

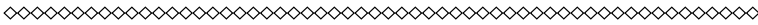
ความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ด้วยใจผ่านเจตคติต่อการเรียน
กับลักษณะความใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเองของเยาวชนในมหาวิทยาลัย
Relationships between Affective Learning through Learning Attitude
and Personal Mastery in the Undergraduate Students

อักษรารักษ์ หลีกทอง¹
Aksarapak Lucktong

Received: January 21, 2020

Revised: May 7, 2020

Accepted: May 20, 2020



บทคัดย่อ

การพัฒนาเยาวชนให้มีศักยภาพและพร้อมต่อความต้องการของตลาดแรงงานเป็นภารกิจของสถาบันอุดมศึกษาทุกแห่ง และความเปลี่ยนแปลงของโลกต้องการบุคคลที่มีคุณลักษณะความใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเองอยู่ตลอดเวลา การศึกษาครั้งนี้มีจุดประสงค์เพื่อทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ด้วยใจผ่านเจตคติต่อการเรียนรู้ใน 4 มิติ ได้แก่ ด้านเนื้อหา ด้านอาจารย์ผู้สอน ด้านกิจกรรมการเรียนรู้ และสิ่งที่ได้รับจากการเรียน กับคุณลักษณะความใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเอง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 596 คน เก็บข้อมูลโดยให้กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้ตอบแบบสอบถามด้วยตนเอง ผ่านแบบวัดเจตคติต่อการเรียนรู้และข้อคำถามที่ครอบคลุมคุณลักษณะความใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเอง ผลการศึกษาจากการวิเคราะห์พหุตัวแปร พบว่าเจตคติต่อสิ่งที่ได้รับจากการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับคุณลักษณะความใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ขณะที่เจตคติต่อกิจกรรมการเรียนรู้มีความสัมพันธ์ทางลบกับความใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการศึกษาสนับสนุนการเรียนรู้ด้วยใจ โดยเฉพาะการเชื่อมโยงให้ผู้เรียนเห็นความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้กับคุณค่าหรือประโยชน์ที่ได้รับจากการเรียน เพื่อกระตุ้นวงจรการเรียนรู้ให้เป็นกระบวนการต่อเนื่องและเสริมสร้างเป็นนิสัยใฝ่เรียนรู้ต่อไป

คำสำคัญ: สิ่งที่ได้รับจากการเรียน, ความเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเอง, การเรียนรู้ด้วยใจ

Abstract

A role of higher education is to develop employability skills among young generation graduates, while our dynamic world needs persons with personal mas-

¹ นักวิจัย คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี (School of Liberal Arts, King Mongkut's University of Technology Thonburi) E-mail: aksarapak.luck@mail.kmutt.ac.th

tery. This study is to examine the relationships between affective learning through attitudes toward learning and characteristics of personal mastery. Attitudes toward learning consist of four dimensions: content, teaching style, learning activity, and perceived-advantage from learning. The sample included 596 undergraduate students who completed their self-administrative questionnaires on learning attitudes test and personal mastery items. The results from multivariate analysis found positive association on learning advantage perception and personal mastery. Interestingly, attitude toward learning activity negatively associated with personal mastery in undergraduate students. The findings support affective learning, in particular linkage between learning and perception on benefits after learning. This value could encourage continuous learning cycle throughout individuals and develop personal attribute for lifelong learning.

Keywords: Advantage from learning, Personal mastery, Affective learning

บทนำ

ทรัพยากรมนุษย์ที่มีศักยภาพและมีความพร้อมในการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องนับเป็นทรัพยากรอันทรงคุณค่าที่ประเทศชาติต้องการ แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 12 (พ.ศ. 2560–2564) ได้กำหนดประเด็นการพัฒนาหลักในการเตรียมความพร้อมด้านกำลังคนและการเสริมสร้างศักยภาพของประชากรในทุกช่วงวัย โดยเฉพาะการพัฒนาทักษะที่สอดคล้องกับความต้องการในตลาดแรงงานและทักษะที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตในศตวรรษที่ 21 ทั้งนี้ จากการสำรวจภาวะการมีงานทำของประชากรไทย โดยสำนักงานสถิติแห่งชาติ พบว่า จำนวนผู้ว่างงานยังคงมีแนวโน้มเพิ่มสูงขึ้นในทุกระดับการศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้สำเร็จการศึกษาในระดับอุดมศึกษาที่มีจำนวนผู้ว่างงานมากกว่ากลุ่มผู้สำเร็จการศึกษาในระดับต่ำกว่าอย่างเห็นได้ชัด และในจำนวนผู้ที่มีงานทำนั้นยังมีผู้ที่ทำงานต่ำกว่าระดับอีกด้วย ซึ่งผลการสำรวจความต้องการพัฒนาขีดความสามารถของประชากรพบว่า ประชากรวัยแรงงานยังคงต้องการพัฒนาทักษะและความสามารถของตนเองอย่างต่อเนื่อง²

ความสามารถที่จะทำให้ได้งานที่ตนเองปรารถนาและความสามารถที่จะรักษางานนั้นไว้พร้อมเติบโตในงานที่ตนเองทำอยู่ หรือ Employability (Andrew & John, 2007) เป็นประเด็นใหญ่ในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ของหลายประเทศ และเป็นความจำเป็นที่ช่วยให้บุคคลมีโอกาสดำเนินการจ้างงานและประสบความสำเร็จในงานที่เลือก โดยบุคคลนั้น ๆ ต้องมีทั้งศักยภาพในการทำงานและชุดทักษะที่พร้อมสำหรับการทำงานและการเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ หรือที่เรียกว่า Employability Skills ด้วย นั่นคือ ความสำเร็จของคนหรือการเป็นทรัพยากรมนุษย์ที่มีคุณภาพจะต้องมีความสามารถทั้งเชิงวิชาชีพตามสายงาน หรือบางครั้งจะเรียกว่า Hard Skills และทักษะอื่นรอบตัว ทั้งทักษะทางสังคม ทักษะชีวิต และคุณลักษณะเฉพาะของบุคคล (Personal Attributes) หรือ

² ข้อมูลจากสำนักงานสถิติแห่งชาติ เว็บไซต์ <http://www.nso.go.th/sites/2014/> (สืบค้นเมื่อวันที่ 20 มีนาคม 2562)

เรามักรวมเรียกว่า Soft Skills ซึ่งเป็นทักษะที่จะช่วยให้บุคคลเกิดการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Gibb, 2014) และสถาบันอุดมศึกษาในฐานะแหล่งผลิตบัณฑิตเพื่อเป็นกำลังสำคัญในการพัฒนาประเทศ ได้ถูกท้าทายอย่างมากภายใต้การเปลี่ยนแปลงของโลกที่ซับซ้อนขึ้น หลายสถาบันพยายามพัฒนาหลักสูตรให้มีความสอดคล้องกับความต้องการของตลาดแรงงานที่เปลี่ยนแปลง ให้มีความสำคัญกับการเพิ่มพูนทักษะทางสังคมและทักษะชีวิต หรือ Soft Skills ควบคู่ไปกับพัฒนาทักษะทางวิชาชีพที่เกี่ยวข้องกับการทำงาน เพื่อเป็นการเตรียมความพร้อมของนักศึกษาในการก้าวผ่านจากรั้วมหาวิทยาลัยสู่ชีวิตการทำงานอย่างมีคุณค่า

คุณภาพของบัณฑิตแต่ละคนจึงเป็นตัวกำหนดโอกาสของการได้งานทำที่เหมาะสม รวมทั้งเป็นตัวกำหนดโอกาสที่จะประสบความสำเร็จในงานที่เลือกอีกด้วย ซึ่งปฏิเสธไม่ได้ว่า ทุกองค์กรต้องการคัดเลือกพนักงานที่มีศักยภาพทั้งความเป็นมืออาชีพ มีทัศนคติที่ดีต่อการทำงาน มีทักษะทางสังคม และความสามารถในการปรับตัวที่พร้อมเปิดโอกาสให้ตนเองเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง ซึ่งปัจจัยสำคัญของความสามารถในการได้รับงานและประสบความสำเร็จ (Employability) ขึ้นอยู่กับองค์ประกอบ ทั้งการจัดการหลักสูตรของสถาบันการศึกษาให้สอดคล้องกับสภาวะการณ์ของโลกและการปรับปรุงกระบวนการเรียนรู้เพื่อให้ผู้เรียนได้ค้นพบองค์ความรู้จากประสบการณ์จริงด้วยตนเอง การจัดการเรียนรู้จึงต้องเน้นทั้งความรู้ ทักษะวิชาชีพ และทักษะรอบตัวให้แก่ นักศึกษารวมทั้งนักศึกษาต้องพัฒนาตนเองด้วยการเรียนรู้สถานการณ์โลกภายนอก เรียนรู้ความเปลี่ยนแปลงและความต้องการของตลาดแรงงาน รวมทั้งเรียนรู้ประสบการณ์จากการทำงานจริง เช่น การฝึกงาน และเรียนรู้ในการจัดการทางอารมณ์และทักษะสังคมอื่น ๆ ด้วย

การเรียนรู้เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นในทุกช่วงวัยของมนุษย์ เป็นการเรียนรู้ในทุกสิ่งรอบตัวจากประสบการณ์ และเป็นวงจรที่ไม่มีจุดเริ่มต้นและจุดสิ้นสุด (A. Y. Kolb & Kolb, 2012; Kolb, 1984) ซึ่งบุคคลที่มีทักษะการเรียนรู้และมีคุณลักษณะการเป็นผู้ใฝ่รู้จะสามารถฝ่าฟันอุปสรรคมุ่งสู่เป้าหมายของชีวิตอย่างไม่ย่อท้อ และมักเป็นผู้ประสบความสำเร็จในชีวิตได้ในที่สุด โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในระบบเศรษฐกิจฐานความรู้ (Knowledge-based Economy) ที่อาศัยความรู้เป็นตัวขับเคลื่อนหลัก ขณะที่ข้อมูลความรู้สามารถเสาะแสวงหาได้จากทุกแห่งหน ภายใต้การเรียนรู้ที่มีเส้นทางยาวไกล แดกแขนง และไม่มีจุดสิ้นสุด การจัดการเรียนการสอนในสถาบันอุดมศึกษาจึงควรต้องสร้างนิสัยความใฝ่รู้ให้เกิดขึ้นแก่นักศึกษาด้วยเช่นกัน

ความใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเอง (Personal Mastery) มีการกล่าวถึงและศึกษากันอย่างกว้างขวางในสาขาการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์และการบริหารองค์การ ดังได้ถูกหยิบยกเป็นวินัยข้อที่ 1 ของการพัฒนาสู่ความเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ (Senge, 1990) ซึ่งเซนเก้อธิบายว่า ความใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเองไม่ใช่สิ่งที่เกิดขึ้นเองตามธรรมชาติ และไม่ใช่สิ่งที่คงที่ตายตัว (an end-state) แต่เป็นกระบวนการพัฒนาที่เกิดขึ้นตลอดเวลา トラบที่บุคคลนั้นมีความเชื่อให้คุณค่า วางเป้าหมาย และพยายามควบคุมตนเองให้พัฒนา เพื่อก้าวไปให้ถึงเป้าหมายนั้น ๆ ทั้งเป้าหมายส่วนตัวและเป้าหมายงาน (García-Morales, Lloréns-Montes, & Verdú-Jover, 2007; Senge, 1990) ซึ่งบุคคลที่มีความใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเองจะมีผลการปฏิบัติงานที่ดีตามไปด้วย และแน่นอน ย่อมส่งผลดีทั้งต่อตัวของบุคคลคนนั้นเองและต่อองค์กร (Bui, Ituma, & Antonacopoulou, 2013) โดยจะ

ส่งเสริมให้เกิดนวัตกรรมและการเรียนรู้ในองค์กรมากขึ้น (García-Morales et al., 2007) ซึ่งในมุมมองของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์และการศึกษา ถือได้ว่า ความสำเร็จเพื่อพัฒนาตนเองเป็นพฤติกรรมที่เชื่อมโยงสู่ความสำเร็จตลอดช่วงวัยของมนุษย์ จากวัยเด็กสู่วัยรุ่นและวัยผู้ใหญ่ (Berry & West, 1993) และหลายองค์กรต้องการบุคคลที่มีทักษะการเรียนรู้เพื่อพัฒนาตนเองในงานและส่งผลไปถึงการพัฒนาองค์กรโดยรวมไปพร้อมกัน

การสร้างสรรคับัณฑิตให้เป็นผู้ที่มีทักษะการเรียนรู้และเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเอง หรือ Personal Mastery จึงเป็นอีกหนึ่งภารกิจสำคัญของสถาบันอุดมศึกษา เพื่อเตรียมคนรุ่นใหม่ให้พร้อมรับมือกับความผันผวนของโลกปัจจุบันและความเปลี่ยนแปลงในอนาคต อย่างไรก็ตาม รูปแบบการเรียนรู้ของมนุษย์เป็นโจทย์ที่ท้าทายผู้จัดการเรียนการสอนมาทุกยุคทุกสมัย และความพยายามในการหาทฤษฎีวิธีเพื่อสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ให้กับผู้เรียนเป็นปัญหาที่ยังคงกล่าวถึงโดยทั่วไป (Vahidnia & Fatemi, 2015) มีการศึกษาพบว่า การสร้างบรรยากาศในห้องเรียนช่วยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมกับการเรียนและสร้างสรรค์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Reyes et al, 2012) อย่างไรก็ตาม ผู้เรียนมีลักษณะความฉลาด พื้นฐานความรู้ พฤติกรรม และแรงปรารถนาที่จะเรียนแตกต่างกัน ผู้สอนจึงต้องจัดรูปแบบการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับความแตกต่างนี้ด้วย (Narum, 2004; Sriklaub, Wongwanich, & Wiratchai, 2015) เพราะในทางกลับกัน การมีส่วนร่วมของผู้เรียนที่ไปคนละทิศละทางก็มีอิทธิพลในการสร้างบรรยากาศในห้องเรียนได้ด้วยเช่นกัน (Brophy-Herb, Lee, Nievar, & Stollak, 2007) การสร้างแรงจูงใจในการเรียนจึงเป็นประเด็นพลวัตที่สำคัญในการจัดเตรียมเรียนรู้ให้เกิดสัมฤทธิ์ผล

ขั้นตอนการสร้างแรงจูงใจในการเรียนเริ่มจากการสร้างเจตคติ (Attitude) ที่ดี และความต้องการที่จะเรียน (Needs) โดยสร้างความคาดหวังให้เกิดแก่ผู้เรียนเพื่อให้เกิดพฤติกรรมไปสู่ความสำเร็จ (Wlodkowski, 2008) การเรียนรู้ที่ได้รับการจูงใจหรือการเรียนรู้ด้วยใจ (Affective Learning) จะช่วยชักนำให้ผู้เรียนตระหนักถึงคุณค่าที่จะได้รับจากการเรียนและผลประโยชน์ที่จะได้ ซึ่งมากกว่าความสนุกสนานจากกิจกรรมเท่านั้น (Brophy, 1999) โดยความชื่นชอบต่อสิ่งที่เรียนและรูปแบบการสอนที่ดีมีอิทธิพลต่อผลลัพธ์ทางการเรียนรู้ (Lizzio, Wilson, & Simons, 2002) และความสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียนก็เป็นส่วนสำคัญให้เกิดแรงจูงใจเช่นกัน รวมทั้งความอิสระในการได้เลือกด้วยตนเอง (Ryan & Powelson, 1991) ซึ่งมีงานวิจัยพบว่า เด็กที่มีโอกาสเลือกเป้าหมายของการเรียนได้ด้วยตนเอง มักจะเลือกเป้าหมายที่ทำหาย และมีแรงจูงใจที่จะเรียนรู้เพื่อให้บรรลุเป้าหมายนั้นให้ได้ (Vahidnia & Fatemi, 2015) เพราะแรงจูงใจจากภายใน (Intrinsic Motivation) และคุณค่าที่เกิดจากภายใน (Internalizing Values) มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเรียนรู้ที่มีคุณภาพสูงและความเข้าใจอย่างถ่องแท้ (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991) เจตคติทางบวกต่อการเรียนรู้มีผลให้เกิดพฤติกรรมการเรียนรู้ที่มีแรงจูงใจ (Berg, 2005) ดังนั้น การสร้างการเรียนรู้ด้วยใจผ่านเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้จึงเป็นปัจจัยแรก ๆ ที่สำคัญในการสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่ดี

การที่ผู้เรียนมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้จะเป็นแรงผลักดันให้เกิดพฤติกรรมการเรียนรู้ที่มีประสิทธิผลและนำไปสู่ผลลัพธ์การเรียนรู้ได้ตามเป้าหมาย ซึ่งเจตคติต่อการเรียนรู้จะประกอบด้วย

ความรู้สึกที่มีต่อเนื้อหาวิชา อาจารย์ผู้สอน กิจกรรมในการเรียน และการรับรู้ถึงผลที่ได้รับจากการเรียน เมื่อผู้เรียนมีเจตคติทางบวกต่อการเรียนรู้อย่อมเอื้อต่อการเกิดพฤติกรรมการเรียนรู้ที่ดีอย่างต่อเนื่อง และพฤติกรรมที่เกิดขึ้น ๆ ย่อมนำไปสู่นิสัยการเรียนรู้ที่ดีต่อไป ดังนั้น การศึกษาครั้งนี้จึงต้องการทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างการจัดการเรียนรู้ของสถาบันการศึกษาผ่านเจตคติของผู้เรียนกับลักษณะความเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเองของนักศึกษา โดยศึกษาในกลุ่มนักศึกษาระดับปริญญาตรีซึ่งจะเป็นเยาวชนคนรุ่นใหม่ที่จะออกสู่ตลาดแรงงานต่อไป

วัตถุประสงค์การศึกษา

เพื่อทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ด้วยใจผ่านเจตคติของผู้เรียนที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ ซึ่งประกอบด้วย เจตคติต่อเนื้อหาวิชา เจตคติต่ออาจารย์ผู้สอน เจตคติต่อกิจกรรมในการเรียน และเจตคติต่อสิ่งที่ได้รับจากการเรียน กับลักษณะความเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเอง

วิธีการศึกษา

การศึกษาครั้งนี้เป็นส่วนหนึ่งของการวิจัยเชิงสำรวจ (Survey Research) ในโครงการศึกษาเจตคติของนักศึกษาที่มีต่อการเรียนรู้ในรายวิชาศึกษาทั่วไปกลุ่มวิชาบูรณาการกับพัฒนาการความเป็นพลเมือง มจร. โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อสร้างเครื่องมือวัดเจตคติและคุณลักษณะของนักศึกษารวมทั้งเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของเจตคติการเรียนรู้กับพัฒนาการการเรียนรู้ของนักศึกษา โดยโครงการฯ ผ่านการรับรองอนุมัติจริยธรรมการวิจัยจากคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี ตามหมายเลข KMUTT-IRB-COE-2018-045 และดำเนินโครงการฯ ในช่วงระหว่างเดือนพฤศจิกายน 2560 – เดือนตุลาคม 2561

กลุ่มตัวอย่างได้มาจากการการสุ่มแบบอาศัยความน่าจะเป็น (Probability Sampling) เพื่อให้เป็นตัวแทนของประชากร คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรีที่ลงทะเบียนเรียนในรายวิชาศึกษาทั่วไปกลุ่มวิชาบังคับ จำนวน 5 รายวิชา ในภาคการศึกษาที่ 2/2560 เทคนิคการสุ่มใช้การสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster Sampling) คือ สุ่มกลุ่มเรียนของแต่ละรายวิชา และเก็บข้อมูลนักศึกษาทุกคนที่เรียนในกลุ่มนั้น ๆ กำหนดกลุ่มตัวอย่าง ไม่น้อยกว่า 500 คน โดยข้อมูลได้จากกลุ่มตัวอย่างผ่านการสุ่ม จำนวนทั้งสิ้น 603 คน หลังจากเก็บข้อมูลแล้ว ได้ตรวจสอบข้อมูลจากแบบสอบถามก่อนลงรหัสในโปรแกรมคอมพิวเตอร์ และได้คัดแบบสอบถามออกไปจำนวน 7 ฉบับ เนื่องจากผู้ตอบจงใจบิดเบือนข้อมูลด้วยการตอบคำตอบเดียวทุกข้อ ดังนั้น จึงคงเหลือกลุ่มตัวอย่างสำหรับการวิเคราะห์ทั้งสิ้น 596 คน

การศึกษาในบทความนี้ต้องการทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ด้วยใจผ่านเจตคติของผู้เรียนที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ ซึ่งประกอบด้วย เจตคติต่อเนื้อหาวิชา เจตคติต่ออาจารย์ผู้สอน เจตคติต่อกิจกรรมในการเรียน และเจตคติต่อสิ่งที่ได้รับจากการเรียน กับลักษณะความเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเอง (Personal Mastery) ของเด็กเยาวชนที่กำลังศึกษาในระดับอุดมศึกษา เครื่องมือในการศึกษาเป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยได้สร้างขึ้นและพัฒนาคุณภาพเพื่อใช้ในการศึกษาโครงการวิจัยดังกล่าวข้างต้น ประกอบด้วย แบบวัดเจตคติต่อการเรียนรู้ ซึ่งเป็นการวัดพฤติกรรมการเรียนรู้ที่

เกี่ยวกับจิตใจของผู้เรียน (Affective domain) ต่อบรรยากาศการเรียนรู้ใน 4 มิติ ได้แก่ มิติด้านเนื้อหา มิติด้านอาจารย์ผู้สอน มิติด้านกิจกรรมในรายวิชา และมิติด้านสิ่งที่ได้รับจากการเรียน (Lucktong, 2019) แบบวัดดังกล่าวเป็นมาตรวัด 7 ระดับ แบบ Semantic Differential Scale (คะแนนระหว่าง -3 ถึง +3) ประกอบด้วยคำคุณศัพท์คู่ตรงข้ามเพื่ออธิบายความรู้สึกของผู้ตอบต่อมิติการเรียนรู้ทั้ง 4 มิติ ดังได้กล่าวไปแล้ว ตัวอย่างคำคุณศัพท์ เช่น น่าเบื่อ-สนุก คลุมเครือ-ชัดเจน เสียเวลา-คุ้มค่า เป็นต้น โดยขั้นตอนการพัฒนาเครื่องมือได้ผ่านการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) วิเคราะห์อำนาจจำแนก (Discrimination) วิเคราะห์องค์ประกอบแบบยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis-CFA) และมีค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องภายใน Cronbach's alpha เท่ากับ .957 (มิติด้านเนื้อหา) .954 (มิติด้านอาจารย์ผู้สอน) .964 (มิติด้านกิจกรรมในรายวิชา) และ .958 (มิติด้านสิ่งที่ได้รับจากการเรียน) ส่วนลักษณะความเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเอง (Personal Mastery) ได้มาจากข้อคำถาม จำนวน 16 ข้อ แบบมาตรประเมินค่า 4 ระดับ (จริงที่สุด = 3 ค่อนข้างจริง = 2 ไม่ค่อยจริง = 1 ไม่จริงเลย = 0) ตัวอย่างข้อคำถาม เช่น “ฉันมีเป้าหมายในการทำงานเสมอ” “ฉันหาทางให้ตัวเองประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่วางไว้” “เมื่อมีโอกาส ฉันมักค้นคว้าหาความรู้แปลกใหม่เสมอ” เป็นต้น ซึ่งจากการวิเคราะห์ค่าความสอดคล้องภายใน (Internal Consistency) ของข้อคำถามวัดความเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเอง ได้ค่าสัมประสิทธิ์ Cronbach's alpha เท่ากับ .883

ผลการศึกษา

กลุ่มตัวอย่างจำนวนทั้งสิ้น 596 คน มีอายุระหว่าง 18–23 ปี โดยส่วนใหญ่ (ร้อยละ 32.1) อายุ 20 ปี เป็นเพศชาย คิดเป็นร้อยละ 51.2 เพศหญิง คิดเป็นร้อยละ 47.3 และผู้ไม่ประสงค์ระบุเพศ คิดเป็นร้อยละ 1.5 กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นปี 1, 2 และ 3 (ร้อยละ 33.6, 32.0 และ 25.6 ตามลำดับ) กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาในมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรีซึ่งส่วนใหญ่ (ร้อยละ 49.6) เป็นนักศึกษาคณะวิศวกรรมศาสตร์

จากการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างสองตัวแปร (Bivariate Analysis) พบว่า เพศที่แตกต่างกันมีเจตคติการเรียนรู้และลักษณะความเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเองไม่แตกต่างกัน ขณะที่การเรียนรู้ในรายวิชาที่แตกต่างกันมีผลต่อเจตคติการเรียนรู้ที่แตกต่างกันทั้ง 4 มิติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ตาราง 1)

ตาราง 1 ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างเจตคติต่อการเรียนรู้และความใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเอง
จำแนกตามเพศและรายวิชา

N = 596

คุณลักษณะ	ร้อยละ	ค่าเฉลี่ย (ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน)				
		เจตคติต่อเนื้อหา	เจตคติต่อผู้สอน	เจตคติต่อกิจกรรม	เจตคติต่อสิ่งที่ได้รับจากการเรียน	ความใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเอง
IWF						
หญิง	47.3	1.47 (1.05)	1.78 (1.06)	1.26 (1.27)	1.62 (1.09)	2.31 (0.35)
ชาย	51.2	1.36 (1.02)	1.80 (0.94)	1.28 (1.15)	1.59 (0.94)	2.32 (0.40)
T-independent test		t = 1.358	t = -0.286	t = -0.156	t = 0.335	t = -0.329
รายวิชาที่เรียนในกลุ่มวิชาศึกษาทั่วไป						
รายวิชา A	17.1	1.70 (0.87)	2.13 (0.83)	1.59 (1.03)	1.89 (0.88)	2.34 (0.42)
รายวิชา B	20.8	1.36 (1.00)	1.89 (0.87)	1.26 (1.09)	1.51 (0.95)	2.31 (0.37)
รายวิชา C	15.8	0.89 (1.02)	0.84 (1.14)	0.56 (1.21)	1.01 (1.02)	2.27 (0.33)
รายวิชา D	17.4	1.56 (1.04)	1.89 (0.91)	1.58 (1.22)	1.77 (1.01)	2.36 (0.36)
รายวิชา F	28.9	1.44 (1.08)	1.93 (0.89)	1.24 (1.27)	1.66 (1.08)	2.29 (0.41)
One-way ANOVA		F = 8.914***	F = 29.848***	F = 12.282***	F = 11.406***	F = 0.931

*** $p < .001$

ก่อนดำเนินการวิเคราะห์พหุตัวแปร (Multivariate Analysis) ได้ทำการทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่จะนำเข้าสมการคำนวณ และพบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรรายคู่ดังแสดงในตาราง 2 หลังจากนั้น ใช้การวิเคราะห์การถดถอยพหุ (Multiple Regression Analysis)

ทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างเจตคติการเรียนรู้ 4 มิติ กับลักษณะความเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเอง และนำตัวแปรควบคุมเข้าไปในสมการวิเคราะห์ครั้งที่ 2 ทั้งนี้ เนื่องจากข้อมูลสูญหายของตัวแปร แต่ละตัวมีค่าน้อย คือ ระหว่างร้อยละ 0.2 – 2.2 จึงใช้วิธี Listwise Deletion ในการจัดกระทำ ข้อมูลสูญหาย (Missing Data) ทำให้กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์การถดถอยพหุ (Multiple Regression Analysis) เท่ากับ 560

ผลการวิเคราะห์การถดถอยพหุ (Multiple Regression Analysis) พบว่า เจตคติต่อสิ่งที่ ได้รับจากการเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับลักษณะความเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเองอย่างชัดเจน ($Beta = 0.397, p < .001$) นั่นคือ ยิ่งรับรู้ได้ว่าได้รับประโยชน์จากสิ่งที่เรียนจะยิ่งเป็นการเพิ่มพูน ลักษณะความเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเองของบุคคลนั้น ๆ โดยมีค่า R-square เท่ากับ 0.080 เมื่อนำตัวแปรควบคุม ได้แก่ เพศ อายุ จำนวนปีที่ศึกษา และรายวิชาที่เรียน ไปใช้ในการวิเคราะห์ครั้งที่ 2 พบว่า ค่า R-square เพิ่มขึ้นเล็กน้อย ($R^2 = 0.093$) และค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยเพิ่มขึ้นเช่นกัน โดยเจตคติต่อสิ่งที่ได้รับจากการเรียนยังคงเป็นตัวแปรที่ทำนายลักษณะความเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเองได้เช่นเดิม ($Beta = 0.404, p < .001$) และยิ่งพบอีกว่า เจตคติต่อกิจกรรมในรายวิชา มีความสัมพันธ์ทางลบกับลักษณะความเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($Beta = -0.190, p < .05$) โดยตัวแปรควบคุมดังกล่าวไม่มีความสัมพันธ์กับลักษณะความเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเองในสมการ ผู้เรียนที่มีอายุและเพศต่างกันมีลักษณะความเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเองไม่แตกต่างกัน ขณะที่ผู้ที่มีเจตคติทางบวกต่อสิ่งที่ได้รับจากการเรียนจะมีแนวโน้มของการเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเองมากขึ้น จึงสรุปได้ว่า การเรียนรู้ด้วยใจผ่านเจตคติต่อการเรียนมีความสัมพันธ์กับ ลักษณะความเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ตาราง 2 สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เมตริกของตัวแปร

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) ความใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเอง	1.000							
(2) เจตคติต่อเนื้อหาวิชา	.194	1.000						
(3) เจตคติต่อผู้สอน	.229	.712	1.000					
(4) เจตคติต่อกิจกรรมการเรียน	.193	.839	.721	1.000				
(5) เจตคติต่อสิ่งที่ได้รับจากการเรียน	.273	.829	.739	.861	1.000			
(6) อายุ (ปี)	-.017	.007	-.024	.000	.028	1.000		
(7) เพศ (หญิง)	-.012	.053	-.008	-.011	.015	.034	1.000	
(8) จำนวนปีที่ศึกษา	-.016	.000	-.011	-.005	.047	.868	.096	1.000

ตาราง 3 ความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ด้วยใจผ่านเจตคติต่อการเรียนรู้กับความใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเอง

N = 560

ปัจจัย	สัมประสิทธิ์			สัมประสิทธิ์		
	B	S.E.	Beta	B	S.E.	Beta
(ค่าคงที่)	2.105	0.036		2.053	0.511	
เจตคติต่อเนื้อหาวิชา	-0.026	0.030	-0.071	-0.025	0.031	-0.068
เจตคติต่อผู้สอน	0.041	0.025	0.106	0.051	0.026	0.130
เจตคติต่อกิจกรรมการเรียนรู้	-0.052	0.028	-0.166	-0.060	0.029	-0.190*
เจตคติต่อสิ่งที่ได้รับจากการเรียนรู้	0.148	0.033	0.397***	0.151	0.034	0.404***
อายุ (ปี)				0.003	0.028	0.009
เพศ (กลุ่มอ้างอิง: เพศหญิง)				-0.015	0.032	-0.020
จำนวนปีที่ศึกษา				-0.010	0.047	-0.024
รายวิชาที่เรียน (กลุ่มอ้างอิง: รายวิชา A)						
รายวิชา B				9.972E-5	0.051	0.000
รายวิชา C				0.034	0.071	0.033
รายวิชา D				0.052	0.067	0.052
รายวิชา F				-0.024	0.092	-0.028
	Adjust R ² = 0.080			Adjust R ² = 0.093		
	F = 13.223***, df = 4, 555			F = 5.103***, df = 11, 548		

* $p < .05$, *** $p < .001$

อภิปรายผล

เจตคติเป็นองค์ประกอบแรกของการสร้างแรงจูงใจในการเรียน เพื่อโน้มน้าวให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกอยากเรียน เกิดพฤติกรรมการเรียนอย่างมีส่วนร่วมและบรรลุตามเป้าหมาย หรือผลลัพธ์การเรียนรู้ที่ตั้งไว้ (Wlodkowski, 2008) เป็นการเรียนรู้ด้วยใจ (Affective Learning) ที่เป็นองค์ประกอบหนึ่งของการเรียนรู้ แต่ครูผู้สอนหลายคนมักมองข้ามไป ทั้งนี้ เพราะการสร้างการเรียนรู้ด้วยใจเป็นสิ่งที่ใช้ความพยายามมากและวัดผลได้ยาก แต่ความพึงพอใจต่อสิ่งที่เรียน กิจกรรมการ

เรียนรู้ และการสอนที่ดีมีผลต่อผลลัพธ์การเรียนรู้ผ่านกระบวนการเรียนรู้ที่ลึกซึ้ง (Lizzio et al., 2002) เป็นการสร้างแรงจูงใจจากภายในตัวผู้เรียนเอง ซึ่งเป็นแรงจูงใจที่ผลักดันให้เกิดพฤติกรรม การเรียนรู้และประสบผลสำเร็จตามเป้าหมายที่วางไว้ เป็นการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางอย่างแท้จริง โดยเชื่อมสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับเนื้อหา บริบท ความเข้าใจ และการก่อตัวขององค์ความรู้ (Narum, 2004) ดังนั้น การเฝ้าคอยตรวจสอบบรรยากาศการเรียนรู้อาจเป็นประเด็นที่ผู้สอนควรให้ความสำคัญ ซึ่งนอกจากจะเป็นการตรวจสอบการจัดการเรียนการสอนว่าเป็นไปตามแผนการ สอนที่วางไว้แล้วหรือไม่ ยังเป็นการประเมินผลระหว่างการเรียนรู้ (Formative Assessment) ที่สะท้อนปฏิกิริยาของผู้เรียนให้แก่ผู้สอนได้ปรับปรุงพัฒนาให้สอดคล้องกับธรรมชาติของผู้เรียน แต่ละคนหรือแต่ละกลุ่มได้ดีอีกด้วย ทั้งรูปแบบเนื้อหา กิจกรรม สื่อของตัวผู้สอนเอง และแม้แต่ เป้าหมายของรายวิชา ซึ่งก็คือ ผลที่อยากให้ผู้เรียนได้รับ เพราะมุมมองของผู้สอนอาจแตกต่างผู้ เรียน สิ่งที่ผู้สอนต้องการมอบให้ อาจไม่ตรงใจหรือไม่ตรงตามความต้องการ หรือไม่เจาะใจเชิง คุณค่าในมุมมองผู้เรียนก็ได้ ซึ่งการศึกษาครั้งนี้พบว่า รายวิชาที่แตกต่างกันมีผลให้ผู้เรียนมีเจตคติ ต่อการเรียนรู้รายวิชานั้น ๆ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ทั้งเนื้อหาวิชา อาจารย์ผู้ สอน กิจกรรมในรายวิชา และสิ่งที่ได้รับจากการเรียน ดังนั้น การตรวจสอบเจตคติหรือการรู้สึก ของผู้เรียนเป็นระยะจะช่วยลดช่องว่างการรับรู้ระหว่างผู้สอนและผู้เรียน ช่วยให้บรรยากาศ การเรียนรู้ดีขึ้น นำไปสู่ผลลัพธ์การเรียนรู้ที่ดีขึ้นตามไปด้วย

ผลการศึกษาที่สำคัญอีกประการ พบว่า การเรียนรู้ด้วยใจผ่านเจตคติต่อสิ่งที่ได้รับจากการ เรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับลักษณะความเป็นผู้ใหญ่เพื่อพัฒนาตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เป็นการตอกย้ำการสร้างแรงจูงใจในการเรียนที่ควรให้ความสำคัญกับสิ่งที่ได้รับจากการเรียนตาม การรับรู้ผู้เรียนด้วยว่า ผู้เรียนให้ความสำคัญหรือให้คุณค่าต่อสิ่งที่ได้รับจากการเรียนมากน้อยเพียง ไต และสามารถเชื่อมคุณประโยชน์ที่ได้รับนั้นได้หรือไม่ (Brophy, 1999) ซึ่งการตระหนักถึงคุณค่า ของสิ่งที่ได้รับจากการเรียนจะเป็นเหมือนการมองเห็นเป้าหมายของการเรียนรู้ และเมื่อผู้เรียนได้ มีโอกาสเลือกเป้าหมายการเรียนรู้ที่ตรงใจแล้ว จะทำให้เกิดความท้าทายและมีแรงจูงใจภายในที่ จะทำให้การเรียนรู้นั้น ๆ ประสบผลสำเร็จได้ (Schunk, 2003) สอดคล้องกับวงจรการเรียนรู้ตาม ประสบการณ์ของโคลบ (D. Kolb, 1984) ที่อธิบายว่าการเรียนรู้ของมนุษย์เป็นวงจรที่ไม่สิ้นสุด โดยบุคคลจะเรียนรู้จากสิ่งรอบตัวด้วยประสบการณ์ที่สัมผัสได้ เกิดการตกผลึกความคิดหรือองค์ ความรู้ และเกิดความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-efficacy) ที่จะเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ ต่อไป ดังนั้น เมื่อบุคคลสามารถเชื่อมโยงความพยายามที่ทุ่มเทลงไปกับสิ่งที่ได้รับจากการเรียนรู้ จะทำให้ กระบวนการเรียนรู้เป็นวงจรหมุนวนไปเรื่อย ๆ เกิดพฤติกรรมการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง และกลายเป็นนิสัยใฝ่เรียนรู้ในที่สุด

ประโยชน์หรือสิ่งที่ได้รับจากการเรียนเป็นเป้าหมายที่มีคุณค่าที่จะช่วยกระตุ้นผู้เรียนให้เกิด แรงจูงใจ เกิดความเชื่อมั่นในตนเอง และประสบความสำเร็จในที่สุด (Bandura, 1988; Schunk, 1990) อย่างไรก็ตาม เป้าหมายที่ช่วยพัฒนาการเรียนรู้และผลงานนั้นควรเป็นเป้าหมายที่ชัดเจน และมีความเฉพาะ ซึ่งจะช่วยเอื้อต่อกระบวนการเรียนรู้ได้มากกว่าการมีเป้าหมายแบบกว้าง ๆ หรือ การไม่มีเป้าหมายเลย (Bandura & Schunk, 1981; Gaa, 1973; Locke, Shaw, Saari, & Latham,

1981; Rosswork, 1977; Schunk, 1983, 1985) ผู้สอนจึงควรเอื้ออำนวยให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในการกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ โดยกำหนดเป้าหมายที่เป็นจริง (Realistic Goal) ที่ผู้เรียนสามารถใช้ความพยายามเพื่อบรรลุเป้าหมายนั้น ๆ ได้ (Schunk, 1985, 1990) เพื่อเป็นการฝึกฝนนิสัยให้ผู้เรียนรู้จักการกำหนดเป้าหมายที่มีคุณค่า วางแผนไปสู่เป้าหมายนั้น ๆ และมีพฤติกรรมมุ่งสู่ความสำเร็จด้วยตนเอง

อนึ่ง ผลการศึกษาครั้งนี้พบว่า เจตคติต่อกิจกรรมการเรียนรู้มีความสัมพันธ์ทางลบกับลักษณะความเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเอง นั่นคือ ความสนุกหรือพึงพอใจต่อกิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียนหรือในรายวิชาเพียงอย่างเดียวอาจไม่ช่วยให้เกิดผลลัพธ์การเรียนรู้เท่าใดนัก (Brophy, 1999) อีกทั้งยังแปรผกผันกับลักษณะความเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเองด้วย ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะกิจกรรมเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นและจบลงในห้องเรียนหรือในเนื้อหานั้น ๆ เท่านั้น ความรู้สึกพึงพอใจจึงเกิดขึ้นและจบไปภายในช่วงระยะเวลานั้น ๆ แต่ไม่มีความสัมพันธ์กับพัฒนาการของนิสัยความเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเองในระยะยาว ดังนั้น ผู้รับผิดชอบด้านการสอนหรือผู้จัดการรายวิชาควรออกแบบการจัดการเรียนรู้อย่างระมัดระวัง ไม่ควรเน้นน้ำหนักให้กับกิจกรรมการเรียนรู้ที่แปลกใหม่หรือสนุกสนานท้าทายเพียงอย่างเดียว แต่ควรเพิ่มน้ำหนักของการเชื่อมโยงให้ผู้เรียนมองเห็นถึงคุณค่าของสิ่งที่จะได้รับการเรียน ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อตัวผู้เรียนต่อไปในอนาคตมากกว่า อย่างไรก็ตาม การศึกษาครั้งนี้เป็นการศึกษาภาคตัดขวาง (Cross-sectional study) ที่อธิบายความสัมพันธ์ของตัวแปรเท่านั้น และมีข้อจำกัดในการตีความเชิงเหตุผล (Causal Relationship) ซึ่งจำเป็นต้องอาศัยรูปแบบการวิจัยอื่นมาช่วยอธิบายเพิ่มเติมในการศึกษาครั้งต่อไป เช่น การศึกษากึ่งทดลอง (Quasi-experimental study) หรือการศึกษาระยะยาว (Longitudinal Study) เป็นต้น

บทสรุปและข้อเสนอแนะจากการศึกษา

การพัฒนาเยาวชนจากรั้วมหาวิทยาลัยให้เป็นทรัพยากรมนุษย์ที่มีความใฝ่รู้นั้นเป็นสิ่งสำคัญ เพราะเป็นรากฐานคุณลักษณะที่จำเป็นในโลกอนาคต ที่เต็มไปด้วยข้อมูลข่าวสารและการเปลี่ยนแปลง รวมทั้งเป็นการเสริมสร้างศักยภาพทุนมนุษย์ให้แก่เยาวชนไทยในระยะยาวอีกด้วย การจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมต่อการฝึกฝนความเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเองจึงเป็นความท้าทายของสถาบันอุดมศึกษาทุกแห่ง อย่างไรก็ตาม การออกแบบการเรียนรู้ที่เน้นการออกแบบกิจกรรมให้สนุก น่าสนใจ และดึงดูดให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในห้องเรียน รวมทั้งการพยายามจัดเนื้อหาความรู้ให้แก่ผู้เรียน อาจไม่ใช่คำตอบที่ดีที่สุดของการจัดการเรียนรู้ที่มุ่งให้เกิดผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้ โดยเฉพาะลักษณะความเป็นผู้ใฝ่รู้เพื่อพัฒนาตนเอง แต่ควรเน้นการเชื่อมโยงให้ผู้เรียนได้ตระหนักถึงสิ่งที่จะได้รับการเรียน และที่สำคัญ คือ ควรจัดการเรียนรู้ที่ทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่าได้รับประโยชน์ตามความคาดหวัง คำนึงกับการเรียน และสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้จริง เพื่อเป็นการเสริมสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ให้ผู้เรียนรักที่จะเรียน สนุกที่จะรู้ และมุ่งสู่เป้าหมายของการเรียนด้วยตนเอง ซึ่งเป็นแนวทางส่งเสริมการเรียนรู้ที่ยั่งยืน เกิดวงจรการเรียนรู้อย่างเป็นกระบวนการต่อเนื่อง และสนับสนุนพัฒนาการความใฝ่เรียนรู้อันเป็นนิสัยติดตัวตลอดไป

ข้อเสนอแนะสำหรับการศึกษารังต่อไป

การศึกษาเพื่ออธิบายความสัมพันธ์ของตัวแปรเชิงสาเหตุ (Causal Relationship) ในรายละเอียดเพิ่มเติม ควรออกแบบเป็นการศึกษากึ่งทดลอง (Quasi-experimental study) โดยเปรียบเทียบกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้ในรูปแบบที่แตกต่างกัน นอกจากนี้ เพื่อให้สามารถอธิบายความแตกต่างหลากหลายของศาสตร์สาขาวิชามากขึ้น การศึกษาควรออกแบบการสุ่มตัวอย่างให้ครอบคลุมเยาวชนในสถาบันอุดมศึกษาอื่นเพิ่มเติมต่อไป

รายการอ้างอิง

- Andrew, R., & John, A. (2007). Self-perceived employability: development and validation of a scale. **Personnel Review**, 36(1), 23-41. Retrived September 7, 2017, from doi:10.1108/004834807 10716704
- Bandura, A. (1988). Self-Regulation of Motivation and Action Through Goal Systems. In V. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Frijda (Eds.). **Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation**. (pp. 37-61). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 41(3), 586-598. Retrived March 28, 2019, from doi:10.1037/0022-3514.41.3.586
- Berg, C. A. R. (2005). Factors related to observed attitude change toward learning chemistry among university students. **Chemistry Education Research and Practice**, 6(1), 1-18.
- Berry, J. M., & West, R. L. (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span. **International Journal of Behavioral Development**, 16(2), 351-379. Retrived March 27, 2019, from doi:10.1177/016502549301600213
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 28(2), 134-148. Retrived August 23, 2018, from doi:https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.12.004
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for. **Educational Psychologist**, 34(2), 75-85. Retrived August 23, 2018, from doi:10.1207/s15326985ep3402_1
- Bui, H. T. M., Ituma, A., & Antonacopoulou, E. (2013). Antecedents and outcomes of personal mastery: cross-country evidence in Higher Education. **The International Journal of Human Resource Management**, 24(1), 167-194. Retrived March 27, 2019, from doi:10.1080/09585192. 2012.669781

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. **Educational Psychologist**, 26(3-4), 325-346. Retrived August 23, 2018, from doi:10.1080/00461520.1991.9653137
- Gaa, J. P. (1973). Effects of Individual Goal-Setting Conferences on Achievement, Attitudes, and Goal-Setting Behavior. **The Journal of Experimental Education**. 42(1), 22-28.
- García-Morales, V. J., Lloréns-Montes, F. J., & Verdú-Jover, A. J. (2007). Influence of personal mastery on organizational performance through organizational learning and innovation in large firms and SMEs. **Technovation**, 27(9), 547-568. Retrived March 27, 2019, from doi:https://doi.org/ 10.1016/j.technovation.2007.02.013
- Gibb, S. (2014). Soft skills assessment: theory development and the research agenda. **International Journal of Lifelong Education**, 33(4), 455-471. Retrived September 11, 2017, from doi:10.1080/02601370.2013.867546
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2012). Experiential Learning Theory. In N. M. Seel (Ed.), **Encyclopedia of the Sciences of Learning** (pp. 1215-1219). Boston, MA: Springer US.
- Kolb, D. (1984). **Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development**. (Vol. 1).
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for theory and practice. **Studies in Higher Education**, 27(1), 27-52. Retrived August 15, 2018, from doi:10.1080/03075070120099359
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. **Psychological Bulletin**, 90(1), 125-152. Retrived March 28, 2019 from doi:10.1037/0033-2909.90.1.125
- Lucktong, A. (2019). **From Attitude Measurement to Classroom Climate Estimation: Contributing Affective Learning by Formative Assessment**. Paper presented at the International Convention of Psychological Science (ICPS), Paris, France.
- Narum, J. L. (2004). **What Lasts: an essay: a learner-centered environment**. Retrieved August 15, 2018, from http://pkal.org/documents/narum_a-learner-centered-environment.pdf

- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. **Journal of Educational Psychology**, 104(3), 700-712. Retrived August 23, 2018, from doi:10.1037/a0027268
- Rosswork, S. G. (1977). Goal setting: The effects on an academic task with varying magnitudes of incentive. **Journal of Educational Psychology**, 69(6), 710-715. Retrived March 28, 2019, from doi:10.1037/0022-0663.69.6.710
- Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and Relatedness as Fundamental to Motivation and Education. **The Journal of Experimental Education**, 60(1), 49-66. Retrived August 23, 2018, from doi:10.1080/00220973.1991.10806579
- Schunk, D. H. (1983). Goal difficulty and attainment information: Effects on children's achievement behaviours. Human Learning: **Journal of Practical Research & Applications**, 2(2), 107-117.
- Schunk, D. H. (1985). Participation in Goal Setting: Effects On Self-Efficacy and Skills of Learning-Disabled Children. **The Journal of Special Education**, 19(3), 307-317. Retrived March 28, 2019, from doi:10.1177/002246698501900307
- Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. **Educational Psychologist**, 25(1), 71-86. doi:10.1207/s15326985ep2501_6
- Schunk, D. H. (2003). SELF-EFFICACY FOR READING AND WRITING: INFLUENCE OF MODELING, GOAL SETTING, AND SELF-EVALUATION. **Reading & Writing Quarterly**, 19(2), 159-172. Retrived March 28, 2019, from doi:10.1080/10573560308219
- Senge, P. M. (1990). **The Fifth Discipline: The art & practice of the learning organization**. New York: Doubleday Business.
- Sriklaub, K., Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2015). Development of the Classroom Climate Measurement Model. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 171, 1353-1359. Retrived July 26, 2018, from doi:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.253
- Vahidnia, F., & Fatemi, A. H. (2015). The Advantage of Power of Goal-setting Theory Coupled with the Power of Choice in Iranian EFL Learners' Writing. **Journal of Language Teaching and Research**, 6(4), 818-823. Retrived August 23, 2018, from doi:http://dx.doi.org/10.17507/ jltr.0604.14
- Wlodkowski, R. J. (2008). **Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults**. San Francisco: Jossey-Bass, A Willey Imprint.