

บทที่ 2

วรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยนี้มีพื้นฐานอยู่บนกรอบแนวคิดหลัก 3 ประการด้วยกัน คือ ความเชื่อในความสามารถแห่งตน ความเชื่อในอัตลัจิต-ปรลัจิต และเป้าหมายการเรียน ดังมีรายละเอียดของแต่ละแนวคิดรวมทั้งงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังนี้

2.1 ความเชื่อในความสามารถแห่งตน (Self-efficacy)

2.1.1 ความหมายและความสำคัญ

Self-efficacy เป็นมโนทัศน์ที่ถูกเสนอเป็นครั้งแรกในปี 1977 โดยอัลเบิร์ต แบนดูรา (Albert Bandura) และต่อมาได้กลายเป็นส่วนหนึ่งของทฤษฎีปัญญาสังคม (Social Cognitive Theory) ของแบนดูราซึ่งเน้นถึงบทบาทของความเชื่อเกี่ยวกับตนเอง

คำว่า self-efficacy นี้อาจแปลเป็นภาษาไทยได้ว่า การรับรู้ความสามารถแห่งตน หรือ ความเชื่อมั่นในความสามารถแห่งตน แบนดูราได้ให้นิยามคำนี้ไว้ว่าหมายถึง “การที่บุคคลประเมินความสามารถของตนในการจัดระบบและหาหนทางดำเนินการต่างๆเพื่อบรรลุภารกิจที่ได้รับมอบหมาย” (Bandura, 1986, หน้า 391)

ในทัศนะของแบนดูรา ความเชื่อมั่นในความสามารถแห่งตนเป็นความเชื่อเชิงการจูงใจชนิดหนึ่งที่มีอิทธิพลอย่างยิ่งต่อพฤติกรรมของบุคคล เขาเสนอว่าบุคคลแต่ละคนมีความเชื่อส่วนตัวซึ่งจะทำให้สามารถควบคุมความคิด ความรู้สึก และการกระทำของตนได้ แบนดูราเชื่อว่า “สิ่งที่บุคคลคิด เชื่อ และรู้สึก ย่อมส่งผลต่อการกระทำของเขา” (Bandura, 1986, หน้า 25) หากบุคคลไม่เชื่อว่าตนสามารถทำสิ่งต่างๆให้สำเร็จได้แล้ว เขาจะขาดแรงจูงใจที่จะทำสิ่งนั้น รวมทั้งขาดความอดทนเมื่อต้องเผชิญกับปัญหาและอุปสรรค ตามความเห็นของแบนดูราแล้ว แม้จะมีปัจจัยอื่นๆที่อาจบงการและจูงใจให้คนทำพฤติกรรม แต่ปัจจัยทั้งหลายเหล่านั้นย่อมมีรากฐานอยู่บนความเชื่อแทนที่ว่า ตนเองมีอำนาจที่จะก่อให้เกิดผลลัพธ์ต่างๆ โดยการกระทำของตนเอง ด้วยเหตุนี้ ในบรรดากลไกทางจิตทั้งหลายของบุคคลจึงไม่มีกลไกใดที่จะเป็นแกนกลางและมีความสำคัญมากไปกว่าความเชื่อในความสามารถของตนในการมีอำนาจควบคุมเหนือการกระทำและสถานการณ์แวดล้อมตนเอง (Bandura, 2001) อันที่จริงแล้วแบนดูราคิดว่าความเชื่อนี้มีความสำคัญถึงขนาดที่ว่าโดยทั่วไปแล้วมันสามารถทำนายพฤติกรรมของบุคคลได้ดีกว่าความสามารถที่แท้จริงของพวกเขาเสียอีกเนื่องจากความเชื่อนี้จะมีอิทธิพลต่อแนวทางต่างๆที่พวกเขาจะเลือกกระทำ (Bandura, 1986)

เมื่อพิจารณาถึงความหมายของคำนี้ในบริบททางการศึกษา ความเชื่อมั่นทางการเรียน (Academic self-efficacy) จึงหมายถึง ความเชื่อในความสามารถทางการเรียนของตนในการที่จะ

เรียนรู้และประสบความสำเร็จในรายวิชาที่ศึกษา ซึ่งหากเป็นไปตามที่แบนดูราเสนอ การพัฒนาความเชื่อมั่นทางการเรียนของผู้เรียนย่อมจะส่งผลในเชิงบวกต่อการเรียนรู้และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของพวกเขาด้วย

2.1.2 แหล่งที่มาของความเชื่อในความสามารถแห่งตน

ความเชื่อในความสามารถแห่งตนมีที่มาจาก 4 แหล่งใหญ่ (Bandura, 1997) แหล่งแรกและเป็นแหล่งที่มีความสำคัญมากที่สุดคือมาจากประสบการณ์ความสำเร็จโดยตรงของบุคคล (mastery experience) แบนดูรา (Bandura, 1997) ชี้ให้เห็นว่าความสำเร็จย่อมก่อให้เกิดความเชื่อที่มั่นคงในความสามารถของตน ในขณะที่ความล้มเหลวจะส่งผลในเชิงทำลายความเชื่อนั้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งหากความล้มเหลวนั้นเกิดขึ้นก่อนที่ความเชื่อมั่นในความสามารถแห่งตนได้หยั่งรากอย่างมั่นคงแล้ว

ในการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนนั้น นักทฤษฎีปัญญาสังคมได้เสนอว่า นักการศึกษาควรทุ่มเทความพยายามไปในการเปลี่ยนแปลงความคิดของผู้เรียนที่มีต่อความสามารถของตนหรือการเห็นคุณค่าในตนเองโดยผ่านโอกาสที่จะได้รับความสำเร็จในงานที่ได้รับมอบหมายตามศักยภาพของแต่ละบุคคล (Pajares, 1997)

แหล่งที่มาแหล่งที่สองมาจากประสบการณ์ทางอ้อมที่ได้รับจากการสังเกตตัวแบบทางสังคม (social model) แหล่งที่มาของข้อมูลด้านนี้จะมิบทบาทสำคัญเป็นพิเศษเมื่อบุคคลไม่แน่ใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเองหรือมีประสบการณ์ที่จำกัด ในกรณีนี้ตัวแบบที่มีความสำคัญในชีวิตของบุคคลสามารถก่อให้เกิดความเชื่อในตนเองซึ่งจะส่งผลต่อแนวทางชีวิตที่เขาจะเลือกเดินได้ แหล่งข้อมูลด้านนี้ยังรวมถึงการเปรียบเทียบทางสังคมระหว่างตัวเขากับบุคคลอื่น ซึ่งสำหรับนักศึกษาแล้วกลุ่มเพื่อนนักศึกษาด้วยกันจะเป็นตัวแบบที่มีอิทธิพลอย่างยิ่งในการสร้างให้เกิดความเชื่อมั่นทางการเรียน

นอกจากแหล่งที่มาดังกล่าวข้างต้นแล้วความเชื่อมั่นทางการเรียนยังสามารถพัฒนาขึ้นได้จากการชักจูงทางสังคม (social persuasion) วิธีนี้จะมีประสิทธิภาพเป็นพิเศษเมื่อบุคคลต้องเผชิญกับความยากลำบากในการปฏิบัติภารกิจ คำพูดชักจูงจากบุคคลที่มีความสำคัญต่อเขาสามารถส่งเสริมความเชื่อมั่นและเพิ่มความพยายามในการปฏิบัติงานให้บรรลุผลสำเร็จได้ อย่างไรก็ตาม คำพูดเสริมกำลังใจเหล่านี้ต้องอยู่บนพื้นฐานของความจริง มิฉะนั้นมันอาจทำลายความน่าเชื่อถือของผู้พูดชักจูงและบั่นทอนความเชื่อถือตนเองของผู้รับหากเขาต้องพบกับความล้มเหลว (Bandura, 1977)

แหล่งที่มาแหล่งสุดท้ายมาจากสภาวะทางกายและอารมณ์ เช่น ความรู้สึกเครียด ความกังวล ความตื่นเต้น ความเจ็บปวด เหนื่อยล้า และอัตราการเต้นของหัวใจ เป็นต้น ในทัศนะของแบนดูรา (Bandura, 1977) บุคคลมักตีความการเปลี่ยนแปลงทางสรีระเหล่านี้เมื่อต้องเผชิญกับสภาพการณ์ที่ตึงเครียดว่าเป็นสัญญาณของความรู้สึกหวั่นไหวต่อการไร้ความสามารถของตน

2.1.3 ผลของความเชื่อในความสามารถแห่งตน

ความเชื่อในความสามารถแห่งตนจะส่งผลต่อการปรับตัว การเปลี่ยนแปลง และต่อพฤติกรรมในหลายลักษณะ (Bandura, 1986, 1997, 2001) ความเชื่อนี้มีอิทธิพลต่อการเลือกแสดงพฤติกรรมและวิธีการในการกระทำสิ่งต่างๆของบุคคล ล็อกและคณะ (Locke, et al., 1984) พบว่าการรับรู้ความสามารถแห่งตนเป็นหนึ่งในตัวทำนายหลักในการเลือกเป้าหมาย

การรับรู้ความสามารถในตนเองยังเป็นตัวตัดสินระดับความพยายามและความมุ่งมั่นที่มีต่องาน โดยผ่านความคาดหวังถึงความสำเร็จในบั้นปลาย (Bandura, 2001) ด้วยเหตุนี้ การรับรู้ว่าคุณมีความสามารถในงานนั้นจึงส่งผลต่อระดับผลงานโดยการเพิ่มความมุ่งมั่นและความพยายาม

ผลกระทบประการที่สามของความเชื่อนี้คือ การมีอิทธิพลต่อรูปแบบความคิดและปฏิกิริยาทางอารมณ์ของบุคคล คนที่มีความเชื่อมั่นด้านนี้สูงมีแนวโน้มที่จะรับรู้ว่าคุณอยากของงานเป็นความท้าทายที่จะต้องเอาชนะให้ได้มากกว่าจะเป็นภัยคุกคามที่พึงหลีกเลี่ยง ยิ่งไปกว่านั้น พวกเขามักไม่ยอมทิ้งงานกลางคันแม้จะต้องเผชิญกับความล้มเหลว และมักระบุสาเหตุแห่งความล้มเหลวว่าเกิดจากการขาดความพยายามหรือการขาดความรู้และทักษะที่จำเป็นอย่างเพียงพอ ซึ่งสิ่งเหล่านี้เป็นเรื่องที่สามารถพัฒนาได้ ในทางตรงกันข้าม คนที่มีความเชื่อด้านนี้ต่ำมักรับรู้สิ่งต่างๆว่ามีความยากกว่าที่มันเป็นจริงๆ ดังนั้นจึงมักรู้สึกเครียด ซึมเศร้า และกังวลขณะทำงานมากกว่า ทั้งยังทำให้มีวิสัยทัศน์ที่คับแคบในการแก้ไขปัญหา คนที่รับรู้ว่าคุณขาดความสามารถในการรับมือกับอุปสรรคที่เข้ามาจึงมักมองสถานการณ์นั้นด้วยความวิตกกังวลและพยายามหาทางหลีกเลี่ยง ในขณะที่คนที่มีความเชื่อมั่นจะเพิ่มความพยายามให้มากขึ้น และมุ่งมั่นทำงานนั้นต่อไปด้วยความสุขุมเยือกเย็น (Pajares & Schunk, 2003)

ด้วยเหตุนี้จึงเห็นได้ชัดว่าคุณเชื่อในความสามารถของคุณเป็นเรื่องเกี่ยวเนื่องอย่างสำคัญต่อระดับความสำเร็จของบุคคล อย่างไรก็ตาม มิได้หมายความว่าถ้าพึ่งเพียงความเชื่ออย่างเดียวจะนำไปสู่การบรรลุผลสำเร็จที่ปรารถนาได้หากปราศจากความสามารถอย่างแท้จริง แบนดูรา (Bandura, 1977) ยืนยันว่าด้วยสิ่งจูงใจและทักษะที่เหมาะสม ความเชื่อในความสามารถแห่งตนจะเป็นตัวตัดสินหลักต่อการเลือกแสดงพฤติกรรมของบุคคล ระดับความพยายาม และความมุ่งมั่นของพวกเขาเมื่อเผชิญกับสถานการณ์ที่ตึงเครียด

2.1.4 ความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ปาจาเรส (Pajares, 1996, 1997) ปาจาเรสและซังก์ (Pajares & Schunk, 2003) และซังก์และปาจาเรส (Schunk & Pajares, 2002) ได้ทำการสังเคราะห์งานวิจัยจำนวนมากเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อในความสามารถแห่งตนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งส่วนใหญ่พบว่ามีความสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างตัวแปรทั้งสอง ในขณะที่ซังก์ (Schunk, 1981, 1984, 1990a, b, 1991) ได้แสดงให้เห็นถึงอิทธิพลของความเชื่อมั่นทางการเรียนต่อผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาในงานวิจัยหลายเรื่องของเขา เช่น เขาพบว่าการเพิ่มความเชื่อมั่นทางการเรียนให้กับผู้เรียนจะทำให้พวกเขา

เรียนได้ดีขึ้น นอกจากนี้ยังพบว่าความเชื่อมั่นในความสามารถทางการเรียนเป็นตัวทำนายผล การเรียนวิชาเรขาคณิตได้อย่างแม่นยำโดยไม่ขึ้นอยู่กับระดับความยากง่ายของโจทย์ (Schunk, 1981) ซังก์ (Schunk, 1984) ยังรายงานด้วยว่าความเชื่อมั่นในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ส่งผลต่อผล การเรียนวิชานี้ทั้งทางตรงและทางอ้อม (โดยผ่านความมุ่งมั่น) เช่นเดียวกับที่ปายาเรสและมิลเลอร์ (Pajares & Miller, 1994) พบว่าความเชื่อนี้ส่งผลโดยตรงต่อการแก้ปัญหาคณิตศาสตร์มากกว่าผล ของอึดทนโนทัศน์ การรับรู้ประโยชน์ และประสบการณ์ในอดีต ที่มีต่อตัวแปรนี้ นอกจากนี้ปายาเรส และจอห์นสัน (Pajares & Johnson, 1996) ยังพบว่าความเชื่อมั่นทางการเรียนมีผลกระทบโดยตรง ต่อผลการเรียนวิชาการเขียน

การวิเคราะห์ผลงานวิจัยในหัวข้อนี้ในช่วงปี ค.ศ. 1977 ถึง 1988 ซึ่งให้เห็นว่าความเชื่อใน ความสามารถทางการเรียนของผู้เรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลการเรียน (Multon, Brown, & Lent, 1991) ความเชื่อเหล่านี้มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ โดยผ่านความพยายาม ความมุ่งมั่น และความ อุดทน (Schunk, 1991) ตัวอย่างงานวิจัยที่ศึกษาในประเด็นนี้ ได้แก่ งานของเลนท์ บราวน์ และลาร์ กิน (Lent, Brown, & Larkin, 1984, 1986) ที่ใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาที่เรียนวิชาวิทยาศาสตร์ และวิศวกรรมศาสตร์ ผลการศึกษาพบว่าความเชื่อมั่นทางการเรียนมีอิทธิพลต่อความมุ่งมั่นในการ เรียนซึ่งเป็นคุณลักษณะที่จำเป็นต่อการรักษาผลการเรียนให้อยู่ในระดับดี โดยนักศึกษาที่มีระดับ ความเชื่อมั่นทางการเรียนสูงมักได้เกรดดีกว่าและมีความมุ่งมั่นในการเรียนในปีการศึกษาถัดไป มากกว่านักศึกษามีระดับความเชื่อมั่นทางการเรียนต่ำ

ซิมเมอร์แมน แบนดูรา และ มาร์ตินเนซ-พอนส์ (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992 อ้างถึงใน Pajares, 1996) ใช้วิธีการวิเคราะห์เส้นทาง (path analysis) พบว่าความเชื่อมั่น ทางการเรียนมีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทั้งทางตรงและทางอ้อม (โดยผ่านความคาดหวังในเกรดของ ผู้เรียน)

นอกจากนี้นักวิจัยคนอื่นๆยังพบว่าความเชื่อมั่นทางการเรียนมีความสัมพันธ์กับตัวแปร เกี่ยวกับการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง อาทิ โปกเคย์และบลูเมนเฟลด์ (Pokay & Blumenfeld, 1990) พบว่าผู้เรียนที่เชื่อว่าตนเองมีความสามารถในการเรียนจะใช้กลวิธีทางปัญญา (cognitive และ metacognitive strategies) ในการเรียนมากกว่าและมีความมุ่งมั่นยาวนานกว่าผู้เรียนที่ขาดความเชื่อ นี้ ในขณะที่พินทริชและเดอ กรูท (Pintrich & De Groot, 1990) พบความสัมพันธ์ระหว่างความ เชื่อมั่นทางการเรียนกับการใช้กลวิธีทางปัญญาและการกำกับตนเอง (self-regulation) และยังพบ ความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อนี้กับความสำเร็จทางการเรียนในมิติต่างๆ เช่น เกรดปลายเทอมและ ปลายปี การบ้านและงานที่ทำในชั้นเรียน แบบฝึกหัดและการทดสอบย่อย เรียงความและรายงาน พินทริชและเดอ กรูทสรุปว่าความเชื่อมั่นทางการเรียนมีบทบาทในเชิงส่งเสริมการใช้กลวิธีทาง ปัญญา ดังนั้นการเพิ่มความเชื่อมั่นทางการเรียนจึงอาจนำไปสู่การใช้กลวิธีทางปัญญาในการเรียนที่ เพิ่มขึ้น ซึ่งจะส่งผลต่อความสำเร็จทางการเรียนในที่สุด นักวิจัยทั้งสองยังกล่าวด้วยว่า “ผู้เรียน

จำเป็นต้องมีทั้งความตั้งใจ (the will) และทักษะ (the skill) เพื่อที่จะประสบความสำเร็จในการเรียน” (หน้า 38)

นอกจากการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองแล้ว ความเชื่อมั่นทางการเรียนยังมีความสัมพันธ์กับเป้าหมายในการเรียนอีกด้วย ดังเช่น การ์เซียและพินทริช (Garcia & Pintrich, 1994; อ้างถึงใน Hagen & Weinstein, 1995) ศึกษาพบว่าโดยทั่วไปแล้วการตั้งเป้าหมายการเรียนเพื่อความรู้มักมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความเชื่อมั่นทางการเรียนและการใช้กลยุทธ์การเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง (self-regulated learning strategies) ในขณะที่เดือนเพ็ญ ทองน่วม (Thongnoum, 2002) ก็พบผลที่สอดคล้องกันและยังพบว่านักศึกษาที่มีระดับความเชื่อมั่นทางการเรียนสูงและตั้งเป้าหมายการเรียนเพื่อความรู้และเพื่อเกรดในระดับสูงรายงานว่าพวกเขาใช้กลยุทธ์การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองมากกว่านักศึกษามีลักษณะตรงกันข้าม

อย่างไรก็ตามมิใช่ว่าการศึกษาเกี่ยวกับความเชื่อมั่นทางการเรียนจะพบผลที่สอดคล้องกันเสมอไป มีงานวิจัยอีกหลายชิ้นที่พบผลขัดแย้งกับที่กล่าวมาข้างต้น เช่น วิลไฮท์ (Wilhite, 1990) พบว่า การประเมินความสามารถในการจำของตนเองของนักศึกษาเป็นตัวทำนายเกรดได้ดีที่สุด รองลงมาคือความเชื่อในอัตลิจิต ส่วนความเชื่อมั่นทางการเรียนมีความสัมพันธ์เพียงเล็กน้อยเท่านั้น ส่วนสมิท อาร์นคอฟ และไรท์ (Smith, Arnkoff, & Wright, 1990) ก็พบว่าความเชื่อมั่นทางการเรียนมีอำนาจในการทำนายผลการเรียนได้น้อยมากเช่นกัน ในขณะที่คูเปอร์และโรบินสัน (Cooper & Robinson, 1991; อ้างถึงใน Pajares, 1996) ก็พบสหสัมพันธ์ระดับต่ำแต่มีนัยสำคัญระหว่างความเชื่อมั่นในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์กับผลการเรียนของนักศึกษา

ปายาเรส (Pajares, 1996) เชื่อว่าสาเหตุที่ผลการวิจัยเกี่ยวกับตัวแปรนี้ออกมาขัดแย้งกัน น่าจะเกิดจากขอบเขตของการวัดความเชื่อมั่นทางการเรียนและลักษณะของงานที่ใช้ในการศึกษาดังที่แบนดูรา (Bandura, 1995) ได้เคยเตือนนักวิจัยที่สนใจศึกษาตัวแปรนี้ว่า หากความเชื่อนี้ถูกวัดอย่างกว้างๆ หรืองานที่ใช้ในการศึกษามีความเกี่ยวข้องกันน้อยมากกับผลสำเร็จของงาน โดยรวมความสามารถในการทำนายของตัวแปรนี้ก็จะลดลงหรือแม้แต่ไม่มีเลย แต่หากมโนทัศน์นี้มีขอบข่ายการวัดที่แคบและเฉพาะเจาะจงมากเพียงใด ก็จะมีความสามารถในการทำนายผลสำเร็จของงานได้มากเพียงนั้น โดยทั่วไปแล้วปายาเรสคิดว่ามีเหตุผลเพียงพอที่จะเชื่อได้ว่าความเชื่อมั่นทางการเรียนเป็นแรงจูงใจที่ทรงพลังอย่างหนึ่งในการทำนายผลการเรียนในหลายระดับ แต่จะทำนายได้ดีที่สุดเมื่อกรอบแนวคิดและกระบวนการที่ใช้ในการวิจัยมีความเฉพาะเจาะจงและมีความเกี่ยวข้องกันอย่างแท้จริง

ในส่วนของงานวิจัยเกี่ยวกับเรื่องนี้ในประเทศไทยนั้นพบว่ามีจำนวนไม่มากนัก ได้แก่ งานของเดือนเพ็ญ ทองน่วม (Thongnoum, 2002) ซึ่งศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อมั่นทางการเรียน เป้าหมายการเรียน และการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 322 คน พบว่าความเชื่อมั่นทางการเรียน เป้าหมายการเรียนแบบมุ่งความรู้ และ

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญ และนักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงมีความเชื่อมั่นทางการเรียนและตั้งเป้าหมายการเรียนแบบมุ่งความรู้สูงกว่านักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ

นอกจากนี้ รจเรจ รัตนาจารย์ (2547) ได้ศึกษาผลของการฝึกการกำกับตนเองในการเรียนการสอนวิชาวิทยาศาสตร์ที่มีต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยใช้กลุ่มตัวอย่างในกลุ่มทดลองและกลุ่มเปรียบเทียบกลุ่มละ 50 คน พบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ของกลุ่มตัวอย่างมีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญ

ส่วนอนันต์ ดุลยพิริคิส (2547) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการฟื้นฟ้อุปสรรค การรับรู้ความสามารถของตนด้านการเรียน และนิสัยในการเรียนของนิสิตที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างกัน กลุ่มตัวอย่างเป็นนิสิตปริญญาตรี จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำนวน 761 คน พบว่า นิสิตที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีและดีเลิศรับรู้ว่าคุณมีความสามารถด้านการเรียนสูงกว่านิสิตที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ และนิสิตที่มีผลการเรียนระดับดีเลิศมีความเชื่อมั่นในความสามารถทางการเรียนสูงกว่านิสิตที่มีผลการเรียนระดับปานกลาง

2.2 ความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิต (Locus of Control)

2.2.1 ความหมายและความสำคัญ

ความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิตเป็นแนวคิดที่มาจากทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (social learning theory) ที่รอตเตอร์ (Rotter) เสนอในปี 1954 แต่มีโน้ตค้นนี้ถูกกล่าวถึงอย่างจริงจังในวารสาร Psychological Monographs ในปี 1966 ซึ่งในงานชิ้นนี้รอตเตอร์ได้สรุปผลการวิจัยเกี่ยวกับเรื่องนี้ที่เขาและลูกศิษย์ทำมานานกว่าสิบปี และส่วนใหญ่เป็นงานที่ยังไม่เคยตีพิมพ์มาก่อน

ความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิต หมายถึง ความเชื่อโดยทั่วไปของบุคคลเกี่ยวกับสิ่งที่เป็นสาเหตุของเหตุการณ์ต่างๆที่เกิดขึ้น ความเชื่อนี้แบ่งออกเป็น 2 ด้าน คือ ความเชื่อในอัตลิจิต (internal locus of control) และความเชื่อในปรลิจิต (external locus of control)

ผู้ที่มีความเชื่อในอัตลิจิตมักคิดว่าผลกรรม (consequence) ต่างๆที่เกิดขึ้นกับตัวเขาเป็นผลมาจากการกระทำของเขาเอง บุคคลเหล่านี้จึงมีแนวโน้มที่จะเชื่อว่าตนสามารถควบคุมและกำหนดชะตาชีวิตตนเองได้ ส่วนผู้ที่มีความเชื่อในปรลิจิตมักคิดว่าผลกรรมที่ตนได้รับเป็นผลมาจากการกระทำของคนอื่นหรือสิ่งอื่น ตนจึงเป็นเพียงเหยื่อของชะตากรรมเท่านั้น บุคคลที่มีความเชื่อเช่นนี้จึงมักรับรู้สาเหตุแห่งความสำเร็จหรือความล้มเหลวของตนว่าเกิด โชคชะตา โอกาส ความบังเอิญ บุคคลอื่น หรือสิ่งอื่นๆซึ่งเป็นปัจจัยภายนอกที่ตนไม่สามารถควบคุมได้

การที่บุคคลจะรู้สึกว่าคุณมีความสามารถควบคุมเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับว่าเขาอธิบายสาเหตุของความล้มเหลวอย่างไร (Myers, 2002) หากนักศึกษาคคนหนึ่งอธิบายสาเหตุแห่งการได้เกรดไม่

ดีของเขาว่าเกิดจากสิ่งต่างๆที่อยู่นอกเหนือการควบคุม เช่น สติปัญญาไม่ดี อาจารย์สอนแย่ คำราเขียนไม่รู้เรื่อง ข้อสอบยาก หรืออาจารย์ตัดเกรดโหด เช่นนี้ก็คงเป็นเรื่องยากที่เขาจะพัฒนาเกรดของตนได้ แต่หากนักศึกษาผู้นี้ได้รับการชี้แนะแนวทางให้รู้จักมองโลกอย่างมีความหวัง ให้เชื่อว่าความพยายาม นิสัยในการเรียนที่ดี และการมีวินัยในตนเองสามารถก่อให้เกิดความแตกต่างได้ เกรดของเขาก็น่าจะพัฒนาขึ้นมาได้ (Noel et al., 1987; อ้างถึงใน Myers, 2002 หน้า 55)

นักจิตวิทยาวิเคราะห์กันว่าคนที่เชื่อในอัตถิคติคนนั้นเป็นเพราะเขาเชื่อใน “โลกที่ยุติธรรม” โลกที่จะให้รางวัลสำหรับความพยายามและความทุ่มเท ส่วนผู้ที่เชื่อในปรัลิจิตเป็นเพราะพวกเขา รู้สึกว่าชะตากรรมของตนถูกควบคุมโดยกลุ่มอำนาจที่ยิ่งใหญ่และมักเลวร้าย เช่น นายธนาคาร นายทุน บรรษัทข้ามชาติ ข้าราชการที่กระหายอำนาจ กลุ่มอำนาจมืดและอิทธิพลเถื่อน ฯลฯ นอกจากนี้โดยพื้นฐานแล้วพวกที่เชื่อในอัตถิคติยังเชื่อว่าโลกนี้เป็นโลกที่สามารถทำนายได้ เนื่องจากจริงๆแล้วคนเราสามารถทำความเข้าใจและคาดคะเนเหตุการณ์ต่างๆได้ ในขณะที่พวกที่เชื่อในปรัลิจิตมักเชื่อว่าธรรมชาติของโลก เป็นเรื่องของความบังเอิญ รอดเตอร์ชี้ให้เห็นว่าผู้ที่เชื่อในปรัลิจิตที่มีความคาดหวังโดยทั่วไปว่าพวกเขาสามารถไว้วางใจคนอื่นได้จะเชื่อเรื่องโชคและความบังเอิญ แต่ผู้ที่เชื่อในปรัลิจิตที่ขาดความไว้วางใจในตัวผู้อื่นจะระบุนสาเหตุแห่งผลกรรมไปที่กลุ่มอิทธิพลหรือโครงสร้างทางเศรษฐกิจที่มีอิทธิพลต่อชีวิตของพวกเขา (Rotter, 1971; อ้างถึงใน Singer, 1984 หน้า 249)

เมื่อต้องเผชิญกับปัญหา ผู้ที่เชื่อในอัตถิคติจะแสวงหาข้อมูลต่างๆที่จะช่วยให้เขาจัดการบางอย่างกับสถานการณ์นั้นได้ในขณะที่ผู้ที่เชื่อในปรัลิจิตจะคอยพึ่งพิงผู้อื่น ความเชื่อมั่นในความพยายามของตนเองในฐานะที่เป็นเครื่องตัดสินผลกรรมทำให้ฝ่ายแรกมีความกระตือรือร้นในการแสวงหาข้อมูลข่าวสาร แทนที่จะคอยอาศัยความช่วยเหลือจากคนอื่น (Singer, 1984)

ซิมส์และบาวมันน์ (Sims & Baumann, 1972) ทำการศึกษาหือพายุทอร์นาโดในสหรัฐฯ พบว่าผู้ที่เชื่อในปรัลิจิตมีปรัลิจิตต่อกำเตือนเรื่องทอร์นาโดแบบขอมจำนและไร้ความกระตือรือร้นแทนที่จะพยายามป้องกันตัวเองจากภัยดังกล่าว ผลในทำนองเดียวกันนี้ยังพบได้จากการศึกษานักโทษชายที่ก่อคดีอาชญากรรม โดยนักโทษที่เชื่อในอัตถิคติจะพยายามเสาะหาข้อมูลและหนทางเพื่อขอลดหย่อนโทษมากกว่านักโทษที่เชื่อในปรัลิจิต (Singer, 1984)

ด้วยเหตุนี้จึงไม่น่าแปลกใจเลยที่ผู้ที่เชื่อในปรัลิจิตจะแสดงออกถึงความสิ้นหวังอันเกิดจากการเรียนรู้อัน (learned helplessness) กล่าวคือ มีแนวโน้มที่จะยอมแพ้เมื่อประสบกับสถานการณ์ที่ยากลำบาก และแสดงปรัลิจิตในเชิงถอนตัวหรือพึ่งพิงผู้อื่น แทนที่จะพยายามหาทางช่วยเหลือตัวเองให้รอดพ้นจากสถานการณ์นั้นๆ (Hiroto, 1974) เมื่อผู้ที่เชื่อในอัตถิคติและปรัลิจิตต้องพบกับสถานการณ์ที่กระบวนกรเสริมแรงการทำงานของพวกเขาเกิดขึ้นแบบสุ่ม ผลงานของพวกเขาจะออกมาแตกต่างกัน อย่างไรก็ตาม มีเพียงผู้ที่เชื่อในปรัลิจิตเท่านั้นที่แสดงออกถึงความสิ้นหวัง (Lefcourt, 1976)

ผู้ที่เชื่อในอัตลิติมักพยายามปกป้องตัวเองและหลีกเลี่ยงความเสี่ยงหรือความท้าทายมากกว่าผู้ที่เชื่อในปรลิติม เนื่องจากฝ่ายหลังนั้นสามารถระบุนสาเหตุแห่งความล้มเหลวของตนไปที่เคราะห์ร้ายหรือสิ่งแวดล้อมได้ แต่ฝ่ายแรกมักระบุนสาเหตุไปที่จิตจำกัดของตนเอง ดังนั้นพวกเขาจึงมักไม่ค่อยยินดีที่จะพาตัวเองเข้าไปเสี่ยงในสถานการณ์ที่อาจพลาดพลั้งได้ง่าย (Lefcourt, 1976)

ในปัจจุบันความเชื่อนี้ได้รับการศึกษาอย่างกว้างขวางในวงการแพทย์และสุขภาพจิต บุคคลที่เชื่อในอัตลิติมักสนใจใฝ่หาข้อมูลเกี่ยวกับปัจจัยที่จะช่วยให้ตนมีสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่ดี และยังมีแนวโน้มที่จะพยายามปรับปรุงสุขภาพของตน เช่น การเลิกบุหรี่ การหลีกเลี่ยงการใช้สารเสพติด การควบคุมน้ำหนัก และการออกกำลังกายอย่างสม่ำเสมอ มากกว่าผู้ที่เชื่อในปรลिति (Lindquist & Aberg, 2002; อ้างถึงใน Santrock, 2003 หน้า 488)

ผู้ที่เชื่อในปรลितिมีแนวโน้มที่จะเชื่อฟังและไม่กล้าซักถามผู้มีอำนาจ (Singh, 1984) พวกเขา มักใช้กลยุทธ์เชิงป้องกันตัวเองในการแก้ไขและจัดการกับปัญหาแทนที่จะหาวิธีแก้ไขปัญหาอย่างจริงจัง ด้วยเหตุนี้จึงมักประสบความล้มเหลวมากกว่าผู้ที่เชื่อในอัตลिति (Lester, 1992)

2.2.2 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความเชื่อในอัตลिति-ปรลिति

พัฒนาการของความเชื่อในอัตลिति-ปรลितिมีความเกี่ยวข้องกับรูปแบบของครอบครัว ฐานะทางเศรษฐกิจ วัฒนธรรม และประสบการณ์ในอดีต ผู้ที่เชื่อในอัตลิติมักมาจากครอบครัวที่เชื่อเช่นนั้น ครอบครัวเหล่านี้มักเน้นเรื่องความพยายาม การศึกษา ความรับผิดชอบ และความคิด ดังที่ชูลทซ์และชูลทซ์ (Schultz & Schultz, 2005) ชี้ให้เห็นว่าเด็กที่มีความเชื่อในอัตลิติมักมาจากครอบครัวที่พ่อแม่คอยเกื้อหนุนให้กำลังใจและมีความคงเส้นคงวาในการสร้างวินัยในตนเองให้กับลูกๆ ในขณะที่อัญญรัตน์ (2525) พบว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตยมีความเชื่อในอัตลितिสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบทอดทิ้ง ในทางตรงกันข้ามผู้ที่เชื่อในปรลितिมักมาจากครอบครัวที่มีสถานะทางเศรษฐกิจและสังคมระดับต่ำ เนื่องจากคนยากจนจะมีอำนาจควบคุมชีวิตตนเองน้อยกว่า สังคมใดก็ตามที่เต็มไปด้วยความไม่สงบทางการเมืองและทางสังคมจึงยิ่งเพิ่มความรู้สึกลึกซึ้งต่ออำนาจในการควบคุมแก่ผู้คน ดังนั้นคนจากสังคมดังกล่าวจึงมักเป็นผู้ที่เชื่อในปรลिति ในส่วนของอิทธิพลทางวัฒนธรรมนั้น เบอรรี่ พัวทิงกา ซีกัล และคาเซน (Berry, Poortinga, Segall, & Dasen, 1992) พบว่าชาวญี่ปุ่นมีแนวโน้มที่จะเชื่อในปรลितिมากกว่าชาวอเมริกัน แต่แทบไม่มีความแตกต่างด้านความเชื่อนี้เลยระหว่างคนจากประเทศในยุโรปด้วยกัน หรือระหว่างชาวอเมริกันกับชาวยุโรป นอกจากนี้เบอรรี่และคณะยังพบว่าคนดำในสหรัฐอเมริกามีความเชื่อในปรลितिมากกว่าคนขาวแม้จะมีการควบคุมตัวแปรด้านสถานะทางเศรษฐกิจและสังคมแล้วก็ตาม ในขณะที่ฮามิด (Hamid, 1994) พบว่านักศึกษาชาวจีนมีความเชื่อในปรลितिมากกว่านักศึกษาชาวนิวซีแลนด์

2.2.3 ความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิตกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ฟินด์ลีย์และคูเปอร์ (Findley & Cooper, 1983) ได้สังเคราะห์งานวิจัย 98 เรื่องที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิตกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่าผู้ที่มีความเชื่อในอัตลิจิตมักมีผลสัมฤทธิ์สูงกว่าผู้ที่เชื่อในปรลิจิต ส่วนขนาดของความสัมพันธ์จะอยู่ระหว่างน้อยถึงปานกลาง

ออนวูกูซึและดาลี (Onwuegbuzie & Daley, 1998) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างทักษะการศึกษากับความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิตทางการเรียน อัดมโนทัศน์ และการฟังฟังทางสังคมระหว่างกัน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาจำนวน 154 คน พบว่า นักศึกษาที่มีทักษะการเรียนดีมีแนวโน้มที่จะเป็นพวกเชื่อในอัตลิจิต มีความเป็นตัวของตัวเองสูงกว่า รับรู้ว่าคุณมีความสามารถทางวิชาการมากกว่า และเห็นคุณค่าในตนเองมากกว่า

คาร์เดน ไบรอันท์ และมอส (Carden, Bryant, & Moss, 2004) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิตกับพฤติกรรมการปรับตัวในการเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาปริญญาตรี จำนวน 114 คน พบว่า นักศึกษาที่เชื่อในอัตลิจิตมีการผัดวันประกันพรุ่งในการเรียนน้อยกว่า กังวลต่อการสอบน้อยกว่า และมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีกว่านักศึกษาที่เชื่อในปรลิจิต

สำหรับงานวิจัยเกี่ยวกับตัวแปรนี้ในประเทศไทยนั้นมีไม่มากนัก และส่วนใหญ่มักใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ดังตัวอย่างงานวิจัยต่อไปนี้

พจน์ จันทรวิระกุล (2515) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่าน ความอยากรู้อยากเห็น และความเชื่อในอัตลิจิต-ปรลิจิต ของเด็กไทยและเด็กจีนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4-7 จำนวน 297 คน พบว่า ความเข้าใจในการอ่าน ความเร็วและความถูกต้องในการอ่าน และความอยากรู้อยากเห็น มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความเชื่อในอัตลิจิตอย่างมีนัยสำคัญ

รุ่งนภา ทีมะ (2522) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอัดมโนทัศน์ ความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกคน และสัมฤทธิ์ผลทางการเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมปีที่ 3-6 จำนวน 400 คน พบว่า ตัวแปรทั้งสามมีความสัมพันธ์กันทางบวก และนักเรียนที่มีความเชื่ออำนาจภายในคนสูง มีสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนสูงกว่านักเรียนที่มีความเชื่ออำนาจภายในคนต่ำ

สุวิมล จอดพิมาย (2537) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่ออำนาจภายใน-ภายนอกคน อัดมโนทัศน์ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาพยาบาล วิทยาลัยพยาบาลเซนต์หลุยส์ จำนวน 190 คน พบว่า นักศึกษากลุ่มที่มีความเชื่ออำนาจภายในคนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักศึกษากลุ่มที่มีความเชื่ออำนาจภายนอกคน และอัดมโนทัศน์ไม่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ดวงจันทร์ อ้นอาจ (2543) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่ออำนาจภายในคน ลักษณะมุ่งอนาคต และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในอำเภอน้ำพอง จังหวัดขอนแก่น พบว่า ความเชื่ออำนาจภายในคนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และ

นักเรียนที่มีความเชื่ออำนาจภายในคนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนที่มีความเชื่ออำนาจภายนอกคน

อุษา หัซชะวณิช (2521) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างจริยธรรม ความถนัดทางภาษา และความเชื่อในอัตถิฉิต-ปรลิจิต ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 300 คน พบว่า ตัวแปรทั้งสามไม่มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญ

2.3 เป้าหมายการเรียนรู้ (Goal orientations)

เป้าหมายการเรียนรู้เป็นมโนทัศน์ที่ถูกเสนอในทฤษฎีการจูงใจของดเว็คและเลคเกตต์ (Dweck & Leggett, 1988) ทฤษฎีนี้เสนอว่ามีความเชื่อมโยงกันระหว่างเป้าหมายการเรียนรู้กับพฤติกรรมตอบสนองในบริบททางการศึกษา ตามความเห็นของนักทฤษฎีเหล่านี้เป้าหมายที่บุคคลแสวงหาจะสร้างกรอบความคิดที่พวกเขาใช้ในการตีความและตอบสนองต่อเหตุการณ์ต่างๆ ดเว็คและเลคเกตต์แบ่งเป้าหมายออกเป็น 2 ประเภท คือ เป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ (a learning goal) และเป้าหมายเพื่อเกรด (a performance goal) สำหรับเป้าหมายประเภทแรกนั้นบุคคลจะมุ่งความสนใจไปที่การเพิ่มพูนความสามารถหรือความเชี่ยวชาญในสิ่งใหม่ๆ ในขณะที่เป้าหมายประเภทหลังจะมุ่งไปที่การได้รับการตัดสินความสามารถในเชิงบวกและการหลีกเลี่ยงการถูกประเมินทางลบ

นอกจากการใช้คำศัพท์ดังกล่าวข้างต้นแล้ว มโนทัศน์นี้ยังถูกกล่าวถึงโดยนักวิจัยคนอื่นๆ โดยใช้ศัพท์ที่แตกต่างกันไป อาทิ เป้าหมายมุ่งความเชี่ยวชาญ-มุ่งเกรด (mastery vs. performance goals; Ames & Archer, 1988) เป้าหมายมุ่งงาน-มุ่งอัตตา (task-involvement vs. ego-involvement goals; Maehr & Nicholls, 1980; อ้างถึงใน Ames, 1992) และเป้าหมายภายใน-ภายนอก (intrinsic vs. extrinsic goals; Pintrich et al., 1991) ซึ่งมิช บลูเมนเฟลด์ และฮอยล์ (Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988) ได้สรุปความแตกต่างของศัพท์เหล่านี้อย่างชัดเจนโดยชี้ให้เห็นว่าเป้าหมายแต่ละประเภทมีความแตกต่างโดยพื้นฐานในแง่ที่ว่า การเรียนรู้ที่ให้คุณค่าในฐานะที่เป็นเป้าหมายในตัวมันเองหรือเป็นเพียงหนทางไปสู่เป้าหมายอื่นนอกเหนือจากงาน เช่น การได้รับการยอมรับจากสังคมรอบข้าง การแสดงความสามารถให้คนอื่นประจักษ์ หรือการหลีกเลี่ยงจากการถูกประเมินทางลบจากคนอื่น

เอเมส (Ames, 1992) ชี้ให้เห็นว่านักเรียนที่มีเป้าหมายมุ่งความเชี่ยวชาญจะพุ่งความสนใจไปที่คุณค่าภายในของการเรียนรู้ คนที่ยึดถือเป้าหมายประเภทนี้มักพยายามพัฒนาทักษะใหม่ๆ และเพิ่มพูนความสามารถของตนเพื่อให้เกิดความรู้ความชำนาญบนพื้นฐานของมาตรฐานของเขาเอง สำหรับผู้เรียนเหล่านี้แล้ว ความพยายามมักถูกมองว่าเป็นหนทางสู่ความสำเร็จ ส่วนนักเรียนที่มีเป้าหมายมุ่งที่เกรดมักสนใจแต่จะแสดงให้คนอื่นเห็นว่าเห็นความสามารถของตน ซึ่งมักเป็นผลมาจากการพยายามปกป้องความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง ดังนั้น การเรียนรู้ในตัวมันเองจึงมักถูกมองว่า

เป็นเพียงหนทางที่จะนำไปสู่เป้าหมายที่พึงปรารถนาเท่านั้น สำหรับผู้เรียนประเภทนี้แล้ว ความสามารถจะถูกรับรู้ว่าเป็นสาเหตุหลักของความสำเร็จ ดังนั้น การทุ่มเทความพยายามอย่างมาก จึงถูกมองว่าเป็นการไร้ซึ่งความสามารถ ด้วยเหตุนี้ เมื่อพวกเขาารู้สึกสงสัยในความสามารถของตัวเอง จึงมักหาทางปกปิดการขาดความสามารถ หรือบางครั้งก็อาจนำเอากลวิธีหลีกเลี่ยงความล้มเหลวมาใช้แทนการทุ่มเทความพยายามให้มากขึ้น กลวิธีเหล่านี้อาจรวมถึงการทำให้เป็นไม่แคร์ การทำเสมือนว่าไม่ได้พยายามจริงๆ หรือแม้แต่การยอมแพ้เอาคือๆ (Pintrich & Schunk, 1996)

ทัศนะดังกล่าวข้างต้นนับว่ามีความสอดคล้องกับความเห็นของดเว็ค (Dweck, 1986) และ ดเว็คและเลกเก็ตต์ (Dweck & Leggett, 1988) ที่ว่า การตั้งเป้าหมายไปที่ความรู้ความชำนาญมักนำไปสู่รูปแบบพฤติกรรมปรับตัวที่พึงปรารถนา เช่น การแสวงหาความท้าทาย การยินดีที่จะทดลองกลยุทธ์การแก้ไขปัญหาแบบใหม่ๆ และการเพิ่มความพยายามและความอดทนเมื่อเผชิญกับความยากลำบาก ในทางตรงกันข้าม การตั้งเป้าหมายอยู่ที่เกรดหรือคะแนนมักนำไปสู่รูปแบบพฤติกรรมปรับตัวที่มีปัญหา อาทิ การสร้างปมปดอม การหลีกเลี่ยงงานที่ท้าทายและชอบทำแต่ งานง่ายๆ ที่รับประกันความสำเร็จ การขาดความอดทน การเพิ่มความวิตกกังวล การท้อจريت และ ความรู้สึกสิ้นหวังอันเป็นผลจากการเรียนรู้ (learned helplessness)

เอเมส (Ames, 1992) ให้ความเห็นว่าการที่ผู้เรียนจะเลือกเป้าหมายชนิดใดนั้นขึ้นอยู่กับความแตกต่างระหว่างบุคคลและสถานการณ์บ่งชี้ เช่น บรรยากาศในชั้นเรียน และลักษณะท่าทีของอาจารย์ผู้สอน เอเมสและอาร์เชอร์ (Ames & Archer, 1988 หน้า 261) ได้เปรียบเทียบความแตกต่างของการตั้งเป้าหมายทั้งสองแบบนี้ที่มีต่อบรรยากาศในชั้นเรียนไว้อย่างน่าสนใจดังตารางข้างล่างนี้

ตาราง 1 บรรยากาศในชั้นเรียนที่มีเป้าหมายแตกต่างกัน

บรรยากาศในชั้นเรียน	เป้าหมายมุ่งความรู้	เป้าหมายมุ่งเกรด
ความสำเร็จหมายถึง...	ความก้าวหน้า, พัฒนาการ	เกรดสูงๆ, คะแนนดีๆ
คุณค่าอยู่บนพื้นฐานของ...	ความพยายาม, การเรียนรู้	ความสามารถระดับสูงเมื่อเทียบกับคนอื่นๆ
สาเหตุแห่งความพึงพอใจ...	การทำงานหนัก, ความท้าทาย	การทำคะแนนได้ดีกว่าคนอื่นๆ
ความสนใจของอาจารย์อยู่ที่...	วิธีที่ผู้เรียนเรียนรู้	วิธีที่ผู้เรียนทำคะแนน
ทัศนคติต่อความผิดพลาด...	เป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้	เป็นเรื่องที่น่ากังวล
ความสนใจมุ่งไปที่...	กระบวนการเรียนรู้	เกรดหรือคะแนนเมื่อเทียบกับคนอื่น
สาเหตุแห่งความพยายาม...	เพื่อเรียนรู้สิ่งใหม่	เพื่อเกรดดีๆ, คะแนนที่ดีกว่าคนอื่นๆ
เกณฑ์การประเมินผล...	มีความสมบูรณ์ในตัวเอง. คู่มือพัฒนาการ	อิงกลุ่ม

นักวิจัยหลายคนให้ความเห็นว่าเป้าหมายมุ่งความรู้และเป้าหมายมุ่งเกรดเป็นอิสระต่อกันมากกว่าที่จะเป็นด้านตรงข้ามกัน (Ablard & Lipschultz, 1998; Hagen & Weinstein, 1995; Livengood, 1992; Pintrich, 2000) ด้วยเหตุนี้จึงเป็นไปได้ที่นักเรียนคนหนึ่งจะตั้งเป้าหมายเพื่อความรู้และเพื่อเกรดด้วยในเวลาเดียวกัน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยหลายชิ้นแสดงให้เห็นว่าเป้าหมายมุ่งความรู้มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความเชื่อมั่นทางการเรียน ในขณะที่เป้าหมายมุ่งเกรดมีความสัมพันธ์ทางลบกับตัวแปรดังกล่าว (Phillips & Gully, 1997) การตั้งเป้าหมายการเรียนรู้ยังมีความสัมพันธ์กับการใช้กลยุทธ์การเรียนที่มีประสิทธิภาพมากกว่า (Ames & Archer, 1988) และการมีความอดทนและความพยายามมากกว่า (Elliot et al., 1999) ในทางตรงกันข้าม การตั้งเป้าหมายการเรียนรู้เพื่อเกรดจะมีความสัมพันธ์กับการใช้กลยุทธ์การเรียนแบบผิวเผิน เช่น การท่องจำ (Meece et al., 1988) ดังนั้นผู้เรียนที่มีเป้าหมายเพื่อเกรดจึงมักไม่สามารถคงความรู้ที่เรียนไว้ได้นานเมื่อการสอบผ่านไป แน่ใจว่าสภาพการณ์เช่นนี้ย่อมส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้ของพวกเขาในระยะยาว

มีชและคณะ (Meece et al., 1988) ศึกษาอิทธิพลของเป้าหมายการเรียนรู้ต่อการใช้กระบวนการทางปัญญาในกิจกรรมทางวิทยาศาสตร์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 5-6 จำนวน 275 คน พบว่า นักเรียนที่เรียนเพื่อความรู้รายงานถึงการใช้กระบวนการทางปัญญามากกว่านักเรียนที่เรียนเพื่อการยอมรับทางสังคม การใช้กระบวนการทางปัญญาในที่นี้สะท้อนถึงรูปแบบการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง อาทิ การใส่ใจ การวางแผน การเชื่อมโยง การกำกับติดตาม และการแสวงหาความช่วยเหลือจากคนอื่น ๆ

เอพเพลอร์และฮาร์จู (Eppler & Harju, 1997) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบของเป้าหมายกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีจำนวน 262 คน พบว่า เป้าหมายมุ่งความรู้มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน นอกจากนี้นักศึกษาที่ตั้งเป้าหมายแบบนี้ยังพบกับสภาวะการสิ้นหวังอันเกิดจากการเรียนรู้ (learned helplessness) น้อยกว่า ในขณะที่นักศึกษาที่ตั้งเป้าหมายการเรียนรู้แบบมุ่งเกรดจะเผชิญกับสภาวะดังกล่าวมากกว่า และการตั้งเป้าหมายการเรียนรู้แบบมุ่งเกรดไม่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแต่อย่างใด

ชราวและคณะ (Schraw et al., 1995) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบของเป้าหมายผลสัมฤทธิ์ และการใช้กลยุทธ์ทางการเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาจำนวน 448 คน พบว่า นักศึกษาที่มีเป้าหมายการเรียนรู้แบบมุ่งความรู้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีกว่า และใช้กลยุทธ์ทางการเรียน ซึ่งรวมถึงการบูรณาการ การจัดระบบ และการจดจำ มากกว่านักศึกษาที่มีเป้าหมายการเรียนรู้แบบมุ่งเกรด งานวิจัยนี้นับว่าสนับสนุนแนวคิดที่ว่าเป้าหมายมุ่งความรู้ช่วยส่งเสริมการพัฒนาทักษะทางความคิดที่จำเป็นต่อความสำเร็จในการเรียน โดยไม่ขึ้นอยู่กับระดับของเป้าหมายการเรียนรู้แบบมุ่งเกรดแต่อย่างใด

บัฟฟาร์ดและคณะ (Bouffard et al., 1995) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบของเป้าหมายการเรียนรู้กับการกำกับตนเองในการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาจำนวน 702 คน พบว่า มีความสัมพันธ์ทางบวกระหว่างระดับของเป้าหมายมุ่งความรู้กับการกำกับตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน นอกจากนี้ยังพบว่ากลุ่มที่ตั้งเป้าหมายการเรียนรู้แบบมุ่งทั้งความรู้และเกรดในระดับสูงรายงานถึงการใช้กลยุทธ์การกำกับตนเองในการเรียนมากกว่าและมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีกว่ากลุ่มอื่นๆ

ทานากะและยามาอูชิ (Tanaka & Yamauchi, 2001) ศึกษาผลของแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ที่มีต่อเป้าหมายการเรียนรู้และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนหญิงเกรด 10 และ 11 ชาวญี่ปุ่น จำนวน 292 คน พบว่า การตั้งเป้าหมายการเรียนรู้แบบมุ่งความรู้เป็นผลมาจากแรงจูงใจที่จะประสบความสำเร็จเป็นหลัก และมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ในขณะที่การตั้งเป้าหมายการเรียนรู้แบบมุ่งเกรดไม่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์แต่อย่างใด

พินทริช (Pintrich, 2000) ศึกษาถึงบทบาทของการตั้งเป้าหมายการเรียนรู้ 2 อย่างในขณะเดียวกัน คือมุ่งทั้งความรู้และเกรด ว่ามีความสัมพันธ์กับแรงจูงใจ อารมณ์ การใช้กลยุทธ์การเรียน และผลสัมฤทธิ์อย่างไร โดยใช้นักเรียนเกรด 8-9 ที่เรียนวิชาคณิตศาสตร์เป็นกลุ่มตัวอย่าง พบว่า การตั้งเป้าหมายการเรียนรู้เพื่อความรู้จะนำไปสู่พฤติกรรมปรับตัวที่พึงปรารถนา ในขณะที่การตั้งเป้าหมายการเรียนรู้เพื่อเกรดหรือคะแนนหากมุ่งความรู้ประกอบด้วยก็สามารถนำไปสู่ผลที่พึงปรารถนาได้เช่นกัน

จากการทบทวนงานวิจัยเกี่ยวกับตัวแปรหลักทั้งสามดังกล่าวข้างต้นจะเห็นได้ว่า แม้งานวิจัยส่วนใหญ่จะให้ผลที่ค่อนข้างสอดคล้องกัน แต่ก็มีงานวิจัยบางส่วนที่ให้ผลแตกต่างกันออกไป อีกทั้งตัวแปรเหล่านี้ยังไม่ได้รับการศึกษากันมากนักในประเทศไทย โดยเฉพาะอย่างยิ่งในระดับอุดมศึกษา การวิจัยครั้งนี้จึงถูกทำขึ้นเพื่อช่วยเติมเต็มความขาดแคลนองค์ความรู้ในประเด็นนี้ในวงการศึกษาไทยดังที่ได้กล่าวไว้ในบทที่ 1