

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

แรงจูงใจเป็นองค์ประกอบสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ เนื่องจากแรงจูงใจจะชักนำให้ผู้เรียนมีความต้องการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ อย่างเต็มใจ รู้สึกสนุก และพึงพอใจกับกระบวนการเรียนรู้ (คัคนางค์ มณีศรี, 2535) แต่อย่างไรก็ตาม ในรายงานการวิจัยจำนวนมากได้ระบุปัจจัยหลายประการที่เป็นอุปสรรคต่อแรงจูงใจ และทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนต่ำลง เช่น ผู้เรียนมีทัศนคติทางลบต่อวิชา (ปาจารย์ วิชวัลคุ, 2526) ผู้เรียนไม่สนใจและเกิดความเบื่อหน่ายในวิชา (Begle and Richy, 1970) ความวิตกกังวลในการเรียน ซึ่งทำให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้ยากขึ้น (ศุภารณ ดัณฑ์พนเกิด, 2535; Parson, Adler, and Kaczala, 1982) ผู้เรียนขาดเป้าหมายในการเรียนทำให้เขาไม่มีทิศทางและขาดความอดทนในการเรียน ซึ่งส่งผลต่อความรู้พื้นฐานที่จะนำไปใช้ในระดับสูง เมื่อผู้เรียนประสบความล้มเหลวก็จะหมดกำลังใจในการเรียน (ยุพิน พิพิธกุล, 2524) จากปัญหาดังกล่าว ย่อมแสดงให้เห็นว่า แรงจูงใจเป็นสิ่งสำคัญที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ในการเรียนของผู้เรียนเป็นอย่างยิ่ง

แรงจูงใจมีบทบาทสำคัญต่อการกระทำพฤติกรรมและความพึงพอใจในการทำงานของบุคคล กล่าวคือ แรงจูงใจจะเป็นตัวกระตุ้นหรือกำหนดทิศทางในการแสดงพฤติกรรมของบุคคลสู่จุดหมายปลายทาง ดังนั้น จึงทำให้ผู้เรียนเลือกทำพฤติกรรมบางอย่างมากกว่าพฤติกรรมอื่น ๆ ตัวอย่างเช่น ผู้เรียนที่มีแรงจูงใจในการเรียนจะเลือกทำการบ้านหรืออ่านหนังสือเรียนมากกว่าการไปเดินเล่นในช่วงเดี๋ยวนั้น แรงจูงใจทำให้ผู้เรียนมีความคงทนและเพียรพยายามในการเรียน เขาจึงมีแนวโน้มจะเอาใจใส่ในการทำงานโดยไม่ล้มเลิกง่าย ๆ กิจกรรมใดที่ผู้เรียนมีแรงจูงใจในการทำ บุคคลก็มักทำพฤติกรรมนั้น ๆ บ่อยครั้งหรือเลือกทำกิจกรรมนั้นมากกว่าบุคคลโดยทั่วไป (Ames and Ames, 1984) อาจกล่าวได้ว่า แรงจูงใจเป็นเหมือนตัวควบคุมในการทำงานของผู้เรียน นอกจากนี้แรงจูงใจยังทำให้ผู้เรียนมีความพึงพอใจที่จะ

เรียน กระทำกิจกรรมอันเกี่ยวข้องกับ การเรียนด้วยความเต็มใจ โดยไม่ต้องมีสภาพการณ์ภายนอกมาบีบบังคับให้ทำ (Deci, 1978)

จากความสำคัญของแรงจูงใจที่ได้กล่าวข้างต้น หากผู้เรียนได้รับการพัฒนาแรงจูงใจในการเรียน ย่อมเป็นตัวกำหนดแนวทางในการเรียนรู้และช่วยให้เด็กเรียนมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนสูงขึ้นด้วย ดังที่ Lloyd และ Barenblatt (1984) ศึกษาพบว่า นักเรียนที่มีแรงจูงใจในการเรียนสูง มีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนสูงด้วย สอดคล้องกับ Gottfried (1985) ซึ่งพบว่า แรงจูงใจในการเรียนของผู้เรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนของผู้เรียนทั้งวิชาคณิตศาสตร์ การอ่าน สังคมศึกษา และวิทยาศาสตร์ ด้วยเหตุนี้ นักการศึกษาและนักวิจัยจึงพยายามหาแนวทางในการพัฒนาแรงจูงใจในการทำงานหลายลักษณะ เทคนิคหนึ่งซึ่งกล่าวถึงได้แก่ เทคนิคการตั้งเป้าหมาย (goal setting) ของ Bandura ซึ่งเป็นเทคนิคที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจโดยผ่านกระบวนการต่าง ๆ เริ่มตั้งแต่การตั้งเป้าหมาย การประเมินตนเองและการได้รับผลป้อนกลับ (Bandura, 1986)

การตั้งเป้าหมายก่อให้เกิดแรงจูงใจจากกระบวนการเปรียบเทียบภายในระหว่างเป้าหมายที่ตั้งขึ้นกับผลการกระทำของบุคคล ซึ่งทำให้เกิดปฏิริยาต่อตนเองและผลป้อนกลับจากการกระทำ ปฏิริยาต่อตนเองที่กระตุ้นแรงจูงใจอาจอยู่ในรูปของความพึงพอใจหรือไม่พึงพอใจก็ได้ ส่วนผลป้อนกลับจากการทำงานที่แสดงถึงความก้าวหน้า ทำให้บุคคลรับรู้ว่าคุณสามารถกระทำเป้าหมายให้สำเร็จได้ จึงเป็นแรงจูงใจให้เขาทำงานต่อไป นอกจากนี้ การเปิดโอกาสให้บุคคลได้ตั้งเป้าหมายด้วยตนเอง ย่อมทำให้ได้เป้าหมายที่มีความใกล้เคียงกับความสามารถ ซึ่งบุคคลมีโอกาสนในการประสบความสำเร็จตามเป้าหมายนั้น ยอมรับและรับผิดชอบต่อเป้าหมายนั้นมากกว่าเป้าหมายที่บุคคลอื่นตั้งขึ้น (Hannafin, 1981; Slavin, 1991)

นอกจากนี้ การตั้งเป้าหมายเป็นสิ่งสำคัญประการหนึ่งซึ่งส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ในการเรียนและผลการทำงานของบุคคล ทั้งนี้เนื่องจาก เป้าหมายทำให้บุคคลกำหนดทิศทางและระดับของความเพียรพยายามในการทำงาน ตลอดจนมีอิทธิพลในการคงอยู่และพัฒนาพฤติกรรมที่จะบรรลุผลสำเร็จ ซึ่ง Lock และ Latham (1990) ได้กล่าวถึง อิทธิพลของเป้าหมายที่มีผลต่อการทำงานของคน ดังนี้

1. เป้าหมายทำให้บุคคลต้องใช้ความพยายามและเพิ่มความพยายามมากขึ้น
2. เป้าหมายกระตุ้นให้บุคคลมีความคงทนในการทำงาน
3. เป้าหมายทำให้บุคคลมุ่งความสนใจไปที่กิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมาย

4. เป้าหมายทำให้บุคคลนำความรู้หรือทักษะที่มีอยู่แล้วมาใช้เพื่อความสำเร้จ
5. เป้าหมายจูงใจบุคคลให้ค้นหายุทธวิธีในการทำงานที่เหมาะสม วางแผน และใช้ประโยชน์จากยุทธวิธีนั้น
6. เป้าหมายทำให้ผลการทำงานมีคุณค่ายิ่งขึ้น
7. เป้าหมายทำให้บุคคลทราบคุณภาพในการทำงาน
8. เป้าหมายระดับสูงทำให้บุคคลรู้สึกพึงพอใจในตนเอง

นอกจากนี้ รายงานการวิจัยมากมายได้ยืนยันบทบาทของเป้าหมายต่อการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ในการทำงาน เช่น Robert (1991) พบว่า ภายหลังจากการฝึกการตั้งเป้าหมายแล้ว ผลการทำงานของคนงานในโรงงานอุปกรณ์ไฟฟ้าเพิ่มมากขึ้น ในลักษณะเดียวกับการศึกษาของ Ruppel (1978) ที่พบว่า พฤติกรรมการทำงานของผู้เรียนเพิ่มมากขึ้น ภายหลังจากการตั้งเป้าหมายแล้ว และ Schunk (1985) พบว่า การตั้งเป้าหมายทำให้นักเรียนมีการพัฒนาทักษะในการแก้ปัญหาคณิตศาสตร์ได้เพิ่มมากขึ้น

ประสิทธิภาพของเป้าหมายขึ้นอยู่กับคุณสมบัติของเป้าหมายอันได้แก่ ความเจาะจง ความท้าทาย และระยะเวลาในการกำหนดเป้าหมาย เป้าหมายที่เจาะจงช่วยให้ผู้เรียนทราบทิศทางและระดับพฤติกรรมที่จะต้องทำ ในขณะที่เดียวกัน ความท้าทายของเป้าหมายทำให้ผู้เรียนมีความคงทนและเพียรพยายามที่จะทำเป้าหมายให้บรรลุผลสำเร็จ เช่นเดียวกับรายงานการวิจัยของ Schunk (1983) ที่พบว่าคุณสมบัติของเป้าหมายทั้ง 2 ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น นอกจากนี้ ระยะเวลาในการกำหนดเป้าหมายยังจัดว่าเป็นคุณสมบัติอย่างหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ในการทำงาน

ระยะเวลาในการกำหนดเป้าหมายที่แตกต่างกันจะมีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่แตกต่างกันด้วย กล่าวคือ แม้ว่า การตั้งเป้าหมายระยะยาวจะมีบทบาทสำคัญในการกำหนดพฤติกรรมในการทำงานอย่างกว้าง ๆ แต่เนื่องจากเป้าหมายระยะยาวมีระยะห่างของเวลาระหว่างปัจจุบันกับเป้าหมายในอนาคตมาก จึงลดประสิทธิภาพที่จะล่อใจผู้เรียนให้กระทำพฤติกรรมในขณะนั้น ประกอบกับการได้รับผลป้อนกลับช้าเกินไปจะทำให้ผู้เรียนปรับปรุงวิธีการทำงานของตนเองได้อย่างทันท่วงที ผลสัมฤทธิ์ในการเรียนจึงต่ำ ในขณะที่การตั้งเป้าหมายระยะสั้น ผู้เรียนแบ่งเป้าหมายออกเป็นส่วนย่อย ๆ ซึ่งทำหน้าที่ในการควบคุมและกำหนดพฤติกรรมที่บุคคลจะต้องทำอย่างทันท่วงที ผู้เรียนได้รับผลป้อนกลับอย่างรวดเร็ว และมีความ

หลากหลาย ทำให้ผู้เรียนนำมาใช้ปรับปรุงและพัฒนาทักษะในการเรียนได้เป็นอย่างดี ดังที่ Schunk (1983) ได้ทำการศึกษาพบว่า เป้าหมายระยะสั้นทำให้นักเรียนมีการพัฒนาทักษะในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์เพิ่มมากขึ้น สอดคล้องกับงานวิจัยของ Bandura และ Schunk (1981) ที่พบว่า นักเรียนในกลุ่มที่มีการตั้งเป้าหมายระยะสั้น มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนที่มีการตั้งเป้าหมายระยะยาว หรือไม่มีการตั้งเป้าหมาย

นอกจากนี้ เป้าหมายระยะสั้นยังมีผลต่อแรงจูงใจและแรงจูงใจภายในที่แสดงออกในรูปพฤติกรรมความสนใจในกิจกรรมอีกด้วย โดยที่ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้ คำว่า "ความสนใจในกิจกรรม" แทนคำว่า "แรงจูงใจภายใน" เนื่องจาก Calder และ Staw (1975) ได้เสนอแนะว่า คำว่า "ความสนใจในกิจกรรม" เป็นพฤติกรรมที่บ่งบอกว่าบุคคลมีแรงจูงใจภายในในกิจกรรมได้สอดคล้องกับทฤษฎีแรงจูงใจภายใน รวมทั้งยังมีความเป็นรูปธรรมมากกว่า คำว่า "แรงจูงใจภายใน" ซึ่งมีความหมายที่กว้างและเป็นนามธรรม เป้าหมายระยะสั้นทำให้ผู้เรียนเกิดความสนใจในกิจกรรมได้ เพราะเป้าหมายระยะสั้นเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้พบความสำเร็จอย่างรวดเร็ว กระตุ้นความพึงพอใจที่เกิดขึ้นบ่อยครั้ง จึงเพิ่มความสนใจในกิจกรรมของผู้เรียนได้เป็นอย่างดี (Bandura and Schunk, 1981; Frost, 1976)

เนื่องจากคณิตศาสตร์เป็นวิชาที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการคิดและเหตุผล คณิตศาสตร์จึงฝึกฝนให้บุคคลรู้จักใช้เหตุผลแก้ไขปัญหาลักษณะมีระบบ รวมทั้งบุคคลยังสามารถนำเอาหลักการทางคณิตศาสตร์อันได้แก่ การคิดคำนวณ และความรู้ต่าง ๆ ไปประยุกต์ใช้หรือแก้ปัญหาในชีวิตประจำวันได้ จากการที่คณิตศาสตร์มีเนื้อหาที่เป็นรากฐานของวิชาวิทยาศาสตร์ (ชลาศัย กันทรามินทร์, 2530) คณิตศาสตร์จึงเป็นเครื่องมือของวิทยาศาสตร์ที่นำมาซึ่งการพัฒนาเทคโนโลยีใหม่ ๆ จึงดูเหมือนว่าคณิตศาสตร์เป็นพื้นฐานในการค้นคว้าเกือบทุกประเภทหรืออาจกล่าวได้ว่าคณิตศาสตร์เป็นวิชาอันเป็นกุญแจนำไปสู่วิชาการใหญ่ ๆ มากมาย (นิคม สัจกุล, 2531; สุพิน พิพิธกุล, 2528) ด้วยความสำคัญของคณิตศาสตร์ดังกล่าวข้างต้น จึงทำให้ผู้วิจัยมีความสนใจที่จะนำเอาเทคนิคการตั้งเป้าหมายมาใช้ในการส่งเสริมความสนใจในกิจกรรมและผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ เนื่องจากเทคนิคการตั้งเป้าหมายเป็นกระบวนการที่พัฒนาแรงจูงใจของบุคคลโดยตรง ดังนั้น จึงสามารถนำเอาเทคนิคดังกล่าวไปใช้ในการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ในวิชาอื่น ๆ รวมทั้งเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงานของบุคคลโดยทั่วไปด้วย

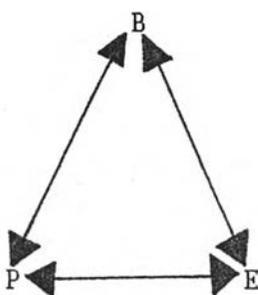
จากข้อมูลดังกล่าวข้างต้น แสดงให้เห็นว่า การฝึกให้ผู้เรียนมีการตั้งเป้าหมายเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพและเป็นประโยชน์ต่อการเรียนรู้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการตั้งเป้าหมาย

ระยะสั้นซึ่งมีการจัดลำดับขั้นในการทำงานอย่างรวดเร็วและความคุมการทำงานของบุคคลอย่างใกล้ชิด ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะนำเอาเทคนิคการตั้งเป้าหมายมาทดลองใช้กับเด็กไทย เพื่อศึกษา " ผลของการฝึกการตั้งเป้าหมายที่มีผลต่อความสนใจในกิจกรรมและผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 " เพื่อเป็นประโยชน์ต่อผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทางการศึกษาและหน่วยงานต่าง ๆ ที่จะนำเอาเทคนิคดังกล่าวไปประยุกต์ต่อไป

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

การตั้งเป้าหมาย (Goal Setting)

การตั้งเป้าหมาย เป็นการกำหนดเป้าหมายของพฤติกรรม ทั้งทางด้านปริมาณ คุณภาพ และด้านอื่น ๆ ทำให้บุคคลทราบพฤติกรรมที่จะต้องกระทำอย่างชัดเจนและใช้เป็นเกณฑ์ในการประเมินเปรียบเทียบพฤติกรรมที่กระทำจริงกับพฤติกรรมเป้าหมายที่กำหนดไว้ การตั้งเป้าหมายเป็นส่วนประกอบสำคัญในกระบวนการกำกับตนเอง โดยที่กระบวนการดังกล่าวมีพื้นฐานมาจากทฤษฎีเชิงปัญญาทางสังคม (Social Cognitive Theory) ของ Bandura เขามีความเชื่อว่า พฤติกรรมของบุคคลเกิดขึ้นและเปลี่ยนแปลงเนื่องจากการกำหนดซึ่งกันและกันขององค์ประกอบ 3 อย่าง ได้แก่ องค์ประกอบทางปัญญาและส่วนบุคคล (P) องค์ประกอบทางพฤติกรรม (B) และองค์ประกอบทางสภาพแวดล้อม (E) (Bandura, 1986) ดังภาพ



B = พฤติกรรม

E = สภาพแวดล้อม

P = องค์ประกอบทางปัญญาและส่วนบุคคล

ภาพที่ 1 แสดงโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบ 3 ประการซึ่งเป็นการกำหนดซึ่งกันและกัน เชิงเหตุ-ผล (Bandura, 1986)

ภาพที่ 1 แสดงให้เห็นว่า พฤติกรรม สภาพแวดล้อม และองค์ประกอบทางปัญญา และส่วนบุคคลต่างก็เป็นตัวกำหนดซึ่งกันและกัน ตัวอย่างเช่น แก้วมีความคาดหวังว่าจะเป็นนักกีฬาของโรงเรียน (P) ดังนั้นเขาจึงทำการฝึกซ้อมหลังเลิกเรียนทุกวัน (B) ด้วยพฤติกรรมดังกล่าว ครูผู้ฝึกซ้อมจึงแสดงความชื่นชม (E) ด้วยสภาพแวดล้อมนี้จึงมีผลให้แก้วมีความตั้งใจที่จะฝึกซ้อมต่อไป (P) ในทฤษฎีเชิงปัญญาทางสังคม หากปัจจัยตัวใดตัวหนึ่งมีการเปลี่ยนแปลงไป ส่อมส่งผลให้ปัจจัยตัวอื่นมีการเปลี่ยนแปลงตามไปด้วย ดังนั้น เมื่อมีการเปลี่ยนแปลงขององค์ประกอบส่วนบุคคลและปัญญา ส่อมส่งผลต่อพฤติกรรมและสภาพแวดล้อมได้

ในทฤษฎีเชิงปัญญาทางสังคม (Bandura, 1977) เชื่อว่า แรงจูงใจมีรากฐานมาจากองค์ประกอบทางปัญญาและส่วนบุคคล 2 ส่วน ส่วนแรกได้แก่ ความสามารถในการคาดคะเนผลกรรมในอนาคต ปัญหาส่วนนี้เป็นตัวจูงใจในการทำพฤติกรรมโดยทั่วไป เช่น ความคาดหวังว่าจะได้รับการเสริมแรงทางบวก มีผลให้บุคคลทำพฤติกรรมซึ่งเขาคาดว่าจะได้ผลกรรมที่ต้องการ ปัญหาส่วนที่ 2 เป็นรากฐานของแรงจูงใจที่แสดงออกในรูปของ กระบวนการตั้งเป้าหมาย (Goal Setting) และการประเมินตนเอง (Self-evaluation) (Bandura, 1986) รูปแบบในการจูงใจเริ่มต้นจาก กระบวนการเปรียบเทียบทางปัญญาระหว่างผลงานที่บุคคลทำได้กับเป้าหมายที่ตั้งขึ้น หากผลที่ได้แสดงให้เห็นถึงความไม่สอดคล้องระหว่างระดับผลงานและเป้าหมายแล้ว จะก่อให้เกิดความรู้สึกไม่พึงพอใจในตนเอง ซึ่งสามารถผลักดันให้คนใช้ความพยายามเพิ่มมากขึ้น (Bandura and Cervone, 1983) ในทางตรงกันข้าม หากบุคคลประสบความสำเร็จตามเป้าหมายจะก่อให้เกิดความพึงพอใจในตนเองและทำให้บุคคลมีแนวโน้มใช้ความพยายามต่อไปตราบนานการกระทำของเขาสอดคล้องกับเป้าหมายใหม่ ๆ (Bandura, 1986) อาจกล่าวได้ว่า บุคคลจะสร้างสิ่งจูงใจเพื่อกระตุ้นตนเองให้ยื่นหยัดในการใช้ความพยายามต่อไปจนกระทั่งผลงานของเขาสอดคล้องกับเป้าหมายที่ตั้งขึ้น (Bandura and Schunk, 1981)

ข้อสมมุติพื้นฐานของการตั้งเป้าหมาย คือ เป้าหมายเป็นตัวควบคุมพฤติกรรมของมนุษย์โดยตรง แต่อย่างไรก็ตาม ความสอดคล้องกันระหว่างเป้าหมายและพฤติกรรมก็เป็นเพียงข้อสันนิษฐาน อาจมีข้อผิดพลาดได้เนื่องจาก บุคคลขาดความสามารถที่จะทำเป้าหมายให้สำเร็จได้ (Lock, 1968)

ลักษณะของการตั้งเป้าหมาย

กระบวนการทางปัญญาที่เกี่ยวข้องในการตั้งเป้าหมาย ประกอบด้วย กระบวนการ 2 ลักษณะคือ กระบวนการตั้งวัตถุประสงค์และกระบวนการทำเป้าหมายให้บรรลุผลสำเร็จ (Rand, 1967 quoted in Lock, Show, and Sarri, 1981) กระบวนการตั้งวัตถุประสงค์จำเป็นต้องคำนึงถึงความชัดเจนหรือความเฉพาะเจาะจง และความยาก (ระดับของประสิทธิภาพในงานที่ทำ) ความยากของงานและความยากของเป้าหมาย บ่อยครั้งที่มีการใช้สลับกันทั้ง ๒ ที่ความยากทั้ง 2 มีความแตกต่างกัน กล่าวคือ ความยากของเป้าหมายเป็นระดับของประสิทธิภาพในงานซึ่งวัดจากมาตรฐานที่มีอยู่และบ่อยครั้งที่มีการจำกัดเวลา เช่น การกำหนดให้คน 2 คน ทำงานแบบเดียวกัน แต่คนหนึ่งต้องแก้ปัญหาที่มีจำนวนมากให้สมบูรณ์ภายในเวลา 30 นาที ส่วนอีกคนหนึ่งกำหนดให้แก้ปัญหาจำนวนน้อยกว่า สำหรับความยากของงานเป็นลักษณะทั่ว ๆ ไปของงานที่จะต้องทำให้สำเร็จ อาจต้องใช้ทักษะหรือความรู้ระดับสูง เช่น การแต่งตำราฟิสิกส์เป็นงานที่ยากกว่าการเขียนบันทึกชอปปิง

กระบวนการที่ 2 ของการตั้งเป้าหมาย คือ กระบวนการค้นหาวิธีการที่จะทำให้เป้าหมายบรรลุผลสำเร็จ สิ่งที่ต้องคำนึงถึง คือ ระดับความพยายามที่ใช้, การกำหนดเนื้อหา, กระบวนการทางปัญญา และความสำคัญของเป้าหมาย (Lock et al., 1981)

โครงสร้างลำดับชั้นของระบบเป้าหมาย (Hierarchical Structure of Goal System)

ระบบของเป้าหมายเป็นเสมือนสิ่งที่น่าสนใจและแรงจูงใจในการทำพฤติกรรม โครงสร้างเป้าหมายที่ได้รับการจัดลำดับชั้นแล้ว ทำหน้าที่ในการควบคุมแรงจูงใจอย่างใกล้ชิด รวมทั้งส่งเสริมเป้าหมายทั่ว ๆ ไปที่ตั้งขึ้นให้มีความสำคัญและมีคุณค่า การทำงานของระบบเป้าหมายมีความเกี่ยวข้องกับกลไกการอ้างอิงถึงตนเองด้วย (Self-referent) กล่าวคือเป้าหมายซึ่งจัดลำดับเป็นเป้าหมายย่อยแล้ว ทำให้บุคคลเกิดความพึงพอใจได้จากการที่เขาประสบความสำเร็จตามเป้าหมายนั้น ลักษณะการดำเนินการเช่นนี้เป็นเสมือนรางวัลในตนเอง รางวัลจากความสำเร็จของบุคคลเป็นเครื่องแสดงให้เห็นถึงความก้าวหน้าในงานอันส่งเสริมแรงจูงใจในตนเอง (Bandura, 1988)

จากการที่การตั้งเป้าหมายมีผลต่อพฤติกรรม จึงทำให้มีผู้ศึกษาถึงสิ่งที่มีอิทธิพลต่อการตั้งเป้าหมายของบุคคล อันได้แก่ มโนทัศน์ทางสติปัญญา (Bandura and Dweck, 1987)

quoted in Bandura, 1988) มโนทัศน์ทางปัญญาสามารถแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ มโนทัศน์แรก สถิติปัญญาได้รับการสันนิษฐานว่าเป็นทักษะที่เพิ่มขึ้นได้ (Incremental Skill) จากการเรียนรู้ความรู้ใหม่ ๆ และการรับรู้ความสามารถของตนเอง บุคคลที่จัดอยู่ในกลุ่มนี้จะแสวงหางานที่มีลักษณะท้าทาย ซึ่งทำให้เขามีโอกาสเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ และพัฒนาความสามารถของตนเอง บุคคลจะเรียนรู้จากสิ่งที่เขาผิดพลาด ดังนั้น ความผิดพลาดจึงถูกมองว่าเป็นเรื่องปกติในด้านความสามารถ เขาเปรียบเทียบความก้าวหน้ากับงานของตนเองมากกว่าการนำผลงานของตนไปเปรียบเทียบกับผู้อื่น นอกจากนี้ ความสำเร็จที่เกิดขึ้นจากการใช้ความพยายามเอาชนะเป้าหมายที่ท้าทายทำให้เกิดความภาคภูมิใจ ตรงกันข้ามกับ ความสำเร็จจากเป้าหมายที่ง่าย ซึ่งทำให้บุคคลเกิดความเบื่อหน่าย (Bandura, 1986)

มโนทัศน์ที่ 2 สถิติปัญญาได้รับการสันนิษฐานว่า เป็นสิ่งที่คงที่ (Stable Entity) บุคคลที่จัดอยู่ในกลุ่มนี้มีลักษณะ หลีกเลี่ยงจากงานที่เสี่ยงต่อความผิดพลาดและประเมินความสามารถโดยการนำผลงานของตนไปเปรียบเทียบกับบุคคลอื่น เนื่องจากคุณภาพของผลงานเป็นสิ่งที่แสดงถึงความสามารถทางสถิติปัญญา เมื่อบุคคลรับรู้ว่ามีสถิติปัญญาเป็นสิ่งที่คงที่ เขาจึงเลือกงานที่เสี่ยงต่อความผิดพลาดน้อยที่สุด เพราะความผิดพลาดทำให้เขารู้สึกว่าเขาไม่มีความสามารถและท้อแท้ใจ บางครั้งความพยายามก็เป็นหนทางหนึ่งซึ่งแสดงให้เห็นถึงความสามารถแต่ก็อาจคุกคามบุคคลได้ หากการใช้ความพยายามอย่างสูงเป็นสิ่งที่ชี้ให้เห็นว่ามีความสามารถต่ำ ผลจากความพยายามที่ไม่สอดคล้องกับสิ่งที่เขาปรารถนา จะยิ่งทำให้บุคคลมีความท้อแท้กว่าเดิม (Bandura, 1988)

ความแตกต่างของการรับรู้มโนทัศน์ทางปัญญามีผลกระทบต่อกระบวนการตั้งเป้าหมายที่รวมทั้งปฏิภพริชาต่อตนเอง ซึ่งมีอิทธิพลต่อแรงจูงใจและการกระทำ ด้วยเหตุนี้ ผู้เขียนจึงถือว่าความสามารถเป็นทักษะที่เพิ่มขึ้นได้ ส้อมเป็นแรงผลักดันให้เขามีแรงจูงใจในการเรียนรู้ โดยไม่สนใจว่าตนมีความสามารถสูงหรือต่ำ เขาจะอดทนและเพิ่มความพยายามด้วยความเชื่อที่ว่า ความพยายามเพิ่มความสามารถ ตรงกันข้ามกับผู้เรียนซึ่งรับรู้ว่ามีสถิติปัญญาเป็นสิ่งที่คงที่ เมื่อเขาพบความล้มเหลว หรือเปรียบเทียบความสามารถของตนเองกับผู้อื่นจะทำให้เขาหมดกำลังใจ (Schunk, 1990)

คุณสมบัติของเป้าหมายและการจูงใจ

การตั้งเป้าหมายมีไว้ตัวกระตุ้นปฏิกิริยาต่อตนเองโดยอัตโนมัติ แต่คุณสมบัติของเป้าหมายจะกำหนดเงื่อนไขการประเมินตนเองและกลายมาเป็นเกณฑ์ในการกระทำพฤติกรรมอันเกี่ยวข้องกับการใช้ความพยายามและแรงจูงใจในการทำงาน คุณสมบัติดังกล่าว ได้แก่

1. เป้าหมายที่มีลักษณะเจาะจง คือ เป้าหมายถูกกำหนดขึ้นอย่างชัดเจนและชี้เฉพาะว่าพฤติกรรมอะไรเป็นสิ่งที่เขาต้องกระทำและควรทำอย่างไร เช่น "ฉันจะอ่านหนังสือวันละ 2 ชั่วโมง" เป้าหมายที่เจาะจงทำให้เกิดแรงกระตุ้นและชี้นำในการทำพฤติกรรม อันมีผลต่อความพึงพอใจในตนเอง การรับรู้ความสามารถของตนเอง และได้รับผลงานที่สูงกว่า การตั้งเป้าหมายทั่ว ๆ ไป เช่น การทำให้ดีที่สุด (Bandura, 1977, 1986, 1988; Bandura and Schunk, 1981; Bandura and Simon, 1977; Lock and Latham, 1990; Schunk, 1991)

2. เป้าหมายที่มีลักษณะท้าทาย ระดับของเป้าหมายมีผลต่อปฏิกิริยาต่อตนเองและจำนวนความพยายามที่ใช้ เมื่อบุคคลประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่ท้าทายเขาจะเกิดความพึงพอใจและพยายามมากขึ้น

Lock et al. (1981) สันนิษฐานว่าความสัมพันธ์ระหว่างระดับของเป้าหมายกับการกระทำพฤติกรรมมีความสัมพันธ์กันเชิงเส้นตรง เนื่องจากยิ่งบุคคลตั้งเป้าหมายไว้สูง เขาจะยิ่งทำงานให้หนักมากขึ้นเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย และผลการทำงานก็ดีกว่าการตั้งเป้าหมายที่ไม่สูง แต่อย่างไรก็ตาม ความสัมพันธ์ดังกล่าวจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อ บุคคลยอมรับในเป้าหมายและยังคงยืนหยัดอย่างหนักแน่นในการทำตามเป้าหมายนั้น (Bandura, 1988)

เมื่อเป้าหมายที่ถูกกำหนดขึ้นมีระดับไม่เหมาะสมกับความสามารถของบุคคล เขาจะมีปฏิกิริยาตอบโต้ในลักษณะที่แตกต่างกัน โดยทั่วไป เขาจะค่อย ๆ ปฏิเสธเป้าหมายที่เขาพิจารณาแล้วว่าไม่สามารถทำได้ แล้วตั้งเป้าหมายที่มีความเหมาะสมหรือใกล้เคียงกับความสามารถของเขาแทนที่ หากบุคคลล้มเหลวจากเป้าหมายที่สูงเกินไป จะนำไปสู่ผลกรรมที่ไม่พึงพอใจ (Aversive Consequence) เขาอาจยกเลิกการทำกิจกรรมนั้น ๆ ท้ายที่สุดเขาจะรับรู้เป้าหมายนั้นไม่มีความสำคัญสำหรับเขา

3. เป้าหมายระยะสั้น การตั้งเป้าหมายลักษณะนี้มีผลต่อแรงจูงใจของบุคคล ความคาดหวังในความสามารถของตนเองและความสนใจในกิจกรรม ทั้งนี้เนื่องจาก เป้าหมายระยะสั้นควบคุมการกระทำพฤติกรรมได้ใกล้ชิดกว่า คนได้พบกับความสำเร็จอย่างรวดเร็วและได้

ข้อมูลจากการกระทำชัดเจนกว่า (Schunk, 1984)

4. เป้าหมายที่สอดคล้องกับความเป็นจริง เป็นสิ่งที่ชี้ให้เห็นความก้าวหน้าและตัดสินประสิทธิภาพของงานที่บุคคลทำ การตั้งเป้าหมายที่สูงเกินไปหรือต่ำเกินไป ไม่ก่อให้เกิดประโยชน์ต่อแรงจูงใจ (Schunk, 1990)

ผลจากกลไกการตั้งเป้าหมาย

Bandura ได้กล่าวถึงการตั้งเป้าหมายในการกระทำพฤติกรรม มีผลหลายประการ ดังนี้ (Bandura, 1977, 1986, 1988; Bandura and Cervone, 1983; Bandura and Schunk, 1981; Cervone, Jiwani, and Wood, 1991; Lock and Latham, 1990)

1. ผลต่อแรงจูงใจ องค์ประกอบของเป้าหมายที่มีผลต่อแรงจูงใจ ได้แก่

1.1 อิทธิพลจากปฏิภริยาต่อตนเอง (Self-reactive Influences)

การตั้งเป้าหมายสามารถเพิ่มแรงจูงใจโดยผ่านกระบวนการประเมินตนเอง การรับรู้ถึงความไม่สอดคล้องระหว่างผลการกระทำกับเป้าหมายที่ตั้งขึ้น ก่อให้เกิดปฏิภริยาความไม่พึงพอใจในตนเอง ซึ่งเป็นสิ่งกระตุ้นให้บุคคลมีการใช้ความพยายามมากขึ้น แรงจูงใจไม่ได้เกิดจากเป้าหมายโดยตรง แต่เป็นผลจากการที่คนตอบสนองต่อการประเมินพฤติกรรมของตนเอง

กระบวนการประเมินตนเอง เป็นการเปรียบเทียบภายในซึ่งต้องอาศัยการตั้งเป้าหมายและข้อมูลที่เป็นผลการทำงานของบุคคล ปฏิภริยาการประเมินตนเองเป็นสิ่งสำคัญที่มีผลต่อแรงจูงใจในการกระทำ โดยทั่วไป คนจะสร้าง ความพึงพอใจในตนเองด้วยการกระทำเป้าหมายให้บรรลุผลสำเร็จ บุคคลจึงใช้ความพยายามอย่างจริงจังหากผลการกระทำของเขาต่ำกว่าเป้าหมายเนื่องจากความไม่พึงพอใจ แต่อย่างไรก็ตาม การประสบความสำเร็จตามเป้าหมายอาจนำไปสู่ความพึงพอใจชั่วคราว ต่อจากนั้นผลของความสำเร็จก็จะกลายเป็นข้อมูลเกี่ยวกับระดับความสามารถของบุคคล บุคคลจะจูงใจตนเองโดยการตั้งเป้าหมายใหม่ที่มีความท้าทายมากขึ้น ดังนั้น จึงทำให้เกิดความไม่สอดคล้องครั้งใหม่ตามมา

รูปแบบความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความไม่สอดคล้องและแรงจูงใจในการทำงานไม่ได้มีความสัมพันธ์กันเชิงเส้นตรง กล่าวคือ ผลการทำงานที่แตกต่างจากเป้าหมายอย่างมากเป็นสิ่งที่ทำให้คนหมดกำลังใจและเกิดความเบื่อหน่าย รวมทั้งรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำลง ตรงกันข้ามกับผลการทำงานที่ไม่สอดคล้องกับเป้าหมายที่ตั้งไว้ไม่มากนัก ทำให้

บุคคลรับรู้ว่าเขาสามารถประสบความสำเร็จตามเป้าหมายได้

1.2 ข้อมูลป้อนกลับ การให้ข้อมูลป้อนกลับทำให้บุคคลเกิดแรงจูงใจโดยผ่านกระบวนการเปรียบเทียบซึ่งเกิดขึ้นในตัวเอง จึงช่วยให้บุคคลตัดสินใจการกระทำของตนกับเป้าหมายได้ (Punnett, 1986) ข้อมูลป้อนกลับอาจอยู่ในรูปของ คำพูด ข้อเขียน หรือการใช้กราฟ แสดงข้อมูลการกระทำของบุคคล (Kazdin, 1984) เนื่องจากข้อมูลป้อนกลับ เป็นข้อมูลที่แสดงถึงผลการกระทำของบุคคล จึงทำให้เขาทราบว่าสิ่งที่เขาทำได้ผลอย่างไร โดยทั่วไป ข้อมูลป้อนกลับอาจเป็นตัวเสริมแรงหรือตัวลงโทษก็ได้ ในกรณีที่ข้อมูลป้อนกลับเป็นตัวเสริมแรง เมื่อบุคคลกระทำเป้าหมายย่อยให้บรรลุผลสำเร็จแล้ว จะทำให้เขามีความพึงพอใจและใช้ความพยายามในการทำงานต่อไป เช่น นักเรียนที่ทำข้อสอบวิชาคณิตศาสตร์ได้ถูกต้องทั้งหมด ย่อมเป็นตัวเสริมแรงให้เขายังคงใช้ความพยายามต่อไปในการรักษาระดับผลการเรียน ส่วนข้อมูลป้อนกลับที่เป็นตัวลงโทษ เกิดขึ้นเนื่องจากบุคคลไม่สามารถกระทำเป้าหมายให้บรรลุผลสำเร็จได้ ข้อมูลที่แสดงถึงความล้มเหลวนี้อาจทำให้บุคคลมีแรงจูงใจลดลงหรือยุติการใช้ความพยายามต่อไป

นอกจากนี้ ข้อมูลป้อนกลับบางประเภทยังบ่งบอกว่า การกระทำของบุคคล ถูกหรือผิด จึงเป็นเสมือนข้อมูลป้อนกลับเพื่อแก้ไข (Corrective Feedback) ข้อมูลป้อนกลับเพื่อแก้ปัญหานั้นมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการเรียนรู้และการแสดงพฤติกรรมได้อย่างถูกต้อง เนื่องจาก ข้อมูลดังกล่าวทำให้บุคคลพบว่าเขาจะแก้ไขความผิดพลาดให้ถูกต้องได้อย่างไรจากประสบการณ์ของการลองผิดลองถูก โดยที่บุคคลอื่นไม่มีบทบาทในการแก้ไขข้อผิดพลาดให้ถูกต้อง (Bandura, 1977) ในกรณีที่บุคคลได้รับข้อมูลแบบไม่มีข้อผิดเป็นการลดคุณค่าในตัวบุคคลหรือมองคล้ายกับผู้ที่ให้ข้อมูลขาดความใส่ใจ ซึ่งส่งผลต่อแรงจูงใจ

ข้อมูลป้อนกลับมีบทบาทสำคัญในการตั้งเป้าหมายของบุคคล นั่นคือ ข้อมูลป้อนกลับที่แสดงว่าบุคคลประสบความสำเร็จตามเป้าหมาย ทำให้เขามีแนวโน้มเพิ่มระดับเป้าหมายให้ท้าทายมากขึ้น ในทางตรงกันข้าม ข้อมูลป้อนกลับที่ระบุถึงความล้มเหลวก็ทำให้เขามีแนวโน้มลดระดับของเป้าหมายลง (Compbell, 1982) นอกจากนี้ ข้อมูลป้อนกลับยังช่วยให้บุคคลตัดสินใจได้ว่าควรปรับปรุงการกระทำหรือไม่ ในลักษณะใด ข้อมูลดังกล่าวจึงคล้ายกับเป็นตัวควบคุมให้พฤติกรรมดำเนินต่อไป (Punnett, 1986)

1.3 การตั้งเป้าหมายด้วยตนเอง (Self-set Goal) การตั้งเป้าหมายด้วยตนเองเป็นกระบวนการซึ่งบุคคลสร้างเกณฑ์เพื่อให้ประเมินการกระทำด้วยตนเอง (Neilans

and Israel, 1981) เนื่องจาก บุคคลมีแนวโน้มตระหนักถึงระดับความสามารถของตนเอง อยู่แล้ว ดังนั้น การตั้งเป้าหมายด้วยตนเองทำให้ได้เป้าหมายที่มีความเหมาะสมกับระดับความสามารถ รวมทั้งบุคคลรู้สึกว่าเป็นผู้กำหนดและตัดสินใจด้วยตนเองจึงส่งผลต่อการยอมรับเป้าหมายและการใช้ความพยายามที่จะบรรลุเป้าหมายที่ตั้งขึ้น นอกจากนี้ การที่บุคคลผูกมัดตนเองกับเป้าหมายยังทำให้เขาต้องรับผิดชอบและปรับปรุงผลการทำงานของตนเองให้มีความก้าวหน้าด้วย (Hanafin, 1981)

ถึงแม้ว่าการตั้งเป้าหมายด้วยตนเองจะทำให้บุคคลสามารถคาดหวัง ผลกรรมที่จะเกิดขึ้นภายหลังการกระทำพฤติกรรมได้ แต่ถ้าบุคคลมีประสบการณ์ของความสำเร็จ หรือความล้มเหลวในการทำพฤติกรรมแตกต่างกัน การตั้งเป้าหมายด้วยตนเองอาจไม่สอดคล้องกับระดับความสามารถของเขาอย่างแท้จริงได้ คือ อาจจะสูงหรือต่ำเกินไป ซึ่งส่งผลต่อแรงจูงใจในการทำพฤติกรรม (Schunk, 1990) กล่าวคือ ผู้เรียนที่มีประสบการณ์ของความล้มเหลวในการเรียน อาจกำหนดเป้าหมายต่ำกว่าระดับความสามารถ ซึ่งทำให้เขาขาดแรงจูงใจในการเรียนให้ดีขึ้น ในขณะที่ผู้เรียนที่มีประสบการณ์ของความสำเร็จในการเรียน อาจกำหนดเป้าหมายให้สูงเกินกว่าความสามารถของตนเอง เมื่อเขาไม่สามารถกระทำเป้าหมายให้สำเร็จได้ ก็จะหมดกำลังใจ

โดยทั่วไป บุคคลไม่อาจหลีกเลี่ยงการกำหนดเป้าหมายจากบุคคลอื่นได้ แต่อย่างไรก็ตาม เป้าหมายที่บุคคลอื่นกำหนดขึ้นมีส่วนช่วยบุคคลที่ไม่สามารถตั้งเป้าหมายได้อย่างเหมาะสม ให้มีการกำหนดเป้าหมายด้วยตนเองได้อย่างสอดคล้องกับระดับความสามารถของเขายิ่งขึ้น โดยเฉพาะในสภาพการเรียนการสอน ซึ่งผู้สอนเป็นผู้ทราบข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนอย่างค่อนข้างสมบูรณ์ แต่ก็ยังเป็นเพียงการรับรู้ในภาพรวมเท่านั้น หากผู้สอนมีบทบาททั้งหมดในการตั้งเป้าหมาย บุคคลจะมีความรู้สึกว่าเขาไม่จำเป็นต้องยอมรับในเป้าหมายนั้นหรือรู้สึกเป็นภาระที่ต้องทำให้สำเร็จ แรงจูงใจในการทำงานจึงลดลง

การตั้งเป้าหมายด้วยตนเองเพียงลำพัง โดยปราศจากการได้รับข้อมูลป้อนกลับไม่อาจทำให้เกิดแรงจูงใจได้ (Bandura and Cervone, 1983) เนื่องจาก ข้อมูลป้อนกลับจากการทำงานทำให้บุคคลรู้ว่าควรใช้ความพยายามในการทำงานมากขึ้นเพียงใด เมื่อบุคคลไม่ประสบความสำเร็จตามเป้าหมายเพราะใช้ความพยายามไม่เพียงพอ เขาจะสิ้นหวังในการทำงานต่อไป โดยที่บุคคลอาจคงเป้าหมายเดิมไว้ หรือปรับเป้าหมายให้ต่ำกว่าเดิมก็ได้

2. ผลต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง การตั้งเป้าหมายสามารถพัฒนาการรับรู้ความสามารถของบุคคล โดยการนำเอาเป้าหมายมาเปรียบเทียบกับภาระกระทำพฤติกรรมของบุคคล ก่อให้เกิดข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับความสามารถ การตั้งเป้าหมายระยะสั้นมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่ง เพราะ การบรรลุเป้าหมายย่อยแสดงให้เห็นว่าบุคคลมีความเชี่ยวชาญในระยะเวลานั้น เขาจึงมีการรับรู้ความสามารถสูงขึ้น ตรงกันข้ามกับการตั้งเป้าหมายระยะยาวซึ่งทำให้บุคคลเกิดความคลางแคลงใจในความสามารถของตน

ความสัมพันธ์ระหว่างการตั้งเป้าหมายและการรับรู้ความสามารถมีผลต่อแรงจูงใจ เนื่องจาก การบรรลุเป้าหมายที่ท้าทายทำให้บุคคลรับรู้ว่าคุณมีความสามารถสูงขึ้น ซึ่งส่งผลต่อการใช้ความพยายามในการทำงานต่อไป นอกจากนี้ หากบุคคลต้องเผชิญกับความแตกต่างอย่างมากระหว่างเป้าหมายที่ท้าทายกับผลการกระทำของตน ในกรณีที่เขามั่นใจในความสามารถของตนเอง เขาจะใช้ความพยายามมากขึ้นและยืนหยัดในการทำงานจนกระทั่งเขาบรรลุผลสำเร็จ (Bandura, 1988) ตรงกันข้ามกับบุคคลที่คลางแคลงใจในความสามารถของตนเอง เมื่อต้องเผชิญเป้าหมายที่ท้าทายเขาอาจจะหลีกเลี่ยงหรือยกเลิกการทำงานได้

3. ผลต่อความสนใจในกิจกรรม (Intrinsic Interest) ความสนใจในกิจกรรมเป็นผลมาจากประสบการณ์ของความพึงพอใจในตนเองที่ได้รับจากการบรรลุตามเป้าหมายของบุคคล การตั้งเป้าหมายที่เปิดโอกาสให้บุคคลได้แสดงความสามารถและความพยายามในการลดความไม่สอดคล้องระหว่างการกระทำกับเป้าหมาย มีผลต่อความสนใจในกิจกรรม อธิปไตยของเป้าหมายต่อความสนใจในกิจกรรมจึงเป็นผลมาจากประสิทธิภาพของโครงสร้างของเป้าหมาย (Bandura, 1988)

ผลจากการตั้งเป้าหมายระยะสั้นและเป้าหมายระยะยาว

เป้าหมายระยะสั้น หมายถึง เป้าหมายที่สามารถทำให้บรรลุผลในเวลาอันรวดเร็ว ลักษณะของเป้าหมายระยะสั้นจึงได้รับการแบ่งเป็นเป้าหมายย่อยให้บุคคลกระทำในช่วงเวลานั้นๆ เป้าหมายระยะยาว หมายถึง เป้าหมายซึ่งมีระยะห่างของเวลาระหว่างปัจจุบันกับสิ่งที่เป็นเป้าหมายในอนาคตมาก บุคคลจึงไม่อาจประสบผลได้ในระยะเวลาอันรวดเร็ว ลักษณะของเป้าหมายระยะยาวเป็นการระบุเป้าหมายโดยภาพรวมตอนสุดท้ายให้บุคคลกระทำ ในทฤษฎีเชิงปัญหาทางสังคม ประสิทธิภาพของเป้าหมายที่ควบคุมแรงจูงใจและการกระทำขึ้นอยู่กับระยะ

ห่างของเวลาระหว่างปัจจุบันกับเป้าหมายในอนาคต (Bandura, 1988) หากแผนการในอนาคตห่างไกลจากปัจจุบันมากโดยไม่มีการตั้งเป้าหมายระยะสั้นร่วมด้วย บุคคลจะขาดความกระตือรือร้นในการใช้ความพยายาม เนื่องจากผลจากเป้าหมายระยะยาวเป็นสิ่งที่ยาวนานเกินไปที่จะเป็นสิ่งล่อใจที่มีประสิทธิภาพและชี้แนะการกระทำในขณะนั้น นอกจากนี้เป้าหมายระยะยาวยังก่อให้เกิดการวางแผนการทำงานที่ไม่แน่นอน จึงมีการผลัดวันประกันพรุ่ง

แม้เป้าหมายระยะยาวจะมีบทบาทในการชี้นำทิศทางของการกระทำโดยทั่วไป แต่เป้าหมายระยะสั้นกำหนดกิจกรรมที่บุคคลควรทำอย่างทันทีทันใด รวมทั้งความพยายามที่ใช้ด้วยการทำงานของเป้าหมายระยะสั้นเกิดขึ้นและเปลี่ยนแปลงในระหว่างการดำเนินการทุกชิ้น (Bandura, 1988) นอกจากนี้ยังเป็นการทำงานอย่างมีลำดับขั้น บุคคลจึงแบ่งเป้าหมายที่ต้องการทำให้สำเร็จออกเป็นส่วนย่อย ๆ ที่สามารถมองเห็นได้ (Bandura and Simon, 1977)

เมื่อบุคคลตั้งเป้าหมายระยะสั้นในการทำงาน เขาจะยอมรับความสำเร็จหรือล้มเหลวอย่างรวดเร็ว ข้อมูลจากการตั้งเป้าหมายระยะสั้นมีความชัดเจน ได้รับข้อมูลที่หลากหลายมาก และบ่อยครั้ง ทำให้บุคคลเห็นความก้าวหน้าที่มีสัมพันธ์กับเป้าหมายของตน ข้อมูลที่แสดงถึงความสำเร็จพัฒนาแรงจูงใจของบุคคลที่ต่ำในตอนแรกให้สูงขึ้น (Manderlink and Harackiewicz, 1984) ด้วยข้อมูลเหล่านี้ บุคคลจะรับรู้ความสามารถของตนเองและพัฒนาทักษะในเวลาต่อมา (Schunk, 1983) ในทางตรงกันข้าม ข้อมูลที่แสดงถึงความล้มเหลวอาจทำให้บุคคลเพิ่มความพยายามในการทำงานหรือมีแรงจูงใจในการทำงานต่ำลงก็ได้

การตั้งเป้าหมายระยะสั้นมีผลต่อแรงจูงใจในการทำงาน เนื่องจากเป้าหมายระยะสั้นทำให้บุคคลเกิดความรู้สึกว่าเป็นสิ่งล่อใจและชี้นำการกระทำในเวลาอันรวดเร็ว จึงช่วยผ่อนคลายการรอคอยและภาวะที่น่าท้อใจเพราะยังไม่ถึงเวลา (Lock and Latham, 1990) การประสบความสำเร็จจากเป้าหมายระยะสั้น บุคคลจะมีความพึงพอใจในตนเอง ซึ่งกลายเป็นการเสริมแรงและกระตุ้นให้เขาใช้ความพยายามต่อไป ในทางตรงกันข้าม การตั้งเป้าหมายระยะยาวไม่ทำให้เกิดพลังผลักดันในการทำกิจกรรมมากนักเพราะมีความแตกต่างระหว่างสิ่งที่บุคคลกระทำในปัจจุบันกับเป้าหมายในอนาคตมาก

โดยทั่วไป การตั้งเป้าหมายก่อให้เกิดข้อมูลและกระบวนการควบคุม การตั้งเป้าหมายระยะสั้นทำให้บุคคลได้รับข้อมูลอย่างรวดเร็ว นำไปสู่ปรับปรุงการทำงานได้อย่างทันทั่วทั้งที่ จึงทำให้มีผลงานสูงกว่าการตั้งเป้าหมายระยะยาว (Morgan, 1985) นอกจากนี้การเป้าหมาย

ระยะสั้นทำให้บุคคลมีการเปรียบเทียบภายในปัญหาอย่างต่อเนื่อง จึงคล้ายกับการตั้งเป้าหมายระยะสั้นควบคุมการกระทำของบุคคล (Manderlink and Harackiewicz, 1984)

ผลจากการตั้งเป้าหมายระยะสั้นทำให้บุคคลเห็นความก้าวหน้าและยังทำให้เขาได้รับรู้ความสามารถของตนเอง การประสบความสำเร็จจากเป้าหมายระยะสั้นเป็นเครื่องบ่งชี้ว่าเขามีความสามารถ ในขณะที่ความล้มเหลวจากเป้าหมายแสดงถึงความสามารถระดับต่ำ ส่วนการตั้งเป้าหมายระยะยาว บุคคลได้รับข้อมูลเกี่ยวกับความสามารถในลักษณะที่จำกัด ถ้าความเนื่องจากการเตรียมข้อมูลซึ่งเป็นลักษณะของผลงานโดยส่วนรวมทำได้ยาก (Manderlink and Harackiewicz, 1984) การได้รับข้อมูลป้อนกลับเป็นไปอย่างเชื่องช้าเกินไปที่จะทำให้บุคคลมั่นใจในความสามารถตนเอง

การกำหนดเวลาในการตั้งเป้าหมายเป็นสิ่งสำคัญต่อแรงจูงใจของบุคคล เป้าหมายที่มีระยะสั้นเกินไปหรือบ่อยครั้งมาก ทำให้บุคคลรู้สึกว่าคุณคูกคาม วุ่นวายใจ และรบกวนผู้กระทำตามเป้าหมาย เป้าหมายในลักษณะนี้จึงเป็นผลทางลบ ในทางตรงกันข้ามเป้าหมายที่มีระยะยาวเกินไป ก็ดูเหมือนห่างไกลจากความเป็นจริงและไม่มีพลังเพียงพอที่จะกระตุ้นให้บุคคลคร่ำเคร่งกับการทำงาน (Lock and Latham, 1990) โดยทั่วไป ในการทำงานมักกำหนดเป้าหมายระยะสั้นเป็นสัปดาห์ เป้าหมายระยะยาวประมาณ 3 เดือน อย่างไรก็ตาม การกำหนดอาจมีความแตกต่างได้ตามสถานการณ์และบุคคล

ความสนใจในกิจกรรม (Intrinsic Interest)

ความสนใจในกิจกรรม เป็นการแสดงให้เห็นว่าบุคคลมีความพึงพอใจอันเนื่องมาจากตัวกิจกรรมนั่นเอง เขาจึงเลือกทำกิจกรรมนั้น ๆ มากกว่างานอื่น ๆ เมื่อให้เวลาอิสระ กระทำด้วยความเต็มใจ โดยไม่มีสภาพของการบีบบังคับ หรือสิ่งล่อใจให้เขากระทำ (Enzle and Ross, 1978)

แรงจูงใจภายใน เป็นการที่บุคคลกระทำกิจกรรมใด ๆ อันมีสาเหตุจากตัวบุคคลเอง (Deci, 1971) โดยทั่วไป แรงจูงใจเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นภายใน ดังนั้น จึงถูกมองว่าเป็นเพียงภาวะเชิงสันนิษฐานทางจิตวิทยา เพราะ ไม่สามารถแสดงออกได้โดยตรงและขาดความกระจ่างชัด แต่แรงจูงใจภายในมิได้มีเพียงองค์ประกอบภาวะเชิงสันนิษฐานเท่านั้นซึ่งรวมถึงองค์ประกอบทางพฤติกรรมอีกด้วย (Maehr, 1976) ด้วยเหตุนี้ Calder และ Staw

(1975) จึงเสนอแนะว่า มโนทัศน์ของแรงจูงใจภายในควรได้รับการพิจารณาในอีกแง่มุมหนึ่งว่า คือ ความสนใจในกิจกรรม ซึ่งเขาอธิบายว่า ความสนใจในกิจกรรมเป็นค่าที่สามารถอธิบายพฤติกรรมอันเป็นผลมาจากแรงจูงใจภายในได้อย่างชัดเจนและสอดคล้องกับทฤษฎีแรงจูงใจภายใน ดังนั้น บุคคลที่มีแรงจูงใจภายในในกิจกรรม จะแสดงพฤติกรรมโดยให้ความสนใจในกิจกรรมนั้น ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงใช้คำว่า "ความสนใจในกิจกรรม" ซึ่ง Calder และ Staw นำมาใช้แทน เพราะมีความเป็นรูปธรรมและสามารถสังเกตเห็นได้อย่างชัดเจนกว่า "แรงจูงใจภายใน" ที่มีความหมายที่กว้างและเป็นนามธรรม ไม่สามารถสังเกตเห็นได้โดยตรง

แรงจูงใจต่อเนื่อง เป็นพฤติกรรมการทวนกลับมาทำกิจกรรมเมื่อกิจกรรมเสร็จสมบูรณ์แล้ว ในสภาพการณ์ที่เหมือนหรือต่างไปจากเดิม โดยปราศจากแรงกดดันภายนอก ในขณะที่เดิวกันก็มีพฤติกรรมอื่น ๆ ให้เลือกทำ แรงจูงใจต่อเนื่องมีความเกี่ยวข้องกับความสนใจในกิจกรรมอย่างมาก ซึ่งยากที่จะแยกให้เห็นความแตกต่างได้ เนื่องจาก ความสนใจในกิจกรรมมีลักษณะเป็นพฤติกรรมเช่นเดียวกับแรงจูงใจต่อเนื่อง รวมทั้งวิธีการศึกษาและการวัดความสนใจในกิจกรรมและแรงจูงใจต่อเนื่องก็เป็นวิธีการเดียวกัน (Maehr, 1976; Beck, 1978) แต่อย่างไรก็ตาม ความแตกต่างประการหนึ่งในกระบวนการวัดความสนใจในกิจกรรมและแรงจูงใจต่อเนื่อง คือ การวัดแรงจูงใจต่อเนื่องกระทำภายหลังจากกิจกรรมนั้น ๆ ได้หยุดหรือยุติลงแล้ว แต่การวัดความสนใจในกิจกรรมกระทำในระหว่างที่กิจกรรมนั้น ๆ ยังไม่เสร็จสิ้น (Morgan, 1985; Manderlink and Harackiewicz, 1984)

ความแตกต่างอีกประการหนึ่งระหว่างแรงจูงใจต่อเนื่องและความสนใจในกิจกรรมคือ แรงจูงใจต่อเนื่องให้ความสำคัญกับพฤติกรรมที่สังเกตเห็นได้เท่านั้น ในขณะที่ ความสนใจในกิจกรรมมีการวัดพฤติกรรมที่แสดงออกพร้อมกับภาวะเชิงสันนิษฐานทางจิตวิทยา เช่น ความรู้สึกสนุกสนาน ความพึงพอใจ การเห็นคุณค่าในกิจกรรม ความต้องการครอบครองกิจกรรม ความมุ่งมั่นในการทำกิจกรรม การรับรู้ความสามารถของตนเอง ความเครียดและแรงกดดันภายนอก ความวิตกกังวล ระดับความเพียรพยายาม ความสมัครใจในการทำกิจกรรม ความน่าสนใจ เป็นต้น (Calder and Staw, 1975; Daniel and Esser, 1980; Enzle and Ross, 1978; Folger, Rosenfield, and Hays, 1978; Harackiewicz, 1979; Manderlink and Harackiewicz, 1984; Phillips and Lord, 1981; Ryan, Mims, and Koestner, 1983; Smith and Pittman, 1978)

เพื่อให้เห็นความแตกต่างระหว่างการวัดแรงจูงใจต่อเนื่องและความสนใจในกิจกรรมอย่างชัดเจน จึงขอเสนอวิธีการวัดแรงจูงใจทั้ง 2 ดังนี้

การวัดแรงจูงใจต่อเนื่อง Maehr (1976) ได้เสนอวิธีการวัดแรงจูงใจต่อเนื่อง 4 วิธี ดังนี้

1. การผูกมัดทางวาจา (Verbal Commitment) โดยให้บุคคลเซ็นสัญญาว่าจะทำกิจกรรมเดิมหรือกิจกรรมที่เกี่ยวข้องอีกครั้งเมื่อเวลาผ่านไป บุคคลจะต้องตอบคำถามซึ่งเพิ่มการผูกมัดเป็นลำดับ 3 ชั้น คือ ชั้นแรก บุคคลมีความเต็มใจที่จะทำงานนั้นต่อไปในอนาคตหรือไม่ ถ้าตอบ "ตกลง" เขาก็จะต้องตอบคำถามในชั้นที่ 2 คือ บุคคลจะทำกิจกรรมนั้นเมื่อเขามีเวลาว่างหรือไม่ ถ้าตอบ "ตกลง" ชั้นที่ 3 บุคคลจะต้องระบุเวลาที่เขาจะทำกิจกรรมนั้นและลงลายมือชื่อกำกับด้วย ทั้งคำถามและวิธีการให้คะแนนตัดแปลงมาจากวิธีของ กัตต์แมน
2. สังเกตพฤติกรรมการหวนกลับมาทำกิจกรรมนั้น เมื่อเขามีเวลาว่างหรือเวลาอิสระ นั่นคือ ภายหลังจากที่บุคคลยุติการทำกิจกรรมแล้ว มีการสร้างสถานการณ์ที่บุคคลสามารถเลือกทำอะไรก็ได้ หลังจากนั้นสังเกตพฤติกรรมว่าเขาหวนกลับมาทำกิจกรรมเป้าหมาย หรือกิจกรรมอื่น
3. การสำรวจแนวโน้มการกระทำ เป็นการสำรวจว่าบุคคลได้ขอยืมอุปกรณ์เกี่ยวข้องกับงานไปกี่คน โดยไม่คำนึงถึงวัตถุประสงค์ในการยืม
4. การสังเกตพฤติกรรมตามธรรมชาติ เป็นการติดตามว่าบุคคลได้ทำพฤติกรรมที่แสดงว่ามีแรงจูงใจต่อเนื่องในสถานการณ์ที่นอกเหนือจากห้องเรียน เช่น สนามเด็กเล่น ที่บ้าน หรือ นอกบริเวณโรงเรียน ด้วยวิธีการสัมภาษณ์ผู้ปกครอง หรือ บิดามารดา

การวัดความสนใจในกิจกรรม Ryan et al. (1983) ได้วิเคราะห์วิธีการศึกษาความสนใจในกิจกรรมในงานวิจัยจำนวนมากพบว่า มีการวัดความสนใจในกิจกรรม 2 ลักษณะคือ

1. การวัดพฤติกรรม (Behavior Measure) วิธีการที่ใช้ได้แก่ การสังเกตพฤติกรรมและปริมาณของงาน เมื่อผู้รับการทดลองมีเวลาว่างซึ่งสามารถเลือกทำอะไรก็ได้ ด้วยวิธีการดังกล่าวสามารถวัดพฤติกรรมทั้งในห้องทดลองหรือภายนอกห้องทดลองก็ได้ กล่าวคือ ในสภาพห้องทดลอง ผู้ทดลองกำหนดช่วงเวลาอิสระในระหว่างการทดลองประมาณ 5-10 นาที โดยจัดให้มีกิจกรรมอื่นร่วมกับกิจกรรมเป้าหมายให้เลือกทำ แล้วสังเกตพฤติกรรมของผู้รับ

การทดลองว่าเลือกทำกิจกรรมเป้าหมายหรือไม่ โดยผ่านกระจกทางเดียว (one way mirror) รวมทั้งบันทึกเวลาที่ผู้รับการทดลองทำกิจกรรมเป้าหมายด้วย นอกจากนี้ อาจมีการบันทึกเวลาที่ผู้รับการทดลองทำกิจกรรมเป้าหมายนอกเหนือจากเวลาอิสระที่กำหนดให้ (Extra Time) สำหรับในสภาพนอกห้องทดลอง ผู้ทดลองกำหนดให้กิจกรรมเป้าหมายที่นอกเหนือจากกิจกรรมในห้องทดลอง (Extra task) แก่ผู้รับการทดลอง

ดัชนีที่แสดงให้เห็นว่าคุณมีความสนใจในกิจกรรม คือ

1.1 การเลือกทำกิจกรรมเป้าหมาย ในสภาพการณ์ที่เขาสามารถเลือกทำอะไรก็ได้ หรือมีเวลาอิสระ

1.2 จำนวนเวลาที่บุคคลทำกิจกรรมเป้าหมาย เป็นสิ่งที่แสดงว่าเขามีความสนใจในกิจกรรมแตกต่างกัน ดังนี้ (Bandura and Schunk, 1981; Folger et al., 1978; Harackiewicz, 1979; Kruglanski et al., 1975; Lepper, Green, and Nisbett, 1973)

1.2.1 ในสภาพการณ์ที่ "กิจกรรมเป้าหมายได้รับการกำหนด" การใช้เวลาน้อยในการทำกิจกรรมนั้น ๆ ให้เสร็จสิ้นโดยเร็ว แสดงว่าบุคคลเอาใจใส่และกระตือรือร้นในการทำงาน เช่น ภายหลังจากนักเรียนได้รับชุดงานคณิตศาสตร์เพิ่มเติม นักเรียนที่มีความสนใจในกิจกรรมคณิตศาสตร์ก็จะเลือกและรีบทำชุดงานคณิตศาสตร์ให้เสร็จสิ้น สอดคล้องกับงานของ Phillips และ Lord (1981) ที่พบว่า บุคคลที่มีความสนใจในกิจกรรมสูงปรับปรุงวิธีการทำงานของตนและใช้เวลาน้อยลงในการทำงานที่กำหนดให้

1.2.2 ในสภาพการณ์ที่ "ไม่กำหนดกิจกรรมเป้าหมายให้ทำ" การใช้เวลามากกับการทำกิจกรรมเป้าหมายย่อมแสดงว่า บุคคลมีความสนใจในกิจกรรม เช่น เมื่อนักเรียนมีเวลาว่างซึ่งสามารถทำกิจกรรมใด ๆ ก็ได้โดยไม่กำหนด แต่นักเรียนมักเลือกเล่นเกมต่อศัพท์ภาษาอังกฤษ (Scrabble) ย่อมแสดงว่า นักเรียนมีความสนใจในกิจกรรมภาษาอังกฤษ

1.3 ปริมาณงาน เมื่อบุคคลมีความสนใจในกิจกรรมสูง เขาก็มีแนวโน้มที่จะทำกิจกรรมนั้น ๆ มากด้วย ในการวัดว่าคุณมีความสนใจในกิจกรรมมักให้ความสำคัญกับการที่เขาเลือกทำกิจกรรมนั้นเพราะพึงพอใจที่จะทำ (Task Involvement) หรือต้องการเรียนรู้ในการทำงาน โดยไม่คำนึงถึงความถูกต้องของงาน (Slavin, 1991)

1.4 ความเพียรพยายาม โดยพิจารณาว่าคุณมุ่งมั่นในการทำกิจกรรมที่

เกี่ยวข้องกับงานอย่างต่อเนื่องโดยไม่หยุดพักก่อนที่กิจกรรมนั้นเสร็จ และลักษณะของกิจกรรม เป็นกิจกรรมที่มีระดับความซับซ้อนแตกต่างกัน (Maehr, 1976)

2. การวัดโดยใช้แบบรายงานตนเอง (Self-report) ใช้ในการวัดภาวะเชิง สันนิษฐานของความสนใจในกิจกรรม เช่น การเลือกทำกิจกรรม ความน่าสนใจ ความพึงพอใจ ความสมัครใจในการทำกิจกรรม ความเหนื่อยล้า ความสนุกสนาน ความวิตกกังวล แรงกดดันภายนอก เป็นต้น ลักษณะของแบบรายงานตนเอง ได้แก่ แบบมาตราประมาณค่า (Rating Scale) ของลิเคิร์ต ตั้งแต่ 5-9 อันดับ โดยมีข้อความที่แสดงความสนใจใน กิจกรรมทั้งทางบวกและทางลบในจำนวนที่เท่ากัน สำหรับการตรวจให้คะแนน ถ้าข้อความ เป็นทางบวก ผู้รับการทดลองที่ตอบ "เห็นด้วยอย่างยิ่ง" จะได้รับ 5 คะแนน และ "ไม่เห็น ด้วยอย่างยิ่ง" จะได้รับ 1 คะแนน ถ้าข้อความเป็นทางลบ ผู้รับการทดลองที่ตอบ "เห็นด้วย- อย่างยิ่ง" จะได้รับ 1 คะแนน และ "ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง" จะได้รับ 5 คะแนน

การศึกษาความสนใจในกิจกรรมมีทั้งการวัดพฤติกรรมและภาวะเชิงสันนิษฐาน ซึ่ง Harackiewicz (1979) พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมและแบบรายงานตนเองที่ใช้วัดภาวะเชิงสันนิษฐานมีความสัมพันธ์กัน .44 สอดคล้องกับงานของ Ryan et al. (1983) ที่พบว่า ลักษณะทั้ง 2 มีความสัมพันธ์กัน .42 ในขณะที่ Daniel และ Esser (1980) พบ ว่า พฤติกรรมและแบบรายงานตนเองของผู้รับการทดลองมีความสัมพันธ์กันเพียง .34 เท่านั้น จะเห็นได้ว่าลักษณะทั้ง 2 มีความสัมพันธ์กันทางบวก แต่ไม่สูงนัก เหตุผลประการหนึ่งซึ่ง Calder และ Staw (1975) กล่าวถึงคือ สภาพทางร่างกาย อันได้แก่ ความเบื่อหน่าย และความเมื่อยล้า

นอกจากนี้ Calder และ Staw (1975) ได้เสนอแนะลักษณะของความสนใจใน กิจกรรม ไว้ดังนี้

1. เวลาอิสระ (Free-time) บุคคลที่มีความสนใจในกิจกรรมจะเลือกทำ กิจกรรมนั้น ๆ ด้วยตนเองมากกว่ากิจกรรมอื่น ๆ เมื่อมีเวลาอิสระ
2. ความเพียรพยายาม (Persistence) บุคคลจะทำกิจกรรมที่ยากมากหรือ กิจกรรมที่เขาสนใจอย่างต่อเนื่อง ตั้งใจและไม่ล้มเลิกง่าย ๆ แม้ไม่มีสิ่งล่อใจในการทำ กิจกรรมนั้น
3. ความเต็มใจ (Willingness) บุคคลจะเลือกทำกิจกรรมนั้น ๆ ด้วยตนเอง

โดยความสมัครใจ เต็มใจในการทำงาน โดยไม่จำเป็นต้องมีการบีบบังคับ

4. ความสนใจความพึงพอใจ (Satisfy and Interest) บุคคลจะทำกิจกรรมนั้นอย่างมีความสุข มีความพึงพอใจ และสนุกสนานจากการทำกิจกรรมนั้น

ปัจจัยที่มีผลต่อความสนใจในกิจกรรม

ปัจจัยหลายประการที่มีผลต่อความสนใจในกิจกรรม ได้แก่ (Bandura, 1982, 1986, 1988; Deci, Cascio, and Krusell, 1975; Deci and Ryan, 1987; Ryan, 1982)

1. การกำหนดเป้าหมายด้วยตนเอง เมื่อบุคคลมีอิสระในการกำหนดเป้าหมายของพฤติกรรมด้วยตนเอง หรือมีโอกาสได้เลือกผลการกระทำตามที่ตนต้องการ ย่อมทำให้เขายอมรับและรับผิดชอบต่อเป้าหมาย ในทางตรงกันข้าม เป้าหมายที่บุคคลอื่นกำหนดให้ได้สอดคล้องกับลักษณะของการควบคุม หรือการกำหนดให้บุคคลต้องทำบางสิ่งบางอย่าง ซึ่งอาจเป็นสิ่งที่ยากเกินไปที่เขาจะทำให้สำเร็จได้ บุคคลจึงเกิดความเบื่อหน่ายและหลีกเลี่ยง แต่อย่างไรก็ตาม หากผู้กำหนดเป้าหมายให้ความสำคัญกับการใช้ความพยายาม ความสนใจในกิจกรรมย่อมเพิ่มขึ้นได้

2. การให้ผลป้อนกลับ เป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นผลการกระทำของบุคคล เพื่อใช้ในการปรับปรุงการทำงาน ผลป้อนกลับเป็นได้ทั้งลักษณะที่เกอโทษหรือทำให้บุคคลหมดกำลังใจก็ได้ขึ้นอยู่กับระดับและทิศทางของการกระทำที่เปลี่ยนไป ประสบการณ์ของความสำเร็จเพิ่มความสนใจในกิจกรรม ในขณะที่ประสบการณ์ของความล้มเหลวเป็นอุปสรรคต่อความสนใจในกิจกรรม

3. การรับรู้ความสามารถของตนเอง การรับรู้ความสามารถของตนเองมีความสัมพันธ์กับความสนใจในกิจกรรม กล่าวคือ บุคคลมีความสนใจในกิจกรรมที่เขาเชื่อว่าเขาสามารถทำได้ ในทางตรงกันข้าม หากเขาไม่มั่นใจในความสามารถของตนเอง เขาย่อมมีความสนใจในกิจกรรมนั้นต่ำด้วย

4. รางวัล (Reward) Deci เชื่อว่า รางวัลมีบทบาทที่สำคัญ 2 ประการ คือ ประการแรก รางวัลเป็นข้อมูล (Information) ประการที่สอง รางวัลเป็นตัวควบคุม (Control) รางวัลที่มีลักษณะเป็นข้อมูลมีความเกี่ยวข้องกับความสามารถของบุคคล เมื่อบุคคลกระทำกิจกรรมใด ๆ บรรลุผลสำเร็จแล้วได้รับรางวัล รางวัลอันเกี่ยวเนื่องกับความ



สำเร็จในการทำกิจกรรมนั้น ทำให้บุคคลมีความสนใจในกิจกรรมเพิ่มมากขึ้น เพราะบุคคลรับรู้ว่าเขามีความสามารถในงานนั้น สำหรับรางวัลที่มีลักษณะเป็นตัวควบคุม จะควบคุมให้บุคคลทำพฤติกรรมบางอย่างให้สำเร็จ หรืออาจกดดันให้เขาทำงานให้ได้ตามมาตรฐานสูงสุดแล้วจึงจะได้รับรางวัล ทำให้เขาระบุเหตุแห่งการกระทำพฤติกรรมของตนว่าเกิดขึ้นเพราะรางวัลจากภายนอก รวมทั้งเขาได้เป็นผู้กำหนดสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง ความสนใจในกิจกรรมจึงต่ำลง อาจกล่าวได้ว่า รางวัลทั้ง 2 ลักษณะ มีความแตกต่างที่สำคัญ คือ ในสภาพรางวัลที่เป็นข้อมูลปราศจากการบีบบังคับจากภายนอกและมิได้มีการคาดหวังที่จะได้รับรางวัล ส่วนสภาพรางวัลที่เป็นตัวควบคุม ได้รับการควบคุมจากภายนอกและในสภาพการณ์ดังกล่าวเปิดโอกาสให้บุคคลคาดหวังในรางวัลอย่างเด่นชัดด้วย

5. การคุกคามและการกำหนดเวลา (Threats and deadline) การกำหนดเวลาในการทำกิจกรรมให้สมบูรณ์ อาจทำให้บุคคลบรรลุผลสำเร็จ แต่ในขณะเดียวกันก็สอดคล้องสภาพการบีบบังคับหรือแรงกดดันจากภายนอกด้วย ซึ่งคุกคามและมีผลต่อความสนใจในกิจกรรม

ความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายระยะสั้นและความสนใจในกิจกรรม

ทฤษฎีการประเมินทางปัญญา (Cognitive Evaluation Theory) ของ Deci (1978) ได้กล่าวถึง แรงจูงใจภายในของบุคคลว่าเกิดขึ้นจากองค์ประกอบ 2 ส่วน คือ ความต้องการเป็นผู้มีความสามารถ (Competence) และการกำหนดสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง (Self-determining) ดังนั้น บุคคลจึงเริ่มต้นจากการแสวงหาความท้าทาย หลังจากนั้นเขาจะใช้ความพยายามเพื่อเอาชนะความท้าทายนั้น ซึ่งแสดงให้เห็นความสามารถของตนเอง หากความท้าทายไม่เหมาะสมกับเขา เขาจะค้นหากระทั่งพบความท้าทายที่เหมาะสมกับความสามารถของตนเอง ในลักษณะเดียวกัน ทฤษฎีเชิงปัญญาทางสังคม ของ Bandura (1988) ก็กล่าวถึงแรงจูงใจของบุคคลว่าเป็นผลมาจาก "การสร้างความขัดแย้ง" (Discrepancy Production) ด้วยเป้าหมายที่ท้าทาย หลังจากนั้น เขาก็จะ "ลดความขัดแย้ง" (Discrepancy Reduction) ด้วยการกระทำเป้าหมายให้บรรลุผลสำเร็จ โดยที่แรงจูงใจในทฤษฎีทั้ง 2 เป็นองค์ประกอบภายใน และมีการแสดงออกในรูปพฤติกรรมความสนใจในกิจกรรม

Bandura เชื่อว่า ความสนใจในกิจกรรมไม่ใช่สิ่งที่มีมาแต่กำเนิด แต่เกิดขึ้นจาก

การเรียนรู้ประสบการณ์ที่เหมาะสม ความสนใจในกิจกรรมได้รับการกระตุ้นจากปฏิริยาการประเมินตนเองอันได้แก่ ความพึงพอใจที่ได้รับจากการบรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมายที่ท้าทาย (Bandura, 1982) นอกจากนี้ Bandura และ Schunk (1981) ยังพบว่า ความสนใจในกิจกรรมมีความสัมพันธ์เชิงเส้นตรงทางบวกกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง นั่นคือ บุคคลมีแนวโน้มสนใจในกิจกรรมซึ่งเขาเชื่อว่าตนมีความสามารถ

การประสบความสำเร็จโดยตัวของมันเองแล้วไม่ได้มีความสัมพันธ์กับความสนใจในกิจกรรมโดยตรง แต่ความสัมพันธ์เกิดขึ้นจากการที่บุคคลตั้งเป้าหมายซึ่งใช้ประเมินผลการกระทำ (Bandura and Schunk, 1981) โดยทั่วไป การตั้งเป้าหมายสามารถเพิ่มความสนใจในกิจกรรม อย่างน้อยที่สุด 3 ลักษณะ คือ

1. การตั้งเป้าหมายที่ท้าทาย ทำให้บุคคลต้องเกี่ยวข้องกับกิจกรรมที่ใช้ความสามารถ
2. การตั้งเป้าหมายทำให้บุคคลควบคุมพฤติกรรมในการทำงานของตนเอง เมื่อเขาได้รับความพึงพอใจจากการบรรลุเป้าหมาย ส่อมเป็นตัวกระตุ้นความสนใจในกิจกรรม
3. การตั้งเป้าหมายเป็นสื่อกลางสำคัญในการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเอง ซึ่งมีความสัมพันธ์กับความสนใจในกิจกรรม

เป้าหมายมีอิทธิพลต่อความสนใจในกิจกรรมเป็นผลมาจากโครงสร้างและคุณสมบัติของเป้าหมาย (Bandura, 1988) การตั้งเป้าหมายระยะสั้นเป็นคุณสมบัติประการหนึ่งของเป้าหมายซึ่งทำให้เกิดความสนใจในกิจกรรมได้ เนื่องจากการตั้งเป้าหมายระยะสั้นส่งเสริมให้บุคคลได้มีโอกาสแสดงความสามารถและความสนใจในกิจกรรมอย่างชัดเจน ทำให้ความปรารถนาของบุคคลมีคุณค่ามากขึ้น นอกจากนี้ เป้าหมายระยะสั้นยังทำให้เขามั่นใจว่า ภายหลังจากที่ทักษะได้รับการพัฒนาแล้ว เขาจะได้รับสิ่งล่อใจในระยะเวลานั้น สิ่งล่อใจที่แสดงถึงความสำเร็จของเขานี้เองทำให้เขามีความสนใจในกิจกรรมเพิ่มมากขึ้น

ภายใต้สถานการณ์ของการตั้งเป้าหมายระยะสั้น การประเมินตนเองเกิดขึ้นบ่อยครั้งกว่าการตั้งเป้าหมายระยะยาว (Manderlink and Harackiewicz, 1984) ดังนั้น บุคคลจึงได้รับข้อมูลป้อนกลับจากการทำงานบ่อยครั้งกว่า นำไปสู่การพัฒนาผลงานให้เพิ่มมากขึ้น ผลการทำงานที่สอดคล้องกับเป้าหมายย่อมทำให้เขาพึงพอใจ ประสบการณ์ส่วนหลังนี้มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อความสนใจในกิจกรรม ในทางตรงกันข้าม การตั้งเป้าหมายระยะยาวบุคคลต้องรอเป็นเวลานานถึงจะได้รับข้อมูลป้อนกลับในการทำงาน เขาจึงหมดกำลังใจและมีความ

สนใจในกิจกรรมต่ำลง อาจกล่าวได้ว่า เป้าหมายระยะสั้นซึ่งได้รับการจัดลำดับแล้ว ทำให้บุคคลเกิดความรู้สึกขัดแย้งน้อยที่สุด (Bandura, 1988)

เป้าหมายระยะสั้นอาจจะเพิ่มหรือทำลายความสนใจในกิจกรรมของผู้เรียนก็ได้ขึ้นอยู่กับความสนใจในตอนเริ่มแรกต่อกิจกรรมนั้น นั่นคือ การตั้งเป้าหมายลดความสนใจในกิจกรรมที่มีความสนใจอยู่แล้ว เช่น การเล่นเกมปริศนา ในทางตรงกันข้าม จะเพิ่มหรือสร้างความสนใจในกิจกรรมที่ผู้เรียนไม่มีความสนใจมาก่อน งานที่น่าเบื่อ หรืองานที่ต้องทำซ้ำซาก (Mossholder, 1980; Frost, 1976) แต่อย่างไรก็ตาม การทำกิจกรรมที่น่าเบื่อมาก ๆ การตั้งเป้าหมายก็ไม่อาจเพิ่มความสนใจในงานได้ (Bandura, 1986)

ถึงแม้การตั้งเป้าหมายระยะสั้นจะกระตุ้นและพัฒนาความสนใจในกิจกรรม แต่ถ้าเป้าหมายระยะสั้นเป็นสิ่งที่ง่ายเกินไปสำหรับบุคคลแล้ว การตั้งเป้าหมายระยะยาวจะทำให้เขามีความสนใจในกิจกรรมและรู้สึกท้าทายมากกว่าเป้าหมายระยะสั้น (Manderlink and Harackiewicz, 1984) การตั้งเป้าหมายระยะสั้นที่มีความท้าทายเป็นสิ่งสำคัญที่ช่วยส่งเสริมความสนใจในกิจกรรม เนื่องจาก บุคคลจูงใจตนเองในการทำกิจกรรมใด ๆ ภายใต้งैอนไข "การสร้างความขัดแย้ง" และ "การลดความขัดแย้ง" กล่าวคือ เขามักแสวงหาความท้าทาย และแล้วเขาก็จะใช้ความพยายามเพื่อเอาชนะความท้าทายนั้น การตั้งเป้าหมายระยะสั้นทำให้บุคคลเห็นความท้าทายใหม่ ๆ จากเป้าหมายย่อย ๆ เมื่อบุคคลพบความสำเร็จ เขาย่อมเกิดความพึงพอใจและสร้างความสนใจในกิจกรรมนั้น

ความสัมพันธ์ระหว่างการตั้งเป้าหมายและผลสัมฤทธิ์ในการเรียน

การที่นักเรียนได้ตั้งเป้าหมายไว้ ย่อมเป็นแรงกระตุ้นและชี้แนะให้เขาได้ทราบว่าเขาควรแสดงพฤติกรรมในระดับใด ทั้งนี้เนื่องจากตัวเป้าหมายเชื่อมโยงไปสู่กระบวนการเปรียบเทียบภายในระหว่างตัวเป้าหมายเองและผลการกระทำ หากความแตกต่างของ 2 สิ่งนี้มาก จะทำให้เขาเกิดความไม่พึงพอใจ และนักเรียนก็มีแนวโน้มเพิ่มความพยายามจนกระทั่งเป้าหมายบรรลุผลสำเร็จ ในทางตรงกันข้าม หากมีความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายและผลการกระทำ นักเรียนย่อมเกิดความพึงพอใจ พร้อมกับกับเพิ่มความพยายามในการเรียนต่อไป อาจกล่าวได้ว่า เป้าหมายก่อให้เกิดการเปรียบเทียบซึ่งทำให้นักเรียนได้ทราบว่าการคงความพยายามที่มีอยู่หรือเปลี่ยนแปลงให้เพิ่มมากขึ้น ถึงแม้ว่าบุคคลจะได้รับความพอใจจากเป้าหมาย

ที่บรรลุผลสำเร็จแล้ว แต่เขาก็ยังมีการแสวงหาความท้าทายใหม่ ๆ เป้าหมายที่ท้าทายและมีโอกาสที่จะทำได้สำเร็จเป็นเสมือนสิ่งล่อใจให้บุคคลต้องการเอาชนะ

นอกจากนี้ การตั้งเป้าหมายยังทำให้ได้ทราบข้อมูลทางปัญญา (Cochran, 1981) ซึ่งแสดงให้เห็นว่าผลการเรียนของเขาเป็นอย่างไร รวมทั้งความผิดพลาดที่เกิดขึ้นซึ่งเป็นสิ่งสำคัญในการปรับปรุงการเรียนและพัฒนาทักษะ เป้าหมายจึงเป็นเสมือนสื่อสำคัญในการควบคุมและกำหนดพฤติกรรม (Meece and Blumenfeld, 1988) ซึ่งสอดคล้องกับแนวความคิดของ Lock et al. (1981) เขาได้อธิบายอิทธิพลของการตั้งเป้าหมายที่มีต่อพฤติกรรมใน 4 ลักษณะ คือ

1. ทิศทาง การตั้งเป้าหมายทำให้บุคคลสามารถกำหนดทิศทางการกระทำได้สอดคล้องกับเป้าหมาย ดังที่ Rothkopf และ Billington (1979) พบว่า นักเรียนที่ตั้งเป้าหมายที่จะจะจงใจใช้เวลาช้านานกว่านักเรียนที่ไม่ตั้งเป้าหมายในการอ่านข้อมูลที่มีเนื้อหาสัมพันธ์กับเป้าหมาย แต่ใช้เวลาน้อยกว่าในการอ่านข้อความที่ไม่เกี่ยวข้องกับเป้าหมาย

2. ความพยายาม เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นได้พร้อม ๆ กับการกำหนดทิศทาง ตามสัดส่วนที่บุคคลรับรู้ว่าคุณมีความต้องการในเป้าหมายเพียงใด นั่นคือ หากนักเรียนมีความต้องการบรรลุเป้าหมายที่ท้าทาย เขาต้องเพิ่มความพยายามและความตั้งใจมากกว่า การตั้งเป้าหมายที่ง่าย หรือไม่มีเป้าหมาย

3. ความคงทน (Persistence) ความคงทนเป็นระดับของความเพียรพยายามที่เพิ่มมากขึ้นเมื่อเวลาผ่านไป ดังนั้น ความคงทนจึงเป็นการนำเอาโลกทั้ง 2 ดังที่กล่าวแล้วมารวมกัน ตัวอย่างการตั้งเป้าหมายที่มีผลต่อความคงทน เช่น งานของ La Porte และ Nath (1976) ทำการศึกษาเกี่ยวกับนักศึกษาโดยให้อ่านบทความโดยไม่จำกัดเวลา ผลปรากฏว่า นักศึกษาซึ่งได้รับคะแนนร้อยละ 90 จากคะแนนเต็ม 20 คะแนน ได้ขอเวลาในการอ่านบทความโดยไม่จำกัดเวลา และใช้เวลาในการอ่านบทความมากกว่านักศึกษาที่ได้คะแนนร้อยละ 25 ด้วย

4. การพัฒนากลยุทธ์ กลไกทั้ง 3 ตัว อันได้แก่ ทิศทาง การใช้ความพยายาม และความคงทนเป็นผลโดยตรงจากการตั้งเป้าหมาย ในขณะที่การพัฒนากลยุทธ์หรือวางแผน เพื่อให้เป้าหมายบรรลุผลเป็นผลโดยทางอ้อมจากการตั้งเป้าหมาย กระบวนการพัฒนากลยุทธ์เป็นส่วนประกอบสำคัญในปัญหา ทำให้เกิดการพัฒนาทักษะ หรือการแก้ปัญหาเชิงสร้างสรรค์ เมื่อบุคคลได้ตั้งเป้าหมายแล้ว เขาก็จำเป็นต้องวางแผนและจัดระบบการทำงาน เช่น Terborg

(1976) พบว่า นักเรียนที่มีเป้าหมายจดความรู้เพิ่มเติมไว้ที่ริมหนังสือด้านซ้ายมากกว่านักเรียนที่ไม่มีเป้าหมาย

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคการตั้งเป้าหมาย ได้มีผู้ทำการศึกษาในหลายรูปแบบ และได้นำเอากระบวนการตั้งเป้าหมายระยะสั้นมาใช้เพิ่มผลสัมฤทธิ์, ความสนใจในกิจกรรม, การรับรู้ความสามารถของตนเอง, แรงจูงใจในการทำงาน, รวมทั้งการลดพฤติกรรมกินอาหารในผู้ที่น้ำหนักมากเกินไปอีกด้วย สำหรับงานวิจัยที่ทำการศึกษากระบวนการตั้งเป้าหมายระยะสั้นต่อการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ ได้แก่ Rothkopf และ Billington (1979) ซึ่งทำการศึกษาผลการตั้งเป้าหมายระยะสั้นที่มีผลต่อการเรียนรู้ข้อมูลโดยตรวจสอบจากเวลาและการเคลื่อนไหวของดวงตา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา จำนวน 84 คน ผู้วิจัยจัดนักเรียนเข้ากลุ่มการทดลอง 3 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ตั้งเป้าหมายจดจำการเรียนรู้ 5 ข้อ กลุ่มที่ 2 ตั้งเป้าหมายจดจำการเรียนรู้ 10 ข้อ และกลุ่มที่ 3 ไม่ตั้งเป้าหมาย ผู้รับการทดลองในแต่ละกลุ่มมีจำนวน 36, 36 และ 12 คน ตามลำดับ กลุ่มทดลองที่ 1 และกลุ่มทดลองที่ 2 ได้รับรายการเป้าหมายการเรียนรู้ ซึ่งเขาจะต้องจดจำเป้าหมายนั้น โดยที่เป้าหมายมีลักษณะเป็นบทความจำนวน 1,481 คำ ปรากฏบนสไลด์ จำนวน 12 ชุด สไลด์ซึ่งเกี่ยวข้องกับเป้าหมายในกลุ่มที่ 1 คือ หมายเลข 1, 3, 7, 9 และ 12 สไลด์เกี่ยวกับเป้าหมายในกลุ่มที่ 2 คือ หมายเลข 1, 3, 5, 6, 7, 9, 10 และ 12 ส่วนสไลด์หมายเลข 2, 4, 8 และ 11 ไม่เกี่ยวข้องกับเป้าหมาย ผลการทดลองพบว่า กลุ่มทดลองที่ 1 และ 2 ใช้เวลามากกว่ากลุ่มที่ 3 ในการมองดูบทความซึ่งเกี่ยวข้องกับเป้าหมาย และใช้นานน้อยกว่าในการมองดูเนื้อหาที่ไม่เกี่ยวข้องกับเป้าหมาย ย่อมแสดงให้เห็นว่า การตั้งเป้าหมายระยะสั้นทำให้ผู้รับการทดลองมีทิศทาง และมีความตั้งใจในการทำตามเป้าหมายมากกว่ากลุ่มที่ไม่มีการตั้งเป้าหมาย นอกจากนี้ Schunk (1985) ทำการศึกษาผลการตั้งเป้าหมายระยะสั้นด้วยตนเองกับเด็กด้อยสัมฤทธิ์ ซึ่งเป็นนักเรียนเกรด 6 ถึงเกรด 8 จำนวน 30 คน เพศชาย 15 คน เพศหญิง 15 คน อายุเฉลี่ย 13 ปี 5 เดือน นักเรียนกลุ่มนี้มีความบกพร่องในการเรียนคณิตศาสตร์และมี IQ อยู่ในช่วง 85-110 (WISC-R) ผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ซึ่งวัดจาก Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery

(1977) อยู่ในช่วงส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 1-1.5 ต่ำกว่าคะแนนมาตรฐานของแบบทดสอบ ผู้วิจัยจัดนักเรียนเข้ากลุ่มการทดลอง 3 กลุ่ม ๆ ละ 10 คน นักเรียนได้รับการฝึกและสอน การทำแบบฝึกหัดครั้งละ 45 นาที จำนวน 7 ครั้ง เป็นเวลาติดต่อกัน 5 วัน โดยที่กลุ่มที่ 1 ตั้งเป้าหมายระยะสั้นด้วยตนเอง กลุ่มที่ 2 กำหนดเป้าหมายระยะสั้นโดยครูผู้สอน กลุ่มที่ 3 ไม่ตั้งเป้าหมาย ผลการทดลองพบว่า กลุ่มนักเรียนที่มีการตั้งเป้าหมายระยะสั้นด้วยตนเอง มีทักษะในการแก้ปัญหาเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่มนักเรียนที่ครูเป็นผู้กำหนดเป้าหมายให้ และกลุ่มที่ไม่มีเป้าหมาย

นอกจากนี้งานวิจัยบางเรื่องยังทำการศึกษากระบวนการตั้งเป้าหมายระยะสั้นร่วมกับคุณสมบัติอื่น ๆ ของเป้าหมายด้วย เช่น ความท้าทาย, ความเจาะจง เป็นต้น ดังที่งานวิจัยของ Frost (1976) ได้ทำการศึกษาการตั้งเป้าหมายระยะสั้น และกระบวนการของงานที่มีผลต่อการทำงานของนักศึกษา โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาปริญญาตรีและบัณฑิตศึกษา จากมหาวิทยาลัยมิชิแกน จำนวน 240 คน การวิจัยประกอบด้วยกลุ่มทดลองใหญ่ 4 กลุ่ม ได้แก่

- 1) ความเจาะจงของเป้าหมาย ประกอบด้วย กลุ่มตั้งเป้าหมายเจาะจงและกลุ่มตั้งเป้าหมายแบบทั่วไป
- 2) ความท้าทายของเป้าหมาย แบ่งเป็น 3 ระดับ คือ กลุ่มตั้งเป้าหมายท้าทายสูงมาก คือ ตำแหน่งของเป้าหมายสูงกว่าค่าเฉลี่ย 3 หน่วย (S.D.=3), กลุ่มตั้งเป้าหมายท้าทายสูง คือ ตำแหน่งของเป้าหมายสูงกว่าค่าเฉลี่ย 1.5 หน่วย (S.D.=1.5) และกลุ่มตั้งเป้าหมายท้าทายปานกลาง ตำแหน่งของเป้าหมายอยู่ที่ค่าเฉลี่ยของกลุ่ม
- 3) เป้าหมายระยะสั้น แบ่งช่วงเป้าหมายการทำงานออกเป็นช่วง ๆ ละ 7 นาที ทุกกลุ่ม
- 4) การยอมรับในเป้าหมาย ประกอบด้วย กลุ่มที่ยอมรับ และกลุ่มที่ไม่ยอมรับในเป้าหมาย

นักศึกษาทุกกลุ่มต้องทำงาน 2 ลักษณะ คือ งานที่มีลักษณะกำกวมและงานที่มีการอธิบายอย่างชัดเจน งานที่มีลักษณะกำกวมเป็นการต่อปริศนาให้มีความสมบูรณ์ จำนวน 24 ชิ้น ในเวลา 42 นาที ส่วนงานที่มีการอธิบายชัดเจนเป็นการอ่านข้อกระทงซึ่งใช้ภาษาที่เข้าใจง่าย นักศึกษาต้องแยกแยะคำผิดที่ปรากฏในข้อกระทงแต่ละข้อ จำนวน 268 ข้อ ในเวลา

42 นาที ผลการทดลองพบว่า กลุ่มที่มีการตั้งเป้าหมายระยะสั้นที่มีความท้าทายสูงมากและกลุ่มตั้งเป้าหมายระยะสั้นที่มีความท้าทายสูงมีผลการทำงานสูงกว่ากลุ่มตั้งเป้าหมายระยะสั้นที่มีความท้าทายระดับปานกลาง กลุ่มที่มีการตั้งเป้าหมายระยะสั้นเจาะจงมีผลการทำงานที่สูงกว่ากลุ่มตั้งเป้าหมายแบบทั่วไป เช่นเดียวกับงานวิจัยของ La Porte และ Nath (1976) ได้ทำการศึกษาผลการตั้งเป้าหมายที่มีผลต่อความถูกต้องในการทำแบบทดสอบร้อยแก้ว กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาสาขาธุรกิจ จำนวน 96 คน ผู้วิจัยจัดนักศึกษาเข้ากลุ่มการทดลอง 6 กลุ่ม ๆ ละ 16 คน ผู้วิจัยกำหนดเป้าหมายในการทดลอง 3 ลักษณะ คือ เป้าหมายระยะสั้นที่ท้าทาย, เป้าหมายที่ง่าย และเป้าหมายแบบทำให้ดีที่สุด ซึ่งในแต่ละกลุ่มมีการจำกัดความเร็ว 10 นาที และไม่จำกัดความเร็ว ในการทดลองผู้ช่วยวิจัยอ่านบทความ 2 ลักษณะ คือ บทความเกี่ยวกับระบบประสาทและสมอง และประวัติการทำเหมืองแร่ หลังจากนั้น จึงให้ผู้รับการทดลองทำแบบทดสอบ 20 ข้อ โดยที่กลุ่มที่ 1 ตั้งเป้าหมายระยะสั้นที่ท้าทาย ต้องทำแบบทดสอบ 18 ข้อและจำกัดเวลา กลุ่มที่ 2 ตั้งเป้าหมายระยะสั้นที่ท้าทายและไม่จำกัดเวลา กลุ่มที่ 3 ตั้งเป้าหมายที่ง่าย ต้องทำแบบทดสอบ 5 ข้อจาก 20 ข้อและจำกัดเวลา กลุ่มที่ 4 ตั้งเป้าหมายที่ง่ายและไม่จำกัดเวลา กลุ่มที่ 5 ตั้งเป้าหมายแบบทำแบบทดสอบให้ดีที่สุดและจำกัดเวลา กลุ่มที่ 6 ตั้งเป้าหมายแบบทำดีที่สุดและไม่จำกัดเวลา ผลการทดลองพบว่า กลุ่มที่ 2 ทำคะแนนความถูกต้องสูงกว่ากลุ่มที่ 1, 3, 4, 5, 6 กลุ่มที่ 1 ทำคะแนนความถูกต้องสูงกว่ากลุ่ม 3, 4, 5, 6 ส่วนกลุ่มตั้งเป้าหมายง่ายกับเป้าหมายแบบทำให้ดีที่สุดได้ผลไม่แตกต่างกัน จากผลการทดลองแสดงให้เห็นว่า การตั้งเป้าหมายระยะสั้นได้ช่วยเพิ่มผลการทำงานให้สูงขึ้น โดยเฉพาะหากเป้าหมายมีความท้าทายและเจาะจงก็จะยิ่งเพิ่มประสิทธิภาพของเป้าหมายระยะสั้นให้เพิ่มสูงขึ้น

นอกจากนี้กระบวนการตั้งเป้าหมายระยะสั้น ยังนำมาใช้ในการลดพฤติกรรมอย่างมีประสิทธิภาพด้วย เช่น งานของ Bandura และ Simon (1977) ทำการศึกษารายผลของการตั้งเป้าหมายระยะสั้นต่อการลดพฤติกรรมการกินอาหารของบุคคลที่มีความอ้วนมากเกินไป ผู้รับการทดลองมีจำนวน 66 คน เป็นเพศชาย 9 คน และเพศหญิง 57 คน อายุเฉลี่ย 43 ปี โดยผู้สมัครเข้าร่วมโปรแกรมการวิจัยนี้ มีน้ำหนักเฉลี่ยสูงกว่า 50 % ของน้ำหนักมาตรฐาน และไม่สามารถบริหารร่างกาย หรือควบคุมพฤติกรรมการกินได้ ผู้วิจัยแบ่งผู้รับการทดลองออกเป็น 5 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 เดือนตนเองระยะยาว กลุ่มตัวอย่างต้องจดบันทึกอาหารที่ตน

รับประทานเข้าไปอย่างต่อเนื่อง กลุ่มที่ 2 เดือนตนเองระชะสั้น กลุ่มตัวอย่างต้องบันทึกอาหารที่เขารับประทานเข้าไป 4 ช่วงต่อ 1 วัน กลุ่มที่ 3 ตั้งเป้าหมายระชะยาว กลุ่มตัวอย่างต้องบันทึกอาหารที่รับประทานทั้งหมดตอนที่สัปดาห์และต้องลดปริมาณอาหารลง 10% ของอาหารที่ทานในระชะเส้นฐาน กลุ่มที่ 4 ตั้งเป้าหมายระชะสั้น กลุ่มตัวอย่างต้องคำนวณปริมาณอาหารที่รับประทานในแต่ละครั้ง รวม 4 ครั้งต่อวันและต้องลดปริมาณอาหารลง 10% ของอาหารที่ทานในระชะเส้นฐาน กลุ่มที่ 5 กลุ่มควบคุม การทดลองแบ่งออกเป็น 2 ช่วง ช่วงที่ 1 เป็นการเก็บข้อมูลในระชะเส้นฐาน ซึ่งกลุ่มทดลองที่ 2 และ 4 ต้องบันทึกอาหารที่ตนรับประทานเป็นช่วง ๆ ละ 4 ชั่วโมง เป็นเวลา 1 สัปดาห์ ส่วนกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 และกลุ่มที่ 3 จดบันทึกปริมาณอาหารที่รับประทานรวมกันตลอด 1 สัปดาห์ ช่วงที่ 2 เป็นระชะทดลอง ซึ่งทุกกลุ่มได้รับการดำเนินการตั้งได้กล่าวแล้ว จากการทดลองพบว่า กลุ่มตั้งเป้าหมายระชะสั้นลดน้ำหนักและพฤติกรรมการกินได้มากกว่าทุกกลุ่ม กลุ่มตั้งเป้าหมายระชะยาวลดน้ำหนักและพฤติกรรมการกินได้มากกว่ากลุ่มเดือนตนเองและกลุ่มควบคุม กลุ่มเดือนตนเองก็ลดพฤติกรรมการกินและน้ำหนักได้มากกว่ากลุ่มควบคุม

เทคนิคการตั้งเป้าหมายระชะสั้น ไม่เพียงแต่เพิ่มผลสัมฤทธิ์เท่านั้น แต่ยังมีผลในการเพิ่มความสนใจในกิจกรรมอีกด้วย ซึ่งงานวิจัยต่อไปนี้แสดงให้เห็นผลการตั้งเป้าหมายระชะสั้นที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ในการเรียนและความสนใจในกิจกรรม Bandura และ Schunk (1981) ได้ทำการศึกษาการตั้งเป้าหมายระชะสั้นที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์และความสนใจในกิจกรรม โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษา ซึ่งขาดทักษะและมีความสนใจในการเรียนคณิตศาสตร์ต่ำ จำนวน 40 คน เพศชาย 21 คน เพศหญิง 19 คน อายุเฉลี่ย 8 ปี 4 เดือน ผู้วิจัยจัดนักเรียนเข้ากลุ่มการทดลอง 4 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 ฝึกให้นักเรียนตั้งเป้าหมายระชะสั้นด้วยตนเองในการทำแบบฝึกหัดแต่ละครั้ง กลุ่มที่ 2 ฝึกให้นักเรียนตั้งเป้าหมายระชะยาวที่ตั้งเพียงครั้งเดียวตลอดการฝึก 7 ครั้ง กลุ่มที่ 3 ไม่มีการตั้งเป้าหมาย กลุ่มที่ 4 เป็นกลุ่มควบคุม สำหรับนักเรียนในกลุ่มทดลองทั้ง 3 กลุ่ม ได้รับการฝึกและสอนทำแบบฝึกหัดเรื่องการลบครั้งละ 55 นาที จำนวน 7 ครั้ง เป็นเวลาติดต่อกัน 7 วัน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนในกลุ่มตั้งเป้าหมายระชะสั้นมีการเรียนรู้อย่างรวดเร็ว มีอัตราการแก้ปัญหาและพัฒนาทักษะในการลบได้สูงกว่าทุก ๆ กลุ่ม ตลอดจนมีความสนใจในกิจกรรมสูงกว่ากลุ่มอื่น ๆ ด้วย และงานวิจัยของ Morgan (1985) ได้ทำการศึกษาการตั้งเป้าหมาย

ระชะสั้นร่วมกับการเตือนตนเอง อันมีผลต่อผลสัมฤทธิ์และความสนใจในกิจกรรม กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 จำนวน 240 คน โดยแบ่งเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มที่มีคะแนนสูง กลุ่มที่มีคะแนนปานกลาง และกลุ่มที่มีคะแนนต่ำ โดยพิจารณาจากคะแนนที่ได้จากการสอบคัดเลือก เข้าศึกษาของนักศึกษา ผู้วิจัยจัดให้นักศึกษาเข้ากลุ่มการทดลอง 1 ใน 4 กลุ่ม ดังนี้ กลุ่มที่ 1 ตั้งเป้าหมายระชะสั้น กลุ่มที่ 2 สอนการใช้เวลาในการเรียน กลุ่มที่ 3 ตั้งเป้าหมาย ระชะยาว กลุ่มที่ 4 กลุ่มควบคุม กลุ่มทดลองทุกกลุ่มได้รับการฝึกการเตือนตนเอง ผลการ วิจัยพบว่า กลุ่มนักศึกษาที่ตั้งเป้าหมายระชะสั้นมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนตอนปลายปีดีกว่ากลุ่มที่ สอนการใช้เวลาในการเรียน กลุ่มตั้งเป้าหมายระชะยาว และกลุ่มควบคุม นอกจากนี้ กลุ่ม ตั้งเป้าหมายระชะสั้นยังมีความสนใจในกิจกรรมสูงกว่าทุก ๆ กลุ่มอีกด้วย เช่นเดียวกับงาน วิจัยของ Schunk (1980) ทำการศึกษาการตั้งเป้าหมายระชะสั้น เพื่อเพิ่มผลสัมฤทธิ์ในการ เรียนและความสนใจในกิจกรรม โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษา จำนวน 40 คน อายุเฉลี่ย 8 ปี 4 เดือน และมีผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ต่ำ ในการวิจัยมีการจัดเนื้อหา ในการเรียนการสอนเป็นกลุ่ม รวมทั้งมีการสอนทักษะในการปลดปล่อยระยะเวลาในการวิจัย ให้กับกลุ่มทดลอง ซึ่งผู้วิจัยแบ่งนักเรียนออกเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ตั้งเป้าหมายระชะสั้น กลุ่มที่ 2 ตั้งเป้าหมายระชะยาว กลุ่มที่ 3 ไม่มีการตั้งเป้าหมาย ผลการวิจัยพบว่า นักเรียน ในกลุ่มตั้งเป้าหมายระชะสั้นเรียนรู้วิธีการบางอย่างรวดเร็วและพัฒนาทักษะในการแก้ปัญหาโจทย์ คณิตศาสตร์ รวมทั้งยังมีความสนใจในกิจกรรมเพิ่มสูงขึ้นมากกว่ากลุ่มตั้งเป้าหมายระชะยาว และกลุ่มที่ไม่มีการตั้งเป้าหมาย นอกจากนี้ นักเรียนในกลุ่มตั้งเป้าหมายระชะยาวมีผลการ พัฒนาทักษะในการลบไม่แตกต่างจากนักเรียนในกลุ่มซึ่งไม่มีการตั้งเป้าหมาย

นอกจากนี้ ยังมีผู้นำเอาเทคนิคการตั้งเป้าหมายระชะสั้นมาใช้ร่วมกับเทคนิคอื่น ๆ เช่น Bandura และ Cervone (1983) ได้ทำการศึกษาผลการตั้งเป้าหมายที่เจาะจงระชะ สั้นร่วมกับการให้ข้อมูลป้อนกลับ ซึ่งมีผลต่อปฏิริยาต่อตนเอง และแรงจูงใจในการทำงาน โดย กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาที่ลงทะเบียนเรียนวิชาจิตวิทยาพื้นฐาน จำนวน 90 คน เพศชาย และเพศหญิงมีจำนวน 45 คนเท่ากัน การวิจัยจัดให้นักเรียนทำกิจกรรมในการออกกำลัง กาย ซึ่งผู้วิจัยจัดนักศึกษาเข้ากลุ่มการทดลอง 4 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 ตั้งเป้าหมายระชะสั้น และได้รับข้อมูลป้อนกลับว่าเขาออกกำลังกายได้กี่เปอร์เซ็นต์ สูงหรือต่ำกว่าครั้งที่ผ่านมา กลุ่ม ที่ 2 ตั้งเป้าหมายระชะสั้นด้วยตนเองในการออกกำลังกาย กลุ่มที่ 3 ให้ผลป้อนกลับในการ

ออกกำลังกาย กลุ่มที่ 4 กลุ่มควบคุม ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาในกลุ่มตั้งเป้าหมาาระยะสั้นและได้รับข้อมูลป้อนกลับมีแรงจูงใจในการออกกำลังกาย มีความพึงพอใจในตนเอง รวมทั้งมีความพยายามสูงกว่ากลุ่มที่ 2, 3, 4 กลุ่มตั้งเป้าหมาาระยะสั้นด้วยตนเองและกลุ่มได้รับข้อมูลป้อนกลับเพียงอย่างเดียว มีความพึงพอใจและแรงจูงใจในการทำงานมากกว่ากลุ่มควบคุม

Rosswork (1977) ได้ทำการศึกษาการตั้งเป้าหมาาระยะสั้นร่วมกับการให้การเสริมแรงอันมีผลต่อการสะกดคำและการสร้างประโยคของนักเรียนเกรด 6 จำนวน 80 คน เพศชาย 40 คน เพศหญิง 40 คน อายุเฉลี่ย 12 ปี ผู้วิจัยกำหนดให้นักเรียนสะกดคำและสร้างประโยคจากกลุ่มของคำที่กำหนดให้ ซึ่งแต่ละประโยคต้องใช้คำอย่างน้อยที่สุด 4 คำ โดยกำหนดเวลา 5 นาที ในการวิจัยแบ่งเป็น 3 ระยะ คือ ระยะเส้นฐาน ระยะทดลอง ระยะถอดถอนโปรแกรม ผู้วิจัยแบ่งนักเรียนออกเป็น 8 กลุ่ม ๆ ละ 10 คน โดย 4 กลุ่มแรก กำหนดให้ตั้งเป้าหมาาเจาะจงและทำทาทาย ส่วน 4 กลุ่มที่เหลือกำหนดให้ตั้งเป้าหมาาที่ไม่เจาะจงหรือการทำให้ดีที่สุด ทั้ง 8 กลุ่มถูกกำหนดโดยเป้าหมาาาระยะสั้นที่ใช้เวลา 5 นาที ในการทดลอง สำหรับการให้การเสริมแรง แบ่งออกเป็น 4 ระดับ คือ ไม่ให้การเสริมแรง, ให้การเสริมแรงระดับต่ำ, ปานกลาง และสูง ดังนั้น กลุ่มทดลองทั้ง 8 กลุ่มประกอบด้วย กลุ่ม 1 ตั้งเป้าหมาาเจาะจง ทำทาทายและไม่ให้การเสริมแรง กลุ่ม 2 ตั้งเป้าหมาาเจาะจง ทำทาทายและเสริมแรงระดับต่ำ กลุ่ม 3 ตั้งเป้าหมาาเจาะจง ทำทาทายและเสริมแรงระดับปานกลาง กลุ่ม 4 ตั้งเป้าหมาาเจาะจง ทำทาทายและเสริมแรงระดับสูง กลุ่ม 5 ตั้งเป้าหมาาไม่เจาะจงและไม่เสริมแรง กลุ่ม 6 ตั้งเป้าหมาาไม่เจาะจงและเสริมแรงระดับต่ำ กลุ่ม 7 ตั้งเป้าหมาาไม่เจาะจงและเสริมแรงระดับปานกลาง กลุ่ม 8 ตั้งเป้าหมาาไม่เจาะจงและเสริมแรงระดับสูง ผลการวิจัยพบว่า กลุ่ม 1 มีผลการทำงานสูงกว่ากลุ่ม 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ในช่วงที่ 2 ระยะทดลอง กลุ่มที่ตั้งเป้าหมาาเจาะจงและทำทาทายทั้ง 4 กลุ่ม มีผลการทำงานสูงกว่ากลุ่ม 5, 6, 7, 8

Schunk (1983) ได้ทำการศึกษาบทบาทของการตั้งเป้าหมาาาระยะสั้นร่วมกับการใช้ข้อมูลเปรียบเทียบทางสังคมเพื่อเพิ่มผลสัมฤทธิ์ในการเรียนและการรับรู้ความสามารถของตนเอง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 4 และเกรด 5 จำนวน 40 คน อายุเฉลี่ย 10 ปี 8 เดือน เพศชาย 22 คน เพศหญิง 18 คน โดยเป็นนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ในคณิตศาสตร์ต่ำ และไม่สามารถแก้ปัญหาโจทย์ได้ถูกต้องมากกว่า 30% ของปัญหาทั้งหมด ผู้วิจัยแบ่งนักเรียนออกเป็น 4 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 ได้รับข้อมูลเปรียบเทียบทางสังคมซึ่งชี้ให้เห็นถึง

จำนวนข้อโดยเฉลี่ยที่นักเรียนคนอื่นสามารถทำได้ กลุ่มที่ 2 ตั้งเป้าหมายระยะสั้น ต้องแก้ปัญหาที่กำหนดให้ทำในแต่ละช่วงให้เสร็จสมบูรณ์ กลุ่มที่ 3 ตั้งเป้าหมายระยะสั้นร่วมกับการได้รับข้อมูลเปรียบเทียบทางสังคม กลุ่มที่ 4 กลุ่มควบคุม ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีการตั้งเป้าหมายระยะสั้นร่วมกับการได้รับข้อมูลเปรียบเทียบทางสังคมมีทักษะในการแก้ปัญหาได้สูงสุด และมีการรับรู้ความสามารถสูงกว่าทุกกลุ่ม ในขณะที่กลุ่มที่ 1, 2, 4 มีทักษะในการทำงานได้ผลไม่แตกต่างกัน

จากการวิจัยดังกล่าวข้างต้นแสดงให้เห็นว่า การตั้งเป้าหมายระยะสั้น เป็นสิ่งที่มีประสิทธิภาพมากทั้งการพัฒนาแรงจูงใจ เช่น ความสนใจในกิจกรรม ความพึงพอใจในงาน และการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ในการเรียน นอกจากนี้ เป้าหมายระยะสั้นยังทำให้การรับรู้ความสามารถของบุคคลสูงขึ้นด้วย แต่อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยยังไม่พบว่ามีงานวิจัยในเมืองไทยได้นำเอาการตั้งเป้าหมายระยะสั้นมาเชื่อมโยงหรือเพิ่มความสนใจในกิจกรรม หรือนำเอาการตั้งเป้าหมายระยะสั้นและการตั้งเป้าหมายระยะยาวมาเปรียบเทียบโดยตรง ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะทำการเปรียบเทียบผลจากการตั้งเป้าหมายระยะสั้นกับการตั้งเป้าหมายระยะยาว อันมีผลต่อความสนใจในกิจกรรมและผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ เพื่อศึกษาว่าในสภาพสังคมไทย "การตั้งเป้าหมายระยะสั้นจะมีผลต่อความสนใจในกิจกรรมและผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่าการตั้งเป้าหมายระยะยาว หรือการไม่มีเป้าหมาย หรือไม่"

ปัญหาในการวิจัย

การฝึกการตั้งเป้าหมายจะมีผลต่อความสนใจในกิจกรรมและผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 หรือไม่

ตัวแปรในการวิจัย

ตัวแปรอิสระ ได้แก่ การตั้งเป้าหมาย

ตัวแปรตาม ได้แก่ ความสนใจในกิจกรรม และผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์

วัตถุประสงค์ในการวิจัย

เพื่อศึกษาผลของการฝึกการตั้งเป้าหมายที่มีต่อความสนใจในกิจกรรมและผลสัมฤทธิ์
ในวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2

สมมติฐานในการวิจัย

1. กลุ่มนักเรียนที่มีการตั้งเป้าหมายระยะสั้นจะมีความสนใจในกิจกรรมสูงกว่ากลุ่ม
นักเรียนที่มีการตั้งเป้าหมายระยะยาว
2. กลุ่มนักเรียนที่มีการตั้งเป้าหมายระยะสั้นจะมีความสนใจในกิจกรรมสูงกว่ากลุ่ม
ควบคุม
3. กลุ่มนักเรียนที่มีการตั้งเป้าหมายระยะสั้นจะมีผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่า
กลุ่มนักเรียนที่มีการตั้งเป้าหมายระยะยาว
4. กลุ่มนักเรียนที่มีการตั้งเป้าหมายระยะสั้นจะมีผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่า
กลุ่มควบคุม

คำจำกัดความในการวิจัย

การตั้งเป้าหมาย (Goal Setting) หมายถึง กระบวนการซึ่งประกอบด้วย การ
กำหนดคะแนนความถูกต้องในการทำแบบทดสอบก่อนลงมือปฏิบัติ การตัดสินใจและประเมินพฤติกรรม
ด้วยตนเอง และการได้รับผลป้อนกลับ

การตั้งเป้าหมายระยะสั้น (Proximal Goal Setting) หมายถึง กระบวนการ
กำหนดคะแนนความถูกต้องในการทำแบบทดสอบย่อยก่อนลงมือปฏิบัติ โดยผู้วิจัยจัดให้มีขึ้นทุก
2 สัปดาห์ ตัดสินหรือประเมินพฤติกรรมด้วยตนเอง ได้รับผลป้อนกลับภายหลังการทดสอบย่อยทุก
ครั้ง

การตั้งเป้าหมายระยะยาว (Distal Goal Setting) หมายถึง กระบวนการ
กำหนดคะแนนความถูกต้องในการทำแบบทดสอบย่อยก่อนลงมือปฏิบัติเพียงครั้งเดียวเมื่อเริ่มต้น
การทดลอง ซึ่งเป็นการกำหนดคะแนนความถูกต้องในการทำแบบทดสอบย่อยที่ผู้วิจัยจะจัดขึ้นให้

มีขึ้นในอีก 2 เดือนข้างหน้า ตัดสินหรือประเมินพฤติกรรมด้วยตนเอง ได้รับผลป้อนกลับภายหลังจากการทดสอบย่อยที่จัดขึ้นในสัปดาห์สุดท้ายของเดือนที่ 2

ความสนใจในกิจกรรม (Intrinsic Interest) หมายถึง คะแนนที่ได้จากการวัดพฤติกรรมความสนใจในกิจกรรม และคะแนนจากแบบวัดความสนใจในกิจกรรม

คะแนนพฤติกรรมความสนใจในกิจกรรม หมายถึง คะแนนที่ได้จากชุดงานคณิตศาสตร์เพิ่มเติม ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น เพื่อใช้วัดพฤติกรรมของความสนใจในกิจกรรม โดยตรวจให้คะแนนตามดัชนีที่บ่งชี้ว่ามีพฤติกรรมความสนใจในกิจกรรม ได้แก่ การเลือกทำพฤติกรรม จำนวนเวลาในการทำกิจกรรม และปริมาณงานที่ทำ ผู้วิจัยกระทำการวัดในระหว่างการทดลอง

คะแนนจากแบบวัดความสนใจในกิจกรรม หมายถึง คะแนนที่ได้จากแบบวัดความสนใจในกิจกรรม ซึ่งใช้วัดภาวะเชิงสันนิษฐานของความสนใจในกิจกรรมโดยครอบคลุมลักษณะความสนใจในกิจกรรม 4 ด้าน คือ เวลาอิสระ ความเพียรพยายาม ความเต็มใจ และความสนใจและความพึงพอใจ โดยกระทำการวัดภายหลังการทดลอง

ผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ (Achievement in Mathematics) หมายถึง คะแนนความถูกต้องจากการทำแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น และกระทำการวัดภายหลังการทดลอง

ขอบเขตการวิจัย

1. กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ภาคต้น ปีการศึกษา 2537 จาก 3 ห้องเรียน จำนวน 90 คน
2. ตัวแปรในการวิจัย
 - 2.1 ตัวแปรอิสระ ได้แก่ การตั้งเป้าหมาย
 - 2.2 ตัวแปรตาม ได้แก่ ความสนใจในกิจกรรม และผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์
3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
 - 3.1 แบบทดสอบย่อยวิชาคณิตศาสตร์ ซึ่งผู้วิจัยทำการทดสอบย่อยทุก 2 สัปดาห์ เป็นจำนวน 3 ครั้ง ครั้งละ 1 ชุด ชุดละ 20 ข้อ ผู้วิจัยสร้างขึ้นตามเนื้อหาและวัตถุประสงค์ในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โดยสร้างแบบทดสอบให้ครอบคลุมเฉพาะเรื่องระบบจำนวนเต็มและความเท่ากันทุกประการ

3.2 ชุดงานคณิตศาสตร์เพิ่มเติม ผู้วิจัยสร้างขึ้นตามเนื้อหาและวัตถุประสงค์ในการเรียนคณิตศาสตร์ทุก ๆ 2 สัปดาห์ จำนวน 3 ชุด ๆ ละ 10 ข้อ เพื่อใช้วัดพฤติกรรมการเรียนและความสนใจในกิจกรรม

3.3 แบบวัดความสนใจในกิจกรรมคณิตศาสตร์ ซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้นตามกรอบและคำนิยามเชิงปฏิบัติการที่ใช้ในการวิจัย

3.4 แบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นครอบคลุมเฉพาะวัตถุประสงค์และเนื้อหาตลอดระยะเวลาในการวิจัย (2 เดือน)

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. เพื่อให้ทราบผลของการฝึกการตั้งเป้าหมายที่มีต่อความสนใจในกิจกรรมและผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2
2. เป็นประโยชน์ในการฝึกการตั้งเป้าหมายที่เหมาะสม เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนวิชาอื่น ๆ และในการทำงาน
3. เป็นแนวทางในการศึกษาและวิจัยเกี่ยวกับการเสริมสร้างการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ