

บทที่ 1

บทนำ



ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การให้การศึกษาแก่เยาวชนโดยเฉพาะอย่างยิ่งในระดับมัธยมศึกษามีความสำคัญและมีผลต่อการพัฒนาประเทศเป็นอย่างมาก เนื่องจากการศึกษาในระดับนี้เป็นการปูพื้นฐานความรู้ที่จะนำไปสู่การศึกษาต่อในระดับสูงขึ้นหรือนำไปประกอบอาชีพ แต่จากการประเมินคุณภาพทางการศึกษาระดับมัธยมศึกษาในปีการศึกษา 2533 และ 2536 ของกรมวิชาการพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในวิชาคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ภาษาไทย และภาษาอังกฤษ อยู่ในระดับค่อนข้างต่ำ

นักการศึกษาจำนวนมากไม่น้อยพยายามศึกษาค้นคว้าหาสาเหตุของความล้มเหลว และวิธีการที่จะเพิ่มประสิทธิภาพการเรียนการสอน เพื่อแก้ปัญหาการเรียนรู้นักเรียนในวิชาดังกล่าวของนักเรียน เพื่อให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น การที่นักเรียนจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงหรือต่ำนั้นขึ้นอยู่กับปัจจัยหลายด้าน เช่น ตัวผู้สอน เนื้อหาสาระที่สอน และตัวผู้เรียน แต่ปัจจัยที่มีความสำคัญอย่างยิ่งคือตัวผู้เรียน เช่น เขาวินิจฉัยและลักษณะทางจิตวิทยาหลายอย่างโดยเฉพาะการอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวและความล้มเหลวในการทำงาน (Attributions of success and failure)

การอนุมานสาเหตุเริ่มจากการที่นักเรียนประสบความสำเร็จหรือประสบความล้มเหลวในการเรียนหรือในการทำกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับสัมฤทธิ์ผล นักเรียนจะค้นหาและอนุมานสาเหตุที่ทำให้เกิดความล้มเหลวหรือความสำเร็จ จากทฤษฎีการอนุมานสาเหตุของไวเนอร์ ได้เสนอแนวคิดที่ว่า สาเหตุที่นักเรียนใช้ในการอนุมานเมื่อประสบความสำเร็จหรือประสบความล้มเหลวมีอยู่ 4 สาเหตุหลัก ได้แก่ ความสามารถ ความพยายาม ความยากของงาน และโชค (Weiner, 1986) โดยที่ความสามารถและความพยายามเป็นสาเหตุภายในบุคคล ส่วนความยากของงานและโชคเป็นสาเหตุภายนอกบุคคล ทฤษฎีนี้ได้อธิบายว่า การอนุมานสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวจากสาเหตุเหล่านี้มีผลต่อแรงจูงใจและพฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์ของบุคคล กล่าวคือการอนุมานสาเหตุของความสำเร็จว่ามาจากสาเหตุภายใน อันได้แก่ ความสามารถและความพยายาม จะส่งผลให้บุคคลเกิดความภูมิใจ มีความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง การอนุมานสาเหตุของความสำเร็จว่ามาจากสาเหตุภายนอก อันได้แก่ งานง่ายหรือโชค จะไม่ส่งผลต่อการกระทำในอนาคต ส่วนการอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่ามาจากสาเหตุภายใน จะส่งผลต่อพฤติกรรมของบุคคลแตกต่างกัน กล่าวคือ การอนุมานสาเหตุว่าตนเองประสบความล้มเหลวเพราะขาดความสามารถจะ

ทำให้เกิดความรู้สึกเลอาายทำให้การทำพฤติกรรมต่อมามีลักษณะเฉื่อยชา ขาดความกระตือรือร้น เพราะบุคคลคาดว่าจะประสบความล้มเหลวอีก ในขณะที่การอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่า มาจากการขาดความพยายามจะส่งผลต่อพฤติกรรมในทางบวก คือบุคคลจะใช้เวลาพยายามมากขึ้น เพื่อก้าวไปสู่ความสำเร็จ เพราะมีความคาดหวังว่า ถ้าตนเองใช้เวลาพยายามมากขึ้นในครั้งต่อไปก็จะประสบความสำเร็จได้ (Weiner, 1979)

จากงานวิจัยพบว่า การอนุมานสาเหตุมีความสัมพันธ์กับการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Schunk and Cox, 1986 cited in Schunk, 1989) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Weiner and Kulka, 1970) และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (Marsh, 1984) การอนุมานสาเหตุเป็นคุณลักษณะ (trait) ที่สามารถปรับปรุงและเปลี่ยนแปลงได้ โดยปรับเปลี่ยนให้บุคคลมีแนวคิดที่จะ อนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะตนเองขาดความพยายาม หรือ ตนเองใช้เวลา พยายามต่ำ ซึ่งเป็นการอนุมานสาเหตุที่เหมาะสมเมื่อบุคคลต้องเผชิญกับความล้มเหลว เนื่องจาก เป็นการอนุมานสาเหตุที่ไม่ทำให้ความคาดหวังความสำเร็จในการทำงานครั้งต่อไปและการรับรู้ ความสามารถของตนเองต่ำลง

จากความสำคัญของการอนุมานสาเหตุดังกล่าวแล้ว ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาว่านักเรียน ในระดับชั้นมัธยมศึกษา ตั้งแต่ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ถึงระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีการ อนุมานสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์และภาษาอังกฤษ อย่างไร เนื่องจากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาของไทยในทั้งสองวิชา ดังกล่าวอยู่ในระดับค่อนข้างต่ำดังกล่าวมาแล้วข้างต้น รวมถึงการวิเคราะห์ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับ การอนุมานสาเหตุ คือ ระดับชั้นเรียน สถานภาพทางเศรษฐกิจสังคม ถิ่นที่อยู่ เพศ แรงจูงใจใฝ่ สัมฤทธิ์ ความวิตกกังวล และการเห็นคุณค่าในตนเอง ว่ามีอิทธิพลต่อการอนุมานสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในการเรียนของนักเรียนเพียงใด เพื่อนำข้อมูลที่ได้จากการวิจัยนี้ไปใช้ เป็นแนวทางในการพัฒนาการเรียนการสอนของครู พัฒนาตัวนักเรียน ตลอดจนใช้เป็นแนวทางใน การศึกษาวิจัยต่อไป

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แนวคิดทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. ทฤษฎีการอนุมานสาเหตุ

การอนุมานสาเหตุ เป็นคำศัพท์ภาษาไทยที่ใช้แทนคำว่า Attribution ซึ่งนอกจากการใช้คำว่า “การอนุมานสาเหตุ” แล้ว ยังมีผู้ใช้คำในภาษาไทยอื่นๆ อีก เช่น การระบุสาเหตุ การรับรู้สาเหตุ การอ้างสาเหตุ การปรุงแต่ง เป็นต้น การอนุมานสาเหตุเกิดจากการที่มนุษย์มีความใส่ใจต่อเหตุการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นรอบตัวและพยายามอธิบายสาเหตุที่ทำให้เกิดเหตุการณ์นั้น

การอนุมานสาเหตุ คือ การอธิบายว่า ทำไมเหตุการณ์หรือผลลัพธ์นั้นจึงเกิดขึ้น บุคคลจะอนุมานสาเหตุไปยังปัจจัยบางอย่างที่สามารถตอบคำถามหรืออธิบายถึงผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นได้ (Weiner, 1986) เช่น นักเรียนสองคนสอบได้คะแนนเท่ากันนักเรียนคนหนึ่งอาจจะอนุมานสาเหตุว่าเป็นเพราะใช้กลยุทธ์การเรียนที่มีประสิทธิภาพ ส่วนอีกคนหนึ่งอาจจะอนุมานสาเหตุว่าเป็นเพราะครูสอนไม่ดี

ฟรีช ไฮเดอร์ (Fritz Heider, 1958 cited in Schunk, 1991) เป็นนักจิตวิทยาคนแรกที่ศึกษาเกี่ยวกับการอนุมานสาเหตุ โดยให้ชื่อทฤษฎีว่า “Native Analysis of Action” ทฤษฎีนี้อธิบายว่า บุคคลอธิบายสาเหตุของเหตุการณ์สำคัญต่างๆ ที่พวกเขาประสบอย่างไร

ไฮเดอร์ ได้เสนอแนวคิดในการอธิบายสาเหตุของการกระทำต่างๆ ของมนุษย์ว่ามาจากปัจจัย 2 ประการ คือ

- 1) การอธิบายสาเหตุจากภายในที่เป็นปัจจัยส่วนบุคคล (Internal Attribution) ได้แก่ ความสามารถ (ability) และ ความพยายาม (effort)
- 2) การอธิบายสาเหตุจากภายนอกที่เป็นปัจจัยจากสภาพแวดล้อม (External Attribution) ได้แก่ ความยากของงาน (task difficulty) และ โชค (luck)

ในปี 1966 รอตเตอร์ (Rotter cited in Schunk, 1991) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกคน (Locus of Control) ว่าเป็นการที่บุคคลมีความเชื่อแตกต่างกันว่าผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นเป็นอิสระจากการกระทำของตน (External Control) หรือ ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นมีความเกี่ยวข้องสูงกับการกระทำของตน (Internal Control) ความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกคนเป็นลักษณะการแผ่ขยายความคาดหวังที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่มีอิทธิพลต่อผลลัพธ์ เช่น ความสำเร็จ รางวัล และมีความสำคัญกับสัมฤทธิ์ผล เพราะความเชื่อในความคาดหวังทำให้เกิดสมมติฐานซึ่งมีผลต่อพฤติกรรม นักเรียนที่เชื่อว่าสามารถควบคุมความสำเร็จหรือความล้มเหลวได้ด้วยตนเอง มีความโน้มเอียงที่จะใช้ความพยายาม ความขยันหมั่นเพียร มากกว่านักเรียนที่

เชื่อว่าพฤติกรรมของตนมีผลกระทบน้อยมากต่อผลลัพธ์ อย่างไรก็ตามไวน์เนอร์เห็นว่า คำว่า locus กับ control ต้องแยกกัน ควรจะใช้คำว่า locus of causality มากกว่า

สำหรับการแบ่งลักษณะของสาเหตุตามแนวคิดของไฮเดอร์และรอดเตอร์นี้ คือ การแบ่งสาเหตุเป็น 1 มิติ คือ สาเหตุภายใน (Internal) และ สาเหตุภายนอก (External) นั้นเอง

ไวน์เนอร์ได้พัฒนาทฤษฎีผลการอนุมานสาเหตุของแรงจูงใจและอารมณ์

(An Attributional Theory of Motivation and Emotion) ขึ้นจากแนวคิดเดิมของไฮเดอร์ (Heider, 1958) และทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Achievement Motivation Theory) ของแอทคินสัน (Atkinson, 1958, 1964) ซึ่งอธิบายปฏิกิริยาด้านความรู้สึกและด้านปัญญาของบุคคลที่มีต่อความสำเร็จหรือความล้มเหลวในการทำงานที่เกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ของตน เป็นการอธิบายผลการอนุมานสาเหตุของความสำเร็จ (success) และความล้มเหลว (failure) ที่มีต่อความรู้สึก ความคาดหวัง และพฤติกรรมของบุคคล

สืบเนื่องจากแนวคิดของไฮเดอร์ ไวน์เนอร์และคณะ (Weiner et al., 1971) ได้วางสมมติฐานว่านักเรียนมีการอนุมานสาเหตุของความสำเร็จหรือความล้มเหลวในการเรียนไปยังสาเหตุ 4 ประการ คือ ความสามารถ ความพยายาม ความยากง่ายของงาน และโชค แสดงว่าปัจจัยเหล่านี้มีความสำคัญ และพบว่าบุคคลมักอนุมานสาเหตุไปที่ความสามารถและความพยายาม เช่น นักเรียนที่ได้เกรด 4 ในวิชาสังคมศึกษาอาจจะอนุมานสาเหตุไปที่ความสามารถ คือ “ฉันเก่งวิชาสังคม” และความพยายาม คือ “ฉันเรียนอย่างหนักเพื่อการสอบ” เป็นส่วนมาก แต่บางครั้งก็อนุมานสาเหตุไปที่ความยากของงาน คือ “ข้อสอบไม่ยากจนเกินไป” และโชค คือ “ฉันเดาคำถามถูก” เพียงเล็กน้อย ดังตัวอย่างในตารางที่ 1

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 1 ตัวอย่างการอนุมานสาเหตุจากเกรดที่ได้จากการสอบวิชาคณิตศาสตร์
(Schunk, 1991: 248)

เกรด	การอนุมานสาเหตุ	ตัวอย่าง
สูง	ความสามารถ ความพยายาม ความสามารถ+ความพยายาม ความยากของงาน โชค	ฉันเก่งคณิตศาสตร์ ฉันตั้งใจเรียนอย่างหนักเพื่อการสอบ ฉันเก่งคณิตศาสตร์และตั้งใจเรียนอย่างหนักเพื่อการสอบ ข้อสอบง่าย ฉันโชคดีที่กาข้อสอบถูก
ต่ำ	ความสามารถ ความพยายาม ความสามารถ+ความพยายาม ความยากของงาน โชค	ฉันอ่อน (ไม่เก่ง) คณิตศาสตร์ ฉันไม่ตั้งใจเรียนอย่างหนักพอ ฉันไม่เก่งคณิตศาสตร์และไม่ขยันพอ ข้อสอบยาก ไม่มีใครทำได้สักคนเดียว ฉันโชคไม่ดี กาข้อสอบผิด

ไวน์เนอร์และคณะ (Weiner et al., 1971) ไม่ได้หมายความว่า ความสามารถ ความพยายาม ความยากง่ายของงาน และ โชค เป็นการอนุมานสาเหตุที่นักเรียนใช้ในการอธิบายความสำเร็จและความล้มเหลวเพียงเท่านั้น ภายหลังจากได้มีการศึกษาการอนุมานสาเหตุไปสู่ปัจจัยอื่นๆ อีก เช่น บุคคลอื่น (ครู,นักเรียน), อารมณ์, ความเหน็ดเหนื่อย, การเจ็บป่วย, บุคลิกภาพ เป็นต้น

ลักษณะสาเหตุแบบ 2 มิติ

ไวน์เนอร์และคณะ (Weiner et al., 1971) ได้แบ่งมิติของสาเหตุออกเป็น 2 มิติ ด้วยเหตุผลจากการที่พบว่ามีความแตกต่างกันของสาเหตุที่อยู่ในมิติเดียวกัน เช่น สาเหตุที่อยู่ในมิติเหตุภายในเช่นเดียวกันบางสาเหตุมีลักษณะเปลี่ยนแปลงไปมาได้ ขณะที่บางสาเหตุมีลักษณะคงที่ ดังเช่น ความสามารถ เป็นลักษณะที่คงที่ แต่ ความพยายาม เป็นลักษณะที่เปลี่ยนแปลงได้ โดยอธิบายโครงสร้างของสาเหตุในลักษณะแบบ 2 X 2 โดยแบ่งมิติของสาเหตุออกเป็น

มิติที่ 1 มิติที่มาของสาเหตุ แบ่งเป็นมิติภายในและมิติภายนอก

มิติที่ 2 มิติความคงที่ของสาเหตุ แบ่งเป็นมิติความคงที่และมิติความไม่คงที่

ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 แสดงโครงสร้างแบบ 2 X 2 สำหรับการรับรู้สาเหตุของผลสัมฤทธิ์
(Weiner et al., 1971 cited in Weiner, 1986: 46)

	มิติเหตุภายใน	มิติเหตุภายนอก
มิติความคงที่	ความสามารถ	ความยากของงาน
มิติความไม่คงที่	ความพยายาม	โชค

จากตารางที่ 2 ความสามารถเป็นมิติเหตุภายใน และสัมพันธ์กับความคงที่ ความพยายามเป็นมิติเหตุภายในเช่นกันแต่ไม่คงที่ เพราะสามารถเปลี่ยนแปลงได้ เช่น ชัยชนะ หรือ เกียรติยศ ความยากของงาน เป็นสาเหตุภายนอกและสัมพันธ์กับความคงที่เพราะเงื่อนไขของงานไม่สามารถเปลี่ยนแปลงจากอย่างหนึ่งไปอีกอย่างหนึ่งได้ โชคเป็นสาเหตุภายนอกและไม่คงที่ อาจโชคดี แล้วโชคไม่ดีในคราวต่อไปได้

ลักษณะสาเหตุแบบ 3 มิติ

โรเซ็นโบม (Rosenbaum, 1972 cited in Weiner, 1979, 1986) ได้เสนอมิติของสาเหตุเป็น 3 มิติ โดยเพิ่มมิติขึ้นมาใหม่ เรียกชื่อว่า มิติของเจตนา (Intentional) และมิติของความไม่เจตนา (Unintentional) เนื่องจากทราบว่า มีลักษณะแตกต่างกันบางอย่างเกิดขึ้นในสาเหตุซึ่งอยู่ในมิติความไม่คงที่ของสาเหตุและมิติเหตุภายในเช่นเดียวกัน เช่น ความพยายาม ความเหนื่อยล้า และ อารมณ์ ต่างเป็นสาเหตุที่ไม่คงที่และเกิดจากปัจจัยภายในทั้งสิ้น แต่พบว่า บุคคลสามารถควบคุมความพยายามของเขาได้โดยสามารถ เพิ่ม หรือ ลด การใช้ความพยายามได้ด้วยตัวเอง ขณะที่เขาไม่สามารถเปลี่ยนแปลงอารมณ์หรือความเหน็ดเหนื่อยได้ตามความต้องการของตน ต่อมาไวน์เนอร์ (Weiner, 1979) ได้ค้นพบข้อบกพร่องของการอธิบายสาเหตุในมิติเจตนาของโรเซ็นโบม โดยเห็นว่าน่าจะเป็นการควบคุม (control) มากกว่า เช่น การอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะใช้ความพยายามน้อย ไม่ได้หมายความว่าตั้งใจที่จะให้เกิดความล้มเหลว ดังนั้นไวน์เนอร์จึงได้เรียกชื่อมิติที่ 3 ขึ้นใหม่ว่า มิติความสามารถในการควบคุมสาเหตุ (Controllable) และแบ่งลักษณะของมิตินี้ออกเป็น มิติความสามารถในการควบคุมสาเหตุได้ (Controllable) และมิติความไม่สามารถในการควบคุมสาเหตุ (Uncontrollable)

จากการกำหนดมิติของสาเหตุในลักษณะ 3 มิติ ทำให้สามารถจำแนกประเภทของสาเหตุออกได้เป็น 8 ลักษณะ ดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 แสดงสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลว จำแนกตามมิติของสาเหตุ 3 มิติ คือ มิติที่มาของสาเหตุ มิติความคงที่ของสาเหตุ และมิติความสามารถในการควบคุมสาเหตุ (Weiner, 1979: 7)

ความสามารถในการควบคุมสาเหตุ	เหตุภายใน		เหตุภายนอก	
	คงที่	ไม่คงที่	คงที่	ไม่คงที่
ควบคุมได้	ความพยายามถาวร	ความพยายามชั่วขณะ	ความอคติต่อครู	การช่วยเหลือของคนอื่น
ควบคุมไม่ได้	ความสามารถ	อารมณ์	ความยากของงาน	โชค

จากตารางที่ 3 ถึงแม้ว่าความพยายามจะเป็นสาเหตุภายในและไม่คงที่ (ความพยายามชั่วขณะ) แต่ก็มี ความพยายามที่เป็นลักษณะทั่วไปของบุคคล (ความพยายามถาวร) เช่น การจัดประเภทของบุคคลว่าเป็นคนเกียจคร้าน หรือ ชยัน ความพยายามเป็นสาเหตุที่ควบคุมได้ แต่ อารมณ์ รวมถึง ความเหน็ดเหนื่อยและการเจ็บป่วย เป็นสาเหตุที่ควบคุมไม่ได้

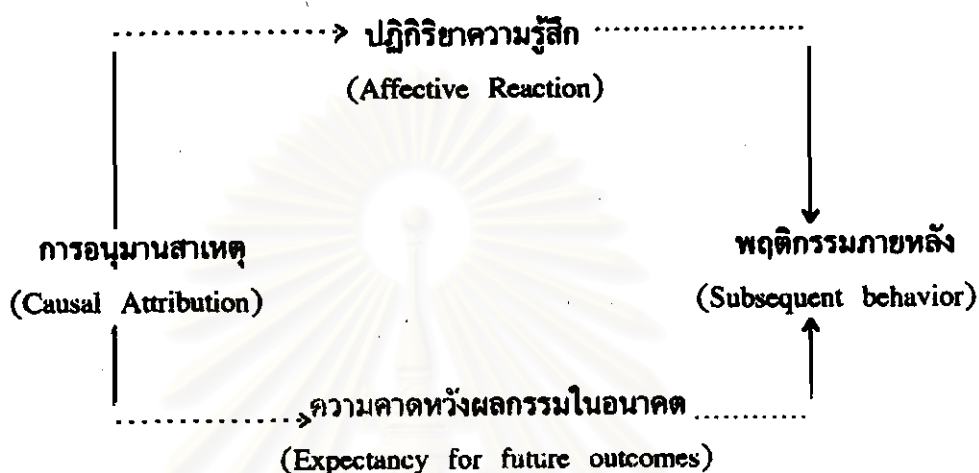
ดังนั้น ตามทฤษฎีของไวเนอร์ (Weiner, 1986) จึงแบ่งมิติของสาเหตุเป็น 3 มิติดังนี้

1. มิติที่มาของสาเหตุ (Locus of Causality) ประกอบด้วยสาเหตุที่เกิดจากปัจจัยภายในหรือลักษณะส่วนตัว (Internal or Personal factor) ได้แก่ ความสามารถ (ability) ความพยายาม (effort) และอารมณ์ (mood) และสาเหตุที่เกิดจากปัจจัยภายนอกหรือสภาพแวดล้อม (External or Environment factor) ได้แก่ ความอคติต่อครู (teacher bias) การช่วยเหลือของคนอื่น (help from others) ความยากของงาน (task difficulty) และโชค (luck)

2. มิติความคงที่ของสาเหตุ (Stability) ประกอบด้วยสาเหตุที่มีลักษณะคงที่ (Stable) ไม่สามารถเปลี่ยนแปลงไปตามกาลเวลาและสภาพการณ์ ได้แก่ ความสามารถ ความพยายามถาวร ความยากง่ายของงาน และความอคติต่อครู และสาเหตุที่มีลักษณะไม่คงที่ (Unstable) เปลี่ยนแปลงได้ตามกาลเวลาและสภาพการณ์ ได้แก่ โชค อารมณ์ ความพยายามชั่วขณะ และการช่วยเหลือของคนอื่น

3. มิติความสามารถในการควบคุมสาเหตุ (Controllability) ประกอบด้วย การรับรู้ของบุคคลว่าตนสามารถควบคุมสาเหตุได้ (controllability) ได้แก่ ความพยายาม ความอคติต่อครู และการช่วยเหลือของคนอื่น และการรับรู้ของบุคคลว่าตนไม่สามารถควบคุมสาเหตุได้ (uncontrollability) ได้แก่ ความสามารถ อารมณ์ โชค และความยากง่ายของงาน

ไวน์เนอร์ ได้วิเคราะห์ถึงการอนุมานสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวที่มีความเกี่ยวข้องกับความรู้สึก และความคาดหวังซึ่งจะทำให้เกิดความคิดที่จะเปลี่ยนแปลงการกระทำของตนเองในอนาคต สามารถแสดงความสัมพันธ์ดังกล่าวได้ดังแผนภาพ



แผนภาพที่ 1 แสดงความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อเกี่ยวกับสาเหตุ ปฏิกิริยาความรู้สึก และผลที่เกิดขึ้นภายหลัง (Weiner, 1980: 187)

จากภาพสามารถอธิบายได้ว่า การรับรู้สาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลว นำไปสู่ความคาดหวังผลการกระทำในอนาคต ส่วนการกระทำที่เกิดขึ้นภายหลังได้รับอิทธิพลจากความรู้สึก และความคาดหวังผลกรรมในอนาคต ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับว่าคุณจะรับรู้สาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในมิติการอนุมานสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในมิติการอนุมานสาเหตุใด (Weiner, 1980a cited in Bell-Gredler, 1986)

ผลที่เกิดจากการอนุมานสาเหตุ

ผลที่เกิดจากการอนุมานสาเหตุ มี 2 แบบ คือ ผลทางจิตวิทยา และ ผลทางพฤติกรรม

1. ผลทางจิตวิทยา

1.1 ความคาดหวังความสำเร็จ (Expectancy of Success)

ไวน์เนอร์ เสนอแนวคิดการอนุมานสาเหตุในเรื่องเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์กับความคาดหวัง ผลกรรมในอนาคตว่า ทิศทางการคาดหวังภายหลังการได้รับผลกรรม เกิดขึ้นจากการรับรู้ความคงที่ของสาเหตุ โดยเมื่อบุคคลรับรู้สาเหตุของผลกรรมที่เกิดขึ้นเป็นสาเหตุคงที่ บุคคลจะเกิดความ

คาดหวังถึงผลกรรมในอนาคตว่าจะเกิดขึ้นเหมือนเดิม กล่าวคือ การได้รับความสำเร็จก่อให้เกิดความคาดหวังว่าจะได้รับความสำเร็จในอนาคตอีก เช่นเดียวกับ เมื่อได้รับความล้มเหลวจะก่อให้เกิดความเชื่อว่าความล้มเหลวจะเกิดขึ้นอีกในอนาคต หากบุคคลรับรู้สาเหตุของผลกรรมที่เกิดขึ้นเป็นสาเหตุที่ไม่คงที่ การคาดหวังผลกรรมในอนาคตจะมีลักษณะที่ไม่แน่นอน บุคคลอาจคาดหวังว่าจะเกิดผลกรรมเช่นนั้นขึ้นอีก การได้รับความสำเร็จอาจไม่ทำให้เกิดความคาดหวังเพิ่มขึ้น หรือความล้มเหลวก็จะไม่ทำให้เกิดความคาดหวังความสำเร็จในอนาคตลดลง ซึ่งหลักการทั่วไปเกี่ยวกับความคาดหวังตามทฤษฎีการอนุมานสาเหตุจากการศึกษาของไวเนอร์ (Weiner, 1986) ปรากฏผลดังนี้

1.1.1 ถ้าบุคคลอนุมานสาเหตุผลกรรมไปสู่สาเหตุที่มีลักษณะคงที่ บุคคลจะเกิดความคาดหวังว่าผลกรรมนั้นจะเกิดขึ้นซ้ำอีก หรือ มีความคาดหวังผลกรรมเกี่ยวกับความสำเร็จหรือความล้มเหลวในอนาคตเพิ่มมากขึ้น

1.1.2 ถ้าบุคคลอนุมานสาเหตุผลกรรมไปสู่สาเหตุที่มีลักษณะไม่คงที่ พบว่า ความคาดหวังผลกรรมในอนาคตจะมีลักษณะไม่แน่นอน อาจจะเป็นเช่นเดิมหรืออาจแตกต่างไปจากเดิมก็ได้

1.1.3 ถ้าบุคคลอนุมานสาเหตุไปสู่สาเหตุที่มีลักษณะคงที่ที่จะเกิดการคาดการณ์ หรือ ทำนายว่าผลกรรมเช่นนั้น จะเกิดขึ้นซ้ำอีกในอนาคตอย่างแน่นอนมากกว่าการอนุมานสาเหตุไปยังสาเหตุที่มีลักษณะไม่คงที่

1.2. ปฏิกริยาทางความรู้สึก (Affective Reaction)

ตามทฤษฎีผลการอนุมานสาเหตุของไวเนอร์ (Weiner, 1986) กล่าวถึงกระบวนการอนุมานสาเหตุและอารมณ์ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ดังนี้

มิติที่มาของสาเหตุ มักจะมีความสัมพันธ์กับความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง (self-worth) และการนับถือตนเอง (self-esteem) ของบุคคล กล่าวคือ การอนุมานสาเหตุของผลกรรมทางบวกไปสู่ปัจจัยภายใน เช่น ความสามารถ หรือ ความพยายาม จะก่อให้เกิดความภาคภูมิใจ มีความรู้สึกนับถือตนเองเพิ่มขึ้น มองภาพลักษณ์ของตนเอง (self-image) ในทางบวกมากขึ้นกว่าการอนุมานสาเหตุของผลกรรมทางบวกไปสู่โชคหรือบุคคลอื่นซึ่งเป็นปัจจัยภายนอก (Weiner, 1982 cited in Bell-Gredler, 1986) ขณะเดียวกันการอนุมานสาเหตุของผลกรรมทางลบไปสู่ปัจจัยภายใน เช่น การขาดความสามารถ การขาดความพยายาม หรือ ลักษณะส่วนตัวอื่น ๆ จะก่อให้เกิดการมองภาพลักษณ์ของตนเองในทางลบ มีความรู้สึกผิดหรือละอายเกิดขึ้น

มิตีความคงที่ของสาเหตุ จะมีอิทธิพลต่อความเข้มของการอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวในลักษณะสาเหตุที่คงที่ เช่น ความสามารถ หรือ ความยากของงานจะก่อให้เกิดความรู้สึกเฉื่อยชา ขอมจำนน และซึมเศร้า ซึ่งอารมณ์ที่เกิดขึ้นนี้สามารถแผ่ขยายไปสู่อนาคตได้ ส่วนการอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวที่เกิดจากสาเหตุที่ไม่คงที่จะไม่มีผลต่อการแผ่ขยายไปสู่อนาคต (Bell-Gredler, 1986)

มิตีความสามารถในการควบคุมสาเหตุ ก่อให้เกิดอารมณ์ในลักษณะที่หลากหลาย กล่าวคือ การอนุมานสาเหตุไปสู่สาเหตุที่สามารถควบคุมได้ก่อให้เกิดความรู้สึกว่าตนมีความสามารถ หรือ เกิดความรู้สึกผิดขณะที่อนุมานสาเหตุไปสู่สาเหตุที่ควบคุมไม่ได้ ก่อให้เกิดความรู้สึกขอบคุนหรือความรู้สึกโกรธ นอกจากนี้ มิตีความสามารถในการควบคุมสาเหตุยังเกี่ยวข้องกับสถานการณ์ระหว่างบุคคลในเรื่องของรางวัล และ การลงโทษ รวมทั้งการตัดสินใจให้ความช่วยเหลือต่อการกระทำของบุคคล

นักเรียนส่วนมากพยายามหาข้ออธิบายหรือหาสาเหตุให้กับความล้มเหลวของตนเอง เมื่อนักเรียนที่มักประสบแต่ความสำเร็จเกิดประสบความล้มเหลวขึ้นมา เขาจะอนุมานสาเหตุว่ามาจากเหตุภายในที่ควบคุมได้ เช่น ไม่ได้ดูหนังสือให้มากพอ เมื่อนักเรียนมองตนเองว่าเป็นคนมีความสามารถและอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะขาดความพยายาม หรือ มีความรู้ไม่เพียงพอ เป็นสิ่งที่สามารถควบคุมได้ คราวต่อไปเขาก็จะค้นหาวិธีการที่จะทำให้ตนเองประสบความสำเร็จต่อไป และสิ่งนี้เองที่จะนำไปสู่ความสำเร็จ ความภาคภูมิใจ รู้สึกว่าตนเองมีความสามารถควบคุมสถานการณ์ส่วนนักเรียนที่อนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่ามาจากสาเหตุที่เปลี่ยนแปลงไม่ได้และควบคุมไม่ได้ เขาก็จะมีความรู้สึกท้อแท้สิ้นหวัง ต่อความล้มเหลว เก็บกด ขาดความช่วยเหลือ การตอบสนองต่อความล้มเหลวของเขาจะเน้นไปที่ความบกพร่องของตนเองทัศนคติต่อการเรียนจะซิงเลวลง และเขาจะไม่สนใจที่จะแก้ไขปัญหาและความล้มเหลวนั้น หากเขาเชื่อว่าสาเหตุของความล้มเหลวมาจากสาเหตุที่เปลี่ยนแปลงไม่ได้ ก็ยิ่งจะทำให้เขารู้สึกว่ามันอยู่นอกเหนือความสามารถของเขาที่จะควบคุมได้ ไม่มีใครช่วยเขาได้ และคิดว่าไม่ว่าเขาจะทำอะไรก็ต้องประสบความล้มเหลวอยู่ดี

2. ผลทางพฤติกรรม

2.1 พฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์ Weiner (1986) กล่าวถึงการเกิดพฤติกรรมมุ่งสัมฤทธิ์ไว้ 2 กรณี ดังนี้

2.1.1 การเพิ่มขึ้นของแรงจูงใจภายหลังจากประสบความล้มเหลว เมื่อบุคคลล้มเหลวในกิจกรรมเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์จะเกิดความรู้สึกทางลบ เช่น เศร้า เสียใจ ซึ่งจะนำไปสู่การค้นหาและอนุมานสาเหตุ ถ้าบุคคลอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวเนื่องจากขาดความ

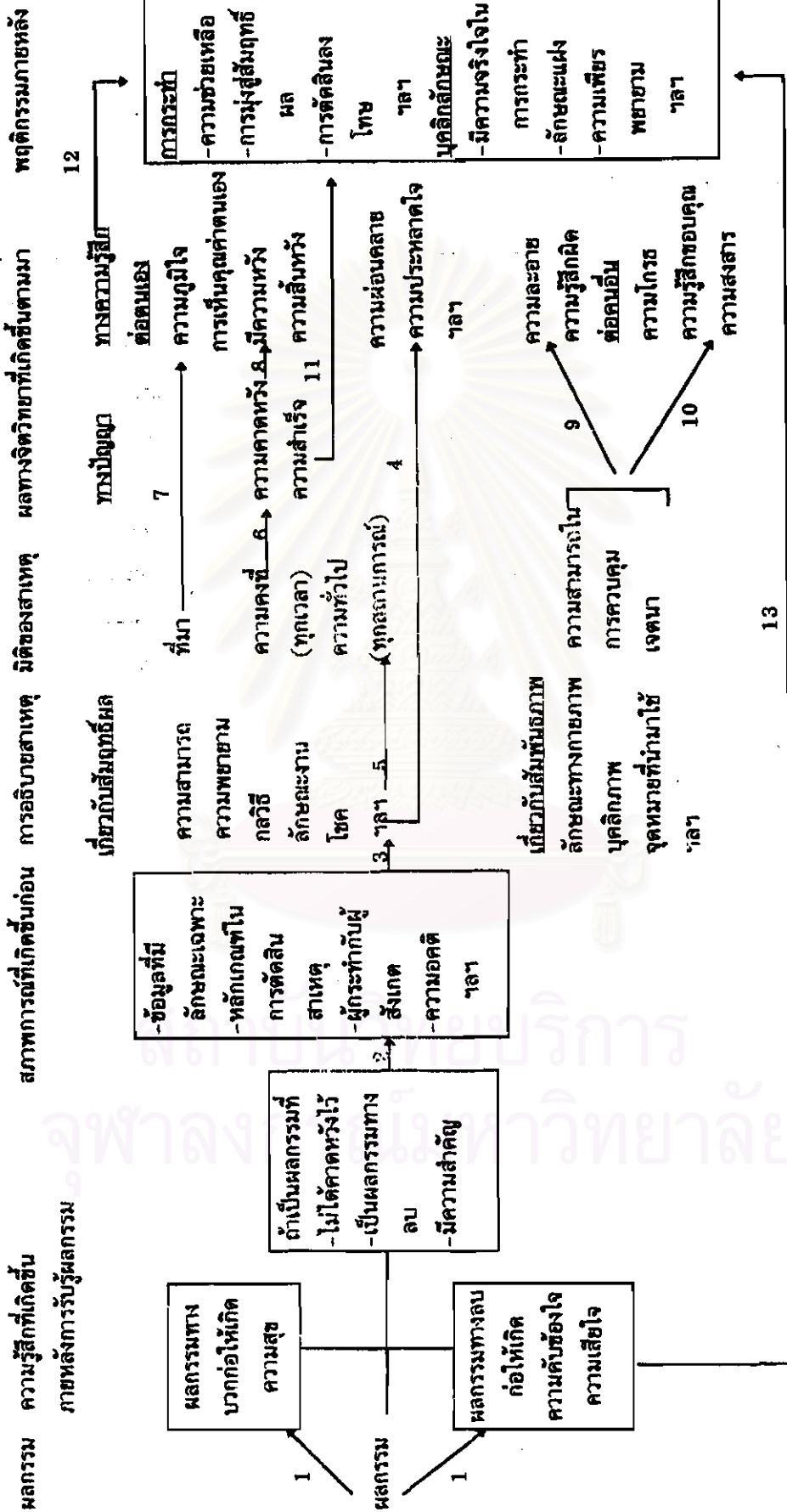
พยายาม ซึ่งเป็นสาเหตุภายใน ไม่คงที่ และสามารถควบคุมได้ จะทำให้บุคคลเกิดความรู้สึกผิด แต่ยังคงไว้ซึ่งความคาดหวังความสำเร็จในอนาคตเช่นเดิม บุคคลจึงใช้ความพยายามในการเรียนหรือการทำงานอย่างเต็มที่ เพื่อที่จะทำให้ตนเองประสบความสำเร็จในอนาคต ซึ่งจะเป็นผลให้แรงจูงใจเพิ่มขึ้น จึงทำให้บุคคลเกิดพฤติกรรมมุ่งสัมฤทธิ์เพิ่มมากขึ้น

2.1.2 การเพิ่มขึ้นของแรงจูงใจภายหลังจากประสบความสำเร็จ เมื่อบุคคลได้รับความสำเร็จในกิจกรรมเกี่ยวกับความสัมฤทธิ์จะเกิดความรู้สึกทางบวก เช่น ดีใจ ถ้าความสำเร็จนั้นเป็นสิ่งที่มีความสำคัญ หรือเป็นสิ่งที่บุคคลไม่คาดหวังมาก่อน จะทำให้เกิดการค้นหาและอนุমানสาเหตุ ถ้าบุคคลอนุমানสาเหตุของความสำเร็จนั้นว่าเนื่องมาจากความสามารถหรือความพยายามจะทำให้เกิดความรู้สึกภาคภูมิใจและมีความคาดหวังว่าตนเองจะต้องประสบความสำเร็จในงานชนิดนี้อีก จึงมีแรงจูงใจเพิ่มขึ้นเพื่อที่จะทำให้ตนเองประสบความสำเร็จอีกครั้ง จึงเป็นเหตุให้พฤติกรรมมุ่งสัมฤทธิ์เพิ่มขึ้นด้วยเช่นกัน

2.2 พฤติกรรมการช่วยเหลือ การที่บุคคลจะให้ความช่วยเหลือแก่บุคคลอื่นหรือไม่ นั้นขึ้นอยู่กับ การรับรู้สาเหตุของการต้องการความช่วยเหลือนั้น ซึ่งพฤติกรรมการให้ความช่วยเหลือนี้เกี่ยวข้องกับมิตินความสามารถในการควบคุมสาเหตุ

2.3 พฤติกรรมการตัดสิน พฤติกรรมที่จะตัดสินว่าผู้อื่นกระทำผิดจริงหรือไม่ขึ้นอยู่กับมิติแหล่งของสาเหตุและความคงที่ของสาเหตุ ถ้าผู้ตัดสินรับรู้สาเหตุที่ผู้กระทำผิดกระทำนั้นเป็นสาเหตุภายในและเป็นสาเหตุที่ผู้กระทำผิดตั้งใจทำ ก็จะตัดสินว่าผู้กระทำผิดควรได้รับการลงโทษ ส่วนมิตินความคงที่ของสาเหตุ นั้น ถ้าสาเหตุที่กระทำผิดนั้นเป็นสาเหตุที่คงที่ ผู้ตัดสินจะเกิดความคาดหวังว่าผู้กระทำผิดจะต้องกระทำพฤติกรรมเช่นนั้นอีก มิตินความคงที่ของสาเหตุจึงเป็นมิติที่ช่วยในการคาดการณ์พฤติกรรมล่วงหน้า

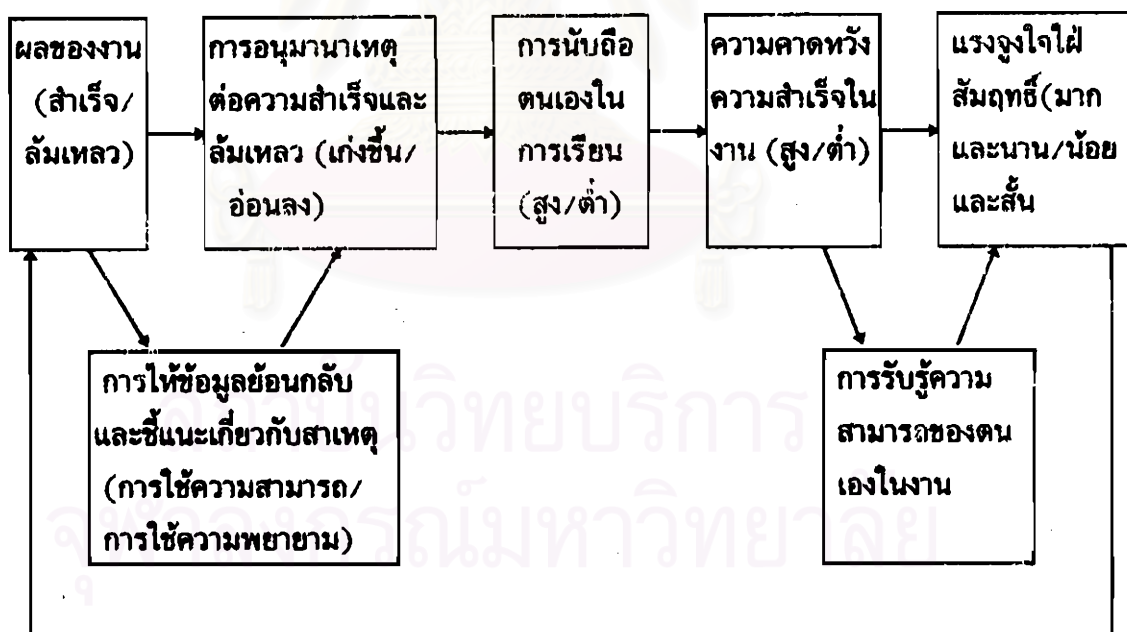
จากองค์ประกอบของการอนุমানสาเหตุ ซึ่งเริ่มตั้งแต่มีเหตุการณ์เสร็จสิ้นลงและมีผลกรรมเกิดขึ้น บุคคลทำการประเมินผลกรรมตามการรับรู้ มีการอนุমানสาเหตุ เกิดปฏิบัติการความรู้สึกและความคาดหวังผลกรรมในอนาคต จนกระทั่งเกิดพฤติกรรมภายหลังขึ้น สามารถสรุปได้ตามรูปแบบของทฤษฎีผลการอนุমানสาเหตุที่มีต่อการจูงใจและอารมณ์ของ Weiner (1986: 162) ดังแผนภาพที่ 2



แผนภาพที่ 2 แสดงรูปแบบของทฤษฎีผลการอนุมานสาเหตุที่มีต่อการรับรู้และการรับรู้ (Weiner, 1986: 163)

สำหรับการพัฒนาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ตามทฤษฎีของไวน์เนอร์นั้น เป็นการส่งเสริมให้บุคคลให้ความสำคัญกับความพยายาม และความสามารถ ซึ่งเป็นสาเหตุให้เกิดความสำเร็จที่เกิดจากการควบคุมจากภายใน มากกว่าให้ความสำคัญกับโชค และความยากของงาน ซึ่งเป็นองค์ประกอบที่เกิดจากการควบคุมจากภายนอก ทั้งนี้เพราะบุคคลใดที่เชื่อว่าความสำเร็จของเขาขึ้นอยู่กับความพยายาม และความสามารถแล้ว เขาย่อมมีแนวโน้มสูงที่จะยอมทำงานหนักและประสบความสำเร็จได้ อย่างไรก็ตาม การส่งเสริมให้บุคคลมีความคาดหวังในเชิงบวกว่าเขาสามารถที่จะประสบความสำเร็จในอนาคตได้ ด้วยการเพิ่มความพยายามอย่างเต็มความสามารถ ยังจะเป็นผลดีต่อความสำเร็จของเขามากกว่าการมีแต่เพียงความสามารถซึ่งเปลี่ยนแปลงได้ช้า ดังนั้นการพัฒนาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ตามทฤษฎีของไวน์เนอร์ จึงมุ่งเน้นที่จะจูงใจให้บุคคลใช้ความพยายามของเขาอย่างเต็มที่ ประกอบกับการใช้ความสามารถที่มีอยู่เพื่อนำไปสู่ความสำเร็จอย่างสูงสุดที่เขาสามารถจะทำได้ ดังแผนภาพที่ 3

แผนภาพที่ 3 จากทฤษฎีการอนุมานสาเหตุสามารถอธิบายแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ได้ดังแผนภาพต่อไปนี้ (Allyn and Bacon, 1991 cited in Woolfork, 1993: 356)



การที่บุคคลจะทำการอนุมานสาเหตุของเหตุการณ์ หรือผลที่เกิดขึ้นว่าเนื่องมาจากสาเหตุใดได้นั้นจะต้องอาศัยแหล่งข้อมูลที่มีอยู่แล้วในอดีตและปัจจุบัน ซึ่งเรียกว่าเงื่อนไขที่เป็นสาเหตุซึ่งประกอบด้วยสิ่งต่อไปนี้ (วัลย์พร บงกชปรีชาพานิช, 2534)

1. ข้อมูลที่มีลักษณะเฉพาะ เช่น ประวัติผลการทำงานในอดีต ลักษณะงาน จำนวนคนที่ประสบความสำเร็จในการทำงานชนิดเดียวกัน ฯลฯ

2. โครงสร้างทางความคิดเกี่ยวกับสาเหตุ หมายถึง ความเชื่อของบุคคลอย่างถาวรเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างผลที่เกิดขึ้นและสาเหตุที่ถูกรับรู้ ซึ่งไวเนอร์ (Weiner, 1980) แบ่งโครงสร้างทางความคิดเกี่ยวกับสาเหตุออกเป็น 2 ประเภท คือ

2.1 โครงสร้างทางความคิดเกี่ยวกับสาเหตุที่พอเพียง เป็นโครงสร้างทางความคิดเกี่ยวกับสาเหตุที่ใช้อธิบายเหตุการณ์หรือผลที่เกิดขึ้นอย่างปกติ เช่น การประสบความสำเร็จในงานง่าย หรือการประสบความสำเร็จล้มเหลวในงานยาก

2.2 โครงสร้างทางความคิดเกี่ยวกับสาเหตุที่จำเป็น เป็นโครงสร้างทางความคิดเกี่ยวกับสาเหตุที่ใช้เพื่ออธิบายเหตุการณ์หรือผลที่เกิดขึ้นอย่างไม่ปกติ เช่น การประสบความสำเร็จในงานยาก หรือ การประสบความสำเร็จล้มเหลวในงานง่าย

3. ความโน้มเอียงของบุคคล หมายถึง ลักษณะของบุคคลที่เป็นไปในทางใดทางหนึ่ง ซึ่งจะส่งผลให้บุคคลนั้นมีการอนุมานสาเหตุที่แตกต่างกัน ความโน้มเอียงของบุคคล ได้แก่

3.1 แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Achievement Motivation) บุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงมีแนวโน้มที่จะอนุมานสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวเนื่องจากสาเหตุภายในบุคคล ส่วนบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำมีแนวโน้มที่จะอนุมานสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวเนื่องจากสาเหตุภายนอกบุคคล (Weiner, 1972; Weiner and Sierad, 1975)

3.2 ความวิตกกังวล (Anxiety) บุคคลที่มีความวิตกกังวลสูงมีแนวโน้มที่จะอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวเนื่องจากขาดความสามารถ (Klien, 1982) ส่วนบุคคลที่มีความวิตกกังวลต่ำ มีแนวโน้มที่จะอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวเนื่องจากขาดความพยายาม

3.3 อัตมโนทัศน์ (Self-Concept) บุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ในเชิงบวกสูงมีแนวโน้มที่จะอนุมานสาเหตุของความสำเร็จเนื่องจากสาเหตุภายในบุคคลสูงกว่าบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ในเชิงบวกต่ำ แต่ในกรณีที่ประสบกับความล้มเหลว บุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ต่ำ มีแนวโน้มที่จะอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวเนื่องจากสาเหตุภายในบุคคลสูงกว่าบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์สูง (Ame, 1978)

3.4 เพศ (Sex) จากการศึกษาเกี่ยวกับความแตกต่างทางเพศต่อการอนุมานสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวนั้นพบว่า ยังหาข้อสรุปไม่ได้

3.5 อายุ (Age) การอนุมานสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวมีการเปลี่ยนแปลงไปตามอายุ ทั้งนี้เนื่องจากในเด็กเล็กยังไม่สามารถแยกความแตกต่างระหว่างความสามารถกับความพยายามได้ถูกต้อง และยังไม่เห็นความสัมพันธ์ระหว่างความพยายามกับผลที่เกิด

ขึ้น แต่ในเด็กที่มีอายุ 7 ปีขึ้นไปแล้วจึงจะสามารถเข้าใจความสามารถ เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถ ความพยายามและผลที่เกิดขึ้น และเด็กจะแยกความแตกต่างระหว่างความสามารถ ความพยายามได้ถูกต้องตั้งแต่อายุ 12 ปีขึ้นไป (Nicholls, 1978 อ้างถึงใน สุรางค์ โค้วตระกูล, 2537) ซึ่งการอนุมานสาเหตุของเด็กที่มีอายุตั้งแต่ 12-13 ปี ขึ้นไปนั้น จะคล้ายคลึงกับการอนุมานสาเหตุของผู้ใหญ่ (Wigfield, 1988)

นอกจากนี้ความโน้มเอียงของบุคคล เช่น ระดับฐานะทางเศรษฐกิจสังคม และศาสนา ก็มีส่วนทำให้การอนุมานสาเหตุของบุคคลแตกต่างกันด้วย (Bandura, 1986)

2. ทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

เดวิด ซี แมคเคลแลนด์ (David C. McClelland) นักจิตวิทยาสังคมแห่งมหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ดในสหรัฐอเมริกาเป็นผู้ริเริ่มศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับเรื่องแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ โดยที่เขาตระหนักในใจว่า ความต้องการหรือแรงจูงใจอันเป็นคุณสมบัติในตัวบุคคลนั้นมีบทบาทที่สำคัญยิ่งต่อการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมจึงได้ทำการวิจัยเพื่อพิสูจน์ว่าความต้องการความสำเร็จ (Need for Achievement) หรือแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์มีส่วนช่วยพัฒนาเศรษฐกิจ และทำให้สังคมนั้นๆ เจริญรุ่งเรืองได้

แอทคินสัน (Atkinson, 1964: 240-241) ได้อธิบายว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เป็นแรงผลักดันที่เกิดขึ้นเมื่อบุคคลรู้ตัวว่า การกระทำของตนจะต้องได้รับการประเมินผลจากตัวเอง หรือบุคคลอื่นโดยเทียบเคียงกับมาตรฐานอันดีเยี่ยม ผลจากการประเมินผลอาจเป็นสิ่งที่พอใจเมื่อกระทำจนสำเร็จหรือไม่พอใจเมื่อกระทำไม่สำเร็จก็ได้

เฮอร์แมน (Hermans, 1970: 353-363) ได้อธิบายความหมายของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ไว้ว่า เป็นความต้องการได้รับผลสำเร็จจากการกระทำในสิ่งที่ยาก ต้องการเอาชนะอุปสรรคและบรรลุถึงมาตรฐานอันดีเลิศ ต้องการเป็นคนเก่ง มีความสามารถในการแข่งขัน และเอาชนะคนอื่น ต้องการเพิ่มการยอมรับตนเอง โดยการบรรลุความสำเร็จในกิจกรรมที่เป็นอัจฉริยะ

แมคเคลแลนด์ (McClelland, 1969: 104) ให้คำจำกัดความว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์หมายถึง ความปรารถนาที่จะทำสิ่งหนึ่งสิ่งใดให้สำเร็จลุล่วงไปด้วยดี เป็นความพยายามที่จะเอาชนะอุปสรรคต่างๆ

ดังนั้น จะเห็นได้ว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เป็นความมุ่งมั่นของบุคคลที่จะเพียรพยายามไปสู่เป้าหมายที่ได้ตั้งไว้ โดยไม่ย่อท้อกับความยากลำบาก เพื่อให้เกิดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหรือผลสำเร็จ

ทฤษฎีที่ใช้อธิบายแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในงานวิจัยนี้ จะใช้ทฤษฎีของนักจิตวิทยาที่เป็นผู้นำในการวิจัย และสร้างทฤษฎีอธิบายแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ 2 ทฤษฎี คือ

2.1 ทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของ แมคเคลแลนด (McClelland)

2.2 ทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของ แอทกินสัน (Atkinson)

2.1 ทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของแมคเคลแลนด (McClelland's Achievement Motivation Theory)

แมคเคลแลนด (McClelland, 1953 อ้างถึงใน นุศรา สรรกิจกำจร, 2559) กล่าวถึงลักษณะของผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ไว้ดังนี้

- 1) เป็นผู้ที่มีความพยายามที่จะกระทำกิจกรรมต่าง ๆ ให้ประสบผลสำเร็จมากกว่าที่จะทำเพื่อหลีกเลี่ยงความล้มเหลว
- 2) เลือกทำงานที่เหมาะสมกับความสามารถของตนเองเพื่อที่จะได้ประสบผลสำเร็จ ดังนั้นการกำหนดเป้าหมายจึงไม่ควรยากหรือง่ายเกินไปในการที่จะทำให้สำเร็จ
- 3) เป็นผู้ที่มีความคิดว่างานทุกอย่างจะสำเร็จได้ขึ้นอยู่กับความตั้งใจจริงของคนเท่านั้น ไม่ใช่เพราะโอกาส
- 4) การกระทำกิจกรรมต่าง ๆ นั้นมุ่งหวังเพื่อให้บรรลุมาตรฐานของตนเอง ไม่ได้มีจุดหมายที่รางวัลหรือชื่อเสียง

จะเห็นได้ว่า ลักษณะของผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงนั้นจะเป็นผู้ที่ทำงานด้วยความมานะอดทน เพื่อเอาชนะความล้มเหลว พยายามที่จะไปถึงจุดหมายปลายทาง การทำงานมีเป้าหมายและแบบแผนที่แน่นอนมีการตั้งระดับความคาดหวังต่อความสำเร็จของงานไว้ค่อนข้างสูง พยายามเพิ่มความสามารถของตนในการประกอบกิจกรรมต่าง ๆ ให้สูงขึ้นเท่าที่จะสามารถทำได้เพื่อให้บรรลุมาตรฐานอันดีเลิศ โดยไม่ย่อท้อต่อความล้มเหลว

2.2 ทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของแอตคินสัน (Atkinson's Achievement Motivation Theory)

แอตคินสัน (Atkinson, 1964: 256 อ้างถึงใน นุศรา สรรพกิจกำจร, 2539: 12-13) ได้เสนอทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในรูปแบบโมเดลเชิงคณิตศาสตร์ โดยอาศัยพื้นฐานทฤษฎีการตัดสินใจ (Theory of Decision Making) เพื่อทำนายแนวโน้มของพฤติกรรมมุ่งสัมฤทธิ์ ซึ่งแอตคินสันเชื่อว่าสิ่งที่จะกระตุ้นให้บุคคลทำกิจกรรมต่าง ๆ เพื่อมุ่งผลสัมฤทธิ์ (Ta) นั้น ขึ้นอยู่กับองค์ประกอบ 2 ประการ (Atkinson, 1957; Atkinson & Feather, 1966; Atkinson & Raynor, 1974, 1978 cited in Schunk, 1991) คือ

1) แนวโน้มที่จะประเมินผลสำเร็จ (Ts)

$$\begin{aligned} \text{โดย } Ts &= Ms \times Ps \times Is \\ \text{เมื่อ } Ms &= \text{แรงจูงใจที่ประสบความสำเร็จ} \\ Ps &= \text{การรับรู้โอกาสที่จะประสบความสำเร็จ} \\ Is &= \text{คุณค่าของสิ่งล่อใจของความสำเร็จ} \end{aligned}$$

2) แนวโน้มที่จะหลีกเลี่ยงความล้มเหลว (Taf)

$$\begin{aligned} \text{โดย } Taf &= Maf \times Pf \times (-If) \\ \text{เมื่อ } Maf &= \text{แรงจูงใจที่จะหลีกเลี่ยงความล้มเหลว} \\ Pf &= \text{การรับรู้โอกาสที่จะประสบความสำเร็จ} \\ -If &= \text{คุณค่าของสิ่งล่อใจของความล้มเหลว} \end{aligned}$$

ดังนั้นแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สามารถสรุปเป็นโมเดลสมการได้ดังนี้

$$\begin{aligned} Ta &= Ts - Taf \\ \text{เมื่อ } Ta &= \text{แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์} \\ Ts &= \text{แนวโน้มที่จะประสบความสำเร็จ} \\ Taf &= \text{แนวโน้มที่จะหลีกเลี่ยงความล้มเหลว} \end{aligned}$$

จากสมการพบว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์มี 2 ทิศทาง คือ ทิศทางการแสวงหาความสำเร็จ และทิศทางการหลีกเลี่ยงความล้มเหลว แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของบุคคลจึงพิจารณาจากแรงจูงใจทั้งสองทิศทาง คือ คนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงจะมีความต้องการที่จะประสบความสำเร็จสูงกว่า ความต้องการที่จะหลีกเลี่ยงความล้มเหลว ส่วนคนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำมีความต้องการที่จะหลีกเลี่ยงความล้มเหลวสูงกว่าความต้องการที่จะประสพผลสำเร็จ

แอทคินสัน (Atkinson, 1964 อ้างถึงใน สุวรรณ ภควัดชัย, 2525) กล่าวว่า แรงจูงใจคือสภาพที่แฝงอยู่ในตัวบุคคลจนกว่าจะถูกกระตุ้นจากตัวชี้แนะในสภาพแวดล้อม (Situation cues) ทำให้เขาเกิดความคาดหวังขึ้น บุคคลจึงประเมินการกระทำของเขากับมาตรฐานความดีเลิศ และผลการกระทำของเขาจะออกมาว่า เขาประสบความสำเร็จหรือประสบความสำเร็จล้มเหลว ดังนั้นความต้องการที่จะประสบความสำเร็จไม่ได้ขึ้นอยู่กับทุกสถานการณ์ แต่จะเกิดในสถานการณ์ที่รับรู้ว่าการกระทำจะถูกนำไปเปรียบเทียบกับมาตรฐานความดีเลิศบางอย่าง ซึ่งจะไปกระตุ้นแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ให้ปรากฏออกมาเป็นการกระทำ นอกจากนี้แอทคินสันยังได้เสนอว่า การเปลี่ยนแปลงการคาดหวังโอกาสของความสำเร็จทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงแรงจูงใจ ความคาดหวังของบุคคลจะเป็นสิ่งกระตุ้นให้บุคคลนั้นทำงานตามเป้าหมาย และทำให้บุคคลประสบความสำเร็จหรือล้มเหลวในเป้าหมายนั้น และหากบุคคลนั้นมีความคาดหวังสูงจะทำให้ความตั้งใจในการทำงานเพิ่มสูงขึ้นด้วย

นอกจากนี้ยังมีนักจิตวิทยาอีกหลายท่านที่ได้กล่าวถึงลักษณะของบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ไว้ดังนี้

กิลฟอร์ด (Guilford, 1956: 437-439) กล่าวถึงลักษณะของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ว่าประกอบด้วย

- 1) ความทะเยอทะยานโดยทั่วไป คือ ความปรารถนาที่จะทำกิจการให้สำเร็จ
- 2) ความเพียรพยายาม ได้แก่ พยายามทำงานให้เป็นผลสำเร็จ
- 3) ความอดทนเต็มใจที่จะลำบาก แม้จะยากเย็นเพียงใดก็ตามเพื่องานทำกิจการ

เฮร์แมน (Herman, 1970: 353-363) สรุปไว้ว่า ลักษณะของผู้มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์คือ

- 1) มีความทะเยอทะยานสูง
- 2) มีความคาดหวังอย่างมากว่าตนจะประสบความสำเร็จ ถึงแม้ว่าผลของการกระทำของตนเองนั้นจะขึ้นอยู่กับโอกาส
- 3) มีความพยายามได้เข้าไปสู่สถานภาพทางสังคมที่สูงขึ้น
- 4) มีความอดทนในการทำงานที่ยากได้เป็นเวลานาน ๆ
- 5) เมื่องานที่กำลังทำอยู่ถูกขัดจังหวะหรือถูกรบกวนผู้มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงจะพยายามทำต่อไปจนสำเร็จ
- 6) มีความรู้สึกที่เวลาเป็นสิ่งที่ไม่หยุดนิ่ง และสิ่งต่าง ๆ จะผ่านพ้นไปอย่างรวดเร็ว จึงควรรับทำสิ่งต่าง ๆ ให้ทันกับเวลา
- 7) คำนึงถึงเหตุการณ์ในอนาคตมาก

8) ในการเลือกเพื่อนร่วมงาน ผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงจะเลือกเพื่อนที่มีความสามารถเป็นอันดับแรก

9) ต้องการให้ตนเองเป็นที่รู้จักแก่ผู้อื่น โดยพยายามทำงานของตนเองให้ดีที่สุด

10) พยายามปฏิบัติงานให้ดีที่สุดเสมอ

นอกจากนี้ยังมีนักจิตวิทยาไทยได้กล่าวถึงลักษณะผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ดังนี้

พรณี เจนจิต (2538: 268-269) สรุปไว้ว่า การที่บุคคลใดจะมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงหรือต่ำสามารถดูได้จากการทำงาน โดยผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง จะมีลักษณะดังนี้ คือ

1) เป็นผู้ที่มีความมานะบากบั่น พยายามที่จะเอาชนะความล้มเหลวต่าง ๆ พยายามที่จะไปให้ถึงจุดหมายปลายทาง

2) เป็นผู้ที่ทำงานมีแผน

3) เป็นผู้ที่ตั้งระดับความคาดหวังไว้สูง

ลักษณะของผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ คือ

1) เป็นผู้ที่ทำงานแบบไม่มีเป้าหมาย

2) ตั้งเป้าหมายไปในวิถิทางที่จะหลีกเลี่ยงความล้มเหลว อาจจะตั้งเป้าหมายง่ายหรือยากเกินไป ตั้งเป้าหมายไว้ง่าย ๆ เพื่อป้องกันไม่ให้ผิดหวัง ส่วนตั้งเป้าหมายไว้ยากจนเกินไปเพราะรู้ว่าอาจจะต้องล้มเหลวอีกแต่ล้มเหลวเพราะการทำงานยาก เป็นการรักษาหน้าตัวเองได้ดีกว่า

3) ตั้งระดับความคาดหวังไว้ต่ำ

สรวงศ์ โค้วตระกูล (2537: 124) ได้สรุปลักษณะของผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงตามที่แมคเคลแลนต์ได้สรุปไว้ ดังนี้

1) เป็นผู้ที่มีความรับผิดชอบพฤติกรรมของตนเองและตั้งมาตรฐานความเป็นเลิศ (Standard of Excellence) ในการทำงาน

2) เป็นผู้ที่ตั้งวัตถุประสงค์ที่จะมีโอกาสจะทำได้สำเร็จ 50-50 หรือเป็นผู้ที่มีความเสี่ยงปานกลาง

3) พยายามที่จะทำงานอย่างไม่ทอดทิ้งจนถึงจุดหมายปลายทาง

4) เป็นบุคคลที่มีความสามารถในการวางแผนระยะยาว

5) ต้องการข้อมูลผลย้อนกลับของผลที่ทำงาน

6) เมื่อประสบความสำเร็จมักจะอนุমানสาเหตุภายใน เช่น ความสามารถและความพยายาม

Weiner (1986) ได้กล่าวถึงการเกิดพฤติกรรมมุ่งสัมฤทธิ์ว่า ถ้าบุคคลอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวเนื่องจากขาดความพยายาม ซึ่งเป็นสาเหตุภายใน ไม่คงที่ และสามารถควบคุมได้ จะทำให้บุคคลเกิดความรู้สึกผิด แต่ยังคงคาดหวังความสำเร็จในอนาคตเช่นเดิม บุคคลจึงใช้ความพยายามในการเรียนหรือการทำงานอย่างเต็มที่ เพื่อที่จะทำให้ตนเองประสบความสำเร็จในอนาคตซึ่งจะเป็นผลให้แรงจูงใจเพิ่มขึ้น แต่ถ้าบุคคลอนุমানสาเหตุของความสำเร็จเนื่องจากความสามารถหรือความพยายามจะทำให้เกิดความรู้สึกภาคภูมิใจและมีความคาดหวังว่าตนเองจะต้องประสบความสำเร็จในงานชนิดนี้อีก จึงมีแรงจูงใจเพิ่มขึ้นเพื่อที่จะทำให้ตนเองประสบความสำเร็จอีกครั้ง

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์กับการอนุমানสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในการเรียน มีดังนี้

สำหรับความสัมพันธ์ของการอนุমানสาเหตุและแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ Weiner และ Kulka (1970) พบว่า บุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงและต่ำนั้น มักจะมีการอนุমানสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในลักษณะที่แตกต่างกัน โดยบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงจะมีพฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์ผลมากกว่าบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ ทั้งนี้เนื่องจากบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงมีแนวโน้มที่จะอธิบายความสำเร็จว่าเกิดขึ้นเนื่องจากตัวเขาเอง และแม้จะประสบความล้มเหลว บุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงก็ยังยืนยันกรานที่จะกระทำต่อไป เพราะเขาเชื่อว่าความล้มเหลวของเขานั้นเกิดจากการไม่มีความพยายาม ในขณะที่บุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำมีแนวโน้มที่จะอธิบายความล้มเหลวว่าเกิดจากการไม่มีความสามารถ ความยากของงาน และความโชคร้าย ซึ่งการอธิบายเช่นนี้ก็เพื่อรักษาภาพพจน์ที่ดีของตนไว้เนื่องจากสาเหตุของความล้มเหลวเป็นสิ่งที่เขาไม่สามารถควบคุมได้

Kulka (1972) ได้ศึกษาพบผลที่สอดคล้องกัน คือ เขาได้แบ่งกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเพศชายออกเป็นสองกลุ่ม คือ ผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงและต่ำ แล้วให้กลุ่มตัวอย่างตอบว่าตัวเลขถัดไปจากที่กำหนดให้เป็นเลขศูนย์หรือเลขหนึ่ง โดยบอกกับกลุ่มตัวอย่างว่าตัวเลขนี้ได้กำหนดขึ้นมาอย่างมีหลักเกณฑ์ ซึ่งความจริงแล้วเป็นเลขที่ทำการสุ่มมา หลังจากนั้นให้กลุ่มตัวอย่างบางคนรับรู้ว่าเขาประสบความสำเร็จ และบางคนรับรู้ว่าเขาประสบความล้มเหลว หลังจากนั้นให้อนุมานสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลว พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงส่วนมากอนุমানสาเหตุของความสำเร็จว่าเป็นเพราะความสามารถและความพยายาม อนุমানสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะไม่มีความพยายาม ส่วนกลุ่มที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ มีการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะไม่มีความสามารถ

จรัล อุ่นจิตวิวัฒน์ (2532) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์กับการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวและความล้มเหลวในวิชาคณิตศาสตร์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 275 คน และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 275 คน โดยให้นักเรียนทำแบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และแบบสอบถามวัดการอนุমানสาเหตุ ผลการศึกษาพบว่า ในกรณีที่ประสบความสำเร็จ นักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงมีการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะความสามารถและความพยายามมากกว่านักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ ทั้งในกลุ่มนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 กรณีที่ประสบความล้มเหลวพบว่า นักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงมีการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะขาดความพยายามมากกว่านักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ เฉพาะในกลุ่มนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 เท่านั้น ส่วนนักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ มีการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะโชคไม่ดีมากกว่านักเรียนในกลุ่มที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงในกลุ่มชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2

จากผลงานวิจัยที่รวบรวมได้เกี่ยวกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์กับการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวและความล้มเหลวในการเรียน ผู้วิจัยจึงตั้งสมมติฐานว่า นักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงมีการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะความสามารถและความพยายามสูงกว่านักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ นักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำมีการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะไม่มีความสามารถสูงกว่านักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง และนักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงมีการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะไม่มีความพยายามสูงกว่านักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ

3. ความวิตกกังวล

ความวิตกกังวล (Anxiety) มีรากศัพท์มาจากภาษากรีกและลาติน ความหมายจากรากศัพท์ภาษากรีก หมายถึง การกตหรือรัดให้แน่น ความหมายจากรากศัพท์ภาษาลาติน หมายถึง ความแคบหรือตีบตัน จากความหมายดังกล่าวใช้อธิบายความวิตกกังวลที่ครอบคลุมความรู้สึกต่อไปนี้ คือ ความรู้สึกหงุดหงิด ไม่สบายใจ ต่อสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน ความรู้สึกหวั่นเกรงต่อผลที่จะเกิดขึ้น ความรู้สึกกระสับกระส่าย ความรู้สึกอึดอัดไม่สบาย ความรู้สึกตื่นตระหนก ความรู้สึกไม่มั่นใจเกี่ยวกับอนาคต (Ladder and Mark, 1971)

สปีลเบอร์เกอร์ (Spielberger, 1966) ได้ให้ความหมายของความวิตกกังวลไว้ดังนี้ ความวิตกกังวล เป็นลักษณะควบคู่กับความกลัวในแง่อารมณ์แบบชีววิทยา กล่าวคือ ความกลัวเป็นการตอบสนองของสิ่งที่มีชีวิตต่ออันตรายที่มีอยู่จริงภายนอก แต่ความวิตกกังวลเป็นการตอบสนองต่ออันตรายที่มีอยู่ภายใน เช่น แรงกระตุ้นที่ไม่สบายอารมณ์ หรืออาการที่ก้าวร้าวเพื่อแก้ปัญหา

ความคับข้องใจภายใน ที่ทำท่าจะปรากฏในความรู้สึกสำนึกจนกระทั่งเกิดแรงกระตุ้นภายในให้มีการ
โต้ตอบจริง ๆ

3.1 ลักษณะของความวิตกกังวล

Spielberger (1972) แบ่งลักษณะความวิตกกังวลออกเป็น 2 ประเภท คือ

1) ความวิตกกังวลที่เป็นลักษณะประจำตัวของบุคคล (Trait Anxiety) หรือ A-Trait เป็นความวิตกกังวลที่มีลักษณะค่อนข้างจะคงที่ ความวิตกกังวลประเภทนี้มักจะเกิดขึ้นกับบุคคล
ในสถานการณ์ทั่วไปทุกสถานการณ์ และจะไม่ปรากฏออกมาในลักษณะพฤติกรรมโดยตรง แต่จะ
เป็นตัวเสริมของความวิตกกังวลแบบสแตต ทุกคนจะมีความวิตกกังวลประเภทนี้โดยไม่รู้ตัว ถือเป็น
เป็นส่วนหนึ่งของบุคลิกภาพ

2) ความวิตกกังวลที่มีต่อสภาพการณ์ (State Anxiety) หรือ A-State คือ ความวิตก
กังวลซึ่งเกิดขึ้นเมื่อมีสถานการณ์เฉพาะหรือสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่ทำให้เกิดความไม่พึงพอใจหรือจะเกิด
อันตรายต่อบุคคล และจะแสดงพฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้ ในช่วงที่อยู่ในสถานการณ์นั้น ความ
วิตกกังวลแบบนี้จะส่งผลให้บุคคลเกิดความตึงเครียด หวาดหวั่น กระวนกระวาย ความเข้มของ
ความวิตกกังวลที่เกิดขึ้นย่อมขึ้นอยู่กับความเข้มของสิ่งเร้าด้วย

ความวิตกกังวลแบบ A-Trait และ A-State มีความสัมพันธ์กันในลักษณะต่อไปนี้ คือ
ในบุคคลที่มีความวิตกกังวลแบบ A-Trait สูง เมื่อได้รับสิ่งเร้าที่ทำให้เกิดความไม่พึงพอใจ หรือ
จะทำให้เกิดอันตราย ระดับความวิตกกังวลแบบ A-Trait ที่มีอยู่ จะเป็นตัวเสริมหรือไปประกอบ
ความวิตกกังวลแบบ A-State ให้มีความรุนแรงและมีระยะเวลาการเกิดนานมากกว่าในบุคคลที่มี
ความวิตกกังวลแบบ A-Trait ระดับต่ำกว่า (Spielberger, 1960: 3-4 อ้างถึงใน ดาราวรรณ
ตะปินตา, 2527: 9) นอกจากนั้น ในบุคคลที่เกิดความวิตกกังวลแบบ A-State บ่อย ๆ ครั้ง โดย
ในแต่ละครั้งจะมีความรุนแรงหรือไม่ก็ตาม อาจส่งผลให้บุคคลนั้นมีความวิตกกังวลแบบ A-
Trait ในระดับที่สูงขึ้น (Spielberger, 1966: 18 อ้างถึงใน ดาราวรรณ ตะปินตา, 2527: 10)

3.2 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความวิตกกังวล

สาเหตุที่ทำให้คนเรามีความวิตกกังวลนั้น เป็นเพราะปัจจัยดังต่อไปนี้ (สมโภชน์ เอี่ยม
สุภานิต, 2532)

1) จากแนวคิดของฟรอยด์ (Freud) เชื่อว่า ความวิตกกังวลมีสาเหตุมาจากแรงกระตุ้น
ภายในที่พยายามจะอยู่เหนืออีโก้ (Ego) นั่นคือ ในช่วงต้นของชีวิตคนเราก็มีความปรารถนาที่จะ

แสดงออกตามธรรมชาติโดยไม่มีความกลัวใด ๆ แต่เมื่อต่อมาคนเราเกิดพบว่า ความต้องการที่จะกระทำภายในจะถูกลงโทษหรือไม่ได้รับการยอมรับ อีโก้ก็จะปรับตัวระหว่างความต้องการภายในกับการที่จะต้องถูกลงโทษจากสังคม เมื่อความต้องการที่จะแสดงออกตามสัญชาตญาณถูกระงับด้วยการลงโทษ คำหยาบ หรือถูกตี ก็จะทำให้บุคคลนั้นเกิดความรู้สึกวิตกกังวล

2) ปัจจัยทางด้านสรีระ แนวคิดนี้ มีความเชื่อว่าคนเรามีความวิตกกังวลเพราะสรีระของคนเรานั้นไวต่อการรับรู้ความรู้สึกมากเกินไป องค์ประกอบนี้มีผลมาตั้งแต่เด็กเกิดทีเดียว จากการที่เด็กไวต่อการรับรู้ก็ส่งผลต่อการเป็นวัยรุ่นที่มีอาการกระวนกระวายมากกว่าปกติ ทำให้นำไปสู่ความเครียดได้ง่าย และวิตกกังวลได้ง่ายขึ้น เช่นกัน

3) ปัจจัยทางการเรียนรู้ แม้ว่าไวต่อการรับรู้ของสรีระของบุคคลจะทำให้คนเรามีความวิตกกังวลได้ง่ายก็ตาม แต่ทว่าสิ่งต่าง ๆ ที่จะส่งผลให้เด็กมีความวิตกกังวลตลอดจนหาทางแก้ไขนั้น น่าจะมาจากการเรียนรู้ในสังคมมากกว่า เช่น จากการที่เด็กได้รับประสบการณ์ที่ไม่พึงพอใจในสภาพแวดล้อมมาก่อน ก็จะมีอาการวิตกกังวลเมื่อจะต้องเผชิญสภาพการณ์เช่นนั้นอีกครั้ง

3.3 ผลของความวิตกกังวล

ความวิตกกังวลทำให้เกิดผลกระทบต่อบุคคลทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ ความคิด และพฤติกรรม ซึ่งพอสรุปผลของความวิตกกังวลได้ดังนี้ (Goldberger, 1982)

1) ด้านชีวเคมี ความวิตกกังวลทำให้ระบบประสาทอัตโนมัติถูกกระตุ้น ซึ่งมีผลกระทบต่อสมองและต่อมไร้ท่อ ซึ่งทำหน้าที่ควบคุมศูนย์กลางของอารมณ์ เช่น ความวิตกกังวล ทำให้ต่อมอดรีนัล (Adrenal Medulla) หลั่งสารอดรีนาลีน (Adrenaline) เป็นผลให้อัตราการไหลเวียนของโลหิตในกล้ามเนื้อมีมากขึ้น ความวิตกกังวลเป็นผลให้กระเพาะอาหารขับน้ำย่อยมากกว่าปกติ ซึ่งเป็นเหตุให้เกิดแผลในกระเพาะอาหารได้ เป็นต้น

2) ด้านสรีรวิทยา การเปลี่ยนแปลงทางร่างกายขึ้นอยู่กับระดับความวิตกกังวลของบุคคล เช่น ชีพจรเต้นเร็ว ความดันโลหิตสูงขึ้น หายใจลึกและเร็ว หรือหายใจติดขัด ม่านตาขยาย ริมฝีปากแห้ง เหงื่อออกมากกว่าปกติ โดยเฉพาะบริเวณฝ่ามือ ฝ่าเท้า มือสั่น คลื่นไส้ อาเจียน เบื่ออาหาร ปัสสาวะบ่อยครั้ง ท้องอืดเฟ้อ เกิดความตึงเครียดของกล้ามเนื้อ โดยเฉพาะบริเวณลำคอ นอนไม่หลับ ประจำเดือนผิดปกติในเพศหญิง เป็นต้น

3) ด้านอารมณ์ มีอาการตื่นเต้น ตกใจง่าย หงุดหงิด โกรธง่าย หวาดหวั่น ซึมเศร้า กระสับกระส่าย เหนื่อยหน่าย ท้อแท้ใจ และร้องไห้ เป็นต้น

4) ด้านความคิด ความจำ และการรับรู้ มีอาการหมกมุ่น ขาดสมาธิ สับสน ลืมง่าย ประสิทธิภาพการจำลดลง ไม่แน่ใจ การใช้ภาษาผิดพลาด และการรับรู้บิดเบือนไป

3.4 ระดับของความวิตกกังวล

Johnson (1986) ได้แบ่งระดับความรุนแรงของความวิตกกังวลออกเป็น 4 ระดับดังนี้

1) ความวิตกกังวลระดับเล็กน้อย (Mild Anxiety) เป็นความวิตกกังวลในระดับที่กระตุ้นให้บุคคลเกิดความตื่นตัว กระตุ้นประสาทรับสัมผัสทั้ง 5 ให้รับรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น ทำให้เรียนรู้และแก้ปัญหาได้ดีขึ้น และทำให้เกิดความคิดสร้างสรรค์

2) ความวิตกกังวลระดับปานกลาง (Moderate Anxiety) เป็นความวิตกกังวลในระดับที่ทำให้บุคคลสนใจต่อความวิตกกังวลที่เกิดขึ้น มีผลทำให้การรับรู้ประสาทสัมผัสทั้ง 5 ลดลง ความสามารถเกี่ยวกับการเรียนรู้ลดลง ร่างกายมีปฏิกิริยาตอบสนองต่อความวิตกกังวลในการสอบ เช่น มีอาการเกร็งของกล้ามเนื้อ มีอาการปั่นป่วนภายในท้อง มีอาการหอบหายใจเข้าออกแรง ปวดศีรษะ เป็นต้น

3) ความวิตกกังวลระดับสูง (Severe Anxiety) เป็นความวิตกกังวลในระดับที่ทำให้การรับรู้ประสาทสัมผัสทั้ง 5 ลดลงอย่างมากจนอาจทำให้รับรู้สภาพแวดล้อมบิดเบือนไปจากความเป็นจริง รับรู้รายละเอียดของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเพียงบางส่วน ทำให้ไม่สามารถเชื่อมโยงรายละเอียดของเหตุการณ์ทั้งหมดที่เกิดขึ้นได้ และบุคคลมีปฏิกิริยาตอบสนองต่อความวิตกกังวลทั้งทางร่างกาย อารมณ์ และพฤติกรรม

4) ความวิตกกังวลระดับรุนแรงที่สุด (Panic Anxiety) เป็นความวิตกกังวลในระดับที่ทำให้บุคคลรับรู้สภาพแวดล้อมบิดเบือนไปจากความเป็นจริง จนอาจมีอาการของประสาทหลอน บุคคลสูญเสียการควบคุมตนเอง บุคลิกภาพและความคิดผิดปกตินอาจมีอาการหลงผิด ความสามารถเกี่ยวกับการเรียนรู้เสียไป ร่างกายมีการตอบสนองต่อความวิตกกังวลอย่างรุนแรง

ความวิตกกังวลไม่ใช่สภาวะอารมณ์ที่มีผลในทางลบเพียงอย่างเดียว ความวิตกกังวลในระดับเล็กน้อยและปานกลาง จะก่อให้เกิดผลสำเร็จในการปรับตัวในชีวิตประจำวัน เพราะทำให้บุคคลเกิดการตื่นตัว มีการรับรู้และการเรียนรู้ดีขึ้น แก้ปัญหาอย่างมีวิจารณญาณ ถ้าระดับความวิตกกังวลเพิ่มขึ้น บุคคลจะสูญเสียความสามารถในการทำหน้าที่ให้มีประสิทธิภาพในขณะนั้น สนามการรับรู้ของประสาททั้ง 5 จะแคบลง สนใจแต่เพียงบางส่วนของสถานการณ์ และเมื่อความวิตกกังวลสูงมากขึ้นจนอยู่ในระดับรุนแรงจะทำให้การรับรู้และการเรียนรู้เสียไป ไม่สามารถเข้าใจสถานการณ์ต่างๆ ได้อย่างละเอียดถี่ถ้วน มีการบิดเบือนไปจากความเป็นจริง ขาดการปรับตัวที่ดี ความคิดแตกแยกสับสน ไม่สามารถดำเนินกิจกรรมต่างๆ ให้บรรลุจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ (Luckman and Sorensen, 1974: 112)

3.5 การประเมินความวิตกกังวล

ความวิตกกังวลสามารถประเมินได้ 4 วิธี คือ ประเมินจากสภาพทางสรีรวิทยาของบุคคล ประเมินโดยการให้บุคคลรายงานความรู้สึกวิตกกังวลของตนเอง ประเมินโดยการสังเกตพฤติกรรมที่แสดงออกของบุคคล และประเมินโดยใช้เทคนิคการฉายออก (Levitt, 1980 cited in Endler and Edward, 1982: 41)

1) การประเมินจากสภาพทางสรีรวิทยาของบุคคล โดยการประเมินการเปลี่ยนแปลงที่เกิดจากการที่ระบบประสาทอัตโนมัติถูกกระตุ้นจากการตรวจหาความถี่ของชีพจร ระดับความดันโลหิต อัตราการเต้นของหัวใจ ความตึงเครียดของกล้ามเนื้อ อัตราการหายใจ อุณหภูมิในร่างกาย และการตรวจคลื่นสมอง เป็นต้น การวัดด้วยวิธีนี้จำเป็นต้องอาศัยผู้เชี่ยวชาญทางการตรวจ อีกทั้งการแปรผลการเปลี่ยนแปลงต้องแม่นยำ ทั้งนี้เพราะอาจเกิดการสับสนในการประเมินได้ เนื่องจากการเปลี่ยนแปลงของความดันโลหิต และอัตราการเต้นของชีพจรนั้นอาจเกิดจากพยาธิสภาพของโรคต่างๆ ที่บุคคลนั้นประสบอยู่

2) การประเมินความวิตกกังวลโดยการให้บุคคลรายงานความรู้สึกวิตกกังวลของตนเอง เป็นการวัดความวิตกกังวลซึ่งเป็นการวัดที่ตนเองรับรู้ได้ อาจเป็นการรายงานด้วยการตอบแบบสอบถามที่ให้ตอบตามความรู้สึกของตน การเขียนหรือรายงานด้วยวาจา แล้วนำมาประเมินระดับความวิตกกังวล การประเมินความวิตกกังวลด้วยวิธีนี้สามารถใช้ได้ง่ายและสะดวก โดยไม่ต้องอาศัยผู้ที่ผ่านการฝึกฝนมาแล้ว ใ้ระยะเวลาสั้นๆ ในการตอบ ให้คะแนนง่าย และได้ผลดีถ้าแบบวัดที่สร้างขึ้นมีความเที่ยงและความตรงสูง

3) การประเมินความวิตกกังวลโดยการสังเกตพฤติกรรมที่แสดงออกของบุคคล การสังเกตนี้จะสังเกตถึงความผันแปรในด้านการเคลื่อนไหว คำพูด การติดต่อสื่อสารโดยไม่ใช้คำพูด การรับรู้ ความสอดคล้องกันของการทำงานของร่างกายกับการรับรู้ ความจำ การเรียนรู้ที่ง่าย ๆ และที่ซับซ้อน เนื่องจากเชื่อว่าพฤติกรรมของมนุษย์ที่แสดงออกมานั้นเป็นปฏิกิริยาที่สะท้อนจากอารมณ์ภายในใจ ซึ่งสามารถสังเกตเห็นได้ เช่น มีอาการกระสับกระส่าย ลูกลิ้นลูกกลืน ร้องไห้ ถอนหายใจ และพูดเร็ว เป็นต้น

4) การประเมินความวิตกกังวลโดยใช้เทคนิคการฉายออก (Projective Technique) ซึ่งการวัดด้วยวิธีนี้มีความยากลำบากในการแปลผลจึงจำเป็นต้องใช้ผู้เชี่ยวชาญ

จากวิธีการประเมินความวิตกกังวลทั้ง 4 วิธีนี้ จะเห็นว่าการประเมินความวิตกกังวลโดยให้บุคคลรายงานความรู้สึกด้วยตนเอง และการประเมินจากการสังเกตพฤติกรรมที่แสดงออกนั้นมีความเป็นไปได้สูง มีผู้นิยมใช้กันอย่างกว้างขวาง

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความวิตกกังวลกับการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวและความล้มเหลวในการเรียน มีดังนี้

Klein (1982) ศึกษาพบว่าบุคคลที่มีความวิตกกังวลสูงมีแนวโน้มที่จะอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะไม่มีความสามารถ ส่วน Weiner และ Potepan (1970) พบว่าบุคคลที่มีความวิตกกังวลต่ำ มีแนวโน้มที่จะอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะไม่มีความพยายาม

Rapaport (1984) ได้ศึกษาความวิตกกังวลและการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวและความล้มเหลวในสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ กับนักศึกษาสาขาจิตวิทยาจำนวน 200 คน โดยให้กลุ่มตัวอย่างทำแบบทดสอบความวิตกกังวลที่มีชื่อว่า Test Anxiety Scale (TAS) และสุ่มกลุ่มตัวอย่างให้อยู่ในเงื่อนไขของความสำเร็จหรือความล้มเหลวที่เกี่ยวข้องกับงานการสืบเปลี่ยนพยัญชนะของคำเพื่อให้ได้คำใหม่ ผลการศึกษาพบว่า นักศึกษาที่มีความวิตกกังวลสูงเชื่อว่าการที่พวกเขาล้มเหลวเป็นเพราะการไม่มีความสามารถ

จากผลงานวิจัยที่รวบรวมได้เกี่ยวกับความวิตกกังวลกับการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวและความล้มเหลวในการเรียน ผู้วิจัยจึงตั้งสมมติฐานว่า นักเรียนที่มีความวิตกกังวลสูงมีการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะไม่มีความสามารถสูงกว่านักเรียนที่มีความวิตกกังวลต่ำ

4. การเห็นคุณค่าในตนเอง

จากการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับการเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-Esteem) ได้มีผู้ให้คำจำกัดความและความหมายของคำว่า การเห็นคุณค่าในตนเอง ไว้คล้ายคลึงกัน ดังนี้

คูเปอร์สมิท (Coopersmith, 1984: 5) ได้ให้ความหมายของการเห็นคุณค่าในตนเองว่าเป็นการประเมินคุณค่าของตนเอง แสดงถึงทัศนคติทั้งทางด้านบวกหรือลบ เป็นการตัดสินใจคุณค่าแห่งตน ทำให้บุคคลนั้นรู้สึกว่าคุณมีความสามารถ ความสำคัญ ประสบความสำเร็จและมีคุณค่าซึ่งสังเกตได้จากคำพูดและพฤติกรรมที่แสดงออก

เบรนเดน (Branden, 1981: 110,125) ได้ให้ความหมายของการเห็นคุณค่าในตนเองว่าเป็นลักษณะของความเชื่อมั่นและการมีความนับถือตนเอง อันเกิดจากความเชื่อมั่นในคุณค่าของตนเอง ความมั่นใจในความสามารถของตนที่กระทำสิ่งใดให้สำเร็จได้ตามความพอใจ

ออสเบล (Ausubel อ้างถึงใน กาญจนา พงศ์พฤกษ์, 2523: 25) ได้ให้ความหมายการเห็นคุณค่าในตนเองว่า เป็นความเชื่อของบุคคลว่าเขามีความสำคัญ และมีคุณค่าในฐานะที่เขาเป็นมนุษย์คนหนึ่ง

แซสซี (Susse, 1978: 48) ได้ให้ความหมายของการเห็นคุณค่าในตนเองว่า เป็นความรู้สึกของบุคคลว่าตนเองมีความสำคัญและมีคุณค่าในตนเอง มีความต้องการได้รับความเชื่อถือ การยอมรับนับถือโดยได้รับการสนับสนุนหรือการยอมรับนับถือจากผู้อื่น เพื่อที่จะได้เกิดความรู้สึกภาคภูมิใจและนับถือตนเอง

เจมส์ (James, 1950: 310-311 อ้างถึงใน สารภี ธนกรวิทย์, 2523: 21) ได้ให้ความหมายของการเห็นคุณค่าในตนเองว่า เป็นความรู้สึกซึ่งมีอยู่ในตัวเรา การไม่ทำให้ตัวเราเกิดความล้มเหลวและต่ำต้อย ความรู้สึกของเราที่จะอยู่ครบถ้วน ภายหลังจากการที่เราได้ทำอะไรสำเร็จ ลุล่วงไป ซึ่งเปรียบเสมือนว่า การเห็นคุณค่าในตนเองเป็นอัตราส่วนของคุณภาพที่เป็นจริงระหว่างความสำเร็จกับความคาดหวัง อาจแสดงออกได้ดังนี้

$$\text{การเห็นคุณค่าในตนเอง} = \frac{\text{ความสำเร็จ}}{\text{ความคาดหวัง}}$$

จากที่กล่าวมาทั้งหมดนี้สรุปได้ว่า การเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึง การประเมินคุณค่าของตนเองในด้านความสามารถ ความสำเร็จตามเป้าหมายที่ได้ตั้งไว้ ทำให้บุคคลรู้สึกว่าเป็นบุคคลที่มีคุณค่า มีความสามารถ ประสบความสำเร็จ เป็นที่ยอมรับของตนเองและคนอื่น

4.1 แนวคิดของการเห็นคุณค่าในตนเอง

มาสโลว์ (Maslow, 1970: 45-46) นักจิตวิทยาที่มีผลงานการศึกษาในด้านนี้มากคนหนึ่ง กล่าวถึงการเห็นคุณค่าในตนเองไว้ว่า เป็นความต้องการที่สำคัญ และเข้าใจยากที่สุดเพราะขึ้นกับองค์ประกอบต่างๆมากมาย การเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์กับความต้องการความรักและการเป็นเจ้าของ ความต้องการนี้ประกอบด้วย ความนับถือตนเอง ความเชื่อมั่นในตนเอง มีความสามารถและการได้รับการนับถือ เห็นคุณค่า และหากได้รับการพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองขึ้นไปอีก ก็จะเข้าสู่ขั้นบรรลุนิสรณแห่งตน (Self-Actualization) ซึ่งเป็นความต้องการขั้นสูงสุดของมนุษย์

มาสโลว์ แบ่งการเห็นคุณค่าในตนเองเป็น 2 ส่วน คือ

- 1) การเห็นคุณค่าในตนเองจากการยอมรับของตนเอง คือ การพึงพอใจในตนเอง มีความเข้มแข็ง มีความสามารถ มีความชื่นชมตนเอง มีความเชื่อมั่นและมีความเป็นอิสระ
- 2) การเห็นคุณค่าในตนเองจากการยอมรับของคนอื่น คือ การมีเกียรติ มีชื่อเสียง มีตำแหน่ง อำนาจ การได้รับการยอมรับ เป็นที่ยกย่องของสังคม

คูเปอร์สมิธ (Coopersmith, 1981: 37-38) แบ่งองค์ประกอบที่มีผลต่อการพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองไว้ 4 องค์ประกอบ คือ

- 1) การได้รับการยอมรับนับถือจากบุคคลรอบ ๆข้าง
- 2) การประสบความสำเร็จในชีวิต ตามสถานภาพของตนในสังคม
- 3) ความพยายามที่จะให้ได้มาในสิ่งที่ตนเองต้องการ ความทะเยอทะยาน
- 4) ขอบเขตความสามารถที่จะวัดผลกระทบท่อบุคคล เพื่อให้เกิดภาวะสมดุลย์

4.2 องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการเห็นคุณค่าในตนเอง

จากการศึกษาเกี่ยวกับองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการเห็นคุณค่าในตนเองของคูเปอร์สมิธ (Coopersmith, 1981: 118-119) พบว่า องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการเห็นคุณค่าในตนเองมี 2 ประเภท คือ องค์ประกอบภายในตนเองและองค์ประกอบภายนอกตนเอง

1) องค์ประกอบภายในตนเอง คือ ลักษณะเฉพาะของบุคคลแต่ละคนที่มีผลทำให้การเห็นคุณค่าในตนเองของบุคคลแต่ละคนแตกต่างกัน ซึ่งประกอบด้วย

1.1) ลักษณะทางกายภาพ (Physical Attributes) เช่น ความสวยงามของรูปร่างหน้าตา ความคล่องแคล่วว่องไว บุคคลที่มีลักษณะทางกายภาพดี จะมีการเห็นคุณค่าในตนเองมากกว่าบุคคลที่มีลักษณะทางกายภาพที่ด้อย อย่างไรก็ตามก็ดี ลักษณะทางกายภาพใดๆ จะส่งผลต่อความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองหรือไม่เพียงใด ยังขึ้นอยู่กับค่านิยมของสังคมนั้นๆ อีกด้วย (Coopersmith, 1981: 120-123)

1.2) สมรรถภาพ ความสามารถและผลงาน (General capacity, Ability and Performance) องค์ประกอบทั้ง 3 มีความสัมพันธ์ระหว่างกัน และมีผลต่อการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยจะเป็นตัวบ่งชี้ถึงความดีของการประสบความสำเร็จหรือความล้มเหลวในสิ่งที่กระทำ โดยจะมีเรื่องสติปัญญาเข้ามาเกี่ยวพันด้วยโดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้ที่อยู่ในวัยเรียน ซึ่งจะหมายถึงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สติปัญญาจะนำมาซึ่งผลต่อสมรรถภาพและผลการเรียนของนักเรียนด้วย อันจะนำไปสู่การเพิ่มความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง (Coopersmith, 1981: 123-125)

1.3) ภาวะทางอารมณ์ (Affective states) เป็นภาพสะท้อนให้เห็นถึงความรู้สึก เห็นคุณค่า ความเป็นสุข ความวิตกกังวล หรือภาวะอื่นที่อยู่ในตัวบุคคล อันเป็นผลสืบเนื่องมาจากการประเมินถึงสิ่งที่ตนประสบและเป็นผลมาจากการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น แล้วมีผลต่อการประเมินตนเองในเวลาต่อมา บุคคลที่ประเมินตนเองในทางที่ดีจะมีความรู้สึกพึงพอใจ มีความสุข ในทางตรงกันข้ามบุคคลที่ประเมินตนเองในทางไม่ดี ไม่พอใจในชีวิตของตน และหมดหวังในอนาคต (Coopersmith, 1981: 130-134)

1.4) ค่านิยมส่วนตัว (Self-values) โดยทั่วไปบุคคลจะให้ความพอใจในสิ่งต่างๆ แตกต่างกันไป บุคคลมีแนวโน้มจะใช้ค่านิยมของสังคม เป็นตัวตัดสินการเห็นคุณค่าของตนเอง ถ้าค่านิยมของตนเองสอดคล้องกับสังคม จะทำให้การเห็นคุณค่าในตนเองเพิ่มขึ้น แต่ถ้าค่านิยมของตนเองไม่สอดคล้องกับสังคม การเห็นคุณค่าในตนเองจะต่ำลง (Coopersmith, 1981: 138-142)

1.5) ความปรารถนาของบุคคล (Aspiration) การตัดสินการเห็นคุณค่าในตนเองของบุคคลเกิดจากการเปรียบเทียบผลงาน และความสามารถของตนเองกับเกณฑ์ความสำเร็จที่ตนเองได้ตั้งไว้ ถ้าผลงานและความสามารถเป็นไปตามเกณฑ์ที่ตนเองตั้งไว้หรือดีกว่า จะทำให้บุคคลมีการเห็นคุณค่าในตนเองเพิ่มขึ้น ในทางตรงกันข้าม ถ้าผลงานและความสามารถไม่เป็นไปตามเกณฑ์หรือต่ำกว่าเกณฑ์ บุคคลจะคิดว่าตนเองไร้ค่า

1.6) เพศ (Sex) สังคมและวัฒนธรรมส่วนใหญ่ จะให้ความสำคัญกับเพศชาย การประสบความสำเร็จของเพศชายมักจะถูกมองว่าเกิดจากความสามารถ แต่ถ้าเป็นผู้หญิงกลับถูกมองว่าเป็นเพราะความพยายามหรือความโชคดี ดังนั้นจึงพบว่าส่วนใหญ่เพศชายมีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่าเพศหญิง (Shaver, 1987: 257) แต่อย่างไรก็ตามทัศนคติต่อผู้หญิงและระดับการเห็นคุณค่าในตนเองมีความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมด้วย (Spence, 1987: 56)

1.7) ปัญหาต่างๆ และโรคภัยไข้เจ็บ (Problems and Pathology) ได้แก่ ปัญหาสุขภาพจิตต่างๆ ไป อาการทางกายที่มีสาเหตุมาจากจิตใจ (Psychosomatic symptoms) กล่าวคือ ผู้ที่มีปัญหาดังกล่าวสูงจะมีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ และจะแสดงออกมาในรูปความวิตกกังวล มีความทุกข์ ส่วนผู้ที่มีปัญหาดังกล่าวน้อย จะมีการเห็นคุณค่าในตนเองสูง (Coopersmith, 1981: 134-138)

2) องค์ประกอบภายนอกตนเอง คือ สภาพแวดล้อมภายนอกที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์ด้วย ซึ่งจะส่งผลให้เกิดการเห็นคุณค่าในตนเองที่แตกต่างกัน ซึ่งประกอบด้วย

2.1) ความสัมพันธ์กับครอบครัวและพ่อแม่ ความสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่และลูก เป็นสิ่งที่มีอิทธิพลมาก ดังนั้น ประสบการณ์ที่บุคคลได้รับจากความสัมพันธ์ภายในครอบครัวจึงเป็นรากฐานที่สำคัญในชีวิต เด็กที่ได้รับความรัก ความอบอุ่น การสนับสนุน ให้ความสำคัญให้สิทธิเสรีภาพในการกระทำของเด็ก ระเบียบกฎเกณฑ์ที่พ่อแม่ใช้ปกครองลูกและการจัดการดูแลให้เด็ก

มีอิสระในขอบเขตที่กำหนด สิ่งต่างๆ เหล่านี้จะทำให้เด็กสามารถพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองได้ (Coopersmith, 1981: 236; Hamachek, 1978: 144-145)

2.2) โรงเรียนและการศึกษา เป็นสถานที่พัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองต่อจากบ้าน โรงเรียนมีหน้าที่ช่วยให้นักเรียนเกิดความรู้สึกเชื่อมั่นในทักษะ ความสามารถและการเห็นคุณค่าในตนเองเมื่ออยู่ในชั้นเรียน เช่น ครูเปิดโอกาสให้นักเรียนทำกิจกรรมต่างๆ ได้อย่างอิสระ ซึ่งไม่ขัดกับกฎระเบียบที่โรงเรียนได้กำหนดไว้ การฝึกนักเรียนให้แก้ไขปัญหาต่างๆ เพื่อส่งเสริมให้เด็กมีความมั่นใจในตนเอง (Coopersmith, 1984: 9-10)

2.3) สถานภาพทางสังคมเป็นการเปรียบเทียบตนเองกับบุคคลอื่น โดยพิจารณาจากอาชีพ ตำแหน่งงาน บทบาททางสังคม สถานะทางเศรษฐกิจ วงศ์ตระกูล เป็นต้น บุคคลที่มาจากสถานภาพทางสังคมสูง จะได้รับการปฏิบัติที่ทำให้เขารู้สึกมีคุณค่าในตนเองสูงกว่าบุคคลที่มาจากสถานภาพทางสังคมระดับปานกลางหรือต่ำ อย่างไรก็ตามจากการศึกษาพบว่า สถานภาพทางสังคมมีความสัมพันธ์กับการเห็นคุณค่าในตนเองไม่ค่อยเด่นชัดนัก เพราะบุคคลที่มาจากสถานภาพทางสังคมในระดับต่ำมีทั้งบุคคลที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงและต่ำ ดังที่คูเปอร์สมิธศึกษาพบว่า ยิวเป็นชนกลุ่มน้อยที่มีสถานภาพทางสังคมในระดับต่ำ แต่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่า ไปตสแตนท์ และคาธอลิก ซึ่งเป็นพวกที่มีสถานภาพทางสังคมในระดับสูง (Coopersmith, 1981: 138-142)

2.4) สังคมและกลุ่มเพื่อน การที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับสังคมและเพื่อนจะช่วยในการพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเอง การที่บุคคลไม่ได้รับการยอมรับ ไม่เป็นที่ประทับใจในกลุ่มเพื่อน จะทำให้ความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองต่ำลง จะกลายเป็นคนที่เจี๊ยบขริ่ม ชอบเก็บตัว และไม่เป็นที่ไว้วางใจของเพื่อน (Gurney, 1987: 28; Rosenberg, 1965: 158)

4.3 ลักษณะของบุคคลที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงและต่ำ

บุคคลจะแสดงถึงการเห็นคุณค่าในตนเองจากลักษณะท่าทาง น้ำเสียงคำพูด และการกระทำ ซึ่งอาจจะแสดงออกมารู้ตัวหรือไม่รู้ตัวก็ได้ แล้วมีผลต่อบุคคลดังนี้

บุคคลที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูง จะเป็นคนที่มีความเชื่อมั่นในตนเองสูง มีความสอดคล้องกลมกลืนในความเป็น "ตน" รับรู้คุณค่าของตนเองตามความเป็นจริง มีความเชื่อถือในความคิดของตนเอง แสดงพฤติกรรมออกมาได้อย่างเหมาะสม มีความกระตือรือร้น เชื่อมมั่นในตนเองว่ามีความสามารถในการทำงานให้ประสบความสำเร็จ กล้าคิด กล้าแสดงออก มีความคิดสร้างสรรค์ มองโลกในแง่ดี สามารถแก้ไขปัญหาเฉพาะหน้าได้ มีความรับผิดชอบทั้งต่อตนเองและผู้อื่น รวมทั้งสร้างสัมพันธภาพที่ดีต่อบุคคลรอบข้างได้ แต่ในขณะเดียวกันก็ยอมรับความล้มเหลวของตนเองได้ จึงมีชีวิตอยู่อย่างไม่วิตกกังวล มีความยืดหยุ่นในการดำรงชีวิต ทำให้ดำรงชีวิตอย่างมี

ความสุข (Branden, 1985: 6-9; Coopersmith, 1981: 132-134; Hamachek, 1978: 180; Schutz, 1967: 15 อ้างถึงใน อรุมา พุ่มสวัสดิ์, 2539: 15-16)

บุคคลที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ มีลักษณะตรงกันข้ามกับบุคคลที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูง คือ จะอยู่ในภาวะไม่สอดคล้องกลมกลืนในความเป็น “ตน” มักไม่เห็นความสำคัญของตนเอง ขาดความเชื่อมั่นในตนเอง รับรู้ว่าคุณค่าของตัวเองต่ำ ซึ่งจะส่งผลให้บุคคลเหล่านี้เกิดความรู้สึกว่าตนเองมีปมด้อย วิตกกังวล เกือบตัว ไม่ชอบแสดงตัว แสวงหาการยอมรับจากบุคคลอื่น เพื่อให้เกิดการยอมรับตนเอง มีความประหม่า หวั่นไหว เมื่อรู้ว่าตนเองอยู่ในสายตาของผู้อื่น มักไม่ค่อยยอมรับความล้มเหลวของตน ทำให้มีความเครียด และความวิตกกังวลสูง จึงเป็นผู้ไม่มีความสุขในชีวิต (Coopersmith, 1981: 71, 132-134; Hamachek, 1978: 180 อ้างถึงใน อรุมา พุ่มสวัสดิ์, 2539: 16)

จากการแบ่งมิติของสาเหตุเป็น 3 มิติ ตามทฤษฎีของไวน์เนอร์ พบว่า บุคคลที่อนุমানสาเหตุของความสำเร็จเนื่องจากสาเหตุภายในบุคคล เช่น ความสามารถ ความพยายาม จะมีอัตมโนทัศน์และการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่าบุคคลที่อนุমানสาเหตุของความสำเร็จเนื่องจากสาเหตุภายนอกบุคคล

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเห็นคุณค่าในตนเองกับการอนุমানสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในการเรียน มีดังนี้

Skavvik (1990) ศึกษาความสัมพันธ์ของการอนุমানสาเหตุของการรับรู้ผลการศึกษากับการเห็นคุณค่าในตนเอง กับนักเรียนเกรด 10 ซึ่งเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายจำนวน 575 คน โดยให้นักเรียนอนุমানสาเหตุของการเรียนโดยทั่วๆ ไป พบว่า นักเรียนที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงจะอนุমানสาเหตุของความสำเร็จว่าเป็นเพราะความสามารถมากกว่านักเรียนที่มีการเห็นคุณค่าตนเองต่ำ

Burke (1978) ศึกษาผลของการปฏิสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าในตนเองและผลการทำงานต่อการอนุমানสาเหตุของนักศึกษาชายที่มีอายุเฉลี่ย 23.31 ปี จำนวน 90 คน โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็นกลุ่มที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูง ปานกลาง และต่ำ และให้กลุ่มตัวอย่างประเมินสาเหตุของความสำเร็จจาก 4 สาเหตุ คือ ความสามารถ ความพยายาม ความยากของงาน และโชค ผลการศึกษาพบว่า บุคคลจะอนุমানสาเหตุไปที่ความสามารถและความยากของงาน เมื่อผลการทำงานสอดคล้องกับระดับการเห็นคุณค่าในตนเอง ส่วนผู้ที่ผลการทำงานไม่สอดคล้องกับระดับการเห็นคุณค่าในตนเอง มีแนวโน้มที่จะอนุমানสาเหตุไปสู่โชค นั่นคือ ผู้ที่มีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำจะอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวไปที่ความสามารถและความยากของงาน

เช่นเดียวกับผู้ที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองปานกลางและสูง ก็จะอนุมานสาเหตุของความสำเร็งไปสู่ความสามารถและความยากของงาน ในขณะที่ผู้ที่มีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำมีแนวโน้มจะอนุมานสาเหตุของความสำเร็งว่าเกิดจากโชค และผู้ที่มีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองปานกลางและสูงก็มักจะอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่าเกิดจากโชค เช่นกัน ส่วนการอนุมานสาเหตุไปสู่ความพยายาม พบว่าไม่ได้มีผลมาจากความสอดคล้องระหว่างผลการทำงานและการเห็นคุณค่าในตนเอง แต่เป็นผลจากการรับรู้ผลการทำงานว่าได้รับความสำเร็งหรือล้มเหลว โดยพบว่า บุคคลจะอนุมานสาเหตุไปที่ความสามารถและความพยายามเมื่อได้รับความสำเร็งมากกว่าเมื่อได้รับความล้มเหลว

จากผลงานวิจัยที่รวบรวมได้เกี่ยวกับการเห็นคุณค่าในตนเองกับการอนุมานสาเหตุของความสำเร็งและความล้มเหลวในการเรียน ผู้วิจัยจึงตั้งสมมติฐานว่า นักเรียนที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงมีการอนุมานสาเหตุของความสำเร็งว่าเป็นเพราะความสามารถสูงกว่านักเรียนที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ และนักเรียนที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำมีการอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะไม่มีความสามารถสูงกว่านักเรียนที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูง

5. ระดับชั้นเรียน

การอนุมานสาเหตุของความสำเร็งและความล้มเหลวมีการเปลี่ยนแปลงไปตามอายุ จึงทำให้นักเรียนที่มีระดับชั้นต่างกัน คือ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มีอายุเฉลี่ยประมาณ 13 ปี ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีอายุเฉลี่ยประมาณ 14 ปี ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีอายุเฉลี่ยประมาณ 15 ปี ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 มีอายุเฉลี่ยประมาณ 16 ปี ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีอายุเฉลี่ยประมาณ 17 ปี ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีอายุเฉลี่ยประมาณ 18 ปี มีการอนุมานสาเหตุของความสำเร็งและความล้มเหลวแตกต่างกัน (ข้อมูลจากฝ่ายสถิติและข้อมูล กองแผนงาน กรมสามัญศึกษา)

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับระดับชั้นเรียนกับการอนุมานสาเหตุของความสำเร็งและความล้มเหลวในการเรียน มีดังนี้

จากผลการศึกษาของ Crandall และคณะ (อ้างถึงใน รุ่งนภา ทิมะ, 2522) พบว่า ความเชื่ออำนาจภายในตนเองจะเพิ่มขึ้นตามระดับชั้น สอดคล้องกับข้อสรุปของ Wiggins และคณะ (อ้างถึงใน รุ่งนภา ทิมะ, 2522) ว่าเมื่อเด็กมีความสามารถเขาย่อมจะควบคุมสิ่งแวดล้อมเพื่อให้เกิดพฤติกรรมไปตามที่เขาต้องการได้ ในระดับชั้นที่สูงกว่าเด็กย่อมมีเหตุผลและความสามารถในการเรียนรู้มากกว่า และ Frieze (1981) ประมวลผลงานวิจัย พบว่า เมื่ออายุเพิ่มขึ้นเด็กจะมีการตีความหรือการใช้เหตุผลอย่างเป็นระบบเพิ่มขึ้น

Shell et al. (1995) ได้ศึกษาความแตกต่างของระดับชั้นเรียนในการอนุมานสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านและการเขียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนจำนวน 364 คน ประกอบด้วยนักเรียนเกรด 4 จำนวน 105 คน เกรด 7 จำนวน 111 คน และเกรด 10 จำนวน 148 คน โดยให้กลุ่มตัวอย่างทำแบบทดสอบการอ่านและการเขียนและแบบวัดการอนุมานสาเหตุ ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนในระดับชั้นเรียนที่สูงขึ้น มีความเชื่อว่า การได้คะแนนการอ่านสูงเกิดจากทักษะความเข้าใจ และการได้คะแนนการเขียนสูงเกิดจากทักษะการสื่อสาร

จากผลงานวิจัยที่รวบรวมได้เกี่ยวกับระดับชั้นเรียนกับการอนุมานสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในการเรียน ผู้วิจัยจึงตั้งสมมติฐานว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย มีการอนุมานสาเหตุของความสำเร็จว่าเกิดจากปัจจัยภายในด้านอารมณ์ดี การมีความพยายามชั่วขณะ การมีความสามารถ และการมีความพยายามถาวรสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย มีการอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่าเกิดจากปัจจัยภายในด้านอารมณ์ไม่ดี การไม่มีความพยายามชั่วขณะ การไม่มีความสามารถ และการไม่มีความพยายามถาวรสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น

6. ดินที่อยู่

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับดินที่อยู่กับการอนุมานสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในการเรียน มีดังนี้

Warner (1957 อ้างถึงใน จรัล อุ่ณัฐิวัฒน์, 2532) นักสังคมวิทยาชาวอเมริกันได้ทำการศึกษาเรื่องระดับชั้นทางสังคม โดยดูถึงความเหนือกว่าและด้อยกว่าของสมาชิกในชุมชน ซึ่งเกณฑ์ที่ใช้ประกอบด้วย รายได้ การศึกษา อาชีพ ดินที่อยู่ และการร่วมสมาคม ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาวิจัยของ Bar-tal et al. (1984) ซึ่งได้วิเคราะห์มิติสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวที่เกี่ยวข้องกับสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมในนักเรียนเกรด 7 ทั้งหญิงและชายรวมจำนวน 92 คน อายุ 12-13 ปี กลุ่มตัวอย่างแบ่งเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มแรกมาจากโรงเรียนด้อยโอกาส นักเรียนส่วนใหญ่มาจากครอบครัวระดับต่ำ ส่วนกลุ่มที่สองมาจากโรงเรียนที่มีโอกาสดี ซึ่งส่วนใหญ่มาจากครอบครัวระดับสูงและปานกลาง โดยให้กลุ่มตัวอย่างประเมินการอนุมานสาเหตุของระดับผลการเรียน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนทั้ง 2 กลุ่มมีการอนุมานสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวคล้ายคลึงกัน คืออนุมานสาเหตุของความสำเร็จและล้มเหลวว่าเป็นเพราะ การเตรียมตัวสอบที่บ้าน

จากผลงานวิจัยที่รวบรวมได้เกี่ยวกับถิ่นที่อยู่กับการอนุমানสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในการเรียน ผู้วิจัยจึงตั้งสมมติฐานว่า นักเรียนที่อยู่ในเขตเมืองและเขตชนบทมีการอนุমানสาเหตุของความสำเร็จแตกต่างกัน และนักเรียนที่อยู่ในเขตเมืองและเขตชนบทมีการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวแตกต่างกัน

7. สถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมของครอบครัว

ในสภาพสังคม การดำเนินชีวิตของแต่ละบุคคลย่อมมีความแตกต่างกันตาม ฐานะทางเศรษฐกิจ ระดับการศึกษา และอาชีพ ซึ่งจะส่งผลให้บุคคลมีความเชื่อ ค่านิยม ฯลฯ ต่างกัน สภาพแวดล้อมทางสังคมจึงมีอิทธิพลต่อการอนุমানสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในการเรียน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมของครอบครัวกับการอนุমানสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในการเรียน มีดังนี้

Raviv and others (1980) ได้ศึกษาการอนุমানสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวของนักเรียนเกรด 6 จำนวน 134 คน ในประเทศอิสราเอลที่มีสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมแตกต่างกันสามกลุ่ม โดยหลังจากนักเรียนสอบวิชาคณิตศาสตร์ปลายภาคแล้ว ก่อนจะให้ใบแจ้งเกรดแก่นักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยได้ทำการสำรวจความคิดเห็นเกี่ยวกับผลการสอบของนักเรียน โดยแบ่งแบบสอบถามในการสำรวจออกเป็นสองตอน คือ ตอนแรกให้นักเรียนประเมินเกรดที่ตนได้รับว่าประสบความสำเร็จหรือล้มเหลว ตอนที่สองให้นักเรียนอนุমানสาเหตุ แก่ลักษณะ ได้แก่ ความสามารถ ความสนใจ ความลำบากในการใช้อุปกรณ์ ความพยายาม ความยากของแบบทดสอบ การเตรียมตัวสอบที่บ้าน การเตรียมตัวของครู การเรียนที่บ้าน และโชค โดยให้นักเรียนประเมินคำตอบเหล่านี้เป็นมาตราส่วนเจ็ดระดับ ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่มีสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมต่างกันทั้งสามกลุ่ม อนุমানสาเหตุของความสำเร็จว่ามาจากปัจจัยภายในตนมากกว่าปัจจัยภายนอกตน และเป็นด้านความคงที่มากกว่าด้านที่เปลี่ยนแปลงได้ ส่วนการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลว นักเรียนกลุ่มสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมสูง อนุমানสาเหตุจากปัจจัยภายในตนมากกว่าปัจจัยภายนอกตน และนักเรียนกลุ่มสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมปานกลางและต่ำ ส่วนมากอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวด้านคงที่ คือ ไม่มีความสามารถ เป็นต้น

Broderick and Sewell (1985) ศึกษาการอนุมานสาเหตุของความสำเร็และความสำเร็จและความล้มเหลวในนักเรียนเกรด 7 ที่มีสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมแตกต่างกันในประเทศสหรัฐอเมริกา โดยให้กลุ่มตัวอย่างแก้ปัญหาการต่อรูปตามที่กำหนดขึ้น มีการกำหนดผลลัพธ์ให้ คือ ความสำเร็จและความล้มเหลว แล้วจึงให้นักเรียนอนุมานสาเหตุว่ามาจากสาเหตุอะไร จากสี่ลักษณะ คือ ความสามารถ ความพยายาม ความยากของงาน และโชค แต่ผลการวิจัยไม่สนับสนุนสมมติฐานที่ว่า นักเรียนที่มาจากสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมปานกลาง มีการอนุมานสาเหตุของความสำเร็จว่าเป็นเพราะความสามารถ อนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะโชคไม่ดี และไม่มี ความพยายาม และนักเรียนที่มาจากสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมต่ำ จะอนุมานสาเหตุของความสำเร็จว่าเป็นเพราะความพยายาม หรือโชคดี ส่วนกรณีประสบความสำเร็จมีการอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะขาดความสามารถ อย่างไรก็ตามการอภิปรายผลได้เน้นข้อสังเกตว่านักเรียนที่มาจากสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมปานกลาง จะอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะไม่มีความพยายาม และโชคไม่ดีมากกว่านักเรียนที่มาจากสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมต่ำ

จรัล อุ่นรัฐิวัฒน์ (2532) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างระดับชั้นทางสังคมกับการอนุมานสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในวิชาคณิตศาสตร์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 275 คน และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 275 คน เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบสอบถามข้อมูลทั่วไป และแบบสอบถามการอนุมานสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในวิชาคณิตศาสตร์ ผลการศึกษาพบว่า ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 กรณีประสบความสำเร็จ นักเรียนที่มาจากระดับชั้นทางสังคมต่ำมีการอนุมานสาเหตุของความสำเร็จว่าเป็นเพราะความพยายามน้อยกว่านักเรียนที่มาจากระดับชั้นทางสังคมสูงอย่างมีนัยสำคัญ ส่วนการอนุมานสาเหตุว่าของความสำเร็จว่าเป็นเพราะความสามารถ โชคดี งานง่ายของนักเรียนที่มาจากระดับชั้นทางสังคมต่ำและสูงไม่พบความแตกต่าง ส่วนกรณีประสบความสำเร็จพบว่านักเรียนที่มาจากระดับชั้นทางสังคมต่ำและสูง มีการอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะไม่มีความสามารถ ไม่มีความพยายาม โชคไม่ดี และงานยาก ไม่แตกต่างกัน ส่วนในชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 กรณีประสบความสำเร็จพบว่า นักเรียนที่มาจากระดับชั้นทางสังคมต่ำและสูงมีการอนุมานสาเหตุของความสำเร็จว่าเป็นเพราะความสามารถ ความพยายาม โชคดี และงานง่าย ไม่แตกต่างกัน ส่วนกรณีประสบความสำเร็จพบว่านักเรียนที่มาจากระดับชั้นทางสังคมต่ำและสูง มีการอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะ ไม่มีความสามารถ ไม่มีความพยายาม โชคไม่ดี และงานยาก ไม่แตกต่างกัน

จากผลงานวิจัยที่รวบรวมได้เกี่ยวกับสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมกับการอนุমানสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในการเรียน ผู้วิจัยจึงตั้งสมมติฐานว่า นักเรียนที่มีสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมต่างกันมีการอนุমানสาเหตุของความสำเร็จแตกต่างกัน และนักเรียนที่มีสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมต่างกันมีการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวแตกต่างกัน

8. เพศ

เนื่องจากเพศชายและเพศหญิงมีความแตกต่างกันในหลายๆ ด้าน เช่น ทางด้านสรีระ จึงทำให้เพศชายและเพศหญิงมีการอนุমানสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในการเรียนแตกต่างกัน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเพศกับการอนุমানสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในการเรียน มีดังนี้

Stipek and Gralinski (1991) ได้ศึกษาความแตกต่างทางเพศกับการตอบสนองทางความเชื่อและอารมณ์ ที่สัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์เมื่อประสบความสำเร็จและประสบความสำเร็จล้มเหลวในวิชาคณิตศาสตร์ กับนักเรียนเกรด 3 ที่มีอายุเฉลี่ย 8 หรือ 9 ปี จำนวน 194 คน เป็นนักเรียนชาย 100 คน นักเรียนหญิง 94 คน และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีอายุเฉลี่ย 13 และ 14 ปี จำนวน 279 คน เป็นนักเรียนชาย 136 คน นักเรียนหญิง 143 คน โดยให้นักเรียนตอบแบบสอบถามวัดความเชื่อเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทั้งก่อนและหลังทำแบบทดสอบวิชาคณิตศาสตร์ ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนหญิงประเมินความสามารถของตนต่ำกว่า คาดหวังการทำแบบทดสอบได้น้อย อนุমানสาเหตุของความสำเร็จว่าเป็นเพราะความสามารถและอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะโชคน้อยกว่านักเรียนชาย และอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะไม่มีความสามารถมากกว่านักเรียนชาย นอกจากนี้ยังพบว่า นักเรียนหญิงมีความภูมิใจน้อยเมื่อประสบความสำเร็จและมีความต้องการที่จะช้อนผลสอบหลังจากประสบความสำเร็จล้มเหลวมากกว่านักเรียนชาย และยังไม่เชื่อว่าการประสบความสำเร็จจะเกิดขึ้นได้ถ้ามีความพยายาม

Campbell and Perry (1988) ได้ศึกษาความแตกต่างทางเพศกับการอนุমানสาเหตุเกี่ยวกับคอมพิวเตอร์กับนักเรียนชั้นมัธยมชายและหญิงรวม 171 คน ซึ่งทั้งหมดเรียนจบหลักสูตรคอมพิวเตอร์แล้ว โดยให้กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดทำแบบวัดการอนุমানสาเหตุเกี่ยวกับวิชาคอมพิวเตอร์ ที่มีชื่อว่า Computer Attribution Scale ซึ่งพัฒนามาจากแบบวัดการอนุমানสาเหตุในวิชาคณิตศาสตร์ของเฟนนีมาและคณะ (Fennema et al.) ผลการศึกษาพบว่า มีความแตกต่างทางเพศในการอนุমানสาเหตุเกี่ยวกับคอมพิวเตอร์ โดยนักเรียนชายจะอนุমানสาเหตุของความ

สำเร็จในการใช้คอมพิวเตอร์ว่าเป็นเพราะความสามารถ ส่วนนักเรียนหญิงจะอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวไปยังปัจจัยแวดล้อมที่ควบคุมไม่ได้

Stipek (1984) ศึกษาความแตกต่างทางเพศในการอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวและความล้มเหลวจากการทดสอบคณิตศาสตร์ และสะกดคำ กับนักเรียนเกรด 5 และ เกรด 6 โดยให้กลุ่มตัวอย่างทำแบบสอบถามที่ใช้ประเมินผลการกระทำ ประเมินความสำเร็จหรือความล้มเหลว และความคาดหวังการกระทำในการทดสอบครั้งต่อไป ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนชายอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวในวิชาคณิตศาสตร์ว่าเป็นเพราะความสามารถมากกว่านักเรียนหญิง และ อนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะไม่มีความสามารถน้อยกว่านักเรียนหญิง

จากผลงานวิจัยที่รวบรวมได้เกี่ยวกับเพศกับการอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวและความล้มเหลวในการเรียน ผู้วิจัยจึงตั้งสมมติฐานว่า เพศชายมีการอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะความสามารถสูงกว่าเพศหญิง และเพศหญิงมีการอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะไม่มีความสามารถสูงกว่าเพศชาย

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อวิเคราะห์การอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวและความล้มเหลวในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา

สมมติฐานของการวิจัย

1. นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายมีการอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวที่เกิดจากปัจจัยภายในด้านอารมณ์ดี การมีความพยายามชั่วขณะ การมีความสามารถ และการมีความพยายามถาวรสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น
2. นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายมีการอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวที่เกิดจากปัจจัยภายในด้านอารมณ์ไม่ดี การไม่มีความพยายามชั่วขณะ การไม่มีความสามารถ และการไม่มีความพยายามถาวรสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น
3. นักเรียนที่อยู่ในเขตเมืองและเขตชนบทมีการอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวแตกต่างกัน
4. นักเรียนที่อยู่ในเขตเมืองและเขตชนบทมีการอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวแตกต่างกัน

5. นักเรียนที่มีสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมต่างกันมีการอนุমানสาเหตุของความสำเร็จแตกต่างกัน
6. นักเรียนที่มีสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมต่างกันมีการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวแตกต่างกัน
7. เพศชายมีการอนุমানสาเหตุของความสำเร็จว่าเป็นเพราะความสามารถสูงกว่าเพศหญิง
8. เพศหญิงมีการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะไม่มีความสามารถสูงกว่าเพศชาย
9. นักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงมีการอนุমানสาเหตุของความสำเร็จว่าเป็นเพราะความสามารถและความพยายามสูงกว่านักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ
10. นักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำมีการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะไม่มีความสามารถสูงกว่านักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง
11. นักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงมีการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะไม่มีความพยายามสูงกว่านักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ
12. นักเรียนที่มีความวิตกกังวลสูงมีการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะไม่มีความสามารถสูงกว่านักเรียนที่มีความวิตกกังวลต่ำ
13. นักเรียนที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงมีการอนุমানสาเหตุของความสำเร็จว่าเป็นเพราะความสามารถสูงกว่านักเรียนที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ
14. นักเรียนที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำมีการอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวว่าเป็นเพราะไม่มีความสามารถสูงกว่านักเรียนที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูง

ขอบเขตของการวิจัย

1. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ถึงชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ปีการศึกษา 2541 ประเภทสหศึกษาจากโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ
2. ตัวแปรที่ศึกษา
 - 2.1 ตัวแปรอิสระ ได้แก่
 - 2.1.1 ระดับชั้นเรียน
 - 2.1.2 สถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมของครอบครัว
 - 2.1.3 ถิ่นที่อยู่
 - 2.1.4 เพศ
 - 2.1.5 แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

2.1.6 ความวิตกกังวล

2.1.7 การเห็นคุณค่าในตนเอง

2.2 ตัวแปรตาม คือ การอนุมานสาเหตุ แบ่งเป็น 16 ด้าน ดังนี้

2.2.1 ความสำเร็จในการเรียนจากมีโชค

2.2.2 ความสำเร็จในการเรียนจากการช่วยเหลือของคนอื่น

2.2.3 ความสำเร็จในการเรียนจากความง่ายของงาน

2.2.4 ความสำเร็จในการเรียนจากความไม่มีอคติต่อครู

2.2.5 ความสำเร็จในการเรียนจากอารมณ์ดี

2.2.6 ความสำเร็จในการเรียนจากการมีความพยายามชั่วขณะ

2.2.7 ความสำเร็จในการเรียนจากการมีความสามารถ

2.2.8 ความสำเร็จในการเรียนจากการมีความพยายามถาวร

2.2.9 ความล้มเหลวในการเรียนจากไม่มีโชค

2.2.10 ความล้มเหลวในการเรียนจากการไม่ได้รับการช่วยเหลือจากคนอื่น

2.2.11 ความล้มเหลวในการเรียนจากความยากของงาน

2.2.12 ความล้มเหลวในการเรียนจากความมีอคติต่อครู

2.2.13 ความล้มเหลวในการเรียนจากอารมณ์ไม่ดี

2.2.14 ความล้มเหลวในการเรียนจากการไม่มีความพยายามชั่วขณะ

2.2.15 ความล้มเหลวในการเรียนจากการไม่มีความสามารถ

2.2.16 ความล้มเหลวในการเรียนจากการไม่มีความพยายามถาวร

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

1. การอนุมานสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในการเรียน หมายถึง การที่นักเรียนอธิบายถึงสาเหตุเมื่อประสบความสำเร็จหรือประสบความล้มเหลวในการเรียน ในการวิจัยครั้งนี้ หมายถึง คะแนนที่ได้จากแบบวัดการอนุมานสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์และภาษาอังกฤษที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ลักษณะของการอนุมานสาเหตุจำแนกตามมิติการอนุมานสาเหตุทั้ง 3 มิติ มี 8 ลักษณะ ดังนี้

1.1 การอนุมานสาเหตุที่เกิดจากปัจจัยภายนอก ที่มีลักษณะไม่คงที่ และไม่สามารถควบคุมได้ คือ โชค

1.2 การอนุมานสาเหตุที่เกิดจากปัจจัยภายนอก ที่มีลักษณะไม่คงที่ และสามารถควบคุมได้ คือ การช่วยเหลือของคนอื่น

1.3 การอนุมานสาเหตุที่เกิดจากปัจจัยภายนอก ที่มีลักษณะคงที่ และไม่สามารถควบคุมได้ คือ ความยากง่ายของงาน

1.4 การอนุมานสาเหตุที่เกิดจากปัจจัยภายนอก ที่มีลักษณะคงที่ และสามารถควบคุมได้ คือ ความอดทนต่อครุ

1.5 การอนุมานสาเหตุที่เกิดจากสาเหตุภายใน ที่มีลักษณะไม่คงที่ และไม่สามารถควบคุมได้ คือ อารมณ์

1.6 การอนุมานสาเหตุที่เกิดจากปัจจัยภายใน ที่มีลักษณะไม่คงที่ และสามารถควบคุมได้ คือ ความพยายามชั่วขณะ

1.7 การอนุมานสาเหตุที่เกิดจากปัจจัยภายใน ที่มีลักษณะคงที่ และไม่สามารถควบคุมได้ คือ ความสามารถ

1.8 การอนุมานสาเหตุที่เกิดจากปัจจัยภายใน ที่มีลักษณะคงที่ และสามารถควบคุมได้ คือ ความพยายามถาวร

2. ระดับชั้นเรียน หมายถึง ระดับชั้นที่นักเรียนกำลังศึกษาอยู่ คือ ระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1 ถึง ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6

3. สถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมของครอบครัว หมายถึง ผลรวมระดับการศึกษา อาชีพ ของบิดา มารดาหรือผู้ปกครอง และฐานะทางเศรษฐกิจของครอบครัว โดยประเมินจากแบบสอบถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น แบ่งเป็น 3 ระดับ คือ

1. สถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมต่ำ มีคะแนนระหว่าง 3-5

2. สถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมปานกลาง มีคะแนนระหว่าง 6-7

3. สถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมต่ำ มีคะแนนระหว่าง 8-10

4. ดินที่อยู่ หมายถึง สภาพแวดล้อมที่นักเรียนอาศัยอยู่ แบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ คือ

4.1 เขตเมือง หมายถึง ในเขตเทศบาลที่มีความเจริญทั้งทางด้านวัตถุ ด้านสังคม และเศรษฐกิจอยู่ในระดับสูง กลุ่มตัวอย่างที่อาศัยอยู่ในเขตเมืองเป็นนักเรียนที่สู่มมาจากโรงเรียนในเขตเทศบาล

4.2 เขตชนบท หมายถึง ในเขตสุขาภิบาลเขตชนบทที่มีความเจริญทั้งทางด้านวัตถุ ด้านสังคมและเศรษฐกิจอยู่ในระดับต่ำ กลุ่มตัวอย่างที่อาศัยอยู่ในเขตชนบทเป็นนักเรียนที่สู่มมาจากโรงเรียนในเขตสุขาภิบาลเขตชนบท

5. เพศ หมายถึง เพศของนักเรียน คือ เพศชายหรือเพศหญิง

6. แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ หมายถึง ความมุ่งมั่นของบุคคลที่จะเพียรพยายามไปสู่เป้าหมายที่ได้ตั้งไว้โดยไม่ย่อท้อกับความยากลำบาก เพื่อให้เกิดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหรือผลสำเร็จทางการงาน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในงานวิจัยนี้ หมายถึง คะแนนที่ได้จากการทำแบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

7. ความวิตกกังวล หมายถึง ความวิตกกังวลที่เป็นลักษณะประจำตัวในบุคคล (Trait Anxiety) ในการวิจัยครั้งนี้ หมายถึง คะแนนที่ได้จากแบบวัดความวิตกกังวล STAI Form Y ของ Spielberger et al. (1983)

8. การเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึง การประเมินคุณค่าของตนเองในด้านความสามารถ ความสำเร็จตามเป้าหมายที่ได้ตั้งไว้ ทำให้บุคคลรู้สึกว่าตนเป็นบุคคลที่มีคุณค่า มีความสามารถ ประสบความสำเร็จ เป็นที่ยอมรับของตนเองและคนอื่น ในการวิจัยครั้งนี้ หมายถึง คะแนนที่ได้จากแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองฉบับนักเรียนของ Coopersmith (1984)

9. นักเรียน หมายถึง นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ถึงมัธยมศึกษาปีที่ 6 ปีการศึกษา 2541 สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. ทำให้ทราบถึงการอนุমানสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในการเรียนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาของไทย เพื่อนำข้อมูลไปใช้เป็นแนวทางในการปรับปรุงการเรียนการสอนของครู เช่น การสร้างโปรแกรมการสอนเพื่อพัฒนาการเรียนรู้อของนักเรียนในการอนุমানสาเหตุที่เหมาะสมเพื่อนำไปสู่ความรู้สึกและความคาดหวังในทางบวกของนักเรียน ซึ่งมีผลในการเพิ่มแรงจูงใจและนำไปสู่พฤติกรรมมุ่งสู่สัมฤทธิ์ในการเรียนของนักเรียน

2. ทำให้ทราบว่าตัวแปรบางประการ เช่น ระดับชั้นเรียน สถานภาพทางเศรษฐกิจ สังคมของครอบครัว ถิ่นที่อยู่ เพศ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ การเห็นคุณค่าในตนเอง และความวิตกกังวลมีผลกระทบต่อการอนุমানสาเหตุของนักเรียนหรือไม่ ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อการหาวิธีการพัฒนาการแสดงออกของพฤติกรรมและบุคลิกภาพของเยาวชนให้เป็นไปในแนวทางที่น่าพึงประสงค์และเอื้ออำนวยต่อการพัฒนาประเทศ

3. เป็นการกระตุ้นให้มีการศึกษาในเรื่องการอนุমানสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวในการเรียนให้กว้างขวางต่อไป

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย