

## รูปแบบการวัดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู ของนิสิตนักศึกษาวิชาชีพครู

### THE MEASUREMENT MODEL OF ACHIEVEMENT GOALS ON LEARNING IN TEACHING PROFESSION CURRICULUM OF EDUCATIONAL UNDERGRADUATES

#### ผู้วิจัย

สุรวิตย์ อัสสพันธุ์<sup>1</sup>

Surawit Assapun

honthebeach@gmail.com

#### กรรมการควบคุม

รศ.ดร. ดุษฎี โยเหลา<sup>2</sup>

ผศ.ดร. วิลาสลักษณ์ ชวัลลสี<sup>3</sup>

ผศ.ดร. พาสนา จุลรัตน์<sup>4</sup>

#### Advisor Committee

Assoc.Prof.Dr. Dusadee Yoelao

Asst.Prof.Dr. Wiladlak Chuawanlee

Asst.Prof.Dr. Pasana Chularat

#### บทคัดย่อ

การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้มีความมุ่งหมายเพื่อทดสอบรูปแบบการวัดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ซึ่งหมายถึงความคิดเกี่ยวกับความสามารถเมื่อสิ้นสุดกิจกรรม ซึ่งใช้รูปแบบ 2x2 (เพื่อการแสดงผลงาน-เพื่อความเชี่ยวชาญ x เข้าหา - หลีกเลี่ยง) ที่ได้มาจากการพัฒนารูปแบบการวัดโดยอาศัยความหมายของเป้าหมายของอิลเลียท และฟรายเยอร์ (Elliot & Fryer, 2008) และการทบทวนลักษณะของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของฮัลลิแมน และคณะ (Hulleman, Schragar, Bodmann, & Harackiewicz, 2010) ในการศึกษาครั้งนี้ใช้นิสิตนักศึกษาวิชาชีพครู จาก 11 มหาวิทยาลัยจำนวน 1327 คน ที่ได้จากการสุ่มแบบหลายขั้นตอนเป็นกลุ่มตัวอย่าง โดยกลุ่มตัวอย่างตอบแบบสอบถามเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

จำนวน 36 ข้อ นำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์หองค์ประกอบเชิงยืนยัน ผลการศึกษาพบว่ารูปแบบการวัดตามสมมติฐานที่ได้รับการปรับแก้แล้วมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ( $\chi^2 = 19.95$ ,  $df = 12$ , Relative  $\chi^2 = 1.66$ ,  $p = .068$ , RMSEA = .022 SRMR = .012, GFI 1.00, AGFI = .98)

**คำสำคัญ** : เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ นิสิตนักศึกษาวิชาชีพครู การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

#### ABSTRACT

This research aims to examine 2x2 measurement model of Achievement goals (Performance–Mastery x Approach–Avoidance). The

<sup>1</sup>นิสิตระดับดุษฎีบัณฑิต วิทยาศาสตร์ดุษฎีบัณฑิต สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

<sup>2,3</sup>อาจารย์สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

<sup>4</sup>อาจารย์ประจำภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

achievement goals are the cognitive representation about the competency after activity end. This model was developed by Elliot & Fryer (2008)'s definition of goal and Hulleman and colleagues' (2010) review of achievement goals measurement. 1328 educational undergraduates from 11 universities were sampled and selected by multistate random sampling. They were asked to complete 36 items achievement goals questionnaire. The data were analyzed by confirmatory factor analysis (CFA). The result found that the modified hypothesis model fitted with empirical data. ( $\chi^2 = 19.95$ ,  $df = 12$ , Relative  $\chi^2 = 1.66$ ,  $p = .068$ , RMSEA = .022 SRMR = .012, GFI 1.00, AGFI = .98)

**Keyword** : Achievement Goals Educational undergraduates Confirmatory Factor Analysis

## บทนำ

แรงจูงใจถือได้ว่าเป็นตัวแปรที่มีความสำคัญที่กำหนดพฤติกรรมของบุคคลที่ได้รับการศึกษาจากนักจิตวิทยามาเป็นเวลานาน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการศึกษาพฤติกรรมของผู้เรียนในบริบทการศึกษา ซึ่งหมายถึงหากนักเรียนมีแรงจูงใจในการเรียนก็มีแนวโน้มจะแสดงพฤติกรรมที่เชื่อให้เกิดการเรียนรู้ แต่หากนักเรียนขาดแรงจูงใจในการเรียนก็อาจจะทำให้นักเรียนไม่แสดงพฤติกรรมที่ทำให้เกิดการเรียนรู้ หรืออาจจะแสดงพฤติกรรมเบี่ยงเบนที่เป็นปัญหาต่อการจัดการเรียนรู้ของครูได้ ไวเนอร์ (Weiner, 1990) ได้สรุปประวัติการศึกษาแรงจูงใจในบริบทการศึกษาในอดีต ซึ่งได้พบว่าแนวโน้มของการศึกษาแรงจูงใจในบริบทการ

ศึกษาในอนาคตจะเป็นรูปแบบแรงจูงใจตามแนวคิดแบบการรู้คิด (Cognitive Approach) ซึ่งเป็นรูปแบบที่เกี่ยวข้องกับความคิดต่างๆ ที่จะส่งผลต่อพฤติกรรมของบุคคล เช่น การรับรู้ความสามารถของตนเอง การระบุนสาเหตุของความล้มเหลว ความคาดหวัง หรือความสนใจ เป็นต้น

ซังค์ พินทริช และมีส์ (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008) ได้ให้นิยามแรงจูงใจตามแนวคิดแบบการรู้คิดว่าหมายถึง กระบวนการที่ทำให้บุคคลเกิดหรือรักษาการดำเนินกิจกรรมใดๆ ที่จะนำไปสู่เป้าหมาย จากนิยามดังกล่าวสะท้อนถึงความสำคัญของเป้าหมายว่าเป็นตัวกำหนดทิศทางของพฤติกรรม เช่น หากนักเรียนมีเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ นักเรียนก็จะมีพฤติกรรมเพื่อการเรียนรู้ และหากนักเรียนมีเป้าหมายเพื่อให้ได้ผลการเรียนที่ดี นักเรียนก็อาจจะสนใจเฉพาะเนื้อหาที่จะทำการสอบเท่านั้น

## ความหมายของเป้าหมายในเชิงจิตวิทยา

อิลเลียท และฟรายเยอร์ (Elliot & Fryer, 2008) ได้ทำการศึกษาถึงความหมายของเป้าหมายตามแนวคิดทฤษฎีต่างๆ ทางจิตวิทยาในอดีตและได้สรุปออกมาเป็นลักษณะสำคัญของเป้าหมายในเชิงจิตวิทยา 5 ประการคือ (1) เป้าหมายเป็นความคิด (2) เป้าหมายจะเกี่ยวข้องกับสิ่งที่เกิดขึ้นในอนาคต (3) สิ่งที่เป็นเป้าหมายนั้นจะเป็นตัวกำหนดพฤติกรรมของบุคคล (4) เมื่อบุคคลยึดสิ่งใดเป็นเป้าหมายแล้วจะมีความมุ่งมั่นที่จะบรรลุเป้าหมายนั้นด้วย (5) การบรรลุเป้าหมายนั้นอาจจะหมายถึงสิ่งที่เป็นเป้าหมายนั้นเกิดขึ้น หรือหลีกเลี่ยงสิ่งที่เป็นเป้าหมายก็ได้ ดังนั้นจึงสรุปเป็นนิยามของเป้าหมายได้ว่า เป้าหมายเป็น ความคิดของบุคคลที่จะเข้าหาหรือหลีกเลี่ยงสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่เกิดขึ้นในอนาคต ซึ่งบุคคลมีความมุ่งมั่นและแสดงพฤติกรรมเพื่อให้บรรลุเป้าหมายให้ได้

จากนิยามดังกล่าวจะเห็นได้ว่าลักษณะของเป้าหมายมีความแตกต่างจากสัญชาตญาณ หรือ แรงขับ เช่น ความหิว ความกระหาย ที่อาจจะไม่ใช่ความคิดและความต้องการ ความชื่นชอบหรือความพึงพอใจ ส่วนตัวบางอย่างที่เป็นเรื่อง ณ ขณะนั้น เช่น ความต้องการความท้าทาย หรือความสนใจใคร่รู้ ที่ไม่มีสิ่งที่เป็นเป้าหมาย รวมถึงไม่ได้เป็นลักษณะที่เกิดขึ้นในอนาคด้วย

### เป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

ในบริบทการศึกษานั้น เป้าหมายที่ได้รับความสนใจคือแนวคิดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ ซึ่งสิ่ง (Object) ที่เป็นเป้าหมายจะเกี่ยวข้องกับความสามารถของบุคคล หลังสิ้นสุดกิจกรรม ซึ่งอาจจะเป็นการพัฒนาความสามารถ (Mastery) หรือการแสดงความสามารถ (Performance) ทั้งนี้นิยามของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในอดีตจะแบ่งได้เป็น 2 กลุ่ม

กรอบแนวคิดแรกเป็นแนวคิดแนวโน้มการมีเป้าหมายของบุคคล (Goal Orientation) เช่น กรอบแนวคิดของอาเมส และอาร์เชอร์ (Ames & Archer, 1987, 1988) และ กรอบแนวคิดของนิโคลล์ (Nicholls, 1984) ที่มองเป้าหมายเป็นลักษณะทั่วไปของบุคคล โดยเชื่อว่าเป้าหมายนั้นไม่สามารถแยกออกจากกระบวนการที่เกี่ยวข้อง อาทิ เช่น การให้เหตุผลของความสำเร็จ การตอบสนองทางอารมณ์ ความพึงพอใจ ได้ ดังนั้นในการวัดแนวโน้มเป้าหมายนั้นจำเป็นต้องรวมเอาลักษณะหรือกระบวนการที่เกี่ยวข้องเข้าไปรวมด้วย

อย่างไรก็ตาม ฮัลลิแมนและคณะ (Hulleman, et al., 2010) มองว่าการรวมเอาเป้าหมายกับกระบวนการที่เกี่ยวข้องไว้ด้วยกันนั้น อาจจะทำให้เกิดปัญหาในการตีความได้ และได้ตั้งข้อสังเกตต่อนิยามของแนวโน้มการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ 2 ประการ ดังนี้

1. แนวคิดนี้จะทำให้เกิดแบบสอบถามที่มีข้อความบางข้อไม่มีส่วนของเป้าหมายปรากฏ แต่ข้อ

คำถามเหล่านั้นกลับมีลักษณะสอดคล้องกับการวัดระดับความสนใจ และ แรงจูงใจภายใน เช่น “ฉันสนใจที่จะเพิ่มพูนความรู้ให้ตนเองตลอดเวลา” ลักษณะดังกล่าวทำให้ไม่สามารถศึกษาความสัมพันธ์ของแนวโน้มการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ กับแรงจูงใจภายในและความสนใจได้

2. แนวคิดทำให้เกิดแบบสอบถามที่ถามถึงความรู้สึกกับสิ่งที่เป็นอดีต เช่น “ฉันรู้สึกพึงพอใจที่ได้เรียนรู้สิ่งใหม่ๆ” ลักษณะดังกล่าวจะทำให้การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างแนวโน้มการมีเป้าหมาย กับกระบวนการที่เกี่ยวข้อง เช่นความรู้สึก นั้นเป็นไปได้ยากเพราะข้อคำถาม นั้นวัดทั้ง การมีเป้าหมายและผลที่เกิดขึ้นในข้อเดียวกัน

ส่วนกรอบแนวคิดที่สองเป็นกรอบแนวคิดที่ระบุเฉพาะส่วนที่เป็นเป้าหมายเท่านั้น แยกเป้าหมายจากกระบวนการที่เกี่ยวข้องออกจากกัน เช่น กรอบแนวคิดที่เห็นว่าเป้าหมายเป็นความมุ่งหมาย (Dweck & Elliott, 1983; Harackiewicz & Sansone, 1991; Pintrich, 2000; T. C. Urdan & Maehr, 1995) ซึ่งระบุว่าเป้าหมายเป็นความมุ่งหมายหรือความปรารถนาต่อผลลัพธ์ที่บุคคลใช้ความพยายามในกิจกรรมเพื่อให้บรรลุผลสัมฤทธิ์ ลักษณะนี้สอดคล้องกับแนวคิดเป้าหมายเชิงซ้อนของ อิลเลียท และทราซ (Elliot & Thrash, 2002) และเนื่องจากกรอบแนวคิดนี้แยกกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมายออกจากเป้าหมาย ดังนั้นจึงทำให้ไม่มีความซ้ำซ้อนระหว่างนิยามของเป้าหมาย กับนิยามของผลของเป้าหมาย และระบุถึงผลของเป้าหมายได้อย่างชัดเจน ในการศึกษาครั้งนี้จะมุ่งสร้างรูปแบบการวัดตามกรอบแนวคิดที่มุ่งเน้นเฉพาะการวัดการมีเป้าหมายเท่านั้นเนื่องจากสามารถอธิบายถึงอิทธิพลและสาเหตุของเป้าหมายได้ชัดเจนกว่า

จากที่กล่าวมาทั้งหมดนี้สรุปได้ว่าการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ เป็นลักษณะทางการรู้คิดของบุคคลที่พยายามกำหนดสภาพในอนาคตที่เกี่ยวข้องกับความสามารถเมื่อสิ้นสุดการปฏิบัติงาน ได้แก่ ต้องการแสดงออกถึงระดับความสามารถของตนเอง หรือต้องการพัฒนาความสามารถของตนเอง โดยลักษณะดังกล่าวจะเป็นแนวทางในการกำกับพฤติกรรมของบุคคล ทั้งนี้บุคคลจะพยายามให้เกิดสภาพดังกล่าวหรือหลีกเลี่ยงสภาพดังกล่าวก็ได้

### ประเภทของเป้าหมาย

ในการศึกษาทฤษฎีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นั้น มีนักจิตวิทยาหลายคนพยายามแบ่งประเภทของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ (Ames, 1992; Ames & Archer, 1987, 1988; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988; Maehr & Midgley, 1991; Midgley, et al., 1998; Nicholls, 1984) และแม้ว่าต่างพยายามจัดหมวดหมู่และตั้งชื่อเป้าหมายเป็นของตัวเอง แต่ยังพบว่าประเภทของเป้าหมายของแต่ละทฤษฎีนั้นมีลักษณะและความหมายใกล้เคียงกันอยู่ พอสรุปได้ว่าเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ มี 2 ลักษณะได้แก่ (1) การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน (Performance Goal) จะมุ่งเน้นไปที่ การแสดงออกถึงความสามารถหรือศักยภาพของตัวเองเมื่อเปรียบเทียบกับผู้อื่น และ (2) การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ (Mastery Goal) จะมุ่งเน้นไปที่การเรียนรู้ ความชำนาญในงาน การพัฒนาหรือเพิ่มพูนศักยภาพ

แม้ว่าจะมีนักจิตวิทยาที่แบ่งประเภทเป้าหมายออกเป็น 2 ประเภทเหมือนกันก็ตาม และอิลเลียทและคณะ (Elliott & Church, 1997; Elliott & Harackiewicz, 1996) พบว่าการแบ่งเป้าหมายออกเป็นเพียงสองประเภทอธิบายพฤติกรรมได้ไม่รัดกุมจึงได้นำลักษณะของการเข้าหาและหลีกเลี่ยงเพิ่มเติมในเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน และหลีกเลี่ยงเพิ่มเติมในเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน และมีการวิจัยที่สนับสนุนแนวคิดดังกล่าวทั้งใน

และนอกบริบทการศึกษา (Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997; Vandewalle, 1997) ต่อมา อิลเลียท (Elliott, 1999) และพินทริช (Pintrich, 2000) ได้มีการนำเอาลักษณะเข้าหาและหลีกเลี่ยงมาแยกเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญด้วย ได้เป็นรูปแบบเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบ 2 x 2 กล่าวคือ จำแนกการมีเป้าหมายเป็นลักษณะต่างๆ ตามมิติ 2 มิติ ได้แก่ มิติของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ-เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงาน และมิติการเข้าหา-การหลีกเลี่ยง ดังนั้นการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์จึงถูกแบ่งออกเป็น 4 ลักษณะได้แก่ การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา (Performance-Approach Goal) การมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง (Performance-Avoidance Goal) การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา (Mastery-Approach Goal) และการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง (Mastery-Avoidance Goal)

### เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา

เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหานี้เป็นรูปแบบเป้าหมายที่บุคคลจะให้ความสนใจเกี่ยวกับการได้รับการประเมินความสามารถในระดับที่ดีหรือการได้แสดงออกถึงภาพลักษณ์ที่ดีเมื่อสิ้นสุดกิจกรรมฮัลลิแมน และคณะ (Hulleman, et al., 2010) ได้ทำการศึกษาความหมายของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ผ่านเครื่องมือวัดและนิยามต่างๆ ซึ่งพบว่าการนิยามเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหานี้มี 2 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบที่เกี่ยวกับภาพลักษณ์ ซึ่งจะเกี่ยวข้องกับการกับการมีภาพลักษณ์ด้านความสามารถที่ดี เช่นเป็นคนเก่ง กับ องค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับบรรทัดฐานเชิงเปรียบเทียบ หรือการแข่งขันซึ่งจะเกี่ยวกับผลการทำที่ดีเมื่อเปรียบเทียบกับบุคคลอื่น เช่นการได้คะแนนอยู่ในระดับสูงของชั้นเรียน (Elliott, 1999; T. Urdan & Mestas, 2006) นอกจาก 2 ลักษณะ

นี้แล้วยังพบว่ายังมี ลักษณะอย่างอื่นอีก เช่น แกรนท์ และดเวก (Grant & Dweck, 2003) ได้เพิ่มองค์ประกอบเชิงประเมินความสามารถเชิงเปรียบเทียบ ซึ่งหมายถึงการมีภาพลักษณ์ที่ดีกว่าผู้อื่น เช่น การได้รับการยอมรับว่าเป็นนักเรียนที่เรียนดีกว่าเพื่อนในห้อง และองค์ประกอบแบบมุ่งผลลัพธ์ เช่น การได้ผลการเรียนดีหรือการได้เกรดสูง อย่างไรก็ตามจากการศึกษาของแกรนท์ และดเวก (Grant & Dweck, 2003) และไซเดอริดีส และมูราทิดิส (Hulleman, et al., 2010 citing Sideridis; & Mouratidis. 2008) พบว่า เป้าหมายมุ่งถึงผลลัพธ์นั้น เป็นเป้าหมายที่อาจจะสะท้อนถึงการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงาน หรือเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญก็ได้ ซึ่งหมายความว่าองค์ประกอบนี้ไม่สามารถใช้เป็นตัวชี้วัดเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานได้ เพราะการที่ผู้เรียนตั้งเป้าที่จะทำผลการเรียนให้ดีขึ้น อาจจะใช้เพื่อสะท้อนถึงผลการพัฒนาตนเองแบบเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญก็ได้เช่นเดียวกัน

สรุปได้ว่าเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหานั้นมี 3 องค์ประกอบได้แก่ (1) องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ (Appearance) ซึ่งเป็นเป้าหมายที่มุ่งแสดงและยืนยันความสามารถและคุณค่าของตนเองให้ผู้อื่นได้เห็น (2) องค์ประกอบด้านการแข่งขัน (Competition) ซึ่งเป็นเป้าหมายที่มุ่งเพื่อให้เกิดการเปรียบเทียบกับบรรทัดฐานที่ปรากฏหรือการแข่งขัน (3) องค์ประกอบด้านการประเมิน (Evaluation) มุ่งที่จะแสดงความสามารถที่เพียงพอที่จะแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถมากกว่าผู้อื่น หรืออีกนัยหนึ่งหมายความว่า ตนเองได้รับการประเมินว่าตนเองมีความสามารถดีกว่าคนอื่น

### **เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง**

การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงนี้จะยังคงให้ความสนใจเกี่ยวกับการประเมินความสามารถเมื่อสิ้นสุดกิจกรรมเช่นเดียวกับการมี

เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา แต่จะสนใจเกี่ยวกับการหลีกเลี่ยงสภาพในอนาคตที่ไม่พึงประสงค์ ซึ่งในที่นี้หมายถึงการได้รับการประเมิน หรือมีภาพลักษณ์ที่ไม่ดีนั่นเอง ฮัลลิแมน และคณะ (Hulleman, et al., 2010) ได้ทำการรวบรวมนิยามของ การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง พบว่า สามารถจัดนิยามเหล่านั้นออกได้เป็น 4 องค์ประกอบ โดย 3 องค์ประกอบแรกจะสอดคล้องกับ การมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหาได้แก่ องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ (Appearance) องค์ประกอบด้านการแข่งขัน (Competition) และองค์ประกอบด้านการประเมิน (Evaluation) ทั้งนี้องค์ประกอบที่ 4 คือ อารมณ์ทางลบ (Negative Emotion)

ในส่วนขององค์ประกอบที่ 4 นั้นจะเห็นได้ว่า มีลักษณะคล้ายกับเป็นผลของเป้าหมายมากกว่าเป้าหมาย กล่าวคือ อารมณ์ทางลบเป็นผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นเมื่อบุคคลมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง ปัญหาที่คล้ายคลึงกับปัญหาเรื่องการนิยามเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบแนวโน้มเป้าหมาย (Goal Orientation) ที่กล่าวไปข้างต้น และเพื่อให้การจำแนกเป้าหมายออกจากผลที่ตามมาได้อย่างชัดเจนผู้วิจัย จึงไม่นำองค์ประกอบนี้เข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของการมีเป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง ดังนั้น ในการวิจัยครั้งนี้เป้าหมายเพื่อแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงจึงประกอบด้วย 3 องค์ประกอบได้แก่ 1. องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ (Appearance) หมายถึงเป้าหมายที่มุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงออกว่าตนเองด้อยความสามารถมุ่งแสดงความสามารถของตนเองให้ผู้อื่นได้เห็นโดยไม่เปรียบเทียบกับผู้อื่น 2. องค์ประกอบด้านการแข่งขัน (Competition) หมายถึงเป้าหมายที่มุ่งหลีกเลี่ยงการสร้างผลงานที่ด้อยกว่าคนอื่น ลักษณะที่สำคัญของเป้าหมายประเภทนี้คือ ไม่ได้ให้ความสำคัญกับความ

คิดเห็นของผู้อื่น แต่ให้ความสำคัญกับผลงานโดยตรง โดยจะเป็นการหลีกเลี่ยงการทำผลงานด้อยกว่าผู้อื่น และ 3. องค์ประกอบด้านการประเมิน (Evaluation) หมายถึงเป้าหมายที่รวมลักษณะของเป้าหมายเพื่อภาพลักษณ์ และเป้าหมายเพื่อการแข่งขันไว้ด้วยกัน โดยเป้าหมายนี้จะได้เพียงมุ่งที่จะหลีกเลี่ยงการแสดงให้เห็นว่าด้อยกว่าคนอื่น (ลักษณะของเป้าหมายเพื่อภาพลักษณ์) เท่านั้นแต่ยังรวมไปถึงมุ่งที่จะหลีกเลี่ยงการแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถด้อยกว่าผู้อื่น หรืออีกนัยหนึ่งหมายความว่า ตนเองได้รับการประเมินว่าตนเองมีความสามารถด้อยกว่าคนอื่น

### เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา

การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญ จะเป็นลักษณะที่บุคคลจะมุ่งความสนใจไปในเรื่องของการเปลี่ยนแปลงความสามารถของตนเอง โดยการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหานั้น บุคคลจะมุ่งที่จะให้ตนเองนั้นมีความสามารถเพิ่มขึ้น เมื่อสิ้นสุดกิจกรรม ฮัลลิแมน และคณะ (Hulleman, et al., 2010) ได้ทำการรวบรวมนิยามของ การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา และพบว่าจากนิยามต่างๆ สามารถจำแนกได้เป็น 5 องค์ประกอบได้แก่ความสนใจ (Interest) ความเชี่ยวชาญในงาน (Task Mastery) การพัฒนาความสามารถ (Improvement) การบรรลุผลเต็มศักยภาพ (Potency Attainment) และความต้องการความท้าทาย (Challenge) จากข้อค้นพบดังกล่าวมีประเด็นที่ต้องอภิปรายคือองค์ประกอบด้านความสนใจ และความท้าทาย หากพิจารณาข้อคำถามที่อยู่ในองค์ประกอบด้านความสนใจ เช่น “ฉันอ่านหนังสือเพราะฉันสนใจในหัวข้อนั้นๆ” (Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005) “ฉันรู้สึกประสบความสำเร็จเมื่อฉันได้เรียนในสิ่งที่ฉันสนใจ” (Duda & Nicholls, 1992) “ฉันทำงานต่างๆ ที่ได้รับจากโรงเรียนที่กระตุ้นความอยากรู้ของฉันแม้ว่าจะเป็นเรื่องที่ยากก็ตาม” (Elliot & Church, 1997) จะเห็นได้ว่า

ข้อคำถามเหล่านี้ ไม่ระบุถึงสิ่งที่เกิดขึ้นในอนาคต ซึ่งหากพิจารณาตามนิยามของเป้าหมายเชิงจิตวิทยาของ (Elliot & Fryer, 2008) จะไม่ถือว่า ความสนใจเป็นเป้าหมาย เพราะความสนใจเป็นเพียงลักษณะที่เกิดขึ้นในปัจจุบันเท่านั้น เช่นเดียวกับความท้าทาย ที่มีข้อคำถามอย่างเช่น “ฉันชอบที่จะทำงานหนักเพราะมันเป็นสิ่งที่ท้าทาย” (Lepper, et al., 2005) หรือ “ฉันรู้สึกว่าคุณค่าความท้าทายของงานที่ได้รับมอบหมายในรายวิชานี้เป็นสิ่งสำคัญ” (Grant & Dweck, 2003)

เมื่อพิจารณาตามนี้แล้ว จึงไม่สามารถนำองค์ประกอบด้านความสนใจ และความท้าทาย มาเป็นส่วนหนึ่งขององค์ประกอบของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาได้ จึงสรุปได้ว่า การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา มี 3 องค์ประกอบได้แก่ 1. ด้านความเชี่ยวชาญในงาน (Task Mastery) หมายถึงเป้าหมายที่เกี่ยวข้องกับการได้มาซึ่งความสามารถที่จะนำไปใช้ในการทำงาน หรือเป็นพื้นฐานสำหรับการเรียนในอนาคต 2. ด้านการพัฒนา (Improvement) หมายถึงเป้าหมายที่ทำผลงานได้ดีกว่าในอดีต และ 3. ด้านการบรรลุผลเต็มศักยภาพ (Potential Attainment) หมายถึงเป้าหมายที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาตนเองให้สอดคล้องกับศักยภาพของตนเอง

### เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง

การมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงนี้ยังคงให้ความสนใจเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงความสามารถของบุคคลเมื่อสิ้นสุดกิจกรรม เช่นเดียวกับแบบเข้าหา แต่แตกต่างกันที่จะเป็นลักษณะของการหลีกเลี่ยงสภาพที่ไม่พึงประสงค์เช่น ขาดความสามารถที่จำเป็น สูญเสียความสามารถ ขาดการพัฒนา หรือพัฒนาไม่ได้เต็มศักยภาพของตนเอง ในทฤษฎีการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์นั้น การมีเป้าหมายเพื่อความ



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

จะเห็นได้ว่ามี 3 องค์ประกอบที่สอดคล้องกับองค์ประกอบของการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา ส่วนองค์ประกอบด้านอารมณ์ทางลบนั้น ก็นับได้ว่าเป็นปัญหาเช่นเดียวกับปัญหาที่เกิดขึ้นกับองค์ประกอบด้านอารมณ์ทางลบของการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงเช่นกัน ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้จะศึกษาการมีเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงที่มี 3 องค์ประกอบดังนี้ 1. ด้านความเชี่ยวชาญในงาน (Task Mastery) เป็นเป้าหมายที่เกี่ยวข้องกับการหลีกเลี่ยงการขาดทักษะ หรือความรู้ที่จะนำสิ่งที่ได้ไปใช้ในการทำงาน หรือเป็นพื้นฐานสำหรับการเรียนในอนาคต ที่ควรได้รับจากกิจกรรมนั้น 2. ด้านการพัฒนา (Improvement) เป็นเป้าหมายที่จะหลีกเลี่ยงการทำผลงานได้ด้อยกว่าในอดีต 3. ด้านการบรรลุผลเต็มศักยภาพ (Potential Attainment) เป็นเป้าหมายที่หลีกเลี่ยงการพัฒนาตนเองที่ไม่สอดคล้องกับศักยภาพ หรือมาตรฐานที่ตนเองตั้งไว้

### วัตถุประสงค์การวิจัย

จากที่กล่าวมาข้างต้นสรุปเป็นรูปแบบการวัดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบ  $2 \times 2$  ซึ่งจะพบว่ามีกรแบ่งเป้าหมายออกเป็น 2 มิติ ได้แก่ มิติของการแสดงผลงานและความเชี่ยวชาญ กับมิติของการเข้าหา และการ

หลีกเลี่ยง โดยอาศัยการพัฒนารูปแบบการวัดโดยอาศัยความหมายของเป้าหมายของอิลเลียท และฟรายเยอร์ (Elliot & Fryer, 2008) และการทบทวนลักษณะของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์จากของ ฮัลลิแมน และคณะ (Hulleman, et al., 2010) ได้เป็นเป้าหมาย 4 แบบ และแต่ละแบบมีตัวชี้วัด 3 ตัว ดังนี้

1. เป้าหมายหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา มีตัวชี้วัดได้แก่ ด้านภาพลักษณ์ ด้านการแข่งขัน และด้านการประเมิน

2. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง มีตัวชี้วัดได้แก่ ด้านภาพลักษณ์ ด้านการแข่งขัน และด้านการประเมิน

3. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา มีตัวชี้วัดได้แก่ ด้านความเชี่ยวชาญในงาน ด้านการพัฒนา และด้านบรรลุตามศักยภาพ

4. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง มีตัวชี้วัดได้แก่ ด้านความเชี่ยวชาญในงาน ด้านการพัฒนา และด้านบรรลุตามศักยภาพ

ในการศึกษาครั้งนี้จะเป็นการทดสอบความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้างของแบบสอบถามเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพอครูของนิสิตนักศึกษาครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์ที่ได้จากการประยุกต์กรอกรูปแบบการวัดข้างต้นนี้ โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันในการทดสอบ

### วิธีดำเนินการวิจัย

#### ประชากร

ประชากรในการศึกษาครั้งนี้ได้แก่นิสิตนักศึกษาครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์ที่ศึกษาอยู่ในเขตภาคกลางและภาคตะวันออก รวมถึงในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

### กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างในการศึกษาคั้งนี้ได้แก่นิสิต นักศึกษาคณะศึกษาศาสตร์ศึกษาศาสตร์ที่ศึกษาอยู่ในเขตภาคกลางและภาคตะวันออก รวมถึงในเขตกรุงเทพฯและปริมณฑลที่ได้จากการสุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน (Multistage Random Sampling) โดยเริ่มจากแบ่งคณะศึกษาศาสตร์ และ คณะศึกษาศาสตร์ ออกเป็น 4 กลุ่มตามสถานที่ตั้ง (ในเขตกรุงเทพฯ-นอกเขตกรุงเทพฯ) และประเภทของมหาวิทยาลัยที่สังกัด (มหาวิทยาลัยราชภัฏ-มหาวิทยาลัยรัฐ) โดยมหาวิทยาลัยในแต่ละกลุ่มจะถูกสุ่มกลุ่มละ 3 คณะ รวมทั้งหมด 12 คณะ จากนั้นจึงสุ่มนิสิตนักศึกษาในแต่ละมหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัยละ 100 คน ซึ่งจะได้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 1200 คน ซึ่งมากเพียงพอสำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันที่มีตัวชี้วัด 12 ตัว

อย่างไรก็ตามในการเก็บข้อมูลจริงไม่ได้รับความร่วมมือจาก 1 สถาบัน ทำให้เหลือ 11 คณะ และผู้วิจัยจึงทำการเก็บข้อมูลเพิ่มเติมจากสถาบันในกลุ่มเดียวกับจนได้จำนวนข้อมูลจริง 1327 คน โดยนิสิตนักศึกษาที่ตอบแบบสอบถามแบ่งเป็นนิสิตนักศึกษาที่ศึกษาอยู่ในสถาบันในกรุงเทพฯ ร้อยละ 50.57 นอกกรุงเทพฯ ร้อยละ 49.43 ศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัยรัฐ ร้อยละ 47.78 อยู่ในมหาวิทยาลัยราชภัฏ ร้อยละ 52.22 เป็นนิสิตนักศึกษาเพศหญิงร้อยละ 84.02 และเพศชายร้อยละ 15.98 โดยกำลังศึกษาชั้นปีที่ 2 ร้อยละ 53.62 ศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 3 ร้อยละ 28.89 ศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 4 ร้อยละ 10.25 และศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 5 ร้อยละ 7.24 นิสิตนักศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างนับถือศาสนาพุทธร้อยละ 94.54 นับถือศาสนาอิสลาม ร้อยละ 4.25 และอื่นๆ ร้อยละ 1.21

### ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย

ในการศึกษาคั้งนี้ผู้วิจัยได้ดำเนินการติดต่อผู้ประสานงานในการเก็บรวบรวมข้อมูลของแต่ละสถาบัน

แล้วจึงดำเนินการติดต่อสถาบันต่างๆ เพื่อขอเก็บรวบรวมข้อมูล จากนั้นผู้วิจัยดำเนินการนัดหมายกับผู้ประสานงาน และนำแบบสอบถามไปเก็บรวบรวมข้อมูลในวันเวลาที่นัดหมายไว้ และขอรับแบบสอบถามคืนในวันเวลาที่นัดหมายไว้ สุดท้ายผู้วิจัยทำการตรวจสอบคุณภาพของแบบสอบถามที่ได้รับว่าการตอบมีคุณภาพดีหรือไม่ หากพบว่าไม่มีคุณภาพผู้วิจัยจะทำการคัดออก ทั้งนี้ได้แบบสอบถามที่มีคุณภาพจำนวน 1327 ชุด และนำไปวิเคราะห์ผลต่อไป

### เครื่องมือในการดำเนินการวิจัย

ในการศึกษาคั้งนี้นิสิตนักศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างจะได้รับการร้องขอให้ตอบแบบสอบถามเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู โดยแบบสอบถามชุดนี้เป็นแบบสอบถามที่ผู้วิจัยได้สร้างขึ้นโดยอาศัยกรอบแนวคิดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบ 2x2 ทั้งนี้ผู้วิจัยได้ดัดแปลงข้อคำถามบางส่วนมาจากชุดมาตรวัดรูปแบบการเรียนรู้แบบยืดหยุ่น (Patterns of Adaptive Learning Scales: PALS) ของมิกคิลีและคณะ (Midgley, et al., 2000) และจากแบบสอบถามการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ (Achievement Goal Questionnaire) ของอิลเลียท และแมคเกรเกอร์ (Elliot & McGregor, 2001) โดยแบบสอบถามเป็นข้อคำถามมาตรฐานค่า 7 ระดับ จากไม่จริงเลย จนถึงจริงที่สุด และให้คะแนนจาก 1-7 ตามลำดับ โดยแบ่งข้อคำถามสำหรับตัวชี้วัดทั้ง 12 ตัว ตัวชี้วัดละ 3 ข้อ รวม 36 ข้อ ซึ่งข้อคำถามทั้งหมดคละกัน ไม่เรียงลำดับตามชุดของตัวชี้วัด โดยแบบสอบถามในแต่ละตัวชี้วัดมีค่าความเชื่อมั่นอยู่ระหว่าง .705 ถึง .857

### การวิเคราะห์ข้อมูล

ในการศึกษาคั้งนี้มีการทดสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของรูปแบบการวัดเป้าหมายเชิง



สัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครูทั้งนี้มีการใช้สถิติพื้นฐานเช่น ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ในการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น และใช้การวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาช ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม และการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันในการวิเคราะห์ค่าความเที่ยง ตรงของข้อมูล

### สรุปผลการวิจัย

1. จากการวิเคราะห์ข้อมูลตัวชี้วัดพบว่า ตัวชี้วัดของเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเช้าหน้านั้น มี

ค่าความเชื่อมั่นโดยค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาอยู่ระหว่าง .77-.86 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม อยู่ระหว่าง .57-.79 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบมีค่าอยู่ระหว่าง .68-.78 ส่วนตัวชี้วัดของเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง มีค่าความเชื่อมั่นโดยค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาอยู่ระหว่าง .75-.80 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม อยู่ระหว่าง .54-.72 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบมีค่าอยู่ระหว่าง .54-.60

**ตาราง 1** ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของ เพียร์สัน ของตัววัดเข้าหามาย ซึ่งสัมพันธ์

ตัวแปร	M	SD	CITC	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3
1. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเจ้าภาพ															
1.1 ด้านภาพลักษณ์	3.83	1.13	.68 - .79	(.86)											
1.2 ด้านการแข่งขัน	4.37	1.09	.57 - .64	.68*	(.77)										
1.3 ด้านการประเมิน	3.75	1.23	.68 - .75	.78*	.72*	(.85)									
2. เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเดียว															
2.1 ด้านภาพลักษณ์	5.36	.88	.62 - .72	.43*	.45*	.43*	(.80)								
2.2 ด้านการแข่งขัน	5.00	1.09	.54 - .61	.50*	.65*	.59*	.60*	(.75)							
2.3 ด้านการประเมิน	5.41	.89	.59 - .67	.45*	.51*	.45*	.55*	.54*	(.79)						
3. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเจ้าภาพ															
3.1 ด้านความเชี่ยวชาญในงาน	5.64	.84	.64 - .68	.19*	.30*	.16*	.58*	.37*	.50*	(.81)					
3.2 ด้านการพัฒนา	6.27	.73	.53 - .69	.09*	.19*	.07*	.38*	.26*	.38*	.47*	(.77)				
3.3 ด้านการสังเกตการณ์ติดตามศักยภาพ	5.74	.76	.52 - .62	.21*	.29*	.14*	.54*	.29*	.37*	.64*	.53*	(.76)			
4. เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเดียว															
4.1 ด้านความเชี่ยวชาญในงาน	5.22	.86	.56 - .65	.30*	.40*	.28*	.58*	.43*	.44*	.64*	.46*	.58*	(.76)		
4.2 ด้านการพัฒนา	5.23	.87	.47 - .57	.37*	.44*	.39*	.68*	.51*	.66*	.67*	.37*	.52*	.60*	(.71)	
4.3 ด้านการสังเกตการณ์ติดตามศักยภาพ	5.18	.88	.59 - .66	.46*	.51*	.50*	.65*	.59*	.59*	.56*	.38*	.52*	.52*	.63*	(.78)

หมายเหตุ ตัวเลขในวงเล็บคือ ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค CITC หมายถึงค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม

\* หมายถึง มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตัวชี้วัดของเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหานั้น มีค่าความเชื่อมั่นโดยค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา อยู่ระหว่าง .75-.81 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม อยู่ระหว่าง .52-.69 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบมีค่าอยู่ระหว่าง .47-.64 และตัวชี้วัดของเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียง มีค่าความเชื่อมั่นโดยค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาอยู่ระหว่าง .71-.78 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม อยู่ระหว่าง .47-.66 และมีค่าสัมประสิทธิ์

สหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบมีค่าอยู่ระหว่าง .52-.63

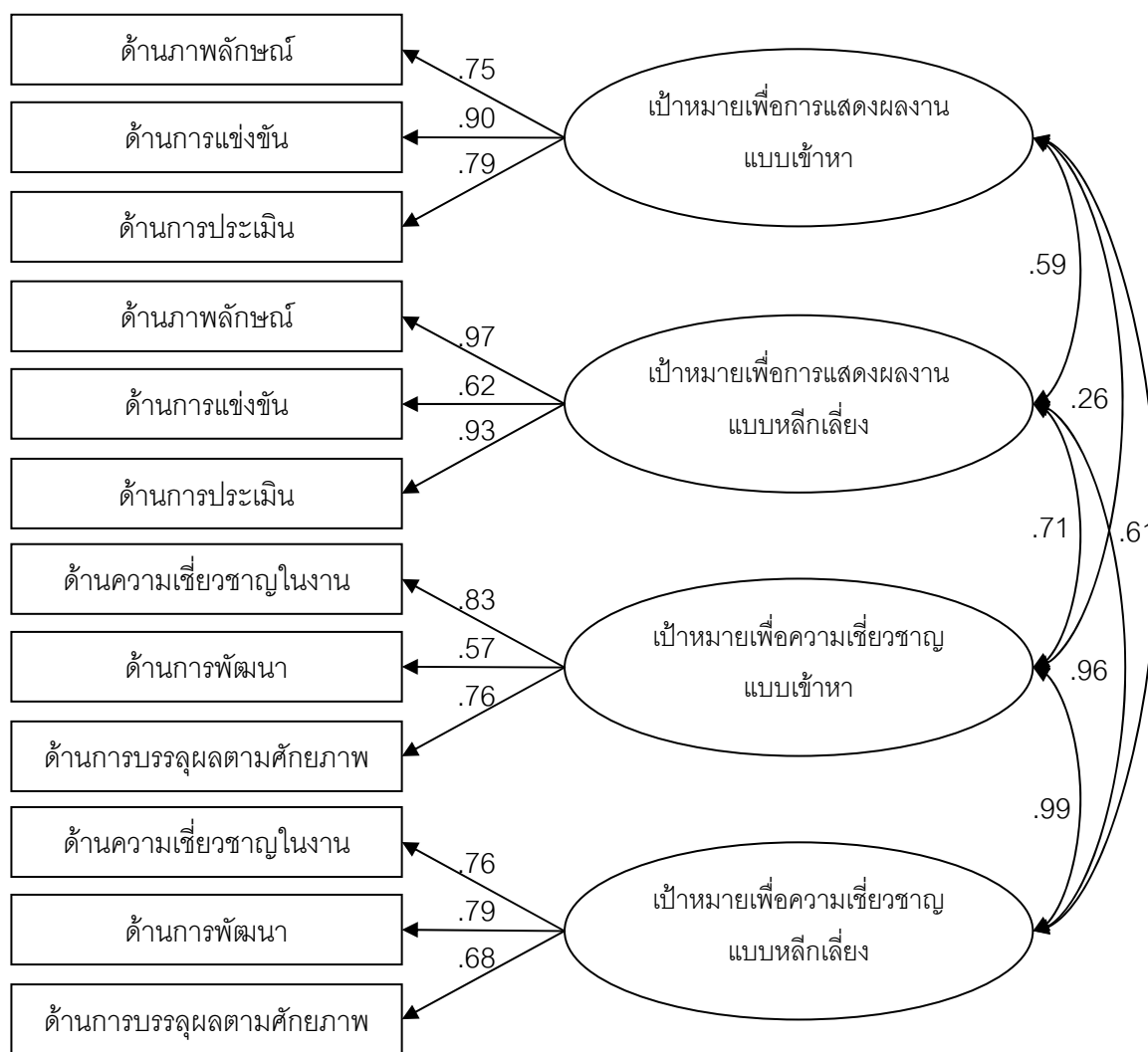
ในการวิเคราะห์องค์ประกอบการวัดพบว่า รูปแบบสมมติฐานไม่มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ แต่เมื่อมีการปรับแก้โดยยอมให้ค่าความคลาดเคลื่อนจากการวัดมีความสัมพันธ์กันแล้วพบว่ามี ความกลมกลืน ( $\chi^2 = 19.95$ ,  $df = 12$ , Relative  $\chi^2 = 1.66$ ,  $p = .068$ , RMSEA = .022 SRMR = .012, GFI 1.00, AGFI = .98)

ตาราง 2 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบของรูปแบบการวัดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ต่อการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู

องค์ประกอบ	ตัวชี้วัด	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ		t	R <sup>2</sup>
		คะแนนดิบ	คะแนนมาตรฐาน		
เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหา					
	ด้านภาพลักษณ์	.84	.75	28.00	.56
	ด้านการแข่งขัน	.99	.90	34.47	.82
	ด้านการประเมิน	.96	.79	29.55	.62
เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลักเลียง					
	ด้านภาพลักษณ์	.86	.97	33.95	.94
	ด้านการแข่งขัน	.68	.62	23.39	.38
	ด้านการประเมิน	.83	.93	26.25	.86
เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา					
	ด้านความเชี่ยวชาญในงาน	.70	.83	34.30	.69
	ด้านการพัฒนา	.42	.57	20.69	.33
	ด้านการสัมฤทธิ์ผลตามศักยภาพ	.57	.76	30.53	.58
เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลักเลียง					
	ด้านความเชี่ยวชาญในงาน	.66	.76	30.09	.58
	ด้านการพัฒนา	.69	.79	29.13	.62
	ด้านการสัมฤทธิ์ผลตามศักยภาพ	.60	.68	26.31	.46

ดังในตาราง 2 จะพบว่าตัวชี้วัดของเป้าหมาย เพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหามีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ อยู่ระหว่าง .75-.90 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนเป้าหมาย เพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ อยู่ระหว่าง .62-.97 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติเช่นกัน ส่วนเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหามีค่าน้ำหนักองค์ประกอบระหว่าง .57-.83 อย่างมีนัยสำคัญ

ทางสถิติ และเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบ หลีกเลี่ยงมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบระหว่าง .68-.79 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งเห็นได้ว่าตัวชี้วัดทุกตัวมี ค่าอยู่ในระดับที่สูงเกิน .40 สะท้อนว่าตัวชี้วัดทุกตัวนั้น เป็นตัวชี้วัดที่ดีขององค์ประกอบนั้นๆ ส่วนค่าสัมประสิทธิ์ สหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบมีค่าอยู่ระหว่าง .26-.99 ดังแสดงในตาราง 2 และภาพประกอบ 1



$\chi^2 = 19.95$ ,  $df = 12$ , Relative  $\chi^2 = 1.66$ ,  $p = .068$ ,  $RMSEA = .022$ ,  $SRMR = .012$ ,  $GFI = 1.00$ ,  $AGFI = .98$

ภาพประกอบ 1 รูปแบบการวัดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาชีพครู

## อภิปรายผล

จากผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของแบบวัดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ในการเรียนหลักสูตรวิชาที่พบพบว่ารูปแบบเป้าหมายแบบ 2x2 ที่ได้ตั้งขึ้นนั้นหลังจากปรับแก้โดยให้ค่าความคลาดเคลื่อนจากการวัดมีความสัมพันธ์ต่อกันได้แล้ว มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ สะท้อนให้เห็นว่ารูปแบบเป้าหมายการวัดแบบ 2x2 ที่ผู้วิจัยได้สังเคราะห์ขึ้นจากการให้ความหมายของเป้าหมายของอิลเลียท และฟรายเยอร์ (Elliot & Fryer, 2008) และการทบทวนลักษณะของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์จากของ ฮัลลิแมน และคณะ (Hulleman, et al., 2010) ซึ่งรูปแบบดังกล่าวสอดคล้องกับรูปแบบของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบ 2x2 ของอิลเลียท (Elliot, 1999) เมื่อพิจารณาตามประเภทของเป้าหมายได้ผลดังนี้

เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบเข้าหาประกอบด้วยตัวชี้วัด 3 ตัว ได้แก่ (1) องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ (Appearance) ซึ่งเป็นเป้าหมายที่มุ่งแสดงและยืนยันความสามารถและคุณค่าของตนเองให้ผู้อื่นได้เห็นโดยไม่เปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยองค์ประกอบนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบของนักวิจัยท่านอื่น เช่น องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์แบบเข้าหา ของ เออร์ตัน และแมสทาส (T. Urda & Mestas, 2006) องค์ประกอบด้านแนวโน้มเป้าหมายเพื่อการพิสูจน์ ของ แวนเดอวัล (Vandewalle, 1997) และ องค์ประกอบด้านพิสูจน์ความสามารถ ของ แกรนท์ และ ดเวค (Grant & Dweck, 2003) (2) องค์ประกอบด้านการแข่งขัน (Competition) ซึ่งเป็นเป้าหมายที่มุ่งเพื่อให้เกิดการเปรียบเทียบกับบรรทัดฐานที่ปรากฏหรือการแข่งขัน องค์ประกอบนี้จะสนใจเกี่ยวกับความต้องการสร้างผลงานที่สามารถตัดสินได้ว่าตนเองทำผลงานได้ดีกว่าคนอื่น (เช่น ชนะการแข่งขัน ได้คะแนนสูงที่สุด) โดยองค์ประกอบนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบของนัก

วิจัยท่านอื่น เช่นองค์ประกอบด้านการแข่งขันแบบเข้าหา (T. Urda & Mestas, 2006) องค์ประกอบด้านผลลัพธ์เชิงบรรทัดฐาน (Grant & Dweck, 2003) และเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา (Elliot & McGregor, 2001) และ (3) องค์ประกอบด้านการประเมิน (Evaluation) เป็นเป้าหมายที่รวมลักษณะของเป้าหมายเพื่อภาพลักษณ์ และเป้าหมายเพื่อการแข่งขันไว้ด้วยกัน โดยเป้าหมายนี้จะไม่ได้เพียงมุ่งที่จะแสดงความสามารถ (ลักษณะของเป้าหมายเพื่อภาพลักษณ์) เท่านั้นแต่ยังรวมไปถึงมุ่งที่จะแสดงความสามารถที่เพียงพอที่จะแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถมากกว่าผู้อื่น หรืออีกนัยหนึ่งหมายความว่า ตนเองได้รับการประเมินว่าตนเองมีความสามารถดีกว่าคนอื่น ดังนั้นข้อคำถามในองค์ประกอบนี้จึงต้องมีลักษณะที่แสดงให้เห็นว่ามีผู้เชี่ยวชาญ ผู้มีอำนาจ หรือผู้สังเกตการณ์ (เช่น ครู หรือเพื่อนนักเรียน) จะสามารถประเมินความสามารถของตนเองในเชิงเปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยองค์ประกอบนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบของนักวิจัยท่านอื่น เช่น องค์ประกอบแนวโน้มมุ่งตน ของ มิกคีย์ อรันกุมาร์ เออร์ตัน (Midgley, Arunkumar, & Urda, 1996) องค์ประกอบเพื่อแสดงผลงานแบบเข้าหา ของ อิลเลียท และ เชิร์ช (Elliot & Church, 1997) และ องค์ประกอบแนวโน้มสร้างผลงานเชิงพิสูจน์ ของ บริทท์ และ แวนเดอวัล (Brett & VandeWalle, 1999)

เป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงประกอบด้วย 3 ตัวชี้วัดได้แก่ (1) องค์ประกอบด้านภาพลักษณ์ (Appearance) เป็นเป้าหมายที่มุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงผลงานออกว่าตนเองด้อยความสามารถมุ่งแสดงความสามารถของตนเองให้ผู้อื่นได้เห็นโดยไม่เปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยองค์ประกอบนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบของนักวิจัยท่านอื่น เช่น องค์ประกอบภาพลักษณ์เชิงหลีกเลี่ยงของ เออร์ตัน และแมสทาส

(T. Urdan & Mestas, 2006) องค์ประกอบผลงานเชิง  
 หลักรูปร่างของ อิลเลียท และเชิร์ช (Elliot & Church,  
 1997) และองค์ประกอบแนวโน้มหลักรูปร่างของ แวนเดอ  
 วาลล์ (Vandewalle, 1997) (2) องค์ประกอบด้านการ  
 แข่งขัน (Competition) เป็นเป้าหมายที่มุ่งหลีกเลี่ยง  
 การสร้างผลงานที่ด้อยกว่าคนอื่น ลักษณะที่สำคัญของ  
 เป้าหมายประเภทนี้คือ ไม่ได้ให้ความสำคัญกับความ  
 คิดเห็นของผู้อื่น แต่ให้ความสำคัญกับผลงานโดยตรง  
 โดยจะเป็นการหลีกเลี่ยงการทำผลงานด้อยกว่าผู้อื่น  
 องค์ประกอบนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบของ  
 นักวิจัยท่านอื่น เช่น องค์ประกอบด้านการแข่งขัน เชิง  
 หลักรูปร่างของ เออร์ดาน และแมสทาส (T. Urdan &  
 Mestas, 2006) และองค์ประกอบด้านสร้างผลงาน เชิง  
 หลักรูปร่างของ อิลเลียท และ แมคเกรเกอร์ (Elliot &  
 McGregor, 2001) (3) องค์ประกอบด้านการประเมิน  
 (Evaluation) เป็นเป้าหมายที่รวมลักษณะของเป้าหมาย  
 เพื่อภาพลักษณ์ และเป้าหมายเพื่อการแข่งขันไว้ด้วยกัน  
 โดยเป้าหมายนี้จะไม่ได้เพียงมุ่งที่จะหลีกเลี่ยงการแสดง  
 ให้เห็นว่าด้อยกว่าคนอื่น (ลักษณะของเป้าหมายเพื่อ  
 ภาพลักษณ์) เท่านั้นแต่ยังรวมไปถึงมุ่งที่จะหลีกเลี่ยง  
 การแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความสามารถด้อยกว่าผู้อื่น  
 หรืออีกนัยหนึ่งหมายความว่า ตนเองได้รับการประเมิน  
 ว่าตนเองมีความสามารถด้อยกว่าคนอื่น ดังนั้นข้อ  
 คำถามในองค์ประกอบนี้จึงต้องมีลักษณะที่แสดงให้  
 เห็นว่ามีผู้เชี่ยวชาญ ผู้มีอำนาจ หรือผู้สังเกตการณ์  
 (เช่น ครู หรือเพื่อนนักเรียน) ประเมินความสามารถของ  
 ตนเองในเชิงเปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยองค์ประกอบนี้จะ  
 สอดคล้องกับองค์ประกอบของนักวิจัยท่านอื่น เช่น  
 องค์ประกอบด้านสร้างผลงาน เชิงหลักรูปร่างของมิดเกิ้ล  
 และคณะ (Midgley, et al., 1998)

เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา  
 ประกอบด้วยตัวชี้วัด 3 ตัวได้แก่ (1) ด้านความเชี่ยวชาญ

ในงาน (Task Mastery) เป็นเป้าหมายที่เกี่ยวข้องกับ  
 การได้มาซึ่งความสามารถที่จะนำไปใช้ในการทำงาน  
 หรือเป็นพื้นฐานสำหรับการเรียนในอนาคต โดย  
 องค์ประกอบนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบของนักวิจัย  
 ท่านอื่น เช่น องค์ประกอบด้านความเชี่ยวชาญแบบเข้า  
 หาของบาร์รอน และ ฮาราคีวิกซ์ (Barron & Harackiewicz,  
 2001) (2) ด้านการพัฒนา (Improvement) เป็นเป้าหมาย  
 ที่ทำผลงานได้ดีกว่าในอดีต โดยองค์ประกอบนี้จะ  
 สอดคล้องกับองค์ประกอบของนักวิจัยท่านอื่น เช่น  
 องค์ประกอบด้านภายในตัวบุคคล ของ อิลเลียท  
 (Elliot, 1999) และ องค์ประกอบด้านการเรียนรู้ของ  
 แกรนท์ และ ดเวก (Grant & Dweck, 2003) และ (3)  
 ด้านการบรรลุผลเต็มศักยภาพ (Potential Attainment)  
 เป็นเป้าหมายที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาตนเองให้  
 สอดคล้องกับศักยภาพของตนเอง โดยองค์ประกอบนี้  
 จะสอดคล้องกับองค์ประกอบของนักวิจัยท่านอื่น เช่น  
 องค์ประกอบความเชี่ยวชาญแบบเข้าหาของ อิลเลียท  
 และ แมคเกรเกอร์ (Elliot & McGregor, 2001)

เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง  
 ประกอบด้วยตัวชี้วัด 3 ตัวได้แก่ (1) ด้านความ  
 เชี่ยวชาญในงาน (Task Mastery) เป็นเป้าหมายที่  
 เกี่ยวข้องกับการหลีกเลี่ยงการขาดทักษะ หรือความรู้ที่  
 จะนำสิ่งที่ได้ไปใช้ในการทำงาน หรือเป็นพื้นฐาน  
 สำหรับการเรียนในอนาคต ที่ควรได้รับจากกิจกรรมนั้น  
 โดยองค์ประกอบนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบด้าน  
 ความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงของ อิลเลียท และ มารุ  
 ยามา (Elliot & Murayama, 2008) (2) ด้านการพัฒนา  
 (Improvement) เป็นเป้าหมายที่จะหลีกเลี่ยงการทำ  
 ผลงานได้ด้อยกว่าในอดีต โดยองค์ประกอบนี้จะ  
 สอดคล้องกับองค์ประกอบความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยง  
 ของบารานิก บาร์รอน และฟินเนย์ (Baranik, Barron, &  
 Finney, 2007) (3) ด้านการบรรลุผลเต็มศักยภาพ (Potential



Attainment) เป็นเป้าหมายที่หลีกเลี่ยงการพัฒนาตนเองที่ไม่สอดคล้องกับศักยภาพ หรือมาตรฐานที่ตนเองตั้งไว้ โดยองค์ประกอบนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงของคูรี และคณะ (Cury, Elliot, Da Fonseca, & Moller, 2006)

อย่างไรก็ดียังมีประเด็นที่น่าสังเกตคือค่าสหสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายแต่ละประเภทมีระดับที่สูงเกินไป อาทิ ความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา กับเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงมีความสัมพันธ์ที่ระดับ .99 และความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยง กับเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบหลีกเลี่ยงที่มีความสัมพันธ์ที่ระดับ .96 ซึ่งถือว่าอยู่ในระดับสูงมาก ทั้งนี้ไม่สอดคล้องกับแนวคิดเชิงทฤษฎีที่เชื่อว่าความสัมพันธ์ทั้งสองนี้ควรมีอยู่ในระดับปานกลางเท่านั้น ทั้งนี้พบว่าการศึกษาในประเทศไทยนั้นอาจจะมีบริบทที่แตกต่างจากสภาพของการศึกษาในตะวันตก ดังเช่นในการศึกษาเกี่ยวกับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ของเลา โฮแกน และปารีส (Luo, Hogan, & Paris, 2011) ที่พบว่าผลการศึกษาในประเทศสิงคโปร์แตกต่างจากคำอธิบายทางทฤษฎี โดยในการศึกษาครั้งนั้นได้อธิบายว่าสภาพแวดล้อมในการศึกษาในสิงคโปร์นั้นเป็นสภาพที่มีการแข่งขันกันสูงอยู่แล้ว โดยหากผลการเรียนดีจะส่งผลให้ผู้เรียนมีโอกาสทางการศึกษาและประสบความสำเร็จในอนาคตสูงกว่าลักษณะดังกล่าวสอดคล้องกับปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นกับการศึกษาไทย และอาจจะเป็นผลที่ทำให้ผลการศึกษาแตกต่างจากคำอธิบายทางทฤษฎี

## ข้อเสนอแนะ

### ข้อเสนอแนะในการนำไปใช้

ในการนำแบบวัดเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ไปใช้นั้น สิ่งสำคัญคือผู้ใช้ต้องคำนึงว่าเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์

นั้นเป็นตัวแปรที่มีลักษณะเปลี่ยนไปตามสถานการณ์ หมายถึงเมื่อระบุถึงเป้าหมายจำเป็นต้องอธิบายด้วยว่าเป็นเป้าหมายต่ออะไรให้ชัดเจน หากขาดความชัดเจนตรงนี้แล้วจะทำให้ผู้ตอบไม่สามารถตอบคำถามได้อย่างไรก็ตามสถานการณ์นั้นอาจจะไม่ต้องมีความเฉพาะเจาะจงมากนักก็ได้ เช่น เป้าหมายต่อการเรียนในระดับปริญญาตรี หรืออาจจะเป็นเป้าหมายที่มีความเฉพาะเจาะจงก็ได้เช่นเป้าหมายต่อการเรียนรายวิชาจิตวิทยาทั่วไป เป็นต้น ทั้งนี้ผู้นำแบบสอบถามไปใช้ควรตระหนักด้วยว่าในแต่ละบริบทอาจจะมีกิจกรรมที่แตกต่างกัน ผู้ใช้จึงควรปรับข้อคำถามให้เข้ากับบริบทและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือก่อนนำไปใช้อีกครั้งหนึ่ง

### ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้พบว่าเป้าหมายแต่ละประเภทนั้นมีความสัมพันธ์กันในระดับสูงโดยเฉพาะอย่างยิ่งความสัมพันธ์ระหว่างการมีเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานแบบหลีกเลี่ยงและเป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญแบบเข้าหา ซึ่งเป็นลักษณะที่ไม่สอดคล้องกับทฤษฎี อีกทั้งในระหว่างการศึกษานี้ อิลเลียทมูรายามา และ เปอครูน (Elliot, Murayama & Pekrun, 2011) ได้พัฒนารอบแนวคิดของการมีเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์แบบ 3x2 ขึ้นมา ซึ่งประกอบด้วย เป้าหมายเพื่อความเชี่ยวชาญในงาน (Task-based Goal) แบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยง เป้าหมายเพื่อการพัฒนาตนเอง (Self-based Goal) แบบเข้าหาและแบบหลีกเลี่ยง และเป้าหมายเพื่อการแสดงผลงานเชิงเปรียบเทียบกับผู้อื่น (Other-based Goal) แบบเข้าหา และแบบหลีกเลี่ยง ดังนั้นในการศึกษาครั้งต่อไป ผู้วิจัยควรทำการพัฒนารอบแนวคิดของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ใหม่ โดยอาศัยเทคนิคทางการวิจัยเชิงคุณภาพ เพื่อให้ทราบถึงลักษณะของเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ที่สอดคล้องกับบริบทสังคมไทยและทำการเปรียบเทียบกับกรอบแนวคิดของ



- Dweck, C., & Elliott, E. S. (1983). Achievement Motivation. In P. H. Mussen (Ed.), **Handbook of Child Psychology** (Vol. 4, pp. 643-691). New York: John Wiley.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review**, 95(2), 256-273.
- Elliott, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. **Educational Psychologist**, 34(3), 169-189.
- Elliott, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 72(1), 218-232.
- Elliott, 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, NY: The Guilford Press.
- Elliott, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediation Analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, 70(3), 461-475.
- Elliott, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 Achievement Goal Framework. **Journal of Personality and Social Psychology**, 80(3), 501-519.
- Elliott, A. J., & Murayama, K. (2008). On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application. **Journal of Educational Psychology**, 100(3), 613-628.
- Elliott, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 Achievement Goal Model. **Journal of Educational Psychology**, 103(3), 632-648.
- Elliott, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. **Journal of Personality and Social Psychology**, 82(5), 804-818.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, 54(1), 5-12.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. **Journal of Personality and Social Psychology**, 85(3), 541-553.
- Harackiewicz, J. M., & Sansone, C. (1991). Goals and Intrinsic Motivation: You Can Get There from Here. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), **Advances in Motivation and Achievement** (Vol. 7, pp. 21-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Hulleman, C. S., Schragger, 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.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. **Journal of Educational Psychology**, 97(2), 184-196.

- 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.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the Demonstration of Lack of Ability: An Underexplored Aspect of Goal Theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I Don't Do Well Tomorrow, There's a Reason": Predictors of Adolescents' Use of Academic Self-Handicapping Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434.
- 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* 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.
- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (3 ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relations With Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perceptions, and Anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Urdan, T., & Mestas, M. (2006). The Goals Behind Performance Goals. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 354-365.
- Urdan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a Two-Goal Theory of Motivation and Achievement: A Case for Social Goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-243.
- Vandewalle, D. (1997). Development and Validation of a Work Domain Goal Orientation Instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995-1015.
- Weiner, B. (1990). History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622.