

A Study of Antecedents and Consequences of Academic Motivation of Rajabhat University Students in Upper Northeastern Provinces: A Testing of Self-Determination Theory¹

Hatsadin Kaewwichit²

Received: September 28, 2015

Accepted: January 13, 2016

Abstract

The main purposes of this study were 1) to test a causal relationship model of academic motivation and 2) to compare the structural equation model differences between Loei Rajabhat University students and Udon Thani Rajabhat University students. The samples were 1,049 undergraduate students, enrolling in Human Behavior and Self-Development course, in upper northeastern provinces. The samples were selected by purposive sampling. Perceived basic psychological needs (perceived autonomy, perceived competence, and perceived relatedness) were modeled as antecedents of academic motivation. Academic effort and academic relaxation were modeled as consequences. The finding revealed that the hypothesized structural equation model was adjusted in harmony with the fitted empirical data ($\chi^2 = 1060.756$, $df = 381$, $p = .000$, $RMR = .060$, $RMSEA = .030$, $GFI = .944$, $NFI = .938$, $CFI = .959$, $AGFI = .944$, $\chi^2/df = 2.784$). The perceived basic psychological needs through academic motivation had indirectly affected to academic effort and academic relaxation. All of perceived basic psychological need variables could account for 77 percent of variance in academic motivation, 26 percent of variance in academic effort, and 39 percent of variance in academic relaxation. There were no difference on structural models between Loei Rajabhat University students and Udon Thani Rajabhat University students.

Keywords: academic motivation, basic psychological needs, effort, relaxation, university students, self-determination

¹ Research article was funded by the annual government budget in the year 2014

² Lecturer at Institute of General Education, UdonThaniRahabhat University
E-mail: thanatosy@hotmail.com

การศึกษาปัจจัยเชิงเหตุและผลของแรงจูงใจในการเรียน ของนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏ เขตจังหวัดภาคตะวันออกเฉียงเหนือตอนบน: การทดสอบทฤษฎีการกำหนดตนเอง¹

หัสติน แก้ววิชิต²

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายหลักเพื่อ 1) ศึกษาโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของแรงจูงใจในการเรียน และ 2) เปรียบเทียบแบบจำลองความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างระหว่างนักศึกษาต่างมหาวิทยาลัย กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักศึกษาระดับปริญญาตรี มหาวิทยาลัยราชภัฏเขตจังหวัดภาคตะวันออกเฉียงเหนือตอนบน ที่ลงทะเบียนในรายวิชาพฤติกรรมมนุษย์กับการพัฒนาตน จำนวน 1,049 คน โดยการเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเฉพาะเจาะจง (Purposive Sampling) โดยมีการรับรู้ความต้องการพื้นฐานทางจิตใจ ได้แก่ การรับรู้ความเป็นตัวของตัวเอง การรับรู้ความสามารถของตนเอง และการรับรู้ความใกล้ชิดสนิทสนมกับอาจารย์ผู้สอนเป็นตัวแปรเชิงเหตุ และความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียน และความผ่อนคลายในการเรียนเป็นตัวแปรเชิงผล ผลการวิจัยพบว่าแบบจำลองแรงจูงใจในการเรียนภายหลังการปรับแก้มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ($\chi^2 = 1060.756, df = 381, p = .000, RMR = .060, RMSEA = .030, GFI = .944, NFI = .938, CFI = .959, AGFI = .944, \chi^2/df = 2.784$) ทั้งนี้ การรับรู้ความต้องการพื้นฐานทางจิตใจ 3 ด้าน มีอิทธิพลทางอ้อมต่อความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียน และความผ่อนคลายในการเรียน ผ่านแรงจูงใจในการเรียน โดยอิทธิพลของการรับรู้ความต้องการพื้นฐานทางจิตใจทั้ง 3 ด้าน สามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของแรงจูงใจในการเรียนจากการกำหนดตนเองได้ร้อยละ 77 ขณะที่สามารถอธิบายความแปรปรวนของความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียนได้ร้อยละ 26 ความผ่อนคลายในการเรียนได้ร้อยละ 39 ผลการเปรียบเทียบแบบจำลองโครงสร้างความสัมพันธ์ไม่พบความแตกต่างระหว่างนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏเลย และนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

คำสำคัญ: แรงจูงใจในการเรียน ความต้องการพื้นฐานทางจิตใจ ความมุ่งมั่นตั้งใจ ความผ่อนคลาย นักศึกษา การกำหนดตนเอง

¹ บทความวิจัยนี้ได้รับทุนสนับสนุนจากงบประมาณแผ่นดินประจำปี 2557

² อาจารย์ประจำสำนักวิชาศึกษาทั่วไป มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

E-mail: thanatosy@hotmail.com

บทนำ

ในความเป็นจริงคงหลีกเลี่ยงไม่ได้ที่จะพบว่า ผู้เรียนไม่ได้มีความสนใจ ความอยากที่จะเรียนเสมอไป หากแต่มีเหตุผลประการอื่น อาทิ ความรู้สึกกดดัน ห่วงคะแนน รางวัล หลีกเลี่ยงบทลงโทษ หรือเห็นว่า สิ่งนั้นสำคัญต่อตนเอง เข้ามาเกี่ยวข้อง ซึ่งหมายความว่า ผู้เรียนได้รับอิทธิพลจากแรงจูงใจภายนอกเช่นเดียวกับ แรงจูงใจภายใน จึงเริ่มมีการให้ความสำคัญกับแรงจูงใจ ภายนอกในบริบททางการศึกษา โดยทำการศึกษานวฐาน แนวคิดของทฤษฎีแรงจูงใจที่ชื่อว่าทฤษฎีการกำหนดตนเอง (Self-Determination Theory: SDT) (Ryan & Deci, 2004) ซึ่ง ให้ความสำคัญทั้งแรงจูงใจภายในและแรงจูงใจภายนอก โดยมีความเชื่อว่า แรงจูงใจภายนอกไม่ได้เป็นปัจจัยที่ ส่งผลกระทบต่อทางลบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและ คุณลักษณะอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนเสมอไป ยังมี แรงจูงใจภายนอกบางลักษณะที่ส่งผลกระทบต่อบวก ต่อคุณลักษณะดังกล่าว ซึ่งแรงจูงใจภายนอกในแต่ละ ชนิด จะมีความแตกต่างกันในระดับของการกำหนดตนเอง/ ความเป็นตัวของตัวเอง (Self-Determined/Autonomy) หรือ ระดับการรับรู้ต่อที่มาของการตัดสินใจกระทำของบุคคลว่า เกิดจากการตัดสินใจด้วยความชอบ หรือการเห็นคุณค่า ของตนเองหรือตัดสินใจจากการกดดันตนเอง หรือถูก บังคับจากผู้อื่นหรือสังคม ดังนั้น เมื่อกล่าวถึงแรงจูงใจ ในการเรียนตามแนวคิดของทฤษฎีการกำหนดตนเอง จึงมักจะหมายถึง แนวโน้มของเหตุผลในการกระทำว่า เกิดจากผู้เรียนเป็นผู้เลือกเองหรือเกิดจากสภาวะกดดัน ให้ต้องเลือก

จากการศึกษาในบริบททางการศึกษา พบว่า สาเหตุหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อการกำหนดแนวโน้มของ แรงจูงใจในการเรียน คือ ความต้องการพื้นฐานทางจิตใจ (Basic Psychological Needs) (Ryan & Deci, 2004) ซึ่ง ประกอบด้วยความต้องการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Need for Competence) ความต้องการรับรู้ความใกล้ชิด สนิทสนม (Need for Relatedness) และความต้องการรับรู้

ความเป็นตัวของตัวเอง (Need for Autonomy) (Ciani, Sheldon, Hilpert, & Easter, 2011; Faye & Sharpe, 2008; Ferrer-Caja & Weiss, 2002; Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009; Niemiec, Lynch, Vansteenkiste, Bernstein, Deci, & Ryan, 2006; Van Nuland, Taris Boe kaerts, & Martens, 2012) และลักษณะของแรงจูงใจในการเรียนจะส่ง อิทธิพลต่อคุณลักษณะต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา ในท้ายที่สุด อาทิ ความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียน ระดับ ความเครียด และความวิตกกังวล (González, Paoloni, Donolo, & Rinaudo, 2012)

เพื่อเป็นการยืนยันแบบจำลองแรงจูงใจใน การเรียนตามทฤษฎีการกำหนดตนเองในบริบททาง การศึกษาของสังคมไทย รวมทั้งเพื่อการประยุกต์ใช้องค์ ความรู้ให้สอดคล้องกับสภาพสังคม ผู้วิจัยจึงเห็น ความสำคัญในการศึกษาการรับรู้ความต้องการพื้นฐาน ทางจิตใจ ซึ่งประกอบด้วย การรับรู้ความเป็นตัว ของตัวเอง การรับรู้ความสามารถของตนเอง และ การรับรู้ความใกล้ชิดสนิทสนมกับอาจารย์ผู้สอนในฐานะ ตัวแปรเชิงเหตุ ที่ส่งอิทธิพลต่อความมุ่งมั่นตั้งใจและ ความรู้สึกผ่อนคลายในการเรียน โดยมีแรงจูงใจใน การเรียนที่เกิดจากการวิเคราะห์ค่าดัชนีแรงจูงใจเป็นตัว แปรคั่นกลาง ในกลุ่มนักศึกษาระดับปริญญาตรี มหาวิทยาลัยราชภัฏในเขตจังหวัดภาคตะวันออกเฉียง เหนือตอนบน พร้อมทั้งทำการเปรียบเทียบแบบจำลอง แรงจูงใจในการเรียนระหว่างนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏ เลย และนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี เพื่อเป็น การยืนยันแบบจำลองแรงจูงใจในการเรียนระหว่างกลุ่ม นักศึกษาในบริบททางสังคมเดียวกัน

การประมวลเอกสาร

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ใช้ทฤษฎีการกำหนด ตนเอง (Ryan & Deci, 2004) เป็นกรอบแนวคิดในการวิจัย โดยทำการทบทวนงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ซึ่งมีรายละเอียด ดังนี้

ความต้องการพื้นฐานทางจิตใจที่มีต่อแรงจูงใจในการเรียน

จากทฤษฎีการกำหนดตนเองมีความเชื่อว่าความต้องการพื้นฐานทางจิตใจทั้ง 3 ด้าน ต่างมีอิทธิพลต่อแรงจูงใจในการเรียน หากจากการศึกษาในบริบททางการศึกษาที่ผ่านมาพบว่า มีความต้องการพื้นฐานทางจิตใจเพียงบางด้านที่ส่งผลต่อแรงจูงใจในการเรียน ซึ่งผลสนับสนุนทฤษฎีเพียงบางส่วน ทั้งที่ทำการวิเคราะห์แรงจูงใจภายในที่เป็นลักษณะหนึ่งของแรงจูงใจจากการกำหนดตนเอง หรือแรงจูงใจจากการกำหนดตนเองตั้ง การศึกษาของโอโตชิ และเฮฟเฟอร์แมน (Otoshi & Heffeman, 2011) ได้ ทำการทดสอบแบบจำลองความสัมพันธ์ระหว่างความต้องการพื้นฐานทางจิตใจทั้ง 3 ด้านกับคะแนนสอบ TOEIC โดยมีแรงจูงใจภายในเป็นตัวแปรคั่นกลาง มีกลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาจำนวน 285 คน จากการศึกษาดังกล่าวพบว่าความต้องการพื้นฐานทางจิตใจทั้ง 3 ด้าน มีความสัมพันธ์กัน โดยการรับรู้ถึงความใกล้ชิดสนิทสนมและการรับรู้ความสามารถของตนเองมีอิทธิพลต่อแรงจูงใจภายในขณะที่ไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจภายในกับการรับรู้ความเป็นตัวของตัวเอง ขณะที่การศึกษาของจาง รีฟ ไรวอน และคิม (Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009) ที่ตรวจสอบทฤษฎีการกำหนดตนเองต่อความสามารถในการอธิบายปัจจัยที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ และความพึงพอใจในการเรียนของนักเรียนเกาหลี ในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และ 4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าการรับรู้ความเป็นตัวของตัวเอง และการรับรู้ความสามารถของตนเองมีอิทธิพลทางตรงต่อแรงจูงใจภายใน แต่ไม่พบอิทธิพลของการรับรู้ความใกล้ชิดสนิทสนมต่ออาจารย์ผู้สอน

สำหรับการวิเคราะห์แรงจูงใจจากการกำหนดตนเอง อาทิ การศึกษาของ ซิอานี เชลดอนฮิลเพิร์ต และอี สเธอร์ (Ciani, Sheldon, Hilpert, & Easter, 2011) ที่ทำการศึกษาอิทธิพลของความต้องการพื้นฐานทางจิตใจ

ที่มีต่อรูปแบบการวางแผนในการเรียนผ่านแรงจูงใจในการเรียนจากการกำหนดตนเองในนักศึกษา จำนวน 184 คน ผลการศึกษาพบว่าการรับรู้ความเป็นตัวของตัวเองและการรับรู้ความใกล้ชิดสนิทสนมมีอิทธิพลทางตรงต่อแรงจูงใจในการเรียนจากการกำหนดตนเอง ขณะที่ไม่พบอิทธิพลของการรับรู้ความสามารถของตนเองต่อแรงจูงใจในการเรียน ขณะที่การศึกษาของเฟย์ และชาร์ป (Faye & Sharpe, 2008) ที่ทำการศึกษาอิทธิพลของความต้องการพื้นฐานทางจิตใจและการค้นหาอัตลักษณ์ที่มีต่อแรงจูงใจในการเรียนจากการกำหนดตนเองของนักศึกษามหาวิทยาลัย ผลการศึกษาพบว่า มีเฉพาะการรับรู้ความสามารถของตนเองที่มีอิทธิพลทางตรงต่อแรงจูงใจในการเรียน

จากผลการศึกษาที่มีทั้งความสอดคล้องและความขัดแย้งกัน สำหรับการศึกษารุ่นนี้ ผู้วิจัยจึงใช้กรอบแนวคิดตามทฤษฎีการกำหนดตนเองเป็นหลักในการศึกษา ซึ่งให้ความสำคัญกับความต้องการพื้นฐานทางจิตใจทั้ง 3 ด้าน ซึ่งได้แก่ การรับรู้ความเป็นตัวของตัวเอง การรับรู้ความสามารถของตนเอง และการรับรู้ความใกล้ชิดสนิทสนม

แรงจูงใจในการเรียนที่มีต่อความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียน และความผ่อนคลายในการเรียน

ความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียนถือเป็นองค์ประกอบทางจิตลักษณะของผู้เรียนที่สำคัญต่อความคงทนในการเรียนประการหนึ่ง โดยจากการศึกษาพบว่า แรงจูงใจในการเรียน ทั้งที่ทำการวิเคราะห์แรงจูงใจภายใน หรือแรงจูงใจจากการกำหนดตนเอง มีอิทธิพลต่อความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียน อาทิ การศึกษาของ แวน นูแลนด และคณะ (Van Nuland, Taris, Boekaerts, & Martens, 2012) ที่ ทำการตรวจสอบโครงสร้างเชิงเหตุผลของแรงจูงใจภายในตามทฤษฎีการกำหนดตนเองในกลุ่มนักเรียนระดับมัธยมศึกษา จำนวน 476 คน พบว่า แรงจูงใจภายในมีอิทธิพลทางตรงต่อความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียนทั้งในการศึกษาระยะที่ 1

และระยะที่ 2 ซึ่งมีช่วงเวลาห่างกัน 6 เดือน เช่นเดียวกับการศึกษาแรงจูงใจในการเรียนจากการกำหนดตนเองผ่านการวิเคราะห์ดัชนีแรงจูงใจ (Hardre & Reeve, 2003; Vansteenkiste, Smeets, Soenens, Lens, Matos, & Deci, 2010) ที่พบว่า แรงจูงใจในการเรียนจากการกำหนดตนเองมีอิทธิพลทางตรงต่อความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ หากแต่บางการศึกษาพบผลที่แตกต่าง อาทิ การศึกษาของคูเซอร์การ์, เทนแคท, โวส, เวสเตอร์ และโครเซตต์ (Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers, & Croiset, 2012) ที่ศึกษาอิทธิพลของแรงจูงใจที่มีผลต่อสมรรถภาพทางการเรียน ในกลุ่มนักศึกษาแพทย์ ปี 2-6 จำนวน 383 คน โดยแบ่งแรงจูงใจเป็นแรงจูงใจจากการมีอิสระ แรงจูงใจจากการถูกควบคุม และดัชนีแรงจูงใจ (แรงจูงใจจากการกำหนดตนเอง) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า แรงจูงใจในการเรียนจากการกำหนดตนเองมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียนผ่านกลยุทธในการเรียน หากแต่ไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียน

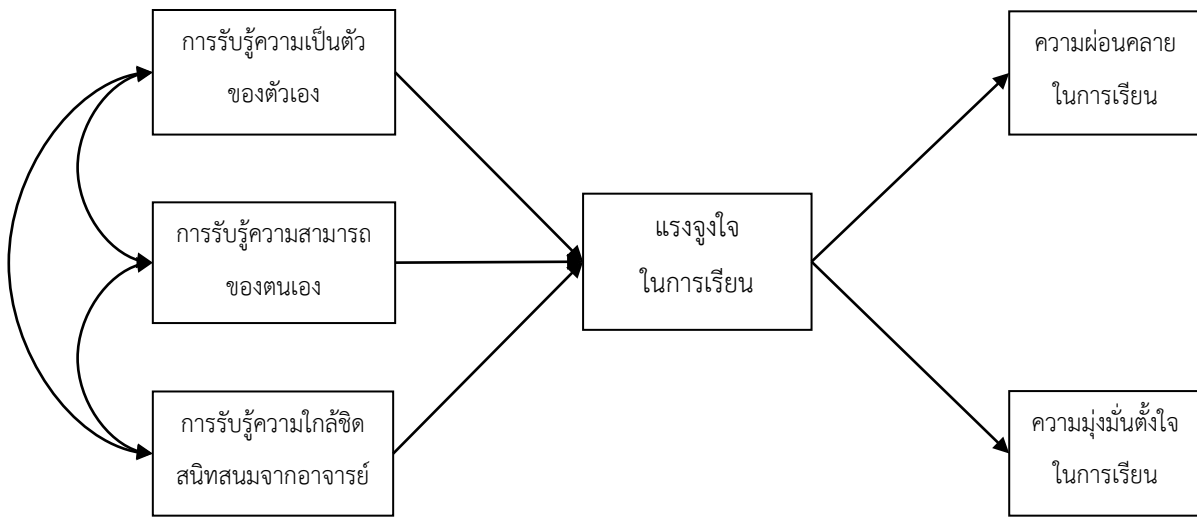
นอกจากนี้ องค์ประกอบทางอารมณ์หรือความรู้สึกของผู้เรียนในระหว่างการเรียนถือเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่งในการประคับประคองความสนใจในการเรียน โดยจากการศึกษาพบว่าผู้ที่มีแรงจูงใจในการเรียนสูงจะมีความรู้สึกทางลบต่อการเรียนในระดับต่ำ ดังการศึกษาของปีซาริก (Pisarik, 2009) ที่ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบของแรงจูงใจภายในในการเรียนกับความรู้สึกเบื่อหน่ายกับการเรียน ในกลุ่มนักศึกษา จำนวน 191 คน ผลการศึกษา พบว่า แรงจูงใจ

ภายในมีความสัมพันธ์ทางลบกับความรู้สึกเบื่อหน่ายและเหนื่อยล้า ขณะที่แรงจูงใจภายนอกชนิดกดดันตนเอง และถูกควบคุมจากภายนอก รวมถึงภาวะไม่มีแรงจูงใจมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความรู้สึกเบื่อหน่ายและเหนื่อยล้า ส่วนการศึกษาของกอนซาเลส เปาโลนี โดโนโล และรีเนาโด (González, Paoloni, Donolo, & Rinaudo, 2012) ที่ทำการศึกษาอิทธิพลของแรงจูงใจในการเรียนที่มีต่ออารมณ์ความรู้สึกในลักษณะต่าง ๆ ในนักศึกษามหาวิทยาลัย จำนวน 472 คน ผลการศึกษาพบว่า นักศึกษาที่มีแรงจูงใจในการเรียนจากการกำหนดตนเองสูงมีระดับความวิตกกังวล ความรู้สึกเบื่อหน่าย และความท้อถอยต่ำกว่านักศึกษาที่มีแรงจูงใจในการเรียนจากการถูกควบคุม

ทั้งนี้ แบบวัดความวิตกกังวลตามทฤษฎีการกำหนดตนเอง จะประกอบด้วย อารมณ์ทางบวกและอารมณ์ทางลบ หากแต่เวลาตั้งชื่อจะเลือกตั้งจากอารมณ์ทางลบ สำหรับการศึกษาคั้งนี้ให้ชื่อตัวแปรความผ่อนคลายทางการเรียนซึ่งเป็นอารมณ์ทางบวกแต่ไม่ได้มีความแตกต่างในรายละเอียดของการวัด

กรอบแนวคิดการวิจัย

จากการประมวลเอกสารข้างต้นจึงสรุปได้ว่า นักศึกษาที่มีการรับรู้ความเป็นตัวของตัวเอง การรับรู้ความสามารถของตนเอง และการรับรู้ความใกล้ชิดสนิทสนมต่ออาจารย์ผู้สอนสูง จะมีแรงจูงใจในการเรียนสูง มีความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียนสูง และมีความผ่อนคลายในการเรียนสูงดังปรากฏในภาพประกอบ 1



ภาพประกอบ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

สมมติฐานในการวิจัย

1. การรับรู้ความเป็นตัวของตัวเอง การรับรู้ความสามารถของตนเอง และการรับรู้ความใกล้ชิดสนิทสนมจากอาจารย์มีอิทธิพลทางตรงต่อแรงจูงใจในการเรียน
2. แรงจูงใจในการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อความรู้สึกผ่อนคลายในการเรียน และความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียน
3. การรับรู้ความเป็นตัวของตัวเอง การรับรู้ความสามารถของตนเอง และการรับรู้ความใกล้ชิดสนิทสนมจากอาจารย์มีอิทธิพลทางอ้อมต่อความรู้สึกผ่อนคลายในการเรียน และความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียนโดยส่งผ่านแรงจูงใจในการเรียน
4. แบบจำลองโครงสร้างความสัมพันธ์ของแรงจูงใจในการเรียนระหว่างนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏเลยและมหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานีไม่แตกต่างกัน

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ (Causal Relationship Research) โดยมีการรับรู้ความต้องการพื้นฐานทางจิตใจ 3 ด้าน ได้แก่ การรับรู้ความเป็นตัวของตัวเอง การรับรู้ความสามารถของตนเอง และการรับรู้ความใกล้ชิดสนิทสนมต่ออาจารย์ผู้สอนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ และมีความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียน และความรู้สึกผ่อนคลายในการเรียนเป็นตัวแปรผล ผ่านอิทธิพลของแรงจูงใจในการเรียนที่เป็นตัวแปรคั่นกลาง ในกลุ่มนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏเขตจังหวัดภาคตะวันออกเฉียงเหนือตอนบนที่ลงทะเลเป็ยนเรียนในรายวิชาพฤติกรรมมนุษย์กับการพัฒนาตน ซึ่งใช้วิธีการสุ่มแบบไม่ใช้ความน่าจะเป็น (Non-Probability Sampling) โดยใช้วิธีการเลือกตัวอย่างแบบเฉพาะเจาะจง (Purposive Sampling) การกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างระหว่าง 200-400 คน (Comrey & Lee, 1992, cited in Harlow, 2014) โดยผู้วิจัยกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างจากจำนวนเท่าของตัวแปรสังเกตอัตราส่วน 20:1 ดังนั้นกลุ่มตัวอย่างไม่ควรต่ำกว่า 360 คนต่อกลุ่ม โดยผู้วิจัยทำการขออนุญาตเก็บข้อมูลจากอาจารย์ผู้สอนใน

รายวิชาพฤติกรรมมนุษย์กับการพัฒนาตน ซึ่งได้รับความอนุเคราะห์จากมหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย และมหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี จากนั้นจึงขอความร่วมมือจากนักศึกษาในการสมัครใจตอบข้อคำถาม ซึ่งได้ผู้สมัครใจทั้งหมด 1,281 คน หากแต่สามารถนำมาวิเคราะห์ผลได้ทั้งสิ้น 1,049 คน เป็นนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร 136 คน นักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏเลย 430 คน และนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี 483 คน ทั้งนี้ นักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนครมีจำนวนไม่ถึง 200 คน จึงไม่นำมาทำการวิเคราะห์เปรียบเทียบระหว่างกลุ่ม

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถามแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับคะแนน แบ่งออกเป็น 5 ตอน ได้แก่

ตอนที่ 1 แบบสอบถามภูมิหลังของนักศึกษา ประกอบด้วย เพศ อายุ คณะที่กำลังศึกษา ชั้นปีที่กำลังศึกษา ลักษณะการพักอาศัยในปัจจุบัน อาชีพเสริมระหว่างศึกษา และประสบการณ์ในการเรียนรายวิชาจิตวิทยาทั่วไป จิตวิทยาสำหรับครู หรือพฤติกรรมมนุษย์กับการพัฒนาตน

ตอนที่ 2 แบบวัดการรับรู้ความต้องการพื้นฐานทางจิตใจ เป็นแบบวัดที่ดัดแปลงและปรับปรุงมาจากแบบวัดของดีซีและไรอัน (Deci & Ryan, 2000) และ ไรอัน มิมส์ และโคสเนอร์ (Ryan, Mims, & Koestner, 1983) แบบวัดฉบับนี้มีข้อคำถาม จำนวน 9 ข้อ แบ่งเป็นด้านละ 3 ข้อแบ่งประเมินการรับรู้ในการได้รับการตอบสนองของนักศึกษาใน 3 ด้าน คือ การรับรู้ความเป็นตัวของตัวเอง มีตัวแปรสังเกต ได้แก่ ความรู้สึกถึงการมีอิสระ (ฉันมีอิสระที่จะแสดงความคิดเห็นในการเรียนวิชานี้) ความรู้สึกอยากเรียน (ฉันรู้สึกว่าคุณไม่อยากจะเรียนวิชานี้) และความรู้สึกถึงตัวเอง (ฉันไม่มีตัวเลือกในการเรียนวิชานี้) การรับรู้ความสามารถของตนเองมีตัวแปรสังเกต ได้แก่ ความรู้สึกมั่นใจ (ฉันคิดว่าฉันเรียน

วิชานี้ได้) ความรู้สึกว่าคุณมีความสามารถ (ฉันรู้สึกว่าคุณมีความสามารถมากขึ้นหลังเรียนวิชานี้ไปได้สักพัก) และความรู้สึกพอใจในผลลัพธ์ (ฉันพอใจกับผลลัพธ์ที่ออกมาหลังเรียนวิชานี้) และการรับรู้ความใกล้ชิดสนิทสนม มีตัวแปรสังเกต ได้แก่ ความรู้สึกสนิท (ฉันไม่รู้สึกสนิทกับอาจารย์ผู้สอน) ความรู้สึกถึงความน่าเชื่อถือ (ฉันคิดว่าฉันสามารถเชื่ออาจารย์ผู้สอนคนนี้ได้) และความรู้สึกที่มีต่อความสัมพันธ์ในอนาคต (ฉันไม่อยากจะปฏิสัมพันธ์กับอาจารย์ผู้สอนคนนี้อีกในอนาคต) ผู้ตอบที่ได้คะแนนมากกว่าแสดงว่ามีการรับรู้ว่าคุณได้รับการตอบสนองในความต้องการพื้นฐานทางจิตใจมากกว่าผู้ตอบที่ได้คะแนนต่ำกว่า จากการตรวจสอบคุณภาพพบว่า แบบวัดการรับรู้ความต้องการพื้นฐานทางจิตใจ 3 ด้าน มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทั้งฉบับเท่ากับ .841 มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันระหว่าง .49 ถึง .82 ในรายด้านมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์การรับรู้ความเป็นตัวของตัวเอง เท่ากับ .745 การรับรู้ความสามารถของตนเอง เท่ากับ .702 และการรับรู้ความใกล้ชิดสนิทสนมเท่ากับ .669

ตอนที่ 3 แบบวัดแรงจูงใจในการเรียน เป็นแบบวัดที่ดัดแปลงและปรับปรุงมาจากแบบวัด ของไรอัน และคอนเนลล์ (Ryan & Connell, 1989) ไรอัน มิมส์ และโคสเนอร์ (Ryan, Mims, & Koestner, 1983) และวาลเลอแรนด์ และคิณะ (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989) แบ่งประเมินเหตุผล (ตัวบ่งชี้ที่แสดงให้เห็นถึงชนิดของแรงจูงใจ) ในการเข้าเรียนในรายวิชาพฤติกรรมมนุษย์เพื่อการพัฒนาตนของนักศึกษา ซึ่งแบ่งแรงจูงใจเป็น 5 ชนิด คือ แรงจูงใจภายใน (ฉันมีความสุขและความพึงพอใจในขณะที่ได้เรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ) แรงจูงใจภายนอกชนิดค้นพบความสำคัญ (ฉันคิดว่าการเรียนวิชานี้จะช่วยเตรียมความพร้อมให้ฉัน สำหรับการประกอบอาชีพในอนาคต) แรงจูงใจภายนอกชนิดกดดันตนเอง (ฉันต้องการพิสูจน์กับตัวเองว่า ฉันมีความสามารถในการเรียนผ่านวิชานี้จนสามารถสำเร็จปริญญาได้)

แรงจูงใจภายนอกชนิดถูกควบคุมจากภายนอก (ฉันทั้งใจเรียนวิชานี้เพราะต้องการที่จะมี “ชีวิตที่ดี” ในภายหลัง) และภาวะไม่มีแรงจูงใจ (ฉันรู้สึกว่เสียเวลาเปล่าในการเรียนวิชานี้) ชนิดละ 5 ข้อ รวมทั้งสิ้นจำนวน 25 ข้อ จากนั้นจึงทำการสร้างค่าดัชนีแรงจูงใจ เพื่อเป็นการนำเสนอแรงจูงใจ 3 ประเภทใหญ่ ได้อย่างครอบคลุม โดยการนำข้อคำถามแต่ละข้อมาคำนวณตามสูตรของ โกรลนิกและไรอัน (Guay & Vallerand, 1997, cited in Faye & Sharpe, 2008) เนื่องจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของแรงจูงใจภายนอกชนิดกดดันตนเองมีค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นในระดับที่ค่อนข้างต่ำ อีกทั้งไม่มีความกลมกลืนระหว่างแบบจำลองกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ดังนั้นจึงทำการวิเคราะห์ตามสูตร ดังนี้

$$\text{ดัชนีแรงจูงใจ} = (2 \times \text{แรงจูงใจภายใน}) + (\text{แรงจูงใจภายนอกชนิดเห็นความสำคัญของการกระทำ}) - (\text{แรงจูงใจภายนอกชนิดถูกควบคุมจากภายนอก}) - (2 \times \text{ภาวะไม่มีแรงจูงใจ})$$

โดยผู้วิจัยทำการสุ่มข้อคำถามจากชนิดของแรงจูงใจมาชนิดละ 1 ข้อ เพื่อสร้างดัชนีแรงจูงใจแต่ละดัชนี รวมทั้งสิ้น 3 ดัชนี เนื่องด้วยแรงจูงใจภายในมีข้อคำถามจำนวน 3 ข้อ จึงจำต้องทำการสุ่มข้อคำถามของแรงจูงใจชนิดอื่นเป็นจำนวน 3 ข้อ ส่งผลให้สามารถนำข้อคำถามมาสร้างดัชนีได้ตามจำนวนดังที่กล่าวข้างต้น ผู้ตอบที่ได้คะแนนเป็นบวกแสดงว่ามีแรงจูงใจในการเรียนจากการกำหนดตนเองมากกว่าแรงจูงใจจากการถูกควบคุมและภาวะไม่มีแรงจูงใจ ขณะที่ผู้ตอบที่ได้คะแนนเป็นลบแสดงว่ามีแรงจูงใจในการเรียนจากการถูกควบคุมและ/หรือภาวะไม่มีแรงจูงใจมากกว่าแรงจูงใจจากการกำหนดตนเอง จากการตรวจสอบคุณภาพ พบว่า ดัชนีแรงจูงใจมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ เท่ากับ .801 มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันระหว่าง .72 ถึง .85

ตอนที่ 4 แบบวัดความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียน เป็นแบบวัดที่ดัดแปลงและปรับปรุงมาจากแบบวัดของ ไรอัน มิมีส์ และโคสเนอร์ (Ryan, Mims, & Koestner, 1983) มีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียน มีข้อคำถามจำนวน 3 ข้อ มีตัวแปรสังเกต ได้แก่ ความรู้สึกถึงความทุ่มเท (ฉันพยายามทุ่มเทในการเรียนวิชานี้) ความรู้สึกถึงความขยัน (ฉันไม่ได้ขยันเรียนวิชานี้) และความรู้สึกถึงความตั้งใจ (ฉันตั้งใจเรียนวิชานี้) ผู้ตอบที่ได้คะแนนมากกว่าแสดงว่ามีการรับรู้ว่ตนเองมีความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียนมากกว่าผู้ตอบที่ได้คะแนนต่ำกว่า จากการตรวจสอบคุณภาพ พบว่า แบบวัดความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียนมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทั้งหมดเท่ากับ .827 มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันระหว่าง .71 ถึง .87

ตอนที่ 5 แบบวัดความผ่อนคลายในการเรียน เป็นแบบวัดที่ดัดแปลงและปรับปรุงมาจากแบบวัดของ ไรอัน มิมีส์ และโคสเนอร์ (Ryan, Mims, & Koestner, 1983) มีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินการรับรู้ถึงความเครียด ความวิตกกังวล และความผ่อนคลายที่เกิดขึ้นระหว่างการเรียน มีข้อคำถามจำนวน 3 ข้อ ตัวแปรสังเกต ได้แก่ ความรู้สึกเครียด (ฉันรู้สึกเครียดขณะเรียนวิชานี้) ความรู้สึกวิตกกังวล (ฉันรู้สึกวิตกกังวลขณะเรียนวิชานี้) และความรู้สึกผ่อนคลาย (ฉันรู้สึกผ่อนคลายในการเรียนวิชานี้) ผู้ตอบที่ได้คะแนนมากกว่าแสดงว่ามีความผ่อนคลายในการเรียนมากกว่าผู้ตอบที่ได้คะแนนต่ำกว่า จากการตรวจสอบคุณภาพพบว่าแบบวัดความผ่อนคลายในการเรียน มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทั้งหมดเท่ากับ .905 มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันระหว่าง .82 ถึง .92

ผลการวิจัย

แบบจำลองการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการรับรู้ความต้องการพื้นฐานทางจิตใจ

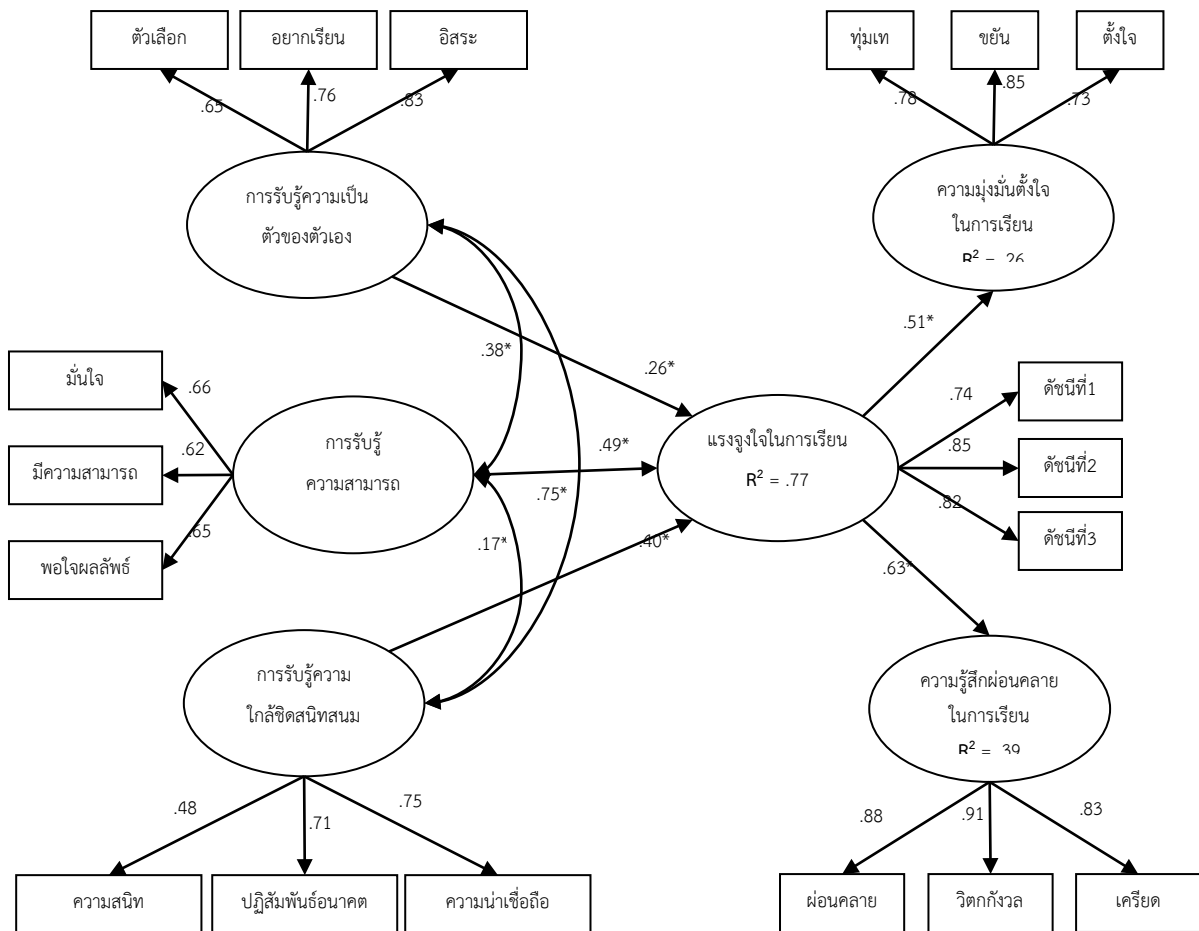
แรงจูงใจในการเรียน ความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียน และ ความรู้สึกลัวอ่อนคลายในการเรียน พบว่า ตัวแปรสังเกต ทุกตัวมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกและมีนัยสำคัญ ทางสถิติ แสดงว่า ตัวแปรสังเกตสอดคล้องกับโครงสร้าง ตัวแปรแฝง รวมถึงยืนยันการวัดตัวแปรแฝงทุกตัวใน แบบจำลองมีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) โดยแบบจำลองก่อนการปรับแก้ยังไม่มี ความกลมกลืน ($X^2 = 1998.248$, $df = 543$, $p = .000$, $RMR = .060$, $RMSEA = .075$, $GFI = .906$, $NFI = .901$, $CFI = .926$, $AGFI = .880$, $X^2/df = 3.680$) จึงทำการปรับแก้ และแบบจำลอง โครงสร้างความสัมพันธ์หลังดำเนินการปรับแก้มีความ กลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ($X^2 = 1060.756$, $df = 381$, $p = .000$, $RMR = .060$, $RMSEA = .030$, $GFI = .944$, $NFI = .938$, $CFI = .959$, $AGFI = .944$, $X^2/df = 2.784$)

ทั้งนี้ การแสดงค่าอิทธิพลของตัวแปรแฝงใน แบบจำลองนี้เป็นแบบคะแนนมาตรฐาน (Standardized Coefficient) ดังปรากฏในภาพประกอบ 2 และตาราง 1 โดยผลการวิจัย พบว่า การรับรู้ความต้องการพื้นฐานทาง จิตใจทั้ง 3 ด้าน มีอิทธิพลทางตรงต่อแรงจูงใจในการ เรียนโดยการรับรู้ความสามารถของตนเองมีค่าอิทธิพล สูงที่สุด (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล เท่ากับ .49) รองลงมา คือ การรับรู้ความใกล้ชิดสนิทสนม (ค่าสัมประสิทธิ์ อิทธิพล เท่ากับ .40) และการรับรู้ความเป็นตัวของ ตัวเอง (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล เท่ากับ .26) โดยค่า สัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (R^2) ของสมการโครงสร้างตัว

แปรแรงจูงใจในการเรียนมีค่าเท่ากับ .77 ซึ่งสอดคล้อง กับสมมติฐานข้อที่ 1

นอกจากนี้ พบว่า แรงจูงใจในการเรียนมี อิทธิพลทางตรงต่อความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียน (ค่า สัมประสิทธิ์อิทธิพล เท่ากับ .51) และความอ่อนคลายใน การเรียน (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล เท่ากับ .63) โดยการ รับรู้ความสามารถของตนเองมีค่าอิทธิพลทางอ้อมต่อ ความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียนสูงที่สุด (ค่าสัมประสิทธิ์ อิทธิพล เท่ากับ .25) รองลงมาคือ การรับรู้ความใกล้ชิด สนิทสนม (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล เท่ากับ .20) และการ รับรู้ความเป็นตัวของตัวเอง (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล เท่ากับ .13) โดยค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (R^2) ของ สมการโครงสร้างตัวแปรความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียนมี ค่าเท่ากับ .26

ความอ่อนคลายในการเรียนได้รับอิทธิพล ทางอ้อมจากการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงที่สุด (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล เท่ากับ .30) รองลงมา คือ การรับรู้ความใกล้ชิดสนิทสนม (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล เท่ากับ .25) และการรับรู้ความเป็นตัวของตัวเอง (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล เท่ากับ .16) โดยค่าสัมประสิทธิ์ การพยากรณ์ (R^2) ของสมการโครงสร้างตัวแปร ความอ่อนคลายในการเรียนมีค่าเท่ากับ .39 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 2 และ 3



* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

ภาพประกอบ 2 ผลการประมาณค่าแบบจำลองความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างของอิทธิพลจากการรับรู้ความต้องการพื้นฐานทางจิตใจ ที่มีผลต่อความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียนและความรู้สึกพ่อนคลายในการเรียนของนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏ

ตาราง 1 ผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง (Direct Effect: DE) อิทธิพลทางอ้อม (Indirect Effect: IE) อิทธิพลรวม (Total Effects: TE) ของตัวแปรเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผล และค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (R^2) ของนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏ

ตัวแปรผล	R^2	อิทธิพล	ตัวแปรเชิงสาเหตุ			
			แรงจูงใจในการเรียน	การรับรู้ความเป็นตัวของตัวเอง	การรับรู้ความสามารถของตนเอง	การรับรู้ความใกล้ชิดสนิทสนม
แรงจูงใจในการเรียน	.77	DE		.26*	.49*	.40*
		IE				
		TE		.26*	.49*	.40*
ความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียน	.26	DE	.51*			
		IE		.13*	.25*	.20*
		TE	.51*	.13*	.25*	.20*
ความรู้สึกละเลยในการเรียน	.39	DE	.63*			
		IE		.16*	.30*	.25*
		TE	.63*	.16*	.30*	.25*

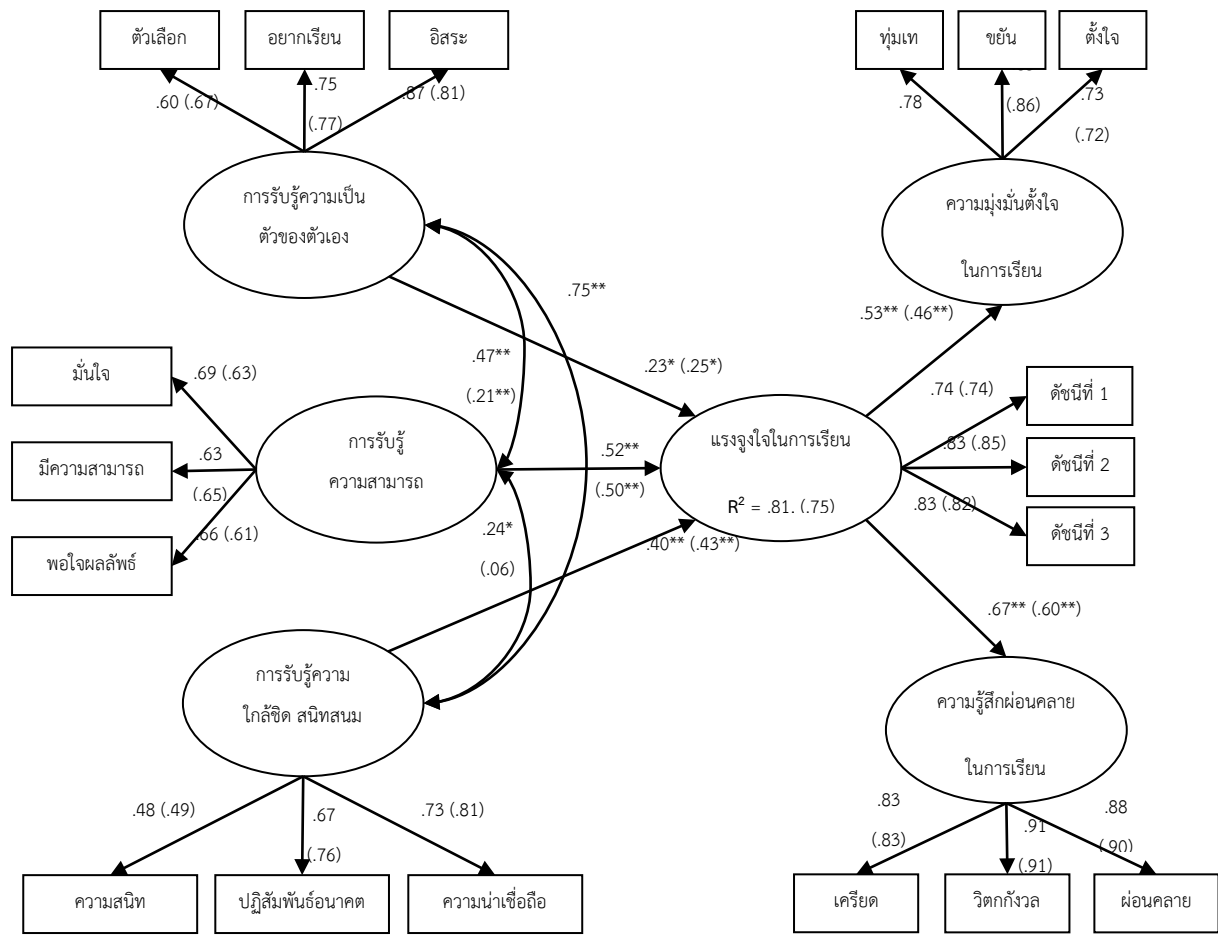
$\chi^2 = 1060.756$, $df = 381$, $p = .000$, $RMR = .060$, $RMSEA = .030$, $GFI = .944$

$NFI = .938$, $CFI = .959$, $AGFI = .944$, $\chi^2/df = 2.784$

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

ขณะที่ผลการเปรียบเทียบแบบจำลองโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏเลยและนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี พบว่า แบบจำลองโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างนักศึกษา 2 กลุ่มดังกล่าวไม่มีความแตกต่างกัน ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 4 ดังปรากฏในภาพประกอบ 3 โดยพบว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองมีค่าอิทธิพลสูงที่สุด (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล

เท่ากับ .52 ในนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏเลย และเท่ากับ .50 ในนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี) ทั้งนี้ แรงจูงใจในการเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียน และความผ่อนคลายในการเรียน และพบว่า ความต้องการพื้นฐานทางจิตใจ 3 ด้านมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียน และความผ่อนคลายในการเรียนดังปรากฏในตาราง 2



* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

ภาพประกอบ 3 ผลการประมาณค่าแบบจำลองความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างของอิทธิพลจากการรับรู้ความต้องการพื้นฐานทางจิตใจ ที่มีผลต่อความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียนและความรู้สึกผ่อนคลายในการเรียนของนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏเลยและนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

หมายเหตุ:

ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลในวงเล็บเป็นค่าอิทธิพลของกลุ่มนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

ตาราง 2 ผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง (Direct Effect: DE) อิทธิพลทางอ้อม (Indirect Effect: IE) อิทธิพลรวม (Total Effects: TE) ของตัวแปรเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผล และค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (R^2) ของนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏเลยและนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

ตัวแปรผล	R^2	อิทธิพล	ตัวแปรเชิงสาเหตุ			
			แรงจูงใจในการเรียน	การรับรู้ความเป็นตัวของตัวเอง	การรับรู้ความสามารถของตนเอง	การรับรู้ความใกล้ชิดสนิทสนม
แรงจูงใจในการเรียน	.81 (.75)	DE		.23* (.25*)	.52** (.50**)	.40** (.43**)
		IE				
		TE		.23* (.25*)	.52** (.50**)	.40** (.43**)
ความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียน	.28 (.21)	DE	.53** (.46**)			
		IE		.12** (.12**)	.27** (.23**)	.21** (.19**)
		TE	.53** (.46**)	.12** (.12**)	.27** (.23**)	.21** (.19**)
ความรู้สึกละอายในการเรียน	.44 (.35)	DE	.67** (.60**)			
		IE		.16** (.15**)	.34** (.30**)	.26** (.25**)
		TE	.67** (.60**)	.16** (.15**)	.34** (.30**)	.26** (.25**)

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

หมายเหตุ:

ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลในวงเล็บเป็นค่าอิทธิพลของกลุ่มนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

อภิปรายผลการวิจัย

จากผลการวิจัยที่พบอิทธิพลของการรับรู้ความต้องการพื้นฐานทางจิตใจทั้ง 3 ประการ อันได้แก่ การรับรู้ความเป็นตัวของตัวเอง การรับรู้ความสามารถของตนเอง และการรับรู้ความใกล้ชิดสนิทสนมจากอาจารย์ผู้สอนที่มีแรงจูงใจในการเรียนจากการกำหนดตนเองโดยตรง และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียน และความผ่อนคลายในการเรียนทั้งในภาพรวม และระดับมหาวิทยาลัยซึ่งสอดคล้องทฤษฎีการกำหนดตนเอง (Ryan & Deci, 2004) และผลการศึกษาจากงานวิจัยอื่น ๆ ทั้งในบริบทของประเทศฝั่งตะวันตก (Katz, Eilat & Nevo, 2014) รวมถึงประเทศแถบเอเชีย (Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009) ที่สามารถอธิบายได้ว่า หากนักศึกษามีการรับรู้ถึงความเป็นอิสระทางความคิดและการตัดสินใจ รับรู้ถึงศักยภาพของตนเองที่ต่อกิจกรรม และรับรู้ถึงความใกล้ชิดระหว่างตนเองกับผู้อื่นในทางที่ดี

ตามแนวคิดของทฤษฎีการกำหนดตนเอง มีค่าสำคัญ 2 ค่าได้แก่ “Internalization” และ “Integration” ที่สามารถอธิบายปรากฏการณ์นี้ โดย Internalization ผู้วิจัยเรียกว่า กระบวนการซึมซับ กระบวนการนี้เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นภายในระดับจิตใจของนักศึกษา โดยนักศึกษาจะทำการเปลี่ยนอิทธิพลของแรงกดดันจากสิ่งแวดล้อมรอบตัว โดยเฉพาะสิ่งแวดล้อมทางสังคม อาทิ บุคคลรอบข้างข้อบังคับ หรือรางวัล เป็นต้น ให้เป็นแรงผลักดันที่เกิดขึ้นภายในตัวนักศึกษาเอง และ Integration ผู้วิจัยเรียกว่า กระบวนการบูรณาการ กระบวนการนี้เป็นกระบวนการสร้างความสอดคล้องระหว่างแรงผลักดันที่เกิดขึ้นภายในตัวกับตัวตนของตนเอง (Deci, Ryan, & Williams, 1996) ซึ่งเป็นกระบวนการที่ได้รับอิทธิพลจากระดับการรับรู้ความเป็นตัวของตัวเอง การรับรู้ความสามารถของตนเอง การรับรู้ความใกล้ชิดสนิทสนม (Ciani, Sheldon, Hilpert, & Easter, 2011; Niemiec & Ryan, 2009) ซึ่งหากนักศึกษามีความรู้สึกว่าการที่ตนเองเข้าชั้น

เรียนและทำงานส่งอาจารย์เกิดขึ้นด้วยการตัดสินใจของตนเอง รู้สึกว่าเกิดจากสมัครใจของตนเอง รู้สึกว่าตนเองมีศักยภาพ มีความสามารถที่จะทำได้ และมีความรู้สึกว่าตนเองมีสายสัมพันธ์ที่ดีกับอาจารย์ผู้สอน จะส่งผลให้เกิดแรงผลักดันจากภายในจิตใจตนเอง และมีโอกาสในการปรับแรงผลักดันดังกล่าวให้เป็นส่วนหนึ่งของตัวตนหรือความปรารถนาที่แท้จริงของตนเอง และจะส่งผลให้นักศึกษามีแรงจูงใจในการเรียนที่เกิดจากการกำหนดด้วยตนเอง

แม้รายวิชาพฤติกรรมมนุษย์กับการพัฒนาตนจะเป็นวิชาบังคับเลือก นักศึกษาต้องเรียนตามหลักสูตรกำหนด ซึ่งมีความเป็นไปได้ที่จะส่งผลกระทบต่อด้านลบต่อการรับรู้ความเป็นตัวของตัวเอง หากแต่การรับรู้ถึงการเป็นอิสระทางความคิดและการตัดสินใจไม่ได้เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นจากการรับรู้รายวิชาดังกล่าวเป็นวิชาที่ถูกบังคับเพียงปัจจัยประการเดียว ทว่าบรรยากาศในชั้นเรียน การรับรู้ถึงการให้อิสระทางความคิดและการตัดสินใจของอาจารย์ผู้สอนในระหว่างภาคการศึกษาที่ได้เรียนก็เป็นปัจจัยสำคัญอีกประการหนึ่งที่สามารถส่งผลต่อการรับรู้ของนักศึกษาได้เช่นเดียวกัน

นอกจากนี้ ผลการวิจัยพบอิทธิพลของแรงจูงใจในการเรียน ต่อความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียน และความผ่อนคลายในการเรียน สามารถอธิบายได้ว่าหากบุคคลมีแรงจูงใจในการเรียนจากการกำหนดตนเอง ย่อมส่งผลให้กระทำหรือร่วมกิจกรรมด้วยความสมัครใจ รวมถึงมีผลกระทบต่อสภาวะทางอารมณ์ให้มีอารมณ์ทางบวกมากกว่าอารมณ์ทางลบ ซึ่งเกิดจากการผสมผสานเหตุผลในการเรียนทั้งด้วยความสนใจในรายวิชา มีความรู้สึกสนุกในการเรียน หรือเห็นความสำคัญของการเรียนที่มีต่อตนเองมากกว่าการเรียนเพื่อตอบสนองความต้องการของผู้อื่นหรือเพราะเป็นสิ่งที่ต้องทำทั้ง ๆ ที่ไม่ได้ให้ความใส่ใจแม้แต่น้อย (Ferrer-Caja & Weiss, 2002; Reeve, 2004)

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในทางปฏิบัติ

ข้อค้นพบจากการวิจัยครั้งนี้แสดงให้เห็นความสำคัญในการแสดงบทบาทของอาจารย์ผู้สอนที่มีต่อแรงจูงใจในการเรียนของนักศึกษา โดยเสนอแนะให้อาจารย์ผู้สอนสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนให้นักศึกษา

- 1) มีความรู้สึกที่ตนเองมีอิสระในการคิดและการตัดสินใจเกี่ยวกับการเรียนในรายวิชา เช่น การให้นักศึกษาร่วมกำหนดกฎเกณฑ์หรือระเบียบในชั้นเรียน หรือให้มีส่วนร่วมในการกำหนดประเด็นในการเรียนการทำงาน
- 2) มีความรู้สึกที่ตนเองมีความสามารถในการเรียนในรายวิชา เช่น การสร้างประเด็นคำถามหรือโครงการที่กระตุ้นความคิดและการค้นคว้าของนักศึกษา และเปิดโอกาสให้นักศึกษาเป็นผู้ตั้งคำถามและ
- 3) มีความรู้สึกที่มีสัมพันธ์ภาพที่ดีกับอาจารย์ผู้สอน เช่น การแลกเปลี่ยนข้อคิดเห็น และทัศนคติระหว่างชั้นเรียน การลดบทบาทตนเองจากเป็นผู้พูดให้กลายเป็นผู้ฟัง เป็นต้น จะส่งผลให้นักศึกษาเกิดแรงกระตุ้นแรงผลักดันในการเรียนด้วยตนเอง และจะช่วยลดความรู้สึกกดดันระหว่างการเรียน มีความมุ่งมั่นพยายามในการเรียน และอาจส่งผลต่อพฤติกรรมการเรียนอื่น ๆ อันจะส่งผลให้เกิดประโยชน์ต่อประสิทธิภาพและประสิทธิผลของการเรียนในท้ายที่สุด

ข้อเสนอแนะในการวิจัย

1. การวิจัยครั้งนี้กำหนดกลุ่มตัวอย่างที่ลงทะเบียนเรียนในรายวิชาบังคับเพียงรายวิชาเดียว เพื่อเป็นการยืนยันแบบจำลองและอ้างอิงผลสู่ประชากรกลุ่มใหญ่ได้ ควรทำการวิจัยกับนักศึกษาที่ลงทะเบียนในรายวิชาที่หลากหลาย

2. การวิจัยความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างในครั้งนี้นำวิธีการเก็บข้อมูลแบบภาคตัดขวาง (Cross-Sectional Study) ที่ทำการวิเคราะห์ข้อมูลเพียงช่วงเวลาใดเวลา

หนึ่ง ซึ่งอาจทำให้เกิดข้อจำกัดในการอ้างอิงอิทธิพลของตัวแปร การวิจัยต่อไปจึงควรมีการเก็บข้อมูลในหลายช่วงเวลาหรือเป็นการวิจัยระยะยาวเพื่อให้เห็นผลการวิจัยที่มีความต่อเนื่อง

3. การวิจัยครั้งนี้ทำการเปรียบเทียบแบบจำลองของมหาวิทยาลัย 2 แห่งที่อยู่ในภูมิภาคเดียวกัน ซึ่งมีวิถีชีวิตและวัฒนธรรมที่ไม่แตกต่างกัน การวิจัยครั้งต่อไปจึงควรมีการเปรียบเทียบแบบจำลองของนักศึกษาที่อยู่ต่างภูมิภาค เพื่อศึกษาอิทธิพลของความแตกต่างในวิถีชีวิตวัฒนธรรมที่มีต่อการรับรู้ความต้องการพื้นฐานทางจิตใจ และแรงจูงใจในการเรียน

4. เครื่องมือวิจัยครั้งนี้ดัดแปลงมาจากแบบวัดมาตรฐานตามทฤษฎีการกำหนดตนเองตามต้นฉบับภาษาอังกฤษ แม้จะผ่านการตรวจสอบความตรงและความสอดคล้องกับบริบทของสังคมไทยจากผู้เชี่ยวชาญ แต่ค่าความเที่ยงตรงหรือความเชื่อมั่นในบางด้านของแบบวัดไม่อยู่ในเกณฑ์ที่ดี รวมถึงต้องมีการตัดข้อความออกหลายข้อในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน เนื่องด้วยพบความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถาม จึงควรสร้างแบบวัดการรับรู้ความต้องการพื้นฐานทางจิตใจ และแบบวัดแรงจูงใจในการเรียนในบริบทของสังคมไทยเพื่อใช้ในการศึกษาต่อไป

5. การวิจัยครั้งนี้ทำการสร้างดัชนีแรงจูงใจทำให้ไม่เห็นความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจชนิดต่าง ๆ จึงควรมีการวิจัยที่วิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจภายใน แรงจูงใจภายนอกชนิดต่าง ๆ และภาวะไม่มีแรงจูงใจ รวมถึงวิเคราะห์อิทธิพลหรือความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจชนิดต่าง ๆ ที่มีต่อสมรรถภาพทางการเรียน

เอกสารอ้างอิง

Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology* (81),

223-243.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.

Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need Satisfaction and the Self-regulation of Learning. *Learning and Individual Differences*, 8 (3), 165-183.

Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic Motivation in University: The Role of Basic Psychological Needs and Identity Formation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40 (4), 189-199.

Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2002). Cross-Validation of a Model of Intrinsic Motivation With Students Enrolled in High School Elective Courses. *The Journal of Experimental Education*, 71 (1), 41-65.

González, A., Paoloni, V., Donolo, D., & Rinaudo, C. (2012). Motivational and Emotional Profiles in University Undergraduates: a Self-Determination Theory Perspective. *The Spanish journal of psychology*, 15 (3), 1069-1080.

Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 96, 347-356.

Harlow, L. L. (2014). *Integration of Multivariate Methods. The Essence of Multivariate Thinking: Basic Themes and Methods* (2nd ed., pp. 347-360). New York, United States of America: Routledge.

Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can Self-Determination Theory Explain What Underlies the Productive, Satisfying Learning Experiences of Collectivistically Oriented Korean Students? *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 644-661.

Katz, I., Eilat, K., & Nevo, N. (2014). "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38 (1), 111-119.

Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M., Westers, P., & Croiset, G. (2012, January). *How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis*. *Advances in Health Sciences Education*.

Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-

- regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775.
- Otoshi, J., & Heffernan, N. (2011). An Analysis of a Hypothesized Model of EFL Students' Motivation Based on Self-Determination Theory. *Asian EFL Journal*, 13 (3), 66-86.
- Pisarik, C. T. (2009). Motivational orientation and burnout among undergraduate college students. *College Student Journal*, 43 (4), 1238-1252.
- Reeve, J. (2004). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 184-203). Rochester, New York, United States of America: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R., M., & Deci, E., L. (2004). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. (pp. 1-36.) Rochester, New York, United States of America: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Echelle Motivation en Education (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- Van Nuland, H. J., Taris, T. W., Boekaerts, M., & Martens, R. L. (2012). Testing the hierarchical SDT model: the case of performance-oriented classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, 27 (4), 467-482
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotions*, 34, 333-353.