

บทที่ 2

แนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

โดยทั่วไปผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ขนาดของความสำเร็จที่ได้จากการเรียน โดยอาศัยความสามารถเฉพาะตัวของแต่ละบุคคล ตัวที่บ่งชี้ถึงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอาจได้มาจากกระบวนการที่ไม่ต้องอาศัยการทดสอบ เช่น ได้จากการสังเกต การตรวจการบ้าน หรืออาจอยู่ในรูปของเกรดที่ได้จากโรงเรียน ซึ่งต้องอาศัยกรรมวิธีที่ซับซ้อนและช่วงเวลาในการประเมินอันยาวนาน ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยสนใจศึกษาตัวแปรซึ่งเป็นตัวแปรทางจิตวิทยาที่คาดว่าจะให้พยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียน 6 ตัวแปร คือ การกำกับตนเองในการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ การรับรู้ความสามารถของตนเองทางภาษาอังกฤษ ทักษะคิดต่อวิชาภาษาอังกฤษ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ความวิตกกังวล และเขาวินิจฉัย ผู้วิจัยเสนอรายงานการศึกษาค้นคว้าจากแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องตามลำดับ ดังนี้

1. แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการกำกับตนเองในการเรียน

1.1 ความหมายของการกำกับตนเองในการเรียน

การกำกับตนเองในการเรียน หมายถึง การที่ผู้เรียนดำเนินการกำกับการได้มาซึ่งความรู้ และทักษะต่าง ๆ โดยมีเมตาคognition มีแรงจูงใจและกระทำด้วยตนเอง (Zimmerman, 1986: 614, 1989: 284) ดังนั้น ผู้เรียนที่รู้จักการกำกับตนเองจึงมีความคิด มีความพยายามที่จะใฝ่หาความรู้ และฝึกทักษะต่าง ๆ ด้วยตัวเองมากกว่าที่จะอาศัยครู พ่อแม่ หรือแหล่งความรู้อื่น ๆ และในความหมายของการกำกับตนเองในการเรียนดังกล่าว การเรียนรู้ของนักเรียนจะต้องเกี่ยวข้องกับการใช้กลวิธีเพื่อที่จะทำให้เป้าหมายทางการเรียนบรรลุผลสำเร็จ บนพื้นฐานการรับรู้ความสามารถของตนเอง ในความหมายนี้จึงสันนิษฐานได้ว่ามีองค์ประกอบที่สำคัญ 3 ประการ คือ กลวิธีกำกับตนเองในการเรียน (Self-Regulated Learning Strategies) การรับรู้ความสามารถของตนเองต่อทักษะการปฏิบัติงาน (Self-Efficacy) และการตั้งเป้าหมายทางการเรียน (Academic Goals)

1.1.1 กลวิธีกำกับตนเองในการเรียน หมายถึง วิธีการที่นักเรียนใช้กำกับการได้มาซึ่งความรู้ หรือทักษะต่าง ๆ ของผู้เรียน รวมทั้งวิธีการต่าง ๆ เช่น การรวบรวม หรือการถ่ายโอนความรู้

การให้รางวัลต่อความสำเร็จ หรือลงโทษต่อความล้มเหลวของตนเอง การค้นคว้าหาความรู้ การท่องจำหรือการใช้เครื่องช่วยจำ (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986)

1.1.2 การรับรู้ความสามารถของตนเอง หมายถึง การที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเองที่จะจัดการหรือดำเนินการกระทำพฤติกรรมให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ (Bandura, 1986)

1.1.3 เป้าหมายทางการเรียน เช่น ระดับผลการเรียน ค่านิยมทางสังคม หรือโอกาสในการทำงานหลังจากสำเร็จการศึกษา จะเป็นองค์ประกอบที่ทำให้บุคคลกระทำพฤติกรรมเพื่อให้บรรลุความสำเร็จ

ความหมายของการกำกับตนเองในการเรียน ตามที่ ซิมเมอร์แมน (Zimmerman, 1986, 1989) ได้เสนอไว้ นั้น ซิมเมอร์แมนได้เสนอตามแนวคิดของธอร์เซนและมาฮอนีย์ (Thorsen and Mahoney, 1974 cited in Zimmerman, 1989) ที่ได้อธิบายการกำกับตนเองของมนุษย์ว่า การกำกับตนเองเกี่ยวข้องกับอิทธิพลของความแตกต่างของผลกรรมที่เกิดขึ้นจากสภาพแวดล้อมโดยทันทีกับผลกรรมที่เกิดขึ้นจากสภาพแวดล้อมในภายหลังที่มีต่อพฤติกรรมของมนุษย์ แต่ค่านิยมของซิมเมอร์แมนจะเน้นการที่นักเรียนจะแสดงพฤติกรรมอย่างไรภายใต้เงื่อนไขการใช้กลวิธีการกำกับตนเองในการเรียนเพื่อทำให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ ซึ่งสันนิษฐานว่าแรงจูงใจของผู้เรียนจะคงอยู่ถ้ามีการรับรู้ความสามารถของตนเองเมื่อทำงานที่เฉพาะเจาะจง ดังนั้น การอธิบายการใช้กลวิธีการของนักเรียนว่าเป็นการกำกับตนเอง บุคคลจะต้องรู้เป้าหมายทางการเรียนและการรับรู้ความสามารถของผู้เรียนเสียก่อน ยกตัวอย่างเช่น บุคคลจะไม่สามารถอธิบายได้ว่าการที่นักเรียนออกไปดื่มน้ำอัดลมหลังจากอ่านหนังสือหรือทำการบ้านเสร็จเป็นการใช้กลวิธีการให้รางวัลตนเองเมื่อประสบความสำเร็จ โดยไม่รู้จุดประสงค์ว่า ทำไมเขาจึงใช้กลวิธีนี้ (เช่น เพื่อที่จะสร้างแรงจูงใจให้ตนเอง) และไม่รู้การรับรู้ความสามารถของเขาเมื่อใช้กลวิธีนี้ (เช่น ความสามารถที่ทำการบ้านได้เสร็จ และถูกต้องมากขึ้น)

1.2 แนวคิดพื้นฐานของทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาสังคม

การกำกับตนเองในการเรียนมีพื้นฐานมาจากทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาสังคม (Social Cognitive Theory) ของ อัลเบิร์ต แบนดูรา (Albert Bandura) ซึ่งเขาเชื่อว่าการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนเป็นผลเนื่องมาจากเหตุผลและผลที่เอื้อต่อกันระหว่าง 3 องค์ประกอบ ตามคำอธิบายของแบนดูรา (Bandura 1977, 1986) ความแตกต่างเกิดจากการกำหนดทางปัจจัยส่วนบุคคล (Person) สภาพแวดล้อม (Environment) และพฤติกรรม (Behavior) ของการกำกับตนเองในการเรียน นักทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาสังคมเชื่อว่า การกำกับตนเองในการเรียนไม่ได้กำหนดเพียงองค์ประกอบ

ส่วนบุคคลเท่านั้น แต่มีอิทธิพลมาจากสภาพแวดล้อมและพฤติกรรมในลักษณะเป็นเหตุผลซึ่งกันและกัน ยกตัวอย่างเช่น นักเรียนแก้ปัญหारेื่องการลบ เช่น $9-5 = ?$ ซึ่งสันนิษฐานไม่ได้ว่ากำหนดเฉพาะองค์ประกอบส่วนบุคคลในด้านการรับรู้ความสามารถของตนเองเท่านั้น แต่ยังมีสิ่งเร้าทางสภาพแวดล้อม เช่น การสนับสนุนจากครู และจากผลที่ได้รับจากการกระทำ (เช่น ได้รับคำตอบถูกต้องจากปัญหาครั้งก่อน ๆ)

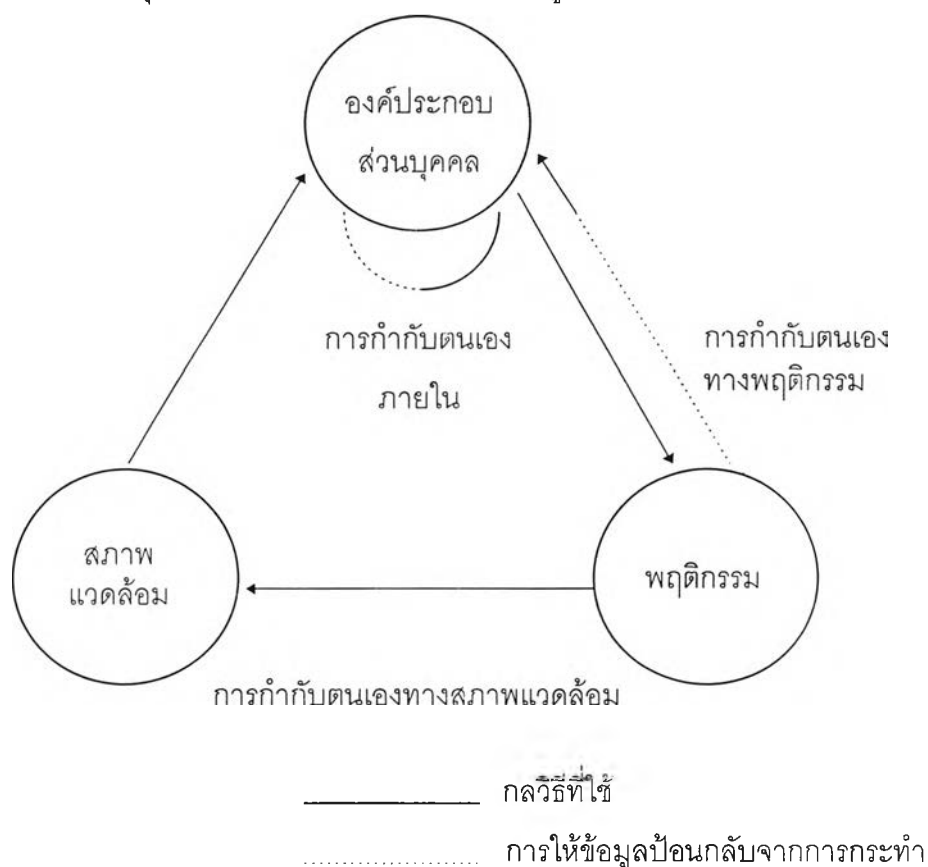
แบนดูรา (Bandura, 1986) ให้ข้อควรระวังว่า ทั้ง 3 องค์ประกอบทำหน้าที่กำหนดซึ่งกันและกันก็ไม่ได้หมายความว่า องค์ประกอบทั้ง 3 นั้นจะมีอิทธิพลในการกำหนดซึ่งกันและกันอย่างเท่าเทียมกัน อิทธิพลทางสภาพแวดล้อมอาจจะมีอิทธิพลมากกว่าองค์ประกอบทางพฤติกรรมหรือองค์ประกอบส่วนบุคคลในบางบริบท ยกตัวอย่างเช่น ในโรงเรียนที่มีโครงสร้างทางหลักสูตรมากหรือมีข้อจำกัดในการปฏิบัติในห้องเรียน รูปแบบต่างๆ ของการกำกับตนเองในการเรียน เช่น การวางแผน หรือการให้รางวัลแก่ตนเองของนักเรียน อาจจะไม่คล่องตัวในการกำกับตนเองในทางตรงกันข้ามในโรงเรียนที่มีกฎเกณฑ์บังคับน้อย องค์ประกอบทางด้านส่วนบุคคลหรือพฤติกรรม อาจจะมีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองมากกว่า การกำกับตนเองในการเรียนจะเกิดขึ้นเมื่อนักเรียนสามารถใช้กระบวนการส่วนบุคคลในการที่จะกำกับพฤติกรรมและสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้

ซิมเมอร์แมน (Zimmerman, 1989: 330 อ้างถึงใน วัฒนา เตชะโกมล, 2541: 7) กล่าวว่า มีกลวิธีทั่วไป 3 ประเภท ที่มีอิทธิพลต่อกระบวนการส่วนบุคคล ซึ่งเป็นกลวิธีที่สร้างขึ้นเพื่อควบคุมพฤติกรรมสภาพแวดล้อม หรือกระบวนการภายใน

1.2.1 การกำกับตนเองด้านพฤติกรรม ดังแผนภาพที่ 1 การเรียนรู้ในอดีตของนักเรียนโดยใช้กลวิธีประเมินตนเอง (เช่น การตรวจการบ้าน) จะให้ข้อมูลเกี่ยวกับความถูกต้องและการตรวจจะต่อเนื่องกันไปจนได้รับข้อมูลป้อนกลับจากการกระทำ ในการอธิบายการกำหนดซึ่งกันและกันความเป็นเหตุเป็นผลก็คือ การริเริ่มส่วนบุคคลโดยการสนับสนุนการใช้กลวิธีและกำกับตนเองในการกระทำจากการรับรู้ความสามารถของตนเอง จะทำให้มีความพยายามที่จะใช้วิธีการกำกับตนเอง เพื่อที่จะให้ได้มาซึ่งความรู้และทักษะในรูปวงจรการให้ข้อมูลป้อนกลับ

1.2.2 การกำกับตนเองด้านสภาพแวดล้อม ดังที่อธิบายในแผนภาพที่ 1 เช่นเดียวกันนักเรียนจะใช้กลวิธีการจัดกระทำกับสิ่งแวดล้อม (เช่น จัดสถานที่เรียนให้เงียบเพื่อทำการบ้านให้เสร็จ) อาจจะเกี่ยวข้องกับองค์ประกอบด้านพฤติกรรม เช่น การทำให้ไม่มีเสียงอึกทึก จัดแสงไฟให้เหมาะสม และจัดสถานที่ที่จะเรียน) การที่จะใช้โครงสร้างทางสภาพแวดล้อมอย่างต่อเนื่อง อาจจะขึ้นอยู่กับการรับรู้ประสิทธิภาพในการช่วยการเรียนรู้ ซึ่งอาจจะนำไปสู่การกำหนดซึ่งกันและกัน

โดยวางจ้อมูลป้อนกลับทางสภาพแวดล้อม แม้ว่ากลวิธีในการเรียนรู้สามารถที่จะเริ่มจากสภาพแวดล้อม (เช่น การสอน) ตามหลักการนี้ นักเรียนอาจจะไม่กำกับตนเองนอกจากพวกเขาอยู่ภายใต้กระบวนการส่วนบุคคล (เช่น การตั้งเป้าหมาย การรับรู้ความสามารถของตนเอง)



แผนภาพที่ 1 การวิเคราะห์หน้าที่องค์ประกอบ 3 ด้านของการกำกับตนเอง

(Zimmerman, 1989: 330 อ้างถึงใน วัฒนา เตชะโกมล, 2541: 8)

1.2.3 การกำกับตนเองภายใน ดังอธิบายในแผนภาพที่ 1 จะเห็นได้ว่า เช่นเดียวกัน กระบวนการภายในส่วนบุคคลมีผลกระทบซึ่งกันและกันเช่นเดียวกัน นักทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาสังคม มีความสนใจเป็นพิเศษต่อผลกระทบของกระบวนการเมตาคอคนิชั่น (Metacognition) ที่มีต่อกระบวนการส่วนบุคคลอื่น ๆ เช่น ความรู้พื้นฐาน หรือลักษณะความรู้สึนึกคิด เช่น วิธีการขยายเชื่อมโยง (elaboration) ยกตัวอย่าง เช่น กลวิธีขยายเชื่อมโยง ในการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างคำภาษาสเปน “pan” ซึ่งมีความหมายเหมือนกับคำว่า “bread” ในภาษาอังกฤษ เช่น Bread is cooked in a pan. จะทำให้นักเรียนสามารถขยายเชื่อมโยงความรู้โดยอาศัยพื้นฐานภาษาสเปนได้

แบนดูรา (Bandura, 1986) ให้ข้อสันนิษฐานว่า ความสัมพันธ์กันอย่างแนบแน่น และรูปแบบความเป็นเหตุเป็นผลซึ่งกันและกันระหว่างองค์ประกอบส่วนบุคคล สภาพแวดล้อมและพฤติกรรมจะมีอิทธิพลเปลี่ยนแปลงสิ่งต่อไปนี้เป็นที่แน่นอน คือ ความพยายามที่จะกำกับตนเองส่วนบุคคล ผลกรรมและสภาพแวดล้อม ยกตัวอย่างเช่น นักเรียนพยายามที่จะจดจำชื่อกระดูกส่วนต่าง ๆ ในวิชาสรีรวิทยามนุษย์ การระลึกได้ของนักเรียน จะพัฒนาได้ถ้าเขาตัดสินใจที่จะบันทึกชื่อกระดูกส่วนต่าง ๆ ที่เขาลืมด้วยตัวเอง (อิทธิพลของความพยายามที่จะกำกับตนเองส่วนบุคคลและผลกรรม) หรือถ้ามีนักเรียนอีกคนเข้ามาช่วยในการจดจำชื่อกระดูกส่วนต่าง ๆ (อิทธิพลจากการเปลี่ยนแปลงสภาพแวดล้อม) ความสามารถส่วนบุคคลของนักเรียนที่จะกำกับตนเองขึ้นอยู่กับ การเรียนรู้และพัฒนาการนักเรียนที่มีประสบการณ์มากกว่าจะสามารถกำกับตนเองในระหว่างการเรียนรู้ได้ดีกว่า (วัฒนา เตชะโกมล, 2541)

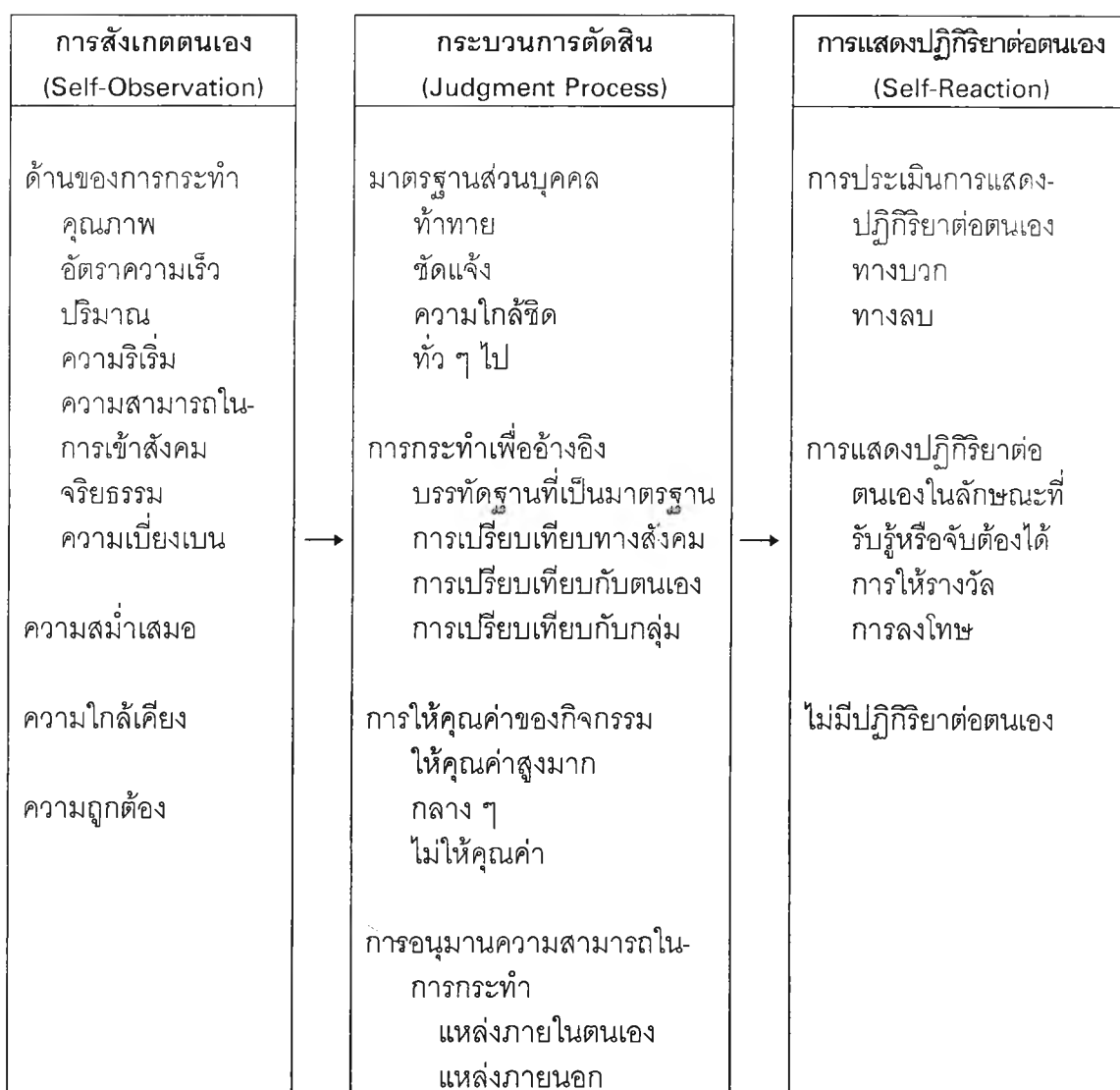
1.3 กระบวนการในการกำกับตนเอง

กระบวนการในการกำกับตนเอง ประกอบด้วย 3 กระบวนการย่อย ดังนี้ (Bandura, 1986 อ้างถึงในสมโภชน์ เขียมสุภาษิต, 2541: 54-57)

1.3.1 กระบวนการสังเกตตนเอง (Self Observation) บุคคลจะไม่มีอิทธิพลใด ๆ ต่อการกระทำของตนเองถ้าเขาไม่สนใจว่าเขากำลังทำอะไรอยู่ ดังนั้น จุดเริ่มต้นที่สำคัญของการกำกับตนเอง คือ บุคคลจะต้องรู้ว่ากำลังทำอะไรอยู่ เพราะความสำเร็จของการกำกับตนเองนั้น ส่วนหนึ่งมาจากความชัดเจน ความสม่ำเสมอและความแม่นยำของการสังเกตและบันทึกตนเอง ในกระบวนการสังเกตตนเองนั้น Bandura ได้เสนอว่าควรมีด้านต่าง ๆ ที่ควรพิจารณาอยู่ด้วยกัน 4 ด้าน คือ ในด้านของการกระทำ ซึ่งผู้ที่สังเกตตนเอง ควรจะตัดสินใจว่าควรจะสังเกตตนเอง ในมิติใดของการกระทำของตน ซึ่งมิติต่าง ๆ ของพฤติกรรมที่ควรพิจารณาทำการสังเกต ได้แก่ มิติด้านคุณภาพ อัตราความเร็ว ปริมาณ ความริเริ่ม ความสามารถในการเข้าสังคม จริยธรรม และความเบี่ยงเบน ทั้งนี้ การที่จะเลือกสังเกตที่มีมิติใดของพฤติกรรมนั้น ย่อมขึ้นอยู่กับเป้าหมายของผู้สังเกต และลักษณะของพฤติกรรมเป็นหลัก เช่น ถ้าต้องการสังเกตการวิ่งของนักกีฬา ก็คงจะต้องทำการสังเกตในมิติของความเร็ว หรือถ้าจะสังเกตว่าหลังการฝึกทักษะทางสังคมแล้ว การปฏิสัมพันธ์กับสังคมเป็นเช่นใด ก็อาจจะสังเกตในมิติของความสามารถในการเข้าสังคม เป็นต้น นอกจากด้านของการกระทำแล้ว ยังมีด้านของความสม่ำเสมอ ความใกล้เคียง และความถูกต้องอีกด้วย

การสังเกตตนเองนั้นทำหน้าที่อย่างน้อยที่สุด 2 ประการ คือ เป็นตัวให้ข้อมูลที่เป็นต่อข้อกำหนดมาตรฐานของการกระทำที่มีความเป็นไปได้จริง และประเมินการเปลี่ยนแปลง

แปลงของพฤติกรรมที่กระทำอยู่ แต่การที่คนเราจะเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมหรือไม่ก็ขึ้นอยู่กับปัจจัยหลาย ๆ อย่าง อย่างเช่น การวินิจฉัยตนเอง ซึ่งมักจะพบว่าคนเราไม่ค่อยจะตระหนักกับสิ่งที่ตนเองกระทำเป็นนิสัย การสังเกตตนเองจะทำให้บุคคลสามารถวินิจฉัยได้ว่าในเงื่อนไขใด ควรทำพฤติกรรมใด การวินิจฉัยตนเองนั้นจะนำไปสู่การตัดสินใจว่าพฤติกรรมใดควรจะเปลี่ยนแปลง นอกจากนี้การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมหรือไม่ก็ยังขึ้นอยู่กับปัจจัยทางด้านการรับรู้ของตนเอง เนื่องจากพบว่า บางครั้งการสังเกตตนเองก็นำไปสู่การเพิ่มของพฤติกรรม การลดพฤติกรรม และบางครั้งก็ไม่มีผลต่อพฤติกรรมที่สังเกตนั้นเลย ดังนั้นก็น่าจะขึ้นอยู่กับการรับรู้ของตนเองด้วย ซึ่ง แบนดูรา (Bandura, 1986) กล่าวว่า การที่คนเราจะเกิดแรงจูงใจตนเองนั้น น่าจะขึ้นอยู่กับปัจจัยดังต่อไปนี้



แผนภาพที่ 2 กระบวนการย่อยในกระบวนการกำกับตนเอง (Bandura, 1986: 337 อ้างถึงใน สมโภชน์ เตียมสุภาษิต, 2541: 55)

1) ช่วงเวลาระหว่างการเกิดพฤติกรรมและการบันทึกพฤติกรรมตนเอง Bandura พบว่า ถ้าช่วงเวลาระหว่างการเกิดพฤติกรรม และการบันทึกพฤติกรรมนั้นสั้น ก็ย่อมจะส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมได้ดีขึ้น การที่คนเราให้ความสนใจต่อสิ่งที่เกิดขึ้นจากการกระทำอย่างทันทีทันใดจะทำให้เกิดความรู้สึกต่าง ๆ ซึ่งอาจจะเป็นความรู้สึกพอใจหรือไม่พอใจ ก็จะมีผลให้คนเรารู้สึกว่าควรจะเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมตนเองหรือไม่ อย่างเช่น ความต้องการลดความอ้วน การบันทึกจำนวนแคลอรีของอาหารที่รับประทานแต่ละมื้ออย่างทันทีทันใด จะส่งผลทำให้พฤติกรรมรับประทานอาหารอย่างระมัดระวังเกิดขึ้นได้ดีกว่าบันทึกในตอนก่อนนอนของแต่ละวัน

2) การให้ข้อมูลป้อนกลับ ข้อมูลที่ป้อนกลับนี้ได้จากการสังเกตตนเอง ซึ่งข้อมูลป้อนกลับที่จะส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคลนั้น ควรจะเป็นข้อมูลป้อนกลับที่มีความชัดเจนว่าพฤติกรรมเป้าหมายนั้นได้ก้าวหน้าไปแค่ไหนแล้ว เพราะถ้าข้อมูลป้อนกลับนั้นคลุมเครือก็ย่อมจะไม่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

3) ระดับของแรงจูงใจ คนที่มีแรงจูงใจสูงก็มีแนวโน้ม ที่จะตั้งพฤติกรรมเป้าหมายด้วยตนเองและประเมินความก้าวหน้าดังกล่าวด้วยตนเอง ก็จะทำให้การสังเกตตนเองมีผลต่อการพัฒนาพฤติกรรมของบุคคลมากกว่าการที่บุคคลที่ขาดแรงจูงใจในการพัฒนาตนเอง

4) คุณค่าของพฤติกรรมที่สังเกต แนนอนถ้าพฤติกรรมที่สังเกตนั้นมีคุณค่ามาก ปฏิกริยาการสนองตอบย่อมสูง เมื่อได้เห็นข้อมูลที่ได้จากการสังเกตตนเอง จึงจะนำไปสู่การตัดสินใจในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม แต่ถ้าพฤติกรรมนั้นไม่มีคุณค่า บุคคลก็ย่อมจะไม่สนใจมากนักต่อพฤติกรรมดังกล่าว

5) การเน้นที่ความสำเร็จหรือความล้มเหลว พฤติกรรมและการรับรู้ถึงความสามารถของตนเองจะเปลี่ยนแปลง ถ้าการเปลี่ยนแปลงนั้นนำไปสู่การได้รับรางวัล การเน้นการสังเกตความสำเร็จของการแสดงพฤติกรรม จะทำให้การเพิ่มพฤติกรรมที่ปรารถนามากกว่าที่จะไปสังเกตความล้มเหลวของการแสดงพฤติกรรม

6) ระดับความสามารถในการควบคุม พฤติกรรมที่สังเกตนั้น ถ้าบุคคลรับรู้ว่ายู่ในความสามารถที่จะควบคุมได้ ก็จะมีโอกาสที่จะเปลี่ยนแปลงได้ดีกว่าพฤติกรรมที่บุคคลมีความรู้สึกที่ไม่สามารถจะควบคุมได้

1.3.2 กระบวนการตัดสินใจ (Judgement Process) ข้อมูลที่ได้จากการสังเกตตนเองนั้น จะมีผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของคนไม่มากนัก ถ้าปราศจากกระบวนการตัดสินใจ ถ้าข้อมูลดังกล่าวนี้เป็นที่พึงพอใจหรือไม่พึงพอใจ โดยอาศัยมาตรฐานส่วนบุคคลที่ได้มาจากการถูกสอน

โดยตรง การประเมิน ปฏิบัติการตอบสนองทางสังคมต่อพฤติกรรมนั้น ๆ และจากการสังเกตตัวแบบ ซึ่ง แบบดูราให้ความสำคัญอย่างมากต่อการถ่ายทอดมาตรฐาน จากกระบวนการของตัวแบบ

นอกจากการตัดสินใจที่ต้องอาศัยมาตรฐานส่วนบุคคลแล้ว ปัจจัยอีกปัจจัยหนึ่งที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการตัดสินใจ คือ การเปรียบเทียบกับกลุ่มอ้างอิงทางสังคม ที่ประกอบด้วย การเปรียบเทียบกับบรรทัดฐานของสังคม การเปรียบเทียบกับสังคม การเปรียบเทียบกับตนเอง และการเปรียบเทียบกับกลุ่ม

กระบวนการตัดสินใจจะไม่ส่งผลใด ๆ ต่อบุคคล ถ้าพฤติกรรมที่ตัดสินใจนั้นยังไม่มีคุณค่าพอแก่ความสนใจของบุคคล แต่ถ้าพฤติกรรมนั้นมีคุณค่า การประเมินตนเองก็จะส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคลทันที แต่อย่างไรก็ตามการที่บุคคลจะสนองต่อกระบวนการตัดสินใจนั้น ก็ย่อมขึ้นอยู่กับการอนุมานสาเหตุในการกระทำ บุคคลจะรู้สึกภูมิใจ ถ้าการประเมินความสำเร็จของการกระทำมาจากความสามารถและการกระทำของเขา และจะรู้สึกไม่พึงพอใจเท่าใดนัก ถ้าการกระทำนั้นขึ้นอยู่กับปัจจัยภายนอก

1.3.3 การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง (Self-Reaction) การพัฒนามาตรฐานในการประเมินและทักษะในการตัดสินใจนั้น จะนำไปสู่การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง ทั้งนี้ย่อมขึ้นอยู่กับสิ่งล่อใจในการที่จะนำไปสู่ผลบวก ทั้งในแง่ของผลที่ได้เป็นสิ่งของที่จับต้องได้ หรือในแง่ของความพึงพอใจในตนเอง ส่วนมาตรฐานภายในของบุคคล ก็จะทำหน้าที่เป็นตัวเกณฑ์ที่ทำให้บุคคลคงระดับการแสดงออก อีกทั้งเป็นตัวจูงใจให้บุคคลกระทำพฤติกรรมไปสู่มาตรฐานดังกล่าวด้วย

1.4 ปัจจัยที่กำหนดการกำกับตนเองในการเรียน (Determinants of Self-Regulated Learning)

สิ่งที่มีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองในการเรียนมี 3 ด้าน คือ

1.4.1 อิทธิพลด้านส่วนบุคคล (Personal Influence) ประกอบด้วย การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) ซึ่งขึ้นอยู่กับอิทธิพลอื่น ๆ ของอิทธิพลด้านส่วนบุคคล คือ ความรู้ของนักเรียน (Students' Knowledge) กระบวนการเมตาคอคนิซัน (Metacognitive Process) เป้าหมาย (Goals) และความรู้สึกนึกคิดของผู้เรียน (Affect)

1) ความรู้ของนักเรียน มี 2 ประเภท คือ ความรู้เชิงเนื้อหา (Declarative or Propositional Knowledge) และความรู้ในการกำกับตนเอง (Self-Regulative Knowledge)

1.1) ความรู้เชิงเนื้อหา (Declarative Knowledge) คือ ความรู้ที่รวบรวมเป็นคำพูด เหตุการณ์หรือโครงสร้าง ลำดับชั้น Siegler (1982 cited in Zimmerman, 1989) ได้กล่าวถึง

ความรู้เชิงเนื้อหาว่าเป็นความรู้ที่รวบรวมขึ้นเป็นวิชา ความรู้ที่เป็นเหตุการณ์ที่ไม่ซับซ้อน ความรู้ที่ไม่มีโครงสร้างมาควบคุม ความรู้ที่ไม่มีผลกระทบจากเงื่อนไขสภาพแวดล้อมตัวอย่างความรู้ประเภทนี้ คือ ความหมายของคำศัพท์ตามพจนานุกรม ความรู้ประเภทนี้แตกต่างจากความรู้เชิงกระบวนการ (Procedural Knowledge) Anderson (1976 cited in Zimmerman, 1989) กล่าวว่า ความรู้เชิงกระบวนการคือความรู้ที่รวบรวมขึ้นจากเงื่อนไขและพฤติกรรมต่าง ๆ ซึ่งจะอ่อนไหวต่อสภาพแวดล้อมและผลกระทบที่ได้รับ เช่น เป้าหมาย ระดับแรงจูงใจ ความจำระยะสั้น และสิ่งเร้าจากสภาพแวดล้อมภายนอก Byrns (1989 cited in Zimmerman, 1989) ได้อธิบายความแตกต่างของความรู้เชิงกระบวนการและความรู้เชิงเนื้อหาว่า ความรู้เชิงกระบวนการ หมายถึง ความรู้ที่จะใช้กลวิธีใช้อย่างไร ความรู้เชิงเนื้อหา หมายถึง ความรู้ที่รู้ว่าจะใช้กลวิธีเมื่อไหร่ จึงจะมีประสิทธิภาพ และทำไมกลวิธีที่ใช้ถึงมีประสิทธิภาพ

1.2) ความในการกำกับตนเอง (Self-Regulative Knowledge) เช่น กลวิธีในการเรียนและมาตรฐาน ซิมเมอร์แมน (1989) สันนิษฐานว่าเป็นทั้งความรู้เชิงกระบวนการ และความรู้เชิงเนื้อหา ยกตัวอย่างเช่น กลวิธีการตั้งเป้าหมาย เช่น การแบ่งการบ้านคณิตศาสตร์ 1 สัปดาห์ ออกเป็นการบ้านที่จะต้องทำในแต่ละวัน เป็นความรู้เชิงกระบวนการ คือ การแบ่งงานในรูปของเป้าหมายย่อย ๆ ในระยะสั้น เป็นความรู้เชิงเนื้อหา คือ ยังจะใช้กลวิธีนี้ต่อไปจนกว่าจะทำให้งานเสร็จสมบูรณ์

ความรู้เชิงเนื้อหาและความรู้ในการกำกับตนเองเป็นสิ่งที่มีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน เช่น ความรู้ทั่วไปในวิชาคณิตศาสตร์จะสะท้อนความสามารถของนักเรียนในการที่จะแบ่งการบ้านใน 1 สัปดาห์ ออกเป็นงานย่อย ๆ ที่จะต้องทำในแต่ละวัน

2) กระบวนการเมตาคognitive (Metacognitive Process) การใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนไม่เพียงขึ้นอยู่กับความรู้ในแต่ละกลวิธี แต่ยังขึ้นอยู่กับกระบวนการเมตาคognitive และผลกรรมที่ได้รับจากการปฏิบัติ ในระดับทั่วไปของการกำกับตนเอง การวิเคราะห์งานหรือการวางแผน (Planning) ได้ถูกเสนอขึ้นมาเพื่ออธิบายกระบวนการตัดสินใจสำหรับเลือก กลวิธีกำกับตนเอง การวางแผนเกิดขึ้นบนพื้นฐานของงาน สภาพแวดล้อม ความรู้เชิงเนื้อหา ความรู้ในการกำกับตนเอง เป้าหมาย การรับรู้ความสามารถของตนเอง ความรู้สึกและ ผลกรรมในระดับเฉพาะเจาะจงของการกำกับตนเอง กระบวนการควบคุมพฤติกรรม (Behavior Control) นำมาซึ่งความสนใจ การกระทำ ความคงทน และการควบคุมการตอบสนองต่อกลวิธีและที่ไม่ใช้กลวิธี ในสภาพแวดล้อม

ที่เฉพาะเจาะจง สำหรับผู้เรียนที่กำกับตนเอง กลวิธีการวางแผนจะนำไปสู่ความพยายาม การควบคุมการเรียนรู้ และจะมีผลซึ่งกันและกันโดยข้อมูลป้อนกลับจากความพยายามเหล่านี้

ความแตกต่างของเมตาคognition ชั้น 2 ประเภทนี้ สามารถที่จะอธิบายได้ในรูปแบบของกลวิธีการสอนตนเอง (Self-Instruction Strategy) ยกตัวอย่างเช่น นักเรียนเกรด 3 ซึ่งเป็นสมาชิกวงดนตรีของโรงเรียนเล่นทรัมเป็ตเปิดผิวดนตรี ทำให้เพื่อน ๆ ในวงนำไปหิวเราะเย็นหยัน เขาจึงวางแผนแก้ไขข้อผิดพลาด โดยการจดคำสำคัญที่จำได้ง่าย ในการควบคุมกลวิธีการสอนตนเองนี้เขาจะต้องจัดตำแหน่งของเขาเพื่อที่จะอ่านโน้ตได้ดีขึ้นและจะท่องคำสำคัญระหว่างเล่นดนตรีเพื่อให้ระลึกได้ง่ายขึ้น กลวิธีท่องจำจะดำเนินการต่อไป ถ้าการเตือนตนเองประสบความสำเร็จ ในการลดจำนวนการเล่นโน้ตผิดระหว่างการท่องจำ จากการวิเคราะห์นี้ ความสำเร็จของนักเรียนในการวางแผนและควบคุมการใช้กลวิธีด้านส่วนบุคคล ด้านพฤติกรรมและด้านสภาพแวดล้อมเพื่อที่จะเรียนรู้ ซึ่งเป็นสัญลักษณ์อย่างหนึ่งที่มองเห็นถึงระดับของการกำกับตนเอง

กระบวนการเมตาคognition ยังขึ้นอยู่กับเป้าหมายในระยะยาว (Long-Term Goals) ของนักเรียนด้วย เด็กนักเรียนที่ยกตัวอย่างข้างต้นอาจจะลาออกจากการเป็นสมาชิกวงดนตรีของโรงเรียน หลังจากถูกเยาะเย้ยมากกว่าที่จะใช้กลวิธีสอนตนเอง (Self-Instruction Strategy) ถ้าเขาขาดเป้าหมายในระยะยาว เช่น เป็นนักดนตรีมืออาชีพ กลวิธีที่มีประสิทธิภาพเพื่อให้บรรลุเป้าหมายระยะยาวเกี่ยวข้องกับการตั้งเป้าหมายระยะกลาง (Intermediate Goals) ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความเฉพาะเจาะจง ระดับความยากและระยะเวลา ถ้าพิจารณาความเฉพาะเจาะจง มีงานวิจัยที่แสดงให้เห็นว่านักเรียนที่ได้รับเป้าหมายทั่วไป เช่น “ทำให้ดีที่สุด” จะไม่พัฒนาการเรียนรู้หรือแรงจูงใจ (Lock, Shaw, Saari and Latham, 1981 cited in Zimmerman, 1989) นักเรียนที่กำกับตนเองสามารถที่จะตั้งเป้าหมาย ในระดับความยากพอประมาณ งานวิจัยในเรื่องแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (McClelland, 1985; Smith, 1969 cited in Zimmerman, 1989) ชี้ให้เห็นว่า นักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำจะมีการตั้งเป้าหมายสำหรับตนเองสูงเกินไปเพราะเมื่อไม่ประสบความสำเร็จจะได้รับความช่วยเหลือจากครู หรือไม่อีกอย่างหนึ่งนักเรียนก็จะตั้งเป้าหมายต่ำเกินไปเพื่อที่จะได้พบกับความสำเร็จ (วัฒนา เตชะโกมล, 2541: 13-14)

นอกจากนั้นการตั้งเป้าหมายยังขึ้นอยู่กับเวลา การตั้งเป้าหมายระยะสั้น (Proximal Goals) เป็นสิ่งสำคัญเพราะว่าผลกรรมที่คาดว่าจะได้รับส่วนมากไกลเกินไป หรือไม่ก็ทั่วไปจนเกินไปที่จะควบคุมพฤติกรรมที่เฉพาะเจาะจงในสถานการณ์ที่เกิดขึ้นทันทีที่แสดงถึงความไม่แน่นอน และมีความซับซ้อนมากมาย (Bandura, 1986) บุคคลจะต้องตั้งเป้าหมายระยะสั้นและสร้างแรงจูงใจเพื่อจะนำไปสู่เป้าหมายระยะยาว

3) ความรู้สึก (Affect) มีอิทธิพลต่อการกำกับตนเอง เช่น มีหลักฐานที่แสดงให้เห็นว่าความวิตกกังวลจะไปขัดขวางกระบวนการเมตาคognition โดยเฉพาะกระบวนการควบคุมพฤติกรรม (Kuhl, 1982 cited in Zimmerman, 1989) ได้พัฒนามาตรวัดการควบคุมพฤติกรรม ซึ่งก็คือ ความสามารถของบุคคลจะทำให้เกิดการกระทำที่ตั้งใจให้เกิดขึ้น มาตราวัดการประเมินค่าตนเอง สร้างขึ้นมาเพื่อประเมินการกำหนดการใช้กระบวนการด้านแรงจูงใจอย่างมีประสิทธิภาพ เพื่อที่จะป้องกันการกระทำที่ตั้งใจภาวะภายใน เช่น ความคิดกังวลจากความล้มเหลวที่เคยประสบมา Kuhl พบว่า คะแนนการควบคุมพฤติกรรมของนักเรียน มีความสัมพันธ์ทางลบกับความวิตกกังวล ดังนั้น ความวิตกกังวลและการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ จะไปทำลายการใช้กระบวนการการควบคุมเมตาคognition และไปขัดขวางการตั้งเป้าหมายระยะยาว

1.4.2 อิทธิพลด้านพฤติกรรม (Behavior Influences) อิทธิพลด้านพฤติกรรมประกอบด้วย กระบวนการย่อยในการกำกับตนเอง ซึ่งได้แก่ การสังเกตตนเอง การตัดสินตนเองและการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง

1) การสังเกตตนเอง (Self-Observation) หมายถึง การตอบสนองของนักเรียนที่เกี่ยวกับการควบคุมการกระทำของตนเองอย่างมีระบบ การสังเกตตนเองสามารถที่จะให้ข้อมูลเกี่ยวกับบุคคลที่มีความก้าวหน้าในเป้าหมายที่ตั้งไว้แค่ไหน การสังเกตตนเองมีอิทธิพลเช่นเดียวกับกระบวนการส่วนบุคคล (Personal Process) ในเรื่องการรับรู้ความสามารถของตนเอง การตั้งเป้าหมาย และการรู้คิดด้วยตนเอง วิธีการสังเกตตนเอง มี 2 วิธี คือ การรายงานด้วยคำพูด หรือการเขียน และการบันทึกการกระทำและปฏิกิริยาตอบสนอง

2) การตัดสินตนเอง (Self-Judgment) หมายถึง การตอบสนองของนักเรียนที่เกี่ยวข้องกับการเปรียบเทียบความสามารถกับมาตรฐาน หรือเป้าหมายอย่างมีระบบ คำจำกัดความนี้สันนิษฐานว่า การประเมินตนเอง (Self-Evaluation) จะขึ้นอยู่กับกระบวนการส่วนบุคคลในเรื่องการรับรู้ ความสามารถของตนเอง การตั้งเป้าหมาย และความรู้หรือมาตรฐานเช่นเดียวกับการสังเกตตนเอง ความรู้แห่งมาตรฐานหรือเป้าหมายจะมาจากแหล่งต่าง ๆ รวมทั้งบรรทัดฐานของสังคม เกณฑ์ทั่วไปเช่นระดับความสามารถที่เคยได้รับหรือเกณฑ์มาตรฐาน เช่น แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์หรือเป้าหมาย (Bandura, 1986) การประเมินตนเองมี 2 วิธี คือ กระบวนการตรวจสอบรายการ (Checking Process) เช่น การตรวจสอบคำตอบการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์อีกครั้งหนึ่ง และการประเมินค่า (Rating) คำตอบจากการเปรียบเทียบกับคำตอบของบุคคลอื่น หรือจากเฉลยคำตอบ

3) การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง (Self-Reaction) การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง มีลักษณะเช่นเดียวกับ การสังเกตตนเองและการตัดสินตนเอง ซึ่งเหมือนกับกระบวนการส่วนบุคคลในเรื่องการตั้งเป้าหมาย การรับรู้ความสามารถของตนเอง เมตาคognition ความสัมพันธ์ของกระบวนการนี้จะมีผลกระทบซึ่งกันและกัน ยกตัวอย่างเช่น การรับรู้ความสามารถของตนเอง จะส่งผลต่อการเลือกกลวิธีของผู้เรียน และข้อมูลป้อนกลับจากกลวิธีจะเป็นตัวตัดสินการรับรู้ของผู้เรียน และข้อมูลป้อนกลับจากกลวิธีจะเป็นตัวตัดสินการรับรู้ความสามารถของตนเอง บางกรณี การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองอาจจะไม่ช่วยส่งเสริมการกำกับตนเอง เช่น การประเมินตนเองในการเรียนรู้ไม่เป็นที่พอใจ อาจจะไปสู่การถดถอยหรือเกิดการสิ้นหวังที่เกิดจากการเรียนรู้ (Learned Helplessness) เมื่อผู้เรียนไม่มีความพยายามเพราะคิดว่าถ้าอย่างไรตนเองก็ทำไม่ได้

กลวิธีแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง มีความแตกต่างกันในการกำกับตนเอง 3 ด้าน คือ

3.1) การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองด้านพฤติกรรม นักเรียนจะแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองโดยการตอบสนองของการเรียนรู้ในทางที่ดี

3.2) การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองด้านส่วนบุคคล นักเรียนจะแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองโดยการแสวงหาสิ่งที่ส่งเสริมกระบวนการส่วนบุคคลในระหว่างการเรียนรู้

3.3) การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองด้านสภาพแวดล้อม นักเรียนแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองโดยการแสวงหาสิ่งที่พัฒนาสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้

แบนดูรา (Bandura, 1986) กล่าวว่า อิทธิพลด้านพฤติกรรม 3 ด้าน จะมีอิทธิพลซึ่งกันและกันสูง เช่น การให้นักเรียนสังเกตตนเอง จะมีอิทธิพลต่อการตัดสินตนเอง 2 อย่าง คือ จะเป็นการให้ข้อมูลที่จำเป็นในทั้งมาตรฐาน ความสามารถที่แท้จริง และเป็นการประเมินการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

1.4.3 อิทธิพลด้านสภาพแวดล้อม (Environmental Influences) แบนดูรา (1986) สันนิษฐานว่าการเรียนรู้จากการสังเกตพฤติกรรมของบุคคล และจากพฤติกรรมเป็นวิธีการที่มีอิทธิพลมากที่สุด ในการเปลี่ยนแปลงการรับรู้ความสามารถของตนเอง และพัฒนาความคงทนในการเรียนรู้ เช่น การจัดทำโครงร่างเพื่อเตรียมตัวสอบ ขึ้นอยู่กับคำถามที่ว่า “กลวิธีนี้จะใช้ได้ผลในวิชานี้หรือไม่” กลวิธีจัดทำโครงร่างอาจจะช่วยนักเรียนด้านอื่น ๆ ได้หรืออาจช่วยในวิชาอื่นได้ แต่ถ้า กลวิธีนี้ไม่ช่วยในการพัฒนาการเรียนรู้บุคคลก็จะไม่ใช่กลวิธีที่ดี Bandura เน้นความสำคัญของประสบการณ์จากการกระทำเพราะจะนำไปสู่การให้ข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับการรับรู้ความ

สามารถของตนเอง การรับรู้ความสามารถของตนเองในการเรียนรู้จะเป็นตัวสร้างแรงจูงใจในการเลือกใช้กลวิธีและการปฏิบัติ

ผลของตัวแบบ (Modeling) ในการกำกับตนเองเป็นสิ่งที่สำคัญในทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาสังคม ตัวแบบในการใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนที่ประสบผลสำเร็จสามารถที่จะพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเอง แม้กระทั่งนักเรียนที่มีความบกพร่อง (Schunk, Handson and Cox, 1987 cited in Zimmerman, 1989) ทำการศึกษาวิจัยโดยให้นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่มีความสามารถในวิชาคณิตศาสตร์ต่ำ ดูตัวแบบที่เหมือนตนเองและตัวแบบที่ทำโจทย์คณิตศาสตร์ไม่ผิดเลย ในการทำโจทย์คณิตศาสตร์ให้ผิดลงทีละน้อย ตัวแบบที่เหมือนตนเองจะแสดงให้เห็นถึงความใส่ใจ ความคงทนและการใช้ความพยายามอย่างมาก นอกจากนักเรียนที่มีความสามารถที่จะได้เห็นตัวแบบที่เหมือนตนเอง มีความสามารถใกล้เคียงกับตนเองมากกว่าที่ตัวแบบที่ทำโจทย์ไม่ผิด พวกเขายังได้เรียนรู้เศษส่วนคณิตศาสตร์ โดยมีความพร้อมและมีการรับรู้ความสามารถจากตัวแบบที่เหมือนตนเอง โดยนักเรียนที่ดูตัวแบบที่เหมือนเขาจะมีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงขึ้น 80% ในขณะที่นักเรียนที่ดูตัวแบบที่ทำโจทย์คณิตศาสตร์ไม่ผิดมีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงขึ้นเพียง 32% จากการเปรียบเทียบการทดสอบก่อนและหลัง (Pretest-Posttest)

การพูดชักชวน (Verbal Persuasion) เป็นประสบการณ์ทางสังคมที่มีความสำคัญยิ่งในทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาสังคม แม้ว่าการพูดชักชวนจะเป็นวิธีที่ได้ผลน้อยมากในการส่งเสริมการกำกับตนเองในการเรียน เพราะว่ามันขึ้นอยู่กับระดับความเข้าใจทางคำพูด อย่างไรก็ตามเมื่อใช้ร่วมกับตัวแบบทางสังคม (Social Modeling) มีข้อค้นพบว่าการอธิบายทางคำพูดมีผลทำให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้หลายรูปแบบทั้งทางปัญญา ความรู้สึก และทักษะทางการเรียน (Rosental and Zimmerman, 1978; Zimmernan and Rosental, 1974 cited in Zimmerman, 1989)

โครงสร้างของสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ (Structure of the Learning Context) เป็นสิ่งที่มีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองในการเรียน การเรียนรู้ของมนุษย์จะยังคงอยู่ขึ้นอยู่กับสภาพแวดล้อมทางสังคม การเปลี่ยนงานเพื่อเพิ่มระดับความยากหรือการเปลี่ยนสภาพแวดล้อมทางการศึกษาจากการที่มีเสียงดังไปสู่สถานที่เงียบ จะมีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองในการเรียน มีงานวิจัยที่พบว่าการตัดสินการเรียนรู้ความสามารถของนักเรียนมีผลทางตรงจากความยากของงานที่ทำ (Bandura, 1986)

อิทธิพลด้านสภาพแวดล้อมที่อธิบายข้างต้น ทำให้เห็นว่ามีผลกระทบซึ่งกันและกันกับอิทธิพลด้านส่วนบุคคล และอิทธิพลด้านพฤติกรรม เมื่อผู้เรียนมีการกำกับตนเอง อิทธิพล

ด้านส่วนบุคคลจะไปกำกับพฤติกรรมและสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ นักเรียนที่มีการกำกับตนเอง จะเข้าใจผลกระทบของสภาพแวดล้อมที่มีต่อตนเองระหว่างการได้มาซึ่งความรู้และรู้ว่าจะพัฒนาสภาพแวดล้อมโดยใช้กลวิธีต่าง ๆ Zimmerman and Martinez-Pons (1986, 1988) พบว่า นักเรียนที่กำกับตนเองจะใช้กลวิธีจัดสภาพแวดล้อมการขอความช่วยเหลือทางสังคมของครู การค้นหาข้อมูลจากห้องสมุด การทบทวนข้อมูล เพราะว่าอิทธิพลด้านสภาพแวดล้อม อิทธิพลส่วนบุคคล และอิทธิพลด้านพฤติกรรมจะส่งผลซึ่งกันและกัน เราสามารถสอนหรือชี้แนะให้นักเรียนเป็นผู้ที่กำกับตนเองโดยใช้กลวิธีมีประสิทธิภาพ และโดยการส่งเสริมการรับรู้ความสามารถของตนเอง นักเรียนที่ใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนจะทำให้เขาเพิ่มการควบคุมด้านส่วนบุคคล พฤติกรรมและสภาพแวดล้อม

1.5 กลวิธีกำกับตนเองในการเรียน (Self-Regulated Learning Strategies)

ซิมเมอร์แมน และ มาร์ตินเนซ-พอนส์ (Zimmerman and Martinez-Pons, 1986) ได้ใช้วิธีการสัมภาษณ์นักเรียนระดับมัธยมศึกษาโดยวิธีรายงานตนเอง เกี่ยวกับการใช้กลวิธีต่าง ๆ ในสภาพการเรียนปกติต่าง ๆ กัน พวกเขาพบว่านักเรียนใช้กลวิธีในการกำกับตนเองในการเรียน 14 ประเภท ที่เหมือนกับกลวิธีที่ใช้ศึกษาวิจัยในห้องทดลอง การใช้กลวิธีต่าง ๆ ของนักเรียนพบว่ามีค่าสหสัมพันธ์สูงกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และการประเมินค่าของครูในระดับการกำกับตนเองของนักเรียนในชั้นเรียน

ในการวิจัยครั้งต่อมา ซิมเมอร์แมน และมาร์ตินเนซ-พอนส์ (Zimmerman and Martinez-Pons, 1988) พบว่า การรายงานการใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนมีค่าสหสัมพันธ์สูง ($R = .70$) กับการตัดสินใจของครูในการกำกับตนเองของนักเรียนในชั้นเรียน และคะแนนผลสัมฤทธิ์ในการสอบของนักเรียน ครูจะประเมินค่าการตอบสนองของนักเรียนในเรื่อง เวลาที่ใช้ในการทำงานที่ได้รับมอบหมายจนสำเร็จ การขอข้อมูลเพิ่มเติมหรือการขอความช่วยเหลือ การตระหนักถึงผลการสอบก่อนที่จะตัดสินใจเกรดและการเตรียมตัว และความสนใจในชั้นเรียน ข้อมูลเหล่านี้ชี้ให้เห็นว่า กลวิธีต่าง ๆ ที่ได้จากทฤษฎีการเรียนรู้ ปัญญาสังคม และการวัดการฝึกการกำกับตนเองในห้องทดลองเป็นตัวพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนในชั้นเรียนที่ดี

กลวิธีในการกำกับตนเองในการเรียนจากการวิจัยของ ซิมเมอร์แมน และมาร์ตินเนซ-พอนส์ (Zimmerman and Martinez-Pons, 1986, 1988) ประกอบด้วย กลวิธีในการกำกับตนเองในการเรียน 14 ประเภท ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 กลวิธีการกำกับตนเองในการเรียน (Zimmerman, 1989 : 337)

กลวิธี	ความหมาย
1. การประเมินตนเอง (Self-evaluation)	คำพูดที่แสดงถึงการริเริ่มประเมินผลคุณภาพและความก้าวหน้าในงานของนักเรียน เช่น “ฉันตรวจงานของฉันเพื่อให้แน่ใจว่าฉันทำถูกต้อง”
2. การจัดระบบและการเปลี่ยนแปลงรูปแบบ (Organizing and transforming)	คำพูดที่แสดงการริเริ่มการจัดสื่อการเรียนใหม่ เพื่อพัฒนาการเรียนรู้ เช่น “ฉันทำโครงร่างก่อนที่ฉันจะเขียนรายงาน”
3. การตั้งเป้าหมายและการวางแผน (Goal-setting and planning)	คำพูดที่แสดงการตั้งเป้าหมายในการเรียนหรือเป้าหมายย่อย และการวางแผนสำหรับลำดับเหตุการณ์การจัดเวลา และการทำกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมายให้สำเร็จ เช่น “ฉันเริ่มศึกษา 2 สัปดาห์ก่อนสอบ แล้วฉันก็ทำด้วยตัวฉันเอง”
4. การค้นหาข้อมูล (Seeking information)	คำพูดที่แสดงความพยายามของข้อมูล จากแหล่งข้อมูลเมื่อได้รับมอบหมายงาน เช่น “ก่อนที่จะเริ่มเขียนรายงาน ฉันไปห้องสมุดเพื่อหาข้อมูลให้มากที่สุดเกี่ยวกับเรื่องที่จะทำรายงาน”
5. การจดบันทึกและการเตือนความจำ (Keeping records and monitoring)	คำพูดที่แสดงถึงความพยายามที่จะบันทึกเหตุการณ์หรือผลลัพธ์ต่าง ๆ เช่น “ฉันจดบันทึกการอภิปรายในชั้นเรียน” “ฉันจดบันทึกบัญชีคำศัพท์ที่ฉันไม่เข้าใจ”

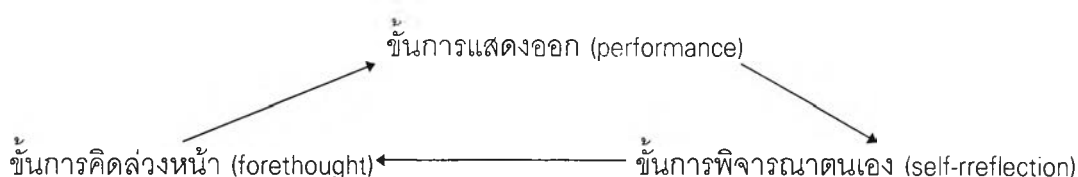
ตารางที่ 1 (ต่อ)

กลวิธี	ความหมาย
6. การจัดสภาพแวดล้อม (Environment structuring)	คำพูดที่แสดงถึงความพยายามที่จะเลือกหรือจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้ง่ายขึ้น เช่น “ฉันแยกตัวเองออกจากทุกสิ่งทุกอย่างที่รบกวนฉัน” “ฉันปิดวิทยุเพื่อที่จะมีสมาธิในการทำงาน”
7. การให้รางวัลต่อความสำเร็จและลงโทษต่อความล้มเหลวของตนเอง (Self consequating)	คำพูดที่แสดงถึง การจัดหรือนึกถึงรางวัลหรือการลงโทษสำหรับความสำเร็จหรือความล้มเหลว “ถ้าฉันสอบได้คะแนนดี ฉันจะไปดูภาพยนตร์”
8. การท่องซ้ำและการจดจำ (Rehearsal and memorizing)	คำพูดที่แสดงถึงความพยายามที่จะจดจำสิ่งต่าง ๆ โดยการฝึกที่แสดงออกและไม่แสดงออกภายนอก เช่น “ในการเตรียมตัวสอบคณิตศาสตร์ ฉันเขียนสูตรต่าง ๆ จนกระทั่งฉันจำได้”
9-11. การขอความช่วยเหลือทางสังคม (Seeking social assistance)	คำพูดที่แสดงถึงการขอความช่วยเหลือจากเพื่อน (9) จากครู (10) จากผู้ใหญ่ (11) เช่น “ถ้าฉันมีปัญหาในการทำแบบฝึกหัดคณิตศาสตร์ฉันจะขอให้เพื่อนช่วย
12-14. การทบทวนจากบันทึกต่าง ๆ (Reviewing records)	คำพูดที่แสดงถึงความพยายามที่จะทบทวนสมุดจด (12) ข้อสอบ (13) หรือตำราเรียน (14) เพื่อเตรียมตัวสำหรับการเรียน และการทดสอบ เช่น “เมื่อเตรียมตัวสอบฉันจะทบทวนสมุดจดของตัวเอง”
15. วิธีอื่น ๆ (Others)	คำพูดที่แสดงถึงพฤติกรรมการเรียนรู้ที่เริ่มมาจากบุคคลอื่น เช่น ครู พ่อแม่ และคำตอบที่ไม่ชัดเจน เช่น “ฉันทำตามครูบอก”

ประสิทธิภาพของกลวิธีกำกับตนเองในการเรียนดังที่อธิบายในตารางที่ 1 สามารถอธิบายได้บนพื้นฐานของรูปแบบการกำหนดซึ่งกันและกันของ 3 องค์ประกอบจุดประสงค์ของแต่ละกลวิธีก็เพื่อพัฒนาการกำกับตนเองของนักเรียนในด้านองค์ประกอบส่วนบุคคล การแสดงออกของพฤติกรรมในการเรียนและสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ ยกตัวอย่าง เช่น กลวิธีในการจัดรูปแบบและเปลี่ยนแปลงรูปแบบ การท่องจำและการจดจำ และการตั้งเป้าหมายและการวางแผน จะเน้นการกำกับตนเองในด้านองค์ประกอบส่วนบุคคล กลวิธีการประเมินผลตนเอง การให้รางวัลต่อความสำเร็จและการลงโทษต่อความล้มเหลวของตนเองจะส่งเสริมองค์ประกอบด้านพฤติกรรม กลวิธีการจัดสภาพแวดล้อม การค้นคว้าหาข้อมูล การทบทวน และการขอความช่วยเหลือทางสังคม ตั้งใจที่จะมองหาความใกล้ชิดสภาพแวดล้อมในการเรียนของนักเรียน

1.6 การกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียน

การกำกับตนเอง (self-regulation) เป็นกระบวนการที่เป็นวัฏจักร ที่เกิดขึ้น 3 ระยะดังแสดงในแผนภาพที่ 3 ต่อไปนี้



แผนภาพที่ 3 วัฏจักรการกำกับตนเอง (Zimmerman, 1998: 83 อ้างถึงใน ปิยวรรณ พันธุ์มิ่งคล, 2542: 15)

ขั้นการคิดล่วงหน้า (forethought) เป็นระยะของการตั้งเป้าหมาย การตั้งเป้าหมายขึ้นกับเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ (achievement goal) การรับรู้ความสามารถของตนเอง (self-efficacy) และความสนใจของผู้เรียน ขั้นการแสดงออก (performance) เป็นขั้นของการลงมือกระทำ และขั้นการพิจารณาตนเอง (self-reflection) เป็นขั้นตอนของการประเมินตนเองและแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง นักเรียนที่ขาดการกำกับตนเอง (self-regulation) จะมีเป้าหมายคุณภาพต่ำที่ไม่ชัดเจนและไม่ยืนยาว ส่วนนักเรียนที่มีการกำกับตนเอง (self-regulation) จะมีเป้าหมายที่พอดี จำเพาะ และเชื่อมกับเป้าหมายระยะยาวอย่างเป็นลำดับขั้น เป้าหมายที่เป็นลำดับขั้นจะทำให้ผู้เรียนมีทักษะในการประเมินมาตรฐานของตนเองที่ไม่ขึ้นอยู่กับทั้งผลป้อนกลับภายนอกจากคนอื่นและปฏิกิริยาทาง

บวกรที่จะตามมาจนกระทั่งเป้าหมายบรรลุผล ลักษณะที่แตกต่างกันระหว่างนักเรียนที่มีทักษะการกำกับตนเองและนักเรียนที่ขาดทักษะการกำกับตนเองแสดงไว้ในตารางที่ 2

ตารางที่ 2 การเปรียบเทียบนักเรียนที่มีทักษะในการกำกับตนเองและนักเรียนที่ขาดทักษะในการกำกับตนเอง (Zimmerman, 1998)

ขั้นตอน	ลักษณะของนักเรียน	
	นักเรียนที่ขาดทักษะในการกำกับตนเอง	นักเรียนที่มีทักษะในการกำกับตนเอง
ขั้นการคิดล่วงหน้า (forethought)	ไม่มีจุดมุ่งหมายที่ชัดเจน เรียนรู้เพื่อหวังสิ่งตอบแทนภายนอก มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ ขาดความสนใจในการเรียน	มีจุดมุ่งหมายเป็นไปตามลำดับขั้นที่ชัดเจน มีจุดมุ่งหมายเพื่อการเรียนรู้ มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง มีความสนใจภายใน
ขั้นการแสดงออก (performance)	ไม่สนใจแผน มีกลยุทธ์ที่หวังจะพึ่งพาคนอื่น ขาดการเตือนตนเอง (self-monitoring)	สนใจที่การกระทำ มีการสอนตนเอง (self-instruction) มีการเตือนตัวเอง (self-monitoring)
ขั้นการพิจารณา ตนเอง (self - reflection)	หลีกเลี่ยงการประเมินตนเอง อ้างสาเหตุที่ความสามารถ แสดงปฏิกิริยาต่อตนเองในทางลบ ไม่มีการปรับตัว	พยายามจะประเมินตนเอง อ้างสาเหตุที่กลวิธีการปฏิบัติ แสดงปฏิกิริยาต่อตนเองในทางบวก มีการปรับตัว

บรรยากาศการเรียนรู้ในชั้นเรียนมีผลต่อการกำกับตนเองของนักเรียน นักเรียนที่อยู่ในห้องเรียนที่ครูจัดบรรยากาศและกิจกรรมให้มีการกำกับตนเองในการเรียนสูง จะพัฒนาทักษะและทัศนคติที่เป็นลักษณะของผู้เรียนที่มีการกำกับตนเอง ในขณะที่นักเรียนที่อยู่ในห้องเรียนที่มีการกำกับตนเองทางการเรียนต่ำเมื่อเกิดอุปสรรคจะปรับทัศนคติและการกระทำอันเนื่องมาจากการปกป้องตนเอง ดังนั้น ครูจึงมีส่วนในการส่งเสริมการกำกับตนเองให้กับนักเรียน (Perry, 1998: 715; De la pez, 1999: 4 อ้างถึงใน ปิยวรรณ พันธุ์มงคล, 2542: 17) สรุปได้ว่าสภาพแวดล้อมเป็นสิ่งที่มีความอิทธิพลต่อการกำกับตนเองในการเรียนและส่งผลต่อพฤติกรรมการเรียนรู้ของนักเรียน

2. แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง

การรับรู้ความสามารถของตนเองเป็นตัวแปรทางด้านจิตวิทยาตัวแปรหนึ่ง ที่มีผลต่อความพยายามในการกระทำให้ตนเองประสบความสำเร็จตามที่มุ่งหวังไว้ ได้มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษา ให้ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเองไว้ดังนี้

อัลเบิร์ต แบนดูรา (Albert Bandura, 1986: 391) ให้ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเองว่า เป็นความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองที่มีต่อพฤติกรรมที่แสดงออก ซึ่งการรับรู้ความสามารถของตนเองนี้สามารถใช้ทำนายพฤติกรรมของบุคคลได้

กรรณิการ์ จิตต์บรรเทา (2539: 12) ได้สรุปความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเองว่า หมายถึง คุณลักษณะส่วนตัวที่เกี่ยวข้องกับความเชื่อมั่นในตนเองต่อพฤติกรรมที่แสดงออก โดยสามารถประเมินได้ว่าตนเองจะประสบผลสำเร็จเพียงใดในแต่ละสถานการณ์ และการรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลต่อความพยายามในการกระทำและสามารถใช้ทำนายพฤติกรรมของบุคคลได้

จิตติพัฒน์ สงบกาย (2533: 17) ได้สรุปความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเองว่าเป็นการตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเองว่าสามารถกระทำพฤติกรรมบางอย่างในสภาพการณ์ที่เฉพาะเจาะจงได้หรือไม่ด้วยทักษะที่ตนมีอยู่

จิตติมา จุมทอง (2537: 12) ได้สรุปความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเองว่า หมายถึงการที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเองเกี่ยวกับการกระทำหรือพฤติกรรมบางอย่างว่าตนเองมีความสามารถที่จะนำทักษะต่าง ๆ ที่มีอยู่ มาใช้ได้หรือไม่ ในระดับใด ซึ่งจะเกี่ยวข้องกับทักษะที่ตนเคยมีอยู่ และทักษะที่ได้รับการฝึกฝนเพิ่มเติม เพื่อใช้ในการตัดสินใจว่าตนสามารถกระทำอะไรได้ด้วยทักษะที่ตนมีอยู่

จากการให้ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเองของนักการศึกษาดังกล่าวข้างต้น อาจสรุปได้ว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง หมายถึง คุณลักษณะส่วนตัวของบุคคลที่เกี่ยวข้องกับความเชื่อมั่นในตนเองที่มีผลทำให้บุคคลนั้นสามารถกระทำพฤติกรรมได้อย่างมีประสิทธิภาพ และสามารถประเมินได้ว่าตนเองจะประสบผลสำเร็จเพียงใดในแต่ละสถานการณ์

แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง

แนวคิดของ อัลเบิร์ต แบนดูรา (Albert Bandura, อ้างถึงใน สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2539: 57-58) มีความเชื่อว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองนั้น มีผลต่อการกระทำของบุคคล บุคคล 2 คนนี้มีการรับรู้ความสามารถของตนเองแตกต่างกัน ในคนคนเดียวก็เช่นกัน ถ้ารับรู้ความ

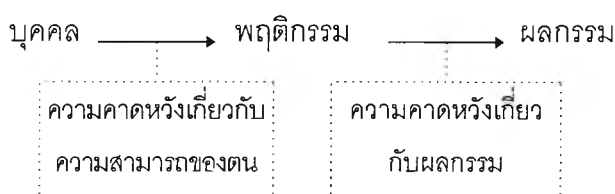
สามารถของตนเองในแต่ละสภาพการณ์แตกต่างกัน ก็อาจจะแสดงพฤติกรรมออกมาได้แตกต่างกันเช่นกัน Bandura เห็นว่าความสามารถของคนเรานั้นไม่ตายตัว หากแต่ยืดหยุ่นตามสภาพการณ์ ดังนั้น สิ่งที่จะกำหนดประสิทธิภาพของการแสดงออก จึงขึ้นอยู่กับ การรับรู้ความสามารถของตนเองในสภาวะการณั้ นั้น ๆ นั่นเอง นั่นคือถ้าเรามีการรับรู้ว่ามี ความสามารถ เราก็จะแสดงออกถึงความสามารถนั้นออกมา คนที่รับรู้ว่ตนเองมีความสามารถจะมีความอดทน อุตสาหะ ไม่ท้อถอย และจะประสบความสำเร็จในที่สุด (Evans, 1989)

การคาดหวังในความสามารถและการคาดหวังในด้านผลของการกระทำ

การรับรู้ความสามารถของตนเองนี้ มีผลต่อการตัดสินใจที่จะกระทำพฤติกรรมใดหรือไม่ นั้นขึ้นอยู่กับ การคาดหวังของบุคคล 2 ประการคือ

1. ความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถ (Efficacy expectancy) เป็นการคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเองว่าเขาสามารถกระทำพฤติกรรมนั้นได้หรือไม่ ในระดับใด
2. ความคาดหวังเกี่ยวกับผลกรรม (Outcome expectancy) เป็นการคาดหวังของบุคคลว่าเมื่อเขาพยายามทำพฤติกรรมนั้นแล้วจะได้รับผลกรรมใด

ความคาดหวังทั้งสองนี้แสดงเป็นรูปแบบได้ดังนี้



แผนภาพที่ 4 ความแตกต่างระหว่างความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง และความคาดหวังเกี่ยวกับผลกรรมที่จะเกิดขึ้น (Bandura, 1977 b: 79 อ้างถึงใน จิราภรณ์ กุณสิทธิ์, 2541: 17)

จากแผนภาพที่ 4 จะเห็นได้ว่าบุคคลจะกระทำพฤติกรรมหนึ่งหรือไม่ นั้นขึ้นอยู่กับ ความคาดหวังว่า เมื่อกระทำพฤติกรรมนั้นจะได้รับผลที่ต้องการหรือไม่ และความคาดหวังว่า เขาจะมีความสามารถที่จะกระทำพฤติกรรมนั้นหรือไม่

ประสบการณ์ในอดีตจากผลที่เกิดขึ้นจากแผนภาพที่ 4 การกระทำบางอย่างนั้นทำให้บุคคลพอที่จะคาดคะเนได้ว่าผลของการกระทำบางอย่างของตนจะออกมาในลักษณะใด เช่นเดียวกับผลของการกระทำดังกล่าวจะเป็นอย่างไรนั้น ส่วนใหญ่ก็อยู่ที่การตัดสินใจตนเองว่าจะสามารถปฏิบัติได้ดีเพียงใดภายใต้สภาพการณ์เฉพาะคนที่มีความสามารถสูงก็คาดหวังถึงผลจากการกระทำที่มีประสิทธิภาพสูง ในขณะที่คนสงสัยในตนเองก็จะคาดหวังการกระทำที่ไม่ค่อยจะมีประสิทธิภาพนักซึ่งจะก่อให้เกิดผลของการกระทำที่ไม่อยู่ในระดับที่ควรจะเป็น แต่ความคาดหวังในผลจากการกระทำก็ไม่สามารถที่จะแยกให้เป็นอิสระจากการตัดสินใจการกระทำของตนเองได้อันเป็นจุดกำเนิดของความคาดหวังในผลของการกระทำนั้น ทั้งนี้เพราะผลของการกระทำที่คาดหวังนั้นขึ้นอยู่กับการตัดสินใจความสามารถของตน ความคาดหวังในผลของการกระทำอาจจะไม่ขึ้นอยู่กับหรือไม่สัมพันธ์กับความสามารถของตน ถ้าการกระทำใดก็ตามที่ไม่ก่อให้เกิดผลที่ต้องการ เช่น บุคคลที่มีความสามารถแต่เขาจะไม่กระทำพฤติกรรมนั้นเพราะเขาคาดหวังว่าเมื่อทำแล้วเขาจะไม่ได้รับผลจากการกระทำที่เขาต้องการ อาจเรื่องมาจากสังคมไม่ได้ให้โอกาสเขาหรือเกิดอคติขึ้นในสังคม และบุคคลอาจจะไม่กระทำพฤติกรรมนั้นถ้าบุคคลเกิดความสงสัยว่า เขาจะสามารถกระทำพฤติกรรมนั้นให้ประสบผลสำเร็จหรือไม่ แม้บุคคลจะเห็นว่าผลที่เกิดขึ้นจากการกระทำเป็นสิ่งที่น่าปรารถนาเพียงใดก็ตาม

การรับรู้ความสามารถของตนเอง เป็นการตัดสินใจว่าตนจะใช้ความพยายามในการกระทำมากน้อยเพียงไร และเขาจะอดทนต่อการเผชิญกับอุปสรรคหรือประสบการณ์ที่ไม่พึงพอใจได้นานเท่าไร บุคคลที่รับรู้ความสามารถของตนสูงและคาดว่า ถ้ากระทำพฤติกรรมนั้นแล้วจะได้รับผลที่เกิดขึ้นจากการกระทำสูงด้วย บุคคลก็มีแนวโน้มที่จะใช้ความพยายามในการกระทำพฤติกรรมนั้นสูงด้วย ในทางตรงกันข้ามบุคคลที่รับรู้ ว่าตนเองมีความสามารถต่ำและคาดคะเนว่าถ้าตนกระทำพฤติกรรมแล้ว จะได้รับผลจากการกระทำต่ำ เขาก็มีแนวโน้มที่จะไม่กระทำพฤติกรรมนั้น (Bandura, 1977b, 1986) ดังสรุปความสัมพันธ์ในแผนภาพที่ 5

	(-)	การพิจารณาผลกระทบ	(+)
(+) การพิจารณาการรับรู้ ความสามารถของตนเอง	การร้องทุกข์ การไม่เห็นด้วย		มีความมั่นใจ การกระทำที่เหมาะสม
(-)	การยอมรับแต่โดยดี ความไม่สนใจที่จะ กระทำผิดกรรม		การลดค่าตนเอง ความท้อแท้

แผนภาพที่ 5 ผลที่มีปฏิริยาร่วมของการรับรู้ตนเองของความสามารถการคาดหวังผล
การตอบสนองต่อพฤติกรรมและผลกระทบของปฏิริยาร
(Bandura, 1978a: 239 อ้างถึงในจิราภรณ์ กุลสิทธิ์, 2541: 18)

ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง

อัลเบิร์ต แบนดูรา (Albert Bandura) กล่าวว่า ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเองนั้น มีอยู่ด้วยกัน 4 ปัจจัย คือ (Evans, 1989 อ้างถึงใน สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2539: 59-60)

1) ประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จ (Mastery Experiences) ซึ่ง แบนดูรา เชื่อว่าเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพมากที่สุด ในการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเอง เนื่องจากว่าเป็นประสบการณ์โดยตรง ความสำเร็จทำให้เพิ่มความสามารถของตนเอง บุคคลจะเชื่อว่าเขาสามารถที่จะทำได้ ดังนั้นในการที่จะพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเองนั้น จำเป็นต้องฝึกให้เขามีทักษะเพียงพอที่จะประสบความสำเร็จได้พร้อม ๆ กับการทำให้เขารับรู้ว่า เขามีความสามารถจะกระทำเช่นนั้น จะทำให้เขาใช้ทักษะที่ได้รับการฝึกได้อย่างมีประสิทธิภาพมากที่สุด บุคคลที่รับรู้ว่าคุณเองมีความสามารถนั้น จะไม่ยอมแพ้อะไรง่าย ๆ แต่จะพยายาม ทำงานต่าง ๆ เพื่อให้บรรลุถึงเป้าหมายที่ต้องการ

2) การใช้ตัวแบบ (Modeling) การที่ได้สังเกตตัวแบบแสดงพฤติกรรมที่มีความซับซ้อน และได้รับผลกระทบที่พึงพอใจ ก็จะทำให้ผู้ที่สังเกตฝึกความรู้สึกว่า เขาก็สามารถที่จะประสบความสำเร็จได้ ถ้าเขาพยายามจริงและไม่ย่อท้อ ลักษณะของการใช้ตัวแบบที่ส่งผลต่อความรู้สึกว่าเขามีความสามารถที่จะทำได้นั้น ได้แก่ การแก้ปัญหาของบุคคลที่มีความกดดันต่อสิ่งต่าง ๆ โดยที่ให้ผู้ดูตัวแบบที่มีลักษณะคล้ายกับตนเอง ก็สามารถทำให้ลดความกลัวต่าง ๆ เหล่านั้นได้

3) การใช้คำพูดชักจูง (Verbal Persuasion) เป็นการบอกว่าบุคคลนั้นมีความสามารถที่จะประสบความสำเร็จได้ วิธีการดังกล่าวนั้นค่อนข้างใช้ง่ายและใช้กันทั่วไปซึ่ง Bandura ได้กล่าวว่าการใช้คำพูดชักจูงนั้นไม่ค่อยจะได้ผลนัก ในการที่จะทำให้คนเราสามารถที่พัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเอง ซึ่งถ้าให้ได้ผล ควรจะใช้ร่วมกับการทำให้บุคคลมีประสบการณ์ของความสำเร็จ ซึ่งอาจจะต้องค่อย ๆ สร้างความสามารถให้กับบุคคล อย่างค่อยเป็นค่อยไปและให้เกิดความสำเร็จตามลำดับขั้นตอน พร้อมทั้งการใช้คำพูดชักจูงร่วมกัน ก็ย่อมที่จะได้ผลดีในการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตน

4) การกระตุ้นทางอารมณ์ (Emotional Arousal) การกระตุ้นทางอารมณ์มีผลต่อการรับรู้ความสามารถของตน บุคคลที่ถูกกระตุ้นอารมณ์ทางลบ เช่น การอยู่ในสภาพที่ถูกข่มขู่ จะทำให้เกิดความวิตกกังวลและความเครียด นอกจากนี้อาจจะทำให้เกิดความกลัว และจะไปสู่การรับรู้ความสามารถของตนต่ำลง ถ้าอารมณ์ลักษณะดังกล่าวเกิดมากขึ้น ก็จะทำให้บุคคลไม่สามารถที่จะแสดงออกได้ดี อันจะนำไปสู่ประสบการณ์ของความล้มเหลว ซึ่งจะทำให้การรับรู้เกี่ยวกับความสามารถของตนต่ำลงไปอีก แต่ถ้าบุคคลสามารถลดหรือระงับการถูกกระตุ้นทางอารมณ์ได้ จะทำให้การรับรู้ความสามารถของตนดีขึ้น อันจะทำให้การแสดงออกถึงความสามารถดีขึ้นด้วย

ขนิษฐา สุวรรณนิตย์ (2533: 5-11) ได้สรุปปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเองไว้ ดังนี้

1) การที่บุคคลทำงานแล้วได้รับความสำเร็จหลายครั้ง จะทำให้บุคคลรับรู้ว่าคุณสมบัติความสามารถ และพัฒนาเกี่ยวกับการรับรู้ในความสามารถของตนเองเพิ่มขึ้น นอกจากนี้ยังทำให้บุคคลมีความพยายามในการเรียนมากขึ้น ซึ่งจะส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนให้ดีขึ้น

2) การที่บุคคลมีประสบการณ์มาอย่างไร ก็จะทำให้บุคคลเกิดการรับรู้เกี่ยวกับความสามารถของตนเองที่บุคคลได้รับ

3) ความสำเร็จหรือความล้มเหลวในการเรียน ซึ่งแสดงให้เห็นได้จากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ว่ามีความสัมพันธ์กับการรับรู้ความสามารถของตน

4) การที่ครูและเพื่อนเป็นผู้ที่มีอิทธิพลต่อนักเรียน ดังนั้น จึงสามารถที่จะพูดชักจูงนักเรียนให้เกิดความเชื่อมั่นว่าตนเองมีความสามารถได้

5) ความวิตกกังวล จะมีผลต่อการพัฒนาความสามารถของบุคคล โดยบุคคลที่มีความวิตกกังวลต่ำจะเอาใจใส่ต่องานที่ทำ มีความพยายามและความอดทนในการทำงาน จึงมีแนวโน้มที่จะทำงานได้สำเร็จมากกว่าบุคคลที่มีความวิตกกังวลสูง

6) การที่บุคคลสามารถทำกิจกรรมที่เกี่ยวกับการเรียนได้รวดเร็ว และมีประสิทธิภาพ บุคคลที่มีทักษะในการเรียนก็มักจะทำกิจกรรมที่เกี่ยวกับการเรียนได้สำเร็จ ทำให้เขาคิดว่าตนเองมีความสามารถ และเกิดความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองเพิ่มขึ้น

7) การตั้งเป้าหมายในการเรียน ซึ่งถ้าผู้เรียนเป็นผู้ตั้งเป้าหมายด้วยตนเอง จะทำให้เกิดแรงจูงใจ มีความพยายามที่จะกระทำพฤติกรรมให้บรรลุเป้าหมายมากขึ้น และมีความเชื่อมั่นว่า ตนเองมีความสามารถที่จะทำให้สำเร็จได้

พรเพ็ญ พิพัฒนธีรภาพ (2538: 12-13) ได้สรุปปัจจัยช่วยให้บุคคลรับรู้ถึงความสามารถของตนเองตามแนวทฤษฎีการรับรู้ความสามารถของตนเองของแบนดูราไว้ ดังนี้

1) การปฏิบัติงานให้สำเร็จด้วยตัวเอง การทำงานให้ประสบความสำเร็จโดยใช้ประสบการณ์ของตนเอง จะช่วยพัฒนาความสามารถและทักษะในการทำงานของบุคคล และบุคคลจะมีความสุขพอใจในการเพิ่มความสามารถแก่ตนเอง

2) การพูดชักจูงทำให้เกิดกำลังใจและกระตุ้นให้บุคคลได้ใช้ความพยายาม ความสามารถของตนเองอย่างเต็มที่

3) การได้เห็นตัวอย่างในการปฏิบัติจากผู้อื่นจะมีผลต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง เพราะบุคคลจะนำพฤติกรรมในการปฏิบัติของผู้อื่น มาเป็นเกณฑ์ในการตัดสินความสามารถของตนเอง ถ้าตัวอย่างการปฏิบัติของผู้อื่นดีกว่าตนเองก็จะกระตุ้นให้บุคคลได้ใช้ความพยายามเพื่อให้ตนเองมีความสามารถเช่นเดียวกับตัวอย่าง แต่ถ้าบุคคลคิดว่าตนเองมีความสามารถในการปฏิบัติดีกว่าตัวอย่าง ก็จะเกิดความภูมิใจในความสามารถของตนเอง

4) การกระตุ้นทางอารมณ์ การให้บุคคลเกิดการรับรู้ในความสามารถของตนเอง โดยเน้นสิ่งแวดล้อมที่ดีมีประโยชน์ หรือเอื้อต่อการเรียนรู้ อาจช่วยให้เกิดการพัฒนาความสามารถได้

ดังนั้น การรับรู้ความสามารถของตนเองจึงเกี่ยวข้องกับ ประสบการณ์ ความสำเร็จ หรือความล้มเหลวของการกระทำที่ผ่านมา การได้เห็นตัวอย่างของการปฏิบัติ และการพูดชักจูงจากผู้อื่น รวมทั้งการตั้งเป้าหมายด้วย

แหล่งของปัจจัยที่ทำให้เกิดการรับรู้เกี่ยวกับความสามารถของตน (source of self-efficacy beliefs)

การรับรู้ความสามารถของตนเอง จะมีพื้นฐานหรือพัฒนามาจากปัจจัยหลัก 4 ปัจจัย ดังนี้ (Bandura, 1977a, 1982, 1986)

1) การกระทำที่ประสบความสำเร็จ เป็นแหล่งปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองมากที่สุด การกระทำที่ประสบผลสำเร็จจะทำให้บุคคลประเมินความสามารถ

ของตนสูงขึ้น ในขณะที่ความล้มเหลวจะทำให้บุคคลประเมินความสามารถของตนเองต่ำลง โดยเฉพาะอย่างยิ่งหากความล้มเหลวเกิดขึ้นในช่วงแรก ๆ ของการปฏิบัติงาน บุคคลจะให้น้ำหนักกับประสบการณ์ใหม่มากน้อยเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับธรรมชาติและความเข้มของการรับรู้ ความสามารถเดิมที่มีอยู่ และหลังจากการรับรู้ความสามารถได้รับการพัฒนาโดยการประสบความสำเร็จบ่อย ๆ แล้ว ความล้มเหลวอาจมีขึ้นเป็นครั้งคราวก็ไม่มีผลหรือมีผลน้อยมากต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง และการรับรู้เกี่ยวกับความสามารถของตนเองนี้ มีแนวโน้มที่จะแผ่ขยายไปยังสภาพการณ์ เวลา งาน หรือบุคคล ที่มีลักษณะคล้ายคลึงกันได้ (Bandura, Adams and Beyer, 1977)

2) การได้เห็นตัวอย่างจากผู้อื่น การรับรู้ความสามารถของตนเองจะได้รับอิทธิพลมาจากการได้เห็นประสบการณ์ของผู้อื่นประสบความสำเร็จจากการกระทำพฤติกรรม การได้เห็นผู้อื่นกระทำพฤติกรรมที่คล้ายคลึงกันแล้วประสบผล ก็จะทำให้บุคคลรับรู้ความสามารถของตนเองเพิ่มขึ้น และบุคคลนั้นจะต้องมีความสามารถในการทำกิจกรรมนั้นได้อยู่ก่อนแล้ว

3) การชักจูงด้วยวาจา เป็นการรับเอาคำแนะนำชักจูงของผู้อื่นมาเป็นข้อมูลเพื่อพิจารณาความสามารถของตน ทำให้บุคคลเกิดความมั่นใจว่าตนมีความสามารถที่จะทำงานได้สำเร็จ การพูดชักจูงจากผู้อื่นจะเป็นสิ่งที่ช่วยให้บุคคลมีกำลังใจ มีความเชื่อมั่น ในการกระทำพฤติกรรมต่าง ๆ มากขึ้น แต่ทั้งนี้ต้องขึ้นอยู่กับบุคคลที่พูดชักจูงด้วย คือ บุคคลที่จะมีอิทธิพลต่อการพูดให้ผู้อื่นคล้อยตามนั้นจะต้องเป็นบุคคลที่ถูกชักจูงให้ความเชื่อถือ ไว้วางใจ มีความสำคัญ หรือมีอิทธิพลต่อเขา

4) ความตื่นเต็นทางอารมณ์ บุคคลจะรับรู้ที่ตนเองตื่นเต็น มีความวิตกกังวลหรือความกลัวจากอาการกระตุ้นของร่างกาย ในสภาวะที่ร่างกายถูกกระตุ้นมากมักจะทำให้การทำงานได้ผลไม่ดี หากบุคคลรับรู้ที่ตนเองมีความวิตกกังวลในระดับสูงบุคคลจะมีการรับรู้ความสามารถของตนเองในการทำงานนั้นในระดับต่ำ

จะเห็นได้ว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองนั้นสามารถเกิดขึ้นได้จากปัจจัยหลายประการที่กล่าวมาแล้ว และ Bandura ได้กล่าวไว้ว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองนั้นอาจเกิดจากปัจจัยหนึ่ง หรืออาจเกิดจากปัจจัยหลายประการมาผสมผสานกันก็ได้ (Bandura, 1986)

มิติของการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Multidimensionality of self-efficacy)

แบนดูรา (Bandura, 1977b: 84-85) ได้เสนอลักษณะของการรับรู้ความสามารถของตนเป็น 3 มิติ ได้แก่ **มิติที่หนึ่ง** เกี่ยวกับปริมาณของการรับรู้ความสามารถของตน (Magnitude)

กล่าวคือ การรับรู้ความสามารถของตนเองจะแตกต่างกันไปในแต่ละบุคคลในการกระทำพฤติกรรมหนึ่ง หรือแตกต่างกันในตัวบุคคลเดียวกันเมื่อต้องทำพฤติกรรมที่มีความยากง่ายแตกต่างกัน เป็นการคาดหวังของบุคคลว่าตนจะทำงานสำเร็จถึงระดับไหน เมื่อถูกเสนองานที่มีระดับความยากแตกต่างกัน **มิติที่สอง** เกี่ยวกับการแผ่ขยาย (Generality) ความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนอาจจะแผ่ขยายจากสถานการณ์หนึ่งไปสู่สถานการณ์อื่นในปริมาณที่แตกต่างกันก็ได้ ประสบการณ์บางอย่างไม่ทำให้เกิดการรับรู้ความสามารถของตนแผ่ขยายไปสู่สถานการณ์อื่นได้ **มิติที่สาม** เกี่ยวกับความเข้มหรือความมั่นใจ (Strength) ถ้าการรับรู้ความสามารถของตนมีความเข้มน้อย คือ บุคคลไม่มั่นใจในความสามารถของตนเมื่อประสบการณ์ที่ไม่เป็นไปตามที่คาดหวังก็จะทำให้เกิดการรับรู้ความสามารถของตนลดน้อยลง แต่ถ้ามีความเข้ม หรือความมั่นใจมาก บุคคลจะมีความบากบั่น มานะ พยายามมาก แม้ว่าจะประสบเหตุการณ์ที่ไม่สอดคล้องกับตนที่คาดหวัง ก็ตาม

กระบวนการกระตุ้นการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy activated processes)

การรับรู้ความสามารถของตนเองจะมีผลต่อกระบวนการ 4 อย่าง กระบวนการทั้ง 4 ประการนี้จะส่งผลพฤติกรรมของบุคคล ดังต่อไปนี้ (Bandura, 1994)

1) กระบวนการทางปัญญา (Cognitive process) การรับรู้ความสามารถของตนเองจะมีผลต่อกระบวนการทางปัญญาหลายรูปแบบ พฤติกรรมของบุคคลส่วนมากมีจุดมุ่งหมายซึ่งถูกกำกับโดยการคิดเป้าหมายไว้ล่วงหน้า การตั้งเป้าหมายของบุคคลจะได้รับอิทธิพลจากการประเมินความสามารถของตน คนที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงจะตั้งเป้าหมายที่สูงและท้าทาย มีความมุ่งมั่นที่จะบรรลุเป้าหมายมากกว่าคนที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำและรูปแบบพฤติกรรมส่วนใหญ่มักริเริ่มจากรูปแบบการคิดเป็นการคิดสร้างสภาพการณ์ล่วงหน้าและย้อนทบทวน บุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถสูงจะสร้างภาพแห่งความสำเร็จสิ่งนี้จะช่วยแนะแนวทางและสนับสนุนการกระทำ ส่วนบุคคลที่สงสัยในความสามารถของตนเองจะสร้างภาพความล้มเหลวไว้ล่วงหน้า กระบวนการคิดจึงทำให้บุคคลทำนายเหตุการณ์และพัฒนาแนวทางที่จะควบคุมสิ่งที่จะมีผลต่อการดำรงชีวิตของตนเอง ในสภาพการณ์เรียนรู้ บุคคลมุ่งเน้นไปที่ความรู้ของตนที่จะแสดงความคิดเห็น เพื่อรวบรวมปัจจัยต่าง ๆ นำไปสู่การตรวจสอบ โดยบุคคลจะพิจารณาการประเมินตนเองอีกครั้งจากผลการ กระทำระยะสั้นและระยะยาว จัดปัจจัยต่าง ๆ ที่ถูกตรวจสอบและจำว่าตนเองทำงานให้ได้ดีได้อย่างไร

การเผชิญกับสภาพการณ์ที่มีความกดดัน อุปสรรค หรือล้มเหลว บุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำจะมีความคิดวิเคราะห์ที่เอาแน่นอนอะไรไม่ได้ เกิดความพึงพอใจตนเองในระดับต่ำและคุณภาพการทำงานจะด้อยลง ในทางตรงกันข้ามบุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถสูง จะตั้งเป้าหมายที่ท้าทายและใช้การคิดวิเคราะห์ที่ดีในการที่จะบรรลุผลสำเร็จ

2) กระบวนการจูงใจ (Motivational process) การรับรู้ความสามารถของตนเองมีบทบาทสำคัญในการจูงใจตนเอง การจูงใจของบุคคลส่วนใหญ่อยู่ในรูปของกระบวนการคิด บุคคลจะมีการจูงใจตนเองและชี้แนะการกระทำของตนเองโดยการคิดล่วงหน้า บุคคลจะสร้างความเชื่อจากการคิดว่าตนเองสามารถทำอะไรได้ และมีความคาดหวังถึงผลของการกระทำ บุคคลจะตั้งเป้าหมาย และวางแผนการกระทำของตนเอง

รูปแบบการจูงใจทางความคิดมีลักษณะแตกต่างกัน 3 ลักษณะ คือ การระบุนสาเหตุ การคาดหวังผลและเห็นคุณค่า และการตั้งเป้าหมาย ซึ่งการรับรู้ความสามารถของตนจะมีบทบาทต่อการจูงใจทางความคิดทั้ง 3 ลักษณะ ดังนี้

ก. การรับรู้ความสามารถของตนเองมีอิทธิพลต่อการระบุนสาเหตุ คนที่มีการรับรู้ความสามารถสูงจะอ้างสาเหตุของความล้มเหลวของตนว่าเกิดจากการขาดความพยายาม คนที่เชื่อว่าตนเองไม่มีความสามารถก็จะอ้างสาเหตุของความล้มเหลวนั้นว่าเกิดจากตนเองไม่มีความสามารถจึงล้มเหลว การระบุนสาเหตุนี้จะมีผลต่อการจูงใจ การกระทำ และปฏิกริยาอารมณ์ โดยผ่านการรับรู้ความสามารถของตนเอง

ข. การคาดหวังผลและเห็นคุณค่า แรงจูงใจจะถูกควบคุมโดยการคาดหวังผลจากการกระทำ แต่บุคคลจะกระทำพฤติกรรมภายใต้ความเชื่อที่ว่าตนเองสามารถทำอะไรได้และความเชื่อในผลที่เกิดจากการกระทำ อิทธิพลของการคาดหวังผลและเห็นคุณค่าจะเป็นแรงจูงใจให้บุคคลกระทำพฤติกรรมนั้นส่วนหนึ่งขึ้นอยู่กับ การรับรู้ความสามารถของตนเอง

ค. การตั้งเป้าหมาย บุคคลจะตั้งเป้าหมายที่ท้าทายและประเมินผลย้อนกลับจากเป้าหมายที่ตั้งไว้ การตั้งเป้าหมายที่ท้าทายจะทำให้แรงจูงใจเพิ่มและยังคงอยู่ เป้าหมายต่าง ๆ จะมีอิทธิพลต่อบุคคลโดยผ่านกระบวนการภายในตนเองมากกว่าจะเป็นการควบคุมแรงจูงใจและพฤติกรรมโดยตรง แรงจูงใจนั้นจะมีพื้นฐานมาจากการตั้งเป้าหมายที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการเปรียบเทียบทางปัญญา โดยการทำให้เกิดความพึงพอใจในตนเองจากเป้าหมายที่ตั้งไว้ พฤติกรรมของบุคคลจะมีทิศทางและสร้างแรงจูงใจเพื่อให้อย่างคงใช้ความพยายามต่อไปจนกระทั่งบรรลุเป้าหมาย บุคคลจะพึงพอใจในตนเองในการบรรลุเป้าหมายที่มีคุณค่าและส่งเสริมให้ตนเองใช้ความพยายามมากขึ้นโดยการไม่พอใจกับการกระทำที่ต่ำกว่ามาตรฐาน แรงจูงใจจากเป้าหมาย

หรือมาตรฐานส่วนบุคคลจะได้รับผลมาจากอิทธิพลในตนเอง 3 ประเภท ดังนี้ การพึงพอใจและไม่พึงพอใจตนเองจากการกระทำ การรับรู้ถึงความสามารถของตนเองที่จะบรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ และการปรับปรุงการตั้งเป้าหมายด้วยกระบวนการของตนเอง

3) กระบวนการทางความรู้สึกและอารมณ์ (Affective process) การรับรู้ความสามารถของตนจะมีผลต่อความเครียดและความกดดันเมื่อบุคคลเผชิญกับสภาพการณ์ที่ลำบากมีอุปสรรคและจะมีผลต่อระดับแรงจูงใจ บุคคลที่เชื่อในความสามารถของตนเองจะสามารถควบคุมความเครียดที่จะทำให้เกิดความวิตกกังวลได้ แต่คนที่เชื่อว่าตนไม่มีความสามารถจะมีความวิตกกังวลสูงและมองว่าสภาพแวดล้อมที่เขายู่เต็มไปด้วยอันตรายและมีความวิตกกังวลกับสิ่งต่าง ๆ ที่จะเกิดขึ้น ความวิตกกังวลไม่เพียงแค่อำนาจอิทธิพลจากการรับรู้ความสามารถที่จะกระทำพฤติกรรมแต่ยังได้รับอิทธิพลจากการรับรู้ความสามารถด้านการควบคุมความคิดที่รบกวนได้ การรับรู้ความสามารถด้านการควบคุมความคิดเป็นปัจจัยสำคัญที่จะควบคุมความคิดอันก่อให้เกิดความเครียดและความกดดัน ทั้งการรับรู้ความสามารถในการจัดการและการรับรู้ความสามารถในการควบคุมความคิดจึงทำงานร่วมกันที่จะช่วยลดความวิตกกังวลและพฤติกรรมหลีกเลี่ยง

4) กระบวนการเลือก (Selection processes) การรับรู้ความสามารถของตนเองจะมีผลต่อการเลือกกระทำพฤติกรรมโดยบุคคลจะเลือกกระทำในสถานการณ์ที่เขาเชื่อว่าเขาทำได้และหลีกเลี่ยงสถานการณ์หรือกิจกรรมที่บุคคลเชื่อว่าเกินความสามารถของตนเองที่จะทำได้ บุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงจะเลือกงานที่มีลักษณะท้าทายส่วนบุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำจะทอดอ้อย หลีกเลียงงาน เป็นการปิดโอกาสที่จะพัฒนาศักยภาพของตนเอง

ตามแนวทฤษฎีการรับรู้ความสามารถของตน จะสามารถส่งผลกระทบต่อพฤติกรรมของบุคคลได้ต้องผ่านกระบวนการทางปัญญาเสียก่อน และเมื่อเกิดการเปลี่ยนแปลงทางปัญญาแล้วจะเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคลตามการตัดสินใจความสามารถของตนเอง ซึ่งความสามารถ (Efficacy) นี้ต้องอาศัยทักษะผสมผสานร่วมกันทั้งทักษะทางปัญญา สังคม และพฤติกรรม ซึ่งจะทำให้เกิดการรูปแบบพฤติกรรมตามสถานการณ์เฉพาะนั้น ๆ ซึ่งการรับรู้ความสามารถของตนเองนี้จะไม่ได้ขึ้นอยู่กับทักษะที่บุคคลที่มีอยู่ในขณะนั้น หากแต่ขึ้นอยู่กับการตัดสินใจของบุคคลว่าเขาสามารถทำอะไรได้ด้วยทักษะที่เขาเมื่ออยู่ (Bandura, 1986)

ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองและการแสดงพฤติกรรม

การรับรู้ความสามารถของตนเองจะมีความสัมพันธ์กับการแสดงพฤติกรรมของบุคคลนั้นก็คือ ถ้าบุคคลมีความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเองในการแสดงพฤติกรรมอย่างใด

อย่างหนึ่งสูง บุคคลก็มีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมนั้นสูงด้วย เช่นกัน ในทางตรงกันข้าม ถ้าบุคคลมีการรับรู้ความสามารถของตนเองในการแสดงพฤติกรรมนั้นต่ำ บุคคลก็มีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมนั้นต่ำหรือไม่ทำพฤติกรรมนั้นเลยก็ได้ อย่างไรก็ตามแบนดูรากล่าวไว้ว่าถึงแม้ว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองจะมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรม แต่ก็มีปัจจัยหลายประการที่มีอิทธิพลต่อความสัมพันธ์ดังกล่าวนี้ อันได้แก่ (Bandura, 1986: 395-398)

1) ขาดสิ่งจูงใจหรือถูกสถานการณ์ภายนอกบังคับให้ทำ บุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงอาจจะไม่แสดงพฤติกรรมหากว่าขาดสิ่งจูงใจหรือปัจจัยที่ไม่เอื้ออำนวยให้กระทำหรือบุคคลไม่เต็มใจที่จะแสดงพฤติกรรมนั้น

2) การตัดสินใจผลกรรมที่ผิดพลาดไป นั่นก็คือ การที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับผลกรรมที่ตนเองจะได้รับจากการแสดงพฤติกรรมนั้นผิดพลาดไป ซึ่งทำให้บุคคลรู้สึกที่ไม่คุ้มค่าที่ตนจะแสดงพฤติกรรมนั้น

3) ความไม่ทันเหตุการณ์ในการประเมินความสามารถของตนเอง นั่นก็คือ เนื่องจากประสบการณ์ทำให้บุคคลเกิดการเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ ถ้าหากบุคคลไม่ได้ประเมินตนเองตลอดเวลา จะทำให้บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเองผิดพลาดไป จะมีผลทำให้บุคคลไม่แสดงพฤติกรรม

4) บุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในพฤติกรรมที่เป็นสภาพการณ์โดยภาพรวมสูง เขาอาจจะไม่แสดงพฤติกรรม เมื่อให้เขาทำพฤติกรรมที่เป็นทักษะย่อย ๆ ของสถานการณ์นั้นเพราะเห็นว่าไม่สำคัญ

5) การประเมินความสำคัญของทักษะย่อย ๆ ที่จำเป็นต้องใช้ในการแสดงพฤติกรรมผิดพลาด นั่นก็คือ เขาคิดว่า เขาขาดทักษะหรือมีทักษะในด้านต่าง ๆ ไม่เพียงพอ เขาจึงไม่แสดงพฤติกรรมนั้น

6) เป้าหมายของการกระทำมีลักษณะคลุมเครือ ไม่ชัดเจน และเป้าหมายนั้นไม่สามารถปฏิบัติได้

7) การรู้จักตนเองที่ไม่ถูกต้อง บุคคลที่รู้จักตนเองไม่ถูกต้อง อาจเป็นผลมาจากการกระทำที่มีลักษณะคลุมเครือไม่ชัดเจนหรืออาจถูกบังคับให้กระทำหรือได้ข้อมูลภายนอกมาอย่างไม่ถูกต้อง

พัฒนาการและบทบาทของการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Development and exercise of self-efficacy)

แบนดูรา (Bandura, 1994: 71-8) กล่าวถึง พัฒนาการของการรับรู้ความสามารถของตนเองในเด็กทารกจนถึงวัยรุ่นดังนี้

1) แหล่งกำเนิดความเข้าใจในตนเอง

เริ่มแรกเด็กแรกเกิดจะปราศจากการเข้าใจในตนเอง เด็กทารกจะมีการสังเกต ปฏิบัติตนเองเป็นพื้นฐานเบื้องต้นในการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเอง การเขย่าสิ่งต่าง ๆ เพื่อฟังเสียง การเตะเตียงนอน การกรีดเสียงร้องเรียก เด็กทารกจะสังเกตอีกครั้งกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นพร้อมกับการกระทำของตนเอง ทารกจะเรียนรู้ว่า การกระทำต่าง ๆ จะทำให้เกิดผลตามมา เด็กจะเรียนรู้ว่าพฤติกรรมต่าง ๆ ทำให้มีปฏิกิริยาตอบสนอง เด็กที่สามารถควบคุมเหตุการณ์ได้จะเอาใจใส่ต่อพฤติกรรมของตนเองมากขึ้น และจะมีความสามารถในการเรียนรู้การตอบสนองสิ่งใหม่ ๆ ได้ดีกว่าเด็กทารกที่อยู่ในเหตุการณ์เดียวกันแต่ไม่สนใจในพฤติกรรมของตนเอง การพัฒนาความเข้าใจในความสามารถของตนเองในแต่ละคนจะแตกต่างกันตามประสบการณ์ที่แตกต่างกัน และเมื่อเด็กทารกเริ่มเข้าสู่ดูมิกภาวะ สิ่งที่อยู่รอบตัวจะทำให้เขามีบุคลิกลักษณะที่แตกต่างกันไปด้วย

2) การรับรู้ความสามารถของตนเองจากหน่วยครอบครัว

เด็กที่อายุน้อยจะรับรู้ความสามารถของตนเองจากการกระทำพฤติกรรม เด็กจะมีการพัฒนา ประเมิน และตรวจสอบความสามารถทางกาย ความสามารถทางสังคม ทักษะด้านภาษา และทักษะทางปัญญาเพื่อที่จะเข้าใจและจัดการกับสภาพการณ์ต่าง ๆ ที่ตนเองเผชิญในแต่ละวัน การพัฒนาสมรรถนะของประสาทรับรู้ความรู้สึกจะเพิ่มขึ้นตามประสบการณ์ในการสำรวจสิ่งแวดล้อมของเด็กทารก การสำรวจในขั้นเริ่มแรกและการเล่นกิจกรรมต่าง ๆ นี้จะเป็นการเพิ่มทักษะขั้นพื้นฐานและการเข้าใจในความสามารถของเด็กด้วย

ประสบการณ์ที่ประสบผลสำเร็จจากการควบคุมของตนเองเป็นสิ่งสำคัญสำหรับการพัฒนาขั้นต้นของความสามารถทางปัญญาและทางสังคม พ่อแม่ที่ตอบสนองต่อพฤติกรรมของเด็กทารกและสร้างสถานการณ์ที่เอื้อต่อการใช้ความสามารถโดยการสร้างสิ่งแวดล้อมทางกายภาพให้สมบูรณ์และเปิดโอกาสให้เด็กได้มีอิสระในการเคลื่อนไหวเพื่อการสำรวจ จะทำให้เด็กเกิดพัฒนาการทางสังคมและสติปัญญา

การพัฒนาทางภาษาจะต้องเตรียมความหมายทางสัญลักษณ์ให้ตอบสนองตามประสบการณ์ของเด็กและสิ่งอื่น ๆ ที่จะเป็นการบอกให้เด็กได้รู้เกี่ยวกับความสามารถของตน สิ่งเหล่านี้จะเป็นตัวเพิ่มความเข้าใจว่าเขาสามารถทำอะไรได้หรือไม่ได้บ้าง เพื่อนจะมีความสำคัญ



มากขึ้นในการพัฒนาการความเข้าใจในความสามารถของตนเอง เริ่มแรกจะเปรียบเทียบกับเพื่อนที่มีอายุใกล้เคียงกัน การประเมินความสามารถจากการเปรียบเทียบทางสังคมจะแตกต่างกันตามขนาดของครอบครัว ลำดับการเกิด จำนวนพี่น้อง อายุและเพศที่ต่างกัน

3) การเพิ่มการรับรู้ความสามารถของตนเองโดยผ่านอิทธิพลจากเพื่อน

การรับรู้ความสามารถของเด็กจะเปลี่ยนแปลงตามการเข้าสู่สังคมกลุ่มใหญ่ขึ้น การรับรู้ความสามารถของตนเองเกิดขึ้นจากความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน เด็กจะเข้าใจความสามารถของตนเองมากขึ้นจากการเรียนรู้ทางสังคม โดยทั่วไปแล้วเด็กที่มีอายุเท่ากันจะมีการเปรียบเทียบข้อมูลระหว่างตนเองกับเพื่อนมากขึ้นเพื่อตัดสินและตรวจสอบความสามารถของตนเอง เพื่อนอาจจะไม่ใช่เพศเดียวกัน เด็กมีแนวโน้มเลือกเพื่อนที่มีความสนใจและเห็นคุณค่าในสิ่งที่คล้ายคลึงกัน การเลือกพบปะปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนที่มีความสนใจและเห็นคุณค่าในสิ่งที่คล้ายคลึงกันนี้จะช่วย ส่งเสริมการรับรู้ความสามารถในทิศทางและความสนใจร่วมกัน

การขาดความสัมพันธ์กับเพื่อนหรือการมีความสัมพันธ์กับเพื่อนน้อยลงจะมีผลเสียต่อการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตน ถ้าการรับรู้ความสามารถของตนเองทางสังคมต่ำจะทำให้เกิดอุปสรรคในการสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนได้ ดังนั้นเด็กที่มีการรับรู้ที่ตนเองขาดความสามารถทางสังคมจะหลีกเลี่ยงออกจากสังคมและมีการรับรู้คุณค่าในตนเองต่ำ แต่รูปแบบพฤติกรรมบางอย่างอาจทำให้การรับรู้ความสามารถของตนเองสูงเกิดความเห็นห่างจากสังคมมากกว่าที่จะเกิดความผูกพันกับสังคม ตัวอย่างเช่น เด็กที่รับรู้ความสามารถสูงในการได้สิ่งที่เขาต้องการโดยการ ก้าวร้าว

4) การพัฒนาการรับรู้ความสามารถทางปัญญาของตนจากโรงเรียน

โรงเรียนเป็นแหล่งพัฒนาความสามารถทางปัญญา ผู้เรียนจะเกิดการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ และทักษะในการแก้ปัญหาที่จำเป็นสำหรับการอยู่ร่วมในสังคมที่กว้างขึ้น ความรู้และทักษะการคิดของบุคคล (Knowledge and thinking skills) จะถูกตรวจสอบ ประเมิน และเกิดการเปรียบเทียบทางสังคมอย่างต่อเนื่อง เด็กที่มีทักษะทางปัญญาที่ดีจะมีการพัฒนาความเข้าใจในความสามารถทางปัญญา (Intellectual efficacy) เกิดขึ้นเรื่อย ๆ จาก การดูตัวแบบจากเพื่อน การได้รับข้อมูลย้อนกลับจากครู ดังนั้น การสร้างสภาพแวดล้อมของการเรียนรู้จะมีผลต่อการพัฒนาความสามารถและทักษะทางปัญญาของนักเรียนด้วยโดยเฉพาะจากครู โรงเรียนที่มีคณะครูที่เชื่อในความสามารถของตนเองว่าสามารถทำให้เด็กบรรลุผลก็จะกระตุ้นให้มีบรรยากาศในการเรียนเป็นไปในทางบวกซึ่งจะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนบรรลุผลการเรียนรู้ได้ และการจัดให้นักเรียนเรียนเป็นกลุ่ม (Cooperative learning) จะทำให้ผู้เรียนมีโอกาสทำงานร่วมกันและช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ซึ่งจะช่วย

ส่งเสริมการประเมินความสามารถของตนเองไปในทางบวกและมีสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนสูงกว่า การสอนแบบรายบุคคลหรือแบบแข่งขัน

5) การรับรู้ความสามารถของตนในช่วงวัยรุ่น

การรับรู้ความสามารถของตนเองในช่วงวัยรุ่นเป็นวัยที่มีพัฒนาการที่จะต้องทำสิ่งท้าทายใหม่ ๆ และต้องเรียนรู้รับผิดชอบตนเองเกือบทุก ๆ เรื่องในชีวิต วัยรุ่นที่ต้องเรียนรู้ทักษะใหม่ ๆ ที่จะทำงานนั้นให้บรรลุผล และเรียนรู้ความสามารถด้านใหม่ ๆ ที่ใช้ในการดำรงชีวิตในสังคมผู้ใหญ่ รวมทั้งเรียนรู้ว่าจะจัดการอย่างไรต่อการเปลี่ยนแปลงเข้าสู่วัยรุ่นหนุ่มสาว และในหลาย ๆ สถานการณ์ที่การรับรู้ความสามารถของตนเองมีการพัฒนาเพิ่มขึ้น วัยรุ่นจะมีความเข้าใจในความสามารถของตนเองมากขึ้นและมั่นใจมากขึ้น โดยการเรียนรู้ว่าจะจัดการให้สำเร็จผลอย่างไรต่อสภาพการณ์ที่เป็นปัญหาที่เขาไม่เคยได้กระทำมาก่อน วัยรุ่นส่วนใหญ่จะจัดการกับสิ่งต่าง ๆ ในระยะหัวเลี้ยวหัวต่อของวัยช่วงนี้ได้โดยไม่มีปัญหา แต่อย่างไรก็ตาม เด็กวัยรุ่นตอนต้นที่เข้าสู่ช่วงวัยรุ่นใหม่ ๆ อาจมีความรู้สึกที่ตนเองไร้ความสามารถ อาจทำให้เกิดความไม่สบายใจและไม่สามารถจะจัดการกับสภาพการณ์ใหม่ได้ และการเปลี่ยนแปลงของวัยรุ่นเข้าสู่วัยผู้ใหญ่จะเกิดปัญหาขัดแย้งหรือไม่ขึ้นขึ้นอยู่กับความมั่นใจหรือความเข้มของการรับรู้ความสามารถของตนเองที่ได้รับจากประสบการณ์ที่สำเร็จผลในอดีต

สรุปก็คือ การรับรู้ความสามารถเป็นความเชื่อของบุคคลในความสามารถที่จะควบคุมการกระทำของตนเองและเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่จะส่งผลต่อการดำรงชีวิตของตนเอง การรับรู้ความสามารถของตนจะมีอิทธิพลต่อกระบวนการคิด กระบวนการทางปัญญา การเลือกกระทำ ระดับแรงจูงใจ การเกิดความเครียดและความกดดัน การรับรู้ความสามารถจะพัฒนาจากแหล่งปัจจัย 4 ประการ คือ การได้รับประสบการณ์ความสำเร็จ การดูตัวแบบ การพูดชักชวน และสภาพร่างกายและอารมณ์

การวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง

ลีและบอบโก (Lee and Bobko, 1994) พบว่า มีวิธีการวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง 4 วิธีด้วยกัน ดังนี้ คือ

1) การวัดความเข้มหรือความมั่นใจ (Self-efficacy strength) เป็นวิธีที่นำมาใช้วัดการรับรู้ความสามารถของตนเองมากที่สุด วิธีการวัดทำได้โดยการถามผู้ตอบว่า เขาสามารถปฏิบัติงานที่มีความยากของงานเพิ่มขึ้นได้เพียงใด ข้อคำถามมักมีลักษณะให้ประเมินความมั่นใจจาก ไม่มี ความมั่นใจ (0) จนถึง มีความมั่นใจเต็มที่ (10) หรืออาจทำโดยใช้มาตราส่วนแบบอื่น ๆ ก็ได้ เช่น จาก 0% ถึง 100% เป็นต้น

2) การวัดระดับความยาก (Self-efficacy magnitude) เป็นวิธีที่นิยมนำมาใช้วัดการรับรู้ความสามารถของตนเองรองลงมา วิธีการวัดจะทำได้โดยการถามผู้ตอบว่า เขาสามารถปฏิบัติงานที่กำหนดให้ที่ยากขึ้นได้หรือไม่ ซึ่งข้อคำถามมักจะมีลักษณะเป็นมาตราส่วนชนิด ใช่/ไม่ใช่ คำตอบใช่จะมีคะแนน 1 คำตอบ ไม่ใช่ จะมีคะแนน 0 ดังนั้น หากได้คะแนนสูงก็แสดงว่ามีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง

3) การวัดแบบผสม คือ การวัดที่ใช้ทั้งความมั่นใจและระดับความยากโดยที่ ลีและบอบโก พบว่า มีการวิจัยจำนวนหนึ่งที่ใช้การวัดแบบผสมนี้ โดยทั่วไป การวัดแบบผสมนี้จะใช้ข้อคำถามเดียวกัน คำตอบอาจแยกกันเป็น 2 ช่อง ช่องหนึ่งเป็นแบบ ใช่/ไม่ใช่ อีกช่องหนึ่งจะเป็นมาตราส่วนประเมินค่าหรือใช้เป็นร้อยละ หรือการวัดอีกแบบหนึ่งคือ วัดการรับรู้ความสามารถของตนเองทั้งระดับความยากและความมั่นใจ โดยพิจารณาเป็นสเกลเดียว เช่น ข้อคำถามจะให้ประเมินจาก ฉันไม่สามารถทำได้ (0) ถึง ฉันมั่นใจว่าสามารถทำได้มากที่สุด (100) การวัดแบบนี้ ลีและบอบโก (Lee and Bobko, 1994) พบว่า เป็นการวัดที่สอดคล้องกับแนวคิดของแบนดูรา (Bandura, 1986) มากที่สุด

4) การวัดความเข้มหรือความมั่นใจ โดยใช้ข้อคำถามเดียวเกี่ยวกับงานที่กำหนด แล้วให้ผู้ตอบประเมินค่าระดับความมั่นใจของตนเองต่อการทำงานที่กำหนดนั้น วิธีนี้เรียกว่า one-item confidence rating

ลีและบอบโก (Lee and Bobko, 1994) ได้ทำการวิจัยเปรียบเทียบการวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง 5 วิธี ดังนี้ 1. วัดระดับความยาก 2. วัดระดับความมั่นใจ 3. วัดแบบผสม 4. เป็นการวัดแบบผสมที่มีการแปลงคะแนนความมั่นใจให้เป็นคะแนนมาตรฐาน (Z score) 5. เป็นการวัดความมั่นใจ โดยใช้ข้อคำถามเดียวเกี่ยวกับงานที่กำหนด

ผลของการรับรู้ความสามารถที่มีต่อตนเอง

รูติพัธน์ สงบกาย (2533: 19-21) ได้สรุปการรับรู้ความสามารถว่ามีผลต่อตนเองในด้านต่าง ๆ ดังนี้

1) การเลือกแสดงพฤติกรรม บุคคลที่มีความเชื่อมั่นเกี่ยวกับความสามารถของตนเองสูง จะเลือกทำงานที่ทำหาย มีแรงจูงใจในการพัฒนาความสามารถของตนเองให้ก้าวหน้ามากยิ่งขึ้น ส่วนบุคคลที่มีความเชื่อมั่นเกี่ยวกับความสามารถของตนเองต่ำ มักจะหลีกเลี่ยงงานที่ท้าทาย ขาดความมั่นใจในตนเอง ดังนั้น ถ้าบุคคลประเมินความสามารถของตนเองได้ถูกต้องหรือใกล้เคียงกับความเป็นจริง ก็จะส่งผลต่อการเลือกแสดงพฤติกรรม และทำให้การแสดงพฤติกรรมนั้นมีโอกาสประสบความสำเร็จสูง

2) การใช้ความพยายามและความมุ่งมั่นในการทำงาน บุคคลซึ่งรับรู้ว่าคุณมีความสามารถสูง จะมีความกระตือรือร้น และใช้ความพยายาม ความมุ่งมั่น ความสามารถในการทำงานอย่างเต็มที่ตลอดเวลา และนานกว่าบุคคลซึ่งรับรู้ว่าคุณมีความสามารถต่ำ

3) การคิดและปฏิกิริยาทางอารมณ์ การตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง จะมีอิทธิพลต่อกระบวนการคิด และปฏิกิริยาทางอารมณ์ของบุคคล ในระหว่างที่กระแสดงพฤติกรรม และมีผลต่อการคาดคะเนเกี่ยวกับการจัดสภาพแวดล้อมที่อยู่รอบตัว ในอนาคตบุคคลผู้ซึ่งมีการรับรู้ว่าคุณมีความสามารถสูง เมื่อพบปัญหาจะกระตุ้นตนเองให้มีความพยายามมากขึ้น

4) การยอมรับผลที่เกิดจากพฤติกรรม บุคคลที่เชื่อในความสามารถของตนเองจะยอมรับผลต่าง ๆ ที่เกิดจากการแสดงพฤติกรรมของตน ถึงแม้จะล้มเหลวในบางครั้ง ก็จะไม่ท้อถอยและให้เหตุผลของความล้มเหลวได้ ซึ่งเป็นสิ่งที่จะช่วยสนับสนุนให้เกิดความสำเร็จต่อไป

5) การประสบความสำเร็จของประสบการณ์ในอดีต ทำให้มีความเชื่อมั่นว่าจะทำงานให้สำเร็จในครั้งต่อไป นำไปสู่การทำงานที่ดีในอนาคต

ดังนั้น การรับรู้ในความสามารถมีผลต่อกระบวนการคิด และแรงจูงใจในการเลือกแสดงพฤติกรรม รวมทั้งการใช้ความพยายามและความมุ่งมั่นในการทำงานด้วย

พฤติกรรมของบุคคลผู้รับรู้อำนาจของตนเอง

เจ โยเดอร์ และดับบลิว พรอคเตอร์ (J. Yoder and W. Proctor, 1988) ได้สรุปพฤติกรรมของบุคคลผู้รับรู้อำนาจของตนเอง ไว้ดังนี้

- 1) แสดงความคิดเห็นอย่างมั่นใจปราศจากความเกรงกลัวผู้ใด
- 2) ยึดถือความเชื่อของตนเองอย่างมั่นคง
- 3) เป็นมิตรกับผู้อื่นได้ง่าย
- 4) มีความคล่องตัวสูง มีความกระตือรือร้นอยู่เสมอ
- 5) ทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ดี
- 6) รับผิดชอบต่อผู้นำโดยปราศจากการลังเล
- 7) คาดหวังจะได้เป็นผู้นำในบางโอกาส

ซูซีฟ อ่อนโคกสูง (2518) ได้สรุปพฤติกรรมของผู้ที่รับรู้ในความสามารถของตนเองไว้ดังนี้

- 1) มีความเชื่อมั่นในการกระทำของตน และมั่นใจว่าประสบความสำเร็จในสิ่งที่ได้กระทำลงไป

2) หลีกเลี้ยงสถานการณ์ที่เป็นปัญหา และมีความสามารถในการแก้ปัญหาเฉพาะหน้าได้ดี

- 3) กล้าแสดงความคิดเห็น กล้าตัดสินใจ และกล้าเผชิญความเป็นจริง
- 4) มีความรับผิดชอบสูง
- 5) มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์
- 6) ไม่เชื่อผู้อื่นโดยไร้เหตุผล
- 7) ปรับตัวเข้ากับสถานการณ์ต่าง ๆ
- 8) ไม่วิตกกังวลมากเกินไป
- 9) รักความยุติธรรม
- 10) เป็นผู้นำ

อัจฉรา เนตรล้อมวงศ์ (2531: 4) ได้สรุปพฤติกรรมของบุคคลผู้มีความสามารถของตนเองว่า สามารถแสดงพฤติกรรมด้วยการ กระทำ และคำพูดที่เหมาะสมในสถานการณ์ต่าง ๆ ทั้งในและนอกห้องเรียน ในลักษณะต่าง ๆ ดังนี้

1) การกล้าแสดงออก ได้แก่ การกล้าแสดงความสามารถของตนเอง การกล้าแสดงความคิดเห็น การกล้าซักถามข้อสงสัย

2) การพึ่งตนเองได้แก่ การแก้ปัญหาด้วยความสามารถของตนเอง การทำงานประสบผลสำเร็จ การมีความเพียรพยายาม

3) การเป็นตัวของตัวเอง ได้แก่ การมีเหตุผลไม่คล้อยตามผู้อื่นโดยปราศจากการไตร่ตรอง การตัดสินใจได้ด้วยตัวเอง

4) การมีความรับผิดชอบ ได้แก่ การปฏิบัติหน้าที่ในความรับผิดชอบได้ครบถ้วนการกล้ารับผิดชอบเมื่อกระทำผิด

5) การมีความสามารถในการปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อม ได้แก่ การมีมนุษยสัมพันธ์กับคนอื่น การรู้จักช่วยเหลือและร่วมมือแก่หมู่คณะ การยอมรับสถานการณ์ใหม่ ๆ

ดังนั้น บุคคลผู้รู้ในความสามารถของตนเอง จะมีพฤติกรรมในการกล้าแสดงออก มีความเป็นตัวของตัวเอง มีความรับผิดชอบ มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ สามารถพึ่งตนเองได้ รวมทั้งสามารถปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ ได้เป็นอย่างดี

ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองกับการเรียนภาษา

การเรียนภาษาเป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบทางด้านอารมณ์ (emotional factors) ภายในตัวผู้เรียน เช่น ความสนใจ ทศนคติ ความวิตกกังวลและการรับรู้ความสามารถของตนเองกับองค์ประกอบภายนอก ซึ่งองค์ประกอบภายในตัวผู้เรียนจะมีผลต่อความสามารถในการเรียนภาษาของบุคคล ดังที่ เอส ดี คราเชน และ ที ดี เทอร์เรลล์ (S. D. Krashen T. D. Terrell, 1983: 35-40) ได้เสนอสมมติฐานของการกลั่นกรองความรู้สึก (The Affective Filter Hypothesis) ตามทฤษฎีการเรียนรู้อาษาไว้ว่า องค์ประกอบทางด้านอารมณ์ที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้อาษา คือ

1) แรงจูงใจ (motivation) ผู้ที่มีแรงจูงใจในการเรียนภาษาสูง จะสามารถรับตัวป้อนภาษาได้ดีกว่า

2) ความมั่นใจในตนเอง (self-confidence) ผู้ที่มีความมั่นใจในตนเอง รับรู้ถึงความสามารถของตนเอง และมีจินตนาการเกี่ยวกับตนเองในทางที่ดี จะสามารถรับภาษาได้ดีกว่า

3) ความวิตกกังวล (anxiety) ผู้ที่มีความวิตกกังวลต่ำ จะสามารถรับภาษาได้ดีกว่า
 ดังนั้น การรับรู้ความสามารถของตนเอง จึงมีความสัมพันธ์และมีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษา โดยผู้ที่รับรู้ว่าคุณมีความสามารถสูง จะเกิดความมั่นใจในตนเอง มีความวิตกกังวลน้อย เกิดทัศนคติที่ดีต่อการเรียนภาษา ซึ่งนำไปสู่ความสำเร็จในการเรียนรู้อาษาในที่สุด

3. แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับทัศนคติต่อวิชาภาษาอังกฤษ

3.1 ความหมายของทัศนคติ

นิวคอม (NewComb, 1954: 128) กล่าวว่า ทัศนคติเป็นความรู้สึกโน้มเอียงทางจิตใจที่มีต่อประสบการณ์ที่ได้รับ อาจจะมีมากหรือน้อยในทางพึงพอใจ เห็นด้วย หรือชอบ เรียกว่า เป็นไปในทางบวก ถ้าไม่พอใจ ไม่เห็นด้วย หรือไม่ชอบ ก็เรียกว่า เป็นทัศนคติในทางลบ ถ้ารู้สึกเฉย ๆ ไม่ชอบ ไม่เกลียด ก็เรียกว่าเป็นทัศนคติในทางเป็นกลาง

เธอร์สโตน (Thurstone, 1967) กล่าวว่า ทัศนคติเป็นตัวแปรทางจิตวิทยาชนิดหนึ่ง ไม่สามารถสังเกตเห็นได้โดยง่าย แต่เป็นความโน้มเอียงทางด้านจิตใจภายในแสดงออกให้เห็นได้โดยพฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่ง นอกจากนั้นยังกล่าวว่า ทัศนคติเป็นเรื่องของความชอบ ความไม่ชอบ ความลำเอียง ความคิดเห็น ความรู้สึก และความเชื่อมั่นต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง

ไตรแอนดิส (Triandis, 1971: 2-3) ได้แบ่งองค์ประกอบของทัศนคติ ออกเป็น 3 ประการ คือ

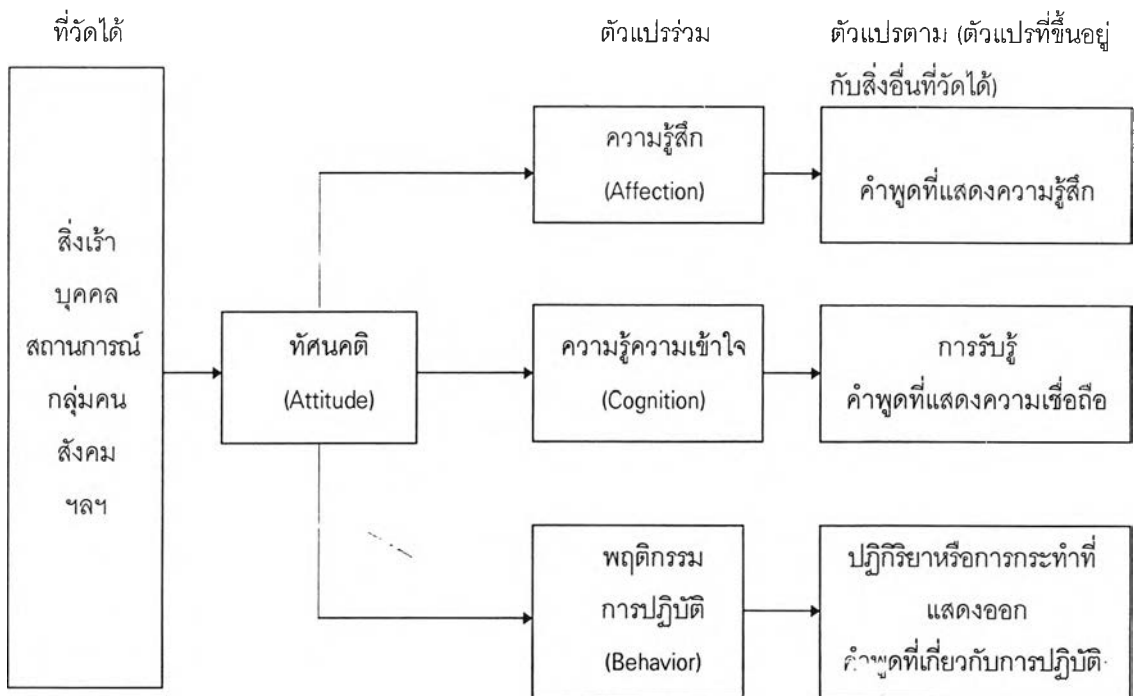
1) องค์ประกอบด้านความรู้ (Cognitive component) ได้แก่ ความรู้และแนวคิดที่บุคคลมีต่อสิ่งเร้าไม่ว่าบุคคลหรือสถานการณ์ใด ๆ ก็ตาม ความรู้และแนวคิดดังกล่าวจะเป็นสิ่งกำหนดลักษณะและทิศทางทัศนคติของบุคคล กล่าวคือ ถ้าบุคคลมีความรู้และแนวคิดต่อสิ่งเหล่าใดครบถ้วนแล้วบุคคลนั้นก็จะมีทัศนคติต่อสิ่งเร้านั้นไปในทางบวกหรือลบชัดเจนยิ่งขึ้น

2) องค์ประกอบด้านความรู้สึก (Affective component) ได้แก่ อารมณ์หรือความรู้สึกของบุคคลที่มีต่อสิ่งเร้า อารมณ์ หรือความรู้สึกดังกล่าวจะเป็นสิ่งกำหนดทิศทางและลักษณะของทัศนคติของบุคคล กล่าวคือ ถ้าบุคคลมีความรู้สึกที่ดีต่อสิ่งใด บุคคลก็จะมีทัศนคติไปในทางบวกต่อสิ่งนั้น แต่ถ้าบุคคลมีอารมณ์หรือความรู้สึกที่ไม่ดีต่อสิ่งนั้น บุคคลก็จะมีทัศนคติทางลบต่อสิ่งนั้น

3) องค์ประกอบด้านความพร้อมในการกระทำ (Behavioral component) ได้แก่ พฤติกรรมของบุคคลที่แสดงออกต่อสิ่งเร้าอย่างใดอย่างหนึ่ง พฤติกรรมดังกล่าวจะเป็นสิ่งที่บอกลักษณะและทิศทางทัศนคติของบุคคล กล่าวคือ ถ้าพฤติกรรมของบุคคลที่แสดงออกต่อสิ่งเร้านั้นชัดเจนแน่นอน ทิศทางก็จะมีลักษณะชัดเจน แน่นอน และเป็นทิศทางบวกหรือลบชัดเจนด้วย

องค์ประกอบทั้ง 3 ด้านนี้ จะต้องสอดคล้องกัน ถ้าองค์ประกอบด้านใดด้านหนึ่งเปลี่ยนแปลงไป ทัศนคติของบุคคลนั้นจะเปลี่ยนแปลงไปด้วย ดังแสดงในแผนภาพที่ 6

ตัวแปรอิสระ



แผนภาพที่ 6 องค์ประกอบของทัศนคติ (Traindis, 1971: 3)

จากแนวคิดที่ได้กล่าวมาข้างต้นสรุปได้ว่า ทศนคติ หมายถึง ท่าที ความรู้สึกของบุคคล ที่มีต่อสภาพการณ์ต่าง ๆ ตลอดจนความคิดเห็นต่าง ๆ ที่มีพื้นฐานจากการเรียนรู้ และประสบการณ์ของบุคคลนั้น ลักษณะของทศนคติจะมีทั้งทศนคติเชิงนิมาน เชิงนิเสธ และทศนคติที่เป็นกลาง และองค์ประกอบของทศนคตินั้นประกอบด้วยองค์ประกอบด้านความรู้ องค์ประกอบด้านความรู้สึกและองค์ประกอบด้านการกระทำ

3.2 ลักษณะของทศนคติ

ส. วาสนา ประवालพฤษ (2524) ได้สรุปลักษณะสำคัญของทศนคติไว้ดังนี้

1) ทศนคติเป็นการเตรียมหรือความพร้อมในการตอบสนองต่อสิ่งเร้าในทางที่ชอบหรือไม่ชอบต่อสิ่งนั้น ๆ ซึ่งการตระเตรียมนี้เป็นการตระเตรียมภายในของจิตใจมากกว่าภายนอกที่จะสังเกตเห็นได้

2) สภาวะความพร้อมที่จะตอบสนอง เป็นลักษณะที่ซับซ้อนของบุคคลที่จะยอมรับชอบหรือไม่ชอบต่อสิ่งนั้น ๆ จะเกี่ยวข้องสัมพันธ์กับอารมณ์ด้วย ซึ่งเป็นสิ่งที่อธิบายไม่ค่อยได้และบางครั้งไม่มีเหตุผล

3) ทศนคติไม่ใช่พฤติกรรม แต่เป็นสภาวะของจิตใจที่มีอิทธิพลต่อความรู้สึกนึกคิด และเป็นตัวกำหนดแนวทางในการแสดงออกของพฤติกรรม

4) ทศนคติไม่สามารถวัดได้โดยตรงแต่สามารถสร้างเครื่องมือวัดพฤติกรรมที่แสดงออกมา เพื่อใช้เป็นแนวทางในการทำนายหรืออธิบายทศนคติได้

5) ทศนคติเกิดจากการเรียนรู้และประสบการณ์ บุคคลจะมีทศนคติในเรื่องเดียวกันแตกต่างกันได้ด้วยสาเหตุหลายประการ เช่น สภาพแวดล้อมทางเศรษฐกิจและสังคม ระดับอายุ เชื้อชาติเป็นต้น

6) ทศนคติมีความคงที่และแน่นอนพอสมควร แต่อาจเปลี่ยนแปลงได้เนื่องจากทศนคติเป็นสิ่งที่เกิดจากการเรียนรู้และประสบการณ์ ถ้าการเรียนรู้และประสบการณ์นั้นเปลี่ยนแปลงไป ทศนคติก็น่าจะเปลี่ยนแปลงได้

ดังนั้น ทศนคติจึงเป็นสิ่งที่กำหนดพฤติกรรมของบุคคล ทศนคติเป็นสิ่งที่เกิดจากประสบการณ์และการเรียนรู้ จึงสามารถเปลี่ยนแปลงได้ นอกจากนี้ทศนคติเป็นสิ่งที่นามธรรมไม่สามารถวัดได้โดยตรง แต่สามารถทำนายหรืออธิบายโดยการสร้างเครื่องมือวัดพฤติกรรมหรือการตอบสนองของบุคคลนั้น ๆ

3.3 การเปลี่ยนแปลงทัศนคติและทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงทัศนคติ

ทัศนคติมีการเปลี่ยนแปลงได้ตามสภาพแวดล้อมของสังคม ซึ่ง เคลแมน ได้อธิบายถึงการเปลี่ยนแปลงดังกล่าว ดังนี้ (Calman อ้างถึงใน ซูซีฟ อ่อนโคกสูง, 2518)

- 1) การยินยอม คือ การยอมรับอิทธิพลจากผู้อื่น เพื่อให้เขาปฏิบัติตัวในทางที่ตนต้องการหรือพอใจ
 - 2) การเลียนแบบ คือ การแสดงพฤติกรรมเพื่อให้เหมือนสมาชิกในสังคม หรือให้คนอื่นเห็นว่าตนเองเป็นคนเก่ง เพื่อจะมีสัมพันธภาพอันดีกับบุคคลอื่น
 - 3) การรับอิทธิพลจากสิ่งต่าง ๆ เนื่องจากตรงกับค่านิยมที่มีอยู่ในตัวบุคคลเอง
- จากแนวคิดที่ได้กล่าวมา ทัศนคติเป็นสิ่งที่เกิดจากการเรียนรู้ เป็นสภาพการณ์ทางจิตที่มีอิทธิพลต่อการคิดและการกระทำ เป็นความรู้สึกลึกภายในที่ก่อให้เกิดพฤติกรรม

นอกจากนี้มีทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงทัศนคติหลายทฤษฎี ได้แก่

1. ทฤษฎีความสอดคล้องของความคิด (Theory of Cognitive Consistency)

ผู้เสนอทฤษฎีนี้ คือ ไฮเดอร์ (F. Heider) โดยให้ความเห็นว่าสิ่งที่เป็นปรากฏการณ์ของมนุษย์ที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กัน 3 ประการ คือ บุคคล 2 คน และสิ่งของ 1 สิ่งจะมีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกัน 2 แบบ คือ แบบภาวะการณ์สมดุล ซึ่งเกิดขึ้นในกรณีที่มีความสัมพันธ์ระหว่าง 3 ประการ เป็นไปในทางบวก อีกแบบหนึ่งคือ แบบภาวะการณ์ไม่สมดุลซึ่งเกิดขึ้นในกรณีที่มีความสัมพันธ์ระหว่าง 3 ประการ เป็นไปในทางลบ ในกรณีเช่นนี้ จะมีแนวโน้มที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเพื่อให้เกิดภาวะการณ์ที่สมดุลขึ้น ความคิดของไฮเดอร์นี้นักจิตวิทยาอื่น ๆ ได้รับมาเป็นพื้นฐานและนำมาดัดแปลงขึ้นใหม่

2. ทฤษฎีความขัดแย้งของความคิด (Theory of Cognitive Dissonance)

เฟสติงเจอร์ (Leon Festinger) เป็นผู้เสนอทฤษฎีนี้ โดยให้ความเห็นว่า เมื่อเกิดความไม่สอดคล้องภายในตัวของบุคคล อันเนื่องมาจากได้รับข้อมูลใหม่ที่ขัดแย้งกับความคิดเห็นหรือทัศนคติของตน หรือได้รับข้อมูลใหม่ที่คาดไม่ถึง บุคคลนั้นก็จะพยายามปรับให้เกิดความสอดคล้องเพื่อให้เกิดความสัมพันธ์กับพฤติกรรม หรือเปลี่ยนความคิดให้สัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม หรือพยายามหาข้อมูลมาสนับสนุนความคิดเดิมของตน หรือหลีกเลี่ยงไม่รับข้อมูลที่ทำให้เกิดความไม่สอดคล้องนั้น เหล่านี้เป็นสาเหตุที่จะทำให้คนเปลี่ยนทัศนคติหรือไม่เปลี่ยนทัศนคติของตนก็ได้

3. ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงทัศนคติโดยการปรับตัวให้เข้ากับสังคม (The Social Judgement Theory of Attitude Change)

ผู้นำในทฤษฎีนี้คือ เซอร์วีฟ และฮอพลแลนด์ (Sherif and Horland n.d.) โดยกล่าวถึงการเปลี่ยนแปลงทัศนคติเกิดจากการเรียนรู้ที่สัมพันธ์กับหลักเกณฑ์ต่าง ๆ ทางสังคม และอัตมโนทัศน์ (Self Concept) ทัศนคติจะไม่เป็นไปในทางบวกหรือทางลบอย่างสมบูรณ์แท้จริง แต่จะอยู่ในระหว่างบวกอย่างสมบูรณ์ และลบสมบูรณ์ และจะไม่เป็นไปในลักษณะกลาง ๆ ทัศนคติจะเป็นอย่างไรนั้นขึ้นอยู่กับระดับของการปรับ (Level of Adaptation) ที่อยู่ในระหว่างแห่งการยอมรับ (Acceptance) เป็นไปตามความคิดเห็นของตนเองและสังคมเช่นกัน และยังมีช่วงแห่งการปฏิเสธ (Rejection) เป็นไปตามความคิดเห็นของตนเองและสังคมเช่นกัน และยังมีช่วงแห่งความอิสระ คือ การไม่ผูกมัดในด้านใด ๆ ซึ่งอยู่ระหว่างช่วงแห่งการปฏิเสธ การยอมรับ การไม่ยอมรับหรือปฏิเสธ และไม่แน่ใจนี้จะมากหรือน้อยขึ้นอยู่กับระดับของการมีส่วนร่วม และโดยปกติทัศนคติจะแสดงออกในรูปที่เหมาะสม (Legitimacy) กับภาวะของสังคม เพื่อจะสามารถดำรงชีวิตอยู่ได้ด้วยความเป็นสุข

จากทฤษฎีที่กล่าวมานี้ ชี้ให้เห็นความสำคัญของการวัดทัศนคติของบุคคล เพื่อจะได้เปลี่ยนแปลงหรือพัฒนาให้ดียิ่งขึ้น เป้าหมายในการวัดทัศนคตินั้นเพื่อให้ทราบทิศทาง คุณภาพ และความเข้มของทัศนคติ หากพบว่าเป็นทัศนคติที่ไม่ดีก็หาทางปรับปรุงแก้ไข หากเป็นทัศนคติที่ดีงามก็ช่วยกันส่งเสริม แต่ถ้าเป็นทัศนคติที่เป็นกลาง หรือไม่แน่ใจก็นำเสนอแนวพัฒนาให้เกิดขึ้น หรือหากว่าดีอยู่แล้วก็พัฒนาให้ดียิ่ง ๆ ขึ้น (ไพบูลย์ อินทวิธา, 2517) และทัศนคติของบุคคลสามารถเปลี่ยนแปลงได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับอิทธิพลของสภาพแวดล้อมต่าง ๆ เช่น การได้รับข้อมูลใหม่จากบุคคลอื่น สื่อมวลชน ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในองค์ประกอบทางด้านความคิด ความเข้าใจ และพฤติกรรมเปลี่ยนแปลงด้วย

4. แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

4.1 ความหมายของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

แมคเคลแลนด์ (McClelland, 1953: 110-111) กล่าวถึง ความหมายของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ สรุปได้ว่า เป็นความปรารถนาที่จะทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งให้สำเร็จลุล่วงไปด้วยดี แข่งกับมาตรฐานที่ดีเยี่ยม หรือทำได้ดีกว่าบุคคลอื่น ความพยายามเอาชนะอุปสรรคต่าง ๆ มีความรู้สึกสบายใจเมื่อประสบความสำเร็จและมีความวิตกกังวล เมื่อทำไม่สำเร็จ หรือประสบความสำเร็จล้มเหลว

คาร์เตอร์ วี กูด (Carter V. Good, 1973: 375) ให้ความหมายของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ สรุปได้ว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ เป็นความปรารถนาและความพยายามอย่างสูงของนักเรียนที่จะศึกษาให้บรรลุสัมฤทธิ์ผลตามเกณฑ์ที่ตั้งไว้ และเพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ทั่วไปของการศึกษา

ฮิลการ์ด (Hilgard, 1962: 153) ได้กล่าวว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เป็นแรงจูงใจชนิดหนึ่งที่ทำให้บุคคลมีการกระทำที่บรรลุเป้าหมายด้วยมาตรฐานที่ดีเยี่ยม

สุรางค์ โค้วตระกูล (2541: 172) กล่าวถึงแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ว่า หมายถึง แรงจูงใจที่เป็นแรงขับให้บุคคลพยายามที่จะประกอบพฤติกรรมที่จะประสบสัมฤทธิ์ผลตามมาตรฐานความเป็นเลิศ (Standard of Excellence) ที่ตนตั้งไว้

สรุปได้ว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ หมายถึง ความปรารถนาของบุคคลที่จะกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งให้สำเร็จลุล่วงตามเป้าหมายที่ตั้งไว้บนมาตรฐานอันดีเยี่ยม

4.2 ทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

ก. ทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของแมคเคลแลนด์ (McClelland's achievement motive theory)

แมคเคลแลนด์ (McClelland) ได้สรุปทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ไว้ว่า คนเรามีความต้องการอยู่ 3 ประการ คือ

1) ความต้องการสัมฤทธิ์ผล (need for Achievement : nach) เป็นความปรารถนาจะทำการหนึ่งสิ่งใดให้สำเร็จลุล่วงไปด้วยดี พยายามเอาชนะอุปสรรคต่าง ๆ มีความสบายใจเมื่อประสบความสำเร็จ มีความวิตกกังวลเมื่อไม่ประสบความสำเร็จ

2) ความต้องการความผูกพัน (need for Affiliation : naff) เป็นความต้องการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคม ต้องการความเป็นมิตรและสัมพันธ์ภาพที่อบอุ่น สิ่งเหล่านี้จะทำให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเพื่อให้ได้มาซึ่งการยอมรับจากคนอื่น

3) ความต้องการมีอำนาจบารมี (need for Power : npow) ได้แก่ ความต้องการการรับผิดชอบบุคคลอื่น ต้องการควบคุมและให้คนอื่นให้โทษแก่ผู้อื่นได้ ทำให้บุคคลแสวงหาอำนาจ เพราะจะเกิดความรู้สึกว่าหากทำอะไรเหนือคนอื่นจะเป็นความภาคภูมิใจ ผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่อำนาจสูง จะเป็นผู้ที่พยายามควบคุมสิ่งต่าง ๆ เพื่อให้ตนเองบรรลุความต้องการที่จะมีอิทธิพลเหนือกว่าบุคคลอื่น

สาระสำคัญประการหนึ่งของทฤษฎีแรงจูงใจของแมคเคลแลนด์ก็คือ ผู้ที่จะทำงานได้อย่างประสบความสำเร็จต้องมีแรงจูงใจด้านความต้องการสัมฤทธิ์ผลอยู่ในระดับสูง หรือกล่าวได้ว่า ความสำเร็จของงานจะทำได้โดยการกระตุ้นความต้องการด้าน nach เป็นสำคัญ บุคคลแต่ละคนเมื่อมี nach สูงก็สามารถทำงานได้สำเร็จและช่วยให้งานของหน่วยงานสำเร็จได้ด้วย

ข. ทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของแอทคินสัน (Atkinson's achievement motive theory)

แอทคินสัน (Atkinson) ได้คิดทฤษฎีของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้น เขาเชื่อว่า สิ่งกระตุ้นหรือแรงดันที่จะทำให้บุคคลประกอบกิจกรรมต่าง ๆ เพื่อมุ่งผลสัมฤทธิ์ (Ta) นั้นขึ้นอยู่กับผลบวกขององค์ประกอบ 3 ประการ คือ

1) สิ่งโน้มน้าวจิตใจที่จะนำไปสู่ความสำเร็จ (Ts) ซึ่งได้แก่ผลคูณของ

- ก. แรงจูงใจที่จะมุ่งสู่ความสำเร็จ (Ms)
- ข. ความเข้มหรือความมุ่งหวัง หรือโอกาส (Probability) ที่จะประสบผลสำเร็จ (Ps)
- ค. ค่าของสิ่งล่อใจ (Incentive Value) ที่เป็นเป้าหมายของความสำเร็จในกิจกรรมนั้น (Is)

2) สิ่งโน้มน้าวจิตใจที่จะหลีกเลี่ยงความล้มเหลว (T-f) ขึ้นอยู่กับผลคูณของ

- ก. แรงจูงใจที่จะหลีกเลี่ยงความล้มเหลว (Maf)
- ข. โอกาสที่จะประสบความล้มเหลว (Pf ซึ่งเท่ากับ 1-Ps)
- ค. ค่าของสิ่งล่อใจที่เป็นเป้าหมายของความล้มเหลว (If ซึ่งเท่ากับ 1-Is) ค่านี้ปกติจะมีค่าติดลบ

3) สิ่งยั่วยุหรือองค์ประกอบจากภายนอก (Extrinsic tendency = Text) ซึ่งทำให้บุคคลเกิดความปรารถนาอยากจะทำกิจกรรมนั้น

นั่นก็คือ เราอาจสรุปทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของแอทคินสัน ในรูปสมการได้ดังนี้

$$\begin{aligned} T_a &= T_s + T - f + \text{Text} \\ &= (M_s \times P_s \times I_s) + (M_{af} \times P_f \times I_f) + \text{Text} \end{aligned}$$

แอทคินสัน ได้สรุปสมการทำนายแนวโน้มของพฤติกรรมมุ่งผลสัมฤทธิ์ไว้ดังนี้

$$T_a = (M_s - M_{af}) [P_s (1 - P_s)] + \text{Text}$$

กำหนดให้ T_a = แนวโน้มที่จะกระทำพฤติกรรมมุ่งผลสัมฤทธิ์

M_s = แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

M_{af} = ความกลัวความล้มเหลว

P_s = แนวโน้มที่จะกระทำพฤติกรรมที่มีอิทธิพลมาจากภายนอก

ในสมการนี้ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์จะเป็นตัวกำหนดที่สำคัญของความมุ่งหวัง ความพยายาม ความอดทน เมื่อบุคคลคาดว่าจะมีการประเมินการกระทำเปรียบเทียบกับมาตรฐานอัน

ดีเลิศ การแสดงพฤติกรรมที่เกิดจากแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ เรียกว่า พฤติกรรมมุ่งผลสัมฤทธิ์ (Achievement oriented behavior) ในที่นี้ความกลัวความล้มเหลว หมายถึง ความวิตกกังวลว่าผลของการกระทำพฤติกรรมนั้น จะประสบความสำเร็จหรือไม่ ทำให้ได้รับความอับอาย พฤติกรรมของผู้ที่กลัวความล้มเหลวจึงออกมาในลักษณะของการหลีกเลี่ยงความล้มเหลวคือ ไม่ยอมกระทำพฤติกรรมหรือกระทำพฤติกรรมที่ยากมาก ๆ ที่ไม่มีโอกาสสำเร็จได้ การรับรู้โอกาสที่จะประสบความสำเร็จ หมายถึง การที่บุคคลมองเห็นว่าการกระทำพฤติกรรมนั้น ๆ มีความเป็นไปได้หรือโอกาสที่จะประสบความสำเร็จมากน้อยเพียงใด หรือมีความยากง่ายที่จะประสบความสำเร็จเพียงใด แนวโน้มที่จะกระทำพฤติกรรมมันมีผลมาจากการกระทำพฤติกรรมมุ่งผลสัมฤทธิ์ เช่น การได้รับการยอมรับจากสังคม เงินทอง การได้รับความร่วมมือจากผู้อื่น (Atkinson, 1964)

แอทคินสัน กล่าวว่า แรงจูงใจคือ สภาพที่แฝงอยู่ในตัวบุคคลจนกว่าจะถูกกระตุ้นจากตัวชี้แนะในสภาพแวดล้อม (Situation cues) ทำให้เขาเกิดความคาดหวังขึ้น บุคคลจึงประเมินการกระทำของเขากับมาตรฐานความดีเลิศ และผลการกระทำของเขาจะออกมาว่าเขาประสบความสำเร็จหรือประสบความสำเร็จล้มเหลว ดังนั้น ความต้องการที่จะประสบความสำเร็จไม่ได้ขึ้นอยู่กับทุกสถานการณ์ แต่จะเกิดในสถานการณ์ที่รับรู้ว่าการกระทำจะถูกนำไปเปรียบเทียบกับมาตรฐานอันดีเลิศบางอย่าง ซึ่งจะไปกระตุ้นแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ให้ปรากฏออกมาเป็นการกระทำ นอกจากนี้ แอทคินสัน ยังเสนอว่า การเปลี่ยนแปลงการคาดหวังโอกาสของความสำเร็จทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงแรงจูงใจ ความคาดหวังของบุคคลจะเป็นสิ่งกระตุ้นให้บุคคลนั้นทำงานตามเป้าหมาย และทำให้บุคคลประสบความสำเร็จหรือความล้มเหลวในเป้าหมายนั้น และหากบุคคลนั้นมีความคาดหวังสูงจะทำให้ความตั้งใจในการทำงานเพิ่มสูงขึ้นด้วย (จิราภรณ์ กุณสิทธิ์, 2541: 35-37)

4.3 ลักษณะของบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง

แมคเคลแลนด์ (McClelland, 1953: 110-111) กล่าวถึง ลักษณะของผู้มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงไว้ ซึ่งสรุปได้ดังนี้

1) มีความกล้าเสี่ยง (Moderate risk taking) บุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง จะมีการตัดสินใจเด็ดเดี่ยวในการทำงานที่ใช้ความสามารถ และมีความพอใจที่จะเลือกทำงานที่ยาก เนื่องจากมีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง

2) มีความกระตือรือร้น (Energetic) หรือมีการกระทำที่แปลกใหม่ อันเป็นการทำให้ตนเองมีความรู้สึกว่าการประสบความสำเร็จ ผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงไม่ได้ขยันขันแข็งไปทุกกรณี แต่จะมีความมานะพากเพียรต่อสิ่งที่ท้าทายความสามารถของตนเอง และจะทำให้ตนเองมีความรู้สึกว่าการทำงานสำเร็จลุล่วงไป

3) มีความรับผิดชอบในตนเอง (Individual responsibility) เป็นความพยายามทำงานให้สำเร็จเพื่อความพอใจในตนเอง แต่ไม่ได้หวังให้คนอื่นยกย่องตน และชอบความมีเสรีภาพในการคิด หรือการกระทำสิ่งใด ๆ โดยไม่ต้องให้คนอื่นมาบงการ

4) มีความรู้เกี่ยวกับผลของการตัดสินใจของตนเอง (Knowledge of result of decision) เป็นการตัดสินใจ เพื่อคาดคะเนผลที่จะเกิดขึ้นและพยายามที่จะทำสิ่งต่าง ๆ ให้ดีขึ้นกว่าเดิมเมื่อทราบว่ากรกระทำของตนเกิดผลขึ้นอย่างไร

5) มีความสามารถในการคาดผลล่วงหน้า (Anticipation of future possibility) ผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ มักเป็นผู้ที่มีแผนระยะยาว เพื่อดำเนินการอย่างมีเป้าหมายและบรรลุวัตถุประสงค์ตามที่ต้องการ

นอกจากนี้ แมคเคลแลนดยังเชื่อว่า นักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง มักจะมาจากครอบครัวที่พ่อแม่ตั้งมาตรฐานความเป็นเลิศในการทำงาน และบอกให้ลูกทราบว่า ตนสนใจในผลสัมฤทธิ์ของลูก อบรมลูกให้เป็นบุคคลที่ช่วยตนเองได้ วิธีการที่ใช้ในการอบรมค่อนข้างจะเข้มงวด ให้รางวัลเวลาลูกทำได้สำเร็จตามมาตรฐานที่ตั้งไว้ และลงโทษ ถ้าทำไม่ได้ แต่ในขณะเดียวกันก็ให้ความรัก ความอบอุ่น และแสดงให้ลูกเห็นว่า ที่เข้มงวด เพราะความรักลูก อยากให้ลูกพบความสำเร็จ

มาร์กซ์ (Marx, 1970: 240) ได้กล่าวถึง ลักษณะพฤติกรรมของผู้มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง สรุปได้ว่า ผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงจะมีพฤติกรรมที่เป็นไปอย่างมีเป้าหมาย มีเอกลักษณ์ ไม่เลียนแบบผู้อื่นทั้งหมด และเป็นพฤติกรรมที่เกิดขึ้น เพื่อมุ่งจะแข่งขันกับมาตรฐานที่ดีเยี่ยมอย่างใดอย่างหนึ่ง

เฮอร์แมนส์ (Hermans, 1970: 354) รวบรวมลักษณะของผู้มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงไว้ 10 ลักษณะ ซึ่งสรุปได้ ดังนี้

- 1) มีระดับความทะเยอทะยานสูง
- 2) มีความหวังอย่างมากว่า ตนจะประสบความสำเร็จ แม้ว่าผลจากการกระทำนั้นจะขึ้นอยู่กับโอกาส
- 3) มีความพยายามไปสู่สถานะที่สูงขึ้นไป
- 4) อดทนทำงานที่ยากได้เป็นเวลานาน
- 5) เมื่องานที่กำลังทำอยู่ถูกขัดจังหวะ หรือถูกรบกวน จะพยายามทำต่อไปให้สำเร็จ
- 6) รู้สึกว่า เวลาเป็นสิ่งที่ไม่หยุดนิ่ง และสิ่งต่าง ๆ เกิดขึ้นอย่างรวดเร็ว
- 7) คำนึงถึงเหตุการณ์ในอนาคตมาก

- 8) เลือกร่วมงานที่มีความสามารถเป็นอันดับหนึ่ง
- 9) ต้องการให้เป็นที่รู้จักของผู้อื่น โดยพยายามทำงานของตนให้ดี
- 10) พยายามปฏิบัติสิ่งต่าง ๆ ของตนให้ดีเสมอ

จากความหมายของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์และลักษณะของผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง จะเห็นได้ว่าลักษณะต่าง ๆ ที่กล่าวมา มีประโยชน์อย่างมากในการเรียน และส่งผลต่อความสำเร็จของบุคคล

5. แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความวิตกกังวล

5.1 ความหมายของความวิตกกังวล

ความวิตกกังวลเป็นองค์ประกอบที่สำคัญในการกำกับตนเองในการเรียนได้มีผู้ให้ความหมายของความวิตกกังวลไว้ดังนี้

โบกแมน (Boughman, 1968 อ้างถึงใน เซต บุญมี, 2541) ได้ให้ความเห็นเกี่ยวกับความวิตกกังวลว่าเป็นส่วนหนึ่งของโครงสร้างบุคลิกภาพ เนื่องจากความวิตกกังวลเป็นตัวเร้าให้บุคคลใช้กลวิธีป้องกันตนเอง ลักษณะสำคัญของความวิตกกังวลมี 3 ประการคือ

- 1) ความวิตกกังวลเป็นสภาพทางอารมณ์ที่ก่อให้เกิดความตึงเครียด ความกระวนกระวายใจ ไม่สบายใจ รู้สึกไม่มั่นคงปลอดภัย ซึ่งเป็นสภาพการณ์ที่บุคคลต้องการหลีกเลี่ยงหรือขจัดให้หมดไป

- 2) ความวิตกกังวลมีลักษณะคล้ายความกลัว แต่เป็นความกลัวที่เลื่อนกลาง ไม่มีสิ่งเร้าทำให้เกิดความกลัวปรากฏให้เห็น หรือไม่อาจบอกได้ว่าอะไรเป็นสาเหตุที่ทำให้เกิดความกลัว

- 3) ความวิตกกังวลอาจถือได้ว่าเป็นแรงขับที่สัมพันธ์กับแรงจูงใจคือเป็นตัวกระตุ้นหรือระงับให้บุคคลแสดงหรือหยุดแสดงกิริยาอาการ

ลิทเทิลวูด (Littlewood, 1984) กล่าวถึงความวิตกกังวลในการเรียนภาษาต่างประเทศว่า ความวิตกกังวลเป็นอุปสรรคทางจิตวิทยาต่อการสื่อสารหรือการใช้ภาษาของผู้เรียนภาษาต่างประเทศ ถ้าความวิตกกังวลสูงกว่าระดับธรรมดา ก็จะเป็นอุปสรรคต่อกระบวนการเรียนรู้ ความวิตกกังวลมักจะเกิดขึ้นในสถานการณ์เรียนรู้ภาษาต่างประเทศ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในชั้นเรียน และในชุมชนที่เรียนภาษาต่างประเทศ ในสิ่งแวดล้อมที่ใช้ภาษาต่างประเทศอาจเป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้ผู้เรียนรู้สึกวิตกกังวล โดยเฉพาะอย่างยิ่งหากผู้เรียนมีความสามารถทางการสื่อสารด้วยภาษาต่างประเทศอย่างจำกัดการสนทนาและการแสดงออกตามธรรมชาติเป็นสิ่งยาก ความวิตกกังวลจึงอาจเกิดขึ้นในสถานการณ์ดังกล่าว

เลวิส (Lewis, 1970, cited in Beck et al., 1985: 8) กล่าวว่า ความวิตกกังวลในภาษาอังกฤษ ใช้คำว่า “Anxiety” เป็นคำที่มาจากภาษาละติน คือคำว่า “Anxius” ซึ่งได้พบว่าเริ่มใช้ในภาษาละติน ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1525 จากการศึกษาแยกคำ คำว่า “anx” ในภาษาละตินมาจากคำว่า “angere” ในภาษาละตินเช่นเดียวกัน ซึ่งหมายถึง หายใจไม่ออก อึดอัด หรือถูกบีบรัด ดังนั้น คำว่า “anxius” จึงหมายถึงความอึดอัด เป็นสภาวะที่ไม่สบายใจ เป็นทุกข์ และรู้สึกว่าจะอยู่ในอันตราย ซึ่งเป็นภาวะที่มนุษย์เคยมีประสบการณ์ทุกคน

อิงลิช (English, 1958: 35) ได้ให้ความหมายของความวิตกกังวล สรุปเป็นข้อ ๆ ได้ดังนี้

- 1) ความวิตกกังวลเป็นสภาวะของความไม่สบายใจ อันเนื่องมาจากความปรารถนาอันแรงกล้า และแรงขับไม่อาจไปถึงเป้าหมายได้
- 2) ความวิตกกังวล หมายถึง ความกังวลคิดว่าวุ่นสับสนว่าอาจจะมีสิ่งเลวร้ายเกิดขึ้นในอนาคต
- 3) ความวิตกกังวล หมายถึง ความกลัวต่อเนื่อง ซึ่งอาจจะสังเกตได้แต่อยู่ในระดับต่ำ
- 4) ความวิตกกังวล หมายถึง ความรู้สึกที่ตนเองถูกข่มขู่ จึงเป็นการขู่เข็ญที่น่ากลัว โดยบุคคลนั้นไม่อาจบอกได้ว่า สิ่งที่เขามาขู่เข็ญนั้นคืออะไร

เลวิต (Levitt, 1967: 8-9) ได้กล่าวถึง ความวิตกกังวลและความกลัวได้สรุปได้ว่า ความวิตกกังวลและความกลัว มีลักษณะร่วมกัน ต่างกันที่ความกลัวนั้น เป็นภาวะที่เกิดขึ้นอย่างมีเป้าหมาย คือ บุคคลรู้ว่าตนกลัวสิ่งใดหรือสภาพการณ์ใด แต่ความวิตกกังวลเป็นอารมณ์ที่บุคคลคิดว่าเหตุการณ์อย่างหนึ่งที่น่ากลัวกำลังจะเกิดขึ้น แต่ไม่รู้แน่ชัดว่าเป็นสิ่งใด ความวิตกกังวลเช่นนี้เรียกว่า ความวิตกกังวลแบบเลื่อนลอย (Free-floating anxiety) แต่ถ้าเป็นความวิตกกังวลที่เฉพาะเจาะจงคือรู้สึกเร้าชัดเจนและใช้คำว่า ความกลัวแทน

ออสเชเบล (Ausubel, 1968: 245) ได้ให้ความเห็นว่าความวิตกกังวลเป็นแนวโน้มของบุคคลที่จะตอบสนองต่อเหตุการณ์ หรือสถานการณ์ต่าง ๆ ด้วยความกลัว เพราะมีความรู้สึกว่าการณ์หรือสถานการณ์นั้น ๆ จะทำให้เขาต้องสูญเสียความภูมิใจในตนเอง (Self-Esteem) ความวิตกกังวลเท่ากับความกลัวในแง่ที่ว่า สิ่งที่มากระทำนั้นมักจะกระทำต่อความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองมากกว่าที่จะกระทำต่อร่างกายบุคคลนั้น

ฮิลการ์ด (Hilgard, 1962: 346-347) ได้สรุปให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างความวิตกกังวลกับความกลัวว่า ความวิตกกังวลคล้ายกับความกลัว บางครั้งอาจเรียกความวิตกกังวลว่า ความกลัวที่เลื่อนลอย ซึ่งคล้ายกับความกลัวในแง่ที่ว่า เป็นสภาพที่ทำให้บุคคลรู้สึกไม่สบายใจและต้องการจะหลีกเลี่ยงนี้ ในส่วนที่แตกต่างกันคือ ความวิตกกังวลเป็นความกลัวต่ออันตราย หรือสิ่งคุกคามที่

ไม่สามารถทราบว่าเป็นอะไร เป็นความกลัวที่ไม่เฉพาะเจาะจง และเป็นความหวั่นกลัวลวงหน้า ส่วนความกลัวนั้นมีสาเหตุมาจากวัตถุ บุคคลหรือสถานที่ที่สามารถบอกได้แน่นอน

นอกจากความหมายของความวิตกกังวลดังกล่าวข้างต้นยังมีนักจิตวิทยาที่ได้ให้ความหมายของความวิตกกังวลในลักษณะของความกลัวได้ดังนี้

ฮอร์นีย์ (Horney, 1942: 116) ได้กล่าวถึงความวิตกกังวล ซึ่งสรุปได้ว่า ความวิตกกังวลนั้นคล้ายกับความกลัว ต่างกันที่ความวิตกกังวลเป็นความกลัวอย่างมวงมัวไร้เหตุผล บุคคลเกิดความกลัวโดยไม่ทราบสาเหตุ ฉะนั้น ความวิตกกังวลจึงเป็นสิ่งที่ขจัดได้ยาก เพราะบุคคลที่เกิดความวิตกกังวลไม่ทราบแน่ชัดว่าสิ่งที่เขากลัวนี้แท้จริงมันคืออะไร ด้วยเหตุนี้จึงไม่สามารถตัดต้นตอของความกลัวได้ ฮอร์นีย์เชื่อว่า การที่บุคคลถูกคุกคามในขณะที่มีความสัมพันธ์กับบุคคลอื่นจะทำให้เกิดความวิตกกังวลขึ้น กล่าวคือ เมื่อบุคคลต้องการเปลี่ยนแปลงวิธีการสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น แต่ความต้องการนั้นถูกต่อต้าน หรือถูกระงับ ยับยั้งด้วยสาเหตุต่าง ๆ จะทำให้บุคคลเกิดความวิตกกังวลขึ้นได้ จากทัศนะของฮอร์นีย์ แสดงว่า เมื่อบุคคลเกิดความวิตกกังวลย่อมเกิดความคับข้องใจเป็นเงาตามตัวและผลที่ตามมาคือ คนเราจะหาวิธีที่จะต่อสู้กับความคับข้องใจนี้ได้ 3 ทาง คือ สู้ (Move against) หนี (Move away) หันเข้าพึ่งผู้อื่น (Move toward)

นอกจากนี้ นักจิตวิทยากลุ่มต่าง ๆ ได้ให้ความหมายของความวิตกกังวลแตกต่างกันไปตามความเชื่อของแต่ละกลุ่มแนวความคิดดังนี้

แนวคิดกลุ่มจิตวิเคราะห์ฟรอยด์ (Freud, 1943) ให้ความหมายของความวิตกกังวลในลักษณะที่เป็นแรงขับพื้นฐานและเกี่ยวข้องกับจิตไร้สำนึก (unconscious) โดยให้ความหมายของความวิตกกังวลไว้ว่า เป็นประสบการณ์ ความหวาดหวั่น ความตึงเครียด โดยมีสาเหตุที่ไม่ชัดเจน ซึ่งสาเหตุที่ไม่ชัดเจนนี้มักจะเกี่ยวกับจิตไร้สำนึก

แนวคิดกลุ่มมนุษยนิยมโรเจอร์ส (Rogers, 1951) ได้ให้ความหมายของความวิตกกังวล โดยเน้นที่ความไม่สอดคล้องระหว่างตนที่เป็นจริง (Real self) และตนที่คาดหวัง (Ideal self) ซึ่งสภาวะเกิดความไม่สอดคล้องดังกล่าวนี้จะทำให้เกิดความไม่สมดุลทางจิตใจ ซึ่งจะเป็นสาเหตุของการเกิดความวิตกกังวล

แนวคิดกลุ่มปัญญานิยมบีค (Beck, 1972) ได้ให้ความหมายของความวิตกกังวลว่า เป็นผลจากสภาพความกดดันที่บุคคลรับรู้และประเมินจากสถานการณ์ ดังนั้น ตามแนวคิดกลุ่มนี้จะให้ความสำคัญกับความคิดมากกว่าสภาพความกดดันที่เกิดขึ้นจริง กล่าวคือ เมื่อมีสถานการณ์เกิดขึ้น บุคคลจะรับรู้และประเมินสถานการณ์ที่เกิดขึ้นว่าเป็นการคุกคามหรือไม่ ถ้าประเมินสถานการณ์ว่าเป็นการคุกคาม สถานการณ์นั้นจะกลายเป็นสถานการณ์ที่กดดัน และจะกระตุ้นให้เกิดความวิตก

กังวล แต่ถ้าบุคคลประเมินสถานการณ์ว่าไม่เป็นการคุกคาม สถานการณ์นั้นก็จะไม่เป็นความกดดัน และสถานการณ์นั้นจะไม่ใช่สิ่งเร้าที่ทำให้เกิดความวิตกกังวล

จากความหมายของความวิตกกังวลดังที่ได้กล่าวมาแล้ว สรุปได้ว่าความวิตกกังวลหมายถึง บุคคลมีสภาวะจิตใจที่มีความตึงเครียด มีความรู้สึกตกอยู่ในอันตรายหรือไม่ปลอดภัย ไม่สบายใจ หวาดหวั่น กระวนกระวายใจ กลัว ประหม่า และบุคคลอาจมีการตอบสนองทางด้านร่างกาย อารมณ์ และพฤติกรรม

5.2 ทฤษฎีเกี่ยวกับความวิตกกังวลและการเรียนรู้

แคทเทล (Cattell, 1965) กล่าวว่า นักจิตวิทยาพยายามศึกษาว่าความวิตกกังวลจะมีผลต่อการเรียนรู้ และการทำงานของคนเราอย่างไร ซึ่งนักจิตวิทยายังมีทัศนะเป็น 2 ฝ่าย กล่าวคือนักจิตวิทยากลุ่มจิตวิเคราะห์ถึงแม้จะไม่ได้ศึกษาความวิตกกังวลกับการเรียนรู้โดยตรง แต่มีความเชื่อว่าความวิตกกังวลเป็นตัวที่บั่นทอนประสิทธิภาพในการทำงาน มีผลร้ายต่อคนเรา และเป็นต้นเหตุของโรคจิต ส่วนนักจิตวิทยาอีกพวกหนึ่ง ได้แก่ สเปนซ์ (Spence) และโมวเรอร์ (Mower) มองความวิตกกังวลในแง่ที่ดี ซึ่งจะมีส่วนช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ ช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงาน

เลวิต (Levitt, 1967) ได้กล่าวถึงทฤษฎีของสเปนซ์ (Spence) ซึ่งมีชื่อว่า “ทฤษฎีแห่งไอโอวา” (The Iowa Theory) ซึ่งศึกษาเกี่ยวกับผลของความวิตกกังวลที่มีต่อการเรียนรู้ ซึ่งสรุปได้ว่า ความวิตกกังวลเปรียบเสมือนเป็นแรงขับหรือแรงจูงใจซึ่งช่วยให้อินทรีย์เกิดพลังหรือเกิดแรงจูงใจที่จะทำพฤติกรรมบางอย่าง ดังนั้นความวิตกกังวลจึงมีส่วนช่วยส่งเสริมการเรียนรู้และเพิ่มความเร็วและประสิทธิภาพในการทำงาน ผลของความวิตกกังวลจะช่วยให้เกิดความเข้มในการตอบสนอง สำหรับการเรียนรู้ที่สลับซับซ้อนนั้นผลของความวิตกกังวลอาจจะขัดขวางการเรียนรู้ในระยะแรก ๆ แต่เมื่อผู้เรียนได้คุ้นเคยกับงานที่ทำหรือสร้างนิสัยในการเรียนรู้ที่ถูกต้องแล้ว ความวิตกกังวลจะช่วยการเรียนรู้ในที่สุด

ทฤษฎีความวิตกกังวลของ ซาราสัน (Sarason, 1960) หรือที่เรียกกันว่า “ทฤษฎีแห่งมหาวิทยาลัยเยล” (Yale Theory) อธิบายว่า ความวิตกกังวลจะมีผลต่อคนเราอย่างไรขึ้นอยู่กับสถานการณ์และสิ่งเร้า รวมทั้งลักษณะของบุคคลด้วย อันได้แก่ เป้าหมายและค่านิยมของเขาดังนั้น ความวิตกกังวลอาจจะมีทั้งผลดีและผลเสีย นอกจากนั้น บุคคลอาจพัฒนาวิธีการตอบสนองต่อความวิตกกังวล ซึ่งวิธีการตอบสนองนั้นอาจสัมพันธ์หรือไม่สัมพันธ์กับงานที่ทำได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับธรรมชาติของงานและขึ้นอยู่กับว่าบุคคลรับรู้งานในลักษณะอย่างไร

จากทฤษฎีเกี่ยวกับความวิตกกังวลและการเรียนรู้ที่กล่าวถึงนั้นจะเห็นว่ากลุ่มจิตวิเคราะห์มองความวิตกกังวลในแง่ลบ คือ เป็นผลเสีย ส่วนสเปนซ์มองความวิตกกังวลในแง่ดี ซึ่งจะก่อให้เกิดประโยชน์ต่อการเรียนรู้หรือการทำงาน ส่วนซาราสันมองความวิตกกังวลในแง่ที่ก่อให้เกิดผลดีหรือผลเสียต่อการเรียนรู้ก็ได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับสถานการณ์ ลักษณะของงานและลักษณะของบุคคล

สรุปได้ว่า ความวิตกกังวลมีทั้งผลดีและผลเสียต่อการเรียนรู้ คือถ้ามีมากเกินไปอาจจะเป็นการขัดขวางการเรียนรู้ แต่ถ้าไม่มีความวิตกกังวลเลยในการเรียนรู้หรือการทำงาน ก็อาจจะขาดแรงกระตุ้นหรือแรงจูงใจ เพราะความวิตกกังวลเป็นเสมือนแรงขับเคลื่อนให้อื่นทริย์เกิดพลังที่จะกระทำพฤติกรรมซึ่งมีส่วนช่วยส่งเสริมการเรียนรู้และประสิทธิภาพในการทำงาน

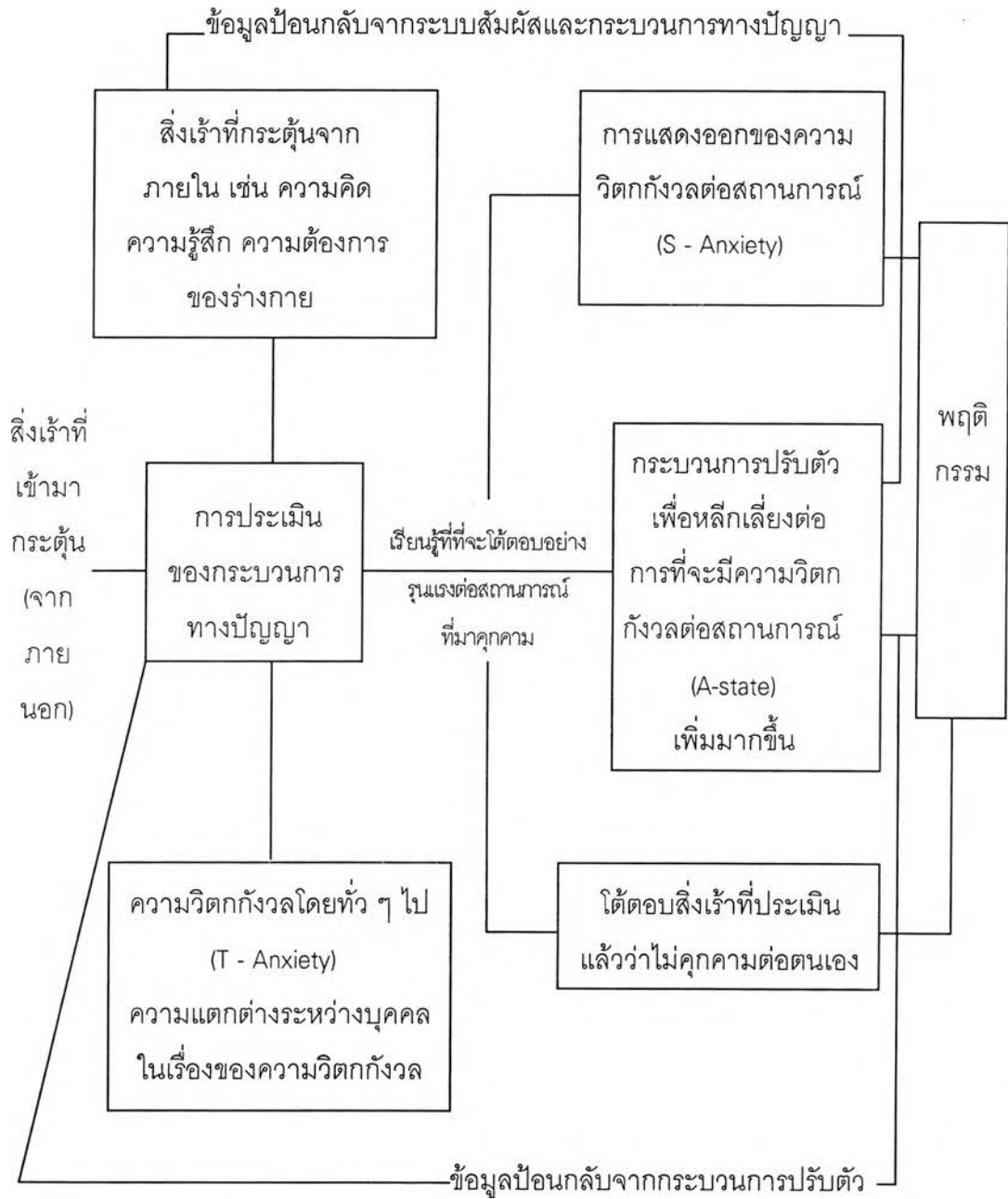
5.3 ประเภทของความวิตกกังวล

สปีลเบอร์เกอร์ (Spielberger, 1972: 487-489) แบ่งความวิตกกังวลออกเป็น 2 ประเภท คือ Trait Anxiety (A-trait) และ State Anxiety (A-State)

5.3.1 ความวิตกกังวลที่เป็นลักษณะคงที่ของบุคคล (Trait Anxiety or A-Trait) เป็นลักษณะประจำตัวของแต่ละบุคคล เป็นลักษณะที่ค่อนข้างจะคงที่ และจะไม่ปรากฏออกมาในลักษณะของพฤติกรรมโดยตรง แต่จะเป็นตัวเสริมหรือตัวประกอบของความวิตกกังวลแบบ A-State เช่น เมื่อมีสิ่งเร้าที่ไม่พึงพอใจ หรือจะเป็นอันตรายมากระตุ้น บุคคลที่มีความวิตกกังวลแบบ A-Trait ค่อนข้างสูงจะรับรู้และแปลความประเมินสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความวิตกกังวลได้เร็วกว่าผู้ที่มี A-Trait ต่ำกว่า

5.3.2 ความวิตกกังวลที่มีต่อสถานการณ์ (State Anxiety or A-State) คือ ความวิตกกังวล ซึ่งเกิดขึ้นในเวลาเฉพาะเมื่อมีสถานการณ์เข้ามากระทบ และมีแนวโน้มจะทำให้เกิดอันตรายหรือคุกคามบุคคล ลักษณะอารมณ์ สรีระ และพฤติกรรมของที่ได้ตอบความวิตกกังวล แบบ A-State จะสังเกตเห็นได้ และมีผู้ที่มีปัญญาจะสามารถรายงานได้ชัดเจน

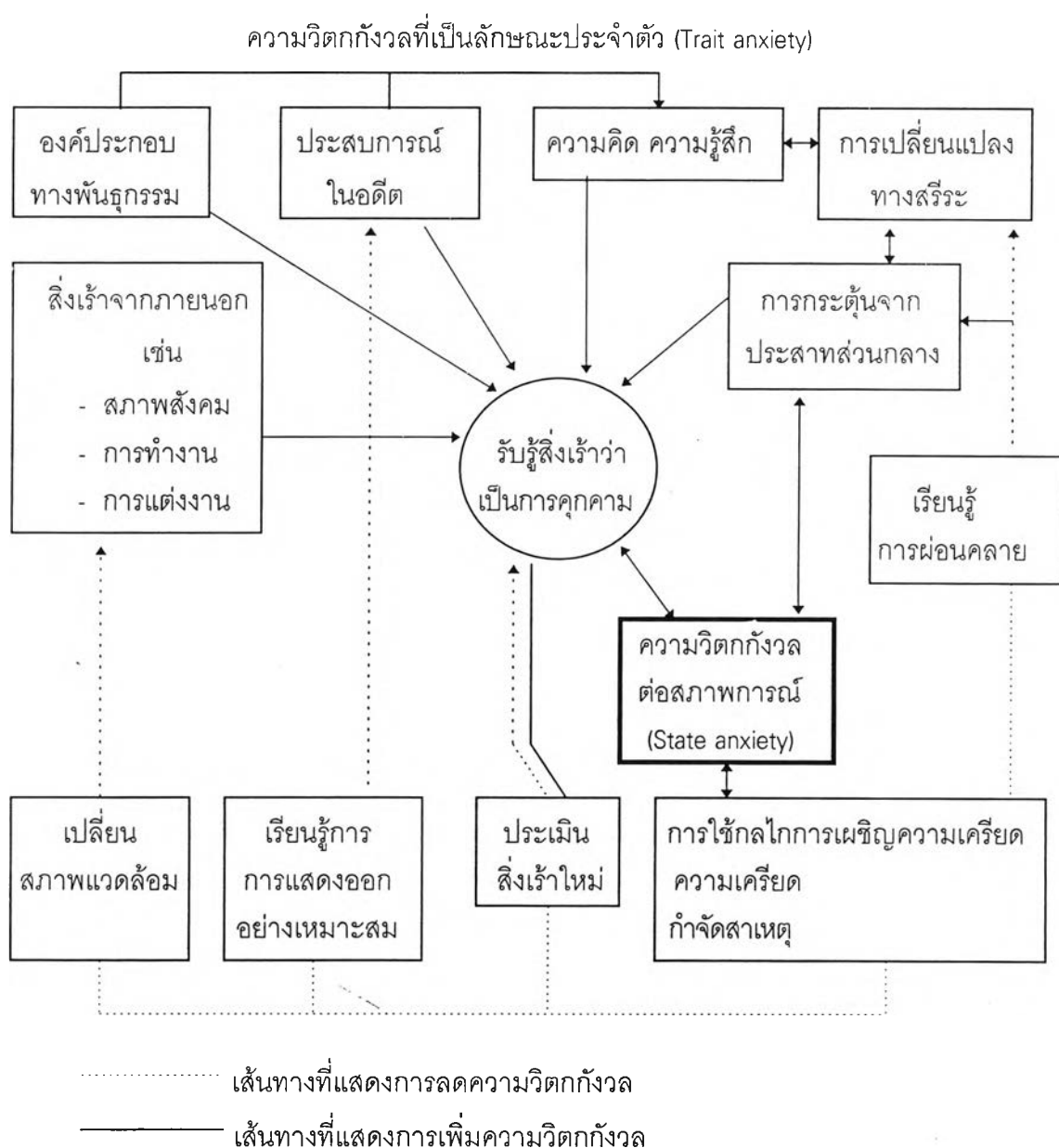
ความสัมพันธ์ของ A-State และ A-Trait ก็คือเมื่อมีสิ่งเร้าเข้ามากระทบบุคคล กระบวนการทางปัญญา เช่น ความคิด ความเชื่อ ฯลฯ รวมทั้ง A-Trait จะทำหน้าที่ประเมินสิ่งเร้าที่เข้ามากระทบ และเมื่อประเมินได้ว่าสิ่งเร้าจะเข้ามาทำอันตราย หรือคุกคามตนเอง ก็เกิดปฏิกิริยา



แผนภาพที่ 7 ลักษณะการเกิดและความสัมพันธ์ของ T-Anxiety และ S-Anxiety
 Spielberger (1988: 38 อ้างถึงใน ดาราวรรณ ต๊ะปิ่นตา, 2534: 26)

5.4 รูปแบบของความวิตกกังวล

เลดเดอร์ และมาร์ค (Ladder and Mark, 1971) ได้เสนอรูปแบบของความวิตกกังวลซึ่งเป็นรูปแบบที่อธิบายถึงความวิตกกังวลที่เกิดขึ้นตามปกติในชีวิตประจำวันของบุคคลทั่วไป โดยที่ไม่ใช่เป็นความวิตกกังวลที่พยาธิสภาพ รูปแบบของความวิตกกังวลนี้จะอธิบายให้เข้าใจถึงสาเหตุของการเกิดความวิตกกังวล กลไกการรับรู้ของสมอง ปฏิกริยาตอบสนอง ปฏิกริยาการลดความวิตกกังวล และการรับรู้และการประเมินสิ่งเร้า



แผนภาพที่ 8 รูปแบบของความวิตกกังวลตามปกติ (Ladder and Mark, 1971: อ้างถึงใน รังรอง งามศิริ, 2540: 30)

จากแผนภาพที่ 8 จะแสดงให้เห็นว่า องค์ประกอบทางพันธุกรรม ประสบการณ์ในอดีต และสภาพปัจจุบันของบุคคล เช่น ความคิด ความต้องการ ตัวแปรทั้ง 3 นี้ จะมีปฏิสัมพันธ์กัน กลายเป็นส่วนหนึ่งของความวิตกกังวลที่เป็นลักษณะประจำตัว (Trait anxiety) ดังนั้น เมื่อมีสิ่งเร้าจากภายนอก สิ่งเร้าเหล่านั้นจะผ่านเข้ามาสู่ระบบการรับรู้ และจะเกิดการประเมินสิ่งเร้า เป็นสิ่งเร้ามาคุกคามหรือเป็นอันตรายหรือไม่ ซึ่งการประเมินนี้เป็นสิ่งสำคัญที่จะทำให้เกิดความวิตกกังวล สอดคล้องกับแนวคิดของ ฮอลซ์แมน (1976) ที่กล่าวว่าความวิตกกังวลจะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลรับรู้เป็นสิ่งเร้าที่คุกคามตนเอง และการประเมินว่าสิ่งนั้นเป็นภาวะคุกคามหรือไม่ จะได้รับอิทธิพลจากความวิตกกังวลที่เป็นคุณลักษณะเฉพาะตัวด้วย ถ้าหากบุคคลประเมินว่าสิ่งเร้าคุกคามต่อตน ก็จะทำให้เกิดความวิตกกังวลโดยมีการแสดงออก ดังนี้

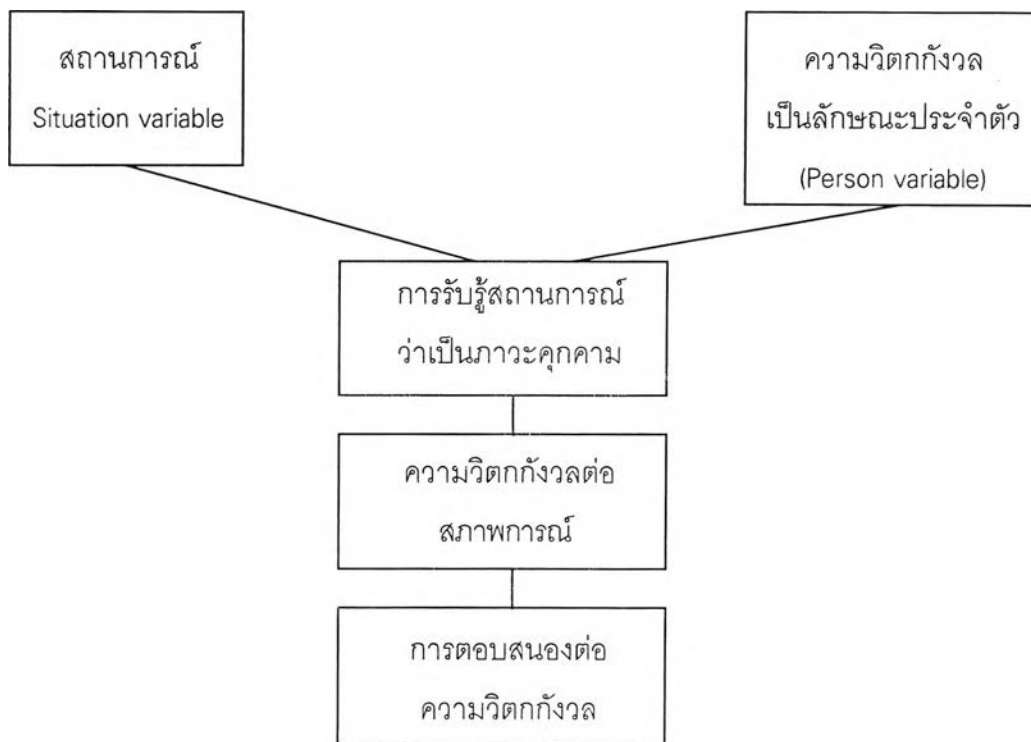
- 1) มีการกระตุ้นการทำงานของระบบประสาทส่วนกลาง ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางสรีระ
- 2) เกิดความวิตกกังวลต่อสภาพการณ์
- 3) มีการใช้กลไกการเผชิญความเครียด เพื่อกำจัดสาเหตุของความวิตกกังวล หรือเพื่อลดความวิตกกังวล

การแสดงออกของความวิตกกังวล ทั้ง 3 ประการนี้ จะมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน และจากการรับรู้การเปลี่ยนแปลงทางสรีระ จะทำให้บุคคลประเมินความรู้สึกว่ารู้สึกวิตกกังวล จึงทำให้พยายามหาวิธีลดความวิตกกังวล ดังนี้

- 1) เปลี่ยนสภาพแวดล้อมที่ทำให้เกิดความวิตกกังวล
- 2) เรียนรู้ที่จะแสดงออกอย่างเหมาะสม
- 3) มีการประเมินสิ่งเร้าใหม่
- 4) เรียนรู้วิธีลดความวิตกกังวลโดยตรง เพื่อลดการกระตุ้นระบบประสาทส่วนกลาง และการเปลี่ยนแปลงทางสรีระ

5.5 กลไกการเกิดความวิตกกังวล

เอนด์เลอร์ และเอดเวิร์ด (Endler and Edwards, 1982) อธิบายว่า เมื่อบุคคลและสิ่งแวดล้อมมีปฏิสัมพันธ์ต่อกันและกัน บุคคลจะประเมินสถานการณ์ที่เกิดขึ้นว่าเป็นภาวะคุกคามหรือไม่ การประเมินนี้จะมีความแตกต่างกันออกไปตามลักษณะความวิตกกังวลที่เป็นลักษณะประจำตัว (Trait anxiety) ของแต่ละคน และความรุนแรงของสถานการณ์ที่เกิดขึ้น เมื่อบุคคลประเมินว่าสถานการณ์นั้นเป็นภาวะคุกคาม จะมีผลทำให้เกิดความวิตกกังวลต่อสภาพการณ์ (State anxiety) และมีปฏิกิริยาตอบสนองต่อความวิตกกังวลตามแผนภาพที่ 9 แสดงกลไกการเกิดความวิตกกังวล



แผนภาพที่ 9 กลไกการเกิดความวิตกกังวล (Endler and Edwards, 1982: 41)

5.6 สาเหตุของความวิตกกังวล

เอฟสไตน์ (Epstein, 1972) ได้สรุปสาเหตุของความวิตกกังวลว่าเกิดจากสาเหตุ 3 ประการ คือ

5.6.1 สาเหตุจากการมีสิ่งเร้าทางกายภาพมากระตุ้นเร้าบุคคล จนเกินขีดระดับความสามารถของบุคคลที่จะทนได้ ดังนั้น การตอบสนองต่อความวิตกกังวลที่มาจากสาเหตุนี้จะแสดงออกมาเป็นความเจ็บปวด แล้วมีผลทำให้เกิดความกลัวและวิตกกังวล นอกจากนี้แล้วขีดระดับความสามารถของบุคคลที่จะทนต่อสิ่งเร้าที่มากกระตุ้นนั้น จะมีความแตกต่างระหว่างบุคคล

5.6.2 สาเหตุจากความไม่สอดคล้องกันของความคิด คือเป็นความไม่สอดคล้องกันระหว่างประสบการณ์ของตนและความคาดหวัง นั้นหมายความว่าเกิดความไม่สอดคล้องกันระหว่างความจริงและความคาดหวัง ซึ่งจะเป็นภาวะที่รู้สึกถูกคุกคามและนำไปสู่การเกิดอาการวิตกกังวล

5.6.3 สาเหตุจากความไม่สามารถตอบสนองต่อสิ่งเร้าที่เกิดขึ้นได้ ซึ่งอาจเกิดจากการไม่รู้สึกรู้ใจใดเป็นตัวกระตุ้นให้เกิดความวิตกกังวล และเกิดจากการขัดแย้งระหว่างการที่จะต้องเลือกการตอบสนอง ซึ่งภาวะเช่นนี้จะนำไปสู่ให้เกิดความวิตกกังวล

5.7 ผลของความวิตกกังวล

โกลด์เบอร์เกอร์ (Goldberger, 1982) ได้กล่าวถึงผลกระทบของความวิตกกังวล คือ ความวิตกกังวลจะทำให้เกิดผลกระทบต่อบุคคลในด้านสรีระ อารมณ์ ความคิด และพฤติกรรมซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

5.7.1 ด้านชีวเคมี ในขณะที่เกิดความวิตกกังวล จะทำให้ระบบประสาทอัตโนมัติถูกกระตุ้นแล้วมีผลต่อการทำงานของสมองและต่อมไร้ท่อ คือ ในขณะที่เกิดความวิตกกังวลต่อมอดรีนาล (Adrenal medulla) จะหลั่งสารอดรีนาลิน (Adrenaline) และทำให้ระดับของฮอร์โมนบางชนิดในเลือดเพิ่มสูงขึ้น เช่น อิพิเนฟริน (Epinephrine) และคอร์ติโคสเตียรอยด์ (Corticosteroids)

5.7.2 การเปลี่ยนแปลงทางด้านสรีระนั้นส่วนมากจะเกิดขึ้นกับระบบประสาทอัตโนมัติ ระบบกล้ามเนื้อ และระบบขับถ่าย การเปลี่ยนแปลงทางระบบประสาทอัตโนมัติมักจะเป็นผลสืบเนื่องมาจากการเปลี่ยนแปลงทางด้านเคมี เช่น สารอดรีนาลินจะมีผลทำให้อัตราการไหลเวียนของเลือดมีมากขึ้น ร่างกายขับน้ำย่อยมากกว่าปกติ สารอิพิเนฟริน จะมีผลทำให้หัวใจเต้นเร็วและแรง ใจสั่น ขนลุก เหงื่อออกง่าย เพิ่มอัตราการเผาผลาญอาหาร สารคอร์ติโคสเตียรอยด์ จะมีผลต่อระบบประสาทส่วนกลาง เช่น ทำให้นอนไม่หลับ กระวนกระวายร่างกายขาดภูมิคุ้มกันโรค การเปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับระบบกล้ามเนื้อ ได้แก่ การเกิดอาการเกร็งของกล้ามเนื้อ ทำให้รู้สึกปวดเมื่อยตามร่างกาย การเปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับระบบขับถ่าย ได้แก่ อาการคลื่นไส้ อาเจียน ท้องอืดท้องเฟ้อ ท้องผูกหรือท้องเสีย ปัสสาวะบ่อย

5.7.3 ด้านอารมณ์ ผลของความวิตกกังวลที่มีต่ออารมณ์นั้น จะทำให้เกิดอาการตื่นเต้นหวาดหวั่น หงุดหงิด ตกใจง่าย โกรธง่าย กระสับกระส่าย ขาดสมาธิ เหนื่อยหน่าย ท้อแท้ โศกเศร้า เสียใจ ร้องไห้บ่อย เป็นต้น

5.7.4 ด้านความคิด ความจำ และการรับรู้ ผลของความวิตกกังวลจะทำให้เกิดความผิดปกติเกี่ยวกับความคิด ได้แก่ การเกิดความคิดในทางลบ ระบบความคิดถูกรบกวน สับสน หมกมุ่น ย้ำคิด การตัดสินใจช้า ไม่ยืดหยุ่นในการแก้ปัญหา ความสนใจลดลง ขาดสมาธิ ฯลฯ ความผิดปกติเกี่ยวกับความจำ ได้แก่ มีอาการหลงลืม ความสามารถเกี่ยวกับการจำลดลง และมีความผิดปกติเกี่ยวกับการรับรู้



5.8 การประเมินผลความวิตกกังวล

เบอร์สไตน์ (Berstein, 1973, อ้างถึงใน วัฒนา เตชะโกมล, 2541: 38) ได้เสนอว่าการประเมินความวิตกกังวลนั้น กระทำได้ 3 วิธีคือ

5.8.1 การประเมินจากการรายงานตนเอง คือ ให้นักลรายงานความรู้สึกวิตกกังวลด้วยตนเอง ซึ่งอาจกระทำโดยการสัมภาษณ์ การจินตนาการ และการตอบแบบสอบถาม โดยเฉพาะการใช้แบบสอบถามนั้นมักจะนำมาใช้บ่อย เนื่องจากเป็นวิธีที่สะดวกและใช้ได้ผลดี

5.8.2 การประเมินจากการเปลี่ยนแปลงทางสรีระ คือ เป็นการประเมินจากการเปลี่ยนแปลงทางสรีระที่เป็นผลมาจากการทำงานของระบบประสาทอัตโนมัติ ได้แก่ การวัดความดันโลหิต การวัดอัตราการหายใจ การวัดการเต้นของหัวใจ การวัดอาการเกร็งของกล้ามเนื้อ การวัดความต้านทานไฟฟ้าที่ฝ่ามือ ฯลฯ

5.8.3 การประเมินจากการสังเกตพฤติกรรม โดยการสังเกตพฤติกรรมโดยตรงหรือโดยทางอ้อม การสังเกตโดยตรงจะเป็นการสังเกตอาการที่แสดงออกถึงความเครียดโดยตรง เช่น การหายใจ มือสั่น กัดริมฝีปาก ถอนหายใจ ส่วนการสังเกตพฤติกรรมทางอ้อม กระทำได้โดยการให้แสดงบทบาทสมมุติแล้วสังเกตพฤติกรรมความวิตกกังวลหรืออาจจะให้นักลอยู่ในสถานการณ์ที่ทำให้เกิดความวิตกกังวล แล้วสังเกตพฤติกรรมความวิตกกังวล

5.9 ระดับความวิตกกังวล

จอห์นสัน (Johnson, 1986 อ้างถึงใน วัฒนา เตชะโกมล, 2541) ได้แบ่งระดับความรุนแรงของความวิตกกังวลออกเป็น 4 ระดับ ดังนี้

5.9.1 ความวิตกกังวลระดับเล็กน้อย (Mild anxiety) เป็นความวิตกกังวลในระดับที่กระตุ้นให้บุคคลเกิดความตื่นตัว กระตุ้นประสาทรับสัมผัสทั้ง 5 ให้รับรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น ทำให้เรียนรู้และแก้ปัญหาได้ดีขึ้น และทำให้เกิดความคิดสร้างสรรค์

5.9.2 ความวิตกกังวลระดับปานกลาง (Moderate anxiety) เป็นความวิตกกังวลในระดับที่ทำให้บุคคลสนใจต่อความวิตกกังวลที่เกิดขึ้น มีผลทำให้การรับรู้ประสาทสัมผัสทั้ง 5 ลดลงความสามารถเกี่ยวกับเรียนรู้ลดลง ร่างกายมีปฏิกิริยาตอบสนองต่อความวิตกกังวลในการสอบ เช่น มีอาการเกร็งของกล้ามเนื้อ มีอาการปั่นป่วนภายในท้อง มีอาการหอบหายใจเข้าออกแรงปวดศีรษะ เป็นต้น

5.9.3 ความวิตกกังวลระดับสูง (Severe anxiety) เป็นความวิตกกังวลในระดับที่ทำให้การรับรู้ประสาทสัมผัสทั้ง 5 ลดลงอย่างมากจนอาจทำให้รับรู้สภาพแวดล้อมบิดเบือนไปจากความเป็นจริง รับรู้รายละเอียดของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเพียงบางส่วน ทำให้ไม่สามารถเชื่อมโยงรายละเอียด

ของเหตุการณ์ทั้งหมดที่เกิดขึ้นได้ และบุคคลมีปฏิกิริยาตอบสนองต่อความวิตกกังวลทั้งทางร่างกาย อารมณ์ และพฤติกรรม

5.9.4 ความวิตกกังวลระดับรุนแรงที่สุด (Panic anxiety) เป็นความวิตกกังวลในระดับที่ทำให้บุคคลรับรู้สภาพแวดล้อมผิดไปจากความเป็นจริง จนอาจมีอาการของประสาทหลอน บุคคลสูญเสียการควบคุมตนเอง บุคลิกภาพและความผิดปกติจนอาจมีอาการหลงผิด ความสามารถเกี่ยวกับเรียนรู้เสียไป ร่างกายมีการตอบสนองต่อความวิตกกังวลอย่างรุนแรง

ความวิตกกังวลไม่ใช้สภาวะอารมณ์ที่มีผลในทางลบเพียงอย่างเดียว ความวิตกกังวลในระดับเล็กน้อยและปานกลาง จะมีประโยชน์เป็นตัวกระตุ้นให้เกิดการตื่นตัวให้เกิดการเรียนรู้แก้ปัญหา ทำกิจกรรมต่าง ๆ ได้ดีขึ้น และเกิดความคิดสร้างสรรค์ แต่ความวิตกกังวลในระดับสูงและรุนแรงที่สุด จะมีผลในทางลบ ทำให้เกิดพยาธิสภาพทางจิตใจจนอาจทำให้เกิดโรคจิตโรคประสาท

จากแนวความคิดเกี่ยวกับความวิตกกังวลดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยจึงได้เลือกใช้แบบวัดความวิตกกังวลของ Spielberg et. al (1983) ซึ่งมีชื่อว่า The State-Trait Anxiety Inventory: STAI ซึ่งนำมาเฉพาะตอนที่ 2 เรียกว่า STAI FORM Y-2 (Trait Anxiety) ซึ่งเป็นลักษณะประจำตัวของแต่ละบุคคล

6. แนวคิดเชิงทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับเชาวน์อารมณ์

6.1 ความหมายของเชาวน์อารมณ์ (Emotional Intelligence)

คำว่า Emotional Intelligence เป็นคำใหม่ทางจิตวิทยาในภาษาไทยยังไม่มีศัพท์บัญญัติที่ยอมรับกันว่า Emotional Intelligence เรียกว่าอย่างไร อาทิ สถิติอารมณ์ ไอคิวของอารมณ์ ความฉลาดรู้ทางอารมณ์ อารมณ์อัจฉริยะ และวุฒิภาวะทางอารมณ์ ในการศึกษาวิจัยนี้จะขอใช้คำว่า “เชาวน์อารมณ์” นักคิดนักการศึกษาหลายท่านได้ให้ความหมายของเชาวน์อารมณ์ (Emotional Intelligence) ไว้ดังนี้

ปีเตอร์ สโลเวย์ และจอห์น เมเยอร์ (1990) ได้ให้ความหมายของเชาวน์อารมณ์ (Emotional Intelligence) ไว้ว่า เชาวน์อารมณ์ หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการที่จะไหวพริ้วทัน ในความคิดความรู้สึก ภาวะอารมณ์ของตนเองและผู้อื่นได้ นอกเหนือจากการติดตามกำกับควบคุมอารมณ์ของตนเองได้แล้ว บุคคลควรรู้จักจำแนกแยกแยะ เพื่อให้สามารถชี้นำความคิดและการกระทำของตนเองได้อย่างสมเหตุสมผล สอดคล้องกับการทำงานและการดำเนินชีวิต โดยมีสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่น

โคเปอร์ และสวาฟ (Cooper & Sawaf, 1997) ได้ให้ความหมายของเชาวน์อารมณ์ (Emotional Intelligence) ไว้ว่า เป็นความสามารถของบุคคลในการที่จะรับรู้เข้าใจ และประยุกต์ใช้ การรู้จักอารมณ์ เป็นรากฐานของข้อมูล นำไปสู่การสร้างสายสัมพันธ์เพื่อการโน้มน้าวผู้อื่นได้

เดเนียล โกลแมน (Daniel Goleman, 1993) ได้ให้ความหมายของเชาวน์อารมณ์ (Emotional Intelligence) ไว้ว่าเป็นความสามารถในการตระหนักรู้ถึงความรู้สึกของตนเองและของ ผู้อื่น เพื่อการสร้างแรงจูงใจในตนเอง บริหารจัดการอารมณ์ต่าง ๆ ของตนเองและอารมณ์ที่เกิด จากความสัมพันธ์ต่าง ๆ ได้

สรุปได้ว่า เชาวน์อารมณ์ หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการที่จะรับรู้เข้าใจตนเอง และบุคคลอื่น ๆ ทั้งทางด้านส่วนตัว อารมณ์ และสังคม ซึ่งส่งผลต่อความสำเร็จของบุคคล

6.2 องค์ประกอบของเชาวน์อารมณ์ (อ้างอิงใน วีระวัฒน์ ปันนิตามัย, 2542)

เวเกอร์ และ สเตมเบอร์ก (Wager & Stemberg, 1985) เสนอว่าพฤติกรรมของผู้ที่ชาญฉลาดด้าน “practical intelligence” ที่จะเอื้อต่อความสำเร็จในวิชาชีพในการบริหารและในชีวิต สามารถแบ่งได้เป็น 3 ประเภท คือ

1) **การครองตน** (Managing self) หมายถึง ความสามารถในการบริหารจัดการตนเองในแต่ละวันให้ได้ผลผลิตสูงสุด อาทิ การจัดลำดับกิจกรรมที่จะต้องทำ การกระตุ้นชี้นำตนให้ มุ่งสู่ผลสัมฤทธิ์

2) **การครองคน** (Managing other) ทักษะความรู้ในการบริหารผู้ใต้บังคับบัญชา และความสัมพันธ์ทางสังคม ความสามารถเข้ากับผู้อื่นได้มอบหมายงานให้ทำตรงกับทักษะความรู้ ความสามารถของผู้ปฏิบัติแต่ละคนให้รางวัลตามผลงานที่ปฏิบัติ

3) **การครองงาน** (Managing career) จะสร้างผลกระทบที่ดีแก่สังคม องค์การ ประเทศชาติได้อย่างไร จะสร้างชื่อเสียงเกียรติภูมิของตนได้เช่นไร จัดความสำคัญจำเป็นของตน ให้สอดคล้องกับสิ่งที่ต้องการให้มีความสำคัญ โน้มน้าวผู้เกี่ยวข้องให้เห็นความสำคัญเห็นดีงามด้วย

โกลแมน (Goleman, 1998) ได้เสนอกรอบแนวคิดเกี่ยวกับเชาวน์อารมณ์ (the emotional competence framework) ไว้ 2 หมวด 5 องค์ประกอบ 25 องค์ประกอบย่อย ดังแสดงไว้ตารางที่ 3 โดยหมวดแรกเป็นทักษะการบริหารความสัมพันธ์ ส่วน 3 องค์ประกอบที่เหลือเป็นการบริหารตนเอง

ตารางที่ 3 กรอบแนวคิดเกี่ยวกับเชาวน์อารมณ์ ของโกลแมน (Goleman, 1998 อ้างถึงใน วีระวัฒน์ ปันนิตามัย, 2542: 70-73)

หมวด / องค์ประกอบ	ความหมาย / องค์ประกอบย่อย
<p>สมรรถนะทางสังคม ได้แก่ การสร้างและรักษาความสัมพันธ์</p> <p>1. การเอาใจเขามาใส่ใจเรา</p> <p>2. ทักษะทางสังคม</p>	<p>การตระหนักรู้ถึงความรู้สึก ความต้องการและความห่วงใยของผู้อื่นได้แก่</p> <p>1.1 การเข้าใจผู้อื่น รู้ถึงความรู้สึก มุมมอง สนใจในข้อวิตกกังวลของเขา</p> <p>1.2 การมีจิตใจมุ่งบริการ คาดคะเน รับรู้และตอบสนองความต้องการของลูกค้าได้ดี</p> <p>1.3 การพัฒนาผู้อื่น ทราบความต้องการ เพื่อส่งเสริมความรู้ความสามารถได้ถูกทาง</p> <p>1.4 การสร้างโอกาสในความหลากหลาย เล็งเห็นความเป็นไปได้จากความแตกต่างโดยไม่แบ่งแยก</p> <p>1.5 ความตระหนักรู้ถึงทัศนคติความคิดเห็นของกลุ่ม ความสามารถอ่านสถานการณ์ปัจจุบันและความสัมพันธ์ของกลุ่มได้</p> <p>ความคล่องแคล่วในการก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่พึงประสงค์จากความร่วมมือของผู้อื่น</p> <p>2.1 การโน้มน้าว แสดงกลวิธีในการโน้มน้าวต่าง ๆ อย่างได้ผล</p> <p>2.2 การสื่อสาร ส่งสารที่ชัดเจนและน่าเชื่อถือ</p> <p>2.3 ความเป็นผู้นำโน้มน้าวและผลักดันกลุ่มได้ดี</p> <p>2.4 การกระตุ้นให้เกิดการเปลี่ยนแปลง ริเริ่มและบริหารความเปลี่ยนแปลงได้ดี</p> <p>2.5 การบริการความขัดแย้ง เจรจาและแก้ไข หาทางยุติความไม่เข้าใจกัน</p>

ตารางที่ 3 (ต่อ)

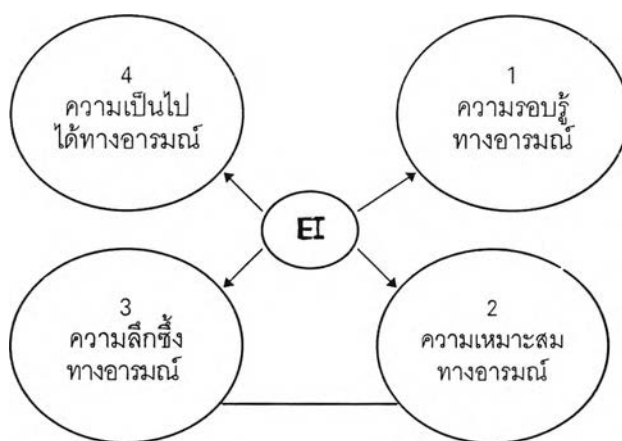
หมวด / องค์ประกอบ	ความหมาย / องค์ประกอบย่อย
<p>สมรรถนะส่วนบุคคล บริหารจัดการตนเองได้ อย่างไร</p> <p>3. การตระหนักรู้ตนเอง</p> <p>4. การควบคุมตนเอง</p> <p>5. การสร้างแรงจูงใจ</p>	<p>2.6 การสร้างสายสัมพันธ์ เสริมสร้างความร่วมมือร่วมกันเพื่อการปฏิบัติ</p> <p>2.7 การร่วมมือร่วมกันทำงานกับผู้อื่นเพื่อมุ่งสู่เป้าหมาย</p> <p>2.8 สมรรถนะของทีม สร้างพลังร่วมของกลุ่มในการมุ่งสู่เป้าหมาย การตระหนักรู้ความรู้สึกความโน้มเอียงของตน หยั่งรู้ความเป็นไปได้ของตนและความพร้อมต่าง ๆ</p> <p>3.1 รู้เท่าทันในอารมณ์ตน สาเหตุที่ทำให้เกิดความรู้สึกนั้น ๆ และผลที่จะตามมา</p> <p>3.2 ประเมินตนเองได้ตามจริง รู้จุดเด่นจุดด้อยของตน</p> <p>3.3 มั่นใจในตนเอง มั่นใจในความสามารถเห็นคุณค่าของตน ความสามารถในการจัดการกับความรู้สึกภายในตนได้</p> <p>4.1 ควบคุมตน สามารถจัดการกับสภาวะอารมณ์หรือความฉุนเฉียวได้</p> <p>4.2 ความเป็นที่ไว้วางใจได้ รักษาความเป็นผู้ที่ซื่อสัตย์และคุณงามความดีได้</p> <p>4.3 ความเป็นผู้ที่ใช้สติปัญญา แสดงความรับผิดชอบ</p> <p>4.4 ความสามารถที่จะปรับตัวได้ ยืดหยุ่นในการจัดการกับความเปลี่ยนแปลงได้</p> <p>4.5 การสร้างสิ่งใหม่ เป็นสุขและเปิดใจกว้างกับความคิดแนวทางหรือข้อมูลใหม่</p> <p>แนวโน้มของอารมณ์ที่เกื้อหนุนการมุ่งสู่เป้าหมาย</p> <p>5.1 แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ พยายามที่จะปรับปรุงให้ได้มาตรฐาน</p> <p>5.2 ความจงรักภักดี ยึดมั่นกับเป้าหมายของกลุ่มเป้าหมายขององค์การ</p> <p>5.3 ความคิดริเริ่ม พร้อมที่จะปฏิบัติตามโอกาสอำนวย</p>

ตารางที่ 3 (ต่อ)

หมวด / องค์ประกอบ	ความหมาย / องค์ประกอบย่อย
	5.4 การมองโลกในแง่ดี แม้มีอุปสรรค ปัญหา แต่ก็ไม่ย่อท้อ มุ่งสู่เป้าหมาย

คูเปอร์ และสวาฟ (Cooper & Sawaf, 1997) ได้เสนอโมเดลของเชาวน์อารมณ์ว่าประกอบไปด้วยหลักสำคัญ 4 หลักด้วยกัน ซึ่งในแต่ละหลักก็จะมีองค์ประกอบย่อย ซึ่งนำไปสู่การประเมินที่เรียกว่า EQ Map ดังแสดงในแผนภาพที่ 10

- การแสดงการหยิ่งรู้ได้
- การคิดใคร่ครวญได้
- การเล็งเห็นโอกาส
- การสร้างอนาคต
- ความซื่อสัตย์ทางอารมณ์
- อารมณ์ที่มีพลัง
- การรับทราบผล
- ความสามารถหยิ่งรู้ตามความเป็นจริง



- การผูกพัน รับผิดชอบและมีสติ
- การมีเป้าหมายและศักยภาพที่โดดเด่น
- พุดกับทำตรงกันด้วยคุณธรรม
- การโน้มน้าวโดยไม่ต้องใช้สิทธิอำนาจ
- การมีอยู่อย่างแท้จริง
- การแผ่ความไว้น้ำใจ
- การไม่พึ่งพอใจในเชิงสร้างสรรค์
- การกลับคืนสู่สภาพปกติและเดินหน้า

แผนภาพที่ 10 โมเดลของเชาวน์อารมณ์ ตามแนวคิดของคูเปอร์และสวาฟ (Cooper & Sawaf, 1997)

บาร์ออน (Bar-on, 1992) ได้เสนอองค์ประกอบของเชาวน์อารมณ์ โดยแบ่งเป็น 5 หมวด 15 คุณลักษณะสำคัญ ดังที่แสดงไว้ในตารางที่ 4

ตารางที่ 4 หมวดและคุณลักษณะของเชาวน์อารมณ์ ในทัศนะของบาร์ออน (Bar-on)

หมวด	คุณลักษณะ
1. ความสามารถภายในตน	1.1 ตระหนักรู้จักตน 1.2 เข้าใจภาวะอารมณ์ของตน 1.3 กล้าแสดงความคิด และความรู้สึกของตน
2. ทักษะของความเก่งคน	2.1 ตระหนักรู้เท่าทันในความคิดความรู้สึกของผู้อื่นได้ดี 2.2 ใส่ใจสวัสดิภาพห่วงใยผู้อื่น 2.3 สร้างสายสัมพันธ์กับผู้อื่นได้ดี
3. ความสามารถในการปรับตัว	3.1 ตรวจสอบความรู้สึกของตน 3.2 ตีความเข้าใจสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ดี 3.3 ยืดหยุ่นในความคิดความรู้สึกของตนได้ดี 3.4 แก้ไขปัญหาและสถานการณ์เฉพาะหน้าได้
4. กลยุทธ์ในการบริหารความเครียด	4.1 จัดการกับความเครียดได้ดี 4.2 ควบคุมอารมณ์ของตนได้ดี
5. ปัจจัยด้านแรงจูงใจและอารมณ์	5.1 มองโลกในแง่ดี 5.2 สร้างความสนุกสนานให้เกิดแก่ตนเองและผู้อื่นได้ดี 5.3 รู้สึกและแสดงออกซึ่งความเป็นสุขให้ปรากฏได้

กรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับเชาวน์อารมณ์ของปีเตอร์ สโลเวย์ และจอห์น เมเยอร์ (Peter Salovey & John Mayer, 1990)

จากแนวคิดของนักจิตวิทยาหลาย ๆ ท่าน ที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้น จะเห็นได้ว่ากรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีซึ่งมีโครงสร้างทางจิตวิทยาของหลายท่าน ๆ มีองค์ประกอบที่คล้ายคลึงกับและในทัศนะของนักจิตวิทยาเหล่านี้ ผู้วิจัยมีความเห็นว่า แนวคิดเชิงทฤษฎีของปีเตอร์ สโลเวย์ และจอห์น เมเยอร์ (1990) ซึ่งเป็นผู้ให้คำนิยามเริ่มแรกของเชาวน์อารมณ์ มีองค์ประกอบที่ชัดเจนเหมาะสม ที่สามารถนำมาใช้ในแวดวงการศึกษา และเป็นแนวทางในการทำวิจัย ซึ่งได้ให้ความหมายของเชาวน์อารมณ์ว่า เป็นความสามารถของบุคคลที่จะตระหนักรู้ในความคิด ความรู้สึก และภาวะอารมณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นกับตนเองและผู้อื่นได้ มีความสามารถในการควบคุมอารมณ์ของตนเอง บุคคลจึงควรรู้จักจำแนกแยกแยะ เพื่อให้สามารถชี้นำความคิดและการกระทำของตนเองได้อย่างสมเหตุสมผล สอดคล้องกับการทำงานและการดำเนินชีวิต โดยมีสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่น

จากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และองค์ประกอบ ของเชาวน์อารมณ์ตามกรอบแนวคิดของ ปีเตอร์ สโลเวย์ และจอห์น เมเยอร์ (1990) จากเอกสาร หนังสือ ตำราทางวิชาการต่าง ๆ ทั้งภาษาไทยและภาษาต่างประเทศสามารถสังเคราะห์ทฤษฎีที่เกี่ยวกับเชาวน์อารมณ์ได้ดังนี้

ปีเตอร์ สโลเวย์ และจอห์น เมเยอร์ (1990: 189) ได้แสดงทัศนะว่าเชาวน์อารมณ์เป็นเรื่องของทักษะในการปรับตัวใน 3 ลักษณะ กล่าวคือ

1) **ขั้นรู้จักภาวะอารมณ์ของตน** เป็นการประเมินภาวะอารมณ์ได้อย่างถูกต้อง และการแสดงออกได้อย่างเหมาะสม การที่บุคคลสามารถรับรู้ ระบุ และจำแนกภาวะอารมณ์ที่เกิดขึ้นกับตนได้ เป็นปัจจัยที่เอื้อต่อความสามารถในการปรับตัวที่แสดงออกทางอารมณ์ ตัวอย่างเช่น เด็กสามารถรับรู้ภาวะอารมณ์ที่แสดงออกทางสีหน้าได้อย่างถูกต้องที่ผันตามระดับอายุ ยิ่งโตยิ่งรับรู้อารมณ์ได้ถูกต้องมากขึ้น

2) **ขั้นควบคุมอารมณ์** เป็นขั้นของการควบคุม กำกับดูแลภาวะอารมณ์ของตน และของผู้อื่นได้อย่างถูกต้อง เหมาะสมตามกาลและเทศะ ทั้งแง่กายกรรม วลีกรรมและมโนกรรม

ในบางอาชีพจำเป็นต้องฝึกขั้นนี้มากเป็นพิเศษ อาทิ พนักงานต้อนรับบนเครื่องบิน ที่ต้องฉลาดรู้เท่าทันในท่าที ภาวะอารมณ์ของผู้โดยสาร

3) **ขั้นใช้เชาว์อารมณ์** คนแต่ละคนจะมีความสามารถใช้ประโยชน์จากภาวะอารมณ์ของตนต่างกันในการแก้ไขปัญหา หรือช่วยในการปรับตัว หากอารมณ์ดีอาจมีส่วนช่วยให้เกิดภาวะความคิดสร้างสรรค์และการคิดอย่างมีเหตุผลในการตอบข้อสอบกฎหมาย ขณะที่อารมณ์เศร้าทำให้การคิดแบบอุปมาอุปไมยช้าลง

เดเนี่ยล โกลแมน (1995: 43-44) ได้เสนอว่าในทัศนะของสโลเวย์ ไว้ว่า เชาวน์อารมณ์ประกอบไปด้วย 5 องค์ประกอบที่สำคัญคือ

1) **ขั้นตระหนักรู้จักอารมณ์ตน** (know one's emotion) มีตนแล้วให้รู้ตน หรือบางที่เรียกว่าการตระหนักรู้ตน (self awareness) เข้าใจยังรู้ความเปลี่ยนแปลงในอารมณ์ ภาวะอารมณ์ความต้องการของตนในแต่ละช่วงเวลาและสถานการณ์เข้าทำนองผู้ที่รู้จักตนเอง และเอาชนะตนเองได้เป็นผู้ที่ฉลาดที่สุด

2) **ขั้นบริหารจัดการอารมณ์ของตน** (managing emotion) เป็นความสามารถที่จะควบคุมจัดการความรู้สึกหรือภาวะอารมณ์ที่เกิดขึ้นได้อย่างเหมาะสมและชาญฉลาด โดยสร้างเสริมจากภาวะที่ตระหนักรู้ในอารมณ์ของตน เมื่อเศร้า โกรธ ผิดหวังหรือเสียใจก็ควบคุมตนได้ไม่โมโหร้ายหรือสร้างความทุกข์ระทมให้เกิดแก่ตน นำพาภาวะอารมณ์ของตนให้กลับสู่สภาพปกติได้โดยเร็ว ผันร้ายให้กลายเป็นดี คิดไตร่ตรองก่อนตัดสินใจ

3) **ขั้นสร้างแรงจูงใจที่ดีให้แก่ตนเองได้** (motivating oneself) การกระตุ้นเตือนสติให้คิดริเริ่มอย่างมีความคิดสร้างสรรค์ ผลักดันตนมุ่งสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้ จะนำมาซึ่งความสำเร็จสามารถรอได้ ไม่หุนหันใจเร็วด่วนได้ ผู้ที่สามารถทำได้ดังนี้ถือว่าเป็นผู้ที่ประสบความสำเร็จในงานมุ่งสู่เป้าหมายอย่างมีพลังของความตั้งใจมั่น มองอะไรก็ไม่ติดกับเงินหรือตำแหน่ง

4) **ขั้นสามารถรับรู้อารมณ์ของผู้อื่นได้** (recognizing emotion in others) ความสามารถเอาใจเขามาใส่ใจเรา เป็นพื้นฐานของความ “เก่งคน” รู้เท่าทันในความรู้สึก ความต้องการ ข้อวิตกกังวลของผู้อื่นได้อย่างชาญฉลาด มีไหวพริบ มีความสำคัญต่อบางอาชีพ เช่น งานที่เกี่ยวข้องกับการรักษาพยาบาล การขาย การสอน และการบริหารจัดการ

5) ความสามารถในการจัดการความสัมพันธ์กับผู้อื่น (handling relationships) เป็นผลร่วมของข้อ 1-4 ทำอย่างไรที่จะสามารถในการสร้างและรักษาเครือข่ายสายสัมพันธ์ส่วนตัวที่เกี่ยวกับงานไว้ ซึ่งมีความสำคัญอย่างมากกับความเป็นผู้ที่มีชื่อเสียง ความเป็นผู้นำและความเก่งคน Gardner ถือว่าเป็นลักษณะของ “interpersonal intelligence” ที่ประกอบจากการตั้งกลุ่มหรือเครือข่าย การเจรจาแสวงหาทางออกการสร้างสายสัมพันธ์เป็นการส่วนตัวและเป็นผู้ที่มีความสามารถ วิเคราะห์สถานการณ์ทางสังคมได้ดี

ปีเตอร์ สโลเวย์ และจอห์น เมเยอร์ (1990) ได้แบ่งรูปแบบของเชาวน์อารมณ์มี 2 รูปแบบ ได้แก่ รูปแบบความสามารถ (ability models) ของเชาวน์อารมณ์ ที่เน้นบทบาทของอารมณ์และสติปัญญาที่มีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน และรูปแบบผสม (mixed models) ซึ่งรวมทั้งความสามารถทางสมองและคุณลักษณะ

แนวคิดของ ปีเตอร์ สโลเวย์ และจอห์น เมเยอร์ (1990) ในเรื่องเชาวน์อารมณ์ที่เน้นในโครงสร้างเรื่องความสามารถนั้น ในระยะแรก สโลเวย์ และเมเยอร์ (1990) เสนอว่า เชาวน์อารมณ์ ประกอบด้วยความสามารถที่ปรับได้ (adaptive abilities) 3 ประเภท ได้แก่ การประเมินค่าและการแสดงออกทางอารมณ์ การควบคุมอารมณ์ และการใช้ประโยชน์ของอารมณ์ในการแก้ปัญหา โดยแต่ละประเภทมีองค์ประกอบย่อย ดังนี้

1) การประเมินค่าและการแสดงออกทางอารมณ์ (appraisal and expression of emotion) ประกอบด้วย องค์ประกอบการประเมินค่าและการแสดงออกทางอารมณ์ตนเอง (ได้แก่ องค์ประกอบย่อยทางด้านถ้อยคำและองค์ประกอบย่อยที่ไม่ใช้ถ้อยคำ) และองค์ประกอบการประเมินค่าอารมณ์ผู้อื่น (ได้แก่ องค์ประกอบย่อยด้านการรับรู้ที่ไม่ใช้ถ้อยคำและความเข้าใจผู้อื่น)

2) การควบคุมอารมณ์ (regulation of emotion) ประกอบด้วย องค์ประกอบการจัดระบบอารมณ์ตนเอง และการจัดระบบอารมณ์ผู้อื่น

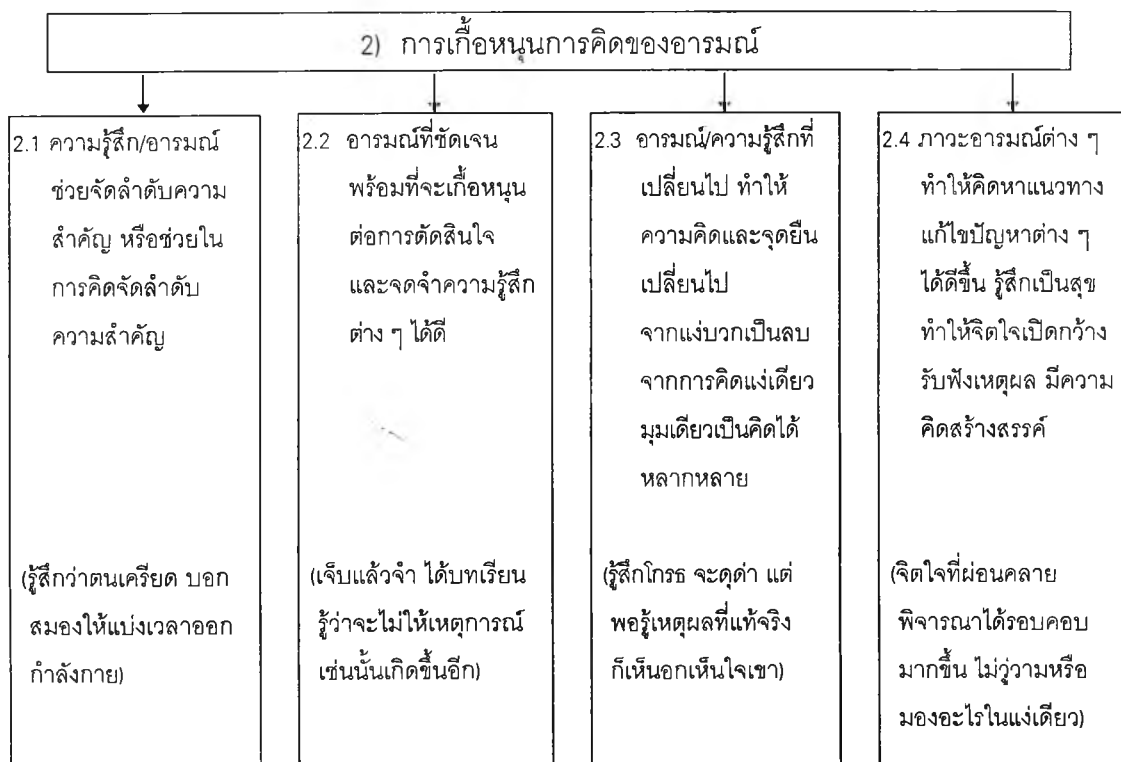
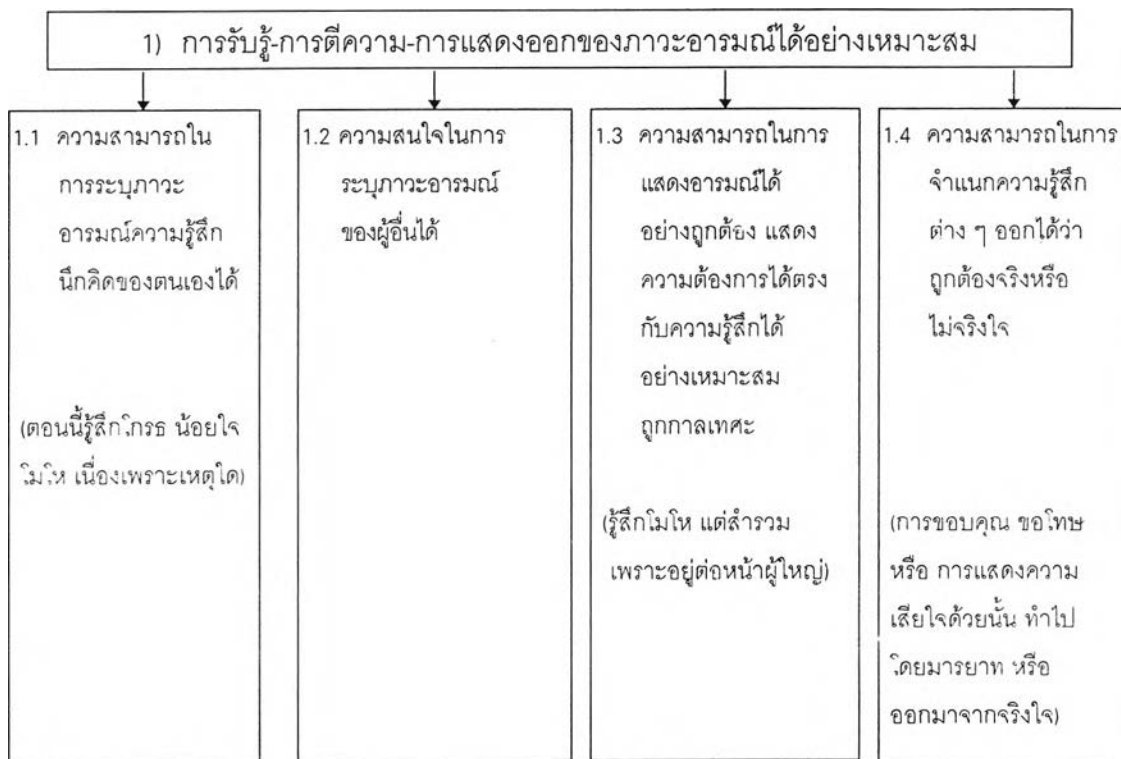
3) การใช้ประโยชน์ของอารมณ์ (utilization of emotion) ประกอบด้วยองค์ประกอบการวางแผนที่ยืดหยุ่น การคิดอย่างสร้างสรรค์ ความเอาใจใส่ และการจูงใจ

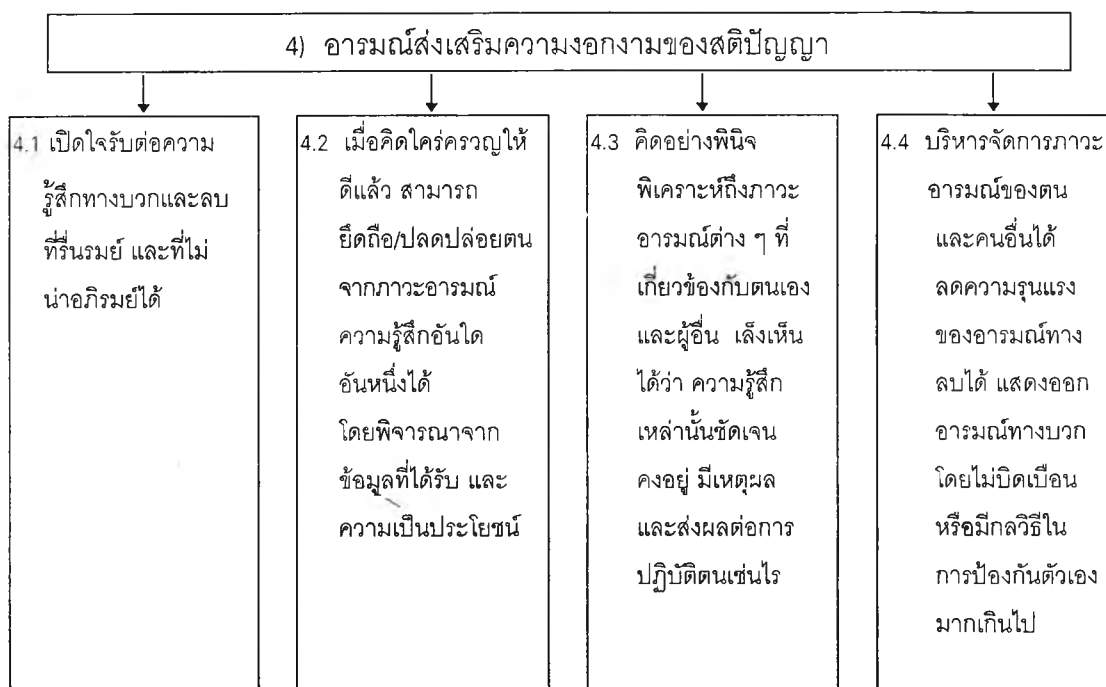
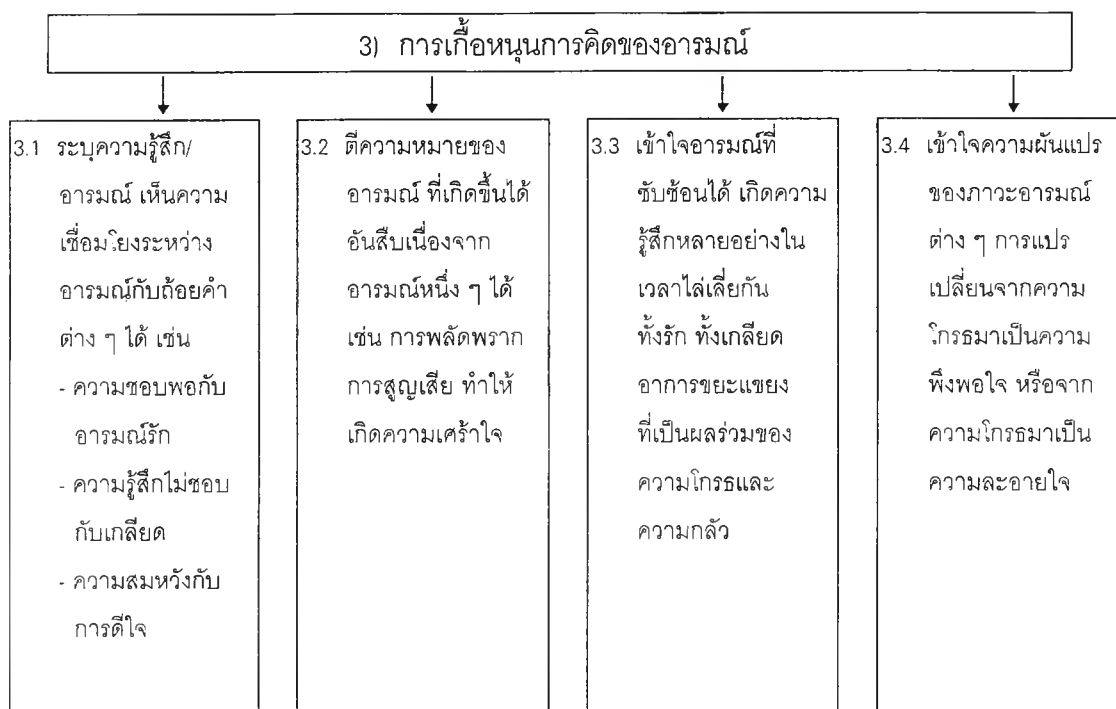
โครงสร้างความสามารถของเชาวน์อารมณ์ของสโลเวย์ และเมเยอร์ (1990) ในตอนแรก นั้นเน้นเรื่องอารมณ์เป็นหลัก โดยมีโครงสร้างทางการรู้การคิด และทางสังคม ที่เกี่ยวข้องกับการ แสดงออก การจัดระบบและการใช้ประโยชน์ของอารมณ์ประกอบอยู่ด้วย

ต่อมาในปี ค.ศ. 1997 ปีเตอร์ สโลเวย์ และจอห์น เมเยอร์ ได้ปรับปรุงรูปแบบของเชาวน์ อารมณ์ที่เน้นองค์ประกอบทางการรู้การคิดของเชาวน์อารมณ์ และนิยามเชาวน์อารมณ์ในรูปของ ศักยภาพการเติบโตทางอารมณ์และสติปัญญา และแบ่งเชาวน์อารมณ์ออกเป็น 4 กลุ่ม เสนอ โมเดลที่ปรับปรุงใหม่ โดยเน้นที่ “ปัญญา” ของเชาวน์อารมณ์ และพยายามอธิบายเชาวน์อารมณ์ ในนัยของศักยภาพ เพื่อความเติบโตด้านสติปัญญาและอารมณ์ และเสนอว่าเชาวน์อารมณ์ ประกอบด้วย 4 ขั้นตอนตามลำดับ กล่าวคือ

- 1) การรับรู้ (perception) การประเมิน (appraisal) และการแสดงออก (expression) ของอารมณ์
- 2) การเกื้อหนุนการคิดของอารมณ์
- 3) การเข้าใจ การวิเคราะห์ และการใช้ความรู้สึกเกี่ยวกับอารมณ์
- 4) การคิดใคร่ครวญและการควบคุมอารมณ์ของตน เพื่อพัฒนาความงอกงามด้านสติ ปัญญา และอารมณ์ต่อไป ซึ่งถือว่าเป็นกระบวนการที่สูงที่สุด

แต่ละขั้น จะประกอบด้วย 4 ลักษณะย่อย ดังแสดงไว้ในแผนภาพที่ 11





แผนภาพที่ 11 รูปแบบของเขาวงกตอารมณ์ตามแนวคิดของ ปีเตอร์ สโลเวย์ และจอห์น เมเยอร์

(1997: 11 อ้างถึงใน วีระวัฒน์ ปันนิตามัย, 2542: 63-66)

จากแผนภาพที่ 11 ปีเตอร์ สโลเวย์ และ จอห์น เมเยอร์ แสดงให้เห็นว่า กระบวนการของเชาวน์อารมณ์ ควรพัฒนาจากขั้นแรก ๆ ซึ่งง่าย ไม่ซับซ้อน ไปสู่กระบวนการของจิตใจที่บูรณาการกันอย่างดีมากขึ้นในขั้นต่อ ๆ ไป จะเห็นได้ว่า ในแต่ละขั้น จะมีระดับขีดความสามารถของเชาวน์อารมณ์ 4 ระดับ จากง่ายไปสู่ยากเช่นกัน ซึ่งจากแนวคิดเชิงทฤษฎีของปีเตอร์ สโลเวย์ และจอห์น เมเยอร์ ดังที่ได้กล่าวมานี้ จะเห็นได้ว่า มีกรอบแนวคิด กระบวนการของการพัฒนาเชาวน์อารมณ์ที่ชัดเจน ไม่ซับซ้อน ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้นำมาอ้างอิงถึงในงานวิจัยครั้งนี้

แนวทางการประเมินเชาวน์อารมณ์แบบประเมินและปัญหา

แนวทางการประเมินเชาวน์อารมณ์ซึ่งเป็นแนวคิดด้านจิตพิสัย (affective domain) สามารถทำได้หลายทางด้วยกัน ดังเช่น

1) **แนวทางด้านแรงจูงใจภายใน** (the motivational approach) เพื่อประเมินแรงจูงใจที่ผลักดันให้เกิดพฤติกรรมโดยการให้เล่าสาเหตุความรู้สึกนึกคิด แรงกดดันจิตใจให้แสดงออก อาจจะมีสิ่งเร้ากระตุ้นความรู้สึกนึกคิดก็เป็นได้ เช่น การให้เขียนความเรียง (Essay tests) เล่าเหตุการณ์ที่ตนเคยประสบมา พิจารณาเนื้อความที่สะท้อนถึงองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับเชาวน์อารมณ์ หรือด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึก (in-depth interview)

2) **การใช้เทคนิคเหตุการณ์สำคัญ** (the critical incident approach) เป็นการวิเคราะห์เชิงคุณภาพโดยมีเหตุการณ์ที่บ่งชี้ถึงการทำงานที่มีเชาวน์อารมณ์ ในระดับต่าง ๆ กัน แล้วให้เลือกเรียงลำดับเหตุการณ์ที่ผู้ตอบเคยปฏิบัติ หรือประสงค์จะทำ เพื่อนำคะแนนมาประมวลสรุปอ้างอิง (infer) ถึงระดับเชาวน์อารมณ์ของผู้ตอบ ผู้สร้างต้องกำหนด incident case ที่เป็นตัวแทนที่ดีของเหตุการณ์ในชีวิตประจำวัน หรือเหตุการณ์ที่เกี่ยวกับงานในหน้าที่ โดยมีตัวเลือกในระดับความเป็นไปได้ต่าง ๆ โดยไม่มีข้อไหนเป็นคำตอบที่ถูกหรือผิด บางทีผู้ตอบที่ไม่เคยมีประสบการณ์ทำงานมาก่อนก็เลือกตอบได้ (Stemberg, 1997: 207 อ้างถึงใน วีระวัฒน์ ปันนิตามัย, 2542: 86-87)

3) **สถานการณ์จำลอง** (the stimulation approach) การกำหนดสถานการณ์จำลองขึ้นแล้วให้แสดงออกเป็นพฤติกรรมที่สามารถสังเกตเห็นได้ เพื่อลดการบิดเบือนในการตอบ เช่น สถานการณ์ติดต่อซื้อขายสินค้าแล้วให้สวมบทบาทตามกำหนด

4) การใช้แบบ paper-and-pencil test นิยมใช้ในรูปแบบประเมินให้รายงานตนเอง (self-report) เป็นที่นิยมกัน ตัวอย่างเช่นพิมพ์เป็น

- EQ Map (5 หมวด 21 ด้าน) ของ Cooper & Sawaf (1997)
- Tacit Knowledge inventory for managers ของ Wagner และ Sternberg, 1991
- Bar-On EQ inventory (15 ด้าน 133 ข้อ) ในปี 1997
- Job Competencies survey (JCS) ของ Vic Dulewicz และ Peter Herbert ในปี 1985 จำนวน 16 ด้าน
- Weisinger's EQ instrument 1997 จำนวน 45 ข้อ วัด 5 ด้านของเชาวน์อารมณ์
- Meta-mood Scale ของ Salovey และคณะ (1995) จำนวน 48 ข้อ 3 องค์ประกอบ (การใส่ใจ ความรู้สึก ความชัดเจนของอารมณ์ และการปรับปรุงภาวะอารมณ์)
- Simmons Personal Survey Procedures (1997) เสนอให้วัด EQ รวม 13 ด้าน
- The Emotional Competence Inventory โดย Goleman 5 หมวด 25 องค์ประกอบ

5) การสัมภาษณ์ในเชิงลึก (in-depth interview)

ประกอบกับการสังเกตโดยนักจิตวิทยาผู้มีความเชี่ยวชาญด้านเนื้อหาของเชาวน์อารมณ์ และมีประสบการณ์ในการสังเกตผู้คน การบริหารงานร่วมเป็นกรรมการพิจารณาองค์ประกอบด้านเชาวน์อารมณ์ ที่เชื่อว่าผู้สมัครมี อาจให้ผู้สมัครเตรียมเล่าเหตุการณ์ในชีวิตจริงที่ถือว่าเป็นความสำเร็จ และเหตุการณ์ที่ถือว่าเป็นความล้มเหลวให้แก่ กรรมการฟัง อาจมีการสัมภาษณ์ผู้ใกล้ชิด หรือมีการสังเกตพฤติกรรมประกอบด้วย ในสหรัฐอเมริกา Hay/Mcbar Research and Innovation Group นิยมใช้การสัมภาษณ์ที่เรียกว่า “Behavioral Event Interview” เข้าเป็นวิธีการศึกษาเชาวน์อารมณ์

ในส่วนของ การวัดและการประเมินเชาวน์อารมณ์นั้น ยังไม่เป็นที่แน่ชัดว่าวิธีใดมีความเชื่อถือได้และให้ความเที่ยงตรงได้มากที่สุด เนื่องด้วยหลายเหตุผล กล่าวคือ

ประการที่ 1 จำนวนองค์ประกอบเชิงโครงสร้าง (construct) ของเชาวน์อารมณ์ยังไม่เป็นที่เห็นพ้องกัน เข้าใจไม่ตรงกัน

ประการที่ 2 ขาดงานวิจัยเชิงประจักษ์ที่ยืนยันคุณภาพเชิงจิตมิติ (psychometric perspective) ของเครื่องมือชิ้นนั้น ๆ

ประการที่ 3 แบบทดสอบที่มีอยู่ยังไม่สามารถให้คะแนนชาวน์อารมณ์เป็นตัวเลขเดี่ยว ๆ ได้ (point estimates) หรือแม้กระทั่งเป็นช่วงค่าก็ตาม (interval estimation) ส่วนมากมักออกมาในรูปของเส้นโครงร่างเป็นรายบุคคลเท่านั้น (person profile) มีผู้เห็นค่านที่จะประเมินชาวน์อารมณ์ ในทำนองเดียวกับการประเมินชาวน์ปัญญา

ประการที่ 4 การสรุปอ้างอิง รายข้อความ หรือแบบทดสอบทั้งฉบับของต่างชาติมาใช้ในการประเมินชาวน์อารมณ์ ในสังคมไทยต้องกระทำอย่างระมัดระวัง เนื่องจากตัวแปรทางวัฒนธรรมอาจมีผลต่อความไม่เสมอภาคได้ ประกอบกับยังขาดงานวิจัยเชิงประจักษ์ที่ใช้ทั้งในและนอกประเทศสนับสนุน

ประการที่ 5 ควรมีการกำหนดเป้าหมายของการนำแบบทดสอบชาวน์อารมณ์มาใช้ให้แน่ชัดว่าทำไปเพื่อการใด อาทิเพื่อ การเลือกสรร การจัดวางตำแหน่ง การพัฒนา หรือ การสอน ซึ่งอาจมีจุดเน้นที่แตกต่างกันไป

ประการที่ 6 การให้คะแนนของการตอบยังไม่ชัดเจน โดยเฉพาะในกรณีที่เป็น incident cases จะใช้หลักทางสถิติ หลักวิจารณ์ญาณ ความเชี่ยวชาญของผู้ประเมินเป็นตัวตัดสิน การตีความหมายโดยเฉพาะในกรณีมีความเกี่ยวข้องขององค์ประกอบย่อย ข้ามหมวดที่วัดจะตีความหมายสนับสนุนหรือแย้งกันอย่างไร

สรุปได้ว่า ในการวัดและการประเมินชาวน์อารมณ์นั้น สามารถกระทำได้หลายวิธี แต่ยังไม่แน่ชัดว่าวิธีใดมีความเชื่อถือได้และให้ความเที่ยงตรงมากที่สุด สำหรับงานวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยเลือกใช้มาตรวัดชาวน์อารมณ์ของ Schutte และคณะ เป็นแบบรายงานตนเอง มีข้อกระทง จำนวน 33 ข้อ ซึ่งแปลและเรียบเรียงเป็นภาษาไทยโดยรองศาสตราจารย์ ดร.ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา รายละเอียดเกี่ยวกับเครื่องมือวิจัยจะได้กล่าวไว้ในบทที่ 3

จากการศึกษาแนวคิดทฤษฎีทั้งหมดที่เกี่ยวกับการกำกับตนเองในการเรียน การรับรู้ความสามารถของตนเอง ทักษะคิดต่อการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ความวิตกกังวลและชาวน์อารมณ์จะเห็นได้ว่าตัวแปรทั้ง 6 ตัวนี้ เป็นองค์ประกอบส่วนหนึ่งที่สำคัญในการที่จะช่วยส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาโดยนำตัวแปรทั้ง 6 ตัวนี้คือ การกำกับตนเองในการเรียน การรับรู้ความสามารถของตนเองทางภาษาอังกฤษ ทักษะคิดต่อวิชาภาษาอังกฤษ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ความวิตกกังวล และชาวน์อารมณ์ นำมาศึกษาความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ และนำมาเป็นตัวพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษร่วมกัน และหาตัวแปรที่มีอำนาจในการทำนายที่ดีที่สุด เพื่อเป็นแนวทางในการที่จะปรับปรุงการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ ให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้นต่อไป

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. งานวิจัยในประเทศ

มีการวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ของตัวแปรทั้ง 6 คือ การกำกับตนเองในการเรียน การรับรู้ความสามารถของตนเอง ทักษะคิด แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ความวิตกกังวล เซาว์นอารมณ์ กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไว้ดังนี้

วัลลภ กันทรัพย์ (2513) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความวิตกกังวลในการเรียนกับความสำเร็จในการเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาปีที่ 2 ในวิทยาลัยครูส่วนกลาง จำนวน 500 คน พบว่าค่าความวิตกกังวลกับความสำเร็จในการเรียนมีความสัมพันธ์เท่ากับ -0.1066 และความสัมพันธ์ระหว่างเกรดเฉลี่ยวิชาภาษาไทยกับความวิตกกังวลในการเรียนเท่ากับ -0.0407 และเป็นความสัมพันธ์กันทางลบอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

อำพล โองเคลือบ (2515) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับความวิตกกังวล พบว่า เด็กที่มีความวิตกกังวลต่ำจะมีความเข้าใจในการอ่านสูง ส่วนเด็กที่มีความวิตกกังวลสูงจะอ่านเข้าใจได้ช้า ซึ่งการศึกษาในครั้งนี้สอดคล้องกับการศึกษาของ ฮาร์ท (Harts, 1986: 884-A) ซึ่งพบว่ากลุ่มที่มีความวิตกกังวลต่ำมีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านสูงกว่ากลุ่มที่มีความวิตกกังวลสูง

สุนันท์ ศลโกสุม (2516) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความถนัดทางการเรียน การปรับตัว ความตั้งใจ ความวิตกกังวลในการเรียน ความมุ่งหวังของผู้ปกครอง และฐานะทางเศรษฐกิจของผู้ปกครองกับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 7 พบว่า ในกลุ่มเพศหญิงและกลุ่มรวมความวิตกกังวลมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ในทางลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่กลุ่มเพศชายแบบทดสอบความวิตกกังวลในการเรียนมีความสัมพันธ์กับคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ในทางลบอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

จากการศึกษาผลงานวิจัยดังกล่าวสรุปได้ว่า ความวิตกกังวลมีความสัมพันธ์เป็นลบกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กล่าวคือ ผู้ที่มีความวิตกกังวลสูงจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ และผู้ที่มีความวิตกกังวลต่ำจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง

ฉันทนา จินตโกวิทย์ (2522) ได้ศึกษาเรื่อง การทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ในกรุงเทพมหานคร ตัวแปรที่ใช้ศึกษา ได้แก่ ความถนัดทางการเรียน ทักษะคิดในการเรียน นิสัยในการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเดิม” ตัวแปรเกณฑ์ คือ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรวมและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเฉพาะกลุ่มวิชาเลือก วิเคราะห์ข้อมูลโดยวิธีถดถอยพหุคูณแบบเพิ่มตัวแปรเป็นขั้น ๆ ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ไม่สามารถทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ในโรงเรียนประเภทสหศึกษา โรงเรียนชาย และโรงเรียนหญิงที่เรียนโปรแกรมวิทย์-คณิต

สุวิมล ว่องวานิช (2522) ได้ทำการวิจัยเรื่อง สหสัมพันธ์พหุคูณระหว่างองค์ประกอบด้านเชาวน์ปัญญา ปัญหาส่วนตัว นิสัยและทัศนคติทางการเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อหาสหสัมพันธ์พหุคูณระหว่างองค์ประกอบด้านเชาวน์ปัญญา ปัญหาส่วนตัว นิสัยและทัศนคติทางการเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และหากกลุ่มตัวทำนายที่ดีที่สุดเพื่อนำมาสร้างสมการทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยคือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 สังกัดกองการมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ ในเขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 1,175 คน เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลคือ แบบวัดเชาวน์ปัญญาชื่อ เมทริซิสก้าวนำมาตรฐานแบบสำรวจปัญหาส่วนตัวของมูเนย์ และแบบสำรวจนิสัยและทัศนคติทางการเรียน วิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณแบบเพิ่มตัวแปรเป็นขั้น ๆ ผลการวิจัยเมื่อใช้เชาวน์ปัญญา ปัญหาส่วนตัว นิสัยและทัศนคติทางการเรียนเป็นตัวทำนาย พบว่าสหสัมพันธ์พหุคูณระหว่างตัวทำนายทั้ง 3 ตัวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 และกลุ่มตัวทำนายที่ดีที่สุดประกอบด้วยองค์ประกอบทั้ง 3 ตัวดังกล่าว ซึ่งสามารถอธิบายความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ร้อยละ 32.74 ความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในการทำนายเท่ากับ .64

อัจฉรา วงศ์โสธร (2525) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบด้านความถนัด ทักษะคิด และแรงจูงใจ กับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ของมหาวิทยาลัย 4 แห่งคือ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ปทุมวันและบางแสน จำนวน 1,200 คน ผลการวิจัยพบว่า ทักษะคิดและแรงจูงใจมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และยังพบว่านักศึกษาที่มีความถนัดและทัศนคติสูงมีระดับคะแนนผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษสูงกว่านักศึกษาที่มีความ

ถนัดและทัศนคติต่ำ ส่วนนักศึกษาที่มีความถนัดสูงแต่มีทัศนคติต่ำมีระดับคะแนนผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนที่มีทั้งความถนัดและทัศนคติต่ำ สรุปได้ว่าทั้งความถนัดและทัศนคติเป็นตัวกำหนดการประสบความสำเร็จในการเรียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ซึ่งเป็นกลุ่มตัวอย่าง นอกจากนี้ยังพบว่านักศึกษามีทัศนคติต่อการเรียนภาษาทั้งทัศนคติเพื่อต้องการให้เหมือนสมาชิกของกลุ่มชนเจ้าของภาษา และทัศนคติเพื่อต้องการนำภาษาไปใช้ประโยชน์ แต่ทัศนคติเพื่อต้องการให้เหมือนสมาชิกของกลุ่มชนเจ้าของภาษา มีบทบาทสำคัญต่อผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างมากกว่า

วัลลภา จันทรพิชญ (2526: บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ปัจจัยคัดสรรที่เกี่ยวข้องกับสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนระหว่างนักเรียนที่มีสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนสูงและต่ำ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในเขตกรุงเทพมหานคร โดยศึกษากับนักเรียน จำนวน 320 คน ผลการวิจัยพบว่า นิสัยในการเรียน ทัศนคติต่อการเรียน และความรับผิดชอบร่วมกันพยากรณ์สัมฤทธิ์ผลทางการเรียนของนักเรียนทั้งกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ และพบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง จะมีตัวทำนายที่ดีที่สุด คือ ทัศนคติต่อการเรียนและความรับผิดชอบ ส่วนนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำจะมีตัวทำนายที่ดีที่สุดคือ นิสัยในการเรียน

สิริวรรณค์ อัครกุล (2528) ทำการวิจัยเรื่อง ความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถในการทำงานที่กำหนด ของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงและต่ำ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ของโรงเรียนนนทรีวิทยา โรงเรียนเจ้าพระยาวิทยาคม และโรงเรียนยานนาวาเขตวิทยาคม จำนวน 120 คน แบ่งเป็น 4 กลุ่ม คือ กลุ่มนักเรียนชายที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง กลุ่มนักเรียนชายที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ กลุ่มนักเรียนหญิงที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง และกลุ่มนักเรียนหญิงที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วยแบบทดสอบการเปลี่ยนตัวเลขเป็นสัญลักษณ์ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถในการทำงานที่กำหนดให้สูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ โดยนักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถในการทำงานที่กำหนดให้ไม่แตกต่างกัน นอกจากนี้ยังพบว่า ไม่มีผลร่วมกันระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและเพศ

ชลธิชา จินดากุล (2529) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างนิสัยในการเรียน ความสนใจในภาษาอังกฤษ ทักษะคิดต่อภาษาอังกฤษ กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ในเขตกรุงเทพมหานคร โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างนิสัยในการเรียน ความสนใจในภาษาอังกฤษ ทักษะคิดต่อภาษาอังกฤษ กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ในเขตกรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ปีการศึกษา 2529 จำนวน 399 คน ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบแบ่งชั้นหลายขั้นตอน จากโรงเรียนมัธยมศึกษา ชาย หญิง และสหศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 10 โรงเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แบบสำรวจนิสัยในการเรียนของศรีสมร พุ่มสะอาด ซึ่งมีค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.9353 แบบวัดทัศนคติของเอกฉัตร พัฒราช ซึ่งมีค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.89 แบบสำรวจความสนใจในภาษาอังกฤษซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้นเองและมีค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.87 และแบบสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ ซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้นเอง และมีค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.692 แล้วนำผลที่ได้มาวิเคราะห์ค่าทางสถิติโดยใช้ค่าประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน และการวิเคราะห์สมการถดถอยพหุคูณ ผลการวิจัยพบว่า นิสัยในการเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษมีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ($r_{xy} = 0.5470$) ซึ่งเป็นความสัมพันธ์ในระดับปานกลาง ความสนใจในภาษาอังกฤษกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษมีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ($r_{xy} = 0.3194$) ซึ่งเป็นความสัมพันธ์ในระดับปานกลาง ทักษะคิดต่อภาษาอังกฤษกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษมีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ($r_{xy} = 0.4183$) ซึ่งเป็นความสัมพันธ์ในระดับปานกลาง นิสัยในการเรียน ความสนใจในภาษาอังกฤษ ทักษะคิดต่อภาษาอังกฤษ กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษมีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 ($R = 5653$) ซึ่งเป็นความสัมพันธ์ในระดับปานกลาง

สุนีย์รัตน์ ฤทธิ์ธงชัยเลิศ (2530) ศึกษาผลจากการใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ในการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเอง ของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 5 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างกัน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวัดแจรง่อน กรุงเทพมหานคร แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 30 คน ซึ่งแต่ละกลุ่มประกอบด้วยนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ปานกลาง และต่ำ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) แบบทดสอบวัดความเชื่อมั่นในตนเอง 2) แบบประเมินความเชื่อมั่นในตนเอง และ 3) กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ จำนวน

10 กิจกรรม ผลการวิจัยพบว่า ค่าเฉลี่ยความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนในกลุ่มทดลอง สูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุมภายหลังจากทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ชาติชาย สุภสร (2531) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ความถนัดทางการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ นิสัยในการเรียน และทัศนคติในการเรียน กับคะแนนสอบคัดเลือกเข้าศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ ของนักเรียนในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดอุบลราชธานี โดยมีวัตถุประสงค์ของการวิจัยเพื่อหาความสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ความถนัดทางการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ นิสัยในการเรียน และทัศนคติในการเรียน กับคะแนนสอบคัดเลือกเข้าศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ ของนักเรียนในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดอุบลราชธานี โดยใช้ตัวอย่างประชากรจำนวน 643 คน ผลการวิจัยพบว่า 1) ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กับคะแนนสอบคัดเลือกเข้าศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ในกลุ่มต่าง ๆ มีดังนี้ (1.1) ในกลุ่มวิทย์เทคโนโลยี ได้แก่ วิชาเคมี วิชาคณิตศาสตร์ วิชาภาษาอังกฤษ วิชาฟิสิกส์ วิชาสังคมศึกษา ความถนัดทางการเรียนด้านคณิตศาสตร์ ความถนัดทางการเรียนด้านภาษา แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และวิชาภาษาไทย (1.2) ในกลุ่มวิทย์ชีวภาพ ได้แก่ วิชาเคมี วิชาชีววิทยา วิชาคณิตศาสตร์ วิชาภาษาอังกฤษ วิชาสังคมศึกษา วิชาฟิสิกส์ ความถนัดทางการเรียนด้านคณิตศาสตร์ วิชาภาษาไทย ความถนัดทางการเรียนด้านภาษา และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (1.3) ในกลุ่มศิลป์ ได้แก่ วิชาวิทยาศาสตร์กายภาพ วิชาคณิตศาสตร์ ความถนัดทางการเรียนด้านคณิตศาสตร์ วิชาภาษาอังกฤษ และวิชาสังคมศึกษา 2) สหสัมพันธ์พหุคูณระหว่างตัวพยากรณ์กับคะแนนสอบคัดเลือกเข้าศึกษาต่อในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทั้งกลุ่มวิทย์เทคโนโลยี กลุ่มวิทย์ชีวภาพ และกลุ่มศิลป์ 3) ตัวแปรที่สามารถร่วมกันทำนายคะแนนสอบคัดเลือกเข้าศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐในกลุ่มต่าง ๆ มีดังนี้ (3.1) ในกลุ่มวิทย์เทคโนโลยี ได้แก่ วิชาเคมี วิชาคณิตศาสตร์ วิชาภาษาอังกฤษ วิชาภาษาไทย วิชาสังคมศึกษา และความถนัดทางการเรียนด้านภาษา (3.2) ในกลุ่มวิทย์ชีวภาพ ได้แก่ วิชาเคมี วิชาชีววิทยา วิชาภาษาอังกฤษ วิชาฟิสิกส์ และความถนัดทางการเรียนด้านคณิตศาสตร์ (3.3) ในกลุ่มศิลป์ ได้แก่ วิชาวิทยาศาสตร์กายภาพ ความถนัดทางการเรียนด้านคณิตศาสตร์ และทัศนคติในการเรียน

นภาลักษณ์ รุ่งสุวรรณ (2534) ได้ทำการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่มีระดับความเชื่อมั่นในตนเองต่างกัน ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กรุงเทพมหานคร จำนวน 352 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แบบวัดความเชื่อมั่นในตนเอง และแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีระดับความเชื่อมั่นในตนเองต่างกัน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 โดยนักเรียนที่มีระดับความเชื่อมั่นในตนเองมาก ได้แก่กลุ่มที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ ปานกลาง สูง และต่ำ ตามลำดับ

ปิติพงศ์ ประเสริฐผล (2535) ได้ทำการศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความคาดหวังในชีวิต กับความเครียดของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนปทุมคงคา กรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนปทุมคงคา ปีการศึกษา 2533 จำนวน 354 คน แยกเป็นนักเรียน แผนการเรียนวิทยาศาสตร์ จำนวน 248 คน และแผนการเรียนศิลปภาษา จำนวน 106 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) แบบสอบถามความคาดหวังในชีวิต จำนวน 45 ข้อ 2) แบบสอบถามความเครียด จำนวน 20 ข้อ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างกัน มีความเครียดแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 และนักเรียนที่มีความคาดหวังในชีวิตต่างกัน มีความเครียดไม่แตกต่างกัน และไม่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความคาดหวังในชีวิตกับความเครียดของนักเรียน

กิตติศักดิ์ เชื้ออาษา (2536) ได้ศึกษาหาความสัมพันธ์ระหว่างวุฒิภาวะทางอารมณ์กับตัวแปรสิ่งแวดล้อมบางประการ ได้แก่ การอบรมเลี้ยงดู การศึกษาของพ่อแม่ ฐานะทางเศรษฐกิจของพ่อแม่ และลำดับการเกิดของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 435 คน ผลการศึกษาสภาพแวดล้อมดังกล่าวมีความสัมพันธ์กับวุฒิภาวะทางอารมณ์ของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

✓ วันชัย ดนัยตโมนุท (2536) ได้ศึกษาคุณลักษณะที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ในจังหวัดปทุมธานี มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาถึงตัวแปร 9 ตัวแปร ซึ่งแบ่งเป็นสามกลุ่ม คือ กลุ่มตัวแปรด้านจิตวิทยา ได้แก่ การมุ่งอนาคต ความเชื่ออำนาจในตน

และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ กลุ่มตัวแปรด้านพุทธศาสนา ได้แก่ สมาธิ ขันติ และ อิทธิบาท 4 และกลุ่มตัวแปรด้านชีวิตสังคม ได้แก่ รายได้ของครอบครัว ระดับการศึกษาของบิดามารดา และความมุ่งหวังของผู้ปกครอง จะเกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนอย่างไร ซึ่งกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษา เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 สังกัดกรมสามัญศึกษา ในจังหวัดปทุมธานี ปีการศึกษา 2535 จำนวน 300 คน เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นแบบสอบถาม 8 ฉบับ คือ แบบสอบถามเกี่ยวกับภูมิลำเนาของนักเรียน แบบสอบถามการมุ่งอนาคต ความเชื่ออำนาจในตน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ สมาธิ ขันติ อิทธิบาท 4 และความมุ่งหวังของผู้ปกครอง ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีคุณลักษณะต่าง ๆ ตามตัวแปร 9 ตัว สูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 กลุ่มตัวแปรด้านจิตวิทยาส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมากกว่ากลุ่มตัวแปรด้านพุทธศาสนา และด้านชีวิตสังคม ไม่พบปฏิสัมพันธ์ระหว่างการมุ่งอนาคตกับความเชื่ออำนาจในตน ต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ไม่พบปฏิสัมพันธ์ระหว่างการมุ่งอนาคตกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

จิตติมา จุมทอง (2538) ศึกษาผลของการสอนตนเองต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง และผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนโคกสูงวิทยา จังหวัดลพบุรี จำนวน 40 คน โดยแบ่งออกเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 20 คน โดยให้กลุ่มทดลองได้ฝึกกลวิธีการสอนตนเองในระลอกก่อนการทดลอง จากนั้นให้กลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่มได้รับการสอน และฝึกการทำแบบฝึกหัดจำนวน 10 ครั้ง แล้วจึงให้กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดทำการทดสอบการรับรู้ความสามารถของตนเอง และผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) แบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง 2) แบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ และ 3) ชุดการสอนและแบบฝึกหัดวิชาคณิตศาสตร์ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนการรับรู้ความสามารถของตนเอง และคะแนนผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

กรรณิการ์ จิตต์บรรเทา (2539) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองและความคาดหวังในผลการเรียนภาษาอังกฤษ กับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 กรุงเทพมหานคร โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองกับความสามารถในการอ่านเพื่อ

ความเข้าใจภาษาอังกฤษ ความสัมพันธ์ระหว่างความคาดหวังในผลการเรียนภาษาอังกฤษกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ และความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองและความคาดหวังในผลการเรียนภาษาอังกฤษกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 กรุงเทพมหานคร จำนวน 395 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบถามการรับรู้ความสามารถของตนเองด้านทักษะการอ่านภาษาอังกฤษ แบบสอบถามความคาดหวังในผลการเรียนภาษาอังกฤษด้านทักษะการอ่าน ซึ่งดัดแปลงมาจากแบบสอบถามของ ดูแอน เอฟ เซลล์ และคณะ (Duane F. Shell and other, 1989: 91-100) ได้รับการตรวจความตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้ทรงคุณวุฒิ 5 ท่าน และแบบสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษที่สร้างขึ้น และได้รับการตรวจความตรงเชิงเนื้อหาจากผู้ทรงคุณวุฒิ 5 ท่าน เก็บรวบรวมข้อมูลแล้วนำมาวิเคราะห์หาค่าความสัมพันธ์แบบเพียร์สัน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณ ผลการวิจัยพบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวก กับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ความคาดหวังในผลการเรียนภาษาอังกฤษมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 การรับรู้ความสามารถของตนเอง และความคาดหวังในผลการเรียนภาษาอังกฤษ มีความสัมพันธ์ทางบวก กับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

จิราภรณ์ กุณสิทธิ์ (2541) ได้ศึกษาการทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ด้วยตัวแปรด้าน การกำกับตนเองในการเรียน การรับรู้ความสามารถของตนเองทางคณิตศาสตร์ ทำศนคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในกรุงเทพมหานคร มีวัตถุประสงค์การวิจัยเพื่อสร้างสมการทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในเขตกรุงเทพมหานคร ด้วยตัวแปรด้าน การกำกับตนเองในการเรียน การรับรู้ความสามารถของตนเองทางคณิตศาสตร์ ทำศนคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และเพื่อหาตัวทำนายที่ดีที่สุดสำหรับทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในเขตกรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ปีการศึกษา 2541 โรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษาและสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน เขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 397 คน ผู้วิจัยนำแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ แบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองทางคณิตศาสตร์ แบบวัดทำศนคติ

ต่อวิชาคณิตศาสตร์ และแบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ไปเก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างประชากรแล้วนำข้อมูลมาวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณและสร้างสมการถดถอยพหุคูณแบบเพิ่มตัวแปรเป็นขั้น ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 สามารถทำนายได้จาก การกำกับตนเองในการเรียน (RGU) การรับรู้ความสามารถของตนเองทางคณิตศาสตร์ (SEF) และทัศนคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ (ATT) โดยมีตัวทำนายที่ดีที่สุด คือ การรับรู้ความสามารถของตนเองทางคณิตศาสตร์ (SEF) รองลงมาคือ ทัศนคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ (ATT) และการกำกับตนเองในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ (RGU) ตามลำดับ

วัฒนา เตชะโกมล (2541) ได้ศึกษาปัจจัยคัดสรรที่ส่งผลต่อการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานคร มีวัตถุประสงค์การวิจัยเพื่อศึกษาปัจจัยที่สามารถทำนายการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 ปีการศึกษา 2541 ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 800 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถามสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคม แบบวัดการกำกับตนเองในการเรียน แบบวัดการอบรมเลี้ยงดู แบบทดสอบเขาวนปัญญาสแตนดาร์ดโปรเกรสซีฟแมทริชีส การวิเคราะห์ข้อมูลใช้วิธีการหาค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน และการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณแบบเพิ่มตัวแปรเป็นขั้น ๆ โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS/PC⁺ ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยที่สามารถทำนายการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตามลำดับความสำคัญ คือ ระดับผลการเรียน (GPA) การอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย (PSDE) การอบรมเลี้ยงดูแบบอัตตาธิปไตย (PSAU) ระดับชั้นเรียน (CLASS) และความวิตกกังวล (ANX)

นิรดา อุดลยพิเชษฐ (2542) ได้ศึกษาผลการใช้โปรแกรมพัฒนาเชาวน์อารมณ์ที่มีต่อระดับเชาวน์อารมณ์ของนักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 1 วิทยาลัยพยาบาลกองทัพเรือ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการใช้โปรแกรมพัฒนาเชาวน์อารมณ์ที่มีต่อระดับเชาวน์อารมณ์ของนักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 1 วิทยาลัยพยาบาลกองทัพเรือ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 1 วิทยาลัยพยาบาลกองทัพเรือ กรุงเทพมหานคร จำนวน 39 คน ออกแบบการวิจัยแบบมีกลุ่มทดลองกลุ่มเดียว ไม่มีกลุ่มควบคุม วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการทดสอบค่าทีและการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาที่มีระดับเชาวน์อารมณ์สูง ก่อนและหลังการ

ทดลองไม่แตกต่างกันและนักศึกษาที่มีระดับเชาวน์อารมณ์ปานกลางและต่ำ หลังการทดลองมีระดับเชาวน์อารมณ์สูงกว่าก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .01

ปิยวรรณ พันธุ์มงคล (2542) ได้ศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการกำกับตนเองที่มีต่อการมีวินัยในตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 มีวัตถุประสงค์การวิจัยเพื่อศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการกำกับตนเองที่มีต่อการมีวินัยในตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนกิ่งเพชร กรุงเทพมหานคร จำนวน 50 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 25 คน และกลุ่มควบคุม 25 คน กลุ่มทดลองได้รับการฝึกฝนด้วยโปรแกรมการกำกับตนเองจากผู้วิจัย โดยฝึกสัปดาห์ละ 5 ครั้ง ๆ ละ 20 นาที เป็นเวลา 3 สัปดาห์ติดต่อกัน กลุ่มควบคุมไม่ได้รับการฝึกฝนใด ๆ เก็บข้อมูลก่อนและหลังการทดลองด้วยแบบวัดการมีวินัยในตนเองและเก็บข้อมูลผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนจากสมุดบันทึกการวัดผลของโรงเรียนวิเคราะห์ข้อมูลด้วยการทดสอบค่าที (t-test) ผลการวิจัยพบว่า 1) หลังการทดลองคะแนนการมีวินัยในตนเองของนักเรียนกลุ่มที่ได้รับโปรแกรมการกำกับตนเองสูงกว่าก่อนการทดลองและสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้รับโปรแกรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 2) หลังการทดลองแล้วนักเรียนกลุ่มที่ได้รับโปรแกรมการกำกับตนเองมีระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างกันจากนักเรียนกลุ่มที่ไม่ได้รับโปรแกรม 3) ก่อนและหลังการทดลอง คะแนนการมีวินัยในตนเองและระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในกลุ่มควบคุม ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 4) หลังการทดลองนักเรียนกลุ่มที่ได้รับโปรแกรมการกำกับตนเองมีระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้นกว่าก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2. งานวิจัยต่างประเทศ

เทลเลอร์ (Taylor, 1964) ได้ศึกษาสาเหตุของความไม่สอดคล้องระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับระดับสติปัญญาของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงและต่ำกว่าระดับความสามารถ เพื่อต้องการทราบลักษณะบุคลิกภาพทางด้านที่สัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างทางด้านบุคลิกภาพของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงและต่ำกว่าระดับความสามารถ ผลการเปรียบเทียบลักษณะบุคลิกภาพ พบว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่าระดับความสามารถ มีความวิตกกังวลน้อยกว่า และมีความสามารถในการควบคุมตนเองดีกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าระดับความสามารถ

ไมเออร์ (Myier, 1965) ทำการวิจัยเรื่อง “ความสัมพันธ์ระหว่างภาวะการเสี่ยงและความสำเร็จทางการเรียนกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์” มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ สมรรถภาพทางสมอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษา จำนวน 524 คน ผลปรากฏว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์มีความสัมพันธ์ทางการเรียนของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 0.50 และ 0.48 ตามลำดับ

จีน (Eugene, 1969) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับองค์ประกอบที่เป็นตัวทำนาย ความสำเร็จทางการเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาเกรด 8 ในโรงเรียนบางแห่งในรัฐโอไฮโอ ผลการวิจัยพบว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เป็นองค์ประกอบหนึ่งในการทำนายความสำเร็จในการเรียนร่วมกับความไม่เข้มงวดกวดขัน ความวิตกกังวล และความหวังในการศึกษา มีอำนาจในการทำนายความสำเร็จในการเรียนมีค่าสหสัมพันธ์พหุคูณ .55 ซึ่งนับว่าเป็นค่าที่สูงพอที่จะสนับสนุนว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เป็นตัวแปรหนึ่งที่ทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้น

รัสเซล (Russel, 1969) ได้ทำวิจัยเรื่อง “การศึกษาความตรงและการวัดแรงจูงใจที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน” มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ กับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนเกรด 9 กลุ่มตัวอย่างทำแบบทดสอบ CAT (California Achievement Test) เพื่อวัดผลสัมฤทธิ์วิชาคณิตศาสตร์ ภาษา การอ่าน และทำแบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชามีความสัมพันธ์กับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01

สติเวนสัน และอดัม (Stevenson and Adam, 1969) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความวิตกกังวลกับการเรียนรู้ของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนเกรด 4 และเกรด 6 จำนวน 318 คน พบว่า คะแนนจากแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์มีความสัมพันธ์เป็นลบกับความวิตกกังวลนั่นคือ ความวิตกกังวลมีผลต่อการเรียนรู้ ถ้าระดับความวิตกกังวลต่ำ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง แต่ถ้าระดับความวิตกกังวลสูง ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจะต่ำ

ซาราสัน (Sarason, 1972) ได้เสนอผลการทดลองเปรียบเทียบระหว่างผู้ที่มีความวิตกกังวลสูงกับผู้ที่มีความวิตกกังวลต่ำว่าผู้ที่มีความวิตกกังวลสูงจะแสดงความสนใจต่องานที่เผชิญในรูปแบบที่แตกต่างกัน คือ ขณะที่ผู้มีความวิตกกังวลต่ำให้ความสนใจในงานที่ทำอยู่สูงขึ้น ผู้มีความ

วิตกกังวลสูงกลับเพิ่มความหมกมุ่นกับตนเองมากขึ้นและมีความคิดที่เป็นไปในเชิงลดคุณค่าของตนเอง ความวิตกกังวลนี้จึงเป็นการมุ่งความสนใจเข้าหาตัวมากกว่าที่มุ่งในงาน ดังนั้นจึงมีผลให้เกิดการตีความผิดพลาดหรือละเลยเนื้อหาสำคัญของงานไปหรือมีอะนั่นก็ทำให้ความสนใจต่อประสบการณ์รอบตัวถูกปิดกั้น

โลแนเน แกรนเนรี เฮอ์ด (Lonaine Granieri Heard, 1976) ได้ศึกษาเกี่ยวกับลักษณะทัศนคติและแรงจูงใจในการเรียนภาษาต่างประเทศของกลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นนักศึกษาระดับวิทยาลัยในชิคาโก จำนวน 264 คน ผลการวิจัยพบว่าทัศนคติและแรงจูงใจในการเรียนภาษาประสบการณ์เดิม วิธีการสอนของครู และความความสามารถที่คาดหวังในการเรียนภาษาต่างประเทศเป็นตัวทำนายระดับความต้องการในการเรียนภาษาต่างประเทศต่อไปของนักศึกษา และพบว่าถ้าผู้สอนให้ความสนใจเกี่ยวกับลักษณะทัศนคติ แรงจูงใจ และจุดมุ่งหมายของนักศึกษาในการเรียนภาษาต่างประเทศ และให้นักศึกษาได้ทราบถึงองค์ประกอบที่เกี่ยวกับการเรียนภาษาต่างประเทศดังกล่าว จะส่งผลให้ผู้เรียนมีความต้องการที่จะเรียนภาษาต่างประเทศต่อไป

อาร์ สุบรามานีเยม (R.Subramaniam, 1976) ได้ทำการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับบทบาทของทัศนคติกับแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองของนักเรียนระดับ 5 ในประเทศมาเลเซีย จำนวน 280 คน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีทัศนคติ ที่ดีและมีแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษสูง จะมีความสามารถในการเรียนภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนที่มีทัศนคติไม่ดีหรือมีแรงจูงใจต่ำ สรุปได้ว่าทัศนคติและแรงจูงใจ เป็นองค์ประกอบที่สำคัญในการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง

ราย (Rai, 1980) ได้ทำวิจัยเรื่อง “แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในกลุ่มนักเรียนที่มีสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนสูงและต่ำ : การศึกษาเปรียบเทียบ” มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงและต่ำ โดยศึกษากับนักเรียนชาย ระดับมัธยมศึกษาจำนวน 300 คน ซึ่งเลือกมาจากนักเรียนที่เรียนชีววิทยา จาก 12 โรงเรียนในอังกราประเทศอินเดีย โดยแบ่งกลุ่มตามคะแนนจากแบบทดสอบเป็นกลุ่มที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงคือ ผู้ที่ได้ 60 เปอร์เซนต์ขึ้นไป กลุ่มที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำคือผู้ที่ได้ 40 เปอร์เซนต์ลงมา และผู้ที่ได้ 45 และ 55 เปอร์เซนต์ให้เป็นกลุ่มปานกลาง ผลปรากฏว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์มีความสัมพันธ์กันทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ปานกลาง ต่ำ จะมี

แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์แตกต่างกัน นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ

เลสชายด์ (Leschied, 1985 อ้างถึงใน นิรดา อุดลยพิเชษฐ, 2542: 14) ได้ศึกษาผลการตอบสนองต่อโปรแกรมการฝึกอบรมของเด็กในสถานกักกันที่มีระดับสติปัญญาต่างกัน กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองที่มีระดับสติปัญญาสูง จำนวน 30 คน และกลุ่มระดับสติปัญญาต่ำ จำนวน 30 คน ผลปรากฏว่า กลุ่มทดลองที่มีระดับสติปัญญาสูงแสดงการตอบสนองต่อโปรแกรมที่มีความยืดหยุ่นไม่เคร่งครัด การวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่า เด็กที่มีเชาวน์อารมณ์สูงสามารถควบคุม ตนเองได้ดีด้วย

พินทริชและดี กรูท (Printrich and De-Groot, 1990) ทำการวิจัยเรื่อง “องค์ประกอบด้านแรงจูงใจและการกำกับตนเองในการเรียน” มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาสหสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจ การกำกับตนเองและผลการเรียนของนักเรียนเกรด 7 จากห้องเรียนวิทยาศาสตร์ 8 ห้อง ภาษาอังกฤษ 7 ห้อง จำนวน 173 คน โดยใช้วิธีการรายงานตนเอง (Self-Report) ในเรื่องการรับรู้ความสามารถของตนเอง แรงจูงใจภายใน ความวิตกกังวล การกำกับตนเอง และวิธีการเรียนรู้ ข้อมูลผลการเรียนวัดจากการกำหนดงานให้นักเรียนทำ ผลการวิจัยพบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง การกำกับตนเองในการเรียนและการใช้กลวิธีในการเรียนมีสหสัมพันธ์ทางบวกกับผลการเรียนอย่างมีนัยสำคัญ ($r = 0.36$ *** $p < .001$, $r = .36$ *** $p < .001$ และ $.20$ ** $p < .01$ ตามลำดับ) จากการวิเคราะห์ถดถอยพบว่า การกำกับตนเอง การรับรู้ความสามารถของตนเอง และความวิตกกังวลเป็นตัวพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ดีที่สุด มีค่าสัมประสิทธิ์การถดถอย (r^2) เท่ากับ 0.22

ซิมเมอแมนและมาร์ติเนซ พอลส์ (Zimmerman and Martinez-Pons, 1990) ได้ทำการศึกษาความแตกต่างของนักเรียนในการกำกับตนเองในการเรียนตามตัวแปรด้าน ระดับชั้น เพศ และความฉลาดที่มีต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองและกลวิธีที่ใช้ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชาย 45 คน นักเรียนหญิง 45 คน สุ่มตัวอย่างมาจากนักเรียนเกรด 5, 8 และ 11 จากโรงเรียนสอนเด็กปัญญาเลิศ และโรงเรียนปกติ โดยการสอบถามการใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียน 14 วิธี และให้ประเมินการรับรู้ความสามารถของตนเองในวิชาคณิตศาสตร์และการแปลความหมาย ผลการวิจัยพบว่านักเรียนปัญญาเลิศจะมีการรับรู้ความสามารถในการแปลความหมาย การรับรู้

ความสามารถทางคณิตศาสตร์และใช้กลวิธีในการเรียนมากกว่านักเรียนปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($F_{30,308} = 4.26, **p < .01$) นักเรียนเกรด 11 จะใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนมากกว่านักเรียนเกรด 8 และนักเรียนเกรด 8 จะใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนมากกว่านักเรียนเกรด 5 นอกจากนี้ยังพบว่า การรับรู้ความสามารถในการแปลความหมาย และการรับรู้ความสามารถทางคณิตศาสตร์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนโดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 0.42 และ 0.41 ($**p < .01$) ตามลำดับ นักเรียนหญิงจะใช้กลวิธีการจดบันทึก การเตือนตนเอง การจัดสภาพแวดล้อม และการตั้งเป้าหมายและการวางแผนมากกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

สตอดท์ (Staudt, 1995) ทำการวิจัยเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรายงานการใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ลักษณะรายวิชา ลักษณะของนักเรียนและการรับรู้ความสามารถของตนเอง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรดที่ 11 จำนวน 248 คน ที่ศึกษาในระดับชั้นสูงและชั้นทั่วไป โดยนักเรียนตอบแบบสอบถามกลวิธีในการเรียนวิชาเคมี ภาษาอังกฤษ และวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนในชั้นสูงจะใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนมากกว่านักเรียนที่เรียนในชั้นทั่วไป การเลือกกลวิธีในระดับสูงมีสหสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์การเรียนของนักเรียนที่เรียนในชั้นสูง และกลุ่มนักเรียนที่เรียนในชั้นทั่วไปพบว่าการใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียน 9 ชนิดมีสหสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาภาษาอังกฤษและเคมี อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และนักเรียนหญิงใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนมากกว่านักเรียนชายและมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ปีเตอร์สัน (Paterson, 1996) ทำการวิจัยเรื่อง “การกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาสาขาวิชาชีววิทยา” มีวัตถุประสงค์การวิจัยเพื่อเปรียบเทียบสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนระหว่างกลุ่มที่ฝึกให้มีการกำกับตนเองในการเรียนและกลุ่มที่เรียนปกติ กลุ่มตัวอย่างคือ นักศึกษาสาขาวิชาชีววิทยา จำนวน 48 คน ในแอฟริกาใต้ กลุ่มตัวอย่างจะแบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 24 คน ในกลุ่มทดลองนักศึกษาต้องควบคุมตนเองในการใช้กลวิธีกำกับตนเอง ได้แก่ กลวิธีวางแผน การทบทวนและจดจำ การเตือนตนเอง และการประเมินตนเอง นักศึกษาในกลุ่มทดลองจะใช้กลวิธีเหล่านี้ในการเรียน กลุ่มควบคุมจะเรียนปกติเหมือนกลุ่มทดลองและไม่มีการใช้กลวิธีกำกับตนเองในการเรียนแต่ในระหว่างเรียน

ครูจะเป็นผู้บอกหรือแนะให้ทำกิจกรรมและมีปฏิสัมพันธ์กับครูผู้สอนตามปกติ กลุ่มตัวอย่างทำแบบสอบถามการกำกับตนเองทั้งก่อนและหลังการทดลองและวัดผลสัมฤทธิ์ในเนื้อหาที่เรียน ผลการวิจัยพบว่ากลุ่มทดลองจะมีคะแนนการกำกับตนเองสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 และพบว่าการกำกับตนเองในการเรียนมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างมีนัยสำคัญ โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) เท่ากับ 0.76 (***) $p < .001$)

สตีเฟน (Stephen, 1996) ทำการวิจัยเรื่อง “กลวิธีการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนนานาชาติ ในกลุ่มที่มีสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนสูงและต่ำ” มีวัตถุประสงค์การวิจัยเพื่อศึกษาการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนนานาชาติ จำนวน 27 คน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนสาขาการประมง จำนวน 27 คน แบ่งเป็นกลุ่มที่มีผลสัมฤทธิ์การเรียนสูง ปานกลาง ต่ำ ตามคะแนนเฉลี่ยสะสมและจำนวนหน่วยกิตที่เรียน กลุ่มตัวอย่างจะได้รับการสัมภาษณ์คนละ 30 นาที ในอาทิตย์แรกของการเปิดภาคเรียนเป็นการสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง ซึ่งพัฒนาโดยนักการศึกษาและรวมเอากลวิธีการเรียนรู้ 8 ใน 10 กลวิธีของ Zimmerman and Pons (1986) กลุ่มตัวอย่างจะต้องอธิบายวิธีที่ใช้เตรียมตัวสอบ วิธีการและกลวิธีที่นักเรียนใช้ในการเรียนรู้ คำตอบต่าง ๆ จะถูกบันทึกไว้ในกระดาษบันทึกการสัมภาษณ์ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์การเรียนต่ำจะรายงานการใช้กลวิธีในการกำกับตนเองเหมือนกับนักเรียนที่มีสัมฤทธิ์ผลสูงแต่จะต่างกันตรงที่นักเรียนที่มี สัมฤทธิ์ผลทางการเรียนสูงจะรายงานว่ามีการใช้กลวิธีการเรียนรู้เมื่อทำงานที่ได้รับมอบหมายมากกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ

วิลเลียมส์ (Williams, 1996) ทำการวิจัยเรื่อง “การส่งเสริมสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนนักเรียนชนบท : ตรวจสอบกลวิธีการกำกับตนเองในการเรียน” มีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบอำนาจในการทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้วยตัวแปรการกำกับตนเองในการเรียนทั้ง 4 วิชา ได้แก่ วิชาคณิตศาสตร์ วิชาวิทยาศาสตร์ สังคมศึกษาและการอ่าน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 และ 6 จำนวน 75 คน นักเรียนทำแบบวัดผลสัมฤทธิ์ทั้ง 4 วิชาดังกล่าวและแบบวัดการกำกับตนเองในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ สังคมศึกษาและการอ่านวิเคราะห์ โดยวิธีถดถอยพหุคูณ (Multiple Regression) เพื่อตรวจสอบอิทธิพลของการกำกับตนเองในรายวิชาที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ในการเรียน ผลการวิจัยพบว่า การกำกับตนเองในการเรียนทุกวิชาจะสามารถทำนายผลสัมฤทธิ์ในการเรียนได้อย่างมีนัยสำคัญ

มิคูเลกกี และคณะ (Mikulecky and others อ้างถึงใน จิราภรณ์ กุณสิทธิ์, 2541) ได้สร้างแบบทดสอบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองในการเรียนรู้หนังสือและการเรียนรู้ภาษาอังกฤษของผู้ใหญ่ ทั้งนี้ก็เพื่อศึกษาการรับรู้ความสามารถของตนเองว่ามีบทบาทในการทำนายความสามารถของบุคคลหรือไม่ เนื่องจากทฤษฎีการรับรู้ความสามารถของตนเองไม่ได้ถูกนำไปประยุกต์ใช้ในการรู้หนังสือและการเรียนภาษาอังกฤษเท่าใดนัก ผู้วิจัยจึงได้สร้างแบบสอบถามเพื่อประเมินการรับรู้ความสามารถของตนเองต่อการรู้หนังสือและการเรียนภาษาอังกฤษ แบบสอบถามที่สร้างขึ้นมีทั้งสิ้น 119 ข้อคำถาม ซึ่งได้รวบรวมจากตารางวัดทัศนคตินักเรียนในโรงเรียนของ Barker Lunn (นำมาจาก Marjori banks, 1970); แบบวัดของ Nowicki, 1973; แบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองของ Sherer และ Maddox, 1983 และแบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองเกี่ยวกับความสำเร็จทางการเรียนของ Zimmerman และคณะ, 1992 และงานวิจัยอื่น ๆ แบบสอบถามที่สร้างขึ้นนี้ได้ถูกนำไปทดสอบใช้กับกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งเป็นนักเรียนการศึกษาผู้ใหญ่ในหลักสูตรภาษาอังกฤษแบบเร่งรัดระดับกลาง 45 คน ที่มหาวิทยาลัยอินเดียน่า และนักเรียน 28 คน จากหลักสูตรการศึกษาพื้นฐานสำหรับผู้ใหญ่ในอินเดียน่าโพลิส หลังจากทดสอบแล้วจะตัดข้อคำถามบางข้อออกไป และมีข้อคำถามบางข้อที่ได้เขียนขึ้นมาใหม่ แบบสอบถามชุดสุดท้ายที่ได้หาคุณภาพของเครื่องมือมีความเที่ยงและความตรง ก็สามารถนำไปใช้วัดระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองทั้งในด้านการเรียนรู้หนังสือและการเรียนภาษาอังกฤษของผู้ใหญ่ จากนั้นจึงมีการวิจัยขั้นต่อไปเพื่อทดสอบแบบสอบถามกับกลุ่มผู้เรียนในวงกว้าง

หวง ฉินฮุย ซี และฉาง ซานเหมา (Haung Shenghui C and Chang Shanmao, 1996) ได้ศึกษาการรับรู้ความสามารถของผู้เรียนภาษาอังกฤษ โดยศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของผู้เรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียน 4 คน จากชั้นเรียนการอ่านและการเขียนในระดับสูงที่สุดของหลักสูตรภาษาอังกฤษแบบเร่งรัดในมหาวิทยาลัยอินเดียน่า กลุ่มตัวอย่างแต่ละคนจะถูกสัมภาษณ์และบันทึกเทปไว้ตลอดภาคการศึกษาเพื่อสำรวจประสบการณ์ในการเรียนภาษาอังกฤษ และเพื่อสำรวจการรับรู้ความสามารถของตนเองในการเรียนภาษาอังกฤษ นอกจากนั้นผู้วิจัยได้สังเกตเพื่อนร่วมชั้นคนอื่น ๆ จากการทดสอบ 5 ครั้ง ได้แก่ การสัมภาษณ์ การทดสอบความสามารถในการเขียน และให้นักเรียนเหล่านั้นตอบแบบสอบถาม 2 เรื่อง ซึ่งเรื่องแรกเป็นคำถามที่วัดความชำนาญทางภาษา และเรื่องที่ 2 วัดความสามารถในการอ่าน การเขียน และสุดท้ายให้นักเรียน ทำแบบสอบถามวัดความสามารถของตนเองในการเรียนรู้ภาษาอังกฤษ ผู้วิจัยพบว่าความสำเร็จในการเรียนของผู้เรียนสอดคล้องและสัมพันธ์กับการรับรู้ความสามารถของพวกเขาด้วย

จากการศึกษาแนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยทั้งในและต่างประเทศ แสดงให้เห็นว่า ตัวแปรด้านการกำกับตนเองในการเรียน การรับรู้ความสามารถของตนเอง ทักษะคิด แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ความวิตกกังวล และเซวาร์นอารมณ์ เป็นตัวแปรทางจิตวิทยาที่มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกันและมีความสำคัญต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ ดังนั้น แนวทางในการที่จะปรับปรุงการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้นกว่าเดิมจึงต้องอาศัยตัวแปรเหล่านี้ ผู้วิจัยจึงเลือกตัวแปรทั้ง 6 ตัวแปรนี้มาศึกษา คือ การกำกับตนเองในการเรียนภาษาอังกฤษ การรับรู้ความสามารถทางภาษาอังกฤษ ทักษะคิดต่อวิชาภาษาอังกฤษ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ความวิตกกังวลและเซวาร์นอารมณ์ เพื่อหาตัวแปรร่วมกันที่ดีที่สุดในการทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ และตัวแปรทั้ง 6 ตัวนี้ เป็นคุณลักษณะทางจิตวิทยาที่สามารถพัฒนาให้กับนักเรียนได้