

การพัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู  
ในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร



นางสาวฉัตรลดา พุทธิรักษา

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต

สาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2551

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

DEVELOPMENT OF EVALUATION TOOLS FOR TEACHERS' ACHIEVEMENT GOALS  
IN SCHOOLS UNDER THE DEPARTMENT OF EDUCATION,  
BANGKOK METROPOLIS



Miss Chatlada Putharaksa

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement  
for the Degree of Master of Education Program in Educational Measurement and  
Evaluation

Faculty of Education

Chulalongkorn University

Academic year 2008

Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์

การพัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู  
ในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร

โดย

นางสาวฉัตรลดา พุทธิรักษา

สาขาวิชา

การวัดและประเมินผลการศึกษา

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

รองศาสตราจารย์ ดร. ศิริเดช สุชีวะ

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้นับวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่ง  
ของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาโทบัณฑิต



..... คณบดีคณะครุศาสตร์  
(ศาสตราจารย์ ดร.ศิริชัย กาญจนวาสี)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์



..... ประธานกรรมการ  
(รองศาสตราจารย์ ดร.เอมอร จังศิริพรปกรณ์)



..... อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก  
(รองศาสตราจารย์ ดร. ศิริเดช สุชีวะ)



..... กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย  
(รองศาสตราจารย์ ดร.ทวีวัฒน์ ปิตยานนท์)

**จัดรลดา พุทธิรักษา :** การพัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร. (DEVELOPMENT OF EVALUATION TOOLS FOR TEACHERS' ACHIEVEMENT GOALS IN SCHOOLS UNDER THE DEPARTMENT OF EDUCATION, BANGKOK METROPOLIS) อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก: รศ.ดร.ศิริเดช สุชีวะ, 175 หน้า.

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) พัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู (2) ตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือประเมินที่พัฒนาขึ้น (3) เพื่อแปลเครื่องมือวัดเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับภาษาต่างประเทศเพื่อนำมาใช้ในการเปรียบเทียบหาความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์กับเครื่องมือประเมินที่พัฒนาขึ้น (4) สร้างเกณฑ์ปกติวิสัยสำหรับใช้กับเครื่องมือที่พัฒนาขึ้น (5) สำรวจเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร และ (6) เปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่มีภูมิหลังต่างกัน ซึ่งกลุ่มตัวอย่างเป็นครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ในปีการศึกษา 2551 จำนวน 768 คน

ผลการวิจัยที่สำคัญ สรุปได้ดังนี้

1. ได้เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู ประกอบด้วย 2 ตอน คือ ตอนที่ 1 มีจำนวน 12 ข้อ เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับภูมิหลังของผู้ตอบแบบประเมินมีลักษณะเป็นแบบเลือกตอบ ตอนที่ 2 เป็นข้อคำถามที่สร้างจากทฤษฎีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 42 ข้อ

2. คุณภาพของเครื่องมือประเมินที่พัฒนาขึ้น ในด้านความตรงเชิงเนื้อหาพบว่าข้อคำถามแต่ละข้อมีค่า IOC ระหว่าง 0.60 - 1.00 ในด้านความเที่ยงของเครื่องมือโดยใช้สูตรหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันพบว่าเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ทั้งสามด้าน มีค่าความเที่ยงระหว่าง 0.87-0.94 ในด้านความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์พบว่าความสัมพันธ์ระหว่างเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น กับแบบประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ฉบับแปลจากภาษาต่างประเทศ พบว่า ในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้มีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 เท่ากับ .49 ในด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จมีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 เท่ากับ .66 และในส่วนของด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถมีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 เท่ากับ .75 ในด้านความตรงเชิงโครงสร้างจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่หนึ่งด้วยโปรแกรมลิสเทร พบว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ มีค่า  $\chi^2 = 671.47$ ,  $df = 618$ ,  $p = 0.07$

3. ได้ปกติวิสัยและเกณฑ์ที่มีลักษณะเป็นช่วงคะแนนเฉลี่ย

4. ครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานครมีค่าเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้เท่ากับ 62.15 จากคะแนนเต็ม 75 คะแนน ด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 33.15 จากคะแนนเต็ม 70 คะแนน และด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 24.81 จากคะแนนเต็ม 65 คะแนน

5. การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ระหว่างครูที่มีภูมิหลังต่างกัน พบว่า ในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ระหว่างครูในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้ ครูที่มีวุฒิการศึกษาต่างกัน ครูที่มีรายได้เสริมกับครูที่ไม่มีรายได้เสริม และครูที่มีฐานะต่างกัน ในด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ระหว่าง เพศชายและเพศหญิง และครูที่เคยทำวิจัยในชั้นเรียนกับครูที่ไม่เคยทำ ส่วนในด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ระหว่างครูในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้ ครูที่มีตำแหน่งวิทยฐานะต่างกัน และครูที่เคยทำวิจัยในชั้นเรียนกับครูที่ไม่เคยทำ

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ลายมือชื่อนิติ.....<sup>ปีการศึกษา</sup>.....

สาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา

ลายมือชื่ออ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก.....

ปีการศึกษา 2551

## 5083325027 : MAJOR EDUCATIONAL MEASUREMENT AND EVALUATION

KEY WORD: EVALUATION TOOLS FOR ACHIEVEMENT GOALS/ MASTERY GOALS/  
PERFORMANCE APPROACH GOALS/ PERFORMANCE AVOIDANCE GOALS

CHATLADA PUTHARAKSA: DEVELOPMENT OF EVALUATION TOOLS FOR  
TEACHERS' ACHIEVEMENT GOALS IN SCHOOLS UNDER THE DEPARTMENT OF  
EDUCATION, BANGKOK METROPOLIS. THESIS ADVISOR: ASSOC. PROF.  
SIRIDEJ SUJIWA, Ph.D., 187 pp.

The purposes of this research were (1) to develop evaluation tools for teachers' achievement goals in schools under the Department of Education, Bangkok metropolis (2) to check the qualities of evaluation tools in terms of validity and reliability (3) to translate the measure of teachers' achievement goals from English version into Thai version for use in the criterion related with the evaluation tools developed by the researcher (4) to construct norm and criterion for score interpretation (5) to survey basic education teachers' achievement goals and (6) to test the differences of teachers' achievement goals among teachers of different backgrounds. The sample consists of 768 teachers in schools under the Department of Education, Bangkok metropolis who taught in the 2008 academic year.

The major findings were as follows:

1. The developed evaluation tools for teachers' achievement goals consisted 2 parts measuring. The checklist part consisting of 11 items was construct to measure the background of teachers and the rating scale part consisting of 42 items was constructed to measure the teachers' achievement goals.
2. The content validity was checked by IOC of each item ranged from 0.60-1.00. The reliability was estimated ranged from 0.87-0.94. The criterion related validities, the correlate between the score of the measure for teachers' achievement goals (English version) and the evaluation tools for teachers' achievement goals (Thai version) in factor mastery goals were positive correlate and significant at .05 level (.49) in factor performance approach goals were positive correlate and significant at .05 level (.66) in factor performance avoidance goals were positive correlate and significant at .05 level (.39). The construct validity was confirmed by using the first order confirmatory factor analysis through LISREL founded  $\chi^2 = 671.47$ ,  $df = 618$ ,  $p = 0.07$
3. Norm and criterion were constructed by rank of mean for clusters
4. An average score of each achievement goals in factor mastery goals founded 62.15 from full score at 75, in factor performance approach goals founded 33.15 from full score at 70, and factor performance avoidance goals founded 24.81 from full score at 65.
5. There were significantly differences of teachers' achievement goals for between teacher of each background founded that in factor mastery goals founded significantly differences between teachers of each group subject, difference graduation, difference special income, and difference financial budget. In factor performance approach goals founded significantly differences between teachers of difference sex, and difference classroom action research experience. And in factor performance avoidance goals founded significantly differences between teachers of each group subject, difference academic standing, difference journey to school, and difference classroom action research experience.

Department: Educational Research and Psychology

Student's signature: *Chatlada*

Field of study: Educational Measurement and Evaluation

Advisor's signature: *Assoc. Prof. Siridej Sujiwa*

Academic year: 2008

## กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์เล่มนี้สำเร็จลุล่วงได้อย่างดี ด้วยความเมตตากรุณาจากรองศาสตราจารย์ ดร.ศิริเดช สุชีวะ อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ที่คอยให้คำแนะนำและตรวจแก้ไขข้อบกพร่องจนทำให้วิทยานิพนธ์ฉบับนี้มีความสมบูรณ์มากที่สุด ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งและขอกราบขอบพระคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้ด้วย

ขอกราบขอบพระคุณท่านรองศาสตราจารย์ ดร.เอมอร จังศิริพรปกรณ์ และรองศาสตราจารย์ ดร.ทวีวัฒน์ ปิตยานนท์ ที่กรุณาสละเวลาอันมีค่ามาเป็นกรรมการสอบปากเปล่า และกรุณาให้ข้อเสนอแนะต่างๆ ที่มีคุณค่า และขอกราบขอบพระคุณคณาจารย์ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษาทุกท่านที่ได้ประสิทธิ์ประสาทความรู้ให้แก่ผู้วิจัย

ขอกราบขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือทุกท่านที่ได้สละเวลาและให้ข้อเสนอแนะเพื่อการปรับปรุงคุณภาพเครื่องมือ ทำให้ได้เครื่องมือที่มีคุณภาพสำหรับการวิจัย และขอขอบคุณครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานครที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยในการสละเวลาตอบแบบสอบถามด้วยความตั้งใจอย่างยิ่ง อีกทั้งขอขอบคุณท่านผู้อำนวยการในโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างที่ให้ความร่วมมือในการช่วยผู้วิจัยแจกแบบสอบถาม

ขอขอบคุณพี่ๆ เพื่อนๆ และน้องๆ ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษาที่น่ารัก ที่คอยให้กำลังใจ ความช่วยเหลือต่างๆ และแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับผู้วิจัยตลอดระยะเวลาของการทำวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง นางสาวศจี จิระโร นางสาวอนันดา สันฐิติวิณิชย์ นายวัชรพันธ์ ผาสุข นายอัครเดช เกตุฉ่ำ นายสุรศักดิ์ เก้าเอี้ยน นายอภิชา อารุณโรจน์ และขอขอบคุณอีกหลายท่านที่ไม่ได้เอ่ยนามที่มีส่วนช่วยให้งานนี้ประสบความสำเร็จได้อย่างดี

ท้ายที่สุด ขอกราบขอบพระคุณคุณพ่อสุทนต์ คุณแม่ยุรี และนางสาวนิภาทร พุทธิรักษา ที่ช่วยเป็นกำลังใจในการทำงานวิจัยในครั้งนี้ ทำให้ผู้วิจัยอดทนต่ออุปสรรคทุกอย่างโดยไม่ย่อท้อ ความดีอันเกิดจากงานวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยขอมอบให้กับบุคคลทั้งหลายที่ได้กล่าวมา

## สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ฅ
สารบัญภาพ.....	ฎ
บทที่ 1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
คำถามวิจัย.....	3
วัตถุประสงค์การวิจัย.....	3
ขอบเขตการวิจัย.....	4
คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย.....	4
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ.....	7
บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	8
ตอนที่ 1 ครู และความสำคัญของครู.....	9
ตอนที่ 2 ภาระงาน บทบาทหน้าที่ของครู.....	11
ตอนที่ 3 แนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์.....	37
ตอนที่ 4 แนวคิดเกี่ยวกับการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ.....	56
ตอนที่ 5 กรอบแนวคิดในการพัฒนาเครื่องมือประเมิน.....	63
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	65
ตอนที่ 1 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	65
ตอนที่ 2 กระบวนการพัฒนาเครื่องมือ.....	67
ตอนที่ 3 การทดลองใช้เครื่องมือ.....	77
ตอนที่ 4 การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	78
ตอนที่ 5 การวิเคราะห์ข้อมูล.....	78
บทที่ 4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	81

ตอนที่ 1 ผลการพัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู .....	83
ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง และค่าสถิติพื้นฐาน ของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู.....	85
ตอนที่ 3 การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ.....	91
ตอนที่ 4 ปกติวิสัย และเกณฑ์สำหรับตีความหมายของแบบประเมิน.....	105
ตอนที่ 5 เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู สังกัดสำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร.....	121
บทที่ 5 สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	139
สรุปผลการวิจัย.....	141
อภิปรายผลการวิจัย.....	147
ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้.....	149
ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป.....	150
รายการอ้างอิง.....	151
ภาคผนวก.....	162
ภาคผนวก ก รายงานผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของ เครื่องมือวิจัย.....	163
ภาคผนวก ข รายงานผู้ทรงคุณวุฒิในการแปลแบบวัดเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ฉบับ ภาษาต่างประเทศที่พัฒนาขึ้น โดย Athanasios และ Triantafyllos	164
ภาคผนวก ค การตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของแบบประเมิน.....	165
ภาคผนวก ง คู่มือเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู.....	167
ภาคผนวก จ ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับหนึ่งด้วย โปรแกรมลิสเรล.....	172
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	175



## สารบัญตาราง

ตาราง		หน้า
2.1	ปัจจัยที่ส่งผลต่อการทำงานของครู.....	28
3.1	แสดงจำนวนโรงเรียนในแต่ละกลุ่มการศึกษา และอัตราตราส่วนในการสุ่มกลุ่มตัวอย่าง.....	66
3.2	ข้อคำถามที่ได้ปรับปรุง แก้ไข และเพิ่มเติมตามข้อเสนอแนะ.....	69
3.3	ข้อคำถามที่ได้ปรับปรุง แก้ไข และเพิ่มเติมตามข้อเสนอแนะ.....	72
3.4	ความเที่ยงของแบบประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูโดยวิธีสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค จำแนกตามประเภทของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์.....	77
4.1	จำนวนและร้อยละของผู้ตอบแบบสอบถามจำแนกตามภูมิภาคของผู้ตอบแบบประเมิน.....	85
4.2	ค่าสถิติพื้นฐานของแบบประเมินโดยรวมทั้งฉบับจำแนกตามประเภทของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ทั้ง 3 ด้าน.....	89
4.3	ค่าสถิติพื้นฐานของคะแนนจากเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู.....	90
4.4	ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปร M1.1 ถึง M1.15 และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัวแปรแต่ละคู่ในองค์ประกอบด้านเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้.....	93
4.5	ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปร P1.16 ถึง P1.29 และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัวแปรแต่ละคู่ในองค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ.....	94
4.6	ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปร V1.30 ถึง V1.42 และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัวแปรแต่ละคู่ในองค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ.....	95
4.7	ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู.....	99
4.8	ค่าความสัมพันธ์ของแบบประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู กับแบบแบบประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับแปลจากภาษาต่างประเทศ.....	104
4.9	ตารางคะแนนเกณฑ์ปกติของครูในสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ด้านเป้าหมายมุ่งความรู้.....	106

ตาราง	หน้า
4.10 ตารางคะแนนเกณฑ์ปกติของครูในสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ.....	108
4.11 ตารางคะแนนเกณฑ์ปกติของครูในสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ.....	110
4.12 ตารางคะแนนเกณฑ์ปกติของครูในสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ด้านเป้าหมายมุ่งความรอบรู้ แยกตามกลุ่มสาระการเรียนรู้.....	113
4.13 ตารางคะแนนเกณฑ์ปกติของครูในสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ แยกตาม กลุ่มสาระการเรียนรู้....	115
4.14 ตารางคะแนนเกณฑ์ปกติของครูในสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ แยกตามกลุ่มสาระการเรียนรู้.....	118
4.15 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนจากข้อคำถามเป็นรายชื่อ.....	121
4.16 ผลการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนระหว่างครูเพศชาย และเพศหญิง.....	124
4.17 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยคะแนนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างกลุ่มสาระการเรียนรู้.....	125
4.18 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูด้านเป้าหมายมุ่งความรอบรู้ระหว่างครูในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้เป็นรายคู่.....	126
4.19 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ ระหว่างครูในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้เป็นรายคู่.....	127
4.20 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยคะแนนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่าง ช่วงอายุ.....	128
4.21 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยคะแนนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างกลุ่มอายุการทำงาน.....	129
4.22 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยคะแนนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างวุฒิการศึกษาสูงสุด.....	130

ตาราง	หน้า
4.23 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูด้านเป้าหมายมุ่ง ความรอบรู้ระหว่างครูที่มีวุฒิการศึกษา ต่างกัน.....	130
4.24 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยคะแนนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู ระหว่างตำแหน่งวิทยฐานะที่ต่างกัน.....	131
4.25 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูด้านเป้าหมายมุ่ง หลักเล็งการแสดงความสามารถระหว่างครูที่มีตำแหน่งวิทยฐานะต่างกันเป็น รายคู่.....	132
4.26 ผลการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนระหว่างครูที่เคยทำวิจัยในชั้นเรียนมาแล้วกับ ครูที่ยังไม่เคยทำ.....	132
4.27 ผลการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนระหว่างครูที่มีรายได้อื่นนอกเหนือจาก เงินเดือนและเงินประจำตำแหน่งกับครูที่ไม่มีรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือน และเงินประจำตำแหน่ง.....	133
4.28 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยคะแนนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู ระหว่างครูที่มีฐานะทางการเงินต่างกัน.....	134
4.29 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูด้านเป้าหมายมุ่ง ความรอบรู้ระหว่างครูที่มีฐานะทางการเงินต่างกัน.....	135
4.30 ผลการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนระหว่างครูที่เคยได้รับเกียรติยศชื่อเสียงกับครูที่ ไม่เคยได้รับ.....	135
4.31 ผลการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนระหว่างครูที่เคยเข้าร่วมประชุมวิชาการ/อบรม/ สัมมนาในปีที่ผ่านมากับครูที่ไม่เคยเข้าร่วมประชุมวิชาการ/อบรม/สัมมนาในปีที่ ผ่านมา.....	136
4.32 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยคะแนนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู ที่อยู่ในโรงเรียนที่มีขนาดต่างกัน.....	137
4.33 ผลการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนระหว่างครูที่มีตำแหน่งบริหารกับครูที่ไม่มี ตำแหน่งบริหาร.....	137

## สารบัญภาพ

ภาพ	หน้า
2.1	องค์ประกอบของแรงจูงใจ..... 38
2.2	องค์ประกอบของทฤษฎีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่พัฒนาขึ้นโดย Elliot และ Church ..... 56
2.3	ขั้นตอนในเทคนิค Back – translation วิธีที่ 1..... 62
2.4	ขั้นตอนในเทคนิค Back – translation วิธีที่ 2..... 62
2.5	กรอบแนวคิดในการพัฒนาเครื่องมือประเมิน..... 64
3.1	สรุปขั้นตอนการวิจัย..... 80
4.1	โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู.... 98
4.2	โมเดลแสดงผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันขององค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งความรอบรู้..... 101
4.3	โมเดลแสดงผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันขององค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ..... 102
4.4	โมเดลแสดงผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันขององค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ..... 103

# บทที่ 1

## บทนำ

### ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การศึกษาเป็นเครื่องมือหลักในการพัฒนาประเทศที่ยั่งยืน และการจัดการศึกษาให้บังเกิดผลดีมีคุณภาพเพียงพอที่จะผลักดันให้เกิดการพัฒนาประเทศในทิศทางที่พึงประสงค์ได้นั้นต้องอาศัยครูเป็นกำลังสำคัญในการพัฒนา เพราะปัจจัยสำคัญยิ่งที่เป็นส่วนหนึ่งของความสำเร็จทางการศึกษา คือ ครู ครูเป็นผู้ที่มีบทบาทสำคัญในการเรียนรู้และพัฒนาผู้เรียนในทุกๆ ด้าน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2542) วิชาชีพครูจึงควรเป็นวิชาชีพของคนเก่งคนดีในสังคม และผู้ประกอบการวิชาชีพนี้ควรเป็นต้นแบบทางคุณธรรม จริยธรรม การประพฤติปฏิบัติตน การดำรงชีวิต และสามารถชี้นำสังคมไปในทางที่เหมาะสม (สำนักงานปฏิรูปวิชาชีพครู สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ สำนักงานนายกรัฐมนตรี, 2542) ด้วยบทบาทหน้าที่และความสำคัญดังกล่าว ครูจึงจำเป็นต้องเป็นทั้งผู้ให้ความรู้ ผู้ให้เครื่องมือในการแสวงหาความรู้ และผู้จุดไฟแห่งการเรียนรู้ (อมรวิเศษ นาคกรพรพ, 2540)

การพัฒนาตนเองเกี่ยวกับการทำงานตามหน้าที่อย่างต่อเนื่องของครู เป็นปัจจัยที่สำคัญอย่างที่สุดในการปฏิบัติงาน เป็นแนวทางในการปรับปรุงงานที่ทำให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น เมื่อวิทยาการต่างๆ ก้าวหน้าอยู่ทุกขณะ มีเครื่องมือเครื่องใช้ทันสมัยเกิดขึ้น วิธีการก็ต้องให้เหมาะสมรัดกุม เพื่อรับความก้าวหน้าอยู่เสมอ ฉะนั้นการพัฒนาตนเองตามภาระงานของครูจึงเป็นหัวใจสำคัญของการทำงานครู ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ สุนีย์ สิ้นธุเดชะ (2526) กล่าวว่า การพัฒนาตนเองของครูเป็นเรื่องสำคัญของวิชาชีพครู ครูจะต้องทำหน้าที่สอน อบรมแนะนำ ให้ความรู้ ข้อคิด แก่ไข ปรับปรุงเสริมสร้างให้ผู้เรียนได้บรรลุ คือ คิดเป็น ทำเป็น แก้ปัญหาเป็น การพัฒนาตนเองจึงเป็นการทำให้ตนเองเป็นคนมีความรู้ ทนต่อเหตุการณ์ เป็นคนทันสมัย

ปัจจุบันโลกมีความเปลี่ยนแปลงด้านเศรษฐกิจและเทคโนโลยีสารสนเทศและวิทยาการต่างๆ ในทุกมิติของสังคม ทำให้อาชีพครูไม่ได้รับการยกย่องนับถือจากชุมชน สังคม เหมือนกับอาชีพชั้นสูงอื่นๆ ดังที่เคยเป็นมาในอดีต รุ่ง แก้วแดง (2540) กล่าวว่า ครูไทยในยุคปัจจุบันเป็นยุคที่กล่าวได้ว่าตกต่ำค่อนข้างมาก ผู้ที่เข้าศึกษาในสถาบันฝึกหัดครูส่วนหนึ่งไม่มีความตั้งใจที่จะเรียน ทำให้ได้นักศึกษาครูที่มีความรู้ไม่สูงและไม่ศรัทธาต่อวิชาชีพครูอย่างแท้จริงเข้ามาศึกษา อีก

ทั้งรายได้ของครุฑต่ำ แต่กลับมีงานที่ต้องแบกรับมาก การเลื่อนขั้นเลื่อนตำแหน่งยังไม่สอดคล้องกับการพัฒนาครุฑ ทำให้ครุฑขาดกำลังใจ ครุฑบางส่วนจึงมักใช้เวลาไปกับการประกอบอาชีพอื่นเสริม จิตวิญญาณของความเป็นครุฑเหลือน้อยลง ทำให้สังคมให้ความเคารพนับถือครุฑน้อยลง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2544) ปัจจัยเหล่านี้ ก่อให้เกิดทัศนคติที่ไม่ดีต่อการทำงานของครุฑซึ่งจะแสดงออกโดยพฤติกรรมท้อแท้ เฉื่อยชา ไม่อยากทำงาน ซึ่งก็คือการขาดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในการทำงาน ก่อให้เกิดผลเสียต่อคุณภาพการศึกษาเป็นอย่างมาก

ช่วงทศวรรษที่ผ่านมา ทฤษฎีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ (Achievement Goal or Goal Orientation Theory) เป็นทฤษฎีที่ส่งเสริมแรงจูงใจทางจิตวิทยาที่สำคัญทฤษฎีหนึ่งที่ทั่วโลกนำมาพิสูจน์อย่างต่อเนื่อง Duda และ Hall (2001) อธิบายถึงลักษณะเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ว่าเป็นความแตกต่างของบุคคลในความคิด เป้าหมาย การกระทำ รวมถึงพฤติกรรมที่มุ่งมั่นไปสู่ความสำเร็จ Gill (2000) ได้รายงานว่ามีลักษณะที่มุ่งไปสู่เป้าหมายที่ต้องการทั้งลักษณะเป้าหมายมุ่งความรอบรู้ และเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ และบุคคลจะมีลักษณะใดมากกว่ากัน หรืออาจมีสัดส่วนใกล้เคียงกัน สัดส่วนที่แตกต่างกันนี้จะส่งผลให้บุคคลมีหนทางสู่ความสำเร็จที่แตกต่างกัน หากบุคคลที่มีลักษณะมุ่งเรียนรู้จะมีพฤติกรรมการเรียนรู้ พัฒนาตนเอง และพยายามทำงานที่อยากเพื่อมุ่งสู่ความสำเร็จ ขณะที่บุคคลที่มีลักษณะมุ่งแสดงความสามารถจะมุ่งเอาชนะผู้อื่นเพื่อให้ได้ชัยชนะหรือความสำเร็จ ดังนั้น ระดับของลักษณะเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่แตกต่างกันนี้จะส่งผลกระทบต่อแรงจูงใจในการทำกิจกรรมต่างกัน

การเพิ่มแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในการทำงานสามารถถูกผลักดันได้ด้วยการตั้งเป้าหมาย โดยแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เป็นแนวคิดพื้นฐานในการพัฒนาทฤษฎีของเป้าหมาย (Alkinson, 1964 อ้างถึงใน Kozlowski et al., 2001) การตั้งเป้าหมายในการกระทำพฤติกรรม มักทำให้บุคคลมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ที่จะกระทำพฤติกรรมเพิ่ม โดยการตั้งเป้าหมายที่ดีควรจะเป็นการตั้งเป้าหมายด้วยตนเองเพราะจะทำให้บุคคลเกิดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ที่จะทำให้เกิดผลสำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ (Bandura, 1986) ดังนั้นแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของครุฑควรเป็นข้อพิจารณาและเป็นปัจจัยที่มีความสำคัญที่จะชี้ถึงความสำเร็จ เป็นเครื่องมือที่ทำให้งานสำเร็จ และมีบทบาทในหลักสูตรการศึกษา โดยเป้าหมายที่จะทำให้บุคคลมีความต้องการที่จะบรรลุผลสำเร็จในการทำงาน ก็คือเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ (Harackiewicz และ Elliot, 1998)

การสร้างเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครุฑ จะช่วยอธิบายถึงระดับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในการทำงานของครุฑได้ว่ามีระดับเป็นเช่นไร งานวิจัยที่ผ่านมา มีเพียงงานที่ศึกษาถึงเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของนักกีฬา แต่ยังไม่มีการศึกษาพัฒนาเครื่องมือในการประเมินเป้าหมายใฝ่

สัมฤทธิ์ของครูในประเทศไทย มีเพียงงานในต่างประเทศที่ได้ทำการศึกษาการสร้างแบบประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู

ดังนั้นผู้วิจัยจึงเล็งเห็นความสำคัญในการมีเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู เพื่อให้หน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูหรือหน่วยงานที่เป็นต้นสังกัดของครูได้นำเครื่องมือนี้ไปใช้ประโยชน์ในการประเมินครู อีกทั้งตัวครูเองก็ยังสามารถตรวจสอบและประเมินตนเองจากการทำแบบประเมิน และยังจะได้เครื่องมือที่จะช่วยให้ได้สารสนเทศที่เป็นประโยชน์มาใช้ในการพัฒนาคุณภาพครูอย่างถูกต้องตรงประเด็นต่อไป

### คำถามวิจัย

1. เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ควรมีลักษณะอย่างไร
2. เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ที่สร้างขึ้นมีคุณภาพเป็นอย่างไร
3. ผลการแปลเครื่องมือวัดเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับภาษาต่างประเทศเพื่อนำมาใช้ในการเปรียบเทียบหาความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์กับเครื่องมือประเมินที่สร้างขึ้น มีผลเป็นอย่างไร
3. เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานครมีเกณฑ์ปกติวิสัยอย่างไร
4. ครูในสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานครเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์เป็นอย่างไร
5. ผลการเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่มีภูมิหลังแตกต่างกัน มีผลเป็นอย่างไร

### วัตถุประสงค์

1. พัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร
2. ตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือประเมินที่พัฒนาขึ้น
3. เพื่อแปลเครื่องมือวัดเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับภาษาต่างประเทศเพื่อนำมาใช้ในการเปรียบเทียบหาความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์กับเครื่องมือประเมินที่สร้างขึ้น
4. สร้างเกณฑ์ปกติวิสัยสำหรับใช้กับเครื่องมือที่พัฒนาขึ้น
5. สัมภาษณ์เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร
6. เปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่มีภูมิหลังต่างกัน

## ขอบเขตการวิจัย

งานวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยสนใจที่จะพัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู โดยประชากรในการวิจัยนี้ได้แก่ครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร จำนวน 14,634 คนที่กำลังสอนอยู่ในปีการศึกษา 2551

องค์ประกอบที่ใช้ในการสร้างเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู ใช้ทฤษฎีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่พัฒนาขึ้นโดย Elliot และ Church (1996) ซึ่งแบ่งประเภทของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ออกเป็น 3 องค์ประกอบ คือ เป้าหมายมุ่งความรอบรู้ เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ และเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ และในแต่ละองค์ประกอบยังครอบคลุมภาระงานของครูที่ได้จากการศึกษาเอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และการสัมภาษณ์ผู้ที่ทำงานอยู่ในวงการศึกษานี้ ซึ่งภาระงานของครูแบ่งออกเป็น 5 ภาระงาน คือ 1) จัดกิจกรรมและประสบการณ์ได้ตามแผนการจัดประสบการณ์ และตามตารางกิจกรรมประจำวัน 2) จัดหา จัดทำวัสดุอุปกรณ์และสื่อ เพื่อให้ประกอบการจัดประสบการณ์ 3) จัดงานธุรการชั้นเรียน 4) วัดและประเมินความพร้อม และความก้าวหน้าทางพัฒนาการ 5) มีปฏิสัมพันธ์กับผู้ปกครองของนักเรียน และแสวงหาความร่วมมือในการจัดประสบการณ์หรือแก้ปัญหานักเรียน

## คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

1. เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ (achievement goals) หมายถึง ความพยายามที่จะบรรลุผลสำเร็จ มีการกำหนดพฤติกรรมที่เป็นเป้าหมาย กำหนดเกณฑ์ในการแสดงพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งเพื่อใช้ในการประเมิน เปรียบเทียบพฤติกรรมที่ทำจริงกับพฤติกรรมที่กำหนดไว้ และเพื่อให้เกิดความพยายามที่จะมุ่งสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้ ในการวิจัยนี้ได้ยึดหลักเป้าหมายตามแนวคิดทฤษฎีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ (achievement goals theory) ที่พัฒนาขึ้นโดย Elliot และ Church (1996) โดยแบ่งประเภทเป้าหมายออกเป็น 3 ประเภท คือ

1.1. เป้าหมายมุ่งความรอบรู้ (mastery goal) เป็นลักษณะที่บุคคลมุ่งปรับปรุงและพัฒนาตนเอง มักทำในสิ่งแปลกใหม่ ทำทลายความสำเร็จ โดยคิดว่าความสามารถของตนเป็นสิ่งที่พัฒนาได้ เชื่อว่าความพยายามจะนำไปสู่การเรียนรู้ที่ดีขึ้น จึงกล้าที่จะเผชิญหน้ากับอุปสรรคและความล้มเหลว ทำให้บุคคลมีแรงจูงใจในการทำกิจกรรมอย่างเต็มความสามารถโดยจะสนุกกับการเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ ไม่มีความกดดันขณะทำกิจกรรมเนื่องจากไม่ได้คาดหวังว่าผลในการทำกิจกรรมจะต้องประสบผลสำเร็จ



1.2. เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ (performance approach goals) คือการที่บุคคลประเมินความสามารถของตนเองว่าจะสามารถทำกิจกรรมนั้นๆ ได้ และจะเปรียบเทียบความสามารถของตนเองกับผู้อื่น ส่งผลให้บุคคลมีความพยายามอย่างแน่วแน่ที่จะแสดงความสามารถสูงสุดเพื่อที่จะบรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ในกิจกรรมนั้นให้สูงกว่าผู้อื่น ทำให้ผลงานที่ทำออกมาเป็นผลงานที่เกิดจากความตั้งใจทุ่มเทอย่างเต็มความสามารถที่บุคคลมีอยู่ ชอบแสดงความสามารถที่เกินความคาดหวังหรือสิ่งที่คุณอื่นไม่ทำกัน มีความคาดหวังว่าผลที่ได้จะประสบผลสำเร็จอย่างโดดเด่นกว่าผู้อื่น

1.3. เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ (performance avoidance goals) คือการที่บุคคลประเมินความสามารถของตนเองว่าจะไม่สามารถทำกิจกรรมนั้นๆ ได้และไม่สามารถทำให้ดีกว่าผู้อื่นได้ ทำให้บุคคลหลีกเลี่ยงเป้าหมายที่จะทำให้ต้องทำกิจกรรมนั้น ส่งผลให้บุคคลนั้นใช้ความสามารถในการทำกิจกรรมต่ำกว่าที่ควร ซึ่งจะทำให้บุคคลขาดแรงจูงใจในการทำกิจกรรม ผลงานที่นำออกมาจึงเกิดจากการทำอย่างไม่เต็มความสามารถและอาจจะขาดคุณภาพได้ เนื่องจากไม่ได้คาดหวังว่าผลในการทำกิจกรรมจะต้องประสบผลสำเร็จ โดยเป็นผลที่เกิดจากการที่บุคคลมีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์

2. แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ หมายถึง แรงจูงใจที่เป็นแรงขับให้บุคคลพยายามที่จะประกอบพฤติกรรมที่จะประสบสัมฤทธิ์ผลตามมาตรฐานความเป็นเลิศ (Standard of Excellence) ที่ตนตั้งไว้ บุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์จะไม่ทำงานเพราะหวังรางวัล แต่ทำเพื่อจะประสบความสำเร็จตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

3. ภาระงานของครู หมายถึง งานในหน้าที่ความรับผิดชอบของครูแบ่งภาระงานหลักๆ ออกเป็น 5 ภาระงาน ได้แก่

3.1. จัดกิจกรรมและประสบการณ์ได้ตามแผนการจัดประสบการณ์ และตามตารางกิจกรรมประจำวัน

3.2. จัดหา จัดทำวัสดุอุปกรณ์และสื่อ เพื่อใช้ประกอบการจัดประสบการณ์

3.3. จัดงานธุรการชั้นเรียน เช่น บัญชีเรียกชื่อ สมุดรายงานประจำวันนักเรียน สมุดบันทึกความพร้อม และบันทึกการตรวจสอบสุขภาพ ระเบียบสะสม ฯลฯ

3.4. วัดและประเมินความพร้อม และความก้าวหน้าทางพัฒนาการ

3.5. มีปฏิสัมพันธ์กับผู้ปกครองของนักเรียน และแสวงหาความร่วมมือในการจัดประสบการณ์หรือแก้ปัญหานักเรียน

4. คุณภาพของเครื่องมือ หมายถึง คุณลักษณะของเครื่องมือในด้านความเที่ยง และความตรงของเครื่องมือ

5. ความเที่ยง (Reliability) หมายถึง คุณสมบัติของเครื่องมือที่สามารถประเมินสิ่งที่ต้องการประเมินได้คงที่แน่นอน โดยความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายใน (Internal consistency) หาได้โดยวิธีสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha method และ ความเที่ยงแบบความสอดคล้องระหว่างผู้ประเมิน (Inter-rater reliability) โดยคำนวณหาจากสูตรสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของ เพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation Coefficient) โดยเป็นการหาความสัมพันธ์ระหว่างการให้คะแนนของผู้เชี่ยวชาญ

6. ความตรง (Validity) หมายถึง คุณสมบัติของเครื่องมือที่สามารถประเมินสิ่งที่ต้องการประเมินได้ตรงกับสิ่งที่ต้องการประเมินและให้ผลการประเมินตรงกับระดับที่แท้จริง ซึ่งพิจารณาได้จาก

6.1 ความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) หมายถึง ความสอดคล้องของเนื้อหาในเครื่องมือกับเนื้อหาในการประเมิน หมายถึง เครื่องมือนี้ครอบคลุมเนื้อหาครบถ้วนตามที่ควรจะมี และให้ข้อมูลที่แสดงความสามารถในเนื้อหาที่ควรจะเป็นด้วย หาโดยการให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบ

6.2 ความตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) หมายถึง ความสอดคล้องระหว่างผลที่ได้ กับแนวคิด หรือ ทฤษฎี ของสิ่งที่ต้องการประเมิน ในกรณีนี้ต้องมีแนวคิดหรือทฤษฎี หาโดยการตรวจสอบด้วยวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (CFA)

6.3 ความตรงเชิงเกณฑ์สัมพันธ์ (Criterion – related validity) หมายถึง ความสอดคล้องระหว่างผลการประเมินกับเกณฑ์ที่ระบุไว้ก่อน เกณฑ์ในที่นี้ได้แก่ลักษณะที่ต้องการหรือคุณสมบัติที่ต้องการ ความสามารถของเครื่องมือที่สามารถประเมินสิ่งที่ต้องการวัดแล้วให้ผลสอดคล้องกับการประเมิน โดยใช้เครื่องมืออื่นหรือข้อมูลที่เชื่อถือได้ที่นำมาเป็นเกณฑ์ คำนวณโดยใช้สูตรการหาค่า สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของ เพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation Coefficient)

7. ครู หมายถึง ครูในสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ที่ทำหน้าที่สอนในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่สอนในภาคการศึกษาปลาย ปีการศึกษา 2551

### ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. ได้เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู เพื่อให้หน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาคุณภาพการศึกษาสามารถนำไปพัฒนาใช้เป็นส่วนประกอบในการประเมินคุณภาพในการทำงานของครูได้
2. ได้ข้อมูลจากการประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน สำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## บทที่ 2

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในส่วนของเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องผู้วิจัยได้แบ่งการนำเสนอออกเป็น 5 ตอน คือ

ตอนที่ 1 ครู และความสำคัญของครู ประกอบด้วย

1.1 ความหมายของครู

1.2 ความสำคัญของครู

ตอนที่ 2 ภาระงาน บทบาทหน้าที่ของครู ประกอบด้วย

2.1 ภาระงาน และบทบาทหน้าที่ของครู

2.2 การพัฒนาตนเองของครูตามบทบาทหน้าที่

2.3 ปัจจัยที่ส่งผลต่อการทำงานของครู

2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับภาระงาน บทบาทหน้าที่ และการพัฒนาตนเองของครู

ตอนที่ 3 แนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ ประกอบด้วย

3.1 แนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

3.1.1 ความหมายของเป้าหมาย และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

3.1.2 ลักษณะของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์

3.1.3. ธรรมชาติของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์

3.1.4 คุณสมบัติของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์

3.2 ผลของการตั้งเป้าหมายที่มีต่อแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

3.3 ผลของการตั้งเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่มีต่อพฤติกรรม

3.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการตั้งเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์

ตอนที่ 4 การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ (validity) ประกอบด้วย

4.1 ความตรงของแบบประเมิน แบ่งเป็น 6 ประเภท ได้แก่

4.1.1 ความตรงตามเนื้อหา (Content validity)

4.1.2 ความตรงตามการทำนาย (Predictive validity)

4.1.3 ความตรงเชิงโครงสร้าง (Construct validity)

4.1.4 ความตรงตามเกณฑ์สัมพันธ์ (Criterion related validity)

4.1.5 ความตรงผิวเผิน (Face validity)

4.1.6 ความตรงเชิงจำแนก (Discriminant validity)

4.2 ความเที่ยงของแบบประเมิน (Reliability) แบ่งเป็น 4 ประเภท ได้แก่

4.2.1 ความเที่ยงแบบความคงที่ (Stability)

4.2.2 ความเที่ยงแบบความสมมูล (Equivalence)

4.2.3 ความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายใน (Internal consistency)

4.2.4 ความเที่ยงแบบความสอดคล้องระหว่างผู้ประเมิน (Inter-rater reliability)

4.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหรือสร้างเครื่องมือ

4.4 การใช้เทคนิค Back – translation ในการแปลแบบทดสอบ

ตอนที่ 5 กรอบแนวคิดในการวิจัย

## ตอนที่ 1 ครู และความสำคัญของครู

### 1.1 ความหมายของครู

นับตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน มีการกล่าวถึงครูในความหมายต่างๆ มากมายตามพื้นฐานความคิดค่านิยม และลักษณะของสังคมของผู้ที่กล่าวถึงนั้นๆ ดังเช่นผู้ที่เคยให้ความหมายของคำว่าครูไว้ดังต่อไปนี้

“ครู” ตามพจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2525 (2531) หมายถึง ผู้สั่งสอนศิษย์ ผู้ถ่ายทอดความรู้ให้แก่ศิษย์

ศาสตราจารย์สุมน อมรวิวัฒน์ (2535) ให้ความหมายของครูไว้ว่า

ครู คือมนุษย์

ครู คือกัลยาณมิตร

ครู คือผู้นำทางปัญญาและวิญญาณ

ครู คือผู้มีศาสตร์และศิลป์

ครู คือผู้ที่ดำรงและค้ำจุนความเป็นไทย

สำหรับคำว่า “ครู” ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 หมายความว่า บุคลากรวิชาชีพ ซึ่งทำหน้าที่หลักทางด้านการเรียนการสอนและการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีต่างๆ ในสถานศึกษาทั้งของรัฐและเอกชน

ครู ตามความหมายในพระราชบัญญัติครู พุทธศักราช 2488 มาตรา 24 ได้แก่ (1) ข้าราชการครู (2) พนักงานครูเทศบาล (3) ข้าราชการกรุงเทพมหานคร ซึ่งดำรงตำแหน่งประจำ

ในสถานศึกษาของกรุงเทพมหานคร (4) ผู้ทำการสอนในสถานศึกษาที่อยู่ในความควบคุมของกระทรวงศึกษาธิการและได้รับเงินเดือนประจำ

คุรุสภาได้กำหนดเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู เมื่อ พ.ศ.2533 โดยมุ่งหวังที่จะให้ครูได้ยึดถือเป็นแนวปฏิบัติตนด้วยความมุ่งหวังอย่างจริงจังและจริงใจ และให้ความหมายของครูดังนี้

ครู คือ ผู้มีหน้าที่รับผิดชอบโดยตรงในการใช้วิชาความรู้และเทคนิคการเรียนรู้ตลอดจนศาสตร์เฉพาะวิชาครู ในการสร้างให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้และพัฒนาตนทุกด้าน เพื่อการมีคุณภาพชีวิตที่ดีในสังคม ดังนั้น ครูจึงต้องเป็นผู้ที่มีความรู้ ความสามารถทั้งทางด้านวิชาการและวิชาชีพครู ต้องเฝ้าหาความรู้ให้ทันสมัยตลอดเวลา และปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีแก่บุคคลทั่วไป (สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2537)

ถึงแม้จะมีคำกล่าวถึงครูในความหมายต่างๆ มากมาย จากความหมายข้างต้น สรุปได้ว่า ครูคือ ผู้ที่มีหน้าที่สั่งสอนอบรมศิษย์ทั้งด้านความรู้และความประพฤติ เป็นกัลยาณมิตร ซึ่งไม่ว่าจะเป็นสถานศึกษาของรัฐหรือเอกชนก็ตาม เป็นผู้ส่งเสริมการเรียนรู้ให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตนเองได้รอบด้าน และประพฤติปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีให้แก่ลูกศิษย์และสังคมโดยทั่วไป

## 1.2 ความสำคัญของครู

จากอดีตที่ผ่านมา ครูมีความสำคัญต่อสังคมเป็นอย่างมาก จนกระทั่งสังคมยกย่องให้ครูเป็นปูชนียบุคคล เป็นพ่อแม่คนที่สองของเด็ก เพราะนอกจากครูจะคอยสั่งสอนอบรมวิชาความรู้ต่างๆ แล้ว ครูจะต้องคอยดูแลเอาใจใส่ต่อสุขทุกข์ของเด็ก ความเจริญก้าวหน้าและคอยดูแลมิให้ประพฤติตนไม่เหมาะสมอีกด้วย งานของครูเป็นงานที่ต้องใช้ความรู้ ความสามารถทั้งศาสตร์และศิลป์ เป็นงานสร้างสรรค์ เพราะเป็นการวางรากฐานความรู้ ความดี และความสามารถต่างๆ ด้านให้แก่เด็ก เพื่อช่วยให้สามารถปฏิบัติตนเป็นคนดี และเป็นประโยชน์แก่สังคม เพื่อความสำเร็จ ความก้าวหน้าและความสุขความเจริญของผู้อื่นตลอดชีวิต ครูนอกจากจะมีความสำคัญกับเด็กแล้ว ครูเป็นบุคคลที่มีความสำคัญต่อสังคมและประเทศชาติอย่างยิ่งเพราะครูเป็นทั้งผู้สร้าง และผู้กำหนดอนาคตของเยาวชน สังคมและประเทศชาติ ให้พัฒนาไปในทิศทางที่ต้องการและถูกต้อง

ขออัญเชิญพระบรมราโชวาทของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวภูมิพลอดุลยเดช ซึ่งพระราชทานเมื่อวันที่ 22 ตุลาคม 2513 ความตอนหนึ่งว่า (อ้างถึงใน กัญญาวัฒน์ ขอบคุณ, 2545)

“...หน้าที่ครูมีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะเป็นผู้ปลูกฝังความรู้ ความคิดและจิตใจแก่เยาวชน ผู้เป็นครูจึงจัดว่าเป็นผู้มีบทบาทสำคัญมากในการสร้างสรรค์บันดาลอนาคตของชาติบ้านเมือง...”

ครูนั้นเป็นนักพัฒนาคน ทั้งในด้านความรู้ ความสามารถ จิตใจ คอยชี้ คอนแนะนำทางความคิดให้แก่เด็ก เพื่อให้รู้จักเลือกรับสิ่งต่างๆ จากสังคม สามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมร่วมกับผู้อื่นได้เป็นอย่างดี อีกทั้งครูยังเป็นส่วนสำคัญในการจัดการศึกษา ซึ่งเป็นเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาประเทศ ครูสามารถอบรมสั่งสอน ปลุกฝังความคิด ค่านิยม และเจตคติต่างๆ ให้แก่เด็กได้มากที่สุด

จากที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นได้ว่า ครูเป็นบุคคลที่มีความสำคัญในการจัดการศึกษา นอกจากจะมีความสำคัญต่อการอบรมสั่งสอนเด็กแล้ว ครูยังมีความสำคัญต่อการพัฒนาสังคมและประเทศชาติอีกด้วย

## ตอนที่ 2 ภาระงาน บทบาทหน้าที่ของครู

### 2.1 ภาระงาน และบทบาทหน้าที่ของครู

ภาระงาน และบทบาทหน้าที่ของครูนับแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน ได้ปรับเปลี่ยนไปตามสภาพของการเปลี่ยนแปลงทางการศึกษา สังคม เศรษฐกิจ การเมือง การปกครอง และเทคโนโลยีใหม่ๆ ผู้ที่ประกอบอาชีพครูหรือผู้ที่จะเป็นครูได้ ต้องมีการฝึกฝน ศึกษาจนเชี่ยวชาญ จนเป็นที่ยอมรับของสังคม เพราะครูเป็นทั้งฐานะของบุคคลและวิชาชีพที่สังคมคาดหวังว่าจะต้องมีบทบาท ความสำคัญ และมีคุณลักษณะอื่นๆ ที่เป็นแบบอย่างได้นั่นเอง

ภาระงานหลักของครูที่สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติได้ทำการศึกษา และแบ่งหน้าที่หลักๆ ออกเป็น 4 ภาระงาน ได้แก่

1. ภาระงานสอน ซึ่งถือเป็นงานหลักของครูที่ต้องปฏิบัติอย่างเต็มความสามารถ
2. ภาระงานเตรียมการสอน คือ การเตรียมเนื้อหา ข้อมูล ที่เกี่ยวข้องกับการสอนในแต่ละครั้ง
3. ภาระงานสนับสนุนการสอน คือ งานที่ครูได้รับมอบหมายให้ทำเพิ่มเติมจากการสอน ได้แก่ งานสัมพันธ์ชุมชน งานอนามัยโรงเรียน/พยาบาล งานทะเบียนและวัดผล และงานที่ปรึกษากิจกรรมชุมนุม/ชมรม เป็นต้น
4. ภาระงานอื่นๆ คือ งานนอกเหนือจากภาระงานที่หน้าที่ที่ต้องทำเป็นงานที่ครูทำ นอกเหนือจากงานที่ได้รับมอบหมาย ได้แก่ งานรับผิดชอบโครงการต่างๆ หรืองานที่ได้รับมอบหมายจากผู้บังคับบัญชา งานจัดหา บำรุงรักษาสื่อการเรียนการสอนและเครื่องมืออุปกรณ์ต่างๆ งานศึกษาค้นคว้า รวบรวมวิทยาการและประสบการณ์ใหม่ๆ ในสาขาวิชาที่เกี่ยวข้อง และงานให้คำปรึกษาและบริการแก่ผู้ปกครองและชุมชน เป็นต้น

Dodd (1970) ได้กล่าวถึงบทบาทหน้าที่ของครูทั่วๆ ไปในประเทศต่างๆ ที่จะต้องปฏิบัติ นอกเหนือจากการสอน ซึ่งสรุปได้ 4 ประเภท คือ

1. บทบาทหน้าที่ทั่วไปของครูประจำชั้น ได้แก่ การบันทึกจำนวนนักเรียนที่มาเรียนและที่ขาดเรียนทุกวัน บันทึกสมุดประจำชั้น สมุดรายงานประจำตัวนักเรียน สำนวญจำนวนหนังสือ สำนวญสื่อการเรียนการสอน ทำหน้าที่ปฐมพยาบาลหรือพานักเรียนไปตรวจรักษาเมื่อเจ็บป่วย และเป็นผู้แนะแนวนักเรียน
2. บทบาทหน้าที่ด้านบริหารและธุรการ ได้แก่ การเก็บค่าบำรุงการศึกษา การจัดประชุม ผู้ปกครอง
3. บทบาทหน้าที่พิเศษในโรงเรียน เช่น การจัดกิจกรรมกีฬา ดูแลห้องสมุด จัดการแสดง เป็นต้น
4. บทบาทหน้าที่พิเศษภายนอกโรงเรียน เช่น การคุมสอบ ตรวจข้อสอบ คิดคะแนนการสอบต่างๆ ในจังหวัด

คณะกรรมการวางพื้นฐานเพื่อการปฏิรูปการศึกษา (2518) ได้กำหนดบทบาทที่พึงประสงค์ของครู ไว้ดังนี้

1. บทบาททั่วไป เป็นการปฏิบัติงานของครูโดยภาพรวม มีดังนี้
  - 1.1 รักการอ่าน รักการศึกษา ค้นคว้า ปรับปรุงตนเองให้ทันสมัยอยู่เสมอ มีความมั่นใจ และศรัทธาในอาชีพครู
  - 1.2 มีความคิดเป็นตัวของตัวเอง กล้าแสดงออกเพื่อเผยแพร่ความคิดเห็นหรือความรู้ใหม่ๆ ต่อสาธารณะ หรือเพื่อพัฒนาวิชาชีพของตนโดยบริสุทธิ์ใจ
  - 1.3 ประพฤติหรือวางตนอยู่ในกรอบศีลธรรมจรรยา อันเป็นบรรทัดฐานที่ยอมรับกันทั่วไปในชุมชน
  - 1.4 ประกอบอาชีพเพื่อหารายได้เลี้ยงชีพพอสมควรแก่อัตภาพ มานะบากบั่น มัธยัสถ์ อดออม ไม่เห็นแก่ความเจริญทางวัตถุเกินกว่าคุณธรรมและจริยธรรม
2. บทบาทต่อนักเรียน เป็นการปฏิบัติตนของครู ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนานักเรียน ดังนี้
  - 2.1 เปลี่ยนบทบาทจากการเป็นผู้บอก ผู้แสดงนำ มาเป็นผู้กระตุ้นแนะนำให้เกิดความคิดริเริ่ม สนับสนุนให้นักเรียนรู้จักศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง เปิดโอกาสให้นักเรียนใช้ความคิดอิสระอย่างมีเหตุผล



2.2 ฝึกนักเรียนให้มีความสามารถในการทำงานเป็นกลุ่ม รู้จักวิพากษ์วิจารณ์ ยอมรับความคิดเห็นของผู้อื่น มีวินัยในตนเอง เคารพกฎของสังคม มีน้ำใจเป็นประชาธิปไตย

2.3 สนใจศึกษาธรรมชาติ และความแตกต่างของนักเรียนแต่ละคน ให้ความรักความสนใจเท่าเทียมกันทุกคน

2.4 ค้นหาความสนใจ ความถนัด และความสามารถของนักเรียนแต่ละคน เพื่อส่งเสริม แนะนำการเลือกวิชาและอาชีพให้เหมาะสม

2.5 ส่งเสริมให้นักเรียนฝึกใฝ่ในคุณธรรม จริยธรรม และเห็นคุณค่าของการรักษาเอกลักษณ์และวัฒนธรรมของชาติ

3. บทบาทต่อสังคม เป็นการปฏิบัติตนของครูที่เกี่ยวข้องกับชุมชนและสังคม ดังนี้

3.1 มีความรู้และสนใจในการเกษตร สามารถเข้าร่วมกิจกรรมทางการเกษตรและชุมชนได้

3.2 ส่งเสริมและสนับสนุนการดำเนินชีวิตตามวิถีประชาธิปไตยแก่ชุมชน โดยประพฤติตนเป็นแบบอย่างและชักนำให้ผู้อื่นปฏิบัติตามในโอกาสที่เหมาะสม

3.3 ความยุติธรรมและกล้าต่อสู้เพื่อความเป็นธรรมของสังคม ด้วยสติปัญญาและกระบวนกรที่เหมาะสม

3.4 มีส่วนร่วมในกิจกรรมด้านต่างๆ ของท้องถิ่นด้วยความเต็มใจ เพื่อพัฒนาท้องถิ่น และสร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างโรงเรียนกับชุมชน

Worell และ Stilwell (1981) กล่าวถึงบทบาทที่สำคัญของครูไว้ 3 ประการ คือ

1. ครูในบทบาทผู้จัดการสภาพแวดล้อมของการเรียนรู้ (The Teacher as a Manager of the Learning Environment) เพื่อให้ให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ โดยอาศัยการจัดการและการวางแผน เพื่อให้เกิดสิ่งที่ต้องการและครูยังต้องเป็นผู้เชี่ยวชาญในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน โดยมีรูปแบบและขั้นตอนหลักๆ คือ

1.1 กำหนดวัตถุประสงค์ของการเรียนการสอน

1.2 ประเมินพฤติกรรมของผู้เรียนก่อนเรียน

1.3 ดำเนินการสอน

1.4 ประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน

2. ครูในบทบาทของผู้อำนวยความสะดวกเพื่อการพัฒนาของแต่ละบุคคล (The Teacher as a Facilitator of Individual Development) ซึ่งเป็นการช่วยให้นักเรียนแต่ละคนได้เรียนรู้ตามที่

เขาต้องการ โดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลและปรับวิธีการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับนักเรียนแต่ละคน ซึ่งครูจะต้องวิเคราะห์ผู้เรียน และใช้ประสบการณ์ และทักษะความเชี่ยวชาญในการพัฒนาและกระตุ้นผู้เรียนให้เกิดการเรียนรู้

3. ครูในบทบาทตัวกลางของการมีมนุษยสัมพันธ์ (The Teacher as a Mediator of Human Relations) โดยการสร้างความสัมพันธ์ที่ดี ทั้งในระหว่างครูกับผู้เรียน ระหว่างผู้เรียนแต่ละคน และระหว่างกลุ่มผู้เรียน และจะต้องเป็นตัวกลางในการกระตุ้นให้นักเรียนกล้าแสดงออก เป็นผู้ชี้แนะ นำเสนอ หรือสร้างค่านิยมที่ถูกต้อง ดีงาม เพื่อเป็นแนวทางในการประพฤติปฏิบัติของผู้เรียน และการสร้างความสัมพันธ์เชิงบวกกับผู้เรียน ซึ่งจะช่วยให้เกิดความอบอุ่น การยอมรับนับถือ

Johnson (1984) ได้กล่าวไว้ว่า ครูที่ดีต้องมีบทบาทหน้าที่ ดังนี้

1. บทบาทเป็นผู้นำ
2. บทบาทเป็นที่ปรึกษา
3. บทบาทเป็นผู้เชี่ยวชาญในการสอน
4. บทบาทเป็นมิตร คือ ครูต้องให้ความช่วยเหลือแก่เด็กที่มีปัญหาและให้กำลังใจแก่เด็ก
5. บทบาทในการวางจุดมุ่งหมาย คือ ช่วยเหลือเด็กและผู้ปกครองในการตั้งจุดมุ่งหมายในการเรียนได้ และสร้างบรรยากาศให้เด็กเกิดความกระตือรือร้นในการเรียน

เจลิยว บุรีภักดี และคณะ (2520) ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับงานในหน้าที่ของครูที่ดีและพบว่าครูควรมีภาระหน้าที่เรียงลำดับดังต่อไปนี้

1. ตั้งใจสอน รักการสอน
2. หมั่นอบรมเด็กอยู่เสมอ
3. เตรียมการสอนและทำบันทึกการสอน
4. จัดการปกครองได้เป็นที่เรียบร้อย
5. รับผิดชอบหน้าที่ที่ได้รับสอน
6. สอดส่องความประพฤติของนักเรียน
7. ทำบัญชีเรียกชื่อและสมุดประจำชั้น
8. สอนให้เด็กเป็นคนดี
9. สอนให้เข้าใจแจ่มแจ้ง

10. ช่วยให้คำแนะนำด้วยความเต็มใจ
11. เอาใจใส่เด็ก
12. จัดการแนะนำที่ดีแก่เด็ก
13. ค้นคว้าเพิ่มเติมความรู้ใหม่มาสอน
14. ดูแลบำรุงรักษาห้องเรียนและอาคารสถานที่
15. ตรงต่อเวลา
16. เป็นครูประจำชั้น
17. หมั่นหาความรู้และวิธีการหาความรู้
18. ช่วยงานสารบรรณและธุรการโรงเรียน
19. สอนสิ่งที่ เป็นประโยชน์
20. เข้าใจและพยายามเข้าใจปัญหาเด็ก
21. เป็นที่พึ่งของเด็ก
22. ช่วยเหลืองานโรงเรียนด้วยความเสียสละ
23. ทำระเบียบและสมุดรายนักเรียน

สงวน สุทธิเลิศอรุณ (2524) และแบคแมน ซี ดับบลิว (Backman C.W., 1968) ได้กล่าวถึงภาระหน้าที่ของครูไว้ในลักษณะคล้ายคลึงกัน ดังนี้

1. ภาระหน้าที่ของครูที่มีต่อนักเรียน ได้แก่ รับผิดชอบการสอนในวิชาและชั้นเรียนที่ได้รับมอบหมาย จัดเตรียมการสอน ทำบันทึกการสอน จัดหาหรือทำอุปกรณ์การสอน คิดและประเมินผลการเรียนการสอน รับผิดชอบในการอบรมนักเรียนทำงานที่ได้รับมอบหมายทุกงาน จัดทำงานธุรการที่เกี่ยวข้อง และดูแลเรื่องสุขภาพอนามัยของนักเรียน ตลอดจนเป็นที่ปรึกษาและให้บริการแนะแนว
2. ภาระหน้าที่ของครูที่มีต่อครูใหญ่ ได้แก่ การให้ความเคารพในฐานะเป็นผู้บังคับบัญชา ปฏิบัติตามคำสั่งที่ชอบด้วยเหตุผลของผู้บริหาร สนับสนุนนโยบายการบริหารงานของครูใหญ่
3. ภาระหน้าที่ของครูที่มีต่อเพื่อนครู ได้แก่ รักษาความลับของเพื่อนครู ช่วยเหลือการงานของเพื่อนครู
4. ภาระหน้าที่ของครูที่มีต่อโรงเรียน ได้แก่ การช่วยพัฒนาโรงเรียนสร้างและรักษาชื่อเสียงของโรงเรียน
5. ภาระหน้าที่ของครูต่อชุมชน ได้แก่ สร้างความสัมพันธ์อันดีกับชุมชนให้บริการแนะนำด้านวิชาการแก่ชุมชน

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2526) ได้กำหนดเกณฑ์มาตรฐาน และแนวปฏิบัติของครูผู้สอนไว้ 6 งาน ได้แก่ งานวิชาการ งานธุรการและการเงิน งานบุคลากร งานอาคารสถานที่ งานความสัมพันธ์กับชุมชน และงานกิจการนักเรียน (กัญญารัตน์ ขอบคุณ, 2545)

ประเวศ วะสี (2532) ได้ให้ข้อคิดเห็นเกี่ยวกับบทบาทของครูว่า ครูควรมีบทบาทเป็นกัลยาณมิตรของสังคม ครูต้องเข้าใจเด็กอย่างคลอบคลุมทั้งตัว ช่วยให้ผู้ชุมชนสามารถวิเคราะห์ปัญหา และแก้ปัญหาของชุมชนด้วยตนเอง

สำหรับเรื่องการช่วยเหลือชุมชนอย่างสร้างสรรค์นี้ โอวาท สุทธนารักษ์ (2533) ได้ประมวลบทบาทของครูไว้ 3 ระดับ ดังนี้

1. บทบาทในระดับห้องเรียน เป็นการประยุกต์หลักสูตรการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการของชุมชน ฝึกให้นักเรียนรู้จักวิเคราะห์ปรากฏการณ์ทางสังคมที่เกิดขึ้นในชุมชน และผลกระทบที่จะตามมา รวมทั้งร่วมกันหาแนวทางแก้ไขตามความเหมาะสมของวัยและวุฒิภาวะของผู้เรียน ครูจะปฏิบัติหน้าที่นี้ได้ จะต้องเข้าไปเรียนรู้กับชุมชน รับรู้ปัญหาของชุมชน

2. บทบาทในระดับโรงเรียน เป็นการฝึกให้ผู้เรียนพึ่งตนเอง โดยใช้กระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน จะทำให้เกิดความรู้และทักษะเพียงพอที่จะนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน

3. บทบาทระดับชุมชน เป็นบทบาทของครูนักพัฒนาที่ทำงานร่วมกับชุมชน โดยการเป็นสมาชิกหนึ่งของชุมชนที่เข้าไปร่วมปรึกษาหาทางแก้ไขปัญหาของชุมชน ในฐานะปัญญาชนท้องถิ่น (Intellectual Organic) มีบทบาทเป็นผู้นำทางความคิด และเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลง

สำหรับหน้าที่ของครูคือการทำให้ผู้เรียนบรรลุเป้าหมายของการศึกษา ครูต้องมีความสามารถในวิชาชีพครู ในการที่จะสอนให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามเป้าหมายการศึกษามูลคณิกภาพของครูเป็นองค์ประกอบทั้งภายนอกและภายในของตัวครู ครูต้องมีความเข้มแข็งพร้อมที่จะเป็นตัวอย่างที่จะสร้างเสริมการเรียนรู้ให้เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพและมีความสุข ความสามารถของครูในการแสดงออกขณะสอนมีความหมายต่อผู้เรียนมาก ดังนั้นครูจึงต้องรอบรู้สังคมและทิศทางการศึกษาที่สังคมต้องการด้วย

ชานเลอร์ และคณะ (Chandler and others, 1971) พะนอม แก้วกำเนิด (2530) และ พงศ์เพชร สังข์ศักดิ์ดา (2531) เห็นพ้องกันสรุปได้ว่า บทบาทและหน้าที่ของครูมีดังนี้ (อ้างใน วัชรินทร์ ดีทอง, 2537)

1. งานสอน เริ่มตั้งแต่วางแผนการสอน การสร้างและเลือกอุปกรณ์ เลือกกิจกรรมการ สอนที่เหมาะสม จัดบรรยากาศให้เหมาะสม บริการชั้นเรียน ปกครองชั้นเรียน และประเมินผล ความก้าวหน้าของนักเรียน รวมทั้งรายงานความก้าวหน้าของโรงเรียน

2. การพัฒนาตนเองทางด้านวิชาการและความประพฤติ หมั่นแสวงหาความรู้เพิ่มเติมอยู่ เสมอ เพื่อประโยชน์ในการถ่ายทอดความรู้ให้แก่นักเรียน

3. รับผิดชอบงานที่เกี่ยวข้อง เช่น กิจกรรมเสริมหลักสูตร กิจกรรมในและนอกหลักสูตร เช่น งานแนะแนว งานอบรมชั้นเรียน การเป็นที่ปรึกษากิจกรรมนักเรียนต่างๆ งานด้าน ความสัมพันธ์กับชุมชน และการบริการสังคมในด้านวิชาการและด้านอื่นๆ

มีนักการศึกษา ได้ให้ความหมายของคำว่า TEACHERS โดยแจกแจงเป็นหน้าที่ของครู ได้อย่างสอดคล้อง (อ้างในโกสินทร์ รัชสยาพันธ์, 2530) ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. T (Teacher) หมายถึง ครูต้องทำหน้าที่สอนศิษย์ให้เป็นพลเมืองที่ดีของชาติ

2. E (Ethics) หมายถึง ครูต้องมีจริยธรรม มีคุณธรรมประจำใจ มีความประพฤติที่ ถูกต้องตามครรลองครองธรรม เป็นตัวอย่างที่ดีของนักเรียนและของสังคม

3. A (Academic) หมายถึง ครูมีหน้าที่เป็นนักวิชาการ ต้องหมั่นแสวงหาความรู้ให้ กว้างขวางและทันสมัยอยู่เสมอ ทั้งความรู้ทั่วไป และความรู้เฉพาะเรื่อง มีความแม่นยำถูกต้อง ในวิชาการ

4. C (Cultural Heritage) หมายถึง ครูมีหน้าที่ถ่ายทอดมรดกทางวัฒนธรรม ได้แก่ วัฒนธรรมอันดีงามซึ่งเป็นเอกลักษณ์ของชาติ ครูจะต้องปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างในการรักษา วัฒนธรรมอันดีงามนั้นอย่างเคร่งครัด และถือเป็นหน้าที่สำคัญที่จะต้องป้องกัน แก้ไข การบ่อน ทำลายวัฒนธรรม

5. H (Human Relationship) หมายถึง ครูต้องเป็นผู้มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีต่อบุคคลต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง เช่น ผู้บังคับบัญชา เพื่อนครู นักเรียน ภารโรง ตลอดจนประชาชนในชุมชนที่ โรงเรียนตั้งอยู่

6. E (Evaluation) หมายถึง ครูมีหน้าที่ต้องศึกษาหาความรู้ความเข้าใจในการวัด ประเมินผลการสอนของตนเอง และผลการเรียนของนักเรียน รู้จักใช้วิธีการต่างๆ ในการ ประเมินผลที่เหมาะสม รู้วิธีสร้างข้อสอบที่มีความเที่ยงตรงเป็นที่เชื่อถือได้ สำหรับใช้วัดผลการ เรียนของนักเรียน รู้จักใช้วิธีการจัดระดับคะแนนอย่างมีหลักเกณฑ์ที่ถูกต้องและเที่ยงธรรม ซึ่ง ความรู้ต่างๆ ดังที่ได้กล่าวมา หรือเข้ารับการอบรม และสัมมนา เป็นต้น ซึ่งครูทุกคนมีหน้าที่ต้อง เพิ่มพูนความรู้ เพื่อนำมาใช้ในการพัฒนาการเรียนการสอนให้ดีขึ้นอยู่เสมอ

7. R (Research) หมายถึง ครูมีหน้าที่เป็นนักค้นคว้าวิจัย เพื่อจะได้นำผลงานวิจัยมาปรับปรุงการเรียนการสอน หรือแก้ปัญหาการเรียนการสอน ซึ่งเป็นการหาความรู้ หรือข้อมูลเฉพาะด้าน เป็นหน้าที่ของครูต้องช่วยกันพัฒนาการศึกษาให้เจริญก้าวหน้ายิ่งขึ้นไป

8. S (Service) หมายถึง ครูมีหน้าที่เป็นผู้บริการทางการศึกษาและบริการสังคมด้านต่างๆ ที่สามารถกระทำได้ เช่น บริการให้คำปรึกษาหรือแนะแนวอาชีพ บริการด้านสุขภาพอนามัย บริการด้านการศึกษานอกระบบ บริการด้านการพัฒนาชุมชน

Dodd (1970) ได้กล่าวถึงบทบาทหน้าที่ของครูทั่วไปในประเทศต่างๆ ที่จะต้องปฏิบัติ นอกเหนือจากการสอน ซึ่งสรุปได้ 4 ประเภท คือ

1. บทบาทหน้าที่ทั่วไปของครูประจำชั้น ได้แก่ การบันทึกจำนวนนักเรียนที่มาเรียนและที่ขาดเรียนทุกวัน บันทึกสมุดประจำชั้น สมุดรายงานประจำตัวนักเรียน สำนวณจำนวนหนังสือ สำนวณสื่อการเรียนการสอน ทำหน้าที่ปฐมพยาบาลหรือพานักเรียนไปตรวจรักษาเมื่อเจ็บป่วย และเป็นผู้แนะแนวนักเรียน

2. บทบาทหน้าที่ด้านบริหารและธุรการ ได้แก่ การเก็บค่าบำรุงการศึกษา การจัดประชุม ผู้ปกครอง

3. บทบาทหน้าที่พิเศษในโรงเรียน เช่น การจัดกิจกรรมกีฬา ดูแลห้องสมุด จัดการแสดง เป็นต้น

4. บทบาทหน้าที่พิเศษภายนอกโรงเรียน เช่น การคุมสอบ ตรวจข้อสอบ คิดคะแนนการสอบต่างๆ ในจังหวัด

โครงการปรับปรุงหลักสูตรการฝึกหัดครู (2525) ได้กำหนดขอบเขตงานที่ครูประถมศึกษาจะต้องปฏิบัติในหน้าที่ของครูประถมศึกษาโดยเฉพาะ 6 ด้าน คือ

1. งานสอน มีขอบข่ายครอบคลุมถึงการมีความพร้อมในด้านความรู้ ความสามารถเกี่ยวกับจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอน หลักสูตรประถมศึกษา หลักสูตรสอนทั่วไป รวมถึงการมีทักษะในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในกลุ่มประสบการณ์ต่างๆ ตามหลักสูตรประถมศึกษา ซึ่งในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพนี้ ผู้เรียนจะต้องมีความรู้ในเนื้อหาวิชาเฉพาะในกลุ่มนี้อย่างลึกซึ้ง มีทักษะในการใช้หลักสูตร การใช้นวัตกรรมและเทคโนโลยี การวัดและประเมินผล และมีโอกาสได้ปฏิบัติภารกิจจริงในการสังเกตการสอนและฝึกสอน

2. งานกิจการนักเรียน มีขอบข่ายครอบคลุมถึงการดำเนินงานบริการสุขภาพ และสวัสดิภาพด้านการปกครองนักเรียน และงานส่งเสริมกิจกรรมนักเรียนโดยประสานกับผู้บริหาร และเพื่อนร่วมงานได้

3. งานแนะแนว มีขอบข่ายครอบคลุมถึงจิตวิทยาพื้นฐานเพื่อการแนะแนว การดำเนินงานในด้านการเตรียม และจัดกระทำข้อมูลให้เป็นระบบที่ดี เพื่อการแนะแนวและในด้านการจัดกิจกรรมแนวแนวต่างๆ บริการแก่นักเรียน

4. งานธุรการ มีขอบข่ายครอบคลุมถึงการปฏิบัติงานธุรการทั่วไป (สารบรรณ การเงิน ระเบียบข้าราชการครู) งานธุรการที่เกี่ยวกับกิจกรรมการเรียนการสอน (บัญชีเรียกชื่อ ทะเบียนนักเรียน สมุดประจำตัวนักเรียน ฯลฯ) และการปฏิบัติตามระเบียบและคำสั่งเกี่ยวกับการศึกษา (การใช้หลักสูตร การวัดและประเมินผล ฯลฯ)

5. งานพัฒนาสังคม มีขอบข่ายครอบคลุมถึงงานวิเคราะห์ชุมชน ศึกษาปัญหา และรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับชุมชน สร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างโรงเรียนกับชุมชนและงานพัฒนาโรงเรียนควบคู่ไปกับการพัฒนาชุมชนในแง่มุมต่างๆ

6. งานพัฒนาตน มีขอบข่ายครอบคลุมถึงงานเสริมสร้างการพัฒนาทางบุคลิกภาพของตัวครูเอง ให้มีชีวิตที่มีคุณภาพ และเป็นครูที่สมบูรณ์แบบอย่างแท้จริง

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2526) ได้กำหนดเกณฑ์มาตรฐาน และแนวปฏิบัติของครูผู้สอนไว้ 6 งาน ได้แก่ งานวิชาการ งานธุรการและการเงิน งานบุคลากร งานอาคารสถานที่ งานความสัมพันธ์กับชุมชน และงานกิจการนักเรียน (กัญญารัตน์ ขอบคุณ, 2545)

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2526) ได้กำหนดเกณฑ์มาตรฐาน และแนวปฏิบัติของครูผู้สอนไว้ 6 งานดังนี้

1. งานวิชาการ งานวิชาการมีความสำคัญเป็นอันดับหนึ่งในจำนวนงานทั้ง 6 งาน ที่มีในการจัดการโรงเรียน งานวิชาการแปลงหลักสูตรไปสู่การจัดการเรียนการสอนในห้องเรียน ถ้าเปรียบกับร่างกาย งานวิชาการเป็นเสมือนกับสมองของสถานศึกษา งานวิชาการเป็นเรื่องเกี่ยวกับหลักสูตรหรือการพัฒนาหลักสูตร ได้แก่ การจัดการเรียนการสอน การวัดประเมินผลการเรียนการสอน การนิเทศการศึกษา ตลอดจนการจัดการกิจกรรมทุกรูปแบบในการพัฒนางานวิชาการอื่นที่จะตอบสนองวัตถุประสงค์ของหลักสูตร

2. งานธุรการและการเงิน งานธุรการเปรียบเสมือนหัวใจของสถานศึกษา คอยสูบฉีดโลหิตไปหล่อเลี้ยงส่วนต่างๆ ของสถานศึกษา เพราะสถานศึกษาจะต้องติดต่อประสานงานกับหน่วยงานอื่นๆ ขณะเดียวกันก็ต้องจัดการกับกิจกรรมทุกอย่างภายในโรงเรียน เช่นระบบงานสารบรรณ ระบบการเงิน การงบประมาณ การเบิกจ่ายงบประมาณ ตลอดจนการบริหารงบประมาณของสถานศึกษาให้เป็นไปอย่างประสานกลมกลืนในฐานะเป็นหน่วยงานทางราชการ และงานดูแลความเรียบร้อยทั่วไป

3. งานบุคลากร การจัดการบุคลากรเป็นการพัฒนาครู การกำกับดูแล และนิเทศงานครูให้ปฏิบัติงานในเรื่องการเรียนการสอนให้เกิดประสิทธิภาพการพิจารณาความดีความชอบให้แก่ครู ตลอดจนการวางแผนพัฒนาบุคลากรตั้งแต่การเสนอคนที่เข้าสู่ตำแหน่งการถ่ายเท การโยกย้ายบุคลากร

4. งานการจัดการอาคารสถานที่ และวัสดุอำนวยความสะดวก งานด้านนี้เปรียบเสมือนเครื่องประดับและอารมณ์ของสถานศึกษา เป็นงานเกี่ยวกับเรื่องการวางแผนการใช้อาคารสถานที่ การซ่อมแซม การบำรุงรักษา ตลอดจนการตกแต่งบริเวณสถานที่ อาคารเรียน อาคารเอนกประสงค์ เรื่องเพราะชำและห้องน้ำห้องส้วมของนักเรียน ทั้งนี้เพื่อสร้างบรรยากาศของโรงเรียน

5. งานความสัมพันธ์ชุมชน สถานศึกษาจำเป็นต้องอยู่ร่วมกับชุมชนในสังคมนั้นๆ งานด้านนี้จึงมีความสำคัญไม่แพ้งานด้านอื่นๆ เพราะสถานศึกษาจะต้องให้การสนับสนุน และบริการชุมชนในเรื่องเกี่ยวกับการให้ยืมอาคารสถานที่ วัสดุอุปกรณ์ การให้บุคลากรไปบริการความรู้ในส่วนที่เกี่ยวข้อง เพราะขณะเดียวกันชุมชนก็ต้องให้บริการบางเรื่องแก่สถานศึกษา เป็นต้นว่า วิทยากร การบริการทางโสตทัศนอุปกรณ์ เป็นต้น

6. งานกิจกรรมนักเรียน งานกิจกรรมนักเรียนเปรียบเสมือนหน้าตาของสถานศึกษา เพราะถ้าสถานศึกษาใดมีกิจกรรมนักเรียนดีเด่น และสร้างชื่อเสียงให้กับสถานศึกษานั้นๆ ก็จะทำให้สถานศึกษานั้นเป็นที่รู้จัก เป็นที่ยอมรับได้อย่างรวดเร็ว เช่น กิจกรรมนักเรียนในเรื่องเกี่ยวกับวงดุริยางค์ เกี่ยวกับบารกีฬา การแข่งขัน การประกวดความสามารถต่างๆ เป็นต้น (สำนักงานการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2526)

Johnson (1984) ได้กล่าวไว้ว่า ครูที่ดีต้องมีบทบาทหน้าที่ ดังนี้

1. บทบาทเป็นผู้นำ
2. บทบาทเป็นที่ปรึกษา
3. บทบาทเป็นผู้เชี่ยวชาญในการสอน



4. บทบาทเป็นมิตร คือ ครูต้องให้ความช่วยเหลือแก่เด็กที่มีปัญหาและให้กำลังใจแก่เด็ก
5. บทบาทในการวางจุดมุ่งหมาย คือ ช่วยเหลือเด็กและผู้ปกครองในการตั้งจุดมุ่งหมายในการเรียนได้ และสร้างบรรยากาศให้เด็กเกิดความกระตือรือร้นในการเรียน

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2540) กล่าวถึงบทบาทหน้าที่ ความรักนิรันดร์ของคุณครู ดังนี้

1. จัดกิจกรรมและประสบการณ์ได้ตามแผนการจัดประสบการณ์ และตามตารางกิจกรรมประจำวัน
2. จัดหา จัดทำวัสดุอุปกรณ์และสื่อ เพื่อใช้ประกอบการจัดประสบการณ์
3. จัดงานธุรการชั้นเรียน เช่น บัญชีเรียกชื่อ สมุดรายงานประจำตัวนักเรียน สมุดบันทึกความพร้อม และ  
บันทึกการตรวจสุขภาพ ระเบียบสะสม ฯลฯ
4. วัดและประเมินความพร้อม และความก้าวหน้าทางพัฒนาการทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ ด้านร่างกาย ด้านอารมณ์จิตใจ ด้านสังคม และด้านสติปัญญา
5. มีปฏิสัมพันธ์กับผู้ปกครองของนักเรียน และแสวงหาความร่วมมือในการจัดประสบการณ์หรือ แก้ปัญหานักเรียน

คณิงนิจ กล่าวทอง (2542) กล่าวว่า ภาระหน้าที่ของครูประถมศึกษาจะเป็นภาระหน้าที่เกี่ยวกับการเตรียมการสอน การดำเนินการสอน และการประเมินผลการสอน ซึ่งการที่ครูจะปฏิบัติงานตามภาระหน้าที่ดังกล่าวให้สำเร็จลุล่วงไปได้อย่างมีประสิทธิภาพนั้น ครูประถมศึกษาจำเป็นต้องปฏิบัติภาระหน้าที่ของตนในด้านต่างๆ ดังนี้

1. การเตรียมการสอน ครูศึกษามีภาระหน้าที่ที่จะต้องปฏิบัติเพื่อให้การเตรียมการสอนดำเนินไปได้โดยราบรื่น ดังนี้
    - 1.1 ศึกษาหาความรู้เกี่ยวกับธรรมชาติของเด็กและจิตวิทยาเด็กที่ตนต้องสอน
    - 1.2 ศึกษาแหล่งสื่อการสอนที่สามารถหยิบยืมสื่อการสอนมาใช้ประกอบการสอนได้
    - 1.3 ศึกษาและฝึกทำอุปกรณ์สื่อการสอน โดยใช้วัสดุจากท้องถิ่นเพื่อให้ได้อุปกรณ์ประกอบการสอนที่เหมาะสมกับเนื้อหาที่จะสอน เหมาะสมกับนักเรียน ประหยัดและได้ผลคุ้มค่า
- ภาระหน้าที่ดังกล่าวจะช่วยให้ครูสามารถวินิจฉัยปัญหาหลังของนักเรียน กำหนดวัตถุประสงค์การเรียนการสอน กำหนดเนื้อหาและกิจกรรม ตลอดจนกำหนดวิธีการประเมินผลได้

2. ดำเนินการสอน ครูประถมศึกษามีภาระหน้าที่ที่จะต้องปฏิบัติเพื่อให้การดำเนินการสอนเป็นไปโดยราบรื่น ดังนี้

2.1 ศึกษาเทคนิค วิธีการและฝึกจนเกิดทักษะในการนำเข้าสู่บทเรียน ทักษะในการใช้กระดานดำ การใช้อุปกรณ์การสอน การตั้งคำถาม การใช้ท่าทางสื่อความหมาย การปรับเปลี่ยนวิธีสอนและการสรุปบทเรียน

2.2 ศึกษาเทคนิควิธีการในการสร้างบรรยากาศที่ดีให้เกิดขึ้นแก่ชั้นเรียนและวิธีการสร้างสภาพแวดล้อมภายในชั้นเรียนให้เหมาะสมกับวัยของนักเรียนและเนื้อหาที่จะสอน

2.3 ศึกษาหลักและวิธีการในการพัฒนาพฤติกรรมที่พึงประสงค์ของนักเรียน เพื่อนำมาใช้ในการควบคุม ปรับหรือส่งเสริมให้นักเรียนมีพฤติกรรมที่พึงประสงค์ในด้านต่างๆ เช่น ตั้งใจเรียน อยู่ในระเบียบวินัยของชั้นเรียน ไม่ก้าวร้าว กล้าแสดงความคิดเห็น

2.4 ศึกษาวิธีการจัดกิจกรรมแบบต่างๆ เพื่อจะได้ดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้เป็นไปโดยราบรื่นและบรรลุผลตามจุดมุ่งหมายของการสอนที่วางไว้

3. การประเมินผลการสอน ครูประถมศึกษามีภาระหน้าที่ที่จะต้องปฏิบัติเพื่อให้การประเมินผลการสอนเป็นไปได้อย่างราบรื่น ดังนี้

3.1 ศึกษาเทคนิคและวิธีการในการวัดและประเมินผลการเรียนการสอนทั้งชนิดที่เป็น การประเมินผลการเรียนการสอนเนื้อหาในแต่ละมโนคติ และการประเมินผลการเรียนการสอนสรุปรวม (Formative and Summative Evaluation)

3.2 นำผลที่ได้จากการประเมินไปเป็นข้อมูลในการปรับปรุงการเรียนการสอน

4. การพัฒนาบุคลิกภาพของตนเอง ครูประถมศึกษามีภาระหน้าที่ที่จะต้องปฏิบัติเพื่อให้สามารถพัฒนาบุคลิกภาพของตนเองได้ดี ดังนี้

4.1 คอยสำรวจบุคลิกภาพด้านต่างๆ ทั้งด้านร่างกาย อารมณ์สังคม และสติปัญญาของตนอยู่เสมอว่ามีด้านใดด้านหนึ่งยังบกพร่องอยู่บ้าง

4.2 ฝึกปรับปรุงบุคลิกภาพที่บกพร่องของตนเสมอๆ และหมั่นสำรวจว่าบุคลิกภาพของตนดีขึ้นหรือไม่ มากน้อยเพียงใด เพื่อจะได้แนวทางในการปรับปรุงแก้ไขต่อไป

5. การสร้างมนุษยสัมพันธ์ที่ดีกับนักเรียน ครูประถมศึกษามีภาระหน้าที่ที่จะต้องปฏิบัติเพื่อการสร้างมนุษยสัมพันธ์ที่ดีกับนักเรียน ดังนี้

5.1 ให้ความสนใจแก่นักเรียนที่อยู่ในความรับผิดชอบทุกคนเท่าเทียมกัน โดยไม่คำนึงถึงฐานะทางเศรษฐกิจของครอบครัว และไม่คำนึงถึงรูปร่างหน้าตา

5.2 ให้ความเมตตากรุณาแก่นักเรียนทุกคน

5.3 ในระหว่างการสอน ทักทายและซักถามปัญหานักเรียนทุกคนอย่างทั่วถึง

5.4 พยายามให้ความเป็นกันเองกับนักเรียน โดยสนับสนุนให้นักเรียนกล้าที่จะซักถาม

การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพนั้น นอกจากครูจะต้องศึกษาหลักสูตรให้เข้าใจอย่างถ่องแท้แล้ว ครูยังมีหน้าที่ต้องเตรียมการสอน โดยจัดทำแผนการสอนที่ชัดเจนไว้ล่วงหน้าว่าผู้เรียนจะเรียนรู้อะไร เรียนรู้ด้วยวิธีใด และจะตรวจสอบได้อย่างไรว่าผู้เรียนได้เรียนรู้ในสิ่งเหล่านั้นจริงหรือไม่ ดังนั้นครูผู้สอนจะต้องจัดทำแผนการสอนขึ้นเองเป็นประจำและต่อเนื่อง โดยวางแผนจัดทำเพื่อจะได้จัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างแท้จริง ซึ่งสุทธิพร คล้ายเมืองปัก (2543) มีข้อพิจารณาในการเขียนแผนการสอน ดังนี้

1. สำรวจสภาพปัจจุบัน ปัญหาเกี่ยวกับการเรียนการสอนในวิชานั้นๆ เพื่อเป็นการหาข้อมูล
2. วิเคราะห์เนื้อหา/หลักสูตร/ตัวผู้เรียน เพราะแผนการสอนที่ดีจะต้องมีความเหมาะสมสอดคล้องกับหลักสูตร ความต้องการและความสนใจของผู้เรียน
3. ออกแบบการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ให้มีความหลากหลายและยืดหยุ่นได้ โดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลเป็นสำคัญ รวมทั้งเปิดโอกาสให้นักเรียนทุกคนมีส่วนร่วมในกิจกรรมและการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ควรจัดในลักษณะที่เรียนแล้วเกิดความรู้ ทักษะที่จะสามารถนำไปปรับใช้กับการดำเนินชีวิตประจำวันได้ จำทำให้ผู้เรียนมีความสุข สนุกกับการเรียน ไม่เบื่อหน่าย เพราะการเรียนรู้ที่ดีที่สุดคือการเรียนรู้จากการได้ลงมือปฏิบัติ สัมผัสกับความเป็นจริง
4. เตรียมสื่อการเรียนการสอน และควรเลือกใช้ให้มีความเหมาะสมกับการเรียนการสอนในแต่ละกิจกรรม ควรนำสื่อการเรียนรู้ที่อยู่ใกล้ตัวผู้เรียน ผู้เรียนมีความสนใจมาใช้จะดีกว่าการใช้สื่อการเรียนการสอนที่มีราคาแพงแต่ผู้เรียนไม่สนใจ
5. เตรียมเครื่องมือในการวัดผล ประเมินผลให้สอดคล้องกับการเรียนรู้ โดยเน้นการประเมินตามสภาพจริง (Authentic Assessment) และควรมุ่งเน้นพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนเป็นรายบุคคล ทั้งนี้เพื่อเป็นการเพิ่มพูนการพัฒนาในตนเอง

นวลจิตต์ เขาวนกีรติพงศ์ (2543) กล่าวว่าครูจะต้องทำหน้าที่เป็นกัลยาณมิตร ผู้ให้ความช่วยเหลือพยายามสรรหาอุบาย กลวิธีและอุปกรณ์ต่างๆ ซึ่งหมายถึงการเลือกใช้วิธีสอน เทคนิคการสอนและสื่อการสอนเป็นสิ่งเร้า เพื่อช่วยให้นักเรียนได้เข้าถึงสภาวะปัญญาอย่างได้ผล

ที่สุด ดังนั้น ครูจะต้องคำนึงถึงความสามารถ ความถนัด อุปนิสัยต่างๆ ของนักเรียน เพื่อจัดสภาพการเรียนและกลวิธีสอนต่างๆ ให้นักเรียนได้เรียนรู้ได้อย่างได้ผลดีที่สุด และครูจะต้องเปิดโอกาสให้นักเรียนมีอิสระในการใช้ความคิด และซักถาม ได้ตอบสืบเสาะค้นหาความจริงต่างๆ ด้วยตนเอง จนเกิดเป็นความรู้ความเข้าใจ ครูต้องไม่บังคับให้เชื่อหรือทำตามในสิ่งที่ครูสั่งอย่างไร เหตุผล ครูต้องไม่เบียดเบียนต่อการถูกซักถามและอธิบายเหตุผล ต้องเปิดใจยอมรับได้กับความคิดเห็นที่หลากหลาย และต้องเป็นผู้ช่วยเหลือในการผสมผสานและจัดระบบข้อมูลที่กระจัดกระจายให้เป็นระเบียบและลงตัว

ดังนั้นบทบาทหน้าที่และภาระงานของครู นอกจากงานสอนซึ่งเป็นบทบาทหน้าที่หลักแล้ว ครูต้องมีบทบาทหน้าที่อื่นๆ มากมาย สามารถสรุปได้เป็น 2 ด้าน คือ ในด้านของงานการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ และ ด้านของงานที่ได้รับมอบหมายอื่นๆ เป็นงานที่จะช่วยสนับสนุนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้และพัฒนาเด็ก โรงเรียน และชุมชนให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุด

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2540) กล่าวถึงบทบาทหน้าที่ ความรับผิดชอบของครู ดังนี้

1. จัดกิจกรรมและประสบการณ์ได้ตามแผนการจัดประสบการณ์ และตามตารางกิจกรรมประจำวัน

2. จัดหา จัดทำวัสดุอุปกรณ์และสื่อ เพื่อใช้ประกอบการจัดประสบการณ์

3. จัดงานธุรการชั้นเรียน เช่น บัญชีเรียกชื่อ สมุดรายงานประจำตัวนักเรียน สมุดบันทึกความพร้อม และ

บันทึกการตรวจสุขภาพ ระเบียบสะสม ฯลฯ

4. วัดและประเมินความพร้อม และความก้าวหน้าทางพัฒนาการทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ ด้านร่างกาย ด้านอารมณ์จิตใจ ด้านสังคม และด้านสติปัญญา

5. มีปฏิสัมพันธ์กับผู้ปกครองของนักเรียน และแสวงหาความร่วมมือในการจัดประสบการณ์หรือ แก้ปัญหานักเรียน

บุญเลี้ยง ทุมทอง (2546) กล่าวถึงบทบาทหน้าที่ที่ครูผู้สอนต้องรับผิดชอบสรุปได้ 3 ประเภท คือ

1. บทบาทหน้าที่ในงานประจำ คือ งานการเรียนการสอน ครูผู้สอนจะต้องทำหน้าที่ให้สมบูรณ์โดยมีขั้นตอนและกระบวนการเริ่มจากการเก็บรวบรวมข้อมูลของเด็กเป็นรายบุคคล เพื่อนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์หาศักยภาพของผู้เรียน จากนั้นจึงร่วมกันวางแผนการเรียนรู้กับเด็ก และ

ผู้ปกครอง โดยเน้นการมีส่วนร่วม ให้คำแนะนำ เป็นกำลังใจให้เด็กได้เรียนรู้ด้วยตนเอง จัดหาสื่อ การสอน และใช้วิธีการประเมินผลที่หลากหลาย

2. บทบาทหน้าที่ในงานพิเศษเพิ่มเติมที่ได้รับมอบหมาย การวางแผนรวบรวมรูปแบบ กิจกรรมที่จะเกิดขึ้นในอนาคต และดำเนินการให้บรรลุวัตถุประสงค์ การบริหารเวลาที่มีน้อยอย่าง รอบคอบและสม่ำเสมอ

3. บทบาทหน้าที่ในงานจร คือ งานตามที่คุณบริหารขอความร่วมมือจากครูในโรงเรียน เช่น งานเทศกาลต่างๆ ของชาติและศาสนา รวมทั้งงานที่จัดร่วมกับชุมชนในแต่ละท้องถิ่น

จากแนวคิดดังกล่าวข้างต้นแล้ว ในเรื่องบทบาท หน้าที่และความรับผิดชอบของคุณ สรุป ได้ว่า บทบาทของคุณจะอยู่ในฐานะผู้นำ ผู้จัดการ ผู้อำนวยการและในบทบาทอื่นๆ ซึ่งมี หน้าที่หลักในการสอนและพัฒนาผู้เรียนให้เจริญงอกงาม พัฒนาตนเอง และพัฒนาสังคมทั้งใน โรงเรียนและนอกโรงเรียน ทั้งนี้ เพื่อให้ผู้เรียนมีคุณลักษณะตามที่สังคมต้องการ สามารถ ประกอบอาชีพและดำรงชีพอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

## 2.2 การพัฒนาตนเองของคุณตามบทบาทหน้าที่

จากความสำคัญของครูดังกล่าวแล้วนั้น ชี้ให้เห็นว่าคุณมีบทบาทหน้าที่สำคัญหลาย ประการทั้งในด้านการสอนให้นักเรียนเกิดความรู้ การจัดประสบการณ์ให้ผู้เรียนเกิดความคิดริเริ่ม สร้างสรรค์ ก็สามารถทำหน้าที่หรือกิจกรรมที่พึงจะกระทำได้ ซึ่งการพัฒนาตนเองของคุณจึงเป็น สิ่งจำเป็น เพราะการพัฒนาคือการเปลี่ยนแปลงในทางที่ดี เจริญขึ้น การพัฒนาตนเองของคุณจึง เป็นการปรับปรุงหรือฝึกตนเอง ให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ดีขึ้น เพื่อให้ครูสามารถประกอบวิชาชีพได้ อย่างมีคุณภาพ และคุณภาพของคุณเป็นปัจจัยที่สำคัญอย่างยิ่ง เพราะคุณเป็นผู้จัดกิจกรรมการ เรียนการสอนและมีบทบาทมากที่สุดที่ทำให้นักเรียนบรรลุพฤติกรรมที่ถึงประสงค์

การพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องของคุณ จึงเป็นปัจจัยที่สำคัญอย่างที่สุดในการปฏิบัติงาน เป็นแนวทางในการปรับปรุงงานที่ทำให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น เมื่อวิทยาการต่างๆ ก้าวหน้าอยู่ทุก ขณะ มีเครื่องมือเครื่องใช้ทันสมัยเกิดขึ้น วิธีการก็ต้องให้เหมาะสมรัดกุม เพื่อรับความก้าวหน้าอยู่ เสมอ ฉะนั้นการพัฒนาตนเองจึงเป็นหัวใจสำคัญของการทำงานครู ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ สุนีย์ สีนุเดชะ (2526) กล่าวว่า การพัฒนาตนเองของคุณเป็นเรื่องสำคัญของวิชาชีพครู คุณ จะต้องทำหน้าที่สอน อบรมแนะนำ ให้ความรู้ ข้อคิด แก่ไข ปรับปรุงเสริมสร้างให้ผู้เรียนได้บรรลุ คือ คิดเป็น ทำเป็น แก้ปัญหาเป็น การพัฒนาตนเองจึงเป็นการทำให้ตนเองเป็นคนมีความรู้ ทัน ต่อเหตุการณ์ เป็นคนทันสมัย

การพัฒนาตนเองขึ้นอยู่กับความพร้อมของแต่ละบุคคล และการพัฒนาตนเองเป็นการพัฒนาบุคลิกภาพในการทำงานให้มีคุณภาพ ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญประการหนึ่ง การปรับปรุงตนเองให้ทันต่อสภาพและการเปลี่ยนแปลงของสังคม ไม่เพียงเฉพาะการศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้นเท่านั้น แต่อาจศึกษาหาความรู้ด้วยตนเองได้ ในเรื่องนี้ วิเชียร ทวีลาภ (2527) ได้กล่าวถึงวิธีการพัฒนาตนเองไว้ ดังนี้

1. หาทางเพิ่มพูนความรู้ทางวิชาการอยู่เสมอ โดยศึกษาต่ออย่างเป็นทางการ หรืออย่างไม่เป็นทางการ

2. ศึกษาหาความรู้ในการเปลี่ยนแปลงของสังคม การเมือง เศรษฐกิจ และภาวะแวดล้อม โดยการติดตาม อ่าน ฟังข่าวสารประจำวัน

3. การวิเคราะห์และประเมินตนเอง นำเอาข้อผิดพลาดของตนเองมาปรับปรุง

ในเรื่องเกี่ยวกับการพัฒนาตนเอง สมพงษ์ เกษมสิน (2523), ปรียา คงฤทธิศึกษากร (2526), และบัณฑิต อินทรชั้น (2526) (อ้างในศิริยา เพ็ชรแก้ว, 2540) ได้กล่าวไว้ตรงกันว่า การพัฒนาตนเองโดยอาศัยความตั้งใจแน่วแน่ จะก่อให้เกิดความสำเร็จในการปฏิบัติงาน ดังนี้

1. มีความตั้งใจที่จะฝึกฝนตนเองให้ทันเหตุการณ์
2. แลกเปลี่ยนความรู้ ความคิดเป็นแบบกันเอง
3. ศึกษาหาความรู้จากเอกสารอื่นๆ
4. ติดตามความเคลื่อนไหวของเหตุการณ์ภายในและภายนอกประเทศ โดยอาศัย หนังสือ วิทยุ โทรทัศน์ และสื่อมวลชนอื่นๆ
5. เข้าร่วมประชุมสัมมนา หรือฝึกอบรมเมื่อมีโอกาส
6. เป็นผู้นำ หรือบรรยายเป็นบางโอกาส
7. เป็นสมาชิกของสมาคมทางวิชาการหรือองค์กรที่น่าสนใจอื่นๆ
8. หาโอกาสลาศึกษา หรือดูงานทั้งในหรือนอกประเทศเป็นครั้งคราว
9. คบหาสมาคมกับผู้รู้บางท่าน
10. ให้ความสนใจตำราภาษาต่างประเทศบ้าง

สรุปได้ว่า การพัฒนาตนเองเพื่อพัฒนาประสิทธิภาพการทำงานของเราให้สูงขึ้น มีวิธีการพัฒนาโดยการเข้าร่วมประชุม อบรม สัมมนาทางวิชาการ ศึกษาจากเอกสาร สิ่งพิมพ์ หนังสือ และตำรา ศึกษาจากสื่อโทรทัศน์ วิทยุ โทรทัศน์ สื่อเทคโนโลยีคอมพิวเตอร์ ศึกษาจากผู้รู้ผู้เชี่ยวชาญในการทำงาน และศึกษาเพิ่มเติม

### 2.3 ปัจจัยที่ส่งผลต่อการทำงานของครู

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องมีปัจจัยที่ส่งผลต่อการทำงานของครูหลากหลายปัจจัย โดยแบ่งเป็น 2 กลุ่มหลัก คือ ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับสิ่งแวดล้อมส่วนบุคคล (Personal Environment) ประกอบด้วย ภูมิหลัง การศึกษาและฐานะทางเศรษฐกิจ ส่วนตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับสิ่งแวดล้อมภายในองค์กร (Organization Environment) ประกอบด้วย ตำแหน่งงาน การร่วมกิจกรรมทางวิชาการและขนาดของโรงเรียน ซึ่งปัจจัยทั้งหมดล้วนส่งผลต่อการทำงานของครูทั้งสิ้น เนื่องจากครูเป็นบุคลากรวิชาชีพที่มีความหลากหลายทั้งในด้านอายุ อายุงาน หรือการส่งเสริมประสบการณ์ การศึกษา พฤติกรรม และมีความเป็นปัจเจกบุคคลสูง ซึ่งปัจจัยดังกล่าวอาจส่งผลทางบวกหรือทางลบต่อการปฏิบัติงานของครู (Fessler, 1992) นอกจากนี้สิ่งแวดล้อมที่อำนวยความสะดวกในการทำงานแก่ครู อันได้แก่ สื่อการสอน อาคารสถานที่ รวมไปถึง ความสะดวกในการเดินทางซึ่งจะส่งผลต่อขวัญและกำลังใจของครู (ประวิต เอราวรรณ์, 2539) การทำวิจัยในชั้นเรียนเป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลต่อการทำงานของครูดังที่บุญยาพร ฉิมพลอย (2544) ศึกษาเรื่องผลของการวิจัยในชั้นเรียนที่มีต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของครูระดับประถมศึกษา พบว่า การทำวิจัยในชั้นเรียนส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของครู คือ ทำให้ครูวางแผนการสอนอย่างเป็นระบบ พัฒนานวัตกรรมและสื่ออยู่ตลอดเวลา พัฒนาตนเองด้านวิชาการอย่างสม่ำเสมอ และทำให้เข้าใจนักเรียนและตนเองมากขึ้น ประวิต เอราวรรณ์ (2539) ศึกษาเรื่องการเสริมพลังอำนาจครู : การสนทนากลุ่ม พบว่า การได้รับรางวัล การยกย่องจากผู้บริหารหรือองค์กรวิชาชีพ การได้รับเงินเดือนและสวัสดิการที่เหมาะสมกับการทำงาน การมีส่วนร่วมในการบริหาร รวมไปถึงการได้รับโอกาสในการพัฒนาตนเองโดยการเข้ารับการอบรม สัมมนาต่างๆ จะส่งผลให้ครูมีขวัญและกำลังใจในการปฏิบัติงานมากยิ่งขึ้น ปัญหาทางการเงินเป็นภาวะวิกฤติ (Crises) ที่ส่งผลต่อการปฏิบัติงานภายใต้วิชาชีพครู และหากครูไม่สามารถหาทางออกที่เหมาะสมได้ อาจส่งผลให้ครูบางคนต้องลาออกจากวิชาชีพครู เพื่อไปประกอบอาชีพอื่นที่ให้ผลตอบแทนมากกว่า (Fessler, 1992) นอกจากนี้โรงเรียนแต่ละขนาดมีโครงสร้างการบริหารที่ต่างกัน ยังผลให้รูปแบบการบริหารของผู้บริหารในโรงเรียนแต่ละแห่งแตกต่างกัน การรับฟังปัญหาของครูในแต่ละโรงเรียนแตกต่างกัน รวมไปถึงการสนับสนุนครูในการพัฒนาตนเองด้านต่างๆ ก็แตกต่างกันไป ผู้วิจัยจึงศึกษางานวิจัยเกี่ยวกับตัวแปรที่ส่งผลต่อการทำงานของครูเพื่อนำมาใช้ในการเปรียบเทียบความแตกต่างของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในภาระงานของครูที่มีปัจจัยส่งผลที่แตกต่างกันว่าจะมีผลเป็นเช่นใด ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของอัญชลี ตาชัน (2546) ซึ่งศึกษาปัจจัยด้านภูมิหลังที่ส่งผลต่อการทำงานของครู ดังตารางที่ 1





## 2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับภาระงาน บทบาทหน้าที่ และการพัฒนาตนเองของครู

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับภาระงาน บทบาท หน้าที่ และภาระงานของครู แสดงได้ดังต่อไปนี้

เตื่อนใจ เมฆประยูร (2519) ได้ศึกษาความคิดเห็นของนักเรียนประถมศึกษา และ ผู้ปกครองเกี่ยวกับหน้าที่และเกณฑ์มาตรฐานของครูประถมศึกษา โดยใช้กลุ่มตัวอย่างที่จังหวัด ราชบุรี ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ คือ

1. ด้านความรู้ ครูควรจะมีความรู้เกี่ยวกับการร้องเพลงไทยเดิม รู้พื้นฐานครอบครัวเด็ก และรู้ระเบียบวิธีวัดผล
2. ด้านทักษะในการสอน ครูควรมีทักษะในการสร้างบรรยากาศแบบเป็นกันเอง ใช้ภาษา ในการสื่อความหมายได้เหมาะสม มีวิธีการแก้ปัญหาอย่างชาญฉลาด
3. ด้านเจตคติของครู ครูควรมีความยุติธรรม รู้กาลเทศะ ไม่ชอบบอบายมุข รู้จักควบคุม อารมณ์ และขอสอน
4. ด้านหน้าที่และการสอน ครูควรเป็นตัวอย่างที่ดีของนักเรียน จัดและเก็บอุปกรณ์เอกสาร เข้าเป็นหมวดหมู่และเข้าร่วมกิจกรรม

เฉลียว บุรีภักดี และคณะ (2520) ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับงานในหน้าที่ของครูที่ดีและพบว่าครูควรมี ภาระหน้าที่เรียงลำดับดังต่อไปนี้

1. ตั้งใจสอน รักการสอน
2. หมั่นอบรมเด็กอยู่เสมอ
3. เตรียมการสอนและทำบันทึกการสอน
4. จัดการปกครองได้เป็นที่เรียบร้อย
5. รับผิดชอบหน้าที่ที่ได้รับสอน
6. สอดส่องความประพฤติของนักเรียน
7. ทำบัญชีเรียกชื่อและสมุดประจำชั้น
8. สอนให้เด็กเป็นคนดี
9. สอนให้เข้าใจแจ่มแจ้ง
10. ช่วยให้คำแนะนำด้วยความเต็มใจ
11. เอาใจใส่เด็ก

12. จัดการแนะนำที่ดีแก่เด็ก
13. ค้นคว้าเพิ่มเติมความรู้ใหม่มาสอน
14. ดูแลบำรุงรักษาห้องเรียนและอาคารสถานที่
15. ตรงต่อเวลา
16. เป็นครูประจำชั้น
17. หมั่นหาความรู้และวิธีการหาความรู้
18. ช่วยงานสารบรรณและธุรการโรงเรียน
19. สอนสิ่งที่เป็นประโยชน์
20. เข้าใจและพยายามเข้าใจปัญหาเด็ก
21. เป็นที่พึ่งของเด็ก
22. ช่วยเหลืองานโรงเรียนด้วยความเสียสละ
23. ทำระเบียบและสมุดรายนงานนักเรียน

มาณฑพ ภาษิตวิไลธรรม (2520) ได้ศึกษาสมรรถภาพของครูประถมศึกษาที่สังคมต้องการ จากกลุ่มครู นักเรียน ผู้ปกครอง และผู้บริหารการศึกษา เกี่ยวกับสมรรถภาพของครู ประถมศึกษา 5 ด้าน คือ ด้านการสอน ด้านวิชาการ ด้านการแนะแนวและการปกครองชั้นเรียน ด้านมนุษยสัมพันธ์ ด้านการเป็นผู้นำ ผลการวิจัยพบว่า

1. ด้านการสอน ครูต้องเตรียมการสอน รู้เทคนิคการสอน รู้จักการทำและใช้อุปกรณ์การสอน รู้จักการวัดและประเมินผล
2. ด้านวิชาการ ครูต้องมีความรู้ทั้งวิชาสามัญ วิชาชีพ วิชาพิเศษ และความรู้ทั่วไป
3. ด้านการแนะแนว และการปกครองชั้นเรียน ครูต้องกระตุ้นนักเรียนให้ช่วยตนเอง ลงโทษนักเรียนอย่างยุติธรรม เข้าใจในวิถีประชาธิปไตยและรู้จักควบคุมส่งเสริมนักเรียน
4. ด้านมนุษยสัมพันธ์ ครูจะต้องให้ความสัมพันธ์กับนักเรียน กับครู และชุมชน
5. ด้านการเป็นผู้นำ ครูจะต้องกล้าแสดงความคิดเห็น มีความเป็นผู้นำที่สามารถวินิจฉัยเรื่องต่างๆ มีความรับผิดชอบ มีความริเริ่ม และมีศรัทธาต่ออาชีพครู

วิทวัฒน์ นันทะ (2525) ได้ศึกษาเกี่ยวกับความต้องการและปัญหาในการพัฒนาบุคลากร ครูประจำการของผู้บริหารการศึกษา และครูประจำการ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ผลการวิจัยพบว่า ทั้งผู้บริหารการศึกษาและครู

ประจำการมีความต้องการในการพัฒนาบุคลากรประจำการอยู่ในระดับสูง คือ จะต้องปรับปรุง จัดหาให้เพียงพอเหมาะสมยิ่งขึ้น และมีข้อเสนอแนะคือ ผู้บริหารการศึกษาในระดับจังหวัดและ อำเภอที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาระดับประถมศึกษา ควรมองเห็นความสำคัญให้ความสนใจ ในเรื่องการพัฒนาบุคลากรครูให้มาก ควรจะได้มีการติดต่อประสานงานร่วมมือกันกำหนด นโยบายและวางแผนให้รัดกุมและประหยัด กิจกรรมหรือโปรแกรมที่จัดในการพัฒนาบุคลากร ครู ประจำการควรเลือกให้เหมาะสมกับสภาพความจำเป็นและความต้องการของครูด้วย รวมทั้งการ จัดสวัสดิการให้แก่ครูเพื่อให้ครูได้มีขวัญและกำลังใจในการทำงานและพร้อมที่จะพัฒนาตนเองให้ ก้าวหน้าอยู่เสมอ

ศรีสมร พุ่มสะอาด (2530) ได้ทำการศึกษาคุณภาพครูประถมศึกษา จากความคิดเห็น ของศึกษานิเทศก์ และครูประถมศึกษา ในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาจังหวัด พระนครศรีอยุธยา ผลการวิจัยพบว่า

1. คุณลักษณะที่แสดงถึงคุณภาพครูประถมศึกษา มี 6 ด้าน คือ ความรู้ในวิชาชีพ คุณธรรมและจริยธรรม อุดมการณ์และวิญญานครู การพัฒนาชุมชน วินัยและบุคลิกภาพของ ครู

2. คุณลักษณะที่สามารถจำแนกคุณภาพของครูประถมศึกษา ออกเป็นกลุ่มที่มี คุณภาพสูงและกลุ่มที่มีคุณภาพต่ำ มี 4 ด้าน คือ ความรู้ในวิชาชีพครู คุณธรรมและจริยธรรม วินัยและการพัฒนาชุมชน

3. ปัจจัยที่มีแนวโน้มเกี่ยวข้องกับการที่ครูประถมศึกษามีคุณภาพต่ำ คือ

3.1 สถานภาพส่วนตัวของครู ได้แก่ เพศ อายุ วิถีทางการศึกษา ประสบการณ์ใน การสอน สุขภาพ จำนวนสมาชิกที่ต้องรับผิดชอบ และรายได้รายจ่าย

3.2 สภาพการปฏิบัติงาน ได้แก่ การบริการ การเฝ้าหาความรู้ และการอบรมสัมมนา

สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา (2532) ทำการวิจัย เรื่อง การสำรวจสภาพการปฏิบัติงานของ ครูเพื่อทราบสภาพการปฏิบัติงานของครู ในสังกัดกระทรวงศึกษาธิการ เทศบาล กรุงเทพมหานคร ทั้งในระดับประถมศึกษา และมัธยมศึกษา พบว่า

1. ลักษณะงานของครู มี 3 ประเภท คือ งานสอน งานสนับสนุนการสอน และงานอื่นๆ

2. วิธีการทำงานของครู ได้แก่ การตรงต่อเวลาทั้งเข้าสอนและเลิกสอน เปิดโอกาสให้ ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอน การเสนอแนวทางการนำความรู้ไปใช้ประโยชน์ใน

ชีวิตประจำวันแก่เด็ก การแก้ปัญหาเฉพาะหน้าได้อย่างสมเหตุสมผล การบริหารเวลาได้อย่างเหมาะสม การนำเข้าสู่บทเรียน การใช้เทคนิควิธีการสอนใหม่ๆ การปฏิบัติทางด้านอยู่ในระดับมากถึงมากที่สุด

3. ความพึงพอใจในผลงาน ผลงานที่ครูมีความภูมิใจ เป็นด้านการสอน การอบรมเด็ก ให้ปฏิบัติตนเป็นคนดี เทคนิคการสอนที่ใช้เป็นของจริง การสาธิต การใช้แบบเรียนสำเร็จรูป การใช้นวัตกรรมใหม่ๆ ผลงานที่สร้างชื่อเสียง เป็นการปฏิบัติงานของครูจนได้เป็นครูดีเด่น การผลิตสื่อ ตำรา ผลงานศิลปะ การเป็นวิทยากร

4. ความต้องการของครู เป็นความต้องการในการพัฒนางานและพัฒนาวิชาชีพครูซึ่งทุกด้านอยู่ในระดับมากถึงมากที่สุด

ชลายุทธ์ ครูทเมือง (2533) ได้ทำการวิจัยเรื่องบทบาทหน้าที่ของครูประถมศึกษาตามความคิดเห็นของประชาชนในจังหวัดอุดรดิติต์ โดยการศึกษาจากบทบาทหน้าที่ที่ปฏิบัติจริง ผลการวิจัยพบว่า การปฏิบัติตนต่อตนเองและนักเรียน มีการปฏิบัติจริงอยู่ในระดับปานกลาง และต่อชุมชน มีการปฏิบัติจริงอยู่ในระดับน้อย ซึ่งบทบาทต่อตนเอง ในด้านสุขภาพทางกายมีการปฏิบัติจริงมากที่สุด ด้านความรู้และวิชาการปฏิบัติจริงน้อยที่สุด บทบาทและหน้าที่ต่อนักเรียน พบว่ามีการให้บริการด้านสุขอนามัยแก่นักเรียนมากที่สุด ส่วนการฝึกอาชีพให้กับนักเรียนปฏิบัติจริงน้อยที่สุด และบทบาทต่อสังคม ด้านการเป็นผู้นำของชุมชนครูประถมได้ปฏิบัติจริงมากที่สุด ส่วนด้านการสอนประชาชน ปฏิบัติจริงน้อยที่สุด

สำหรับบทบาทและหน้าที่ของครูประถมศึกษาตามที่ประชาชนคาดหวัง พบว่าในทุกๆ ด้านมีความคาดหวังอยู่ในระดับมาก ในด้านบทบาทต่อตนเองคาดหวังด้านสุขภาพจิตมากที่สุด ด้านความรู้และวิชาการคาดหวังน้อยที่สุด บทบาทต่อนักเรียนคาดหวังด้านการอบรมศีลธรรม จรรยามากที่สุด ด้านการแนะแนวช่วยเหลือนักเรียนคาดหวังน้อยที่สุด และบทบาทต่อสังคมคาดหวังด้านการเป็นผู้นำของชุมชนครูประถมได้ปฏิบัติงานจริงมากที่สุด ส่วนด้านการสอนประชาชน ปฏิบัติจริงน้อยที่สุด

ผลการวิจัยคุณลักษณะของครูประถมศึกษาที่ดีตามความคาดหวังของประชาชน พบว่า

1. มีความภูมิใจในอาชีพครู
2. มีความรับผิดชอบต่องาน
3. เป็นตัวอย่างที่ดี
4. มีอารมณ์ดี ร่าเริง แจ่มใส

5. มีสุขภาพแข็งแรงสมบูรณ์
6. มีความตั้งใจในการสอน
7. รับผิดชอบต่อนักเรียน
8. มีระเบียบวินัย
9. มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์
10. ความเป็นผู้นำ
11. เข้าร่วมเป็นกรรมการของชุมชน
12. มีมนุษยสัมพันธ์

กองวิจัยทางการศึกษา กรมวิชาการ (2535) ได้ศึกษาเรื่องการศึกษาและพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่เน้นทักษะกระบวนการ พบว่า พฤติกรรมการสอนของครูยังยึดบทบาทเดิม ไม่ยอมรับวิธีการสอนแบบใหม่ และไม่สนใจที่จะนำนวัตกรรมและเทคโนโลยีทางการศึกษามาประกอบการสอนของตน มุ่งสอนเฉพาะเนื้อหา เทคนิควิธีการสอน/กิจกรรมที่ครูส่วนใหญ่ใช้มากที่สุด คือ การบรรยาย การตั้งปัญหาและคำถาม การศึกษาค้นคว้ารายงาน ครูไม่มีทักษะทางด้านการวัดและประเมินผลการเรียนเพียงพอ ไม่เข้าใจเกี่ยวกับวิธีการปฏิบัติและไม่สามารถสร้างเครื่องมือวัดผลได้ครอบคลุมเนื้อหาและมีคุณภาพได้ตรงตามที่ต้องการ

ทัศนาศรี ประสานตรี (2536, อ้างถึงใน กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2537) ได้ศึกษาเรื่องสภาพการสอนของครูชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ตามหลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง 2533) เฉพาะกรณีในสังกัดสำนักงานการประถมศึกษาอำเภอท่าอุเทน จังหวัดนครพนม พบว่าพฤติกรรมการสอนของครูส่วนใหญ่ยังไม่เป็นไปตามที่หลักสูตรกำหนด กล่าวคือ ไม่เตรียมการสอน ไม่มีการนำเข้าสู่บทเรียน ไม่เน้นกระบวนการเรียนรู้ การสอนที่สอดแทรกคุณธรรม ปลูกฝังค่านิยมและเจตคติต่างๆ มีน้อย ยึดครูเป็นศูนย์กลางการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน โดยใช้เทคนิคการสอนแบบบรรยายเป็นหลัก มีการสรุปบทเรียนเป็นส่วนน้อย มีการใช้สื่อที่เป็นแบบฝึกหัดมาก ไม่มีการประเมินผลก่อนเรียน การประเมินผลระหว่างภาคเรียน หรือการประเมินผลการผ่านจุดประสงค์การเรียนรู้ไม่ได้ประเมินผลเพื่อพัฒนาการเรียนของนักเรียน ส่วนการประเมินผลปลายภาคเรียนมีการประเมินหลังจากที่ครูสอนจบทุกกิจกรรมในแต่ละภาคเรียนแล้ว

สุวิทย์ มุกดาภิรมย์ (2538) ได้ศึกษาพฤติกรรมการสอนของครูในโรงเรียนประถมศึกษาที่มีการนิเทศภายใน สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาอำเภอทุ่งช้าง จังหวัดน่าน พบว่า ครูส่วนใหญ่มีการเตรียมการสอน จัดกิจกรรมการเรียนการสอนโดยยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลางและดำเนินการสอนตามแผนการสอนครบทุกขั้นตอน มีการใช้สื่อการเรียนการสอนเพื่อสร้างความสนใจได้เหมาะสมกับวัยและความต้องการของผู้เรียน ครูมีการพูดจาสุภาพ ยิ้มแย้มแจ่มใส เป็นกันเองให้กำลังใจแก่ผู้เรียน และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอน แต่มีการสอนตามแนวกระบวนการต่างๆ อยู่ในระดับน้อย

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2542) ได้สำรวจภาระงานของครูที่สอนระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาในเทอมต้น ปีการศึกษา 2542 ในโรงเรียนทั้งในกรุงเทพมหานครและส่วนภูมิภาค เพื่อทราบภาระหน้าที่ของครูว่ามีมากน้อยเพียงใด ซึ่งจากการศึกษาพบว่า ครูมีภาระงานสอนเฉลี่ยต่อสัปดาห์ 28.7 ชั่วโมง โดยแบ่งเป็น ภาระงานสอนเฉลี่ย 13.8 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ เตรียมการสอนเฉลี่ย 5.8 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ งานสนับสนุนการสอนเฉลี่ย 5.3 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ และงานอื่นๆ นอกเหนืองานสอนเฉลี่ย 3.8 ชั่วโมงต่อสัปดาห์

เบญจวรรณ ศิริพรชัยกุล (2543) ได้ทำการศึกษาการปฏิบัติงานของครูในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร ตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู ผลการศึกษาพบว่า ครูส่วนใหญ่ปฏิบัติ ดังนี้

เกณฑ์มาตรฐานที่ 1 ศึกษาหาความรู้ โดยการฝึกอบรม ประชุมสัมมนาวิชาการ มีบทบาทในการพัฒนาวิชาชีพด้วยการเข้าร่วมกิจกรรมทุกครั้งที่มีโอกาส การจัดทำผลงานทางวิชาการใช้วิธีการสร้างสื่อการเรียนการสอนและเผยแพร่โดยการฝึกปฏิบัติจริง

เกณฑ์มาตรฐานที่ 2 ตัดสินใจจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียนที่มุ่งเน้นการพัฒนาความสามารถของผู้เรียน เลือกจัดกิจกรรมเพื่อเสริมความรู้แก่ผู้เรียนและพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน โดยการจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนปฏิบัติอย่างหลากหลาย

เกณฑ์มาตรฐานที่ 3 พัฒนาผู้เรียน โดยการจัดสอนซ่อมเสริมเฉพาะด้านที่ผู้เรียนมีข้อบกพร่อง ชมเชยและให้กำลังใจผู้เรียน พัฒนาผู้เรียนเป็นรายบุคคลโดยการจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมพัฒนา

เกณฑ์มาตรฐานที่ 4 เลือกใช้แผนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ปรับปรุงแผนการสอน โดยให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง และสร้างแผนการสอนให้สอดคล้องกับความสามารถ ศักยภาพ และธรรมชาติของผู้เรียน

เกณฑ์มาตรฐานที่ 5 เลือกใช้สื่อการเรียนการสอนที่เหมาะสมสอดคล้องกับกิจกรรมการเรียนรู้ ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการใช้ บำรุงรักษา และผลิตสื่อการเรียนการสอนโดยใช้วัสดุที่หาได้ในท้องถิ่น

เกณฑ์มาตรฐานที่ 6 จัดกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ โดยการส่งเสริมให้ผู้เรียนได้มีโอกาสค้นหาความรู้ด้วยตนเองและสรุปความคิดรวบยอดได้เองตามจุดประสงค์การเรียนรู้ และให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติอย่างสม่ำเสมอ

เกณฑ์มาตรฐานที่ 7 รายงานผลการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน โดยรายงานข้อมูล สภาพปัญหา ความต้องการ เป้าหมายของการพัฒนาผู้เรียนเป็นภาพรวม และรายกลุ่ม ให้ข้อเสนอแนะที่เหมาะสมต่อการพัฒนาผู้เรียนเป็นรายบุคคล

เกณฑ์มาตรฐานที่ 8 ปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดี โดยการแต่งกายสุภาพเรียบร้อย ให้ข้อเสนอแนะที่เหมาะสมต่อการพัฒนาผู้เรียนเป็นรายบุคคล ปฏิบัติโดยสอดแทรกในกระบวนการเรียนการสอน และให้รางวัล คำชมเชยแก่ผู้เรียนในการประพฤติดี

เกณฑ์มาตรฐานที่ 9 ปฏิบัติกิจกรรมร่วมกับผู้อื่นในสถานศึกษา โดยการรับฟังความคิดเห็น ให้ความร่วมมือ ร่วมปฏิบัติงานโดยยึดประโยชน์ของส่วนรวมเป็นหลัก และให้คำแนะนำ แก้ปัญหาแก่ผู้ร่วมงาน

เกณฑ์มาตรฐานที่ 10 ร่วมมือกับผู้อื่นในชุมชน โดยการยอมรับในความรู้ ความสามารถ รับฟังความคิดเห็นของบุคคลอื่น ร่วมปฏิบัติงานโดยยึดประโยชน์ของชุมชนเป็นหลัก และให้ข้อเสนอแนะ ชี้แนวทางแก้ปัญหาแก่ผู้ร่วมงาน

เกณฑ์มาตรฐานที่ 11 แสวงหาข้อมูลข่าวสาร โดยการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษ การเมือง การปกครอง เศรษฐกิจ สังคม เทคโนโลยี และสิ่งแวดล้อมที่เป็นปัจจุบันในระดับท้องถิ่น ข่าวสารเกี่ยวกับวิชาชีพครู เทคนิควิธีการนวัตกรรมการเรียนการสอน และนำมาใช้ในการพัฒนา งานสอน

บุญเลี้ยง ทุมทอง (2546) กล่าวถึงบทบาทหน้าที่ที่ครูผู้สอนต้องรับผิดชอบสรุปได้ 3 ประเภท คือ

1. บทบาทหน้าที่ในงานประจำ คือ งานการเรียนการสอน ครูผู้สอนจะต้องทำหน้าที่ให้ สมบูรณ์โดยมีขั้นตอนและกระบวนการเริ่มจากการเก็บรวบรวมข้อมูลของเด็กเป็นรายบุคคล เพื่อ

นำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์หาศักยภาพของผู้เรียน จากนั้นจึงร่วมกันวางแผนการเรียนรู้กับเด็ก และผู้ปกครอง โดยเน้นการมีส่วนร่วม ให้คำแนะนำ เป็นกำลังใจให้เด็กได้เรียนรู้ด้วยตนเอง จัดหาสื่อการสอน และใช้วิธีการประเมินผลที่หลากหลาย

2. บทบาทหน้าที่ในงานพิเศษเพิ่มเติมที่ได้รับมอบหมาย การวางแผนรวบรวมรูปแบบกิจกรรมที่จะเกิดขึ้นในอนาคต และดำเนินการให้บรรลุวัตถุประสงค์ การบริหารเวลาที่มีน้อยอย่างรอบคอบและสม่ำเสมอ

3. บทบาทหน้าที่ในงานจร คือ งานตามที่คุณบริหารขอความร่วมมือจากครูในโรงเรียน เช่น งานเทศกาลต่างๆ ของชาติและศาสนา รวมทั้งงานที่จัดร่วมกับชุมชนในแต่ละท้องถิ่น

อัญชลี แซ่ตระกูล (2549) ได้ศึกษาความสำเร็จในวิชาชีพครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร และตรวจสอบความตรงเชิงโมเดลเชิงสาเหตุของความสำเร็จในวิชาชีพครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร พบว่า ความสำเร็จด้านการทำงานด้านการเรียน ด้านความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ด้านสวัสดิการ และด้านความก้าวหน้าในงานมีความสัมพันธ์กับความสำเร็จในวิชาชีพครูในระดับสูง โดยเฉพาะด้านการพัฒนาผู้เรียนมีความสัมพันธ์สูงสุด ส่วนด้านการพัฒนาชุมชน และสังคมมีความสัมพันธ์กับความสำเร็จในวิชาชีพครูในระดับปานกลาง ตัวแปรที่มีอิทธิพลรวมต่อความสำเร็จในวิชาชีพครูสูงสุด คือ ตัวแปรปัจจัยด้านครอบครัว ได้แก่ การสนับสนุนจากครอบครัว

จากการศึกษาเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เห็นได้ว่า การศึกษาและวิจัยส่วนใหญ่จะเป็นเรื่องเกี่ยวกับการปฏิบัติงานตามหน้าที่ของคุณครู ในด้านคุณภาพของคุณครู ลักษณะงาน และวิธีการทำงานของคุณครู สมรรถภาพของคุณครูในการปฏิบัติงานในด้านต่างๆ การใช้สื่อการเรียนการสอน ซึ่งพิจารณาโดยภาพรวมแล้ว ยังไม่มีงานวิจัยใดที่ศึกษาเกี่ยวกับเป้าหมายเชิงสัมฤทธิ์ผลในภาระงานของคุณครูซึ่งเป็นประเด็นที่ผู้วิจัยสนใจที่จะศึกษาและพัฒนาเครื่องมือในการประเมินต่อไป

จากการศึกษาเอกสารงานวิจัย อีกทั้งผู้วิจัยได้มีการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญในวงการศึกษาเกี่ยวกับภาระงานของคุณครู ซึ่งภาระงานของคุณครูในปัจจุบันมีความสอดคล้องกับสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2540) ที่กล่าวถึงบทบาทหน้าที่ ความรักผิดชอบของคุณครู ดังนี้ จัดกิจกรรมและประสบการณ์ได้ตามแผนการจัดประสบการณ์ และตามตารางกิจกรรมประจำวันจัดหา จัดทำวัสดุอุปกรณ์และสื่อ เพื่อใช้ประกอบการจัดประสบการณ์ จัดงานธุรการชั้น



เรียน เช่น บัญชีเรียกชื่อ สมุดรายงานประจำตัวนักเรียน สมุดบันทึกความพร้อม และบันทึกการตรวจสุขภาพ ระเบียบสะสม ฯลฯ วัดและประเมินความพร้อม และความก้าวหน้าทางพัฒนาการทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ ด้านร่างกาย ด้านอารมณ์จิตใจ ด้านสังคม และด้านสติปัญญา และมีปฏิสัมพันธ์กับผู้ปกครองของนักเรียน และแสวงหาความร่วมมือในการจัดประสบการณ์หรือ แก้ปัญหานักเรียน

### ตอนที่ 3 แนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์

#### 3.1. แนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

##### 3.1.1. ความหมายของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาความหมายของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ โดยอ้างอิงความหมายจากนักวิชาการดังต่อไปนี้

Bandura (1977,1986) กล่าวว่า การตั้งเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ หมายถึง การกำหนดพฤติกรรมเป้าหมาย หรือการกำหนดเกณฑ์ในการแสดงพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งที่ต้องการเปลี่ยนแปลง ซึ่งทำให้บุคคลทราบพฤติกรรมที่จะต้องกระทำอย่างชัดเจน และใช้เป็นเกณฑ์ในการประเมินเปรียบเทียบพฤติกรรมที่กระทำจริงกับพฤติกรรมที่กำหนดไว้ว่า พฤติกรรมนั้นมีการเปลี่ยนแปลงในลักษณะเช่นใด เพื่อใช้เป็นข้อมูลย้อนกลับในการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองทั้งทางบวก และทางลบต่อไป

Locke, Shaw, Saari, and Latham (1981 อ้างถึงใน Reeve, 1997) ได้ให้ความหมายของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ไว้ว่า เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ คือ สิ่งที่บุคคลพยายามอย่างที่สุดที่จะบรรลุผลสำเร็จ เมื่อคนเราพยายามจะ做事情ใดสิ่งหนึ่ง จึงต้องมีพฤติกรรมที่มุ่งสู่เป้าหมาย โดยคนเราจะทำสิ่งต่างๆ ได้ดีกว่า หากมีการตั้งเป้าหมายไว้

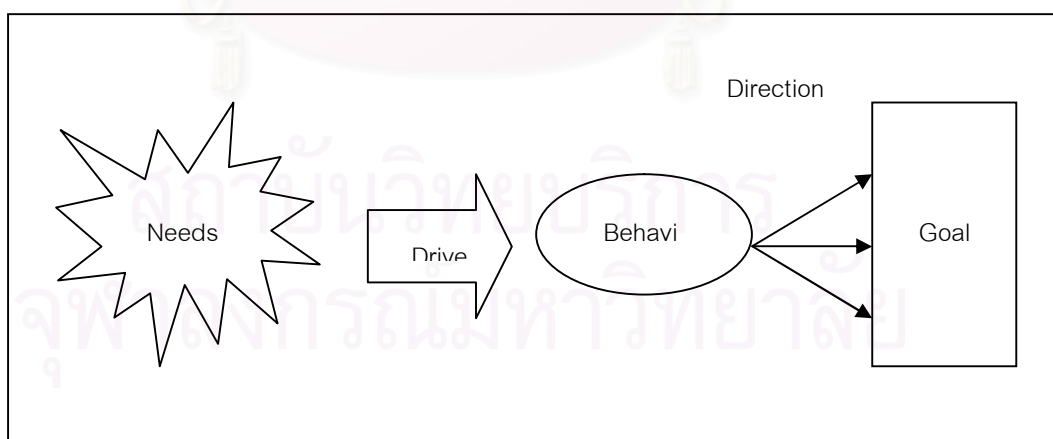
จากความหมายดังกล่าว สรุปได้ว่า เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ หมายถึง ความพยายามที่จะบรรลุผลสำเร็จ มีการกำหนดพฤติกรรมเป้าหมาย กำหนดเกณฑ์ในการแสดงพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งเพื่อใช้ในการประเมิน เปรียบเทียบพฤติกรรมที่กระทำจริงกับพฤติกรรมกำหนดไว้ และเพื่อให้เกิดความพยายามที่จะมีพฤติกรรมที่มุ่งสู่เป้าหมาย

**แรงจูงใจ (Motivation)** คือ สิ่งซึ่งความคุมพฤติกรรมของมนุษย์ อันเกิดจากความต้องการ (Needs) พลังกดดัน (Drives) หรือ ความปรารถนา (Desires) ที่จะพยายามดิ้นรนเพื่อให้บรรลุผลสำเร็จตามวัตถุประสงค์ ซึ่งอาจจะเกิดมาตามธรรมชาติหรือจากการเรียนรู้ก็ได้ แรงจูงใจเกิดจากสิ่งเร้าทั้งภายในและภายนอกตัวบุคคลนั้น ๆ เอง ภายใน ได้แก่ ความรู้สึกต้องการ หรือขาดอะไร

บางอย่าง จึงเป็นพลังชักจูง หรือกระตุ้นให้มนุษย์ประกอบกิจกรรมเพื่อทดแทนสิ่งที่ขาดหรือต้องการนั้น ส่วนภายนอกได้แก่ สิ่งใดก็ตามที่มาเร่งเร้า นำช่องทาง และมาเสริมสร้างความปรารถนาในการประกอบกิจกรรมในตัวมนุษย์ ซึ่งแรงจูงใจนี้อาจเกิดจากสิ่งเร้าภายในหรือภายนอก แต่เพียงอย่างเดียว หรือทั้งสองอย่างพร้อมกันได้ อาจกล่าวได้ว่า แรงจูงใจทำให้เกิดพฤติกรรมซึ่งเกิดจากความต้องการของมนุษย์ ซึ่งความต้องการเป็นสิ่งเร้าภายในที่สำคัญกับการเกิดพฤติกรรม นอกจากนี้ยังมีสิ่งเร้าอื่น ๆ เช่น การยอมรับของสังคม สภาพบรรยากาศที่เป็นมิตร การบังคับขู่เข็ญ การให้รางวัลหรือกำลังใจหรือการทำให้เกิดความพอใจ ล้วนเป็นเหตุจูงใจให้เกิดแรงจูงใจได้

### แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Achievement Motive)

ความหมายของแรงจูงใจ มีผู้เชี่ยวชาญต่างประเทศและในประเทศไทยได้ให้ความหมายไว้มากมาย (Gill, 2000; Roberts, 2001) สรุปได้ว่า แรงจูงใจ (Motivation) เป็นกระบวนการความคิดทางสังคมของบุคคลที่ทำให้เกิดการกระตุ้น/ผลักดันหรือไม่มีการกระตุ้นให้เกิดพฤติกรรมใฝ่สัมฤทธิ์ โดยมีการกำหนดทิศทางของแรงจูงใจ (Direction) ระดับความตั้งใจหรือความพยายาม (Intensity) ความมุ่งมั่นในงาน (Persistence) การเลือกปฏิบัติ (Choice of Action) และเป้าหมายภายในหรือเป้าหมายภายนอก (Performance/Outcome) เพื่อรักษาระดับของแรงจูงใจที่จะนำไปสู่เป้าหมายหรือผลสัมฤทธิ์ที่มุ่งหวัง ดังแผนภาพที่ 2.1



แผนภาพที่ 2.1 องค์ประกอบของแรงจูงใจ

กล่าวโดยสรุป แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ หมายถึง แรงจูงใจที่เป็นแรงขับให้บุคคลพยายามที่จะประกอบพฤติกรรมที่จะประสบสัมฤทธิ์ผลตามมาตรฐานความเป็นเลิศ (Standard of Excellence)

ที่ตนตั้งไว้ บุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์จะไม่ทำงานเพราะหวังรางวัล แต่ทำเพื่อจะประสบความสำเร็จตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

### ปัจจัยที่มีต่ออิทธิพลต่อแรงจูงใจในการทำกิจกรรม

พฤติกรรมใฝ่สัมฤทธิ์ของบุคคลนั้นมีแรงจูงใจเป็นปัจจัยสำคัญในการนำไปสู่ความสำเร็จ ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อแรงจูงใจในกิจกรรมนั้นมีทั้งปัจจัยด้านบุคคล (Personal factors) เช่น บุคลิกภาพ (Personality) ความต้องการ (Needs) ความสนใจ (Interests) และเป้าหมาย (Goals) ซึ่งเป็นปัจจัยที่มีบทบาทสำคัญที่ทำให้เกิดพฤติกรรมแรงจูงใจ บางคนมุ่งไปสู่ความสำเร็จและมีแรงจูงใจในระดับสูง ในทางตรงกันข้าม อาจไม่มีแรงจูงใจหรือมีแรงจูงใจในระดับต่ำ เป้าหมายของตนเองหรือการตัดสินใจ อีกปัจจัยหนึ่งคือ ปัจจัยด้านสถานการณ์ (Situational Factors) เป็นปัจจัยที่ขึ้นอยู่กับสถานการณ์ต่างๆ ที่ส่งผลต่อการเกิดแรงจูงใจในการทำกิจกรรม นอกจากนี้ปัจจัยทั้งสองอย่างนี้ยังมีปฏิสัมพันธ์กัน เป็นผลกระทบต่อแรงจูงใจในกิจกรรมของแต่ละบุคคล (Weinberg & Gould, 2003)

ผู้มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์จะมีลักษณะสำคัญ ดังนี้

1. มุ่งหาความสำเร็จ (Hope of Success) และกลัวความล้มเหลว (Fear of Failure)
2. มีความทะเยอทะยานสูง
3. ตั้งเป้าหมายสูง
4. มีความรับผิดชอบในการงานดี
5. มีความอดทนในการทำงาน
6. รู้ความสามารถที่แท้จริงของตนเอง
7. เป็นผู้ที่ทำงานอย่างมีการวางแผน
8. เป็นผู้ที่ตั้งระดับความคาดหวังไว้สูง

แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์มี 2 ลักษณะคือ ความต้องการที่มุ่งใฝ่สัมฤทธิ์และการหลีกเลี่ยงความล้มเหลว (Duda, 1989; Seifriz, Duda & Chi, 1992) ความต้องการใฝ่สัมฤทธิ์ (Achieve to Success) หมายถึง ความต้องการที่นำไปสู่ความสำเร็จและทำผลงานให้ได้ดี ส่วนการหลีกเลี่ยงความล้มเหลว (Avoid to Failure) คือ ความไม่ทำในสิ่งที่มีผลเสียต่องาน เช่น การรับรู้ผลการเรียนที่ไม่ดีหรือการทำผิดพลาดในกิจกรรมต่างๆ ในขณะที่บุคคลมีความต้องการใฝ่สัมฤทธิ์และการหลีกเลี่ยงความล้มเหลวในระดับที่แตกต่างกัน บางคนมีความต้องการใฝ่สัมฤทธิ์สูง บางคนมีความต้องการหลีกเลี่ยงความล้มเหลวสูง

### ความแตกต่างระหว่างเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ กับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์มีความเกี่ยวข้องกันอย่างมาก โดยเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ คือ จะมีการกำหนดพฤติกรรมเป้าหมาย กำหนดเกณฑ์ในการแสดงพฤติกรรมใด พฤติกรรมหนึ่งเพื่อใช้ในการประเมิน เปรียบเทียบพฤติกรรมที่แท้จริงกับพฤติกรรมที่กำหนดไว้ และเพื่อให้เกิดความพยายามที่จะให้เกิดพฤติกรรมที่มุ่งสู่เป้าหมายซึ่งก็คือแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์นั่นเอง ส่วนแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ คือ แรงขับให้บุคคลพยายามที่จะประกอบพฤติกรรมที่จะประสบสัมฤทธิ์ผลตามมาตรฐานความเป็นเลิศ (Standard of Excellence) ที่ตนตั้งไว้นั้นก็คือแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เป็นผลที่เกิดจากการที่บุคคลมีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์นั่นเอง

#### 3.1.2. ลักษณะของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์

มีผู้เชี่ยวชาญได้พัฒนาแนวคิดเกี่ยวกับลักษณะของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ไว้ดังต่อไปนี้

Nicholl (1984) และ Ames (1992) ได้แบ่งลักษณะของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ไว้ 2 ชนิด ตามการตั้งผลสัมฤทธิ์ คือ เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ (performance goal) และ เป้าหมายมุ่งความรอบรู้ (mastery goal)

ต่อมา Elliot และ Church (1996) ได้พัฒนาทฤษฎีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ขึ้นในปีค.ศ.1992 โดยได้แบ่งประเภทของเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ (performance goal) ออกเป็น เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ (performance approach goals) และเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ (performance avoidance goals) (Harackiewicz และ Elliot, 1998)

จากการศึกษาลักษณะของเป้าหมายจากอดีต จนถึงปัจจุบัน จึงแบ่งลักษณะของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ออกได้ดังต่อไปนี้

1. เป้าหมายมุ่งความรอบรู้ เรียกว่า (mastery goal) หรือ learning goal (Dweck และ Leggett, 1988 อ้างถึงใน Harackiewicz และ Elliot, 1993) หรือ task involvement (Nicholls, 1984) เป็นลักษณะที่บุคคลมุ่งปรับปรุงและพัฒนาตนเอง มักทำในสิ่งแปลกใหม่ ทำทหายความสำเร็จ โดยคิดว่าความสามารถของตนเป็นสิ่งที่พัฒนาได้ เชื่อว่าความพยายามจะนำไปสู่การเรียนรู้ที่ดีขึ้น จึงกล้าที่จะเผชิญหน้ากับอุปสรรคและความล้มเหลว (Kozlowski et al., 2001) เมื่อเปรียบเทียบระหว่างเป้าหมายมุ่งความรอบรู้ และเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ พบว่าเป้าหมายมุ่งความรอบรู้ก่อให้เกิดทักษะและใช้กระบวนการทางปัญญามากกว่าเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ (Pintrich, 2000) ดังนั้น เป้าหมายมุ่งความรอบรู้จะส่งผลให้บุคคลเกิดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพสูงได้ในระยะยาว (Ames, 1992) ลักษณะของเป้าหมายเป็นสิ่งสำคัญที่จะทำให้เข้าใจถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล ไม่ว่าจะเป็นด้านการศึกษา แรงจูงใจหรือผลงาน (Kozlowski et al.,

2001) ทำให้บุคคลมีแรงจูงใจในการทำกิจกรรมอย่างเต็มความสามารถโดยสนุกกับการเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ ไม่มีความกดดันขณะทำกิจกรรมเนื่องจากไม่ได้คาดหวังว่าผลในการทำกิจกรรมจะต้องประสบความสำเร็จ

2. เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ (performance goal) หรือ ability goal (Dweck และ Leggett, 1988 อ้างถึงใน Harackiewicz และ Elliot, 1993) หรือ ability goal (Ames, 1984; Butler, 1992 อ้างถึงใน Harackiewicz และ Elliot) หรือ ego involvement (Nicholls, 1984) เป็นลักษณะที่บุคคลมุ่งเปรียบเทียบและแสดงความสามารถกับผู้อื่น จึงหลีกเลี่ยงการเปลี่ยนแปลงใหม่หรืองานท้าทาย เพราะอาจคุกคามการแสดงความสามารถของตน นั่นคือ บุคคลต้องการได้รับการประเมินทางบวกจากผู้อื่น และต้องการให้ผู้อื่นคิดว่าความสามารถของตนเป็นสิ่งถาวร (stable) และเมื่อใดก็ตามที่บุคคลที่มีเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถต้องเผชิญกับภาวะเสี่ยงหรืออาจเกิดความล้มเหลว บุคคลประเภทนี้จะรีบถอนตัวจากการทำงานนั้นๆ (Barron และ Harackiewicz, 2001) แต่เมื่อพิจารณาถึงผลงาน ผู้ที่มีเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถจะทำงานได้ดีกว่าเมื่อเปรียบเทียบกับผู้อื่น เนื่องจากต้องการแสดงออกถึงศักยภาพและความสามารถของตน จึงหลีกเลี่ยงจะทำงานที่ไม่ได้แสดงออกถึงความสามารถหรือแสดงความสามารถได้น้อยกว่าที่ควรจะเป็น เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถแบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ

2.1 เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ (performance approach goals) คือการที่บุคคลประเมินความสามารถของตนเองว่าจะสามารถทำกิจกรรมนั้นๆ ได้ และจะเปรียบเทียบความสามารถของตนเองกับผู้อื่น ส่งผลให้บุคคลมีความพยายามอย่างแน่วแน่ที่จะแสดงความสามารถสูงสุดเพื่อที่จะบรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ในกิจกรรมนั้นให้สูงกว่าผู้อื่น ทำให้ผลงานที่ทำออกมาเป็นผลงานที่เกิดจากความตั้งใจทุ่มเทอย่างเต็มความสามารถที่บุคคลมีอยู่ ชอบแสดงความสามารถที่เกินความคาดหวังหรือสิ่งที่ผู้อื่นไม่ทำกัน มีความคาดหวังว่าผลที่ได้จะประสบความสำเร็จอย่างโดดเด่นกว่าผู้อื่น

2.2 เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ (performance avoidance goals) คือการที่บุคคลประเมินความสามารถของตนเองว่าจะไม่สามารถทำกิจกรรมนั้นๆ ได้และไม่สามารถทำให้ดีกว่าผู้อื่นได้ ทำให้บุคคลหลีกเลี่ยงเป้าหมายที่จะทำให้ต้องทำกิจกรรมนั้น ส่งผลให้บุคคลนั้นใช้ความสามารถในการทำกิจกรรมต่ำกว่าที่ควร ซึ่งจะทำให้บุคคลขาดแรงจูงใจในการทำกิจกรรม ผลงานที่ทำออกมาจึงเกิดจากการทำอย่างไม่มีเต็มความสามารถและอาจจะขาดคุณภาพได้ ไม่มีความกดดันขณะทำกิจกรรม เนื่องจากไม่ได้คาดหวังว่าผลในการทำกิจกรรมจะต้องประสบความสำเร็จ

Ames และ Archer (1987 อ้างถึงใน Elliot และ Harackiewicz, 1996) เสนอว่า เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์มีแนวคิดที่คล้ายคลึง รวมถึงมีเหตุผลสอดคล้องกับเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ และเป้าหมายมุ่งความรู้ สำหรับการนำเป้าหมายมุ่งความรู้มาใช้เป็นสมมติฐานของแรงจูงใจจะเป็นในลักษณะของการมุ่งเรียนรู้ เกิดความพอใจในการทำงานที่ทำทายมีความพยายามในการเผชิญหน้ากับความล้มเหลว มีความรู้สึกทางบวกต่อการเรียนรู้และรู้สึกเกิดความสนุกในการทำงาน ส่วนเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถจะเป็นในลักษณะที่บุคคลแสดงความพึงพอใจกับการทำงานที่ไม่ต้องเผชิญหน้ากับความเสี่ยงหรือล้มเหลว เพราะหากพบกับความล้มเหลวแล้วอาจทำให้รู้สึกว่าขาดความสามารถและลดความสนุกในการทำงานลง (Elliott และ Dweck, 1988) และจะทำให้กลายเป็นเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถได้

เป้าหมายมุ่งความรู้มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความพึงพอใจในงาน เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จไม่มีความสัมพันธ์กับความพึงพอใจในงาน ส่วนเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถมีความสัมพันธ์เชิงลบกับความพึงพอใจในงาน (Athanasios และ Triantafyllos, 2007)

### 3.1.3. ธรรมชาติของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์

ธรรมชาติของเด็กจะมีการเปลี่ยนแปลงลักษณะเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ไปตามบุคลิกลักษณะของบุคคล สิ่งแวดล้อม และสังคม (Weinberg และ Gould, 1999) เด็กอายุ 2-6 ปี จะรับรู้ความสามารถของตนจากที่เขาได้ปฏิบัติครั้งสุดท้าย ถ้าเด็กพัฒนาศักยภาพจากครั้งที่หนึ่งไปสู่ครั้งที่สอง สันนิษฐานได้ว่า ความสามารถของเขาเพิ่มขึ้นและเขาพยายามที่จะทำให้งานนั้นสำเร็จ ปริมาณของความพยายามที่สูงจะถูกรับรู้โดยเด็กซึ่งเป็นหลักฐานของความสามารถที่สูงและความสามารถที่จะทำงานสำเร็จ (Competence) ซึ่งเด็กรับรู้ความสามารถของตนในสิ่งที่ตนปฏิบัติกิจกรรมที่ยากและใช้ความสามารถอย่างแท้จริง ในช่วงแรกของวัยนี้ เด็กจะมีลักษณะมุ่งเรียนรู้ ตรงข้ามกับ ลักษณะมุ่งแสดงความสามารถ (Cox, 2002)

ช่วงอายุ 6-7 ปี เด็กเริ่มรับรู้ความสามารถของเด็กคนอื่น เด็กจะเริ่มมีพฤติกรรมแบบมุ่งแสดงความสามารถ เด็กมักจะไม่เปรียบเทียบความสามารถของตนที่ทำได้ดีกับสิ่งที่ตนเองเคยปฏิบัติได้ในครั้งสุดท้าย แต่เด็กจะปฏิบัติกิจกรรมให้ดีกว่าเด็กคนอื่น ๆ ความสามารถในการรับรู้เป็นบทบาทหน้าที่หนึ่งของคนเรา ซึ่งจะสัมพันธ์กับสิ่งอื่น จะตรงกันข้ามกับการทำหน้าที่ของความสามารถอย่างแท้จริง เราจะไม่รับรู้ความสามารถที่สูงและความสามารถที่จะทำให้สำเร็จนี้เท่านั้น ถ้าสิ่งนั้นจะทำให้ดีกว่าศักยภาพของคนอื่น

หลักจากเด็กอายุ 11-12 ปี เด็กอาจจะมีลักษณะนิสัยเป็นแบบมุ่งเรียนรู้หรือมุ่งในการแสดงความสามารถขึ้นอยู่กับสถานการณ์ ปัจจัยสิ่งแวดล้อมเป็นสาเหตุของบุคคลที่มุ่งกับการเปรียบเทียบทางสังคม จะทำให้เด็กมีลักษณะนิสัยแบบมุ่งแสดงความสามารถ ในขณะที่สถานการณ์ของบุคคลที่มุ่งความเชี่ยวชาญและพัฒนาศักยภาพจะมีลักษณะนิสัยแบบมุ่งเรียนรู้

จากขั้นตอนการพัฒนาของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ เด็กจะไม่สามารถแยกแยะความสามารถที่แตกต่างกันระหว่างความพยายาม ความสามารถ และผลของการปฏิบัติ ตามแนวคิดของ Nicholls เด็กจะมีความคิดที่พัฒนาใน 4 ระดับ เพื่อเกิดความเข้าใจในความคิดเห็นทั้ง 3 ด้านให้พอๆ กับความคิดเกี่ยวกับโชคและความยากของงาน (Cox, 2002)

ระดับที่ 1 ในระดับนี้ เด็กจะคิดเห็นเกี่ยวกับความพยายาม ความสามารถและผลของการปฏิบัติเป็นสิ่งเดียวกัน ในระดับนี้เด็กจะพูดว่า ลักษณะของเป้าหมายของงานนั้นไม่มีความแตกต่างกัน เด็กที่อยู่ในระดับช่วงวัยนี้ ความพยายามหรือความยากลำบากเป็นสิ่งเดียวกันกับความสามารถหรือความสำเร็จในกิจกรรม นอกจากนี้ เด็กยังไม่มีความคิดในเรื่องความแตกต่างของโชคจากความสามารถหรืองานหนึ่งจะมีความยากลำบากได้หลายรูปแบบ

ระดับที่ 2 เด็กจะเริ่มยอมรับว่า มีความแตกต่างระหว่างความพยายามและความสามารถ แต่เด็กมีความเชื่อว่า ความพยายามเป็นตัวกำหนดของความสำเร็จ ถ้าเราพยายามทำงานที่ยาก และมีความพยายามสูง เราจะพบกับความสำเร็จ

ระดับที่ 3 ระดับนี้เป็นช่วงการถ้อย โยง เด็กเริ่มที่จะแยกแยะความต่างของความพยายามและความสามารถ บางครั้งเด็กจะยอมรับว่าความพยายามไม่เหมือนกับความสามารถแต่ในบางครั้ง เด็กก็ย้อนกลับไปอยู่ในระดับที่ 1 คือไม่สามารถแยกแยะในความคิดทั้ง 2 อย่างได้

ระดับที่ 4 สำหรับระดับที่ 4 นี้เด็กจะอธิบายความต่างของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ได้ อายุโดยประมาณ 2 ปี เด็กสามารถอธิบายได้อย่างเข้าใจถึงความคิดเห็นเกี่ยวกับความพยายาม ความสามารถ โชค และผลของการปฏิบัติ เด็กยังเข้าใจถึงความยากของงานและยอมรับงานบางอย่างที่ยากกว่าเด็กคนอื่นได้ ตัวอย่างเช่น เด็กมีความเข้าใจว่า การเพิ่มความพยายามในการปฏิบัติงานต้องการความสามารถหรือทักษะสูง แต่งานไม่ต้องการความโชคดี นอกจากนี้เด็กยังเข้าใจอีกว่าความพยายามต่ำจะควบคู่ไปกับศักยภาพที่สูงเป็นการแสดงให้เห็นถึงความสามารถที่สูง

งานวิจัยของ Fry และ Duda (1997) สนับสนุนแนวความคิดของ Nicholls ในการพัฒนาทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในสถานการณ์ทางพลศึกษาหรือกีฬาและการออกกำลังกาย เด็กจะผ่านขั้นตอนดังกล่าวทั้ง 4 ระดับ เด็กในระดับแรกจะมีลักษณะเป้าหมายที่มุ่งในการกระทำแต่ยังไม่ใช่เป็นการเลือกของเด็ก เด็กไม่สามารถแยกแยะความแตกต่างระหว่างความพยายามกับ

ความสามารถ ดังนั้น เด็กจะคิดในด้านความเชี่ยวชาญ หรือความยากในการปฏิบัติกิจกรรม เด็กและผู้ใหญ่ในระดับที่ 4 จะมีความเข้าใจถึงความหมายของความพยายามและความสามารถ และสามารถเรียนรู้ลักษณะแบบมุ่งเรียนรู้หรือมุ่งในแสดงความสามารถจากพฤติกรรมใฝ่สัมฤทธิ์หรือสถานการณ์การแข่งขัน (Fry, 2000)

### 3.1.4. คุณสมบัติของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์

คุณสมบัติของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ Bandura (1986) กล่าวว่า คุณสมบัติของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์เป็นตัวกำหนดเงื่อนไขการกระทำพฤติกรรมที่เกี่ยวกับการใช้ความพยายาม และการสนใจในการทำงาน ซึ่งคุณสมบัตินี้ คือ

1) เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่มีลักษณะเฉพาะเจาะจง เป็นเป้าหมายที่กำหนดขึ้นอย่างชัดเจนว่าพฤติกรรมใดที่บุคคลต้องทำ และควรปฏิบัติอย่างไร เป้าหมายนี้จะทำให้เกิดแรงกระตุ้นและชี้แนะในการทำพฤติกรรม ซึ่งส่งผลต่อความพอใจในตนเอง และการรับรู้ความสามารถของตนเอง

2) เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่มีลักษณะท้าทาย ระดับของเป้าหมายมีผลต่อประสิทธิภาพของผู้ปฏิบัติเอง และความพยายามที่ใช้ หากบุคคลทำงานที่ท้าทายสำเร็จตามเป้าหมายบุคคลนั้นจะเกิดความพึงพอใจและพยายามมากขึ้น ในการตั้งเป้าหมายที่ท้าทายนี้ควรเป็นเป้าหมายที่ใกล้เคียงกับความเป็นจริงไม่ง่ายหรือไม่ยากจนเกินไป

3) เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ระยะสั้น มีผลต่อแรงจูงใจของบุคคลและความคาดหวังในความสามารถของตนเอง เพราะเป้าหมายนี้ควบคุมการกระทำพฤติกรรมได้ใกล้ชิดกว่า ทำให้บุคคลได้พบกับความสำเร็จรวดเร็วขึ้น และได้ข้อมูลจากการปฏิบัติชัดเจนกว่าด้วย

4) เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่สอดคล้องกับความเป็นจริง ชี้ให้เห็นถึงความก้าวหน้าและตัดสินใจประสิทธิภาพของงานที่บุคคลปฏิบัติ การตั้งเป้าหมายที่สูงเกินไปหรือต่ำเกินไป ไม่ก่อให้เกิดประโยชน์ต่อแรงจูงใจ

คุณสมบัติของการตั้งเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์นี้ Rand (1967 อ้างถึงใน สิริรา นิมิตรนิวัฒน์, 3537) ได้กล่าวสนับสนุนว่า กระบวนการตั้งเป้าหมายที่ดีต้องคำนึงถึงความเฉพาะเจาะจง ความยากของงานและของเป้าหมาย การตั้งเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่ชัดเจนและท้าทายจะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น



### 3.2. ผลของการตั้งเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่มีต่อแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

#### แรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation)

แรงจูงใจในกิจกรรม หมายถึง การทำกิจกรรมเพื่อให้เกิดความพึงพอใจมากกว่าการคำนึงถึงผลจากภายนอก เมื่อเกิดแรงจูงใจในกิจกรรม บุคคลจะได้รับการกระตุ้นให้แสดงการกระทำเพื่อความสนุกหรือความท้าทายมากกว่าจะคำนึงถึงเงื่อนไขจากภายนอกอย่างความกดดันหรือรางวัล เมื่อกล่าวถึงแรงจูงใจในกิจกรรมนั้น แรกเริ่มเป็นการศึกษาเชิงทดลองเกี่ยวกับพฤติกรรมของสัตว์ที่เป็นการค้นคว้าเกี่ยวกับพฤติกรรมการสำรวจ ความขี้เล่นและความอยากรู้อยากเห็นที่จะปรากฏขึ้นโดยไม่มีเสริมแรงหรือให้รางวัล (White, 1959 อ้างถึงใน Ryan & Deci, 2000) พฤติกรรมที่เกิดขึ้นเองตามธรรมชาตินี้เป็นลักษณะที่จะก่อให้เกิดประสบการณ์ทางบวกจากการได้รับการฝึกฝน จึงทำให้เกิดเป็นความสามารถ

สำหรับมนุษย์แล้ว แรงจูงใจในกิจกรรมไม่ได้เป็นเพียงรูปแบบของแรงจูงใจหรือความตั้งใจในการทำกิจกรรมเท่านั้น แต่เป็นสิ่งที่สำคัญ นับตั้งแต่มนุษย์เกิดจนเติบโตขึ้น มีผลกำลังที่เข้มแข็ง มีกิจกรรม การซักถาม ความอยากรู้อยากเห็นและเป็นสัตว์โลกที่ชอบความสนุกสนาน สิ่งเหล่านี้แสดงถึงการเรียนรู้และการสำรวจที่มีอยู่ในทุกหนทุกแห่ง โดยที่ไม่ต้องพึ่งสิ่งเร้าจากภายนอกในการส่งเสริมให้ทำสิ่งต่างๆ ธรรมชาติของแรงจูงใจจึงมีแนวโน้มที่จะประกอบไปด้วยกระบวนการทางปัญญา สังคมและการพัฒนาทางกายภาพ เพราะเป็นการกระทำที่แสดงความสนใจที่ติดตัวมาแต่เกิด ซึ่งจะส่งผลให้เกิดการเรียนรู้และทักษะเพิ่มขึ้น แม้ว่าแรงจูงใจในกิจกรรมจะคงอยู่ในมนุษย์ แต่ก็ยังมีความสัมพันธ์กับบุคคลและกิจกรรมด้วย อาจกล่าวได้ว่าคนเราย่อมมีแรงจูงใจในกิจกรรมไม่เท่ากัน และไม่ใช่ว่าทุกคนจะมีแรงจูงใจในกิจกรรมขณะทำกิจกรรมต่างๆ นั้นเพราะแรงจูงใจในกิจกรรมจะทำหน้าที่เชื่อมโยงระหว่างบุคคลและงานที่ทำ จึงมีนักวิจัยให้คำจำกัดความว่าแรงจูงใจในกิจกรรมจะเป็นลักษณะของงานที่ก่อให้เกิดความสนใจหรือเป็นลักษณะของความพึงพอใจที่คนจะได้รับจากการทำงานตามที่มุ่งหมาย จากคำจำกัดความที่แตกต่างกันนี้มีแนวคิดมาจากทฤษฎีพฤติกรรมนิยม (behavioral theory) 2 ทฤษฎีหลักๆ ในสาขาจิตวิทยาเชิงประจักษ์ในยุคทศวรรษที่ 40 ถึง 60 ที่กล่าวถึง เงื่อนไขการเรียนรู้ (operant theory) ของ Skinner ที่ว่าพฤติกรรมส่วนใหญ่ได้รับการกระตุ้นจากตัวเสริมแรง เช่น อาหารหรือเงิน ดังนั้นนักวิจัยจึงมีการค้นคว้าว่าลักษณะของงานแบบไหนที่ส่งผลให้เกิดความสนใจในกิจกรรมได้

สำหรับทฤษฎีการเรียนรู้ (learning theory) ของ Hull (1934 อ้างถึงใน Ryan & Deci, 2000) อ้างว่าพฤติกรรมที่ถูกกระตุ้นจากภายในที่ทำให้เกิดความพึงพอใจนี้เป็นการตอบสนองแรงขับทางสรีรวิทยา ดังนั้นนักวิจัยจึงทำการค้นคว้าว่าอะไรเป็นความต้องการพื้นฐานที่จะทำให้เกิดความพึงพอใจในพฤติกรรมที่ถูกกระตุ้นจากภายใน

แนวคิดเกี่ยวกับแรงจูงภายในนี้เป็นพื้นฐานที่มีมาแต่กำเนิด ความต้องการของสิ่งมีชีวิตในเรื่องความพยายามและการกำหนดตนเอง ย่อมเป็นสิ่งที่ทำให้เกิดพฤติกรรมและกระบวนการทางจิตวิทยา จะเห็นได้ว่าแรงแรงจูงภายในของมนุษย์นี้เป็นอำนาจที่ทำให้เกิดพฤติกรรม โดยแรงจูงภายในมีความสัมพันธ์กับแรงขับ และมีผลต่อการที่คนจะรู้สึกพอใจกับแรงขับของตน

ความต้องการภายในที่จะมีความสามารถและกระตุ้นเกี่ยวกับการกำหนดตนเองนี้เป็นกระบวนการค้นหาและพยายามจะเอาชนะความท้าทายต่างๆ เมื่อคนเรามีอิสระจากการผลักดันของแรงขับและอารมณ์ จะสามารถค้นหาสถานการณ์ที่น่าสนใจและต้องการใช้ความคิดสร้างสรรค์และความสามารถในการรับมือกับสถานการณ์ต่างๆ และเมื่อได้ก็ตามที่พบความท้าทายแล้วคนเราจะทำงานจนสามารถเอาชนะและทำอย่างเพียรพยายามด้วย โดยสรุปแล้ว ความต้องการที่จะมีความสามารถและกำหนดตนเองจะทำให้คนเราดำเนินการสิ่งที่เป็นวงจรเพื่อค้นหาและเอาชนะความท้าทายได้

การตั้งเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในการกระทำพฤติกรรมมีผลต่อแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ การรับรู้ความสามารถของตนเอง และมีผลต่อความสนใจเพิ่มขึ้น (Bandura, 1986) ดังนี้

4.2.1 ผลต่อแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ การตั้งเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในการกระทำพฤติกรรม มักทำให้บุคคลมีแรงจูงใจที่จะกระทำพฤติกรรมเพิ่มขึ้น โดยมีแนวโน้มที่จะใช้ความพยายามในการกระทำเพื่อให้บรรลุตามเป้าหมายที่ตั้งไว้มากขึ้น ตามกระบวนการของการตั้งเป้าหมายที่มีการกำหนดเป้าหมายด้วยตนเอง การได้รับข้อมูลป้อนกลับ และการประเมินตนเอง ซึ่งการตั้งเป้าหมายด้วยตนเอง (self-set goal) เป็นกระบวนการที่บุคคลสร้างเกณฑ์ขึ้นมา เพื่อประเมินการกระทำด้วยตนเอง ทำให้ได้เป้าหมายที่มีความเหมาะสมกับระดับความสามารถ รวมทั้งบุคคลรู้สึกว่าเป็นผู้กำหนดและตัดสินใจด้วยตนเอง จึงส่งผลต่อการยอมรับเป้าหมายและการใช้ความพยายามที่จะบรรลุเป้าหมายที่ตั้งขึ้น ซึ่งจะยังทำให้เขาต้องรับผิดชอบและปรับปรุงผลการทำงานของตนเองให้มีความก้าวหน้า ในทางตรงกันข้าม เป้าหมายที่บุคคลอื่นกำหนดให้ เป็นการแทรกลักษณะของการควบคุม หรือกำหนดให้บุคคลต้องทำบางสิ่งบางอย่าง ซึ่งอาจเป็นสิ่งที่ยากเกินไปที่เขาจะทำได้ บุคคลจึงเกิดความเบื่อหน่ายและหลีกเลี่ยง สอดคล้องกับความคิดของ Mattens (1998) ที่ได้กล่าวไว้ในบทความเรื่อง “Mind Tools-Achieving Goals and Feedback” ว่า การตั้งเป้าหมายเป็นวิธีการที่สำคัญในการตัดสินใจว่าอะไรเป็นสิ่งสำคัญที่จะทำให้บุคคลบรรลุผลสำเร็จ และเป็นการสร้างพื้นฐานของความเชื่อมั่นในตัวบุคคลที่จะทำเป้าหมายของตนให้สำเร็จได้ โดยเฉพาะการตั้งเป้าหมายด้วยตนเองจะทำให้บุคคลนั้นเกิดแรงจูงใจ อันจะนำไปสู่ความสำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ ซึ่งการตั้งเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์อย่างมีประสิทธิภาพ จะต้องพิจารณาความสามารถของ

บุคคลอย่างถูกต้อง ตั้งเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ให้เหมาะสมกับบุคคลไม่ให้ง่ายหรือยากเกินไป และหากเป้าหมายที่ตนตั้งไว้ นั้นเกิดความล้มเหลวให้นำบทเรียนนั้นมาปรับปรุงข้อบกพร่องเพื่อนำไปสู่ความสำเร็จในอนาคต แต่ถ้าเป้าหมายประสบความสำเร็จควรนำบทเรียนที่เหมาะสมนั้นมาใช้ต่อไป และควรให้ข้อมูลป้อนกลับในสิ่งที่กระทำไปแล้ว ซึ่งการที่บุคคลบรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมาย จะทำให้บุคคลนั้นมีความสุขความพอใจ และการเห็นความก้าวหน้าของบุคคลจะทำให้เกิดประโยชน์ต่อเป้าหมายอื่นๆ ต่อไปอีกด้วย

4.2.2 ผลต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง การบรรลุเป้าหมายทำให้บุคคลรับรู้ว่าคุณนั้นมีความสามารถสูงขึ้นเพียงใด อันส่งผลต่อการใช้ความพยายามในการปฏิบัติงานนั้น

4.2.3 ผลต่อความสนใจเพิ่มขึ้น ซึ่งสืบเนื่องมาจากบุคคลนั้นมีประสบการณ์ที่พอใจในการบรรลุตามเป้าหมายที่ตนตั้งไว้ การตั้งเป้าหมายที่เปิดโอกาสให้บุคคลได้แสดงความสามารถและความพยายามในการลดความไม่สอดคล้องระหว่างการกระทำกับเป้าหมาย จะมีผลต่อความสนใจเพิ่มขึ้น

นักกีฬาที่มีลักษณะเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์มุ่งเรียนรู้ พบว่ามีความสัมพันธ์กับแรงจูงใจภายใน (Duda, 1995) สำหรับนักกีฬาที่มีลักษณะเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่มุ่งแสดงความสามารถจะมีความสัมพันธ์เชิงลบกับแรงจูงใจภายใน และได้สรุปว่าลักษณะเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์มีอิทธิพลต่อแรงจูงใจในการเข้าร่วมกิจกรรมกีฬาของนักกีฬา

### 3.3. ผลของการตั้งเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่มีต่อพฤติกรรม

การตั้งเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์มีอิทธิพลต่อพฤติกรรม และส่งผลต่อการทำงานของบุคคล ดังนี้

#### 3.3.1. อิทธิพลของการตั้งเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่มีผลต่อพฤติกรรม

อิทธิพลของการตั้งเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่มีต่อพฤติกรรมนี้ Locked et al. (1981) ได้อธิบายใน 4 ลักษณะ คือ

1) การกำหนดทิศทาง การตั้งเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ทำให้บุคคลสามารถกำหนดทิศทางการกระทำได้อย่างสอดคล้องกับเป้าหมาย

2) ความพยายามเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นได้พร้อมๆ กับการกำหนดทิศทางตามสัดส่วนที่บุคคลรับรู้ว่าคุณมีความต้องการเป้าหมายเพียงใด นั่นคือ หากนักเรียนมีความต้องการบรรลุเป้าหมายที่ทำหาย ก็ต้องเพิ่มความพยายามและความตั้งใจมากกว่า การตั้งเป้าหมายที่ง่ายหรือไม่มีเป้าหมาย

3) ความคงทน เป็นระดับของความเพียรพยายามที่เพิ่มมากขึ้น เมื่อเวลาผ่านไป ดังนั้น ความคงทนจึงเป็นการนำเอากลไกทั้งสอง ดังที่กล่าวมาแล้ว มารวมกัน

4) การพัฒนากลยุทธ์ กลไกทั้งสามอย่าง อันได้แก่ ทิศทาง การใช้ความพยายาม และความคงทน เป็นผลโดยตรงจากการตั้งเป้าหมาย ในขณะที่การพัฒนากลยุทธ์ หรือวางแผน เพื่อให้เป้าหมายบรรลุผล เป็นผลโดยทางอ้อมจากการตั้งเป้าหมาย กระบวนการพัฒนากลยุทธ์ เป็นส่วนประกอบสำคัญในปัญญาทำให้เกิดการพัฒนาทักษะ หรือการแก้ปัญหาเชิงสร้างสรรค์ เมื่อบุคคลได้ตั้งเป้าหมายแล้ว เขาก็จำเป็นต้องวางแผนและจัดระบบการทำงาน

### 3.3.2. อิทธิพลของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่มีต่อการทำงานของบุคคล

อิทธิพลของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่มีผลต่อการทำงานของบุคคลนี้ Lock และ Latham (1990) ได้กล่าวถึง ดังนี้

- 1) เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ทำให้บุคคลต้องใช้ความพยายามและเพิ่มความพยายามมากขึ้น
- 2) เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์กระตุ้นให้บุคคลมีความคงทนในการทำงาน
- 3) เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ทำให้บุคคลมุ่งความสนใจไปที่กิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมาย
- 4) เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ทำให้บุคคลนำความรู้หรือทักษะที่มีอยู่แล้วมาใช้เพื่อความสำเร็จ
- 5) เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์จูงใจให้บุคคลค้นหายุทธวิธีในการทำงานที่เหมาะสม วางแผนและใช้ยุทธวิธีนั้น
- 6) เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ทำให้ผลการทำงานมีคุณค่ายิ่งขึ้น
- 7) เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ทำให้บุคคลทราบคุณภาพในการทำงาน
- 8) เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ระดับสูงทำให้บุคคลรู้สึกพึงพอใจในตนเอง

### 3.4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการตั้งเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์

Bandura และ Cervone (1983) ได้ศึกษาผลการตั้งเป้าหมายที่เจาะจงระยะสั้นร่วมกับการให้ข้อมูลป้อนกลับ ซึ่งมีผลต่อปฏิกิริยาต่อตนเอง และแรงจูงใจในการทำงาน โดยกลุ่มตัวอย่าง เป็นนักศึกษาที่ลงทะเบียนเรียนวิชาจิตวิทยาพื้นฐานจำนวน 90 คน เพศชายและเพศหญิงมีจำนวน 45 คน เท่ากัน การวิจัยจัดให้นักเรียนทำกิจกรรมในการออกกำลังกาย ซึ่งผู้วิจัยจัดนักศึกษาเข้ากลุ่มการทดลอง 4 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 ตั้งเป้าหมายระยะสั้น และได้รับข้อมูลป้อนกลับว่าเขาออกกำลังกายได้กี่เปอร์เซ็นต์ สูงหรือต่ำกว่าครั้งที่ผ่านมา กลุ่มที่ 2 ตั้งเป้าหมายระยะสั้นด้วยตนเองในการออกกำลังกาย กลุ่มที่ 3 ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการออกกำลังกาย กลุ่มที่ 4 กลุ่มควบคุม

ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาในกลุ่มตั้งเป้าหมายระยะสั้น และได้รับข้อมูลป้อนกลับมีแรงจูงใจในการออกกำลังกาย มีความพอใจในตนเองรวมทั้งมีความพยายามสูงกว่ากลุ่มที่ 2, 3 และ 4 กลุ่มตั้งเป้าหมายระยะสั้นด้วยตนเองและกลุ่มได้รับข้อมูลป้อนกลับเพียงอย่างเดียว มีความพึงพอใจและแรงจูงใจในการทำงานมากกว่ากลุ่มควบคุม

Schunk และ Rice (1991) ได้ศึกษาผลของการตั้งเป้าหมายโดยการให้ข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับความก้าวหน้าของเป้าหมายที่ตั้งไว้ ที่มีต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง ในการอ่านเข้าใจความ และทักษะในการอ่านเข้าใจความ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 5 จำนวน 30 คน แบ่งเป็นกลุ่มละ 10 คน จำนวน 3 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ได้รับการฝึกตั้งเป้าหมายที่ผลของการตอบคำถาม กลุ่มที่ 2 ได้รับการฝึกตั้งเป้าหมายที่กระบวนการของการเรียนรู้ในการใช้กลวิธี กลุ่มที่ 3 ได้รับการฝึกตั้งเป้าหมายที่กระบวนการรวมกับการให้ข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับความก้าวหน้าของเป้าหมายที่ตั้งไว้ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มที่ 3 มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในการอ่านเข้าใจความ สูงกว่า กลุ่มที่ 2 และกลุ่มที่ 2

Harack และ Elliot (1998) ได้ศึกษาเกี่ยวกับเป้าหมายของงานที่จะเพิ่มแรงจูงใจในกิจกรรม ซึ่งจะพิจารณาในบริบทของเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถและเป้าหมายมุ่งความรู้ว่าจะมีผลต่อแรงจูงใจในกิจกรรมเพียงใด การทดลองนี้มีผู้ร่วมการทดลองจำนวน 110 คน เป็นเพศชาย 54 คน และเพศหญิง 56 คน ซึ่งไม่เคยเล่นเกมพินบอล (pinball) มาก่อน ผู้ร่วมการทดลองเข้าสู่เงื่อนไขใดเงื่อนไขหนึ่งใน 5 เงื่อนไข ในขั้นแรกให้ผู้ร่วมการทดลองเล่นเกมพินบอลและจะได้คะแนนตามที่กำหนด ทั้งนี้ได้กำหนดบริบทที่มีจุดประสงค์ของเป้าหมายกลางๆ หรือมีจุดประสงค์ที่มุ่งแสดงความสามารถ และผู้ร่วมการทดลองจะถูกกำหนดให้เข้าเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ เป้าหมายมุ่งความรู้หรือไม่กำหนดเป้าหมาย ทั้งนี้ผู้ร่วมทำการทดลองเข้าใจว่าเป้าหมายและความสำเร็จนั้นดูได้จากผลคะแนน ตัวชี้วัดพฤติกรรมที่มีแรงจูงใจในกิจกรรมจะเป็นการวัดในช่วงเวลาอิสระและวัดการรายงานตนเองเกี่ยวกับความสนุกของงานและแนวโน้มของพฤติกรรมที่จะเกิดขึ้น โดยช่วงเวลาอิสระนี้ผู้วิจัยกล่าวว่า ต้องออกไปตรวจคะแนนของผู้ร่วมการทดลองคนอื่นๆ ซึ่งในช่วงเวลานี้ผู้ร่วมการทดลองสามารถทำอะไรก็ได้จนกว่าผู้วิจัยจะกลับมาซึ่งปริมาณการเล่นเกมนของผู้ร่วมการทดลองในช่วงเวลาอิสระนี้จะถูกบันทึกไว้ หลังจากผ่านไป 5 นาทีผู้ร่วมการทดลองจะได้ทำแบบทดสอบเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถ ความสนุกสนาน และแนวโน้มของพฤติกรรม โดยสรุปการวัดแรงจูงใจในกิจกรรมนี้วัดจากตัวชี้วัด 3 ประการ ประการแรก การวัดพฤติกรรมของบุคคล ประกอบด้วยเวลาเป็นวินาทีที่ผู้ร่วมการทดลองเล่นเกมใน

ระหว่างช่วงเวลาอิสระ 5 นาที ประการที่ 2 การวัดการรายงานตนเองเกี่ยวกับความสนุกของงานซึ่งให้ผู้ร่วมการทดลองตอบแบบวัด 5 ข้อ เป็นมาตรฐานประมาณค่า 7 ระดับ ประการสุดท้ายเป็นการวัดการรายงานตนเองเกี่ยวกับแนวโน้มของพฤติกรรมตอนจบว่าต้องการเล่นเกมอีกหรือไม่ ผลที่ได้พบว่า เป้าหมายมุ่งความรอบรู้จะเพิ่มแรงจูงใจในกิจกรรมในบริบทเป้าหมายที่มีจุดประสงค์เป็นกลาง ส่วนเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถจะเพิ่มแรงจูงใจในกิจกรรมในบริบทเป้าหมายที่มีจุดประสงค์เป็นการมุ่งแสดงความสามารถ

Ames และ Archer (1987 อ้างถึงใน Elliot และ Harackiewicz, 1996) เสนอว่าเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์มีแนวคิดที่คล้ายคลึง รวมถึงมีเหตุผลสอดคล้องกับเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ และเป้าหมายมุ่งความรอบรู้ สำหรับการนำเป้าหมายมุ่งความรอบรู้มาใช้เป็นสมมติฐานของแรงจูงใจจะเป็นในลักษณะของการมุ่งเรียนรู้ เกิดความพอใจในการทำงานที่ทำทรมานมีความพยายามในการเผชิญหน้ากับความล้มเหลว มีความรู้สึกทางบวกต่อการเรียนรู้และรู้สึกเกิดความสนุกในการทำงาน ส่วนเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถจะเป็นในลักษณะที่บุคคลแสดงความพึงพอใจกับการทำงานที่ไม่ต้องเผชิญหน้ากับความเสี่ยงหรือล้มเหลว เพราะหากพบกับความล้มเหลวแล้วอาจทำให้รู้สึกว่าขาดความสามารถและลดความสนุกในการทำงานลง (Elliot และ Dweck, 1988)

Harackiewicz และ Elliot (1993) ศึกษาอิทธิพลของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่ส่งผลต่อแรงจูงใจในกิจกรรม โดยการศึกษาที่ 1 ให้ผู้ร่วมการทดลองจำนวน 60 คน เป็นเพศชาย 37 คน และเพศหญิง 23 คน เข้าสู่เงื่อนไขเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ เป้าหมายมุ่งความรอบรู้และเป็นกลาง ซึ่งผู้ร่วมการทดลองต้องทำงานดังกล่าวให้ประสบผลสำเร็จ เพื่อเปรียบเทียบถึงระดับความสามารถ โดยผู้ร่วมการทดลองที่ได้รับเงื่อนไขเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถจะได้รับการบอกว่า “ต้องเล่นเกมพิณบอลให้ได้คะแนนดีกว่าคนอื่น ๆ หากใครมีระดับคะแนนสะสมสูงกว่าคนอื่น ย่อมแสดงว่าเป็นผู้มีความสามารถเมื่อเปรียบเทียบกับผู้อื่น” ส่วนเป้าหมายมุ่งความรอบรู้จะได้รับการบอกว่า “พยายามพัฒนาทักษะจากการเล่นเกมพิณบอล หากใครมีคะแนนสะสมสูงกว่าคนอื่น ย่อมแสดงว่าเกิดการเรียนรู้และปรับปรุงตนเองได้” ส่วนกลุ่มควบคุมจะได้รับการบอกว่า “สามารถเล่นเกมพิณบอลนี้ได้ ซึ่งจัดเป็นกิจกรรมยามว่าง คะแนนสะสมที่ได้จะทำให้รู้ว่าลักษณะของเกมที่ทำขึ้นนี้เป็นอย่างไร” เมื่อเข้าห้องทดลองแล้ว ให้อ่านข้อตกลงที่ได้กล่าวไปแล้ว จากนั้นให้ฝึกเล่นเกม 2 ครั้ง จึงค่อยทำจริงอีก 2 ครั้ง ซึ่งผู้ร่วมการทดลองต้องประเมินความสามารถของตนเองระหว่างเล่นเกมที่ 1 และ 2 หลังจากเกมจบลง ผู้ร่วมการทดลองจะได้รับคะแนนที่กำหนดให้ โดย

คะแนนครั้งที่ 2 จะดีกว่าครั้งแรก จากนั้นผู้วิจัยออกไปนอกห้อง โดยในระหว่างรอนี้ผู้ร่วมทำการทดลองสามารถทำอะไรก็ได้ ซึ่งเป็นช่วงเวลาอิสระ หลังจาก 5 นาทีผ่านไป จึงให้ตอบแบบวัดความสามารถและความสนุกของงาน ผลที่ได้พบว่า เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถจะตอบสนองต่อเป้าหมายมุ่งความรู้มากกว่า เมื่อเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุม พบว่า ผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงย่อมส่งผลให้แรงจูงใจในกิจกรรมเพิ่มขึ้น เมื่อวัดแรงจูงใจในกิจกรรมพบสหสัมพันธ์ระหว่างเวลาและความสนุกสนาน โดยผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงจะเล่นพิณบอลในช่วงเวลาอิสระในเงื่อนไขเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถมากกว่าเงื่อนไขเป้าหมายมุ่งความรู้ ส่วนผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำจะเล่นพิณบอลในเงื่อนไขเป้าหมายมุ่งความรู้มากกว่าเงื่อนไขเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ

การศึกษาที่ 2 ให้ผู้ร่วมการทดลองเข้าสู่เงื่อนไขเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ เป้าหมายมุ่งความรู้และกลุ่มควบคุม โดยกำหนดผลป้อนกลับด้วย ซึ่งผู้ร่วมการทดลองในเงื่อนไขเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถได้รับการบอกว่าต้องเปรียบเทียบหรือไม่ต้องเปรียบเทียบผลงานกับผู้อื่น ส่วนเงื่อนไขเป้าหมายมุ่งความรู้ได้รับการบอกว่าต้องปรับปรุงหรือไม่ต้องปรับปรุงผลงานของตนให้ดีขึ้น ในการวัดแรงจูงใจในกิจกรรมได้เพิ่มการวัดอีกประการหนึ่ง ได้แก่ การถามผู้ร่วมการทดลองว่าต้องการเล่นเกมพิณบอลอีกหรือไม่ ผลที่ได้พบว่า ผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงจะสนุกกับการเล่นเกมพิณบอลในเงื่อนไขเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ ส่วนผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำจะมีความสนใจเล่นเกมพิณบอลในเงื่อนไขเป้าหมายมุ่งความรู้ ลักษณะดังกล่าวพบได้ในผู้ร่วมการทดลองที่ได้รับผลป้อนกลับทางบวก

งานวิจัยของ Elliot และ Harackiewicz (1994) ได้ศึกษาอิทธิพลของเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถและเป้าหมายมุ่งความรู้ที่ส่งผลต่อแรงจูงใจในกิจกรรมในบุคคลที่มีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์แตกต่างกัน โดยสุ่มผู้ร่วมทำการทดลองจำนวน 72 คน เป็นเพศชาย 44 คน และเพศหญิง 28 คน เข้าสู่เงื่อนไขหนึ่งใน 3 เงื่อนไข ได้แก่ เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ เป้าหมายมุ่งเรียนรู้ และไม่มีเป้าหมาย จากนั้นให้เข้าห้องทดลองที่จัดเป็นลักษณะห้องเกม โดยมีเกมหลายชนิด เช่น เกมปริศนาคำทาย ของเล่น นิตยสารและเกมพิณบอล ผู้วิจัยที่ไม่รู้เงื่อนไขในการทดลองอธิบายว่าตนเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มวิจัยที่ต้องศึกษาการเล่นเกมและกิจกรรมในยามว่าง โดยให้ผู้ร่วมการทดลองฝึกซ้อมเล่นเกมพิณบอล 2 ครั้ง จากนั้นให้ฟังข้อความในเทปบันทึก ซึ่งเป็นการเข้าสู่เงื่อนไขและเล่นเกมทั้งหมดอีก 2 ครั้ง โดยให้ผู้ร่วมการทดลองบันทึกคะแนนและผลป้อนกลับของตนด้วย หลังจากเล่นเกมเสร็จให้ประเมินแบบวัดเกี่ยวกับเกม ทั้งนี้ได้จัดให้ผลป้อนกลับและเป้าหมายมี

ความสอดคล้องกับเงื่อนไขของแต่ละคน จากนั้นผู้วิจัยรีบขอตัวออกไปจากห้อง อ้างว่าไปตรวจสอบผู้ร่วมการทดลองคนอื่นๆ โดยในระหว่างที่รอนี้ ผู้ร่วมการทดลองสามารถทำอะไรก็ได้ จนกว่าผู้วิจัยจะกลับมา หากผู้ร่วมการทดลองคนใดเล่นเกมพินบอลจะถูกบันทึกระยะเวลาที่เล่นได้ เมื่อผู้วิจัยกลับมาจึงให้ประเมินความสามารถและความสนุกของงาน พบว่า การกำหนดเป้าหมายส่งผลต่อแรงจูงใจในกิจกรรม โดยเป้าหมายมุ่งความรอบรู้ส่งผลทางบวกต่อแรงจูงใจในกิจกรรมมากกว่าเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ

เป้าหมายมุ่งความรอบรู้เหมาะกับบุคคลที่มีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ แม้ว่าจะไม่มีลักษณะของการแสดงความสามารถหรือคุณสมบัติเฉพาะตัว แต่พบว่า บุคคลที่มีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำมีความสนใจในการเล่นมากกว่าบุคคลที่มีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์สูง ส่วนบุคคลที่มีเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถจะลดพฤติกรรมของความสนใจในการเล่นและลดการรายงานตนเกี่ยวกับความสนุกสนาน

สุธีรา นิมิตรนิวัฒน์ (2537) ได้ศึกษาผลของการตั้งเป้าหมายต่อความสนใจในกิจกรรมและผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 84 คน กลุ่มที่ 1 ได้รับการฝึกตั้งเป้าหมายระยะสั้น กลุ่มที่ 2 ได้รับการฝึกตั้งเป้าหมายระยะยาว กลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มควบคุมจะไม่ได้รับการฝึกการตั้งเป้าหมาย ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มนักเรียนที่ตั้งเป้าหมายระยะสั้นมีคะแนนความสนใจในกิจกรรมและผลสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่ากลุ่มนักเรียนที่ตั้งเป้าหมายระยะยาวและกลุ่มควบคุม

ธนากร ศรีชาพันธ์ (2538) ได้ศึกษาผลของการตั้งเป้าหมายที่มีต่อความสามารถในการเสิร์ฟเทนนิส กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเทนนิสเยาวชนชายและหญิง อายุ 12-17 ปี จำนวน 30 คน จากโรงเรียนกีฬาสุพรรณบุรี จำนวน 15 คน เป็นกลุ่มทดลอง จากสนามเทนนิสบางนาจำนวน 15 คน เป็นกลุ่มควบคุม กลุ่มทดลองฝึกทักษะการเสิร์ฟเทนนิสควบคู่กับการตั้งเป้าหมาย ส่วนกลุ่มควบคุม ฝึกทักษะการเสิร์ฟเทนนิสเพียงอย่างเดียว ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถของกลุ่มทดลองที่ฝึกการเสิร์ฟเทนนิสควบคู่กับการตั้งเป้าหมายสูงกว่าความสามารถในการเสิร์ฟเทนนิสเพียงอย่างเดียวของกลุ่มควบคุม

พิศมัย สังข์ทอง (2539) ได้ศึกษาผลของการร่วมมือในการอ่านโดยกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกันที่มีต่อการอ่านเข้าใจความภาษาไทย กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 กลุ่ม



โรงเรียนชุมชนคงวิทยา ปีการศึกษา 2539 จำนวน 32 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 6 คน นักเรียนกลุ่มทดลองได้รับการฝึกอ่านด้วยวิธีการร่วมมือในการอ่านโดยกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกัน ส่วนนักเรียนกลุ่มควบคุม ฝึกอ่านด้วยวิธีการสอนตามปกติของครู ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนในกลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการร่วมมือในการอ่านโดยกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกัน มีคะแนนการอ่านเข้าใจความภาษาไทยสูงกว่านักเรียนกลุ่มที่เรียนวิธีการสอนตามปกติของครู

แสงอรุณ ประสพกาญจน์ (2542) ศึกษาผลของการฝึกตั้งเป้าหมายเชิงสร้างสรรค์ที่มีต่อการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนบ่อพลอยรัชดาภิเษก จำนวน 60 คน ใช้วิธีการสุ่มอย่างง่ายแบ่งเป็น 3 กลุ่มๆ ละ 20 คน โดยกลุ่มทดลองที่ 1 ได้รับการฝึกตั้งเป้าหมายเชิงสร้างสรรค์จากการทำกิจกรรมส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ กลุ่มทดลองที่ 2 ทำกิจกรรมส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์เพียงอย่างเดียว กลุ่มควบคุมเรียนตามปกติ โดยไม่ได้รับการฝึกตั้งเป้าหมายเชิงสร้างสรรค์และไม่ต้องทำกิจกรรมส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ ผู้วิจัยทำการทดสอบวัดความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียนกลุ่มตัวอย่างทั้ง 3 กลุ่ม ในระยะก่อนทดลองและหลังการทดลองแล้วนำมาวิเคราะห์ พบว่า กลุ่มนักเรียนที่ได้รับการฝึกตั้งเป้าหมายเชิงสร้างสรรค์มีคะแนนความคิดสร้างสรรค์สูงกว่ากลุ่มนักเรียนที่ทำกิจกรรมส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์เพียงอย่างเดียว กลุ่มนักเรียนที่ได้รับการฝึกตั้งเป้าหมายเชิงสร้างสรรค์มีคะแนนความคิดสร้างสรรค์สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุม กลุ่มนักเรียนที่ทำกิจกรรมส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์เพียงอย่างเดียวมีคะแนนความคิดสร้างสรรค์ไม่แตกต่างกันกับนักเรียนกลุ่มควบคุม กลุ่มนักเรียนที่ได้รับการฝึกตั้งเป้าหมายเชิงสร้างสรรค์มีคะแนนความคิดสร้างสรรค์หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง กลุ่มนักเรียนที่ทำกิจกรรมส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์เพียงอย่างเดียวมีคะแนนความคิดสร้างสรรค์หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง

ปฐมพร ตู๋บันเทิง (2547) ศึกษาพัฒนาแบบประเมินเป้าหมายการสอนฉบับภาษาไทย ตามแนวคิดของแองเจโลและครอส สำหรับครูระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน กลุ่มตัวอย่างเป็นครูในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานที่สอนโดยใช้หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานในปีการศึกษา 2546 สังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 1,007 คน ผลการวิจัยพบว่า ได้แบบประเมินเป้าหมายการสอนฉบับภาษาไทยสำหรับครูระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน คุณภาพของแบบประเมินที่พัฒนาขึ้นมีคุณภาพดี ได้ปกติวิสัยและเกณฑ์ที่มีลักษณะเป็นช่วงคะแนนเฉลี่ย ครูในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานมีเป้าหมายที่ให้ความสำคัญเป็นพิเศษ คือ การ

พัฒนาความรักในการเรียนรู้ตลอดชีวิต ปลูกฝังความรับผิดชอบต่อการกระทำของตน การอุทิศตนต่อความซื่อสัตย์ และเป้าหมายการสอนของคุณมีความแตกต่างกันไปตามแต่ละช่วงชั้นและแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และเป้าหมายการสอนของคุณมีความแตกต่างจากผู้เชี่ยวชาญอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

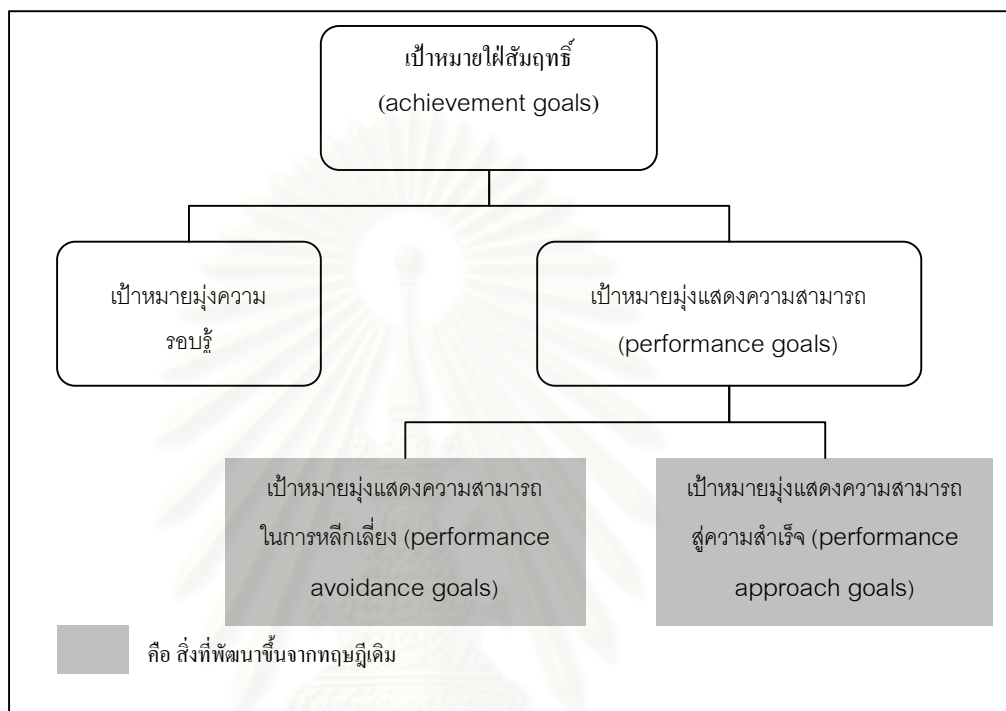
กันยารัตน์ สอาดเย็น (2549) ได้ศึกษาอิทธิพลของบุคลิกภาพแบบหลงตนเอง ลักษณะของเป้าหมายและความท้าทายของงานต่อแรงจูงใจในกิจกรรมและผลงาน กลุ่มตัวอย่างเป็นนิสิตที่ศึกษาในระดับปริญญาตรีจำนวน 160 คน ซึ่งถูกจำแนกออกเป็นผู้ที่มีบุคลิกภาพแบบหลงตนเองสูงหรือผู้ที่มีบุคลิกภาพแบบหลงตนเองต่ำ และถูกสุ่มเข้าเงื่อนไขใดเงื่อนไขหนึ่งใน 8 เงื่อนไข คือ บุคลิกภาพแบบหลงตนเอง (บุคคลที่หลงตนเองสูงหรือบุคคลที่หลงตนเองต่ำ) เป้าหมาย (เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถหรือเป้าหมายมุ่งความรอบรู้) และความท้าทายของงาน (งานที่มีความท้าทายสูงหรืองานที่มีความท้าทายต่ำ) จากนั้นกลุ่มตัวอย่างทำงานที่มีลักษณะคล้ายกับแบบวัดความถนัดและแบบวัดสติปัญญา จากนั้นประเมินระดับแรงจูงใจในกิจกรรมของตนเอง ผลการวิจัยพบว่า ผู้ที่มีบุคลิกภาพหลงตนเองสูง เงื่อนไขเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถทำให้เกิดแรงจูงใจในกิจกรรมสูงกว่าและทำผลงานได้ดีกว่าเงื่อนไขเป้าหมายมุ่งความรอบรู้ ผู้ที่มีบุคลิกภาพหลงตนเองต่ำ เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถทำให้เกิดแรงจูงใจในกิจกรรมและผลงานไม่แตกต่างจากเป้าหมายมุ่งความรอบรู้ เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถทำให้ผู้ที่มีบุคลิกภาพแบบหลงตนเองสูงมีแรงจูงใจในการทำกิจกรรมและผลงานสูงกว่าผู้ที่มีบุคลิกภาพแบบหลงตนเองต่ำ เป้าหมายมุ่งความรอบรู้ไม่ทำให้ผู้ที่มีบุคลิกภาพแบบหลงตนเองสูงมีแรงจูงใจในกิจกรรมและผลงานแตกต่างจากผู้ที่มีบุคลิกภาพแบบหลงตนเองต่ำ ส่วนเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ ผู้ที่มีบุคลิกภาพแบบหลงตนเองสูงมีแรงจูงใจในกิจกรรมและผลงาน เมื่อทำงานที่มีความท้าทายสูงมากกว่าเมื่อทำงานที่มีความท้าทายต่ำ ในขณะที่ความท้าทายของงานไม่ทำให้ผู้ที่มีบุคลิกภาพแบบหลงตนเองต่ำมีแรงจูงใจในกิจกรรมและผลงานแตกต่างกัน

คุณัตวี พิธพรชัยกุล (2549) ได้ศึกษาอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่มีต่อแรงจูงใจในการเข้าร่วมกิจกรรมกีฬาของนักกีฬาในระดับอุดมศึกษา การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลแรงจูงใจในการเข้าร่วมกิจกรรมกีฬาและศึกษาอิทธิพลของลักษณะเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่มีต่อแรงจูงใจในการเข้าร่วมกิจกรรมกีฬาของนักกีฬาที่เข้าร่วมการแข่งขันกีฬามหาวิทยาลัยแห่งประเทศไทย ครั้งที่ 31 ณ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ จังหวัด

เชียงใหม่ จำนวน 594 คน เป็นนักกีฬาชาย 349 คน หญิง 245 คน ที่มีอายุเฉลี่ย  $20.67 \pm 1.63$  ปี (อายุระหว่าง 18-25 ปี) นักกีฬากลุ่มตัวอย่างตอบแบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับความสำเร็จในการเล่นกีฬา จำนวน 13 ข้อ และแบบสอบถามแรงจูงใจในการเข้าร่วมกิจกรรมกีฬา จำนวน 30 ข้อ ผลการวิเคราะห์หาค่าประจักษ์เชิงยืนยันพบว่า โมเดลแรงจูงใจในการเข้าร่วมกิจกรรมกีฬามีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (RMSEA = 0.43, SRMR = .046, NFI = .97, CFI = .98) แสดงว่าแบบสอบถามแรงจูงใจในการเข้าร่วมกิจกรรมกีฬามีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างสามารถใช้วัดแรงจูงใจในการเข้าร่วมกิจกรรมกีฬาได้เป็นอย่างดี นอกจากนี้การสำรวจพบว่า มีจำนวนนักกีฬาที่มีลักษณะเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่มุ่งในการกระทำระดับสูง และมุ่งเปรียบเทียบผู้อื่นในระดับต่ำ มากที่สุด รองลงมาเป็นนักกีฬาที่มีลักษณะเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่มุ่งในการกระทำระดับสูง และมุ่งเปรียบเทียบผู้อื่นในระดับสูง และนักกีฬาที่มีลักษณะเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่มุ่งในการกระทำระดับต่ำ และมุ่งเปรียบเทียบผู้อื่นในระดับต่ำ อย่างไรก็ตามนักกีฬาที่มีลักษณะเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในการกระทำระดับต่ำ และมุ่งเปรียบเทียบผู้อื่นในระดับสูง สัมผัสไม่พบในการวิจัยครั้งนี้ นอกจากนี้ ยังพบว่า นักกีฬากลุ่ม Task สูง Ego สูง และ กลุ่ม Task สูง Ego ต่ำ มีแรงจูงใจในการเข้าร่วมกิจกรรมกีฬา ด้านใฝ่สัมฤทธิ์/การยอมรับและด้านการทำงานเป็นทีมแตกต่างกับนักกีฬากลุ่ม Task ต่ำ Ego ต่ำ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 สำหรับนักกีฬากลุ่ม Task สูง Ego สูง และกลุ่ม Task สูง Ego ต่ำ มีแรงจูงใจในการเข้าร่วมกิจกรรมกีฬา ด้านใฝ่สัมฤทธิ์/การยอมรับและด้านการทำงานเป็นทีมแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ผู้ฝึกสอนกีฬาควรส่งเสริมให้นักกีฬาที่มีลักษณะที่มุ่งในการกระทำและพยายามกระตุ้นให้นักกีฬามีแรงจูงใจทางด้านใฝ่สัมฤทธิ์/ให้การยอมรับและส่งเสริมการทำงานเป็นทีมในการฝึกซ้อมกีฬา

จากการศึกษาเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เห็นได้ว่างานวิจัยที่กล่าวถึงทฤษฎีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ส่วนใหญ่ยังไม่มีการศึกษาทฤษฎีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่ได้รับการปรับปรุงใหม่จากที่ยังไม่แบ่งประเภทของเป้าหมายแสดงความสามารถ ซึ่งปัจจุบันมีการพัฒนาทฤษฎีให้ครอบคลุมพฤติกรรมของมนุษย์มากยิ่งขึ้นโดยการแบ่งประเภทของเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถออกเป็นเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ และเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ มีเพียงแต่งานวิจัยในต่างประเทศที่เริ่มหันมาศึกษาเกี่ยวกับทฤษฎีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์นี้อย่างกว้างขวางกว่าในอดีต การศึกษาและวิจัยส่วนใหญ่จะเป็นเรื่องเกี่ยวกับทางจิตวิทยา และการตั้งเป้าหมายต่อผลสัมฤทธิ์ในการเรียนการสอน แต่ยังไม่ม้งานวิจัยใดที่ศึกษาเกี่ยวกับ การตั้งเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในภาระงานของครู ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาพัฒนาเครื่องมือประเมิน

เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในภาระงานของคุณ โดยยึดหลักทฤษฎีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่พัฒนาขึ้นโดย Elliot และ Church (1996)



แผนภาพที่ 2.2 องค์ประกอบของทฤษฎีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่พัฒนาขึ้นโดย Elliot และ Church (1996)

#### ตอนที่ 4 การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ

ในการวัดและประเมินผลการศึกษาต้องอาศัยเครื่องมือทั้งฉบับที่มีคุณภาพในการเก็บข้อมูลเพื่อให้ได้ข้อมูลที่ถูกต้องตามความต้องการและมีความน่าเชื่อถือ สามารถนำไปใช้ประเมินผล ตัดสินใจ คุณภาพของเครื่องมือวัดจึงเป็นสิ่งที่สำคัญและจำเป็นอย่างยิ่ง ซึ่งเครื่องมือที่มีคุณภาพจะต้องมีลักษณะที่สำคัญ คือ ความตรงและความเที่ยง ความตรงของเครื่องมือเป็นคุณสมบัติที่สำคัญซึ่งเกี่ยวข้องกับคุณภาพด้านความถูกต้องของผลที่ได้จากการวัดว่ามีค่าแท้จริงเพียงใด

##### 4.1. ความตรงของแบบประเมิน (validity)

ความตรงของแบบประเมิน (validity) หมายถึง แบบประเมินนั้นสามารถประเมินในสิ่งที่ต้องการประเมินได้ เครื่องมือที่มีความตรง คือ เครื่องมือที่ประเมินตรงกับสิ่งที่ต้องการประเมินและให้ผลการประเมินตรงกับความสามารถที่แท้จริง (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2548)

ความตรงมีหลายประเภท ในที่นี้จะเสนอ 6 ประเภท คือ

**4.1.1. ความตรงตามเนื้อหา (Content validity)** หมายถึง ความสอดคล้องของเนื้อหาในเครื่องมือกับเนื้อหาในการประเมิน หมายถึง เครื่องมือนี้ครอบคลุมเนื้อหาครบถ้วนตามที่ควรจะมี และให้ข้อมูลที่แสดงความสามารถในเนื้อหาตรงกับที่ควรจะเป็นด้วย

**4.1.2. ความตรงตามการทำนาย (Predictive validity)** หมายถึง ความสอดคล้องของผลการประเมินกับผลที่เกิดขึ้นในอนาคต ในกรณีนี้ จะต้องมีช่วงเวลาเข้ามาเกี่ยวข้อง หมายถึงว่าเครื่องมือนี้ทำนายผลได้ตรง

**4.1.3. ความตรงเชิงโครงสร้าง (Construct validity)** หมายถึง ความสอดคล้องของผลที่ได้กับแนวคิด หรือ ทฤษฎี หรือโครงสร้างของสิ่งที่ต้องการประเมิน ในกรณีนี้ต้องมีแนวคิดหรือทฤษฎี หรือโครงสร้างของสิ่งที่ต้องการประเมินมาก่อน และถ้าแบบประเมินนี้ให้คำตอบตรงตามทฤษฎีดังกล่าวก็เรียกว่าแบบประเมินนี้มีทฤษฎีตรงตามทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

**4.1.4. ความตรงตามเกณฑ์สัมพันธ์ (Criterion related validity)** หมายถึง ความสอดคล้องระหว่างผลการประเมินกับเกณฑ์ที่ระบุไว้ก่อน เกณฑ์ในที่นี้ได้แก่ลักษณะที่ต้องการหรือคุณสมบัติที่ต้องการ ความตรงเชิงเกณฑ์สัมพันธ์ (Criterion – related validity) คือ ความสามารถของเครื่องมือที่สามารถประเมินสิ่งที่ต้องการวัดแล้วให้ผลสอดคล้องกับการประเมินโดยใช้เครื่องมืออื่นหรือข้อมูลที่เชื่อถือได้ที่นำมาเป็นเกณฑ์

**4.1.5. ความตรงผิวเผิน (Face validity)** หมายถึง เครื่องมือที่ดูผิวเผินคิดว่ามีความตรง เช่น เครื่องมือที่สร้างขึ้นโดยบุคคลที่อ้างว่ามีความรู้ความสามารถทางภาษาอังกฤษเครื่องมือดังกล่าวมีความตรงผิวเผินทางภาษาอังกฤษ

**4.1.6. ความตรงเชิงจำแนก (Discriminant validity)** หมายถึง เครื่องมือสามารถจำแนกคนออกจากกลุ่มตามลักษณะที่อ้างไว้ในเครื่องมือ เช่น จำแนกคนที่มีบุคลิกก้าวร้าวออกจากคนที่มีบุคลิกสมยอมได้

ในการวิจัยฉบับนี้ได้ตรวจสอบหาความตรง 3 แบบ คือ (1)ความตรงเชิงเนื้อหา (Content validity) (2)ความตรงตามโครงสร้าง (Construct validity) (3)ความตรงเชิงเกณฑ์สัมพันธ์ (Criterion – related validity) โดยมีวิธีหาค่าความตรงประเภทต่างๆ ในงานวิจัยฉบับนี้ ดังนี้

ความตรงเชิงเนื้อหา (Content validity) ในงานวิจัยฉบับนี้มีวิธีหาความตรงเชิงโครงสร้าง โดยนำแบบประเมินให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (IOC) ของแบบประเมินและเกณฑ์การประเมิน โดยผู้วิจัยนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญ ได้ตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างตัวบ่งชี้ที่ทักษะกับทักษะที่ประเมินความสอดคล้องของเกณฑ์การให้คะแนนกับตัวบ่งชี้ของทักษะที่มุ่งประเมินโดยใช้สูตรในการคำนวณ ดังนี้

$$IOC = \frac{\sum R}{N}$$

เมื่อ IOC คือดัชนีความสอดคล้องระหว่างความสอดคล้องระหว่าง ตัวบ่งชี้ที่ทักษะกับทักษะที่ประเมินและความสอดคล้องของเกณฑ์การให้คะแนนกับตัวบ่งชี้ของทักษะที่มุ่งประเมิน

R คือ คะแนนผลการตัดสินความสอดคล้องความสอดคล้องระหว่างตัวบ่งชี้ที่ทักษะกับทักษะที่ประเมินและความสอดคล้องของเกณฑ์การให้คะแนนกับตัวบ่งชี้ของทักษะที่มุ่งประเมิน โดยมีระดับคะแนนดังนี้

+1 หมายถึง แน่ใจว่า ตัวบ่งชี้ที่ทักษะกับทักษะที่ประเมินมีความสอดคล้องกัน และเกณฑ์การให้คะแนนกับตัวบ่งชี้ของทักษะที่มุ่งประเมินมีความสอดคล้องกัน

0 หมายถึง ไม่แน่ใจว่า ตัวบ่งชี้ที่ทักษะกับทักษะที่ประเมินมีความสอดคล้องกัน และเกณฑ์การให้คะแนนกับตัวบ่งชี้ของทักษะที่มุ่งประเมินมีความสอดคล้องกัน

-1 หมายถึง แน่ใจว่า ตัวบ่งชี้ที่ทักษะกับทักษะที่ประเมินไม่มีความสอดคล้องกัน และเกณฑ์การให้คะแนนกับตัวบ่งชี้ของทักษะที่มุ่งประเมินไม่มีความสอดคล้องกัน

N คือ จำนวนผู้ทรงคุณวุฒิ

ค่า  $IOC > 0.5$  ถือว่า ตัวบ่งชี้ที่ทักษะกับทักษะที่ประเมินมีความสอดคล้องกันและเกณฑ์การให้คะแนนกับตัวบ่งชี้ของทักษะที่มุ่งประเมินมีความสอดคล้องกัน

ความตรงเชิงโครงสร้าง (Construct validity) การตรวจสอบความตรงตามทฤษฎี จะเป็นการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างผลการประเมินที่ได้จากเครื่องมือกับโครงสร้าง และคำทำนายทางทฤษฎีของลักษณะที่มุ่งประเมินโดยอาศัยข้อมูลสนับสนุนเชิงสะสมของหลักฐานจากวิธีการวิเคราะห์ต่างๆ เช่น (1)วิธีตัดสินโดยผู้เชี่ยวชาญ (2)วิธีเปรียบเทียบคะแนนระหว่างกลุ่มที่ทราบผล (3)วิธีเปรียบเทียบคะแนนจากการทดลอง (4) วิธีวิเคราะห์เมตริกพหุลักษณะ-พหุวิธี (5)วิธีวิเคราะห์ตัวประกอบ โดยในการวิจัยฉบับนี้ใช้วิธีการตรวจสอบโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) ด้วยโปรแกรม LISREL ซึ่งการวิเคราะห์องค์ประกอบเป็นเทคนิคทางสถิติที่มีจุดมุ่งหมายในการแสดงความสัมพันธ์ทางลักษณะที่ประเมินออกมา การใช้

เทคนิคนี้ได้ต้องอาศัยแนวคิดของลักษณะที่ประเมินก่อนว่าจะต้องมีตัวประกอบใดบ้างที่ซ่อนอยู่ภายใต้ความสัมพันธ์ดังกล่าว ระบุตัวประกอบเหล่านี้ออกมา เช่น เซอร์ปัญญา ประกอบด้วยตัวประกอบ คือ ความสามารถทางด้านภาษา เลข และนามธรรม ทำการสร้างแบบประเมินตามตัวประกอบทั้ง 3 สอดคล้องกับแนวคิด ทำการทดลองใช้กับกลุ่มที่เกี่ยวข้องด้วยจำนวนคนที่มากพอ ทำการวิเคราะห์ตัวประกอบและพบว่าแบบประเมินที่สร้างเกาะกลุ่มกันตามตัวประกอบ และเมื่อพิจารณาดูรายชื่อแล้วพบว่า เป็นรายชื่อที่สร้างเพื่อประเมินตัวประกอบนั้นๆ ด้วย แสดงว่าชื่อความของแบบประเมินที่สร้างมีความตรงตามลักษณะที่ประเมิน

ความตรงเชิงเกณฑ์สัมพันธ์ (Criterion – related validity) ในการวิจัยฉบับนี้คำนวณใช้สูตรการหาค่า สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของ เพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation Coefficient)

#### 4.2. ความเที่ยงของแบบประเมิน (Reliability)

ความเที่ยงของแบบประเมิน (Reliability) หมายถึง ความคงเส้นคงวาหรือความคงที่ของผลการวัดระหว่างช่วงเวลาการวัดที่ต่างกัน หรือระหว่างแบบสอบที่สมมูลกัน หรือความสอดคล้องภายในของการวัดเนื้อหาเดียวกัน (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2548)

ความเที่ยง (Reliability) ของแบบประเมินมี 4 ประเภท คือ

4.2.1. ความเที่ยงแบบความคงที่ (Stability) หมายถึง ความคงเส้นคงวาของคะแนนจากการประเมินในช่วงเวลาที่ต่างกันโดยวิธีการประเมินซ้ำด้วยแบบประเมินเดิม โดยมีวิธีการประมาณค่าความเที่ยง โดยการคำนวณค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนที่ประเมินได้จากกลุ่มเดียวกันด้วยเครื่องมือเดียวกัน โดยทำการประเมินซ้ำสองครั้งในเวลาที่แตกต่างกัน

4.2.2. ความเที่ยงแบบความสมมูล (Equivalence) หมายถึง ความสอดคล้องของคะแนนจากการประเมินในช่วงเวลาเดียวกันโดยใช้แบบประเมินที่มีความสมมูลกัน คือ มีค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานใกล้เคียงกัน โดยวิธีการประมาณค่าความเที่ยงคือ คำนวณค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนที่ประเมินได้ในเวลาเดียวกันจากกลุ่มเดียวกันโดยใช้เครื่องมือ 2 ฉบับที่สมมูลกัน

4.2.3. ความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายใน (Internal consistency) คือ การหาความสอดคล้องระหว่างคะแนนรายชื่อ หรือความเป็นเอกพันธ์ของเนื้อหารายชื่ออันเป็นตัวแทนของคุณลักษณะเดียวกันที่ต้องการประเมิน วิธีการประมาณค่าความเที่ยงมีวิธีต่างๆ ดังนี้ (1) วิธีแบ่งครึ่งข้อสอบ (Split-half method) (2) วิธีของคูเดอริชาร์ดสัน (Kuder-Richarson method)

(3)วิธีสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha method) (4)วิธีวิเคราะห์ความแปรปรวนของฮอยท์ (Hoyt's analysis of variance method)

**4.2.4. ความเที่ยงแบบความสอดคล้องระหว่างผู้ประเมิน (Inter-rater reliability)** คือความสามารถของเครื่องมือที่มีเกณฑ์ที่ใช้ในการตรวจให้คะแนนหรือการประเมินมีความชัดเจนส่งผลให้การประเมินระหว่างผู้ประเมินสอดคล้องกัน ในการวิจัยฉบับนี้ ศึกษาความเที่ยงแบบความสอดคล้องระหว่างผู้ประเมินโดยคำนวณหาค่าโดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของ เพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation Coefficient) โดยเป็นการหาความสัมพันธ์ระหว่างครูผู้ตรวจให้คะแนน

ซึ่งในการวิจัยฉบับนี้ได้ตรวจสอบหาความเที่ยง คือ ความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายใน (Internal consistency)

ความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายใน (Internal consistency) หาได้โดยวิธีสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha method) โดยใช้สูตร ดังนี้

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left( 1 - \frac{\sum s_i^2}{s_x^2} \right)$$

เมื่อ  $n$  คือ จำนวนผู้เข้าสอบ

$s_i^2$  คือ ความแปรปรวนของข้อประเมินข้อ  $i$

$s_x^2$  คือ ความแปรปรวนของข้อประเมินทั้งหมด

#### 4.3. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหรือสร้างเครื่องมือ

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องการสร้างเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู มีดังนี้

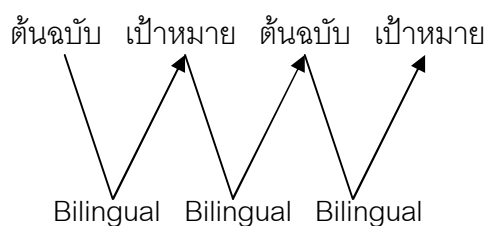
Athanasios และ Triantafyllos (2007) ได้พัฒนาเครื่องมือวัดเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู โดยมีจุดประสงค์เพื่อหาความตรงเชิงโครงสร้าง และเพื่อวัดเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย แบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 ครูชาวกรีก 143 คน เพื่อใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจในการสร้างเครื่องมือ และกลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่ 2 คือ ครูชาวกรีกจำนวน 430 คน เพื่อใช้ในการเก็บข้อมูลให้ได้สารสนเทศเกี่ยวกับเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในงานของครู จากนั้นนำข้อมูลมาวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ผลการวิจัยพบว่า จากการเก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่าง กลุ่มที่ 1 เพื่อวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ ได้ องค์ประกอบเกี่ยวกับเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู 3 องค์ประกอบหลัก คือ เป้าหมายใฝ่เรียนรู้ (mastery goals) เป้าหมายมุ่งแสดง



ความสามารถสู่ความสำเร็จ (performance approach goals) และเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ (performance avoidance goals) จากนั้นนำองค์ประกอบที่ได้มาสร้างเครื่องมือในการวัดเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู จากการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือแล้ว ผู้วิจัยได้คัดเลือกข้อคำถามที่มีคุณภาพที่สุดมาใช้ในการสร้างแบบวัด ได้จำนวน 22 ข้อ โดยเป็นแบบสอบถามแบบมาตรประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ จากนั้นผู้วิจัยนำแบบวัดที่ได้ไปเก็บข้อมูลกับครูจำนวน 430 คน ได้ผลการวิเคราะห์ข้อมูล ดังต่อไปนี้ (1)การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันพบว่า องค์ประกอบทั้ง 3 มีความเหมาะสม (2)ข้อคำถามทุกข้อมีความเที่ยง (3)ความพึงพอใจในงานมีความสัมพันธ์ทางบวกกับเป้าหมายใฝ่เรียนรู้ ไม่สัมพันธ์กับเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ และมีความสัมพันธ์เชิงลบกับเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ ครูที่สอนวิชาคณิตศาสตร์มีคะแนนเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถต่ำที่สุด เป้าหมายมุ่งความรู้มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความพึงพอใจในงาน เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จไม่มีความสัมพันธ์กับความพึงพอใจในงาน ส่วนเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถมีความสัมพันธ์เชิงลบกับความพึงพอใจในงาน

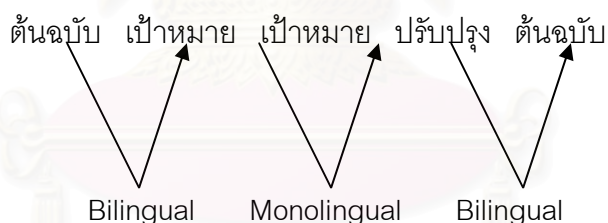
#### 4.4. การใช้เทคนิค Back – translation ในการแปลแบบทดสอบ

วิธีการแปลแบบทดสอบโดยใช้เทคนิค Back-translation สามารถทำได้ 2 วิธี (Louner, 1988) คือ วิธีที่ 1 ผู้แปลจะต้องเป็น bilingual กล่าวคือ เป็นผู้ที่มีความรู้ทั้งภาษาที่ใช้ในต้นฉบับ (source หรือ original) และภาษาที่ต้องการจะแปล หรือ ภาษาเป้าหมาย (target) จากนั้นผู้แปลที่เป็น bilingual นั้นจะทำการแปลแบบทดสอบจากภาษาต้นฉบับไปสู่ภาษาเป้าหมาย เมื่อทำการแปลแล้ว จะต้องมีผู้ที่เป็น bilingual อีกคน ทำการแปลกลับจากภาษาเป้าหมาย เป็นภาษาต้นฉบับอีกครั้ง ซึ่งในขั้นตอนนี้ผู้ที่ทำการแปลกลับจะต้องเป็นผู้ที่ไม่เคยเห็นหรือรับรู้แบบทดสอบต้นฉบับมาก่อนและในขั้นตอนนี้สามารถที่จะทำซ้ำได้หลายครั้ง จนกว่าภาษาที่ใช้ในต้นฉบับและภาษาที่ใช้ในตัวแปลกลับจะมีความใกล้เคียงกัน



แผนภาพที่ 2.3 ขั้นตอนในเทคนิค Back – translation วิธีที่ 1

วิธีที่ 2 คือ ผู้แปลที่เป็น bilingual คือ เป็นผู้ที่มีความรู้ทั้งภาษาต้นฉบับและภาษาเป้าหมาย ทำการแปลแบบทดสอบจากภาษาต้นฉบับไปสู่ภาษาเป้าหมาย จากนั้นให้ผู้ที่มีความรู้ในภาษาเป้าหมายเพียงอย่างเดียว (monolingual) ทำการปรับปรุงภาษาเป้าหมาย (rewrite) ให้มีความชัดเจนและถูกต้องมากยิ่งขึ้น และเพื่อลดความผิดพลาดที่เกิดจากการแปลกลับจากต้นฉบับที่ไม่ได้ผ่านการปรับปรุง แล้วทำให้อัปเปิลกลับนั้นให้ความหมายดีกว่าต้นฉบับเดิม เนื่องจากผู้แปลกลับมีความคุ้นเคยในสำนวนภาษาเป้าหมายที่ยังไม่ได้รับการปรับปรุงซึ่งทำให้ฉบับแปลกลับนั้นจะให้ความหมายที่เพี้ยนไปจากต้นฉบับเดิม เมื่อได้แบบทดสอบที่ได้รับการ



แผนภาพที่ 2.4 ขั้นตอนในเทคนิค Back – translation วิธีที่ 2

และ Charles (1983) ได้เสนอวิธีการแปลแบบทดสอบโดยใช้เทคนิค Back-translation อีกวิธีหนึ่งไว้ในหนังสือ Item response theory Application to psychological measurement ว่า มีขั้นตอน 3 ขั้นตอน คือ

1. ผู้แปลที่เป็น bilingual จะทำการแปลแบบทดสอบจากภาษาต้นฉบับไปสู่ภาษาเป้าหมาย
2. ผู้แปล bilingual อีกคน ทำการแปลกลับจากภาษาเป้าหมาย เป็นภาษาต้นฉบับอีกครั้ง ซึ่งในขั้นตอนนี้ผู้ที่ทำการแปลกลับจะต้องเป็นผู้ที่ไม่เคยเห็นหรือรับรู้แบบทดสอบต้นฉบับมาก่อน

3. เปรียบเทียบแบบทดสอบต้นฉบับกับฉบับแปลกลับโดยผู้ที่เป็น bilingual อีกคน ซึ่งจะต้องไม่มีความเกี่ยวข้องกับขั้นตอนที่ 1 และ 2 ข้างต้น เป็นผู้ทำการเปรียบเทียบ

จากเทคนิค Back – translation ข้างต้นผู้วิจัยทำการแปลแบบประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครู ด้วยเทคนิค Back – translation วิธีที่ 3 ตามที่ Charles (1983) ได้เสนอไว้

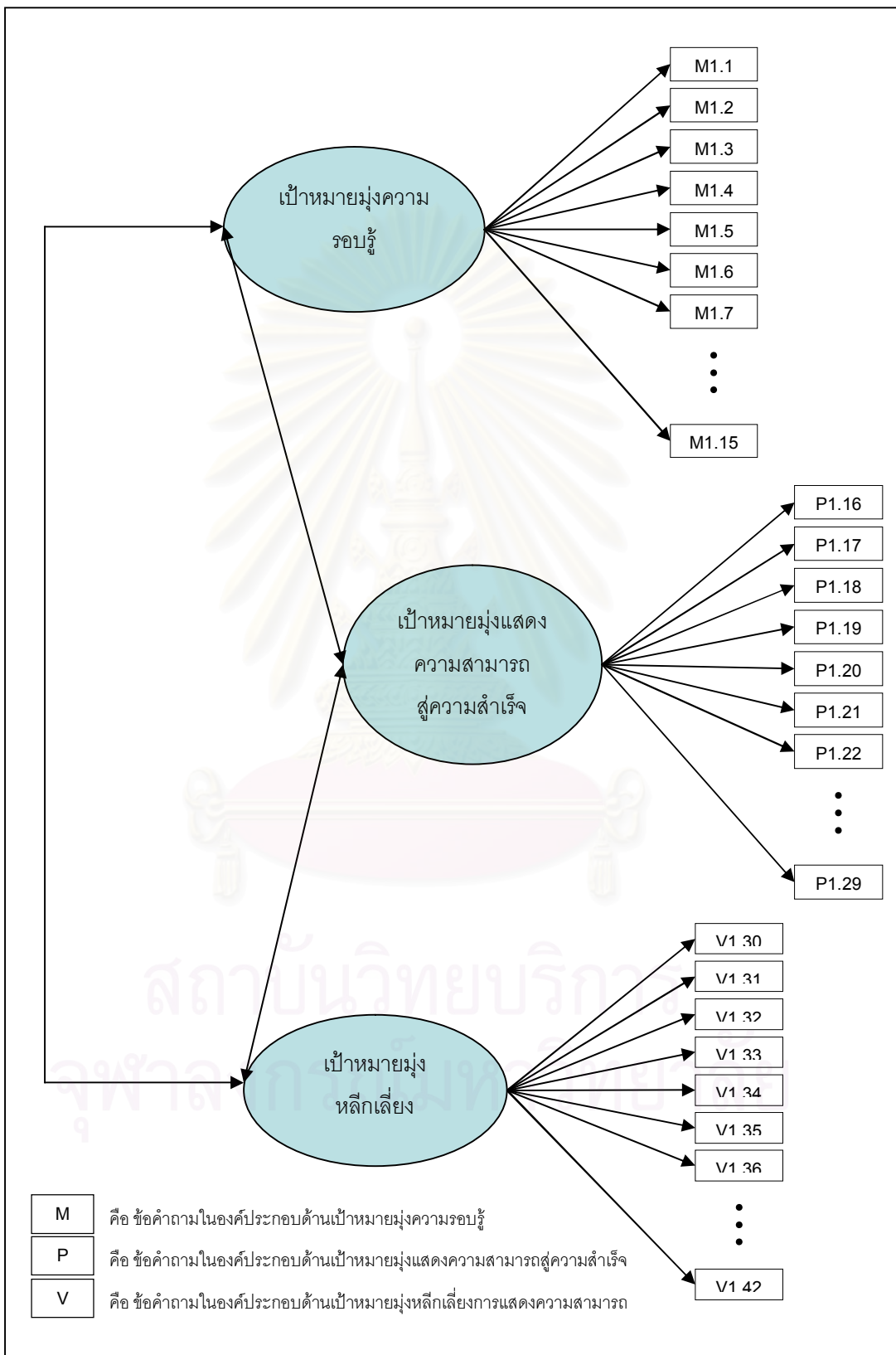
### ตอนที่ 5 กรอบแนวคิดในการสร้างแบบประเมิน

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ได้องค์ประกอบที่จะนำไปสร้างข้อคำถามในแบบประเมิน ตามทฤษฎีเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ 3 องค์ประกอบ คือ เป้าหมายมุ่งความรู้ (mastery goals) เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ (performance approach goals) และเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ (performance avoidance goals) โดยข้อคำถามที่สร้างขึ้นในแบบประเมิน จะครอบคลุมภาระงานของครูจากการสังเคราะห์เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และการสัมภาษณ์ผู้ที่ทำงานในวงการศึกษา ได้ภาระงานของครู 5 ภาระงาน คือ 1) จัดกิจกรรมและประสบการณ์ได้ตามแผนการจัดประสบการณ์ และตามตารางกิจกรรมประจำวัน 2) จัดทำวัสดุอุปกรณ์และสื่อ เพื่อใช้ประกอบการจัดประสบการณ์ 3) จัดงานธุรการชั้นเรียน 4) วัดและประเมินความพร้อม และความก้าวหน้าทางพัฒนาการ 5) มีปฏิสัมพันธ์กับผู้ปกครองของนักเรียน และแสวงหาความร่วมมือในการจัดประสบการณ์หรือแก้ปัญหาของนักเรียน

จากกรอบแนวคิดในการสร้างแบบประเมินนั้นนอกจากจะมีการศึกษาความสอดคล้องของข้อคำถามแต่ละข้อกับองค์ประกอบในแต่ละด้านแล้วยังมีการศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ทั้ง 3 ด้าน ว่ามีความสัมพันธ์กันอย่างไร

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แผนภาพที่ 2.5 กรอบแนวคิดในการสร้างแบบประเมิน



## บทที่ 3

### วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการสร้างและพัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู มีวัตถุประสงค์ 6 ประการ ดังนี้ *ประการแรก* เพื่อพัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู ในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร *ประการที่สอง* เพื่อตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือประเมินที่พัฒนาขึ้น *ประการที่สาม* เพื่อแปลเครื่องมือวัดเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับภาษาต่างประเทศเพื่อนำมาใช้ในการเปรียบเทียบหาความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์กับเครื่องมือประเมินที่สร้างขึ้น *ประการที่สี่* เพื่อสร้างเกณฑ์ปกติวิสัยสำหรับใช้กับเครื่องมือที่พัฒนาขึ้น *ประการที่ห้า* เพื่อสำรวจเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร และ *ประการสุดท้าย* เพื่อเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่มีภูมิหลังต่างกัน โดยแบ่งเป็น 4 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง ตอนที่ 2 กระบวนการพัฒนาเครื่องมือ ตอนที่ 3 การทดลองใช้เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู ตอนที่ 4 การรวบรวมข้อมูล และ ตอนที่ 5 การวิเคราะห์ข้อมูล

#### ตอนที่ 1 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

**ประชากร** ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ ครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ที่ทำหน้าที่สอนในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน ปีการศึกษา 2551 จำนวน 15,192 คน

**กลุ่มตัวอย่าง** กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์คุณภาพเครื่องมือ และสร้างเกณฑ์ปกติวิสัย กลุ่มตัวอย่างเป็นครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ที่ทำหน้าที่สอนในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน ปีการศึกษา 2551 มีการกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างจากการประมาณของกลุ่มตัวอย่างโดยใช้การคำนวณขนาดพอดีของกลุ่มตัวอย่างของ Yamane (Yamane, 1970 อ้างถึงใน อุทุมพร จามรมาน, 2537) ที่ 95% โดยให้ความคลาดเคลื่อนในการสุ่มตัวอย่างเท่ากับ  $\pm 5\%$  ได้ขนาดของขนาดของกลุ่มตัวอย่างจำนวน 390 คน และเพื่อให้กลุ่มตัวอย่างมีจำนวนมากพอในการหาเกณฑ์ปกติ ผู้วิจัยจึงเพิ่มจำนวนกลุ่มตัวอย่างขึ้นเป็น 768 คน โดยผู้วิจัยจะทำการเก็บข้อมูลจากครูโรงเรียนละ 8 คน จึงต้องสุ่มโรงเรียนจำนวน 96 โรงเรียน จากกลุ่มการศึกษาทั้งหมด 13 กลุ่ม แต่มีกลุ่มการศึกษาสำนักงานการศึกษาที่มีโรงเรียนในสังกัดเพียง 2 โรงเรียน ผู้วิจัยจึงไม่ทำการเก็บข้อมูล ดังนั้นต้องเก็บข้อมูลจากกลุ่มการศึกษาทั้งหมด 12 กลุ่ม มีการสุ่ม

แบบโควตา (Quota sampling) โดยกำหนดให้มีการเก็บข้อมูลกับกลุ่มการศึกษาระยะ 8 โรงเรียน แต่ละโรงเรียนเก็บข้อมูลกับครู 8 คน โดยเก็บกับกลุ่มสาระการเรียนรู้ละ 1 คน

**การสุ่มโรงเรียน** ทำการสุ่มโรงเรียนโดยการสุ่มอย่างง่ายจากจำนวนกลุ่มการศึกษาทั้งหมด 12 กลุ่ม ต้องสุ่มโรงเรียนให้ได้กลุ่มการศึกษาระยะ 8 โรงเรียน โดยสุ่มตามตารางที่ 3.1

**ตารางที่ 3.1** แสดงจำนวนโรงเรียนในแต่ละกลุ่มการศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย

กลุ่มการศึกษา	จำนวนโรงเรียน	จำนวนโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง
กลุ่มรัตนโกสินทร์	27	8
กลุ่มลุมพินี	24	8
กลุ่มวิภาวดี	23	8
กลุ่มเจ้าพระยา	28	8
กลุ่มกรุงธนบุรี	56	8
กลุ่มตากสิน	30	8
กลุ่มพระนครเหนือ	32	8
กลุ่มบูรพา	36	8
กลุ่มสุวินทวงศ์	55	8
กลุ่มศรีนครินทร์	48	8
กลุ่มมหาสวัสดิ์	40	8
กลุ่มสนามชัย	32	8
สำนักการศึกษา	2	-
รวม	435	96

**การสุ่มตัวอย่างครู** สุ่มจากโรงเรียนที่ได้จากการสุ่มรายชื่อโรงเรียนแล้ว โดยกำหนดให้กลุ่มตัวอย่างเป็นครูโรงเรียนละ 8 คน โดยใช้การสุ่มแบบกำหนดโควตา (Quota sampling) ให้ครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างกระจายให้ครบทุกกลุ่มสาระการเรียนรู้ภายในโรงเรียน กลุ่มสาระละ 1 คน

จากการส่งเครื่องมือประเมินไปยังกลุ่มตัวอย่างจำนวน 768 คน พบว่า ได้รับเครื่องมือประเมินกลับมาเป็นจำนวน 720 ชุด คิดเป็นร้อยละ 93.75 และมีเครื่องมือประเมินที่สมบูรณ์จำนวน 704 ชุด คิดเป็นร้อยละ 91.67

## ตอนที่ 2 กระบวนการพัฒนาเครื่องมือ

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้คือ เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น และแบบประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่พัฒนาขึ้นโดย Athanasios และ Triantafyllos ที่จะต้องนำมาแปลโดยใช้เทคนิค Back – translation เพื่อใช้ในการเปรียบเทียบความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์กับเครื่องมือที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยมีขั้นตอนการสร้างและตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือดังนี้

### 2.1. เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

ซึ่งประกอบด้วย 2 ตอน คือ ตอนที่ 1 ข้อมูลภูมิหลังของผู้ตอบเครื่องมือประเมิน เป็นข้อคำถามแบบเลือกตอบ (Check List) และตอนที่ 2 ข้อคำถามประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู เป็นข้อคำถามแบบมาตราประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ จำนวน 42 ข้อ มีขั้นตอนการพัฒนาเครื่องมือดังต่อไปนี้

#### 2.1.1. การสร้างและพัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู มีขั้นตอนดังนี้

2.1.1.1. ศึกษาตำรา เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสร้างเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู เพื่อเป็นแนวทางในการกำหนดเนื้อหาและรูปแบบของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู และสัมภาษณ์ผู้ที่อยู่ในหน่วยงานครูสภา และกระทรวงศึกษาธิการ เพื่อให้ได้มาซึ่งภาระงานของครูที่มีหน้าที่หลักในการสอน จากนั้นสอบถามความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ

2.1.1.2. สร้างข้อคำถามในเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู แบ่งออกเป็น 2 ตอน คือ ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบเครื่องมือประเมิน ซึ่งได้มาจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยที่ส่งผลต่อการทำงานของครูแบบตรวจรายการเพื่อทราบข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบเครื่องมือประเมิน ได้แก่ เพศ อายุ อายุงาน (ประสบการณ์ในการสอน) วุฒิการศึกษาสูงสุด สาขาวิชาที่จบ ตำแหน่งวิทยฐานะในปัจจุบัน วิชาที่สอน ตำแหน่งบริหาร การทำวิจัยในชั้นเรียน การเข้าร่วมประชุมวิชาการ/การอบรม/การสัมมนาวิชาการในปีที่ผ่านมา เกียรติยศชื่อเสียงที่เคยได้รับในวิชาชีพ รายได้เสริมนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำตำแหน่ง ฐานะทางการเงิน และขนาดโรงเรียน (อัญชลี ตาขัน, 2546) และตอนที่ 2 การกำหนดข้อคำถามและรูปแบบเพื่อพัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู ซึ่งเป็นแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ โดยมีประเด็นคำถามเกี่ยวกับเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ทั้ง 3 ประเภท คือ เป้าหมายมุ่งความรู้ เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ และเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ อีกทั้งยังครอบคลุมภาระงานของครูทั้ง 5 ภาระงาน ได้แก่ จัดกิจกรรมและประสบการณ์ได้ตามแผนการจัดประสบการณ์ และตามตารางกิจกรรมประจำวัน จัดหา จัดทำวัสดุ

อุปกรณ์และสื่อ เพื่อให้ประกอบการจัดประสบการณ์ จัดงานบูรณาการชั้นเรียน วัดและประเมินความ พร้อม และความก้าวหน้าทางพัฒนาการทั้ง 4 ด้าน มีปฏิสัมพันธ์กับผู้ปกครองของนักเรียน และ แสวงหาความร่วมมือในการจัดประสบการณ์หรือแก้ปัญหานักเรียน โดยภาระงานของครูนี้ ได้มา จากการสืบค้นเอกสารที่เกี่ยวข้อง และสัมภาษณ์ผู้ที่อยู่ในหน่วยงานครุสภา และ กระทรวงศึกษาธิการ

2.1.1.3. นำเครื่องมือประเมินไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบ แล้วทำการ แก้ไขปรับปรุงตามคำแนะนำ จากนั้นนำแบบสอบถาม (ดังแสดงในภาคผนวก ค) ไปตรวจสอบ ความตรงเชิงเนื้อหาของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในภาระงานของครู โดยนำเครื่องมือ ประเมินที่สร้างขึ้นให้ผู้เชี่ยวชาญ เป็นผู้ตรวจสอบความครอบคลุมของประเด็นการประเมินและ เกณฑ์ที่กำหนด ความเหมาะสมของภาษา และความตรงของเนื้อหา การตรวจสอบความตรงเชิง เนื้อหาของเครื่องมือประเมิน โดยการให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการวัดและประเมินผล และด้านจิตวิทยา การศึกษาจำนวน 5 ท่าน เป็นผู้ตัดสินความเหมาะสมของข้อคำถามแต่ละข้อในเครื่องมือประเมิน โดยการคำนวณหาค่าดัชนีความสอดคล้องของเครื่องมือประเมิน (IOC) โดยกำหนดคุณสมบัติของผู้ทรงคุณวุฒิไว้ดังนี้ (ดังแสดงในภาคผนวก ก)

ผู้ทรงคุณวุฒิทางด้านการวัดและประเมินผลทางการศึกษา

- 1) มีคุณวุฒิทางการศึกษาระดับปริญญาโทด้านการวัดและประเมินผล การศึกษาขึ้นไป
- 2) มีประสบการณ์ทางด้านการวัดและประเมินผลการศึกษาไม่น้อยกว่า 2 ปี

ผู้ทรงคุณวุฒิทางด้านจิตวิทยาการศึกษา

- 1) มีคุณวุฒิทางการศึกษาระดับปริญญาโทด้านจิตวิทยา หรือจิตวิทยา การศึกษาขึ้นไป
- 2) มีประสบการณ์ในการทำงานด้านจิตวิทยาทางการศึกษาไม่น้อยกว่า 2 ปี

ผู้วิจัยนำผลการพิจารณาความสอดคล้องจากผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 5 ท่าน มาคำนวณ ค่า ดัชนีความสอดคล้อง (IOC) เป็นรายข้อคำถาม พบว่า ข้อคำถามแต่ละข้อมีค่า IOC ตั้งแต่ 0.60 – 1.00 (ดังแสดงในภาคผนวก ง)

ผู้วิจัยคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่า  $IOC \geq 0.06$  พร้อมทั้งได้ปรับปรุงตามข้อเสนอแนะ ของผู้ทรงคุณวุฒิ (ดังแสดงในภาคผนวก ข) ปรับปรุงภาษาที่ใช้ในข้อคำถามแต่ละข้อ และเพิ่มเติม ข้อคำถามดังแสดงรายละเอียดในตารางที่ 3.2



ตารางที่ 3.2 ข้อคำถามที่ได้ปรับปรุง แก้ไข และเพิ่มเติมตามข้อเสนอแนะ

ข้อที่	ข้อความเดิม	ข้อความที่ปรับปรุง
3	ฉันรู้สึกท้อทลายในการตอบคำถามที่ค่อนข้างยาก ซึ่งนักเรียนถามในชั้นเรียน และฉันก็พร้อมที่จะเรียนรู้ไปพร้อมๆ กับนักเรียน	เป็นเรื่องท้อทลายสำหรับฉันในการตอบคำถามที่ค่อนข้างยากในการสอน และฉันก็พร้อมที่จะเรียนรู้ไปพร้อมๆ กับนักเรียน
6	ฉันรู้สึกเต็มใจที่จะซ่อมแซมอุปกรณ์และสื่อการเรียนการสอนเพื่อนำมาใช้ในการเรียนการสอนในทุกเรื่องที่ฉันสอน	ฉันเต็มใจที่จะซ่อมแซมอุปกรณ์และสื่อการสอนเพื่อนำมาใช้ในการเรียนการสอนในทุกเรื่องที่ฉันสอน
10	ฉันพร้อมที่จะทำการวัดและประเมินความพร้อมและความก้าวหน้าทางพัฒนาการของนักเรียน เพื่อเป็นการพัฒนาความรู้ในการวัดและประเมินผลของฉันไปในตัว	ฉันพร้อมที่จะทำการประเมินความพร้อมและความก้าวหน้าทางพัฒนาการของนักเรียน เพื่อเป็นการพัฒนาความรู้ในการวัดและประเมินผลของฉันไปในตัว
11	ฉันรู้สึกสนุกกับการได้สังเกตพัฒนาการของนักเรียนเพื่อเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาการสอนที่เหมาะสมต่อไป	ฉันยินดีที่ได้สังเกตพัฒนาการของนักเรียนเพื่อเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาการสอนที่เหมาะสมต่อไป
12	เมื่อฉันเห็นว่าพัฒนาการของนักเรียนต่ำลงฉันจะหาสาเหตุและพยายามแก้ไขปัญหาอย่างเต็มความสามารถ	เมื่อฉันเห็นว่าพัฒนาการของนักเรียนบางคนต่ำลง ฉันจะหาสาเหตุและพยายามแก้ไขปัญหาอย่างเต็มความสามารถ
14	ฉันรู้สึกสนุกเมื่อต้องติดต่อประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้อง เพื่อขอความร่วมมือในการจัดประสบการณ์ต่างๆ ให้แก่นักเรียน	ฉันเต็มใจเสมอเมื่อต้องติดต่อประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้อง เพื่อขอความร่วมมือในการจัดประสบการณ์ต่างๆ ให้แก่นักเรียน
16	ฉันรู้สึกมั่นใจว่าจะทำได้ดีกว่าผู้อื่น เมื่อได้เตรียมการสอนตามแผนการจัดกิจกรรมในเรื่องที่ฉันมีความสามารถ	เมื่อต้องเตรียมการสอนตามแผนการจัดกิจกรรมในเรื่องที่ฉันมีความสามารถ ฉันมีความมั่นใจว่าฉันจะทำได้ดีกว่าผู้อื่น
18	เมื่อฉันต้องสอนในวิชาที่ชอบ ฉันจะรู้สึกสบายใจและพยายามในการเตรียมการสอนให้ดีกว่าผู้อื่น	เมื่อฉันต้องสอนในวิชาที่ฉันมีความสามารถ ฉันจะรู้สึกสบายใจมากและพยายามในการเตรียมการสอนให้ดีกว่าผู้อื่น
20	ฉันคิดว่าฉันสามารถจัดหาและพัฒนาสื่อการเรียนการสอนได้ดีกว่าผู้อื่นในเรื่องที่ฉันมีความสามารถ	เมื่อต้องจัดหาและพัฒนาสื่อการเรียนการสอนในเรื่องที่ฉันมีความสามารถ ฉันคิดว่าฉันสามารถทำได้ดีกว่าผู้อื่น
21	ฉันมั่นใจว่าจะทำให้ดีกว่าผู้อื่น เมื่อต้องซ่อมแซมอุปกรณ์และสื่อการสอนเพื่อนำมาใช้ในการสอนเรื่องที่ฉันมีความสามารถ	เมื่อต้องซ่อมแซมอุปกรณ์และสื่อการสอนเพื่อนำมาใช้ในการสอนเรื่องที่ฉันมีความสามารถ ฉันมีความมั่นใจว่าจะทำให้ดีกว่าผู้อื่น

ข้อที่	ข้อความเดิม	ข้อความที่ปรับปรุง
26	ฉันมั่นใจว่าฉันสามารถทำได้ดีกว่าผู้อื่นเมื่อต้องทำการวัดและประเมินความพร้อมและความก้าวหน้าทางพัฒนาการของนักเรียนในด้านที่ฉันมีความสามารถ	เมื่อต้องทำการวัดและประเมินความพร้อมและความก้าวหน้าทางพัฒนาการของนักเรียนในด้านที่ฉันมีความสามารถ ฉันมีความมั่นใจว่าฉันสามารถทำได้ดีกว่าผู้อื่น
27	เมื่อฉันสังเกตเห็นว่าพัฒนาการของนักเรียนต่ำลง ฉันคิดว่าสามารถแก้ปัญหาได้ดีกว่าผู้อื่น ในสิ่งที่ฉันมีความสามารถ	เมื่อพัฒนาการของนักเรียนบางคนต่ำลง ฉันคิดว่าสามารถแก้ปัญหาได้ดีกว่าผู้อื่น ในสิ่งที่ฉันมีความสามารถ
28	ฉันมั่นใจว่าสามารถให้ข้อมูลได้ดีกว่าผู้อื่น เมื่อผู้ปกครองมาติดต่อสอบถามข้อมูลต่างๆ ในเรื่องที่ฉันมีความสามารถ	เมื่อผู้ปกครองมาติดต่อสอบถามข้อมูลต่างๆ ในเรื่องที่ฉันมีความสามารถฉันมีความมั่นใจว่าสามารถให้ข้อมูลได้ดีกว่าผู้อื่น
29	เมื่อนักเรียนมีปัญหาก็ฉันมีความสามารถช่วยเหลือได้ ฉันมั่นใจว่าสามารถติดต่อขอความช่วยเหลือจากผู้เกี่ยวข้องได้ดีกว่าผู้อื่น	เมื่อนักเรียนมีปัญหาก็ฉันมีความสามารถช่วยเหลือได้ ฉันมีความมั่นใจว่าจะสามารถติดต่อขอความช่วยเหลือจากผู้เกี่ยวข้องได้ดีกว่าผู้อื่น
30	ฉันไม่ต้องการเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ ที่ฉันไม่มีความสามารถ แม้ว่าจะต้องนำมาใช้ในการเรียนการสอนก็ตาม	ฉันไม่ชอบเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ ที่ฉันไม่มีความสามารถ แม้ว่าจะต้องนำมาใช้ในการเรียนการสอนก็ตาม
31	ฉันอยากจะหลีกเลี่ยงการจัดกิจกรรมที่ใช้ในการเรียนการสอนเมื่อเรื่องนั้นเป็นเรื่องที่ฉันไม่มีความสามารถ	ฉันมักจะหลีกเลี่ยงการจัดกิจกรรมที่ใช้ในการเรียนการสอนเมื่อเรื่องนั้นเป็นเรื่องที่ฉันไม่มีความสามารถ
34	ฉันรู้สึกไม่ชอบเมื่อต้องจัดหาและพัฒนาสื่อการเรียนการสอนในเรื่องที่ฉันไม่มีความสามารถ	ฉันไม่ชอบที่จะต้องจัดหาและพัฒนาสื่อการเรียนการสอนในเรื่องที่ฉันไม่มีความสามารถ

## 2.2. การแปลแบบประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่พัฒนาขึ้นโดย Athanasios และ Triantafyllos โดยใช้เทคนิค Back – translation เพื่อใช้ในการเปรียบเทียบความตรงตามเกณฑ์สัมพันธ์กับเครื่องมือที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

การแปลแบบประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่พัฒนาขึ้นโดย Athanasios และ Triantafyllos โดยใช้เทคนิค Back – translation มีขั้นตอนดังนี้

2.2.1. ผู้วิจัยติดต่อขอแบบประเมินและขออนุญาตแปลแบบประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่พัฒนาขึ้นโดย Athanasios และ Triantafyllos ทั้งหมด 22 ข้อ ทาง e-mail ใน

ขั้นตอนนี้ต้องส่งชื่อหัวข้อวิทยานิพนธ์ และวัตถุประสงค์ เพื่อให้ทางเจ้าของเครื่องมือตรวจสอบความน่าเชื่อถือ และอนุญาตให้มีการแปลเครื่องมือประเมินได้

2.2.2. ผู้วิจัยแปลแบบประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับภาษาอังกฤษไปเป็นภาษาไทย หลังจากนั้นนำแบบประเมินทั้งฉบับภาษาอังกฤษและฉบับที่ผู้วิจัยแปลไปให้ผู้เชี่ยวชาญที่มีความสามารถทั้งสองภาษา และมีความคุ้นเคยในเรื่องเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู (ชื่อและประสบการณ์ดูจากภาคผนวก) ตรวจสอบความถูกต้องในการแปล และปรับปรุงแบบประเมินฉบับภาษาไทยตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

2.2.3. นำแบบประเมินฉบับภาษาไทยที่ปรับปรุงแล้วในข้อ(2) แปลกลับมาเป็นภาษาอังกฤษ ในขั้นตอนนี้กระทำโดยผู้เชี่ยวชาญที่เป็นผู้เชี่ยวชาญที่มีความสามารถทั้งสองภาษา (ชื่อและประสบการณ์ดูจากภาคผนวก) และเป็นผู้ที่ไม่เคยเห็นต้นฉบับภาษาอังกฤษของเครื่องมือประเมินมาก่อน

2.2.4. นำเครื่องมือประเมินภาษาอังกฤษต้นฉบับในข้อ (1) และฉบับที่ถูกแปลกลับเป็นภาษาอังกฤษ (ข้อ3) ให้ผู้เชี่ยวชาญที่มีความสามารถทั้งสองภาษาอีกท่านหนึ่ง (ชื่อและประสบการณ์ดูจากภาคผนวก) เปรียบเทียบความหมายของเครื่องมือประเมินทั้งสองฉบับ

ผลการตัดสินใจของผู้เชี่ยวชาญในข้อที่ (4) ระบุว่าเครื่องมือประเมินฉบับภาษาอังกฤษทั้งสองฉบับมีความหมายตรงกันทุกข้อ หมายความว่า การแปลมีความถูกต้อง ผลการแปลและการตัดสินใจของผู้เชี่ยวชาญดังแสดงในตารางที่ 3.4

ตารางที่ 3.3 ข้อคำถามที่ได้ปรับปรุง แก้ไข และเพิ่มเติมตามข้อเสนอแนะ

ข้อที่	ข้อคำถามต้นฉบับ	ผลการแปล	ผลการปรับปรุงการแปล	ผลการแปลกลับจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ	การเปรียบเทียบความหมายของต้นฉบับภาษาอังกฤษกับฉบับภาษาอังกฤษฉบับแปลกลับ
1	It is my attitude to avoid teaching things for I may be giped at, for my abilities.	การหลีกเลี่ยงการสอนสิ่งที่ฉันอาจถูกหัวเราะเยาะในความสามารถ เป็นทัศนคติของฉัน	ตามทัศนคติของฉัน ฉันจะหลีกเลี่ยงการสอนในสิ่งที่ทำให้ฉันถูกหัวเราะเยาะในความสามารถ	It is my attitude to avoid teaching things for I may be giped at, for my abilities.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน
2	I will continue avoiding exercises in which I may look incapable.	ฉันจะยังคงหลีกเลี่ยงการฝึกฝนในสิ่งที่ฉันอาจดูไม่มีความสามารถ	ฉันหลีกเลี่ยงการฝึกฝนในสิ่งที่ฉันอาจดูไร้ความสามารถเสมอ	I still avoid practicing things that I may look incapable.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน
3	I want to avoid teaching things in which I may look incapable.	ฉันต้องการหลีกเลี่ยงการสอนสิ่งต่างๆ ที่ฉันอาจจะดูไร้ความสามารถ	ฉันต้องการหลีกเลี่ยงการสอนสิ่งต่างๆ ที่ทำให้ฉันดูไร้ความสามารถ	I want to avoid teaching things that I my look incapable.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน
4	I feel relieved when I avoid teaching something in which I may look incapable.	ฉันรู้สึกผ่อนคลายเมื่อฉันหลีกเลี่ยงการสอนสิ่งที่ฉันอาจดูไม่มีความสามารถ	ฉันรู้สึกผ่อนคลายเมื่อฉันหลีกเลี่ยงการสอนสิ่งที่ทำให้ฉันรู้สึกว่าไม่มีความสามารถ	I feel relieved when I avoid teaching things that I may look incapable.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน
5	I' m very much preoccupied of showing low competence, and that makes me worry a lot.	ฉันถูกครอบงำเป็นอย่างมากในการแสดงออกถึงความสามารถที่ต่ำ และมันทำให้ฉันกังวลเป็นอย่างยิ่ง	ฉันรู้สึกอึดอัดเป็นอย่างมากในการแสดงออกถึงความสามารถที่ต่ำ และมันทำให้ฉันกังวลเป็นอย่างยิ่ง	I am very much preoccupied of showing my low ability and this really worries me.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน

ข้อที่	ข้อความต้นฉบับ	ผลการแปล	ผลการปรับปรุงการแปล	ผลการแปลกลับจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ	การเปรียบเทียบความหมายของต้นฉบับภาษาอังกฤษกับฉบับภาษาอังกฤษฉบับแปลกลับ
6	I am often afraid of trying to teach something difficult, because I may look like incapable.	ฉันมักจะกลัวการพยายามสอนบางอย่างที่ยาก เพราะฉันอาจดูเหมือนไม่มีความสามารถ	ฉันมักจะกลัวการสอนบางอย่างที่ยาก เพราะฉันอาจดูเหมือนไร้ความสามารถ	I am often afraid of teaching difficult things because I may look incapable.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน
7	I'm afraid that if I ask questions to my colleagues, they might think that I don't know.	ฉันกลัวว่าหากฉันถามคำถามต่อเพื่อนร่วมงาน พวกเขาอาจจะคิดว่าฉันไม่รู้	ฉันกลัวว่าเมื่อฉันถามคำถามเพื่อนร่วมงาน พวกเขาอาจจะคิดว่าฉันไม่รู้ ความรู้ในเรื่องนั้น	I am afraid that if I ask my colleagues, they will think that I don't know.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน
8	I often worry that people might think I'm not qualified as a teacher.	ฉันมักจะกังวลว่าคนอื่นอาจคิดว่าฉันไม่มีคุณสมบัติเป็นครู	ฉันมักจะกังวลว่าคนอื่นอาจคิดว่าฉันไม่มีคุณสมบัติในความเป็นครู	I often worry that others may think that I don't have teacher qualities.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน
9	My goal is to continuously develop my abilities as a teacher.	เป้าหมายของฉันคือการพัฒนาความสามารถในการเป็นครูอย่างต่อเนื่อง	เป้าหมายของฉันคือการพัฒนาความสามารถในการเป็นครูอย่างต่อเนื่อง	My goal is to develop my abilities to continuously be a teacher.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน
10	I intend to try even more in order to learn new things for what I teach.	ฉันตั้งใจในระดับที่มากขึ้นเพื่อเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ สำหรับสิ่งที่ฉันสอน	ฉันตั้งใจเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ ในทุกเรื่องที่ผมสอนมากขึ้น	I intend even more to learn new things for my teaching.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน

ข้อที่	ข้อความต้นฉบับ	ผลการแปล	ผลการปรับปรุงการแปล	ผลการแปลกลับจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ	การเปรียบเทียบความหมายของต้นฉบับภาษาอังกฤษกับฉบับภาษาอังกฤษฉบับแปลกลับ
11	It's very important to me to learn new things all the time in the subject that I teach.	การเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ ในเรื่องที่ฉันสอนอยู่ตลอดเวลา เป็นสิ่งที่สำคัญอย่างยิ่ง	การศึกษาวิธีการใหม่ๆ ในทุกเรื่องที่ฉันสอนอยู่ตลอดเวลา เป็นสิ่งที่สำคัญอย่างยิ่งสำหรับฉัน	Learning new things from what I teach is very important.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน
12	I like learning new things on the subject that I teach, no matter how difficult they are.	ฉันชอบเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ ในเรื่องที่ฉันสอน แม้ว่ามันจะยากเพียงใด	ฉันชอบเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ ในเรื่องที่ฉันสอน แม้ว่ามันจะยากเพียงใด	I like to learn new things from what I teach no matter how hard it is.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน
13	When I learn a new exercise, it makes me want to try even more.	เมื่อฉันเรียนรู้แบบฝึกหัดใหม่ๆ มันทำให้ฉันต้องการที่จะพยายามมากขึ้น	เมื่อฉันศึกษาแบบฝึกหัดใหม่ๆ มันทำให้ฉันมีความพยายามมากขึ้น	When I learn new exercises, it makes me want to try harder.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน
14	I like trying in difficult exercises, for this way I develop my abilities.	ฉันชอบแบบฝึกหัดที่ยาก เพื่อเป็นแนวทางให้ฉันพัฒนาความสามารถ	ฉันชอบแบบฝึกหัดที่ยาก เพราะเป็นแนวทางให้ฉันพัฒนาความสามารถของตนเอง	I like difficult exercises. It is the way to improve my abilities.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน
15	I like developing my abilities as a teacher, even if I make mistakes.	ฉันชอบการพัฒนาความสามารถในการเป็นครู แม้ว่าฉันจะทำผิดพลาด	ฉันชอบการพัฒนาความสามารถในการเป็นครู แม้ว่าฉันจะทำผิดพลาด	I like to improve my abilities as a teacher although I make mistakes.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน

ข้อที่	ข้อความต้นฉบับ	ผลการแปล	ผลการปรับปรุงการแปล	ผลการแปลกลับจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ	การเปรียบเทียบความหมายของต้นฉบับภาษาอังกฤษกับฉบับภาษาอังกฤษฉบับแปลกลับ
16	I am absolutely satisfied when it looks that I'm better than the other teachers.	ฉันมั่นใจอย่างยิ่ง เมื่อฉันดูเป็นครูที่ดีกว่าครูคนอื่นๆ	ฉันมั่นใจอย่างยิ่ง เมื่อฉันดูเป็นครูที่ดีกว่าครูคนอื่นๆ	I am very confident when it looks that I am a better teacher than others.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน
17	My attitude is to be better teacher than the others.	ทัศนคติของฉันคือการเป็นครูที่ดีกว่าครูคนอื่นๆ	ทัศนคติของฉันคือการเป็นครูที่ดีกว่าครูคนอื่นๆ	My aspect is to be a better teacher than others.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน
18	I will always try to outperform my colleagues.	ฉันมักจะพยายามที่จะโดดเด่นกว่าเพื่อนร่วมงานเสมอ	ฉันจะพยายามที่จะโดดเด่นกว่าเพื่อนร่วมงานเสมอ	I often try to be more outstanding than my colleagues.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน
19	It is important to my life to perform better as a teacher than others.	เป็นสิ่งสำคัญต่อชีวิตฉันในการปฏิบัติตนให้เป็นที่ดีกว่าครูคนอื่นๆ	ในการปฏิบัติตนให้เป็นที่ดีกว่าครูคนอื่นๆ เป็นสิ่งสำคัญต่อชีวิตฉัน	Being a better teacher than others is important to my life.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน
20	I feel happy when the other teachers are not as good accomplishes as I am.	ฉันรู้สึกมีความสุข เมื่อครูคนอื่นๆ ไม่ประสบความสำเร็จดังเช่นฉัน	ฉันรู้สึกมีความสุข เมื่อครูคนอื่นๆ ไม่ประสบความสำเร็จเหมือนฉัน	I feel happy when other teachers do not succeed as I do.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน
21	I feel great when I'm the only teacher able to do something.	ฉันรู้สึกดีมาก เมื่อฉันเป็นครูคนเดียวที่สามารถทำบางอย่างได้	ฉันรู้สึกดีมาก เมื่อฉันเป็นครูคนเดียวที่สามารถทำงานบางอย่างได้	I feel good when I am the only teacher who achieves something.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน

ข้อที่	ข้อความต้นฉบับ	ผลการแปล	ผลการปรับปรุงการแปล	ผลการแปลกลับจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ	การเปรียบเทียบความหมายของต้นฉบับภาษาอังกฤษกับฉบับแปลกลับ
22	I feel absolutely successful, when I'm the only teacher able to carry out a difficult task.	ฉันรู้สึกประสบความสำเร็จอย่างสมบูรณ์เมื่อฉันเป็นผู้เดียวที่สามารถทำงานที่ยากได้สำเร็จ	ฉันรู้สึกประสบความสำเร็จอย่างสมบูรณ์ เมื่อฉันเป็นผู้เดียวที่สามารถทำงานที่ยากได้สำเร็จ	I feel perfectly successful when I am the only person who achieves a difficult task.	มีความหมายไปในทิศทางเดียวกัน

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



### ตอนที่ 3 การทดลองใช้เครื่องมือ

ผู้วิจัยทำการทดลองใช้เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู เพื่อตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือกับครูสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร จำนวน 56 คน โดยเก็บข้อมูลจาก โรงเรียนวัดบรมนิวาส โรงเรียนวัดดอกไม้ โรงเรียนวัดเทวราชกุญชร โรงเรียนสุเหร่าคลองเก้า และโรงเรียนวัดบางสะแกใน โดยวิเคราะห์คุณภาพเครื่องมือประเมินโดยการคำนวณค่าความเที่ยงของเครื่องมือประเมินด้วยวิธีตรวจสอบความเที่ยงแบบสอดคล้องภายใน (Internal Consistency) โดยใช้วิธีสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคด้วยโปรแกรม SPSS for Windows ผลการวิเคราะห์ดังแสดงในตารางที่ 3.3

ตารางที่ 3.4 ความเที่ยงของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูโดยวิธีสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค จำแนกตามประเภทของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์

ประเภทของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์	ค่าความเที่ยงของเครื่องมือ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น	ค่าความเที่ยงของเครื่องมือ จากต่างประเทศ
1. เป้าหมายมุ่งความรู้	.90	.78
2. เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ สู่ความสำเร็จ	.87	.90
3. เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดง ความสามารถ	.94	.94

จากตาราง พบว่า การคำนวณค่าความเที่ยงแบบสอดคล้องภายในโดยวิธีสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค ได้ค่าความเที่ยงของเครื่องมือที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นในแต่ละประเภทเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์มีค่าตั้งแต่ .87 ขึ้นไป ซึ่งเป็นค่าที่สูง ส่วนเครื่องมือที่แปลจากภาษาต่างประเทศมีค่าความเที่ยงตั้งแต่ .78 ขึ้นไป ซึ่งเป็นค่าที่สูง มีความหมายว่าข้อคำถามที่เป็นเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่รวมอยู่ในประเภทเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์เดียวกันมีความสัมพันธ์กันเองสูง

จากนั้นนำเครื่องมือประเมินที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น และเครื่องมือประเมินที่แปลจากฉบับภาษาอังกฤษไปใช้จริง

#### ตอนที่ 4 การรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยนำเครื่องมือประเมินไปทำการเก็บรวบรวมข้อมูลในแต่ละโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง ตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

4.1 ทำหนังสือจากบัณฑิตวิทยาลัยเพื่อนำไปติดต่อกับผู้อำนวยการสถานศึกษา เพื่อขออนุญาตเข้าเก็บรวบรวมข้อมูลกับครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง

4.2 ผู้วิจัยทำหนังสือขอความร่วมมือในการทำวิจัยจากภาคทวิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ส่งไปยังสำนักการศึกษากรุงเทพมหานครเพื่อขอความร่วมมือไปยังโรงเรียนในสังกัดที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง

4.3 ผู้วิจัยดำเนินการส่งเครื่องมือประเมินเป้าหมายในการสอนจำนวน 768 ชุด และหนังสือขอความร่วมมือ รวมทั้งส่งซองเปล่าติดตราไปรษณียากรสำหรับตอบกลับ ไปยังสถานศึกษาต่างๆ ที่เลือกไว้ในกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 96 โรงเรียน

4.4 ผู้วิจัยดำเนินการติดตามเครื่องมือประเมินโดยใช้วิธีติดตามทางโทรศัพท์ ขอความอนุเคราะห์ให้ผู้ผู้อำนวยการโรงเรียนส่งแบบสอบถามให้ครูกลุ่มสาระการเรียนรู้ละ 1 ท่าน และขอให้รวบรวมส่งแบบสอบถามกลับคืนทางไปรษณีย์ภายในวันที่ 30 มกราคม 2552 ได้รับแบบสอบถามคืนจำนวน 704 ชุด คิดเป็นร้อยละ 91.67

4.5 นำเครื่องมือประเมินที่ได้รับคืนมาตรวจสอบจำนวนการตอบกลับ และความสมบูรณ์ในการตอบเครื่องมือประเมิน จากนั้น ผู้วิจัยนำเครื่องมือประเมินฉบับที่สมบูรณ์ไปทำการวิเคราะห์ข้อมูลต่อไป

4.6 เมื่อเสร็จสิ้นการเก็บรวบรวมข้อมูลแล้ว ผู้วิจัยทำหนังสือของคุณในการให้ความร่วมมือของโรงเรียนที่ทำการเก็บข้อมูล

#### ตอนที่ 5 การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการเก็บรวบรวมข้อมูลมาวิเคราะห์ค่าต่างๆ ดังต่อไปนี้

5.1 วิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นโดยใช้สถิติภาคบรรยาย ได้แก่ คะแนนสูงสุด (Maximum) และคะแนนต่ำสุด (Minimum) ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard deviation) ค่าความเบ้ (skewness) ค่าความโด่ง (kurtosis) โดยใช้โปรแกรม SPSS for Windows

5.2 การตรวจสอบความตรงตามเกณฑ์สัมพันธ (Criterion – related validity) ของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู ผู้วิจัยได้นำเครื่องมือวัดเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่ Athanasios และ Triantafyllos เป็นผู้พัฒนาขึ้น (Athanasios Papaioannou และ Triantafyllos Christodoulidis, 2007) มาเป็นแบบเทียบหาความสัมพันธ์กับเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่

สัมฤทธิ์ของครูที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น เนื่องจากเครื่องมือวัดเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูของ Athanasios และ Triantafyllos นี้มีลักษณะใกล้เคียงกับเครื่องมือประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูมาก กล่าวคือ มีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ ใช้วัดเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูเหมือนกัน และมีองค์ประกอบในการสร้างเครื่องมือ 3 องค์ประกอบหลัก ซึ่งก็คือ เป้าหมายมุ่งความรู้ เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ และเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถเหมือนกัน ซึ่งการหาความตรงตามเกณฑ์สัมพันธจะหาโดยคำนวณค่าสหสัมพันธ์ระหว่างคำตอบที่ได้จากแบบประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่ Athanasios และ Triantafyllos เป็นผู้พัฒนาขึ้น กับเครื่องมือประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น โดยผู้วิจัยให้ครูทำเครื่องมือประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครู และเครื่องมือวัดเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่พัฒนาขึ้นโดย Athanasios และ Triantafyllos โดยครูกลุ่มตัวอย่างต้องทำเครื่องมือประเมินทั้ง 2 ฉบับ วิเคราะห์ความตรงตามเกณฑ์สัมพันธ โดยหาค่าสหสัมพันธ์ของคะแนนระหว่างเครื่องมือประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น กับเครื่องมือวัดเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่ Athanasios และ Triantafyllos พัฒนาขึ้นโดยใช้สูตรหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation Coefficient)

5.3 ตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง (Construct validity) ของเครื่องมือประเมินที่สร้างขึ้นซึ่งตรวจสอบโดยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่หนึ่ง (first order confirmatory factor analysis) ด้วยโปรแกรมลิสเรล (LISREL)

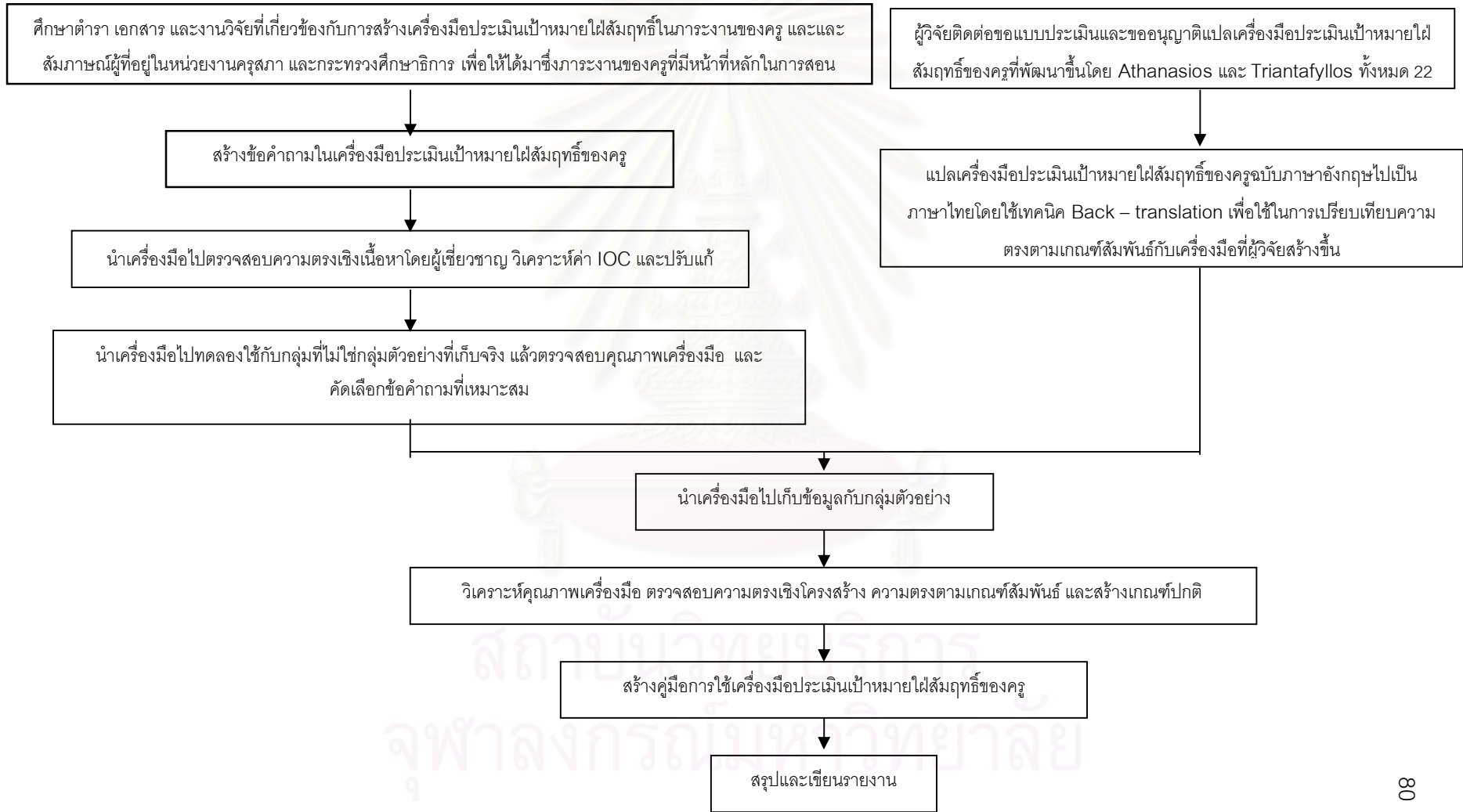
5.4 สร้างปกติวิสัย (Norm) ของคะแนนเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ในแต่ละด้านทั้ง 3 ด้าน สำหรับครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร โดยการสร้างปกติวิสัยคือ เปอร์เซ็นไทล์และคะแนนมาตรฐานที่

การแปลผลคะแนนมาตรฐานที่

โดยแบ่งคะแนน T ออกเป็น 3 ระดับ ดังนี้

สูงกว่า T70	หมายความว่า	คะแนนสูง
T30 – T70	หมายความว่า	คะแนนปานกลาง
ต่ำกว่า T30	หมายความว่า	คะแนนต่ำ

### ซึ่งสามารถสรุปขั้นตอนการวิจัยได้ดังนี้



แผนภาพที่ 3.1 สรุปขั้นตอนการวิจัย

## บทที่ 4

### ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) พัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร (2) ตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือประเมินที่พัฒนาขึ้น และ (3) เพื่อแปลเครื่องมือวัดเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับภาษาต่างประเทศเพื่อนำมาใช้ในการเปรียบเทียบหาความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์กับเครื่องมือประเมินที่สร้างขึ้น (4) สร้างเกณฑ์ปกติวิสัยสำหรับใช้กับเครื่องมือที่พัฒนาขึ้น (5) สำรวจเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร และ (6) เปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่มีภูมิหลังต่างกัน

ดังนั้นเพื่อตอบวัตถุประสงค์วิจัย ผู้วิจัยได้เสนอผลการวิเคราะห์เป็น 3 ตอน คือ ตอนที่ 1 ผลการพัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู (เพื่อตอบวัตถุประสงค์วิจัยข้อที่ 1) ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง และค่าสถิติพื้นฐานของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู ตอนที่ 3 การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู (เพื่อตอบวัตถุประสงค์วิจัยข้อที่ 2 และ 3) ตอนที่ 4 ผลการสร้างเกณฑ์ปกติสำหรับเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่สร้างขึ้น (เพื่อตอบวัตถุประสงค์วิจัยข้อที่ 4) ตอนที่ 5 เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูสังกัดสำนักงานกรุงเทพมหานคร และการเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่มีภูมิหลังต่างกัน (เพื่อตอบวัตถุประสงค์วิจัยข้อที่ 5 และ 6) โดยแต่ละตอนมีรายละเอียดดังนี้

และเพื่อให้การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลมีความสะดวกและมีความเข้าใจเกี่ยวกับผลการวิเคราะห์ข้อมูลมากขึ้น ผู้วิจัยจึงกำหนดสัญลักษณ์ที่ใช้แทนค่าสถิติและตัวแปรต่าง ๆ ในการนำเสนอ ดังนี้

สัญลักษณ์ที่ใช้แทนค่าสถิติ

$\bar{X}$	หมายถึง	ค่าเฉลี่ย (mean)
SD	หมายถึง	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (standard deviation)
SE	หมายถึง	ความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (standard error)
MIN	หมายถึง	คะแนนต่ำสุด (minimum)

MAX	หมายถึง	คะแนนสูงสุด (maximum)
SK	หมายถึง	ค่าความเบ้ (skewness)
KU	หมายถึง	ค่าความโด่ง (kurtosis)
$\chi^2$	หมายถึง	ดัชนีตรวจสอบความกลมกลืนประเภทค่าสถิติไค-สแควร์
R	หมายถึง	สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณ (regression coefficient)
R <sup>2</sup>	หมายถึง	สัมประสิทธิ์การทำนาย (coefficient of determination)
df	หมายถึง	ค่าองศาอิสระ (degree of freedom)
p	หมายถึง	ระดับนัยสำคัญทางสถิติ
b	หมายถึง	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading)
GFI	หมายถึง	ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of Fit Index)
NFI	หมายถึง	ดัชนีวัดความเป็นปกติ (Normed Fit Index)
RFI	หมายถึง	ดัชนีวัดระดับความสัมพันธ์ (Relative Fit Index)
RMR	หมายถึง	ดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนเหลือ (root mean squared residual)

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ตอนที่ 1 ผลการพัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู

### 1.1. เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น มีลักษณะดังนี้

1.1.1. เครื่องมือประเมินประกอบไปด้วย 2 ตอน คือ ตอนที่ 1 เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับภูมิหลังของผู้ตอบแบบประเมิน มีลักษณะเป็นแบบเลือกตอบ (checklist) จำนวน 13 ข้อ และตอนที่ 2 เป็นข้อคำถามเพื่อใช้ในการประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 42 ข้อ วัดองค์ประกอบตามทฤษฎีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ ได้แก่ องค์ประกอบด้าน เป้าหมายมุ่งความรอบรู้ จำนวน 15 ข้อ องค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จจำนวน 14 ข้อ และองค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถจำนวน 13 ข้อ

1.1.2. รูปแบบของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูทั้ง 2 ตอน มีลักษณะดังนี้

#### ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม

คำชี้แจง โปรดใส่เครื่องหมาย ✓ ใน  หรือเติมข้อความลงในช่องว่างตามความเป็นจริง

1. เพศ	<input type="checkbox"/> (1) หญิง	<input type="checkbox"/> (2) ชาย	
2. อายุ	<input type="checkbox"/> (1) 20-30 ปี	<input type="checkbox"/> (2) 31-40 ปี	<input type="checkbox"/> (3) 41-50 ปี
	<input type="checkbox"/> (4) 51-60 ปี		

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**ตอนที่ 2** ข้อคำถามเกี่ยวกับเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู

คำชี้แจง โปรดใส่เครื่องหมาย ✓ ลงใน  ที่ตรงกับระดับความเห็นของท่าน

- ระดับคะแนน
- 1 หมายถึง เป็นจริงน้อยที่สุด
- 2 หมายถึง เป็นจริงน้อย
- 3 หมายถึง เป็นจริงปานกลาง
- 4 หมายถึง เป็นจริงมาก
- 5 หมายถึง เป็นจริงมากที่สุด

ข้อที่	ข้อคำถาม	ระดับคะแนน				
		5	4	3	2	1
1	ฉันรู้สึกสนุกเมื่อต้องเตรียมการสอนในเรื่องที่ฉันไม่เคยสอน เพราะมันทำให้ฉันได้พัฒนาความรู้ของตนเอง					

1.1.3. เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น มีค่าความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายในของครอนบาค จากการทดสอบเก็บข้อมูลกับกลุ่มทดลองใช้จำนวน 56 คน พบว่า องค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งความรอบรู้มีค่าเท่ากับ .90 องค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จมีค่าเท่ากับ .87 และองค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถมีค่าเท่ากับ .94 ซึ่งแสดงให้เห็นว่า องค์ประกอบทุกด้านมีค่าความเที่ยงอยู่ในระดับสูง

1.1.4. การวิเคราะห์ความตรงตามเกณฑ์สัมพันธะระหว่างเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นกับแบบประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ฉบับที่แปลจากภาษาต่างประเทศเมื่อหาความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบในด้านเดียวกันระหว่างเครื่องมือทั้งสอง พบว่า องค์ประกอบในด้านเดียวกันของเครื่องมือทั้งสอง จะมีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05



## ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง และค่าสถิติพื้นฐานของเครื่องมือ ประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู

### 2.1. ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้ประกอบด้วย ผลการแจกแจงความถี่และร้อยละของ  
สถานภาพโดยทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

#### ตารางที่ 4.1 จำนวนและร้อยละของผู้ตอบแบบสอบถามจำแนกตามภูมิหลังของผู้ตอบเครื่องมือ ประเมิน

ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง	จำนวน	ร้อยละ
1. ขนาดโรงเรียน		
เล็ก	96	13.6
กลาง	264	37.5
ใหญ่	344	48.9
<b>รวม</b>	<b>704</b>	<b>100</b>
2. เพศ		
ชาย	228	32.4
หญิง	476	67.6
<b>รวม</b>	<b>704</b>	<b>100</b>
3. อายุ		
20-30 ปี	102	14.5
31-40 ปี	231	32.8
41-50 ปี	152	21.6
51-60 ปี	219	31.1
<b>รวม</b>	<b>704</b>	<b>100</b>
4. ประสบการณ์ในการสอน(อายุการทำงาน)		
0-10 ปี	286	40.6
11-20 ปี	116	16.5
21-30 ปี	138	19.6
31-40 ปี	143	20.3
41 ปีขึ้นไป	21	3.0
<b>รวม</b>	<b>704</b>	<b>100</b>

ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง	จำนวน	ร้อยละ
5. วุฒิการศึกษาสูงสุด		
ต่ำกว่าปริญญาตรี	9	1.3
ปริญญาตรีหรือเทียบเท่า	598	84.9
ปริญญาโท	97	13.8
ปริญญาเอก	0	0
<b>รวม</b>	<b>704</b>	<b>100</b>
6. ตำแหน่งวิทยฐานะในปัจจุบัน		
ครูผู้ช่วย/ครู	284	40.3
ชำนาญการ	353	50.1
ชำนาญการพิเศษ	67	9.5
เชี่ยวชาญ	0	0
เชี่ยวชาญพิเศษ	0	0
<b>รวม</b>	<b>704</b>	<b>100</b>
7. กลุ่มสาระการเรียนรู้		
วิทยาศาสตร์	88	12.5
คณิตศาสตร์	88	12.5
สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม	88	12.5
ภาษาต่างประเทศ	88	12.5
ภาษาไทย	88	12.5
การงานอาชีพและเทคโนโลยี	88	12.5
ศิลปะ	88	12.5
สุขศึกษาและพลศึกษา	88	12.5
<b>รวม</b>	<b>704</b>	<b>100</b>
8. ตำแหน่งบริหาร		
มี	39	5.5
ไม่มี	665	94.5
<b>รวม</b>	<b>704</b>	<b>100</b>

ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง	จำนวน	ร้อยละ
9. การทำวิจัยในชั้นเรียน		
เคยทำมาแล้ว	668	94.9
ตั้งใจว่าจะทำแต่ยังไม่ได้ทำ	35	5.0
คิดว่าไม่จำเป็นต้องทำ	1	0.1
<b>รวม</b>	<b>704</b>	<b>100</b>
10. ปีที่ผ่านมาได้เข้าร่วมประชุมวิชาการ/อบรม/สัมมนาทางวิชาการ หรือไม่		
เคย	655	93.0
ไม่เคย	49	7.0
<b>รวม</b>	<b>704</b>	<b>100</b>
11. เกียรติยศชื่อเสียงที่เคยได้รับจากการเป็นครู		
เคยได้รับ	396	56.3
ไม่เคยได้รับ	308	43.8
<b>รวม</b>	<b>704</b>	<b>100</b>
12. มีรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำตำแหน่งหรือไม่		
มี	181	25.7
ไม่มี	523	74.3
<b>รวม</b>	<b>704</b>	<b>100</b>
13. ฐานะทางการเงิน		
ไม่ค่อยพอใช้	111	15.8
พอใช้ในแต่ละเดือน	441	62.6
เหลือเก็บ	152	21.6
<b>รวม</b>	<b>704</b>	<b>100</b>

จากตารางที่ 4.1 จำนวนกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลครั้งนี้มีจำนวน 704 คน ส่วนใหญ่อยู่ในโรงเรียนขนาดใหญ่ (ร้อยละ 48.9) รองลงมา คือ ขนาดกลาง (ร้อยละ 37.5) และน้อยที่สุดคือ ขนาดเล็ก (ร้อยละ 13.6) เป็นเพศหญิงมากกว่าเพศชาย (ร้อยละ 67.6 และ 32.4 ตามลำดับ) และมีอายุอยู่ในช่วง 31-40 ปีมากที่สุด (ร้อยละ 32.8) รองลงมา คือ 51-60 ปี (ร้อยละ 31.1) และน้อยที่สุดคือ 20-30 ปี (ร้อยละ 14.5) เมื่อจำแนกตามประสบการณ์ในการสอน พบว่า ครูส่วนใหญ่มีประสบการณ์ในการทำงาน 0-10 ปี (ร้อยละ 40.6) รองลงมา คือ 31-40 ปี (ร้อยละ 20.3)

และน้อยที่สุด คือ 41 ปีขึ้นไป (ร้อยละ 3) เมื่อจำแนกตามวุฒิการศึกษาสูงสุด พบว่า ครูส่วนใหญ่มีวุฒิการศึกษา ระดับปริญญาตรีหรือเทียบเท่า (ร้อยละ 84.9) รองลงมา คือ ระดับปริญญาโท (ร้อยละ 13.8) และน้อยที่สุด คือ ต่ำกว่าปริญญาตรี (ร้อยละ 1.3) เมื่อจำแนกตามตำแหน่งวิทยฐานะในปัจจุบัน พบว่า ครูส่วนใหญ่มีตำแหน่งวิทยฐานะในปัจจุบัน มีตำแหน่ง ครูชำนาญการ (ร้อยละ 50.1) รองลงมา คือ ครูผู้ช่วย/ครู (ร้อยละ 40.3) และน้อยที่สุด คือ ครูชำนาญการพิเศษ (ร้อยละ 9.5) เมื่อจำแนกตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่สอน พบว่า ครูแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้ มีจำนวนเท่ากัน (ร้อยละ 12.5) เมื่อจำแนกตามตำแหน่งบริหาร พบว่า ครูส่วนใหญ่ไม่มีตำแหน่งบริหาร (ร้อยละ 94.5) เมื่อจำแนกตามความสะดวกในการเดินทางมาโรงเรียน พบว่า ครูส่วนใหญ่มีการเดินทางไปมาโรงเรียนสะดวก (ร้อยละ 83.9) รองลงมา คือ ไปมาไม่ค่อยสะดวก (ร้อยละ 14.6) และน้อยที่สุดคือ ไปมาลำบาก (ร้อยละ 1.4) เมื่อจำแนกตามการทำวิจัยในชั้นเรียนของครู พบว่า ครูส่วนใหญ่เคยทำวิจัยมาแล้ว (ร้อยละ 94.9) รองลงมา คือ ตั้งใจว่าจะทำแต่ยังไม่ได้ทำ (ร้อยละ 5) และน้อยที่สุด คือ คิดว่าไม่จำเป็นต้องทำ (ร้อยละ 0.1) เมื่อจำแนกตามการเข้าร่วมประชุมวิชาการ/อบรม/สัมมนาทางวิชาการในปีที่ผ่านมา พบว่า ครูส่วนใหญ่เคยเข้าร่วมประชุมสัมมนา (ร้อยละ 93) และ ส่วนครูที่ไม่เคยเข้าร่วมประชุมสัมมนา (ร้อยละ 7) เมื่อจำแนกตามเกียรติยศชื่อเสียงที่เคยได้รับจากการเป็นครู พบว่า ครูส่วนใหญ่ เคยได้รับ (ร้อยละ 56.3) เมื่อจำแนกตามรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำตำแหน่ง พบว่า ครูส่วนใหญ่ ไม่มีรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำตำแหน่ง (ร้อยละ 74.3) และเมื่อจำแนกตามฐานะทางการเงิน พบว่า ครูส่วนใหญ่ มีเงินพอใช้ในแต่ละเดือน (ร้อยละ 62.6) รองลงมา คือ เหลือเก็บ (ร้อยละ 21.6) และน้อยที่สุด คือ ไม่ค่อยพอใช้ในแต่ละเดือน (ร้อยละ 15.8)

## 2.2. ค่าสถิติพื้นฐานของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู

ผู้วิจัยดำเนินการทดสอบโดยการใช้เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูเก็บรวบรวมข้อมูลกับครูจำนวน 704 คน มีคะแนนเต็มในแต่ละด้าน ดังนี้ ด้านเป้าหมายมุ่งความรู้ คะแนนเต็ม 75 คะแนน ด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ คะแนนเต็ม 70 คะแนน และด้านเป้าหมายมุ่งหลักเล็งการแสดงความสามารถ คะแนนเต็ม 65 คะแนน โดยค่าสถิติพื้นฐานของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู ซึ่งได้แก่ คะแนนสูงสุด (Maximum) และคะแนนต่ำสุด (Minimum) ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard deviation) ค่าความเบ้ (skewness)

ค่าความโด่ง (kurtosis) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาลักษณะการกระจายและการแจกแจงของข้อคำถามแต่ละข้อ โดยมีรายละเอียดแสดงในตารางที่ 4.2

**ตารางที่ 4.2** ค่าสถิติพื้นฐานของเครื่องมือประเมินโดยรวมทั้งฉบับจำแนกตามประเภทของเป้าหมาย  
ใฝ่สัมฤทธิ์ทั้ง 3 ด้าน (n = 704)

สถิติพื้นฐาน	ค่าสถิติ		
	ด้านที่ 1	ด้านที่ 2	ด้านที่ 3
คะแนนเต็ม	75	70	65
คะแนนสูงสุด (MAX)	75	66	65
คะแนนต่ำสุด (MIN)	34	14	13
คะแนนเฉลี่ย ( $\bar{X}$ )	62.15	33.15	24.81
ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.)	7.19	9.23	10.69
ความเบ้ (Sk)	-0.34	0.37	1.16
ความโด่ง (Ku)	0.35	0.24	1.39
กลุ่มตัวอย่าง	704	704	704

จากตารางที่ 4.2 พบว่า เมื่อพิจารณาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ ในด้านที่ 1 (เป้าหมายมุ่งความรู้) จำนวน 15 ข้อ พบว่า คะแนนเต็ม 75 คะแนน มีผู้ตอบได้คะแนนสูงสุด (MAX) 75 คะแนน ได้คะแนนต่ำสุด (MIN) 34 คะแนน คะแนนเฉลี่ย ( $\bar{X}$ ) มีค่า 62.15 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) มีค่า 7.19 คะแนน การแจกแจงของคะแนนเป็นแบบเบ้ซ้าย (Sk = -0.34) แสดงว่าคนส่วนใหญ่ได้คะแนนอยู่ในระดับสูง และมีค่าความโด่ง (Ku) เท่ากับ 0.35 แสดงว่าข้อมูลมีการกระจายสูงกว่าโค้งปกติ

เมื่อพิจารณาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ ในด้านที่ 2 (เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ) จำนวน 14 ข้อ มีคะแนนเต็ม 70 คะแนน มีผู้ตอบได้คะแนนสูงสุด (MAX) 66 คะแนน ได้คะแนนต่ำสุด (MIN) 14 คะแนน คะแนนเฉลี่ย ( $\bar{X}$ ) มีค่า 33.15 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) มีค่า 9.23 คะแนน การแจกแจงของคะแนนเป็นแบบเบ้ขวา (Sk = 0.37) แสดงว่าคน

ส่วนใหญ่ได้คะแนนอยู่ในระดับต่ำ และมีค่าความโด่ง (Ku) เท่ากับ 0.24 แสดงว่าข้อมูลมีการกระจายสูงกว่าโค้งปกติ

เมื่อพิจารณาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ ในด้านที่ 3 (เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ) จำนวน 13 ข้อ พบว่า คะแนนเต็ม 65 คะแนน มีผู้ตอบได้คะแนนสูงสุด (MAX) 65 คะแนน ได้คะแนนต่ำสุด (MIN) 13 คะแนน คะแนนเฉลี่ย ( $\bar{X}$ ) มีค่า 24.81 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) มีค่า 10.69 คะแนน การแจกแจงของคะแนนเป็นแบบเบ้ขวา ( $Sk = 1.16$ ) แสดงว่าคนส่วนใหญ่ได้คะแนนอยู่ในระดับต่ำ และมีค่าความโด่ง (Ku) เท่ากับ 1.39 แสดงว่าข้อมูลมีการกระจายสูงกว่าโค้งปกติ

**ตารางที่ 4.3** ค่าสถิติพื้นฐานของคะแนนจากเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู ด้านที่ 1 เป้าหมายมุ่งความรู้ จำแนกตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ (คะแนนเต็ม 75 คะแนน) ด้านที่ 2 เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ (คะแนนเต็ม 70 คะแนน) และ ด้านที่ 3 เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ (คะแนนเต็ม 65 คะแนน)

กลุ่มสาระการเรียนรู้		$\bar{X}$	SD	MAX	MIN	Sk	Ku
วิทยาศาสตร์	ด้านที่ 1	63.84	6.31	75.00	45.00	-0.25	-0.32
	ด้านที่ 2	33.72	9.20	63.00	16.00	0.46	0.48
	ด้านที่ 3	24.61	10.73	60.00	13.00	1.54	2.64
คณิตศาสตร์	ด้านที่ 1	62.95	7.65	75.00	45.00	-0.34	-0.36
	ด้านที่ 2	32.84	8.64	55.00	15.00	0.17	-0.65
	ด้านที่ 3	24.09	8.67	59.00	13.00	0.93	1.80
สังคมศึกษา	ด้านที่ 1	62.22	7.38	75.00	46.00	-0.31	-0.57
	ด้านที่ 2	32.32	9.91	55.00	14.00	0.04	-0.64
	ด้านที่ 3	24.06	11.24	65.00	13.00	1.28	1.14
ภาษาต่างประเทศ	ด้านที่ 1	60.27	7.84	74.00	34.00	-0.73	1.63
	ด้านที่ 2	33.13	7.86	53.00	16.00	0.01	-0.05
	ด้านที่ 3	25.81	10.47	54.00	13.00	0.87	0.31
ภาษาไทย	ด้านที่ 1	63.87	6.97	75.00	45.00	-0.37	0.13
	ด้านที่ 2	33.44	9.56	64.00	15.00	0.45	0.42
	ด้านที่ 3	21.74	8.38	60.00	13.00	1.34	3.62
การงานอาชีพ	ด้านที่ 1	61.02	6.53	75.00	45.00	-0.14	0.11
	ด้านที่ 2	33.72	8.68	52.00	16.00	0.06	-0.64
	ด้านที่ 3	26.75	12.76	65.00	13.00	0.90	0.36

กลุ่มสาระการเรียนรู้		$\bar{X}$	SD	MAX	MIN	Sk	Ku
ศิลปะ	ด้านที่ 1	60.92	6.86	73.00	45.00	-0.24	-0.45
	ด้านที่ 2	34.34	10.73	64.00	15.00	0.64	0.43
	ด้านที่ 3	27.89	11.00	60.00	13.00	0.44	-0.44
สุขศึกษา	ด้านที่ 1	62.13	7.19	75.00	35.00	-0.57	1.63
	ด้านที่ 2	31.74	9.09	66.00	14.00	0.77	1.70
	ด้านที่ 3	23.57	10.82	64.00	13.00	1.85	4.13
รวม	ด้านที่ 1	62.15	7.19	75.00	34.00	-0.34	0.35
	ด้านที่ 2	33.15	9.23	66.00	14.00	0.37	0.24
	ด้านที่ 3	24.81	10.69	65.00	13.00	1.16	1.39

จากตารางที่ 4.3 พบว่า ผลการสำรวจคะแนนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์เมื่อแยกวิเคราะห์ตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ พบว่าด้านเป้าหมายมุ่งความรอบรู้ ครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย มีคะแนนเฉลี่ยสูงที่สุด (63.87 คะแนน) ส่วนกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่มีคะแนนเฉลี่ยในด้านนี้น้อยที่สุดคือกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (60.27 คะแนน) ด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ พบว่า ครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะมีคะแนนเฉลี่ยสูงที่สุด (34.34 คะแนน) ส่วนกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่มีคะแนนเฉลี่ยในด้านนี้น้อยที่สุดคือกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา (31.74 คะแนน) ส่วนด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถพบว่าครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะมีคะแนนเฉลี่ยสูงที่สุด (27.89 คะแนน) ส่วนกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่มีคะแนนเฉลี่ยในด้านนี้น้อยที่สุดคือกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย (21.74 คะแนน)

### ตอนที่ 3 การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือประเมิน

ในตอนนี้จะนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลแบ่งเป็น 2 ตอน ได้แก่ ตอนที่หนึ่ง การตรวจสอบคุณภาพด้านความตรงของเครื่องมือประเมิน ซึ่งในด้านความตรงจะกล่าวถึงความตรงเชิงโครงสร้างของเครื่องมือประเมินจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่หนึ่ง ตอนที่สอง การตรวจสอบความตรงตามเกณฑ์สัมพันธ์ของเครื่องมือประเมินที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นกับแบบประเมินของต่างประเทศ

#### 3.1. ความตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity)

ในการวิจัยนี้จะตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของเครื่องมือประเมินโดยใช้วิธีวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่หนึ่ง (first order confirmatory factor analysis) โดยใช้โปรแกรมลิ

สเรล (LISREL) ซึ่งก่อนการนำข้อมูลไปวิเคราะห์นั้นควรจะมีการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร (เมตริกซ์สหสัมพันธ์) เสียก่อน ซึ่งผลการวิเคราะห์จะปรากฏในตารางที่ 4.3, 4.4 และ 4.5



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ตารางที่ 4.4 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปร M1.1 ถึง M1.15 และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัวแปรแต่ละคู่ในองค์ประกอบด้านเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้

	M1.1	M1.2	M1.3	M1.4	M1.5	M1.6	M1.7	M1.8	M1.9	M1.10	M1.11	M1.12	M1.13	M1.14	M1.15
M1.1	1														
M1.2	0.489**	1													
M1.3	0.463**	0.648**	1												
M1.4	0.369**	0.491**	0.474**	1											
M1.5	0.319**	0.366**	0.371**	0.508**	1										
M1.6	0.359**	0.423**	0.336**	0.488**	0.489**	1									
M1.7	0.438**	0.417**	0.375**	0.480**	0.395**	0.525**	1								
M1.8	0.349**	0.413**	0.381**	0.336**	0.275**	0.368**	0.536**	1							
M1.9	0.347**	0.398**	0.340**	0.353**	0.326**	0.415**	0.481**	0.538**	1						
M1.10	0.418**	0.462**	0.411**	0.464**	0.334**	0.442**	0.518**	0.487**	0.576**	1					
M1.11	0.337**	0.435**	0.365**	0.440**	0.399**	0.384**	0.464**	0.462**	0.399**	0.607**	1				
M1.12	0.296**	0.415**	0.375**	0.450**	0.355**	0.473**	0.395**	0.419**	0.380**	0.514**	0.700**	1			
M1.13	0.301**	0.345**	0.340**	0.404**	0.337**	0.330**	0.410**	0.448**	0.333**	0.417**	0.647**	0.609**	1		
M1.14	0.349**	0.365**	0.369**	0.388**	0.368**	0.321**	0.365**	0.367**	0.347**	0.446**	0.640**	0.550**	0.736**	1	
M1.15	0.314**	0.383**	0.393**	0.365**	0.330**	0.350**	0.349**	0.496**	0.374**	0.449**	0.581**	0.595**	0.608**	0.673**	1
Mean	3.770**	4.176**	4.134**	4.199**	4.163**	4.034**	4.007**	4.256**	3.918**	4.114**	4.254**	4.131**	4.351**	4.287**	4.361**
SD	0.770**	0.651**	0.693**	0.673**	0.733**	0.707**	0.709**	0.737**	0.770**	0.656**	0.670**	0.693**	0.706**	0.685**	0.686**

Bartlett's test of sphericity = 5,537.479 p = 0.00 , Kaiser-Mayer-Olkin measure of sampling adequacy = 0.915

\*\*p < .01

ตารางที่ 4.5 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปร P1.16 ถึง P1.29 และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัวแปรแต่ละคู่ใน องค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ

	P1.16	P1.17	P1.18	P1.19	P1.20	P1.21	P1.22	P1.23	P1.24	P1.25	P1.26	P1.27	P1.28	P1.29
P1.16	1													
P1.17	0.595**	1												
P1.18	0.522**	0.764**	1											
P1.19	0.369**	0.588**	0.716**	1										
P1.20	0.247**	0.400**	0.636**	0.679**	1									
P1.21	0.240**	0.398**	0.558**	0.578**	0.681**	1								
P1.22	0.353**	0.412**	0.494**	0.526**	0.519**	0.669**	1							
P1.23	0.137**	0.222**	0.190**	0.162**	0.073**	0.173**	0.295**	1						
P1.24	0.210**	0.262**	0.267**	0.204**	0.109**	0.216**	0.325**	0.579**	1					
P1.25	0.141**	0.171**	0.247**	0.210**	0.124**	0.184**	0.237**	0.455**	0.681**	1				
P1.26	0.030	0.084*	0.128**	0.183**	0.164**	0.184**	0.247**	0.343**	0.528**	0.613**	1			
P1.27	0.037	0.089*	0.178**	0.187**	0.247**	0.228**	0.240**	0.271**	0.432**	0.570**	0.679**	1		
P1.28	0.130**	0.101**	0.130**	0.104**	0.156**	0.173**	0.282**	0.245**	0.357**	0.457**	0.538**	0.657**	1	
P1.29	0.109**	0.059	0.019	0.061	0.032	0.109**	0.189**	0.192**	0.242**	0.289**	0.412**	0.436**	0.584**	1
Mean	2.722	2.382	2.264	2.442	2.345	2.311	2.334	2.578	2.378	2.290	2.271	2.224**	2.330**	2.284**
SD	1.131	1.062	0.956	1.134	1.178	1.086	1.062	1.131	1.085	1.050	1.103	1.142	1.144	1.108

Bartlett's test of sphericity = 5,517.455 p = 0.00 , Kaiser-Mayer-Olkin measure of sampling adequacy = 0.846

\*\* P < .01, \* P < .05

ตารางที่ 4.6 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปร V1.30 ถึง V1.42 และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัวแปรแต่ละคู่ใน องค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ

	V1.30	V1.31	V1.32	V1.33	V1.34	V1.35	V1.36	V1.37	V1.38	V1.39	V1.40	V1.41	V1.42
V1.30	1												
V1.31	0.678**	1											
V1.32	0.531**	0.745**	1										
V1.33	0.594**	0.770**	0.758**	1									
V1.34	0.574**	0.730**	0.764**	0.797**	1								
V1.35	0.523**	0.692**	0.679**	0.737**	0.766**	1							
V1.36	0.526**	0.641**	0.636**	0.732**	0.754**	0.801**	1						
V1.37	0.549**	0.666**	0.589**	0.722**	0.667**	0.711**	0.729**	1					
V1.38	0.554**	0.678**	0.641**	0.746**	0.724**	0.741**	0.766**	0.844**	1				
V1.39	0.536**	0.647**	0.597**	0.717**	0.664**	0.683**	0.686**	0.786**	0.767**	1			
V1.40	0.568**	0.640**	0.539**	0.686**	0.601**	0.633**	0.652**	0.758**	0.721**	0.863**	1		
V1.41	0.481**	0.604**	0.581**	0.668**	0.603**	0.617**	0.622**	0.699**	0.707**	0.757**	0.769**	1	
V1.42	0.540**	0.626**	0.524**	0.629**	0.592**	0.604**	0.626**	0.726**	0.699**	0.753**	0.804**	0.779**	1
Mean	2.037	1.973	2.291	1.996	2.050	2.007	1.893	1.744	1.847	1.820	1.707	1.793	1.656
SD	1.143	0.992	1.090	0.997	0.968	1.028	0.974	0.925	0.954	0.936	0.930	0.989	0.903

Bartlett's test of sphericity = 9,506.462 p = 0.00 , Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy = 0.955

\*\*p < .01

จากตารางที่ 4.4 พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูด้านเป้าหมายมุ่งความรู้จำนวน 225 คู่ ตัวแปรทุกคู่มีค่าแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 มีขนาดความสัมพันธ์ตั้งแต่ 0.275 ถึง 0.736 นั่นคือ ตัวแปรทุกคู่มีความสัมพันธ์กัน เมื่อพิจารณาค่าสถิติ Bartlett's test of sphericity เท่ากับ 5,537.479 ( $p = .00$ ) แสดงว่า เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้แตกต่างจากเมทริกซ์เอกลักษณ์อย่างมีนัยสำคัญ ซึ่งผลการวิเคราะห์ดังกล่าวสอดคล้องกับค่า Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) ซึ่งมีค่าเท่ากับ 0.915 แสดงให้เห็นว่าข้อมูลชุดนี้มีความเหมาะสมที่จะนำไปใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบต่อไป

จากตารางที่ 4.5 พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จจำนวน 196 คู่ มีค่าแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จำนวน 188 คู่ และมีค่าแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จำนวน 2 คู่ และมีความสัมพันธ์อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติจำนวน 6 คู่ มีขนาดความสัมพันธ์ตั้งแต่ 0.019 ถึง 0.764 เมื่อพิจารณาค่าสถิติ Bartlett's test of sphericity พบว่า มีค่าเท่ากับ 5,517.455 ( $p = .00$ ) แสดงว่า สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้แตกต่างจากเมทริกซ์เอกลักษณ์อย่างมีนัยสำคัญ ซึ่งผลการวิเคราะห์ดังกล่าวสอดคล้องกับค่า Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) ซึ่งมีค่าเท่ากับ 0.846 แสดงให้เห็นว่าข้อมูลชุดนี้มีความเหมาะสมที่จะนำไปใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบต่อไป

จากตารางที่ 4.6 พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ จำนวน 169 คู่ ตัวแปรทุกคู่มีค่าแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 มีขนาดความสัมพันธ์ตั้งแต่ 0.481 ถึง 0.863 เมื่อพิจารณาค่าสถิติ Bartlett's test of sphericity พบว่า มีค่าเท่ากับ 9,506.462 ( $.00$ ) แสดงว่า สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้แตกต่างจากเมทริกซ์เอกลักษณ์อย่างมีนัยสำคัญ ซึ่งผลการวิเคราะห์ดังกล่าวสอดคล้องกับค่า Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) ซึ่งมีค่าเท่ากับ 0.955 แสดงให้เห็นว่าข้อมูลชุดนี้มีความเหมาะสมที่จะนำไปใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบต่อไป

โครงสร้างของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูประกอบด้วยเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู 3 ด้าน คือ

ด้านที่ 1 เป้าหมายมุ่งความรู้ ประกอบด้วยข้อคำถามที่ 1 – 15 (15 ข้อ)

ด้านที่ 2 เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ ประกอบด้วยข้อคำถามที่ 16 - 29 (14 ข้อ)

ด้านที่ 3 เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ ประกอบด้วยข้อคำถามที่ 30 – 42 (13 ข้อ)

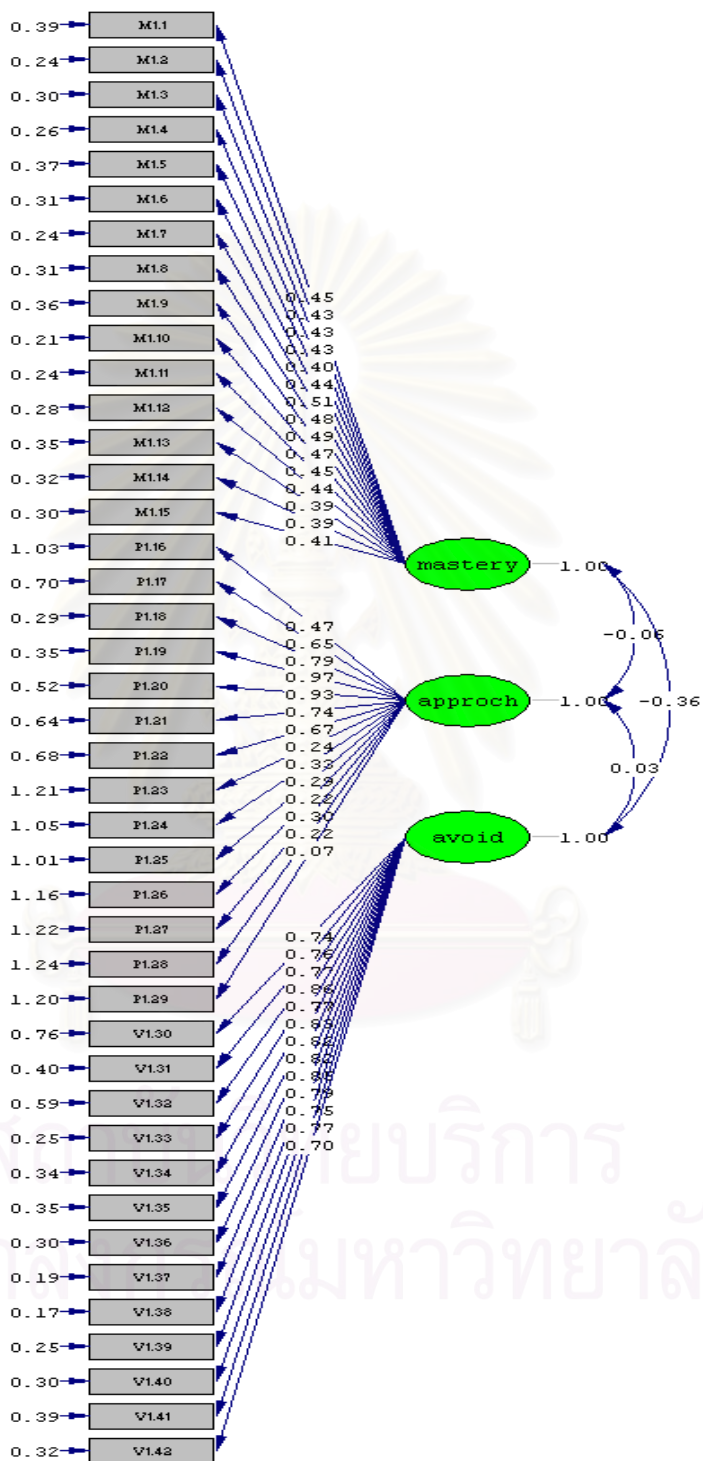
การตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูจะใช้วิธีวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่หนึ่ง (first order confirmatory factor analysis) ซึ่งสัญลักษณ์ต่างๆ ที่ใช้ในโมเดลมีดังนี้

ตัวแปรสังเกตได้ ได้แก่

m 1.1 – m1.15	แทนข้อคำถามในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้ ข้อที่ 1 - 15
p 1.16 – p1.29	แทนข้อคำถามในด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ ข้อที่ 16 – 29
p 1.30 – p1.42	แทนข้อคำถามในด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ ข้อที่ 30 – 42

ตัวแปรแฝง ได้แก่

mastery	แทนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ด้านเป้าหมายมุ่งความรู้
approach	แทนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ
avoid	แทนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ



ภาพที่ 4.1 โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู

ตารางที่ 4.7 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู

ตัวแปร	น้ำหนักองค์ประกอบ factor loading(SE)	R <sup>2</sup>
<b>เป้าหมายมุ่งความรู้</b>		
M1	.45** (.03)	.34
M2	.43** (.02)	.43
M3	.43** (.03)	.39
M4	.43** (.02)	.41
M5	.40** (.03)	.31
M6	.44** (.03)	.38
M7	.51** (.02)	.52
M8	.48** (.03)	.42
M9	.49** (.03)	.40
M10	.47** (.02)	.51
M11	.45** (.02)	.46
M12	.44** (.03)	.41
M13	.39** (.03)	.30
M14	.39** (.03)	.33
M15	.41** (.02)	.36
<b>เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ</b>		
P16	.47** (.04)	.18
P17	.65** (.04)	.38
P18	.79** (.03)	.69
P19	.97** (.04)	.73
P20	.93** (.04)	.62
P21	.74** (.04)	.46
P22	.67** (.04)	.40
P23	.24** (.05)	.05
P24	.33** (.04)	.09
P25	.29** (.04)	.08

ตัวแปร	น้ำหนักองค์ประกอบ factor loading(SE)	R <sup>2</sup>
P26	.22** (.04)	.04
P27	.30** (.05)	.07
P28	.22** (.05)	.04
P29	.07 (.05)	.00
<b>เป้าหมายมุ่งหลักเลี่ยงการแสดงความสามารถ</b>		
V30	.74** (.04)	.42
V31	.76** (.03)	.59
V32	.77** (.04)	.50
V33	.86** (.03)	.75
V34	.77** (.04)	.64
V35	.83** (.03)	.66
V36	.82** (.03)	.69
V37	.82** (.03)	.78
V38	.85** (.03)	.81
V39	.79** (.03)	.71
V40	.75** (.03)	.65
V41	.77** (.03)	.61
V42	.70** (.03)	.61

Chi-Square = 671.47, df = 618, p = 0.07  
GFI = 0.96, AGFI = 0.94, RMR = 0.03

\*\*p < .01

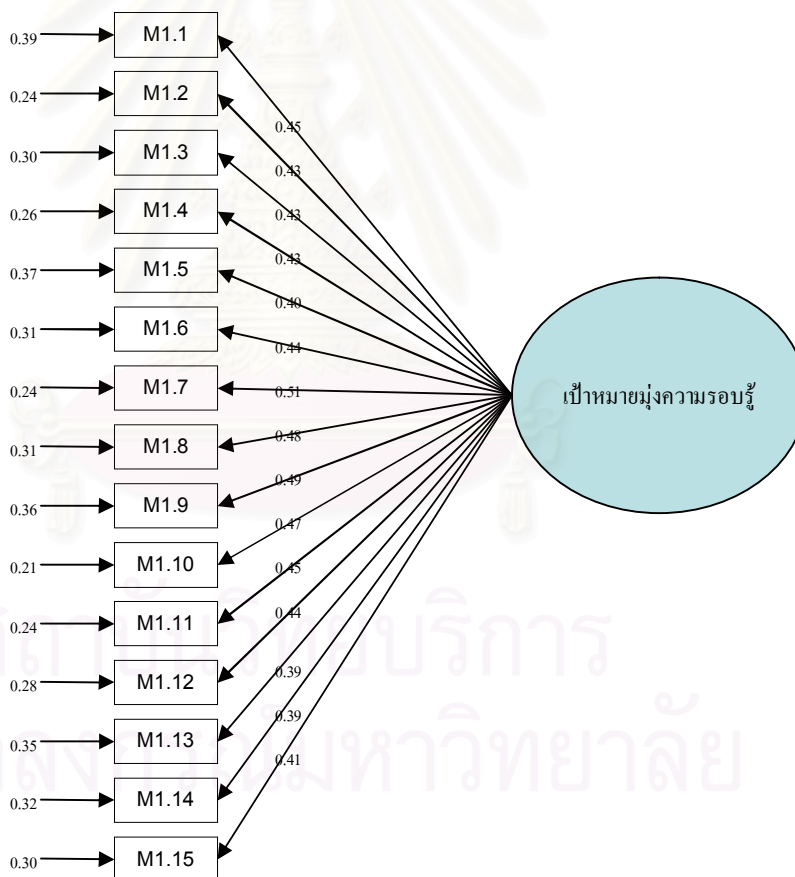
จากภาพที่ 4.1 และตารางที่ 4.7 พบว่า การตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ทั้ง 3 องค์ประกอบ ที่เป็นโครงสร้างของเครื่องมือประเมินกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผลการวิเคราะห์พบว่า โมเดลสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์พิจารณาได้จากค่าไค-สแควร์ ( $\chi^2 = 671.47$ , df = 618) ซึ่งมีค่า ความน่าจะเป็นมากกว่า .05 (p = 0.07) แสดงว่ายอมรับสมมติฐานหลักที่ว่า โมเดลโครงสร้างของเครื่องมือประเมินสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of Fit Index: GFI = 0.96) มีค่าเข้าใกล้ 1 รวมทั้งค่าดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลัง



สองของส่วนเหลือ (root mean squared residual: RMR = 0.03) มีค่าเข้าใกล้ศูนย์แสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งหมายถึง เครื่องมือประเมินมีความตรงเชิงโครงสร้าง

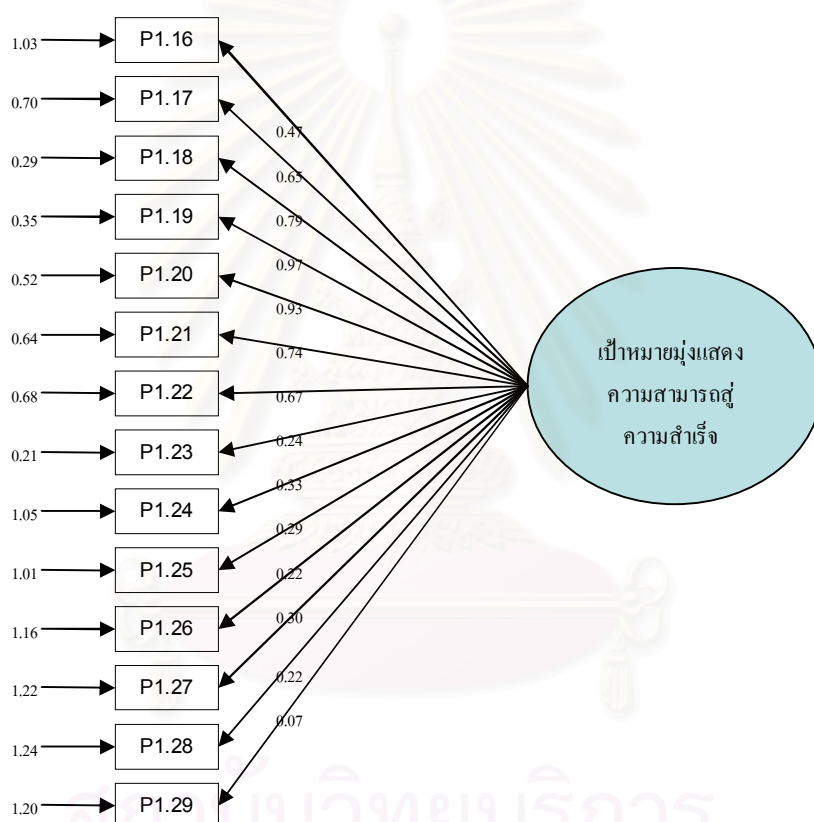
เมื่อดูค่าความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายทั้ง 3 ด้าน พบว่าด้านเป้าหมายมุ่งความรู้มีความสัมพันธ์ทางลบกับเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ และเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ ด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จมีความสัมพันธ์ทางบวกกับเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ

เมื่อนำองค์ประกอบของเป้าหมายไปสัมพันธ์มาวิเคราะห์แยกทีละองค์ประกอบจะได้ผลดังต่อไปนี้



ภาพที่ 4.2 โมเดลแสดงผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันขององค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งความรู้

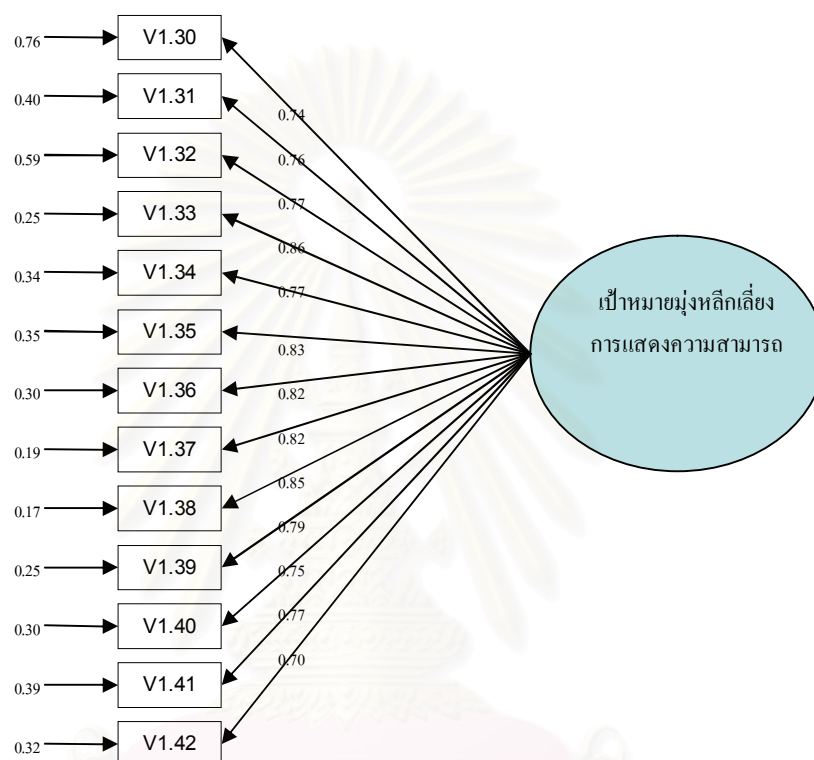
จากภาพที่ 4.2 และตารางที่ 4.7 เป็นผลจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่า ตัวแปรทุกตัวในองค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งความรู้มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีค่าอยู่ระหว่าง .39 ถึง .51 โดยตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุด คือ (M1.7) ตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยที่สุด คือ (M1.13 และ M1.14) และตัวแปรเหล่านี้มีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์เท่ากับ .30 ถึง .52



ภาพที่ 4.3 โมเดลแสดงผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันขององค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ

จากภาพที่ 4.3 และตารางที่ 4.7 เป็นผลจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่า ตัวแปรทุกตัวในองค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีค่าอยู่ระหว่าง .07 ถึง .93 โดยตัวแปรที่มีค่า

น้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุด คือ (P1.20) ตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยที่สุด คือ (P1.29) และตัวแปรเหล่านี้มีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์เท่ากับ .00 ถึง .73



ภาพที่ 4.4 โมเดลแสดงผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันขององค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถในการหลีกเลี่ยง

จากภาพที่ 4.4 และตารางที่ 4.7 เป็นผลจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่า ตัวแปรทุกตัวในองค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีค่าอยู่ระหว่าง .70 ถึง .86 โดยตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุด คือ (1.33) ตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยที่สุด คือ (V1.42) และตัวแปรเหล่านี้มีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์เท่ากับ .42 ถึง .81

### 3.2. ความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์ (Criterion – related validity)

ตารางที่ 4.8 ค่าความสัมพันธ์ของเครื่องมือประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครู กับ แบบประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับแปลจากภาษาต่างประเทศ

ด้าน	MASTERY (เกณฑ์)	APPROACH (เกณฑ์)	AVOIDANCE (เกณฑ์)
mastery	0.494**	-0.008	-0.290*
approach	-0.187	0.655*	0.387**
avoidance	-0.554**	0.430*	0.749**

\*\* P < .01, \* P < .05

จากตารางที่ 4.8 พบว่า ด้านเป้าหมายมุ่งความรู้ของเครื่องมือประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูกับด้านเป้าหมายมุ่งความรู้ของแบบประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับแปลจากภาษาต่างประเทศมีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 เท่ากับ .494 และมีความสัมพันธ์ทางลบอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 กับด้าน เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถของแบบประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับแปลจากภาษาต่างประเทศ เท่ากับ .290

ด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จของเครื่องมือประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูกับด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จของแบบประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับแปลจากภาษาต่างประเทศ มีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 เท่ากับ .655 และมีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 กับด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถของแบบประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับแปลจากภาษาต่างประเทศ เท่ากับ .387

ส่วนด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถของเครื่องมือประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูมีความสัมพันธ์ทางลบ อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 กับด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถของแบบประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับแปลจากภาษาต่างประเทศ เท่ากับ .749 และด้านเป้าหมายมุ่งความรู้ของแบบประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับแปลจากภาษาต่างประเทศมีความสัมพันธ์ทางลบ อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 เท่ากับ .554 และมีความสัมพันธ์ทางลบ

ความสัมพันธ์ทางบวก อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 กับด้าน เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จของแบบประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับแปลจากภาษาต่างประเทศเท่ากับ .430

จากการวิเคราะห์ พบว่า ในองค์ประกอบด้านเดียวกันของเครื่องมือประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น กับแบบประเมินที่แปลมาจากภาษาต่างประเทศ มีความสัมพันธ์กันทางบวก อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จึงสรุปได้ว่า เครื่องมือประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่สร้างขึ้นมีความตรงตามเกณฑ์สัมพันธ

#### ตอนที่ 4 ปกติวิสัย และเกณฑ์สำหรับตีความหมายของเครื่องมือประเมิน

ปกติวิสัย และเกณฑ์ในการตีความคะแนนในเครื่องมือประเมินในการวิจัยนี้มีลักษณะเป็นช่วงคะแนนเฉลี่ยสำหรับแต่ละกลุ่มเป้าหมายการสอบ ซึ่งปกติวิสัยจะได้มากจากผลการตอบเครื่องมือประเมินของครู

##### 4.1. ปกติวิสัยของเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครู

ปกติวิสัยของเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครู ได้มาจากการนำคะแนนในการตอบเครื่องมือประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร จำนวน 704 คน มาสร้างปกติวิสัย (Norm) ของคะแนนเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ในแต่ละด้านทั้ง 3 ด้าน สำหรับครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร โดยการสร้างปกติวิสัยคือ เปอร์เซ็นไทล์และคะแนนมาตรฐานที่สำหรับเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ทั้ง 3 ด้าน

คำนวณหาเกณฑ์ปกติวิสัยโดยการแบ่งคะแนน T ออกเป็น 3 ระดับ ดังนี้

สูงกว่า T70	หมายความว่า	คะแนนสูง
T30 – T70	หมายความว่า	คะแนนปานกลาง
ต่ำกว่า T30	หมายความว่า	คะแนนต่ำ

ตารางที่ 4.9 ตารางคะแนนเกณฑ์ปกติของควิโนโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ด้าน  
เป้าหมายมุ่งความรู้

คะแนนดิบ	คะแนนมาตรฐานที่ (T)	เปอร์เซ็นต์ไทล์
34	0.14	20
35	0.36	23
43	0.50	24
45	1.63	29
46	2.98	31
47	3.62	32
48	4.26	33
49	4.69	33
50	5.26	34
51	6.32	35
52	8.17	36
53	10.01	37
54	11.58	38
55	13.99	39
56	16.97	40
57	20.88	42
58	26.49	44
59	32.17	45
60	38.78	47
61	44.96	49
62	49.72	50
63	55.47	51
64	60.37	53
65	64.06	54
66	69.03	55
67	73.93	56
68	77.91	58

คะแนนดิบ	คะแนนมาตรฐานที่ (T)	เปอร์เซ็นต์ไทล์
69	81.75	59
70	84.87	60
71	87.78	62
72	90.70	63
73	93.18	65
74	95.38	67
75	98.30	71

เกณฑ์ปกติในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้

คะแนนดิบ สูงกว่า 67	หมายความว่า	คะแนนสูง
59 – 67	หมายความว่า	คะแนนปานกลาง
ต่ำกว่า 59	หมายความว่า	คะแนนต่ำ

จากตารางที่ 4.9 พบว่าเกณฑ์ปกติวิสัยในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้มีคะแนนมาตรฐานที่อยู่ในช่วง 0.14 – 98.30 ครูที่มีคะแนนตั้งแต่ 67 คะแนนขึ้นไปเป็นคะแนนสูงมาก ซึ่งอยู่ในตำแหน่งที่สูงกว่า T70 และครูที่มีคะแนนน้อยกว่า 59 คะแนนอยู่ในกลุ่มที่คะแนนต่ำกว่าเกณฑ์ คืออยู่ในตำแหน่งที่ต่ำกว่า T30

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 4.10 ตารางคะแนนเกณฑ์ปกติของครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร  
ด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ

คะแนนดิบ	คะแนนมาตรฐานที่ (T)	เปอร์เซ็นต์ไทล์
14	0.21	21
15	0.71	25
16	1.92	29
17	3.34	32
18	4.47	33
19	5.97	34
20	7.46	36
21	9.52	37
22	12.57	39
23	15.41	40
24	17.47	41
25	19.39	41
26	21.88	42
27	24.86	43
28	28.48	44
29	32.67	46
30	37.64	47
31	42.12	48
32	46.45	49
33	51.28	50
34	55.75	51
35	60.65	53
36	65.13	54
37	68.18	55
38	71.45	56
39	74.57	57
40	77.13	57



คะแนนดิบ	คะแนนมาตรฐานที่ (T)	เปอร์เซ็นต์ไทล์
41	79.47	58
42	82.39	59
43	85.94	61
44	88.28	62
45	90.27	63
46	92.12	64
47	93.61	65
48	94.82	66
49	95.74	67
50	96.52	68
51	96.95	69
52	97.09	69
53	97.37	69
54	97.80	70
55	98.44	72
56	98.93	73
60	99.08	74
63	99.36	75
64	99.72	78

เกณฑ์ปกติในด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ

คะแนนดิบ สูงกว่า 38	หมายความว่า	คะแนนสูง
29 – 38	หมายความว่า	คะแนนปานกลาง
ต่ำกว่า 29	หมายความว่า	คะแนนต่ำ

จากตารางที่ 4.10 พบว่าเกณฑ์ปกติวิสัยในด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จมีคะแนนมาตรฐานที่อยู่ในช่วง 0.21 – 99.72 ครูที่มีคะแนนตั้งแต่ 38 คะแนนขึ้นไปเป็น

คะแนนสูงมาก ซึ่งอยู่ในตำแหน่งที่สูงกว่า T70 และครูที่มีคะแนนน้อยกว่า 29 คะแนนอยู่ในกลุ่มที่คะแนนต่ำกว่าเกณฑ์ คืออยู่ในตำแหน่งที่ต่ำกว่า T30

**ตารางที่ 4.11** ตารางคะแนนเกณฑ์ปกติของครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร  
ด้านเป้าหมายมุ่งหลักถึงการแสดงความสามารถ

คะแนนดิบ	คะแนนมาตรฐานที่ (T)	เปอร์เซ็นต์ไทล์
13	7.60	36
14	17.33	41
15	20.81	42
16	24.36	43
17	28.91	44
18	32.81	46
19	36.08	46
20	39.99	47
21	43.47	48
22	46.02	49
23	49.22	50
24	53.05	51
25	56.39	52
26	61.36	53
27	66.69	54
28	69.96	55
29	72.37	56
29	72.37	56
30	74.22	57
31	76.56	57
32	78.62	58
33	79.97	58
34	81.68	59
35	83.66	60

คะแนนดิบ	คะแนนมาตรฐานที่ (T)	เปอร์เซ็นต์ไทล์
36	85.16	60
37	86.08	61
38	87.29	61
38	87.29	61
39	89.35	62
40	90.91	63
41	92.33	64
42	93.89	65
43	94.67	66
44	95.17	67
45	95.53	67
46	95.81	67
47	96.02	68
48	96.31	68
50	96.59	68
52	96.95	69
53	97.30	69
54	97.51	70
55	97.80	70
57	98.15	71
58	98.37	71
59	98.58	72
60	99.01	73
62	99.36	75
64	99.57	76
65	99.86	80

เกณฑ์ปกติในด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ

คะแนนดิบ สูงกว่า 29

หมายความว่า

คะแนนสูง

18 – 29

หมายความว่า

คะแนนปานกลาง

ต่ำกว่า 18                      หมายความว่า                      คะแนนต่ำ

จากตารางที่ 4.11 พบว่าเกณฑ์ปกติวิสัยในด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จมีคะแนนมาตรฐานที่อยู่ในช่วง 7.60 – 99.86 ครูที่มีคะแนนตั้งแต่ 29 คะแนนขึ้นไปเป็นคะแนนสูงมาก ซึ่งอยู่ในตำแหน่งที่สูงกว่า T70 และครูที่มีคะแนนน้อยกว่า 18 คะแนนอยู่ในกลุ่มที่คะแนนต่ำกว่าเกณฑ์ คืออยู่ในตำแหน่งที่ต่ำกว่า T30



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 4.12 ตารางคะแนนเกณฑ์ปกติของครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ด้านเป้าหมายมุ่งความรู้ แยกตามกลุ่มสาระการเรียนรู้

คะแนน ดิบ	วิทย์		คณิต		สังคม		ต่างประเทศ		ไทย		การงาน		ศิลปะ		พละ	
	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์
34	-	-	-	-	-	-	1.14	27	-	-	-	-	-	-	-	-
35	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.57	25
45	25	0.57	2.27	30	-	-	3.98	32	1.70	29	1.70	29	0.57	25	-	-
46	-	-	-	-	0.57	25	-	-	-	-	-	-	1.70	29	1.70	29
47	-	-	-	-	2.84	31	-	-	-	-	-	-	-	-	3.98	32
48	-	-	-	-	-	-	6.25	35	-	-	-	-	4.55	33	-	-
49	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3.98	32	-	-	-	-
50	29	1.70	-	-	5.11	34	-	-	-	-	5.11	34	7.95	36	-	-
51	-	-	-	-	9.09	37	-	-	-	-	6.25	35	9.66	37	6.25	35
52	-	-	6.82	35	14.20	39	9.66	37	-	-	-	-	12.50	38	-	-
53	32	3.41	9.66	37	-	-	13.64	39	3.98	32	7.95	36	15.34	40	7.39	36
54	-	-	11.93	38	16.48	40	16.48	40	-	-	12.50	38	16.48	40	-	-
55	34	5.68	15.34	40	18.75	41	21.02	42	6.25	35	18.18	41	17.61	41	-	-
56	36	8.52	19.89	42	21.02	42	25.00	43	9.66	37	22.16	42	20.45	42	8.52	36
57	39	14.20	-	-	23.30	43	28.41	44	14.20	39	25.57	43	23.86	43	14.77	40
58	42	20.45	24.43	43	26.14	44	34.09	46	19.32	41	31.25	45	31.25	45	24.43	43
59	43	25.57	28.98	44	29.55	45	39.20	47	24.43	43	35.80	46	40.34	48	31.82	45

คะแนน ดีป	วิทยุ		คณิต		สังคม		ต่างประเทศ		ไทย		การงาน		ศิลปะ		พละ	
	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์
60	31.25	45	34.66	46	34.66	46	48.30	50	31.82	45	40.91	48	44.89	49	41.48	48
61	36.36	47	39.77	47	39.20	47	56.82	52	37.50	47	50.00	50	48.30	50	49.43	50
62	40.91	48	44.89	49	42.05	48	60.80	53	40.91	48	59.09	52	53.41	51	53.41	51
63	44.89	49	51.14	50	50.00	50	65.91	54	46.59	49	64.20	54	60.80	53	58.52	52
64	48.86	50	55.68	51	58.52	52	70.45	55	51.14	50	67.61	55	68.75	55	-	-
65	53.98	51	58.52	52	62.50	53	73.30	56	53.98	51	72.16	56	73.30	56	64.77	54
66	60.23	53	62.50	53	69.89	55	76.14	57	59.66	52	76.70	57	75.00	57	72.16	56
67	64.77	54	66.48	54	75.57	57	81.25	59	64.77	54	81.82	59	78.98	58	77.84	58
68	70.45	55	69.89	55	76.70	57	84.66	60	71.02	56	86.93	61	82.95	60	80.11	58
69	77.84	58	73.86	56	78.98	58	86.36	61	77.84	58	-	-	86.36	61	81.82	59
70	82.39	59	78.41	58	82.39	59	88.64	62	-	-	92.05	64	89.20	62	84.66	60
71	85.80	61	84.09	60	86.93	61	-	-	80.11	58	-	-	91.48	64	87.50	62
72	88.07	62	88.07	62	92.05	64	92.61	64	84.09	60	-	-	94.89	66	89.77	63
73	90.91	63	89.77	63	-	-	96.02	68	88.64	62	94.89	66	98.30	71	91.48	64
74	96.02	68	91.48	64	94.89	66	98.30	71	90.91	63	96.59	68	-	-	94.32	66
75	99.43	75	96.02	68	97.73	70	-	-	96.02	68	98.86	73	-	-	98.30	71

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**ตารางที่ 4.13** ตารางคะแนนเกณฑ์ปกติของครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ  
แยกตามกลุ่มสาระการเรียนรู้

คะแนน ดิบ	วิทย์		คณิต		สังคม		ต่างประเทศ		ไทย		การงาน		ศิลปะ		พละ	
	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์
14	-	-	-	-	1.14	27	-	-	-	-	-	-	-	-	0.57	25
15	-	-	0.57	25	2.84	31	-	-	0.57	25	-	-	0.57	25	-	-
16	1.14	27	-	-	4.55	33	0.57	25	2.27	30	0.57	25	2.27	30	2.84	31
17	-	-	1.70	29	7.39	36	2.27	30	-	-	-	-	-	-	5.11	34
18	2.84	31	2.84	31	10.23	37	3.98	32	3.98	32	1.70	29	3.98	32	6.25	35
19	4.55	33	-	-	11.93	38	6.25	35	5.11	34	3.41	32	5.11	34	7.95	36
20	6.25	35	3.98	32	14.20	39	-	-	6.82	35	5.11	34	6.25	35	-	-
21	7.95	36	6.25	35	16.48	40	8.52	36	9.09	37	8.52	36	7.95	36	10.80	38
22	10.23	37	10.80	38	18.18	41	9.66	37	12.50	38	12.50	38	12.50	38	13.64	39
23	14.20	39	15.91	40	19.89	42	10.80	38	15.91	40	14.77	40	16.48	40	15.34	40
24	17.61	41	19.32	41	22.16	42	11.93	38	17.61	41	17.05	40	17.61	41	16.48	40
25	-	-	21.59	42	25.00	43	13.07	39	19.89	42	19.32	41	18.75	41	19.32	41
26	19.32	41	25.00	43	27.27	44	14.77	40	22.73	43	21.02	42	21.02	42	23.86	43
27	22.16	42	29.55	45	30.68	45	17.05	40	25.00	43	23.30	43	23.86	43	27.27	44
28	25.57	43	33.52	46	34.09	46	21.02	42	28.41	44	26.70	44	27.27	44	30.68	45
29	28.98	44	36.93	47	36.36	47	27.27	44	32.95	46	28.98	44	32.39	45	36.93	47

คะแนน ดิบ	วิทยุ		คณิต		สังคม		ต่างประเทศ		ไทย		การงาน		ศิลปะ		พละ	
	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ โทลล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ โทลล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ โทลล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ โทลล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ โทลล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ โทลล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ โทลล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ โทลล์
30	34.09	46	40.91	48	40.34	48	34.09	46	37.50	47	30.68	45	38.07	47	45.45	49
31	38.07	47	44.32	49	43.75	48	40.91	48	40.91	48	34.09	46	42.61	48	52.27	51
32	42.05	48	47.16	49	46.02	49	46.59	49	46.02	49	39.77	47	46.59	49	56.82	52
33	49.43	50	-	-	50.00	50	50.57	50	51.70	50	46.59	49	50.00	50	61.36	53
34	53.98	51	52.27	51	55.68	51	55.11	51	54.55	51	51.70	50	52.84	51	67.05	54
35	57.95	52	59.09	52	61.36	53	61.36	53	56.25	52	56.25	52	58.52	52	72.16	56
36	62.50	53	64.77	54	65.91	54	67.05	54	59.09	52	62.50	53	63.64	53	74.43	57
37	65.34	54	67.61	55	-	-	71.02	56	63.64	53	68.75	55	65.34	54	-	-
38	69.89	55	71.59	56	70.45	55	74.43	57	68.18	55	72.16	56	67.05	54	77.84	58
39	75.57	57	-	-	-	-	77.27	57	72.16	56	73.86	56	68.75	55	81.25	59
40	80.11	58	76.14	57	75.57	57	79.55	58	77.27	57	76.14	57	69.89	55	82.39	59
41	82.39	59	78.41	58	78.98	58	82.39	59	81.25	59	78.41	58	-	-	83.52	60
42	84.09	60	82.39	59	81.82	59	86.93	61	84.09	60	80.11	58	72.73	56	86.93	61
43	-	-	86.93	61	85.23	60	90.34	63	88.07	62	82.95	60	77.27	57	91.48	64
44	85.80	61	90.34	63	-	-	92.05	64	90.91	63	86.36	61	81.25	59	-	-
45	88.07	62	-	-	88.64	62	93.75	65	-	-	88.07	62	85.80	61	93.75	65
46	91.48	64	93.18	65	91.48	64	-	-	-	-	89.77	63	90.34	63	-	-

สสส เป็นวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



คะแนน ดิบ	วิทยุ		คณิต		สังคม		ต่างประเทศ		ไทย		การงาน		ศิลปะ		พละ	
	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์
47	93.75	65	95.45	67	93.18	65	94.89	66	92.61	64	91.48	64	92.61	64	94.89	66
48	-	-	-	-	95.45	67	96.59	68	-	-	93.75	65	-	-	-	-
49	94.89	66	97.16	69	97.16	69	-	-	93.75	65	96.02	68	93.75	65	-	-
50	-	-	98.30	71	-	-	98.30	71	-	-	97.16	69	-	-	96.59	68
51	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98.30	71	-	-	-	-
52	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	99.43	75	-	-	-	-
53	-	-	-	-	-	-	99.43	75	95.45	67	-	-	-	-	-	-
54	96.59	68	-	-	-	-	-	-	97.16	69	-	-	-	-	-	-
55	98.30	71	99.43	75	98.86	73	-	-	98.30	71	-	-	94.89	66	-	-
56	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98.30	71
60	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	96.02	68	-	-
63	99.43	75	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	97.73	70	-	-
64	-	-	-	-	-	-	-	-	99.43	75	-	-	99.43	75	-	-
66	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	99.43	75

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**ตารางที่ 4.14** ตารางคะแนนเกณฑ์ปกติของครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ด้านเป้าหมายมุ่งหลักเลี้ยงการแสดงความสามารถ  
แยกตามกลุ่มสาระการเรียนรู้

คะแนน ดิบ	วิทย์		คณิต		สังคม		ต่างประเทศ		ไทย		การงาน		ศิลปะ		พละ	
	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์
13	5.11	34	5.68	34	9.66	37	5.68	34	10.23	37	9.09	37	6.82	35	8.52	36
14	13.64	39	15.34	40	19.89	42	14.20	39	23.86	43	19.32	41	14.77	40	17.61	41
15	18.18	41	21.59	42	21.59	42	17.61	41	30.11	45	21.02	42	16.48	40	19.89	42
16	19.89	42	24.43	43	28.98	44	19.32	41	35.80	46	24.43	43	17.61	41	24.43	43
17	23.30	43	26.70	44	-	-	22.73	43	39.20	47	32.39	45	20.45	42	31.25	45
18	27.84	44	-	-	38.64	47	27.84	44	42.05	48	38.64	47	23.30	43	35.80	46
19	34.66	46	29.55	45	45.45	49	31.82	45	45.45	49	-	-	24.43	43	37.50	47
20	42.05	48	32.39	45	50.57	50	34.66	46	47.16	49	40.34	48	27.27	44	45.45	49
21	46.02	49	35.80	46	52.84	51	-	-	49.43	50	43.75	48	-	-	53.98	51
22	50.00	50	38.07	47	53.98	51	39.20	47	53.41	51	-	-	31.25	45	-	-
23	53.41	51	42.05	48	55.11	51	43.75	48	58.52	52	47.16	49	36.36	47	57.39	52
24	56.25	52	48.86	50	58.52	52	48.30	50	62.50	53	48.30	50	40.91	48	60.80	53
25	59.09	52	56.25	52	63.07	53	-	-	65.34	54	51.14	50	42.61	48	-	-
26	64.77	54	64.77	54	65.34	54	56.82	52	69.89	55	53.98	51	47.16	49	68.18	55
27	71.02	56	71.59	56	67.61	55	63.07	53	75.00	57	56.82	52	53.41	51	75.00	57
28	73.30	56	75.00	57	72.16	56	65.91	54	-	-	-	-	57.95	52	78.98	58

คะแนน ดิบ	วิทยุ		คณิต		สังคม		ต่างประเทศ		ไทย		การงาน		ศิลปะ		พลศึกษา	
	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์
29	75.00	57	78.41	58	-	-	-	-	79.55	58	60.23	53	60.80	53	-	-
30	76.70	57	81.25	59	77.27	57	69.89	55	84.09	60	-	-	-	-	-	-
31	79.55	58	-	-	-	-	74.43	57	88.64	62	64.20	54	62.50	53	-	-
32	82.39	59	82.39	59	80.11	58	-	-	92.05	64	-	-	65.34	54	82.39	59
33	84.66	60	83.52	60	81.25	59	77.84	58	-	-	67.61	55	68.18	55	83.52	60
34	-	-	86.93	61	-	-	81.25	59	93.75	65	69.89	55	-	-	-	-
35	-	-	-	-	-	-	-	-	96.02	68	72.73	56	70.45	55	88.07	62
36	87.50	62	90.34	63	-	-	84.66	60	-	-	75.00	57	72.16	56	-	-
37	89.20	62	-	-	-	-	-	-	-	-	76.70	57	74.43	57	92.61	64
38	90.34	63	91.48	64	84.66	60	86.36	61	-	-	77.84	58	76.70	57	-	-
39	91.48	64	94.32	66	88.07	62	88.07	62	-	-	82.39	59	78.98	58	93.75	65
40	-	-	-	-	-	-	89.77	63	-	-	-	-	81.25	59	94.89	66
41	93.18	65	97.16	69	90.34	63	-	-	-	-	88.07	62	85.80	61	-	-
42	-	-	98.30	71	-	-	-	-	-	-	91.48	64	90.91	63	-	-
43	-	-	-	-	-	-	91.48	64	98.30	71	-	-	93.75	65	-	-
44	-	-	-	-	93.18	65	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
45	-	-	-	-	94.89	66	93.18	65	-	-	-	-	-	-	-	-

คะแนน ดิบ	วิทย์		คณิต		สังคม		ต่างประเทศ		ไทย		การงาน		ศิลปะ		พละ	
	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์	คะแนน ที่	เปอร์เซ็นต์ ไทล์
46	-	-	-	-	96.02	68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
47	-	-	-	-	-	-	94.89	66	-	-	93.75	65	-	-	-	-
48	-	-	-	-	97.16	69	-	-	-	-	-	-	96.02	68	-	-
50	94.89	66	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	97.16	69	-	-
52	-	-	-	-	-	-	96.59	68	-	-	-	-	98.30	71	-	-
53	96.02	68	-	-	-	-	98.30	71	-	-	-	-	-	-	-	-
54	-	-	-	-	-	-	99.43	75	-	-	-	-	-	-	-	-
55	-	-	-	-	-	-	-	-	-	96.02	68	-	-	-	-	-
57	-	-	-	-	98.30	71	-	-	-	-	-	-	-	-	96.02	68
58	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	97.16	69
59	97.16	69	99.43	75	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
60	98.86	73	-	-	-	-	-	-	99.43	75	-	-	99.43	75	-	-
62	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98.30	71
64	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98.30	71	-	-	99.43	75
65	-	-	-	-	99.43	75	-	-	-	-	99.43	75	-	-	-	-

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ตอนที่ 5 เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู สังกัดสำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร

ในตอนนี้จะกล่าวถึงเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู สังกัดสำนักกรุงเทพมหานคร ที่ได้จากการสำรวจโดยใช้เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ระหว่างครูในกลุ่มต่างๆ

### 5.1. เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู สังกัดสำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร

จากการนำเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูไปใช้กับครูที่สอนในโรงเรียน สังกัดสำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร ได้ข้อมูลดังต่อไปนี้

ตารางที่ 4.15 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนจากข้อคำถามเป็นรายข้อ

เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์	$\bar{X}$	SD
<b>เป้าหมายมุ่งความรู้ (mastery goals)</b>	<b>4.14</b>	<b>0.70</b>
1. ฉันรู้สึกสนุกเมื่อต้องเตรียมการสอนในเรื่องที่ฉันไม่เคยสอน เพราะ มันทำให้ฉันได้พัฒนาความรู้ของตนเอง	3.77	0.77
2. ฉันรู้สึกมั่นใจในการสอนแม้ในบางครั้งอาจผิดพลาด ฉันก็พร้อมที่จะพัฒนาความรู้ต่อไป	4.18	0.65
3. เป็นเรื่องท้าทายสำหรับฉันในการตอบคำถามที่ค่อนข้างยากในการสอน และฉันก็พร้อมที่จะเรียนรู้ไปพร้อมๆ กับนักเรียน	4.13	0.69
4. ฉันยินดีที่จะจัดหาและพัฒนาสื่อการสอนที่ทันสมัยเพื่อเป็นการเพิ่มพูนความรู้ของตนเองไปในตัว	4.20	0.67
5. ฉันชอบไปดูงานแสดงความรู้ในที่ต่างๆ เพื่อนำมาพัฒนาความรู้ในการจัดทำสื่อการสอน	4.16	0.73
6. ฉันเต็มใจที่จะซ่อมแซมอุปกรณ์และสื่อการสอนเพื่อนำมาใช้ในการเรียนการสอนในทุกเรื่องที่ฉันสอน	4.03	0.71
7. ฉันเต็มใจที่จะทำรายงานต่างๆ เกี่ยวกับรายละเอียดของนักเรียนอย่างเต็มความสามารถ	4.01	0.71
8. ฉันยินดีที่จะเขียนสมุดรายงานประจำตัวนักเรียนอย่างละเอียดเต็มความสามารถ เพื่อเป็นประโยชน์ต่อนักเรียนต่อไป	4.26	0.74
9. ฉันมักจะเก็บข้อมูลรายละเอียดประจำตัวต่างๆ ของนักเรียนอย่างเป็นระบบ และมีการเพิ่มเติมข้อมูลให้เป็นปัจจุบันมากที่สุด	3.92	0.77
10. ฉันพร้อมที่จะทำการประเมินความพร้อม และความก้าวหน้าทางพัฒนาการของนักเรียน เพื่อเป็นการพัฒนาความรู้ในการวัดและประเมินผลของฉันไปในตัว	4.11	0.66

เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์	$\bar{X}$	SD
<b>เป้าหมายมุ่งความรู้ (mastery goals) (ต่อ)</b>		
11. ฉันยินดีที่ได้สังเกตพัฒนาการของนักเรียนเพื่อเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาการสอนที่เหมาะสมต่อไป	4.25	0.67
12. เมื่อฉันเห็นว่าพัฒนาการของนักเรียนบางคนต่ำลง ฉันจะหาสาเหตุและพยายามแก้ไขปัญหาย่างเต็มความสามารถ	4.13	0.69
13. ฉันรู้สึกยินดีเมื่อผู้ปกครองของนักเรียนมาติดต่อสอบถามข้อมูลต่างๆ ในทุกเรื่อง	4.35	0.71
14. ฉันเต็มใจเสมอเมื่อต้องติดต่อประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้อง เพื่อขอความร่วมมือในการจัดประสบการณ์ต่างๆ ให้แก่นักเรียน	4.29	0.69
15. เมื่อนักเรียนมีปัญหา ฉันเต็มใจที่จะเป็นผู้ประสานงานกับผู้ที่เกี่ยวข้องเพื่อหาทางแก้ปัญหานักเรียนทุกเรื่อง	4.36	0.69
<b>เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ (performance approach goals)</b>		
16. เมื่อต้องเตรียมการสอนตามแผนการจัดกิจกรรมในเรื่องที่ฉันถนัด ฉันมีความมั่นใจว่าฉันจะทำได้ดีกว่าผู้อื่น	2.72	1.13
17. เมื่อฉันได้สอนในเรื่องที่ฉันถนัด ฉันมั่นใจว่าสามารถสอนเด็กห้องเก่งได้ดีกว่าผู้อื่น	2.38	1.06
18. เมื่อฉันต้องสอนในวิชาที่ฉันมีความสามารถ ฉันจะรู้สึกสบายใจมากและพยายามในการเตรียมการสอนให้ดีกว่าผู้อื่น	2.26	0.96
19. ฉันมีความสุขกับการเตรียมกิจกรรมที่ใช้ในการเรียนการสอนให้ดีกว่าผู้อื่นเมื่อได้สอนในเรื่องที่ฉันถนัด	2.44	1.13
20. เมื่อต้องจัดหาและพัฒนาสื่อการเรียนการสอนในเรื่องที่ฉันถนัด ฉันคิดว่าฉันสามารถทำได้ดีกว่าผู้อื่น	2.35	1.18
21. เมื่อต้องซ่อมแซมอุปกรณ์และสื่อการสอนเพื่อนำมาใช้ในการสอนเรื่องที่ฉันถนัด ฉันมั่นใจว่าจะทำได้ดีกว่าผู้อื่น	2.31	1.09
22. ฉันชอบไปดูงานแสดงความรู้เกี่ยวกับอุปกรณ์และสื่อการเรียนการสอนในเรื่องที่ฉันถนัด เพื่อนำมาใช้ในการเรียนการสอนให้ดีกว่าผู้อื่น	2.33	1.06
23. เมื่อฉันต้องทำบันทึกรายละเอียดประจำตัวนักเรียนในเรื่องที่ฉันถนัด ฉันมั่นใจว่าสามารถได้ดีกว่าผู้อื่น	2.58	1.13
24. ฉันคิดว่าสามารถเขียนสมุดรายงานประจำตัวนักเรียนได้ดีกว่าผู้อื่น ในเรื่องที่ฉันถนัด	2.38	1.08

เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์	$\bar{X}$	SD
<b>เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ (performance approach goals) (ต่อ)</b>		
25. ฉันคิดว่าฉันสามารถจัดระบบการเก็บข้อมูลส่วนบุคคลของนักเรียนได้ดีกว่าผู้อื่น ในเรื่องที่ฉันถนัด	2.29	1.05
26. เมื่อต้องทำการวัดและประเมินความพร้อมและความก้าวหน้าทางพัฒนาการของนักเรียนในด้านที่ฉันถนัด ฉันมั่นใจว่าฉันสามารถทำได้ดีกว่าผู้อื่น	2.27	1.10
27. เมื่อพัฒนาการของนักเรียนบางคนต่ำลง ฉันคิดว่าสามารถแก้ปัญหาได้ดีกว่าผู้อื่น ในสิ่งที่ฉันมีความรู้	2.22	1.14
28. เมื่อผู้ปกครองมาติดต่อสอบถามข้อมูลต่างๆ ในเรื่องที่ฉันมีความรู้ ฉันมั่นใจว่าสามารถให้ข้อมูลได้ดีกว่าผู้อื่น	2.33	1.14
29. เมื่อนักเรียนมีปัญหาที่ฉันมีความสามารถช่วยเหลือได้ ฉันสามารถติดต่อขอความช่วยเหลือจากผู้เกี่ยวข้องได้ดีกว่าผู้อื่น	2.28	1.11
<b>เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ(performance avoidance goals)</b>	1.91	0.99
30. ฉันไม่ชอบเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ ที่ฉันไม่ถนัด แม้อาจจะต้องนำมาใช้ในการเรียนการสอนก็ตาม	2.04	1.14
31. ฉันมักจะหลีกเลี่ยงการจัดกิจกรรมที่ใช้ในการเรียนการสอนเมื่อเรื่องนั้นเป็นเรื่องที่ฉันไม่ถนัด	1.97	0.99
32. ฉันรู้สึกอึดอัดใจเมื่อต้องเตรียมการสอนในเรื่องที่ฉันไม่ถนัด	2.29	1.09
33. ฉันมักหลีกเลี่ยงเนื้อหาในการสอนบางส่วนที่ฉันไม่ถนัด	2.00	1.00
34. ฉันไม่ชอบที่จะต้องจัดหาและพัฒนาสื่อการเรียนการสอนในเรื่องที่ฉันไม่ถนัด	2.05	0.97
35. เมื่ออุปกรณ์หรือสื่อการสอนที่จะต้องนำมาใช้ในการสอนในเรื่องที่ฉันไม่ถนัดเกิดชำรุด ฉันมักหลีกเลี่ยงการซ่อมแซมอุปกรณ์นี้ด้วยตนเอง	2.01	1.03
36. ฉันมักหลีกเลี่ยงการไปดูงานแสดงอุปกรณ์และสื่อการเรียนการสอนในเรื่องที่ฉันไม่ถนัด	1.89	0.97
37. ในการเขียนสมุดรายงานประจำตัวนักเรียน ฉันมักหลีกเลี่ยงการเขียนความประพฤติโดยละเอียดของนักเรียนที่ฉันไม่สนิท	1.74	0.93
38. ฉันรู้สึกอึดอัดใจเมื่อต้องจัดระบบการเก็บข้อมูลส่วนบุคคลของนักเรียน หากฉันเห็นว่ามันยากเกินไปสำหรับฉัน	1.85	0.95

เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์	$\bar{X}$	SD
เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ(performance avoidance goals) (ต่อ)		
39. ฉันมักหลีกเลี่ยงการวัดและประเมินความพร้อมและความก้าวหน้าทางพัฒนาการของนักเรียน หากฉันคิดว่าตนเองไม่มีความสามารถเพียงพอ	1.82	0.94
40. เมื่อนักเรียนมีปัญหาทางพัฒนาการ ฉันมักหลีกเลี่ยงการช่วยเหลือในด้านที่ฉันคิดว่าตนเองไม่สามารถช่วยได้	1.71	0.93
41. ฉันรู้สึกลำบากใจเมื่อมีผู้ปกครองมาติดต่อสอบถามข้อมูลที่ฉันไม่รู้	1.79	0.99
42. เมื่อนักเรียนมาขอความช่วยเหลือในสิ่งที่ไม่ถนัด ฉันจะพยายามหาทางหลีกเลี่ยงการเป็นตัวกลางในการประสานงานแก้ไขปัญหา	1.66	0.90

จากตารางที่ 4.15 พบว่า ค่าเฉลี่ยของข้อคำถามแต่ละข้อในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้มีค่าอยู่ระหว่าง 3.77 ถึง 4.35 ซึ่งแสดงให้เห็นว่า ครูมีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านนี้อยู่ในระดับที่สูง ส่วนค่าเฉลี่ยของข้อคำถามแต่ละข้อในด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ มีค่าอยู่ระหว่าง 2.22 ถึง 2.72 และค่าเฉลี่ยของข้อคำถามแต่ละข้อในด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถมีค่าอยู่ระหว่าง 1.66 ถึง 2.29 ซึ่งแสดงให้เห็นว่า ครูมีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จและด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถอยู่ในระดับที่ต่ำ

## 5.2. การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างเพศชาย กับเพศหญิง

การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างเพศชายกับเพศหญิง จะเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยของครูระหว่างเพศชายกับเพศหญิง โดยใช้วิธีการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างประชากร 2 กลุ่มที่เป็นอิสระต่อกัน (Independent Samples T-test)

ตารางที่ 4.16 ผลการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนระหว่างครูเพศชาย และเพศหญิง

เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์	เพศชาย		เพศหญิง		ค่า t
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	
เป้าหมายมุ่งความรู้	4.10	0.50	4.17	0.47	1.84
เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ	2.47	0.71	2.32	0.63	-2.71**
เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ	1.98	0.90	1.88	0.78	-1.41

\*\* P < .01



จากตารางที่ 4.16 พบว่า เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูเพศชายและเพศหญิงในด้าน เป้าหมายมุ่งความรู้ และเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ มีคะแนนเฉลี่ยไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ส่วนเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จของครูเพศชายมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าเพศหญิงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

### 5.3. การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้

การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้ จะเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยของครูแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้ โดยใช้วิธีวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way ANOVA)

ตารางที่ 4.17 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยคะแนนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู ระหว่างกลุ่มสาระการเรียนรู้

เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์	แหล่งความแปรปรวน	df	Sum of Squares	Mean Square	F
เป้าหมายมุ่งความรู้	ระหว่างกลุ่ม	7	5.00	0.72	3.18**
	ภายในกลุ่ม	696	156.35	0.23	
	รวม	703	161.35		
เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ	ระหว่างกลุ่ม	7	2.21	0.32	0.72
	ภายในกลุ่ม	696	303.46	0.44	
	รวม	703	305.67		
เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ	ระหว่างกลุ่ม	7	13.71	1.96	2.95**
	ภายในกลุ่ม	696	461.97	0.66	
	รวม	703	475.67		

\*\* P < .01, \* P < .05

จากตารางที่ 4.17 พบว่า คะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้ และเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ มีความแตกต่างกันระหว่างครูในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จึงทำการทดสอบภายหลัง (Post Hoc Comparison) ว่ามีค่าเฉลี่ยคู่ใดที่ต่างกัน

ตารางที่ 4.18 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูด้านเป้าหมายมุ่ง  
ความรอบรู้ระหว่างครูในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้เป็นรายคู่

กลุ่มสาระการเรียนรู้ (คะแนนเฉลี่ย)	วิทย์ (4.26)	คณิต (4.20)	สังคม (4.15)	ต่างประเทศ (4.02)	ไทย (4.26)	การ งาน (4.07)	ศิลปะ (4.06)	พละ (4.14)
วิทย์ (4.26)	1.00							
คณิต (4.20)	0.59	1.00						
สังคม (4.15)	0.11	0.49	1.00					
ต่างประเทศ (4.02)	0.24*	0.18*	0.13	1.00				
ไทย (4.26)	0.00	-0.06	-0.11	-0.24*	1.00			
การงาน (4.07)	0.19*	0.13	0.08	-0.05	0.19*	1.00		
ศิลปะ (4.06)	0.19*	0.14	0.09	-0.04	0.20*	0.01	1.00	
พละ (4.14)	0.11	0.06	0.01	-0.12	0.12	-0.07	-0.08	1.00

\* P < .05

จากตารางที่ 4.18 พบว่า ครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์มีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านเป้าหมายมุ่งความรอบรู้ มากกว่าครูที่สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ กลุ่มสาระการเรียนรู้การงานอาชีพและเทคโนโลยี และกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนครูที่สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์มีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านนี้ มากกว่าครูที่สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ กลุ่มสาระการเรียนรู้การงานอาชีพและเทคโนโลยี และกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศมีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านนี้แตกต่างจากครูที่สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นอกจากนี้ยังพบว่าครูที่สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทยมีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านนี้น้อยกว่าครูที่สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้การงานอาชีพและเทคโนโลยี และกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ และภาษาไทยมีคะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ด้านนี้สูงสุด

ตารางที่ 4.19 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูด้านเป้าหมายมุ่งหลักเฉียงการแสดงความสามารถ ระหว่างครูในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้เป็นรายคู่

กลุ่มสาระการเรียนรู้ (คะแนนเฉลี่ย)	วิทย์ (1.89)	คณิต (1.85)	สังคม (1.85)	ต่างประเทศ (1.99)	ไทย (1.67)	การ งาน (2.06)	ศิลปะ (2.15)	พละ (1.81)
วิทย์ (1.89)	1.00							
คณิต (1.85)	0.04	1.00						
สังคม (1.85)	0.04	0.00	1.00					
ต่างประเทศ (1.99)	-0.09	-0.13	-0.13	1.00				
ไทย (1.67)	0.22	0.18	0.18	0.31	1.00			
การงาน (2.06)	-0.16	-0.20	-0.21	-0.07	-0.39	1.00		
ศิลปะ (2.15)	-0.25	-0.29	-0.29	-0.16	-	-0.09	1.00	
พละ (1.81)	0.08	0.04	0.04	0.17	-0.14	0.24	0.33	1.00

\* P < .05

จากตารางที่ 4.19 พบว่า ครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทยมีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านเป้าหมายมุ่งหลักเฉียงการแสดงความสามารถ น้อยกว่าครูที่สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะมีคะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ด้านนี้สูงสุด

#### 5.4. การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างช่วงอายุ

การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูแต่ละช่วงอายุ จะเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยของครูแต่ละช่วงอายุ โดยใช้วิธีวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way ANOVA)

ตารางที่ 4.20 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยคะแนนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู  
ระหว่างช่วงอายุ

เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์	แหล่งความแปรปรวน	df	Sum of Squares	Mean Square	F
เป้าหมายมุ่งความรู้	ระหว่างกลุ่ม	3	0.70	0.23	1.01
	ภายในกลุ่ม	700	160.65	0.23	
	รวม	703	161.35		
เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ ความสำเร็จ	ระหว่างกลุ่ม	3	0.98	0.33	0.75
	ภายในกลุ่ม	700	304.70	0.44	
	รวม	703	305.67		
เป้าหมายมุ่งหลักเลียงการ แสดงความสามารถ	ระหว่างกลุ่ม	3	4.92	1.64	2.44
	ภายในกลุ่ม	700	470.76	0.67	
	รวม	703	475.67		

จากตารางที่ 4.20 พบว่า คะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในทุกด้าน ไม่มี  
ความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ระหว่างครูในแต่ละช่วงอายุ

### 5.5. การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างกลุ่มอายุการทำงาน

การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูแต่ละกลุ่มอายุการทำงาน จะเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยของครูแต่ละกลุ่มอายุการทำงาน โดยใช้วิธีวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way ANOVA)

ตารางที่ 4.21 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยคะแนนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างกลุ่มอายุการทำงาน

เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์	แหล่งความแปรปรวน	df	Sum of Squares	Mean Square	F
เป้าหมายมุ่งความรู้	ระหว่างกลุ่ม	4	0.54	0.14	0.59
	ภายในกลุ่ม	699	160.81	0.23	
	รวม	703	161.35		
เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ ความสำเร็จ	ระหว่างกลุ่ม	4	4.09	1.02	2.37
	ภายในกลุ่ม	699	301.59	0.43	
	รวม	703	305.67		
เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดง ความสามารถ	ระหว่างกลุ่ม	4	3.72	0.93	1.38
	ภายในกลุ่ม	699	471.96	0.68	
	รวม	703	475.67		

จากตารางที่ 4.21 พบว่า คะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในทุกด้าน ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ระหว่างครูในแต่ละกลุ่มอายุการทำงาน

### 5.6. การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในระหว่างวุฒิการศึกษาสูงสุด

การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูแต่ละวุฒิการศึกษาสูงสุด จะเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยของครูแต่ละวุฒิการศึกษาสูงสุด โดยใช้วิธีวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way ANOVA)

ตารางที่ 4.22 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยคะแนนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู  
ระหว่างวุฒิมัธยมศึกษาสูงสุด

เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์	แหล่งความแปรปรวน	df	Sum of Squares	Mean Square	F
เป้าหมายมุ่งความรู้	ระหว่างกลุ่ม	2	3.10	1.55	6.88**
	ภายในกลุ่ม	701	158.24	0.23	
	รวม	703	161.35		
เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ ความสำเร็จ	ระหว่างกลุ่ม	2	0.28	0.14	0.33
	ภายในกลุ่ม	701	305.39	0.44	
	รวม	703	305.67		
เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดง ความสามารถ	ระหว่างกลุ่ม	2	3.59	1.80	2.67
	ภายในกลุ่ม	701	472.08	0.67	
	รวม	703	475.67		

\*\* P < .01

จากตารางที่ 4.22 พบว่า คะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้ มีความแตกต่างกันระหว่างครูที่มีวุฒิมัธยมศึกษาสูงสุดต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จึงทำการทดสอบภายหลัง (Post Hoc Comparison) ว่ามีค่าเฉลี่ยคู่ใดที่ต่างกัน

ตารางที่ 4.23 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูด้านเป้าหมายมุ่ง  
ความรู้ระหว่างครูที่มีวุฒิมัธยมศึกษาต่างกัน

วุฒิมัธยมศึกษา (คะแนนเฉลี่ย)	ต่ำกว่าปริญญาตรี (4.31)	ปริญญาตรีหรือ เทียบเท่า (4.12)	ปริญญาโท (4.30)
ต่ำกว่าปริญญาตรี (4.31)	1.00		
ปริญญาตรีหรือเทียบเท่า (4.12)	0.20	1.00	
ปริญญาโท (4.30)	0.01	-0.18*	1.00

\* P < .05

จากตารางที่ 4.23 พบว่า ครูที่มีวุฒิมัศึกษาระดับปริญญาตรีหรือเทียบเท่า มีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้ น้อยกว่าครูที่มีวุฒิมัศึกษาระดับปริญญาโท อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งครูที่มีวุฒิมัศึกษาระดับต่ำกว่าปริญญาตรีมีคะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ด้านนี้สูงสุด

### 5.7. การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างตำแหน่งวิทยฐานะ

การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างตำแหน่งวิทยฐานะ จะเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยของครูระหว่างตำแหน่งวิทยฐานะ โดยใช้วิธีวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way ANOVA)

ตารางที่ 4.24 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยคะแนนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างตำแหน่งวิทยฐานะที่ต่างกัน

เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์	แหล่งความแปรปรวน	df	Sum of Squares	Mean Square	F
เป้าหมายมุ่งความรู้	ระหว่างกลุ่ม	2	0.95	0.48	2.08
	ภายในกลุ่ม	701	160.40	0.23	
	รวม	703	161.35		
เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ ความสำเร็จ	ระหว่างกลุ่ม	2	1.65	0.83	1.90
	ภายในกลุ่ม	701	304.02	0.43	
	รวม	703	305.67		
เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดง ความสามารถ	ระหว่างกลุ่ม	2	9.52	4.76	7.15**
	ภายในกลุ่ม	701	466.16	0.67	
	รวม	703	475.67		

\*\* P < .01

จากตารางที่ 4.24 พบว่า คะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ มีความแตกต่างกันระหว่างครูที่มีตำแหน่งวิทยฐานะต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จึงทำการทดสอบภายหลัง (Post Hoc Comparison) ว่ามีค่าเฉลี่ยคู่ใดที่ต่างกัน

ตารางที่ 4.25 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูด้านเป้าหมายมุ่งหลักเดียวการแสดงความสามารถระหว่างครูที่มีตำแหน่งวิทยฐานะต่างกันเป็นรายคู่

ตำแหน่งวิทยฐานะ (คะแนนเฉลี่ย)	ครูผู้ช่วย/ครู (1.96)	ชำนาญการ (1.93)	ชำนาญการพิเศษ (1.55)
ครูผู้ช่วย/ครู (1.96)	1.00		
ชำนาญการ (1.93)	0.03	1.00	
ชำนาญการพิเศษ (1.55)	0.41*	0.38*	1.00

\* P < .05

จากตารางที่ 4.25 พบว่า ครูที่มีตำแหน่งครูผู้ช่วยหรือครูมีเป้าหมายมุ่งหลักเดียวการแสดงความสามารถ มากกว่าครูที่มีตำแหน่งวิทยฐานะครูชำนาญการพิเศษอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และครูที่มีตำแหน่งวิทยฐานะครูชำนาญการมีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านนี้มากกว่าครูที่มีตำแหน่งวิทยฐานะครูชำนาญการพิเศษอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งครูที่มีตำแหน่งครูผู้ช่วยหรือครูมีคะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ด้านนี้สูงสุด

#### 5.8. การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูที่เคยทำวิจัยในชั้นเรียนมาแล้ว กับครูที่ยังไม่เคยทำ

การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่เคยทำวิจัยในชั้นเรียนมาแล้ว กับครูที่ยังไม่เคยทำ จะเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยของครูที่เคยทำวิจัยในชั้นเรียนมาแล้ว กับครูที่ยังไม่เคยทำ โดยใช้วิธีการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างประชากร 2 กลุ่มที่เป็นอิสระต่อกัน (Independent Samples T-test)

ตารางที่ 4.26 ผลการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนระหว่างครูที่เคยทำวิจัยในชั้นเรียนมาแล้ว กับครูที่ยังไม่เคยทำ

เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์	เคยทำ		ไม่เคยทำ		ค่า t
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	
เป้าหมายมุ่งความรู้	4.15	0.48	3.10	0.53	1.88
เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ	2.35	0.66	2.68	0.66	-2.88**
เป้าหมายมุ่งหลักเดียวการแสดงความสามารถ	1.89	0.82	2.19	0.83	-2.11*

\*\* P < .01, \* P < .05



จากตารางที่ 4.26 พบว่า เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่เคยทำวิจัยในชั้นเรียนมาแล้ว กับครูที่ยังไม่เคยทำ ในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้มีคะแนนเฉลี่ยไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ส่วนเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จของครูที่ไม่เคยทำวิจัยในชั้นเรียนมีคะแนนเฉลี่ยมากกว่าครูที่เคยทำวิจัยในชั้นเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถของครูที่ไม่เคยทำวิจัยในชั้นเรียนมีคะแนนเฉลี่ยมากกว่าครูที่เคยทำวิจัยในชั้นเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

#### 5.9. การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูที่มีรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำตำแหน่ง กับครูที่ไม่มีรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำตำแหน่ง

การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูที่มีรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำตำแหน่ง กับครูที่ไม่มีรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำตำแหน่งจะเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยของครูที่มีรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำตำแหน่ง กับครูที่ไม่มีรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำตำแหน่ง โดยใช้วิธีการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างประชากร 2 กลุ่มที่เป็นอิสระต่อกัน (Independent Samples T-test)

ตารางที่ 4.27 ผลการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนระหว่างครูที่มีรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำตำแหน่งกับครูที่ไม่มีรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำตำแหน่ง

เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์	มี		ไม่มี		ค่า t
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	
เป้าหมายมุ่งความรู้	4.23	0.49	4.11	0.47	-2.87**
เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ	2.37	0.66	2.37	0.66	-0.16
เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ	1.82	0.84	1.94	0.82	1.65

\*\* P < .01

จากตารางที่ 4.27 พบว่า เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่มีรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำตำแหน่ง กับครูที่ไม่มีรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำตำแหน่งในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้ของครูที่มีรายได้เสริมมีคะแนนเฉลี่ยมากกว่าครูที่ไม่มีรายได้เสริมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จและ

เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถของครูที่มีรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำตำแหน่ง กับครูที่ไม่มีรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำตำแหน่งไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

#### 5.10. การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูที่มีฐานะทางการเงินต่างกัน

การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูที่มีฐานะทางการเงินต่างกันจะเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยของครูที่มีฐานะทางการเงินต่างกัน โดยใช้วิธีวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way ANOVA)

ตารางที่ 4.28 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยคะแนนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูที่มีฐานะทางการเงินต่างกัน

เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์	แหล่งความแปรปรวน	df	Sum of Squares	Mean Square	F
เป้าหมายมุ่งความรู้	ระหว่างกลุ่ม	2	3.01	1.50	6.66**
	ภายในกลุ่ม	701	158.34	0.23	
	รวม	703	161.35		
เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ	ระหว่างกลุ่ม	2	2.08	1.04	2.40
	ภายในกลุ่ม	701	303.59	0.43	
	รวม	703	305.67		
เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ	ระหว่างกลุ่ม	2	0.83	0.41	0.61
	ภายในกลุ่ม	701	474.85	0.68	
	รวม	703	475.67		

\*\* P < .01

จากตารางที่ 4.28 พบว่า คะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้ มีความแตกต่างกันระหว่างครูที่มีฐานะทางการเงินต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จึงทำการทดสอบภายหลัง (Post Hoc Comparison) ว่ามีค่าเฉลี่ยคู่ใดที่ต่างกัน

ตารางที่ 4.29 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูด้านเป้าหมายมุ่ง  
ความรอบรู้ระหว่างครูที่มีฐานะทางการเงินต่างกัน

วุฒิการศึกษา (คะแนนเฉลี่ย)	ไม่คอยพอใช้ (4.06)	พอใช้ในแต่ละเดือน (4.13)	เหลือเก็บ (4.26)
ไม่คอยพอใช้ (4.06)	1.00		
พอใช้ในแต่ละเดือน (4.13)	-0.07	1.00	
เหลือเก็บ (4.26)	-0.20*	-0.13*	1.00

\* P < .05

จากตารางที่ 4.29 พบว่า ครูที่มีเงินไม่คอยพอใช้ในแต่ละเดือนมีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านเป้าหมายมุ่งความรอบรูน้อยกว่าครูที่มีเงินเหลือเก็บ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และครูที่มีเงินพอใช้ในแต่ละเดือนมีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านนี้ น้อยกว่าครูที่มีเงินเหลือเก็บ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งครูที่มีเงินเหลือเก็บมีคะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ด้านนี้สูงสุด

#### 5.11. การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูที่เคยได้รับเกียรติยศชื่อเสียงกับครูที่ไม่เคยได้รับ

การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูที่เคยได้รับเกียรติยศชื่อเสียงกับครูที่ไม่เคยได้รับจะเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยของครูที่เคยได้รับเกียรติยศชื่อเสียงกับครูที่ไม่เคยได้รับโดยใช้วิธีการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างประชากร 2 กลุ่มที่เป็นอิสระต่อกัน (Independent Samples T-test)

ตารางที่ 4.30 ผลการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนระหว่างครูที่เคยได้รับเกียรติยศชื่อเสียงกับครูที่ไม่เคยได้รับ

เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์	เคยได้รับ		ไม่เคยได้รับ		ค่า t
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	
เป้าหมายมุ่งความรอบรู้	4.16	0.48	4.13	0.48	-0.80
เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ	2.38	0.66	2.36	0.66	-0.42
เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ	1.87	0.77	1.96	0.88	1.35

จากตารางที่ 4.30 พบว่า คะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในทุกด้าน ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ระหว่างครูที่เคยได้รับเกียรติยศชื่อเสียงกับครูที่ไม่เคยได้รับ

#### 5.12. การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูที่เคยเข้าร่วมประชุมวิชาการ/อบรม/สัมมนา ในปีที่ผ่านมา กับครูที่ไม่เคยเข้าร่วมประชุมวิชาการ/อบรม/สัมมนาในปีที่ผ่านมา

การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูที่เคยเข้าร่วมประชุมวิชาการ/อบรม/สัมมนา ในปีที่ผ่านมา กับครูที่ไม่เคยเข้าร่วมประชุมวิชาการ/อบรม/สัมมนาในปีที่ผ่านมาจะเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยของครูที่เคยเข้าร่วมประชุมวิชาการ/อบรม/สัมมนา ในปีที่ผ่านมา กับครูที่ไม่เคยเข้าร่วมประชุมวิชาการ/อบรม/สัมมนาในปีที่ผ่านมา โดยใช้วิธีการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างประชากร 2 กลุ่มที่เป็นอิสระต่อกัน (Independent Samples T-test)

ตารางที่ 4.31 ผลการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนระหว่างครูที่เคยเข้าร่วมประชุมวิชาการ/อบรม/สัมมนาในปีที่ผ่านมา กับครูที่ไม่เคยเข้าร่วมประชุมวิชาการ/อบรม/สัมมนาในปีที่ผ่านมา

เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์	เคยได้รับ		ไม่เคยได้รับ		ค่า t
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	
เป้าหมายมุ่งความรู้	4.14	0.48	4.17	0.46	0.46
เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ	2.37	0.67	2.38	0.57	0.18
เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ	1.91	0.81	1.91	0.94	0.00

จากตารางที่ 4.31 พบว่า คะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในทุกด้าน ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ระหว่างครูที่เคยเข้าร่วมประชุมวิชาการ/อบรม/สัมมนา ในปีที่ผ่านมา กับครูที่ไม่เคยเข้าร่วมประชุมวิชาการ/อบรม/สัมมนาในปีที่ผ่านมา

#### 5.13. การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูที่อยู่ในโรงเรียนที่มีขนาดต่างกัน

การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูที่อยู่ในโรงเรียนที่มีขนาดต่างกัน จะเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยของครูที่อยู่ในโรงเรียนที่มีขนาดต่างกัน โดยใช้วิธีวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way ANOVA)

ตารางที่ 4.32 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยคะแนนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่อยู่ในโรงเรียนที่มีขนาดต่างกัน

เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์	แหล่งความแปรปรวน	df	Sum of Squares	Mean Square	F
เป้าหมายมุ่งความรู้	ระหว่างกลุ่ม	2	1.34	0.67	0.05
	ภายในกลุ่ม	701	160.01	0.23	
	รวม	703	161.35		
เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ ความสำเร็จ	ระหว่างกลุ่ม	2	0.29	0.14	0.33
	ภายในกลุ่ม	701	305.39	0.44	
	รวม	703	305.67		
เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดง ความสามารถ	ระหว่างกลุ่ม	2	1.80	0.90	1.33
	ภายในกลุ่ม	701	473.88	0.68	
	รวม	703	475.67		

จากตารางที่ 4.32 พบว่า คะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในทุกด้าน ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ระหว่างครูในแต่ละขนาดโรงเรียน

#### 5.14. การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูที่มีตำแหน่งบริหารกับครูที่ไม่มีตำแหน่งบริหาร

การเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูที่มีตำแหน่งบริหารกับครูที่ไม่มีตำแหน่งบริหาร จะเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยของครูที่มีตำแหน่งบริหารกับครูที่ไม่มีตำแหน่งบริหาร โดยใช้วิธีการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างประชากร 2 กลุ่มที่เป็นอิสระต่อกัน (Independent Samples T-test)

ตารางที่ 4.33 ผลการทดสอบค่าเฉลี่ยของคะแนนระหว่างครูที่มีตำแหน่งบริหารกับครูที่ไม่มีตำแหน่งบริหาร

เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์	มี		ไม่มี		ค่า t
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	
เป้าหมายมุ่งความรู้	4.24	0.38	4.14	0.48	-1.35
เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถ ความสำเร็จ	2.43	0.70	2.36	0.66	-0.59
เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการ แสดงความสามารถ	1.81	0.73	1.91	0.83	0.80

จากตารางที่ 4.33 พบว่า คะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในทุกด้าน ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ระหว่างครูที่มีตำแหน่งบริหารกับครูที่ไม่มีตำแหน่งบริหาร



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## บทที่ 5

### สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยครั้งนี้เป็นการสร้างและพัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู มีวัตถุประสงค์ 6 ประการ ดังนี้ ประการแรก เพื่อพัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู ในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ประการที่สอง เพื่อตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือประเมินที่พัฒนาขึ้น ประการที่สาม เพื่อแปลเครื่องมือวัดเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับภาษาต่างประเทศเพื่อนำมาใช้ในการเปรียบเทียบหาความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์กับเครื่องมือประเมินที่สร้างขึ้น ประการที่สี่ เพื่อสร้างเกณฑ์ปกติวิสัยสำหรับใช้กับเครื่องมือที่พัฒนาขึ้น ประการที่ห้า เพื่อสำรวจเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร และประการสุดท้าย เพื่อเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่มีภูมิหลังต่างกัน

การดำเนินการในครั้งนี้ กลุ่มประชากรที่ศึกษา คือ ครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2552 จำนวน 15,192 คน กลุ่มตัวอย่างคือ ครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2552 จำนวน 768 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มการศึกษากลุ่มละ 64 คน จำนวน 12 กลุ่มการศึกษา สุ่มตัวอย่างโดยโดยใช้การคำนวณขนาดพอดีของกลุ่มตัวอย่างของ Yamane และมีการสุ่มแบบโควต้า (Quota sampling) โดยกำหนดให้มีการเก็บข้อมูลกับกลุ่มการศึกษาละ 8 โรงเรียน แต่ละโรงเรียนเก็บข้อมูลกับครู 8 คน โดยเก็บกับกลุ่มสาระละคน เครื่องมือประเมินที่ได้รับกลับคืนมาและมีความสมบูรณ์สำหรับการวิเคราะห์ จำนวน 704 ชุด เป็นแบบสอบถามของกลุ่มสาระการเรียนรู้ละ 88 ชุด ตัวแปรที่ใช้ในการศึกษาในครั้งนี้ ประกอบด้วย ตัวแปรแฝง คือ เป้าหมายมุ่งความรู้ วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ คือ ข้อคำถามข้อที่ 1 – 15 เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ คือ ข้อคำถามข้อที่ 16 – 29 และเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ คือ ข้อคำถามข้อที่ 30 – 42 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้ คือ เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู โดยแบ่งเป็น 3 ส่วน คือ ส่วนแรก เป็นแบบสอบถามข้อมูลพื้นฐานของครู ที่ได้มาจากการสังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับ ปัจจัยที่ส่งผลต่อการทำงานของครู ส่วนที่สอง เป็นเครื่องมือประเมินที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู โดยครอบคลุมเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ทั้ง 3 ด้าน คือ เป้าหมายมุ่งความรู้ เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ และเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ นอกจากนี้ยังครอบคลุมถึงภาระงานของ

ครูผู้สอน เพื่อให้ข้อคำถามมีความครอบคลุมทุกภาระงานของครูที่มีหน้าที่สอน ซึ่งภาระงานของครูนั้น ได้มาจากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้อง และจากการสัมภาษณ์ผู้ที่ทำงานในกระทรวงศึกษาธิการ และครูสภา ส่วนที่สาม เป็นเครื่องมือแบบประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับแปลจากภาษาต่างประเทศ จำนวน 22 ข้อ ซึ่งผู้วิจัยจะนำมาวิเคราะห์หาความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์กับเครื่องมือที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเนื่องจากมีความครอบคลุมเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ทั้ง 3 ด้านเช่นกัน การวิเคราะห์ข้อมูล แบ่งเป็น 3 ขั้นตอน คือ ขั้นตอนที่แรก เป็นการแจกแจงความถี่และร้อยละของสถานภาพโดยทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม ขั้นตอนที่สอง เป็นการวิเคราะห์ค่าสถิติเบื้องต้นของข้อคำถามที่ใช้ในเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู เพื่อศึกษาลักษณะการกระจายและการแจกแจงของข้อคำถามแต่ละข้อ ขั้นตอนที่สาม เป็นการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือประเมิน ซึ่งแบ่งเป็น 2 ตอน ได้แก่ ตอนที่หนึ่ง การตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง โดยใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่หนึ่ง (first order confirmatory factor analysis) โดยใช้โปรแกรมลิสเรล (LISREL) ซึ่งก่อนการนำข้อมูลไปวิเคราะห์นั้นควรจะมีการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร (เมทริกซ์สหสัมพันธ์) ก่อน ตอนที่สอง การตรวจสอบความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์ (Criterion – related validity) ของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูผู้วิจัยได้นำแบบประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับแปลจากภาษาต่างประเทศ มาเป็นแบบเทียบหาความสัมพันธ์กับเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น เนื่องจากแบบประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับแปลจากภาษาต่างประเทศ นี้มีลักษณะใกล้เคียงกับเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูมาก กล่าวคือ มีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า (Rating Scale) 5 ดับ ใช้วัดเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูเหมือนกัน และมีองค์ประกอบในการสร้างเครื่องมือ 3 องค์ประกอบหลัก ซึ่งก็คือ เป้าหมายมุ่งความรู้ เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ และเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถเหมือนกัน ซึ่งการหาความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์จะหาโดยคำนวณค่าสหสัมพันธ์ระหว่างคำตอบที่ได้จากแบบประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับแปลจากภาษาต่างประเทศ กับเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในงานของครูที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น โดยผู้วิจัยให้ครูทำเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู และแบบประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับแปลจากภาษาต่างประเทศ ขั้นตอนที่สี่ เป็นปกติวิสัย และเกณฑ์สำหรับตีความหมายของเครื่องมือประเมิน และขั้นตอนที่ห้า เป็นเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในโรงเรียนสังกัดสำนักกรุงเทพมหานคร และการเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่มีภูมิหลังต่างกัน โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (one-way ANOVA) และการทดสอบ



ความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยระหว่างประชากร 2 กลุ่มที่เป็นอิสระต่อกัน (Independent Sample T-test) โดยวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป SPSS for Windows

### สรุปผลการวิจัย

ผู้วิจัยแบ่งการสรุปผลการวิจัยเป็น 3 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์คุณภาพของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู ตอนที่ 2 ผลการสร้างเกณฑ์ปกติวิสัยสำหรับแปลความหมายของคะแนน และตอนที่ 3 ผลการสำรวจและเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่มีภูมิหลังแตกต่างกัน ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

#### ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์คุณภาพของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู

ผู้วิจัยดำเนินการพัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู จำนวน 42 ข้อ ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 ตอน คือ ตอนที่ 1 เป็นแบบสอบถามข้อมูลภูมิหลังของผู้ตอบเครื่องมือประเมิน และตอนที่ 2 เป็นข้อคำถามมีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ มี 3 องค์ประกอบหลัก ซึ่งก็คือ เป้าหมายมุ่งความรู้ เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ และเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ จากการนำเครื่องมือประเมินนี้ไปใช้ ผลการวิเคราะห์พบว่า เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู มีคะแนนเฉลี่ยรวมในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้เท่ากับ 62.15 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 7.19 คะแนน คะแนนเฉลี่ยรวมในด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จเท่ากับ 33.15 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 9.23 คะแนน และคะแนนเฉลี่ยรวมในด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถเท่ากับ 24.81 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 10.69 คะแนน โดยคะแนนในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้มีคะแนนสูงสุด รองลงมาคือคะแนนในด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ และด้านที่มีคะแนนน้อยที่สุดคือเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ

ผลการวิเคราะห์คุณภาพของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู พบว่าเครื่องมือที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นมีความตรงเชิงเนื้อหา ซึ่งมีค่าดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.60 - 1.00 แสดงว่าข้อคำถามทุกข้อมีความตรงเชิงเนื้อหา และมีค่าความเที่ยงในแต่ละด้านเท่ากับ .87 - .94 แสดงว่าเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่พัฒนาขึ้นมีความเที่ยงอยู่ในระดับที่ค่อนข้างสูง และค่าความเที่ยงของแบบประเมินฉบับแปลจากภาษาต่างประเทศมีค่าความเที่ยงในแต่ละด้านเท่ากับ .78 - .94

ผลการวิเคราะห์ความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์ ผู้วิจัยได้หาความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์ของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น กับแบบประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับแปลจากภาษาต่างประเทศ พบว่า ด้าน เป้าหมายมุ่งความรู้ ของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูกับด้านเป้าหมายมุ่งความรู้ ของแบบวัดเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับแปลจากภาษาต่างประเทศ มีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 เท่ากับ 0.494 เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จของเครื่องมือที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น กับด้าน เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ ของแบบวัดเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับแปลจากภาษาต่างประเทศ มีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 เท่ากับ 0.655 ส่วนด้าน เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถของเครื่องมือที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น มีความสัมพันธ์ทางบวก อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 กับด้าน เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ ของแบบวัดเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูฉบับแปลจากภาษาต่างประเทศ เท่ากับ 0.749 จากการวิเคราะห์ พบว่า ในองค์ประกอบด้านเดียวกันของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น กับแบบประเมินที่แปลมาจากภาษาต่างประเทศ มีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จึงสรุปได้ว่า เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่สร้างขึ้นมีความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์

ผลการวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่หนึ่ง พบว่า การตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ทั้ง 3 องค์ประกอบ ที่เป็นโครงสร้างของเครื่องมือประเมินกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผลการวิเคราะห์พบว่า โมเดลสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์พิจารณาได้จากค่าไค-สแควร์ ( $\chi^2 = 671.47$ ,  $df = 618$ ) ซึ่งมีค่า ความน่าจะเป็นมากกว่า .05 ( $p = 0.07$ ) แสดงว่า ยอมรับสมมติฐานหลักที่ว่าโมเดลโครงสร้างของเครื่องมือประเมินสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of Fit Index:  $GFI = 0.96$ ) มีค่าเข้าใกล้ 1 รวมทั้งค่าดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนเหลือ (root mean squared residual:  $RMR = 0.03$ ) มีค่าเข้าใกล้ศูนย์แสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งหมายถึง เครื่องมือประเมิน มีความตรงเชิงโครงสร้าง

เมื่อพิจารณาแยกเป็นรายด้านในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้ พบว่า ตัวแปรทุกตัวในองค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งความรู้มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีค่าอยู่ระหว่าง .39 ถึง .51 โดยตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุด คือ (M1.7)

ตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยที่สุด คือ (M1.13 และ M1.14) และตัวแปรเหล่านี้มีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์เท่ากับ .30 ถึง .52

ด้านด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ พบว่า ตัวแปรทุกตัวในองค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีค่าอยู่ระหว่าง .07 ถึง .93 โดยตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุด คือ (P1.20) ตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยที่สุด คือ (P1.29) และตัวแปรเหล่านี้มีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์เท่ากับ .00 ถึง .73

ด้านด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ พบว่า ตัวแปรทุกตัวในองค์ประกอบด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีค่าอยู่ระหว่าง .70 ถึง .86 โดยตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุด คือ (1.33) ตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยที่สุด คือ (V1.42) และตัวแปรเหล่านี้มีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์เท่ากับ .42 ถึง .81

## ตอนที่ 2 ผลการสร้างเกณฑ์ปกติวิสัยสำหรับแปลความหมายของคะแนน

ผลการสร้างเกณฑ์ปกติวิสัยสำหรับแปลความหมายของคะแนนเป้าหมายได้สัมฤทธิ์ของครู แยกเป็นรายด้านทั้ง 3 ด้าน พบว่าเกณฑ์ปกติวิสัยในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้มีคะแนนมาตรฐานที่อยู่ในช่วง 0.14 – 98.30 ครูที่มีคะแนนตั้งแต่ 67 คะแนนขึ้นไปเป็นคะแนนสูงมาก ซึ่งอยู่ในตำแหน่งที่สูงกว่า T70 และครูที่มีคะแนนน้อยกว่า 59 คะแนนอยู่ในกลุ่มที่คะแนนต่ำกว่าเกณฑ์ คืออยู่ในตำแหน่งที่ต่ำกว่า T30 ด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จพบว่าเกณฑ์ปกติวิสัยในด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จมีคะแนนมาตรฐานที่อยู่ในช่วง 0.21 – 99.72 ครูที่มีคะแนนตั้งแต่ 38 คะแนนขึ้นไปเป็นคะแนนสูงมาก ซึ่งอยู่ในตำแหน่งที่สูงกว่า T70 และครูที่มีคะแนนน้อยกว่า 29 คะแนนอยู่ในกลุ่มที่คะแนนต่ำกว่าเกณฑ์ คืออยู่ในตำแหน่งที่ต่ำกว่า T30 และเกณฑ์ปกติวิสัยในด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จมีคะแนนมาตรฐานที่อยู่ในช่วง 7.60 – 99.86 ครูที่มีคะแนนตั้งแต่ 29 คะแนนขึ้นไปเป็นคะแนนสูงมาก ซึ่งอยู่ในตำแหน่งที่สูงกว่า T70 และครูที่มีคะแนนน้อยกว่า 18 คะแนนอยู่ในกลุ่มที่คะแนนต่ำกว่าเกณฑ์ คืออยู่ในตำแหน่งที่ต่ำกว่า T30

### ตอนที่ 3 ผลการสำรวจและเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่มีภูมิหลังแตกต่างกัน

ผลของการสำรวจเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูทั้ง 3 ด้านพบว่า ในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 62.15 คะแนน ด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 33.15 คะแนน และด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 24.81 คะแนน นอกจากนี้ยังพบว่าครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทยมีคะแนนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้มากที่สุด และคะแนนน้อยที่สุดคือครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ ในด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จพบว่าครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์และการทำงานพื้นฐานอาชีพและเทคโนโลยีมีคะแนนในด้านนี้สูงที่สุด และคะแนนน้อยที่สุดคือครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ ส่วนในด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จพบว่าครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้การทำงานพื้นฐานอาชีพและเทคโนโลยีมีคะแนนสูงสุด และคะแนนน้อยที่สุดคือครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย

ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่มีภูมิหลังแตกต่างกัน มีผลการวิเคราะห์ดังนี้

1. ผลการเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่มีภูมิหลังแตกต่างกัน ของกลุ่มที่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ มีผลการวิเคราะห์ดังนี้

ผลการเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างเพศชายกับเพศหญิง เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูเพศชายและเพศหญิงในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้ และเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ มีคะแนนเฉลี่ยไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ส่วนเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จของครูเพศชายมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าเพศหญิงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ผลการเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้พบว่า ครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์มีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้มากกว่าครูที่สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ กลุ่มสาระการเรียนรู้การทำงานอาชีพและเทคโนโลยี และกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนครูที่สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์มีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านนี้มากกว่าครูที่สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ กลุ่มสาระการเรียนรู้การทำงานอาชีพและเทคโนโลยี และกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศมีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านนี้แตกต่างจากครูที่สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นอกจากนี้ยังพบว่าครูที่สอนในกลุ่มสาระการ

เรียนรู้ภาษาไทยมีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านนี้น้อยกว่าครูที่สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้การงาน อาชีพและเทคโนโลยี และกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ และภาษาไทยมีคะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ด้านนี้ สูงสุด ส่วนในองประกอบด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ พบว่า ครูในกลุ่ม สาระการเรียนรู้ภาษาไทยมีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความ สามารถ น้อยกว่าครูที่สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะมีคะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ด้านนี้สูงสุด

ผลการเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูแต่ละวุฒิการศึกษาสูงสุด พบว่า ครูที่มีวุฒิการศึกษาระดับปริญญาตรีหรือเทียบเท่ามีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านเป้าหมายมุ่งความ รอบรู้ น้อยกว่าครูที่มีวุฒิการศึกษาระดับปริญญาโท อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งครูที่มี วุฒิการศึกษาระดับต่ำกว่าปริญญาตรีมีคะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ด้านนี้สูงสุด

ผลการเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างตำแหน่งวิทยฐานะครู พบว่า ครูที่มี ตำแหน่งครูผู้ช่วยหรือครูมีเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ มากกว่าครูที่มีตำแหน่ง วิทยฐานะครูชำนาญการพิเศษอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และครูที่มีตำแหน่งวิทย ฐานะครูชำนาญการมีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านนี้มากกว่าครูที่มีตำแหน่งวิทยฐานะครูชำนาญ การพิเศษอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งครูที่มีตำแหน่งครูผู้ช่วยหรือครูมีคะแนนเฉลี่ย ของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ด้านนี้สูงสุด

ผลการเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่เคยทำวิจัยในชั้นเรียนมาแล้ว กับครูที่ยัง ไม่เคยทำ พบว่า เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่เคยทำวิจัยในชั้นเรียนมาแล้ว กับครูที่ยังไม่เคยทำ ใน ด้านเป้าหมายมุ่งความรอบรู้มีคะแนนเฉลี่ยไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ส่วนเป้าหมายมุ่ง แสดงความสามารถสู่ความสำเร็จของครูที่ไม่เคยทำวิจัยในชั้นเรียนมีคะแนนเฉลี่ยมากกว่าครูที่เคย ทำวิจัยในชั้นเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความ สามารถของครูที่ไม่เคยทำวิจัยในชั้นเรียนมีคะแนนเฉลี่ยมากกว่าครูที่เคยทำวิจัยในชั้นเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ผลการเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูที่มีรายได้อื่นนอกเหนือจาก เงินเดือนและเงินประจำตำแหน่ง กับครูที่ไม่มีรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำ ตำแหน่ง พบว่า เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่มีรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำ ตำแหน่ง กับครูที่ไม่มีรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำตำแหน่งในด้านเป้าหมายมุ่ง ความรอบรู้ของครูที่มีรายได้เสริมมีคะแนนเฉลี่ยมากกว่าครูที่ไม่มีรายได้เสริมอย่างมีนัยสำคัญทาง

สถิติที่ระดับ .05 ส่วนเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จและเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยง การแสดงความสามารถของครูที่มีรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำตำแหน่ง กับครู ที่ไม่มีรายได้อื่นนอกเหนือจากเงินเดือนและเงินประจำตำแหน่งไม่มีความแตกต่างกันอย่างมี นัยสำคัญทางสถิติ

ผลการเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูที่มีฐานะทางการเงินต่างกัน พบว่า ครูที่มีเงินไม่ค่อยพอใช้ในแต่ละเดือนมีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านเป้าหมายมุ่งความรอบรู้ น้อยกว่าครูที่มีเงินเหลือเก็บ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และครูที่มีเงินพอใช้ในแต่ละ เดือนมีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านนี้ น้อยกว่าครูที่มีเงินเหลือเก็บ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ ระดับ .05 ซึ่งครูที่มีเงินเหลือเก็บมีคะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ด้านนี้สูงสุด

2. ผลการเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่มีภูมิลำเนาแตกต่างกัน ของกลุ่มไม่ แยกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ มีผลการวิเคราะห์ดังนี้

ผลการเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูแต่ละช่วงอายุ พบว่า คะแนน เฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในทุกด้าน ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ ระดับ .05 ระหว่างครูในแต่ละช่วงอายุ

ผลการเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูแต่ละกลุ่มอายุการทำงาน พบว่า คะแนน เฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในทุกด้าน ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ ระดับ .05 ระหว่างครูในแต่ละกลุ่มอายุการทำงาน

ผลการเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูที่เคยได้รับเกียรติยศชื่อเสียงกับ ครูที่ไม่เคยได้รับ พบว่า คะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในทุกด้าน ไม่มีความแตกต่าง กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ระหว่างครูที่เคยได้รับเกียรติยศชื่อเสียงกับครูที่ไม่เคย ได้รับ

ผลการเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูที่เคยเข้าร่วมประชุมวิชาการ/ อบรม/สัมมนา ในปีที่ผ่านมา กับครูที่ไม่เคยเข้าร่วมประชุมวิชาการ/อบรม/สัมมนาในปีที่ผ่านมา พบว่า คะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในทุกด้าน ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทาง สถิติที่ระดับ .05 ระหว่างครูที่เคยเข้าร่วมประชุมวิชาการ/อบรม/สัมมนา ในปีที่ผ่านมา กับครูที่ไม่เคย เข้าร่วมประชุมวิชาการ/อบรม/สัมมนาในปีที่ผ่านมา

ผลการเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูที่อยู่ในโรงเรียนที่มีขนาดต่างกัน พบว่า คะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในทุกด้าน ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมี นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ระหว่างครูในแต่ละขนาดโรงเรียน

ผลการเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูระหว่างครูที่มีตำแหน่งบริหารกับครูที่ไม่มีตำแหน่งบริหาร พบว่า คะแนนเฉลี่ยของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในทุกด้าน ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ระหว่างครูที่มีตำแหน่งบริหารกับครูที่ไม่มีตำแหน่งบริหาร

### อภิปรายผลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู มีจำนวนข้อคำถามทั้งหมด 42 ข้อ มีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ ซึ่งข้อคำถามจะสร้างมาจากองค์ประกอบ 3 องค์ประกอบหลัก ซึ่งก็คือ เป้าหมายมุ่งความรู้ เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ และเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ และในแต่ละองค์ประกอบก็ครอบคลุมภาระงานของครูทั้ง 5 ภาระงาน ได้แก่ จัดกิจกรรมและประสบการณ์ได้ตามแผนการจัดประสบการณ์ และตามตารางกิจกรรมประจำวัน จัดหา จัดทำวัสดุ อุปกรณ์และสื่อ เพื่อให้ประกอบการจัดประสบการณ์ จัดงานธุรการชั้นเรียน วัดและประเมินความพร้อม และความก้าวหน้าทางพัฒนาการทั้ง 4 ด้าน มีปฏิสัมพันธ์กับผู้ปกครองของนักเรียน และแสดงหาความร่วมมือในการจัดประสบการณ์หรือแก้ปัญหาของนักเรียน แล้วผู้วิจัยได้วิเคราะห์คุณภาพเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ โดยวิเคราะห์ความตรงเชิงเนื้อหา ความเที่ยง ความตรงตามเกณฑ์สัมพันธภาพ ความตรงเชิงโครงสร้าง สร้างเกณฑ์ปกติวิสัยในการแปลความหมายของคะแนนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู และเปรียบเทียบเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูที่มีภูมิหลังแตกต่างกัน จากผลการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยมีประเด็นที่จะนำมาอภิปราย ดังนี้

1. ในการสร้างและพัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่ของครู นั้นมีวิธีสร้างที่ถูกต้องตามขั้นตอนการสร้างเครื่องมือ โดยเริ่มจากการกำหนดวัตถุประสงค์ในการประเมิน การกำหนดองค์ประกอบที่จะนำมาสร้างข้อคำถาม มีการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญทางการศึกษาเพิ่มเติมในด้านภาระงานของครู เนื่องจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยยังไม่มีความเป็นปัจจุบัน ข้อคำถามในด้านแบบสอบถามข้อมูลภูมิหลังของผู้ตอบเครื่องมือประเมินได้มาจากการศึกษาเอกสารงานวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อการทำงานของครูจากงานวิจัยของอัญชลี ตาขัน (2546) มีการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือในด้านความตรงเชิงเนื้อหา ความเที่ยง ความตรงตามเกณฑ์สัมพันธภาพ ความตรงเชิงโครงสร้าง และสร้างเกณฑ์ปกติวิสัยในการแปลความหมายของคะแนนเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู พบว่าผลการวิเคราะห์คุณภาพเครื่องมือในด้านความตรงเชิงเนื้อหา ค่าดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.60 -1.00 แสดงว่าข้อคำถามทุกข้อมีความตรงเชิงเนื้อหาอาจเนื่องมาจากองค์ประกอบที่นำมาสร้างข้อคำถามมาจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยและสัมภาษณ์

ผู้เชี่ยวชาญด้านภาระงานของครูมาตรงประเด็น มีทฤษฎีในการอ้างอิงที่ชัดเจนคือทฤษฎีเป้าหมาย ใฝ่สัมฤทธิ์ และมีการให้นิยามที่ชัดเจนตรงกับข้อคำถามที่สร้างขึ้น ค่าความเที่ยงในแต่ละด้าน เท่ากับ .87 - .94 ซึ่งใกล้เคียงกับความเที่ยงของเครื่องมือฉบับที่พัฒนาโดย Athanasios และ Triantafyllos (2007) ที่มีค่าความเที่ยงในแต่ละด้านเท่ากับ .78 - .94 และแสดงว่าเครื่องมือ ประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่พัฒนาขึ้นมีความเที่ยงอยู่ในระดับที่และค่อนข้างสูง ซึ่งสามารถ นำไปใช้ตัดสินผลการประเมินได้ (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2548)

2. การวิเคราะห์ค่าความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์พบว่าเครื่องมือประเมินที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น กับแบบประเมินฉบับที่แปลจากภาษาต่างประเทศ พบว่า ด้านเป้าหมายมุ่งความรู้ของ เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู กับด้าน เป้าหมายมุ่งความรู้ ของแบบประเมิน ฉบับที่แปลจากภาษาต่างประเทศ มีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 เท่ากับ 0.494 และมีความสัมพันธ์ทางลบ อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 กับด้าน เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยง การแสดงความสามารถของแบบประเมินฉบับที่แปลจากภาษาต่างประเทศ เท่ากับ 0.290 ซึ่ง สอดคล้องกับงานวิจัยของ Athanasios และ Triantafyllos (2007) และสอดคล้องกับงานวิจัยของ Nicholls (1984) ที่รายงานว่าเป้าหมายมุ่งความรู้มีความสัมพันธ์กันทางลบกับเป้าหมายมุ่ง แสดงความสามารถ ด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จของเครื่องมือประเมิน เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูกับด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จของแบบประเมิน ฉบับที่แปลจากภาษาต่างประเทศ มีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.05 เท่ากับ 0.655 แสดงว่ามีความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์ในด้านนี้ และมีความสัมพันธ์ทางบวก อย่าง มีนัยสำคัญที่ระดับ .01 กับด้าน เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถของแบบประเมิน ฉบับที่แปลจากภาษาต่างประเทศ เท่ากับ 0.387 ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Athanasios และ Triantafyllos (2007) และ Elliot และ Harackiewicz (1996) ที่รายงานว่าเป้าหมายมุ่งแสดง ความสามารถสู่ความสำเร็จและเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถมีความสัมพันธ์กัน ในทางบวก ส่วนด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถของเครื่องมือประเมิน เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูมีความสัมพันธ์ทางบวก อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 กับด้าน เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ ของแบบประเมินฉบับที่แปลจากภาษาต่างประเทศ เท่ากับ 0.749 แสดงว่ามีความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์ในด้านนี้

3. การวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่หนึ่ง พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิง ประจักษ์เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์มีความตรงตามโครงสร้าง เมื่อดูค่าความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมาย



ทั้ง 3 ด้านจากการวิเคราะห์โมเดล พบว่าด้านเป้าหมายมุ่งความรู้มีความสัมพันธ์ทางลบกับเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ และเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จมีความสัมพันธ์ทางบวกกับเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ ซึ่งสอดคล้องกับการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบทั้งสามด้าน (ตารางที่ 4.18) และสอดคล้องกับงานวิจัยของ Athanasios และ Triantafyllos (2007) และ Elliot และ Church (1996) ที่รายงานว่าเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จและเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถมีความสัมพันธ์กันในทางบวก ส่วนเป้าหมายมุ่งความรู้มีความสัมพันธ์ในทางลบกับเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จและเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ

4. เมื่อพิจารณาคะแนนเฉลี่ยของข้อคำถามเป็นรายข้อ พบว่า ค่าเฉลี่ยของข้อคำถามแต่ละข้อในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้ มีค่าอยู่ระหว่าง 3.77 ถึง 4.35 ซึ่งแสดงให้เห็นว่า ครูมีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านนี้อยู่ในระดับที่สูง ส่วนค่าเฉลี่ยของข้อคำถามแต่ละข้อในด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ มีค่าอยู่ระหว่าง 2.22 ถึง 2.72 และค่าเฉลี่ยของข้อคำถามแต่ละข้อในด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถมีค่าอยู่ระหว่าง 1.66 ถึง 2.29 ซึ่งแสดงให้เห็นว่า ครูมีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ในด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จและด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถอยู่ในระดับที่ต่ำ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Athanasios และ Triantafyllos (2007) ที่รายงานว่าคะแนนเฉลี่ยรายข้อของเป้าหมายมุ่งความรู้คะแนนเฉลี่ยรายข้อสูงกว่าเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จและด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ

### ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่ได้จากการวิจัยในครั้งนี้ ครูสามารถนำไปใช้เพื่อประเมินตนเอง นอกจากนั้นครูยังสามารถเปรียบเทียบคะแนนตนเองกับเกณฑ์ที่สร้างขึ้นทั้งเกณฑ์ของครูโดยรวม หรือแยกตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ เพื่อให้ครูได้เปรียบเทียบคะแนนของตนเองกับเกณฑ์ในกลุ่มสาระของตนเอง เพื่อปรับปรุงตนเองให้เป็นคนมีเป้าหมายในด้านที่เหมาะสมต่อไป

2. เกณฑ์ปกติวิสัยที่สร้างขึ้นสามารถใช้ได้ในครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร เนื่องจากประชากรที่ทำการศึกษาคือครูที่มีอาชีพนี้ เป็นครูที่สังกัดอยู่ในสำนักงานศึกษา กรุงเทพมหานคร ซึ่งผู้ที่นำเกณฑ์การแปลผลไปใช้สามารถปรับเกณฑ์ให้มีความเหมาะสมกับสถานศึกษา หรือหน่วยงานของตนได้

3. ควรนำแนวทางในคู่มือการพัฒนาเครื่องมือนี้ไปปรับใช้ และควรพิจารณาถึง วัตถุประสงค์ในการประเมิน บริบทของครูที่เหมาะสมด้วย

### ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. การพัฒนาเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู นอกจากนำเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ไปประเมินนักเรียนเพื่อจะได้ทราบระดับเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของแต่ละบุคคลแล้ว อาจพัฒนาสิ่งที่ส่งเสริมเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู เช่น โปรแกรมเพื่อพัฒนาเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครู เพื่อเป็นแนวทางในการส่งเสริม พัฒนาเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูให้ดียิ่งขึ้น

2. จากการศึกษาทฤษฎีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ซึ่งปัจจุบันได้มีการเพิ่มเติมรายละเอียดในทฤษฎีบางส่วน ในประเทศไทยจึงยังไม่ค่อยมีการทำวิจัยที่เกิดจากทฤษฎีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่ปรับปรุงขึ้นมาใหม่ อีกทั้งยังสามารถนำทฤษฎีนี้ไปใช้ประโยชน์ได้กับนักเรียน หรือทุกๆ สาขาอาชีพ

3. ในการพัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูนั้น อาจจะมีการพัฒนาเป็นเครื่องมือที่มีข้อคำถามเป็นลักษณะสร้างสถานการณ์ให้เหมาะสมกับชีวิตประจำวัน จากนั้นสร้างตัวเลือก 3 ตัวเลือก โดยแต่ละตัวเลือกจะเป็นตัวแทนของด้านที่เป็นลักษณะของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ทั้ง 3 ด้าน ซึ่งข้อคำถามที่เป็นสถานการณ์อาจทำให้ผู้ตอบแบบประเมินมีความสนใจที่จะติดตามอ่านและทำแบบประเมินมากยิ่งขึ้น

4. ในการวิจัยครั้งต่อไป ควรมีการศึกษาตัวแปรด้าน เพศ กลุ่มสาระการเรียนรู้ วุฒิการศึกษา รายได้เสริม ฐานะทางการเงิน การทำวิจัยในชั้นเรียน และตำแหน่งวิทยฐานะ ว่าส่งผลต่อเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูหรือไม่ อย่างไร ซึ่งอาจนำไปใช้ประโยชน์ในการพัฒนาโปรแกรมเพื่อพัฒนาเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ครูต่อไป

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## รายการอ้างอิง

### ภาษาไทย

- กัญญารัตน์ ขอบคุณ. (2545). การศึกษาการปฏิบัติงานเชิงครูที่ได้รับรางวัลในโรงเรียนประถมศึกษา  
สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. วิทยานิพนธ์ปริญญา  
มหาบัณฑิต. ภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- กัญญารัตน์ สอาดเย็น. (2549). อิทธิพลของบุคลิกภาพแบบหลงตนเอง ลักษณะของเป้าหมาย  
และความท้าทายของงานต่อแรงจูงใจในกิจกรรมและผลงาน. วิทยานิพนธ์ปริญญา  
มหาบัณฑิต. สาขาวิชาจิตวิทยาสังคม คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- กานดา จันทร์แย้ม. (2546). จิตวิทยาอุตสาหกรรมเบื้องต้น. พิมพ์ครั้งที่ 1. กรุงเทพมหานคร:  
สำนักพิมพ์โอเดียนสโตร์.
- โกสินทร์ รังสยาพันธ์. (2530). ปรัชญาและคุณธรรมสำหรับครู. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์การ  
ศาสนา.
- คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน. (2537). แผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 8  
(พ.ศ.2540-2544). กรุงเทพมหานคร: สำนักนายกรัฐมนตรี.
- คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน. (2537). แผนการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2535.  
กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์คุรุสภา, สำนักนายกรัฐมนตรี.
- คณะกรรมการวางแผนพื้นฐานเพื่อการปฏิรูปการศึกษา. (2518). การศึกษาเพื่อชีวิตและสังคม.  
กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภา.
- คณินิจ กล้าทอง. (2539). ความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมการชมรายการโทรทัศน์กับการใช้  
รายการโทรทัศน์ในการเรียนการสอนของครูประถมศึกษา สังกัดสำนักงานการ  
ประถมศึกษากรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. ภาควิชาโสตทัศนศึกษา  
บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- คุณัตว์ พิภพชัยกุล. (2549). อิทธิพลของลักษณะเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ที่มีต่อแรงจูงใจในการเข้า  
ร่วมกิจกรรมกีฬาของนักกีฬาระดับอุดมศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต.  
สาขาวิชาวิทยาศาสตร์การออกกำลังกายและการกีฬา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัย  
บูรพา.
- คุรุสภา. การพัฒนาวิชาชีพครู[ออนไลน์]. แหล่งที่มา: <http://ksp.moe.go.th>[28 สิงหาคม 2551]
- คำหามาน คนโค. (2543). ทางก้าวหน้าของครูมืออาชีพ. กรุงเทพมหานคร: วิญญูชน.

- จิรัชตกร ถิ่นไพโรจน์. (2541). การสร้างแบบวัดเพื่อประเมินบุคลิกลักษณะครูทหารใหม่กองร้อย  
เสนารักษ์. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาวิชาจิตวิทยาคลินิก คณะวิทยาศาสตร์  
มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ชลายุทธ์ ครูฑเมือง. (2533). บทบาทและหน้าที่ของครูประถมศึกษาตามความคิดเห็นของ  
ประชาชนในจังหวัดอุดรธานี. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. ภาควิชาประเมินผลและ  
วิจัยการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- เฉลียว บุรีภักดี และคณะ. (2520). รายงานผลการวิจัย : ลักษณะของครูที่ดี. กรุงเทพมหานคร :  
หน่วยศึกษานิเทศก์ กรมการฝึกหัดครู.
- เดือนใจ เมฆประยูร. (2519). ความคิดเห็นของนักเรียนประถมศึกษาและผู้ปกครอง เกี่ยวกับ  
ขอบเขตหน้าที่และเกณฑ์มาตรฐานของครูประถมศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญา  
มหาบัณฑิต. ภาควิชาประถมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เถลิงศักดิ์ ไชยกาญจน์. (2546). การพัฒนาเครื่องมือประเมินความต้องการจำเป็นสำหรับการ  
จัดบริการหลักสูตรบัณฑิตศึกษา ภาคนอกเวลาราชการ สาขาการศึกษา. วิทยานิพนธ์  
ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาวิชาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ธนากร ศรีชาพันธุ์. (2538). ผลของการตั้งเป้าหมายที่มีต่อความสามารถในการเสิร์ฟเทนนิส.  
วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. ภาควิชาพลศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์  
มหาวิทยาลัย.
- ธิดารัตน์ ธรรมเกษร. (2543). บทบาททางเพศ สมฤทธิผลทางอาชีพ และการอนุมานสาเหตุ  
ความสำเร็จในอาชีพของผู้หญิงทำงาน. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาวิชา  
จิตวิทยาสังคม คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ธีรศักดิ์ อัครบวร. (2543). ความเป็นครู. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์ก.พลพิมพ์  
(1996) จำกัด.
- นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2542). โมเดลลิสเรล : สถิติวิเคราะห์สำหรับการวิจัย. พิมพ์ครั้งที่ 3.  
กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นวลจิตรา เขาวงกตพิงศ์. การเรียนการสอนแบบให้นักเรียนเป็นศูนย์กลาง ตามแนวการสอนในหลัก  
พระพุทธศาสนา. วารสารวิชาการ.3 (มีนาคม 2543): 21-32.
- นวลฉวี ประเสริฐสุข. (2542). ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จในอาชีพของผู้บริหารสตรีในธนาคาร  
พาณิชย์ไทย. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์  
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

- นฤมล ปั่นลี. (2545). *ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคล การเห็นคุณค่าในตนเอง การมีเครือข่ายความร่วมมือ กับความสำเร็จในวิชาชีพของหัวหน้าหอผู้ป่วย โรงพยาบาลชุมชน. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาวิชาการบริหารการพยาบาล คณะพยาบาลศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- บุญเลี้ยง ทุมทอง. (2546). *ครูไทยในศตวรรษที่ 21. วารสารวิชาการ.6: 52-56.*
- บุญยาพร ฉิมพลอย. (2544). *ผลของการทำวิจัยในชั้นเรียนที่มีต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของครูระดับประถมศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. ภาควิชาวิจัยการศึกษา คณะครูศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- เบญจวรรณ ศิริพรชัยกุล. (2543). *การศึกษาการปฏิบัติงานของครูในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร ตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาวิชาการบริหารการศึกษา คณะครูศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- ปฐมพร ตู้อรรถเทิง. (2547). *การพัฒนาแบบประเมินเป้าหมายการสอนของครูฉบับภาษาไทยตามแนวคิดของแองเจโลและครอสสำหรับครู. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครูศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- ประวิต เอรารวรรณ์. (2539). *การเสริมสร้างพลังอำนาจครู : การศึกษาแบบสนทนากลุ่ม. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. ภาควิชาวิจัยการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*
- ประเวศ วะสี. *ทัศนะของ ศ.นพ.ประเวศ วะสี เกี่ยวกับการฝึกหัดครูและบทบาทของครู. วารสารการศึกษาแห่งชาติ.24 (ธันวาคม 3532 – มกราคม 2533): 12-16.*
- เปรมฤดี ปองมงคล. (2546). *ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคล ความผูกพันในวิชาชีพ การมีแหล่งประโยชน์ทางสังคม กับความสำเร็จในวิชาชีพของพยาบาลวิชาชีพ โรงพยาบาลรัฐ กรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการพยาบาล คณะพยาบาลศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.*
- พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542: แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ.2545: โรงพิมพ์ คุรุสภา.
- พัทธาภรณ์ ไชยพิเดช. (2539). *ความสัมพันธ์ระหว่างตัวประกอบสมรรถภาพที่สำคัญต่อการปฏิบัติงานของครูวิชาการกลุ่มโรงเรียนในระดับประถมศึกษา ตามการรับรู้ของตนเอง ครู*

และผู้บริหาร. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. ภาควิชาวิจัยการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

พูลพงษ์ สุขสว่าง. (2545). ปัจจัยที่ส่งผลต่อระดับความสามารถของครูในการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ: การวิเคราะห์กลุ่มแม่ของครูในโรงเรียนเขตกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. ภาควิชาสถิติการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

พิสมัย สังข์ทอง. (2539). ผลของความร่วมมือในการอ่านโดยกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกันที่มีต่อการอ่านเข้าใจความภาษาไทย. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

มานพ ภาษิตวิไลธรรม. (2520). สมรรถภาพของครูประถมศึกษาที่สังคมต้องการในจังหวัดสกลนครและนครพนม. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. สาขาวิชาการประถมศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.

เยาวพา เดชะคุปต์. (2542). การศึกษาประถมวัย. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แม็ค.

รัศมี เลิศอารมณ. (2549). ปัจจัยที่ส่งผลต่อสมรรถภาพครูวิทยาศาสตร์ของโรงเรียนในเครือมูลนิธิคณะเซนต์คาเบรียลแห่งประเทศไทย. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. สาขาวิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ราชบัณฑิตยสถาน. (2531). พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2525. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.

รุ่งนภา อินทา. (2549). การศึกษาภาระงานของครูอนุบาลในยุคปฏิรูปการศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. ภาควิชาหลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

เลขาธิการคุรุสภา, สำนักงาน. พระราชบัญญัติครู พุทธศักราช 2488 : แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ.2495 (ฉบับที่ 3) พ.ศ.2509 (ฉบับที่ 4) พ.ศ.2519 (ฉบับที่ 5) พ.ศ.2521 (ฉบับที่ 6) พ.ศ.2523, 2531. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา, ม.ป.ป. (อัดสำเนา).

วัชรินทร์ ดีทรง. (2537). การศึกษาการปฏิบัติงานตามภาระหน้าที่ของครูในโรงเรียนประถมศึกษาสังกัดสำนักคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ เขตการศึกษาที่ 6. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. สาขาวิชาประถมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- วิจิศา ชื่นอารมณ. (2546). การพัฒนาแบบประเมินผลการปฏิบัติงานกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ  
ด้านทัศนศิลป์ ช่วงชั้นที่สอง. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. สาขาวิชาวิจัยการศึกษา  
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วิวัฒน์ นันทะ. (2525). ความต้องการและปัญหาในการพัฒนาบุคลากรครูประจำการของผู้บริหาร  
การศึกษาและครูประจำการ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ  
ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. ภาควิชาการวัดผลและวิจัย  
การศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- วิเชียร ทวีลาภ. (2527). นิเทศการพยาบาล. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์รุ่งเรืองธรรม.
- เวณิกา บวรสิน. (2541). ปัจจัยคัดสรรที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการสอนด้านการจูงใจและด้าน  
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน ของครูระดับมัธยมศึกษา ในกรุงเทพมหานคร.  
วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศรีสมร พุ่มสะอาด. (2530). การศึกษาคุณภาพครูประถมศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญา ดุษฎี  
บัณฑิต. สาขาวิชาการประถมศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- ศรียา เพ็ชรแก้ว. (2540). การพัฒนาตนเองด้านการเรียนการสอนของครูในโรงเรียนผู้ใหญ๋ ตาม  
การรับรู้ของตนเองและผู้บริหารโรงเรียน ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น กรุงเทพมหานคร.  
วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. ภาควิชาการศึกษานอกโรงเรียน บัณฑิตวิทยาลัย  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริพร จันทรปาน. (2541). ศึกษาตัวแปรคัดสรรที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในการทำงานของ  
เจ้าหน้าที่ฝึกอบรมในภาคเอกชน ในกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต.  
ภาควิชาโสตทัศนศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริกัญญา ปันนิตานนท์. (2547). การพัฒนาแบบวัดประเภทบุคคลตามบ่งชี้ของ ไมเออร์ บริกส์  
ฟอร์ม เอ็ม(ภาษาไทย) สำหรับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย. วิทยานิพนธ์ปริญญา  
มหาบัณฑิต. สาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์  
มหาวิทยาลัย.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2548). ทฤษฎีการทดสอบแบบดั้งเดิม. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพมหานคร:  
โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศึกษานิเทศการ, กระทรวง. (2540). แนวคิดเกี่ยวกับมาตรฐานและตัวบ่งชี้การศึกษาขั้นพื้นฐานด้าน  
ผลผลิตปัจจัยและกระบวนการ. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.

- สงวน สุทธิเลิศอรุณ. (2524). *ปรัชญาและคุณธรรมสำหรับครู*. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์ อักษรบัณฑิต.
- สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ และคณะ. (2542). *รายงานวิจัยเอกสาร เรื่อง ใบอนุญาตประกอบวิชาชีพครู*. กรุงเทพมหานคร: บริษัท ที.พี.พรินท์ จำกัด.
- สาลี เหมือนสกุล. (2534). *แนวโน้มการจัดการศึกษาระดับก่อนประถมศึกษาของไทยในปี พุทธศักราช 2544*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. ภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สิทธิพร คล้ายเมืองปัก. (2543). *ยาขมหม้อใหญ่ของครูไทยสมัยเก่า*. *วารสารวิชาการ*. 20 (เมษายน-พฤษภาคม 2543): 38-39.
- สุกัญญา ซาญพนา. (2545). *การพัฒนาแบบวัดการคิดวิเคราะห์ตามแนวคิดของเดอโบโน สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. สาขาวิชาการวัด และประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุจิตรา เพื่อนอารีย์. (2532). *ปฏิสัมพันธ์ระหว่างความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองและรูปแบบผล ย้อนกลับในคอมพิวเตอร์ช่วยสอนที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษของ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. ภาควิชาโสตทัศนศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุชนินทร์ บัณฑิตนันทกุล. (2548). *กรณีศึกษาภาระงานครูอนุบาลในโรงเรียนเอกชนขนาดใหญ่ที่มีการปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. สาขาการศึกษา ปฐมวัย คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุชาดา เศรษฐีธูร. (2544). *ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคล การระบุนสาเหตุ การได้รับการ เสริมสร้างพลังอำนาจ กับความสามารถในการวิจัยของหัวหน้าหอผู้ป่วย โรงพยาบาล ชุมชน*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. สาขาวิชาการบริหารการพยาบาล คณะพยาบาลศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุธีรา นิมิตรนิวัฒน์. (2537). *ผลการฝึกการตั้งเป้าหมายต่อความสนใจในกิจกรรมและผลสัมฤทธิ์ ในวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 2*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. ภาควิชาจิตวิทยาการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุนีย์ สินธุเดชะ. (2526). *บทบาทและสถานะภาพของครู. ผลสรุปการสัมมนาของนิสิตชั้นปีที่ 4 คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ประกอบวิชาการสัมมนาการศึกษา: 159-162.*



- สุพัตรา แสงสุวรรณ. (2549). การพัฒนาแบบวัดความสามารถการคิด สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุมน อมรวิวัฒน์. (2535). สมบัติทิพย์ของการศึกษาไทย. กรุงเทพมหานคร: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวิทย์ มุกดาภิรมย์. (2538). พฤติกรรมการสอนของครูในโรงเรียนประถมศึกษาที่มีการนิเทศภายใน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษา อำเภอบางบาล จังหวัดน่าน. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาวิชาประถมศึกษา มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ[ออนไลน์]. แหล่งที่มา : [http://www.onec.go.th+HTML\\_99+POLL+teacher.pdf](http://www.onec.go.th+HTML_99+POLL+teacher.pdf)[23 กรกฎาคม 2551]
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักโครงการพิเศษเพื่อการปฏิรูปการฝึกหัดครู และพัฒนาบุคลากรทางการศึกษา. (2542). ภาคผนวก 1 องค์ความรู้เกี่ยวกับองค์การวิชาชีพครูและแนวทางการจัดระบบในวิชาชีพครู. กรุงเทพมหานคร. (เอกสารอัดสำเนา).
- แสงอรุณ ประสพกาญจน์. (2542). ผลของการฝึกตั้งเป้าหมายเชิงสร้างสรรค์ที่มีต่อการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อดิศร เนาวนนท์. (2544). การวิเคราะห์รูปแบบและเส้นทางสู่กระบวนการจัดการเรียนการสอนของครูต้นแบบระดับประถมศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อมรวิชัย นาคธรรมพ (ผู้เรียบเรียง). (2540). ความฝันของแผ่นดิน. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์ตะวันออก.
- อัญชลี ช่างตระกูล. (2549). การพัฒนาโมเดลเชิงสาเหตุความสำเร็จในวิชาชีพครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อัญชลี ตาชัน. (2546). การศึกษาวงจรวิชาชีพครูในโรงเรียนที่มีปัจจัยคัดสรรต่างกัน สำนักงานการศึกษากรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาวิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- อัญชลี ศรีกลชาญ. (2546). *การพัฒนาแบบวัดหุ้ปัญญาสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น*.  
 วิทยานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต. สาขาวิชาการศึกษา (จิตวิทยาให้คำปรึกษา) คณะ  
 ศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา.
- อัญญารัตน์ เจริญพฤตมินาถ. (2546). *การพัฒนาแบบประเมินทักษะการอ่าน คิดวิเคราะห์ เขียน  
 ของนักเรียนชั้นประถมศึกษา*. วิทยานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต. สาขาวิชาการวัดและ  
 ประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อุทุมพร จามรมาน. (2537). *การทำวิจัยของครู*. กรุงเทพมหานคร: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์  
 มหาวิทยาลัย.
- อุทุมพร จามรมาน. (2537). *การทำวิจัยเชิงสำรวจ*. กรุงเทพมหานคร: ฟันนี้พับบลิชชิง.
- โอวาท สุทธนารักษ์. เมื่อครูชนบททวนกระแสการศึกษาและการพัฒนา. *วารสารการศึกษา  
 แห่งชาติ*. 24 (ธันวาคม 2532 – มกราคม 2533): 12-16.

## ภาษาอังกฤษ

- Ames, C. (1992). Classrooms: Gpals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84: 261-271.
- Athanasios Papaioannou and Triantafyllos Christodoulidis. (2007). A Measure of Teachers' Achievement Goals. *Journal of Educational Psychology* 27: 349-361.
- Bandura. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A., and Cervone, D. (1983). Self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goals systems. *Journal of Personality and social Psychology* 45: 1017-1028.
- Barron, K.E., and Harackiewicz, J.M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple gpal models. *Journal of Personality and Social Psychology* 80: 706-722.
- Bortoli, L., & Robazza, C. (2005). Italian version of task and orientation in sport questionnaire. *Perception Motor Skills* 1001(1): 43-50.

- Céline Darnon et al. Performance-Approach and Performance-Avoidance Goals: When Uncertainty Makes a Difference. *Journal of Personality and Social Psychology* [Online]. Available from: <http://psp.sagepub.com/cgi/rapidpdf/0146167207301022v1.pdf> [2007, Jul 3]
- Cox, R.H. (2002). *Sport psychology: Concept and applications*. Boston; McGraw-Hill.
- Dodd, W.A. (1986). *The Teacher at Work*. London : Oxford University Press.
- Duda, J.L. (1995). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R.N. Singer, M. Murphey and L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology*: 421-435. New York: Macmillan.
- Duda, J., & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport recent extensions and future directions. In R.N. singer, H.A. Hausenblas, & C.M. Janelle (Eds.). *Handbook of sport psychology (2<sup>nd</sup> ed.)*. Canada: John Wiley & Sons.
- Duda, J., & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology* 84: 1-10.
- Elliot, A.J., and Harackiewicz, J.M. (1994). Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* 66: 968-980.
- Elliot, A.J., and Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* 70: 461-475.
- Farland, D.S. and Gullickson, A.R. (1996). *Hand book for developing a teacher performance evaluation manual*. Center for research on Educational accountability and Teacher Evaluation: Michigan university.
- Fessler, R. and Christensen, J.C. (1992). *The teacher career cycle: understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gill, D.L. (2000). Competitiveness and competitive orientation in sport. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.). *Handbook of research on sport psychology*. Newyork: Macmillan.

- Harackiewicz, J.M., and Elliot, A.J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 65: 904-915.
- Harackiewicz, J.M., and Elliot, A.J. (1998). The joint effects of target and purpose goals on intrinsic motivation: A mediational analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin* 24: 675-689.
- Hessong, R.F. and Weeks, T.H. (1987). *Introduction to education*. New York: Macmillan.
- Hight, G. (1968). *The art of teaching*. New York: Knopf.
- Jere Brophy. (2005). Goal Theorists Should Move on From Performance Goals. *Journal of Educational Psychologist* 40(3): 167-176.
- Johnson, E. (1984). *A principle of teaching*. New York : Macmillan.
- Judith M. Harackiewicz and Elizabeth A. Linnenbrink. (2005). Multiple Achievement Goals and Multiple Pathways for Learning: The Agenda and Impact of Paul R. Pintrich. *Journal of Educational Psychologist* 40(2): 75-84.
- Kozlowski, S.W.J., Gully, S. M., Brown, K.G., Salas, E., Smith, E.M., and Nason, E.R. (2001). Effects of training and goal orientation traits on multidimensional training outcomes and performance adaptability. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 85: 1-31.
- Kozlowski et al., (2001). Effects of training goals and goal orientation traits on multidimensional training outcomes and performance adaptability. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 28: 1-31.
- Lock, E.A., and Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Lock et al., (1981). Goal Setting and Task Performance: 1996-1980. *Psychological Bulletin* 90: 125-152.
- Lounner, Walter, J., Berry, Widdup, J. (1998). *Field method in cross-cultural research*. California: Sage Publications.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review* 91: 328-346.

- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology* 92: 544-555.
- Reeve, J. (1997). *Understanding motivation and emotion*. (2<sup>nd</sup> ed.). London: Harcourt Brace College.
- Robert, G.C. (2001). *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schunk D.H., and Rice J.M. (1991). Learning goals and progress feedback during comprehension instruction. *Journal of Reading Behavior* 23: 351-364.
- Seifriz, J.J., Duda, J.L., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 14: 375-391.
- Weinberg, R.S., and Gould, D. (1999). *Foundation of sport and exercise psychology*. (2<sup>nd</sup> ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**ภาคผนวก ก. รายงานผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของเครื่องมือวิจัย**

**ผู้ทรงคุณวุฒิทางการวัดและประเมินผลทางการศึกษา**

1. ศาสตราจารย์ ดร.ศิริชัย กาจนวาสี  
อาจารย์ประจำภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
2. รองศาสตราจารย์ ดร.เอมอร จังศิริพรปกรณ์  
อาจารย์ประจำภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐฐภรณ์ หลาวทอง  
อาจารย์ประจำภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**ผู้ทรงคุณวุฒิทางด้านจิตวิทยาการศึกษา**

1. อาจารย์ดุสิตา ทินมาลา  
อาจารย์ประจำภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
2. อาจารย์วิไล พิณจพงศ์  
หัวหน้ากิจกรรมแนะแนว และครูผู้สอนในรายวิชาแนะแนวโรงเรียนปักธงชัยประชานิรมิต

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**ภาคผนวก ข. รายนามผู้ทรงคุณวุฒิในการแปลแบบวัดเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ฉบับภาษาต่างประเทศ**  
ที่พัฒนาขึ้นโดย Athanasios และ Triantafyllos

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กมลวรรณ ตังธนากานนท์  
 อาจารย์ประจำภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
2. อาจารย์อัมพร สิทธิปราโมทย์  
 ปัจจุบันเป็นครูตำแหน่งครูชำนาญการพิเศษประจำกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ  
 ประจำโรงเรียนปทุมคงคาประชานิรมิต
3. อาจารย์ศราวดี ชูติชูเดช  
 อาจารย์ประจำสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



สถาบันวิทยบริการ  
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



**ภาคผนวก ค. การตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของแบบประเมิน**

ความตรงเชิงเนื้อหาของแบบประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร

ข้อที่	เห็นด้วย (+1)	ไม่แน่ใจ (0)	ไม่เห็นด้วย (-1)	IOC
1	5	-	-	1
2	4	1	-	.8
3	3	2	-	.6
4	5	-	-	1
5	5	-	-	1
6	4	1	-	.8
7	4	1	-	.80
8	4	1	-	.80
9	5	-	-	1.00
10	3	2	-	.60
11	3	2	-	.60
12	5	-	-	1.00
13	5	-	-	1.00
14	3	2	-	.60
15	4	-	1	.60
16	5	-	-	1.00
17	3	2	-	.60
18	5	-	-	1.00
19	5	-	-	1.00
20	5	-	-	1.00
21	3	2	-	.60
22	5	-	-	1.00
23	4	1	-	.80
24	4	1	-	.80

ข้อที่	เห็นด้วย (+1)	ไม่แน่ใจ (0)	ไม่เห็นด้วย (-1)	IOC
25	4	-	1	.80
26	4	1	-	.80
27	4	1	-	.80
28	4	1	-	.80
29	3	2	-	.60
30	5	-	-	1.00
31	4	1	-	.80
32	4	1	-	.80
33	4	1	-	.80
34	4	1	-	.80
35	4	1	-	.80
36	4	1	-	.80
37	3	2	-	.60
38	4	1	-	.80
39	4	1	-	.80
40	3	2	-	.60
41	4	1	-	.80
42	5	-	-	1.00
รวม	170	37	3	.80

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ภาคผนวก ง. คู่มือเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของคุณ

คู่มือการใช้  
เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของคุณ

### วัตถุประสงค์ในการสร้างและพัฒนาเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของคุณ

เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของคุณ ชุดนี้สร้างและพัฒนาขึ้นเพื่อเป็นเครื่องมือให้ครูที่มีหน้าที่สอนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของตนเอง เพื่อให้ครูที่เป็นผู้ประเมินได้สำรวจตนเอง และได้ทราบว่าตนเองมีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์อยู่ในระดับใด เมื่อเทียบกับเกณฑ์ปกติ อีกทั้งยังสอดคล้องกับแนวคิดของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ ที่ว่าการพัฒนาประเทศในทิศทางที่พึงประสงค์ได้นั้นต้องอาศัยครูเป็นกำลังสำคัญในการพัฒนา เพราะปัจจัยสำคัญยิ่งที่เป็นส่วนหนึ่งของความสำเร็จทางการศึกษา คือ ครู ครูเป็นผู้ที่มีบทบาทสำคัญในการเรียนรู้และพัฒนาผู้เรียนในทุกๆ ด้าน ดังนั้นหากจะต้องการพัฒนาครูก็ต้องเริ่มจากการพัฒนาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในการทำงานของคุณซึ่งแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์นี้ถูกผลักดันได้ด้วยทฤษฎีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์

### คำนิยามปฏิบัติการ

1. เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ (achievement goals) หมายถึง ความพยายามที่จะบรรลุผลสำเร็จ มีการกำหนดพฤติกรรมเป้าหมาย กำหนดเกณฑ์ในการแสดงพฤติกรรมโดยพฤติกรรมหนึ่งเพื่อใช้ในการประเมิน เปรียบเทียบพฤติกรรมที่ทำจริงกับพฤติกรรมกำหนดไว้ และเพื่อให้เกิดความพยายามที่จะมีพฤติกรรมที่มุ่งสู่เป้าหมาย ในการวิจัยนี้ได้ยึดหลักเป้าหมายตามแนวคิดทฤษฎีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ (achievement goals theory) ที่พัฒนาขึ้นโดย Elliot และ Church (1997) โดยแบ่งประเภทเป้าหมายออกเป็น 3 ประเภท คือ

1.1. เป้าหมายมุ่งความรอบรู้ (mastery goal) เป็นลักษณะที่บุคคลมุ่งปรับปรุงและพัฒนาตนเอง มักทำในสิ่งแปลกใหม่ ทำทลายความสำเร็จ โดยคิดว่าความสามารถของตนเป็นสิ่งที่พัฒนาได้ เชื่อว่าความพยายามจะนำไปสู่การเรียนรู้ที่ดีขึ้น จึงกล้าที่จะเผชิญหน้ากับอุปสรรคและความล้มเหลว ทำให้บุคคลมีแรงจูงใจในการทำกิจกรรมอย่างเต็มความสามารถโดยจะสนุกกับการเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ ไม่มีความกดดันขณะทำกิจกรรมเนื่องจากไม่ได้คาดหวังว่าผลในการทำกิจกรรมจะต้องประสบผลสำเร็จ (มีความหมายเชิงบวก)

1.2. เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ (performance approach goals) คือการที่บุคคลประเมินความสามารถของตนเองว่าจะสามารถทำกิจกรรมนั้นๆ ได้ และจะเปรียบเทียบความสามารถของตนเองกับผู้อื่น ส่งผลให้บุคคลมีความพยายามอย่างแน่วแน่ที่จะแสดงความสามารถสูงสุดเพื่อที่จะบรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ในกิจกรรมนั้นให้สูงกว่าผู้อื่น ทำให้ผลงานที่ทำออกมาเป็นผลงานที่เกิดจากความตั้งใจทุ่มเทอย่างเต็มความสามารถที่บุคคลมีอยู่ แต่จะมีความเบื่อหน่ายในกิจกรรมนั้นง่าย ชอบแสดงความสามารถที่เกินความคาดหวังหรือสิ่งๆ ที่ผู้อื่นไม่ทำกันมีความกดดันวิตกกังวลสูงขณะทำกิจกรรม เนื่องจากคาดหวังว่าผลที่ได้จะประสบผลสำเร็จอย่างโดดเด่นกว่าผู้อื่น (มีความหมายเชิงลบ)

1.3. เป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ (performance avoidance goals) คือการที่บุคคลประเมินความสามารถของตนเองว่าจะไม่สามารถทำกิจกรรมนั้นๆ ได้และไม่สามารถทำให้ดีกว่าผู้อื่นได้ ทำให้บุคคลหลีกเลี่ยงเป้าหมายที่จะทำให้ต้องทำกิจกรรมนั้น ส่งผลให้บุคคลนั้นใช้ความสามารถในการทำกิจกรรมต่ำกว่าที่ควร ซึ่งจะทำให้บุคคลขาดแรงจูงใจในการทำกิจกรรม ผลงานที่ทำออกมาจึงเกิดจากการทำอย่างไม่ได้เต็มความสามารถและอาจจะขาดคุณภาพได้ ไม่มีความกดดันขณะทำกิจกรรม เนื่องจากไม่ได้คาดหวังว่าผลในการทำกิจกรรมจะต้องประสบผลสำเร็จ (มีความหมายเชิงลบ)

2. แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ หมายถึง แรงขับให้บุคคลพยายามที่จะประกอบพฤติกรรมที่จะประสบสัมฤทธิ์ผลตามมาตรฐานความเป็นเลิศ (Standard of Excellence) ที่ตนตั้งไว้นั้นก็คือแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เป็นผลที่เกิดจากการที่บุคคลมีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์

### โครงสร้างของเครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของคุณ

เครื่องมือประเมินเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ของคุณ ประกอบด้วย ข้อคำถามที่สร้างมาจากการศึกษาเอกสาร งานวิจัย เกี่ยวกับทฤษฎีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ทั้งในและต่างประเทศ ซึ่งประกอบด้วย 3 องค์ประกอบคือ เป้าหมายมุ่งความรู้ เป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ และเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ อีกทั้งยังครอบคลุมในทุกภาระงานของคุณ ซึ่งภาระงานของคุณในที่นี้ได้มาจากการศึกษาเอกสาร งานวิจัย และสัมภาษณ์ผู้ที่ทำงานอยู่ในวงการศึกษานี้ ซึ่งได้ภาระงานของคุณที่เป็นส่วนประกอบอยู่ในข้อคำถาม 5 ภาระงานคือ จัดกิจกรรมและประสบการณ์ได้ตามแผนการจัดประสบการณ์ และตามตารางกิจกรรมประจำวัน จัดทำวัสดุอุปกรณ์และสื่อ เพื่อใช้ประกอบการจัดประสบการณ์ จัดงานธุรการชั้นเรียน วัดและประเมินความพร้อม และความก้าวหน้าทางพัฒนาการทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ ด้านร่างกาย

ด้านอารมณ์จิตใจ ด้านสังคม และด้านสติปัญญา และมีปฏิสัมพันธ์กับผู้ปกครองของนักเรียน และแสดงความร่วมมือในการจัดประสบการณ์หรือแก้ปัญหานักเรียน

### คุณภาพของเครื่องมือประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครู

การศึกษาคุณภาพของเครื่องมือประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครู ด้านความตรงและความเที่ยง โดยกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ ครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างในการทดลองใช้จำนวน 56 คน และกลุ่มตัวอย่างที่ใช้จริงจำนวน 704 คน

#### ความตรง (Validity)

ความตรงเชิงเนื้อหา ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) มีค่าเท่ากับ 0.60-1.00 ความตรงเชิงเกณฑ์สัมพัทธ์ที่ได้จากการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนที่ได้จากเครื่องมือประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น กับแบบวัดเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ฉบับต่างประเทศ พบว่า เป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ในแต่ละด้านมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญ และมีความตรงเชิงโครงสร้างที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

#### ความเที่ยง (Reliability)

เครื่องมือประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูมีความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายในเท่ากับ 0.87-0.94 ซึ่งมีค่าสูง

### วิธีการนำไปใช้

การใช้เครื่องมือประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครู ควรดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

1. ผู้ประเมินควรศึกษาคู่มือการใช้เครื่องมือประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูโดยละเอียดก่อน โดยอ่านคำชี้แจงในการใช้เครื่องมือประเมิน
2. การตรวจให้คะแนนเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครูควรพิจารณารวมคะแนนแยกตามด้านของเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ทั้ง 3 ด้าน ตามเกณฑ์การประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครู

### เกณฑ์การประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครู

เกณฑ์การประเมินเป้าหมายไฝ่สัมฤทธิ์ของครู มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า (Rubric score) 5 ระดับ ดังนี้

- 1 หมายถึง เป็นจริงน้อยที่สุด
- 2 หมายถึง เป็นจริงน้อย
- 3 หมายถึง เป็นจริงปานกลาง
- 4 หมายถึง เป็นจริงมาก

### 5 หมายถึง เป็นจริงมากที่สุด

โดยข้อคำถามจะมีทั้งหมด 42 ข้อ แบ่งออกเป็น 3 ด้าน คือ ด้านเป้าหมายมุ่งความรู้ 15 ข้อ คือ ข้อ 1-15 (คะแนนเต็ม 75 คะแนน) ด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ 14 ข้อ คือ ข้อ 16-29 (คะแนนเต็ม 70 คะแนน) และด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ 13 ข้อ คือ ข้อ 30-42 (คะแนนเต็ม 65 คะแนน)

ผู้ประเมินจะต้องคิดคะแนนแยกออกมาแต่ละด้านเพื่อนำมาใช้ในการแปลความหมายคะแนนในแต่ละด้านต่อไป โดยเกณฑ์ปกติที่ใช้ในการเทียบคะแนน ในแต่ละด้านมีดังนี้

เกณฑ์ปกติในด้านเป้าหมายมุ่งความรู้

คะแนนดิบ สูงกว่า 67	หมายความว่า	คะแนนสูง
59 – 67	หมายความว่า	คะแนนปานกลาง
ต่ำกว่า 59	หมายความว่า	คะแนนต่ำ

เกณฑ์ปกติในด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ

คะแนนดิบ สูงกว่า 38	หมายความว่า	คะแนนสูง
29 – 38	หมายความว่า	คะแนนปานกลาง
ต่ำกว่า 29	หมายความว่า	คะแนนต่ำ

เกณฑ์ปกติในด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ

คะแนนดิบ สูงกว่า 29	หมายความว่า	คะแนนสูง
18 – 29	หมายความว่า	คะแนนปานกลาง
ต่ำกว่า 18	หมายความว่า	คะแนนต่ำ

### การแปลความหมายคะแนนแบบอิงกลุ่ม

ขั้นตอนในการแปลความหมายคะแนนแบบอิงกลุ่ม

1. ผู้ประเมินรวมคะแนนที่ได้โดยรวมแยกแต่ละด้านของเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์
2. เปรียบเทียบคะแนนที่ได้ในแต่ละด้านกับเกณฑ์มาตรฐานในด้านนั้น ทั้งนี้ผู้ประเมินยังสามารถเปรียบเทียบคะแนนที่ได้กับเกณฑ์ปกติที่แยกวิเคราะห์ตามกลุ่มสาระการเรียนรู้

### ตัวอย่างการคิดคะแนน

ครูเก่ง ได้คะแนนเป้าหมายมุ่งความรู้เท่ากับ 62 คะแนน คะแนนเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จเท่ากับ 28 คะแนน และคะแนนด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถเท่ากับ 20 คะแนน แปลความหมายได้ดังต่อไปนี้

ด้านเป้าหมายมุ่งความรู้ มีคะแนนปานกลาง

ด้านเป้าหมายมุ่งแสดงความสามารถสู่ความสำเร็จ มีคะแนนต่ำ

ด้านเป้าหมายมุ่งหลีกเลี่ยงการแสดงความสามารถ มีคะแนนปานกลาง



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**ภาคผนวก จ. ผลการวิเคราะห์ห้องค์ประภ/อบเชิงยีนยันอันดับหนึ่งด้วยโปรแกรมลิสเรล**

L I S R E L 8.72

BY

Karl G. J"reskog & Dag S"rbom

This program is published exclusively by

Scientific Software International, Inc.

7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100

Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.

Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140

Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2005

Use of this program is subject to the terms specified in the

Universal Copyright Convention.

Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file C:\Documents and Settings\asus\Desktop\Kwan-LISREL-fit\full\_full\full\_fit.LPJ:

DA NI=80 NO=704 MA=CM

RA FI='C:\Documents and Settings\asus\Desktop\Kwan-LISREL-fit\full\_full\full.psf'

SE

17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34

35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52

53 54 55 56 57 58 /

MO NX=42 NK=3 TD=SY

LK

mastery approach avoid

FR LX(1,1) LX(2,1) LX(3,1) LX(4,1) LX(5,1) LX(6,1) LX(7,1) LX(8,1) LX(9,1)

FR LX(10,1) LX(11,1) LX(12,1) LX(13,1) LX(14,1) LX(15,1) LX(16,2) LX(17,2) LX(18,2)

FR LX(19,2) LX(20,2) LX(21,2) LX(22,2) LX(23,2) LX(24,2) LX(25,2) LX(26,2) LX(27,2)

FR LX(28,2) LX(29,2) LX(30,3) LX(31,3) LX(32,3) LX(33,3) LX(34,3) LX(35,3) LX(36,3)

FR LX(37,3) LX(38,3) LX(39,3) LX(40,3) LX(41,3) LX(42,3) TD(2,1) TD(3,1) TD(3,2)

FR TD(4,2) TD(4,3) TD(5,4) TD(6,3) TD(6,4) TD(6,5) TD(7,2) TD(7,3) TD(7,6)

FR TD(8,4) TD(8,5) TD(8,7) TD(9,8) TD(10,5) TD(10,9) TD(11,1) TD(11,3) TD(11,6)



FR TD(11,10) TD(12,1) TD(12,6) TD(12,7) TD(12,10) TD(12,11) TD(13,4) TD(13,7) TD(13,8)  
 FR TD(13,11) TD(13,12) TD(14,11) TD(14,12) TD(14,13) TD(15,7) TD(15,8) TD(15,11) TD(15,12)  
 FR TD(15,13) TD(15,14) TD(17,16) TD(18,6) TD(18,15) TD(18,16) TD(18,17) TD(19,6) TD(19,17)  
 FR TD(20,1) TD(20,16) TD(20,17) TD(21,10) TD(21,20) TD(22,16) TD(22,18) TD(22,20) TD(22,21)  
 FR TD(23,6) TD(23,17) TD(23,20) TD(23,22) TD(24,8) TD(24,11) TD(24,13) TD(24,16) TD(24,17)  
 FR TD(24,19) TD(24,20) TD(24,22) TD(24,23) TD(25,4) TD(25,8) TD(25,20) TD(25,22) TD(25,23)  
 FR TD(25,24) TD(26,16) TD(26,22) TD(26,23) TD(26,24) TD(26,25) TD(27,13) TD(27,16) TD(27,17)  
 FR TD(27,19) TD(27,20) TD(27,23) TD(27,24) TD(27,25) TD(27,26) TD(28,7) TD(28,16) TD(28,19)  
 FR TD(28,22) TD(28,23) TD(28,24) TD(28,25) TD(28,26) TD(28,27) TD(29,16) TD(29,18) TD(29,21)  
 FR TD(29,22) TD(29,23) TD(29,24) TD(29,25) TD(29,26) TD(29,27) TD(29,28) TD(30,4) TD(30,9)  
 FR TD(31,6) TD(31,8) TD(31,9) TD(31,15) TD(31,30) TD(32,8) TD(32,30) TD(32,31) TD(33,16)  
 FR TD(33,31) TD(33,32) TD(34,4) TD(34,7) TD(34,8) TD(34,30) TD(34,31) TD(34,32) TD(34,33)  
 FR TD(35,6) TD(35,11) TD(35,13) TD(35,15) TD(35,31) TD(35,32) TD(35,33) TD(35,34) TD(36,4)  
 FR TD(36,5) TD(36,8) TD(36,10) TD(36,12) TD(36,13) TD(36,14) TD(36,15) TD(36,17) TD(36,31)  
 FR TD(36,32) TD(36,33) TD(36,34) TD(36,35) TD(37,2) TD(37,8) TD(37,32) TD(37,33) TD(37,34)  
 FR TD(38,4) TD(38,10) TD(38,33) TD(38,34) TD(38,36) TD(38,37) TD(39,6) TD(39,10) TD(39,11)  
 FR TD(39,12) TD(39,37) TD(40,1) TD(40,3) TD(40,8) TD(40,9) TD(40,10) TD(40,11) TD(40,15)  
 FR TD(40,16) TD(40,30) TD(40,31) TD(40,34) TD(40,37) TD(40,39) TD(41,6) TD(41,12) TD(41,13)  
 FR TD(41,14) TD(41,17) TD(41,30) TD(41,32) TD(41,38) TD(41,39) TD(41,40) TD(42,2) TD(42,9)  
 FR TD(42,14) TD(42,33) TD(42,37) TD(42,39) TD(42,40) td 42 41

PD

OU MI ALL

Number of Input Variables 80

Number of Y - Variables 0

Number of X - Variables 42

Number of ETA - Variables 0

Number of KSI - Variables 3

Number of Observations 704

Number of Iterations =165

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 618

Minimum Fit Function Chi-Square = 679.16 (P = 0.044)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 671.47 (P = 0.067)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 53.47

90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 120.31)

Minimum Fit Function Value = 0.97

Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.076

90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.17)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.011

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.017)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 1.00

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 1.77

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (1.69 ; 1.86)

ECVI for Saturated Model = 2.57

ECVI for Independence Model = 76.81

Chi-Square for Independence Model with 861 Degrees of Freedom = 53915.78

Independence AIC = 53999.78

Model AIC = 1241.47

Saturated AIC = 1806.00

Independence CAIC = 54233.16

Model CAIC = 2825.15

Saturated CAIC = 6823.77

Normed Fit Index (NFI) = 0.99

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 1.00

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.71

Comparative Fit Index (CFI) = 1.00

Incremental Fit Index (IFI) = 1.00

Relative Fit Index (RFI) = 0.98

Critical N (CN) = 728.39

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.026

Standardized RMR = 0.032

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.96

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.94

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.65

Time used: 2.984 Seconds

## ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาวฉัตรลดา พุทธรักษา เกิดเมื่อวันที่ 5 พฤษภาคม พ.ศ.2527 สำเร็จการศึกษา  
ครุศาสตร์บัณฑิต วิชาเอกวิทยาศาสตร์ทั่วไป-จิตวิทยาการปรึกษาแนะแนว ภาควิชามัธยมศึกษา  
จากคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เมื่อปีการศึกษา 2550 และเข้าศึกษาต่อในหลักสูตร  
ครุศาสตร์มหาบัณฑิต สาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา ภาควิชาวิจัยการศึกษา คณะครุ  
ศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปี 2550.



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย