

ความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อ เป้าหมาย และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน*

Relationships between Beliefs, Goal Orientations, and Academic Achievement

ดร.เดือนเพ็ญ ทองน่วม

ภาควิชาสังคมศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยสยาม

235 ถนนเพชรเกษม บางหว้า ภาษีเจริญ กรุงเทพฯ 10160

โทร. 02-4570068, โทรสาร 02-4573982, E-mail : tduanpen@hotmail.com

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อ เป้าหมาย และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษา โดยความเชื่อในการศึกษาครั้งนี้แบ่งเป็น 2 ลักษณะ คือ ความเชื่อมั่นทางการเรียน (Academic Self-Efficacy) และความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิต (Locus of Control) ส่วนเป้าหมายในที่นี้หมายถึงเป้าหมายในการเรียน ซึ่งแบ่งเป็น 2 ลักษณะเช่นกัน คือ การเรียนเพื่อความรู้ (Mastery Goal Orientation) และการเรียนเพื่อเกรด (Performance Goal Orientation)

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีจำนวน 385 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถามที่แปลจากมาตรย่อยใน Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) โดยแบบสอบถามส่วนนี้ใช้วัดตัวแปรในการศึกษา 3 ตัว คือ ความเชื่อในความสามารถทางการเรียน การตั้งเป้าหมายในการเรียนเพื่อรู้ และการตั้งเป้าหมายในการเรียนเพื่อเกรด นอกจากนี้ยังมีแบบสอบถามอีกส่วนหนึ่งที่แปลมาจาก Internal-External Locus of Control Scale หรือ I-E Scale ใช้วัดตัวแปรด้านความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิต ส่วนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวัดจากเกรดเฉลี่ยของนักศึกษา

ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า ความเชื่อมั่นทางการเรียน มีความสัมพันธ์กับการตั้งเป้าหมายในการเรียนเพื่อความรู้และการเรียนเพื่อเกรด ในระดับปานกลาง ($r = .575$ และ $.365$ ตามลำดับ) และมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับต่ำ ($r = .196$) ที่ระดับนัยสำคัญ $.01$ ส่วนการตั้งเป้าหมายในการเรียนเพื่อความรู้มีความสัมพันธ์กับการเรียนเพื่อเกรดในระดับปานกลาง ($r = .401$) และมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับต่ำ ($r = .147$) ที่ระดับนัยสำคัญ $.01$ ในขณะที่การตั้งเป้าหมายในการเรียนเพื่อเกรดกลับไม่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแต่อย่างใด สำหรับในส่วนของความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิตนั้นไม่มีความสัมพันธ์กับตัวแปรใดที่ใช้ในการศึกษาเลย

* บทความวิจัยนี้ได้รับการตีพิมพ์ในวารสาร สออ. ประเทศไทย (ASAIHL-THAILAND JOURNAL) ปีที่ 10 ฉบับที่ 1 เดือนพฤษภาคม 2007

ข้อเสนอแนะสำหรับอาจารย์ผู้สอนในการสร้างความเชื่อมั่นในความสามารถทางการเรียนของนักศึกษา ได้แก่ การให้ผลป้อนกลับอย่างทันทั่วทั้งที่ การเสริมแรงอย่างเหมาะสม การให้ความสำคัญต่อการพัฒนาการเรียนรู้อื่น และการจัดกระบวนการเรียนการสอนที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนเกิดความรู้ความชำนาญมากกว่าการแข่งขันกันเพื่อคะแนนหรือเกรด

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate relationships between beliefs, goal orientations, and students' academic achievement. There were two kinds of beliefs in this research: academic self-efficacy and internal-external locus of control. Also, there were two types of goal orientations: mastery and performance.

The samples used in this study were 385 undergraduate students. The instruments were a questionnaire translated from subscales of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) to measure three variables including academic self-efficacy, mastery goal orientation, and performance goal orientation. Another scale translated from the Internal-External Locus of Control Scale or I-E Scale to measure internal and external locus of control. Additionally, students' GPAs were used to measure academic achievement.

Research results indicated that academic self-efficacy positively correlated with mastery goal orientation, performance goal orientation, and academic achievement ($r_s = .575, .365, \text{ and } .196$, respectively) at the .01 significance level. Mastery goal orientation positively correlated with performance goal orientation and academic achievement ($r_s = .401 \text{ and } .147$, respectively, $p < .01$) whereas performance goal orientation did not correlated with academic achievement at all. For internal and external locus of control, the result showed no relationship to all of the studied variables.

Suggestions for teachers to help develop student academic self-efficacy include providing feedback to students simultaneously, giving them appropriate reinforcement, emphasizing their learning development, and initiating learning process that focuses on mastery experience instead of competing for score or grade.

บทนำ

เป็นที่ยอมรับกันทางจิตวิทยามาแล้วว่าองค์ประกอบด้านความเชื่อ ความรู้สึก และพฤติกรรมกันนั้นมีความสัมพันธ์กัน หากบุคคลเชื่อว่าตนมีความสามารถที่จะทำภารกิจอย่างใดอย่างหนึ่งให้ประสบความสำเร็จได้ เขาก็จะมีแรงจูงใจที่จะทำงานนั้นและคอยกำกับดูแลตนเองให้อดทน รวมทั้งพยายามหาทางเอาชนะอุปสรรคต่างๆที่อาจเข้ามาขัดขวางหนทางอันจะนำไปสู่

ความสำเร็จดังกล่าว จึงไม่ต้องสงสัยเลยว่าคนที่มีความเชื่อมั่นเช่นนี้มักประสบความสำเร็จในหน้าที่การงานมากกว่าคนที่เฝ้าแต่สงสัยและไม่แน่ใจในความสามารถของตน ขาดแรงจูงใจ และไม่สามารถสร้างวินัยในตนเองได้ (Bandura, 2001) ด้วยเหตุนี้ความแตกต่างระหว่างคนที่ประสบความสำเร็จและคนที่ประสบความสำเร็จล้มเหลวจึงอาจอยู่ที่ความคิดความเชื่อเป็นเบื้องต้นแรก

นอกจากความเชื่อมั่นในความสามารถของตน (Self-Efficacy) แล้ว ความเชื่อว่าตนมีอำนาจควบคุม (Locus of Control) สิ่งที่เกิดขึ้นรอบๆตัวก็เป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่สำคัญมากในการทำให้บุคคลนั้นรู้สึกภาคภูมิใจและเชื่อมั่นว่าตนสามารถกำหนดชะตาชีวิตของตนได้ ผู้ที่เชื่อในอำนาจภายในตน จึงย่อมเกิดความเชื่อที่ว่า การกระทำหรือความพยายามของตัวเองจะเป็นสาเหตุสำคัญที่ทำให้เขาได้รับผลลัพธ์ของการกระทำที่แตกต่างออกไปจากผู้อื่น (อัญญรัตน์, 2525) และหากการกระทำนั้นเป็นการกระทำอย่างมีเป้าหมาย โดยเฉพาะเป้าหมายที่เกิดจากแรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation) ด้วยแล้วก็จะยิ่งเพิ่มโอกาสแห่งความสำเร็จของบุคคลนั้นมากขึ้นไปอีก

ในวงการศึกษาระดับประเทศได้มีการศึกษาความสัมพันธ์ของตัวแปรด้านความเชื่อและแรงจูงใจเหล่านี้กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างกว้างขวาง แต่ในวงการศึกษาไทยกลับยังไม่เป็นที่สนใจแพร่หลายมากนัก โดยเฉพาะอย่างยิ่งในระดับอุดมศึกษา เนื่องจากงานวิจัยส่วนใหญ่มักใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับประถมศึกษาหรือมัธยมศึกษาเสียมากกว่า และมีงานวิจัยน้อยเรื่องมากที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่ใช้ในการศึกษาค้างนี้

งานวิจัยนี้จึงน่าจะช่วยเติมเต็มความขาดแคลนองค์ความรู้ในส่วนนี้ ซึ่งจะประโยชน์ในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนหรือการจัดสภาพแวดล้อมในชั้นเรียนให้เอื้อต่อการพัฒนาศักยภาพของผู้เรียน และช่วยเหลือนักศึกษาที่อยู่ในข่ายเสี่ยงต่อการล้มเหลวในการเรียน

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อ เป้าหมาย และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษา โดยความเชื่อในการศึกษาค้างนี้แบ่งเป็น 2 ลักษณะ คือ ความเชื่อมั่นทางการเรียน (Self-Efficacy) และความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิต (Locus of Control) ส่วนเป้าหมายในที่นี้หมายถึงเป้าหมายในการเรียน ซึ่งแบ่งเป็น 2 ลักษณะเช่นกัน คือ การเรียนเพื่อความรู้ (Mastery Goal Orientation) และการเรียนเพื่อเกรด (Performance Goal Orientation)

คำถามการวิจัย

คำถามการวิจัยในการศึกษาค้างนี้มีดังนี้

1. ความเชื่อมั่นทางการเรียน ความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิต การตั้งเป้าหมายในการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีความสัมพันธ์กันหรือไม่ อย่างไร
2. นักศึกษาที่มีความเชื่อและเป้าหมายในการเรียนต่างกันมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างกันหรือไม่

นิยามคำศัพท์

เนื่องจากตัวแปรหลักในการศึกษาครั้งนี้เป็นมโนทัศน์ทางจิตวิทยา จึงขออธิบายความหมายของตัวแปรต่างๆดังนี้

ความเชื่อมั่นทางการเรียน (Academic Self-Efficacy) หมายถึง ความเชื่อในความสามารถทางการเรียนของตนในการที่จะเรียนรู้และประสบความสำเร็จในรายวิชาที่ศึกษา คำว่า Self-Efficacy เป็นแนวคิดที่ถูกเสนอเป็นครั้งแรกโดยแบนดูรา (Bandura, 1977) หมายถึงการรับรู้ความสามารถแห่งตนว่าจะสามารถประสบความสำเร็จในการทำกิจกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งได้หรือไม่

ความเชื่อในอัตถิฉิิต-ปรลฉิิต (Locus of Control) เป็นมโนทัศน์ที่ถูกเสนอโดยรอตเตอร์ (Rotter, 1966) หมายถึง ความเชื่อโดยทั่วไปของบุคคลเกี่ยวกับสิ่งที่เป็นสาเหตุของเหตุการณ์ต่างๆที่เกิดขึ้น ซึ่งรอตเตอร์แบ่งความเชื่อในลักษณะนี้ออกเป็น 2 ด้าน คือ

- ความเชื่อในอัตถิฉิิต (Internal Locus of Control) หมายถึง ความเชื่อว่าตนเองสามารถหรือมีส่วนรับผิดชอบต่อผลการกระทำ ที่เกิดขึ้น บุคคลที่มีความเชื่อในอัตถิฉิิตจะเชื่อว่าตนสามารถควบคุมและกำหนดชะตาชีวิตของตนเองได้

- ความเชื่อในปรลฉิิต (External Locus of Control) หมายถึง ความเชื่อว่าอำนาจควบคุมนั้นเป็นของสิ่งอื่นหรือบุคคลอื่นนอกจากตนเอง บุคคลที่มีความเชื่อแบบปรลฉิิตมักรับรู้สาเหตุแห่งความสำเร็จหรือความล้มเหลวของตนว่าเกิดจาก โชคชะตา บุคคลอื่น หรือสิ่งอื่นๆ ซึ่งเป็นปัจจัยภายนอกที่ตนไม่สามารถควบคุมได้

การตั้งเป้าหมายในการเรียน (Academic Goal Orientations) เอเมส (Ames, 1992) ได้แบ่งเป้าหมายในการเรียนไว้เป็น 2 แนว แนวแรกคือการเรียนเพื่อความรู้ความชำนาญ (Mastery Goal) แนวที่สองคือการเรียนเพื่อเกรดหรือคะแนน (Performance Goal) โดยทั้งสองแนวนั้นต่างเป็นอิสระต่อกัน และไม่จำเป็นต้องตรงกันข้ามกัน หมายความว่านักศึกษาคนหนึ่งอาจเรียนเพื่อแสวงหาความรู้พร้อมๆไปกับมุ่งหวังว่าจะได้เกรดดีด้วยในขณะเดียวกัน

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Academic Achievement) หมายถึง ผลการเรียนโดยเฉลี่ยของนักศึกษา ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้จะพิจารณาจากเกรดเฉลี่ย (GPA)

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีภาคปกติในมหาวิทยาลัยเอกชนแห่งหนึ่ง จำนวน 385 คน จาก 7 คณะวิชาที่ลงทะเบียนเรียนในภาคการศึกษาที่ 2 ปีการศึกษา 2549 โดยใช้วิธีการสุ่มตัวอย่างแบบแบ่งชั้น (Stratified Random Sampling) ตามสัดส่วนจำนวนนักศึกษาในแต่ละคณะวิชา

เครื่องมือในการวิจัย

เครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้เป็นแบบสอบถามที่ประกอบไปด้วย 3 ส่วน คือ

ส่วนที่ 1 สอบถามเกี่ยวกับข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ เพศ อายุ คณะวิชา ชั้นปี และเกรดเฉลี่ย

ส่วนที่ 2 เป็นแบบสอบถามที่แปลมาจากมาตรย่อยใน Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) ของพินทริชและคณะ (Pintrich et al., 1991) ประกอบด้วยข้อคำถามทั้งสิ้น 16 ข้อ ใช้วัดตัวแปร 3 ตัว คือ ความเชื่อมั่นทางการเรียน (8 ข้อ) การตั้งเป้าหมายการเรียนรู้ (4 ข้อ) และการตั้งเป้าหมายในการเรียนเพื่อเกรด (4 ข้อ) ลักษณะของแบบสอบถามเป็นมาตรประมาณค่า 7 ช่วงแบบลิเคิร์ต (Likert's Rating Scale) โดยให้ผู้ตอบประมาณค่าว่าข้อความแต่ละข้อเป็นจริงสำหรับผู้ตอบหรือไม่เพียงใด ค่าความเที่ยงโดยใช้วิธีวิเคราะห์ความคงที่ภายใน (Internal Consistency Reliability) แบบสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Coefficient Alpha) ของมาตรวัดฉบับภาษาไทยของตัวแปรทั้งสามคือ .93, .70 และ .68 ตามลำดับ

ส่วนที่ 3 เป็นมาตรวัดความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิต ที่แปลมาจาก Internal-External Locus of Control Scale หรือ I-E Scale ของรอตเตอร์ (Rotter, 1966) ประกอบด้วยข้อคำถาม 29 ข้อ เป็นข้อที่ใช้วัดความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิตจริงๆ 23 ข้อ ส่วนที่เหลืออีก 6 ข้อเป็นส่วนที่เพิ่มเข้าไปเพื่อสร้างให้เกิดความคลุมเครือ ซึ่งจะให้ผู้ตอบไม่ทราบวัตถุประสงค์ที่แท้จริงของการทดสอบ การตรวจให้คะแนนจึงคิดจากข้อคำถาม 23 ข้อเท่านั้น ลักษณะของมาตรวัดฉบับนี้เป็นแบบบังคับให้เลือกตอบ (A Forced-Choice Scale) โดยในแต่ละข้อผู้ตอบจะต้องเลือกตอบข้อความ ก หรือ ข เพียงข้อความเดียวที่ตรงกับความเชื่อที่แท้จริงของตน การให้คะแนนจะถือเอาคำตอบที่สะท้อนถึงความเชื่อในปรลิจิตเป็นเกณฑ์ ข้อใดที่ผู้ตอบเลือกข้อความที่สะท้อนถึงความเชื่อดังกล่าวจะได้ 1 คะแนน ข้อใดที่เลือกข้อความที่สะท้อนถึงความเชื่อในอัตลิจิตจะได้ 0 คะแนน ดังนั้นคะแนนที่เป็นไปได้จะอยู่ระหว่าง 0-23 ค่าความเที่ยงโดยใช้วิธีวิเคราะห์ความคงที่ภายในแบบสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคของมาตรวัดความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิตฉบับภาษาไทย คือ .54 ส่วนค่าความเที่ยงโดยใช้วิธีแบ่งครึ่งข้อคู่-ข้อคี่โดยใช้สูตรของสเปียร์แมน-บราวน์ (Spearman-Brown Coefficient) คือ .65

การวิเคราะห์ข้อมูล

หลังจากเก็บรวบรวมข้อมูลและคัดเลือกแบบสอบถามที่ตอบครบถ้วนสมบูรณ์มาได้จำนวน 385 ชุดแล้ว จึงนำมาวิเคราะห์ทางสถิติโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปเพื่อการวิจัยทางสังคมศาสตร์ (SPSS) ดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่างและคะแนนของแต่ละมาตรวัด ใช้ค่าสถิติพื้นฐาน อาทิ ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) ความถี่ (Frequency) และร้อยละ (Percentage)

2. การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อมั่นทางการเรียน ความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิต การตั้งเป้าหมายการเรียนเพื่อความรู้ การตั้งเป้าหมายการเรียนเพื่อเกรด และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของกลุ่มตัวอย่าง ใช้ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (A Pearson's Product Moment Correlation) เพื่อตอบคำถามการวิจัยข้อ 1

3. การแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็นกลุ่มคะแนนสูงและกลุ่มคะแนนต่ำตามความเชื่อมั่นทางการเรียน และการตั้งเป้าหมายการเรียนเพื่อความรู้ ใช้ค่ามัชฐาน (Median) ซึ่งค่ามัชฐานของคะแนนความเชื่อมั่นทางการเรียนเท่ากับ 36 ส่วนของการตั้งเป้าหมายการเรียนเพื่อความรู้เท่ากับ 20

4. การวิเคราะห์ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของกลุ่มตัวอย่างตามตัวแปรในข้อ 3 ใช้วิธีการทดสอบค่า t (t-test) เพื่อตอบคำถามการวิจัยข้อ 2

ผลการวิจัย

จากการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของตัวแปรในการวิจัยโดยใช้ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันเพื่อตอบคำถามการวิจัยข้อ 1 ปรากฏผลดังตาราง 1

ตาราง 1 ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่ศึกษา

	ความเชื่อมั่นทางการเรียน	ความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิต	เป้าหมายเพื่อความรู้	เป้าหมายเพื่อเกรด	ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
- ความเชื่อมั่นทางการเรียน	-				
- ความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิต	-.005	-			
- เป้าหมายเพื่อความรู้	.575**	-.040	-		
- เป้าหมายเพื่อเกรด	.365**	-.001	.401**	-	
- ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	.196**	-.049	.147**	.061	-

** $p < .01$

จากตาราง 1 ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า ความเชื่อมั่นทางการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการตั้งเป้าหมายการเรียนเพื่อความรู้และการเรียนเพื่อเกรดในระดับปานกลาง ($r = .575$ และ $.365$ ตามลำดับ) และมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับต่ำ ($r = .196$) ที่ระดับนัยสำคัญ $.01$ ส่วนความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิตไม่มีความสัมพันธ์กับตัวแปรใดที่ศึกษาเลย สำหรับการตั้งเป้าหมายนั้นพบว่า การตั้งเป้าหมายการเรียนเพื่อความรู้มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการตั้งเป้าหมายการเรียนเพื่อเกรดในระดับปานกลาง ($r = .401$) และมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับต่ำ ($r = .147$) ในขณะที่การตั้งเป้าหมายการเรียนเพื่อเกรดกลับไม่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแต่อย่างใด

จากการพบความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อมั่นทางการเรียน การตั้งเป้าหมายการเรียนเพื่อความรู้ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน นำไปสู่การวิเคราะห์ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของกลุ่มตัวอย่างที่มีระดับความเชื่อมั่นทางการเรียนและระดับการตั้งเป้าหมายการเรียนเพื่อความรู้ต่างกัน โดยใช้วิธีการทดสอบค่า t (t-test) เพื่อตอบคำถามการวิจัยข้อ 2 ปรากฏผลดังตาราง 2 และ 3

ตาราง 2 ผลการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระหว่างกลุ่มที่มีความเชื่อมั่นทางการเรียนต่ำและกลุ่มที่มีความเชื่อมั่นทางการเรียนสูง

ความเชื่อมั่นทางการเรียน	n	ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน		t	Sig.
		Mean	S.D.		
ต่ำ	179	2.56	.54	-3.44	.001*
สูง	206	2.76	.58		

* $p < .05$

ตาราง 3 ผลการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระหว่างกลุ่มที่มีคะแนนต่ำและกลุ่มที่มีคะแนนสูงในระดับการตั้งเป้าหมายการเรียนเพื่อความรู้

ระดับการตั้งเป้าหมายการเรียนเพื่อความรู้	n	ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน		t	Sig.
		Mean	S.D.		
ต่ำ	175	2.60	.54	-2.30	.022*
สูง	210	2.73	.59		

* $p < .05$

ตาราง 2 และ 3 แสดงให้เห็นว่ากลุ่มที่มีระดับความเชื่อมั่นทางการเรียนสูงมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่ากลุ่มที่มีระดับความเชื่อมั่นทางการเรียนต่ำอย่างมีนัยสำคัญ ($p < .05$) ในทำนองเดียวกันกลุ่มที่มีระดับการตั้งเป้าหมายการเรียนเพื่อความรู้สูงก็มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่ากลุ่มที่มีระดับการตั้งเป้าหมายการเรียนเพื่อความรู้ต่ำอย่างมีนัยสำคัญด้วยเช่นกัน

การอภิปรายผลและข้อเสนอแนะ

ผลการวิจัยในครั้งนี้มีหลายส่วนที่สอดคล้องกับงานวิจัยอื่น ๆ ที่มีมาก่อน เช่น เลนท, บราวน์ และลาร์กิน (Lent, Brown, และ Larkin, 1984) และปาจาเรสและซังก์ (Pajares และ Schunk, 2003) พบว่าความเชื่อมั่นทางการเรียนมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ในขณะที่ฟิลิปและกัลลี

(Phillips และ Gully, 1997) และทองน่วม (Thongnouv, 2002) พบความสัมพันธ์ระหว่าง การตั้งเป้าหมายการเรียนรู้เพื่อความรู้กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

อย่างไรก็ตามสำหรับความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิตกับผลการเรียนนั้น การวิจัยครั้งนี้กลับพบผลที่แตกต่างจากงานของฟินด์ลีย์และคูเปอร์ (Findley และ Cooper, 1983) ซึ่งเป็นการสังเคราะห์งานวิจัยที่ทำเกี่ยวกับตัวแปรคู่นี้จำนวนมากและพบว่าความเชื่อในอัตลิจิตมี ความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แต่ระดับความสัมพันธ์ค่อนข้างต่ำ และจะพบ ความสัมพันธ์นี้ในวัยรุ่นมากกว่าในผู้ใหญ่หรือในเด็ก ทั้งยังขึ้นอยู่กับชนิดของมาตรวัดที่นำมาใช้ในการวิจัยด้วย นอกจากนี้ฮามิด (Hamid, 1994) ยังพบความแตกต่างด้านความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิต ระหว่างชาวจีนและชาวนิวซีแลนด์ ซึ่งสะท้อนว่ามีปัจจัยด้านวัฒนธรรมเข้ามาเกี่ยวข้อง ซึ่งเหล่านี้ อาจเป็นคำตอบถึงสาเหตุที่ไม่พบความสัมพันธ์ของตัวแปรคู่นี้ในการวิจัยครั้งนี้

จากผลการวิจัยในครั้งนี้พบว่าความเชื่อมั่นทางการเรียนและการตั้งเป้าหมายในการเรียน เพื่อความรู้ความชำนาญมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาอย่างมี นัยสำคัญ จึงควรที่นักการศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งอาจารย์ผู้สอน จะให้ความสำคัญและให้ความสนใจในการสร้างให้เกิดคุณลักษณะดังกล่าวขึ้นในตัวผู้เรียน ซึ่งสามารถทำได้ในหลายลักษณะ เช่น การให้ผลป้อนกลับแก่ผู้เรียนอย่างทันท่วงที เพื่อให้ผู้เรียนสามารถประเมินได้ว่าผลงานของตนอยู่ใน มาตรฐานระดับใดและจะพัฒนาต่อไปได้อย่างไร นอกจากนี้การให้การเสริมแรงอย่างเหมาะสมก็ เป็นสิ่งจำเป็น อาจารย์ไม่ควรตั้งมาตรฐานการเรียนหรือการทำงานแต่ละชิ้นไว้สูงเกินไป อันจะทำให้ผู้เรียนเกิดความท้อใจว่าไม่ว่าจะพยายามอย่างไรก็ไม่มีทางได้คะแนนดีๆ ในขณะที่เดียวกันก็ไม่ ควรปล่อยคะแนนหรือเกรดจนเพื่อ ซึ่งจะส่งผลให้ผู้เรียนเกิดความผิดพลาดในการรับรู้ ความสามารถของตน สิ่งสำคัญก็คือการให้ความสำคัญต่อการพัฒนาการเรียนรู ซึ่งต้องคำนึงถึง ความแตกต่างระหว่างบุคคล รวมทั้งจัดกระบวนการเรียนการสอนที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนเกิดความรู้ ความชำนาญมากกว่าการแข่งขันกันเพื่อคะแนนหรือเกรด

Introduction

It has been widely accepted in the field of psychology for a long time that beliefs, affects, and behaviors are associated with each other. If the individuals believe that they have the capabilities to accomplish a particular mission, they will have motivation to do the task and try to regulate themselves to persist as well as to find means to overcome any obstacles coming across on the way to succeed. Undoubtedly, it is evident that those with this kind of belief, or self-efficacy in other word, tend to succeed more in their occupation than those with self-doubt, lack of motivation, and no self-discipline (Bandura, 2001). Bandura also insisted that “Whatever other factors may operate as guides and motivators, they are rooted in the core belief that one has the

power to produce effects by one's actions" (2001, p. 10). As a result, the initial difference between those who succeed and those who fail may be on the difference of their motivational beliefs.

Despite self-efficacy, the belief about locus of control is another important factor in making persons have self-worth and believe in controlling their own destiny. Those with internal locus of control tend to believe that their own doings are major causes to make them get the desirable outcome different from others. Moreover, if those doings have an apparent goal, especially the goal that is driven by intrinsic motivation, they can help increase the opportunity to succeed of the doers.

In the western world there is a large amount of research that investigates the relationships between beliefs, motivation, and academic achievement. However, this topic has not been studied much in Thailand, particularly in higher education, since much of research often used students in primary and secondary schools as subjects in the studies. Besides, there is only few amount of research that examines relationships between variables used in the current study.

Hopefully, this research will help fulfill this knowledge void. Knowledge gained from the study may help improve learning process and create classroom context that contribute to student's learning progress as well as lend a hand to at-risk students.

Purpose of the Study

The purpose of this research was to examine the relationships between students' beliefs, academic goal orientations, and academic achievement. Students' beliefs in this study were divided into two types: academic self-efficacy and internal-external locus of control. Academic goal orientations were identified two types as well: mastery goal and performance goal.

Research Questions

Research questions were as follows:

1. What are the relationships between self-efficacy, locus of control, goal orientations, and academic achievement?
2. How different are those with low and high levels of beliefs and goal orientations in their academic achievement?

Definition of Terms

Since the main variables in this research are psychological terms which the reader may not be familiar with, the definition of these terms will be discussed in order to provide a better understanding of this study as follows.

Academic Self-Efficacy – The student’s belief of his/ her ability to learn and accomplish a particular subject investigated in the research. Self-efficacy is a construct initially introduced by Bandura (1977). It is defined as “People’s judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances” (Bandura, 1986, p. 391). According to Bandura, self-efficacy is a kind of motivational belief significantly influencing individual’s behaviors.

Locus of Control – An individual’s general beliefs about control over life events. According to Rotter (1966), it can be divided into two sources of control.

- Internal locus of control refers to the beliefs that events result primarily from one’s own behaviors. People with an internal locus of control believe that they can control and regulate their own destiny.

- External locus of control refers to the beliefs that control is outside of oneself; it may be in the hands of powerful people, fate, or chance. People with an external locus of control tend to attribute their successes or failures to something else that they cannot control.

Academic Goal Orientations – Proposed by Ames (1992), it means the student’s perceptions of the reasons in engaging in the course. Two types of goal orientations are focused in this study: mastery goal and performance goal. These two goals are independent of one another rather than opposite to one another. As a result, it is possible that a student may possess both mastery and performance goals at the same time.

Academic Achievement – The student’s academic performance as measured by GPA.

Participants

Participants of this study were 385 undergraduate students from 7 faculties of a private university in Bangkok. The stratified random sampling by students’ faculties was a sampling method in this study. Participation was voluntary.

The Instrument

The instrument used in this study was a questionnaire containing three parts included:

Part 1 related to the demographic data including gender, age, faculty, year, and GPA.

Part 2 was a questionnaire translated from subscales of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) developed by Pintrich, Smith, Garcia, and McKeachie (1991). The questionnaire consisted of 16 items to measure three variables including academic self-efficacy (8 items), mastery goal orientation (4 items), and performance goal orientation (4 items). In each item students had to rate themselves on a 7-point Likert scale of one (“not at all true of

me”) to seven (“very true of me”). Internal reliabilities (Cronbach’s Coefficient Alphas) of the Thai scale for the three variables were .93, .70, and .68, respectively.

Part 3 was a questionnaire translated from Rotter’s Internal-External Locus of Control Scale (I-E Scale) (1966). It comprised 29 items: 23 items used for measuring locus of control; the rest 6 items were added to conceal the objective of the measure and did not be scored. The scale was in a forced-choice format. In each item students had to choose between sentence A and sentence B that was concordant with the existing belief of their own. Respondents who chose the sentence exhibited external locus of control would get one point in each item. As such, the possible scores of the scale were between 0-23. Internal reliabilities of the scale in Thai version by Cronbach’s Alpha and Spearman-Brown Coefficient were .54 and .65, respectively.

Data Analysis

After collecting data, the 385 complete questionnaires were taken to analyze by using SPSS for PC+. Several methods of statistical analysis were employed mainly to answer research questions including the followings.

1. Descriptive statistics (means and standard deviations) as well as frequency and percentage were used to analyze the demographic data and scores on the questionnaire.
2. A Pearson product-moment correlation was execute to investigate the relationships between the scores on academic self-efficacy, locus of control, mastery goal, performance goal, and GPA in order to answer Research Question 1.
3. Median was used to divide subjects into high and low groups of self-efficacy and mastery goal. The median scores for self-efficacy and mastery goal of the entire sample were 36 and 20 respectively.
4. Two-tailed t-tests were used to examine the differences between high and low groups of self-efficacy and mastery goal on GPA in order to answer Research Question 2.

Results

To answer the first research question related to the relationships between the studied variables, a Pearson product-moment correlation was executed. The result was shown in Table 1.

Table 1 Intercorrelations among the Studied Variables

	Academic Self-Efficacy	Locus of Control	Mastery Goal	Performance Goal	GPA
- Academic Self-Efficacy	-				
- Locus of Control	-.005	-			
- Mastery Goal	.575**	-.040	-		
- Performance Goal	.365**	-.001	.401**	-	
- GPA	.196**	-.049	.147**	.061	-

** $p < .01$

From Table 1 the result indicated that academic self-efficacy correlated positively to mastery and performance goal orientations and academic achievement ($r_s = .575, .365, .196$, respectively, $p < .01$). Contrary to self-efficacy, the belief about locus of control was found no relationships with any other studied variables. In addition, the result indicated that mastery goal positively related to performance goal ($r = .401$) and academic achievement ($r = .147$) at the .01 significance level whereas performance goal was found no relationship with academic achievement.

From the result that revealed the relationships between academic self-efficacy, mastery goal orientation, and academic achievement, two-tailed t-test analyses were executed to examine the mean differences of GPA depending on different levels of self-efficacy and mastery goal in order to answer Research Question 2. The results were shown in Table 2 and 3.

Table 2 Mean Differences of Low and High Self-Efficacy Groups on GPA

Self-Efficacy	n	GPA		t	Sig.
		Mean	S.D.		
Low	179	2.56	.54	-3.44	.001*
High	206	2.76	.58		

* $p < .05$

Table 3 Mean Differences of Low and High Mastery Goal Orientation Groups on GPA

Mastery Goal Orientation	n	GPA		t	Sig.
		Mean	S.D.		
Low	175	2.60	.54	-2.30	.022*
High	210	2.73	.59		

* $p < .05$

Analysis on Table 2 revealed the mean difference of students' GPA between low and high self-efficacy groups. Students with low self-efficacy reported significantly lower GPA than those with higher self-efficacy ($p < .05$). In addition, Table 3 showed the mean difference of students' GPA between low and high mastery goal groups. Students with low mastery goal reported significantly lower GPA than those with higher mastery goal.

Discussion

The results found in this study support much of previous research findings. For example, Lent, Brown, and Larkin (1984) and Pajares and Schunk (2003) found that self-efficacy was related to academic achievement. At the same time, Phillips and Gully (1997) and Thongnourm (2002) found the relationship between mastery goal and academic achievement.

For the relationship between locus of control and academic achievement, nevertheless, the present study found results different from that of Findley and Cooper (1983) which synthesized research done on this pair of variables. Findley and Cooper found that internal locus of control was associated with academic achievement and the magnitude of this relation is small to medium. Also, the relation tended to be stronger for adolescents than for adults or children. Furthermore, stronger effects were related with specific locus of control measures and with standardized achievement tests. Besides, Hamid (1994) revealed the difference of locus of control between Chinese and New Zealand students which implied that there may be cultural factors intertwined with this construct. From the restraints mentioned above, these may be the reasons for not finding relationship between locus of control and academic achievement in the current study.

From the present findings that self-efficacy and mastery goal orientation were significantly related to academic achievement, it is appropriate for educators, particularly instructors and lecturers, to recognize and focus on cultivating these characteristics in their learners. There are various ways to improve student self-efficacy including providing them

simultaneous feedback. Doing so can help learners evaluate their performance and find ways to improve it.

In addition, appropriate reinforcement is necessary. Teachers should not set too high standard for learning or performance for this can make students feel desperate to get good grades. On the other hand, grades should not be let inflated since it may induce students to misinterpret about their own ability. The important thing that should be concerned is the emphasis on learner's progress which bears on an individual's difference. Furthermore, learning process that focused on students' mastery experience and cooperative atmosphere instead of their competing for score or grade should be initiated.

To bring about mastery goal orientation to learners, Ames (1992) recommended many instructional strategies including types of tasks assigned to students. Tasks should be meaningful, interesting, and challenging for students. Moreover, students should be given control of their learning such as having opportunities to make choices about course assignments. Additionally, instructors should be a role model in pursuing new knowledge.

In sum, to increase student achievement in school, educational efforts should focus on changing students' beliefs of their self-worth or competence through successful experience with the performance at hand, or through authentic mastery experience (Pajares and Schunk, 2003). Teachers should provide their students the opportunity to accomplish the task suitable for their ability. Since, after all, mastery experience is the most influential source of self-efficacy information (Bandura, 1986).

บรรณานุกรม

- อัญญรัตน์ จิรรุ่งศฤงคาร. (2525). การเปรียบเทียบความเชื่อในอัตลัษิต-ปรัลลัษิตของนักเรียนที่มีเพศ ระดับการศึกษาของบิดามารดา และการอบรมเลี้ยงดูตามการรายงานตนเองต่างกัน. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณษิต ภาควิชาจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Ames, C. (1992). "Classrooms : Goals, Structures, and Student Motivation". **Journal of Educational Psychology**, 84, 261-271.
- Bandura, A. (1977). "Self-Efficacy : Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". **Psychological Review**, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). "Social Cognitive Theory : An Agentic Perspective". **Annual Review**

Psychology, 52, 1-26.

- Findley, M., & Cooper, H. (1983). "Locus of Control and Academic Achievement : A Literature Review". **Journal of Personality and Social Psychology**, 44, 419-427.
- Hamid, P. (1994). "Self-Monitoring, Locus of Control, and Social Encounters of Chinese and New Zealand Students". **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 25, 353-368.
- Lent, R., Brown, S., & Larkin, K. (1984). "Relation of Self-Efficacy Expectations to Academic Achievement and Persistence". **Journal of Counseling Psychology**, 31, 356-362.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2003). "Self-Efficacy, Self-Concept, and Academic Achievement". In J. Aronson & D. Cordova (Eds.), **Psychology of Education : Personal and Interpersonal Forces**. New York : Academic Press.
- Phillips, J., & Gully, S. (1997). "Role of Goal Orientation, Ability, Need for Achievement, and Locus of Control in the Self-Efficacy and Goal-Setting Process". **Journal of Applied Psychology**, 82, 792-802.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991). **A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)**. Ann Arbor : National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning (NCRIPAL), University of Michigan.
- Rotter, J. (1966). Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. **Psychological Monographs**, 80. (1, Whole No. 609).
- Thongnour, D. (Spring 2002). **Self-Efficacy, Goal Orientations, and Self-Regulated Learning in Thai Students**. [Dissertation]. Stillwater, OK : Oklahoma State University.
-