

บทที่ 2

วรรณกรรม และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเรื่องผลการจัดการเรียนการสอนที่อิงตัวแปรคัตสรรของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองของ
นักศึกษายาบาล ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังต่อไปนี้

ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง

1.1 ความหมายของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง

1.2 กลยุทธ์การกำกับตนเอง (Self - Regulated Learning Strategies)

1.3 ระบบย่อยของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง

1.4 พัฒนาการทางความสามารถในการกำกับตนเอง

ตอนที่ 2 พื้นฐานทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาทางสังคม

ตอนที่ 3 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง

3.1 ปัจจัยจากตัวแปรต้นบุคคล

3.1.1 การรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเอง

3.1.2 เป้าหมายและการกำกับตนเอง

3.1.3 ความสนใจและการรับรู้ความสำคัญ

3.1.4 ความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกตน

3.2 ปัจจัยจากตัวแปรด้านสิ่งแวดล้อม

3.2.1 แม่แบบ

3.2.2 บรรยากาศครอบครัว

3.2.3 บรรยากาศการเรียนการสอน

ตอนที่ 4 การเรียนการสอนหลักสูตรพยาบาลศาสตร์

ตอนที่ 5 การส่งเสริมการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง

ตอนที่ 6 ผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง

1.1 ความหมายของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง

การเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง เป็นตัวแปรที่นักวิจัยหลายทฤษฎีมีความสนใจ ดังนั้น ในปัจจุบันจึงมีหลักการของกำกับตนเองในการเรียนรู้ ที่มีพื้นฐานทางทฤษฎีที่แตกต่างกันอยู่หลายทฤษฎี เช่น ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำ (Operant) อธิบายว่าการกำกับตนเอง คือการที่บุคคลเป็นผู้จัดการเงื่อนไขนำ และจัดการผลการกระทำด้วยตนเอง (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาชิต, 2539:332) ทฤษฎีสรรค์สร้างความรู้ (Constructivism) อธิบายว่าการกำกับตนเอง คือการที่บุคคลพยายามแก้ปัญหาความขัดแย้ง หรือหาความสัมพันธ์ระหว่างความรู้เดิมที่มีอยู่กับประสบการณ์ใหม่ที่ได้รับ (Lawson,1995:70) ทฤษฎีไวโกตสกี (Vygotsky) ได้อธิบายว่า การกำกับตนเองคือพัฒนาการของเด็กในการพูดในใจเพื่อนำความคิดและพฤติกรรมของตนเอง (Schunk & Zimmerman,1997:200) ทฤษฎีเมตาคอกนิชัน (Metacognition) ให้ความหมายคำว่าเมตาคอกนิชันว่าหมายถึง การที่ผู้เรียนมีสติและมีความรู้เกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง พร้อมกับมีความสามารถและแนวโน้มที่จะควบคุมกระบวนการเหล่านั้นในขณะที่เรียนรู้ได้ (Derry & Murphy, 1986) ทฤษฎี Phenomenological อธิบายการกำกับตนเองในด้านแรงจูงใจว่าแรงจูงใจที่จำเป็นในการกำกับตนเองได้มาจากโครงสร้างความเป็นตนเองของผู้เรียน เมื่อผู้เรียนเข้าใจว่าตนเองเป็นสิ่งมีชีวิตที่มีความคิดสร้างสรรค์ มีความรับผิดชอบและมีความสามารถในการพัฒนาเป้าหมายการเรียนรู้ของตนเองได้ (Self-determination) (McCombs & Mazano, 1990:51-69) ทฤษฎีการอ้างสาเหตุ (Attribution theory) อธิบายการกำกับตนเองว่า ความสามารถในการควบคุมตนเองขึ้นอยู่กับความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับสาเหตุของความล้มเหลวและความล้มเหลวของตนเอง ถ้าบุคคลเชื่อว่าความสำเร็จในชีวิตของตนเองมีสาเหตุที่สามารถควบคุมได้ บุคคลจะกำกับตนเองได้ (Reeve, 1996:96) ทฤษฎีควบคุมพฤติกรรม (Volitional control) อธิบายว่าการกำกับตนเองหมายถึงการที่ผู้เรียนรักษาเป้าหมายของตนเอง และใช้กระบวนการจัดการกับแหล่งประโยชน์ของตนเองเพื่อให้ตนเองประสบความสำเร็จในการเรียนได้ (Trawick & Como, 1995:57-70)

ซิมเมอร์แมน ได้วิเคราะห์ลักษณะของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองจากทฤษฎีต่างๆ แล้วได้ให้คำจำกัดความลักษณะทั่วไปของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองว่า การเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง หมายถึงระดับการมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ของตนเองในด้านเมตาคอกนิชัน ด้านแรงจูงใจ และด้านพฤติกรรม (Zimmerman, 1990:4) คำจำกัดความนี้ได้รับการยอมรับจากนักวิจัยเกี่ยวกับการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง (Boekaerts, 1997:162) แม้ว่ารายละเอียดของกระบวนการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองของนักวิจัยจะมีพื้นฐานทางทฤษฎีแตกต่างกัน

ซิมเมอร์แมนได้อธิบายรายละเอียดของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง โดยทั่วไปในแต่ละด้านดังนี้

1. การมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ด้านเมตาคอกนิชัน ผู้เรียนที่กำกับตนเองมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ของตนเองโดยมีการวางแผน ตั้งเป้าหมาย จัดระบบตรวจสอบตนเอง และประเมินตนเองในระหว่างกระบวนการเรียนรู้ กระบวนการเหล่านี้ทำให้ผู้เรียนตระหนักในตนเอง มีความรู้และตัดสินใจเลือกวิธีการที่จะจัดการกับการเรียนรู้ของตนเอง

2. การมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ด้านแรงจูงใจ ผู้เรียนเหล่านี้รายงานว่าตนเองมีความสามารถ (Self-Efficacy) มีความสนใจงานจากภายในตนเอง (Intrinsic Task Interest) และอธิบายว่าตนเองเป็นสาเหตุของความสำเร็จหรือความล้มเหลวของตนเอง จากการสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียนที่มีการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองพบว่าผู้เรียนเหล่านี้มีความอุตสาหะพยายามมาก

3. การมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ด้านพฤติกรรม ผู้เรียนเหล่านี้มีส่วนร่วมในการเรียนรู้ของตนเองโดยการเลือกและจัดสิ่งแวดล้อมที่เอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ หากำแนะนำ หาข้อมูล หาสถานการณ์ที่จะช่วยให้เรียนได้ดีที่สุด สอนตนเองและให้รางวัลตนเองในขณะที่ทำงาน

เมื่อพิจารณาถึงรายละเอียดของกระบวนการกำกับตนเองตามทฤษฎีต่างๆ ซิมเมอร์แมนกล่าวถึงทฤษฎีส่วนใหญ่ว่าอธิบายถึงลักษณะที่สำคัญของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองไว้ 3 ประการ คือ มีการใช้กลยุทธ์เมตาคอกนิชัน กลยุทธ์ทางแรงจูงใจ และกลยุทธ์ทางพฤติกรรมอย่างเป็นระบบ มีวงจรการให้ข้อมูลป้อนกลับที่บอกถึงประสิทธิภาพการเรียนรู้ของตนเอง และมีกระบวนการด้านแรงจูงใจที่จำเป็น แต่ทฤษฎีต่างๆ จะอธิบายลักษณะสำคัญทั้ง 3 ประการไว้แตกต่างกัน ซึ่งซิมเมอร์แมนได้วิเคราะห์ความแตกต่างของทฤษฎีต่างๆ ไว้ดังนี้

1. การใช้กลยุทธ์เมตาคอกนิชัน กลยุทธ์ทางแรงจูงใจ และกลยุทธ์ทางพฤติกรรมอย่างเป็นระบบ ซิมเมอร์แมนกล่าวว่า เมื่อศึกษาความหมายของคำว่า การเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง มีความจำเป็นต้องทำความเข้าใจให้ชัดเจนถึงความแตกต่างระหว่างกระบวนการกำกับตนเอง (Self-Regulation Process) กับกลยุทธ์ที่ออกแบบมาเพื่อให้กระบวนการนี้เหมาะสม (Self-Regulated Learning Strategies) กลยุทธ์การเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง คือ การกระทำและกระบวนการที่มุ่งให้ตนเองมีความรู้และทักษะเพิ่มขึ้น โดยเป็นไปตามวิธีการ เป้าหมาย และการรับรู้ที่ผู้เรียนเป็นผู้กำหนดและรับรู้ด้วยตนเอง ส่วนกระบวนการกำกับตนเองนั้นเป็นกระบวนการที่ควบคุมให้ตนเองเข้าสู่กระบวนการเรียนรู้ ผลจากกระบวนการเรียนรู้เป็นอย่างไรขึ้นอยู่กับระดับของเป้าหมายที่ตั้งไว้ แม้ว่าผู้เรียนทุกคนจะมีการใช้กระบวนการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองมากบ้าง น้อยบ้าง แตกต่างกันไป แต่ผู้เรียนที่เรียนรู้โดยการกำกับตนเองจะมีความแตกต่างจากผู้อื่น 2 ประการคือ มีความตระหนักถึงความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการกำกับตนเองกับผลลัพธ์จากการเรียนรู้ และมีการใช้กลยุทธ์เพื่อให้บรรลุถึงเป้าหมายการเรียนรู้ของตนเอง โดยสรุปแล้วเมื่อกกล่าวถึงผู้เรียนที่เรียนรู้โดยการกำกับตนเอง

เอง ลักษณะสำคัญที่ยอมร่วมนกันคือ มีการใช้กลยุทธ์เมตาคognition กลยุทธ์แรงจูงใจ และกลยุทธ์ทางพฤติกรรมอย่างเป็นระบบ

2. มีวงจรการให้ข้อมูลป้อนกลับของตนเอง ("Self-Oriented Feedback" Loop) วงจรนี้ประกอบด้วยกระบวนการที่เป็นวัฏจักรซึ่งผู้เรียนทำการตรวจสอบประสิทธิภาพของวิธีการ หรือกลยุทธ์การเรียนรู้ของตนเอง และมีปฏิกิริยาโต้ตอบกับข้อมูลป้อนกลับนี้ด้วยวิธีการต่างๆ ตั้งแต่การเปลี่ยนแปลงภายใน ได้แก่ การรับรู้ตนเองจนถึงการเปลี่ยนแปลงภายนอก ได้แก่ การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม เช่น การเปลี่ยนแปลงกลยุทธ์ที่ใช้ในการเรียนรู้ มีทฤษฎีหลายทฤษฎียอมรับว่าการกำกับตนเองขึ้นอยู่กับความต่อเนื่องของข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับประสิทธิภาพของการเรียนรู้ เช่น ทฤษฎี Phenomenological เห็นว่าวงจรนี้เป็นกระบวนการรับรู้ตนเองภายใน เช่น ความภาคภูมิใจในตนเอง (self-esteem) อัตมโนทัศน์ (Self-concept) ขณะที่ทฤษฎีเงื่อนไขแบบการกระทำ (Operant Theory) อธิบายวงจรนี้ในลักษณะพฤติกรรมภายนอก คือการบันทึกตนเอง (Self-Recording) การสอนตนเอง (Self-Instruction) การให้แรงเสริมตนเอง (Self-Reinforcement) ทฤษฎีปัญญาทางสังคมมองวงจรควบคุมนี้ในลักษณะข้อมูลป้อนกลับทางลบและทางบวก ทั้งพยายามหาทางลดความแตกต่างระหว่างเป้าหมายและผลลัพธ์ และพยายามเพิ่มเป้าหมายของตนเองให้สูงขึ้นเมื่อผลลัพธ์เป็นไปตามเป้าหมายขั้นแรกแล้ว

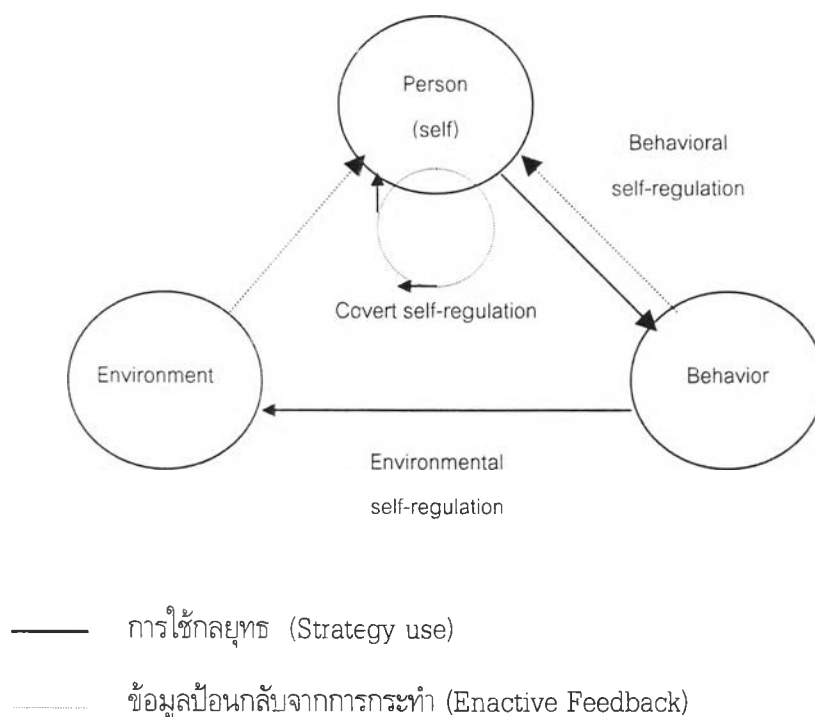
3. มีกระบวนการด้านแรงจูงใจที่มีปฏิสัมพันธ์กัน (Interdependent Motivational Process) เนื่องจากการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองต้องใช้เวลาความตั้งใจและความพยายาม ดังนั้น ผู้เรียนอาจไม่เลือกที่จะเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ถ้าผลตอบแทนที่ได้รับจากการเรียนไม่ตอบสนองความพึงพอใจของผู้เรียนได้มากพอ ผลที่ได้จากกระบวนการนี้ต้องตอบสนองแรงจูงใจในการเรียนของผู้เรียนได้อย่างครอบคลุมและพอเพียงที่จะให้ผู้เรียนเลือกเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ทฤษฎีเงื่อนไขแบบการกระทำอ้างว่า การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองทั้งหมดขึ้นอยู่กับรางวัลหรือการลงโทษภายนอก เช่น การได้รับการยอมรับจากสังคม การได้รับการส่งเสริมให้มีสถานภาพสูงขึ้น หรือได้รับสิ่งของตอบแทนเป็นรูปธรรม ขณะที่ทฤษฎี Phenomenological มองว่า ผู้เรียนถูกจูงใจให้กำกับตนเองจากลักษณะในภาพรวมของ ความภาคภูมิใจในตนเอง หรือ การบรรลุเป้าหมายชีวิตของตนเองในอุดมคติ (Self-Actualization) และในระหว่างสองทฤษฎีนี้ มีทฤษฎีอื่นที่อธิบายแรงจูงใจในการกำกับตนเองว่าเกิดจากการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) การประสบความสำเร็จ และความสมดุลของสติปัญญา (Cognitive Equilibrium) หลายทฤษฎีอธิบายไว้ว่าการเรียนรู้และแรงจูงใจเป็นกระบวนการที่ต่างพึ่งพิงกัน (Interdependent Process) ซึ่งไม่สามารถเข้าใจได้อย่างสมบูรณ์ถ้าพิจารณาแยกจากกัน ตัวอย่างเช่น การรับรู้ความสามารถของตนเองเป็นทั้งแรงจูงใจให้เรียนรู้ และเป็นทั้งผลที่ได้รับจากความพยายามที่จะเรียน ผู้เรียนที่เรียนรู้โดยการกำกับตนเองไม่เพียงมีปฏิกิริยาโต้ตอบกับผลการเรียนรู้ของตนเอง แต่เป็นผู้ที่ลงมือกระทำเพื่อหาโอกาสที่จะเรียนรู้ด้วย ผู้เรียนจะออกแบบกิจกรรมขึ้นเองเพื่อให้ ตนเองได้สังเกตตนเอง ประเมินตนเอง และปรับปรุงตนเอง เช่น ใช้เวลาในการฝึกปฏิบัติ การฝึกความชำนาญเฉพาะทาง หรือการเข้าแข่งขัน หลักฐานที่แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนมีแรงจูงใจสูงขึ้นไปคือ ผู้เรียนมีแนวโน้ม

จะตั้งเป้าหมายให้สูงขึ้นเมื่อสามารถบรรลุเป้าหมายขั้นแรกแล้ว ซึ่งเป็นการจูงใจตนเองให้ทำผลงานที่มีประสิทธิภาพสูงขึ้น ดังนั้นการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองจึงเป็นมากกว่าความสามารถในการควบคุมตนเองให้ดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเอง และเป็นมากกว่าความสามารถในการปรับวิธีการเรียนรู้ตามข้อมูลป้อนกลับ แต่ยังรวมถึงความพยายามที่จะหาทางให้ตนเองได้บรรลุศักยภาพสูงสุดในการเรียนรู้ด้วย กล่าวอีก หนึ่ง คือ ผู้เรียนไม่เพียงนำตนเองในด้านเมตาคognition ขึ้นเท่านั้น แต่ยังจูงใจตนเองอีกด้วย

ความหมายของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองตามทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาทางสังคม

ซิมเมอร์แมนได้เสนอคำจำกัดความของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองบนพื้นฐานทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาทางสังคมไว้ว่า การเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง คือการที่ผู้เรียนใช้กลยุทธ์เพื่อให้ตนเองบรรลุเป้าหมายการเรียนรู้บนพื้นฐานของการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Zimmerman, 1989: 329) คำจำกัดความนี้เน้นความสำคัญองค์ประกอบ 3 ส่วน คือ กลยุทธ์การเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง (Self - Rregulated Learning Strategies) การรับรู้ความสามารถของตนเองในทักษะที่จำเป็นต้องใช้เพื่อให้บรรลุเป้าหมาย (Self - Efficacy) และการมีความผูกพันกับเป้าหมายของการเรียน (Commitment to Academic Goals) ทั้งนี้ในภาพรวมเน้นถึง วิธีที่ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมอันเป็นกลยุทธ์ที่จะทำให้บรรลุถึงเป้าหมาย โดยเชื่อว่าการจูงใจให้ผู้เรียนใช้กลยุทธ์ในการเรียนคือการรับรู้ความสามารถของตนเองอย่างต่อเนื่องเรียน ดังนั้นจะบอกว่าการกระทำใดเป็นการการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ต้องรู้เป้าหมายการเรียนรู้ของผู้เรียน และรู้ถึงการรับรู้ความสามารถในการเรียนรู้ ตัวอย่างเช่น เมื่อรู้ว่า ผู้เรียนตีพิมพ์เพื่อเพิ่มแรงจูงใจของตนเอง และผู้เรียนรับรู้ ว่า ตนเองมีความสามารถในการทำการบ้านให้มากขึ้นได้ ดังนั้นการตีพิมพ์เป็นกลยุทธ์การให้ผลกรรมแก่ตนเอง (Self-Consequating) ที่ผู้เรียนใช้เพื่อสร้างความสำเร็จแก่ตนเอง

ซิมเมอร์แมน (Zimmerman, 1989: 330) กล่าวถึงทฤษฎีปัญญาทางสังคมว่า การกำกับตนเองมีปัจจัยที่เป็นสาเหตุอยู่ 3 ประการ คือ บุคคล สิ่งแวดล้อม และพฤติกรรม การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองมิได้เกิดจากกระบวนการภายในตัวบุคคลเพียงอย่างเดียวแต่ได้รับอิทธิพลจากเหตุการณ์ในสิ่งแวดล้อม และเหตุการณ์ในด้านพฤติกรรมด้วย และขณะเดียวกันปัจจัยด้านบุคคล สิ่งแวดล้อม และพฤติกรรมต่างก็มีอิทธิพลซึ่งกันและกัน (Reciprocal) ดังแผนภูมิของซิมเมอร์แมนต่อไปนี้



แผนภูมิที่ 1 การวิเคราะห์หรืออิทธิพลซึ่งกันและกันระหว่างปัจจัยของการกำกับตนเอง
 ด้านบุคคล สิ่งแวดล้อมและพฤติกรรม (Zimmerman, 1989 : 330)

คำตอบของนักเรียนที่ตอบโจทย์คณิตศาสตร์ ที่ว่า “ 8-4=? ” นั้นไม่ได้ขึ้นอยู่กับความรู้ความสามารถของนักเรียนเพียงอย่างเดียว แต่ขึ้นอยู่กับได้รับการกระตุ้นจากสิ่งแวดล้อมด้วย เช่น การได้รับการกระตุ้นจากครู และการที่เคยมีประสบการณ์ในการลบเลขแบบนี้มาก่อน ดังที่เบนดูรา (Bandura, 1986: 454) อธิบายว่าพฤติกรรมเป็นผลผลิตที่เกิดจากอิทธิพลของการกำกับตนเอง และอิทธิพลของสิ่งแวดล้อมด้วย อิทธิพลต่อกันและกันของปัจจัยทั้งสามไม่จำเป็นต้องมีเท่าเทียมกัน การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนสามารถใช้ปัจจัยบุคคลในการกำกับพฤติกรรมและ สิ่งแวดล้อมของตนเองอย่างมีกลยุทธ์

กลยุทธ์ในการกำกับตนเองโดยทั่วไปแบ่งเป็น 3 ประเภท คือ กลยุทธ์เพื่อกำกับพฤติกรรมกลยุทธ์เพื่อกำกับสิ่งแวดล้อม และกลยุทธ์เพื่อกำกับกระบวนการภายใน (covert process) ดังแผนภูมิข้างต้น การกำกับตนเองด้านพฤติกรรม ได้แก่การใช้กลยุทธ์การประเมินตนเอง เช่น การตรวจการบ้าน จะให้ข้อมูลเกี่ยวกับความถูกต้อง และให้ข้อมูลว่าการตรวจนี้ต้องทำต่อไปหรือไม่ ซึ่งเป็นข้อมูลย้อนกลับที่เกิดจากการได้ลงมือกระทำตามกลยุทธ์ ในการสถานการณ์นี้การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองเริ่มเกิดจากปัจจัยบุคคลมีการนำกลยุทธ์ไปใช้ และทำการกำกับตนเองผ่านทางรับรู้ความสามารถของตนเอง

จากแผนภูมิข้างต้น การกำกับตนเองทางสิ่งแวดล้อมได้แก่กลยุทธ์ที่ผู้เรียนใช้ในการจัดกระทำกับสิ่งแวดล้อม เช่น การจัดสถานที่ให้เรียบสำหรับทำการบ้าน การหาห้องที่ไม่มีเสียงรบกวน มีแสงสว่างเพียงพอ และการจัดสถานที่สำหรับเขียน เพื่อให้สามารถทำการบ้านได้ กลยุทธ์นี้จะใช้เวลานานเพียงใดขึ้นอยู่กับรับรู้ว่าคุณสมบัติในการที่จะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ของกลยุทธ์นี้เป็นอย่างไร นั่นคือ ต้องได้รับข้อมูลป้อนกลับ

จากสิ่งแวดล้อม ซิมเมอร์แมน (Zimmerman, 1989:330) เห็นว่า แม้ว่ากลยุทธการเรียนรู้อาจจะเริ่มเกิดขึ้นจากสิ่งแวดล้อม เช่น จากการสอน เราจะไม่ถึงว่าผู้เรียนกำกับตนเองจนกว่าการกำกับตนเองนี้ต้องเกิดขึ้นต่อไปจากอิทธิพลของกระบวนการสำคัญด้านบุคคล เช่น การตั้งเป้าหมาย และการรับรู้ความสามารถของตนเอง

ตั้งแผนภูมิข้างต้น การกำกับตนเองภายในก็มีผลต่อกันและกันด้วยเช่นกัน ทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญางานสังคม มีความสนใจผลของกระบวนการเมตาคอกนิกซ์ต่อกระบวนการอื่นๆในบุคคล เช่น ต่อความรู้หรือ สภาวะทางอารมณ์

1.2 กลยุทธการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง

แบนดูรา (1986) กล่าวว่า “การใช้กลยุทธการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองของผู้เรียนเป็นสิ่งสำคัญมาก เพราะการใช้กลยุทธช่วยให้ผู้เรียนมีความรู้ที่ช่วยให้ตนเองมีการรับรู้ความสามารถของตนเอง ความรู้นี้จะกลับไปใช้ในการเลือกกลยุทธและลงมือกระทำตามกลยุทธต่อไปอีก” (Bandura,1986: 454) ซิมเมอร์แมนและมาตินเนสพอนส์ (Zimmerman and Martinez - Pons, 1986: 614-628; 1988: 284-290) ให้ความหมายของกลยุทธการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองว่า หมายถึง การกระทำที่มุ่งให้ตนเองมีความรู้หรือทักษะเพิ่มพูนขึ้นตามความต้องการ เป้าหมาย และการรับรู้ตนเองของผู้เรียน จากคำจำกัดความดังกล่าวซิมเมอร์แมนและมาตินเนสพอนส์ ได้ศึกษาวิจัยพบว่ากลยุทธการเรียนรู้การกำกับตนเองที่ผู้เรียนใช้อยู่ตามธรรมชาตินั้นมี 14 กลยุทธ ได้แก่

1. การประเมินตนเอง (Self - evaluation)
2. การจัดระบบและการแปลงรูป (Organizing and transtorming)
3. การตั้งเป้าหมายและการวางแผน (Goal Setting and planning)
4. การแสวงหาข้อมูล (Seeking information)
5. การบันทึกและตรวจสอบ (Keeping record and monitoring)
6. การจัดสิ่งแวดล้อม (Enviromental Structuring)
7. การให้ผลกระทบแก่ตนเอง (Self - Consequences)
8. การฝึกซ้ำและการจำ (Reheassing and Memorizing)
9. การแสวงหาความช่วยเหลือจากเพื่อน (Seeking peer Assistance)
10. การแสวงหาความช่วยเหลือจากครู (Seeking teacher Assistance)
11. การแสวงหาความช่วยเหลือจากผู้ใหญ่ (Seeking adult Assistance)
12. การทบทวนแบบฝึกหัด (Review test)
13. การทบทวนสมุดบันทึก (Review notes)
14. การทบทวนตำรา (Review text)

จากการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างกลยุทธ์การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และการประมาณค่าการกำกับตนเองของนักเรียนโดยครู พบว่า ความผันแปรของคะแนนผลสัมฤทธิ์ 93% มีความผันแปรร่วมกับการใช้กลยุทธ์การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองของผู้เรียน กลยุทธ์การเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง 13 กลยุทธ์ สามารถจำแนกเด็กเก่งออกจากเด็กไม่เก่งได้อย่างมีนัยสำคัญ ซิมเมอร์แมน (Zimmerman, 1989: 337) นำทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาทางสังคมมาอธิบายกลยุทธ์การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองทั้ง 14 กลยุทธ์นี้ว่า เป้าหมายของกลยุทธ์แต่ละกลยุทธ์คือเพื่อเพิ่มการกำกับตนเองในด้านการทำหน้าที่ของตัวแปรด้านบุคคล ด้านพฤติกรรม การเรียน และด้านสิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้ ตัวอย่างเช่น กลยุทธ์การจัดระบบและการแปลงรูป การฝึกซ้ำและการจำ และการตั้งเป้าหมายและวางแผน เน้นไปที่การกำกับให้ตัวแปรด้านบุคคลเหมาะสม กลยุทธ์การประเมินตนเอง และการให้ผลกรรมแก่ตนเองออกแบบมาเพื่อส่งเสริมการทำหน้าที่ด้านพฤติกรรม กลยุทธ์การจัดสิ่งแวดล้อม การแสวงหาข้อมูลการทบทวน และการแสวงหาความช่วยเหลือ เป็นกลยุทธ์ที่ตั้งใจเพื่อจัดการให้สิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้ของตนเองเหมาะสม

1.3 ระบบย่อยของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง

ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม เสนอว่ากระบวนการการกำกับตนเองประกอบด้วยระบบย่อยอยู่ 3 ระบบได้แก่ การสังเกตตนเอง การตัดสินตนเอง และการมีปฏิกิริยาต่อตนเอง (Bandura, 1986) เมื่อผู้เรียนเริ่มต้นกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยการมีเป้าหมายของตนเอง เช่น เพื่อให้มีทักษะและความรู้ เพื่อให้ทำงานเสร็จ เพื่อให้ได้คะแนนดี ในระหว่างกิจกรรมการเรียนรู้ผู้เรียนจะทำการสังเกตตนเอง ตัดสินตนเอง และมีปฏิกิริยาต่อการรับรู้ความก้าวหน้าของตนเอง ชุงค์ (Schunk, 1994 : 75-99) ได้อธิบายถึงระบบย่อยของกระบวนการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองไว้ดังนี้

1. การสังเกตตนเอง (Self-Observation) การสังเกตตนเองคือการวางแผนใส่ใจในพฤติกรรมของตนเองในด้านต่างๆ (Schunk, 1994) การสังเกตตนเองเป็นการประเมินพฤติกรรมเบื้องต้นซึ่งสามารถทำได้ในหลายมิติ เช่น ด้านปริมาณ คุณภาพ อัตรา และความริเริ่ม ของพฤติกรรมที่สังเกต การประเมินพฤติกรรมเบื้องต้นช่วยให้วัดความก้าวหน้าไปสู่เป้าหมาย การสังเกตตนเองสามารถจะเป็นแรงจูงใจได้ด้วย ผู้เรียนที่มีนิสัยการเรียนรู้ไม่ดีมักจะแปลกใจที่รู้ว่าตนเองเสียเวลาเรียนไปมากกับสิ่งที่ไม่เกิดประโยชน์ต่อการเรียน ความรู้เช่นนี้สามารถจะจูงใจให้ผู้เรียนปรับปรุงการเรียนของตนเอง

การสังเกตตนเองทำได้ดีโดยการบันทึกด้วยตนเอง ในการบันทึกตนเองนี้ผู้เรียนจะบันทึกเหตุการณ์ที่เกิดพฤติกรรมไปตามลักษณะต่างๆ เช่น เวลาที่เกิดพฤติกรรม สถานที่เกิดพฤติกรรม และช่วงระยะเวลาที่เกิดพฤติกรรม ถ้าไม่มีการบันทึกช่วย การสังเกตตนเองอาจไม่ถูกต้อง เนื่องจากความทรงจำของคนเรามักจะไม่ต่อเนื่อง การสังเกตตนเองมีเกณฑ์ที่สำคัญ 2 อย่าง คือ ความสม่ำเสมอ และความใกล้เคียงกับเหตุการณ์จริง ความสม่ำเสมอคือ พฤติกรรมการสังเกตมีความถี่คงที่ ความใกล้เคียง คือ การสังเกตพฤติกรรมนั้นมี

เวลาใกล้เคียงกับการเกิดเหตุการณ์จริง ไม่ทิ้งระยะเวลายาวนาน มีการบันทึกพฤติกรรมทันทีที่เกิดเหตุการณ์ ดีกว่ารอให้เกิดเหตุการณ์อีกครั้ง

2. **การตัดสินตนเอง (Self-Judgment)** การสังเกตตนเองที่กล่าวมาแล้วเป็นสิ่งจำเป็นแต่ไม่เพียงพอสำหรับรักษาการกำกับตนเองไว้ ยังมีกระบวนการที่จำเป็นอีกกระบวนการหนึ่ง คือ การตัดสินตนเองซึ่งหมายถึงการเปรียบเทียบผลงานในปัจจุบันกับเป้าหมายของตนเอง การตัดสินตนเองมีผลมาจากชนิดของมาตรฐานที่นำมาใช้ในการตัดสินตนเอง คุณสมบัติของเป้าหมาย ความสำคัญของการบรรลุเป้าหมาย และการอนุมานสาเหตุของผลงาน (Schunk, 1991: 277)

เป้าหมายที่ผู้เรียนใช้ในการตัดสินตนเองนี้อาจอยู่ในรูปมาตรฐานที่กำหนดไว้แน่นอน กับเกณฑ์ใดเกณฑ์หนึ่ง หรือมาตรฐานที่อิงบรรทัดฐานของสังคม เช่น นักเรียนที่มีเป้าหมายเพื่ออ่านหนังสือ 15 หน้าใน 1 ชั่วโมง วัดความก้าวหน้าของตนเองโดยเทียบกับมาตรฐานนี้ ระบบตัดเกรดจำนวนมากมีมาตรฐานอิงเกณฑ์ เช่น คะแนน 93-100 ได้เกรด 4 คะแนน 85-92 ได้เกรด 3 มาตรฐานอิงบรรทัดฐานของสังคมมีผลงานของผู้อื่นเป็นฐาน และมักได้มาจากผู้อื่นเป็นแม่แบบ (Bandura, 1986) การเปรียบเทียบผลงานของตนเองกับคนอื่นในสังคมช่วยให้ผู้เรียนประเมินผลความเหมาะสมของพฤติกรรมของตนเอง การเปรียบเทียบทางสังคมมีแนวโน้มมากขึ้น เมื่อมาตรฐานอิงเกณฑ์ไม่มี หรือมีแต่ไม่ชัดเจน ผู้เรียนมักใช้มาตรฐานทั้งสองแบบร่วมกันเสมอ (Schunk, 1991 : 277)

มาตรฐานให้สิ่งที่เป็นประโยชน์ 2 ประการ คือ ให้ข้อมูลและให้การจูงใจ การเปรียบเทียบผลงานของตนเองกับมาตรฐานให้ข้อมูลเกี่ยวกับความก้าวหน้าไปสู่เป้าหมาย ผู้เรียนที่ทำงานได้ 3 หน้าใน 10 นาที ตระหนักดีว่าตนเองกำลังก้าวหน้าไปตามตารางเวลาทำงาน และควรจะสามารถบรรลุเป้าหมายของตนเองได้ (Schunk, 1991: 277) ความเชื่อว่าตนเองกำลังก้าวหน้าไปสู่เป้าหมายส่งเสริมการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) และรักษาแรงจูงใจของผู้เรียนไว้

คุณสมบัติที่สำคัญของเป้าหมายที่ส่งผลต่อการตัดสินตนเอง คือ ความเฉพาะเจาะจงและระดับความยากของเป้าหมาย เป้าหมายที่มีความเฉพาะเจาะจงมีแนวโน้มจะส่งเสริมการเรียนรู้มากกว่า และกระตุ้นการประเมินตนเองมากกว่าเป้าหมายทั่วไป เป้าหมายที่เฉพาะเจาะจงจะช่วยชี้เฉพาะถึงปริมาณความพยายามที่จำเป็นต้องทุ่มเทเพื่อให้ทำงานสำเร็จ และช่วยกระตุ้นการรับรู้ความสามารถของตนเองเพราะสามารถวัดความก้าวหน้าได้ง่าย

เป้าหมายระยะใกล้มีผลจูงใจกว่าเป้าหมายระยะไกล การวัดความก้าวหน้าของเป้าหมายระยะสั้นง่ายกว่า และการรับรู้ตัวตนก้าวหน้ามีผลเพิ่มการรับรู้ความสามารถของตนเอง เป้าหมายระยะสั้นมีอิทธิพลต่อเด็กเล็กมากเป็นพิเศษ เนื่องจากเด็กเล็กจะไม่มีเป้าหมายระยะยาว

ความยากของเป้าหมาย (Goal Difficulty) คือระดับของความสามารถในการทำงานที่ต้องการ โดยประเมินเบื้องต้นจากมาตรฐาน ความยากของเป้าหมายมีอิทธิพลต่อความพยายามของผู้เรียน ถ้าผู้เรียนมี

ทักษะที่จำเป็นในการทำงานแล้ว ผู้เรียนจะทุ่มเทความพยายามในการบรรลุเป้าหมายที่ยากมากกว่ามาตรฐานที่ง่าย ในครั้งแรกผู้เรียนอาจมีความสงสัยว่าตนเองสามารถจะบรรลุเป้าหมายยากๆ ได้หรือไม่ แต่การทำงานก้าวหน้าไปสู่เป้าหมายจะค่อยๆ สร้างการรับรู้ความสามารถของตนเองขึ้น

เป้าหมายที่ผู้เรียนตั้งด้วยตนเองส่งเสริมความยึดมั่นในเป้าหมาย และส่งเสริมการรับรู้ความสามารถของตนเองมากกว่าการทำงานตามเป้าหมายที่ผู้อื่นตั้งให้ ผลจากการวิจัยพบว่าผู้เรียนที่ตั้งเป้าหมายการเรียนด้วยตนเองมีความคาดหวังว่าตนเองจะทำงานบรรลุเป้าหมายมากกว่า และเรียนรู้อะไรได้มากกว่า (Schunk, 1991: 279)

การให้ความสำคัญของการบรรลุเป้าหมายมีอิทธิพลการตัดสินใจตนเอง ถ้าผู้เรียนไม่ค่อยสนใจว่าตนเองจะทำได้แค่ไหน ผู้เรียนอาจจะไม่ประเมินผลงานของตนเอง หรือไม่เพิ่มความพยายามเพื่อปรับปรุงให้ได้ผลงานที่ดีขึ้น การตัดสินใจความก้าวหน้าของผลงานไปสู่เป้าหมายจะทำก็เมื่อเป้าหมายนั้นเป็นสิ่งที่ผู้เรียนให้คุณค่า

การอนุมานสาเหตุของผลงาน (Performance Attribution) ร่วมกับการตัดสินใจความก้าวหน้าไปสู่เป้าหมาย มีอิทธิพลต่อความคาดหวังในผลงาน แรงจูงใจ ความสำเร็จ และปฏิกิริยาทางอารมณ์ ผู้เรียนที่เชื่อว่าตนเองยังก้าวหน้าไปไม่เพียงพอ อาจจะอนุมานสาเหตุว่ามาจากความสามารถต่ำ ซึ่งจะส่งผลกระทบต่อความคาดหวังและพฤติกรรมในอนาคต ผู้เรียนที่อนุมานสาเหตุของความไม่ก้าวหน้าของตนเองว่ามาจากยังไม่ทุ่มเทความพยายามมากพอ หรือยังใช้กลยุทธ์การเรียนไม่เหมาะสม อาจเชื่อว่าตนเองสามารถทำผลงานให้ดีกว่านี้ได้ ถ้าทำงานให้หนักขึ้น หรือเปลี่ยนไปใช้กลยุทธ์ใหม่ (Schunk, 1989 cited by Schunk, 1991 : 280) การอนุมานความสำเร็จของตนเองว่ามาจากความสามารถทำให้เกิดความภาคภูมิใจในตนเองมาก

3. การมีปฏิกิริยาต่อตนเอง (Self-Reaction) คือ การตอบสนองผลงานที่ได้รับการตัดสินใจตนเองมาแล้ว (Schunk and Zimmerman, 1997: 196) ตัวอย่างเช่น เมื่อทำการเปรียบเทียบผลงานของตนเองกับเป้าหมายและมาตรฐานที่ตั้งไว้แล้ว ผู้เรียนอาจตอบสนองการตัดสินใจนี้ว่า ผลงานนี้ดีหรือไม่ดี ยอมรับได้หรือยอมรับไม่ได้ เกิดความคาดหวังหรือต่ำกว่าความคาดหวัง ข้อมูลที่ได้จากการตัดสินใจตนเองบอกความก้าวหน้าไปสู่เป้าหมาย (Schunk, 1994 : 77) ซึ่งมีผลต่อพฤติกรรมของคนเราผ่านทางแรงจูงใจ (Bandura, 1977) เมื่อใดที่เราเชื่อมโยงกับตนเองว่าเราจะมีพลังใจตนเอง หรือเราจะตอบสนองความต้องการทางวัตถุของตนเองก็ต่อเมื่อเราทำงานได้บรรลุเป้าหมาย เมื่อนั้นคือ เราจูงใจให้ตนเองเพิ่มความพยายามให้มากกว่าที่จะทำงานให้สำเร็จได้ ความคาดหวังว่าจะได้รับความพึงพอใจจากการที่ทำอะไรได้บรรลุถึงความปรารถนาของตนเอง และความคาดหวังว่าจะได้รับความไม่พึงพอใจจากการทำงานบกพร่องของตนเอง เป็นสิ่งจูงใจให้คนเรากระทำการต่างๆ ให้ตนเองมีโอกาสบรรลุความปรารถนาของตนเองให้มากที่สุด (Bandura, 1986: 350) การมีปฏิกิริยาต่อตนเองจึงเป็นปฏิกิริยาต่อความก้าวหน้าไปสู่เป้าหมาย ที่อาจจะมี 2 ลักษณะคือ ปฏิกิริยาเชิงประเมิน (Evaluative Reaction) และปฏิกิริยาเป็นรูปธรรม (Tangible Reaction) (Bandura, 1986)

ปฏิภริยาเชิงประเมิน หมายถึง ปฏิภริยาที่ออกมาในรูปความเชื่อของผู้เรียน เกี่ยวกับความก้าวหน้าของตนเอง (Schunk and Zimmerman, 1997 : 196) ความเชื่อว่ ตนเองกำลังก้าวหน้าไปสู่เป้าหมายร่วมกับความคาดหวังว่าตนเองจะเกิดความพึงพอใจเมื่อทำงานได้บรรลุเป้าหมายแล้ว ส่งเสริมการรับรู้ความสามารถของตนเอง และรักษาแรงจูงใจในการทำงานไว้ (Schunk, 1991 : 280 ; Schunk, 1994 : 78) การประเมินในทางลบจะไม่ลดแรงจูงใจ ถ้าบุคคลมีปฏิภริยาออกมาในรูปความเชื่อว่ตนเองสามารถจะปรับปรุงให้ดีขึ้นได้ (เช่น เพิ่มความพยายามมากขึ้น หรือ ใช้ กลยุทธ์ที่ดีขึ้น) แรงจูงใจไม่เพิ่มขึ้นถ้า ผู้เรียนมีปฏิภริยาออกมาในรูปความเชื่อว่ตนเองขาดความสามารถที่จะประสบความสำเร็จ ซึ่งหมายถึงว่ความพยายามและการใช้กลยุทธ์ที่ดีขึ้นไม่อาจช่วยได้ (Schunk, 1994 : 78 ; Schunk, 1991 : 280)

คนเรามีวิธีทำให้ตนเองทำงานที่เราไม่ยอกทำแต่จำเป็นต้องทำได้ โดยการให้สิ่งล่อใจแก่ตนเองด้วยสิ่งของหรือกิจกรรมบางอย่าง เมื่อเราทำงานนั้นได้สำเร็จ (Bandura, 1986 : 351) เช่น โดยชื่อของบางสิ่งทีตนเองต้องการ หรือออกไปเที่ยวกลางคืนสักครั้ง เมื่อการตัดสินใจตนเองพบว่าผลงานเป็นไปตามเป้าหมายและมาตรฐาน (Schunk, 1994 : 78) การมีปฏิภริยาต่อตนเองเช่นนี้เป็นการกระตุ้นแรงจูงใจตนเอง สิ่งทีกระตุ้นแรงจูงใจ คือ ผลทีคาดหวังจะเกิดขึ้น ไม่ใช่สิ่งทีเกิดขึ้นตามมาจริงๆ (Bandura, 1986) เช่น ผู้เรียนจะได้รับเกรดในการเรียนวิชาต่างๆ เมื่อสิ้นสุดภาคการศึกษา ผู้เรียนจะตั้งเป้าหมายย่อยเพื่อให้ตนเองทำงานสำเร็จและจะให้รางวัลหรือลงโทษตนเองตามเป้าหมายย่อยนี้ (Schunk, 1991 : 281) รางวัลจากภายนอกเป็นสิ่งที่ส่งเสริมการรับรู้ความสามารถของตนเอง ถ้ารางวัลนั้นมีความสัมพันธ์กับความสำเร็จของผู้เรียน (Schunk and Zimmerman, 1997 : 197 ; Schunk, 1991 : 281 ; Schunk, 1994 : 78)) ตัวอย่างเช่น เมื่อผู้เรียนได้รับอนุญาตให้มเวลาทำอะไรโดยอิสระถ้าได้ผ่านการฝึกจนมีทักษะตามทีต้องการสำเร็จแล้ว เมื่อนักเรียนทำงานและได้รับการประเมินว่ก้าวหน้า การรับรู้ความสามารถของตนเองจะถูกย้า ให้ชัดเจนขึ้น รางวัลเป็นรูปธรรมช่วยย้าการรับรู้ความสามารถของตนเองมากขึ้นเพราะรางวัลเป็นสัญลักษณ์ของความสามารถ (Schunk, 1989 cited by Schunk, 1994 281) คนส่วนมากควบคุมพฤติกรรมของตนเองโดยใช้ปฏิภริยาต่อตนเองทั้งสองแบบร่วมกัน (Bandura, 1986 : 355) เช่น นักเขียนมักจัดเวลาพักเพื่อกิจกรรมอื่นทีตนเองพอใจเป็นแรงจูงใจให้เขียนงานได้เสร็จ แต่หลังจากนั้นนักเขียนจะกลับมาแก้ไขงานของตนเองโดยใช้ปฏิภริยาเชิงประเมินต่อผลงานเขียนของตนเองเป็นแรงจูงใจ

กระบวนการทั้งสามนี้มีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันอย่างสูง (Bandura, 1986 : 337) ตัวอย่างเช่น การให้ผู้เรียนได้สังเกตตนเองมากขึ้น สามารถจะมีอิทธิพลต่อการตัดสินใจทำงานของตนเองมากขึ้นได้ 2 ทาง คือ ให้ข้อมูลทีจำเป็นในการตั้งมาตรฐานการทำงานทีเป็นจริงมากขึ้น และมาตรฐานนี้จะใช้สำหรับประเมินความเปลี่ยนแปลงในพฤติกรรมต่อไป (Zimmerman, 1989 : 334) ขณะทีผู้เรียนสังเกตพฤติกรรมของตนเองด้านต่างๆ ผู้เรียนตัดสินใจพฤติกรรมนั้นเทียบกับมาตรฐาน และมีปฏิภริยาทางบวกหรือทางลบ การประเมินและปฏิภริยานั้นจะกำหนดขั้นตอนในการสังเกตพฤติกรรมนั้นหรือพฤติกรรมอื่นๆ ต่อไป (Schunk and Zimmerman, 1996:159; 1997:197) กระบวนการนี้มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมเช่นเดียวกัน

(Zimmerman, 1989: 334) ผู้เรียนที่จัดสรรกระบวนการเรียนรู้ที่ไม่พอเพียง อาจจะมีปฏิริยาโดยการขอความช่วยเหลือจากครูในทางกลับกันครูอาจสอนกลยุทธ์ที่มีประสิทธิภาพให้มากขึ้น ซึ่งผู้เรียนก็จะใช้กลยุทธ์นั้นเพื่อให้ตนเองเรียนรู้ต่อไป (Schunk and Zimmerman, 1996: 159; 1997: 197)

จากหลักฐานการวิจัยเกี่ยวกับการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองตามทฤษฎีต่างๆ ทำให้ความรู้เกี่ยวกับเรื่องนี้พัฒนามาเป็นลำดับ ซิมเมอร์แมน (Zimmerman, 1998a: 1-19) กล่าวว่า การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองเป็นกระบวนการที่สามารถนำมาสอนได้ และกระบวนการสอนที่สามารถสอนการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองมีหลากหลาย นอกจากนี้การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองยังมีลักษณะเป็นวงจร (cycle) ในแง่ที่ว่า การเรียนรู้ตามกระบวนการนี้ต้องการความพยายามหลายด้าน และผลของความพยายามขั้นหนึ่งเป็นพื้นฐานของพัฒนาการขั้นต่อไป (Zimmerman, 1998a: 1-19 ; Zimmerman, 1998b: 73-86) ซิมเมอร์แมน สรุปวงจรของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองไว้เป็น 4 ขั้นตอน คือ

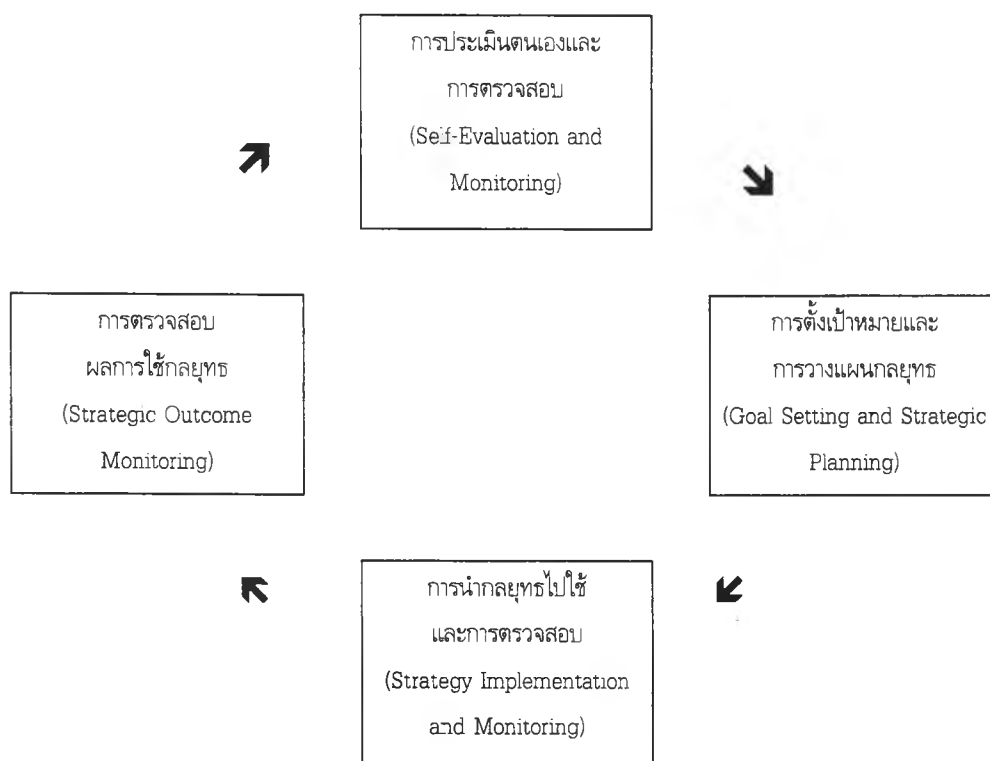
ขั้นตอนที่ 1 การประเมินตนเองและตรวจสอบตนเอง (self-evaluation and monitoring) เกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนพิจารณาถึง ประสิทธิภาพของวิธีการเรียนในปัจจุบันของตนเอง ในขั้นนี้ผู้เรียนสามารถระบุได้ว่าตนเองมีความบกพร่องในวิธีการเรียนด้านใด

ขั้นตอนที่ 2 การตั้งเป้าหมายและการวางแผนกลยุทธ์ (goal setting and strategic planning) ขั้นนี้ผู้เรียนจะต้องมีการตั้งเป้าหมายการเรียนรู้สำหรับตนเอง และเลือกกลยุทธ์การเรียนรู้ที่เหมาะสมเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ ผู้เรียนที่มีทักษะการกำกับตนเองพัฒนาอย่างดีจะสามารถแบ่งงานออกเป็น ส่วนๆ และตั้งเป้าหมายได้เหมาะสมกว่าผู้เรียนที่ยังไม่ได้พัฒนาทักษะการกำกับตนเอง การเลือกกลยุทธ์ที่เหมาะสมเพื่อให้การเรียนรู้บรรลุเป้าหมายนั้นขึ้นอยู่กับกลยุทธ์การเรียนรู้ที่ผู้เรียนมีอยู่แล้ว และขึ้นกับการที่ผู้เรียนจะสามารถแสวงหาครูหรือเพื่อนเพื่อให้บอกเล่า อธิบาย สาธิต กลยุทธ์ใหม่ ๆ ให้ผู้เรียนสามารถนำมาใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ขั้นตอนที่ 3 การนำกลยุทธ์ไปใช้และการตรวจสอบ (strategy implementation and monitoring) การกำกับตนเองขั้นนี้เกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนพยายามนำกลยุทธ์การเรียนรู้ไปใช้ในบริบทของการเรียน และทำการตรวจสอบความถูกต้องของการนำไปใช้ ผู้เรียนจะต้องตรวจสอบการใช้กลยุทธ์ของตนเองให้เป็นไปตามต้นแบบทุกด้าน ในขั้นนี้ถ้าผู้เรียนเป็นผู้ยังไม่มีความชำนาญในทักษะการกำกับตนเอง ขณะที่ใช้กลยุทธ์ด้วยตนเองจะต้องได้รับข้อมูลย้อนกลับและการแนะแนวจากสังคม

ขั้นตอนที่ 4 การตรวจสอบผลงานที่ได้จากการใช้กลยุทธ์ (strategic outcome monitoring) การกำกับตนเองขั้นนี้เกิดขึ้นเมื่อผลเรียนรู้ให้ความสนใจไปที่ผลการเรียนของตนเอง เพื่อปรับกลยุทธ์ให้มีความเหมาะสม คุณภาพของผลจากการใช้กลยุทธ์จะเป็นอย่างไร ขึ้นอยู่กับความสม่ำเสมอของการใช้กลยุทธ์ ขึ้นอยู่กับเป้าหมายที่ผู้เรียนตั้งไว้ และขึ้นอยู่กับการนำกลยุทธ์ไปใช้อธิบายสาเหตุของผลการเรียน

การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองเป็นวงจรเนื่องจากการตรวจสอบตนเองในแต่ละขั้นตอนจะให้ข้อมูลซึ่งสามารถนำไปเปลี่ยนแปลง เป้าหมาย กลยุทธ์ ในขั้นตอนต่อไป ตัวอย่างเช่น การตรวจสอบผลงานที่ได้รับจากการใช้กลยุทธ์อาจจะบอกว่าเป้าหมายที่ตั้งไว้ตอนแรกนั้นสูงเกินไปหรือกลยุทธ์ที่วางแผนไว้นั้นไม่สามารถทำได้สำเร็จ ผลจากข้อมูลนี้สามารถนำไปสู่การตั้งเป้าหมายที่เฉพาะเจาะจงมากกว่านี้ หรือการเลือกกลยุทธ์ใหม่ ตามแผนภูมิของซิมเมอร์แมน (Zimmerman, 1998b : 83) ดังต่อไปนี้



แผนภูมิที่ 2 วงจรการกำกับตนเอง (Zimmerman, 1998b: 83)

เมื่อนำวงจรการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองของซิมเมอร์แมนมาเปรียบเทียบกับกระบวนการย่อยของการกำกับตนเองของเบนดูราแล้วจะพบว่า วงจรการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองของซิมเมอร์แมนเป็นการแยกกระบวนการย่อยของการกำกับตนเองของเบนดูราออก แล้วจัดแบ่งขั้นตอนใหม่ และนำกลยุทธ์การกำกับตนเองเข้ามารวมอยู่ในกระบวนการกำกับตนเองด้วย ทำให้ขั้นตอนในวงจรการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองมีความละเอียด มีความต่อเนื่อง และมีความ คลอบคลุม ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. ขั้นการประเมินตนเองและตรวจสอบตนเอง เทียบได้กับการสังเกตตนเอง เนื่องจากการบันทึก การสังเกตผลการเรียน (Outcome and performance) (Zimmerman, 1998:11) และเทียบได้กับการตัดสินตนเอง เนื่องจากการระบุว่าตนเองมีความบกพร่องในวิธีการเรียนในด้านใด นอกจากนี้ในกระบวนการย่อยของการกำกับตนเองของเบนดูราจะมีกระบวนการมีปฏิริยาต่อตนเอง ซึ่งกล่าวถึงการแสดงปฏิริยาทางบวก หรือทาง

ลบต่อผลการตัดสินใจตนเอง การให้รางวัลหรือการลงโทษตนเอง ซึ่งซิมเมอร์แมนไม่ได้ระบุไว้ในวงจรการเรียนรู้ โดยการกำกับตนเอง หากพิจารณาโดยละเอียดแล้วจะเทียบเคียงได้ว่า ขั้นตอนการประเมินตนเองและตรวจสอบตนเองจำเป็นต้องมีกระบวนการมีปฏิริยาต่อตนเองรวมอยู่ด้วย โดยเฉพาะการแสดงการยอมรับหรือไม่ยอมรับผลการเรียนของตนเอง

2. ขั้นตอนเป้าหมายและวางแผนกลยุทธ์ เทียบได้กับการตัดสินใจตนเอง โดยเน้นที่การตั้งเป้าหมาย ส่วนการวางแผนกลยุทธ์นั้นเบนดูราไม่ได้รวมไว้ในกระบวนการกำกับตนเอง ซิมเมอร์แมนเคยจัดเรียงของการวางแผนเป็นการสังเกตตนเอง (Zimmerman, 1985:333) และต่อมาจึงได้แยกออกเป็นขั้นตอนหนึ่งในวงจรการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง

3. ขั้นนำกลยุทธ์ไปใช้และการตรวจสอบการนำกลยุทธ์ไปใช้ ขั้นนี้เบนดูราไม่ได้นำมาระบุไว้ในกระบวนการย่อยของการกำกับตนเอง ส่วนการตรวจสอบในขั้นนี้ ซิมเมอร์แมนหมายถึงการตรวจสอบการนำกลยุทธ์ไปใช้ให้เป็นไปตามแม่แบบของกลยุทธ์ ซึ่งเทียบได้กับการสังเกตตนเอง ควบคู่กับการนำกลยุทธ์ไปใช้ หากการใช้กลยุทธ์ไม่ถูกต้อง ผู้เรียนจะได้รับข้อมูลป้อนกลับจากผู้สอน หรือแม่แบบ ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนปรับปรุงการนำกลยุทธ์ไปใช้ได้ในขั้นตอนนี้

4. การตรวจสอบผลการใช้กลยุทธ์ เทียบได้กับการสังเกตตนเอง โดยเน้นที่การตรวจสอบผลการเรียน ซึ่งต้องอาศัยการบันทึกผลการเรียนตามวิธีสังเกตตนเองของเบนดูรา

5. วงจรการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองรอบที่ 2 เมื่อกระบวนการเรียนหมุนเวียนเข้าสู่ขั้นตอนการประเมินตนเองและการตรวจสอบอีกครั้ง ดูเหมือนว่าขั้นตอนที่ 4 กับขั้นตอนที่ 1 จะซ้ำซ้อนกันอยู่บ้างในแง่ที่ขั้นตอนที่ 4 เป็นการตรวจสอบผลการเรียน ขั้นตอนที่ 1 เป็นการประเมินตนเอง และตรวจสอบ ซึ่งระบุถึงการบันทึก การสังเกตผลการเรียนทั้ง 2 ขั้นตอน แต่ขั้นตอนที่ 1 ยังครอบคลุมถึงเรื่อง การระบุว่าตนเองมีความบกพร่องในวิธีการเรียนในด้านใดด้วย ดังนั้นขั้นตอนที่ 1 ในวงจรการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองในรอบที่ 2 นี้จึงเน้นที่การตัดสินใจตนเอง และการมีปฏิริยาต่อตนเอง ซึ่งเบนดูราระบุว่า ในขั้นนี้มีการนำผลการบันทึกตนเองมาเปรียบเทียบกับเป้าหมายหรือมาตรฐาน แล้วจึงระบุว่ายอมรับหรือไม่ยอมรับผลการเรียนของตนเอง มีการหาสาเหตุว่าผลการเรียนเป็นดังนี้เนื่องจากสาเหตุใด และจะมีการให้รางวัล หรือลงโทษตนเอง แล้วเข้าสู่ขั้นตอนที่ 2 ต่อไป คือการปรับปรุงเป้าหมายและปรับปรุงแผนการเรียน

กล่าวโดยสรุปได้ว่าวงจรการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองที่ซิมเมอร์แมนนำเสนอ เป็นการพัฒนาระบบย่อยของการกำกับตนเองของเบนดูราให้มีความละเอียด ต่อเนื่อง และครอบคลุม มากขึ้น แต่ยังคงมีพื้นฐานอยู่บนทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาทางสังคม

1.4 พัฒนาการของทักษะการกำกับตนเอง

ซิมเมอร์แมน และบอนเนอร์ (Zimmerman and Bonner cited by Schunk and Zimmerman, 1997 : 198) ได้เสนอรูปแบบทางทฤษฎีของพัฒนาการของทักษะในการกำกับตนเองตามทฤษฎีปัญญาสังคมขึ้น รูปแบบนี้กล่าวว่า ทักษะการกำกับตนเองนี้เริ่มพัฒนาขึ้นจากการที่บุคคลรับเอาทักษะการกำกับตนเองจากสังคม แล้วค่อยๆ เปลี่ยนมาพัฒนาทักษะนี้ในตัวบุคคลเองภายหลัง ผู้เรียนที่ยังไม่สามารถกำกับตนเองได้จะเริ่มรับเอากลยุทธ์การเรียนรู้และทักษะการกำกับตนเองอย่างรวดเร็วจากแม่แบบในสังคม จากการสอนของผู้อื่นในสังคม จากโครงสร้างของงานที่เอื้ออำนวยให้ทำ และได้รับการสนับสนุนต่างๆ การดูอย่างจากแม่แบบช่วยให้ผู้เรียนรู้จักกลยุทธ์การเรียนรู้แบบต่างๆ เรียกว่าเริ่มมีทักษะทางการเรียนในระดับสังเกตผู้อื่น ผู้เรียนจะได้รับประโยชน์จากการสังเกตมากขึ้น ถ้าได้ทำตามกลยุทธ์นั้นด้วยตัวเองเพื่อช่วยให้ผู้เรียนได้ผสมผสานกลยุทธ์ที่เรียนรู้ใหม่กับพฤติกรรมเดิมของตนเอง ถ้าแม่แบบรับบทบาทการเป็นครูและเป็นผู้แนะแนวทาง ให้ข้อมูลป้อนกลับ และให้แรงเสริมทางสังคมในระหว่างการฝึกปฏิบัติจะช่วยให้ ผู้เรียนสามารถปรับปรุงให้ทักษะที่เลียนแบบมาให้ถูกต้องมากขึ้น ในระหว่างผู้เรียนเลียนแบบนี้ แม่แบบจะแสดงการสาธิตซ้ำในบางจุดของกลยุทธ์ เพื่อแนะแนวทางการปฏิบัติตาม ขึ้นอยู่กับความถูกต้องของการเลียนแบบของผู้สังเกต ในระยะนี้ผู้เรียนจะมีแรงจูงใจในการเลียนแบบมาจากแรงเสริมที่ผู้สังเกตเห็นแม่แบบได้รับ แม่แบบที่ประสบความสำเร็จและวิธีการที่แม่แบบแสดงออกจะถูกผู้สังเกตเลียนแบบ แม่แบบที่ไม่ประสบความสำเร็จจะไม่ได้ได้รับความสนใจ

ทักษะการกำกับตนเองระยะเลียนแบบจะบรรลุความสำเร็จก็ต่อเมื่อผู้เรียนสามารถแสดงออกถึงลักษณะทั่วไปของแม่แบบได้ถูกต้อง ผู้สังเกตจะไม่ลอกแบบการกระทำของแม่แบบทุกอย่าง แต่จะเลียนแบบอย่างหรือลีลาทั่วไปของแม่แบบ ตัวอย่างเช่น ผู้สังเกตจะเลียนแบบชนิดของคำถามที่แม่แบบถาม แต่จะไม่ใช้คำพูดซ้ำกับแม่แบบ การเรียนรู้ระดับสังเกตกับการเรียนรู้ระดับเลียนแบบมีความแตกต่างกัน เนื่องจากผู้เรียนที่เรียนรู้โดยการสังเกตผู้อื่นไม่จำเป็นต้องเลียนแบบได้เสมอไป เว้นแต่ว่าผู้เรียนจะมีทักษะทางกายที่จำเป็น และมีแรงจูงใจที่จะแสดงออกตามแม่แบบ (Bandura, 1965 cite by Schunk and Zimmerman, 1997: 198) และการให้แรงเสริมทางสังคมมีความสำคัญต่อพัฒนาการของความถูกต้องในการเลียนแบบ (Bandura, 1977) ความสามารถในทักษะการกำกับตนเอง 2 ระยะแรกมีแหล่งที่มาของการเรียนรู้จากสังคมเป็นสำคัญ แต่ในขั้นสูงขึ้นไปความสำคัญจะเปลี่ยนไปที่ตัวบุคคล

ทักษะในการการกำกับตนเองระยะที่สาม ได้แก่การควบคุมตนเอง (self-control) เป็นระยะที่ผู้เรียนสามารถใช้กลยุทธ์ได้อย่างอิสระในงานที่คล้ายกับงานเดิม และนำกลยุทธ์ไปใช้ได้ ในระยะนี้กลยุทธ์กำกับตนเองกลายเป็นของตัวผู้เรียนเอง (internalized) แต่ยังคงต้องพึ่งพิงแม่แบบในด้านมาตรฐานของแม่แบบ ในระยะนี้แรงเสริมที่ให้แก่ตนเองเป็นสิ่งที่ช่วยให้การกำกับตนเองเหมาะสม

การกำกับตนเองในระดับที่สูงขึ้นไปจำเป็นต้องใช้ในสถานการณ์ที่ซับซ้อนมากกว่า ในระยะนี้ผู้เรียนสามารถจะปรับกลยุทธ์การเรียนรู้ของตนเองให้เหมาะสมกับสภาพส่วนบุคคลและบริบททางสังคมที่น่ากลยุทธ์ไปใช้ (Bandura, 1986) ในระยะนี้ผู้เรียนสามารถจะริเริ่มในการใช้กลยุทธ์เอง ปรับแก้กลยุทธ์ตามบริบทของสถานการณ์นั้น และมีแรงจูงใจจากการรับรู้ความสามารถที่จะบรรลุเป้าหมายของตนเอง ผู้เรียนจะเลือกว่าเมื่อไรจะใช้กลยุทธ์ และทำการเปลี่ยนแปลงกลยุทธ์ด้วยตนเอง และจะพึ่งพิงแม่แบบน้อยมากหรือไม่มีการพึ่งพิงแม่แบบเลย แม้ว่าการกำกับตนเองจะเกิดจากประสบการณ์ในสังคม แต่ส่วนหนึ่งขึ้นอยู่กับพัฒนาการทางสติปัญญาและทางกายของเด็กด้วย ตามตารางแสดงอิทธิพลที่มีต่อพัฒนาการการกำกับตนเองของผู้เรียนตามทฤษฎีปัญญาทางสังคม ต่อไปนี้

ตารางที่ 1 การวิเคราะห์อิทธิพลที่มีต่อพัฒนาการของการกำกับตนเองของผู้เรียน

ตามทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาทางสังคม (Schunk and Zimmerman, 1997:198)

ระดับของพัฒนาการ (Levels of Development)	อิทธิพลของสังคม (Social Influences)	อิทธิพลของตนเอง (Self-Influences)
การสังเกต(Observational)	แม่แบบ(Models)	
การเลียนแบบ(Imitative)	การพูดอธิบาย (Verbal description)	
การควบคุมตนเอง (Self-controlled)	การแนะแนวและการให้ข้อมูลป้อน กลับจากสังคม(Social guidance and feedback)	มาตรฐานภายในตนเอง (Internal standards) การให้แรงเสริมตนเอง (Self-reinforcement)
การกำกับตนเอง (Self-regulated)		กระบวนการกำกับตนเอง (Self- regulatory process) ความเชื่อในความสามารถของตน เอง (Self-efficacy beliefs)

พัฒนาการของทักษะการกำกับตนเองที่วิเคราะห์ขึ้น 4 ระดับนี้ เริ่มต้นจากการได้รับความรู้เกี่ยวกับทักษะการเรียนรู้ (การสังเกต) และร่วมกับการใช้ทักษะเหล่านี้ (เลียนแบบ) และนำมาเป็นของตนเอง (ควบคุมตนเอง) และนำมาปรับใช้ (กำกับตนเอง) แรงจูงใจในการกำกับตนเองเริ่มจากสังคมกระตุ้นให้เกิดขึ้น แล้วเปลี่ยนมามีแรงจูงใจจากตนเอง คือ จากการเห็นผู้อื่นได้รับแรงเสริม ต่อมาระหว่างการเลียนแบบตัวผู้สังเกตได้รับแรงเสริมโดยตรงจากผู้อื่น ในระหว่างการควบคุมตนเองผู้สังเกตจะให้แรงเสริมแก่ตนเอง และในระยะกำกับตนเองแรงจูงใจมาจากการรับรู้ความสามารถของตนเอง แม้ว่าการกำกับตนเองเริ่มเกิดขึ้นจากสังคมแล้วพัฒนามาสู่บุคคล แต่ปัจจัยด้านบุคคล เช่น การรับรู้ความสามารถของตนเอง เมตาคognition และอารมณ์

ยังคงมีปฏิกริยาซึ่งกันและกันกับตัวแปรด้านสิ่งแวดล้อม และด้านพฤติกรรม (Zimmerman, 1989) การทำกับตนเองมิได้หมายความว่า บุคคลจะหลุดพ้นจากอิทธิพลของสังคมไปโดยสิ้นเชิง แต่หมายความว่า การใช้แหล่งประโยชน์จากสังคมต่างๆ อยู่ในความตั้งใจ และอยู่ในการสังเกตของตนเอง พิจารณาได้จากนักกีฬาเทนนิสผู้ชำนาญ จะเลือกผู้ฝึกสอนให้มาพัฒนากลยุทธ์การเล่นเทนนิสของตนเอง ผู้เรียนที่มีการทำกับตนเองมีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองว่าจะสามารถจะเลือกขอความช่วยเหลือจากสังคมเพื่อให้เกิดประโยชน์กับตนเอง ในทำนองเดียวกันนักเรียนที่มีการทำกับตนเองในการเรียนรู้ก็มีการแสวงหาความช่วยเหลือจากสังคมด้วย

นักวิจัยในทฤษฎีปัญญาทางสังคมมองการทำกับตนเองเป็นการเรียนรู้ทักษะที่มีความเจาะจงกับเนื้อหาและมีความสัมพันธ์กับลักษณะงาน เช่น การวางแผน การจัดกลยุทธ์ การพัฒนาความสามารถทางกาย การตรวจสอบตนเอง และการปรับตนเอง ในการเรียนเกี่ยวกับการเขียน มักจะแตกต่างจากความสามารถในการทำกับตนเองในการเรียนเกี่ยวกับการให้เหตุผลทางคณิตศาสตร์ หรือในการเล่นกีฬา กระบวนการที่ขึ้นกับงานนี้ทำให้แนวคิดในการจัดระยะการทำกับตนเองเป็น 4 ระยะนี้นอกจากจะใช้อธิบายความสามารถในการปรับตนเองในการทำงานของเด็กแล้ว ยังสามารถนำไปใช้อธิบายรูปแบบในการพัฒนาทักษะเฉพาะของเด็กโตและผู้ใหญ่ได้ด้วย

ระยะของพัฒนาการในการทำกับตนเองที่เสนอนี้มีความแตกต่างจากโมทัศน์ในการแบ่งขั้นพัฒนาการ เพราะการแบ่งแบบนี้เน้นความเหมาะสมของปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับสังคม ไม่ใช่แบ่งเป็นขั้นแน่นอนตายตัว ตามอายุ หรือตามขั้นพัฒนาการทางสติปัญญา ในการแบ่งระยะของพัฒนาการในการทำกับตนเองนี้ การเรียนรู้จะเหมาะสมเมื่อการสอนจากสังคมสอดคล้องกับระดับทักษะการทำกับตนเองพอดี ถ้าผู้เรียนได้รับโอกาสให้ทำกับตนเองเร็วไป หรือช้าไป ก็จะมีผลทำให้การเรียนรู้มีความบกพร่อง ซึ่งจะนำไปผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่สมบูรณ์

ผู้เรียนบางคนอาจทำกับตนเองไม่เหมาะสม บางคนพยายามข้ามขั้นตอน ตัวอย่างเช่น ผู้เรียนคนหนึ่งอาจจะไม่ได้ศึกษาตัวอย่างทักษะที่ต้องการเรียนรู้จากแม่แบบ หรือบางคนอาจเลือกที่จะพัฒนาทักษะด้วยตนเอง ดังนั้นผู้เรียนจะขาดประสบการณ์ในการเรียนรู้ทักษะที่จำเป็นใน 3 ระยะแรกของพัฒนาการในการทำกับตนเอง และพยายามเริ่มต้นด้วยการทำกับตนเองเลย การพัฒนาทักษะโดยเริ่มจากการลองผิดลองถูกแบบนี้ทำให้ไม่ได้รับประโยชน์จากประสบการณ์ของสังคมและวัฒนธรรมที่มีมาก่อน ซึ่งจะลดความเร็วและปริมาณความรู้ความสามารถที่จะเรียนรู้ทักษะต่างๆ โดยเฉพาะทักษะที่ซับซ้อน เพราะเป็นการข้ามขั้นตอนสำคัญ คือ การได้เรียนรู้กลยุทธ์ที่มีประสิทธิภาพ และการตรวจสอบตนเอง นอกจากนี้รูปแบบของระยะพัฒนาการในการทำกับตนเองตามทฤษฎีปัญญาทางสังคมยังเชื่อว่า ผู้เรียนอาจจะต้องการย้อนกลับไปสู่การสอนระยะแรกๆ อีกในบางเวลา เพราะการเรียนรู้อาจจะติดขัดบางจุด ผู้เรียนอาจต้องการเรียนรู้ซ้ำ ตัวอย่างเช่น ผู้เล่นกอล์ฟระดับอาชีพบางคนกลับไปหาผู้ฝึกสอนคนเดิมเมื่อพบว่าตนเองไม่สามารถควบคุมการเล่นบางอย่างได้ในการแข่งขันบางครั้ง

เมื่อผู้เรียนได้เรียนรู้ผ่านพัฒนาการในการกำกับตนเองสมบูรณ์แล้ว สิ่งที่ผู้เรียนสามารถทำได้คือ สามารถเรียนรู้และแสดงผลงานด้านนั้นได้อย่างมีประสิทธิภาพโดยได้รับการสนับสนุนและการสอนจากสังคมในระดับต่ำ ทฤษฎีปัญญาทางสังคมมีความเชื่อว่า ประสิทธิภาพของบุคคลเพิ่มขึ้นได้ จากการได้ใช้กระบวนการกำกับตนเอง การได้ปรับปรุงคุณภาพของกระบวนการกำกับตนเอง และการรับรู้ความสามารถของตนเอง แต่ก็มีปัจจัยอื่นที่มีอิทธิพลต่อผลงานเช่นเดียวกัน เช่น ความสามารถทางกายและทางสมอง ทักษะการกำกับตนเอง แตกต่างจากความสามารถและผลสัมฤทธิ์ แต่มีความสัมพันธ์กัน เพราะ ผลสัมฤทธิ์เป็นดัชนีบ่งชี้ที่ทักษะการกำกับตนเองชนิดหนึ่งแต่ยังบอกได้ไม่ชัดเจน

เป้าหมายของการแบ่งระยะของพัฒนาการในการกำกับตนเองตามทฤษฎีปัญญาทางสังคมนี้ มุ่งหวังเป็นแนวทางในการจัดประสบการณ์สอนเพื่อส่งเสริมพัฒนาการของการกำกับตนเองของผู้เรียนในการเรียนรู้เรื่องใดเรื่องหนึ่ง การเรียนรู้จะเป็นไปอย่างเหมาะสมเมื่อลักษณะการสอนทางสังคมสอดคล้องกันดีกับระยะของพัฒนาการในการกำกับตนเองของผู้เรียน และพัฒนาการจะเหมาะสมเมื่อสถานการณ์การเรียนรู้ให้กระบวนการสนับสนุนทางสังคมที่จำเป็นให้บุคคลกำกับตนเองได้ในระยะถัดไป ผู้เรียนจะรับเอาทั้งทักษะการเรียนรู้จากสถานการณ์ในการเรียนรู้เหล่านั้น และยังได้รับเอาเครื่องมือที่จะใช้สำหรับเรียนรู้ทักษะนั้นอย่างมีประสิทธิภาพต่อไปด้วยตนเอง เช่น เรียนรู้วิธีการตรวจสอบตนเอง และปรับแก้ความพยายามในการเรียนของตนเอง พัฒนาการของการกำกับตนเองมีความเป็นลำดับที่ไม่หยุดนิ่ง มีการเปลี่ยนไปมาระหว่างกระบวนการระหว่างบุคคลและกระบวนการภายในตัวบุคคล ไม่ใช่ลำดับความสามารถที่มีทิศทางเดียว และเป็นกระบวนการที่ไม่ผูกพันกับอายุ ทฤษฎีปัญญาทางสังคมพยายามอธิบายวิธีการเรียนรู้และพัฒนาการของการกำกับตนเองเอื้ออำนวยประโยชน์ต่อกัน

ซิมเมอร์แมนและคิทแซนตัส (Zimmerman and Kitsantas, 1997:29-36) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลของการตั้งเป้าหมายและการตรวจสอบตนเอง ในระหว่างการฝึกปฏิบัติกำกับตนเองในการเรียนรู้ทักษะที่ซับซ้อน ทำการวิจัยในเด็กผู้หญิงระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 90 คน โดยมีสมมติฐานว่า เด็กที่เปลี่ยนเป้าหมายจากเป้าหมายเชิงกระบวนการไปเป็น เป้าหมายเชิงผลลัพธ์อย่างเหมาะสมตามพัฒนาการของการกำกับตนเอง จะมีความสามารถในทักษะการปลุกดอกกุหลาบ มีปฏิกริยาต่อตนเองในทางพึงพอใจ มีการรับรู้ความสามารถของ ตนเอง และมีความสนใจในการปลุกดอกมากกว่าเด็กกลุ่มที่มีเป้าหมายเชิงกระบวนการอย่างเดียว หรือเด็กที่มีเป้าหมายเชิงผลลัพธ์อย่างเดียว ผู้วิจัยออกแบบการทดลองโดยสุ่มแยกนักเรียนออกเป็นกลุ่มทดลอง 8 กลุ่ม กลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม ในแต่ละกลุ่มมีนักเรียน 10 คน กลุ่มทดลอง ทั้งหมดมีเป้าหมายแตกต่างกัน 4 แบบ คือ เป้าหมายเชิงกระบวนการ (process goal) เป้าหมายเชิงผลลัพธ์ (outcome goal) เป้าหมายที่ปรับเปลี่ยนรูป (transform goal) เป้าหมายที่เปลี่ยนแปลง (shifting process-outcome goal) และมีการบันทึกตนเอง 2 แบบ คือ มีการบันทึกตนเอง กับไม่มีการบันทึกตนเอง ตัวแปรตามในการวิจัยครั้งนี้มี 4 ตัวแปร คือ ทักษะการปลุกดอก การรับรู้ความสามารถในการปลุกดอกของตนเอง (self-efficacy)

การอนุมานสาเหตุของความบกพร่องของการปลุกดอก (attribution) และความสนใจในการปลุกดอก (intrinsic interest)

ผลการวิจัยครั้งนี้สนับสนุนการอธิบายพัฒนาการของการกำกับตนเองตามทฤษฎีปัญญาทางสังคมของซิมเมอร์แมนและบอนเนอร์ (Zimmerman and Bonner cite by Zimmerman and Kitsantas, 1997:29-36) คือ ภายหลังจากฝึกทักษะเบื้องต้นผ่านการเป็นแม่แบบ และการเลียนแบบแล้ว เด็กกลุ่มที่เน้นการฝึกปฏิบัติโดยใช้เป้าหมายเชิงกระบวนการก่อนในระยะควบคุมตนเอง แล้วต่อมาเปลี่ยนเป็นเป้าหมายเชิงผลลัพธ์ในระยะกำกับตนเอง มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงที่สุด มีทักษะการปลุกดอกสูงที่สุด มีปฏิริยาต่อตนเองในทางบวกมากที่สุด และมีความสนใจในการเล่นปลุกดอกมากที่สุด ส่วนเด็กกลุ่มที่เน้นเป้าหมายเชิงผลลัพธ์เร็วเกินไปมีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำที่สุด มีทักษะการปลุกดอกน้อยที่สุด มีปฏิริยาทางลบต่อตนเอง และมีความสนใจในการปลุกดอกต่ำกว่ากลุ่มทดลองทุกกลุ่ม แต่กลุ่มที่มีเป้าหมายเชิงผลลัพธ์นี้ก็มีทักษะการปลุกดอกสูงกว่ากลุ่มควบคุม ผู้เข้าร่วมการวิจัยที่เน้นเป้าหมายเชิงกระบวนการอย่างเดียวมียุทธวิธีอยู่ในระดับกลางๆ ในทุกตัวแปรตาม ผลจากการวิจัยครั้งนี้จึงชี้ให้เห็นว่า วิธีการตั้งเป้าหมายและการบันทึกความสำเร็จตามเป้าหมายในระหว่างการฝึกปฏิบัติด้วยตนเอง มีผลกระทบต่อทักษะการปลุกดอกที่เกิดขึ้นตามมา เป้าหมายเหล่านี้ยังส่งเสริมความเชื่อที่สำคัญต่อการกำกับตนเอง และกระบวนการกำกับตนเองอื่นๆ ที่เกิดตามมาอีก ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตนเอง การมีปฏิริยาต่อตนเอง ความสนใจในการปลุกดอก

นอกจากนี้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลยังพบว่า เด็กกลุ่มที่มีเป้าหมายที่ปรับเปลี่ยนรูป มีคะแนนอยู่กึ่งกลางระหว่างเด็กกลุ่มที่มีเป้าหมายที่เปลี่ยนแปลงกับเด็กกลุ่มที่มีเป้าหมายเชิงผลลัพธ์ในทุกตัวแปรตาม ซึ่งผู้วิจัยอธิบายว่า เป็นเพราะเป้าหมายแบบนี้ช่วยให้ผู้เรียนสามารถนำข้อมูลที่ได้จากผลลัพธ์มาปรับแก้กระบวนการทำงานได้ เด็กในกลุ่มที่มีเป้าหมายที่ปรับเปลี่ยนรูป รายงานว่ามีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง และมีความสนใจในการปลุกดอกมากกว่าเด็กในกลุ่มที่มีเป้าหมายเชิงกระบวนการ ซึ่งผู้วิจัยอธิบายว่า ผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่าการเตรียมให้ผู้เรียนตีความลักษณะของผลงานที่ออกมา เช่น สอนว่าถ้าลูกดอกคลาดเคลื่อนไปทางแนวนอนให้ปรับกลยุทธ์การปลุกดอกอย่างไรหรือคลาดเคลื่อนไปทางแนวตั้ง ให้ปรับกลยุทธ์ในการปลุกดอกอย่างไร เพื่อนำผลไปปรับปรุงกลยุทธ์ให้เหมาะสม การทำเช่นนี้เพิ่มความสามารถในการรับรู้ประสิทธิภาพของการทำงาน และเพิ่มความสนใจภายในงานที่ทำ

ผลจากการวิจัยครั้งนี้เป็นหลักฐานว่า การบันทึกตนเองช่วยส่งเสริมให้การตั้งเป้าหมายทุกชนิดมีประสิทธิภาพในการเรียนรู้ทักษะ มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง และมีปฏิริยาต่อตนเองดี ซึ่งสอดคล้องกับวงจรการให้ข้อมูลป้อนกลับของการกำกับตนเอง วงจรนี้เป็นการที่ผู้เรียนตรวจสอบประสิทธิภาพของวิธีการเรียนรู้ของตนเอง ว่าช่วยให้ไปถึงเป้าหมายการเรียนรู้หรือไม่ และมีปฏิริยาต่อข้อมูลป้อนกลับนี้ในวิธีการต่างๆ ตั้งแต่การเปลี่ยนแปลงภายในตนเอง ถึงการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายนอกเกี่ยวกับทักษะที่เรียนรู้ การเปลี่ยนแปลงปฏิริยาต่อตนเอง การรับรู้ความสามารถของตนเอง และทักษะการปลุกดอกบ่งชี้ให้เห็นว่า

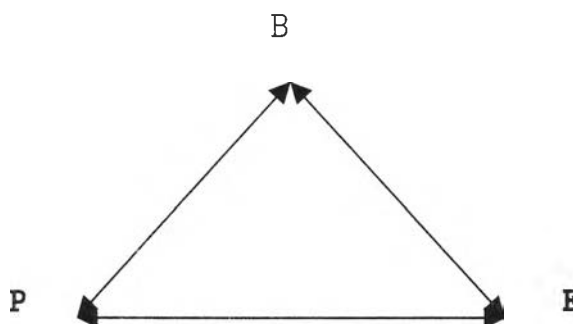
การบันทึกตนเองมีความสำคัญในการส่งเสริมวงจรของการกำกับตนเอง ซิมเมอร์แมนและคิทแซนตส์กล่าวว่า ผลดีของเป้าหมายเชิงกระบวนการและการบันทึกตนเองในการเรียนรู้ทักษะทางกาย และการเรียนรู้ทางการศึกษาอื่นๆ เช่น ในการอ่าน การเขียนแสดงให้เห็นว่าเป้าหมายเชิงกระบวนการและการบันทึกตนเอง เป็นกระบวนการที่ใช้ได้ทั่วไป และเชื่อว่าการใช้เป้าหมายแบบปรับเปลี่ยนรูปก็สามารถใช้ได้กับการเรียนรู้ทั่วไป

จากการวิจัยครั้งนี้พบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองมีความสัมพันธ์กับความสนใจภายในสูงมาก ผู้วิจัยกล่าวว่าสิ่งนี้เป็นหลักฐานว่าความสนใจภายในเกิดขึ้นจากการรับรู้ความสามารถของตนเองมีสูง เด็กที่รายงานมาว่ามีความสนใจภายในสูงรายงานเพิ่มเติมมาว่าจะไปซื้อกระดานปาลูกดอกมาเล่นที่บ้าน ดังนั้นกล่าวได้ว่าการตั้งเป้าหมายและการตรวจสอบตนเองให้ประโยชน์ที่สำคัญมากกว่าการทำให้มีทักษะการปาลูกดอก นั่นคือให้แรงจูงใจ เพราะว่าถ้าผู้เรียนไม่เต็มใจจะใช้ความพยายามให้ตนเองมีความสามารถเพิ่มขึ้น การปาลูกดอกได้ดีก็จะอยู่ได้ไม่นาน

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยแรกที่แสดงให้เห็นว่า เป้าหมายเชิงกระบวนการในการกำกับตนเองมีอิทธิพลต่อชนิดของการอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวหรือความสำเร็จที่นักเรียนให้แก่ตนเอง ซิมเมอร์แมนและมาตินเนซพอนส์ (Zimmerman and Martinez-Pons 1992 cited by Zimmerman and Kitsantas, 1997 35) สันนิษฐานว่า การใช้กลยุทธ์กำกับตนเองจะทำให้นักเรียนอนุมานความบกพร่องในการเรียนของตนเองว่ามาจากกลยุทธ์ไม่เหมาะสม ไม่ใช่มาจากความสามารถหรือความพยายาม และการอนุมานความบกพร่องว่ามาจากกลยุทธ์จะช่วยรักษาการรับรู้ความสามารถของตนเองได้นานกว่า เพราะการอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่ามาจากไม่มีความสามารถแสดงนัยว่า ในอนาคตผู้เรียนจะไม่มี ความพยายามอีกต่อไป เนื่องจากความสามารถเป็นสิ่งภายในและควบคุมไม่ได้ การอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่ามาจากใช้ความพยายามยังไม่พอเป็นสิ่งไม่ดี เนื่องจากไม่กระตุ้นให้ผู้เรียนมีความพยายามมากขึ้น ในกรณีที่ผู้เรียนทำแล้วไม่มีความก้าวหน้า และยังไม่ให้กำลังใจในความพยายามที่ผู้เรียนได้ทุ่มเทไปแล้ว การอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่ามาจากการใช้กลยุทธ์ที่ไม่ดี หรือจากการเลือกใช้กลยุทธ์ไม่เหมาะสมจะรักษาความหวังไว้จนกว่าผู้เรียนจะใช้กลยุทธ์ทุกอย่างที่ตนเองมีอยู่ไปหมดแล้ว ซิมเมอร์แมนและ คิทแซนตส์กล่าวว่า ผลการวิจัยในครั้งนี้สนับสนุนสมมติฐานดังกล่าวข้างต้นทั้งหมด กล่าวคือ ผลการวิจัยพบว่า เด็กกลุ่มที่มีเป้าหมายเชิงกระบวนการอนุมานสาเหตุของความบกพร่องในผลงานของตนเองว่ามาจากกลยุทธ์มากกว่าเด็กที่มีเป้าหมายเชิงผลลัพธ์ หรือเด็กที่ไม่มีเป้าหมาย นอกจากนี้เด็กที่อนุมานสาเหตุของความบกพร่องในผลงานของตนเองว่ามาจากกลยุทธ์มีการรับรู้ความสามารถของตนเองมากกว่า มีปฏิกริยาต่อตนเองในทางบวกมากกว่า และมีทักษะในการปาลูกดอกมากกว่า เด็กกลุ่มที่อนุมานสาเหตุของความบกพร่องว่ามาจากไม่มีความสามารถ หรือใช้ความพยายามยังไม่เพียงพอ

ตอนที่ 2 พื้นฐานของทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม

ตามแนวความคิดพื้นฐานทางทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาลังคมของแบนดูรานั้น พฤติกรรมของคนเราไม่ได้เกิดขึ้นและเปลี่ยนแปลงไป เนื่องจากปัจจัยทางสภาพแวดล้อมเพียงอย่างเดียว แต่จะต้องมีปัจจัยส่วนบุคคลร่วมด้วย และการมีส่วนร่วมของปัจจัยส่วนบุคคลนั้นจะต้องร่วมกันในลักษณะที่กำหนดซึ่งกันและกันกับปัจจัยทางด้านพฤติกรรมและสภาพแวดล้อม (Reciprocal Determinism) ดังแผนภูมิต่อไปนี้



B = พฤติกรรม (Behavior)

P = ความคิดและองค์ประกอบส่วนบุคคล (Cognitive and other personal factors)

E = สภาพแวดล้อม (Environmental events)

แผนภูมิที่ 3 อิทธิพลซึ่งกันและกันระหว่างปัจจัยด้านบุคคล สิ่งแวดล้อม และพฤติกรรม

(Bandura, 1986: 24)

ดังเช่นที่มีผลการวิจัยพบว่าการรับรู้ความสามารถของตนเอง (ตัวแปรด้านบุคคล) มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมที่ทำให้ประสบความสำเร็จ (การเลือกทำงาน, ความพยายาม, และความพากเพียร) นักเรียนที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองมีความโน้มเอียงที่จะเลือกทำงานในวิชาคณิตศาสตร์ มีความพยายามสูง และมีความพากเพียรเพื่อจะเอาชนะอุปสรรค และประสบความสำเร็จในที่สุด (Schunk, 1996) พฤติกรรมก็มีอิทธิพลต่อตัวแปรด้านบุคคลเช่นเดียวกัน คือขณะที่นักเรียนที่ทำงานในวิชาคณิตศาสตร์ (พฤติกรรม) นักเรียนจะสังเกตเห็นความก้าวหน้าของตนเอง (ตัวแปรด้านบุคคล) ซึ่งจะเป็นสิ่งที่บอกนักเรียนว่า นักเรียนมีความสามารถในการเรียน และเพิ่มการรับรู้ความสามารถของตนเองขึ้น (Schunk, 1989) ตัวอย่างของ อิทธิพลของสิ่งแวดล้อมที่มีต่อพฤติกรรมเกิดขึ้น เมื่อครูนำสูตรทางคณิตศาสตร์ที่นักเรียนไม่เคยรู้มาสอน (ตัวแปรด้านสิ่งแวดล้อม) และนักเรียนให้ความใส่ใจในการสอนของครู (พฤติกรรม) พฤติกรรมสามารถจะมีผลต่อสิ่งแวดล้อม ถ้านักเรียนแสดงออกว่าสับสนไม่เข้าใจคำอธิบายของครู (พฤติกรรม) ครูอาจจะสอนเนื้อหาที่ซ้ำอีก (ตัวแปรด้านสิ่งแวดล้อม) (Schunk, 1998:139)

ตัวแปรด้านบุคคลและสิ่งแวดล้อมก็มีผลต่อกันและกัน เมื่อนักเรียนที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงพยายามจะแก้ปัญหาในสิ่งแวดล้อมที่รบกวนสมาธิมาก นักเรียนอาจจะต้องตั้งสมาธิให้มากขึ้น (ตัวแปรด้าน

บุคคล) เพื่อจะทำให้สิ่งแวดลอมรบกวนนักเรียนได้น้อยลง อิทธิพลของสิ่งแวดลอมที่มีต่อตัวแปรต้นบุคคลจะเห็นได้ เมื่อครูได้ให้ข้อมูลป้อนกับแก่นักเรียนด้วยวาจา(ตัวแปรต้นสิ่งแวดลอม) เช่นพูดว่า ถูกต้อง เธอเข้าใจเรื่องนี้นักถูกต้องแล้ว การพูดเช่นนี้เพิ่มการรับรู้ความสามารถของนักเรียนให้สูงขึ้น (Schunk, 1998: 139)

การที่ปัจจัยทั้ง 3 ทำหน้าที่กำหนดซึ่งกันและกันนั้น ก็ได้ไม่ได้หมายความว่าทั้งสามปัจจัยนั้นจะมีอิทธิพลในการกำหนดซึ่งกันและกันอย่างเท่าเทียมกัน ในแต่ละสถานการณ์บางปัจจัยอาจมีอิทธิพลมากกว่าปัจจัยอื่น และอิทธิพลของปัจจัยทั้ง 3 นั้น ไม่ได้เกิดขึ้นพร้อมๆ กัน หากแต่ต้องอาศัยเวลาในการที่ปัจจัยใดปัจจัยหนึ่งจะมีผลต่อการกำหนดปัจจัยอื่นๆ (Bandura, 1989)

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (2539 : 48) กล่าวว่า “ในมุมมองของเบนดูราการเรียนรู้ไม่จำเป็นที่จะต้องพิจารณาในแง่ของการแสดงออก หากแต่ว่าการได้มาซึ่งความรู้ใหม่ๆ (Acquired) ถือว่าการเรียนรู้ได้เกิดขึ้นแล้ว แม้ว่าจะยังไม่มีการแสดงออกก็ตาม” ดังนั้นการเรียนรู้ของเบนดูรานี้มักจะเน้นที่การเปลี่ยนแปลงที่พฤติกรรมภายใน โดยไม่จำเป็นที่จะต้องมีการแสดงออก และการแสดงออกของพฤติกรรมก็จะสะท้อนให้เห็นถึงการเรียนรู้ ตัวอย่างเช่น การที่คนชอบการเดินแบบ ได้ดูการเดินแบบเสื้อ และสนใจทำท่าทางเดินแบบของนางแบบ พร้อมทั้งจำวิธีการเดินท่าทางต่าง ๆ เอาไว้ในความจำของตนเอง ซึ่งกระบวนการเพียงแค่นี้เบนดูราถือว่าได้เกิดการเรียนรู้ขึ้นแล้ว และเมื่อบุคคลนั้นมีโอกาสที่เหมาะสม เช่นได้เล่นละครกับเพื่อนเขาก็อาจจะแสดงท่าทางการเดินแบบในลักษณะของนางแบบที่เขาเคยดูก็ได้ นั่นก็เป็นการพิสูจน์ว่าการเรียนรู้ได้เกิดขึ้นแล้วจริง ๆ

เบนดูรา (Bandura, 1989: 110) ได้อธิบายว่าการเรียนรู้ของมนุษย์ไม่ใช่การเรียนรู้ทุกสิ่งทุกแบบไม่เลือกหรือเรียนรู้จากการกระทำของตนเองอย่างเดียว แต่มนุษย์เรียนรู้โดยการสกัดโครงสร้างพื้นฐานของแบบแผนพฤติกรรม โดยใช้ข้อมูลที่ได้จากการแสดงออกของแม่แบบ, การสอน การได้ข้อมูลป้อนกลับภายนอก และข้อมูลป้อนกลับภายในร่วมกัน

การเรียนรู้จากการกระทำโดยตรง (Enactive Learning)

เป็นสิ่งที่รู้กันเป็นอย่างดีแล้วว่าการได้มีประสบการณ์ตรงทำให้เกิดการเรียนรู้ เบนดูราให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ที่เกิดจากประสบการณ์ตรงเช่นเดียวกัน โดยเบนดูราอธิบายกระบวนการที่มนุษย์เรียนรู้จากประสบการณ์ของตนเองไว้โดยสรุปว่า

ในการดำรงชีวิตของมนุษย์ มนุษย์กระทำพฤติกรรมต่างๆ ตอบสนองกับสิ่งแวดลอม และสังเกตผลของการกระทำของตนเองด้วยเสมอ สิ่งที่ได้มาจากการสังเกตผลนี้จะเป็นข้อมูลป้อนกลับต่อการกระทำของตนเอง 2 แบบคือ ข้อมูลป้อนกลับแบบภายใน (Intrinsic Response Information) หรือข้อมูลป้อนกลับแบบภายนอก (Extrinsic Response Information) ข้อมูลป้อนกลับภายใน ได้แก่ ความรู้สึก (Sensation) ภาพเสียง ความสุขสบายหรือความเจ็บปวดที่เกิดขึ้นจากการกระทำของตนเอง แต่ข้อมูลป้อนกลับชนิดนี้ค่อนข้างจะจำกัด มนุษย์จึงมี

ข้อมูลป้อนกลับชนิดภายนอกเข้ามาช่วย ข้อมูลป้อนกลับแบบภายนอกเป็นข้อมูลป้อนกลับที่ได้จากสังคมเป็นพื้นฐาน ภายหลังจากกระทำของตนเองมนุษย์จะมีการให้ข้อมูลป้อนกลับกันและกัน เช่น ยกย่องและให้รางวัล, เจยเมย, วิพากวิจารณ์ หรือลงโทษ เป็นผลที่ได้รับจากการกระทำของตนเองที่สังคมจัดให้เพื่อถ่ายทอดข้อมูลให้บุคคลอื่นรับรู้ว่าการกระทำพฤติกรรมต่างๆ อย่างไรเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ต้องการ

สิ่งที่มนุษย์เรียนรู้จากการได้รับข้อมูลป้อนกลับทั้งสองแบบนี้ คือ มโนทัศน์โดยทั่วไป ที่อยู่ภายใต้สถานการณ์ต่างๆ ที่การกระทำนั้นได้รับข้อมูลป้อนกลับมา เมื่อใดที่มนุษย์สามารถจะประมวลเอากฎเกณฑ์ที่อธิบายไว้ในสถานการณ์เช่นไร การกระทำใดจะได้รับข้อมูลป้อนกลับอย่างไรได้สำเร็จ เมื่อนั้นมนุษย์สามารถจะนำกฎเกณฑ์นั้นไปใช้ในสถานการณ์ใหม่ที่ไม่เคยประสบมาก่อนได้ มโนทัศน์ที่สร้างขึ้นนี้จะทำหน้าที่สองประการคือ ให้กฎเกณฑ์สำหรับตอบสนองสถานการณ์อย่างเหมาะสม และให้มาตรฐานในการปรับปรุงการแสดงออกให้ตรงตามมโนทัศน์ที่มีอยู่ เมื่อมีประสบการณ์มากพอจนสามารถสร้างมโนทัศน์ของพฤติกรรมได้แล้ว การควบคุมพฤติกรรมตนเองจะเปลี่ยนแปลงจากการอาศัยข้อมูลป้อนกลับจากการกระทำของตนเองมาเป็นการ คาดการณ์ถึงผลที่จะได้รับการกระทำของตนเองเพื่อป้องกันความผิดพลาด เป็นการเปลี่ยนการควบคุมจากระบบประสาทส่วนปลายมาควบคุมโดยระบบประสาทส่วนกลาง (Central Regulatory Process)

ในการเรียนรู้ทักษะใหม่ที่ซับซ้อนประกอบด้วยพฤติกรรมหลายอย่าง จำเป็นต้องอาศัยการทำหน้าที่ประสานกันอย่างซับซ้อนระหว่างการนำข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมมาประมวลผลที่ระบบประสาทส่วนกลาง และการได้รับข้อมูลป้อนกลับจากลงมือกระทำจริง (Bandura, 1989: 113) แต่เมื่อสามารถเรียนรู้รูปแบบพฤติกรรมนั้นจนสามารถกระทำได้อย่างคล่องแคล่วแล้วการควบคุมการกระทำพฤติกรรมนั้นไม่จำเป็นต้องใช้สติปัญญาชั้นสูงในการควบคุมอีก คือ สามารถกระทำโดยใช้ระบบประสาทช่วยปลาย คือ ควบคุมโดยระบบความรู้สึก และกล้ามเนื้อ (lower Sensory - Motor) จนกว่าพฤติกรรมนั้นจะไม่สามารถให้ผลลัพธ์ตามที่คาดหวัง จึงมีความจำเป็นต้องใช้การควบคุมโดยสติปัญญาชั้นสูงอีก (Bandura, 1989 : 114) แบนดูรา มีมุมมองว่ามนุษย์มีการเรียนรู้โดยอาศัยข้อมูลป้อนกลับภายนอกจากสังคมมากกว่าข้อมูลป้อนกลับจากภายในตนเอง

นอกจากนี้แบนดูรา ยังมีมุมมองว่าการเรียนรู้ของมนุษย์เกิดในระดับจิตสำนึก (Conscious) มิได้เกิดขึ้นอย่างอัตโนมัติ ผลกรรมต่างๆ ที่มนุษย์ได้รับจากการกระทำของตนเองทำให้เกิดการเรียนรู้ได้เนื่องจากมันทำหน้าที่ให้ข้อมูล (Informative) และให้แรงจูงใจ (Motivational Influences) การเรียนรู้ต้องอาศัยความรู้สึกตัว และใช้สติปัญญาในการประมวลผลข้อมูลจากประสบการณ์ของตนเอง แต่เมื่อทักษะทางสติปัญญาและทางพฤติกรรมได้เกิดขึ้นอย่างสมบูรณ์แล้ว การกระทำตามทักษะนั้นมักทำได้โดยไม่ต้องวางแผนในระดับจิตสำนึกมากๆ อีก

จากแนวคิดการเรียนรู้จากการลงมือกระทำโดยตรงของแบนดูราดังกล่าว แบนดูราได้อธิบายกระบวนการย่อยของการเรียนรู้จากผลของการกระทำของตนเองว่าผู้เรียนทุกคนไม่สามารถจะเรียนรู้จากผลของการกระทำของตนเองได้เท่ากัน การสร้างกฎจากประสบการณ์ของตนเองต้องอาศัยทักษะย่อยๆ บางประการ เริ่มจากการสร้างกฎเกณฑ์จากประสบการณ์ตรงต้องอาศัยพื้นฐานความรู้ของผู้เรียน ที่จะใช้เป็นแนวทางในการเลือกกฎเกณฑ์ที่อาจจะใช้ได้ซึ่งมีอยู่แล้วขึ้นมาใช้ หรืออาจจะสร้างขึ้นใหม่ถ้ากฎเกณฑ์ที่มีอยู่เดิมไม่เหมาะสม ต่อจากนั้นผู้เรียนต้องใช้

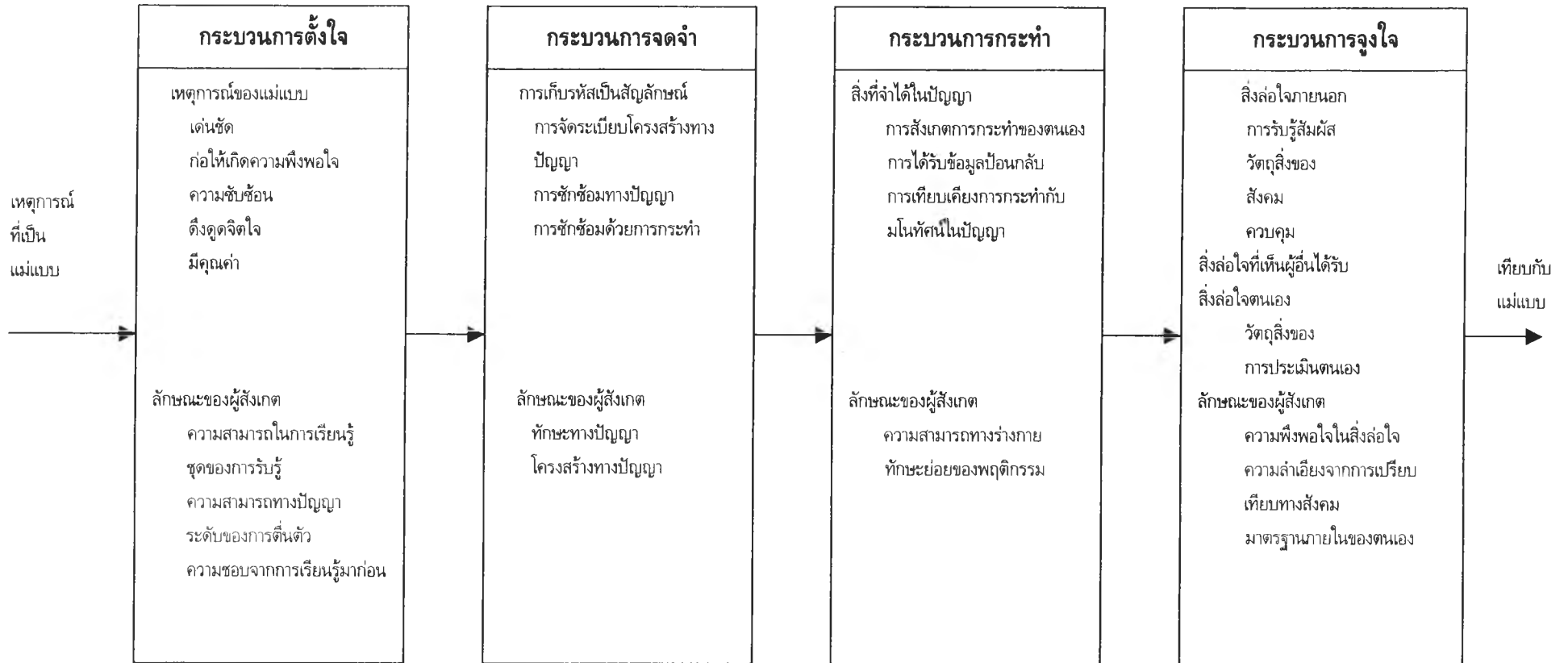
กลยุทธ์ที่มีประสิทธิภาพในการจำกัดขอบเขตกฎเกณฑ์ที่เป็นไปได้ที่เลือกมาให้แคบเข้า และให้ใช้ได้ใช้กับสถานการณ์ ในที่สุด การทำดังนี้จะสำเร็จต้องมีการจับคู่ระหว่างมโนทัศน์และผลลัพธ์ต่างๆ เนื่องจากผลลัพธ์อย่างหนึ่งสามารถ จะเกิดจากตัวแปรได้หลายๆ ตัว ผู้เรียนจึงต้องคัดเลือกตัวแปรที่เกี่ยวข้องที่มีผลต่อการกระทำและผลลัพธ์นั้นๆ ให้ได้ ดังนั้นจะต้องมีการตรวจสอบและสังเคราะห์ข้อมูลผลลัพธ์จากการกระทำในสถานการณ์ต่างๆ อย่างใกล้ชิด นอกจากนี้ผู้เรียนต้องจำได้ว่าตนเองได้ลองใช้กฎเกณฑ์ใดมาอธิบายแล้วบ้าง มิเช่นนั้นผู้เรียนอาจจะวนเวียนอยู่กับ กฎเกณฑ์อันเดิมซ้ำไปซ้ำมา

โดยสรุปแล้ว ขั้นตอนย่อยของการเรียนรู้ จากการลงมือกระทำโดยตรงจึงเริ่มจากมีทางเลือก (Alternative) มีกลยุทธ์การสร้างกฎเกณฑ์ (Rule - Induction Strategies) มีการตรวจสอบตัวแปรใน สถานการณ์และผลลัพธ์ที่ตามมา (Monitoring Situational Factor and Response outcomes) มีการเก็บข้อมูลจากผลลัพธ์ และมีการจับคู่มโนทัศน์กับการกระทำ (Retaining Conception to Action)

การเรียนรู้โดยการสังเกต (Observational Learning)

แบนดูรา กล่าวว่า เป็นโชคดีที่พฤติกรรมของมนุษย์ส่วนมากเรียนรู้มาโดยการสังเกตผู้อื่นผ่านแม่แบบ (Modeling) เพราะการเรียนรู้จากการมีประสบการณ์ตรงนั้นมีข้อจำกัดหลายประการ เช่น ใช้เวลามาก น่าเบื่อ ใช้ ทรัพยากรมาก สิ้นเปลือง มีความเสี่ยงสูง และต้องใช้ความพยายามมาก การสังเกตการกระทำของผู้อื่น และ ผลกรรมที่ผู้อื่นได้รับช่วยให้ผู้สังเกตสามารถสร้างกฎเกณฑ์ของพฤติกรรมได้เช่นเดียวกันกับการลงมือกระทำด้วย ตนเอง และเมื่อสามารถสร้างกฎเกณฑ์ของพฤติกรรมที่เหมาะสมได้แล้ว กฎเกณฑ์นี้สามารถนำไปใช้เป็นแนวทางใน การกระทำในอนาคตได้ แม่แบบจึงเป็นประโยชน์มากในการถ่ายทอดความรู้และการปฏิบัติตัวที่ถูกต้องให้แก่ผู้ สังเกตจำนวนมาก โดยผ่านแม่แบบที่เป็นสัญลักษณ์ ผู้สังเกตสามารถรวบรวมมโนทัศน์ของพฤติกรรมที่แสดง ออกในคำพูด, ภาพ แล้วนำมาใช้ในสิ่งแวดล้อมของผู้สังเกตเองได้

การเรียนรู้โดยการสังเกตเกิดขึ้นเมื่อผู้สังเกตแสดงพฤติกรรมใหม่ ที่ไม่เคยแสดงออกก่อนการสังเกต แม่แบบ (Bandura, 1977, 1986; Schunk, 1987) การเป็นแม่แบบ (Modeling) หมายถึงกระบวนการที่ผู้สังเกต จัดแบบแผนความคิด, ความเชื่อ, กลยุทธ์ และการกระทำตามที่แม่แบบหนึ่งคน หรือมากกว่า ได้แสดงออก (Schunk, 1987) การเรียนรู้โดยการสังเกตผ่านแม่แบบ เกิดขึ้นได้โดยมีการกระบวนการ 4 กระบวนการดำเนินอยู่ ภายใน จึงทำให้เกิดการเรียนรู้ได้ คือ กระบวนการใส่ใจ (Attentional Process) เป็นกระบวนการที่ควบคุมการ สำรองและการรับรู้พฤติกรรมของแม่แบบ กระบวนการจดจำ (Retention Process) เป็นกระบวนการที่เข้ารหัส และแปลงรูปข้อมูลจากแม่แบบมาเป็นมโนทัศน์สัญลักษณ์ (Symbolic Conceptions) เก็บไว้ในความทรงจำ ซึ่งจะ ใช้เป็นมโนทัศน์ภายในสำหรับแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมในอนาคต และสำหรับเป็นมาตรฐานพฤติกรรมที่จะแสดง ออกในอนาคต และจะมีการชักจูงทางปัญญาและการชักจูงด้วยการกระทำในกระบวนการนี้ด้วย กระบวนการ ทำตาม (Production Process) เป็นกระบวนการที่พิจารณาว่า ความสามารถที่เรียนรู้โดยการสังเกตจากแม่แบบ นั้นเป็นสิ่งมีประโยชน์หรือไม่ (Bandura, 1986; 51; Schunk, 1998:142) ดังแผนภูมิ



แผนภูมิที่ 4 กระบวนการย่อยของการเรียนรู้โดยการสังเกต (Bandura, 1986: 52)

2.1 กระบวนการใส่ใจ (Attentional Processes) บุคคลจะไม่สามารถเรียนรู้ได้มากนักจากการสังเกต ยกเว้นเขาจะมีความใส่ใจต่อสิ่งนั้น และจะต้องรับรู้ให้แม่นยำตรง นั่นคือกระบวนการขั้นนี้จะเกิดขึ้นได้ เพราะแม่แบบที่ต้องมีความเด่นชัด ดึงดูดความสนใจ และผู้สังเกตจะต้องมีประสบการณ์รับรู้ที่ดี มีความตื่นตัวขณะสังเกตจึงเกิดการรับรู้ที่ถูกต้องแม่นยำ

2.2 กระบวนการจดจำ (Retention Processes) บุคคลจะได้รับอิทธิพลไม่มากนักจากการสังเกตพฤติกรรมของแม่แบบถ้าบุคคลไม่มีความจำ บุคคลจะจำการกระทำของแม่แบบในลักษณะสัญลักษณ์จึงทำให้เกิดเป็นความจำถาวรขึ้นในลักษณะสัญลักษณ์เชิงภาพ (Imagery) และสัญลักษณ์เชิงภาษา (Verbal) และความจำจะยิ่งถาวรโดยการทบทวน (Rehearsal) ทั้งโดยการคิดเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เห็นมาเป็นภาพในความคิดและการทบทวนเป็นการปฏิบัติภายในความคิด ขั้นนี้รวมทั้งตั้งแต่การสร้างเป็นสัญลักษณ์ความจำสิ่งที่ได้เห็น การจัดระบบสัญลักษณ์ และการฝึกซ้อมภายในใจ ฉะนั้นบุคคลผู้สังเกตจะต้องมีทักษะทางปัญญา และโครงสร้างทางปัญญาที่ปกติ

2.3 กระบวนการทำตาม (Production Processes) คือการกระทำออกมาเป็นพฤติกรรม เพราะว่าทักษะจะยังไม่เกิดขึ้นสมบูรณ์หากมีแต่การสังเกตอย่างเดียว แต่จะต้องพัฒนาเป็นพฤติกรรมด้วย นั่นคือเมื่อบุคคลดูแม่แบบแล้วจะต้องทดลองทำตามด้วยตนเองและทำการปรับปรุงแก้ไขตามข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ ฉะนั้นข้อมูลป้อนกลับทั้งจากตนเอง และจากผู้อื่นที่มีความเป็นจริงจะมีส่วนช่วยที่สำคัญในการทำให้บุคคลสามารถกระทำพฤติกรรมได้เหมาะสมยิ่งขึ้น พร้อมทั้งต้องมีความสามารถทางร่างกายที่จะกระทำพฤติกรรมนั้น และต้องรู้ทักษะย่อยที่ประกอบในการทำพฤติกรรม

2.4 กระบวนการจูงใจ (Motivational Processes) ในทฤษฎีปัญหาทางสังคม แบ่งระหว่าง การเกิดความสามารถในการทำพฤติกรรม (Acquisition) และการปฏิบัติ (Performance) เพราะว่าบุคคลไม่ได้กระทำทุกอย่างตามที่เรียนรู้ แต่จะทำตามเมื่อเห็นคุณค่าของการกระทำนั้นๆ หรือมีการจูงใจให้กระทำพฤติกรรม ตัวจูงใจมี 3 ชนิด คือตัวจูงใจภายนอก (external Incentives) ตัวจูงใจที่เห็นคนอื่นได้รับ (Vicarious Incentives) และตัวจูงใจของตนเอง (Self-incentives)

โดยสรุปบุคคลจะไม่สามารถกระทำพฤติกรรมตามแม่แบบได้ ถ้าไม่ได้สังเกตอย่างถี่ถ้วน หรือการลงรหัสเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่แม่แบบแสดงในลักษณะความจำเชิงตัวแทนไม่เพียงพอ หรือมีการล้มเหลวในการคงความรู้ไว้ หรือไม่มีความสามารถทางร่างกายที่จะทำพฤติกรรมนั้นๆ หรือขาดการฝึกปฏิบัติ ตลอดจนการไม่ได้รับการจูงใจที่เพียงพอ ก็เป็นสาเหตุที่ทำให้พฤติกรรมไม่เกิดขึ้นหรือเกิดขึ้นไม่สมบูรณ์

กล่าวได้ว่าการเกิดพฤติกรรมส่วนใหญ่มาจากการเรียนรู้จากการสังเกตนี้เองเพราะถ้าบุคคลเรียนรู้จากการมีประสบการณ์ตรงเท่านั้นจะทำให้พัฒนาการทางสติปัญญา และทางสังคมมีความจำกัดมาก เพราะมีข้อจำกัดเกี่ยวกับเวลา และบางพฤติกรรมจะเกิดการผิดพลาดได้มาก นอกจากนี้การเรียนรู้จากการสังเกตใช้ได้เหมาะสมในกรณีที่จำนวนผู้รับสารมีจำนวนมาก การแสดงแบบอาจมีหลายลักษณะ เช่น บุคคลอื่นกระทำพฤติกรรม โทรทัศน์

ภาพยนตร์ วิทยุ เอกสาร นั่นคือการแสดงแบบอาจเป็นการกระทำ (Physical Demonstration) การแสดงแบบโดยภาพ (Pictorial Representation) หรือการบรรยาย การพูด (Verbal Description) ซึ่งการใช้แม่แบบลักษณะใด ขึ้นอยู่กับลักษณะผู้สังเกต และเนื้อหาข้อมูลที่จะเสนอ เช่น ใช้การบรรยายการพูดหรือข้อความเอกสาร (Verbal Modeling) จะเหมาะสมกับการเรียนรู้ภาษาและเนื้อหาข้อมูลเชิงมโนทัศน์มากกว่าการแสดงแบบโดยภาพ

การที่ผู้สังเกตได้สังเกตแม่แบบจะทำให้ผู้สังเกตได้ข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรม พฤติกรรมที่แม่แบบกระทำแล้วบังเกิดผลลัพธ์ในทางสำเร็จหรือล้มเหลว ได้รางวัลหรือถูกทำโทษ เรียกว่าเป็นคุณค่าในทางหน้าที่ของพฤติกรรมนั้น (Functional Value) สิ่งที่แม่แบบได้รับจากการแสดงพฤติกรรมต้นแบบ (Model Vicarious) จะเป็นสิ่งบ่งชี้ถึงคุณค่าในทางแรงจูงใจ (Motivational Value) ของพฤติกรรมนั้น การสังเกตเห็นแม่แบบได้รับผลที่ตามมาอย่างหนึ่งอย่างใด ทำให้ผู้สังเกตนำข้อมูลนั้นไปสร้างเป็นความคาดหวังในผลลัพธ์ (Outcome Expectation) ของพฤติกรรมนั้น (Zimmerman, 1977 Cited by Schunk, 1997: 197)

ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาลงคมมีสมมติฐานว่าความคล้ายคลึงระหว่างแม่แบบและผู้สังเกต เป็นแหล่งข้อมูลที่สำคัญ ในการพิจารณาความเหมาะสมของพฤติกรรม และในการสร้างความคาดหวังในผลลัพธ์ของพฤติกรรม (Schunk, 1987) ยิ่งแม่แบบและผู้สังเกตมีความคล้ายคลึงกันมากเท่าใด โอกาสที่พฤติกรรมของผู้สังเกตที่เลียนแบบจากแม่แบบไป จะเหมาะสมกับสังคมจะมีมากขึ้น และจะมีโอกาสได้รับผลลัพธ์ที่คล้ายคลึงกันมากขึ้น ความคล้ายคลึงจะมีอิทธิพลมากขึ้นเมื่อผู้สังเกตมีข้อมูลเกี่ยวกับคุณค่าในทางหน้าที่ของพฤติกรรมน้อย ความคล้ายคลึงในที่นี้จะทำนายผลลัพธ์ของพฤติกรรมได้ดี ถ้าเป็นความคล้ายคลึงในลักษณะที่สำคัญมาก ๆ

ผลลัพธ์จากพฤติกรรมที่เกิดกับแม่แบบ และความคล้ายคลึงระหว่างแม่แบบกับผู้สังเกตมีอิทธิพลต่อผู้สังเกตได้ ส่วนหนึ่งเนื่องจากการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self- Efficacy) ของผู้สังเกต การสังเกตเห็นผู้อื่นที่มีความคล้ายคลึงกับตนเองทำงานสำเร็จสามารถจะเพิ่มการรับรู้ความสามารถของตนเองของผู้สังเกต และจูงใจผู้สังเกตให้พยายามทำงานนั้น เพราะเชื่อว่าถ้าผู้อื่นทำได้สำเร็จตนเองก็สามารถทำได้เช่นเดียวกัน ในทางกลับกันก็อาจทำให้ผู้สังเกตไม่แน่ใจตนเองได้ ถ้าแม่แบบทำงานแล้วล้มเหลว

นอกจากนี้แม่แบบจะเป็นสื่อให้ผู้สังเกตเกิดการเรียนรู้พฤติกรรมใหม่แล้ว แม่แบบยังมีอิทธิพลในการส่งเสริม หรือลดพฤติกรรมที่ผู้สังเกตเคยเรียนรู้มาก่อนแต่มีอุปสรรคทำให้ไม่ทำพฤติกรรมนั้น (Bandura 1986: 49) ผลในการลดพฤติกรรม (Inhibitory Effects) เกิดขึ้นเมื่อผู้สังเกตลดพฤติกรรมของตนเอง ซึ่งเป็นผลมาจากการได้สังเกตเห็นแม่แบบได้รับผลกระทบในทางลบเมื่อแสดงพฤติกรรมนั้น เช่น นักเรียนที่สังเกตเห็นเพื่อนถูกทำโทษเมื่อทำพฤติกรรมไม่ดี อาจจะมีแนวโน้มในการทำพฤติกรรมไม่ดีลดลง อิทธิพลในการส่งเสริมพฤติกรรม (Disinhibitory Effects) เกิดขึ้นเมื่อผู้สังเกตเพิ่มการแสดงพฤติกรรมที่เคยมีน้อยให้มากขึ้น ซึ่งเป็นผลมาจากการได้สังเกตเห็นแม่แบบแสดงพฤติกรรมนั้นแล้วไม่ได้ผลกระทบทางลบ เช่น นักเรียนวิชาคณิตศาสตร์ได้สังเกตเห็นเพื่อนทำงานในวิชาคณิตศาสตร์โดยไม่ถูกตำหนิ หรือได้รับคำชมเชย อาจจะมีกำลังใจน้อยลงและพยายามจะทำงานนั้นด้วยตนเองมากขึ้น (Schunk & Zimmerman, 1997: 197)

แม่แบบสามารถยังส่งเสริมให้ผู้สังเกตแสดงพฤติกรรมที่เคยเรียนรู้มาก่อนแต่ไม่ได้กระทำเนื่องจากไม่ได้รับการสนับสนุนพอเพียง (Response Facilitation Effects) (Bandura, 1986: 49) เช่นนักเรียนใหม่ในห้องเรียนมีแนวโน้มจะทำตามกฎระเบียบและธรรมเนียมของห้องเรียนที่มีเพื่อนๆ ปฏิบัติกันโดยพร้อมเพียง (Schunk & Zimmerman, 1997: 197)

แม่แบบสามารถแบ่งออกเป็น 2 ประเภทใหญ่ๆ คือ

1. **แม่แบบที่มีชีวิตจริง(Live Model)** หมายถึงแม่แบบที่มีชีวิตซึ่งผู้สังเกตสามารถมีปฏิสัมพันธ์หรือสังเกตได้โดยตรงไม่ต้องผ่านสื่อหรือสัญลักษณ์อื่น ข้อดีของการเสนอแม่แบบที่มีชีวิตจริง คือ การเสนอแม่แบบประเภทนี้สามารถปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของแม่แบบที่จะเสนอกับผู้สังเกตให้เหมาะสมกับสภาพการณ์ได้ ผู้สังเกตให้ความสนใจและเลียนแบบได้ดีเพราะรับรู้ว่ามีแม่แบบประเภทนี้ใกล้เคียงกับสภาพจริงหรือเหมือนกับสภาพจริงมากที่สุด ข้อจำกัดของการเสนอแม่แบบที่มีชีวิตจริง คือ การฝึกแม่แบบให้แสดงพฤติกรรมที่เป็นขั้นตอน และแสดงอย่างชัดเจนเพื่อให้ผู้สังเกตเลียนแบบตามนั้นยาก

2. **แม่แบบสัญลักษณ์ (Symbolic Model)** เป็นแม่แบบที่บุคคลสังเกตผ่านสื่อหรือสัญลักษณ์ เช่น แม่แบบที่ปรากฏตามการบอกเล่า ปรากฏในหนังสือ แถบบันทึกภาพ หรือผ่านทางสื่อมวลชนต่างๆ เช่น โทรทัศน์ วิทยุ หนังสือพิมพ์ เป็นต้น ข้อดีของการเสนอแม่แบบสัญลักษณ์ คือ แม่แบบเพียงตัวเดียวสามารถทำให้บุคคลจำนวนมากเลียนแบบพฤติกรรมอย่างพร้อมเพียงกัน เช่น แม่แบบที่ปรากฏทางโทรทัศน์ หนังสือพิมพ์ สามารถจัดกระบวนการเสนอแม่แบบให้เหมาะสมตามความต้องการก่อนนำไปใช้ สามารถเก็บไว้ใช้เสนอแม่แบบได้อีกในกรณีที่ต้องการให้บุคคลเลียนแบบพฤติกรรมทำนองเดียวกัน สามารถใช้กับสภาพการณ์ที่สังเกตได้ยาก เช่นพฤติกรรมของแม่แบบขณะทำการผ่าตัด ขณะทำคลอด หรือขณะช่วยชีวิตผู้ป่วย

ตอนที่ 3 ปัจจัยที่มีอิทธิพลของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง

ซิมเมอร์แมน (Zimmerman, 1989 : 329-339) ได้วิเคราะห์ทฤษฎีปัญญาทางสังคม แล้วได้อธิบายปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองว่า ปัจจัยทั้งสามด้านที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง การรับรู้ความสามารถของตนเองเป็น ตัวแปรด้านบุคคลที่สำคัญที่สุด การสังเกตตนเอง การตัดสินใจตนเอง และการมีปฏิริยาต่อตนเองเป็นปัจจัยด้านพฤติกรรมที่สำคัญที่สุด ส่วนปัจจัยด้านสิ่งแวดล้อมที่สำคัญได้แก่บริบททางกายภาพและประสบการณ์ทางสังคม ซึ่งเป็นตัวแปรที่อยู่รอบทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาทางสังคม ในการวิจัยครั้งนี้ศึกษาการสังเกตตนเอง การตัดสินใจตนเอง และการมีปฏิริยาต่อตนเองร่วมกันกลุ่ทฤษฎีการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองอื่นๆ ในฐานะตัวแปรตาม ตัวแปรต้นในการวิจัยครั้งนี้ เป็นตัวแปรที่มีการวิจัยพบว่ามีความสัมพันธ์กับการใช้กลุ่ทฤษฎีการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ตัวแปรเหล่านี้จำแนกได้เป็น 2 ด้าน คือ ตัวแปรด้านบุคคล และตัวแปรด้านสิ่งแวดล้อม

3.1 อิทธิพลจากตัวแปรด้านบุคคล

ซิมเมอร์แมนกล่าวถึงการรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเองว่าเป็นตัวแปรด้านบุคคลที่สำคัญที่สุดของการกำกับตนเอง (Zimmerman 1989:329-339) ตัวแปรด้านบุคคลอื่นๆ ที่นักวิจัยได้ทำการศึกษาพบว่าอิทธิพลต่อการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ได้แก่ การมุ่งเป้าหมาย(Goal Orientation) ความสนใจในกิจกรรม (Intrinsic Interest) การรับรู้ความสำคัญของกิจกรรม (Perceived Importance) และความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอก (Locus of Control)

3.1.1 การรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเอง

(Self-Efficacy for self-regulated learning)

การรับรู้การรับรู้ความสามารถของตนเอง(Self-efficacy) หมายถึง ความเชื่อที่บุคคลมีเกี่ยวกับความสามารถของตนเองในการจัดระบบและลงมือกระทำกิจกรรม ซึ่งนำไปสู่ผลลัพธ์ที่ต้องการ (Bandura, 1997: 3) ซึ่งการรับรู้ความสามารถของตนเองนี้มีได้ขึ้นอยู่กับทักษะที่บุคคลมีอยู่ในขณะนั้น หากแต่ว่าขึ้นอยู่กับตัดสินของบุคคลว่าเขาสามารถทำอะไรได้ด้วยทักษะที่เขามีอยู่ (Bandura, 1986)

การรับรู้ความสามารถของตนเองนั้นแตกต่างจากความคาดหวังเกี่ยวกับผลกรรมที่จะเกิดขึ้น กล่าวคือ การรับรู้ความสามารถของตนเอง หมายถึง การที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนว่าเขาสามารถกระทำพฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งได้สำเร็จหรือไม่ ในระดับใด ส่วนความคาดหวังเกี่ยวกับผลกรรมที่จะเกิดขึ้นหมายถึงการที่บุคคลตัดสินใจว่าถ้ากระทำพฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งแล้วจะได้รับผลกรรมใด (Bandura, 1986:391)

การรับรู้ความสามารถของตนเองนี้แตกต่างจากแนวคิดเกี่ยวกับตนเองทั่วไป คือ เน้นที่การประเมินตนเองเกี่ยวกับความสามารถที่จะทำงานใดงานหนึ่งได้สำเร็จ และเกณฑ์ที่ใช้วัด คือความสามารถของตนเอง (เช่น เกณฑ์เป็นร้อยละของความสำเร็จ) มากกว่าเกณฑ์ของการเปรียบเทียบ (เช่น เปรียบกับผลการเรียนของนักเรียนคนอื่น) เช่น วัดการรับรู้ความสามารถของนักเรียนโดยการให้นักเรียนคาดคะเนความน่าจะเป็นที่ตนเองจะแก้ปัญหาเลขคณิตแบบใดแบบหนึ่งได้

แบนดูรา (Bandura, 1986: 393 - 395) กล่าวถึงการรับรู้ความสามารถของตนเองว่ามีผลต่อบุคคลในด้านต่างๆ ดังนี้

1. **การเลือกกระทำพฤติกรรม** บุคคลมีแนวโน้มที่จะหลีกเลี่ยงงานหรือสถานการณ์ที่เขาเชื่อว่าเกินความสามารถของตน แต่ในขณะเดียวกันบุคคลจะเลือกทำงานนั้นถ้าเขาเชื่อว่าเขามีความสามารถเพียงพอที่จะทำงานนั้นให้สำเร็จได้ (Bandura, 1997) อย่างไรก็ตามบุคคลที่ประเมินความสามารถของตนเองสูงเกินไปก็มักจะประสบกับความล้มเหลวในการทำงานและส่งผลให้เกิดความเครียด ส่วนบุคคลที่ประเมินความสามารถของตนเองต่ำกว่าความสามารถที่เป็นจริง มักจะขาดความพยายามและความมุ่งมั่นในการทำงาน ดังนั้นถ้าบุคคลประเมินความสามารถของตนเองถูกต้องจะส่งผลต่อการกระทำพฤติกรรมทำให้การกระทำนั้นมีโอกาสประสบความสำเร็จสูง

2. **การใช้ความพยายามและความมุ่งมั่นในการทำงาน** การรับรู้ความสามารถของบุคคลนั้นเป็นตัวกำหนดว่าเขาจะใช้ความพยายามมากเท่าไร และจะใช้ความมุ่งมั่นพยายามที่จะเผชิญกับอุปสรรคต่างๆ หรือประสบการณ์ที่ไม่พึงพอใจไปอีกนานเท่าใด (Bandura, 1977) เมื่อเผชิญกับอุปสรรคต่างๆ บุคคลซึ่งรู้ว่าตนมีความสามารถสูงจะมีความกระตือรือร้นและจะใช้ความพยายาม ความมุ่งมั่นในการทำงานนานกว่าบุคคลซึ่งรู้ว่าตนเองมีความสามารถต่ำ และการที่บุคคลใช้ความพยายาม และความมุ่งมั่นในการทำงานอย่างเต็มที่ตลอดเวลา เขาก็มีแนวโน้มที่จะทำงานได้ประสบความสำเร็จสูง

3. **กระบวนการคิดและปฏิกิริยาทางอารมณ์** การตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของบุคคลจะมีอิทธิพลต่อกระบวนการคิดและปฏิกิริยาทางอารมณ์ของบุคคลในระหว่างที่กระทำพฤติกรรม และมีผลต่อการคาดคะเนเกี่ยวกับสภาพแวดล้อมในภายหลังของเขา บุคคลที่รู้ว่าตนมีความสามารถสูงจะมีความพยายาม และเอาใจใส่ในการกระทำพฤติกรรมต่างๆ มาก และเมื่อพบกับอุปสรรคต่างๆ บุคคลก็จะกระตุ้นตนเองให้ใช้ความพยายามมากยิ่งขึ้น ส่วนบุคคลที่รู้ว่าตนมีความสามารถต่ำมีแนวโน้มจะมีปฏิกิริยาทางอารมณ์ต่อตนเองทางลบ เช่น ไม่มีความสุข มีความหวาดหวั่น มีความเครียดสูง และเขาจะกระทำพฤติกรรมต่างๆ อย่างไม่เต็มความสามารถ อันจะส่งผลให้บุคคลประสบกับความล้มเหลวในการทำพฤติกรรมมากยิ่งขึ้น (Bandura, 1986: 394)

4. เป็นสิ่งกำกับผลที่เกิดขึ้นจากการกระทำพฤติกรรมมากกว่าเป็นสิ่งทำนายพฤติกรรม บุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง มักจะเป็นคนที่พยายามกระทำพฤติกรรม และจะยอมรับผลต่างๆ ที่เกิดขึ้นจากการกระทำพฤติกรรมของตนเอง จะเลือกการกระทำที่มีลักษณะท้าทายและใช้ความพยายามอย่างมากเพื่อให้การกระทำบรรลุเป้าหมาย ถึงแม้ว่าในบางครั้งการกระทำนั้นจะประสบกับความล้มเหลวบ้างก็ตาม เขาจะไม่ท้อถอยและไม่อ้างว่าเป็นเรื่องโชคชะตา แต่เขาจะให้เหตุผลของความล้มเหลวที่เกิดขึ้นว่า เป็นสิ่งที่ยุ่ยสนับสนุนให้เกิดความสำเร็จต่อไป ซึ่งต่างจากบุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ มักจะเป็นคนที่ไม่ค่อยกระทำพฤติกรรม จะรอให้ความสำเร็จหรือความล้มเหลวในการกระทำเป็นไปตามความเชื่อหรือคำทำนาย และมักจะหลีกเลี่ยงการกระทำที่มีลักษณะยากๆ ขาดความพยายาม มีความทะเยอทะยานต่ำ และมีความเครียดสูง เป็นต้น (Bandura, 1986: 395)

ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง

การรับรู้ความสามารถของบุคคลนั้นพัฒนามาจากปัจจัยหลัก 4 ปัจจัยดังนี้ (Bandura, 1986: 399 - 401)

1. **ความสำเร็จจากการกระทำ** ความสำเร็จจากการกระทำเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการรับรู้ความสามารถของบุคคลมากที่สุด เนื่องจากความสำเร็จจากการกระทำนั้นเป็นประสบการณ์ที่บุคคลได้รับโดยตรงและเป็นข้อมูลที่มีความเที่ยงตรงสูง การที่บุคคลทำงานแล้วประสบความสำเร็จซ้ำๆ กันหลายๆ ครั้งจะทำให้บุคคลมีการรับรู้ความสามารถของตนเองเพิ่มมากขึ้นถึงแม้ว่าบางครั้งงานนั้นจะเกิดความล้มเหลวบ้างก็ตาม แต่จะไม่มีผลมากนักเพราะบุคคลจะมองว่าการที่เขาประสบความล้มเหลวนั้นอาจจะมาจากปัจจัยอื่นๆ เช่น เขายังใช้ความพยายามไม่เพียงพอหรือใช้วิธีการทำงานที่ไม่เหมาะสมมากกว่าที่เขาจะระบุว่าเขาไม่มีความสามารถ และบุคคลจะบอกกับตนเองว่าความล้มเหลวนั้นจะเป็นบทเรียนให้ตนใช้ความพยายามในการทำงานให้มากขึ้น ส่วนบุคคลที่ทำงานแล้วประสบความล้มเหลวเสมอๆ จะส่งผลให้บุคคลประเมินการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำลง โดยเฉพาะอย่างยิ่งถ้าความล้มเหลวนั้นเคยเกิดขึ้นมาก่อนแล้ว และมีได้สะท้อนให้บุคคลเห็นว่าเกิดจากการขาดความพยายามหรือเกิดจากสภาพแวดล้อมที่เลวร้าย ซึ่งการรับรู้ความสามารถของตนเองนี้มีแนวโน้มที่จะแผ่ขยายไปยังสถานการณ์เวลางานหรือบุคคลที่มีลักษณะคล้ายคลึงกันได้

2. **การได้เห็นประสบการณ์ของผู้อื่นประสบความสำเร็จ** การรับรู้ความสามารถของบุคคลนั้นส่วนหนึ่งได้รับอิทธิพลมาจากการได้เห็นประสบการณ์ของผู้อื่นประสบความสำเร็จจากการกระทำพฤติกรรม การที่บุคคลได้เห็นผู้อื่นที่มีลักษณะคล้ายคลึงกันกระทำพฤติกรรมแล้วประสบความสำเร็จก็จะทำให้บุคคลรับรู้เกี่ยวกับความสามารถของตนเองเพิ่มขึ้นได้ หากแต่ว่าบุคคลจะต้องมีความสามารถในการทำกิจกรรมนั้นได้อยู่ก่อนแล้วเมื่อเปรียบเทียบกับผู้อื่น บุคคลจะบอกกับตนเองว่า ถ้าผู้อื่นสามารถ

ทำงานแล้วประสบความสำเร็จได้ เขาก็จะต้องสามารถทำงานนั้นได้และจะประสบความสำเร็จเช่นเดียวกัน ถ้ามีความตั้งใจและความพยายาม หรืออีกกรณีหนึ่งก็คือบุคคลจะเกิดการเปรียบเทียบความสามารถของตนเองกับผู้อื่นและวินิจฉัยตนเอง ตลอดจนปรับการรับรู้ความสามารถของตนเองให้เหมาะสมได้ จากการวิจัยพบว่า การเสนอตัวแบบจะมีอิทธิพลต่อการส่งเสริมการรับรู้ความสามารถของตนเองให้เพิ่มมากขึ้น

3. การพูดเกลี้ยกล่อมจากผู้อื่น การที่ผู้อื่นใช้ความพยายามในการพูดกับบุคคลเพื่อให้เขาเชื่อว่าเขามีความสามารถที่จะกระทำพฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งให้ประสบความสำเร็จได้ เป็นสิ่งที่มีส่วนช่วยให้บุคคลมีกำลังใจ มีความเชื่อมั่นในการกระทำพฤติกรรมต่างๆ มากยิ่งขึ้น ซึ่งจะทำให้บุคคลเกิดความพยายามกระทำพฤติกรรมต่างๆ ให้สำเร็จมีการรับรู้ความสามารถของตนเองเพิ่มขึ้น แต่ทั้งนี้จะต้องขึ้นอยู่กับบุคคลที่ผู้ถูกเกลี้ยกล่อมด้วยนั่นคือ บุคคลที่จะมีอิทธิพลต่อการพูดให้ผู้อื่นคล้อยตามนั้นจะต้องเป็นบุคคลที่ผู้ถูกเกลี้ยกล่อมให้ความเชื่อถือไว้วางใจ และมีความสำคัญต่อตัวเขา เช่น พ่อ แม่ ครู เพื่อน หรือบุคคลที่มีอิทธิพลต่อเขา เป็นต้น ครูจะเป็นผู้ที่มีอิทธิพลต่อการส่งเสริมการรับรู้ความสามารถของนักเรียนมากบุคคลหนึ่ง เนื่องจากครูจะเป็นผู้ที่สืบทอดในการให้ความรู้แก่นักเรียนครูอาจเป็นผู้ที่เกลี้ยกล่อมนักเรียนว่าเขาสามารถกระทำพฤติกรรมต่างๆ ได้ดี เช่น พูดว่า “แดงเธอสามารถวาดรูปนี้ได้นะ” และเป็นผู้ให้ข้อมูลย้อนกลับทางบวกกับนักเรียน (Schunk, 1984c, 1985b) นอกจากนี้บุคคลที่พูดเกลี้ยกล่อม จะต้องพูดเกลี้ยกล่อมในสิ่งที่บุคคลนั้น มีความสามารถที่จะกระทำพฤติกรรมนั้นได้ แต่ถ้าหากผู้เกลี้ยกล่อมพูดในสิ่งที่เกินความสามารถของบุคคล จะทำให้การกระทำนั้นล้มเหลวได้ ซึ่งจะทำให้บุคคลขาดความเชื่อถือในตัวผู้เกลี้ยกล่อม และยังเป็นสิ่งที่ทำให้การรับรู้ความสามารถของบุคคลลดต่ำลง

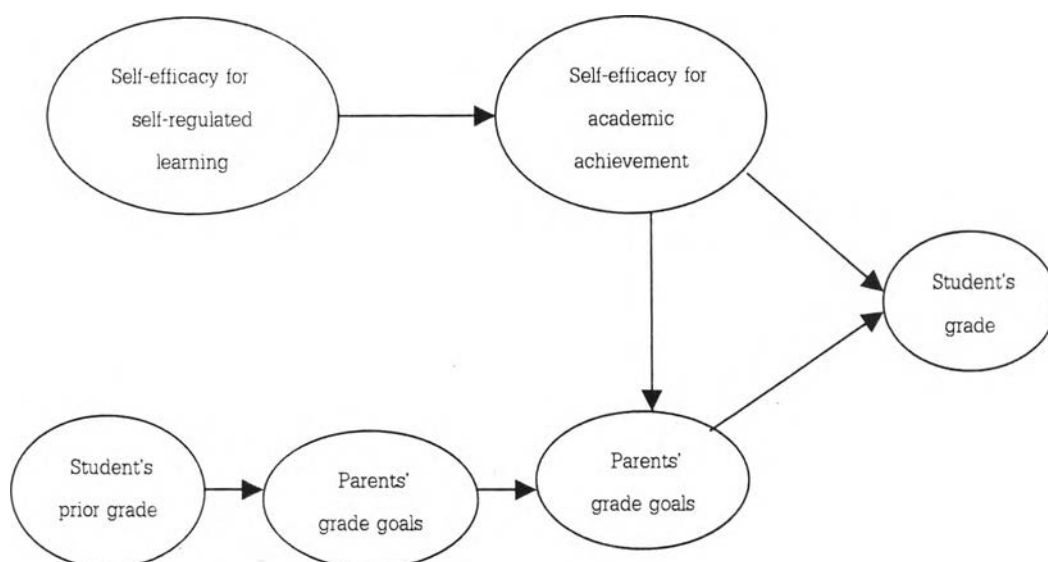
4. สภาวะทางสรีรวิทยา สภาวะทางสรีรวิทยาเป็นข้อมูลที่สำคัญอีกประการหนึ่งที่มีผลต่อการตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของบุคคล การที่การรับรู้ความสามารถของบุคคลจะสูงหรือต่ำนั้น ส่วนหนึ่งขึ้นอยู่กับสภาวะทางสรีรวิทยาของเขานั้นเอง นั่นก็คือ ในสภาวะที่ร่างกายเกิดความตื่นตัว เช่น เกิดความเครียด ความวิตกกังวล ตื่นเต้น มีอาการอ่อนเพลีย เมื่อยล้า หรือเมื่ออยู่ในสภาพการณ์ที่ถูกดูว่ากล่าวตักเตือน หรือในสภาวะที่ร่างกายถูกกระตุ้นมากๆ มักจะทำให้บุคคลกระทำพฤติกรรมได้ผลไม่ดีเท่าที่ควร ซึ่งจะทำให้บุคคลมีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ

ข้อมูลที่ได้มาจากแหล่งต่างๆ เหล่านี้มิได้มีอิทธิพลต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองโดยอัตโนมัติ แต่ต้องผ่านกระบวนการประเมินทางสติปัญญา(Bandura, 1986: 401) โดยการที่บุคคลนำปัจจัยสนับสนุนส่วนบุคคล และปัจจัยในสถานการณ์มารวมกันแล้วซึ่งน้ำหนักดูว่างานยากเพียงใด ต้องใช้ความพยายามเพียงใด ต้องได้รับความช่วยเหลือจากผู้อื่นมากเพียงใด ความสำเร็จและความล้มเหลวที่เคยมีมาก่อนในอดีตมากเพียงใด เคยเห็นผู้อื่นทำสำเร็จหรือไม่ และตนเองมีความคล้ายคลึงกับผู้ที่เคยทำสำเร็จแค่ไหน และผู้อื่นพูดว่าเขาจะทำสำเร็จได้เพียงใด (Schunk, 1991:209)

การรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเองและการกำกับตนเอง

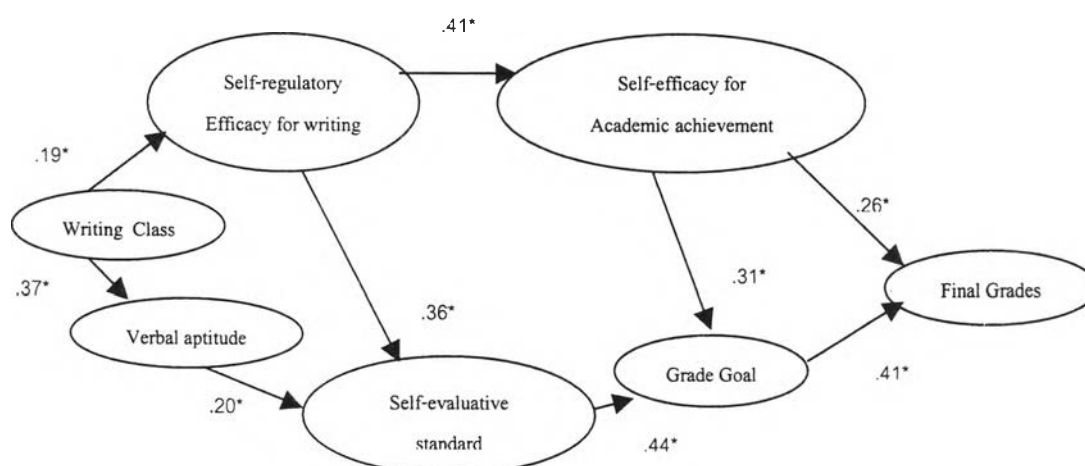
ทฤษฎีปัญญาสังคมอธิบายการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองโดยเน้นการรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเองว่าเป็นแหล่งของแรงจูงใจที่แท้จริงของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ซิมเมอร์แมนกล่าวว่า การกำกับตนเองที่มีประสิทธิภาพขึ้นอยู่กับรับรู้ความสามารถของตนเองในการใช้ทักษะที่จะนำไปสู่ผลสำเร็จที่ต้องการ (Zimmerman, 1986) และความคาดหวังเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ของการเรียนรู้ (Zimmerman, 1997; 1998; Bandura, 1993: 137) ขณะที่ผู้เรียนทำงาน ผู้เรียนจะเปรียบเทียบการกระทำของตนเองกับเป้าหมายของตนเอง การประเมินความก้าวหน้าของตนเองส่งเสริมการรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเอง และรักษาแรงจูงใจในการจะปรับปรุงตนเองให้ได้ดีขึ้นอีก ผู้เรียนที่รู้สึกว่าคุณเองมีความสามารถเกี่ยวกับการเรียนรู้และสามารถแสดงออกถึงผลการเรียน(Performance) ที่ดีมักจะนำกลยุทธ์ในการกำกับตนเองที่มีประสิทธิภาพมาใช้ เช่น ตั้งสมาธิในการทำงาน ใช้ขั้นตอนการทำงานที่เหมาะสม บริหารเวลาอย่างมีประสิทธิภาพ แสวงหาความช่วยเหลือที่จำเป็น ตรวจสอบผลงานของตนเอง ปรับกลยุทธ์การเรียนตามความจำเป็น (Schunk, 1994; Zimmerman, 1994)

มีผลการวิจัยที่สนับสนุนข้อเสนอของทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาสังคมที่ว่า การรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเองเป็นแหล่งของแรงจูงใจที่แท้จริงของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองเช่น ผลการวิจัยของพินทริชและเดอกรูท (Primtrich and De-Groot, 1990) ที่พบว่า มีสหสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการศึกษา (Academic Self-Efficacy) กับการใช้กลยุทธ์การเรียน (Cognitive Strategies) และการใช้กลยุทธ์เมตาคอกนิชัน (Metacognitive Strategies) และผลการวิจัยของซิมเมอร์แมน แบนดูราและมาติเนส-พอนส์ (Zimmerman Bandura and Martinez-Pons, 1992 cited by Bandudra, 1993: 117-148) ที่พบว่า การรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเอง (Self-Efficacy For Self-Regulated Learning) ส่งผลต่อการรับรู้ความสามารถเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ของการเรียนรู้ (Self-Efficacy For Acadamic achievement) และการรับรู้ความสามารถเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนของตนเอง ส่งผลต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียนด้วยแผนภูมิที่ 3



แผนภูมิที่ 5 รูปแบบอิทธิพลของการรับรู้ความสามารถ, การตั้งเป้าหมายของพ่อแม่และการตั้งเป้าหมายของนักเรียนที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Bandura, 1993: 137)

นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับการวิจัยของซิมเมอร์แมนและแบนดูรา (Zimmerman & Bandura, 1994: 845 - 862) ที่พบว่า การรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเองในการเขียน ส่งผลต่อการรับรู้ความสามารถเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของตนเองในวิชาการเขียนและการรับรู้ความสามารถของตนเองทั้งสองด้าน ส่งผลต่อมาตรฐานและเป้าหมายการเรียน ดังแผนภูมิ



แผนภูมิที่ 6 รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของการกำกับตนเองแสดงอิทธิพลของตัวแปรภายในการกำกับตนเองที่มีต่อผลของการสอนเขียนเพื่อพัฒนาทักษะการเขียน (Zimmerman & Bandura, 1994: 845 - 362)

ชุงค์ (Schunk, 1998: 141) กล่าวว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองมีความสัมพันธ์กับการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองทั้งก่อนการเรียนรู้ระหว่างการเรียนรู้ และหลังการเรียนรู้ การรับรู้ว่าตนเองมีความสามารถในการใช้กลยุทธ์ที่จะทำให้ประสบความสำเร็จทำให้ผู้เรียนเลือกที่จะเรียนเรื่องนั้น ขณะทำงานผู้เรียนจะเปรียบเทียบผลงานของตนกับเป้าหมาย การประเมินว่าตนเองมีความก้าวหน้าเข้าสู่เป้าหมายเพิ่มการรับรู้ว่าตนเองมีความสามารถสูงขึ้น และความรู้สึกว่าตนเองมีความสามารถทำให้ใช้กลยุทธ์ที่มีประสิทธิภาพซ้ำแล้วซ้ำอีก ทำให้เกิดแรงจูงใจที่จะปรับปรุงการทำงานให้บรรลุความสำเร็จมากขึ้น และเกิดความเชื่อว่าจะประสบความสำเร็จได้ เมื่อสิ้นสุดการทำงานผู้เรียนจะไตร่ตรองตนเองถึงความสำเร็จที่ผ่านมา การประเมินว่าตนเองประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ครั้งนี้จะส่งผลต่อการเรียนรู้เรื่องนี้ต่อไปในอนาคต

แม้ว่าการรับรู้การรับรู้ความสามารถตนเองต่ำจะไม่ดี แต่การกำกับตนเองอย่างมีประสิทธิภาพไม่ต้องการการรับรู้การรับรู้ความสามารถของตนเองสูงมาก โซโลมอน (Soloman, 1984) พบว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองระดับปานกลางนำไปสู่ความพยายามทางสติปัญญาและการเรียนรู้ที่ดีกว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง แต่การที่ผู้เรียนรู้สึกว่าจะตนเองมีความสามารถต่ำมากจะไม่จูงใจในการทำงาน การที่ผู้เรียนมีการลงเสถียรว่าตนเองจะประสบความสำเร็จในการทำงานหรือไม่ เป็นตัวเพิ่มความพยายาม และเพิ่มการใช้กลยุทธ์ที่มีประสิทธิภาพมากกว่า ผู้เรียนที่รู้สึกว่ามีใจในความสามารถของตนเองมากเกินไป (Schunk and Zimmerman, 1996:162)

การวัด การรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเอง

การรับรู้ความสามารถของตนเองตามทฤษฎีปัญญาทางสังคมมีความเฉพาะเจาะจงต่อสถานการณ์และเนื้อหา มาก ดังนั้นการรับรู้ความสามารถของตนเองเกี่ยวกับการแสดงผลการเรียนรู้ (self-efficacy for performance) จึงแตกต่างจากการรับรู้ความสามารถของตนเองเกี่ยวกับการเรียนรู้ (self-efficacy for learning) การรับรู้ครั้งแรกเป็นการรับรู้ที่ตนเองมีความสามารถจะประสบความสำเร็จ โดยไม่ได้กล่าวถึงวิธีการที่จะทำให้สำเร็จ เช่น ให้นักเรียนได้อ่านโจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ 20 ข้อ เพื่อให้ประเมินความยากง่ายของข้อสอบ แล้วถามนักเรียนให้ตัดสินใจว่าตนเองสามารถจะแก้ปัญหาคณิตศาสตร์จำนวน 20 ข้อนั้นได้ถูกต้องร้อยละเท่าไร การรับรู้ประการหลังเป็นการรับรู้ที่ตนเองมีความสามารถในกลยุทธ์ที่จำเป็นต้องใช้ในการเรียนรู้ในเนื้อหาวิชาที่ศึกษา เช่น ให้ตัดสินใจว่าตนเองมีความสามารถที่จะเรียนรู้วิธีแก้ปัญหาคณิตศาสตร์ 20 ข้อ นั้นร้อยละเท่าไร (Pajares, 1998) การวิจัยที่พยายามจะทำนายผลการเรียนจากการรับรู้ความสามารถของผู้เรียนจึงต้องปฏิบัติตามแนวทางของทฤษฎีนี้ในแง่ความเฉพาะเจาะจง (Specificity) และความสอดคล้องกับงานที่เป็นเกณฑ์ (Criterial Tasks)

ปัญหาที่มักพบเกี่ยวกับการวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองในการวิจัยคือ(Pajares, 1996) มักจะประเมินความเชื่อในความสามารถของตนเองทุกๆ ไปไม่เจาะจง มักไม่มีการระบุงานที่เป็นเกณฑ์ให้ผู้เรียนพิจารณาตัดสินความสามารถของตนเอง มักใช้มาตรวัดหลายแบบ (Multiple Scale) และให้คะแนนได้หลายแบบ (Multiple scores)

ความเฉพาะเจาะจงของเรื่องที่จะถามการรับรู้ความสามารถของตนเองควรขึ้นอยู่กับความซับซ้อนของเกณฑ์ผลงานที่จะนำมาเปรียบเทียบ (Hackett, 1987 cited by Pajares, 1996) เช่น จากผลการวิจัยของพาจาร์ส (Pajares, 1996) พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถทำโจทย์คณิตศาสตร์ 20 ข้อ กับความสามารถในการทำโจทย์คณิตศาสตร์ ทั้ง 20 ข้อนั้น สูงกว่าความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถในการทำเกรดวิชาคณิตศาสตร์ทั้งวิชากับเกรดวิชาคณิตศาสตร์

ซิมเมอร์แมนและมาร์ติเนซ-พอนส์ (Zimmerman and Martinez-Pons, 1990: 54 - 59) ได้สร้างเครื่องมือวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองเพื่อใช้ในการวิจัย เครื่องมือวัดประกอบด้วยปัญหาความเข้าใจคำ (The Verbal Efficacy Scale) และปัญหาทางคณิตศาสตร์ (The Mathematics Efficacy Scale) แต่ละปัญหามีข้อความถาม 10 ข้อ ให้ผู้เรียนตัดสินความสามารถของตนเอง สำหรับปัญหาความเข้าใจคำให้ผู้เรียนตอบว่ามีความมั่นใจกี่เปอร์เซ็นต์ว่าตนเองจะให้ความหมายคำนั้นถูกต้องใช้เวลาในการคิดข้อละ 10 วินาที เนื่องจากไม่ต้องการให้เขียนคำตอบลงไปจึงให้ตอบเพียงว่ามีความมั่นใจว่าจะให้คำตอบที่ถูกต้อง เท่าไรเท่านั้น ถ้าไม่มั่นใจเลยให้คะแนน 0 ถ้ามั่นใจว่าถูกต้องให้คะแนน 100 สำหรับโจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ ให้ผู้เรียนตอบว่ามีความมั่นใจว่าตนเองจะแก้ปัญหาคณิตศาสตร์ได้ถูกต้องเท่าไร ทำการวิเคราะห์ข้อมูลแต่ละปัญหาแยกกัน เนื่องจากผู้วิจัยต้องการศึกษาว่าวิธีทั้งสองสามารถจำแนกการรับรู้ความสามารถของตนเองได้หรือไม่ ซึ่งผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า แบบวัดทั้งสองสามารถใช้จำแนกการรับรู้ความสามารถของตนเองได้ คือค่าสัมประสิทธิ์ความคงที่ภายใน .64 และ .69

ชุงค์ (Schunk, 1998: 141) ได้ทำการวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองในการเรียนรู้ (Self-Efficacy for Achievement) ในการวิจัยศึกษาผลของการรับรู้ความสามารถของตนเองต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเองทำโดยนำปัญหาคณิตศาสตร์ที่เกี่ยวกับการลบ และการหารเศษส่วนให้ผู้เรียนดูในเวลาจำกัด ให้ผู้เรียนสามารถจะประเมินความยากของปัญหาได้ แต่ไม่มีเวลามากพอที่จะลงมือแก้โจทย์ปัญหา ให้ผู้เรียนตัดสินใจว่า ผู้เรียนรู้สึกว่าคุณมีความสามารถในการแก้ปัญหามีความยากและความยากง่ายเท่ากับโจทย์ปัญหาที่ได้ให้ดูเวลาจำกัดนั้นได้อย่างถูกต้องมากเพียงใด

ซิมเมอร์แมน แบนดูรา และมาร์ติเนซพอนส์ (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992 cited by Zimmerman, 1998: 73 - 86) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ

ของการรับรู้ความสามารถของตนเอง ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยได้พัฒนามาตรวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง 2 แบบคือ

ก) มาตรวัดการรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเอง ซึ่งประกอบด้วยกลยุทธ์การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองจำนวน 14 กลยุทธ์ ให้กลุ่มตัวอย่างตอบว่ามีความมั่นใจว่าตนเองสามารถใช้กลยุทธ์แต่ละอย่างเพียงใด

ข) มาตรวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ให้กลุ่มตัวอย่างตอบว่ามีความมั่นใจว่าตนเองสามารถจะเรียนได้เกรดในวิชาคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ สังคมศาสตร์ แต่ละระดับเพียงใด

มาตรวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองในการวิจัยครั้งนี้แสดงให้เห็นว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองมีความเฉพาะเจาะจงต่องานมาก ดังนั้นการรับรู้ความสามารถของตนเองในการใช้กลยุทธ์กับการรับรู้ความสามารถของตนเองในการได้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจึงแตกต่างกัน

ซิมเมอร์แมน และ แบนดูรา (Zimmerman and Bandura, 1994: 845 -862) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาอิทธิพลของการรับรู้ความสามารถของตนเอง และการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาการเขียน ทำการศึกษาไปผู้เรียนระดับวิทยาลัยในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยสร้างมาตรวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง 2 แบบคือ

ก) มาตรวัดการรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเองในการเขียนซึ่งประกอบด้วย 3 หัวข้อย่อย คือ กระบวนการเขียน การเขียนที่สร้างสรรค์ และการบริหารเวลาที่มีความ 25 ข้อความ ให้กลุ่มตัวอย่างตอบว่ามีความเชื่อว่าตนเองสามารถจะทำ กิจกรรมเหล่านี้เพียงใด มาตรวัดนี้มีค่าความคงที่ภายใน .91.

ข) มาตรวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองในผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งวัดโดยให้กลุ่มตัวอย่างประมาณค่าความเชื่อของตนเองว่าตนเองสามารถจะเรียนได้เกรด 12 ระดับ ตั้งแต่ A ถึง F รวมทั้งเกรดบวก และลบ โดยตอบความมั่นใจว่าจะได้เกรดในแต่ละระดับเกรดออกมาเป็น 7 ระดับ จากไม่มั่นใจเลยจนถึงมั่นใจมาก มาตรวัดนี้มีค่าความคงที่ภายในเท่ากับ .87.

จะเห็นว่า การรับรู้ความสามารถในกลยุทธ์การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองต่างวิชากันจะมีความแตกต่างกัน เนื่องจากแต่ละวิชามีวัตถุประสงค์ในการจัดการเรียนการสอนแตกต่างกันดังนั้น กลยุทธ์การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองในการเรียนจึงแตกต่างกัน สำหรับวิชา คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ และสังคมศาสตร์ ซึ่งเป็นวิชาการที่วัดผลสัมฤทธิ์จากความเข้าใจเนื้อหา กลยุทธ์การเรียนรู้ที่จะช่วยให้บรรลุวัตถุประสงค์การเรียน คือ กลยุทธ์การเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ส่วนวิชาการเขียนกลยุทธ์ที่จะช่วยให้

บรรล่วัตถุประสงค์การเรียนรู้คือต้องใช้กลยุทธ์การเรียน เพราะการวัดผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้วัดจากผลงานการเขียนของผู้เรียน

โกลเดนเบิร์ก โวลาวิ และแมคมาสเตอร์ (Goldenberg, Iwasiw and MacMaster, 1997: 330 - 310) ได้สร้างแบบสอบถามวัดการรับรู้ความสามารถในการดูแลผู้ป่วยเพื่อใช้ในการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบการรับรู้ความสามารถในการดูแลผู้ป่วย ระหว่างนักศึกษาพยาบาลกับครูพี่เลี้ยง (Preceptor) ก่อนและหลังฝึกปฏิบัติงานในโครงการครูพี่เลี้ยงในโรงพยาบาลที่ผู้ดูแลผู้ป่วยเฉียบพลัน แบบสอบถามประกอบด้วยข้อความระบุถึงกิจกรรมการดูแลผู้ป่วยในระหว่างการปฏิบัติงานในโครงการครูพี่เลี้ยง แล้วให้นักศึกษาบอกความมั่นใจของตนเองในการปฏิบัติกิจกรรมเหล่านั้น โดยมีระดับความมั่นใจให้เลือก 5 ระดับ คือ มั่นใจอย่างมาก หมายถึงมีความเชื่ออย่างมากว่าจะปฏิบัติกิจกรรมนั้นได้ ถึงขาดความมั่นใจอย่างมาก หมายถึงมีความเชื่อว่าตนเองไม่สามารถปฏิบัติกิจกรรมนั้นได้ เช่น “ท่านมีความมั่นใจเพียงใดว่าท่านสามารถจะปฏิบัติกิจกรรมที่ใช้ทักษะทางกายได้อย่างสมบูรณ์ ประเมินการอาการของผู้ป่วยได้อย่างครอบคลุม” ปฏิบัติตามแผนการพยาบาลได้อย่างปลอดภัยและมีประสิทธิภาพ”

การวิจัยครั้งนี้วัดการรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเอง โดยใช้แบบสอบถามถามความมั่นใจของนักศึกษาพยาบาลในการใช้กลยุทธ์การเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ในระหว่างการฝึกภาคปฏิบัติการพยาบาลในโรงพยาบาลจิตเวช

3.1.2 การมุ่งเป้าหมาย (Goal Orientation)

ลักษณะของเป้าหมายที่มีความสำคัญในการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองประการหนึ่งคือ เป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ (Learning Goals) และเป้าหมายเพื่อผลงาน (Performance Goals) เป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ได้แก่ การเรียนที่ผู้เรียนมุ่งให้ตนเองได้เรียนรู้ทักษะ (Acquire Skills) เป้าหมายเพื่อผลงานได้แก่ การเรียนที่ผู้เรียนมุ่งให้ตนเองทำผลผลิตสุดท้ายออกมาดี เช่น ทำข้อสอบได้ดี (Ames, 1992)

ในปัจจุบันการวิจัยเกี่ยวกับการตั้งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ (learning goals) และเพื่อการตั้งเป้าหมายผลงาน (Performance Goals) นี้มีแนวทางการวิจัย 2 แนวทางคือ (Dai et. al., 1998 : 45-63) การวิจัยเชิงทดลอง และการวิจัยโดยให้ผู้เรียนรายงานตนเองเกี่ยวกับการมุ่งเป้าหมาย (Goal Orientation) โดยการวิจัยเกี่ยวกับการมุ่งเป้าหมายนี้ มีการศึกษาเป้าหมายที่แตกต่างกันออกไปเป็น 2 แบบอีกคือ การศึกษาเป้าหมายที่เกี่ยวข้องกับสถานการณ์ คือศึกษาเป้าหมายที่ผู้เรียนมุ่งให้ตนเองบรรลุในสถานการณ์ที่เฉพาะเจาะจง เช่นการวิจัยของ มีค บลูเมนฟีลด์ และ ฮอยล์ (Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988) กับการศึกษาความแตกต่างของบุคคลในการมุ่งเป้าหมายด้านนั้นๆ ซึ่งมีความเจาะจงน้อยกว่าแบบแรก เช่นการวิจัยของแอบลาร์ด และ ลิพชูลท์ (Ablard & Lipschultz, 1998: 94-101) ได้และคณะกล่าวว่า (Dai. et. al., 1998:52) แม้ว่าแนวทางการวิจัยทั้ง 2 แบบนี้จะมีกรอบโมทัศน์เหมือนกัน แต่ไม่จำเป็นที่เป้าหมายที่ผู้เรียน

ตั้งขึ้นในสถานการณ์ของการวิจัยเชิงทดลอง จะเหมือนกับข้อมูลเกี่ยวกับการมุ่งเป้าหมายที่เก็บมาได้จากการให้ผู้เรียนรายงานตนเอง

นักวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการมุ่งเป้าหมาย (Goal Orientation) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับความแตกต่างของการมุ่งเป้าหมายของผู้เรียนโดยใช้คำศัพท์ที่ต่างๆ กันเป็นคู่ (Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988:514-523) ได้แก่ เป้าหมายเน้นความสำเร็จกับเป้าหมายเน้นความสามารถ (Mastery versus ability focused) เป้าหมายเกี่ยวกับงานกับเป้าหมายเกี่ยวกับตนเอง (Task-involved versus ego-involved) เป้าหมายเพื่อการเรียนรู้กับเป้าหมายเพื่อผลงาน (Learning versus Performance) แต่โดยทั่วไปเป้าหมายแต่ละคู่จะมีลักษณะเด่นคือ มีการเรียนรู้และการให้คุณค่าการเรียนรู้แตกต่างกัน โดยรับรู้ว่าการเรียนรู้เป็นผลลัพธ์ในตัวเองหรือ เป็นทางผ่านไปสู่เป้าหมายอื่น เช่น การได้รับการยอมรับจากสังคม มีความได้เปรียบผู้อื่น หรือหลีกเลี่ยงไม่ให้ถูกประเมินในทางลบ เนื่องจากมโนทัศน์ของการมุ่งเป้าหมายเหล่านี้มีความคล้ายคลึงกัน แนวคิดนี้จึงสามารถนำมาผสมผสานกันได้ (Ames & Archer, 1988:60-267)

เป้าหมายเพื่อการเรียนรู้และเป้าหมายเพื่อผลงานมีความสำคัญต่อพฤติกรรมการเรียนรู้ เนื่องจากเป้าหมายทั้งสองประการมีความเกี่ยวข้องกับแบบแผนในการตีความและการตอบสนองต่อสถานการณ์ของบุคคล ดังนี้ (VandeWalle & Cumminy, 1997: 91)

1. **ความเชื่อเกี่ยวกับคุณสมบัติของบุคคล** บุคคลที่มุ่งเป้าหมายเพื่อผลงานมีแนวโน้มจะเชื่อถือว่าความสามารถเป็นสิ่งที่คงที่เปลี่ยนแปลงไม่ได้ไม่สามารถควบคุมได้ ในขณะที่บุคคลที่มุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้มีแนวโน้มจะเชื่อถือว่าความสามารถเป็นสิ่งที่เปลี่ยนแปลงได้สามารถพัฒนาได้โดยความพยายามและการมีประสบการณ์

2. **มุมมองเกี่ยวกับความพยายาม** ในการมุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ มีความเชื่อว่าความพยายามนำไปสู่ความสำเร็จ ความพยายามคือวิธี (Mean) ที่จะพัฒนาให้เกิดความสามารถที่จะทำงานปัจจุบันได้สำเร็จ ขณะเดียวกันเป็นวิธีที่จะพัฒนาความสามารถที่จะทำงานในอนาคตได้สำเร็จ ในการมุ่งเป้าหมายเพื่อผลงาน มีมุมมองที่ว่าความสามารถคือคุณสมบัติที่คงที่ ดังนั้นการใช้ความพยายามจึงไม่ถูกมองว่าเป็นการพัฒนาความสามารถที่จำเป็นต่อการทำงานให้สำเร็จ นอกจากนี้ยังมีมุมมองว่าการใช้ความพยายามสูงเป็นดัชนีบ่งชี้ว่าบุคคลมีความสามารถต่ำ เพราะเหตุผลที่ว่าบุคคลที่มีความสามารถสูงไม่ควรถูกต้องใช้เวลาพยายามมากก็ทำงานสำเร็จได้

3. **การตอบสนองต่อความยากของงานหรือต่อความล้มเหลวในการทำงาน** เมื่อต้องพบกับงานที่ยากหรือความล้มเหลวบุคคลที่มุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ มีแบบแผนของการตอบสนองต่อสถานการณ์ที่ถือว่าการปรับตัวที่ดี (Adaptive) คือมีความมุ่งมั่น มีความพยายามมาก ใช้วิธีสอนตนเองให้แก้ปัญหา และมีความสุขกับสิ่งท้าทาย เพราะบุคคลกลุ่มนี้มองความพยายามในการทำงานที่ท้าทายเป็นเครื่องมือไปสู่ความสำเร็จในเป้าหมายที่ตนต้องการ คือ การพัฒนาตนเอง บุคคลที่มุ่งเป้าหมายเพื่อผลงานมีแบบแผนการตอบ

สนองสถานการณ์ที่ถือว่าเป็นการปรับตัวที่ไม่ดี (Maladaptive) คือ เมื่อล้มเหลวจะถอยหนีจากงาน ให้เหตุผลของความล้มเหลวมาจากความสามารถต่ำ และลดความสนใจในการทำงานลง เพราะการรับรู้ความคาดหวังเกี่ยวกับความพยายามและความสำเร็จของบุคคลกลุ่มนี้มีน้อย และการใช้ความพยายามต่อไปอีกอาจจะเสี่ยงต่อความล้มเหลวมากขึ้น ซึ่งจะแสดงว่าบุคคลนั้นมีความสามารถต่ำ

จากผลการวิจัยในปัจจุบันกล่าวได้ว่า การมุ่งเป้าหมายมีลักษณะเป็นบุคลิกภาพ (Trait) อยู่เหมือนกัน แต่ลักษณะเฉพาะของสถานการณ์ก็อาจจะมีสิ่งบ่งบอกให้มีการมุ่งเป้าหมายแบบใดแบบหนึ่งมากเป็นพิเศษได้ (VandeWalle & Cummings, 1997:390-400) เช่น สถานการณ์นั้นเน้นการใช้ความพยายาม เน้นการแข่งขัน เน้นการประเมินตามเกณฑ์มาตรฐาน และเน้นรางวัล เมื่อสถานการณ์ไม่ได้มีสิ่งบ่งบอกว่าการมุ่งเป้าหมายแบบใดเป็นที่ชื่นชอบในสถานการณ์นั้น ความโน้มเอียงใน บุคลิกภาพเกี่ยวกับการมุ่งเป้าหมาย จะมีอิทธิพลต่อพฤติกรรม ถ้าสถานการณ์เดิมีสิ่งบ่งบอกเกี่ยวกับ เป้าหมายชัดเจน (Situational Cue) ความนิยมชมชอบในเป้าหมายที่เป็นส่วนตัวจะถูกอิทธิพลของสิ่งบ่งบอกในสถานการณ์บังคับไป (VandeWalle & Cummings, 1998:391)

แอบลาร์ด และลิปซูลท์ (Ablard และ Lipschultz, 1998:94-101) ได้ทำการวิจัยศึกษาตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กับการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนระดับประถมศึกษาเกรด 11 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ตัวแปรที่นำมาศึกษาได้แก่การให้เหตุผลระดับสูง (Advance reasoning) การมุ่งเป้าหมาย และเพศ ในการวิจัยครั้งนี้วัดการมุ่งเป้าหมายในลักษณะที่ไม่เจาะจงกับสถานการณ์ใด สถานการณ์หนึ่ง โดยใช้แบบสอบถามจำนวน 6 ข้อ วัดการมุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ และแบบสอบถามจำนวน 5 ข้อ วัดการมุ่งเป้าหมายเพื่อผลงาน วิเคราะห์ข้อมูลโดยวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณ ผลการวิจัยพบว่าการมุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้และเพศเป็นตัวแปรที่มีสัมพันธ์กับการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนี้เมื่อทำการวิเคราะห์เพิ่มเติม โดยแบ่งกลุ่มที่มุ่งเป้าหมายแต่ละแบบออกเป็นกลุ่มสูง และกลุ่มต่ำโดยใช้ค่ามัธยฐาน ได้กลุ่มตัวอย่าง 4 กลุ่ม ทำการวิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า กลุ่มตัวอย่างที่มีคะแนนการมุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ต่ำและเพื่อผลงานต่ำ มีการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองต่ำกว่ากลุ่มที่มีคะแนนการมุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้สูงและเพื่อผลงานต่ำ และต่ำกว่ากลุ่มที่มีคะแนนการมุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้สูงและเพื่อผลงานสูงด้วย ผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่าการมุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้เป็นลักษณะของบุคคลที่เอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองมากกว่าการมุ่งเป้าหมายเพื่อผลงาน

ซุงค์ (Schunk, 1996:359-382) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลของการตั้งเป้าหมายและการประเมินตนเองที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนประถมระดับเกรด 4 ซึ่งได้รับการสอนเรื่องเศษส่วนแล้วให้ฝึกปฏิบัติด้วยตนเอง โดยระหว่างการฝึกแบ่งการตั้งเป้าหมายเป็น 2 แบบ คือ กลุ่มที่เป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ (Learning Goal) และกลุ่มที่ตั้งเป้าหมายเพื่อผลงาน (Performance Goal) และแต่ละกลุ่มแบ่งครึ่งหนึ่งให้มีการประเมินความสามารถในการแก้ปัญหาของตนเอง ก่อนและหลังทดลองได้มีการวัดการมุ่ง

เป้าหมาย การรับรู้ความสามารถของตนเอง ทักษะทางคณิตศาสตร์ และความพึงพอใจในตนเอง ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า การให้ผู้เรียนตั้งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ และการให้ผู้เรียนประเมินตนเองเพิ่มการมุ่งเป้าหมายเพื่องาน (Task Orientation) ให้สูงขึ้น และลดการมุ่งเป้าหมายเพื่อความเป็นตนเอง (Ego Orientation) ให้ต่ำลง ซึ่งสอดคล้องกับการวิจัยของ มีค และคณะ (Meece et.al. 1988) ที่ทำการวิจัยพบว่า ผู้เรียนที่มีการมุ่งเป้าหมายเพื่องาน รายงานกิจกรรมการกำกับตนเองมากกว่า เนื่องจากเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้เน้นการเรียนรู้และความเข้าใจ การประเมินตนเองช่วยให้ผู้เรียนมุ่งความสนใจไปที่ความก้าวหน้า และความสามารถในการเรียนรู้

เป้าหมายเป็นกระบวนการภายในบุคคลที่จะขาดไม่ได้ในการกำกับตนเอง (Zimmerman, 1989: 329-339) เป้าหมายคือ สิ่งที่ผู้เรียนตั้งความมุ่งหมายให้ตนเองบรรลุถึง การตั้งเป้าหมายคือการกำหนดเป้าหมาย และการปรับปรุงเป้าหมายตามความจำเป็น (Schunk, 1990: 71-81) มีการวิจัยพบว่าเด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงมีการตั้งเป้าหมายมากกว่าเด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Zimmerman & Martinz-Pons 1990) การตั้งเป้าหมายไม่ใช่สิ่งกำหนดความสำเร็จของผู้เรียน เพราะเป้าหมายมีหลายชนิด และแต่ละชนิดมีวิธีตั้งเป้าหมายแตกต่างกัน เป้าหมายที่จะนำไปสู่ความสำเร็จควรเป็นเป้าหมายที่เป็นจริงได้ในแง่ของความยากง่ายของงาน (Zimmerman & Risemberg, 1993:111) ผลการวิจัยพบว่าเด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำมีแนวโน้มในการตั้งเป้าหมายง่ายเกินไปหรือยากเกินไป ผู้เรียนที่กำกับตนเองสามารถตั้งเป้าหมายที่ประสบความสำเร็จได้มากกว่า

ลักษณะที่สำคัญของเป้าหมายอีกประการหนึ่งที่มีความสำคัญ คือ เป้าหมายระยะสั้น (Proximal Goals) ซึ่งได้แก่การตั้งเป้าหมายสำหรับระยะเวลาสั้นๆ ในอนาคต เป้าหมายระยะยาวอยู่ไกลเกินไปที่จะสามารถจะนำมาใช้ในการปรับปรุงการกระทำในสถานการณ์ปัจจุบัน ซึ่งเป็นสถานการณ์ที่ยังไม่แน่นอนว่าจะนำไปสู่เป้าหมายระยะยาวได้หรือไม่ บุคคลจึงมีความจำเป็นต้องตั้งเป้าหมายระยะสั้นขึ้นสำหรับแนะแนวทางให้ตนเอง และจูงใจตนเองไปสู่การกระทำที่ถูกต้องที่จะนำไปสู่เป้าหมายระยะยาว การวิจัยของ แบนดูรา และ ชุงค์ (Bandura, & Schunk, 1981) พบว่า เมื่อช่วยเหลือให้เด็กนักเรียนระดับประถมที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ให้ตั้งเป้าหมายระยะสั้นในวิชาคณิตศาสตร์ นักเรียนจะมีความสามารถทางคณิตศาสตร์เพิ่มขึ้นถึง 95% และมีความสนใจภายในต่อวิชาคณิตศาสตร์เพิ่มขึ้นถึง 250% เพื่อเปรียบเทียบกับนักเรียนที่ไม่ได้ตั้งเป้าหมาย หรือ นักเรียนที่ตั้งเป้าหมายระยะยาว

ความเจาะจงของเป้าหมายเป็นเทคนิคที่ช่วยจูงใจตนเองอีกประการหนึ่ง เป้าหมายที่มีความเจาะจง มีแนวโน้มจะส่งเสริมการเรียนรู้มากกว่า และกระตุ้นการประเมินตนเองมากกว่าเป้าหมายทั่วไป เป้าหมายที่เจาะจงจะช่วยชี้เฉพาะถึงปริมาณความพยายามที่จำเป็นต้องทุ่มเทเพื่อให้ทำงานสำเร็จ (Schunk : 1995) ชุงค์ (Schunk, 1983 cited by Zimmerman & Risembug, 1993 : 112) ได้ทำการวิจัยโดยให้เด็กนักเรียนตั้งเป้าหมายทั่วไปว่าให้ทำงานให้มีผลงาน หรือให้ตั้งเป้าหมายที่เจาะจงว่าให้ทำงานเสร็จจำนวนเท่าไร ผลการวิจัยพบว่า เด็กที่ตั้งเป้าหมายเจาะจงมีผลงานที่ดีกว่านักเรียนที่ตั้งเป้าหมายทั่วไป นอกจากนี้ยังมีความมั่นใจในความสามารถจะบรรลุผลสำเร็จมากกว่าด้วย

เป้าหมายที่ผู้เรียนตั้งเองมีผลดีต่อการบรรลุเป้าหมาย และความมั่นใจในความสามารถของตนเอง มากกว่าเป้าหมายที่ผู้อื่นตั้งให้ ชุงค์ (Schunk, 1985 cited by Zimmerman & Risemberg, 1993: 112) ได้ทำการวิจัยโดย แบ่งนักเรียนเกรดหกที่มีปัญหาในการเรียนในวิชาคณิตศาสตร์ออกเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มหนึ่ง ตั้งเป้าหมายของตนเอง กลุ่มที่สองครูตั้งเป้าหมายให้ และกลุ่มที่สามไม่ตั้งเป้าหมาย 2 กลุ่มที่มีเป้าหมายมีผลงานที่ดีกว่ากลุ่มที่ไม่ตั้งเป้าหมาย และกลุ่มที่ตั้งเป้าหมายด้วยตัวเองมีความมั่นใจในความสามารถในด้านคณิตศาสตร์ของตนเองมากกว่ากลุ่มที่ครูตั้งเป้าหมายให้

จากแนวคิดและการวิจัยข้างต้นจะเห็นได้ว่าเป้าหมายเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ในการวิจัยครั้งนี้ศึกษาเป้าหมายในลักษณะไม่เฉพาะเจาะจงกับสถานการณ์ (Goal orientation) ด้วยแบบสอบถามการมุ่งเป้าหมาย ซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้น

3.1.3 ความสนใจในกิจกรรมและการรับรู้ความสำคัญของกิจกรรม

ความสนใจเป็นมโนทัศน์ที่นักจิตวิทยาด้านแรงจูงใจสนใจศึกษามาเป็นเวลานานแล้ว โดยทั่วไปความสนใจจะถูกใช้แทนคำว่าแรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation) (Shiefele, 1991:299) ความสนใจในกิจกรรมเป็นคำที่อธิบายพฤติกรรมอันเป็นผลมาจากแรงจูงใจภายในได้ชัดเจนและสอดคล้องกับทฤษฎีแรงจูงใจภายใน (Calder & Straw, 1975) มโนทัศน์ของความสนใจมีลักษณะสำคัญของแรงจูงใจภายใน คือ พฤติกรรมที่แสดงออกนั้นกระทำโดยไม่มีเหตุผลภายนอกเข้ามาเกี่ยวข้อง เช่น อ่านตำราเรื่องที่สนใจ เพราะอยากอ่านโดยไม่ได้เพราะอ่านอยากสอบผ่าน หรือไม่ได้อ่านเพราะให้ได้รับการประเมินในทางดี (Shiefele, 1999)

ความสนใจเป็นมโนทัศน์ที่เจาะจงต่อเนื้อหา ความสนใจจึงมีความเกี่ยวข้องกับเรื่องใดเรื่องหนึ่ง หรืองานอย่างใดอย่างหนึ่ง หรือกิจกรรมอย่างใดอย่างหนึ่ง ความสนใจไม่ใช่ลักษณะทางด้านบุคลิกภาพ (Personality Trait) ความสนใจในสิ่งใดจึงอาจจะคงอยู่ในระยะเวลาสั้นๆ หรืออาจจะยืนนานตลอดไปก็ได้ นอกจากนี้ความสนใจอาจจะจำกัดเฉพาะเรื่องใดเรื่องหนึ่ง หรืออาจจะมีขอบเขตกว้างครอบคลุมเรื่องที่คล้ายคลึงกันหลายเรื่อง ดังนั้น ความสนใจในเนื้อหาวิชาเฉพาะอย่างใดอย่างหนึ่งจึงอาจจะเกิดขึ้นจากอิทธิพลของการสอนได้ (Shiefele, 1991:301-302)

นักจิตวิทยายังมีความเห็นไม่ตรงกันนักในเรื่องมโนทัศน์ของความสนใจ (Pintrich & Schunk, 1996:301-307) ในปัจจุบันมีการให้คำจำกัดความความสนใจใน 3 ลักษณะคือ ลักษณะความสนใจของบุคคล (Personal Interest) ลักษณะความสนใจในสถานการณ์ (Situational Interest) และลักษณะความสนใจในแง่สภาวะทางจิตวิทยา (Interest as a Psychological State)

ซิมเมอร์แมน (Zimmerman, 1998:3) กล่าวถึงความสนใจในลักษณะของการให้คุณค่าแก่งานที่ทำ (Valuing of the task) และกล่าวว่า "ผู้เรียนที่มีความสนใจต่องานจะมีความพยายามเรียนรู้ต่อไป แม้ว่าจะไม่มีรางวัลตอบแทนอย่างเป็นทางการ" ชุงค์ และซิมเมอร์แมน (Schunk, & Zimmerman, 1997:198)

กล่าวถึงการรับรู้คุณค่าของงาน (Perceived Value) ว่าเป็นการรับรู้ความสำคัญของการเรียนรู้ หรือ การรับรู้ประโยชน์ที่จะได้รับจากการเรียนรู้ และกล่าวว่าผู้เรียนจะแสดงความสนใจเพียงเล็กน้อยในกิจกรรมที่ผู้เรียนไม่ให้คุณค่า

เรนนิ่งเกอร์ (Renninger, 1990 cited by Pintrich & Schunk, 1996:330) เป็นผู้หนึ่งที่ศึกษาความสนใจในลักษณะของสภาวะทางจิตวิทยา กล่าวว่าโมโนทัศน์ของความสนใจมีองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ ความชอบ (Personal Preference) การเห็นคุณค่า (value for activity) และการมีความรู้

ชิฟเฟล (Shiefele, 1991:302-303) กล่าวว่า ความสนใจประกอบด้วย “ความรู้สึกที่เกี่ยวข้องกับสิ่งนั้น (Feeling-Related Valence) และความเห็นส่วนตัวเกี่ยวกับคุณค่าหรือความสำคัญของสิ่งนั้น (Value-Related Valence) ส่วนประกอบทั้งสองส่วนนี้มีความแตกต่างกัน แต่มีความสัมพันธ์กันสูง”

วิกฟิลด์ และเอคเคิล (Wigfield and Eccle, 1992 cited by Pintrich and Schunk, 1996:293) จัด ความสนใจ การรับรู้ประโยชน์ของงาน การรับรู้ความสำคัญของงาน (Importance) และ การเสียโอกาสในการทำงานอื่น (cost) เป็นองค์ประกอบของการให้คุณค่าต่องาน(Task Value) วิกฟิลด์และเอคเคิล เชื่อว่าองค์ประกอบทั้ง 4 องค์ประกอบนี้มีส่วนร่วมกันในการกำหนดคุณค่าที่บุคคลจะให้แก่งานนั้น และจากผลการศึกษาวิจัยการให้คุณค่าของงานตามองค์ประกอบเหล่านี้ พบว่า ความสนใจ การรับรู้ประโยชน์ของงาน การรับรู้ความสำคัญของงาน เป็นโมโนทัศน์ที่มีความแตกต่างกัน (Pintrich and Schunk, 1996:297)

ความสัมพันธ์ระหว่างความสนใจในกิจกรรม

การรับรู้ความสำคัญของกิจกรรมและการกำกับตนเอง

ชิฟเฟล วินเทลเลอร์ และ แครพพ์ (Shiefele, Winteler & Crapp, 1991 Cited by Shiefele, 1991:310) ได้ทำการวิจัยภาคสนาม เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่าง ความสนใจ และตัวแปรด้านแรงจูงใจอื่นๆ กับกลยุทธ์การเรียนรู้ โดยวัดความสนใจจากความเต็มใจเข้าร่วมกิจกรรม ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ความสนใจมีความสัมพันธ์ในระดับสูงกับการใช้กลยุทธ์การขยายความและกลยุทธ์การแสวงหาข้อมูล ความสนใจมีความสัมพันธ์ระดับปานกลางกับการคิดวิจารณ์ญาณ แต่ไม่มีผลต่อการจัดระบบและการบริหารเวลา และพบว่าความสนใจมีความสัมพันธ์ทางลบกับกลยุทธ์การท่องจำ

แบนดูรา และซุงค์ (Bandura & Schunk, 1981:586-598) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลของการตั้งเป้าหมายต่อทักษะทางคณิตศาสตร์ การรับรู้ความสามารถของตนเองในวิชาคณิตศาสตร์ และความสนใจกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนประถมที่มีความสนใจวิชาคณิตศาสตร์ระดับต่ำ และเรียนอ่อน โดยให้นักเรียนเข้ากลุ่มทดลองที่มีการตั้งเป้าหมายแตกต่างกัน 3 แบบ คือ กลุ่มที่มีเป้าหมายระยะสั้น กลุ่มที่มีเป้าหมายระยะยาว กลุ่มที่ไม่มีเป้าหมาย ก่อนและหลังการทดลองมีการวัด ทักษะทางคณิตศาสตร์ ความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถในวิชาคณิตศาสตร์ และมีการวัดความสนใจในกิจกรรมวิชาคณิตศาสตร์จากการเลือกทำแบบฝึกวิชา

คณิตศาสตร์ และการใช้เวลาในการทำแบบฝึกหัดวิชาคณิตศาสตร์ ผลการทดลองพบว่านักเรียนกลุ่มที่ตั้งเป้าหมายระยะสั้นเลือกทำแบบฝึกหัดวิชาคณิตศาสตร์ในเวลาว่างมากกว่ากลุ่มอื่นๆ และใช้ระยะเวลาในการทำแบบฝึกหัดมากกว่า และมีปริมาณปัญหาที่คิดมากกว่ากลุ่มอื่นๆ แสดงถึงการมีความสนใจในกิจกรรมมากกว่า

พินทริช และเดอ์กรูท (Pintrich & De Groot, 1990:33-40) ได้ทำการศึกษาภาคสนามเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจกับการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง โดยวัดการเรียนรู้โดยการกำตนเองจากการใช้กลยุทธ์ทางปัญญา และเมตาคอกนิชัน และวัดแรงจูงใจจาก ตัวแปร 3 ตัวคือ การรับรู้ความสามารถของตนเอง การรับรู้คุณค่าภายใน (Intrinsic Value) และปฏิกิริยาทางอารมณ์ที่เกิดขึ้นขณะทำงาน การรับรู้คุณค่าภายในในการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วย 3 มโนทัศน์คือ การมุ่งเป้าหมาย (Goal Orientation) ความเชื่อเกี่ยวกับความสำคัญของงาน (Perceived Importance Of Course Work) และ ความสนใจภายใน (Intrinsic Interest) เครื่องมือที่ใช้วัดการเรียนรู้คุณค่าภายในได้แก่ แบบสอบถามจำนวน 9 ข้อ ทำการวิเคราะห์ข้อมูลโดยการรวมคะแนนเฉลี่ยจากแบบสอบถามทั้ง 9 ข้อ ผลการวิจัยพบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง และการรับรู้คุณค่าภายในมีความสัมพันธ์กับการใช้กลยุทธ์ทางปัญญาและเมตาคอกนิชันสูง

มีค วิกฟิลด์ และเอคเคิล (Meece, Wigfield and Eccles, 1990:60-70) ทำการศึกษาโดยรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ พบว่า การรับรู้ความสำคัญของวิชาคณิตศาสตร์ เป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อการตัดสินใจเลือกลงทะเบียนวิชาคณิตศาสตร์ พินทริชและชุงค์ (Pintrich and Schunk, 1996:279) กล่าวว่า แม้ว่าการวิจัยจะแสดงให้เห็นว่าการรับรู้ความสามารถในการทำงานและการรับรู้คุณค่าของงานมีความสัมพันธ์ต่อกัน แต่ความสัมพันธ์นี้ยังไม่เป็นที่เข้าใจชัดเจนว่า การที่ผู้เรียนมีความสามารถในการทำงานเป็นผลให้ผู้เรียนให้คุณค่าต่องานตามมา หรือการที่ผู้เรียนให้คุณค่าต่องานเป็นผลให้ผู้เรียนให้เวลากับงานนั้นนานมากและส่งผลให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการทำงานนั้นสูงขึ้น

จากแนวคิดและการวิจัยข้างต้นจะเห็นได้ว่าความสนใจในกิจกรรมมีความสัมพันธ์กับการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง และการรับรู้ความสามารถของตนเอง แต่มโนทัศน์ของความสนใจที่นักวิจัยศึกษาอย่างไม่เป็นที่เข้าใจตรงกัน ว่าประกอบด้วยความชอบ การให้คุณค่า การรับรู้ความสำคัญ การรับรู้ประโยชน์ ในการวิจัยครั้งนี้ใช้การวิจัยของพินทริชและเดอ์กรูทเป็นแนวทางศึกษา คือ ศึกษาความสนใจในกิจกรรม ในลักษณะความชอบ และการรับรู้ความสำคัญ โดยวัดความสนใจในกิจกรรมและการรับรู้ความสำคัญด้วยแบบวัดแยกจากกัน แต่นำมาวิเคราะห์ความสัมพันธ์กับการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองร่วมกัน

การวัดความสนใจในกิจกรรมและการรับรู้ความสำคัญของกิจกรรม

การวัดความสนใจในกิจกรรม และการรับรู้ความสำคัญของกิจกรรมมี 2 ลักษณะคือ (Pintrich and Schunk, 1996: 305)

1. การวัดโดยใช้แบบรายงานตนเอง (Self-report) การวัดโดยใช้แบบรายงานตนเองนี้เหมาะสำหรับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กโตหรือผู้ใหญ่ ที่สามารถบอกรู้สึกของตนเองได้ โดยใช้แบบวัดหรือแบบสอบถามให้กลุ่มตัวอย่างรายงานถึงความสนใจหรือการรับรู้ความสำคัญ ซึ่งลักษณะคำถามจะแตกต่างกันดังนี้

1.1 แบบสอบถามความสนใจในกิจกรรม คำถามที่ใช้สอบถามความสนใจในกิจกรรมจะสอบถามถึงการเลือกทำกิจกรรม ความน่าสนใจ ความพึงพอใจ ความสมัครใจในการทำกิจกรรม ความเพียรพยายาม ความสนุกสนาน ความวิตกกังวล แรงกดดันในการทำกิจกรรม เป็นต้น ลักษณะของแบบรายงานตนเอง เป็นแบบมาตราประมาณค่า (rating Scale) ของลิเคิร์ต เช่น การวิจัยของ แคลเดอร์ และสตอร์ว (Calder and Staw, 1975: 599-605) ใช้แบบวัดให้กลุ่มตัวอย่างระบุความรู้สึกสนุกสนาน ภายหลังจากการร่วมกิจกรรม

นอกจากนี้อาจให้ผู้เรียนรายงานอันดับความชอบ (Preference) กิจกรรมต่างๆ เปรียบเทียบกัน เช่น การวิจัยของซิมเมอร์แมนและคิทแซนตัส (Zimmerman & Kitsantas, 1997:29-36) ให้ผู้เรียนจัดอันดับความชอบเกมปาลูกดอกเปรียบเทียบกับเกมอื่นๆ

การวิจัยบางเรื่องใช้วิธีสอบถามความคิดเห็นของกลุ่มตัวอย่างต่อข้อความที่บรรยายถึงความสนใจหรือความสำคัญของกิจกรรม เช่น ในการวิจัยของ มีค วิกฟิลด์ และเอคเคิลส์ (Meece, Wigfield and Eccles, 1990:60-70) วัดการรับรู้ความสำคัญโดยใช้คำถามว่า “การได้เกรดสูงในวิชาคณิตศาสตร์มีความสำคัญเพียงใด” ในเครื่องมือของการเซียและพินทริช (Garcia and Pintrich, 1996: 319-340) วัดการให้คุณค่าต่อเนื้อหาวิชา โดยให้กลุ่มตัวอย่างแสดงความคิดเห็นต่อข้อความว่า “การเรียนเรียนวิชานี้เป็นสิ่งสำคัญ” “ฉันสนใจเนื้อหาในวิชานี้” “ฉันคิดว่ากิจกรรมของวิชานี้มีประโยชน์สำหรับฉัน”

2. การวัดพฤติกรรม (Behavior Measure) วิธีการวัดความสนใจโดยวิธีนี้เหมาะกับการศึกษาในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็ก วิธีที่ใช้ได้แก่การสังเกตพฤติกรรมการเลือกทำกิจกรรมเป้าหมาย ปริมาณของงานที่ทำ เมื่อผู้รับการทดลองมีเวลาว่างซึ่งสามารถเลือกทำอะไรก็ได้ และการบันทึกเวลาที่ผู้รับการทดลองทำกิจกรรมเป้าหมายนอกเหนือจากเวลาอิสระที่กำหนดให้ เช่น การวิจัยของแบนดูราและซุงค์ (Bandura & Schunk, 1981: 586-598) ให้ผู้เรียนตัดสินใจด้วยตนเองว่าจะเลือกทำกิจกรรมคณิตศาสตร์หรือทำกิจกรรมอื่น และให้ตัดสินใจเองว่าจะทำกิจกรรมนานเท่าไร

ปัจจัยที่มีผลต่อความสนใจในกิจกรรม

ปัจจัยหลายประการที่มีผลต่อความสนใจในกิจกรรม ได้แก่

1. **การมีโอกาสได้เลือกทำกิจกรรมด้วยตนเอง** การที่บุคคลมีโอกาสดำเนินการกระทำและตัดสินใจเกี่ยวกับเวลาที่จะใช้ทำกิจกรรมตามที่ตนเองต้องการ ย่อมทำให้เขายอมรับและรับผิดชอบต่อเป้าหมายของกิจกรรมนั้น ในทางตรงกันข้าม การที่บุคคลอื่นกำหนดให้บุคคลต้องทำบางสิ่งบางอย่าง ซึ่งอาจเป็นสิ่งที่ยากเกินหรือง่ายเกินไปสำหรับเขา บุคคลจึงเกิดความเบื่อหน่ายและหลีกเลี่ยง (Stipek, 1996: 102)

2. **การประเมินผลและการให้ข้อมูลป้อนกลับ** การประเมินผลที่ให้ข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับจุดดีจุดด้อยของบุคคลเป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นผลการกระทำเพื่อใช้ในการปรับปรุงการทำงาน การเปิดโอกาสให้บุคคลได้กำหนดเกณฑ์ประเมินผลงานของตนเอง เป็นสิ่งส่งเสริมความสนใจในกิจกรรม ข้อมูลป้อนกลับทาง

บวก การกล่าวชมเชยเมื่อบุคคลริเริ่มทำสิ่งใดได้ประสบความสำเร็จ ช่วยเพิ่มการรับรู้ความสามารถของบุคคล และส่งเสริมให้เกิดความสนใจในกิจกรรม (Deci, Vallerand, Pelletier and Ryan, 1991: 334)

3. **การรับรู้ความสามารถของตนเอง** การรับรู้ความสามารถของตนเองมีความสัมพันธ์กับความสนใจในกิจกรรม กล่าวคือ บุคคลมีความสนใจในกิจกรรมที่เขาเชื่อว่าเขาสามารถทำได้ ในทางตรงกันข้าม หากเขาไม่มั่นใจในความสามารถของตนเอง เขาย่อมมีความสนใจในกิจกรรมนั้นต่ำด้วย ดังเช่น ผลการวิจัยของแมคไอเวอร์ สไตเพค และเดเนียล (MacIver, Stipek and Daniels, 1991: 201-211) พบว่า ผู้เรียนที่รับรู้ความสามารถของตนเองสูงขึ้นในระหว่างการเรียนวิชาใด จะมีความสนใจในวิชานั้นสูงขึ้น มากกว่าผู้เรียนที่รับรู้ความสามารถของตนเองต่ำลงในระหว่างการเรียนวิชาเดียวกัน ดังนั้นผู้วิจัยจึงเสนอแนะให้กระตุ้นความสนใจของผู้เรียน โดยการจัดหางานที่มีความยากพอเหมาะที่ผู้เรียนจะประสบความสำเร็จได้

4. **รางวัล (Reward) สไตเพค (Stipek, 1996: 102)** กล่าวว่ารางวัลจะมีผลส่งเสริมความสนใจในกิจกรรมถ้าให้รางวัลในลักษณะที่เป็นข้อมูลยืนยันความสำเร็จของบุคคล แต่รางวัลที่ให้ในลักษณะควบคุมหรือกดดันให้ทำงานจะเป็นอุปสรรคต่อความสนใจในกิจกรรม ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของแบนดูรา (Bandura, 1986) ซึ่งกล่าวว่าการให้รางวัลที่สอดคล้องกับความสำเร็จช่วยยืนยันความสามารถ ซึ่งทำให้ผู้เรียนรับรู้ความสามารถของตนเองเพิ่มขึ้น

5. **การคุกคามจากภายนอก** สิ่งคุกคามจากภายนอกที่ที่ผลลดความสนใจในกิจกรรม ได้แก่ การประเมินผลที่เน้นการตัดสินความสามารถ การกำหนดเวลา การแข่งขัน การกำหนดเป้าหมายโดยผู้อื่น เพราะสิ่งเหล่านี้กดดันให้บุคคลต้องคิด รู้สึก และกระทำตามที่สิ่งกดดันเหล่านั้นกำหนด ทำให้บุคคลไม่มีอิสระที่จะทำตามความสนใจของตนเอง การกำหนดเวลาในการทำกิจกรรมให้สมบูรณ์ อาจทำให้บุคคลบรรลุผลสำเร็จ แต่ในขณะที่เดียวกันก็สอดแทรกสภาพการณ์บีบบังคับหรือแรงกดดันจากภายนอกด้วย ซึ่งคุกคามและมีผลต่อความสนใจในกิจกรรม (Stipek, 1996: 98 ; Deci, et. al., 1991: 335)

พินทริชและชุงค์ ให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการเรียนการสอนเพื่อกระตุ้นความสนใจของผู้เรียน ดังนี้ (Pintrich and Schunk, 1996: 320)

1. **การให้เหตุผล** ผู้สอนควรอธิบายเหตุผลของกิจกรรมที่มอบหมายให้ผู้เรียนกระทำ โดยการอธิบายถึงความสำคัญของกิจกรรม ประโยชน์ที่จะได้รับจากกิจกรรม ในชีวิตจริงในปัจจุบัน หรือในอนาคต

2. **การให้โอกาสเลือก** ผู้สอนควรกระตุ้นความสนใจในกิจกรรม โดยให้โอกาสให้ผู้เรียนได้เลือกกระทำกิจกรรมในกรอบที่ผู้สอนกำหนดไว้ เช่น อาจมีเรื่องให้เลือกอ่านตามความชอบ

3. **การจัดกิจกรรมให้ดึงดูดความสนใจ** ในกรณีที่ยังกิจกรรมเป็นข้อกำหนดที่ต้องให้ผู้เรียนเข้าร่วมกิจกรรมเหมือนกันทุกคน ผู้สอนควรทำให้กิจกรรมนั้นน่าสนใจมากขึ้น เช่น หางานที่ทำหาความสามารถ จัดหาเอกสารประกอบที่สวยงาม แปลกใหม่

4. **เปิดโอกาสให้ตั้งเป้าหมายหรือมาตรฐานเอง** การกระตุ้นความสนใจในกิจกรรมอีกประการหนึ่งคือผู้สอนควรกระตุ้นให้ผู้เรียนตั้งเป้าหมายมาตรฐานเกี่ยวกับผลงานของตนเอง แล้วใช้เป้าหมายนั้นในการประเมินตนเอง

3.1.4 ความเชื่ออำนาจภายใน - ภายนอกตน

ความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกตน (Internal and External Locus of Control) เป็นลักษณะทางบุคลิกภาพของบุคคลที่ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของรอตเตอร์ (Rotter, 1966 cited in Pintrich and Schunk, 1996: 266) อธิบายว่า เป็นการแผ่ขยายความคาดหวังมาเป็นความเชื่อเกี่ยวกับอิทธิพลของ พฤติกรรม ต่อผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นกับตนเอง

ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของรอตเตอร์เป็นทฤษฎีที่ผสมผสานทฤษฎีการเรียนรู้เข้ากับทฤษฎี บุคลิกภาพ โดยเน้นว่าพฤติกรรมสำคัญๆ นั้นเรียนรู้มาจากสังคมที่แวดล้อมตัวเราทั้งสิ้น ตัวแปรพื้นฐานตามทฤษฎีนี้มี 4 ตัวแปร คือ

1. **ศักยภาพที่จะแสดงพฤติกรรม** (behavioral potential) หมายถึงความน่าจะเป็นที่บุคคลจะแสดงการกระทำอย่างใดอย่างหนึ่งที่สัมพันธ์กับทางเลือกในสถานการณ์นั้น
2. **ความคาดหวัง** (expectancy) หมายถึงความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับความน่าจะเป็นที่แรงเสริมอย่างใดอย่างหนึ่งจะเกิดขึ้นจากการกระทำพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่ง โดยทั่วไปหลังการกระทำพฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่ง จะเกิดผลที่ตามมาหลายอย่าง และผลที่ตามมาแต่ละอย่างจะมีความน่าจะเป็นที่จะเกิดขึ้นแตกต่างกันตามความเชื่อของบุคคล ซึ่งอาจจะไม่ตรงกับความเป็นจริงก็ได้
3. **คุณค่าของแรงเสริม** (reinforcement value) คือคุณค่าที่บุคคลให้แก่ผลลัพธ์ (outcome) อย่างใดอย่างหนึ่งเทียบกับผลลัพธ์อื่นๆ ความคาดหวังและคุณค่าต่อแรงเสริมมีความเป็นอิสระจากกัน ผลลัพธ์ที่คาดว่าจะมีโอกาสเกิดมากที่สุด อาจจะไม่เป็นผลลัพธ์ที่บุคคลเห็นคุณค่ามากที่สุดก็ได้
4. **สถานการณ์ทางจิตวิทยา** (Psychological situation) การที่บุคคลมองสถานการณ์อย่างไรจะมีอิทธิพลต่อการให้คุณค่าแก่แรงเสริมและความคาดหวัง ในสถานการณ์ที่ไม่สุขสบายบุคคลอาจมองผลลัพธ์ ทุกอย่างเป็นในทางลบ และสิ่งที่ เป็นทางลบน้อยที่สุดจะเป็นสิ่งที่บุคคลต้องการมากที่สุด พฤติกรรมเป็นสิ่งที่เฉพาะเจาะจงกับสถานการณ์ และความคาดหวังต่อแรงเสริมอาจจะแผ่ขยายไปสู่สถานการณ์ที่คล้ายคลึงกันได้

นอกจากตัวแปรพื้นฐานข้างต้นแล้ว รอตเตอร์ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการให้คุณค่าของสิ่งที่คาดหวัง (expectancy value) ซึ่งสรุปได้ว่า บุคคลจะสร้างความคาดหวังเกี่ยวกับความน่าจะเป็นที่ผลลัพธ์ที่จะเกิดตามมา

จากการแสดงพฤติกรรมของตนเอง และจะแสดงพฤติกรรมในสถานการณ์ต่างๆ ตามความคาดหวังเหล่านี้ ร่วมกับคุณค่าที่บุคคลให้แก่ผลลัพธ์เหล่านั้น บุคคลจะกระทำพฤติกรรมที่บุคคลเชื่อว่าจะเกิดผลลัพธ์บางอย่างที่เขาให้คุณค่าหลังจากแสดงพฤติกรรม เช่น นักเรียนอาจจะสมัครเข้าร่วมโครงการที่มีความยากลำบาก ถ้าเขาคาดหวังว่าผลลัพธ์ที่จะเกิดขึ้นคือ ครูจะยกย่องชมเชย และเพื่อนจะยอมรับ และถ้าเขาให้คุณค่ากับการได้รับการยกย่องชมเชย และการยอมรับจากเพื่อน

ความเชื่ออำนาจภายในตน (Internal Control) เป็นลักษณะของบุคคลที่รับรู้และมีความเชื่อว่าตัวเสริมแรงที่ตนได้รับจากการแสดงพฤติกรรมของตนเอง เป็นผลเนื่องมาจากพฤติกรรมของตนเอง หรือด้วยความสามารถของตนเอง ความเชื่ออำนาจภายนอกตน (External Control) เป็นลักษณะของบุคคลที่รับรู้และมีความเชื่อว่าตัวเสริมแรงที่ตนได้รับจากการแสดงพฤติกรรมของตนเอง ไม่ได้เป็นผลจากการกระทำของตนเองทั้งหมด แต่เป็นผลที่เกิดจากโชคชะตา ความบังเอิญ เคาระห์กรรม การควบคุมการเสริมแรงจากบุคคลอื่น หรือจากสิ่งที่ไม่อาจคาดคะเนหรือไม่อาจทำนายได้เนื่องจากความสลับซับซ้อนของอำนาจต่างๆ ที่แวดล้อม ตัวบุคคล

เมื่อบุคคลได้แสดงพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งแล้วได้รับการเสริมแรง ก็จะทำให้บุคคลเกิดความคาดหวัง (Expectancy) และเมื่อบุคคลได้แสดงพฤติกรรมนั้นแล้วได้รับการเสริมแรงตามที่ตนคาดหวัง ความคาดหวังนั้นก็จะมีระดับขึ้น แต่ถ้าความคาดหวังนั้นไม่เป็นความจริง คือ เมื่อบุคคลได้แสดงพฤติกรรมนั้นแล้วแต่ไม่ได้รับการเสริมแรง บุคคลจะลดระดับความคาดหวังนั้นลง การเปลี่ยนแปลงระดับความคาดหวังที่จะได้รับการเสริมแรงนั้น จะมีขึ้นกับพฤติกรรมหรือสถานการณ์เฉพาะเจาะจงอันใดอันหนึ่งก่อนแล้วจึงค่อยๆ แพร่ขยายความคาดหวัง (Generalized Expectancy) นั้นไปยังพฤติกรรมหรือสถานการณ์อื่นๆ ที่ใกล้เคียงหรือคล้ายคลึงกัน หรือมีขึ้นกับพฤติกรรมหรือสถานการณ์เดิม แล้วจึงกลายเป็นบุคลิกภาพสำคัญด้านความเชื่อของตัวบุคคล ที่แตกต่างกัน 2 ลักษณะ คือ พวกที่มีความเชื่ออำนาจภายในตน และพวกที่มีความเชื่ออำนาจภายนอกตน (Lowery, 1981: 294)

พัฒนาการความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกตน

ความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกตนเป็นสิ่งที่ไม่ได้มีมาแต่กำเนิด เป็นสิ่งที่พัฒนามาจากประสบการณ์ชีวิต มีปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกตน ดังนี้คือ

1. **อายุ** ความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกตน จะเริ่มพัฒนาขึ้นตั้งแต่บุคคลอยู่ในวัยเด็ก และมีการเปลี่ยนแปลงไปเรื่อยๆ ตามวัยที่เจริญเติบโตของเด็ก เด็กก่อนวัยเรียนจะรับรู้ว่าคุณค่าคนอื่นและสิ่งแวดล้อมมีอิทธิพลอย่างมาก เนื่องจากต้องพึ่งพาผู้อื่นเป็นส่วนใหญ่ เมื่อเด็กโตขึ้น วุฒิภาวะมากขึ้นควบคุมตนเองได้ดีขึ้น เรียนรู้ที่จะจัดการกับตนเองพัฒนาทักษะในการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น และเริ่มทำตนให้มีอิทธิพลต่อผู้อื่น โดยจะเปลี่ยนจากผู้ที่คอยรับความช่วยเหลือมาเป็นผู้ริเริ่มกระทำกิจกรรมต่างๆ ด้วยความกระตือรือร้น การที่เด็กมีการควบคุมตนเองและมีการรับรู้ถึงผลที่เกิดมาจากตนเอง จะสะท้อนให้เห็นถึงพัฒนาการของเด็กในด้านความเชื่ออำนาจภายในตน (Distefano, Pryer, and smith, 1971)

ความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกตน จะเปลี่ยนแปลงไปตามพัฒนาการของวัยที่เจริญเติบโต เนื่องจากเมื่อสูงวัยขึ้นบุคคลจะมองดูสิ่งต่างๆ ตามความเป็นจริงและกว้างขึ้น ทำให้บุคคลมีการเปลี่ยนแปลงด้านความเชื่อ ความเชื่ออำนาจภายในตนจะลดต่ำลงเมื่อถึงวัยชรา ทั้งเมื่ออายุมากขึ้นบุคคลช่วยตนเองได้น้อยลงกลับต้องพึ่งพาอาศัยผู้อื่นมากขึ้นอำนาจในการควบคุมสิ่งแวดล้อมของตนจึงน้อยลง บุคคลจึงแสวงหาพลังอำนาจที่อยู่ภายนอกตนมากขึ้น (Strickland, 1977)

นอกจากนี้แล้วความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกตนจะเปลี่ยนแปลงไปตามสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในชีวิต เช่น เมื่อคนเราได้รับความทุกข์ยากและรับรู้ว่าคุณเองไม่มีพลังที่จะแก้ไขเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นได้ บุคคลก็จะเชื่ออำนาจภายนอกตนมากขึ้น แต่ถ้าเหตุการณ์ในชีวิตเราดำเนินไปในด้านดี และบุคคลรับรู้ว่าคุณสามารถแก้ไขเหตุการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตนั้นเป็นผลที่เกิดมาจากการกระทำของตนเอง ความเชื่ออำนาจภายในตนจะเพิ่มขึ้น

2. **ประสบการณ์การเลี้ยงดู** โดยทั่วไปแล้วพ่อแม่ผู้ทำหน้าที่อบรมเลี้ยงดูลูกนั้นจะมีอิทธิพลในด้านการปลูกฝังความคิด ความเชื่อ และค่านิยมต่างๆ ให้กับเด็ก โดยเด็กจะซึมซับประสบการณ์เหล่านี้โดยไม่รู้ตัว พ่อแม่จะอบรมเลี้ยงดูลูกไปตามพื้นฐานความเชื่อของตนเอง ถ้าตนเองเป็นผู้ที่มีความเชื่ออำนาจภายในตนก็จะอบรมเลี้ยงดูลูกให้มีความเชื่ออำนาจภายในตนเอง ถ้าตนเองเป็นผู้ที่มีความเชื่ออำนาจภายนอกตนก็จะอบรมเลี้ยงดูลูกให้มีความเชื่ออำนาจภายนอกตน (เกษมสุข เจริญศักดิ์, 2521)

นอกจากนี้สตรีกแลนด์ (Strickland, 1977) ได้ทำการวิจัยพบว่าเด็กที่ได้รับการเลี้ยงดูอย่างอบอุ่นมีความเป็นประชาธิปไตย มีอิสรภาพ มีการลงโทษอย่างเหมาะสม จะพัฒนาความเชื่ออำนาจภายในตน ส่วนเด็กที่ได้รับการเลี้ยงดูในบรรยากาศที่ขาดความรักไม่มีความเป็นประชาธิปไตย เด็กขาดอิสรภาพ และเมื่อทำผิดก็จะถูกลงโทษอย่างรุนแรง เด็กจะพัฒนาความเชื่ออำนาจภายนอกตน เช่นเดียวกับเด็กที่ถูกเลี้ยงดูแบบปกป้องมากเกินไปก็จะพัฒนาความเชื่ออำนาจภายนอกตน

3. **สภาพแวดล้อมทางด้านบุคคลและสังคมต่างๆ** ลีฟคอร์ต (Lefcort, 1983) อธิบายถึงผลกระทบของสภาวะแวดล้อมทางบ้านและสังคมที่บุคคลอาศัยอยู่ที่มีต่อความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกตนว่า บ้านที่อุดมไปด้วยบรรยากาศของการกระตุ้นให้เด็กได้พบกับสิ่งที่ท้าทายความสามารถ และการตั้งมาตรฐานความสำเร็จให้พอเหมาะ ตลอดจนการเสริมแรงให้เด็กมีความพยายามมากขึ้นจะเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยให้เด็กเกิดการพัฒนาความตระหนักรู้ถึงความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำของเขากับผลการกระทำที่เกิดขึ้น ทำให้เด็กมีความเชื่ออำนาจภายในตนมากขึ้น ส่วนในทางตรงข้ามเด็กที่อยู่ในครอบครัวที่ถูกจำกัดโอกาส ไม่ได้รับการศึกษา ชนกลุ่มน้อยหรือบุคคลที่มีสภาพสังคมและเศรษฐกิจต่ำ เมื่อเผชิญปัญหาที่ต้องพบกับความยากลำบากในการจะแก้ไขมีความรู้สึกว่าคุณเองต่ำต้อยหรือด้อยคุณค่า จะทำให้บุคคลขาดโอกาสที่จะมีประสบการณ์กับการได้รับการเสริมแรง อันเป็นผลที่เกิดจากความพยายามกระทำของเขา ซึ่งจะส่งผลให้บุคคลเกิดแนวโน้มของการพัฒนาความเชื่ออำนาจภายนอกตน

การวัดความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกตน

ริอิตเตอร์ ได้สร้างและพัฒนาเป็นเครื่องมือวัดความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกตน เรียกว่าแบบวัดความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกตน (Internal-External Control Scale) หรือเรียกย่อว่า ไออีสเกล (I-E Scale) ประกอบด้วยข้อคำถามทั้งหมด 29 ข้อ เป็นข้อคำถามที่วัดความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกตน จำนวน 23 ข้อ ส่วนที่เหลืออีก 6 ข้อ เป็นข้อความคลุมเคลือที่เพิ่มเติมลงไป ข้อคำถามแต่ละข้อมีลักษณะเป็นแบบบังคับให้เลือกตอบจาก 2 ตัวเลือก (Force choice scale) คือ ตัวเลือกหนึ่งเป็นตัวเลือกที่แสดงถึงความเชื่ออำนาจภายในตน และอีกตัวเลือกแสดงถึงความเชื่ออำนาจภายนอกตนโดยตัวเลือกทั้งสองของแต่ละข้อคำถามมีความเกี่ยวข้องกันในสถานการณ์เดียวกัน แต่ละข้อคำถามมีขอบเขตครอบคลุมความเชื่อของบุคคลอย่างกว้างๆ ไว้หลายด้าน ได้แก่ ความเชื่อด้านการประสบความสำเร็จในการทำงานและการศึกษา การเป็นผู้นำ การเป็นที่ยอมรับหรือได้รับความนิยมนจากบุคคลต่างๆ ในสังคมรวมทั้งความเชื่อทางด้านสังคมและการเมือง การให้คะแนนจะคิดจากตัวเลือกที่แสดงถึงความเชื่ออำนาจภายนอกตน ข้อคำถามละ 1 คะแนน ดังนั้น คะแนนรวมจากแบบวัดไออีสเกล นี้จะเป็นคะแนนที่แสดงถึงระดับความเชื่ออำนาจภายนอกตนแบบวัด ไออีสเกล ฉบับนี้เป็นแบบวัดที่ผ่านการพัฒนาและทดสอบมาเป็นเวลานาน จึงได้รับความนิยมนำไปใช้กันอย่างกว้างขวาง ในการวัดความแตกต่างระหว่างบุคคลเกี่ยวกับความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกตน และเหมาะสมที่จะใช้วัดความเชื่อในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นวัยรุ่นและผู้ใหญ่ได้เป็นอย่างดี

ความสัมพันธ์ของความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกตนและการกำกับตนเอง

การวิจัยจำนวนไม่น้อยที่พบว่าความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกตน มีความสัมพันธ์กับแรงจูงใจ ความอุตสาหะพยายาม และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Crandall, Katkovsky and Cramdall, 1965: 91-109; Pintrich and Schunk, 1996: 266; Lowery, 1981: 294) โดยที่ผู้มีความเชื่ออำนาจภายในตนสูงจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีกว่าผู้ที่มีความเชื่ออำนาจภายนอกตน ซึ่งอธิบายได้ว่าการศึกษาที่จะสามารถประสบผลสำเร็จในการเรียนได้นั้นย่อมที่จะต้องอาศัยความมานะพยายามอย่างต่อเนื่องในการศึกษาเป็นอย่างมาก ความเชื่ออำนาจภายในตนจะผลักดันให้ผู้เรียนเกิดมีความมานะพยายาม ที่จะเรียนหรือทำงานให้สำเร็จลุล่วงตามจุดประสงค์อย่างเต็มความสามารถ และพฤติกรรมนี้จะไม่พบในบุคคลที่มีความเชื่ออำนาจภายนอกตน

การศึกษาเกี่ยวกับความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกตนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาในประเทศไทยโดยสุวิมล จอดพิมาย (2537) พบว่า นักศึกษาพยาบาลกลุ่มที่มีความเชื่ออำนาจภายในตนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักศึกษาในกลุ่มที่มีความเชื่อภายนอกตน

อติวัติ พรหมาสา (2533) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลของการฝึกการควบคุมตนเองที่มีต่อความถูกต้องในการทำแบบฝึกหัดวิชาคณิตศาสตร์ของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา ที่มีความเชื่อภายในตนที่แตกต่างกัน ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่ากลุ่มนักเรียนที่มีคะแนนความเชื่อภายในตนเองสูงที่ได้รับการฝึกการควบคุมตนเอง มีคะแนนความถูกต้องในการทำแบบฝึกหัดวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่า กลุ่มนักเรียนที่มีความเชื่อภายในตนเองต่ำ ที่ได้

รับการฝึกการควบคุมตนเอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ทั้งในระยะทดลองและระยะติดตามผล ซึ่งวิเคราะห์ได้ว่า บุคคลที่มีคะแนนความเชื่อภายในตนเองสูงมีแนวโน้มที่จะมีลักษณะทางบุคลิกภาพที่เชื่อว่า ตัวเสริมแรงที่ตนได้รับ จากการแสดงพฤติกรรมของตนเป็นผลเนื่องมาจากการกระทำของตนหรือด้วยความสามารถของตนเอง ซึ่งเป็น ลักษณะทางบุคลิกภาพที่มีแนวโน้มจะเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมของตนเอง กับเงื่อนไขการเสริม แรงของพฤติกรรมของตนได้ เมื่อนักเรียนมีโอกาสในการควบคุมตนเอง นักเรียนที่มีความเชื่อภายในตนเองสูงจึงมี ความเชื่อว่าตนเองมีความสามารถที่จะควบคุมตนเองได้ ดังนั้นนักเรียนจึงมีลักษณะพฤติกรรมที่ใช้ความพยายาม ในการควบคุมจัดการเงื่อนไขสิ่งแวดล้อมที่จะมีผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของตน ซึ่งเป็นลักษณะพฤติ กรรมที่ เอื้ออำนวยต่อการฝึกการควบคุมตนเอง ทำให้การฝึกการควบคุมตนเองกับกลุ่มนักเรียนที่มีคะแนน ความเชื่อภายในตนเองสูงได้ผลสูงกว่า

จากแนวคิดและผลการวิจัยดังกล่าว แสดงให้เห็นว่าความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกตน มีอิทธิพลต่อ การเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง การวิจัยครั้งนี้ได้ศึกษาความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกตน โดยใช้การวัดความเชื่อ อำนาจภายใน-ภายนอกตนจากการวิจัยของสุมิต จอดพิมาย ซึ่งเป็นแบบวัดไออีของรีอตเตอร์ เนื่องจากแบบวัดมี ความเหมาะสมที่จะใช้กับกลุ่มประชากรวัยรุ่นถึงวัยผู้ใหญ่ ตรงกับกลุ่มประชากรในการวิจัยในครั้งนี้ซึ่งเป็นนัก ศึกษาพยาบาลที่อยู่ในวัยรุ่นตอนปลายถึงวัยผู้ใหญ่ตอนต้นพอดี นอกจากนี้แบบวัดของรีอตเตอร์ มีคำถามครอบคลุมความเชื่อด้านการประสบความสำเร็จในการทำงาน การศึกษา การเป็นผู้นำ การเป็นที่ยอมรับ ความเชื่อด้าน สังคม และด้านการเมือง โดยข้อความที่บรรยายถึงความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกตนจะบรรยายถึงอิทธิพลของผู้ มีอำนาจ ผู้อื่น อิทธิพลของโชคหรือเคราะห์ ซึ่งมีความสอดคล้องกับบริบทของวัฒนธรรมและประเพณีไทยที่มี ความเชื่อเรื่องโชคเคราะห์ เวรกรรม และมักนำความเชื่อเหล่านี้มาอธิบายสิ่งที่เกิดขึ้นกับตนเองอยู่เสมอ

3.2 อิทธิพลจากปัจจัยด้านสิ่งแวดล้อม

ตัวแปรสำคัญด้านสิ่งแวดล้อมที่ทำให้เกิดการเรียนรู้โดยการสังเกตตามทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาทาง สังคมคือแม่แบบ ตัวแปรอื่นที่เชื่อว่ามีอิทธิพลต่อการเรียนรู้โดยการสังเกต ได้แก่ บริบททางการกายภาพและ ประสบการณ์ทางสังคม เช่น ประสบการณ์ที่ได้รับจากครอบครัว (Schunk & Zimmerman, 1996: 175) แต่ผล การวิจัยที่ศึกษาเรื่องเกี่ยวกับอิทธิพลของครอบครัวต่อการกำกับตนเอง ตามแนวทางทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาสังคม มีน้อยมาก (Schneewind, 1995:115)

บทบาทของครอบครัวไทยต่อการกำกับตนเองมีแนวโน้มจะมีปัญหา ดังจะเห็นได้จากผลการวิจัยพบว่า พ่อแม่และครูมีความคาดหวังต่อเด็กไทยเกี่ยวกับประเมินตนเองน้อยมาก(จรรยา สุวรรณทัต, 1998: 255) ความ สามารถในการประเมินตนเองนี้เป็นทักษะที่สำคัญและจะเกิดขึ้นได้จำเป็นต้องได้รับการอบรมเลี้ยงดูที่ส่งเสริมความ สามารถนี้โดยเฉพาะ อาจต้องเริ่มจากการที่พ่อแม่เป็นแบบอย่างที่ดี ให้เด็กได้รู้จักเรียนรู้ข้อจำกัดและข้อดีของตนเอง สอนโดยให้เด็กรู้จักชื่นชมในสิ่งที่เขามีและไม่ชมชื่นในสิ่งที่เขาขาด (จรรยา สุวรรณทัต, 1998: 255) การอบรม เลี้ยงดูเด็กตามวิถีชีวิตไทยบางส่วนเป็นอุปสรรคต่อพัฒนาการของการกำกับตนเอง ดังที่ผลการวิจัยของทิตนา เขม

มณี และคณะ (2535) พบว่าพ่อแม่ผู้ปกครองบางส่วนใช้วิธีเฉยเมย หรือ ห้าม หรือ ชู ไม่ให้เด็กทำกิจกรรมที่เด็กสนใจ ใช้การตำหนิ ดุ ตำ มาก ใช้คำชมเชยน้อย เมื่อต้องการให้เด็กปฏิบัติตาม มีการใช้คำสั่ง การบังคับโดยไม่ชี้แจง หรือโดยการขู่ให้กลัว และรักษาระเบียบวินัยอย่างไม่คงเส้นคงวา ซึ่งทฤษฎีเซล์ฟดีเทอร์มิเนชัน(Self-Determination) อธิบายว่าบรรยากาศของครอบครัวเช่นนี้ไม่เป็นประโยชน์ต่อการกำกับตนเองของเด็ก และนอกจากนี้แล้ว ทฤษฎีเซล์ฟดีเทอร์มิเนชัน(Self-Determination) ยังเสนอว่านอกจากบรรยากาศครอบครัวจะมีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองของเด็กแล้ว ในทำนองเดียวกันบรรยากาศการเรียนการสอนในโรงเรียนก็เป็นสิ่งกำหนดการกำกับตนเองของผู้เรียนด้วย

จากแนวคิดเกี่ยวกับแม่แบบตามทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาทางสังคม และข้อเสนอแนะของนักวิจัยในทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาทางสังคม จากผลการวิจัยเกี่ยวกับการอบรมเลี้ยงดูเด็กในครอบครัวไทย และจากข้อเสนอของทฤษฎีเซล์ฟดีเทอร์มิเนชัน การวิจัยครั้งนี้จึงนำตัวแปรด้านสิ่งแวดล้อม ได้แก่ แม่แบบ บรรยากาศครอบครัว และบรรยากาศการเรียนการสอน มาศึกษาหาความสัมพันธ์กับการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง โดยมีรายละเอียดดังนี้

3.2.1 แม่แบบ

การเป็นแม่แบบ (Modeling) หมายถึงกระบวนการที่ผู้สังเกตจัดแบบแผนความคิด, ความเชื่อ, กลยุทธ์ และการกระทำตามที่แม่แบบหนึ่งคน หรือมากกว่า ได้แสดงออก (Schunk, 1987) แม่แบบเป็นตัวแปรด้านสิ่งแวดล้อมที่สำคัญที่ช่วยให้เกิดการเรียนรู้พฤติกรรมต่างๆ รวมถึงการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองด้วย (Zimmerman, 1989)

แม่แบบเป็นแหล่งสำคัญในการพัฒนาทักษะการกำกับตนเอง และในการสร้างความมั่นใจในความสามารถของตนเองในการใช้ทักษะเหล่านี้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Schunk and Zimmerman 1997:197, Schunk, 1998:143) ทักษะการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองสามารถจะถ่ายทอดไปสู่ผู้เรียนได้โดยการเป็นแม่แบบทางสังคม เช่น การวางแผนและการบริหารเวลา การใส่ใจและการมุ่งสมาธิไปที่การสอน การจัดระบบ การฝึกซ้ำ และการเข้ารหัสข้อมูล การจัดสิ่งแวดล้อมในการเรียนให้เหมาะสม และการใช้แหล่งประโยชน์ในสังคม (Schunk and Zimmerman, 1997 : 197) ตัวอย่างของการเป็นแม่แบบของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ได้แก่ การที่นักเรียนได้สังเกตครูทำการบริหารเวลาและพูดหลักการที่เหมาะสมให้ฟัง หรือ นักเรียนสังเกตครูท่องเนื้อหาที่ต้องการจะจดจำ การสังเกตอาจทำให้นักเรียนเชื่อว่าตนเองก็สามารถวางแผนบริหารได้อย่างมีประสิทธิภาพหรือสามารถจะทำการท่องเนื้อหาแบบเดียวกับครู ความเชื่อนี้ก่อให้เกิดความรู้สึกมั่นใจในความสามารถในการกำกับตนเอง และจูงใจให้นักเรียนลงมือวางแผนบริหารเวลา และท่องเนื้อหาที่ต้องการจะจำ

แม่แบบเป็นแหล่งสำคัญในจุดเริ่มต้นของการพัฒนาการกำกับตนเอง ซึ่งเป็นการกำกับตนเองในระดับสังเกตผู้อื่น(Observational level) (Schunk and Zimmerman, 1996: 163) การสังเกตแม่แบบช่วยให้นักเรียนได้รับความรู้และได้รู้จักกลยุทธ์ที่ตัวเองอาจนำไปใช้ในการทำงานได้ในเวลาต่อมา แม่แบบแสดงให้เห็นว่า

ตัวเองรู้ว่าต้องทำอะไรบ้างเพื่อจะผลิตผลงานออกมาได้ แม่แบบช่วยเพิ่มการรับรู้ความสามารถของผู้สังเกต และเมื่อได้ลงมือกระทำจริงจนประสบความสำเร็จ การรับรู้ความสามารถของตนเองจะเพิ่มขึ้นอีก (Schunk, 1989)

ทฤษฎีการเรียนรู้แบบสังเกตของบันดูราอธิบายว่า การที่ผู้สังเกตจะเลียนแบบผู้เป็นแม่แบบนั้นสิ่งที่สนับสนุนให้เกิดการเลียนแบบคือ ความคล้ายคลึงระหว่างแม่แบบกับผู้สังเกต (Perceived Similarity) ซึ่งผู้สังเกตจะรับรู้เองว่าตนเองมีความคล้ายคลึงกับแม่แบบพฤติกรรมนั้น ในด้านใดบ้าง ซึ่งถ้าเป็นลักษณะที่สำคัญในพฤติกรรมที่จะเลียนแบบ ก็มีแนวโน้มส่งเสริมให้เกิดการเลียนแบบพฤติกรรมนั้นมาก พฤติกรรมที่แม่แบบกระทำแล้วได้ผลลัพธ์ (Vicarious Reinforcement) ที่ดี เช่น พฤติกรรมที่แม่แบบทำแล้วได้รับรางวัลมีแนวโน้มสูงที่ผู้สังเกตจะเลียนแบบพฤติกรรมนั้น เนื่องจากผู้สังเกตคิดว่าตนเองมีแนวโน้มที่จะได้รับผลดีเช่นเดียวกับแม่แบบ (Schunk & Zimmerman, 1997:195 - 208)

ลักษณะของแม่แบบตามทฤษฎีปัญญาทางสังคม ที่มีการวิจัยในปัจจุบันมีหลายแบบ (Schunk, 1998:137-159) ได้แก่

1. **แม่แบบทางปัญญา (Cognitive Modeling)** ซึ่งแม่แบบจะอธิบายและสาธิตพร้อมทั้งการพูด เหตุผลในการกระทำของแม่แบบ

2. **แม่แบบหลายคน (Multiple Models)** คือการใช้แม่แบบมากกว่าหนึ่งคน เพื่อให้ผู้เรียนได้สังเกตเห็นความแตกต่างระหว่างแม่แบบและเลือกแม่แบบที่เหมือนตัวเองเป็นแบบ เช่น แม่แบบที่เป็นเพื่อน แม่แบบที่เป็นครู แม่แบบที่เป็นเด็กกว่า

3. **แม่แบบที่ประสบความสำเร็จและแม่แบบที่เผชิญปัญหา (Mastery and Coping Model)** แม่แบบที่ประสบความสำเร็จจะแสดงแบบที่สมบูรณ์ ถูกต้อง มั่นใจ และมีความสามารถ มีทัศนคติที่ดีต่องาน สามารถทำงานสำเร็จได้อย่างราบรื่น แม่แบบเผชิญปัญหาจะแสดงแบบของความพยายามและความคิดทางบวก ที่ต้องเอาชนะความยากลำบากให้ได้ก่อน และในที่สุดก็สามารถจะประสบความสำเร็จได้

3. **ตนเองเป็นแม่แบบ (Self-Modeling)** คือการใช้เทปโทรทัศน์บันทึกภาพของผู้เรียน ขณะทำงานสำเร็จแล้วนำมาให้ผู้เรียนได้เห็นภาพตนเองมีความสามารถ มีความก้าวหน้าในการเรียน ซึ่งจะเพิ่มการรับรู้ความสามารถของตนเองให้มากขึ้น

แบนดูรา (Bandura, 1986: 47-51) กล่าวถึงอิทธิพลของแม่แบบต่อผู้สังเกต สรุปได้ว่าแม่แบบทำหน้าที่แตกต่างกัน 5 ประการคือ เป็นผู้สอน (Instructors) เป็นผู้ยับยั้ง (Inhibitors) เป็นผู้ไม่ยับยั้ง (Disinhibitors) เป็นผู้เอื้ออำนวย (Facilitators) เป็นผู้ส่งเสริมสิ่งเร้า (Stimulus Enhancers) และเป็นผู้กระตุ้นอารมณ์ (Emotion Arousers) ซึ่งโดยธรรมชาติแล้วหน้าที่เหล่านี้มักจะเกิดขึ้นพร้อม ๆ กัน (Bandura, 1986:50) เช่น ในการแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวของแม่แบบให้ผู้อื่นสังเกตเห็น แม่แบบจะเป็นทั้งครูสอนให้ผู้สังเกตรู้จักพฤติกรรมก้าวร้าว นั้น และขณะเดียวกันเป็นผู้ไม่ยับยั้งพฤติกรรมนั้นด้วย ถ้าพฤติกรรมก้าวร้าว นั้นไม่ถูกลงโทษ

ความสัมพันธ์ระหว่างแม่แบบและการกำกับตนเอง

จากการผลการวิจัยเกี่ยวกับการใช้แม่แบบในการสอนเนื้อหาต่างๆ นักวิจัยในทฤษฎีนี้มีสมมุติฐานว่าแม่แบบเป็นแหล่งสำคัญในการสอนทักษะการกำกับตนเอง ควบคู่กับการสร้างความรู้สึกที่ตนเองมีความสามารถที่จะเรียนรู้การใช้ทักษะเหล่านั้น ตัวอย่างเช่น ผู้เรียนอาจจะสังเกตเห็นครูทรงแสดงเนื้อหาที่ต้องเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ผู้เรียนอาจจะเชื่อว่าตนเองก็สามารถเรียนรู้ที่จะท่องข้อมูลได้เช่นเดียวกัน ความเชื่อนี้ก่อให้เกิดความรู้สึกที่ตนเองมีความสามารถในการกำกับตนเอง และจูงใจให้ผู้เรียนเริ่มทำตามสิ่งที่สังเกตเห็น (Schunk, 1998:143) การเรียนรู้จากการสังเกตจะได้ผลดี ถ้าการสอนจากสังคมนั้นสอดคล้องกับระดับความสามารถในการกำกับตนเองที่ผู้เรียนมีอยู่ในงานนั้น (Schunk and Zimmerman, 1997) ในระยะแรกผู้เรียนอาจต้องการแม่แบบมาก ในการสาธิต การให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อแก้ไขให้การกระทำถูกต้องตามแม่แบบ และต้องการการฝึกปฏิบัติ ทบทวนไปมาหลายรอบจนกว่าจะปรับทักษะนั้นเข้าเป็นของตนเองได้ ทฤษฎีนี้เชื่อว่าถ้าลดการช่วยเหลือสนับสนุนจากการสอนของแม่แบบลง ผู้เรียนสามารถจะเรียนรู้งานได้ (Schunk and Zimmerman, 1997) โดยทั่วไปเมื่อผู้เรียนมีความก้าวหน้า ผู้เรียนจะต้องการความช่วยเหลือจากแม่แบบน้อยลง ตัวอย่างเช่น ผู้เรียนอาจจะสังเกตแม่แบบใช้ทักษะการจัดระบบที่ดี เห็นแม่แบบตรวจสอบความก้าวหน้าของตนเอง และเห็นแม่แบบใช้กลยุทธ์การเผชิญปัญหา ทักษะเหล่านี้ผู้เรียนจะสังเกตได้และจะนำมาพิจารณาไตร่ตรองด้วยตนเอง

ซุงค์ (Schunk, 1981:93-105) ได้ทดลองพบว่าแม่แบบช่วยเพิ่มการรับรู้ความสามารถของผู้สังเกตได้ โดยให้ผู้เรียนที่มีปัญหาในการเรียนคณิตศาสตร์เรียนโดยสังเกตแม่แบบทางปัญญา เปรียบเทียบกับการเรียนโดยใช้แบบเรียน (Didactic treatment) ซึ่งได้แก่การให้ผู้เรียนอ่านแบบเรียนแล้วทำการฝึกอ่านไปตามขั้นตอนที่แสดงในแบบเรียนทุกขั้นตอน ทั้งการเรียนโดยให้สังเกตแม่แบบทางปัญญาและการเรียนโดยใช้แบบเรียนช่วยให้ผู้เรียนมีการรับรู้ความสามารถของตนเองเพิ่มขึ้น มีทักษะการอ่านเพิ่มขึ้น และมีความมานะในการเรียน แต่การเรียนโดยสังเกตแม่แบบช่วยให้ผู้เรียนมีทักษะการอ่านสูงกว่าอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการวิเคราะห์เส้นทางพบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลโดยตรงต่อความมานะในการเรียนและทักษะในการอ่าน

ซุงค์ (Schunk, 1982 cited by Schunk, 1998:150) ได้ทำการวิจัยเชิงทดลอง พบว่าแม่แบบสามารถช่วยพัฒนาให้ผู้เรียนกำกับตนเองในการเรียนคณิตศาสตร์ โดยให้ผู้ใหญ่แสดงแบบทางปัญญา (Cognitive Modeling) ในการสอนวิธีหารยาว และการแก้ปัญหาคณิตศาสตร์ ในระหว่างฝึกการแก้ปัญหาคณิตศาสตร์ด้วยตนเองจะให้ผู้เรียนแบ่งเป็น 4 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 ให้พูดกลยุทธ์การหารตามที่แม่แบบสอน กลุ่มที่ 2 พูดความคิดของตนเองด้วยคำพูดของตนเอง กลุ่มที่ 3 พูดกลยุทธ์การหารและพูดความคิดของตนเองด้วยคำพูดของตนเอง กลุ่มที่ 3 ไม่ต้องพูดอะไร ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มที่พูดความคิดของตนเองด้วยคำพูดของตนเองมีผลสัมฤทธิ์และแรงจูงใจในระหว่างการแก้ปัญหาล่าสุด กลุ่มที่พูดทั้งกลยุทธ์และพูดความคิดของตนเองมีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงสุด และเมื่อวิเคราะห์การพูดของกลุ่มที่พูดความคิดของตนเอง พบว่ามีการพูดกลยุทธ์รวมอยู่ด้วยซึ่งทำให้สรุปได้ว่า แม่แบบทางปัญญาสามารถช่วยพัฒนาการพูดกำกับตนเองได้ และทำให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนดี และมีแรงจูงใจในระหว่างการเรียนรู้ นอกจากนี้ซุงค์ (Schunk, 1996 Cited by Schunk, 1998: 153) ได้ทำ

การวิจัยพบว่า การสอนกลยุทธ์โดยใช้แม่แบบร่วมกับการให้ผู้เรียนตั้งเป้าหมายการเรียนรู้และการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ประเมินตนเอง ช่วยให้ผู้เรียนมีความใส่ใจในงาน (Task Orientation) และมีการกำกับตนเองในการแก้ปัญหาเฉพาะส่วนได้

ซุงค์และแฮนสัน (Schunk and Hanson, 1989:431 - 434) ทำการวิจัยพบว่า การรับรู้ความคล้ายคลึงในคุณสมบัติสำคัญระหว่างแม่แบบกับผู้สังเกต สามารถจะเพิ่มการรับรู้ความสามารถของผู้สังเกต และจูงใจให้ผู้สังเกตพยายามทำงาน โดยใช้เพื่อนเป็นแม่แบบที่ประสบความสำเร็จ (Mastery Models) แสดงการแก้ปัญหาการลบอย่างถูกต้อง มีคำพูดแสดงการรับรู้ความสามารถของตนเอง แสดงความสามารถในการลบออกมาได้อย่างราบรื่น และมีทัศนคติในทางบวก เปรียบเทียบกับเพื่อนที่เป็นแม่แบบที่สามารถจัดการกับความเครียดได้สำเร็จ (Coping Models) ซึ่งแสดงความล้มเหลวและมีคำพูดในทางลบต่อตนเองในตอนแรก ต่อมา มีคำพูดแสดงความสามารถจัดการกับความเครียดได้สำเร็จ เช่น พูดว่า "ฉันต้องใส่ใจในสิ่งที่ฉันกำลังทำ" และในที่สุดมีการพูดและการกระทำเช่นเดียวกับแม่แบบที่ประสบความสำเร็จ ผลการวิจัยพบว่าเพื่อนเป็นแม่แบบที่ช่วยเพิ่มการรับรู้ความสามารถของผู้สังเกต และช่วยเพิ่มทักษะได้ดีกว่าแม่แบบที่เป็นครูหรือไม่มีแม่แบบ นอกจากนี้ครูยังสามารถเป็นแม่แบบสอนทักษะการกำกับตนเองให้เด็กนักเรียนได้ด้วย เนื่องจากครูแม่แบบช่วยเพิ่มทักษะและการรับรู้ความสามารถของตนเองได้ดีกว่าไม่มีแม่แบบ ดังนั้นการรับรู้ความสามารถที่จะเรียนของผู้สังเกตจึงเพิ่มขึ้นได้ดีกว่าถ้าได้สังเกตเพื่อนที่มีความคล้ายคลึงกับตนเองเป็นแม่แบบ และการรับรู้ความสามารถของตนเองช่วยนี้เพิ่มแรงจูงใจในการเรียนรู้ทักษะเพิ่มขึ้น (Schunk, 1989)

ซุงค์ แฮนสัน และคอกซ์ (Schunk, Hanson and Cox, 1987: 54 - 61) พบว่า การสังเกตเพื่อนหนึ่งคนที่เป็นแม่แบบที่สามารถจัดการกับความเครียดได้สำเร็จ ส่งเสริมการรับรู้ความสามารถของตนเอง และส่งเสริมทักษะได้มากกว่าการสังเกตเพื่อนหนึ่งคนที่เป็นแม่แบบที่ประสบความสำเร็จ ซึ่งไม่เหมือนกับการวิจัยของซุงค์และแฮนสัน (Shunk, and Hansen, 1985) เนื่องจากในการวิจัยครั้งนี้สอนทักษะที่ผู้เรียนไม่เคยทำได้มาก่อน แม่แบบที่เผชิญภาวะเครียดและสามารถจัดการกับความเครียดได้สำเร็จอาจจะมียุทธศาสตร์ว่าเมื่อนักเรียนต้องทำงานที่ไม่คุ้นเคย หรือต้องทำงานที่เคยมีปัญหาในการทำงานนั้นมาก่อน นอกจากนี้ ซุงค์และคณะยังแสดงให้เห็นว่า แม่แบบหลายคน (multiple models) ซึ่งเป็นแม่แบบสามารถจัดการกับความเครียดได้สำเร็จ และแม่แบบหลายคนซึ่งเป็นแม่แบบที่ประสบความสำเร็จส่งเสริมการเรียนรู้ได้ดีเท่ากับแม่แบบคนเดียวที่สามารถจัดการกับความเครียดได้สำเร็จ แต่ดีกว่าแม่แบบที่ประสบความสำเร็จคนเดียว

ผลการวิจัยพบว่า การกำกับตนเองในระดับเลียนแบบ (Imitative level) ต้องอาศัยการประเมินการให้ข้อมูลป้อนกลับและความช่วยเหลือจากสังคม และแม่แบบสามารถจะให้ความช่วยเหลือเหล่านี้ได้ การที่ผู้เรียนจะสามารถเลียนแบบได้สำเร็จ ผู้ใหญ่ต้องลดความสนับสนุนและการสอนจากสังคมลงและกระตุ้นให้กำลังใจให้ผู้เรียนทำงานด้วยตนเอง ซึ่งต้องค่อยๆ ทำอย่างช้าๆ ในขณะที่ผู้เรียนมีความเข้าใจในขั้นตอนที่อยู่ภายใต้กลยุทธ์การเรียนรู้ และได้รับข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับความก้าวหน้าของตนเอง (Schunk and Zimmerman, 1996:165) ดังการวิจัยต่อไปนี้

ซุงค์ และสวอร์ทซ์ (Schunk and Swartz, 1993:337-354) ได้สำรวจผลของการตั้งเป้าหมายการเรียนรู้ และการให้ข้อมูลป้อนกลับที่มีต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง ต่อการใช้กลยุทธ์กำกับตนเองในการเขียน และต่อทักษะการเขียน โดยให้นักเรียนได้รับการสอนการเขียนแล้วฝึกปฏิบัติการเขียนบทความชนิดต่างๆ ด้วยตนเอง กลยุทธ์การเขียนที่สอนให้แก่ผู้เรียนมี 5 ขั้นตอน เช่น การเลือกหัวข้อมาเขียน การตั้งเนื้อหาหลัก เพื่อให้นักเรียนได้เรียนรู้กลยุทธ์หลักให้นักเรียนฝึกนำกลยุทธ์ไปใช้ในการเขียนบทความอย่างอิสระโดยไม่มีผู้ใหญ่อุปถัมภ์

ในการทดลองนี้มีกลุ่มทดลอง 4 กลุ่ม คือ กลุ่มที่มีเป้าหมายเชิงผลลัพธ์ กลุ่มที่มีเป้าหมายทั่วไป กลุ่มที่มีเป้าหมายเชิงกระบวนการ และกลุ่มที่มีเป้าหมายเชิงกระบวนการบวกข้อมูลป้อนกลับ กลุ่มที่มีเป้าหมายเชิงกระบวนการได้รับการสอนที่เน้นเป้าหมายให้เรียนรู้ที่จะใช้กลยุทธ์ในการเขียน กลุ่มที่มีเป้าหมายเชิงผลลัพธ์จะได้รับทราบว่าเป้าหมายคือเพื่อเขียนบทความ กลุ่มที่มีเป้าหมายทั่วไปได้รับคำแนะนำให้ทำได้ดีที่สุด กลุ่มที่มีเป้าหมายเชิงกระบวนการบวกข้อมูลป้อนกลับจะมีครูบอกข้อมูลป้อนกลับด้วยวาจาถึงความเชื่อมโยงระหว่างการใช้กลยุทธ์ของนักเรียนและพัฒนาการในผลงานเขียนของตนเอง เช่น “เธอทำได้ดีเพราะเธอทำตามขั้นตอนตามลำดับ” การให้ข้อมูลป้อนกลับจะให้ก็ต่อเมื่อนักเรียนใช้กลยุทธ์ได้สมบูรณ์ ผลการทดลองพบว่า กลุ่มที่มีเป้าหมายเชิงกระบวนการบวกข้อมูลป้อนกลับมีการรับรู้ความสามารถของตนเอง และทักษะการเขียนสูงกว่ากลุ่มที่มีเป้าหมายเชิงผลลัพธ์และกลุ่มที่มีเป้าหมายทั่วไป และมีรายงานใช้กลยุทธ์การเขียนในระหว่างช่วงทดสอบมากที่สุด

ในการกำกับตนเองขั้นตัดสินตนเองนั้น ผู้เรียนจะมีมาตรฐานมาใช้ในการตัดสินตนเอง มาตรฐานที่ใช้ในการตัดสินเองนี้ได้รับถ่ายทอดมาสู่ผู้เรียนได้โดยผ่านแม่แบบ (Bandura, 1986: 341) ผลการวิจัยของแบนดูรา และคูเปอร์ (Bandura and Kupers, 1964 cited by Schunk and Zimmerman, 1996: 164) พบว่าเด็กที่สังเกตเห็นแม่แบบมีมาตรฐานสูงมีแนวโน้มในการให้รางวัลตนเองเมื่อได้คะแนนสูง และมีแนวโน้มจะให้รางวัลตนเองในระดับคะแนนต่ำน้อยกว่าเด็กที่สังเกตเห็นแม่แบบมีมาตรฐานต่ำ เดวิดสันและสมิธ (Davidson and Smith, 1982) ได้ให้เด็กสังเกตผู้ใหญ่ที่เก่งกว่า เพื่อนที่เก่งเท่ากัน หรือเด็กที่อ่อนกว่า ซึ่งมีการตั้งมาตรฐานระดับสูงหรือระดับต่ำในขณะทำงาน พบว่าเด็กที่สังเกตแม่แบบที่ตั้งมาตรฐานต่ำให้รางวัลตนเองเมื่อได้คะแนนต่ำกว่าเด็กที่สังเกตแม่แบบมีมาตรฐานสูง มาตรฐานในการให้รางวัลตนเองของเด็กจะต่ำกว่ามาตรฐานของผู้ใหญ่ และตั้งไว้เท่ากับเพื่อน และสูงกว่าเด็กที่อ่อนกว่า ความคล้ายคลึงกันในด้านมาตรฐานอายุอาจจะทำให้เด็กเชื่อว่ามาตรฐานของเพื่อนเป็นสิ่งที่เหมาะสมที่สุดในการให้ข้อมูลป้อนกลับและการกำกับตนเอง

มาตรฐานของผู้ใหญ่ก็ได้รับอิทธิพลจากแม่แบบในวิธีเดียวกันกับเด็ก โดยเฉพาะอย่างยิ่งในงานที่ไม่มีประสบการณ์เดิม ผู้ใหญ่จะรับเอามาตรฐานของแม่แบบเข้าเป็นมาตรฐานของตนเอง เพื่อใช้ในการตัดสินการทำงานของตนเอง (Bandura, 1986: 341) ในชีวิตประจำวันผู้สังเกตจะสังเกตเห็นแม่แบบ มีปฏิกริยาต่อตัวแม่แบบเอง ในสถานการณ์ต่างๆ ผู้สังเกตจะต้องพยายามค้นหาเกณฑ์ที่แม่แบบใช้ในการตัดสินใจพฤติกรรมของแม่แบบ แบนดูรา กล่าวว่า แม่แบบมักจะพูดถึงมาตรฐานที่ตัวแม่แบบใช้ในการตัดสินว่าพฤติกรรมของตนเองว่าเหมาะสมหรือไม่เหมาะสมโดยใช้เกณฑ์อะไรตัดสิน เมื่อแม่แบบได้แสดงให้เห็นมาตรฐานของแม่แบบ ทั้งในด้านการกระทำและคำพูดอิทธิพลของแม่แบบจะเพิ่มขึ้น

ในสังคมปกติแม่แบบมีอยู่จำนวนมาก และมีมาตรฐานจะมีหลายระดับ ทั้งมาตรฐานระดับยาก ระดับธรรมดา ระดับง่าย แม่แบบเหล่านั้นจะมีอิทธิพลต่อผู้สังเกตในลักษณะผสมผสานกัน (Bandura, 1989: 342 - 346) เด็กที่ใกล้ชิดกับผู้ใหญ่หลายๆ จะมีมาตรฐานระดับสูงซึ่งรับเอาจากมาตรฐานของผู้ใหญ่ เมื่อเด็กมีความใกล้ชิดกับเพื่อนมากขึ้นเด็กจะรับเอามาตรฐานของเพื่อนมากกว่า เนื่องจากเด็กมีความคล้ายคลึงกันในด้านความสามารถ โดยทั่วไปถ้าไม่มีสิ่งกีดขวางสังคม บุคคลมักเลือกรับเอามาตรฐานที่ไม่เกินความสามารถของตนเอง แต่สังคมมักมีรางวัลให้กับผู้ที่มีความสามารถระดับสูง ซึ่งทำให้ผู้สังเกตมีความพยายามจะรับเอามาตรฐานที่สูงขึ้น เนื่องจากผู้สังเกตเห็นแม่แบบได้รับผลที่ดีตามมา เช่น ได้รับการยอมรับ ได้รางวัล ได้รับการยกย่อง ได้รับการเคารพ และได้รับเกียรติ (Bandura, 1986: 342) แม่แบบที่มีมาตรฐานไม่สม่ำเสมอทำให้แนวโน้มของการเลียนแบบลดลง แม่แบบที่แสดงออกทั้งคำพูดและการกระทำสอดคล้องกันจะมีแนวโน้มได้รับการเลียนแบบสูงกว่า ลักษณะของเด็กก็มีผลต่อการเลียนแบบ เด็กที่มีลักษณะของการควบคุมตนเองมีแนวโน้มจะเลียนแบบมาตรฐานระดับสูงมากกว่าเด็กที่เห็นว่าตนเองชอบให้คนอื่นควบคุม

การเป็นแม่แบบในการเรียนการสอนทางพยาบาลศาสตร์

สำหรับวิชาชีพพยาบาลอาจารย์พยาบาลและพยาบาลวิชาชีพในโรงพยาบาล มีบทบาทในการปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างแก่นักศึกษาในการปฏิบัติงาน (จินตนา ยูนิพันธ์, 2526: 62) การสังเกตแม่แบบเป็นวิธีที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาการเรียนรู้ด้วยการกำกับตนเองได้ตามการอธิบายของทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม ดังนั้นอาจเป็นไปได้ว่านอกจากอาจารย์พยาบาล และพยาบาลวิชาชีพจะเป็นแบบอย่างในการปฏิบัติในบทบาทพยาบาลแล้วยังมีโอกาสเป็นแบบอย่างในการเรียนรู้ด้วยการกำกับตนเองด้วย สำหรับเพื่อนนักศึกษาพยาบาลนั้น แม้ว่าในการเรียนการสอนทางพยาบาลไม่ได้เน้นว่ามีบทบาทสำคัญในการแบบอย่างของการเป็นพยาบาลวิชาชีพ แต่เมื่อพิจารณาในด้านการเป็นแบบอย่างในการเรียนรู้ด้วยการกำกับตนเองแล้ว มีความเป็นไปได้สูงที่เพื่อนนักศึกษาพยาบาลจะเป็นแม่แบบในการเรียนรู้ด้วยการกำกับตนเองให้แก่ผู้อื่น เนื่องจากการทำงานกลุ่มร่วมกัน การฝึกปฏิบัติงานร่วมกันเป็นทีม และการพักผ่อนร่วมกัน

เนลส์ โจนส์ และเกร (Nelms, Jones and Gray, 1993: 18 - 23) ได้นำแนวคิดเกี่ยวกับแม่แบบตามทฤษฎีปัญญาทางสังคม มาใช้ในการทดลองสอนทักษะทางการพยาบาล โดยใช้อาจารย์พยาบาล (Nursing Instructor) เป็นแม่แบบ (Role Modeling) ของพฤติกรรมการดูแลผู้ป่วย (Caring Behavior) โดยผ่านสื่อวิดีโอเทปทำการศึกษาในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาพยาบาลหลักสูตรปริญญาตรี จำนวน 137 คน ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาสามารถเรียนรู้พฤติกรรมดูแลผู้ป่วยจากแม่แบบได้ถูกต้องตามวัตถุประสงค์ของการเสนอแม่แบบ

ริงลิมนต์ สุนทรไชยา (2536) ได้ทำการวิจัยพบว่าแม่แบบที่เป็นเพื่อนนักเรียนซึ่งแสดงผ่านสื่อวิดีโอทัศน์สามารถเพิ่มพฤติกรรมการมีระเบียบวินัยในชั้นเรียนของนักเรียนวัยย่างเข้าสู่วัยรุ่นได้ ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของ ดาวารรณ ตีปินตา (2528) ซึ่งได้ทำการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองที่ได้สังเกตเพื่อนนักศึกษาพยาบาลรุ่นพี่ซึ่งเป็นแม่แบบที่เผชิญภาวะเครียดในการขึ้นฝึกภาคปฏิบัติการพยาบาลจิตเวชและสามารถจัดการกับความเครียด

ได้สำเร็จโดยผ่านสื่อเทปบันทึกภาพ มีความวิตกกังวลลดลงได้มากกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติทั้งในระยะทดลอง และระยะติดตามผล

วิสแมน (Wisman, 1994: 405 - 410) ทำการวิจัยพบว่า นักศึกษาพยาบาลใช้อาจารย์เป็นแบบอย่าง (Role Model) ในการเป็นพยาบาล พฤติกรรมของอาจารย์ที่นักศึกษารับรู้ว่าตนเองนำมาปฏิบัติตามมีเป็นจำนวน 28 พฤติกรรม และความสามารถในการแก้ปัญหาของอาจารย์เป็น พฤติกรรมหนึ่งที่นักศึกษาสังเกตอาจารย์เป็นแม่แบบ

จากแนวคิดทฤษฎีและการวิจัยข้างต้น สรุปได้ว่าแม่แบบเป็นตัวแปรที่ช่วยส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองได้ ดังนั้นการวิจัยครั้งนี้จึงนำตัวแปรด้านแม่แบบในสังคมมาศึกษาหาความสัมพันธ์กับการเรียนรู้ โดยการกำกับตนเองในการวิจัยครั้งนี้

3.2.2 บรรยากาศในครอบครัว

อิทธิพลของครอบครัวต่อสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนของเด็ก เป็นสิ่งที่นักการศึกษาให้ความสนใจมาเป็นเวลานาน การสังเคราะห์การวิจัยพบว่า ความสามารถและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน ตั้งแต่ระดับอนุบาล ถึงระดับมหาวิทยาลัย มีความสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมทางจิตสังคม และการกระตุ้นทางสติปัญญาของครอบครัว (Iverry and Walberg, 1984:140- 151) และการวิจัยยังพบว่าการดูแลเอาใจใส่ของพ่อแม่ในการศึกษาของลูก มีอิทธิพลต่อเวลาที่ลูกใช้ในการทำการบ้าน ซึ่งมีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของลูกในที่สุด (Keith et. al. 1986:373-380) นอกจากนี้การวิจัยยังพบว่าการกำกับตนเองของนักเรียน ได้รับอิทธิพลโดยตรงจากครอบครัวที่มีความสัมพันธ์กันดี มีการขัดแย้งระดับต่ำ และมีการปฏิบัติกิจทางศาสนาสม่ำเสมอ (Brody, Stoneman and Fler, 1996:696-706)

นักจิตวิทยาการเรียนรู้ที่ศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง มีความสนใจศึกษาอิทธิพลของครอบครัวที่มีต่อการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองเช่นเดียวกัน ซิมเมอร์แมน (Zimmerman, 1998:231) ได้เสนอแนะให้ขยายขอบเขตการวิจัยเกี่ยวกับเรื่องนี้ ให้ครอบคลุมถึงอิทธิพลของปัจจัยทางครอบครัวและเพื่อนที่มีต่อพัฒนาการของทักษะการกำกับตนเองด้วย แต่การศึกษาอิทธิพลของครอบครัวต่อการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองตามทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาทางสังคมมีน้อย

นักวิจัยในทฤษฎีเซลฟ์ดีเทอร์มิเนชันได้ทำการศึกษาอิทธิพลของครอบครัวที่มีต่อพัฒนาการของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองไว้เป็นอันมาก การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองตามทฤษฎีเซลฟ์ดีเทอร์มิเนชัน เป็นพฤติกรรมที่มีแหล่งกำเนิดจากภายในตัวบุคคล (An Internal Locus Of Causality) เป็นพฤติกรรมที่ผู้เรียนเลือกกระทำเองตามความสนใจและมีเป้าหมายส่วนตัว หรือมีผลลัพธ์ที่ผู้เรียนต้องการ (Grolnick, Kurowski and Gurland, 199:4)

มโนทัศน์ของการกำกับตนเองตามทฤษฎีนี้ นอกจากประกอบไปด้วย แรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation) แล้วยังครอบคลุมถึงแรงจูงใจภายนอกด้วย (External Motivation) พฤติกรรมที่มีแรงจูงใจภายใน

ไม่ต้องการการกระตุ้นจากภายนอก กิจกรรมพวกนี้ได้แก่พฤติกรรมที่ทำด้วยความอยากรู้อยากเห็น ทำเพื่อสำรวจ และกิจกรรมที่ผู้เรียนมีความมานะพากเพียรทำเพื่อบรรลุเป้าหมาย ที่ผู้เรียนพอใจ, สนใจ และมีความสุขสนานใน กิจกรรมที่ทำมากกว่าทำเพื่อรางวัลหรือเป้าหมายบางอย่าง กิจกรรมในโรงเรียนบางอย่างอาจมีความน่าสนใจโดย ธรรมชาติ ซึ่งผู้เรียนจะเข้าร่วมกิจกรรมเหล่านี้ด้วยความปรารถนาภายในตนเอง กิจกรรมบางอย่างเป็นกิจกรรมที่ ผู้เรียนกระทำเพื่อให้ได้ผลลัพธ์อื่นๆ ไม่ใช่เพื่อความสนุกสนานหรือความเข้าใจในตัวกิจกรรมนั้น ตัวอย่างเช่น การทำการบ้าน การท่องสูตรคูณ ผู้เรียนอาจจะไม่อยากจะกระทำโดยตัวเอง แต่อาจจะจำเป็นต้องได้รับการกระตุ้น จากผู้อื่น เช่น พ่อ แม่ ครู หรือบุคคลอื่นในสังคม กิจกรรมประเภทนี้จึงเป็นกิจกรรมที่ถูกจูงใจจากภายนอก เพราะการเข้าร่วมกิจกรรมเหล่านี้เป็นวิถีทางให้ผู้เรียนไปสู่เป้าหมายอื่นนอกเหนือจากความสนใจ หรือความสนุก สนานในการทำกิจกรรม เด็กแต่ละคนมีแรงจูงใจภายในต่อกิจกรรมแตกต่างกัน และมีความสามารถรับเอา กิจกรรมที่ถูกกระตุ้นจากภายนอกไปเป็นของตนเองได้แตกต่างกัน

ทฤษฎีเซลฟีดีเทอร์มิเนชัน อธิบายแรงจูงใจว่ามีแหล่งกำเนิดจากภายนอก (External Locus Of Causality) และมีแหล่งกำเนิดจากภายใน (Internal Locus Of Causality) แรงจูงใจนี้มีความเกี่ยวข้องกัน เป็น ลำดับตามความต่อเนื่องของความเป็นอิสระ (Continuum of Autonomy) จากระดับการกำกับภายนอก (External Regulation) ไปสู่ระดับผสมผสาน (Integrated) ซึ่งมีความเป็นอิสระสูงสุดขณะที่ผู้เรียนซึมซับ (Internalize) คุณค่าของกิจกรรมในโรงเรียนเข้าไปเป็นของตนเอง ผู้เรียนจะมีระดับความรู้สึกเป็นอิสระสูงขึ้น และมีการกำกับตนเองมากขึ้น ดังนี้

1. **การกำกับจากภายนอก (External Regulation)** กิจกรรมที่ผู้เรียนกระทำโดยการกำกับจากภายนอกนี้ ผู้เรียนลงมือกระทำจนสำเร็จ เนื่องจากได้รับสัญญาว่าจะได้รับรางวัล หรือถูกลงโทษ หรือจะมีสิ่งหนึ่งสิ่งใด เกิดขึ้นตามมาจากภายนอก ในการกระทำกิจกรรมที่ถูกกำกับจากภายนอกนี้ผู้เรียนมีความจำเป็นต้องมีความเข้าใจ และคาดคะเนได้ว่าสิ่งที่จะเกิดตามมาจากการกระทำพฤติกรรมคืออะไร

2. **การกำกับตนเองระดับอินโทรเจค (Introjected Regulation)** เป็นการกำกับตนเองโดยการรับเอา ผลลัพธ์ที่จะเกิดขึ้นตามมาจากการกระทำเป็นของตนเอง ทำให้กระทำพฤติกรรมด้วยความรู้สึกขัดแย้งและ ตึงเครียด รู้สึกถูกบังคับจากภายนอก ให้จำใจต้องกระทำพฤติกรรมเพราะผลที่จะเกิดตามมามีผลกระทบต่อตนเอง แต่ตนเอง ไม่ได้ให้คุณค่าหรือไม่เห็นความสำคัญของการกระทำกิจกรรม

3. **การกำกับตนเองระดับถอดแบบ (Identification Regulation)** เป็นการกำกับตนเองโดยการ ถอดแบบ (Identification) คุณค่าและความสำคัญของกิจกรรมไว้เป็นของตนเอง และกำกับตนเองตามคุณค่าและ ความสำคัญนี้ ในระยะนี้ความขัดแย้งและความตึงเครียดจะหายไป เพราะได้ตัดสินใจกระทำตามค่านิยมส่วนตัว

4. **การกำกับตนเองระดับผสมผสาน (Integrated Regulation)** เป็นการกำกับตนเองโดยการรับเอา คุณค่าและความสำคัญของกิจกรรมเข้าไว้ แล้วนำไปผสมผสานกับเครือข่ายค่านิยม และเป้าหมายอื่นๆ ของตนเอง ด้วยการกำกับตนเองระดับนี้ผู้เรียนจะมีความเป็นอิสระสูงสุด

ผู้เรียนระดับประถมศึกษาที่มีการกำกับตนเองจากภายนอก จะทำการบ้านเพราะว่าจะได้รับอนุญาตให้เล่นเกมสื่อกอมพิวเตอร์ได้ หรือจะไม่ได้รับอนุญาตให้เล่นถ้าทำการบ้านไม่เสร็จ ผู้เรียนที่มีการกำกับตนเองระดับอินโทรเจค อาจจะทำการบ้านเพราะเขาจะรู้สึกที่ตนเองผิดถ้าไม่ทำ หรือเขาอยากจะได้รับการยอมรับจากครู ผู้เรียนที่มีการกำกับตนเองระดับถอดแบบจะทำการบ้านเพราะเขาอยากรู้เนื้อหา หรือเขารู้ว่าการบ้านจะช่วยให้เขาเป็นคนเก่ง ซึ่งเป็นเป้าหมายที่เขาต้องการ ส่วนการกำกับตนเองระดับผสมผสานจะไม่ค่อยมีในเด็กระดับประถมศึกษา (Grolnick, Kurowski, and Gurland, 1999:5)

โกรลนิก เคอโรวสกี และการ์แลน (Grolnick, Kurowski and Gurland 1999:6) กล่าวว่าเป้าหมายสำคัญของการอบรมเลี้ยงดูคือ การกล่อมเกลา (Fostering) ให้เด็กยอมรับเอากิจกรรมที่เด็กไม่มีแรงจูงใจในการกระทำด้วยตนเอง และสนับสนุนให้เด็กทำกิจกรรมที่เด็กมีแรงจูงใจจากภายในโดยตัวเด็กเองให้เด็กกำกับตนเองอย่างเป็นอิสระ เป้าหมายสูงสุดคือให้เด็กสามารถกำกับตนเองอย่างอิสระ ทั้งกิจกรรมที่เด็กมีแรงจูงใจจากภายในและมีแรงจูงใจจากภายนอก

ทฤษฎีเซลล์พีดีเทอร์มินเนชัน ยังอธิบาย ความต้องการตามธรรมชาติของมนุษย์ที่สำคัญ 3 ประการ ที่เป็นพื้นฐานของแรงจูงใจในการทำกิจกรรมต่างๆ คือ ความเป็นอิสระ(Autonomy) ความสามารถ (Competence) และความสัมพันธ์ (Relatedness) (Deci and Ryan, 1985 Cited by Grolnick, Kurowski and Gurland 1999:6) ทฤษฎีนี้เชื่อว่ามนุษย์มีความต้องการตามธรรมชาติที่จะกระทำกิจกรรมต่างๆ ด้วยความต้องการของตนเอง มนุษย์มีความต้องการตามธรรมชาติที่จะให้ตนเองรู้สึกว่าคุณมีความสามารถในการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม และมนุษย์มีความต้องการตามธรรมชาติที่จะให้ตนเองรู้สึกว่าคุณมีความสัมพันธ์ หรือมีความเกี่ยวข้องกับบุคคลอื่นที่มีความสำคัญ(Important Others) ความต้องการเหล่านี้เป็นพลังผลักดันให้เกิดการแสวงหาโอกาสกระทำการที่นำสนใจ และหาโอกาสให้ตนเองประสบความสำเร็จ ซึ่งเป็นกิจกรรมที่กระทำเพราะมี แรงจูงใจภายใน และยังผลักดันให้รับเอากิจกรรมที่ตนเองไม่มีแรงจูงใจภายใน โดยกระบวนการซึมซาบเข้าไปภายใน (Internalization Process) แล้วพัฒนาไปสู่การกำกับตนเองอย่างเป็นอิสระในที่สุด

จากความเชื่อข้างต้นทฤษฎีนี้จึงถือว่า สิ่งแวดล้อมที่ช่วยตอบสนองความต้องการทั้งสามประการนี้ จะเอื้ออำนวยต่อกระบวนการพัฒนาการกำกับตนเอง และสิ่งแวดล้อมที่ไม่ตอบสนองความต้องการทั้งสามประการนี้ จะเป็นอุปสรรคต่อกระบวนการพัฒนาการกำกับตนเอง นั่นคือ สิ่งแวดล้อมที่สนับสนุนความเป็นอิสระความสามารถ และความสัมพันธ์ จะเป็นพลัง ผลักดันแรงจูงใจภายใน และกระบวนการซึมซาบเข้าไปภายใน

<p>สนับสนุนความเป็นอิสระ (Autonomy Support)</p> <ul style="list-style-type: none"> - การให้คุณค่า และการใช้เทคนิคสนับสนุนความริเริ่ม และการแก้ปัญหาของเด็ก
<p>ความเอาใจใส่เด็ก (Involvement)</p> <ul style="list-style-type: none"> - จัดหาแหล่งประโยชน์ให้แก่เด็ก
<p>โครงสร้างสิ่งแวดล้อม (Structure)</p> <ul style="list-style-type: none"> - ชัดเจน, มีแนวทางที่สม่ำเสมอ, มีกฎและมีความคาดหวัง

ตารางที่ 2 บริบทของพ่อแม่ในการส่งเสริมการกำกับตนเองในเด็กระดับประถมศึกษา

(Grolnick, Kurowski and Gurland, 1999:6)

ทฤษฎีเซล์พีดีเทอร์มิเนชัน มีสมมติฐานว่าสิ่งแวดล้อมที่สนับสนุนพัฒนาการของการกำกับตนเองของเด็ก คือ สิ่งแวดล้อมที่สนับสนุนความเป็นอิสระของเด็ก สิ่งแวดล้อมที่มีโครงสร้างที่เอื้ออำนวยให้เด็กเข้าใจความเชื่อมโยงระหว่างการกระทำของตนเองกับผลลัพธ์ที่ตนเองต้องการ และสิ่งแวดล้อมมีความเอาใจใส่เด็กเพื่อให้เด็กรับรู้ความสัมพันธ์กับบุคคลสำคัญในชีวิต ดังตารางข้างต้น

การสนับสนุนความเป็นอิสระ (Autonomy Support) ได้แก่การให้คุณค่าแก่ความรู้สึกและมุมมองของเด็ก การสนับสนุนให้เด็กคิดอย่างเป็นอิสระ และให้เด็กแก้ปัญหาของตนเอง ให้โอกาสเด็กในการตัดสินใจ ให้เด็กรับผิดชอบอย่างเหมาะสมกับพัฒนาการ การเลี้ยงดูที่เป็นอุปสรรคต่อการเป็นอิสระของเด็ก ได้แก่การควบคุมพฤติกรรมของเด็กโดยการบังคับให้ทำตามผู้ใหญ่ การแก้ปัญหาให้เด็ก การที่ผู้ใหญ่รับผิดชอบการกระทำของเด็ก แทนที่จะให้เด็กรับผิดชอบต่อตนเอง

โครงสร้าง (Structure) ของสิ่งแวดล้อมช่วยให้เด็กมีความสามารถเพิ่มขึ้น โดยการจัดสิ่งแวดล้อมให้การตอบสนองการกระทำของเด็กอย่างสม่ำเสมอ มีเหตุมีผลและมีความเชื่อถือได้ ทำให้เด็กสามารถทำนายเหตุการณ์ในอนาคตที่เกิดจากผลการกระทำของตนเองได้

การเอาใจใส่เด็ก (Involvement) หมายถึงการที่พ่อแม่จัดหาแหล่งประโยชน์ให้แก่เด็กซึ่งช่วยให้เด็กได้รับการตอบสนองความต้องการที่จะมีความสัมพันธ์กับบุคคลที่มีความสำคัญในชีวิตของเขา แหล่งประโยชน์เหล่านี้ได้แก่ การใช้เวลาร่วมกันกับเด็ก การให้ความอบอุ่นและความเอื้ออาทรในความรู้สึกทางอารมณ์ของเด็ก การให้ความสนใจและความเอาใจใส่เด็ก (Grolnick, Kurowski and Gurland, 1999: 8)

กล่าวโดยสรุปว่ากระบวนการซึมซาบเข้าไปภายในเป็นกระบวนการต่อเนื่องที่อธิบายถึงการรับเอาพฤติกรรมที่ถูกควบคุมจากภายนอกเข้ามาเป็นของตนเอง และผสมผสานเข้ากับความเป็นตนเองของบุคคล การกำกับตนเอง 4 ประการ ดำเนินการไปตามความต่อเนื่องของความเป็นอิสระ จากการกำกับจากภายนอกสู่การ

อินโทรเจค การถอดแบบ และการผสมผสาน กระบวนการซับซ้อนเข้าไปภายในเป็นกระบวนการตามธรรมชาติที่เกิดขึ้นเอง เด็กๆ จะรับเอาการกำกับตนเองโดยได้รับการจูงใจให้ทำกิจกรรมจากสิ่งจูงใจจากภายนอก ขณะที่เด็กตอบสนองความต้องการที่จะเป็นคนมีความสามารถ เป็นคนมีความเป็นอิสระ และเป็นคนมีความสัมพันธ์กับบุคคลที่สำคัญในชีวิต การพัฒนาไปสู่การกำกับตนเองอย่างเป็นอิสระ คือเส้นทางที่มีความสำเร็จในการกำกับตนเองให้ทำสิ่งท้าทาย เส้นทางที่ช่วยเหลือให้ตนเองรู้สึกว่ามีทางเลือก และเส้นทางที่นำตนเองให้เข้าไปไม่มีความสัมพันธ์ใกล้ชิดกับบุคคลสำคัญที่ให้คุณค่ากับพฤติกรรม ดังนั้นปัจจัยในบริบททางสังคมที่เอื้ออำนวยให้เด็กมีแรงจูงใจภายในได้แก่สังคมที่สนับสนุนความเป็นอิสระ สังคมที่มีโครงสร้าง และสังคมที่มีการเอาใจใส่เด็ก ควรจะเป็นสังคมที่ช่วยเอื้ออำนวยให้เด็กมีพัฒนาการไปตามความต่อเนื่องของการกำกับตนเอง มุ่งสู่ความเป็นอิสระในตนเองมากขึ้นเรื่อยๆ

โกรลนิก เคอโรวสกี และการ์แลน (Grolnick, Kurowski and Gurland, 1999:3-14) ได้รวบรวมผลการวิจัยเพื่ออธิบายกระบวนการในครอบครัวที่มีความเกี่ยวข้องกับพัฒนาการในการกำกับตนเองของเด็กวัยต่างๆ ไว้ดังนี้

1. วัยทารกและวัยเตาะแตะ ก่อนที่เด็กจะเข้าโรงเรียนที่ได้มีการสร้างแหล่งของแรงจูงใจในการเรียนมาก่อนแล้ว ในช่วงอายุได้ 1 ขวบ ก็จะเริ่มมองเห็นว่าเด็กมีความแตกต่างกันแล้วเช่น เด็กมีความพยายามที่จะเอาชนะสิ่งแวดล้อมแตกต่างกัน เด็กมีความสามารถในการควบคุมอารมณ์ได้แตกต่างกัน ในก่อนวัยเรียนเด็กจะรับรู้ความสามารถของตนเอง และรับรู้ความสามารถของตนเด็ก และรับรู้การควบคุมแตกต่างกัน เนื่องจากเด็กมีสภาพแวดล้อมในครอบครัวที่แตกต่างกัน

2. วัยอนุบาล การเข้าโรงเรียนเป็นเหตุการณ์วิกฤตครั้งหนึ่งในชีวิต เนื่องจากเด็กจะต้องเรียนรู้ทักษะทางการศึกษาที่เด็กจะต้องใช้เป็นพื้นฐานการเรียนรู้ไปตลอดชีวิต และเป็นจุดเริ่มต้นของเส้นทางแห่งการศึกษาที่จะมีผลต่ออนาคตทางเรียนของเด็กไปตลอด ในระยะนี้ครอบครัวมีบทบาทสำคัญในการเตรียมความพร้อมให้เด็กก่อนเข้าเรียน ถ้าสังคมและการสื่อสารภายในบ้านมีลักษณะที่สอดคล้องกับทางโรงเรียนแล้ว เด็กจะปรับตัวเข้ากับการเรียนได้ดี เช่น การที่พ่อแม่พาเด็กอ่านหนังสือ ไปร้านหนังสือ ไปห้องสมุด สอนเด็กสะกดคำต่างๆ พ่อแม่ที่มีความเอาใจใส่ลูกจะเข้าร่วมโครงการต่างๆ ของทางโรงเรียนมากกว่าแม้ว่าจะมีฐานะยากจน เด็กที่พ่อแม่จัดหาหนังสือไว้ที่บ้านจำนวนมาก และพ่อแม่ที่พาลูกอ่านหนังสือที่บ้าน จะมีความสามารถในการเขียนมากกว่าเพื่อน สิ่งเหล่านี้เป็นลักษณะของความเอาใจใส่ต่อลูก การอบรมเลี้ยงดูที่ส่งเสริมความเป็นอิสระก็มีส่วนช่วยส่งเสริมความพร้อมในการเข้าโรงเรียนเช่นเดียวกับความเอาใจใส่ เช่น เด็กที่มีพ่อแม่ที่มีปฏิสัมพันธ์กับลูกในทางบวก ไม่วิพากษ์วิจารณ์ และไม่ควบคุมมากเกินไปจะเป็นเด็กที่มีความพร้อมในการเข้าเรียนมากกว่า

3. วัยเรียนระดับประถม ในระยะที่เด็กที่เข้าเรียนในโรงเรียนประถมศึกษาเด็กจะมีประสบการณ์ที่แตกต่างไปจากโรงเรียนอนุบาล ในระยะนี้งานที่เด็กต้องทำเน้นไปด้านการเรียนการสอนมากกว่าด้วยการสร้างสัมพันธ์

ภาพกับครู มีการให้เกรดที่เน้นความสามารถมากกว่าความพยายาม ในระยะนี้เด็กจะพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเองและจะสร้างลีลาการเรียนของตนเอง ครอบครัวมีบทบาทสำคัญในส่งเสริมให้เด็กพัฒนาการกำกับตนเอง โดยการตอบสนองความต้องการของเด็กในด้านความเป็นอิสระ ความสามารถและความสัมพันธ์ ความเอาใจใส่ และการจัดโครงสร้างสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสม ซึ่งทฤษฎีเซลฟี่ดีเทอร์มิเนชัน เชื่อว่าลักษณะทั้ง 3 ประการนี้ จะมีผลต่อการกำกับตนเองอย่างเป็นอิสระสูง รับรู้ความสามารถของตนเองสูง มีความสามารถในการปรับตัว และมีผลสัมฤทธิ์ทางเรียนสูง

4. วัยเรียนระดับมัธยม ในโรงเรียนมัธยม เด็กจะพบกับความเปลี่ยนแปลงอีกครั้งหนึ่ง โดยจะถูกคาดหวังให้มีความรับผิดชอบมากขึ้น เนื่องจากเริ่มย่างเข้าสู่วัยรุ่นทั้งทางการเรียนและทางสังคม พร้อมกันนี้เด็กก็ต้องเผชิญกับสิ่งแวดล้อมในโรงเรียนที่ตนไม่คุ้นเคย สิ่งเหล่านี้ทำให้การเรียนในโรงเรียนมัธยมเป็นความเครียดที่เด็กต้องปรับตัว ทฤษฎีเซลฟี่ดีเทอร์มิเนชัน เน้นบทบาทของครอบครัวในการสนับสนุนความเป็นอิสระ ให้ความเอาใจใส่และจัดโครงสร้างจากครอบครัวที่เหมาะสม ทฤษฎีนี้เชื่อว่าเด็กที่ได้รับการปฏิบัติจากครอบครัวทั้งสามประการจะสามารถปรับตัวต่อสภาพความเครียดในการเข้าเรียนในโรงเรียนมัธยมได้ดี บทบาทในครอบครัวในระยะนี้จึงเป็นตัวป้องกัน และตัวปรับสมดุล ให้เด็กได้รับผลกระทบจากการเปลี่ยนแปลงต่างๆ ที่มาพร้อมๆ กับการเข้าสู่การเรียนระดับมัธยมได้อย่างเหมาะสมและสามารถปรับตัวรับบทบาทใหม่ได้ ทฤษฎีนี้เชื่อว่า เด็กปรับตัวได้ดีจะรับรู้ความสามารถของตนเอง ในระดับที่เหมาะสม รู้สึกว่าตนเองมีคุณค่ามีความเข้าใจการควบคุม มีการกำกับตนเอง มีผลการเรียนในระดับที่ยอมรับได้ ส่วนเด็กที่ปรับตัวไม่ได้จะมีปัญหาพฤติกรรมปัญหาการเรียนตั้งแต่การเรียนระดับมัธยม (Grolnick, Kurowski and Gurland, 1999: 3-1)

บรรยากาศครอบครัวและการกำกับตนเอง

ตัวแปรที่นักวิจัยในทฤษฎีสนใจศึกษาคือ การรับรู้การควบคุม (Perceived Control) และการรับรู้ความสามารถ (Perceived Competence) และการกำกับตนเอง โกรลนิก เคอโรวสกี และ การ์เลน อธิบายถึง การที่ผู้เรียนจะเริ่มต้นกระทำการกิจกรรมผู้เรียนต้องมีความเข้าใจความเกี่ยวเนื่องระหว่างการกระทำของตนเองกับความสำเร็จหรือความล้มเหลวที่จะตามมา นอกจากนี้ผู้เรียนต้องมีการรับรู้ว่าคุณมีความสามารถในการกระทำกิจกรรมนั้นหรือไม่ เมื่อมีความเข้าใจและมีการรับรู้แล้ว ในขั้นสุดท้ายคือ ผู้เรียนจะต้องมีรู้สึกเต็มใจที่จะกระทำการกิจกรรม (Sense of Volition) คือมีการกำกับตนเองอย่างอิสระ ดังกล่าวข้างต้น (Grolnick, Kurowski and Gurland, 1999:6) การวัดการเรียนรู้อยู่โดยการกำกับตนเองตามแนวคิดทฤษฎีนี้ วัดโดยการถามเหตุผลของการเข้าร่วมกิจกรรมการเรียนการสอน (Ryan and Connell, 1989 cited by Grolnick, Ryan and Deci, 1991: 511) เช่น การทำการบ้าน ทำงานในห้องเรียน หรือการตอบคำถามต่างๆ ในห้องเรียน แล้วให้นักเรียนระบุเหตุผลในการทำกิจกรรมเหล่านั้น ในมาตราวัดลิเคิร์ตแบบ 4 ระดับ ซึ่งแต่ละระดับแสดงถึงการกำกับตนเองที่แตกต่างกัน ได้แก่ การกำกับตนเองจากภายนอก จะระบุเหตุผลว่า ทำกิจกรรมเพราะต้องการหลีกเลี่ยงผลร้ายที่จะตามมา หรือเพราะ

ต้องเชื่อฟังกฎระเบียบ การกำกับตนเองระดับอินโทรเจค จะระบุเหตุผลว่า ทำกิจกรรมเพราะหลีกเลี่ยงความรู้สึกผิด หรือเพราะหลีกเลี่ยงความรู้สึกวิตกกังวล หรือเพื่อให้ผู้ใหญ่ยอมรับ การกำกับตนเองระดับถอดแบบ จะระบุเหตุผลว่า ทำกิจกรรมเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ตนเองตั้งไว้ การกำกับตนเองระดับผสมผสาน จะระบุเหตุผลว่า ทำกิจกรรมเพราะรู้สึกมีความสุขสนุกสนานในการทำกิจกรรมนั้น

โกรลนิกและไรอัน (Grolnick and Ryan, 1989:143-154) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนความเป็นอิสระลูก ความเอาใจใส่ และการจัดโครงสร้างสิ่งแวดล้อมในบ้านต่อการกำกับตนเอง การรับรู้ความสามารถด้านการศึกษา การรับรู้การควบคุม และตัวแปรตามด้านความสามารถในการเรียน และการปรับตัวในโรงเรียน เก็บรวบรวมข้อมูลด้านการสนับสนุนความเป็นอิสระ ความเอาใจใส่ และการจัดโครงสร้างสิ่งแวดล้อมในบ้าน โดยการสัมภาษณ์พ่อแม่ของเด็กนักเรียนระดับประถม เก็บรวบรวมข้อมูลการกำกับตนเองจากการรายงานของเด็ก เก็บรวบรวมข้อมูลด้านความสามารถในการเรียนและการปรับตัวในโรงเรียนจากการประมาณค่าของครู และคะแนนจากแบบทดสอบมาตรฐาน วิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์ถดถอยพบว่า การสนับสนุนความเป็นอิสระของพ่อแม่ พยากรณ์การกำกับตนเองของลูกได้ ผลการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พบว่า การสนับสนุนความเป็นอิสระของพ่อแม่มีความสัมพันธ์กับการรับรู้ความสามารถของลูก ส่วนความเอาใจใส่และจัดโครงสร้างของสิ่งแวดล้อมในครอบครัวสามารถพยากรณ์การรับรู้การควบคุมของเด็ก เมื่อแยกศึกษาตัวแปรต่างๆ ในกลุ่มของพ่อและแม่ ต่อความสามารถในการเรียนและการปรับตัวของลูกพบว่า การสนับสนุนความเป็นอิสระและความเอาใจใส่ของแม่มีความสัมพันธ์กับความสามารถในการเรียนและการปรับตัวของลูกมากกว่า

โกรลนิก ไรอัน และ เดโค (Grolnick, Ryan and Deci, 1991: 508-517) ได้ศึกษาอิทธิพลของการสนับสนุนความเป็นอิสระของพ่อแม่ ความเอาใจใส่ของพ่อแม่ ที่มีต่อการรับรู้การควบคุมของเด็ก การรับรู้ความสามารถของเด็ก การกำกับตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เก็บรวบรวมข้อมูลด้านการสนับสนุนความเป็นอิสระ และความเอาใจใส่ของพ่อแม่โดยใช้แบบสอบถามตามการรับรู้ของเด็กต่อพ่อแม่แยกกัน ข้อมูลด้านการกำกับตนเอง การรับรู้การควบคุม และการรับรู้ความสามารถของเด็ก เก็บรวบรวมโดยใช้แบบสอบถามเด็ก ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรวบรวมข้อมูลจากเกรดปลายปี และคะแนนจากแบบทดสอบมาตรฐาน วิเคราะห์ข้อมูลโดยวิเคราะห์สมการโครงสร้าง (Analysis of Structural Equation) ผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า เด็กรับรู้การสนับสนุนความเป็นอิสระ และความเอาใจใส่ของแม่มากกว่าพ่อ การรับรู้การสนับสนุนความเป็นอิสระของพ่อแม่มีอิทธิพลต่อการกำกับตนเอง และการรับรู้ความสามารถของตนเองของลูก การเอาใจใส่ของพ่อแม่มีอิทธิพลต่อการกำกับตนเอง การรับรู้ความสามารถของตนเองและการรับรู้การควบคุมของลูก ความเอาใจใส่ของแม่มีอิทธิพลต่อการรับรู้การควบคุมของลูก และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของลูกได้รับอิทธิพลจากการกำกับตนเอง การรับรู้การควบคุม และการรับรู้ความสามารถของลูก

จากการวิจัยทั้งสองของนักวิจัยในทฤษฎีเซลฟ์ดีเทอร์มิเนชัน จะเห็นว่าการสนับสนุนความเป็นอิสระของพ่อแม่ และความเอาใจใส่ของพ่อแม่มีความสัมพันธ์กับการกำกับตนเอง ผู้วิจัยจึงนำบรรยากาศการเรียนการสอนร่วมศึกษาในการวิจัยครั้งนี้

3.2.3 บรรยากาศการเรียนการสอน

เดอชาร์ม (DeCharm, 1976 Cited by Reeve, 1996:21) มีความเชื่อว่าบรรยากาศในห้องเรียนที่ครูสร้างขึ้นเป็นสิ่งที่กำหนดความรู้สึกของนักเรียน ให้นักเรียนรู้สึกว่าคุณเองถูกบังคับให้ยอมตาม(Pawn) หรือตนเองได้รับการสนับสนุนความริเริ่ม (Origin) ในลักษณะเดียวกับที่บรรยากาศครอบครัวยุ้ยสนับสนุนให้เกิดการกำกับตนเองในการเรียนได้

คอนเนลและสกินเนอร์ (Conell and Skinner 1993, Cited by Reeve, 1996:203) ได้เสนอ รูปแบบการเรียนการสอนตามทฤษฎีเซลฟ์ดีเทอร์มิเนชัน ซึ่งจะช่วยสนับสนุนให้ผู้เรียนมีพฤติกรรมการเรียน (Engagement) ในทางที่ดี และมีปฏิริยาทางอารมณ์ที่ดี ดังนี้

1. ความเอาใจใส่ (Invoivement) หมายถึง คุณภาพของความสัมพันธ์ระหว่างครูและผู้เรียน และความเต็มใจของครูในการอุทิศตนเป็นแหล่งของพลังใจให้แก่ผู้เรียน การให้เวลา และความสนใจผู้เรียน พฤติกรรมที่แสดงออกถึงความเอาใจใส่ได้แก่ เช่น ให้เวลากับสิ่งที่ผู้เรียนรู้สึกสนใจ แสดงออกถึงความรู้สึกรักใคร่ที่ครูมีต่อผู้เรียน เช่น ความชอบ ความซาบซึ้งประทับใจ มีความสนุกสนานในการปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียน การแสดงออกถึงความเอื้ออาทร เช่น ครูสนใจว่าผู้เรียนจะทำงานอย่างไร ใส่ใจในความต้องการและความรู้สึกทางอารมณ์ของผู้เรียน เช่น ครูมีความเข้าใจ มีความรู้สึกสงสาร ครูเป็นที่พึ่งพิงของผู้เรียนได้ เช่น ครูอยู่ด้วยในเวลาที่คุณเรียนต้องการความช่วยเหลือ ครูแสดงออกถึงความสนใจและรู้รายละเอียดเกี่ยวกับตัวผู้เรียน เช่น ครูรู้ว่าเกิดอะไรขึ้นกับผู้เรียน และอุทิศตนเป็นแรงใจให้แก่ผู้เรียน เช่นครูมีเวลาที่มีความสนใจ มีความช่วยเหลือ มีการประคับประคองทางจิตใจ ในทางตรงกันข้ามครูที่ไม่เอาใจใส่ผู้เรียนจะปฏิเสธและทอดทิ้งผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนรู้สึกโดดเดี่ยว ถูกทอดทิ้ง หรือ ไม่มีใครสนใจ

ความเอาใจใส่เป็นแรงจูงใจที่มีพลังสำหรับผู้เรียน เพราะผู้เรียนมีความต้องการที่จะมีความสัมพันธ์กับบุคคลสำคัญในชีวิตของตนเอง ความเอาใจใส่จูงใจให้ผู้เรียนมีความผูกพันกับเป้าหมายในการเรียน เมื่อครูมอบหมายให้ผู้เรียนทำงาน แต่ครูไม่สนใจกับความพยายามของผู้เรียน ผู้เรียนก็จะเลิกสนใจกิจกรรมไปโดยเร็ว แต่จะหาวิธีเรียกร้องความสนใจจากครูแทน ในทางตรงกันข้ามเมื่อผู้เรียนได้รับความเอาใจใส่จากครู ผู้เรียนจะมีความมั่นคงทางอารมณ์ มีความสนุกสนานในการเรียน และมีความกระตือรือร้น

2. โครงสร้างสิ่งแวดล้อม หมายถึง ปริมาณข้อมูลและความชัดเจนของข้อมูลที่ครูจัดทำให้แก่ผู้เรียนเกี่ยวกับวิธีบรรลุถึงผลสัมฤทธิ์ในการเรียนหรือทางพฤติกรรม เนื่องจาก โครงสร้างของสิ่งแวดล้อมในโรงเรียนเป็นสิ่งที่ซับซ้อนและสับสน ครูจะต้องจัดโครงสร้างของสิ่งแวดล้อมโดยการสื่อสารให้ผู้เรียนรู้อย่างอย่างชัดเจน ว่าครูมีความคาดหวังอะไรเกี่ยวกับงานที่ครูให้ผู้เรียนทำ หรือเกี่ยวกับผลการเรียน หรือเกี่ยวกับกฎ

ระเบียบ เช่น ครูบอกนักเรียนว่าจะเกิดอะไรตามม่านักเรียนไม่ทำตามระเบียบ การจัดการให้ผู้เรียนได้รับผลที่ตามมาอย่างสม่ำเสมอตามที่ครูบอก และสมเหตุสมผล เช่น ครูทำอย่างที่ครูบอกว่าจะทำ การเสนอให้ความช่วยเหลืออย่างเหมาะสม เช่น เมื่อผู้เรียนขอให้ช่วย และการท้าทายผู้เรียนอย่างเหมาะสม เช่น ครูบอกผู้เรียนว่าไม่แน่ใจว่าผู้เรียนจะทำบางอย่างได้ แต่แท้จริงครูรู้ว่าผู้เรียนทำได้ การวัดโครงสร้างของสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสมวัดได้จากการตอบสนองของครูต่อพฤติกรรมของผู้เรียนอย่างสมเหตุสมผล เช่น การยกย่อง ชมเชย ให้แรงเสริม ให้ข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับผลงานของผู้เรียน และวัดจากการให้ความช่วยเหลือที่เป็นประโยชน์ และการปรับปรุงกลยุทธ์การสอนให้เหมาะสมกับความสามารถของผู้เรียน ในทางตรงกันข้ามลักษณะโครงสร้างที่ไม่เหมาะสม คือ การที่ครูที่ปฏิบัติต่อผู้เรียนไม่สม่ำเสมอ ไม่มีเหตุผล มีความคาดหวังให้ผู้เรียนทำในสิ่งที่ง่ายเกินไป หรือยากเกินไป

โครงสร้างของสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสมเป็นแรงจูงใจที่มีพลังสำหรับผู้เรียน เพราะผู้เรียนมีธรรมชาติที่ต้องการที่จะมีความสามารถ ผู้เรียนที่ได้เรียนรู้ในบรรยากาศที่ครูได้แสดงออกถึงความคาดหวังที่ชัดเจน ครูมีปฏิกริยาตอบสนองตามที่ตกลงกัน ให้ข้อมูลป้อนกลับอย่างสม่ำเสมอ จะมีการเรียนรู้ที่ดีกว่า มีกรอบความคิดเกี่ยวกับงานที่ชัดเจน เพื่อใช้ในการทดสอบทักษะของตนเองเพื่อพัฒนาความสามารถของตน ผู้เรียนที่เรียนรู้ในบรรยากาศเช่นนี้ จะรู้ว่าตนเองจะได้อะไรจากการเรียน ต้องใช้ความพยายามมากเพียงใด ต้องใช้ความสามารถระดับใด ต้องอาศัยโชคและความช่วยเหลือจากผู้อื่นมากแค่ไหน โครงสร้างสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสมเปิดโอกาสให้ผู้เรียนทำนายได้ว่า การเรียนให้ได้ดีต้องอาศัยสิ่งใดบ้าง และตนเองมีคุณสมบัติเหล่านั้นหรือไม่ สิ่งเหล่านี้คือการรับรู้ ว่าตนเองมีความสามารถ

3. การสนับสนุนความเป็นอิสระ (Autonomy Support) หมายถึง ปริมาณของเสรีภาพที่ครูให้แก่ผู้เรียน ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเชื่อมโยงพฤติกรรมของตนเองกับเป้าหมายของตนเอง ความสนใจ และค่านิยมของตนเอง สิ่งตรงกันข้ามกับการสนับสนุนความเป็นอิสระคือ การบังคับหรือควบคุม ครูแสดงการสนับสนุนความเป็นอิสระโดย เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีทางเลือก ยอมรับแนวทางที่ผู้เรียนวางแผนไว้ จัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีความเกี่ยวข้องกับเป้าหมายและความสนใจของผู้เรียน ลักษณะของห้องเรียนที่ไม่สนับสนุนความเป็นอิสระได้แก่ ห้องเรียนที่ใช้รางวัลจากภายนอกมากกดดัน และความควบคุม ให้ผู้เรียนทำตามแนวทางและพฤติกรรมของครู ในการวิจัยมักวัดการสนับสนุนความเป็นอิสระของผู้เรียนโดย วัดจากพฤติกรรมของครูในการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีทางเลือก เช่น ครูอนุญาตให้นักเรียนคนหนึ่งทำงานเสร็จช้ากว่าคนอื่นแต่ต้องใช้เกณฑ์ประเมินสูงขึ้น การให้นักศึกษามีตัวเลือก เช่น ครูให้ผู้เรียนตัดสินใจด้วยตัวเองเกี่ยวกับงานที่ตนเองจะทำ การยอมรับนับถือความคิดของผู้เรียน เช่น ครูยอมรับและให้ความสำคัญกับความคิดเห็น และความรู้สึกของผู้เรียน การให้เหตุผลเกี่ยวกับกิจกรรมที่ครูให้ทำ หลีกเลี่ยงการใช้อำนาจบังคับให้ทำตาม เช่น ครูอธิบายให้เข้าใจความสำคัญของงานที่มอบหมาย การสนับสนุนความคิดริเริ่มของผู้เรียน เช่น ครูอนุญาตให้จัดจิงหวะ การสอนได้ถ้านักเรียนมีคำถาม

การสนับสนุนความเป็นอิสระเป็นแรงจูงใจที่มีพลังสำหรับผู้เรียน เพราะผู้เรียนมีความต้องการจะเป็นอิสระในตัวเอง การสนับสนุนความเห็นอิสระจูงใจให้ผู้เรียนมีความริเริ่ม และมีความมานะพยายามในการทำ

กิจกรรมการเรียนรู้ ในการเรียนที่ครูควบคุมอย่างสมบูรณ์ให้มุ่งไปสู่เป้าหมายของครู ครูจะเป็นผู้กำหนดว่าต้องทำอะไร ใช้เวลานานเท่าไร และเมื่อไรจะเปลี่ยนไปทำกิจกรรมอื่น ในการเรียนที่สนับสนุนความเป็นอิสระให้ผู้เรียนกำกับตนเองอย่างเต็ม ผู้เรียนจะเป็นผู้เลือกทำงานเมื่อไร เลือกว่าจะทำงานนั้นนานเท่าไร และจะทำกิจกรรมอะไรต่อไป ยิ่งผู้เรียนได้ตัดสินใจด้วยตนเองมากเท่าไร ผู้เรียนจะมีความกระตือรือร้นมากเท่านั้น และจะมีอารมณ์ที่เป็นสุขมากกว่า (Patriz, Skinner, & Connell, 1993:78 -791)

รีฟ (Reeve, 1996:28-31) และ ราฟฟินิ (Raffini, 1996:17-18) กล่าวถึงห้องเรียนที่สนับสนุนความเป็นอิสระของผู้เรียนควรมีลักษณะ ประการต่อไปนี้คือ

1. **ยอมรับมุมมองของผู้เรียน** การยอมรับมุมมองของผู้เรียนทำให้ผู้สอนสามารถจัดทำกิจกรรมการเรียนการสอนตรงตามมุมมองที่ผู้เรียนสนใจและต้องการ

2. **กระตุ้นให้ผู้เรียนมีทางเลือกและมีความริเริ่ม** โดยการจัดกิจกรรมการเรียนที่เลือกได้มากกว่าหนึ่งอย่าง เช่น เลือกหนังสืออ่านได้ เลือกงานที่ทำได้ เลือกเวลาที่จะทำ เลือกวิธีแก้ปัญหาของตนเอง หลีกเลี่ยงที่จะบอกผู้เรียนว่าทางเลือกใดดี ไม่ดี ถูกหรือผิด แต่ควรกระตุ้นให้ ผู้เรียนได้ประเมินด้วยตนเองว่าทางเลือกแต่ละอย่างจะทำให้เกิดผลอะไรตามมา ซึ่งผู้เรียนจะต้องรับผิดชอบต่อผลที่ตามมาจากทางเลือกของตนเองด้วย (Raffini, 1996:18)

3. **สื่อสารให้ผู้เรียนเข้าใจเหตุผลของข้อจำกัดหรือ ขอบเขตของพฤติกรรม** เนื่องจากการเรียนร่วมกันหลายคน ห้องเรียนจำเป็นต้องมีกฎระเบียบ ความจำกัด และขอบเขตที่กำหนด อย่างชัดเจนไม่คลุมเคลือ ซึ่งผู้เรียนจะนำเหตุผลที่ได้รับไปพิจารณาถึงกฎเกณฑ์ของการอยู่ร่วมกันในสังคม และรับเอาเหตุผลเหล่านั้นไว้เป็นของตนเอง และสามารถใช้อุปกรณ์นั้นได้ด้วยตนเองภายหลัง

4. **ยอมรับปฏิกริยาทางลบที่เกิดจากการควบคุมของครู** ผู้เรียนมักเกิดอารมณ์ทางลบ เมื่อผู้เรียนมีความจำกัด มีขอบเขต หรือกฎเกณฑ์ที่ไม่อาจจะทำกิจกรรมตามความสนใจของตนเองได้ ผู้สอนควรยอมรับฟังและอธิบายความสำคัญ ความมีคุณค่า และความหมายของงานที่จะต้องให้ผู้เรียนทำ เพื่อให้ผู้เรียนเต็มใจทำงาน รวมทั้งยอมรับความรู้สึกเมื่อ คับข้องใจ และสับสนของตนเองได้ด้วย การทำเช่นนี้จะทำให้ผู้เรียนมีความพร้อมที่จะเรียนอย่างพากเพียรมากขึ้น

5. **สื่อสารในลักษณะที่ไม่ควบคุมและให้ข้อมูลป้อนกลับทางบวก** เมื่อผู้เรียนมีผลงานที่ยังไม่ดีพอ ในบรรยากาศของการสนับสนุนความเป็นอิสระ ผู้สอนควรปฏิบัติต่อพฤติกรรมที่ยังไม่ดีนั้นในลักษณะปัญหาที่ต้องแก้ไข โดยบอกจุดที่ผู้เรียนมีความก้าวหน้าหรือการพัฒนาดีขึ้น ให้ผู้เรียนปรับปรุงจุดที่เป็นปัญหาในทำนองเดียวกับส่วนที่ผู้เรียนได้ปรับปรุงไปแล้ว ไม่ใช่ภาษาที่แสดงการบังคับหรือวิพากษ์วิจารณ์พฤติกรรมของผู้เรียน (Reeve, 1996:31) ซึ่งให้ผู้เรียนเห็นผลเสียที่ตามมาจากพฤติกรรม หรือผลงานที่ยังไม่ได้มาตรฐานนั้น กระตุ้นให้ผู้เรียนตั้งเป้าหมายในการปรับปรุงผลงานของตนเองให้ดีขึ้นถึงมาตรฐาน (Raffini, 1996:18)

บรรยากาศการเรียนการสอนและการกำกับตนเอง

เดอชาร์ม (DeCharm, 1976 Cited by Reeve, 1996:21) ได้ทดลองอบรมครู โดยวิธีทำให้ครูมีความรู้สึกร่วมกับเด็ก เวลาที่เด็กถูกครูบังคับให้ทำงาน ซึ่งจะทำให้เกิดความรู้สึกว่ากิจกรรมที่กระทำที่โรงเรียนนั้นไม่ได้เกิดจากความปรารถนา ความต้องการ หรือความสนใจของตนเอง แต่เป็นพฤติกรรมที่เกิดจากอิทธิพลภายนอกทั้งสิ้น เช่น จากอิทธิพลของคนอื่น(ครู พ่อแม่) จากอิทธิพลของรางวัล(ดาวทอง) ความกดดัน(เส้นตาย) สิ่งคุกคาม (สูญเสียความสะอาดสบาย) ความจำกัด(กฎ) หรือผลที่ตามมา(เกรด) เพื่อให้รู้จักความแตกต่างระหว่างการสอนที่สนับสนุนความริเริ่มของเด็กกับการสอนที่บังคับให้เด็กต้องยอมตาม หลังจากนั้นครูที่ได้รับการอบรมจึงกลับไปสอนเด็กในลักษณะที่สนับสนุนความเป็นอิสระของเด็กมากขึ้น ผลการรวบรวมข้อมูลจากเด็กนักเรียนพบว่า เด็กนักเรียนมีทัศนคติและพฤติกรรมเปลี่ยนแปลงไป คือ มีความริเริ่มมากขึ้น มีแนวโน้มในการตั้งเป้าหมายด้วยตนเองมากขึ้น มีความยึดมั่นกับการเรียนมากขึ้น มีความรับผิดชอบในการเรียนมากขึ้น (อาสาทำงานอื่นที่นอกเหนือจากที่มอบหมายเสนอความช่วยเหลือให้เพื่อน) มีความมั่นใจในการเรียนมากขึ้น วิตกกังวลน้อยลง และรับรู้ว่าจะตนเองได้ทำตามความต้องการของตนเองมากขึ้น (DeCharm, 1976 by Reeve, 1996:22-23)

สกินเนอร์ และเบลมอนด์ (Skinner & Belmont, 1993:57-581) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลของพฤติกรรมของครูในด้านการเอาใจใส่โครงสร้างที่เหมาะสมและการสนับสนุนความเป็นอิสระ ที่มีต่อพฤติกรรมและอารมณ์ของนักเรียนตลอดช่วงที่เรียนอยู่ในโรงเรียน ผลการวิเคราะห์สหสัมพันธ์และวิเคราะห์เส้นทางอิทธิพลพบว่า ความเอาใจใส่ของครูเป็นประสบการณ์สำคัญของผู้เรียน และการสนับสนุนความเป็นอิสระและโครงสร้างที่เหมาะสมสามารถทำนายแรงจูงใจของนักเรียนได้ พฤติกรรมในการเรียนที่พบว่ามีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมเอาใจใส่ โครงสร้างที่เหมาะสมและการสนับสนุนความเป็นอิสระ ได้แก่ ความใส่ใจในการเรียน ความพยายามพากเพียรในการเรียน ตั้งแต่เริ่มต้นเรียนถึงลงมือทำกิจกรรมการเรียน และปฏิกริยาทางอารมณ์ที่มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมทั้งสามด้านของครู ได้แก่ ความสนใจ ความสุข ความวิตกกังวล ความโกรธ

ไรอันและโกรลนิก (Ryan and Grolnick, 1981:550-558) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้บรรยากาศที่สนับสนุนความริเริ่ม กับการรับรู้ความสามารถของเด็ก การรับรู้การควบคุม และการกำกับตนเอง ในการวิจัยครั้งนี้วัดบรรยากาศที่สนับสนุนความริเริ่มจาก การรับรู้ของเด็กเกี่ยวกับครูและสิ่งแวดล้อมในการเรียนว่ามุ่งเน้นสนับสนุนความริเริ่ม ด้วยการให้ความอบอุ่น การยอมรับ มีกฎระเบียบที่ชัดเจน แน่หนอน สม่่าเสมอ เอื้ออำนวยให้เด็กรู้สึกมีพฤติกรรมที่มาจากตามความต้องการ ความสนใจของเด็กเอง และเอื้ออำนวยให้เด็กรู้สึกรับผิดชอบต่อพฤติกรรมของตนเอง หรือมุ่งเน้นการยอมตาม โดยการควบคุมและชี้นำพฤติกรรมของเด็ก ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์พบว่า เด็กนักเรียนที่รับรู้สิ่งแวดล้อมในห้องเรียนของตนเองว่าสนับสนุนความเป็นอิสระของตนเองมาก มีความภาคภูมิใจในตนเองสูง รับรู้ความสามารถของตนเองสูง มีแรงจูงใจในการทำงานให้สำเร็จ และมีความมั่นใจว่าตนเองรู้ว่าจะอะไรสิ่งควบคุมผลการกระทำของตนเอง

วิลเลียม และ คณะ (Williams et. at., 1994 Cited by Reeve 1996:27) มีความสนใจศึกษาปัญหาการเรียนการสอนแพทยศาสตร์ศึกษา สาขาอายุรศาสตร์ ซึ่งมีปัญหาแพทย์ฝึกหัดในด้านอายุรศาสตร์มีแนวโน้มการย้ายไปศึกษาเฉพาะทางด้านอื่นมากขึ้น ผู้วิจัยมีสมมุติฐานว่า ถ้าบรรยากาศในการฝึกอบรมมีการสนับสนุนความเป็นอิสระมากขึ้น แพทย์ฝึกหัดอาจมีความสนใจและให้คุณค่ากับการปฏิบัติงานด้านอายุรศาสตร์มากขึ้น ซึ่งจะให้มีแนวโน้มการเลือกศึกษาต่อเฉพาะทางอายุรศาสตร์มากขึ้น ผู้วิจัยกล่าวว่าการเรียนการสอนแพทย์ในสมัยก่อนนั้น มีบรรยากาศที่ลดความเป็นมนุษย์ มีความกดดันสูง แพทย์ฝึกหัดจะไม่เลือกศึกษาต่อด้านอายุรศาสตร์เพราะความสนใจหรือเห็นคุณค่าของสาขาวิชา แต่จะเลือกเพราะมีรายได้ดีหรือมีสถานะทางสังคมสูง ซึ่งทำให้ออกจากสาขาวิชาอายุรศาสตร์ได้ง่ายเมื่อพบปัญหาในด้านอบรม จากการวิจัยของ วิลเลียม (Williams, 1993 Cited by Reeve, 1996: 28) พบว่าเมื่อผู้สอนสนับสนุนความเป็นอิสระของแพทย์ฝึกหัด โดยการแสดงความมั่นใจในความสามารถของผู้เรียนรับฟังวิธีแก้ปัญหาของผู้เรียนให้ผู้เรียนมีโอกาสมีทางเลือกในการแก้ปัญหา ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าแพทย์ฝึกหัดมีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงขึ้น มีความสนใจสาขาวิชาเพิ่มขึ้น ความกดดันและความตึงเครียดลดลง ซึ่งมีอิทธิพลต่อการเลือกศึกษาต่อในด้านอายุรศาสตร์เพิ่มขึ้น

จากแนวคิดและผลการวิจัยเกี่ยวกับบรรยากาศของการเรียนการสอนที่มีอิทธิพลต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองตามทฤษฎีเซลฟ์ดีเทอร์มิเนชัน แสดงให้เห็นว่า บรรยากาศของการเรียนการสอนที่มีลักษณะสนับสนุนความเป็นอิสระ มีความเอาใจใส่ผู้เรียน และมีโครงสร้างสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสม อย่างชัดเจน สม่่าเสมอ มีความสัมพันธ์กับการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง และตัวแปรทางด้านแรงจูงใจที่เกี่ยวข้อง ดังนั้นผู้วิจัยจึงนำตัวแปรด้านบรรยากาศการเรียนการสอนมาร่วมศึกษาในการวิจัยครั้งนี้

ตอนที่ 4 การเรียนการสอนหลักสูตรพยาบาลศาสตร์

พระราชบัญญัติวิชาชีพการพยาบาลและผดุงครรภ์ พ.ศ. 2540 กล่าวว่า การพยาบาลเป็นวิชาชีพที่มีความเชี่ยวชาญในการปฏิบัติต่อมนุษย์เกี่ยวกับการดูแล และการช่วยเหลือเมื่อเจ็บป่วย การฟื้นฟูสภาพ การป้องกันโรค และการส่งเสริมสุขภาพ รวมทั้งการช่วยเหลือแพทย์กระทำการรักษาโรค โดยอาศัยหลักวิทยาศาสตร์และศิลปะการพยาบาล การประกอบอาชีพพยาบาล หมายถึง การปฏิบัติหน้าที่การพยาบาลต่อบุคคล ครอบครัว ชุมชน โดยการสอน การแนะนำ และการให้คำปรึกษาและการแก้ปัญหาเกี่ยวกับสุขภาพอนามัย การกระทำต่อร่างกายและจิตใจของบุคคล รวมทั้งการจัดสภาพแวดล้อม เพื่อการแก้ปัญหาความเจ็บป่วย การกระทำตามวิธีที่กำหนดไว้ในการรักษาเบื้องต้น และการให้ภูมิคุ้มกันโรค การช่วยเหลือแพทย์กระทำการรักษาโรค ทั้งนี้โดยอาศัยหลักวิทยาศาสตร์และศิลปะการพยาบาล ในการประเมินสภาพ การวินิจฉัยปัญหา การวางแผน การปฏิบัติและการประเมินผล (วาริ ระกิตติ, 2541: 32) การปฏิบัติการพยาบาลเน้นให้พยาบาลมีการตัดสินใจในคลินิก โดยมีทฤษฎี กฎ หลักการ ความรู้เป็นพื้นฐาน ร่วมกับความชำนาญในทักษะการปฏิบัติและคุณธรรมในจิตใจของพยาบาล ผ่านกระบวนการแก้ปัญหา กระบวนการวิเคราะห์ และกระบวนการตัดสินใจ เพื่อตอบสนองความต้องการของผู้รับบริการได้ตามมาตรฐานวิชาชีพ (Reilly & Oermann, 1985:7) การศึกษาพยาบาลจึงเป็นกระบวนการที่เสริมสร้างให้ผู้เรียนมีสมรรถนะที่จำเป็นในวิชาชีพดังกล่าว ควบคู่กับการมีความเชื่อและค่านิยมที่ดีต่อการช่วยเหลือเกื้อกูลเพื่อนมนุษย์ให้มีสุขภาพดี (ละเอียด แจ่มจันทร์, 2540)

การศึกษาพยาบาลเป็นการศึกษาระดับอุดมศึกษา ระบบการศึกษาเป็นการศึกษาแบบหน่วยกิตในระบบทวิภาค ปีการศึกษาหนึ่งแบ่งออกเป็น 2 ภาคเรียนปกติ คือ ภาคต้นและภาคปลายแต่ละภาคการเรียนมีระยะเวลาเรียนไม่น้อยกว่า 16 สัปดาห์ โดยรวมเวลาสำหรับการสอบด้วย การศึกษาภาคฤดูร้อนมีระยะเวลา 8 สัปดาห์ ทั้งนี้ต้องมีชั่วโมงเรียนของแต่ละรายวิชาเท่ากับชั่วโมงเรียนในภาคปกติ

หลักสูตรพยาบาลของกระทรวงสาธารณสุข ที่ใช้อยู่ในปัจจุบัน คือหลักสูตรประกาศนียบัตรพยาบาลศาสตรบัณฑิต (ฉบับปรับปรุง) พ.ศ. 2537 (สถาบันพัฒนากำลังคนด้านสาธารณสุข 2537) มีจำนวนหน่วยกิตตลอดหลักสูตร 144 หน่วยกิต ประกอบด้วยหมวดวิชาพื้นฐานทั่วไป 38 หน่วยกิต หมวดวิชาพื้นฐานวิชาชีพ 27 หน่วยกิต หมวดวิชาชีพการพยาบาล 73 หน่วยกิต หมวดวิชาเลือกเสรี 6 หน่วยกิต

โปรแกรมการศึกษา กำหนดให้ในชั้นปีที่ 1 เรียนรายวิชาในหมวดวิชาพื้นฐานทั่วไปเป็นส่วนใหญ่ และรายวิชาในหมวดพื้นฐานวิชาชีพ และหมวดวิชาชีพบาง ในชั้นปีที่ 2 เรียนรายวิชาในหมวดวิชาพื้นฐานทั่วไป และหมวดวิชาชีพ เริ่มมีการฝึกภาคปฏิบัติ ในชั้นปีที่ 3 มีการเรียนรายวิชาทั้งหมดพื้นฐานทั่วไป หมวดวิชาพื้นฐานวิชาชีพ ในหมวดวิชาชีพเป็นทั้งภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติ ในชั้นปีที่ 4 เรียนวิชาในหมวดพื้นฐานวิชาชีพ และหมวดวิชาเลือกอิสระ เน้นการฝึกภาคปฏิบัติทั้งในและนอกสถานที่

วิชาชีพพยาบาลเป็นวิชาชีพที่มีทักษะการปฏิบัติเป็นแกน โดยมีทักษะทางสติปัญญาเป็นพื้นฐาน การศึกษาภาคปฏิบัติจึงเป็นหัวใจของการศึกษาพยาบาล เนื่องจากต้องอาศัยการฝึกภาคปฏิบัติ เป็นโอกาสให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะทางสติปัญญา ได้แก่การแก้ปัญหา การตัดสินใจทางคลินิก และพัฒนาทักษะทางการกาย และพัฒนา

ทางเจตคติที่ได้เรียนรู้ทางทฤษฎีในห้องเรียนไปสู่การปฏิบัติ (Billing & Halstead, 1998:22) นอกจากนี้ผู้เรียนจะได้ก้าวเข้าสู่บรรยากาศของการปฏิบัติงานในวิชาชีพพยาบาลซึ่งจะมีหลายสิ่งที่ไม่สามารถเรียนรู้ได้ในห้องเรียน เช่น การจัดการกับความไม่แจ่มชัดในการปฏิบัติกับผู้ป่วย เนื่องจากปรากฏการณ์ในการฝึกปฏิบัติจริงจะไม่กระจ่างชัดตรงกันกับที่กล่าวไว้ในการเรียนรู้เชิงทฤษฎี และอาจจะพบกับปัญหาที่ไม่ได้มีการกล่าวถึงในห้องเรียน ดังนั้นผู้เรียนจะต้องเรียนรู้การสังเกต การประเมินสภาพจากผู้ป่วยจริง และผู้เรียนจะต้องเรียนรู้วิธีการที่จะศึกษาด้วยตนเอง เพื่อหาคำตอบมาแก้ปัญหาให้แก่ผู้ป่วย (Reilly & Oermann, 1985) การศึกษาภาคปฏิบัติจึงเป็นประสบการณ์ที่มีคุณค่าที่ไม่อาจหาได้จากการเรียนในห้องเรียน

การเรียนการสอนในคลินิก

การเรียนการสอนในคลินิก หมายถึงกลุ่มกิจกรรมที่จัดให้แก่ผู้เรียนเป็นลำดับ เพื่อให้ผู้เรียนบรรลุเป้าหมายการเรียนที่กำหนดไว้ ในระดับต่างๆ เช่น วัตถุประสงค์รายวิชา วัตถุประสงค์ของหลักสูตร หรือเป้าหมายของหลักสูตร การเลือกใช้วิธีการสอนหรือกลยุทธ์การสอนขึ้นอยู่กับผลลัพธ์ที่ต้องการให้เกิดแก่ผู้เรียน หลักการเรียนรู้และความต้องการของผู้เรียน วิธีการเรียนการสอนที่ใช้กันโดยทั่วไปการศึกษาภาคปฏิบัติได้แก่ (Billing and Halstead, 1998: 107)

1. **การมอบหมายให้ดูแลผู้ป่วย (Client Care Assigment)** เป้าหมายของการมอบหมายให้ดูแลผู้ป่วยคือ เพื่อให้ผู้เรียนได้นำความรู้ ทักษะ และเจตคติที่เรียนรู้ในห้องเรียนมาผสมผสานใช้ในการปฏิบัติ เพื่อพัฒนาทักษะการแก้ปัญหา การตัดสินใจ และทักษะทางกาย (Reilly & Oermann, 1985:108) การเลือกผู้ป่วยให้นักศึกษาดูแลพิจารณาจากความรู้และทักษะที่นักศึกษาที่อยู่ ประกอบกับเป้าหมายทางคลินิกที่ต้องการให้นักศึกษาได้เรียนรู้ นักศึกษาจะได้ไปเยี่ยมผู้ป่วย ได้ศึกษาประวัติการเจ็บป่วย และได้ศึกษาค้นคว้าความรู้ที่เกี่ยวข้อง ก่อนไปดูดูแลผู้ป่วย ในระหว่างที่ศึกษาดูแลผู้ป่วย ผู้สอนจะรับผิดชอบให้การนิเทศนักศึกษา เมื่อการดูแลผู้ป่วยตามที่ยมอบหมายสิ้นสุดลง ต้องมีการประชุมอภิปรายภายหลังการฝึกปฏิบัติงาน เพื่อช่วยให้ผู้เรียนได้ไตร่ตรองทบทวนประสบการณ์ของตนเอง และวางแนวทางในการเรียนรู้ต่อไปในอนาคต (Billing & Halstead, 1998: 108)

2. **การประชุมปรึกษา (Conference)** การประชุมปรึกษาเป็นการประชุมอภิปรายกลุ่มเกี่ยวกับการฝึกปฏิบัติในคลินิก เป้าหมายการประชุมปรึกษา คือ เพื่อให้เรียนรู้การแก้ปัญหาในคลินิก ในการประชุมปรึกษามีการวิเคราะห์ปัญหา เพื่อหาวิธีแก้ไขที่ดีที่สุด โดยนักศึกษานำเสนอข้อมูลเกี่ยวกับผู้ป่วยที่ตนเองรับผิดชอบต่อกลุ่ม สมาชิกในกลุ่มจะช่วยกันอภิปรายเกี่ยวกับปัญหา แนวทางการแก้ปัญหา เลือกวิธีแก้ปัญหาที่ถูกต้องตามหลักทฤษฎี และสอดคล้องกับสภาวะของผู้ป่วย นักศึกษาจะได้เรียนรู้จากข้อเสนอแนะของผู้สอนและเพื่อน ขณะที่เพื่อนสมาชิกในกลุ่มจะได้เรียนรู้จากประสบการณ์ของสมาชิกที่นำเสนอ การประชุมปรึกษาที่ใช้บ่อยๆ ได้แก่

2.1 **การประชุมปรึกษาก่อนปฏิบัติงาน (Preconference)** การประชุมปรึกษาแบบนี้มีเป้าหมายเพื่อเตรียมนักศึกษาก่อนเริ่มฝึกปฏิบัติงานในแหล่งฝึก ช่วยให้มีการระบุปัญหาของผู้ป่วย แผนการดูแล และแผนการประเมินผลผู้ป่วย เป็นโอกาสที่นักศึกษานำเสนออภิปรายกับผู้สอนเกี่ยวกับปัญหาของผู้ป่วยก่อนที่จะไปดูดูแลผู้ป่วย ขณะเดียวกันผู้สอนจะสามารถประเมินการรับรู้ปัญหาของนักศึกษาด้วย

2.2 การประชุมปรึกษาหลังปฏิบัติงาน (Postconference) การประชุมปรึกษาแบบนี้ มีเป้าหมายเพื่อให้นักศึกษาได้คิดแก้ปัญหาที่นักศึกษาได้ประสบระหว่างการฝึกปฏิบัติงาน หรือเพื่อแลกเปลี่ยนประสบการณ์ในการฝึกปฏิบัติงาน หรือเพื่อทบทวน วิเคราะห์งานของนักศึกษาแต่ละคน การประชุมปรึกษาหลังปฏิบัติงานอาจจะจัดขึ้นหลังการฝึกปฏิบัติงานประจำวัน หรือหลังการฝึกปฏิบัติงานในแต่ละพื้นที่ หรือภายหลังการสังเกตกิจกรรมการพยาบาลบางอย่าง

3. การสังเกตรอบเตียง (Nursing Round) การสังเกตรอบเตียง คือ การที่กลุ่มผู้เรียนไปสังเกตและสัมภาษณ์ผู้ป่วย 1 คนหรือมากกว่า ที่เตียงผู้ป่วย เพื่อสังเกตสภาพของผู้ป่วย ทบทวนการพยาบาลที่ได้ให้กับผู้ป่วย สังเกตการพยาบาลบางอย่าง ข้อมูลเหล่านี้จะเป็นประโยชน์ต่อการอภิปรายเกี่ยวกับการดูแลผู้ป่วยรายนี้ต่อไป ในระหว่างการสังเกตผู้ป่วยจะต้องมีการแนะนำผู้ป่วยให้กลุ่มนักศึกษารู้จัก แจ้งให้ผู้ป่วยรับทราบวัตถุประสงค์ของการมาสังเกตผู้ป่วย แล้วจึงมีการอภิปราย สังเกต หรือ สำนึก การสังเกตรอบเตียงอาจจัดโดยผู้สอน หรือพยาบาลประจำตึก หรือนักศึกษาที่เป็นผู้รับผิดชอบผู้ป่วยรายนี้ โดยจะต้องเตรียมการ ขอความเห็นชอบจากผู้ป่วย นัดแนะผู้ป่วย วางแผนการดำเนินการอภิปรายไว้ล่วงหน้า เมื่อได้สังเกตผู้ป่วยครบถ้วนทุกด้านแล้วจะมีการอภิปรายข้อมูลจากการสังเกตกันที่อื่นที่ผู้ป่วยไม่ได้ร่วมฟังอยู่ด้วย เนื่องจากนักศึกษาจะต้องสะท้อนสิ่งที่ตนเองสังเกตเห็น จะมีการทบทวนปัญหาและการดูแลที่ให้แก่ผู้ป่วย มีการให้ข้อมูลเพิ่มเติม จากการศึกษาที่ได้ไปสังเกตผู้ป่วยพร้อมๆ กัน จะมีการดึงความรู้ทางทฤษฎีมาอธิบายสภาพอาการของผู้ป่วย และมีการเชื่อมโยงกับสภาพของผู้ป่วยรายอื่น และมีการวางแผนทางการเรียนรู้ในอนาคตต่อไป

4. การสาธิต (Demonstration) การสาธิตได้แก่การนำเสนอวิธีปฏิบัติกรพยาบาล หรือการทำงาน หรือวิธีการใช้เครื่องมือ หรือนำเสนอวิธีการปฏิสัมพันธ์กับผู้ป่วย การสาธิตช่วยให้เกิดการเรียนรู้โดยการมองเห็น การสังเกต ขั้นตอนการปฏิบัติการพยาบาล และการได้ยินผู้สาธิตอธิบายหลักการต่างๆ ด้วย การสาธิตการปฏิบัติการพยาบาลกับผู้ป่วยจริงต้องมีการเลือกผู้ป่วยและเตรียมการอย่างดี ผู้ที่จัดการสาธิตอาจจะได้แก่ผู้สอน พยาบาลประจำตึก หรือผู้มีความเชี่ยวชาญการพยาบาลนั้นๆ ก่อนการสาธิตจะต้องมีการอธิบายหลักการสำคัญที่เป็นพื้นฐานการพยาบาลที่จะสาธิต เป้าหมายของการสาธิต ประเด็นสำคัญที่ควรสนใจ ในระหว่างการสาธิตจะมีการพูดเน้นเฉพาะประเด็นสำคัญ หรือขั้นตอนสำคัญ เพื่อให้ผู้สังเกตมุ่งความสนใจไปที่ขั้นตอนการพยาบาล ในบางกิจกรรมที่มีความซับซ้อน และต้องใช้ความชำนาญอาจจะต้องสาธิตซ้ำในบางส่วน หรือทั้งหมด สิ่งสำคัญคือภายหลังการสาธิตการให้ผู้เรียนได้ลองฝึกซ้อมขั้นตอนการพยาบาลตามที่ได้สังเกต พร้อมทั้งได้รับข้อมูลป้อนกลับและมีการสอนเสริมเพื่อเพิ่มความมั่นใจในการพยาบาล

5. การสังเกต (Observation) การสังเกตการปฏิบัติการพยาบาลของผู้อื่นมีเป้าหมายเพื่อเตรียมผู้เรียนให้พร้อมสำหรับการดูแลผู้ป่วยด้วยตนเองในอนาคต เช่น การสังเกตพยาบาลทำกลุ่มกิจกรรมบำบัด การสังเกตเพื่อนทำแผลให้ผู้ป่วย การสังเกตนี้อาจจะทำโดยการมีส่วนร่วมในกิจกรรมนั้นด้วยก็ได้ เช่น การร่วมสังเกตกลุ่มครอบครัวบำบัด ในบางครั้งมีกิจกรรมที่นักศึกษาไม่มีโอกาสจะได้ปฏิบัติด้วยตนเอง ผู้สอนอาจมอบหมายให้เข้าไปสังเกตการปฏิบัติของผู้อื่นเพื่อให้ได้รับข้อมูลความรู้ เช่น การสังเกตการเล่นละครจิตบำบัด การสังเกตการดูแลผู้ป่วยขณะรักษาด้วยไฟฟ้า

6. การมอบหมายให้เขียนรายงาน ในการฝึกภาคปฏิบัติในคลินิก นอกจากจะมีการฝึกปฏิบัติโดยการลงมือกระทำการพยาบาลกับผู้ป่วยแล้ว ยังมีการเขียนรายงานต่างๆ อีกหลายชนิด ได้แก่

6.1 การบันทึกและวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ (Process Recording) การบันทึกและวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ หมายถึง การบันทึกการสื่อสารด้านคำพูดและภาษาท่าทาง ซึ่งเกิดขึ้นระหว่างผู้ป่วยกับพยาบาลในขณะที่มีการสนทนาเพื่อการบำบัดตามช่วงระยะเวลาหนึ่งที่กำหนดไว้ วิธีการนี้มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาทักษะการติดต่อสื่อสารของผู้เรียน และเพื่อช่วยให้ผู้เรียนรู้จักและเข้าใจตนเองมากขึ้นด้วย เนื่องจากผู้เรียนจะได้พิจารณาทบทวนตีความหมายคำพูดและท่าทางของผู้ป่วยและของตนเอง ผู้สอนมีบทบาทในการตรวจรายงาน และนำมาอภิปรายกับผู้เรียนภายหลัง เพื่อหาความกระจ่างในการบันทึกและการตีความที่ผู้เรียนรายงานมา และผู้สอนจะแนะแนวทางในการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้ป่วยต่อไป

6.2 การเขียนแผนการพยาบาล (Nursing Care Plan) การเขียนแผนการพยาบาลมีเป้าหมายเพื่อให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะการแก้ปัญหา เนื่องจากกระบวนการพยาบาลเป็นรูปแบบในการปฏิบัติการพยาบาลที่ใช้ในดูแลผู้ป่วย นักศึกษาจึงต้องเรียนรู้การใช้กระบวนการพยาบาล ซึ่งประกอบด้วย การรวบรวมข้อมูล การกำหนดปัญหา การวางแผนเลือกวิธีการพยาบาล และการวางแผนการประเมินผล รูปแบบในการเขียนแผนการพยาบาลสำหรับนักศึกษาจะมีความละเอียดและครอบคลุมมากกว่าแผนการพยาบาลที่พยาบาลใช้ในการปฏิบัติงานจริง เนื่องจากเป็นรูปแบบที่สถานศึกษาพัฒนาขึ้นเพื่อใช้ในการเรียนการสอน (Learning Care Plan)

6.3 กรณีศึกษา (Case Study) กรณีศึกษาเป็นการศึกษาปัญหาของผู้ป่วยอย่างครอบคลุมทุกแง่มุม มีการวิเคราะห์รายละเอียดที่ลึกซึ้งกว่าแผนการพยาบาล มีเป้าหมายเพื่อให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะการแก้ปัญหา และขยายฐานความรู้ของนักศึกษาให้กว้างขวาง โดยการได้พิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับผู้ป่วยทุกด้าน ซึ่งผู้เรียนจะต้องดึงเอาทฤษฎีและหลักการที่เกี่ยวข้องมาอธิบายสิ่งที่เกิดขึ้นกับผู้ป่วย รวบรวมความคิดอย่างเป็นเหตุเป็นผลแล้วเสนอวิธีการแก้ปัญหาใหม่ๆ

6.4 การวางแผนการสอน (Teaching Plan) การเขียนแผนการสอนช่วยให้ผู้เรียนได้นำมโนทัศน์เกี่ยวกับการเรียนการสอนมาใช้ในการให้ความรู้แก่ผู้ป่วย แผนการสอนเป็นส่วนหนึ่งของแผนการพยาบาลในกรณีที่ทำให้ความรู้จะเป็นวิธีที่จะช่วยแก้ปัญหาแก่ผู้ป่วยได้

สรุปได้ว่าวิธีการเรียนการสอนในคลินิกโดยทั่วไป มีเป้าหมายให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะทางสติปัญญา พัฒนากาย และพัฒนาเจตคติ โดยนำความรู้ในหลักการ ทฤษฎี ความรู้ที่ได้เรียนรู้จากห้องเรียนมาเป็นพื้นฐาน กระบวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นสามารถอธิบายด้วยทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาทางสังคม ได้ว่า วิธีการเรียนการสอนในคลินิكدังกล่าวส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ทักษะทางสติปัญญา ทักษะทางกาย และเจตคติได้ 2 กระบวนการคือ การเรียนรู้จากการลงมือกระทำโดยตรง (Enactive Learning) และเรียนรู้จากการสังเกตแม่แบบ (Observational Learning)

วิธีการเรียนการสอนที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนเรียนรู้จากการลงมือกระทำโดยตรง ได้แก่ การมอบหมายให้ดูแลผู้ป่วย การประชุมปรึกษา การสอนสุขศึกษา การเขียนแผนการพยาบาล การศึกษาายกรณี การบันทึกและวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ และการวางแผนการสอน เนื่องในกิจกรรมการเรียนการสอนเหล่านี้ นักศึกษาจะได้รับมอบหมายให้แก้ปัญหาสุขภาพของผู้ป่วย โดยใช้แนวคิดในการแก้ปัญหาตามความรู้เดิมที่ได้เรียนมาจากห้องเรียน เมื่อผู้เรียนได้ลงมือแก้ปัญหาผู้ป่วยโดยการเขียนแผนการแก้ปัญหาแล้วนำไปปฏิบัติโดยตรงกับผู้ป่วย นักศึกษาจะได้รับข้อมูลป้อนกลับจากบุคคลต่างๆ เช่น พยาบาลประจำตึก อาจารย์นิเทศ เพื่อนนักศึกษา จากผู้ป่วย หรือจากผลลัพธ์ที่เป็นอาการอาการแสดงของผู้ป่วย เช่น ผู้ป่วยบอกว่าสบายขึ้น ผู้ป่วยนอนหลับได้ ผลของผู้ป่วยไม่มีการติดเชื้อ มีการเนื้อเยื่อเจริญเกิดขึ้น เป็นต้น ทำให้ผู้เรียนสามารถนำข้อมูลป้อนกลับเหล่านั้นไปประมวลเป็นกฎเกณฑ์ของตนเองได้ว่า สถานการณ์อย่างไร กระทำอย่างไร จะได้ข้อมูลป้อนกลับอย่างไร กฎเกณฑ์นี้ผู้เรียนจะนำไปใช้ในสถานการณ์ใหม่เพื่อให้ได้ข้อมูลป้อนกลับในลักษณะที่นักศึกษาต้องการ หรือตามที่คาดหวัง

การลงมือกระทำการพยาบาลผู้ป่วยนอกจากจะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ทักษะทางสติปัญญา และทักษะทางกายแล้ว ยังเป็นประสบการณ์ที่ช่วยพัฒนาเจตคติต่อผู้ป่วยและต่อการดูแลผู้ป่วยได้อีกด้วย เนื่องจากประสบการณ์ตรงซึ่งบุคคลได้พบกับผู้ป่วย และได้ดูแลผู้ป่วย ทั้งการได้เห็น การได้ยิน การได้สัมผัส ได้กลิ่น ได้ลิ้มรส สิ่งต่างๆ ภายในสถานการณ์การดูแลผู้ป่วย ทำให้บุคคลเกิดความเชื่อเกี่ยวกับลักษณะของผู้ป่วยและการดูแลผู้ป่วยในด้านต่างๆ ได้ ซึ่งฟิชไบน์และไอเซ็น (Fishbein and Ajzen, 1975:132-135 citec by ธีระพร อุวรรณโณ, 2533: 368) อธิบายว่า ความเชื่อเกิดจากการที่บุคคลมีประสบการณ์ตรงต่อที่หมายของความเชื่อ และเจตคติต่อที่หมายนั้นเป็นผลรวมของผลคุณระหว่างความเชื่อลำดับต้นๆ ที่บุคคลสามารถนึกออกได้เองเกี่ยวกับที่หมาย กับการประเมินลักษณะของความเชื่อนั้นว่าเป็นสิ่งที่ดีหรือไม่ดีตามความเห็นส่วนตัวของบุคคล ดังนั้นประสบการณ์ตรงในการดูแลผู้ป่วยจึงช่วยพัฒนาให้เกิดเจตคติต่อผู้ป่วยและต่อการดูแลผู้ป่วยได้ด้วย

การฝึกปฏิบัติการพยาบาลกับผู้ป่วยส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้จากการสังเกตได้อีกทางหนึ่ง วิธีการสอนซึ่งผู้สอนมีความตั้งใจให้เกิดการเรียนรู้จากการสังเกต ได้แก่ การสังเกตการสาธิต หรือ การสังเกตปฏิบัติการพยาบาลของผู้อื่น ซึ่งผู้สอนเป็นผู้จัดหรือมอบหมายให้นักศึกษาไปสังเกต นอกจากนี้ผู้เรียนยังมีโอกาสเกิดเรียนรู้จากการสังเกตสิ่งอื่นๆ ภายในแหล่งฝึกปฏิบัติงานโดยผู้สอนอาจมิได้วางแผนเตรียมไว้โดยตรง ได้แก่ การเรียนรู้เจตคติต่อผู้ป่วยและญาติ การเรียนรู้มาตรฐานการพยาบาล การเรียนรู้การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้ป่วยจากการสังเกตการกระทำ คำพูดของพยาบาลประจำตึก อาจารย์นิเทศ และเพื่อนนักศึกษา การสังเกตการปฏิบัติของผู้อื่นช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้จากการสังเกตแม่แบบ เนื่องการสังเกตช่วยให้ข้อมูลแก่ผู้เรียนว่า พฤติกรรมใดปฏิบัติอย่างไร ในสถานการณ์ใด ปฏิบัติแล้วปฏิบัติได้รับข้อมูลป้อนกลับอย่างไร ผู้เรียนจะมีการใส่ใจ จดจำ เข้ารหัสไว้ในสติปัญญา โดยจะมีการซักซ้อมทางปัญญา และจัดระบบทางปัญญาของตนเอง เมื่อมีสถานการณ์ที่คล้ายคลึงกันผู้เรียนจะสามารถนำมาปฏิบัติตามในอนาคต เช่น การสังเกตดูพยาบาลสาธิตการดำเนินกลุ่มกิจกรรมบำบัด การสังเกตอาจารย์นิเทศสาธิตการสัมภาษณ์ผู้ป่วย ทำให้นักศึกษาสามารถกระทำตามที่สังเกตได้เมื่ออาจารย์นิเทศมอบหมายให้ปฏิบัติด้วยตนเอง

ตอนที่ 5 การส่งเสริมการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง

การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองเป็นตัวแปรที่มีนักวิจัยในทฤษฎีการเรียนรู้หลายทฤษฎีมีความสนใจ ดังนั้นจึงมีนักวิจัยทำการทดลองและให้ข้อเสนอแนะในการส่งเสริมการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองไว้หลายรูปแบบ หลายระดับ และมีพื้นฐานทางทฤษฎีแตกต่างกันไป สำหรับผู้เรียนที่อยู่ในวัยรุ่น หรือผู้เรียนระดับอุดมศึกษา มีข้อเสนอแนะ และการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ดังนี้

โฮเฟอร์ ยู และพินทริช (Hofer, Yu and Pintrich, 1998: 57-85) ให้ข้อเสนอแนะในการสอนเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนระดับอุดมศึกษาเรียนรู้ด้วยการกำกับตนเองดังนี้

1. **ควรสอนกลยุทธ์การเรียนรู้หลายๆ กลยุทธ์** จากการวิจัยเกี่ยวกับส่งเสริมการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองพบว่า บางการวิจัยสอนกลยุทธ์เพียงหนึ่ง หรือสองกลยุทธ์ บางการวิจัยสอนกลยุทธ์จำนวนมาก นักวิจัยกลุ่มนี้เสนอแนะว่าควรสอนกลยุทธ์จำนวนมาก แต่ควรสอนให้มีประสิทธิภาพที่สุดในเวลาที่มีอยู่ ให้ผู้เรียนฝึกการใช้กลยุทธ์ได้จริง ไม่ควรสอนหลายกลยุทธ์แต่อย่างละเล็กน้อย

2. **ควรสอนเนื้อหาที่ครอบคลุมทั้งด้านทักษะทางปัญญา ทักษะเมตาคอกนิชัน และแรงจูงใจ** เนื่องจากเวลาที่ใช้ในการสอนมีจำกัด และเนื้อหาที่เกี่ยวข้องมีจำนวนมาก ผู้สอนจึงมีความจำเป็นต้องเลือกเนื้อหาที่มีความสำคัญมาออกแบบการสอน จากการวิเคราะห์การวิจัยของ ฮาตตีและคณะ (Hattie et.al., 1996 cited by Hofer, Yu and Pintrich, 1998: 57-85) พบว่าการวิจัยที่ได้ผลในระดับน่าพอใจนั้น มักมีเนื้อหาการสอน 3 ด้าน คือ ด้านทักษะการจำ ด้านกลยุทธ์ทางปัญญาและกลยุทธ์เมตาคอกนิชัน เช่น การวางแผน การสรุปความ การขยายความ การจัดระบบ และด้านการอ้างสาเหตุของความสำเร็จ (Attribution) ดังนั้น ฮอเฟอร์ ยู และพินทริช จึงเสนอแนะให้สอนเนื้อหาที่ครอบคลุม ทั้งด้านทักษะทางปัญญา ทักษะเมตาคอกนิชัน และแรงจูงใจ

3. **ควรสอนในระยะเวลาไม่น้อยกว่า 1 ภาคการศึกษา** เพื่อให้นักศึกษาได้ฝึกการใช้กลยุทธ์การเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ในการเรียนวิชาต่างๆ ให้ได้ผล

4. **ควรสอนเป็นรายวิชาแยกจากวิชาอื่นๆ** เนื่องจากการเรียนการสอนในระดับอุดมศึกษา มีข้อจำกัดด้านเนื้อหาวิชาส่วนมากแยกออกจากกันชัดเจน ไม่ผสมผสานเหมือนระดับประถมศึกษา หรือมัธยมศึกษา ดังนั้น การสอนการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองให้ได้ดีผล ด้วยการสอนสอดแทรกลงไปในเรื่องที่ทำได้ยาก ต้องใช้การประสานงานมาก ผู้สอนแต่ละวิชาไม่อาจจะสอนไม่ต่อเนื่องกัน ดังนั้นการสอนการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองเป็นรายวิชาแยกออกต่างหากจะเหมาะสมกว่า แต่ถ้าหากมีปัจจัยเอื้ออำนวยต่อการสอนผสมผสานในเนื้อหาวิชามากกว่า การสอนแยกเป็นรายวิชาก็สามารถทำได้

5. **ควรพิจารณาลักษณะของผู้เรียนระดับอุดมศึกษา** ลักษณะของผู้เรียนระดับอุดมศึกษาที่อาจเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ได้แก่ลักษณะต่อไปนี้

5.1 **ยึดติดกับกลยุทธ์การเรียนรู้เดิม** ผู้เรียนระดับอุดมศึกษามีระดับพัฒนาการทางสมองในระดับนามธรรม สามารถเรียนรู้เรื่องเมตาคอกนิชัน ได้ดีกว่าผู้เรียนระดับประถมหรือมัธยม แต่ผู้เรียนระดับอุดมศึกษา

อาจมีข้อเสียที่ยึดแน่นกับกลยุทธ์การเรียนรู้ที่เคยใช้ในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ทำให้ยากต่อการเปลี่ยนแปลง ผิดกับผู้เรียนระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาที่ยังไม่มีกลยุทธ์ใดที่ใช้จนเคยชิน จึงสอนได้ง่ายกว่า

5.2 **ขาดทักษะพื้นฐานที่สำคัญ** ผู้เรียนระดับอุดมศึกษาบางส่วนอาจขาดทักษะพื้นฐานสำคัญ ทำให้มีผลกระทบต่อการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง เช่น ขาดทักษะการถอดรหัสของคำ การอ่านเพื่อความเข้าใจ ผู้เรียนเหล่านี้จะไม่ได้ประโยชน์จากการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ผู้เรียนประเภทนี้จึงจำเป็นต้องได้รับความช่วยเหลือในทักษะเบื้องต้น เช่น การอ่าน การเขียน ก่อน

5.3 **บริบทของผู้เรียน** ผู้เรียนในบริบทต่างๆ จะมีลักษณะบางอย่างโดดเด่น ชัดเจน ควรศึกษาลักษณะของผู้เรียนในบริบทนั้นๆ ก่อน แล้วปรับวิธีการสอนให้เหมาะสม ไม่ควรยึดติดกับผลการทดลองที่ใช้ในผู้เรียนกลุ่มอื่นได้ผล

โบเคิร์ท (Boekaerts, 1997) ได้เสนอแนะแนวทางการส่งเสริมการเรียนรู้การสอนด้วยการกำกับตนเอง 3 ประการคือ

1. ควรกระตุ้นความรู้และความสามารถเดิมของผู้เรียน และสนับสนุนให้ผู้เรียนนำความรู้ความสามารถเดิมออกมาใช้ในการเรียนเนื้อหาใหม่
2. ควรสอนให้กลยุทธ์การกำกับตนเองให้ผู้เรียน และฝึกให้ผู้เรียนใช้กลยุทธ์จนคล่องแคล่วเป็นอัตโนมัติ
3. การสอนกลยุทธ์การกำกับตนเองควรแบ่งเป็น 2 ระยะ คือ ระยะแรกผู้สอนมีบทบาทเป็นแม่แบบ เป็นผู้ฝึกสอน (Coach) ต่อมาให้ผู้เรียนได้เรียนรู้โดยการกำกับตนเองและได้ไตร่ตรองวิธีทำงานของตนเอง
4. ควรออกแบบงานให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ด้วยการกำกับตนเองได้

เวนเดน (Wenden, 1995) เสนอแนวคิดในการส่งเสริมการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองดังนี้

1. การฝึกให้ผู้เรียนเรียนรู้กลยุทธ์ในการเรียนรู้ควรใช้งานที่ผู้เรียนต้องพบในชีวิตจริงเป็นฐานในการเรียนรู้ (target task based) เพื่อนำเสนอให้ผู้เรียนเห็นว่าในชีวิตจริงผู้เรียนมีความจำเป็นต้องใช้กลยุทธ์เหล่านั้น โครงสร้างการสอนและแผนการสอนไม่ควรใช้กลยุทธ์เป็นหลัก แต่ควรใช้งานเป็นหลัก คือให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ที่จะวางแผน ตรวจสอบ และประเมินผล การเรียนรู้ในงานที่ผู้เรียนต้องพบในชีวิตจริง ตัวอย่างเช่น ให้เรียนการพูดในการท่องเที่ยวจริง และกลยุทธ์ที่จะสอนให้ผู้เรียนควรเป็นกลยุทธ์ที่จำเป็นต้องใช้ในงานนั้น
2. ในการฝึกให้ผู้เรียนเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ผู้เรียนมีความจำเป็นต้องได้รับความช่วยเหลือให้เข้าใจธรรมชาติของงานในชีวิตจริงที่ผู้สอนนำมาเป็นฐานในการเรียนรู้ โดยการดึงความรู้เดิมของผู้เรียนออกมาแสดงให้ผู้เรียนรับรู้ และหากผู้เรียนรับรู้งานยังไม่ชัดเจนหรือไม่ครอบคลุม ควรมีการปรับปรุงหรือขยายขอบเขตความเข้าใจให้ชัดเจนและครอบคลุม
3. เพื่อให้ผู้เรียนสามารถรับรู้ถึงความรู้และความสามารถที่จำเป็นต้องใช้ในการทำงานอย่างชัดเจน ผู้เรียนมีความจำเป็นต้องรู้วิธีที่จะประเมินงาน (task appraisal) ใน 3 ด้าน คือ การประเมินเป้าหมายของงาน การประเมินประเภทของงาน การประเมินความรู้และความสามารถที่จำเป็นต้องใช้ในการทำงาน ซึ่งสามารถทำได้โดย

ตอบคำถามที่เกี่ยวข้อง ตัวอย่างเช่น “ฉันเคยทำงานแบบนี้มาก่อนหรือไม่” “เหตุใดฉันต้องทำงานนี้” “ฉันควรทำงานนี้อย่างไร” “ความรู้และทักษะอะไรที่ต้องใช้ในการทำงานนี้” “ฉันรู้อะไรแล้ว” “ฉันจะแบ่งงานอย่างไร”

บัทเลอร์และวินน์ (Butler and Winne, 1995) กล่าวว่าขณะเรียนรู้ด้วยการกำกับตนเองผู้เรียนอาจมีปัญหาคือเป็นอุปสรรคในการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองดังนี้

1. วิเคราะห์งานไม่ถูกต้อง ทำให้ตั้งเป้าหมายไม่เหมาะสม ทำให้ใช้กลยุทธ์ไม่เหมาะสม และส่งผลต่อการตรวจสอบผลงานตนเองต่อไป
2. ไม่สามารถตรวจสอบความบกพร่องของตนเองได้ ทำให้งานอาจไม่บรรลุเป้าหมาย
3. ไม่มีทักษะบางอย่างที่จำเป็นต้องใช้ในการทำงานนั้น หรือมีอยู่บ้างแต่ไม่สมบูรณ์พอที่จะทำงานสำเร็จได้
4. ไม่มีแรงจูงใจในการทำงาน อาจเนื่องจากมีความเชื่อเกี่ยวกับการเรียนไม่ถูกต้อง หรือไม่มีแรงจูงใจในการควบคุมตนเองให้ทำงาน

บัทเลอร์และวินน์ เสนอแนวทางในการให้ข้อมูลป้อนกลับเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ว่าข้อมูลป้อนกลับควรจะให้ครอบคลุมและเหมาะสมกับปัญหาในการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ได้แก่ การให้ความรู้หรือแก้ไขความรู้เกี่ยวกับงาน การให้ความรู้หรือปรับแก้ความเข้าใจหรือจัดโครงสร้างความรู้เกี่ยวกับงานให้ใหม่ การให้ความรู้หรือปรับแก้ความเข้าใจหรือจัดโครงสร้างความรู้เกี่ยวกับกลยุทธ์การทำงานให้ใหม่ แนะนำแนวทางการใช้กลยุทธ์ที่เหมาะสมกับเนื้อหาหรืองานหรือช่วยเหลือให้ใช้กลยุทธ์ได้คล่องแคล่ว และแก้ไขความเชื่อเกี่ยวกับตนเองหรือเกี่ยวกับงาน เพื่อเพิ่มแรงจูงใจ

โกรลนิก เคอร์วอว์สกี และการ์แลน (Grolnick, Kurowski and Gurland, 1999:3-14) กล่าวว่า “การกำกับตนเองระดับสูงสุด คือการที่ผู้เรียนมีความเต็มใจเรียนรู้สิ่งต่างๆ ด้วยความสนใจด้วยความอยากรู้ของตนเอง โดยไม่ต้องบังคับ” ดังนั้นการสนับสนุนให้ผู้เรียนทำงานที่มีธรรมชาติไม่น่าสนใจสำหรับผู้เรียน แต่ผู้สอนหรือผู้ใหญ่เห็นความสำคัญและความจำเป็นที่ต้องเรียนรู้ ต้องอาศัยพ่อแม่ หรือผู้สอนช่วยเหลือให้ผู้เรียนพัฒนาความเป็นอิสระแห่งตนในการทำงาน ดังนั้น เป้าหมายสำคัญของการอบรมเลี้ยงดูของครอบครัว คือการสนับสนุน และเอื้ออำนวยให้เด็กซึมซาบเอากิจกรรมที่มีคุณค่าเข้าไปเป็นกิจกรรมของตนเอง และการเป้าหมายสำคัญของการดูแลเด็กนักเรียนคือการสนับสนุนให้เด็กทำกิจกรรมที่เด็กมีความสนใจด้วยตัวเอง นักวิจัยที่ทำการวิจัยตามแนวคิดนี้ เสนอว่า การเลี้ยงดูเด็กหรือการจัดบรรยากาศการเรียนการสอนที่สนับสนุนความเป็นอิสระ การให้ความเอาใจใส่ และการจัดโครงสร้างของกฎระเบียบในบ้านหรือในโรงเรียนให้มีความชัดเจนสม่ำเสมอ ช่วยสนับสนุนให้เด็กกำกับตนเองได้

นอกจากนี้ในการทดลองสอนเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองในผู้เรียนระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา พบว่ามีวิธีการสอนอื่นๆ ที่ได้ผลดีเช่นเดียวกัน ส่วนมากจะเป็นการสอนแบบสอดแทรกเข้าไปในเนื้อหา เช่น การสอนโดยใช้แม่แบบชนิดต่างๆ และการพูดกำกับตนเอง ในการสอนวิชาคณิตศาสตร์ ของ นักวิจัยในกลุ่มทฤษฎีปัญญาสังคม (Schunk, 1998:137-159) การสอนโดยฝึกกระบวนการเมตาคognition ร่วมกับการเรียนคณิตศาสตร์ด้วยโปรแกรมคอมพิวเตอร์โลก (Kramarski and Meverech, 1997) การสอนกลยุทธ์การอ่านด้วยเทคนิคการเรียนแบบร่วมมือ (Rajas-Drumond, S.R. et.al., 1998:37-67)

จากแนวคิด ทฤษฎี และการวิจัย ข้างต้น สรุปได้ว่า การส่งเสริมการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง มีแนวทางดังนี้

1. ควรมีการกระตุ้นและสนับสนุนให้ผู้เรียนนำความรู้เดิมมาใช้ในการเรียนเนื้อหาปัจจุบัน
ควรออกแบบงานและสิ่งแวดล้อมในการเรียนให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ด้วยการกำกับตนเองได้
2. การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองสามารถนำไปใช้แบบสอดแทรกในเนื้อหาวิชา หรือ จัดเป็นรายวิชาแยกต่างหากก็ได้
3. ควรสอนความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับการเรียนรู้ด้วยตนเอง และกลยุทธ์ในการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองที่ต้องใช้ในการเรียนเนื้อหาเฉพาะ หรือเนื้อหาหลายๆ เนื้อหา แล้วฝึกให้ใช้กลยุทธ์ได้อย่างคล่องแคล่ว
4. ควรให้ผู้เรียนได้ไตร่ตรองการเรียนรู้หรือการทำงานของตนเองเพื่อให้เรียนรู้กระบวนการเมตาคognition
5. คอมพิวเตอร์ช่วยสอน หรือโปรแกรมคอมพิวเตอร์ที่อื่นๆ สามารถใช้เป็นสื่อการสอนที่ช่วยในการส่งเสริมการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองได้
6. ควรมีแม่แบบความคิด แม่แบบพฤติกรรม ผู้ฝึกสอน ผู้ให้ข้อมูลย้อนกลับ เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากผู้อื่นก่อน แล้วกำกับตนเองภายหลัง
7. เพื่อนช่วยส่งเสริมการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองได้ โดยการเป็นแม่แบบ และเป็นเพื่อนร่วมงานที่ร่วมมือกันในการเรียนรู้
8. ขณะผู้เรียนเรียนรู้ด้วยการกำกับตนเองควรให้ข้อมูลย้อนกลับที่ครอบคลุมกระบวนการกำกับตนเองทุกขั้นตอนที่ผู้เรียนมีปัญหา

ตอนที่ 6 ผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

จากแนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง และตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ดังกล่าวข้างต้น ได้มีนักวิจัยได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองไว้จำนวนหนึ่ง ซึ่งนำเป็นแนวทางในการวิจัยครั้งนี้ได้ ดังต่อไปนี้

ทัศนีย์ นนทะสร (2533) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาวิธีการพัฒนาพฤติกรรมความช่วยเหลือทางการพยาบาลที่จัดให้กับนักศึกษาพยาบาลตามแนวทฤษฎีปัญญาสังคม โดยให้นักศึกษาพยาบาลกลุ่มทดลองที่ 1 ดูตัวแบบสัญลักษณ์จากแถบบันทึกภาพที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น กลุ่มทดลองที่ 2 ดูตัวแบบสัญลักษณ์จากแถบบันทึกภาพที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นร่วมกับทำกิจกรรมฝึกการกำกับตนเอง และให้กลุ่มควบคุมอยู่ในสภาพการเรียนการสอนตามปกติ

ผลการวิจัยพบว่า ในระยะพัฒนาพฤติกรรมนักศึกษาพยาบาลกลุ่มที่ดูตัวแบบและฝึกการกำกับตนเอง มีพฤติกรรมจำนวน 5 พฤติกรรมสูงกว่ากลุ่มควบคุม และมีจำนวน 4 พฤติกรรมสูงกว่ากลุ่มที่ดูตัวแบบอย่างเดียว ส่วนในระยะติดตามผลนักศึกษาพยาบาลกลุ่มที่ดูตัวแบบและฝึกการกำกับตนเองมีพฤติกรรม 2 พฤติกรรมสูงกว่ากลุ่มควบคุมและกลุ่มที่ดูตัวแบบอย่างเดียว สำหรับการวิเคราะห์ภายในกลุ่มพบว่า พฤติกรรมในภาพรวมทั้งหมดและพฤติกรรมจำนวน 8 พฤติกรรม ในระยะพัฒนาพฤติกรรมและในระยะติดตามผลสูงกว่าระยะข้อมูลพื้นฐาน

อดิวัตติ พรหมมาสา (2533) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลของการฝึกการควบคุมตนเองที่มีต่อความถูกต้องในการทำแบบฝึกหัดวิชาคณิตศาสตร์ของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา ที่มีความเชื่อภายในตนเองที่แตกต่างกัน ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่ากลุ่มนักเรียนที่มีคะแนนความเชื่อภายในตนเองสูงที่ได้รับการฝึกการควบคุมตนเอง มีคะแนนความถูกต้องในการทำแบบฝึกหัดวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่า กลุ่มนักเรียนที่มีความเชื่อภายในตนเองต่ำ ที่ได้รับการฝึกการควบคุมตนเอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ทั้งในระยะทดลองและระยะติดตามผล

ดวงเพ็ญ เรือนใจมัน (2542) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาการรับรู้ความสามารถของตนเองในการใช้กระบวนการพยาบาลของนักศึกษาพยาบาลก่อนและหลังได้รับการใช้โปรแกรมฝึกการกำกับตนเอง และเปรียบเทียบอัตราการเปลี่ยนแปลงการรับรู้ความสามารถของตนเองในการใช้กระบวนการพยาบาลระหว่างกลุ่มที่ได้รับการใช้โปรแกรมการฝึกการกำกับตนเองกับกลุ่มที่ได้รับการเรียนตามปกติ กลุ่มตัวอย่างคือ นักศึกษาพยาบาลชั้นที่ 1 ผลการวิจัยพบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองในการใช้กระบวนการพยาบาลของนักศึกษาพยาบาลที่ได้รับการใช้โปรแกรมฝึกการกำกับตนเองก่อนการเรียนอยู่ในระดับต่ำ ส่วนหลังการเรียนอยู่ในระดับสูง และอัตราการเปลี่ยนแปลงการรับรู้ความสามารถของตนเองในการใช้กระบวนการพยาบาลของนักศึกษาพยาบาลกลุ่มที่ได้รับการใช้โปรแกรมฝึกการกำกับตนเองสูงกว่ากลุ่มที่เรียนตามปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

จิตติพัฒน์ สงบกาย (2533) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลของการกำกับตนเองต่อความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่มีระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ สูง ปานกลาง และต่ำ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ปานกลาง และต่ำ ที่ได้รับการฝึกการกำกับตนเอง มีความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการฝึกการกำกับตนเอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นักเรียนกลุ่มทดลองที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ปานกลาง และต่ำ ที่ได้รับการฝึกการกำกับตนเอง มีความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ภายหลังจากทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

วิมลพรรณ ว่องไว (2541) ได้ทำการวิจัยศึกษาเปรียบเทียบการปฏิบัติการดูแลผู้ป่วยเด็กของนักศึกษาพยาบาล วิทยาลัยพยาบาลสังกัดกระทรวงสาธารณสุข ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ จำแนกตามการกำกับตนเองด้านการเรียนของนักศึกษาพยาบาล ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาพยาบาลที่มีการกำกับตนเองด้านการเรียนระดับสูง มีการปฏิบัติการดูแลผู้ป่วยเด็กแตกต่างจากนักศึกษาพยาบาลที่มีการกำกับตนเองด้านการเรียนในระดับปานกลาง และระดับต่ำ และนักศึกษาพยาบาลที่มีการกำกับตนเองด้านการเรียนในระดับปานกลางมีการปฏิบัติการดูแลผู้ป่วยเด็กแตกต่างจากนักศึกษาที่มีการกำกับตนเองด้านการเรียนอยู่ในระดับต่ำ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

แมคครินเดิล และคริสเตนเซน (McCordle and Christensen, 1995:167-185) ได้ทำการทดลองสอนกลยุทธ์เมตาคognition และกลยุทธ์ทางปัญญา ด้วยการเขียนบทความเกี่ยวกับการเรียนรู้ (learning journal) การวิจัยทำในนักศึกษาวิชาชีววิทยา ชั้นปีที่ 1 จำนวน 40 คน ทำการทดลองโดยสุ่มเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มทดลองให้ทำบทความเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้ กลุ่มควบคุมทำรายงานเกี่ยวกับเนื้อหาที่เรียน การทำบทความเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้ทำโดย ให้สมุดเปล่าให้นักศึกษาบันทึกการไตร่ตรอง (reflective) ในเนื้อหาการ

เรียน และกระบวนการที่ใช้เรียนเนื้อหานั้น การประเมินบทความที่นักศึกษาเขียน ประเมินจากปริมาณกลยุทธ์ทางปัญญาและกลยุทธ์เมตาคอกนิชันที่พบในบทความ ซึ่งผู้สอนจะทำการตรวจและให้ข้อมูลป้อนกลับทุกสัปดาห์ ถ้า นักศึกษาเขียนถึงกลยุทธ์ที่เหมาะสมผู้สอนจะให้การยอมรับและสนับสนุน หากนักศึกษายังทำได้ไม่ดี ผู้สอนจะให้ คำถามเพื่อกระตุ้นให้นักศึกษาไตร่ตรองมากขึ้น หลังการทดลองทั้งสองกลุ่มต้องตอบแบบสอบถามเกี่ยวกับความ สำคัญของเมตาคอกนิชัน และกลยุทธ์ทางปัญญา ผลการทดลองพบว่า

1. นักศึกษากลุ่มที่เขียนบทความเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้ มีกลยุทธ์ทางปัญญาและกลยุทธ์เมตาคอกนิ ชันที่ดีกว่า
2. มีมโนทัศน์เกี่ยวกับการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งกว่า
3. ตระหนักถึงกลยุทธ์ทางปัญญาที่ตนเองใช้มากกว่า
4. แสดงโครงสร้างความรู้จากการอ่านตำราได้ผสมผสาน ชับซ้อน และเกี่ยวข้องมากกว่า
5. ทำคะแนนสอบปลายภาคในวิชาชีววิทยาได้ดีกว่า

โฮเฟอร์ ยู และ พินทริช (Hofer, Yu and Pintrich, 1998: 57-85) พัฒนาหลักสูตรรายวิชาเพื่อสอนการ เรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ชื่อวิชา "การเรียนรู้ที่จะเรียน" (learning to learn) ใช้สอนนักศึกษาในระดับ มหาวิทยาลัย โดยมีเป้าหมาย 2 ประการคือ

1. เพื่อให้ให้นักศึกษามีความรู้และความเข้าใจมโนทัศน์พื้นฐานของจิตวิทยาการเรียนรู้กลุ่มปัญญานิยม (cognitive psychology) และแรงจูงใจ
2. เพื่อให้ให้นักศึกษานำการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองไปใช้ในการเรียนในมหาวิทยาลัย

กลุ่มเป้าหมายของหลักสูตรนี้เป็นนักศึกษามหาวิทยาลัยชั้นปีที่ 1 และ ชั้นปีที่ 2 ซึ่งมีปัญหาในการเรียน ในภาคการศึกษาแรก หรือ ปีการศึกษาแรก ของการเรียนในมหาวิทยาลัย ในรูปแบบต่างๆ ลักษณะวิชา ราย วิชานี้มีหน้าหนังสือ 4 หน่วยกิต เรียน 4 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ เป็นบรรยาย 2 ชั่วโมง และปฏิบัติการ 2 ชั่วโมง นักศึกษา ในกลุ่มมี 75-100 คน เข้าฟังบรรยายจากอาจารย์ ในชั่วโมงทดลอง นักศึกษาจะพบกันเป็นกลุ่มๆ ละ 20-25 คน เนื้อหาการสอนจะเป็นการเชื่อมโยงระหว่างมโนทัศน์ที่เรียนในชั่วโมงบรรยายกับการเรียนในวิชาอื่นๆ ของนักศึกษา ร่วมกับการสาธิต การทำงานกลุ่ม และกิจกรรมที่ออกแบบมาเพื่อส่งเสริมการประยุกต์มโนทัศน์ และการฝึกปฏิบัติ การไตร่ตรอง และการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง

เนื้อหาวิชาประกอบด้วยภาคทฤษฎี การฝึกปฏิบัติ และการให้ไตร่ตรองการปฏิบัติของตนเองในหัวข้อ ทฤษฎีประมวลสารสนเทศและกลยุทธ์การจำ การจดคำบรรยายและการจัดระบบข้อมูล การสอบและการเตรียมตัว สอบ การตั้งเป้าหมาย และการบริหารเวลา

สื่อการสอนและข้อกำหนดของรายวิชา ประกอบด้วย ตำราจิตวิทยาการเรียนรู้ปัญญานิยม (cognitive psychology) และตำราเสริมในการฝึกทักษะการเรียน การสอบ ย่อย และสอบรวบยอดโครงการวิจัย ซึ่งมอบ หมายให้ทำเป็นกลุ่ม และการเขียนบทความ (journal) ตอบคำถามของผู้สอน เพื่อแนะนำให้นักศึกษาได้ไตร่ตรอง การอ่าน การจดคำบรรยาย และการเข้าเรียนปฏิบัติการ เพื่อเอาความรู้มาผสมผสานกับประสบการณ์

ผลการทดลองใช้หลักสูตรรายวิชานี้แมคเคีชี และคณะ (McKeachie et.al.,1985) พบว่านักศึกษา มีความวิตกกังวลในการสอบลดลง และการเรียนวิชานี้มีอิทธิพลต่อเกรดเฉลี่ยของนักศึกษา โฮเฟอร์ และคณะ (Hofer et al., 1997 cite by Hofer, Yu and Pintrich, 1998: 57-85) พบว่า นักศึกษามีเป้าหมายเพื่อการ เรียนรู้มากขึ้น (mastery orientation) เพิ่มความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเองมากขึ้น มีความสนใจ และให้คุณค่าต่อรายวิชามากขึ้น ลดความวิตกกังวลในการสอบลง รายงานการใช้กลยุทธ์ในการเรียนมากขึ้น และ พบความสัมพันธ์ทางบวกระหว่างความเชื่อที่เป็นแรงจูงใจ เช่น การมุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ การรับรู้ความสามารถของตนเอง ความสนใจ และค่านิยมต่อรายวิชา กับการใช้กลยุทธ์ทางปัญญา และกลยุทธ์การกำกับตนเอง

ฟอนทีน และ คอฮิล (Fonteyn and Cohill, 1998:149-154) ได้ศึกษานำร่อง การเพิ่ม เมตาคอกนิชัน ด้วยการให้นักศึกษาเขียนอย่างไตร่ตรอง (reflective writing) ในการฝึกปฏิบัติงาน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษา พยาบาล 9 คน ซึ่งฝึกปฏิบัติงานกับผู้ป่วยเปลี่ยนอวัยวะ ผู้ป่วยหลังผ่าตัด และผู้ป่วยอายุรกรรมศัลยกรรมทั่วไป เป็นเวลา 180 ชั่วโมง การศึกษาครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพิจารณาว่า การคิดอย่างไตร่ตรองสามารถเพิ่มทักษะเมตาคอกนิชันได้หรือไม่ โดยออกแบบให้นักศึกษาเรียนรู้จากการเขียนอย่างไตร่ตรอง ซึ่งเป็นวิธีนัย (inductive) แทนการวางแผนการพยาบาล ซึ่งเป็นวิธีอุปนัย (deductive) การเขียนอย่างไตร่ตรองนี้นักศึกษาจะต้องเขียนหลัง การฝึกปฏิบัติงานแต่ละสัปดาห์ โดยเขียนเกี่ยวกับผู้ป่วยที่ตนเองได้รับมอบหมายให้ดูแลในระหว่างสัปดาห์ อภิปรายเกี่ยวกับปัญหาของผู้ป่วย การประเมินอาการและปัญหา ข้อมูลทางคลินิก การรักษาและปฏิบัติการของผู้ป่วยต่อการรักษา เมื่อสิ้นสุดสัปดาห์ อาจารย์ผู้ดูแลจะอ่านและให้ข้อเสนอแนะในกลยุทธ์การคิดที่นักศึกษาได้เขียน อาจารย์จะแจกเอกสารเกี่ยวกับกลยุทธ์การคิดให้นักศึกษาได้อ่าน เมื่อได้รับข้อเสนอแนะจากอาจารย์หรือเมื่อ อาจารย์เขียนเสนอแนะชื่อกลยุทธ์ที่นักศึกษาใช้ลงในการข้อมูลย้อนกลับ

ผลการวิจัยนำร่องครั้งนี้พบว่า นักศึกษาใช้กลยุทธ์การคิดเพิ่มขึ้น กลยุทธ์การคิดที่ใช้ได้แก่ การสร้างความสัมพันธ์ การตั้งสมมติฐาน การให้คำอธิบาย การลงสรุป (drawing conclusion) และการระบุรูปแบบของ ข้อมูล นักศึกษารายงานว่าชอบใช้การเขียนอย่างไตร่ตรองมากกว่าการเขียนแผนการพยาบาลแบบเดิม และรู้สึก่วิธีนี้ทำให้เพิ่มความสามารถในการคิดเกี่ยวกับความคิดของตนเอง

บีสัน(Beeson, 1996:258-263) ทำการวิจัยพบว่า การให้นักศึกษาพยาบาลเขียนบันทึก (Note taking) หลังจากอ่านเอกสาร หรือให้เขียนเรียงความหลังจากการอ่านเอกสาร ให้ผลดีต่อนักศึกษาพยาบาลต่างกัน คือนักศึกษากลุ่มที่เขียนบันทึกจากการอ่านมีความจำเกี่ยวกับข้อเท็จจริงในเนื้อหามากกว่า ขณะที่นักศึกษากลุ่มที่เขียนเรียงความจากการอ่านทำการสังเคราะห์เนื้อหาได้ดีกว่า