

อิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อพฤติกรรมและความรู้สึกลอยากเรียน  
และผลการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย  
โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน



นางสาวดุสิตา ดีบุกคำ

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต


สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ

คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2553

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

EFFECTS OF PARENTAL GOALS ON BEHAVIORAL AND EMOTIONAL ENGAGEMENT  
IN LEARNING AND ACADEMIC PERFORMANCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS  
AS MEDIATED BY THE STUDENTS' PERSONAL ACHIEVEMENT GOALS



Miss Dusida Deebugkam

ศูนย์วิทยทรัพยากร

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements  
for the Degree of Master of Arts Program in Developmental Psychology

Faculty of Psychology

Chulalongkorn University

Academic Year 2010

Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์

อิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อ  
พฤติกรรมและความรู้สึกอยากเรียนและผลการเรียนของ  
นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยมีลักษณะเป้าหมาย  
ส่วนตนของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน

โดย

นางสาวดุสิตา ดีบุกคำ

สาขาวิชา

จิตวิทยาพัฒนาการ


อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

รองศาสตราจารย์ ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร

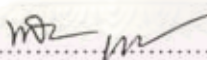
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม


ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พรรณระพี สุทธิวรรณ


คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้บัณฑิตวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่ง  
ของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาวิทยาศาสตรบัณฑิต

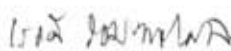
 ..... คณบดีคณะจิตวิทยา  
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.คังคางค์ มณีศรี)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

 ..... ประธานกรรมการ  
(รองศาสตราจารย์ ดร.เทวีทิไล ดุทธาคณานนท์)

 ..... อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก  
(รองศาสตราจารย์ ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร)

 ..... อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม  
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พรรณระพี สุทธิวรรณ)

 ..... กรรมการ  
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. เววดี วัฒนากโกศล)

 ..... กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย  
(ศาสตราจารย์ กิตติคุณ ดร.นงลักษณ์ วิรัชชัย)

ดูสิตา ดิบุคคำ : อิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อพฤติกรรมและความรู้สึกอยากเรียนและผลการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายโดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน. (EFFECTS OF PARENTAL GOALS ON BEHAVIORAL AND EMOTIONAL ENGAGEMENT IN LEARNING AND ACADEMIC PERFORMANCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS AS MEDIATED BY THE STUDENTS' PERSONAL ACHIEVEMENT GOALS) อ. ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก : รศ. ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, อ. ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม : ผศ. ดร. พรรณระพี สุทธิวรรณ, 179 หน้า.

การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อตรวจสอบความตรงของโมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อพฤติกรรมอยากเรียน ความรู้สึกอยากเรียน และผลการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน กลุ่มตัวอย่างในการวิจัย คือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายในกรุงเทพมหานคร จำนวน 600 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นชุดแบบสอบถามที่มีค่าความเที่ยงอยู่ระหว่าง .71 - .89 ผลการวิเคราะห์โมเดลโดยใช้โปรแกรมลิสเรล 8.72 พบว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยตัวแปรอิสระในโมเดลอธิบายพฤติกรรมอยากเรียนได้คิดเป็นร้อยละ 29 (Chi-square = 2.65,  $df = 2$ ,  $p = .265$ , GFI = 0.998, AGFI = 0.984) อธิบายความรู้สึกอยากเรียนได้คิดเป็นร้อยละ 11 (Chi-square = 2.65,  $df = 2$ ,  $p = .265$ , GFI = 0.998, AGFI = 0.984) และอธิบายผลการเรียนได้คิดเป็นร้อยละ 22 (Chi-square = 2.82,  $df = 2$ ,  $p = .244$ , GFI = 0.998, AGFI = 0.983) ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบต่างๆ มีอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมต่อพฤติกรรมอยากเรียน ความรู้สึกอยากเรียน และผลการเรียน ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบต่างๆ แตกต่างกัน ซึ่งโดยรวมแล้วลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้จะส่งผลดีต่อผลลัพธ์ด้านการเรียนรู้มากที่สุด เมื่อเปรียบเทียบกับลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถและแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ

สาขาวิชา...จิตวิทยาพัฒนาการ... ลายมือชื่อนิสิต..... ดูสิตา ดิบุคคำ  
ปีการศึกษา... 2553..... ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก.....  
ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม.....



# # 5078272738 : MAJOR DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

KEYWORDS : GOAL ORIENTATIONS / PARENTAL INFLUENCES / STUDENT ENGAGEMENT / ACADEMIC ACHIEVEMENT

DUSIDA DEEBUGKAM : EFFECTS OF PARENTAL GOALS ON BEHAVIORAL AND EMOTIONAL ENGAGEMENT IN LEARNING AND ACADEMIC PERFORMANCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS AS MEDIATED BY THE STUDENTS' PERSONAL ACHIEVEMENT GOALS. ADVISOR : ASSOC. PROF. PRAPHAIPHUN PHOOMVUTHISARN, CO-ADVISOR : ASST. PROF. PANRAPEE SUTTIWAN, Ph.D.. 179 pp.

The purpose of this research was to validate the causal models depicting the effects of parental goals on behavioral and emotional engagement in learning and academic performance of high school students as mediated by the students' personal achievement goals. Data were collected from 600 participants who were high school students in Bangkok, using a set of questionnaires with reliability ranging from .71 - .89. Results from statistical analysis using LISREL 8.72 software indicated that each of the three models was a good fit to the empirical data. Parental and personal goals which are the independent variables in the models accounted for 29% of the variance of the students' behavioral engagement (Chi-square = 2.65,  $df = 2$ ,  $p = .265$ , GFI = 0.998, AGFI = 0.984), 11% of the variance of the students' emotional engagement (Chi-square = 2.65,  $df = 2$ ,  $p = .265$ , GFI = 0.998, AGFI = 0.984), and 22% of the variance of the students' academic performance (Chi-square = 2.82,  $df = 2$ ,  $p = .244$ , GFI = 0.998, AGFI = 0.983). The findings indicated that different parental goals, mediated by the students' personal goals, have different direct and indirect effects on the students' behavioral and emotional engagement in learning and academic performance. Overall, the mastery goal has most positive effects on the learning outcomes in comparison with the performance and performance-avoidance goals.

Field of Study : ..Developmental Psychology..

Academic Year : ..2010.....

Student's Signature .....

Advisor's Signature.....

Co-advisor's Signature .....

*Don Duda*

*P. Phoomvuthisarn*

*Panrapee Suttiwan*

## กิตติกรรมประกาศ

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พรพรรณระพี สุทธิวรรณ อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วมที่ได้ให้ความรู้ คำแนะนำ และความช่วยเหลือแก่ผู้วิจัย ทำให้ผู้วิจัยสามารถทำงานวิจัยชิ้นนี้สำเร็จ ลุล่วงได้ด้วยดี รวมถึงคณาจารย์ในสาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการทุกท่าน ได้แก่ รองศาสตราจารย์ ดร.สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต รองศาสตราจารย์ ศิราภรณ์ ทับสายทอง รองศาสตราจารย์ ดร.เพ็ญพิไล ฤทธาคนานนท์ รองศาสตราจารย์ ดร.พรหมทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ อาจารย์ ดร.กุลยา พิธิษฐสังฆการ ที่ได้ถ่ายทอดวิชาความรู้ที่มีประโยชน์และน่าสนใจให้แก่ผู้วิจัยตลอดเวลาที่ผ่านมา

ขอกราบขอบพระคุณศาสตราจารย์ กิตติคุณ ดร.นงลักษณ์ วิรัชชัย รองศาสตราจารย์ ดร.อวยพร เรืองตระกูล รองศาสตราจารย์ ดร.วรรณิ์ แกมเกตุ และ ดร. สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล ที่ได้ให้ความรู้และคำแนะนำในเรื่องสถิติที่มีความจำเป็นอย่างยิ่งสำหรับการศึกษาและวิจัยในสาขาจิตวิทยา

ขอขอบพระคุณเจ้าหน้าที่คณะจิตวิทยา และเพื่อนๆ รุ่นพี่ รุ่นน้อง ที่ได้ให้ความช่วยเหลือและกำลังใจแก่ผู้วิจัย ขอขอบคุณ คุณอรปวีณ์ คุณสุวิชัย คุณณัฐฐารีย์ คุณเรวัตี คุณอาภาพร คุณชัชยุทธ คุณเบนจามิน และทุกท่านที่ผู้วิจัยไม่สามารถเอ่ยนามได้ทั้งหมด ที่มีส่วนช่วยให้ผู้วิจัยทำงานวิจัยนี้ได้สำเร็จ

ขอขอบพระคุณผู้อำนวยการ คณาจารย์ และนักเรียนในโรงเรียนที่ผู้วิจัยเข้าไปดำเนินการเก็บข้อมูล ที่ให้ความร่วมมือเป็นอย่างดี รวมถึงผู้บริหารและเพื่อนร่วมงานที่บริษัทที่สนับสนุนผู้วิจัยในการปฏิบัติงานและทำงานวิจัยในระดับบัณฑิตศึกษาในเวลาเดียวกัน

ท้ายที่สุดนี้ ขอกราบขอบพระคุณคุณพ่อ คุณแม่ และครอบครัว สำหรับความรัก ความเข้าใจ กำลังใจ และการสนับสนุนช่วยเหลือที่ผู้วิจัยได้รับอย่างปราศจากเงื่อนไขตลอดมา อันไม่สามารถประเมินค่าได้

## สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ฌ
สารบัญภาพ.....	ฎ
บทที่ 1 : บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	3
พัฒนาการวิจัยรุ่น.....	3
ทฤษฎีลักษณะเป้าหมาย .....	8
อิทธิพลของของบิดามารดาต่อวัยรุ่นในเรื่องลักษณะเป้าหมาย.....	22
กรอบแนวคิดในงานวิจัยและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	25
วัตถุประสงค์ของการวิจัย.....	36
ขอบเขตของการวิจัย.....	36
ตัวแปรในการวิจัย.....	36
คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย.....	37
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ.....	38
บทที่ 2 : วิธีดำเนินการวิจัย.....	39
ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	39
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	39
การพัฒนาเครื่องมือและการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ.....	40
การตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัด.....	50
การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	67
การวิเคราะห์ข้อมูล.....	67

บทที่ 3 : ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	69
ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม.....	69
ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลเชิงสาเหตุ.....	70
ผลการวิเคราะห์ความตรงของโมเดลเชิงสาเหตุ.....	72
บทที่ 4 : อภิปรายผลการวิจัย.....	83
บทที่ 5 : สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ.....	93
รายการอ้างอิง.....	98
ภาคผนวก.....	105
ภาคผนวก ก.....	106
ภาคผนวก ข.....	107
ภาคผนวก ค.....	111
ภาคผนวก ง.....	118
ภาคผนวก จ.....	128
ภาคผนวก ฉ.....	145
ภาคผนวก ช.....	162
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	179



## สารบัญตาราง

ตารางที่		หน้า
1	เปรียบเทียบคำจำกัดความของลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้และแบบมุ่งแสดงความสามารถ.....	11
2	เปรียบเทียบข้อคำถามที่ใช้ประเมินลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้ของ Dweck (1988); Ames (1992); Migley และคณะ (1998) และ Nicholls (1984) .....	12
3	เปรียบเทียบข้อคำถามที่ใช้ประเมินลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถ ของ Dweck (1988); Ames (1992); Migley และคณะ (1998) และ Nicholls (1984) .....	13
4	การแบ่งประเภทลักษณะเป้าหมายตามรูปแบบมุ่งแสวงหาและมุ่งหลีกเลี่ยง.....	16
5	ผลของลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้และเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถต่ออารมณ์ความรู้สึก ความคิด และพฤติกรรม (Schunk et al., 2008).....	17
6	เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ค่ามัชฌิมเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้.....	51
7	เมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบ ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ และค่าสัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบของโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้.....	52
8	เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ค่ามัชฌิมเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ.....	53
9	เมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบ ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ และค่าสัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบของโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ.....	54
10	เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ค่ามัชฌิมเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้...	56

ตารางที่		หน้า
11	เมทริกซ์นำหน้าองค์ประกอบ ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ และค่า สัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบของโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมาย มุ่งเรียนรู้.....	57
12	เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ค่ามัชฌิมเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดง ความสามารถ.....	58
13	เมทริกซ์นำหน้าองค์ประกอบ ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ และค่า สัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบของโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่ง แสดงความสามารถ.....	59
14	เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ค่ามัชฌิมเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่ง หลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ.....	60
15	เมทริกซ์นำหน้าองค์ประกอบ ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ และค่า สัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบของโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่ง หลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ.....	61
16	เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ค่ามัชฌิมเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดพฤติกรรมอยากเรียน.....	63
17	เมทริกซ์นำหน้าองค์ประกอบ ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ และค่า สัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบของโมเดลการวัดพฤติกรรมอยากเรียน.....	64
18	เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ค่ามัชฌิมเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดความรู้สึกลอยอยากเรียน.....	65
19	เมทริกซ์นำหน้าองค์ประกอบ ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ และค่า สัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบของโมเดลการวัดความรู้สึกลอยอยากเรียน.....	66
20	ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม.....	69
21	เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ค่ามัชฌิมเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐานของตัวแปรในโมเดลเชิงสาเหตุ.....	72
22	ผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวมของ ลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ ต่อพฤติกรรมอยากเรียน.....	74

ตารางที่		หน้า
23	ผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวมของ ลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ ต่อความรู้สึกลอยากเรียน.....	76
24	ผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวมของ ลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ ต่อผลการเรียน.....	78



ศูนย์วิทยพัทยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## สารบัญภาพ

ภาพที่		หน้า
1	ผลของลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้ต่อพฤติกรรมและความรู้สึก.....	21
2	ผลของลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถต่อพฤติกรรมและความรู้สึก.....	21
3	ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล พฤติกรรม และสิ่งแวดล้อมตามแนวคิดของ Bandura.....	22
4	ทฤษฎีสิ่งแวดล้อมทางสังคมของ Bronfenbrenner.....	23
5	ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยจากบิดามารดา แรงจูงใจของนักเรียน และผลลัพธ์ด้านการเรียน.....	24
6	กรอบแนวคิดในการวิจัย.....	25
7	ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างลักษณะเป้าหมายส่วนตนแบบต่างๆ กับ พฤติกรรมอยากเรียน.....	27
8	ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างลักษณะเป้าหมายส่วนตนแบบต่างๆ กับ ความรู้สึกอยากเรียน.....	30
9	ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างลักษณะเป้าหมายส่วนตนแบบต่างๆ กับ ผลการเรียน.....	32
10	ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างลักษณะเป้าหมายของบิดามารดากับผลลัพธ์ ด้านการเรียนรู้ของนักเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน.....	33
11	โมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อ พฤติกรรมอยากเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็น ตัวแปรส่งผ่าน.....	34
12	โมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อ ความรู้สึกอยากเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็น ตัวแปรส่งผ่าน.....	35
13	โมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อ ผลการเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็น ตัวแปรส่งผ่าน.....	35

ภาพที่	หน้า
14	โมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้..... 52
15	โมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ..... 55
16	โมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้..... 57
17	โมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ..... 59
18	โมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ..... 62
19	โมเดลการวัดพฤติกรรมอยากเรียน..... 64
20	โมเดลการวัดความรู้สึกลอยอยากเรียน..... 67
21	โมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อ พฤติกรรมอยากเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็น ตัวแปรส่งผ่าน..... 73
22	โมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อ ความรู้สึกลอยอยากเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็น ตัวแปรส่งผ่าน..... 75
23	โมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อ ผลการเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็น ตัวแปรส่งผ่าน..... 77



## บทที่ 1

### บทนำ

#### ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

เยาวชนกับการศึกษาเป็นหัวข้อที่ได้รับความสนใจในแวดวงพัฒนาการมนุษย์ เนื่องจากการศึกษาเป็นรากฐานสำคัญในการพัฒนาบุคคลและสังคม ดังจะเห็นได้จากการที่ประเทศต่างๆ ทั่วโลกต่างมีนโยบายเกี่ยวกับการศึกษาภาคบังคับและการพัฒนาคุณภาพของการศึกษา และงานวิจัยทางจิตวิทยาจำนวนมากได้ศึกษาเกี่ยวกับแรงจูงใจในบริบทของการศึกษา เพื่อใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาเยาวชนโดยผ่านการศึกษาให้เป็นประชากรที่มีประสิทธิภาพต่อไป

ทฤษฎีลักษณะเป้าหมาย (goal orientation theory) เป็นทฤษฎีเกี่ยวกับแรงจูงใจที่ได้รับ ความสนใจมากที่สุดทฤษฎีหนึ่งในการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับแรงจูงใจของนักเรียนในปัจจุบัน (Pintrich & Schunk, 1996; Pintrich, 2000a; Pintrich, 2000b) ทฤษฎีนี้ได้รับการพัฒนาขึ้นโดย นักจิตวิทยาพัฒนาการ นักจิตวิทยาการศึกษา และนักจิตวิทยาที่ศึกษาเกี่ยวกับแรงจูงใจ เพื่อใช้อธิบายเกี่ยวกับการเรียนรู้และผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน กล่าวคือ นักเรียนมีเป้าหมายหรือเหตุผลใด ที่เป็นแรงจูงใจในการกระทำกิจกรรมมุ่งสู่ผลสัมฤทธิ์ต่างๆ เช่น เพื่อเพิ่มพูนความรู้และพัฒนา ทักษะของตน เพื่อแสดงความสามารถเหนือผู้อื่น หรือเพื่อหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ ลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ เช่นนี้ก่อให้เกิดผลที่แตกต่างกันทั้งในด้านพฤติกรรม ความคิด และ ความรู้สึก (Dweck & Leggett, 1988; Elliot, 2005) งานวิจัยด้านลักษณะเป้าหมายจำนวนมาก พบว่า โดยรวมแล้วการมีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้ (mastery goals) จะส่งผลดีต่อบุคคล และการเรียนรู้มากกว่าการมีเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถ (performance-approach goals) และแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ (performance-avoidance goals) (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001)

ประเทศไทยในฐานะประเทศกำลังพัฒนาได้ให้ความสำคัญกับการพัฒนาคุณภาพของ ประชากรและการศึกษาอย่างต่อเนื่อง อย่างไรก็ตามปัญหาสังคมที่ยังเกิดขึ้นในปัจจุบันส่วนหนึ่ง มาจากปัญหาเยาวชน เช่น ปัญหายาเสพติด ปัญหาค่านิยมที่ไม่พึงประสงค์ ปัญหาการมีเพศสัมพันธ์ก่อนวัยอันควร ปัญหาพฤติกรรมรุนแรง ปัญหาสุขภาพจิต ซึ่งมีงานวิจัยจาก โครงการติดตามสภาวการณ์เด็กและเยาวชนรายจังหวัด (Child Watch) ชี้ว่าปัจจัยหนึ่งที่มีส่วนทำ ให้อายุรุ่นมีพฤติกรรมที่เป็นปัญหาทางสังคมเหล่านี้ก็คือปัญหาด้านการเรียน โดยอาจมีที่มาจาก ความล้มเหลวในการเรียน ความวิตกกังวลเบื่อหน่ายในการเรียน หรือการขาดแรงจูงใจที่เหมาะสม เกิดเป็นความเกือบกดในการเรียน ซึ่งจัดเป็นปัจจัยเสี่ยงของเด็กและเยาวชนไทยในยุคปัจจุบัน (จุฬารัตน์ มาเสถียรวงศ์, 2550) นอกจากนี้สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ

(สสส.) ได้สรุปสถานการณ์เยาวชนไทยปี 2551 และชี้ว่าเด็กไทยมีแนวโน้มที่จะมีความเครียดสูงขึ้น ส่วนหนึ่งมาจากการแข่งขันด้านการเรียน และพบว่าเด็กไทยไม่ชอบไปโรงเรียนมากขึ้นและมีนิสัยการเรียนรู้อื่นๆที่น่าเป็นห่วง โดยกลุ่มเด็กที่รายงานว่าชอบไปโรงเรียนมีจำนวนลดลงจากร้อยละ 43 เป็นร้อยละ 38 (สถาบันรามจิตติ, 2548) ซึ่งเมื่อพิจารณาในเรื่องของลักษณะเป้าหมายจะพบว่าสภาวะการแข่งขันด้านการเรียนเพื่อทำคะแนนและสอบเข้าโรงเรียนและมหาวิทยาลัยที่ดีให้ได้ตามค่านิยมของสังคมน่าจะเพิ่มความกดดันแก่นักเรียนรวมถึงส่งเสริมการมีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถหรือแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ ในขณะที่การส่งเสริมสภาวะการเรียนเพื่อรู้และเพื่อพัฒนาตนเองอันจะนำไปสู่ความรู้สึกลึกซึ้งและสนใจกับการเรียนและการมีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้นั้นยังไม่ได้รับการสนับสนุนมากนัก

การศึกษาเกี่ยวกับลักษณะเป้าหมายของนักเรียนวัยรุ่นจะทำให้เราทราบถึงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายที่มีต่อผลด้านต่างๆ ในบริบทของการศึกษา โดยงานวิจัยครั้งนี้มุ่งศึกษาอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ ที่มีต่อพฤติกรรมและความรู้สึกลึกซึ้งอยากเรียนในชั้นเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายในประเทศไทย เพื่อเพิ่มเติมองค์ความรู้ในเรื่องอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายในฐานะแรงจูงใจในการเรียนของวัยรุ่น ทั้งยังไม่มีงานวิจัยเกี่ยวกับลักษณะเป้าหมายที่ศึกษากับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเยาวชนไทยนอกเหนือจากงานของเดือนเพ็ญ ทองน่วม (2546) ที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถแห่งตน (self-efficacy) เป้าหมายในการศึกษา (goal orientations) และการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง (self-regulated Learning) ของนักศึกษามหาวิทยาลัยจำนวน 322 คน โดยพบว่านักศึกษากลุ่มที่มีลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้สูงมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่ากลุ่มที่มีเป้าหมายมุ่งเรียนรู้ต่ำ และนักศึกษากลุ่มที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง (GPA) รายงานว่ามีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้สูงกว่ากลุ่มที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ

นอกจากนั้น งานวิจัยนี้ยังศึกษาถึงอิทธิพลของปัจจัยแวดล้อมร่วมด้วย อันจะช่วยให้เข้าใจปรากฏการณ์ในบริบทที่เป็นจริงได้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น ตามทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญาสังคมของ Bandura (1986) และของ Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1986 อ้างถึงใน Santrock, 2007) ที่ให้ความสำคัญกับการศึกษาถึงอิทธิพลของปัจจัยแวดล้อมต่างๆ ร่วมด้วยในการศึกษาเกี่ยวกับพัฒนาการและพฤติกรรมมนุษย์ เช่น การศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลของรูปแบบการเลี้ยงดูและทัศนคติของบิดามารดา เพราะฉะนั้นงานวิจัยนี้จึงเลือกที่จะศึกษาถึงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียน กล่าวคือ ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาจะมีผลต่อลักษณะเป้าหมายส่วนตนและการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างไร เพื่อที่จะได้นำความรู้ที่ได้มาใช้เป็นแนวทางปฏิบัติสำหรับบิดามารดาในการเลี้ยงดูและสื่อสารกับ

ลูกเกี่ยวกับลักษณะเป้าหมายเพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดกับพฤติกรรมการเรียนรู้และผลสัมฤทธิ์ของเยาวชน

ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาเกี่ยวกับแรงจูงใจของวัยรุ่นในบริบทของการศึกษาโดยศึกษาอิทธิพลของบิดามารดาาร่วมด้วย เพื่อตอบปัญหาในการวิจัยว่าลักษณะเป้าหมายแบบใดจะส่งผลดีต่อการเรียนรู้ของวัยรุ่นมากที่สุด และอิทธิพลจากบิดามารดาจะมีผลต่อลักษณะเป้าหมายและการเรียนรู้ของวัยรุ่นหรือไม่อย่างไร เพื่อตอบปัญหาในการวิจัยดังกล่าว ผู้วิจัยได้ทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง ดังที่จะได้นำเสนอในลำดับต่อไป

## **แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง**

จากการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยได้สรุปเนื้อหา โดยแบ่งออกเป็น 4 หัวข้อใหญ่ คือ 1) พัฒนาการวัยรุ่น 2) ทฤษฎีลักษณะเป้าหมาย 3) อิทธิพลของบิดามารดาต่อวัยรุ่นในเรื่องลักษณะเป้าหมาย 4) กรอบแนวคิดในงานวิจัยและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยมีรายละเอียดดังนี้

### **1. พัฒนาการวัยรุ่น**

ผู้วิจัยได้ทบทวนแนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับพัฒนาการวัยรุ่นที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัย โดยแบ่งออกเป็น 3 หัวข้อ ดังนี้คือ ประเด็นทางพัฒนาการที่สำคัญ แรงจูงใจในวัยรุ่น และบทบาทของบิดามารดาต่อพัฒนาการวัยรุ่น

#### **1.1 ประเด็นทางพัฒนาการที่สำคัญ**

วัยรุ่นตรงกับช่วงอายุ 11-21 ปี ถือเป็นวัยที่มีความน่าสนใจทางพัฒนาการทุกๆด้าน ไม่ว่าจะเป็น ด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ และสังคม เพราะเป็นวัยที่ต้องพบกับการเปลี่ยนแปลงอย่างเด่นชัดทั้งเชิงปริมาณและคุณภาพ อีกทั้งยังเป็นวัยหัวเลี้ยวหัวต่อ เพราะเป็นวัยที่เชื่อมระหว่างวัยเด็กกับวัยผู้ใหญ่ หน้าที่หลักด้านพัฒนาการของวัยรุ่นคือการรับมือกับความเปลี่ยนแปลงต่างๆ รวมถึงการส่งเสริมพัฒนาการด้านต่างๆดังกล่าวให้เกิดขึ้นอย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพ เพื่อประโยชน์ในปัจจุบันและเพื่อเป็นพื้นฐานสำหรับพัฒนาการที่ดีในวัยผู้ใหญ่ต่อไป (Santrock, 2007)

ประเด็นทางพัฒนาการวัยรุ่นที่มีความสำคัญและเกี่ยวข้องกับงานวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ ความสำคัญของการศึกษาต่อพัฒนาการทางปัญญาของวัยรุ่น ความสำคัญของการประสบความสำเร็จต่อพัฒนาการทางอารมณ์และสังคมของวัยรุ่น และอิทธิพลของบิดามารดาต่อพัฒนาการวัยรุ่น

การศึกษาเป็นหน้าที่หลักของวัยรุ่น ตามทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญาของ Vygotsky ได้มองว่าปัจจัยทางสังคมมีอิทธิพลต่อพัฒนาการทางปัญญาของวัยรุ่น โดยระบบการศึกษาในโรงเรียนเป็นปัจจัยทางสังคมปัจจัยหนึ่งที่มีความสำคัญในการส่งเสริมพัฒนาการทางปัญญา ดังกล่าว (Dornyei, 2001) ดังนั้นการประสบความสำเร็จทางการศึกษาจึงมีความสำคัญสำหรับวัยรุ่น กล่าวคือ หากวัยรุ่นล้มเหลวในกระบวนการศึกษา วัยรุ่นจะไม่สามารถมีพัฒนาการทางปัญญาได้เต็มที่ตามศักยภาพที่ควรจะเป็น

นอกจากนี้ การประสบความสำเร็จในหน้าที่ทางการศึกษายังมีความสำคัญต่อพัฒนาการทางปัญญาสังคม งานวิจัยพบว่าวัยรุ่นเป็นวัยที่มีความเปลี่ยนแปลงในเรื่องการเข้าใจทัศนะของผู้อื่น (perspective-taking) กล่าวคือ วัยรุ่นมีความสามารถในการคิดจากมุมมองของผู้อื่น และเข้าใจ ความคิด ความรู้สึกของผู้อื่น (Lapsley & Murphy, 1985) ซึ่งความสามารถนี้มักจะเกิดขึ้นพร้อมกับลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของวัยรุ่น (adolescent egocentrism) ทำให้วัยรุ่นให้ความสำคัญกับสิ่งที่อยู่รอบตัวโดยเฉพาะคนที่อยู่รอบข้างเป็นพิเศษ วัยรุ่นจะให้ความสำคัญกับการค้นหาเอกลักษณ์ของตนเอง (Erikson, 1959 อ้างถึงใน เพ็ญพิไล ฤทธาคนานนท์, 2549) การยอมรับจากผู้อื่น และความภาคภูมิใจในตนเอง หากวัยรุ่นประสบความสำเร็จล้มเหลวในการศึกษาก็จะส่งผลกระทบต่อพัฒนาการเหล่านี้ เช่น ประสบปัญหาในการค้นหาเอกลักษณ์ของตนเองและการตัดสินใจเกี่ยวกับแผนการในอนาคต หรือขาดความภาคภูมิใจในตนเอง นอกจากนี้ Havighurst (1972) ได้นำเสนอทฤษฎีที่ว่าด้วยงานพัฒนาการที่เป็นลักษณะสำคัญของแต่ละวัย โดยงานพัฒนาการ หมายถึง ความรู้ เจตคติ ทักษะ และการปฏิบัติตามบทบาทต่าง ๆ ตามที่สังคมคาดหวัง สำหรับงานพัฒนาการหรือลักษณะที่วัยรุ่นพึงมีตามแนวคิดของ Havighurst มีหลายประการ รวมถึง การพัฒนาความรับผิดชอบและพฤติกรรมพึงประสงค์ตามความคาดหวังของสังคม และการเตรียมตัวสำหรับการประกอบอาชีพ กล่าวคือ วัยรุ่นควรตัดสินใจเลือกได้ว่าตนควรประกอบอาชีพอะไรและมีการเตรียมพร้อมสำหรับการเข้าสู่อาชีพนั้น ๆ ในกรณีนี้ การประสบความสำเร็จในการศึกษาจึงมีบทบาทอย่างมากในการสร้างความพร้อมที่จะทำให้อายุรุ่นเตรียมตัวเป็นผู้ใหญ่ต่อไปในอนาคต

ในประเด็นของอิทธิพลของบิดามารดาต่อพัฒนาการวัยรุ่น ตามทฤษฎีการสวมบทบาททางสังคม (theory of role-taking) ของ Selman (1980) วัยรุ่นจะอยู่ในขั้นที่ 4 คือ ขั้นสวมบทบาททางสังคมในแง่มุมมองซึ่ง โดยการรับรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นของวัยรุ่นจะมีความลึกซึ้งขึ้น วัยรุ่นจะตระหนักว่า แรงจูงใจ การกระทำ ความคิด และความรู้สึกของบุคคลได้รับการหล่อหลอมจากปัจจัยที่หลากหลาย ส่วน Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1986 อ้างถึงใน Santrock, 2007) ได้เสนอทฤษฎีสิ่งแวดล้อมทางสังคม (Ecological Theory) ที่มีแนวคิดว่าพัฒนาการของเด็กวัยรุ่นได้รับอิทธิพลจากสิ่งแวดล้อมทางสังคม อาทิเช่น ครอบครัว พ่อแม่ ญาติพี่น้อง โรงเรียน ครู เพื่อน



สถาบันทางศาสนา สื่อมวลชน สังคม ประเพณีวัฒนธรรม โดยบิดามารดาจัดอยู่ในสิ่งแวดล้อมระบบจุลภาค (microsystem) ที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมด้วยโดยตรง แนวคิดนี้เสนอให้ศึกษาสิ่งแวดล้อมทางสังคมในระบบต่างๆร่วมด้วยในการศึกษาทำความเข้าใจพฤติกรรมและพัฒนาการของวัยรุ่น

กล่าวโดยสรุปคือ พัฒนาการด้านต่างๆของวัยรุ่นที่กล่าวมาทำให้วัยรุ่นเป็นวัยที่มีความพร้อมในการศึกษาและมีหน้าที่หลักคือการศึกษาเล่าเรียนเพื่อส่งเสริมพัฒนาการทางปัญญาและสังคม รวมถึงการเตรียมความพร้อมเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ ด้วยเหตุนี้การประสบความสำเร็จในการศึกษาจึงเป็นเรื่องที่มีความสำคัญสำหรับบุคคลในช่วงวัยนี้ โดยบิดามารดาจะเป็นปัจจัยแวดล้อมที่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการของวัยรุ่นด้วย

## 1.2 แรงจูงใจในวัยรุ่น

แรงจูงใจมีบทบาทสำคัญต่อบุคคลในการดำเนินชีวิตในทุกช่วงวัย รวมถึงช่วงวัยรุ่น ดังรายละเอียดต่อไปนี้

### 1.2.1 ความสำคัญของการประสบความสำเร็จในวัยรุ่น

วัยรุ่นเป็นช่วงรอยต่อสำคัญของการประสบความสำเร็จในชีวิต (Eccles & Wigfield, 2000; Henderson & Dweck, 1990; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006) โดยมีแรงกดดันใหม่ๆทั้งทางด้านสังคมและด้านการเรียน การประสบความสำเร็จเป็นภารกิจที่สำคัญเพิ่มมากขึ้นในวัยรุ่น กล่าวคือ วัยรุ่นจะรู้สึกจริงจังกับการใช้ชีวิตมากขึ้น และอาจเริ่มรับรู้ถึงความล้มเหลวและความสำเร็จในปัจจุบันเป็นตัวกำหนดผลลัพธ์ในอนาคตภายหน้า

วัยรุ่นจะสามารถรับมือกับแรงกดดันด้านสังคมและการศึกษาได้ดีหรือไม่อย่างไรนั้น ขึ้นอยู่กับปัจจัยหลายประการ เช่นปัจจัยด้านจิตวิทยา ด้านแรงจูงใจ และปัจจัยแวดล้อมอื่นๆ (Pintrich, 2003a; Stipek, 2002; Wigfield & Eccles, 2001; Wigfield et al., 2006) ความสำเร็จของวัยรุ่นมีเหตุปัจจัยมากกว่าระดับความสามารถทางสติปัญญา กล่าวคือ นักเรียนที่เฉลียวฉลาดน้อยกว่าอาจมีรูปแบบแรงจูงใจที่ก่อให้เกิดผลดีมากกว่า เช่น มีมานะอดทนหาะต่องานที่ทำ หรือ มั่นใจในความสามารถในการแก้ปัญหา จึงทำให้เด็กกลุ่มนี้ประสบความสำเร็จลุล่วงได้ ในขณะที่นักเรียนที่มีระดับความสามารถทางสติปัญญาสูงอาจมีรูปแบบแรงจูงใจในการประสบความสำเร็จเชิงลบ เช่น การเลิกล้มความตั้งใจและความพยายามโดยง่าย จึงทำให้วัยรุ่นกลุ่มนี้ไม่ประสบความสำเร็จ

### 1.2.2 กระบวนการที่เกี่ยวข้องกับความสำเร็จ

มีกระบวนการด้านแรงจูงใจหลายกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับการประสบความสำเร็จในวัยรุ่น หนึ่งในนั้นคือแรงจูงใจในการเรียนรู้ (mastery motivation) นักวิจัยจัดให้แรงจูงใจในการ



เรียนรู้เป็นรูปแบบหนึ่งในสามรูปแบบของลักษณะการประสบความสำเร็จ (achievement orientation) ซึ่งได้แก่ ลักษณะมุ่งเรียนรู้ (mastery orientation) ลักษณะช่วยเหลือตนเองไม่ได้ (helpless orientation) และลักษณะมุ่งแสดงความสามารถ (performance orientation) (Santrock, 2007)

งานวิจัยของ Dweck (Dweck, 2002; Dweck & Legget, 1988; Henderson & Dweck, 1990) พบว่าวัยรุ่นมีลักษณะการแสดงออกต่องานที่มีความท้าทายสูงแตกต่างกัน โดยแบ่งได้เป็น 2 ลักษณะคือ ลักษณะมุ่งเรียนรู้ และลักษณะช่วยเหลือตนเองไม่ได้ วัยรุ่นที่มีลักษณะมุ่งเรียนรู้จะให้ความสนใจกับงานที่ทำมากกว่าความสามารถ มีความรู้สึกที่ดี (รู้สึกสนุกกับงานที่ท้าทาย) มีเทคนิควิธีการในการหาวิธีแก้ปัญหาที่ทำให้ได้ผลลัพธ์ที่มีคุณภาพ มักจะควบคุมตนเองให้ตั้งใจเรียน คิดอย่างรอบคอบ และจดจำวิธีการที่เคยใช้ได้ผลมาแล้วได้ (Anderman, Maehr, & Midgley, 1996 อ้างถึงใน Santrock, 2007) ในทางตรงกันข้าม วัยรุ่นที่มีลักษณะช่วยเหลือตนเองไม่ได้จะมุ่งใส่ใจกับความบกพร่องของตนเอง และระบุสาเหตุของปัญหาที่เกิดขึ้นว่ามาจากการขาดความสามารถ ซึ่งจะส่งผลให้เกิดความรู้สึกเชิงลบ (เช่น ความเบื่อหน่าย และความวิตกกังวล) ซึ่งจะทำให้ผลสัมฤทธิ์ด้อยลง

ผู้มีลักษณะแบบมุ่งเรียนรู้และแบบช่วยเหลือตนเองไม่ได้ไม่ได้มีความสามารถโดยทั่วไปแตกต่างกันแต่มีความเชื่อเกี่ยวกับความสามารถของตนแตกต่างกัน วัยรุ่นที่มีลักษณะมุ่งเรียนรู้เชื่อว่าความสามารถเป็นเรื่องที่เปลี่ยนแปลงและพัฒนาได้ พวกเขาเชื่อในคำกล่าวต่อไปนี้ เช่น “ความฉลาดเป็นสิ่งที่คุณเพิ่มได้เท่าที่คุณต้องการให้เป็น” ขณะที่วัยรุ่นที่มีลักษณะช่วยเหลือตนเองไม่ได้ เชื่อว่าความสามารถเป็นเรื่องตายตัวและเปลี่ยนแปลงไม่ได้ พวกเขาเชื่อในประโยคที่ว่า “คุณสามารถเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ ได้แต่ความฉลาดของคุณยังคงอยู่ในระดับเดิม”

มีการศึกษาเกี่ยวกับแรงจูงใจของวัยรุ่นในการประสบความสำเร็จทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ จากการศึกษาที่ 1 พบว่า นักเรียนที่คิดว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เปลี่ยนแปลงได้ มีการวางแผนเป้าหมายในการเรียน รวมทั้งมีความเชื่อเชิงบวกเกี่ยวกับความพยายาม และมีลักษณะการระบุสาเหตุแบบมุ่งเรียนรู้ จะมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับสัมฤทธิ์ผลในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ และในการศึกษาที่ 2 ศึกษาแก่นักเรียนวิชาคณิตศาสตร์ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่มีผลการเรียนต่ำ โดยเด็กกลุ่มนี้ได้รับการสอนให้คิดว่าความฉลาดเป็นสิ่งที่เปลี่ยนแปลงได้ ผลคือพวกเขามีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชานี้สูงขึ้น (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2003 อ้างถึงใน Santrock, 2007)

ลักษณะมุ่งเรียนรู้จะมีลักษณะตรงกันข้ามกับลักษณะมุ่งแสดงความสามารถที่มุ่งสนใจกับผลลัพธ์มากกว่ากระบวนการ สำหรับวัยรุ่นที่มีลักษณะมุ่งแสดงความสามารถ ชัยชนะเป็นสิ่งสำคัญและความสุขของวัยรุ่นกลุ่มนี้มาจากการได้รับชัยชนะ สำหรับวัยรุ่นที่มีลักษณะมุ่งเรียนรู้

สิ่งที่สำคัญคือการพัฒนาตนเองให้มีทักษะ ความรู้และประสบการณ์ใหม่ๆ วิทยาลัยกลุ่มนี้ชื่นชอบ ชัยชนะเช่นกัน แต่ชัยชนะไม่ได้มีความสำคัญกับพวกเขาเท่ากับในวิทยาลัยที่มีลักษณะมุ่งแสดง ความสามารถ กล่าวคือ วิทยาลัยกลุ่มนี้ให้ความสำคัญกับการพัฒนาทักษะความสามารถมากกว่า ชัยชนะ (Santrock, 2007)

รูปแบบแรงจูงใจแบบมุ่งเรียนรู้มีความคล้ายคลึงกับแนวคิดของ Csikszentmihalyi เรื่อง ความลื่นไหล (Flow) (Csikszentmihalyi, 1990 อ้างถึงใน Santrock, 2007) ที่จะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อ วิทยาลัยมีสมาธิจดจ่อกับกิจกรรมที่ทำ วิทยาลัยที่มีลักษณะมุ่งเรียนรู้จะจริงจังกับงานที่ทำและมุ่งความ สนใจไปยังการพัฒนาทักษะความสามารถที่มีอยู่ มากกว่าความคิดกังวลว่าตนเองจะสามารถ เอาชนะผู้อื่นได้หรือไม่ ในสภาวะของความลื่นไหล วิทยาลัยจะมีสมาธิจดจ่อกับสิ่งที่ทำจนสิ่งอื่นที่ไม่ สามารถมารบกวนได้

วิทยาลัยที่มีลักษณะมุ่งแสดงความสามารถและไม่มีความมั่นใจว่าตนจะประสบความสำเร็จ จะมีปัญหาเป็นพิเศษ (Stipek, 2002) กล่าวคือ ถ้าวิทยาลัยกลุ่มนี้พยายามทำอะไรก็ตามแล้วล้มเหลว วิทยาลัยจะนำความล้มเหลวของตนมาสนับสนุนความรู้สึกด้อยความสามารถของเขา ซึ่งปัญหานี้ใน ระยะสั้นจะทำให้ให้นักเรียนหลายคนมีพฤติกรรมหลีกเลี่ยงภาพลักษณ์ของการด้อยความสามารถ ส่วนในระยะยาวจะมีผลเสียต่อการเรียนรู้และการประสบความสำเร็จ (Covington, 2002) และ เพื่อหลีกเลี่ยงการระบุงสาเหตุของความล้มเหลวว่ามาจากการด้อยความสามารถ วิทยาลัยหลายคน อาจมีพฤติกรรมที่ไม่พยายามลองลงมือทำสิ่งต่างๆ โดยบางคนอาจทุจริตในการสอบ หรือใช้ วิธีการแยบยลอื่นๆ เพื่อปกป้องภาพลักษณ์ของตน เช่น การคัดวันประกันพ่วง การใช้ข้อแก้ตัว การ ทำงานอย่างไม่เต็มใจและไม่ทุ่มเท หรือการตั้งเป้าหมายที่ไม่เป็นจริง ซึ่งจะเห็นได้ว่าการไม่ลอง พยายามลงมือกระทำนี้เป็นข้ออ้างเพื่อหลีกเลี่ยงความล้มเหลวของวิทยาลัยนั่นเอง

### 1.3 บทบาทของบิดามารดาต่อพัฒนาการวิทยาลัย

งานพัฒนาการที่สำคัญประการหนึ่งของวิทยาลัยคือการพัฒนาความสามารถในการตัดสินใจ เรื่องต่างๆ ได้ด้วยตนเอง (Mortimer & Larson, 2002) ดังนั้นบิดามารดาจึงมีบทบาทสำคัญในการ ช่วยให้วิทยาลัยประสบความสำเร็จในเรื่องนี้ด้วยการเป็นผู้ช่วยจัดการ ตัดสินใจ สนับสนุน และชี้แนะ แนวทางต่างๆ (Youniss & Routh, 2002) เนื่องจากวิทยาลัยยังไม่มีความรู้ความสามารถที่สมบูรณ์ พอในการตัดสินใจทุกเรื่องด้วยตนเอง เพราะฉะนั้นผู้ใหญ่ที่มีความรู้และประสบการณ์จึงมีบทบาท ในการควบคุม ตัดสินใจ และแนะนำ หรือมีฐานะเป็นผู้ดูแลและชี้แนะในการใช้ชีวิตให้กับวิทยาลัย

Santrock (2007) กล่าวว่า แม้วิทยาลัยจะเป็นวัยที่มีความเป็นอิสระจากการดูแลของบิดา มารดาแต่วิทยาลัยก็ยังคงมีความผูกพันกับบิดามารดาอยู่ โดยบิดามารดายังมีความสำคัญกับสภาวะ จิตใจของวิทยาลัยขณะที่วิทยาลัยกำลังพึ่งพาตนเองและเป็นตัวของตัวเองมากขึ้น ในอดีตมีมุมมองว่า

วัยรุ่นเป็นวัยแห่งการเป็นตัวของตัวเอง ห่างเหินจากบิดามารดา และอิทธิพลของเพื่อนจะมี ความสำคัญมาก แต่ปัจจุบันพบว่า แม้วัยรุ่นจะเป็นวัยแห่งการเป็นตัวของตัวเอง แต่ความผูกพัน กับบิดามารดายังเป็นปัจจัยที่มีบทบาทสำคัญ โดยบิดามารดาจะเป็นผู้ให้ความช่วยเหลือและเป็น บุคคลที่วัยรุ่นมีความผูกพันด้วย และพัฒนาการของวัยรุ่นจะเกิดขึ้นได้อย่างมีประสิทธิภาพ เมื่อ บิดามารดา มีการสื่อสารที่ดีให้วัยรุ่นรับรู้ถึงความคาดหวังในเรื่องพฤติกรรมที่พึงประสงค์และการ ประสบผลสำเร็จ งานวิจัยพบว่าบิดามารดาที่มีความคาดหวังสูงในเรื่องความสำเร็จของลูกวัยรุ่น จะมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและพฤติกรรมกรเข้าเรียนที่สม่ำเสมอของ ลูก (Taylor & Lopez, 2005)

จะเห็นได้ว่า บิดามารดาเป็นผู้ที่มีบทบาทสำคัญต่อพัฒนาการของวัยรุ่น โดยมีบทบาทใน การช่วยให้วัยรุ่นประสบความสำเร็จ โดยเป็นผู้ช่วยในการตัดสินใจ สนับสนุนและชี้แนะแนวทาง ต่างๆ ให้วัยรุ่น

## 2. ทฤษฎีลักษณะเป้าหมาย (goal-orientation theory)

งานวิจัยเกี่ยวกับแรงจูงใจในอดีตจำนวนมากให้ความสำคัญกับความต้องการพื้นฐานของ มนุษย์ เช่น ทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมนุษย์ของ Maslow (Dornyei, 2001) ในปัจจุบัน แนวคิดเรื่อง “ความต้องการ” (Need) ได้ถูกแทนที่ด้วยแนวคิดที่เฉพาะเจาะจงมากขึ้น ที่เรียกว่า “เป้าหมาย” (Goal) แนวคิดนี้มองว่าเป้าหมายเป็นตัวจักรกลที่จะทำให้เกิดการลงมือกระทำและ เป็นแนวทางในการกระทำ ดังนั้นทฤษฎีเกี่ยวกับเป้าหมายจึงมองว่าการรับรู้เกี่ยวกับลักษณะ เป้าหมายแบบต่างๆเป็นพื้นฐานของกระบวนการเกี่ยวกับแรงจูงใจ โดยในช่วงทศวรรษที่ผ่านมา ทฤษฎีเกี่ยวกับเป้าหมายที่มีอิทธิพลอย่างมากคือ ทฤษฎีการตั้งเป้าหมาย (goal-setting theory) ที่ กล่าวถึงกระบวนการตั้งเป้าหมายเพื่อสร้างเสริมประสิทธิภาพในการทำกิจกรรม และทฤษฎี ลักษณะเป้าหมาย (goal-orientation theory) ซึ่งเป็นทฤษฎีที่ผู้วิจัยจะนำเสนอเนื้อหาในลำดับ ต่อไป โดยแบ่งออกเป็นหัวข้อย่อยดังนี้ คือ แนวคิดรวบยอดของทฤษฎีลักษณะเป้าหมาย การแบ่ง ประเภทลักษณะเป้าหมาย ลักษณะเป้าหมายส่วนตัวและลักษณะเป้าหมายของบิดามารดา ปัจจัยที่มีผลต่อลักษณะเป้าหมาย และผลของลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ

### 2.1 แนวคิดรวบยอดของทฤษฎีลักษณะเป้าหมาย (goal-orientation theory)

ทฤษฎีเกี่ยวกับลักษณะเป้าหมายได้รับการพัฒนาขึ้นเพื่อใช้อธิบายพฤติกรรมเกี่ยวกับ ความสำเร็จ ทฤษฎีดังกล่าวสร้างขึ้นโดยนักจิตวิทยาพัฒนาการ นักจิตวิทยาด้านแรงจูงใจ และ นักจิตวิทยาการศึกษา เพื่อใช้อธิบายเกี่ยวกับการเรียนรู้และความสามารถของเด็กในบริบทของ

โรงเรียน ทฤษฎีนี้จึงมีความเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้และการเรียนการสอน ในช่วงหลายปีที่ผ่านมา งานวิจัยเรื่องลักษณะเป้าหมายเป็นงานวิจัยที่มีบทบาทสำคัญในการศึกษาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ในปัจจุบันมีทฤษฎีเกี่ยวกับลักษณะเป้าหมายอยู่หลายทฤษฎีที่ใช้อธิบายพฤติกรรมที่มุ่งไปสู่ความสำเร็จในการกระทำสิ่งต่างๆ

ลักษณะเป้าหมาย หมายถึง วัตถุประสงค์หรือเหตุผลในการกระทำพฤติกรรมต่างๆ เกี่ยวกับความสำเร็จ (Pintrich, 2003b) โดยลักษณะเป้าหมายนั้นแตกต่างจากการตั้งเป้าหมายในแง่ที่ว่า การตั้งเป้าหมายจะสนใจเป้าหมายเฉพาะเจาะจงใกล้ตัว เช่น การตั้งเป้าหมายว่าต้องตอบข้อสอบให้ถูกหมดทั้งสิบข้อ ส่วนลักษณะเป้าหมายเน้นการให้ความสำคัญกับเหตุว่า“ทำไม” บุคคลจึงต้องการตอบข้อสอบให้ถูกหมดทั้งสิบข้อและเขามีวิธีการจัดการและวิธีการปฏิบัติเพื่อให้ถึงเป้าหมายดังกล่าวได้“อย่างไร” เป้าหมายในทฤษฎีลักษณะเป้าหมายไม่ได้หมายถึงเป้าหมายโดยทั่วไปดังเช่นในทฤษฎีการตั้งเป้าหมาย แต่หมายถึงเป้าหมายในการทำงานที่มุ่งไปสู่ความสำเร็จ

Ames (1992) กล่าวว่า ลักษณะเป้าหมายแสดงถึงรูปแบบความเชื่อของบุคคลที่นำไปสู่วิธีการที่แตกต่างกันในการจัดการ การปฏิบัติ และการโต้ตอบในสถานการณ์ที่มุ่งไปสู่ความสำเร็จในเรื่องต่างๆ ลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆแสดงให้เห็นถึงสาเหตุของบุคคลในการกระทำกิจกรรมที่มุ่งไปสู่ความสำเร็จ ซึ่งต่างจากเป้าหมายในแง่ของการตั้งเป้าหมายทางความสามารถโดยทั่วไป เช่น การตั้งเป้าหมายว่าจะต้องได้เกรดดี (Urduan, 1997) นอกจากนี้ลักษณะเป้าหมายยังสะท้อนให้เห็นถึงมาตรฐานแบบต่างๆที่บุคคลใช้ในการประเมินความสามารถและความสำเร็จหรือล้มเหลวในการบรรลุเป้าหมายอีกด้วย (Elliot & Church, 1997; Pintrich, 2000a, 2000b)

ดังนั้นจะเห็นได้ว่านิยามของลักษณะของเป้าหมายประกอบด้วยเหตุผลและวัตถุประสงค์รูปแบบต่างๆในการทำกิจกรรม และมาตรฐานที่ใช้ประเมินความสามารถในการทำกิจกรรมนั้น ดังนั้นคำว่า “ลักษณะเป้าหมาย” จึงใช้แสดงถึงรูปแบบความเชื่อและผลที่ตามมาแบบต่างๆตามลักษณะเป้าหมายนั้น ซึ่งในบางครั้งเราใช้คำว่า “เป้าหมาย” แทน “ลักษณะเป้าหมาย” ซึ่งไม่ควรสับสนกับคำว่าเป้าหมายโดยทั่วไปในทฤษฎีการตั้งเป้าหมาย ในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยนิยาม “ลักษณะเป้าหมาย” ตามแนวคิดของ Elliot และ Murayama (2008) ว่า “ลักษณะเป้าหมาย” หมายถึง วัตถุประสงค์หรือเป้าหมายของบุคคลในการกระทำกิจกรรมอันเกี่ยวเนื่องกับความสามารถ ซึ่งแบ่งออกเป็นแบบต่างๆ โดยขึ้นอยู่กับ 2 องค์ประกอบ ได้แก่ การนิยามความหมายของความสามารถ (definition) และการมีลักษณะเข้าหาหรือหลีกเลี่ยง (valence) ของแต่ละบุคคล



## 2.2 การแบ่งประเภทลักษณะเป้าหมาย

ลักษณะเป้าหมายมีหลายรูปแบบแต่ลักษณะเป้าหมาย 2 ประเภทที่ปรากฏเสมอในทฤษฎีลักษณะเป้าหมายคือ เป้าหมายมุ่งเรื่องการเรียนรู้ (learning goals) และเป้าหมายมุ่งเรื่องความสามารถ (performance goals) (Dweck & Legget, 1988) หรืออาจเรียกว่า task-involved และ ego-involved goals (Nicholls, 1984) หรือ mastery และ performance goals (Ames, 1992) หรือ task-focused และ ability-focused goals (Maehr & Midgley, 1991) แม้นักวิจัยมีความคิดเห็นที่ขัดแย้งกันอยู่ว่าแนวคิดเรื่องเป้าหมายแบบต่างๆดังกล่าวจะสะท้อนให้เห็นว่าเป็นเรื่องเดียวกันหรือไม่ แต่โดยรวมแล้วแนวคิดทั้งหมดมีความคล้ายคลึงกันอยู่จนสามารถถือเป็นเรื่องเดียวกันและใช้แทนกันได้ ในที่นี้คำที่ใช้เป็นหลักสำหรับลักษณะเป้าหมาย 2 ประเภทนี้คือ เป้าหมายมุ่งเรียนรู้ (mastery goals) และเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ (performance goals)

เป้าหมายมุ่งเรียนรู้ (mastery goals) หมายถึง การที่บุคคลมุ่งเน้นในเรื่องการเรียนรู้และพัฒนาความสามารถในงานที่ทำให้ดีตามมาตรฐานที่ตนตั้งไว้ หรือเป็นการพัฒนาตนเอง พัฒนาทักษะใหม่ๆ หรือพัฒนาความสามารถเพื่อที่จะพยายามทำสิ่งที่ท้าทายให้เป็นผลสำเร็จ เป้าหมายมุ่งเรียนรู้จะเป็นความพยายามทำให้ได้มาซึ่งความรู้ความเข้าใจในงานนั้น (Ames, 1992)

เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ (performance goals) หมายถึง การที่บุคคลมุ่งเน้นในการแสดงความสามารถและประเมินความสามารถของตนโดยเปรียบเทียบกับผู้อื่น เช่น การพยายามทำคะแนนให้ได้สูงกว่าคะแนนมาตรฐาน หรือพยายามทำคะแนนให้สูงกว่าผู้อื่น บุคคลพวกนี้จะใช้การเปรียบเทียบกับผู้อื่นเพื่อเป็นมาตรฐานในการประเมินตนเอง บุคคลกลุ่มนี้จะพยายามเป็นที่หนึ่งในกลุ่มหรือชั้นเรียน รวมทั้งหลีกเลี่ยงที่จะถูกตัดสินว่ามีความสามารถต่ำหรือโง่เขลา นอกจากนี้บุคคลกลุ่มนี้ยังแสวงหาการยอมรับจากสังคมว่าตนเองมีความสามารถในระดับสูง (Ames, 1992) สำหรับเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถและเป้าหมายแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ (approach and avoid performance goals) ในอดีตไม่มีการแบ่งแยกระหว่างสองเป้าหมายนี้ แต่ในปัจจุบันมีการศึกษาแยกความแตกต่างระหว่างสองเป้าหมายนี้มากขึ้น (Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Hicks Anderman, Anderman, & Roeser, 1998) อย่างไรก็ตามประเด็นสำคัญของทฤษฎีลักษณะเป้าหมายอยู่ที่ความแตกต่างระหว่างเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้และแบบมุ่งแสดงความสามารถและความเชื่อมโยงกับผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียน ดังนั้นงานวิจัยจำนวนมากจะสนใจศึกษาลักษณะเป้าหมาย 2 ประเภทนี้เป็นหลัก



ตารางที่ 1 เปรียบเทียบคำจำกัดความของลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้และแบบมุ่งแสดง  
ความสามารถ

คำจำกัดความ	เป้าหมายมุ่งเรียนรู้	เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ
คำจำกัดความของความสำเร็จ	การพัฒนา ความก้าวหน้า ความเชี่ยวชาญ ความคิดสร้างสรรค์ นวัตกรรม การเรียนรู้	เกรดสูง การทำได้ดีกว่าผู้อื่น การทำคะแนนสอบแบบมาตรฐานได้ คะแนนสูง การได้รับชัยชนะเสมอ
การให้คุณค่า	ความพยายาม การทำงานที่ยากและท้าทาย	การหลีกเลี่ยงความล้มเหลว
เหตุผลในการพยายาม	เหตุผลจากภายในและความหมายของกิจกรรมที่มีต่อตนเอง	การแสดงคุณค่าของตน
เกณฑ์ที่ใช้ประเมิน	เกณฑ์ที่ขึ้นกับตนเอง หลักฐานของความก้าวหน้า	บรรทัดฐานสังคม และการเปรียบเทียบกับผู้อื่น
มุมมองต่อความผิดพลาด	ให้ความรู้ เป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้	ความล้มเหลว หลักฐานของการไร้ความสามารถและคุณค่า

ที่มา: Schunk, Pintrich, และ Meece (2008)

โดยทั่วไปการวัดลักษณะเป้าหมายจะใช้เครื่องมือแบบรายงานตนเอง (self-report) โดยให้นักเรียนประเมินตนเองด้วยมาตรวัดระดับแบบ Likert ว่าเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วยมากนักเพียงใดกับคำอธิบายในแต่ละข้อของแบบวัด Dweck (Dweck & Leggett, 1988), Ames(1992), Maehr (Maehr & Midgley, 1991) และ Midgley (Midgley et al., 1998) ใช้วิธีวัดลักษณะเป้าหมายโดยถามนักเรียนว่านักเรียนมีวิธีการจัดการกับงานแต่ละงานโดยทั่วไปอย่างไร มีเหตุผลใดในการทำงานนั้นๆ หรือวัตถุประสงค์ทั่วไปของการทำงานนั้นคืออะไร ส่วน Nicholls (1984) วัดลักษณะเป้าหมายโดยใช้ข้อคำถามที่ขึ้นต้นด้วยข้อความว่า “ฉันรู้สึกประสบความสำเร็จมากที่สุดเมื่อ.....”

Dweck (1999) กล่าวว่าลักษณะเป้าหมายเป็นผลของความคิดและความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับธรรมชาติของสติปัญญา กล่าวคือ Dweck คิดว่าทฤษฎีสติปัญญา (theory of intelligence) เป็นตัวขับเคลื่อนให้เกิดลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆกัน โดยนักเรียนที่เชื่อว่าสติปัญญาความสามารถนั้นคงที่เปลี่ยนแปลงไม่ได้ (entity theory of intelligence) มักจะมีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถในการทำงาน นักเรียนกลุ่มนี้จะสนใจว่าผู้อื่นจะ

ประเมินความสามารถของตนอย่างไร และเปรียบเทียบความสามารถของตนเองกับคนอื่น รวมทั้งพยายามเอาชนะคนอื่น ส่วนผู้ที่เชื่อว่าสติปัญญาสามารถพัฒนาได้ (incremental theory of intelligence) จะให้ความสนใจกับลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้ เช่น การพยายามเพิ่มทักษะความสามารถของตนเอง และประเมินความสำเร็จจากการพัฒนาตนเอง ไม่ใช่จากการเปรียบเทียบตนเองกับผู้อื่น ขณะที่ Nicholls (1984) สนใจเกี่ยวกับความคิดของนักเรียนที่เกี่ยวกับการประสบความสำเร็จทั่วไปในการเรียน Nicholls เสนอว่า ลักษณะเป้าหมายของบุคคลสัมพันธ์กับความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับสาเหตุของความสำเร็จ เขามองว่าลักษณะเป้าหมายของบุคคลจะเป็นมาตรฐานที่บุคคลใช้ในการประเมินความสำเร็จของตน เพราะฉะนั้นลักษณะเป้าหมายจึงน่าจะสามารถทำนายความเชื่อเกี่ยวกับสาเหตุของความสำเร็จของบุคคล หรือที่เรียกว่าการระบุสาเหตุ (attributions) ได้ ตัวอย่างเช่น นักเรียนที่มีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้ หรือ task-involved orientation น่าจะระบุสาเหตุของความสำเร็จของตนว่าเป็นเพราะ “พวกเขาพยายามทำความเข้าใจเนื้อหามากกว่าท่องจำ” หรือ “พวกเขาพยายามแก้ไขปัญหาค้นสำเร็จ” ในขณะที่นักเรียนที่มีเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถ หรือ ego-involved orientation จะระบุสาเหตุของความสำเร็จของตนว่าเป็นเพราะ “พวกเขาทำสอบได้ดีกว่าคนอื่น” หรือเพราะ “พวกเขาพยายามเอาชนะผู้อื่น” (Duda & Nicholls, 1992)

จะเห็นได้ว่า Dweck และ Nicholls มีแนวคิดที่ต่างกันในเรื่องของความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อเกี่ยวกับสติปัญญาความสามารถกับลักษณะเป้าหมาย แม้ลักษณะเป้าหมายของทั้งสองคนจะมีศัพท์ที่ใช้เรียกคล้ายคลึงกัน

**ตารางที่ 2** เปรียบเทียบข้อคำถามที่ใช้ประเมินลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้ของ Dweck (1988); Ames (1992); Migley และคณะ (1998) และ Nicholls (1984)

	Dweck	Ames	Midgley และคณะ	Nicholls
<b>เป้าหมายมุ่งเรียนรู้</b>	Learning goal - ฉันชอบปัญหาที่ฉันสามารถเรียนรู้จากมันได้ แม้ว่าปัญหานั้นจะยากและฉันอาจจะต้องทำผิดมาก	Mastery goal - ฉันมีความพยายามในการเรียนรู้	Tasked-focused - ฉันชอบงานที่ฉันจะได้เรียนรู้จากมัน แม้ว่าฉันจะต้องทำผิดพลาดหลายครั้ง	Task orientation - ฉันรู้สึกประสบความสำเร็จเมื่อฉันได้เรียนสิ่งที่น่าสนใจ

ตารางที่ 2 (ต่อ) เปรียบเทียบข้อคำถามที่ใช้ประเมินลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้ของ Dweck (1988); Ames (1992); Migley และคณะ (1998) และ Nicholls (1984)

	Dweck	Ames	Midgley และคณะ	Nicholls
เป้าหมาย มุ่งเรียนรู้	Learning goal	Mastery goal - การทำผิดพลาดเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้	Tasked-focused - เหตุผลสำคัญที่ฉันทำงานเกี่ยวกับการเรียนที่ได้รับมอบหมายเพราะฉันต้องการเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ - เหตุผลสำคัญที่ฉันทำงานเกี่ยวกับการเรียนที่ได้รับมอบหมายเพราะฉันต้องการทำมันให้ได้ดียิ่งขึ้น	Task orientation - ฉันรู้สึกประสบความสำเร็จเมื่อสิ่งที่ฉันเรียนทำให้ฉันอยากค้นคว้าเพิ่มเติมอีก - ฉันรู้สึกประสบความสำเร็จเมื่อสิ่งที่ฉันเรียนฝึกให้ฉันคิดและใช้สมอง

ที่มา: Schunk และคณะ (2008)

ตารางที่ 3 เปรียบเทียบข้อคำถามที่ใช้ประเมินลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถของ Dweck (1988); Ames (1992); Migley และคณะ (1998) และ Nicholls (1984)

	Dweck	Ames	Midgley และคณะ	Nicholls
เป้าหมาย มุ่งแสดงความ สามารถ	Performance goal - ฉันชอบปัญหาที่ไม่ยากเกินไปเพื่อที่ฉันจะได้ทำผิดไม่มาก	Performance goal - ฉันพยายามที่จะเรียนให้ได้เกรดสูงๆ	Performance-approach - ฉันต้องการแสดงให้ครูเห็นว่าฉันฉลาดกว่านักเรียนคนอื่น ๆ ในชั้น	Ego orientation - ฉันรู้สึกประสบความสำเร็จเมื่อฉันเป็นคนที่ฉลาดที่สุด

ตารางที่ 3 (ต่อ) เปรียบเทียบข้อคำถามที่ใช้ประเมินลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดง  
ความสามารถ ของ Dweck (1988); Ames (1992); Migley และคณะ (1998)  
และ Nicholls (1984)

	Dweck	Ames	Midgley และ คณะ	Nicholls
เป้าหมาย มุ่งแสดง ความ สามารถ	Performance goal - ฉันชอบปัญหาที่ ยากพอที่แสดงให้ เห็นว่าฉันเป็น คนฉลาด	Performance goal - ฉันไม่ชอบการทำ ผิดพลาดเลย	Performance- approach -ฉันต้องการเรียน ให้ดีกว่านักเรียน คนอื่นๆในชั้น -ฉันจะรู้สึกดีมาก ถ้าฉันเป็นคนเดียว ที่สามารถตอบ คำถามของคุณได้  Performance- avoidance -เหตุผลที่ฉันไม่ ทำงานในชั้นเรียน เพราะคนอื่นจะได้ ไม่คิดว่าฉันโง่ -หนึ่งในเป้าหมาย หลักของฉันคือการ หลีกเลี่ยงที่จะดูไร้ ความสามารถใน ชั้นเรียน	Ego orientation -ฉันรู้สึกประสพ ความสำเร็จเมื่อฉัน รู้มากกว่าคนอื่นๆ -ฉันรู้สึกประสพ ความสำเร็จเมื่อฉัน ทำคะแนนสอบ ได้มากที่สุด

ที่มา: Schunk และคณะ (2008)

นอกเหนือจากนี้ งานวิจัยเกี่ยวกับเป้าหมายยังแบ่งลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดง  
ความสามารถออกเป็น เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ (performance-approach goals) และ

เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ (performance-avoidance goals) Elliot และ Harackiewicz (1996) กล่าวว่า บุคคลที่มีแรงจูงใจในการเอาชนะผู้อื่นและแสดงความสามารถให้เหนือกว่าผู้อื่น เป็นลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถ ในทางกลับกัน บุคคลที่มีแรงจูงใจที่จะหลีกเลี่ยงความล้มเหลวและการดูว่าไร้ความสามารถจะจัดเป็นลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ ซึ่งสอดคล้องกับ Middleton และ Midgley (1997) และ Midgley และคณะ (1998) ที่ได้แยกลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถออกเป็นสองประเภทเช่นกัน ทั้งนี้ แม้ Dweck (Dweck & Leggett, 1988) และ Nicholls (1984) จะไม่ได้แยกลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถออกเป็นสองประเภทย่อยดังกล่าว แต่ทั้งสองคนก็กล่าวถึงการหลีกเลี่ยงการถูกตัดสินว่าด้อยความสามารถว่าเป็นลักษณะหนึ่งในลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถ

การแบ่งลักษณะเป้าหมายออกเป็นแบบมุ่งแสวงหา (approach) และแบบมุ่งหลีกเลี่ยง (avoidance) เป็นการแบ่งมิติตามแนวคิดทางปัญญาสังคม ที่เชื่อว่าลักษณะมุ่งแสวงหาทำให้บุคคลมุ่งสู่สภาวะปลายทางเชิงบวกที่ตนปรารถนา ขณะที่ลักษณะมุ่งหลีกเลี่ยงทำให้บุคคลหลีกเลี่ยงจากสภาวะเชิงลบที่ไม่พึงประสงค์ (Higgins, 1997) ดังนั้นเป้าหมายแบบมุ่งแสวงหาและแบบมุ่งหลีกเลี่ยงจึงน่าจะทำให้เกิดผลที่แตกต่างกัน (Elliot & McGregor, 2001) เช่น ลักษณะมุ่งแสวงหาน่าจะมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความคิด แรงจูงใจ และพฤติกรรม ขณะที่ลักษณะมุ่งหลีกเลี่ยงน่าจะมีความสัมพันธ์เชิงลบกับผลทั้งสามด้านดังกล่าว

ในปัจจุบันงานวิจัยเกี่ยวกับลักษณะเป้าหมายส่วนใหญ่แบ่งประเภทลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถออกเป็นแบบมุ่งแสวงหาและแบบมุ่งหลีกเลี่ยง โดยผลการศึกษาพบว่า ลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถ (performance-approach goals) และแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ (performance-avoidance goals) มีความสัมพันธ์กับผลด้านความคิดและแรงจูงใจแตกต่างกัน (Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998) และงานวิจัยที่ใช้การวิเคราะห์หองค์ประกอบก็พบว่าลักษณะเป้าหมายทั้งสองแบบแยกจากกันได้ (Elliot & Church, 1997) นอกจากนี้ ยังมีการแบ่งลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้ออกเป็นแบบมุ่งแสวงหาและแบบมุ่งหลีกเลี่ยง (mastery-approach goals และ mastery-avoidance goals) (Elliot, 1999; Pintrich, 2000a) แต่ยังมีงานวิจัยจำนวนน้อยที่สนับสนุนความรู้เกี่ยวกับเป้าหมายแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการเรียนรู้ (mastery-avoidance goals) โดยที่ผ่านมามีงานวิจัยส่วนใหญ่จะมุ่งเน้นการศึกษาลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้ในแบบมุ่งแสวงหา (mastery-approach) เป็นหลัก (Schunk et al., 2008)



#### ตารางที่ 4 การแบ่งประเภทลักษณะเป้าหมายตามรูปแบบมุ่งแสวงหาและมุ่งหลีกเลี่ยง

	แบบแสวงหา	แบบหลีกเลี่ยง
ลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้	-เน้นการทำงาน การเรียนรู้ และการทำ ความเข้าใจให้ดีขึ้น -ใช้การพัฒนาตนเอง ความก้าวหน้า ของงาน การเข้าใจอย่างลึกซึ้งเป็น มาตรฐาน	-เน้นการหลีกเลี่ยงการเข้าใจผิด การไม่ สามารถเรียนรู้ และการไม่สามารถ เชี่ยวชาญในงาน -ใช้การทำไม่ผิดเป็นมาตรฐาน
ลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ	-เน้นการเอาชนะ เหนือกว่าผู้อื่น เป็นคน ฉลาดและดีที่สุดในเมื่อเปรียบเทียบกับคน อื่น -ใช้การเปรียบเทียบกับคนหมู่มากเป็น มาตรฐาน เช่น ทำเกรดได้สูงที่สุดในชั้น	-เน้นการหลีกเลี่ยงความด้อยกว่าผู้อื่น และการดูโง่เขลาเมื่อเปรียบเทียบกับ ผู้อื่น -ใช้การเปรียบเทียบกับคนหมู่มากเป็น มาตรฐาน โดยไม่ให้ตนเองได้เกรดน้อย ที่สุดในชั้น

ที่มา: Schunk และคณะ (2008)

กล่าวโดยสรุปคือ เป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้และเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถ สะท้อนเกณฑ์ในการตัดสินความสำเร็จที่แตกต่างกัน รวมถึงเหตุผลที่แตกต่างกันในการทำกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับความสำเร็จ เป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้มีความเชื่อว่าความพยายามจะนำไปสู่ความสำเร็จและให้ความสำคัญกับการพัฒนาตนเอง ในทางตรงกันข้ามเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถมองการเรียนรู้เป็นเพียงเส้นทางสู่ผลลัพธ์และการยอมรับจากสังคม Ames (1992) กล่าวว่าเป้าหมายมุ่งเรียนรู้จะดีกว่าเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ ทั้งนี้เพราะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้จะมีความสัมพันธ์กับความชอบงานที่ทำท่าย ความสนใจในกิจกรรมการเรียนรู้ต่างๆ และทัศนคติเชิงบวกต่อการเรียนรู้ นอกจากนี้ยังมีการแบ่งลักษณะเป้าหมายออกเป็น 2 ประเภท คือ แบบมุ่งแสวงหา (approach) ที่ส่งผลเชิงบวก และแบบมุ่งหลีกเลี่ยง (avoidance) ที่ส่งผลเชิงลบต่อการทำงานที่มุ่งความสำเร็จต่างๆ โดยงานวิจัยที่ผ่านมาจะมุ่งเน้นการศึกษาความแตกต่างระหว่างลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถและลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถเป็นหลัก

## 2.3 ลักษณะเป้าหมายส่วนตัวและลักษณะเป้าหมายของบิดามารดา

เนื่องจากในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยต้องการศึกษาเกี่ยวกับลักษณะเป้าหมายทั้งที่เป็นลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนและลักษณะเป้าหมายของบิดามารดา จึงได้มีการให้คำจำกัดความของลักษณะเป้าหมายทั้งสองประเภทไว้ ดังนี้

### 2.3.1 ลักษณะเป้าหมายส่วนตัว

ในงานวิจัยนี้จะใช้นิยามและการแบ่งประเภทลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนออกเป็น 3 ประเภทตามแนวคิดของElliot (Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Church, 1997) กล่าวคือ ลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียน หมายถึง วัตถุประสงค์หรือเป้าหมายในการเรียนของนักเรียน ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 ประเภท คือ 1) ลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้ หมายถึง การมีเป้าหมายที่มุ่งเน้นการเรียนรู้และการพัฒนาทักษะความสามารถของตนเอง โดยใช้การพัฒนาตนเองเป็นมาตรฐานในการประเมินความสำเร็จ 2) ลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถ หมายถึง การมีเป้าหมายที่มุ่งเน้นการแสดงออกถึงความสามารถที่ตนเองมี โดยใช้การเปรียบเทียบกับผู้อื่นเป็นมาตรฐานในการประเมินตนเอง และ 3) ลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ หมายถึง การมีเป้าหมายที่มุ่งเน้นการหลีกเลี่ยงภาพลักษณ์ของการด้อยความสามารถหรือความล้มเหลว โดยใช้การเปรียบเทียบกับผู้อื่นเป็นมาตรฐานในการประเมินตนเอง

ลักษณะเป้าหมายส่วนตัวแต่ละประเภทดังกล่าวสามารถวัดได้จากคะแนนของแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจาก Achievement Goal Questionnaire ของ Elliot และ Murayama (2008) และมาตรวัดย่อยเรื่องลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียน ใน Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (Midgley et al, 2000)

### 2.3.2 ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดา

ในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยนิยามและแบ่งประเภทลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาตาม Midgley และคณะ (2000) โดย ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดา หมายถึง วัตถุประสงค์หรือเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อเรื่องการเรียนของนักเรียนตามการรับรู้ของนักเรียน ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ 1) ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้ หมายถึง การที่บิดามารดามีเป้าหมายตามการรับรู้ของนักเรียนที่มุ่งเน้นให้นักเรียนเรียนรู้และพัฒนาความสามารถของตนเอง โดยใช้การพัฒนาตนเองเป็นมาตรฐานในการประเมินความสำเร็จ และ 2) ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ หมายถึง การที่บิดามารดามีเป้าหมายตามการรับรู้ของนักเรียนที่มุ่งเน้นให้นักเรียนแสดงออกถึงความสามารถที่นักเรียนมี โดยใช้การเปรียบเทียบกับผู้อื่นเป็นมาตรฐานในการประเมินความสำเร็จ

ลักษณะเป้าหมายแต่ละประเภทดังกล่าวสามารถวัดได้จากคะแนนของแบบวัด ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาตามการรับรู้ของนักเรียน ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจาก Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) ของ Midgley และคณะ (2000)

## 2.4 ปัจจัยที่มีผลต่อลักษณะเป้าหมาย

ปัจจัยที่มีผลต่อลักษณะเป้าหมายสามารถแบ่งออกได้เป็นปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยแวดล้อม โดยปัจจัยส่วนบุคคลได้แก่ ปัจจัยด้านแรงจูงใจต่างๆ เช่น ความต้องการประสบความสำเร็จ (need for achievement) ความกลัวการล้มเหลว (fear of failure) และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (achievement motivation) รวมถึงความเชื่อเกี่ยวกับตนเอง เช่น ความคิดและความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับธรรมชาติของสติปัญญา (entity and incremental theory of intelligence) และการคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง (competence expectancies) โดยพบว่าแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์และความต้องการประสบความสำเร็จจะนำไปสู่ลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้และแบบมุ่งแสดงความสามารถ ขณะที่ความต้องการหลีกเลี่ยงความล้มเหลวจะนำไปสู่ลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ นอกจากนี้ยังพบว่าบุคคลที่คาดหวังตนเองมีความสามารถที่จะทำกิจกรรมต่างๆ ให้สำเร็จได้จะมีลักษณะมุ่งเรียนรู้หรือมุ่งแสดงความสามารถ ส่วนบุคคลที่มีความคาดหวังด้านนี้ต่ำจะมีแนวโน้มที่จะล้มเหลวและมีลักษณะมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ (Elliot & Murayama, 2008; Elliot & Church, 1997) ส่วนปัจจัยด้านเพศ และอายุ ผลการศึกษาส่วนใหญ่ไม่พบความแตกต่างระหว่างเพศและวัยในเรื่องลักษณะเป้าหมาย อย่างไรก็ตามเพศชายอาจมีลักษณะมุ่งแสดงความสามารถที่สูงกว่าเพศหญิง ภายใต้สมมติฐานที่ว่าเพศชายชอบการแข่งขันมากกว่า ขณะที่ในช่วงวัย เช่น วัยรุ่นในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายที่มีภารกิจในการสอบเข้ามหาวิทยาลัยอาจมีเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถสูงกว่าในวัยมัธยมศึกษาตอนต้น ในขณะที่วัยรุ่นตอนปลายที่ศึกษาในระดับมหาวิทยาลัยที่มีความอิสระทางการเรียนมากกว่าอาจมีลักษณะมุ่งเรียนรู้สูงกว่าวัยรุ่นในระดับมัธยมศึกษา (Fouladchang, Marzoghi, & Shemshiri, 2009; Hayamizu & Pan, 1994) นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยที่พบว่าเพศชายกลุ่มอายุ 50-90 ปี มีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถต่ำกว่าเพศชายกลุ่มที่มีอายุน้อยกว่า (Steinberg, Grieve, & Glass, 2001)

ส่วนปัจจัยภายนอกที่มีผลต่อลักษณะเป้าหมาย ได้แก่ อิทธิพลจากบิดามารดา เช่น ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดา (Gonida, Voulala, & Kiosseoglou, 2009) และอิทธิพลจากโรงเรียน เช่น รูปแบบการเรียนการสอนที่มีมุ่งเน้นลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆกัน ความน่าสนใจของกิจกรรมในชั้นเรียน การมุ่งเน้นการเปรียบเทียบและการแข่งขัน และการให้อิสระเสรีในการเรียน (Fouladchang et al., 2009)

## 2.5 ผลของลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ

การศึกษาเกี่ยวกับลักษณะเป้าหมายโดยส่วนใหญ่จะให้ความสำคัญกับการศึกษาเกี่ยวกับผลของลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ โดยพบว่าลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ ทำให้เกิดผลที่แตกต่างกันทั้งด้านพฤติกรรม ความคิด อารมณ์และความรู้สึก และพบว่าโดยรวมแล้วการมีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้ (mastery goals) จะส่งผลดีต่อบุคคลและการเรียนรู้มากกว่าการมีเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถ (performance-approach goals) และแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ (performance-avoidance goals) (Midgley et al., 2001)

Schunk และคณะ (2008) ได้สรุปผลของเป้าหมายมุ่งเรียนรู้และเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ ต่ออารมณ์ความรู้สึก ความคิด และพฤติกรรมไว้ว่า เป้าหมายมุ่งเรียนรู้จะทำให้เกิดอารมณ์ความรู้สึกเชิงบวก เช่น ความภาคภูมิใจ เจตคติที่ดีและความสนใจในการเรียน รวมถึงทำให้เกิดความรู้สึกผิดได้หากล้มเหลวจากการขาดความพยายาม ด้านความคิด เป้าหมายมุ่งเรียนรู้จะทำให้บุคคลมีการวางแผนและใช้เทคนิควิธีการในการเรียนที่ลึกซึ้ง ขณะที่ผลทางด้านพฤติกรรมคือผู้มีเป้าหมายมุ่งเรียนรู้จะเลือกทำงานที่ท้าทาย กล้าทำงานที่มีความเสี่ยง หรืองานใหม่ๆ และแสวงหาความช่วยเหลือที่เป็นประโยชน์ ในทางกลับกัน เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถจะก่อให้เกิดอารมณ์ความรู้สึกเชิงลบเมื่อบุคคลประสบความล้มเหลว ด้านความคิด ผู้มีเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถจะมีเทคนิควิธีการในการเรียนแบบผิวเผิน และผลทางด้านพฤติกรรมของเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถคือบุคคลกลุ่มนี้จะเลือกทำงานที่ง่าย หลีกเลี่ยงงานใหม่ๆ หรืองานที่มีความเสี่ยงต่างๆ รวมทั้งไม่แสวงหาความช่วยเหลือที่จะเป็นประโยชน์ต่อการประสบความสำเร็จ ดังสรุปในตาราง

**ตารางที่ 5** ผลของลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้และเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถต่ออารมณ์ความรู้สึก ความคิด และพฤติกรรม

ผล	เป้าหมายมุ่งเรียนรู้	เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ
ผลด้านอารมณ์ความรู้สึก	-เกิดความภาคภูมิใจพอใจในความสำเร็จจากการพยายาม -มีความรู้สึกผิดที่มาจากការไม่พยายาม -มีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ -ความสนใจจากภายในต่อการเรียนรู้	-เกิดความรู้สึกทางลบภายหลังความล้มเหลว

ตารางที่ 5 (ต่อ) ผลของลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้และเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถต่อ  
อารมณ์ความรู้สึก ความคิด และพฤติกรรม

ผล	เป้าหมายมุ่งเรียนรู้	เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ
ผลด้านความคิด	-มีการใช้เทคนิควิธีการประมวลทาง ความคิดที่ลึกซึ้ง -มีการใช้เทคนิคการควบคุมตนเอง เช่น การวางแผน การรู้ตัว และการ ตรวจสอบตนเอง	-มีการใช้เทคนิควิธีการในการเรียน ที่ผิวเผิน
ผลด้านพฤติกรรม	-มีการเลือกทำงานที่ทำหาย รับมือ กับความเลียง ลงงานใหม่ๆ -มีความสนใจที่จะได้รับการ ช่วยเหลือที่ก่อให้เกิดผลดี	-มีการเลือกทำงานที่ง่าย ไม่ ต้องการเลียงหรือลงสิ่งใหม่ๆ -ไม่สนใจแสวงหาความช่วยเหลือที่ เป็นประโยชน์

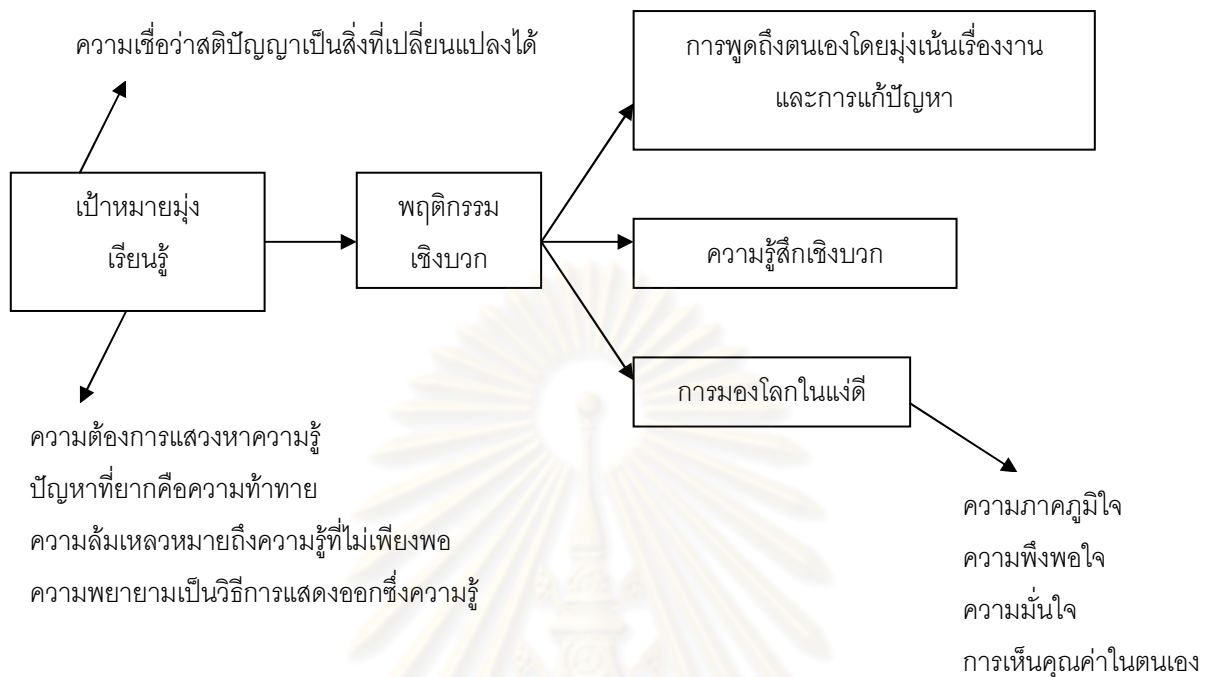
ที่มา: Schunk และคณะ (2008)

นอกจากนี้ Seifert (2004) ได้สรุปผลเชิงพฤติกรรมและความรู้สึกของลักษณะเป้าหมายทั้งสองประเภทไว้ว่า เป้าหมายมุ่งเรียนรู้จะทำให้เกิดพฤติกรรมเชิงบวก ความพยายามในการทำงานและการแก้ปัญหา รวมถึงความรู้สึกเชิงบวก และการมองโลกในแง่ดี ทำให้บุคคลมีความภาคภูมิใจ พึงพอใจ มั่นใจ และเห็นคุณค่าในตนเอง ขณะที่เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถจะนำไปสู่พฤติกรรมเชิงลบ ทำให้เกิดการหลีกเลี่ยงงาน การพุดถึงตนเองในแง่ลบ และความรู้สึกเชิงลบ ได้แก่ ความวิตกกังวล ความเบื่อหน่าย ความไม่ชอบงาน ดังแสดงในภาพที่ 1 และ 2

ในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยเลือกศึกษาผลของลักษณะเป้าหมายต่อพฤติกรรมและความรู้สึกอยากเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยให้คำจำกัดความของพฤติกรรมและความรู้สึกอยากเรียนตามแนวคิดเรื่อง Student Engagement ของ Miserandino (1996) ที่นิยามว่าพฤติกรรมอยากเรียน หมายถึง พฤติกรรมพึงประสงค์ในการเรียนของนักเรียน ประกอบด้วย ความตั้งใจเรียน (involved) การไม่ล้มเลิก (give-up – reversal) ความมีสมาธิ (distract – reversal) ความพยายาม (effort) และความมีส่วนร่วม (participate) ของนักเรียน ส่วนความรู้สึกอยากเรียน หมายถึง ความรู้สึกพึงประสงค์ในการเรียนของนักเรียน ประกอบด้วย ความรู้สึกสนใจ (interest) ความรู้สึกสนุก (enjoyment) ความรู้สึกไม่ทุกข์ทรมาน (suffer – reversal) ความไม่อึดอัดคับข้องใจ (frustration – reversal) และความไม่เบื่อ (boredom – reversal)

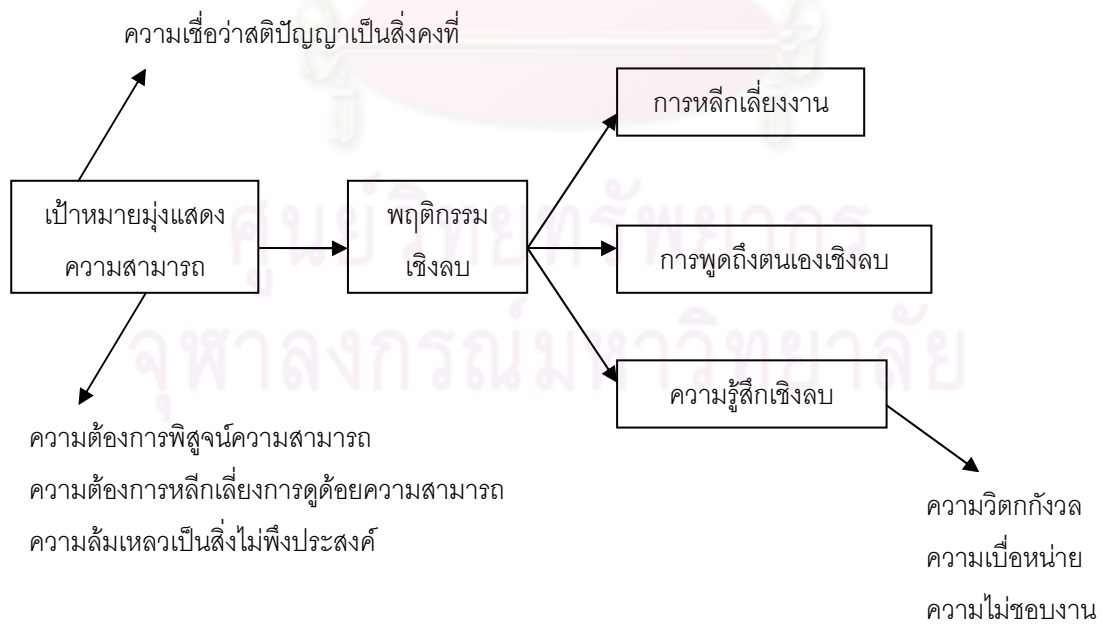


ภาพที่ 1 ผลของลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้ต่อพฤติกรรมและความรู้สึก



ที่มา: Seifert (2004)

ภาพที่ 2 ผลของลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถต่อพฤติกรรมและความรู้สึก



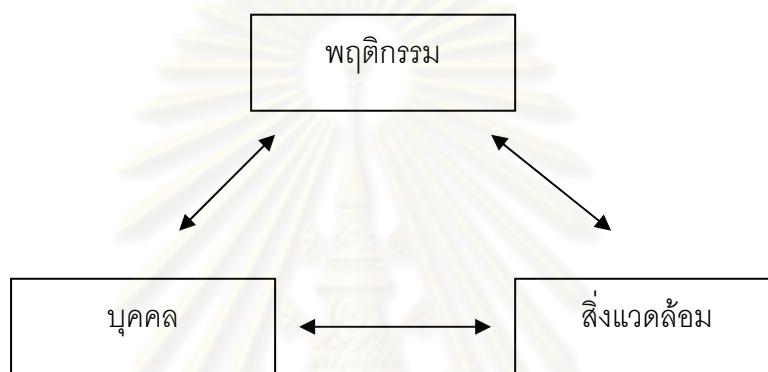
ที่มา: Seifert (2004)

### 3. อิทธิพลของของบิดามารดาต่อวัยรุ่นในเรื่องลักษณะเป้าหมาย

#### 3.1 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

ทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญาสังคมของ Bandura (1986) กล่าวว่า ในการทำความเข้าใจเกี่ยวกับพัฒนาการนั้นจำเป็นต้องศึกษาองค์ประกอบต่างๆทั้งสามด้าน ได้แก่ พฤติกรรม บุคคล และสิ่งแวดล้อมซึ่งล้วนแล้วแต่มีอิทธิพลต่อกันและกัน ดังภาพที่ 3

ภาพที่ 3 ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล พฤติกรรม และสิ่งแวดล้อมตามแนวคิดของ Bandura



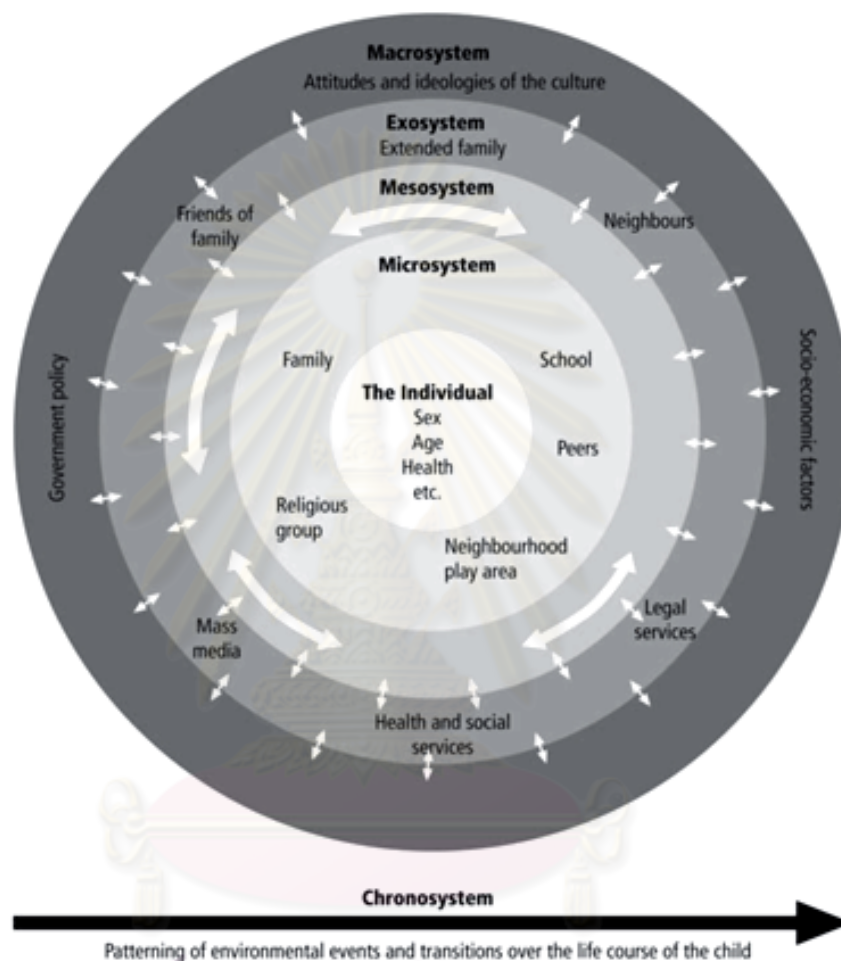
ที่มา: Bandura (1986)

ทฤษฎีนี้ได้กล่าวถึงความสำคัญของการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและสิ่งแวดล้อม กล่าวคือ ความคาดหวัง ความเชื่อ อารมณ์ และความสามารถทางปัญญาของบุคคลจะพัฒนาและเปลี่ยนแปลงได้โดยอิทธิพลทางสังคมที่ให้ข้อมูลและกระตุ้นการสนองตอบทางอารมณ์โดยผ่านตัวแบบการสอนและการชักจูงทางสังคม ขณะเดียวกันบุคคลจะกระตุ้นปฏิกิริยาสนองตอบที่แตกต่างกันจากสภาพแวดล้อมทางสังคมที่เขาอาศัยอยู่รวมถึงจากลักษณะทางกายภาพของเขา (สมโภชน์ เขี่ยมสุภาษิต, 2550)

ขณะที่ทฤษฎีสิ่งแวดล้อมทางสังคมของ Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1986 อ้างถึงใน Santrock, 2007) ซึ่งให้ความสำคัญกับอิทธิพลของสิ่งแวดล้อมต่อพัฒนาการมนุษย์ ได้จัดให้บิดามารดาอยู่ในสิ่งแวดล้อมระบบจุลภาค (microsystem) ซึ่งเป็นระบบสิ่งแวดล้อมที่ใกล้ชิดตัวเด็กที่สุดและมีปฏิสัมพันธ์กันโดยตรง ส่วนที่เหลืออีก 4 ระบบ แบ่งออกเป็น ระบบเกี่ยวเนื่อง (mesosystem) ระบบภายนอก (exosystem) ระบบมหภาค (macrosystem) และระบบบุคคลสมัยและกาลเวลา (chronosystem) จะเห็นได้ว่าแนวคิดของ Bronfenbrenner นี้เป็นการมองพฤติกรรมและพัฒนาการของวัยรุ่นในแง่มุมมองของการได้รับอิทธิพลจากปัจจัยแวดล้อมทางสังคมทั้งระบบ ตั้งแต่จากหน่วยย่อยที่สุดคือครอบครัวไปจนถึงหน่วยใหญ่คือสังคมประเทศ รวมถึงการ

พิจารณามิติของเวลาและยุคสมัยร่วมด้วย ทฤษฎีนี้สะท้อนให้เห็นถึงความสำคัญของการศึกษาปัจจัยเกี่ยวกับบิดามารดาซึ่งส่งผลต่อเยาวชนอย่างใกล้ชิด ดังภาพที่ 4

ภาพที่ 4 ทฤษฎีสิ่งแวดล้อมทางสังคมของ Bronfenbrenner



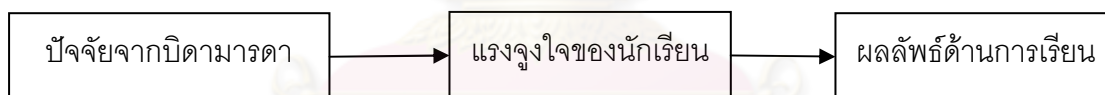
ที่มา: Ward (2007)

### 3.2 แนวคิดที่เกี่ยวข้อง

ผู้เชี่ยวชาญด้านพัฒนาการวัยรุ่นและด้านแรงจูงใจสนับสนุนการศึกษาอิทธิพลของบิดามารดาช่วยในการศึกษาและทำความเข้าใจเกี่ยวกับพัฒนาการต่างๆรวมถึงแรงจูงใจของวัยรุ่น โดย Santrock (2007) มีแนวคิดที่บิดามารดาที่มีอิทธิพลต่อความคิดของวัยรุ่น โดยเจตคติต่างๆของบิดามารดาจะส่งผลต่อแรงจูงใจในการแสวงหาความรู้ของวัยรุ่นได้ ขณะที่ Dornyei (2001) กล่าวว่า พัฒนาการที่สำคัญที่สุดในช่วงทศวรรษที่ผ่านมาของจิตวิทยาแรงจูงใจคือการเพิ่มความสำคัญในการศึกษาแรงจูงใจที่มาจากบริบททางสังคมและวัฒนธรรมนอกเหนือจากตัวปัจเจกบุคคล กล่าวคือ สิ่งแวดล้อมจะมีอิทธิพลต่อความคิด พฤติกรรมและความสำเร็จของมนุษย์

ด้วยเหตุนี้ แนวคิดเรื่องแรงจูงใจ รวมถึงแนวคิดอื่นๆทางจิตวิทยาในสมัยใหม่ เช่น แนวคิดเรื่อง identity, self-esteem, self-efficacy จึงได้หันมาใส่ใจกับปัจจัยแวดล้อม โดยจัดให้เป็นตัวแปรอิสระร่วมในการศึกษาวิจัยหรือแม้กระทั่งเป็นตัวแปรหลักของงานวิจัย ในบริบทของการศึกษา อิทธิพลของบิดามารดาเป็นหนึ่งในปัจจัยที่สำคัญที่สุดในสิ่งแวดล้อมทางการเรียนของนักเรียน โดยลักษณะและรูปแบบในการดำเนินชีวิตของครอบครัวนั้นจะเชื่อมโยงกับความสำเร็จทางการศึกษาของเด็ก ซึ่งโดยทั่วไปแล้วตัวแปรต่างๆเกี่ยวกับครอบครัวจะมีความสัมพันธ์กับตัวแปรต่างๆ ด้านการเรียนของนักเรียนผ่านตัวแปรด้านแรงจูงใจ (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 1994) ส่วน Eccless, Wigfield, และ Schiefele (Eccless, Wigfield, & Schiefele, 1998 อ้างถึงใน Dornyei, 2001) กล่าวว่า การเลี้ยงดู รวมถึงความเชื่อและพฤติกรรมของบิดามารดาเป็นปัจจัยที่มีความสำคัญต่อการสร้างแรงจูงใจของนักเรียน โดยบิดามารดาควรจะช่วยผลักดันหรือแสดงความคาดหวังต่อการประสบความสำเร็จของนักเรียนอย่างเหมาะสมและสอดคล้องกับพัฒนาการของเด็ก แนวคิดข้างต้นสามารถสรุปเป็นโมเดลแสดงความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยจากบิดามารดา แรงจูงใจของนักเรียน และผลลัพธ์ด้านการเรียน ได้ดังนี้

**ภาพที่ 5** ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยจากบิดามารดา แรงจูงใจของนักเรียน และผลลัพธ์ด้านการเรียน



นอกจากนี้ Gonida และคณะ (2009) มีความเห็นว่าการศึกษาที่เกี่ยวกับอิทธิพลของบิดามารดา (parental influences และ perceived parental influences) ที่มีต่อเยาวชนและจะส่งผลกระทบต่อแรงจูงใจของเยาวชนในเรื่องการเรียนเพียงจะมีมาไม่นานนี้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องลักษณะเป้าหมาย เพราะในอดีตที่ผ่านมาตัวแปรที่เป็นอิทธิพลของบิดามารดาที่นิยมศึกษากันทั่วไป ได้แก่ รูปแบบการอบรมเลี้ยงดู การมีส่วนร่วมของบิดามารดา การสนับสนุนของบิดามารดา ฯลฯ สำหรับอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาตามการรับรู้ของนักเรียนนั้น Gonida และคณะ (2009) กล่าวว่า เมื่อนักเรียนรับรู้ที่บิดามารดาต้องการให้ตนเองพยายามพัฒนาทักษะความสามารถใหม่ๆ ใฝ่ใจกับการทำความเข้าใจและการเรียนรู้เชิงลึก และพัฒนาตนเองในฐานะนักเรียน จะส่งผลให้นักเรียนมีเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้ ซึ่งส่งผลดีต่อพฤติกรรม ความคิด ความรู้สึกในการเรียนของนักเรียน รวมถึงสามารถรับมือกับความล้มเหลวที่อาจเกิดขึ้นในการเรียน ในทาง

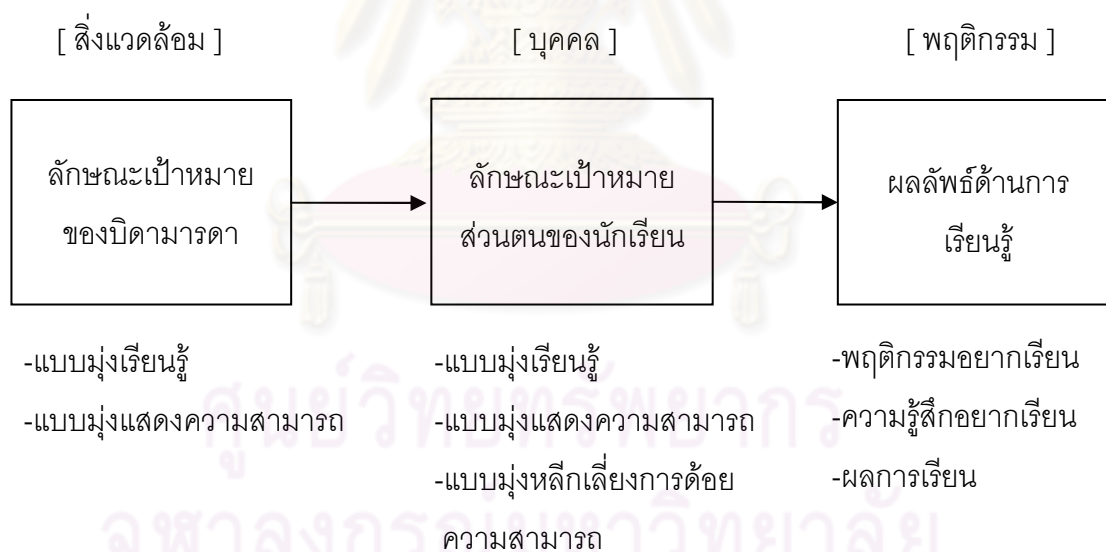
ตรงกันข้าม หากนักเรียนมีการรับรู้ว่ามีบิดามารดาให้ความสำคัญกับผลการเรียนสูง ต้องการให้แสดงความสามารถที่เหนือกว่าผู้อื่น หรือต้องการให้หลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถเมื่อเปรียบเทียบกับผู้อื่น นักเรียนน่าจะมีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถ ซึ่งอาจส่งผลเสียต่อการจัดการรับมือกับความล้มเหลวในการเรียนของนักเรียน

จะเห็นได้ว่ารูปแบบการอบรมเลี้ยงดู ความคิด ความเชื่อ และพฤติกรรมของบิดามารดาเป็นปัจจัยแวดล้อมที่มีอิทธิพลต่อแรงจูงใจของวัยรุ่น รวมถึงลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่สามารถส่งผลต่อลักษณะเป้าหมายของนักเรียนได้ โดยหากนักเรียนรับรู้ว่ามีบิดามารดาที่มีลักษณะเป้าหมายแบบใด นักเรียนก็จะมีแนวโน้มที่จะมีลักษณะเป้าหมายแบบนั้นเช่นกัน

#### 4. กรอบแนวคิดในงานวิจัยและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

จากการทบทวนแนวคิดและทฤษฎีข้างต้น ผู้วิจัยได้วางกรอบแนวคิดในการวิจัยสำหรับการวิจัยครั้งนี้ ดังภาพที่ 6

ภาพที่ 6 กรอบแนวคิดในการวิจัย



กรอบแนวคิดนี้เป็นการบูรณาการแนวคิดและทฤษฎีเรื่องลักษณะเป้าหมาย และอิทธิพลของปัจจัยแวดล้อมทางสังคม ซึ่งเสนอว่าลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาน่าจะมีผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนโดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัวเป็นตัวแปรส่งผ่าน โดยมีงานวิจัยที่สนับสนุนกรอบแนวคิดนี้ในรายละเอียด ดังนี้



#### 4.1 งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะเป้าหมายส่วนตนกับผลลัพธ์ด้านการเรียนรู้ของนักเรียน

4.1.1 ความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะเป้าหมายส่วนตนแบบต่างๆ กับพฤติกรรมเชิงบวกในการเรียน

มีงานวิจัยที่พบความสัมพันธ์และความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ ต่อพฤติกรรมเชิงบวกต่างๆ ในการเรียน รวมถึงพฤติกรรมอยากเรียนของนักเรียน ดังต่อไปนี้

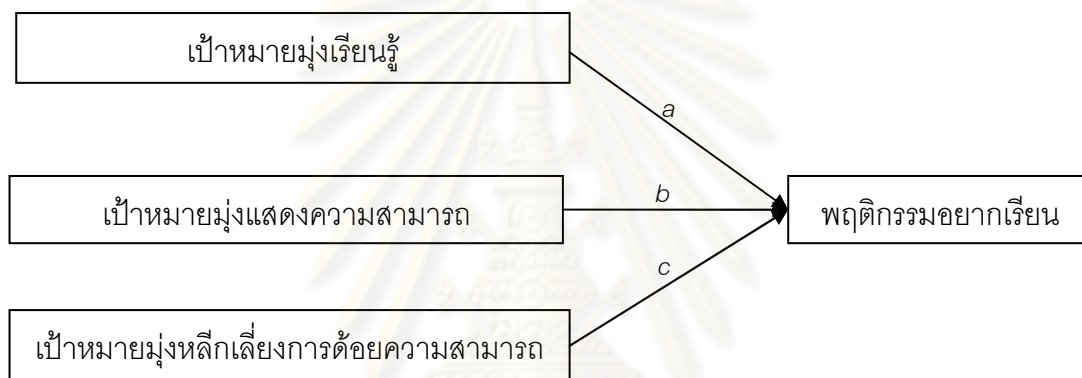
งานวิจัยพบว่าเป้าหมายมุ่งเรียนรู้มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความพยายามของนักศึกษา มหาวิทยาลัยต่อการควบคุมตนเองในเรื่องของการใช้เวลาและการใช้ความพยายามในการทำกิจกรรม (Pintrich, 1989; Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich et al., 1993 อ้างถึงใน Schunk et al., 2008) รวมถึงการแสวงหาความช่วยเหลือที่เป็นประโยชน์ (Karabenick, 2004; Linnenbrink, 2005 อ้างถึงใน Schunk et al., 2008) โดยมองว่าความช่วยเหลือดังกล่าวสามารถช่วยให้ตนเองได้เรียนรู้ ขณะที่นักเรียนที่มีเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถมักจะไม่ค่อยสนใจแสวงหาความช่วยเหลือโดยมองว่าสิ่งนั้นสะท้อนภาพทางลบเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง เช่น ตนเองไม่มีความสามารถ Urdan (2004) พบว่า ลักษณะเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถมีความสัมพันธ์กับ self-handicapping และทำให้เกิดอุปสรรคต่อความสำเร็จ นอกจากนี้ งานวิจัยในชั้นเรียนพบว่านักเรียนที่มีลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้ต้องการการทำงานที่ท้าทายและเสี่ยงมากกว่านักเรียนที่มีเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988)

ผลการศึกษาอื่นๆ มีดังนี้ เตือนเพ็ญ ทองนวม (2546) ได้ทำการศึกษาในนักศึกษามหาวิทยาลัย ไทย 322 คน พบว่ากลุ่มที่มีลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้สูงจะมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองสูงกว่ากลุ่มที่มีเป้าหมายมุ่งเรียนรู้ต่ำ Wolters (2004) ได้ทำการศึกษาในนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น 525 คน พบว่า 1) เป้าหมายมุ่งเรียนรู้มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความสนใจในการเรียน ความพยายาม ความอดทน และเชิงลบกับการผัดวันประกันพรุ่ง ( $r = .66, .47, .49, -.48$  ตามลำดับ,  $p < .05$ ) 2) เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถมีผลสอดคล้องกับเป้าหมายมุ่งเรียนรู้ ยกเว้นว่า ไม่มีความสัมพันธ์กับความอดทน 3) เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถมีความสัมพันธ์เชิงลบกับ ความสนใจในการเรียน ความพยายาม ความอดทน และมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการผัดวันประกันพรุ่ง ( $r = -.29, -.13, -.29, .31$ ) Gonida และคณะ (2009) ได้ศึกษาในนักเรียนวัยรุ่นชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และ 3 จำนวน 271 คน พบว่าเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้สามารถทำนายพฤติกรรมอยากเรียน เช่น ความตั้งใจ ความพยายาม และความอดทน ในชั้นเรียนได้ ( $B = .182, p < .05$ ) ในขณะที่ไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถและแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถกับพฤติกรรมอยากเรียนดังกล่าว และ Elliot และ McGregor (2001) ได้ทำการศึกษาวิจัยในนักศึกษามหาวิทยาลัย พบว่าเป้าหมายมุ่ง

หลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความขาดระเบียบวินัย (disorganization) ในการเตรียมตัวสอบ ( $r=.38, p<.01$ )

จะเห็นได้ว่า มีงานวิจัยที่สนับสนุนความสัมพันธ์และความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ กับพฤติกรรมเชิงบวกในการเรียน รวมถึงพฤติกรรมอยากเรียน ซึ่งสนับสนุนสมมติฐานของผู้วิจัยที่ว่าลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมอยากเรียน ดังแสดงเป็นโมเดลตามภาพที่ 7

**ภาพที่ 7** ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างลักษณะเป้าหมายส่วนตนแบบต่างๆ กับพฤติกรรมอยากเรียน



a: Pintrich (1989), Pintrich & Garcia (1991), Pintrich et al. (1993), เดือนเพ็ญ ทองน่วม (2546), Wolters (2004), Gonida et al. (2009)

b: Karabenick (2004), Linnenbrink (2005), Wolters (2004)

c: Urdan (2004), Wolters (2004), Elliot & McGregor (2001)

#### 4.1.2 ความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะเป้าหมายส่วนตนแบบต่างๆ ต่อความรู้สึกเชิงบวกในการเรียน

มีงานวิจัยที่พบความสัมพันธ์และความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ ต่อความรู้สึกเชิงบวกต่างๆ ในการเรียน รวมถึงความรู้สึกอยากเรียนของนักเรียน ดังต่อไปนี้

ลักษณะเป้าหมายจะส่งผลต่อความรู้สึกของบุคคล โดยลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้จะทำให้เกิดความรู้สึกภาคภูมิใจและพึงพอใจเมื่อประสบความสำเร็จและรู้สึกผิดเมื่อไม่ประสบความสำเร็จ (Ames, 1992) ซึ่งความรู้สึกเหล่านี้มักเกิดจากการระบุสาเหตุถึงความสามารถในการควบคุมพฤติกรรม เช่น ความพยายาม นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยพบว่าเป้าหมายมุ่งเรียนรู้จะ

สัมพันธ์กับความสนใจที่เกิดขึ้นภายในตัวของบุคคลและการมีทัศนคติเชิงบวกต่อการเรียนรู้และการเห็นคุณค่าของงานที่ทำ (Ames, 1992; Harackiewicz et al., 1998) นอกจากนี้ Rawsthorne และ Elliot (1999) ได้ศึกษาพบว่าเป้าหมายมุ่งเรียนรู้จะสัมพันธ์กับความรู้สึกสนใจและความรู้สึกสนุกไปกับการเรียน รวมถึงแรงจูงใจภายในบุคคลที่ทำให้เลือกเรียนในสิ่งที่ตนเองชอบ

งานวิจัยของ Linnenbrink และ Pintrich (2002) พบว่า ลักษณะเป้าหมายมีความสัมพันธ์กับอารมณ์และความรู้สึก นักเรียนที่มีลักษณะแบบมุ่งเรียนรู้จะมองว่าความไม่ก้าวหน้าของงานและการไม่สามารถเรียนได้ดีถือเป็นโอกาสดีในการพัฒนาตนเอง ในขณะที่นักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถมองสถานการณ์เหล่านี้ว่าเป็นตัวสะท้อนถึงความสามารถของตนเองที่ด้อยกว่าผู้อื่น ทำให้นักเรียนประเภทหลังเผชิญกับความรู้สึกเครียดและความรู้สึกอับอาย ในขณะที่ประเภทแรกจะมีความรู้สึกเชิงบวกมากกว่า ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาของ Kaplan และ Maehr (1999) ที่พบว่าเป้าหมายมุ่งเรียนรู้จะมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับสุขภาวะทางจิตของนักเรียนมากกว่าเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ

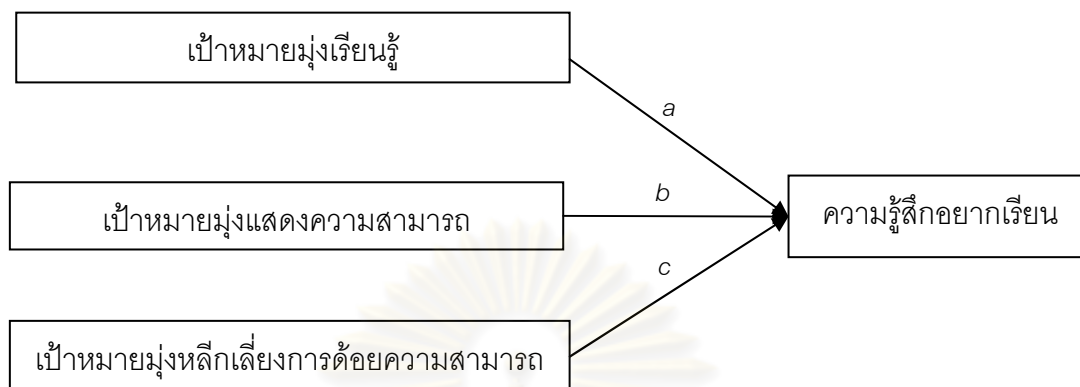
ส่วนการศึกษาถึงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายต่อความสนใจและการเห็นคุณค่าของตนเอง ผลการศึกษาที่ได้ยังปรากฏในทิศทางที่หลากหลาย กล่าวคือ ในบางกรณีเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถก็สามารถทำให้เกิดความสนใจ แรงจูงใจภายใน และความทุ่มเทกับงานได้ไม่แตกต่างจากเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้ (Harackiewicz et al., 1998) ในงานวิจัยเชิงทดลองกับนักศึกษามหาวิทยาลัยในการแข่งขันพินบอลและการแก้ปัญหาเชาว์ พบว่าลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถจะสามารถเพิ่มแรงจูงใจภายในและความทุ่มเทกับกิจกรรมได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับบริบทของสถานการณ์และลักษณะส่วนบุคคล สำหรับเป้าหมายแบบหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ งานวิจัยพบว่าเป้าหมายลักษณะดังกล่าวมักจะส่งผลทางลบต่อแรงจูงใจภายใน (Elliot & Church, 1997) อีกทั้ง Rawsthorne และ Elliot (1999) ได้พบในงานวิจัยแบบ meta-analysis ว่าเป้าหมายแบบหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถมีความสัมพันธ์เชิงลบกับความรู้สึกสนใจ ความรู้สึกสนุกกับการเรียน และการเต็มใจเลือกเรียน ขณะที่เป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถไม่ได้มีผลทำให้แรงจูงใจภายในต่ำ นอกจากนี้ Skaalvik (1997) พบว่าเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถมีความสัมพันธ์เชิงบวก และเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถมีความสัมพันธ์เชิงลบกับความสนใจ แรงจูงใจภายใน และการเห็นคุณค่าของกิจกรรม

การศึกษาเกี่ยวกับความวิตกกังวลโดย Middleton และ Midgley (1997) และ Skaalvik (1997) พบว่านักเรียนที่ต้องการหลีกเลี่ยงการถูกตัดสินว่าด้อยความสามารถจะมีความวิตกกังวลเกี่ยวกับการสอบและความสามารถสูงกว่า ขณะที่เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถไม่มีความสัมพันธ์กับความวิตกกังวล หรือมีความสัมพันธ์เชิงลบเพียงเล็กน้อยกับความวิตกกังวล

นอกจากนั้น Harakiewicz และคณะ (2002) ได้ทบทวนงานวิจัยที่ผ่านมาพบว่า งานวิจัยจำนวน 9 ใน 11 งาน แสดงให้เห็นว่าเป้าหมายมุ่งเรียนรู้สัมพันธ์กับความรู้สึกสนใจ ความสนุกกับการเรียน และการเห็นคุณค่าของการเรียน ส่วนอีก 2 งานวิจัยที่เหลือพบว่าเป็นเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถที่มีความสัมพันธ์กับความสนใจ ความสนุกกับการเรียน และการเห็นคุณค่าของการเรียน Hulleman, Durik, Schweigert, และ Harackiewicz (2008) ได้ทำการศึกษาใน นักศึกษามหาวิทยาลัย พบว่าเป้าหมายมุ่งเรียนรู้จะสัมพันธ์กับความสนใจที่จะเรียนวิชาที่เรียนต่อไป ( $r = -.34, p < .01$ ) Gonida และคณะ (2009) ได้ศึกษาในนักเรียนวัยรุ่นชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และ 3 จำนวน 271 คน พบว่าเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้สามารถทำนายความรู้สึกอยากเรียน ได้แก่ ความสนุกสนาน ความสงสัยใคร่รู้ ความไม่น่าเบื่อ ความไม่วิตกกังวล และความสบายใจ ในชั้นเรียนได้ ( $B = .460, p < .05$ ) Daniels, Haynes, Stupnisky, Perry, Newall, และ Pekrun (2008) ได้ทำการศึกษาในนักศึกษามหาวิทยาลัย 1,002 คน โดยจัดออกเป็น 4 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มที่มีลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้และเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสูง กลุ่มที่มีลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้สูง กลุ่มที่มีลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสูง และกลุ่มที่มีลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้และเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถต่ำ พบว่า 1) กลุ่มที่มีเป้าหมายมุ่งเรียนรู้สูง (กลุ่มหนึ่งและสอง) จะมีความรู้สึกสนุกกับการเรียนมากกว่า และมีความเบื่อหน่ายในการเรียนน้อยกว่า กลุ่มที่มีเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสูง และ 2) กลุ่มที่มีเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสูง (กลุ่มหนึ่งและสาม) จะมีความวิตกกังวลมากกว่ากลุ่มที่มีเป้าหมายมุ่งเรียนรู้สูงและกลุ่มที่มีลักษณะเป้าหมายทั้งสองประเภทต่ำ และ Elliot และ McGregor (2001) ได้ทำการศึกษาวิจัย จำนวน 3 งานในนักศึกษามหาวิทยาลัย พบว่าเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความรู้สึกทางลบ ความวิตกกังวลในการสอบ และจำนวนครั้งของการเข้ารับบริการที่ศูนย์อนามัยเนื่องจากความเจ็บป่วยในช่วงสอบ ขณะที่เป้าหมายมุ่งเรียนรู้จะมีความสัมพันธ์เชิงลบกับจำนวนครั้งของการเข้ารับบริการที่ศูนย์อนามัยเนื่องจากความเจ็บป่วยในช่วงสอบ

จะเห็นได้ว่า มีงานวิจัยที่สนับสนุนความสัมพันธ์และความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่าง ลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ กับความรู้สึกเชิงบวกในการเรียน รวมถึงความรู้สึกอยากเรียน ซึ่งสนับสนุนสมมติฐานของผู้วิจัยที่ว่าลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนมีอิทธิพลต่อความรู้สึกอยากเรียน ดังแสดงเป็นโมเดลตามภาพที่ 8

ภาพที่ 8 ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างลักษณะเป้าหมายส่วนตนแบบต่างๆ กับความรู้สึกลอยากเรียน



a: Rawsthorne & Elliot (1999), Kaplan & Maehr (1999), Harackiewicz et al. (2002),  
Gonida et al. (2009)

b: Linnenbrink & Pintrich (2002), Kaplan & Maehr (1999), Harackiewicz et al. (1998),  
Skaalvik (1997), Harackiewicz et al. (2002)

c: Rawsthorne & Elliot (1999), Skaalvik (1997), Elliot & McGregor (2001)

#### 4.1.3 ความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะเป้าหมายส่วนตนแบบต่างๆ กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ผลทางด้านพฤติกรรมที่มีความสำคัญที่สุดประการหนึ่งคือผลสัมฤทธิ์ในการเรียน ซึ่งเป็นความสำเร็จที่เป็นรูปธรรม จากงานวิจัยที่ผ่านมาพบความสัมพันธ์และความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ ต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ดังนี้

มีงานวิจัยพบว่าลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้จะสัมพันธ์กับผลเชิงบวกทั้งด้านแรงจูงใจ ความรู้สึก และความคิด ดังนั้นจึงอนุมานได้ว่าลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้จะนำไปสู่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงกว่า โดยงานวิจัยเชิงทดลองพบว่านักเรียนกลุ่มที่มีลักษณะมุ่งเรียนรู้มักจะประสบผลสำเร็จสูงกว่า (Dweck & Leggett, 1988) แต่ก็มีงานวิจัยจำนวนหนึ่งพบว่าลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้ไม่สัมพันธ์กับความสำเร็จที่วัดจากผลการเรียน เช่น เกรด หรือเกรดเฉลี่ย (Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Harackiewicz et al., 1998; Pintrich, 2000b) ในขณะที่บางงานวิจัยพบว่าลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถจะสัมพันธ์กับผลการเรียนที่ต่ำกว่า (Elliot et al., 1999; Harackiewicz et al., 1998)

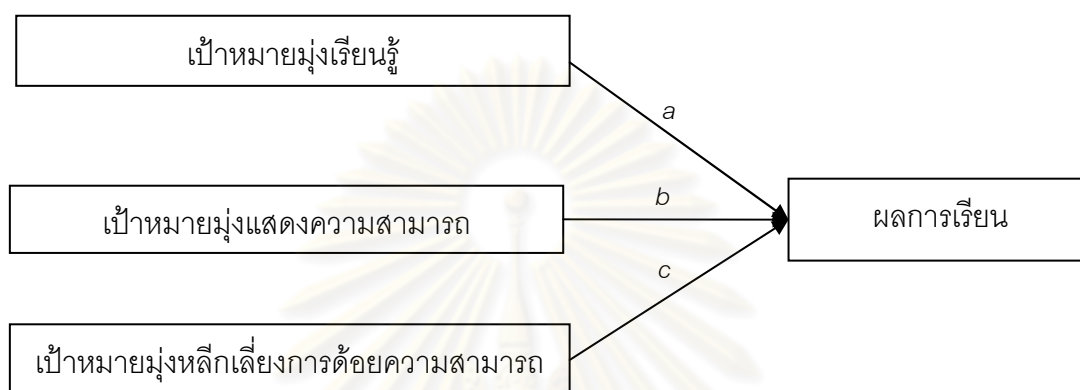


ผลการศึกษานี้ มีดังนี้ เดือนเพ็ญ ทองน่วม (2546) ได้ทำการศึกษาในนักศึกษามหาวิทยาลัย ไทยจำนวน 322 คน พบว่านักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง (GPA) รายงานว่ามีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้สูงกว่ากลุ่มที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ในขณะที่ Steinmayr และ Spinath (2009) ได้ทำการศึกษาในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย 342 คน พบว่าเป้าหมายมุ่งเรียนรู้สามารถทำนายผลการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ภาษาเยอรมัน และผลการเรียนเฉลี่ยได้ ( $B=.17, .23, .28$  ตามลำดับ  $p<.01$ ) ในขณะที่เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถไม่สามารถทำนายตัวแปรทั้งสามได้ แต่มีงานวิจัยอีกจำนวนมากที่พบความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถกับผลการเรียน เช่น Cury, Elliot, Da Fonseca, และ Moller (2006) ซึ่งได้ทำการศึกษาในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น 463 คน พบว่าเป้าหมายมุ่งเรียนรู้และเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ( $r=.15, .28$  ตามลำดับ  $p<.01$ ) ขณะที่เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถมีความสัมพันธ์ทางลบกับผลการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ( $r=-.27, p<.01$ ) ซึ่งสอดคล้องกับ Wolters (2004) ที่ได้ทำการศึกษาในนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นจำนวน 525 คน และพบว่า 1) เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสามารถทำนายผลการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ได้ ( $B=.12$ ) 2) เป้าหมายมุ่งเรียนรู้และเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับผลการเรียน ( $r=.34, .23$  ตามลำดับ) และ 3) เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถมีความสัมพันธ์เชิงลบกับผลการเรียน ( $r=-.13$ ) นอกจากนี้ Elliot และ McGregor (2001) ได้ทำการศึกษาวิจัยจำนวน 3 งานในนักศึกษามหาวิทยาลัย ผลการศึกษาพบว่าเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถมีความสัมพันธ์เชิงบวก และเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถมีความสัมพันธ์เชิงลบ ขณะที่เป้าหมายมุ่งเรียนรู้ไม่มีความสัมพันธ์กับผลการเรียน ส่วน Hulleman และคณะ (2008) ได้ทำการศึกษาในนักศึกษามหาวิทยาลัยพบว่าเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถมีความสัมพันธ์กับผลการเรียน ( $r=.17, p<.01$ ) และ Harakiewicz และคณะ (2002) ได้ทบทวนงานวิจัยที่ผ่านมาและพบว่าในงานวิจัยจำนวน 10 งาน ทุกงานวิจัยแสดงให้เห็นว่าเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถมีความสัมพันธ์กับผลการเรียน (เกรด คะแนนสอบย่อย เกรดเฉลี่ย) ขณะที่ในงานวิจัย 8 งานไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายมุ่งเรียนรู้กับผลการเรียน

อย่างไรก็ตาม Daniels และคณะ (2008) ได้ทำการศึกษาในนักศึกษามหาวิทยาลัย 1,002 คน โดยจัดออกเป็น 4 กลุ่ม ได้แก่ 1) กลุ่มที่มีทั้งลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้และเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสูง 2) กลุ่มที่มีลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้สูง 3) กลุ่มที่มีลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสูง และ 4) กลุ่มที่มีทั้งลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้และเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถต่ำ พบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (GPA) ของสามกลุ่มแรกไม่มีความแตกต่างกัน โดยที่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของทั้งสามกลุ่มจะสูงกว่ากลุ่มที่สี่

จะเห็นได้ว่า มีงานวิจัยที่สนับสนุนความสัมพันธ์และความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ กับผลการเรียนของนักเรียน ซึ่งสนับสนุนสมมติฐานของผู้วิจัย ดังแสดงเป็นโมเดลตามภาพที่ 9

ภาพที่ 9 ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างลักษณะเป้าหมายส่วนตนแบบต่างๆ กับผลการเรียน



a: Dweck & Leggett (1988), เด็อนเพ็ญ ทองน่วม (2546), Cury et al. (2006), Wolters (2004)

b: Cury et al. (2006), Wolters (2004), Elliot & McGregor (2001), Hulleman et al. (2008), Harakiewicz et al. (2002)

c: Cury et al. (2006), Wolters (2004), Elliot & McGregor (2001)

#### 4.2 งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะเป้าหมายของบิดามารดากับลักษณะเป้าหมายส่วนตนและผลลัพธ์ด้านการเรียนรู้ของนักเรียน

งานวิจัยในต่างประเทศที่ศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาต่อลักษณะเป้าหมายส่วนตนและผลลัพธ์ด้านการเรียนรู้ของนักเรียนยังมีจำกัด และไม่พบบางงานวิจัยเรื่องดังกล่าวในประเทศไทย อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาเท่าที่พบเป็นไปในทิศทางเดียวกัน โดยพบว่าลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาจะมีอิทธิพลต่อลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียน ดังนี้ Friedel, Cortina, Turner, และ Midgley (2007) ได้พบว่าลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาตามการรับรู้ของนักเรียนสามารถทำนายลักษณะเป้าหมายของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ได้ และเป้าหมายของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน (mediator) ระหว่างเป้าหมายของบิดามารดาและความเชื่อของนักเรียนเกี่ยวกับความสามารถของตนเองและวิธีการในการรับมือกับความล้มเหลวในการเรียนหรือสถานการณ์ที่มีความเครียดสูง ในขณะที่ Gutman (2006) พบว่าสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3-4 เชื้อสายแอฟริกันอเมริกันได้รับอิทธิพลจากบิดามารดาที่มีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้มากกว่าจากบิดามารดาที่มีลักษณะ

เป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถ ทั้งนี้ใช้การวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาจากการสัมภาษณ์บิดามารดาโดยตรง มีใช้การรับรู้ของนักเรียน นอกจากนี้ Gonida และคณะ (2007) พบว่าลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาตามการรับรู้ของนักเรียนวัยรุ่นตอนต้นและตอนปลายสามารถทำนายลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนได้ โดยเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้เป็นตัวแปรทำนายเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้ของนักเรียน และเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถเป็นตัวแปรทำนายเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถของนักเรียน และพบว่าเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้เท่านั้นที่สามารถทำนายพฤติกรรมและความรู้สึกมีส่วนร่วมในการเรียนของนักเรียนได้ ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาในเวลาต่อมา (Gonida et al., 2009) ที่พบว่าลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้ตามการรับรู้ของนักเรียนสามารถทำนายลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลายได้ ( $B = .281, p < .05$ ) ในขณะที่ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถสามารถทำนายลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถของนักเรียนได้เช่นเดียวกับที่ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถสามารถทำนายลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถของนักเรียน ( $B = .351, .183$  ตามลำดับ  $p < .05$ ) และยังพบว่าลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้สามารถทำนายพฤติกรรมการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนของนักเรียนได้ ( $B = .192, p < .05$ ) โดยลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้สัมพันธ์กับการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนของนักเรียนผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตัวแบบมุ่งเรียนรู้ของนักเรียน ( $B = .182, p < .05$ ) กล่าวคือ ลักษณะเป้าหมายส่วนตัวแบบมุ่งเรียนรู้ของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่านความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้กับการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนของนักเรียน

จะเห็นได้ว่า มีงานวิจัยที่สนับสนุนความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างลักษณะเป้าหมายของบิดามารดากับลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนและผลลัพธ์ด้านการเรียนรู้ของนักเรียน ซึ่งรวมถึงพฤติกรรมและความรู้สึกอยากเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กล่าวคือ ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดามีอิทธิพลทางตรงต่อลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียน และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลลัพธ์ด้านการเรียนรู้ของนักเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน ซึ่งสนับสนุนสมมติฐานของผู้วิจัย ดังแสดงเป็นโมเดลได้ตามภาพที่ 10

### ภาพที่ 10

ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างลักษณะเป้าหมายของบิดามารดากับผลลัพธ์ด้านการเรียนรู้ของนักเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน

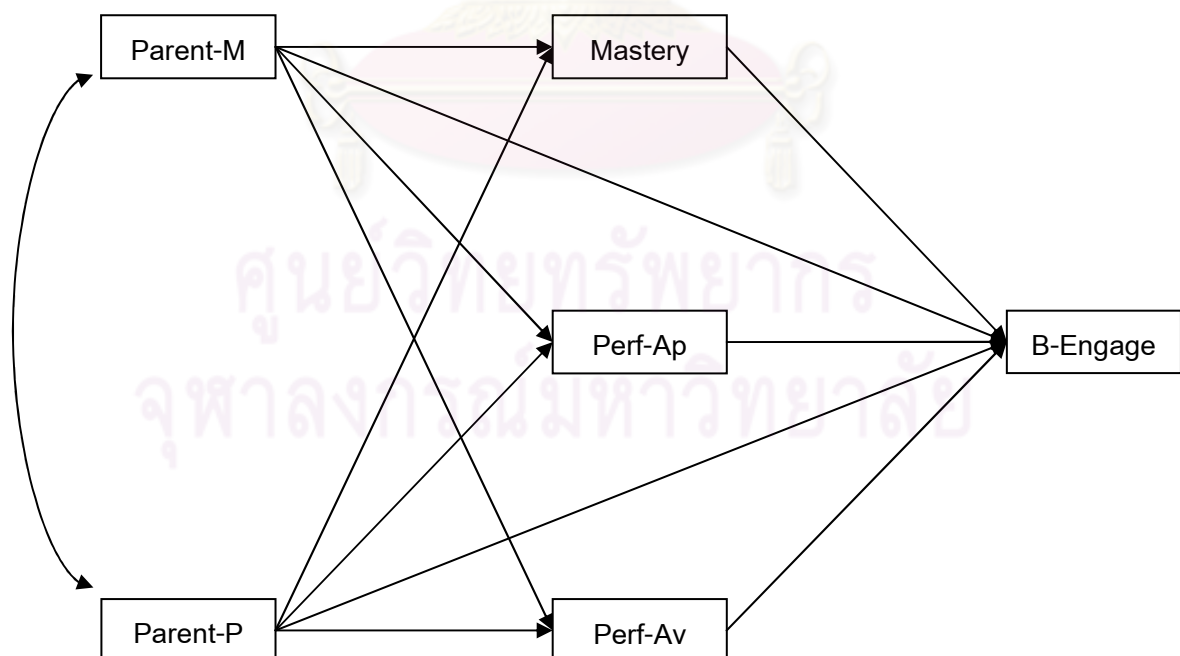


a: Gonida et al. (2007), (2009); Friedel et al. (2007)

b: Gutman (2006)

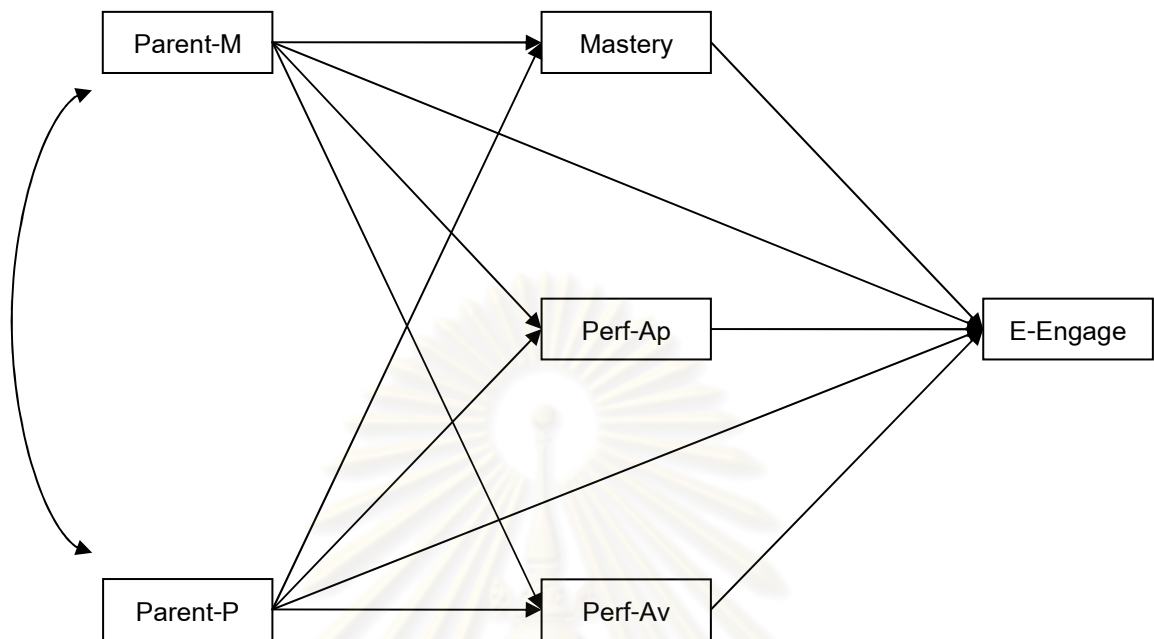
จากการทบทวนวรรณกรรมเพื่อพัฒนารอบแนวคิดในการวิจัย และการทบทวนผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องที่ได้นำเสนอมาทั้งหมดข้างต้น ผู้วิจัยได้พัฒนาโมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อพฤติกรรมและความรู้สึกลึกอยากเรียนและผลการเรียนของนักเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน ดังแสดงในภาพที่ 11-13

**ภาพที่ 11** โมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อพฤติกรรมอยากเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน



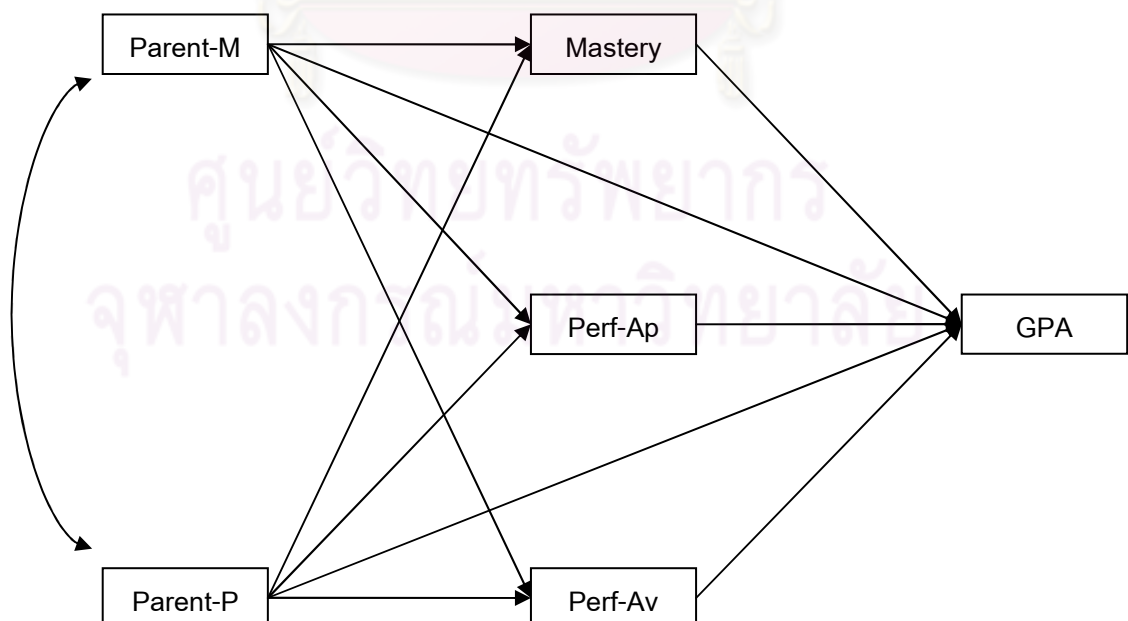
Parent-M =ลป.(ลักษณะเป้าหมาย) ของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้, Parent-P =ลป.ของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ, Mastery =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งเรียนรู้, Perf-Ap =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งแสดงความสามารถ, Perf-Av =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ, B-Engage =พฤติกรรมอยากเรียน

ภาพที่ 12 โมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อ  
ความรู้สึกลอยากเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน



Parent-M =ลป.(ลักษณะเป้าหมาย) ของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้, Parent-P =ลป.ของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ,  
Mastery =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งเรียนรู้, Perf-Ap =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งแสดงความสามารถ, Perf-Av =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งหลีกเลี่ยง  
การด้อยความสามารถ, E-Engage =ความรู้สึกลอยากเรียน

ภาพที่ 13 โมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อผลการ  
เรียนของนักเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน



Parent-M =ลป.(ลักษณะเป้าหมาย) ของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้, Parent-P =ลป.ของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ,  
Mastery =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งเรียนรู้, Perf-Ap =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งแสดงความสามารถ, Perf-Av =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งหลีกเลี่ยง  
การด้อยความสามารถ, GPA =ผลการเรียน



โมเดลทั้ง 3 โมเดลแสดงให้เห็นว่าลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาจะส่งอิทธิพลต่อพฤติกรรมรอยากเรียน ความรู้สึกอยากเรียน และผลการเรียนของนักเรียน ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียน โดยที่ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้และแบบมุ่งแสดงความสามารถมีความสัมพันธ์กัน

### วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อตรวจสอบความตรงของโมเดลเชิงสาเหตุอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อพฤติกรรมรอยากเรียน ความรู้สึกอยากเรียน และผลการเรียนของนักเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน
2. เพื่อศึกษารูปแบบอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมของลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ ที่มีต่อพฤติกรรมรอยากเรียน ความรู้สึกอยากเรียน และผลการเรียนของนักเรียน

### ขอบเขตของการวิจัย

งานวิจัยนี้มุ่งศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ ในกลุ่มนักเรียนวัยรุ่นไทยระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย เพศชายและหญิง โดยมีนักเรียนที่ศึกษาในสถานศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกลางเมืองและเขตชานเมืองของกรุงเทพมหานคร ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 และ 6 ในปีการศึกษา 2552 จำนวน 600 คน เป็นกลุ่มตัวอย่าง

### ตัวแปรในงานวิจัย

ตัวแปรอิสระ (ตัวแปรภายนอก)

1. ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้
2. ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ

ตัวแปรตาม (ตัวแปรภายใน)

1. พฤติกรรมรอยากเรียน
2. ความรู้สึกอยากเรียน
3. ผลการเรียน

ตัวแปรส่งผ่าน (ตัวแปรภายใน)

1. ลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้
2. ลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถ
3. ลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ

### คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

ลักษณะเป้าหมายส่วนตน หมายถึง วัตถุประสงค์หรือเป้าหมายในการเรียนของนักเรียน แบ่งเป็น 3 ประเภท ได้แก่

- 1) ลักษณะเป้าหมายส่วนตนแบบมุ่งเรียนรู้ หมายถึง การที่นักเรียนมีเป้าหมายในการเรียนที่มุ่งเน้นการเรียนรู้ โดยใช้การพัฒนาตนเองเป็นมาตรฐานในการประเมินตนเอง
- 2) ลักษณะเป้าหมายส่วนตนแบบมุ่งแสดงความสามารถ หมายถึง การที่นักเรียนมีเป้าหมายในการเรียนที่มุ่งเน้นการแสดงผลออกถึงความสามารถที่ตนเองมี โดยใช้การเปรียบเทียบกับผู้อื่นเป็นมาตรฐานในการประเมินตนเอง
- 3) ลักษณะเป้าหมายส่วนตนแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ หมายถึง การที่นักเรียนมีเป้าหมายในการเรียนที่มุ่งเน้นการหลีกเลี่ยงภาพลักษณ์ของความล้มเหลวหรือการด้อยความสามารถ โดยใช้การเปรียบเทียบกับผู้อื่นเป็นมาตรฐานในการประเมินตนเอง

ในงานวิจัยนี้ ลักษณะเป้าหมายส่วนตนแต่ละประเภทสามารถวัดได้จากคะแนนของแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจาก แบบวัด Achievement Goal Questionnaire ของ Elliot และ Murayama (2008) และมาตรวัดย่อยเรื่องลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียน ใน Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (Midgley et al, 2000)

ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดา หมายถึง วัตถุประสงค์หรือลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาตามการรับรู้ของนักเรียนที่มีต่อเรื่องการเรียน ซึ่งแบ่งเป็น 2 ประเภท ได้แก่

- 1) ลักษณะเป้าหมายของผู้ครองแบบมุ่งเรียนรู้ หมายถึง การที่บิดามารดามีลักษณะเป้าหมายตามการรับรู้ของนักเรียนที่มุ่งเน้นให้นักเรียนเรียนรู้และพัฒนาความสามารถของตนเอง โดยใช้การพัฒนาตนเองเป็นมาตรฐานในการประเมินความสำเร็จ
- 2) ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ หมายถึง การที่บิดามารดามีลักษณะเป้าหมายตามการรับรู้ของนักเรียนที่มุ่งเน้นให้นักเรียนแสดงผลออกถึงความสามารถที่นักเรียนมี โดยใช้การเปรียบเทียบกับผู้อื่นเป็นมาตรฐานในการประเมินความสำเร็จ

ในงานวิจัยนี้ ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแต่ละประเภทสามารถวัดได้จากคะแนนของแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจากมาตรวัดย่อยเรื่องการรับรู้ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดา ใน Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) ของ Midgley และคณะ (2000)

*พฤติกรรมอยากเรียน* หมายถึง พฤติกรรมพึงประสงค์ในการเรียนของนักเรียน ได้แก่ ความตั้งใจเรียน (involved) การไม่ล้มเลิก (give-up – reversal) ความมีสมาธิ (distract – reversal) ความพยายาม (effort) และความมีส่วนร่วม (participate) ของนักเรียนในการเรียน ซึ่งในงานวิจัยนี้ พฤติกรรมอยากเรียนสามารถวัดได้จากคะแนนรวมของแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจากแบบวัด Perceived Behavioral Engagement ของ Miserandino (1996) ซึ่งดัดแปลงจาก Rochester Assessment of Intellectual and Social Engagement (RAISE)

*ความรู้สึกอยากเรียน* หมายถึง ความรู้สึกพึงประสงค์ในการเรียนของนักเรียน ได้แก่ ความรู้สึกสนใจ (interest) ความรู้สึกสนุก (enjoyment) ความรู้สึกไม่ทุกข์ทรมาน (suffer – reversal) ความไม่อึดอัดคับข้องใจ (frustration – reversal) และความไม่เบื่อ (boredom – reversal) ซึ่งในงานวิจัยนี้ ความรู้สึกอยากเรียนสามารถวัดได้จากคะแนนรวมของแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจากแบบวัด Perceived Emotional Engagement ของ Miserandino (1996) ซึ่งดัดแปลงจาก Rochester Assessment of Intellectual and Social Engagement (RAISE)

*ผลการเรียน* หมายถึง เกรดเฉลี่ยสะสมในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายของนักเรียน

### ประโยชน์ที่ได้รับ

1. ทราบถึงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อลักษณะเป้าหมายส่วนตัว พฤติกรรมอยากเรียน ความรู้สึกอยากเรียน และผลการเรียนของนักเรียนวัยรุ่น
2. ทราบว่าลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ ส่งผลที่แตกต่างกันทั้งในเชิงปริมาณและคุณภาพอย่างไร
3. ได้แนวทางที่เป็นประโยชน์สำหรับงานพัฒนาการศึกษา ครอบครัว และเยาวชนวัยรุ่น

## บทที่ 2

### วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อพัฒนาและตรวจสอบความตรงของโมเดลอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อพฤติกรรมและความรู้สึกลอยากเรียนและผลการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน รวมถึงศึกษารูปแบบอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ ที่มีต่อพฤติกรรมและความรู้สึกลอยากเรียนและผลการเรียนของนักเรียน

#### ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ศึกษาในครั้งนี้ ได้แก่ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนที่กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5-6 ของโรงเรียนสหศึกษาขนาดใหญ่ในกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2552 จำนวน 6 โรงเรียน โดยเป็นโรงเรียนจากเขตกลางเมืองจำนวน 3 โรงเรียน และจากเขตชานเมืองจำนวน 3 โรงเรียน เพื่อให้สอดคล้องกับการประมาณขนาดกลุ่มตัวอย่างตามข้อเสนอแนะของ Hair และคณะ (2006) โดยคำนวณจากจำนวนพารามิเตอร์ทั้งหมด คูณด้วย 15 ผู้วิจัยได้แจกแบบสอบถามทั้งหมดไปจำนวน 640 ชุด และได้คัดเลือกเฉพาะแบบสอบถามที่ตอบครบถ้วนสมบูรณ์จำนวน 600 ชุดมาทำการวิเคราะห์ทางสถิติ ดังนั้น ในงานวิจัยครั้งนี้ขนาดกลุ่มตัวอย่างจึงเท่ากับ 600 คน โดยเป็นเพศชาย 285 คน และเพศหญิง 315 คน

#### เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยนี้แบ่งเป็น 4 ส่วน คือ

ส่วนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลส่วนบุคคล ประกอบด้วยคำถามเกี่ยวกับ เพศ อายุ โรงเรียน ชั้น แผนการศึกษา และเกรดเฉลี่ยสะสมในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

ส่วนที่ 2 แบบวัดลักษณะเป้าหมายส่วนตัว ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจาก Achievement Goal Questionnaire ของ Elliot และ Murayama (2008) และมาตรวัดย่อยเรื่องลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียน ใน Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (Midgley et al, 2000)

ส่วนที่ 3 แบบวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดา ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจาก Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) ของ Midgley และคณะ (2000)

ส่วนที่ 4 แบบวัดพฤติกรรมและความรู้สึกในการเรียน ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจาก Perceived Behavioral Engagement Scale และ Perceived Emotional Engagement Scale ของ Miserandino (1996)

### การพัฒนาเครื่องมือและการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

#### 1. แบบสอบถามข้อมูลส่วนบุคคล

ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยสร้างเป็นคำถามเกี่ยวกับข้อมูลส่วนบุคคลของนักเรียน ได้แก่ เพศ อายุ โรงเรียน ชั้น แผนการศึกษา และเกรดเฉลี่ยสะสมในชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยเป็นคำถามให้ตอบจำนวน 4 ข้อ

#### 2. แบบวัดลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียน

ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดลักษณะเป้าหมายส่วนตัวโดยดัดแปลงจากแบบวัด Achievement Goal Questionnaire ของ Elliot และ Murayama (2008) และมาตรวัดย่อยเรื่องลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียน ใน Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (Midgley et al, 2000) แบบวัดลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนที่พัฒนาขึ้นนี้มีข้อกระทงทั้งหมด 15 ข้อ ประกอบด้วย 3 แบบวัดย่อย ได้แก่ แบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้ แบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ และแบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ อย่างละ 5 ข้อกระทง

##### 2.1 แบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้

แบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้ ประกอบด้วยข้อกระทง 5 ข้อ ได้แก่ ข้อ 1, 4, 7, 10, 13 เป็นข้อกระทงทางบวกทั้งหมด ตัวอย่างข้อกระทงในแบบวัดย่อยนี้ เช่น “ฉันมุ่งหมายที่จะเรียนรู้สิ่งๆที่เรียนในชั้นเรียนให้เข้าใจอย่างแตกฉาน” โดยผู้ตอบต้องประเมินว่าข้อความดังกล่าวตรงกับตนเองมากน้อยเพียงใด โดยมีคำตอบให้เลือกตอบ 5 ระดับ คือ ตรงมากที่สุด ค่อนข้างตรง ตรง และไม่ตรงพอๆ กัน ไม่ค่อยตรง และไม่ตรงเลย เกณฑ์การให้คะแนนเป็นแบบประมาณค่าแบบ 1-5 ช่วงคะแนน ตามตาราง



คำตอบ	เกณฑ์การให้คะแนน (ข้อกระทงทางบวก)
ตรงมากที่สุด	5
ค่อนข้างตรง	4
ตรงและไม่ตรงพอๆ กัน	3
ไม่ค่อยตรง	2
ไม่ตรงเลย	1

การคิดคะแนน ใช้วิธีหาค่าเฉลี่ยของคะแนนของข้อกระทงทั้ง 5 ข้อ

#### ขั้นตอนการการพัฒนาแบบวัด

ผู้วิจัยแปลข้อกระทงของแบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้ในแบบวัดต้นฉบับของ Elliot และ Murayama (2008) จำนวน 3 ข้อ และคัดเลือกข้อกระทงเพิ่มอีก 2 ข้อจากแบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้ในแบบวัดต้นฉบับของมาตรวัดย่อยเรื่องลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนใน Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (Midgley et al, 2000) รวมมีข้อกระทงในแบบวัดที่พัฒนาขึ้นทั้งหมด 5 ข้อ จากนั้นจึงนำไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิ (ภาคผนวก ก.) ตรวจสอบความตรงของเนื้อหา (content validity) และปรับแก้ภาษาให้มีความชัดเจน เข้าใจง่าย และถูกต้องตามเนื้อหามากยิ่งขึ้นตามข้อแนะนำ

ผู้วิจัยตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้โดยนำไปทดลองใช้ (try-out) ในนักเรียนกลุ่มที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัย จำนวน 80 คน เมื่อวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ในแบบวัดเดียวกัน (corrected item-total correlation: CITC) พบว่าข้อกระทงทุกข้อมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ผ่านเกณฑ์การวิเคราะห์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และเมื่อทำการวิเคราะห์ความเที่ยงแบบสอดคล้องภายใน พบว่าค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .732 (ภาคผนวก ค.)

#### 2.2 แบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ

แบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ ประกอบด้วยข้อกระทง 5 ข้อ ได้แก่ ข้อ 2, 5, 8, 11, 14 เป็นข้อกระทงทางบวกทั้งหมด ตัวอย่างข้อกระทงในแบบวัดย่อยนี้ เช่น “ฉันมุ่งหมายที่จะทำคะแนนให้ได้ดีเมื่อเทียบกับนักเรียนคนอื่น ๆ” โดยผู้ตอบต้องประเมินว่าข้อความ

ดังกล่าวตรงกับตนเองมากน้อยเพียงใด โดยมีคำตอบให้เลือกตอบ 5 ระดับ คือ ตรงมากที่สุด ค่อนข้างตรง ตรงและไม่ตรงพอๆ กัน ไม่ค่อยตรง และไม่ตรงเลย เกณฑ์การให้คะแนนเป็นแบบ ประเมินค่าแบบ 1-5 ช่วงคะแนน ตามตาราง

คำตอบ	เกณฑ์การให้คะแนน (ข้อกระทงทางบวก)
ตรงมากที่สุด	5
ค่อนข้างตรง	4
ตรงและไม่ตรงพอๆ กัน	3
ไม่ค่อยตรง	2
ไม่ตรงเลย	1

การคิดคะแนน ใช้วิธีหาค่าเฉลี่ยของคะแนนของข้อกระทงทั้ง 5 ข้อ

#### ขั้นตอนการการพัฒนาแบบวัด

ผู้วิจัยแปลข้อกระทงของแบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถในแบบวัด ต้นฉบับของ Elliot และ Murayama (2008) จำนวน 3 ข้อ และคัดเลือกข้อกระทงเพิ่มอีก 2 ข้อจาก แบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถในแบบวัดต้นฉบับของมาตรวัดย่อยเรื่อง ลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนใน Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (Midgley et al, 2000) รวมมีข้อกระทงในแบบวัดที่พัฒนาขึ้นทั้งหมด 5 ข้อ จากนั้นจึงนำไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิ ตรวจสอบความตรงของเนื้อหา (content validity) และปรับแก้ภาษาให้มีความชัดเจน เข้าใจง่าย และถูกต้องตามเนื้อหามากยิ่งขึ้นตามข้อแนะนำ

ผู้วิจัยตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถโดย นำไปทดลองใช้ (try-out) ในนักเรียนกลุ่มที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัย จำนวน 80 คน เมื่อวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ในแบบวัดเดียวกัน (corrected item-total correlation: CITC) พบว่าข้อกระทงทุกข้อ มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ผ่านเกณฑ์การวิเคราะห์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และเมื่อทำการวิเคราะห์ความเที่ยงแบบสอดคล้องภายใน พบว่าค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .721 (ภาคผนวก ค.)

### 2.3 แบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ

แบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ ประกอบด้วยข้อกระทง 5 ข้อ ได้แก่ ข้อ 3, 6, 9, 12, 15 เป็นข้อกระทงทางบวกทั้งหมด ตัวอย่างข้อกระทงในแบบวัดย่อยนี้ เช่น “ฉันมุ่งหมายที่จะหลีกเลี่ยงการทำอะไรได้ด้อยกว่านักเรียนคนอื่นๆ” โดยผู้ตอบต้องประเมินว่า ข้อความดังกล่าวตรงกับตนเองมากน้อยเพียงใด โดยมีคำตอบให้เลือกตอบ 5 ระดับ คือ ตรงมากที่สุด ค่อนข้างตรง ตรงและไม่ตรงพอๆ กัน ไม่ค่อยตรง และไม่ตรงเลย เกณฑ์การให้คะแนนเป็นแบบประเมินค่าแบบ 1-5 ช่วงคะแนน ตามตาราง

คำตอบ	เกณฑ์การให้คะแนน (ข้อกระทงทางบวก)
ตรงมากที่สุด	5
ค่อนข้างตรง	4
ตรงและไม่ตรงพอๆ กัน	3
ไม่ค่อยตรง	2
ไม่ตรงเลย	1

การคิดคะแนน ใช้วิธีหาค่าเฉลี่ยของคะแนนของข้อกระทงทั้ง 5 ข้อ

#### ขั้นตอนการการพัฒนาแบบวัด

ผู้วิจัยแปลข้อกระทงของแบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถในแบบวัดต้นฉบับของ Elliot และ Murayama (2008) จำนวน 3 ข้อ และคัดเลือกข้อกระทงเพิ่มอีก 2 ข้อจากแบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถในแบบวัดต้นฉบับของมาตรวัดย่อยเรื่องลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนใน Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (Midgley et al, 2000) รวมมีข้อกระทงในแบบวัดที่พัฒนาขึ้นทั้งหมด 5 ข้อ จากนั้นจึงนำไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิ ตรวจสอบความตรงของเนื้อหา (content validity) และปรับแก้ภาษาให้มีความชัดเจน เข้าใจง่าย และถูกต้องตามเนื้อหามากยิ่งขึ้นตามข้อแนะนำ

ผู้วิจัยตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ โดยนำไปทดลองใช้ (try-out) ในนักเรียนกลุ่มที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัย จำนวน 80 คน เมื่อวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ในแบบวัดเดียวกัน (corrected item-total correlation: CITC)

พบว่าข้อกระทงทุกข้อมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ผ่านเกณฑ์การวิเคราะห์ห้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และเมื่อทำการวิเคราะห์ความเที่ยงแบบสอดคล้องภายใน พบว่าค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .744 (ภาคผนวก ค.)

### 3. แบบวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดา

ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาโดยดัดแปลงจากมาตรวัดย่อยเรื่องการรับรู้ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาใน Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (Midgley et al, 2000) แบบวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่พัฒนาขึ้นนี้มีข้อกระทงทั้งหมด 11 ข้อ ประกอบด้วย 2 แบบวัดย่อย ได้แก่ แบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้ (6 ข้อกระทง) และแบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ (5 ข้อกระทง)

#### 3.1 แบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้

แบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้ ประกอบด้วยข้อกระทง 6 ข้อ ได้แก่ ข้อ 1, 3, 5, 7, 9, 11 เป็นข้อกระทงทางบวกทั้งหมด ตัวอย่างข้อกระทงในแบบวัดย่อยนี้ เช่น “พ่อแม่ต้องการให้ฉันใช้เวลาในการคิดใคร่ครวญเกี่ยวกับแนวคิดต่างๆ ที่ฉันเรียน” โดยผู้ตอบต้องประเมินว่าข้อความดังกล่าวตรงกับตนเองมากน้อยเพียงใด โดยมีคำตอบให้เลือกตอบ 5 ระดับ คือ ตรงมากที่สุด ค่อนข้างตรง ตรงและไม่ตรงพอๆ กัน ไม่ค่อยตรง และไม่ตรงเลย เกณฑ์การให้คะแนนเป็นแบบประเมินค่าแบบ 1-5 ช่วงคะแนน ตามตาราง

คำตอบ	เกณฑ์การให้คะแนน (ข้อกระทงทางบวก)
ตรงมากที่สุด	5
ค่อนข้างตรง	4
ตรงและไม่ตรงพอๆ กัน	3
ไม่ค่อยตรง	2
ไม่ตรงเลย	1

การคิดคะแนน ใช้วิธีหาค่าเฉลี่ยของคะแนนของข้อกระทงทั้ง 6 ข้อ

### ขั้นตอนการการพัฒนแบบวัด

ผู้วิจัยนำข้อกระทงของมาตรวัดย่อยลักษณะเป้าหมายของบิตามารดาแบบมุ่งเรียนรู้ใน Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (Midgley et al, 2000) มาแปลและดัดแปลงให้มีความเหมาะสมกับบริบทของนักเรียนไทย รวมมีข้อกระทงในแบบวัดที่พัฒนาขึ้นทั้งหมด 6 ข้อ จากนั้นจึงนำไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิ ตรวจสอบความตรงของเนื้อหา (content validity) และปรับแก้ภาษา ให้มีความชัดเจน เข้าใจง่าย และถูกต้องตามเนื้อหามากยิ่งขึ้นตามข้อเสนอแนะ

ผู้วิจัยตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายของบิตามารดาแบบมุ่งเรียนรู้ โดยนำไปทดลองใช้ (try-out) ในนักเรียนกลุ่มที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัย จำนวน 80 คน เมื่อวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ในแบบวัดเดียวกัน (corrected item-total correlation: CITC) พบว่าข้อกระทงทุกข้อ มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ผ่านเกณฑ์การวิเคราะห์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และเมื่อทำการวิเคราะห์ความเที่ยงแบบสอดคล้องภายใน พบว่าค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .717 (ภาคผนวก ค)

### 3.2 แบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายของบิตามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ

แบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายของบิตามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ ประกอบด้วย ข้อกระทง 5 ข้อ ได้แก่ ข้อ 2, 4, 6, 8, 10 เป็นข้อกระทงทางบวกทั้งหมด ตัวอย่างข้อกระทงในแบบวัดย่อยนี้ เช่น “พ่อแม่ไม่ชอบให้ฉันทำงานผิดพลาดในชั้นเรียน” โดยผู้ตอบต้องประเมินว่าข้อความดังกล่าวตรงกับตนเองมากน้อยเพียงใด โดยมีคำตอบให้เลือกตอบ 5 ระดับ คือ ตรงมากที่สุด ค่อนข้างตรง ตรงและไม่ตรงพอๆ กัน ไม่ค่อยตรง และไม่ตรงเลย เกณฑ์การให้คะแนนเป็นแบบประเมินค่าแบบ 1-5 ช่วงคะแนน ตามตาราง

คำตอบ	เกณฑ์การให้คะแนน (ข้อกระทงทางบวก)
ตรงมากที่สุด	5
ค่อนข้างตรง	4
ตรงและไม่ตรงพอๆ กัน	3
ไม่ค่อยตรง	2
ไม่ตรงเลย	1



การคิดคะแนน ใช้วิธีหาค่าเฉลี่ยของคะแนนของข้อกระทงทั้ง 5 ข้อ

#### ขั้นตอนการการพัฒนาแบบวัด

ผู้วิจัยนำข้อกระทงของมาตรวัดย่อยลักษณะเป้าหมายของบิตามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถใน Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (Midgley et al, 2000) มาแปลและดัดแปลงให้มีความเหมาะสมกับบริบทของนักเรียนไทย รวมมีข้อกระทงในแบบวัดที่พัฒนาขึ้นทั้งหมด 5 ข้อ จากนั้นจึงนำไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิ ตรวจสอบความตรงของเนื้อหา (content validity) และปรับแก้ภาษาให้มีความชัดเจน เข้าใจง่าย และถูกต้องตามเนื้อหามากยิ่งขึ้นตามข้อแนะนำ

ผู้วิจัยตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายของบิตามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ โดยนำไปทดลองใช้ (try-out) ในนักเรียนกลุ่มที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัย จำนวน 80 คน เมื่อวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ในแบบวัดเดียวกัน (corrected item-total correlation: CITC) พบว่าข้อกระทงทุกข้อมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ผ่านเกณฑ์การวิเคราะห์ห้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และเมื่อทำการวิเคราะห์ความเที่ยงแบบสอดคล้องภายใน พบว่าค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .748 (ภาคผนวก ค.)

#### 4. แบบวัดพฤติกรรมและความรู้สึกในการเรียน

ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมและความรู้สึกในการเรียน โดยอ้างอิงจากแบบวัด Perceived Behavioral Engagement และ Perceived Emotional Engagement ของ Miserandino (1996) ซึ่งพัฒนาจาก Rochester Assessment of Intellectual and Social Engagement (RAISE) แบบวัดพฤติกรรมและความรู้สึกในการเรียนที่พัฒนาขึ้นนี้มีข้อกระทงทั้งหมด 50 ข้อ ประกอบด้วย 2 แบบวัดย่อย ได้แก่ แบบวัดย่อยพฤติกรรมอยากเรียน (26 ข้อ) และแบบวัดย่อยความรู้สึกอยากเรียน (22 ข้อ)

##### 4.1 แบบวัดย่อยพฤติกรรมอยากเรียน

แบบวัดย่อยพฤติกรรมอยากเรียนมีข้อกระทงทั้งหมด 26 ข้อ แบ่งเป็นมิติต่างๆ ได้ 5 มิติ คือ

- 1) ความตั้งใจเรียน (involved) มีข้อกระทง 7 ข้อ (ข้อ 1, 6, 11, 15, 19, 23, 24) เป็นข้อกระทงทางบวกทั้งหมด
- 2) การไม่ล้มเลิก (give-up – reversal) มีข้อกระทง 5 ข้อ (ข้อ 2, 7, 12, 16, 20) เป็นข้อกระทงทางลบทั้งหมด
- 3) ความมีสมาธิ (distract – reversal) มีข้อกระทง 5 ข้อ (ข้อ 3, 8, 13, 17, 21) เป็นข้อกระทงทางลบทั้งหมด
- 4) ความพยายาม (effort) มีข้อกระทง 7 ข้อ (ข้อ 4, 9, 14, 18, 22, 25, 26) เป็นข้อกระทงทางบวกทั้งหมด
- 5) ความมีส่วนร่วม (participate) มีข้อกระทง 2 ข้อ (ข้อ 5, 10) เป็นข้อกระทงทางบวกทั้งหมด

ตัวอย่างข้อกระทง เช่น “ฉันฟังอย่างตั้งใจในชั้นเรียน” “เมื่อฉันเจอโจทย์/คำถามที่ยากในการสอบ ฉันจะไม่คิดหาคำตอบ” “ฉันมักจะมีส่วนร่วมในการพูดอภิปรายในชั้นเรียน” โดยผู้ตอบต้องประเมินว่าข้อความดังกล่าวตรงกับตนเองมากน้อยเพียงใด โดยมีคำตอบให้เลือกตอบ 5 ระดับ คือ ตรงมากที่สุด ค่อนข้างตรง ตรงและไม่ตรงพอๆ กัน ไม่ค่อยตรง และไม่ตรงเลย เกณฑ์การให้คะแนนเป็นแบบประเมินค่าแบบ 1-5 ช่วงคะแนน ตามตาราง

คำตอบ	เกณฑ์การให้คะแนน (ข้อกระทงทางบวก)
ตรงมากที่สุด	5
ค่อนข้างตรง	4
ตรงและไม่ตรงพอๆ กัน	3
ไม่ค่อยตรง	2
ไม่ตรงเลย	1

การคิดคะแนน ใช้วิธีหาค่าเฉลี่ยของคะแนนของข้อกระทงทั้ง 26 ข้อที่กลับคะแนนข้อกระทงทางลบเรียบร้อยแล้ว

#### ขั้นตอนการการพัฒนาแบบวัด

ผู้วิจัยนำแบบวัด Perceived Behavioral Engagement ของ Miserandino (1996) ซึ่งพัฒนาจาก Rochester Assessment of Intellectual and Social Engagement (RAISE) มาแปล

และดัดแปลงให้มีความเหมาะสมกับบริบทของนักเรียนไทย รวมมีข้อกระทงในแบบวัดที่พัฒนาขึ้นทั้งหมด 32 ข้อ จากนั้นจึงนำไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบความตรงของเนื้อหา (content validity) และปรับแก้ภาษาให้มีความชัดเจน เข้าใจง่าย และถูกต้องตามเนื้อหามากยิ่งขึ้นตามข้อเสนอแนะ

ผู้วิจัยตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดย่อยพฤติกรรมอยากเรียน โดยนำไปทดลองใช้ (try-out) ในนักเรียนกลุ่มที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัย จำนวน 80 คน เมื่อวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ในแบบวัดเดียวกัน (corrected item-total correlation: CITC) พบว่าข้อกระทง 28 ข้อมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ผ่านเกณฑ์การวิเคราะห์ห้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนข้อกระทง 4 ข้อที่ไม่ผ่านเกณฑ์นั้น ผู้วิจัยได้ตัดออกไป และเมื่อทำการวิเคราะห์ความเที่ยงแบบสอดคล้องภายใน พบว่าค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .892 (ภาคผนวก ค.) นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์คุณภาพของแบบวัดแยกตามมิติ พบว่าค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ในมิติเดียวกันผ่านเกณฑ์การวิเคราะห์ห้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทั้งหมด และเมื่อทำการวิเคราะห์ความเที่ยงแบบสอดคล้องภายในของแบบวัดในแต่ละมิติ ซึ่งได้แก่ ความตั้งใจเรียน การไม่ล้มเลิก ความมีสมาธิความพยายาม ความมีส่วนร่วมพบว่าค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .862, .826, .797, .859 และ .708 ตามลำดับ อย่างไรก็ตาม เพื่อลดจำนวนข้อกระทงในแบบวัด ผู้วิจัยได้ตัดข้อกระทงที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ในมิติเดียวกันที่ต่ำกว่าข้ออื่น ๆ และเป็นข้อที่ตัดแล้วส่งผลให้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคของมิตินั้น ๆ สูงขึ้น ซึ่งมีทั้งหมด 2 ข้อออกไป ดังนั้นจึงมีจำนวนข้อกระทงที่นำไปใช้จริงทั้งหมด 26 ข้อ

#### 4.2 แบบวัดย่อยความรู้สึกลอยอยากเรียน

แบบวัดย่อยความรู้สึกลอยอยากเรียน มีข้อกระทงทั้งหมด 21 ข้อ แบ่งเป็นมิติต่างๆ ได้ 5 มิติ คือ

- 1) ความรู้สึกสนใจ (interest) มีข้อกระทง 6 ข้อ (ข้อ 1, 5, 10, 18, 20, 21) เป็นข้อกระทงทางบวกทั้งหมด
- 2) ความรู้สึกสนุก (enjoyment) มีข้อกระทง 3 ข้อ (ข้อ 2, 6, 11) เป็นข้อกระทงทางบวกทั้งหมด
- 3) ความรู้สึกไม่ทุกข์ทรมาน (suffer – reversal) มีข้อกระทง 4 ข้อ (ข้อ 7, 12, 15, 19) เป็นข้อกระทงทางลบทั้งหมด

4) ความไม่อดัดคับข้องใจ (frustration – reversal) มีข้อกระทง 4 ข้อ (ข้อ 3, 8, 13, 16) เป็นข้อกระทงทางลบทั้งหมด

5) ความไม่เบื่อ (boredom – reversal) มีข้อกระทง 4 ข้อ (ข้อ 4, 9, 14, 17) เป็นข้อกระทงทางลบทั้งหมด

ตัวอย่างข้อกระทง เช่น “ฉันรู้สึกสนใจกับการทำงาน/แบบฝึกหัดต่างๆ ในชั้นเรียน” “ฉันรู้สึกกังวลใจเมื่อตอบคำถามหรือโจทย์ปัญหาในชั้นเรียนไม่ได้” “ฉันรู้สึกเบื่อเวลาครูอธิบายเรื่องใหม่ๆ ให้ฟัง” โดยผู้ตอบต้องประเมินว่าข้อความดังกล่าวตรงกับตนเองมากน้อยเพียงใด โดยมีคำตอบให้เลือกตอบ 5 ระดับ คือ ตรงมากที่สุด ค่อนข้างตรง ตรงและไม่ตรงพอๆ กัน ไม่ค่อยตรง และไม่ตรงเลย เกณฑ์การให้คะแนนเป็นแบบประเมินค่าแบบ 1-5 ช่วงคะแนน ตามตาราง

คำตอบ	เกณฑ์การให้คะแนน (ข้อกระทงทางบวก)
ตรงมากที่สุด	5
ค่อนข้างตรง	4
ตรงและไม่ตรงพอๆ กัน	3
ไม่ค่อยตรง	2
ไม่ตรงเลย	1

การคิดคะแนน ใช้วิธีหาค่าเฉลี่ยของคะแนนของข้อกระทงทั้ง 21 ข้อที่กลับคะแนนข้อกระทงทางลบเรียบร้อยแล้ว

#### ขั้นตอนการการพัฒนาแบบวัด

ผู้วิจัยนำแบบวัด Perceived Emotional Engagement ของ Miserandino (1996) ซึ่งพัฒนาจาก Rochester Assessment of Intellectual and Social Engagement (RAISE) มาแปลและดัดแปลงให้มีความเหมาะสมกับบริบทของนักเรียนไทย รวมมีข้อกระทงในแบบวัดที่พัฒนาขึ้นทั้งหมด 23 ข้อ จากนั้นจึงนำไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิ ตรวจสอบความตรงของเนื้อหา (content validity) และปรับแก้ภาษาให้มีความชัดเจน เข้าใจง่าย และถูกต้องตามเนื้อหามากยิ่งขึ้นตามข้อเสนอแนะ

ผู้วิจัยตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดย่อยความรู้สึกเชิงบวกในการเรียน โดยนำไปทดลองใช้ (try-out) ในนักเรียนกลุ่มที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัย จำนวน 80 คน เมื่อวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ในแบบ

วัดเดียวกัน (corrected item-total correlation: CITC) พบว่าข้อกระทง 22 ข้อมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ผ่านเกณฑ์การวิเคราะห์ห้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนข้อกระทง 1 ข้อที่ไม่ผ่านเกณฑ์นั้น ผู้วิจัยได้ตัดออกไป และเมื่อทำการวิเคราะห์ความเที่ยงแบบสอดคล้องภายใน พบว่าค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .862 (ภาคผนวก ค.) นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์คุณภาพของแบบวัดแยกตามมิติ พบว่าค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ในมิติเดียวกันผ่านเกณฑ์การวิเคราะห์ห้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทั้งหมด และเมื่อทำการวิเคราะห์ความเที่ยงแบบสอดคล้องภายในของแบบวัดในแต่ละมิติ ซึ่งได้แก่ ความรู้สึกสนใจ ความรู้สึกสนุก ความรู้สึกไม่ทุกข์ทรมาน ความไม่ยึดติดกับข้อใจ ความไม่เบื่อ พบว่าค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .788, .813, .801, .872 และ .799 ตามลำดับ อย่างไรก็ตาม เพื่อลดจำนวนข้อกระทงในแบบวัด ผู้วิจัยได้ตัดข้อกระทงที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ในมิติเดียวกันที่ต่ำกว่าข้ออื่น ๆ และเป็นข้อที่ตัดแล้วส่งผลให้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคของมิตินั้น ๆ สูงขึ้น ซึ่งมีทั้งหมด 1 ข้อออกไป ดังนั้นจึงมีจำนวนข้อกระทงที่นำไปใช้จริงทั้งหมด 21 ข้อ

### การตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัด

ผู้วิจัยใช้วิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันด้วยโปรแกรมลิสเรลเพื่อตรวจสอบว่าตัวแปรชี้วัดหรือตัวแปรสังเกตได้แต่ละตัวนั้นสะท้อนตัวแปรแฝงได้ดีเพียงใด หากผลการวิเคราะห์พบว่าโมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ก็สามารถอนุมานได้ว่าโมเดลการวัดของตัวแปรแต่ละตัวนั้นมีความเหมาะสมต่อการนำไปใช้วิเคราะห์โมเดลเชิงสาเหตุในลำดับต่อไป

#### 1. การตรวจสอบความตรงโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายของบิตามารดาแบบมุ่งเรียนรู้

ตัวแปรแฝงลักษณะเป้าหมายของบิตามารดาแบบมุ่งเรียนรู้ วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 6 ตัวแปร คือ คะแนนจากข้อกระทงในแบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายของบิตามารดาแบบมุ่งเรียนรู้ จำนวน 6 ข้อ (item3.1, item3.3, item3.5, item3.7, item3.9, item3.11) ผู้วิจัยทำการตรวจสอบค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 6 ตัว พบว่าค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทุกตัวแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 และเป็นทิศทางบวกทั้งหมด โดยตัวแปร item3.7 และ item3.11 มีค่าความสัมพันธ์สูงสุดคือ 0.50 และตัวแปร item3.1 และ item3.9 มีค่าความสัมพันธ์น้อยที่สุดคือ 0.21 ตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 6 ตัวมีความแปรปรวนร่วมกันร้อยละ 4.32 ถึงร้อยละ 25.10 ดังตาราง



**ตารางที่ 6** เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ค่ามัชฌิมเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้

ตัวแปรสังเกตได้	ค่าสหสัมพันธ์					
	1	2	3	4	5	6
1. item3.1	1.00					
2. item3.3	0.25 **	1.00				
3. item3.5	0.28 **	0.37 **	1.00			
4. item3.7	0.29 **	0.23 **	0.36 **	1.00		
5. item3.9	0.21 **	0.24 **	0.24 **	0.34 **	1.00	
6. item3.11	0.28 **	0.28 **	0.29 **	0.50 **	0.38 **	1.00
<i>M</i>	3.90	3.21	3.40	3.98	3.65	4.01
<i>SD</i>	0.79	0.92	1.03	0.87	0.87	0.84

Bartlett's Test of Sphericity = 600.591  $df=15$   $p=.000$

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = .780

\*\*  $p < .01$

จากการตรวจสอบความสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 6 ตัว พบว่ามีค่าการทดสอบ Bartlett's test ที่เป็นการทดสอบค่า Chi-Square ของดีเทอร์มิแนนท์ของเมทริกซ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 600.591 ที่ค่าองศาอิสระเท่ากับ 15 และค่า  $p = .000$  ซึ่งแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ดังนั้นค่า KMO's MSA = 0.780 แสดงว่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรี่มีมากและเหมาะสมที่จะวิเคราะห์องค์ประกอบได้ จึงสรุปได้ว่าตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 6 ตัวมีความสัมพันธ์สามารถนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบได้

จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันด้วยโปรแกรมลิสเรล พบว่า โมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีความตรง โดยมีค่าไค-สแควร์ (chi-square) = 3.31,  $df = 5$ ,  $p = 0.653$  มีค่า RMSEA = 0.00, CFI = 1.00, RMR = 0.014, GFI = 1.00 และ AGFI = 0.99 เมื่อพิจารณาเมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรทั้งหมดตามตารางที่ 7 พบว่าตัวแปรทั้งหมดมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวก อยู่ในช่วงระหว่าง 0.50 (item3.3) ถึง 1.00 (item3.7) นอกจากนี้สามารถนำค่าสัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบมาเขียนเป็นสมการได้ดังนี้

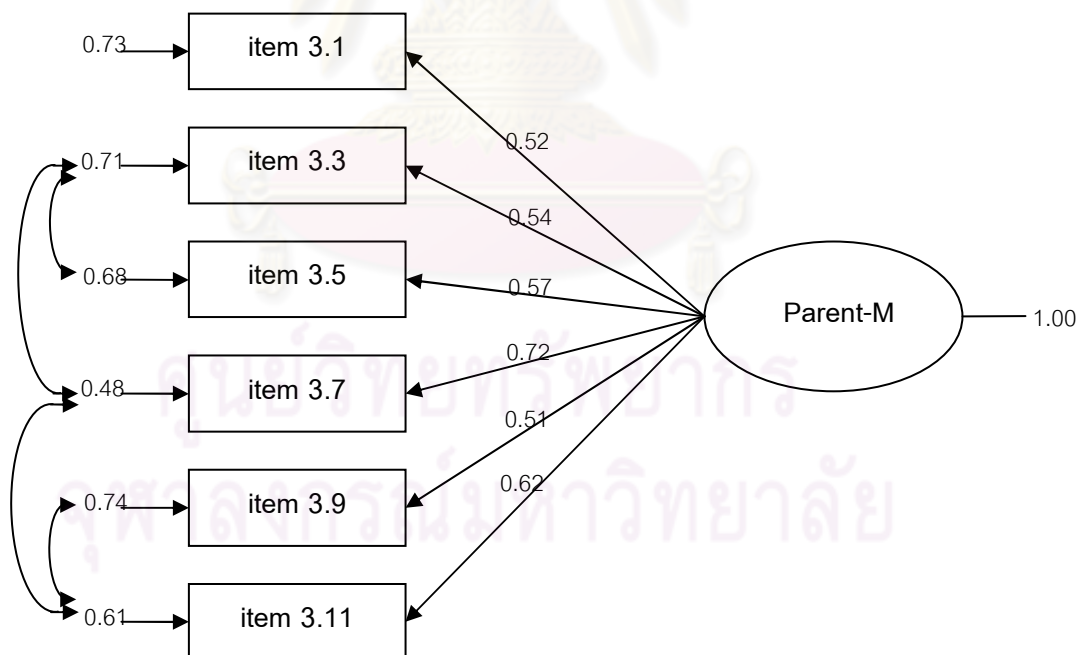
$$\text{Parent-M} = 0.18 (\text{item 3.1}) + 0.25(\text{item 3.3}) + 0.14(\text{item 3.5}) + 0.28(\text{item 3.7}) \\ + 0.12(\text{item 3.9}) + 0.14(\text{item 3.11})$$

ตารางที่ 7 เมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบ ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ และค่าสัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบของโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้

ตัวแปร	เมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบ				$R^2$	เมทริกซ์สัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบ
	สปส. (COEFF)	SE	t	Std. COEFF		
item3.1	0.51	0.04	11.48**	0.52	0.27	0.18
item3.3	0.50	0.05	10.39**	0.54	0.29	0.25
item3.5	0.69	0.06	12.17**	0.57	0.32	0.14
item3.7	1.00	0.07	14.93**	0.72	0.52	0.28
item3.9	0.64	0.06	11.28**	0.51	0.26	0.12
item3.11	0.62	0.05	12.42**	0.62	0.39	0.14

หมายเหตุ: \*\* $p < .01$ , chi - square = 3.31,  $df = 5$ ,  $p = 0.653$ , RMSEA = 0.00, GFI = 1.00, AGFI = 0.99

ภาพที่ 14 โมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้



Chi-square = 3.31,  $df = 5$ ,  $p = 0.653$ , RMSEA = 0.00, GFI = 1.00, AGFI = 0.99

## 2. การตรวจสอบความตรงโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ

ตัวแปรแฝงลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 5 ตัวแปร คือ คะแนนจากข้อกระทงในแบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถจำนวน 6 ข้อ (item3.2, item3.4, item3.6, item3.8, item3.10) ผู้วิจัยทำการตรวจสอบค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัว พบว่าค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทุกตัวแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 และเป็นทิศทางบวกทั้งหมด โดยตัวแปร item3.6 และ item3.8 มีค่าความสัมพันธ์สูงสุดคือ 0.46 และตัวแปร item3.2 และ item3.10 มีค่าความสัมพันธ์น้อยที่สุดคือ 0.23 ตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัวมีความแปรปรวนรวมกันร้อยละ 5.48 ถึงร้อยละ 20.7 ดังตาราง

**ตารางที่ 8** เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ค่ามัชฌิมเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ

ตัวแปรสังเกตได้	ค่าสหสัมพันธ์				
	1	2	3	4	5
1. item3.2	1.00				
2. item3.4	0.32 **	1.00			
3. item3.6	0.38 **	0.41 **	1.00		
4. item3.8	0.41 **	0.28 **	0.46 **	1.00	
5. item3.10	0.23 **	0.38 **	0.38 **	0.42 **	1.00
<i>M</i>	3.17	3.78	2.95	2.86	3.40
<i>SD</i>	1.04	1.01	1.11	1.00	0.95

Bartlett's Test of Sphericity = 603.123  $df=10$   $p=.000$

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = .767

\*\*  $p < .01$

จากการตรวจสอบความสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัว พบว่ามีค่าการทดสอบ Bartlett's test ที่เป็นการทดสอบค่า Chi-Square ของดีเทอร์มิแนนท์ของเมทริกซ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 603.123 ที่ค่าองศาอิสระเท่ากับ 10 และค่า  $p = .000$  ซึ่งแตกต่างจากศูนย์อย่างมี

นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ดัชนีค่า KMO's MSA = 0.767 แสดงว่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรมีมากและเหมาะสมที่จะวิเคราะห์องค์ประกอบได้ จึงสรุปได้ว่าตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัวมีความสัมพันธ์สามารถนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบได้

จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันด้วยโปรแกรมลิสเรล พบว่า โมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถมีความตรง โดยมีค่าไค-สแควร์ (chi-square) = 2.18,  $df = 3$ ,  $p = 0.536$  มีค่า RMSEA = 0.00, CFI = 1.00, RMR = 0.017, GFI = 1.00 และ AGFI = 0.99 เมื่อพิจารณาเมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรทั้งหมดตามตารางที่ 9 พบว่าตัวแปรทั้งหมดมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวก อยู่ในช่วงระหว่าง 0.67 (item3.2, item3.8) ถึง 1.13 (item3.4) นอกจากนี้สามารถนำค่าสัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบมาเขียนเป็นสมการได้ดังนี้

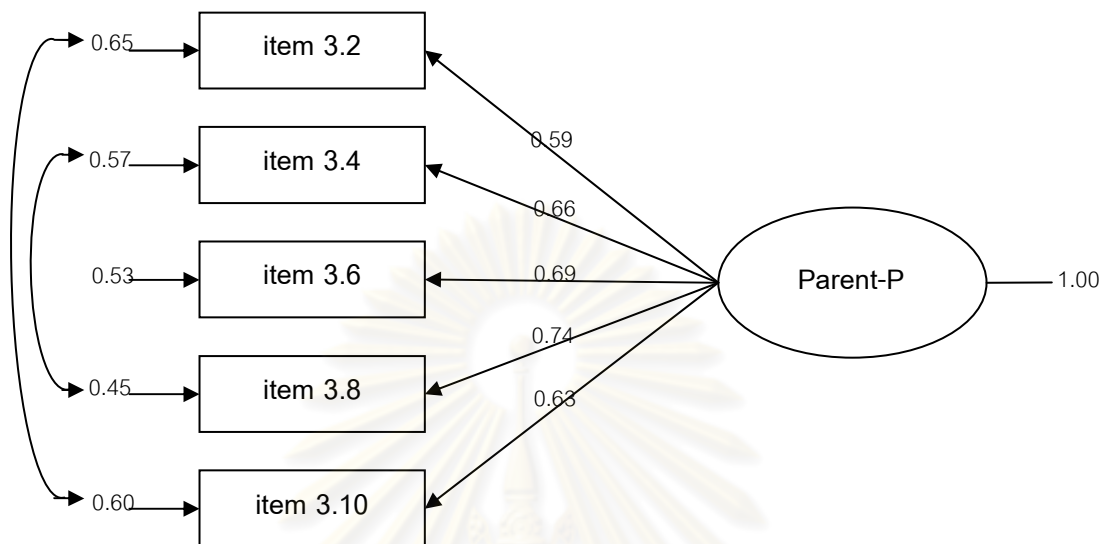
$$\text{Parent-P} = 0.16 (\text{item 3.2}) + 0.17(\text{item 3.4}) + 0.17(\text{item 3.6}) + 0.41(\text{item 3.8}) + 0.18(\text{item 3.10})$$

**ตารางที่ 9** เมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบ ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ และค่าสัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบของโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ

ตัวแปร	เมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบ				$R^2$	เมทริกซ์สัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบ
	สปส. (COEFF)	SE	t	Std. COEFF		
item3.2	0.67	0.05	14.13**	0.59	0.35	0.16
item3.4	1.13	0.07	15.24**	0.66	0.43	0.17
item3.6	0.83	0.05	17.50**	0.69	0.47	0.17
item3.8	0.67	0.04	17.96**	0.74	0.55	0.41
item3.10	0.69	0.04	15.34**	0.63	0.40	0.18

หมายเหตุ: \*\* $p < .01$ , chi - square = 2.18,  $df = 3$ ,  $p = 0.536$ , RMSEA = 0.00, GFI = 1.00, AGFI = 0.99

ภาพที่ 15 โมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ



Chi - square = 2.18,  $df = 3$ ,  $p = 0.536$ , RMSEA = 0.00, GFI = 1.00, AGFI = 0.99

### 3. การตรวจสอบความตรงโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้

ตัวแปรแฝงลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 5 ตัวแปร คือ คะแนนจากข้อกระทงในแบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้จำนวน 5 ข้อ (item2.1, item2.4, item2.7, item2.10, item2.13) ผู้วิจัยทำการตรวจสอบค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัว พบว่าค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทุกตัวแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 และเป็นทิศทางบวกทั้งหมด โดยตัวแปร item2.1 และ item2.4 มีค่าความสัมพันธ์สูงสุดคือ 0.43 และตัวแปร item2.4 และ item2.10 มีค่าความสัมพันธ์น้อยที่สุดคือ 0.28 ตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัวมีความแปรปรวนร่วมกันร้อยละ 7.67 ถึงร้อยละ 18.49 ดังตาราง

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ตารางที่ 10 เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ค่ามัชฌิมเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้

ตัวแปรสังเกตได้	ค่าสหสัมพันธ์				
	1	2	3	4	5
1. item2.1	1.00				
2. item2.4	0.43 **	1.00			
3. item2.7	0.37 **	0.41 **	1.00		
4. item2.10	0.33 **	0.28 **	0.37 **	1.00	
5. item2.13	0.31 **	0.29 **	0.40 **	0.39 **	1.00
<i>M</i>	3.75	3.85	4.00	4.00	3.93
<i>SD</i>	0.76	0.88	0.81	0.78	0.77

Bartlett's Test of Sphericity = 554.900 *df*=10 *p*=.000  
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = .785

\*\* *p* < .01

จากการตรวจสอบความสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัว พบว่ามีค่าการทดสอบ Bartlett's test ที่เป็นการทดสอบค่า Chi-Square ของดีเทอร์มิแนนท์ของเมทริกซ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 554.900 ที่ค่าองศาอิสระเท่ากับ 10 และค่า *p* = .000 ซึ่งแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ดังนั้นค่า KMO's MSA = 0.785 แสดงว่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรดีมากและเหมาะสมที่จะวิเคราะห์องค์ประกอบได้ จึงสรุปได้ว่าตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัวมีความสัมพันธ์สามารถนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบได้

จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันด้วยโปรแกรมลิสเรล พบว่า โมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้มีความตรง โดยมีค่าไค-สแควร์ (chi-square) = 1.01, *df* = 2, *p* = 0.604 มีค่า RMSEA = 0.00, CFI = 1.00, RMR = 0.005, GFI = 1.00 และ AGFI = 0.99 เมื่อพิจารณาเมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรทั้งหมดตามตารางที่ 11 พบว่าตัวแปรทั้งหมดมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวก อยู่ในช่วงระหว่าง 0.41 (item2.4) ถึง 0.63 (item2.7) นอกจากนี้สามารถนำค่าสัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบมาเขียนเป็นสมการได้ดังนี้

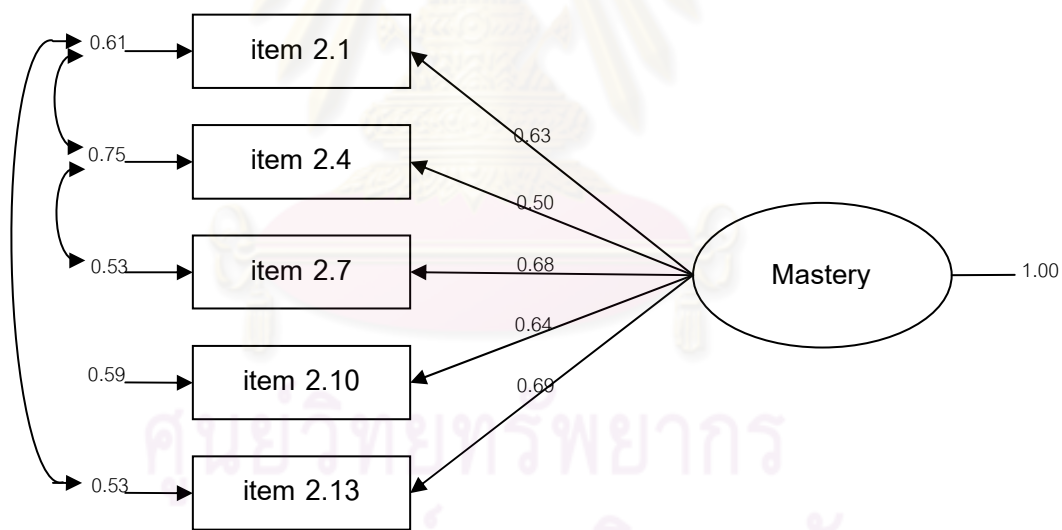
$$\text{Mastery} = 0.39(\text{item2.1}) + 0.05(\text{item2.4}) + 0.31(\text{item2.7}) + 0.26(\text{item2.10}) \\ + 0.41(\text{item2.13})$$

ตารางที่ 11 เมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบ ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ และค่าสัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบของโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้

ตัวแปร	เมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบ				$R^2$	เมทริกซ์สัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบ
	สปส. (COEFF)	SE	t	Std. COEFF		
item2.1	0.42	0.03	13.35**	0.42	0.39	0.39
item2.4	0.41	0.04	10.55**	0.41	0.25	0.05
item2.7	0.63	0.04	15.88**	0.63	0.47	0.31
item2.10	0.61	0.04	14.93**	0.61	0.41	0.26
item2.13	0.57	0.04	15.17**	0.57	0.47	0.41

หมายเหตุ: \*\* $p < .01$ , chi - square = 1.01,  $df = 2$ ,  $p = 0.604$ , RMSEA = 0.00, GFI = 1.00, AGFI = 0.99

ภาพที่ 16 โมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้



Chi-square = 1.01,  $df = 2$ ,  $p = 0.604$ , RMSEA = 0.00, GFI = 1.00, AGFI = 0.99

#### 4. การตรวจสอบความตรงโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ

ตัวแปรแฝงลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 5 ตัวแปร คือ คะแนนจากข้อกระทงในแบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถจำนวน 5 ข้อ (item2.2, item2.5, item2.8, item2.11, item2.14) ผู้วิจัยทำการตรวจสอบค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัว พบว่าค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทุกตัวแตกต่างจาก

ศูนย์อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 และเป็นทิศทางบวกทั้งหมด โดยตัวแปร item2.5 และ item2.8 มีค่าความสัมพันธ์สูงสุดคือ 0.50 และตัวแปร item2.2 และ item2.14 มีค่าความสัมพันธ์น้อยที่สุดคือ 0.25 ตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัวมีความแปรปรวนร่วมกันร้อยละ 6.25 ถึงร้อยละ 24.50 ดังตาราง

**ตารางที่ 12** เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ค่าชดเชยเมตริกซ์และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ

ตัวแปรสังเกตได้	ค่าสหสัมพันธ์				
	1	2	3	4	5
1. item2.2	1.00				
2. item2.5	0.46 **	1.00			
3. item2.8	0.40 **	0.50 **	1.00		
4. item2.11	0.35 **	0.43 **	0.35 **	1.00	
5. item2.14	0.25 **	0.30 **	0.26 **	0.42 **	1.00
<i>M</i>	3.52	3.75	3.52	3.41	3.33
<i>SD</i>	0.87	0.84	0.95	0.93	0.94

Bartlett's Test of Sphericity = 628.778 *df*=10 *p*=.000  
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = .781

\*\* *p* < .01

จากการตรวจสอบความสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัว พบว่ามีค่าการทดสอบ Bartlett's test ที่เป็นการทดสอบค่า Chi-Square ของดีเทอร์มิแนนท์ของเมทริกซ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 628.778 ที่ค่าองศาอิสระเท่ากับ 10 และค่า *p* = .000 ซึ่งแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ดังนั้นค่า KMO's MSA = 0.781 แสดงว่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรมีความเหมาะสมที่จะวิเคราะห์องค์ประกอบได้ จึงสรุปได้ว่าตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัวมีความสัมพันธ์สามารถนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบได้

จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันด้วยโปรแกรมลิสเรล พบว่า โมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถมีความตรง โดยมีค่าไค-สแควร์ (chi-square) = 1.56, *df* = 4, *p* = 0.817 มีค่า RMSEA = 0.00, CFI = 1.00, RMR = 0.007, GFI = 1.00 และ AGFI = 1.00 เมื่อพิจารณาเมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรทั้งหมดตามตารางที่ 13 พบว่าตัวแปร

ทั้งหมดมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวก อยู่ในช่วงระหว่าง 0.59 (item2.2) ถึง 1.12 (item2.5) นอกจากนี้สามารถนำค่าสัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบมาเขียนเป็นสมการได้ดังนี้

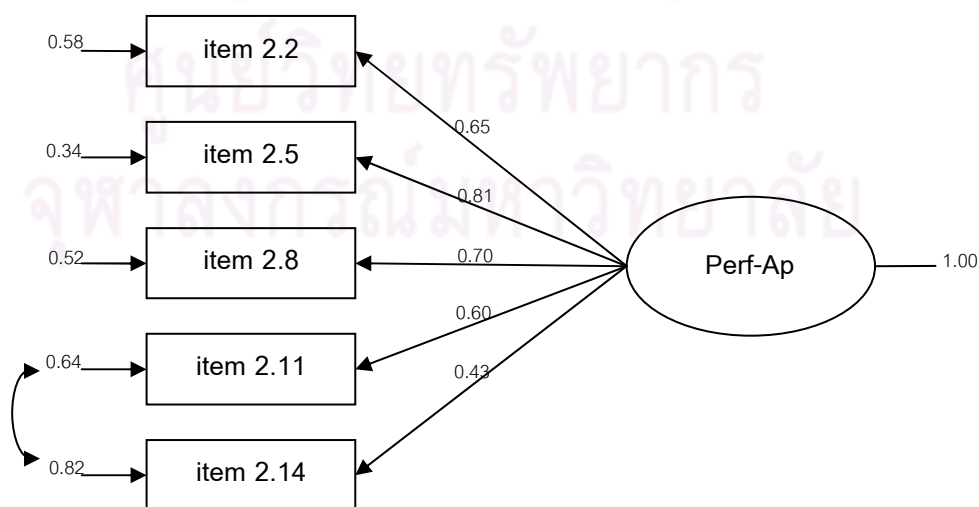
$$\text{Perform-Ap} = 0.24(\text{item2.2}) + 0.33(\text{item2.5}) + 0.19(\text{item2.8}) + 0.13(\text{item2.11}) + 0.04(\text{item2.14})$$

ตารางที่ 13 เมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบ ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ และค่าสัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบของโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ

ตัวแปร	เมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบ				$R^2$	เมทริกซ์สัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบ
	สปส. (COEFF)	SE	t	Std. COEFF		
item2.2	0.59	0.04	16.00**	0.65	0.42	0.24
item2.5	1.12	0.05	20.83**	0.81	0.66	0.33
item2.8	0.93	0.05	17.33**	0.70	0.48	0.19
item2.11	0.69	0.05	14.40**	0.60	0.36	0.13
item2.14	0.70	0.07	9.81**	0.43	0.18	0.04

หมายเหตุ: \*\* $p < .01$ , chi - square = 1.56,  $df = 4$ ,  $p = 0.817$ , RMSEA = 0.00, GFI = 1.00, AGFI = 1.00

ภาพที่ 16 โมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ



Chi - square = 1.56,  $df = 4$ ,  $p = 0.817$ , RMSEA = 0.00, GFI = 1.00, AGFI = 1.00

## 5. การตรวจสอบความตรงโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ

ตัวแปรแฝงลักษณะเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 5 ตัวแปร คือ คะแนนจากข้อกระทงในแบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถจำนวน 5 ข้อ (item2.3, item2.6, item2.9, item2.12, item2.15) ผู้วิจัยทำการตรวจสอบค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัว พบว่าค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทุกตัวแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 และเป็นทิศทางบวกทั้งหมด โดยตัวแปร item2.12 และ item2.15 มีค่าความสัมพันธ์สูงสุดคือ 0.48 และตัวแปร item2.6 และ item2.12 มีค่าความสัมพันธ์น้อยที่สุดคือ 0.19 ตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัวมีความแปรปรวนรวมกันร้อยละ 3.50 ถึงร้อยละ 22.66 ดังตาราง

**ตารางที่ 14** เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ค่ามัชฌิมเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ

ตัวแปรสังเกตได้	ค่าสหสัมพันธ์				
	1	2	3	4	5
1. item2.3	1.00				
2. item2.6	0.33 **	1.00			
3. item2.9	0.43 **	0.28 **	1.00		
4. item2.12	0.20 **	0.19 **	0.35 **	1.00	
5. item2.15	0.25 **	0.30 **	0.41 **	0.48 **	1.00
<i>M</i>	3.93	3.94	3.38	3.34	3.33
<i>SD</i>	0.78	0.70	0.88	0.98	0.92

Bartlett's Test of Sphericity = 520.034 *df*=10 *p*=.000  
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = .722

\*\* *p* < .01

จากการตรวจสอบความสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัว พบว่ามีค่าการทดสอบ Bartlett's test ที่เป็นการทดสอบค่า Chi-Square ของดีเทอร์มิแนนท์ของเมทริกซ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 520.034 ที่ค่าองศาอิสระเท่ากับ 10 และค่า *p* = .000 ซึ่งแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ดังนั้นค่า KMO's MSA = 0.722 แสดงว่าความสัมพันธ์ระหว่างตัว



แปรมีมากและเหมาะสมที่จะวิเคราะห์องค์ประกอบได้ จึงสรุปได้ว่าตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัวมีความสัมพันธ์สามารถนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบได้

จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันด้วยโปรแกรมลิสเรล พบว่า โมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถมีความตรง โดยมีค่าไค-สแควร์ (chi-square) = 0.57,  $df = 2$ ,  $p = 0.753$  มีค่า RMSEA = 0.00, CFI = 1.00, RMR = 0.008, GFI = 1.00 และ AGFI = 1.00 เมื่อพิจารณาเมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรทั้งหมดตามตารางที่ 15 พบว่าตัวแปรทั้งหมดมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวก อยู่ในช่วงระหว่าง 0.50 (item2.15) ถึง 1.00 (item2.9) นอกจากนี้สามารถนำค่าสัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบมาเขียนเป็นสมการได้ดังนี้

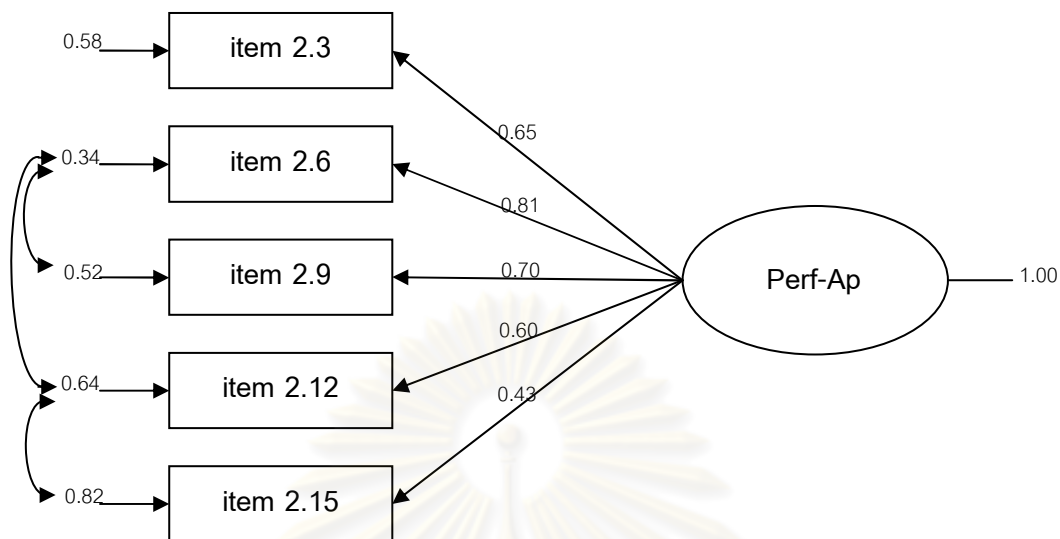
$$\text{Perform-Av} = 0.01(\text{item2.3}) + 0.34(\text{item2.6}) + 0.64(\text{item2.9}) + 0.04(\text{item2.12}) - 0.01(\text{item2.15})$$

**ตารางที่ 15** เมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบ ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ และค่าสัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบของโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ

ตัวแปร	เมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบ				$R^2$	เมทริกซ์สัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบ
	สปส. (COEFF)	SE	t	Std. COEFF		
item2.3	0.66	0.05	12.35**	0.56	0.32	0.01
item2.6	0.91	0.08	11.83**	0.7	0.49	0.34
item2.9	1.00	0.06	16.16**	0.89	0.80	0.64
item2.12	0.58	0.06	9.55**	0.44	0.19	0.04
item2.15	0.50	0.04	11.25**	0.51	0.26	-0.01

หมายเหตุ: \*\* $p < .01$ , chi - square = 0.57,  $df = 2$ ,  $p = 0.753$ , RMSEA = 0.00, GFI = 1.00, AGFI = 1.00

ภาพที่ 18 โมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายมุ่งหลักเกี่ยวกับการด้อยความสามารถ



Chi - square = 1.56,  $df = 4$ ,  $p = 0.817$ , RMSEA = 0.00, GFI = 1.00, AGFI = 1.00

## 6. การตรวจสอบความตรงโมเดลการวัดพฤติกรรมอยากเรียน

ตัวแปรแฝงพฤติกรรมอยากเรียนวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 5 ตัวแปร คือ คะแนนเฉลี่ยจากข้อกระทงในแต่ละมิติของพฤติกรรมเชิงบวกจำนวน 5 มิติ (ความตั้งใจเรียน, การไม่ล้มเลิก, ความมีสมาธิ, ความพยายาม, ความมีส่วนร่วม) ผู้วิจัยทำการตรวจสอบค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัว พบว่าค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทุกตัวแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 และเป็นทิศทางบวกทั้งหมด โดยตัวแปร ความพยายาม และ ความมีส่วนร่วม มีค่าความสัมพันธ์สูงสุดคือ 0.60 และตัวแปร ความตั้งใจเรียน และ ความมีส่วนร่วม มีค่าความสัมพันธ์น้อยที่สุดคือ 0.43 ตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัวมีความแปรปรวนรวมกันร้อยละ 18.15 ถึงร้อยละ 35.40 ดังตาราง

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 16 เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ค่ามัชฌิมเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดพฤติกรรมอยากเรียน

ตัวแปรสังเกตได้	ค่าสหสัมพันธ์				
	1	2	3	4	5
1. ความตั้งใจเรียน	1.00				
2. การไม่ลื้มเลิก	0.46 **	1.00			
3. ความมีสมาธิ	0.58 **	0.49 **	1.00		
4. ความพยายาม	0.49 **	0.48 **	0.48 **	1.00	
5. ความมีส่วนร่วม	0.43 **	0.50 **	0.43 **	0.60 **	1.00
<i>M</i>	3.16	3.23	3.36	3.14	3.09
<i>SD</i>	0.85	0.83	0.87	0.86	0.80

Bartlett's Test of Sphericity = 1032.675 *df*=10 *p*=.000  
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = .826

\*\* *p* < .01

จากการตรวจสอบความสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัว พบว่ามีค่าการทดสอบ Bartlett's test ที่เป็นการทดสอบค่า Chi-Square ของดีเทอร์มิแนนท์ของเมทริกซ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 1032.675 ที่ค่าองศาอิสระเท่ากับ 10 และค่า *p* = .000 ซึ่งแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ดังนั้นค่า KMO's MSA = 0.826 แสดงว่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรมีมากและเหมาะสมที่จะวิเคราะห์องค์ประกอบได้ จึงสรุปได้ว่าตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัวมีความสัมพันธ์สามารถนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบได้

จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันด้วยโปรแกรมลิสเรล พบว่า โมเดลการวัดพฤติกรรมอยากเรียนมีความตรง โดยมีค่าไค-สแควร์ (chi-square) = 1.59, *df* = 2, *p* = 0.451 มีค่า RMSEA = 0.00, CFI = 1.00, RMR = 0.005, GFI = 1.00 และ AGFI = 0.99 เมื่อพิจารณาเมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรทั้งหมดตามตารางที่ 17 พบว่าตัวแปรทั้งหมดมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวก อยู่ในช่วงระหว่าง 0.56 (ความมีส่วนร่วม) ถึง 0.73 (ความพยายาม) นอกจากนี้สามารถนำค่าสัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบมาเขียนเป็นสมการได้ดังนี้

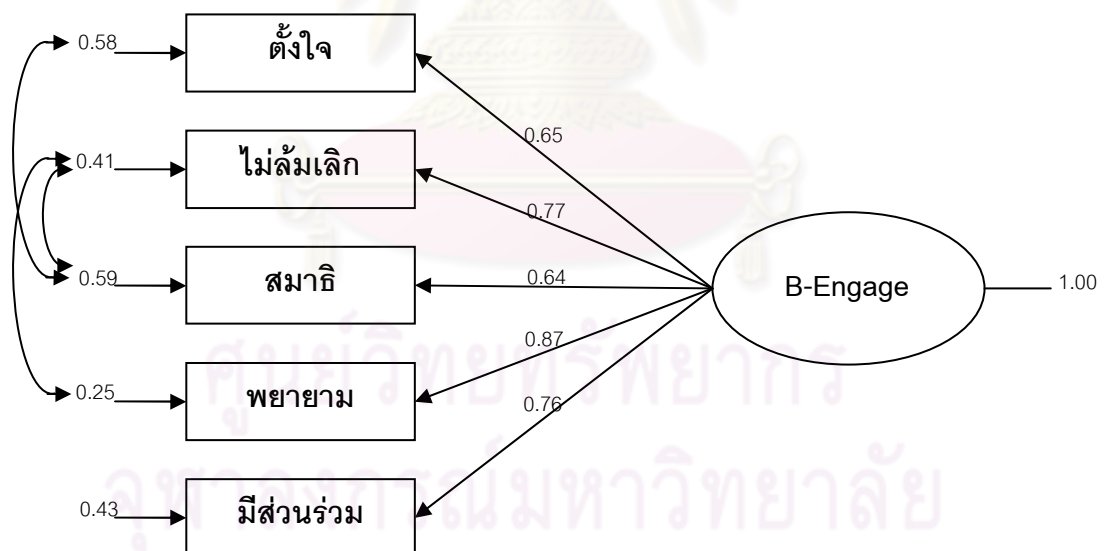
$$\begin{aligned} \text{พฤติกรรมอยากเรียน} = & 0.09(\text{ความตั้งใจเรียน}) + 0.37(\text{การไม่ลื้มเลิก}) + \\ & 0.04(\text{ความมีสมาธิ}) + 0.59(\text{ความพยายาม}) + \\ & 0.23(\text{ความมีส่วนร่วม}) \end{aligned}$$

ตารางที่ 17 เมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบ ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ และค่าสัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบของโมเดลการวัดพฤติกรรมอยากเรียน

ตัวแปร	เมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบ				$R^2$	เมทริกซ์สัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบ
	สปส. (COEFF)	SE	t	Std. COEFF		
ความตั้งใจเรียน	0.64	0.04	16.57**	0.65	0.42	0.09
การไม่ล้มเลิก	0.67	0.04	18.50**	0.77	0.59	0.37
ความมีสมาธิ	0.62	0.04	15.91**	0.64	0.41	0.04
ความพยายาม	0.73	0.03	22.63**	0.87	0.75	0.59
ความมีส่วนร่วม	0.56	0.03	19.84**	0.76	0.57	0.23

หมายเหตุ: \*\* $p < .01$ , chi - square = 1.59,  $df = 2$ ,  $p = 0.451$ , RMSEA = 0.00, GFI = 1.00, AGFI = 0.99

ภาพที่ 19 โมเดลการวัดพฤติกรรมอยากเรียน



Chi - square = 1.59,  $df = 2$ ,  $p = 0.451$ , RMSEA = 0.00, GFI = 1.00, AGFI = 0.99

## 7. การตรวจสอบความตรงโมเดลการวัดความรู้สึกอยากเรียน

ตัวแปรแฝงความรู้สึกอยากเรียนวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 5 ตัวแปร คือ คะแนนเฉลี่ยจากข้อกระทงในแต่ละมิติของความรู้สึกเชิงบวกจำนวน 5 มิติ (ความรู้สึกสนใจ, ความรู้สึกสนุก, ความรู้สึกไม่ทุกข์ทรมาน, ความไม่อึดอัดคับข้องใจ, ความไม่เบื่อ) ผู้วิจัยทำการตรวจสอบค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัว พบว่าค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทุกตัวแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 และเป็นทิศทางบวกทั้งหมด โดยตัวแปร ความรู้สึกสนใจ และ ความรู้สึกสนุก มีค่าความสัมพันธ์สูงสุดคือ 0.77 และตัวแปร ความไม่อึดอัดคับข้องใจ และ ความไม่เบื่อ มีค่าความสัมพันธ์น้อยที่สุดคือ 0.27 ตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัวมีความแปรปรวนรวมกันร้อยละ 7.18 ถึงร้อยละ 58.52 ดังตาราง

ตารางที่ 18 เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร คำสัมภาษณ์เลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดความรู้สึกอยากเรียน

ตัวแปรสังเกตได้	ค่าสหสัมพันธ์				
	1	2	3	4	5
1. ความรู้สึกสนใจ	1.00				
2. ความรู้สึกสนุก	0.77 **	1.00			
3. ความรู้สึกไม่ทุกข์ทรมาน	0.48 **	0.50 **	1.00		
4. ความไม่อึดอัดคับข้องใจ	0.54 **	0.55 **	0.66 **	1.00	
5. ความไม่เบื่อ	0.38 **	0.46 **	0.28 **	0.27 **	1.00
<i>M</i>	4.23	4.07	3.76	4.01	3.88
<i>SD</i>	0.88	0.92	0.99	0.93	0.93

Bartlett's Test of Sphericity = 1290.598  $df=10$   $p=.000$

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = .766

\*\*  $p < .01$

จากการตรวจสอบความสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัว พบว่ามีค่าการทดสอบ Bartlett's test ที่เป็นการทดสอบค่า Chi-Square ของดีเทอร์มิแนนท์ของเมทริกซ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 1290.598 ที่ค่าองศาอิสระเท่ากับ 10 และค่า  $p = .000$  ซึ่งแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ดังนั้นค่า KMO's MSA = 0.766 แสดงว่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรีมีมากและเหมาะสมที่จะวิเคราะห์องค์ประกอบได้ จึงสรุปได้ว่าตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 5 ตัวมีความสัมพันธ์สามารถนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบได้



จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันด้วยโปรแกรมลิสเรล พบว่า โมเดลการวัด ความรู้สึกอยากเรียนมีความตรง โดยมีค่าไค-สแควร์ (chi-square) = 0.97,  $df = 2$ ,  $p = 0.616$  มีค่า RMSEA = 0.00, CFI = 1.00, RMR = 0.007, GFI = 1.00 และ AGFI = 1.00 เมื่อพิจารณา เมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรทั้งหมดตามตารางที่ 19 พบว่าตัวแปรทั้งหมดมีค่าน้ำหนัก องค์ประกอบเป็นบวก อยู่ในช่วงระหว่าง 0.62 (ความรู้สึกไม่ทุกข์ทรมาน, ความไม่เบื่อ) ถึง 1.15 (ความรู้สึกสนุก) นอกจากนี้สามารถนำค่าสัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบมาเขียนเป็นสมการได้ ดังนี้

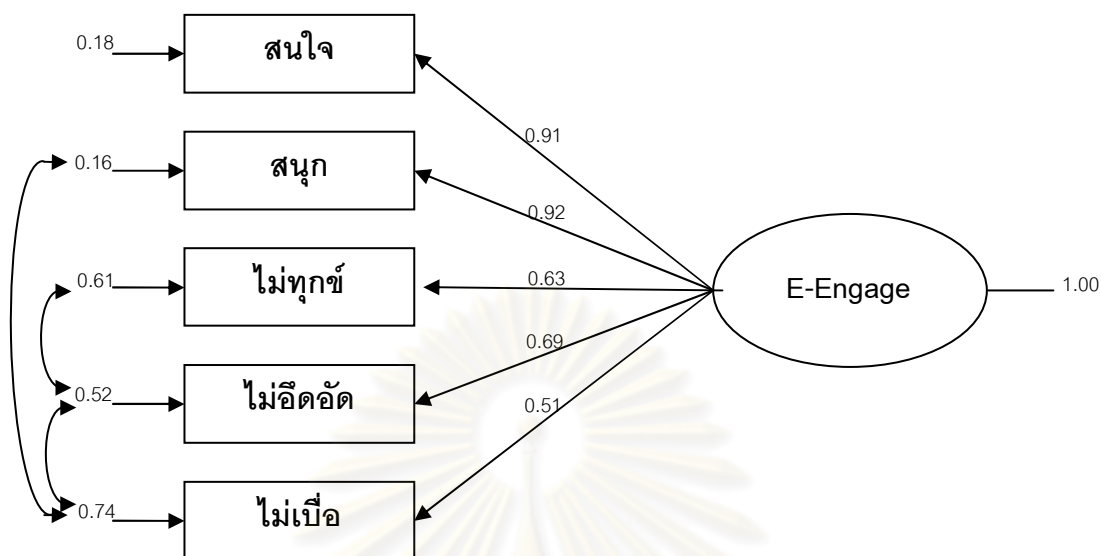
$$\begin{aligned} \text{ความรู้สึกอยากเรียน} = & 0.36(\text{ความรู้สึกสนุก}) + 0.37(\text{ความรู้สึกสนุก}) + \\ & 0.04(\text{ความรู้สึกไม่ทุกข์ทรมาน}) + \\ & 0.07(\text{ความไม่อึดอัดคับข้องใจ}) + 0.01(\text{ความไม่เบื่อ}) \end{aligned}$$

**ตารางที่ 19** เมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบ ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ และค่าสัมประสิทธิ์ คะแนนองค์ประกอบของโมเดลการวัดความรู้สึกอยากเรียน

ตัวแปร	เมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบ				$R^2$	เมทริกซ์สัมประสิทธิ์ คะแนนองค์ประกอบ
	สปส. (COEFF)	SE	$t$	Std. COEFF		
ความรู้สึกสนใจ	1.08	0.04	27.01**	0.91	0.82	0.36
ความรู้สึกสนุก	1.15	0.04	27.39**	0.92	0.84	0.37
ความรู้สึกไม่ทุกข์ทรมาน	0.62	0.04	16.41**	0.63	0.39	0.04
ความไม่อึดอัดคับข้องใจ	0.87	0.05	18.74**	0.69	0.48	0.07
ความไม่เบื่อ	0.62	0.05	12.27**	0.51	0.26	0.01

หมายเหตุ: \*\* $p < .01$ , chi - square = 0.97,  $df = 2$ ,  $p = 0.616$ , RMSEA = 0.00, GFI = 1.00, AGFI = 1.00

ภาพที่ 20 โมเดลการวัดความรู้สึกอยากเรียน



Chi - square = 0.97,  $df = 2$ ,  $p = 0.616$ , RMSEA = 0.00, GFI = 1.00, AGFI = 1.00

### การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บข้อมูลด้วยตนเองโดยมีขั้นตอนดังนี้

1. ผู้วิจัยติดต่อขออนุมัติหนังสือจากคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เพื่อขออนุญาตและขอความร่วมมือจากโรงเรียนในการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยแบ่งเป็นสองช่วง คือ ช่วงเก็บข้อมูลเพื่อตรวจสอบคุณภาพของแบบวัด และช่วงเก็บข้อมูลจริงเพื่อนำมาวิเคราะห์ตามสมมติฐานในงานวิจัย

2. ผู้วิจัยนำหนังสืออนุมัติจากคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยไปติดต่อขออนุญาตและขอความร่วมมือจากผู้อำนวยการโรงเรียนเพื่อเก็บข้อมูล พร้อมนัดแนะวันเวลาที่ จะดำเนินการเก็บข้อมูล

3. ผู้วิจัยดำเนินการเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างตามวันเวลาที่นัดหมาย

4. ผู้วิจัยตรวจสอบความเรียบร้อยสมบูรณ์ของแบบสอบถามที่ได้รับคืน โดยคัดเลือกเฉพาะชุดที่สมบูรณ์ คือตอบครบทุกหน้า มาตรวจให้คะแนนตามเกณฑ์ จากนั้นจึงดำเนินการบันทึกข้อมูลและตรวจวิเคราะห์ข้อมูลขาดหาย ผู้วิจัยได้ทำการทดแทนข้อมูลขาดหายด้วยวิธีการทางสถิติ ก่อนนำข้อมูลไปวิเคราะห์ทางสถิติในลำดับต่อไป

### การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้วิธีการทางสถิติต่อไปนี้

1. การวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของข้อมูลส่วนบุคคลและตัวแปรต่างๆที่ใช้ในงานวิจัยครั้งนี้ โดยใช้โปรแกรม SPSS for Windows
2. การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเพื่อหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันระหว่างตัวแปรที่ใช้ในงานวิจัยครั้งนี้ โดยใช้โปรแกรม SPSS for Windows
3. การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (confirmatory factor analysis) เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity) ของโมเดลการวัดโดยใช้โปรแกรม LISREL
4. การตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลตามสมมติฐานงานวิจัยกับข้อมูลเชิงประจักษ์โดยใช้โปรแกรม LISREL ประมาณค่าพารามิเตอร์ โดยวิธีไลค์ลิฮูดสูงสุด (maximum likelihood estimation) (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542)



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

### บทที่ 3

#### ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล แบ่งออกเป็น 3 ตอน ดังนี้ 1) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม 2) ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลเชิงสาเหตุอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อพฤติกรรมอยากเรียน ความรู้สึกละอายอยากเรียน และผลการเรียนของนักเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน และ 3) ผลการวิเคราะห์ความตรงของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ด้วยโปรแกรมลิสเรล

#### 1. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

การวิจัยนี้ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์ข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างจำนวน 600 คน เป็นเพศหญิง ( $n = 315$ ) และเพศชาย ( $n = 285$ ) จำนวนใกล้เคียงกัน คิดเป็นร้อยละ 52.5 และ 47.5 ตามลำดับ ส่วนใหญ่เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ( $n = 498$ ) มากกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ( $n = 102$ ) มีอายุระหว่าง 15-18 ปี อายุเฉลี่ยอยู่ที่ 16 ปี 10 เดือน ( $SD = .663$ ) มาจากโรงเรียนในเขตกลางเมือง ( $n=304$ ) และชานเมือง ( $n=296$ ) อย่างละเท่าๆ กัน คิดเป็นร้อยละ 51 และ 49 ตามลำดับ ส่วนใหญ่เป็นนักเรียนในแผนการเรียนวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์ ( $n=378$ ) รองลงมาคือสายศิลป์ภาษา ( $n=116$ ) ศิลป์คำนวณ ( $n=96$ ) และอื่นๆ ( $n=10$ ) รายละเอียดดังตารางที่ 20

ตารางที่ 20 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

	จำนวน	ร้อยละ
<b>เพศ</b>		
หญิง	315	52.5
ชาย	285	47.5
รวม	600	100
<b>ชั้น</b>		
มัธยมศึกษาปีที่ 5	498	83
มัธยมศึกษาปีที่ 6	102	17
รวม	600	100

ตารางที่ 20 (ต่อ) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

	จำนวน	ร้อยละ
<b>อายุ</b>		
15 ปี	6	1
16 ปี	174	29
17 ปี	337	56.2
18 ปี	83	13.8
รวม	600	100
<b>โรงเรียน</b>		
ในเมือง	304	51
ชานเมือง	296	49.0
รวม	600	100
<b>แผนการเรียน</b>		
วิทย์คณิต	378	63
ศิลป์คำนวณ	96	16
ศิลป์ภาษา	116	19.3
อื่นๆ	10	1.7
รวม	600	100

## 2. ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลเชิงสาเหตุ

ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 8 ตัว (ตารางที่ 21) พบว่า ตัวแปรความรู้สึกลอยากเรียนมีค่าเฉลี่ยสูงสุดคือ 3.99 ( $SD = 0.72$ ) รองลงมาคือ ตัวแปรลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้ ตัวแปรลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้ ตัวแปรลักษณะเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงความสามารถ ตัวแปรลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ ตัวแปรลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ และตัวแปรพฤติกรรมอยากเรียน มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.99, 3.90, 3.69, 3.59, 3.50, 3.23 และ 3.20 ตามลำดับ ส่วนค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.72, 0.55, 0.57, 0.58, 0.64, 0.72 และ 0.65 ตามลำดับ และพบว่าตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุดคือเกรดเฉลี่ย มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.13 ( $SD=0.52$ )



เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนของตัวแปรสังเกตได้ทั้งหมด 8 ตัวพบว่ามีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญที่ .01 ทั้งหมด 26 ค่า มีขนาดต่ำถึงสูง ทิศทางบวก และทิศทางลบ มีความแปรปรวนร่วมกันระหว่าง 1.44% - 39.69% มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญที่ .05 ทั้งหมด 2 ค่า มีขนาดต่ำ ทิศทางบวกและทิศทางลบ มีความแปรปรวนร่วมกันระหว่าง 0.36% - 0.49% ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถกับตัวแปรลักษณะเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถมีค่าสูงสุด ( $r = .63, p = .01$ ) มีขนาดสูง ทิศทางบวก มีความแปรปรวนร่วมกัน 39.69% และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรความรู้สึกอยากเรียนกับตัวแปรเกรดเฉลี่ยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุด ( $r = -0.06, p = .05$ ) มีขนาดต่ำ ทิศทางลบ มีความแปรปรวนร่วมกัน 0.36%

เมื่อพิจารณากลุ่มตัวแปรภายนอกจำนวน 2 ตัวแปร (ตัวแปรลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้ และตัวแปรลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ) พบว่ามีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 0.56 ( $p < .01$ ) มีความแปรปรวนร่วมกัน 31.36%

เมื่อพิจารณากลุ่มตัวแปรภายใน จำนวน 6 ตัวแปร (ตัวแปรลักษณะเป้าหมายมุ่งเรียนรู้ ตัวแปรลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ ตัวแปรลักษณะเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงความสามารถ ตัวแปรพฤติกรรมอยากเรียน ตัวแปรความรู้สึกอยากเรียน และตัวแปรเกรดเฉลี่ย) พบว่าพิสัยสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ในช่วง -0.06 ถึง 0.63 โดยตัวแปรลักษณะเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถกับตัวแปรลักษณะเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุด ( $r = .63, p = .01$ ) ทิศทางบวก มีความแปรปรวนร่วมกัน 39.69% และตัวแปรความรู้สึกอยากเรียนกับตัวแปรเกรดเฉลี่ยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุด ( $r = -0.06, p = .05$ ) ทิศทางลบ มีความแปรปรวนร่วมกัน 0.36%

ในการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มตัวแปรภายนอกและกลุ่มตัวแปรภายใน พบว่าพิสัยสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ในช่วงระหว่าง -0.13 ถึง 0.57 โดยตัวแปรลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถกับตัวแปรลักษณะเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุด ( $r = .57, p = .01$ ) ทิศทางบวก มีความแปรปรวนร่วมกัน 32.49% และตัวแปรลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถกับตัวแปรเกรดเฉลี่ยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุด ( $r = -0.13, p = .01$ ) ทิศทางลบ มีความแปรปรวนร่วมกัน 1.69%

## ตารางที่ 21

เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ค่ามัชฌิมเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรในโมเดลเชิงสาเหตุ

ตัวแปร	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Parent-M	1.00							
2. Parent-P	0.56**	1.00						
3. Mastery	0.51**	0.32**	1.00					
4. Perf-Ap	0.40**	0.51**	0.32**	1.00				
5. Perf-Av	0.49**	0.57**	0.51**	0.63**	1.00			
6. B-Engage	0.41**	0.28**	0.48**	0.26**	0.13**	1.00		
7. E-Engage	0.23**	0.16**	0.30**	0.12**	0.07*	0.31**	1.00	
8. GPA	0.14**	-0.13**	0.18**	0.21**	-0.12**	0.18**	-0.06*	1.00
<i>M</i>	3.69	3.23	3.90	3.50	3.59	3.20	3.99	3.13
<i>SD</i>	0.57	0.72	0.55	0.64	0.58	0.65	0.72	0.52

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

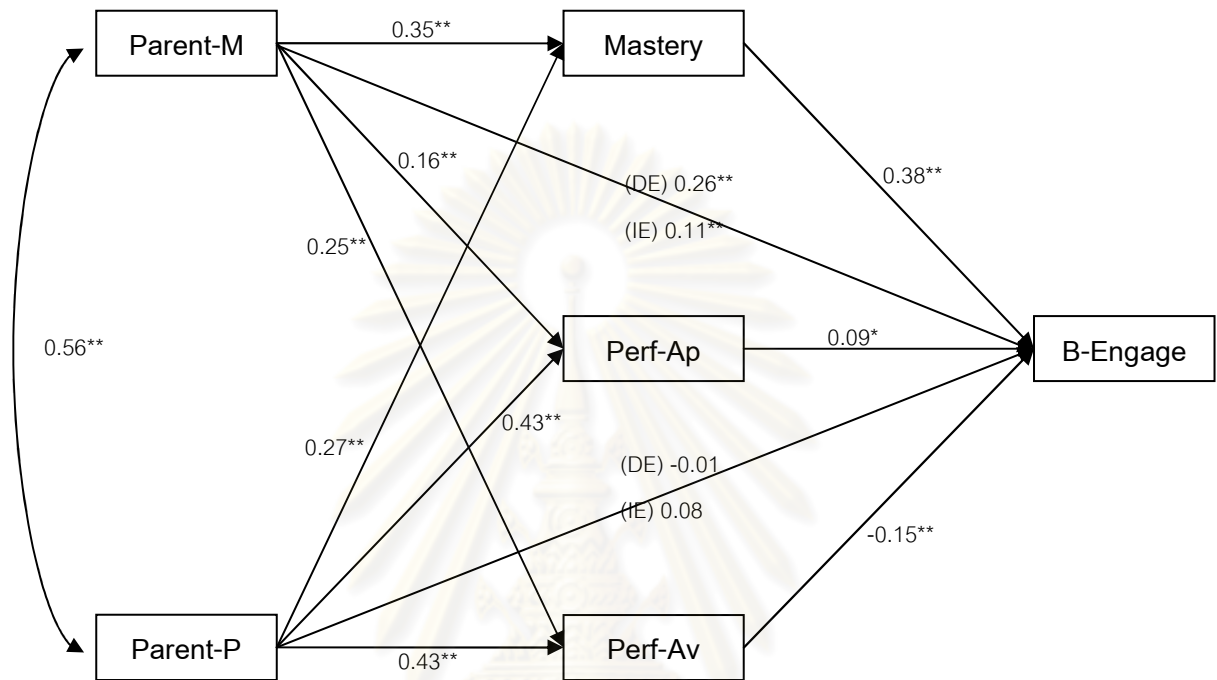
### 3. ผลการวิเคราะห์ความตรงของโมเดลเชิงสาเหตุ

3.1 โมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อพฤติกรรมอยากเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน

ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อพฤติกรรมอยากเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน พบว่า หลังจากที่ได้ปรับโมเดล โดยยอมให้ความคลาดเคลื่อนสัมพันธ์กันได้ โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาจากค่าสถิติไค-สแควร์ ที่มีค่าเท่ากับ 2.65 ที่องศาอิสระ 2 และค่า  $p$  เท่ากับ .265 ค่า RMSEA เท่ากับ 0.023 ค่า RMR เท่ากับ 0.005 ค่า CFI เท่ากับ 1.00 ค่า GFI เท่ากับ 0.998 และค่า AGFI เท่ากับ 0.984 โดยมีรายละเอียดตามภาพที่ 21

## ภาพที่ 21

โมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อพฤติกรรมอยากเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน



Chi-Square = 2.65,  $df = 2$ ,  $p = 0.265$ , RMSEA = 0.023, GFI = 0.998, AGFI = 0.984

\* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , Parent-M =ลป.(ลักษณะเป้าหมาย) ของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้, Parent-P =ลป.ของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ, Mastery =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งเรียนรู้, Perf-Ap =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งแสดงความสามารถ, Perf-Av =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ, B-Engage =พฤติกรรมอยากเรียน

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ตารางที่ 22

ผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวมของลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ ต่อพฤติกรรมอยากเรียน

ตัวแปรสาเหตุ → ตัวแปรผล	DE				IE				TE			
	b	SE	t	SS	b	SE	t	SS	b	SE	t	SS
Parent-M → Mastery	0.34	0.06	5.70**	0.35	-	-	-	-	0.34	0.06	5.70**	0.35
Parent-M → Perf-Ap	0.18	0.05	3.88**	0.16	-	-	-	-	0.18	0.05	3.88**	0.16
Parent-M → Perf-Av	0.25	0.04	6.37**	0.25	-	-	-	-	0.25	0.04	6.37**	0.25
Parent-M → B-Engage	0.30	0.05	5.66**	0.26	0.12	0.03	3.81**	0.11	0.42	0.05	8.26**	0.37
Parent-P → Mastery	0.21	0.07	3.15**	0.27	-	-	-	-	0.21	0.07	3.15**	0.27
Parent-P → Perf-Ap	0.38	0.04	10.30**	0.43	-	-	-	-	0.38	0.04	10.30**	0.43
Parent-P → Perf-Av	0.35	0.03	10.98**	0.43	-	-	-	-	0.35	0.03	10.98**	0.43
Parent-P → B-Engage	-0.01	0.07	-0.16	-0.01	0.07	0.05	1.37	0.08	0.06	0.04	1.51	0.07
Mastery → B-Engage	0.44	0.05	8.25**	0.38	-	-	-	-	0.44	0.05	8.25**	0.38
Perf-Ap → B-Engage	0.09	0.04	2.08*	0.09	-	-	-	-	0.09	0.04	2.08*	0.09
Perf-Av → B-Engage	-0.17	0.05	-3.14**	-0.15	-	-	-	-	-0.17	0.05	-3.14**	-0.15

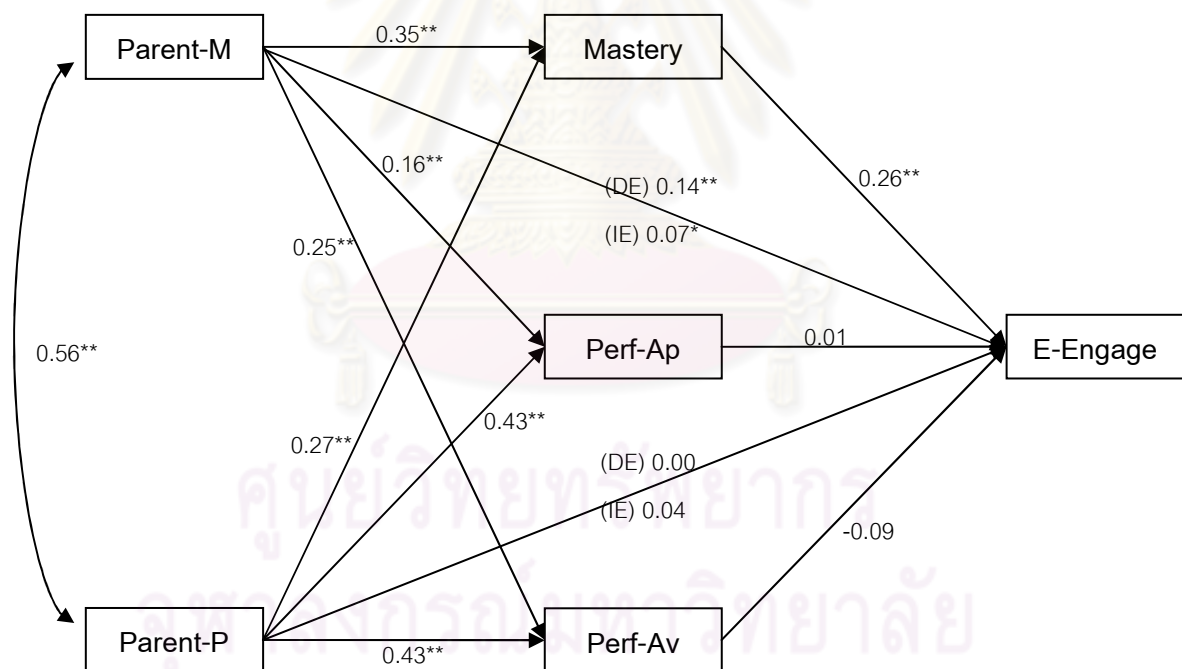
\* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , Parent-M =ลป.(ลักษณะเป้าหมาย) ของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้, Parent-P =ลป.ของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ, Mastery =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งเรียนรู้, Perf-Ap =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งแสดงความสามารถ, Perf-Av =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ, B-Engage =พฤติกรรมอยากเรียน

3.2 โมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อ  
ความรู้สึกลอยากเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน

ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของ  
บิดามารดาที่มีต่อความรู้สึกลอยากเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็นตัวแปร  
ส่งผ่าน พบว่า หลังจากที่ได้ปรับโมเดล โดยยอมให้ความคลาดเคลื่อนสัมพันธ์กันได้ โมเดลมีความ  
สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาจากค่าสถิติไค-สแควร์ ที่มีค่าเท่ากับ 2.65 ที่องศาอิสระ  
2 และค่า  $p$  เท่ากับ .265 ค่า RMSEA เท่ากับ 0.023 ค่า RMR เท่ากับ 0.005 ค่า CFI เท่ากับ  
0.999 ค่า GFI เท่ากับ 0.998 และค่า AGFI เท่ากับ 0.984 โดยมีรายละเอียดตามภาพที่ 22

ภาพที่ 22

โมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อความรู้สึกลอยากเรียน  
โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน



Chi-Square = 2.65,  $df = 2$ ,  $p = 0.265$ , RMSEA = 0.023, GFI = 0.998, AGFI = 0.984

\* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , Parent-M =ลป.(ลักษณะเป้าหมาย) ของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้, Parent-P =ลป.ของบิดามารดา  
แบบมุ่งแสดงความสามารถ, Mastery =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งเรียนรู้, Perf-Ap =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งแสดงความสามารถ, Perf-  
Av =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ, E-Engage =ความรู้สึกลอยากเรียน

### ตารางที่ 23

ผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวมของลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ ต่อความรู้สึกลอยากเรียน

ตัวแปรสาเหตุ → ตัวแปรผล	DE				IE				TE			
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	SS	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	SS	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	SS
Parent-M → Mastery	0.34	0.06	5.70**	0.35	-	-	-	-	0.34	0.06	5.70**	0.35
Parent-M → Perf-Ap	0.18	0.05	3.88**	0.16	-	-	-	-	0.18	0.05	3.88**	0.16
Parent-M → Perf-Av	0.25	0.04	6.37**	0.25	-	-	-	-	0.25	0.04	6.37**	0.25
Parent-M → E-Engage	0.17	0.07	2.63**	0.14	0.09	0.04	2.38*	0.07	0.26	0.06	4.31**	0.21
Parent-P → Mastery	0.21	0.07	3.15**	0.27	-	-	-	-	0.21	0.07	3.15**	0.27
Parent-P → Perf-Ap	0.38	0.04	10.30**	0.43	-	-	-	-	0.38	0.04	10.30**	0.43
Parent-P → Perf-Av	0.35	0.03	10.98**	0.43	-	-	-	-	0.35	0.03	10.98**	0.43
Parent-P → E-Engage	0.00	0.07	0.04	0.00	0.04	0.05	0.75	0.04	0.04	0.05	0.86	0.04
Mastery → E-Engage	0.33	0.06	5.22**	0.26	-	-	-	-	0.33	0.06	5.22**	0.26
Perf-Ap → E-Engage	0.01	0.05	0.24	0.01	-	-	-	-	0.01	0.05	0.24	0.01
Perf-Av → E-Engage	-0.11	0.06	-1.76	-0.09	-	-	-	-	-0.11	0.06	-1.76	-0.09

\* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , Parent-M =ลป.(ลักษณะเป้าหมาย) ของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้, Parent-P =ลป.ของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ, Mastery =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งเรียนรู้, Perf-Ap =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งแสดงความสามารถ, Perf-Av =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ, E-Engage =ความรู้สึกลอยากเรียน

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

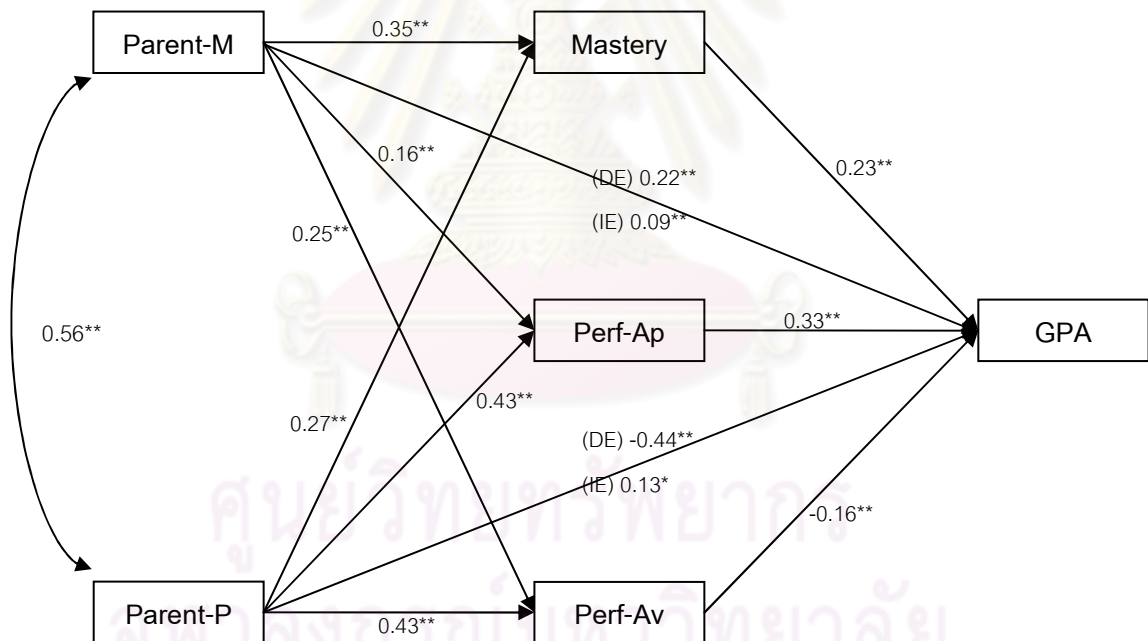


### 3.3 โมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อผลการเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน

ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อผลการเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน พบว่า หลังจากที่ได้ปรับโมเดล โดยยอมให้ความคลาดเคลื่อนสัมพันธ์กันได้ โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาจากค่าสถิติไค-สแควร์ ที่มีค่าเท่ากับ 2.82 ที่องศาอิสระ 2 และค่า  $p$  เท่ากับ .244 ค่า RMSEA เท่ากับ 0.026 ค่า RMR เท่ากับ 0.005 ค่า CFI เท่ากับ 0.999 ค่า GFI เท่ากับ 0.998 และค่า AGFI เท่ากับ 0.983 โดยมีรายละเอียดตามภาพที่ 23

ภาพที่ 23

โมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อผลการเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน



Chi-Square = 2.82,  $df = 2$ ,  $p = 0.244$ , RMSEA = 0.026, GFI = 0.998, AGFI = 0.983

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , Parent-M =ลป.(ลักษณะเป้าหมาย) ของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้, Parent-P =ลป.ของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ, Mastery =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งเรียนรู้, Perf-Ap =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งแสดงความสามารถ, Perf-Av =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ, GPA =ผลการเรียน

## ตารางที่ 24

ผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวมของลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ ต่อผลการเรียน

ตัวแปรสาเหตุ → ตัวแปรผล	DE				IE				TE			
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	SS	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	SS	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	SS
Parent-M → Mastery	0.34	0.06	5.70**	0.35	-	-	-	-	0.34	0.06	5.70**	0.35
Parent-M → Perf-Ap	0.18	0.05	3.88**	0.16	-	-	-	-	0.18	0.05	3.88**	0.16
Parent-M → Perf-Av	0.25	0.04	6.37**	0.25	-	-	-	-	0.25	0.04	6.37**	0.25
Parent-M → GPA	0.20	0.04	4.44**	0.22	0.08	0.03	3.04**	0.09	0.28	0.04	6.56**	0.31
Parent-P → Mastery	0.21	0.07	3.10**	0.27	-	-	-	-	0.21	0.07	3.10**	0.27
Parent-P → Perf-Ap	0.38	0.04	10.30**	0.43	-	-	-	-	0.38	0.04	10.30**	0.43
Parent-P → Perf-Av	0.35	0.03	10.98**	0.43	-	-	-	-	0.35	0.03	10.98**	0.43
Parent-P → GPA	-0.32	0.05	-6.29**	-0.44	0.10	0.04	2.56*	0.13	-0.22	0.03	-6.42**	-0.30
Mastery → GPA	0.21	0.06	3.68**	0.23	-	-	-	-	0.21	0.06	3.68**	0.23
Perf-Ap → GPA	0.27	0.04	7.45**	0.33	-	-	-	-	0.27	0.04	7.45**	0.33
Perf-Av → GPA	-0.15	0.04	-3.32**	-0.16	-	-	-	-	-0.15	0.04	-3.32**	-0.16

\* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , Parent-M =ลป.(ลักษณะเป้าหมาย) ของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้, Parent-P =ลป.ของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ, Mastery =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งเรียนรู้, Perf-Ap =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งแสดงความสามารถ, Perf-Av =ลป.ส่วนตนแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ, GPA =ผลการเรียน

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

เมื่อพิจารณาผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรงและอิทธิพลทางอ้อมของตัวแปรต่างๆ ในโมเดลเชิงสาเหตุ ตามตารางที่ 22-24 พบว่า

ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลทางตรงต่อลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้ แบบมุ่งแสดงความสามารถ และแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.35, 0.16 และ 0.25 ตามลำดับ

ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถมีอิทธิพลทางตรงต่อลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้ แบบมุ่งแสดงความสามารถ และแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.27, 0.43 และ 0.43 ตามลำดับ

ลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมอยากเรียน ความรู้สึกอยากเรียน และผลการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.38, 0.26, และ 0.23 ตามลำดับ แสดงว่ามีอิทธิพลทางบวก ขนาดอิทธิพลปานกลางค่อนข้างต่ำ

ลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมอยากเรียนและผลการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.09 และ 0.33 แสดงว่ามีอิทธิพลทางบวก ขนาดอิทธิพลต่ำและปานกลางค่อนข้างต่ำตามลำดับ ขณะที่ไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อความรู้สึกอยากเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมอยากเรียนและผลการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ -0.15 และ -0.16 ตามลำดับ แสดงว่ามีอิทธิพลทางลบ ขนาดอิทธิพลต่ำ ขณะที่ไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อความรู้สึกอยากเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมอยากเรียน โดยมีอิทธิพลทางตรงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.26 แสดงว่ามีอิทธิพลทางบวก ขนาดอิทธิพลปานกลางค่อนข้างต่ำ และมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนรวมทั้งสามแบบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.11 แสดงว่ามีอิทธิพลทางบวก ขนาดอิทธิพลต่ำ เพราะฉะนั้น ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลรวมต่อพฤติกรรมอยากเรียนเท่ากับ 0.37 โดยมีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนี้ เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อมแยกตามลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแต่ละแบบซึ่งเป็นตัวแปรส่งผ่านพบว่า ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมอยากเรียนผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้ ที่ขนาด 0.13 (คำนวณได้จาก  $0.35 \times 0.38$ ) ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถที่ขนาด 0.01

(คำนวณได้จาก  $0.16 \times 0.09$ ) และผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งหลักเล็ง การด้อยความสามารถที่ขนาด  $-0.04$  (คำนวณได้จาก  $0.25 \times -0.15$ ) แสดงว่าอิทธิพลทางอ้อมส่วนใหญ่ผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้

ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลต่อความรู้สึกลอยากเรียน โดยมีอิทธิพลทางตรงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ขนาดอิทธิพลเท่ากับ  $0.14$  แสดงว่ามีอิทธิพลทางบวก ขนาดอิทธิพลต่ำ และมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนรวมทั้งสามแบบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ขนาดอิทธิพลเท่ากับ  $0.07$  แสดงว่ามีอิทธิพลทางบวก ขนาดอิทธิพลต่ำ เพราะฉะนั้น ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลรวมต่อความรู้สึกลอยากเรียนเท่ากับ  $0.21$  โดยมีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนี้ เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อมแยกตามลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแต่ละแบบซึ่งเป็นตัวแปรส่งผ่าน พบว่า ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลทางอ้อมต่อความรู้สึกลอยากเรียน ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้ ที่ขนาด  $0.09$  (คำนวณได้จาก  $0.35 \times 0.26$ ) ขณะที่อิทธิพลทางอ้อมผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถและแบบมุ่งหลักเล็งการด้อยความสามารถไม่มีนัยสำคัญ แสดงว่าอิทธิพลทางอ้อมส่วนใหญ่ผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้

ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลต่อผลการเรียน โดยมีอิทธิพลทางตรงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ขนาดอิทธิพลเท่ากับ  $0.22$  แสดงว่ามีอิทธิพลทางบวก ขนาดอิทธิพลปานกลางค่อนข้างต่ำ และมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนรวมทั้งสามแบบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ขนาดอิทธิพลเท่ากับ  $0.09$  แสดงว่ามีอิทธิพลทางบวก ขนาดอิทธิพลต่ำ เพราะฉะนั้น ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลรวมต่อผลการเรียนเท่ากับ  $0.31$  โดยมีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนี้ เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อมแยกตามลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแต่ละแบบซึ่งเป็นตัวแปรส่งผ่าน พบว่า ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการเรียน ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้ ที่ขนาด  $0.08$  (คำนวณได้จาก  $0.35 \times 0.23$ ) ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถที่ขนาด  $0.05$  (คำนวณได้จาก  $0.16 \times 0.33$ ) และผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งหลักเล็งการด้อยความสามารถที่ขนาด  $-0.04$  (คำนวณได้จาก  $0.25 \times -0.16$ ) แสดงว่าอิทธิพลทางอ้อมส่วนใหญ่ผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้

ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมอยากเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ขณะที่อิทธิพลทางอ้อมผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนรวมทั้งสามแบบมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.08 ซึ่งไม่มีนัยสำคัญทางสถิติเช่นกัน อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อมแยกตามลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแต่ละแบบซึ่งเป็นตัวแปรส่งผ่าน พบว่า ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมอยากเรียน ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้ที่ขนาด 0.10 (คำนวณได้จาก  $0.27 \times 0.38$ ) ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถที่ขนาด 0.04 (คำนวณได้จาก  $0.43 \times 0.09$ ) และผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถที่ขนาด -0.07 (คำนวณได้จาก  $0.43 \times -0.15$ ) แสดงว่าอิทธิพลทางอ้อมส่วนใหญ่ผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้

ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อความรู้สึกลอยอยากเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ขณะที่อิทธิพลทางอ้อมผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนรวมทั้งสามแบบมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.04 ซึ่งไม่มีนัยสำคัญทางสถิติเช่นกัน อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อมแยกตามลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแต่ละแบบซึ่งเป็นตัวแปรส่งผ่าน พบว่า ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความรู้สึกลอยอยากเรียน ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้ที่ขนาด 0.07 (คำนวณได้จาก  $0.27 \times 0.26$ ) ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถที่ขนาด 0.04 (คำนวณได้จาก  $0.43 \times 0.09$ ) และผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถที่ขนาด -0.07 (คำนวณได้จาก  $0.43 \times -0.15$ ) ขณะที่อิทธิพลทางอ้อมผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถและแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถไม่มีนัยสำคัญ แสดงว่าอิทธิพลทางอ้อมส่วนใหญ่ผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้

ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถมีอิทธิพลต่อผลการเรียน โดยมีอิทธิพลทางตรงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ขนาดอิทธิพลเท่ากับ -0.44 แสดงว่ามีอิทธิพลทางลบ ขนาดอิทธิพลปานกลางค่อนข้างต่ำ และมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนรวมทั้งสามแบบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.13 แสดงว่ามีอิทธิพลทางบวก ขนาดอิทธิพลต่ำ เพราะฉะนั้น ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถมีอิทธิพลรวมต่อผลการเรียนเท่ากับ -0.30 โดยมีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนี้ เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อมแยกตามลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแต่ละแบบซึ่งเป็นตัวแปรส่งผ่าน พบว่า ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถมีอิทธิพลทางอ้อมต่อ

ผลการเรียน ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้ ที่ขนาด 0.06 (คำนวณได้จาก  $0.27 \times 0.23$ ) ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถที่ขนาด 0.14 (คำนวณได้จาก  $0.43 \times 0.33$ ) และผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถที่ขนาด -0.07 (คำนวณได้จาก  $0.43 \times -0.16$ ) แสดงว่าอิทธิพลทางอ้อมส่วนใหญ่ผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถ



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



## บทที่ 4

### อภิปรายผลการวิจัย

จากการวิเคราะห์ความตรงของโมเดลหรือความสอดคล้องระหว่างโมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อพฤติกรรมอยากเรียน ความรู้สึกอยากเรียน และผลการเรียนของนักเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน พบว่าโมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ทั้ง 3 โมเดล ดังนี้

1) โมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อพฤติกรรมอยากเรียนของนักเรียนโดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน ค่าสถิติไค-สแควร์มีค่าเท่ากับ 2.65 ที่องศาอิสระ 2 และค่า  $p$  เท่ากับ .265 ค่า RMSEA เท่ากับ 0.023 ค่า RMR เท่ากับ 0.005 ค่า CFI เท่ากับ 1.00 ค่า GFI เท่ากับ 0.998 และค่า AGFI เท่ากับ 0.984

2) โมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อความรู้สึกอยากเรียนของนักเรียนโดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน ค่าสถิติไค-สแควร์มีค่าเท่ากับ 2.65 ที่องศาอิสระ 2 และค่า  $p$  เท่ากับ .265 ค่า RMSEA เท่ากับ 0.023 ค่า RMR เท่ากับ 0.005 ค่า CFI เท่ากับ 0.999 ค่า GFI เท่ากับ 0.998 และค่า AGFI เท่ากับ 0.984

3) โมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อผลการเรียนของนักเรียนโดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน ค่าสถิติไค-สแควร์มีค่าเท่ากับ 2.82 ที่องศาอิสระ 2 และค่า  $p$  เท่ากับ .244 ค่า RMSEA เท่ากับ 0.026 ค่า RMR เท่ากับ 0.005 ค่า CFI เท่ากับ 0.999 ค่า GFI เท่ากับ 0.998 และค่า AGFI เท่ากับ 0.983

จากผลการวิจัยที่พบในการศึกษาครั้งนี้ สามารถอภิปรายผลการวิจัยแยกตามสมมติฐานได้ดังนี้

**สมมติฐานที่ 1** ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดามีอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมต่อพฤติกรรมอยากเรียนของนักเรียน โดยอิทธิพลทางอ้อมส่วนใหญ่ผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้

ผลการวิจัยสอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้ โดยพบว่า

1) ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมอยากเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ขนาด 0.26 และมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนรวมทั้งสามแบบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ขนาด 0.11

2) เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อมแยกตามลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแต่ละแบบซึ่งเป็นตัวแปรส่งผ่าน พบว่า ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมอยากเรียน ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้มากที่สุด ที่ขนาด 0.13

3) ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมอยากเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ขณะที่อิทธิพลทางอ้อมผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนรวมทั้งสามแบบมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.08 ซึ่งไม่มีนัยสำคัญทางสถิติเช่นกัน

4) เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อมแยกตามลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแต่ละแบบซึ่งเป็นตัวแปรส่งผ่าน พบว่า ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมอยากเรียน ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้มากที่สุด ที่ขนาด 0.10

ผลการวิจัยในส่วนนี้แสดงให้เห็นว่า ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมอยากเรียนของนักเรียนทั้งทางตรงและทางอ้อมโดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน โดยอิทธิพลทางอ้อมส่วนใหญ่จะผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้มากกว่าทางลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถและแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการดูความสามารถ ขณะที่ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมอยากเรียนของนักเรียน และอิทธิพลทางอ้อมที่ส่งผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนทั้งสามแบบร่วมกันไม่มีนัยสำคัญ อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาขนาดอิทธิพลทางอ้อมแยกตามตัวแปรส่งผ่านแต่ละตัว พบว่าอิทธิพลทางอ้อมของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถที่มีต่อพฤติกรรมอยากเรียนผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้มีขนาดสูงสุดเมื่อเปรียบเทียบกับอิทธิพลที่ผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบอื่นๆ

หมายความว่า ถ้าบิดามารดามีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้สูง กล่าวคือ บิดามารดาต้องการให้นักเรียนเรียนเพื่อพัฒนาทักษะความรู้ความสามารถให้ดีขึ้น ให้เข้าใจ รู้จริง ทำเป็น ทำได้ จะส่งผลโดยตรงให้นักเรียนมีพฤติกรรมอยากเรียนสูงตามไปด้วย ในที่นี้คือ ความตั้งใจเรียน การไม่ล้มเลิก ความมีสมาธิ ความพยายาม ความมีส่วนร่วม ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Gonida

และคณะ (2007, 2009) ที่พบว่าลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้จะส่งผลให้นักเรียนมีพฤติกรรมการเรียนรู้เชิงบวก นอกจากนี้ ยังส่งผลทางอ้อมซึ่งโดยส่วนใหญ่แล้วทำให้นักเรียนมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัวแบบมุ่งเรียนรู้สูง กล่าวคือ ต้องการเรียนเพื่อพัฒนาทักษะความรู้ความสามารถของตนเอง ให้เข้าใจ รู้จริง ทำเป็น ทำได้ อันจะส่งผลให้มีพฤติกรรมอยากเรียนสูงตามไปด้วย ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยเกี่ยวกับลักษณะเป้าหมายจำนวนมาก (Pintrich, 1989; Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich et al., 1993; เดื่อนเพ็ญ ทองน่วม, 2546; Wolters, 2004; Gonida et al., 2009; Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988; Urdan, 2004; Elliot & McGregor, 2001) ที่พบว่าลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้จะส่งผลเชิงบวกต่อพฤติกรรมการเรียนรู้

ในกรณีที่บิดามารดามีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถสูง กล่าวคือ บิดามารดาต้องการให้นักเรียนเรียนให้ได้คะแนนดี เพื่อแข่งขันและเปรียบเทียบกับคนอื่นว่าลูกเก่งกว่าคนอื่น จะส่งผลส่วนใหญ่ทำให้นักเรียนมีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถหรือไม่ก็แบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถสูง คือ เรียนเพื่อทำคะแนน โดยมุ่งหวังว่าจะต้องทำให้ได้ดีกว่าคนอื่นเก่งกว่าคนอื่น โดยมุ่งเน้นที่ผลคะแนนเป็นหลัก มิใช่ที่กระบวนการเรียนรู้และพัฒนาตนเอง หรือไม่ก็เรียนโดยที่ไม่ได้มุ่งหวังการเป็นที่หนึ่งหรือทำคะแนนได้สูง แต่เพียงต้องการหลีกเลี่ยงการได้คะแนนน้อย การสอบตก และการถูกประณามว่าล้มเหลว ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของ Gonida และคณะ (2009) ที่พบว่าลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาตามการรับรู้ของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถสามารถทำนายลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถและแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถได้ อย่างไรก็ตาม ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถก็สามารถส่งผลให้นักเรียนมีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้ได้แต่เพียงส่วนน้อย ซึ่งในงานวิจัยนี้พบว่า การที่บิดามารดามีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถสูง อาจไม่มีผลโดยตรงทำให้นักเรียนมีพฤติกรรมอยากเรียนสูง อย่างไรก็ตาม ผลทางอ้อมที่ทำให้นักเรียนมีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้สูงจะส่งผลดีต่อพฤติกรรมอยากเรียนได้มากที่สุดเมื่อเปรียบเทียบกับผลทางอ้อมผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตัวแบบอื่นๆ ซึ่งสนับสนุนข้อค้นพบที่ผ่านมาว่าลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้จะส่งผลดีต่อพฤติกรรมการเรียนรู้มากกว่าลักษณะเป้าหมายแบบอื่นๆ

## **สมมติฐานที่ 2** ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมต่อความรู้สึกลอยากเรียนของนักเรียน โดยอิทธิพลทางอ้อมส่วนใหญ่ผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้

ผลการวิจัยสอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้ โดยพบว่า

1) ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลทางตรงต่อความรู้สึกลอยากเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ขนาด 0.14 และมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนรวมทั้งสามแบบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ขนาด 0.07

2) เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อมแยกตามลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแต่ละแบบซึ่งเป็นตัวแปรส่งผ่าน พบว่า ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลทางอ้อมต่อความรู้สึกลอยากเรียน ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้มากที่สุด ที่ขนาด 0.09

3) ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อความรู้สึกลอยากเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ขณะที่อิทธิพลทางอ้อมผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนรวมทั้งสามแบบมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.04 ซึ่งไม่มีนัยสำคัญทางสถิติเช่นกัน

4) เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อมแยกตามลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแต่ละแบบซึ่งเป็นตัวแปรส่งผ่าน พบว่า ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความรู้สึกลอยากเรียน ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้มากที่สุด ที่ขนาด 0.07

ผลการวิจัยในส่วนนี้แสดงให้เห็นว่า ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลต่อความรู้สึกลอยากเรียนของนักเรียนทั้งทางตรงและทางอ้อม โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน โดยอิทธิพลทางอ้อมส่วนใหญ่จะผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้มากกว่าทางลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถและแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ ขณะที่ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อความรู้สึกลอยากเรียนของนักเรียน และอิทธิพลทางอ้อมที่ส่งผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนทั้งสามแบบร่วมกันไม่มีนัยสำคัญ อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาขนาดอิทธิพลทางอ้อมแยกตามตัวแปรส่งผ่านแต่ละตัว พบว่าอิทธิพลทางอ้อมของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถที่มีต่อความรู้สึกลอยากเรียนผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้มีขนาดสูงสุดเมื่อเปรียบเทียบกับอิทธิพลที่ผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบอื่นๆ

หมายความว่า ถ้าบิดามารดามีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้สูง กล่าวคือ บิดามารดาต้องการให้นักเรียนเรียนเพื่อพัฒนาทักษะความรู้ความสามารถให้ดีขึ้น ให้เข้าใจ รู้จริง ทำเป็น ทำได้ จะส่งผลโดยตรงให้นักเรียนมีความรู้สึกอยากเรียนสูงตามไปด้วย ในที่นี้คือ ความรู้สึกสนใจ ความรู้สึกสนุก ความรู้สึกไม่ทุกข์ทรมาน ความไม่อึดอัดคับข้องใจ ความไม่เบื่อ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Friedel และคณะ (2007) และ Gonida และคณะ (2007) ที่พบว่าลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้จะส่งผลให้นักเรียนมีความรู้สึกต่อการเรียนในเชิงบวก นอกจากนี้ยังส่งผลทางอ้อมซึ่งโดยส่วนใหญ่แล้วทำให้นักเรียนมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนแบบมุ่งเรียนรู้สูง กล่าวคือ ต้องการเรียนเพื่อพัฒนาทักษะ ความรู้ความสามารถของตนเอง ให้เข้าใจ รู้จริง ทำเป็น ทำได้ อันจะส่งผลให้มีความรู้สึกอยากเรียนสูงตามไปด้วย ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยเกี่ยวกับลักษณะเป้าหมายก่อนหน้านี้ (Ames, 1992; Harackiewicz et al., 1998, 2002; Rawsthorne & Elliot, 1999; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Kaplan & Maehr, 1999; Hulleman et al., 2008; Gonida et al., 2009) ที่พบว่าลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้จะส่งผลดีต่อความรู้สึกต่อการเรียนของนักเรียน

ในกรณีที่บิดามารดามีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถสูง จะส่งผลส่วนใหญ่นำให้นักเรียนมีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถหรือไม่ก็แบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถสูง นอกจากนี้ยังสามารถส่งผลให้นักเรียนมีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้ได้แต่เพียงส่วนน้อย ดังที่ได้อภิปรายมาแล้วข้างต้น ซึ่งในงานวิจัยนี้พบว่า การที่บิดามารดามีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถสูง อาจไม่มีผลโดยตรงทำให้นักเรียนมีความรู้สึกอยากเรียนสูง อย่างไรก็ตาม ผลทางอ้อมที่ทำให้นักเรียนมีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้สูงจะส่งผลดีต่อความรู้สึกอยากเรียนได้มากที่สุดเมื่อเปรียบเทียบกับผลทางอ้อมผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบอื่นๆ ซึ่งสนับสนุนข้อค้นพบที่ผ่านมว่าลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้จะส่งผลดีต่อความรู้สึกต่อการเรียนรู้ของนักเรียนได้มากกว่าลักษณะเป้าหมายแบบอื่นๆ

**สมมติฐานที่ 3** ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดามีอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมต่อผลการเรียนของนักเรียน โดยอิทธิพลทางอ้อมส่วนใหญ่ผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้

ผลการวิจัยสอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้บางส่วน โดยพบว่า



1) ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลทางตรงต่อผลการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ขนาด 0.22 และมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนรวมทั้งสามแบบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ขนาด 0.09

2) เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อมแยกตามลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแต่ละแบบซึ่งเป็นตัวแปรส่งผ่าน พบว่า ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการเรียน ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้มากที่สุด ที่ขนาด 0.08

3) ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถมีอิทธิพลทางตรงต่อผลการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ขนาด -0.44 และมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนรวมทั้งสามแบบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ขนาด 0.13

4) เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อมแยกตามลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแต่ละแบบซึ่งเป็นตัวแปรส่งผ่าน พบว่า ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการเรียน ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถมากที่สุด ที่ขนาด 0.14

ผลการวิจัยในส่วนนี้แสดงให้เห็นว่า ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลต่อผลการเรียนของนักเรียนทั้งทางตรงและทางอ้อมโดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน โดยอิทธิพลทางอ้อมส่วนใหญ่จะผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้มากกว่าทางลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถและแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการดู้อความสามารถ ขณะที่ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถก็มีอิทธิพลต่อผลการเรียนของนักเรียนทั้งทางตรงและทางอ้อมโดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่านเช่นเดียวกัน ทว่าอิทธิพลทางตรงเป็นอิทธิพลในทิศทางลบ และอิทธิพลทางอ้อมส่วนใหญ่จะผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถ มิใช่ลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้ตามที่ได้ตั้งสมมติฐานไว้

หมายความว่า ถ้าบิดามารดามีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้สูง จะส่งผลโดยตรงให้นักเรียนมีผลการเรียนสูงตามไปด้วย ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Gutman (2006) ที่พบว่า ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้จะส่งผลเชิงบวกต่อผลการเรียนของนักเรียน นอกจากนั้น ยังส่งผลทางอ้อมซึ่งโดยส่วนใหญ่แล้วทำให้นักเรียนมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัวแบบมุ่งเรียนรู้สูง อันจะส่งผลให้มีผลการเรียนสูงตามไปด้วย ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยเกี่ยวกับลักษณะ



เป้าหมายก่อนหน้า (Dweck & Leggett, 1988; Steinmayr & Spinath, 2009; Cury et al., 2006) ที่พบว่าลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้จะส่งผลดีต่อผลการเรียนของนักเรียน

ส่วนในกรณีที่บิดามารดามีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถสูง จะส่งผลโดยตรงทำให้นักเรียนมีผลการเรียนต่ำ แสดงให้เห็นว่าความคาดหวังของบิดามารดาที่ต้องการให้นักเรียนแข่งขันและทำคะแนนได้ดีกว่าคนอื่นๆ กลับจะส่งผลเสียต่อผลการเรียนของนักเรียน ทั้งนี้ อาจเป็นไปได้ว่ากลุ่มพ่อแม่ที่แสดงความคาดหวังตามการรับรู้ของลูกว่าลูกจะต้องมุ่งเน้นเรื่องการทำคะแนนให้ดีก็คือกลุ่มพ่อแม่ที่ยังไม่พอใจกับผลการเรียนของลูก ซึ่งยังอยู่ในระดับต่ำเมื่อเปรียบเทียบกับคนอื่น ผลการวิจัยที่ได้จึงออกมาในทิศทางดังกล่าว ทั้งนี้ งานวิจัยที่แสดงให้เห็นถึงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถต่อผลการเรียนของนักเรียนโดยตรงยังมีอยู่จำกัด จึงถือว่าเป็นข้อค้นพบที่ยังต้องการการสนับสนุนเพิ่มเติมจากผลการวิจัยในอนาคต ในขณะที่เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อม จะพบว่าอิทธิพลทางอ้อมของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ ที่ส่งผลให้นักเรียนมีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถสูงจะส่งผลดีต่อผลการเรียนมากที่สุด เมื่อเปรียบเทียบกับผลทางอ้อมที่ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบอื่นๆ ที่เป็นเช่นนั้นนั้น สามารถอธิบายได้ว่าการที่บุคคลมีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถ โดยเฉพาะกลุ่มที่เชื่อว่าตนเองมีศักยภาพและต้องการประสบความสำเร็จโดยใช้การเปรียบเทียบกับผู้อื่นเป็นเกณฑ์ตัดสิน จะมีความต้องการแข่งขันเพื่อให้เป็นที่หนึ่งหรือทำคะแนนให้ได้ดีกว่าผู้อื่นเป็นแรงจูงใจหลักในการเรียน บุคคลกลุ่มนี้จึงน่าจะทำการเรียนได้ดีเป็นพิเศษ ซึ่งก็มีงานวิจัยส่วนหนึ่งที่สนับสนุนข้อค้นพบดังกล่าว (Elliot et al., 1999; Harackiewicz et al., 1998; Cury et al., 2006) กล่าวคือ ลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถจะส่งผลดีต่อผลการเรียนมากกว่าลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้ อย่างไรก็ตามงานวิจัยอีกส่วนหนึ่งก็พบว่าลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้จะส่งผลดีต่อผลการเรียนมากกว่าลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถดังที่ได้กล่าวมาแล้ว กล่าวได้ว่าการค้นพบในงานวิจัยครั้งนี้ยืนยันว่าลักษณะเป้าหมายส่วนตนแบบมุ่งแสดงความสามารถจะมีผลดีมากกว่าในเชิงปริมาณในเรื่องผลการเรียน แต่หากพิจารณาโดยรวมแล้วลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้จะส่งผลดีมากกว่าในเชิงคุณภาพ คือมีผลเชิงบวกในหลายๆ ด้าน ทั้งพฤติกรรม ความรู้สึก และผลการเรียน

**สมมติฐานที่ 4** ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดามีอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมต่อพฤติกรรมอยากเรียน ความรู้สึกอยากเรียน และผลการเรียนของนักเรียน แตกต่างกัน

ผลการวิจัยสอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้ โดยพบว่า

- 1) ตัวแปรลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาและลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนทั้ง 5 ตัวแปร สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรพฤติกรรมอยากเรียนได้ ร้อยละ 29
- 2) ตัวแปรลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาและลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนทั้ง 5 ตัวแปร สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความรู้สึกลอยอยากเรียนได้ ร้อยละ 11
- 3) ตัวแปรลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาและลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนทั้ง 5 ตัวแปร สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรผลการเรียนได้ ร้อยละ 22

ผลการวิจัยในส่วนนี้แสดงให้เห็นว่า กลุ่มตัวแปรอิสระซึ่งได้แก่ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาและลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบต่างๆ จะส่งผลร่วมกันต่อพฤติกรรมอยากเรียนมากที่สุด รองลงมาคือผลการเรียน และความรู้สึกลอยอยากเรียนตามลำดับ แสดงให้เห็นถึงความสำคัญของลักษณะเป้าหมายในบริบทของการศึกษา เพราะว่าลักษณะเป้าหมายไม่ว่าจะของบิดามารดาหรือของนักเรียนจะส่งผลส่วนใหญ่ต่อพฤติกรรมอยากเรียน ซึ่งเป็นตัวชี้วัดคุณภาพการศึกษาของนักเรียนได้ ว่านักเรียนจะมีพฤติกรรมเชิงบวกในการเรียนมากน้อยเพียงใด ทั้งนี้ การที่ลักษณะเป้าหมายสามารถอธิบายผลเชิงพฤติกรรมได้มากที่สุดน่าจะเป็นเพราะว่าทฤษฎีเรื่องลักษณะเป้าหมายเป็นทฤษฎีเกี่ยวกับแรงจูงใจที่ใช้อธิบายพฤติกรรมของบุคคลในการทำกิจกรรมเกี่ยวกับความสำเร็จได้โดยตรง ดังที่ Ames (1992) ได้กล่าวไว้ว่า ลักษณะเป้าหมายแสดงถึงรูปแบบความเชื่อของบุคคลที่นำไปสู่วิธีการที่แตกต่างกันในการจัดการ การปฏิบัติ และการโต้ตอบในสถานการณ์ที่มุ่งไปสู่ความสำเร็จในเรื่องต่างๆ นอกเหนือจากนั้น ลักษณะเป้าหมายยังมีผลต่อผลการเรียน ซึ่งก็จัดเป็นผลทางด้านพฤติกรรมที่มีความสำคัญที่สุดประการหนึ่ง (Santrock, 2007) และมีผลต่อความรู้สึกลอยอยากเรียนของนักเรียนน้อยที่สุดเมื่อเปรียบเทียบกัน ซึ่งก็สอดคล้องกับแนวคิดของ Seifert (2004) ที่กล่าวว่าลักษณะเป้าหมายจะส่งผลโดยตรงต่อพฤติกรรมของบุคคล ส่วนผลต่อความรู้สึกลอยอยากเรียนเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นตามมาภายหลัง ดังนั้นการอธิบายผลทางด้านพฤติกรรมจึงทำได้ชัดเจนกว่าการอธิบายผลทางด้านความรู้สึกลอยอยากเรียน ทั้งนี้ทั้งนั้น ผลการวิจัยในครั้งนี้ได้แสดงให้เห็นว่า โดยรวมแล้วลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้ทั้งของบิดามารดาและของนักเรียนจะส่งผลดีที่สุดครอบคลุมทั้งสามด้าน ขณะที่ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาและของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถจะส่งผลดีเฉพาะด้านเท่านั้น รวมถึงอาจส่งผลเสียในหลายๆ ด้าน โดยเฉพาะในกรณีที่เป็นอิทธิพลทางอ้อมโดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถเป็นตัวแปรส่งผ่าน

อย่างไรก็ตาม ข้อสรุปที่ได้เป็นการสรุปจากผลการวิเคราะห์และเปรียบเทียบโมเดลย่อย 3 โมเดล ซึ่งตอบสามารถตอบคำถามได้ในระดับหนึ่ง ว่าอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่านจะมีผลในแต่ละด้านแตกต่างกันหรือไม่ งานวิจัยในอนาคตอาจทำการวิเคราะห์โมเดลใหญ่ที่รวมตัวแปรตามทั้งสามตัวแปรไว้ในโมเดลเดียวกัน เพื่อจะได้สามารถวิเคราะห์และเปรียบเทียบอิทธิพลของตัวแปรต่างๆ ทั้งในเชิงปริมาณและคุณภาพได้ละเอียดชัดเจนมากยิ่งขึ้น

จากที่กล่าวมาทั้งหมด จะเห็นได้ว่าข้อค้นพบในงานวิจัยนี้สอดคล้องกับแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยเกี่ยวกับอิทธิพลของลักษณะเป้าหมาย และอิทธิพลของบิดามารดาในเรื่องลักษณะเป้าหมายที่มีต่อการเรียนรู้ของลูกวัยรุ่น กล่าวคือ ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดามีอิทธิพลต่อลักษณะเป้าหมายของนักเรียนวัยรุ่น เนื่องจากบิดามารดาเป็นปัจจัยแวดล้อมที่มีอิทธิพลใกล้ชิดต่อวัยรุ่น ซึ่งเป็นวัยที่ยังต้องการการชี้แนะและความช่วยเหลือในการประสบความสำเร็จตามพัฒนาการของช่วงวัย การชี้แนะและการแสดงออกถึงความคาดหวังต่างๆ ของบิดามารดาไม่ว่าจะโดยตรงหรือโดยอ้อมย่อมมีผลในการหล่อหลอมให้วัยรุ่นมีความคิด พฤติกรรม รวมถึงรูปแบบแรงจูงใจหรือลักษณะเป้าหมายไปในทิศทางใดทิศทางหนึ่ง (Santrock, 2007; Dornyei, 2001) โดยลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ จะส่งผลที่แตกต่างกันไปทั้งเชิงปริมาณและคุณภาพ ซึ่งโดยรวมแล้วลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้จะส่งผลดีต่อวัยรุ่นมากกว่าลักษณะเป้าหมายแบบอื่นๆ และลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถจะส่งผลเสียมากกว่าผลดี ทั้งนี้ เพราะผู้ที่มีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้จะให้คำจำกัดความสำหรับความสำเร็จว่าเป็นเรื่องของการเรียนรู้และการพัฒนาตนเอง และจะให้คุณค่ากับความพยายามในการทำงานที่มีความท้าทาย โดยมีแรงจูงใจภายในเป็นแรงผลักดัน นอกจากนี้ยังประเมินความสำเร็จโดยตัดสินจากพัฒนาการของตนเอง ที่สำคัญคือมีมุมมองต่อความผิดพลาดว่าเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้ (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008) ดังนั้นการเรียนรู้จึงเป็นเรื่องที่น่าพึงประสงค์ ทำให้เกิดทัศนคติที่ดีต่อการเรียน อยากเรียน และใส่ใจเรียน ขณะที่ผู้ที่มีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถจะให้คำจำกัดความสำหรับความสำเร็จว่าเป็นเรื่องของการทำได้ดีกว่าคนอื่น และให้ความสำคัญกับการแข่งขันและการไม่ล้มเหลว โดยมีแรงจูงใจในความพยายามคือความต้องการแสดงคุณค่าของตนเองให้ผู้อื่นรับรู้ นอกจากนี้ยังประเมินความสำเร็จโดยใช้การเปรียบเทียบกับผู้อื่นเป็นเกณฑ์ ที่สำคัญคือมองความผิดพลาดว่าเป็นความล้มเหลว ที่สะท้อนถึงการไร้ความสามารถ และด้อยคุณค่า (Schunk et al., 2008) ด้วยเหตุนี้ การเรียนรู้จึงเป็นเรื่องที่ไม่น่าพึงประสงค์มากนัก รวมถึงสร้างความกดดันได้ไม่น้อย โดยเฉพาะสำหรับกลุ่มที่มองว่าความสามารถของตนมีจำกัดและไม่

ต้องการถูกตัดสินว่าด้อยกว่าผู้อื่น บุคคลเหล่านี้จะมีทัศนคติที่ไม่ดีต่อการเรียน ไม่ส่งเสริมให้เกิดความรู้สึกรักอยากเรียนหรือเอาใจใส่ในการเรียน เพราะไม่ได้มุ่งหวังจะเรียนให้ได้คะแนนดี ขอแค่เพียงไม่ล้มเหลวหรือได้คะแนนเพียงแค่นั้นก็ถือว่าประสบผลตามความมุ่งหมายแล้ว อย่างไรก็ตาม ใ้ว่าลักษณะเป้าหมายประเภทอื่นๆ จะไม่มีอิทธิพลในด้านบวกเลย ดังจะเห็นได้จากผลการวิจัยที่ชี้ว่าลักษณะเป้าหมายส่วนตนแบบมุ่งแสดงความสามารถก็มีอิทธิพลทางตรงในทิศทางบวกต่อผลการเรียน และเป็นตัวแปรส่งผ่านของอิทธิพลทางอ้อมของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถที่มีต่อผลการเรียนในทิศทางบวกอย่างมีนัยสำคัญ

สรุปได้ว่า ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดามีอิทธิพลต่อพฤติกรรมและความรู้สึกในการเรียน รวมถึงผลการเรียนของนักเรียน ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียน โดยที่ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้จะมีอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมต่อผลลัพธ์ทั้งสามด้าน โดยอิทธิพลทางอ้อมส่วนใหญ่จะผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้ ขณะที่ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถจะมีอิทธิพลทางตรงต่อผลการเรียนเท่านั้น และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมและความรู้สึกอยากเรียนส่วนใหญ่ผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้ และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการเรียนส่วนใหญ่ผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถ

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## บทที่ 5

### สรุปผลการวิจัย และข้อเสนอแนะ

#### วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อตรวจสอบความตรงของโมเดลเชิงสาเหตุอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อพฤติกรรมอยากเรียน ความรู้สึกลอยอยากเรียน และผลการเรียนของนักเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน
2. เพื่อศึกษารูปแบบอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมของลักษณะเป้าหมายแบบต่างๆ ที่มีต่อพฤติกรรมอยากเรียน ความรู้สึกลอยอยากเรียน และผลการเรียนของนักเรียน

#### สมมติฐานการวิจัย

สมมติฐานที่ 1: ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดามีอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมต่อพฤติกรรมอยากเรียนของนักเรียน โดยอิทธิพลทางอ้อมส่วนใหญ่ผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้

สมมติฐานที่ 2: ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดามีอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมต่อความรู้สึกลอยอยากเรียนของนักเรียน โดยอิทธิพลทางอ้อมส่วนใหญ่ผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้

สมมติฐานที่ 3: ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดามีอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมต่อผลการเรียนของนักเรียน โดยอิทธิพลทางอ้อมส่วนใหญ่ผ่านทางลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้

สมมติฐานที่ 4: ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดามีอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมต่อพฤติกรรมอยากเรียน ความรู้สึกลอยอยากเรียน และผลการเรียนของนักเรียน แตกต่างกัน

#### ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย

##### ตัวแปรอิสระ (ตัวแปรภายนอก)

1. ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้:
2. ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ

##### ตัวแปรตาม (ตัวแปรภายใน)

1. พฤติกรรมอยากเรียน



2. ความรู้สึกอยากเรียน

3. ผลการเรียน

### ตัวแปรส่งผ่าน (ตัวแปรภายใน)

1. ลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้
2. ลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถ
3. ลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ

### วิธีดำเนินการวิจัย

#### ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ศึกษาในครั้งนี้ ได้แก่ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนที่กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5-6 ของโรงเรียนสหศึกษาขนาดใหญ่ในกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2552 จำนวน 6 โรงเรียน โดยเป็นโรงเรียนจากเขตกลางเมืองจำนวน 3 โรงเรียน และจากเขตชานเมืองจำนวน 3 โรงเรียน รวม 600 คน เป็นเพศชาย 285 คน และเพศหญิง 315 คน

#### เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แบบสอบถามข้อมูลส่วนบุคคล ประกอบด้วยคำถามจำนวน 4 ข้อ ได้แก่ เพศ อายุ โรงเรียนชั้น แผนการศึกษา และเกรดเฉลี่ยสะสมในชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย
2. แบบวัดลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดลักษณะเป้าหมายส่วนตนโดยดัดแปลงจากแบบวัด Achievement Goal Questionnaire ของ Elliot และ Murayama (2008) และมาตรวัดย่อยเรื่องลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียน ใน Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (Midgley et al, 2000) ประกอบด้วย แบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้ (5 ข้อ) แบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถ (5 ข้อ) และแบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ (5 ข้อ)
3. แบบวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาโดยดัดแปลงจากมาตรวัดย่อยเรื่องการรับรู้ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาใน Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (Midgley et al, 2000) ประกอบด้วย แบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้ (6 ข้อ) และแบบวัดย่อยลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ (5 ข้อ)



4. แบบวัดพฤติกรรมและความรู้สึกในการเรียนรู้ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมและความรู้สึกในการเรียน โดยอ้างอิงจากแบบวัด Perceived Behavioral Engagement และ Perceived Emotional Engagement ของ Miserandino (1996) ซึ่งพัฒนาจาก Rochester Assessment of Intellectual and Social Engagement (RAISE) ประกอบด้วย แบบวัดย่อยพฤติกรรมอยากเรียน (26 ข้อ) และ แบบวัดย่อยความรู้สึกเชิงบวกในการเรียน (21 ข้อ)

การตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดทั้งหมด เป็นการเก็บข้อมูลจากนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างจำนวน 80 คน

### การเก็บรวบรวมข้อมูล

ในการเก็บข้อมูลเพื่อวิเคราะห์ตามสมมติฐานในงานวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้แจกแบบสอบถามไปทั้งหมด 640 ชุด ได้รับคืนมา 640 ชุด และคัดเลือกเฉพาะชุดที่สมบูรณ์คือตอบครบทุกหน้าจำนวน 600 ชุด มาทำการวิเคราะห์

### การวิเคราะห์ข้อมูล

1. วิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของข้อมูลส่วนบุคคลและตัวแปรต่างๆที่ใช้ในงานวิจัยครั้งนี้ โดยใช้โปรแกรม SPSS for Windows
2. วิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเพื่อหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันระหว่างตัวแปร โดยใช้โปรแกรม SPSS for Windows
3. วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (confirmatory factor analysis) เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity) ของโมเดลการวัดโดยใช้โปรแกรม LISREL 8.72
4. ตรวจสอบความตรงของโมเดลตามสมมติฐานงานวิจัยกับข้อมูลเชิงประจักษ์โดยใช้โปรแกรม LISREL 8.72 ประเมินค่าพารามิเตอร์

### ผลการวิจัย

ผลการวิเคราะห์โมเดลโดยใช้โปรแกรมลิสเรล 8.72 พบว่า โมเดลเชิงสาเหตุแสดงอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อพฤติกรรมอยากเรียน ความรู้สึกอยากเรียน และผลการเรียนของนักเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน ทั้ง 3 โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยตัวแปรอิสระในโมเดลอธิบายพฤติกรรมอยากเรียนได้คิดเป็นร้อยละ 29 (Chi-square = 2.65,  $df = 2$ ,  $p = .265$ , GFI = 0.998, AGFI = 0.984) ตัว

แปรอิสระในโมเดลอธิบายความรู้สึกรักเรียนได้คิดเป็นร้อยละ 11 (Chi-square = 2.65,  $df = 2$ ,  $p = .265$ , GFI = 0.998, AGFI = 0.984) และตัวแปรอิสระในโมเดลอธิบายผลการเรียนได้คิดเป็นร้อยละ 22 (Chi-square = 2.82,  $df = 2$ ,  $p = .244$ , GFI = 0.998, AGFI = 0.983)

ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า

1. ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้มีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมอยากเรียน ความรู้สึกรักเรียน และผลการเรียน และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมอยากเรียน ความรู้สึกรักเรียน และผลการเรียน ส่วนใหญ่ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้
2. ลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถมีอิทธิพลทางตรงต่อผลการเรียน มีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมอยากเรียนและความรู้สึกรักเรียนส่วนใหญ่ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้ และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลการเรียนส่วนใหญ่ผ่านลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งแสดงความสามารถ
3. อิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาซึ่งมีลักษณะเป้าหมายส่วนตนของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน ส่งผลต่อพฤติกรรมอยากเรียนมากที่สุด รองลงมาคือผลการเรียน และความรู้สึกรักเรียนตามลำดับ

### ข้อเสนอแนะสำหรับการนำผลวิจัยไปใช้

ข้อเสนอแนะสำหรับการนำผลวิจัยไปใช้ในการพัฒนาเยาวชนวัยรุ่นซึ่งเป็นวัยเรียน คือ ควรมีการส่งเสริมให้นักเรียนมีลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้เป็นหลัก กล่าวคือ ทำให้นักเรียนเห็นคุณค่าของกระบวนการเรียนรู้และการพัฒนาตนเองมากกว่าการเรียนที่มุ่งเน้นเพียงผลคะแนนและการเปรียบเทียบแข่งขัน รวมถึงการส่งเสริมให้นักเรียนเข้าใจว่าความรู้ความสามารถเป็นเรื่องที่พัฒนาได้ และความสำเร็จของตนเกิดขึ้นได้จากความพยายาม ทั้งนี้จะต้องไม่ลืมการพัฒนาปัจจัยทางสังคมที่สำคัญต่อตัววัยรุ่นด้วย อันได้แก่บิดามารดา กล่าวคือ บิดามารดาก็ควรจะได้รับ การส่งเสริมให้มีลักษณะเป้าหมายในการเรียนรู้ของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้ คือ มุ่งเน้นที่การเรียนรู้ และทำความเข้าใจ และเห็นคุณค่าของกระบวนการเรียนรู้และการพัฒนาตนเองของลูกมากกว่า การมุ่งเน้นเพียงผลคะแนนและการแข่งขันกับผู้อื่น โดยควรให้คุณค่ากับความพยายามและ พัฒนาการของลูกมากกว่าการได้คะแนนสูงหรือเป็นที่หนึ่งในห้องเรียน เพราะการเรียนที่มุ่งเน้น กระบวนการเรียนรู้และการพัฒนาตนเองจะส่งผลดีต่อตัวนักเรียนทั้งด้านพฤติกรรมและความรู้สึก

ซึ่งเป็นผลดีต่อการเรียนรู้ในระยะยาว และยังมีอิทธิพลในทางบวกต่อผลการเรียนอีกด้วย ขณะที่ การเรียนที่มุ่งเน้นเพียงผลคะแนนอาจส่งผลดีในบางกรณีเท่านั้นในเรื่องผลการเรียน แต่โดยส่วน ใหญ่แล้วจะไม่ส่งผลดีหรืออาจส่งผลเสียต่อการเรียนรู้ของนักเรียนได้ โดยเฉพาะในกรณีที่นักเรียน มีทัศนคติแบบหลีกเลี่ยง ทำให้มีลักษณะเป้าหมายส่วนตนแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ คือ มองว่าความรู้ความสามารถเป็นสิ่งที่ติดตัวมาแต่กำเนิด ไม่สามารถจะพัฒนาในภายหลังได้ จึง ต้องการเรียนพอให้ผ่านหรือให้จบไปได้เพียงเพราะไม่ต้องการจะดูมองว่าด้อยกว่าคนอื่น ซึ่งจะ ส่งผลเชิงลบต่อพฤติกรรมในการเรียนและผลการเรียนได้

อย่างไรก็ดี สิ่งที่ทำทายนี่สุดน่าจะเป็นการพัฒนา นโยบายทางการศึกษา ว่าจะทำอย่างไร ให้การเรียนที่มีการเปรียบเทียบและแข่งขัน เช่น การตัดเกรด การสอบคัดเลือก จะไม่เป็นการ สนับสนุนเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถและลดทอนลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งเรียนรู้ หรือ อีกนัยหนึ่งก็คือ จะพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนอย่างไรให้ส่งเสริมลักษณะเป้าหมายแบบมุ่ง เรียนรู้ได้มากกว่าลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งแสดงความสามารถ นั่นเอง

### ข้อเสนอแนะสำหรับงานวิจัยในอนาคต

งานวิจัยในอนาคตอาจทำการวิเคราะห์โมเดลใหญ่ที่รวมตัวแปรตามทั้งสามตัวแปรไว้ใน โมเดลเดียวกัน เพื่อจะได้สามารถวิเคราะห์และเปรียบเทียบอิทธิพลของตัวแปรต่างๆ ทั้งในเชิง ปริมาณและคุณภาพได้ละเอียดชัดเจนมากยิ่งขึ้น โดยให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ระหว่างตัว แปรตามทั้งสามตัวแปร ทั้งนี้ อาจปรับให้ผลการเรียนเป็นตัวแปรตามลำดับท้ายสุด โดยมี พฤติกรรมอยากเรียนและความรู้สึกอยากเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน เพื่อสะท้อนความสัมพันธ์ ระหว่างพฤติกรรมอยากเรียนและความรู้สึกอยากเรียนกับผลการเรียน ซึ่งขึ้นอยู่กับกรอบทบทวน วรรณกรรมที่เกี่ยวข้องเพิ่มเติม

นอกจากนั้น ควรมีการศึกษาตัวแปรตามอื่นๆ ที่น่าสนใจเพิ่มเติม นอกเหนือจากพฤติกรรม และความรู้สึกอยากเรียนและผลการเรียนของนักเรียนวัยรุ่น เพื่อจะได้ยืนยันว่าลักษณะเป้าหมาย ส่วนตนของนักเรียนแบบมุ่งเรียนรู้ส่งผลดีกว่าลักษณะเป้าหมายแบบอื่นอย่างไรบ้าง และอาจเพิ่ม การศึกษาลักษณะเป้าหมายแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการเรียนรู้ (mastery-avoidance) ซึ่งเป็นแนวคิด ลำดับสุดท้ายในทฤษฎีลักษณะเป้าหมายที่ยังมีงานวิจัยสนับสนุนอยู่น้อยมาก รวมถึงอิทธิพลของครูและ สิ่งแวดล้อมในโรงเรียน เช่น อิทธิพลของเพื่อนร่วมชั้น และรูปแบบการเรียนการสอนของครู ซึ่ง น่าจะมีอิทธิพลต่อลักษณะเป้าหมายและการเรียนรู้ของนักเรียนทั้งทางตรงและทางอ้อม

## รายการอ้างอิง

### ภาษาไทย

จุฬารัตน์ มาเสถียรวงศ์. (2550). *เด็กไทยบนทางสามแพร่ง: บทสังเคราะห์กรณีศึกษาเด็กและเยาวชนระดับจังหวัดในโครงการติดตามสภาวะการณเด็กและเยาวชนรายจังหวัด*.

กรุงเทพมหานคร: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.

เดือนเพ็ญ ทองน่วม. (2546). *การรับรู้ความสามารถแห่งตน เป้าหมายในการศึกษา และการเรียนรู้โดยการทำกับตนเอง*. กรุงเทพมหานคร: สมาคมสถาบันการศึกษาชั้นอุดมแห่งภูมิภาคเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ประจำประเทศไทย.

เพ็ญพิไล ฤทธาคนานนท์. (2549). *พัฒนาการมนุษย์*. กรุงเทพมหานคร: คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สถาบันรามจิตติ. (2548). *สรุปสถานการณ์เด่นเด็กปี 51*. เข้าถึงเมื่อ 10 มีนาคม 2552, จากโครงการติดตามสภาวะการณเด็กและเยาวชนรายจังหวัด Child Watch Thai:

<http://www.childwatchthai.com/issues.asp>

สมโภชน์ เขี่ยมสุภาษิต. (2550). *ทฤษฎีและเทคนิคการปรับพฤติกรรม*. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

### ภาษาอังกฤษ

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Bandura R. (1986). *Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.

Covington, M. V. (2002). Patterns of adaptive learning study: Where do we go from here? In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structure, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. New York: HarperCollins.

- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 666-679.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 584-608.
- Dornyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Duda, J. & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology, 84*, 290-299.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2000). Social patterns, achievements, and problems. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology*. Washington DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.
- Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100*, 613-628.



- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. Elliot, & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: Guildford Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34* , 169-189.
- Elliot, A. J. & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72* , 218-232.
- Elliot, A. J., McGregor, H., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91* , 549-563.
- Friedel, J., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs, and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology, 32* , 434-458.
- Fouladchang, M., Marzooghi, R., & Shemshiri, B. (2009). The effect of gender and grade level differences on achievement goal orientations of Iranian undergraduate students. *Journal of Applied Sciences, 9* , 968-972.
- Gonida, E. N., Kiosseoglou, G., & Voulala, K. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education, 22* , 23-39.
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (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* , 53-60.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology, 86* , 104-113.

- Gutman, L. M. (2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition. *Contemporary Educational Psychology, 31*, 44-63.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B.J., Anderson, R.E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis (6th ed.)*. Upper Saddle River, NJ : Pearson-Prentice Hall.
- Harackiewicz, J. M., Barron, E. K., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94*, 638-645.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist, 33*, 1-21.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay.
- Hayamizu, T. & Pan, Y. (1994). A cross-cultural study of achievement goal tendencies. *Bulletin of the School of Education, Nagoya University, 41*, 1-8.
- Henderson, V. I. & Dweck, C. S. (1990). Motivation and achievement. In S. S. Feldman, & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist, 52*, 1280-1300.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology, 100*, 398-416.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 333-358.
- Lapsley, D. K., & Murphy, M. (1985). Another look at the theoretical assumptions of adolescent egocentrism. *Developmental Review, 5*, 201-217.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bi-directional model. *Educational Psychologist, 37*, 69-78.

- Maehr, M. L. & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Middleton, M. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M., Urdan, T., Hicks Anderman, L., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Midgley, C., Maehr, M.L., Huda, L.Z., Anderman, E., Anderman L., Freeman, M.E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M.J., Nelson, J., Roeser, R.W., & Urdan, T.U. (2000). *Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS) Manual: Revised version*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Mortimer, J. T. & Larson, R. W. (2002). Macrostructural trends and the reshaping of adolescence. In J. T. Mortimer, & R. W. Larson (Eds.), *The changing adolescent experience*. New York: Cambridge University Press.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. (2003b). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.

- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25* , 92-104.
- Pintrich, P. R. (2003a). Motivation for classroom learning. In I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of psychology (Vol. 7)*. New York: Wiley.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92* , 544-555.
- Rawsthorne, L. & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review, 3* , 326-344.
- Santrock, J. W. (2007). *Adolescence (11th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* . Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill Prentice Hall.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research, 46* , 137-149.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89* , 71-81.
- Steinberg, G., Grieve, F. G., & Glass, B. (2001). Achievement goals across the lifespan. *Journal of Sport Behavior, 24* , 298-307.
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences, 19* , 80-90.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Taylor, R. D. & Lopez, E. I. (2005). Family management practice, school achievement, and problem behavior in African American Adolescents: Mediating processes. *Applied Developmental Psychology, 26* , 39-49.

- Urduan, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. In M. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 99-141). Greenwich, CT: JAI Press.
- Urduan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture . *Journal of Educational Psychology*, 96 , 251-264.
- Ward, C. L. (2007). *ISS Chapter4: Discussion of the Results*. Retrieved March 10, 2009, from Institute for Security Studies: [http://www.iss.co.za/index.php?link\\_id=23&link\\_id=5152&link\\_type=12&slink\\_type=12&tmpl\\_id=3](http://www.iss.co.za/index.php?link_id=23&link_id=5152&link_type=12&slink_type=12&tmpl_id=3)
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology (6th ed.)*. New York: Wiley.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96 , 236-250.
- Youniss, J.& Ruth, A. J. (2002). Approaching policy for adolescent development in the 21st century. In J. T. Mortimer, & R. W. Larson (Eds.), *The changing adolescent experience*. New York: Cambridge University Press.





ภาคผนวก

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ภาคผนวก ก.

รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจสอบความตรงของเนื้อหาและความเหมาะสมของภาษา  
ของแบบวัดที่ใช้ในการวิจัย

1. รองศาสตราจารย์ ดร.พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุญชัย  
อาจารย์สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
2. รองศาสตราจารย์ ดร.สมโภชน์ เขี่ยมสุภาษิต  
อาจารย์สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
3. รองศาสตราจารย์ ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร  
อาจารย์สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ภาคผนวก ข.

## แบบสอบถามที่ใช้ในการวิจัย

**คำชี้แจง**

แบบสอบถามนี้เป็นส่วนหนึ่งของงานวิจัยเกี่ยวกับอิทธิพลของลักษณะเป้าหมาย (Goal Orientations) ในนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ผู้วิจัยขอความร่วมมือทุกท่านในการตอบแบบสอบถามให้ **ตรงทุกข้อและตรงตามความเป็นจริง** เนื่องจากไม่มีคำตอบที่ถูกหรือผิด รวมทั้งข้อมูลที่ได้จะถูกเก็บเป็นความลับและใช้เพื่อการวิจัยเท่านั้น โดยการวิเคราะห์ข้อมูลจะทำในภาพรวมและไม่มีการนำเสนอผลเป็นรายบุคคล

แบบสอบถามนี้ใช้เวลาในการตอบประมาณ 10 นาที มีทั้งหมด 4 ส่วน ได้แก่

1. แบบสอบถามข้อมูลส่วนบุคคล
2. แบบวัดลักษณะเป้าหมายส่วนบุคคลของนักเรียน
3. แบบวัดลักษณะเป้าหมายของบิดา/มารดา
4. แบบวัดพฤติกรรมและความรู้สึกในการเรียน

ข้อมูลที่ได้จากนักเรียนมีประโยชน์และความสำคัญต่อการวิจัยเป็นอย่างมาก ขอขอบคุณที่ให้ความร่วมมือ

นางสาวศุภิสรา สีนุกคำ  
คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**ส่วนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลส่วนบุคคล**

กรุณาทำเครื่องหมายกากบาท (X) หรือเติมข้อความลงในช่องว่างตามความเป็นจริง

1. เพศ ชาย หญิง

2. อายุ \_\_\_\_\_ ปี

3. โรงเรียน \_\_\_\_\_ ชั้น \_\_\_\_\_ แผนการเรียน \_\_\_\_\_

4.เกรดเฉลี่ยสะสมระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย \_\_\_\_\_

**ส่วนที่ 2 แบบวัดลักษณะเป้าหมายส่วนบุคคลของนักเรียน**

กรุณาอ่านข้อความต่อไปนี้ แล้วตอบว่าแต่ละข้อความตรงกับตัวนักเรียนมากน้อยเพียงใด โดยทำเครื่องหมายกากบาท (X) กับตัวเลขที่เป็นคำตอบ

ข้อ	ข้อความ	ตรง มาก	ตรง	ตรงและ ไม่ตรง พอๆกัน	ไม่ ตรง	ไม่ ตรง เลย
1	ฉันมุ่งหมายที่จะเรียนรู้อะไรที่เรียนในชั้นเรียนให้เข้าใจอย่างลึกซึ้ง	5	4	3	2	1
2	ฉันมุ่งหมายที่จะทำคะแนนให้ได้ดีเมื่อเทียบกับนักเรียนคนอื่นๆ	5	4	3	2	1
3	ฉันมุ่งหมายที่จะหลีกเลี่ยงการทำอะไรก็ได้ที่น้อยกว่านักเรียนคนอื่นๆ	5	4	3	2	1
4	ฉันพยายามที่จะทำความเข้าใจเนื้อหาวิชาที่เรียนให้ละเอียดใช้วันที่สุดกว่าที่จะทำได้	5	4	3	2	1

ข้อ	ข้อความ	ตรง มาก	ตรง	ตรงและ ไม่ตรง พอๆกัน	ไม่ ตรง	ไม่ ตรง เลย
5	ฉันพยายามที่จะทำงานออกมาให้ได้เมื่อเทียบกับนักเรียนคนอื่น ๆ	5	4	3	2	1
6	ฉันพยายามที่จะหลีกเลี่ยงการทำคะแนนได้น้อยกว่านักเรียนคนอื่น ๆ	5	4	3	2	1
7	เป้าหมายของฉันคือการเรียนผู้ได้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้	5	4	3	2	1
8	เป้าหมายของฉันคือการทำคะแนนได้ดีกว่านักเรียนคนอื่น ๆ	5	4	3	2	1
9	เป้าหมายของฉันคือหลีกเลี่ยงการทำคะแนนได้ไม่ดีเมื่อเทียบกับนักเรียนคนอื่น ๆ	5	4	3	2	1
10	การพัฒนาทักษะต่างๆ ของตนเองที่มีให้ดียิ่งขึ้นเป็นเรื่องสำคัญสำหรับฉันในการเรียน	5	4	3	2	1
11	การที่ผู้เรียนมองว่าฉันได้คะแนนดีเป็นเรื่องสำคัญสำหรับฉันในการเรียน	5	4	3	2	1
12	การหลีกเลี่ยงการทำผลงานในชั้นเรียนได้แย่กว่านักเรียนคนอื่น ๆ เป็นเรื่องสำคัญสำหรับฉันในการเรียน	5	4	3	2	1
13	การได้เรียนผู้สิ่งใหม่ๆ เวลาเรียนเป็นเรื่องสำคัญสำหรับฉันในการเรียน	5	4	3	2	1
14	การทำผลงานในชั้นเรียนได้ดีกว่านักเรียนคนอื่น ๆ เป็นเรื่องสำคัญสำหรับฉันในการเรียน	5	4	3	2	1
15	การที่ผู้เรียนไม่มองว่าฉันได้คะแนนน้อยเป็นเรื่องสำคัญสำหรับฉันในการเรียน	5	4	3	2	1

### ส่วนที่ 3 แบบวัดลักษณะเป้าหมายของนิสิตมารดา

กรุณาอ่านข้อความต่อไปนี้ แล้วตอบว่าแต่ละข้อความตรงกับนิสิตมารดาของนักเรียนมากน้อยเพียงใด โดยทำเครื่องหมายกากบาท (X) ทับตัวเลขที่เป็นคำตอบ (หมายเหตุ: "พ่อแม่" ในแบบสอบถามนี้ หมายถึง นิสิตมารดา หรือผู้ปกครองอื่นๆ ที่เลี้ยงดูนักเรียนมาเป็นเวลานานที่สุด)

ข้อ	ข้อความ	ตรง มาก	ตรง	ตรงและ ไม่ตรง พอๆกัน	ไม่ ตรง	ไม่ ตรง เลย
1	พ่อแม่ต้องการให้ฉันใช้เวลาในการคิดใคร่ครวญเกี่ยวกับแนวความคิดของสิ่งที่ฉันเรียน	5	4	3	2	1
2	พ่อแม่ไม่ชอบให้ฉันทำงานผิดพลาดในชั้นเรียน	5	4	3	2	1
3	พ่อแม่ต้องการให้ฉันทำในชั้นเรียนเป็นสิ่งที่ท้าทายสำหรับฉัน	5	4	3	2	1
4	พ่อแม่จะรู้สึกพอใจถ้าฉันสามารถแสดงให้ท่านเห็นว่าฉันทำงานในชั้นเรียนได้ดีกว่านักเรียนคนอื่น ๆ	5	4	3	2	1
5	พ่อแม่ต้องการให้ฉันทำงานแบบฝึกหัดในชั้นเรียนที่ยากและท้าทาย ถึงแม้ว่าฉันจะทำผิดพลาดก็ตาม	5	4	3	2	1
6	พ่อแม่ต้องการให้ฉันแสดงให้คนอื่น ๆ รู้ว่าฉันเป็นเด็กที่เรียนหนังสือเก่ง	5	4	3	2	1
7	พ่อแม่ต้องการให้ฉันเข้าใจงานที่ฉันทำในชั้นเรียน ไม่ใช่แค่เพียงจำอย่างเดียวนั้น	5	4	3	2	1
8	พ่อแม่มีความคิดว่าการสอบถูกในชั้นเรียนเป็นเรื่องสำคัญ	5	4	3	2	1
9	พ่อแม่ต้องการให้ฉันเห็นว่าสิ่งที่เรียนในชั้นเรียนมีความเกี่ยวข้องกับสิ่งที่อยู่นอกโรงเรียนอย่างไร	5	4	3	2	1
10	พ่อแม่จะรู้สึกพอใจถ้าฉันสามารถแสดงให้ท่านเห็นว่างานที่ครูสั่งให้ทำเป็นเรื่องง่ายสำหรับฉัน	5	4	3	2	1
11	พ่อแม่ต้องการให้ฉันเข้าใจแนวความคิดของสิ่งที่เรียน ไม่ใช่เพียงแค่ทำงานส่งครูเท่านั้น	5	4	3	2	1



#### ส่วนที่ 4 แบบวัดพฤติกรรมและความรู้สึกในการเขียน

กรุณาย่านข้อความต่อไปนี้ แล้วตอบว่าแต่ละข้อความตรงกับตัวนักเรียนมากน้อยเพียงใด โดยทำเครื่องหมายกากบาท (X) ทับตัวเลขที่เป็นคำตอบตามความเป็นจริง

ข้อ	ข้อความ	ตรง มาก	ตรง น้อย	ตรงและ ไม่ตรง พอๆกัน	ไม่ ตรง	ไม่ ตรง เลย
<b>พฤติกรรมในการเขียน</b>						
1	ฉันฟังอย่างตั้งใจในชั้นเรียน	5	4	3	2	1
2	ฉันมีความเพียรพยายามอย่างมากในการเขียน	5	4	3	2	1
3	เวลาครูสอนเรื่องใหม่ๆ ฉันจะตั้งอกตั้งใจฟังเป็นอย่างมาก	5	4	3	2	1
4	ฉันขี้เบื่อเวลาเขาเริ่มเขียนเรื่องใหม่ในชั้นเรียน	5	4	3	2	1
5	ฉันให้ความสนใจกับการเขียนในสื่อเขียน	5	4	3	2	1
6	เวลาพบคำถามหรือโจทย์ปัญหาที่ยาก ฉันไม่คิดที่จะลองพยายามหาคำตอบ	5	4	3	2	1
7	เมื่ออยู่ในชั้นเรียน ฉันแกล้งทำเหมือนว่ากำลังทำงานอยู่	5	4	3	2	1
8	ถ้าโจทย์หรือคำถามยากมากๆ ฉันจะพยายามหาคำตอบให้ได้	5	4	3	2	1
9	ถ้าฉันแก้ปัญหาไม่ได้ในครั้งแรก ฉันจะพยายามต่อไป	5	4	3	2	1
10	ถ้าฉันยังตอบคำถามไม่ได้ในครั้งแรก แต่หลังจากนั้นอีกไม่นานฉันก็จะหาคำตอบได้	5	4	3	2	1
11	ฉันตั้งใจเขียนอย่างมากเมื่อครูสอนเรื่องใหม่	5	4	3	2	1
12	เมื่อฉันพบโจทย์คำถามยากๆ ฉันมักจะสามารถหาคำตอบได้ในท้ายที่สุด	5	4	3	2	1
13	เมื่อฉันติดขัดในการหาคำตอบ โดยปกติแล้วฉันจะสามารถคิดออกในที่สุด	5	4	3	2	1
14	ฉันตั้งใจเวลาเริ่มเขียนเรื่องใหม่	5	4	3	2	1
15	เมื่อฉันเจอโจทย์คำถามที่ยากในการสอบ ฉันจะไม่คิดหาคำตอบ	5	4	3	2	1
16	ถ้าโจทย์คำถามยากมากๆ ฉันจะเลิกทำไปเลย	5	4	3	2	1
17	เวลาเริ่มเขียนเรื่องใหม่ๆ ฉันมักจะรู้สึกง่วงนอน	5	4	3	2	1
18	เมื่ออยู่ในชั้นเรียน ฉันมักจะคิดถึงเรื่องอื่นๆ	5	4	3	2	1
19	ฉันใจลอยไปเรื่องอื่นเมื่อครูขึ้นหัวข้อใหม่	5	4	3	2	1
20	ฉันไม่เคยให้ความสนใจเวลาครูขึ้นเรื่องใหม่	5	4	3	2	1
21	เวลาเจอโจทย์ปัญหาที่แก้ไม่ได้ในทันที ฉันจะเลิกด้วยความพยายามไปเลย	5	4	3	2	1
22	ถ้าหากฉันไม่สามารถแก้ปัญหาได้ในทันที ฉันก็ไม่คิดที่จะหาคำตอบ	5	4	3	2	1
23	ฉันจะเข้าร่วมการอภิปรายทุกครั้งที่มีการอภิปรายเรื่องใหม่ๆ ในชั้นเรียน	5	4	3	2	1
24	ฉันมักจะมีส่วนร่วมในการพูดอภิปรายในชั้นเรียน	5	4	3	2	1
25	ถึงแม้ว่าฉันจะเจอโจทย์คำถามที่ฉันตอบไม่ได้ในทันที แต่ฉันก็จะสามารถหาคำตอบได้ในที่สุด	5	4	3	2	1
26	เมื่อเจอคำถามยากๆ ฉันจะพยายามมากกว่าเดิมที่จะหาคำตอบให้ได้	5	4	3	2	1



ข้อ	ข้อความ	ตรง มาก	ตรง	ตรงและ ไม่ตรง พอๆกัน	ไม่ ตรง	ไม่ ตรง เลย
<b>ความรู้สึกในการเรียน</b>						
1	ฉันรู้สึกสนใจกับการทำงานแบบฝึกหัดต่างๆ ในชั้นเรียน	5	4	3	2	1
2	ฉันรู้สึกผ่อนคลายในการทำงานที่ครูสั่งในชั้นเรียน	5	4	3	2	1
3	ฉันรู้สึกสบายใจเวลาที่ทำงานที่ครูสั่งในชั้นเรียน	5	4	3	2	1
4	ฉันรู้สึกผ่อนคลาย เวลาที่ครูอธิบายเรื่องใหม่ๆ ในครั้งแรก	5	4	3	2	1
5	ฉันรู้สึกดีเมื่ออยู่ในชั้นเรียน	5	4	3	2	1
6	ฉันรู้สึกดีมากเวลาที่ครูอธิบายเรื่องใหม่ๆ ในครั้งแรก	5	4	3	2	1
7	ฉันไม่มีความสุขเมื่ออยู่ในชั้นเรียน	5	4	3	2	1
8	ฉันรู้สึกเศร้าเมื่ออยู่ในชั้นเรียน	5	4	3	2	1
9	ฉันรู้สึกกังวลใจเมื่อตอบคำถามหรือโจทย์ปัญหาในชั้นเรียนไม่ได้	5	4	3	2	1
10	ฉันรู้สึกไม่โอเคเมื่อตอบคำถามหรือโจทย์ปัญหาในชั้นเรียนไม่ได้	5	4	3	2	1
11	ฉันรู้สึกโกรธเมื่อตอบคำถามหรือโจทย์ปัญหาในชั้นเรียนไม่ได้	5	4	3	2	1
12	ฉันวิตกกังวลเมื่อตอบคำถามหรือโจทย์ปัญหาในชั้นเรียนไม่ได้	5	4	3	2	1
13	ฉันมีความสุขเวลาอยู่ที่โรงเรียน	5	4	3	2	1
14	ฉันรู้สึกดีเวลาอยู่ที่โรงเรียน	5	4	3	2	1
15	ฉันรู้สึกสนใจเวลาเราเริ่มเรื่องใหม่ในชั้นเรียน	5	4	3	2	1
16	ฉันรู้สึกแยเวลาอยู่ที่โรงเรียน	5	4	3	2	1
17	ฉันรู้สึกเลวร้ายเวลาอยู่ที่โรงเรียน	5	4	3	2	1
18	ฉันรู้สึกเบื่อเวลาทำงานแบบฝึกหัดในชั้นเรียน	5	4	3	2	1
19	ฉันรู้สึกเบื่อเวลาครูอธิบายเรื่องใหม่ๆ ใหม่ๆ	5	4	3	2	1
20	ฉันรู้สึกง่วงนอนเวลาทำงานที่ครูสั่งในชั้นเรียน	5	4	3	2	1
21	ฉันรู้สึกเหนื่อยเวลาเราเริ่มเรียนเรื่องใหม่ที่โรงเรียน	5	4	3	2	1

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
กรุณาตรวจสอบว่าได้ตอบแบบสอบถามครบทุกข้อแล้วก่อนส่ง  
ผู้วิจัยขอขอบคุณนักเรียนอย่างมากที่ให้ความร่วมมือในการเก็บข้อมูลครั้งนี้

## ภาคผนวก ค.

## ผลการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

## ตาราง ค 1.1

ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ในแบบวัด (corrected item-total correlation: CITC) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient) ของแบบวัดลักษณะเป้าหมายส่วนตนแบบมุ่งเรียนรู้ ในขั้นตอนการพัฒนาแบบวัด ( $n=80$ )

ข้อกระทง	CITC	ข้อที่นำไปใช้
ฉันมุ่งหมายที่จะเรียนรู้สิ่งที่เรียนในชั้นเรียนให้เข้าใจอย่างแตกฉาน	0.500**	✓
ฉันพยายามที่จะทำความเข้าใจเนื้อหาวิชาที่เรียนให้ละเอียดถี่ถ้วนที่สุดเท่าที่จะทำได้	0.480**	✓
เป้าหมายของฉันคือการเรียนรู้ให้ได้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้	0.542**	✓
การพัฒนาทักษะต่างๆ ของตนเองที่มีให้ดียิ่งขึ้นเป็นเรื่องสำคัญสำหรับฉันในการเรียน	0.474**	✓
การได้เรียนรู้สิ่งใหม่ๆ เวลาเรียนเป็นเรื่องสำคัญสำหรับฉันในการเรียน	0.470**	✓
$\alpha = 0.732$		

\*\*  $p < .01$

### ตาราง ค 1.2

ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ในแบบวัด (corrected item-total correlation: CITC) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient) ของแบบวัดลักษณะเป้าหมายส่วนตนแบบมุ่งแสดงความสามารถ ในขั้นตอนการพัฒนาแบบวัด (n=80)

ข้อกระทง	CITC	ข้อที่นำไปใช้
ฉันมุ่งหมายที่จะทำคะแนนให้ได้ดีเมื่อเทียบกับนักเรียนคนอื่นๆ	0.431**	✓
ฉันพยายามที่จะทำงานออกมาให้ดีเมื่อเทียบกับนักเรียนคนอื่นๆ	0.391**	✓
เป้าหมายของฉันคือการทำคะแนนได้ดีกว่านักเรียนคนอื่นๆ	0.540**	✓
การที่ผู้อื่นมองว่าฉันได้คะแนนดีเป็นเรื่องสำคัญสำหรับฉันในการเรียน	0.439**	✓
การทำผลงานในชั้นเรียนได้ดีกว่านักเรียนคนอื่นๆ เป็นเรื่องสำคัญสำหรับฉันในการเรียน	0.541**	✓
$\alpha = 0.709$		

\*\*  $p < .01$

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

### ตาราง ค 1.3

ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ในแบบวัด (corrected item-total correlation: CITC) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient) ของแบบวัดลักษณะเป้าหมายส่วนตนแบบมุ่งหลีกเลี่ยงการด้อยความสามารถ ในขั้นตอนการพัฒนาแบบวัด ( $n=80$ )

ข้อกระทง	CITC	ข้อที่นำไปใช้
ฉันมุ่งหมายที่จะหลีกเลี่ยงการทำอะไรได้ด้อยกว่านักเรียนคนอื่นๆ	0.511**	✓
ฉันพยายามที่จะหลีกเลี่ยงการทำคะแนนได้น้อยกว่านักเรียนคนอื่นๆ	0.591**	✓
เป้าหมายของฉันคือหลีกเลี่ยงการทำคะแนนได้ไม่ดีเมื่อเทียบกับนักเรียนคนอื่นๆ	0.499**	✓
การหลีกเลี่ยงการทำผลงานในชั้นเรียนได้แยกว่านักเรียนคนอื่นๆ เป็นเรื่องสำคัญสำหรับฉันในการเรียน	0.533**	✓
การที่ผู้อื่นไม่มองว่าฉันได้คะแนนน้อยเป็นเรื่องสำคัญสำหรับฉันในการเรียน	0.416**	✓
$\alpha = 0.744$		

\*\*  $p < .01$

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

#### ตาราง ค 1.4

ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ในแบบวัด (corrected item-total correlation: CITC) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient) ของแบบวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งเรียนรู้ในขั้นตอนการพัฒนาแบบวัด ( $n=80$ )

ข้อกระทง	CITC	ข้อที่นำไปใช้
พ่อแม่ต้องการให้ฉันใช้เวลาในการคิดใคร่ครวญเกี่ยวกับแนวความคิดของสิ่งที่ฉันเรียน	0.381**	✓
พ่อแม่ต้องการให้ฉันทำงานที่ฉันทำในชั้นเรียนเป็นสิ่งที่ท้าทายสำหรับฉัน	0.409**	✓
พ่อแม่ต้องการให้ฉันทำงาน/แบบฝึกหัดในชั้นเรียนที่ยากและท้าทาย ถึงแม้ว่าฉันจะทำผิดพลาดก็ตาม	0.465**	✓
พ่อแม่ต้องการให้ฉันเข้าใจงานที่ฉันทำในชั้นเรียน ไม่ใช่แค่เพียงจำอย่างเดียวเท่านั้น	0.518**	✓
พ่อแม่ต้องการให้ฉันเห็นว่าสิ่งที่เรียนในชั้นเรียนมีความเชื่อมโยงกับสิ่งที่อยู่นอกโรงเรียนอย่างไร	0.402**	✓
พ่อแม่ต้องการให้ฉันเข้าใจแนวความคิดของสิ่งที่เรียน ไม่ใช่เพียงแค่ทำงานส่งครูเท่านั้น	0.532**	✓
$\alpha = 0.717$		

\*\*  $p < .01$



### ตาราง ค 1.5

ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ในแบบวัด (corrected item-total correlation: CITC) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient) ของแบบวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาแบบมุ่งแสดงความสามารถ ในขั้นตอนการพัฒนาแบบวัด ( $n=80$ )

ข้อกระทง	CITC	ข้อที่นำไปใช้
พ่อแม่ไม่ชอบให้ฉันทำงานผิดพลาดในชั้นเรียน	0.469**	✓
พ่อแม่จะรู้สึกพอใจถ้าฉันสามารถแสดงให้ท่านเห็นว่าฉันทำงานในชั้นเรียนได้ดีกว่านักเรียนคนอื่นๆ	0.472**	✓
พ่อแม่ต้องการให้ฉันแสดงให้คนอื่น ๆ รู้ว่าฉันเป็นเด็กที่เรียนหนังสือเก่ง	0.582**	✓
พ่อแม่มีความคิดว่าการตอบถูกในชั้นเรียนเป็นเรื่องสำคัญ	0.552**	✓
พ่อแม่จะรู้สึกพอใจถ้าฉันสามารถแสดงให้เห็นว่างานที่ครูสั่งให้ทำเป็นเรื่องง่ายสำหรับฉัน	0.488**	✓
$\alpha = 0.748$		

\*\*  $p < .01$

### ตาราง ค 1.6

ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ในแบบวัด (corrected item-total correlation: CITC) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient) ของแบบวัดพฤติกรรมอยากเรียน ในขั้นตอนการพัฒนาแบบวัด ( $n=80$ )

ข้อกระทง	CITC รวมทั้ง แบบวัด	CITC แยก ตามมิติ	ข้อที่ นำไปใช้
ฉันตั้งใจฟังสิ่งที่ครูสอนในชั้นเรียน	0.460**	0.606**	✓
ฉันมีความเพียรพยายามอย่างมากในการเรียน	0.455**	0.545**	✓
ฉันให้ความสนใจกับกิจกรรมในชั้นเรียน	0.502**	0.615**	✓
เวลาครูสอนเรื่องใหม่ๆ ฉันจะตั้งอกตั้งใจฟังเป็นพิเศษ	0.431**	0.658**	✓
ฉันมีความกระตือรือร้นเมื่ออยู่ในชั้นเรียน	0.341**	0.607**	✓
ฉันขยันมากเมื่อครูเริ่มสอนเรื่องใหม่ในชั้นเรียน	0.476**	0.691**	✓
ฉันตั้งใจทำงานที่ได้รับมอบหมายในชั้นเรียน	0.413**	0.686**	✓
		$\alpha = 0.862$	
เวลาพบคำถามหรือโจทย์ที่ยากๆ ในชั้นเรียน ฉันไม่พยายามหาคำตอบ	0.448**	0.492**	✓
เมื่อฉันเจอคำถามยากๆ ในข้อสอบ ฉันจะไม่พยายามคิดหาคำตอบ	0.421**	0.572**	✓
ถ้าคำถามหรือโจทย์ยากมากๆ ฉันจะเลิกทำไปเลย	0.545**	0.656**	✓
ถ้างานที่ครูสั่งยากมากๆ ฉันจะไม่อยากทำ	0.553**	0.694**	✓
ถ้าหากฉันไม่สามารถแก้โจทย์ปัญหาได้ในทันที ฉันจะเลิกล้มความพยายามไปเลย	0.570**	0.707**	✓
เมื่อฉันเจอคำถามที่ยาก ฉันอาจจะตอบผิด	0.149	-	-
ถ้างานที่ครูสั่งยากมากๆ ฉันอาจจะทำผิดพลาด	0.197	-	-
เมื่อฉันเจอข้อสอบที่ยากๆ ฉันจะข้ามข้อนั้นไป	0.139	-	-
		$\alpha = 0.826$	
เมื่ออยู่ในชั้นเรียน ฉันแกล้งทำเหมือนว่ากำลังทำงานอยู่	0.363**	0.456**	✓
เวลาเริ่มเรียนเรื่องใหม่ๆ ฉันมักจะรู้สึกง่วงนอน	0.500**	0.594**	✓
เมื่ออยู่ในชั้นเรียน ฉันมักจะคิดถึงเรื่องอื่นๆ	0.564**	0.659**	✓
ฉันใจลอยไปเรื่องอื่นเมื่อครูขึ้นหัวข้อใหม่	0.507**	0.710**	✓
ฉันไม่เคยให้ความสนใจเวลาครูขึ้นเรื่องใหม่	0.427**	0.555**	✓
เวลาอยู่ในชั้นเรียน ฉันรู้สึกว่าเวลาผ่านไปอย่างช้าๆ	0.327**	0.353**	-
ฉันมักมีปัญหาในการตั้งใจจดจ่อกับการเรียนเวลาเริ่มเรียนเรื่องใหม่	0.160	-	-
		$\alpha = 0.797$	
ถ้าโจทย์หรือคำถามยากมากๆ ฉันจะพยายามหาคำตอบให้ได้	0.483**	0.604**	✓
ถ้าฉันแก้โจทย์/ตอบยังไม่ถูกในครั้งแรก ฉันจะพยายามต่อไป	0.491**	0.656**	✓
ถ้าฉันยังตอบคำถามไม่ได้ในตอนแรก แต่หลังจากนั้นอีกไม่นานฉันก็จะหาคำตอบได้	0.442**	0.621**	✓
เมื่อฉันพบโจทย์/คำถามยากๆ ฉันมักจะสามารถหาคำตอบได้ในท้ายที่สุด	0.492**	0.660**	✓
เมื่อฉันติดขัดในการคิดหาคำตอบ โดยปกติแล้วฉันจะสามารถคิดออกในที่สุด	0.391**	0.618**	✓
เมื่อมีคำถามหรือโจทย์ปัญหาที่ยากสำหรับฉันในชั้นเรียน ฉันจะไม่ล้มเลิกที่จะคิดหาคำตอบ	0.262**	0.411**	-
ถึงแม้ว่าฉันจะเจอโจทย์/คำถามที่ฉันตอบไม่ได้ในทันที แต่ฉันก็จะสามารถหาคำตอบได้ในที่สุด	0.511**	0.627**	✓
เมื่อเจอคำถามยากๆ ฉันจะพยายามมากกว่าเดิมที่จะหาคำตอบให้ได้	0.516**	0.638**	✓
		$\alpha = 0.859$	
ฉันจะเข้าร่วมการอภิปรายทุกครั้งที่มีการอภิปรายเรื่องใหม่ๆ ในชั้นเรียน	0.325**	0.550**	✓
ฉันมักจะมีส่วนร่วมในการพูดอภิปรายในชั้นเรียน	0.262**	0.550**	✓
	$\alpha = 0.881$	$\alpha = 0.708$	
	$\alpha = 0.892$		

\*\*  $p < .01$

### ตาราง ค 1.6

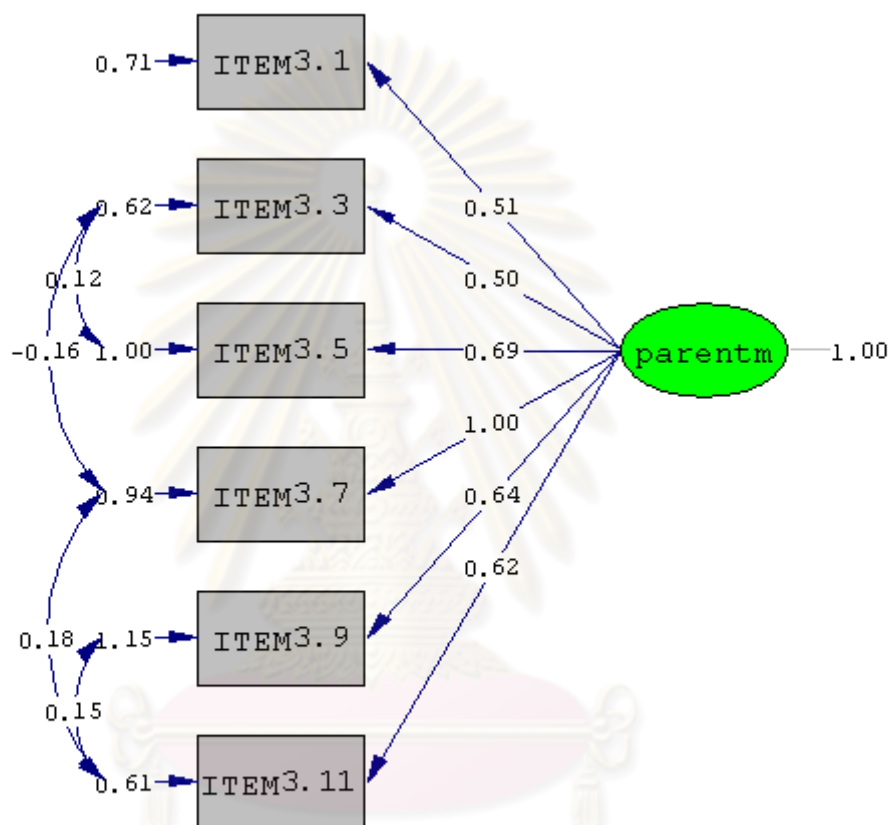
ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ในแบบวัด (corrected item-total correlation: CITC) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient) ของแบบวัดความรู้สึกลูกอยากเรียน ในขั้นตอนการพัฒนาแบบวัด ( $n=80$ )

ข้อกระทง	CITC รวมทั้ง แบบวัด	CITC แยกตาม มิติ	ข้อที่ นำไปใช้
ฉันรู้สึกสนใจกับการทำงาน/แบบฝึกหัดต่างๆ ในชั้นเรียน	0.353**	0.526**	✓
ฉันรู้สึกผ่อนคลายในการทำงานที่ครูสั่งในชั้นเรียน	0.267**	0.539**	✓
ฉันรู้สึกสบายใจเวลาทำงานที่ครูสั่งในชั้นเรียน	0.331**	0.581**	✓
ฉันรู้สึกจุกจอกับสิ่งที่ทำ เวลาทำงานที่ครูสั่งในชั้นเรียน	0.203	-	-
ฉันรู้สึกผ่อนคลาย เวลาที่ครูอธิบายเรื่องใหม่ๆ ในครั้งแรก	0.382**	0.584**	✓
ฉันรู้สึกดีมากเวลาที่ครูอธิบายเรื่องใหม่ๆ ในครั้งแรก	0.338**	0.511**	✓
ฉันรู้สึกสนใจเวลาเราเริ่มเรื่องใหม่ในชั้นเรียน	0.351**	0.416**	✓
		$\alpha = 0.788$	
ฉันมีความสุขเวลาอยู่ที่โรงเรียน	0.408**	0.589**	✓
ฉันรู้สึกดีเมื่ออยู่ในชั้นเรียน	0.397**	0.734**	✓
ฉันมีความสุขเวลาที่ได้เรียนหนังสือ	0.423**	0.765**	✓
		$\alpha = 0.813$	
ฉันรู้สึกกลัวเวลาที่ครูอธิบายเรื่องใหม่ๆ เป็นครั้งแรก	0.265**	0.293**	-
ฉันไม่มีความสุขเมื่ออยู่ในชั้นเรียน	0.502**	0.640**	✓
ฉันรู้สึกเศร้าเมื่ออยู่ในชั้นเรียน	0.545**	0.694**	✓
ฉันรู้สึกแย้เวลาอยู่ที่โรงเรียน	0.597**	0.675**	✓
ฉันรู้สึกเลวร้ายเวลาเรียนหนังสือ	0.582**	0.655**	✓
		$\alpha = 0.801$	
ฉันรู้สึกกังวลใจเมื่อตอบคำถามหรือโจทย์ปัญหาในชั้นเรียนไม่ได้	0.376**	0.635**	✓
ฉันรู้สึกโมโหเมื่อตอบคำถามหรือโจทย์ปัญหาในชั้นเรียนไม่ได้	0.480**	0.789**	✓
ฉันรู้สึกโกรธเมื่อตอบคำถามหรือโจทย์ปัญหาในชั้นเรียนไม่ได้	0.474**	0.768**	✓
ฉันวิตกกังวลเมื่อตอบคำถามหรือโจทย์ปัญหาในชั้นเรียนไม่ได้	0.410**	0.719**	✓
		$\alpha = 0.872$	
ฉันรู้สึกเบื่อเวลาทำงานแบบฝึกหัดในชั้นเรียน	0.556**	0.576**	✓
ฉันรู้สึกเบื่อเวลาครูอธิบายเรื่องใหม่ๆ ให้ฟัง	0.534**	0.629**	✓
ฉันรู้สึกง่วงนอนเวลาทำงานที่ครูสั่งในชั้นเรียน	0.487**	0.619**	✓
ฉันรู้สึกเหนื่อยเวลาเราเริ่มเรียนเรื่องใหม่ที่โรงเรียน	0.527**	0.628**	✓
	$\alpha = 0.860$	$\alpha = 0.799$	
$\alpha = 0.862$			

\*\*  $p < .01$

## ภาคผนวก ง.

ตัวอย่างการตรวจสอบความตรงของโมเดลการวัดลักษณะเป้าหมายของบิดามารดา  
แบบมุ่งเรียนรู้



Chi-Square=3.31, df=5, P-value=0.65283, RMSEA=0.000

ศูนย์วิทยพัชกร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

DATE: 8/24/2010  
TIME: 14:18

LISREL 8.72S

BY

Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom

This program is published exclusively by  
 Scientific Software International, Inc.  
 7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100  
 Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.  
 Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140  
 Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2005  
 Use of this program is subject to the terms specified in the  
 Universal Copyright Convention.  
 Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file D:\MY THESIS\Lampang\CFA\cfa parentm.LPJ:

TI cfa parentm  
 !DA NI=6 NO=600 MA=CM  
 SY='D:\MY THESIS\Lampang\CFA\parentm.ds' NG=1  
 MO NX=6 NK=1 TD=SY  
 LK  
 parentm  
 FR LX(1,1) LX(2,1) LX(3,1) LX(4,1) LX(5,1) LX(6,1) c  
 td(3,2) td(4,2) td(6,5) td(6,4)  
 PD  
 OU AM PC RS EF FS SS SC

TI cfa parentm

Number of Input Variables 6  
 Number of Y - Variables 0  
 Number of X - Variables 6  
 Number of ETA - Variables 0  
 Number of KSI - Variables 1  
 Number of Observations 600

TI cfa parentm

Covariance Matrix

	ITEM3.1	ITEM3.3	ITEM3.5	ITEM3.7	ITEM3.9	ITEM3.11
ITEM3.1	0.97					
ITEM3.3	0.26	0.87				
ITEM3.5	0.38	0.46	1.48			
ITEM3.7	0.49	0.34	0.69	1.95		
ITEM3.9	0.30	0.32	0.41	0.67	1.56	
ITEM3.11	0.32	0.30	0.41	0.81	0.55	1.00

TI cfa parentm

Parameter Specifications

LAMBDA-X

	parentm
ITEM3.1	1
ITEM3.3	2
ITEM3.5	3



ITEM3.7 4  
 ITEM3.9 5  
 ITEM3.11 6

## THETA-DELTA

	ITEM3.1	ITEM3.3	ITEM3.5	ITEM3.7	ITEM3.9	ITEM3.11
ITEM3.1	7					
ITEM3.3	0	8				
ITEM3.5	0	9	10			
ITEM3.7	0	11	0	12		
ITEM3.9	0	0	0	0	13	
ITEM3.11	0	0	0	14	15	16

TI cfa parentm

Number of Iterations = 6

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

## LAMBDA-X

	parentm
ITEM3.1	0.51
(0.04)	
11.48	
ITEM3.3	0.50
(0.05)	
10.39	
ITEM3.5	0.69
(0.06)	
12.17	
ITEM3.7	1.00
(0.07)	
14.93	
ITEM3.9	0.64
(0.06)	
11.28	
ITEM3.11	0.62
(0.05)	
12.42	

## PHI

parentm

1

## THETA-DELTA

	ITEM3.1	ITEM3.3	ITEM3.5	ITEM3.7	ITEM3.9	ITEM3.11
ITEM3.1	0.71					
(0.05)						
14.98						
ITEM3.3	--	0.62				
(0.05)						
12.6						
ITEM3.5	--	0.12	1.00			
(0.05)		(0.07)				
2.46		13.50				
ITEM3.7	--	-0.16	--	0.94		
(0.04)		(0.11)				
-3.56		8.75				
ITEM3.9	--	--	--	--	1.15	
-0.08						
14.83						
ITEM3.11	--	--	--	0.18	0.15	0.61
(0.06)		(0.06)	(0.04)	(0.05)		
3.10		3.10	3.40	11.24		

## Squared Multiple Correlations for X - Variables

ITEM3.1	ITEM3.3	ITEM3.5	ITEM3.7	ITEM3.9	ITEM3.11
0.27	0.29	0.32	0.52	0.26	0.39

## Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 5

Minimum Fit Function Chi-Square = 3.28 (P = 0.66)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 3.31 (P = 0.65)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 0.0

90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 6.22)

Minimum Fit Function Value = 0.0055

Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.0

90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.010)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.0

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.046)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA &lt; 0.05) = 0.97

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.062

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.062 ; 0.072)

ECVI for Saturated Model = 0.070

ECVI for Independence Model = 1.96

Chi-Square for Independence Model with 15 Degrees of Freedom = 1159.48

Independence AIC = 1171.48

Model AIC = 35.31

Saturated AIC = 42.00

Independence CAIC = 1203.86

Model CAIC = 121.66

Saturated CAIC = 155.34

Normed Fit Index (NFI) = 1.00

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 1.00

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.33

Comparative Fit Index (CFI) = 1.00

Incremental Fit Index (IFI) = 1.00

Relative Fit Index (RFI) = 0.99

Critical N (CN) = 2755.87

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.014

Standardized RMR = 0.011

Goodness of Fit Index (GFI) = 1.00

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.99

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.24

TI cfa parentm

Fitted Covariance Matrix

	ITEM3.1	ITEM3.3	ITEM3.5	ITEM3.7	ITEM3.9	ITEM3.11
ITEM3.1	0.97					
ITEM3.3	0.26	0.87				
ITEM3.5	0.35	0.46	1.48			
ITEM3.7	0.51	0.35	0.69	1.95		
ITEM3.9	0.33	0.32	0.44	0.64	1.56	
ITEM3.11	0.31	0.31	0.43	0.81	0.54	1.00

Fitted Residuals

	ITEM3.1	ITEM3.3	ITEM3.5	ITEM3.7	ITEM3.9	ITEM3.11
ITEM3.1	0.00					
ITEM3.3	0.01	0.00				
ITEM3.5	0.03	0.00	0.00			
ITEM3.7	-0.02	0.00	0.00	0.00		
ITEM3.9	-0.02	0.00	-0.03	0.03	0.00	
ITEM3.11	0.01	-0.01	-0.01	0.01	0.01	0.00

Summary Statistics for Fitted Residuals

Smallest Fitted Residual = -0.03

Median Fitted Residual = 0.00

Largest Fitted Residual = 0.03

Stemleaf Plot





TI cfa parentm

Modification Indices and Expected Change

No Non-Zero Modification Indices for LAMBDA-X

No Non-Zero Modification Indices for PHI

Modification Indices for THETA-DELTA

	ITEM3.1	ITEM3.3	ITEM3.5	ITEM3.7	ITEM3.9	ITEM3.11
ITEM3.1	--					
ITEM3.3	0.01	--				
ITEM3.5	1.52	--	--			
ITEM3.7	1.54	--	0.02	--		
ITEM3.9	0.79	0.18	0.71	1.94	--	
ITEM3.11	0.78	0.21	0.16	--	--	--

Expected Change for THETA-DELTA

	ITEM3.1	ITEM3.3	ITEM3.5	ITEM3.7	ITEM3.9	ITEM3.11
ITEM3.1	--					
ITEM3.3	0.00	--				
ITEM3.5	0.05	--	--			
ITEM3.7	-0.07	--	0.01	--		
ITEM3.9	-0.04	0.02	-0.04	0.12	--	
ITEM3.11	0.03	-0.02	-0.02	--	--	--

Completely Standardized Expected Change for THETA-DELTA



	ITEM3.1	ITEM3.3	ITEM3.5	ITEM3.7	ITEM3.9	ITEM3.11
ITEM3.1	--					
ITEM3.3	0.00	--				
ITEM3.5	0.05	--	--			
ITEM3.7	-0.05	--	0.01	--		
ITEM3.9	-0.03	0.02	-0.03	0.07	--	
ITEM3.11	0.03	-0.02	-0.01	--	--	--

Maximum Modification Index is 1.94 for Element ( 5, 4) of THETA-DELTA

Covariance Matrix of Parameter Estimates

	LX 1,1	LX 2,1	LX 3,1	LX 4,1	LX 5,1	LX 6,1
LX 1,1	0.00					
LX 2,1	0.00	0.00				
LX 3,1	0.00	0.00	0.00			
LX 4,1	0.00	0.00	0.00	0.00		
LX 5,1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
LX 6,1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
TD 1,1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
TD 2,2	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
TD 3,2	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
TD 3,3	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
TD 4,2	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
TD 4,4	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
TD 5,5	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
TD 6,4	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
TD 6,5	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
TD 6,6	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Covariance Matrix of Parameter Estimates

	TD 1,1	TD 2,2	TD 3,2	TD 3,3	TD 4,2	TD 4,4
TD 1,1	0.00					
TD 2,2	0.00	0.00				
TD 3,2	0.00	0.00	0.00			
TD 3,3	0.00	0.00	0.00	0.01		
TD 4,2	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
TD 4,4	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01
TD 5,5	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
TD 6,4	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
TD 6,5	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
TD 6,6	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Covariance Matrix of Parameter Estimates

	TD 5,5	TD 6,4	TD 6,5	TD 6,6
TD 5,5	0.01			
TD 6,4	0.00	0.00		
TD 6,5	0.00	0.00	0.00	
TD 6,6	0.00	0.00	0.00	0.00

TI cfa parentm

## Correlation Matrix of Parameter Estimates

	LX 1,1	LX 2,1	LX 3,1	LX 4,1	LX 5,1	LX 6,1
LX 1,1	1.00					
LX 2,1	0.04	1.00				
LX 3,1	0.12	0.30	1.00			
LX 4,1	0.02	-0.02	-0.01	1.00		
LX 5,1	0.13	0.01	0.10	0.02	1.00	
LX 6,1	0.07	-0.07	-0.02	0.40	0.25	1.00
TD 1,1	-0.27	0.06	0.00	0.11	-0.02	0.05
TD 2,2	0.06	-0.47	-0.13	0.05	0.09	0.18
TD 3,2	0.06	-0.42	-0.34	0.10	0.10	0.23
TD 3,3	0.00	-0.13	-0.37	0.17	0.02	0.15
TD 4,2	0.12	-0.40	0.02	-0.24	0.16	0.11
TD 4,4	0.15	0.07	0.21	-0.59	0.15	-0.20
TD 5,5	-0.02	0.08	0.01	0.11	-0.28	-0.04
TD 6,4	0.13	0.14	0.22	-0.44	0.08	-0.50
TD 6,5	0.00	0.18	0.08	0.04	-0.22	-0.34
TD 6,6	0.06	0.20	0.15	-0.16	-0.04	-0.52

## Correlation Matrix of Parameter Estimates

	TD 1,1	TD 2,2	TD 3,2	TD 3,3	TD 4,2	TD 4,4
TD 1,1	1.00					
TD 2,2	-0.06	1.00				
TD 3,2	-0.06	0.53	1.00			
TD 3,3	0.00	0.15	0.47	1.00		
TD 4,2	-0.12	0.26	0.31	-0.02	1.00	
TD 4,4	-0.14	-0.04	-0.12	-0.22	0.21	1.00
TD 5,5	0.02	-0.09	-0.09	-0.02	-0.15	-0.14
TD 6,4	-0.12	-0.14	-0.22	-0.23	0.10	0.65
TD 6,5	0.00	-0.19	-0.21	-0.09	-0.23	-0.05
TD 6,6	-0.05	-0.20	-0.25	-0.16	-0.13	0.23

## Correlation Matrix of Parameter Estimates

	TD 5,5	TD 6,4	TD 6,5	TD 6,6
TD 5,5	1.00			
TD 6,4	-0.08	1.00		
TD 6,5	0.37	0.24	1.00	
TD 6,6	0.05	0.67	0.50	1.00

TI cfa parentm

## Factor Scores Regressions

KSI

	ITEM3.1	ITEM3.3	ITEM3.5	ITEM3.7	ITEM3.9	ITEM3.11
parentm	0.18	0.25	0.14	0.28	0.12	0.14

TI cfa parentm

Standardized Solution

LAMBDA-X

parentm

ITEM3.1	0.51
ITEM3.3	0.50
ITEM3.5	0.69
ITEM3.7	1.00
ITEM3.9	0.64
ITEM3.11	0.62

PHI

parentm

1

TI cfa parentm

Completely Standardized Solution

LAMBDA-X

parentm

ITEM3.1	0.52
ITEM3.3	0.54
ITEM3.5	0.57
ITEM3.7	0.72
ITEM3.9	0.51
ITEM3.11	0.62

PHI

parentm

1

THETA-DELTA

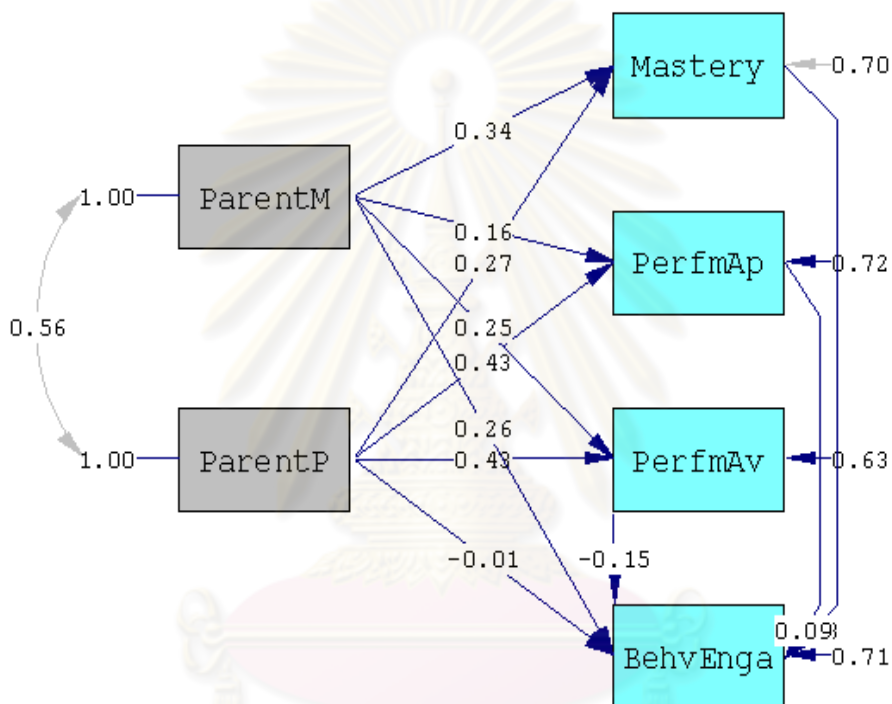
ITEM3.1	ITEM3.3	ITEM3.5	ITEM3.7	ITEM3.9	ITEM3.11
---------	---------	---------	---------	---------	----------

ITEM3.1	0.73					
ITEM3.3	--	0.71				
ITEM3.5	--	0.10	0.68			
ITEM3.7	--	-0.12	--	0.48		
ITEM3.9	--	--	--	--	0.74	
ITEM3.11	--	--	--	0.13	0.12	0.61

Time used: 0.016 Seconds

ภาคผนวก จ.

การตรวจสอบความตรงของโมเดลเชิงสาเหตุอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของบิดามารดาที่มีต่อพฤติกรรมอยากเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัวของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน



Chi-Square=2.65, df=2, P-value=0.26542, RMSEA=0.023

ศูนย์วิทยุโทรพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

DATE: 4/28/2011  
TIME: 19:19

LISREL 8.72

BY

Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom

This program is published exclusively by  
 Scientific Software International, Inc.  
 7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100  
 Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.  
 Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140  
 Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2005  
 Use of this program is subject to the terms specified in the  
 Universal Copyright Convention.  
 Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file C:\Documents and Settings\Administrator\Desktop\bnew.spl:

GOAL ORIENTATIONS ON BEHAVIORAL ENGAGEMENT

DA NI=6 NO=600 NG=1 MA=CM

LA

ParentM ParentP Mastery PerfmAp PerfmAv BehvEngage

KM

1.00

0.56 1.00

0.51 0.32 1.00

0.40 0.51 0.32 1.00

0.49 0.57 0.51 0.63 1.00

0.41 0.28 0.48 0.26 0.13 1.00

ME

3.692 3.232 3.898 3.504 3.585 3.195

SD

0.574 0.717 0.547 0.637 0.579 0.650

SE

3 4 5 6 1 2

MO NY=4 NX=2 C

BE=FU,FI GA=FU,FR PH=DI,FR PS=DI,FR TE=FU,FI

FR BE(4,1) BE(4,2) BE(4,3)

FR TE(3,2) TE(3,1) TH(2,1)

FI PS(1,1)

VA 0.22 PS(1,1)

PD

OU PC RS EF FS SS SC MI nd=3

GOAL ORIENTATIONS ON BEHAVIORAL ENGAGEMENT

Number of Input Variables 6  
 Number of Y - Variables 4  
 Number of X - Variables 2  
 Number of ETA - Variables 4  
 Number of KSI - Variables 2  
 Number of Observations 600

GOAL ORIENTATIONS ON BEHAVIORAL ENGAGEMENT

Covariance Matrix

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga	ParentM	ParentP
Mastery	0.299					
PerfmAp	0.112	0.406				
PerfmAv	0.162	0.232	0.335			
BehvEnga	0.171	0.108	0.049	0.423		
ParentM	0.160	0.146	0.163	0.153	0.329	
ParentP	0.126	0.233	0.237	0.130	0.230	0.514

## Means

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga	ParentM	ParentP
	3.898	3.504	3.585	3.195	3.692	3.232

## GOAL ORIENTATIONS ON BEHAVIORAL ENGAGEMENT

## Parameter Specifications

## BETA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
Mastery	0	0	0	0
PerfmAp	0	0	0	0
PerfmAv	0	0	0	0
BehvEnga	1	2	3	0

## GAMMA

	ParentM	ParentP
Mastery	4	5
PerfmAp	6	7
PerfmAv	8	9
BehvEnga	10	11

## PHI

	ParentM	ParentP
	12	13

## PSI

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
	0	14	15	16

## ALPHA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
	20	21	22	23



## GOAL ORIENTATIONS ON BEHAVIORAL ENGAGEMENT

Number of Iterations = 14

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

## BETA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
Mastery	--	--	--	--
PerfmAp	--	--	--	--
PerfmAv	--	--	--	--
BehvEnga	0.442 (0.054) 8.253	0.092 (0.044) 2.083	-0.165 (0.052) -3.138	--

## GAMMA

	ParentM	ParentP
Mastery	0.337 (0.059) 5.700	0.214 (0.068) 3.148
PerfmAp	0.179 (0.046) 3.881	0.378 (0.037) 10.302
PerfmAv	0.252 (0.040) 6.371	0.347 (0.032) 10.984
BehvEnga	0.298 (0.053) 5.664	-0.010 (0.066) -0.158

## Covariance Matrix of Y and X

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga	ParentM	ParentP
Mastery	0.314					
PerfmAp	0.100	0.406				
PerfmAv	0.105	0.119	0.334			
BehvEnga	0.176	0.103	0.048	0.424		
ParentM	0.160	0.146	0.163	0.153	0.329	
ParentP	0.188	0.236	0.237	0.129	0.230	0.515

## Mean Vector of Eta-Variables

Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
3.898	3.504	3.585	3.195

PHI

ParentM	ParentP
0.329 (0.014) 23.879	
0.230 (0.022) 23.897	0.515

PSI

Note: This matrix is diagonal.

Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
0.220 (0.017) 17.341	0.290 (0.012) 17.305	0.211 (0.012) 17.305	0.301 (0.017) 17.872

Squared Multiple Correlations for Structural Equations

Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
0.299	0.285	0.369	0.291

Squared Multiple Correlations for Reduced Form

Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
0.299	0.285	0.369	0.170

Reduced Form

ParentM	ParentP
0.337 (0.059) 5.700	0.214 (0.068) 3.148
0.179 (0.046) 3.881	0.378 (0.037) 10.302
0.252 (0.040) 6.371	0.347 (0.032) 10.984
0.421 (0.051)	0.062 (0.041)

8.260 1.513

## ALPHA

Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
1.965	1.619	1.535	0.677
(0.138)	(0.145)	(0.124)	(0.228)
14.208	11.132	12.372	2.967

## Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 2

Minimum Fit Function Chi-Square = 2.812 (P = 0.245)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 2.653 (P = 0.265)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 0.653

90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 9.264)

Minimum Fit Function Value = 0.00470

Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.00109

90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.0155)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.0234

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.0881)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA &lt; 0.05) = 0.663

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.0882

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.0771 ; 0.0926)

ECVI for Saturated Model = 0.0704

ECVI for Independence Model = 3.012

Chi-Square for Independence Model with 15 Degrees of Freedom = 1786.218

Independence AIC = 1798.218

Model AIC = 52.653

Saturated AIC = 42.000

Independence CAIC = 1830.600

Model CAIC = 187.576

Saturated CAIC = 155.336

Normed Fit Index (NFI) = 0.998

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.997

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.133

Comparative Fit Index (CFI) = 1.00

Incremental Fit Index (IFI) = 1.00

Relative Fit Index (RFI) = 0.988

Critical N (CN) = 1962.830

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.00469

Standardized RMR = 0.0138

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.998

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.984

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.0951

## GOAL ORIENTATIONS ON BEHAVIORAL ENGAGEMENT

## Fitted Covariance Matrix

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga	ParentM	ParentP
Mastery	0.314					
PerfmAp	0.100	0.406				
PerfmAv	0.161	0.230	0.334			
BehvEnga	0.176	0.103	0.048	0.424		
ParentM	0.160	0.146	0.163	0.153	0.329	
ParentP	0.121	0.236	0.237	0.129	0.230	0.515

## Fitted Means

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga	ParentM	ParentP
	3.898	3.504	3.585	3.195	3.692	3.232

## Fitted Residuals

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga	ParentM	ParentP
Mastery	-0.015					
PerfmAp	0.012	0.000				
PerfmAv	0.001	0.003	0.001			
BehvEnga	-0.005	0.005	0.000	-0.002		
ParentM	0.000	0.000	0.000	0.000	--	
ParentP	0.005	-0.003	0.000	0.002	--	-0.001

## Fitted Residuals for Means

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga	ParentM	ParentP
	0.000	0.000	0.000	--	--	0.000

## Summary Statistics for Fitted Residuals

Smallest Fitted Residual = -0.015  
 Median Fitted Residual = 0.000  
 Largest Fitted Residual = 0.012

## Stemleaf Plot

- 1|5  
 - 0|532100000000  
 0|112355  
 1|2

## Standardized Residuals

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga	ParentM	ParentP
Mastery	-1.525					
PerfmAp	1.355	0.000				
PerfmAv	0.152	0.424	0.177			
BehvEnga	-1.146	0.867	0.095	-0.551		

ParentM	0.000	0.000	0.000	0.000	--	
ParentP	0.452	-0.293	-0.012	0.178	--	-0.066

Summary Statistics for Standardized Residuals

Smallest Standardized Residual = -1.525  
 Median Standardized Residual = 0.000  
 Largest Standardized Residual = 1.355

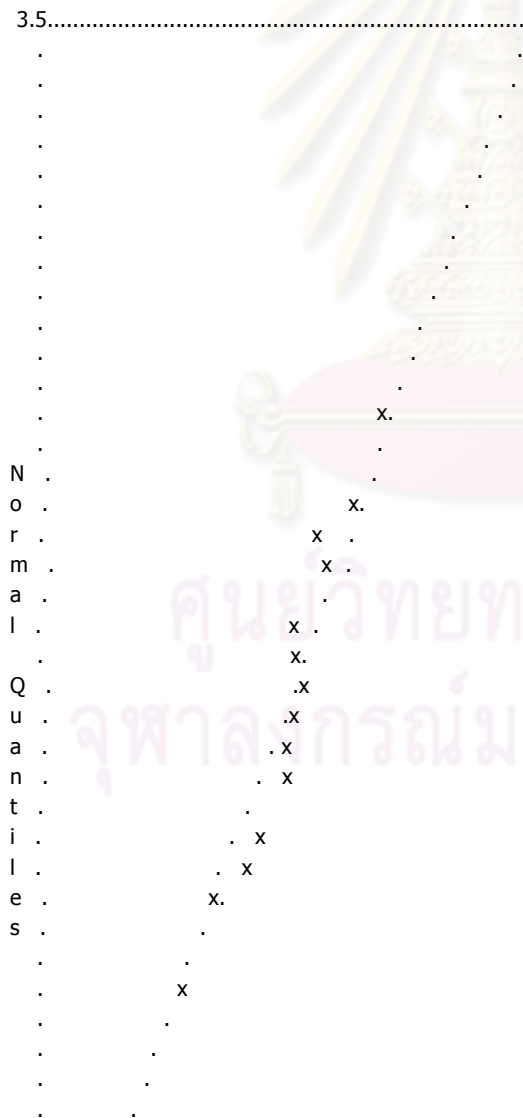
Stemleaf Plot

```

- 1|51
- 0|63100000000
  0|1222459
  1|4
    
```

GOAL ORIENTATIONS ON BEHAVIORAL ENGAGEMENT

Qplot of Standardized Residuals



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



GOAL ORIENTATIONS ON BEHAVIORAL ENGAGEMENT

Modification Indices and Expected Change

Modification Indices for BETA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
Mastery	2.644	2.644	--	2.644
PerfmAp	2.644	--	--	2.644
PerfmAv	--	--	--	--
BehvEnga	--	--	--	--

Expected Change for BETA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
Mastery	-0.066	0.088	--	-0.176
PerfmAp	0.116	--	--	0.263
PerfmAv	--	--	--	--
BehvEnga	--	--	--	--

Standardized Expected Change for BETA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
Mastery	-0.209	0.247	--	-0.481
PerfmAp	0.325	--	--	0.634
PerfmAv	--	--	--	--
BehvEnga	--	--	--	--

No Non-Zero Modification Indices for GAMMA

No Non-Zero Modification Indices for PHI

Modification Indices for PSI

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
Mastery	2.644			
PerfmAp	2.644	--		
PerfmAv	--	--	--	
BehvEnga	--	--	--	--

Expected Change for PSI



	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
Mastery	-0.029			
PerfmAp	0.026	--		
PerfmAv	--	--	--	
BehvEnga	--	--	--	--

## Standardized Expected Change for PSI

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
Mastery	-0.092			
PerfmAp	0.072	--		
PerfmAv	--	--	--	
BehvEnga	--	--	--	--

## Modification Indices for THETA-EPS

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
Mastery	2.644			
PerfmAp	2.644	--		
PerfmAv	--	--	--	
BehvEnga	--	--	--	--

## Expected Change for THETA-EPS

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
Mastery	-0.029			
PerfmAp	0.026	--		
PerfmAv	--	--	--	
BehvEnga	--	--	--	--

## Modification Indices for THETA-DELTA-EPS

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
ParentM	2.644	2.644	--	--
ParentP	--	2.644	--	--

## Expected Change for THETA-DELTA-EPS

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
ParentM	0.061	-0.076	--	--
ParentP	--	-0.120	--	--

## Modification Indices for THETA-DELTA

	ParentM	ParentP
ParentM	2.644	
ParentP	0.006	2.644

## Expected Change for THETA-DELTA

	ParentM	ParentP
ParentM	-0.641	
ParentP	0.001	0.632

No Non-Zero Modification Indices for ALPHA

No Non-Zero Modification Indices for KAPPA

Maximum Modification Index is 2.64 for Element ( 1, 1) of THETA-DELTA

Covariance Matrix of Parameter Estimates

	BE 4,1	BE 4,2	BE 4,3	GA 1,1	GA 1,2	GA 2,1
BE 4,1	0.003					
BE 4,2	0.000	0.002				
BE 4,3	0.001	0.001	0.003			
GA 1,1	-0.001	-0.001	-0.001	0.003		
GA 1,2	0.001	0.001	0.001	-0.003	0.005	
GA 2,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.002
GA 2,2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	-0.001
GA 3,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001
GA 3,2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
GA 4,1	-0.001	0.000	-0.001	0.000	0.001	0.000
GA 4,2	-0.002	-0.002	-0.002	0.002	-0.003	0.000
PH 1,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
PH 2,2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
PS 2,2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
PS 3,3	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
PS 4,4	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
TE 3,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
TE 3,2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
TH 2,1	0.000	0.000	0.000	0.001	-0.001	0.000
AL 1	-0.001	0.000	-0.001	-0.002	-0.003	-0.001
AL 2	0.000	0.000	0.000	-0.001	0.000	-0.005
AL 3	0.000	0.000	0.000	-0.001	0.000	-0.002
AL 4	-0.007	-0.005	-0.007	0.002	-0.003	0.000
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
KA 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

Covariance Matrix of Parameter Estimates

	GA 2,2	GA 3,1	GA 3,2	GA 4,1	GA 4,2	PH 1,1
GA 2,2	0.001					
GA 3,1	0.000	0.002				
GA 3,2	0.001	-0.001	0.001			
GA 4,1	0.000	0.000	0.000	0.003		
GA 4,2	0.000	0.000	0.000	-0.001	0.004	
PH 1,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
PH 2,2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
PS 2,2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
PS 3,3	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
PS 4,4	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
TE 3,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
TE 3,2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

TH 2,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001	0.000
AL 1	0.000	-0.001	0.000	0.000	0.002	0.000
AL 2	-0.001	-0.002	0.000	0.000	0.000	0.000
AL 3	0.000	-0.004	-0.001	0.001	0.000	0.000
AL 4	0.000	0.001	0.000	-0.001	0.007	0.000
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
KA 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

## Covariance Matrix of Parameter Estimates

	PH 2,2	PS 2,2	PS 3,3	PS 4,4	TE 3,1	TE 3,2
PH 2,2	0.000					
PS 2,2	0.000	0.000				
PS 3,3	0.000	0.000	0.000			
PS 4,4	0.000	0.000	0.000	0.000		
TE 3,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
TE 3,2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
TH 2,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
AL 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
AL 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
AL 3	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
AL 4	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
KA 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

## Covariance Matrix of Parameter Estimates

	TH 2,1	AL 1	AL 2	AL 3	AL 4	KA 1
TH 2,1	0.001					
AL 1	0.001	0.019				
AL 2	0.000	0.002	0.021			
AL 3	0.000	0.006	0.008	0.015		
AL 4	0.001	0.003	0.001	-0.003	0.052	
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001
KA 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

## Covariance Matrix of Parameter Estimates

	KA 2
KA 2	0.001

## GOAL ORIENTATIONS ON BEHAVIORAL ENGAGEMENT

## Correlation Matrix of Parameter Estimates

	BE 4,1	BE 4,2	BE 4,3	GA 1,1	GA 1,2	GA 2,1
BE 4,1	1.000					
BE 4,2	0.159	1.000				
BE 4,3	0.266	0.425	1.000			
GA 1,1	-0.215	-0.195	-0.214	1.000		
GA 1,2	0.268	0.242	0.267	-0.804	1.000	
GA 2,1	0.022	-0.015	0.000	-0.003	0.063	1.000
GA 2,2	-0.040	0.027	0.000	0.091	-0.113	-0.556

GA 3,1	-0.029	0.002	0.000	0.187	-0.020	0.450
GA 3,2	0.052	-0.004	0.000	-0.029	0.036	-0.253
GA 4,1	-0.225	-0.205	-0.300	-0.112	0.149	0.056
GA 4,2	-0.526	-0.519	-0.552	0.462	-0.574	-0.052
PH 1,1	0.000	0.000	0.000	0.093	0.000	0.000
PH 2,2	-0.016	0.008	0.000	0.067	-0.120	0.003
PS 2,2	0.027	-0.017	0.090	-0.071	0.088	-0.006
PS 3,3	-0.073	-0.118	0.000	-0.173	0.215	-0.004
PS 4,4	-0.019	0.018	-0.224	0.015	-0.019	-0.006
TE 3,1	-0.383	-0.102	0.174	0.153	-0.190	-0.031
TE 3,2	0.051	-0.201	0.131	-0.202	0.251	-0.016
TH 2,1	-0.262	-0.274	-0.274	0.700	-0.871	-0.101
AL 1	-0.085	-0.077	-0.085	-0.300	-0.319	-0.094
AL 2	0.007	-0.004	0.000	-0.070	0.018	-0.719
AL 3	-0.009	0.001	0.000	-0.196	-0.006	-0.321
AL 4	-0.559	-0.513	-0.585	0.169	-0.219	-0.008
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
KA 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

Correlation Matrix of Parameter Estimates

	GA 2,2	GA 3,1	GA 3,2	GA 4,1	GA 4,2	PH 1,1
GA 2,2	1.000					
GA 3,1	-0.254	1.000				
GA 3,2	0.454	-0.559	1.000			
GA 4,1	-0.073	-0.120	0.018	1.000		
GA 4,2	0.094	0.027	-0.049	-0.151	1.000	
PH 1,1	0.000	0.000	0.000	-0.046	0.000	1.000
PH 2,2	-0.005	0.000	0.001	-0.031	0.057	-0.313
PS 2,2	0.012	0.001	-0.002	0.010	-0.070	0.000
PS 3,3	0.008	0.001	-0.001	0.131	-0.058	0.000
PS 4,4	0.010	0.017	-0.030	-0.016	0.147	0.000
TE 3,1	0.055	0.067	-0.119	-0.026	0.191	0.000
TE 3,2	0.029	0.002	-0.004	0.090	-0.120	0.000
TH 2,1	0.182	-0.077	0.138	-0.192	0.638	0.000
AL 1	0.036	-0.263	-0.012	-0.061	0.183	-0.147
AL 2	-0.164	-0.320	-0.074	-0.005	-0.015	0.000
AL 3	-0.075	-0.715	-0.165	0.126	0.008	0.000
AL 4	-0.008	0.102	-0.015	-0.118	0.482	0.039
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
KA 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

Correlation Matrix of Parameter Estimates

	PH 2,2	PS 2,2	PS 3,3	PS 4,4	TE 3,1	TE 3,2
PH 2,2	1.000					
PS 2,2	0.003	1.000				
PS 3,3	0.002	0.197	1.000			
PS 4,4	0.006	0.009	0.065	1.000		
TE 3,1	-0.031	-0.027	0.334	0.071	1.000	
TE 3,2	0.008	0.575	0.580	0.010	-0.004	1.000
TH 2,1	-0.029	-0.101	-0.227	0.026	0.264	-0.285
AL 1	0.084	-0.028	-0.068	0.006	0.061	-0.080
AL 2	0.001	-0.002	-0.001	-0.002	-0.009	-0.005
AL 3	0.000	0.000	0.000	0.005	0.020	0.001

AL 4	-0.018	-0.030	0.090	0.066	0.119	0.017
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
KA 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

## Correlation Matrix of Parameter Estimates

	TH 2,1	AL 1	AL 2	AL 3	AL 4	KA 1
TH 2,1	1.000					
AL 1	0.278	1.000				
AL 2	-0.030	0.083	1.000			
AL 3	-0.023	0.327	0.448	1.000		
AL 4	0.219	0.081	0.016	-0.110	1.000	
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	1.000
KA 2	0.000	-0.027	0.000	0.000	0.007	0.559

## Correlation Matrix of Parameter Estimates

	KA 2
KA 2	1.000

## GOAL ORIENTATIONS ON BEHAVIORAL ENGAGEMENT

## Factor Scores Regressions

Y

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga	ParentM	ParentP
Mastery	1.216	0.110	-0.532	-0.135	-0.062	0.334
PerfmAp	0.336	1.314	-0.849	-0.204	0.086	0.180
PerfmAv	-0.427	-0.548	1.482	0.212	0.088	0.038
BehvEnga	0.000	0.000	0.000	1.000	0.000	0.000

X

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga	ParentM	ParentP
ParentM	0.000	0.000	0.000	0.000	1.000	0.000
ParentP	0.404	0.055	-0.203	-0.140	-0.089	1.048

## GOAL ORIENTATIONS ON BEHAVIORAL ENGAGEMENT

## Standardized Solution

BETA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
Mastery	--	--	--	--
PerfmAp	--	--	--	--
PerfmAv	--	--	--	--
BehvEnga	0.380	0.090	-0.146	--

GAMMA

	ParentM	ParentP
Mastery	0.345	0.274
PerfmAp	0.162	0.426
PerfmAv	0.250	0.431
BehvEnga	0.262	-0.011

## Correlation Matrix of Y and X

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga	ParentM	ParentP
Mastery	1.000					
PerfmAp	0.279	1.000				
PerfmAv	0.325	0.323	1.000			
BehvEnga	0.482	0.248	0.129	1.000		
ParentM	0.498	0.400	0.491	0.409	1.000	
ParentP	0.467	0.517	0.571	0.275	0.559	1.000

## PSI

Note: This matrix is diagonal.

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
	0.701	0.715	0.631	0.709

## Regression Matrix Y on X (Standardized)

	ParentM	ParentP
Mastery	0.345	0.274
PerfmAp	0.162	0.426
PerfmAv	0.250	0.431
BehvEnga	0.371	0.068

## GOAL ORIENTATIONS ON BEHAVIORAL ENGAGEMENT

## Total and Indirect Effects

## Total Effects of X on Y

	ParentM	ParentP
Mastery	0.337 (0.059) 5.700	0.214 (0.068) 3.148
PerfmAp	0.179 (0.046) 3.881	0.378 (0.037) 10.302
PerfmAv	0.252 (0.040) 6.371	0.347 (0.032) 10.984
BehvEnga	0.421 (0.051) 8.260	0.062 (0.041) 1.513



## Indirect Effects of X on Y

	ParentM	ParentP
	-----	-----
Mastery	--	--
PerfmAp	--	--
PerfmAv	--	--
BehvEnga	0.124	0.072
	(0.032)	(0.053)
	3.813	1.368

## Total Effects of Y on Y

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
	-----	-----	-----	-----
Mastery	--	--	--	--
PerfmAp	--	--	--	--
PerfmAv	--	--	--	--
BehvEnga	0.442	0.092	-0.165	--
	(0.054)	(0.044)	(0.052)	
	8.253	2.083	-3.138	

Largest Eigenvalue of B\*B' (Stability Index) is 0.230

## GOAL ORIENTATIONS ON BEHAVIORAL ENGAGEMENT

## Standardized Total and Indirect Effects

## Standardized Total Effects of X on Y

	ParentM	ParentP
	-----	-----
Mastery	0.345	0.274
PerfmAp	0.162	0.426
PerfmAv	0.250	0.431
BehvEnga	0.371	0.068

## Standardized Indirect Effects of X on Y

	ParentM	ParentP
	-----	-----
Mastery	--	--
PerfmAp	--	--
PerfmAv	--	--
BehvEnga	0.109	0.079

## Standardized Total Effects of Y on Y

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	BehvEnga
Mastery	--	--	--	--
PerfmAp	--	--	--	--
PerfmAv	--	--	--	--
BehvEnga	0.380	0.090	-0.146	--

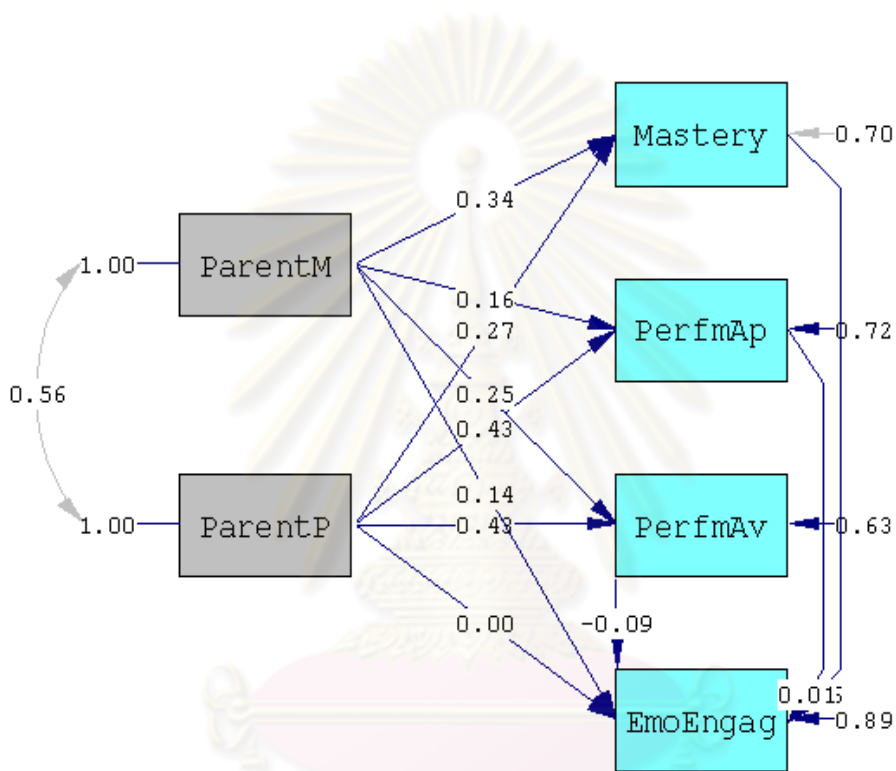
Time used: 0.031 Seconds



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก จ.

การตรวจสอบความตรงของโมเดลเชิงสาเหตุอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของ  
บิดามารดาที่มีต่อความรู้สึกอยากเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัว  
ของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน



Chi-Square=2.65, df=2, P-value=0.26542, RMSEA=0.023

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

DATE: 4/28/2011  
TIME: 19:46

LISREL 8.72

BY

Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom

This program is published exclusively by

Scientific Software International, Inc.  
 7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100  
 Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.  
 Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140  
 Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2005  
 Use of this program is subject to the terms specified in the  
 Universal Copyright Convention.  
 Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file C:\Documents and Settings\Administrator\Desktop\enew.spl:

GOAL ORIENTATIONS ON EMOTIONAL ENGAGEMENT  
 DA NI=6 NO=600 NG=1 MA=CM

LA  
 ParentM ParentP Mastery PerfmAp PerfmAv EmoEngage

KM  
 1.00  
 0.56 1.00  
 0.51 0.32 1.00  
 0.40 0.51 0.32 1.00  
 0.49 0.57 0.51 0.63 1.00  
 0.23 0.16 0.30 0.12 0.07 1.00

ME  
 3.692 3.232 3.898 3.504 3.585 3.990

SD  
 0.574 0.717 0.547 0.637 0.579 0.715

SE  
 3 4 5 6 1 2

MO NY=4 NX=2 C  
 BE=FU,FI GA=FU,FR PH=DI,FR PS=DI,FR TD=FU,FI TE=FU,FI  
 FR BE(4,1) BE(4,2) BE(4,3)  
 FR TE(3,2) TE(3,1) TH(2,1)  
 FI PS(1,1)  
 VA 0.22 PS(1,1)

PD  
 OU PC RS EF FS SS SC MI nd=3

GOAL ORIENTATIONS ON EMOTIONAL ENGAGEMENT

Number of Input Variables 6  
 Number of Y - Variables 4  
 Number of X - Variables 2  
 Number of ETA - Variables 4  
 Number of KSI - Variables 2  
 Number of Observations 600

GOAL ORIENTATIONS ON EMOTIONAL ENGAGEMENT

Covariance Matrix

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag	ParentM	ParentP
Mastery	0.299					
PerfmAp	0.112	0.406				
PerfmAv	0.162	0.232	0.335			
EmoEngag	0.117	0.055	0.029	0.511		
ParentM	0.160	0.146	0.163	0.094	0.329	
ParentP	0.126	0.233	0.237	0.082	0.230	0.514

## Means

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag	ParentM	ParentP
	3.898	3.504	3.585	3.990	3.692	3.232

## GOAL ORIENTATIONS ON EMOTIONAL ENGAGEMENT

## Parameter Specifications

## BETA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
Mastery	0	0	0	0
PerfmAp	0	0	0	0
PerfmAv	0	0	0	0
EmoEngag	1	2	3	0

## GAMMA

	ParentM	ParentP
Mastery	4	5
PerfmAp	6	7
PerfmAv	8	9
EmoEngag	10	11

## PHI

	ParentM	ParentP
	12	13

## PSI

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
	0	14	15	16

## ALPHA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
	20	21	22	23

## GOAL ORIENTATIONS ON EMOTIONAL ENGAGEMENT

Number of Iterations = 12

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

## BETA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
Mastery	--	--	--	--
PerfmAp	--	--	--	--
PerfmAv	--	--	--	--
EmoEngag	0.332 (0.064) 5.221	0.012 (0.052) 0.235	-0.109 (0.062) -1.755	--

## GAMMA

	ParentM	ParentP
Mastery	0.337 (0.059) 5.700	0.214 (0.068) 3.148
PerfmAp	0.179 (0.046) 3.881	0.378 (0.037) 10.302
PerfmAv	0.252 (0.040) 6.371	0.347 (0.032) 10.984
EmoEngag	0.171 (0.065) 2.625	0.003 (0.071) 0.043

## Covariance Matrix of Y and X

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag	ParentM	ParentP
Mastery	0.314					
PerfmAp	0.100	0.406				
PerfmAv	0.105	0.119	0.334			
EmoEngag	0.122	0.051	0.029	0.513		
ParentM	0.160	0.146	0.163	0.094	0.329	
ParentP	0.188	0.236	0.237	0.081	0.230	0.515

## Mean Vector of Eta-Variables



Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
3.898	3.504	3.585	3.990

## PHI

	ParentM	ParentP
ParentM	0.329 (0.014) 23.879	
ParentP	0.230 (0.022) 23.897	0.515

## PSI

Note: This matrix is diagonal.

Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
0.220 (0.017) 17.341	0.290 (0.012) 17.305	0.211 (0.026) 17.442	0.458

## Squared Multiple Correlations for Structural Equations

Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
0.299	0.285	0.369	0.106

## Squared Multiple Correlations for Reduced Form

Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
0.299	0.285	0.369	0.054

## Reduced Form

	ParentM	ParentP
Mastery	0.337 (0.059) 5.700	0.214 (0.068) 3.148
PerfmAp	0.179 (0.046) 3.881	0.378 (0.037) 10.302
PerfmAv	0.252 (0.040) 6.371	0.347 (0.032) 10.984
EmoEngag	0.258 (0.060)	0.041 (0.048)

4.305 0.858

## ALPHA

Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
1.965	1.619	1.535	2.399
(0.138)	(0.145)	(0.124)	(0.282)
14.208	11.132	12.372	8.516

## Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 2

Minimum Fit Function Chi-Square = 2.812 (P = 0.245)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 2.653 (P = 0.265)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 0.653

90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 9.264)

Minimum Fit Function Value = 0.00470

Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.00109

90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.0155)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.0234

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.0881)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA &lt; 0.05) = 0.663

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.0882

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.0771 ; 0.0926)

ECVI for Saturated Model = 0.0704

ECVI for Independence Model = 2.637

Chi-Square for Independence Model with 15 Degrees of Freedom = 1562.432

Independence AIC = 1574.432

Model AIC = 52.653

Saturated AIC = 42.000

Independence CAIC = 1606.813

Model CAIC = 187.576

Saturated CAIC = 155.336

Normed Fit Index (NFI) = 0.998

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.996

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.133

Comparative Fit Index (CFI) = 0.999

Incremental Fit Index (IFI) = 0.999

Relative Fit Index (RFI) = 0.986

Critical N (CN) = 1962.830

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.00459

Standardized RMR = 0.0134

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.998

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.984

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.0951

## GOAL ORIENTATIONS ON EMOTIONAL ENGAGEMENT

## Fitted Covariance Matrix

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag	ParentM	ParentP
Mastery	0.314					
PerfmAp	0.100	0.406				
PerfmAv	0.161	0.230	0.334			
EmoEngag	0.122	0.051	0.029	0.513		
ParentM	0.160	0.146	0.163	0.094	0.329	
ParentP	0.121	0.236	0.237	0.081	0.230	0.515

## Fitted Means

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag	ParentM	ParentP
	3.898	3.504	3.585	3.990	3.692	3.232

## Fitted Residuals

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag	ParentM	ParentP
Mastery	-0.015					
PerfmAp	0.012	0.000				
PerfmAv	0.001	0.003	0.001			
EmoEngag	-0.005	0.004	0.000	-0.002		
ParentM	--	--	0.000	0.000	--	
ParentP	0.005	-0.003	0.000	0.001	--	-0.001

## Fitted Residuals for Means

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag	ParentM	ParentP
	0.000	0.000	0.000	0.000	--	0.000

## Summary Statistics for Fitted Residuals

Smallest Fitted Residual = -0.015  
 Median Fitted Residual = 0.000  
 Largest Fitted Residual = 0.012

## Stemleaf Plot

```

- 1|5
- 0|5321000000000
  0|111345
  1|2

```

## Standardized Residuals

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag	ParentM	ParentP
Mastery	-1.525					
PerfmAp	1.355	0.000				
PerfmAv	0.152	0.424	0.177			
EmoEngag	-1.323	0.989	0.064	-0.953		

ParentM	--	--	0.000	0.000	--	
ParentP	0.452	-0.293	-0.012	0.247	--	-0.066

Summary Statistics for Standardized Residuals

Smallest Standardized Residual = -1.525  
 Median Standardized Residual = 0.000  
 Largest Standardized Residual = 1.355

Stemleaf Plot

```

- 1|530
- 0|3100000000
  0|122245
  1|04
    
```

GOAL ORIENTATIONS ON EMOTIONAL ENGAGEMENT

Qplot of Standardized Residuals





#### GOAL ORIENTATIONS ON EMOTIONAL ENGAGEMENT

##### Modification Indices and Expected Change

###### Modification Indices for BETA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
Mastery	2.644	2.644	--	2.644
PerfmAp	2.644	--	--	2.644
PerfmAv	--	--	--	--
EmoEngag	--	--	--	--

###### Expected Change for BETA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
Mastery	-0.066	0.088	--	-0.203
PerfmAp	0.116	--	--	0.349
PerfmAv	--	--	--	--
EmoEngag	--	--	--	--

###### Standardized Expected Change for BETA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
Mastery	-0.209	0.247	--	-0.506
PerfmAp	0.325	--	--	0.766
PerfmAv	--	--	--	--
EmoEngag	--	--	--	--

No Non-Zero Modification Indices for GAMMA

No Non-Zero Modification Indices for PHI

###### Modification Indices for PSI

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
Mastery	2.644			
PerfmAp	2.644	--		
PerfmAv	--	--	--	
EmoEngag	--	--	--	--

###### Expected Change for PSI

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
Mastery	-0.029			
PerfmAp	0.026	--		
PerfmAv	--	--	--	
EmoEngag	--	--	--	--

## Standardized Expected Change for PSI

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
Mastery	-0.092			
PerfmAp	0.072	--		
PerfmAv	--	--	--	
EmoEngag	--	--	--	--

## Modification Indices for THETA-EPS

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
Mastery	2.644			
PerfmAp	2.644	--		
PerfmAv	--	--	--	
EmoEngag	--	--	--	--

## Expected Change for THETA-EPS

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
Mastery	-0.029			
PerfmAp	0.026	--		
PerfmAv	--	--	--	
EmoEngag	--	--	--	--

## Modification Indices for THETA-DELTA-EPS

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
ParentM	2.644	2.644	--	--
ParentP	--	2.644	--	--

## Expected Change for THETA-DELTA-EPS

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
ParentM	0.061	-0.076	--	--
ParentP	--	-0.120	--	--

## Modification Indices for THETA-DELTA

	ParentM	ParentP
ParentM	2.644	
ParentP	0.006	2.644

## Expected Change for THETA-DELTA





TH 2,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001	0.000
AL 1	0.000	-0.001	0.000	0.000	0.001	0.000
AL 2	-0.001	-0.002	0.000	0.000	0.000	0.000
AL 3	0.000	-0.004	-0.001	0.001	0.000	0.000
AL 4	0.000	0.001	0.000	-0.002	0.009	0.000
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
KA 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

## Covariance Matrix of Parameter Estimates

	PH 2,2	PS 2,2	PS 3,3	PS 4,4	TE 3,1	TE 3,2
PH 2,2	0.000					
PS 2,2	0.000	0.000				
PS 3,3	0.000	0.000	0.000			
PS 4,4	0.000	0.000	0.000	0.001		
TE 3,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
TE 3,2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
TH 2,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
AL 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
AL 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
AL 3	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
AL 4	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
KA 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

## Covariance Matrix of Parameter Estimates

	TH 2,1	AL 1	AL 2	AL 3	AL 4	KA 1
TH 2,1	0.001					
AL 1	0.001	0.019				
AL 2	0.000	0.002	0.021			
AL 3	0.000	0.006	0.008	0.015		
AL 4	0.001	0.002	0.000	-0.002	0.079	
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001
KA 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

## Covariance Matrix of Parameter Estimates

	KA 2
KA 2	0.001

## GOAL ORIENTATION ON EMOTIONAL ENGAGEMENT

## Correlation Matrix of Parameter Estimates

	BE 4,1	BE 4,2	BE 4,3	GA 1,1	GA 1,2	GA 2,1
BE 4,1	1.000					
BE 4,2	0.116	1.000				
BE 4,3	0.316	0.448	1.000			
GA 1,1	-0.120	-0.125	-0.126	1.000		
GA 1,2	0.149	0.155	0.157	-0.804	1.000	
GA 2,1	0.012	-0.010	0.001	-0.003	0.063	1.000
GA 2,2	-0.021	0.017	-0.001	0.091	-0.113	-0.556

GA 3,1	-0.017	0.001	0.000	0.187	-0.020	0.450
GA 3,2	0.030	-0.002	0.000	-0.029	0.036	-0.253
GA 4,1	-0.277	-0.248	-0.370	-0.076	0.100	0.030
GA 4,2	-0.512	-0.495	-0.541	0.318	-0.396	-0.035
PH 1,1	0.000	0.000	0.000	0.093	0.000	0.000
PH 2,2	-0.011	0.005	0.000	0.067	-0.120	0.003
PS 2,2	0.014	-0.011	0.027	-0.071	0.088	-0.006
PS 3,3	-0.038	-0.056	0.001	-0.173	0.215	-0.004
PS 4,4	0.002	0.013	-0.119	0.002	-0.002	-0.001
TE 3,1	-0.202	-0.062	0.120	0.153	-0.190	-0.031
TE 3,2	0.028	-0.100	0.041	-0.202	0.251	-0.016
TH 2,1	-0.142	-0.176	-0.160	0.700	-0.871	-0.101
AL 1	-0.047	-0.050	-0.050	-0.300	-0.319	-0.094
AL 2	0.003	-0.003	0.000	-0.070	0.018	-0.719
AL 3	-0.005	0.000	0.000	-0.196	-0.006	-0.321
AL 4	-0.555	-0.496	-0.605	0.093	-0.121	-0.002
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
KA 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

Correlation Matrix of Parameter Estimates

	GA 2,2	GA 3,1	GA 3,2	GA 4,1	GA 4,2	PH 1,1
GA 2,2	1.000					
GA 3,1	-0.254	1.000				
GA 3,2	0.454	-0.559	1.000			
GA 4,1	-0.043	-0.055	0.002	1.000		
GA 4,2	0.063	0.011	-0.020	-0.084	1.000	
PH 1,1	0.000	0.000	0.000	-0.028	0.000	1.000
PH 2,2	-0.005	0.000	0.001	-0.018	0.041	-0.313
PS 2,2	0.012	0.001	-0.002	0.014	-0.040	0.000
PS 3,3	0.008	0.001	-0.001	0.074	-0.048	0.000
PS 4,4	0.002	0.006	-0.010	-0.014	0.085	0.000
TE 3,1	0.055	0.067	-0.119	-0.028	0.119	0.000
TE 3,2	0.029	0.002	-0.004	0.063	-0.078	0.000
TH 2,1	0.182	-0.077	0.138	-0.127	0.439	0.000
AL 1	0.036	-0.263	-0.012	-0.040	0.126	-0.147
AL 2	-0.164	-0.320	-0.074	0.000	-0.010	0.000
AL 3	-0.075	-0.715	-0.165	0.063	0.003	0.000
AL 4	-0.006	0.052	-0.010	-0.089	0.462	0.024
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
KA 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

Correlation Matrix of Parameter Estimates

	PH 2,2	PS 2,2	PS 3,3	PS 4,4	TE 3,1	TE 3,2
PH 2,2	1.000					
PS 2,2	0.003	1.000				
PS 3,3	0.002	0.197	1.000			
PS 4,4	0.002	0.000	0.016	1.000		
TE 3,1	-0.031	-0.027	0.334	0.021	1.000	
TE 3,2	0.008	0.575	0.580	0.000	-0.004	1.000
TH 2,1	-0.029	-0.101	-0.227	0.004	0.264	-0.285
AL 1	0.084	-0.028	-0.068	0.001	0.061	-0.080
AL 2	0.001	-0.002	-0.001	0.000	-0.009	-0.005
AL 3	0.000	0.000	0.000	0.002	0.020	0.001

AL 4	-0.010	-0.007	0.045	0.027	0.052	0.018
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
KA 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

## Correlation Matrix of Parameter Estimates

	TH 2,1	AL 1	AL 2	AL 3	AL 4	KA 1
TH 2,1	1.000					
AL 1	0.278	1.000				
AL 2	-0.030	0.083	1.000			
AL 3	-0.023	0.327	0.448	1.000		
AL 4	0.119	0.045	0.007	-0.054	1.000	
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	1.000
KA 2	0.000	-0.027	0.000	0.000	0.004	0.559

## Correlation Matrix of Parameter Estimates

	KA 2
KA 2	1.000

## GOAL ORIENTATIONS ON EMOTIONAL ENGAGEMENT

## Factor Scores Regressions

Y

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag	ParentM	ParentP
Mastery	1.162	0.084	-0.482	-0.054	-0.087	0.322
PerfmAp	0.252	1.274	-0.771	-0.078	0.047	0.161
PerfmAv	-0.338	-0.506	1.400	0.075	0.129	0.058
EmoEngag	0.000	0.000	0.000	1.000	0.000	0.000

X

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag	ParentM	ParentP
ParentM	--	0.000	0.000	0.000	1.000	--
ParentP	0.350	0.028	-0.152	-0.062	-0.115	1.036

## GOAL ORIENTATIONS ON EMOTIONAL ENGAGEMENT

## Standardized Solution

BETA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
Mastery	--	--	--	--
PerfmAp	--	--	--	--
PerfmAv	--	--	--	--
EmoEngag	0.260	0.011	-0.088	--

GAMMA

	ParentM	ParentP
Mastery	0.345	0.274
PerfmAp	0.162	0.426
PerfmAv	0.250	0.431
EmoEngag	0.137	0.003

## Correlation Matrix of Y and X

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag	ParentM	ParentP
Mastery	1.000					
PerfmAp	0.279	1.000				
PerfmAv	0.325	0.323	1.000			
EmoEngag	0.304	0.112	0.070	1.000		
ParentM	0.498	0.400	0.491	0.230	1.000	
ParentP	0.467	0.517	0.571	0.157	0.559	1.000

## PSI

Note: This matrix is diagonal.

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
	0.701	0.715	0.631	0.894

## Regression Matrix Y on X (Standardized)

	ParentM	ParentP
Mastery	0.345	0.274
PerfmAp	0.162	0.426
PerfmAv	0.250	0.431
EmoEngag	0.207	0.041

## GOAL ORIENTATIONS ON EMOTIONAL ENGAGEMENT

## Total and Indirect Effects

## Total Effects of X on Y

	ParentM	ParentP
Mastery	0.337 (0.059) 5.700	0.214 (0.068) 3.148
PerfmAp	0.179 (0.046) 3.881	0.378 (0.037) 10.302
PerfmAv	0.252 (0.040) 6.371	0.347 (0.032) 10.984
EmoEngag	0.258 (0.060) 4.305	0.041 (0.048) 0.858

## Indirect Effects of X on Y

	ParentM	ParentP
	-----	-----
Mastery	--	--
PerfmAp	--	--
PerfmAv	--	--
EmoEngag	0.087	0.038
	(0.036)	(0.051)
	2.380	0.751

## Total Effects of Y on Y

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
	-----	-----	-----	-----
Mastery	--	--	--	--
PerfmAp	--	--	--	--
PerfmAv	--	--	--	--
EmoEngag	0.332	0.012	-0.109	--
	(0.064)	(0.052)	(0.062)	
	5.221	0.235	-1.755	

Largest Eigenvalue of B\*B' (Stability Index) is 0.122

## GOAL ORIENTATIONS ON EMOTIONAL ENGAGEMENT

## Standardized Total and Indirect Effects

## Standardized Total Effects of X on Y

	ParentM	ParentP
	-----	-----
Mastery	0.345	0.274
PerfmAp	0.162	0.426
PerfmAv	0.250	0.431
EmoEngag	0.207	0.041

## Standardized Indirect Effects of X on Y

	ParentM	ParentP
	-----	-----
Mastery	--	--
PerfmAp	--	--
PerfmAv	--	--
EmoEngag	0.070	0.038

## Standardized Total Effects of Y on Y



	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	EmoEngag
Mastery	--	--	--	--
PerfmAp	--	--	--	--
PerfmAv	--	--	--	--
EmoEngag	0.260	0.011	-0.088	--

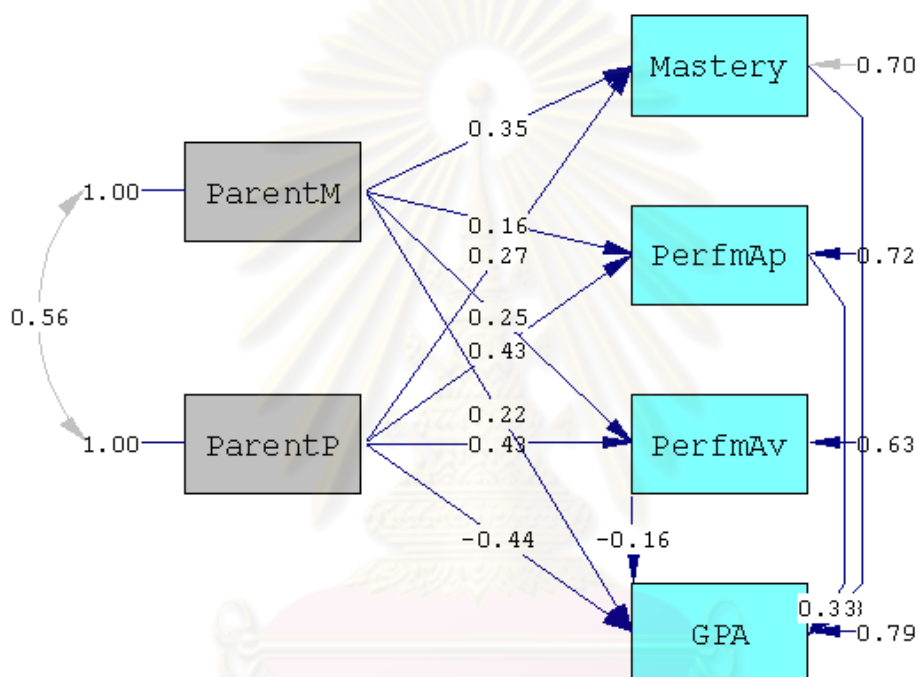
Time used: 0.031 Seconds



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ภาคผนวก ช.

การตรวจสอบความตรงของโมเดลเชิงสาเหตุอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายของ  
บิดามารดาที่มีต่อผลการเรียน โดยมีลักษณะเป้าหมายส่วนตัว  
ของนักเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน



Chi-Square=2.82, df=2, P-value=0.24377, RMSEA=0.026

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
LISREL 8.72  
BY

Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom

This program is published exclusively by  
Scientific Software International, Inc.  
7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100  
Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.  
Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140

Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2005  
 Use of this program is subject to the terms specified in the  
 Universal Copyright Convention.  
 Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file C:\Documents and Settings\Administrator\Desktop\My Thesis Final\SEM NEW\GPA.spl:

GOAL ORIENTATIONS ON GPA  
 DA NI=6 NO=600 NG=1 MA=CM

LA  
 ParentM ParentP Mastery PerfmAp PerfmAv GPA

KM  
 1.00  
 0.56 1.00  
 0.51 0.32 1.00  
 0.40 0.51 0.32 1.00  
 0.49 0.57 0.51 0.63 1.00  
 0.14 -0.13 0.18 0.21 -0.12 1.00

ME  
 3.692 3.232 3.898 3.504 3.585 3.130

SD  
 0.574 0.717 0.547 0.637 0.579 0.519

SE  
 3 4 5 6 1 2

MO NY=4 NX=2 C  
 BE=FU,FI GA=FU,FR PH=DI,FR PS=DI,FR TE=FU,FI TD=FU,FI  
 FR BE(4,1) BE(4,2) BE(4,3)  
 FR TE(3,2) TE(3,1) TH(2,1)  
 FI PS(1,1)  
 VA 0.221 PS(1,1)

PD  
 OU PC RS EF FS SS SC MI nd=3

GOAL ORIENTATIONS ON GPA

Number of Input Variables 6  
 Number of Y - Variables 4  
 Number of X - Variables 2  
 Number of ETA - Variables 4  
 Number of KSI - Variables 2  
 Number of Observations 600

GOAL ORIENTATIONS ON GPA

Covariance Matrix

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA	ParentM	ParentP
Mastery	0.299					
PerfmAp	0.112	0.406				

PerfmAv	0.162	0.232	0.335			
GPA	0.051	0.069	-0.036	0.269		
ParentM	0.160	0.146	0.163	0.042	0.329	
ParentP	0.126	0.233	0.237	-0.048	0.230	0.514

Means

Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA	ParentM	ParentP
3.898	3.504	3.585	3.130	3.692	3.232

#### GOAL ORIENTATIONS ON GPA

Parameter Specifications

BETA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
Mastery	0	0	0	0
PerfmAp	0	0	0	0
PerfmAv	0	0	0	0
GPA	1	2	3	0

GAMMA

	ParentM	ParentP
Mastery	4	5
PerfmAp	6	7
PerfmAv	8	9
GPA	10	11

PHI

	ParentM	ParentP
	12	13

PSI

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
	0	14	15	16

ALPHA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
	20	21	22	23

#### GOAL ORIENTATIONS ON GPA

Number of Iterations = 14

## LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

## BETA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
Mastery	--	--	--	--
PerfmAp	--	--	--	--
PerfmAv	--	--	--	--
GPA	0.214 (0.058) 3.677	0.268 (0.036) 7.450	-0.145 (0.044) -3.319	--

## GAMMA

	ParentM	ParentP
Mastery	0.338 (0.059) 5.703	0.211 (0.068) 3.095
PerfmAp	0.179 (0.046) 3.880	0.378 (0.037) 10.302
PerfmAv	0.252 (0.040) 6.372	0.347 (0.032) 10.982
GPA	0.196 (0.044) 4.438	-0.316 (0.050) -6.287

## Covariance Matrix of Y and X

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA	ParentM	ParentP
Mastery	0.315					
PerfmAp	0.099	0.406				
PerfmAv	0.105	0.119	0.334			
GPA	0.051	0.067	-0.037	0.269		
ParentM	0.160	0.146	0.163	0.042	0.329	
ParentP	0.187	0.236	0.237	-0.048	0.230	0.515

## Mean Vector of Eta-Variables

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
	3.898	3.504	3.585	3.130

## PHI

	ParentM	ParentP
ParentM	0.329 (0.014) 23.879	
ParentP	0.230 (0.022) 23.896	0.515

PSI

Note: This matrix is diagonal.

Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
0.221 (0.017) 17.339	0.290 (0.012) 17.303	0.211 (0.012) 16.936	0.211 (0.012) 16.936

Squared Multiple Correlations for Structural Equations

Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
0.298	0.285	0.368	0.215

Squared Multiple Correlations for Reduced Form

Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
0.298	0.285	0.368	0.083

Reduced Form

	ParentM	ParentP
Mastery	0.338 (0.059) 5.703	0.211 (0.068) 3.095
PerfmAp	0.179 (0.046) 3.880	0.378 (0.037) 10.302
PerfmAv	0.252 (0.040) 6.372	0.347 (0.032) 10.982
GPA	0.280 (0.043) 6.555	-0.219 (0.034) -6.420

ALPHA



Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
1.966	1.619	1.535	2.172
(0.139)	(0.145)	(0.124)	(0.207)
14.196	11.132	12.372	10.483

#### Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 2

Minimum Fit Function Chi-Square = 2.999 (P = 0.223)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 2.823 (P = 0.244)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 0.823

90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 9.617)

Minimum Fit Function Value = 0.00501

Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.00138

90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.0161)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.0263

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.0897)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.642

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.0885

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.0771 ; 0.0932)

ECVI for Saturated Model = 0.0704

ECVI for Independence Model = 2.577

Chi-Square for Independence Model with 15 Degrees of Freedom = 1526.252

Independence AIC = 1538.252

Model AIC = 52.823

Saturated AIC = 42.000

Independence CAIC = 1570.634

Model CAIC = 187.746

Saturated CAIC = 155.336

Normed Fit Index (NFI) = 0.998

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.995

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.133

Comparative Fit Index (CFI) = 0.999

Incremental Fit Index (IFI) = 0.999

Relative Fit Index (RFI) = 0.985

Critical N (CN) = 1840.522

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.00456

Standardized RMR = 0.0136

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.998

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.983

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.0951

#### GOAL ORIENTATIONS ON GPA

##### Fitted Covariance Matrix

Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA	ParentM	ParentP
---------	---------	---------	-----	---------	---------

Mastery	0.315					
PerfmAp	0.099	0.406				
PerfmAv	0.161	0.229	0.334			
GPA	0.051	0.067	-0.037	0.269		
ParentM	0.160	0.146	0.163	0.042	0.329	
ParentP	0.121	0.236	0.237	-0.048	0.230	0.515

## Fitted Means

Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA	ParentM	ParentP
3.898	3.504	3.585	3.130	3.692	3.232

## Fitted Residuals

Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA	ParentM	ParentP
Mastery	-0.015				
PerfmAp	0.012	0.000			
PerfmAv	0.001	0.003	0.001		
GPA	0.000	0.002	0.001	0.001	
ParentM	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
ParentP	0.005	-0.003	0.000	0.000	-- -0.001

## Fitted Residuals for Means

Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA	ParentM	ParentP
0.000	0.000	0.000	-- --	-- --	0.000

## Summary Statistics for Fitted Residuals

Smallest Fitted Residual = -0.015  
 Median Fitted Residual = 0.000  
 Largest Fitted Residual = 0.012

## Stemleaf Plot

- 1|5  
 - 0|310000000000  
 0|1111235  
 1|2

## Standardized Residuals

Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA	ParentM	ParentP
Mastery	-1.576				
PerfmAp	1.395	0.000			
PerfmAv	0.141	0.437	0.179		
GPA	-0.314	1.655	1.591	1.194	
ParentM	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
ParentP	0.465	-0.297	-0.011	0.089	-- -0.067

## Summary Statistics for Standardized Residuals

Smallest Standardized Residual = -1.576  
 Median Standardized Residual = 0.000  
 Largest Standardized Residual = 1.655

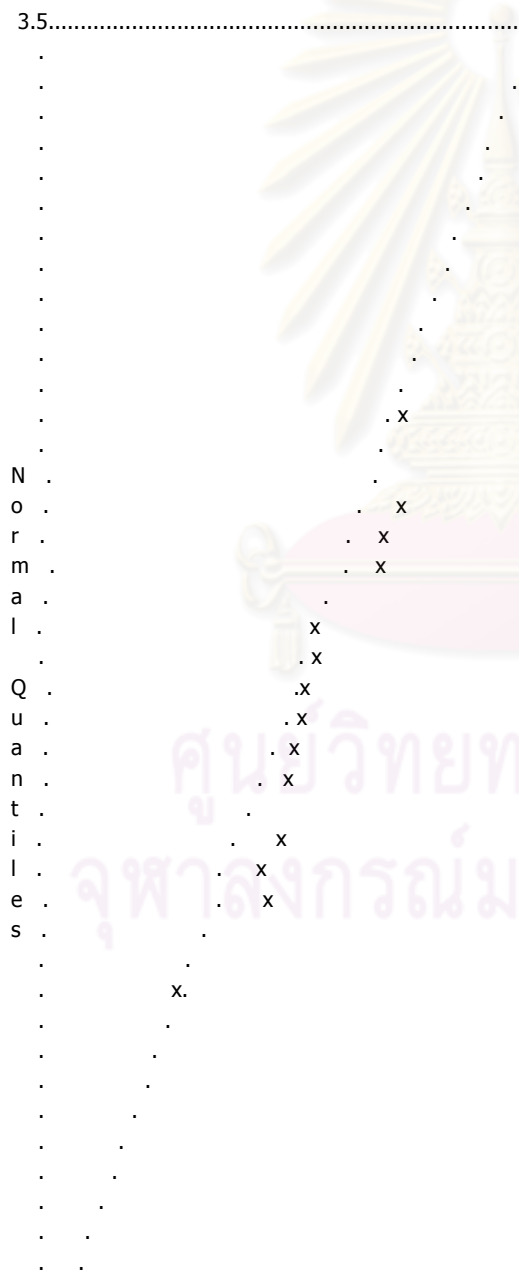
Stemleaf Plot

```

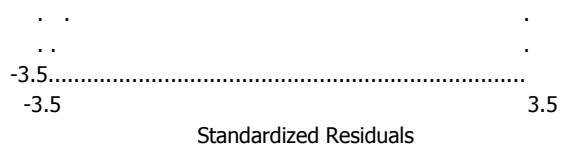
- 1|6
- 0|33100000000
  0|11245
  1|2467
    
```

GOAL ORIENTATIONS ON GPA

Qplot of Standardized Residuals



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



## GOAL ORIENTATIONS ON GPA

## Modification Indices and Expected Change

## Modification Indices for BETA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
Mastery	2.814	2.814	--	2.813
PerfmAp	2.814	--	--	2.814
PerfmAv	--	--	--	--
GPA	--	--	--	--

## Expected Change for BETA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
Mastery	-0.067	0.092	--	-3.885
PerfmAp	0.120	--	--	0.562
PerfmAv	--	--	--	--
GPA	--	--	--	--

## Standardized Expected Change for BETA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
Mastery	-0.214	0.256	--	-13.360
PerfmAp	0.337	--	--	1.701
PerfmAv	--	--	--	--
GPA	--	--	--	--

## No Non-Zero Modification Indices for GAMMA

## No Non-Zero Modification Indices for PHI

## Modification Indices for PSI

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
Mastery	2.814			
PerfmAp	2.814	--		
PerfmAv	--	--	--	
GPA	--	--	--	--

## Expected Change for PSI

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
Mastery	-0.030			
PerfmAp	0.027	--		
PerfmAv	--	--	--	

GPA    --    --    --    --

Standardized Expected Change for PSI

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
	-----	-----	-----	-----
Mastery	-0.094			
PerfmAp	0.074	--		
PerfmAv	--	--	--	
GPA	--	--	--	--

Modification Indices for THETA-EPS

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
	-----	-----	-----	-----
Mastery	2.814			
PerfmAp	2.814	--		
PerfmAv	--	--	--	
GPA	--	--	--	--

Expected Change for THETA-EPS

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
	-----	-----	-----	-----
Mastery	-0.030			
PerfmAp	0.027	--		
PerfmAv	--	--	--	
GPA	--	--	--	--

Modification Indices for THETA-DELTA-EPS

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
	-----	-----	-----	-----
ParentM	2.814	2.814	--	--
ParentP	--	2.814	--	--

Expected Change for THETA-DELTA-EPS

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
	-----	-----	-----	-----
ParentM	0.062	-0.079	--	--
ParentP	--	-0.126	--	--

Modification Indices for THETA-DELTA

	ParentM	ParentP
	-----	-----
ParentM	2.814	
ParentP	0.006	2.814

Expected Change for THETA-DELTA

	ParentM	ParentP
	-----	-----
ParentM	-0.637	
ParentP	0.001	0.665

No Non-Zero Modification Indices for ALPHA

No Non-Zero Modification Indices for KAPPA

Maximum Modification Index is 2.81 for Element ( 2, 2) of THETA-DELTA

Covariance Matrix of Parameter Estimates

	BE 4,1	BE 4,2	BE 4,3	GA 1,1	GA 1,2	GA 2,1
BE 4,1	0.003					
BE 4,2	0.000	0.001				
BE 4,3	0.001	0.000	0.002			
GA 1,1	-0.002	0.000	0.000	0.004		
GA 1,2	0.002	0.000	0.001	-0.003	0.005	
GA 2,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.002
GA 2,2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	-0.001
GA 3,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001
GA 3,2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
GA 4,1	-0.001	0.000	-0.001	0.000	0.000	0.000
GA 4,2	-0.002	-0.001	-0.001	0.001	-0.002	0.000
PH 1,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
PH 2,2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
PS 2,2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
PS 3,3	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
PS 4,4	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
TE 3,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
TE 3,2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
TH 2,1	-0.001	0.000	0.000	0.001	-0.001	0.000
AL 1	-0.002	0.000	0.000	-0.002	-0.003	-0.001
AL 2	0.000	0.000	0.000	-0.001	0.000	-0.005
AL 3	0.000	0.000	0.000	-0.001	0.000	-0.002
AL 4	-0.008	-0.003	-0.005	0.004	-0.005	0.000
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
KA 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

Covariance Matrix of Parameter Estimates

	GA 2,2	GA 3,1	GA 3,2	GA 4,1	GA 4,2	PH 1,1
GA 2,2	0.001					
GA 3,1	0.000	0.002				
GA 3,2	0.001	-0.001	0.001			
GA 4,1	0.000	0.000	0.000	0.002		
GA 4,2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.003	
PH 1,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
PH 2,2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
PS 2,2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
PS 3,3	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
PS 4,4	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
TE 3,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
TE 3,2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
TH 2,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001	0.000
AL 1	0.000	-0.001	0.000	0.000	0.001	0.000
AL 2	-0.001	-0.002	0.000	0.000	0.000	0.000
AL 3	0.000	-0.004	-0.001	0.001	0.000	0.000
AL 4	0.000	0.001	0.000	0.000	0.006	0.000



KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
KA 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

## Covariance Matrix of Parameter Estimates

	PH 2,2	PS 2,2	PS 3,3	PS 4,4	TE 3,1	TE 3,2
PH 2,2	0.000					
PS 2,2	0.000	0.000				
PS 3,3	0.000	0.000	0.000			
PS 4,4	0.000	0.000	0.000	0.000		
TE 3,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
TE 3,2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
TH 2,1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
AL 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
AL 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
AL 3	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
AL 4	0.000	0.000	0.000	0.001	0.000	0.000
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
KA 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

## Covariance Matrix of Parameter Estimates

	TH 2,1	AL 1	AL 2	AL 3	AL 4	KA 1
TH 2,1	0.001					
AL 1	0.001	0.019				
AL 2	0.000	0.002	0.021			
AL 3	0.000	0.006	0.008	0.015		
AL 4	0.002	0.002	0.001	-0.003	0.043	
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001
KA 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

## Covariance Matrix of Parameter Estimates

	KA 2
KA 2	0.001

## GOAL ORIENTATIONS ON GPA

## Correlation Matrix of Parameter Estimates

	BE 4,1	BE 4,2	BE 4,3	GA 1,1	GA 1,2	GA 2,1
BE 4,1	1.000					
BE 4,2	0.128	1.000				
BE 4,3	0.326	0.314	1.000			
GA 1,1	-0.473	-0.063	-0.150	1.000		
GA 1,2	0.587	0.079	0.186	-0.806	1.000	
GA 2,1	0.065	-0.005	-0.005	-0.004	0.063	1.000
GA 2,2	-0.118	0.009	0.009	0.091	-0.112	-0.556
GA 3,1	0.018	0.001	0.001	0.187	-0.021	0.450
GA 3,2	-0.032	-0.001	-0.001	-0.030	0.037	-0.252
GA 4,1	-0.316	-0.263	-0.397	0.058	-0.107	0.033
GA 4,2	-0.668	-0.422	-0.523	0.394	-0.489	-0.056
PH 1,1	0.000	0.000	0.000	0.092	0.000	0.000

PH 2,2	0.013	0.002	0.003	0.066	-0.118	0.003
PS 2,2	0.067	-0.005	0.220	-0.071	0.088	-0.006
PS 3,3	0.038	-0.179	-0.004	-0.174	0.215	-0.004
PS 4,4	-0.246	0.015	-0.310	0.174	-0.216	-0.029
TE 3,1	-0.445	-0.057	0.013	0.157	-0.195	-0.031
TE 3,2	0.169	-0.273	0.317	-0.203	0.252	-0.016
TH 2,1	-0.663	-0.089	-0.199	0.703	-0.872	-0.100
AL 1	-0.188	-0.025	-0.059	-0.296	-0.320	-0.093
AL 2	0.019	-0.001	-0.001	-0.069	0.018	-0.719
AL 3	0.005	0.000	0.000	-0.196	-0.006	-0.321
AL 4	-0.649	-0.450	-0.584	0.316	-0.365	-0.048
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
KA 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

## Correlation Matrix of Parameter Estimates

	GA 2,2	GA 3,1	GA 3,2	GA 4,1	GA 4,2	PH 1,1
GA 2,2	1.000					
GA 3,1	-0.254	1.000				
GA 3,2	0.454	-0.559	1.000			
GA 4,1	-0.012	-0.188	0.094	1.000		
GA 4,2	0.100	0.051	-0.091	0.042	1.000	
PH 1,1	0.000	0.000	0.000	-0.026	0.000	1.000
PH 2,2	-0.005	0.000	0.001	-0.027	0.031	-0.313
PS 2,2	0.011	0.001	-0.002	-0.062	-0.109	0.000
PS 3,3	0.007	0.001	-0.001	0.061	-0.023	0.000
PS 4,4	0.053	-0.008	0.014	0.093	0.265	0.000
TE 3,1	0.056	0.065	-0.117	0.119	0.227	0.000
TE 3,2	0.028	0.002	-0.004	-0.053	-0.141	0.000
TH 2,1	0.180	-0.076	0.137	0.136	0.527	0.000
AL 1	0.036	-0.263	-0.012	0.078	0.156	-0.146
AL 2	-0.164	-0.320	-0.074	-0.029	-0.016	0.000
AL 3	-0.075	-0.716	-0.165	0.144	0.015	0.000
AL 4	0.048	0.088	0.034	-0.013	0.569	0.021
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
KA 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

## Correlation Matrix of Parameter Estimates

	PH 2,2	PS 2,2	PS 3,3	PS 4,4	TE 3,1	TE 3,2
PH 2,2	1.000					
PS 2,2	0.003	1.000				
PS 3,3	0.002	0.197	1.000			
PS 4,4	-0.006	0.014	0.043	1.000		
TE 3,1	-0.031	-0.027	0.333	0.133	1.000	
TE 3,2	0.008	0.575	0.580	-0.016	-0.006	1.000
TH 2,1	-0.028	-0.101	-0.228	0.247	0.268	-0.286
AL 1	0.083	-0.028	-0.069	0.069	0.062	-0.081
AL 2	0.001	-0.002	-0.001	-0.009	-0.009	-0.005
AL 3	0.000	0.000	0.000	-0.002	0.019	0.001
AL 4	-0.021	-0.102	0.041	0.214	0.241	-0.107
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
KA 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

## Correlation Matrix of Parameter Estimates

	TH 2,1	AL 1	AL 2	AL 3	AL 4	KA 1
TH 2,1	1.000					
AL 1	0.279	1.000				
AL 2	-0.030	0.082	1.000			
AL 3	-0.023	0.327	0.448	1.000		
AL 4	0.412	0.081	0.017	-0.134	1.000	
KA 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	1.000
KA 2	0.000	-0.027	0.000	0.000	0.004	0.559

## Correlation Matrix of Parameter Estimates

	KA 2
KA 2	1.000

## GOAL ORIENTATIONS ON GPA

## Factor Scores Regressions

Y

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA	ParentM	ParentP
Mastery	1.153	0.103	-0.492	-0.056	-0.081	0.302
PerfmAp	0.285	1.378	-0.868	-0.265	0.091	0.093
PerfmAv	-0.386	-0.632	1.521	0.316	0.074	0.137
GPA	0.000	0.000	0.000	1.000	--	--

X

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA	ParentM	ParentP
ParentM	0.000	0.000	0.000	0.000	1.000	--
ParentP	0.341	0.058	-0.170	-0.085	-0.104	1.010

## GOAL ORIENTATIONS ON GPA

## Standardized Solution

BETA

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
Mastery	--	--	--	--
PerfmAp	--	--	--	--
PerfmAv	--	--	--	--
GPA	0.232	0.330	-0.162	--

GAMMA

	ParentM	ParentP
Mastery	0.346	0.271
PerfmAp	0.162	0.426
PerfmAv	0.250	0.431

GPA 0.217 -0.437

Correlation Matrix of Y and X

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA	ParentM	ParentP
Mastery	1.000					
PerfmAp	0.278	1.000				
PerfmAv	0.324	0.323	1.000			
GPA	0.176	0.203	-0.123	1.000		
ParentM	0.497	0.400	0.491	0.140	1.000	
ParentP	0.464	0.517	0.571	-0.130	0.559	1.000

PSI

Note: This matrix is diagonal.

Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
0.702	0.715	0.632	0.785

Regression Matrix Y on X (Standardized)

	ParentM	ParentP
Mastery	0.346	0.271
PerfmAp	0.162	0.426
PerfmAv	0.250	0.431
GPA	0.310	-0.303

GOAL ORIENTATIONS ON GPA

Total and Indirect Effects

Total Effects of X on Y

	ParentM	ParentP
Mastery	0.338 (0.059) 5.703	0.211 (0.068) 3.095
PerfmAp	0.179 (0.046) 3.880	0.378 (0.037) 10.302
PerfmAv	0.252 (0.040) 6.372	0.347 (0.032) 10.982
GPA	0.280 (0.043) 6.555	-0.219 (0.034) -6.420

Indirect Effects of X on Y

ParentM ParentP

Mastery	--	--
PerfmAp	--	--
PerfmAv	--	--
GPA	0.084	0.096
	(0.028)	(0.038)
	3.043	2.558

## Total Effects of Y on Y

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
Mastery	--	--	--	--
PerfmAp	--	--	--	--
PerfmAv	--	--	--	--
GPA	0.214	0.268	-0.145	--
	(0.058)	(0.036)	(0.044)	
	3.677	7.450	-3.319	

Largest Eigenvalue of B\*B' (Stability Index) is 0.139

## GOAL ORIENTATIONS ON GPA

## Standardized Total and Indirect Effects

## Standardized Total Effects of X on Y

	ParentM	ParentP
Mastery	0.346	0.271
PerfmAp	0.162	0.426
PerfmAv	0.250	0.431
GPA	0.310	-0.303

## Standardized Indirect Effects of X on Y

	ParentM	ParentP
Mastery	--	--
PerfmAp	--	--
PerfmAv	--	--
GPA	0.093	0.134

## Standardized Total Effects of Y on Y

	Mastery	PerfmAp	PerfmAv	GPA
Mastery	--	--	--	--
PerfmAp	--	--	--	--

PerfmAv	--	--	--	--
GPA	0.232	0.330	-0.162	--

Time used: 0.031 Seconds



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



## ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาวดุสิตา ดีบุกคำ เกิดวันที่ 27 มีนาคม พ.ศ.2528 สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี  
บัณฑิต วิชาเอกภาษาอังกฤษ (เกียรตินิยมอันดับหนึ่ง) จากคณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์  
มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2549 และได้เข้าศึกษาต่อในสาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ หลักสูตร  
ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2550



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย