

---

## The Effect of Classroom Goal Structure on Student's Achievement Goals<sup>1</sup>

Surawit Assapun<sup>2</sup>  
Dusadee Yoelao<sup>3</sup>  
Wiladlak Chuawanlee<sup>4</sup>  
Pasana Chularut<sup>5</sup>

Received: December 1, 2013

Accepted: February 3, 2014

### Abstract

This research aims to exam the effect of goal structure on achievement goal. The goal structure is the climate of classroom goals. There are two types of goal structure: performance and mastery. Achievement goals are the cognitive representations of competence after finishing a job. A 2x2 achievement goals model was used in this study. This research was a 2x2 completely randomized factorial experiment. 60 educational students joined this research as participants. They were asked to complete an intelligence belief questionnaire and achievement goal questionnaire and join a 6-week learning theory course. After this course finished, they were asked to complete an achievement goal questionnaire, again. These data were analyzed by two-way ANCOVA.

The research showed that the performance goal structure affected the performance-approach goal of students, and the effect is be greater when mixed with the mastery goal structure. The performance goal structure affected the performance-avoidance goal. The mastery goal structure mixed with the performance goal structure affected the mastery-approach goal. And the performance goal structure affected the mastery-avoidance goal.

**Keywords:** Classroom goal structure, Achievement goals, Two-Way ANCOVA

---

<sup>1</sup> Dissertation for the Doctor of Philosophy Degree in Applied Behavioral Science Research, Srinakharinwirot University, Funded by Graduate School, Srinakharinwirot University

<sup>2</sup> Graduate Student, Doctoral degree in Applied Behavioral Science Research, Srinakharinwirot University  
e-mail: honthebeach@gmail.com. Tel.: 087-155-1662

<sup>3</sup> Associate Professor in Behavioral Science Research Institute, Srinakharinwirot University

<sup>4</sup> Assistant Professor, Independent scholars

<sup>5</sup> Assistant Professor in Department of Guidance and Educational Psychology, Faculty of Education, Srinakharinwirot University

## ผลของโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนิสิต<sup>1</sup>

สุรวิทย์ อัสสพันธ์<sup>2</sup>

ดุชนิ โยเหลา<sup>3</sup>

วิลาศลักษณ์ ชั่ววัลลี<sup>4</sup>

พาสนา จุฬรัตน์<sup>5</sup>

### บทคัดย่อ

การศึกษาครั้งนี้มีความมุ่งหมายเพื่อทดสอบอิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ โดยโครงสร้างเป้าหมายคือบรรยากาศที่สะท้อนถึงเป้าหมายของชั้นเรียน แบ่งออกเป็น โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน และโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ ส่วนเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นั้นคือความคิดเกี่ยวกับความสามารถเมื่อสิ้นสุดพฤติกรรม ซึ่งอาศัยแนวคิดรูปแบบเป้าหมายแบบ 2x2 มาใช้ในการศึกษา การศึกษาครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลองแบบแฟกเตอร์เรียลที่มีการสุ่มสมบูรณ์ โดยมีนิสิตคณะศึกษาศาสตร์ จำนวน 60 คน เป็นผู้มีส่วนร่วมในการวิจัย นิสิตทำแบบสอบถามความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด และเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ก่อนเริ่มกิจกรรม จากนั้นนิสิตเข้าเรียนในวิชาทฤษฎีการเรียนรู้เป็นเวลา 6 สัปดาห์ เมื่อเสร็จสิ้นกิจกรรม นิสิตทำแบบสอบถามโครงสร้างเป้าหมาย และเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามทั้งหมดนำมาวิเคราะห์ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมแบบสองทาง ผลการศึกษาพบว่า โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานส่งผลต่อเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาและอิทธิพลจะเพิ่มขึ้นเมื่อร่วมกับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานทำให้เกิดเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญต้องร่วมกับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานทำให้เกิดเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา และโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานทำให้เกิดเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง

**คำสำคัญ:** โครงสร้างเป้าหมาย เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทาง

<sup>1</sup> ปริญญาพนธ์ดุชนิบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

<sup>2</sup> นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ  
e-mail: honthebeach@gmail.com โทร 087-155-1662

<sup>3</sup> รองศาสตราจารย์ สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

<sup>4</sup> ผู้ช่วยศาสตราจารย์ นักวิชาการอิสระ

<sup>5</sup> ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

## ที่มาและความสำคัญของปัญหา

ในการจัดการเรียนการสอนนั้น แม้ว่าผู้สอนจะเตรียมเนื้อหาและถ่ายทอดได้อย่างดีแล้ว มีการใช้สื่อผสมที่ทันสมัยแล้ว ก็ยังอาจพบว่าการจัดการเรียนการสอนนั้นไม่ประสบความสำเร็จหากผู้เรียนเป็นเพียงผู้รับการกระตุ้นจากภายนอก แทนที่จะเป็นการรับผิดชอบต่อผลการเรียนของตนเอง ทั้งนี้ปัจจัยหนึ่งที่ส่งเสริมการรับผิดชอบต่อผลการเรียนของตนเองคือแรงจูงใจ (Graham & Weiner, 1996)

แรงจูงใจนั้นเดิมถูกมองว่าเป็นสภาวะของบุคคลที่ทำให้บุคคลแสดงพฤติกรรมออกมาโดยจะเป็นตัวกำหนดระดับของการเรียนรู้ (Olson & Hergenhahn, 2010) แต่เป็นลักษณะที่กำหนดหรือควบคุมได้ยาก แต่สามารถนำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้ อย่างไรก็ตามในยุคปัจจุบันมุมมองแรงจูงใจตามแนวคิดกลุ่มนักจิตวิทยาการรู้คิดได้กำหนดแนวคิดและนิยามใหม่ของแรงจูงใจว่าเป็นกระบวนการที่ทำให้บุคคลเกิดหรือรักษาพฤติกรรมที่นำไปสู่เป้าหมาย (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008) แรงจูงใจในมุมมองนี้ให้ความสำคัญของเป้าหมายที่มีผลในการกำกับทิศทางของพฤติกรรม

คำว่า “เป้าหมาย” ในเชิงจิตวิทยา หมายถึง การแสดงออกทางการรู้คิดของบุคคลเกี่ยวกับสิ่งที่จะเกิดขึ้นในอนาคต โดยบุคคลที่รับเอาเป้าหมายใดไว้จะมีผลในการกำกับพฤติกรรมและมุ่งมั่นที่จะบรรลุเป้าหมาย ซึ่งอาจจะหมายถึงการทำให้เกิดสิ่งที่พึงประสงค์หรือหลีกเลี่ยงสิ่งที่ไม่พึงประสงค์ก็ได้ (Elliot & Fryer, 2008) กล่าวคือนักเรียนจะมีพฤติกรรมการเรียนรู้สอดคล้องกับเป้าหมายของตนเอง เช่น นักเรียนที่มีเป้าหมายในการเรียนเพื่อให้เกิดความรู้ก็จะพยายามศึกษาหาความรู้ แต่นักเรียนที่มีเป้าหมายในการเรียนเพื่อให้ได้ผลการเรียนที่ดีก็จะแสดงพฤติกรรมที่เอื้อให้ได้ผลการเรียนในระดับสูง ซึ่ง

อาจจะไม่เอื้อให้กับการเรียนรู้ก็ได้ ซึ่งในบริบทการศึกษาแล้วเป้าหมายที่ได้รับความสนใจศึกษาคือเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

ทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นั้นสิ่งที่เป็นเป้าหมายคือ ผลสัมฤทธิ์ที่เกิดขึ้นซึ่งจะเกี่ยวข้องกับความสามารถของบุคคล (Hulleman, Schragar, Bodmann, & Harackiewicz, 2010) โดยนักจิตวิทยาหลายกลุ่ม (Ames, 1992; Ames & Archer, 1987; 1988; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988; Maehr & Midgley, 1991; Midgley et al, 1998; Nicholls, 1984) ได้ศึกษาถึงลักษณะของผลสัมฤทธิ์ในการเรียนและสรุปได้เป็น 2 ลักษณะคือ (1) ผลสัมฤทธิ์คือการแสดงความสามารถในเชิงเปรียบเทียบกับบุคคลอื่น กล่าวคือสามารถแสดงผลการทำงานได้ดีกว่าบุคคลอื่น และ (2) ผลสัมฤทธิ์คือการได้เกิดความเชี่ยวชาญ หรือมีความสามารถสูงขึ้น รวมไปถึงการแสดงผลการทำงานได้ดีกว่าที่เคยทำได้ในอดีต จากการให้ความหมายทั้งสองนี้จึงสรุปได้ว่าเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์มี 2 ประเภทคือ เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานซึ่งเกี่ยวข้องกับการแข่งขันภาพลักษณ์ และการประเมินความสามารถ และเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ ซึ่งเกี่ยวข้องกับความชำนาญงาน พัฒนาการและการเรียนรู้ตามศักยภาพ

ในเวลาต่อมา อิลเลียตและแมคเกรเกอร์ (Elliot & McGregor, 2001) ได้สร้างรูปแบบการวัดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงมากกว่า โดยนำเอามิติของการเข้าหา หรือหลีกเลี่ยงเป้าหมายมาสร้างมิติของเป้าหมายอีกมิติหนึ่งทำให้สามารถแบ่งเป้าหมายออกได้เป็น 4 รูปแบบ ได้แก่ (1) เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา (2) เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง (3) เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา (4) เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง ทั้งนี้

เป้าหมายแต่ละแบบจะนำไปสู่พฤติกรรมการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน

ในรูปแบบของเป้าหมายที่เอื้อให้เกิดการเรียนรู้ นั้น นักจิตวิทยาเกือบทั้งหมดมีความเห็นตรงกันว่าเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหานั้นเป็นตัวแปรที่มีความสำคัญต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน ส่วนเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงจะเป็นตัวขัดขวางการเรียนรู้ของผู้เรียนเช่นกัน แต่อย่างไรก็ดีบทบาทของเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานที่มีต่อพฤติกรรมการเรียนนั้นถือว่าเห็นไม่ตรงกัน โดยกลุ่มหนึ่งเชื่อว่าเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหานั้นไม่ใช่ปัจจัยที่ส่งเสริมพฤติกรรมการเรียนรู้ที่ดี ในทางตรงกันข้ามนักจิตวิทยาอีกกลุ่มหนึ่งกลับให้ความเห็นว่าเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหานั้นก็ช่วยให้ผู้เรียนเกิดพฤติกรรมที่พึงประสงค์เช่นกัน

ไม่เพียงแต่ตัวผู้เรียนเท่านั้นที่มีเป้าหมาย แต่ชั้นเรียนเอง ก็มีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ด้วยเช่นกัน อาเมส และคณะ (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988) ได้ระบุว่า แนวทางหรือการดำเนินการของชั้นเรียน หรือโรงเรียน ที่ยื่นเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ หรือเป้าหมายเพื่อความเป็นเลิศให้กับนักเรียน เรียกว่าโครงสร้างเป้าหมาย (Goal Structure) จะเห็นได้ว่า ในนิยามนี้ อาเมสจะเน้นการสื่อสารโดยนัย (Implicit) เท่านั้น แต่ โรสเซอร์ มิตคัลลี และ เออร์ตัน (Roeser, Midgley, & Urda, 1996) ได้เพิ่มเติมถึงการส่งข้อความเกี่ยวกับเป้าหมายของชั้นเรียนโดยตรง (Explicit Message) แม้ว่าแนวคิดโครงสร้างเป้าหมายจะพัฒนามาจากแนวคิดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ แต่การจำแนกโครงสร้างเป้าหมายนั้นไม่ได้จำแนกเป้าหมายออกเป็น 4 ลักษณะตามแนวคิดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ยังคงจำแนกเพียง 2 ประเภท คือ ลักษณะของ ชั้นเรียนที่

ทำให้ผู้เรียนรับรู้ว่าคุณค่าชั้นเรียนนี้ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ ความเข้าใจ และการพัฒนาความสามารถ เรียกว่า โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (Mastery Goal Structure) และลักษณะของชั้นเรียนที่ทำให้ผู้เรียนรับรู้ว่าคุณค่าชั้นเรียนนี้ให้ความสำคัญกับการเปรียบเทียบทางสังคมและการแข่งขัน เรียกว่า โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (Performance Goal Structure) (Urda & Mestas, 2006) คาปแลน และคณะ (Kaplan, Middleton, Urda, & Midgley, 2002) ได้กล่าวว่าการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายจะส่งผลโดยตรงกับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียน โดยผู้เรียนจะมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ไปตามโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนที่ตนเองรับรู้ กล่าวคือ หากผู้เรียนรับรู้ว่าคุณค่าชั้นเรียนที่ตนเรียนอยู่มีโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (Mastery Goal Structure) ผู้เรียนคนนั้นก็จะมีแนวโน้มว่าจะมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ อาจจะเป็นแบบเข้าหา หรือแบบหลีกเลี่ยงก็ได้ ในทางตรงกันข้าม หากผู้เรียนรับรู้ว่าคุณค่าชั้นเรียนของตนมีโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (Performance Goal Structure) ผู้เรียนก็จะมีแนวโน้มว่าจะมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานเช่นกัน ซึ่งอาจจะเป็นแบบเข้าหา หรือแบบหลีกเลี่ยงก็เป็นได้ ทฤษฎีดังกล่าว มีงานวิจัยที่สนับสนุน อาทิ โรสเซอร์ มิตคัลลี และเออร์ตัน (Roeser et al, 1996) ที่ได้ศึกษาประเด็นดังกล่าวกับนักเรียนเกรด 8 ในสหรัฐอเมริกา โกนิดา วอลาลา และคิอสเสอโกลู (Gonida, Voulala, & Kiosseoglou, 2009) ที่ได้ศึกษากับนักเรียนเกรด 7-9 ในประเทศกรีซ คิม ชาลเลอร์ท และคิม (Kim, Schallert, & Kim, 2010) ได้ศึกษากับนักเรียนในประเทศเกาหลีใต้ และ ลอ โฮแกร และปารีส (Luo, Hogan, & Paris, 2011) ที่ได้ศึกษากับนักเรียนในประเทศสิงคโปร์ ซึ่งทุกงานก็ได้ผลที่สอดคล้องกับทฤษฎีข้างต้น การที่ผู้เรียนจะ

รับรู้โครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนผ่านข้อมูลใน 2 ลักษณะคือ ข้อความโดยตรง (Explicit Message) และข้อความโดยนัย (Implicit Message) ทั้งนี้ ผู้สอนอาจจะจัดกิจกรรมในชั้นเรียนเพื่อให้เกิด โครงสร้างเป้าหมายในลักษณะต่างๆ ได้โดยผ่าน ช่องทางทั้งสอง ลักษณะแรกคือข้อความโดยตรง คือ สิ่งที่ผู้สอนจะบอกกับผู้เรียนในระหว่างการเรียน การสอนว่าผู้สอนมีเป้าหมายในการสอนอย่างไร โดย หากชั้นเรียนมีโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความ เชี่ยวชาญผู้สอนจะบอกกับผู้เรียนถึงความมุ่งหมายที่ จะพัฒนาความสามารถของผู้เรียน ให้ผู้เรียนเกิดการ เรียนรู้ และมีความเข้าใจในสิ่งที่เรียน แต่ในทาง ตรงกันข้าม หากชั้นเรียนมีโครงสร้างเป้าหมายเพื่อ แสดงผลงาน ผู้สอนจะบอกกับผู้เรียนถึงการแข่งขัน การเปรียบเทียบ และความสำคัญของการแสดง ความสามารถในเชิงเปรียบเทียบในชั้นเรียนนั้น ส่วน ลักษณะที่สองข้อความโดยนัย เป็นการรับรู้ของ

ผู้เรียนผ่านการจัดการเรียนรู้ และนโยบายต่างๆ ของ ชั้นเรียนของครูผู้สอน ทั้งนี้ อาเมส (Ames, 1992) ได้นำเอากรอบการจัดการชั้นเรียนทาร์เกต (TARGET) ของเอปส์ทีน (Epstein, 1987) โดยกรอบ ดังกล่าวจะพิจารณาถึงลักษณะการจัดการชั้นเรียน 6 ด้าน ประกอบด้วย งาน (Task) การให้อิสระ (Authority) การจดจำ (Recognition) การจัดกลุ่ม (Grouping) การประเมิน (Evaluation) และการ กำหนดเวลา (Time) ทั้งนี้พบว่าในงานวิจัยของ ลิน เนนบริงค์ (Linnenbrink, 2005) ได้มีการประยุกต์ เอากรอบการจัดการชั้นเรียน TARGET ไปใช้ในการ จัดโครงสร้างเป้าหมายในวิชาคณิตศาสตร์ ผู้วิจัยได้ จัดกระทำให้เกิดการรับรู้โครงสร้างเป้าหมาย แบ่งเป็น 3 ลักษณะได้แก่ โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความ เชี่ยวชาญ โครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และ แบบผสม โดยสามารถสรุปประเด็นต่างๆ ตามตาราง 1

ตาราง 1 การจัดการชั้นเรียนเพื่อให้เกิดการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายในแบบต่าง ๆ

ประเด็นของ การจัดกระทำ	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมาย เพื่อความเชี่ยวชาญ	กลุ่มโครงสร้างเป้าหมาย เพื่อแสดงผลงาน	กลุ่มผสม
การระบุเป้าหมาย	เป็นการพัฒนา และการ เรียนรู้	เป็นการทำคะแนนได้สูงกว่าเพื่อน	เป็นการพัฒนา การเรียนรู้ และการ ทำคะแนนได้สูงกว่าเพื่อน
การให้คะแนนพิเศษ	ได้คะแนนพิเศษจาก พัฒนาการ	ได้คะแนนพิเศษจากการทำ คะแนนกลุ่มได้ดีกว่ากลุ่มอื่น และ คะแนนจะประกาศลงในบอร์ดโดย เรียงคะแนนตามลำดับ	ได้คะแนนพิเศษจากพัฒนาการ โดยจะประกาศคะแนนพัฒนาการ ลงบนบอร์ดสีเหลืองโดยเรียง คะแนนตามลำดับ
ความสนใจในผลลัพธ์	ผู้สอนสนใจวิธีการในการ แก้ปัญหามากกว่าคำตอบที่ ถูกต้อง	ผู้สอนสนใจในคำตอบที่ถูกต้อง และการเปรียบเทียบผลการ ทำงานกับกลุ่มอื่น โดยมีการ บันทึกเวลา และระบุเป็นลำดับ ความสามารถ	ผู้สอนสนใจในวิธีการแก้ปัญหา และบอกกับผู้เรียนถึงความสำคัญ ของการเข้าใจมากกว่าความเร็วใน การแก้ปัญหา แต่บันทึกเวลาการทำงาน และประกาศเป็นลำดับตาม ความเร็วในการแก้ปัญหา

ที่มา : ปรับมาจากการศึกษาของลินเนนบริงค์ (Linnenbrink, 2005)

ในการศึกษาครั้งนี้มีความมุ่งหมายเพื่อทดสอบอิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนซึ่งประกอบด้วยโครงสร้างเป้าหมาย 2 ประเภท ได้แก่ โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน และโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ โดยจัดเป็นการจัดการเรียนการสอน 4 รูปแบบได้แก่ การสอนที่มุ่งโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน การสอนที่มุ่งโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ การสอนที่มุ่งโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม และการสอนแบบปกติ ที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียนซึ่งมี 4 ประเภทประกอบด้วยเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาและเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง

**วัตถุประสงค์การวิจัย**

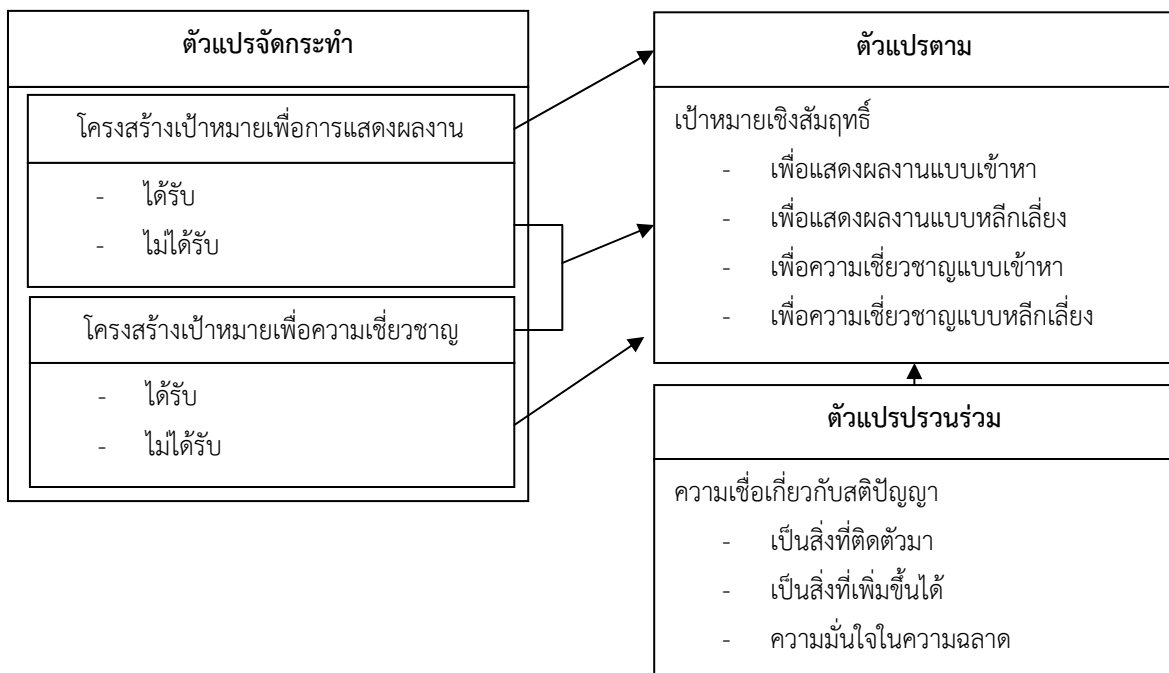
1. เพื่อทดสอบอิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญของชั้นเรียนที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ทั้ง 4 ประเภทของผู้เรียน

2. เพื่อทดสอบอิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานของชั้นเรียนที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ทั้ง 4 ประเภทของผู้เรียน

3. เพื่อทดสอบอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ของโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญและโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานของชั้นเรียนที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ทั้ง 4 ประเภทของผู้เรียน

**กรอบแนวคิดการวิจัย**

กรอบแนวคิดการวิจัยครั้งนี้เป็นการทดลองโดยจัดการเรียนการสอนเพื่อให้เกิดการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายตามกรอบการจัดการเรียนรู้ของเอปส์ทีน (Epstein, 1987) เพื่อดูผลที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนักเรียน โดยมีปัจจัยจัดลักษณะของผู้เรียนมาเป็นตัวแปรปรวนร่วม โดยกรอบแนวคิดแสดงไว้ในภาพประกอบ 1



ภาพประกอบ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

### สมมติฐานงานวิจัย

1. นิสิตกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญมีระดับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แตกต่างจากกลุ่มที่ไม่ได้รับเมื่อควบคุมตัวแปรลักษณะส่วนบุคคลไว้
2. นิสิตกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานจะมีระดับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แตกต่างจากกลุ่มที่ไม่ได้รับเมื่อควบคุมตัวแปรลักษณะส่วนบุคคลไว้
3. พบอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ของโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ และโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานที่ส่งผลต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนิสิต

### วิธีดำเนินการวิจัย

ผู้วิจัยใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงทดลอง โดยใช้แบบแผนการทดลองแบบ 2x2 Completely Randomized Factorial Design With 2 Treatment (CRF 22) (Kirk, 1982) โดยมีโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน (ได้รับ/ไม่ได้รับ) และ โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (ได้รับ/ไม่ได้รับ) เป็นตัวแปรแบ่งกลุ่ม โดยมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ก่อนการทดลอง ความเชื่อเกี่ยวกับสติปัญญา ความมั่นใจในความฉลาดของตนเอง และปฏิสัมพันธ์ของความเชื่อเกี่ยวกับสติปัญญากับความมั่นใจในความฉลาดของตนเองเป็นตัวแปรปรวนร่วม โดยมีรายละเอียดดังนี้

#### กลุ่มตัวอย่าง

ผู้มีส่วนร่วมในการวิจัยได้แก่ นิสิตสาขาวิชาจิตวิทยาการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่ลงทะเบียนเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ จำนวน 63 คน อย่างไรก็ตาม มีผู้ร่วมวิจัยที่ถอนตัวออกไป 1 คน และมีผู้ที่ไม่ให้ข้อมูลไม่ครบ 2 คน ทำให้มีกลุ่มตัวอย่างที่ใช้

ในการวิเคราะห์ในขั้นสุดท้ายจำนวน 60 คน โดยแบ่งเป็นชาย 3 คน หญิง 57 คน นับถือศาสนาพุทธ 58 คนและ อิสลาม 2 คน มีอายุเฉลี่ยเท่ากับ 19.58 ปี ( $SD = 0.53$ )

ผู้วิจัยแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 4 กลุ่ม ได้แก่กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน (P1M0) จำนวน 15 คน กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (P0M1) จำนวน 14 คน กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายผสม (P1M1) จำนวน 16 คน และกลุ่มควบคุม (P0M0) จำนวน 15 คน สาเหตุที่จำนวนสมาชิกในแต่ละกลุ่มไม่เท่ากันเพราะมีการขาดหายในระหว่างการทดลอง และให้ข้อมูลไม่ครบถ้วน

#### เครื่องมือในการดำเนินการวิจัย

เครื่องมือในการศึกษาครั้งนี้ประกอบด้วย เครื่องมือวัดตัวแปร และเครื่องมือจัดกระทำตัวแปร ดังนี้

#### เครื่องมือวัดตัวแปร

การศึกษานี้มีการวัดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ทั้ง 4 ประเภทโดยใช้แบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเอง โดยส่วนหนึ่งดัดแปลงมาจากแบบวัดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของ อิลเลียท และแม็คเกรเกอร์ (Elliot & McGregor, 2001) และ แบบวัดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในชุดแบบวัดรูปแบบการเรียนรู้แบบปรับได้ (Patterns of Adaptive Learning Scale: PALS) ของ มิดกรีและคณะ (Midgley et al, 2000) ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 48 ข้อ จำแนกออกเป็นเป้าหมาย 4 ประเภท ตามรูปแบบเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบ 2 x 2 (Hulleman et al, 2010) ซึ่งประกอบด้วยเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา และเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง โดยข้อคำถามแต่ละประเภท

จะคละกัน

แบบวัดทั้ง 4 ส่วนนี้มีค่าความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาช (Cronbach's Alpha) อยู่ระหว่าง .839 - .927

### เครื่องมือจัดกระทำตัวแปร

ตัวแปรจัดกระทำครั้งนี้คือ โครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนโดยการจัดการเรียนการสอนให้กับกลุ่มตัวอย่าง แบ่งออกเป็น 4 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงตามแนวความคิดการจัดสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ TARGET ของ เอปส์ทีน (Epstein, 1987) ในการวางกรอบบรรยากาศในชั้นเรียน

ในการเรียนแต่ละคาบเรียนของทั้ง 4 กลุ่มจะมีกิจกรรมแบบเดียวกันคือ (1) ผู้สอนจะร้องขอให้ผู้เรียนอ่านเอกสารที่ผู้สอนจัดเตรียมไว้ให้มาก่อน (2) จากนั้นในวันเรียนผู้สอนจะทำการบรรยายสรุปเอกสารดังกล่าวเป็นเวลา 1 ชั่วโมง และ (3) ทำการสอบวัดความรู้ของผู้เรียนด้วยข้อสอบแบบเลือกตอบ จำนวน 40 ข้อ โดยเก็บคะแนนทั้งในรูปแบบรายบุคคล และรายกลุ่ม (ค่าเฉลี่ยของคะแนนของสมาชิกกลุ่ม) (4) จากนั้นผู้สอนจึงเฉลยคำตอบรายข้อ อย่างไรก็ตามทั้ง 4 กลุ่มจะมีรายละเอียดในการจัดการเรียนการสอนแตกต่างกัน

กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน (P1M0) จัดกลุ่มนิสิตโดยการแบ่งระดับความสามารถของผู้เรียนโดยใน 1 กลุ่ม ประกอบด้วยผู้เรียนที่มีระดับความสามารถเก่ง ปานกลางและอ่อนรวมกัน โดยในการสอบท้ายคาบเรียนผู้สอนเน้นย้ำถึงความมุ่งหมายที่จะเปรียบเทียบความสามารถของ

ผู้เรียน ในการสอบแต่ละครั้งกำหนดเวลาในการสอบที่แน่นอน และมีผู้ควบคุมการสอบ ผู้สอนรายงานผลการสอบตามลำดับคะแนนสอบ ทั้งนี้ผู้เรียนได้คะแนนสะสมเพื่อใช้ในการพิจารณาประเมินผลการเรียนปลายภาคจากลำดับการสอบของตนเอง และลำดับคะแนนของกลุ่มของตน (ค่าเฉลี่ยของคะแนนของสมาชิกในกลุ่มทุกคน) ผู้ได้คะแนนสูงสุดได้คะแนนเต็ม และรองลงมาได้ 0.7 เท่าของลำดับก่อนหน้าตนเอง ส่วนคะแนนกลุ่มกลุ่มที่ได้ผลการสอบดีที่สุดได้คะแนนเต็ม และรองลงมาได้คะแนนกลุ่ม 0.5 เท่าของลำดับก่อนหน้า

กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (POM1) จัดกลุ่มนิสิตโดยความสมัครใจ โดยในการสอบท้ายคาบเรียนจะไม่จำกัดเวลาและผู้สอนจะเน้นย้ำเสมอว่าการสอบครั้งนี้เป็นการตรวจสอบความรู้ความเข้าใจไม่มีการเก็บคะแนนแต่อย่างใด การจัดกลุ่มมุ่งให้ช่วยกันทำความเข้าใจเนื้อหาก่อนเข้าเรียน ในการสอบแต่ละครั้งจะไม่กำหนดระยะเวลาในการสอบ นิสิตจะเข้าใจว่าไม่มีผู้ควบคุมการสอบ แต่จะมีการสังเกตการณ์จากภายนอกห้องสอบ เมื่อสอบเสร็จ ผู้สอนจะรายงานผลการสอบเป็นเอกสารส่งเฉพาะบุคคลผ่านกราฟแสดงการเปลี่ยนแปลงของคะแนนในแต่ละครั้ง ทั้งรายบุคคล และรายกลุ่ม

กลุ่มโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1) จัดกลุ่มนิสิตโดยแบ่งนิสิต ตามลำดับความสามารถ และให้นิสิตจัดกลุ่มในการเรียนด้วยตนเองและกำหนดให้นิสิต 1 กลุ่มต้องมีสมาชิกที่มีระดับความสามารถแตกต่างกัน ในการสอบท้ายคาบเรียนผู้สอนเน้นย้ำถึงความมุ่งหมายที่จะเปรียบเทียบผลการเรียนของนิสิต และยังคงตรวจสอบความรู้ความเข้าใจด้วยพร้อมกัน การจัดกลุ่มมีจุดมุ่งหมายให้ช่วยเหลือกันในการทำความเข้าใจเนื้อหา



เข้าเรียน โดยในการสอบแต่ละครั้งกำหนดระยะเวลาที่แน่นอน แต่อาจจะขยายเวลาออกไปได้หากมีการร้องขอ และมีผู้ควบคุมการสอบ ผู้สอนจะรายงานผลการสอบตามลำดับคะแนนสอบ พร้อมทั้งกราฟแสดงการเปลี่ยนแปลงของคะแนนในแต่ละครั้ง ทั้งรายบุคคล และรายกลุ่ม ทั้งนี้ผู้เรียนได้คะแนนสะสมเพื่อใช้ในการพิจารณาประเมินผลการเรียนปลายภาคจากลำดับการสอบของตนเองและลำดับคะแนนของกลุ่มของตน (ค่าเฉลี่ยของคะแนนของสมาชิกในกลุ่มทุกคน) โดยคนที่ได้คะแนนสูงสุดได้ 16 คะแนน และ 15 คะแนน และลดลงไปที่ละ 1 คะแนนตามลำดับ ส่วนคะแนนกลุ่ม กลุ่มที่ได้คะแนนสูงสุดได้ 16 คะแนน รองลงมาได้ 12 คะแนน 8 คะแนน และ 4 คะแนนตามลำดับ

กลุ่มควบคุม (POMO) เป็นการแบ่งกลุ่มนิสิตโดยการสุ่ม ในการสอบท้ายคาบเรียน ผู้สอนไม่ระบุถึงความมุ่งหมายในการสอบ และรายงานผลการสอบรายบุคคล และรายกลุ่ม ทั้งนี้จะมีการเก็บคะแนนสะสมเพื่อใช้ในการพิจารณาผลการเรียนปลายภาคจากคะแนนที่ผู้เรียนทำข้อสอบได้ในแต่ละครั้ง และคะแนนของกลุ่มของตนเองรวมกันด้วย

#### การตรวจสอบผลการจัดกระทำ (Manipulation checks)

ในการศึกษาครั้งนี้เป็นการจัดสภาพแวดล้อมในชั้นเรียนที่โดยปกติแล้วจะมีโครงสร้างเป้าหมายทั้ง 2 แบบอยู่ ทำให้ผู้วิจัยไม่สามารถแน่ใจได้ว่าการจัดกระทำของผู้วิจัยได้ผลตามที่มุ่งหมายไว้หรือไม่ ดังนั้นจำเป็นต้องตรวจสอบว่าผู้เรียนมีการรับรู้ตรงกับกิจกรรมที่กำหนดให้ เช่น ผู้เรียนในกลุ่มโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน ควรจะต้องมีการรับรู้เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานสูงกว่ากลุ่มควบคุม เป็นต้น ทั้งนี้การตรวจสอบ

ผลการจัดกระทำจะทำให้เกิดความแน่ใจว่าการจัดกระทำนั้นได้ผลตรงตามความสนใจของผู้วิจัยจริง

ผู้วิจัยได้ทำการเก็บข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายหลังจากเรียนทั้ง 6 ครั้งแล้ว เป็นแบบสอบถามที่วัดการรับรู้ของผู้เรียนถึงข้อความเกี่ยวกับเป้าหมายของการจัดการเรียนรู้ และนำผลที่ได้เปรียบเทียบกับผลการวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) โดยกำหนดนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ผลการตรวจสอบการจัดกระทำพบว่ากลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน และกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม มีการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานสูงกว่ากลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ และกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ( $F=23.73, p<.001$ ) ในขณะเดียวกันกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ และกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม มีการรับรู้โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญสูงกว่ากลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน และกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เช่นกัน ( $F=10.40, p=.002$ ) ซึ่งสรุปได้ว่า การจัดกระทำนั้นได้ผลตามที่วางแผนไว้

#### ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย

ขั้นตอนการดำเนินการวิจัยมีดังต่อไปนี้

1. ประชุมกลุ่มตัวอย่างเพื่อขออนุญาตในการวิจัย และแบ่งกลุ่มนิสิตโดยการสุ่ม
2. กลุ่มตัวอย่างทำแบบสอบถามเพื่อวัดคะแนนก่อนเข้าร่วมกิจกรรม ได้แก่ เป้าหมายในการเรียนวิชาทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจ และเป้าหมายในการเรียนรู้วิชาเอกวิชาอื่น และตัวแปรปรวนร่วม

ได้แก่ ความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาด และความมั่นใจ  
ในความฉลาดของตนเอง

3. ดำเนินกิจกรรมตามแผน โดยใช้  
การจัดการสอนโดยเครื่องมือจัดกระทำโครงสร้าง  
เป้าหมายของชั้นเรียนที่กล่าวไว้ข้างต้น

4. กลุ่มตัวอย่างทำแบบสอบถาม  
เกี่ยวกับโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียน เพื่อทดสอบ  
ผลการจัดกระทำ เป้าหมายในรายวิชาทฤษฎีการ  
เรียนรู้และแรงจูงใจ และเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในราย  
อื่น เพื่อทดสอบอิทธิพลของผลการจัดการทำกับ  
ตัวแปรตาม

#### การวิเคราะห์ข้อมูล

ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ผู้วิจัยใช้การวิเคราะห์  
ความแปรปรวนร่วม 2 ทาง (2-way ANCOVA) ใน  
การทดสอบอิทธิพลของการได้รับโครงสร้าง  
เป้าหมายที่มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนิสิต โดย  
กำหนดนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

#### ผลการวิจัย

นิสิตที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายที่แตกต่างกัน  
มีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนโดยผู้วิจัยพบ  
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดง  
ผลงานและโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญที่  
มีต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของผู้เรียน มีรายละเอียด  
ดังนี้

1. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา  
พบอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ระหว่างการได้รับโครงสร้าง  
เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน (P) และการได้รับ  
โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (M) ที่มีต่อ  
เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาของนิสิต  
( $F=5.96, p=.018, \eta^2=.103$ ) จึงไม่สามารถพิจารณา  
อิทธิพลหลัก (Main Effect) ได้ ดังนั้นผู้วิจัยดำเนินการ

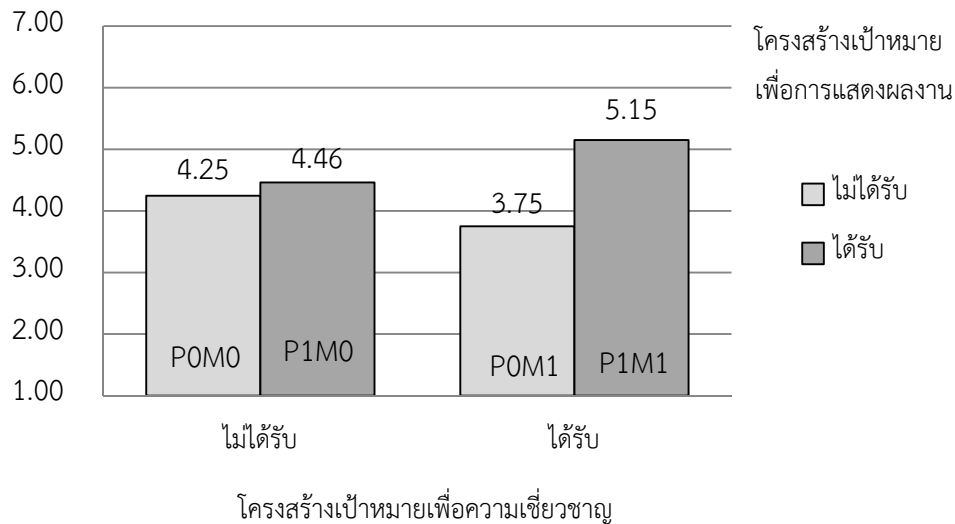
วิเคราะห์อิทธิพลอย่างง่าย (Simple Effect) ดังนี้

1.1 ในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้าง  
เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ (P1M1 และ POM1) พบอิทธิพล  
ของโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานที่มีต่อ  
เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา ( $F=16.51, p < .001, \eta^2=.008$ ) กล่าวคือในกลุ่มนิสิตที่ได้รับ  
โครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1) มีเป้าหมาย  
เพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาแตกต่างจากกลุ่มที่  
ได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ  
(POM1) แต่ในกลุ่มที่ไม่ได้รับเป้าหมายเพื่อความ  
เชี่ยวชาญ (P1M0 และ POM0) กลับไม่พบอิทธิพล  
ของโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานที่มีต่อ  
เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา ( $F=.40, p=.523$ ) กล่าวคือนิสิตกลุ่มที่ได้รับเฉพาะเป้าหมาย  
เพื่อการแสดงผลงาน (P1M0) มีเป้าหมายเพื่อการ  
แสดงผลงานแบบเข้าหาไม่แตกต่างจากนิสิตในกลุ่ม  
ควบคุม (POM0)

1.2 ในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้าง  
เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน (P1M1 และ P1M0)  
พบอิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความ  
เชี่ยวชาญ ( $F=4.24, p=.044, \eta^2=.075$ ) กล่าวคือ  
ในกลุ่มนิสิตที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม  
(P1M1) มีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา  
แตกต่างจากกลุ่มที่ได้รับเฉพาะเป้าหมายเพื่อการ  
แสดงผลงาน (P1M0) แต่ในกลุ่มนิสิตที่ไม่ได้รับ  
โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน (POM1  
และ POM0) กลับไม่พบอิทธิพลของเป้าหมายเพื่อ  
ความเชี่ยวชาญที่มีต่อเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน  
แบบเข้าหา ( $F=1.96, p=.168$ ) กล่าวคือ นิสิตที่  
ได้รับเฉพาะเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (POM1) มี  
เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาไม่แตกต่าง  
จากนิสิตในกลุ่มควบคุม (POM0) ทั้งนี้รายละเอียด  
ของระดับคะแนนเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบ

เข้าหาของนิสิตแต่ละกลุ่มแสดงในภาพประกอบ 2

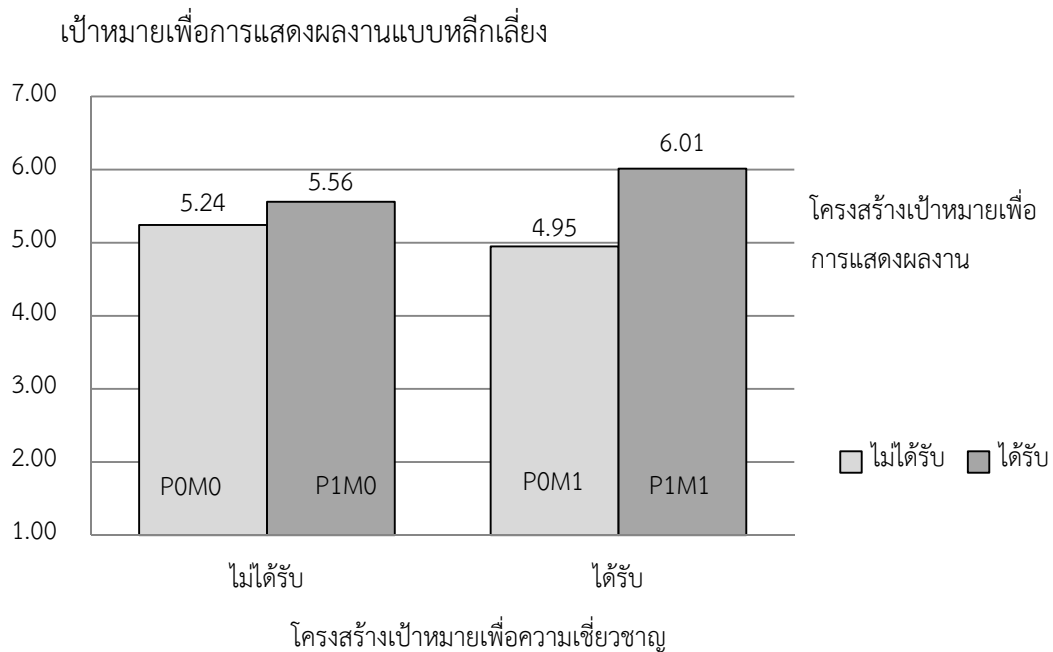
เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา



ภาพประกอบ 2 เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

2. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง ไม่พบอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ ระหว่างโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน (P) กับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (M) ที่มีต่อเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง ( $F=3.88$ ,  $p=.054$ ) จึงทำการพิจารณาอิทธิพลหลักพบอิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานที่มีต่อเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง ( $F=12.79$ ,  $p=.001$ ,  $\eta^2=.197$ ) กล่าวคือนิสิตในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน (P1M1 และ P1M0) มีระดับเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงแตกต่างจากนิสิตในกลุ่มที่ไม่ได้รับ (POM1 และ POM0) แต่ไม่พบอิทธิพลของเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญที่มีผลต่อเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง ( $F=.17$ ,

$p=.678$ ) กล่าวคือนิสิตในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (P1M1 และ POM1) มีระดับเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงไม่แตกต่างจากนิสิตในกลุ่มที่ไม่ได้รับ (P1M0 และ POM0) ทั้งนี้รายละเอียดของระดับคะแนนเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงของนิสิตแต่ละกลุ่มแสดงในภาพประกอบ 3



ภาพประกอบ 3 เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเฉียง จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

3. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาพบอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ระหว่างการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน (P) และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (M) ที่มีต่อเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาของนิสิต ( $F=5.23, p=.026, \eta^2=.091$ ) จึงไม่สามารถพิจารณาอิทธิพลหลัก (Main Effect) ได้ ดังนั้นผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์อิทธิพลอย่างง่าย (Simple Effect) ดังนี้

3.1 ในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ (P1M1 และ POM1) พบอิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานที่มีต่อเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา ( $F=15.32, p < .001, \eta^2=.228$ ) กล่าวคือในกลุ่มนิสิตที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1) มีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาแตกต่างจากกลุ่มที่ได้รับเฉพาะโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความ

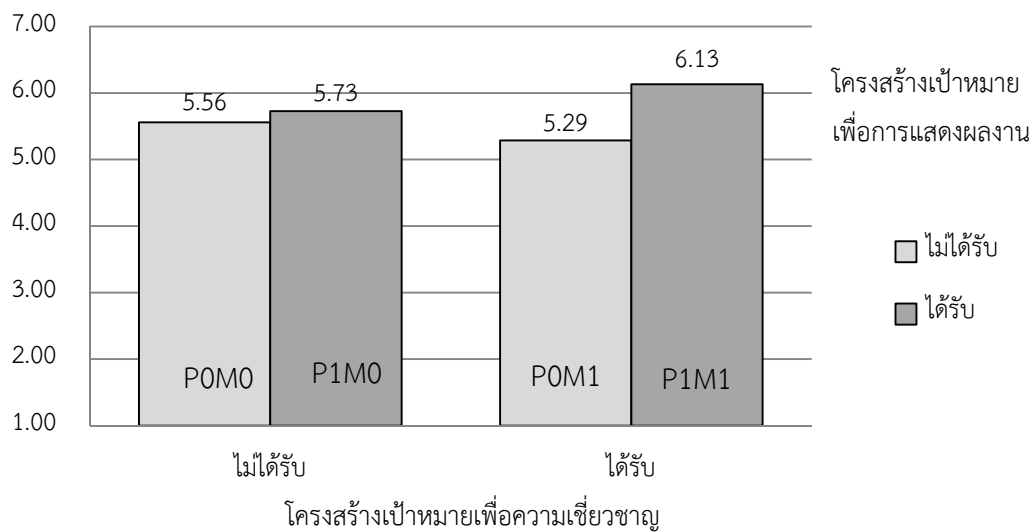
เชี่ยวชาญ (POM1) แต่ในกลุ่มที่ไม่ได้รับเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (P1M0 และ POM0) กลับไม่พบอิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานที่มีต่อเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา ( $F=.66, p=.419$ ) กล่าวคือนิสิตกลุ่มที่ได้รับเฉพาะเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน (P1M0) มีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาไม่แตกต่างจากนิสิตในกลุ่มควบคุม (POM0)

3.2 ในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน (P1M1 และ P1M0) พบอิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ ( $F=4.13, p=.047, \eta^2=.074$ ) กล่าวคือในกลุ่มนิสิตที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม (P1M1) เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาแตกต่างจากกลุ่มที่ได้รับเฉพาะเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน (P1M0) แต่ในกลุ่มนิสิตที่ไม่ได้รับ

โครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน (POM1 และ POM0) กลับไม่พบอิทธิพลของเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญที่มีต่อเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา ( $F=1.55, p=.218$ ) กล่าวคือ นิสิตที่ได้รับเฉพาะเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (POM1) มี

เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาไม่แตกต่างจากนิสิตในกลุ่มควบคุม (POM0) ทั้งนี้รายละเอียดของระดับคะแนนเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาของนิสิตแต่ละกลุ่มแสดงในภาพประกอบ 4

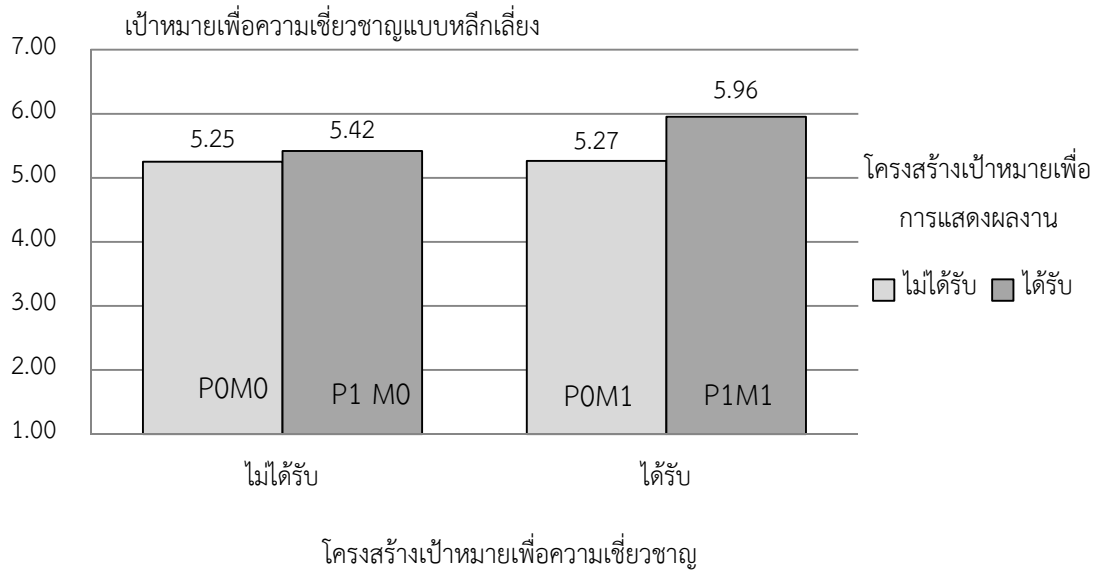
เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา



ภาพประกอบ 4 เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

4. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง ไม่พบอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ ระหว่างโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน (P) กับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (M) ที่มีต่อเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง ( $F=2.42, p=.126$ ) จึงพิจารณาอิทธิพลหลัก พบอิทธิพลของโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานที่มีต่อเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง ( $F=6.46, p=.014, \eta^2=.110$ ) กล่าวคือ นิสิตในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน (P1M1 และ P1M0) มีระดับเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบ

หลีกเลี่ยงแตกต่างจากนิสิตในกลุ่มที่ไม่ได้รับ (POM1 และ POM0) แต่ไม่พบอิทธิพลของเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญที่มีต่อเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง ( $F=2.54, p=.117$ ) กล่าวคือ นิสิตในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (P1M1 และ POM1) มีระดับเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงไม่แตกต่างจากนิสิตในกลุ่มที่ไม่ได้รับ (P1M0 และ POM0) ทั้งนี้รายละเอียดของระดับคะแนนเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงของนิสิตแต่ละกลุ่มแสดงในภาพประกอบ 5



ภาพประกอบ 5 เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง จำแนกตามการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน และการได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ

### อภิปรายผล

การศึกษาครั้งนี้ได้ศึกษาถึงอิทธิพลโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน โครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ และโครงสร้างเป้าหมายแบบผสม โดยภาพรวมพบว่าการที่นักเรียนได้รับโครงสร้างเป้าหมายที่แตกต่างกันนั้นทำให้นักเรียนมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่แตกต่างกัน ลักษณะนี้สะท้อนให้เห็นว่าการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนนั้นจะช่วยส่งเสริมเป้าหมายของผู้เรียนได้ ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ ลินเนนบริงค์ (Linnenbrink, 2005) ที่อาศัยกรอบการจัดบรรยากาศในการเรียนเพื่อให้เกิดเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแนวคิดของ อาเมส (Ames, 1992) ที่เป็นการนำกรอบการจัดการชั้นเรียนทาร์เกต (TARGET) ของ เอปส์ทีน (Epstein, 1987) มาประยุกต์ใช้ โดยลินเนนบริงค์นำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนวิชาคณิตศาสตร์ และพบว่ารูปแบบการจัดการชั้นเรียนนั้นสามารถส่งเสริมและสกัดกั้นเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของนักเรียนได้เช่นกัน ทั้งนี้เมื่อพิจารณาจากค่าอิทธิพลแล้วจะเห็นได้ว่าไม่มีอิทธิพล

ของความเชื่อเกี่ยวกับความฉลาดของตนเองต่อเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ซึ่งสะท้อนให้เห็นได้ว่าการทดลองนี้เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นั้นเป็นผลมาจากการจัดการเรียนการสอน ทั้งนี้ผู้วิจัยได้อภิปรายในรายละเอียดของผลการทดลอง ดังนี้

1. ในการศึกษาครั้งนี้ได้จัดให้มีการตรวจสอบผลการจัดกระทำตัวแปรและเมื่อดูรายละเอียดเพิ่มเติมพบว่า การจัดกระทำที่นิสิตโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานกลับพบว่านิสิตมีคะแนนโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญสูงกว่ากลุ่มควบคุมด้วย ทั้งนี้จากการสัมภาษณ์กลุ่มทดลองเพิ่มเติมภายหลังการทดลอง ทำให้สรุปได้ว่าเหตุที่นิสิตในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานรายงานว่าได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญนั้นอาจเป็นเพราะการรับรู้และการตีความของนิสิตเอง ซึ่งอาจจะเป็นผลจากประสบการณ์และความเชื่อในอดีต หรืออาจเป็นเพราะนิสิตมีการแลกเปลี่ยนข้อมูลกัน ซึ่งประเด็นนี้กลายเป็นข้อจำกัดของการวิจัยครั้งนี้ที่อาจจะทำให้ผลการวิจัยคลาดเคลื่อนไป

2. ผลของกิจกรรมที่มีต่อเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา และแบบหลีกเลี่ยงของนิสิตสะท้อนให้เห็นว่าโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานนั้นทำให้นิสิตมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานทั้งแบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยง สรุปลงได้ว่านิสิตได้รับเอาเป้าหมายของชั้นเรียนไปเป็นเป้าหมายของตนเอง ทั้งนี้จะพบว่ามีอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ระหว่างการจัดกิจกรรมที่มุ่งเน้นโครงสร้างเป้าหมายแบบผสมที่มีต่อเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา กล่าวคือ การที่นิสิตได้รับโครงสร้างทั้งสองแบบคือแบบแสดงผลงาน และแบบเชี่ยวชาญ จะทำให้นิสิตมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาดีกว่านิสิตที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานเพียงอย่างเดียว ซึ่งแสดงว่า การได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญเป็นตัวช่วยส่งเสริม และการได้นับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญก็ยิ่งช่วยทำให้นิสิตมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานมากกว่ากลุ่มที่ไม่ได้โครงสร้างเป้าหมายแบบใดเลย สอดคล้องกับแนวคิดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของอาเมส (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988) ที่ระบุว่าโครงสร้างเป้าหมายของชั้นเรียนนั้นจะส่งผลโดยตรงต่อผู้เรียน โดยหากผู้เรียนได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานก็จะมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานด้วยเช่นกัน

3. ผลของกิจกรรมที่มีต่อเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา สะท้อนให้เห็นว่าโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญจะทำให้นิสิตมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาได้ก็ต่อเมื่อนิสิตได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานด้วย สรุปลงได้ว่านิสิตที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญจะรับเอาเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญจากชั้นเรียนได้ต่อเมื่อในชั้นเรียนนั้นมีโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานร่วมด้วย

ทั้งนี้เมื่อพิจารณาจากวิธีการทดลอง การสังเกตพฤติกรรมนิสิตในชั้นเรียน และการสัมภาษณ์นิสิตพบว่า นิสิตในกลุ่มที่ไม่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานนั้นจะขาดพันธะสัญญาเกี่ยวกับเป้าหมาย (Goal Commitment) นั่นคือ นิสิตในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานและโครงสร้างเป้าหมายแบบผสมนั้นรายงานว่า พวกเขา รู้สึกถึงความจำเป็นที่จะต้องทำคะแนนให้ได้สูงกว่าเพื่อนเพราะมีผลต่อการประเมินผลการเรียน ในขณะที่นิสิตในกลุ่มควบคุมและกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญรายงานว่าเขาไม่คิดว่าการทำคะแนนในการสอบย่อยมีความสำคัญอะไร ซึ่งการมีพันธะสัญญากับเป้าหมายนี้เป็นตัวแปรในทฤษฎีการตั้งเป้าหมายของล็อกกับเลทแฮม (Locke & Latham, 1990) ข้อสรุปของผู้วิจัยนี้สอดคล้องกับความพยายามของนักวิจัยกลุ่มหนึ่งซึ่งพยายามนำเอาทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ และ ทฤษฎีการตั้งเป้าหมายมาร่วมใช้ร่วมกัน (Radosevich, Allyn, & Yun, 2007; Seijts, Latham, Tasa, & Latham, 2004)

4. ผลของกิจกรรมที่มีต่อเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง สะท้อนให้เห็นว่าโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานนั้นทำให้นิสิตมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง กล่าวคือ นิสิตในกลุ่มที่ได้รับเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานอย่างเดียว และกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายแบบผสมมีระดับเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงสูงกว่าในกลุ่มควบคุม และกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญอย่างเดียว ลักษณะดังกล่าวขัดแย้งกับแนวคิดที่ว่าผู้เรียนจะรับเอาลักษณะของเป้าหมายของชั้นเรียนไปเป็นเป้าหมายของตนเอง ทั้งนี้อาจเป็นเพราะผู้เรียนขาดพันธะสัญญาเกี่ยวกับเป้าหมาย (Goal Commitment)

5. จากการสัมภาษณ์นิสิตทำให้ทราบข้อมูลเพิ่มเติมอีกว่า บทบาทของการจัดการแข่งขันระหว่างกลุ่มนั้นช่วยส่งเสริมให้นิสิตมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา และเป้าหมายเพื่อการความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา โดยนิสิตจะกังวลว่าตนเองเป็นตัวถ่วงเพื่อน ดังนั้นจึงพยายามที่ทำผลงานของตนเองให้ดีที่สุดเพื่อให้คะแนนของกลุ่มอยู่ในระดับสูง จึงมุ่งที่จะพัฒนาตนเองให้ดีที่สุด ดังที่ ดอทซ์ (Linnenbrink, 2005, as citing in Deutsch, 1949) พบว่า การแข่งขันระหว่างกลุ่มจะทำให้ผู้เรียนมีรูปแบบการเรียนรู้แบบยึดหยุ่น มีความมุ่งมั่นในการเรียน และมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมากกว่าการแข่งขันภายในกลุ่ม และได้อภิปรายว่าอาจจะเป็นเพราะการแข่งขันระหว่างกลุ่มนั้นจะช่วยเสริมแรงให้เกิดความรู้สึกของความรับผิดชอบต่อทีมหรือกลุ่มรวมถึงลินเนนบริงค์ (Linnenbrink, 2005) ที่ได้ระบุว่า การแข่งขันระหว่างกลุ่มนั้นจะช่วยเสริมแรงให้เกิดความรู้สึกของความรับผิดชอบต่อทีมหรือกลุ่ม นำไปสู่รูปแบบการเรียนรู้แบบยึดหยุ่น มีความมุ่งมั่นในการเรียน และผลการเรียนที่สูงขึ้นได้

## ข้อเสนอแนะ

### ข้อเสนอแนะในการนำไปใช้

1. จากการทดลองนั้นผู้วิจัยพบว่า กิจกรรมในโครงสร้างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานนั้นบางกิจกรรมถือว่ามีประโยชน์สำหรับผู้เรียนก่อให้เกิดเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ ได้แก่ การใช้การแข่งขันในการจัดการเรียนการสอนแบบเป็นกลุ่ม แต่ไม่ควรจัดให้มีการแข่งขันเป็นรายบุคคล ทั้งนี้การแข่งขันระหว่างกลุ่มย่อย ผู้เรียนจะมีความมุ่งมั่นพัฒนาตนเองเพื่อกลุ่ม นอกจากนี้ผู้สอนควรให้ผลการแข่งขันนั้นเป็นรางวัลสำหรับผู้ชนะ แต่ไม่ควรให้เกิดการลงโทษกับผู้แพ้ เช่น การนำผลการแข่งขัน

เป็นส่วนหนึ่งของการประเมินผลการเรียนซึ่งจะให้ผลเป็นโทษกับผู้แพ้ แต่หากจะให้เป็นส่วนหนึ่งของการประเมินควรให้เป็นคะแนนพิเศษ เพิ่มเติมไปจากคะแนนตามปกติ เพื่อไม่ให้ผู้เรียนมีความเครียดมากเกินไป

2. ในการทดลองนั้นผู้เรียนในกลุ่มที่ได้รับโครงสร้างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญนั้นได้รายงานว่าตนเองไม่รู้สึถึงความสำคัญของกิจกรรมซึ่งอาจจะสรุปได้ว่าผู้เรียนขาดพันธะสัญญากับเป้าหมาย (Goal Commitment) ดังนั้นผู้สอนควรทำให้ผู้เรียนเกิดความผูกพันกับเป้าหมายด้วย เช่น อาจให้ผู้เรียนบันทึกคะแนนของตนเอง ตั้งเป้าหมายในระยะยาว การใช้ข้อสอบอัตนัย แล้วรายงานผลแบบให้ข้อมูล (Formative Feedback) เป็นต้น

### ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. บางการศึกษาได้พยายามนำเอาตัวแปรของทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ และทฤษฎีการตั้งเป้าหมาย และพันธะสัญญากับเป้าหมาย (Goal Commitment) มาร่วมกันสร้างเป็นรูปแบบที่จะใช้ในการอธิบายพฤติกรรมการเรียนรู้และผลการเรียนรู้ของผู้เรียน ในการศึกษาครั้งต่อไปนั้นผู้สนใจในเรื่องเดียวกันนี้ อาจอาศัยตัวแปรจากทั้งสองทฤษฎี มาร่วมกันอธิบายความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ของผู้เรียน น่าจะทำให้สามารถเข้าใจถึงสาเหตุของความมุ่งมั่นในการเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้น

2. การศึกษาครั้งนี้อาจจะได้ผลที่คลาดเคลื่อนอันเป็นผลจากลักษณะของสมาชิกภายในกลุ่ม และสภาพลักษณะ และอุปนิสัยของผู้สอน ดังนั้น ในการศึกษาครั้งต่อไปผู้สนใจในเรื่องเดียวกันนี้อาจจะใช้รูปแบบการศึกษาโดยให้ความรู้เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนแก่ผู้สอน โดยแบ่งผู้สอนเป็น 4 กลุ่ม และให้แนวทางการจัดการเรียนการสอนตามโครงสร้างเป้าหมายแต่ละกลุ่มแตกต่างกันตามรูปแบบ



โครงสร้างเป้าหมายแต่ละแบบ และช่วยเหลือผู้สอน ในการสร้างชุดกิจกรรมสำหรับการเรียนการสอน และให้ผู้สอนดำเนินการสอนจริงตามแผนที่แต่ละคน เขียนขึ้น จากนั้นจึงทำการวัดผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน การทำเช่นนี้จะทำให้อิทธิพลที่เกิดจากธรรมชาติของผู้สอน และธรรมชาติของกลุ่มเป็นไปแบบสุ่ม ซึ่งจะ ให้ผลที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในบริบทต่างๆ ได้ มากยิ่งขึ้น

### เอกสารอ้างอิง

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology, 79*(4), 409-414.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273.
- Elliot, A. J., & Fryer, J. W. (2008). The goal construct in psychology. In J. Y. Shah & W. L. Gardner (Eds.), *Handbook of Motivation Science* (pp. 235-250). New York: The Guilford Press.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(1), 5-12.
- Epstein, J. L. (1987). *TARGET: An examination of parallel school and family Structures that promote student motivation and achievement*. (Center for research on elementary and middle schools report. no. 6). Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- 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*(1), 53-60.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principle of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63-84). New York: Prentice Hall.
- Hulleman, C. S., Schrage, S. M., Bodmann,

- S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449.
- Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning*. (pp. 21-53). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kim, J.-I., Schallert, D. L., & Kim, M. (2010). An integrative cultural view of achievement motivation: Parental and classroom predictors of children's goal orientations when learning mathematics in Korea. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 418-437.
- Kirk, R. E. (1982). *Experimental Design: Procedures for the behavioral science* (2 ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Luo, W., Hogan, D., & Paris, S. G. (2011). Predicting Singapore students' achievement goals in their English study: Self-construal and classroom goal structure. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 526-535.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26(3), 399-427.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., et al. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113-131.
- Midgley, C., Maehr, M., Huda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., et al. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS)*. Michigan: University of Michigan.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Olson, M. H., & Hergenhahn, B. R. (2010).

- An Introduction to the Theories of Learning* (8 ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- of *Educational Psychology*, 98(2), 354-365.
- Radosevich, D. J., Allyn, M. R., & Yun, S. (2007). Goal orientation and goal setting: Predicting performance by integrating four-factor goal orientation theory with goal setting processes. *Seoul Journal of Business*, 13(1), 21-47.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*(3 ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Seijts, G. H., Latham, G. P., Tasa, K., & Latham, B. W. (2004). Goal setting and goal orientation: An integration of two different yet related literatures. *Academy of Management Journal*, 42(2), 227-239.
- Urdan, T., & Mestas, M. (2006). The goals behind performance goals. *Journal*