

บทที่ 2

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้แนวคิดและทฤษฎี รวมทั้งงานวิจัยต่างๆ มาเป็นฐานในการวิจัย ดังได้เสนอรายละเอียดไว้ตามลำดับดังนี้

1. แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์
2. แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง
3. ความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์กับการรับรู้ความสามารถของตนเอง
4. การประเมินผลงานด้วยตนเอง

แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

1. แนวคิดทั่วไปเกี่ยวกับการจูงใจและแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

การจูงใจ (Motivation) เป็นกระบวนการที่กระตุ้นให้เกิดพฤติกรรมที่มีจุดมุ่งหมาย และพฤติกรรมนั้นยังคงอยู่ (maintains behavior) เหตุผลที่นักจิตวิทยาการศึกษาให้ความสนใจกับการจูงใจ เนื่องจากการพยายามตอบคำถาม 3 ประการ คือ 1) เหตุผลที่นักเรียนเริ่มกระทำบางสิ่งบางอย่าง เช่น ทำไมนักเรียนบางคนจึงเริ่มทำการบ้านทันทีที่มีเวลาว่าง แต่ทำไมบางคนจึงเริ่มทำเมื่อใกล้ถึงเวลาส่งงาน 2) อะไรที่ทำให้นักเรียนเลือกทำบางสิ่งบางอย่าง เช่น ทำไมนักเรียนจึงเลือกหยิบหนังสือขึ้นมาอ่าน ในเวลาที่เขาสามารถไปไหนได้อย่างอิสระ และ 3) อะไรเป็นสาเหตุที่ทำให้นักเรียนทำบางสิ่งบางอย่างนานกว่าสิ่งอื่น เช่น ทำไมนักเรียนจึงอ่านหนังสือของเชคสเปียร์ ได้นานกว่าหนังสือเล่มอื่น นักจิตวิทยาได้พยายามอธิบายสาเหตุของพฤติกรรมดังกล่าว และได้ความคิดรวบยอดออกมาว่า พฤติกรรมของนักเรียนที่เกิดขึ้นเหล่านั้น ล้วนเกิดจากแรงจูงใจ (Motive)

แรงจูงใจเป็นสภาวะภายในของบุคคล ซึ่งจะเป็นตัวกำหนดทิศทางและระดับของพฤติกรรม ทำให้การทำงานของแต่ละบุคคลมีพลังมากขึ้น และดำเนินเรื่อยไปอย่างต่อเนื่อง จนบรรลุความต้องการของตน แรงจูงใจแบ่งเป็นสองลักษณะคือ แรงจูงใจภายใน (Intrinsic

Motivation) ซึ่งหมายถึง แรงจูงใจที่มาจากภายในตัวบุคคล และเป็นแรงขับที่ทำให้บุคคลนั้นแสดงพฤติกรรมโดยไม่หวังรางวัล หรือแรงเสริมภายนอก อีกลักษณะหนึ่งคือ แรงจูงใจภายนอก (Extrinsic Motivation) หมายถึง แรงจูงใจที่เกิดจากปัจจัยภายนอกมากระตุ้นให้เกิดแรงจูงใจ ในการกระทำพฤติกรรมที่พึงปรารถนา (Woolfolk, 1995: 330-332)

แนวคิดเกี่ยวกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ เป็นแนวคิดที่เริ่มจากความสนใจในการเกิดแรงจูงใจของบุคคล ในขณะที่บุคคลหนึ่งมีแรงจูงใจที่จะประสบความสำเร็จ แต่อีกบุคคลหนึ่งไม่สนใจต่อความสำเร็จนั้น และมักพบว่า บุคคลที่ขาดแรงจูงใจที่จะประสบความสำเร็จ มักจะพบกับความล้มเหลว แต่ถ้าบุคคลนั้นมีความต้องการที่จะประสบความสำเร็จเกิดขึ้นมา พวกเขา ก็จะไม่พบกับความล้มเหลวอีก กว่าครึ่งศตวรรษที่ผ่านมา ได้มีนักจิตวิทยาที่ให้ความสนใจในแนวคิดของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Achievement Motivation) นี้เป็นจำนวนหลายคน โดยเริ่มต้นจากงานของ Henry Murray ในปี 1938 ที่เสนอความหมายของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เป็นแนวคิดเกี่ยวกับความต้องการความสำเร็จ (the need to achieve) ซึ่งต่อมาแบบทดสอบบุคลิกภาพของเขา (personality test) ได้ถูกนำมาพัฒนาโดย David McClelland และผู้ช่วยของเขาในปี 1953 เพื่อใช้ในการทดสอบแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

2. ความหมายของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

Murray ให้ความหมายของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ว่า คือความต้องการความสำเร็จ (the need to achieve) เป็นความปรารถนาที่จะทำสิ่งที่ยากให้ประสบความสำเร็จ ทั้งนี้ ยังขึ้นอยู่กับองค์ประกอบทางสรีรวิทยา ความคิด และบุคคลที่เกี่ยวข้องด้วย ความต้องการความสำเร็จเป็นสาเหตุให้บุคคลพยายามฟันฝ่าอุปสรรค ซึ่งไม่เพียงแต่ต้องการให้เกิดมาตรฐานอันดีเลิศ (standard of excellence) เท่านั้น แต่ยังต้องการความสำเร็จที่เหนือกว่าบุคคลอื่นๆ ด้วย (Murray, 1938; cited in Klein, 1982: 353)

McClelland กล่าวว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์หมายถึง ความปรารถนาที่จะทำบางสิ่งบางอย่างให้ประสบความสำเร็จ ด้วยมาตรฐานอันดีเลิศ (standard of excellence) และเหนือกว่าบุคคลอื่น พยายามต่อสู้กับอุปสรรคต่างๆ มีความสบายใจเมื่อประสบความสำเร็จ และมีความวิตกกังวลเมื่อพบกับความล้มเหลว แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เป็นองค์ประกอบที่ผลักดันให้บุคคลต้องการอยู่ในตำแหน่งที่สูงขึ้น มีความรับผิดชอบมากขึ้น และต้องการความสำเร็จสูงขึ้น (McClelland, 1953: 110)

Atkinson กล่าวว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เป็นแนวโน้มที่บุคคลจะมุ่งเข้าสู่งาน โดยเป็นการทำงานที่มุ่งหวังความสำเร็จ ซึ่งแนวโน้มนี้เกิดจากผลของการขัดแย้งกัน (conflict) ระหว่าง การ

เข้าหา (การคาดหวังในความสำเร็จ) กับการหลีกเลี่ยง (การกลัวความล้มเหลว) บุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง จะมีการคาดหวังในความสำเร็จมากกว่าที่จะกลัวความล้มเหลว (Atkinson, 1964)

จากการให้ความหมายของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ดังกล่าว ผู้วิจัยจึงสรุปว่า แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์หมายถึง ความปรารถนาที่จะทำบางสิ่งบางอย่างด้วยมาตรฐานอันดีเลิศ โดยไม่ย่อท้อต่ออุปสรรค และไม่กลัวที่จะพบกับความล้มเหลว ทั้งนี้ มาตรฐานอันดีเลิศนั้น เป็นสิ่งที่ตนเองได้ตั้งไว้ตามความสามารถเท่าที่จะทำได้ ซึ่งเป็นสิ่งที่ตนเองปรารถนาและพึงพอใจ เมื่อทำได้สำเร็จ

3. ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

3.1 ทฤษฎีความต้องการความสำเร็จของ Murray (*The Need to Achieve*)

ทฤษฎีของ Murray (1938; cited in Klein, 1982: 353-354) เป็นการรวบรวมแนวคิดมาจาก Freud และ McDougall ในแนวคิดของ Murray นั้น ได้เสนอคำว่า ความต้องการ (need) ซึ่งในแนวคิดของ Freud มันคือสัญชาตญาณ (instinct) อันเป็นสิ่งเร้าที่เกิดขึ้นภายใน และมีผลทำให้ร่างกายกระทำการที่มีความสัมพันธ์กับความต้องการนั้น แต่ McDougall กล่าวว่า ความต้องการเกิดจากอารมณ์ (emotion) ในขณะนั้นของบุคคล และอารมณ์นี้เองจะเป็นสิ่งจูงใจให้เกิดพฤติกรรม ทฤษฎีของ Murray แตกต่างจาก Freud และ McDougall คือ กล่าวว่า ความต้องการ (need) สามารถเกิดขึ้นได้ 2 ทาง คือ จากสัญชาตญาณและการเรียนรู้ จากทฤษฎีบุคคลิกภาพของ Murray ได้แบ่งความต้องการของมนุษย์ออกเป็น 2 ระดับคือ ความต้องการพื้นฐาน เช่น ความต้องการอาหารและน้ำ, ความต้องการขับถ่าย และความต้องการหลีกเลี่ยงจากการเจ็บปวด เป็นต้น และความต้องการในภายหลัง มี 27 อย่าง เช่น ความต้องการเป็นอิสระ, ความต้องการทางเพศ, ความต้องการการยอมรับ และความต้องการการสำเร็จ เป็นต้น

Murray ได้ให้ความหมายของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ไว้ว่า เป็นความต้องการการสำเร็จ (the need achieve, n Ach) คือความปรารถนาที่จะทำสิ่งที่ยากให้ประสบความสำเร็จ โดยขึ้นอยู่กับองค์ประกอบทางสรีรวิทยา ความคิด และบุคคลที่เกี่ยวข้องด้วย บุคคลที่พยายามทำงานให้ประสบความสำเร็จอยู่เสมอ มักจะทำงานได้รวดเร็วและสำเร็จลุล่วงได้ก่อนคนอื่น ๆ ความต้องการความสำเร็จนี้ เป็นสาเหตุให้บุคคลพยายามฟันฝ่าอุปสรรค ซึ่งไม่เพียงแต่ต้องการให้เกิดมาตรฐานอันดีเลิศ (standard of excellence) เท่านั้น แต่ยังต้องการความสำเร็จที่เหนือกว่า

บุคคลอื่นๆด้วย บุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงตามแนวคิดของ Murray คือ บุคคลที่มีความทะเยอทะยาน มีความปรารถนาและต้องการแข่งขันกับบุคคลอื่น เพื่อประสบความสำเร็จ พฤติกรรมการแข่งขันของ Murray นั้น เขาได้บรรยายไว้เพียงว่า เป็นสิ่งที่สะท้อนให้เห็นถึงอิทธิพลของความต้องการความสำเร็จในระดับสูง

ถึงแม้ว่า Murray จะไม่ได้ศึกษาอย่างลึกซึ้งเกี่ยวกับกระบวนการของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์โดยตรง แต่เขาก็มีส่วนสำคัญ 2 ประการ ในการก่อให้เกิดงานวิจัยเกี่ยวกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในเวลาต่อมา ประการแรก เขาได้พัฒนาแบบวัด Thematic Apperception Test (TAT) เพื่อวัดความต้องการภายในของบุคคล นักจิตวิทยาคลินิกมักจะใช้ TAT ในการตรวจสอบหาข้อบ่งชี้ในการกระทำพฤติกรรมที่ผิดปกติของบุคคล ซึ่งต่อมา McClelland และผู้ช่วยของเขาได้นำ TAT มาพัฒนาเพื่อใช้ในการตรวจสอบแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

ประการที่สอง Murray พบว่า TAT สะท้อนให้เห็นถึงความต้องการของบุคคล อันมีผลมาจากสิ่งแวดล้อมที่พิเศษไปกว่าปกติ โดยเขาทำการตรวจสอบระดับของความกลัวในเด็กด้วย TAT ก่อนและหลังการฉายหนังเรื่องผีและการฆาตกรรมให้เด็กดู พบว่า TAT สามารถบอกได้ถึงระดับความกลัวของเด็กที่เพิ่มสูงขึ้นภายหลังการดูหนัง ต่อมา McClelland และ Atkinson แสดงให้เห็นว่า ความโกรธมีความสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อมด้วยเช่นกัน ซึ่งเป็นการสอดคล้องกับการศึกษาในระยะต่อมา ที่พบว่าระดับของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ส่วนหนึ่งมีผลมาจากการเรียนรู้เกี่ยวกับสภาพแวดล้อมของบุคคล

Murray ให้ความเห็นว่า ความต้องการความสำเร็จนั้น เป็นแรงจูงใจที่สำคัญของมนุษย์ ซึ่ง McClelland และผู้ช่วยของเขาได้แสดงให้เห็นว่า อิทธิพลของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์นั้น ส่งผลต่อการกระทำพฤติกรรมของบุคคล และเกิดกระบวนการที่มีอิทธิพลต่อความต้องการความสำเร็จ ซึ่งการศึกษาอย่างจริงจังของ McClelland นี้ ทำให้เราเข้าใจเกี่ยวกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์มากขึ้น

3.2 ทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของ McClelland

McClelland เป็นนักจิตวิทยาสังคม ที่ให้ความสนใจในเรื่องแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในแง่ของแรงจูงใจทางสังคม (social motive) โดยอธิบายถึงความสำคัญของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ที่มีต่อการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคม McClelland (1961) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเจริญเติบโตทางเศรษฐกิจ กับความต้องการความสำเร็จของประชาชนในประเทศต่างๆ โดยเกณฑ์ที่ใช้วัดการเจริญเติบโตทางเศรษฐกิจคือ อัตราการผลิตพลังงานไฟฟ้าต่อประชากร 1 คน และเกณฑ์ที่ใช้วัดความต้องการความสำเร็จของประชาชน ใช้การวิเคราะห์จากเนื้อหาในหนังสืออ่านสำหรับ

เด็กของแต่ละประเทศ ผลการศึกษาของ McClelland พบว่า เมื่อระดับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของประชากรในประเทศสูง การเจริญเติบโตทางเศรษฐกิจก็สูงด้วย แต่ถ้าประชากรในประเทศมีระดับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ การเจริญเติบโตทางเศรษฐกิจก็จะต่ำด้วย

McClelland (1963: 110) ได้ให้ความหมายของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ไว้ว่า เป็นความปรารถนาที่จะทำบางสิ่งบางอย่างให้ประสบความสำเร็จ ด้วยมาตรฐานอันดีเลิศ (standard of excellence) และเหนือกว่าบุคคลอื่น พยายามต่อสู้กับอุปสรรคต่างๆ มีความสบายใจเมื่อประสบความสำเร็จ และมีความวิตกกังวลเมื่อพบกับความล้มเหลว แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เป็นองค์ประกอบที่ผลักดันให้บุคคลต้องการอยู่ในตำแหน่งที่สูงขึ้น มีความรับผิดชอบมากขึ้น และต้องการความสำเร็จสูงขึ้น แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เป็นองค์ประกอบที่ผลักดันให้บุคคลต้องการอยู่ในตำแหน่งที่สูงขึ้น มีความรับผิดชอบมากขึ้น และมีความต้องการความสำเร็จสูงขึ้น

McClelland and Winter (1969: 104) ได้สรุปว่า บุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง จะมีลักษณะดังต่อไปนี้

- 1) มีความพยายามในการทำงานต่างๆ ด้วยความต้องการความสำเร็จ มากกว่าที่จะกลัวว่าทำแล้วจะล้มเหลว
- 2) เลือกทำงานที่เหมาะสมกับความสามารถของตนเอง มีการกำหนดเป้าหมายที่คาดว่าตนเองจะสามารถทำได้สำเร็จ โดยเป้าหมายนั้นไม่ยากหรือไม่ง่ายจนเกินไป
- 3) มีความเชื่อว่าความสำเร็จของงาน เกิดจากการกระทำของตนเองเท่านั้น ไม่ได้เกิดจากผู้อื่นหรือโชคช่วย
- 4) การทำงานให้ประสบความสำเร็จนั้น มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้เป็นไปตามมาตรฐานอันดีเลิศที่ตนเองได้ตั้งไว้เท่านั้น ซึ่งทำให้เกิดความพึงพอใจ โดยไม่หวังรางวัลหรือสิ่งตอบแทนอื่นๆ

3.2.1 สิ่งเร้าที่ทำให้เกิดความต้องการความสำเร็จ (Arousal of the Need to Achieve)

McClelland และผู้ช่วยของเขา (1963) ได้ตรวจสอบแนวคิดของ Murray ที่กล่าวว่า สภาพแวดล้อมรอบตัวของบุคคลในสถานการณืหนึ่ง จะมีผลต่อระดับของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ โดยจัดนักศึกษาในวิทยาลัยมาแบ่งเป็น 6 กลุ่ม ให้ทำงานในสถานการณืที่แตกต่างกัน 6 เงื่อนไข คือ (1) เงื่อนไขผ่อนคลาย (relaxed) (2) เงื่อนไขแน่วแน่มุ่งความสำเร็จ (achievement-oriented) (3) เงื่อนไขความสำเร็จ (success) (4) เงื่อนไขความล้มเหลว (failure) (5) เงื่อนไขประสบความสำเร็จแล้วล้มเหลว (success-failure) และ (6) เงื่อนไขธรรมชาติ (neutral) พบว่าระดับของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของนักศึกษาทั้ง 6 กลุ่ม แตกต่างกันตามสภาพแวดล้อมหรือสถานการณืที่จัดให้มี

ขึ้น ซึ่งเป็นการสนับสนุนแนวคิดของ Murray ที่ได้เสนอให้สภาพการณ์หรือสิ่งแวดล้อมรอบตัวของบุคคล เป็นองค์ประกอบหนึ่ง ที่เกี่ยวข้องกับระดับความต้องการความสำเร็จในบุคคลนั้นๆ

3.2.2 ความแตกต่างของแต่ละบุคคลในความต้องการความสำเร็จ

(Individual Differences in Need to Achieve)

แต่ละบุคคลจะมีความต้องการความสำเร็จไม่เหมือนกัน การปรารถนาในความสำเร็จ McClelland ได้เสนอให้พิจารณาจาก

- 1) พฤติกรรมที่เป็นลักษณะเฉพาะของบุคคลนั้น (typical) เมื่อเกิดความต้องการความสำเร็จ
- 2) กระบวนการของพัฒนาการ อันเป็นสาเหตุให้บุคคลนั้นได้พัฒนาแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์ขึ้นมาในระดับสูง
- 3) เกิดอะไรขึ้นเมื่อบุคคลนั้นมีแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์ในระดับสูงสุด

3.2.3 พฤติกรรมการเสี่ยงกับความต้องการความสำเร็จ

(Risk Preference and Need to Achieve)

ในเมื่อการประสบความสำเร็จขึ้นอยู่กับความพยายามของแต่ละบุคคล บุคคลที่มีแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์สูงและต่ำ ก็จะต้องการมีส่วนร่วมในสภาพการณ์ที่แตกต่างกัน โดยแสดงให้เห็นจากชนิดของงานที่เลือกกระทำ บุคคลที่มีแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์สูง จะเลือกงานที่มีความเสี่ยงปานกลางมากกว่างานที่มีความเสี่ยงสูงหรือมีความเสี่ยงต่ำ นั่นคือ พวกเขาจะเลือกงานที่สามารถประสบความสำเร็จได้ แต่ไม่ได้หมายความว่า ความล้มเหลวจะเกิดขึ้นไม่ได้เลย แต่บุคคลที่มีแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์ต่ำ มักจะเลือกงานที่มีความเสี่ยงสูงหรืองานที่มีความเสี่ยงต่ำ เป็นส่วนใหญ่

McClelland (1968; cited in Klein, 1982; p.359) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับเด็กวัย 6-6 ปี ในการเล่นเกมโยนห่วงให้ครอบเสาไม้ โดยผู้เล่นสามารถเลือกได้ว่า ตนเองจะอยู่ห่างจากเสาไม้เท่าไร ระหว่าง 10-64 นิ้วจากเสาไม้ ผลการทดลองพบว่า เด็กที่มีแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์สูง จะเลือกระยะห่างจากเสาไม้ในระยะทางปานกลาง คือ 20-45 นิ้ว ซึ่งเป็นระยะทางที่เด็กสามารถโยนห่วงให้ครอบเสาไม้ได้ แต่ไม่ใช่ว่าจะสามารถทำได้แน่นอน ส่วนเด็กที่มีแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์ต่ำ จะเลือกระยะทางที่ใกล้หรือไกลจากเสาไม้มาก

จากการศึกษาของ McClelland และผู้ช่วยของเขา ได้แสดงให้เห็นถึงความสำคัญของแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์ดังกล่าวมาแล้ว แต่ยังมีคำถามที่สำคัญประการหนึ่ง คือ อะไรเป็นสาเหตุให้บุคคลที่มีแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์สูง เลือกทำงานที่มีความเสี่ยงปานกลาง และทำไมบุคคลที่มีแรงจูง

ใจไม่ล้มฤทธิ์ต่ำ จึงเลือกงานที่มีความเสี่ยงมากหรือน้อยเกินไป การศึกษาของ McClelland ยังไม่ได้อธิบายถึงกระบวนการในการจูงใจให้บุคคลเหล่านั้นกระทำพฤติกรรมที่แตกต่างกัน ซึ่งทฤษฎีของ John Atkinson จะได้ศึกษาโดยตรงเกี่ยวกับกระบวนการในการตัดสินใจกระทำพฤติกรรมของบุคคล ในสถานการณ์ที่แตกต่างกันไป

3.3 ทฤษฎีแรงจูงใจไม่ล้มฤทธิ์ของ Atkinson

Atkinson (1964) กล่าวถึงแรงจูงใจไม่ล้มฤทธิ์โดยแยกออกเป็น แรงจูงใจ 2 ประเภทคือ ความต้องการความสำเร็จ (hope of success หรือ T_s) และความกลัวการล้มเหลว (fear of failure หรือ T_{Af}) เขากล่าวว่า ความต้องการความสำเร็จนั้น เป็นแรงจูงใจให้บุคคลพยายามทำงานเพื่อความสำเร็จ แต่ความกลัวการล้มเหลว จะเป็นสาเหตุให้บุคคลหลีกเลี่ยงต่องานนั้น ยิ่งไปกว่านั้น Atkinson ยังกล่าวว่า แรงจูงใจทั้ง 2 ประเภทนี้จะขัดแย้งกัน (conflicting) บุคคลจะพยายามทำงานโดยมุ่งหวังความสำเร็จ เมื่อความต้องการความสำเร็จมีมากกว่าความกลัวการล้มเหลว แต่บุคคลจะหลีกเลี่ยงจากงานนั้น เมื่อความกลัวการล้มเหลวมีมากกว่าความต้องการความสำเร็จ

3.3.1 ความต้องการความสำเร็จ (The Hope of Success)

Atkinson (1964; cited in Klein, 1982; p.366) เสนอทฤษฎีเป็นโมเดลทางคณิตศาสตร์ดังนี้ แนวโน้มที่จะประสบความสำเร็จ (T_s) คือผลคูณขององค์ประกอบ 3 ตัว คือ ระดับของความปรารถนาที่จะประสบความสำเร็จของบุคคล (M_s) , การรับรู้โอกาสที่จะประสบความสำเร็จ (P_s) และคุณค่าของสิ่งจูงใจเมื่อประสบความสำเร็จ (I_s) ซึ่งเขียนเป็นโมเดลได้ดังนี้

$$T_s = M_s \times P_s \times I_s$$

แรงจูงใจที่จะประสบความสำเร็จ (The motive to achieve)

หรือ M_s คือความต้องการให้ได้มาซึ่งเป้าหมาย แรงจูงใจที่จะประสบความสำเร็จนี้ ขึ้นอยู่กับประสบการณ์ที่เคยได้ประสบความสำเร็จมาก่อน บุคคลที่มีแรงจูงใจไม่ล้มฤทธิ์สูง จะมีระดับของ M_s สูงกว่าบุคคลที่มีแรงจูงใจไม่ล้มฤทธิ์ต่ำ

ข้อบ่งชี้อีกอย่างหนึ่งของแนวโน้มในการมุ่งสู่ความสำเร็จ คือ ความยาวนานของเวลาที่บุคคลใช้ในการทำงานจนถึงเมื่องานสำเร็จ โดยบุคคลที่มีแนวโน้มสูงว่าจะมุ่งสู่ความสำเร็จ จะมีความเพียรพยายาม คือใช้เวลาในการทำงานนานกว่า ซึ่งแสดงให้เห็นในบุคคลที่มีแรงจูงใจไม่ล้มฤทธิ์สูง

โอกาสที่จะประสบความสำเร็จ (The probability of success)

หรือ P_s คือการรับทราบข้อมูลเกี่ยวกับโอกาสที่จะประสบความสำเร็จ มีได้ 4 ทางคือ

1) เคยได้รับรางวัล หรือเคยประสบความสำเร็จมาก่อน ในสถานการณ์ที่คล้ายๆกัน ซึ่งสถานการณ์ที่คล้ายกันนี้ จะมีอิทธิพลต่อการรับรู้โอกาสที่จะประสบความสำเร็จ

2) การรับรู้ถึงความยากของงาน ซึ่งจะส่งผลต่อการคาดหวังในความสำเร็จ

3) การรับรู้เกี่ยวกับการประสบความสำเร็จในงานของบุคคลอื่นๆ

4) จำนวนคนที่ร่วมต่อสู้ เพื่อให้ได้รับรางวัลเช่นเดียวกัน

คุณค่าของการประสบความสำเร็จ (The value of success)

คือคุณค่าของสิ่งจูงใจเมื่อประสบความสำเร็จ (I_s) จะสวนทางกันกับโอกาสที่จะประสบความสำเร็จ ตัวอย่างเช่น นักเรียนต้องการได้เกรด A ในวิชาหนึ่ง ถ้าวิชานี้โอกาสที่นักเรียนจะได้เกรด A มีน้อยมาก เมื่อนักเรียนได้ A จะมีความพึงพอใจ และรู้สึกว่าได้เกรด A นี้มีคุณค่ามาก แต่ถ้าวิชานี้นักเรียนมีโอกาสได้เกรด A กันเกือบทุกคน ความพึงพอใจและคุณค่าของเกรด A ก็ จะน้อยลงไป

3.3.2 ความกลัวการล้มเหลว (The Fear of Failure)

หมายถึง การคาดล่วงหน้า (anticipation) ถึงผลในทางลบ ว่าเมื่อทำงานนั้นแล้ว จะพบกับความล้มเหลว ซึ่งทำให้มีแนวโน้มว่าคุณจะพยายามหลีกเลี่ยงจากงานนั้น Atkinson (1964; cited in Klein, 1982; p.370) กล่าวว่า แนวโน้มที่จะหลีกเลี่ยงจากความล้มเหลว (T_{AF}) คือ ผลคูณขององค์ประกอบ 3 ตัว คือ ระดับของความปรารถนาในการหลีกเลี่ยงจากความล้มเหลว (M_{AF}), การรับรู้โอกาสที่จะประสบกับความล้มเหลว (P_F) และคุณค่าในทางลบของสิ่งจูงใจเมื่อล้มเหลว ($-I_F$) ซึ่งเขียนเป็นโมเดลได้ดังนี้

$$T_{AF} = M_{AF} \times P_F \times -I_F$$

แรงจูงใจที่จะหลีกเลี่ยงจากความล้มเหลว (The motive to avoid failure)

หรือ M_{AF} เป็นการนึกถึงประสบการณ์เกี่ยวกับการอายหรือการถูกขัดขวาง เมื่อทำงานบางอย่างแล้วประสบกับความล้มเหลว สิ่งนี้จะมากกระตุ้นความรู้สึกของบุคคลว่า การกระทำของเขาจะต้องถูกประเมิน และมันก็เป็นไปได้ที่จะล้มเหลวอีก

ในการวัดแนวโน้มที่จะหลีกเลี่ยงจากความล้มเหลวนี้ Atkinson ใช้แบบทดสอบ Test Anxiety Questionnaire (TAQ) ซึ่ง Mandler and Sarason ได้พัฒนาขึ้นในปีค.ศ. 1962 เป็นตัวบ่งชี้ถึงระดับของ M_{AF}

โอกาสที่จะประสบกับความล้มเหลว (The probability of failure)

หรือ P_f การได้รับข้อมูลเกี่ยวกับโอกาสที่จะพบกับความล้มเหลวมี 4 ทางคือ

1. ประสบการณ์ที่ผ่านมา ผลที่ได้รับจากงานคล้ายๆกันนี้ จะมีอิทธิพลต่อการรับรู้เกี่ยวกับโอกาสที่ประสบกับความล้มเหลว เมื่อได้ทำงานนั้น
2. การคาดหวังในความล้มเหลวจะเพิ่มขึ้น ตามระดับความยากของงานที่เพิ่มขึ้น
3. จำนวนของบุคคลอื่นๆ ที่ล้มเหลวในการทำงาน
4. จำนวนของบุคคลที่ร่วมต่อสู้เพื่อรับรางวัลเช่นกัน

คุณค่าในทางลบของสิ่งจูงใจเมื่อล้มเหลว (The negative incentive value of failure)

แนวคิดของ Atkinson ในเรื่องของคุณค่าในทางลบของสิ่งจูงใจเมื่อล้มเหลว ($-I_f$) นั้น จะเป็นการเปลี่ยนแปลงของอารมณ์ ในการตอบสนองต่องานยากหรืองานง่าย กล่าวคือ เป็นการตอบสนองทางอารมณ์ในทางลบ เมื่อคาดว่าจะล้มเหลว ซึ่งจะสวนทางกับระดับความยากของงาน คือ เมื่อคาดว่าจะล้มเหลวนั้นเกิดจากงานที่ยากมาก อารมณ์ในทางลบก็จะน้อยลง

จากการนำเสนอดังกล่าวข้างต้น ทำให้ทราบว่าบุคคลที่มีความต้องการความสำเร็จสูง และมีความวิตกกังวลต่ำ จะแสดงให้เห็นถึง แนวโน้มที่จะมุ่งสู่การทำงานเพื่อสัมฤทธิ์ผล และมีการทำงานที่ยอดเยี่ยม และเป็นการเลือกทำงานที่มีความเสี่ยงปานกลาง ในทางตรงกันข้าม บุคคลที่มีความต้องการความสำเร็จต่ำ แต่มีความวิตกกังวลสูง จะแสดงออกถึงการพยายามหลีกเลี่ยงจากงาน และมีผลการทำงานที่ย่ำแย่ งานที่เลือกจะเป็นงานที่มีความเสี่ยงมากหรือน้อยเกินไป

มีคำถามว่า บุคคลควรจะมีระดับของแรงจูงใจทั้ง 2 ประเภทนี้เท่าใด Atkinson กล่าวว่า แรงจูงใจทั้ง 2 ประเภทนี้ จะอยู่ตรงข้ามซึ่งกันและกัน นั่นคือ ถ้าบุคคลมีแนวโน้มว่าจะมุ่งสู่ความสำเร็จ ก็จะไม่มีความวิตกกังวลจากความล้มเหลว เป็นการชดเชยกันระหว่างพฤติกรรมเข้าหา และพฤติกรรมหลีกเลี่ยง Atkinson คาดว่า ประชาชนที่มีความปรารถนาในการประสบความสำเร็จ เท่ากับความปรารถนาที่จะหลีกเลี่ยงจากความล้มเหลว ($M_s = M_{Af}$) จะอยู่ในสถานการณ์ที่สับสนเกี่ยวกับความสำเร็จ กล่าวคือ บุคคลนั้นมีแนวโน้มที่จะมุ่งสู่การทำงาน

ให้สำเร็จ เท่าๆกับที่มีแนวโน้มว่าจะหลีกเลี่ยงจากการทำงานนั้น ในสถานการณ์ที่สับสนนี้ แรงจูงใจที่เท่ากันทั้ง 2 ประการ จะเป็นสาเหตุให้บุคคลนั้นไม่มีความพยายามอย่างเต็มที่ ในการทำงานให้สำเร็จ แต่ถ้างานนั้นสำเร็จลงได้ตามที่เขาต้องการและพอใจ เขาก็จะไม่มีแรงจูงใจที่จะหลีกเลี่ยงงานนั้นอีก

3.4 ทฤษฎีการอนุมานสาเหตุของ Weiner

3.4.1 แนวคิดของทฤษฎีการอนุมานสาเหตุ

แนวคิดในการอนุมานสาเหตุของ Bernard Weiner (1980, 1986) นี้เริ่มต้นจากการที่ Weiner พยายามที่จะวิเคราะห์พฤติกรรมที่สัมพันธ์กับการไม่สัมฤทธิ์ของบุคคล โดยการพิจารณาถึงการรับรู้สาเหตุของความล้มเหลวและความล้มเหลวของบุคคลว่ามีลักษณะเช่นไร เป็นแนวคิดที่ได้รับอิทธิพลมาจากทฤษฎีการอนุมานสาเหตุของ Heider และทฤษฎีแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์ของ Atkinson ดังนั้น ทฤษฎีของ Weiner จึงให้ความสนใจหัวข้อทางจิตวิทยาที่สำคัญ 2 ประการคือ เรื่องของการอนุมานสาเหตุ และการจูงใจ สำหรับข้อสมมุติฐานสำคัญ (A central assumption) ในทฤษฎีของ Weiner นั้น คือการพยายามค้นหาเพื่อให้เกิดความเข้าใจในสิ่งที่เป็น "สาเหตุของการกระทำ" และหัวใจสำคัญของทฤษฎีประกอบด้วย การระบุมิติของสาเหตุ และความสัมพันธ์ของสาเหตุภายใต้มิติที่ระบุ และผลทางจิตวิทยาที่เกิดขึ้นตามมา

3.4.2 มิติของการอนุมานสาเหตุ

การอนุมานสาเหตุที่ทำให้เกิดความล้มเหลวและความล้มเหลวมี 3 มิติ ตามลักษณะความเหมือนและความแตกต่างกันของสาเหตุ ดังนี้

มิติที่ 1 ตำแหน่งของสาเหตุ (Locus of Causality) : ภายใน - ภายนอก

ในกรณีที่งานประสบความสำเร็จและล้มเหลว และผู้กระทำอนุมานสาเหตุว่าเป็นเพราะความพยายาม ซึ่งมีตำแหน่งภายในตัวของบุคคล ผู้กระทำจะรู้สึกภูมิใจ และมีการคาดหวังว่าจะทำได้ดีขึ้นในอนาคตด้วย ตัวอย่างเช่น นักเรียนที่สอบได้คะแนนสูงสุดของห้องในวิชาคณิตศาสตร์ อนุมานสาเหตุว่าเป็นเพราะความพยายาม จะรู้สึกภูมิใจในความสำเร็จของตน และมีความคาดหวังว่าจะทำได้ดีขึ้นในอนาคตด้วย แต่ถ้าหากนักเรียนที่ทำได้คะแนนสูงสุด แล้วอนุมานสาเหตุว่าเป็นเพราะโชค ซึ่งมีตำแหน่งภายนอก การทำคะแนนได้ดีอาจทำให้รู้สึกดีใจ แต่ไม่มีความรู้สึกภูมิใจในตนเอง และจะไม่มีมีความคาดหวังว่าจะได้คะแนนสูงสุดในอนาคต

มิติที่ 2 มิติความคงที่ของสาเหตุ (Stability) : คงที่ - ไม่คงที่

ความคงที่ของสาเหตุ เป็นคุณสมบัติที่สำคัญของสาเหตุ โดยเฉพาะเกี่ยวกับแรงจูงใจที่จะทำงาน ในกรณีที่ผู้กระทำประสบความสำเร็จจากงานที่อ้างว่าเป็นสาเหตุที่คงที่ จะทำให้มีแรงจูงใจที่จะทำงานที่คล้ายคลึงกันในอนาคต มากกว่าผู้กระทำที่อ้างสาเหตุว่าเป็นงานที่ไม่คงที่ เช่น โชคหรือสิ่งแวดล้อมของการทำงาน แต่ถ้าผู้กระทำไม่ประสบความสำเร็จ อ้างว่าเป็นเพราะความสามารถซึ่งเป็นมิติคงที่ จะทำให้ความคาดหวังที่จะทำงานสำเร็จในอนาคตต่ำ ส่วนผู้ที่ไม่ประสบความสำเร็จและอ้างว่าเป็นเพราะโชค ก็จะตั้งความคาดหวังว่าคราวหน้าอาจจะทำได้สำเร็จ หรือมีความคาดหวังว่า จะทำได้สำเร็จมากกว่าผู้ที่ตั้งว่า ทำงานไม่สำเร็จเนื่องจากสาเหตุที่คงที่

มิติที่ 3 มิติความสามารถในการควบคุมสาเหตุ (Controllability) : ควบคุมได้ - ควบคุมไม่ได้

คุณสมบัติของการควบคุมได้ - ควบคุมไม่ได้ของสาเหตุ มักจะมีผลต่ออารมณ์ความรู้สึกของผู้แสดงพฤติกรรมหรือผู้กระทำ ในกรณีที่ผู้กระทำประสบความสำเร็จและอนุমানสาเหตุว่า เป็นเพราะความพยายามสม่ำเสมอ ผู้กระทำจะมีความภูมิใจและมีความคาดหวังว่า ในครั้งต่อไปก็จะทำได้ถ้าพยายาม แต่ถ้าหากประสบความสำเร็จ ผู้กระทำที่อ้างว่าไม่พยายามจะมีความรู้สึกว่าเป็นความผิดของตนเองเพราะไม่พยายาม แต่ขณะเดียวกัน ก็คิดว่า ถ้าหากพยายามก็คงจะประสบความสำเร็จ สำหรับในกรณีที่ผู้กระทำอนุমানสาเหตุความไม่สำเร็จของงานว่าเป็นเพราะตนเองไม่มีความสามารถ ซึ่งเป็นสิ่งที่ควบคุมไม่ได้ จะทำให้มีความหมดหวังและท้อถอย และในครั้งต่อไปก็จะมี ความคาดหวังว่าทำไม่ได้

3.4.3 สภาพการณ์ที่ก่อให้เกิดการอนุমানสาเหตุ

- 1) สิ่งชี้แนะซึ่งเป็นข้อมูลที่มีลักษณะเฉพาะ (Specific Informational Cues) ได้แก่ ประวัติความสำเร็จในอดีต เกณฑ์ทางสังคม แบบแผนของการกระทำ และการให้เวลากับการทำงาน สิ่งชี้แนะเหล่านี้นำไปสู่ความแตกต่างกันในการระบุสาเหตุความสำเร็จและความล้มเหลว
- 2) โครงสร้างทางสาเหตุ (Causal Schema) คือโครงสร้างทางปัญญาที่ถาวร ซึ่งแสดงถึงความเชื่อทั่วไปของบุคคลเกี่ยวกับเหตุการณ์ และสาเหตุที่ทำให้เกิดเหตุการณ์นั้น
- 3) ความรู้สึกโน้มเอียงต่อเหตุการณ์ (Individual Predisposition) นอกจากการชี้แนะของข้อมูล และโครงสร้างทางสาเหตุแล้ว บุคคลลักษณะ (Characteristics) ของบุคคล จะเป็นสิ่งที่มีอิทธิพลต่อการอนุমানสาเหตุ เช่น ลักษณะความต้องการสัมฤทธิ์ผล หรืออัตมโนทัศน์

3.4.4 การรับรู้สาเหตุ (Causal Perception)

ทฤษฎีการอนุมานสาเหตุของ Weiner (1971; cited in Weiner, 1979: 4) ได้กล่าวถึง การรับรู้สาเหตุของความล้มเหลวและความล้มเหลวในบริบทที่เกี่ยวกับการไม่สัมฤทธิ์ โดยระบุว่า สาเหตุหลักที่บุคคลใช้อธิบายถึงความล้มเหลวหรือความสำเร็จของเขาได้แก่ ความสามารถ ความพยายาม ความยากของงาน และโชค โดยบุคคลจะตัดสินสาเหตุจากการประเมินระดับความสามารถของเขา การใช้ความพยายาม ลักษณะความยากง่ายของงาน และความมากน้อยและทิศทางของโชคที่เคยเกิดขึ้น ซึ่งการอธิบายสาเหตุของบุคคลสำหรับผลกระทบที่เกิดขึ้นจะมีลักษณะที่แตกต่างกันตามการรับรู้ของบุคคล และในลักษณะที่คล้ายคลึงกัน การคาดหวังความสำเร็จหรือความล้มเหลวในอนาคต ก็มีพื้นฐานมาจากการรับรู้ของบุคคล ถึงระดับความสามารถที่สัมพันธ์กับความยากของงาน เช่นเดียวกับการประเมินถึงการตั้งความพยายามและการทำนายเกี่ยวกับโชค

3.4.5 การรับรู้คุณลักษณะของสาเหตุแบบ 2 มิติ

Weiner (1971; cited in Weiner, 1986: 46) ได้อธิบายโครงสร้างของสาเหตุในลักษณะลำดับชั้นแบบ 2X2 โดยมิติแรกของสาเหตุคือมิติที่มาของสาเหตุ แบ่งเป็นมิติเหตุภายในและมิติเหตุภายนอก และมิติที่สองคือมิติความคงที่ของสาเหตุ แบ่งเป็นมิติความคงที่และความไม่คงที่ของสาเหตุ ดังแสดงตามตาราง

	มิติเหตุภายใน	มิติเหตุภายนอก
มิติความคงที่	ความสามารถ	ความยากของงาน
มิติความไม่คงที่	ความพยายาม	โชค

ตารางแสดงโครงสร้างแบบ 2X2 สำหรับการรับรู้สาเหตุของผลสัมฤทธิ์

(Weiner et al., 1971; cited in Weiner, 1986: 46)

3.4.6 การรับรู้คุณลักษณะของสาเหตุแบบ 3 มิติ

Weiner (1986: 48) ได้เสนอมิติที่ 3 ของสาเหตุ เรียกว่า มิติความสามารถในการควบคุมสาเหตุ (Controllability) และแบ่งลักษณะของมิตินี้ออกเป็น มิติความสามารถในการควบคุมสาเหตุได้ (Controllable) และมิติความไม่สามารถในการควบคุมสาเหตุ (Uncontrollable)

จากการกำหนดมิติของสาเหตุในลักษณะ 3 มิติ ทำให้สามารถจำแนกประเภทของสาเหตุออกได้เป็น 8 ลักษณะ ดังแสดงตามตาราง

ความสามารถ ในการ ควบคุมสาเหตุ	เหตุภายใน		เหตุภายนอก	
	คงที่	ไม่คงที่	คงที่	ไม่คงที่
สามารถ ควบคุมได้	ความพยายาม แบบถาวร	ความพยายาม ชั่วคราว	ความอคติ ของครู	การช่วย ของคนอื่น
ไม่สามารถ ควบคุมได้	ความสามารถ	อารมณ์	ความยาก ของงาน	โชค

ตารางแสดงสาเหตุของความสำเ็จและความล้มเหลว จำแนกตามมิติของสาเหตุ 3 มิติ

(Weiner, 1986: 48)

3.4.7 ลักษณะการอนุมานสาเหตุกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

การอนุมานสาเหตุของความสำเ็จหรือความล้มเหลวของบุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง และต่ำนั้น มีลักษณะที่แตกต่างกัน นั่นคือ บุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง มักจะอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวไปสู่การขาดความพยายาม ซึ่งเป็นองค์ประกอบภายใน สามารถเปลี่ยนแปลงได้ และอยู่ภายใต้การควบคุมของตัวบุคคลเอง ขณะที่บุคคลที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ มักจะอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวไปสู่การขาดความสามารถ ความยากของงาน หรือโชค ซึ่งเป็นสิ่งที่ย่อยนอกเหนือการควบคุมของเขา จากการอนุมานสาเหตุที่แตกต่างกันนี้ จะนำไปสู่การมีความรู้สึกความคาดหวังที่แตกต่างกัน และนำไปสู่พฤติกรรมภายหลังที่แตกต่างกันด้วย โดยการอนุมานสาเหตุไปสู่การขาดความพยายาม จะก่อให้เกิดความรู้สึกผิด ละอาย แต่ไม่ทำให้เกิดความคาดหวังผลการกระทำในอนาคตที่ต่ำลง และพฤติกรรมภายหลังจะมีลักษณะทุ่มเทหรือมุมานะขึ้นเพื่อไปสู่เป้าหมายที่ต้องการ ส่วนการอนุมานสาเหตุไปสู่การควบคุมจากภายนอก เช่น ความยากของงาน หรือโชค จะไม่เกิดการคาดหวังผลการกระทำในอนาคต และพฤติกรรมภายหลังจะมีลักษณะยอมจำนน เฉื่อยชา ขาดความกระตือรือร้น นั่นคือ การอนุมานสาเหตุมีผลทำให้แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ที่จะกระทำพฤติกรรมแตกต่างกัน และก่อให้เกิดความสำเ็จในอนาคตที่มากน้อยแตกต่างกันไปด้วย

4. การวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

McClelland และผู้ช่วยของเขา (1953) ได้นำแบบทดสอบ Thematic Apperception Test (TAT) ของ Murray มาพัฒนาเพื่อใช้สำหรับวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ แบบทดสอบนี้เป็นภาพชุด ซึ่งเป็นภาพที่มีความหมายกำกวม (ambiguous) ชุดละ 4-6 ภาพคล้ายๆกัน ในการดำเนินการวัด

จะให้ผู้รับการทดลองดูภาพที่กำหนดเป็นเวลา 4 นาที แล้วเขียนเรื่องราวเกี่ยวกับรูปภาพนั้น และเพื่อให้จินตนาการที่แสดงออกมา อยู่ในขอบเขตที่พึงวิเคราะห์แรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์ได้ McClelland จึงใช้คำถามนำในการจินตนาการ 4 ข้อคือ

- 1) ภาพที่ท่านเห็นแสดงอะไรบ้าง ใครคือบุคคลที่ท่านเห็นในภาพ
- 2) ทำไมบุคคลนั้นจึงอยู่ในสถานการณ์เช่นนั้น มีเหตุการณ์อะไรที่เกิดก่อนหน้านี้
- 3) บุคคลที่ท่านเห็นในรูปกำลังคิดอะไร หรือต้องการอะไร
- 4) ต่อไปจะเกิดอะไรขึ้น

ตัวอย่างเช่น ภาพหนึ่งมีเด็กผู้ชายถือไวโอลินนั่งอยู่ การตอบคำถาม 4 ข้อ ของผู้ที่มีแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์สูงและแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์ต่ำ จะแตกต่างกันในการตั้งจุดประสงค์ของงาน ความพยายามและความรับผิดชอบในการทำงานและผลงาน ตัวอย่างของคำตอบของผู้มีแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์สูงคนหนึ่ง หลังจากดูภาพเด็กชายที่นั่งถือไวโอลิน มีเนื้อหา ดังนี้

“เด็กชายคนหนึ่งกำลังนั่งพักหลังจากที่เรียนไวโอลินเสร็จ เขารู้สึกดีใจและภูมิใจที่ครูชมว่าเขาสีไวโอลินได้ดี และกำลังฝันว่าต่อไปในอนาคต เขาคงจะเป็นนักไวโอลินที่มีชื่อเสียง และเป็นสมาชิกของวงดนตรีใหญ่ๆ แม้ว่าเขาจะรู้ว่าการที่จะเล่นไวโอลินให้ดีและมีชื่อเสียง เขาจะต้องหมั่นฝึกหัด หรือต้องใช้เวลาซ้อมมาก คงจะทำให้เขาไม่ได้ไปเล่นกับเพื่อนบ่อย นอกจากนี้เขาคงจะต้องยอมเสียสละความสุขส่วนตัวอื่นๆ แต่คิดว่าเขาจะพยายามเพราะเป็นการเสียสละที่คุ้มค่า เพราะถ้าเขาเล่นไวโอลินได้ดีกว่าใครๆ เขาก็จะมีชื่อเสียงมาก”

สำหรับคำตอบของผู้ที่มีแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์ต่ำ มีเนื้อหา ดังต่อไปนี้

“เด็กชายกำลังถือไวโอลินของพี่ชาย เขาอยากเล่นไวโอลินเป็นบ้าง แต่เมื่อคิดว่าการเล่นไวโอลินจะต้องใช้เวลาฝึกหัดมาก คิดว่าไม่เรียนดีกว่า เพราะพี่ชายที่เรียนไวโอลินจะต้องเสียสละความสุขส่วนตัว พบเพื่อนฝูงไม่ได้ เพราะจะต้องใช้เวลาในการซ้อมก่อนที่จะไปเรียนบทเรียนใหม่ การฝึกหัดเล่นไวโอลินเป็นสิ่งที่เบื่อหน่ายเพราะจะต้องทำซ้ำๆ นอกจากนี้ไม่มีทางประกันได้ว่าจะเล่นได้ดีและมีชื่อเสียง ในที่สุด อาจจะลงเอยด้วยการเล่นไวโอลินได้แต่ไม่ดีพอ และไม่ได้รับเชิญให้ร่วมเล่นกับวงดนตรี”

(ตัวอย่างการตอบคำถาม จากสุรางค์ โค้วตระกูล, 2537; หน้า 124)

เมื่อได้เรื่องที่เขียนขึ้นแล้ว ก็นำมาวิเคราะห์เนื้อหาตามวิธีการของ McClelland

มีคำถามว่า แบบทดสอบ TAT นี้ เป็นวิธีที่ดีที่สุดในการวัดแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์ใช่หรือไม่ การพิจารณาว่าเครื่องมือนี้ดีพอหรือไม่ จะพิจารณาใน 2 เรื่องคือ ความเที่ยงและความตรง ประการแรก ในเรื่องของความเที่ยง (reliable) มีงานวิจัยบางชิ้นที่นำ TAT มาหาค่าความเที่ยง โดยใช้วิธีวัดความสอดคล้องภายใน (internal consistency) และพบว่ามีความต่ำมาก (Entivislo, 1972) ส่วนงานวิจัยที่นำ TAT ไปทดสอบความเที่ยงด้วยวิธีการวัดซ้ำ (test-retest) แล้วพบว่าค่า

ความเที่ยงต่ำมากนั้น ไม่ใช่เรื่องแปลก เพราะระดับของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์จะขึ้นอยู่กับสภาพการณัรรอบตัวของบุคคลในขณะนั้น ประการที่สอง ในเรื่องของความตรง (valid) จากการใช้แบบทดสอบ TAT ในงานวิจัยต่างๆ พบว่า TAT มีความตรง 2 ประเภทคือ 1) ความตรงตามสภาพ (Concurrent Validity) หมายถึงคะแนนที่ได้จากการทดสอบ มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมบางอย่างในขณะนั้น และ 2) ความตรงเชิงทำนาย (Predictive Validity) คือ มีความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนที่ได้จากการทดสอบกับพฤติกรรมบางอย่างในอนาคต

5. ที่มาของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

McClelland (1969; p.336-390) ได้ค้นหาแหล่งที่มาของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ไว้ และสรุปผลได้วามจากแหล่งต่างๆ ดังนี้

5.1 การอบรมเลี้ยงดูตั้งแต่วัยเด็ก McClelland เชื่อว่าแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เกิดจากการเรียนรู้ เด็กที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง มักจะมาจากครอบครัวที่พ่อแม่ตั้งมาตรฐานความเป็นเลิศในการทำงาน และบอกให้ลูกทราบว่า ตนมีความสนใจในสัมฤทธิ์ผลของลูก อบรมลูกให้เป็นบุคคลที่ช่วยตนเองได้ และส่งเสริมให้เป็นอิสระ วิธีการที่ใช้ในการอบรมค่อนข้างจะเข้มงวด ให้รางวัลเวลาลูกทำได้สำเร็จตามมาตรฐานที่ตั้งไว้ และลงโทษถ้าทำไม่ได้ แต่ในขณะเดียวกันก็ให้ความรักความอบอุ่น และแสดงให้ลูกเห็นว่า ที่เข้มงวดก็เพราะความรักลูก อยากให้ลูกมีความสำเร็จ สรุปแล้วแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เป็นผลของสังคมประกิต (Socialization)

5.2 ลักษณะทางร่างกาย มีการทดสอบแสดงให้เห็นว่าเด็กชายที่มีร่างกายแข็งแรงมักมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง McClelland ให้ความเห็นไว้ว่าอาจเป็นเพราะเด็กชายที่มีร่างกายแข็งแรงมักจะสามารถเอาชนะต่อสิ่งท้าทายหรือการเสี่ยงต่างๆได้ หรืออาจเป็นผู้ยืนยันชั้นแข็ง ร่างกายจึงเติบโตแข็งแรง โครงสร้างของร่างกายของมนุษย์ อาจไม่ได้ก่อให้เกิดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์โดยตรง แต่อาจเป็นเพียงภาวะแวดล้อมที่มีส่วนช่วยกำหนดการที่จะได้มาซึ่งแรงจูงใจเท่านั้น

5.3 ประสบการณ์ที่ได้รับเมื่อเติบโตขึ้น รวมทั้งทางด้านการศึกษา ซึ่งเป็นเครื่องช่วยให้เสริมสร้างความเชื่อถือและทัศนคติต่างๆ ขึ้นภายในจิตสำนึก (consciousness)

5.4 สภาพดินฟ้าอากาศ นักภูมิศาสตร์ชาวอเมริกัน (ค.ศ.1876-1947) ให้เหตุผลว่าสภาพดินฟ้าอากาศที่มีลักษณะกระตุ้นที่เหมาะสมให้เกิดความต้องการความสำเร็จ มีอยู่มากในบริเวณที่มีความอบอุ่นปานกลาง โดยเฉลี่ยอุณหภูมิประมาณ 40-60 องศาฟาเรนไฮต์ ยิ่งความร้อนสูง ความต้องการผลสำเร็จจะลดลงตามลำดับ

จากแหล่งที่มาของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ทั้ง 4 ประการนี้ McClelland เน้นที่การอบรมเลี้ยงดูและไม่เห็นด้วยกับสาเหตุที่เกิดจากดินฟ้าอากาศ หรือเชื้อชาติเผ่าพันธุ์

6. วิธีการเพิ่มแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

DeCharms (1976; p.40) ได้เสนอเทคนิคการเพิ่มแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ให้กับเด็กไว้ดังนี้

- 1) ให้นักเรียนได้เข้าใจความปรารถนาของตนเอง โดยการศึกษาด้วยตนเอง และยอมรับความต้องการของบุคคลอื่นๆด้วย
- 2) สามารถเลือกจุดมุ่งหมายที่เป็นไปได้จริงๆ สำหรับตนเอง เป็นการสร้างจุดมุ่งหมายจากภายในตัวเอง (Internal Goal Setting)
- 3) พัฒนาการวางแผนงานให้ตรงกับสภาพความเป็นจริง และมีการกระทำที่สามารถปฏิบัติเพื่อให้ถึงจุดมุ่งหมายนั้นได้
- 4) ให้อำนาจที่ว่าจะจะไปสู่จุดหมายได้อย่างไร โดยเน้นให้เกิดความรับผิดชอบตนเอง (Personal Responsibility) และการดำเนินงานตามแผนงานที่สามารถปฏิบัติได้

Alschuler, Tabor and McIntyre (1970; cited in Vidler, 1977) ได้ศึกษากระบวนการเพิ่มแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์โดยทั่วไป แล้วสรุปออกมาเป็นแนวทางการสอนเพื่อเพิ่มแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เป็นลำดับขั้น 6 ประการคือ

- 1) จะต้องเน้นความสนใจไปที่ “อะไรกำลังเกิดขึ้นที่นี่และเดี๋ยวนี้”
- 2) ทำให้เกิดประสบการณ์ที่เข้มข้น สามารถผสมผสานประสบการณ์ทางด้านความคิด การกระทำและความรู้สึกต่างๆเข้าด้วยกันได้
- 3) ช่วยให้ผู้บุคคลสามารถตีความหมายประสบการณ์ของตนได้ โดยพยายามให้เขายกระดับความคิดรวบยอดว่าอะไรเกิดขึ้นบ้างในขณะนั้น
- 4) สร้างความสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์กับค่านิยม จุดมุ่งหมายและพฤติกรรมของตนเอง ตลอดจนสร้างความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับบุคคลอื่นให้ได้
- 5) สร้างให้เกิดความมั่นคงทางด้านความคิด การกระทำและความรู้สึกต่างๆ เกี่ยวกับความสำเร็จ โดยอาศัยประสบการณ์จากการฝึกหัด
- 6) กระตุ้นให้เกิดการเปลี่ยนแปลงภายในตัวบุคคลเอง

นอกจากนี้ ความตั้งใจจริงเป็นสิ่งสำคัญมากในการเพิ่มแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ การที่จะให้บุคคลได้รู้จักกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์วิธีเดียวกันก็คือ ให้เขาได้มีประสบการณ์กับสิ่งนั้น การได้รับการฝึกโดยผ่านประสบการณ์โดยตรง จะทำให้บุคคลค้นพบบางสิ่งบางอย่าง เกี่ยวกับค่านิยมและความรู้สึกนึกคิดของตนเพิ่มขึ้น การเรียนรู้โดยผ่านเกมต่างๆ จะส่งเสริมการตั้งเป้าหมายของตนเอง เพื่อส่งเสริมเป้าหมายที่เป็นความสำเร็จ ผู้รับการฝึกต้องมีอิสระในการกำหนดเป้า

หมายและการวัดผลสัมฤทธิ์ด้วยตนเอง การให้คะแนนผลสัมฤทธิ์ต่างๆ จะช่วยส่งเสริมความระมัดระวังในการคิดคำนวณการเสี่ยงให้อยู่ในระดับพอประมาณ ซึ่งตนจะสามารถทำได้สำเร็จ เมื่อบุคคลรู้ว่าการต้องการความสำเร็จคืออะไร และสามารถอภิปรายในสิ่งนี้ได้ เขาก็จะสามารถพัฒนาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์และประเมินความต้องการเหล่านั้นได้ด้วยตนเอง

7. เพศกับวิธีการเพิ่มแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

McClelland ได้เสนอแนะวิธีการที่จะทำให้บุคคลมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงขึ้นไปว่า มีสิ่งที่มีอิทธิพลอยู่ 2 ประการคือ การอบรมเลี้ยงดูจากที่บ้านและการให้การฝึกอบรมในโรงเรียน โดยกล่าวว่า “การอบรมเลี้ยงดูจากที่บ้าน เป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมโดยส่วนรวม อันประกอบด้วยเพศ ศาสนา และแบบของการดำเนินชีวิต เป็นต้น ซึ่งก็คือวิถีทางที่พ่อแม่อบรมเลี้ยงดูลูกของตนนั่นเอง แต่การเปลี่ยนแปลงวิธีการอบรมเลี้ยงดูบุตรในวัฒนธรรมทั้งหลาย ถือเป็นสิ่งที่ทำไม่ได้” (McClelland, 1961; p.400-401) ดังนั้น ความแตกต่างระหว่างเพศ อาจทำให้แบบของการดำเนินชีวิตและการอบรมเลี้ยงดูแตกต่างกันในระหว่างเพศชายและเพศหญิง แต่ความแตกต่างในส่วนนี้ แทบจะไม่สามารถแก้ไขได้ ทางออกที่น่าจะทำได้ในการเพิ่มแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ให้กับเด็กชายและเด็กหญิง คือ การให้การศึกษารอบรมในโรงเรียน โดยช่วยให้นักเรียนมีความนึกคิดเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ของแต่ละบุคคล มากกว่าการคิดถึงอำนาจจากภายนอกซึ่งบุคคลไม่สามารถจะควบคุมได้ กล่าวคือ ไม่ว่าจะเป็เพศชายหรือเพศหญิง วิธีการในการสร้างเสริมแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์จะไม่แตกต่างกัน คือ เป็นการสร้างค่านิยมที่เน้นผลสัมฤทธิ์ของแต่ละบุคคล ดังจะได้กล่าวต่อไปนี้

McClelland and Winter (1969) ศึกษาการพัฒนาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์โดยใช้วิธีการฝึกอบรม เป็นการจัดสอนให้บุคคลเกิดพฤติกรรมต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง การคาดหวังถึงสัมฤทธิ์ผล และการอภิปรายกลุ่ม รวมทั้งให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคล กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชายที่ขาดแรงจูงใจในการเรียน อายุ 16-17 ปี ภายหลังจากการฝึกอบรมพบว่า นักเรียนชายเหล่านี้สามารถปรับปรุงตนเองจนได้เกรดสูงขึ้น และต่อมา Purdio and Hattie (1995) ได้นำแนวทางของ McClelland มาพัฒนาในการฝึกสร้างแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ โดยการสร้างโปรแกรมการฝึกแบบฉาย V.D.O. ให้กลุ่มตัวอย่างดู เป็นเนื้อหาเกี่ยวกับพฤติกรรมของผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง โดยมีผู้แนะนำประกอบในขณะฉายด้วย จากนั้นจะให้ทำกิจกรรมกลุ่มเพื่อแสดงความเห็น และให้คำแนะนำเป็นรายบุคคล กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยนี้ เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 139 คน เป็นเพศ

หญิงทั้งหมด เมื่อสิ้นสุดโปรแกรม พบว่านักเรียนหญิงที่เข้ารับการฝึกมีแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์สูงมากกว่ากลุ่มที่ไม่ได้ฝึก แสดงว่าวิธีการที่นำไปใช้กับนักเรียนชายได้ผล เมื่อนำมาใช้กับนักเรียนหญิงก็ได้ผลเช่นเดียวกัน

สำหรับงานวิจัยในประเทศไทย ดารณี วงษ์อยู่น้อย (2626) ใช้วิธีการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มเพื่อพัฒนาแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนหญิงชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 16 คน ภายหลังจากทดลอง นักเรียนกลุ่มที่ได้รับการคำปรึกษาแบบกลุ่ม มีแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์สูงมากกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับการคำปรึกษา และในปีเดียวกัน ทศพร ประเสริฐสุข (2626) ได้สร้างโมเดลการสอนแบบกระบวนการกลุ่ม เพื่อพัฒนาแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์สำหรับเด็กด้อยสัมฤทธิ์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 60 คน เป็นเพศชาย 45 คน เพศหญิง 15 คน ผลปรากฏว่า กลุ่มที่ได้รับการสอนแบบกระบวนการกลุ่มมีแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์สูงกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับการสอน แสดงว่า การพัฒนาแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์แบบเน้นการเข้าร่วมกลุ่ม นำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างเพศหญิงได้ผล และเมื่อนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างทั้งเพศชายและเพศหญิง ก็พัฒนาแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์ได้ผลเช่นเดียวกัน

จากแนวคิดและงานวิจัยดังกล่าว แสดงให้เห็นว่า วิธีการในการพัฒนาแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์ จะไม่จำเพาะเจาะจงว่าใช้ได้กับเพศชายหรือเพศหญิงเท่านั้น โดยงานวิจัยที่ผ่านมาแสดงให้เห็นว่า วิธีการที่นำไปใช้กับเพศหนึ่งได้ผลสำเร็จ เมื่อนำไปใช้กับอีกเพศหนึ่ง ก็ประสบผลสำเร็จได้ไม่แตกต่างกัน

8. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวิธีการเพิ่มแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์

Alchuler (1968; อ้างถึงใน สุรางค์ ไคว้ตระกูล, 2537) ศึกษาเรื่อง “โครงการพัฒนาแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์” กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ของโรงเรียนมัธยมแห่งหนึ่ง ที่เรียนวิชาพิมพ์ดีด ก่อนที่จะสอบพิมพ์ดีด ครูและนักเรียนที่อยู่ในกลุ่มทดลอง พบกับผู้อบรมเพื่อเรียนรู้เกี่ยวกับแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์ ลักษณะของผู้ที่มีแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์สูง การตั้งเป้าหมายในการทำงาน และการวางแผนในการทำงานทั้งระยะสั้นและระยะยาว ก่อนที่จะเริ่มสอนพิมพ์ดีด ครูพบกับนักเรียนเป็นรายบุคคลและร่วมกันตั้งวัตถุประสงค์ว่า นักเรียนจะพิมพ์ได้เร็วและถูกต้องเพียงไร และต้องการที่จะได้คะแนนในระดับใด โดยครูบอกเกณฑ์ในการให้คะแนนระดับ A B C และ D หลังจากนั้น นักเรียนแต่ละคนตั้งเป้าหมายของการทำงานทั้งระยะสั้นและระยะยาว นักเรียนในกลุ่มทดลองทุกคนจะต้องทำบันทึกเกี่ยวกับการพิมพ์และผลการพิมพ์ทุกวัน เช่น ความเร็ว และความถูกต้อง นักเรียนใช้ข้อมูลย้อนกลับช่วยในการพิมพ์ให้ดีขึ้น การประเมินผลความเร็วและความถูกต้องในการพิมพ์ตอนสอบปลายเทอม ปรากฏว่านักเรียนที่อยู่ในกลุ่ม

ทดลองพิมพ์ดีดได้เร็วกว่านักเรียนที่อยู่ในกลุ่มควบคุมมาก คือคนที่พิมพ์ได้ช้าที่สุดในกลุ่มทดลองพิมพ์ได้เร็วกว่าคนที่พิมพ์เร็วที่สุดในกลุ่มควบคุม

Purdio and Hattie (1995) ศึกษาผลของการฝึกสร้างแรงจูงใจ ต่อกลวิธีเพื่อการเรียนรู้ และการรับรู้เกี่ยวกับตนเอง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 139 คน จากโรงเรียนสตรีเอกชน นำมาแยกเป็นกลุ่มความสามารถทางการเรียนสูงและต่ำ จากนั้นแบ่งเป็น 2 กลุ่มคือ กลุ่มที่ได้รับโปรแกรมการฝึกและไม่ได้รับโปรแกรมการฝึก เรียกว่ากลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมตามลำดับ โปรแกรมการฝึกคือ PTE (Pathways TO Excellence) ประกอบด้วยผู้แนะนำและมัวยเทป V.D.O. 18 ม้วน ผู้แนะนำจะนำเสนอโดยการสรุปย่อเนื้อหาในม้วน V.D.O. นั้น ให้คำแนะนำเป็นรายบุคคล พร้อมกับเพิ่มข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการนำแนวความคิดนั้นไปประยุกต์ใช้ และให้ออกแบบกิจกรรมกลุ่ม เพื่อเปิดโอกาสให้แสดงออกและฝึกการเรียนรู้ใหม่ ผลการทดลองพบว่า ภายหลังจากสิ้นสุดการให้โปรแกรมทันที กลุ่มทดลองมีแรงจูงใจที่มุ่งสู่ความสำเร็จมากกว่ากลุ่มควบคุม และนักเรียนที่มีความสามารถทางการเรียนสูง จะมีแรงจูงใจที่มุ่งสู่ความสำเร็จ มากกว่านักเรียนที่มีความสามารถทางการเรียนต่ำ

Goudas, Biddle and Underwood (1995) ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างแนวโน้มที่จะเกิดแรงจูงใจและการรับรู้ความสามารถของตัวเอง กับแรงจูงใจภายใน และผลสัมฤทธิ์ จากหลักสูตรการสอนของครู กลุ่มตัวอย่างเป็นนิสิตฝึกหัดครู ชั้นปีที่ 3 จำนวน 40 คน จากมหาวิทยาลัยทางตะวันตกเฉียงใต้ของประเทศอังกฤษ หลักสูตรนี้นำมาทดลองใช้ในวิชาโยนิมาสถิก โดยนิสิตได้รับหนังสือคู่มือปฏิบัติโยนิมาสถิก จากนั้น ในแต่ละแบบฝึกหัด นิสิตจะได้ทำการฝึกปฏิบัติเป็นกลุ่มเล็กๆ และครูผู้สอนประจำวิชาจะเป็นผู้ให้คำแนะนำเพิ่มเติม นอกจากนี้ยังอนุญาตให้นิสิตประเมินคนอื่นๆในกลุ่มด้วย การประเมิน ครูจะประเมินความสามารถของแต่ละคนในแต่ละแบบฝึกหัด และจะได้รับคะแนนเพิ่มพิเศษ สำหรับความสามารถในกลุ่มรวมด้วย ซึ่งผลที่ได้คือ นิสิตมีแนวโน้มที่จะเกิดแรงจูงใจและการรับรู้ความสามารถของตนเองเพิ่มขึ้น หลังจากเรียนจบแบบฝึกหัดแรก และมีความสัมพันธ์กับแรงจูงใจภายในและผลสัมฤทธิ์เมื่อจบหลักสูตรแล้วด้วย

สำหรับงานวิจัยในประเทศไทย ทศพร ประเสริฐสุข (2526) ได้สร้างโมเดลการสอนแบบกระบวนการกลุ่ม เพื่อพัฒนาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สำหรับเด็กด้อยสัมฤทธิ์ โดยใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ซึ่งผ่านการทดสอบและถูกจัดเป็นเด็กด้อยสัมฤทธิ์ จำนวน 60 คน แบ่งออกเป็นกลุ่มทดลอง กลุ่มควบคุม และกลุ่มปกติ กลุ่มละ 20 คน โมเดล

การสอนคือ GPDAM (Group Process for Developing Achievement Motivation Model of Teaching) ลำดับขั้นการเรียนรู้ตามโมเดลการสอนมี 7 ขั้นคือ 1) ขั้นรับรู้ 2) ขั้นขบคิดและวางแผน 3) ขั้นค้นคว้า 4) ขั้นรายงาน 5) ขั้นแข่งขันระหว่างกลุ่ม 6) ขั้นวิจารณ์ และ 7) ขั้นสรุปผล กลุ่มทดลองได้รับการสอนด้วยโมเดลการสอนแบบ GPDAM ส่วนกลุ่มควบคุมและกลุ่มปกติใช้วิธีการสอนแบบทั่วไป โดยกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมใช้ครูพูดเดียวกันแต่สอนคนละวิธี ส่วนกลุ่มปกติสอนโดยครูประจำการ ผลปรากฏว่า นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ในกลุ่มทดลอง มีคะแนนแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เพิ่มขึ้น และสูงกว่ากลุ่มควบคุมและกลุ่มปกติ นอกจากนี้ ยังมีคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุมและกลุ่มปกติอีกด้วย

ดารณี วงษ์อ่อนน้อย (2525) ศึกษาการพัฒนาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ โดยใช้วิธีการให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ จำนวน 16 คน โดยแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 8 คน ได้แก่ กลุ่มที่ได้รับคำปรึกษาแบบกลุ่ม และกลุ่มที่ได้รับเอกสารข้อสนเทศ ผลการทดลองพบว่า นักเรียนทั้งสองกลุ่ม มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงขึ้น แต่เมื่อเปรียบเทียบเฉพาะแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ภายหลังการทดลอง พบว่า นักเรียนที่ได้รับคำปรึกษาแบบกลุ่ม มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงกว่านักเรียนที่ได้รับเอกสารข้อสนเทศ

แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง

1. แนวคิดเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง

การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) เป็นแนวคิดที่ได้เสนอไว้ในทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของ Bandura เมื่อปีค.ศ. 1977 โดยในระยะแรก Bandura ได้ใช้คำว่าความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง (Efficacy Expectation) จากนั้นในปีค.ศ. 1986 Bandura ได้กล่าวถึงแนวคิดนี้โดยใช้ชื่อว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) ซึ่งสมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (2538) คาดคะเนว่าคำทั้งสองนี้ Bandura นำมาใช้ในความหมายเช่นเดียวกัน โดยให้เหตุผลว่า งานของ Bandura ที่เกี่ยวข้องกับความสามารถของตนเอง ในระยะแรก Bandura เสนอแนวคิดของความคาดหวังความสามารถของตนเอง (Efficacy Expectation) โดยให้ความหมายว่า เป็นความคาดหวังที่เกี่ยวข้องกับความสามารถของตน ในลักษณะที่เฉพาะเจาะจง และความคาดหวังนี้เป็นตัวกำหนดการแสดงออกของพฤติกรรม (Bandura, 1977) แต่ต่อมา Bandura (1986) ได้ใช้คำว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Perceived Self-Efficacy) โดยให้

คำจำกัดความว่า เป็นการที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง ที่จะจัดการและ ดำเนินการกระทำพฤติกรรมให้บรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้ โดยที่ Bandura ไม่ได้กล่าวถึงคำว่า คาดหวังอีกเลย ดังนั้นจึงคาดคะเนเอาว่า Bandura ได้เอาคำว่าการรับรู้ความสามารถของตน เอง มาใช้แทนคำว่า การคาดหวังความสามารถของตนเอง

แนวคิดที่สำคัญของทฤษฎีนี้คือ การเปลี่ยนแปลงทางจิตวิทยาและการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม เกิดขึ้นโดยผ่านกระบวนการทางปัญญาของแต่ละบุคคล ซึ่งนำไปสู่การผันแปรของความรู้สึกเกี่ยวกับความสามารถของตนเองในแต่ละบุคคล การรับรู้ความสามารถของตนเอง เป็นกลไกทางปัญญาและตัวแปรทางจิตที่สำคัญ เนื่องจากการรับรู้ความสามารถของตนเองมีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม การเลือก และการเริ่มต้นที่จะกระทำพฤติกรรมต่างๆ ตลอดจนการตัดสินใจของบุคคลในการใช้ความพยายามเมื่อเผชิญกับความยากลำบาก การตัดสินใจว่าตนเองมีความสามารถแค่ไหนจะเป็นตัวบ่งชี้ว่า บุคคลจะมีความพยายามในการทำงานมากเพียงไร บุคคลที่เชื่อว่าตนเองไม่มีความสามารถที่จะทำงานนั้นให้สำเร็จ มักจะเกิดความกลัวและไม่กล้าที่จะทำงานนั้น แต่บุคคลที่เชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง จะไม่เกิดความหวาดวิตกในการทำงาน และไม่ท้อถอยเมื่อต้องเจอกับอุปสรรค (Bandura, 1977a, 1977b, 1982, 1986)

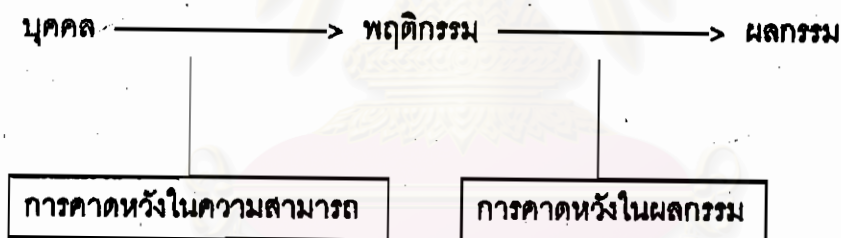
2. ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเอง

การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) หมายถึง การที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเองว่าจะกระทำพฤติกรรมหนึ่งในสถานการณ์ที่เฉพาะเจาะจงได้หรือไม่ ซึ่งพฤติกรรมนี้จะเกี่ยวกับความมั่นใจในการปฏิบัติงานนั้นให้สำเร็จ การรับรู้ความสามารถของตนเองไม่เกี่ยวกับทักษะว่าจะมีมากหรือน้อย แต่เป็นการที่บุคคลตัดสินใจเองว่าทักษะที่ตนมีอยู่นี้ สามารถกระทำพฤติกรรมอะไรได้บ้าง นั่นคือมีความแตกต่างกันระหว่างการมีทักษะกับการมีความสามารถที่จะใช้ทักษะได้ดี ดังนั้นบุคคลที่มีทักษะชนิดเดียวกันเท่ากัน การปฏิบัติงานอาจแตกต่างกันไปได้ การพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเอง นอกจากจะพิจารณาในด้านทักษะแล้ว ยังต้องสร้างความเชื่อมั่นให้กับบุคคลด้วยว่าตนเองจะสามารถใช้ทักษะนั้นได้ดีและมีประสิทธิภาพ (Bandura, 1986)

3. ทฤษฎีการรับรู้ความสามารถของตนเองของ Bandura

ผลกรรมเกิดขึ้นจากการกระทำ เมื่อบุคคลมีประสบการณ์ที่ทำให้คาดเดาได้ว่า การกระทำบางอย่างของตนจะทำให้เกิดผลในลักษณะใด การตัดสินใจว่าตนเองจะสามารถปฏิบัติงานได้ดีเพียงใดนั้นจึงขึ้นอยู่กับว่า บุคคลคาดหวังผลกรรมไว้เช่นไร ในสถานการณ์เฉพาะ คนที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงมักคาดหวังผลกรรมไว้อย่างน่าพอใจ แต่คนที่ไม่มั่นใจในความสามารถของตนเองมักคาดหวังผลกรรมที่ไม่มีประสิทธิภาพ ซึ่งจะทำให้เกิดผลกรรมที่เป็นลบต่อไป (Bandura, 1986)

Bandura (1977b) กล่าวว่า การคาดหวังในความสามารถของตนเองแตกต่างจากการคาดหวังในผลกรรม นั่นคือ การคาดหวังในผลกรรม (Outcome expectation) หมายถึง การคาดคะเนของบุคคลว่าการกระทำนั้นๆจะนำไปสู่ผลกรรมอย่างใดอย่างหนึ่ง ในขณะที่การคาดหวังในความสามารถ (Efficacy expectation) เป็นความมั่นใจของบุคคลว่าตนเองสามารถจะกระทำพฤติกรรมเพื่อให้เกิดผลที่ต้องการได้ ตัวอย่างเช่น ในการกระโดดสูง 6 ฟุต ความเชื่อมั่นของเราที่ว่าเราสามารถกระโดดได้สูง 6 ฟุตนี้ เรียกว่าการคาดหวังในความสามารถ แต่การชื่นชมยกย่องของสังคม หรือความภูมิใจในตัวเองเมื่อเรากระโดดได้สูง 6 ฟุต เรียกว่าการคาดหวังในผลกรรม



แผนภาพแสดงให้เห็นถึงความแตกต่าง ระหว่างการคาดหวังในความสามารถและการคาดหวังในผลกรรม (Bandura, 1977b: 79)

จากแผนภาพจะเห็นได้ว่า การที่บุคคลตัดสินใจว่าจะกระทำพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งนั้น ส่วนหนึ่งขึ้นอยู่กับ การคาดหวังในความสามารถของตนเอง และอีกส่วนหนึ่งขึ้นอยู่กับ การคาดหวังในผลกรรม ซึ่งความสัมพันธ์ระหว่างการคาดหวังทั้งสองส่วน แสดงได้ดังภาพนี้

จะจำกัดความคาดหวังของคุณ ในขณะที่ประสบการณ์บางอย่างสามารถแผ่ขยายไปสู่พฤติกรรมในสถานการณ์ที่ต่างกันได้

มิติด้านความเข้ม (Strength) การคาดหวังในความสามารถของตนถ้ามีความเข้มน้อย เมื่อประสบกับเหตุการณ์ที่ไม่เป็นไปดังที่คาดไว้ อาจจะหวั่นไหวและสูญหายไปได้ แต่ถ้าการคาดหวังนั้นมีความเข้มมาก บุคคลจะพยายามต่อสู้กับอุปสรรค แม้จะเจอกับเหตุการณ์ที่ไม่สอดคล้องกับความคาดหวังบ้างก็ตาม

5. กลไกของมนุษย์เมื่อมีการรับรู้ความสามารถของตนเอง

(Self-Efficacy Mechanism in Human Agency)

การรับรู้ความสามารถของตนเองเป็นกลไกทางจิตอันหนึ่งของมนุษย์ การรับรู้ความสามารถของตนมิได้เกิดขึ้นจากการคาดคะเน แต่เกิดจากการประมวลปัจจัยต่างๆ เช่นรูปแบบการคิด หรือปฏิกริยาทางอารมณ์ การรับรู้ความสามารถของตนเองนี้ ส่งผลต่อองค์ประกอบทางด้านจิตวิทยาหลายด้านดังนี้ (Bandura, 1982, 1986)

5.1 การเลือกกระทำพฤติกรรม (Choice Behavior) ในการดำเนินชีวิตประจำวัน บุคคลจะมีการตัดสินใจอยู่ตลอดเวลาว่าจะเลือกทำพฤติกรรมใด ทำนานแค่ไหน และจะทำพฤติกรรมใดก่อน การที่บุคคลตัดสินใจเลือกกระทำพฤติกรรมต่างๆ เหล่านั้น ส่วนหนึ่งเป็นผลมาจากการรับรู้ความสามารถของตนเอง บุคคลมีแนวโน้มที่จะหลีกเลี่ยงงานหรือสถานการณ์ที่เขารู้สึกว่าเกินความสามารถของตน แต่ถ้าเขารู้สึกว่างานนั้นเขาสามารถจะทำให้สำเร็จได้เขาก็จะเลือกทำงานนั้น บุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง มักเลือกทำงานที่ท้าทาย และมีแรงจูงใจที่จะพัฒนาความสามารถของตนให้เพิ่มมากขึ้น ส่วนบุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ มักจะหลีกเลี่ยงงาน ขาดความมั่นใจในตนเอง ท้อถอย ไม่เปิดโอกาสให้ตนเองได้พัฒนาความสามารถ อย่างไรก็ตาม บุคคลที่ประเมินความสามารถของตนสูงเกินกว่าความเป็นจริง มักจะเกิดความเครียด ผิดหวัง ประสบกับความล้มเหลวในการทำงาน และรู้สึกว่าความล้มเหลวนี้ไม่สามารถจะแก้ไขได้ ส่วนบุคคลที่รับรู้ความสามารถของตนเองต่ำกว่าความเป็นจริง จะขาดความพยายามและมุ่งมั่นในการทำงาน เกิดความสงสัยเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง ดังนั้นถ้าบุคคลประเมินความสามารถของตนเองได้อย่างถูกต้องเหมาะสม จะส่งผลต่อการเลือกกระทำพฤติกรรมที่มีโอกาสประสบความสำเร็จสูง

5.2 การใช้ความอดสาหะพยายามในการทำงาน (Effort Expenditure and Persistence) การตัดสินใจความสามารถของตนเองจะเป็นตัวกำหนดว่า บุคคลจะใช้ความพยายามมากเท่าใดในการทำงาน และยืนหยัดต่อสู้ในการกระทำหรือในสถานการณ์ที่กีดกันได้นานเพียงใด บุคคลซึ่งรับรู้ว่าคุณมีความสามารถมากพอ ก็จะพยายามมากขึ้นและต้องการเอาชนะงานที่ทำทายนั้น แต่ถ้าบุคคลรับรู้ว่าคุณมีความสามารถน้อย เมื่อต้องเจอกับอุปสรรคก็จะเลิกล้มโดยง่ายโดยไม่ใช้ความพยายาม อย่างไรก็ตาม การรับรู้ความสามารถของตนเองจะมีอิทธิพลในการกำหนดพฤติกรรมของบุคคลได้มากกว่าความพยายาม เพราะความพยายามเป็นเพียงองค์ประกอบตัวหนึ่งในหลายๆตัวที่มาเพิ่มขนาดและคุณภาพของการกระทำ แต่บุคคลจะตัดสินใจความสามารถของตนเองเมื่อต้องเผชิญกับงานยากที่ทำทายน ในลักษณะของการประเมินความรู้ ทักษะ และวิธีการที่ตนจะนำมาใช้ ว่าเพียงพอสำหรับงานที่ทำทายนหรือไม่ มากกว่าจะตัดสินใจว่าคุณได้ใช้ความพยายามมากน้อยแค่ไหน

5.3 รูปแบบการคิดและปฏิกิริยาทางอารมณ์ (Thought Patterns and Emotional Reactions) การตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของบุคคล จะมีอิทธิพลต่อรูปแบบการคิดและปฏิกิริยาทางอารมณ์ของบุคคลในระหว่างที่เขากำลังกระทำพฤติกรรม และมีผลเกี่ยวกับการคาดคะเนถึงเหตุการณ์ภายนอกของเขา บุคคลที่รับรู้ว่าคุณมีความสามารถสูง จะมีการเอาใจใส่ในการกระทำพฤติกรรมต่างๆ และเมื่อพบกับอุปสรรคก็จะกระตุ้นตนเองให้ใช้ความพยายามมากยิ่งขึ้น ส่วนบุคคลที่รับรู้ว่าคุณมีความสามารถต่ำ ก็จะมีปฏิกิริยาทางอารมณ์ต่อตนเองในทางลบ เช่นไม่มีความสุข หวาดหวั่น มีความเครียดสูง และกระทำพฤติกรรมต่างๆ อย่างไม่เต็มความสามารถ อันจะส่งผลให้การกระทำนั้นล้มเหลว

5.4 ยอมรับในผลของการกระทำมากกว่าโทษโชคชะตา (Humans Producers Rather than Simply Foretellers of Behavior) บุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง จะเลือกงานที่มีลักษณะทำทายน และใช้ความพยายามเป็นอย่างมากที่จะให้งานนั้นประสบความสำเร็จ ซึ่งเขาจะยอมรับผลต่างๆที่เกิดขึ้นจากการกระทำของตนเอง แม้ว่าในบางครั้งงานนั้นอาจล้มเหลว เขาก็จะไม่ท้อถอย ไม่โทษโชคชะตา แต่จะใช้ความล้มเหลวที่เกิดขึ้นมาช่วยสนับสนุนให้เกิดความสำเร็จต่อไป ตรงกันข้ามกับบุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ มักจะอ้างว่าความสำเร็จหรือความล้มเหลวในการกระทำเป็นไปตามความเชื่อหรือคำทำนาย คอยหลีกเลี่ยงงานยาก ขาดความพยายาม มีความกระตือรือร้นต่ำ และมีความเครียดสูง

6. ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองกับการแสดงพฤติกรรม
(Relationship between Self-Efficacy Judgment and action)

การรับรู้ความสามารถของตนเองมีความสัมพันธ์กับการกระทำของคุณคน นั่นคือถ้าบุคคลมีการรับรู้ความสามารถของตนเองในการกระทำพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งสูง บุคคลก็มีแนวโน้มที่จะกระทำพฤติกรรมนั้นสูงด้วยเช่นเดียวกัน แต่ถ้าบุคคลมีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำในการกระทำพฤติกรรมนั้น บุคคลก็มีแนวโน้มที่จะไม่กระทำพฤติกรรมนั้นเลย

อย่างไรก็ตาม แม้ว่าบุคคลจะมีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง ก็อาจจะไม่กระทำพฤติกรรมนั้นก็ได้ ถ้าหากมีปัจจัยเหล่านี้ (Bandura, 1986)

1) ขาดแรงจูงใจ และถูกบีบบังคับการกระทำ (Disincentives and Performance Constraints)

2) ตัดสินผลของการกระทำผิดพลาด (Consequences of Misjudgment) การที่บุคคลตัดสินผลของการกระทำ ที่ตนจะได้กระทำนั้นผิดไป ทำให้บุคคลรู้สึกว่าเป็นการไม่คุ้มค่า ถ้าตนจะต้องกระทำพฤติกรรมนั้น

3) ประสบการณ์ที่เปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ (Temporal Disparities) ทำให้บุคคลประเมินความสามารถของตนเองได้ไม่ทันการณ์ เพราะประสบการณ์ทำให้บุคคลเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ และอาจจะทำให้บุคคลตัดสินเกี่ยวกับความสามารถของตนเองผิดไป และไม่แสดงพฤติกรรม

4) ประเมินการรับรู้ความสามารถของตนเองในบางพฤติกรรมผิดพลาดไป (Faulty Assessments of Self-Percepts or Performance) ถ้าบุคคลประเมินว่าตนเองมีความสามารถในการกระทำพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งต่ำ บุคคลก็จะไม่กระทำพฤติกรรมนั้น

5) ประเมินความสำคัญของทักษะย่อยๆผิดพลาดไป (Misweighting Requisite Subskills) ถ้าบุคคลคิดว่าตนเองขาดทักษะ หรือมีทักษะในด้านใดด้านหนึ่งไม่เพียงพอ ก็จะหลีกเลี่ยงไม่กระทำพฤติกรรมนั้น

6) เป้าหมายในการกระทำคลุมเครือ ไม่ชัดเจน และไม่สามารถทำได้ในทางปฏิบัติ (Obscure Aims and Performance Ambiguity)

7) รู้จักตนเองอย่างไม่ถูกต้อง (Faulty Self-Knowledge) อาจทำให้การกระทำมีลักษณะคลุมเครือ และมีข้อมูลในการกระทำอย่างไม่ถูกต้อง

7. แหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถของตนเอง

(Sources of Self-Efficacy Information)

Bandura (1977a, 1986) เสนอว่าการรับรู้ความสามารถของตนเอง มาจากปัจจัยหลักพื้นฐาน 4 ประการคือ

7.1 ความสำเร็จจากการกระทำด้วยตนเอง (Enactive Attainment)

ความสำเร็จจากการกระทำด้วยตนเองถือว่าเป็นสิ่งที่มีอิทธิพลมากที่สุด ที่มีผลต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง เนื่องจากเป็นประสบการณ์ที่เกิดขึ้นกับบุคคลโดยตรง เมื่อบุคคลทำงานแล้วประสบความสำเร็จซ้ำๆ กันหลายครั้ง จะทำให้การรับรู้ความสามารถของตนเองในบุคคลนั้นเพิ่มมากขึ้น และจะยิ่งพัฒนาการรับรู้ให้เข้มแข็งขึ้นอีกถ้ามีประสบการณ์ของความสำเร็จบ่อยครั้งยิ่งขึ้น ดังนั้น เมื่อเกิดเหตุการณ์ที่เป็นปัญหาหรือการทำงานอาจจะล้มเหลวบ้างในบางครั้ง สิ่งเหล่านี้จะมีผลกระทบน้อยมากหรือไม่มีผลเลยต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง เพราะบุคคลเหล่านี้จะมองว่าความล้มเหลวนั้นมาจากปัจจัยอื่นๆ เช่น ใช้ความพยายามไม่เพียงพอ หรือใช้วิธีการทำงานที่ไม่เหมาะสม แต่จะไม่มองว่าตนเองไม่มีความสามารถ ตรงกันข้ามกับบุคคลที่ทำงานแล้วประสบแต่ความล้มเหลวอยู่เสมอๆ ก็จะทำให้บุคคลเหล่านั้นประเมินความสามารถของตนเองไว้ต่ำ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ถ้าความล้มเหลวนั้นไม่มีข้อบ่งชี้ที่เด่นชัดว่าเกิดขึ้นเนื่องจากการขาดความพยายาม บุคคลก็จะยิ่งเพิ่มความมั่นคงของการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับต่ำนี้ไว้ และมีแนวโน้มที่จะแผ่ขยายไปยังสถานการณ์อื่นที่คล้ายกันอีกด้วย โดยเฉพาะสถานการณ์ที่ตนแน่ใจว่าไม่เคยทำได้สำเร็จเลย

7.2 การได้เห็นประสบการณ์ของผู้อื่น (Vicarious Experience)

การได้เห็นประสบการณ์ที่ผู้อื่นประสบความสำเร็จ เป็นส่วนหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อการประเมินความสามารถของตนเอง เมื่อบุคคลได้เห็นว่าคุณติกรรมที่ผู้อื่นกระทำนั้นกระทำแล้วได้รับผลสำเร็จ และพฤติกรรมนั้นตนเองก็สามารถทำได้เช่นกัน จะทำให้บุคคลนั้นมีการรับรู้ความสามารถของตนเองเพิ่มมากขึ้น โดยจะบอกกับตนเองว่า เมื่อผู้อื่นกระทำเช่นนี้แล้วประสบผลสำเร็จ ตนเองก็สามารถทำได้สำเร็จเช่นเดียวกัน เมื่อบุคคลรับรู้ว่าคุณติกรรมหรือความสามารถเช่นเดียวกัน จะทำให้เกิดแนวโน้มว่าพวกเขาจะประสบความสำเร็จได้ หรืออย่างน้อยก็จะได้ปรับปรุงการกระทำให้ใกล้เคียงกับที่ได้เห็นมาแล้ว อย่างไรก็ตาม ถ้าบุคคลได้เห็นว่าคุณติกรรมที่มีทักษะความสามารถคล้ายคลึงกับตน แต่ก็ยังประสบกับความล้มเหลวในการทำงาน อาจจะทำให้ขาดความมั่นใจในตัวเองได้เช่นกัน และการรับรู้ความสามารถของตนเองก็จะเปลี่ยนไป

ตามแบบที่เห็นด้วย ถ้าบุคคลนั้นไม่มีประสบการณ์ตรงกับเรื่องนั้นๆ การประเมินความสามารถของตนเองจากการได้เห็นตัวอย่างจากผู้อื่นขึ้นอยู่กับเกณฑ์ที่เราใช้ประเมินความสามารถด้วย ถ้าการกระทำพฤติกรรมหรือการกระทำกิจกรรมนั้นๆ ให้ข้อมูลที่ชัดเจนเพียงพอ ก็จะทำให้บุคคลสามารถประเมินความสามารถได้ตรงกับความเป็นจริง แต่ในบางครั้งมีกิจกรรมหลายอย่างที่ให้ข้อมูลที่คลุมเครือและไม่เพียงพอต่อการประเมินความสามารถของตน บุคคลมักมีแนวโน้มที่จะประเมินความสามารถของตนโดยเทียบกับผลการปฏิบัติของผู้อื่น ผู้ที่รู้สึกคล้อยตามในการเห็นตัวอย่างจากผู้อื่นว่าไม่สามารถปฏิบัติได้ ก็จะปฏิบัติตนในลักษณะที่ไม่สามารถกระทำได้ด้วยเช่นเดียวกัน ในทางกลับกัน อิทธิพลจากการได้เห็นตัวอย่างที่ช่วยเพิ่มการรับรู้ความสามารถของตนเอง จะทำให้ความรู้สึกล้มเหลวจากการได้รับประสบการณ์ตรงลดความรุนแรงได้

7.3 การใช้คำพูดชักจูง (Verbal Persuasion)

การใช้คำพูดกับบุคคลเพื่อพยายามทำให้เขามีความมั่นใจ และเชื่อว่าสามารถกระทำกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งให้สำเร็จลงได้นั้น จะช่วยให้บุคคลมีกำลังใจ มีความเชื่อมั่นในการกระทำพฤติกรรมต่างๆ และพยายามกระทำพฤติกรรมต่างๆ ให้สำเร็จ อันจะส่งผลให้บุคคลมีการรับรู้ความสามารถของตนเองเพิ่มมากขึ้น ทั้งนี้ต้องขึ้นอยู่กับคุณสมบัติของผู้ที่ใช้คำพูดชักจูงด้วย นั่นคือต้องเป็นคนที่ผู้ถูกชักจูงให้ความเชื่อถือ ไว้วางใจ และมีความสำคัญในทางใดทางหนึ่งต่อตัวเขา และสิ่งที่พูดออกไปต้องอยู่ในกรอบของความเป็นจริงด้วย การพูดโน้มน้าวที่จะช่วยให้บุคคลมีการรับรู้ความสามารถของตนเองเพิ่มขึ้นนั้น ต้องอยู่ในลักษณะที่บุคคลนั้นใช้ความพยายามอย่างเพียงพอและมีการพัฒนาทักษะด้วย ผู้ที่ถูกโน้มน้าวจะมีความเชื่อว่าเขามีความสามารถในการทำงานได้สำเร็จมากกว่าผู้ที่ไม่ได้รับการโน้มน้าว เพราะเขาจะยังสงสัยในความสามารถของตนเองอยู่ การใช้คำพูดชักจูงนี้จะมีผลมากที่สุดกับบุคคลซึ่งมีเหตุผลบางประการที่จะทำให้เขาเชื่อว่า เขาสามารถประสบความสำเร็จได้ อย่างไรก็ตาม หากคำพูดที่ใช้ชักจูงนี้ไม่ตรงกับความเป็นจริง ก็จะทำให้ผู้ถูกชักจูงล้มเหลวและผู้ชักจูงก็จะขาดความไว้วางใจในตัวผู้ชักจูง

7.4 สภาวะทางร่างกาย (Physiological State)

ในการตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง บุคคลมีความเชื่อมั่นในข้อมูลบางส่วนที่มาจากสภาวะทางร่างกายของพวกเขา บุคคลจะมองเห็นว่าอาการต่างๆ ที่เกิดขึ้นเมื่อมีความเครียด หรือการที่ต้องอยู่ในสถานการณ์ที่บีบคั้นมากๆ เช่นอาการอ่อนเพลีย ไม่มีแรง เนื่องจากถูกเร้าในระดับสูง เหล่านี้ถือเป็นสัญญาณที่ไม่ดี ทำให้บุคคลเกิดความอ่อนแอ ไม่มี ความมั่นใจ และคิดว่าตนเองไม่สามารถทำหน้าที่นั้นได้ เพราะบุคคลจำนวนมากมักจะคาดหวัง

ในความสำเร็จก็ต่อเมื่อพวกเขาแน่ใจว่าจะไม่ถูกรบกวนด้วยสิ่งเร้าที่ตนเองไม่ชอบ หรือไม่ต้องเผชิญกับสิ่งเร้าในระดับสูงเกินไป เพราะหากไม่เป็นเช่นนั้น จะเกิดความรู้สึกไม่สบายใจและปั่นป่วนภายในห้อง ซึ่งปฏิกิริยาความกลัวนี้จะแผ่ขยายไปเพิ่มความกลัวต่อเหตุการณ์ที่จะเกิดขึ้นในอนาคต หรือในเหตุการณ์ที่คล้ายคลึงกันต่อไป การที่บุคคลกลัวว่าตนเองจะล้มเหลวในหน้าที่นั้น เป็นการที่บุคคลได้สร้างสิ่งเร้าขึ้นมาเอง ทำให้เกิดความเครียด เมื่อมีการกระตุ้นความกลัวให้เกิดขึ้น วิธีการแก้ไขก็คือกำจัดอารมณ์ต่างๆที่มากระตุ้นนั้นเสีย แล้วพยายามทำให้พวกเขาได้รับรู้ความสามารถของตนเอง ด้วยการพัฒนาการแสดงออกในการตอบสนองต่อสิ่งต่างๆเหล่านั้น เนื่องจากถ้าบุคคลมองเห็นตัวเองในภาพของความเหนื่อยอ่อน หดแวง และเจ็บปวด จะเป็นข้อบ่งชี้ว่าตนเองขาดความสามารถทางด้านร่างกาย

8. กระบวนการทางปัญญาต่อข้อมูลเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Cognitive Processing of Self-Efficacy Information)

Bandura (1982, 1986) กล่าวว่าข้อมูลซึ่งมีความสัมพันธ์กับการตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง เช่น การประสบความสำเร็จด้วยตนเอง การเห็นประสบการณ์ของผู้อื่น การใช้คำพูดชักจูง หรือสภาวะทางร่างกาย ไม่ได้เข้าสู่ตัวเราด้วยตัวของมันเอง แต่จะต้องผ่านกระบวนการประเมินทางปัญญาเสียก่อน ซึ่งจำเป็นต้องอาศัยปัจจัยหลายๆด้าน เช่น สภาพการณ์ทางสังคม สถานการณ์ และเวลาที่เกิดเหตุการณ์นั้น และด้วยเหตุนี้ การประสบความสำเร็จจึงไม่จำเป็นต้องก่อให้เกิดการรับรู้ความสามารถของตนเองเสมอไป ซึ่งการประเมินทางปัญญาเกี่ยวกับความสามารถของตนเองนี้ ต้องรวมเอาองค์ประกอบ 2 ส่วนที่แยกจากกันเข้าไว้ อันประกอบด้วย องค์ประกอบที่เกี่ยวกับรูปแบบของข้อมูลที่บุคคลให้ความสนใจ และใช้เป็นเครื่องบ่งชี้ถึงความสามารถของตน ร่วมกับองค์ประกอบที่เกี่ยวกับการเชื่อมโยง ที่บุคคลใช้ในการกำหนดน้ำหนักและรวบรวมข้อมูลจากปัจจัยต่างๆ เพื่อนำมาใช้ในการตัดสินใจความสามารถของตนเอง

8.1 ข้อมูลความสามารถจากการกระทำด้วยตนเอง (Enactive Efficacy Information)

ประสบการณ์จากการกระทำที่จะทำให้การรับรู้ความสามารถของตนเองเปลี่ยนแปลงไปนั้น ต้องอาศัยปัจจัยรวมหลายๆประการ เช่น ความยากของงาน การใช้ความพยายาม ความช่วยเหลือจากภายนอก หรือสภาพแวดล้อม การที่บุคคลประสบความสำเร็จในงานง่ายๆ อาจไม่ทำให้การรับรู้เปลี่ยนแปลง เพราะบุคคลมีการรับรู้ไว้ล่วงหน้าแล้ว แต่การ

ประสบความสำเร็จในงานยากๆ จะมีการเปลี่ยนแปลงการรับรู้ความสามารถของตนเองเพิ่มมากขึ้น หรือความสำเร็จที่ได้มาเพราะมีการให้ความช่วยเหลือจากภายนอก ก็อาจไม่ทำให้การรับรู้ความสามารถของตนเองเปลี่ยนแปลงไปเช่นกัน ปัจจัยที่มีผลต่อการรับรู้ข้อมูลจากความสำเร็จจากการกระทำด้วยตนเอง มีดังนี้

8.1.1 ความพยายามและการตัดสินใจความสามารถ บุคคลจะมองว่าความพยายามมีความสัมพันธ์ในทางลบกับความสามารถ นั่นคือถ้าใช้ความพยายามเพียงเล็กน้อยก็ประสบความสำเร็จในงานยากๆและทำทหายได้ แสดงว่าบุคคลนั้นมีความสามารถสูง แต่ถ้าในการประสบความสำเร็จนั้นต้องใช้ความพยายามเป็นอย่างมาก แสดงว่าบุคคลนั้นมีความสามารถน้อยกว่า หากได้มีการพยายามแล้วยังล้มเหลว จะส่งผลให้บุคคลประเมินการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับต่ำด้วยเช่นกัน อย่างไรก็ตามงานที่ล้มเหลวโดยเกิดจากการขาดความพยายาม จะไม่ให้ข้อมูลที่ชัดเจนนักเกี่ยวกับความสามารถของผู้กระทำ ตรงกันข้ามกับงานที่ล้มเหลวทั้งๆที่ผู้กระทำได้พยายามอย่างเต็มที่แล้ว จะบ่งชี้ถึงความสามารถอันจำกัดของผู้กระทำ

8.1.2 รูปแบบของการอนุมานสาเหตุ บุคคลจะอนุมานการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง เมื่อประสบความสำเร็จในงานยากโดยใช้ความพยายามน้อย และอนุมานการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ เมื่อต้องใช้ความพยายามสูงจึงจะประสบความสำเร็จในงานง่าย ๆ การรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลต่อรูปแบบการอนุมานสาเหตุ กล่าวคือ เด็กที่เชื่อว่าตนเองมีความสามารถ จะอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวว่าเกิดจากการขาดความพยายาม แต่เด็กที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ จะอนุมานสาเหตุว่าตนมีความสามารถน้อยจนจึงล้มเหลว อนึ่ง บุคคลที่มองว่าตนเองมีความสามารถต่ำ จะมองว่าความสำเร็จที่เกิดขึ้นมาจากปัจจัยภายนอกมากกว่าเกิดจากความสามารถของตนเอง ดังนั้น ถ้าจะเพิ่มการรับรู้ความสามารถของตนเอง บุคคลจะต้องทำงานยากที่ท้าทายได้สำเร็จ และมีการช่วยเหลือจากภายนอกให้น้อยที่สุด

8.1.3 ความตั้งใจและความจำ คนที่เลือกจำการกระทำที่ผ่านมาของตนเอง เฉพาะการกระทำในเหตุการณ์ที่เป็นลบ จะทำให้บุคคลนั้นคาดหวังในความสามารถของตนเองต่ำกว่าความเป็นจริง ตรงกันข้ามกับบุคคลที่เลือกจำแต่การกระทำของตนในเหตุการณ์ที่ประสบความสำเร็จ จะมีผลต่อการเพิ่มการรับรู้ความสามารถของตนเอง

8.2 ข้อมูลความสามารถจากการได้เห็นตัวแบบ (Vicarious Efficacy Information)

สาเหตุในการตัดสินใจความสามารถของตนเอง ส่วนหนึ่งมาจากการเปรียบเทียบการกระทำของตนเองกับผู้อื่น หากการกระทำของทั้งสองฝ่ายเหมือนกัน บุคคลก็มีแนวโน้มว่าจะ

ตัดสินความสามารถของตนเองเหมือนตัวแบบ ตัวแบบที่ดีที่สุดคือ ตัวแบบที่คล้ายคลึงหรือมีความสามารถเหนือกว่าผู้สังเกตเล็กน้อย หากตัวแบบมีความสามารถสูงหรือต่ำกว่าผู้สังเกตมากๆ จะให้ข้อมูลในเรื่องความสามารถต่อผู้สังเกตุน้อยมาก สิ่งที่มีความสำคัญต่อข้อมูลจากการได้เห็นตัวแบบคือ

8.2.1 *ตัวแบบที่มีความคล้ายคลึงกับผู้สังเกต* การตัดสินความสามารถของตนเองโดยการเปรียบเทียบทางสังคมนี้ ผู้สังเกตจะประเมินความสามารถของตนโดยเทียบกับตัวแบบที่เหมือนกับตน เช่น เพศ อายุ ระดับการศึกษา เชื้อชาติ ทักษะ รวมทั้งประสบการณ์ในอดีต ความเหมือนกันกับตัวแบบในลักษณะบางประการ จะทำให้ตัวแบบมีอิทธิพลต่อผู้สังเกตมากยิ่งขึ้น

8.2.2 *ความหลากหลายของตัวแบบ* การที่มีตัวแบบหลายๆคนเป็นการให้ข้อมูลที่ดีกว่ามีตัวแบบคนเดียว ผู้สังเกตจะเกิดความคิดว่า หากตัวแบบที่มีลักษณะแตกต่างกัน ก็สามารถประสบความสำเร็จได้ ตนเองก็มีเหตุผลที่จะรับรู้ความสามารถของตนเองในการประสบความสำเร็จเพิ่มขึ้นได้เช่นกัน

8.3 ข้อมูลความสามารถจากการพูดชักจูง (Persuatory Efficacy Information)

ในบางครั้งการตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตน ก็ไม่อาจอิงอยู่กับตนเองเพียงอย่างเดียวได้ เพราะในความรู้บางอย่างบุคคลอาจรู้สึกว่าคุณไม่เพียงพอที่จะตัดสินใจได้ ดังนั้น การตัดสินใจส่วนหนึ่งจึงขึ้นอยู่กับความเห็นของผู้อื่น ที่มีความสามารถในการประเมิน แม้ว่าคนส่วนใหญ่จะไม่ค่อยเชื่อสิ่งที่ได้รับโดยการบอกเล่า แต่ก็มีหลายโอกาสที่คนเรากล้วยตามคำชวนให้ทดลองในสิ่งที่เคยหลีกเลี่ยง หรือทำในสิ่งที่ตนเองพร้อมจะเลิก เพียงเพื่อจะได้ประหลาดใจที่ตนสามารถทำได้ อย่างไรก็ตามการพูดชักจูงเพื่อให้เกิดการเพิ่มการรับรู้ในความสามารถ ขึ้นอยู่กับองค์ประกอบต่อไปนี้

8.3.1 *ความน่าเชื่อถือของผู้ชักจูง* สืบเนื่องมาจากความเป็นผู้เชี่ยวชาญของผู้ชักจูงและความเป็นคนสำคัญของของผู้ชักจูงที่มีต่อผู้ถูกชักจูง ข้อมูลเกี่ยวกับความสามารถจะมีความน่าเชื่อถือ และบุคคลก็มีแนวโน้มที่จะเปลี่ยนการรับรู้ความสามารถของตนเพิ่มมากขึ้น

8.3.2 *การให้ข้อมูลย้อนกลับ* การให้ผลย้อนกลับจะส่งผลที่สม่าเสมอต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง โดยการให้ข้อมูลย้อนกลับในทางกำลังใจ ในเชิงการลบล้างความเชื่อว่าตนเองไม่มีความสามารถ บุคคลจะมีความพยายามและประสบความสำเร็จมากขึ้น

8.3.3 *การเพิ่มความพยายาม* การพูดชักจูงจะส่งผลให้ผู้ถูกชักจูงเกิดการรับรู้ความสามารถได้ ก็เนื่องจากผู้ถูกชวนได้เพิ่มความพยายามมากขึ้น บุคคลที่ถูกโน้มน้าวให้เชื่อว่า

ตนเองมีความสามารถ จะเพิ่มความพยายามในงานที่ทำ มากกว่าผู้ที่ไม่แน่ใจในความสามารถของตน

8.4 ข้อมูลความสามารถทางร่างกาย (Physiological Efficacy Information)

การพิจารณาข้อมูลจากร่างกาย จำเป็นต้องมีการประเมินที่มาของสิ่งเร้า ระดับการตื่นตัว สภาพแวดล้อม และประสบการณ์เดิมว่ามีอิทธิพลต่อบุคคลนั้นอย่างไร ปกติคนเราจะกระทำพฤติกรรมต่างๆภายใต้สถานการณ์ที่มีสิ่งเร้าหลากหลาย ทำให้เกิดความไม่แน่ใจว่าสิ่งเร้าตัวใดกันแน่ที่มีอิทธิพลต่อการกระทำนั้นมากที่สุด แนวความคิดในด้านปัญญาทางสังคมกล่าวว่า ความรู้เกี่ยวกับความสามารถทางร่างกาย เกิดจากกระบวนการเรียนรู้ทางสังคม ในการตีความการตอบสนองต่อสิ่งเร้าของร่างกาย แม้ว่าจะเป็นสิ่งเร้าชนิดเดียวกัน และมีการตอบสนองของร่างกายคล้ายๆกัน แต่บุคคลจะตีความหมายการรับรู้ความสามารถของตนเองแตกต่างกัน เนื่องจากปัจจัยเหล่านี้

8.4.1 ประสบการณ์เดิม บุคคลจะพิจารณาว่าการที่ร่างกายตอบสนองต่อสิ่งเร้านี้ได้เคยมีผลอย่างไรบ้างต่อการปฏิบัติงานในอดีต บุคคลที่มีประสบการณ์ว่าการตอบสนองของร่างกายตนเอง ช่วยเอื้อต่อการกระทำพฤติกรรมให้สำเร็จ จะมีการรับรู้ความสามารถของตนเองมากกว่าบุคคลที่มองว่า การตอบสนองต่อสิ่งเร้า นั้นของร่างกายตนเอง จะส่งผลให้การปฏิบัติงานเกิดปัญหาและล้มเหลว นั่นคือ ผู้ที่ประสบความสำเร็จมองว่าอาการที่ร่างกายตอบสนองต่อสิ่งเร้า นั้นจะช่วยเอื้อต่อการปฏิบัติงาน แต่ผู้ที่ล้มเหลวจะมองว่าอาการนั้นเป็นสิ่งขัดขวางการทำงาน

8.4.2 ระดับของการตอบสนองต่อสิ่งเร้า ในกระบวนการตัดสินใจความสามารถ ความสำคัญไม่ได้อยู่ที่ว่าการตอบสนองต่อสิ่งเร้าจะเกิดขึ้นหรือไม่ แต่อยู่ที่ว่าระดับของการตอบสนองนั้นมีมากน้อยเท่าใด การตอบสนองในระดับปานกลางจะช่วยเอื้อในการปฏิบัติงานต่างๆ แต่การตอบสนองในระดับสูงจะทำให้ไม่สามารถปฏิบัติงานได้ดี โดยเฉพาะงานที่มีความซับซ้อน

8.4.3 การอนุมานสาเหตุในการตอบสนองต่อสิ่งเร้า เป็นการอ้างสาเหตุของการตอบสนอง ว่าสิ่งเร้านั้นทำให้ตนเองเกิดการตอบสนองเพราะอะไร ถ้ามองว่าการตอบสนองนี้เป็นเพราะตนเองขาดความสามารถ ก็มีแนวโน้มที่จะมีการรับรู้ความสามารถของตนเองน้อยกว่า คนที่มองว่าการตอบสนองเป็นอาการปกติที่ทุกคนก็มีได้ แม้แต่คนที่มีความสามารถสูง การตอบสนองไม่ว่าจะเป็นในรูปแบบใดๆจะไม่มีผลต่อการลดการรับรู้ความสามารถของตนเอง ในบุคคลประเภทหลัง

8.4.4 ลักษณะของอารมณ์ อารมณ์ที่แตกต่างกันก็จะส่งผลให้การรับรู้ความสามารถของบุคคลแตกต่างกันไปด้วย เช่น อารมณ์เศร้าจะทำให้คิดถึงแต่เรื่องที่ล้มเหลวที่เคย

ประสบในอดีต การรับรู้ความสามารถของตนเองก็จะลดลง แต่อารมณ์ดีจะทำให้คิดถึงแต่เรื่องที่
ตนเคยประสบความสำเร็จ การรับรู้ความสามารถของตนเองก็จะเพิ่มขึ้นด้วย

8.5 การรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับความสามารถ (Integration of Self-Efficacy Information)

ในการตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง นอกจากมีข้อมูลหลายรูปแบบ
แล้ว ในการตัดสินใจยังต้องมีการให้น้ำหนักกับข้อมูลเหล่านั้นด้วย แล้วจึงจะตัดสินใจได้ วิธีการ
กำหนดน้ำหนักให้กับข้อมูลจะแตกต่างกันไปตามลักษณะงานที่ทำหรือปัจจัยอื่นๆ บางครั้งก็อาจ
ใช้กระบวนการตัดสินใจธรรมดาเข้ามาช่วย ซึ่งจะก่อให้เกิดการให้น้ำหนักผิดพลาดหรือมองข้าม
ความสำคัญของข้อมูลบางตัวไป

9. งานวิจัยที่เกี่ยวกับการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเอง

Bandura and Schunk (1981) ได้ศึกษาผลของการตั้งเป้าหมายระยะสั้นต่อการรับรู้ความ
สามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิต
ศาสตร์ต่ำ จำนวน 40 คน เป็นเพศชาย 21 คน เพศหญิง 19 คน นักเรียนถูกแบ่งเป็น 4 กลุ่ม
คือ กลุ่มที่ 1 ใช้วิธีการตั้งเป้าหมายระยะสั้น ซึ่งนักเรียนจะได้รับการฝึกให้ตั้งเป้าหมายระยะสั้น
ในการทำแบบฝึกหัดในแต่ละครั้งด้วยตนเอง กลุ่มที่ 2 ใช้วิธีการตั้งเป้าหมายระยะยาว คือ
นักเรียนจะตั้งเป้าหมายในการทำแบบฝึกหัดครั้งเดียวตลอดการฝึกหัดทั้ง 7 ครั้ง กลุ่มที่ 3 ไม่มีการ
ตั้งเป้าหมาย กลุ่มที่ 4 กลุ่มควบคุม ผลการทดลองพบว่า นักเรียนกลุ่มที่ใช้การตั้งเป้าหมาย
ระยะสั้น มีการรับรู้ความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่าอีก 3 กลุ่ม

Bandura and Cervone (1986) ได้ศึกษาผลของการตั้งเป้าหมายรวมกับการให้ข้อมูลป้อน
กลับต่อแรงจูงใจในการทำงาน การรับรู้ความสามารถของตนเอง และความพึงพอใจในการ
ทำงาน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาของมหาวิทยาลัย จำนวน 90 คน เป็นเพศชาย 45 คน เพศ
หญิง 45 คน กลุ่มตัวอย่างถูกแบ่งเป็น 4 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 ให้ข้อมูลป้อนกลับเพียงอย่างเดียว
กลุ่มที่ 2 ให้ตั้งเป้าหมายเพียงอย่างเดียว กลุ่มที่ 3 ให้ข้อมูลป้อนกลับรวมกับการตั้งเป้าหมาย
กลุ่มที่ 4 กลุ่มควบคุม ผลการทดลองพบว่า กลุ่มที่มีการตั้งเป้าหมายรวมกับการให้ข้อมูลป้อน
กลับมีแรงจูงใจในการทำงาน การรับรู้ความสามารถของตนเอง และมีความพึงพอใจในการ
ทำงานมากกว่ากลุ่มอื่นๆ กลุ่มที่มีการตั้งเป้าหมายเพียงอย่างเดียว มีแรงจูงใจในการทำงาน
การรับรู้ความสามารถของตนเอง และมีความพึงพอใจในการทำงานมากกว่ากลุ่มที่มีการให้

ข้อมูลย้อนกลับเพียงอย่างเดียวและกลุ่มควบคุม และกลุ่มที่มีการให้ข้อมูลย้อนกลับเพียงอย่างเดียว มีแรงจูงใจในการทำงาน การรับรู้ความสามารถของตนเอง และความพึงพอใจในการทำงานมากกว่ากลุ่มควบคุม

Graham and Harris (1989) ได้ทำการศึกษาผลของกลวิธีการสอนตนเองต่อทักษะการเขียนเรียงความ และการรับรู้ความสามารถของตนเอง ในนักเรียนที่มีความบกพร่องในการเรียนรู้ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องในการเรียนรู้ ในระดับเกรด 5 และ 6 จำนวน 22 คน เป็นเพศชาย 14 คน เพศหญิง 8 คน และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปกติ จำนวน 11 คน แบ่งการฝึกออกเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 ได้รับการฝึกกลวิธีการสอนตนเอง กลุ่มที่ 2 ได้รับการสอนตนเองรวมกับการฝึกการกำกับตนเอง และกลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มที่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปกติ ผลการทดลองพบว่า กลุ่มที่ได้รับการฝึกกลวิธีการสอนตนเองทำให้นักเรียนมีทักษะการเขียนเรียงความ และรับรู้ความสามารถในการเขียนเรียงความเพิ่มขึ้น ส่วนกลุ่มที่ได้รับการฝึกกลวิธีการสอนตนเองรวมกับการฝึกการกำกับตนเอง ไม่มีความแตกต่างกับกลุ่มที่ได้รับการฝึกกลวิธีการสอนตนเองเพียงอย่างเดียว ทั้งทางด้านทักษะการเขียนเรียงความและการรับรู้ความสามารถของตนเอง แต่ผลการเขียนเรียงความของกลุ่มตัวอย่างทั้ง 3 กลุ่มไม่แตกต่างกัน แต่นักเรียนกลุ่มปกติมีคุณภาพของการเรียงความดีกว่า

สำหรับงานวิจัยในประเทศไทย สุทธิพัฒน์ สงบกาย (2533) ได้นำวิธีการกำกับตนเองมาใช้ในการพัฒนาความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์สูง ปานกลาง และต่ำ จำนวน 60 คน เป็นเพศชาย 33 คน เพศหญิง 27 คน สุ่มเป็นกลุ่มทดลอง 3 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 3 กลุ่ม ระดับละ 10 คน วิธีการกำกับตนเองประกอบด้วย การฝึกตั้งเป้าหมายด้วยตนเอง การสังเกตและบันทึกพฤติกรรมตนเอง การให้ข้อมูลย้อนกลับ การตัดสินใจหรือประเมินพฤติกรรมของตนเอง และฝึกการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง ผลการทดลองพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองทั้ง 3 กลุ่ม มีความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเองและคะแนนผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่ากลุ่มควบคุมทั้ง 3 กลุ่ม

จิตติมา จุมทอง (2538) ใช้วิธีการสอนตนเองเพื่อพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่มีระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ต่ำ จำนวน 40 คน เป็นเพศชาย 9 คน

เพศหญิง 31 คน สุ่มเป็นกลุ่มทดลอง คือกลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเอง 20 คน และกลุ่มควบคุม เป็นกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึก 20 คน การฝึกกลวิธีการสอนตนเองประกอบด้วย การใช้ตัวแบบเพื่อให้เกิดพฤติกรรมเป้าหมาย โดยมีรูปแบบคำพูดในการฝึกการสอนตนเองตามขั้นตอน รวมทั้งให้นักเรียนบันทึกคะแนนความถูกต้องในการทำแบบฝึกหัดด้วยตนเอง ผลการทดลองพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีการรับรู้ความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่าก่อนการทดลอง

10. เพศกับวิธีการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเอง

จากงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเองดังกล่าวมาแล้ว พบว่า วิธีการในการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเองในเพศชายและเพศหญิงไม่แตกต่างกัน กล่าวคือ ถ้าผลการวิจัยสรุปว่าวิธีการที่นำมาใช้สามารถพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเองได้เป็นผลสำเร็จ วิธีการนั้นก็สมารถนำมาใช้ได้ทั้งในเพศชายและเพศหญิง

ความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์กับการรับรู้ความสามารถของตนเอง

แนวคิดเกี่ยวกับการคาดหวังของบุคคล (personal expectancy) มักถูกนำมาพูดเกี่ยวข้องกับถึงเสมอ ในทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Atkinson, 1964; Weiner, 1979) ซึ่งทำให้เราอาจกล่าวถึงแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ได้ในความหมายที่เกี่ยวกับการคาดหวังของบุคคล และในขณะเดียวกัน การรับรู้ความสามารถของตนเอง ได้ถูกให้ความหมายไว้ว่า “เป็นการตัดสินใจของบุคคล เกี่ยวกับความสามารถของตนเองว่าจะกระทำงานที่กำหนดนั้นได้หรือไม่ ในระดับใด” (Bandura, 1988) ซึ่งเกี่ยวข้องกับการคาดหวังของบุคคลเช่นกัน

1. โครงสร้างของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ที่สัมพันธ์กับการรับรู้ความสามารถของตนเอง

1.1 การรับรู้การควบคุม (Perceived control)

การรับรู้การควบคุมนี้ Rotter (1966) ได้เรียกว่า ตำแหน่งของการควบคุม (locus of control) บุคคลจะมีความแตกต่างกันในเรื่องความเชื่อเกี่ยวกับผลกรรม คือเชื่อว่าผลกรรมที่เกิดขึ้นนั้น พวกเขาได้มาจากโชค, โอกาส หรือพรหมลิขิต (เชื่อว่ามี การควบคุมจากภายนอก) แต่บุคคลอีกพวกหนึ่งจะเชื่อว่าผลกรรมเกิดขึ้นจากการกระทำของตนเอง (เชื่อว่ามี การควบคุมจาก

ภายใน) อันจะส่งผลต่อแรงจูงใจ, การรู้คิดและอารมณ์ ความเชื่อเหล่านี้เป็นผลมาจากประสบการณ์ที่บุคคลเคยได้รับในอดีต

Bandura (1986) ได้ให้ความหมายเกี่ยวกับระบบการควบคุมของบุคคลไว้ว่า ประกอบด้วย การรับรู้ความสามารถของตนเอง และการคาดหวังในผลกรรม จุดกำเนิดของทฤษฎีการรับรู้ความสามารถของตนเอง เริ่มมาจากการรับรู้ของแต่ละบุคคล ว่าจะสามารถควบคุมการกระทำของตนในการทำงานในสถานการณ์หนึ่งๆ ได้หรือไม่ (Bandura, 1977) ซึ่งทฤษฎีนี้ยังได้แผ่ขยายไปในแง่ที่ว่า บุคคลนั้นจะรับรู้ว่าจะตนเองสามารถควบคุมกระบวนการคิด ควบคุมอารมณ์ได้หรือไม่ และต่อเนื่องไปถึงการก่อให้เกิดพฤติกรรมการกำกับตนเอง

1.2 การคาดหวังและคุณค่าของการคาดหวัง (Expectation and Values)

ทฤษฎีคุณค่าของการคาดหวัง (Expectancy-Value Theories) กล่าวถึงสาเหตุของการเกิดพฤติกรรมว่า เกิดจากการเชื่อมโยงของ (ก) การคาดหวังของบุคคลในผลกรรมที่จะได้รับเมื่อได้กระทำพฤติกรรมหนึ่ง และ (ข) คุณค่าของผลกรรมที่มีต่อบุคคลนั้น (Atkinson, 1964) นั่นคือ บุคคลจะตัดสินใจที่จะกระทำพฤติกรรมหนึ่ง เมื่อเป้าหมายนั้นตนเองสามารถที่จะทำได้สำเร็จ และมีคุณค่าต่อเขาในสถานการณ์หนึ่ง พวกเขาจะไม่มีแรงจูงใจในการทำงาน ถ้ารับรู้เป้าหมายนั้นไม่มีทางเป็นไปได้ หรือไม่สามารถไปให้ถึงยังจุดหมายนั้นได้ แต่การคาดหวังในทางบวกหรือการคาดหวังว่าตนเองสามารถจะไปยังเป้าหมายนั้นได้ ก็จะไม่ทำให้บุคคลเกิดพฤติกรรม ถ้าเป้าหมายนั้นไม่มีคุณค่าต่อตัวเขา ดังนั้นในการเกิดแรงจูงใจของบุคคล บุคคลต้องมีความเชื่อในความสามารถของตนเองว่าจะไปให้ถึงเป้าหมายได้ และเป้าหมายนั้นต้องเป็นสิ่งที่ดึงดูดให้บุคคลต้องการเข้าหาเพื่อให้ได้มา

1.3 การอนุมานสาเหตุ (Attribution)

การอนุมานสาเหตุคือการรับรู้สาเหตุของผลกรรม คือการที่บุคคลอธิบายถึงสาเหตุของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น (Weiner, 1985) ในสถานการณ์ที่อธิบายถึงความไม่สัมฤทธิ์ นักเรียนจะอธิบายสาเหตุของความสำเร็จหรือความล้มเหลว ว่ามาจากความสามารถ, ความพยายาม, ความยากของงาน และโชค กล่าวคือ การอนุมานสาเหตุมีอิทธิพลต่อการคาดหวังถึงความสำเร็จในอนาคต นักเรียนที่อนุมานสาเหตุของความสำเร็จในงานที่ผ่านมาว่าเกิดจากปัจจัยภายใน (เช่น ความพยายาม) จะมีการคาดหวังถึงความสำเร็จ มากกว่านักเรียนที่เชื่อว่าความสำเร็จที่ผ่านมาเกิดจากปัจจัยภายนอก (เช่น ความยากของงานหรือโชค)

Bandura (1986) กล่าวว่า บุคคลจะอนุমানการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง เมื่อประสบความสำเร็จในงานยากโดยใช้ความพยายามน้อย และอนุমানการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ เมื่อต้องใช้ความพยายามสูงจึงจะประสบความสำเร็จในงานง่าย ๆ การรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลต่อรูปแบบการอนุমানสาเหตุ กล่าวคือ เด็กที่เชื่อว่าตนเองมีความสามารถ จะอนุমানสาเหตุของความล้มเหลวว่าเกิดจากการขาดความพยายาม แต่เด็กที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ จะอนุমানสาเหตุว่าตนมีความสามารถน้อยงานจึงล้มเหลวหนึ่ง บุคคลที่มองว่าตนเองมีความสามารถต่ำ จะมองว่าความสำเร็จที่เกิดขึ้นมาจากปัจจัยภายนอก มากกว่าเกิดจากความสามารถของตนเอง

2. ความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ การรับรู้ความสามารถของตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ได้แสดงให้เห็นว่าแตกต่างกันไป ตามความคิดรวบยอดเกี่ยวกับความสามารถ (conception of ability) กล่าวคือ ถ้านักเรียนมีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ การเรียนรู้จะถูกจำกัดอยู่ภายใต้การรับรู้ความสามารถของนักเรียน นักเรียนจะพยายามกระทำพฤติกรรม ที่จะได้รับการตัดสินความสามารถของพวกเขาจากคนอื่น ๆ ในทางบวก และจะหลีกเลี่ยงจากการถูกตัดสินในทางลบ พวกเขาจะมีความพยายามน้อยในการทำงานยาก และเลือกงานที่พวกเขาเชื่อว่ามีความสามารถจะทำได้สำเร็จเท่านั้น ซึ่งจะส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่น่าไม่พึงพอใจ เพราะนักเรียนไม่ได้กระทำพฤติกรรมที่มุ่งสู่ผลสัมฤทธิ์ แต่ถ้านักเรียนมีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง พวกเขาจะตั้งเป้าหมายในการเรียนเพิ่มขึ้นตามความสามารถ และจะใช้ความพยายาม ความอดทน ในการกระทำเพื่อให้บรรลุจุดมุ่งหมาย อันจะส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้นตามลำดับ

แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ทำให้เกิดพฤติกรรมที่มุ่งสู่ความสำเร็จ มีความต้องการที่จะทำงานเพื่อมาตรฐานอันดีเลิศ แต่ถ้านักเรียนรับรู้ว่าคุณมีความสามารถไม่เพียงพอแก่การทำงานนั้น ก็ยังยืนยันไม่ได้แน่นอนว่า นักเรียนจะกระทำพฤติกรรมนั้นหรือไม่ ตัวอย่างเช่น นักเรียนมีความเชื่อว่าครูของเขาจะดีใจและชมเชยเขา ถ้าเขาทำเกรดได้สูงขึ้นในการสอบครั้งหน้า และตัวเขาเองก็จะมีความสุข (เกิดแรงจูงใจที่จะกระทำพฤติกรรม โดยการคาดหวังถึงผลที่จะเกิดขึ้นในทางบวก) แต่ถ้าเขารับรู้ว่าเขาไม่มีความสามารถเพียงพอที่จะทำการสอบครั้งหน้าให้ดี (การรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ) จากตัวอย่างดังกล่าวนี้ นักเรียนอาจจะไม่มีความพยายามเพื่อทำข้อสอบให้ได้ดีก็ได้

ดังนั้นนอกจากการจูงใจให้นักเรียนมีความต้องการที่จะเรียนอย่างมีสัมฤทธิ์ผลแล้ว การรับรู้ความสามารถของตนเอง ก็เป็นสิ่งสำคัญที่จะกระตุ้นให้นักเรียนได้แสดงออกถึงพฤติกรรมที่มุ่งสู่ความสำเร็จได้อย่างชัดเจนมากยิ่งขึ้น หรือกระทำพฤติกรรมที่เชื่อว่า ถ้าทำแล้วจะก่อให้เกิดผลการเรียนที่ดีขึ้น Bandura (1986) กล่าวว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง มีอิทธิพลต่อการเลือกกระทำพฤติกรรม, ความพยายาม และการคงอยู่ของพฤติกรรม ซึ่งผลต่างๆเหล่านี้จะสะท้อนให้เห็นในรูปของผลการเรียนและทักษะต่างๆ

การประเมินผลงานด้วยตนเอง

1. แนวคิดทั่วไปเกี่ยวกับการประเมินผลงานด้วยตนเอง

การประเมินผลการเรียนรู้ด้วยตนเอง คือความหมายหลักของการเริ่มต้นการเรียนรู้ด้วยตนเอง (Rogers, 1969: 142) หรือการรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง เมื่อบุคคลได้รับสิทธิที่จะตัดสินใจกำหนดทิศทางของตนเอง เขาก็เกิดความพยายามที่จะไปสู่สัมฤทธิ์ผลตามที่ตนเองได้ตั้งไว้ ตามเกณฑ์ที่เขาคิดว่ามีความสำคัญสำหรับเขา นั่นคือ เขาจะเรียนเนื่องจากความรับผิดชอบที่มีต่อตนเอง และเรียนไปตามทิศทางที่เขากำหนดเอง การประเมินผลงานด้วยตนเอง จะมีความสำคัญในการสร้างให้บุคคลมีความพยายามที่จะพัฒนารูปแบบของการเรียนรู้

นักเรียนที่ขาดความสามารถในการอ่าน จะรู้สึกกดดันมากเวลาครูให้ออกมาอ่านหนังสือหน้าห้อง การถูกครูประเมินผลการอ่านหรือการแสดงออกถึงการไม่ยอมรับจากเพื่อนในห้อง ทำให้นักเรียนรู้สึกว่าตนเองขาดความสามารถ และจะสะท้อนให้เห็นถึงความล้มเหลวต่อไปในอนาคต ความรู้สึกที่ตนเองถูกคุกคามจากภายนอก (External Threats) นี้ จะไม่ทำให้นักเรียนพัฒนาความสามารถในการอ่านได้เลย แต่ในทางกลับกัน ถ้าได้มีการจัดสภาพแวดล้อมแบบประคับประคอง (Supportive) คือ กำจัดการคุกคามภายนอกให้หมดไป โดยการให้นักเรียนได้มีการประเมินผลการอ่านของตนเอง คือให้เขารับรู้ถึงความก้าวหน้าในการอ่านของตนเองอย่างเป็นลำดับขั้น ตามเทคนิคการอ่านที่ครูแนะนำ และไม่มี การประเมินหรือการให้คะแนนในการอ่านจากครู นักเรียนจะสามารถอ่านหนังสือได้อย่างเกิดสัมฤทธิ์ผล โดยการพัฒนาไปที่ละขั้น จากความรู้สึกของการประสบความสำเร็จ (Rogers, 1969: 159)

การประเมินภายนอก (External evaluation) จะไม่ก่อให้เกิดประโยชน์ต่อความคิดสร้างสรรค์ของเด็กเลย เพราะความคิดสร้างสรรค์เกิดจากการได้รับประสบการณ์ที่อิสระ พ่อแม่ที่

ฉลาด จะเลี้ยงดูบุตรให้เติบโตมาโดยให้เด็กได้มีอิสระในการตัดสินใจ ให้โอกาสเด็กได้ทำสิ่งที่ตนเองต้องการ ให้เผชิญกับความผิดพลาด และไว้วางใจให้เด็กได้คิดแก้ปัญหาเอง เด็กในวัยเด็กและวัยรุ่น มีความต้องการที่จะประเมินพฤติกรรมของตนเอง ตัดสินมาตรฐานในการกระทำของตนเอง ที่เขาคิดว่าเหมาะสมกับตัวเขา ซึ่งเมื่อมาอยู่ในโรงเรียนแล้ว เขาก็ต้องการอิสระจากโรงเรียน โดยไม่ต้องการให้ผู้อื่นมาประเมินความผิดพลาดของเขา หรือสร้างความกดดันจากภายนอก ที่ทำให้เขารู้สึกต่อต้านการเรียนในโรงเรียน (Rogers, 1969: 163)

2. ทฤษฎีการเรียนรู้ของอิสระ

Carl Rogers (1969) ได้เสนอหลักของการเรียนรู้ ไว้ในหนังสือชื่อว่า Freedom to Learn โดยเห็นความจำเป็นที่จะให้ความสำคัญแก่ผู้เรียน ว่าเป็นบุคคลที่มีความโน้มเอียงตามธรรมชาติ ที่จะพัฒนาตนเองในทุกๆด้าน เพื่อจะรักษาหรือครองไว้ซึ่งความเป็นตัวของตัวเอง และพัฒนาให้ดีขึ้น (Actualizing Tendency) หลักในการเรียนรู้ของอิสระประกอบด้วย (Rogers, 1969:167-164)

- 1) โดยธรรมชาติแล้ว มนุษย์ทุกคนมีศักยภาพที่จะเรียนรู้
- 2) การเรียนรู้จะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อผู้เรียนรับรู้่ววิชาที่เรียนมีความหมาย และมีความสัมพันธ์ต่อจุดมุ่งหมายของชีวิตของผู้เรียน
- 3) ผู้เรียนจะต่อต้านการเรียนรู้ที่ผู้เรียนรู้สึกว่าเป็นการกระทบกระเทือนที่เชิงความรู้สึกเกี่ยวกับ "ตน" (Self) ของผู้เรียน
- 4) ในกรณีที่มีการขู่เชิงภัยจากสิ่งภายนอก (External Threats) ลดลง ผู้เรียนอาจจะค่อยๆยอมรับการเรียนรู้ ที่ผู้เรียนรู้สึกว่าเป็นการกระทบกระเทือนต่อ "ตน" (Self) ได้บ้าง
- 5) ผู้เรียนอาจจะยอมรับรู้ประสบการณ์ใหม่ๆ และเริ่มเรียนรู้ ถ้าหากการขู่เชิงภัยจากสิ่งภายนอกต่อ "ตน" ต่ำ
- 6) การเรียนรู้ที่สำคัญมักจะเกิดจากการลงมือกระทำของผู้เรียนเอง (Learning by Doing)
- 7) ถ้านักเรียนมีส่วนร่วมและมีความรับผิดชอบ ในกระบวนการเรียนรู้ จะช่วยในการเรียนรู้ของนักเรียนมากขึ้น
- 8) ถ้านักเรียนเป็นผู้ริเริ่มการเรียนรู้ด้วยตนเอง โดยทุ่มเททั้งด้านความรู้สึกและสติปัญญา จะเป็นผลให้นักเรียนอยากเรียนรู้มากขึ้นอยู่ตลอดเวลา
- 9) การส่งเสริมให้ผู้เรียนประเมินผลสิ่งที่เรียนรู้ด้วยตนเอง จะช่วยให้ผู้เรียนมีความคิด อิสระ เป็นตัวของตัวเอง มีความเชื่อมั่นในตนเอง และมีความคิดสร้างสรรค์

10) การเรียนรู้ที่จะเป็นประโยชน์ที่สุดต่อการมีชีวิตอยู่ในสมัยปัจจุบันก็คือ การเรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้ (Process of Learning) หรือเรียนรู้อย่างไร และผู้เรียนจะต้องกล้าที่จะเปิดโอกาสให้ตนเองมีประสบการณ์ใหม่ และพยายามที่จะรับการเปลี่ยนแปลงที่เข้ามาในชีวิตเป็นส่วนหนึ่งของชีวิต

Rogers กล่าวว่า การเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อผู้เรียนไม่รู้สึกว่าตนถูกขู่เข็ญหรือมีความหวาดกลัว ห้องเรียนที่ครูใช้วิธีขู่เข็ญ ให้นักเรียนเรียนรู้ด้วยความกลัว จะทำให้นักเรียนมีความรู้สึกที่ตนเองมีค่า (Self Esteem) ต่ำ ซึ่งเป็นอุปสรรคต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนรู้ ทำให้นักเรียนไม่อยากเรียน และไม่สนใจในบทเรียน ทำให้สับสน ดังนั้น ครูควรสร้างบรรยากาศของห้องเรียนให้เป็นบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้ โดยสร้างความไว้วางใจซึ่งกันและกัน นักเรียนไม่กลัวว่าจะถูกครูลงโทษหรือว่ากล่าว

Rogers มีความเห็นว่า การประเมินการเรียนรู้ด้วยตัวเองของผู้เรียนมีความหมาย และมีประโยชน์ต่อผู้เรียนมากกว่าการประเมินผลของการเรียนโดยผู้อื่น ถ้าหากผู้เรียนได้รับการส่งเสริมให้มีความรับผิดชอบในการตั้งวัตถุประสงค์ (ของสิ่งที่ต้องการจะเรียนรู้) ตั้งเกณฑ์ (Criteria) ที่จะประเมินผลว่าได้มีสัมฤทธิ์ผลตามวัตถุประสงค์ที่วางไว้หรือไม่ จะเป็นการฝึกให้ผู้เรียนรู้จักกับรับผิดชอบในชีวิตและอนาคตของตน นักเรียนจะใช้การประเมินผลช่วยในการเรียนรู้ เพื่อดูว่าตนมีความก้าวหน้าในการเรียนรู้อย่างไร เป็นไปตามความคาดหวัง (Expectation) ของตนหรือไม่

3. การประเมินผลงานด้วยตนเองกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์

Carl Rogers (1969) กล่าวว่า ในการเรียนรู้นั้น เมื่อมีการกระตุ้นหรือมีสิ่งเร้ามาจากภายนอก ความรู้สึกที่อยากจะค้นหาความรู้จะจางหายไป แต่ความต้องการจะเกิดขึ้นเมื่อมีการกระตุ้นมาจากภายใน การประเมินผลการเรียนรู้ จะมีความหมายและมีประโยชน์ต่อนักเรียนมากกว่า ถ้านักเรียนได้ประเมินผลการเรียนรู้ด้วยตนเอง รูปแบบของการประเมินผลที่แตกต่างกันจะส่งผลให้เกิดความแตกต่างกันในการกระทำพฤติกรรม, ทักษะคิด, และแรงจูงใจในการเรียนรู้ของผู้เรียน

เมื่อให้อาสาเลือกทำงาน เด็กนักเรียนในโรงเรียนส่วนใหญ่ จะเลือกงานที่พวกเขามีโอกาสทำได้สำเร็จอย่างแน่นอน และมั่นใจว่าความสามารถของเขาจะทำงานนี้ได้สำเร็จแน่ๆ ซึ่งไม่ใช่ข้อบ่งชี้ที่ดีของการเกิดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เลย เพราะนักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง จะ

เลือกงานที่มีความเสี่ยงปานกลาง คือเป็นงานที่ตนเองมีโอกาสทำได้สำเร็จ แต่ไม่ได้หมายความว่า จะไม่มีโอกาสที่จะล้มเหลวเลย ได้มีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับเรื่องนี้ และมีการชี้ให้เห็นว่า การที่เด็กนักเรียนส่วนใหญ่ไม่เลือกงานที่ท้าทายความสามารถ หรือไม่มีแนวโน้มที่จะเกิดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เช่นนั้น เพราะนักเรียนส่วนใหญ่ตระหนักถึง การประเมินจากภายนอก (External evaluation) (Stipek, 1988)

การประเมินภายนอก หรือการถูกประเมินจากบุคคลอื่น เช่น ครู หรือ เพื่อนๆ จะทำให้ความปรารถนาในการทำงานที่ท้าทายลดลง หรือไม่มีความพยายามที่จะต่อสู้กับงานยากๆ เพราะพวกเขาจะเลือกทำงานง่ายๆ เพียงเพื่อต้องการให้ได้ผลการประเมินในทางบวกจากบุคคลอื่น ซึ่งผลที่ได้จากการเลือกทำงานง่ายๆคือ นักเรียนไม่มีการพัฒนาในการเรียนรู้ ไม่เกิดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในการทำงาน ไม่เกิดพฤติกรรมที่มุ่งหน้าสู่ความสำเร็จ และไม่กล้าต่อสู้กับอุปสรรคต่างๆ (Maehr, 1972)

การอธิบายเกี่ยวกับการประเมินนี้ อาจจะชี้ให้เห็นได้ง่ายๆ ในกรณีของเด็กวัยรุ่น ว่าทำไมเด็กวัยรุ่นจึงใช้ความพยายามมาก ในการศึกษาเกี่ยวกับโปรแกรมคอมพิวเตอร์ และพยายามพัฒนาความสามารถของตนเอง ให้เท่าทันในเทคนิคต่างๆของการใช้คอมพิวเตอร์ แต่เด็กเหล่านี้กลับใช้ความพยายามเพียงเล็กน้อย ในการทำการบ้านพีชคณิต ทั้งๆที่การแก้ปัญหาพีชคณิตกับการแก้ปัญหาคอมพิวเตอร์ อาจจะมี ความยากพอๆกัน คำตอบตรงนี้คือ เด็กมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในการศึกษาเรื่องคอมพิวเตอร์มากกว่าการศึกษาพีชคณิต ซึ่งเหตุผลสำคัญประการหนึ่งคือ การแก้ปัญหาพีชคณิต อยู่ภายใต้สถานการณ์ที่ทำให้เด็กเกิดความเครียด (Anxiety) คือผลของการแก้ปัญหาจะต้องถูกประเมินจากครู การถูกประเมินจากครูนี้ จะส่งผลไปยับยั้งความสนใจภายใน (intrinsic interest) ที่มีต่องาน ทำให้เด็กไม่เกิดพฤติกรรมที่จะพยายามทำงานเพื่อมุ่งสู่ความสำเร็จ ตรงกันข้ามกับการแก้ปัญหาในโปรแกรมคอมพิวเตอร์ เด็กจะเรียนรู้ความผิดพลาดด้วยตนเอง และค่อยๆแก้ปัญหาด้วยตนเองไปตามลำดับขั้น ได้พัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ไปทีละนิด โดยไม่ต้องถูกคุกคามจากการประเมินภายนอก การประเมินผลงานด้วยตนเองนี้ จะส่งผลให้เด็กเกิดความสนใจภายในเพิ่มขึ้น มีอิสระในการแก้ปัญหา และเมื่อประสบความสำเร็จก็จะเกิดความพึงพอใจ และเกิดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เพิ่มมากขึ้น

4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการประเมินผลงานด้วยตนเอง

Maehr and Stalling (1972) ได้ศึกษาผลของการประเมินแบบภายนอกและการประเมินแบบภายใน ที่มีต่อผลการทำงานและแรงจูงใจต่อเนื่อง โดยจัดการทดลองเป็น 2 การทดลองคือ การทดลองที่ 1 ออกแบบการทดลองเป็น 2 (เงื่อนไขการประเมิน: การประเมินแบบภายนอกและการประเมินแบบภายใน) x 2 (ระดับความยากของงาน: งานง่ายและงานยาก) กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 32 คน การทดลองที่ 2 เพิ่มตัวแปรเพศเข้ามาใช้ในการทดลองด้วย โดยออกแบบการทดลองเป็น 2 (เงื่อนไขการประเมิน: แบบภายนอกและแบบภายใน) x 2 (ระดับความยากของงาน: งานง่ายและงานยาก) x 2 (เพศของนักเรียน: ชายและหญิง) กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 164 คน เป็นชาย 82 คน หญิง 72 คน งานที่ใช้ในการทดลองสำหรับให้นักเรียนได้ทำคือ แบบทดสอบ AAT (Astronaut Aptitude Test) มีข้อคำถาม 10 ข้อ แต่ละข้อมีรูปทรงเรขาคณิตอยู่ 4 รูป แล้วให้เลือกรูปที่แตกต่างไปจากอีก 3 รูป ซึ่งแบบทดสอบนี้จะมี 2 แบบคือ แบบง่ายและแบบยาก ผู้วิจัยจะให้นักเรียนแต่ละคนได้ทำข้อสอบเพียงแบบใดแบบหนึ่งเท่านั้น เพื่อจัดให้อยู่ในกลุ่มที่ทำงานง่ายและกลุ่มที่ทำงานยาก

สำหรับเงื่อนไขของการประเมิน การประเมินแบบภายนอก ผู้วิจัยจะบอกแก่นักเรียนว่าแบบทดสอบนี้เป็นแบบทดสอบสติปัญญา คะแนนที่ได้จากการทดสอบจะนำไปให้ครูประเมินร่วมกับผลการสอบปลายภาค เมื่อนักเรียนทำแบบทดสอบเสร็จแล้ว ผู้วิจัยจะตรวจให้คะแนน ส่วนการประเมินแบบภายใน ผู้วิจัยบอกแก่นักเรียนว่า ให้ทำแบบทดสอบนี้ด้วยความสนุก และพยายามทำข้อสอบเท่าที่สามารจะทำได้ เพราะผลการทดสอบนักเรียนจะเป็นผู้ประเมินด้วยตนเอง โดยเมื่อนักเรียนทำแบบทดสอบเสร็จแล้ว ครูจะเฉลยคำตอบไว้บนกระดานดำ แล้วให้นักเรียนตรวจคำตอบที่ถูกต้องเอง จากนั้น ให้นักเรียนทำแบบสอบถามเพื่อวัดแรงจูงใจต่อเนื่องเป็นคำถามเกี่ยวกับความเต็มใจที่จะหวนกลับมาทำงานที่ได้ทำไปแล้วในครั้งนี้อีกครั้ง

ผลการทดลองทั้ง 2 การทดลองพบว่า คะแนนของแบบทดสอบแตกต่างกันในเงื่อนไขระดับความยากของงาน แต่ในเงื่อนไขของการประเมิน คะแนนของแบบทดสอบไม่แตกต่างกัน ในเงื่อนไขการประเมินแบบภายนอก นักเรียนกลุ่มที่ทำงานง่ายมีแรงจูงใจต่อเนื่องสูงกว่ากลุ่มที่ทำงานยาก ตรงกันข้ามกับในเงื่อนไขการประเมินผลการทำงานด้วยตนเอง นักเรียนกลุ่มที่ทำงานยากจะมีแรงจูงใจต่อเนื่องสูงกว่ากลุ่มที่ทำงานง่าย และในกลุ่มทำงานยากที่มีการประเมินผลการทำงานด้วยตนเอง นักเรียนชายจะมีแรงจูงใจต่อเนื่องสูงกว่านักเรียนหญิง

หลังจากที่ศึกษาในเงื่อนไขของการประเมิน 2 แบบแล้ว ต่อมา Salili, Maehr, Sorensen, and Fyans (1976) จึงได้ศึกษาผลของเงื่อนไขในการประเมิน 3 แบบ (ครู, ตนเอง และกลุ่ม

เพื่อน) ที่มีต่อผลการทำงานและแรงจูงใจต่อเนื่อง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 170 คน งานที่ใช้ในการทดลองนี้คือ การเรียงตัวอักษรภาษาอังกฤษให้เป็นคำที่มีความหมาย มีจำนวน 60 ข้อ เช่น D R W O (WORD); N W D I W O (WINDOW) เป็นต้น แบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 3 กลุ่ม ตามเงื่อนไขในการประเมินคือ (1) การให้ครูประเมินผลการทำงาน โดยผู้วิจัยจะบอกกับนักเรียนว่า คะแนนที่ได้จากการทำงานนี้ครูจะนำไปรวมเป็นส่วนหนึ่งของคะแนนการสอบปลายภาค (2) การประเมินผลการทำงานด้วยตนเอง ผู้วิจัยบอกกับนักเรียนว่า การทำงานครั้งนี้ไม่มีผลกระทบใดๆต่อคะแนนในการเรียนของนักเรียน ขอให้ นักเรียนทำอย่างเต็มความสามารถ และทำด้วยความสนุก (3) การให้กลุ่มเพื่อนเป็นผู้ประเมินผลการทำงาน ในเงื่อนไขนี้ผู้วิจัยจะบอกว่าคะแนนที่ได้จากการทำงานนี้ จะไม่มีผลกระทบต่อคะแนนในการเรียนของนักเรียน แต่นักเรียนจะทราบคะแนนของตนจากผู้วิจัยแล้วมีการเปรียบเทียบคะแนนกันในระหว่างกลุ่มเพื่อนในชั้นเรียน ดัชนีในการวัดแรงจูงใจต่อเนื่องคือ 1. การเลือก (choice) กลับมาทำงานชิ้นเดิมที่เคยทำมาแล้ว 2. การหวนกลับมาทำงานชิ้นเดิมอีกครั้งเมื่อมีเวลาว่าง (time spent) 3. จำนวนของข้อคำถามที่กลุ่มตัวอย่างพยายามจะทำ (items attempted) 4. จำนวนข้อคำถามที่ตอบได้ถูกต้อง (correct responses) และ 5. ลำดับในการเลือกวัสดุที่เกี่ยวข้องกับงาน (ordering task materials) แล้วนำคะแนนจากข้อบ่งชี้เหล่านี้ มาแปลงเป็นคะแนนในมาตราเดียวกัน

ผลการทดลองพบว่า ผลการทำงานของกลุ่มตัวอย่างทั้ง 3 กลุ่มไม่แตกต่างกัน แต่ในเรื่องของแรงจูงใจต่อเนื่องพบว่า นักเรียนกลุ่มที่มีการประเมินผลการทำงานด้วยตนเองมีแรงจูงใจต่อเนื่องสูงสุด และกลุ่มที่ครูเป็นผู้ประเมินผลการทำงานมีแรงจูงใจต่อเนื่องน้อยที่สุด ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยในประเทศไทยคือ สมบุญ พรหมประสิทธิ์ (2524) ได้เปรียบเทียบผลของการประเมินผลงาน 3 แบบคือ การให้ครูประเมินผลงาน การให้เพื่อนประเมินผลงาน และการประเมินผลงานด้วยตนเอง ที่มีต่อการจูงใจต่อเนื่อง กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 46 คน งานที่ใช้ในการทดลองคือ การแก้ปัญหาคณิตศาสตร์ 3 ข้อ แบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 3 กลุ่ม ตามเงื่อนไขการประเมินคือ ให้ครูเป็นผู้ประเมิน ให้เพื่อนเป็นผู้ประเมิน และการประเมินผลงานด้วยตนเอง หลังจากการประเมินเสร็จเรียบร้อยแล้วจะเป็นช่วงเวลาอิสระ ผู้ทำการทดลองจะสังเกตแรงจูงใจต่อเนื่องของกลุ่มตัวอย่างที่มีต่องานทดลอง ดัชนีของแรงจูงใจต่อเนื่องคือ 1) การเลือกที่จะกลับมาทำงานชนิดเดียวกับที่ทำในช่วงทดลอง 2) เวลาที่ใช้ในการทำงานตั้งแต่ผู้รับการทดลองหวนกลับมาทำ 3) จำนวนคำตอบที่ถูกต้องของงานที่ทำ และ 4) การของงานทำเพิ่มขึ้นจากครูประจำชั้น ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนในเงื่อนไขการประเมินแบบภายนอก (การประเมินผลงานโดยครูและเพื่อน) มีระดับแรงจูงใจต่อเนื่องต่ำกว่า นักเรียนในเงื่อนไขการประเมินแบบภายใน (การประเมินผลงานด้วยตนเอง)

นอกจากนี้ Hughes, Sullivan and Mosley (1986) ยังได้ศึกษาผลของเงื่อนไขในการประเมิน และความยากของงาน ที่มีต่อแรงจูงใจต่อเนื่องหรือแรงจูงใจในการหวนกลับมาทำงานที่เคยได้ทำไปแล้ว กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 250 คน ออกแบบการทดลองเป็นแบบ 2 (ความยากของงาน: งานยากและงานง่าย) x 2 (เงื่อนไขในการประเมิน: ครูและตนเอง) การวัดแรงจูงใจต่อเนื่องวัดทันทีหลังจากกลุ่มตัวอย่างได้ทำงานเสร็จสิ้นไปแล้ว และวัดอีกครั้งใน 2 สัปดาห์ต่อมา ผลการทดลองที่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญ แสดงให้เห็นในการวัดแรงจูงใจต่อเนื่องแบบวัดทันทีเท่านั้น โดยกลุ่มตัวอย่างที่หวนกลับมาทำงานเดิมอีกครั้ง จะอยู่ภายใต้เงื่อนไขของการได้ทำงานง่ายมากกว่าการได้ทำงานยาก และเงื่อนไขที่ทำให้กลุ่มตัวอย่างหวนกลับมาทำงานเดิมน้อยที่สุดคือ เงื่อนไขการได้ทำงานยากและมีครูเป็นผู้ประเมิน

สำหรับการศึกษาในเรื่องของการประเมินผลจากครูนั้น Story and Sullivan (1986) ศึกษาผลของการให้คำวิจารณ์โดยครู ลักษณะของงาน ผลการทำงาน การรับรู้ความสามารถของตนเอง และเพศของนักเรียน ที่มีต่อแรงจูงใจต่อเนื่องในการหวนกลับมาทำงานเดิมที่เคยทำมาแล้ว กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 และ 6 จำนวน 424 คน เป็นชาย 192 คน หญิง 232 คน ในเงื่อนไขลักษณะของงาน แบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 2 กลุ่มคือ กลุ่มที่ทำกิจกรรมค้นหาคำ จัดเป็นกลุ่มทำงานยาก และกลุ่มที่ทำกิจกรรมสร้างคำ จัดเป็นกลุ่มทำงานง่าย ในแต่ละกลุ่ม ครึ่งหนึ่งจะได้รับคำวิจารณ์ผลการทำงานจากครู และอีกครึ่งหนึ่งไม่ได้รับคำวิจารณ์จากครู ในเงื่อนไขของการให้คำวิจารณ์โดยครู ครูจะเขียนคะแนนที่นักเรียนทำได้ในการทำงานไว้ที่หัวกระดาษ และเขียนคำวิจารณ์ที่สัมพันธ์กับระดับคะแนนของนักเรียนไว้ด้วย เช่น เขียนคำว่า "ดีมาก" "ดี" สำหรับนักเรียนที่ทำคะแนนได้ดี "พอใช้ ขอให้พยายามต่อไปอีก" สำหรับคะแนนปานกลาง และ "พยายามปรับปรุงให้ดีขึ้น" สำหรับคะแนนต่ำ เป็นต้น สำหรับกลุ่มที่ไม่ได้รับคำวิจารณ์จากครู ครูจะเขียนเฉพาะคะแนนที่นักเรียนทำได้ไว้ที่หัวกระดาษเท่านั้น แต่ไม่เขียนคำวิจารณ์ลงไปด้วย การวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง จะวัดภายหลังจากการทำงานครั้งแรกได้เสร็จสิ้นลง ส่วนการวัดแรงจูงใจต่อเนื่อง วัดจากจำนวนครั้งที่นักเรียนหวนกลับมาทำงานในครั้งต่อไป โดยงานที่หวนกลับมาทำนั้น มีลักษณะที่คล้ายคลึงกับงานที่นักเรียนเคยทำแล้วในครั้งแรก

ผลการทดลองพบว่า ในเงื่อนไขของผลการทำงาน กลุ่มที่มีคะแนนของผลการทำงานสูง มีแรงจูงใจต่อเนื่องสูงกว่ากลุ่มที่มีคะแนนต่ำ ยังมีคะแนนสูงมากเท่าไร แรงจูงใจต่อเนื่องก็จะสูงตามขึ้นไปด้วย ในเงื่อนไขเกี่ยวกับลักษณะของงาน นักเรียนกลุ่มที่ทำงานง่ายจะมีแรงจูงใจต่อเนื่องสูงกว่านักเรียนกลุ่มที่ทำงานยาก ในเงื่อนไขของการรับรู้ความสามารถของตนเอง กลุ่มที่มี

การรับรู้ความสามารถของตนเองสูง จะมีแรงจูงใจต่อเนืองสูงกว่ากลุ่มที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ เมื่อพิจารณาผลการทดลองโดยจำแนกตามเพศของนักเรียนแล้วพบว่า ในเงื่อนไขของการให้คำวิจารณ์โดยครู นักเรียนหญิงในกลุ่มของการทำงานง่ายจะมีแรงจูงใจต่อเนืองสูงกว่านักเรียนหญิงในกลุ่มของการทำงานยาก ส่วนในนักเรียนชาย ทั้ง 2 กลุ่มดังกล่าวมีแรงจูงใจต่อเนืองไม่แตกต่างกัน นอกจากนี้ นักเรียนชายยังมีแรงจูงใจต่อเนืองสูงกว่านักเรียนหญิง ในเงื่อนไขของการทำงานยากที่ได้รับคำวิจารณ์จากครู และเงื่อนไขการทำงานง่ายที่ไม่ได้รับคำวิจารณ์จากครู แต่นักเรียนหญิงจะมีแรงจูงใจต่อเนืองสูงกว่านักเรียนชาย ในเงื่อนไขการทำงานง่ายที่ได้รับคำวิจารณ์จากครู

Sanna and Pusecker (1994) ได้นำทฤษฎีการรับรู้ความสามารถของตนเองของ Bandura มาเป็นแนวคิดในการทำวิจัย เพื่อศึกษาว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองจะส่งผลต่อการคาดหวังในการกระทำของตนเอง และผลของการทำงานอย่างไร โดยแบ่งการทดลองออกเป็น 2 การทดลองคือ การทดลองที่ 1 ออกแบบการทดลองเป็นแบบ 2 (การรับรู้ความสามารถของตนเอง: สูงและต่ำ) \times 2 (การประเมินผลการทำงานด้วยตนเอง: ใช่และไม่ใช่) ใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนจำนวน 60 คน ในเงื่อนไขการรับรู้ความสามารถของตนเอง มีวิธีการแบ่งกลุ่มโดยผู้วิจัยให้นักเรียนทำข้อสอบ RAT (Remote Associates Test) ทางคอมพิวเตอร์ กลุ่มที่จัดให้มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง จะได้ทำข้อสอบง่าย และผู้วิจัยจะเป็นผู้ให้ข้อมูลป้อนกลับแก่กลุ่มตัวอย่าง โดยกล่าวว่าคะแนนของกลุ่มตัวอย่าง อยู่ในกลุ่มคะแนนสูง 20% ของนักเรียนทั้งหมดที่ได้ทำข้อสอบนี้ ส่วนกลุ่มที่จัดให้มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ จะได้ทำข้อสอบยาก และผู้วิจัยจะบอกว่า คะแนนของกลุ่มตัวอย่างอยู่ในกลุ่มคะแนนต่ำ 20% ของนักเรียนที่ได้ทำข้อสอบนี้

ในเงื่อนไขการประเมินผลการทำงานด้วยตนเอง ผู้วิจัยจัดสถานการณ์ให้กลุ่มตัวอย่างได้ทำข้อสอบ RAT ชุดต่อไปอีกครั้ง โดยแบ่งเป็น 2 กลุ่มคือ กลุ่มที่ได้รับการประเมินผลการทำงานด้วยตนเอง ผู้วิจัยจะใส่คำตอบของคำถามแต่ละข้อไว้ในคอมพิวเตอร์ และให้กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้ตรวจคำตอบเอง ส่วนกลุ่มที่ไม่ได้รับการประเมินผลการทำงานด้วยตนเอง จะไม่มีคำตอบใส่ไว้ให้ จากนั้นกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดจะตอบคำถามใน RAT ชุดสุดท้ายคือ การประเมินตนเองว่ามีความสามารถที่จะตอบคำถามข้อนั้นๆได้ในระดับใด (ตั้งแต่ 0 คือทำไม่ได้เลย จนถึง 10 คือทำได้แน่นอน)

ผลการทดลองพบว่า ในเงื่อนไขที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง การให้นักเรียนได้ประเมินผลการทำงานด้วยตนเองจะทำให้นักเรียนคาดหวังผลของการทำงานในทางบวกมากกว่ากลุ่มที่ไม่ได้ประเมินผลการทำงานด้วยตนเอง แต่ในทางตรงกันข้าม ในเงื่อนไขที่มีการรับรู้

ความสามารถของตนเองต่ำ การให้นักเรียนประเมินผลการทำงานด้วยตนเองจะทำให้นักเรียนคาดหวังผลการทำงานในทางลบมากกว่ากลุ่มที่ไม่ได้ประเมินผลการทำงานด้วยตนเอง สำหรับคะแนนในการทำข้อสอบพบว่า, ในเงื่อนไขที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง กลุ่มที่มีการประเมินผลการทำงานด้วยตนเองจะทำข้อสอบได้ถูกต้องมากกว่ากลุ่มที่ไม่ได้ประเมินผลการทำงานด้วยตนเอง ส่วนในเงื่อนไขที่นักเรียนมีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ กลุ่มที่มีการประเมินผลการทำงานด้วยตนเองจะทำข้อสอบได้ถูกต้องน้อยกว่ากลุ่มที่ไม่ได้ประเมินผลการทำงานด้วยตนเอง

การทดลองที่ 2 ออกแบบการทดลองเป็น 2 (ลักษณะของข้อสอบ: ง่ายและยาก) x 2 (การประเมินผลการทำงานด้วยตนเอง: ใช่และไม่ใช่) x 2 (ผู้วิจัยประเมินผลการทำงาน: ใช่และไม่ใช่) กระบวนการทดลองทั้งหมดเหมือนกับการทดลองที่ 1 ในเงื่อนไขการทำข้อสอบทำเช่นเดียวกับการทดลองที่ 1 โดยเชื่อว่า นักเรียนที่ทำข้อสอบง่ายจะมีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง และนักเรียนที่ทำข้อสอบยากจะมีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ โดยไม่ต้องให้ผู้วิจัยให้ข้อมูลป้อนกลับ เงื่อนไขการประเมินผลการทำงานด้วยตนเองทำเช่นเดียวกับการทดลองที่ 1 ส่วนเงื่อนไขการให้ผู้วิจัยเป็นผู้ประเมินผลการทำงาน ภายหลังจากกลุ่มตัวอย่างทำแบบทดสอบแล้ว ผู้วิจัยจะเป็นผู้เข้ามาตรวจคำตอบของกลุ่มตัวอย่าง แล้วแสดงคะแนนที่ทำได้ของกลุ่มตัวอย่างทุกคนไว้ในจอคอมพิวเตอร์

ผลการทดลองพบว่า ในเงื่อนไขของกลุ่มที่ได้ทำข้อสอบง่าย การได้ประเมินผลการทำงานด้วยตนเองทำให้เขาคาดหวังถึงผลการทำงานของตนเองในทางบวกมากกว่ากลุ่มที่ไม่มีการประเมินผลการทำงานด้วยตนเอง และในเงื่อนไขของกลุ่มที่ทำข้อสอบยาก การได้ประเมินผลการทำงานด้วยตนเองทำให้พวกเขาคาดหวังผลการทำงานของตนเองในทางลบมากกว่ากลุ่มที่ไม่ได้ประเมินผลการทำงานด้วยตนเอง ส่วนในเงื่อนไขผู้วิจัยเป็นผู้ประเมินผลการทำงานนั้น ในกลุ่มที่ได้ทำข้อสอบง่าย การให้ผู้วิจัยเป็นผู้ประเมินผลการทำงานทำให้นักเรียนคาดหวังผลการทำงานของตนเองในทางบวกมากกว่ากลุ่มที่ผู้วิจัยไม่ได้ประเมิน ตรงกันข้ามกับกลุ่มที่ได้ทำข้อสอบยาก การให้ผู้วิจัยประเมินผลการทำงานทำให้นักเรียนกลุ่มนี้มีการคาดหวังผลการทำงานของตนเองในทางลบมากกว่านักเรียนกลุ่มที่ผู้วิจัยไม่ได้ประเมิน

สำหรับความถูกต้องในการทำแบบทดสอบ ในเงื่อนไขการทำข้อสอบง่าย กลุ่มที่มีการประเมินผลการทำงานด้วยตนเองจะทำข้อสอบได้ถูกต้องมากกว่ากลุ่มที่ให้ผู้วิจัยประเมิน แต่การประเมินผลการทำงานทั้ง 2 ประเภท (ทั้งตนเองและผู้วิจัย) จะทำให้นักเรียนทำข้อสอบได้ถูกต้องมากกว่านักเรียนที่ไม่ได้รับการประเมินเลย ส่วนในเงื่อนไขของการทำข้อสอบยาก การประเมินผลการทำงานด้วยตนเองจะทำให้ตอบคำถามได้ถูกต้องน้อยกว่าการให้ผู้วิจัยประเมิน นอกจากนี้

การที่นักเรียนไม่ถูกประเมินผลการทำงานเลย จะทำให้ตอบคำถามได้ถูกต้องมากกว่าการได้รับการประเมินทั้ง 2 ประเภท (ทั้งตนเองและผู้วิจัย)

ในปีเดียวกัน Schunk (1994) ก็ได้ศึกษาถึงอิทธิพลของการตั้งเป้าหมายและการประเมินตนเอง ที่มีต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง ทักษะ และแนวโน้มในการทำงานในวิชาคณิตศาสตร์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 44 คน แบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 2 กลุ่ม ตามลักษณะของการตั้งเป้าหมาย กลุ่มตัวอย่างครึ่งหนึ่งจะได้รับการฝึกทักษะในเรื่องเศษส่วน และตั้งเป้าหมายว่าทำอย่างไรจึงจะแก้ปัญหาคิดได้ ซึ่งเป็นเงื่อนไขของเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ (learning goal) ส่วนกลุ่มตัวอย่างอีกครึ่งหนึ่งจะได้รับการฝึกทักษะในเรื่องเศษส่วนเช่นเดียวกัน แต่ตั้งเป้าหมายว่าเมื่อแก้ปัญหาคิดแล้วจะได้อะไร จัดเป็นเงื่อนไขเป้าหมายเพื่อการกระทำ (performance goal) จากนั้นนักเรียนในแต่ละเงื่อนไข ครึ่งหนึ่งจะได้รับโอกาสในการประเมินตนเองเกี่ยวกับผลของการทำแบบฝึกหัด ส่วนอีกครึ่งหนึ่งจะไม่ได้มีโอกาสนี้ ผลการทดลองพบว่า นักเรียนในเงื่อนไขเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ ทั้งกลุ่มที่มีการประเมินตนเอง และกลุ่มที่ไม่มีการประเมินตนเอง จะมีการรับรู้ความสามารถของตนเอง ทักษะ และแนวโน้มในการทำงานสูงกว่านักเรียนในเงื่อนไขเป้าหมายเพื่อการกระทำ ที่ไม่มีการประเมินตนเอง และนักเรียนในเงื่อนไขเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ ที่มีการประเมินตนเอง ยังมีความพยายามในการทำแบบฝึกหัดมากกว่านักเรียนในเงื่อนไขเป้าหมายเพื่อการกระทำ ที่ไม่มีการประเมินตนเอง นอกจากนี้ยังพบว่า แนวโน้มในการทำงานของนักเรียน ยังมีความสัมพันธ์ในทางบวกกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง และทักษะทางคณิตศาสตร์อีกด้วย

จากงานวิจัยที่เสนอไว้ดังกล่าวจะเห็นได้ว่า การที่ให้นักเรียนมีประสบการณ์ความเป็นอิสระ มีโอกาสได้ตั้งเกณฑ์การประเมินความสามารถของตนเอง และเป็นผู้ประเมินผลงานโดยตนเอง จะทำให้นักเรียนมีความสนใจในงานชิ้นนั้นๆ โดยการหวนกลับมาทำงานนั้นอีก (Maehr and Stallings, 1972; Salili, Maehr, Sorensen, and Fyans, 1976; สมบุญ พรหมประสิทธิ์, 2524; Hughes, Sullivan and Mosley, 1986; Story and Sullivan, 1986) แต่อย่างไรก็ตาม การศึกษาในเรื่องนี้ไม่มากพอที่จะได้ข้อสรุปที่ชัดเจนสำหรับนำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนในห้องเรียน งานที่กำหนดให้กลุ่มตัวอย่างทำในงานวิจัยที่ผ่านมาส่วนใหญ่ มักเป็นการทำงานเสริมนอกเหนือจากเนื้อหาในการเรียน ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาผลของรูปแบบการประเมินที่แตกต่างกันเมื่อกำหนดให้กลุ่มตัวอย่างทำงานที่จะนำมาประเมินผลงาน เป็นงานส่วนหนึ่งของเนื้อหาในวิชาคณิตศาสตร์ โดยศึกษาถึงผลการประเมินที่มีต่อแรงจูงใจไม่สัมฤทธิ์ การรับรู้ความสามารถของตนเองในวิชาคณิตศาสตร์ และผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์