงสิ่งที่เกิดขึ้นในอนาคต ซึ่งหากพิจารณาตามนิยามของเป้าหมายเชิงจิตวิทยาของ (Elliot;& Fryer. 2008: 245-246) จะไม่ถือว่า ความสนใจเป็นเป้าหมาย เพราะความสนใจเป็นเพียงลักษณะที่เกิดขึ้นในปัจจุบันเท่านั้น เช่นเดียวกับความท้าทาย ที่มีข้อคำถามอย่างเช่น “ฉันชอบที่จะทำงานหนักเพราะมันเป็นสิ่งที่ท้าทาย” (Lepper; Corpus;& Iyengar. 2005) หรือ “ฉันรู้สึกว่าความท้าทายของงานที่ได้รับมอบหมายในรายวิชานี้เป็นสิ่งสำคัญ” (Grant;& Dweck. 2003) เมื่อพิจารณาตามนี้แล้ว จึงไม่สามารถนำองค์ประกอบด้านความสนใจ และความท้าทาย มาเป็นส่วนหนึ่งขององค์ประกอบของการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาได้ จึงสรุปได้ว่า การมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา มี 3 องค์ประกอบได้แก่

1. ด้านความสำเร็จในงาน (Task Mastery) เป็นเป้าหมายที่เกี่ยวข้องกับการได้มาซึ่งความสามารถที่จะนำไปใช้ในการทำงาน หรือเป็นพื้นฐานสำหรับการเรียนในอนาคต โดยองค์ประกอบนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบของนักวิจัยท่านอื่น เช่น องค์ประกอบด้านความสำเร็จแบบเข้าหาของ บาร์รอน และ ฮาราคีวิกซ์ (Barron;& Harackiewicz. 2001)

2. ด้านการพัฒนา (Improvement) เป็นเป้าหมายที่ทำผลงานได้ดีกว่าในอดีต โดยองค์ประกอบนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบของนักวิจัยท่านอื่น เช่น องค์ประกอบด้านภายในตัวบุคคล ของ อิลเลียท (Elliot. 1999) และ องค์ประกอบด้านการเรียนรู้ของแกรนท์ และ ดเวก (Grant;& Dweck. 2003)

3. ด้านการบรรลุผลเต็มศักยภาพ (Potential Attainment) เป็นเป้าหมายที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาตนเองให้สอดคล้องกับศักยภาพของตนเอง โดยองค์ประกอบนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบของนักวิจัยท่านอื่น เช่น องค์ประกอบความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาของ อิลเลียท และ แมคเกรเกอร์ (Elliot;& McGregor. 2001)

การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง (Mastery-Avoidance Goal)

การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงนี้ยังคงให้ความสนใจเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงความสามารถของบุคคลเมื่อสิ้นสุดกิจกรรม เช่นเดียวกับแบบเข้าหา แต่แตกต่างกันที่จะเป็นลักษณะของการหลีกเลี่ยงสภาพที่ไม่พึงประสงค์เช่น ขาดความสามารถที่จำเป็น สูญเสียความสามารถ ขาดการพัฒนา หรือ พัฒนาไม่ได้เต็มศักยภาพของตนเอง

ในทฤษฎีการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นั้น การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงเป็นประเภทของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่ถูกพัฒนาขึ้นมาใหม่ (Elliot. 1999; Pintrich. 2000) เป็นผลให้ยังมีงานวิจัยที่ศึกษาโดยมีเป้าหมายลักษณะนี้มีอยู่ไม่มากนัก จากการสำรวจการนิยามการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงของ ฮัลลิแมน และคณะ (Hulleman ; et al. 2010) พบว่าสามารถจำแนกออกได้เป็น 4 องค์ประกอบคือ ด้านความเชี่ยวชาญในงาน (Task Mastery) ด้านการพัฒนา (Improvement) ด้านการบรรลุผลเต็มศักยภาพ (Potential Attainment) และด้านอารมณ์ทางลบ (Negative Emotion)

จะเห็นได้ว่ามี 3 องค์ประกอบที่สอดคล้องกับองค์ประกอบของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา ส่วนองค์ประกอบด้านอารมณ์ทางลบนั้น ก็นับได้ว่าเป็นปัญหาเช่นเดียวกับปัญหาที่เกิดขึ้นกับองค์ประกอบด้านอารมณ์ทางลบของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงเช่นกัน ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้จะศึกษาการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงที่มี 3 องค์ประกอบดังนี้

1. ด้านความเชี่ยวชาญในงาน (Task Mastery) เป็นเป้าหมายที่เกี่ยวข้องกับการหลีกเลี่ยงการขาดทักษะ หรือความรู้ที่จะนำสิ่งที่ได้ไปใช้ในการทำงาน หรือเป็นพื้นฐานสำหรับการเรียนในอนาคต ที่ควรได้รับจากกิจกรรมนั้นโดยองค์ประกอบนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบด้านความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงของ อิลเลียท และ มารูยามา (Elliot;& Murayama. 2008)

2. ด้านการพัฒนา (Improvement) เป็นเป้าหมายที่จะหลีกเลี่ยงการทำผลงานได้ด้อยกว่าในอดีต โดยองค์ประกอบนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง ของ บารานิก บาร์รอน และฟินนี่ (Baranik; Barron;& Finney. 2007)

3. ด้านการบรรลุผลเต็มศักยภาพ (Potential Attainment) เป็นเป้าหมายที่หลีกเลี่ยงการพัฒนาตนเองที่ไม่สอดคล้องกับศักยภาพ หรือมาตรฐานที่ตนเองตั้งไว้ โดยองค์ประกอบนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงของ คิวรี และคณะ (Cury; et al. 2006)

ทั้งนี้ผู้วิจัยได้สรุปลักษณะของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในแต่ละลักษณะ โดยจำแนกให้เห็นในแต่ละองค์ประกอบ ดังตาราง 2

ตาราง 2 ประเภทของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ และองค์ประกอบย่อยของเป้าหมายแต่ละประเภท

ประเภท	องค์ประกอบ	นิยาม	ตัวอย่างข้อคำถาม
เป้าหมายเพื่อแสดง ผลงานแบบเข้าหา Performance- Approach Goal	ด้านภาพลักษณ์	เพื่อพิสูจน์ตนเอง หรือแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถ	ในการเรียนในระดับปริญญาตรีฉันต้องการพิสูจน์ว่าฉันก็เป็นคนเก่ง
	ด้านการแข่งขัน Competition	เพื่อแสดงผลงานให้ดีกว่าเพื่อน	ฉันต้องการที่จะทำคะแนนในการสอบให้สูงอยู่ในระดับท็อปของห้อง
	ด้านการประเมิน Evaluation	เพื่อแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถสูงกว่าเพื่อน	ฉันต้องการแสดงให้เห็นว่าฉันเก่งกว่าเพื่อนในห้อง
เป้าหมายเพื่อแสดง ผลงานแบบหลีกเลี่ยง Performance- Avoidance Goal	ด้านภาพลักษณ์	เพื่อหลีกเลี่ยง การแสดงออกว่าตนเองด้อยความสามารถ	ฉันจะหลีกเลี่ยงการแสดงออกที่จะทำให้คนอื่นมองว่าฉันโง่
	ด้านการแข่งขัน Competition	เพื่อหลีกเลี่ยงการแสดงผลงานด้อยกว่าเพื่อน	ฉันต้องการที่ทำให้คะแนนสอบของฉันไม่ต่ำกว่าเพื่อนในชั้นเรียน
	ด้านการประเมิน Evaluation	เพื่อหลีกเลี่ยงการแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถด้อยกว่าเพื่อน	ในการเรียน ฉันต้องการให้อาจารย์มองว่าฉันไม่ได้เป็นนักเรียนกลุ่มอ่อน

ตาราง 2 (ต่อ)

ประเภท	องค์ประกอบ	นิยาม	ตัวอย่างข้อคำถาม
เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา Mastery-Approach Goal	ด้านความเชี่ยวชาญในงาน Task Mastery	เพื่อให้เกิดทักษะในการทำงานหรือเป็นพื้นฐานในการเรียนต่อไป	ในการเรียนฉันมุ่งศึกษาเพื่อจะสามารถนำความรู้ไปใช้ทำงานในอนาคตได้
	ด้านการพัฒนา Improvement	เพื่อพัฒนาผลงานให้ดีกว่าในอดีต	ในการเรียนฉันพยายามทำผลการเรียนให้ดีกว่าเดิม
	ด้านบรรลุผลเต็มศักยภาพ Potential Attainment	เพื่อพัฒนาความสามารถเต็มศักยภาพ	ในการเรียนฉันพยายามเรียนรู้ให้ได้เต็มศักยภาพของฉัน
เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง Mastery-Avoidance Goal	ด้านความเชี่ยวชาญในงาน Task Mastery	เพื่อหลีกเลี่ยงการขาดทักษะในการทำงานหรือขาดพื้นฐานในการเรียนต่อไป	ฉันพยายามเรียนเพื่อให้แน่ใจว่าเมื่อฉันไปทำงานฉันไม่ขาดทักษะที่จำเป็น
	ด้านการพัฒนา Improvement	เพื่อหลีกเลี่ยงการทำผลงานด้อยกว่าในอดีต	ฉันพยายามทำผลการเรียนไม่ให้ด้อยไปกว่าเดิม
	ด้านบรรลุผลเต็มศักยภาพ Potential Attainment	เพื่อหลีกเลี่ยงการพัฒนาความสามารถน้อยกว่า ศักยภาพ หรือมาตรฐานของตนเอง	ฉันต้องการให้เวลาไม่สูญเปล่าไปเพราะฉันเรียนรู้ไม่ได้ อย่างเต็มที่

จากที่กล่าวมาทั้งหมด สามารถสรุปเป็นนิยามของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์สำหรับงานวิจัยครั้งนี้ได้ดังนี้

การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของบุคคลที่พยายามกำหนดสภาพในอนาคตที่เกี่ยวข้องกับความสามารถเมื่อสิ้นสุดการปฏิบัติงาน โดยลักษณะดังกล่าวจะเป็นแนวทางในการกำกับพฤติกรรมของบุคคล ทั้งนี้บุคคลจะพยายามให้เกิดสภาพดังกล่าว หรือหลีกเลี่ยงสภาพดังกล่าวก็ได้ โดยจะแบ่งเป้าหมายออกได้เป็น 4 ประเภท ดังนี้

1. เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา (Performance-Approach Goal) หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของบุคคลที่จะมุ่งเน้นไปที่ การแสดงออกถึงความสามารถหรือศักยภาพของตัวเอง และการตัดสินระดับของความสามารถเมื่อเปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยให้ความสนใจไปที่การมีภาพลักษณ์ที่ดี การทำผลงานได้ดีกว่าผู้อื่น และการมีภาพลักษณ์ที่ดีกว่าผู้อื่น โดยแบ่งออกได้เป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

1.1 องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ เป็นลักษณะที่จะมุ่งพิสูจน์ตนเอง หรือแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถ

1.2 องค์ประกอบด้านการแข่งขัน เป็นลักษณะที่จะมุ่งสร้างผลการทำงานให้ดีกว่าผู้อื่น

1.3 องค์ประกอบด้านการประเมิน เป็นลักษณะที่จะมุ่งแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถสูงกว่าเพื่อน

2. เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง (Performance-Avoidance Goal) หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของบุคคลที่จะมุ่งเน้นไปที่ การแสดงออกถึงความสามารถหรือศักยภาพของตัวเอง และการตัดสินระดับของความสามารถเมื่อเปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยให้ความสนใจไปที่การหลีกเลี่ยงการมีภาพลักษณ์ที่ไม่ดี การทำงานด้อยกว่าผู้อื่น และการมีภาพลักษณ์ที่ด้อยกว่าผู้อื่น โดยแบ่งออกได้เป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

2.1 องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ เป็นลักษณะที่จะหลีกเลี่ยง การแสดงออกว่าตนเองด้อยความสามารถ

2.2 องค์ประกอบด้านการแข่งขัน เป็นลักษณะที่จะหลีกเลี่ยงการสร้างผลการทำงานที่ด้อยกว่าผู้อื่น

2.3 องค์ประกอบด้านการประเมิน เป็นลักษณะที่จะหลีกเลี่ยงการแสดงที่ทำให้ผู้อื่นเห็นว่าตนเองมีความสามารถด้อยกว่าเพื่อน

3. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา (Mastery-Approach Goal) หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของบุคคลที่จะมุ่งเน้นไปที่การเปลี่ยนแปลงของความสามารถของตนเองเมื่อสิ้นสุดการทำงาน โดยให้ความสนใจที่จะให้เกิดความเชี่ยวชาญในงาน มีการพัฒนาตนเอง และสามารถเรียนรู้ได้เต็มศักยภาพโดยแบ่งออกได้เป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

3.1 องค์ประกอบด้านความเชี่ยวชาญในงาน เป็นลักษณะที่มุ่งให้เกิดทักษะที่จะใช้ในการทำงานหรือเป็นพื้นฐานในการเรียนระดับสูงต่อไป

3.2 องค์ประกอบด้านการพัฒนา เป็นลักษณะที่มุ่งทำผลงานให้ดีกว่าผลงานของตนเองในอดีต

3.3 องค์ประกอบด้านการบรรลุเต็มศักยภาพ เป็นลักษณะที่มุ่งจะพัฒนาตนเองให้สอดคล้องกับศักยภาพของตนเอง

4. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง (Performance-Avoidance Goal) หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของบุคคลที่จะมุ่งเน้นไปที่การเปลี่ยนแปลงของความสามารถของตนเองเมื่อสิ้นสุดการทำงาน โดยให้ความสนใจที่จะหลีกเลี่ยงการขาดความเชี่ยวชาญในงาน การขาดการพัฒนาตนเอง และไม่ได้สามารถเรียนรู้เต็มศักยภาพ แบ่งออกได้เป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

4.1 องค์ประกอบด้านความเชี่ยวชาญในงาน เป็นลักษณะที่มุ่งหลีกเลี่ยงการขาดทักษะในการทำงาน หรือขาดพื้นฐานในการเรียนในอนาคต

4.2 องค์ประกอบด้านการพัฒนา เป็นลักษณะที่มุ่งหลีกเลี่ยงการทำงานด้อยกว่าในอดีต

4.3 องค์ประกอบด้านการบรรลุเต็มศักยภาพ เป็นลักษณะที่มุ่งหลีกเลี่ยงการพัฒนาความสามารถน้อยกว่าศักยภาพหรือมาตรฐานของตนเอง

การวัดการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

หากพิจารณาถึงเครื่องมือที่ใช้วัดการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แล้ว จะพบว่ามีเครื่องมือวัดที่นิยมใช้ในงานวิจัยอยู่ 2 เครื่องมือ ได้แก่ แบบสอบถามการวัดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในชุดมาตรวัดรูปแบบการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่น (Patterns of Adaptive Learning Scales: PALS) ซึ่งพัฒนาโดยมิดคิลี และคณะ (Midgley ; et al. 2000) โดยใช้กรอบแนวคิดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ แบบ 3 ประเภทเท่านั้น ได้แก่

1. การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา (Performance-Approach Goal Orientation) ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “เป้าหมายอย่างหนึ่งของฉันคือการได้แสดงผู้อื่นเห็นว่าฉันทำงานที่ได้รับมอบหมายในชั้นเรียนได้ดี” ในด้านนี้ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 5 ข้อ โดยมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .89

2. การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง (Performance-Avoidance Goal Orientation) ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “การที่ฉันไม่ถูกคนอื่นมองว่าโง่ในชั้นเรียนเป็นสิ่งสำคัญสำหรับฉัน” ในด้านนี้ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 4 ข้อ โดยมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .74

3. การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (Mastery Goal Orientation) ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “เป้าหมายอย่างหนึ่งสำหรับการเรียนในชั้นเรียนนี้คือพยายามเรียนรู้ให้ได้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้” ในด้านนี้ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 5 ข้อ โดยมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .85

โดยแบบสอบถามดังกล่าวจะให้ผู้ตอบเลือกตอบระดับที่ตรงกับความคิดของผู้ตอบโดยเลือกตอบจากมาตรประมาณค่า 5 ระดับจาก ไม่จริงเลย ถึง จริงที่สุด (“Not at all true – Very true”) โดยข้อคำถามทั้งหมดจะถูกเรียงลำดับแบบสลับร่วมกับตัวแปรอื่น ๆ เช่น ความเชื่อในความสามารถของตนเองด้านการเรียน และโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียน เป็นต้น

นอกเหนือจากแบบสอบถามของ มิดคิลี และคณะ แล้ว ยังมีแบบสอบถามที่มักถูกนำไปใช้ในงานวิจัยอีกชุดหนึ่งนั่นคือ แบบสอบถามเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ (Achievement Goal Questionnaire) ซึ่ง

พัฒนาโดยอิลเลียท และ แมคเกรเกอร์ (Elliot; & McGregor. 2001) โดยพัฒนาขึ้นจากรูปแบบเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบ 2 x 2 ซึ่งแบ่งเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ออกเป็น 4 ประเภทดังนี้

1. การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา (Performance-Approach Goal) ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “เรื่องสำคัญสำหรับการเรียนคือการที่ฉันทำงานได้ดีกว่าผู้อื่น” ในด้านนี้ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 3 ข้อ โดยมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .96

2. การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง (Performance-Avoidance Goal) ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “สำหรับการเรียนในวิชานี้ฉันแค่ต้องการจะหลีกเลี่ยงการทำงานได้แย่” ในด้านนี้ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 3 ข้อ โดยมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .82

3. การมีเป้าหมายเพื่อความรู้ความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา (Mastery-Approach Goal) ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “ในการเรียนวิชานี้ฉันต้องการเรียนรู้มากที่สุดเท่าที่เป็นไปได้” ในด้านนี้ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 3 ข้อ โดยมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .87

4. การมีเป้าหมายเพื่อความรู้ความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง (Mastery-Avoidance Goal) ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “ฉันมักจะเป็นกังวลว่าฉันอาจจะไม่ได้เรียนรู้ทุกสิ่งทุกอย่างที่มีให้เรียนรู้จากการเรียนในรายวิชานี้” ในด้านนี้ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 3 ข้อ โดยมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .84

โดยแบบสอบถามดังกล่าวจะให้ผู้ตอบเลือกตอบระดับที่ตรงกับความคิดของผู้ตอบโดยเลือกตอบจากมาตราประมาณค่า 7 ระดับจาก ไม่จริงเลย ถึง จริงที่สุด (“Not at all true – Very true of me”) โดยข้อคำถามทั้งหมดจะถูกเรียงลำดับแบบสุ่ม

สำหรับการวัดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาไทยพบว่า กุลยา เดชอิทธิรัตน์ (Dejitthirat. 2004) ได้ศึกษาเกี่ยวกับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์และใช้เครื่องมือวัดของ อิลเลียท และ เชิร์ช (Elliot ;& Church. 1997) ในการศึกษาครั้งนี้ใช้ทั้งภาษาอังกฤษในกลุ่มนักศึกษาในประเทศสหรัฐอเมริกา และแปลเป็นฉบับภาษาไทยสำหรับกลุ่มนักศึกษาในประเทศไทย โดยในแบบสอบถามนี้ใช้รูปแบบเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ แบบ 3 ประเภท ดังนี้

1. การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา (Performance-Approach Goal Orientation) ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “การได้คะแนนดีกว่าเพื่อนร่วมชั้นมหาวิทยาลัยเป็นเรื่องสำคัญสำหรับฉัน” ในด้านนี้ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 6 ข้อ โดยมีค่าความเชื่อมั่นฉบับภาษาอังกฤษเท่ากับ .92 และฉบับภาษาไทยเท่ากับ .85

2. การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง (Performance-Avoidance Goal Orientation) ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “ฉันมักถามตัวเองว่า จะทำอย่างไรหากได้คะแนนไม่ดี” ในด้านนี้ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 6 ข้อ โดยมีค่าความเชื่อมั่นของฉบับภาษาอังกฤษเท่ากับ .72 และฉบับภาษาไทยเท่ากับ .62

3. การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (Mastery Goal Orientation) ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “ฉันอยากเรียนรู้ให้มากที่สุดจากชั้นเรียนของฉัน” ในด้านนี้ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 6 ข้อ โดยมีความเชื่อมั่นฉบับภาษาอังกฤษเท่ากับ .75 และฉบับภาษาไทยเท่ากับ .78

โดยแบบสอบถามดังกล่าวจะให้ผู้ตอบเลือกตอบระดับที่ตรงกับความคิดของผู้ตอบโดยเลือกตอบจากมาตรประมาณค่า 7 ระดับจาก ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง (“Strongly disagree – Strongly agree”) โดยข้อคำถามทั้งหมดจะถูกเรียงลำดับแบบสลับร่วมกับตัวแปรอื่น ๆ เช่น ความเชื่อในความสามารถของตนเองด้านการเรียน และโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียน เป็นต้น

อย่างไรก็ตามในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบสอบถามสำหรับการวัดการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ขึ้นเองโดยใช้รูปแบบการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบ 2x2 ซึ่งแต่ละตัวแปรได้แบ่งเป็นองค์ประกอบย่อยตามการทบทวนวรรณกรรมของ ฮัลลิแมน และคณะ (Hulleman ; et al. 2010) เป็นแบบสอบถามมาตรประมาณค่า 7 ระดับจากไม่จริงเลยถึงจริงที่สุด และข้อคำถามจะถูกจัดลำดับโดยการสุ่ม

ขอบเขตความเฉพาะเจาะจงของทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

แม้ว่าลักษณะของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์จะเกี่ยวข้องกับบริบทที่เฉพาะเจาะจงตามลักษณะของทฤษฎีเป้าหมายอื่น ๆ เช่น ทฤษฎีการตั้งเป้าหมายของล็อกและเลเทม (Locke;& Latham. 1990) แต่กลับพบว่าเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์มีการศึกษาที่มีความเฉพาะเจาะจงของบริบทน้อยกว่าทฤษฎีอื่น ๆ เช่น ในทฤษฎีอื่น อาจจะต้องกำหนดบริบทเป็นการสอบครั้งใดครั้งหนึ่ง การทำรายงานเรื่องใดเรื่องหนึ่ง แต่ทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์กลับระบุถึงเป้าหมายในภาพที่กว้างกว่าคือ เป็นการเรียนวิชาใดวิชาหนึ่ง หรือในสาขาวิชาใดสาขาวิชาหนึ่ง

ความไม่เฉพาะเจาะจงนี้เองที่นำไปสู่ความสงสัยในเรื่องของความสัมพันธ์ข้ามสถานการณ์ของทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ซึ่งหมายถึงคำอธิบายหรือทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์สามารถนำไปใช้อธิบายกับพฤติกรรม ในระดับมหภาค (ภาพรวมของการเรียนในระดับปริญญาตรี) สอดคล้องกับระดับจุลภาค (การเรียนในรายวิชาหนึ่ง) ในการศึกษาในอดีตพบรูปแบบของการนำทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์อธิบายในระดับโรงเรียนเช่นการศึกษาของฟินนี ไพเพอร์ และบาร์รอน (Finney; Pieper;& Barron. 2004) และการศึกษาในระดับของชั้นเรียนเช่นการศึกษาของโอกุน และคณะ (Okun; et al. 2006) ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยได้ทำการทดสอบทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ทั้ง 2 บริบท โดยในการศึกษาที่ 1 ผู้วิจัยได้ทำการทดสอบรูปแบบสมการเชิงโครงสร้างของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนของนิสิตในระดับปริญญาตรี และในการศึกษาที่ 2 ผู้วิจัยได้ทำการทดสอบถึง

อิทธิพลของการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายของผู้เรียนที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์และส่งผลต่อไปยังความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ของนิสิตในรายวิชาหนึ่ง

ความสัมพันธ์ข้ามสถานการณ์ของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

นอกจากปัญหาเรื่องความสามารถในการอธิบายปรากฏการณ์ของทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แล้ว ความไม่แน่นอนของระดับความเฉพาะเจาะจงของทฤษฎียังสร้างคำถามเกี่ยวกับสภาพความสัมพันธ์ข้ามสถานการณ์ของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ กล่าวคือเมื่อบุคคลมีเป้าหมายลักษณะหนึ่งในสถานการณ์แบบหนึ่งจะมีลักษณะเป้าหมายแบบเดียวกันในอีกสถานการณ์หรือไม่

ซังค์ พินทริช และ มีส (Schunk; Pintrich; & Meece. 2008) กล่าวว่า ธรรมชาติของตัวแปรการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นั้น แม้จะเป็นตัวแปรจิตตามสถานการณ์ แต่ในความเป็นจริงกลับมีความสัมพันธ์กับเป้าหมายในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงด้วย สถานการณ์ที่ใกล้เคียงที่ว่ามันแบ่งออกได้เป็น 2 ลักษณะได้แก่ ความสัมพันธ์ข้ามระดับ และความสัมพันธ์ข้ามบริบท

ความสัมพันธ์ข้ามบริบท เช่นการที่ผู้เรียนมีเป้าหมายในการเรียนรู้ในการเรียนระดับปริญญาตรี กับเป้าหมายการเรียนรู้ในรายวิชาเอก ทั้งนี้ฟินนี ไฟเฟอร์ และบาร์รอน (Finney; Pieper; & Barron. 2004) ได้นำเอาเครื่องมือวัดการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของ อิลเลียท และแมคเกรเกอร์ (Elliot; & McGregor. 2001) ซึ่งพัฒนาเพื่อวัดการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาใดวิชาหนึ่ง มาพัฒนาสำหรับการวัดมีเป้าหมายในภาคการศึกษาหนึ่งแทน ซึ่งผลการศึกษาพบว่า แบบสอบถามการมีเป้าหมายที่ได้ปรับปรุงมานั้นมีคุณภาพดีเพียงพอที่จะใช้ได้ และมีรูปแบบการวัดกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งหมายความว่า การวัดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในแต่ละภาคการศึกษา กับ การวัดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในระดับรายวิชา ใช้รูปแบบเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบ 2x2 เหมือนกัน ทั้งนี้ ฟินนี ไฟเฟอร์ และบาร์รอนได้ตั้งข้อสังเกตว่า คะแนนของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่วัดในแต่ละระดับความเฉพาะเจาะจงนั้น จะมีความสัมพันธ์กันหรือไม่ ดังนั้นในการศึกษาที่ 1 จึงมีการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนในระดับปริญญาตรี กับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาเอก

นอกจากความสัมพันธ์ข้ามระดับแล้ว ยังอาจจะมีลักษณะความสัมพันธ์ข้ามบริบทด้วย เช่น การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในรายวิชาหนึ่งแล้ว มีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาอื่น ทั้งนี้ในการศึกษาของโอคุน และคณะ (Okun ; et al. 2006) ได้ทำการศึกษาการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนักศึกษาในระดับปริญญาตรีจำนวน 325 คน โดยการสำรวจ พบความสัมพันธ์ระหว่างการเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาเอก กับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาจิตวิทยา ทั้งนี้ในการศึกษานี้ผู้วิจัยได้ตั้งข้อสังเกตว่า ในความเป็นจริงสภาพแวดล้อมในการเรียนของ

แต่ละวิชาในระดับปริญญาตรีมีลักษณะคล้ายคลึงกัน ซึ่งอาจเป็นสาเหตุให้เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนักเรียนในแต่ละรายวิชาไม่แตกต่างกันก็ได้ ดังนั้นจึงเกิดข้อสงสัยว่าหากมีการจัดสภาพแวดล้อมให้เกิดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาหนึ่งแล้ว ผลดังกล่าวจะส่งต่อไปยังรายวิชาอื่นหรือไม่ ดังนั้นในการศึกษาที่ 2 จึงมีการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาที่มีการจัดกระทำ กับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาอื่น

ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม (Behavioral Academic Engagement)

ในช่วง 10 ปีที่ผ่านมา มีนักวิจัยด้านการศึกษาได้นำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ โดยระบุว่า เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการเรียนของผู้เรียน (Fredricks; Blumenfeld; & Paris. 2004) ทั้งในระยะสั้นและระยะยาว ในระยะสั้นนั้น ผู้เรียนที่มีความมุ่งมั่นในการเรียนจะมีผลการเรียนที่ดี ส่วนในระยะยาวนั้น ผู้เรียนที่มีความมุ่งมั่นในการเรียนจะกำหนดพฤติกรรมของบุคคลจะเลือกศึกษาต่อ และสำเร็จการศึกษาในระดับสูงต่อไป (Connell; Spencer; & Aber. 1994; Finn; & Rock. 1997; Jennings. 2003; Jimerson; Campos; & Greif. 2003; Sinclair; et al. 2003) นอกจากนี้ โอแฟร์เรลล์ และ มอริสสัน (O'Farrell; & Morrison. 2003) ได้ศึกษาและพบว่าความมุ่งมั่นในการเรียนยังช่วยลดพฤติกรรมเสี่ยงเช่น การใช้ยาเสพติด การมีพฤติกรรมเสี่ยงด้านเพศ และการก่ออาชญากรรมอีกด้วย

จากที่กล่าวมาจึงเห็นได้ว่าความมุ่งมั่นในการเรียนรู้จะเป็นตัวช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จทางวิชาการและช่วยป้องกันพฤติกรรมที่มีปัญหาในวัยรุ่น ในการศึกษครั้งนี้จึงให้ความสนใจถึงผลของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมของนิสิตนักศึกษาครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์ในระดับปริญญาตรี

ความหมายของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

เมื่อพิจารณาความหมายของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้จะพบว่า มีผู้ให้ความหมายและแนวคิดเกี่ยวกับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้อย่างหลากหลาย ซึ่งแต่ละท่านต่างมีวิธีการศึกษา มุมมอง และแนวคิดแตกต่างกันทำให้การนิยามแตกต่างกัน เฟรดริกส์ บลูเมนเฟลด์ และปารีส (Fredricks; Blumenfeld; & Paris. 2004) ได้ยกตัวอย่างความไม่สอดคล้องเกี่ยวกับนิยามของความมุ่งมั่น (Engage) ในพจนานุกรม โดยพบว่าความหมายของพจนานุกรมแต่ละฉบับนั้น สามารถแบ่งออกได้เป็น 2 ลักษณะ คือ ความมุ่งมั่นเป็นพฤติกรรมซึ่งได้แก่ การมีพันธะสัญญา (to commit) หรือการมีส่วนร่วม (to participate) ในทางตรงข้ามก็พบนิยามที่มีลักษณะเป็นความรู้สึก ได้แก่ เป็นความสนใจ (to attract) หรือ หลอมรวม (to involve)

ไม่เพียงแต่ในพจนานุกรมเท่านั้น เฟรดริกส์ บลูเมนเฟลด์ และปารีส (Fredricks; Blumenfeld; & Paris. 2004) ได้ทำการวิเคราะห์นิยามของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ในงานวิจัยต่าง ๆ และพบว่า ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้นั้นจะนิยามออกเป็น 3 ลักษณะคือ ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม ซึ่งเกี่ยวกับการมีส่วนร่วมในการเรียนและ การใช้ความพยายามในการเรียน ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงอารมณ์ความรู้สึกเป็นความรู้สึกทางบวกต่อครู การเรียน โรงเรียน และสุดท้ายคือความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ด้านการรู้คิด ซึ่งเป็นรูปแบบความคิดที่ทำให้ตนเองยังคงใช้ความพยายามกับการเรียนได้ และใช้รูปแบบการเรียนรู้ในระดับลึก ทั้งนี้ เฟรดริกส์ บลูเมนเฟลด์ และปารีส ไม่ได้สรุปเป็นนิยาม รวมของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้

มาร์ค (Marks. 2000) ได้นิยามความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ว่าเป็น กระบวนการทางจิตที่แสดงความใส่ใจ ให้ความสนใจ และใช้ความพยายามของนักเรียนในการทำงานที่เกี่ยวกับการเรียนรู้ ซึ่งจะเห็นได้ว่านิยามนี้สอดคล้องกับ องค์ประกอบด้านพฤติกรรม และอารมณ์ของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้

จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่า ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้จะแบ่งออกได้ 2 ลักษณะ เป็นอย่างน้อยคือ ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงอารมณ์ความรู้สึก ซึ่งในการศึกษาครั้งนี้ศึกษาเฉพาะความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมเท่านั้น

ในการนิยามความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ด้านพฤติกรรม นักวิจัยได้นิยามแบ่งออกเป็น 3 ลักษณะ โดยลักษณะแรกเป็นการนิยามความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ด้านพฤติกรรมว่าเป็นพฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียน (Conduct Behavior) พฤติกรรมเพียรพยายาม (Persistence Behavior) และ พฤติกรรมการมีส่วนร่วม (Participation Behavior)

พฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียน (Conduct Behavior) เป็นการแสดงพฤติกรรมที่สอดคล้องกับระเบียบ หรือธรรมเนียมของชั้นเรียน เช่นการเข้าเรียนตรงต่อเวลา ส่งงานที่ได้รับมอบหมายตามกำหนด การปฏิบัติตามกฎของโรงเรียน (Finn. 1993; Finn; & Pannozzo. 1995; Finn; & Rock. 1997; Birch; & Ladd. 1997) ในทางตรงกันข้ามก็หมายถึงการที่บุคคลจะไม่แสดงพฤติกรรมทางลบ เช่น การขาดเรียน การสร้างปัญหาในชั้นเรียน การลอกการบ้าน หรือการทุจริตการสอบ ด้วย (Finn. 1993; Finn; & Pannozzo. 1995; Finn; & Rock. 1997)

ด้านพฤติกรรมเพียรพยายาม (Persistence Behavior) เป็นพฤติกรรมของบุคคลที่แสดงถึงการให้ความใส่ใจกับการเรียน การใช้ความพยายาม ความอดทน การมีสมาธิในการเรียน (Skinner; & Belmont. 1993; Finn; & Pannozzo. 1995; Birch; & Ladd. 1997) ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “แม้การบ้านจะยากเพียงใดฉันก็จะมานะพยายามทำ” และ “ฉันจะพยายามทำงานที่ได้รับมอบหมายอย่างเต็มความสามารถ” (Finn; & Pannozzo. 1995) ในทางตรงกันข้ามอาจจะมีข้อคำถามทางลบเช่น “ในเวลา

เรียนฉันมักจะคิดถึงเรื่องอื่น ๆ” (Fredricks; Blumenfeld;& Paris. 2004: citing Wellborn & Connell, 1987)

ส่วนความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ด้านพฤติกรรมด้านสุดท้ายคือ ด้านพฤติกรรมการมีส่วนร่วม (Participation Behavior) เช่น การมีส่วนร่วมในการอภิปรายในประเด็นต่าง ๆ ในชั้นเรียน (Finn;& Pannozzo. 1995) หรือ การซักถามในประเด็นต่าง ๆ เพื่อให้ได้ข้อมูลเพิ่มเติม (Finn;& Pannozzo. 1995; Birch;& Ladd. 1997:) ในทางตรงกันข้ามก็มีข้อคำถามทางลบเช่น การไม่พยายามตอบคำถาม หรือมีปฏิสัมพันธ์กับอาจารย์ในชั้นเรียน (Finn;& Pannozzo. 1995) ทั้งนี้ยังอาจมีความหมายรวมไปถึงการเป็นอาสาสมัคร การช่วยเหลือเพื่อนด้านการเรียน เข้าร่วมกิจกรรมนอกหลักสูตร หรือ กิจกรรมนักเรียนต่าง ๆ ของทางโรงเรียนอีกด้วย (Finn. 1993; Finn;& Rock. 1997; Appleton; et al. 2006) ซึ่งในประเด็นนี้จะเห็นได้ว่า พฤติกรรมการมีส่วนร่วมนั้นจะเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมทางสังคมกับสมาชิกในโรงเรียน (ได้แก่ครู และนักเรียน)

ในการวัดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ด้านพฤติกรรมนั้น พบว่าในอดีตมีการใช้วิธีการวัดที่หลากหลาย เช่น การให้ครูเป็นผู้รายงาน หรือ ให้นักเรียนรายงานตนเอง โดยส่วนมากจะวัดองค์ประกอบทั้ง 3 ได้แก่ ด้านพฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียน ด้านความมานะพยายาม ด้านการมีส่วนร่วม ตามลักษณะของนิยามที่กล่าวไปข้างต้น โดยส่วนมากมักจะรวมคะแนนอยู่ในมาตรเดียวกัน (Fredricks; Blumenfeld;& Paris. 2004)

การวัดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

ในการวัดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ด้านพฤติกรรมนั้น พบว่าในอดีตมีการใช้วิธีการวัดที่หลากหลาย เช่น การให้ครูเป็นผู้รายงาน หรือ ให้นักเรียนรายงานตนเอง โดยส่วนมากจะวัดรวมองค์ประกอบทั้ง 3 ได้แก่ ด้านพฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียน ด้านพฤติกรรมความเพียรพยายาม ด้านพฤติกรรมการมีส่วนร่วม เช่น ในการศึกษาของสกินเนอร์ และเบลมอนท์ (Skinner;& Belmont. 1993) ได้นำเครื่องมือของเวลล์บอร์น (Skinner;& Belmont. 1993: citing wellborn 1991) มาใช้ ซึ่งประกอบด้วยเครื่องมือ 2 ลักษณะ ลักษณะแรกใช้การวัดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมผ่านการรับรู้ของครูผู้สอน โดยจะประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 38 ข้อ เช่น เมื่อนักเรียนพบกับความยากลำบากนักเรียนจะไม่แสดงความพยายามออกมา (When face with difficult problem, this student does not ever try.) เป็นต้นให้ครูเลือกตอบในมาตรประมาณค่า 4 ระดับ ได้แก่ ไม่จริงเลย ไม่จริง ค่อนข้างจริง และจริงที่สุด (Not at all true, Not true, Sort of true, Very true) ตามระดับการรับรู้ถึงพฤติกรรมของนักเรียนคนนั้น การวัดแบบนี้มีความเชื่อมั่นที่ระดับ .88 ในอีกส่วนหนึ่งเป็นแบบสอบถามที่ให้นักเรียนรายงานพฤติกรรมตนเองซึ่งประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 29 ข้อ ได้แก่ ฉัน

มักจะคิดถึงเรื่องอื่นในห้องเรียน (When I'm in class, I usually think about other things.) ให้นักเรียนเลือกตอบในมาตราประมาณค่า 4 ระดับ ตามระดับพฤติกรรมของตนเอง โดยการวัดลักษณะนี้มีค่าความเชื่อมั่นที่ระดับ .81

ต่อมาในภายหลัง สกินเนอร์ คินเดอร์แมน และ เฟรเรอร์ (Skinner; Kindermann; & Furrer. 2009) ได้ใช้แบบสอบถามของของเวลล์บอร์น (Skinner; Kindermann; & Furrer. 2009: citing wellborn 1991) โดยวัดการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมเพียง 2 ด้านได้แก่ ด้านความมานะพยายาม และด้านการมีส่วนร่วมเท่านั้น และได้ตัดแบบสอบถามเหลือเพียง 10 ข้อ ซึ่งแบบวัดจากครูมีค่าความเชื่อมั่นที่ระดับ .93 และแบบวัดจากนักเรียนมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .82 โดยมาตรทั้งสองมีค่าสหสัมพันธ์เท่ากับ .42

นอกเหนือจากงานวิจัยที่มีการใช้คะแนนจากพฤติกรรมหลายด้านผสมกันแล้ว ยังพบงานที่ใช้พฤติกรรมเพียงด้านเดียว เช่น การศึกษาของฟินเลย์ (Finlay. 2006) ที่ได้ทำการพัฒนารูปแบบการวัดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม โดยในการศึกษานี้กำหนดขอบเขตของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมไว้เพียงด้านพฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียนเท่านั้น โดยแบบสอบถามดังกล่าวเป็นแบบรายงานตนเองของนักเรียนประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 7 ข้อ เช่น “ฉันปฏิบัติตามกฎของโรงเรียน” (“I follow the rules at school.”) เป็นต้น ซึ่งได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .79

ต่อมาในการศึกษาของหวัง วิลเลต และ เอกเคลอส์ (Wang; Willett; & Eccles. 2011) ได้ทำการศึกษาความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ตามการทบทวนวรรณกรรมของ เฟรดเดอริค บลูเมนเฟลด์ และ ปารีส (Fredricks; Blumenfeld; & Paris. 2004) โดยในส่วนความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมนั้น ได้สร้างมาตรวัดออกมา 2 ด้านได้แก่ ด้านพฤติกรรมตามกฎระเบียบของโรงเรียน (School Compliance) ซึ่งตรงกับด้านพฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียนของงานวิจัยนี้ และด้านความสนใจ (Attentiveness) ซึ่งตรงกับด้านพฤติกรรมเพียรพยายามในงานวิจัยนี้ ทั้งนี้ในด้านพฤติกรรมตามกฎระเบียบของโรงเรียนประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 4 ข้อ เช่น “คุณไม่เข้าเรียนบ่อยแค่ไหน” (“How often have you skip class?”) ส่วนด้านความสนใจประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 2 ข้อ เช่น “คุณมีปัญหาในการให้ความสนใจกับการเรียนบ่อยแค่ไหน” (“How often do you have trouble paying attention in class?”) โดยทั้ง 2 ด้านผู้ตอบจะเลือกตอบลงในมาตราประมาณค่า 5 ระดับจาก ไม่เคยเลย ถึง เป็นประจำ (Almost never – Almost always) โดยมาตรทั้งสองจะมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .79 และ .83 ตามลำดับ

สำหรับการวัดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในกลุ่มนักเรียนไทยนั้น เคยมีการวัดเช่นกัน วิลมส์ (Willms. 2003) ได้ทำการประเมินความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ของนักเรียนใน 43 ประเทศ รวมทั้งประเทศไทย โดยเป็นส่วนหนึ่งของโปรแกรมประเมินนักเรียนระดับนานาชาติ (Programme for

International Student Assessment: PISA) ขององค์การเพื่อความร่วมมือและพัฒนาทางเศรษฐกิจ (Organization for Economic Co-operation and Development: OECD) โดยในการวัดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมของนักเรียน วิลล์มส์ (Willms) ใช้แบบสอบถามจำนวน 3 ข้อ สอบถามนักเรียนถึงจำนวนครั้งของพฤติกรรมได้แก่ การไม่มาเรียน การไม่เข้าชั้นเรียน และการมาโรงเรียนสายในช่วง 2 สัปดาห์นี้ โดยนักเรียนจะเลือกตอบจากมาตรวัด 4 ระดับ ได้แก่ ไม่มี, 1 – 2 ครั้ง, 3-4 ครั้ง และ 5 ครั้งขึ้นไป โดยแบบสอบถามดังกล่าวเมื่อใช้ในกลุ่มนักเรียนไทยพบว่ามีความเชื่อมั่นที่ระดับ .63

ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยใช้แบบสอบถามให้นักศึกษารายงานพฤติกรรมของตนเองผ่านมาตราประมาณค่า 7 ระดับ สำหรับ 3 พฤติกรรมได้แก่ พฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียน พฤติกรรมเพียรพยายาม และพฤติกรรมการมีส่วนร่วม ตามที่นิยามไว้ข้างต้น โดยข้อคำถามจะถูกเรียงลำดับแบบสุ่ม

ผลของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ด้านพฤติกรรม

นักทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์มีแนวคิดเกี่ยวกับผลของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์เป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่สนับสนุนแนวคิดแบบเป้าหมายเดียว คือ แนวคิดที่สนับสนุนว่าเป้าหมายที่เหมาะสมสำหรับนักเรียนคือ เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาเท่านั้นที่จะทำให้เกิดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ด้านพฤติกรรม และไม่ควรให้ความสำคัญกับเป้าหมายเพื่อสร้างผลงานแบบเข้าหามากนัก (Nicholls. 1979; Ames. 1992; Brophy. 2005) จึงสรุปได้ว่า เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่จะทำให้เกิดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้คือ เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาเท่านั้น อย่างไรก็ตามนักทฤษฎีอีกกลุ่มหนึ่งเรียกว่า แนวคิดเป้าหมายหลายแบบ (Multiple Goals) มีความเห็นแย้ง โดยระบุว่าไม่เพียงเฉพาะเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาเท่านั้น ที่จะส่งเสริมให้เกิดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ด้านพฤติกรรม แต่เป้าหมายเพื่อสร้างผลงานแบบเข้าหา จะเป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้เกิดพฤติกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสมด้วยเช่นกัน (Midgley; Kaplan; & Middleton. 2001; Harackiewicz; et al. 2002; Kaplan; et al. 2002:) หรือสรุปได้ว่า เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา และเป้าหมายเพื่อสร้างผลงานแบบเข้าหา ร่วมกันทำให้เกิดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ด้านพฤติกรรม

กลุ่มแนวคิดทั้งสองนี้ไม่ได้มีความแตกต่างเฉพาะเรื่องของผลของเป้าหมายเพื่อสร้างผลงานแบบเข้าหาเท่านั้น แต่ยังแตกต่างไปในเรื่องของทฤษฎีในประเด็นอื่น ๆ ด้วย เช่นในกลุ่มแนวคิดเป้าหมายหลายแบบนี้เน้นการให้ความหมายของเป้าหมายเพื่อสร้างผลงานแบบเข้าหาในลักษณะของการเปรียบเทียบ (“ฉันต้องการที่จะทำคะแนนในการสอบให้สูงอยู่ในระดับที่ท็อปของห้อง”) แต่ในกลุ่มที่สนับสนุนให้มุ่งเน้นเฉพาะเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาเท่านั้น จะนิยามเป้าหมายเพื่อการสร้างผลงานแบบเข้าหาในลักษณะของภาพลักษณ์เท่านั้น (“ในการเรียนในระดับปริญญาตรี

ฉันต้องการพิสูจน์ว่าฉันก็เป็นคนเก่ง”) ไม่เพียงเท่านั้นกลุ่มแนวคิดทั้งสองยังอธิบายนักเรียนในระดับชั้นต่างกันด้วย กล่าวคือ แนวคิดเป้าหมายหลายแบบจะอธิบายพฤติกรรมของนักเรียนในระดับอุดมศึกษาขึ้นไป แต่แนวคิดเป้าหมายเดียวนั้นมักจะอธิบายในกลุ่มนักเรียนในกลุ่มที่กว้างกว่า โดยกล่าวถึงนักเรียนในทุกระดับตั้งแต่การศึกษาขั้นพื้นฐาน จนถึงระดับอุดมศึกษา (Hulleman ; et al. 2010)

ดังนั้นอาจกล่าวได้ว่าแนวคิดเป้าหมายหลายแบบนี้จะเหมาะสมเฉพาะในบริบทของการเรียนในระดับอุดมศึกษา (Midgley; Kaplan;& Middleton. 2001; Hulleman ; et al. 2010) และงานวิจัยฉบับนี้ศึกษาในนักศึกษาในระดับปริญญาตรีดังนั้นผู้วิจัยจึงใช้แนวคิดเป้าหมายหลายแบบ (Multiple Goals) เป็นกรอบในการอธิบายถึงผลของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

สำหรับผลของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนด้านพฤติกรรมนั้น การศึกษาของ โกนิดา ไวลาลา และ คีสเสโอลู (Gonida; Voulala;& Kiosseoglou. 2009) ที่ศึกษาผลของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมของนักเรียนในระดับเกรด 7 ถึงเกรด 9 ในประเทศกรีซ พบว่าการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในระดับปานกลางอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 ($r = .55$) เช่นเดียวกับการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมระดับปานกลางอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เช่นกัน ($r = .22$) ส่วนการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงนั้นกลับมีความสัมพันธ์ทางลบกับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม โดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($r = -.14$) ซึ่งจะเห็นได้ว่าผลการศึกษาค้นนี้สนับสนุนแนวคิดเป้าหมายหลายแบบในการศึกษาถึงอิทธิพลของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมนั่นเอง

นอกจากนี้ยังพบว่ามีการศึกษาที่อธิบายถึงองค์ประกอบย่อยของความมุ่งมั่นในการเรียนด้านพฤติกรรม 3 พฤติกรรม ได้แก่ พฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียน พฤติกรรมเพียรพยายาม และพฤติกรรมการมีส่วนร่วมดังนี้

ในพฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียนนั้น พบว่างานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์กับพฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียนนั้นมีอยู่อย่างจำกัด เมอร์ดอก เฮล และ เวเบอร์ (Murdock; Hale;& Weber. 2001) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์กับพฤติกรรมทุจริตการสอบ ของนักเรียนในระดับเกรด 7 และ เกรด 8 ในสหรัฐอเมริกา พบว่า การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีความสัมพันธ์ทางลบกับพฤติกรรมทุจริตการสอบ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = -.13$) แต่กลับไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน

กับพฤติกรรมทุจริตการสอบ ทั้งนี้เนื่องจากงานวิจัยดังกล่าวจำแนกเป้าหมายเพียง 2 ลักษณะเท่านั้น ดังนั้นในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ผู้วิจัยจึงยังคงทดสอบอิทธิพลของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อพฤติกรรมทั่วไป ในชั้นเรียนของนักเรียน

สำหรับพฤติกรรมเพียรพยายามนั้น จากการศึกษาของสมิท และ คณะ (Smith; et al. 2002) ได้ศึกษาถึงการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์กับการใช้ความพยายามในการเรียนของนักศึกษาในระดับปริญญาตรี ในสหราชอาณาจักร พบว่าการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการใช้ความพยายามของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = .32$) เช่นเดียวกับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาที่มีความสัมพันธ์กับการใช้ความพยายามอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01เช่นกัน ($r = .12$) อย่างไรก็ตามการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงกลับมีความสัมพันธ์ทางลบกับการใช้ความพยายามอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = -.18$)

ต่อมา โฮเวลล์ และ วัตสัน (Howell; & Watson. 2007) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์กับพฤติกรรมผัดวันประกันพรุ่ง ซึ่งเป็นตัวบ่งชี้ถึงการขาดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมด้านพฤติกรรมเพียรพยายามของนักเรียนในระดับปริญญาตรีในแคนาดา พบว่าการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา มีความสัมพันธ์ทางลบกับพฤติกรรมผัดวันประกันพรุ่งอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = -.25$) อย่างไรก็ตามกลับไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายในลักษณะอื่นได้แก่ การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง และการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา และแบบหลีกเลี่ยงที่มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมผัดวันประกันพรุ่งแต่อย่างใด ผลการศึกษานี้ยืนยันความสัมพันธ์ทางบวกของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญกับพฤติกรรมเพียรพยายาม

ลิ้ม เหล่า และ นี (Liem; Lau; & Nie. 2008) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์กับการใช้ความพยายามในการเรียนของนักเรียนของนักเรียนเกรด 9 ในประเทศสิงคโปร์ พบว่าการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีความสัมพันธ์ทางลบกับการใช้ความพยายามอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = -.24$) ในทางตรงกันข้ามการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการใช้ความพยายามอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = .42$) ทั้งนี้ไม่พบความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติของการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหากับการใช้ความพยายาม การศึกษานี้ยืนยันความสัมพันธ์ทางบวกของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญกับพฤติกรรมเพียรพยายาม และความสัมพันธ์ทางลบของการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงกับพฤติกรรมเพียรพยายาม

ในส่วนของพฤติกรรมมีส่วนร่วมซึ่งเป็นลักษณะของพฤติกรรมทางสังคมนั้น จะพบว่าโดยปกติแล้วนักเรียนที่มีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญจะมีพฤติกรรมมีส่วนร่วมที่ดีกว่านักเรียนที่มี

เป้าหมายเพื่อสร้างผลงาน ซึ่งเห็นได้จากการที่นักเรียนที่มีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จจะมีการแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสารมากกว่านักเรียนที่มีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (Poortvliet; et al. 2007) รวมถึงจะมีสัมพันธภาพระหว่างกลุ่มย่อยดีกว่า (Levy; Kaplan; & Patrick. 2004)

จากการศึกษาของทานากะ และคณะ (Tanaka; et al. 2001) เกี่ยวกับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์กับการแสวงหาความช่วยเหลือ ของนักเรียนในระดับเกรด 8 และเกรด 9 ในประเทศญี่ปุ่น พบว่าการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการขอความช่วยเหลือจากเพื่อน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = .36$) เช่นเดียวกับ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาก็มีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เช่นกัน ($r = .44$) อย่างไรก็ตาม ไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงกับการแสวงหาความช่วยเหลือ

ส่วนการศึกษาของ ลี้ม เหล่า และ นี (Liem; Lau; & Nie. 2008) ที่ได้ศึกษาเกี่ยวกับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์และสัมพันธภาพกับเพื่อน ของนักเรียน ปี 9 ในประเทศสิงคโปร์ พบว่า การมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จมีความสัมพันธ์กับสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = .11$) ในทางตรงกันข้าม การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงมีความสัมพันธ์ทางลบกับสัมพันธภาพกับเพื่อนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = -.22$) แต่กลับไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหากับสัมพันธภาพกับเพื่อนที่มีนัยสำคัญทางสถิติ

นอกจากนี้รอสเซล อิลเลียท และ เฟลทแมน (Roussel; Elliot; & Feltman. 2011) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์กับการขอความช่วยเหลือจากเพื่อนของนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในประเทศฝรั่งเศส พบว่า การมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จทั้งแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยง มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการขอความช่วยเหลือจากเพื่อน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = .29$ และ $.25$ ตามลำดับ) ในทางตรงกันข้ามพบความสัมพันธ์ทางลบระหว่างการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงกับการขอความช่วยเหลือจากเพื่อนอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 ($r = -.22$) แต่ กลับไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหากับการแสวงหาความช่วยเหลือที่มีนัยสำคัญทางสถิติ

ปัจจัยสาเหตุของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยได้มุ่งศึกษาเฉพาะผลของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนด้านพฤติกรรมเท่านั้น แต่ยังคงศึกษาถึงสาเหตุของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ทั้งนี้ ชังก์ พินทริช และมีส์ (Schunk; Pintrich; & Meece. 2008: :196) ได้ระบุถึงปัจจัยสำคัญที่จะส่งผลทำให้บุคคลมี

เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่แตกต่างกัน ซึ่งได้แก่ปัจจัยส่วนบุคคล และปัจจัยทางบริบท ในงานวิจัยนี้ปัจจัยส่วนบุคคลจะใช้แนวคิดทฤษฎีแห่งตน (Self-Theories) ของ ดเวก (Dweck. 2000) ส่วนปัจจัยด้านบริบทใช้แนวคิดโครงสร้างเป้าหมาย (Goal Structures) ของอาเมส (Ames. 1992) เป็นกรอบแนวคิดในการศึกษา

ทฤษฎีแห่งตน (Self-Theories)

ดเวก (Dweck. 2000: 1-4) ได้นำเสนอกรอบแนวคิดทฤษฎีแห่งตนโดยเชื่อว่า ความเชื่อของบุคคลที่มีต่อธรรมชาติของความฉลาด บุคลิกภาพ และความเป็นไปของโลกนั้นจะเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อแรงจูงใจ บุคลิกภาพ และการพัฒนาของบุคคลนั้น ทั้งนี้จากกรอบแนวคิดดังกล่าวพบว่า ปัจจัยสำคัญที่จะเป็นสาเหตุของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของบุคคลได้แก่ ความเชื่อเกี่ยวกับลักษณะความฉลาด หรือเรียกว่า ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด (Implicit Theories of Intelligence) และความมั่นใจในระดับความฉลาดของตนเอง (Confidence in Intelligence)

ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด (Implicit Theories of Intelligence)

ดเวก (Dweck. 2000) ได้นิยามทฤษฎีเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองนั้น ว่าหมายถึงการรับรู้ของบุคคลเกี่ยวกับความฉลาดหรือความสามารถของตนเองซึ่งสามารถเปลี่ยนแปลงได้

โดยปกติแล้วบุคคลจะมีความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองเป็น 2 ลักษณะคือ เชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวบุคคลมาและไม่สามารถที่จะเปลี่ยนแปลงมันได้มากนัก (Dweck; & Leggett. 1988) ในทางตรงกันข้ามบุคคลจะเชื่อว่าความฉลาดนั้นสามารถพัฒนาได้จากการเรียนรู้ เรียกว่า ความเชื่อที่ว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ (Incrementary Theory of Intelligence) กล่าวคือ เป็นความเชื่อของบุคคลที่เชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่บุคคลสามารถพัฒนาได้หากใช้ความพยายาม (Dweck; & Leggett. 1988)

โดยทั่วไปแล้วในการวัดความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของบุคคลจะวัดโดยใช้แบบรายงานตนเองที่ประกอบด้วยมาตราประมาณค่าแบบลิเคิร์ต (Likert) โดยจะแยกออกเป็น 2 มาตร คือ มาตรความเชื่อที่ว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา กับมาตรความเชื่อที่ว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ (Faria; & Fontaine. 1997; Dweck. 2000; Abd-El-Fattah; & Yates. 2006) ซึ่งพบว่ามาตรทั้ง 2 นั้นมีความสัมพันธ์ทางลบอยู่ในระดับปานกลาง

ทั้งนี้ ดเวก และ โมลเดน (Dweck; & Molden. 2005) ได้อธิบายถึงลักษณะของความเชื่อดังกล่าวของบุคคลนั้นเปลี่ยนแปลงไปในแต่ละลักษณะของความฉลาด เช่น บุคคลอาจจะรับรู้ว่าคุณค่าด้านคณิตศาสตร์ของตนเองสามารถเพิ่มขึ้นได้ แต่ความฉลาดด้านภาษาของตนเองอาจจะคงที่

ดังนั้นในการวัดระดับของตัวแปรจึงจำเป็นต้องระบุถึงบริบทที่ชัดเจน ว่าความฉลาดที่กำลังวัดอยู่นั้นเป็นความฉลาดในเรื่องใด

จากข้างต้นผู้วิจัยจึงสรุปเป็นความหมายของความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดสำหรับงานวิจัยนี้ไว้ว่า

ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเอง หมายถึง ความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับลักษณะการเปลี่ยนแปลงของความฉลาดของตนเองในบริบทของการเรียนรู้ โดยมีความเชื่อ 2 ลักษณะ ได้แก่

1. ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา หมายถึง ระดับความเชื่อของบุคคลที่ว่าความฉลาดหรือความสามารถในการเรียนของตนเองนั้นจะคงที่ ไม่เปลี่ยนแปลงแม้ว่าจะได้รับประสบการณ์หรือได้รับการเรียนรู้ก็ตาม

2. ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ หมายถึง ระดับความเชื่อที่ว่าความฉลาดหรือความสามารถในการเรียนของตนเองนั้นสามารถเปลี่ยนแปลงได้ พัฒนาได้ และจะเพิ่มขึ้นหากได้รับประสบการณ์หรือผ่านกระบวนการเรียนรู้

การวัดความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด

ในการอธิบายทฤษฎีแห่งตน (Self-Theories) ของ ดเวก (Dweck, 2000) ได้กล่าวถึงเครื่องมือในการวัดความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดไว้ โดยประกอบด้วยข้อคำถาม สำหรับการมีความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา (Entity Theory) ข้อคำถามมีจำนวน 4 ข้อ เช่น “คุณตระหนักว่าคุณมีความฉลาดอยู่ในระดับหนึ่ง และคุณไม่สามารถเปลี่ยนแปลงอะไรมันได้มากนัก” (“You have a certain amount of intelligence, and you can't really do much to change it.”) และข้อคำถาม สำหรับการมีความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ (Incrementary Theory) จำนวน 4 ข้อเช่นกัน เช่น “ไม่ว่าคุณเป็นใคร คุณก็สามารถจะเปลี่ยนแปลงระดับความฉลาดของคุณได้จนสังเกตเห็นได้อย่างชัดเจน” (“No matter you are, you can significantly change your intelligence level.”) โดยให้ผู้ตอบรายงานเป็นแบบมาตรประมาณค่า 6 ระดับ ตั้งแต่เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ค่อนข้างเห็นด้วย ค่อนข้างไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย และไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (Strongly Agree, Agree, Mostly Agree, Mostly Disagree, Disagree, Strongly Disagree) อย่างไรก็ตามไม่มีการรายงานถึงค่าคุณภาพเครื่องมือในเอกสารฉบับนั้นแต่อย่างใด อย่างไรก็ตาม ฮอง และคณะ (Hong; et al. 1999) ได้รายงานถึงผลการใช้แบบวัดฉบับนี้ว่า แต่ละมาตรมีค่าความเชื่อมั่นในระดับสูง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาอยู่ระหว่าง .94 ถึง .98 และเมื่อทดสอบด้วยวิธีการวัดซ้ำพบว่ามีความสัมพันธ์ระหว่างการวัด 2 ครั้งที่ทำกันประมาณ 2 สัปดาห์เท่ากับ .80

นอกจากแบบสอบถามของดเวกแล้ว ยังมีฟาเรีย และ ฟอนเทน (Faria;& Fontaine. 1997) ได้สร้างแบบวัดการรับรู้เกี่ยวกับความฉลาด (Personal Perceptions of Intelligence) เพื่อวัดความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดเช่นกัน โดยแบ่งมาตรออกเป็น 2 มาตรได้แก่ มาตรสถิตย์ (Static) ซึ่งตรงกับการมีความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา (Entity Theory) โดยมีข้อคำถามที่ใช้ได้ทั้งหมด 12 ข้อ เช่น “คุณไม่สามารถเปลี่ยนแปลงความฉลาดของคุณได้” (“You can't change your intelligence.”) มาตรพลวัต (Dynamic) ซึ่งตรงกับการมีความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ (Incrementory Theory) มีข้อคำถามที่ใช้ได้ทั้งสิ้น 9 ข้อ เช่น “คุณสามารถที่จะมีความฉลาดเพิ่มขึ้นได้ถ้าคุณหวังให้เป็นเช่นนั้น” (“You can become more intelligence, if you wish”) ทั้งนี้ผู้ตอบจะตอบเลือกระดับความคิดเห็นผ่านมาตรประมาณค่า 6 ระดับ เช่นเดียวกับของ ดเวก (Dweck) โดยมาตรสถิตย์ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .80 และมาตรพลวัต มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .77

ต่อมา อับดุล อัล ฟาตตารี และ ยาทส์ (Abd-El-Fattah;& Yates. 2006) ได้นำแบบสอบถามของ ฟาเรีย และ ฟอนเทน (Faria;& Fontaine. 1997) มาศึกษาในออสเตรเลีย และ อียิปต์ โดยตัดข้อคำถามทั้ง 2 มาตรโดยเปลี่ยนชื่อมาตรให้สอดคล้องกับมาตรของดเวก (Dweck. 2000) ลงเหลือเพียง มาตรละ 7 ข้อคำถาม โดยค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามที่ใช้ในออสเตรเลียของการมีความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา (Entity Theory) เท่ากับ .78 และการมีความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ (Incrementory Theory) เท่ากับ .76 ส่วนในกลุ่มอียิปต์พบว่าความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา (Entity Theory) เท่ากับ .83 และการมีความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ (Incrementory Theory) เท่ากับ .75

สำหรับในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยใช้แบบสอบถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองโดยดัดแปลงจากแบบสอบถามของ ดเวก (Dweck. 2000) และแบบสอบถามของอับดุล อัล ฟาตตารี และ ยาทส์ (Abd-El-Fattah;& Yates. 2006) โดยให้นักศึกษารายงานพฤติกรรมของตนเองผ่านมาตรประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่จริงเลย ถึงจริงที่สุด

ความมั่นใจในระดับความฉลาดของตนเอง (Confidence in Intelligence)

ในทฤษฎีแห่งตนของดเวก (Dweck) นั้นนอกจากความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดแล้ว ยังพบว่า ความมั่นใจในระดับความฉลาดของตนเองก็เป็นอีกตัวแปรหนึ่งที่เกี่ยวข้องกับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของบุคคล

ดเวก (Dweck. 2000: 2) ได้นิยามว่าความมั่นใจในระดับความฉลาดของตนเอง หมายถึงความเชื่อของบุคคลว่าตนเองนั้นเป็นคนฉลาด ทั้งนี้ดเวกได้อธิบายถึงลักษณะความเชื่อของบุคคลโดยทั่วไปว่า คนที่มีความมั่นใจในระดับความฉลาดของตนเองนั้นจะเป็นคนที่สามารถเผชิญกับความ

ยากลำบากได้มากกว่าคนที่ไม่มั่นใจในความสามารถของตนเอง อย่างไรก็ตามความเชื่อนั้นขัดแย้งกับข้อเท็จจริงที่ว่า ในบางกรณีบุคคลที่มีความมั่นใจในระดับความสามารถของตนเองต่ำ ก็อาจจะเผชิญกับความยากลำบากได้ในระดับสูง ได้

จากข้างต้นผู้วิจัยจึงสรุปเป็นความหมายของความมั่นใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเองไว้สำหรับงานวิจัยนี้ไว้ว่า

ความมั่นใจในระดับความสามารถของตนเอง หมายถึง ระดับความเชื่อของบุคคลว่าตนเองมีความฉลาด มีความสามารถในการเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ และมีความมั่นใจในความสามารถในการคิดของตนเอง ที่จะใช้ในการเรียน

การวัดความมั่นใจในความสามารถของตนเอง

ในการวัดความมั่นใจในความสามารถของตนเองนั้นพบว่ามีการวัดตัวแปรดังกล่าวในการศึกษาของเฮนเดอร์สัน และ ดเวก (Dweck. 2000: citing Handerson and Dweck 1990) โดยแบบสอบถามนี้มีคำถาม 3 ข้อ โดยแต่ละข้อคำถามจะถูกแบ่งเป็น 2 ตอนโดยตอนที่ 1 เป็นคำถามแบบเลือกตอบ ที่ผู้ตอบจะเลือกข้อความที่ตรงกับลักษณะของตนเองโดยข้อความหนึ่งจะแสดงออกถึงความมั่นใจในระดับความสามารถของตนเอง และอีกข้อความแสดงความไม่มั่นใจในระดับความสามารถของตนเอง เช่น “ฉันมักจะคิดว่าฉันฉลาด” – “ฉันจะแปลกใจถ้าพบว่าจริง ๆ แล้วฉันก็ฉลาดเหมือนกัน” จากนั้นจึงถามระดับความสอดคล้องของข้อความดังกล่าว แบ่งเป็น 3 ระดับตั้งแต่ จริงที่สุด จริง และค่อนข้างจริง ทั้งนี้ข้อความจะมีการระบุถึงบริบทของระดับความฉลาดไว้ชัดเจน เช่นเดียวกับความเชื่อเกี่ยวกับความสามารถของบุคคล อย่างไรก็ตามไม่พบการรายงานถึงค่าคุณภาพเครื่องมือดังกล่าว

สำหรับในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยได้ทำการพัฒนาแบบสอบถามวัดความมั่นใจในความสามารถของตนเองจากแบบสอบถามที่ใช้ในการศึกษาของเฮนเดอร์สัน และ ดเวก (Dweck. 2000: citing Handerson and Dweck 1990)

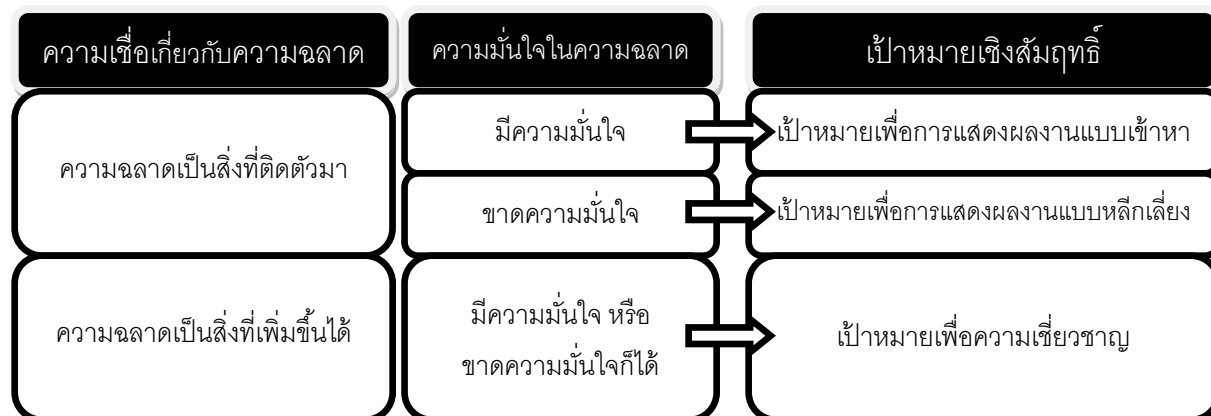
ผลของความเชื่อเกี่ยวกับความสามารถของตนเองและความมั่นใจในระดับความสามารถของตนเอง ที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

ดเวก (Dweck. 2000) ได้ระบุว่าความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดนั้นจะเป็นสาเหตุที่ทำให้บุคคลมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แตกต่างกัน โดยบุคคลที่มีความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ ก็จะทำให้ความสำคัญกับการพัฒนาตนเอง ดังนั้นบุคคลเหล่านี้จึงจะมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ แต่ในทางตรงกันข้าม หากบุคคลมีความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา บุคคลจะมุ่งเน้นเกี่ยวกับการแสดงออก หรือภาพลักษณ์ของตนเอง ดังนั้นบุคคลเหล่านี้จึงจะมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน

ในส่วนของความมั่นใจในระดับความฉลาดของตนเองนั้น ดเวก (Dweck. 2000: 4) ได้กล่าวว่าความมั่นใจในระดับความฉลาดของตนเองนั้นไม่ได้มีส่วนโดยตรงกับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ แต่มีผลต่อลักษณะของพฤติกรรมที่จะมีแนวโน้มแบบเข้าหา (Approach) หรือแบบหลีกเลี่ยง (Avoidance) โดยบุคคลที่มีความมั่นใจในความฉลาดของตนเองก็จะมีความมานะพยายาม และเลือกงานที่มีความท้าทาย ส่วนบุคคลที่ขาดความมั่นใจในความฉลาดของตนเองก็จะมีแนวโน้มที่จะหลีกเลี่ยงการแสดงออกต่าง ๆ

อย่างไรก็ตาม ดเวก ได้อ้างถึงการศึกษาของฮอง และคณะ (Dweck. 2000: citing Hong; et al. 1998) ที่สะท้อนให้เห็นว่า คำอธิบายข้างต้นนั้นอธิบายได้เฉพาะในกลุ่มบุคคลที่มีความเชื่อว่า ความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้เท่านั้น แต่ในกลุ่มที่มีความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมากับพบว่าความแตกต่างของบุคคลที่มีความมั่นใจในระดับความฉลาดของตนเองกลับบุคคลที่ขาดความมั่นใจดังกล่าวกลับมีพฤติกรรมแบบเข้าหาไม่แตกต่างกัน ทั้งนี้ ดเวกอธิบายว่า เพราะบุคคลที่เชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้นั้น จะมุ่งเน้นไปที่การเรียนรู้ ดังนั้นจึงกล้าเผชิญกับความท้าทายต่าง ๆ โดยถือว่าเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้

จากที่กล่าวมานี้ซังค์ พินทริช และมีส (Schunk; Pintrich; & Meece. 2008) ได้สรุปถึงสาเหตุของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ตามทฤษฎีแห่งตนของดเวก ดังนี้คือ หากบุคคลเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมาและมีความมั่นใจในความสามารถของตนเองจะมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา แต่หากขาดความมั่นใจในความฉลาดของตนเองก็จะมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง แต่ถ้าบุคคลนั้นมีความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ ก็จะมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญไม่ว่าบุคคลนั้นจะมีความมั่นใจในความฉลาดของตนเองหรือไม่ก็ตาม ดังแสดงให้เห็นในภาพประกอบ 1



ภาพประกอบ 1 ผลของทฤษฎีโดยนัยเกี่ยวกับความฉลาด และ ความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง ที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ตามแนวคิดของ ดเวก (Dweck)

ที่มา Schunk; Pintrich; & Meece. (2008) *Motivation in Education: Theory, Research, and Application*. P.187.

อย่างไรก็ตามพบว่าแนวคิดดังกล่าวมีงานวิจัยที่สนับสนุนอยู่อย่างจำกัด ซึ่งโดยมากมักจะศึกษาเฉพาะความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดและเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์เท่านั้น ไม่ได้นำความมั่นใจในความฉลาดของตนเองมาร่วมศึกษาด้วย เช่นงานของ โฮเวลล์ และ บูลโด (Howell; & Buro. 2009) ที่ได้ศึกษาความสัมพันธ์ดังกล่าวในกลุ่มนักศึกษาที่เรียนวิชาจิตวิทยาทั่วไปในระดับมหาวิทยาลัย พบว่า ความเชื่อว่าคุณค่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมามีความสัมพันธ์ทางลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 กับเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา ($r = -.11$) แต่มีความสัมพันธ์ทางบวกที่ระดับ .05 กับเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา ($r = .10$) และแบบหลีกเลี่ยง ($r = .10$) และมีความสัมพันธ์ทางบวกที่ระดับ .01 กับเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง ($r = .14$) ส่วนการมีความเชื่อว่าคุณค่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้นั้นพบความสัมพันธ์ทางลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .05 กับเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง ($r = -.12$) แต่ไม่พบความสัมพันธ์กับเป้าหมายประเภทอื่น

ส่วน หวัง หลิว และ ชัย (Wang; Liu; & Chye. 2010) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดกับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์เช่นกัน โดยศึกษาในกลุ่มของนักศึกษาวิศวกรรมในวิทยาลัยโพลีเทคนิคในประเทศสิงคโปร์ พบว่า การมีความเชื่อว่าคุณค่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมามีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 กับการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา ($r = .10$) และแบบหลีกเลี่ยง ($r = .10$) รวมถึงการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง ($r = .30$) แต่มีความสัมพันธ์เป็นลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 กับการมี

เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา (-.06) ส่วนการมีความเชื่อว่าคุณค่าเป็นสิ่งที่ไม่เพิ่มขึ้นได้นั้น มีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 กับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา ($r = .34$) รวมถึงการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา ($r = .14$) และแบบหลีกเลี่ยง ($r = .14$) แต่ไม่พบความสัมพันธ์ที่มีนัยสำคัญทางสถิติกับเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง ($r = -.04$)

จากที่กล่าวมาทั้งหมด แม้ว่าผลการศึกษาของทั้งสองการศึกษาจะไม่สอดคล้องกันทั้งหมด แต่การศึกษาทั้งสองนี้ไม่ได้ศึกษาถึงอิทธิพลปรับ (Moderation Effect) ของความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง ดังนั้นในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยจะทำการศึกษาโดยวิเคราะห์ตามแนวคิดของดเวก (Dweck, 2000) โดยศึกษาถึงอิทธิพลปรับความสัมพันธ์ของความมั่นใจในความฉลาดของตนเองที่มีต่อความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด และการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ด้วย

โครงสร้างเป้าหมาย

ในช่วงต้นเราได้กล่าวถึงการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของบุคคล ซึ่งได้ให้ความหมายว่าเป็นลักษณะทางการรู้คิดของบุคคลที่พยายามกำหนดสภาพในอนาคตที่เกี่ยวข้องกับการความสามารถเมื่อสิ้นสุดการปฏิบัติงาน ทั้งนี้ในการศึกษาถึงอิทธิพลของบริบทที่ส่งผลต่อการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของบุคคลจะพบการรับรู้ของบุคคลว่าชั้นเรียนหรือโรงเรียนให้ความสำคัญกับความสามารถของนักเรียนในลักษณะใดนั้น เป็นปัจจัยสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนักเรียน เป้าหมายของชั้นเรียน หรือโรงเรียนในลักษณะดังกล่าวเรียกว่า โครงสร้างเป้าหมาย (Goal Structures)

ความหมายของโครงสร้างเป้าหมาย

อาเมส และคณะ (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988) ได้นิยามว่า โครงสร้างเป้าหมายคือ แนวทางหรือการดำเนินการของชั้นเรียน หรือโรงเรียน ที่ยื่นเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญหรือเป้าหมายเพื่อความเป็นเลิศให้กับนักเรียน จะเห็นได้ว่า ในนิยามนี้ อาเมสจะเน้นการสื่อสารโดยนัย (Implicit) เท่านั้น แต่ โรสเซอร์ มิดคิลี และ เออร์ตัน (Roeser, Midgley & Urdan, 1996) ได้เพิ่มเติมถึงการส่งข้อความเกี่ยวกับเป้าหมายของชั้นเรียนโดยตรง (Explicit Message)

ประเด็นสำคัญที่ต้องอภิปรายคือ ในกิจกรรมเดียวกันนักเรียนจะรับรู้ถึงโครงสร้างเป้าหมายแบบเดียวกันหรือไม่ คาเปลน และคณะ (Kaplan ; et al. 2002) ได้เสนอว่าแม้นักเรียนในห้องเรียนเดียวกันอาจจะตีความข้อความเกี่ยวกับเป้าหมายที่สื่อผ่านกิจกรรมแตกต่างกันก็ได้เช่น ในการที่ครูประกาศผลการสอบอย่างเป็นทางการ นักเรียนบางคนอาจจะตีความได้ว่า ครูต้องการสะท้อนถึงระดับความสามารถของนักเรียนในขณะนี้ (ลักษณะของเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ: Mastery) แต่นักเรียนบางคนอาจจะตีความได้ว่า ครูต้องการแสดงผลการเปรียบเทียบระดับความสามารถของ

นักเรียนในชั้นเรียน (ลักษณะของเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน: Performance) จากที่กล่าวมาเห็นได้ว่า การประเมินการรับรู้ของนักเรียนนั้นไม่สามารถประเมินได้จากกิจกรรมที่ครูจัดขึ้น แต่จะต้องประเมินจากสิ่งที่นักเรียนได้รับรู้จากกิจกรรมในชั้นเรียน ทั้งนี้สอดคล้องกับงานของมิลเลอร์ และ เมอร์ตอกส์ (Miller;& Murdock. 2007) ที่ได้ศึกษาถึงโครงสร้างเป้าหมายที่วัดจากผู้เรียน และทำการวิเคราะห์พบว่า ทั้งนี้พบว่ามีความแปรปรวนของการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนนั้นจะเกิดในระดับผู้เรียน มากกว่าระดับชั้นเรียน ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่านักเรียนจะรับรู้ถึงโครงสร้างเป้าหมายแตกต่างกัน แม้จะอยู่ในชั้นเรียนเดียวกันก็ตาม

แม้ว่าแนวคิดโครงสร้างเป้าหมายจะพัฒนามาจากแนวคิดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ แต่การจำแนกโครงสร้างเป้าหมายนั้นไม่ได้จำแนกเป้าหมายออกเป็น 4 ลักษณะตามแนวคิดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ยังคงจำแนกเพียง 2 ประเภท คือ ลักษณะของชั้นเรียนที่ทำให้ผู้เรียนรับรู้ถึงชั้นเรียนนี้ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ ความเข้าใจ และการพัฒนาความสามารถ เรียกว่า โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (Mastery Goal Structure) และ ลักษณะของชั้นเรียนที่ทำให้ผู้เรียนรับรู้ถึงชั้นเรียนนี้ให้ความสำคัญกับการเปรียบเทียบทางสังคมและการแข่งขัน เรียกว่าโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (Performance Goal Structure) (Urdan;& Schoenfelder. 2006) ทั้งนี้จากที่กล่าวไปข้างต้นแล้วว่าโครงสร้างเป้าหมายนั้นเป็นผลมาจากการรับรู้ของผู้เรียน ดังนั้นจึงเป็นไปได้ว่าผู้เรียนอาจจะรับรู้ถึงโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนได้มากกว่า 1 แบบ เรียกว่า โครงสร้างเป้าหมายหลายแบบ (Multiple Goal Structure) ซึ่งทำให้สรุปได้ว่าผู้เรียนอาจจะรับรู้ถึงชั้นเรียนนั้นมีโครงสร้างเป้าหมายแบบใดแบบหนึ่ง หรือทั้งสองแบบ หรือไม่รับรู้ถึงโครงสร้างเป้าหมายเลยก็ได้ (Kaplan ; et al. 2002)

จากที่กล่าวมาทั้งหมดนี้สามารถสรุปเป็นความหมายของโครงสร้างเป้าหมายได้ว่า โครงสร้างเป้าหมายหมายถึงการรับรู้ของผู้เรียนถึงข้อความเกี่ยวกับเป้าหมายของชั้นเรียน (หรือโรงเรียน) ซึ่งอาจจะเป็นข้อความโดยตรง หรือ ข้อความโดยนัยผ่านการจัดการและนโยบายในการจัดกิจกรรมและบรรยากาศของชั้นเรียนก็ได้ ทั้งนี้แบ่งโครงสร้างเป้าหมายออกได้เป็น 2 ประเภท

1. โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียนถึงข้อความเกี่ยวกับเป้าหมายของชั้นเรียน (หรือโรงเรียน) ว่าชั้นเรียนให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ ความเข้าใจ และการพัฒนาความสามารถ โดยข้อความดังกล่าวจะเป็นข้อความโดยตรง หรือ ข้อความโดยนัยที่นักเรียนสรุปขึ้นเอง
2. โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียนถึงข้อความเกี่ยวกับเป้าหมายของชั้นเรียน (หรือโรงเรียน) ว่าชั้นเรียนให้ความสำคัญกับ การเปรียบเทียบเชิงสังคม และการแข่งขัน โดยข้อความดังกล่าวจะเป็นข้อความโดยตรง หรือ ข้อความโดยนัยที่นักเรียนสรุปขึ้นเอง

การวัดโครงสร้างเป้าหมาย

สำหรับการวัดโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนนั้น พบว่าผู้วิจัยมักใช้แบบวัดโครงสร้างเป้าหมายซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของ ชุดมาตรวัดรูปแบบการเรียนรู้แบบยืดหยุ่น (Patterns of Adaptive Learning Scales: PALS) ของมิกคิลี และคณะ (Midgley ; et al. 2000) โดยในคู่มือของการใช้แบบวัดนี้จะพบการวัดรูปแบบโครงสร้างเป้าหมายอยู่ 2 ลักษณะคือ วัดการรับรู้ของผู้เรียนเกี่ยวกับความมุ่งหวังของผู้สอน โดยในการวัดโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ จะประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 5 ข้อ เช่น “ครูของฉันคิดว่าความผิดพลาดเป็นสิ่งที่ยอมรับได้ตราบเท่าที่มันทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้” (“My teacher thinks mistakes are okay as long as we are learning.”) ส่วนการวัดโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน จะประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 3 ข้อ เช่น “ครูของฉันจะชี้ให้เห็นว่านักเรียนที่ได้ผลการเรียนดีจะเป็นแบบอย่างของพวกเรา” (“My teacher points out those students who get good grades as an example to all of us.”) ทั้งนี้แบบวัดทั้งสองมีค่าความเชื่อมั่นที่ระดับ .83 และ .79 ตามลำดับ

นอกจากนี้ในชุดเครื่องมือชุดเดียวกันนี้ยังวัดโครงสร้างเป้าหมายผ่านการรับรู้ของนักเรียนเกี่ยวกับชั้นเรียนด้วย โดยในการวัดโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ จะประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 6 ข้อ เช่น “ในชั้นเรียนของฉัน การทำงานอย่างหนักถือเป็นเรื่องสำคัญ” (“In our class, trying hard is very important.”) ส่วนการวัดโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน จะประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 3 ข้อ เช่น “เป้าหมายหลักของชั้นเรียนนี้คือการทำให้ผลการเรียนให้ดี” (“In our class, getting good grade is the main goal.”) ทั้งนี้แบบวัดทั้งสองมีค่าความเชื่อมั่นที่ระดับ .83 และ .79 ตามลำดับ ทั้งนี้ในแบบสอบถามทั้งหมดจะให้นักเรียนเป็นผู้รายงานผ่านมาตรประมาณค่า 5 ระดับตั้งแต่ ไม่จริงเลย- จริงที่สุด (Not at all true –Very true)

สำหรับในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบวัดโครงสร้างเป้าหมายขึ้นเองตามนิยามข้างต้น โดยให้นักศึกษารายงานการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนผ่านมาตรประมาณค่า 7 ระดับ จากไม่จริงเลย – จริงที่สุด

ผลของโครงสร้างเป้าหมายที่มีต่อการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของบุคคล

คาแปลน และคณะ (Kaplan ; et al. 2002) ได้กล่าวว่าการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายจะส่งผลโดยตรงกับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียน โดยผู้เรียนจะมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ไปตามโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนที่ตนเองรับรู้ กล่าวคือหากผู้เรียนรับรู้ว่าคุณสมบัติที่ตนเรียนอยู่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาตนเอง (Mastery Goal Structure) ผู้เรียนคนนั้นก็จะมีแนวโน้มว่าจะมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ อาจจะเป็นแบบเข้าหา หรือแบบหลีกเลี่ยงก็ได้ ในทางตรงกันข้าม หากผู้เรียนรับรู้ว่าคุณสมบัติที่ตนมุ่งเน้นด้านการแข่งขัน ให้ความสำคัญกับการแสดงผลงานเชิงเปรียบเทียบ (Performance

Goal Structure) ผู้เรียนก็จะมีแนวโน้มว่าจะมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานเช่นกัน ซึ่งอาจจะเป็นแบบเข้าหาหรือแบบหลีกเลี่ยงก็ได้

จากการศึกษาในอดีตพบการศึกษากิจการของโครงสร้างเป้าหมายต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในระดับโรงเรียนโดยในการศึกษาของโรสเซอร์ มิดคีย์ และเออร์ตัน (Roeser; Midgley; & Urdan. 1996) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างเป้าหมายของโรงเรียนที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนักเรียนในระดับเกรด 8 ในสหรัฐอเมริกา ทั้งนี้การศึกษาค้นคว้านี้ใช้จำแนกเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์เพียง 2 ประเภทเท่านั้น และพบว่า โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จจะมีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จของผู้เรียนโดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = .34$) เช่นเดียวกับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานมีความสัมพันธ์กับเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานของผู้เรียนเช่นกัน โดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = .40$)

ในการศึกษาของ โกนิดา โวลาลา และ คีส์เสโอลู (Gonida; Voulala; & Kiosseoglou. 2009) ที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายของโรงเรียนกับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนักเรียนในระดับเกรด 7 ถึง เกรด 9 ในประเทศกรีซ พบว่า โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จจะมีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จของผู้เรียนโดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = .38$) เช่นเดียวกับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานมีความสัมพันธ์กับเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยงของผู้เรียนเช่นกัน โดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($r = .13, .18$ ตามลำดับ)

ในการศึกษาของคิม ชาลเลอร์ท และคิม (Kim; Schallert; & Kim. 2010) ที่ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างเป้าหมายในวิชาคณิตศาสตร์กับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนในประเทศเกาหลีพบว่า โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จจะมีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จของผู้เรียนโดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = .64$) เช่นเดียวกับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานมีความสัมพันธ์กับเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยงของผู้เรียนเช่นกัน โดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = .31, .42$ ตามลำดับ)

และในการศึกษาของ ลอ ไฮแกร และปารีส (Luo; Hogan; & Paris. 2011) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างเป้าหมายในวิชาภาษาอังกฤษกับการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จในวิชาภาษาอังกฤษ ของนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาในประเทศสิงคโปร์ พบว่า โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จทั้งแบบเข้าหา และแบบหลีกเลี่ยงจะมีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จของผู้เรียนโดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = .18, .14$ ตามลำดับ) เช่นเดียวกับ

โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานมีความสัมพันธ์กับเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยงของผู้เรียนเช่นกัน โดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = .19, .18$ ตามลำดับ)

การจัดชั้นเรียนเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการรับรู้โครงสร้างเป้าหมาย

จากนิยามการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายนั้นจะเห็นได้ว่า ผู้เรียนจะรับรู้โครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนผ่านข้อมูลใน 2 ลักษณะคือ ข้อความโดยตรง (Explicit Message) และข้อความโดยนัย (Implicit Message)

สำหรับข้อความโดยตรงนั้นคือสิ่งที่ผู้สอนจะบอกกับผู้เรียนในระหว่างการเรียนการสอนว่าผู้สอนมีเป้าหมายในการสอนอย่างไร โดยหากชั้นเรียนมีโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ ผู้สอนจะบอกกับผู้เรียนถึงความมุ่งหมายที่จะพัฒนาความสามารถของผู้เรียน ให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และมีความเข้าใจในสิ่งที่เรียน แต่ในทางตรงกันข้าม หากชั้นเรียนมีโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน ผู้สอนจะบอกกับผู้เรียนถึงการแข่งขัน การเปรียบเทียบ และความสำคัญของการแสดงความสามารถในเชิงเปรียบเทียบในชั้นเรียนนั้น

ในส่วน of ข้อความโดยนัย เป็นการรับรู้ของผู้เรียนผ่านการจัดการเรียนรู้ และนโยบายต่าง ๆ ของชั้นเรียนของผู้สอน ทั้งนี้ อาเมส (Ames. 1992) ได้นำเอากรอบการจัดการชั้นเรียนทาร์เกต (TARGET) ของ เอปส์ทีน (Epstein. 1987) โดยกรอบดังกล่าวจะพิจารณาถึงลักษณะการจัดการชั้นเรียน 6 ด้านประกอบด้วย งาน (Task) การให้อิสระ (Authority) การจดจำ (Recognition) การจัดกลุ่ม (Grouping) การประเมิน (Evaluation) และ การกำหนดเวลา (Time) ทั้งนี้ คาแปลน และ แมร์ (Kaplan; & Maehr) ได้สรุปเป็นรูปแบบการจัดการชั้นเรียนเพื่อให้เกิดการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ และโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน ดังแสดงในตาราง 3

ตาราง 3 ลักษณะการจัดการชั้นเรียนเพื่อให้เกิดการเรียนรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ และ
โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน ตามกรอบการจัดการชั้นเรียนทาร์เกต (TARGET) ของ
เอปส์ทีน

หัวข้อ	สิ่งที่ต้องพิจารณา	โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน
งาน (Task)	- ผลผลิตคืออะไร - มีส่วนร่วมอย่างไร - มีปริมาณเท่าไร - มีความหมายอย่างไร	ผู้เรียนจะได้รับมอบหมายงานที่มีความหมายต่อเขาและมีความท้าทาย งานมีความยืดหยุ่นและทำให้เกิดการมีส่วนร่วม ซึ่งผลที่ได้จะมีประโยชน์ และมีความหมายต่อบุคคลนั้น ๆ ทั้งในงานของผู้เรียนแต่ละคน อาจจะแตกต่างกัน	ผู้เรียนจะได้รับมอบหมายให้ทำอย่างต่าง ๆ เป็นจำนวนมาก หรืองานยากแต่จำกัดการมีส่วนร่วม ซึ่งผลการทำงานจะมุ่งเพื่อการประเมิน โดยงานของผู้เรียนแต่ละคนจะมีลักษณะเดียวกัน
การให้อิสระ (Authority)	- กฎต่าง ๆ เปลี่ยนแปลงได้หรือไม่ - ผู้เรียนมีส่วนร่วมต่อการตัดสินใจหรือไม่ - ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการตัดสินใจอย่างไร	ผู้เรียนจะมีส่วนร่วมในการกำหนดกติกาต่าง ๆ ในชั้นเรียน และจะมีส่วนในการตัดสินใจถึงวิธีการและกลยุทธ์ในการทำงานต่าง ๆ	ผู้เรียนจะได้รับการกระตุ้นจากแรงภายนอก (เช่นคะแนน) ในการทำงานโดยจะไม่มีสิทธิ์เลือกวิธีการในการทำงานของตนเอง
การจดจำ (Recognition)	- ผู้สอนจดจำผู้เรียนในประเด็นใดบ้าง - ผู้สอนแสดงออกอย่างไร	ผู้สอนจะจดจำผู้เรียนจาก ความพยายาม การเลือกงานที่ท้าทาย ความคิดสร้างสรรค์ การแสดงความคิดเห็น และการเรียนรู้จากความผิดพลาด ทั้งนี้ผู้สอนจะแสดงออกเป็นการส่วนบุคคล	ผู้สอนจะจดจำผู้เรียนจาก การทำงานโดยใช้ความพยายามน้อยที่สุด การทำงานที่ไม่มีคุณภาพ การทำงานได้ตามเกณฑ์ที่ตั้งไว้ ทั้งนี้ผู้สอนจะแสดงออกมาอย่างเปิดเผย
การจัดกลุ่ม (Grouping)	- การเลือกสมาชิกเป็นอย่างไร - การปฏิสัมพันธ์ของสมาชิกมีมากน้อยเพียงใด	บุคคลจะถูกเลือกเข้ากลุ่มตามความสนใจ โดยสมาชิกในกลุ่มจะมีความสามารถที่แตกต่างกัน เพื่อประโยชน์ในการเรียนรู้และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นทั้งภายในและภายนอกกลุ่ม	บุคคลจะถูกเลือกเข้ากลุ่มตามระดับความสามารถ โดยการปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่มมีจำกัด และจัดให้มีการแข่งขันระหว่างกลุ่ม

ตาราง 3 (ต่อ)

หัวข้อ	สิ่งที่ต้องพิจารณา	โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน
การประเมิน (Evaluation)	- ประเมินอะไร - ประเมินจากแหล่งใด - ประเมินอย่างไร - ผลการประเมินเป็นอย่างไร	- ผู้เรียนจะถูกประเมินพัฒนาการ - การสร้างสรรค์ ความเชี่ยวชาญ - โดยประเมินจากหลายแหล่ง และ - หลายวิธีการ ผลการประเมินถือเป็นเรื่องส่วนบุคคล	- ผู้เรียนจะถูกประเมินแบบอิงกลุ่ม - โดยเปรียบเทียบกับบุคคลอื่น - ประเมินด้วยวิธีการที่ชัดเจน และ - รูปแบบที่ตายตัว จากผู้สอน โดยจะประเมินอย่างเปิดเผย
การกำหนดเวลา (Time)	- ตารางเวลายืดหยุ่นได้แค่ไหน - การกำหนดเวลามีนิยามอะไรแฝงอยู่	เวลาที่มีความยืดหยุ่น ผู้เรียนสามารถทำงานตามจังหวะของตนเองได้ ตารางเวลาสามารถเปลี่ยนแปลงได้เพื่อให้เหมาะสมกับงานและทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้	เวลาไม่มีความยืดหยุ่น มีการกำหนดเวลาที่แน่นอน ผู้เรียนจะต้องทำงานภายใต้แรงกดดันจากเวลา และตารางเวลามีความสำคัญมาก แม้จะทำให้ผู้เรียนไม่สามารถผลิตงานที่สมบูรณ์ หรือไม่เกิดการเรียนรู้ก็ตาม

หมายเหตุ ดัดแปลงมาจากตารางของคาแปลน และแมร์ (Kaplan;& Maehr. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*. 19(2) p. 159)

ทั้งนี้พบว่าในงานวิจัยของ ลินเนนบริงค์ (Linnenbrink. 2005) ได้มีการประยุกต์เอาหลักการดังกล่าวไปใช้ในการจัดโครงสร้างเป้าหมายในวิชาคณิตศาสตร์ ผู้วิจัยได้จัดกระทำให้เกิดการเรียนรู้โครงสร้างเป้าหมาย แบ่งเป็น 3 ลักษณะได้แก่ โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และแบบผสม โดยสามารถสรุปประเด็นต่าง ๆ ได้ตามตาราง 4

ตาราง 4 การจัดการชั้นเรียนเพื่อให้เกิดการเรียนรู้โครงสร้างเป้าหมายในแบบต่าง ๆ ในงานวิจัยของ
ลินเนนบริงค์ (Linnenbrink. 2005)

ประเด็นของการจัด กระทำ	กลุ่มโครงสร้าง เป้าหมายเพื่อความ เชี่ยวชาญ	กลุ่มโครงสร้าง เป้าหมายเพื่อแสดง ผลงาน	กลุ่มผสม
การระบุเป้าหมาย	เป็นการพัฒนา และ การเรียนรู้	เป็นการทำคะแนนได้สูง กว่าเพื่อน	เป็นการพัฒนา การ เรียนรู้ และการทำ คะแนนได้สูงกว่าเพื่อน
การให้คะแนนพิเศษ	ได้คะแนนพิเศษจาก พัฒนาการ	ได้คะแนนพิเศษจาก การทำคะแนนกลุ่มได้ ดีกว่ากลุ่มอื่น และ คะแนนจะประกาศลง ในบอร์ดโดยเรียง คะแนนตามลำดับ	ได้คะแนนพิเศษจาก พัฒนาการ โดยจะ ประกาศคะแนน พัฒนาการลงบนบอร์ด สีเหลืองโดยเรียง คะแนนตามลำดับ
ความสนใจในผลลัพธ์	ผู้สอนสนใจวิธีการใน การแก้ปัญหามากกว่า คำตอบที่ถูกต้อง	ผู้สอนสนใจในคำตอบที่ ถูกต้อง และการ เปรียบเทียบผลการ ทำงานกับกลุ่มอื่น โดย มีการบันทึกเวลา และ ระบุเป็นลำดับ ความสามารถ	ผู้สอนสนใจในวิธีการ แก้ปัญหา และบอกกับ ผู้เรียนถึงความสำคัญ ของการเข้าใจมากกว่า ความเร็วในการ แก้ปัญหา แต่บันทึก เวลาการทำงาน และ ประกาศเป็นลำดับตาม ความเร็วในการ แก้ปัญหา

ทั้งนี้ผู้วิจัยได้ตระหนักถึงความเป็นไปได้ที่จะจัดกระทำไม่สอดคล้องกับกลุ่มดังนั้นผู้วิจัย
จึงมีการตรวจสอบผลการจัดกระทำจากการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายของผู้เรียน โดยการใช้แบบวัด
โครงสร้างเป้าหมายเพื่อตรวจสอบผลการจัดกระทำอีกครั้งหนึ่งด้วย

กรอบแนวคิดการวิจัย

จากการทบทวนวรรณกรรมที่กล่าวมาข้างต้นทั้งหมด สรุปเป็นกรอบแนวคิดของการวิจัยครั้งนี้ได้คือ เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นั้นสามารถแบ่งออกได้ 4 ประเภท ตามรูปแบบเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบ 2x2 ของ อิลเลียท และ แมคเกรเกอร์ (Elliot; McGregor. 2001) คือ เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา (Performance-Approach Goal) เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง (Performance-Avoidance Goal) เป้าหมายเพื่อเชี่ยวชาญแบบเข้าหา (Mastery-Approach Goal) และ เป้าหมายเพื่อเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง (Mastery-Avoidance Goal)

แม้ว่าเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์จะมีลักษณะเป็นจิตลักษณะตามสถานการณ์ แต่จะมีความสัมพันธ์ข้ามสถานการณ์ด้วย กล่าวคือเป้าหมายในบริบทหนึ่งจะส่งผลกับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงด้วย (Finney; Pieper; & Barron. 2004 ; Okun ; et al. 2006 ; Schunk; Pintrich; & Meece. 2008)

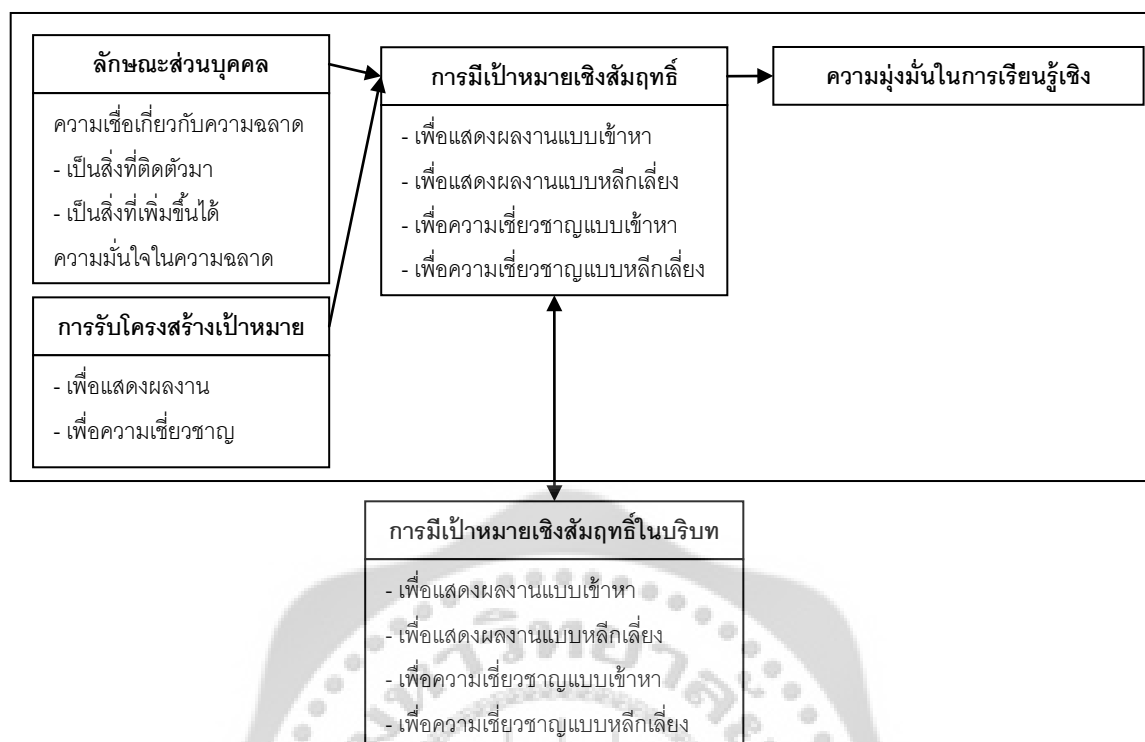
ในการศึกษาครั้งนี้จะมุ่งศึกษาถึงเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่ส่งผลต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม โดยใช้แนวคิดเป้าหมายหลายแบบ (Multiple Goal) คือ เป้าหมายแต่ละแบบต่างช่วยให้เกิดความมุ่งมั่นการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม (Harackiewicz ; et al. 2002; Midgley; Kaplan; & Middleton. 2001; Kaplan ; et al. 2002)

ด้านสาเหตุของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นั้นจะประกอบไปด้วย 2 สาเหตุหลักคือ โครงสร้างเป้าหมายและจิตลักษณะของผู้เรียน

ในส่วนของปัจจัยจิตลักษณะของผู้เรียน ผู้วิจัยได้ใช้แนวคิดทฤษฎีแห่งตนของ ดเวก (Dweck. 2000) ซึ่งมองว่าสาเหตุของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นั้นมาจากจิตลักษณะ 2 ประการคือ ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเอง ซึ่งมี 2 ลักษณะได้แก่ ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา กับ ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ ทั้งนี้ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองจะมีปฏิสัมพันธ์กับความมั่นใจในความฉลาดของตนเองที่เป็นสาเหตุให้บุคคลมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนแตกต่างกัน

โครงสร้างเป้าหมาย นั้นเป็นลักษณะการรับรู้เกี่ยวกับสภาพการจัดการหรือนโยบายของชั้นเรียนเกี่ยวกับเป้าหมายในการจัดการเรียนรู้ ตามแนวคิดของอาเมส (Ames. 1992) แบ่งออกเป็น 2 ประเภทคือโครงสร้างเป้าหมายเพื่อเชี่ยวชาญ และโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน ซึ่งจะส่งผลต่อเป้าหมายของผู้เรียน

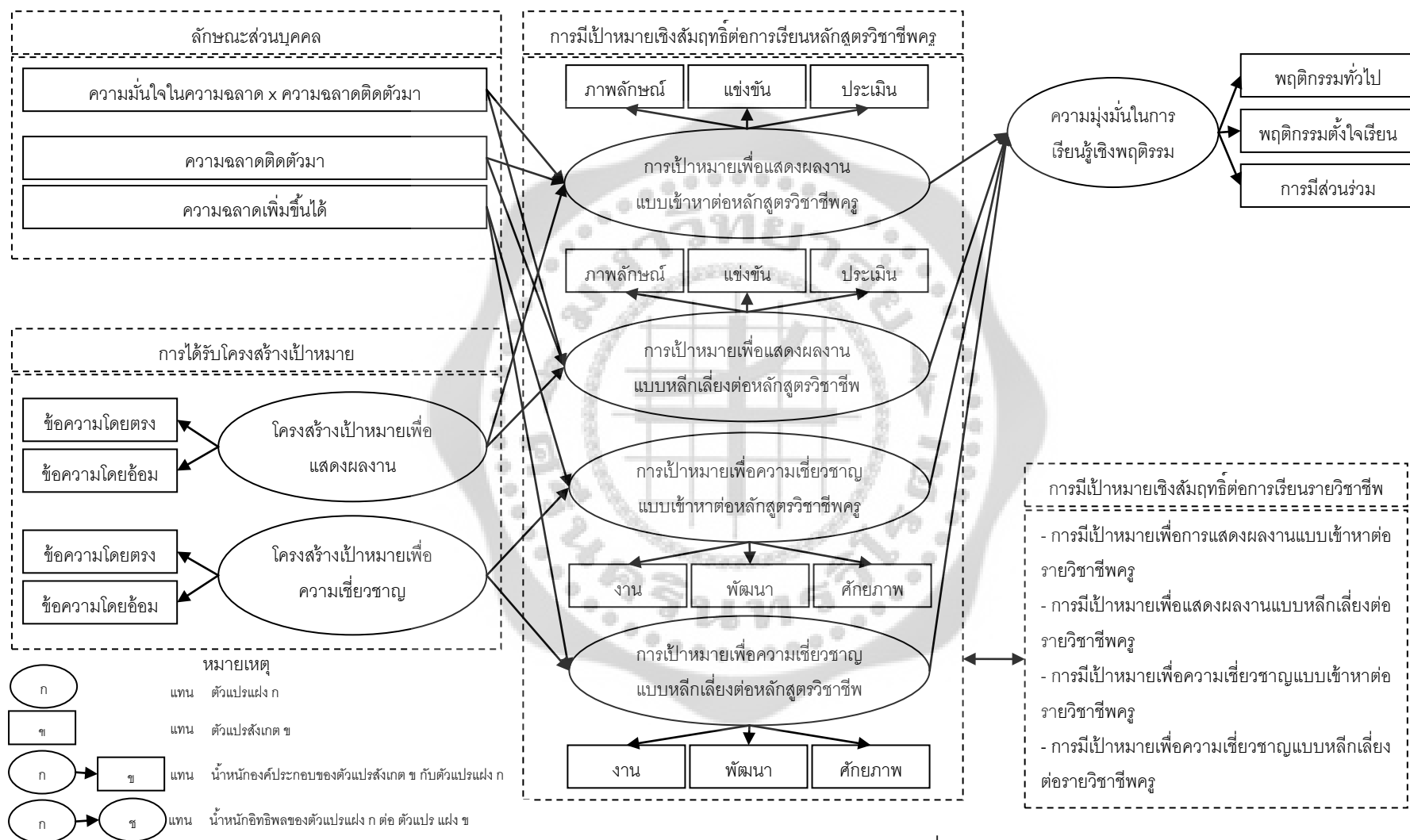
ทั้งนี้กรอบแนวคิดดังกล่าวนำเสนอไว้ในภาพประกอบ 2



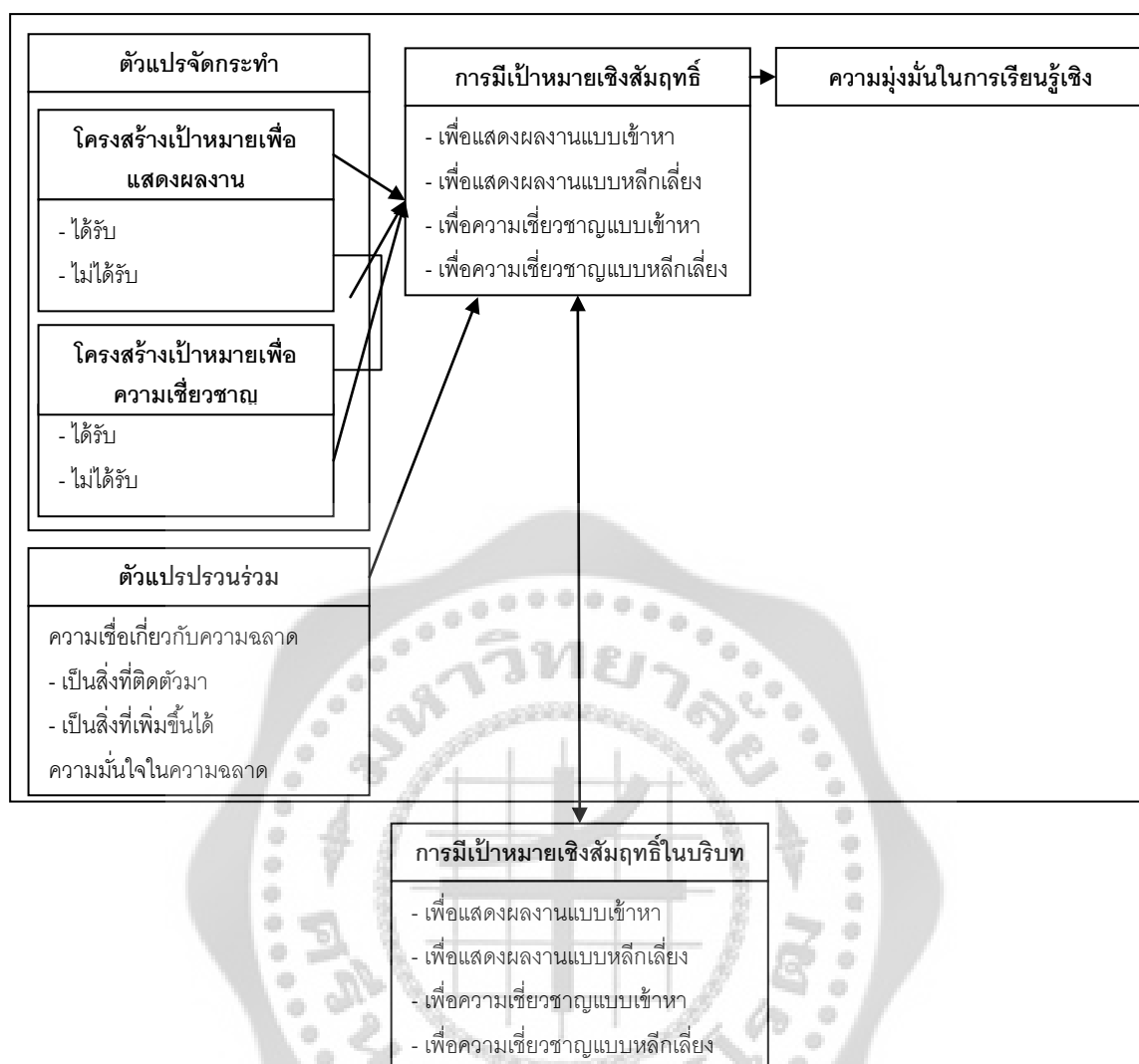
ภาพประกอบ 2 กรอบแนวคิดการวิจัย

ในการศึกษาครั้งนี้ได้แบ่งออกเป็น 2 การศึกษาย่อย โดยการศึกษาที่ 1 เป็นการศึกษาตามกรอบแนวคิดการวิจัยในการเรียนระดับปริญญาตรีของนิสิตครู โดยใช้การวิเคราะห์สมการโครงสร้าง (Structure Equation Modeling) และได้ศึกษาความสัมพันธ์ของเป้าหมายข้ามบริบท ในลักษณะของเป้าหมายในระดับมหภาค (เป้าหมายในการเรียนในระดับปริญญาตรี) กับเป้าหมายในการเรียนในระดับจุลภาค (เป้าหมายในการเรียนวิชาเอก) ซึ่งแสดงไว้ในภาพประกอบ 3

ส่วนในการศึกษาที่ 2 นั้น เป็นการศึกษาตามกรอบแนวคิดการวิจัยสำหรับการเรียนรู้วิชาใดวิชาหนึ่ง โดยใช้วิธีการเชิงทดลอง โดยจัดการเรียนการสอนเพื่อให้เกิดการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายตามกรอบการจัดการเรียนรู้ของเอปส์ทีน (Epstein, 1987) เพื่อดูผลที่มีต่อการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนักเรียน โดยมีปัจจัยจิตลักษณะของผู้เรียนมาเป็นตัวแปรปรวนร่วม นอกจากนี้ยังดูผลสืบเนื่องของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนด้านพฤติกรรม และศึกษาการขยายผลข้ามบริบทของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่อยู่ในระดับเดียวกัน คือเป้าหมายในรายวิชาที่มีการจัดกระทำและเป้าหมายในรายวิชาเอกวิชาอื่นที่เรียนในภาคเรียนเดียวกัน โดยกรอบแนวคิดแสดงไว้ในภาพประกอบ



ภาพประกอบ 3 กรอบแนวคิดการวิจัยในการศึกษาที่ 1



ภาพประกอบ 4 กรอบแนวคิดการวิจัยในการศึกษาที่ 2

สมมติฐานของงานวิจัย

สมมติฐานสำหรับการศึกษาที่ 1

ในการศึกษาที่ 1 ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาโดยใช้แบบแผนการวิจัยเชิงสำรวจเพื่อทดสอบรูปแบบเชิงสาเหตุของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับอุดมศึกษาและผลสืบเนื่องที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนระดับอุดมศึกษาของนิสิตนักศึกษาในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

1. ปัจจัยโครงสร้างเป้าหมายมีความสัมพันธ์กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษา

1.1 โครงสร้างเป้าหมายเพื่อสร้างความเชี่ยวชาญของหลักสูตรมีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อสร้างความเชี่ยวชาญในการเรียนระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษา

1.2 โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการสร้างผลงานของหลักสูตรมีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานในการเรียนระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษา

2. ปัจจัยจิตลักษณะของผู้เรียนมีความสัมพันธ์กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษา

2.1 ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ของนิสิตนักศึกษามีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อความรู้ ทักษะ และแบบฝึกหัดในการเรียนระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษา

2.2 ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมาของนิสิตนักศึกษามีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน ทักษะ และแบบฝึกหัดในการเรียนระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษา

2.3 ความมั่นใจในความสามารถของตนเองจะเป็นตัวแปรปรับความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมาของนิสิตนักศึกษากับเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน ทักษะ และแบบฝึกหัดในการเรียนระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษา

3. การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษามีความสัมพันธ์กับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษา

4. การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับปริญญาตรี มีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาเอก

สมมติฐานสำหรับการศึกษาที่ 2

1. นิสิตกลุ่มที่ได้รับกิจกรรมเพิ่มการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการพัฒนาตนเองจะมีระดับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แตกต่างจากกลุ่มที่ไม่ได้รับเมื่อควบคุมตัวแปรลักษณะส่วนบุคคลไว้

2. นิสิตกลุ่มที่ได้รับกิจกรรมเพิ่มการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อสร้างผลงานจะมีระดับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แตกต่างจากกลุ่มที่ไม่ได้รับเมื่อควบคุมตัวแปรลักษณะส่วนบุคคลไว้

3. พบอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ของกิจกรรมเพิ่มการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความรู้ ทักษะ และกิจกรรมเพิ่มการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อสร้างผลงานที่ส่งผลต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนิสิตเมื่อควบคุมตัวแปรลักษณะส่วนบุคคลไว้

4. การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนิสิต มีความสัมพันธ์กับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ในชั้นเรียน

5. การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนิสิต มีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาเอกวิชาอื่น

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

งานวิจัยเรื่องผลของโครงสร้างเป้าหมาย ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด และความมั่นใจในความฉลาดของตนเองที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมนิสิต นักศึกษาในระดับปริญญาตรีสาขาครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์ ในครั้งนี้มุ่งที่จะตรวจสอบอิทธิพลของการจัดการเรียนรู้ และลักษณะของผู้เรียน ที่ส่งผลต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียน และอิทธิพลของเป้าหมายในการเรียนส่งผลต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม ตามกรอบแนวคิดที่ได้ทำการ ทบทวนมานั้นว่าจะสามารถอธิบายปรากฏการณ์ในระดับที่แตกต่างกันได้แก่ปรากฏการณ์ในระดับ รายวิชา และปรากฏการณ์ในระดับภาพรวมของการเรียนในมหาวิทยาลัยได้หรือไม่ รวมไปถึงมุ่ง ตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในสถานการณ์หนึ่งจะมีความสัมพันธ์กับ เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในอีกสถานการณ์หนึ่งหรือไม่

ในการวิจัยครั้งนี้เป็นชุดการศึกษา ผู้วิจัยแบ่งการศึกษออกเป็น 2 การศึกษาย่อย ที่ ดำเนินการคู่ขนานกันไปแล้วนำผลการศึกษามาเปรียบเทียบกัน โดย

การศึกษาที่ 1 การศึกษารูปแบบสมการเชิงโครงสร้างของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียน ระดับอุดมศึกษาและผลสืบเนื่องที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนในเชิงพฤติกรรมระดับอุดมศึกษาของ นิสิตนักศึกษา เป็นการศึกษาเชิงสหสัมพันธ์ เพื่อทดสอบความสัมพันธ์ในภาพรวมของการศึกษาระดับ ปริญญาตรี และความสัมพันธ์ข้ามระดับของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

การศึกษาที่ 2 การศึกษาอิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนที่มีต่อเป้าหมายเชิง สัมฤทธิ์ของนิสิต และผลสืบเนื่องต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ในชั้นเรียน และเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ใน รายวิชาอื่น ของนิสิตวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนวชั้นปีที่ 2 เป็นการศึกษาเชิงทดลองเพื่อทดสอบ อิทธิพลในระดับรายวิชา และความสัมพันธ์ข้ามบริบทของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

ทั้งนี้การศึกษาทั้งสองจะต้องรู้เกี่ยวกับทฤษฎีการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในบริบท การศึกษาในระดับปริญญาตรีของไทย และนำไปสู่การวางแผนในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน หรือการจัดกิจกรรมของมหาวิทยาลัยในการพัฒนานิสิตนักศึกษาต่อไป โดยการศึกษาทั้งสองมี รายละเอียดดังนี้

การศึกษาที่ 1: การศึกษารูปแบบสมการเชิงโครงสร้างของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับอุดมศึกษาและผลสืบเนื่องที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนในเชิงพฤติกรรมระดับอุดมศึกษาของนิสิตนักศึกษา

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ได้แก่ นิสิตนักศึกษาในระดับอุดมศึกษาสาขาวิชาด้านครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์ในสถาบันอุดมศึกษาในส่วนกลาง ภาคกลาง และภาคตะวันออก

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

สำหรับกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาในการศึกษาที่ 1 ซึ่งเป็นการวิเคราะห์รูปแบบสมการเชิงโครงสร้าง (Structural Equation Modeling: SEM) นั้นจำเป็นต้องคำนึงถึงกฎของความพอเพียงในการวิเคราะห์ข้อมูล ซึ่งขนาดของกลุ่มตัวอย่างนั้นจะขึ้นกับจำนวนของพารามิเตอร์ที่เป็นอิสระ (Free Parameter) โดยสัดส่วนระหว่างจำนวนกลุ่มตัวอย่างกับพารามิเตอร์ที่เป็นอิสระควรอยู่ที่ระดับ 10:1 (Kline, 2005: 179) ในการศึกษาครั้งนี้มีตัวแปรสังเกตทั้งสิ้น 40 ตัว มีพารามิเตอร์ที่เป็นอิสระก่อนปรับรูปแบบ ประมาณ 90 ตัว ดังนั้นกลุ่มตัวอย่างจึงควรมีมากกว่า 900 คน โดยในการสุ่มกลุ่มตัวอย่างผู้วิจัยใช้ สถาบันอุดมศึกษาเป็นหน่วยของการสุ่ม ได้ทั้งหมด 11 สถาบัน รวมนิสิตนักศึกษาทั้งสิ้น 1327 คน โดยมีรูปแบบการสุ่มดังนี้

1. สุ่มมหาวิทยาลัยจากรายชื่อมหาวิทยาลัยที่มีการเปิดสอนด้านครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์ ในภาคกลาง และกรุงเทพมหานคร โดยการสุ่มแบบชั้นภูมิ (Stratified random sampling) โดยใช้ ประเภทของมหาวิทยาลัย (มหาวิทยาลัยของรัฐหรือในกำกับของรัฐ และมหาวิทยาลัยราชภัฏ) และภูมิภาคของมหาวิทยาลัย (ภาคกลาง และ กรุงเทพมหานคร) เป็นชั้นภูมิ ได้ทั้งสิ้น 4 ชั้นภูมิ (ได้แก่ มหาวิทยาลัยของรัฐหรือในกำกับของรัฐในภาคกลาง มหาวิทยาลัยของรัฐหรือในกำกับของรัฐในกรุงเทพมหานคร มหาวิทยาลัยราชภัฏในภาคกลาง มหาวิทยาลัยราชภัฏในกรุงเทพมหานคร) ชั้นภูมิละ 3 มหาวิทยาลัย รวมเป็นจำนวน 12 มหาวิทยาลัย อย่างไรก็ตามได้รับแบบสอบถามกลับมาเพียง 11 มหาวิทยาลัยเท่านั้น

2. ในแต่ละมหาวิทยาลัยสุ่มกลุ่มผู้เรียน จาก 11 มหาวิทยาลัย โดย 1 กลุ่มผู้เรียนหมายถึงนิสิตนักศึกษาที่เรียนอยู่ในกลุ่มย่อย (Section) ชั้นปี และ สาขาวิชาเดียวกัน โดยจะสุ่มให้ได้จำนวนนิสิตนักศึกษารวม 1327 คน

รูปแบบการวิจัย

ในการศึกษาที่ 1 ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาโดยใช้แบบแผนการวิจัยเชิงความสัมพันธ์เพื่อทดสอบรูปแบบเชิงสาเหตุของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับอุดมศึกษาและผลสืบเนื่องที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนระดับอุดมศึกษาของนิสิตนักศึกษาในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล โดยมีตัวแปรที่ศึกษาดังต่อไปนี้

ตัวแปรเหตุ

การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายของสาขาวิชา

- การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการพัฒนาตนเอง
- การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการสร้างผลงาน

ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด

- ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา
- ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้

ความมั่นใจในระดับความฉลาดของตนเอง

ตัวแปรคั่นกลาง

การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับปริญญาตรี

- การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา
- การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง
- การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา
- การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง

ตัวแปรผล

ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในระดับปริญญาตรี

การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาเอก

- การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา
- การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง
- การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา
- การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

สำหรับเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลตามการศึกษาที่ 1 เป็นแบบสอบถามจำนวน 1 ชุด ประกอบด้วย 7 ตอนดังนี้ ตอนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลทั่วไปของนิสิตนักศึกษา ตอนที่ 2

แบบสอบถามความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดในการเรียนมหาวิทยาลัย ตอนที่ 3 แบบสอบถามความมั่นใจในความฉลาดในการเรียนมหาวิทยาลัยของตนเอง ตอนที่ 4 แบบสอบถามการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายของการเรียนระดับปริญญาตรี ตอนที่ 5 แบบสอบถามการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับปริญญาตรี ตอนที่ 6 แบบสอบถามความมุ่งมั่นในการเรียนเชิงพฤติกรรมในระดับปริญญาตรี ตอนที่ 7 แบบสอบถามการมีความเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาเอก โดยรายละเอียดของเครื่องมือมีดังนี้

ตอนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลทั่วไปของนิสิตนักศึกษา ประกอบด้วยข้อคำถามปลายเปิดจำนวน 6 ข้อ สอบถามเกี่ยวกับ สถาบันที่ศึกษา วิชาเอก เพศ ชั้นปี อายุ และ ศาสนา ของผู้ตอบแบบสอบถาม

ตัวอย่างแบบสอบถามข้อมูลทั่วไป	
วิชาเอก.....	สถาบัน.....
เพศ () ชาย () หญิง	
ชั้นปี () ชั้นปีที่ 2 () ชั้นปีที่ 3 () ชั้นปีที่ 4 () ชั้นปีที่ 5	
อายุ ปี	
ศาสนา () พุทธ () อิสลาม () คริสต์ () อื่น ๆ ระบุ.....	

ตอนที่ 2 แบบสอบถามความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดในการเรียนมหาวิทยาลัย เป็นแบบสอบถามที่วัด 2 คุณลักษณะ 2 ประการได้แก่

1. ความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง ได้แก่ ความมั่นใจในความฉลาดในการเรียนมหาวิทยาลัยของตนเอง เป็นแบบสอบถามที่วัด ระดับความเชื่อของบุคคลว่าตนเองมีความฉลาด มีความสามารถในการเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ และมีความมั่นใจในความสามารถในการคิดของตนเอง ที่จะใช้ในการเรียน

2. ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองในการเรียนในระดับมหาวิทยาลัย โดยมีความเชื่อ 2 ลักษณะ ได้แก่

2.1. ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา (Entity Intelligence Belief) หมายถึง ระดับความเชื่อของบุคคลที่ว่า ความฉลาดในด้านการเรียนของตนเองนั้นจะคงที่ ไม่เปลี่ยนแปลงแม้ว่าจะได้รับประสบการณ์หรือได้รับการเรียนรู้ก็ตาม

2.2. ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ (Incremental Intelligence Belief)

หมายถึง ระดับความเชื่อที่ว่าความฉลาดในด้านการเรียนของตนเองนั้นสามารถเปลี่ยนแปลงได้ พัฒนาได้ และจะเพิ่มขึ้นหากได้รับประสบการณ์หรือผ่านกระบวนการเรียนรู้

ความมั่นใจในความฉลาดในการเรียนมหาวิทยาลัยของตนเองนี้วัดโดยแบบสอบถามที่ผู้วิจัยดัดแปลงมาจาก แบบวัดความมั่นใจในความฉลาดของตนเองของเฮนเดอร์สัน และ ดเวก (Dweck. 2000; citing Handerson; & Dweck 1990) รวมกับแบบสอบถามที่ผู้วิจัยได้สร้างข้อคำถามขึ้นเองอีกส่วนหนึ่ง ส่วนความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดวัดโดยแบบสอบถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองตามแนวคิดทฤษฎีแห่งของตน (Self-Theories) ของดเวก (Dweck. 2000) โดยการดัดแปลงข้อคำถามบางส่วนมาจาก แบบสอบถามของ ดเวก (Dweck. 2000) และแบบสอบถามของอับดุล อัล ฟาตตาส และ ยาตส์ (Abd-El-Fattah; & Yates. 2006) รวมถึงผู้วิจัยได้สร้างข้อคำถามเองอีกส่วนหนึ่ง ลักษณะแบบสอบถามเป็นข้อคำถาม กับมาตราประมาณค่า 7 ระดับ ตั้งแต่ไม่จริงเลย ถึง จริงที่สุด และให้คะแนนจาก 1 – 7 ตามลำดับ สำหรับข้อความทางบวก และ 7 – 1 สำหรับข้อความทางลบ

คะแนนที่ได้จากข้อคำถามความมั่นใจในความฉลาดของตนเองถูกรวมเป็นคะแนนความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง การมีความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา จะถูกนำมารวมกันเป็นระดับความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา และคะแนนที่ได้จากข้อคำถามการมีความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ จะถูกนำมารวมกันเป็นคะแนนความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้

ทั้งนี้ความเชื่อว่าความฉลาดติดตัวมา มีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .778 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมกับคะแนนรายข้อ อยู่ระหว่าง .429 - .564 ส่วนความเชื่อว่าความฉลาดเพิ่มขึ้นได้มีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .746 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมกับคะแนนรายข้อ อยู่ระหว่าง .399 - .596 และความมั่นใจในความฉลาด ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .636 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมกับคะแนนรายข้อ อยู่ระหว่าง .334-.454

โดยผู้ที่ได้คะแนนในความเชื่อลักษณะใดสูงกว่าจะเป็นผู้ที่มีความเชื่อในลักษณะดังกล่าวสูงกว่าผู้ที่มีความเชื่อต่ำกว่า ทั้งนี้ข้อคำถามที่ใช้ในการสอบถามลักษณะของผู้เรียนนี้จะถูกเรียงลำดับโดยการสุ่ม โดยไม่จำแนกตามประเภทของข้อคำถามที่ต้องการวัด

ตัวอย่างแบบสอบถามความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด												
คำชี้แจง แบบสอบถามนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับความคิดเห็นของท่านเกี่ยวกับความสามารถทางสติปัญญาสำหรับการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูของท่าน ขอให้ท่านพิจารณาว่า ข้อความทางซ้ายมือสอดคล้องกับความคิดเห็นของท่านมากน้อยเพียงใด แล้ว วงกลม ☐ ล้อมตัวเลขที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่าน ดังนี้												
1	2	3	4	5	6	7						
ไม่จริงเลย	ไม่จริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างจริง	จริง	จริงที่สุด						
ความคิดเห็นเกี่ยวกับความสามารถทางสติปัญญา						ระดับความคิดเห็น						
ในการเรียนในหลักสูตรวิชาชีพครู...												
1. คำวิพากษ์ของคนอื่น จะเป็นสิ่งที่ช่วยพัฒนาความสามารถทางสติปัญญาของฉัน						1	2	3	4	5	6	7
2. ฉันเกิดมาที่มีความฉลาดแค่ไหนก็มีความฉลาดได้แค่นั้น						1	2	3	4	5	6	7
3. ฉันคิดว่าตนเองเป็นคนมีความสามารถทางสติปัญญา						1	2	3	4	5	6	7
หมายเหตุ	ข้อ 1 เป็นตัวอย่างข้อคำถามความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ ข้อ 2 เป็นตัวอย่างข้อคำถามความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา ข้อ 3 เป็นตัวอย่างข้อคำถามความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง											

ตอนที่ 3 แบบสอบถามการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายของการเรียนระดับปริญญาตรีเป็นแบบสอบถามที่วัด การรับรู้ของผู้เรียนถึงข้อความเกี่ยวกับเป้าหมายของการจัดการเรียนรู้ในระดับปริญญาตรีของสาขาที่ตนเองเรียนอยู่ ซึ่งอาจจะเป็นข้อความโดยตรง หรือ ข้อความโดยนัยผ่านการจัดการและนโยบายในการจัดกิจกรรมและบรรยากาศของชั้นเรียนก็ได้ ทั้งนี้แบ่งโครงสร้างเป้าหมายออกได้เป็น 2 ประเภท

1. โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียนถึงเป้าหมายของการจัดการเรียนรู้ในระดับปริญญาตรีของสาขาที่ตนเองเรียนอยู่ ว่าให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ ความเข้าใจ และการพัฒนาความสามารถ โดยข้อความดังกล่าวจะเป็นข้อความโดยตรงจากผู้สอน หรือ ข้อความโดยนัยที่นักเรียนสรุปขึ้นเอง

1.1 จากข้อความโดยตรง หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียนว่าผู้สอนให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ ความเข้าใจ และการพัฒนาความสามารถ ของผู้เรียน

1.2 จากข้อความโดยนัย หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียนถึงสภาพแวดล้อมในชั้นเรียนซึ่งเกี่ยวข้องกับความมุ่งหวังของการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนระดับปริญญาตรีที่ตนเองเรียนอยู่ หรือชั้นเรียนที่ตนเองเรียนอยู่ว่าให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ ความเข้าใจ และการพัฒนาความสามารถ

2. โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียนถึงเป้าหมายของการจัดการเรียนรู้ในระดับปริญญาตรีของสาขาที่ตนเองเรียนอยู่ ว่าให้ความสำคัญกับการเปรียบเทียบเชิงสังคมและการแข่งขัน โดยข้อความดังกล่าวจะเป็นข้อความโดยตรงจากผู้สอน หรือข้อความโดยนัยที่นักเรียนสรุปขึ้นเอง

2.1 จากข้อความโดยตรง หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียนว่าผู้สอนให้ความสำคัญกับการเปรียบเทียบเชิงสังคมและการแข่งขัน

2.2 จากข้อความโดยนัย หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียนถึงสภาพแวดล้อมในชั้นเรียนซึ่งเกี่ยวข้องกับความมุ่งหวังของการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนระดับปริญญาตรีที่ตนเองเรียนอยู่ หรือชั้นเรียนที่ตนเองเรียนอยู่ว่าให้ความสำคัญกับการเปรียบเทียบเชิงสังคมและการแข่งขัน

การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายนี้วัดโดยแบบสอบถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองตามแนวคิดโครงสร้างเป้าหมาย โดยการดัดแปลงข้อคำถามบางส่วนมาจาก ชุดมาตรวัดรูปแบบการเรียนรู้แบบยืดหยุ่น (Patterns of Adaptive Learning Scales: PALS) ของมิกคิลี และคณะ (Midgley ; et al. 2000) และมีการสร้างข้อคำถามขึ้นเองอีกส่วนหนึ่ง ลักษณะแบบสอบถามเป็นข้อคำถาม กับมาตรประมาณค่า 7 ระดับ ตั้งแต่ไม่จริงเลย ถึง จริงที่สุด และให้คะแนนจาก 1 – 7 ตามลำดับ

คะแนนที่ได้จากข้อคำถามโครงสร้างเป้าหมายในแต่ละแบบนี้จะถูกนำมารวมกันเป็นระดับการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายในแบบนี้ ๆ โดยผู้ที่มีคะแนนการรับรู้ลักษณะใดสูงกว่าจะเป็นผู้ที่รู้ว่าการเรียนรู้ในระดับปริญญาตรีในสาขาของตน หรือในรายวิชาที่ตนศึกษาอยู่นั้นมีโครงสร้างเป้าหมายในลักษณะนั้นชัดเจนกว่าผู้ที่มีคะแนนต่ำกว่า ทั้งนี้ข้อคำถามที่ใช้ในการสอบถามลักษณะของผู้เรียนนี้จะถูกเรียงลำดับโดยการสุ่ม โดยไม่จำแนกตามประเภทของข้อคำถามที่ต้องการวัด

ทั้งนี้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานมีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .770 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมกับคะแนนรายข้อ อยู่ระหว่าง .411-.623 และโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .794 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมกับคะแนนรายข้อ อยู่ระหว่าง .460 - .603

ตัวอย่างแบบสอบถามการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายของการเรียนระดับปริญญาตรี											
คำชี้แจง แบบสอบถามนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับความคิดเห็นของท่านเกี่ยวกับบรรยากาศในชั้นเรียนในหลักสูตรวิชาชีพครูของท่าน ขอให้ท่านพิจารณาว่า ข้อความทางซ้ายมือสอดคล้องกับความคิดเห็นของท่านมากน้อยเพียงใด แล้ว วงกลม ☐ ล้อมตัวเลขที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่าน ดังนี้											
1	2	3	4	5	6	7					
ไม่จริงเลย	ไม่จริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างจริง	จริง	จริงที่สุด					
ข้อคำถาม				ระดับความเป็นจริง							
ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู...											
1. อาจารย์ของฉันแสดงให้เห็นว่าเขาต้องการให้นักเรียนเข้าใจมากกว่าจำได้					1	2	3	4	5	6	7
2. วิชาเอก (สาขา) ที่ฉันเรียน ให้ความสำคัญกับการเป็นนักเรียนกลุ่มเก่ง					1	2	3	4	5	6	7
3. อาจารย์ของฉันจะบอกว่าตัวฉันนั้นเรียนได้ดีหรือไม่เมื่อเปรียบเทียบกับเพื่อน					1	2	3	4	5	6	7
4. วิชาเอก (สาขา) ที่ฉันเรียน ให้ความสำคัญกับการพัฒนาผู้เรียนไม่เฉพาะด้านวิชาการ แต่ยังรวมถึงทักษะในด้านอื่น ๆ ที่จำเป็นในการทำงานด้วย					1	2	3	4	5	6	7
หมายเหตุ	ข้อ 1 เป็นตัวอย่างข้อคำถามโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จจากข้อความโดยตรง ข้อ 2 เป็นตัวอย่างข้อคำถามโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานจากข้อความโดยนัย ข้อ 3 เป็นตัวอย่างข้อคำถามโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานจากข้อความโดยตรง ข้อ 4 เป็นตัวอย่างข้อคำถามโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จจากข้อความโดยนัย										

ตอนที่ 4 แบบสอบถามการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับปริญญาตรี เป็นแบบสอบถามรายงานตนเองที่วัด ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่พยายามกำหนดสภาพในอนาคตที่เกี่ยวข้องกับความสามารถเมื่อสิ้นสุดการเรียนในระดับปริญญาตรี ทั้งนี้บุคคลจะพยายามให้เกิดสภาพดังกล่าว หรือหลีกเลี่ยงสภาพดังกล่าวก็ได้ แบ่งเป้าหมายออกได้เป็น 4 ประเภท ดังนี้

1. เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา (Performance-Approach Goal) หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่จะมุ่งเน้นไปที่ การแสดงออกถึงความสามารถหรือศักยภาพของตัวเอง และการตัดสินระดับของความสามารถเมื่อเปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยให้ความสนใจไปที่การมีภาพลักษณ์ที่ดี การทำผลงานได้ดีกว่าผู้อื่น และการมีภาพลักษณ์ที่ดีกว่าผู้อื่นในการเรียนระดับปริญญาตรี แบ่งออกได้เป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

1.1 องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ เป็นลักษณะที่จะมุ่งพิสูจน์ตนเอง หรือแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถ

1.2 องค์ประกอบด้านการแข่งขัน เป็นลักษณะที่จะมุ่งสร้างผลการทำงาให้ดีกว่าผู้อื่น

1.3 องค์ประกอบด้านการประเมิน เป็นลักษณะที่จะมุ่งแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถสูงกว่าเพื่อน

2. เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง (Performance-Avoidance Goal) หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่จะมุ่งเน้นไปที่ การแสดงออกถึงความสามารถหรือศักยภาพของตัวเอง และการตัดสินระดับของความสามารถเมื่อเปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยให้ความสนใจไปที่การหลีกเลี่ยงการมีภาพลักษณ์ที่ไม่ดี การทำงานด้อยกว่าผู้อื่น และการมีภาพลักษณ์ที่ดีกว่าผู้อื่น ใน การเรียนระดับปริญญาตรี แบ่งเป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

2.1 องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ เป็นลักษณะที่จะหลีกเลี่ยง การแสดงออกว่าตนเองด้อยความสามารถ

2.2 องค์ประกอบด้านการแข่งขัน เป็นลักษณะที่จะหลีกเลี่ยงการสร้างผลการทำงานที่ดีกว่าผู้อื่น

2.3 องค์ประกอบด้านการประเมิน เป็นลักษณะที่จะหลีกเลี่ยงการแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถด้อยกว่าเพื่อน

3. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา (Mastery-Approach Goal) หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่จะมุ่งเน้นไปที่การเปลี่ยนแปลงของความสามารถของตนเองเมื่อสิ้นสุดการทำงาน โดยให้ความสนใจที่จะให้เกิดความเชี่ยวชาญในงาน มีการพัฒนาตนเอง และสามารถเรียนรู้ได้เต็มศักยภาพ ในการเรียนระดับปริญญาตรี แบ่งเป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

3.1 องค์ประกอบด้านความเชี่ยวชาญในงาน เป็นลักษณะที่มุ่งให้เกิดทักษะที่จะใช้ในการทำงานหรือเป็นพื้นฐานในการเรียนระดับสูงต่อไป

3.2 องค์ประกอบด้านการพัฒนา เป็นลักษณะที่มุ่งทำงานให้ดีกว่าผลงานของตนเองในอดีต

3.3 องค์ประกอบด้านการบรรลุเต็มศักยภาพ เป็นลักษณะที่มุ่งจะพัฒนาตนเองให้สอดคล้องกับศักยภาพของตนเอง

4. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง (Mastery-Avoidance Goal) หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่จะมุ่งเน้นไปที่การเปลี่ยนแปลงของความสามารถของตนเองเมื่อสิ้นสุดการทำงาน โดยให้ความสนใจที่จะหลีกเลี่ยงการขาดความเชี่ยวชาญในงาน การขาดการพัฒนาตนเอง และไม่ได้สามารถเรียนรู้ได้เต็มศักยภาพ ในการเรียนระดับปริญญาตรี แบ่งเป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

4.1 องค์ประกอบด้านความเชี่ยวชาญในงาน เป็นลักษณะที่มุ่งหลีกเลี่ยงการขาดทักษะในการทำงาน หรือขาดพื้นฐานเรียนในระดับที่สูงขึ้น

4.2 องค์ประกอบด้านการพัฒนา เป็นลักษณะที่มุ่งหลีกเลี่ยงการทำผลงานด้อยกว่าในอดีต

4.3 องค์ประกอบด้านการบรรลุเต็มศักยภาพ เป็นลักษณะที่มุ่งหลีกเลี่ยงการพัฒนาความสามารถน้อยกว่าศักยภาพหรือมาตรฐานของตนเอง

การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นี้วัดโดยใช้แบบสอบถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองตามแนวคิดการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบ 2x2 ของอิลเลียท และแมคเกรเกอร์ (Elliot; & McGregor. 2001) ซึ่งได้ปรับปรุงตามการสังเคราะห์เอกสารของ ฮัลลิแมน และคณะ (Hulleman ; et al. 2010) โดยการดัดแปลงข้อคำถามบางส่วนมาจาก ชุดมาตรวัดรูปแบบการเรียนรู้แบบยืดหยุ่น (Patterns of Adaptive Learning Scales: PALS) ของมิกค์ลี และคณะ (Midgley ; et al. 2000) และจากแบบสอบถามการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ (Achievement Goal Questionnaire) ของ อิลเลียท และแมคเกรเกอร์ (Elliot; & McGregor. 2001) รวมถึงผู้วิจัยได้สร้างข้อคำถามเองอีกส่วนหนึ่ง ลักษณะแบบสอบถามเป็นข้อคำถาม กับมาตรประมาณค่า 7 ระดับ ตั้งแต่ไม่จริงเลย ถึง จริงที่สุด และให้คะแนนจาก 1 – 7 ตามลำดับ

คะแนนที่ได้จากข้อคำถามในแต่ละองค์ประกอบย่อยของเป้าหมายจะรวมกันเป็นคะแนนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในด้านนั้น ๆ รวมทั้งสิ้น 12 องค์ประกอบ โดยผู้ที่ได้คะแนนการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในด้านใดสูงกว่าจะมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในด้านนั้นสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า ข้อคำถามที่ใช้ในการสอบถามลักษณะของผู้เรียนนี้จะถูกเรียงลำดับโดยการสุ่ม โดยไม่จำแนกตามประเภทของข้อคำถามที่ต้องการวัด

ทั้งนี้เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .903 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมกับคะแนนรายข้อ อยู่ระหว่าง .596 - .748 เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง มีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .824 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมกับคะแนนรายข้อ อยู่ระหว่าง .371 - .642 เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา มีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .803 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมกับคะแนนรายข้อ อยู่ระหว่าง .281 - .596 และ เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงมีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .785 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมกับคะแนนรายข้อ อยู่ระหว่าง .352 - .593

ตัวอย่างแบบสอบถามการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของการเรียนระดับปริญญาตรี

คำชี้แจง แบบสอบถามนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับความคิดของท่านเกี่ยวกับการเรียนในหลักสูตรวิชาชีพครู ขอให้ท่านนึกถึงความเป็นจริงของตนเอง และพิจารณาว่า ข้อความทางซ้ายมือสอดคล้องกับความคิดเห็นของท่านมากน้อยเพียงใด แล้ว วงกลม ☐ ล้อมตัวเลขที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่าน ดังนี้

1	2	3	4	5	6	7
ไม่จริงเลย	ไม่จริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างจริง	จริง	จริงที่สุด
ข้อคำถาม				ระดับความเป็นจริง		
ในการเรียนระดับปริญญาตรี....						
1. ฉันต้องการพิสูจน์ว่าฉันก็เป็นคนเก่ง					1 2 3 4 5 6 7	
2. ฉันพยายามเรียนเพื่อให้แน่ใจว่าเมื่อฉันไปทำงานฉันจะไม่ขาดทักษะที่จำเป็น					1 2 3 4 5 6 7	
3. ฉันจะหลีกเลี่ยงการแสดงออกที่จะทำให้คนอื่นมองว่าฉันโง่					1 2 3 4 5 6 7	
4. ในการเรียนฉันมุ่งศึกษาเพื่อจะสามารถนำความรู้ไปใช้ทำงานในอนาคตได้					1 2 3 4 5 6 7	
5. ในการเรียนฉันพยายามทำผลการเรียนให้ดีกว่าเดิม					1 2 3 4 5 6 7	
6. ฉันต้องการที่จะทำคะแนนในการสอบให้สูงอยู่ในระดับท็อปของห้อง					1 2 3 4 5 6 7	
7. ฉันพยายามทำผลการเรียนไม่ให้ด้อยไปกว่าเดิม					1 2 3 4 5 6 7	
8. ฉันต้องการแสดงให้เพื่อนเห็นว่าฉันเก่งกว่าเพื่อนในห้อง					1 2 3 4 5 6 7	
9. ฉันต้องการที่ทำให้คะแนนสอบของฉันไม่ต่ำกว่าเพื่อนในชั้นเรียน					1 2 3 4 5 6 7	
10. ในการเรียนฉันพยายามเรียนรู้ให้ได้เต็มศักยภาพของฉัน					1 2 3 4 5 6 7	
11. ฉันต้องการให้เวลาไม่สูญเปล่าไปเพราะฉันเรียนรู้ไม่ได้อย่างเต็มที่					1 2 3 4 5 6 7	
12. ในการเรียน ฉันต้องการให้อาจารย์มองว่าฉันไม่ได้เป็นนักเรียนกลุ่มอ่อน					1 2 3 4 5 6 7	
หมายเหตุ						
ข้อ 1 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา ด้านภาพลักษณ์						
ข้อ 2 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยง ด้านความสำเร็จในงาน						
ข้อ 3 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหลีกเลี่ยง ด้านภาพลักษณ์						
ข้อ 4 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา ด้านความสำเร็จในงาน						
ข้อ 5 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา ด้านการพัฒนา						
ข้อ 6 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา ด้านการแข่งขัน						
ข้อ 7 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยง ด้านการพัฒนา						
ข้อ 8 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา ด้านการประเมิน						
ข้อ 9 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง ด้านการแข่งขัน						
ข้อ 10 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา ด้านบรรลุผลเต็มศักยภาพ						
ข้อ 11 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยง ด้านบรรลุผลเต็มศักยภาพ						
ข้อ 12 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง ด้านการประเมิน						

ตอนที่ 5 แบบสอบถามความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในระดับปริญญาตรี เป็นแบบสอบถามรายงานตนเองที่วัด ลักษณะการแสดงออกของผู้เรียนที่แสดงออกว่าตนเองปฏิบัติตามกฎ และครองครองของมหาวิทยาลัยหรือชั้นเรียนหนึ่ง ๆ มีความพยายามในการเรียนรู้และมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ๆ ในฐานะสมาชิกของมหาวิทยาลัย หรือสมาชิกของชั้นเรียน โดยแบ่งออกเป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

1. พฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียน หมายถึงพฤติกรรมที่เป็นไปตามระเบียบของชั้นเรียนหรือโรงเรียนประกอบด้วย การเข้าเรียนตรงต่อเวลา การไม่รบกวนผู้อื่น การไม่ทุจริต

2. พฤติกรรมเพียรพยายาม หมายถึงพฤติกรรมของบุคคลที่ใช้ความพยายามในการเรียนรู้ ประกอบด้วย การรักษาความสนใจในการเรียน ความอดทนต่อความยากลำบาก และความทุ่มเทในการทำงาน

3. พฤติกรรมการมีส่วนร่วม หมายถึงพฤติกรรมของบุคคลที่จะมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่น ในชั้นเรียนในฐานะสมาชิกของชั้นเรียนประกอบด้วย การเข้าร่วมกิจกรรมการเรียนการสอน การแสวงหาความช่วยเหลือ และการช่วยเหลือผู้อื่น

ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมนี้วัดโดยใช้แบบสอบถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเอง ทั้งหมดตามแนวคิดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมตามการประมวลของเฟรดริก บลูเมนเฟลด์ และปารีส (Fredricks; Blumenfeld; & Paris, 2004) ลักษณะแบบสอบถามเป็นข้อคำถาม กับมาตราประมาณค่า 7 ระดับ ตั้งแต่ไม่จริงเลย ถึง จริงที่สุด โดยในข้อความทางบวกจะให้คะแนนจาก 1 – 7 และข้อความทางลบ จะให้คะแนนจาก 7 – 1 ตามระดับความเป็นจริง

คะแนนที่ได้จากข้อคำถามในแต่ละองค์ประกอบย่อยของเป้าหมายจะรวมกันเป็นคะแนนของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม โดยผู้ที่ได้คะแนนความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในลักษณะใดสูงกว่าจะเป็นผู้ที่มีความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในด้านนั้นสูงกว่าผู้ที่มีคะแนนต่ำกว่า ทั้งนี้ข้อคำถามที่ใช้ในการสอบถามลักษณะของผู้เรียนนี้จะถูกเรียงลำดับโดยการสุ่ม โดยไม่จำแนกตามประเภทของข้อคำถามที่ต้องการวัด

ทั้งนี้ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมมีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .858 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมกับคะแนนรายข้อ อยู่ระหว่าง .305 - .573

ตัวอย่างแบบสอบถามการความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในระดับปริญญาตรี

คำชี้แจง แบบสอบถามนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับ **พฤติกรรมการเรียนในหลักสูตรวิชาชีพครูของท่าน** ขอให้ท่านพิจารณาว่า ข้อความทางซ้ายมือสอดคล้องกับความคิดเห็นของท่านมากน้อยเพียงใด แล้ว วงกลม **○** ล้อมตัวเลขที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่าน ดังนี้

1	2	3	4	5	6	7
ไม่จริงเลย	ไม่จริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างจริง	จริง	จริงที่สุด
ข้อคำถาม				ระดับความเป็นจริง		
ในการเรียนระดับปริญญาตรี....						
1. ฉันเข้าเรียนตรงเวลา					1 2 3 4 5 6 7	
2. ฉันมักจะเสียสมาธิในการเรียนหนังสือ กับทำกิจกรรมต่าง ๆ ที่น่าสนใจ (-)					1 2 3 4 5 6 7	
3. ฉันไม่พูดคุยในชั้นเรียน รบกวนผู้อื่น					1 2 3 4 5 6 7	
4. ฉันมักจะร่วมอภิปรายในประเด็นต่าง ๆ ในชั้นเรียน					1 2 3 4 5 6 7	
5. ในบางครั้งที่งานที่ได้รับมอบหมายยากมาก ฉันก็ทำแค่พอให้มีงานส่งเท่านั้น (-)					1 2 3 4 5 6 7	
6. ฉันทำงานที่ได้รับมอบหมายจากครูผู้สอนอย่างเต็มความสามารถ					1 2 3 4 5 6 7	
7. แม้ฉันจะมีปัญหาที่ไม่เข้าใจ ฉันยังหลีกเลี่ยงที่จะสอบถามจากอาจารย์ (-)					1 2 3 4 5 6 7	
8. ในประเด็นที่เพื่อนเกิดข้อสงสัยในเนื้อหาที่เรียน ฉันจะให้ความช่วยเหลือหากทำได้					1 2 3 4 5 6 7	
9. ฉันไม่นำเอกสารนอกเหนือจากที่อาจารย์กำหนดเข้าห้องสอบ					1 2 3 4 5 6 7	
หมายเหตุ						
ข้อ 1 เป็นตัวอย่างข้อคำถามความมุ่งมั่นในการเรียนเชิงพฤติกรรมด้านพฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียน						
ข้อ 2 เป็นตัวอย่างข้อคำถามความมุ่งมั่นในการเรียนเชิงพฤติกรรมด้านพฤติกรรมเพียรพยายาม						
ข้อ 3 เป็นตัวอย่างข้อคำถามความมุ่งมั่นในการเรียนเชิงพฤติกรรมด้านพฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียน						
ข้อ 4 เป็นตัวอย่างข้อคำถามความมุ่งมั่นในการเรียนเชิงพฤติกรรมด้านพฤติกรรมการมีส่วนร่วม						
ข้อ 5 เป็นตัวอย่างข้อคำถามความมุ่งมั่นในการเรียนเชิงพฤติกรรมด้านพฤติกรรมเพียรพยายาม						
ข้อ 6 เป็นตัวอย่างข้อคำถามความมุ่งมั่นในการเรียนเชิงพฤติกรรมด้านพฤติกรรมเพียรพยายาม						
ข้อ 7 เป็นตัวอย่างข้อคำถามความมุ่งมั่นในการเรียนเชิงพฤติกรรมด้านพฤติกรรมการมีส่วนร่วม						
ข้อ 8 เป็นตัวอย่างข้อคำถามความมุ่งมั่นในการเรียนเชิงพฤติกรรมด้านพฤติกรรมการมีส่วนร่วม						
ข้อ 9 เป็นตัวอย่างข้อคำถามความมุ่งมั่นในการเรียนเชิงพฤติกรรมด้านพฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียน						

ตอนที่ 6 แบบสอบถามการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาเอก เป็นแบบสอบถามรายงานตนเองที่วัด ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่พยายามกำหนดสภาพในอนาคตที่เกี่ยวข้องกับความสามารถเมื่อสิ้นสุดการเรียนในรายวิชาเอกวิชาหนึ่ง ทั้งนี้บุคคลจะพยายามให้เกิดสภาพดังกล่าวหรือหลีกเลี่ยงสภาพดังกล่าวก็ได้ แบ่งเป้าหมายออกได้เป็น 4 ประเภท ดังนี้

1. เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา (Performance-Approach Goal) หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่จะมุ่งเน้นไปที่ การแสดงออกถึงความสามารถหรือศักยภาพของตัวเอง และการตัดสินระดับของความสามารถเมื่อเปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยให้ความสนใจไปที่การมีภาพลักษณ์ที่ดี การทำผลงานได้ดีกว่าผู้อื่น และการมีภาพลักษณ์ที่ดีกว่าผู้อื่นในรายวิชาเอกวิชาหนึ่ง แบ่งออกได้เป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

1.1 องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ เป็นลักษณะที่จะมุ่งพิสูจน์ตนเอง หรือแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถ

1.2 องค์ประกอบด้านการแข่งขัน เป็นลักษณะที่จะมุ่งสร้างผลการทำงานให้ดีกว่าผู้อื่น ตัวอย่างข้อคำถามเช่น

1.3 องค์ประกอบด้านการประเมิน เป็นลักษณะที่จะมุ่งแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถสูงกว่าเพื่อน

2. เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง (Performance-Avoidance Goal) หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่จะมุ่งเน้นไปที่ การแสดงออกถึงความสามารถหรือศักยภาพของตัวเอง และการตัดสินระดับของความสามารถเมื่อเปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยให้ความสนใจไปที่การหลีกเลี่ยงการมีภาพลักษณ์ที่แย่ การทำผลงานด้อยกว่าผู้อื่น และการมีภาพลักษณ์ที่ด้อยกว่าผู้อื่น ในรายวิชาเอกวิชาหนึ่ง แบ่งเป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

2.1 องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ เป็นลักษณะที่จะหลีกเลี่ยง การแสดงออกว่าตนเองด้อยความสามารถ

2.2 องค์ประกอบด้านการแข่งขัน เป็นลักษณะที่จะหลีกเลี่ยงการสร้างผลการทำงานที่ด้อยกว่าผู้อื่น

2.3 องค์ประกอบด้านการประเมิน เป็นลักษณะที่จะหลีกเลี่ยงการแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถด้อยกว่าเพื่อน

3. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา (Mastery-Approach Goal) หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่จะมุ่งเน้นไปที่การเปลี่ยนแปลงของความสามารถของตนเองเมื่อสิ้นสุดการทำงาน โดยให้ความสนใจที่จะให้เกิดความเชี่ยวชาญในงาน มีการพัฒนาตนเอง และสามารถเรียนรู้ได้เต็มศักยภาพในรายวิชาเอกวิชาหนึ่ง แบ่งเป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

3.1 องค์ประกอบด้านความเชี่ยวชาญในงาน เป็นลักษณะที่มุ่งให้เกิดทักษะที่จะใช้ในการทำงานหรือเป็นพื้นฐานในการเรียนระดับสูงต่อไป

3.2 องค์ประกอบด้านการพัฒนา เป็นลักษณะที่มุ่งทำผลงานให้ดีกว่าผลงานของตนเองในอดีต

3.3 องค์ประกอบด้านการบรรลุเต็มศักยภาพ เป็นลักษณะที่มุ่งจะพัฒนาตนเองให้สอดคล้องกับศักยภาพของตนเอง

4. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง (Mastery-Avoidance Goal) หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่จะมุ่งเน้นไปที่การเปลี่ยนแปลงของความสามารถของตนเองเมื่อ

สิ้นสุดการทำงาน โดยให้ความสนใจที่จะหลีกเลี่ยงการขาดความเชี่ยวชาญในงาน การขาดการพัฒนาตนเอง และไม่ได้สามารถเรียนรู้ได้เต็มศักยภาพ ในรายวิชาเอกวิชาหนึ่งแบ่งเป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

4.1 องค์ประกอบด้านความเชี่ยวชาญในงาน เป็นลักษณะที่มุ่งหลีกเลี่ยงการขาดทักษะในการทำงาน หรือขาดพื้นฐานเรียนในระดับที่สูงขึ้น

4.2 องค์ประกอบด้านการพัฒนา เป็นลักษณะที่มุ่งหลีกเลี่ยงการทำผลงานด้อยกว่าในอดีต”

4.3 องค์ประกอบด้านการบรรลุเต็มศักยภาพ เป็นลักษณะที่มุ่งหลีกเลี่ยงการพัฒนาความสามารถน้อยกว่าศักยภาพหรือมาตรฐานของตนเอง

การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นี้วัดโดยใช้แบบสอบถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองตามแนวคิดการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบ 2x2 ของอิลเลียท และแมคเกรเกอร์ (Elliot ; & McGregor. 2001) ซึ่งได้ปรับปรุงตามการสังเคราะห์เอกสารของ ฮัลเลแมน และคณะ (Hulleman ; et al. 2010) โดยการดัดแปลงข้อความบางส่วนมาจาก ชุดมาตรวัดรูปแบบการเรียนรู้แบบยืดหยุ่น (Patterns of Adaptive Learning Scales: PALS) ของมิกคิลี และคณะ (Midgley ; et al. 2000) และจากแบบสอบถามการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ (Achievement Goal Questionnaire) ของ อิลเลียท และแมคเกรเกอร์ (Elliot;& McGregor. 2001) รวมถึงผู้วิจัยได้สร้างข้อความเองอีกส่วนหนึ่ง ลักษณะแบบสอบถามเป็นข้อความถาม กับมาตรประมาณค่า 7 ระดับ ตั้งแต่ไม่จริงเลย ถึง จริงที่สุด และให้คะแนนจาก 1 – 7 ตามลำดับ

คะแนนที่ได้จากข้อความในแต่ละองค์ประกอบย่อยของเป้าหมายจะรวมกันเป็นคะแนนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในด้านนั้น ๆ รวมทั้งสิ้น 12 องค์ประกอบ โดยผู้ที่ได้คะแนนการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในด้านใดสูงกว่าจะมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในด้านนั้นสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า ข้อคำถามที่ใช้ในการสอบถามลักษณะของผู้เรียนนี้จะถูกเรียงลำดับโดยการสุ่ม โดยไม่จำแนกตามประเภทของข้อคำถามที่ต้องการวัด

ทั้งนี้เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .936 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมกับคะแนนรายข้อ อยู่ระหว่าง .676 - .811 เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง มีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .849 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมกับคะแนนรายข้อ อยู่ระหว่าง .385 - .710 เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา มีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .889 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมกับคะแนนรายข้อ อยู่ระหว่าง .554 - .702 และ เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงมีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .814 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมกับคะแนนรายข้อ อยู่ระหว่าง .285 - .641

ตัวอย่างแบบสอบถามเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนในรายวิชาเอก						
คำชี้แจง แบบสอบถามนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับความคิดของท่านเกี่ยวกับ การเรียนในรายวิชาชีพครู.... (วิชาที่ท่านกำลังเรียนอยู่) ขอให้ท่านนึกถึงความเป็นจริงของตนเอง และพิจารณาว่า ข้อความทางซ้ายมือสอดคล้องกับความคิดเห็นของท่านมากน้อยเพียงใด แล้ว วงกลม ☐ ล้อมตัวเลขที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่าน ดังนี้						
1	2	3	4	5	6	7
ไม่จริงเลย	ไม่จริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างจริง	จริง	จริงที่สุด
ข้อคำถาม			ระดับความคิดเห็น			
ในการเรียนในรายวิชาชีพครู.... (วิชาที่ท่านกำลังเรียนอยู่)						
1. ฉันต้องการพิสูจน์ว่าฉันก็เป็นคนเก่ง			1 2 3 4 5 6 7			
2. ฉันพยายามเรียนเพื่อให้แน่ใจว่าเมื่อฉันไปทำงานฉันจะไม่ขาดทักษะที่จำเป็น			1 2 3 4 5 6 7			
3. ฉันจะหลีกเลี่ยงการแสดงออกที่จะทำให้คนอื่นมองว่าฉันโง่			1 2 3 4 5 6 7			
4. ในการเรียนฉันมุ่งศึกษาเพื่อจะสามารถนำความรู้ไปใช้ทำงานในอนาคตได้			1 2 3 4 5 6 7			
5. ในการเรียนฉันพยายามทำผลการเรียนให้ดีกว่าเดิม			1 2 3 4 5 6 7			
6. ฉันต้องการที่จะทำคะแนนในการสอบให้สูงอยู่ในระดับท็อปของห้อง			1 2 3 4 5 6 7			
7. ฉันพยายามทำผลการเรียนไม่ให้ด้อยไปกว่าเดิม			1 2 3 4 5 6 7			
8. ฉันต้องการแสดงให้เพื่อนเห็นว่าฉันเก่งกว่าเพื่อนในห้อง			1 2 3 4 5 6 7			
9. ฉันต้องการที่จะทำให้คะแนนสอบของฉันไม่ต่ำกว่าเพื่อนในชั้นเรียน			1 2 3 4 5 6 7			
10. ในการเรียนฉันพยายามเรียนรู้ให้ได้เต็มศักยภาพของฉัน			1 2 3 4 5 6 7			
11. ฉันต้องการใช้เวลาไม่สูญเปล่าไปเพราะฉันเรียนรู้ไม่ได้เต็มที่			1 2 3 4 5 6 7			
12. ในการเรียน ฉันต้องการให้อาจารย์มองว่าฉันไม่ได้เป็นนักเรียนกลุ่มอ่อน			1 2 3 4 5 6 7			
หมายเหตุ						
ข้อ 1 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา ด้านภาพลักษณ์						
ข้อ 2 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยง ด้านความสำเร็จในงาน						
ข้อ 3 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหาหลีกเลี่ยง ด้านภาพลักษณ์						
ข้อ 4 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา ด้านความสำเร็จในงาน						
ข้อ 5 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา ด้านการพัฒนา						
ข้อ 6 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา ด้านการแข่งขัน						
ข้อ 7 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยง ด้านการพัฒนา						
ข้อ 8 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา ด้านการประเมิน						
ข้อ 9 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงด้านการแข่งขัน						
ข้อ 10 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา ด้านบรรลุผลเต็มศักยภาพ						
ข้อ 11 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยง ด้านบรรลุผลเต็มศักยภาพ						
ข้อ 12 เป็นตัวอย่างข้อคำถามการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง ด้านการประเมิน						

ขั้นตอนในการสร้างเครื่องมือ

1. ศึกษาทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ทฤษฎีความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม ทฤษฎีแห่งตน ทฤษฎีโครงสร้างเป้าหมาย และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
2. กำหนดนิยามปฏิบัติการของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยแต่ละตัวแปร
3. สร้างตารางการกำหนดลักษณะเฉพาะตามนิยามของตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยแต่ละตัวแปร แล้วจึงดำเนินการสร้างข้อคำถาม
4. นำแบบสอบถามที่สร้างเสร็จแล้วไปเสนอคณะกรรมการควบคุมปริญญาโทเพื่อตรวจสอบความถูกต้องตามนิยามปฏิบัติการ จากนั้นดำเนินการปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของคณะกรรมการควบคุมปริญญาโท
5. นำแบบสอบถามที่ผ่านการปรับปรุงแก้ไขแล้วไปตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงประจักษ์ (Face Validity) โดยให้ผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาจำนวน 3 ท่านประกอบด้วย รองศาสตราจารย์ ดร. ประสาร มาลากุล อาจารย์ ดร. นิยดา จิตต์จรัส และ อาจารย์ ดร. กุลยา พิสิษฐ์สังฆการ เพื่อตรวจสอบในเรื่องของการใช้ภาษาและความครอบคลุมนิยามของแบบสอบถามว่าสามารถวัดได้ถูกต้องตรงตามจุดประสงค์ของเนื้อหาที่ต้องการวัด โดยการหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of item-objective congruence: IOC) แล้วคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) มากกว่าหรือเท่ากับ 0.60 สำหรับนำมาใช้ในแบบสอบถาม จากนั้นปรับปรุงแก้ไขแบบสอบถามก่อนนำไปทดลองใช้
6. นำแบบสอบถามที่สร้างขึ้นไปทดลองใช้ (Try out) และทำการทดสอบคุณภาพเครื่องมือ โดยรวบรวมข้อมูลจากนิสิตนักศึกษาด้านครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์ที่ไม่ได้เป็นกลุ่มตัวอย่าง โดยต้องมีมากเพียงพอที่วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันได้ทุกตัวแปร ซึ่งในที่นี้ รูปแบบองค์ประกอบเชิงยืนยันที่ต้องอาศัยจำนวนพารามิเตอร์อิสระมากที่สุดคือ รูปแบบการวัดของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ซึ่งมีไม่น้อยกว่า 30 พารามิเตอร์ โดยในสัดส่วนของกลุ่มตัวอย่างกับพารามิเตอร์อิสระที่ 10 : 1 ควรมีกลุ่มตัวอย่างเท่ากับ 300 คน แต่จำเป็นต้องเพิ่มกลุ่มตัวอย่างเพื่อการปรับปรุงรูปแบบ จึงรวมรวมกลุ่มสำหรับการทดลองใช้เครื่องมือจำนวน 400 คน
 - 6.1 หาค่าคุณภาพเครื่องมือรายข้อ โดยการหาความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected item-total correlation: CITC) เลือกเฉพาะข้อที่มีความสัมพันธ์กับคะแนนรวมสูงกว่า .20 ไว้ใช้ในแบบสอบถาม
 - 6.2 หาค่าความเชื่อมั่น (Reliability) โดยการหาค่าความเชื่อมั่นแบบความสอดคล้องภายในของแบบสอบถามโดยหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha Reliability Coefficient)

6.3 วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) ของแบบสอบถามแต่ละชุดโดยแต่ละข้อคำถาม และรูปแบบโดยรวมต้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ทั้งนี้เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูลในครั้งนี้จะมีการทดสอบคุณภาพโดยมีรายละเอียดของการทดสอบตามตาราง 5

ตาราง 5 สถิติคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการหาคุณภาพเครื่องมือของแบบสอบถามแต่ละตอน

เครื่องมือ	สถิติที่ใช้ในการทดสอบคุณภาพเครื่องมือ		
	CITC	α 's Cronbach	CFA
ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไป			
ตอนที่ 2 ความเชื่อในความฉลาด	✓	✓	
ตอนที่ 3 ความมั่นใจในความฉลาด	✓	✓	
ตอนที่ 4 โครงสร้างเป้าหมาย	✓	✓	✓
ตอนที่ 5 เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ (มหาวิทยาลัย)	✓	✓	✓
ตอนที่ 6 ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม	✓	✓	✓
ตอนที่ 7 เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ (วิชาเอก)	✓	✓	✓

7. ปรับปรุงแก้ไขจนได้แบบสอบถามที่มีคุณภาพดีแล้วจึงนำเสนอต่อคณะกรรมการควบคุมปริญญาบัตรก่อนจะดำเนินการจัดพิมพ์เพื่อทำการเก็บรวบรวมข้อมูลต่อไป

การดำเนินการวิจัย

1. ผู้วิจัยทำหนังสือเพื่อขอความร่วมมือไปยังสถาบันต่าง ๆ เพื่อขอเข้าเก็บข้อมูลกับนิสิตนักศึกษาในสถาบันต่าง ๆ
2. นัดพบนักศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างและแจกแบบสอบถามให้กับนักศึกษา รวมถึงนัดหมายการคืนแบบสอบถาม จากนั้นผู้วิจัยจึงขอเก็บแบบสอบถามคืนในวันที่นัดหมายไว้ด้วยตนเองในบางส่วน และฝากผู้ประสานงานในแต่ละสถาบันเก็บแบบสอบถามคืนในบางส่วน
3. ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้มาทำการวิเคราะห์ข้อมูลต่อไป

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. วิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย ค่าสูงสุดต่ำสุด ค่าความเบ้ความโด่ง เพื่อบรรยายลักษณะของข้อมูลและศึกษาการแจกแจงของตัวแปร โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป
2. วิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของตัวแปร ที่ศึกษา โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป และตีความขนาดของความสัมพันธ์ตามข้อสรุปของไทเลอร์ (Taylor, 1990: 37) ดังแสดงในตาราง 6

ตาราง 6 การตีความขนาดของความสัมพันธ์

ขนาดความสัมพันธ์	ตีความ
-1.00 ถึง -0.68	ความสัมพันธ์ทางลบระดับสูง
-0.67 ถึง -0.36	ความสัมพันธ์ทางลบระดับปานกลาง
-0.35 ถึง 0.00	ความสัมพันธ์ทางลบระดับต่ำ
0.00 ถึง 0.35	ความสัมพันธ์ทางบวกระดับต่ำ
0.35 ถึง 0.67	ความสัมพันธ์ทางบวกระดับปานกลาง
0.68 ถึง 1.00	ความสัมพันธ์ทางบวกระดับสูง

3. วิเคราะห์รูปแบบสมการเชิงโครงสร้าง โดยใช้โปรแกรมเอ็มพลัส (Mplus) เพื่อใช้ในการทดสอบสมมติฐาน โดยมีขั้นตอนในการวิเคราะห์ประกอบด้วย 5 ขั้นตอนด้วยกัน ดังนี้

3.1 การกำหนดข้อมูลจำเพาะของโมเดล โดยจากการการทบทวนแนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อกำหนดตัวแปรแฝงภายนอก และ ตัวแปรแฝงภายใน กำหนดตัวแปรสังเกตของตัวแปรแฝงแต่ละตัว จากนั้นกำหนดความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของตัวแปรแฝง ทั้งนี้ในการศึกษาครั้งนี้มีการตัวแปรสังเกตที่มีตัวแปรปฏิสัมพันธ์ ทั้งนี้ผู้วิจัยได้สร้างตัวแปรปฏิสัมพันธ์โดยการจัดค่าคะแนน ศูนย์กลาง (Centering) ของตัวแปรที่มีปฏิสัมพันธ์กัน ทั้งสองตัว และนำคะแนนที่ได้มาคูณกัน เป็นตัวแปรปฏิสัมพันธ์และนำไปวิเคราะห์ในโมเดลต่อไป

3.2 การระบุความเป็นไปได้ค่าเดียวของโมเดล เป็นการพิจารณาค่าพารามิเตอร์ที่จะประมาณค่าจากโมเดลที่กำหนดนั้นสามารถประมาณค่าได้หรือไม่และค่าพารามิเตอร์ที่ประมาณค่าได้นั้นสามารถที่ประมาณค่าที่เป็นค่าเดียวได้หรือไม่ ทั้งนี้โมเดลที่สามารถประมาณค่าพารามิเตอร์ได้จะต้องมีจำนวนพารามิเตอร์ที่จะทำการประมาณค่าน้อยกว่าหรือเท่ากับจำนวนสมการที่ใช้ในการหา

ค่าพารามิเตอร์ ซึ่งหาได้จากสูตร $(1/2)(NI)(NI+1)$ โดย NI คือ จำนวนตัวแปรสังเกต ซึ่งจากโมเดลนี้มีตัวแปรสังเกต 21 ตัว สมการที่ใช้ในการหาค่าพารามิเตอร์จึงเท่ากับ $21(21+1)/2 = 231$ ทั้งนี้ในรูปแบบสมมติฐานของการศึกษาครั้งนี้ตามกรอบแนวคิดการวิจัยมีค่าพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่าประมาณ 90 พารามิเตอร์ ดังนั้น รูปแบบสมการเชิงโครงสร้างในการศึกษาครั้งนี้จึงสามารถประมาณค่าได้

3.3 การประมาณค่าพารามิเตอร์ ผู้วิจัยใช้การประมาณค่าด้วยวิธีโลคลิฮูดสูงสุด (Maximum Likelihood = ML) ซึ่งวิธีการนี้ได้รับความนิยมกันอย่างแพร่หลาย เป็นวิธีที่มีความคงเส้นคงวา มีประสิทธิภาพและเป็นอิสระจากมาตรวัดในกรณีที่มีการแจกแจงของตัวแปรเป็นโค้งปกติ

3.4 การตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดล ผู้วิจัยใช้ดัชนีดังต่อไปนี้

3.4.1 สถิติไคย์-สแควร์ หากค่าสถิติไคส์แควร์ที่คำนวณจากฟังก์ชันการประมาณค่าคูณกับ $(N - 1)$ เมื่อ N คือ ขนาดของกลุ่มตัวอย่างแล้วนำค่าไคย์-สแควร์ (χ^2) ที่ได้ไปเปรียบเทียบกับค่าวิกฤตที่องศาอิสระ (df) เท่ากับ “จำนวนความแปรปรวนและความแปรปรวนร่วม” ลบ “จำนวนพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่า” ถ้าค่าที่คำนวณได้น้อยกว่าค่าวิกฤตแสดงว่ารูปแบบมีความกลมกลืน หมายความว่าความแปรปรวนร่วมระหว่างตัวแปรสังเกตเกิดขึ้นเพราะความสัมพันธ์เชิงสาเหตุตามที่กำหนดไว้ในโมเดล หรือโมเดลอธิบายข้อมูลได้ดี แต่ทั้งนี้การใช้ค่าสถิติไคย์-สแควร์มีข้อควรระวังเนื่องจากเป็นค่าที่ขึ้นอยู่กับขนาดของกลุ่มตัวอย่าง คือ ถ้ากลุ่มตัวอย่างมีขนาดใหญ่มากผลการทดสอบจะออกมามีนัยสำคัญ หรือถ้ากลุ่มตัวอย่างมีขนาดเล็กเกินไปการประมาณค่าอาจไม่ถูกต้อง หรือใช้อัตราส่วนระหว่างค่าไคย์-สแควร์กับองศาอิสระ (χ^2/df) เรียกว่าค่ารีเลทีฟไคย์-สแควร์ (Relative χ^2) ซึ่งคาร์ไมน์; และ แมคเวอร์ (Bollen. 1989: citing Carmine; & McIver. 1981) เสนอว่าควรมีค่าไม่เกิน 3 หรือ 2 หรือไม่เกิน 5 ในการแสดงถึงว่ารูปแบบมีความกลมกลืนดี ซึ่งเป็นข้อแนะนำที่ยังไม่สอดคล้องกัน ดังนั้นในการวิจัยนี้กำหนดค่ารีเลทีฟไคย์-สแควร์ (χ^2/df) มีค่าไม่เกิน 4 ถือว่าโมเดลมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3.4.2 ดัชนีในกลุ่มเศษที่เหลือ (Residual Based Fit Indices) ได้แก่ Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) เป็นค่าเฉลี่ยของเศษที่เหลือจากการเปรียบเทียบค่าความแปรปรวนและความแปรปรวนร่วมที่ได้จากกลุ่มตัวอย่างกับค่าที่ประมาณจากค่าพารามิเตอร์ โดยทั่วไปค่า SRMR ไม่ควรใหญ่กว่า 0.05 ถ้าต้องการสรุปว่ารูปแบบมีความกลมกลืนระดับดี แต่อย่างไรก็ตามค่า SRMR หากน้อยกว่า 0.10 ก็ยังเป็นที่ยอมรับกันทั่วไป (Kline. 2005: 141) นอกจากนี้ยังมีค่า Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA) ซึ่งหากมีค่าต่ำกว่า 0.10 แสดงว่าโมเดลมีความกลมกลืนระดับดี (Good fit) หากต่ำกว่า 0.05 แสดงว่าโมเดลมีความกลมกลืนระดับดีมาก (Very good fit) และหากต่ำกว่า 0.01 แสดงว่ารูปแบบมีความกลมกลืนระดับดีเยี่ยม (Outstanding fit)

นอกจากนี้นักวิชาการบางท่านได้ให้รายละเอียดเกี่ยวกับค่าดัชนีว่าหาก RMSEA น้อยกว่า 0.05 แสดงว่ามีความกลมกลืนดี (Good fit) หากอยู่ระหว่าง 0.05 ถึง 0.08 แสดงว่ายังมีความกลมกลืนพอสมควร (Reasonable fit) หากอยู่ระหว่าง 0.08 ถึง 0.10 แสดงว่ามีความกลมกลืนไม่ค่อยจะดีนัก (Mediocre fit) และหากมากกว่า 0.10 แสดงว่ามีความกลมกลืนไม่ดี (Poor fit) (Diamantopoulos;& Siguaw. 2000: 85)

3.4.3 ค่า CFI (Comparative Fit Indices) ดัชนีความกลมกลืนเชิงเปรียบเทียบ เป็นดัชนีที่คำนวณขึ้นจากสถิติค่าไค-สแควร์ ที่มีการแจกแจงแบบ Noncentral Distribution มีค่าอยู่ระหว่าง 0 ถึง 1 ค่า CFI มากกว่า 0.90 แสดงว่ารูปแบบมีความกลมกลืนระดับดี (Kelloway. 1998: 31)

3.4.4 ดัชนีความกลมกลืนเชิงเปรียบเทียบ แนวคิดนี้เป็นการศึกษาดัชนีความกลมกลืนโดยการเปรียบเทียบระหว่างค่าไค-สแควร์ของรูปแบบที่ทำการวิเคราะห์กับรูปแบบว่าง (Null Model) ซึ่งจะสมมติว่าตัวแปรสังเกตทั้งหมดไม่มีความสัมพันธ์ต่อกันโดยในการศึกษาค้างนี้ใช้ค่า Tucker-Lewis Index (TLI) ซึ่งมีค่าที่เกิดขึ้นจะมีค่าระหว่าง 0 ถึง 1 ทั้งนี้หากมีค่ามากนั้นหมายถึงรูปแบบที่ทำการวิเคราะห์มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดี (Kline. 2005: 143) โดยเกณฑ์ที่ใช้ในการตัดสินคือมีค่าสูงกว่า .95

ดังนั้นในการวิจัยนี้ดัชนีที่ใช้ในการตรวจสอบว่าโมเดลสมมติฐานในการวิจัยที่พัฒนาขึ้นมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ มีดังนี้

ตาราง 7 ดัชนีที่ใช้ในการตรวจสอบว่ารูปแบบสมมติฐานในการวิจัยที่พัฒนาขึ้นมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ดัชนี	เกณฑ์ที่ใช้ตัดสินว่าโมเดลมีความกลมกลืน
1. ค่า Relative χ^2	มีค่าไม่เกิน 4
2. ค่า SRMR	มีค่าน้อยกว่า 0.08
3. ค่า RMSEA	มีค่าน้อยกว่า 0.05
4. ค่า CFI	มีค่ามากกว่า 0.90
5. ค่า TLI	มีค่ามากกว่า 0.95

3.5 การปรับรูปแบบ ผู้วิจัยจะทำการปรับโมเดลในกรณีที่พบว่ารูปแบบเริ่มแรกไม่มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยจะพิจารณาถึงความเป็นไปได้ในเชิงทฤษฎีที่นำมาใช้ในการวิจัยควบคู่ไป รายงานดัชนีปรับแก้ (Modification Index) ซึ่งจะรายงานให้ผู้วิจัยทราบว่าควรเพิ่มการ

ประมาณค่าพารามิเตอร์บางตัวหรือควรตัดพารามิเตอร์บางตัวออกไปเพื่อให้รูปแบบมีความกลมกลืนมากขึ้น

4. การวิเคราะห์สหสัมพันธ์คาโนนิคัล (Canonical Correlation) การวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบแยกส่วน (Partial Correlation) เพื่อทดสอบสมมติฐานที่ 5 ด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป

การศึกษาที่ 2: การศึกษาอิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนิสิต และผลสืบเนื่องต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ในชั้นเรียน และเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาอื่น ของนิสิตวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนวชั้นปีที่ 2

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ นิสิตชั้นปีที่ 2 วิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่ลงทะเบียนเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2555

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ นิสิตชั้นปีที่ 2 วิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่ลงทะเบียนเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2555 จำนวน 64 คน

ทั้งนี้กลุ่มตัวอย่างจะถูกแบ่งออกเป็น 4 กลุ่มโดยการสุ่มแบบแบ่งชั้น (Stratified Random) โดยใช้เพศ (ชาย/หญิง) เป็นตัวกำหนดชั้นภูมิ ในแต่ละกลุ่มจะมีเพศชายและหญิงตามสัดส่วนของกลุ่มประชากร ได้สมาชิกกลุ่มละ 16 คนแบ่งออกเป็น กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการพัฒนาตนเอง (POM1) กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการสร้างผลงาน (P1M0) กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1) และกลุ่มควบคุม (POM0)

สมาชิกของแต่ละกลุ่มจะต้องเข้าร่วมกลุ่มอย่างน้อยร้อยละ 75 ของกิจกรรมทั้งหมด และแต่ละกลุ่มจะมีสมาชิกขาดหายไปไม่เกิน ร้อยละ 20

รูปแบบการวิจัย

ในการศึกษาที่ 2 นี้ผู้วิจัยใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงทดลอง โดยใช้แบบแผนการทดลองแบบ

2x2 Completely Randomized Factorial Design With 2 Treatment (CRF 22) (Kirk. 1982: 350)

โดยมี โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ (ได้รับ/ไม่ได้รับ) และ โครงสร้างเป้าหมาย เพื่อแสดงผลงาน (ได้รับ/ไม่ได้รับ) เป็นตัวแปรแบ่งกลุ่ม โดยมี การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ก่อนการทดลอง ความเชื่อเกี่ยวกับสติปัญญา ความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง และปฏิสัมพันธ์ของความเชื่อเกี่ยวกับสติปัญญากับความมั่นใจในความฉลาดของตนเองเป็นตัวแปรปรวนร่วม เพื่อศึกษา อิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนิสิต และผลสืบเนื่องที่มี ต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ และศึกษาความสัมพันธ์ข้ามบริบทของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ โดยมีตัวแปร ที่ทำการศึกษาดังนี้

ตัวแปรจัดกระทำ

1. กิจกรรมมุ่งสร้างโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน
2. กิจกรรมมุ่งสร้างโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ

ตัวแปรปรวนร่วม

1. ความเชื่อเกี่ยวกับสติปัญญา
 - 1.1 ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา
 - 1.2 ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้
2. ความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง
3. เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ก่อนการทดลอง
 - 3.1. เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา
 - 3.2. เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง
 - 3.3. เป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา
 - 3.4. เป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยง

ตัวแปรตาม

การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

1. เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา
2. เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง
3. เป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา
4. เป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยง

ผลสืบเนื่อง

1. ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม
2. เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาอื่น
 - 2.1 การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา
 - 2.2 การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง
 - 2.3 การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา
 - 2.4 การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง

และภาพประกอบแบบแผนการวิจัยแสดงไว้ในภาพประกอบ 5 และ 6

		โครงสร้างเป้าหมาย เพื่อผู้เชี่ยวชาญ (M)	
		ได้รับ	ไม่ได้รับ
โครงสร้างเป้าหมาย เพื่อแสดงผลงาน (P)	ได้รับ	กลุ่ม P1M1 16 คน	กลุ่ม P1M0 16 คน
	ไม่ได้รับ	กลุ่ม P0M1 16 คน	กลุ่ม P0M0 16 คน

ภาพประกอบ 5 แบบแผนการทดลองในการศึกษาที่ 2

P1M1:R	Y1	+X1	+X2	Y2	+X1	+X2	Y3
P1M0:R	Y1	+X1		Y2	+X1		Y3
P0M1:R	Y1		+X2	Y2		+X2	Y3
P0M0:R	Y1			Y2			Y3

ภาพประกอบ 6 แบบแผนการวัดและการจัดกระทำตัวแปรในการศึกษาที่ 2

โดย P หมายถึง การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน
 M หมายถึง การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อผู้เชี่ยวชาญ
 P1M1 หมายถึง กลุ่มที่การได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (ทั้งสองแบบ)
 P1M0 หมายถึง กลุ่มที่การได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน

POM1 หมายถึง กลุ่มที่ได้รับการได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

POM0 หมายถึง กลุ่มควบคุม

R หมายถึง การสุ่มเข้ากลุ่ม (Random Assignment)

Y1 เป็นการวัดตัวแปรครั้งที่ 1 ประกอบด้วย

1. ความเชื่อเกี่ยวกับสติปัญญา
2. ความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง
3. การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ

Y2 เป็นการวัดตัวแปรครั้งที่ 2 ประกอบด้วย

1. การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียน
2. การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ
3. การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาอื่น

Y3 เป็นการวัดตัวแปรครั้งที่ 3 ประกอบด้วย

1. ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

X1 หมายถึง ตัวแปรจัดกระทำ คือ กิจกรรมมุ่งสร้างโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดง

ผลงาน

X2 หมายถึง ตัวแปรจัดกระทำ คือ กิจกรรมมุ่งสร้างโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความ

เชี่ยวชาญ

การควบคุมตัวแปร

ในการศึกษาที่ 2 นี้เป็นการวิจัยเชิงทดลองดังนั้นจึงมีการควบคุมตัวแปรในหลายประเด็น ซึ่งจะกล่าวถึงเป็นประเด็นต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

1. การสุ่ม (Random Assignment)

ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยใช้การสุ่ม 2 ส่วนคือ

- 1.1 สุ่มเข้านิสิตเข้ากลุ่ม โดยการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random) ได้นิสิต 4 กลุ่ม
- 1.2 สุ่มการจัดกระทำ โดยกลุ่มนิสิตที่ได้จากขั้นที่ 1 จำนวน 4 กลุ่ม จะถูกสุ่มว่าจะ

ได้รับการจัดกระทำแบบใด ได้แก่ กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการพัฒนาตนเอง (POM1) กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการสร้างผลงาน (P1M0) กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1) และกลุ่มควบคุม (POM0)

2. การทำให้เป็นค่าคงที่ (Constant)

- 2.1 ความคงที่ของกลุ่มตัวอย่าง

ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยได้กำหนดขอบเขตไว้โดยกลุ่มตัวอย่างจะจำกัดเฉพาะ
นิสิตวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์ ชั้นปีที่ 2 ในปีการศึกษา 2555 เท่านั้น

2.2 ความคงที่ของรูปแบบโครงสร้างกิจกรรมการเรียนรู้

ในรายวิชาการเรียนรู้และแรงจูงใจนั้น ผู้วิจัยได้จัดโครงสร้างของการจัดกิจกรรม
การเรียนรู้เพื่อเอื้อต่อการนำไปประยุกต์กับการจัดบรรยากาศเพื่อมุ่งเน้นโครงสร้างเป้าหมาย โดย
โครงสร้างดังกล่าวจะถูกนำไปใช้ในการจัดกิจกรรมในแต่ละคาบเรียนของทุกกลุ่มจะมีกิจกรรม
ดังต่อไปนี้

2.2.1. นิสิตจะได้รับมอบหมายให้ศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหาที่เรียนก่อน
เข้าเรียน

2.2.2. นิสิตจะทำข้อสอบที่เกี่ยวข้องกับเอกสารที่นิสิตได้อ่าน

2.2.3. ผู้สอนเฉลยข้อสอบในบางข้อ

2.2.4. ผู้สอนตอบข้อซักถามอื่น ๆ เพิ่มเติม

2.2.5. นิสิตจะได้รับมอบหมายให้ศึกษาเอกสารเพิ่มเติมในชั้นเรียนเป็นกลุ่มย่อย

2.2.6. นิสิตทำใบงานที่เกี่ยวข้องกับเอกสารที่ฟังศึกษาไป และรวบรวมในแฟ้ม

สะสมผลงาน

2.2.7. นิสิตในกลุ่มที่รับผิดชอบ รายงานการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎี
การเรียนรู้และแรงจูงใจ

นอกจากนี้ผู้เรียนยังใช้ตำรา เอกสารเพิ่มเติม และข้อสอบเหมือนกัน ทั้งนี้สำหรับ
รายละเอียดของกิจกรรมทั้งหมด ได้แสดงไว้ในภาคผนวก ก

3. การควบคุมด้วยสถิติ

ในการศึกษาครั้งนี้มีการใช้สถิติตัวแปรปรวนร่วม เพื่อควบคุมอิทธิพลของลักษณะ
ส่วนบุคคล โดยจะมีตัวแปรปรวนร่วมดังต่อไปนี้

3.1 ความเชื่อเกี่ยวกับสติปัญญา

3.1.1 ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา

3.1.2 ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้

3.2 ความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง

3.3 ปฏิสัมพันธ์ของความเชื่อเกี่ยวกับสติปัญญากับความมั่นใจในความฉลาด

3.3.1 ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา x ความมั่นใจในความฉลาด

3.3.2 ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ x ความมั่นใจในความฉลาด

การจัดกระทำตัวแปร

การจัดบรรยากาศการเรียนรู้เพื่อมุ่งให้เกิดโครงสร้างเป้าหมาย

ในการวิจัยครั้งนี้แม้ว่าการมีโครงสร้างการจัดการสอนแบบเดียวกัน แต่ก็มีการจัดบรรยากาศการเรียนรู้ในแต่ละกลุ่มแตกต่างกัน 4 แบบได้แก่ กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (P1M0) กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความรู้(P0M1) กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1) กลุ่มควบคุม (P0M0)ในการจัดบรรยากาศการเรียนรู้เพื่อให้เกิดโครงสร้างเป้าหมายนี้ใช้กรอบแนวคิดการจัดสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ของ เอปส์ทีน (Epstein. 1987) ซึ่งจะประกอบด้วย ลักษณะของชั้นเรียน 6 ลักษณะได้แก่ งานที่มอบหมาย (Task: T) การให้อิสระ (Authority: A) การจดจำและการให้รางวัล (Recognition and Reward: R) การจัดกลุ่ม (Grouping: G) การประเมิน (Evaluation: E) และการให้เวลา (Time Allow: T) ซึ่งในการดำเนินการวิจัยครั้งนี้จัดการเรียนการสอนได้ 4 จาก 6 ลักษณะดังกล่าว โดยลักษณะของชั้นเรียนทั้ง 4 ลักษณะของชั้นเรียนในแต่ละกลุ่มแสดงในตาราง 6 และรายละเอียดความแตกต่างของแผนการสอนแต่ละแผนแสดงไว้ในภาคผนวก ข และ ค

ตาราง 8 ลักษณะของการจัดชั้นเรียนของแต่ละกลุ่มที่ทำการศึกษา

ลักษณะของการจัดชั้นเรียน	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (P1M0)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความรู้(P0M1)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1)	กลุ่มควบคุม (P0M0)
งาน (Ta)	กิจกรรมต่าง ๆ มุ่งเน้นเปรียบเทียบกับเพื่อนในชั้นเรียน	กิจกรรมต่าง ๆ มุ่งเน้นการเรียนรู้ และพัฒนาการ	กิจกรรมต่าง ๆ มุ่งเน้นเปรียบเทียบกับเพื่อนในชั้นเรียน และการเรียนรู้	กิจกรรมต่าง ๆ ไม่มุ่งเน้นอะไรเป็นพิเศษ
การจดจำและการให้รางวัล (R)	- รายงานคะแนนสอบย่อย - รายงานลำดับของคะแนนในการสอบย่อย และคะแนนสะสม	- รายงานคะแนนสอบย่อย - รายงานกราฟพัฒนาการ	- รายงานคะแนนสอบย่อย - รายงานลำดับของคะแนนในการสอบย่อย และคะแนนสะสม - รายงานกราฟพัฒนาการ	- รายงานเพียงคะแนนสอบย่อย
การจัดกลุ่ม (G)	จัดกลุ่มโดยผสมนิสิตที่มีระดับความสามารถแตกต่างกัน	จัดกลุ่มโดยให้นิสิตที่มีความสนใจเรื่องเดียวกันอยู่ด้วยกัน	จัดกลุ่มโดยผสมนิสิตที่มีระดับความสามารถแตกต่างกัน และมีความสนใจใกล้เคียงกัน	จัดกลุ่มโดยการสุ่ม

ตาราง 1 (ต่อ)

ลักษณะของการจัดชั้นเรียน	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (P1M0)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความรู้ (P0M1)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1)	กลุ่มควบคุม (P0M0)
การประเมินผลการเรียน (E)	- จากผลการสอบย่อยแบบอิงกลุ่ม - ผลการสอบปลายภาคเรียน	- จากการรายงานพัฒนาการของตนเอง - ผลการสอบปลายภาคเรียน	- จากการรายงานพัฒนาการของตนเอง - จากผลการสอบย่อยแบบอิงกลุ่ม - ผลการสอบปลายภาคเรียน	- จากคะแนนการสอบย่อย - ผลการสอบปลายภาคเรียน
เวลา (Ti)	มีเวลาที่ตายตัวแน่นอนในกรอบที่กำหนดไว้	กิจกรรมต่าง ๆ สามารถยืดเวลาออกไปได้เพื่อให้เกิดการเรียนรู้	มีกิจกรรมที่มีกรอบเวลาชัดเจนและ กิจกรรมที่ยืดเวลาออกไปได้เพื่อให้เกิดการเรียนรู้	มีเวลาที่ตายตัวแน่นอนในกรอบที่กำหนดไว้

การตรวจสอบผลการจัดกระทำ (Manipulation Check)

ในการศึกษาครั้งนี้เป็นการจัดสภาพแวดล้อมในชั้นเรียน ซึ่งผู้วิจัยจึงควรตรวจสอบว่าผู้เรียนมีการรับรู้ตรงกับกลุ่มที่ได้รับหรือไม่ เพื่อให้เกิดความแน่ใจว่าการจัดกระทำนั้นได้ผลตรงตามความสนใจของผู้วิจัยจริง

การตรวจสอบผลการจัดกระทำโดยก่อนเริ่มกิจกรรมในครั้งที่ 7 ผู้วิจัยทำการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายของการเรียนในรายวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ เป็นแบบสอบถามที่วัดการรับรู้ของผู้เรียนถึงข้อความเกี่ยวกับเป้าหมายของการจัดการเรียนรู้ในรายวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ ซึ่งอาจจะเป็นข้อความโดยตรง หรือ ข้อความโดยนัยผ่านการจัดการและนโยบายในการจัดกิจกรรมและบรรยากาศของชั้นเรียนก็ได้ ทั้งนี้แบ่งโครงสร้างเป้าหมายออกได้เป็น 2 ประเภท

1. โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความรู้ หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียนถึงเป้าหมายของการจัดการเรียนรู้ในระดับปริญญาตรีของสาขาที่ตนเองเรียนอยู่ หรือชั้นเรียนที่ตนเองเรียนอยู่ว่ามีความสำคัญกับการเรียนรู้ ความเข้าใจ และการพัฒนาความสามารถ โดยข้อความดังกล่าวจะเป็นข้อความโดยตรงจากผู้สอน หรือ ข้อความโดยนัยที่นักเรียนสรุปขึ้นเอง

1.1 จากข้อความโดยตรง หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียนว่าผู้สอนให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ ความเข้าใจ และการพัฒนาความสามารถ ของผู้เรียน ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “อาจารย์ของฉันแสดงให้เห็นว่าเขาต้องการให้นักเรียนเข้าใจมากกว่าจำได้”

1.2 จากข้อความโดยนัย หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียนถึงสภาพแวดล้อมในชั้นเรียนซึ่งเกี่ยวข้องกับความมุ่งหวังของการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนระดับปริญญาตรีที่ตนเองเรียนอยู่ หรือชั้นเรียนที่ตนเองเรียนอยู่ว่าให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ ความเข้าใจ และการพัฒนาความสามารถ ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “วิชาเอก (สาขา) ที่ฉันเรียน ให้ความสำคัญกับการพัฒนาผู้เรียนไม่เฉพาะด้านวิชาการแต่ยังรวมถึงทักษะในด้านอื่น ๆ ที่จำเป็นในการทำงาน”

2. โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียนถึงเป้าหมายของการจัดการเรียนรู้ในระดับปริญญาตรีของสาขาที่ตนเองเรียนอยู่ หรือชั้นเรียนที่ตนเองเรียนอยู่ว่าให้ความสำคัญกับ การเปรียบเทียบเชิงสังคมและ การแข่งขัน โดยข้อความดังกล่าวจะเป็นข้อความโดยตรงจากผู้สอน หรือ ข้อความโดยนัยที่นักเรียนสรุปขึ้นเอง

2.1 จากข้อความโดยตรง หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียนว่าผู้สอนให้ความสำคัญกับการเปรียบเทียบเชิงสังคมและการแข่งขัน ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “อาจารย์ของฉันจะบอกให้ฉันรู้ว่าฉันดีหรือด้อยกว่าเพื่อนในห้อง”

2.2 จากข้อความโดยนัย หมายถึง การรับรู้ของผู้เรียนถึงสภาพแวดล้อมในชั้นเรียนซึ่งเกี่ยวข้องกับความมุ่งหวังของการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนระดับปริญญาตรีที่ตนเองเรียนอยู่ หรือชั้นเรียนที่ตนเองเรียนอยู่ว่าให้ความสำคัญกับ การเปรียบเทียบเชิงสังคมและการแข่งขัน ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “วิชาเอก (สาขา) ที่ฉันเรียนของฉัน ให้ความสำคัญกับการเป็นนักเรียนกลุ่มเก่ง”

แบบสอบถามที่ผู้วิจัยใช้ร่วมกับการศึกษาที่ 1 โดย คะแนนที่ได้จากข้อคำถามโครงสร้างเป้าหมายในแต่ละแบบนั้นจะถูกนำมารวมกันเป็นระดับการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายในแบบนั้น ๆ โดยผู้ที่มีคะแนนการรับรู้ลักษณะใดสูงกว่าจะเป็นผู้ที่รับรู้ว่าการเรียนรู้ในระดับปริญญาตรีในสาขาของตนหรือในรายวิชาที่ตนศึกษาอยู่นั้นมีโครงสร้างเป้าหมายในลักษณะนั้นชัดเจนกว่าผู้ที่มีคะแนนต่ำกว่า ทั้งนี้ข้อคำถามที่ใช้ในการสอบถามลักษณะของผู้เรียนนี้จะถูกเรียงลำดับโดยการสุ่ม โดยไม่จำแนกตามประเภทของข้อคำถามที่ต้องการวัด

ทั้งนี้ตัวอย่างของแบบสอบถามการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายของการเรียนในรายวิชา ทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ ดูได้จากบทที่ 3 ในส่วนของการศึกษาที่ 1 หน้า 69 แต่เปลี่ยนจากการถามในบริบทการเรียนในระดับปริญญาตรี เป็นจะวัดการถามบริบทการเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ

คะแนนที่ได้จากแบบสอบถามจะถูกนำไปวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบ 2 ทาง (2 way-ANCOVA) โดยกลุ่ม P1M0 และ กลุ่ม P1M1 ควรมีการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการสร้างผลงานของชั้นเรียนรายวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ แตกต่างจาก กลุ่ม P0M1 และกลุ่ม P0M0 รวมถึง กลุ่ม P0M1 และ กลุ่ม P1M1 ควรมีการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อพัฒนานตนเองของชั้นเรียนรายวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ แตกต่างจาก กลุ่ม P1M0 และกลุ่ม P0M0

ขั้นตอนในการพัฒนาเครื่องมือจัดกระทำตัวแปร

ในการศึกษาค้นคว้าในครั้งนี้มีลำดับขั้นตอนในการพัฒนาเครื่องมือจัดกระทำตัวแปร ดังนี้

1. ผู้วิจัยศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียน
2. กำหนดนิยามปฏิบัติการของโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียน
3. กำหนดลักษณะของกิจกรรมที่จะดำเนินการในแต่ละกลุ่มให้สอดคล้องกับนิยาม

ปฏิบัติการ

4. นำกิจกรรมที่ได้สร้างขึ้นเสนอคณะกรรมการควบคุมปริญญาโทเพื่อตรวจสอบความถูกต้องตามนิยามปฏิบัติการ จากนั้นดำเนินการปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของคณะกรรมการควบคุมปริญญาโท
5. นำกิจกรรมที่ได้จากการปรับปรุงตามคำแนะนำของคณะกรรมการควบคุมปริญญาโทไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 3 ท่านประกอบด้วย รองศาสตราจารย์ ดร.อรุณญา ดู่คำภีร์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ทศพร มณีศรีขำ อาจารย์ ดร.พัชราภรณ์ ศรีสวัสดิ์ ตรวจสอบความสอดคล้องของกิจกรรมกับนิยามปฏิบัติการ
6. นำกิจกรรมที่ได้รับการปรับปรุงตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิไปทดลองใช้ (Try out) กับนิสิต เพื่อสำรวจปัญหาในการดำเนินกิจกรรมที่กำหนดไว้ รวมถึงทดสอบผลการจัดกระทำกับนิสิต
7. นำกิจกรรมที่ได้รับการปรับปรุง เพื่อจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นระหว่างการทดลองใช้
8. นำชุดกิจกรรมที่ได้รับการปรับปรุงแล้วไปใช้ในการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างจริง

เครื่องมือวัดตัวแปร

ลักษณะเครื่องมือ

ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ แบบสอบถามจะถูกแบ่งออกเป็น 6 ชุดดังนี้

- ชุดที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลทั่วไปของนิสิต ประกอบด้วยข้อความปลายเปิดจำนวน 2 ข้อ สอบถามเกี่ยวกับ เพศ และ อายุ

ตัวอย่างแบบสอบถามข้อมูลทั่วไป

0 เพศ.....

00 อายุ.....

ชุดที่ 2 แบบสอบถามความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดในการเรียนมหาวิทยาลัย เป็นแบบสอบถามที่วัด 2 คุณลักษณะ 2 ประการได้แก่

1. ความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง ได้แก่ ความมั่นใจในความฉลาดในการเรียนมหาวิทยาลัยของตนเอง เป็นแบบสอบถามที่วัด ระดับความเชื่อของบุคคลว่าตนเองมีความฉลาด มีความสามารถในการเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ และมีความมั่นใจในความสามารถในการคิดของตนเอง ที่จะใช้ในการเรียน

2. ความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับลักษณะการเปลี่ยนแปลงของความฉลาดของตนเองในการเรียนในระดับมหาวิทยาลัย โดยมีความเชื่อ 2 ลักษณะ ได้แก่

2.1. ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา (Entity Intelligence Belief) หมายถึง ระดับความเชื่อของบุคคลที่ว่า ความฉลาดในด้านการเรียนของตนเองนั้นจะคงที่ไม่เปลี่ยนแปลงแม้ว่าจะได้รับประสบการณ์หรือได้รับการเรียนรู้ก็ตาม

2.2. ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ (Incremental Intelligence Belief) หมายถึง ระดับความเชื่อที่ว่าความฉลาดในด้านการเรียนของตนเองนั้นสามารถเปลี่ยนแปลงได้ พัฒนาได้ และจะเพิ่มขึ้นหากได้รับประสบการณ์หรือผ่านกระบวนการเรียนรู้

ความมั่นใจในความฉลาดในการเรียนมหาวิทยาลัยของตนเองนี้วัดโดยแบบสอบถามที่ผู้วิจัยดัดแปลงมาจาก แบบวัดความมั่นใจในความฉลาดของตนเองของเฮนเดอร์สัน และ ดเวก (Dweck. 2000; citing Handerson; & Dweck 1990) รวมกับแบบสอบถามที่ผู้วิจัยได้สร้างข้อคำถามขึ้นเองอีกส่วนหนึ่ง ส่วนความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดวัดโดยแบบสอบถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองตามแนวคิดทฤษฎีแห่งของตน (Self-Theories) ของดเวก (Dweck. 2000) โดยการดัดแปลงข้อคำถามบางส่วนมาจาก แบบสอบถามของ ดเวก (Dweck. 2000) และแบบสอบถามของอับดุล เอล ฟาตตาลี และ ยาห์ส์ (Abd-El-Fattah; & Yates. 2006) รวมถึงผู้วิจัยได้สร้างข้อคำถามเองอีกส่วนหนึ่ง ลักษณะแบบสอบถามเป็นข้อคำถาม กับมาตราประมาณค่า 7 ระดับ ตั้งแต่ไม่จริงเลย ถึง จริงที่สุด และให้คะแนนจาก 1 – 7 ตามลำดับ

คะแนนที่ได้จากข้อคำถามความมั่นใจในความฉลาดของตนเองถูกรวมเป็นคะแนนความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง การมีความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา จะถูกนำมา รวมกันเป็นระดับความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา และคะแนนที่ได้จากข้อคำถามการมีความ เชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ จะถูกนำมารวมกันเป็นคะแนนความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ เพิ่มขึ้นได้

โดยผู้ที่ได้คะแนนในความเชื่อลักษณะใดสูงกว่าจะเป็นผู้ที่มีความเชื่อในลักษณะ ดังกล่าวสูงกว่าผู้ที่มีคะแนนต่ำกว่า ทั้งนี้ข้อคำถามที่ใช้ในการสอบถามลักษณะของผู้เรียนนี้จะถูก เรียงลำดับโดยการสุ่ม โดยไม่จำแนกตามประเภทของข้อคำถามที่ต้องการวัด

ทั้งนี้ตัวอย่างของแบบสอบถามความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดในการเรียน มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี ได้จากบทที่ 3 ในส่วนของการศึกษาที่ 1 หน้า 68

ชุดที่ 3 แบบสอบถามการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และ แรงจูงใจ เป็นแบบสอบถามรายงานตนเองที่วัด ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่พยายามกำหนด สภาพในอนาคตที่เกี่ยวข้องกับความสามารถเมื่อสิ้นสุดการเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และ แรงจูงใจ ทั้งนี้บุคคลจะพยายามให้เกิดสภาพดังกล่าว หรือหลีกเลี่ยงสภาพดังกล่าวก็ได้ แบ่งเป้าหมาย ออกได้เป็น 4 ประเภท ดังนี้

1. เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา (Performance-Approach Goal) หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่จะมุ่งเน้นไปที่ การแสดงออกถึงความสามารถหรือศักยภาพของ ตัวเอง และการตัดสินระดับของความสามารถเมื่อเปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยให้ความสนใจไปที่การมี ภาพลักษณ์ที่ดี การทำผลงานได้ดีกว่าผู้อื่น และการมีภาพลักษณ์ที่ดีกว่าผู้อื่นในการเรียนในวิชาทฤษฎี การเรียนรู้และแรงจูงใจ แบ่งออกได้เป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

1.1 องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ เป็นลักษณะที่จะมุ่งพิสูจน์ตนเอง หรือแสดงให้เห็น ว่าตนเองมีความสามารถ

1.2 องค์ประกอบด้านการแข่งขัน เป็นลักษณะที่จะมุ่งสร้างผลการทำงานให้ดีกว่า ผู้อื่น

1.3 องค์ประกอบด้านการประเมิน เป็นลักษณะที่จะมุ่งแสดงให้เห็นว่าตนเองมี ความสามารถสูงกว่าเพื่อน

2. เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง (Performance-Avoidance Goal) หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่จะมุ่งเน้นไปที่ การแสดงออกถึงความสามารถหรือศักยภาพของ ตัวเอง และการตัดสินระดับของความสามารถเมื่อเปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยให้ความสนใจไปที่การ

หลีกเลี่ยงการมีภาพลักษณ์ที่แย่ การทำผลงานด้อยกว่าผู้อื่น และการมีภาพลักษณ์ที่ด้อยกว่าผู้อื่น การเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ แบ่งเป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

2.1 องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ เป็นลักษณะที่จะหลีกเลี่ยง การแสดงออกว่าตนเองด้อยความสามารถ

2.2 องค์ประกอบด้านการแข่งขัน เป็นลักษณะที่จะหลีกเลี่ยงการสร้างผลการทำงานที่ด้อยกว่าผู้อื่น

2.3 องค์ประกอบด้านการประเมิน เป็นลักษณะที่จะหลีกเลี่ยงการแสดงที่ทำให้ผู้อื่นเห็นว่าตนเองมีความสามารถด้อยกว่าเพื่อน

3. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา (Mastery-Approach Goal) หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่จะมุ่งเน้นไปที่การเปลี่ยนแปลงของความสามารถของตนเองเมื่อสิ้นสุดการทำงาน โดยให้ความสนใจที่จะให้เกิดความเชี่ยวชาญในงาน มีการพัฒนาตนเอง และสามารถเรียนรู้ได้เต็มศักยภาพ ในการเรียนระดับปริญญาตรี หรือในวิชาใดวิชาหนึ่ง แบ่งเป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

3.1 องค์ประกอบด้านความเชี่ยวชาญในงาน เป็นลักษณะที่มุ่งให้เกิดทักษะที่จะใช้ในการทำงานหรือเป็นพื้นฐานในการเรียนระดับสูงต่อไป

3.2 องค์ประกอบด้านการพัฒนา เป็นลักษณะที่มุ่งทำผลงานให้ดีกว่าผลงานของตนเองในอดีต

3.3 องค์ประกอบด้านการบรรลุเต็มศักยภาพ เป็นลักษณะที่มุ่งจะพัฒนาตนเองให้สอดคล้องกับศักยภาพของตนเอง

4. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง (Mastery-Avoidance Goal) หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่จะมุ่งเน้นไปที่การเปลี่ยนแปลงของความสามารถของตนเองเมื่อสิ้นสุดการทำงาน โดยให้ความสนใจที่จะหลีกเลี่ยงการขาดความเชี่ยวชาญในงาน การขาดการพัฒนาตนเอง และไม่ได้สามารถเรียนรู้เต็มศักยภาพ ในการเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ แบ่งเป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

4.1 องค์ประกอบด้านความเชี่ยวชาญในงาน เป็นลักษณะที่มุ่งหลีกเลี่ยงการขาดทักษะในการทำงาน หรือขาดพื้นฐานเรียนในระดับที่สูงขึ้น

4.2 องค์ประกอบด้านการพัฒนา เป็นลักษณะที่มุ่งหลีกเลี่ยงการทำผลงานด้อยกว่าในอดีต

4.3 องค์ประกอบด้านการบรรลุเต็มศักยภาพ เป็นลักษณะที่มุ่งหลีกเลี่ยงการพัฒนาความสามารถน้อยกว่าศักยภาพหรือมาตรฐานของตนเอง

การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นี้วัดโดยใช้แบบสอบถามที่ผู้วิจัยใช้แบบสอบถามร่วมกับการศึกษาที่ 1 แต่เปลี่ยนจากการถามในบริบทการเรียนในระดับปริญญาตรีในการศึกษาที่ 1 เป็นจะวัดการถามบริบทการเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ ลักษณะแบบสอบถามเป็นข้อคำถาม กับมาตรประมาณค่า 7 ระดับ ตั้งแต่ไม่จริงเลย ถึง จริงที่สุด และให้คะแนนจาก 1 – 7 ตามลำดับ

คะแนนที่ได้จากข้อคำถามในแต่ละองค์ประกอบย่อยของเป้าหมายจะรวมกันเป็นคะแนนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในด้านนั้น ๆ รวมทั้งสิ้น 12 องค์ประกอบ โดยคะแนนแต่ละองค์ประกอบย่อยจะถูกนำมาคำนวณโดยสมการคะแนนองค์ประกอบที่ได้จากการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ เป็นคะแนนของเป้าหมายแต่ละประเภท โดยผู้ที่ได้คะแนนการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในด้านใดสูงกว่าจะมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในด้านนั้นสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า ข้อคำถามที่ใช้ในการสอบถามลักษณะของผู้เรียนจะถูกเรียงลำดับโดยการสุ่ม โดยไม่จำแนกตามประเภทของข้อคำถามที่ต้องการวัด

ทั้งนี้ตัวอย่างของแบบสอบถามการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ ดูได้จากบทที่ 3 ในส่วนของการศึกษาที่ 1 หน้า 72 แต่เปลี่ยนจากการถามในบริบทการเรียนในระดับปริญญาตรี เป็นจะวัดการถามบริบทการเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ

ชุดที่ 4 แบบสอบถามความมุ่งมั่นในการเรียนเชิงพฤติกรรมในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ เป็นแบบสอบถามรายงานตนเองวัดลักษณะการแสดงออกของผู้เรียนที่แสดงออกว่าตนเองปฏิบัติตามกฎ และครองครองของมหาวิทยาลัยหรือชั้นเรียนหนึ่ง ๆ มีความพยายามในการเรียนรู้และมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ๆ ในฐานะสมาชิกของชั้นเรียน โดยแบ่งออกเป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

1. พฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียน หมายถึงพฤติกรรมที่เป็นไปตามระเบียบของชั้นเรียนหรือโรงเรียนประกอบด้วย การเข้าเรียนตรงต่อเวลา การไม่รบกวนผู้อื่น การไม่ทุจริต

2. พฤติกรรมเพียรพยายาม หมายถึงพฤติกรรมของบุคคลที่ใช้ความพยายามในการเรียนรู้ ประกอบด้วย การรักษาความสนใจในการเรียน ความอดทนต่อความยากลำบาก และความทุ่มเทในการทำงาน

3. พฤติกรรมการมีส่วนร่วม หมายถึงพฤติกรรมของบุคคลที่จะมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่น ในชั้นเรียนในฐานะสมาชิกของชั้นเรียนประกอบด้วย การเข้าร่วมกิจกรรมการเรียนการสอน การแสวงหาความช่วยเหลือ และการช่วยเหลือผู้อื่น

ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมนี้วัดโดยใช้แบบสอบถามร่วมกับการศึกษาที่ 1 แต่เปลี่ยนจากการสอบถามในบริบทการเรียนในระดับมหาวิทยาลัย เป็นการเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ ลักษณะแบบสอบถามเป็นข้อคำถาม กับมาตรประมาณค่า 7 ระดับ ตั้งแต่ไม่จริงเลย ถึง

จริงที่สุด โดยในข้อความทางบวกจะให้คะแนนจาก 1 – 7 และข้อความทางลบ จะให้คะแนนจาก 7 – 1 ตามระดับความเป็นจริง

คะแนนที่ได้จากข้อคำถามในแต่ละองค์ประกอบย่อยของเป้าหมายจะรวมกันเป็นคะแนนของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในด้านนั้น ๆ รวมทั้งสิ้น 3 องค์ประกอบ โดยคะแนนแต่ละองค์ประกอบย่อยจะถูกนำมาคำนวณโดยสมการคะแนนองค์ประกอบที่ได้จากการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ เป็นคะแนนความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในแต่ละองค์ประกอบ โดยผู้ที่ได้คะแนนความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในองค์ประกอบใดสูงกว่าจะเป็นผู้ที่มีความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในองค์ประกอบนั้นสูงกว่าผู้ที่มีคะแนนต่ำกว่า ทั้งนี้ข้อคำถามที่ใช้ในการสอบถามลักษณะของผู้เรียนนี้จะถูกเรียงลำดับโดยการสุ่ม โดยไม่จำแนกตามประเภทของข้อคำถามที่ต้องการวัด

ทั้งนี้ตัวอย่างของแบบสอบถามความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ในรายวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจได้จากบทที่ 3 ในส่วนของการศึกษาที่ 1 หน้า 75 แต่เปลี่ยนจากการถามในบริบทการเรียนรู้ในระดับปริญญาตรี เป็นจะวัดการถามบริบทการเรียนรู้ในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ

ชุดที่ 5 แบบสอบถามการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาเอกเป็นแบบสอบถามรายงานตนเองที่วัด ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่พยายามกำหนดสภาพในอนาคตที่เกี่ยวข้องกับความสามารถเมื่อสิ้นสุดการเรียนในรายวิชาเอกวิชาหนึ่ง ทั้งนี้บุคคลจะพยายามให้เกิดสภาพดังกล่าวหรือหลีกเลี่ยงสภาพดังกล่าวก็ได้ แบ่งเป้าหมายออกได้เป็น 4 ประเภท ดังนี้

1. เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา (Performance-Approach Goal) หมายถึง ลักษณะทางการรู้คิดของผู้เรียนที่จะมุ่งเน้นไปที่ การแสดงออกถึงความสามารถหรือศักยภาพของตัวเอง และการตัดสินระดับของความสามารถเมื่อเปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยให้ความสนใจไปที่การมีภาพลักษณ์ที่ดี การทำผลงานได้ดีกว่าผู้อื่น และการมีภาพลักษณ์ที่ดีกว่าผู้อื่นในรายวิชาเอกวิชาหนึ่ง แบ่งออกได้เป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

1.1 องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ เป็นลักษณะที่จะมุ่งพิสูจน์ตนเอง หรือแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถ

1.2 องค์ประกอบด้านการแข่งขัน เป็นลักษณะที่จะมุ่งสร้างผลการทำงาให้ดีกว่าผู้อื่น ตัวอย่างข้อคำถามเช่น

1.3 องค์ประกอบด้านการประเมิน เป็นลักษณะที่จะมุ่งแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถสูงกว่าเพื่อน

2. เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง (Performance-Avoidance Goal) หมายถึง ลักษณะทางความคิดของผู้เรียนที่จะมุ่งเน้นไปที่ การแสดงออกถึงความสามารถหรือศักยภาพของตัวเอง และการตัดสินระดับของความสามารถเมื่อเปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยให้ความสนใจไปที่การหลีกเลี่ยงการมีภาพลักษณ์ที่แย่ การทำผลงานด้อยกว่าผู้อื่น และการมีภาพลักษณ์ที่ด้อยกว่าผู้อื่น ในรายวิชาเอกวิชาหนึ่ง แบ่งเป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

2.1 องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ เป็นลักษณะที่จะหลีกเลี่ยง การแสดงออกว่าตนเองด้อยความสามารถ

2.2 องค์ประกอบด้านการแข่งขัน เป็นลักษณะที่จะหลีกเลี่ยงการสร้างผลการทำงานที่ด้อยกว่าผู้อื่น ตัวอย่างข้อคำถามเช่น “ฉันต้องการทำให้คะแนนสอบของฉันไม่ต่ำกว่าค่าเฉลี่ยของชั้นเรียน”

2.3 องค์ประกอบด้านการประเมิน เป็นลักษณะที่จะหลีกเลี่ยงการแสดงที่ทำให้ผู้อื่นเห็นว่าตนเองมีความสามารถด้อยกว่าเพื่อน

3. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา (Mastery-Approach Goal) หมายถึง ลักษณะทางความคิดของผู้เรียนที่จะมุ่งเน้นไปที่การเปลี่ยนแปลงของความสามารถของตนเองเมื่อสิ้นสุดการทำงาน โดยให้ความสนใจที่จะให้เกิดความเชี่ยวชาญในงาน มีการพัฒนาตนเอง และสามารถเรียนรู้ได้เต็มศักยภาพในรายวิชาเอกวิชาหนึ่ง แบ่งเป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

3.1 องค์ประกอบด้านความเชี่ยวชาญในงาน เป็นลักษณะที่มุ่งให้เกิดทักษะที่จะใช้ในการทำงานหรือเป็นพื้นฐานในการเรียนระดับสูงต่อไป

3.2 องค์ประกอบด้านการพัฒนา เป็นลักษณะที่มุ่งทำผลงานให้ดีกว่าผลงานของตนเองในอดีต

3.3 องค์ประกอบด้านการบรรลุเต็มศักยภาพ เป็นลักษณะที่มุ่งจะพัฒนาตนเองให้สอดคล้องกับศักยภาพของตนเอง

4. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง (Mastery-Avoidance Goal) หมายถึง ลักษณะทางความคิดของผู้เรียนที่จะมุ่งเน้นไปที่การเปลี่ยนแปลงของความสามารถของตนเองเมื่อสิ้นสุดการทำงาน โดยให้ความสนใจที่จะหลีกเลี่ยงการขาดความเชี่ยวชาญในงาน การขาดการพัฒนาตนเอง และไม่ได้สามารถเรียนรู้เต็มศักยภาพ ในรายวิชาเอกวิชาหนึ่งแบ่งเป็น 3 องค์ประกอบดังนี้

4.1 องค์ประกอบด้านความเชี่ยวชาญในงาน เป็นลักษณะที่มุ่งหลีกเลี่ยงการขาดทักษะในการทำงาน หรือขาดพื้นฐานเรียนในระดับที่สูงขึ้น

4.2 องค์ประกอบด้านการพัฒนา เป็นลักษณะที่มุ่งหลีกเลี่ยงการทำผลงานด้อยกว่าในอดีต”

4.3 องค์ประกอบด้านการบรรลุเต็มศักยภาพ เป็นลักษณะที่มุ่งหลีกเลี่ยงการพัฒนาความสามารถน้อยกว่าศักยภาพหรือมาตรฐานของตนเอง

การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นี้วัดโดยใช้แบบสอบถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองตามแนวคิดการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบ 2x2 ของอิลเลียท และแมคเกรเกอร์ (Elliot; McGregor. 2001) ซึ่งได้ปรับปรุงตามการสังเคราะห์เอกสารของ ฮัลลิแมน และคณะ (Hulleman ; et al. 2010) โดยการดัดแปลงข้อคำถามบางส่วนมาจาก ชุดมาตรวัดรูปแบบการเรียนรู้แบบยืดหยุ่น (Patterns of Adaptive Learning Scales: PALS) ของมิกค์ลี และคณะ (Midgley ; et al. 2000) และจากแบบสอบถามการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ (Achievement Goal Questionnaire) ของ อิลเลียท และแมคเกรเกอร์ (Elliot; McGregor. 2001) รวมถึงผู้วิจัยได้สร้างข้อคำถามเองอีกส่วนหนึ่ง ลักษณะแบบสอบถามเป็นข้อคำถาม กับมาตรประมาณค่า 7 ระดับ ตั้งแต่ไม่จริงเลย ถึง จริงที่สุด และให้คะแนนจาก 1 – 7 ตามลำดับ

คะแนนที่ได้จากข้อคำถามในแต่ละองค์ประกอบย่อยของเป้าหมายจะรวมกันเป็นคะแนนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในด้านนั้น ๆ รวมทั้งสิ้น 12 องค์ประกอบ โดยคะแนนแต่ละองค์ประกอบย่อยจะถูกนำมาคำนวณโดยสมการคะแนนองค์ประกอบที่ได้จากการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ เป็นคะแนนของเป้าหมายแต่ละประเภท โดยผู้ที่ได้คะแนนการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในด้านใดสูงกว่าจะมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในด้านนั้นสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่า ข้อคำถามที่ใช้ในการสอบถามลักษณะของผู้เรียนนี้จะถูกเรียงลำดับโดยการสุ่ม โดยไม่จำแนกตามประเภทของข้อคำถามที่ต้องการวัด

ทั้งนี้ตัวอย่างของแบบสอบถามการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาทฤษฎีเอก ดูได้จากบทที่ 3 ในส่วนของการศึกษาที่ 1 หน้า 76 แต่เปลี่ยนจากการถามในบริบทการเรียนในระดับปริญญาตรี เป็นจะวัดการถามบริบทการเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ

การดำเนินการวิจัย

1. ประชุมนิสิตที่ลงทะเบียนเรียนในรายวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจเพื่อขออนุญาตในการวิจัย และแบ่งกลุ่มนิสิตโดยการสุ่ม
2. นิสิตทำแบบสอบถามเพื่อวัดคะแนนก่อนเข้าร่วมกิจกรรม ได้แก่ การมีเป้าหมายในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ และการมีเป้าหมายในการเรียนรู้วิชาเอกวิชาอื่น และตัวแปรปรวนร่วม ได้แก่ ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด และความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง
3. ดำเนินกิจกรรมตามแผน ไปจนถึงกิจกรรมครั้งที่ 6

4. นิธิจัดทำแบบสอบถามเกี่ยวกับโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียน เพื่อทดสอบผลการจัดกระทำ เป้าหมายในรายวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ และ เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายอื่น เพื่อทดสอบอิทธิพลของผลการจัดการทำกับตัวแปรตามหลักการทำกิจกรรมครั้งที่ 6

5. ดำเนินกิจกรรมตามแผน ไปจนถึงกิจกรรมครั้งที่ 12

6. หลังเสร็จกิจกรรมครั้งที่ 12 ดำเนินการวัดตัวแปรที่เป็นผลสืบเนื่อง ได้แก่ ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ในรายวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. วิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย ค่าสูงสุดต่ำสุด ค่าความเบ้ความโด่ง เพื่อบรรยายลักษณะของข้อมูลและศึกษาการแจกแจงของตัวแปร โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป

2. วิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของตัวแปรที่ศึกษา โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป

3. วิเคราะห์ความแปรปรวนรวมแบบสองทาง (2-Way ANCOVA) เพื่อทดสอบสมมติฐานที่ 1 - 3 ด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป โดยทดสอบเป้าหมายทีละประเภท

4. วิเคราะห์ความถดถอยพหุคูณ (Multiple Regression) เพื่อทดสอบสมมติฐานที่ 4 ด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป

5. วิเคราะห์สหสัมพันธ์คาโนนิกอล (Canonical Correlation) สหสัมพันธ์แบบแยกส่วน (Partial Correlation) เพื่อทดสอบสมมติฐานที่ 5 ด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป

โดยสถิติและตัวแปรที่ใช้ในการวิเคราะห์ในแต่ละขั้นตอนแสดงไว้ในตาราง 9

ตาราง 9 สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลในแต่ละขั้นตอน

ขั้นที่	ตัวแปรต้น	ตัวแปรตาม	สถิติที่ใช้
1	1. ตัวแปรแบ่งกลุ่ม - โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน - โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ 3. ตัวแปรปรวนร่วม - การมีเป้าหมายก่อนเข้าร่วมการวิจัย - ความเชื่อว่าความฉลาดเพิ่มขึ้นได้ - ความเชื่อว่าความฉลาดติดตัวมา - ความมั่นใจในความฉลาด - ความเชื่อว่าความฉลาดคงที่ x ความมั่นใจในความฉลาด - ความเชื่อว่าความฉลาดติดตัวมา x ความมั่นใจในความฉลาด	การมีเป้าหมายในการเรียนรู้เชิง พฤติกรรมในวิชาทฤษฎีการ เรียนรู้และแรงจูงใจ	2-Way ANCOVA (ทดสอบเป้าหมาย ที่ละประเภท)
2	การมีเป้าหมายในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในวิชา ทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ	ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิง พฤติกรรม	MR
3	การมีเป้าหมายในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในวิชา ทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ	การมีเป้าหมายในการเรียนรู้เชิง พฤติกรรมในวิชาอื่น	Canonical Correlation, Partial Correlation

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ อภิปรายผลการศึกษาที่ 1

การศึกษาที่ 1 มีความมุ่งหมายที่จะศึกษาถึงรูปแบบเชิงสาเหตุของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมและการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูของนิสิตนักศึกษาครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์ในมหาวิทยาลัย และความสัมพันธ์ข้ามบริบทระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูกับการเรียนในรายวิชาชีพครู โดยในการเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลผู้วิจัยได้นำเสนอโดยการแบ่งหัวข้อดังนี้

ตอนที่ 1 การวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ จำนวน ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

ตอนที่ 2 การตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้น

ตอนที่ 3 การวิเคราะห์รูปแบบสมการเชิงโครงสร้างของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

ตอนที่ 4 การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู กับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครู

สัญลักษณ์ที่ใช้ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ในการรายงานผลการวิเคราะห์ข้อมูลสำหรับการศึกษาที่ 1 นี้ผู้วิจัยมีการใช้สัญลักษณ์ต่าง ๆ ดังนี้

SD	หมายถึง	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)
z	หมายถึง	ค่าสถิติทดสอบซี (z-test)
t	หมายถึง	ค่าสถิติทดสอบที (t-test)
F	หมายถึง	ค่าสถิติทดสอบเอฟ (F-test)
χ^2	หมายถึง	ค่าสถิติทดสอบไค-สแควร์ (Chi-square test)
df	หมายถึง	องศาอิสระ (Degree of freedom)
p หรือ p-Values	หมายถึง	ระดับความน่าจะเป็น
χ^2/df	หมายถึง	ดัชนีเรทีฟ ไค-สแควร์ (Relative χ^2)
CFI	หมายถึง	ค่าดัชนีความกลมกลืนเชิงเปรียบเทียบ (Comparative Fit Index)
TLI	หมายถึง	ค่าดัชนีตักเกอร์-เลวิส (Tucker-Lewis Index)

RMSEA	หมายถึง	ส่วนค่าเฉลี่ยกำลังสองของความคลาดเคลื่อนจากการประมาณค่า (Root Mean Square Error of Approximation)
SRMR	หมายถึง	ค่าเฉลี่ยกำลังสองของเศษเหลือแบบมาตรฐาน (Standardized Root Mean Square Residual)
SE	หมายถึง	ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (Standard Error)
R^2	หมายถึง	ค่าสัมประสิทธิ์การทำนาย
b	หมายถึง	ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณแบบคะแนนดิบ
β	หมายถึง	ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณแบบคะแนนมาตรฐาน
Λ	หมายถึง	ค่าดัชนีแลมดาของวิลค์ (Wilk's Lamda)
โครงสร้าง	หมายถึง	ค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างในการวิเคราะห์ความสัมพันธ์คาโนนิคัล
มาตรฐาน	หมายถึง	ค่าสัมประสิทธิ์คาโนนิคัลมาตรฐาน
% Variance	หมายถึง	ร้อยละของความแปรปรวนที่สกัดเป็นตัวแปรคาโนนิคัล
*	หมายถึง	มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
**	หมายถึง	มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการศึกษาที่ 1

ตอนที่ 1 การวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ จำนวน ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน

ในการนำเสนอข้อมูลตอนที่ 1 เป็นการนำเสนอค่าสถิติพื้นฐานประกอบด้วย ค่าเฉลี่ยและร้อยละของลักษณะผู้ตอบ ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนของตัวแปร และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกต ดังตาราง ที่ 11 ถึง 12

ในการศึกษาครั้งนี้มีผู้ตอบแบบสอบถามทั้งสิ้น 1849 คน แต่ตอบแบบสอบถามสมบูรณ์เพียง 1327 คน คิดเป็นร้อยละ 71.77 ของแบบสอบถามทั้งหมด โดยมีลักษณะทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม ดังตาราง 11

ตาราง 10 จำนวนและร้อยละ ของผู้ตอบแบบสอบถามจำแนกตาม เขตของมหาวิทยาลัย ประเภทของมหาวิทยาลัย เพศ ชั้นปี และ ศาสนา

		จำนวน	ร้อยละ
ที่ตั้งของมหาวิทยาลัย	กรุงเทพฯ	671	50.57
	ภาคกลาง	656	49.43
ประเภทมหาวิทยาลัย	มหาวิทยาลัยรัฐเดิม	634	47.78
	มหาวิทยาลัยราชภัฏ	693	52.22
เพศ	ชาย	211	15.98
	หญิง	1109	84.02
ชั้นปี	ชั้นปี 2	696	53.62
	ชั้นปี 3	375	28.89
	ชั้นปี 4	133	10.25
	ชั้นปี 5	94	7.24
ศาสนา	พุทธ	1247	94.54
	อิสลาม	56	4.25
	คริสต์	13	.99
	อื่น ๆ	3	.23
รวม		1327	100.00

จากตาราง 10 พบว่าผู้ตอบแบบสอบถามที่ศึกษาอยู่ในกรุงเทพมหานคร และศึกษาอยู่ในภาคกลางมีสัดส่วนใกล้เคียงกัน โดยมีผู้ศึกษาอยู่ในกรุงเทพมหานครเท่ากับ 671 คน คิดเป็นร้อยละ 50.57 ส่วนผู้ที่ศึกษาอยู่ในเขตภาคกลางมีจำนวน 656 คน คิดเป็นร้อยละ 49.43 เมื่อพิจารณาจากลักษณะของสถาบันที่ศึกษาพบว่า เป็นผู้ศึกษาในมหาวิทยาลัยรัฐเดิมใกล้เคียงกับผู้ศึกษาใน

มหาวิทยาลัยราชภัฏ โดยมีผู้ที่ศึกษาในมหาวิทยาลัยรัฐเดิมจำนวน 634 คน คิดเป็นร้อยละ 47.78 ส่วนผู้ที่ศึกษาในมหาวิทยาลัยราชภัฏมีจำนวนเท่ากับ 693 คน คิดเป็นร้อยละ 52.22

เมื่อพิจารณาถึงเพศพบว่าผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง จำนวน 1,109 คน คิดเป็นร้อยละ 84.02 ส่วนเพศชายมีจำนวน 211 คนคิดเป็นร้อยละ 15.92 ทั้งนี้ผู้ไม่ตอบแบบสอบถามในประเด็นนี้จำนวน 7 คน คิดเป็นร้อยละ .53 จากจำนวนผู้ตอบแบบสอบถามทั้งหมด ในส่วนของชั้นปีของนิสิตพบว่านิสิตส่วนใหญ่อยู่ในชั้นปีที่ 2 จำนวน 696 คน คิดเป็นร้อยละ 53.62 รองลงมาได้แก่ชั้นปีที่ 3 จำนวน 375 คน คิดเป็นร้อยละ 28.89 ชั้นปีที่ 4 จำนวน 133 คนคิดเป็นร้อยละ 10.25 และ ชั้นปีที่ 5 จำนวน 94 คนคิดเป็นร้อยละ 7.24 ทั้งนี้ผู้ไม่ตอบแบบสอบถามในประเด็นนี้จำนวน 29 คนคิดเป็นร้อยละ 2.19 ของจำนวนผู้ตอบแบบสอบถามทั้งหมด และในประเด็นของศาสนาพบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่นับถือศาสนาพุทธจำนวน 1247 คน คิดเป็นร้อยละ 94.54 รองลงมาได้แก่ศาสนาอิสลาม จำนวน 56 คน คิดเป็นร้อยละ 4.25 และศาสนาคริสต์ จำนวน 13 คน คิดเป็นร้อยละ .99 นอกจากนี้ยังมีผู้ที่นับถือศาสนาอื่น ๆ อีก จำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ .23 ทั้งนี้ผู้ไม่ตอบในประเด็นนี้จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ .60 ของจำนวนผู้ตอบแบบสอบถามทั้งหมด

ตาราง 11 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของ ตัวแปรที่ใช้ในการศึกษา

ตัวแปร	ค่าเฉลี่ย*	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู		
1. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา	4.02	1.03
1.1 องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์	3.83	1.13
1.2 องค์ประกอบด้านการแข่งขัน	4.37	1.09
1.3 องค์ประกอบด้านการประเมิน	3.75	1.23
2. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง	5.26	.80
2.1 องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์	5.36	.88
2.2 องค์ประกอบด้านการแข่งขัน	5.00	1.09
2.3 องค์ประกอบด้านการประเมิน	5.41	.89
3. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา	5.83	.66
3.1 องค์ประกอบด้านความเชี่ยวชาญในงาน	5.64	.84
3.2 องค์ประกอบด้านการพัฒนา	6.27	.73
3.3 องค์ประกอบด้านการบรรลุเต็มศักยภาพ	5.74	.76

ตาราง 11 (ต่อ)

ตัวแปร	ค่าเฉลี่ย*	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
4. เป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลักเดียว	5.21	.74
4.1 องค์ประกอบด้านความสำเร็จในงาน	5.22	.86
4.2 องค์ประกอบด้านการพัฒนา	5.23	.87
4.3 องค์ประกอบด้านการบรรลุเต็มศักยภาพ	5.18	.88
ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด		
1. ความเชื่อว่าความฉลาดติดตัวมา	3.12	.98
2. ความเชื่อว่าความฉลาดเพิ่มขึ้นได้	5.71	.77
ความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง	4.84	.81
การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู		
1. โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน	3.63	1.08
1.1 จากข้อความโดยตรง	3.48	1.16
1.2 จากข้อความโดยนัย	3.78	1.26
2. โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ	5.60	.76
2.1 จากข้อความโดยตรง	5.64	.86
2.2 จากข้อความโดยนัย	5.56	.83
ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม		
1. ด้านพฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียน	5.54	.77
2. ด้านพฤติกรรมเพียรพยายาม	4.99	.81
3. ด้านพฤติกรรมการมีส่วนร่วม	5.25	.71
การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครู		
1. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา	3.85	1.16
2. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเดียว	5.07	.90
3. เป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา	5.74	.77
4. เป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลักเดียว	5.25	.77

* พิสัยคะแนนอยู่ระหว่าง 1 – 7

จากตาราง 11 จะเห็นได้ว่าเมื่อพิจารณาถึงการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนในหลักสูตรวิชาชีพครู นิสิตมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาสูงที่สุด โดยมีคะแนนเท่ากับ 5.83 ($SD = .66$) รองลงมาได้แก่ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงโดยมีคะแนนเท่ากับ 5.26 ($SD = .80$) และการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยงโดยมีคะแนนเท่ากับ 5.21 ($SD = .74$) ส่วนเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหามีคะแนนต่ำที่สุดโดยมีคะแนนเท่ากับ 4.02 ($SD = 1.03$)

เมื่อพิจารณาถึงโครงสร้างเป้าหมายพบว่า นิสิตรับรู้ว่าคุณสมบัติของตนเองมีโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จสูงกว่าโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน โดย คะแนนโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จเท่ากับ 5.60 ($SD = .76$) ส่วนโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานมีคะแนนเท่ากับ 3.63 ($SD = 1.08$)

ในด้านความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดพบว่า ความเชื่อว่าคุณฉลาดเพิ่มขึ้นได้นั้นมีคะแนนสูงกว่าความเชื่อว่าคุณฉลาดติดตัวมา โดย ความเชื่อว่าคุณฉลาดเพิ่มขึ้นได้มีคะแนนเท่ากับ 5.71 ($SD = .77$) ขณะที่ความเชื่อว่าคุณฉลาดติดตัวมามีคะแนนเท่ากับ 3.12 ($SD = .98$)

ในส่วนของความมั่นใจในความฉลาดนั้นพบว่า นิสิตมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.84 ($SD = .81$) และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 5.25 ($SD = .63$)

และเมื่อพิจารณาถึงการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนในรายวิชาชีพครู นิสิตมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาสูงที่สุด โดยมีคะแนนเท่ากับ 5.74 ($SD = .77$) รองลงมาได้แก่ การมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยงโดยมีคะแนนเท่ากับ 5.25 ($SD = .77$) และการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงโดยมีคะแนนเท่ากับ 5.07 ($SD = .90$) ส่วนเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหามีคะแนนต่ำที่สุดโดยมีคะแนนเท่ากับ 3.85 ($SD = 1.16$)

ตาราง 12 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันของตัวแปรสังเกตในรูปแบบเชิงสาเหตุของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมและการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์
ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู

ตัวแปร	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน																					
	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3	5	6	7	8.1	8.2	9.1	9.2	10.1	10.2	10.3
การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์																						
1. การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา																						
1.1 ด้านภาพลักษณ์	1																					
1.2 ด้านการแข่งขัน	.68*	1																				
1.3 ด้านการประเมิน	.78*	.72*	1																			
2. การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง																						
2.1 ด้านภาพลักษณ์	.43*	.45*	.43*	1																		
2.2 ด้านการแข่งขัน	.50*	.65*	.59*	.60*	1																	
3.3 ด้านการประเมิน	.45*	.51*	.45*	.55*	.54*	1																
3. การมีเป้าหมายเพื่อความรู้ความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา																						
3.1 ด้านความรู้ความเชี่ยวชาญในงาน	.19*	.30*	.16*	.58*	.37*	.50*	1															
3.2 ด้านการพัฒนา	.09*	.19*	.07*	.38*	.26*	.38*	.47*	1														
3.3 ด้านการบรรลุผลเต็มศักยภาพ	.21*	.29*	.14*	.54*	.29*	.37*	.64*	.53*	1													
4. การมีเป้าหมายเพื่อความรู้ความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง																						
4.1 ด้านความรู้ความเชี่ยวชาญในงาน	.30*	.40*	.28*	.58*	.43*	.44*	.64*	.46*	.58*	1												
4.2 ด้านการพัฒนา	.37*	.44*	.39*	.68*	.51*	.66*	.67*	.37*	.52*	.60*	1											
4.3 ด้านการบรรลุผลเต็มศักยภาพ	.46*	.51*	.50*	.65*	.59*	.59*	.56*	.38*	.52*	.52*	.63*	1										
ความเชื่อในความฉลาดของตนเอง																						
5. ความเชื่อว่าความฉลาดของตนเองเป็นสิ่งที่ติดตัวมา	.12*	.12*	.20*	-.09*	.09*	.09*	-.15*	-.15*	-.19*	-.08*	.00	.01	1									
6. ความเชื่อว่าความฉลาดของตนเองเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้	.09*	.17*	.06*	.41*	.22*	.33*	.48*	.34*	.47*	.39*	.44*	.34*	-.16*	1								
7. ความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง	.21*	.19*	.16*	.32*	.14*	.21*	.31*	.19*	.34*	.26*	.28*	.26*	-.48*	.39*	1							
การรับรู้โครงสร้างเป้าหมาย																						
8. โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน																						
8.1 จากข้อมูลโดยตรง	.24*	.21*	.27*	.04	.10*	.12*	-.04	-.09*	-.05	.03	.10*	.13*	.32*	-.07*	-.06*	1						
8.2 จากข้อมูลโดยนัย	.31*	.32*	.34*	.16*	.23*	.24*	.05	-.01	.01	.13*	.19*	.21*	.30*	.01	-.03	.60*	1					
9. โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความรู้ความเชี่ยวชาญ																						
9.1 จากข้อมูลโดยตรง	.04	.10*	.03	.26*	.15*	.20*	.33*	.25*	.31*	.23*	.29*	.20*	-.13*	.34*	.21*	-.06*	-.07*	1				
9.2 จากข้อมูลโดยนัย	.08*	.14*	.10*	.28*	.16*	.28*	.33*	.24*	.29*	.26*	.36*	.22*	-.07*	.37*	.21*	.00	.02	.60*	1			
10. ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม																						
10.1 พฤติกรรมทั่วไปในชีวิตประจำวัน	-.01	.06*	-.03	.12*	.07*	.10*	.25*	.20*	.23*	.21*	.14*	.11*	-.25*	.18*	.23*	-.17*	-.13*	.19*	.17*	1		
10.2 พฤติกรรมเพียรพยายาม	.05	.15*	-.01	.22*	.09*	.16*	.34*	.21*	.34*	.30*	.24*	.19*	-.31*	.30*	.35*	-.16*	-.11*	.27*	.30*	.63*	1	
10.3 พฤติกรรมการมีส่วนร่วม	.07*	.17*	.06*	.32*	.15*	.27*	.44*	.28*	.44*	.37*	.35*	.28*	-.19*	.39*	.35*	-.04	.01	.39*	.38*	.33*	.53*	1

* หมายถึง มีนัยสำคัญที่ระดับ .05

จากตาราง 12 เห็นได้ว่าตัวแปรสังเกตที่มีองค์ประกอบของตัวแปรแฝงแต่ละตัวนั้นต่างมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ในระดับปานกลางทั้งสิ้น การในส่วนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นั้น ตัวแปรสังเกตที่เป็นตัวชี้วัดของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาความสัมพันธ์กันอยู่ระหว่าง .68 - .78 อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ทั้งหมด ตัวแปรสังเกตที่เป็นตัวชี้วัดของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงมีความสัมพันธ์กันอยู่ระหว่าง .54 - .60 อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ทั้งหมด ตัวแปรสังเกตที่เป็นตัวชี้วัดของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาความสัมพันธ์กันอยู่ระหว่าง .47 - .64 อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ทั้งหมด และตัวแปรสังเกตที่เป็นตัวชี้วัดของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงมีความสัมพันธ์กันอยู่ระหว่าง .52 - .60 อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ทั้งหมด

ในส่วนของโครงสร้างเป้าหมายพบว่าตัวแปรสังเกตที่เป็นตัวชี้วัดโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานมีความสัมพันธ์กันเท่ากับ .60 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เช่นเดียวกับ ตัวแปรสังเกตที่เป็นตัวชี้วัดโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีความสัมพันธ์กันเท่ากับ .60 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เช่นกัน

สุดท้ายความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมพบว่าตัวแปรสังเกตที่เป็นตัวชี้วัดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมนั้นมีความสัมพันธ์กันอยู่ระหว่าง .33 - .63 อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

ทั้งนี้เพื่อพิจารณาถึงตัวแปรสังเกตที่ใช้ในรูปแบบเชิงโครงสร้างโดยตรงมี 3 ตัวได้แก่ความเชื่อว่าคุณค่าของตนเองเป็นสิ่งที่ติดตัวมา ความเชื่อว่าคุณค่าของตนเองเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ และความมั่นใจในคุณค่าของตนเอง พบว่าความเชื่อเกี่ยวกับคุณค่าทั้งสองแบบนี้มีความสัมพันธ์กันทางลบในระดับต่ำ โดยมีค่าเท่ากับ -.16 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนความสัมพันธ์กับความมั่นใจในคุณค่าของตนเองพบว่าคุณค่าของตนเองเป็นสิ่งที่ติดตัวมา มีความสัมพันธ์ทางลบกับความมั่นใจในคุณค่าของตนเองโดยมีค่าเท่ากับ -.48 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ความเชื่อว่าคุณค่าของตนเองเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความมั่นใจในคุณค่าของตนเองโดยมีค่าเท่ากับ .39 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตอนที่ 2 การตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้น

ในการนำเสนอผลการวิจัยตอนที่ 2 นี้ ผู้วิจัยได้นำเสนอการตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นสำหรับการวิเคราะห์รูปแบบสมการเชิงโครงสร้าง (Structural Equation Modeling: SEM) 2 ประการคือ การตรวจสอบระดับค่าความเชื่อมั่นของเครื่องมือวัด และความเป็นปกติ ดังแสดงในตาราง 13 และ 14 ตามลำดับ

ตาราง 13 ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค และ ช่วงค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมกับคะแนนรายข้อของความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด ความมั่นใจในความฉลาด การรับรู้โครงสร้างเป้าหมาย การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจก่อนและหลังการทดลอง การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชาเอก และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

ตัวแปร	ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมกับคะแนนรายข้อ
การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู		
เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา	.903	.596 - .748
เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง	.824	.371 - .642
เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา	.803	.281 - .596
เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง	.785	.352 - .593
ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด		
ความเชื่อว่าความฉลาดติดตัวมา	.778	.429 - .564
ความเชื่อว่าความฉลาดเพิ่มขึ้นได้	.746	.399 - .596
ความมั่นใจในความฉลาด	.636	.334 - .454
การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู		
โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน	.770	.411 - .623
โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	.794	.460 - .603
ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม	.858	.305 - .573
การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครู		
เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา	.936	.676 - .811
เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง	.849	.385 - .710
เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา	.889	.554 - .702
เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง	.814	.285 - .641

จากตาราง 13 พบว่า ตัวแปรต่าง ๆ ที่ศึกษาในงานวิจัยนี้มีความเชื่อมั่นในระดับ .636 - .936 โดยมีตัวแปรที่ต่ำกว่า .700 เพียงตัวแปรเดียวคือ ความเชื่อมั่นในความฉลาดที่มีค่าความเชื่อมั่นในการเรียนเพียง .636 อย่างไรก็ตามจะเห็นได้ว่าค่าสหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมกับคะแนนรายข้อนั้นอยู่ในระดับ .334 - .454 ซึ่งมีระดับที่ใกล้เคียงกัน ซึ่งยังคงถือว่าระดับที่ยังยอมรับได้

ตาราง 14 การทดสอบความเป็นปกติ (Normality) ของตัวแปรที่ใช้ในการศึกษา

ตัวแปร	ความเบ้		ความโด่ง		ความเบ้และความโด่ง	
	z	p	Z	p	z	p
การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู						
1. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา						
1.1 องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์	-5.06	.000	1.24	.216	27.15	.000
1.2 องค์ประกอบด้านการแข่งขัน	-3.77	.000	.56	.574	14.55	.001
1.3 องค์ประกอบด้านการประเมิน	-2.10	.035	-1.22	.224	5.91	.052
2. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง						
2.1 องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์	-4.14	.000	-1.22	.223	18.62	.000
2.2 องค์ประกอบด้านการแข่งขัน	-5.11	.000	.09	.926	26.09	.000
2.3 องค์ประกอบด้านการประเมิน	-6.35	.000	.20	.839	40.35	.000
3. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา						
3.1 องค์ประกอบด้านความเชี่ยวชาญในงาน	-4.81	.000	-3.42	.001	34.82	.000
3.2 องค์ประกอบด้านการพัฒนา	-11.46	.000	.98	.330	132.31	.000
3.3 องค์ประกอบด้านการบรรลุเต็มศักยภาพ	-5.17	.000	-1.74	.081	29.78	.000
4. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง						
4.1 องค์ประกอบด้านความเชี่ยวชาญในงาน	-1.66	.097	-.51	.613	3.01	.222
4.2 องค์ประกอบด้านการพัฒนา	-2.54	.011	-1.50	.134	8.67	.013
4.3 องค์ประกอบด้านการบรรลุเต็มศักยภาพ	-1.48	.139	-1.05	.292	3.30	.192
ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด						
1. ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา	3.02	.003	-2.88	.004	17.41	.000
2. ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้	-7.06	.000	3.02	.003	58.97	.000
ความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง						
	-.12	.906	-.15	.885	.04	.983
การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู						
1. โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน						
1.1 จากข้อความโดยตรง	.81	.419	-2.29	.022	5.90	.052
1.2 จากข้อความโดยนัย	-.13	.897	-2.82	.005	7.99	.018
2. โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ						
2.1 จากข้อความโดยตรง	-7.78	.000	1.77	.076	63.62	.000
2.2 จากข้อความโดยนัย	-6.49	.000	2.93	.003	50.66	.000

ตาราง 14 (ต่อ)

ตัวแปร	ความเบ้		ความโด่ง		ความเบ้และความโด่ง	
	z	p	z	p	z	p
ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม						
1. ด้านพฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียน	-8.06	.000	3.38	.001	76.44	.000
2. ด้านพฤติกรรมเพียรพยายาม	.25	.806	-3.17	.002	10.12	.006
3. ด้านพฤติกรรมการมีส่วนร่วม	-1.90	.058	-.22	.825	3.65	.161
การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีวเคมี						
1. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา						
1.1 องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์	-2.51	.012	-2.15	.032	10.91	.004
1.2 องค์ประกอบด้านการแข่งขัน	-4.14	.000	-.43	.670	17.30	.000
1.3 องค์ประกอบด้านการประเมิน	-1.23	.218	-2.58	.010	8.19	.017
2. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง						
2.1 องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์	-3.91	.000	1.33	.184	17.09	.000
2.2 องค์ประกอบด้านการแข่งขัน	-6.88	.000	2.80	.005	55.15	.000
2.3 องค์ประกอบด้านการประเมิน	-3.14	.002	1.93	.054	13.58	.001
3. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา						
3.1 องค์ประกอบด้านความเชี่ยวชาญในงาน	-4.07	.000	-3.12	.002	26.29	.000
3.2 องค์ประกอบด้านการพัฒนา	-8.33	.000	-1.58	.115	71.81	.000
3.3 องค์ประกอบด้านการบรรลุเต็มศักยภาพ	-4.89	.000	-2.80	.005	31.71	.000
4. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง						
4.1 องค์ประกอบด้านความเชี่ยวชาญในงาน	-2.69	.007	-.76	.446	7.83	.020
4.2 องค์ประกอบด้านการพัฒนา	-4.03	.000	-1.79	.073	19.45	.000
4.3 องค์ประกอบด้านการบรรลุเต็มศักยภาพ	-.89	.376	1.24	.216	2.31	.315

จากตาราง 14 จะเห็นได้ว่ามีค่าที่มีการกระจายตัวไม่เป็นปกติ ซึ่งเห็นได้จากที่มีค่าความเบ้และความโด่ง มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จึงทำการปรับเป็นปกติ โดยใช้ คำสั่ง Normal Score ของโปรแกรม LISREL 8.72 ได้คะแนนเป็นปกติ แล้วจึงทำการวิเคราะห์ต่อไป

ตอนที่ 3 การวิเคราะห์รูปแบบสมการเชิงโครงสร้างของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์รูปแบบสมการเชิงโครงสร้างของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม โดยเริ่มจากการวิเคราะห์ความกลมกลืนของรูปแบบสมมติฐานและรูปแบบปรับแก้ จากนั้นจึงนำเสนอค่าสัมประสิทธิ์น้ำหนักองค์ประกอบ ความสัมพันธ์ของตัวแปร

ในรูปแบบเชิงโครงสร้าง และค่าสัมประสิทธิ์น้ำหนักอิทธิพลตามลำดับ และนำเสนอแผนภาพเพื่อแสดงรูปแบบโดยรวมทั้งหมด ซึ่งแสดงในตาราง 15 – 18 และแผนภาพที่ 7

ตาราง 15 ดัชนีความกลมกลืนของรูปแบบเชิงสาเหตุของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมและการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู

ดัชนีความกลมกลืน	ระดับความกลมกลืน	รูปแบบสมมติฐาน		รูปแบบปรับแก้	
		ค่าสถิติ	การตัดสินใจ	ค่าสถิติ	การตัดสินใจ
χ^2		2610.310		376.011	
df		188		121	
χ^2/df	น้อยกว่า 4.00	13.88	ไม่กลมกลืน	3.11	กลมกลืน
CFI	มากกว่า .90	.833	ไม่กลมกลืน	.982	กลมกลืน
TLI	มากกว่า .95	.797	ไม่กลมกลืน	.967	กลมกลืน
RMSEA	น้อยกว่า .05	.099	ไม่กลมกลืน	.040	กลมกลืน
SRMR	น้อยกว่า .05	.082	ไม่กลมกลืน	.041	กลมกลืน

จากตาราง 15 การวิเคราะห์รูปแบบเชิงสาเหตุของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมและการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูพบว่ารูปแบบสมมติฐานตามกรอบแนวคิดการวิจัยในการศึกษาที่ 1 ไม่มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ($\chi^2 = 2610.310$, $df = 188$, $RMSEA = .099$, $SRMR = .082$, $CFI = .833$, $TLI = .797$) ดังนั้นผู้วิจัยจึงทำการปรับปรุงรูปแบบโดยอาศัยค่าดัชนีการปรับแก้ (Modification Index) ของความสัมพันธ์ของเศษเหลือของตัวแปรสังเกตและตัวแปรแฝงต่าง ๆ รวมถึงเส้นอิทธิพลบางเส้นได้ผลดังนี้ ดัชนีไคย-สแควร์สัมผัส (χ^2/df) เท่ากับ 3.11 น้อยกว่าจุดวิกฤติ ที่ระดับ 4.00 ถือว่ากลมกลืน ส่วนค่าเฉลี่ยกำลังสองของความคลาดเคลื่อนจากการประมาณค่า (RMSEA) นั้นมีค่าเท่ากับ .040 น้อยกว่าระดับวิกฤติที่ .050 ถือว่ามีความกลมกลืน ส่วนค่าเฉลี่ยกำลังของเศษเหลือแบบมาตรฐาน (SRMR) มีค่าเท่ากับ .041 น้อยกว่าค่าวิกฤติที่ระดับ .080 ถือว่ามีความกลมกลืนเช่นกัน ส่วนค่าดัชนีความกลมกลืนเชิงเปรียบเทียบ (CFI) มีค่าเท่ากับ .982 โดยมีค่าสูงกว่าค่าวิกฤติที่ระดับ .900 ถือว่ามีความกลมกลืน และค่าดัชนีตกเกอร์-เลวิส (TLI) มีค่าเท่ากับ .967 มากกว่า .900 ถือว่ากลมกลืน สรุปได้ว่า รูปแบบที่กำหนดขึ้นนี้มีความกลมกลืนกับข้อมูล

เชิงประจักษ์ จึงทำการพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์ต่าง ๆ ในรูปแบบสมการเชิงโครงสร้างต่อไป ดังตาราง

16 - 18

ตาราง 16 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรแฝงในรูปแบบเชิงสาเหตุของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ และการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู

ตัวแปรแฝง	ตัวชี้วัด	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ		ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน	t	p	R ²
		คะแนนดิบ					
		ค่า	SE				
การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา							
	ด้านภาพลักษณ์	.853	.029	.764	29.53	.000	.583
	ด้านการแข่งขัน	.945	.027	.879	35.16	.000	.772
	ด้านการประเมิน	.964	.031	.795	31.41	.000	.633
การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง							
	ด้านภาพลักษณ์	.819	.024	.932	33.44	.000	.868
	ด้านการแข่งขัน	.690	.027	.636	25.23	.000	.404
	ด้านการประเมิน	.742	.023	.841	32.66	.000	.707
การมีเป้าหมายเพื่อความสัมพันธ์แบบเข้าหา							
	ด้านความสัมพันธ์ในงาน	.605	.031	.726	19.28	.000	.527
	ด้านการพัฒนา	.351	.026	.485	13.61	.000	.235
	ด้านการบรรลุเต็มศักยภาพ	.528	.028	.707	18.90	.000	.500
การมีเป้าหมายเพื่อความสัมพันธ์แบบหลีกเลี่ยง							
	ด้านความสัมพันธ์ในงาน	.622	.022	.724	28.42	.000	.523
	ด้านการพัฒนา	.723	.020	.834	35.97	.000	.696
	ด้านการบรรลุเต็มศักยภาพ	.648	.021	.734	30.45	.000	.539
โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน							
	จากข้อความโดยตรง	.916	.034	.794	27.08	.000	.630
	จากข้อความโดยนัย	.896	.032	.708	27.69	.000	.501
โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสัมพันธ์							
	จากข้อความโดยตรง	.653	.025	.762	26.25	.000	.581
	จากข้อความโดยนัย	.654	.024	.786	27.03	.000	.618
ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม							
	ด้านพฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียน	.330	.024	.431	14.06	.000	.186
	ด้านพฤติกรรมเพียรพยายาม	.528	.023	.654	23.19	.000	.428
	ด้านพฤติกรรมการมีส่วนร่วม	.570	.021	.809	27.76	.000	.655

จากตาราง 16 พบว่า รูปแบบในส่วนของการวัด (Measurement Model) ของรูปแบบเชิงสาเหตุของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้และการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู สอดคล้องกับรูปแบบสมมติฐาน โดย การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหามี 3 องค์ประกอบ โดยองค์ประกอบด้านการแข่งขันมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานสูงที่สุด เท่ากับ .879 รองลงมา ได้แก่ องค์ประกอบด้านการประเมิน ที่มีภาพลักษณ์ที่มีค่าเท่ากับ .795 และ องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ที่มีค่าเท่ากับ .764

ในส่วนของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงพบว่ามี 3 องค์ประกอบ โดยองค์ประกอบด้าน ภาพลักษณ์มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานสูงที่สุด เท่ากับ .932 รองลงมาได้แก่ องค์ประกอบด้านการประเมินมีคะแนนเท่ากับ .841 และองค์ประกอบด้านการแข่งขันมีคะแนนเท่ากับ .636

ส่วนการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหามี 3 องค์ประกอบ โดยองค์ประกอบด้าน ความเชี่ยวชาญในงานมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานสูงที่สุด เท่ากับ .726 รองลงมาได้แก่ องค์ประกอบด้านการบรรลุผลเต็มศักยภาพมีค่าเท่ากับ .707 และด้านการพัฒนามีค่าน้ำหนัก องค์ประกอบเท่ากับ .485

การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงมี 3 องค์ประกอบเช่นกัน โดยองค์ประกอบด้านการพัฒนามีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานสูงที่สุด เท่ากับ .834 รองลงมาได้แก่ องค์ประกอบด้านการบรรลุผลเต็มศักยภาพมีค่าเท่ากับ .734 และด้านความเชี่ยวชาญในงานมีค่าเท่ากับ .724

ในส่วนของโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน มี 2 องค์ประกอบ โดยองค์ประกอบด้าน ข้อมูลโดยตรงมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานสูงกว่าโดยมีค่าเท่ากับ .794 ส่วนอีกองค์ประกอบคือ จากข้อมูลโดยนัยมีค่าเท่ากับ .708 ทั้งนี้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญที่มี 2 องค์ประกอบเช่นกัน แต่องค์ประกอบข้อมูลโดยนัยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานสูงกว่า โดยมีค่าเท่ากับ .786 ส่วนองค์ประกอบด้านข้อมูลโดยตรงมีค่าเท่ากับ .762

สุดท้าย ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม มี 3 องค์ประกอบ โดย องค์ประกอบด้าน พฤติกรรมการมีส่วนร่วมมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานสูงที่สุดโดยมีค่าเท่ากับ .809 รองลงมา ได้แก่ องค์ประกอบด้านพฤติกรรมเพียรพยายามที่มีค่าเท่ากับ .654 และองค์ประกอบด้านพฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียนมีค่าเท่ากับ .431

ตาราง 17 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรรูปแบบเชิงโครงสร้าง (Structural Model)

ในรูปแบบเชิงสาเหตุของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้และการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียน
หลักสูตรวิชาชีพครู

ตัวแปรแฝง	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา	1								
2. การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง	.631	1							
3. การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา	.349	.297	1						
4. การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง	.575	.944	.386	1					
5. โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน	.398	.129	-.022	.174	1				
6. โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	.092	.205	.558	.359	-.013	1			
7. ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม	.131	.407	.722	.524	-.085	.608	1		
8. ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา	.191	.436	.660	.528	-.034	.461	.477	1	
9. ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้	.081	-.079	-.259	-.104	.380	-.139	-.298	-.181	1
10. ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา x ความมั่นใจในความฉลาด	-.031	-.022	-.005	-.001	-.029	-.020	.009	.004	.052

จากตาราง 17 พบว่าการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อการเรียนในหลักสูตรวิชาชีพครูนั้นมีความสัมพันธ์กันในระดับปานกลางถึงระดับสูง โดยมีสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่าง .349 – .944 ในส่วนของโครงสร้างเป้าหมายของหลักสูตรวิชาชีพครูนั้นพบว่าความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างเป้าหมายทั้งสองแบบมีอยู่ในระดับต่ำ โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ -.013 เช่นเดียวกับความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดที่พบว่า ความเชื่อทั้งสองแบบได้แก่ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา และความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้นั้น มีความสัมพันธ์กันทางลบในระดับต่ำ โดยมีค่าความสัมพันธ์เท่ากับ -.181

ทั้งนี้เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ของตัวแปรตามอิทธิพลตามรูปแบบเชิงโครงสร้างพบว่า การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหานี้มีความสัมพันธ์กับ โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานในระดับปานกลาง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .398 ส่วนความสัมพันธ์กับตัวแปรอื่นพบว่า ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์กับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ เท่ากับ .092 ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .131 ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .191 และ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมากับ ความมั่นใจในความฉลาดมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ -.031 จัดอยู่ในระดับต่ำทั้งหมด

ส่วนการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลักเลียงนั้นมีความสัมพันธ์กับความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมาโดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .436 โดยความสัมพันธ์จัดอยู่ในระดับปานกลาง ส่วนความสัมพันธ์กับตัวแปรอื่นพบว่า มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์กับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญเท่ากับ .205 กับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .129 ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ -.079 และ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา กับ ความมั่นใจในความฉลาดมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ -.022 จัดอยู่ในระดับต่ำทั้งหมด

ส่วนการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหานั้นมีความสัมพันธ์กับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .558 และความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .660 โดยความสัมพันธ์ทั้งสองจัดอยู่ในระดับปานกลาง ส่วนความสัมพันธ์กับตัวแปรอื่นพบว่า มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์กับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน เท่ากับ -.022 ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ -.259 และ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา กับ ความมั่นใจในความฉลาดมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ -.005 จัดอยู่ในระดับต่ำทั้งหมด

ส่วนการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียงนั้นมีความสัมพันธ์กับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .359 และความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมาได้โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .528 โดยความสัมพันธ์ทั้งสองจัดอยู่ในระดับปานกลาง ส่วนความสัมพันธ์กับตัวแปรอื่นพบว่า มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์กับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน เท่ากับ -.022 ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ -.104 และ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา กับ ความมั่นใจในความฉลาดมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ -.001 จัดอยู่ในระดับต่ำทั้งหมด

สุดท้ายความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม พบว่า มีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา โดยมีความสัมพันธ์เท่ากับ .722 การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียง มีค่าเท่ากับ .524 และการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลักเลียงมีความสัมพันธ์เท่ากับ .407 ทั้งหมดจัดอยู่ในระดับปานกลาง อย่างไรก็ตาม พบว่ามีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหาเท่ากับ .131 จัดอยู่ในระดับน้อย

ทั้งนี้ค่าสัมประสิทธิ์น้ำหนักอิทธิพลของรูปแบบเชิงสาเหตุของของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ และการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูแสดงไว้ในตาราง 18

ตาราง 18 คำนำน้าหนักอิทธิพลในรูปแบบเชิงสาเหตุของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้และการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู

ตัวแปรตาม	ตัวแปรต้น	ค่าน้ำหนักอิทธิพลคะแนนดิบ		ค่าน้ำหนักอิทธิพลมาตรฐาน	R ²	สถิติทดสอบ	p
		ค่า	SE				
การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา					.202	7.80	.000
	โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน	.420	.034	.420		12.32	.000
	ความเชื่อว่าความฉลาดของตนเป็นสิ่งที่ติดตัวมา	-.043	.028	-.042		-1.54	.125
	ความเชื่อว่าความฉลาดของตนเป็นสิ่งที่ติดตัวมา x ความมั่นใจในความฉลาดของตน	-.022	.027	-.018		-.81	.419
	ความเชื่อว่าความฉลาดของตนเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้	.256	.034	.198		7.47	.000
การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง					.215	10.46	.000
	โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน	.167	.028	.167		6.07	.000
	ความเชื่อว่าความฉลาดของตนเป็นสิ่งที่ติดตัวมา	-.065	.021	-.064		-3.15	.002
	ความเชื่อว่าความฉลาดของตนเป็นสิ่งที่ติดตัวมา x ความมั่นใจในความฉลาดของตน	-.018	.020	-.015		-.93	.352
	ความเชื่อว่าความฉลาดของตนเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้	.557	.028	.431		20.00	.000
การมีเป้าหมายเพื่อความสัมพันธ์แบบเข้าหา					.518	11.76	.000
	โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสัมพันธ์	.323	.037	.323		8.75	.000
	ความเชื่อว่าความฉลาดของตนเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้	.661	.044	.551		14.97	.000
การมีเป้าหมายเพื่อความสัมพันธ์แบบหลีกเลี่ยง					.296	12.21	.000
	โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสัมพันธ์	.147	.033	.147		4.46	.000
	ความเชื่อว่าความฉลาดของตนเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้	.595	.035	.460		17.12	.000
ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม					.660	14.52	.000
	การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา	-.430	.063	-.430		-6.81	.000
	การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง	.012	.207	.012		.06	.956
	การมีเป้าหมายเพื่อความสัมพันธ์แบบเข้าหา	.781	.056	.781		13.99	.000
	การมีเป้าหมายเพื่อความสัมพันธ์แบบหลีกเลี่ยง	.583	.217	.583		2.69	.007

จากตาราง 18 แสดงค่าน้ำหนักอิทธิพลของตัวแปรในรูปแบบเชิงโครงสร้าง (Structural Model) ของรูปแบบเชิงสาเหตุของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้และการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูได้ผลดังนี้

เมื่อพิจารณาจากการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา พบว่ามีการดัดแปลงจากรูปแบบสมมติฐานโดยเพิ่มอิทธิพลของความเชื่อว่าความฉลาดเพิ่มขึ้นได้ผลดังนี้ โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน ความเชื่อว่าความฉลาดของตนเป็นสิ่งที่ติดตัวมา ปฏิสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อว่า

ความฉลาดของตนเป็นสิ่งที่ติดตัวมากับความมั่นใจในความฉลาด และความเชื่อว่าคุณฉลาดเพิ่มขึ้นได้นั้น อธิบายการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาเท่ากับร้อยละ 20.2 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (ค่าสถิติทดสอบ = 7.80 , $p < .001$) โดย โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน มีค่าน้ำหนักอิทธิพลต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาสูงที่สุด โดยมีค่าเท่ากับ .420 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (ค่าสถิติทดสอบ = 12.32, $p < .001$) รองลงมาได้แก่ ความเชื่อว่าคุณฉลาดของตนเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ มีค่าเท่ากับ .198 (ค่าสถิติทดสอบ = 7.47, $p < .001$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ความเชื่อว่าคุณฉลาดของตนเป็นสิ่งที่ติดตัวมากับค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ -.043 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (ค่าสถิติทดสอบ = -1.54, $p = .125$) เช่นเดียวกับ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อว่าคุณฉลาดของตนเป็นสิ่งที่ติดตัวมากับความมั่นใจในความฉลาดที่มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเพียง -.022 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (ค่าสถิติทดสอบ = -.81, $p = .419$)

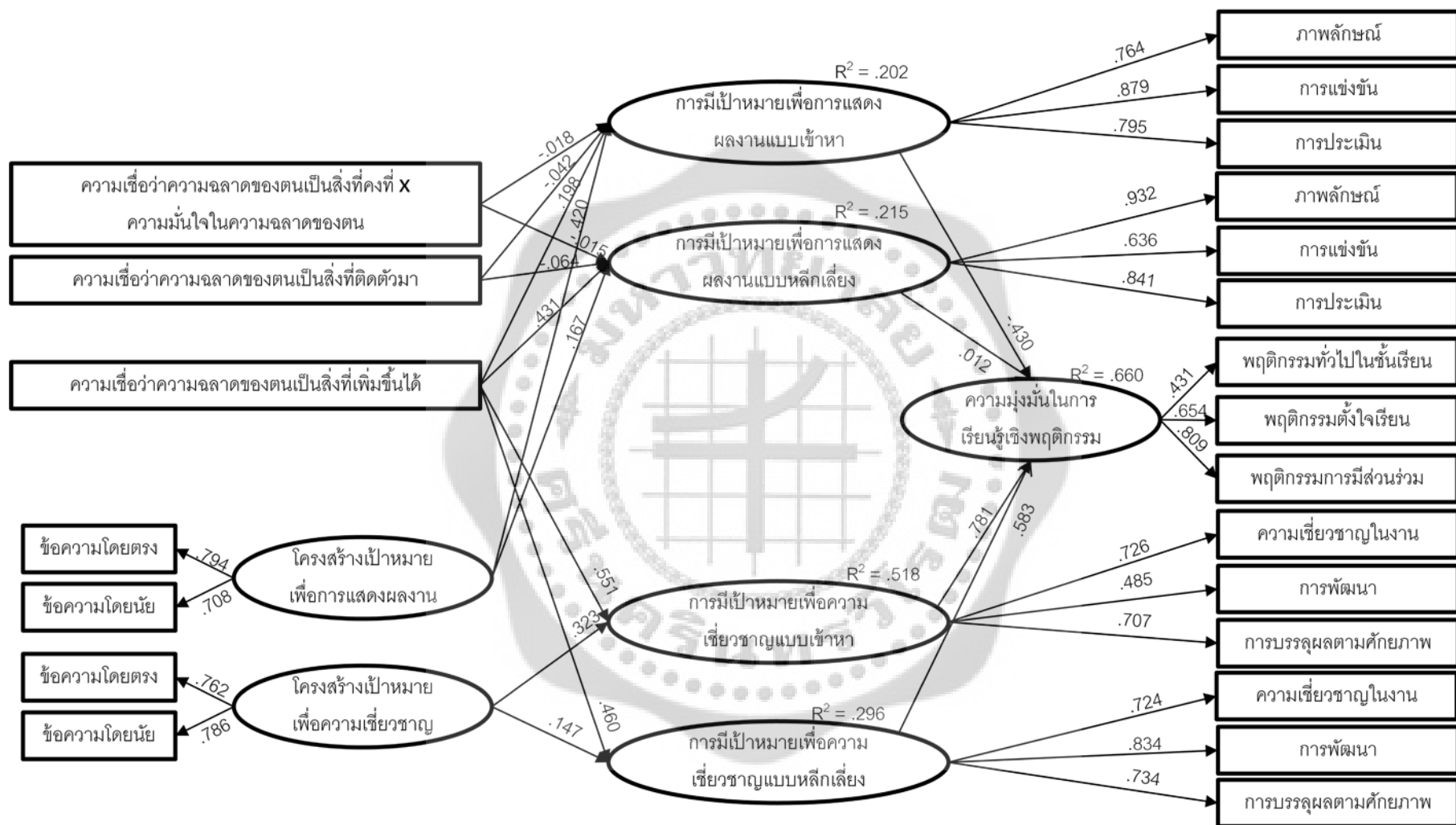
เมื่อพิจารณาจากการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง พบว่ามีการดัดแปลงจากรูปแบบสมมติฐานโดยเพิ่มอิทธิพลของความเชื่อว่าคุณฉลาดเพิ่มขึ้นได้ผลดังนี้ โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน ความเชื่อว่าคุณฉลาดของตนเป็นสิ่งที่ติดตัวมา ปฏิสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อว่าคุณฉลาดของตนเป็นสิ่งที่ติดตัวมากับความมั่นใจในความฉลาด และความเชื่อว่าคุณฉลาดเพิ่มขึ้นได้นั้น อธิบายการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาเท่ากับร้อยละ 21.5 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (ค่าสถิติทดสอบ = 10.46 , $p < .001$) โดย ความเชื่อว่าคุณฉลาดของตนเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้มีค่าน้ำหนักอิทธิพลต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงสูงที่สุด โดยมีค่าเท่ากับ .431 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (ค่าสถิติทดสอบ = 20.00, $p < .001$) รองลงมาได้แก่ โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน มีค่าเท่ากับ .167 (ค่าสถิติทดสอบ = 6.07, $p < .001$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ ความเชื่อว่าคุณฉลาดของตนเป็นสิ่งที่ติดตัวมา มีค่าเท่ากับ -.064 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (ค่าสถิติทดสอบ = -3.15, $p = .002$) แต่ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อว่าคุณฉลาดของตนเป็นสิ่งที่ติดตัวมากับความมั่นใจในความฉลาดมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเพียง -.018 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (ค่าสถิติทดสอบ = -.93, $p = .352$)

เมื่อพิจารณาถึงการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาพบว่าไม่มีการเปลี่ยนแปลงจากรูปแบบสมมติฐาน โดยโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ และความเชื่อว่าคุณฉลาดของตนเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ อธิบายการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาเท่ากับร้อยละ 51.8 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (ค่าสถิติทดสอบ = 11.76, $p < .001$) โดย ความเชื่อว่าคุณฉลาดของตนเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลสูงที่สุด โดยมีค่าเท่ากับ .551 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (ค่าสถิติทดสอบ = 14.97, $p < .001$) ส่วนโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .323 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เช่นกัน (ค่าสถิติทดสอบ = 8.75, $p < .001$)

เมื่อพิจารณาถึงการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียงพบกว่าไม่มีการเปลี่ยนแปลงจากรูปแบบสมมติฐาน โดยโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ และความเชื่อว่าความฉลาดของตนเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้อธิบายการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาเท่ากับร้อยละ 29.6 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (ค่าสถิติทดสอบ = 12.21, $p < .001$) โดย ความเชื่อว่าความฉลาดของตนเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลสูงที่สุด โดยมีค่าเท่ากับ .460 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (ค่าสถิติทดสอบ = 17.12, $p < .001$) ส่วนโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .147 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เช่นกัน (ค่าสถิติทดสอบ = 4.46, $p < .001$)

สุดท้าย ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม พบว่าไม่มีการเปลี่ยนแปลงจากรูปแบบสมมติฐาน โดยการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ทั้ง 4 แบบร่วมกับอธิบายความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมเท่ากับร้อยละ 66.0 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (ค่าสถิติทดสอบ = 14.52, $p < .001$) โดยการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลสูงที่สุดโดยมีค่าเท่ากับ .781 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (ค่าสถิติทดสอบเท่ากับ 13.99, $p < .000$) รองลงมาได้แก่การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียงโดยมีค่าเท่ากับ .583 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (ค่าสถิติทดสอบเท่ากับ 2.69, $p = .007$) แต่การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลที่มีนัยสำคัญทางสถิติเช่นเดียวกันแต่มีค่าเป็นลบ โดยมีค่าเท่ากับ -.430 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (ค่าสถิติทดสอบเท่ากับ -6.81, $p < .000$) ส่วนการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลักเลียงนั้นมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .012 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (ค่าสถิติทดสอบเท่ากับ .06, $p = .956$)

สรุปได้ว่า การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาได้รับอิทธิพลจากโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน และ ความเชื่อว่าความฉลาดของตนเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ ส่วนการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงก็ได้รับอิทธิพลจากโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน และ ความเชื่อว่าความฉลาดของตนเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ เช่นกันแต่ยังได้รับอิทธิพลทางลบจากความเชื่อว่าความฉลาดของตนเป็นสิ่งที่ติดตัวมา ด้วย ส่วนการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญทั้งสองแบบต่างก็ได้รับอิทธิพลจากโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ และความเชื่อว่าความฉลาดของตนเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ และสุดท้ายความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมได้รับอิทธิพลทางบวกจากการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญทั้งสองแบบ แต่ได้รับอิทธิพลทางลบจากการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาทั้งนี้ผลการวิเคราะห์รูปแบบเชิงสาเหตุของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมและการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ต่อหลักสูตรวิชาชีพครูแสดงในภาพประกอบ 7



ภาพประกอบ 7 รูปแบบเชิงสาเหตุของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมและการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ต่อหลักสูตรวิชาชีพครู

ตอนที่ 4 การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับปริญญาตรี กับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาชีพครู

ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนที่ 4 นี้ เป็นการศึกษาถึงความสัมพันธ์ข้ามบริบทของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู และการเรียนรายวิชาชีพครู ซึ่งผู้วิจัยได้นำเสนอ ค่าสหสัมพันธ์ของเพียร์สันของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่นำมาศึกษาก่อน เพื่อให้ทราบถึงภาพของความสัมพันธ์รายคู่ของเป้าหมายแต่ละประเภท จากนั้นจึงนำเสนอผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คานอนิคอล (Canonical Correlation) เพื่อทดสอบความสัมพันธ์ของชุดเป้าหมายทั้งสอง และนำเสนอผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์บางส่วน (Partial Correlation) เพื่อทดสอบความสัมพันธ์ของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์เป็นรายคู่เมื่อทำการควบคุมเป้าหมายประเภทอื่นไว้ โดยมีผลการวิเคราะห์ดังนี้

ตาราง 19 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู กับ การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครู

ตัวแปร	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน							
	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	2.4
1.การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู								
1.1. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา	1	.657*	.263*	.534*	.794*	.607*	.242*	.444*
1.2. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง		1	.580*	.790*	.555*	.765*	.541*	.672*
1.3. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา			1	.751*	.146*	.437*	.731*	.628*
1.4. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง				1	.453*	.663*	.663*	.753*
2. การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครู								
2.1. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา					1	.671*	.202*	.476*
2.2. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง						1	.594*	.785*
2.3. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา							1	.824*
2.4. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง								1

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 19 เมื่อพิจารณาถึงความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูกับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครู พบว่า การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาในหลักสูตรวิชาชีพครูนั้นจะมีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อการ

แสดงผลงานแบบเข้าหาในรายวิชาชีพครูสูงสุด รองลงมาได้แก่ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา ตามลำดับ

ส่วนการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูนั้นจะมีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงในการเรียนรายวิชาชีพครูสูงสุด รองลงมาได้แก่การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาถึงการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูพบความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อการความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาในการเรียนรายวิชาชีพครูสูงสุด รองลงมาได้แก่ การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงและการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาตามลำดับ

สุดท้ายการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูมีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงในการเรียนรายวิชาชีพครูสูงสุด รองลงมาได้แก่ การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง และการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาตามลำดับ

จากผลดังกล่าวจะเห็นได้ว่าการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูมีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครู โดยการมีเป้าหมายแต่ละแบบจะมีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายแบบเดียวกันในรายวิชาอื่นสูงสุด ทั้งนี้การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานทั้งสองแบบ ก็จะมีมีความสัมพันธ์กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์เพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาต่ำที่สุด ในทางกลับกันหากการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญทั้งสองแบบ ก็จะมีมีความสัมพันธ์กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์เพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาต่ำที่สุด

ทั้งนี้จะเห็นได้ว่าความสัมพันธ์ภายในของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ทั้งในส่วนของการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู และในหลักสูตรวิชาชีพครู มีค่าอยู่ในระดับต่ำถึงระดับสูง โดยในส่วนการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูมีความสัมพันธ์โดยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันระหว่างเป้าหมายแต่ละประเภทอยู่ระหว่าง .263 – .790 ส่วนการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครูมีความสัมพันธ์โดยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันระหว่างเป้าหมายแต่ละประเภทอยู่ระหว่าง .202 – .824

ดังนั้นผู้วิจัยจึงทำการวิเคราะห์หาสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คานิคอลต่อไป ดังแสดงในตาราง

ตาราง 20 ผลการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คานินิคอระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู กับรายวิชาชีพครู

	ชุดที่ 1		ชุดที่ 2		ชุดที่ 3		ชุดที่ 4	
	โครงสร้าง	มาตรฐาน	โครงสร้าง	มาตรฐาน	โครงสร้าง	มาตรฐาน	โครงสร้าง	มาตรฐาน
การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู								
- การมีเป้าหมายเพื่อการ แสดงผลงานแบบเข้าหา	-.908	-.546	.331	.733	-.226	-.969	-.126	-.340
- การมีเป้าหมายเพื่อการ แสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง	-.887	-.320	-.259	-.107	.354	1.599	-.144	-.846
- การมีเป้าหมายเพื่อความ เชี่ยวชาญแบบเข้าหา	-.489	.083	-.806	-.744	-.262	-.796	-.207	-1.127
- การมีเป้าหมายเพื่อความ เชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง	-.806	-.324	-.508	-.256	-.036	-.185	.301	1.998
% Variance	.625		.271		.062		.043	
% Variance สะสม	.625		.896		.958		1.000	
ดัชนีความทับซ้อน	.433		.148		.012		.003	
ดัชนีความทับซ้อนสะสม	.433		.581		.593		.596	
การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครู								
- การมีเป้าหมายเพื่อการ แสดงผลงานแบบเข้าหา	-.896	-.576	.403	.673	-.188	-1.132	.000	-.229
- การมีเป้าหมายเพื่อการ แสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง	-.907	-.338	-.178	.044	.372	1.697	-.082	-.856
- การมีเป้าหมายเพื่อความ เชี่ยวชาญแบบเข้าหา	-.552	-.111	-.803	-.686	-.166	-.937	-.153	-1.520
- การมีเป้าหมายเพื่อความ เชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง	-.780	-.150	-.549	-.339	.010	-.011	.299	2.332
% Variance	.635		.285		.050		.030	
% Variance สะสม	.635		.920		.970		1.000	
ดัชนีความทับซ้อน	.440		.156		.010		.002	
ดัชนีความทับซ้อนสะสม	.440		.596		.606		.608	
ค่าสหสัมพันธ์คานินิคอล	.832		.740		.441		.257	
ค่าไอเกน (Eigen Value)	2.256		1.209		.242		.071	
Λ	.105		.340		.752		.934	
χ^2	2966.04		1415.52		374.42		89.65	
df	16		9		4		1	
p	.000		.000		.000		.001	

จากตาราง 20 การวิเคราะห์สหสัมพันธ์คานอนิคอล พบว่ามีชุดความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนในหลักสูตรวิชาชีพครู และการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครูที่มีนัยสำคัญทางสถิติทั้งหมด 4 ชุด

ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คานอนิคอลชุดที่ 1 มีค่าความสัมพันธ์คานอนิคอลเท่ากับ .832 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($\Lambda = .105$, $p < .001$) โดยจะเห็นได้ว่าในส่วนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูนั้นเป้าหมายทุกประเภทต่างมีทิศทางเดียวกัน โดยการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างสูงสุดเท่ากับ -.908 รองลงมาได้แก่ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเฉียง มีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.887 การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเฉียง มีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.806 และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.489 ตามลำดับ ส่วนการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครูนั้นเป้าหมายทุกประเภทต่างมีทิศทางเดียวกันเช่นกัน โดยการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเฉียงมีค่าสูงที่สุดเท่ากับ -.896 รองลงมาได้แก่ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.907 การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเฉียงมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.780 และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.552 ตามลำดับ จึงเห็นได้ว่าในสัมประสิทธิ์คานอนิคอลชุดที่ 1 พบความสัมพันธ์คานอนิคอล โดยค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างของการมีเป้าหมายทั้งสองชุด นั้นมีทิศทางสอดคล้องกัน และขนาดใกล้เคียงกัน

ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คานอนิคอลชุดที่ 2 มีค่าความสัมพันธ์คานอนิคอลเท่ากับ .740 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($\Lambda = .340$, $p < .001$) โดยจะเห็นได้ว่าในส่วนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูนั้นการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเฉียง การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ มีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างไปในทิศทางเดียวกัน โดยการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างสูงสุดเท่ากับ -.806 รองลงมาได้แก่การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเฉียงมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.508 และการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเฉียงมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.259 ส่วนการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหานั้นมีค่าสัมประสิทธิ์ที่มีทิศทางตรงข้ามกับเป้าหมายแบบอื่นโดยมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ .331 ในส่วนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครูพบว่า การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเฉียง การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์ไปโครงสร้างในทิศทางเดียวกัน โดยการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างสูงสุดเท่ากับ -.803 รองลงมาได้แก่การมีเป้าหมายเพื่อความ

เชี่ยวชาญแบบหลักเฉียงมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.549 และการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเฉียงมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.178 ส่วนการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหานั้นมีค่าสัมประสิทธิ์ที่มีทิศทางตรงข้ามกับเป้าหมายแบบอื่นโดยมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ .403 จึงเห็นได้ว่าในสัมประสิทธิ์คาโนนิคอลชุดที่ 2 พบความสัมพันธ์คาโนนิคอล โดยค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างของการมีเป้าหมายทั้งสองชุด นั้นมีทิศทางสอดคล้องกัน และขนาดใกล้เคียงกัน

ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คาโนนิคอลชุดที่ 3 มีค่าความสัมพันธ์คาโนนิคอลเท่ากับ .441

อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($\Lambda = .752$, $p < .001$) โดยจะเห็นได้ว่าในส่วนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูนั้นพบว่าการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเฉียงมีทิศทางค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างแตกต่างจากเป้าหมายประเภทอื่น โดยมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ .354 ทั้งนี้เป้าหมายประเภทอื่นนั้นมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างในทิศทางตรงข้ามโดยการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.262 การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.226 และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเฉียงมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.036 ในส่วนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครูพบว่า การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเฉียงและการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเฉียงนั้นมีทิศทางของค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างไปทางเดียวกันโดยการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเฉียงมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ .372 และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเฉียงมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ .010 แต่การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างในทิศทางตรงข้ามกับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาโดยการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.188 และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.166 จึงเห็นได้ว่าในสัมประสิทธิ์คาโนนิคอลชุดที่ 2 พบความสัมพันธ์คาโนนิคอล โดยค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างของการมีเป้าหมายทั้งสองชุดนั้นส่วนใหญ่มีทิศทางสอดคล้องกันและขนาดใกล้เคียงกัน ทั้งนี้แม้ว่าการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาจะมีทิศทางแตกต่างกัน แต่ทั้งสองค่าต่างมีค่าเข้าใกล้กับศูนย์

ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คาโนนิคอลชุดที่ 4 มีค่าความสัมพันธ์คาโนนิคอลเท่ากับ .257

อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($\Lambda = .934$, $p = .001$) โดยจะเห็นได้ว่าในส่วนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูนั้นพบว่า ค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเฉียงนั้นมีทิศทางแตกต่างจากเป้าหมายประเภทอื่น โดยมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ .301 ทั้งนี้ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา การมี

เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียง และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหานั้น ต่างมีความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างในทิศทางตรงข้าม โดยการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.207 การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.144 และ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.340 ในส่วนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครูนั้น พบว่าการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียง และการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา มีทิศทางของค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างไปในทิศทางเดียวกัน โดยการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียงมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ .299 และการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ .000 ในส่วนของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียง และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างในทิศทางตรงข้ามกับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียง โดยการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.153 และ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.082 จึงเห็นได้ว่าในสัมประสิทธิ์คาโนนิคอลชุดที่ 4 พบความสัมพันธ์คาโนนิคอล โดยค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างของการมีเป้าหมายทั้งสองชุดนั้นส่วนใหญ่มีทิศทางสอดคล้องกัน และขนาดใกล้เคียงกัน ทั้งนี้พบว่าค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาทั้งมีค่าและทิศทางต่างกัน โดยเป้าหมายในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.126 แต่ในการเรียนรายวิชาชีพครูกลับมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ .000

จากผลการวิเคราะห์ทั้งหมดพอสรุปว่า การวิเคราะห์สัมประสิทธิ์คาโนนิคอลทั้ง 4 ชุดนั้น แสดงให้เห็นว่าการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ทั้งในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู และในการเรียนรายวิชาชีพครูมีความสัมพันธ์กัน โดยมีลักษณะชุดของสัมประสิทธิ์โครงสร้างสอดคล้องใกล้เคียงกันเกือบทั้งหมด จึงสรุปได้ว่ามีความสัมพันธ์ข้ามบริบทระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู กับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครู อย่างไรก็ตามเพื่อวิเคราะห์ถึงความสัมพันธ์รายคู่ของตัวแปรทั้งสอง ผู้วิจัยจึงทำการวิเคราะห์ความสัมพันธ์แบบแยกส่วน (Partial Correlation) ซึ่งเป็นการวิเคราะห์ความสัมพันธ์โดยมีการควบคุมเป้าหมายอื่น ๆ ได้ผลซึ่งแสดงในตาราง 21

ตาราง 21 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบแยกส่วนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูกับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครู

การมีเป้าหมาย เชิงสัมฤทธิ์ในการ เรียนหลักสูตร วิชาชีพครู	การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครู			
	เป้าหมายเพื่อ การแสดงผลงาน แบบเข้าหา	เป้าหมายเพื่อ การแสดงผลงาน แบบหลีกเลี่ยง	เป้าหมายเพื่อ ความเชี่ยวชาญ แบบเข้าหา	เป้าหมายเพื่อ ความเชี่ยวชาญ แบบหลีกเลี่ยง
เป้าหมายเพื่อการ แสดงผลงานแบบ เข้าหา	.636**	-.067	-.004	-.086**
เป้าหมายเพื่อการ แสดงผลงานแบบ หลีกเลี่ยง	-.139**	.437**	-.056	-.070
เป้าหมายเพื่อ ความเชี่ยวชาญ แบบเข้าหา	-.108**	-.151**	.426**	-.074**
เป้าหมายเพื่อ ความเชี่ยวชาญ แบบหลีกเลี่ยง	.050	-.076**	-.075**	.256**

** หมายถึงมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตาราง 21 เป็นการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูกับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครูรายประเภทของเป้าหมาย โดยมีการควบคุมเป้าหมายประเภทอื่นไว้ ได้ผลดังนี้

การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับปานกลางกับการแสดงผลงานแบบเข้าหาในการเรียนรายวิชาชีพครู แต่มีความสัมพันธ์ทางลบในระดับต่ำ กับการมีเป้าหมายในลักษณะอื่น

การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูนั้นมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับปานกลางกับการแสดงผลงานแบบหลักเลียงในการเรียนรายวิชาชีพครู แต่มีความสัมพันธ์ทางลบในระดับต่ำกับการมีเป้าหมายในลักษณะอื่น

การมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับปานกลางกับการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาในการเรียนรายวิชาชีพครู แต่มีความสัมพันธ์ทางลบในระดับต่ำกับการมีเป้าหมายในลักษณะอื่น

สุดท้ายการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับต่ำกับการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา และการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาในการเรียนรายวิชาชีพครู และมีความสัมพันธ์ทางลบในระดับต่ำกับ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียง และการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาในการเรียนรายวิชาชีพครู อย่างไรก็ตามระดับของความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาในรายวิชาชีพครูสูงกว่าความสัมพันธ์กับเป้าหมายแบบอื่น

สรุปได้ว่า การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูนั้นจะมีความสัมพันธ์กับการเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครูประเภทเดียวกันสูงกว่าความสัมพันธ์กับเป้าหมายที่ต่างประเภทกัน และความสัมพันธ์ดังกล่าวอยู่ในระดับปานกลางอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ยกเว้นการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลักเลียงที่อยู่ในระดับต่ำ ทั้งนี้จึงสรุปได้ว่ามีลักษณะความสัมพันธ์ข้ามบริบทของการมีเป้าหมายระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู และการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครู

สรุปผลการศึกษาที่ 1

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลสรุปเป็นผลการวิจัยในการศึกษาที่ 1 ได้ดังนี้

1. รูปแบบสมมติฐานนั้นไม่ได้สอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ แต่เมื่อปรับปรุงแล้วมีความสอดคล้องกลมกลืน โดยมีรายละเอียดดังนี้

1.1 การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานของหลักสูตร และความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้มีอิทธิพลทางบวกต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา

1.2 การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานของหลักสูตร และ ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้มีอิทธิพลทางบวกต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียง แต่ความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวามีอิทธิพลทางลบต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียง

1.3 การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จของหลักสูตร และความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้มีอิทธิพลทางบวกต่อการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา

1.4 โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จของหลักสูตร และความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ มีอิทธิพลทางบวกต่อการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยง

1.5 การมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา และการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยงมีอิทธิพลทางบวกต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม แต่การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา มีอิทธิพลทางลบต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

สรุปได้ว่า การที่ผู้เรียนจะมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนลักษณะใดนั้นจะขึ้นอยู่กับโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียน โดยผู้เรียนจะมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์สอดคล้องกับโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนของตนเอง หากชั้นเรียนมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานผู้เรียนก็จะมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานทั้งแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยงด้วย และหากชั้นเรียนมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จผู้เรียนก็จะมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จทั้งแบบเข้าหา และแบบหลีกเลี่ยงด้วยเช่นกัน นอกจากนี้การมีเป้าหมายของผู้เรียนยังเกี่ยวข้องกับความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองอีกด้วย ส่วนเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนจะเป็นตัวกำหนดความมุ่งมั่นในการเรียนเชิงพฤติกรรมของผู้เรียนต่อไป โดยผู้เรียนที่มีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาสูงจะมีความมุ่งมั่นในการเรียนเชิงพฤติกรรมสูงด้วย แต่หากมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาสูงจะมีความมุ่งมั่นในการเรียนเชิงพฤติกรรมต่ำ

2. การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูและการมีเป้าหมายในการเรียนรายวิชาชีพครูมีความสัมพันธ์ข้ามบริบท โดยที่

2.1 การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาในการเรียนรายวิชาชีพครู

2.2 การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงในการเรียนรายวิชาชีพครู

2.3 การมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาในการเรียนรายวิชาชีพครู

2.4 การมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยงในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยงในการเรียนรายวิชาชีพครู

สรุปได้ว่าเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในการเรียนรายวิชาชีพครูมีลักษณะที่สอดคล้องกัน

อภิปรายผลการศึกษาที่ 1

จากผลการการศึกษาที่ 1 ผู้วิจัยได้อภิปรายผลดังนี้

1. รูปแบบสมมติฐานนั้นไม่ได้สอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ แต่เมื่อปรับปรุงแล้ว มีความสอดคล้องกลมกลืน ทั้งนี้เห็นได้ว่าตัวแปรที่ใช้ในรูปแบบยังคงเป็นตัวแปรจากทฤษฎีที่ถูกนำมาใช้ในการสร้างกรอบแนวคิดนั้นคือ ทฤษฎีแห่งตนของ ดเวก (Dweck. 2000) ทฤษฎีโครงสร้างเป้าหมายของอาร์เมส (Ames. 1992; Ames;& Archer. 1988) และ ทฤษฎีการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของของอิลเลียท (Elliot;& McGregor. 2001) ซึ่งสามารถนำมาใช้อธิบายความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ได้ (Fredricks; Blumenfeld;& Paris. 2004) โดยมีรายละเอียดดังนี้

1.1 โครงสร้างเป้าหมายส่งผลต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ จากผลการศึกษาจะเห็นได้ว่าการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานทั้งแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยงได้รับอิทธิพลจากโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน ส่วนการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญทั้งแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยงได้รับอิทธิพลจากโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ แสดงให้เห็นว่าเมื่อผู้เรียนรับรู้ว่าคุณสมบัติและชั้นเรียนมีลักษณะอย่างไรก็จะรับเอาลักษณะเหล่านั้นมาเป็นลักษณะของตนด้วย กล่าวคือ เมื่อผู้เรียนรับรู้ว่าคุณสมบัติหรือบรรยากาศของชั้นเรียนกระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงผลงานหรือแสดงความสามารถเชิงเปรียบเทียบซึ่งหมายถึงโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน นักเรียนก็จะรับเอาลักษณะดังกล่าวมาเป็นเป้าหมายของตนเองด้วย โดยจะกลายเป็นเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา และแบบหลีกเลี่ยง ในขณะเดียวกันหากผู้เรียนรับรู้ว่าคุณสมบัติหรือบรรยากาศในชั้นเรียนมุ่งให้ผู้เรียนพัฒนาตนเอง ผู้เรียนก็จะรับเอาลักษณะดังกล่าวมาเป็นเป้าหมายในการเรียนของตนเองเช่นเดียวกัน โดยจะกลายเป็นเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยง ลักษณะดังกล่าวเป็นไปตามทฤษฎีโครงสร้างเป้าหมายของอาร์เมส (Ames. 1992; Ames;& Archer. 1988) ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยในอดีตหลายงาน อาทิ การศึกษาของโรเซอว์ มิกคัลลี และเออร์ตัน (Roeser; Midgley;& Urdan. 1996) ที่พบว่าที่ได้ศึกษากับนักเรียนในโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในเขตเมืองของสหรัฐอเมริกา พบว่าโครงสร้างเป้าหมายมุ่งงาน (Task Goal Structure) หรือในงานวิจัยฉบับนี้คือโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ มีอิทธิพลทางบวกต่อการมีเป้าหมายมุ่งงานของนักเรียน (Task Goal) ซึ่งในงานวิจัยฉบับนี้คือการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา และแบบหลีกเลี่ยง และโครงสร้างเป้าหมายมุ่งความสามารถเชิงเปรียบเทียบ (Relative Ability Goal Structure) ซึ่งในงานวิจัยฉบับนี้คือโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน มีอิทธิพลทางบวกต่อการมีเป้าหมายมุ่งความสามารถเชิงเปรียบเทียบ (Relative Ability Goal) ซึ่งในงานวิจัยฉบับนี้คือการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยง เช่นเดียวกับการศึกษาต่อมาของ เชิร์ช อิลเลียท และ กาเบล (Church; Elliot;& Gable. 2001) ที่ทำการศึกษถึงการรับรู้บรรยากาศในการสอนกับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ใน

นักเรียนระดับปริญญาตรีที่ลงเรียนในโปรแกรมเคมีเชิงปฏิบัติการ (Workshop Chemistry Program) พบว่าการที่นักเรียนรับรู้ถึงบรรยากาศการสอนที่มุ่งเน้นเนื้อหาวิชา (Lecture Engagement) จะมีอิทธิพลทางบวกต่อการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ ส่วนการที่นักเรียนรู้ว่าการจัดการเรียนการสอนมุ่งเน้นการประเมิน (Evaluation Focus) หรือการรับรู้ว่ามีประเมินอย่างเข้มข้น (Harsh Evaluation) แล้วมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา และแบบหลีกเลี่ยง และยังสอดคล้องกับการศึกษาของ โกนิดา โวลาลา และ คีสเสโอกลู (Gonida; Voulala; & Kiosseoglou, 2009) ที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายของโรงเรียนกับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนักเรียนในระดับเกรด 7 ถึง เกรด 9 ในประเทศกรีซ พบว่า โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จจะมีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จของผู้เรียน เช่นเดียวกับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานมีความสัมพันธ์กับเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยงของผู้เรียนเช่นกัน รวมถึงสอดคล้องกับการศึกษาในเอเชียของ ซองคิม ซาลเลิร์ท และคิม (Kim; Schallert; & Kim, 2010) ที่ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างเป้าหมายในวิชาคณิตศาสตร์กับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนในประเทศเกาหลีพบว่า โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จจะมีอิทธิพลต่อการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จของผู้เรียน เช่นเดียวกับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานมีอิทธิพลต่อเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยงของผู้เรียนเช่นกัน และในการศึกษาของ ลอ โยแกน และปารีส (Luo; Hogan; & Paris, 2011) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างเป้าหมายในวิชาภาษาอังกฤษกับการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จในวิชาภาษาอังกฤษ ของนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาในประเทศสิงคโปร์ พบว่า โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จทั้งแบบเข้าหา และแบบหลีกเลี่ยงจะมีอิทธิพลต่อการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จของผู้เรียน เช่นเดียวกับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานมีอิทธิพลต่อเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยงของผู้เรียนเช่นกัน

1.2 ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองที่ส่งผลต่อการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

อิทธิพลนี้มาจากแนวคิดทฤษฎีแห่งตนของดเวก (Dweck, 2000) ซึ่งระบุว่า การมีเป้าหมายของนักเรียนนั้นจะเป็นผลมาจากความเชื่อว่าคุณสมบัติของตนเองมีลักษณะใด โดยหากนักเรียนเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา (Entity Theory of Intelligence) ซึ่งหมายถึงผู้เรียนเชื่อว่าความฉลาดของตนเองมีปริมาณคงที่เปลี่ยนแปลงได้เพียงเล็กน้อย นั้นจำเป็นต้องพิจารณาถึงความมั่นใจในความฉลาดของตนเองด้วย โดยผู้เรียนที่เชื่อว่าความฉลาดเปลี่ยนแปลงได้เล็กน้อยและเชื่อว่าตนเองเป็นคนที่มีความฉลาดก็จะมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา แต่หากคิดว่าตนเองไม่มีความฉลาดก็จะมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง ในอีกทางหนึ่งหากนักเรียนมีความเชื่อว่าคุณสมบัติของ

ตนเองเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ (Incremental Theory of Intelligence) นักเรียนก็จะมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญโดยมีรายละเอียดดังนี้

ในการศึกษาครั้งนี้พบว่าการศึกษาที่ผู้เรียนมีความเชื่อว่าความฉลาดของตนเองเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้นั้นจะส่งผลต่อการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญทั้งแบบเข้าหา และแบบหลีกเลี่ยง สอดคล้องกับแนวคิดของดเวกที่กล่าวไปแล้วข้างต้นทั้งนี้เพราะว่าผู้เรียนที่เชื่อว่าความฉลาดของตนเองเพิ่มขึ้นได้นั้นจะมีแนวโน้มที่จะตั้งเป้าหมายเพื่อพัฒนาความฉลาดดังกล่าวนั่นเอง สอดคล้องกับการศึกษาของฮองและคณะ (Dweck. 2000; citing Hong; et al. 1998) ที่ได้ศึกษากับนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ในวิชาภาษาอังกฤษระบุว่าบุคคลที่มีความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมาจะมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ ต่อมาแบล็กเวล เทอร์สเนียร์สกี และดเวก (Blackwell; Trzesniewski; & Dweck. 2007) ได้ทำการศึกษากับนักเรียนเกรด 7 ในสหรัฐอเมริกาจำนวน 373 คนพบว่าความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้นั้นมีอิทธิพลต่อการมีเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ (Learning Goal) นอกจากนี้หวัง หลิว และ ไซ้ (Wang; Liu; & Chye. 2010) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดกับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์เช่นกัน โดยศึกษาในกลุ่มของนักศึกษาวิศวกรรมในวิทยาลัยโพลีเทคนิคในประเทศสิงคโปร์ พบว่าการมีความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้นั้น มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา

ในผลการศึกษาครั้งนี้พบว่าการศึกษาที่ผู้เรียนมีความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้นั้นไม่ได้มีผลเฉพาะกับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญทั้ง 2 ประเภทเท่านั้น แต่ยังมีผลต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานทั้งสองประเภทด้วย ซึ่งข้อค้นพบนี้ขัดแย้งกับทฤษฎีของดเวก ทั้งนี้ข้อค้นพบดังกล่าวสอดคล้องกับสิ่งที่ปรากฏในการศึกษาของหวัง หลิว และ ไซ้ (Wang; Liu; & Chye. 2010) โดยพบว่าความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้นั้น มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา และแบบหลีกเลี่ยง การศึกษาดังกล่าวและการศึกษาในครั้งนี้เป็นบริบทที่ศึกษากับผู้เรียนชาวตะวันออก ซึ่งมีลักษณะที่แตกต่างจากผู้เรียนชาวตะวันตก ทั้งนี้ในการศึกษาของหวัง หลิว และ ไซ้ นั้น พบผลที่แตกต่างระหว่างทฤษฎีกับข้อมูลในสิงคโปร์นั้นอาจเป็นเพราะสภาพแวดล้อมโดยรวมทางการศึกษาแตกต่างกัน ทั้งนี้สภาพแวดล้อมในการศึกษาในสิงคโปร์นั้นเป็นสภาพที่มีการแข่งขันกันสูงอยู่แล้ว โดยหากผลการเรียนดีจะส่งผลให้ผู้เรียนมีโอกาสทางการศึกษาและประสบความสำเร็จในอนาคตสูงกว่า (Luo; Hogan; & Paris. 2011) ลักษณะดังกล่าวสอดคล้องกับปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นกับการศึกษาไทย

ในส่วนของปฏิสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อมั่นในความฉลาดของตนเอง และความเชื่อว่าความฉลาดของตนเองเป็นสิ่งที่ติดตัวมานั้น ในการศึกษาครั้งนี้ไม่พบปฏิสัมพันธ์ดังกล่าวที่มีผลต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในทุกประเภท ไม่สอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งขึ้น ในประเด็นในกล่าวนี้นี้

การศึกษาอยู่อย่างจำกัด โดยฮองและคณะ (Dweck. 2000: citing Hong; et al. 1998) ได้ศึกษากับ นักศึกษาชั้นปีที่ 1 ในวิชาภาษาอังกฤษระบุว่าอิทธิพลของความเชื่อว่าคุณสมบัติของตนเองเป็นสิ่งที่ ติดตัวมาที่มีต่อเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานนั้นได้ผลที่ไม่คงที่ แต่เมื่อศึกษาพร้อมกับความมั่นใจใน ความฉลาดแล้วจะพบว่าหากนักเรียนที่มีความเชื่อว่าคุณสมบัติเป็นสิ่งที่ติดตัวมาแล้วมีความมั่นใจใน ความฉลาดก็จะนำไปสู่เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา แต่หากนักเรียนที่มีความเชื่อว่าคุณสมบัติ เป็นสิ่งที่ติดตัวมาแต่ถ้าไม่มีความมั่นใจแล้วก็จะนำไปสู่เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบ หลีกเลี่ยง อย่างไรก็ตามผลการศึกษาดังกล่าวด้วยทฤษฎีแห่งตนของดเวกนั้นกลับพบว่าผลนั้นไม่คงที่ซึ่งผู้วิจัย จะอภิปรายต่อไป

เมื่อไม่พบอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ผู้วิจัยจึงสรุปอิทธิพลของความเชื่อว่าคุณสมบัติของตนเอง เป็นสิ่งที่คงที่ที่มีต่อการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนซึ่งพบอิทธิพลทางลบที่มีต่อการมีเป้าหมาย เพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงและไม่พบว่ามียุทธวิธีต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบ เข้าหา ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐาน ที่ระบุว่าความเชื่อว่าคุณสมบัติของตนเองเป็นสิ่งที่คงที่มีอิทธิพลต่อ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานทั้งแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยง ทั้งนี้สะท้อนให้เห็นว่าอิทธิพล ของความเชื่อว่าคุณสมบัติของตนเองเป็นสิ่งที่คงที่ที่มีต่อการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ตามคำอธิบายใน ทฤษฎีแห่งตนนั้นไม่มีความคงที่ในบางงานเช่นในโฮเวลล์ และ บูลโด (Howell; & Buro. 2009) และ การศึกษาของหวัง หลิว และ ไช้ (Wang; Liu; & Chye. 2010) พบว่าคุณสมบัติของตนเองเป็นสิ่งที่ ติดตัวมาที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยง ตามแนวคิดของดเวก แต่ในการศึกษาของดูเพยราต และ มาร์เน (Dupeyrat; & Mariné. 2005) ที่ได้ ศึกษาเกี่ยวกับนักเรียนหลักสูตรพิเศษ 1 ปี (เทียบเท่า ปวช.) แล้วไม่พบอิทธิพลของความเชื่อว่าคุณสมบัติ เป็นสิ่งที่ติดตัวมาที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน ซึ่งได้ผลในลักษณะเดียวกันกับการศึกษา ครั้งนี้ ดังนั้นผู้วิจัยจึงตั้งข้อสังเกตว่าอิทธิพลของความเชื่อว่าคุณสมบัติของตนเองเป็นสิ่งที่ติดตัวมาที่มีต่อการมี เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยงอาจจะมีปัจจัยอื่นควบคุมทั้งนี้อาจจะเป็น บรรยากาศหรือสภาพแวดล้อมทางการศึกษา หรือบุคลิกภาพ เป็นต้น ซึ่งไม่สามารถสรุปได้จาก การศึกษาในครั้งนี้

1.3 จากการศึกษาครั้งนี้พบว่าการศึกษาเชิงสัมฤทธิ์มีอิทธิพลต่อความมุ่งมั่นในการ เรียนรู้เชิงพฤติกรรมของผู้เรียน โดยลักษณะเป้าหมายเพื่อความสำเร็จของทั้งสองประเภทมีอิทธิพล ทางบวกต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมแต่การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา นั้นจะมีอิทธิพลทางลบต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม และไม่พบว่าการมีเป้าหมายเพื่อการ ผลแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงจะมีอิทธิพลต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม สอดคล้องกับ สมมติฐานที่ตั้งไว้และทฤษฎีโครงสร้างเป้าหมายของอาเมส (Ames. 1992) บางส่วน โดยมีเพียงการมี

เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงเท่านั้นที่ไม่มีอิทธิพลต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงการสนับสนุนแนวคิดแบบเป้าหมายเดียว กล่าวคือมีเฉพาะเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญเท่านั้นที่จะทำให้เกิดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม แต่การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหานี้จะขัดขวางการเกิดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม ซึ่งขัดแย้งกับการศึกษาของโกนิดา โวลาลา และ คีสเสโอลู (Gonida; Voulala; & Kiosseoglou. 2009) ที่ศึกษาผลของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมของนักเรียนในระดับเกรด 7 ถึงเกรด 9 ในประเทศกรีซ พบว่าการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญและ การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม ส่วนการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลักเลียงนั้นกลับมีความสัมพันธ์ทางลบกับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม ซึ่งจะเห็นได้ว่าผลการศึกษาค้นคว้าสนับสนุนแนวคิดเป้าหมายหลายแบบในการศึกษาถึงอิทธิพลของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมนั่นเอง อย่างไรก็ตามที่น่าสังเกตว่าในงานวิจัยนี้ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงและเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียงมีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในระดับสูง อีกทั้งค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของค่าน้ำหนักอิทธิพลของทั้งสองตัวแปรที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมก็มีค่าสูงอีกด้วย ดังนั้นผลที่ได้อาจจะมีความคลาดเคลื่อนอันเป็นผลมาจากความสัมพันธ์กันเองระหว่างเป้าหมายแต่ละประเภท หรือยังอาจจะมีความเป็นไปได้ที่แนวคิดรูปแบบเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบ 2x2 ของ อิลเลียท และ แมคเกรเกอร์ (Elliot; & McGregor. 2001) อาจจะไม่สอดคล้องกับบริบทการศึกษาในสังคมตะวันออก ดังที่ ลอ โยเกน และปารีส (Luo; Hogan; & Paris. 2011) ได้ระบุว่า ในสังคมโปรเทสแตนต์การเรียนดีจะส่งผลให้ผู้เรียนมีโอกาสด้านการศึกษาและประสบความสำเร็จในอนาคตสูงกว่าซึ่งเป็นลักษณะที่ตรงกับการศึกษาไทย ส่งผลให้รูปแบบของเป้าหมายแตกต่างไปจากสังคมตะวันตกได้ทั้งนี้ลักษณะดังกล่าวเป็นตัวกระตุ้นให้เกิดบรรยากาศของการแสดงผลงานอยู่แล้ว ดังนั้นการมีระดับของการกระตุ้นมากเกินไปจึงเกิดผลเสียกับผู้เรียน และเป็นการสกัดกั้นการเกิดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

อย่างไรก็ตามมีการศึกษาในอดีตที่ได้ศึกษาพฤติกรรมย่อยของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมและได้ผลสอดคล้องกับการศึกษาในครั้งนี้ เช่น เมอร์ด็อก เฮล และ เวเบอร์ (Murdock; Hale; & Weber. 2001) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์กับพฤติกรรมทุจริตการสอบของนักเรียนในระดับเกรด 7 และ เกรด 8 ในสหรัฐอเมริกา ซึ่งพฤติกรรมการทุจริตการสอบเป็นลักษณะหนึ่งที่แสดงให้เห็นว่านักเรียนขาดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม พบว่า การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีความสัมพันธ์ทางลบกับพฤติกรรมการทุจริตการสอบ แต่กลับไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน กับพฤติกรรมทุจริตการสอบ ไฮเวลล์ และ วัด

สัน (Howell; & Watson. 2007) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์กับพฤติกรรมผัดวันประกันพรุ่ง ซึ่งเป็นตัวบ่งชี้ถึงการขาดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมของนักเรียนในระดับปริญญาตรีในแคนาดา พบว่า การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา มีความสัมพันธ์ทางลบกับพฤติกรรมผัดวันประกันพรุ่ง อย่างไรก็ตามกลับไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายในลักษณะอื่น ลิม เหล่า และ นี (Liem; Lau; & Nie. 2008) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์กับการละความพยายามในการเรียนของนักเรียนของนักเรียนปี 9 ในประเทศสิงคโปร์ พบว่าการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีความสัมพันธ์ทางลบกับการละความพยายาม ในทางตรงกันข้ามการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลักเลียงมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการละความพยายาม ทั้งนี้ไม่พบความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติของการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหากับการละความพยายาม และ รอสเซล อิลเลียท และ เฟลทแมน (Roussel; Elliot; & Feltman. 2011) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์กับการขอความช่วยเหลือจากเพื่อนของนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในประเทศฝรั่งเศส พบว่า การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญทั้งแบบเข้าหา และแบบหลักเลียง มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการขอความช่วยเหลือจากเพื่อน ในทางตรงกันข้ามพบความสัมพันธ์ทางลบระหว่างการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงกับการขอความช่วยเหลือจากเพื่อน แต่กลับไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหากับการแสวงหาความช่วยเหลือที่มีนัยสำคัญทางสถิติ

2. นอกเหนือจากการทดสอบรูปแบบโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมแล้ว ในการศึกษาครั้งนี้ยังศึกษาถึงความสัมพันธ์ข้ามบริบทของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ระหว่างการรับรู้ที่เป็นภาพใหญ่ได้แก่เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อการเรียนหลักสูตรวิชาชีวะครู กับการรับรู้ที่เป็นภาพย่อยได้แก่เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อการเรียนรายวิชาชีวะครู การตรวจสอบในส่วนนี้เป็นผลมาจากข้อสังเกตในการศึกษาของฟินนี ไฟเฟอร์ และ บาร์รอน (Finney; Pieper; & Barron. 2004) ซึ่งได้ทำการศึกษารูปแบบการวัดโดยใช้แบบสอบถามของ อิลเลียท และแมคเกรเกอร์ (Elliot; & McGregor. 2001) ซึ่งใช้วัดการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาหนึ่ง มาใช้กับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนในภาคการศึกษานั้น ๆ แทน ซึ่งพบว่าแบบสอบถามดังกล่าวสามารถนำมาใช้วัดในระดับที่มีความเฉพาะเจาะจง (Specific) น้อยกว่าได้ ทั้งนี้ในการศึกษาครั้งนี้ได้ตั้งคำถามถึงความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายในระดับเฉพาะเจาะจงแตกต่างกันไว้

ในการศึกษาครั้งนี้ได้ใช้วิธีการวิเคราะห์หลายรูปแบบเพื่อทดสอบลักษณะดังกล่าว ได้แก่การวิเคราะห์สหสัมพันธ์คาโนนิคอล และการวิเคราะห์ความสัมพันธ์แบบแยกส่วน โดยในการวิเคราะห์สหสัมพันธ์คาโนนิคอลพบว่าการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีวะครู และการมี

เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีวเคมีมีความสัมพันธ์กับตัวแปรคาโนนิกอนที่สังเคราะห์ขึ้นมา มีลักษณะสอดคล้องกัน ทั้งขนาดและทิศทางซึ่งตัวแปรคาโนนิกอลที่สังเคราะห์ได้นั้นก็มีความสัมพันธ์กันด้วย ในส่วนของการวิเคราะห์ความสัมพันธ์แบบแยกส่วนพบว่า มีเฉพาะเป้าหมายแบบเดียวกันเท่านั้นที่มีความสัมพันธ์เกินระดับ .250 หากเป็นเป้าหมายที่มีลักษณะแตกต่างกันนั้นจะมีขนาดความสัมพันธ์ในระดับที่ต่ำกว่า .200 จากการวิเคราะห์ทั้ง 2 แบบนั้นจึงเห็นได้ว่าได้ผลในลักษณะเดียวกันและสรุปได้ว่ามีความสัมพันธ์ข้ามบริบทระหว่างการมีเป้าหมายในการเรียนหลักสูตรวิชาชีวเคมีกับการมีเป้าหมายในการเรียนรายวิชาชีวเคมี ทั้งนี้ น่าจะเป็นเพราะทั้งการเรียนในหลักสูตรวิชาชีวเคมีและการเรียนในรายวิชาชีวเคมีต่างมีเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับการทำงานในอนาคตทั้งคู่ รวมถึงรายวิชาเอกถือเป็นแก่นของหลักสูตรดังนั้นผู้เรียนจึงมีเป้าหมายต่อการเรียนทั้งสองในลักษณะเดียวกัน ทั้งนี้หากศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายในการเรียนหลักสูตรวิชาชีวเคมีเปรียบเทียบกับเป้าหมายในการเรียนรายวิชาพื้นฐาน หรือรายวิชาเลือกเสรีอาจจะทำให้ผลเปลี่ยนไปในอีกลักษณะได้



บทที่ 5

ผลการวิเคราะห์ อภิปรายผลการศึกษาที่ 2

การศึกษาที่ 2 มีความมุ่งหมายที่จะศึกษาถึงอิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายที่มีต่อการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนักเรียน อิทธิพลของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม และความสัมพันธ์ข้ามบริบทระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาหนึ่งกับการเรียนในอีกรายวิชาหนึ่ง โดยในการเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลผู้วิจัยได้นำเสนอโดยการแบ่งหัวข้อดังนี้

ตอนที่ 1 การวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ จำนวน ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

ตอนที่ 2 การตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้น

ตอนที่ 3 การตรวจสอบผลการจัดกระทำ

ตอนที่ 4 การวิเคราะห์ความแปรปรวน

ตอนที่ 5 การวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณ

ตอนที่ 6 การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจกับวิชาอื่น

สัญลักษณ์ที่ใช้ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ในการรายงานผลการวิเคราะห์ข้อมูลสำหรับการศึกษาที่ 2 นี้ผู้วิจัยมีการใช้สัญลักษณ์ต่าง ๆ ดังนี้

POM0	หมายถึง	กลุ่มควบคุม
P1M0	หมายถึง	กลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน
P0M1	หมายถึง	กลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ
P1M1	หมายถึง	กลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (ทั้งสองแบบ)
SD	หมายถึง	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)
df	หมายถึง	องศาอิสระ (Degree of Freedom)
SS	หมายถึง	ผลรวมกำลังสองของคะแนนเบี่ยงเบน (Sum of squares)
MS	หมายถึง	ค่าเฉลี่ยกำลังสองของคะแนนเบี่ยงเบน (Mean of squares)
χ^2	หมายถึง	ค่าสถิติทดสอบไค-สแควร์ (Chi-square test)
t	หมายถึง	ค่าสถิติทดสอบที (t-test)

F	หมายถึง	ค่าสถิติทดสอบเอฟ (F-test)
p หรือ p-Values	หมายถึง	ระดับความน่าจะเป็น
η^2	หมายถึง	ขนาดอิทธิพล (Effect Size)
b	หมายถึง	ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณแบบคะแนนดิบ
β	หมายถึง	ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณแบบคะแนนมาตรฐาน
SE _b	หมายถึง	ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของสัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณ (Standard Error)
VIF	หมายถึง	ค่าสัมประสิทธิ์ปัจจัยการฟุ้งของความคลาดเคลื่อน (Variance Inflation Factor: VIF)
R ²	หมายถึง	ค่าสัมประสิทธิ์การทำนาย
Λ	หมายถึง	ค่าดัชนีแลมดาของวิลค์ (Wilk's Lamda)
โครงสร้าง	หมายถึง	ค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างในการวิเคราะห์ความสัมพันธ์คาโนนิคัล
มาตรฐาน	หมายถึง	ค่าสัมประสิทธิ์คาโนนิคัลมาตรฐาน
% Variance	หมายถึง	ร้อยละของความแปรปรวนที่สกัดเป็นตัวแปรคาโนนิคัล
*	หมายถึง	มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
**	หมายถึง	มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการศึกษาที่ 2

ในการศึกษานี้มีผู้เข้าร่วม 64 คน แต่ในระหว่างการศึกษามีผู้ขาดหายจากการศึกษา 1 คน และมีผู้ที่ตอบแบบสอบถามไม่สมบูรณ์ จำนวน 3 คน จึงเหลือผู้เข้าร่วมวิจัยที่มีข้อมูลสมบูรณ์เพียง 60 คนเท่านั้น โดยในการวิเคราะห์ผลการศึกษามีรายละเอียดดังนี้

ตอนที่ 1 การวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ จำนวน ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

ตาราง 22 จำนวน และร้อยละ ของคุณลักษณะของผู้เข้าร่วมวิจัย ได้แก่ เพศ อายุ ศาสนา และ กลุ่มที่เข้าร่วมวิจัย

ตัวแปร	จำนวน (คน)	ร้อยละ
เพศ		
- ชาย	3	5.00
- หญิง	57	95.00
อายุ*		
- 18 ปี	1	1.69
- 19 ปี	23	38.98
- 20 ปี	35	59.32
ศาสนา		
- พุทธ	58	96.67
- อิสลาม	2	3.33
กลุ่ม		
- กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (P1M0)	15	25.00
- กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ(P0M1)	14	23.33
- กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1)	16	26.67
- กลุ่มควบคุม (P0M0)	15	25.00
รวม	60	100.00

* มีผู้ไม่ตอบคำถามเรื่องอายุ จำนวน 1 คน

จากตาราง 22 นิสิตที่เข้าร่วมการวิจัยในครั้งนี้ ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง จำนวน 57 คน คิดเป็นร้อยละ 95.00 นอกนั้นเป็นเพศชาย จำนวน 3 คนคิดเป็นร้อยละ 5.00 เมื่อพิจารณาถึงอายุพบว่า นิสิตส่วนใหญ่มีอายุ 20 ปี จำนวน 35 คนคิดเป็น 59.32 รองลงมาได้แก่นิสิตที่มีอายุ 19 ปี จำนวน 23 คน คิดเป็นร้อยละ 38.98 และนิสิตที่มีอายุ 18 ปี มีเพียง 1 คน คิดเป็นร้อยละ 1.69 เมื่อพิจารณาถึงศาสนาพบว่า นิสิตส่วนใหญ่นับถือศาสนาพุทธ จำนวน 58 คน คิดเป็นร้อยละ 96.67 นอกนั้นเป็นนิสิตที่นับถือศาสนาอิสลาม จำนวน 2 คน คิดเป็นร้อยละ 3.33

ทั้งนี้ผู้เข้าร่วมวิจัยจะถูกแบ่งออกเป็น 4 กลุ่ม เท่า ๆ กัน แต่เนื่องจากมีนิสิตที่ขาดหายและตอบแบบสอบถามไม่สมบูรณ์จึงทำให้นิสิตในแต่ละกลุ่มไม่เท่ากัน โดยนิสิตที่อยู่ในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสมมีจำนวนมากที่สุด จำนวน 16 คนคิดเป็นร้อยละ 26.67 รองลงมาได้แก่นิสิตที่อยู่ในกลุ่มที่ได้รับกลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (P) และกลุ่มควบคุม ที่มีจำนวน 15 คนเท่ากัน คิดเป็นร้อยละ 25.00 ส่วนนิสิตที่อยู่ในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีจำนวนน้อยที่สุด โดยมีจำนวน 14 คน คิดเป็นร้อยละ 23.33 ระดับการขาดหายไปดังกล่าวยังอยู่ในระดับที่สามารถทำการศึกษาได้ต่อไป

ตาราง 23 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด ความมั่นใจในความฉลาด การรับรู้โครงสร้างเป้าหมาย การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจก่อน และหลัง การทดลอง การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชาเอก และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

ตัวแปร	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด		
ความเชื่อว่าความฉลาดติดตัวมา	2.73	.85
ความเชื่อว่าความฉลาดเพิ่มขึ้นได้	5.69	.68
ความมั่นใจในความฉลาด	4.95	.86
การรับรู้โครงสร้างเป้าหมาย		
โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน	3.88	1.33
โครงสร้างเป้าหมายเพื่อเชี่ยวชาญ	5.52	.85
การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ก่อนการทดลอง		
เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา	3.98	1.19
เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง	5.07	.79
เป้าหมายเพื่อเชี่ยวชาญแบบเข้าหา	5.91	.70
เป้าหมายเพื่อเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง	5.80	.65
การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์หลังการทดลอง		
เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา	4.39	1.16
เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง	5.46	.84

ตาราง 23 (ต่อ)

ตัวแปร	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา	5.69	.69
เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง	5.49	.74
การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาเอก		
เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา	4.45	1.13
เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง	5.34	.84
เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา	5.92	.77
เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง	5.54	.76
ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม	5.07	.79

*พิสัยคะแนนอยู่ระหว่าง 1 - 7

จากตาราง 23 พบว่า ผู้เข้าร่วมวิจัยมีความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มได้ สูงกว่าความเชื่อว่าคุณฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา โดยมีคะแนนเท่ากับ 5.69 ($SD = .68$) ในขณะที่ความเชื่อว่าคุณฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมาได้คะแนนเพียง 2.73 ($SD = .85$) เมื่อพิจารณาถึงความมั่นใจในความฉลาด พบว่าความมั่นใจในความฉลาดมีคะแนนเท่ากับ 4.95

ในส่วนของการรับรู้โครงสร้างเป้าหมาย พบว่า ผู้เข้าร่วมวิจัยรับรู้โครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนเพื่อความเชี่ยวชาญสูงกว่า โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน โดยมีคะแนนเท่ากับ 5.52 ($SD = .85$) ในขณะที่การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานนั้นได้คะแนนเท่ากับ 3.88 ($SD = 1.33$)

เมื่อพิจารณาถึงการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นั้น ในช่วงก่อนการทดลอง เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหามีคะแนนสูงสุด โดยได้คะแนนเท่ากับ 5.91 ($SD = .70$) รองลงมาได้แก่ เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง ที่ได้คะแนนเท่ากับ 5.80 ($SD = .65$) และเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง ได้คะแนนเท่ากับ 5.07 ($SD = .79$) ในขณะที่ เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหานั้นมีคะแนนต่ำที่สุด โดยมีคะแนนเท่ากับ 3.98 ($SD = 1.19$) ในตอนที่เมื่อพิจารณาถึงเป้าหมายหลังการทดลองแล้วพบว่า เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหามีคะแนนสูงสุด โดยได้คะแนนเท่ากับ 5.69 ($SD = .70$) รองลงมาได้แก่ เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง ที่ได้คะแนนเท่ากับ 5.49 ($SD = .65$) และเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง ได้คะแนนเท่ากับ 5.46

(SD = .79) ในขณะที่ เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหานั้นมีคะแนนต่ำที่สุด โดยมีคะแนนเท่ากับ 4.39 (SD = 1.19) โดยนิสิตมีความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม เท่ากับ 5.07 (SD = .79)

ทั้งนี้เมื่อพิจารณาถึงการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาอื่นพบว่า เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหามีคะแนนสูงที่สุด โดยได้คะแนนเท่ากับ 5.92 (SD = .77) รองลงมาได้แก่ เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียง ที่ได้คะแนนเท่ากับ 5.54 (SD = .65) และเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลักเลียง ได้คะแนนเท่ากับ 5.34 (SD = .79) ในขณะที่ เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหานั้นมีคะแนนต่ำที่สุด โดยมีคะแนนเท่ากับ 4.45 (SD = 1.19) โดยนิสิตมีความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม เท่ากับ 5.10 (SD = .67)

ตอนที่ 2 การตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้น

ในการศึกษานี้มีการวิเคราะห์ความแปรปรวนดังนั้นผู้วิจัยจึงได้ทดสอบข้อตกลงเบื้องต้นโดยการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือได้แก่ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค และค่าสหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม นอกจากนี้เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างมีขนาดเล็ก ผู้วิจัยจึงทำการทดสอบการกระจายตัวเป็นปกติของคะแนนการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในแต่ละกลุ่ม ดังนี้

ตาราง 24 ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค และ ช่วงค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมกับคะแนนรายข้อของความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด ความมั่นใจในความฉลาด การรับรู้โครงสร้างเป้าหมาย การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจก่อนและหลังการทดลอง การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชาเอก และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

ตัวแปร	ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรวมกับคะแนนรายข้อ
ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด		
ความเชื่อว่าคุณฉลาดติดตัวมา	.754	.426 – .634
ความเชื่อว่าคุณฉลาดเพิ่มขึ้นได้	.744	.373 - .611
ความมั่นใจในความฉลาด	.740	.502 - .537
การรับรู้โครงสร้างเป้าหมาย		
โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน	.857	.486 - .717

ตาราง 24 (ต่อ)

ตัวแปร	ค่าสัมประสิทธิ์ แอลฟาของ ครอนบาค	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ระหว่างคะแนนรวมกับ คะแนนรายข้อ
โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ	.818	.444 - .674
การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ก่อนการทดลอง		
เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา	.947	.675 - .867
เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง	.841	.440 - .751
เป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา	.880	.501 - .767
เป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยง	.828	.421 - .701
การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์หลังการทดลอง		
เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา	.927	.409 - .818
เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง	.887	.463 - .686
เป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา	.848	.356 - .802
เป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยง	.839	.349 - .656
การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาเอก		
เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา	.933	.309 - .872
เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง	.884	.450 - .759
เป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา	.880	.582 - .791
เป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยง	.857	.454 - .753
ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม	.849	.246 - .673

จากตาราง 24 จะเห็นได้ว่าเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ทั้งหมด มีค่าความเชื่อมั่นโดยค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคอยู่ในระดับตั้งแต่ยอมรับได้ขึ้นไปทั้งหมด โดยเครื่องมือที่มีค่าความเชื่อมั่น อยู่ในระดับดีมาก กล่าวคือ มีค่ามากกว่า .900 ได้แก่ การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ประเภทเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา ทั้งในช่วงก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และที่วัดกับรายวิชาเอกวิชาอื่น ส่วนเครื่องมือที่มีค่าความเชื่อมั่นอยู่ในระดับดี กล่าวคือ มีค่าอยู่ระหว่าง .800-.899

ได้แก่ การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ประเภทเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลักเลียง เป้าหมายเพื่อ
ความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา และเป้าหมายเพื่อความรู้ความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียง ทั้งในช่วงก่อนการ
ทดลอง หลังการทดลอง และที่วัดกับรายวิชาเอกวิชาอื่น รวมถึงการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายทั้ง 2 แบบ
คือ โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน และโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความรู้ความเชี่ยวชาญ รวมถึงการมี
ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม ส่วนตัวแปรที่มีค่าความเชื่อมั่นอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ คือ มีค่า
อยู่ระหว่าง .700-.799 ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดทั้งสองแบบ ได้แก่ ความเชื่อว่าความฉลาดติดตัว
มา และความเชื่อว่าความฉลาดเพิ่มขึ้นได้ รวมถึงความมั่นใจในความฉลาดด้วย จากที่กล่าวมาเห็นได้
ว่า เครื่องมือวัดที่ใช้ในการวัดตัวแปรทุกตัวนั้นมีระดับความเชื่อมั่นที่ยอมรับได้

ตาราง 25 ความเบ้ ความโด่ง และการทดสอบความเป็นปกติโดยสถิติ ซาปิโร-วิลค์ (Shapiro-Wilk) ของ
การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์หลังการทดลองจำแนกตามกลุ่มของผู้เข้าร่วมวิจัย

การมีเป้าหมายเชิง สัมฤทธิ์	กลุ่ม	ความเบ้	ความโด่ง	ซาปิโร-วิลค์ ค่าสถิติ	p-Value
เป้าหมายเพื่อการ แสดงผลงานแบบ เข้าหา	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (P1M0)	-.571	-.476	.950	.523
	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความรู้ความเชี่ยวชาญ(P0M1)	.165	-1.547	.910	.156
	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1)	.164	.003	.973	.881
	กลุ่มควบคุม (P0M0)	-.515	-.450	.960	.698
เป้าหมายเพื่อการ แสดงผลงานแบบ หลักเลียง	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (P1M0)	-.375	-.681	.949	.511
	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความรู้ความเชี่ยวชาญ(P0M1)	-.343	-1.105	.913	.173
	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1)	.174	-.558	.941	.357
	กลุ่มควบคุม (P0M0)	.479	.458	.970	.862
เป้าหมายเพื่อ ความรู้ความ เชี่ยวชาญ แบบเข้าหา	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (P1M0)	-.459	-.918	.939	.373
	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความรู้ความเชี่ยวชาญ(P0M1)	.740	1.036	.952	.587
	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1)	-.272	-.926	.951	.510
	กลุ่มควบคุม (P0M0)	.088	-.278	.958	.655
เป้าหมายเพื่อ ความรู้ความ เชี่ยวชาญ แบบหลักเลียง	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (P1M0)	-.027	-.474	.968	.825
	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความรู้ความเชี่ยวชาญ(P0M1)	-.361	-.220	.938	.392
	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1)	-.053	-1.091	.928	.223
	กลุ่มควบคุม (P0M0)	.326	-.378	.975	.925

หมายเหตุ ค่าความเบ้ และความโด่งทุกค่าไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

จากตาราง 25 จะเห็นได้ว่า ค่าการกระจายตัวของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ทั้ง 4 แบบ ในกลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม และกลุ่มควบคุม นั้นมีการกระจายตัวตามปกติทั้งหมด ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าสามารถนำข้อมูลชุดนี้ไปทำการวิเคราะห์ความแปรปรวนได้

ตอนที่ 3 การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม

ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนที่ 3 นี้ เป็นการนำเสนอผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบสองทาง (2-Ways ANCOVA) ของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมาย โดย การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนก่อนการทดลอง และ การมีความเชื่อเกี่ยวกับสติปัญญาของตนเอง ได้แก่ ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ และปฏิสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมากับความเชื่อมั่นในความฉลาดของตนเอง เป็นตัวแปรปรวนร่วม ทั้งนี้ผู้วิจัยได้ทำการทดสอบผลการจัดกระทำพบว่า ผู้เรียนในกลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน (P1M0) รับรู้ถึงโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานสูงกว่ากลุ่มควบคุม (P0M0) ในขณะที่ผู้เรียนกลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (P0M1) รับรู้ถึงโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญสูงกว่ากลุ่มควบคุม ทั้งนี้กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1) นั้นได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานสูงกว่ากลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (P0M1) แต่มีโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญไม่สูงกว่ากลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน (P1M0) ซึ่งแสดงให้เห็นไว้ในภาคผนวก

ผู้วิจัยนำเสนอเป้าหมายที่ละแบบ โดยเริ่มจากการนำเสนอค่าเฉลี่ยของระดับเป้าหมายในแต่ละกลุ่ม แล้วจึงวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบสองทาง และหากพบว่ามีอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างเป้าหมายแล้วผู้วิจัยจะนำเสนอการวิเคราะห์อิทธิพลหลักอย่างง่าย (Simple Main Effect) ประกอบด้วย และสุดท้ายจึงนำเสนอแผนภาพที่แสดงความแตกต่างของค่าเฉลี่ยมารจินที่ได้จากการประมาณค่า (Estimated Marginal Mean)

ทั้งนี้ผู้วิจัยได้นำเสนอผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาโดยนำเสนอค่าเฉลี่ยของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาในแต่ละกลุ่มดังแสดงไว้ในตาราง 26

ตาราง 26 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาของผู้เข้าร่วมวิจัย จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

การได้รับ	การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน				รวม	
โครงสร้าง	ไม่ได้รับ		ได้รับ			
เป้าหมายเพื่อ	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน
ความเชี่ยวชาญ		มาตรฐาน		มาตรฐาน		มาตรฐาน
ไม่ได้รับ	4.10	.97	4.63	1.13	4.37	1.07
ได้รับ	3.77	1.22	4.99	1.01	4.42	1.26
รวม	3.94	1.09	4.81	1.07	4.39	1.16

จากตาราง 26 พบว่า ผู้เข้าร่วมวิจัยในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสมมีระดับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาสูงที่สุดโดยมีคะแนนเท่ากับ 4.99 ($SD = 1.01$) รองลงมา ได้แก่ กลุ่มที่ได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานโดยมีคะแนนเท่ากับ 4.63 ($SD = 1.13$) และกลุ่มควบคุมมีคะแนนเท่ากับ 4.10 ($SD = .97$) แต่กลุ่มที่ได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีระดับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาต่ำที่สุดโดยมีคะแนนเท่ากับ 3.77 ($SD = 1.22$) จากระดับค่าเฉลี่ยดังกล่าวผู้วิจัยจึงดำเนินการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยโดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบสองทาง จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมาย และกำหนดให้การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาก่อนการทดลอง และความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองเป็นตัวแปรปรวนร่วม ดังตาราง 27

ตาราง 27 การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบสองทาง (2-way ANCOVA) ของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาจำแนกโดยการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานและการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ โดยมีความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองเป็นตัวแปรปรวนร่วม

แหล่งความแปรปรวน	df	SS	MS	F	p	η^2
การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา ก่อนการทดลอง	1	15.57	14.57	18.98	.000	.267
ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา	1	3.81	3.81	4.64	.036	.082
ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้	1	.08	.08	.09	.763	.002
ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา x ความเชื่อมั่นในความฉลาดของตนเอง	1	1.07	1.07	1.30	.259	.024
การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน	1	8.91	8.91	10.85	.002	.173
การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ	1	.13	.13	.16	.693	.003
การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน x การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ	1	4.89	4.89	5.96	.018	.103
ความคลาดเคลื่อน	52	42.67	.82			

จากตาราง 27 พบอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ระหว่างการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาของผู้เข้าร่วมวิจัยอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 5.96$, $p = .018$, $\eta^2 = .103$) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ .103 สะท้อนว่าอิทธิพลของการได้รับเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ หรือ การได้รับเป้าหมายเพื่อความสำเร็จที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา นั้น ต้องพิจารณาถึงการได้รับเป้าหมายอีกประเภทหนึ่งร่วมด้วย ทั้งนี้ผลการวิเคราะห์พบอิทธิพลของตัวแปรปรวนร่วมได้แก่ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาก่อนทางทดลอง ($F = 18.98$, $p < .001$) และความเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา ($F = 4.64$, $p = .036$) ด้วย

จากผลการวิเคราะห์ดังกล่าวที่พบว่าอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ระหว่างการได้รับโครงสร้างเป้าหมาย 2 แบบ จึงมีความจำเป็นต้องทดสอบอิทธิพลหลักอย่างง่าย (Simple Main Effect) ซึ่งผู้วิจัยได้แสดงไว้ในตาราง 28 และ 29

ตาราง 28 การทดสอบอิทธิพลหลักอย่างง่ายของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาจำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	แหล่งความแปรปรวน	df	SS	MS	F	p	η^2
ไม่ได้รับ	การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน	1	.32	.32	.40	.532	.008
	ความคลาดเคลื่อน	52	42.67	.82			
ได้รับ	การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน	1	13.55	13.55	16.51	.000	.241
	ความคลาดเคลื่อน	52	42.67	.82			

จากตาราง 28 พบว่า ในกลุ่มผู้เข้าร่วมวิจัยที่ไม่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญนั้น ไม่พบอิทธิพลของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา ที่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($F=.40$ $p = .532$) แต่เมื่อพิจารณาในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแล้วพบว่า การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานมีอิทธิพลต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 16.51$, $p < .001$, $\eta^2 = .241$) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ .241

จึงสรุปได้ว่าการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานจะทำให้ผู้เข้าร่วมวิจัยมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาได้เฉพาะในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญเท่านั้น แต่ในทางกลับกัน ในกลุ่มที่ไม่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานจะไม่ช่วยเสริมสร้างให้มีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาแต่อย่างใด

ตาราง 29 การทดสอบอิทธิพลหลักอย่างง่ายของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาจำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน

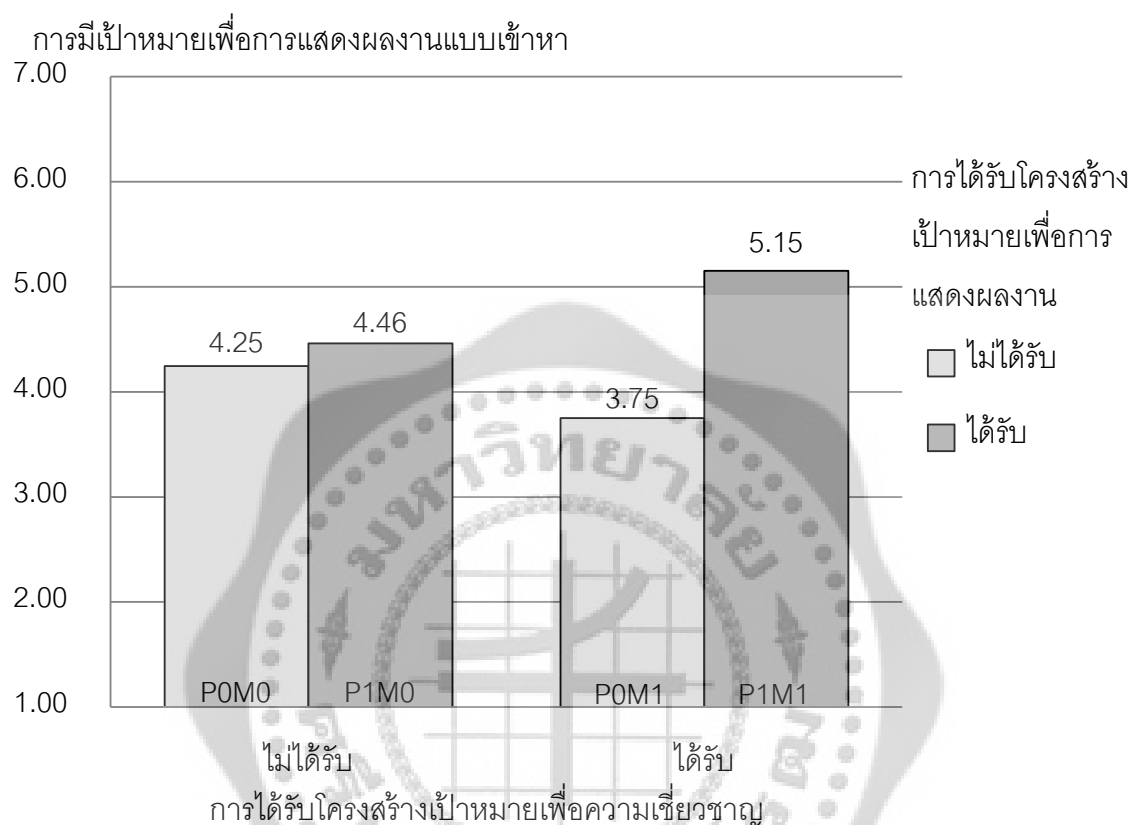
การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน	แหล่งความแปรปรวน	df	SS	MS	F	p	η^2
ไม่ได้รับ	การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	1	1.61	1.61	1.96	.168	.036
	ความคลาดเคลื่อน	52	42.67	.82			
ได้รับ	การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	1	3.48	3.48	4.24	.044	.075
	ความคลาดเคลื่อน	52	42.67	.82			

จากตาราง 29 พบว่าในกลุ่มผู้เข้าร่วมวิจัยที่ไม่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน ไม่พบอิทธิพลของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาที่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = 1.61, p = .168$) แต่เมื่อพิจารณาในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานกลับพบอิทธิพลของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 4.24, p = .044, \eta^2 = .075$) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ .075

จึงสรุปได้ว่าการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญจะทำให้ผู้เข้าร่วมวิจัยมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาได้เฉพาะในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานเท่านั้น แต่ในทางกลับกัน ในกลุ่มที่ไม่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญจะไม่ช่วยเสริมสร้างให้มีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาแต่อย่างใด

ทั้งนี้ระดับคะแนนการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาของผู้เข้าร่วมวิจัยทั้ง 4 กลุ่มได้แก่ กลุ่มได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน กลุ่มได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ กลุ่มได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม และกลุ่มควบคุม ได้แสดงในภาพประกอบ 8 ซึ่ง

แสดงระดับค่าเฉลี่ยมาจिनอลที่ได้จากการประมาณค่า (Estimated Maginal Mean) ของเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา



ภาพประกอบ 8 ค่าเฉลี่ยมาจिनอลจากการประมาณค่า (Estimated Marginal Mean)การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ

สรุปได้ว่าการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาของผู้เรียนจะได้รับอิทธิพลจากโครงสร้างเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์เมื่อได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จร่วมด้วยเท่านั้น ในขณะที่โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จจะมีอิทธิพลทางลบต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา แต่หากร่วมกับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแล้วจะมีอิทธิพลเป็นบวก

ลำดับต่อไปผู้วิจัยได้นำเสนอผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงโดยนำเสนอค่าเฉลี่ยของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงในแต่ละกลุ่มดังแสดงไว้ในตาราง 30

ตาราง 30 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงของผู้เข้าร่วมวิจัย จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

การได้รับ โครงสร้าง เป้าหมายเพื่อ ความเชี่ยวชาญ	การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน				รวม	
	ไม่ได้รับ		ได้รับ			
	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน
ไม่ได้รับ	5.16	.78	5.68	.80	5.42	.82
ได้รับ	4.94	.78	5.98	.66	5.50	.88
รวม	5.05	.77	5.84	.73	5.46	.84

จากตาราง 30 พบว่า ผู้เข้าร่วมวิจัยในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสมมีระดับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงสูงที่สุดโดยมีคะแนนเท่ากับ 5.98 ($SD = .66$) รองลงมา ได้แก่ กลุ่มที่ได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานโดยมีคะแนนเท่ากับ 5.68 ($SD = .80$) และกลุ่มควบคุมมีคะแนนเท่ากับ 5.16 ($SD = .78$) แต่กลุ่มที่ได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีระดับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงต่ำที่สุดโดยมีคะแนนเท่ากับ 4.94 ($SD = .78$)) จากระดับค่าเฉลี่ยดังกล่าวผู้วิจัยจึงดำเนินการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยโดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบสองทางของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียง จำแนกต่างการได้รับโครงสร้างเป้าหมาย โดยการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียง ก่อนการทดลอง และความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองเป็นตัวแปรปรวนร่วม ดังตาราง 31

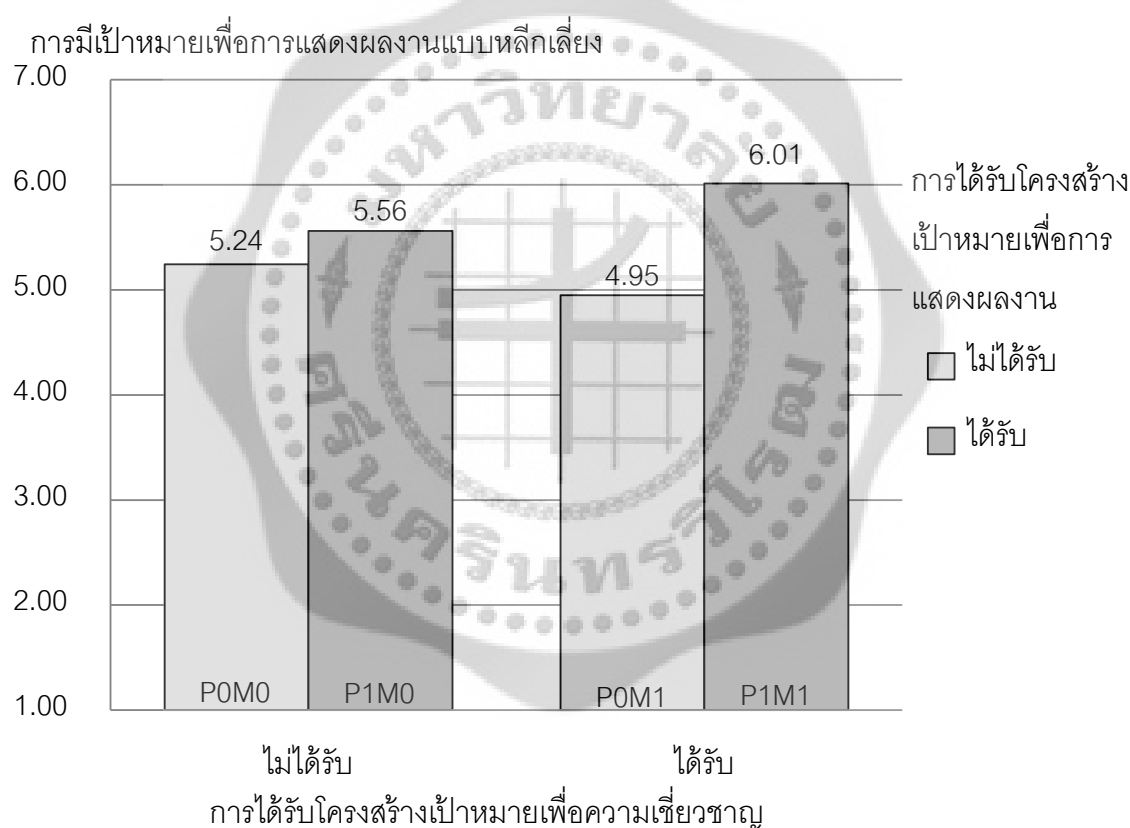
ตาราง 31 การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบสองทาง (2-way ANCOVA) ของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงจำแนกโดยการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานและการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ โดยมีการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงก่อนการทดลองความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองเป็นตัวแปรปรวนร่วม

แหล่งความแปรปรวน	df	SS	MS	F	p	η^2
การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงก่อนการทดลอง	1	3.36	3.36	6.79	.012	.115
ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา	1	1.16	1.16	2.35	.132	.043
ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้	1	.16	.16	.31	.577	.006
ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา x ความเชื่อมั่นในความฉลาดของตนเอง	1	.00	.00	.01	.940	.000
การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน	1	6.34	6.34	12.79	.001	.197
การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	1	.09	.09	.17	.678	.003
การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน x การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	1	1.92	1.92	3.88	.054	.069
ความคลาดเคลื่อน	52	25.77	.50			

จากตาราง 31 เห็นได้ว่า ไม่พบปฏิสัมพันธ์ระหว่างการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานและ การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงที่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = 3.88$, $p = .054$) จึงพิจารณาอิทธิพลหลักต่อไป เมื่อพิจารณาถึงอิทธิพลหลักพบว่าผู้เข้าร่วมวิจัยที่ได้รับการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานมีอิทธิพลต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F=12.79$, $p=.001$, $\eta^2 = .197$) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ .197 แต่ไม่พบว่าการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญจะมีอิทธิพลต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงที่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($F=.17$, $p=.678$) ทั้งนี้พบว่า การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงก่อนการทดลองซึ่งเป็นตัวแปรปรวนร่วมมีอิทธิพลต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงหลังการทดลองอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ด้วย ($F = 6.79$, $P = .012$)

สรุปคือกรณีที่นิสิตได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานจะส่งผลทำให้นิสิตมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียง แต่หากนิสิตได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญนั้นจะไม่ส่งผลต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงของนิสิต

ทั้งนี้ระดับคะแนนการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงของผู้เข้าร่วมวิจัยทั้ง 4 กลุ่มได้แก่ กลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน กลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ กลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม และกลุ่มควบคุม ได้แสดงในภาพประกอบ 9 ซึ่งแสดงระดับค่าเฉลี่ยมาจिनอลที่ได้จากการประมาณค่า (Estimated Marginal Mean) ของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงของผู้เรียน



ภาพประกอบ 9 ค่าเฉลี่ยมาจिनอลจากการประมาณค่า (Estimated Marginal Mean) ของการมี

เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียง จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

สรุปได้ว่าการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงของผู้เรียนจะได้รับอิทธิพลจากโครงสร้างเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แต่ไม่มีอิทธิพลจากโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

ลำดับต่อไปผู้วิจัยได้นำเสนอผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาโดยนำเสนอค่าเฉลี่ยของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงในแต่ละกลุ่มดังแสดงไว้ในตาราง 32

ตาราง 32 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาของผู้เข้าร่วมวิจัย จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

การได้รับ โครงสร้าง เป้าหมายเพื่อ ความเชี่ยวชาญ	การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน				รวม	
	ไม่ได้รับ		ได้รับ		ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน
	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน		
ไม่ได้รับ	5.43	.70	5.79	.59	5.61	.66
ได้รับ	5.34	.61	6.16	.61	5.78	.73
รวม	5.39	.65	5.98	.62	5.69	.69

จากตาราง 32 พบว่า ผู้เข้าร่วมวิจัยในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสมมีระดับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาสูงที่สุดโดยมีคะแนนเท่ากับ 6.16 ($SD = .61$) รองลงมาได้แก่กลุ่มที่ได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานโดยมีคะแนนเท่ากับ 5.79 ($SD = .59$) และกลุ่มควบคุมมีคะแนนเท่ากับ 5.43 ($SD = .70$) แต่กลุ่มที่ได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีระดับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาต่ำที่สุดโดยมีคะแนนเท่ากับ 5.34 ($SD = .61$) จากระดับค่าเฉลี่ยดังกล่าวผู้วิจัยจึงดำเนินการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยโดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบสองทางของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมาย โดยการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาก่อนการทดลอง และความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองเป็นตัวแปรปรวนร่วม ดังตาราง 33

ตาราง 33 การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบสองทาง (2-way ANCOVA) ของการมีเป้าหมายเพื่อ
ความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาจำแนกโดยการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานและการ
ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความรู้ โดยมีการมีเป้าหมายเพื่อความรู้แบบเข้า
หาก่อนการทดลอง และความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองเป็นตัวแปรปรวนร่วม

แหล่งความแปรปรวน	df	SS	MS	F	p	η^2
การมีเป้าหมายเพื่อความรู้แบบเข้าหา ก่อนการทดลอง	1	.86	.86	2.87	.096	.052
ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา	1	.55	.55	1.86	.178	.035
ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้	1	.31	.31	1.05	.311	.020
ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา x ความเชื่อมั่นในความฉลาดของตนเอง	1	.00	.00	.02	.900	.000
การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน	1	3.36	3.36	11.27	.001	.178
การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความรู้	1	.06	.06	.21	.647	.004
การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน x การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความรู้	1	1.56	1.56	5.23	.026	.091
ความคลาดเคลื่อน	52	15.49	.30			

จากตาราง 33 จะเห็นได้ว่าพบอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ระหว่างการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อ
การแสดงผลงานและ การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความรู้ที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อ
ความรู้แบบเข้าหาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = 5.23, p = .026, \eta^2 = .091$) โดยมีขนาด
อิทธิพลเท่ากับ .091 ทั้งนี้ไม่พบว่ามียิทธิพลจากตัวแปรปรวนร่วมที่นำมาศึกษาาร่วมด้วยที่มีนัยสำคัญ
ทางสถิติ

สรุปได้ว่าอิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายแบบหนึ่งที่มีต่อเป้าหมายเพื่อความรู้แบบ
เข้าหานั้นจะขึ้นกับว่าอิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายอีกแบบหนึ่งเป็นอย่างไร ทั้งนี้ทำให้ต้องพิจารณา
ถึงอิทธิพลหลักอย่างง่าย (Simple Main Effect) ซึ่งคืออิทธิพลของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบ
หนึ่งที่มีผลต่อการมีเป้าหมายเพื่อความรู้แบบเข้าหา ในแต่ละระดับของการมีโครงสร้าง
เป้าหมายอีกแบบหนึ่ง ดังแสดงในตาราง 34 และ 35

ตาราง 34 การทดสอบอิทธิพลหลักอย่างง่ายของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาจำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ

การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ	แหล่งความแปรปรวน	df	SS	MS	F	p	η^2
ไม่ได้รับ	การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน	1	.20	.20	.66	.419	.013
	ความคลาดเคลื่อน	52	15.49	.30			
ได้รับ	การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน	1	4.56	4.56	15.32	.000	.228
	ความคลาดเคลื่อน	52	15.49	.30			

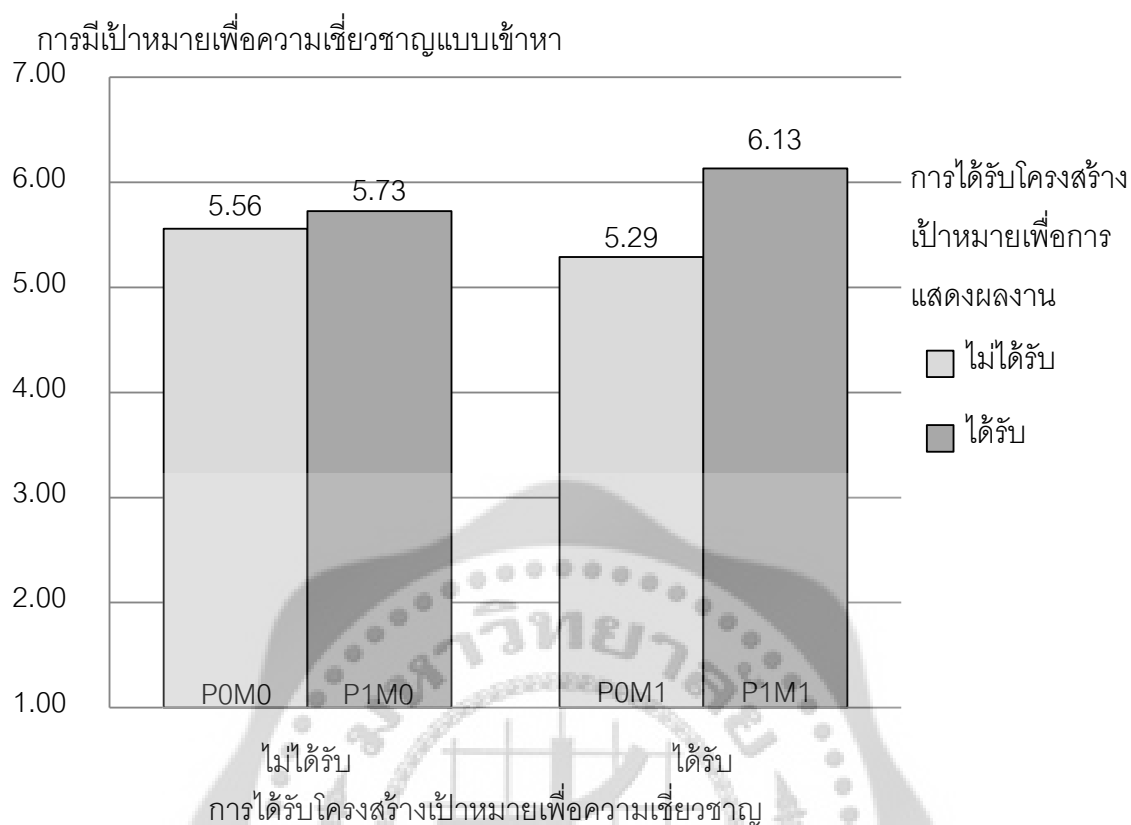
จากตาราง 34 เมื่อพิจารณาในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จนั้น จะพบอิทธิพลของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 15.32, p < .001, \eta^2 = .228$) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ .228 แต่ในกลุ่มที่ไม่ได้รับเป้าหมายเพื่อความสำเร็จนั้นกลับไม่พบอิทธิพลของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาที่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = .66, p = .419$)

ตาราง 35 การทดสอบอิทธิพลหลักอย่างง่ายของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาจำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน

การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน	แหล่งความแปรปรวน	df	SS	MS	F	p	η^2
ไม่ได้รับ	การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ	1	.46	.46	1.55	.218	.029
	ความคลาดเคลื่อน	52	15.49	.30			
ได้รับ	การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ	1	1.23	1.23	4.13	.047	.074
	ความคลาดเคลื่อน	52	15.49	.30			

จากตาราง 35 เมื่อพิจารณาในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานนั้น จะพบอิทธิพลของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 4.13$, $p = .047$, $\eta^2 = .074$) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ .074 แต่ในกลุ่มที่ไม่ได้รับเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานนั้นกลับไม่พบอิทธิพลของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาที่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = 1.55$, $p = .218$)

ทั้งนี้ระดับคะแนนการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาของผู้เข้าร่วมวิจัยทั้ง 4 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน กลุ่มได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ กลุ่มได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม และกลุ่มควบคุม ได้แสดงในภาพประกอบ 10 ซึ่งแสดงระดับค่าเฉลี่ยมาจिनอลที่ได้จากการประมาณค่า (Estimated Marginal Mean) ของการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาของผู้เรียน



ภาพประกอบ 10 ค่าเฉลี่ยมาจिनอลจากการประมาณค่า (Estimated Marginal Mean) การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

สรุปได้ว่าการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา นั้นจะได้รับอิทธิพลทางบวกจากการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานนั้นก็ต่อเมื่อได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญร่วมด้วย เช่นเดียวกัน การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา นั้นจะได้รับอิทธิพลทางบวกจากการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญก็ต่อเมื่อได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานร่วมด้วยเช่นกัน

ลำดับต่อไปผู้วิจัยได้นำเสนอผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียงโดยนำเสนอค่าเฉลี่ยของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงในแต่ละกลุ่มดังแสดงไว้ในตาราง 36

ตาราง 36 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเดียวของผู้เข้าร่วมวิจัย จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

การได้รับ โครงสร้าง เป้าหมายเพื่อ ความเชี่ยวชาญ	การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน				รวม	
	ไม่ได้รับ		ได้รับ			
	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน
ไม่ได้รับ	5.18	.78	5.49	.64	5.33	.72
ได้รับ	5.28	.62	5.97	.68	5.65	.73
รวม	5.23	.70	5.74	.69	5.49	.74

จากตาราง 36 พบว่า ผู้เข้าร่วมวิจัยในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสมมีระดับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเดียวสูงที่สุดโดยมีคะแนนเท่ากับ 5.97 ($SD = .68$) รองลงมา ได้แก่ กลุ่มที่ได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานโดยมีคะแนนเท่ากับ 5.49 ($SD = .64$) และกลุ่มที่ได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีคะแนนเท่ากับ 5.28 ($SD = .62$) แต่กลุ่มควบคุมมีระดับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเดียวต่ำที่สุดโดยมีคะแนนเท่ากับ 5.18 ($SD = .78$) จากระดับค่าเฉลี่ยดังกล่าวผู้วิจัยจึงดำเนินการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยโดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบสองทางของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเดียว จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมาย โดยการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเดียวก่อนการทดลอง และความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองเป็นตัวแปรปรวนร่วม ดังตาราง 37

ตาราง 37 การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบสองทาง (2-way ANCOVA) ของการมีเป้าหมายเพื่อ
ความเชี่ยวชาญแบบหลักเดียวจำแนกโดยการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานและ
การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความรู้ โดยมีการมีเป้าหมายเพื่อความรู้แบบ
หลักเดียวก่อนการทดลอง และความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองเป็นตัวแปรปรวนร่วม

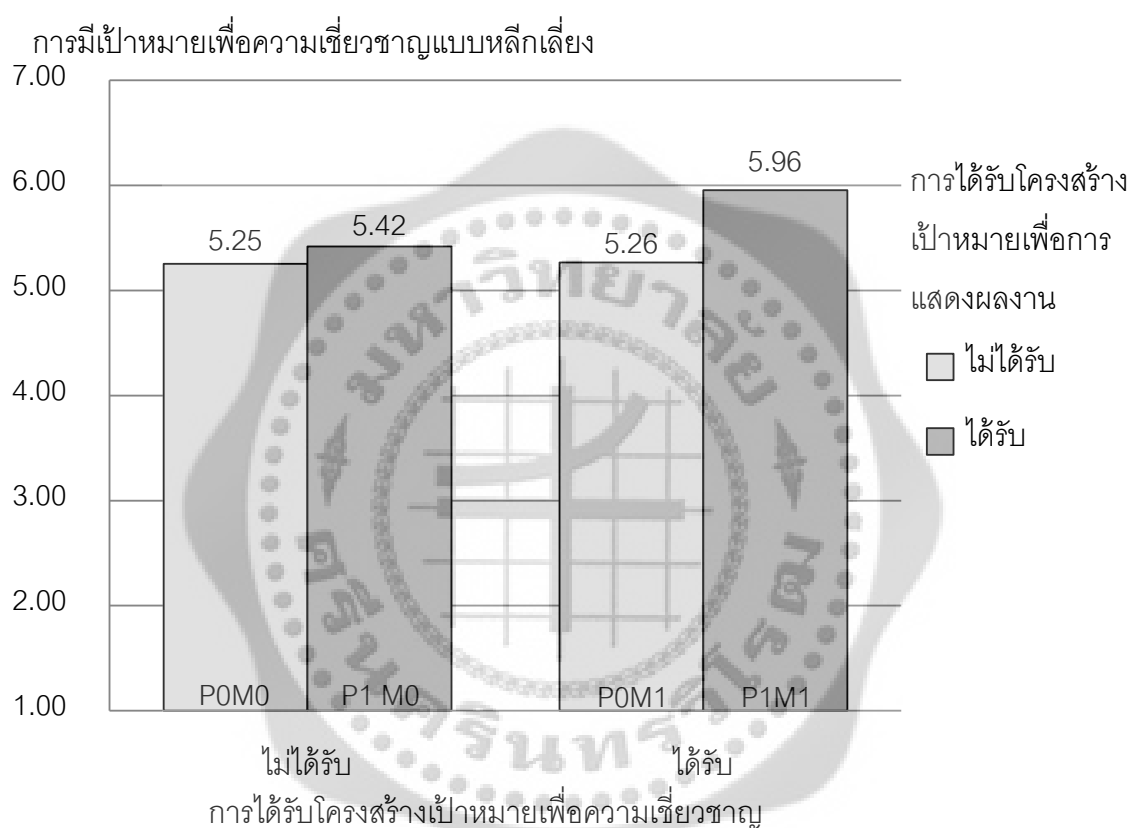
แหล่งความแปรปรวน	df	SS	MS	F	p	η^2
การมีเป้าหมายเพื่อความรู้แบบหลักเดียว ก่อนการทดลอง	1	1.53	1.53	3.98	.051	.071
ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา	1	.23	.23	.59	.445	.011
ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้	1	.23	.23	.60	.441	.011
ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา x ความเชื่อมั่นในความฉลาดของตนเอง	1	.04	.04	.11	.745	.002
การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน	1	2.48	2.48	6.46	.014	.110
การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความรู้	1	.98	.98	2.54	.117	.047
การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน x การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความรู้	1	.93	.93	2.42	.126	.044
ความคลาดเคลื่อน	52	20.01	.38			

จากตาราง 37 เห็นได้ว่า ไม่พบปฏิสัมพันธ์ระหว่างการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการ
แสดงผลงานและ การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความรู้ที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อ
ความรู้แบบหลักเดียวที่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = 2.42$, $p = .126$) จึงพิจารณาอิทธิพลหลักต่อไป

เมื่อพิจารณาถึงอิทธิพลหลักพบว่าผู้เข้าร่วมวิจัยที่ได้รับการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการ
แสดงผลงานมีอิทธิพลต่อการมีเป้าหมายเพื่อความรู้แบบหลักเดียวอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ
ที่ระดับ .05 ($F = 6.46$, $p = .014$, $\eta^2 = .110$) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ .110 แต่ไม่พบว่าการได้รับ
โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความรู้จะมีอิทธิพลต่อการมีเป้าหมายเพื่อความรู้แบบ
หลักเดียวที่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = 2.54$, $p = .117$)

สรุปคือการที่นิสิตได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานจะส่งผลทำให้นิสิตมี
เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเดียว แต่หากนิสิตได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อ
รูรัวรู้ นั้นจะไม่ส่งผลต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเดียวของนิสิต

ทั้งนี้ระดับคะแนนการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเดียวของผู้เข้าร่วมวิจัยทั้ง 4 กลุ่มได้แก่ กลุ่มได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน กลุ่มได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ กลุ่มได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม และกลุ่มควบคุม ได้แสดงในภาพประกอบ 11 ซึ่งแสดงระดับค่าเฉลี่ยมาจिनอลที่ได้จากการประมาณค่า (Estimated Marginal Mean) ของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเดียวของผู้เรียน



ภาพประกอบ 11 ค่าเฉลี่ยมาจिनอลจากการประมาณค่า (Estimated Marginal Mean) ของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเดียว จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

สรุปคือการที่นิสิตได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานจะส่งผลทำให้นิสิตมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเดียว แต่การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญนั้นจะไม่ส่งผลต่อการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเดียวของนิสิต

ตอนที่ 4 การวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณ

ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนที่ 4 นี้ เป็นการนำเสนอผลการศึกษาอิทธิพลของการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จของผู้เรียนที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม โดยผู้วิจัยเริ่มนำเสนอจากการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายคู่ เพื่อให้ทราบเบื้องต้นเกี่ยวกับความสัมพันธ์ของตัวแปรแต่ละคู่ จากนั้นจึงทำการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณต่อไป โดยมีรายละเอียดผลการวิเคราะห์ดังต่อไปนี้

ตาราง 38 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันระหว่างความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมและเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

ตัวแปร	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน				
	1	2	3	4	5
1. ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม	1	.136	.334*	.485*	.417*
2. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา		1	.759*	.600*	.693*
3. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง			1	.739*	.851*
4. เป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา				1	.865*
5. เป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยง					1

จากตาราง 38 พบว่าการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เข้าร่วมวิจัยมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม โดย การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมโดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันเท่ากับ .334 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เช่นเดียวกับ การมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาที่มีความสัมพันธ์กับทางบวกกับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมเช่นกัน โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันเท่ากับ .485 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยงมีความสัมพันธ์ทางบวกทางบวกกับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมโดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันเท่ากับ .417 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 อย่างไรก็ตามพบว่าการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา นั้นไม่มีความสัมพันธ์กับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันเท่ากับ .136 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

เมื่อพิจารณาถึงความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แต่ละประเภทแล้วพบว่า ความสัมพันธ์ของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แต่ละประเภทอยู่ในระดับปานกลาง ถึงระดับสูง โดยมีค่าอยู่ระหว่าง .600 – 865 มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทุกค่า

ทั้งนี้เมื่อทราบถึงภาพรวมความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรรายคู่แล้ว ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์ ถดถอยพหุคูณต่อไป ดังตาราง 39

ตาราง 39 การวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

สัมประสิทธิ์การทำนาย	b	SE _b	β	T	p-Value	VIF
ค่าคงที่	1.57	.772		2.03	.047	
เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา	-.23	.121	-.335	-1.89	.063	2.41
เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง	.12	.226	.126	.52	.607	4.52
เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา	.56	.258	.491	2.16	.035	3.98
เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง	.13	.314	.118	.40	.690	6.61
F	5.44					
p-Value	.001					
R ²	.283					
Adj R ²	.231					
Durbin-Watson	1.96					

จากตาราง 39 ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์ข้อตกลงเบื้องต้นสำหรับการทดสอบการถดถอยพหุคูณ 2 ประกายได้แก่ สหสัมพันธ์ของตัวคลาดเคลื่อน (Autocorrelation) ซึ่งทดสอบความเป็นอนุกรมของคะแนน โดยอาศัยสถิติ เดอร์บิน-วัตสัน (Durbin-Watson) และความสัมพันธ์กันเองระหว่างตัวแปรทำนายโดยอาศัยค่าประสิทธิปัจจัยการพองของความคลาดเคลื่อน (Variance Inflation Factor: VIF) เห็นได้ว่า ในรูปแบบการวิเคราะห์ที่การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์เป็นตัวแปรทำนายความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมนั้นไม่พบสหสัมพันธ์ของตัวคลาดเคลื่อน (Autocorrelation) ในรูปแบบนี้โดยมีค่าสัมประสิทธิ์ เดอร์บิน-วัตสัน เท่ากับ 1.96 ใกล้เคียงกับ 2.00 ถือว่าไม่มีสหสัมพันธ์ของตัวคลาดเคลื่อน หมายความว่าคะแนนของตัวแปรตามไม่มีลักษณะเป็นอนุกรม

จากนั้นผู้วิจัยจึงทำการทดสอบความสัมพันธ์กันเองระหว่างตัวแปรต้น (Multicollinearity) พบว่ามีระดับความสัมพันธ์กันของตัวแปรต้นอยู่ในระดับหนึ่ง โดยค่าสัมประสิทธิ์ปัจจัยการ फैของ ความคลาดเคลื่อน (Variance Inflation Factor: VIF) มีค่าอยู่ระหว่าง 2.41 – 6.61 ไม่เกิน 10 (O'Brien. 2007: 674) ถือว่าอยู่ในระดับที่ยังยอมรับได้ จึงเริ่มทำการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณต่อไป

เมื่อพิจารณาถึงรูปแบบการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่ทำนายความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิง พฤติกรรมพบว่า รูปแบบดังกล่าวอธิบายความแปรปรวนของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมได้ ร้อยละ 23.1 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 5.44, p = .001, \text{Adj } R^2 = .231$) เมื่อพิจารณา ถึงค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณพบว่า สัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดง ผลงานแบบหลักเลียงที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมมีค่าเท่ากับ .56 อย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติที่ระดับ .05 ($\beta = .491, t = 2.16, p = .035$) นอกจากนี้ สัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณของการมี เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาที่มีค่าเท่ากับ -.23 ($\beta = -.355, t = -1.86, p = .063$) การมี เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงที่มีค่าเท่ากับ .12 ($\beta = .126, t = .52, p = .607$) และ การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียงที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมที่มีค่า เท่ากับ .13 ($\beta = .118, t = .40, p = .690$) ต่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติทั้งสิ้น

สรุปว่าการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญของผู้เรียนจะมีผลทางบวกต่อความมุ่งมั่นในการ เรียนรู้เชิงพฤติกรรมของผู้เรียน และไม่พบว่าเป้าหมายประเภทอื่นมีอิทธิพลต่อความมุ่งมั่นในการ เรียนรู้เชิงพฤติกรรมของผู้เรียน

ตอนที่ 5 การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาทฤษฎี การเรียนรู้และแรงจูงใจกับวิชาอื่น

ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนที่ 5 นี้ เป็นการศึกษาถึงความสัมพันธ์ข้ามบริบท ของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจกับในรายวิชาอื่น ซึ่งผู้วิจัยได้ นำเสนอ ค่าสหสัมพันธ์ของเพียร์สันของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่นำมาศึกษาก่อน เพื่อให้ทราบถึงภาพ ของความสัมพันธ์รายคู่ของเป้าหมายแต่ละประเภท จากนั้นจึงนำเสนอผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์ สหสัมพันธ์คาโนนิกอล (Canonical Correlation) เพื่อทดสอบความสัมพันธ์ของชุดเป้าหมายทั้งสอง และนำเสนอผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์บางส่วน (Partial Correlation) เพื่อทดสอบ ความสัมพันธ์ของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์เป็นรายคู่เมื่อทำการควบคุมเป้าหมายประเภทอื่นไว้ โดยมีผล การวิเคราะห์ดังนี้

ตาราง 40 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจกับวิชาอื่น

ตัวแปร	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน							
	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	2.4
1.การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ								
1.1. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา	1	.759*	.600*	.693*	.849*	.767*	.371*	.599*
1.2. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง		1	.739*	.851*	.691*	.878*	.630*	.800*
1.3. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา			1	.865*	.505*	.697*	.789*	.770*
1.4. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง				1	.571*	.749*	.752*	.870*
2. การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาอื่น								
2.1. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา					1	.757*	.301*	.593*
2.2. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง						1	.625*	.796*
2.3. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา							1	.788*
2.4. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง								1

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 40 เมื่อพิจารณาถึงความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ กับ วิชาอื่น ๆ พบว่า การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจนั้นจะมีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาในรายวิชาอื่น มากที่สุด รองลงมาได้แก่ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาตามลำดับ

ส่วนการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจนั้นจะมีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงในรายวิชาอื่นมากที่สุด รองลงมาได้แก่การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาถึงการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาในทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจพบความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาในรายวิชาอื่นมากที่สุด รองลงมาได้แก่ การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงและการมีเป้าหมายเพื่อผลการแสดงผลงานแบบเข้าหาตามลำดับ

สุดท้ายการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียงในรายวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจมีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียงในรายวิชาอื่นมากที่สุด รองลงมาได้แก่ การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียง และการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาตามลำดับ

จากผลดังกล่าวจะเห็นได้ว่าการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจมีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาอื่น โดยการมีเป้าหมายแต่ละแบบจะมีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายแบบเดียวกันในรายวิชาอื่นสูงที่สุด ทั้งนี้การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานทั้งสองแบบ ก็มีความสัมพันธ์กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์เพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาต่ำที่สุด ในทางกลับกันหากการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญทั้งสองแบบ ก็มีความสัมพันธ์กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์เพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาต่ำที่สุด

ทั้งนี้จะเห็นได้ว่าความสัมพันธ์ภายในของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ทั้งในส่วนของรายวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ และในรายวิชาอื่น มีค่าอยู่ในระดับปานกลางถึงระดับสูง โดยในส่วนของ การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจมีความสัมพันธ์โดยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันระหว่างเป้าหมายแต่ละประเภทอยู่ระหว่าง .600 – .865 ส่วนการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาอื่นมีความสัมพันธ์โดยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันระหว่างเป้าหมายแต่ละประเภทอยู่ระหว่าง .301 – .796

ดังนั้นผู้วิจัยจึงทำการวิเคราะห์หาสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คานิคอลต่อไป ดังแสดงในตาราง

ตาราง 41 ผลการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คานินิคอระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ใน
วิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ และวิชาอื่น

	ชุดที่ 1		ชุดที่ 2		ชุดที่ 3		ชุดที่ 4	
	โครงสร้าง	มาตรฐาน	โครงสร้าง	มาตรฐาน	โครงสร้าง	มาตรฐาน	โครงสร้าง	มาตรฐาน
การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ								
- การมีเป้าหมายเพื่อการแสดง ผลงานแบบเข้าหา	- .868	-.297	.395	1.160	-.295	-.982	.056	-.099
- การมีเป้าหมายเพื่อการแสดง ผลงานแบบหลีกเลี่ยง	-.965	-.548	-.035	.308	.236	2.032	.113	.037
- การมีเป้าหมายเพื่อความ เชี่ยวชาญแบบเข้าหา	-.833	-.226	-.381	-.227	-.161	-.014	-.367	-1.969
- การมีเป้าหมายเพื่อความ เชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง	-.896	-.029	-.375	-1.244	-.188	-1.223	.147	1.889
% Variance	.795		.111		.051		.043	
% Varianceสะสม	.795		.906		.957		1.000	
ดัชนีการซ้อนทับ	.674		.073		.009		.007	
ดัชนีการซ้อนทับสะสม	.674		.747		.756		.763	
การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในวิชาอื่น								
- การมีเป้าหมายเพื่อการแสดง ผลงานแบบเข้าหา	- .827	-.301	.460	.717	-.318	-1.409	.058	-.474
- การมีเป้าหมายเพื่อการแสดง ผลงานแบบหลีกเลี่ยง	-.964	-.476	.086	.529	.251	1.971	-.004	-.164
- การมีเป้าหมายเพื่อความ เชี่ยวชาญแบบเข้าหา	-.711	-.172	-.607	-.466	-.038	-.524	-.353	-1.630
- การมีเป้าหมายเพื่อความ เชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง	-.885	-.192	-.392	-.871	-.089	-.410	.234	1.930
% Variance	.726		.185		.043		.046	
% Varianceสะสม	.726		.911		.954		1.000	
ดัชนีการซ้อนทับ	.615		.121		.008		.008	
ดัชนีการซ้อนทับสะสม	.615		.736		.744		.752	
ค่าสหสัมพันธ์คานินิคอล	.921		.809		.422		.414	
ค่าไคเกน	5.571		1.900		.217		.206	
Λ	.036		.235		.681		.829	
χ^2	181.54		78.92		20.92		10.22	
df	16		9		4		1	
p	.000		.000		.000		.001	

จากตาราง 41 การวิเคราะห์สหสัมพันธ์คาโนนิคอล พบว่ามีชุดความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ และการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาอื่นที่มีนัยสำคัญทางสถิติทั้งหมด 4 ชุด

ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คาโนนิคอลชุดที่ 1 มีค่าความสัมพันธ์เท่ากับ .921 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($\Lambda = .036$, $p < .001$) โดยจะเห็นได้ว่าในส่วนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจนั้นเป้าหมายทุกประเภทต่างมีทิศทางเดียวกัน โดยการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหามีค่าสูงที่สุด เท่ากับ -.965 รองลงมาได้แก่ การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียง เท่ากับ -.896 การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา เท่ากับ -.868 และ การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา เท่ากับ -.833 ตามลำดับ ส่วนการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาอื่นนั้นเป้าหมายทุกประเภทต่างมีทิศทางเดียวกัน เช่นกัน โดยการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหามีค่าสูงที่สุด เท่ากับ -.964 รองลงมาได้แก่ การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียง เท่ากับ -.885 การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา เท่ากับ -.827 และ การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา เท่ากับ -.711 ตามลำดับ จึงเห็นได้ว่าในสัมประสิทธิ์คาโนนิคอลชุดที่ 1 พบความสัมพันธ์คาโนนิคอล โดยค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างของการมีเป้าหมายทั้งสองชุด นั้นมีทิศทางสอดคล้องกัน และขนาดใกล้เคียงกัน

ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คาโนนิคอลชุดที่ 2 มีค่าความสัมพันธ์เท่ากับ .809 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($\Lambda = .235$, $p < .001$) โดยจะเห็นได้ว่าในส่วนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจนั้นการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างที่มีทิศทางต่างกับการมีเป้าหมายแบบอื่นโดยมีค่าเท่ากับ .395 ส่วนการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียง การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียง มีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างไปในทิศทางตรงข้าม โดยการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างสูงที่สุดเท่ากับ -.381 การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียงมีค่าเท่ากับ -.375 และการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.035 ในส่วนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครูพบว่า การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา และ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงนั้นมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างไปในทิศทางเดียวกัน โดยการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงมีค่าเท่ากับ .460 และ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงมีค่าเท่ากับ .086 แต่การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียงกับมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างในทิศทางตรงข้ามกับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา โดย การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหามีค่าเท่ากับ -.607 และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียงมีค่าเท่ากับ -.392 จึงเห็นได้ว่าในสัมประสิทธิ์

คาโนนิคอลชุดที่ 2 พบความสัมพันธ์คาโนนิคอล โดยค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างของการมีเป้าหมายเพื่อ
การแสดงผลงานแบบเข้าหา และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงทั้งสองชุด นั้นมี
ทิศทางสอดคล้องกัน และขนาดใกล้เคียงกัน ส่วนการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง
นั้นแม้จะมีทิศทางตรงข้ามกันแต่ก็มีขนาดใกล้เคียงกับ 0 จึงถือได้ว่ายังมีความใกล้เคียงกัน แต่การมี
เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหานั้นแม้จะมีทิศทางเดียวกันแต่ก็ถือได้ว่ามีขนาดแตกต่างกัน
โดยเป้าหมายในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.381
แต่เป้าหมายในการเรียนวิชาอื่นกลับมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.607

ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คาโนนิคอลชุดที่ 3 มีค่าความสัมพันธ์เท่ากับ .422 อย่างมี
นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($\Lambda = .681, p < .001$) โดยจะเห็นได้ว่าในส่วนของการมีเป้าหมายเชิง
สัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจนั้นพบว่าการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน
แบบหลีกเลี่ยงมีทิศทางค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างแตกต่างจากเป้าหมายประเภทอื่น โดยมีค่า
สัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ .354 ทั้งนี้เป้าหมายประเภทอื่นนั้นมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างในทิศ
ทางตรงข้ามโดย การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหามีค่าเท่ากับ -.262 การมีเป้าหมายเพื่อ
การแสดงผลงานแบบเข้าหามีค่าเท่ากับ -.226 และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงมี
ค่าเท่ากับ -.036 ในส่วนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีววิทยาพบว่า การมีเป้าหมาย
เพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงและการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงนั้นมีทิศทาง
ของค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างไปทางเดียวกัน โดยการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงมี
ค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ .372 และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงมีค่า
เท่ากับ .010 แต่การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา และการมีเป้าหมายเพื่อความ
เชี่ยวชาญแบบเข้าหานี้กลับมีทิศทางของค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างตรงข้ามกับการมีเป้าหมายเพื่อการ
แสดงผลงานแบบเข้าหาโดยการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหามีค่าเท่ากับ -.188 และการ
มีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา มีค่าเท่ากับ -.166 จึงเห็นได้ว่าในสัมประสิทธิ์คาโนนิคอล
ชุดที่ 3 พบความสัมพันธ์คาโนนิคอล โดยค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างของการมีเป้าหมายทั้งสองชุด นั้นมี
ทิศทางสอดคล้องกัน และขนาดใกล้เคียงกัน

ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คาโนนิคอลชุดที่ 4 มีค่าความสัมพันธ์เท่ากับ .414 อย่างมี
นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($\Lambda = .829, p = .001$) โดยจะเห็นได้ว่าในส่วนของการมีเป้าหมายเชิง
สัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจนั้นพบว่า ค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างของการมี
เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหานี้มีทิศทางแตกต่างจากเป้าหมายประเภทอื่น โดยมีค่า
เท่ากับ -.367 ทั้งนี้ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา การมีเป้าหมายเพื่อการแสดง
ผลงานแบบหลีกเลี่ยง และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงนั้นต่างมีความ
สัมประสิทธิ์โครงสร้างในทิศทางตรงข้าม โดยการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงมีค่า

สัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ .147 การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงมีค่าเท่ากับ .113 และ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหามีค่าเท่ากับ .056 ในส่วนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีววิทยานั้นพบว่าค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างแบบหลักเลียง และการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา มีทิศทางของค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างไปทิศทางเดียวกัน โดยการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลักเลียงมีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ .234 และการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ .058 ในส่วนของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียง และการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา มีทิศทางของค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างตรงข้ามกับการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลักเลียง โดยการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหามีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ -.353 และ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียง -.004 จึงเห็นได้ว่าในสัมประสิทธิ์คาโนนิคอลชุดที่ 4 พบความสัมพันธ์คาโนนิคอล โดยค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างของการมีเป้าหมายทั้งสองชุดนั้นส่วนใหญ่มีทิศทางสอดคล้องกัน และขนาดใกล้เคียงกัน ทั้งนี้พบว่าค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงทั้งมีค่าและทิศทางต่างกัน โดยในเป้าหมายในการเรียนหลักสูตรวิชาชีววิทยามีค่าเท่ากับ .113 แต่ในการเรียนรายวิชาชีววิทยากลับมีค่าเท่ากับ -.004

จากผลการวิเคราะห์ทั้งหมดพอสรุปว่า การวิเคราะห์สัมประสิทธิ์คาโนนิคอลทั้ง 4 ชุดนั้นแสดงให้เห็นว่าการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ทั้งในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ และในการเรียนวิชาอื่นมีความสัมพันธ์กัน โดยมีลักษณะชุดของสัมประสิทธิ์โครงสร้างสอดคล้องใกล้เคียงกันเกือบทั้งหมด จึงสรุปได้ว่ามีความสัมพันธ์ข้ามบริบทระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีววิทยากับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีววิทย อย่างไรก็ตามเพื่อวิเคราะห์ถึงความสัมพันธ์รายคู่ของตัวแปรทั้งสอง ผู้วิจัยจึงจำเป็นต้องวิเคราะห์ถึงความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของทั้งการเรียนหลักสูตรวิชาชีววิทย และการเรียนในรายวิชาชีววิทย โดยการวิเคราะห์ความสัมพันธ์แบบแยกส่วน (Partial Correlation) ซึ่งแสดงในตาราง 42

ตาราง 41 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบแยกส่วนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชา
ทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจกับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาอื่น

การมีเป้าหมาย เชิงสัมฤทธิ์ใน รายวิชาอื่น	การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ			
	เป้าหมายเพื่อการ แสดงผลงานแบบ เข้าหา	เป้าหมายเพื่อการ แสดงผลงานแบบ หลีกเลี่ยง	เป้าหมายเพื่อ ความเชี่ยวชาญ แบบเข้าหา	เป้าหมายเพื่อ ความเชี่ยวชาญ แบบหลีกเลี่ยง
เป้าหมายเพื่อการ แสดงผลงานแบบ เข้าหา	.620**	.006	.102	-.225
เป้าหมายเพื่อการ แสดงผลงานแบบ หลีกเลี่ยง	.207	.560**	.085	-.330
เป้าหมายเพื่อ ความเชี่ยวชาญ แบบเข้าหา	-.124	-.061	.440**	.027
เป้าหมายเพื่อ ความเชี่ยวชาญ แบบหลีกเลี่ยง	-.301	-.053	-.192	.534**

** หมายถึงมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตาราง 46 เป็นการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียน
วิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจกับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาอื่นรายละเอียดของ
เป้าหมายโดยมีการควบคุมเป้าหมายประเภทอื่นไว้ ได้ผลดังนี้

การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และ
แรงจูงใจมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับปานกลางกับการแสดงผลงานแบบเข้าหาในการเรียนวิชาอื่น
แต่มีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับต่ำ กับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง และมิ
มีความสัมพันธ์ทางลบในระดับต่ำกับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง และการมี
เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาในการเรียนวิชาอื่น

การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจนั้นมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับปานกลางกับการแสดงผลงานแบบหลักเลียงในการเรียนวิชาอื่น แต่มีความสัมพันธ์ทางลบในระดับปานกลางกับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียง และมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับต่ำกับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงและการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาในการเรียนวิชาอื่น

การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับปานกลางกับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาในรายวิชาอื่น แต่มีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับต่ำกับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียงในการเรียนวิชาอื่น และมีความสัมพันธ์ทางลบในระดับต่ำกับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานทั้งแบบเข้าหาและแบบหลักเลียง

สุดท้ายการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียงในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับปานกลางกับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียงในการเรียนวิชาอื่น แต่มีความสัมพันธ์เป็นลบในระดับปานกลางกับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาในการเรียนวิชาอื่น และมีความสัมพันธ์ทางลบในระดับต่ำกับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียง และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาในการเรียนวิชาอื่น

สรุปได้ว่า การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจนั้นจะมีความสัมพันธ์กับการเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาอื่นประเภทเดียวกันสูงกว่าความสัมพันธ์กับเป้าหมายที่ต่างประเภทกัน รวมทั้งมีเฉพาะความสัมพันธ์กับเป้าหมายประเภทเดียวกันเท่านั้นที่เป็นความสัมพันธ์ที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 จึงสรุปได้ว่ามีความสัมพันธ์ข้ามบริบทของการมีเป้าหมายระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ และการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาอื่น

สรุปผลการศึกษาที่ 2

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลสรุปเป็นผลการวิจัยในการศึกษาที่ 2 ได้ดังนี้

1. นิสิตที่เรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจโดยใช้กิจกรรมที่มุ่งเน้นโครงสร้างเป้าหมายที่แตกต่างกันจะมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนทฤษฎีการเรียนรู้แตกต่างกัน

1.1 การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานและการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาของนิสิต

1.1.1 ในกลุ่มนิสิตที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสมจะมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาแตกต่างกับกลุ่มที่ได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ แต่นิสิตกลุ่มที่ได้รับเฉพาะเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน กลับไม่พบความแตกต่างกับนิสิตในกลุ่มควบคุม

1.1.2 ในกลุ่มนิสิตที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสมมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้า แตกต่างกับกลุ่มที่ได้รับเฉพาะเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน แต่นิสิตที่ได้รับเฉพาะเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญกลับไม่พบความแตกต่างกับนิสิตในกลุ่มควบคุม

1.2 นิสิตในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานจะมีระดับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงแตกต่างจากนิสิตในกลุ่มที่ไม่ได้รับ

1.3 การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานและการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาของนิสิต

1.3.1 ในกลุ่มนิสิตที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสมจะมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาแตกต่างกับกลุ่มที่ได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ แต่นิสิตกลุ่มที่ได้รับเฉพาะเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน กลับไม่พบความแตกต่างกับนิสิตในกลุ่มควบคุม

1.3.2 ในกลุ่มนิสิตที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสมมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้า แตกต่างกับกลุ่มที่ได้รับเฉพาะเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน แต่นิสิตที่ได้รับเฉพาะเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญกลับไม่พบความแตกต่างกับนิสิตในกลุ่มควบคุม

1.4 นิสิตในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานจะมีระดับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียงแตกต่างจากนิสิตในกลุ่มที่ไม่ได้รับ

สรุปได้ว่าการศึกษาที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานทำให้ผู้เรียนมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาและหลักเลียง และเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียงทั้งนี้ หากผู้เรียนได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญร่วมด้วยจะทำให้ผลของโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าสูงขึ้น ทำให้เกิดการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาด้วย ในส่วนของโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญพบว่า หากผู้เรียนได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญเพียงอย่างเดียวจะทำให้ผู้เรียนขาดเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา และไม่ทำให้เกิดเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา แต่หากได้รับร่วมกับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแล้วจะทำให้ผลตรงข้าม คือทำให้เกิดเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา นอกจากนี้ยังทำให้เกิดเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาด้วย

2. การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหามีความสัมพันธ์ทางบวกต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

3. การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจและการมีเป้าหมายในการเรียนวิชาอื่นมีความสัมพันธ์ข้ามบริบท โดย

3.1 การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาในการเรียนวิชาอื่น

3.2 การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงในการเรียนวิชาอื่น

3.3 การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาในการเรียนวิชาอื่น

3.4 การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงในการเรียนวิชาอื่น

สรุปได้ว่าเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในการเรียนทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในการเรียนรายเอกวิชาอื่นมีลักษณะที่สอดคล้องกัน

อภิปรายการศึกษาที่ 2

จากผลการการศึกษาที่ 2 ผู้วิจัยได้อภิปรายผลดังนี้

1. ในการศึกษาครั้งนี้ได้ศึกษาถึงอิทธิพลของกิจกรรมที่มุ่งเน้นโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน และโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ รวมถึงโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม และไม่มุ่งเน้นโครงสร้างเป้าหมายใดเลย โดยภาพรวมพบว่าการที่นักเรียนได้รับโครงสร้างเป้าหมายที่แตกต่างกันนั้นทำให้นักเรียนมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่แตกต่างกัน ลักษณะนี้สะท้อนให้เห็นว่าการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนนั้นจะช่วยส่งเสริมการมีเป้าหมายของผู้เรียนได้ ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ ลินเนนบริงค์ (Linnenbrink. 2005) ที่อาศัยกรอบการจัดบรรยากาศในการเรียนเพื่อให้เกิดการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญตามแนวคิดของ อาเมส (Ames. 1992) ที่เป็นการเอากรอบการจัดการชั้นเรียนทาร์เกต (TARGET) ของ เอปส์ไธน์ (Epstein. 1987) มาประยุกต์ใช้ โดยลินเนนบริงค์นำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนวิชาคณิตศาสตร์ และพบว่ารูปแบบการจัดการชั้นเรียนนั้นสามารถส่งเสริมและสกัดกั้นการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนักเรียนได้เช่นกันทั้งนี้เมื่อพิจารณาจากค่าอิทธิพลแล้วจะเห็นได้ว่าไม่มีอิทธิพลของความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองต่อการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ซึ่ง

สะท้อนให้เห็นได้ว่าการทดลองนี้การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นั้นเป็นผลมาจากการจัดการเรียนการสอน ทั้งนี้ผู้วิจัยได้อภิปรายในรายละเอียดของผลการทดลองดังนี้

1.1 ในการศึกษาครั้งนี้ได้จัดทำมีการตรวจสอบผลการจัดกระทำตัวแปรและพบว่าการจัดกระทำที่นิสิตได้รับกับการรายงานการรับรู้ของนิสิตไม่สอดคล้องกันโดย กลุ่มควบคุม กลุ่มได้รับกิจกรรมที่มุ่งเน้นโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ และกลุ่มได้รับกิจกรรมที่มุ่งเน้นโครงสร้างเป้าหมายแบบผสมนั้น รับรู้โครงสร้างเป้าหมายในลักษณะตามที่ผู้วิจัยกำหนด แต่ในกลุ่มที่ได้รับกิจกรรมที่มุ่งเน้นโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานนั้นนิสิตกลับรายงานที่ดีความได้นิสิตได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานและโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญด้วย ทั้งนี้จากการสัมภาษณ์นิสิตทำให้ทราบว่านิสิตกลุ่มนี้มีการตีความถึงเหตุผลของการแข่งขันว่าเพื่อเป็นการกระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้ โดยที่ผู้วิจัยไม่ได้แสดงลักษณะที่เป็นการบ่งชี้ถึงการมุ่งให้เกิดการพัฒนาแต่อย่างใด นอกจากนี้ยังพบว่านิสิตในแต่ละกลุ่มมีการพูดคุยสอบถามกันถึงลักษณะการจัดกิจกรรมของกลุ่มอีกด้วย แต่อย่างไรก็ตามพบว่านิสิตไม่ได้ทราบถึงรายละเอียด และโครงสร้างเป้าหมายในแต่ละกลุ่มที่ชัดเจน ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าเหตุที่นิสิตในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานรายงานว่าได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญนั้นอาจเป็นเพราะการรับรู้และการตีความของนิสิตเอง ซึ่งอาจจะเป็นผลจากประสบการณ์และความเชื่อในอดีต หรืออาจเป็นเพราะมีการปนเปื้อนของการจัดกระทำเนื่องจากนิสิตมีการแลกเปลี่ยนข้อมูลกัน ซึ่งประเด็นนี้กลายเป็นข้อจำกัดของงานวิจัยฉบับนี้ที่อาจจะทำให้ผลการวิจัยคลาดเคลื่อนไป

1.2 ผลของกิจกรรมที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา และแบบหลีกเลี่ยงของนิสิต สะท้อนให้เห็นว่าโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานนั้นทำให้นิสิตมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานทั้งแบบแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยง โดยนิสิตในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน และกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสมมีระดับของเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยงสูงกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน จึงสรุปได้ว่านิสิตได้รับเอาเป้าหมายของชั้นเรียนไปเป็นเป้าหมายของตนเอง ทั้งนี้จะพบว่ามีอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ระหว่างการจัดกิจกรรมที่มุ่งเน้นโครงสร้างเป้าหมายแบบผสมที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา กล่าวคือ การที่นิสิตได้รับโครงสร้างทั้งสองแบบคือ แบบแสดงผลงาน และแบบเชี่ยวชาญ จะทำให้นิสิตมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาดีกว่านิสิตที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานเพียงอย่างเดียว ซึ่งแสดงว่า การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญเป็นตัวช่วยส่งเสริม และการได้นับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญก็ยังช่วยให้นิสิตมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานมากกว่ากลุ่มที่ไม่ได้โครงสร้างเป้าหมายแบบใดเลย

1.3 ผลของกิจกรรมที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา สะท้อนให้เห็นว่าโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญจะทำให้บัณฑิตมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาได้ก็ต่อเมื่อนิสิตได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานด้วย ดังที่เห็นได้ว่ามีอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างเป้าหมายทั้งสองที่มีผลต่อการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา แต่เมื่อพิจารณาถึงอิทธิพลหลักอย่างง่ายแล้วจะเห็นได้ว่า หากเปรียบเทียบเฉพาะ กลุ่มควบคุมกับกลุ่มที่ได้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญอย่างเดียว จะพบว่ามีระดับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาไม่แตกต่างกัน แต่หากพิจารณาในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานเพียงอย่างเดียวกับกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสมกลับพบว่า มีระดับของเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาความแตกต่างกัน สรุปได้ว่านิสิตที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญจะรับเอาเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญจากชั้นเรียนได้ต่อเมื่อในชั้นเรียนนั้นมีโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานร่วมด้วย ทั้งนี้เมื่อพิจารณาจากวิธีการทดลอง การสังเกตพฤติกรรมนิสิตในชั้นเรียน และการสัมภาษณ์นิสิตพบว่า นิสิตในกลุ่มที่ไม่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานนั้นจะขาดพันธะสัญญากับเป้าหมาย (Goal Commitment) นั่นคือนิสิตในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานและโครงสร้างเป้าหมายแบบผสมนั้นรายงานว่าพวกเขารู้สึกถึงความจำเป็นที่จะต้องทำคะแนนให้ได้สูงกว่าเพื่อนเพราะมีผลต่อการประเมินผลการเรียน ในขณะที่นิสิตในกลุ่มควบคุมและกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญรายงานว่าเขาไม่คิดว่าการทำคะแนนในการสอบย่อยมีความสำคัญอะไร ซึ่งการมีพันธะสัญญากับเป้าหมายนี้เป็นตัวแปรในทฤษฎีการตั้งเป้าหมายของล็อกกับเลแทม (Locke;& Latham. 1990) ข้อเสนอของผู้วิจัยนี้สอดคล้องกับความพยายามของนักวิจัยกลุ่มหนึ่งซึ่งพยายามนำเอาทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์และทฤษฎีการตั้งเป้าหมายมาร่วมใช้ร่วมกัน (Seijts; et al. 2004; Radosevich; Allyn;& Yun. 2007)

นอกจากนี้ยังสังเกตได้ว่าคะแนนของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน นั้นสูงกว่ากลุ่มที่มีโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญซึ่งในประเด็นดังกล่าวนี้น่าจะเป็นผลจากการที่นิสิตทั้งสองกลุ่มต่างรับรู้ถึงการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญทั้งคู่ดังที่กล่าวไปแล้วในข้อ 1.1 ผลดังกล่าวทำให้นิสิตในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานรับเอาเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญตามการรับรู้ของตนเองเข้าไปเป็นเป้าหมายของตนเองด้วยนั่นเอง

1.4 ผลของกิจกรรมที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง สะท้อนให้เห็นว่าโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานนั้นทำให้นิสิตมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงกล่าวคือ นิสิตในกลุ่มที่ได้รับเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานอย่างเดียว และกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสมมีระดับเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงสูงกว่าในกลุ่ม

ควบคุม และกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญอย่างเดียวนั้น ลักษณะดังกล่าวขัดแย้งกับแนวคิดที่ว่าผู้เรียนจะรับเอาลักษณะของเป้าหมายของชั้นเรียนไปเป็นเป้าหมายของตนเอง ทั้งนี้อาจเป็นเพราะผู้เรียนขาดพันธะสัญญากับเป้าหมาย (Goal Commitment)

1.6 นอกเหนือจากที่กล่าวมาแล้วนั้นผู้วิจัยยังได้สังเกตว่าในการศึกษาครั้งนี้ลักษณะของสมาชิกในกลุ่มนั้นมีบทบาทต่อบรรยากาศและสภาพแวดล้อมในกลุ่มด้วย โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน แม้ว่ากลุ่มนี้จะมีการแข่งขันกันสูง แต่เนื่องจากนิสิตที่มีอิทธิพลต่อกลุ่มมากไม่นิยมการแข่งขัน ในขณะที่ผู้เรียนที่มีอิทธิพลต่อกลุ่มน้อยกลับมีลักษณะแข่งขันกับผู้อื่น ลักษณะกลุ่มแบบนี้ทำให้บรรยากาศของการแข่งขันกลายเป็นลดระดับความรุนแรงลงไป นอกเหนือจากนี้คุณลักษณะของนิสิตในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน และโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม เช่นความมุ่งมั่น ความหวัง และการใช้กลยุทธ์ในการจัดการอารมณ์ ยังส่งผลต่อพฤติกรรมของนิสิตด้วย

เมื่อสิ้นสุดกิจกรรมแล้วผู้วิจัยได้ทำการสัมภาษณ์นิสิตในกลุ่มควบคุมและพบว่าความไม่ชัดเจนว่าผู้วิจัยมีความต้องการอะไรในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนนั้นส่งผลให้นิสิตเกิดความวิตกกังวลว่าผู้วิจัยต้องการอะไร ทั้งนี้ นิสิตยังรายงานต่อว่า ความไม่แน่ใจดังกล่าวส่งผลให้พวกเขาไม่ตั้งใจเรียน

จากการสัมภาษณ์นิสิตทำให้ทราบข้อมูลเพิ่มเติมอีกว่าบทบาทของการจัดการแข่งขันระหว่างกลุ่มนั้นช่วยส่งเสริมให้นิสิตมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา และการมีเป้าหมายเพื่อการความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา โดยนิสิตจะกังวลว่าตนเองเป็นตัวถ่วงเพื่อนดังนั้นจึงพยายามที่ทำการผลงานของตัวเองให้ดีที่สุดเพื่อให้คะแนนของกลุ่มอยู่ในระดับสูง จึงมุ่งที่จะพัฒนาตนเองให้ดีที่สุด ดังที่ดอทซ์ (Linnenbrink. 2005 ; citing Deutsch. 1949) พบว่าการแข่งขันระหว่างกลุ่มจะทำให้ผู้เรียนมีรูปแบบการเรียนรู้แบบยึดหยุ่น มีความมุ่งมั่นในการเรียน และมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมากกว่าการแข่งขันภายในกลุ่ม และได้อภิปรายว่าอาจจะเป็นเพราะการแข่งขันระหว่างกลุ่มนั้นจะช่วยเสริมแรงให้เกิดความรู้สึกของความรับผิดชอบต่อทีมหรือกลุ่ม ซึ่งสอดคล้องกับเทคนิคการสร้างกลุ่มร่วมแรงร่วมใจ (STAD) ของ สลาวิน (Linnenbrink. 2005 ; citing Slavin. 1995) ที่อาศัยการเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มในการกระตุ้นให้เกิดการสร้างความร่วมมือร่วมใจ และสอดคล้องกับจอห์นสัน และจอห์นสัน (Linnenbrink. 2005 ; citing Johnson; & Johnson. 1991) ที่ระบุว่าการแข่งขันระหว่างกลุ่มจะมีผลให้เกิดพลังของกลุ่มขึ้นได้ รวมถึง ลินเนนบริงค์ (Linnenbrink. 2005) ที่ได้ระบุว่าการแข่งขันระหว่างกลุ่มนั้นจะช่วยเสริมแรงให้เกิดความรู้สึกของความรับผิดชอบต่อทีมหรือกลุ่ม นำไปสู่รูปแบบการเรียนรู้แบบยึดหยุ่น มีความมุ่งมั่นในการเรียน และผลการเรียนที่สูงขึ้นได้

2. จากการศึกษาครั้งนี้พบว่า การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์มีอิทธิพลต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมของผู้เรียน โดยมีเฉพาะลักษณะเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา มีอิทธิพลทางบวกต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม แต่การมีเป้าหมายลักษณะอื่นนั้นกลับไม่มีอิทธิพลต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม สอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้และทฤษฎีโครงสร้างเป้าหมายของอาเมส (Ames. 1992) บางส่วน ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงการสนับสนุนแนวคิดแบบเป้าหมายเดียว เช่นเดียวกับผลที่เกิดขึ้นในการศึกษาที่ 1 กล่าวคือมีเฉพาะเป้าหมายเพื่อความสำเร็จเท่านั้นที่จะทำให้เกิดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม แต่การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา นั้นจะขัดขวางการเกิดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม ซึ่งขัดแย้งกับการศึกษาของโกนิดา ไวลาลา และ คีส์เสโอกลู (Gonida; Voulala; & Kiosseoglou. 2009) ที่ศึกษาผลของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมของนักเรียนในระดับเกรด 7 ถึง เกรด 9 ในประเทศกรีซ พบว่าการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จและ การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม ส่วนการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงนั้นกลับมีความสัมพันธ์ทางลบกับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม ซึ่งจะเห็นได้ว่า ผลการศึกษาครั้งนี้สนับสนุนแนวคิดเป้าหมายหลายแบบในการศึกษาถึงอิทธิพลของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมนั่นเอง อย่างไรก็ตามก็อาจจะเป็นไปได้ที่แนวคิดรูปแบบเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบ 2x2 ของ อิลเลียท และ แมคเกรเกอร์ (Elliot; & McGregor. 2001) อาจจะไม่สอดคล้องกับบริบทการศึกษาในสังคมตะวันออก ดังที่ ลอ โฮแกน และปารีส (Luo; Hogan; & Paris. 2011) ได้ระบุว่า ในสังคมโบราณผลการเรียนดีจะส่งผลให้ผู้เรียนมีโอกาสทางการศึกษาและประสบความสำเร็จในอนาคตสูงกว่าซึ่งเป็นลักษณะที่ตรงกับการศึกษาไทย ทั้งนี้ลักษณะดังกล่าวเป็นตัวกระตุ้นให้เกิดบรรยากาศของการแสดงผลงานอยู่แล้ว ดังนั้นการมีระดับของการกระตุ้นมากเกินไปจึงเกิดผลเสียกับผู้เรียน และเป็นการสกัดกั้นการเกิดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม อย่างไรก็ตามมีการศึกษาในอดีตที่ได้ศึกษาพฤติกรรมย่อยของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม และได้ผลสอดคล้องกับการศึกษาในครั้งนี้ เช่น เมอร์ด็อก เฮล และ เวเบอร์ (Murdock; Hale; & Weber. 2001) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์กับพฤติกรรมทุจริตการสอบ ของนักเรียนในระดับเกรด 7 และ เกรด 8 ในสหรัฐอเมริกา พบว่า การมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จมีความสัมพันธ์ทางลบกับพฤติกรรมทุจริตการสอบ แต่กลับไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน กับพฤติกรรมทุจริตการสอบ ส่วน โฮเวลล์ และ วัตสัน (Howell; & Watson. 2007) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์กับพฤติกรรมผลัดวันประกันพรุ่ง ซึ่งเป็นตัวบ่งชี้ถึงการขาดความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมของนักเรียนในระดับปริญญาตรีในแคนาดา พบว่า การมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา มีความสัมพันธ์

ทางลบกับพฤติกรรมผลัดวันประกันพรุ่ง อย่างไรก็ตามกลับไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายในลักษณะอื่น ลิม เหล่า และ นี (Liem; Lau; & Nie. 2008) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์กับการระดมความพยายามในการเรียนของนักเรียนของนักเรียนปี 9 ในประเทศสิงคโปร์ พบว่าการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีความสัมพันธ์ทางลบกับการระดมความพยายามในทางตรงกันข้ามการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลักเล็งมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการระดมความพยายาม ทั้งนี้ไม่พบความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติของการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหากับการระดมความพยายาม และ รอสเซล อิลเลียต และ เฟลทแมน (Rousset; Elliot; & Feltman. 2011) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์กับการขอความช่วยเหลือจากเพื่อนของนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในประเทศฝรั่งเศส พบว่า การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญทั้งแบบเข้าหา และแบบหลักเล็ง มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการขอความช่วยเหลือจากเพื่อน ในทางตรงกันข้ามพบความสัมพันธ์ทางลบระหว่างการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเล็งกับการขอความช่วยเหลือจากเพื่อน แต่กลับไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหากับการแสวงหาความช่วยเหลือที่มีนัยสำคัญทางสถิติ ทั้งนี้มีข้อสังเกตว่าการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหานั้นมีค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณเป็นลบในระดับปานกลาง แต่กลับไม่มีนัยสำคัญทางสถิติซึ่งอาจเป็นเพราะกลุ่มตัวอย่างมีขนาดเล็ก ส่วนเป้าหมายประเภทอื่น ๆ นั้นจะเห็นได้ว่ามีค่าสัมประสิทธิ์ปัจจัยการเพ้อของความคลาดเคลื่อนที่แม้ว่าจะอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ แต่ถือว่ามีความค่อนข้างสูง ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าเป้าหมายแต่ละประเภทมีความสัมพันธ์กันภายในก็ถือว่าเป็นข้อจำกัดของการวิเคราะห์

3. นอกเหนือจากการทดสอบรูปแบบเชิงสาเหตุของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมแล้ว ในการศึกษาครั้งนี้ยังศึกษาถึงความสัมพันธ์ข้ามบริบทของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ระหว่างสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกัน ได้แก่เป้าหมายในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ และเป้าหมายในการเรียนวิชาเอกวิชาอื่น โดยการศึกษาทั้งสองสอดคล้องกับการศึกษาของโอกุน และคณะ (Okun ; et al. 2006) ซึ่งได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่าง เป้าหมายระหว่างรายวิชาจิตวิทยาเบื้องต้น (Introduction to Psychology) กับรายวิชาเอกของตนเอง โดยในการศึกษานี้ระบุว่าแม้คนละรายวิชากันแต่ผู้เรียนจะมีเป้าหมายในลักษณะเดียวกัน

ในการศึกษาครั้งนี้ได้ใช้วิธีการวิเคราะห์หลายรูปแบบเพื่อทดสอบลักษณะดังกล่าว ได้แก่การวิเคราะห์สหสัมพันธ์คาโนนิคอล การวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณพหุตัวแปร และการวิเคราะห์ความสัมพันธ์แบบแยกส่วน โดยในการวิเคราะห์สหสัมพันธ์คาโนนิคอลพบว่าตัวแปรคาโนนิคอนที่ส่งเคราะห์จากการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจกับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาอื่นมีความสัมพันธ์ขึ้นมามีลักษณะสอดคล้องกัน และสัมประสิทธิ์

โครงสร้างของเป้าหมายแต่ละประเภทมีความสอดคล้องกันทั้งขนาดและทิศทาง และในส่วนของ การวิเคราะห์องค์ประกอบแบบแยกส่วนพบว่าเป้าหมายในลักษณะเดียวกันจะมีความสัมพันธ์ในระดับปานกลาง จากการวิเคราะห์ทั้ง 2 แบบนั้นจึงเห็นได้ว่าได้ผลในลักษณะเดียวกันและสรุปได้ว่ามีความสัมพันธ์ข้ามบริบทระหว่างการมีเป้าหมายในการเรียนรายวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ กับการมีเป้าหมายในการเรียนวิชาเอกวิชาอื่น ทั้งนี้ น่าจะเป็นเพราะทั้งสองวิชาต่างมีลักษณะร่วมกันนั่นคือต่างเป็นวิชาเอกทั้งคู่ ทั้งนี้หาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจเปรียบเทียบกับรายวิชาพื้นฐาน หรือรายวิชาเลือกเสรีอาจจะทำให้ผลเปลี่ยนไปในอีกลักษณะได้



บทที่ 6

สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

งานวิจัยเรื่องผลของโครงสร้างเป้าหมาย ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด และความมั่นใจในความฉลาดของตนเองที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์และความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมนิสิต นักศึกษาในระดับปริญญาตรีสาขาครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์ ในครั้งนี้มุ่งที่จะตรวจสอบอิทธิพลของการจัดการเรียนรู้ และลักษณะของผู้เรียน ที่ส่งผลต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียน และอิทธิพลของเป้าหมายในการเรียนส่งผลต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม โดยการวิจัยครั้งนี้เป็นชุดการศึกษา ผู้วิจัยแบ่งการศึกษาออกเป็น 2 การศึกษาย่อย ที่ดำเนินการคู่ขนานกันไปแล้วนำผลมาเปรียบเทียบกัน การศึกษาที่ 1 การศึกษารูปแบบสมการเชิงโครงสร้างของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับอุดมศึกษาและผลสืบเนื่องที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนในเชิงพฤติกรรมระดับอุดมศึกษาของนิสิตนักศึกษา เป็นการศึกษาเชิงสหสัมพันธ์ เพื่อทดสอบความสัมพันธ์ในภาพรวมของการศึกษาระดับปริญญาตรี และความสัมพันธ์ข้ามระดับของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ และการศึกษาที่ 2 การศึกษาอิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนิสิต และผลสืบเนื่องต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ในชั้นเรียน และเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาอื่น ของนิสิตวิชาเอกจิตวิทยา การแนะแนวชั้นปีที่ 2 เป็นการศึกษาเชิงทดลองเพื่อทดสอบอิทธิพลในระดับรายวิชา และความสัมพันธ์ข้ามบริบทของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

ในบทนี้ผู้วิจัยได้นำเสนอโดยแบ่งออกเป็น 4 หัวข้อใหญ่ คือกระบวนการวิจัยโดยสรุป ประกอบด้วยสาระสำคัญเกี่ยวกับความมุ่งหมายของการวิจัย สมมติฐานการวิจัย ขอบเขตการวิจัย เครื่องมือที่ใช้การวิจัย และการวิเคราะห์ข้อมูล หัวข้อที่สองเป็นการสรุปผลการวิจัย หัวข้อที่สามเป็นการอภิปรายผลการวิจัย และหัวข้อที่สี่เป็นข้อเสนอแนะต่างๆ แต่ละหัวข้อมีรายละเอียดดังนี้

กระบวนการวิจัยโดยสรุป

ความมุ่งหมายของงานวิจัย

สำหรับการศึกษานี้แบ่งออกเป็น 2 การศึกษาย่อย และมีความมุ่งหมายของแต่ละการศึกษาดังนี้

การศึกษาที่ 1 เป็นการศึกษาเชิงสหสัมพันธ์ที่มุ่งทดสอบรูปแบบสมการเชิงโครงสร้างของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับปริญญาตรีและผลที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษาครุศาสตร์-ศึกษาศาสตร์ในส่วนกลาง ภาคกลาง และภาคตะวันออก โดยมีความมุ่งหมายเฉพาะดังนี้

1. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยนำเข้า ได้แก่ ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด ความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง และโครงสร้างเป้าหมาย กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียน
2. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์กับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม
3. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับปริญญาตรี กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาเอก

การศึกษาที่ 2 การวิจัยเชิงทดลองที่มุ่งศึกษาอิทธิพลของกิจกรรมเพิ่มการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายที่มีต่อการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนิสิต และความสัมพันธ์ของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์กับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมทั่วไปในชั้นเรียน และการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาอื่นของนิสิตวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนวชั้นปีที่ 2 โดยมีความมุ่งหมายเฉพาะดังนี้

1. เพื่อศึกษาอิทธิพลของการจัดบรรยากาศการเรียนเพื่อมุ่งให้เกิดโครงสร้างเป้าหมายที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนของนิสิตวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนวชั้นปีที่ 2 เมื่อควบคุมลักษณะส่วนบุคคลซึ่งได้แก่ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด และความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง
2. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนกับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ในชั้นเรียน และเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาอื่น ของนิสิตวิชาเอกจิตวิทยาการแนะแนวชั้นปีที่ 2

สมมติฐานการวิจัย

สมมติฐานสำหรับการศึกษาที่ 1

ในการศึกษาที่ 1 ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาโดยใช้แบบแผนการวิจัยเชิงสำรวจเพื่อทดสอบรูปแบบเชิงสาเหตุของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับอุดมศึกษาและผลสืบเนื่องที่มีต่อความมุ่งมั่นในการเรียนระดับอุดมศึกษาของนิสิตนักศึกษาในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

1. ปัจจัยสภาพแวดล้อมทางสังคมมีความสัมพันธ์กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษา
 - 1.1 โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการพัฒนาตนเองของหลักสูตรมีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จในการเรียนระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษา
 - 1.2 โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการสร้างผลงานของหลักสูตรมีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานในการเรียนระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษา
2. ปัจจัยจิตลักษณะของผู้เรียนมีความสัมพันธ์กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษา

2.1 ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ของนิสิตนักศึกษาที่มีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ ทั้งแบบเข้าหา และแบบหลีกเลี่ยงในการเรียนระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษา

2.2 ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมาของนิสิตนักศึกษาที่มีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน ทั้งแบบเข้าหา และแบบหลีกเลี่ยงในการเรียนระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษา

2.3 ความมั่นใจในความฉลาดของตนเองจะเป็นตัวแปรปรับความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมาของนิสิตนักศึกษากับเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน ทั้งแบบเข้าหา และแบบหลีกเลี่ยงในการเรียนระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษา

3. การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษาที่มีความสัมพันธ์กับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมในระดับปริญญาตรีของนิสิตนักศึกษา

4. การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับปริญญาตรี มีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาเอก

สมมติฐานสำหรับการศึกษาที่ 2

1. นิสิตกลุ่มที่ได้รับกิจกรรมเพิ่มการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการพัฒนาตนเองจะมีระดับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แตกต่างจากกลุ่มที่ไม่ได้รับเมื่อควบคุมตัวแปรลักษณะส่วนบุคคลไว้

2. นิสิตกลุ่มที่ได้รับกิจกรรมเพิ่มการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการสร้างผลงานจะมีระดับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แตกต่างจากกลุ่มที่ไม่ได้รับเมื่อควบคุมตัวแปรลักษณะส่วนบุคคลไว้

3. มีปฏิสัมพันธ์ของกิจกรรมเพิ่มการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ และกิจกรรมเพิ่มการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการสร้างผลงานที่ส่งผลต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนิสิตเมื่อควบคุมตัวแปรลักษณะส่วนบุคคลไว้

4. การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนิสิต มีความสัมพันธ์กับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ในชั้นเรียน

5. การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนิสิต มีความสัมพันธ์กับการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาเอกวิชาอื่น

ขอบเขตการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรในการศึกษาที่ 1 ได้แก่ นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรี ตั้งแต่ชั้นปีที่ 2 ขึ้นไป ที่ศึกษาในสาขาครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์ในสถาบันอุดมศึกษาในภาคกลาง และกรุงเทพมหานคร

ประชากรในการศึกษาที่ 2 ได้แก่ นิสิต ชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาจิตวิทยาการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างในการศึกษาที่ 1 ได้แก่ นิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรี ตั้งแต่ชั้นปีที่ 2 ขึ้นไป ที่ศึกษาในสาขาครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์ในสถาบันอุดมศึกษาภาคกลางและกรุงเทพมหานคร จาก 11 สถาบัน รวม 1327 คน

กลุ่มตัวอย่างในการศึกษาที่ 2 ได้แก่ นิสิต ชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาจิตวิทยาการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่ลงเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2555 จำนวน 64 คน

ตัวแปรที่ศึกษา

การศึกษาที่ 1

ตัวแปรเหตุ

การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายของหลักสูตรวิชาชีพครู

การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการพัฒนาตนเอง

การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการสร้างผลงาน

ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด

ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา

ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้

ความมั่นใจในระดับความฉลาดของตนเอง

ตัวแปรคั่นกลาง

การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู

การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา

การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง

การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา

การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง

ตัวแปรผล

ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

ตัวแปรทดสอบความสัมพันธ์ข้ามบริบท

การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาชีพครู

การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา
 การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง
 การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา
 การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง

การศึกษาที่ 2

ตัวแปรจัดกระทำ

การจัดโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน
 การจัดโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

ตัวแปรปรวนร่วม

การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ก่อนกิจกรรม

การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา
 การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง
 การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา
 การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง

ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด

ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวมา
 ความเชื่อว่าสติปัญญาเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้

ความมั่นใจในระดับความฉลาดของตนเอง

ตัวแปรตาม

การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา
 การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง
 การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา
 การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง

ผลสืบเนื่อง

ความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

ตัวแปรทดสอบความสัมพันธ์ข้ามบริบท

การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในรายวิชาอื่น

การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา

การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง

การมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา

การมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลีกเลี่ยง

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ในการศึกษาครั้งนี้แบ่งออกเป็น 2 การศึกษาย่อยโดยการศึกษที่ 1 เก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามจำนวน 6 ฉบับ ได้แก่ แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป แบบสอบถามการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู แบบสอบถามความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด แบบสอบถามโครงสร้างเป้าหมาย แบบสอบถามความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม และแบบสอบถามการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาวิชาชีพครู โดยแบบสอบถามทั้งหมดมีค่าความเชื่อมั่นโดยค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคอยู่ที่ระดับ .636 - .936

ในส่วนการศึกษาที่ 2 แบ่งเครื่องมือออกเป็นสองส่วนคือ เครื่องมือจัดทำตัวแปร เป็นบรรยากาศในชั้นเรียน 4 รูปแบบ ได้แก่ รูปแบบโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงพฤติกรรม รูปแบบโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ รูปแบบโครงสร้างเป้าหมายแบบผสมซึ่งเน้นโครงสร้างทั้งสองแบบ และรูปแบบควบคุมซึ่งจะไม่เน้นให้เกิดการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายแบบใด นอกจากนี้ยังมีเครื่องมือวัดตัวแปรได้แก่ แบบสอบถามโครงสร้างเป้าหมาย เพื่อทำการตรวจสอบผลการจัดทำ และแบบสอบถามสำหรับเก็บข้อมูลตัวแปรต่าง ๆ ได้แก่ แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป แบบสอบถามการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ แบบสอบถามความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเอง แบบสอบถามความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม และแบบสอบถามการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนรายวิชาอื่น แบบสอบถามทั้งหมดมีค่าความเชื่อมั่นโดยค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคอยู่ระหว่าง .740 - .947

การวิเคราะห์ข้อมูล

ข้อมูลที่ได้จากการศึกษาที่ 1 จะถูกนำมาวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติดังนี้

1. วิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย ค่าสูงสุดต่ำสุด ค่าความเบ้ความโด่ง เพื่อบรรยายลักษณะของข้อมูลและศึกษาการแจกแจงของตัวแปร โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป
2. วิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของตัวแปรที่ศึกษา
3. วิเคราะห์รูปแบบสมการเชิงโครงสร้าง โดยใช้โปรแกรมเอ็มพลัส (Mplus)
4. วิเคราะห์สหสัมพันธ์คาโนนิคอล (Canonical Correlation) การถดถอยพหุคูณพหุตัวแปร (Multivariate Multiple Regression) สหสัมพันธ์แบบแยกส่วน (Partial Correlation) เพื่อทดสอบสมมติฐานที่ 5 ด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป

ข้อมูลที่ได้จากการศึกษาที่ 2 จะถูกนำมาวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติดังนี้

1. วิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย ค่าสูงสุดต่ำสุด ค่าความเบ้ความโด่ง เพื่อบรรยายลักษณะของข้อมูลและศึกษาการแจกแจงของตัวแปร โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป
2. วิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของตัวแปรที่ศึกษา โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป
3. วิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม (ANCOVA) เพื่อทดสอบสมมติฐานที่ 1 - 3 ด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป โดยทดสอบเป้าหมายทีละประเภท
4. วิเคราะห์ความถดถอยพหุคูณ (Multiple Regression) เพื่อทดสอบสมมติฐานที่ 4 ด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป
5. วิเคราะห์สหสัมพันธ์คาโนนิคอล (Canonical Correlation) การถดถอยพหุคูณพหุตัวแปร (Multivariate Multiple Regression) สหสัมพันธ์แบบแยกส่วน (Partial Correlation) เพื่อทดสอบสมมติฐานที่ 5 ด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป

สรุปผลการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้แบ่งออกเป็น 2 การศึกษาย่อย ซึ่งผลการศึกษาที่ 1 มีดังนี้

1. รูปแบบสมมติฐานนั้นไม่ได้สอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ แต่เมื่อปรับปรุงแล้วมีความสอดคล้องกลมกลืน โดยมีรายละเอียดดังนี้

1.1 โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน และเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้มีอิทธิพลทางบวกต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา

1.2 โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน และ เชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้มีอิทธิพลทางบวกต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง แต่เชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่ติดตัวมา มีอิทธิพลทางลบต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง

1.3 โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ และเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้มีอิทธิพลต่อการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา

1.4 โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ และเชื่อว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้ มีอิทธิพลต่อการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง

1.5 การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงมีอิทธิพลทางบวกต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม แต่การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา มีอิทธิพลทางลบต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

สรุปได้ว่า การที่ผู้เรียนจะมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนลักษณะใดนั้นจะขึ้นอยู่กับโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียน โดยผู้เรียนจะมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์สอดคล้องกับโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนของตนเอง หากชั้นเรียนมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน ผู้เรียนก็จะมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานและแบบหลีกเลี่ยงด้วย และหากชั้นเรียนมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ ผู้เรียนทั้งแบบเข้าหา และแบบหลีกเลี่ยงด้วยเช่นกัน นอกจากนี้เป้าหมายของผู้เรียนยังเกี่ยวข้องกับความฉลาดของตนเองอีกด้วย ทั้งนี้เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนจะเป็นตัวกำหนดความมุ่งมั่นในการเรียนเชิงพฤติกรรมของผู้เรียนต่อไป โดยผู้เรียนที่มีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาจะมีความมุ่งมั่นในการเรียนเชิงพฤติกรรมสูง แต่หากมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา ก็มีความมุ่งมั่นในการเรียนเชิงพฤติกรรมต่ำ

2. การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพระดับมัธยมศึกษา และการมีเป้าหมายในการเรียนรายวิชาชีพระดับมัธยมศึกษา มีความสัมพันธ์ข้ามบริบทไปถึงกัน โดย

2.1 การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพระดับมัธยมศึกษา มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาในการเรียนรายวิชาชีพระดับมัธยมศึกษา

2.2 การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพระดับมัธยมศึกษา มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงในการเรียนรายวิชาชีพระดับมัธยมศึกษา

2.3 การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพระดับมัธยมศึกษา มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาในการเรียนรายวิชาชีพระดับมัธยมศึกษา

2.4 การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียงในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียงในการเรียนรายวิชาชีพครูสรุปได้ว่าเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในการเรียนรายวิชาชีพครูมีลักษณะที่สอดคล้องกัน

ในส่วนของการศึกษาที่ 2 นั้นมีผลการศึกษาดังนี้

1. นิสิตที่เรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจโดยใช้กิจกรรมที่มุ่งเน้นโครงสร้างเป้าหมายที่แตกต่างกันจะมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนทฤษฎีการเรียนรู้แตกต่างกัน

1.1 การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานและการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาของนิสิต

1.1.1 ในกลุ่มนิสิตที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญนั้นพบว่า การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานจะทำให้การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาของนิสิตแตกต่างกัน แต่ไม่พบความแตกต่างดังกล่าวในกลุ่มนิสิตที่ไม่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

1.1.2 ในกลุ่มนิสิตที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานนั้นพบว่า การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญจะทำให้การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาแตกต่างกัน แต่ไม่พบความแตกต่างดังกล่าวในกลุ่มนิสิตที่ไม่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน

1.2 นิสิตในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานจะมีระดับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงแตกต่างจากนิสิตในกลุ่มที่ไม่ได้รับ

1.3 การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานและการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาของนิสิต

1.3.1 ในกลุ่มนิสิตที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญนั้นพบว่า การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานจะทำให้การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาของนิสิตแตกต่างกัน แต่ไม่พบความแตกต่างดังกล่าวในกลุ่มนิสิตที่ไม่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

1.3.2 ในกลุ่มนิสิตที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานนั้นพบว่า การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญจะทำให้การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาแตกต่างกัน แต่ไม่พบความแตกต่างดังกล่าวในกลุ่มนิสิตที่ไม่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน

1.4 นิสิตในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานจะมีระดับการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลักเลียงแตกต่างจากนิตในกลุ่มที่ไม่ได้รับ

สรุปได้ว่าผู้เรียนที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานจะมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาหรือแบบหลักเลียง โดยโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จจะทำให้เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาลดลง แต่หากได้รับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานร่วมด้วยจะช่วยกระตุ้นให้เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาเพิ่มขึ้น และเพื่อพิจารณาเป้าหมายเพื่อความสำเร็จพบว่าผู้เรียนที่ได้รับเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานจะทำให้มีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จทั้งแบบเข้าหา และแบบหลักเลียงเพิ่มขึ้น แต่หากผู้เรียนได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จร่วมด้วยก็จะมีเป้าหมายในลักษณะดังกล่าวเพิ่มสูงเมื่อเปรียบเทียบกับกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานเพียงอย่างเดียว อย่างไรก็ตามกลับไม่พบว่ามีผู้เรียนที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จจะมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาสูงกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับ

2. การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา มีอิทธิพลทางบวกต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม

3. การมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจและการมีเป้าหมายในการเรียนวิชาอื่นมีความสัมพันธ์ข้ามบริบท โดย

3.1 การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาในการเรียนวิชาอื่น

3.2 การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงในการเรียนวิชาอื่น

3.3 การมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหาในการเรียนวิชาอื่น

3.4 การมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลักเลียงในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลักเลียงในการเรียนวิชาอื่น

สรุปได้ว่าเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในการเรียนทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในการเรียนรายเอกวิชาอื่นมีลักษณะที่สอดคล้องกัน

การอภิปรายผลการวิจัย

การอภิปรายผลทั่วไป

จากการศึกษาทั้ง 2 การศึกษาย่อยนั้นผู้วิจัยขออภิปรายดังต่อไปนี้

1. ปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีผลต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

1.1. อิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ พบว่า ทั้งการศึกษาที่ 1 และการศึกษาที่ 2 ต่างพบว่าโครงสร้างเป้าหมายนั้นมีอิทธิพลต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนักศึกษา แสดงให้เห็นถึงอิทธิพลของสภาพแวดล้อมคือโครงสร้างเป้าหมายตามทฤษฎีของอาเมส (Ames, 1992) โดยมีรายละเอียดดังนี้

1.1.1. อิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายที่มีต่อเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา และแบบหลีกเลี่ยง การศึกษาทั้งสองต่างพบว่า โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานมีอิทธิพลทางบวกต่อการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าเมื่อผู้เรียนได้รับโครงสร้างเป้าหมายในลักษณะใดนั้น ก็จะได้รับเอาโครงสร้างเป้าหมายนั้นไปเป็นเป้าหมายของตนเอง สอดคล้องกับทฤษฎีของ (Ames, 1992) ที่ระบุว่าบุคคลจะรับเอาเป้าหมายของชั้นเรียนไปเป็นเป้าหมายของตนเองซึ่งผู้วิจัยได้อภิปรายไว้ในหน้าที่ 131 และ 176

1.1.2. อิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายที่มีต่อเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา และแบบหลีกเลี่ยง พบว่าการศึกษาทั้งสองให้ผลที่แตกต่างกัน คือ ในการศึกษาที่ 1 พบว่าโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีอิทธิพลต่อการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา และแบบหลีกเลี่ยง สอดคล้องกับทฤษฎีของ (Ames, 1992) ที่ระบุว่าบุคคลจะรับเอาเป้าหมายของชั้นเรียนไปเป็นเป้าหมายของตนเอง แต่ในการศึกษาที่ 2 นั้นกลับให้ผลที่ตรงกันข้ามโดยพบว่าโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานนั้นส่งผลต่อเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยง ซึ่งผู้วิจัยได้อภิปรายถึงสาเหตุว่าที่ โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญไม่มีผลต่อเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญทั้งสองแบบนี้ อาจจะเป็นเพราะนิสิตขาดพันธะสัญญากับเป้าหมาย (Goal Commitment) ในส่วนของ โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานที่มีผลต่อเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญนั้น อาจเกิดจากปัจจัยหลายประการได้แก่ การรับรู้เป้าหมายที่คลาดเคลื่อนไปซึ่งอาจจะเป็นการปนเปื้อนหรือลักษณะธรรมชาติของผู้สอน รวมถึงมีการจัดการแข่งขันระหว่างกลุ่ม (Group Competition) ขึ้น ซึ่งพบว่าทำให้เกิดเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญได้ ดังที่อภิปรายไว้ในหน้าที่ 178 – 180

1.2. อิทธิพลของตัวแปรความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดตามทฤษฎีของดเวค (Dweck, 2000) ที่มีผลต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ พบว่า ในการศึกษาที่ 1 พบอิทธิพลของความเชื่อว่าคุณค่าฉลาดเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นได้มีอิทธิพลต่อการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ทั้ง 4 รูปแบบ ซึ่งสะท้อนว่าอิทธิพลของ

ลักษณะส่วนบุคคลนั้นสอดคล้องกับทฤษฎีเพียงบางส่วนเท่านั้น แต่ในการศึกษาที่ 2 นั้นข้อค้นพบนั้นกลับมีลักษณะแตกต่างออกไป คือไม่พบว่ามียุทธวิธีของตัวแปรความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดที่มีผลต่อการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์โดย ทั้งนี้จากการอภิปรายในหน้าที่ 134 ที่สะท้อนถึงปัญหาที่ว่าผลการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีแห่งตนที่มีผลต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นี้ให้ผลไม่คงที่ โดยเฉพาะกับนักเรียนในสังคมตะวันออก

และเมื่อพิจารณาถึงปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีผลต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ทั้งสองกลุ่มตามข้อ 1.1 และ 1.2 แล้ว จะเห็นได้ว่าข้อค้นพบของการศึกษาทั้งสองมีความแตกต่างกัน ซึ่งอาจจะสรุปได้ว่า เมื่อบริบทมีความเฉพาะเจาะจงมากขึ้น อิทธิพลของลักษณะส่วนบุคคลก็จะน้อยลง ตรงข้ามกับตัวแปรสภาพแวดล้อมที่จะมีอิทธิพลเพิ่มขึ้นเมื่อบริบทมีความเฉพาะเจาะจงมากขึ้น

2. ในการศึกษาที่ 1 พบว่าการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นั้นมีค่าความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายอยู่ในระดับที่สูง ซึ่งเป็นข้อค้นพบที่พบทั้งในการศึกษาที่ 1 ทั้งเป้าหมายระดับหลักสูตร และระดับรายวิชา และในการศึกษาที่ 2 ทั้งเป้าหมายในรายวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ และรายวิชาอื่น โดยเฉพาะอย่างยิ่งความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียง กับการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา จะเห็นได้ว่าผลการศึกษาทั้งสองนี้มีความสอดคล้องกัน แต่กลับไม่สอดคล้องกับทฤษฎี ที่เป้าหมายทั้งสองควรมีความสัมพันธ์กันในระดับต่ำถึงระดับปานกลางเท่านั้น ทั้งนี้อาจเป็นเพราะในบริบทสังคมไทยนั้น อาจมีการปลูกฝังความเชื่อในการเรียนในชั้นเรียนมาเป็นเวลานาน จัดให้มีการประเมินนักเรียนแบบสอบผ่าน กับสอบตก ซึ่งเป็นการรายงานแบบสรุป (Summative Feedback) ร่วมกับการสื่อสารกับผู้เรียนให้พัฒนาตนเอง แต่กลับไม่มีการรายงานผลการเรียนแบบให้ข้อมูล (Formative Feedback) ซึ่งการรายงานผลแบบสรุปนั้นเป็นส่วนหนึ่งของโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน แต่กลับส่งสารในลักษณะเน้นความเชี่ยวชาญ โดยไม่ได้จัดกิจกรรมการประเมินให้สอดคล้องกับสิ่งที่ผู้สอนระบุ จากลักษณะดังกล่าวที่นักเรียนได้รับมาเป็นเวลานาน อาจทำให้ผู้เรียนรับเป้าหมายทั้งสองลักษณะนี้มาเป็นเป้าหมายของตนและด้วยเหตุว่าผู้สอนนำเสนอเป้าหมายทั้งสองอย่างนี้ร่วมกันตลอดทำให้ผู้เรียนเกิดการเชื่อมโยงเป้าหมายทั้งสองอย่างนี้เข้าด้วยกัน อย่างไรก็ตามในประเด็นนี้เป็นเพียงของสันนิษฐานของผู้วิจัยเท่านั้น ยังจำเป็นที่จะต้องศึกษาลักษณะพิเศษของปรากฏการณ์เฉพาะบริบทการศึกษาไทยนี้ต่อไป

3. ในการศึกษาที่ 1 พบว่าเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์มีอิทธิพลต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม เช่นเดียวกับการศึกษาที่ 2 และเมื่อพิจารณาถึงรายละเอียดยิ่งพบว่าการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหานั้นจะมีอิทธิพลทางบวกต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม ทั้งสองงานวิจัย แต่ สำหรับการการศึกษาที่ 1 การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหานั้นจะมีอิทธิพลทางลบ แต่ในการศึกษาที่ 2 กลับไม่พบอิทธิพลที่มีนัยสำคัญ อย่างไรก็ตามแม้ผลที่ได้จะขัดแย้งกันบ้างแต่

นำไปสู่ ข้อสรุปเดียวกันคือ ผลการศึกษาทั้งสองต่างสนับสนุนแนวคิดการมีเป้าหมายเดียว กล่าวคือ เฉพาะการมีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จเท่านั้นที่มีอิทธิพลทางบวกต่อพฤติกรรมอันพึงประสงค์ แต่การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานนั้นจะมีอิทธิพลทางลบต่อเป้าหมายดังกล่าว ซึ่งผู้วิจัยได้อภิปรายเพิ่มเติมไว้ในหน้า 135 และ หน้า 180

4. ความสัมพันธ์ข้ามบริบทของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ในการศึกษานี้มีการทดสอบ

ความสัมพันธ์ข้ามบริบทในสองลักษณะ คือในการศึกษาที่ 1 ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายต่อหลักสูตรที่มีระดับความเฉพาะเจาะจงน้อยกับเป้าหมายต่อรายวิชาที่มีความเฉพาะเจาะจงมากกว่า และในการศึกษาที่ 2 เป็นความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายในวิชาหนึ่ง กับอีกวิชาหนึ่ง จากผลการศึกษาทั้งสองการศึกษานี้ทำให้สรุปได้ว่าหากบริบทของเป้าหมายมีลักษณะร่วมกันหรือคล้ายคลึงกันนั้น บุคคลก็จะมีเป้าหมายที่คล้ายคลึงกัน เช่นในการศึกษานี้ การพิจารณาถึงหลักสูตรวิชาชีพ กับ รายวิชาชีพ ต่างก็เป็นการนำเอาความรู้ไปใช้ในการทำงานในอนาคต เช่นเดียวกับอีกการศึกษาหนึ่ง ที่พิจารณาเป้าหมายในรายวิชาเอกสองวิชา ก็เป็นการนำเอาความรู้ไปใช้ในอนาคตเช่นกัน ดังนั้น เป้าหมายของการเรียนจึงมีลักษณะคล้ายคลึงและสอดคล้องกัน อย่างไรก็ตามหากการเปรียบเทียบมีความแตกต่างออกไป เช่นเปรียบเทียบระหว่างเป้าหมายในการเรียนหลักสูตรวิชาเลือกเสรี หรือรายวิชาเอก กับ เป้าหมายในการเรียนวิชาเลือกเสรี หรือ ในการทำงาน ก็อาจจะพบว่าได้ผลแตกต่างออกไป ซึ่งประเด็นดังกล่าวต้องทำการศึกษาต่อไป

ข้อจำกัดของงานวิจัย

จากการศึกษาทั้งสองการศึกษานี้ ผู้วิจัยพบข้อจำกัดที่อาจจะทำให้ผลการศึกษาคลาดเคลื่อนไปได้ดังนี้

1. เนื่องจากแบบสอบถามที่ใช้ในการทำการศึกษานี้มีข้อคำถามจำนวนมาก ดังนั้นจึงอาจเกิดปัญหาความล่าช้าในการตอบแบบสอบถาม โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการศึกษาที่ 1 ซึ่งตามปกติจะเก็บแบบสอบถามทั้งหมดพร้อมกัน ทั้งนี้ผู้วิจัยได้พยายามแก้ไขปัญหาดังกล่าว 3 วิธีได้แก่ (1) เดินทางไปอธิบายและเก็บแบบสอบถามด้วยตนเอง (2) แบ่งการเก็บรวบรวมข้อมูลของการศึกษาที่ 1 เป็น 3 ครั้ง โดยเก็บสัปดาห์ละ 2 ตอน และ (3) สร้างข้อคำถามเพื่อตรวจสอบความเข้าใจในการตอบแบบสอบถาม ทั้งนี้ในข้อที่ 1 และ 2 นั้นประสบปัญหาในการดำเนินการกล่าวคือในบางสถานที่ผู้วิจัยไม่สามารถเดินทางเข้าไปอธิบายและเก็บแบบสอบถามด้วยตนเองได้ และในบางกรณีผู้อำนวยการไม่สะดวกในการเก็บข้อมูลไม่สะดวกที่จะให้เข้าไปรวบรวมข้อมูลซ้ำหลาย ๆ ครั้ง ทั้งหมดที่กล่าวมานี้เพื่อแสดงให้เห็นว่าข้อมูลที่เก็บรวบรวมได้ในการศึกษาที่ 1 อาจจะมีข้อมูลที่ขาดความน่าเชื่อถือในบางชุดแบบสอบถามที่อาจจะทำให้ผลการศึกษาคลาดเคลื่อนไปได้

2. จากการตรวจสอบผลการรับรู้ของนิสิตที่เข้าร่วมการทดลองที่มีต่อการจัดโครงสร้างเป้าหมายในการเรียนรู้ของผู้วิจัยในการศึกษาที่ 2 พบว่าการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายมีลักษณะผิดปกติ กล่าวคือผู้เรียนในกลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานกลับมีระดับการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จ ทั้งนี้ดังที่อธิบายไว้ว่า อาจจะเป็นผลจากการรับรู้จากประสบการณ์เดิม หรือเกิดการปนเปื้อนเนื่องจากผู้เรียนอยู่ในบริเวณเดียวกัน หรือการออกแบบกิจกรรมให้มีการแข่งขันระหว่างกลุ่มไปสร้างให้ผู้เรียนเกิดการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จขึ้น ดังนั้นผลที่เกิดขึ้นกับกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานจึงอาจจะไม่ใช่อิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานเพียงอย่างเดียว แต่อาจจะเป็นผลมาจากโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสำเร็จด้วย

3. จากการศึกษาพบว่าอิทธิพลของผู้สอน และสมาชิกของกลุ่มในการศึกษาที่ 2 นั้นอาจจะเป็นตัวแปรแทรกซ้อนที่อาจจะส่งผลกระทบต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ได้ ทั้งนี้ลักษณะดังกล่าวเป็นลักษณะธรรมชาติของกลุ่มซึ่งผู้วิจัยไม่สามารถกำกับได้ ทั้งนี้ลักษณะดังกล่าวอาจจะเป็นผลที่สังเกตได้โดยตรงแต่จากการสัมภาษณ์นักเรียน และการสังเกตของผู้วิจัยพบว่าทั้ง อิทธิพลของผู้สอน และธรรมชาติของสมาชิกของกลุ่มผู้เรียนมีผลต่อบรรยากาศของชั้นเรียนจริง ดังนั้นผลการศึกษาอาจจะเปลี่ยนไปหากมีการทำการศึกษาลึก แล้วเปลี่ยนผู้สอน หรือ เปลี่ยนกลุ่มผู้เรียนไป

4. ในการศึกษาครั้งนี้พบสหสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แต่ละแบบในระดับที่สูง ดังนั้นอาจจะทำให้เกิดปัญหาเรื่อง Multicollinearity ได้ และแม้ว่าการพิจารณาจากค่า VIF จะสรุปว่าไม่ละเมิดข้อตกลงข้อดังกล่าวแต่ค่าที่เกิดขึ้นยังคงถือว่ามีความสูง ความสัมพันธ์กันเองของเป้าหมายแต่ละประเภทนี้เองที่อาจจะทำให้ผลการวิเคราะห์มีความคลาดเคลื่อนได้

5. ในการศึกษาครั้งนี้แม้ว่าจะพบความสัมพันธ์ข้ามบริบทแต่ในการศึกษานี้ใช้แบบสอบถามชุดเดียวกันในการวัดเป้าหมายใน 2 บริบท ทั้งนี้ความสัมพันธ์ที่ปรากฏขึ้นอาจจะเป็นความสัมพันธ์วง นั่นคือไม่ใช่ความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นจากการมีเป้าหมายของผู้ตอบ แต่ความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นเกิดจากลักษณะของแบบสอบถามที่เหมือนกัน

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะสำหรับการนำไปใช้

1.1 การศึกษาครั้งนี้เป็นการตอกย้ำถึงความสำคัญของแรงจูงใจในการจัดการเรียนรู้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งบทบาทของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อพฤติกรรมของผู้เรียน ในขณะที่การดำเนินการในการปฏิรูปการศึกษาเน้นเรื่องการปรับปรุงเนื้อหา โอกาสทางการศึกษา และการมีส่วนร่วมของทุกภาคส่วน แต่ไม่ได้กล่าวถึงการเสริมสร้างแรงจูงใจ หรือ การสร้างเป้าหมายทางการเรียน

ให้กับนักเรียน (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. 2552) ดังนั้น หน่วยงานที่มีหน้าที่ดูแลนโยบายทางการศึกษาจึงควรพิจารณาถึงการเสริมสร้างให้นักเรียนมีเป้าหมายในการเรียนรู้ที่จะเอื้อให้เกิดพฤติกรรมการเรียนที่ดีด้วย โดยการส่งเสริมให้เกิดการวิจัยเกี่ยวกับจัดรูปแบบการสอนเพื่อให้ผู้เรียนเกิดเป้าหมายในการเรียน การสนับสนุนให้ความรู้กับครูเกี่ยวกับแรงจูงใจ เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ในแง่ของเนื้อหาและส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจ และมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ ตลอดจนส่งเสริมให้สร้างค่านิยมของครูในการสร้างแรงจูงใจ และปลูกฝังการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญให้กับผู้เรียนด้วย

1.2 การจัดบรรยากาศของชั้นเรียน การวางหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรมในชั้นเรียน และการจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตร ปัจจัยเหล่านี้จะเกี่ยวข้องกับโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียน และหลักสูตรทั้งสิ้น ทั้งนี้จากการศึกษาพบว่าหากผู้เรียนรับรู้ถึงโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียน และหลักสูตร แล้วผู้เรียนก็จะรับเอาเป้าหมายนั้นไปเป็นของตนเอง และส่งผลต่อพฤติกรรมการเรียนของผู้เรียนต่อไป ในทางกลับกันจากการสนทนากลุ่มกับผู้ร่วมวิจัยในการศึกษาที่สองเพิ่มเติมพบว่าหากผู้เรียนไม่สามารถรับรู้ถึงเป้าหมายของชั้นเรียนหรือหลักสูตรจะทำให้ผู้เรียนเกิดความเครียดและไม่เกิดพฤติกรรมการเรียนรู้ ดังนั้นผู้ออกแบบหลักสูตร ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดทำหลักสูตร ครู และผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนควรคำนึงถึงการรับรู้ของผู้เรียนในเรื่องของโครงสร้างเป้าหมายของหลักสูตร และโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนด้วย

1.3 จากการทดลองนั้นผู้วิจัยพบว่ากิจกรรมในโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานนั้นบางกิจกรรมถือว่ามีความประโยชน์สำหรับผู้เรียนก่อให้เกิดเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญได้แก่ การใช้การแข่งขันในการจัดการเรียนการสอนแบบเป็นกลุ่ม แต่ไม่ควรจัดให้มีการแข่งขันเป็นรายบุคคล ทั้งนี้การแข่งขันระหว่างกลุ่มย่อย ผู้เรียนจะมีความมุ่งมั่นพัฒนาตนเองเพื่อกลุ่ม นอกจากนี้ผู้สอนควรให้ผลการแข่งขันนั้นเป็นรางวัลสำหรับผู้ชนะ แต่ไม่ควรให้เกิดการลงโทษกับผู้แพ้ เช่นการนำผลการแข่งขันเป็นส่วนหนึ่งของการประเมินผลการเรียนซึ่งจะให้ผลเป็นโทษกับผู้แพ้ แต่หากจะให้เป็นส่วนหนึ่งของการประเมินควรให้เป็นคะแนนพิเศษ เพิ่มเติมไปจากคะแนนตามปกติ เพื่อไม่ให้ผู้เรียนมีความเครียดมากเกินไป

1.4 ในการทดลองนั้นผู้เรียนในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญนั้นได้รายงานวาทนเองไม่รู้สึกถึงความสำคัญของกิจกรรม ซึ่งอาจจะสรุปได้ว่าผู้เรียนขาดพันธะสัญญากับเป้าหมาย (Goal Commitment) ดังนั้นผู้สอนควรทำให้ผู้เรียนเกิดความผูกพันกับเป้าหมายด้วย เช่น อาจให้ผู้เรียนบันทึกคะแนนของตนเอง ตั้งเป้าหมายในระยะยาว การใช้ข้อสอบอัตนัย แล้วรายงานผลแบบให้ข้อมูล (Formative Feedback) เป็นต้น

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้พบว่าเป้าหมายแต่ละประเภทยังมีความสัมพันธ์กันในระดับสูง ซึ่งเป็นลักษณะที่ปรากฏสอดคล้องกันของข้อมูลในระหว่างการทดลองใช้เครื่องมือวัด ข้อมูลจากการศึกษาที่ 1 และข้อมูลจากการศึกษาที่ 2 โดยเฉพาะอย่างยิ่งความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียงและเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบเข้าหา ซึ่งเป็นลักษณะที่ไม่สอดคล้องกับทฤษฎี อีกทั้งในระหว่างการศึกษานี้ อิลเลียท มูรายามา และ เปอครูน (Elliot; Murayama; & Pekrun. 2011) ได้พัฒนารอบแนวคิดของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบ 3x2 ขึ้นมา ซึ่งประกอบด้วย เป้าหมายเพื่อความสำเร็จในงาน (Task-based Goal) แบบเข้าหาและแบบหลักเลียง เป้าหมายเพื่อการพัฒนาตนเอง (Self-based Goal) แบบเข้าหาและแบบหลักเลียง และเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานเชิงเปรียบเทียบกับผู้อื่น (Other-based Goal) แบบเข้าหา และแบบหลักเลียง ดังนั้นในการศึกษาครั้งต่อไป ผู้วิจัยควรทำการพัฒนารอบแนวคิดของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ใหม่ โดยอาศัยเทคนิคทางการวิจัยเชิงคุณภาพ เพื่อให้ทราบถึงลักษณะของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่สอดคล้องกับบริบทสังคมไทยและทำการเปรียบเทียบกับกรอบแนวคิดของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ทั้งแบบ 2x2 เช่นการศึกษาครั้งนี้ และแบบ 3x2 ตามการพัฒนาของ อิลเลียท มูรายามา และเปอครูน

2.2 ในการศึกษาครั้งนี้ไม่สามารถจำแนกสาเหตุของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบเข้าหาและแบบหลักเลียงได้ ดังนั้นผู้วิจัยต่อไปจึงควรศึกษาตัวแปรที่น่าจะเกี่ยวข้องซึ่งเป็นสาเหตุที่ทำให้ผู้เรียนมีเป้าหมายแบบเข้าหา หรือแบบหลักเลียง เช่น ความใฝ่รู้ (Curiosity) ซึ่งเป็นจิตลักษณะดั้งเดิมของบุคคลที่จะความปรารถนาความรู้ (Reiss. 2004) รวมถึงความปรารถนาความท้าทาย (Challenge) ซึ่งในทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบแนวมุ่งเป้าหมาย (Goal Orientation) นำเอาลักษณะดังกล่าวเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเป้าหมาย (Hulleman; et al.: 2010) การระบุเหตุผลของความสำเร็จ ซึ่งเป็นตัวแปรดั้งเดิมที่ใช้ในการอธิบายเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ และเป็นตัวแปรในทฤษฎีอนุมาณเชิงสาเหตุ เช่นเดียวกับ ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของดเวก (Schunk.; Pintrich.; & Meece. 2008: 168) หรือบุคลิกภาพนิยมความสมบูรณ์แบบ (Perfectionism) ซึ่งอิลเลียด และแมคเกรเกอร์ (Elliot; & McGregor. 2001) ได้ระบุไว้ว่าเป็นลักษณะเฉพาะของคนที่มีเป้าหมายเพื่อความสำเร็จแบบหลักเลียงหรือลักษณะพื้นอารมณ์ (Temperament) ที่อิลเลียด และทราซ (Elliot; & Thrash. 2002) ได้เคยศึกษาไว้ว่าเป็นตัวแปรที่กำหนดพฤติกรรมและแรงจูงใจแบบเข้าหาหรือหลักเลียงของบุคคล

2.3 ในการศึกษาครั้งนี้พบอิทธิพลของความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนตามทฤษฎีแห่งตนของดเวก (Dweck. 2000) ในการอธิบายเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นั้นให้ผลไม่คงที่ทั้งนี้อาจจะเป็นไปได้ว่ามีตัวแปรบางตัวทำหน้าที่ปรับความสัมพันธ์ดังกล่าว เช่น ความใฝ่รู้ (Curiosity) ซึ่งเป็นจิตลักษณะดั้งเดิมของบุคคลที่จะความปรารถนาความรู้ (Reiss. 2004) การระบุเหตุผลของความสำเร็จซึ่ง

เป็นตัวแปรดั้งเดิมที่ใช้ในการอธิบายเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ และเป็นตัวแปรในทฤษฎีอนุमानเชิงสาเหตุ เช่นเดียวกับ ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของดเวก (Schunk.; Pintrich.; & Meece. 2008: 168) หรือ การมีบุคลิกภาพแบบหวั่นไหว (Neuroticism) เป็นต้น ทั้งนี้ในการศึกษาต่อไป ผู้วิจัยควรศึกษาและสำรวจตัวแปรที่น่าจะเป็นตัวปรับความสัมพันธ์ดังกล่าว

2.4 จากข้อเขียนของเฟรดริก บรูเมนฟิลด์ และปารีส (Fredricks; Blumenfeld;& Paris. 2004) ได้ระบุว่าความมุ่งมั่นในการเรียนรู้สามารถแบ่งออกได้เป็น 3 ลักษณะ คือความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม เชิงอารมณ์ และเชิงการรู้คิด ในการศึกษาครั้งนี้เป็นการศึกษาถึงความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมเท่านั้น ในการศึกษาต่อไปจึงควรศึกษาถึงอิทธิพลของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีต่อการศึกษาความมุ่งมั่นในการเรียนรู้เชิงอารมณ์ และเชิงการรู้คิด ซึ่งจะช่วยให้เข้าใจถึงภาพรวมของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่มีอิทธิพลต่อความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ในทุกด้าน ได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

2.5 ดังที่กล่าวไปในการอภิปรายผลของการศึกษาที่สอง ว่าได้มีความพยายามที่น่าเอาตัวแปรของทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ และทฤษฎีการตั้งเป้าหมาย ซึ่งประกอบด้วย ความยากของเป้าหมาย (Goal Difficulty) ความเฉพาะเจาะจงของเป้าหมาย (Goal Specificity) และความใกล้ชิดของเป้าหมาย (Goal Proximity) รวมถึงพันธะสัญญากับเป้าหมาย (Goal Commitment) มาร่วมกันสร้างเป็นรูปแบบที่จะใช้ในการอธิบายพฤติกรรมการเรียนรู้และผลการเรียนรู้ของผู้เรียน ในการศึกษาครั้งต่อไปนั้นผู้วิจัยอาจอาศัยตัวแปรจากทั้งสองทฤษฎี มาร่วมกันอธิบายความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ของผู้เรียน น่าจะทำให้สามารถเข้าใจถึงสาเหตุของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้น

2.6 ในการศึกษาที่สองนั้น ได้พบว่าการจัดการแข่งขันระหว่างกลุ่ม (Group Competition) นั้นนับได้ว่าเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้เกิดเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ รวมถึงเป้าหมายทางสังคมก็อาจจะเป็นอีกปัจจัยที่เป็นตัวคั่นกลางระหว่าง การแข่งขันระหว่างกลุ่ม กับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ดังนั้นในการศึกษาครั้งต่อไป อาจจะมีการศึกษากลไกดังกล่าว เพื่อทำความเข้าใจถึงการทำงานของ การแข่งขันระหว่างกลุ่มว่าส่งผลต่อแรงจูงใจ เป้าหมาย พฤติกรรมของผู้เรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างไร

2.7 ในการศึกษาที่สองนั้น การทดลองอาจจะได้ผลที่คลาดเคลื่อนอันเป็นผลจากลักษณะของสมาชิกภายในกลุ่ม นอกจากนี้ภาพลักษณ์ และอุปนิสัยของผู้สอน ก็อาจจะส่งผลต่อความคลาดเคลื่อนได้เช่นกัน ดังนั้นในการศึกษาครั้งต่อไปผู้วิจัยอาจจะใช้รูปแบบการศึกษาโดยให้ความรู้เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนแก่ผู้สอน โดยแบ่งผู้สอนเป็น 4 กลุ่ม และให้แนวทางการจัดการเรียนการสอนตามโครงสร้างเป้าหมายแต่ละกลุ่มแตกต่างกันตามรูปแบบโครงสร้างเป้าหมายแต่ละแบบ และช่วยเหลือผู้สอนในการสร้างชุดกิจกรรมสำหรับการเรียนการสอน และให้ผู้สอนดำเนินการสอนจริงตามแผนที่แต่ละคนเขียนขึ้น จากนั้นจึงทำการวัดผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน การทำเช่นนี้จะทำให้อิทธิพลที่

เกิดจากธรรมชาติของผู้สอน และธรรมชาติของกลุ่มเป็นไปแบบสุ่ม ซึ่งจะให้ผลที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในบริบทต่าง ๆ ได้มากยิ่งขึ้น

2.8 การวัดเป้าหมายในสองบริบทนั้นใช้แบบสอบถามชุดเดียวกันซึ่งอาจจะทำให้ความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นนั้นเป็นความสัมพันธ์ลวง อันเป็นผลมาจากวิธีการวัดเป็นวิธีการเดียวกัน สำหรับการศึกษารั้งต่อไปนั้นผู้วิจัยอาจจะสร้างแบบสอบถามคู่ขนานอีก 1 ชุด แล้วสุ่มแบบสอบถามโดยผู้ตอบแบบสอบถามอาจจะได้รับแบบสอบถามชุดที่ 1 หรือ 2 ในการวัดเป้าหมายในบริบทแรก แต่จะได้รับแบบวัดอีกชุดหนึ่งที่แตกต่างจากชุดแรกเพื่อลดความสัมพันธ์ลวง และอคติจากการที่แบบสอบถามต่างชุดกันได้

2.9 ในการศึกษาครั้งนี้เป็นการศึกษาถึงความสัมพันธ์ข้ามบริบทของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ซึ่งพบว่าเป้าหมายในแต่ละบริบทนั้นมีความสัมพันธ์กัน ซึ่งหมายถึงเป้าหมายในบริบทที่คล้ายคลึงกัน จะมีลักษณะคล้ายกัน อย่างไรก็ตามในการศึกษาลักษณะนี้ไม่สามารถสรุปได้ว่าเป้าหมายของผู้เรียนในการเรียนในหลักสูตรวิชาชีพครู เป็นสาเหตุของเป้าหมายในการเรียนรายวิชาชีพครู หรือ เป้าหมายของการเรียนรายวิชาชีพครูเป็นสาเหตุของเป้าหมายในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู หรือเป็นสาเหตุของกันและกัน ดังนั้นในการศึกษารั้งต่อไปผู้วิจัยอาจจะใช้เทคนิคทางการวิจัยเชิงทดลองเพื่อหาข้อสรุปดังกล่าว



บรรณานุกรม

- ดุสิตา ดีบุกคำ. (2553). อิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อพฤติกรรมและความรู้สึกอยากเรียนและผลการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายสำเนา.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2552). การปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่สอง (2552 - 2561). สืบค้นเมื่อ 27 มิถุนายน 2556, จาก http://www.onec.go.th/onec_administrator/uploaded/Newseducation/announce2011/Seminar-eduReformSecondDecade-24-may-2011.pdf
- Abd-El-Fattah, Sabry M.; & Yates, Greg. (2006). *Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for Factorial Invariance and Mean Structure*. Adelaide, South Australia: Australian Association for Research in Education. Retrieved August 15, 2011, from <http://www.aare.edu.au/06pap/abd06289.pdf>
- Ames, Carole. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84(3): 261-271. Retrieved December, 6 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WYD-46V0922-P/2/feac9b176f90eb48e0fbb4f707868168>
- (1992). *Home and School Cooperation in Social and Motivational Development*. Washington, DC: the Special Education Programs, Office of Education. Retrieved December 7, 2010, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED411629.pdf>
- Ames, Carole; & Archer, Jennifer. (1987). Mothers' Beliefs About the Role of Ability and Effort in School Learning. *Journal of Educational Psychology*. 79(4): 409-414. Retrieved December 6, 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WYD-4NDWXHP-8/2/e12df0b53f89059768b45d8209aabd04>
- (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*. 80(3): 260-267. Retrieved December 6, 2010, from http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/ames_archer88.pdf

- Appleton, James J.; et al. (2006). Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*. 44(5): 427-445. Retrieved July 18, 2011, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440506000379>
- Baranik, Lisa E.; Barron, Kenneth E.; & Finney, Sara J. (2007). Measuring Goal Orientation in a Work Domain. *Educational and Psychological Measurement*. 67(4): 697-718. Retrieved December 8, 2010, from <http://epm.sagepub.com/content/67/4/697.abstract>
- Barron, Kenneth E.; & Harackiewicz, Judith M. (2001). Achievement Goals and Optimal Motivation: Testing Multiple Goal Models. *Journal of Personality and Social Psychology*. 80(5): 706-722. Retrieved December 8, 2010, from <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.80.5.706>
- Birch, Sondra H.; & Ladd, Gary W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*. 35(1): 61-79. Retrieved July 19, 2011, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440596000295>
- Blackwell, Lisa S.; Trzesniewski, Kali H.; & Dweck, Carol S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*. 78(1): 246-263. Retrieved May 29, 2013, from <https://www.stanford.edu/dept/psychology/cgi-bin/drupal/system/files/Implicit%20Theories%20of%20Intelligence%20Predict%20Achievement%20Across%20an%20Adolescent%20Transition.pdf>
- Bollen, Kenneth A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Brett, Joan F.; & VandeWalle, Don. (1999). Goal Orientation and Goal Content as Predictors of Performance in a Training Program. *Journal of Applied Psychology*. 84(6): 863-873. Retrieved December 8, 2010, from [http://dvandewalle.cox.smu.edu/JAP%20\(1999a\).pdf](http://dvandewalle.cox.smu.edu/JAP%20(1999a).pdf)

- Brophy, Jere. (2005). Goal Theorists Should Move on from Performance Goals. *Educational Psychologist*. 40(3): 167-176. Retrieved August 15, 2011, from http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep4003_3
- Church, Marcy A.; Elliot, Andrew J.; & Gable, Shelly L. (2001). Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals, and Achievement Outcomes. *Journal of Educational Psychology*. 93(1): 43-54. Retrieved December 7, 2010, from http://www.psych.rochester.edu/research/apav/publications/documents/2001_ChurchElliotGable_Perceptionsofclassroomenvironment.pdf
- Connell, James Patrick; Spencer, Margaret Beale; & Aber, J. Lawrence. (1994). Educational Risk and Resilience in African-American Youth: Context, Self, Action, and Outcomes in School. *Child Development*. 65(2): 493-506. Retrieved December 5, 2010, from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00765.x>
- Cury, François; et al. (2006). The Social-Cognitive Model of Achievement Motivation and the 2 × 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*. 90(4): 666-679. Retrieved December 8, 2010, from http://www.psych.rochester.edu/research/apav/publications/documents/2006_CuryDaFonsecaElliotMoller_TheSocial-CognitiveModelofAchievementMotivation.pdf
- Dejitthirat, Kullaya. (2004). *Avoidance Motivation: It's Manifestation in Goals across Cultures*. Dissertation Ph.D. (Motivation and Human Development). Texas: University of Texas at Austin. Retrieved August 15, 2011, from <http://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/1916/dejitthirat042.pdf?sequence=2>
- Diamantopoulos, Adamantios; & Siguaw, Judy A. (2000). *Introducing Lisrel*. London: Sage.
- Duda, Joan L.; & Nicholls, John G. (1992). Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport. *Journal of Educational Psychology*. 84(3): 290-299. Retrieved December 8, 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WYD-46V0922-T/2/524a999e1b59e1bd5e7de59570eada04>

- Dupeyrat, Caroline; & Mariné, Claudette. (2005). Implicit Theories of Intelligence, Goal Orientation, Cognitive Engagement, and Achievement: A Test of Dweck's Model with Returning to School Adults. *Contemporary Educational Psychology*. 30(1): 43-59. Retrieved December 6, 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WD1-4CJV9S7-1/2/8c492ad0cb69321ed1049052837c56f5>
- Dweck, Carol. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. New York: Psychology Press. (Essays in Social Psychology)
- Dweck, Carol; & Elliott, Elaine S. (1983). Achievement Motivation. In *Handbook of Child Psychology*. Edited by Mussen, Paul H. V. 4. pp. 643-691. New York: John Wiley.
- Dweck, Carol; & Leggett, Ellen. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*. 95(2): 256-273. Retrieved December 6, 2010, from http://www.stanford.edu/dept/psychology/cgi-bin/drupal/system/files/A%20social-cognitive%20approach_0.pdf
- Dweck, Carol; & Molden, Daniel C. (2005). Self-Theories: Their Impact on Competence Motivation and Acquisition. In *The Handbook of Competence and Motivation*. Edited by Elliot, Andrew; & Dweck, Carol. pp. 122-140. New York: Guilford.
- Elliott, Andrew J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*. 34(3): 169-189. Retrieved December 6, 2010, from http://www.psych.rochester.edu/research/apav/publications/documents/1999_Elliott_Approachandavoidancemotivationandachievementgoals.pdf
- Elliott, Andrew J.; & Church, Marcy A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 72(1): 218-232. Retrieved December 6, 2010, from http://prodigal.psych.rochester.edu/research/apav/publications/documents/1997_ElliottChurch_AHierarchicalModelofApproachandAvoidance.pdf
- Elliott, Andrew J.; & Fryer, James W. (2008). The Goal Construct in Psychology. In *Handbook of Motivation Science*. Edited by Shah, James Y.; & Gardner, Wendi L. pp. 235-250. New York, NY: The Guilford Press.

- Elliot, Andrew J.; & Harackiewicz, Judith M. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 70(3): 461-475. Retrieved December 6, 2010, from http://www.psych.rochester.edu/research/apav/publications/documents/1996_ElliotHarackiewicz_ApproachandAvoidanceAchievementGoalsandIntrinsicMotivation.pdf
- Elliot, Andrew J.; & McGregor, Holly A. (2001). A 2 × 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*. 80(3): 501-519. Retrieved December 5, 2010, from http://www.psych.rochester.edu/research/apav/publications/documents/2001_ElliotMcGregor_A2x2AchievementGoalFramework.pdf
- Elliot, Andrew J.; & Murayama, Kou. (2008). On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application. *Journal of Educational Psychology*. 100(3): 613-628. Retrieved December 8, 2010, from http://www.psych.rochester.edu/research/apav/publications/documents/ElliotMurayama_2008_measurementofachievementgoals.pdf
- Elliot, Andrew; Murayama, Kou; & Pekrun, Reinhard. (2011). A 3 X 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*. 103(3): 632-648. Retrieved June 26, 2013, from http://www.psych.rochester.edu/people/elliott_andrew/assets/pdf/ElliotMurayamaPekrun2011.pdf
- Elliot, Andrew J.; & Thrash, Todd M. (2002). Approach-Avoidance Motivation in Personality: Approach and Avoidance Temperaments and Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*. 82(5): 804-818. Retrieved December 7, 2010, from http://www.psych.rochester.edu/research/apav/publications/documents/2002_ElliotThrash_Approachavoidancemotivationinpersonality.pdf
- Elliott, Elaine S.; & Dweck, Carol S. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*. 54(1): 5-12. Retrieved December 7, 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6X01-46X8TND-CN/2/21034b50f01aaa8d29f1bd8c5ba71141>

- Epstein, Joyce L. (1987). *Target: An Examination of Parallel School and Family Structures That Promote Student Motivation and Achievement. Report No. 6. Center for Research on Elementary and Middle Schools Report.* Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools. Retrieved December 7, 2010, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED291504.pdf>
- Faria, Luísa; & Fontaine, Anne-Marie. (1997). Adolescents' Personal Conceptions of Intelligence: The Development of a New Scale and Some Exploratory Evidence. *European Journal of Psychology of Education.* 12(1): 51-62. Retrieved August 15, 2011, from <http://dx.doi.org/10.1007/BF03172869>
- Finlay, Krystina A. (2006). *Quantifying School Engagement: Research Report.* Denver, CO: National Center for School Engagement. Retrieved August 16, 2011, from <http://www.schoolengagement.org/TruancypreventionRegistry/Admin/Resources/Resources/QuantifyingSchoolEngagementResearchReport.pdf>
- Finn, Jeremy D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research.* 59(2): 117-142. Retrieved December 5, 2010, from <http://rer.sagepub.com/content/59/2/117.abstract>
- (1993). *School Engagement & Student at Risk.* Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved December 5, 2010, from <http://nces.ed.gov/pubs93/93470.pdf>
- Finn, Jeremy D.; & Pannozzo, Gina M. (1995). Disruptive and Inattentive Withdrawn Behavior and Achievement among Fourth Graders. *Elementary School Journal.* 95(5): 421. Retrieved December 5, 2010, from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=9506080542&site=ehost-live>
- Finn, Jeremy D.; & Rock, Donald A. (1997). Academic Success among Students at Risk for School Failure. *Journal of Applied Psychology.* 82(2): 221-234. Retrieved December 5, 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WY3-46P4K6P-2/2/2a6474e87a4f6dd84c0dc4d85b2ff8bd>

- Finney, Sara J.; Pieper, Suzanne L.; & Barron, Kenneth E. (2004). Examining the Psychometric Properties of the Achievement Goal Questionnaire in a General Academic Context. *Educational and Psychological Measurement*. 64(2): 365-382. Retrieved December 7, 2010, from <http://epm.sagepub.com/content/64/2/365.abstract>
- Fredricks, Jennifer A; Blumenfeld, Phyllis C; & Paris, Alison H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*. 74(1): 59-109. Retrieved December 5, 2010, from <http://rer.sagepub.com/content/74/1/59.abstract>
- Gonida, Eleftheria N.; Voulala, Katerina; & Kiosseoglou, Grigoris. (2009). Students' Achievement Goal Orientations and Their Behavioral and Emotional Engagement: Co-Examining the Role of Perceived School Goal Structures and Parent Goals During Adolescence. *Learning and Individual Differences*. 19(1): 53-60. Retrieved December 6, 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W5P-4SC65Y3-2/2/04a1e3388552590162970474bb3479f2>
- Grant, Heidi; & Dweck, Carol S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*. 85(3): 541-553. Retrieved December 8, 2010, from <http://www.stanford.edu/dept/psychology/cgi-bin/drupal/system/files/Clarifying%20Achievement%20Goals%20and%20their%20Impact.pdf>
- Harackiewicz, Judith M.; et al. (2002). Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*. 94(3): 638-645. Retrieved August 15, 2011, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022066302009844>
- Harackiewicz, Judith M.; & Sansone, Carol. (1991). Goals and Intrinsic Motivation: You Can Get There from Here. In *Advances in Motivation and Achievement*. Edited by Maehr, Martin L.; & Pintrich, Paul R. V. 7. pp. 21-49. Greenwich, CT: JAI Press.
- Hong, Ying-yi; et al. (1999). Implicit Theories, Attributions, and Coping: A Meaning System Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 77(3): 588-599. Retrieved August 16, 2011, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022351402004582>

- Howell, Andrew J.; & Buro, Karen. (2009). Implicit Beliefs, Achievement Goals, and Procrastination: A Mediational Analysis. *Learning and Individual Differences*. 19(1): 151-154. Retrieved August 15, 2011, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608008000824>
- Howell, Andrew J.; & Watson, David C. (2007). Procrastination: Associations with Achievement Goal Orientation and Learning Strategies. *Personality and Individual Differences*. 43(1): 167-178. Retrieved August 15, 2011, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886906004764>
- Hulleman, Chris S.; et al. (2010). A Meta-Analytic Review of Achievement Goal Measures: Different Labels for the Same Constructs or Different Constructs with Similar Labels? *Psychological Bulletin*. 136(3): 422-449. Retrieved December 7, 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WY5-5031MFS-8/2/097df869745e9509053d01a640c27d5e>
- Jenning, Greg. (2003). An Exploration of Meaningful Participation and Caring Relationships as Contexts for School Engagement. *The California School Psychologist*. 8: 43 - 52. Retrieved December 5, 2010, from [http://education.ucsb.edu/school-psychology/CSP-Journal/PDF/CSP2003\(volume_8\).pdf](http://education.ucsb.edu/school-psychology/CSP-Journal/PDF/CSP2003(volume_8).pdf)
- Jimerson, Shane R.; Campos, Emily; & Greif, Jennifer L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*. 8: 7 - 28. Retrieved December 5, 2010, from [http://education.ucsb.edu/school-psychology/CSP-Journal/PDF/CSP2003\(volume_8\).pdf](http://education.ucsb.edu/school-psychology/CSP-Journal/PDF/CSP2003(volume_8).pdf)
- Kaplan, Avi; & Maehr, Martin. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*. 19(2): 141-184. Retrieved December 7, 2010, from <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Kaplan, Avi; et al. (2002). Achievement Goals and Goal Structures. In *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning*. Edited by Midgley, Carol. pp. 21-53. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kelloway, E. Kevin. (1998). *Using Lisrel for Structural Equation Modeling: A Researcher's Guide*. Thousand Oaks: Sage.

- Kim, Jung-In; Schallert, Diane L.; & Kim, Myoungsook. (2010). An Integrative Cultural View of Achievement Motivation: Parental and Classroom Predictors of Children's Goal Orientations When Learning Mathematics in Korea. *Journal of Educational Psychology*. 102(2): 418-437. Retrieved August 15, 2011, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002206631060030X>
- Kirk, Roger E. (1982). *Experimental Design: Procedures for the Behavioral Science*. 2nd ed. Belmont, California: Brooks/Cole.
- Kline, Rex B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. 2 ed. New York: Guilford. (Methodology in the Social Sciences)
- Lepper, Mark R.; Corpus, Jennifer Henderlong; & Iyengar, Sheena S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*. 97(2): 184-196. Retrieved December 8, 2010, from http://www.columbia.edu/~ss957/articles/Lepper_Corpus_Iyengar.pdf
- Levy, Inbal; Kaplan, Avi; & Patrick, Helen. (2004). Early Adolescents' Achievement Goals, Social Status, and Attitudes Towards Cooperation with Peers. *Social Psychology of Education*. 7(2): 127-159. Retrieved August 15, 2011, from <http://dx.doi.org/10.1023/B:SPOE.0000018547.08294.b6>
- Liem, Arief Darmanegara; Lau, Shun; & Nie, Youyan. (2008). The Role of Self-Efficacy, Task Value, and Achievement Goals in Predicting Learning Strategies, Task Disengagement, Peer Relationship, and Achievement Outcome. *Contemporary Educational Psychology*. 33(4): 486-512. Retrieved August 15, 2011, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X07000276>
- Linnenbrink, Elizabeth A. (2005). The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. *Journal of Educational Psychology*. 97(2): 197-213. Retrieved December 7, 2010, from <http://uwf.edu/smathews/documents/performancegoalsandstudentlearning.pdf>
- Locke, Edwin A.; & Latham, Gary P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

- Luo, Wenshu; Hogan, David; & Paris, Scott G. (2011). Predicting Singapore Students' Achievement Goals in Their English Study: Self-Construal and Classroom Goal Structure. *Learning and Individual Differences*. 21(5): 526-535. Retrieved June 7, 2013, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608011000793>
- Maehr, Martin L.; & Midgley, Carol. (1991). Enhancing Student Motivation: A Schoolwide Approach. *Educational Psychologist*. 26(3): 399-427. Retrieved December 6, 2010, from http://www.informaworld.com/10.1207/s15326985ep2603&4_9
- Marks, Helen M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years. *American Educational Research Journal*. 37(1): 153-184. Retrieved December 5, 2010, from <http://aer.sagepub.com/content/37/1/153.abstract>
- Middleton, Michael J.; & Midgley, Carol. (1997). Avoiding the Demonstration of Lack of Ability: An Underexplored Aspect of Goal Theory. *Journal of Educational Psychology*. 89(4): 710-718. Retrieved December 6, 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WYD-46P4K6S-22/2/baef8265c4867914a05321feedde3f94>
- Midgley, Carol; Arunkumar, Revathy; & Urdan, Timothy C. (1996). "If I Don't Do Well Tomorrow, There's a Reason": Predictors of Adolescents' Use of Academic Selfhandicapping Strategies. *Journal of Educational Psychology*. 88(3): 423-434. Retrieved December 8, 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WYD-46SGF0M-15/2/34ab3b174e5e6ce2b83aa4e3b808b5f2>
- Midgley, Carol; Kaplan, Avi; & Middleton, Michael. (2001). Performance-Approach Goals: Good for What, for Whom, under What Circumstances, and at What Cost? *Journal of Educational Psychology*. 93(1): 77-86. Retrieved August 15, 2011, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022066302001150>
- Midgley, Carol; et al. (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*. 23(2): 113-131. Retrieved December 6, 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WD1-45JK4DN-J/2/98ca4495ed069945e56a952b1d4a4da2>

- (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Michigan: University of Michigan. Retrieved August 15, 2011, from http://www.umich.edu/~pals/PALS%202000_V13Word97.pdf
- Miller, Angela D.; & Murdock, Tamera B. (2007). Modeling Latent True Scores to Determine the Utility of Aggregate Student Perceptions as Classroom Indicators in Hlm: The Case of Classroom Goal Structures. *Contemporary Educational Psychology*. 32(1): 83-104. Retrieved August 15, 2011, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X06000579>
- Murdock, Tamera B.; Hale, Natalie M.; & Weber, Mary Jo. (2001). Predictors of Cheating among Early Adolescents: Academic and Social Motivations. *Contemporary Educational Psychology*. 26(1): 96-115. Retrieved August 15, 2011, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X00910464>
- Nicholls, John G. (1979). Quality and Equality in Intellectual Development: The Role of Motivation in Education. *American Psychologist*. 34(11): 1071-1084. Retrieved August 15, 2011, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0003066X07642944>
- (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*. 91(3): 328-346. Retrieved December 6, 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6X04-4NN6WF3-3/2/19c44c047a6f3b5b764a8962e8e34e51>
- O'Brien, Robert M. (2007). A Caution Regarding Rule of Thumb for Variance Inflation Factors. *Quality and Quantity*. 41(5): 673 - 690. Retrieved April 15, 2013, from <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11135-006-9018-6>
- O'Farrell, Stacy L.; & Morrison, Gale M. (2003). A Factor Analysis Exploring School Bonding and Related Constructs among Upper Elementary Students. *The California School Psychologist*. 8: 53 - 72. Retrieved December 5, 2010, from [http://education.ucsb.edu/school-psychology/CSP-Journal/PDF/CSP2003\(volume_8\).pdf](http://education.ucsb.edu/school-psychology/CSP-Journal/PDF/CSP2003(volume_8).pdf)

- Okun, Morris A.; et al. (2006). Academic Goals, Goal Process Cognition, and Exam Performance among College Students. *Learning and Individual Differences*. 16(3): 255-265. Retrieved December 5, 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W5P-4K18TKS-1/2/9d499b542c6d1f02fff4ea08fc39626d>
- Patrick, Helen; et al. (2001). Teachers' Communication of Goal Orientations in Four Fifth-Grade Classrooms. *The Elementary School Journal*. 102(1): 35-58. Retrieved December 7, 2010, from <http://www.jstor.org/stable/1002168>
- Pintrich, Paul R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*. 25(1): 92-104. Retrieved December 6, 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WD1-45FCGCS-W/2/113a94edde242098a2f0f867305aa75f>
- (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*. 95(4): 667-686. Retrieved December 6, 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WYD-4B26JN8-1/2/f1c069ece19bb2cb73246a843a667b9a>
- Poortvliet, P. Marijn; et al. (2007). Achievement Goals and Interpersonal Behavior: How Mastery and Performance Goals Shape Information Exchange. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 33(10): 1435-1447. Retrieved July 19, 2011, from <http://psp.sagepub.com/content/33/10/1435.abstract>
- Reiss, Steven. (2004) Multifaceted Name of Intrinsic Motivation The Theory of 16 Basic Desires. *Review of General Psychology*. 8(3): 179 – 193. Retrieved August 15, 2013, from <http://sitemaker.umich.edu/cognition.and.environment/files/reiss-intrinsic-mot.pdf>
- Radosevich, David J.; Allyn, Mark R.; & Yun, Seokhwa. (2007). Goal Orientation and Goal Setting: Predicting Performance by Integrating Four-Factor Goal Orientation Theory with Goal Setting Processes. *Seoul Journal of Business*. 13(1): 21-47. Retrieved June 22, 2013, from <http://cba.snu.ac.kr/en/util/download?ft=sjb&paperidx=141&ac=a843fadc3bbbf41c0b8a808ed4810294.pdf>.

- Roeser, Robert W.; Midgley, Carol; & Urdan, Timothy C. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*. 88(3): 408-422. Retrieved August 15, 2011, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022066302004993>
- Roussel, Peggy; Elliot, Andrew J.; & Feltman, Roger. (2011). The Influence of Achievement Goals and Social Goals on Help-Seeking from Peers in an Academic Context. *Learning and Instruction*. 21(3): 394-402. Retrieved August 15, 2011, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475210000447>
- Schunk, Dale H.; Pintrich, Paul R.; & Meece, Judith L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. 3rd ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Seijts, Gerard H.; et al. (2004). Goal Setting and Goal Orientation: An Integration of Two Different yet Related Literatures. *Academy of Management Journal*. 42(2): 227-239. Retrieved June 22, 2013, from <http://leeds-faculty.colorado.edu/dahe7472/Seijts%202004.pdf>
- Sinclair, Mary F.; et al. (2003). Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check & Connect Longitudinal Studies. *The California School Psychologist*. 8: 29 - 42. Retrieved December 5, 2010, from [http://education.ucsb.edu/school-psychology/CSP-Journal/PDF/CSP2003\(volume_8\).pdf](http://education.ucsb.edu/school-psychology/CSP-Journal/PDF/CSP2003(volume_8).pdf)
- Skaalvik, Einar M. (1997). Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relations with Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perceptions, and Anxiety. *Journal of Educational Psychology*. 89(1): 71-81. Retrieved December 6, 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WYD-46P4K4F-S/2/e0c4d9dd91e4005a63e5b53a6adce46f>
- Skinner, Ellen A.; & Belmont, Michael J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement across the School Year. *Journal of Educational Psychology*. 85(4): 571-581. Retrieved December 5, 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WYD-46T9BJH-1P/2/7eff88392232f0f6f7697abb83773fc2>

- Skinner, Ellen A.; Kindermann, Thomas A.; & Furrer, Carrie J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection. *Educational and Psychological Measurement*. 69(3): 493-525. Retrieved August 16, 2011, from <http://epm.sagepub.com/content/69/3/493.abstract>
- Skinner, Ellen A.; Wellborn, James G.; & Connell, James P. (1990). What It Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School. *Journal of Educational Psychology*. 82(1): 22-32. Retrieved December 6, 2010, from http://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu.psy/files/media_assets/30_What%20it%20takes%20to%20do%20well%20in%20school%20and%20whether%20Ive%20got%20it--Skinner%20Wellborn%20%26%20Connell--1990.pdf
- Smith, Michaela; et al. (2002). Contemporary Measures of Approach and Avoidance Goal Orientations: Similarities and Differences. *British Journal of Educational Psychology*. 72(2): 155-190. Retrieved August 15, 2011, from <http://dx.doi.org/10.1348/000709902158838>
- Tanaka, Ayumi; et al. (2001). Achievement Goals, Attitudes toward Help Seeking, and Help-Seeking Behavior in the Classroom. *Learning and Individual Differences*. 13(1): 23-35. Retrieved August 11, 2011, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608002000432>
- Tanaka, Ayumi; Takehara, Takuma; & Yamauchi, Hirotsugu. (2006). Achievement Goals in a Presentation Task: Performance Expectancy, Achievement Goals, State Anxiety, and Task Performance. *Learning and Individual Differences*. 16(2): 93-99. Retrieved December 5, 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W5P-4GR32TF-1/2/80962454cc7cd97f45a4ff85c4691905>
- Taylor, Richard. (1990). Interpretation of the Correlation Coefficient: A Basic Review. *Journal of Diagnostic Medical Sonography*. 6(1): 35-39.

- Urdan, Timothy C. (1997). Examining the Relations among Early Adolescent Students' Goals and Friends' Orientation toward Effort and Achievement in School. *Contemporary Educational Psychology*. 22(2): 165-191. Retrieved December 6, 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WD1-45MFWJP-12/2/525cfdfa188dc88a4aca1c55504c34fc>
- Urdan, Timothy C.; & Maehr, Martin L. (1995). Beyond a Two-Goal Theory of Motivation and Achievement: A Case for Social Goals. *Review of Educational Research*. 65(3): 213-243. Retrieved December 7, 2010, from <http://rer.sagepub.com/content/65/3/213.abstract>
- Urdan, Timothy C.; & Mestas, Miranda. (2006). The Goals Behind Performance Goals. *Journal of Educational Psychology*. 98(2): 354-365. Retrieved December 8, 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WYD-4K663V9-7/2/4434772528a2c4bddedc72476aa4b132>
- Urdan, Timothy C.; & Schoenfelder, Erin. (2006). Classroom Effects on Student Motivation: Goal Structures, Social Relationships, and Competence Beliefs. *Journal of School Psychology*. 44(5): 331-349. Retrieved August 15, 2011, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440506000380>
- Vandewalle, Don. (1997). Development and Validation of a Work Domain Goal Orientation Instrument. *Educational and Psychological Measurement*. 57(6): 995-1015. Retrieved December 6, 2010, from <http://epm.sagepub.com/content/57/6/995.abstract>
- Wang, C. K. John; Liu, Woon Chia; & Chye, Stefanie. (2010). Achievement Goals, Implicit Theories and Behavioral Regulation among Polytechnic Engineering Students. *The International Journal of Research and Review*. 5(2): 1-17. Retrieved August 15, 2011, from [http://journalofresearchandreview.books.officelive.com/Documents/A1_V5\(2\)_TIJRR.pdf](http://journalofresearchandreview.books.officelive.com/Documents/A1_V5(2)_TIJRR.pdf)

- Wang, Ming-Te; Willett, John B.; & Eccles, Jacquelynne S. (2011). The Assessment of School Engagement: Examining Dimensionality and Measurement Invariance by Gender and Race/Ethnicity. *Journal of School Psychology*. 49(4): 465-480. Retrieved August 16, 2011, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440511000240>
- Weiner, Bernard. (1990). History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*. 82(4): 616-622. Retrieved December 6, 2010, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WYD-46X44JH-12/2/3734de95413026deaae42cf00eda8059>
- Willms, Jon Douglas. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation Result from Pisa 2000*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved August 16, 2011, from <http://www.oecd.org/dataoecd/42/35/33689437.pdf>





ภาคผนวก ก
แบบสอบถามที่ใช้ในการวิจัย



แบบสอบถามสำหรับการศึกษาที่ 1



เอกสารชี้แจงผู้เข้าร่วมวิจัย (Participation Information Sheet)

ชื่อผู้วิจัย นายสุรวิทย์ อัสสพันธ์ นิสิตปริญญาเอก สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

หมายเลขโทรศัพท์ สำหรับติดต่อ ได้ทั้งในและนอกเวลาราชการ 087-155-1662

กรรมการควบคุมการวิจัย

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิลาศลักษณ์ ชั่ววัลลี

รองศาสตราจารย์ ดร. ดุษฎี โยเหลา

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. พาสนา จุรัตน์

การวิจัยนี้จัดทำขึ้นเพื่อศึกษาถึงผลของการจัดการเรียนรู้ที่มีต่อความคิดและพฤติกรรมของผู้เรียนโดยคาดหวังว่า ผลการวิจัยจะพิสูจน์ทฤษฎีทางพฤติกรรมศาสตร์ และนำไปสู่การประยุกต์ใช้ทฤษฎีในทางปฏิบัติต่อไป

ทั้งนี้ท่านได้รับเชิญให้เข้าร่วมการวิจัยดังกล่าวเพราะ ท่านเป็นนิสิตด้านครุศาสตร์ ศึกษาศาสตร์ ในระดับปริญญาตรี โดยในงานวิจัยนี้จะมีผู้เข้าร่วมวิจัยจำนวน 1500 คน เป็นเวลา 2 เดือน (ตั้งแต่ พฤศจิกายน – ธันวาคม 2555) โดยหากท่าน ตัดสินใจเข้าร่วมวิจัยแล้ว ท่านจะได้รับการร้องขอให้ตอบแบบสอบถามจำนวน 3 ครั้ง

ครั้งที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป แบบสอบถามเกี่ยวกับความคิดในการเรียนในหลักสูตรวิชาชีพครู และแบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับความสามารถของท่าน

ครั้งที่ 2 แบบสอบถามพฤติกรรมการเรียน และ แบบสอบถามบรรยากาศในชั้นเรียน

ครั้งที่ 3 แบบสอบถามเกี่ยวกับความคิดในการเรียนในรายวิชาชีพครู

ทั้งนี้การตอบแบบสอบถามของท่าน จะไม่มีผลต่อการประเมินผลการเรียน อย่างไรก็ตามหากท่านรู้สึกอึดอัด ไม่สบายใจ เครียด กับบางคำถามท่านมีสิทธิ์ที่จะไม่ตอบคำถามเหล่านั้นได้ และข้อมูลรายบุคคลที่ได้รับรวบรวมในการวิจัยครั้งนี้จะ ถูกเก็บรักษาไว้เป็นความลับ ไม่เปิดเผยต่อสาธารณะ แต่จะถูกรายงานเป็นผลการวิจัยในภาพรวมเท่านั้น

ผู้เข้าร่วมวิจัยมีสิทธิถอนตัวออกจากโครงการวิจัยเมื่อใดก็ได้ โดยไม่ต้องแจ้งให้ทราบล่วงหน้า และไม่ต้องแจ้งเหตุผล ในการออกจากการวิจัย ทั้งนี้การไม่เข้าร่วมการวิจัยในครั้งนี้ จะไม่มีผลต่อการประเมินผลการเรียนของท่าน หากท่านเข้าใจใน เงื่อนไขในการเข้าร่วมวิจัยดีแล้วกรุณาลงชื่อด้านล่าง และส่งเอกสารฉบับนี้แยกออกจากแบบสอบถาม

การวิจัยครั้งนี้เป็นส่วนหนึ่งของวิทยานิพนธ์ระดับปริญญาเอก สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ และในโอกาสนี้ผู้วิจัยขอขอบพระคุณท่านในความร่วมมือในการ เข้าร่วมวิจัยในครั้งนี้

สำหรับผู้เข้าร่วมวิจัย

ข้าพเจ้าได้อ่านรายละเอียดในเอกสารนี้ครบถ้วน และมีความเข้าใจดีทุกประการ ทั้งนี้ข้าพเจ้ายินดีเข้าร่วมในโครงการวิจัย ดังกล่าว

ลงชื่อ(ผู้เข้าร่วมวิจัย)

(.....)

วันที่.....

แบบสอบถามชุดที่ 1

ในแบบสอบถามชุดนี้ประกอบด้วยแบบสอบถาม จำนวน 3 หน้า แบ่งเป็นแบบสอบถามย่อยจำนวน 3 ตอน ดังนี้
 ตอนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป จำนวน 7 ข้อ
 ตอนที่ 2 แบบสอบถามความคิดเกี่ยวกับการเรียนในหลักสูตรวิชาชีพครู จำนวน 37 ข้อ
 ตอนที่ 3 แบบสอบถามความคิดเกี่ยวกับความสามารถของตนเองในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู จำนวน 20 ข้อ
 ใช้เวลาทำประมาณ 20 นาที

ตอนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป

รหัสสถิติ.....

วิชาเอก..... สถาบัน.....

เพศ () ชาย () หญิง

ชั้นปี () ชั้นปีที่ 2 () ชั้นปีที่ 3 () ชั้นปีที่ 4 () ชั้นปีที่ 5

อายุ ปี

ศาสนา () พุทธ () อิสลาม () คริสต์ () อื่น ๆ ระบุ.....

ตอนที่ 2

คำชี้แจง แบบสอบถามนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับความคิดของท่านเกี่ยวกับการเรียนในหลักสูตรวิชาชีพครู ขอให้ท่านนึกถึงความเป็นจริงของตนเอง และพิจารณาว่า ข้อความทางซ้ายมือสอดคล้องกับความคิดเห็นของท่านมากน้อยเพียงใด แล้ววงกลม **○** ล้อมตัวเลขที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่าน ดังนี้

1	2	3	4	5	6	7
ไม่คิดเลย	ไม่คิด	แทบไม่คิด	มีคิดบ้าง	คิด	คิดอยู่บ่อย ๆ	คิดอยู่ตลอด

ความคิดเกี่ยวกับการเรียนในหลักสูตรวิชาชีพครู	ระดับความคิดเห็น						
ในการเรียนในหลักสูตรวิชาชีพครู....							
1. ฉันต้องการที่จะพัฒนาความสามารถให้ได้ตามที่ควรจะเป็น	1	2	3	4	5	6	7
2. ฉันตั้งใจจะทำให้ผลการเรียนดีกว่าเพื่อนคนอื่น ๆ	1	2	3	4	5	6	7
3. ฉันมีเป้าหมายว่าฉันจะเรียนรู้ไม่ให้อดต่ำกว่าศักยภาพที่ฉันมี	1	2	3	4	5	6	7
4. ฉันตั้งใจที่จะแสดงให้เห็นว่าฉันเป็นคนเก่ง	1	2	3	4	5	6	7
5. ฉันมีเป้าหมายที่จะแสดงให้เห็นว่าฉันเป็นคนเรียนเก่ง	1	2	3	4	5	6	7
6. ฉันพยายามทำผลงานให้ดีขึ้นสมกับศักยภาพที่ฉันมี	1	2	3	4	5	6	7
7. ฉันตั้งใจว่าฉันจะทำผลการเรียนให้ดีขึ้น	1	2	3	4	5	6	7
8. ฉันพยายามจะพิสูจน์ให้คนอื่นเห็นว่าฉันมีศักยภาพสูงกว่าเพื่อน ๆ	1	2	3	4	5	6	7
9. ฉันไม่ต้องการให้การเรียนรู้ของฉันเกิดความเข้าใจคลาดเคลื่อนเลย	1	2	3	4	5	6	7

1	2	3	4	5	6	7
ไม่คิดเลย	ไม่คิด	แทบไม่คิด	มีคิดบ้าง	คิด	คิดอยู่บ่อย ๆ	คิดอยู่ตลอด
ความคิดเกี่ยวกับการเรียนในหลักสูตรวิชาชีพครู						ระดับความคิดเห็น
ในการเรียนในหลักสูตรวิชาชีพครู....						
10. ฉันต้องการเรียนรู้เนื้อหาต่าง ๆ ที่เรียนจนเข้าใจ					1 2 3 4 5 6 7	
11. ฉันต้องการทำงานที่ได้รับมอบหมายในการเรียนให้ดีกว่าผู้อื่น					1 2 3 4 5 6 7	
12. ฉันมีเป้าหมายว่าฉันจะไม่พลาดการเรียนรู้เนื้อหาที่เรียน					1 2 3 4 5 6 7	
13. ฉันหวังว่าผลงานของฉันจะไม่ด้อยไปกว่าผลงานของเพื่อน					1 2 3 4 5 6 7	
14. ในการทำรายงาน ฉันมุ่งที่จะแสดงให้เห็นว่าฉันไม่ใช่คนที่ทำงานแย่					1 2 3 4 5 6 7	
15. ฉันมุ่งที่จะศึกษาหาความรู้ไม่ให้น้อยไปกว่าระดับที่ฉันควรจะได้					1 2 3 4 5 6 7	
16. ฉันพยายามแสดงให้เห็นว่าฉันไม่ใช่คนด้อยศักยภาพ					1 2 3 4 5 6 7	
17. ฉันมุ่งที่จะเก็บเกี่ยวความรู้ให้มากที่สุดเท่าที่ฉันจะทำได้					1 2 3 4 5 6 7	
18. ฉันไม่ยอมให้คะแนนของฉันต่ำกว่าเพื่อนคนอื่น					1 2 3 4 5 6 7	
19. ฉันต้องการให้เพื่อนมองว่าฉันมีความสามารถอยู่ในกลุ่มเก่งของห้อง					1 2 3 4 5 6 7	
20. ในการทำงานที่ได้รับมอบหมายเป้าหมายของฉันคือผลงานต้องไม่แย่กว่าคนอื่น					1 2 3 4 5 6 7	
21. ฉันมุ่งที่จะทำคะแนนให้สูงอยู่ในกลุ่มสูง (Top) ของห้อง					1 2 3 4 5 6 7	
22. ฉันต้องการพิสูจน์ว่าฉันเป็นคนฉลาด					1 2 3 4 5 6 7	
23. ฉันได้อ่านข้อคำถามในแบบสอบถามฉบับนี้ทุกคำถาม					1 2 3 4 5 6 7	
24. ฉันมุ่งที่จะพัฒนาผลงานของฉันให้ดีขึ้น					1 2 3 4 5 6 7	
25. ฉันต้องการเรียนรู้จนแน่ใจว่าฉันจะไม่ขาดความสามารถในการนำความรู้ไปใช้					1 2 3 4 5 6 7	
26. ฉันมีเป้าหมายที่จะรักษาผลการเรียนของฉันไม่ให้ต่ำกว่าผลการเรียนในอดีต					1 2 3 4 5 6 7	
27. ฉันต้องการแสดงให้อาจารย์เห็นว่าฉันมีความสามารถสูงกว่าเพื่อนคนอื่น ๆ					1 2 3 4 5 6 7	
28. ฉันพยายามทำผลการเรียนให้ดีกว่าผลการเรียนในอดีต					1 2 3 4 5 6 7	
29. ฉันไม่ต้องการให้เพื่อนคิดว่าฉันอยู่ในกลุ่มเรียนอ่อนของห้อง					1 2 3 4 5 6 7	
30. ฉันมุ่งให้ระดับในการเรียนรู้ของฉันไม่ด้อยไปกว่าความสามารถที่ฉันมี					1 2 3 4 5 6 7	
31. ฉันพยายามตั้งใจเรียนเพื่อที่จะได้นำความรู้ที่ได้จากการเรียนไปประยุกต์ใช้					1 2 3 4 5 6 7	
32. ฉันมุ่งที่จะเรียนรู้เนื้อหาต่าง ๆ ให้มากที่สุด					1 2 3 4 5 6 7	
33. ฉันพยายามรักษาระดับผลการเรียนไม่ให้ต่ำลง					1 2 3 4 5 6 7	
34. ฉันอยากแสดงให้อาจารย์เห็นว่าฉันไม่ได้โง่กว่าเพื่อนในห้อง					1 2 3 4 5 6 7	
35. ฉันมุ่งที่จะให้เพื่อนเห็นว่าฉันไม่ใช่คนที่ทำงานแย่กว่าคนอื่น ๆ					1 2 3 4 5 6 7	
36. ฉันไม่ยอมพลาดโอกาสการเพิ่มพูนความรู้ของตนเอง					1 2 3 4 5 6 7	
37. ฉันมีเป้าหมายที่จะแสดงออกว่าฉันไม่ใช่คนที่ด้อยความสามารถ					1 2 3 4 5 6 7	

ตอนที่ 3

คำชี้แจง แบบสอบถามนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับความคิดเห็นของท่านเกี่ยวกับ**ความสามารถทางสติปัญญาสำหรับการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู**ของท่าน ขอให้ท่านพิจารณาว่า ข้อความทางซ้ายมือสอดคล้องกับความคิดเห็นของท่านมากน้อยเพียงใด แล้ว วงกลม **○** ล้อมตัวเลขที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่าน ดังนี้

1	2	3	4	5	6	7
ไม่จริงเลย	ไม่จริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างจริง	จริง	จริงที่สุด

ความคิดเห็นเกี่ยวกับความสามารถทางสติปัญญา	ระดับความคิดเห็น						
ในการเรียนในหลักสูตรวิชาชีพครู...							
1. ถ้าหากผลการสอบของฉันออกมาไม่ดี ฉันจะเริ่มคิดว่าจริง ๆ แล้วฉันก็ไม่ได้ฉลาดสักเท่าไร	1	2	3	4	5	6	7
2. ถ้าหากคุณครูสั่งงานที่ยากกว่าปกติ ฉันรู้สึกว่าคุณครูควรเข้าใจว่าความสามารถของฉันมีจำกัด	1	2	3	4	5	6	7
3. ความผิดพลาดในการทำงานจะช่วยให้ฉันพัฒนาความสามารถทางสติปัญญาของฉันขึ้นอีก	1	2	3	4	5	6	7
4. ในการทำงาน หากฉันใช้ความพยายามมากกว่าคนอื่น ก็แสดงว่าฉันไม่ได้ฉลาดสักเท่าไร	1	2	3	4	5	6	7
5. ฉันเกิดมาพร้อมกับความสามารถทางสติปัญญาในระดับหนึ่งซึ่งจะคงที่อยู่อย่างนั้น	1	2	3	4	5	6	7
6. การทำงานได้อย่างประสบความสำเร็จ จะช่วยให้ฉันมีความสามารถทางสติปัญญาเพิ่มขึ้น	1	2	3	4	5	6	7
7. ฉันคิดว่าตนเองเป็นคนมีความสามารถทางสติปัญญา	1	2	3	4	5	6	7
8. คำวิพากษ์ของคนอื่น จะเป็นสิ่งที่ช่วยพัฒนาความสามารถทางสติปัญญาของฉัน	1	2	3	4	5	6	7
9. แม้ว่าฉันจะได้เรียนรู้อะไรใหม่ ๆ แต่ระดับความสามารถทางสติปัญญาของฉันก็ไม่เปลี่ยนแปลง	1	2	3	4	5	6	7
10. ฉันไม่ค่อยมั่นใจในความสามารถทางสติปัญญาของตัวเอง	1	2	3	4	5	6	7
11. ฉันคิดว่าการเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ เป็นเรื่องยากสำหรับฉัน	1	2	3	4	5	6	7
12. ถ้าหากฉันทำงานแล้วโดนคุณครูตำหนิก็แสดงว่าฉันขาดความสามารถด้านสติปัญญา	1	2	3	4	5	6	7
13. การที่ฉันทำงานได้ดีสะท้อนให้เห็นว่าฉันเป็นคนมีความสามารถทางสติปัญญา	1	2	3	4	5	6	7
14. การที่ฉันเตรียมตัวเป็นอย่างดีเป็นการเตรียมความพร้อมในการพัฒนาความสามารถทางสติปัญญาของฉัน	1	2	3	4	5	6	7
15. ฉันไม่เข้าใจข้อคำถามในแบบสอบถามฉบับนี้เลย	1	2	3	4	5	6	7
16. เวลาเรียนสิ่งใหม่ๆที่โรงเรียนฉันมั่นใจว่าฉันสามารถเรียนมันได้	1	2	3	4	5	6	7
17. ความพยายามและความทุ่มเทของฉัน จะเป็นตัวช่วยเพิ่มพูนความสามารถทางสติปัญญา	1	2	3	4	5	6	7
18. การทำงานที่ยากและท้าทาย จะเป็นโอกาสในการพัฒนาความสามารถทางสติปัญญาของฉัน	1	2	3	4	5	6	7
19. ฉันเกิดมามีความฉลาดแค่ไหนก็จะมีฉลาดได้แค่นั้น	1	2	3	4	5	6	7
20. ฉันเชื่อว่าฉันมีสติปัญญาที่หลักแหลม	1	2	3	4	5	6	7

แบบสอบถามชุดที่ 2

ในแบบสอบถามชุดนี้ประกอบด้วยแบบสอบถาม จำนวน 2 หน้า แบ่งเป็นแบบสอบถามย่อยจำนวน 2 ตอน ดังนี้
 ตอนที่ 1 แบบสอบถามเกี่ยวกับบรรยากาศในการเรียน จำนวน 12 ข้อ
 ตอนที่ 2 แบบสอบถามเรื่องพฤติกรรมการเรียน จำนวน 29 ข้อ

ข้อมูลทั่วไป

รหัสนิสิต.....

วิชาเอก.....สถาบัน.....

ตอนที่ 1

คำชี้แจง แบบสอบถามนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับความคิดเห็นของท่านเกี่ยวกับบรรยากาศในชั้นเรียนในหลักสูตรวิชาชีพครูของท่าน ขอให้ท่านพิจารณาว่า ข้อความทางซ้ายมือสอดคล้องกับความคิดเห็นของท่านมากน้อยเพียงใด แล้ว วงกลม ☐ ล้อมตัวเลขที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่าน ดังนี้

	1	2	3	4	5	6	7
	ไม่จริงเลย	ไม่จริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างจริง	จริง	จริงที่สุด
ความคิดเห็นเกี่ยวกับบรรยากาศในชั้นเรียน							ระดับความคิดเห็น
ในการเรียนในหลักสูตรวิชาชีพครู...							
1. ในชั้นเรียนนี้ให้ความสำคัญกับความทุ่มเทในการเรียนของผู้เรียน						1 2 3 4 5 6 7	
2. ในชั้นเรียนนี้มุ่งให้ผู้เรียนเกิดแนวคิดใหม่ ๆ						1 2 3 4 5 6 7	
3. อาจารย์ของฉันมักจะแสดงให้เห็นว่า ฉันเรียนอยู่ในระดับใดของห้อง						1 2 3 4 5 6 7	
4. อาจารย์หวังว่าฉันไม่เพียงแค่จำเนื้อหาได้ แต่ควรเข้าใจเนื้อหาเหล่านั้นด้วย						1 2 3 4 5 6 7	
5. อาจารย์เปิดโอกาสให้ฉันได้ทำงานต่าง ๆ ตามวิธีการของตนเองเพื่อให้ฉันได้เกิดการพัฒนาความสามารถ						1 2 3 4 5 6 7	
6. ชั้นเรียนของฉันมีการแข่งขันกันสูง						1 2 3 4 5 6 7	
7. อาจารย์ของฉันมักให้ความสนใจกับผู้เรียนกลุ่มเก่งเป็นพิเศษ						1 2 3 4 5 6 7	
8. ในชั้นเรียนนี้มุ่งที่จะพัฒนาทักษะต่าง ๆ ของผู้เรียนที่จำเป็นในการทำงานในอนาคต						1 2 3 4 5 6 7	
9. ในชั้นเรียนของฉัน การได้ผลการเรียนดีกว่าผู้อื่นเป็นเรื่องสำคัญ						1 2 3 4 5 6 7	
10. อาจารย์ใช้เวลากับผู้เรียนเพื่อที่จะอธิบายถึงแนวคิด ทฤษฎีที่สอนในแต่ละรายวิชาเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจ						1 2 3 4 5 6 7	
11. ในชั้นเรียนของฉัน การแสดงออกว่าเป็นคนฉลาดเป็นเรื่องสำคัญ						1 2 3 4 5 6 7	
12. มีกิจกรรมการแข่งขันและให้รางวัลสำหรับคนหรือกลุ่มที่มีผลงานดี						1 2 3 4 5 6 7	

ตอนที่ 2

คำชี้แจง แบบสอบถามนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับพฤติกรรมการณ์เรียนในหลักสูตรวิชาชีพครูของท่าน ขอให้ท่านพิจารณาว่า ข้อความทางซ้ายมือสอดคล้องกับความคิดเห็นของท่านมากน้อยเพียงใด แล้ว วงกลม **○** ตัวเลขที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่าน

1	2	3	4	5	6	7
ไม่จริงเลย	ไม่จริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างจริง	จริง	จริงที่สุด
พฤติกรรมการณ์เรียน						ระดับความคิดเห็น
ในการเรียนในหลักสูตรวิชาชีพครู...						
1. ฉันเข้าเรียนอย่างสม่ำเสมอ					1 2 3 4 5 6 7	
2. เมื่อเพื่อนไม่เข้าใจในบางประเด็นที่ฉันเข้าใจแล้ว ฉันจะอธิบายให้เพื่อนฟัง					1 2 3 4 5 6 7	
3. บางครั้งงานยาก ฉันก็จะไม่ทำ					1 2 3 4 5 6 7	
4. เมื่อเพื่อนขาดเรียนฉันจะช่วยเก็บเอกสารให้เพื่อน					1 2 3 4 5 6 7	
5. ฉันแอบเอาเนื้อหาเข้าห้องสอบโดยไม่ได้รับอนุญาต					1 2 3 4 5 6 7	
6. บางครั้งฉันก็ทำให้เพื่อนร่วมชั้นรู้สึกรำคาญ					1 2 3 4 5 6 7	
7. เมื่อฉันเจอเอกสารที่น่าจะเป็นประโยชน์ ฉันจะบอกเพื่อน					1 2 3 4 5 6 7	
8. เมื่อผู้สอนถามคำถามในห้องเรียน ฉันจะร่วมตอบคำถามนั้น					1 2 3 4 5 6 7	
9. ฉันส่งงานตรงเวลา					1 2 3 4 5 6 7	
10. ในระหว่างเรียนหนังสือฉันมักเอางานอื่นขึ้นมาทำ					1 2 3 4 5 6 7	
11. ในการสอบฉันร่วมมือกับเพื่อนในการทุจริตการสอบ					1 2 3 4 5 6 7	
12. ฉันเล่น Smart Phone (BB, iPhone, ฯลฯ) ในระหว่างเรียนหนังสือ					1 2 3 4 5 6 7	
13. ฉันร่วมอภิปรายในประเด็นต่าง ๆ ที่ผู้สอนตั้งขึ้นมาในห้อง					1 2 3 4 5 6 7	
14. ฉันทำงานที่ได้รับมอบหมายในชั้นเรียนอย่างเต็มความสามารถ					1 2 3 4 5 6 7	
15. ฉันเข้าเรียนตรงเวลาเสมอ					1 2 3 4 5 6 7	
16. เมื่อมีการสอบ ฉันแน่ใจว่าฉันมีการเตรียมตัวมาเป็นอย่างดี					1 2 3 4 5 6 7	
17. ฉันชวนผู้สอนคุยนอกเรื่องที่ไม่เกี่ยวกับเนื้อหาที่เรียน					1 2 3 4 5 6 7	
18. หากฉันจะต้องออกไปรายงานหน้าชั้นเรียน ฉันจะเตรียมตัวมาอย่างดี					1 2 3 4 5 6 7	
19. บางครั้งฉันก็รบกวนสมาธิเพื่อนร่วมชั้นระหว่างเรียน					1 2 3 4 5 6 7	
20. ถ้าหากงานที่ได้รับมอบหมายในชั้นเรียนยากเกินไป ฉันจะทำงานแบบส่ง ๆ ไปเท่านั้น					1 2 3 4 5 6 7	
21. หากผู้สอนอธิบายไม่รู้เรื่อง ฉันก็จะไม่สนใจเรียนต่อไป					1 2 3 4 5 6 7	
22. ฉันไม่ได้ตอบแบบสอบถามฉบับนี้ตามความเป็นจริง					1 2 3 4 5 6 7	
23. ฉันจะซักถามผู้สอนเมื่อเกิดความสงสัย					1 2 3 4 5 6 7	
24. ฉันหลับในระหว่างเรียนหนังสือ					1 2 3 4 5 6 7	
25. เมื่อฉันไม่แน่ใจในงานที่ผู้สอนมอบหมาย ฉันจะสอบถามกับผู้สอนเพื่อให้เกิดความกระจ่าง					1 2 3 4 5 6 7	
26. ฉันแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการเรียนการสอนเมื่อมีโอกาส					1 2 3 4 5 6 7	
27. แม้จะเป็นการบ้านเล็ก ๆ น้อย ๆ ฉันก็ยังตั้งใจทำให้งานออกมาดีที่สุดในที่สุด					1 2 3 4 5 6 7	
28. หากฉันประสบปัญหาในการทำงานที่ได้รับมอบหมาย ฉันจะขอคำปรึกษาจากผู้สอนเพื่อหาแนวทางในการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น					1 2 3 4 5 6 7	
29. ฉันลอกเนื้อหาจากตำรา อินเทอร์เน็ต หรือ รายงานรุ่นพี่ มาเป็นรายงานส่งในรายวิชา					1 2 3 4 5 6 7	

แบบสอบถามชุดที่ 3

ในแบบสอบถามชุดนี้ประกอบด้วยแบบสอบถาม จำนวน 2 หน้า ดังนี้
แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป

รหัสนิสิต.....วิชาเอก.....

สถาบัน.....รายวิชาที่กำลังเรียนอยู่ในขณะนี้.....

คำชี้แจง แบบสอบถามนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับความคิดของท่านเกี่ยวกับ การเรียนในรายวิชาชีพครู.... (วิชาที่ท่านกำลังเรียนอยู่) ขอให้ท่านนึกถึงความเป็นจริงของตนเอง และพิจารณาว่า ข้อความทางซ้ายมือสอดคล้องกับความคิดเห็นของท่านมากน้อยเพียงใด แล้ว วงกลม ☐ ล้อมตัวเลขที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่าน ดังนี้

1 2 3 4 5 6 7
ไม่คิดเลย ไม่คิด แทบไม่คิด มีคิดบ้าง คิด คิดอยู่บ่อย ๆ คิดอยู่ตลอด

ความคิดเรื่องการเรียนในรายวิชาชีพครู (วิชาที่ท่านกำลังเรียนอยู่)	ระดับความคิดเห็น						
ในการเรียนในรายวิชาชีพครู.... (วิชาที่ท่านกำลังเรียนอยู่)							
1. ฉันต้องการที่จะพัฒนาความสามารถให้ได้ตามที่ควรจะเป็น	1	2	3	4	5	6	7
2. ฉันตั้งใจจะทำให้ผลการเรียนดีกว่าเพื่อนคนอื่น ๆ	1	2	3	4	5	6	7
3. ฉันมีเป้าหมายว่าฉันจะเรียนรู้ไม่ต่ำกว่าศักยภาพที่ฉันมี	1	2	3	4	5	6	7
4. ฉันตั้งใจที่จะแสดงให้เห็นว่าฉันเป็นคนเก่ง	1	2	3	4	5	6	7
5. ฉันมีเป้าหมายที่จะแสดงให้เห็นว่าฉันเป็นคนเรียนเก่ง	1	2	3	4	5	6	7
6. ฉันพยายามทำผลงานให้ดีขึ้นสมกับศักยภาพที่ฉันมี	1	2	3	4	5	6	7
7. ฉันตั้งใจว่าฉันจะทำผลการเรียนให้ดีขึ้น	1	2	3	4	5	6	7
8. ฉันพยายามจะพิสูจน์ให้คนอื่นเห็นว่าฉันมีศักยภาพสูงกว่าเพื่อน ๆ	1	2	3	4	5	6	7
9. ฉันไม่ต้องการให้การเรียนรู้ของฉันเกิดความเข้าใจคลาดเคลื่อนเลย	1	2	3	4	5	6	7
10. ฉันต้องการเรียนรู้เนื้อหาต่าง ๆ ที่เรียนจนเข้าใจ	1	2	3	4	5	6	7
11. ฉันต้องการทำงานที่ได้รับมอบหมายในการเรียนให้ดีกว่าผู้อื่น	1	2	3	4	5	6	7
12. ฉันมีเป้าหมายว่าฉันจะไม่พลาดการเรียนรู้เนื้อหาที่เรียน	1	2	3	4	5	6	7
13. ฉันหวังว่าผลงานของฉันจะไม่ด้อยไปกว่าผลงานของเพื่อน	1	2	3	4	5	6	7
14. ในการทำรายงาน ฉันมุ่งที่จะแสดงให้เห็นว่าฉันไม่ใช่คนที่ทำงานแย่	1	2	3	4	5	6	7
15. ฉันมุ่งที่จะศึกษาหาความรู้ไม่ให้น้อยไปกว่าระดับที่ฉันควรจะได้	1	2	3	4	5	6	7
16. ฉันพยายามแสดงให้เห็นว่าฉันไม่ใช่คนด้อยศักยภาพ	1	2	3	4	5	6	7
17. ฉันมุ่งที่จะเก็บเกี่ยวความรู้ให้มากที่สุดเท่าที่ฉันจะทำได้	1	2	3	4	5	6	7
18. ฉันไม่ยอมให้คะแนนของฉันต่ำกว่าเพื่อนคนอื่น	1	2	3	4	5	6	7
19. ฉันต้องการให้เพื่อนมองว่าฉันมีความสามารถอยู่ในกลุ่มเก่งของห้อง	1	2	3	4	5	6	7

1	2	3	4	5	6	7
ไม่คิดเลย	ไม่คิด	แทบไม่คิด	มีคิดบ้าง	คิด	คิดอยู่บ่อย ๆ	คิดอยู่ตลอด
ความคิดเรื่องการเรียนในรายวิชาชีพรู (วิชาที่ท่านกำลังเรียนอยู่)						ระดับความคิดเห็น
ในการเรียนในรายวิชาชีพรู.... (วิชาที่ท่านกำลังเรียนอยู่)						
20. ในการทำงานที่ได้รับมอบหมายเป้าหมายของฉันคือผลงานต้องไม่แย่กว่าคนอื่น					1 2 3 4 5 6 7	
21. ฉันมุ่งที่จะทำคะแนนให้สูงอยู่ในกลุ่มสูง (Top) ของห้อง					1 2 3 4 5 6 7	
22. ฉันต้องการพิสูจน์ว่าฉันเป็นคนฉลาด					1 2 3 4 5 6 7	
23. ฉันมุ่งที่จะพัฒนาผลงานของฉันให้ดีขึ้น					1 2 3 4 5 6 7	
24. ฉันต้องการเรียนรู้จนแน่ใจว่าฉันจะไม่ขาดความสามารถในการนำความรู้ไปใช้					1 2 3 4 5 6 7	
25. ฉันมีเป้าหมายที่จะรักษาผลการเรียนของฉันไม่ให้ต่ำกว่าผลการเรียนในอดีต					1 2 3 4 5 6 7	
26. ฉันต้องการแสดงให้เห็นว่าฉันมีความสามารถสูงกว่าเพื่อนคนอื่น ๆ					1 2 3 4 5 6 7	
27. ฉันพยายามทำผลการเรียนให้ดีกว่าผลการเรียนในอดีต					1 2 3 4 5 6 7	
28. ฉันไม่ได้อ่านข้อคำถามในแบบสอบถามฉบับนี้					1 2 3 4 5 6 7	
29. ฉันไม่ต้องการให้เพื่อนคิดว่าฉันอยู่ในกลุ่มเรียนอ่อนของห้อง					1 2 3 4 5 6 7	
30. ฉันมุ่งให้ระดับในการเรียนรู้ของฉันไม่ด้อยไปกว่าความสามารถที่ฉันมี					1 2 3 4 5 6 7	
31. ฉันพยายามตั้งใจเรียนเพื่อที่จะได้นำความรู้ที่ได้จากการเรียนไปประยุกต์ใช้					1 2 3 4 5 6 7	
32. ฉันมุ่งที่จะเรียนรู้เนื้อหาต่าง ๆ ให้มากที่สุด					1 2 3 4 5 6 7	
33. ฉันพยายามรักษาระดับผลการเรียนไม่ให้ต่ำลง					1 2 3 4 5 6 7	
34. ฉันอยากแสดงให้เห็นว่าฉันไม่ได้โง่กว่าเพื่อนในห้อง					1 2 3 4 5 6 7	
35. ฉันมุ่งที่จะให้เพื่อนเห็นว่าฉันไม่ใช่คนที่ทำงานแย่กว่าคนอื่น ๆ					1 2 3 4 5 6 7	
36. ฉันไม่อยากจะพลาดโอกาสการเพิ่มพูนความรู้ของตนเอง					1 2 3 4 5 6 7	
37. ฉันมีเป้าหมายที่จะแสดงออกว่าฉันไม่ใช่คนที่ด้อยความสามารถ					1 2 3 4 5 6 7	

แบบสอบถามสำหรับการศึกษาที่ 2



เอกสารชี้แจงผู้เข้าร่วมวิจัย (Participation Information Sheet)

**ในเอกสารนี้อาจมีข้อความที่ท่านอ่านแล้วยังไม่เข้าใจ
โปรดสอบถามผู้วิจัย ให้ช่วยอธิบายจนกว่าจะเข้าใจชัดเจน**

ชื่อผู้วิจัย นายสุวิทย์ อัสสพันธุ์ นิสิตปริญญาเอก สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

หมายเลขโทรศัพท์ สำหรับติดต่อ ได้ทั้งในและนอกเวลาราชการ 087-155-1662

กรรมการควบคุมการวิจัย

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิลาศลักษณ์ ชั่ววัลลี
รองศาสตราจารย์ ดร. ดุษฎี โยเหลา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. พาสณา จุลรัตน์

การวิจัยนี้จัดทำขึ้นเพื่อศึกษาถึงผลของการจัดการเรียนรู้ที่มีต่อความคิดและพฤติกรรมของผู้เรียน โดยคาดหวังว่า ผลการวิจัยจะพิสูจน์ทฤษฎีทางพฤติกรรมศาสตร์ และนำไปสู่การประยุกต์ใช้ทฤษฎีในทางปฏิบัติต่อไป

ทั้งนี้ท่านได้รับเชิญให้เข้าร่วมการวิจัยดังกล่าวเพราะ ท่านเป็นนิสิตด้านครุศาสตร์ ศึกษาศาสตร์ ในระดับปริญญาตรี โดยในงานวิจัยนี้จะมีผู้เข้าร่วมวิจัยจำนวน 64 คน เป็นเวลา 5 เดือน (ตั้งแต่ พฤศจิกายน 2555 – มีนาคม 2556) โดยหากท่านตัดสินใจเข้าร่วมวิจัยแล้ว จะมีขั้นตอนการวิจัยดังต่อไปนี้

1. ท่านจะถูกร้องขอให้ตอบแบบสอบถามก่อนเข้าร่วมการวิจัย
2. ท่านจะเข้าร่วมในการจัดการเรียนการสอนวิชา ทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ โดยจะแบ่งออกเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มละ 16 คน เป็นเวลา 14 สัปดาห์
3. ในระหว่างการทำวิจัย ท่านจะได้รับการร้องขอให้ตอบแบบสอบถามอีก 1 ครั้งในสัปดาห์ที่ 7

(ต่อด้านหลัง)

4. เมื่อสิ้นสุดการวิจัยแล้วท่านจะได้รับการร้องขอให้ตอบแบบสอบถามอีกครั้งหนึ่ง

5. และเมื่อสิ้นสุดการดำเนินการวิจัยแล้ว ท่านจะได้รับการเชิญให้ข้อมูลในการจัดการสนทนากลุ่มเกี่ยวกับความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมของท่าน ในระหว่างการร่วมการวิจัยเป็นเวลาประมาณ 90 นาที

ทั้งนี้แม้ว่าการจัดการเรียนการสอนดังกล่าวจะมีผลต่อการประเมินผลการเรียนของท่าน แต่การตอบแบบสอบถามและการสนทนากลุ่ม จะไม่มีผลต่อการประเมินผลการเรียนในวิชานี้ของท่าน อย่างไรก็ตามหากท่านรู้สึกอึดอัด ไม่สบายใจ เครียด กับบางคำถามท่านมีสิทธิ์ที่จะไม่ตอบคำถามเหล่านั้นได้ และหากในระหว่างการวิจัยท่านมีความรู้สึกเครียด ไม่สบายใจ หรือ วิตกกังวล ทางผู้วิจัยได้จัดให้มีผู้ให้คำปรึกษา ในการให้ความช่วยเหลือท่านหากท่านต้องการ

ในการเข้าร่วมการวิจัยในครั้งนี้ ท่านจะได้รับเชิญเข้าร่วมงานเลี้ยงสังสรรค์ปีใหม่ โดยไม่เสียค่าใช้จ่าย

ข้อมูลรายบุคคลที่ได้รวบรวมในการวิจัยครั้งนี้จะถูกเก็บรักษาไว้เป็นความลับ ไม่เปิดเผยต่อสาธารณะ แต่จะถูกรายงานเป็นผลการวิจัยในภาพรวมเท่านั้น

ผู้เข้าร่วมวิจัยมีสิทธิถอนตัวออกจากโครงการวิจัยเมื่อใดก็ได้ โดยไม่ต้องแจ้งให้ทราบล่วงหน้า และไม่ต้องแจ้งเหตุผลในการออกจากการวิจัย ทั้งนี้การไม่เข้าร่วมการวิจัยในครั้งนี้ จะไม่มีผลต่อการประเมินผลการเรียนของท่าน

การวิจัยครั้งนี้เป็นส่วนหนึ่งของปริญญาโทระดับปริญญาเอก สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ และในโอกาสนี้ผู้วิจัยขอขอบพระคุณท่านในความร่วมมือในการเข้าร่วมวิจัยในครั้งนี้

สำหรับผู้เข้าร่วมวิจัย

ข้าพเจ้าได้อ่านรายละเอียดในเอกสารนี้ครบถ้วน และมีความเข้าใจดีทุกประการ ทั้งนี้ข้าพเจ้ายินดีเข้าร่วมในโครงการวิจัยดังกล่าว

ลงชื่อ(ผู้เข้าร่วมวิจัย)

(.....)

วันที่.....

แบบสอบถามชุดที่ 1

ในแบบสอบถามชุดนี้ประกอบด้วยแบบสอบถาม จำนวน 4 หน้า แบ่งเป็นแบบสอบถามย่อยจำนวน 3 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป จำนวน 7 ข้อ

ตอนที่ 2 แบบสอบถามความคิดเกี่ยวกับความสามารถของตนเองในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ จำนวน 20 ข้อ

ตอนที่ 3 ในแบบสอบถามความคิดเกี่ยวกับการเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ จำนวน 37 ข้อ

ใช้เวลาทำประมาณ 20 นาที

ตอนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป

รหัสสถิติ.....

วิชาเอก..... สถาบัน.....

เพศ () ชาย () หญิง

ชั้นปี () ชั้นปีที่ 2 () ชั้นปีที่ 3 () ชั้นปีที่ 4 () ชั้นปีที่ 5

อายุ ปี

ศาสนา () พุทธ () อิสลาม () คริสต์ () อื่น ๆ ระบุ.....

ตอนที่ 2

คำชี้แจง แบบสอบถามนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับความคิดเห็นของท่านเกี่ยวกับ**ความสามารถทางสติปัญญาสำหรับการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ**ของท่าน ขอให้ท่านพิจารณาว่า ข้อความทางซ้ายมือสอดคล้องกับความคิดเห็นของท่านมากน้อยเพียงใด แล้ว วงกลม **○** ล้อมตัวเลขที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่าน ดังนี้

1	2	3	4	5	6	7
ไม่จริงเลย	ไม่จริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างจริง	จริง	จริงที่สุด

ความคิดเห็นเกี่ยวกับความสามารถทางสติปัญญา	ระดับความคิดเห็น						
ในการเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ...							
1. ถ้าหากผลการสอบของฉันออกมาไม่ดี ฉันจะเริ่มคิดว่าจริง ๆ แล้วฉันก็ไม่ได้ฉลาดสักเท่าไร	1	2	3	4	5	6	7
2. ถ้าหากคุณครูสั่งงานที่ยากกว่าปกติ ฉันรู้สึกว่าคุณครูควรเข้าใจว่าความสามารถของฉันมีจำกัด	1	2	3	4	5	6	7
3. ความผิดพลาดในการทำงานจะช่วยให้ฉันพัฒนาความสามารถทางสติปัญญาของฉันขึ้นอีก	1	2	3	4	5	6	7
4. ในการทำงาน หากฉันใช้ความพยายามมากกว่าคนอื่น ก็แสดงว่าฉันไม่ได้ฉลาดสักเท่าไร	1	2	3	4	5	6	7
5. ฉันเกิดมาพร้อมกับความสามารถทางสติปัญญาในระดับหนึ่งซึ่งจะคงที่อยู่อย่างนั้น	1	2	3	4	5	6	7
6. การทำงานได้อย่างประสบความสำเร็จ จะช่วยให้ฉันมีความสามารถทางสติปัญญาเพิ่มขึ้น	1	2	3	4	5	6	7
7. ฉันคิดว่าตนเองเป็นคนมีความสามารถทางสติปัญญา	1	2	3	4	5	6	7
8. คำวิพากษ์ของคนอื่น จะเป็นสิ่งที่ช่วยพัฒนาความสามารถทางสติปัญญาของฉัน	1	2	3	4	5	6	7
9. แม้ว่าฉันจะได้เรียนรู้อะไรใหม่ ๆ แต่ระดับความสามารถทางสติปัญญาของฉันก็ไม่เปลี่ยนแปลง	1	2	3	4	5	6	7
10. ฉันไม่ค่อยมั่นใจในความสามารถทางสติปัญญาของตัวเอง	1	2	3	4	5	6	7
11. ฉันคิดว่าการเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ เป็นเรื่องยากสำหรับฉัน	1	2	3	4	5	6	7
12. ถ้าหากฉันทำงานแล้วโดนคุณครูตำหนิก็แสดงว่าฉันขาดความสามารถด้านสติปัญญา	1	2	3	4	5	6	7
13. การที่ฉันทำงานได้ดีสะท้อนให้เห็นว่าฉันเป็นคนมีความสามารถทางสติปัญญา	1	2	3	4	5	6	7
14. การที่ฉันเตรียมตัวเป็นอย่างดีเป็นการเตรียมความพร้อมในการพัฒนาความสามารถทางสติปัญญาของฉัน	1	2	3	4	5	6	7
15. ฉันไม่เข้าใจข้อคำถามในแบบสอบถามฉบับนี้เลย	1	2	3	4	5	6	7
16. เวลาเรียนสิ่งใหม่ๆที่โรงเรียนฉันมั่นใจว่าฉันสามารถเรียนมันได้	1	2	3	4	5	6	7
17. ความพยายามและความทุ่มเทของฉัน จะเป็นตัวช่วยเพิ่มพูนความสามารถทางสติปัญญา	1	2	3	4	5	6	7
18. การทำงานที่ยากและท้าทาย จะเป็นโอกาสในการพัฒนาความสามารถทางสติปัญญาของฉัน	1	2	3	4	5	6	7
19. ฉันเกิดมามีความฉลาดแค่ไหนก็จะมีฉลาดได้แค่นั้น	1	2	3	4	5	6	7
20. ฉันเชื่อว่าฉันมีสติปัญญาที่หลักแหลม	1	2	3	4	5	6	7

ตอนที่ 3

คำชี้แจง แบบสอบถามนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับความคิดของท่านเกี่ยวกับการเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ ขอให้ท่านนึกถึงความเป็นจริงของตนเอง และพิจารณาว่า ข้อความทางซ้ายมือสอดคล้องกับความคิดเห็นของท่านมากน้อยเพียงใด แล้ว วงกลม **○** ล้อมตัวเลขที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่าน ดังนี้

1	2	3	4	5	6	7
ไม่คิดเลย	ไม่คิด	แทบไม่คิด	มีคิดบ้าง	คิด	คิดอยู่บ่อย ๆ	คิดอยู่ตลอด

ความคิดเกี่ยวกับการเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ	ระดับความคิดเห็น						
ในการเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ....							
1. ฉันต้องการที่จะพัฒนาความสามารถให้ได้ตามที่ควรจะเป็น	1	2	3	4	5	6	7
2. ฉันตั้งใจจะทำให้ผลการเรียนดีกว่าเพื่อนคนอื่น ๆ	1	2	3	4	5	6	7
3. ฉันมีเป้าหมายว่าฉันจะเรียนรู้ไม่ให้อดไปกว่าศักยภาพที่ฉันมี	1	2	3	4	5	6	7
4. ฉันตั้งใจที่จะแสดงให้เห็นว่าฉันเป็นคนเก่ง	1	2	3	4	5	6	7
5. ฉันมีเป้าหมายที่จะแสดงให้เห็นว่าฉันเป็นคนเรียนเก่ง	1	2	3	4	5	6	7
6. ฉันพยายามทำผลงานให้ดีขึ้นสมกับศักยภาพที่ฉันมี	1	2	3	4	5	6	7
7. ฉันตั้งใจว่าฉันจะทำผลการเรียนให้ดีขึ้น	1	2	3	4	5	6	7
8. ฉันพยายามจะพิสูจน์ให้คนอื่นเห็นว่าฉันมีศักยภาพสูงกว่าเพื่อน ๆ	1	2	3	4	5	6	7
9. ฉันไม่ต้องการให้การเรียนรู้ของฉันเกิดความเข้าใจคลาดเคลื่อนเลย	1	2	3	4	5	6	7
10. ฉันต้องการเรียนรู้เนื้อหาต่าง ๆ ที่เรียนจนเข้าใจ	1	2	3	4	5	6	7
11. ฉันต้องการทำงานที่ได้รับมอบหมายในการเรียนให้ดีกว่าผู้อื่น	1	2	3	4	5	6	7
12. ฉันมีเป้าหมายว่าฉันจะไม่พลาดการเรียนรู้เนื้อหาที่เรียน	1	2	3	4	5	6	7
13. ฉันหวังว่าผลงานของฉันจะไม่ด้อยไปกว่าผลงานของเพื่อน	1	2	3	4	5	6	7
14. ในการทำรายงาน ฉันมุ่งที่จะแสดงให้เห็นว่าฉันไม่ใช่คนที่ทำงานแย่	1	2	3	4	5	6	7
15. ฉันมุ่งที่จะศึกษาหาความรู้ไม่น้อยไปกว่าระดับที่ฉันควรจะได้	1	2	3	4	5	6	7
16. ฉันพยายามแสดงให้เห็นว่าฉันไม่ใช่คนด้อยศักยภาพ	1	2	3	4	5	6	7
17. ฉันมุ่งที่จะเก็บเกี่ยวความรู้ให้มากที่สุดเท่าที่ฉันจะทำได้	1	2	3	4	5	6	7
18. ฉันไม่อยากให้คะแนนของฉันต่ำกว่าเพื่อนคนอื่น	1	2	3	4	5	6	7
19. ฉันต้องการให้เพื่อนมองว่าฉันมีความสามารถอยู่ในกลุ่มเก่งของห้อง	1	2	3	4	5	6	7
20. ในการทำงานที่ได้รับมอบหมายเป้าหมายของฉันคือผลงานต้องไม่แย่กว่าคนอื่น	1	2	3	4	5	6	7
21. ฉันมุ่งที่จะทำคะแนนให้สูงอยู่ในกลุ่มสูง (Top) ของห้อง	1	2	3	4	5	6	7
22. ฉันต้องการพิสูจน์ว่าฉันเป็นคนฉลาด	1	2	3	4	5	6	7
23. ฉันได้อ่านข้อคำถามในแบบสอบถามฉบับนี้ทุกคำถาม	1	2	3	4	5	6	7
24. ฉันมุ่งที่จะพัฒนาผลงานของฉันให้ดีขึ้น	1	2	3	4	5	6	7
25. ฉันต้องการเรียนรู้จนแน่ใจว่าฉันจะไม่ขาดความสามารถในการนำความรู้ไปใช้	1	2	3	4	5	6	7
26. ฉันมีเป้าหมายที่จะรักษามผลการเรียนของฉันไม่ให้ต่ำกว่าผลการเรียนในอดีต	1	2	3	4	5	6	7

1	2	3	4	5	6	7
ไม่คิดเลย	ไม่คิด	แทบไม่คิด	มีคิดบ้าง	คิด	คิดอยู่บ่อย ๆ	คิดอยู่ตลอด
ความคิดเกี่ยวกับการเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ						ระดับความคิดเห็น
ในการเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ....						
27. ฉันต้องการแสดงให้อาจารย์เห็นว่าฉันมีความสามารถสูงกว่าเพื่อนคนอื่น ๆ					1 2 3 4 5 6 7	
28. ฉันพยายามทำผลการเรียนให้ดีกว่าผลการเรียนในอดีต					1 2 3 4 5 6 7	
29. ฉันไม่ต้องการให้เพื่อนคิดว่าฉันอยู่ในกลุ่มเรียนอ่อนของห้อง					1 2 3 4 5 6 7	
30. ฉันมุ่งให้ระดับในการเรียนรู้ของฉันไม่ด้อยไปกว่าความสามารถที่ฉันมี					1 2 3 4 5 6 7	
31. ฉันพยายามตั้งใจเรียนเพื่อที่จะได้นำความรู้ที่ได้จากการเรียนไปประยุกต์ใช้					1 2 3 4 5 6 7	
32. ฉันมุ่งที่จะเรียนรู้เนื้อหาต่าง ๆ ให้มากที่สุด					1 2 3 4 5 6 7	
33. ฉันพยายามรักษาระดับผลการเรียนไม่ให้ต่ำลง					1 2 3 4 5 6 7	
34. ฉันอยากแสดงให้อาจารย์เห็นว่าฉันไม่ได้โง่กว่าเพื่อนในห้อง					1 2 3 4 5 6 7	
35. ฉันมุ่งที่จะให้เพื่อนเห็นว่าฉันไม่ใช่คนที่ทำงานแยกว่าคนอื่น ๆ					1 2 3 4 5 6 7	
36. ฉันไม่อยากพลาดโอกาสการเพิ่มพูนความรู้ของตนเอง					1 2 3 4 5 6 7	
37. ฉันมีเป้าหมายที่จะแสดงออกว่าฉันไม่ใช่คนที่ด้อยความสามารถ					1 2 3 4 5 6 7	

แบบสอบถามชุดที่ 2

ในแบบสอบถามชุดนี้ประกอบด้วยแบบสอบถามย่อยจำนวน 2 ตอน ได้แก่ แบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับการเรียน จำนวน 37 ข้อ และ แบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับบรรยากาศในชั้นเรียน จำนวน 12 ข้อใช้เวลาทำประมาณ 20 นาที **คำชี้แจง** แบบสอบถามนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับ**ความคิดเห็นของท่านเกี่ยวกับบรรยากาศในชั้นเรียนทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ** ขอให้ท่านพิจารณาว่า ข้อความทางซ้ายมือสอดคล้องกับความคิดเห็นของท่านมากน้อยเพียงใด แล้ว วงกลม **○** ล้อมตัวเลขที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่าน ดังนี้

1	2	3	4	5	6	7
ไม่จริงเลย	ไม่จริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างจริง	จริง	จริงที่สุด

ความคิดเห็นเกี่ยวกับบรรยากาศในชั้นเรียน	ระดับความคิดเห็น						
ในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ...							
1. ในชั้นเรียนนี้ให้ความสำคัญกับความทุ่มเทในการเรียนของผู้เรียน	1	2	3	4	5	6	7
2. ในชั้นเรียนนี้มุ่งให้ผู้เรียนเกิดแนวคิดใหม่ ๆ	1	2	3	4	5	6	7
3. อาจารย์ของฉันมักจะแสดงให้ฉันรู้ว่า ฉันเรียนอยู่ในระดับใดของห้อง	1	2	3	4	5	6	7
4. อาจารย์หวังว่าฉันไม่เพียงแค่จำเนื้อหาได้ แต่ควรเข้าใจเนื้อหาเหล่านั้นด้วย	1	2	3	4	5	6	7
5. อาจารย์เปิดโอกาสให้ฉันได้ทำงานต่าง ๆ ตามวิธีการของตนเองเพื่อให้ฉันได้เกิดการพัฒนาความสามารถ	1	2	3	4	5	6	7
6. ชั้นเรียนของฉันมีการแข่งขันกันสูง	1	2	3	4	5	6	7
7. อาจารย์ของฉันมักให้ความสนใจกับผู้เรียนกลุ่มเก่งเป็นพิเศษ	1	2	3	4	5	6	7
8. ในชั้นเรียนนี้มุ่งที่จะพัฒนาทักษะต่าง ๆ ของผู้เรียนที่จำเป็นในการทำงานในอนาคต	1	2	3	4	5	6	7
9. ในชั้นเรียนของฉัน การได้ผลการเรียนดีกว่าผู้อื่นเป็นเรื่องสำคัญ	1	2	3	4	5	6	7
10. อาจารย์ให้เวลากับผู้เรียนเพื่อที่จะอธิบายถึงแนวคิด ทฤษฎีที่สอนในแต่ละรายวิชาเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจ	1	2	3	4	5	6	7
11. ในชั้นเรียนของฉัน การแสดงออกว่าเป็นคนฉลาดเป็นเรื่องสำคัญ	1	2	3	4	5	6	7
12. มีกิจกรรมการแข่งขันและให้รางวัลสำหรับคนหรือกลุ่มที่มีผลงานดี	1	2	3	4	5	6	7

คำชี้แจง แบบสอบถามนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับความคิดเห็นของท่านเกี่ยวกับการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ ขอให้ท่านนึกถึงความเป็นจริงของตนเอง และพิจารณาว่า ข้อความทางซ้ายมือสอดคล้องกับความคิดเห็นของท่านมากน้อยเพียงใด แล้ว วงกลม **○** ล้อมตัวเลขที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่าน ดังนี้

1	2	3	4	5	6	7
ไม่คิดเลย	ไม่คิด	แทบไม่คิด	มีคิดบ้าง	คิด	คิดอยู่บ่อย ๆ	คิดอยู่ตลอด

ความคิดเกี่ยวกับการเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ	ระดับความคิดเห็น						
ในการเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ....							
1. ฉันต้องการที่จะพัฒนาความสามารถให้ได้ตามที่ควรจะเป็น	1	2	3	4	5	6	7
2. ฉันตั้งใจจะทำให้ผลการเรียนดีกว่าเพื่อนคนอื่น ๆ	1	2	3	4	5	6	7
3. ฉันมีเป้าหมายว่าฉันจะเรียนรู้ไม่ให้อดต่ำกว่าศักยภาพที่ฉันมี	1	2	3	4	5	6	7
4. ฉันตั้งใจที่จะแสดงให้เห็นว่าฉันเป็นคนเก่ง	1	2	3	4	5	6	7
5. ฉันมีเป้าหมายที่จะแสดงให้เห็นว่าฉันเป็นคนเรียนเก่ง	1	2	3	4	5	6	7

1	2	3	4	5	6	7
ไม่คิดเลย	ไม่คิด	แทบไม่คิด	มีคิดบ้าง	คิด	คิดอยู่บ่อย ๆ	คิดอยู่ตลอด
ความคิดเกี่ยวกับการเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ					ระดับความคิดเห็น	
ในการเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ....						
6. ฉันพยายามทำผลงานให้ดีขึ้นสมกับศักยภาพที่ฉันมี					1 2 3 4 5 6 7	
7. ฉันตั้งใจว่าฉันจะทำผลการเรียนให้ดีขึ้น					1 2 3 4 5 6 7	
8. ฉันพยายามจะพิสูจน์ให้คนอื่นเห็นว่าฉันมีศักยภาพสูงกว่าเพื่อน ๆ					1 2 3 4 5 6 7	
9. ฉันไม่ต้องการให้การเรียนรู้ของฉันเกิดความเข้าใจคลาดเคลื่อนเลย					1 2 3 4 5 6 7	
10. ฉันต้องการเรียนรู้เนื้อหาต่าง ๆ ที่เรียนจนเข้าใจ					1 2 3 4 5 6 7	
11. ฉันต้องการงานที่ได้รับมอบหมายในการเรียนให้ดีกว่าผู้อื่น					1 2 3 4 5 6 7	
12. ฉันมีเป้าหมายว่าฉันจะไม่พลาดการเรียนรู้เนื้อหาที่เรียน					1 2 3 4 5 6 7	
13. ฉันหวังว่าผลงานของฉันจะไม่ด้อยไปกว่าผลงานของเพื่อน					1 2 3 4 5 6 7	
14. ในการทำรายงาน ฉันมุ่งที่จะแสดงให้เห็นว่าฉันไม่ใช่คนที่ทำงานแย่					1 2 3 4 5 6 7	
15. ฉันมุ่งที่จะศึกษาหาความรู้ไม่ให้น้อยไปกว่าระดับที่ฉันควรจะได้					1 2 3 4 5 6 7	
16. ฉันพยายามแสดงให้เห็นว่าฉันไม่ใช่คนด้อยศักยภาพ					1 2 3 4 5 6 7	
17. ฉันมุ่งที่จะเก็บเกี่ยวความรู้ให้มากที่สุดเท่าที่ฉันจะทำได้					1 2 3 4 5 6 7	
18. ฉันไม่ยอมให้คะแนนของฉันต่ำกว่าเพื่อนคนอื่น					1 2 3 4 5 6 7	
19. ฉันต้องการให้เพื่อนมองว่าฉันมีความสามารถอยู่ในกลุ่มเก่งของห้อง					1 2 3 4 5 6 7	
20. ในการทำงานที่ได้รับมอบหมายเป้าหมายของฉันคือผลงานต้องไม่แย่กว่าคนอื่น					1 2 3 4 5 6 7	
21. ฉันมุ่งที่จะทำคะแนนให้สูงอยู่ในกลุ่มสูง (Top) ของห้อง					1 2 3 4 5 6 7	
22. ฉันต้องการพิสูจน์ว่าฉันเป็นคนฉลาด					1 2 3 4 5 6 7	
23. ฉันได้อ่านข้อคำถามในแบบสอบถามฉบับนี้ทุกคำถาม					1 2 3 4 5 6 7	
24. ฉันมุ่งที่จะพัฒนาผลงานของฉันให้ดีขึ้น					1 2 3 4 5 6 7	
25. ฉันต้องการเรียนรู้จนแน่ใจว่าฉันจะไม่ขาดความสามารถในการนำความรู้ไปใช้					1 2 3 4 5 6 7	
26. ฉันมีเป้าหมายที่จะรักษาผลการเรียนของฉันไม่ให้ต่ำกว่าผลการเรียนในอดีต					1 2 3 4 5 6 7	
27. ฉันต้องการแสดงให้อาจารย์เห็นว่าฉันมีความสามารถสูงกว่าเพื่อนคนอื่น ๆ					1 2 3 4 5 6 7	
28. ฉันพยายามทำผลการเรียนให้ดีกว่าผลการเรียนในอดีต					1 2 3 4 5 6 7	
29. ฉันไม่ต้องการให้เพื่อนคิดว่าฉันอยู่ในกลุ่มเรียนอ่อนของห้อง					1 2 3 4 5 6 7	
30. ฉันมุ่งให้ระดับในการเรียนรู้ของฉันไม่ด้อยไปกว่าความสามารถที่ฉันมี					1 2 3 4 5 6 7	
31. ฉันพยายามตั้งใจเรียนเพื่อที่จะได้นำความรู้ที่ได้จากการเรียนไปประยุกต์ใช้					1 2 3 4 5 6 7	
32. ฉันมุ่งที่จะเรียนรู้เนื้อหาต่าง ๆ ให้มากที่สุด					1 2 3 4 5 6 7	
33. ฉันพยายามรักษาระดับผลการเรียนไม่ให้ต่ำลง					1 2 3 4 5 6 7	
34. ฉันอยากแสดงให้อาจารย์เห็นว่าฉันไม่ได้โง่กว่าเพื่อนในห้อง					1 2 3 4 5 6 7	
35. ฉันมุ่งที่จะให้เพื่อนเห็นว่าฉันไม่ใช่คนที่ทำงานแย่กว่าคนอื่น ๆ					1 2 3 4 5 6 7	
36. ฉันไม่ยอมพลาดโอกาสการเพิ่มพูนความรู้ของตนเอง					1 2 3 4 5 6 7	
37. ฉันมีเป้าหมายที่จะแสดงออกว่าฉันไม่ใช่คนที่ด้อยความสามารถ					1 2 3 4 5 6 7	

แบบสอบถามชุดที่ 3

คำชี้แจง แบบสอบถามนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับพฤติกรรมกรเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ ขอให้ท่านพิจารณาว่า ข้อความทางซ้ายมือสอดคล้องกับความคิดเห็นของท่านมากน้อยเพียงใด แล้ว วงกลม ☐ ล้อมตัวเลขที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่าน ดังนี้

1	2	3	4	5	6	7
ไม่จริงเลย	ไม่จริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่แน่ใจ	ค่อนข้างจริง	จริง	จริงที่สุด
พฤติกรรมกรเรียน						ระดับความคิดเห็น
ในการเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ...						
1. ฉันเข้าเรียนอย่างสม่ำเสมอ					1 2 3 4 5 6 7	
2. เมื่อเพื่อนไม่เข้าใจในบางประเด็นที่ฉันเข้าใจแล้ว ฉันจะอธิบายให้เพื่อนฟัง					1 2 3 4 5 6 7	
3. บางครั้งงานยาก ฉันก็จะไม่ทำ					1 2 3 4 5 6 7	
4. เมื่อเพื่อนขาดเรียนฉันจะช่วยเก็บเอกสารให้เพื่อน					1 2 3 4 5 6 7	
5. ฉันแอบเอาเนื้อหาเข้าห้องสอบโดยไม่ได้รับอนุญาต					1 2 3 4 5 6 7	
6. บางครั้งฉันก็ทำให้เพื่อนร่วมชั้นรู้สึกรำคาญ					1 2 3 4 5 6 7	
7. เมื่อฉันเจอเอกสารที่น่าจะเป็นประโยชน์ ฉันจะบอกเพื่อน					1 2 3 4 5 6 7	
8. เมื่อผู้สอนถามคำถามในห้องเรียน ฉันจะร่วมตอบคำถามนั้น					1 2 3 4 5 6 7	
9. ฉันส่งงานตรงเวลา					1 2 3 4 5 6 7	
10. ในระหว่างเรียนหนังสือฉันมักเอางานอื่นขึ้นมาทำ					1 2 3 4 5 6 7	
11. ในการสอบฉันร่วมมือกับเพื่อนในการทุจริตการสอบ					1 2 3 4 5 6 7	
12. ฉันเล่น Smart Phone (BB, iPhone, ฯลฯ) ในระหว่างเรียนหนังสือ					1 2 3 4 5 6 7	
13. ฉันร่วมอภิปรายในประเด็นต่าง ๆ ที่ผู้สอนตั้งขึ้นมาในห้อง					1 2 3 4 5 6 7	
14. ฉันทำงานที่ได้รับมอบหมายในชั้นเรียนอย่างเต็มความสามารถ					1 2 3 4 5 6 7	
15. ฉันเข้าเรียนตรงเวลาเสมอ					1 2 3 4 5 6 7	
16. เมื่อมีการสอบ ฉันแน่ใจว่าฉันมีการเตรียมตัวมาเป็นอย่างดี					1 2 3 4 5 6 7	
17. ฉันชวนผู้สอนคุยนอกเรื่องที่ไม่เกี่ยวกับเนื้อหาที่เรียน					1 2 3 4 5 6 7	
18. หากฉันจะต้องออกไปรายงานหน้าชั้นเรียน ฉันจะเตรียมตัวมาอย่างดี					1 2 3 4 5 6 7	
19. บางครั้งฉันก็รบกวนสมาธิเพื่อนร่วมชั้นระหว่างเรียน					1 2 3 4 5 6 7	
20. ถ้าหากงานที่ได้รับมอบหมายในชั้นเรียนยากเกินไป ฉันจะทำงานแบบส่ง ๆ ไปเท่านั้น					1 2 3 4 5 6 7	
21. หากผู้สอนอธิบายไม่รู้เรื่อง ฉันก็จะไม่สนใจเรียนต่อไป					1 2 3 4 5 6 7	
22. ฉันไม่ได้ตอบแบบสอบถามฉบับนี้ตามความเป็นจริง					1 2 3 4 5 6 7	
23. ฉันจะซักถามผู้สอนเมื่อเกิดความสงสัย					1 2 3 4 5 6 7	
24. ฉันหลับในระหว่างเรียนหนังสือ					1 2 3 4 5 6 7	
25. เมื่อฉันไม่แน่ใจในงานที่ผู้สอนมอบหมาย ฉันจะสอบถามกับผู้สอนเพื่อให้เกิดความกระจ่าง					1 2 3 4 5 6 7	
26. ฉันแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการเรียนการสอนเมื่อมีโอกาส					1 2 3 4 5 6 7	
27. แม้จะเป็นการบ้านเล็ก ๆ น้อย ๆ ฉันก็ยังตั้งใจทำให้งานออกมาดีที่สุด					1 2 3 4 5 6 7	
28. หากฉันประสบปัญหาในการทำงานที่ได้รับมอบหมาย ฉันจะขอคำปรึกษาจากผู้สอนเพื่อหาแนวทางในการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น					1 2 3 4 5 6 7	
29. ฉันลอกเนื้อหาจากตำรา อินเทอร์เน็ต หรือ รายงานรุ่นพี่ มาเป็นรายงานส่งในรายวิชา					1 2 3 4 5 6 7	

คำชี้แจง แบบสอบถามนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับความคิดของท่านเกี่ยวกับการเรียนวิชาอื่น ขอให้ท่านนึกถึงความเป็นจริงของตนเอง และพิจารณาว่า ข้อความทางซ้ายมือสอดคล้องกับความคิดเห็นของท่านมากน้อยเพียงใด แล้ว วงกลม **○** ล้อมตัวเลขที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่าน ดังนี้

1	2	3	4	5	6	7
ไม่คิดเลย	ไม่คิด	แทบไม่คิด	มีคิดบ้าง	คิด	คิดอยู่บ่อย ๆ	คิดอยู่ตลอด
ความคิดเกี่ยวกับการเรียนในวิชาอื่น					ระดับความคิดเห็น	
ในการเรียนในวิชาอื่น....						
1. ฉันต้องการที่จะพัฒนาความสามารถให้ได้ตามที่ควรจะเป็น					1 2 3 4 5 6 7	
2. ฉันตั้งใจจะทำให้ผลการเรียนดีกว่าเพื่อนคนอื่น ๆ					1 2 3 4 5 6 7	
3. ฉันมีเป้าหมายว่าฉันจะเรียนรู้ไม่ให้อดต่ำกว่าศักยภาพที่ฉันมี					1 2 3 4 5 6 7	
4. ฉันตั้งใจที่จะแสดงให้เห็นว่าฉันเป็นคนเก่ง					1 2 3 4 5 6 7	
5. ฉันมีเป้าหมายที่จะแสดงให้เห็นว่าฉันเป็นคนเรียนเก่ง					1 2 3 4 5 6 7	
6. ฉันพยายามทำผลงานให้ดีขึ้นสมกับศักยภาพที่ฉันมี					1 2 3 4 5 6 7	
7. ฉันตั้งใจว่าฉันจะทำผลการเรียนให้ดีขึ้น					1 2 3 4 5 6 7	
8. ฉันพยายามจะพิสูจน์ให้คนอื่นเห็นว่าฉันมีศักยภาพสูงกว่าเพื่อน ๆ					1 2 3 4 5 6 7	
9. ฉันไม่ต้องการให้การเรียนรู้ของฉันเกิดความเข้าใจคลาดเคลื่อนเลย					1 2 3 4 5 6 7	
10. ฉันต้องการเรียนรู้เนื้อหาต่าง ๆ ที่เรียนจนเข้าใจ					1 2 3 4 5 6 7	
11. ฉันต้องการทำงานที่ได้รับมอบหมายในการเรียนให้ดีกว่าผู้อื่น					1 2 3 4 5 6 7	
12. ฉันมีเป้าหมายว่าฉันจะไม่พลาดการเรียนรู้เนื้อหาที่เรียน					1 2 3 4 5 6 7	
13. ฉันหวังว่าผลงานของฉันจะไม่ด้อยไปกว่าผลงานของเพื่อน					1 2 3 4 5 6 7	
14. ในการทำรายงาน ฉันมุ่งที่จะแสดงให้เห็นว่าฉันไม่ใช่คนที่ทำงานแย่					1 2 3 4 5 6 7	
15. ฉันมุ่งที่จะศึกษาหาความรู้ไม่ให้น้อยไปกว่าระดับที่ฉันควรจะได้					1 2 3 4 5 6 7	
16. ฉันพยายามแสดงให้เห็นว่าฉันไม่ใช่คนด้อยศักยภาพ					1 2 3 4 5 6 7	
17. ฉันมุ่งที่จะเก็บเกี่ยวความรู้ให้มากที่สุดเท่าที่ฉันจะทำได้					1 2 3 4 5 6 7	
18. ฉันไม่ยอมให้คะแนนของฉันต่ำกว่าเพื่อนคนอื่น					1 2 3 4 5 6 7	
19. ฉันต้องการให้เพื่อนมองว่าฉันมีความสามารถอยู่ในกลุ่มเก่งของห้อง					1 2 3 4 5 6 7	
20. ในการทำงานที่ได้รับมอบหมายเป้าหมายของฉันคือผลงานต้องไม่แย่กว่าคนอื่น					1 2 3 4 5 6 7	
21. ฉันมุ่งที่จะทำคะแนนให้สูงอยู่ในกลุ่มสูง (Top) ของห้อง					1 2 3 4 5 6 7	
22. ฉันต้องการพิสูจน์ว่าฉันเป็นคนฉลาด					1 2 3 4 5 6 7	
23. ฉันได้อ่านข้อคำถามในแบบสอบถามฉบับนี้ทุกคำถาม					1 2 3 4 5 6 7	
24. ฉันมุ่งที่จะพัฒนาผลงานของฉันให้ดีขึ้น					1 2 3 4 5 6 7	
25. ฉันต้องการเรียนรู้จนแน่ใจว่าฉันจะไม่ขาดความสามารถในการนำความรู้ไปใช้					1 2 3 4 5 6 7	
26. ฉันมีเป้าหมายที่จะรักษาผลการเรียนของฉันไม่ให้ต่ำกว่าผลการเรียนในอดีต					1 2 3 4 5 6 7	
27. ฉันต้องการแสดงให้อาจารย์เห็นว่าฉันมีความสามารถสูงกว่าเพื่อนคนอื่น ๆ					1 2 3 4 5 6 7	
28. ฉันพยายามทำผลการเรียนให้ดีกว่าผลการเรียนในอดีต					1 2 3 4 5 6 7	
29. ฉันไม่ต้องการให้เพื่อนคิดว่าฉันอยู่ในกลุ่มเรียนอ่อนของห้อง					1 2 3 4 5 6 7	

1	2	3	4	5	6	7
ไม่คิดเลย	ไม่คิด	แทบไม่คิด	มีคิดบ้าง	คิด	คิดอยู่บ่อย ๆ	คิดอยู่ตลอดเวลา
ความคิดเกี่ยวกับการเรียนในวิชาอื่น					ระดับความคิดเห็น	
ในการเรียนในวิชาอื่น....						
30. ฉันมุ่งให้ระดับในการเรียนรู้ของฉันไม่ต้องไปกว่าความสามารถที่ฉันมี					1 2 3 4 5 6 7	
31. ฉันพยายามตั้งใจเรียนเพื่อที่จะได้นำความรู้ที่ได้จากการเรียนไปประยุกต์ใช้					1 2 3 4 5 6 7	
32. ฉันมุ่งที่จะเรียนรู้เนื้อหาต่าง ๆ ให้มากที่สุด					1 2 3 4 5 6 7	
33. ฉันพยายามรักษาระดับผลการเรียนไม่ให้ต่ำลง					1 2 3 4 5 6 7	
34. ฉันอยากแสดงให้อาจารย์เห็นว่าฉันไม่ได้โง่กว่าเพื่อนในห้อง					1 2 3 4 5 6 7	
35. ฉันมุ่งที่จะให้เพื่อนเห็นว่าฉันไม่ใช่คนที่ทำงานแย่กว่าคนอื่น ๆ					1 2 3 4 5 6 7	
36. ฉันไม่อยากพลาดโอกาสการเพิ่มพูนความรู้ของตนเอง					1 2 3 4 5 6 7	
37. ฉันมีเป้าหมายที่จะแสดงออกว่าฉันไม่ใช่คนที่ด้อยความสามารถ					1 2 3 4 5 6 7	





ภาคผนวก ข
ตัวอย่างโครงสร้างแผนการสอน

แผนการจัดการเรียนรู้วิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ หน่วยที่ 1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2555

ชื่อกิจกรรม ปฐมนิเทศ

ความคิดรวบยอด

ลีลาการเรียนรู้ หมายถึงวิธีการที่บุคคลจะใช้ในการรับ และถ่ายทอดความรู้ อันประกอบด้วย 4 ช่องทางได้แก่ การดูภาพ (Visual) การฟัง (Auditory) การอ่าน/เขียน (Read/Write) และการเคลื่อนไหว (Kinesthetic) โดยผู้เรียนที่มีลีลาการเรียนรู้แตกต่างกันจะมียุทธวิธีในการเรียนที่เหมาะสมแตกต่างกันด้วย

ในการสอนครั้งนี้มีการทำแบบทดสอบก่อนเรียนด้วยเพื่อให้ผู้สอนทราบถึงระดับความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจของนิสิตด้วย

จุดประสงค์การเรียนรู้

- เพื่อให้ นิสิตทราบถึงกระบวนการเรียนการสอนในรายวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ
- เพื่อให้ นิสิตมีความรู้เกี่ยวกับลีลาการเรียนรู้
- เพื่อให้ นิสิตทราบว่าตนเองมีลีลาการเรียนรู้ในลักษณะใด
- เพื่อให้ นิสิตทราบว่าตนเองควรใช้ยุทธวิธีในการเรียนแบบใด

เวลาที่ใช้

3 ชั่วโมง

สื่อการเรียนรู้

1. โครงการสอนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ
2. แบบวัดลีลาการเรียนรู้ VARK
3. ใบความรู้เรื่องลีลาการเรียนรู้
4. ข้อสอบก่อนเรียน วิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ

การดำเนินกิจกรรม

1. ผู้สอนแนะนำตัวเอง (5 นาที)
2. ผู้สอนขอให้ผู้เรียนแนะนำตนเองทีละคน โดยแนะนำชื่อ ชื่อเล่น (15 นาที)

โดยผู้สอนกล่าวดังนี้ “ตอนนี้ได้รู้จักผมแล้ว ผมขอทำความรู้จักกับนิสิตบ้าง ขอให้ นิสิตแนะนำตัว โดยบอกชื่อจริง ชื่อเล่น” แล้วจึงให้นิสิตบอกชื่อจริงและชื่อเล่นทีละคน เมื่อครบทุกคนแล้ว ผู้สอนจึงทำการสอบถามดังนี้ “ทีนี้ผมขอรู้จักนิสิตเพิ่มขึ้นอีกสักคน คือผมอยากรทราบว่า(1)..... ขอเริ่มจาก.....ก่อนนะครับ” จากนั้นจึงสอบถามนิสิตทีละคนจนครบ โดยลำดับการสอบถามได้มาจากการสุ่มเลือกของผู้สอน

3. ผู้สอนแจกโครงการสอนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ และอธิบายวัตถุประสงค์ของรายวิชา (10 นาที)

ผู้สอนอ่านคำอธิบายรายวิชา และวัตถุประสงค์ของรายวิชาตามโครงการสอน ทีละข้อจนครบ จากนั้นจึงซักถามผู้เรียนว่า ต้องการเพิ่มวัตถุประสงค์ หรือต้องการให้ปรับปรุงในข้อใดบ้าง หรือต้องการให้มุ่งเน้นวัตถุประสงค์ข้อใดเป็นพิเศษ (2).....

4. อธิบายรูปแบบกิจกรรมการเรียนรู้ในรายวิชา (10 นาที)

ผู้สอนอธิบายว่า “การเรียนการสอนของเราในรายวิชานี้จะเน้นที่ จะมุ่งให้นิสิตศึกษาด้วยตนเองร่วมกับเพื่อนในกลุ่มที่จัดให้โดย ผมจะจัดเอกสารให้นิสิตไปทำการศึกษามาก่อนล่วงหน้า จากนั้นจะบรรยายสรุปตอนต้นคาบเรียน จากนั้นจึงทำการสอบเพื่อดูว่า(3)..... และเปิดโอกาสให้ซักถาม ในประเด็นที่ยังสงสัยอยู่” แล้วผู้สอนอ่านตารางการเรียนรู้ตามโครงการสอน

5. กำหนดการประเมินผล และสัดส่วนของคะแนน (5 นาที)

.....(4).....

6. อธิบายเรื่องลีลาการเรียนรู้ (10 นาที)

ผู้สอนเริ่มบรรยายถึงลักษณะลีลาการเรียนรู้ โดยบอกความหมายว่าลีลาการเรียนรู้ว่า หมายถึง รูปแบบและวิธีการที่ผู้เรียนจะใช้ในการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ โดยในที่นี้จะขอนำเสนอเฉพาะรูปแบบ VARK ซึ่งจะมุ่งเน้นการเรียนรู้ผ่านช่องทางการสื่อสาร 4 ช่องทาง จากนั้นผู้สอนจึงอธิบายรายละเอียดของรูปแบบ VARK ว่ามีแนวคิดอย่างไร

7. ให้ทำแบบสอบถามลีลาการเรียนรู้ VARK (10 นาที)

ผู้สอนแจกแบบสอบถามลีลาการเรียนรู้ และกระดาษสำหรับตอบให้แก่ผู้เรียนแต่ละคน โดยผู้สอนกล่าวว่า “แบบสอบถามที่ให้นิสิตทำนั้นเป็นแบบสอบถามลีลาการเรียนรู้ เพื่อให้ นิสิตได้สำรวจตนเองว่าตนเองมีลีลาการเรียนรู้แบบใด แบบสอบถามนี้ไม่มีถูกหรือผิด จึงขอให้ นิสิตตอบตามความเป็นจริง ทั้งนี้ให้นิสิตกากบาทลงในช่องว่างในกระดาษคำตอบที่ตรงกับคำตอบในแบบสอบถาม

โดยแต่ละข้อสามารถเลือกตัวเลือกได้มากกว่า 1 ตัวเลือกหรือไม่ตอบเลยก็ได้ แต่รวมแล้วทั้งหมดต้องมีตัวเลือกที่ถูกเลือกทั้งหมดมากกว่า 10 ตัวเลือก ใช้เวลาประมาณ 10 นาทีครับ” จากนั้นจึงปล่อยให้ผู้เรียนทำแบบสอบถามของตนเองจนเสร็จ

8. เฉลย และแจกใบความรู้เรื่องลีลาการเรียนรู้ (10 นาที)

เมื่อนิสิตทำแบบสอบถามเสร็จแล้วผู้สอนจึงเฉลยว่า ตัวเลือกในแต่ละข้อตัวใด ให้คะแนนในมาตราใด ใน 4 มาตรา ได้แก่ มาตรา การดูภาพ (Visual) การฟัง (Auditory) การอ่าน/เขียน (Read/Write) และการเคลื่อนไหว (Kinesthetic) และให้นิสิตรวมคะแนน จากนั้นให้นิสิตศึกษาวิธีการตีความคะแนนจากเอกสาร และให้นิสิตพิจารณาว่า ตนเองอยู่ในกลุ่มใด เมื่อพิจารณา เรียบร้อยแล้ว จึงให้นิสิตมารับแบบแผนคำแนะนำสำหรับการเรียนรู้ในรูปแบบนั้น ๆ(5).....

9. ผู้สอนกล่าวว่า “ในการเรียนครั้งนี้ผมจะขอแบ่งผู้เรียนเป็นกลุ่มย่อยที่จะทำงานร่วมกันโดยแบ่งผู้เรียนออกเป็น 5 กลุ่ม กลุ่มละ 3 คน(6).....”

10. เกริ่นนำ และมอบหมายให้นิสิตศึกษาเอกสาร เกี่ยวกับเนื้อหาเรื่อง “ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับ ทฤษฎีทางวิทยาศาสตร์ การเรียนรู้ และแรงจูงใจ” (15 นาที)

ผู้สอนกล่าวว่า “ก่อนที่เราจะเรียนรู้เกี่ยวกับทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจสิ่งสำคัญที่สุดอย่างหนึ่งคือเราต้องรู้ว่า ทฤษฎี คืออะไร แล้วการเรียนรู้และแรงจูงใจคืออะไร เพื่อให้เราแน่ใจว่า เรา กำลังคุยอะไรในรายวิชานี้ ดังนั้นในการเรียนครั้งแรก ก็ขอให้นิสิตทำความเข้าใจเกี่ยวกับประเด็นเกี่ยวกับความรู้เบื้องต้นก่อน” จากนั้นผู้สอนจึงบรรยายสรุปเกี่ยวกับความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับทฤษฎีทางวิทยาศาสตร์ การเรียนรู้ และแรงจูงใจ และเมื่อบรรยายเสร็จผู้สอนจึงมอบเอกสารให้กับนิสิต และกล่าวปิดท้ายว่า “หากระหว่างสัปดาห์นี้นิสิตมีปัญหาสงสัยเกี่ยวกับเนื้อหาในเอกสารขอให้นิสิตสอบถามได้ทาง Facebook ในกลุ่มที่ตั้งขึ้นสำหรับวิชานี้ครับ(7).....”

10. สอบก่อนเรียน (เป็นข้อสอบ 5 ตัวเลือก จำนวน 120 ข้อ) (90 นาที)

โดยผู้สอนกล่าวว่า “เพื่อให้การเรียนการสอนมีประสิทธิภาพผมจึงมีความจำเป็นต้องทราบ(8)..... ผมจึงขอให้นักเรียนทำข้อสอบก่อนเรียน โดยคะแนนที่ได้จากการสอบนี้ไม่นำไปใช้ในการประเมินผลการเรียนของนิสิต ดังนั้นขอให้นิสิตทำเต็มที่ แต่หากทำไม่ได้ ขอให้ข้ามข้อนั้นไป”

แผนการจัดการเรียนรู้วิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ หน่วยที่ 2 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2555

ชื่อกิจกรรม การเรียนรู้ และวิธีการศึกษาการเรียนรู้

ความคิดรวบยอด

การเรียนรู้คือ การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมหรือศักยภาพของพฤติกรรมที่ค่อนข้างถาวร อันเกิดจากประสบการณ์ แต่ไม่ได้เป็นผลจากลักษณะชั่วคราวบางอย่างเช่น การเจ็บป่วย หรือ ยา ส่วนแรงจูงใจ หมายถึงกระบวนการที่กระตุ้นให้บุคคลจะดำเนินกิจกรรมและคงดำเนินกิจกรรมนั้นจนบรรลุเป้าหมายบางอย่างได้ การเรียนรู้มีความสำคัญต่อมนุษย์ ทำให้มนุษย์สามารถปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมได้

ทฤษฎีทางวิทยาศาสตร์ เป็นเครื่องมือที่ใช้ในการอธิบายปรากฏการณ์ต่าง ๆ โดยปกติแล้วทฤษฎีทางวิทยาศาสตร์จะประกอบด้วยปรัชญา 2 แนวคือ แนวเหตุผลนิยม และแนวประจักษ์นิยม ทำให้ทฤษฎีทางวิทยาศาสตร์จะต้องอธิบายปรากฏการณ์ และสามารถพิสูจน์คำอธิบายนั้นได้ โดยต้องคำนึงถึงกฎความประหยัดคือ ทฤษฎีที่ดีควรมีความเรียบง่าย

จุดประสงค์การเรียนรู้

- เพื่อให้นิสิตทราบถึงนิยามของการเรียนรู้ ในเชิงจิตวิทยา
- เพื่อให้นิสิตตระหนักถึงความสำคัญการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้ของมนุษย์
- เพื่อให้นิสิตได้ทราบถึงลักษณะของทฤษฎีทางวิทยาศาสตร์ และเข้าใจถึงความเป็นวิทยาศาสตร์ของวิชาจิตวิทยา
- เพื่อให้นิสิตได้ศึกษาเกี่ยวกับความเป็นนักวิทยาศาสตร์ และจรรยาบรรณของนักวิทยาศาสตร์
- เพื่อให้นิสิตได้เห็นถึงคุณค่าของวิทยาศาสตร์ในแง่ของวิธีการแสวงหาความรู้

เวลาที่ใช้

3 ชั่วโมง

สื่อการเรียนรู้

- ข้อสอบ

การดำเนินกิจกรรม

1. ผู้สอนเกริ่นนำเข้าสู่บทเรียน (5 นาที)
.....(9).....
2. ผู้สอนสรุปเนื้อหา “การเรียนรู้ และวิธีการศึกษาการเรียนรู้” (60 นาที)
3. ทำแบบวัดความรู้เรื่อง “ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับทฤษฎีทางวิทยาศาสตร์ การเรียนรู้ และแรงจูงใจ” (40 นาที)
ผู้สอนกล่าวว่า “.....(10).....” จากนั้นผู้สอนจึงแจกข้อสอบและให้นิสิตทำข้อสอบ
4.(11).....
5. ผู้สอนเฉลยข้อสอบ และอธิบายแนวคิดที่เกี่ยวข้อง (30 นาที)
.....(12).....
6. ผู้สอนเปิดให้ผู้เรียนซักถาม (15 นาที)
ผู้สอนจะให้นิสิตซักถามเรื่องที่ไม่เข้าใจ โดย.....(13).....
7. ผู้สอนรายงานผลการสอบ
.....(14).....

แผนการจัดการเรียนรู้วิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ หน่วยที่ 3 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2555

ชื่อกิจกรรม ปรัชญาการเรียนรู้ และ ทฤษฎีการเรียนรู้ของ Thorndike

ความคิดรวบยอด

วิชาปรัชญาได้อธิบายประเด็นต่าง ๆ ไว้หลายประเด็น หนึ่งในนั้นคือ ญาณวิทยา ซึ่งเป็นสาขาที่แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ซึ่งเป็นศาสตร์ที่ว่าด้วยเรื่องของความรู้ โดยนักปรัชญาสมัยกรีกที่สำคัญ

ในช่วงยุคกลางนั้นวิชาปรัชญาไม่ได้เติบโตมากนักเพราะถูกรวบงำโดยศาสนาจักร ดังนั้นในยุคนี้จะสนับสนุนแนวคิดแบบของเพลโต เพราะสอดคล้องกับคำสอนในคำภีร์ไบเบิลมากกว่า จนกระทั่งเข้าสู่ยุคฟื้นฟูศิลปวัฒนธรรม จึงได้มีนักปรัชญา ที่แม้จะให้แนวคิดเบื้องต้นผูกกับศาสนา แต่ก็ถือได้ว่าเป็นการเปิดทางสู่การแสวงหาความรู้ใหม่ และพัฒนามาสู่นยุคแรกของการศึกษาจิตวิทยาเชิงวิทยาศาสตร์ ซึ่งในยุคแรกนี้ประกอบด้วยแนวคิดกลุ่มโครงสร้างนิยม กลุ่มหน้าที่นิยม และกลุ่มพฤติกรรมนิยม

ทอร์นไดค์เป็นนักจิตวิทยาอเมริกัน ที่มีเน้นการศึกษาจิตวิทยาเปรียบเทียบ โดยได้ศึกษารูปแบบการเรียนรู้ของสัตว์ และนำมาอธิบายการเรียนรู้ของมนุษย์ แนวคิดสำคัญคือ การเรียนรู้แบบลองผิดลองถูก (Trial and Error Learning) โดยในช่วงแรกมีกฎหลัก 3 ข้อได้แก่ กฎแห่งความพร้อม กฎแห่งผล และกฎแห่งการฝึกหัด และมีหลักการย่อย 5 ข้อ ต่อมาภายหลังทอร์นไดค์ได้ลดบทบาทของกฎแห่งผล และกฎแห่งการฝึกหัดลง และได้เพิ่มหลักการย่อยอีก 2 ข้อ

จุดประสงค์การเรียนรู้

- เพื่อให้นิสิตทราบถึงปรัชญาที่เป็นรากฐานของทฤษฎีการเรียนรู้
- เพื่อให้นิสิตทราบถึงกลุ่มแนวคิดต่าง ๆ เกี่ยวกับทฤษฎีการเรียนรู้
- เพื่อให้นิสิตทราบถึงแนวคิดพื้นฐานของทอร์นไดค์
- เพื่อให้นิสิตได้ทราบถึงการประยุกต์ใช้ทฤษฎีของทอร์นไดค์ในการจัดการเรียนการสอน

เวลาที่ใช้

3 ชั่วโมง

การดำเนินกิจกรรม

1. ผู้สอนเกริ่นนำเข้าสู่บทเรียน (5 นาที)
.....(14).....
2. ผู้สอนสรุปเนื้อหา “” (60 นาที)
3. ทำแบบวัดความรู้เรื่อง “ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับทฤษฎีทางวิทยาศาสตร์ การเรียนรู้ และ
แรงจูงใจ” (40 นาที)
ผู้สอนกล่าวว่า “.....(10).....” จากนั้นผู้สอนจึงแจกข้อสอบและให้นักศึกษาทำข้อสอบ
4.(11).....
5. ผู้สอนเฉลยข้อสอบ และอธิบายแนวคิดที่เกี่ยวข้อง (30 นาที)
.....(12).....
6. ผู้สอนเปิดให้ผู้เรียนซักถาม (15 นาที)
7. ผู้สอนรายงานผลการสอบ
.....(15).....



ภาคผนวก ค
ลักษณะการสร้างบรรยากาศในแต่ละกลุ่ม



No.*	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (P1M0)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ(P0M1)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1)	กลุ่มควบคุม (P0M0)
1	...หากคะแนนเต็ม 100 คะแนนนิสิตคิดว่าตนเองน่าจะได้อะไรบ้างจากรายวิชาที่เรียนนี้ประมาณเท่าไร...	นิสิตคิดว่าหลังจากเรียนในรายวิชานี้แล้ว นิสิตจะได้ประโยชน์อะไรบ้างจากรายวิชาที่เรียนนี้	นิสิตหวังว่าจะได้อะไรบ้างจากรายวิชาที่เรียนนี้ และหากคะแนนเต็ม 100 คะแนนนิสิตคิดว่าตนเองน่าจะได้อะไรบ้างจากรายวิชาที่เรียนนี้ประมาณเท่าไร	...ทำไมนิสิตถึงเลือกสมัครเข้าเรียนในสาขาวิชาจิตวิทยาการแนะแนว...
2	...ทั้งนี้ผู้สอนอธิบายต่อถึงความสำคัญของรายวิชานี้ว่า “การที่นิสิตมีความรู้เกี่ยวกับทฤษฎีเป็นจำนวนมาก และมีความเข้าใจทฤษฎีต่าง ๆ อย่างลึกซึ้ง จะแสดงถึงความสามารถในฐานะนักจิตวิทยา กล่าวคือ เมื่อเรามีความรู้เกี่ยวกับทฤษฎีเป็นจำนวนมากและลึกซึ้ง จะสามารถอธิบายปรากฏการณ์ได้อย่างน่าเชื่อถือ ดังนั้นความรู้เกี่ยวกับทฤษฎีจึงเป็นปัจจัยหนึ่งที่กำหนดระดับความสามารถของนักจิตวิทยา”	ทั้งนี้ผู้สอนอธิบายต่อถึงความสำคัญของรายวิชานี้ว่า “การที่นิสิตมีความรู้เกี่ยวกับทฤษฎีเป็นจำนวนมาก และมีความเข้าใจทฤษฎีต่าง ๆ อย่างลึกซึ้งนั้นมีความสำคัญอยู่สองอย่าง คือ อย่างแรกนิสิตจะสามารถจำความรู้เหล่านี้ไปใช้เป็นพื้นฐานในการเรียนในรายวิชาอื่น ๆ เช่น การปรับพฤติกรรม หรือ กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ในโรงเรียน อีกอย่างหนึ่งคือ นิสิตจะสามารถนำเอาแนวทฤษฎีเหล่านี้ไปปรับใช้ในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ในชีวิตประจำวัน ได้อย่างมีประสิทธิภาพ	ทั้งนี้ผู้สอนอธิบายต่อถึงความสำคัญของรายวิชานี้ว่า “การที่นิสิตมีความรู้เกี่ยวกับทฤษฎีเป็นจำนวนมาก และมีความเข้าใจทฤษฎีต่าง ๆ อย่างลึกซึ้งนั้นมีความสำคัญอยู่สองอย่าง คือ อย่างแรกนิสิตจะสามารถไปใช้เป็นพื้นฐานในการเรียนในรายวิชาอื่น ๆ เช่น การปรับพฤติกรรม หรือ กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ในโรงเรียน อีกอย่างหนึ่งคือ นิสิตจะสามารถนำเอาแนวทฤษฎีเหล่านี้ไปปรับใช้ในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ในชีวิตประจำวัน ได้อย่างเหมาะสม โดยเฉพาะอย่างยิ่งในฐานะครูแนะแนว ที่จะช่วยให้ นิสิตมีมุมมองในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ของนักเรียน ได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ การที่นิสิตมีความรู้เกี่ยวกับทฤษฎีเป็นจำนวนมาก และมีความเข้าใจทฤษฎีต่าง ๆ อย่างลึกซึ้งจะแสดงถึงความสามารถในฐานะนักจิตวิทยา กล่าวคือ เมื่อเรามีความรู้เกี่ยวกับทฤษฎีเป็นจำนวนมากและลึกซึ้ง จะสามารถอธิบายปรากฏการณ์ได้อย่างน่าเชื่อถือ ดังนั้นความรู้เกี่ยวกับทฤษฎีจึงเป็นปัจจัยหนึ่งที่กำหนดระดับความสามารถของนักจิตวิทยา”	-

หมายเหตุ * เลขลำดับ คือ หมายเลขช่องว่างในตัวอย่งแผนการสอนในภาคผนวก ข

No.	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (P1M0)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ(P0M1)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1)	กลุ่มควบคุม (P0M0)
3	“...นิสิตคนใดมีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหามากกว่าเพื่อน และนิสิตกลุ่มใดจะมีผลการสอบดีกว่ากลุ่มอื่นข้อสอบจะเป็นแบบ Multiple Choice 4 ตัวเลือก จำนวน 40 ข้อ โดยมีเวลาทำ 40 นาที นิสิตจะได้รับคะแนนสะสมลำดับของคะแนนสอบ โดยคนที่ได้คะแนนสูงที่สุดจะได้คะแนนสะสม 1,000,000 คะแนน รองลงมาจะได้ 700000, 500000, 350000, 250000, 175000, 120000, 85000, 60000, 42000, 30000, 20000, 14000, 10000, 7000 และ 5000 ส่วนคะแนนสะสมของกลุ่มนั้น กลุ่มที่ได้คะแนนสอบรวมสูงที่สุดจะได้ คะแนนสะสม 1000000 รองลงมาจะได้ 250000, 65000 และ 17500 ตามลำดับ หลังจากสอบแล้วจะเฉลยคำตอบที่ถูกต้อง และบอกผลการสอบ”	“นิสิตแต่ละคนนั้นศึกษามาได้อะไรมาบ้าง มีประเด็นในที่ยังอาจจะคลาดเคลื่อนอยู่เพื่อผู้สอนจะได้เสนอแนะได้อย่างเหมาะสม โดยข้อสอบจะเป็นแบบ Multiple Choice 4 ตัวเลือก จำนวน 40 ข้อ ทั้งนี้การสอบนี้มุ่งเน้นเพื่อสังเกตถึงพัฒนาการของนิสิตแต่ละคน โดยร่วมมือกับเพื่อนในกลุ่มของตนเอง ในช่วยกันพัฒนาความสามารถของตัวนิสิตเองและสมาชิกจากนั้นผมจะให้นิสิตแบ่งกลุ่ม แล้วช่วยกันเฉลยข้อสอบ แล้วผมจึงค่อยเฉลย ที่หลัง และอธิบายเพิ่มเติมตามประเด็นที่นิสิตสงสัย แล้วนิสิตจะส่งรายงานการเรียนรู้ในคาบเรียนให้กับผมในการเรียนครั้งต่อไป ”	“นิสิตแต่ละคนได้อะไรบ้างจากการศึกษาเอกสาร มีอะไรบ้างที่อาจจะคลาดเคลื่อนไป และเพื่อตรวจสอบว่านิสิตคนใดมีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหามากกว่าเพื่อน และนิสิตกลุ่มใดจะมีผลการสอบดีกว่ากลุ่มอื่นโดยข้อสอบจะเป็นแบบ Multiple Choice 4 ตัวเลือก จำนวน 40 ข้อ ทั้งนี้การสอบนี้มุ่งเน้นเพื่อสังเกตถึงพัฒนาการของนิสิตแต่ละคน โดยร่วมมือกับเพื่อนในกลุ่มของตนเองในช่วยกันพัฒนา ความสามารถของตัวนิสิตเองและสมาชิก อย่างไรก็ตามนิสิตจะได้รับคะแนนสะสมจากลำดับของคะแนนสอบทั้งที่เป็นรายบุคคล โดยให้คะแนนตั้งแต่ 16 สำหรับคนที่ตอบและลดลงไปเรื่อยทีละคะแนน และเป็นกลุ่มที่ให้กลุ่มที่ได้คะแนนรวมสูงที่สุดเท่ากับ 16 คะแนน และค่อย ๆ ลดลงทีละ 4 คะแนนตามลำดับ จากนั้นผมจะให้นิสิตแบ่งกลุ่ม แล้วช่วยกันเฉลยข้อสอบ แล้วผมจึงค่อยเฉลย ที่หลัง และอธิบายเพิ่มเติมตามประเด็นที่นิสิตสงสัย แล้วนิสิตจะส่งรายงานการเรียนรู้ในคาบเรียนให้กับผมในการเรียนครั้งต่อไป”	...นิสิตได้อ่านมาหรือไม่โดยข้อสอบจะเป็นแบบ Multiple Choice 4 ตัวเลือก จำนวน 40 ข้อ โดยมีเวลาทำ 40 นาที นิสิตควรทำคะแนนได้เกินครึ่งหนึ่ง จากนั้นผมจะเฉลยข้อสอบแล้ว และบอกคะแนนต่อไป...

หมายเหตุ * เลขลำดับ คือ หมายเลขช่องว่างในตัวอย่างแผนการสอนในภาคผนวก ข

No.	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (P1M0)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ(P0M1)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1)	กลุ่มควบคุม (P0M0)
4	ผู้สอนอธิบายการประเมินผลโดยแบ่งออกเป็น ส่วน ๆ ได้แก่ การเข้าชั้นเรียน ลำดับคะแนนที่ได้จากผลสอบต้นคาบเรียนในแต่ละครั้ง การนำเสนอ การศึกษางานวิจัย และการสอบปลายภาค โดยกำหนดสัดส่วน การเข้าชั้นเรียน ร้อยละ 10 ลำดับคะแนนที่ได้จากผลสอบต้นคาบเรียนโดยเป็นจากคะแนนสะสมส่วนบุคคลร้อยละ 10 และคะแนนสะสมของกลุ่มอีกร้อยละ 10 การนำเสนอการศึกษางานวิจัยร้อยละ 30 และการสอบปลายภาคอีกร้อยละ 40	ผู้สอนอธิบายการประเมินผลโดยแบ่งออกเป็น ส่วน ๆ ได้แก่ การเข้าชั้นเรียน ลำดับคะแนนที่ได้จากการประเมินตนเอง การทำใบงาน การนำเสนอ การศึกษางานวิจัย และการสอบปลายภาค โดยกำหนดสัดส่วน การเข้าชั้นเรียน ร้อยละ 10 จากการประเมินพัฒนาการของตนเองร้อยละ 20 การนำเสนอการศึกษางานวิจัยร้อยละ 30 และการสอบปลายภาคอีกร้อยละ 40 จากนั้นจึงสอบถามนักเรียนว่าจะแก้ไขสัดส่วนคะแนนส่วนใดบ้าง	ผู้สอนอธิบายการประเมินผลโดยแบ่งออกเป็น ส่วน ๆ ได้แก่ การเข้าชั้นเรียน ลำดับคะแนนที่ได้จากผลสอบต้นคาบเรียนในแต่ละครั้ง การประเมินตนเอง การนำเสนอ การศึกษางานวิจัย และการสอบปลายภาค โดยกำหนดสัดส่วน การเข้าชั้นเรียน ร้อยละ 10 คะแนนสะสมรายบุคคลร้อยละ 5 คะแนนสะสมของกลุ่มร้อยละ 5 จาก การประเมินพัฒนาการของตนเองร้อยละ 10 การนำเสนอ การศึกษางานวิจัยร้อยละ 30 และการสอบปลายภาคอีกร้อยละ 40 จากนั้นจึงสอบถามนักเรียนว่าจะแก้ไขสัดส่วนคะแนนส่วนใดบ้าง	ผู้สอนอธิบายการประเมินผลโดยแบ่งออกเป็น ส่วน ๆ ได้แก่ การเข้าชั้นเรียน การสอบต้นคาบเรียน การนำเสนอการศึกษา งานวิจัย และการสอบปลายภาค โดยกำหนดสัดส่วน การเข้าชั้นเรียน ร้อยละ 10 การสอบต้นคาบเรียนของตนเองร้อยละ 10 และของกลุ่มอีกร้อยละ 10 การนำเสนอการศึกษางานวิจัย ร้อยละ 30 และการสอบปลายภาคร้อยละ 40
5	...ให้ตนเองสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการเรียนรู้ของตนเองให้เกิดผลการเรียนที่ดีสอดคล้องกับระดับความสามารถของตนเอง	เพื่อให้ตนเองสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการเรียนรู้ของตนเองทำให้เกิดการเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้น และพัฒนาได้เต็มศักยภาพ	เพื่อให้ตนเองสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการเรียนรู้ของตนเองให้เกิดผลการเรียนที่ดีสอดคล้องกับระดับความสามารถของตนเอง รวมไปถึง เพื่อให้ตนเองสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการเรียนรู้ของตนเองทำให้เกิดการเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้น และพัฒนาได้เต็มศักยภาพ	...เพื่อให้ตนเองสามารถนำไปประยุกต์ใช้ต่อไป

หมายเหตุ * เลขลำดับ คือ หมายเลขช่องว่างในตัวอย่างแผนการสอนในภาคผนวก ข

No.	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (P1M0)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ(P0M1)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1)	กลุ่มควบคุม (P0M0)
6	...เพื่อช่วยกันทำคะแนนสะสมในการแข่งขันแบบกลุ่มของเรา และเพื่อความยุติธรรมไม่ให้เกิดว่าคนเก่งไปรวมกันเป็นทีมเดียว ผมจะขอกลุ่มตามระดับความสามารถ โดยในแต่ละกลุ่มจะมีนิสิตที่มีผลการเรียนระดับสูง 1 คน ปานกลาง 2 คน และต่ำ 1 คนอยู่ร่วมกัน โดยใช้ผลการเรียน GPA เป็นตัวตัดสิน แล้วจับฉลากสมาชิกกลุ่มขึ้นนะครับ ...	...เพื่อช่วยเหลือ และเรียนรู้ร่วมกัน โดยขอให้นิสิตจับกลุ่ม กลุ่มละ ไม่เกิน 4 คน โดยในการเรียนการสอนจริง ๆ ผมจะให้แต่ละคนทำข้อสอบของตนเองจนเสร็จเสียก่อน แล้วจึงให้ช่วยกันทำข้อสอบ (ชุดเดิม) เพื่อให้ช่วยกันคิดก่อนที่ผมจะเฉลยอีกครั้งหนึ่ง	...เพื่อช่วยกันทำคะแนนสะสมในการแข่งขันแบบกลุ่มของเรา และ ช่วยเหลือ และเรียนรู้ร่วมกัน ทั้งนี้เพื่อให้คนเก่งมีโอกาสช่วยเหลือคนอื่น ผมจะขอกลุ่มตามระดับความสามารถ โดยในแต่ละกลุ่มจะมีนิสิตที่มีผลการเรียนระดับสูง 1 คน ปานกลาง 2 คน และต่ำ 1 คนอยู่ร่วมกัน โดยใช้ผลการเรียน GPA เป็นตัวตัดสิน แล้วให้นิสิตจับกลุ่มกันเองตามนั้นนะครับ โดยในการเรียนการสอนจริง ๆ ผมจะให้แต่ละคนทำข้อสอบของตนเองจนเสร็จเสียก่อน แล้วจึงให้ช่วยกันทำข้อสอบ (ชุดเดิม) เพื่อให้ช่วยกันคิดก่อนที่ผมจะเฉลยอีกครั้งหนึ่ง ...	...ทั้งนี้ผมขอแบ่งกลุ่มโดยการจับสลาก เป็นกลุ่มละ 4 คน โดยการสอบแต่ละสัปดาห์คะแนนของ 4 คนนี้จะ ถูก นำ มา รว ม กัน กลายเป็นคะแนนกลุ่ม เพื่อใช้ในการประเมินผลการเรียนต่อไป
7	...และเพื่อไม่ให้เป็นการแข่งขันได้เปรียบเสียเปรียบกัน หากมีคนถามคำถามอะไรขึ้นมา ผมจะนำไปลงใน Facebook เพื่อให้ทุกคนได้แข่งขันอย่างเท่าเทียมกัน	...และเพื่อเป็นการเรียนรู้ร่วมกัน หากมีคนถามคำถามอะไรขึ้นมา ผมจะเอาไปลงใน Facebook เพื่อให้ทุกคนได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน	และเพื่อเป็นการเรียนรู้ร่วมกัน รวมไปถึงเพื่อไม่ให้เป็นการแข่งขันได้เปรียบเสียเปรียบกัน หากมีคนถามคำถามขึ้นมา ผมจะเอาไปลงใน Facebook เพื่อให้ทุกคนได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน และเพื่อความยุติธรรมสำหรับการแข่งขัน	...และหากมีคำถามคำถามขึ้นมา ผมก็จะเอาลงใน Facebook
8	...ว่านิสิตมีความรู้พื้นฐานในการเรียนวิชานี้มากนักน้อยเพียงใด เพื่อจัดกลุ่มตามความสามารถของนิสิตครับ	ว่านิสิตมีความรู้พื้นฐานในการเรียนวิชานี้มากนักน้อยเพียงใด เพื่อใช้อ้างอิงในการติดตามพัฒนาการของนิสิตแต่ละคนครับ	ว่านิสิตมีความรู้พื้นฐานในการเรียนวิชานี้มากนักน้อยเพียงใด เพื่อใช้อ้างอิงในการติดตามพัฒนาการของนิสิตแต่ละคนครับ และ เพื่อจัดกลุ่มความสามารถของนิสิต	...ว่านิสิตมีความรู้พื้นฐานในการเรียนวิชานี้มากนักน้อยเพียงใด

หมายเหตุ * เลขลำดับ คือ หมายเลขช่องว่างในตัวอย่งแผนการสอนในภาคผนวก ข

No.	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (P1M0)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ(P0M1)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1)	กลุ่มควบคุม (P0M0)
9	“การเรียนรู้นับได้ว่าเป็นสิ่งที่มีความสำคัญมาก แต่การที่เราจะเริ่มศึกษาเรื่องการเรียนรู้จำเป็นต้องเริ่มต้นจากการมีนิยามที่ถูกต้องเสียก่อน เพื่อให้สามารถพูดคุยกับคนอื่นได้รู้เรื่อง ไม่่งว่าเขากำลังพูดอะไรอยู่ ดังนั้นในคาบนี้เราจะกล่าวถึงนิยามของการเรียนรู้ รวมไปถึงความสำคัญของการเรียนรู้ และกระบวนการศึกษาการเรียนรู้ ว่าเราสามารถศึกษาการเรียนรู้ของมนุษย์แบบวิทยาศาสตร์ได้อย่างไร” (เน้นพูดถึงภาพลักษณ์ที่ดี)	“การเรียนรู้นับได้ว่าเป็นสิ่งที่มีความสำคัญมาก แต่การที่เราจะเริ่มศึกษาเรื่องการเรียนรู้จำเป็นต้องเริ่มต้นจากการมีนิยาม เพื่อเป็นการกำหนดของเขตของสิ่งที่เราศึกษา และกำหนดของเขตของสิ่งที่เราศึกษา และทำให้เราสามารถทำความเข้าใจกับปรากฏการณ์ที่เรียกว่าการเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้น รวมถึงการรู้ถึงการสร้างองค์ความรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ว่าเป็นอย่างไรนั้นก็ยิ่งทำให้เราเข้าใจการเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้น ดังนั้นในคาบนี้เราจะกล่าวถึงนิยามของการเรียนรู้ รวมไปถึงความสำคัญของการเรียนรู้ และกระบวนการศึกษาการเรียนรู้ ว่าเราสามารถศึกษาการเรียนรู้ของมนุษย์แบบวิทยาศาสตร์ได้อย่างไร” (เน้นเรื่องของการพัฒนา)	“การเรียนรู้นับได้ว่าเป็นสิ่งที่มีความสำคัญมาก แต่การที่เราจะเริ่มศึกษาเรื่องการเรียนรู้จำเป็นต้องเริ่มต้นจากการมีนิยาม เพื่อเป็นการกำหนดของเขตของสิ่งที่เราศึกษา และทำให้เราสามารถทำความเข้าใจกับปรากฏการณ์ที่เรียกว่าการเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้น เพื่อให้สามารถพูดคุยกับคนอื่นได้รู้เรื่อง ไม่่งว่าเขากำลังพูดอะไรอยู่ รวมถึงการรู้ถึงการสร้างองค์ความรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ว่าเป็นอย่างไรนั้นก็ยิ่งทำให้เราเข้าใจการเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้น ดังนั้นในคาบนี้เราจะกล่าวถึงนิยามของการเรียนรู้ รวมไปถึงความสำคัญของการเรียนรู้ และกระบวนการศึกษาการเรียนรู้ ว่าเราสามารถศึกษาการเรียนรู้ของมนุษย์แบบวิทยาศาสตร์ได้อย่างไร” (เน้นทั้งเรื่องการพัฒนา และเรื่องภาพลักษณ์ที่ดี)	“การเรียนรู้นับได้ว่าเป็นสิ่งที่มีความสำคัญมาก ในคาบนี้เราจะกล่าวถึงนิยามของการเรียนรู้ รวมไปถึงความสำคัญของการเรียนรู้ และกระบวนการศึกษาการเรียนรู้ ว่าเราสามารถศึกษาการเรียนรู้ของมนุษย์แบบวิทยาศาสตร์ได้อย่างไร”

No.	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (P1M0)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ(P0M1)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1)	กลุ่มควบคุม (P0M0)
10	“ต่อไปจะเป็นการสอบเพื่อวัดว่าใครมีความรู้มากกว่าใคร และกลุ่มไหนเป็นกลุ่มที่เก่งที่สุด นิสิตจะมีเวลาทำข้อสอบ 40 นาที และเมื่อผมให้สัญญาณว่าเริ่มทำข้อสอบ ค่อยลงมือทำนะครับ”	“ต่อไปนี่จะเป็นการสอบ ขอให้เข้าใจว่า การสอบนี้เป็นเพียงการช่วยให้ นิสิตได้สำรวจว่าตนเองมีประเด็นใดที่ยังไม่เข้าใจ ขอให้ นิสิตค่อย ๆ ทำข้อสอบด้วยตนเองก่อนจนเสร็จ จากนั้นจึงส่งข้อสอบ แล้วจึงร่วมกันเพื่อนอภิปรายถึงคำตอบทีละข้อ”	“ต่อไปนี่จะเป็นการสอบ ขอให้เข้าใจว่า การสอบนี้เป็นเพียงการช่วยให้ นิสิตได้สำรวจว่าตนเองมีประเด็นใดที่ยังไม่เข้าใจ และเพื่อ นิสิตวัดว่าใครมีความรู้มากกว่าใคร และกลุ่มไหนเป็นกลุ่มที่เก่งที่สุด นิสิตจะมีเวลาทำข้อสอบประมาณ 40 นาที จะมีเวลาทำข้อสอบจนเสร็จ จากนั้นจึงส่งข้อสอบแล้วจึงร่วมกันเพื่อนอภิปรายถึงคำตอบทีละข้อ”	“ต่อไปนี่จะเป็นการสอบ นิสิตจะมีเวลา 40 นาทีเพื่อวัดว่าแต่ละคนมีความเข้าใจในบทเรียนวันนี้แค่ไหน”
11	นิสิตพักเป็นเวลาประมาณ 5 นาที	เมื่อนิสิตส่งข้อสอบแล้วขอให้ นิสิตในแต่ละกลุ่ม ช่วยกันพิจารณาข้อสอบทีละข้อว่าตนเองกับเพื่อนมีความเห็นสอดคล้องหรือไม่ อภิปรายว่าข้อใดถูก ข้อใดผิดอย่างไรนะครับ	เมื่อนิสิตส่งข้อสอบแล้วขอให้ นิสิตในแต่ละกลุ่ม ช่วยกันพิจารณาข้อสอบทีละข้อว่าตนเองกับเพื่อนมีความเห็นสอดคล้องหรือแตกต่างกันหรือไม่ อภิปรายว่าข้อใดถูก ข้อใดผิดอย่างไรนะครับ	นิสิตพักเป็นเวลาประมาณ 5 นาที
12	...ผู้สอนสอบเฉลยคำตอบทีละข้อจนครบทุกข้อ ทั้งนี้ผู้สอนอาจจะมีการอธิบายเพิ่มเติมในบางข้อเฉพาะข้อที่ผู้สอนคิดว่ามีความน่าสนใจ	...ผู้สอนสอบถามคำตอบของผู้เรียนในแต่ละกลุ่ม และจึงเฉลยคำตอบที่ถูก ทั้งนี้พยายามกระตุ้นให้ผู้เรียนอธิบายว่าใดจึงถูกข้อใดจึงผิด ทั้งนี้ผู้สอนจะแสดงความเห็นเพิ่มเติมเท่าที่จำเป็น ...	...ผู้สอนสอบถามคำตอบของผู้เรียนในแต่ละกลุ่ม และจึงเฉลยคำตอบที่ถูก ทั้งนี้พยายามกระตุ้นให้ผู้เรียนอธิบายว่าใดจึงถูกข้อใดจึงผิด ทั้งนี้ผู้สอนจะแสดงความเห็นเพิ่มเติมเท่าที่จำเป็น ...	...ผู้สอนสอบเฉลยคำตอบทีละข้อจนครบทุกข้อ ทั้งนี้ผู้สอนอาจมีการอธิบายเพิ่มเติมในบางข้อเฉพาะข้อที่ผู้สอนคิดว่ามีความน่าสนใจ

No.	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (P1M0)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ(P0M1)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1)	กลุ่มควบคุม (P0M0)
13	เมื่อสิ้นสุดคาบเรียน ผู้สอนรายงานผลการสอบให้กับนิสิต โดยประกาศคะแนนสอบไล่จากลำดับต่ำสุด ไปสูงที่สุด โดยระบุรหัสนิสิต 3 หลักสุดท้ายตามด้วยคะแนน ยกเว้น 3 คนที่ได้คะแนนสูงที่สุดให้ประกาศชื่อตามด้วยคะแนน แล้วจึงสรุปคะแนนกลุ่ม โดยบอกเรียงจากน้อยไปหามากเช่นกัน โดย บอกชื่อกลุ่มตามด้วยคะแนน	แจกกระดาษแสดงผลการสอบในครั้งนี้ให้กับนิสิต	เมื่อสิ้นสุดคาบเรียน ผู้สอนรายงานผลการสอบให้กับนิสิต โดยประกาศคะแนนสอบไล่จากลำดับต่ำสุด ไปสูงที่สุด โดยระบุรหัสนิสิต 3 หลักสุดท้ายตามด้วยคะแนน ยกเว้น 3 คนที่ได้คะแนนสูงที่สุดให้ประกาศชื่อตามด้วยคะแนน แล้วจึงสรุปคะแนนกลุ่ม โดยบอกเรียงจากน้อยไปหามากเช่นกัน โดย บอกชื่อกลุ่มตามด้วยคะแนน	ประกาศคะแนนนิสิตตามลำดับของรหัสนิสิต โดยประกาศรหัส 3 หลักสุดท้ายตามด้วยคะแนน



No.	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (P1M0)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ(P0M1)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1)	กลุ่มควบคุม (P0M0)
14	“สัปดาห์ที่แล้วเรากล่าวถึงความหมายและการสร้างความรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ แต่ความรู้เหล่านี้ส่วนใหญ่เริ่มต้นมีรากฐานมาจากปรัชญา การที่เราทราบถึงรากเหง้าของความรู้ที่เรา กำลังเรียนอยู่นี้จะแสดงออกถึงความสนใจ และความรู้ความเข้าใจในเนื้อหา ดังนั้นในวันนี้เราจะมาทำความรู้จักกับแนวคิดของนักปรัชญาตะวันตก และทฤษฎีของนักจิตวิทยาในยุคแรก ๆ เกี่ยวกับความรู้ และทฤษฎีเกี่ยวกับการเรียนรู้ของทอว์นไคด์ ซึ่งถือได้ว่าเป็นทฤษฎีแรก ๆ ที่เริ่มอธิบายการเรียนรู้ของมนุษย์ที่มีการศึกษาอย่างเป็นวิทยาศาสตร์”	“สัปดาห์ที่แล้วเรากล่าวถึงความหมายและการสร้างความรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ แต่ความรู้เหล่านี้ส่วนใหญ่เริ่มต้นมีรากฐานมาจากปรัชญา การที่เราทราบถึงรากเหง้าของความรู้ที่เรา กำลังเรียนอยู่นี้จะช่วยเสริมสร้างความเข้าใจในทฤษฎีต่าง ๆ ที่เราจะเรียนในอนาคต และสามารถเชื่อมโยงแนวคิดเหล่านี้เข้าด้วยกันได้ และเห็นถึงการเกี่ยวข้องและพัฒนาการของแต่ละทฤษฎีได้เป็นอย่างดี ดังนั้นในวันนี้เราจะมาทำความรู้จักกับแนวคิดของนักปรัชญาตะวันตก และทฤษฎีของนักจิตวิทยาในยุคแรก ๆ เกี่ยวกับความรู้ และทฤษฎีเกี่ยวกับการเรียนรู้ของทอว์นไคด์ ซึ่งถือได้ว่าเป็นทฤษฎีแรก ๆ ที่เริ่มอธิบายการเรียนรู้ของมนุษย์ที่มีการศึกษาอย่างเป็นวิทยาศาสตร์”	“สัปดาห์ที่แล้วเรากล่าวถึงความหมายและการสร้างความรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ แต่ความรู้เหล่านี้ส่วนใหญ่เริ่มต้นมีรากฐานมาจากปรัชญา การที่เราทราบถึงรากเหง้าของความรู้ที่เรา กำลังเรียนอยู่นี้จะแสดงออกถึงความสนใจ และความรู้ความเข้าใจในเนื้อหา นอกจากนี้ยังช่วยเสริมสร้างความเข้าใจในทฤษฎีต่าง ๆ ที่เราจะเรียนในอนาคต และสามารถเชื่อมโยงแนวคิดเหล่านี้เข้าด้วยกันได้ และเห็นถึงการเกี่ยวข้องและพัฒนาการของแต่ละทฤษฎีได้เป็นอย่างดี ดังนั้นในวันนี้เราจะมาทำความรู้จักกับแนวคิดของนักปรัชญาตะวันตก และทฤษฎีของนักจิตวิทยาในยุคแรก ๆ เกี่ยวกับความรู้ และทฤษฎีเกี่ยวกับการเรียนรู้ของทอว์นไคด์ ซึ่งถือได้ว่าเป็นทฤษฎีแรก ๆ ที่เริ่มอธิบายการเรียนรู้ของมนุษย์ที่มีการศึกษาอย่างเป็นวิทยาศาสตร์”	“สัปดาห์ที่แล้วเรากล่าวถึงความหมายและการสร้างความรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ แต่ความรู้เหล่านี้ส่วนใหญ่เริ่มต้นมีรากฐานมาจากปรัชญาในวันนี้เราจะมาทำความรู้จักกับแนวคิดของนักปรัชญาตะวันตก และทฤษฎีของนักจิตวิทยาในยุคแรก ๆ เกี่ยวกับความรู้ และทฤษฎีเกี่ยวกับการเรียนรู้ของทอว์นไคด์ ซึ่งถือได้ว่าเป็นทฤษฎีแรก ๆ ที่เริ่มอธิบายการเรียนรู้ของมนุษย์ที่มีการศึกษาอย่างเป็นวิทยาศาสตร์”

No.	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (P1M0)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ(P0M1)	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1)	กลุ่มควบคุม (P0M0)
15	เมื่อสิ้นสุดคาบเรียน ผู้สอนรายงานผลการสอบให้กับนิสิต โดยประกาศคะแนนสอบไล่จากลำดับต่ำสุด ไปสูงที่สุด โดยระบุรหัสนิสิต 3 หลักสุดท้ายตามด้วยคะแนน ยกเว้น 3 คนที่ได้คะแนนสูงที่สุดให้ประกาศชื่อตามด้วยคะแนน แล้วจึงสรุปคะแนนกลุ่ม โดยบอกเรียงจากน้อยไปหามากเช่นกัน โดย บอกชื่อกลุ่มตามด้วยคะแนน และสุดท้าย ประกาศคะแนนสะสมรายบุคคล และรายกลุ่มตามลำดับจากน้อยไปหามาก	แจกกราฟแสดงคะแนนในแต่ละครั้ง เพื่อให้เห็นพัฒนาการของคะแนนสอบของตนเองให้นิสิตเป็นรายบุคคล	เมื่อสิ้นสุดคาบเรียน ผู้สอนรายงานผลการสอบให้กับนิสิต โดยประกาศคะแนนสอบไล่จากลำดับต่ำสุด ไปสูงที่สุด โดยระบุรหัสนิสิต 3 หลักสุดท้ายตามด้วยคะแนน ยกเว้น 3 คนที่ได้คะแนนสูงที่สุดให้ประกาศชื่อตามด้วยคะแนน แล้วจึงสรุปคะแนนกลุ่ม โดยบอกเรียงจากน้อยไปหามากเช่นกัน โดย บอกชื่อกลุ่มตามด้วยคะแนน และสุดท้าย ประกาศคะแนนสะสมรายบุคคล และรายกลุ่มตามลำดับจากน้อยไปหามาก จากนั้นจึงแจกกราฟแสดงคะแนนในแต่ละครั้ง เพื่อให้เห็นพัฒนาการของคะแนนของตนเองให้นิสิตเป็นรายบุคคล	ประกาศคะแนน นิสิตตามลำดับของรหัสนิสิต โดยประกาศรหัส 3 หลักสุดท้ายตามด้วยคะแนน



ภาคผนวก ง
การตรวจสอบผลการจัดกระทำในการศึกษาที่ 2

ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยได้มีการตรวจสอบว่า การดำเนินการของผู้วิจัยนั้นผู้เข้าร่วมวิจัยได้รับตามความต้องการของผู้วิจัยหรือไม่ ดังนั้นผู้วิจัยจึงทำการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทาง (2-Way ANOVA) และการวิเคราะห์อิทธิพลหลักอย่างง่ายของการรับรู้การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญโดยจำแนกตามกลุ่มที่ได้รับกิจกรรมได้ผลดังต่อไปนี้

ตาราง 43 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานของผู้เข้าร่วมวิจัย จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

การได้รับ โครงสร้าง เป้าหมายเพื่อ ความเชี่ยวชาญ	การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน				รวม	
	ไม่ได้รับ		ได้รับ		ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน
	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน		
ไม่ได้รับ	3.17	1.00	4.48	1.03	3.82	1.20
ได้รับ	3.10	1.58	4.67	.90	3.93	1.47
รวม	3.13	1.29	4.58	.95	3.88	1.33

จากตาราง 43 พบว่า ในกลุ่มที่ไม่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญนั้น พบว่า นิสิตที่ได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานจะมีคะแนนการรับรู้เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานสูงกว่า นิสิตที่ไม่ได้รับโครงสร้างเป้าหมาย โดยมีคะแนนเท่ากับ 4.48 (SD = 1.03) ในขณะที่ นิสิตที่ไม่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายมีคะแนนเท่ากับ 3.17 (SD = 1.00) และเมื่อพิจารณาถึงกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญพบว่า นิสิตที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานด้วย จะมีคะแนนการรับรู้เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานสูงกว่านิสิตที่ได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ โดยมีคะแนนเท่ากับ 4.67 (SD = .90) ในขณะที่นิสิตที่ได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีคะแนนเท่ากับ 3.10 (SD = 1.58)

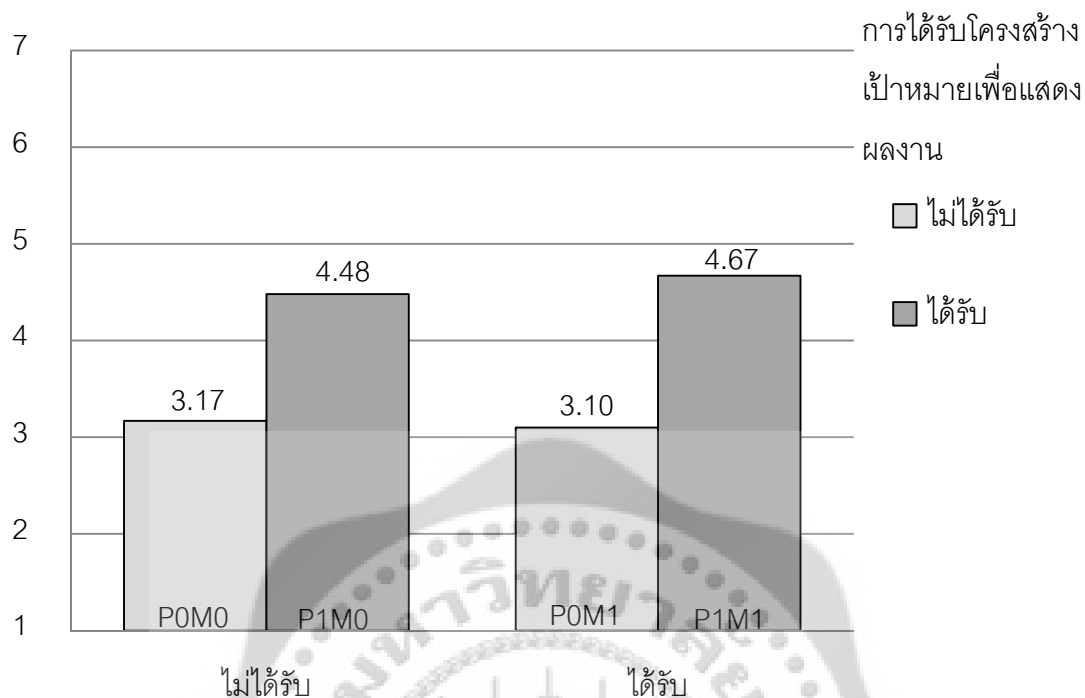
ตาราง 44 การวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางของการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานของผู้เข้าร่วมวิจัย จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

แหล่งของความแปรปรวน	df	SS	MS	F	p	η^2
โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน	1	31.09	31.09	23.73	.000	.298
โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	1	.05	.05	.04	.843	.001
โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน x โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	1	.25	.25	.19	.662	.003
ความคลาดเคลื่อน	56	73.37	1.31			

จากตาราง 44 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางของการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน เห็นว่า ไม่พบอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ระหว่างการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ ที่มีอิทธิพลต่อการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = .19, p = .662$) จึงทำการพิจารณาอิทธิพลหลักต่อไป

เมื่อพิจารณาถึงอิทธิพลหลัก พบอิทธิพลหลักของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานต่อการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 23.73, p < .001, \eta^2 = .298$) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ .298 แต่ไม่พบอิทธิพลหลักของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญที่มีต่อการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = .04, p = .001$) ทั้งนี้แผนภาพที่แสดงถึงระดับคะแนนแสดงในภาพประกอบ

การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน



การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

ภาพประกอบ 12 การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

ตาราง 45 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญของผู้เข้าร่วมวิจัย จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

การได้รับ โครงสร้าง เป้าหมายเพื่อ แสดงผลงาน	การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ				รวม	
	ไม่ได้รับ		ได้รับ			
	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน
ไม่ได้รับ	4.82	.91	5.87	.80	5.33	1.00
ได้รับ	5.59	.60	5.80	.69	5.70	.65
รวม	5.21	.85	5.83	.73	5.52	.85

จากตาราง 45 พบว่าในกลุ่มที่ไม่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานนั้น พบว่า นิสิตที่ได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญจะมีคะแนนการรับรู้เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญสูงกว่า นิสิตที่ไม่ได้รับโครงสร้างเป้าหมาย โดยมีคะแนนเท่ากับ 5.87 ($SD = .80$) ในขณะที่ นิสิตที่ไม่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายมีคะแนนเท่ากับ 4.82 ($SD = .91$) และเมื่อพิจารณาถึงกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานพบว่า นิสิตที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญด้วย จะมีคะแนนการรับรู้เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานสูงกว่า นิสิตที่ได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน โดยมีคะแนนเท่ากับ 5.80 ($SD = .69$) ในขณะที่ นิสิตที่ได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีคะแนนเท่ากับ 5.59 ($SD = .85$)

ตาราง 46 การวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางของการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญของผู้เข้าร่วมวิจัย จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

แหล่งของความแปรปรวน	df	SS	MS	F	p	η^2
โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน	1	1.83	1.83	3.21	.079	.054
โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	1	5.94	5.94	10.40	.002	.157
โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน x โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ	1	2.60	2.60	4.55	.037	.075
ความคลาดเคลื่อน	56	31.99	.57			

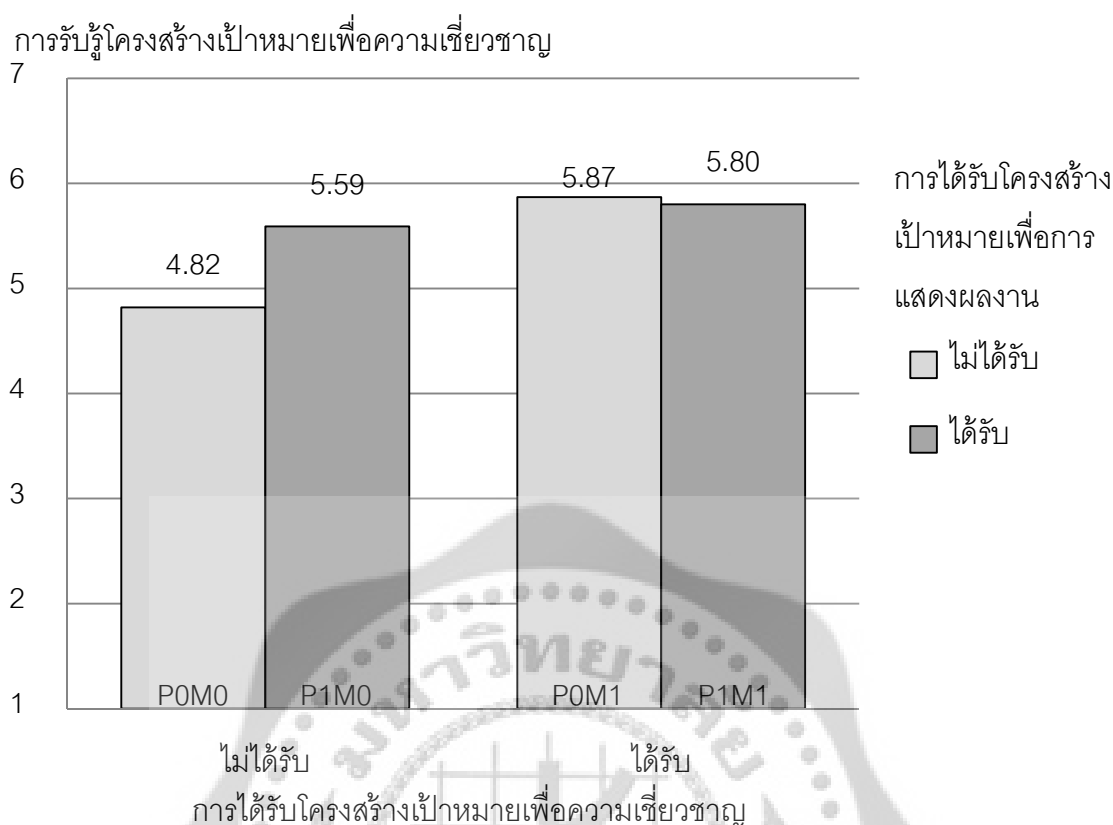
จากตาราง 46 พบอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ระหว่าง การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานกับการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ ที่ส่งผลต่อ การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 4.55$, $p = .037$, $\eta^2 = .075$) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ .075 สะท้อนว่าอิทธิพลของการได้รับเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญที่มีต่อการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญนั้น ต้องพิจารณาถึงการได้รับเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานร่วมด้วย ดังนั้นผู้วิจัยจึงทำการทดสอบอิทธิพลหลักอย่างง่าย (Simple Main Effect) ดังแสดงในตาราง 47

ตาราง 47 การวิเคราะห์อิทธิพลหลักอย่างง่าย (Simple Main Effect) ของการได้รับโครงสร้าง

เป้าหมายเพื่อความสะดวกของผู้เข้าร่วม
วิจัย จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน

การได้รับโครงสร้าง เป้าหมาย เพื่อแสดงผลงาน	แหล่งของความแปรปรวน	df	SS	MS	F	p	η^2
ไม่ได้รับ	การได้รับโครงสร้างเป้าหมาย เพื่อความสะดวก	1	7.94	7.94	13.89	.000	.199
	ความคลาดเคลื่อน	56	31.99	.57			
ได้รับ	การได้รับโครงสร้างเป้าหมาย เพื่อความสะดวก	1	.35	.35	.62	.436	.011
	ความคลาดเคลื่อน	56	31.99	.57			

จากตาราง 47 พบว่าในนิสิตในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานนั้นจะพบอิทธิพลของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสะดวกที่มีต่อการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสะดวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 13.89$, $p < .001$, $\eta^2 = .199$) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ .199 แต่กลับไม่พบอิทธิพลของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสะดวกที่มีต่อการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความสะดวกที่มีนัยสำคัญทางสถิติในกลุ่มนิสิตที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน ($F = .62$, $p = .436$) ทั้งนี้เพื่อให้เห็นความแตกต่างของคะแนนได้แสดงไว้ในภาพประกอบ 13



ภาพประกอบ 13 การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

จากการวิเคราะห์ทั้งหมดจะเห็นได้ว่า การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานนั้น ช่วยทำให้นิสิตเกิดการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานจริง แต่ในขณะที่การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญนั้นกลับตั้งพิจารณาถึงการรับเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานร่วมด้วย โดยหาก ไม่ได้รับเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน การรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานจะ ทำให้นิสิตเกิดการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญได้จริง แต่ในทางตรงข้าม หากนิสิตได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานร่วมด้วย การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญจะไม่ทำให้นิสิตเกิดการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแต่อย่างใด

ทั้งนี้เมื่อพิจารณาจากค่าเฉลี่ยจะเห็นได้ว่า นิสิตในกลุ่มที่ได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานนั้น มีการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ จึงอาจจะสรุปได้ว่า มีการปนเปื้อนของการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญไปยังกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการดำเนินการ



ประวัติย่อผู้วิจัย

ชื่อ ชื่อสกุล	สุรวิทย์ อัลสพันธุ์
วันเดือนปีเกิด	12 พฤษภาคม 2523
สถานที่เกิด	กรุงเทพมหานคร
สถานที่อยู่ปัจจุบัน	7 ซอยสาทร 9 ถนนสาทรใต้ แขวงยานนาวา เขตสาทร กรุงเทพฯ 10120

ประวัติการศึกษา

พ.ศ. 2540	มัธยมศึกษาตอนปลาย จากศูนย์การศึกษานอกโรงเรียน กรุงเทพฯ 2
พ.ศ. 2549	กศ.บ. (การแนะแนว) จากคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
พ.ศ. 2556	วท.ด. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์) จากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ